International Journal
For Research and Educational Development
المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

اقرأ داخل العدد

- المضامين التَّربوية المُستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب وتطبيقاتها في الأسْرة المُسْلمة.
- الرفاهية النفسية وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان.
- الاستقواء وعلاقته بقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- العلاقة بين التفكير الإبداعي والنمو المهني دراسة تطبيقية على معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.
- أثر استخدام موقع Magic School القائم على الذكاء الاصطناعي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتعزيز دافعية تعلم مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بحث إجرائي.
- مدى تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام في ضوء تجارب بعض الدول.

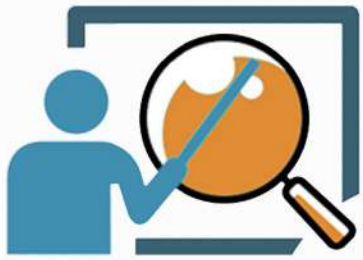
العدد التاسع - يناير2026م

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

مجلة دولية علمية محكمة وفق معايير النشر الدولي (ISI) للمجلات العلمية المحكمة تعنى بنشر البحوث والدراسات في مجال العلوم التربوية وكل ما له صلة بالعملية التربوية والتعليمية في التعليم العام والتعليم الجامعي.

ISSN 1658-9580(Print)
ISSN 2961-404X(Online)

تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.



مجلة دورية – علمية – محكمة - ومصنفة دوليًّا

تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)

تَنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص نشـــر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111489)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث والتطوير التربوي.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع البحث والتطوير التربوي.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- تو فير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والتطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:
لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:
مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
ص.ب:26523 الطائف - المملكة العربية السعودية
هاتف وفاكس:00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551
البريد الالكتروني:IJERD@kefeac.com
kefeac.pub@gmail.com

هيئة تحرير المجلة

المشرف العام
د. عبد الرحمن محمد الزهراني
الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير
أ.د. مرضي غرم الله الزهراني
أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير
د. بدور خالد الصقعبي
كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. خالد عواض الثبيتي
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني
أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي
أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم
أستاذ مشارك باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر
أستاذ مُشارك بجامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقا)

أ.د. لبنى حسين راشد العجمي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية -جامعة الملك خالد

د. ماجدة مصطفي عبد الرازق
أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري
دكتوراة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي
أستاذ التربية المُشارك بجامعة دار الحكمة

الهيئة الإستشارية

أ.د. محمد محمد أحمد الحربي
أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة

أ.د. علي ناصر آل زاهر السلاطين
أستاذ إدارة التعليم العالي والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. عبد الله محمد على الزهراني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة الباحة سابقاً

أ.د. ماهر إسماعيل صبري
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

أ.د. سلطان غالب الديحاني
أستاذ القيادة والسياسيات التربوية بكلية التربية – جامعة الكويت

أ.د. حاكم موسي الحسناوي
أستاذ طرائق التدريس بالكلية التربوية المفتوحة – بغداد - العراق

أ.د. حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بجامعة جدة

د. عبد الله بن صالح البوحنية
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. بدر سالم البدراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة طيبة

د. خالد صقر الدندني
دكتوراه الفلسفة في القيادة والتعلم المتقدم والخدمة في التعليم العالي
من جامعة كاردينال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

مجالات النشر

النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.	الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.
الاختراعات والتجارب العلمية.	الموهبة والإبداع.
دراسات علم المستقبل.	تكنولوجيا وتقنيات التعليم.
تصميم البحوث العلمية النوعية.	التربية الخاصة وصعوبات التعليم.
النقد والتحكيم العلمي.	رياض الأطفال والطفولة المبكرة.
المناهج وطرق التدريس.	الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.
الإدارة والقيادة التربوية.	الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
القياس والتقويم التربوي.	التعليم الأهلي والاجنبي والمسارات الدولية.
استراتيجيات التدريس الذكية.	مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.
الاختبارات والتصنيفات الدولية.	إستراتيجيات تطوير المؤسسات التربوية والتعليمة.
التوجيه والإرشاد الطلابي.	التميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية .
الإشراف التربوي.	قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بالبحث والتطوير التربوي.

أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).

لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيل، ومكتمل الأركان وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حســـب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:

1. المصداقية:يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفى حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراء ات المناسبة منها: رفض البحث واشعار مؤسسة الباحث او عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلا للمجلة.
2. الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيّات النّشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الأراء الى أصحابها ومؤلفيه.
3. عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقًا دون الاستشهاد والإفصاح المناسب .
4. عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر .
5. الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات .
6. على الباحث اجراء التعديلات المطلوبة وفقًا نتيجة التحكيم ومقترحات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب .
7. ان يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغويا بعد اجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت .
8. في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فانه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبع عليه عبارة (تم السحب) .

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحداثة في الموضوع والعرض.
2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيدا قبل إرساله.
5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

عناصر البحث:

1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
2 -اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والانجليزية والبريد الالكتروني.
3 -مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12" Time New Roman للمستخلص العربي و" 12“ Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
4 -الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.
5 -المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
6 -الاطار النظري والدراسات السابقة.
7 -منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

1 -ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد(word.docs,.doc) غير محمي.
2 -يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
3 -لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254 سم وأيمن وأيسر 318سم).
4 -تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
5 -تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
6 -ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
7 -ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
8 -يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
9 -أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1،2،3..) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
10 -يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
11 -المراجع .

خطوات النشر:

1 -استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10أيام عمل) من استلام البحث.
4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة هيئة التحرير

الحمدُ لله حمدًا يليق بجلاله، والصلاةُ والسلامُ على سيدنا محمدٍ، المبعوث رحمةً للعالمين، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد،

يسرّ هيئة تحرير المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي أن تقدّم لقرّائها الكرام العدد التاسع من المجلة، والذي يشتمل على مجموعة منتقاة من البحوث والدراسات المتخصصة في ميادين العلوم التربوية والنفسية، في إطار التزام المجلة برؤيتها العلمية، وحرصها المستمر على الإسهام في دعم البحث العلمي الجاد، والارتقاء بالعمل التربوي والتعليمي.

ونعبر عن بالغ اعتزازنا بما يتضمنه هذا العدد من بحوث علمية رصينة، عكست جهداً بحثياً متميزاً، والتزاماً واضحاً بالمنهجية العلمية ، وإسهاماً حقيقياً في خدمة المعرفة وتطوير ممارستها .، حيث يضمّ هذا العدد عددًا من الأبحاث العلمية ذات البعد التربوي والتعليمي التطبيقي والنفسي، بلغ مجموعها (٦) أبحاث تناولت قضايا علمية راهنة.

إن ما نقرأه في هذا العدد من تنوع في الموضوعات، وعمق في الطرح، وحداثة في القضايا التربوية المطروحة ، يؤكد الدور المحوري للمجلات العلمية المحكمة في دعم البحث العلمي ، وبناء جسور التواصل بين الباحثين ، وتعزيز ثقافة الجودة والابتكار في الميدان التربوي .

إننا في هيئة تحرير المجلة مع وصولنا للعدد التاسع ، ما نزال نطمح إلى تحقيق المزيد من التطور، والتمييز ، الذي يظل مرهوناً بتواصل دعم الباحثين ورفدهم المجلة بنتائج أبحاثهم العلمية المتميزة من أجل مواكبة المتغيرات والمستجدات في المجال التربوي المتخصص .

كما لا يفوتنا أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير للباحثين على ثقتهم بالمجلة وعلى ما قدّموه من جهود علمية متميزة، وعلى التزامهم بالضوابط المنهجية وأخلاقيات البحث العلمي ، وللمحكمين الأفاضل على جهودهم العلمية الدقيقة ، التي كان لها بالغ الأثر في إخراج هذا العدد بالصورة التي تليق بالمستوى الأكاديمي ، وإلى الفريق الإداري والفني للمجلة، تقديرًا لما بذلوه من جهود أسهمت في صدور هذا العدد بصورة علمية وتنظيمية مشرفة.

وفي الختام، تجدد المجلة دعوتها للباحثين والمتخصصين في مجالات العلوم التربوية والتعليمية إلى إثراء أعدادها القادمة بأبحاثهم العلمية، وفق قواعد وشروط النشر المعتمدة، كما ترحب بجميع الملاحظات والمقترحات التي من شأنها تطوير المجلة، وتعزيز حضورها العلمي، وتحقيق أهدافها المنشودة.

نسأ الله أن تكون هذه البحوث لبنة فاعلة في إثراء الفكر التربوي، ومرجعاً علمياً يسهم في دعم صناع القرار والمهتمين بالشأن التعليمي ، وأن يكتب للجميع التوفيق والسداد .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. ماجدة مصطفى عبدالرازق

عضو هيئة تحرير المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
١	**المضامين التَّربوية المُستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب وتطبيقاتها في الأسْرة المُسْلمة.** أ. شهد بنت عبد الله بن إبراهيم الدكان	١٧-١
٢	**الرفاهية النفسية وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان.** أ. منال محمد الدقدقي [١] د. إخلاص عبد الرقيب سلام الشرجبي[٢]	٣٩-١٨
٣	**الاستقواء وعلاقته بقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.** أ. خلود عبده علي أبو شقاف	٦٢-٤٠
٤	**العلاقة بين التفكير الإبداعي والنمو المهني دراسة تطبيقية على معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.** أ. رباب بنت علي أبو العيد	٧٧-٦٣
٥	**أثر استخدام موقع Magic School القائم على الذكاء الاصطناعي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتعزيز دافعية تعلم مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بحث إجرائي** أ. سالمة بنت محمد جابر القحطاني	٩٣-٧٨
٦	**مدى تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام في ضوء تجارب بعض الدول.** أ. مها جابر الأحمدي [١] أ. تغريد جابر الأحمدي [٢]	١٠٠-٩٤

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

المضامين التَّربوية المُستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب وتطبيقاتها في الأسْرة المُسْلمة.

أ. شهد بنت عبد الله بن إبراهيم الدكان

ماجستير التَّربية الإسلامية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

The Educational Themes Derived from the Advice of the Tabi'in to the Youth and Their Applications in the Muslim Family.

Shahd Abdullah Ibrahim Al-Dukkan

Master's in Islamic Education – Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

Email: shahd.aldukan@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٢٠٢٥/٧/٢٨م تاريخ قبول نشر البحث: ١٧ / ١١/ ٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:
الشباب، الأسرة، التابعين، التربية، المبادئ التربوية.

KEY WORDS:
the youth, the family, the Tabi'in, Education, educational principles.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المضامين التَّربوية في وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب وما تشتمل عليه من مبادئ تربوية وإبراز تطبيقات هذه المضامين في الأسْرة المُسْلمة. واستخدمت الباحثة المنهج الاستنباطي والمنهج الوثائقي. وتوصَّلت الدراسة إلى نتائج؛ كان من أهمها: أن من أبرز المبادئ التَّربوية المُستنبَطة من وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب: مبدأ التزام مربي الشَّباب بالنَّقد الموضوعي، ومن تطبيقات هذا المبدأ حرصُ المُربّي على تنمية العدل والإنصاف عند الشاب فيَعتادَ عند مُواجَهة أيّ مُعضِلةٍ ألَّا يهاجمَ الأطراف الأخرى ابتداءً، بل يعرض المشكلةُ على ذاته أوَّلًا إحقاقًا للحقّ وعملًا بالعدل والإنصاف. ومبدأ التَّفاعُل الإيجابي مع المواقف والأحداث في حياة الشَّباب، ومن تطبيقاته استثمارُ الأحداث للنِّقاش حول المفاهيم المُهمَّة لمرحلة الشَّباب؛ والواجبُ على المُربّي ألَّا يُبقِيَها مبتورةً، بل يسعى لإكمال صورتها في ذِهن الشَّابِّ، فيتناقشَ معه حَولها؛ ومنها: (تأصيلُ معنى الحب في الله، وحكمُ العلاقات العاطفية، وحكمُ الشُّذوذ، وحدودُ الصَّداقة، وحدودُ التَّعامل الشَّرعي بين الجنسَين، وضررُ المُسكِرات والمُنشِّطات...)؛ لأنه كلَّما كان الشَّابُّ مُتفهِّمًا لهذه المفاهيم ساعده ذلك على تجنب الوقوع في الأخطاء.

ABSTRACT:

The study aimed to reveal The Educational Themes Derived from the Advice of the Tabi'in - may Allah have mercy on them - to the youth and the principles methods they contain and to highlight the applications of these contents in the Muslim family. The researcher used the deductive method and the documentary method. The most prominent findings of the study: Among the most prominent educational principles derived from the advice of the Tabi'in may Allah have mercy on them- to the youth is the principle of the educator's commitment to objective criticism. One application of this principle is the educator's keenness to cultivate justice and fairness in the youth, so that when faced with any issue, the young person becomes accustomed not to attack others from the outset, but rather to first examine the issue within themselves, in pursuit of truth and in practice of justice and fairness. Another key principle is positive engagement with events and situations in the lives of young people. An application of this is utilizing such events as opportunities to discuss important concepts relevant to youth. The educator must not leave these discussions incomplete but should strive to complete the picture in the mind of the youth by engaging in thoughtful dialogue. Topics may include: instilling the concept of loving for the sake of Allah, the ruling on emotional relationships, the ruling on deviant behavior, the boundaries of friendship, the limits of lawful interaction between the sexes, and the harms of intoxicants and stimulants. The more a young person understands these concepts, the better equipped they will be to avoid falling into errors.

أولًا- التعريف بموضوع الدراسة:

المقدمة:

ميَّز الله - جلَّ جلاله- الإنسان بوافر التَّكريمات وأعظم التشريفات عن سائر المخلوقات، فكرمه بمحاسن كثيرة جمة بالعقل والعلم والتَّعلُّم وما إلى ذلك، وكلُّها تأتي قرينة للتَّربية لأن إعمال العقل والعلم وسيلة لتحقيق الجانب التَّطبيقي الصَّحيح للتَّربية.

وقد علَّم النَّبيُّ ^ أصحابه وربَّاهم فأحسن تربيتهم، حتى وصلوا إلى أعلى قمة التفوق التَّربوي فأصبحوا يؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة، وبهذه البعثة النَّبويَّة المباركة وبالمنهج التَّربوي النَّبويّ الذي تربى عليه الصَّحابة -رضوان الله عنهم-، تغير مجرى التاريخ وحياة البشرية، وأنقذ الله على يديه أممًا ومجتمعات أنهكتها الحروب ودمرتها الرذائل، وبددتها الشحناء والبغضاء وانحدر تفكيرهم إلى أن عبدوا ما لا يسمع ولا يعقل عنهم.

وبعد وفاة النَّبيّ ^ قام الصَّحابة - رضوان الله عليهم- بالدور المنوط بهم من توجيه وإرشاد جيل التَّابعين، وربوهم التَّربية الجادة التي أظهرت منهم علماء وقادة للبشرية نحو الحق والصَّواب، حتى أصبحت سيرتهم ومنهجهم مصدرًا تربويًا لأجيال اليوم، لما تمثل فيهم من جِدٍّ في العلم والعمل وشجاعة في الحق وصبر على ذلك، يشحذ همم من أراد أن يسلك مسلكهم ويقتفي أثرهم.

ثم جاء التَّابعون من بعد الصَّحابة خير خلف لخير سلف بذلوا الجد والجهد، حتى ظهر تأثيرهم التَّربوي على من بعدهم، حيث إنهم خير أنموذجًا يحكيها لنا التاريخ وكتب السير والأعلام والآثار (الحازمي، ١٤٢٠، ص ص٥-٦).

التعريف بالموضوع:

لقد اعتنى التَّابعون بتوجيه الشَّباب بأسلوب تربوي بالغ التَّأثير على هذه المرحلة العمرية، ومن تلك الأساليب أسلوب الوصيَّة، وهو من أساليب التَّربية النَّاجحة التي كان لها الأثر الطَّيِّب على الأبناء والتلاميذ لأنها قائمة على الإقناع والتَّأثير (الرحيلي، ١٤٣٠هـ، ص٥).

ولا يخفى أنَّ مرحلة الشَّباب مرحلةٌ مهمةٌ جدًا في حياة الإنسان، وهي مرحلة التَّأثير والتأثر والعطاء والبذل، والشاب في هذه المرحلة يكون بحاجة ماسَّة إلى التَّوجيه والترشيد والتبصير، وهذه المرحلة هي مرحلة وضع حجر الأساس، وكلما كان الأساس متينًا كان البناء قويًا شامخًا، والعكس (عبد الرحمن، ٢٠٢١م، ص١).

وقد أولى الإسلام هذه المرحلة اهتمامًا خاصًا ورعايةً عظيمة، وجاءت النُّصوص مُؤكدةً على عظم شأن هذه المرحلة وأهميتها، ولقد أوصى ^ أهل العلم والمعتنين بالتَّربية والدعوة والتَّعليم بالشَّباب؛ لأنَّ الشاب يحتاج إلى عناية وملاطفة، ورفق وتودد، وتَحبيب له في الخَير وأهله؛ حتى لا يتخطفه أهل الباطل وأربَاب المحرمات (البدر، د.ت، ص ص١-٢، ٤).

لذلك اعتنى الصَّحابة والتَّابعون من بعدهم بهذه الفئة فوصايا التَّابعين للشَّباب وعنايتهم بهذه المرحلة كثيرةٌ جدًا.

ولقد درست الباحثةُ في هذه الدراسة جُمْلَةً منها بناءً على عدة اعتبارات وهي ما حُددت في الحدود الموضوعية للدراسة، لاستخراج مضامين تربوية وكيفية تطبيقها بالأسرة المسلمة، لأنه لا يخفى أن الأسرة لها أهميَّة في تربية أبنائها ولا شك في دورها الكبير في ذلك، وهي المؤسسة التَّربوية الأولى المؤثرة في تربية النشء وتكوين شخصيتهم المستقبلية.

وتؤكد على ذلك نتائج دراسة هديل (١٤٣٦هـ) حيث توصلت إلى أن: "الأسرة المسلمة أهم مؤسسة تربوية، إذ تقع على عاتقها أكبر مسؤولية وهي تربية الأولاد تربية إسلامية، ولا يضاهي دورها ووظيفتها أي مؤسسة أخرى" (ص١٨٧).

وقد "مهَّد الإسلام للشاب الطَّريق حتى يكون في مأمن من الانزلاق والانحراف، وأول الطَّريق الأسرة التي يعيش الشاب في جنباتها ويحيا في رحابها ويقلد أكبر الأعمار فيها" (عبيد، ١٤٢٢هـ، ص١٠).

ثانيًا- أسئلة الدراسة:

يتحدد موضوع الدراسة بالسؤال الرئيس التَّالي: **ما المضامين التَّربوية المُستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب وتطبيقاتها في الأسْرة المُسْلمة؟**

ويتفرع عنه السؤالان الفرعيان التاليان:

١. ما المبادئ التَّربوية المُستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب؟

٢. ما التَّطبيقات التَّربوية للمبادئ المُستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب في الأسْرة المُسْلمة؟

ثالثًا- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١. إبراز المبادئ التَّربوية من وصايا التَّابعين للشَّباب.

٢. بيان التَّطبيقات التَّربوية للمبادئ المُستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب في الأسْرة المُسْلمة.

رابعًا- أهميَّة الدراسة:

يمكن إبراز أهميَّة الدراسة من خلال جانبين أساسيين هما:

الأهميَّة النَّظرية:

- ترتبط أهميَّة هذه الدراسة بفضل التَّابعين - رحمهم الله- وفضل اتباعهم والأخذ عنهم؛ ولقد شهدت بفضلهم نصوص الكتاب والسُّنَّة منها قوله تعالى: {وَٱلسَّٰبِقُونَ ٱلۡأَوَّلُونَ مِنَ ٱلۡمُهَٰجِرِينَ وَٱلۡأَنصَارِ وَٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوهُم بِإِحۡسَٰنٖ رَّضِيَ ٱللَّهُ عَنۡهُمۡ وَرَضُواْ عَنۡهُ} [سورة التوبة: ١٠٠/ ٩].

- تُستمَد أهميَّة هذه الدراسة من أهميَّة المبادئ التَّربوية المتضمنة في وصايا التَّابعين للشَّباب.
- حاجة الأسرة - خصوصًا في الوقت الحالي- إلى مبادئ وأساليب تُعِين على تربية الشاب، وتهذيب أخلاقه، وتزكية نفسه، وتوجيهه نحو الطَّريق المستقيم.

وبناءً على ذلك ترجو الباحثة أن تكون دراستها إسهامًا في مجال المضامين التَّربوية لتربية الشَّباب، لتكون عونًا للمربين في تربية شباب الغد وعماد الأُمَّة، وما ذكرته الباحثة ليس حصرًا، بل هي مقدمات لأمور كثيرة تدل على أهميَّة الموضوع.

الأهميَّة التَّطبيقية:

- توضح الدراسة أن الوصيَّة أسلوبٌ تربوي يقدِّم تجربة تراثية يمكن الاستفادة منها في واقعنا التَّربوي داخل الأسرة وبذلك تدعم الدراسة الأسرة بالجوانب التَّربوية التَّطبيقية المُستنبَطة من الوصايا.
- تساهم الدراسة في رفد المكتبة العلمية بدراسة تتعلق بتربية أهم شرائح المجتمع، وهم رجال غده وبناة مستقبله.
- تأمل الباحثة أن تفتح التوصيات والمقترحات التي قدمتها الدراسة مزيدًا من المجال أمام الباحثين في ميدان التَّربية، لدراسة جوانب لم يُتَطرق لها في وصايا التَّابعين - رحمهم الله-، فوصاياهم زاخرة بالكثير من الجوانب التَّربوية.

خامسًا- حدود الدراسة:

يقتصر موضوع الدراسة على استنباط المضامين التَّربوية (المبادئ) من وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب تحديدًا في الآثار التي ورد فيها لفظ (يا مَعْشَرَ الشَّباب أو ما في معناها) من خلال تتبعها من المصادر التَّالية: (كتاب الورع للإمام أحمد المروذي، كتاب حلية الأولياء وطبقات الأصفياء لأبي نُعَيم، كتاب الزهد للبيهقي، كتاب الجامع لأخلاق الرَّاوي وآداب السَّامع للخطيب البغدادي، كتاب العلم لأبي خيثمة، كتاب سير أعلام النُّبلاء للذَّهبي، كتاب صِفة الصَّفْوة لابن الجَوْزي، ومن مؤلفات ابن أبي الدُّنيا: كتاب قِصَر الأمل وكتاب صفة الجنة) والتي وردت عن ما يلي من التَّابعين - رحمهم الله- من القرن الأول ومن تبعهم بإحسان من القرن الثَّاني للهجرة: (علقمة بن قيس النخعي، صلة بن أشيم، قابوس بن أبي ظبيان، الحسن البصري، ميمون بن مهران، أنس بن سيرين، سفيان الثوري، ثابت البُنَاني، مالك بن دينار، أبو إسحاق عمر السبيعي، أيوب السَّخْتِياني، عطاء الخراساني - رحمهم الله-) والكشف عن كيفية تطبيقها في الأسْرة المُسْلمة.

سادسًا- مصطلحات الدراسة:

أ- المضامين:

- **المضامين لغةً:** يعرفها الفيروز آبادي (١٤٢٦ه) بقَولِه: "المضامين ما في بطون الحوامل من كل شيء كأنهن تضمنه، والمضامين: هي ما في أصلاب الفحول، وهي جمع مضمون" (ص١٢١٢).
- **المضامين اصطلاحًا:** عرفها الغامدي (١٤١٠هـ) أنها: "كافة المغازي والأنماط والأفكار والقيم والممارسات التَّربوية التي: خلال العملية التَّربوية لتنشئة الأجيال المختلفة تحقيقًا للأهداف التَّربوية المرغوب فيها" (ص٤٠).
- **التعريف الإجرائي للمضامين التَّربوية:** ما يمكن استنباطه من وصايا التَّابعين للشَّباب من مبادئ تربوية إما صراحةً أو ضمنًا، ومن ثم توظيفها في تطبيقات تربوية في مجال الأسرة، بحيث تكون أُسسًا وقواعد في العمل التَّربوي.

ب- الوصايا:

الوصاية في اللغة: العهد، ولها ارتباط في مادتها بالوصل، وتكون في المال وغيره، والتي في المال تتعدي بالباء تقول: أوصى فلان بكذا، وهذا النوع محله الفقه. والوصيَّة إن كانت في غير المال فهي بمعنى التَّوجيه والنصح والإرشاد، وتحقيق المصلحة بجلب النَّفع أو بدفع الضر (سالم، ١٤١٠هـ، ص٦).

الوصيَّة في الاصطلاح: "كل توجيه شفوي أو مدون يوجهه الموصي للموصى إليه متضمنًا جوانب دينية ودنيوية ينتفع بها بعبارات بليغة ومؤثرة" (الجابري، ١٤٣٧هـ، ص٣).

- **التعريف الإجرائي للوصية:** ما جاء من توجيهات وآداب ونصائح عن التَّابعين - رحمهم الله- لفئة الشَّباب لاستخراج منها مبادئ وأساليب تربوية وكيفية تفعيلها في الأسْرة المُسْلمة.

ج- التَّابعون:

التَّابعون لغةً: التَّابعون: جمع تابعي، أو تابع، والتَّابع: اسم فاعل من "تبعه" بمعنى مشى خلفه. يقول رضا في معجمه (١٣٧٧هـ): "تبعه تبعًا وتباعة: مشى خلفه. وتبعًا: مر به فمضى معه. وتبعًا وتباعًا: فعل كفعله متابعا له. وتبوعا: سار في أثره. وتبع الشيء: تتبعه" (ج١، ص٣٨٥).

التَّابعون اصطلاحًا: عرف السخاوي (١٤٢٤هـ) "التَّابعيَّ" بأنه: اللَّاقي لِمن قد صحب النَّبيّ ^ واحدًا فأكثر، سواء كانت الرؤية من الصحابي نفسه، حيث كان التَّابعي أعمى أو بالعكس، أو كانا جميعا كذلك؛ لَصَدَق أنهما تلاقيا، وسَواءٌ كان مُمَيِّزًا أَمْ لَا، سَمِعَ مِنْهُ أَمْ لا (ج٤، ص١٤٥). وأتباع التَّابعين - رحمهم الله- هم: "من صحبوا التَّابعين وإن لم تطل صحبتهم لهم" (أبو شهبة، د.ت، ص٥٤٧).

- **التَّابعون إجرائيًا:** التَّابعي الذي تقصد الباحثة الأخذ عنه هو من لقي الصَّحابة أو أحدهم - رحمهم الله- أو لقي تابعي فتبعه فكان تابع التَّابعي - رحمهم الله- أو ممن تبع اتباع التَّابعين بإحسان.

د- التَّطبيقات:

التَّطبيقات لغةً: "من طبَّقه تطبيقًا فانطبق، طبق الشيء تطبيقًا" (الفيروز آبادي (١٤٢٦هـ، ص٩٠٢).

التَّطبيقات اصطلاحًا: التَّطبيق هو: "مقابلة الفعل بالفعل، والاسم بالاسم، ويقال له أيضًا: المطابقة، والطباق، والتكافؤ" (الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص٦١).

التعريف الإجرائي للتطبيقات التَّربوية: تقصد الباحثة بالتَّطبيقات في هذه الدراسة بأنها أهم الخطوات الإجرائية المستخرجة من الوصايا ليستفيد منها المربي والمتربي، وتصبح سلوكيات مطبقة في واقع الحياة.

سابعًا- منهج الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة المنهج الاستنباطي والمنهج الوثائقي لمناسبتهما طبيعة الدراسة.

ثامنًا- الإطار المفهومي:

تتناول الدراسة في إطارها المفهومي أربعةُ محاور، وهي العناصر الواردة في عنوان الدراسة - **المضامين التَّربوية المُستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب وتطبيقاتها في الأسْرة المُسْلمة**- وستتناولها تبعًا لترتيبها في العنوان، فنَعرِضُ في محورها الأول المضامين التَّربوية من مبادئ وأساليب، ثم ستُعَرِف في المحور الثَّاني بالمصنفات، ثم يأتي الحديث عن مرحلة الشَّباب في المحور الثَّالث، ثم يليه المحور الرابع وهو للحديث عن الأسرة المسلمة.

المحور الأول: المضامين التَّربوية:

لا ريب أن للمضامين التَّربوية أهميَّة بالغة الأثر في تربية الفرد، وتتمثل في غايتها التي تتكفل بصناعة الإنسان صناعة محكمة متكاملة من جميع الوجوه، حتى تصل به إلى الهدف الأكبر من الوجود، وتحقيق الغاية السامية من الخلق، وهي عبادة الله وحده سبحانه.

ولذلك كان لعلماء الإسلام منذ القدم إسهامات تربوية منصبة فيما يُصلح الإنسان ويهيئه لخلافة الأرض وعمارتها، فها هي المكتبة الإسلامية تزخر بمؤلفاتهم وإنتاجاتهم، ولا تزال الأُمَّة ولودًا بعلماء أفذاذ ومربون حذاق، ولا تزال المكتبة الإسلامية مشرعة أبوابها لكل من بذل جهدًا وألف سفرًا (الشعيبي، د.ت، ص ص٩-١٠).

وقد قيدت الباحثة ما يرام استنباطه من المضامين التَّربوية تقييدًا دقيقًا؛ إذ قيدتها بالمبادئ التربوية فقط، لذلك يتحتم على الباحثة أن تتطرق في هذا المحور إلى الحديث عن المبادئ التربوية، وستعرضها في عرضٍ موجزٍ وذلك فيما يلي:

١- المبادئ:

- مفهوم المبادئ:

- المبادئ في اللغة: "المبادئ جمع مبدأ، ومبدأ الشَّيْء أوله ومادته التي يتكون مِنْهَا، كالنواة مبدأ النخل، أو يتركب منها، كالحروف مبدأ الكلام، ومبادئ العلم، أو الفن، أو الخلق، أو الدستور، أو القانون قواعده الأساسية التي يقوم عَلَيْهَا وَلَا يخرج عَنْهَا" (مجمع اللغة العربية، ١٣٩٢هـ، ج١، ص٤٢).

- المبادئ في الاصطلاح العام: "المقدمات التي تنتهي الأدلة والحجج إليها -من الضروريات والمسلمات-" (الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص١٩٧).

- المبادئ في الاصطلاح التَّربوي: "فكرة عامة شاملة تنبثق عنها أفكار فرعية أو تنظم على ضوئها العمليات التربوية"(الخياط، ١٤١٦هـ، ص٢١).

- مبادئ التَّربية الإسلامية: عرفها الخياط (١٤١٦هـ) بأنها: مجموعة القواعد والأسس والأفكار المُستنبَطة أساسًا من القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة والتي تقوم عليها النَّظرية التَّربوية في الإسلام أو المنهج التَّربوي الإسلامي (ص٢١).

تحديد مبادئ التَّربية الإسلامية:

إن لتحديد مبادئ التَّربية عمومًا والتَّربية الإسلامية خصوصًا أهميَّة بالغة الأثر، وذلك لأن المبادئ التربوية الإسلامية تعمل على تكوين المسلم وإعداده لحمل الرسالة وأداء الأمانة التي كلف بها؛ بل وتؤدي إلى صهر المجتمع الإسلامي في بوتقة واحدة أي يكون أمة واحدة تسوده المحبة والإخاء والتعاون والالتزام بالأخلاق الفاضلة، وترك الأخلاق الذميمة (الخياط، ١٤١٦هـ، ص ص٥٠-٥١).

وقد اختلف المربون في تحديد أنواع المبادئ من حيث اعتبارات عدة فمثلًا ذكر الكيلاني (١٤٠٧هـ) مبادئ التَّربية الإسلامية على النحو التَّالي:

أ. تكامل العلم والإيمان.

ب. إلزامية التعليم.

ج. إخلاص النية لله في العلم.

د. استمرارية التعلم.

هـ. ضرورة صحبة المُتعلِّم للمربي. (ص ص٦٠-٦٦).

ووافقه الخطيب وآخرون (١٤٢٥هـ) في بعضها وأضافوا ما يلي:

أ. توجيه التلاميذ حسب ميولهم.

ب. العناية بالمُتعلِّم والتنويه بقدره.

ج. تكافل المجتمع في تعليم أبنائه.

د. الرفق بالمُتعلِّم، والحنو عليه، والترحيب به، والبشاشة له.

هـ. الإشفاق على المخطئ، وتشجيع المحسن، والثَّناء عليه.

ز. تخير أحسن الوسائل وأكثرها جدوى في التَّعليم.

و. إثارة الانتباه بالسؤال والحوار (ص٢٥٦).

وتَخلُص الباحثة إلى أن المبادئ التَّربوية الإسلامية هي القواعد الأساسية التي ترتكز عليها العملية التَّربوية، وقد تميزت بأنها ربانية المصدر فأصلها ومرجعها القرآن الكريم والسُّنَّة المُطهَّرة؛ وجملة ما في القرآن الكريم تتناوله السُّنَّة المُطهَّرة بالشرح والتَّوجيه إلى كل ما يُصلِح الإنسان في

جميع أمور حياته، ذلك أن المنهج الإسلامي في التَّربية يرتكز أساسًا على توجيه الفطرة السَّليمة إلى إحكام تربية قدرات الإنسان الصَّالح، وإيجاد مُكوِّنات العمل الصَّالح؛ ذلك لأن العمل الصَّالح هو مقياس الإنسان الصَّالح، وهذا يَتطلَّب التَّنوُّع والتَّعدُّد في المبادئ لتشمل ما يحقق غاية إيجاد الفرد الصَّالح.

المحور الثاني: مرحلة الشَّباب:

مفهوم الشَّباب:

الشَّباب في اللغة: (الشَّباب) جَمْعُ شَابٍّ وَكَذَا (الشُّبَّانُ). وَ (الشَّباب) الْحَدَاثَةُ وَكَذَا (الشَّبِيبَةُ) وَهُوَ خِلَافُ الشَّيْبِ (الرازي، ١٤٢٠هـ، ص١٦٠).

وسمى الله - عز وجل- مرحلة الشَّباب بمرحلة الأشد.

وقال الأزهري (٢٠٠١م): "الأشد" في كتاب الله على ثلاثة معان يقرب اختلافها:

١. فأمّا قوله تعالى في قصة يوسف - عليه السلام-: {وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُۥٓ ءَاتَيۡنَٰهُ حُكۡمٗا وَعِلۡمٗاۚ وَكَذَٰلِكَ نَجۡزِي ٱلۡمُحۡسِنِينَ} [سورة يوسف:١٢/٢٢]، فمعناه: الإدراك والبلوغ، وحينئذ راودته امرأة العزيز عن نفسه.

٢. وأما قوله تعالى في قصة موسى - عليه السلام-: {وَلَمَّا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ وَٱسۡتَوَىٰٓ ءَاتَيۡنَٰهُ حُكۡمٗا وَعِلۡمٗاۚ} [سورة القصص:٢٨/١٤]، فإنه قرن بلوغ "الأشد" بالاستواء، وهو: أن يجتمع أمره وقوّته، ويكتهل وينتهي شبابه.

٣. وأما قوله تعالى في سورة "الأحقاف": {حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ أَشُدَّهُۥ وَبَلَغَ أَرۡبَعِينَ سَنَةٗ} [سورة الأحقاف:٤٦/١٥]، فهو أقصى نهاية بلوغ الأشد وعند تمامها بعث الله تعالى محمدًا ^ نبيًا، وقد اجتمعت حنكته وتمام عقله (ج١١، ص ص١٨٢-١٨٣).

أما تحديد مفهوم مرحلة الشَّباب:

أولًا: بالنسبة لأقوال العلماء فقد اختلف العلماء في تحديد مفهوم مرحلة الشَّباب، فبعضهم وضعها في إطار زمني واختلفوا في التحديد الزمني، والبعض الآخر جعلها في إطار الظواهر النَّفسية والنضج الجنسي والجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي واختلفوا كذلك ولم يتفقوا؛ لكن إذا أردنا الإجمال وإيراد قول أغلب العلماء، فاليوسف (١٤٢٣هـ) يقول: بأن معظم علماء التَّربية وعلم النَّفس قد أجمعوا بأن مرحلة الشَّباب للأولاد والبنات هي من ١٨ إلى ٢٥ سنة (ص ص٣٧-٣٨)

ثانيًا: بالنسبة لمنطوق الشَّريعة فمرحلة الشَّباب في الإسلام تُحَدد بالوقت الذي يصل فيه الشَّباب إلى البلوغ؛ أي النضج الجنسي والقدرة على الإنجاب، وإن سن البلوغ هو الذي يلزم به التكليف الصَّريح.

ولم يشر القرآن الكريم صراحة إلى مفهوم الشَّباب بتحديد السن وإنَّما ربطه ببلوغ الحُلُم، وبلوغ الحُلُم يختلف من بيئة إلى أخرى؛ ولكن عادة ما يكون في سن -الخامسة عشر- (ص ص٢٦-٢٧).

ونافلة القول أن المرحلة المقصودة في الدراسة هي مرحلة "الأشد"؛ إذ إن النَّاشئ يصل في هذه المرحلة إلى مرحلة النضج والعقل وحسن التصرّف ويكون في أقصى نشاطه وقوته وحيويته.

١. خصائص النمو لمرحلة الشَّباب:

في علم مراحل النمو يتبين لنا تميز كل مرحلة من مراحل نمو الإنسان بخصائص مُعيَّنة، فمرحلة الطفولة لها خصائص تميزها عن خصائص مرحلة الشَّباب، ومرحلة الشَّباب لها خصائصها التي تميزها عن مرحلة الكهولة، ومرحلة الكهولة لها خصائصها التي تختلف عن مرحلة الشَّيخوخة، وحريٌ بالباحثة في هذا الصَّدد أن تتطرق إلى أهم خصائص مرحلة الشَّباب؛ لحاجة المربي للوعي بها؛ إذ إن المربي الواعي بخصائص مرحلة ابنه بإمكانه معرفة الأسلوب التَّربوي الأمثل الذي يتناسب مع خصائص المرحلة، ومن ثم يستطيع تجنب الكثير من الاصطدامات، ويستطيع تحويل كثير من الأمور إيجابًا لصالح تربية ابنه تربيةً صالحة، كما يستطيع توجيه ابنه لما يحقق مُتطلَّبات نموه ولكن بطرق صالحة مقيدة بضوابط شرعية؛ ومن ثم يتوصل بوعيه إلى النَّتائج التَّربوية والثمرة المرامة بأقل وقت وأوفر جهد.

هذا وإن أهم وأبرز خصائص مرحلة الشَّباب ما هو آت:

١. التغيرات الجسمية السريعة: ينمو جسم الشاب سريعًا في هذه المرحلة ويستمر نموه حتى يتوقف عند الرابعة والعشرين من عمره، فيكتمل نموه من الناحية الجسمية وهنا يشعر الشاب بأنه قد أصبحت له شخصيَّة كاملة، وهذا الإحساس يدفعه إلى إثبات شخصيته وتفجير مواهبه واستثمار قدراته وتوظيف قوته في العمل والعطاء والإنتاج المتواصل.

٢. التغيرات النَّفسية العميقة: يرافق دخول الإنسان مرحلة البلوغ والشَّباب تغيرات نفسية عميقة، فمن جهة يشعر الشاب بالنضج والتكامل النَّفسي ومن جهة أخرى يعاني الشاب من أشد الاضطرابات النَّفسية.

٣. التغيرات العقلية المهمة: الشاب يختص بقدرات عقلية يتميز بها عن غيره فهو يتمتع بالذكاء الذي هو محصلة النَّشاط العقلي كله، ويتميز بزيادة قدرة الانتباه عن غيره وكذلك قدرته الكبيرة على الاستيعاب والتذكر، وكذلك يتمتع بقدرات في التَّفكير حيث تكون لديه المقدرة على الاستنتاج والاستدلال والتَّحلِّيل وحل المشكلات والحكم على الأشياء وما إلى ذلك.

٤. بروز المشاعر الدِّينية: تبرز لدى الشاب المشاعر الدِّينية ويتجلى ذلك من خلال حبه للدين ومحاولة فهم القضايا الدِّينية والتَّفاعُل مع كل ما يرمز إلى الفكر الدِّيني بجدية.

٥. استيقاظ الغرائز: عادةً ما تكون الغرائز في مرحلة الشَّباب عنيفة وقوية جدًا؛ ولذلك تشكل خطرًا على حياته إذا لم يتعامل معها بصورة صحيحة، فبالرغم من أن الإنسان يتأثر بغرائزه وشهواته في كل مراحل حياته؛ إلا أنه في مرحلة المراهقة والشَّباب يتأثر بصورة قوية جدًا مع ما يرافقها من هيجان وقوة طاغية.

٦. حب الظهور والشهرة: الشاب في هذه المرحلة يظهر لديه حب الظهور والشهرة ورغبة جامحة في إثبات شخصيته، وتأكيد ذاته بأنه ليس أقلًا من الكبار في إنجاز الأعمال وإدارة المشاريع وتحمل المسؤوليات، وحب الظهور لدى الشاب يأخذ عدة أشكال جميعها تصل إلى أنه يريد أن يثبت أنه إنسان كامل الرجولة.

٧. الرَّغبة في التجديد والتَّغيير: إن طبيعة الشَّباب تميل إلى حب التجديد والتَّغيير لأن الشَّباب لديهم الاستعداد النَّفسي والعقلي للعمل من أجل التَّطوير.

٨. النزوع إلى الحرية والاستقلال: يميل الشَّباب إلى النزوع إلى الحرية والاستقلال؛ إذ يرغب الشَّباب في التحرر من كافة القيود والضَّوابط ويعتبرون أنها من أهم مقومات السَّعادة والشعور بالرضا، فالشَّباب ينزعون إلى الاستقلال في حياتهم الخاصَّة والعامة ليثبتوا للآخرين أنهم قد أصبحوا رجالًا، ومن مظاهر ذلك خروجهم عن العادات والتقاليد الموروثة ونحو ذلك.

٩. الاستغراق في عالم الخيال: نظرًا لأن بداية هذه المرحلة ينقصها التجربة والخبرة بقضايا الواقع وحقائق الحياة؛ فإننا نرى أن الشاب يعيش في عالم من الخيال والمثالية الزائدة، فهو ينظر إلى الأمور بنظرة مثالية ويحلم بالكثير من الأماني الجميلة ومع مرور الوقت يعي أن الخيال شيء وأن الواقع شيء آخر.

١٠. حب التجمل والتزين: يوجد لدى الشَّباب نزعة طبيعية تجاه التجمل والتزين، وإن التجمل أمر مطلوب بحد ذاته ويزداد أهميَّة كلما تذوق الإنسان الجمال وتعرف على أسراره، وكان محفزًا له على الإبداع والابتكار في عالم الجمال. والإسلام يؤيد ذلك ولا يمنعه ولكن ضبط الشَّارع التجمل بحدود شرعية تضبط الجنسين حتى لايؤدي التجمل إلى مفاسد كثيرة منحرفة وخطيرة (اليوسف، ١٤٢٣هـ، ص ص٣٧-١٠٢).

تاسعًا- الدراسات السابقة:

حسب ما اطَّلعت عليه الباحثة من دراسات سابقة، فإنها لم تجد دراسةً تتحدث عن موضوع البحث بالتحديد، ولكن وجدت عددًا من الدراسات يستفاد منها في بعض عناصر وجوانب الموضوع وكان أهمها ما يلي:

- دراسة الرحيلي (١٤٣٠هـ) بعنوان: "المضامين التَّربوية المُستنبَطة من وصايا علماء الشرق لأولادهم وتلاميذهم في القرن السَّابع الهجري وتطبيقاتها".

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مفهوم الوصيَّة التَّربوية، وخصائصها، واستنباط المضامين التَّربوية من وصايا علماء المشرق في القرن السَّابع الهجري، وبيان آثارها، وإبراز تطبيقاتها التَّربوية، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الاستنباطي، **ومن أهم نتائجها:** أن الوصيَّة التَّربوية من أساليب التَّربية النَّاجحة والتي كان لها الأثر الطَّيِّب على الأبناء والتلاميذ عبر مراحل نموهم، وذلك لأنها قائمة على الإقناع والتَّأثير وظهر فيها الحرص من الوصي، وأن للأسرة والمدرسة دورًا كبيرًا، وأهميَّة عظيمة في تطبيق المضامين التَّربوية.

- دراسة نور (١٤٣١هـ) بعنوان: "المضامين التَّربوية المُستنبَطة من الوصايا النَّبويَّة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهميَّة الوصايا النَّبويَّة، واستنباط مضامين تربوية من الوصايا النَّبويَّة في الجانب العبادي والجانب الخلقي والجانب الاجتماعي والجانب العلمي. وكذلك بيان مؤسسات تطبيق المضامين التَّربوية المُستنبَطة من الوصايا النَّبويَّة في الأسرة، والمدرسة، والمسجد، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الاستنباطي، **ومن أهم نتائجها:** أنّ الوصيَّة لها أثرٌ بالغ وعميق في النَّفس، فهي تبعث على العمل والخلق الحسن، وتقوّم السُّلوك، وتضئ الدرب، وتهدي للتي هي أحسن، وأنّ للمؤسسات التَّربوية (الأسرة والمسجد المدرسة) أهميَّة كبيرة في تربية النشء تربية صحيحة، وتوجيههم التَّوجيه السَّليم وحمايتهم من الوقوع في المخاطر والانحراف بإذن الله، في مختلف المراحل العمرية، خاصَّة في سن الطفولة. كما أن لها دورًا كبيرًا وفاعلًا في تطبيق المضامين التَّربوية.

- دراسة الجابري (١٤٣٧هـ) بعنوان: "التَّوجيهات التَّربوية المُستنبَطة من وصية عون بن عبد الله الهذلي لابنه وتطبيقاتها".

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مفهوم الوصيَّة وأهميتها وأنواعها، إيضاح التَّوجيهات التَّربوية التي اشتملت عليها وصية عون بن عبد الله لابنه، بيان التَّطبيقات التَّربوية من وصية عون بن عبد الله لابنه، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التَّحلِيلي والمنهج الاستنباطي، **ومن أهم نتائجها:** أن من أهم التَّوجيهات التَّربوية المُستنبَطة: الإخلاص والحذر من الرياء، والإيمان بالقدر خيره وشره، ومحاسبة النَّفس، والحث على طلب العلم، ولزوم الحكمة، ومن أهم التَّوجيهات التَّربوية المُستنبَطة في الجانب، والأمر بمصاحبة الأخيار والبعد عن مصاحبة الأشرار.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة المرتبطة بعناصر الدراسة الحالية: (وصايا-التَّابعين-الشَّباب)، يتضح أن هناك نقاط تشابه ونقاط اختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وتحاول الباحثة أن تقدم عرضًا تحليليًا

للدراسات السابقة لمعرفة موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ وذلك من خلال إبراز نقاط التشابه ونقاط الاختلاف بينها، والإضافة العلمية التي ستقدمها الدراسة الحالية إلى تلك الدراسات، وأوجه الاستفادة منها، وذلك على النحو الآتي:

وما يميز الدراسة الحالية سعيها إلى إبراز المبادئ التَّربوية من وصايا التَّابعين للشَّباب، ومن ثم بيان التَّطبيقات التَّربوية لهذه المبادئ والأساليب في الأسْرة المُسْلمة.

ومن خلال القراءة الأولية يتبين لنا أن الدراسة الحالية تميزت عن جميع الدراسات السابقة باقتصار المضمون التَّربوي على المبادئ فقط، وتميزت كذلك في كونها استنبطت من وصايا التَّابعين عمومًا، ولم تقتصر على فئة من طبقة التَّابعين، وقيدت استخراج وصاياهم من تسع مصنفات بشرط أن تكون الوصايا مستهدفه فئة الشَّباب بلفظ صريح لنداء يا مَعْشَرَ الشَّباب أو ما يدخل في معناه، واستخرجت تطبيقات المبادئ والأساليب واكتفت بميدان محدد ألا وهو الأسرة المسلمة.

أوجه استفادة هذه الدراسة من الدراسات السابقة:

استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بعض الجوانب، على النحو الآتي:

١. دعم الإطار المفهومي بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

٢. دعم التَّطبيقات التَّربوية من خلال دور الأسرة الوارد في الدراسات السابقة.

٣. بناء نتائج الدراسة وتوصياتها.

٤. الدراسات السابقة تزود الباحثة بعدد من المراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

عاشرًا- المضامين التَّربوية المُستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب:

بدايةً لا رَيبَ أنَّ التَّواصيَ بالخَير أمرٌ عظيم ومطلبٌ جَسيم في حياة المرء وآخرته، يدلُّ على ذلك ما جاء في القرآن العظيم والسُّنَّة المُطهَّرة وما جاء عن السَّلف الصَّالح مِن حضٍّ على التَّواصي، بلْ إنَّ الله - عز وجل- مدح المُتواصين بالخَير وذَمِّ التَّاركين لذلك فقال -عز وجل-: {إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَفِي خُسۡرٍ ٢ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلۡحَقِّ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلصَّبۡرِ} [سورة العصر:٢-٣/١٠].

وعن تَميمٍ الدَّاريِّ أنَّ النَّبيَّ ^ قال: «الدِّينُ النَّصيحةُ» قُلْنا: لِمَن؟ قال: «للهِ ولكِتابِه ولرَسولِه، ولأئمَّةِ المسلمين وعامَّتِهم» (مسلم، ١٣٧٤هـ، ج١، ص٧٤، ح٥٥). قال النَّوويُّ (١٣٩٢هـ): "هذا حديثٌ عظيمُ الشَّأنِ، وعليه مَدارُ الإسلامِ" (ج٢، ص٣٧).

وما يُهِمُّ في هذا الصَّدد أن تَتطرَّقَ الباحثةُ إلى الشَّاهد الذي بين يديها وهو - وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب؛ على النَّحو الآتي:

أ- متن الوصايا من النُّصوص المُوجَّهة إلى الشَّباب مُباشَرَةً:

أولًا: كتاب الورع للإمام أحمد المَرْوَذي (١٤١٨هـ):

حَدَّثَنَا عَبْدُ الوَهَّابِ الثَّقَفِيُّ قَالَ: خَرَجَ عَلَيْنَا **أَيُّوبُ السَّخْتِيانِيُّ** فَقَالَ: "يا مَعْشَرَ الشَّباب احْتَرِفُوا لَا تَحْتَاجُونَ أَنْ تَأْتُوا أَبْوَابَ هَؤُلاءِ"، وَذَكَرَ مَنْ يُكْرَه" (ص٣١، رقم٩٤).

ثانيًا: حِلْية الأولياء وطبقات الأصفياء لأبي نُعَيم (١٣٩٤هـ):

١/ جاء عن جعفرٍ أنَّه قال: كَانَ **ثَابِتٌ الْبُنَانِيُّ** يَخْرُجُ إِلَيْنَا وَقَدْ جَلَسْنَا فِي الْقِبْلَةِ فَيَقُولُ: "يَا مَعَاشِرَ الشَّباب، حِلْتُمْ بَيْنِي وَبَيْنَ رَبِّي أَنْ أَسْجُدَ لَهُ. "وَكَانَ قَدْ حُبِّبَتْ إِلَيْهِ الصَّلاة" (ج٢، ص٣٢٢).

٢/ حَدَّثَنَا حَبِيبُ بْنُ الْحَسَنِ، ثنا عَبْدُ اللهِ بْنُ مُحَمَّدٍ الْبَغَوِيُّ، ثنا عِيسَى بْنُ سَالِمٍ، ثنا أَبُو المليح قَالَ: قَالَ لَنَا **مَيْمُونُ بْنُ مِهْرَانَ** وَنَحْنُ حَوْلَهُ: "يا مَعْشَرَ الشَّباب، قُوَّتُكُمُ اجْعَلُوهَا فِي شَبَابِكُمْ، وَنَشَاطَكُمْ فِي طَاعَةِ اللهِ، يَا مَعْشَرَ الشُّيُوخِ، حَتَّى مَتَى!" (ج٤، ص٨٧).

٣/ حَدَّثَنَا عَبْدُ المنْعِمِ بْنُ عُمَرَ، ثَنَا أَحْمَدُ بْنُ مُحَمَّدِ بْنِ زِيَادٍ، ثَنَا أَبُو عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنُ الدَّرَفْشِ، ثَنَا أَحْمَدُ بْنُ أَبِي الْحَوَارِيِّ، ثَنَا أَبُو سَعِيدٍ عَبْدُ الْكَرِيمِ المَوْصِلِيُّ، ثَنَا زَيْدُ بْنُ أَبِي الزَّرْقَاءِ قَالَ: خَرَجَ **سُفْيَانُ الثَّوْرِيُّ** وَنَحْنُ عَلَى بَابِهِ نَتَدَارَى فِي النُّسَخِ فَقَالَ: "يا مَعْشَرَ الشَّباب، تَعَجَّلُوا بَرَكَةَ هَذَا الْعِلْمِ؛ فَإِنَّكُمْ لَا تَدْرُونَ لَعَلَّكُمْ لَا تَبْلُغُونَ مَا تُؤَمِّلُونَ مِنْهُ لِيُفِدْ بَعْضُكُمْ بَعْضًا" (ج٦، ص٣٧٠).

٤/ حدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيٍّ قَالَ: ثنا أَحْمَدُ بْنُ عَلِيِّ بْنِ المثَنَّى قَالَ: ثنا سُلَيْمَانُ بْنُ دَاوُدَ أَبُو الرَّبِيعِ الْخُتَّلِيُّ قَالَ: ثنا بَقِيَّةُ بْنُ الْوَلِيدِ، حَدَّثَنِي خَالِدٌ أَبُو بَكْرٍ مَوْلَى حُمَيْدٍ، عَنِ **الْحَسَنِ**: أَنَّ شَابًّا مَرَّ بِهِ وَعَلَيْهِ بُرْدَةٌ لَهُ فَدَعَاهُ فَقَالَ: "إِيهِ ابْنَ آدَمَ، مُعْجَبٌ بِشَبَابِهِ، مُعْجَبٌ بِجَمَالِهِ، مُعْجَبٌ بِثِيَابِهِ، كَأَنَّ الْقَبْرَ قَدْ وَارَى بَدَنَكَ، وَكَأَنَّكَ قَدْ لَاقَيْتَ عَمَلَكَ؛ فَدَاوِ قَلْبَكَ؛ فَإِنَّ حَاجَةَ اللهِ إِلَى عِبَادِهِ صَلَاحُ قُلُوبِهِمْ" (ج٢، ص١٥٤).

٥/ حَدَّثَنَا أَبُو حَامِدِ بْنُ جَبَلَةَ، ثنا مُحَمَّدُ بْنُ إِسْحَاقَ، ثنا مُحَمَّدُ بْنُ عَمْرٍو الْبَاهِلِيُّ، ثنا سُفْيَانُ، عَنْ أَبِي سُوقَةَ قَالَ: لَقِيَنِي **مَيْمُونُ بْنُ مِهْرَانَ** فَقُلْتُ: حَيَّاكَ اللهُ، فَقَالَ: "هَذِهِ تَحِيَّةُ الشَّباب، قُلْ بِالسَّلام" (ج٤، ص٨٦).

٦/ حَدَّثَنَا سُلَيْمَانُ بْنُ أَحْمَدَ، ثنا أَحْمَدُ بْنُ عَلِيِّ الْأَبَّارُ، ثنا مُؤَمَّلُ بْنُ إِهَابٍ، ثنا الْفِرْيَابِيُّ قَالَ: كَانَ **سُفْيَانُ الثَّوْرِيُّ** يُصَلِّي ثُمَّ يَلْتَفِتُ إِلَى الشَّباب فَيَقُولُ: "إِذَا لَمْ تُصَلُّوا الْيَوْمَ فَمَتَى!" (ج٧، ص٥٩).

ثالثًا: كتاب صِفة الصَّفْوة لابن الجَوْزي (١٤٣٣هـ):

عن مُبارَكِ بنِ فَضَالَةَ أنَّه قال: سمعتُ **الحسنَ** قال له شابٌّ: "أَعْياني قِيامُ اللَّيل، فقال: قَيَّدتْكَ خَطاياكَ" (ج٢، ص١٣٩).

رابعًا: كتاب الزُّهْد الكبير للبَيْـهَقي (١٤٠٨هـ):

١/ أَخْبَرَنَا أَبُو إِسْحَاقَ، إبراهيم بْنُ مُحَمَّدِ بْنِ إبراهيم، أَنْبَأَنَا أَبُو أَحْمَدَ، مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ الْغِطْرِيفِ، حَدَّثَنَا يَعْقُوبُ بْنُ إبراهيم الْحَافِظُ، حَدَّثَنَا عَامِرُ بْنُ رَجَاءٍ، أَنْبَأَنَا دَاوُدُ بْنُ الْمحَبَّرِ، حَدَّثَنَا سَلَّامُ بْنُ مِسْكِينٍ قَالَ: كَانَ **الْحَسَنُ البصري** كَثِيرًا مَا يَقُولُ: "يا مَعْشَرَ الشَّبابِ، عَلَيْكُمْ بِالْآخِرَةِ فَاطْلُبُوهَا؛ فَكَثِيرًا رَأَيْنَا مَنْ طَلَبَ الْآخِرَةَ فَأَدْرَكَهَا مَعَ الدُّنيا، وَمَا رَأَيْنَا أَحَدًا طَلَبَ الدُّنيا فَأَدْرَكَ الْآخِرَةَ مَعَ الدُّنيا" (ص٦٥، رقم ١٢).

٢/ أَخْبَرَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَلِيِّ بْنِ خُشَيْشٍ المقْرِئُ بِالْكُوفَةِ، أَنْبَأَنَا أَبُو جَعْفَرِ بْنُ دُحَيْمٍ، ثنا مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ أَبِي حِكْمَةَ التَّمَّارُ، ثنا مُحَمَّدُ بْنُ عِمْرَانَ، ثنا أَحْمَدُ بْنُ أَبِي سُلَيْمٍ، عن **الحسن البَصْري** أَنَّهُ قَالَ ذَاتَ يَوْمٍ لِجُلَسَائِهِ: "يَا مَعْشَرَ الشُّيُوخِ: مَا يُنْتَظَرُ بِالزَّرْعِ إِذَا بَلَغَ؟ قَالُوا: الْحَصَادُ، قَالَ: يا مَعْشَرَ الشَّبابِ: إِنَّ الزَّرْعَ قَدْ تُدْرِكُهُ الْعَاهَةُ قَبْلَ أَنْ يَبْلُغَ" (ص٢٠١، رقم٥٠٠).

٣/ أَخْبَرَنَا أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الْحَافِظُ، وَأَبُو مُحَمَّدٍ المقْرِئُ قَالَا: ثنا أَبُو الْعَبَّاسِ هُوَ الْأَصَمُّ، ثنا الْخَضِرُ، ثنا سَيَّارٌ، ثنا جَعْفَرٌ، ثنا ثَابِتٌ قَالَ: كَانَ **صِلَةُ بْنُ أَشْيَمَ** يَخْرُجُ إلى مَسْجِدٍ لَهُ فِي الْجَبَّانِ فَيَمُرُّ عَلَى شَبَابٍ عَلَى لَهْوٍ لَهُمْ فَيَقُولُ: "أَيْ قَوْمِ، أَخْبِرُونِي عَنْ قَوْمٍ أَرَادُوا سَفَرًا فَجَازُوا بِالنَّهَارِ عَنِ الطَّرِيقِ وَنَامُوا اللَّيْلَ، مَتَى يَقْطَعُونَ سَفَرَهُمْ؟ فَانْتَبَهَ مِنْهُمْ شَابٌّ فَقَالَ: إِنَّ هَذَا الشَّيْخَ إِنَّمَا يَعْنِيكُمْ بِقَوْلِهِ: إِذَا كُنْتُمْ بِالنَّهَارِ فِي لَهْوِكُمْ وَبِاللَّيْلِ تَنَامُونَ مَتَى تُرِيدُونَ أَنْ تَقْطَعُوا سَفَرَكُمْ؟ قَالَ: وَلَزِمَ الشَّابُّ صِلَةَ فَتَعَبَّدَ مَعَهُ حَتَّى مَاتَ" (ص٢٩٣، رقم٧٧٣).

خامسًا: كتاب الجامع لأخلاق الرَّاوي وآداب السَّامع للخطيب البغدادي (١٤١٦هـ):

١/ أَنَّ مُحَمَّدَ بْنَ أَحْمَدَ بْنِ رِزْقٍ وَالْحَسَنَ بْنَ أَبِي بَكْرٍ قَالَا: أنا أَحْمَدُ بْنُ سُلَيْمَانَ الْعَبَّادَانِيُّ، وأنا أَبُو الْعَلَاءِ، مُحَمَّدُ بْنُ الْحَسَنِ الْوَرَّاقُ، نا إِسْمَاعِيلُ بْنُ مُحَمَّدٍ الصَّفَّارُ إِمْلَاءً، قَالَا: نا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْمَلِكِ الدَّقِيقِيُّ، نا مُحَمَّدُ بْنُ إِسْمَاعِيلَ السُّكَّرِيُّ الْكُوفِيُّ، نا حَمَّادُ بْنُ زَيْدٍ قَالَ: دَخَلْنَا عَلَى **أَنَسِ بْنِ سِيرِينَ** فِي مَرَضِهِ فَقَالَ: "اتَّقُوا اللَّهَ يا مَعْشَرَ الشَّبابِ.. انْظُرُوا مِمَّنْ تَأْخُذُونَ هَذِهِ الْأَحَادِيثَ؛ فَإِنَّهَا مِنْ دِينِكُمْ" (ج١، ص١٢٩، رقم ١٣٩).

٢/ أَخْبَرَنِي أَبُو الْحَسَنِ، عَلِيُّ بْنُ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ المقْرِئُ الْحَذَّاءُ قَالَ: أَخْبَرَنِي مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مُحَمَّدِ بْنِ إِسْمَاعِيلَ الْبَزَّازُ، نا مُحَمَّدُ بْنُ أَحْمَدَ بْنِ هَارُونَ الْفَقِيهُ، حَدَّثَنِي إبراهيم بْنُ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الْجُنَيْدِ، نا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ أَبِي بَكْرٍ المقَدَّمِيُّ، نا جَعْفَرُ بْنُ سُلَيْمَانَ قَالَ: قَالَ **مَالِكُ بْنُ دِينَارٍ**: "إِنَّمَا الخير فِي الشَّبابِ" (ج١، ص٣١٠، رقم٦٧٣).

سادسًا: كتاب العلم لأبي خَيْثَمة (١٤٢١هـ):

١/ حَدَّثَنَا أَبُو خَيْثَمَةَ ثنا جَرِيرٌ، عَنْ **قَابُوسَ بْنِ أَبِي ظَبْيَانَ** قَالَ: "صَلَّيْنَا يَوْمًا خَلْفَ أَبِي ظَبْيَانَ صَلَاةَ الْأُولَى وَنَحْنُ شَبَابٌ كُلُّنَا مِنَ الْحَيِّ إِلَّا الْمؤَذِّنَ فَإِنَّهُ شَيْخٌ، فَلَمَّا سَلَّمَ الْتَفَتَ إِلَيْنَا ثُمَّ جَعَلَ يَسْأَلُ الشَّبابَ: مَنْ أَنْتَ؟ مَنْ أَنْتَ؟ فَلَمَّا سَأَلَهُمْ قَالَ: "إِنَّهُ لَمْ يُبْعَثْ نَبِيٌّ إِلَّا وَهُوَ شَابٌّ، وَلَمْ يُؤْتَ الْعِلْمَ خَيْرٌ مِنْهُ وَهُوَ شَابٌّ" (ص٢١، رقم ٨٠).

٢/ حَدَّثَنَا أَبُو خَيْثَمَةَ، ثنا الْفَضْلُ بْنُ دُكَيْنٍ، نَا الْأَعْمَشُ، عَنْ إبراهيم، عَنْ **عَلْقَمَةَ** قَالَ: "مَا سَمِعْتُهُ وَأَنَا شَابٌّ فَكَأَنِّي أَنْظُرُ إِلَيْهِ فِي قِرْطَاسٍ أَوْ وَرَقَةٍ" (ص٣٦، رقم ١٥٦).

سابعًا: كتاب سِيَر أعلام النُّبلاء للذَّهبي (١٤٠٥هـ):

قَالَ أَبُو الأَحْوَصِ: قَالَ لَنَا أَبُو إِسْحَاقَ، **عَمْرٌ السَّبِيعِيُّ**: يا مَعْشَرَ الشَّبابِ، اغْتَنِمُوا - يَعْنِي: قُوَّتَكُم وَشَبَابَكُم.. فَلَمَّا مَرَّتْ بِي لَيْلَةٌ إِلاَّ وَأَنَا أَقْرَأُ فِيهَا أَلفَ آيَةٍ، وَإِنِّي لأَقْرَأُ البَقَرَةَ فِي رَكْعَةٍ، وَإِنِّي لأَصُوْمُ الأَشْهُرَ الحُرُمَ، وَثَلاَثَةَ أَيَّامٍ مِنْ كُلِّ شَهْرٍ، وَالاثْنَيْنَ وَالخَمِيْسَ (الذَّهبي، ١٤٠٥هـ، ج٥، ص٣٩٧).

ثامنًا: مؤلفات ابن ابي الدُّنيا:

- **قصر الأمل (١٤٣٣هـ):**

١/ حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ قَالَ: حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ الْحُسَيْنِ، قَالَ: حَدَّثَنَا أَبُو عَاصِمٍ، قَالَ: حَدَّثَنَا أَبُو خُرَيْمٍ، عُقْبَةُ بْنُ أَبِي الصَّهْبَاءِ قَالَ: سَمِعْتُ **الْحَسَنَ البصري** يَقُولُ: "يا مَعْشَرَ الشَّبابِ، إِيَّاكُمْ وَالتَّسويف: سَوْفَ أَفْعَلُ، سَوْفَ أَفْعَلُ" (ص٨٢، رقم٢٠٨).

- **صِفة الجَنَّة (١٤١٧هـ):**

٢/ حَدَّثَنِي إبراهيم بْنُ سَعِيدٍ، ثنا مُوسَى بْنُ إِسْمَاعِيلَ، ثنا رَبِيعَةُ بْنُ كُلْثُومٍ قَالَ: نَظَرَ إِلَيْنَا **الْحَسَنُ البصري** وَنَحْنُ حَوْلَهُ شَبَابٌ فَقَالَ: "يا مَعْشَرَ الشَّبابِ، أَمَا تَشْتَاقُونَ إلى الْحُورِ الْعِينِ!" (ص٢١٤، رقم ٣٠١).

هذا وقد عُرض متنُ الوصايا المختارة وعددُها ثماني عشرةَ وصيَّةً للتَّابعين مِن القرن الأول وأتباع التَّابعين مِن القرن الثَّاني، وسنَعرِض الباحثةُ المضامين التَّربوية المستنبَطة مِن هذه الوصايا في ما يلي.

ب- المضامين التَّربوية المستنبَطة مِن وصايا التَّابعين- رحمهم الله- للشَّباب:

التَّربيةُ الإسلامية - كما وردت في القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة- تربيةٌ شاملة كاملة متوازنة تسعى لتحقيق أهدافٍ مُعيَّنة، وللوصول إلى هذه الأهداف لا بُدَّ مِن مبادئَ وأساليبَ وكيفيَّاتٍ شرعيةٍ مُستمَدَّة من المصادر نفْسها (القحطاني، ١٤٢٧هـ، ص٣٧). ولقد كانت وصايا التَّابعين - رحمهم الله- زاخرةً بالمضامين التَّربوية المُستمَدَّة من

مصادر الشَّريعة الإسلامية ومِن تَجارِبهم الطويلة المختلفة. وفيما يلي تستنبط الباحثة مبادئَ تربويةٍ من تلك الوصايا القيِّمة.

أبرزُ المبادئ التَّربوية الواردة في وصايا التَّابعين -رحمهم الله- للشَّباب:

١- مبدأ الْتزام مُربِّي الشَّباب بالنَّقد الموضوعي:

إنَّ النَّقدَ الهادف ضرورةٌ مُلِحَّة، ومطلبٌ رئيس لنجاح العملية التَّربوية في جميع مُؤسَّساتها ووسائطها؛ لأنَّ الخطأَ سَجيَّةٌ مِن سجايا الإنسان، والقصورُ سِمةٌ مِن سِماته، وإذا وقع الإنسانُ في الخطأ ولم يُنقَد ويُقوَّم استمرَّ على خطئه، وداوَم على انحرافه، وربَّما يصبح سُلوكًا يلازمه، وعادةً تستقرُّ معه (بافيل، ٢٠٢٣م، ص٦٩).

والنَّقدُ في التَّربية: "عمليةٌ فكرية علمية تقوم على دراسة المجالات التَّربوية بُغْيةَ التَّصحيح والتَّطوير، ثمَّ إصدارِ الحكم عليها وَفْقَ تعاليم الإسلام". وما يُقصد به في قوله "تقوم على دراسة المجالات التَّربوية": بيانُ موضوع النَّقد التَّربوي وهو النَّظرُ في جميع المجالات التَّربوية المُتنوِّعة كالمجال السُّلوكي والعِلمي والاجتماعي وغير ذلك (الجابري، ٢٠١٠م، ص ص١٤-١٥).

واستنادًا إلى ذلك يُنقَد السُّلوكُ أو الفكر أو المنهج أو الأسلوب أو غيره لتصحيح الأخطاء وتعديل الانحرافات.

ذلك وإنَّ للنَّقد أخلاقيَّاتٍ وآدابًا مِن دُونها لا يؤتي النَّقدُ ثمرتَه وأُكُلَه؛ ومنها:

١. نقد الخطأ لا نقدُ الأفراد (بافيل، ٢٠٢٣م، ص٧٥).
٢. تَحلِّي النَّاقد بالخُلق الحسن.
٣. تقديم البديل أو الحلِّ الأمثل للأمر المنتقد.
٤. حُسن الظَّنّ بالطَّرَف المُنتقَد (مطاريد، ٢٠١٨م، ص ص٤١-٤٣).

وغيرها الكثير، ولا شكَّ في أنَّ أخلاقيَّاتِ النَّقد وآدابَه هي التي تجعل منه عملًا تربويًّا نافعًا.

وتَكمُن أهميَّة مبدأ النَّقد التَّربوي من خلال عدَّة جوانبَ رئيسيةٍ هي:

١. أنَّ النَّقد نوع من النصيحة.
٢. أنَّ النَّقدَ نَوعٌ من الأمر بالمعروف والنَّهي عن المنكَر.
٣. أنَّ النَّقدَ نَوعٌ من الجرح والتَّعديل ذلك العلمِ الذي اختصَّت به أمَّتُنا المسلمة، والذي حفظ اللهُ به الدِّين مِن التَّحريفِ والغُلوّ.
٤. أنَّ النَّقدَ مِن مُحاسَبة النَّفس (الغامدي، ٢٠١٧م، ص ص٢١٠-٢١١).
٥. أنَّ النَّقدَ حقيقةٌ ملموسة في كثيرٍ من شواهدِ القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة؛ فممَّا جاء في القرآن الكريم قولُه تعالى: {إِنَّ ٱلَّذِينَ يُنَادُونَكَ مِن وَرَآءِ ٱلْحُجُرَٰتِ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ} [سورة الحجرات: ٤٩/٤]؛ ففي الآية لم يُصرَّح بأسمائهم، وإنَّما عَرَض مشكلتهم، وبيَّن حَلَّها دون التَّعرُّض لأشخاصهم؛ فالقرآنُ الكريم يسعى إلى إصلاح الخُلق بنقد الخطأ، لكنْ دون التَّعرُّض لأشخاص المخطئين أو ذَواتهم. وهذا مِن آداب وأخلاقيَّات النَّقد التَّربوي (علي، ٢٠٠٠م، ص٣٣١). أمَّا في السُّنَّة النَّبويَّة فلقد كان النَّبيُّ ﷺ حريصًا على نقد الآراء وتصويبها، لكنْ دون التَّعرُّض لأصحابها؛ فكان إذا كَرِه شيئًا خَطَب فذكر كراهيتَه ولم يُعيِّنْ فاعلَه؛ ومِن الأدلة على ذلك ما جاء في حديث عَائِشَةَ - رضي الله عنها- أَنَّها قالتْ: صَنَعَ النَّبِيُّ ﷺ شَيْئًا فَرَخَّصَ وَتَنَزَّهَ عَنْهُ قَوْمٌ، فَبَلَغَ ذَلِكَ النَّبِيَّ ﷺ، فَحَمِدَ اللَّهَ ثُمَّ قَالَ: «مَا بَالُ أَقْوَامٍ يَتَنَزَّهُونَ عَنِ الشَّيْءِ أَصْنَعُهُ! فَوَاللَّهِ إِنِّي أَعْلَمُهُمْ بِاللَّهِ، وَأَشَدُّهُمْ لَهُ خَشْيَةً» (البخاري، ١٤٢٢هـ، ج٩، ص٩٧، ح٧٣٠١). فكان كثيرًا ما يَتعاهد الأخطاءَ بصيغة التَّعريض دون التَّصريح؛ وهذا مِن أدب النَّقد كما بيَّنت الباحثةُ سَلْفًا (النَّووي، ١٣٩٢هـ، ج٩، ص١٧٦).

ومِن هنا ينبغي للنَّاقد التَّربوي أن يقتصرَ على نقد السُّلوك أو الفكر، أو المنهج أو الأسلوب، بعيدًا عن الطَّعْنِ في الأشخاص، والتَّجريح في الذَّوات، واتِّهام النِّيَّات؛ تَأسِّيًا بالمنهج القرآني والنَّبويّ الذي يركِّز على تصحيح الأخطاء وتقويم الانحرافات، ولا يهتمُّ لذِكرِ أسماء المخطئين ولا للحديثِ عن ذواتهم وأشخاصهم (بافيل، ٢٠٢٣م، ص٧٥).

وكان ممَّن امتثل لهذا المبدأ التَّابعون - رحمهم الله- ؛ فلقد ورد عن أَبِي سُوقَةَ أَنَّه قَالَ: لَقِيَنِي مَيْمُونُ بْنُ مِهْرَانَ فَقُلْتُ: حَيَّاكَ اللهُ، فَقَالَ: "هَذِهِ تَحِيَّةُ الشَّباب، قُلْ بِالسَّلام" (أبي نُعيم، ١٣٩٤هـ، ج٤، ص٨٦). ويَظهَر من خلال ذلك تمكُّنُه - رحمه الله- مِن ضوابطِ النَّقد؛ ومنها:

- تَحلِّي النَّاقد بالخُلق الحسن؛ فلقد ظهر جليًّا أدبُ التَّابعيِّ مَيمُون بن مِهْران - رحمه الله- وخُلقُه وتَلطُّفُه مع الشَّابِّ في أثناء نقده.

فلقد بيَّن أنَّه يَفهَم لُغتَهم الدَّارجة فيما بينهم، ومع هذا وجَّهه إلى الصَّواب فأبرز - رحمه الله- للشَّابِّ أنَّ هذه التَّحيَّةَ تُستخدم مع فئةٍ مُعيَّنة، لكنَّها لا تُناسب التَّوجيهَ الإسلامي، ولا تُناسب بقيَّةَ الفئات العُمرية، كلُّ هذا بلُطفٍ وأدب؛ لأنَّ هذا التَّلطُّفَ والأدب وعدمَ الصِّدام معه أدعى لقَبُول التَّوجيه.

- حُسْنُ الظَّنّ بالشَّخص المُنتقَد بمُحاسَبته على الظَّاهر فقط، ومنحِه الفرصةَ لتقويم ذاته؛ فلقد أحسن الظَّنَّ - رحمه الله- بالمخطئ فعذره بتحديد مَكْمَن الخطأ بقولِه: "هَذِهِ تَحِيَّةُ الشَّباب".

- تقديمُ البديلِ أو الحلِّ الأمثل للأمر المُنتقَد وتقويمُه بعرض البدائل المُثْلى بقَولِه: "قُلْ بِالسَّلام"، وهنا تظهر فائدةُ النَّقد والهدفُ منه؛ فكما قال مطاريدُ (٢٠١٨م): تقديمُ البديلِ أو الحلِّ الأمثل للأمر المُنتقَد أحدُ فوائد النَّقد وأهدافه؛ إذْ لو كان المُنتقَدُ على علمٍ بما هو عليه مِن خطأ ما كان لِيَقعَ فيه ابتداءً، أو أن يُقلِعَ عنه متى وقع فيه سَهْوًا، ودَورُ النَّاقد هنا أن يُقدِّمَ الحلَّ أو أنْ يُعطِيَ البديلَ، وأن يُبيِّنَ الطَّريقة الصَّحيحة (ص٤٣) ذلك وإنَّ التَّوجيهَ للبدائل يبيِّن أثرَ النَّقد وأهميَّتَه في حياة الفرد؛ كما قال بافيل (٢٠٢٣م): إنَّ النَّقدَ والتَّقويم

والكشفَ عن الصَّواب والخطأ عمليةٌ تربوية مُهمَّة في حياة الفرد تُمكِّنه مِن إدراكِ الحقِّ واتِّباعه والعمل به، وتساعده في معرفة الباطل واجتنابه والحذر منه (ص٦٣).

وورد كذلك عن الحسنِ البَصْري أنَّه قَالَ: "إِيهٍ ابْنَ آدم، مُعجبٌ بشبابه، مُعجبٌ بجماله، مُعجبٌ بثيابه؛ كأن القبر قد وارى بدنك وكأنك قد لاقيت عملك فداو قلبك؛ فإن حاجة الله إلى عباده صلاحُ قُلُوبهم" (أبو نُعيم، ١٣٩٤هـ، ج٢، ص١٥٤).

فلقد نقد - رحمه الله- الشَّابَّ والْتزم بأدبٍ وخُلقِ النَّقدَ التَّربوي؛ فلم يَنقُد ذاتَه ولم يُعيِّنِ اسمَه، بلْ قال: "ابنُ آدم"؛ لذلك لم يُعرِّفَ اسْمَه. ونقدَ الخطأَ وهو الخُلقُ الذَّميم "الإعجابُ والكِبْر" ثمَّ وجَّهه للصَّواب بقَولِه: "داوِ قلبَك".

٢- مبدأ التَّفاعُل الإيجابي مع المواقف والأحداث في حياة الشَّباب:

هذا المبدأُ مِن أهمِّ مبادئ التَّربية الإسلامية لكَونِه أحدَ المبادئ المُجْدية والفعَّالة في التَّربية؛ فالحياةُ تَفاعلٌ دائمٌ مع الأحداث، والمُربِّي النَّاجح المستنير يستغلُّ الأحداثَ لتربية النُّفوس وتهذيبها؛ فينطبع الأثرُ فيها ولا يكون أثرًا موقوتًا سريعَ الزَّوال.

ولقد كان التَّابِعون - رحمة الله عليهم- يستغلُّون الأحداثَ والموقف لتوجيه الشَّباب في مَواضِعَ مختلفةٍ؛ فلقد ورد عن أَيُّوبَ السَّخْتِيانيِّ - رحمه الله- أنَّه قال: "يا مَعْشَرَ الشَّباب، احْتَرِفُوا لَا تَحْتَاجُونَ أَنْ تَأْتُوا أَبْوَابَ هَؤُلَاءِ" (المروذي، ١٤١٨هـ، ص٣١، رقم٩٤) فاستغلَّ سُؤالَ الشَّابِ للنَّاس في توجيههم إلى الاستعفاف بامتهان المهنة والكفِّ عن سُؤال النَّاس. ولا شكَّ أنَّ تأثيرَ هذا المبدأ قويٌّ وعميقٌ؛ لأنَّ التَّوجيهَ يأتي بعد حدثٍ فيكون الإنسانُ أشدَّ استجابةً وقَبُولًا؛ لأنَّ الذِّهنَ مُتهيِّـئٌ تمامًا، ولأنَّه مِن الطَّبيعي أن يكونَ تأثيرُ المُعايَنة أقوى مِن الإخبار؛ ولهذا جاء في حديث عبدِ الله بن عبَّاس -رضي الله عنهما- أنَّ النَّبيَّ ﷺ قال: «لَيْسَ الْخَبَرُ كَالمُعايَنة» (الألباني، د.ت، ج٢، ص٩٤٨، ح٥٣٧٤).

وورد عن جعفرٍ أنَّه قال: كَانَ ثَابِتٌ البُنَاني يَخْرُجُ إِلَيْنَا وَقَدْ جَلَسْنَا فِي الْقِبْلَةِ فَيَقُولُ: "يَا مَعَاشِرَ الشَّباب، حِلْتُمْ بَيْنِي وَبَيْنَ رَبِّي أَنْ أَسْجُدَ لَهُ"، وَكَانَ قَدْ حُبِّبَتْ إِلَيْهِ الصَّلاة (أبو نعيم، ١٣٩٤هـ، ج٢، ص٣٢٢). فلقد استغلَّ الموقفَ للنُّصح والتَّوجيه فلم يَكتفِ بأنْ يطلب منهم أن يَتـرُكوا له محرابَه، بل قال: "حِلْتُم بيْني وبين ربِّي أنْ أَسجُدَ له"؛ فكان بذلك مُنبِّـهًا لهم، فلا بأسَ أن يستأنسوا بالصَّحْبِ لتجاذب أطراف الحديث، لكنْ ينبغي المُوازَنةُ فلا يَطغَى جانبٌ على جانب؛ فلا ينبغي أنْ تكونَ المُصاحَبةُ سببًا لتقصيرهم في الصَّلاة أو للتَّأخُّر عنها.

وورد عن أَنَس بْنِ سِيرِينَ - رحمه الله- أنَّه قَالَ: "اتَّقُوا اللَّهَ يا مَعْشَرَ الشَّباب.. انْظُرُوا مِمَّنْ تَأْخُذُونَ هَذِهِ الْأَحَادِيثَ؛ فَإِنَّهَا مِنْ دِينِكُمْ" (البغدادي، ١٤١٦هـ، ج١، ص١٢٩، رقم ١٣٩) فلقد استغلَّ حدثَ تَناقُل التَّلاميذ العلومَ لتوجيههم نحو التَّثبُّت من مصادر التَّلَقِّي.

وورد عن زَيْدِ بْنِ أَبِي الزَّرْقَاءِ أَنَّه قَالَ: خَرَجَ سُفْيَانُ الثَّوْرِيُّ وَنَحْنُ عَلَى بَابِهِ نَتَدَارَى فِي النُّسَخِ فَقَالَ: "يا مَعْشَرَ الشَّباب، تَعَجَّلُوا بَرَكَةَ هَذَا الْعِلْمِ؛ فَإِنَّكُمْ لَا تَدْرُونَ لَعَلَّكُمْ لَا تَبْلُغُونَ مَا تُؤَمِّلُونَ مِنْهُ لِيُفِيدَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا" (أبو نعيم، ١٣٩٤هـ، ج٦، ص٣٧٠)؛ فلقد استغلَّ حدثَ تَدارُس طلبة العلم لتوجيههم إلى أن يُفيد بعضُهم بعضًا بنشرِ العلم، وألَّا ينتظروا أن يكونوا في سُلَّم التَّعليم؛ فإنَّه لا يدري طالبُ العلم هلْ سيُدرِك هذه المكانةَ أمْ إنَّه سيُوارَى بدنُه التُّرابَ قبْل ذلك.

وورد عَنْ أَبِي سُوقَةَ أَنَّه قَالَ: لَقِيَنِي مَيْمُونُ بْنُ مِهْرَانَ فَقُلْتُ: حَيَّاكَ اللهُ. فَقَالَ: "هَذِهِ تَحِيَّةُ الشَّباب، قُلْ بِالسَّلام" (أبو نعيم، ١٣٩٤هـ، ج٤، ص٨٦) فلقد استغلَّ سلامَ الشَّابِّ لتوجيهه للمُفرَدة الأنسب.

وورد عن ثَابِتٍ أَنَّه قَالَ: كَانَ صِلَةُ بْنُ أَشْيَمَ يَخْرُجُ إِلى مَسْجِدٍ لَهُ فِي الْجَبَّانِ فَيَمُرُّ عَلَى شَبَابٍ عَلَى لَهْوٍ لَهُمْ فَيَقُولُ: "أَيُّ قَوْمٍ، أَخْبِرُونِي عَنْ قَوْمٍ أَرَادُوا سَفَرًا فَجَازُوا بِالنَّهَارِ عَنِ الطَّرِيقِ وَنَامُوا اللَّيْلَ، مَتَى يَقْطَعُونَ سَفَرَهُمْ؟ فَانْتَبَهُ مِنْهُمْ شَابٌّ فَقَالَ: إِنَّ هَذَا الشَّيْخَ إِنَّمَا يَعْنِيكُمْ بِقَوْلِهِ: إِذَا كُنْتُمْ بِالنَّهَارِ فِي لَهْوِكُمْ وَبِاللَّيْلِ تَنَامُونَ؛ مَتَى تُرِيدُونَ أَنْ تَقْطَعُوا سَفَرَكُمْ؟ قَالَ: وَلَزِمَ الشَّابُّ صِلَةَ فَتَعَبَّدَ مَعَهُ حَتَّى مَاتَ" (البيهقي، ١٤٠٨هـ، ص٢٩٣، رقم٧٧٣)، فكان الحدثُ فُرصةً له - رحمه الله- لتهذيبهم على النَّحو الذي يبتغي به وجهَه الكريم، ولأنَّ النُّصْحَ أتى بعد حدثٍ أحدُثوه كان ذا جدوى حتَّى أنَّ الشَّابَّ: "لَزِمَ صِلةَ فتَعبَّد معه حتَّى مات".

٣- مبدأ تحفيز الشَّباب لاستغلال أوقاتهم وإعدادهم للنَّجاح في الحياة الدُّنيا والآخرة معًا:

إن الوقتَ مِن الأمور بالغة الأهميَّة في الحياة؛ فهو نِعمةٌ مِن نِعَم الله التي سيُسأل عنها الإنسانُ؛ فيجب استغلالُه فيما يعود عليه بالنَّفع في الحياة الدُّنيا والآخِرة.

يقول ابنُ الجَوْزي (١٤٢٥هـ) - رحمه الله-: "ينبغي للإنسان أن يَعرِفَ شرفَ زمانِه وقدرَ وقتِه فلا يُضِيع منه لحظةً في غير قُرْبة، ويُقدِّمَ الأفضلَ فالأفضلَ مِن القَول والعمل، ولْتَكُنْ نيَّتُه في الخَير قائمةً مِن غير فُتورٍ بما لا يَعجِز عنه البدنُ مِن العمل" (ص ص٣٣-٣٤).

ومَن طلب الآخرة ولم ينسَ نصيبه من الدُّنيا كان مِن الرَّابحين، وكان ممَّن امتدحهم اللهُ - عز وجل- في كتابه العزيز؛ يقول ابنُ كثير - رحمه الله- (١٤١٩هـ): "لقد امتدح اللهُ مَن يسأله الدُّنيا وَالْأُخْرَى معًا؛ فمدح - عز وجل- المؤمنين الذين يَقُولُونَ: {رَبَّنَآ ءَاتِنَا فِي ٱلدُّنْيَا حَسَنَةً وَفِي ٱلْآخِرَةِ حَسَنَةً وَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ} [سورة البقرة:٢/٢٠١]؛

فَأَنْزَلَ اللَّهُ: {أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمْ نَصِيبٌ مِّمَّا كَسَبُواْ وَٱللَّهُ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ} [سورة البقرة:٢/٢٠٢].

وفي السُّنَّة أنَّ الرَّسولَ ^ نهى الذين عزموا على مُواصَلةِ العِبادة وتركِ الكَسْب.

وكان التَّابعون - رحمهم الله- يَحرِصون على حثِّ الشَّباب على مُبادَرة اللَّحظات باستغلال أوقاتهم؛ فلقد ورد عن الحسنِ البَصْري أَنَّهُ قَالَ: "يَا مَعْشَرَ الشُّيُوخِ: مَا يُنْتَظَرُ بِالزَّرْعِ إِذَا بَلَغَ؟ قَالُوا: الْحَصَادُ، قَالَ: يا مَعْشَرَ الشَّباب: إِنَّ الزَّرْعَ قَدْ تُدْرِكُهُ الْعَاهَةُ قَبْلَ أَنْ يَبْلُغَ" (البيهقي، ١٤٠٨هـ، ص٢٠١، رقم٥٠٠)؛ أي بادِرُوا لحظاتِكم قبل أن يُدرِكَكم المَوتُ.

وكانوا كثيرًا ما يَسْعَون إلى توجيههم إلى ما يملأ هذه اللَّحظاتِ؛ فتارةً يُوجِّهونهم إلى العمل كما ورد عن أَيُّوبَ السَّخْتِيانيِّ أَنَّه قَالَ: "يا مَعْشَرَ الشَّباب، احْتَرِفُوا لَا تَحْتَاجُونَ أَنْ تَأْتُوا أَبْوَابَ هَؤُلَاءِ" وَذَكَرَ مَنْ يُكْرَهُ" (المروذي، ١٤١٨هـ، ص٣١، رقم٩٤).

وتارةً يُوجِّهونهم نحو التَّعلُّم والتَّعليم كما ورد عن سُفْيَانَ الثَّوْرِيِّ أَنَّه قَالَ: "يا مَعْشَرَ الشَّباب، تَعَجَّلُوا بَرَكَةَ هَذَا الْعِلْمِ؛ فَإِنَّكُمْ لَا تَدْرُونَ لَعَلَّكُمْ لَا تَبْلُغُونَ مَا تُؤَمِّلُونَ مِنْهُ لِيُفِيدَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا" (أبو نعيم، ١٣٩٤هـ، ج٦، ص٣٧٠).

وتارةً يُوجِّهونهم إلى التَّزوُّد بالقُربات والطَّاعات كما ورد عن عُمرَ السَّبِيعي أَنَّه قال: يا مَعْشَرَ الشَّباب، اغْتَنِمُوا - يَعْنِي قُوَّتَكُم وَشَبَابَكُم- فَلَمَا مَرَّتْ بِي لَيْلَةٌ إِلاَّ وَأَنَا أَقرَأُ فِيْهَا أَلفَ آيَةٍ، وَإِنِّي لأَقرَأُ البَقَرَةَ فِي رَكْعَةٍ، وَإِنِّي لأَصُوْمُ الأَشْهُرَ الحُرمَ، وَثَلاَثَةَ أَيَّامٍ مِنْ كُلِّ شَهْرٍ، وَالاثْنَيْنَ وَالخَمِيْسَ (الذهبي، ١٤٠٥هـ، ج٥، ص٣٩٧).

كما كانوا يستخدمون عِدَّةَ طُرقٍ لتحفيزهم إلى طلب الآخِرة؛ فكانوا حينًا يذكِّرونهم بنَعيم الآخرة ترغيبًا وتشجيعًا للتَّزوُّد بالعمل الصَّالح كما في قَول الحسن البَصْري - رحمه الله-: "يا مَعْشَرَ الشَّباب، أَمَا تَشْتَاقُونَ إلى الْحُورِ الْعِينِ؟" (ابن أبي الدُّنيا، ١٤١٧هـ، ص٢١٤، رقم٣٠١)، وحينًا يُرهِّبونهم بأثر الانغماس فيما يُغضِب اللهَ - عز وجل- وكيف أنَّه يحُول بينهم وبين التَّزوُّد بالطَّاعات؛ كما جاء عن الحسنِ البَصْري - رحمه الله- حين جاءه شابٌّ يشتكي إعياءً يصيبه عند قيام اللَّيل فقال له: "قَيَّدَتْكَ خَطاياك" (ابن الجوزي، ١٤٣٣هـ، ج٢، ص١٣٩).

وفي الوقت ذاته كانوا يَحُثُّون الشَّبابَ على السَّعي لطلب نصيبهم من الدُّنيا لتحقيق التَّوازُن؛ فالرَّغبةُ في الآخرة لا تعني إهمالَ الدُّنيا وتركها، فعلى سبيل المثال في التَّربية العقلية كانوا كثيرًا ما يُحفِّزون الشَّباب إلى طلب العلم النَّافع: كما في قول قَابُوسَ بْنِ أَبِي ظَبْيَانَ: "إِنَّهُ لَمْ يُبْعَثْ نَبِيٌّ إِلَّا وَهُوَ شَابٌّ، وَلَمْ يُؤْتَ الْعِلْمَ خَيْرٌ مِنْهُ وَهُوَ شَابٌّ" (أبو خيثمة، ١٤٢١هـ، ص٢١، رقم ٨٠).

وفي التَّربية المهنية كانوا كثيرًا ما يُحفِّزون الشَّبابَ إلى التَّعفف عن سؤال النَّاس بامتهان المِهَن؛ كما جاء عن أَيُّوبَ السَّخْتِيانيَ أَنَّه قَالَ: "يا مَعْشَرَ الشَّباب، احْتَرِفُوا لَا تَحْتَاجُونَ أَنْ تَأْتُوا أَبْوَابَ هَؤُلاءِ" (المروذي، ١٤١٨هـ، ص٣١، رقم٩٤).

وفي التَّربية الخُلقية كانوا كثيرًا ما يُحفِّزون الشَّباب إلى التَّحلِّي بالأخلاق الفاضلة في حياتهم؛ كما جاء عن الحسنِ البَصْري - رحمه الله- أَنَّه رهَّب الشَّابَّ المُتكبر المُعجَبَ بذاته ودلَّه على الخُلُق الفاضل فَقَالَ له: "دَاوِ قَلْبَكَ؛ فَإِنَّ حَاجَةَ اللهِ إلى عِبَادِهِ صَلَاحُ قُلُوبِهِمْ" (أبو نُعيم، ١٣٩٤هـ، ج٢، ص١٥٤).

وفي التَّربية على الآداب كانوا كثيرًا ما يُوجِّهون الشَّباب إلى الآداب الفاضلة؛ كما جاء عن مَيْمُونَ بْنِ مِهْرَانَ أَنَّه وجَّه الشَّبابَ لآداب السَّلام؛ فحين لَقِيَ شابٌّ شابًّا فقال له: حَيَّاكَ اللهُ، ووجَّهه قائلًا: "هَذِهِ تَحِيَّةُ الشَّباب، قُلْ بِالسَّلام" (ج٤، ص٨٦).

فبذلك حَفَّز التَّابعون - رحمهم الله- الشَّبابَ بميزان الاعتدال بأنْ يَعمُروا هذه الأرضَ بعقيدةٍ راسخة، بعلمٍ نافع، بعملٍ مُتقَن، بخُلقٍ وأدب حَسَن، وبما لا يُخِلُّ بالفِطرة الإنسانية التي فطَر اللهُ النَّاسَ عليها، وبما يُوصِلهم لرِفعة الدَّرجات في الآخِرة.

٤- مبدأ تعزيز مُرونة شخصيَّة الشَّباب وقابليَّتهم للتَّغيير للأفضل بتربيتهم على استكشاف الخطأ والخلل الذي لديهم:

إنَّ التَّغييرَ أمرٌ مُلِحٌّ ومطْلَبٌ ضروري، وإذا سأل سائلٌ: كيف نُغيِّر ما بأنفسنا مع أنَّ اللهَ هو الذي خلق الأنفُسَ وهو الذي يَتحكَّم في تغييرها! فكيف يستطيع القَومُ أن يُغيِّروا ما بأنفُسهم ويغيِّروا ما كُتب عليهم!

فالإجابةُ أنَّ اللهَ - سبحانه- هو مُدبِّرُ الأمور، وهو مُصرِّفُ العِباد كما يشاء، وله الحكمةُ البالغة والحُجَّة الدَّامغة، وهو - سبحانه- قد بيَّن لعباده الأسبابَ التي تُقرِّبهم منه، وتُسبِّب رحمتَه بهم وإحسانه إليهم، ونَـهاهم عن الأسباب التي تُسبِّب غضبَه عليهم وبُعْدَهم منه وحُلولَ العُقوبات بهم، وهُم مع ذلك لا يَخرُجون عن قَدَره بفعلِ الأسباب التي شرعها لهم والتي نَـهاهم عنها.

فاللهُ أعطاهم عُقولًا، وأعطاهم أدواتٍ، وأعطاهم أسبابًا يستطيعون بها أن يَتحكَّموا فيما يريدون مِن جَلْبِ خَيرٍ أو دفعِ شَرٍّ، وهُم بهذا لا يخرُجون عن مشيئته؛ كما قال تعالى: {لِمَن شَآءَ مِنكُمۡ أَن يَسۡتَقِيمَ٢٨ وَمَا تَشَآءُونَ إِلَّآ أَن يَشَآءَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلۡعَٰلَمِينَ} [سورة التكوير:٢٨-٢٩/٨١].

وقد سُئل النَّبيُّ ^ عن هذا فقيل له: يا رسولَ الله: إنْ كان ما نفعله قد كُتب علينا وفُرغ منه ففِيمَ العملُ؟ قال ^: «اعْمَلُوا؛ فَكُلٌّ مُيَسَّرٌ لِمَا خُلِقَ لَهُ؛ أَمَّا مَنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ السَّعادةِ فَيُيَسَّرُ لِعَمَلِ أَهْلِ السَّعادةِ، وَأَمَّا مَنْ كَانَ مِنْ أَهْلِ الشَّقَاءِ فَيُيَسَّرُ لِعَمَلِ أَهْلِ الشَّقَاوَةِ، ثُمَّ قَرَأَ: {فَأَمَّا مَنۡ أَعۡطَىٰ وَٱتَّقَىٰ٥ وَصَدَّقَ

بِٱلْحُسْنَىٰ ٦ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْيُسْرَىٰ٧ وَأَمَّا مَنۢ بَخِلَ وَٱسْتَغْنَىٰ٨ وَكَذَّبَ بِٱلْحُسْنَىٰ ٩ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْعُسْرَىٰ} [سورة الليل:٥-٩٢/١٠]» (البخاري، ١٤٢٢هـ، ج٦، ص١٧١، ح٤٩٤٩).

وهكذا قولُه – جل وعلا-: {إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْ ۗ وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوْمٍ سُوٓءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥ ۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٍ} [سورة الرعد:١٣/١١]؛ فأمرُه نافذٌ لكنَّه – جل وعلا- يُغيِّر ما بالنَّاس إذا غيَّروا؛ فإذا كانوا على طاعة واستقامة ثمَّ غيَّروا إلى المعاصي غيَّر اللهُ حالَهم مِن الطُّمأنينة والسَّعادة واليُسر والرَّخاء إلى غير ذلك.

والعكسُ بالعكس؛ فإذا كانوا في مَعاصٍ وشُرورٍ وانحرافٍ ثمَّ تَوجَّهوا إلى الحقِّ وتابُوا إلى الله ورجعوا إليه واستقاموا على دِينه فإنَّ اللهَ - سبحانه- يُغيِّر ما بهم مِن الخَوف والفقر والاختلاف والتَّشاحُن إلى أمنٍ وعافية واستقامة، وإلى رخاءٍ ومَحبَّة وتَعاوُن وتَقارُب؛ فضلًا منه سبحانه؛ قال تعالى: {ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِّعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْ وَأَنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ} [سورة الأنفال:٨/٥٣].

ويظهر جليًّا امتثالُ التَّابعين - رحمهم الله- لمبدأ تعزيز مُرونة شخصيَّة الشَّباب وقابليَّتهم للتَّغيير للأفضل في تربيتهم على استكشاف الخطأ والخلل؛ ومن ذلك ما ورد عن صِلَةَ بْنِ أَشْيَمَ - رحمه الله- مِن أنَّه كان يَخْرُجُ إلى مَسْجِدٍ لَهُ فِي الْجَبَّانِ فَيَمُرُّ عَلَى شَبَابٍ عَلَى لَهْوٍ لَهُمْ فَيَقُولُ: "أَيْ قَوْمِ، أَخْبِرُونِي عَنْ قَوْمٍ أَرَادُوا سَفَرًا فَجَازُوا بِالنَّهَارِ عَنِ الطَّرِيقِ وَنَامُوا اللَّيْلَ مَتَى يَقْطَعُونَ سَفَرَهُمْ؟ فَانْتَبَهُ مِنْهُمْ شَابٌّ، فَقَالَ: إِنَّ هَذَا الشَّيْخَ إِنَّمَا يَعْنِيكُمْ بِقَوْلِهِ: إِذَا كُنْتُمْ بِالنَّهَارِ فِي لَهْوِكُمْ وَبِاللَّيْلِ تَنَامُونَ مَتَى تُرِيدُونَ أَنْ تَقْطَعُوا سَفَرَكُمْ؟ قَالَ: وَلَزِمَ الشَّابُّ صِلَةَ فَتَعَبَّدَ مَعَهُ حَتَّى مَاتَ" (البيهقي، ١٤٠٨هـ، ص٢٩٣، رقم٧٧٣).

فلم يُوبِّخهم - رحمه الله- إيمانًا منه بمُرونة شخصيَّتهم وقابليَّتها للتَّغيير للأفضل، بل استخدم طريقةً غيرَ مُباشِرة تجعلهم يكتشفون بذاتهم مَكْمَنَ الخلل ويعترفون بخطيئتهم، ولا شكَّ أنَّ الاعترافَ بالخطأ خيرٌ من التَّمادي في الباطل؛ فعَنْ أَنَسٍ أَنَّ النَّبِيَّ ^ قَالَ: «كُلُّ ابْنِ آدَمَ خَطَّاءٌ، وَخَيْرُ الْخَطَّائِينَ التَّوَّابُونَ» (الترمذي، ١٩٩٦م، ج٤، ص٢٧٣، ح ٢٤٩٩). والتَّوابُ هو الذي يعترف بخطئه، ويرجع عنه، ويتوب إلى الله.

وورد عن ثَابِتٍ الْبُنَانِيِّ أنَّه حين خرج على الشَّباب وهُم فِي الْقِبْلَةِ يَتجاذَبون أطرافَ الحديث قال لهم: "يَا مَعَاشِرَ الشَّبَابِ، حِلْتُمْ بَيْنِي وَبَيْنَ رَبِّي أَنْ أَسْجُدَ لَهُ" (أبو نعيم، ١٣٩٤هـ، ج٢، ص٣٢٢). فلقد نبَّههم - رحمه الله- حتَّى يكتشفوا ما بأنفُسهم مِن خلل؛ فقد يكونون استزادوا مِن التَّمتُّع بمُباحات الدُّنيا على سبيل الاقتصاد في طلب الآخرة؛ فينبغي أن يُفتِّشوا عن تقصيرهم ويَعدِلوا في طلب الحياة الدُّنيا والآخِرة فيستقيموا.

وهكذا زَخَرتْ وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب بالكثير من المبادئ التَّربوية، وما تَعدُّدُها وتَنوُّعُها إلى لحاجة المُربِّي إلى مبادئَ تربويةٍ تُحقِّق غايةَ إيجاد الفرد الصَّالح؛ فتُوجِّه العمليةَ التَّربوية وتحقِّق الأهدافَ المنشودة بما يناسب الطَّبيعةَ الإنسانية ويحقِّق مَصالَحها في الدَّارَين.

التَّطبيقات التَّربوية المستنبَطة من وصايا التَّابعين للشَّباب في الأسْرة المُسْلمة:

استنبطت الباحثة التَّطبيقاتُ التَّربوية باعتبار خصائصِ مرحلة الشَّباب وحاجاتها، وبرزت مجموعةٌ من المبادئ التَّربوية في وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب، وعلى الوالدَين أنْ يأخُذوا هذه المبادئَ بعَين الاعتبار، ويَبذُلوا الجُهدَ لتوجيه العملية التَّربوية من خلال تطبيقاتها التَّربوية المقترَحة الآتية:

١- تطبيق مبدأ الْتزام مُربِّي الشَّباب بالنَّقد الموضوعي:

- يجب على المُربِّي الحِرصُ على نقد الخطأ وتقويم الاعوجاج لتحصينِ الابن من الانحراف والوقوع في الآفات؛ فالشَّابُّ إذا لم يُنقَدْ ويُقوَّمْ قد يستمرُّ على خطئه ويداوم على انحرافه، وربَّما يصبح سُلوكًا يلازمه وعادةً تَستقرُّ معه.

- يَتعيَّن على المُربِّي أن يبدأ بنفْسه أوَّلًا، وعلى رأس ما يبدأ به أن يكونَ مُخلِصًا لله - جلَّ جلاله- في نقده؛ فإنَّ مَن عمل لله بُورك له في وقته وعمره وعمله، وكُتب لنقده القَبُولُ، وينبغي أن يتحلى بالخُلُق الحَسن في أثناء عمليَّة النَّقد؛ فحُسنُ الخُلق يؤثِّر تأثيرًا فعَّالًا في تَقبُّل الشَّابِّ للنَّقد.

- ينبغي أن يكونَ نقدُ المُربِّي مستندًا على الأصول الشَّرعيَّة الثَّابتة ثمَّ على كلِّ القوانين التي تُحفظ بها المجتمعاتُ؛ مِثل قوانين البلاد وقوانين المُؤسَّسات وقوانين الأمن والسَّلامة وما إلى ذلك؛ حتَّى يكونَ منطقيًّا في نقده فلا يَنقُدَ لمُجرَّد مُخالَفتِه الرَّأيَ الذَّاتي، بلْ لا بُدَّ أن يكونَ نقدُه مُستندًا على قانونٍ ثابتٍ جديرٍ بالاقتناع ولا مَجالَ للتَّنازُل عنه؛ فإنَّ ذلك يُدرِّب الشَّابَّ على التَّفريق بين الانطباع الشَّخصي الذَّاتي وبين الحكم الموضوعي، ويكون أدعى لقَبُول النَّقد والاقتناع به.

- يجب ألَّا يكونَ دَيْدَنُ المُربِّي تَتبُّعَ أخطاء الشَّابِّ، بل ينبغي أن يكونَ حكيمًا مُتعقِّلًا بانتقاء ما يَنقُده؛ فإنَّ لهذا أثرًا رجعيًّا إيجابيًّا على الشَّابِّ فيكون معتادًا على التَّوازُن والتَّعقُّل في تَناوُل الأمورِ مَحَلِّ النَّقد.

- يَتعيَّن على المُربِّي تقديمُ البديلِ أو الحلِّ الأمثل للأمر المُنتقَد وتقويمُه بعرض البدائل المُثْلى؛ وذلك بالتَّشاوُر مع الشَّابِّ؛ فتَحاوُرُ المُربِّي مع الشَّابِّ حول البدائل - بإتاحة الحريَّةِ له في المُشاركة في عمليَّة البناء والتَّقويم السُّلوكي الخاصِّ به -يُنمِّي قُدراتِه الفكريةَ والعقلية، ويحقِّق ذاتيَّةَ الفرد فتَقوَى شخصيَّتُهُ وتزداد ثقتُه بنفسه.

- يجب ألَّا يَنقُدَ المُربِّي ابنَه أمام الآخَرين مراعاةً لصِحَّته النَّفسية؛ فالتَّشهيرُ بالشَّابِّ في أثناء النَّقد يُعيق العمليةَ النَّقدية لِما له مِن تأثيرٍ نفسي يدفع صاحبَه إلى النُّفور والعِناد وعدم قَبُول النُّصْح؛ لذلك ينبغي أنْ يُراعيَ المُربِّي نقدَ ابنِه سِرًّا ما لم تَدْعُ الحاجةُ إليه علانيةً.

- ينبغي أن يَرفعَ المُربِّي مِن مستوى وعيه تجاه التَّغيُّرات النَّفسية والجسَدية والسُّلوكية التي يمرُّ بها الشَّابُّ؛ حتَّى يكونَ مُراعيًا لكلِّ ما قد يَبدُر مِن الشَّابِّ تجاه عمليَّة النَّقد.

- يَتعيَّن على المُربِّي الحِرصُ على النَّقد بموضوعيَّةٍ حتَّى يُنمِّيَ في الشَّابِّ العدلَ والإنصافَ فيَعتادَ عند مُواجَهة أيِّ مُعضِلةٍ ألَّا يُهاجمَ الأطرافَ الأخرى ابتداءً، بلْ يَعرض المشكلةُ على ذاته أوَّلًا إحقاقًا للحقِّ وعملًا بالعدل والإنصاف، وهذا هو الأصلُ في النَّقد مع كلِّ أحد.

- يجب أن يَحذَرَ المُربِّي ألَّا يَشُوبَ نَقْدَه لَومٌ وعِتابٌ؛ فالنَّفسُ لا تَتحمَّل اللَّوْمَ والعِتابَ، وقد يقود اللَّومُ إلى عدم تَقبُّل النَّقد والتَّصادم الحَدِّي السَّلْبي مع عمليَّة الإصلاح.

- ينبغي أن يكونَ النَّقدُ عمليَّةً انتقاليةً مِن الوقت الماضي الذي وقع فيه الخطأُ إلى الوقت الحالي؛ وذلك بتحديد مَكْمَن الخطأ والإقرار بالخطأ باقتناعٍ مِن الطَّرَفَين؛ فذلك يؤثِّر تأثيرًا إيجابيًّا على شخصيَّة الشاب فيكون مُعتادًا على مبدأ التَّسليم بالخطأ والنَّقص متى بدا لهُ ذلك جليًّا؛ فيُركِّز على الفَور على إيجاد الصَّواب والبديل.

- ينبغي أنْ يَحرصَ المُربِّي على مُتابَعة ما انتقده بعد وقتٍ لمُتابَعة مدى الألْتزام بعملية الإصلاح والتَّغيير؛ وليَعلَمَ الشَّابُّ جِديَّةَ العملية بعلمه أنَّ الغرضَ مِن النَّقد ليس مُجرَّدَ النَّقد، بلِ الإصلاحَ والتَّغيير.

٢- تطبيق مبدأ التَّفاعُل الإيجابي مع المواقف والأحداث في حياة الشَّباب:

- ينبغي أن يَنزِلَ المُربِّي إلى زمان أبنائه حتَّى يَتمكَّنَ من التَّفاعُل الإيجابي تجاه المواقف والأحداث المختلفة؛ فلا يقارنَ بيْنه وبين ابنه حين كان في مثل عُمره، ولا يُرجِع ابنَه لزمانه مُرغمًا، بلْ يراعي الاختلافَ فيتماشى مع زمانهم في أمور العادات والأخلاق والمُروءات التي لا تَتعلَّق بنَصٍّ شرعي وإنَّما مَبْناها على عادات النَّاس وأعرافهم.

- يَلزَم المُربِّيَ حُسْنُ الإنصات للشَّباب في المواقف والأحداث؛ لأنَّ الشَّابَّ لديه طاقةٌ كامنة تدفعه للكلام، وحاجةٌ لِمن يستمع إليه ويَتفهَّمه ويدعمه؛ لذلك يجب أن يَستخدم المُربِّي سَمْعَه ولُغةَ جسده أكثرَ مِن حديثه فيَدعَم باللَّمسة الحانية وبهَزِّ الرَّأس بالتَّأييد ونحوِ ذلك، ويَحرِص على أنْ يكونَ ذا وجهٍ بشوش وصدرٍ رَحْب.

- يَتعيَّن على المُربِّي أن يَنظُرَ مِن زاوية المُراهق في بعض المواقف والأحداث لتضييق الهُوَّة بين فِكره وفكر الشَّابِّ ليستطيعَ بعْدها التَّفاعُلَ الإيجابي.

- يجب استثمارُ الأحداث لتقديم الفرص لتقوية شخصيَّة الشَّابِّ بما يُسهم في تدريبه على "القيادة الرَّاشدة"؛ ومِن ذلك: التَّوقُّفُ عن المُبادرة، وجعلُ زِمام المُبادَرة في يَد الشَّابِّ؛ فلا يمكِن أنْ يكونَ الشَّابُّ قائدًا ما لم يَملِكْ زِمامَ المُبادَرة.

- ينبغي استغلالُ الأحداث والمواقف لمُساعَدة الشَّابِّ على إثبات هويَّته وتحديدها؛ فمِن خصائص الشَّابِّ التي وردت عن المُختصِّين الاضطرابُ النَّفسي العميق (اليوسف١٤٢٣هـ، ص٣٨)؛ لذلك نجد الشَّابَّ يَتردَّد بين التَّقليد والاستقلال؛ فتارةً يُقلِّد القادةَ وتارةً يحاول الاستقلال؛ لذلك يجب على المُربِّي أن يُعِينَ الشَّابَّ لإثبات شخصيَّته وبنائها من خلال المواقف والأحداث التي تَظهر بها أجزاءٌ مِن شخصيَّته؛ فيحاولُ أنْ يُركِّزَ على مَحاسنِ شخصيَّة ابنه ونِقاط قُوَّته، ويُعزِّزَها بالدَّعم المعنوي وهكذا حتَّى تُبنى شخصيَّتُه بالتَّطبُّع واللَّاشعور.

- ينبغي استثمارُ المواقف والأحداث لإشعار الشَّابِّ بحاجته إلى العلم؛ كأنْ يَفتحَ نِقاشًا حول حدثٍ حاصل فيكون بابًا للتَّزوُّد والبحث والاكتشاف؛ فمثلًا يَفتَح نقاشًا عن الأخطاء التي حصلتْ في المسجد مِن المُصلِّين؛ فهذا النِّقاشُ يَشُدُّ الشَّابَّ لأنَّه بطبعه يحبُّ أن يَنتقدَ، وفي الوقت نفْسه لديه الفضولُ للكشف عن الصَّواب؛ فيكون الحديثُ بابًا لزيادة البحث عن أحكام الإمام والمأموم بالتَّعمُّق في المسألة، وهذا مطلوبٌ أنْ يَتعمَّقَ فيَتعلَّمَ فيَستشعرَ فيَلتزمَ.

- يَلزَم المُربِّي الحِرصُ على استغلال الأحداث الدِّينية لتقوية عَلاقة الشَّاب بربِّه - جلَّ جلاله-؛ فلا يَدَعُها تمرُّ دون الحديث حولها وحول معناها، لكنْ لا يُخبِره على طريقة المُحاضَرات، بل يحاوره ويناقشه بما يشبع حاجتَه.

- يجب استثمارُ الأحداث للنِّقاش حول المفاهيم المُهمَّة لمرحلة الشَّباب؛ فإنَّ الأحداثَ والمواقف التي تمرُّ بالشَّباب كفيلةٌ بأن تُوصِلَ لهم استفهاماتٍ حول مواضيعَ عِدَّةٍ تخصُّ مرحلةَ الشَّباب، والواجبُ على المُربِّي ألَّا يُبقِيَها مبتورةً، بل يجب عليه إكمالُ الصُّورة في ذِهن الشَّابِّ بالحِرص على أن يتناقشَ معه حولها؛ ومنها: (تأصيلُ معنى الحبِّ في الله، وحكمُ العَلاقات العاطفية، وحكمُ الشُّذوذ، وحدودُ الصَّداقة، وحدودُ التَّعامُل الشَّرعي بين الجِنسَين، وضررُ المُسْكِرات والمُنشِّطات، ومسؤوليةُ الحساب، ومفهومُ القُدوات في برامج التَّواصُل الاجتماعي)؛ لأنَّه كلَّما كان الشَّابُّ مُتفهِّمًا لهذه المفاهيم ساعَده ذلك على تجنُّب الوقوع في الأخطاء فيَلزَم إيضاحُها.

٣- تطبيق مبدأ تحفيز الشباب لاستغلال أوقاتهم وإعدادهم للنَّجاح في الحياة الدُّنيا والآخرة معًا:

- مُحاوَلة اكتشاف نَمَطِ تَعلُّم الشَّابِّ (بصري، سمعي، حركي، مقروء/ مكتوب) حتَّى يستطيعَ توجيهَ ابنِه لِمَواطنِ التَّعلُّم المُناسِبة له في أوقات فراغه.

- يجب أنْ يُشارِكَ المُربّي الشّابَّ اهتماماتِه لإيجاد فُرصةٍ للتّواصُل في أوقات الفراغ؛ فمثلًا إذا كان نمطُ الابن (القراءةَ والكتابة) يقترح المُربّي أن يلتقيا في مُنتَصف مُختصَر الصّحيح؛ فيقرأ المُربّي مِن بداية الصّحيح وابنُه يقرأ مِن النهاية صاعدًا للمُنتصَف، ثمَّ في كلِّ جَلْسةٍ مِن جلسات العائلة الخاصّة يتحدّثون عن الفوائد الحديثية للنِّصاب الذي مَرُّوا به حتّى يَفرُغا من المختصَر.

- ينبغي توجيهُ الشّابِّ نحو ضبطِ استخدام وسائل التواصل الاجتماعي حتّى لا تَأخُذَ جُلَّ وقته؛ فمثلًا يُوجّهه إلى ملْء جدوله اليومي بعِدّة إنجازاتٍ تجعله لا يجد وقتًا طويلًا لهذه التِّكنُولوجيا، بل ينبغي أن يكونَ استخدامُه لها لتحقيق جزءٍ مِن إنجازاته، ولا بأسَ أن يَستعينَ بتطبيق حساب السّاعات ليَعلَمَ كمِ استهلك مِن وقتٍ على برامج التواصل الاجتماعي؛ حتّى تكونَ عَوْنًا له لـمُحاسَبة نفْسه حِفاظًا على النّفس وعلى الوقت مِن الهَدْر والضّياع.

- إلْحاق الشّابِّ بالأندية الرياضية لتكوينِ أسلوب حياة صِحيَّة من خلال الاستفادة من وقت فراغه، لكنْ ينبغي تحذيرُه من الرّياضات المُحرَّمة؛ فلا بُدَّ مِن تبصيره بالأحكام الخاصّة بالرّياضات التي أُدخلتْ علينا تحت اسْم الرّياضة وهي - في الأصل- تَمَسُّ العقيدةَ؛ مثل رياضاتِ الاتِّصال الرُّوحي ومنها: (الكارما، والتَّنفُّس، والتَّأمُّل، والرّياضات المُضِرَّة بالبدَن) ونحوِ ذلك ممَّا يُحرّمه الشّارع، وينبغي أنْ يُقنِعَه بالحِوار والنِّقاش المُقنِع لا بالأمر والإكراه.

- دعم الشّابِّ لتَعلُّم لغة العصر بجانب لُغته الأمّ في وقت فراغه؛ وتحفيزه لبناء سِجِلٍّ مِن الشّهادات الصلبة في أوقات فراغه لتساعدَه في تكوين مهاراته، وكذلك لتساعدَه في تَخصُّصه الجامعي ووظيفته مستقبلًا.

- إنَّ ممَّا يُعِين على النَّجاح في الدُّنيا والآخرة معًا أن يُعوِّدَ المُربّي أبناءه على صلاة الاستخارة عند الإقدام على أيِّ عملٍ دُنيوي؛ فهي عاملٌ مُهِمٌّ لربط العبد بربِّه في الأحوالِ كلِّها.

- يَتعيَّن على المُربّي انتقاءُ معاركه مع أبنائه؛ فلا ينبغي أن يخوضَ كلَّ المعارك معهم؛ لأنَّ التَّحديدَ يجنِّب كثرةَ التَّعقيب الذي قد يعرقل قيادةَ الشّابِّ نحو النَّجاح، وهذا يكون إذا أعلن المُربّي الواجباتِ والحقوقَ الشّرعيَّةَ التي لا مَجالَ للتَّساهُل فيها والعُقوباتِ المُترتِّبةَ على تركها.

- ينبغي أنْ يكونَ المُربّي حكيمًا ومنطقيًّا في سَنِّ العُقوبات التَّأديبية؛ حتّى لا تكون العقوباتُ عَقَبةً في طريق النَّجاح؛ كأنْ تكونَ العقوباتُ مُعلَنةً وسائغةً وواضحةً غيرَ غامضة، وأن تكونَ مُتدرّجةً مُناسبةً لعُمره وعلى قَدْر فعله، كما يجب أنْ تُوضَّحَ له العقوباتُ القانونية حتّى يَحذَرَ مِن ارتكاب ما يُجرّمه القانونُ؛ مثل: قطعِ إشارة المرور، والسُّرعة المُفرِطة، وتخريبِ الأماكن العامّة، ونحوِ ذلك مِن المُخالَفات التي قد يرتكبها الشّابُّ.

- يجب ضمانُ استقلالية الأبناء في عمر الشّباب؛ فالاستقلاليةُ تُولِّد النَّجاحَ، بلْ ينبغي أن يُوصِلَ إليهم شُعورَه بالسَّعادة تجاه استقلاليَّتهم، وفي الوقت نفْسه يُشعِرهم بالأمان بأنَّه مُتاحٌ في أيِّ لحظة للاستشارة والدَّعم؛ فذلك أهمُّ ما يحتاجه الشّابُّ ليَنطلقَ نحو النَّجاح؛ فيَحرِصَ ألَّا يَصِلَ لابنه إلَّا هذا الشُّعورُ، أمَّا شُعورُ الخَوف الزَّائد عليه والقلق من انحرافه فلن يُجْدِيَ نفعًا؛ فالخَوفُ الشَّديد على الشّابِّ تشكيكٌ في قُدرته على النُّموِّ والاعتماد على النَّفس، وهذا غيرُ مُحبَّب للشّابِّ.

- يلزم المُربّي أنْ يَحترمَ خصوصيَّةَ الشّابِّ؛ فيجب أنْ يَحترمَ انتقاله من مرحلة الطُّفولة إلى مرحلة الشّباب؛ فيَحترمَ مكانَه ودارَه وآراءَه واختياراتِه؛ لأنَّ هتك خُصوصيَّتِه يُصيبه بالتَّردُّد والتَّوتُّر وهُما أعداءُ النَّجاح.

- يجب أن يُؤكِّدَ المُربّي أحقِّيَّةَ الشّابِّ في تحديد سَقْف قُدراته، وأنَّ الشّابَّ هو وحْده من يستطيع تحديدَ قدراته وهو من يضع حدودًا لنفسه ولعقله ولفكره ولإنجازاته؛ ولا بُدَّ أن يَفتحَ الأفقَ ويجتهدَ قَدْرَ المستطاع ويُعْلِيَ سقفَ قُدراته؛ فهو متى ما فتح سقفَ قُدراته وبذل الجُهدَ سيجد، ومتى ما حدَّ مِن قُدراته ستضمحلُّ قُواه وسيَضعُف، وهذا غيرُ مرغوبٍ فيه عند كلِّ شابٍ طموح يريد التَّغييرَ نحو الأفضل.

٤- تطبيق مبدأ تعزيز مُرونة شخصيَّة الشّباب وقابليَّتهم للتَّغيير للأفضل بتربيتهم على استكشاف الخطأ والخلل:

- لا ينبغي للمُربّي أنْ يَفرضَ التَّغييرَ على الشّابِّ فَرْضًا بالقَسْر والإكراه، بل ينبغي أنْ تكونَ عمليَّةُ التَّغيير تحت قيادة الشّابِّ، وأنْ يكونَ المُربّي مُستشارَه فقط؛ فمثلًا إذا أخطأ الشّابُّ وأراد إصلاحَ خطئه لا ينبغي للمُربّي فرضُ الحلول فرضًا، بلْ يجب أن يَدعَه يقترحُ الحلولَ للمشكلة التي يراد حَلُّها، وأنْ يكونَ على اطِّلاعٍ على هذه الحلول، ويُناقِشَه فيها ويستمعَ لآرائه حولها، ثمَّ يُتيحَ له الفرصةُ ليُجرِّبَ الحلولَ.

- ينبغي أن يُؤكَّد للشّابِّ أنَّ سُنَّةَ الله - جلَّ جلاله- في خَلْقه التَّغييرُ، وهو ما جاء في قَوله سبحانه: {إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ} [سورة الرعد:١١/ ١٣] فأمرُه نافذٌ، لكنَّه - سبحانه- يُغيِّر ما بالنَّاس إذا غيَّروا؛ فمثلًا إذا كانوا على طاعةٍ واستقامة ثمَّ غيَّروا إلى المعاصي غيَّر اللهُ - جلَّ جلاله- حالَهم مِن الطُّمأنينة والسَّعادة واليُسْر والرَّخاء إلى غير ذلك؛ فيُهيِّئُ لهم الأسبابَ ليعملوا، وإذا عملوا في طريق الخَير كان لهم ما يَترتَّب عليه مِن الخَير، وإذا عملوا في طريق الشَّرّ كان لهم كذلك ما يَترتَّب عليه، وهذا الأمر مِن الضَّرُورة أن يُؤكَّد للشّابِّ؛ فإنَّ العلمَ بعاقبة الأمور يُثبِّت المرءَ على اختيار الأفضل دائمًا.

- يجب أن يُؤكِّد المُربّي أهميَّةَ تحديد الغاية مِن التَّغيير؛ لأنَّه مِن خلال تحديد الغاية تَتجلَّى النَّتائج؛ فإذا كانت الغايةُ مِن تغيير الشّابِّ رضا النَّاس كانت النَّتيجةُ ضِيقًا وأزماتٍ وجُهدًا

مُبدَّدًا، وإذا كان التَّغييرُ ابتغاءَ وجه الله - جلَّ جلاله- كانت النَّتيجةُ أنْ يُرضِيَه سبحانه، ورضا الله لا يَنتُج عنه جُهدٌ مُبدَّد، بلْ خَيرٌ باقٍ ونعيمٌ مُؤبَّد.

- ينبغي للمُربّي أنْ يَدَعَ ابنَه يَعلَم أنَّ الكشفَ عن الخلل في العَلاقة الثُّلاثية يؤثِّر على دفعه نحو النَّجاح في رحلة التَّغيير للأفضل؛ ويُقصَد بالعَلاقة الثلاثية عَلاقتُه بربِّه ثمَّ عَلاقتُه بذاته وعَلاقتُه بالآخَرين؛ لأنَّ مُراجَعتَه للخلل في هذه العَلاقات الثَّلاثة يساعده في اكتشاف الأخطاء والزَّلَل، بلْ ويُنمّي مهاراتِه وقُدرتَه على التَّفكير والتَّحلِيل.

- يجب على المُربّي عدمُ الحديثِ بلسان ابنه حتَّى لا يُضعِفَ رُوحَ المُبادَرة لديه؛ فالمُبادَرةُ إحدى أهمِّ الصِّفات التي تَدفع الإنسانَ نحو التَّغيير للأفضل؛ فإذا حضر المُربّي مع ابنه في مكانٍ يخصُّ الشَّابَّ ينبغي ألَّا يَتحدَّثَ قَدْرَ الإمكان بلسانه، بلْ يدع له مساحةً للتَّعبير، ولا يُقدِّمَ له العَونَ إلَّا إذا طلب؛ فهذا أدعى لصَقْلِ شخصيَّته السَّاعية نحو التَّغيير.

- يَلزَم المُربّي الحِرصُ على إحاطة الشَّابِّ بأفضلِ مثال يَتطلَّع إلى أنْ تَتشكَّلَ أفكارُه منه؛ فمِن المعلوم أنَّ الافكارَ والمُعتقَداتِ والصُّورةَ الذِّهنية للذَّات تَتشكَّل على حسَب البيئة التي وضع نفْسَه فيها من خلال التَّطبُّع باللَّاشعور.

- يَتعيَّن على المُربّي ألَّا يلُومَ الشَّابَّ على ما مضى؛ فلا نَدَمَ في حياة السَّاعي نحو التَّغيير للأفضل، بلْ تَعلُّمٌ مِن الأخطاء لتكونَ دروسًا وخبرةً تزيد مِن النُّضْج لإكمال المسير في الحياة بنجاح، وهذا يؤثِّر في شخصيَّة الشاب فيعتاد ألَّا يفتح المِلَفَّات القديمةَ، وألَّا يُؤنِّبَ وألَّا يَلُومَ، وألَّا يَدَعَ للَوِ الشَّيطان مكانًا؛ فتكون أفكارُه مُتَّجِهةً للحلول التي تجعله أفضلَ دائمًا.

- يجب على المُربّي ألَّا يستعجلَ نتائجَ تغيير ابنه؛ فعادةً ما يحتاج التَّغييرُ إلى الوقت لكي يُؤتِيَ أُكُلَه، والعَجَلةُ للشَّابِّ ليست إلَّا مُعوِّقًا لعمليّة الإنتاج وحدوث النَّتائج.

نتائج الدِّراسة:

- من خلال عرض المبادئ التربوية لوصايا التابعين للشباب توصَّلت الباحثةُ إلى الكثير من النَّتائج؛ منها:

١. النَّقد الموضوعي جديرٌ بالنَّفع في تربية الشَّباب، ويُسهم إسهامًا إيجابيًّا في تقويم سُلوك الشَّباب، شريطةَ ضبطه بضوابط النَّقد التَّربوي وتَعقُّلِ المُربّي في تَناوُل الأمور محلِّ النَّقد.

٢. استخدام الحوافز المعنوية والماديَّة في تربية الشَّباب أمرٌ في غاية الأهميَّة؛ فهي سببٌ باعث دافع لتحريكِ رغباتهم الدَّاخلية، ورفعِ معنوياتهم، ودفعِهم نحو العمل.

٣. ضرورة تَفاعُل المُربّي تفاعلًا إيجابيًّا مع الحدث والموقف لتوجيه الشَّبابِ في مواضيعَ مختلفةٍ؛ وذلك لتأثيره القويِّ والعميق؛ لأنَّ التَّوجيهَ يأتي بعد حدث؛ فيكون الشَّابُّ أشدَّ استجابةً وقَبُولًا؛ إذ يكون ذِهْنُه مُتهيِّئًا تمامًا.

٤. تربيةُ الشَّباب على الاجتهاد لتحقيق النَّجاح في الدُّنيا والآخرة معًا سبيلٌ إلى تنشئة إنسان صالح يؤدِّي واجبَ استخلافه في الأرض، والاجتهاد في دفع الشَّباب نحو مَلْءِ أوقات فراغهم بالتَّوازُن بين طلب الدُّنيا والآخِرة معًا ضَرُورةٌ لضمان حفظ الشَّباب مِن الانحراف؛ فالشَّبابُ يَكمُن في دواخلهم قُوَّةٌ كامنةٌ تدفعهم نحو العمل؛ فإذا لم يستغلُّوها في الحقِّ استغلَّتهم في الباطل.

٥. حثُّ الشَّباب نحو البحث عن مَكْمَن الخطأ والزَّلل لديهم لتبصيرهم بالثَّوابت والمُتغيِّرات في طبيعتهم الفطرية لتكون سببًا باعثًا لتقويم اعوجاج سُلوكهم.

- توصَّلت الدِّراسةُ إلى عدد من التَّطبيقات التَّربوية المُتعلِّقة بالمبادئ التربوية، وهي كما يلي:

١. مِن تطبيقات مبدأ الْتزام مُربّي الشَّباب بالنَّقد الموضوعي: حرصُ المُربّي على النَّقد بموضوعية حتَّى يُنمّيَ في الشَّابِّ العدلَ والإنصاف فيَعتادَ عند مُواجَهة أيِّ مُعضِلةٍ ألَّا يهاجمَ الأطراف الأخرى ابتداءً، بل يعرض المشكلةُ على ذاته أوَّلًا إحقاقًا للحقِّ وعملًا بالعدل والإنصاف، وهذا هو الأصلُ في النَّقد مع كلِّ أحد.

٢. من تطبيقات مبدأ التَّفاعُل الإيجابي مع المواقف والأحداث في حياة الشَّباب: استثمارُ الأحداث للنِّقاش حول المفاهيم المُهمَّة لمرحلة الشَّباب؛ فإنَّ الأحداثَ والمواقف التي تمرُّ بالشَّباب كفيلةٌ بأن تُوصِل إليهم استفهاماتٍ حول مواضيعَ عِدَّةٍ تخصُّ مرحلةَ الشَّباب، والواجبُ على المُربّي ألَّا يُبقِيَها مبتورةً، بل يجب عليه إكمالُ الصُّورة في ذِهن الشَّابِّ فيَحرص على أنْ يتناقشَ معه حَولها؛ و منها: (تأصيلُ معنى الحب في الله، وحكمُ العلاقات العاطفية، وحكمُ الشُّذوذ، وحدودُ الصَّداقة، وحدودُ التَّعامل الشَّرعي بين الجنسَين، وضررُ المُسكِرات والمُنشِّطات، ومسؤوليةُ الحساب التي تقع عليه، ومفهومُ القُدوات في برامج التَّواصُل الاجتماعي)؛ لأنَّه كلَّما كان الشَّابُّ مُتفهِّمًا لهذه المفاهيم ساعده ذلك على تجنب الوقوع في الأخطاء حولها فيَلزَم إيضاحُها.

٣. مِن تطبيقات مبدأ تحفيز الشباب لاستغلال أوقاتهم وإعدادهم للنَّجاح في الحياة الدُّنيا والآخرة معًا: أنْ يُعوِّد المُربّي أبناءَه على صلاة الاستخارة عند الإقدام على أيِّ عمل دُنيوي؛ فهي عاملٌ مهمٌّ لرَبطِ العبد بربِّه في الأحوال كلِّها. وإلْحاقُ الشَّابِّ بالأندية الرياضية لتكوين أسلوب حياة صحِّيَّة بالاستفادة من وقت فراغه، لكنْ ينبغي تحذيرُه مِن الرِّياضات المُحرَّمة، وتبصيرُه بالأحكام الخاصَّة بالرياضات التي أُدخِلت علينا تحت اسم الرياضة وهي في الأصل تَمَسُّ العقيدة؛ مثل رياضات الاتِّصال الرُّوحي ومنها: (الكارما، والتَّنفُّس، والتَّأمُّل، والرِّياضات المُضِرَّة بالبدَن) ونحو ذلك ممَّا يُحرِّمه الشَّارع، وينبغي أن يُقنِعَه بالحوار والنِّقاش المُقنِع لا بالأمر والإكراه.

٤. مِن تطبيقات مبدأ تعزيز مُرونة شخصيَّة الشَّباب وقابليَّتهم للتَّغيير إلى الأفضل بتربيتهم على استكشاف الخطأ والخلل: أن يَدَعَ المُربّي ابنَه يَعلَم بأنَّ الكشفَ عن الخَلل في العلاقة الثُّلاثية يؤثِّر على دفعه نحو النَّجاح في رحلة التَّغيير للأفضل؛ ويُقصَد بالعَلاقة الثُّلاثية عَلاقتُه بربِّه ثمَّ عَلاقتُه

بذاته وعَلاقتُه بالآخرين؛ لأنَّ مُراجَعتَه للخلل في هذه العلاقات الثَّلاثة يساعده في اكتشاف الأخطاء والزَّلل، بلْ ويُنمّـي مهاراتِه وقُدرتَه على التَّفكير والتَّحلِيل.

حادي عشر- توصِيَات الدِّراسة:

من خلال ما سبق من النَّتائج توصي الباحثةُ بما يلي:

١. أن تَحرِصَ الأسرةُ على التَّخطيط لتربية الشَّباب كحِرصَها على التخطيط لمُتطلَّبات الحياة، وأنْ يكونَ نتاجُ التَّخطيط الإجابةَ عن السُّؤال التَّالي: ما هي الأهدافُ التي حقَّقتُها من تربية ابني في مرحلة الشَّباب؟ فإنَّه لا بُدَّ أن تَخرُج من هذه المرحلة بنتاج طيّب وأثرٍ رجعي لتوفيق الله - جلَّ جلاله- أولًا ثمَّ لجُهد التَّخطيط التَّربوي الوالدي.

٢. أن تَحرِصَ الأسرةُ على تطبيق المضامين التَّربوية الواردة في وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب، مع مُراعاة الشُّمول قَدْرَ الإمكان لتحقيق التَّوازُن؛ فلا تُركِّز على جوانبَ وتُهمِلَ أخرى، وأن تَحرِصَ على البَدْء في غَرس المبادئ مُبكِّرًا منذ بداية مرحلة الشَّباب، ولا تنتظرَ آخِرَ المرحلة فيصعُبَ حينها الغرسُ.

٣. أن تَحرِصَ الأسرةُ على الاستفادة من الدِّراسة الحالية لرفعِ مستوى الوعي بخصائص نموّ مرحلة الشَّباب وحاجاتهم؛ لضرورة إشباعها بما يضمن لهم التَّوازُنَ النَّفسي والاتِّزانَ السُّلوكي.

٤. أن تسعى الأسرةُ إلى رفع مستوى الوعي بأهميَّة المحافظة على الصِّحَّة النَّفسية والتَّأكُّد مِن سلامتها؛ لأنَّ ذلك يدفعهم إلى تقديم دعمٍ أفضلَ لتربية الأبناء، بلْ هو سِرٌّ من أسرار نجاح التَّربية.

٥. على الأسرة أن تهتمَّ بالجانب العلمي في تربية الشَّباب؛ فهو مِن أقصر الطُّرق التَّربوية في تعديل السُّلوك والمعتقدَات الخاطئة؛ إذْ إنَّ الشَّباب كلَّما ازداد علمُهم قلَّ تَشبُّثُهم بالمعتقدَات الخاطئة.

٦. أن يكون هناك تعاونٌ بين التَّربويّين النَّفسيّين وبين الأسرة في تربية الشَّباب؛ فمِن المفيد أن يعانَ المُربّي بخُطَّةٍ تربوية من أحد المستشارين التَّربويّين النَّفسيين لضمان جَوْدة التَّربية.

٧. دعمُ المراكز والأندية التي تَخدُم فئة الشَّباب وتطويرُها بالبرامج القِيَميَّة بطريقةٍ جذّابة تحت إشراف الباحثين التَّربويّين؛ لوضعِ خُططٍ مناسبة لغَرس المبادئ التَّربوية بأساليبَ مدروسةٍ.

ثاني عشر: مقترَحات الدِّراسة:

في ضوء النَّتائج السَّابقة تقترح الدِّراسةُ ما يلي:

١. إفراد دراسةٍ لاستنباط القِيَم التَّربوية من وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب وتطبيقاتها في الأسْرة المُسْلمة.

٢. التَّركيز على تابعيٍّ واحد وتناوُل وصاياه في دراسةٍ مستقلَّة والتَّوسُّع فيها؛ مثل التَّوجيهات التَّربوية المستنبَطة مِن وصايا الحسن البصري - رحمه الله- للشَّباب وتطبيقاتها في الأسْرة المُسْلمة.

٣. إفراد دراسةٍ لاستنباط مهارات التدريس من خلال وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب وتطبيقاتها في المدرسة.

٤. إفراد دراسةٍ في التنمية الذَّاتية من خلال وصايا التَّابعين - رحمهم الله- للشَّباب وتطبيقاتها في الأسْرة والمدرسة.

المراجع:

أبو خيثمة، زهير بن حرب النسائي. (١٤٢١هـ). **كتاب العلم** (تحقيق: محمد ناصر الدِّين الألباني). الرياض: مكتبة المعارف.

أبو شهبة، محمد بن محمد بن سويلم. (د.ت). **الوسيط في علوم ومصطلح الحديث**. دار الفكر العربي.

ابن أبي الدُّنيا، عبد الله بن محمد بن عبيد. (١٤١٧هـ). **صفة الجنة** (تحقيق: عبد الكريم أحمد عبد الرحيم العساسلة). عَمَّان: دار البشير.

ابن أبي الدُّنيا، عبد الله بن محمد بن عبيد. (١٤٣٣هـ). **قصر الأمل** (تحقيق: فاضل بن خلف الحمادة الرقي). الرياض: دار الأطلس.

الأزهري، محمد بن أحمد الهروي. (٢٠٠١م). **تهذيب اللغة** (تحقيق: محمد عوض مرعب). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله. (١٣٩٤هـ). **حلية الأولياء وطبقات الأصفياء**. مصر: مطبعة السَّعادة.

الألباني، محمد ناصر الدِّين الأشقودري. (د.ت). **صحيح الجامع الصغير وزياداته**. المكتب الإسلامي.

بافيل، محمد بن سعيد بن عبد الله. (٢٠٢٣م). النَّقد التَّربوي عند الصحابي عبد الله بن مسعود - رضي الله عنه-. **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية**، ١٠(٧٠).

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٢هـ). **الجامع المسند الصَّحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري** (تحقيق: جماعة علماء). بيروت: دار طوق النجاة.

البدر، عبد الرزاق بن عبد المحسن. (د. ت). **من وصايا السَّلف للشَّباب** (تحقيق: مكتب اتقان للتحقيق والدراسات العلمية. طبع على نفقة بعض المحسنين.

البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت. (١٤١٦هـ). **الجامع لأخلاق الرَّاوي وآداب السَّامع**. (تحقيق: محمد عجاج الخطيب). ط٣، لبنان-بيروت: مؤسسة الرسالة.

البيهقي، أحمد بن الحسين. (١٤٠٨هـ). **الزهد الكبير** (تحقيق: عامر أحمد حيدر). بيروت: دار الجنان ومؤسسة الكتب الثقافية.

الترمذي، محمد بن عيسى. (١٩٩٦م). **الجامع الكبير سنن الترمذي** (تحقيق: بشار عواد معروف). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

الجابري، حسين بن نفاع. (٢٠١٠م). **النَّقد التَّربوي في المنهج الإسلامي** [رسالة دكتوراه منشورة]. الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

الجابري، عبد الرحمن بن مسفر بن معوض. (١٤٣٧هـ). **التَّوجيهات التَّربوية المستنبَطة من وصية عون بن عبد الله الهذلي لابنه وتطبيقاتها** [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

الجرجاني، علي بن محمد. (١٤٠٣هـ). **التعريفات** (تحقيق: جماعة من العلماء بإشراف الناشر). بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (١٤٣٣هـ). **صفة الصفوة** (تحقيق: خالد مصطفى طرطوسي). بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي. (١٤٢٥هـ). **صيد الخاطر**. دمشق: دار القلم.

الحازمي، خالد بن حامد. (١٤٢٠هـ). **أصول التَّربية الإسلامية**. الرياض: دار عالم الكتب.

الخطيب، محمد ومتولي، مصطفى وعبد الجواد، نور الدِّين والغبان، محروس والفزاني، فتحية. (١٤٢٥هـ). **أصول التَّربية الإسلامية**. الرياض: دار الخريجي.

الخياط، محمد بن جميل بن علي. (١٤١٦هـ). **المبادئ والقيم في التَّربية الإسلامية**. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي- مركز البحوث التَّربوية والنَّفسية.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان. (١٤٠٥هـ). **سير أعلام النبلاء** (تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشَّيخ شعيب الأرناؤوط). ط٣، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (١٤٢٠هـ). **مختار الصحاح** (تحقيق: يوسف الشَّيخ محمد). بيروت- صيدا: المكتبة العصرية-الدَّار النموذجية.

الرحيلي، عبد الله صالح حجري. (١٤٣٠هـ). **المضامين التَّربوية المستنبَطة من وصايا علماء المشرق لأولادهم وتلاميذهم في القرن السَّابع الهجري وتطبيقاتها** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

رضا، أحمد. (١٣٧٧هـ). **معجم متن اللغة**. بيروت: دار مكتبة الحياة.

الزجاج، إبراهيم بن السري بن سهل. (١٤٠٨هـ). **معاني القرآن وإعرابه** (تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي). بيروت: عالم الكتب.

سالم، عطية محمد. (١٤١٠هـ). **وصايا الرَّسولُ** ^. المدينة المنورة: مكتبة دار التراث للنشر والتوزيع.

السخاوي، محمد بن عبد الرحمن. (١٤٢٤هـ). **فتح المغيث بشرح الفية الحديث للعراقي** (تحقيق: علي حسين علي). مصر: مكتبة السُّنَّة.

الشعيبي، عبد الله بن عبد الحكيم بن حمود. (د.ت). **المضامين التَّربوية المستنبَطة من أحاديث الصَّلاة في كتاب الفضائل في رياض الصَّالحين وتطبيقاتها في الأسرة**. دراسة منشورة، مكة المكرمة: صلاتنا حياتنا-وقف تعظيم قدر الصَّلاة.

عبيد، منصور الرفاعي. (١٤٢٢هـ). **رعاية الإسلام للشَّباب**. مصر: الدَّار الثقافية للنشر.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٠م). **القرآن الكريم رؤية تربوية**. ط٢، بيروت: دار الفكر العربي.

الغامدي، أحمد بن سعيد. (١٤١٠هـ). **العلاقات الإنسانية في الفكر الإداري الإسلامي ومضامينها وتطبيقاتها التَّربوية** [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الغامدي، وفاء بنت أحمد عياض. (٢٠١٧م). النَّقد التَّربوي الإسلامي: المنهج في النَّظرية التَّطبيقية كمثال. **مجلة البحوث الإسلامية**، ٣(٢٠)، ٢٠٥-٢٢٦، مسترجع من: الوصف: النَّقد التَّربوي الإسلامي: (mandumah.com)

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب. (١٤٢٦هـ). **القاموس المحيط** (تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة). (ط٨)، بيروت: مؤسسة الرسالة.

القحطاني، مبارك بن عبيد. (١٤٢٧هـ). **التَّربية الإسلامية مفهومها، مصادرها، أساليبها، أهدافها، مقارنة بين أهداف التَّربية الإسلامية وأهداف التَّربية الغربية**. الرياض: د.ن.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (١٤١٩هـ). **تفسير القرآن العظيم** (تحقيق: محمد حسين شمس الدِّين). بيروت: دار الكتب العلمية.

المروذي، أحمد بن محمد بن الحجاج. (١٤١٨هـ). **الورع** (تحقيق: سمير بن أمين الزهيري). الرياض: دار الأصمعي.

مسلم، ابن الحجاج النيسابوري. (١٣٧٤هـ). **صحيح مسلم** (تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي). القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

مطاريد، رمضان محمد. (٢٠١٨م). النَّقد وتأثيره في المجتمع الإسلامي. **مجلة وحدة الأُمَّة**، ٥(١٠)، ١٢-٦٣، مسترجع من: الوصف: النَّقد وتأثيره في المجتمع الإسلامي (mandumah.com)

مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (١٣٩٢هـ). **المعجم الوسيط**. ط٢، إستانبول: دار الدعوة.

النخلة، وفيق جابر. (٢٠١٤هـ). **القيادة الإدارية وفن التَّحفيز**. الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

نور، إبراهيم محمد محمد. (١٤٣١هـ). المضامين التَّربوية المستنبَطة من الوصايا النَّبويَّة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

النووي، يحيى بن شرف. (١٣٩٢هـ). **المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج**. ط٢، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

اليوسف، عبد الله أحمد. (١٤٢٣هـ). **خصائص الشَّباب من أجل أن يعرف الشَّباب أنفسهم**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

الرفاهية النفسية وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان.

أ. منال محمد الدقدقي(١)

١- ماجستير الإرشاد النَفسِي - كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان المملكة العربية السعودية.

د. إخلاص عبد الرقيب سلام الشرجبي(٢)

٢. أستاذ علم النفس المشارك بقسم العلوم النفسية والسلوكية كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان المملكة العربية السعودية.

تاريخ استــلام البحــث: ٢٠٢٥/٩/١م تاريخ قبول نشر البحث: ٥ /١١/٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:

الرفاهية النفسية، الرهاب الاجتماعي، طلبة جامعة جازان.

مستخلص البحث:

هَدَف البحث الحالي إلى معرفة مستوى الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي، والتعرف على العلاقة بين كل من الرفاهية النفسية والرهاب الاجتِمَاعي لدى طلبة جامعة جازان، وإمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال متوسط درجات الطلبة على مقياس الرفاهية النفسية، وذلك على عينة مكونة من (٤٢٣) طالبًا وطالبة بالعام الجامعي ١٤٤٥هـ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، واستُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة مقياس Carol Ryff (١٩٨٩) للرفاهية النفسية (ترجمه: المري، ٢٠١٨)، كما قامت الباحثة باستخدام مقياس الرهَاب الاجتِماعي والذي أعدته Wee Roulin (١٩٩٤) وترجمه: الدسوقي (٢٠٠٤)، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: وجود مستوى مرتفع في الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان، ووجود مستوى منخفض في الرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان، وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًّا بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان.

Psychological Well-being and Its Relationship to Social Phobia among Jazan University Students"

MANAL Mohammed Mohsen ALDogdogy (1)

1- Master's Degree in Psychological Counseling – College of Arts and Humanities – Jazan University, KSA

Dr. Ekhlas Abdulraqib Sallam Al-Sharjabi (2)

2. Associate Professor of Psychology in the Department of Psychological and Behavioral Sciences –College of Arts and Humanities – Jazan University, KSA.

Email: Manal_mohammed6@outlook.sa

KEY WORDS:

psychological well-being / social phobia / Jazan University students.

ABSTRACT:

The current research aimes to know the level of psychological well-being and social phobia, and to identify psychological well-being and its relationship to social phobia among Jazan University students, and the ability to predict social through the average degree of students on the phobia psychological well-being scale, on a sample consisting of (423) students, who were selected by a simple random method The descriptive, correlational approach was used, and to achieve the research objectives, the researcher uses the Carol Ryff (1989) Psychological Well-Being Scale (translation and codification: Al Marri, 2018), and the Social Phobia Scale prepared by Wee Roulin (1994) and translated by Magdy Muhammad Al-Desouki (2004), and the researcher found that there is a high level of psychological well-being among Jazan University students, and a low level of social phobia among Jazan University students, and There was a statistically significant negative relationship between the total psychological well-being score and social phobia, and the results indicated that social phobia can be predicted by psychological well-being among Jazan University students.

مقدمة البحث:

تؤدي ظروف الحياة اليومية التي يعيشها طلاب الجامعات في العصر الحالي، والمتمثلة في استقرارهم الاجتماعي، أو النفسي، أو الصحي دورًا أساسيًّا يشكل تحديًا لذواتهم وطُرُق إدارتهم لها، وأن الرفاهية النفسية والتي تعكس الأداء النفسي الإيجابي، هي التي تحدد علاقة الفرد بذاته وتقبُّلها وتفردها وإدراكه لها، كما ان الشعور بالثقة والعلاقات الاجتماعية والتفاعل في البيئة الجامعية يعزز الرفاهية النفسية والأداء والانجاز الأكاديمي للطالب، على عكس ما يترتب على الرهاب الاجتماعي من الشعور بعدم الرضا و الخوف وبالتالي قد يؤدي الى انخفاض مستوى الرفاهية.

إن الهدف الرئيسي لعِلم النفس هو أن يعيش الفرد والمجتمع حياة هادئة يعمها السكينة والسعادة، ولفترة ليست بالقليلة تجاهل المهتمون بعلم النفس ما قد يشعر به الفرد من مشاعر إيجَابية، وكان تركيز الأبحاث ينصب في مجمله على الانفعالات السلبية، مثل القلق والتوتر، والاكتئاب، والضغوطات النفسية، وغيرها من المشاعر ذات الطابع السلبي (القرني واخرون، ٢٠١٦).

وفي ظل الحياة الاجتماعية للأفراد يزداد أنواع القلق المختلفة والمخاوف، والتي منها ما يتعلق بمستقبل الفرد، سواء على المستوى الشخصي أو التعليمي أو المهني أو ما يتعلق بعلاقات الفرد الاجتماعية مع الآخرين، واعتقاده بتقييمات سالبة من المحيطين، والتي يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر على الرفاهية النفسية (لبيهي، ٢٠٢٢).

فالرفاهية النفسية تعني أن تكون الحياة على أفضل ما يكون، فهي خليط من الإحساس بالرضا وفاعلية الأداء، والقدرة على إدارة المشاعر السلبية، بل ويشمل العواطف والمشاركة والثقة والمودة وتطوير إمكانات الفرد، والسيطرة على حياته من أجل تحقيق أهداف قيِّمة ذات مردود مناسب Khram & Saarnio, (2007)، كما انها كمفهوم ومصطلح حديث تأتي في مقدمة أولويات علم النفس الإيجابي، الذي ينصب عليه تفكير الباحثين في الفترة الأخيرة، حيث يقدم هذا العلم كثيرًا من المصطلحات النفسية الإيجابية التي تُعيننا على تخطي المواقف الحياتية، والصعوبات (عبد الكريم، ٢٠٢١).

وتُعَد الرفاهية النفسية من المطالب الأساسية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، فالعيش في هناء وسعادة من الأمور التي تدفع الفرد إلى مجابهة الصعاب وتحمُّلها والقدرة على التعايش معها، وتتطلب من الأفراد أن يشعروا بالرضا و العزم في مجابهة الازمات والصعاب، وقد توصلت دراسة الشهري (٢٠١٩) إلى إمكانية التنبؤ بالرفاهية النفسية لدى الأفراد من خلال المظاهر الايجابية في الشخصية، كما أجمعت الدراسات الحديثة مثل دراسة الناصر و اخرون (٢٠٢٣) ودراسة اللحام وعدوان (٢٠٢٢) وغيرها الى العلاقة بين الرفاهية النفسية وبعض المتغيرات الإيجابية مثل الكفاءة الذاتية وجودة الحياة والابداع.

ويتمثل الرهاب الاجتماعي في الخوف وتجنب المواجهة، كأحد الأنواع الرئيسية والشائعة، والتي تتمثل في الخوف من الإحراج والظهور للغير بمظهر الضعف والارتباك (المري، ٢٠١٨)، وأشار (بلحسيني، ٢٠١١) إلى أن الفرد الذي يعاني الرهاب الاجتماعي يخاف من أن يظهر بشكل غريب، ويراقب باستمرار ردود أفعال الآخرين تجاهه، فهو يتميز بضعف التقييم الذاتي والخوف الشديد من الفشل. وبحَسَب منظمة الصحة العالمية WHO (١٩٩٢) فإن الرهاب الاجتماعي اضطراب متمركز حول الخوف من التعامل مع الآخرين، ويؤدي إلى تجنُّب المواقف ذات الطابع الاجتماعي التفاعلي، ويتضح في أعراض نفسية وسلوكية وفسيولوجية، ويظهر عند تعرض الفرد لموثق يتطلب الاندماج الاجتماعي. وقد أظهرت الدراسات الإحصائية نسبة عالية لانتشار الرهاب الاجتماعي، تصل إلى ١٠٪ من أفراد المجتمع، وأن أكثر من ٢٠٪ من عدد السكان ربما يشعرون أو يعانون من وجود مشكلات مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي والقدرة على خلق علاقات تحقق الرضا والانتماء والثقة

(خفاجة، ٢٠٢٢)، وأشار (القرني وآخرون، ٢٠١٦) إلى أن نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي بين طلبة الجامعة ما بين ٧٪ و١٤٪، حيث أصبحت مظاهر الرهاب الاجتماعي واضحةً لدى طلبة الجامعات في المواقف التي تتطلب منهم الأداء والمبادرة والمناقشة والحوار في داخل القاعات الدراسية، وهو ما يؤدي إلى ارتباكهم وتجنبهم كثيرًا من المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى مهارات المواجهة والتواصل والتحدث والاندماج الاجتماعي.

وينتشر اضطراب الرهاب الاجتِمَاعي بصورةٍ ظاهرة لدى الطلاب الجامعيين، وقد تعددت البحوث السيكولوجية التي تناولت اضطراب الرهاب الاجتِمَاعي لدى الطلاب الجامعيين؛ وأظهرت نتائجها انتشار الرهاب الاجتماعي وسط طلبة الجامعات كما في دراسة كل من بركات (٢٠٢٠) ودراسة رمضان (٢٠٢٠) ودراسة الرقاد (٢٠١٧)، ودراسة زيدان (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود علاقة بين الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي.

وبناءً على نتائج الدراسات السابقة، بالإضافة إلى القراءة البحثية ترى الباحثة أن طلاب الجامعات يعدُّون من الفئة المعرضة إلى الرهاب الاجتماعي، والمشكلات النفسية والاجتماعية والصحية والمِهنية، وهو ما قد يبعدهم عن كل مقومات الرفاهية النفسية أو مصادرها، وهذا ما أشارت إليه دراستا بركات (٢٠٢٠)، و

(Diener, & Biswas,2010) من وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.

مشكلة البحث:

اهتمت بعض الدراسات والبحوث بالرفاهية النفسية لدى طلاب الجامعات ، وذلك لأهمية فئة الطلاب الجامعيين باعتبارهم مستقبل الأوطان وسبب تقدمها، كما اهتمت بدراسة العلاقة بين الرفاهية النفسية وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والديموغرافية، وتُعَد دراسات Ryff حول الرفاهية النفسية واحدة من أهم الدراسات التي أسست لمفهوم الرفاهية النفسية؛ إذ قدَّمت نموذجًا متعدد الأبعاد للأداء النفسي الإيجابي، و هذا ما اكدته كلا من دراستي (خرنوب، ٢٠١٦)، و أبو وجدي (٢٠٠٤) بأن الرفاهية النفسية هي أحد العوامل التي تحد من مشاعر القلق والرهاب الاجتماعي، فهي الغاية المطلوبة التي يسعى الفرد إلى تحقيقها من أجل شعوره بالرضا والتفاؤل والسعادة وتحقيق الذات؛ إذ إنها تؤثر على رؤيته لنفسه، والمجتمع الذي يحيط به، مهما كانت الضغوط التي يمر بها (ص٢٢٠). ولندرة الدراسات والبحوث العلمية في موضوع البحث الحالي، وخصوصًا لدى طلبة الجامعات، ومن خلال ما سبق تمحورت مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

١. ما مُستَوى الرفاهية النَفسية لدى طَلبة جامعة جازان؟

٢. ما مُستَوى الرهَاب الاجتِمَاعي لدى طلبة جامعة جازان؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان؟

٤. ما إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي؟

أهداف البحث:

تُحَدَّد أهداف البحث الحالي في الآتي:

- التعَرف على مُستَوى الرفاهية النفسية لدى الطلاب في جامعة جازان.
- التعرف على مُستَوى الرهاب الاجتِمَاعي لدى الطلاب في جامعة جازان.
- الكشف عن العلاقة بين الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان.
- التحقق من إمكانية التنبؤ بمستوى الرهاب الاجتماعي من خلال مستوى الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان.
- معرفة الفروق في الرفاهية النفسية ومتغيرات الجنس (ذكور – إناث)، والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة جازان.
- معرفة الفروق في الرهاب الاجتماعي ومتغيرات الجنس (ذكور – إناث)، والمستوى الدراسي لدى طلبة جامعة جازان.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من الناحيتين النظرية والتطبيقية كالتالي:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية في الآتي:

- توفير قدر من الأدب النظري حول متغيرات البحث (الرفاهية النفسية، والرهاب الاجتماعي).
- استهدف البحث فئة مهمة، وهم طلبة الجامعة، الذين يمثلون مستقبل الأُمة وركيزتها الأساسية في التنمية المجتمعية.
- التأكيد على أهمية الرفاهية النفسية وأثرها الإيجابي في زيادة معدل الصحة النفسية وسط طلبة الجامعات من أجل مجتمع معافًى.
- مواكبة موضوع الدراسة مع رؤية (2030) التي تتبناها المملكة، التي تعكس الاهتمام الكبير بجودة الحياة وتحقيق الرفاهية الفردية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية في الآتي:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تقديم برامج تدريبية أو إرشادية، وتعميمها على مراكز الإرشاد النفسي لمساعدة الطلبة بالجامعات على تحقيق أعلى قَدْر ممكن من الرفاهية النفسية.
- لَفْت نظر المسؤولين والقائمين على العملية التربوية إلى العلاقة بين الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي، وهو ما قد يفسر مشكلات التكيف مع البيئة الاكاديمية.
- يمكن أن يفيد هذا البحث من خلال التوصيات والنتائج التي يخلص إليها في إعداد برامج لتعزيز الرفاهية النفسية لطلبة الجامعة.

مصطلحات البحث:

التعريف الاصطلاحي للرفاهية النفسية Well - Being:

عرف (Ryff, 1989) الرفاهية النفسية بأنها: عدة مؤشرات وموجهات سلوكية، تدل على ارتفاع مستوى رضا الشخص عن حياته عامة، وحددها في ستة أبعاد، هي: الحرية والاستقلال، والتمكن البيئي، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية، والهدف من الحياة، وتقبُّل الذات.

التعريف الإجرائي للرفاهية النفسية:

يمكن تعريفها بالدرجة الإحصائية التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الرفاهية النفسية وفقًا للأبعاد الستة، وهو ما أشار إليه (Ryff, 1989) كالتالي:

١. الاستقلال والتحرر: ويشير إلى استقلالية الفرد وقدرته على اتخاذ القرار، والتصدي للضغوطات الاجتماعية، وضبط التصرفات الشخصية وتنظيمها في أثناء التعامل مع الآخرين.

٢. التمكن البيئي: وتعني قُدرة الشخص على التمكُّن من تنظيم المؤثرات وضبط كثير من الأنشطة، والاستفادة بشكل مناسب من المؤثرات المحيطة، وتوفير المناخ المناسب، والمرونة الشخصية.

٣. النمو الشخصي: وينظر إليه على أنه قدرة الفرد على تنمية قدراته وتطويرها، وتحسين كفاءته الشخصية في مختلف المجالات، والشعور بعدم اليأس.

٤. العلاقات الإيجابية: قدرة الفرد على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية تبادلية مع غيره من أفراد المجتمع المحيط على أساس من الألفة والمحبة، والتعاون، والثقة المتبادلة، والتفَهُّم، والتأثير، والتعامل المبني على الاحترام.

٥. الهدف من الحياة: ويقصد به مقدرة الفرد على تحديد ماذا يريد في حياته بواقعية، وأن يمتلك هدفًا محددًا، وله رؤية واضحة توجه أفعاله وتصرفاته وسلوكياته والكفاح من أجل تحقيق أهدافه.

٦. تقبُّل الذات: ويشير إلى القدرة على تحقيق الذات والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والحياة الماضية، وتقبُّل الذات برضًا بكل ما فيها من سلبيات وإيجابيات.

التعريف الاصطلاحي للرهاب الاجتماعي Social Phobia:

عرَّف (Roulin,1994) الرهاب الاجتماعي بأنه: اضطراب نفسي يجعل الشخص المصاب به يشعر برهبة، وهلع مستمر من المواقف الاجتِمَاعية التي يتعرض فيها لمراقبة أو تقييم من الآخرين، وهو ما يؤدي إلى تجنب تلك المواقف أو تحملها بقلق شديد. الدسوقي، (٢٠٠٤).

التعريف الإجرائي للرهاب الاجتماعي:

الدرجة الإحصائية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الرهاب الاجتماعي من إعداد (Roulin,1994).

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: دراسة الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان.

الحدود البشرية: تمثل العينة (٤٢٣) طالبًا وطالبةً من جامعة جازان من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية والتي تم تحديدها وفقا لإحصائيات طلاب جامعة جازان المقيدين بقسم القبول والتسجيل للعام الدراسي ١٤٤٥ هـ..

الحدود المكانية: تم إجراء البحث بجامعة جازان.

الحدود الزمانية: طُبِّقت أدوات البحث في خلال العام الدراسي (١٤٤٥هـ).

الإطار النظري:

١. الرفاهية النفسية Well - Being:

تتجه الرفاهية النفسية نحو حياة سعيدة أكثر من كونها مجرد متعة فقط، وتركز على الأنشطة الفاعلة ومعنى الحياة، وأن الناس يحسنون سماتهم ويستخدمون مهاراتهم وما قد يمتلكونه من قدرات ومواهب لتحقيق المصلحة العامة للمجتمع الذي ينتمون له.

وتركز الرفاهية النفسية على الخبرة الداخلية، ولا يفترض أن الإطار الخارجي هو المرجع لتقدير الهناء، على الرغم من أن معايير الصحة العقلية تبحث من الخارج (النضج أو الوراثة أو الحرية)، ولكن تقاس الرفَاهِية النفسِية بالإدراك الذاتي للشخص، حيث إن هذا المجال يركز على الحالة طويلة المدى؛ إذ يهتم بالمشاعر الثابتة المسفرة، لا بالانفعالات العابرة (المحفوظ، ٢٠١٨، ١١).

مفهوم الرفاهية النفسية:

عرَّفها دية (٢٠١٢) بأنها "حالة تعتري الفرد من البهجة النفسية، ولكنها لا تعني دائمًا السعادة، كما أنها لا تتضمن الدلال والنعيم والرفَاهِية، كما قد يفهم بعضهم من استخدامنا لهذا المصطلح، وأضاف أنه عند الحديث عن فئة المرفَّهين نفسيًّا فإننا لا نخص الناس الذين لا تخلو حياتهم من المشكلات والاضطرابات، وحتى الأمراض، وإنما لديهم صفات تمكِّنهم من الاستمرار، مقارنةً مع غيرهم، ومُواصلة حياتهم الهانئة رغم الظروف" (ص ٣٠).

ويشير (Diener, & Biswas,2010) إلى أن الرفاهية النفسية تمثل عدة تقييمات عاطفية معرفية تتعلق بحياة الشخص متضمنة كم يشعر أنه جيد، ولم يحقق على نحو جيد توقعاته. وكما أنها درجة تفكير وشعور الفرد بأن حياته تسير على نحو جيد، في اشارة الى شمولية المصطلح لمفهوم الرفاهية، حيث إنه يغطي مدًى واسعًا من المشاعر الإنسانية بداية من المعاناة حتى النشوة؛ إذ لا يركز فقط على الاكتئاب وفقدان الأمل، بل يتناول أيضًا الأسباب لوجود فروق فردية بين الأفراد في مستويات السعادة.

وقد أشار (Kapikiran,2011) إلى أنها تقييم الفرد وحُكمه الشخصي على حياته التي يعيشها، وتقديره لشعوره بالرضا يكون من خلال رصد مصادر الرضا وتحديد المجالات التي يقوى فيها هذا الشعور، سواء بالاتجاه الإيجابي أو بالاتجاه السلبي، وأشار (عبد الكريم، ٢٠٢١) إلى أنها إحساس داخلي جيد شِبه مستمر، يعكس الرضا عن الحياة والاستقرار والحرية والاستمتاع، والضبط الداخلي، وتحقيق الذات، وإمكانية التعامل مع الأزمات بكفاءة وفاعلية.

ويرى (مراح، وآخرون، ٢٠٢٢) أن الرفاهية النفسية تمتع الفرد بالسلامة النفسية وإمكانية متابعة الأهداف ذات المعنى والمغزى، وإقامة روابط مع الآخرين.

ترى الباحثة من خلال اطِّلاعها على التعريفات المتعددة للرفاهية النفسية أن السعادة مفهوم أصيل لتحقيق الرفاهية النفسية، ويمثل الرضا المكون المعرفي للسعادة عند الأفراد، وفسرت بعض الآراء الرفاهية النفسية من ناحية المشاعر الطيبة، مثل السعادة والرضا عن الحياة، وأشارت أخرى إلى أن الرفاهية لا تميز من خلال المشاعر الإيجابية وحدها التي تكون زائلة أو مؤقته نسبيًّا، لكنها تشمل جوانب بعيدة المدى أو ثابتة للأداء أو التوظيف النفسي الإيجابي.

العوامل المؤثرة في الرفاهية النفسية:

تتأثر الرفاهية النفسية بكثير من العوامل، يمكن أن نذكر منها العامل الفردي والعامل الثقافي:

العوامل الفردية: تشمل الآتي:

- الكفايات ذات القيمة الثقافية، وتشير إلى الخصائص الشخصية، كالقدرات والمهارات والسلوكيات التي تقدِّرها وتقيِّمها ركائز التنشئة الاجتماعية الأساسية، كالآباء في النظام البيئي للفرد والمجتمع.
- الضعف الشخصي، ويتمثل في عوامل الخطر والتهديد الموجه للفرد، والتي تنعكس على حياته الشخصية كالاستعداد الوراثي، والاكتئاب.
- المصادر الشخصية، كالكفاءة الذاتية، ومهارات المواجهة وحل المشكلات (Nastasi & Borja, 2016).

العوامل الثقافية: وهي كما اوردها (البهنساوي، ٢٠٢٢) كالآتي:

- الضغوط الاجتماعية والثقافية، كالعوامل والظروف البيئية التي تزيد المشكلات والاضطرابات النفسية، وتتحدى قدرات الفرد الشخصية على التكيُّف.
- المصادر الاجتماعية والثقافية، وتشير إلى الموارد الاجتماعية، والعوامل الوقائية ضد الضغوط، والتي تساعد الفرد على التكيف.
- المعايير الثقافية، وتشمل المعايير المشتركة للسلوك في داخل جماعة معينة، وتؤثر على شخصية الفرد.
- عوامل التنشئة الاجتماعية، مثل الآباء والأقران ووسائل الإعلام.
- ممارسات التنشئة الاجتماعية (ص١٥).

مصادر الرفاهية النفسية:

ترتبط مصادر الرفاهية النفسية بمجموعة من الأبعاد، نستعرضها كالتالي:

- المصادر الأكاديمية المعرفية: يشعر الفرد بأنه ناضج فكريًّا ومعرفيًّا، ولديه الدافعية العلمية، بالإضافة إلى تمتعه بالتفكير الإيجابي نحو العمل (علام، ٢٠٠٨، ٤٤٢).
- المصادر الذاتية: وهي مجموعة المصادر التي تُشْعِر الفرد بالرفاهية، وتشمل الثقة بالنفس، والرضا عن الحياة، وعن الأُسرة والأصدقاء، بالإضافة إلى الجانب الروحي ودرجة القناعة بمستوى المعيشة، كما تتمثل في العوامل الكبرى للشخصية، وفي قدرة الفرد على التعاطف مع الآخرين خطاطية، (٢٠٢٠).
- المصادر الاجتماعية: وهي مجموعة المصادر التي تُشْعِر الفرد بالسعادة، وتشتمل على التفاعل والتواصل مع الآخرين، بالإضافة إلى امتلاك الذكاء الاجتماعي في التعامل مع الآخرين، ويشير (Austin,2003) إلى أن الشخص السعيد يتمتع بعلاقات اجتماعية جيدة، ويقدم الدعم الاجتماعي للآخرين.
- ترى الباحثة -من خلال اطِّلاعها على المصادر سابقة الذِّكر- أن الفرد السعيد يتسم بأنه يملك نظرة متفائلة للحياة، وأن لديه تقبلًا، وتقديرًا عاليًا لذاته، كما يتصف بدافعية إنجاز عالية، وقدرة كبيرة على تحمل المسؤولية، كما أن لديه قيمًا أخلاقية إيجابية، ويتمتع بعلاقات اجتماعية جيدة، ويقدم الدعم الاجتماعي للآخرين.

أبعاد الرفاهية النفسية:

قدم Carol Ryff (1989) نموذجًا لأبعاد الرفاهية النفسية، وهي كالتالي:

الاستقلالية:

وهي كما عرفها Shahidi، (2013) "الإحساس باستقلال الذات وتفردها، وأن يكون الفرد لديه قدرة على مجابهة الضغوطات الاجتِمَاعية والتفكير والتصرُّف بحِكمة، وقدرته على تنظيم سلوكه من داخله، وتقييم ذاته، وتقرير المصير والاستقلالية، وهذا بشكل أو بآخر مرتبط -وبشدة- بالعوامل الثقافية؛ إذ إن بعض المجتمعات وفق ما لديها من ثقافة تمنح مواطنيها حرية جمة، بالمقارنة مع غيرها" (p17)

التمكُّن من البيئة:

يُعَد التحكم بالبيئة والاستخدام الفعال للفُرص بُعدًا رئيسيًّا لإدراك الوفاق والرفاه النفسي، ويشمل التعامل مع تحديات العالم الواقعي الذي ينتمي إليه الإنسان، فالسيطرة البيئية لمعظم الأفراد هي نوع من التحديات التي تواجهه بشكل مستدام، وهذا الجانب من الرفاهية النفسية يبرز المبادرة الشخصية المستمرة المتطلبة لتكوين بيئات العمل والأُسرة ورعايتها (المفرجي، ٢٠٢٢، ٣٦).

وتَعُد القُدرة على اختيار البيئة الملائمة لظروف الفرد وقيمه النفسية وإيجادها من أهم المؤشرات المحدِّدة

للصحة النفسية، ومن المعروف أن الشخص الناجح يستلزم المشاركة في مجالات وأنشطة ذات معنًى ودلالة تتخطى الذات، وتتطلب عملية النمو مدى الحياة والقدرة على الإدارة والتحكم في بيئة معقَّدة تشمل عددًا كبيرًا من الأنشطة الخارجية (Ryff &Singer, 1998).

النضج الشخصي:

النضج الشخصي من أبرز الدلائل على الرفاهية النفسية، والقوة النفسية والوظيفية الإيجابية، ويعني الإحساس المستدام بالتحسن ونضج الذات، وامتدادها، والانفتاح على الخبرات المكتسبة، وإدراك الإنسان لإمكاناته، والتحسن المستمر في الذات والسلوك، بمرور الوقت، بما يعكس فعالية الذات (المري، ٢٠١٨، ٦٧٠).

الإيجابية والعلاقات الاجتماعية المتزنة:

تُعَد العلاقات الجيدة بالمحيطين بالشخص من أهم دلائل الصحة النفسية والرفَاهة النفسية ومعالِمها؛ إذ تؤكد النظريات النفسية أهمية العلاقات الاجتماعية الدافئة التي تعتمد على التفاعل، فالأفراد الذين يتمتعون بمستوًى عالٍ من تأكيد الذات هم الذين يمتلكون درجة عالية من التعاطف والحُب لكل الناس، كما أنهم يمتلكون صداقات جيدة، وهي أحد محكمات النضج والنمو النفسي (شند وآخرون، ٢٠١٣، ٦٧).

الحياة الهادفة:

إن الهدف في الحياة من أهم المؤشرات الدالة على الصحة النفسية والرفاهة النفسية، وبغض النظر عن أنواع الأهداف كعامل رئيس في تعزيز النمو النفسي والبشري وتحفيزه، فإن كثيرًا من النظريات النفسية -كنظرية ألبورت للشخصية- أكدت أن الحياة الهادفة تعني تمتع الفرد بالنمو النفسي الصحيح (لبيهي ٢٠٢٢).

تقبُّل الذات:

هو تقبُّل الفرد لذاته بإيجابياتها وسلبياتها، وعليه ألَّا يقوم برفضها أو كُرهها؛ لأن رفض الذات أو كراهيتها يترتب عليه عجز الفرد عن تقبُّل الآخرين تقبُّلًا حقيقيًّا (Ryff & Singer, 1998).

ويقول (المري، ٢٠١٨، ٦٧١): إن تقبُّل الفرد لذاته لا يمكن تفسيره بأنه رفضٌ للذات، بل يعني أن هذا التقبُّل لا يحول دون مراجعة الفرد لذاته ومُساءلتها، وأن يقيّم سلوكه باستمرار إلى أن يصل لدرجة من تطوير الذات، وهي تعني ألَّا يقع في تقبُّله لذاته كما هي، بل عليه أن يحاول تحسينها وتطويرها، والتطوير يحدث بتأكيد عناصر القوة ومحاولة التصدي للنقائص ومناطق الضعف، وكف السلوكيات المعيبة، والتقليل من أثرها على الأقل، فتقبُّل الذات انطلاقة مهمة للتحسين؛ لأن من يرفض ذاته لن يحاول تطويرها.

النظريات المفسرة للرفاهية النفسية:

نظرية الرفاهية النفسية (Ryff.C. D,1989):

إن الاستعمال الأول لمصطلح الرفاهية النفسية كان لتحدي المصطلحات السائدة حول الرفاهية النفسية الذاتي الذي يتمركز حول التقييمات الذاتية للشعور الجيد، والمتعة والرضا عن الحياة، وإهماله لفكرة السعي نحو التميز على أساس الإمكانات الفريدة التي يمتلكها كل شخص.

نظرية التدرج الهرمي وتحقيق الذات لماسلو:

حَسَب هذه النظرية فإن للفرد مجموعة من الحاجات يسعى لإشباعها، وأي نقص في هذه الحاجات يُولِّد له حالة من التوتر الداخلي، تدفعه إلى سلوك يهدف إلى إشباعها، ويرى ماسلو أن البشر يتمتعون بالسلامة النفسية والسعادة والرفاهية النفسية عندما يكونون قادرين على إشباع حاجاتهم المختلفة والوصول إلى ما يسمَّى تحقيق الذات، حيث إن اختلال التوازن في أي من مراحل التدرج الهرمي يؤخر الفرد ويمنعه من الوصول إلى المرحلة التالية، وعلى ذلك فإنه يرى أن الفرد قد يحتاج إلى حاجات معيَّنة، وفي حال عدم إشباعها فإنه يشعر بالضيق، ويترتب عليه صحة نفسية متدنية، ولن يؤدي به إلى تحقيق ذاته، ومِن ثَمَّ الحرمان من تحقيق السعادة والرفاهية النفسية (زناتي، ٢٠١٥،٦٧).

نظرية ناستاسي للرفاهية النفسية (Nastasi, et al,1998):

لقد صاغ **Nastasi** نموذجًا تصوريًّا لتوضيح مصطلح الرفاهية النفسية وما يؤثر فيه، واتضح أن الرفَاهِية النفسية دالة على التفاعل بين عناصر متعلقة بالفرد بما تتضمنه من مجموعة الإمكانيات الشخصية والاستهداف الشخصي لعوامل الخطورة، والعوامل الثقافية التي تتمثل في المعايير الثقافية والمصادر النابعة من المجتمع، وأساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية ومصادرها، إضافة لمصادر الضغوطات الاجتماعية والثقافية، ولكنها عوامل إمَّا أن تدفع الشخص إلى الرضا عن حياته التي يحياها وعلاقتها الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين، وإمَّا أن تمنعه من الصحة النفسية الإيجابية، أو عدم الرضا عن حياته الشخصية وعلاقته الاجتماعية، وبالتالي زيادة احتمال معاناته وزيادة همومه ونقص الصفاء النفسي.

(Diener, & Biswas,2010).

٢- الرهاب الاجتماعي Social Phobia:

قد يختلف القلق عن الرهاب في كون مَرْضَى القلق يملكون مخططات متعلقة بالخطر، تعمل بشكل بعيد عن الوعي وآليّ، ومستقرة فِي الذَاكرةِ طويلةِ الأمَد، تقوم بتصفية المعلومات، حيث تُبْقِي فقط على المَظاهر السَلبية للتجربةِ المَعِيشة، وتحذف كل مَظهَر إيجَابِي لها.

مفهوم الرهاب الاجتماعي:

ويُعد الرُهاب الاجتِماعِي شَكلًا من أشكَالِ القَلَق، حيث تعرّفه الجمعية الامريكية لعلم النفس (American Psychological Association) بوجه عام بأنه خوف دائم غير منطقي، مثل عدم التَحدثُ العَلني أمامَ الجُمهور، الخوف من التقييم السلبي، ويُشتَرط فيه تجنب شعوري لموضوعات معيَّنة، أو مواقف محددة.

وعرَّفه خفاجة (٢٠٢٢) بأنه "حالة من الخوف من كل ما هو غامض، وتجنُّب المَواقف التي يَفترض فيها الفرد أن يتصرف بشكلٍ طبيعي ملائم، ويكون معرَّضًا نَتيجةً لذلك لنوع من النقد، والخصلة الأَسَاسِية الدالة على القلق الاجتمَاعي تتمثل في الخَوفِ غير المسبب من النَقدِ السلبي للسلوك ممن حوله" (ص٥٦).

ويرى (القرني وآخرون، ٢٠١٦) أن اضطراب الرهاب الاجتِمَاعي نوع من الرهبة الواضحة والمستدامة من حدث أو أغلب الأحداث الاجتِمَاعِية، أو المواقف التي تتضمن الأداء أو الإنجاز، والتي يتعرض فيها الشخص لأناس غرباء، أو لرهبة مراقبة الآخرين أو تفحصهم له، يخاف الشخص من أنه سيتصرف بطريقة ستكون مذلة أو محرجة، أما فيما يتعلق بالأطفال فإنه يجب أن يكون هناك دلائل على المقدرة على إقامة علاقات اجتماعية بما يتناسب مع الأشخاص المألوفين، كما يجب أن يحدث القلق في مواقع تجمع الطفل مع أقرانه، وليس فقط في علاقاته مع البالغين (ص ٢٠٦).

ومما سبق ترى الباحثة أن الرهَاب الاجتماعي هو اضطراب نفسي يتميز بالخوف المفرط والمستمر من المواقف الاجتماعية، وهو ما يؤدي الى تجنب تلك المواقف أو تحملها بصعوبة.

مكونات الرهاب الاجتماعي:

وللرهاب الاجتماعي عدة مستويات يظهر فيها، وهي:

- **المكون السلوكي:** ويظهر في سلوك الهُروب من أحداث اجتماعية مختلفة وتجنبها، كعدم تلبية الدعوات الاجتماعية وتخفيض الاتصالات الاجتماعية، ويُشير هذا النموذج إلى أن الأفرَاد ذوي القَلَق الاجتماعي يميلون إلى استخدام المعلومات الداخلية، مثل سلوكياتهم وتصرفاتهم وأفكارهم ومشاعرهم الداخلية، والاستجابات الجسمية، في بناء انطباع وتكوينه عن الطريقة التي يظهرون بها للآخرين، مثل: (أنا أعرف أن كل واحد منهم كان ينظر إلَيَّ)، وأن هذا الانطباع يمكن أن يحدث في شكل صور عقلية بصرية تتشكل من المنظور الخارجي أو منظور الملاحِظ الناس الآخرين، وهذه الصور العقلية عادة ما تكون سلبية، وهذا ما يُؤَدّي إلى استمرار القَلَق الاجتِمَاعي لديهم، وجَعْلِهم يسلكون بطريقة غير مقبولة اجتماعيًا ومربكة ومخزية، تؤدي بهم إلى نتائج خطيرة مثل الخزي والنبذ، وهذه الاعتقادات هي التي تسبب القلق لديهم. Deacon, &Abramowitz, (2004).
- **المكون المعرفِي:** يتمثل في أفكار تقييمية لنفسه والتوقعات الضارة، أو عدم لباقة السلوك والانشغال المستدام بالأحداث الاجتماعية المثيرة للقلق والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء، وحدوث المصائب، ويلخص بيك (Beck,1985) المكون المعرفي للرهاب الاجتماعي فيما يأتي:
  - ملاحظة استنكار الآخرين ورفضهم، بالإضافة إلى توقع استنكار المحيطين به، وانتقاء التغذية الرَاجِعة بِسلبيَة لتعزز هذه التنبؤات.
  - الحساسية والتوتر والخوف من أن يكون مكشوفًا ومراقَبًا.
  - يتميز المصاب بالقَلَق الاجتِمَاعي بأنه ذو خيال سلبي.
  - وجود أفكار متصلبة لا تمت للواقع بصلة حول السُلوك المَرغُوب فيه وعدم امتلاك القدرة على إبداء السلوك الذي يتناسب مع المواقف الاجتماعية المختلفة.
  - التفسير المضخم للتَغذية المرتدة الحسية المتصل بالتيقظ لمظاهر الارتباك؛ للشعور بعدم الأهمية وانخفاض التقدير الذاتي (p150)
- **المكون الفسيولوجي:** يشير (دبابيش، ٢٠١١) إلى أن معاناة الشخص تتضح في عدة أعراض جسمية مرتبطة بِأحدَاث اجتِمَاعية مُقلِقَة بالنسبة له، كالشعور بالغثيان وقلة النوم والإحساس بالمرارة في الحلق والارتجاف والتعرق، وتترابط هذه المستويات مع بعضها بشكل وظيفي، فالتنبؤ والتقييم المنخفض للسلوك الشخصي للإنسان يؤدي به إلى مراقبة الذات المستمرة في سلوكه، ويقود هذا الإدراك إلى العزو السببي الخطأ لأغراض القلق، كمنبه دال على التقييم المتدني ممن حوله وفي محيطه، وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع حدة الآثار الجسدية، ويتم عزوها إلى التقييمات الاجتِمَاعية.
- **المكون الانفعالي:** ويمكن ملاحظته من خلال مشاعر الخوف والقلق والذعر في المواقف الاجتماعية، بحيث يكون الرهاب الاجتماعي مرتبطًا بخبرة انفعالية مر بها الفرد سابقًا (حسين، ٢٠٠٩، ١٢٩).

النظريات المفسرة للرهاب الاجتماعي:

نظرية التحليل النفسي (١٨٩٦):

ظل فرويد لفترة طويلة لا يَعُدُّ الرهاب ظاهرة نفسية في الأساس، وإنما هو مظهر لحالة توتر تُستثار عضويًا، حيث تتحول الطاقة الغريزية غير المفرغة إلى قلق يصبح متعلقًا بموضوعات خطرة ارتباطًا بطبيعتها أو بالخبرة

السابقة عند الفرد، أو يتم تفريغها جزئيًّا من خلال هذه الموضوعات الخطرة، وقد افترض فرويد أن المشاعر الجنسية اللاشعورية المكبوتة، ومشاعر العدوانية، والتي تمنع من التفريغ، تتحول عضويًّا إلى قلق، وهذا القلق يتحول بدوره إلى موضوع رمزي، فيرتبط الرهاب بموقف معيَّن (الرشيدي، وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٢٤).

فالرهاب حيلة ووسيلة دفاعية في البؤرة اللاشعورية، يتمثلها المريض لعزل هذا القَلَق الناجم عن هذه الرغبات المكبوتة وتحويله إلى موضوع رمزي ليس له علاقة بالسبب الحقيقي لحماية نفسه من إرادة لا شعورية عدائية أو ممقوتة لديه (حميدات، ٢٠١٦، ١٨٧١).

النظرية السلوكية المعرفية (١٩٦٠):

يوجد كثير من النماذج السلوكية المعرفية، وهنا سيتم تناول نموذجين، هما:

١- نموذج كلارك وويلز للرهاب الاجتماعي:

اقترح هذا النموذج عمليات أربع تمنع مرض الرهاب الاجتماعي من دحض معتقداتهم السلبية عن الخطر المدرك في خلال المواقف الاجتِمَاعية، والتي تساعد في دعم بقاء الرهاب الاجتماعي، وهي:

- تركيز الانتباه، فعندما يفكر المصابون بالرهاب الاجتماعي أنهم عرضة للتَقييم السلبي فإنهم يتحوَّلون بشكل آلي إلى التركيز على النفس، وهو ما يزيد الوعي باستجابات الارتباك المخيفة.
- سلوكيات التأمين، وتتضمن عددًا غير قليل من السلوكيات التي يقوم بها مريض الرهاب الاجتماعي بهدف خفض التعرض للتَقييم السلبي، كترديد الحَدِيث، التحدث بسرعة، الصمت والسكوت.
- قلـق الفرد في خلال الموقف الاجتماعي يؤدي إلى قصور في أدائه وانشغَـالِه بسلوكيات الأمن والتأمين، وهو ما يجعله يتصرف بطريقة تبدو أقل ودًّا.
- المعالجة التي تتم قبل الحدث وما بعده، ويتضمن قلق التنبؤ قبل الموقف والاحترازات التي تتم بعد الموقف (خفاجة، ٢٠٢٢).

٢- نموذج ليري وشلينكر المعرفي:

الرهاب الاجتماعي، يعدونه يصف عددًا من الخبرات المعرفية والعاطفية التي تنتج عن توقف تقييم الآخر الفعلِي أو غير الحقيقي في المواقف الاجتماعية، ويرتبط به ردود فعل متباينة متضمنة الانسحاب المادي أو المعرفي، ومشاعر الدونية والتقوقع حول الذات، ونقصًا في ضبط النفس، ويظهر الرهاب الاجتماعي عندما يريد الشخص تشكيل انطباع مفصل عمن حوله، ولكنه يشك في قدرته على ذَلِك، ويتوقع منهم ردود فعل تقييمية غير مُرضية، ويؤكد هذا النموذج أن ثمة عوامل متعددة تعمل كمنشط لتوليد الشك لدى الفرد، جزء منها يتعلق بسمات الفرد وسمات الطرف الآخر، وجزء يتعلق بسمات الموقف وبظروفه (أبو جدي، ٢٠٠٤، ٢٩).

أنواع الرهاب الاجتماعي:

أشار كل من (أبو هدروس، ٢٠١٥)، **إلى** نوعين من الرهاب الاجتماعي، هُما:

- **الرهَاب الاجتماعي العام**: هو إحساس يعتري الفرد يجعله يخاف ويقلق من جميع المواقف والاتصال الاجتماعي، وهو الخوف بشكل عام من جميع المواقف الاجتماعية والرهبة الشديدة، يظهر الخوف والتوتر وعدم الارتياح في كل المواقف الاجتماعية تقريبًا، وليس من موقف بعينه، ويكون أغلب المصابين باضطراب القلق الاجتماعي يعانون الرهاب الاجتماعي المعمم، ومن أعراضه القلق والتوتر والتردد والنقد اللاذع للذات في معظم المواقف الاجتماعية.
- **الرهاب الاجتماعي المحدد**: هو إحساس يصيب الفرد يقلقه من موقف واحد أو اثنين فقط؛ إذ يشعر المرء بكل أعراض الرهاب الجسدية والسلوكية في مواقف اجتماعية محددة، وليس في جميع المواقف الاجتماعية.

ثانيًا: الدراسات والبحوث السابقة:

توصل البحث الحالي إلى كثير من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، وتم تقسيمها إلى ثلاثة محاور: دراسات تناولت المتغير الأول: الرفاهية النفسية، ودراسات تناولت المتغير الثاني: الرهاب الاجتماعي، ودراسات تناولت علاقة الرفاهية النفسية بالرهاب الاجتماعي.

الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الرفاهية النفسية كما يلي:

- دراسة الناصر وآخرون (٢٠٢٣): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الإبداع الضمني والشعور بالرفاهية النفسية، تكونت عينة الدراسة من (١٩٧ طالبًا و١١٤ طالبةً) من طلبة جامعة الكويت، وتم تطبيق مقياس للتفكِير الشرطي للشخصية المبدعة (CRT-CP)، ومقياس للرفَاهية النفسية (PWB)، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت نتائج البحث وجود ارتباط جزئي ذي دلالة إيجابية بين الإبداع الضمني والرفاهية النفسية، وكشفت الدراسة الحالية عن تمتع معظم منتسبي جامعة الكويت من الطلاب بمستوى متوسط إلى مرتفع في الإبداع الضمني والشعور بالرفاهية النفسية.
- دراسة اللحام وعدوان (٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائيًّا من (٥٠٠)

طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس الرفاهية النفسية، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك مستوًى متوسطًا من الرفاهية النفسية يتمتع به طلبة الجامعة الأردنية، وأيضًا أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية المُدركة وبين الرفاهية النفسية.

- دراسة مراح وآخرون (٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين التنظِيم الانفعَالي والرفَاهية النفسية لدى طلبة الجامعة في الجزائر، تم تطبيق مقياس التنظيم الانفعَالي لـ:(Gross & John)، ومقياس الرفاهية النفسية لـ:(Carol Ryff) على عينة بحثية مكونة من (١٤٧) طالبًا من كلا الجنسين، تم اختيارهم عشوائيًّا من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة ابن خلدون، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات مدلول إحصائي بين التنظيم الانفعالي والرفاهية النفسية.
- دراسة عثمان (٢٠٢٢): هدفت إلى كشف العلاقة بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية وبناء نموذج للعلاقة بين الطفو الأكاديمي -كمتغير مستقل- والكفاءة الذاتية -كمتغير وسيط- والرفاهية النفسية -كمتغير تابع- لدى عينة من طالبات جامعة نجران، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٢) طالبة، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الطفو الأكاديمي، ومقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الكفاءة الذاتية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الأكاديمي، والكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية دالة إحصائيًّا، وأن الكفاءة الذاتية -كمتغير وسيط- تؤثر تأثيرًا إيجابيًّا على مستوى الرفاهية النفسية.

الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الرهاب الاجتماعي:

- دراسة بركات (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الشعور برهاب السعادة والرهاب الاجتماعي لدى عينة بحثية بالجامعة الفلسطينية بطولكرم، تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها عشوائيًّا من (٤٣٣) طالبًا وطالبة، تم استخدام مقياس الشعور برهاب السعادة، ومقياس رولين ووى ١٩٩٥ لقياس الرهاب الاجتماعي، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى رهاب السعادة، والرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الفلسطينية.
- دراسة رمضان (٢٠٢٠): هدف البحث إلى دراسة الإسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومشكلة القلق الاجتماعي في التنبؤ بجودة الحياة لدى الطلاب الجامعيين، ولتحقيق هذا الهدف تم تقنين عدة مقاييس، هي مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وقائمة اضطراب القلق الاجتماعي، ومقياس جودة الحياة، وخصوصًا بين الجامعيين، وتكونت العينة من (٥٣٧) طالبًا وطالبة ينتمون إلى جامعة قناة السويس، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه من الممكن أن يسهم القلق الاجتماعي في التنبؤ بمتغير جودة الحياة لدى عينة البحث، ويسهم التفاعل بين متغيري العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والقلق الاجتماعي في التنبؤ بمتغير جودة الحياة لدى المتعلمين.

الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي:

- دراسة زيدان (٢٠٢٠): هدفت إلى إظهار العلاقات الارتباطية بين الرفاهية النفسية وكل من الرهَاب الاجتماعي وجودة الحياة عند طلاب قسمَي الأدبي والعلمي من كلية التربية النوعية بجامعة عين شمس، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٠٠ طالب)، ولتحقيق هذا الهدف استُخدمت مجموعة من المقاييس التي تمثلت في مقياس الرفاهة النفسية، مقياس الرهاب الاجتماعي، ومقياس جودة الحياة، واستُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد جودة الحياة والرفاهة النفسية والرهاب الاجتماعي.

التعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

- تم التعقيب على الدراسات السابقة من حيت الاتفاق والاختلاف, وبالنسبة لأهداف البحث فقد اتفقت دراسة البحث الحالي مع دراسة زيدان (٢٠٢٠) التي درست العلاقة بين الرفاهة النفسية وكلٍّ من الرهاب الاجتماعي وجودة الحياة لدى طلاب كليات الجامعة , ومن حيث المنهج اتفق البحث الحالي مع ما سبق من دراسات في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ومن حيث الأدوات المستخدمة اختلفت أدوات البحث الحالي عن أدوات الدراسات السابقة؛ إذ اعتمدت الدراسات التي تناولت موضوع الرفاهية النفسية على مقاييس مرافقة له، كمقياس التوافق النفسي المستخدم في دراسة عثمان (٢٠٢٢)، ودراسة اللحام وعدوان (٢٠٢٢) فحصت العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والرفاه النفسي باستخدام مقاييس الرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية، ودراسة مراح وآخرين (٢٠٢٢) استخدمت مقياس التنظيم الانفعالي والرفاه النفسي، وبالنسبة للعينة اتفقت مع جميع الدراسات السابقة.

فروض البحث:

وتتلخص فروض البحث في الآتي:

١. يوجد مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان.

٢. يوجد مستوى منخفض من الرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان.

٣. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان.

٤. يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى الدراسي.

منهج البحث وإجراءاته:

أولًا: منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، بوصفه أحد مناهج البحث العلمي التي تهدف إلى وصف الظواهر، والتنبؤ بها، وتفسير العلاقة بينها.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع طلاب جامعة جازان وطالباتها، والبالغ عددهم (٣٥٣٠٢) من الطلاب والطالبات بالعام الجامعي ١٤٤٥هـ.

ثالثًا: عينة البحث:

أ) العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة البحث الخاصة للخصائص السيكومترية بالطريقة العشوائية حيث بلغت (٧٠) طالبًا وطالبة بجامعة جازان.

ب) العينة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغت (٤٢٣) طالبًا وطالبة بجامعة جازان، كما هو موجود بالجدول الاتي:

جدول (٢) يوضح توزيع عينة البحث الأساسية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	206	48.7%
	أنثى	217	51.3%
الإجمالي		423	100%
المستوى الدراسي	بكالوريوس	312	73.8%
	دبلوم عالٍ	70	16.5%
	ماجستير	41	9.7%
الإجمالي		423	100%

رابعًا: أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث على:

- مقياس الرفاهية النفسية (ترجمه: المري، ٢٠١٨)، ملحق رقم (٢).
- مقياس الرهاب الاجتماعي (ترجمه: الدسوقي، ٢٠٠٤)، ملحق رقم (٣).

مقياس الرفاهية النفسية:

مقياس الرفاهية النفسية من إعداد كارول رايف (Ryff, 1989)، ترجمه (المري، ٢٠١٨)، ويتكون من (٤٢) فقرة، وفقًا لطريقة ليكرت (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على محكّمين من أساتذة جامعيين من المختصين بمجال العلوم النفسية والسلوكية، وقد قاموا بتقديم آرائهم وملحوظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، وانتماء الفقرات إلى المقياس، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها ليصبح عدد فقرات المقياس (٣٩) فقرة، متضمنة تحت ستة أبعاد، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) أبعاد مقياس الرفاهية النفسية وفقراته

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
الاستقلالية	1-2-3-4-5-6	-
التمكن البيئي	7-8-9-10	11-12-13
النمو الشخصي	14-15-16-19	17-18-20
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	21-22-23-24	25-26-27
الحياة الهادفة	28-29	30-31-32-33
تقبُّل الذات	34-35-36-39	37- 38
الإجمالي	**فقرة 39**	

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاهية النفسية للبحث الحالي:

(ب) صدق المقياس:

صدق المفردات:

للتأكد من صدق المقياس تم استخدام صدق المفردات، حيث تم حساب معامل ارتباط Pearson بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الكلية المنتمية إليه بعد حذف درجة الفقرة، كما هو موضح بالجدول الاتي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة الفقرة

الاستقلالية		التمكن البيئي		النمو الشخصي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.506**	7	0.601**	14	0.251**
2	0.327**	8	0.340**	15	0.317**
3	0.233**	9	0.511**	16	0.614**
4	0.552**	10	0.572**	17	0.408**
5	0.497**	11	0.314**	18	0.124
6	- 0.038	12	0.483**	19	0.429**
		13	0.617**	20	0.315**
العلاقات الإيجابية مع الآخرين		الحياة الهادفة		تقبّل الذات	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
21	0.351**	28	-0.001	34	-0.181
22	0.375**	29	-0.173	35	0.563**
23	0.351**	30	0.682**	36	0.471**
24	0.258**	31	0.526**	37	0.014
25	0.458**	32	0.641**	38	0.202
26	0.530**	33	-0.226	39	0.455**
27	0.458**				

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه بعد حذف درجة الفقرة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، عدا الفقرات (٦-١٨-٢٨-٢٩-٣٣-٣٤-٣٧-٣٨)، كانت غير دالة إحصائيًا، لذا تم حذفها، ليصبح عدد فقرات المقياس (٣١) فقرة.

(ب) الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق ال**(ب) الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الرفاهية النفسية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس، وبينها وبين درجة المقياس الكلية، كما هو موجود بالجدول الآتي:

داخلي لمقياس الرفاهية النفسية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس، وبينها وبين درجة المقياس الكلية، كما هو موجود بالجدول الآتي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الرفاهية النفسية

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس
الاستقلالية	-					
التمكن البيئي	0.402**	-				
النمو الشخصي	0.389**	0.413**	-			
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	0.466**	0.487**	0.434**	-		
الحياة الهادفة	0.357**	0.444**	0.685**	0.443**	-	
تقبل الذات	0.512**	0.578**	0.359**	0.318**	0.340**	-
الدرجة الكلية	0.485**	0.823**	0.744**	0.729**	0.686**	0.582**

دال عند مستوى 0.01، *دال عند مستوى 0.05 **

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرفاهية النفسية وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهو ما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمقياس الرفاهية النفسية.

(ج) الثبات:

تم حساب ثبات مقياس الرفاهية النفسية باستخدام معامل ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha، والجدول التالي يوضح ذلك:تم حساب الاتساق ال**(ب) الاتساق الداخلي:**

جدول (٦) يوضح معامل ثبات مقياس الرفاهية النفسية

البُعد / طريقة الثبات	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرونباخ
الاستقلالية	5	0.708
التمكن البيئي	7	0.758
النمو الشخصي	6	0.673
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	7	0.680
الحياة الهادفة	3	0.842
تقبل الذات	3	0.803
الدرجة الكلية	31	0.878

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ مناسبة، حيث تراوحت بين (٠,٦٧٣) و(٠,٨٧٨)، وهو ما يشير إلى الوثوق بتطبيق مقياس الرفاهية النفسية لأغراض هذا البحث.

طريقة تصحيح المقياس:

تكوَّن مقياس الرفاهية النفسية من (٣١) فقرة موزعة على ستة أبعاد، ويتم اختيار الإجابة على فقرات المقياس وفقًا لطريقة ليكرت؛ حيث تتراوح الإجابة بين ما يلي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة، وتأخذ الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي للفقرات الموجبة، والعكس بالنسبة للفقرات السالبة، حيث إن أعلى درجة للمفحوص هي (١٥٥) درجة، وأقل درجة هي (٣١)، وتشير الدرجات المرتفعة لارتفاع مستوى الرفاهية النفسية، وكانت الصورة النهائية للمقياس، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧) أبعاد وفقرات مقياس الرفاهية النفسية في صورته النهائية

الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
الاستقلالية	1-2-3-4-5	-
التمكن البيئي	7-8-9-10	11-12-13
النمو الشخصي	14-15-16	17-18-20
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	21-22-23-24	25-26-27
الحياة الهادفة	-	30-31-32
تقبل الذات	35-36-39	-
الإجمالي	**فقرة 31**	

(٢) مقياس الرهاب الاجتماعي:

المقياس من إعداد رولين Roulin (1994)، وقام بترجمته للبيئة العربية (الدسوقي، ٢٠٠٤)، ويتكون من (٣٦) فقرة، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على محكِّمين من أساتذة جامعيين من المختصين بمجال العلوم النفسية والسلوكية، حيث قدموا آراءهم وملحوظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، وانتماء الفقرات إلى المقياس، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية.

وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر؛ ليصبح عدد فقرات المقياس (٣٠) فقرة، تتضمن فقرات سالبة، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام (١-٥-١٢-١٣-١٩-٢٥-٢٦).

وقد تم حساب صدقه باستخدام الصدق التلازمي، فكان معامل الارتباط يساوي (٠,٥٧)، وهو دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما استُخدم الصدق التميزي، فجاءت قيمة النسبة الحرجة (٢٣,٦٧)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، أما ثباته فقد تم حسابه باستخدام طريقة إعادة إجراء الاختبار، فكان معامل الارتباط قدره (٠,٨٩٦)، وهو دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، أيضًا تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، فجاءت قيمته (٠,٩٢).

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الرهاب الاجتماعي للبحث الحالي:

(ب) صدق المقياس:

صدق المفردات:

للتأكد من صدق المقياس تم استخدام صدق المفردات، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة الفقرة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة الفقرة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.140	11	0.600**	21	0.637**
2	0.584**	12	0.037	22	0.615**
3	0.789**	13	0.118	23	0.687**
4	0.430**	14	0.631**	24	0.693**
5	0.059	15	0.643**	25	0.190
6	0.704**	16	0.644**	26	0.050
7	0.520**	17	0.602**	27	0.761**
8	0.668**	18	0.593**	28	0.666**
9	0.671**	19	0.205	29	0.602**
10	0.697**	20	0.772**	30	0.689**

دال عند مستوى 0.01، *دال عند مستوى 0.05 **

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المقياس الكلية بعد حذف درجة الفقرة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، فيما عدا الفقرات (١-٥-١٢-١٣-١٩-٢٥-٢٦) كانت غير دالة؛ لذا تم حذفها ليصبح عدد فقرات المقياس (٢٣) فقرة.

(ب) الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الرهاب الاجتماعي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما هو بالجدول التالي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الرهاب الاجتماعي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.671**	11	0.707**	21	0.688**
2	0.827**	12	0.704**	22	0.621**
3	0.487**	13	0.650**	23	0.733**
4	0.746**	14	0.650**		
5	0.556**	15	0.790**		
6	0.686**	16	0.703**		
7	0.739**	17	0.688**		
8	0.724**	18	0.778**		
9	0.633**	19	0.757**		
10	0.704**	20	0.802**		

دال عند مستوى 0.01، *دال عند مستوى 0.05 **

من جدول (٩) يتضح أن معاملات الارتباط بين كل فقرة ودرجة مقياس الرهاب الاجتماعي الكلية كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومستوى (٠,٠٥)، وهو ما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمقياس الرهاب الاجتماعي.

(ب) الثبات:

تم حساب ثبات مقياس الرهاب الاجتماعي من خلال معامل ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha، حيث بلغ معامل ألفا (٠,٩٥٢) وهي قيمة مرتفعة، وهو ما يشير إلى الوثوق بتطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي لأغراض هذا البحث.

طريقة تصحيح المقياس:

تكوَّن مقياس الرهاب الاجتماعي من (٢٣) فقرة، ويتم اختيار الإجابة عن فقرات المقياس وفقًا لطريقة ليكرت؛ حيث تتراوح الإجابة بين ما يلي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي، حيث إن أعلى درجة للمفحوص هي (١١٥) درجة، وأقل درجة هي (٢٣)، وتشير الدرجات المرتفعة لارتفاع مستوى الرهاب الاجتماعي.

الأساليب الإحصائية:

في ضوء أهداف الدراسة وفروضها استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات واختبار صحة الفروض –باستخدام برنامج SPSS–، والتي تتمثل في التالي:

- المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.
- اختبار "ت" لعينة واحدة.
- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل الانحدار المتعدد.

أولًا: نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على: **"يوجد مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس الرفاهية النفسية على عينة البحث البالغ عددها (٤٢٣) طالبًا وطالبة، وتمت معالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي، والذي يمثل ٦٠٪ من درجة كلّ بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هو بالجدول التالي:

جدول (١٠) قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الرفاهية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستقلالية	5	15	19.437	2.780	4.437	32.825	0.01
التمكن البيئي	7	21	26.835	2.571	5.835	46.682	0.01
النمو الشخصي	6	18	20.771	2.575	2.771	22.127	0.01
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	7	21	26.286	2.742	5.286	39.652	0.01
الحياة الهادفة	3	9	10.789	2.00	1.789	18.402	0.01
تقبُّل الذات	3	9	11.752	1.832	2.752	30.886	0.01
الدرجة الكلية للرفاهية النفسية	31	93	115.870	9.579	22.870	49.104	0.01

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في الرفاهية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٣٢,٨٢٥، ٤٦,٦٨٢، ٢٢,١٢٧، ٣٩,٦٥٢، ١٨,٤٠٢، ٣٠,٨٨٦، ٤٩,١٠٤) وهي قيمة موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك تحقق الفرض الأول من البحث؛ وهو وجود مستوى مرتفع في الرفاهية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طلبة جامعة جازان.

تتفق النتيجة بذلك مع دراسة الناصر واخرون (٢٠٢٣) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى الطالبات عينة الدراسة، وترى الباحثة أن ارتفاع مستوى الرفاهية النفسية وما تتضمنه من شعور بالرضا والهناء يحقق لدى الطالب استقرارًا نفسيًّا وأكاديميًّا، وهذا ما يبدو في الاستقرار الأكاديمي لدى طلبة جامعة جازان، وندرة مظاهر التسرب الدراسي.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على: "**يوجد مستوى منخفض من الرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس الرهاب الاجتماعي على عينة البحث البالغ عددها (٤٢٣) طالبًا وطالبة، وتمت معالجة النتائج باختبار (ت) لمجموعة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي والذي يمثل ٦٠٪ من درجة كلِّ بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١) قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الرهاب الاجتماعي

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرهاب الاجتماعي	23	69	72.849	22.097	3.849	3.582	0.01

يتضح من جدول (١١) أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في الرهاب الاجتماعي بلغت (٣,٥٨٢) وهي قيمة موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ وهو ما يشير إلى وجود مستوى مرتفع في الرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان. وتتفق النتيجة بذلك مع ما ذكره (أبو هدروس، ٢٠١٥) من أن الرهاب الاجتماعي يؤثر على شخصية الفرد، ويؤدي إلى العجز، فالشخص يصبح غير قادر على التفاعل مع الآخرين أو التحدث أمامهم، وقد يفشل في أداء مسؤوليات دراسية أو مهنية مهمة، حيث إن معظم الذين يصابون بالرهاب الاجتماعي يحتفظون بمخاوفهم سرًّا؛ لأن مقاومتهم الاجتماعية في الأغلب يُساء فهمها، ويتم تفسيرها بأنها عدم اهتمام أو عناد، وتُسهم بشكل مباشر في إعاقة التقدم المهني والأكاديمي. وتتفق مع دراسة رمضان (٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى وجود مستوى منخفض من القلق لدى طلبة كلية التربية بجامعة قناة السويس. وترى الباحثة أن وجود وحدات الإرشاد النفسي بالكليات المختلفة بجامعة جازان والأنشطة التي تنظمها الجامعة للطلبة وتعزيز التفاعل الاجتماعي في داخل الجامعة له أثر كبير في انخفاض مستوى الرهاب الاجتماعي وسط طلبة جامعة جازان.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على: " **توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي لدى طلبة جامعة جازان، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢) يوضح معاملات الارتباط بين الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي

المتغير	الرهاب الاجتماعي
الاستقلالية	0.468**
التمكن البيئي	- 0.052
النمو الشخصي	- 0.301**
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	- 0.304**
الحياة الهادفة	- 0.552**
تقبُّل الذات	0.201**
الدرجة الكلية للرفاهية النفسية	- 0.123*

دال عند مستوى 0.01 **

من جدول (١٢) يتضح أن:

- معامل ارتباط بيرسون بين الاستقلالية والرهاب الاجتماعي بلغ (٠,٤٦٨)، وهي قيم موجبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يشير إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الاستقلالية والرهاب الاجتماعي.
- معامل ارتباط بيرسون بين التمكُّن البيئي والرهاب الاجتماعي بلغ (- ٠,٠٥٢) وهي قيم سالبة غير دالة، وهو ما يوضح عدم وجود علاقة دالة بين التمكن البيئي والرهاب الاجتماعي.
- معامل ارتباط بيرسون بين النمو الشخصي والرهاب الاجتماعي بلغ (- ٠,٣٠١) وهي قيم سالبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يوضح وجود علاقة سالبة دالة بين النمو الشخصي والرهاب الاجتماعي.
- معامل ارتباط بيرسون بين العلاقات الإيجابية مع الآخرين والرهاب الاجتماعي بلغ (- ٠,٣٠٤) وهي قيم سالبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يظهر وجود علاقة سالبة دالة بين العلاقات الإيجابية مع الآخرين والرهاب الاجتماعي.
- معامل ارتباط بيرسون بين الحياة الهادفة والرهاب الاجتماعي وصل (- ٠,٥٥٢)، وهي قيم سالبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يظهر وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًّا بين الحياة الهادفة والرهاب الاجتماعي.
- معامل ارتباط بيرسون بين تقبل الذات والرهاب الاجتماعي بلغ (- ٠,٢٠١)، وهي قيم سالبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يظهر وجود علاقة سالبة إحصائيًّا بين تقبل الذات والرهاب الاجتماعي.
- معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي بلغ (- ٠,١٢٣) وهي قيم سالبة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهو ما يشير إلى وجود علاقة سالبة دالة بين الدرجة الكلية للرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي.

وتتفق النتيجة بذلك مع دراسة بركات (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الرفاهية النفسية والرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الفلسطينية، كما أن القدرة على إدارة هذه المشاعر السلبية أو المؤلمة أمر ضروري للرفاهية النفسية على المدى البعيد، وترى الباحثة أن وجود أي قدر من الرهاب الاجتماعي لدى الفرد يفوّت عليه فُرَص الاستمتاع والشعور بالسعادة تجاه الأحداث والمواقف، والرهاب الاجتماعي وما يصحبه من مظاهر القلق والتوتر ونقص الثقة يتعارض مع الرفاهية النفسية.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على: **"يمكن التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان"**، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، حيث تم التحقق من جودة نموذج الاختبار باستخدام اختبار التعددية الخطية، للتأكد من خُلُو البيانات من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد، كما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول (١٣) التحقق من جودة نموذج الانحدار

المتغير التابع	المتغير المستقل	اختبار التباين المسموح به	اختبار معامل تضخم التباين VIF	اختبار داربن – واطسون
الرهاب الاجتماعي	الحياة الهادفة	0.606	1.650	2.201
	الاستقلالية	0.743	1.347	
	العلاقات الإيجابية	0.695	1.439	
	النمو الشخصي	0.552	1.802	

يتضح من الجدول أنه كانت قيمة اختبار التباين "Tolerance" أكبر من (٠,٠٥)، كما أن قيمة اختبار معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor- "VIF" أقل من (١٠)، وهو ما يدل على خُلُو البيانات من مشكلة الارتباط الخطي، ويدل ذلك على استقلالية المتغير المنبئ، وللتأكد من الاستقلال الذاتي للبواقي تم إجراء اختبار داربن – واطسون (Durbin–Watson statistic) لعينة الدراسة وكانت قيمته أكبر من القيمة الحرجة، وهو ما يدل على عدم وجود ارتباط ذاتي لبواقي الانحدار.

جدول (١٤) ملخص نموذج الانحدار

المتغير التابع	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح
الرهاب الاجتماعي	0.719	0.517	0.513

تشير نتائج جدول (١٤) إلى أن قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٥١٣)، أي أنه يُسْهِم بنسبة (٥١,٣٪) في التنبؤ بالرهاب الاجتماعي.

والجدول التالي يوضح تحليل تباين الانحدار للتحقق من إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الرفاهية النفسية:

جدول (١٥) تحليل تباين الانحدار للتحقق من إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الرفاهية النفسية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "فـ"	مستوى الدلالة
الرهاب الاجتماعي	الانحدار	106605.457	4	26651.364	112.020	0.01
	البواقي	99448.860	418	237.916		
	المجموع	206054.317	422	-		

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة "ف" للرهاب الاجتماعي بلغت (١١٢,٠٢٠) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يشير لإمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار لمعرفة أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الرفاهية النفسية:

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال الرفاهية النفسية

المتغير التابع	المتغير المستقل	ثابت الانحدار	معامل الانحدار	Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرهاب الاجتماعي	الحياة الهادفة	108.127	-2.936	-0.266	-6.087	0.01
	الاستقلالية		4.117	0.518	13.136	0.01
	العلاقات الإيجابية		-1.905	-0.236	-5.800	0.01
	النمو الشخصي		-1.615	-0.188	-4.114	0.01

يتضح من الجدول السابق أن الحياة الهادفة تُعد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالرهاب الاجتماعي؛ حيث كانت القيمة التنبُئِية له (-٦,٠٨٧)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم تأتي الاستقلالية في المرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبُئِية له (١٣,١٣٦) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم تأتي العلاقات الإيجابية مع الآخرين في المرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبُئِية له (-٥,٨٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم يأتي النمو الشخصي في المرتبة الرابعة؛ حيث كانت القيمة التنبُئِية له (-٤,١١٤) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٢٣٢)، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الرهاب الاجتماعي= ١٠٨,١٢٧ - ٢,٩٣٦ × الحياة الهادفة + ٤,١١٧ × الاستقلالية - ١,٩٠٥ × العلاقات الإيجابية - ١,٦١٥ × النمو الشخصي.

وتتفق بذلك مع ما ذكره ريف (١٩٨٩) من أن الهدف في الحياة من أهم المؤشرات الدالة على الصحة النفسية والرفاهة النفسية، وبغض النظر عن أنواع الأهداف كعامل رئيس في تعزيز النمو النفسي والبشري، وتحفيزه، فإن كثيرًا من النظريات النفسية -كنظرية ألبورت للشخصية- أكدت أن الحياة الهادفة تعني تمتع الفرد بالنمو النفسي الصحيح، وتتفق أيضًا مع ما ذكره رمضان (٢٠٢٠) أنه من الممكن أن يسهم القلق الاجتماعي في التنبؤ بمتغير جودة الحياة لدى عينة البحث، ويسهم التفاعل بين متغيري العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والقلق الاجتماعي في التنبؤ بمتغير جودة الحياة لدى المتعلمين.

جدول (١٧) يوضح خصائص العينة وفقاً للجنس والمستوى الدراسي

البعد	الجنس / المستوى الدراسي	ذكور			إناث		
		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الاستقلالية	بكالوريوس	152	18.625	2.706	160	20.150	2.621
	دبلوم عالي	37	19.378	2.618	33	20.212	3.059
	ماجستير	17	18.294	3.138	24	19.667	2.426
	الإجمالي	206	18.733	2.732	217	20.106	2.664
التمكن البيئي	بكالوريوس	152	26.941	1.704	160	26.831	3.094
	دبلوم عالي	37	26.729	1.789	33	26.697	2.801
	ماجستير	17	26.529	3.023	24	26.750	3.674
	الإجمالي	206	26.869	1.8852	217	26.802	3.107
النمو الشخصي	بكالوريوس	152	20.165	1.825	160	21.206	2.909
	دبلوم عالي	37	20.622	2.113	33	20.667	3.119
	ماجستير	17	20.529	2.741	24	22.250	3.068
	الإجمالي	206	20.277	1.965	217	21.239	2.973
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	بكالوريوس	152	25.776	2.033	160	26.594	3.078
	دبلوم عالي	37	25.702	2.344	33	26.636	3.389
	ماجستير	17	26.059	2.512	24	28.041	3.155
	الإجمالي	206	25.786	2.124	217	26.760	3.153
الحياة الهادفة	بكالوريوس	152	11.039	1.789	160	10.656	2.003
	دبلوم عالي	37	10.405	2.140	33	10.394	2.178
	ماجستير	17	10.882	2.233	24	11.167	2.496
	الإجمالي	206	10.913	1.900	217	10.673	2.088
تقبل الذات	بكالوريوس	152	11.289	1.597	160	12.050	2.039
	دبلوم عالي	37	11.595	1.707	33	12.303	1.610
	ماجستير	17	11.294	1.687	24	12.500	1.642
	الإجمالي	206	11.345	1.621	217	12.138	1.939
الدرجة الكلية للرفاهية النفسية	بكالوريوس	152	113.836	7.109	160	117.488	10.927
	دبلوم عالي	37	114.432	7.029	33	116.909	10.578
	ماجستير	17	113.588	11.113	24	120.375	11.485
	الإجمالي	206	113.922	7.457	217	117.719	10.929

وتؤكد نتائج كثير من الدراسات والبحوث أهمية الرفاهية النفسية لدى الأفراد، وارتباطها بكثير من المتغيرات، حيث يمكن من خلال معرفة مستوى الرفاهية النفسية للأفراد مساعدتهم على تحقيق مستوى عالٍ من الصحة النفسية الإيجابية ومواجهة ضغوط الحياة اليومية، والإحساس بالرضا والسعادة، وتحقيق التوافق الدراسي، وزيادة معنى الحياة، وترى الباحثة أن وجود الرفاهية النفسية بمستوى مرتفع مؤشر ودلالة على انخفاض الرهاب الاجتماعي، حيث إن وجود مستويات مرتفعة من الرهاب الاجتماعي ليس دليلًا على الصحة والهناء النفسي، وهذا ما تدعمه النتائج السابقة، حيث ظهر مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة جازان، ومستوى منخفض من الرهاب الاجتماعي.

خامساً: نتائج الفرض الخامس ومناقشتها:

ينص الفرض الخامس على "لا توجد فروق دالة احصائيًا في الرفاهية النفسية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي) لدى طلبة جامعة جازان"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة النتائج باستخدام تحليل التباين المتعدد (٢×٣) لحساب الفروق التي تعزى للجنس (ذكور - إناث)، وللمستوى الدراسي (بكالوريوس – دبلوم عالي – ماجستير) على النحو التالي:

جدول (١٨) تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينها على الرفاهية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الاستقلالية	الجنس	81.586	1	81.586	11.202	0.001
	المستوى الدراسي	17.842	2	8.921	1.225	0.295
	الجنس × المستوى الدراسي	6.817	2	3.408	0.468	0.627
	الخطأ	30.37.106	417	7.283		
	الإجمالي	163076.00	423			
التمكن البيئي	الجنس	0.036	1	0.036	0.005	0.942
	المستوى الدراسي	3.362	2	1.681	0.252	0.778
	الجنس × المستوى الدراسي	0.984	2	0.492	0.074	0.929
	الخطأ	2783.913	417	6.676		
	الإجمالي	307387.00	423			
النمو الشخصي	الجنس	46.186	1	46.486	7.246	0.007
	المستوى الدراسي	18.363	2	9.182	1.441	0.238
	الجنس × المستوى الدراسي	20.842	2	10.421	1.635	0.196
	الخطأ	2657.853	417	6.374		
	الإجمالي	185290.00	423			
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	الجنس	81.701	1	81.701	11.258	0.001
	المستوى الدراسي	27.174	2	13.587	1.872	0.155
	الجنس × المستوى الدراسي	11.989	2	5.995	0.826	0.439
	الخطأ	3026.254	417	7.257		
	الإجمالي	295447.00	423			
الحياة الهادفة	الجنس	0.071	1	0.071	0.018	0.894
	المستوى الدراسي	13.863	2	6.931	1.739	0.177
	الجنس × المستوى الدراسي	5.209	2	2.605	0.653	0.521
	الخطأ	1661.753	417	3.985		
	الإجمالي	50932.00	423			
تقبل الذات	الجنس	41.927	1	41.927	13.025	0.001
	المستوى الدراسي	5.561	2	2.780	0.864	0.422
	الجنس × المستوى الدراسي	1.903	2	0.952	0.296	0.744
	الخطأ	1342.281	417	3.219		
	الإجمالي	59835.00	423			
الدرجة الكلية للرفاهية النفسية	الجنس	977.488	1	977.488	11.021	0.001
	المستوى الدراسي	62.658	2	31.329	0.353	0.703
	الجنس × المستوى الدراسي	120.799	2	60.400	0.681	0.507
	الخطأ	36986.414	417	88.696		
	الإجمالي	5717857.00	423			

من الجدول السابق يتضح التالي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (الجنس) في (الاستقلالية، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، تقبل الذات، الدرجة الكلية للرفاهية النفسية) لصالح الإناث، حيث كانت قيمة (F) على الترتيب (١١,٢٠٢، ٧,٢٤٦، ١١,٢٥٨، ١٣,٠٢٥، ١١,٠٢١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير (الجنس) في (التمكن البيئي، الحياة الهادفة)، حيث كانت قيمة (F) على الترتيب (٠,٠٠٥، ٠,٠١٨) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

وتتفق بذلك مع اشارت اليه دراسة اللحام وعدوان (٢٠٢٢) الى ارتباط الرفاهية النفسية بصورة خاصة بالكفاءة الذاتية وجودة الحياة وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على الحياة الهادفة وأن هناك مستوًى متوسطًا من الرفاهية النفسية يتمتع به طلبة الجامعات، وأيضًا أشارت إلى أن هناك علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية المُدركة وبين الرفاهية النفسية، وكذلك دراسة (عثمان،٢٠٢٢) التي توصلت نتائجها الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطفو الأكاديمي، والكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية، وتتفق أيضا مع دراسة (ياسين وآخرون ، ٢٠١٤) التي بينت أن الرفاهية النفسية لا تختلف لدى الطلبة باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى).

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (المستوى الدراسي) في الرفاهية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كانت قيمة (F) تساوي (٠,٢٩٥، ٠,٧٧٨، ٠,٢٣٨، ٠,١٥٥، ٠,١٧٧، ٠,٤٢٢، ٠,٧٠٣) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للتفاعل (الجنس × المستوى الدراسي) في الرفاهية النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث كانت قيمة (F) تساوي (٠,٦٢٧، ٠,٩٢٩، ٠,١٩٦، ٠,٤٣٩، ٠,٥٢١، ٠,٧٤٤، ٠,٥٠٧) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

وترى الباحثة أن المصادر الأكاديمية المعرفية، والتي يتمتع بها الطالب الجامعي من الذكور والإناث على حد سواء تشعره بأنه ناضج فكريًّا ومعرفيًّا، ولديه الدافعية العلمية، بالإضافة إلى تمتعه بالتفكير الإيجابي نحو العمل مما يعزز ايضا الرفاهية النفسية لديه في مختلف المستويات الدراسية.

سادساً: نتائج الفرض السادس ومناقشتها:

ينص الفرض السادس على "**لا توجد فروق دالة احصائيًا في الرهاب الاجتماعي تعزى لمتغيرات (الجنس، والمستوى الدراسي) لدى طلبة جامعة جازان**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم معالجة النتائج باستخدام تحليل التباين المتعدد (٢×٣) لحساب الفروق التي تعزى للجنس (ذكور - إناث)، وللمستوى الدراسي (بكالوريوس – دبلوم عالي – ماجستير) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٩) يوضح خصائص العينة وفقاً للجنس والمستوى الدراسي

المتغير التابع	الجنس / المستوى الدراسي	ذكور			إناث		
		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الرهاب الاجتماعي	بكالوريوس	152	70.546	22.129	160	74.719	21.729
	دبلوم عالي	37	74.351	25.113	33	76.606	20.485
	ماجستير	17	69.588	19.548	24	69.792	23.288
	الإجمالي	206	71.151	22.441	217	74.461	21.694

جدول (٢٠) تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينها على الرهاب الاجتماعي

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	الدلالة الإحصائية
الرهاب الاجتماعي	**الجنس**	257.651	1	257.651	0.527	0.468
	المستوى الدراسي	894.130	2	447.065	0.915	0.401
	الجنس × المستوى الدراسي	170.425	2	85.213	0.174	0.840
	الخطأ	203734.409	417	488.572		
	الإجمالي	2450887.00	423			

من الجدول السابق يتضح التالي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (الجنس) في الرهاب الاجتماعي، حيث كانت قيمة (F) تساوي (٠,٥٢٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير (المستوى الدراسي) في الرهاب الاجتماعي، حيث كانت قيمة (F) تساوي (٠,٤٠١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للتفاعل بين (الجنس × المستوى الدراسي) في الرهاب الاجتماعي، حيث كانت قيمة (F) تساوي (٠,٨٤٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتتفق بذلك مع دراسة (بركات، ٢٠٢٠) والتي لم تجد فروق تعزى للنوع في رهاب السعادة والرهاب الاجتماعي، وتتفق مع دراسة (رمضان، ٢٠٢٠) التي لم تشر الى أي فروق بين الطلبة والطالبات في دراسته للتنبؤ من الرهاب الاجتماعي على جودة الحياة.

وترى الباحثة أن تقدير الفرد لذاته وشعوره بالرضا يكون من خلال رصد مصادر الرضا وتحديد المجالات التي يقوى فيها هذا الشعور، سواء بالاتجاه الإيجابي أو بالاتجاه السلبي، والطالب الجامعي في مختلف المستويات الدراسية ذكورا واناثا، تتعدد لديه مصادر متعددة لهذا الشعور من خلال علاقاته بزملائه ومعرفته وسعة أفقه في تجربته الجامعية.

المراجع العربية:

- أبو هدروس، ياسر (٢٠١٥). إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى، مجلة العلوك التربوية والنفسية، مجلد (١٦)، العدد (١). ٣٦٩-٤٠٧, فلسطين.
- البهنساوي، أحمد كمال، وعمران، كريم منصور (٢٠٢٢). التقييم المعرفي للإعاقة كمنبئ بالرفاهية النفسية لدى أُسر ذوي اضطراب طيف التوحد والإعاقة البصرية، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، المجلد (٢)، العدد (٤)، جامعة الطفيلة، الأردن.
- أبو وجدي، أمجد (٢٠٠٤). أثر القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات في إدمان الإنترنت، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، قسم الإرشاد النفسي والتربوي، عمان.
- بركات، زياد (٢٠٢٠). الشعور برهاب السعادة وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم، المجلة العربية لعلم النفس، المجلد (٥)، العدد (١)، فلسطين.
- بلحسيني، وردة (٢٠١١). أثر برنامج معرفي -سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي، مرباح بورقلة، الجزائر.
- حسين، طه (٢٠٠٩). إستراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي، دار الفكر، ط١، عمان.
- حميدات، محمد أحمد (٢٠١٦). مستوى الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة السعوديين في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات في العلوم التربوية، المجلد (٤٣)، العدد (٥)، المملكة العربية السعودية.
- خرنوب، فتون. (٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل: مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ع ١٤, مجلد (١)، ٢٢١-٢٢٢.
- خفاجة، مي السيد عبد الشافي (٢٠٢٢). الخدار وعلاقته بكلٍّ من الرهاب الاجتماعي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والفعالية الذاتية لدى طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية إكلينيكية)، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية المجلد (٤٦)، العدد (٤) , ١٥-٧٢, مصر.
- خطاطبة، يحيى (٢٠٢٠). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (٥٤) ١٩٩-٢٧٨.
- دبابيش، علي موسى (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- دية، لآلاء عبد الجبار (٢٠١٢). استخراج الخصائص السيكومترية لمقياس كارول رايف للرفاه النفسي عند عينة من طلبة الجامعة الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٤). مقياس الرهاب الاجتماعي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الرقاد، هناء خالد (٢٠١٧). الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الجامعي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ع (٣)، ج (١)، غزة، فلسطين.
- الرشيدي، بشير، ومنصور، طلعت، والنابلسي، محمد، والخليفي، إبراهيم، والناصر، فهد، وبورسيلي، بدر، والقشعان، حمود (٢٠٠١). سلسلة تشخيص الاضطرابات النفسية، اضطراب القلق، المجلد التاسع، الكويت، مكتب الإنماء الاجتماعي.

- رمضان، هالة (٢٠٢٠). الإسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية واضطراب القلق الاجتماعي (الرهاب الاجتماعي) في التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب كلية التربية، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة قناة السويس، ١٥٣-٢٢٢، مصر.
- زيدان، حنان (٢٠٢٠). الرَّفاهة النَّفسية في علاقتها بكل من الرهاب الاجتماعي وجودة الحياة لدى طلاب قسمَي الأدبي والعلمي، مجلة الدراسات النفسية العدد (١)، ١٦٥-١٩٢.
- شند، سميرة محمد وسلامة، سلومة حنان وهيبة، حسام إسماعيل (٢٠١٣) مقياس الرفاهية النفسية للشباب الجامعي، مجلة الإرشاد النفسي – مركز الإرشاد النفسي، العدد ٣٦، دار المنظومة الرواد في قواعد المعلومات العربية، مصر. ٦٩٠-٦٧٣.
- الشهري، عبد الرحمن بن محمد بن عبد الرحمن (٢٠١٩). الذكاء الوجداني وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط، العدد (٧)، مجلد (٣٥)، مصر.
- عبد الكريم، منى محمد إبراهيم (٢٠٢١). كفاءة الذات وعلاقتها بالرفاهية النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية الآداب بقنا، العدد ٥٢، ج٢.
- عثمان، عفاف عبد الله (٢٠٢٢). النمذجة البنائية بين الطفو الأكاديمي والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة نجران، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، العدد (٢٦)، الجزء الثاني، المملكة العربية السعودية.
- علام، سحر، (٢٠٠٨). معدلات السعادة الحقيقية لدى عينة في طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، دراسات نفسية، ١٨، ٣، ٤٣١-٤٦٥، عمان.
- القرني، محمد سالم، وخياط، عبير حسين، وعرب، أروي حسني، والكشكشي، ماجدة السيد (٢٠١٦). التشخيص الإكلينيكي والممارسة العلاجية، جدة، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- لبيهي، صليحة (٢٠٢٢). رهاب مواجهة أولياء الأمور وعلاقته بالرفاه الاجتماعي لدى معلمات الطور الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي، الجزائر.
- اللحام، رحاب صلاح، وعدوان، عيد (٢٠٢٢). الكفاءة الذاتية المُدركة وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة الجامعة الأردنية مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٦٩-٨٥.
- المحفوظ، صبا عبد المنعم (٢٠١٨). الرفاهية النفسية لدى معلمات رياض الأطفال. دراسات تربوية، ١-٢٠.
- محمد، عبد الخالق أحمد (٢٠٠٨). المقياس العربي للتفاؤل والتشاؤم، نتائج مصرية، دراسات نفسية، المجلد (١٥)، العدد (٢)، ٣٠٧-٣١٨، القاهرة.
- المري، سلوى الفهاد (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية للرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (٥)، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. الرياض، ٣٣٠-٣٧٦.
- مراح، على، وعرقوب، محمد، وحمادي، فتحي (٢٠٢٢). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرفاه النفسي لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، جامعة ابن خلدون، ٤٣٠-٤٤١، الجزائر.
- المفرجي، سالم بن محمد (٢٠٢٢). القدرة التنبئية للتسامي بالذات في الرفاه النفسي لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمكة المكرمة، سالم بن محمد، مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد (١١٧)، العدد (١)، المنصورة, ٢٥٧-٣٢٧، مصر.
- الناصر، طيبة جاسم، وعياد، فاطمة سلامة، وجاد الرب، هشام فتحي (٢٠٢٣). الابداع الضمني وعلاقته بالرفاه النفسي لدى طلبة جامعة الكويت، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (١٤٦)، الكويت.

- Shahidi, M. (2013). Loneliness as predictor of mental health components. A thesis submitted to the department of child and youth study, in partial fulfillment of the requirement for the degree of master of arts (child and youth study), mount saint Vincent university.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Austin, B. D. (2003). social anxiety disorder, shyness and perceived social self –efficacy in college students. (Unpublished doctoral dissertation), University of Arkansas, U. S.A
- Beck A.T, Emery G. (1985): Anxiety Disorders and Phobias: a cognitive perspective.
- Deacon, B. J., &Abramowitz, J. S. (2004). Cognitive and behavioral treatments for anxiety disorders: a review of meta – analytic findings. *Journal of Clinical Psychology*, 60(4), 429- 441.
- Diener, E., Wirtz & Biswas-Diener, R. (2010). New wellbeing measures: Short scales to assess flourishing and Positive and negative feelings. Social indicators research, 97(2), 143-156.
- Khram Sova, & Saarnio, D. (2007). Happiness, life satifaction, and Depression in Collage Students Relations with Student Behaviors and Attitudes. American Journal of Psychological Research. Vo3(1), 8-16.
- Kapikiran, N. (2011). Focus on Positive and Negative Information as The Mediator of The Relationship Between Empathy, Tendency Guilty, and Psychological Well-being in University Student, Educational Sciences: Theory & Practice, 11(3), 1141-1147
- Nastasi, B. K., & Borja, A. P. (2016). Introduction to the promoting psychological well -being globally project. In International Handbook of Psychological Well-Being in Children and Adolescents (pp. 1-12). Springer, New York, NY
- Ryff, C. D., Keyes, C. L., (1989), The Structure of Psychological Well-Being revisited, Journal of Personality and Social Psychology, 69(4),719-727.
- Ryff, C.D.& Singer, B. (1998). The contours of positive human health psychological inquiry, 9(1),1-1

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

الاستقواء وعلاقته بقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أ. خلود عبده علي أبو شقاف

ماجستير إرشاد نفسي كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان.

Bullying and its relationship to self-acceptance among high school female students.

Kholoud Abdo Ali Abu Shaqaf

College of Arts and Humanities - Jazan University.

Email: Khloodab1@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٣ /٠٨/ ٢٠٢٥م تاريخ قبول نشر البحث: ١٨ / ١١/ ٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:
الاستقواء، قبول الذات، طالبات المرحلة الثانوية.

KEY WORDS:
Bullying, Self-Acceptance, Secondary School Students.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاستقواء وقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، وكذلك التعرف على مستوى الاستقواء وقبول الذات لديهن، ومدى إمكانية التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء. ولتحقيق هذه الأهداف، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة البحث من ٣٩٧ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م. واستخدمت الباحثة مقياس الاستقواء (إعداد الحجي والعمران، ٢٠١٨,تطوير وتعديل الباحثة) ومقياس قبول الذات من إعداد/ Chamberlain & Haaga, (٢٠٠١)، ترجمة وتقنين الباحثة)، حيث تم التحقق من صدق وثبات الأدوات قبل التطبيق. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الاستقواء العام متدنٍ، بينما جاء مستوى قبول الذات متوسطًا لدى الطالبات. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) دالة إحصائيًا بين مستوى الاستقواء وقبول الذات (r = -0.487). إضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن الاستقواء يسهم بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بقبول الذات، حيث يفسر ٢٣,٥٪ من التباين فيه، مما يشير إلى أن زيادة مستوى الاستقواء ترتبط بانخفاض مستوى قبول الذات.

ABSTRACT:

The research aimed to uncover the correlational relationship between bullying and self-acceptance among secondary school female students in the Jazan region. It also sought to identify the levels of bullying and self-acceptance among them, and the extent to which self-acceptance can be predicted through the level of bullying. To achieve these objectives, the researcher adopted the descriptive correlational approach. The research sample consisted of 397 female secondary school students in the Jazan region for the academic year 2024/2025 AD. The researcher used the Bullying Scale (prepared by Al-Hajji and Al-Omran, 2018, and modified by the researcher) and the Self-Acceptance Scale (prepared by Chamberlain & Haaga, 2001, translated and modified by the researcher), where the validity and reliability of the instruments were verified before application. The study found that the overall level of bullying was low, while the level of self-acceptance was moderate among the students. The results also revealed a statistically significant negative (inverse) correlation between the level of bullying and self-acceptance (r = -0.487). In addition, the results showed that bullying significantly contributes to the prediction of self-acceptance, explaining 23.5% of the variance in it, indicating that an increase in the level of bullying is associated with a decrease in the level of self-acceptance.

مقدمة البحث:

إن الاهتمام بالمشكلات الطلابية خاصة في المرحلة الثانوية لم يعد ترفاً تربويًا، وإنما هو حاجة ضرورية تتطلب دراسة هذه المشكلات ونتائجها عند الطلاب؛ لأنها أكثر المراحل الدراسية أهمية من جميع النواحي التعليمية والاجتماعية والنفسية، فهي المرحلة الثالثة في حياة الطالب الدراسية، حيث الالتزام والانضباط أكثر من المرحلة التي تسبقها، فالأوضاع الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والتكنولوجية المتطورة والأحداث المتسارعة، أدت إلى زيادة صعوبة الحياة وتعقيداتها، كما أدت إلى ظهور العديد من المشكلات والسلوكيات على جميع الأصعدة، ومنها المشكلات التي تتعلق بسلوكيات الطلاب غير المرغوبة (الحجي والعمران، ٢٠١٨).

ويعد سلوك الاستقواء من أبرز المشكلات السلوكية المنتشرة في الوقت الحالي لدى الأطفال والمراهقين في المدارس على المستوى العالمي، فهي مشكلة تعاني منها الأسر في مختلف الثقافات والمجتمعات، وينتج عنها الكثير من الآثار السلبية على شخصية الفرد؛ حيث تؤثر في نموه الاجتماعي والنفسي على المدى البعيد (العيسوي، ٢٠١٨).

وتعد مشكلة الاستقواء أحد المشكلات التي قد تكون سببًا في انخفاض مستوى قبول الذات لدى الطلاب؛ فالاستقواء شكل من أشكال السلوك العدواني، سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية، ويكون بصفة مستمرة ومتكررة، وقد يرجع إلى ضعف المدرسة في التربية النفسية للطالب، فالاستقواء قد ينمو ويستمر خفية، ليجد التلميذ (الضحية) نفسه مرفوض وغير مقبول، يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، وقد يصل به الأمر إلى الانسحاب من المشاركة في الأنشطة المدرسية أو الهروب من المدرسة، وهذا ما يجعل مستوى قبول الذات لديه منخفض. ويعد قبول الذات من المواضيع المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة، فمنذ سنوات عديدة والباحثون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات والشعور بها، كما أنها من أهم الخبرات السيكولوجية للإنسان، فالفرد يغير من أنماط سلوكه بصورة نموذجية، كلما انتقل من دور مختلف، وتظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية والخبرات المتعددة، بصورة إيجابية أو سلبية. فقد أشار Cooper Smith الوارد في شريم (٢٠٠٩) أن قبول الذات هو تقييم يضعه الفرد لنفسه الذي يعمل على المحافظة عليه ويتضمن اتجاهاته الإيجابية والسلبية نحو ذاته وهو عبارة عن أحكام ذاتية عن الأهمية الذاتية معبراً عنها باتجاهات الفرد نحو نفسه، فهي الأحكام الواعية أو الشعورية المتعلقة بأهمية الفرد وتميزه (ص٢١٣).

وقد تبين جلياً أن قبول الذات المنخفض كان من السمات الشائعة أو العامة لدى الضحايا الذين وقع الاستقواء عليهم، وأن قبول الذات المنخفض يؤدي بالشخص إلى نقص الثقة بذاته، ومن ثم يكون عرضة للاضطرابات النفسية، وأن قبول الفرد المرتفع للذات يساعده على تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية والسواء النفسي، وهذا ما أكدته نتائج دراسة تروتوين (Trautwrin, 2003) والتي أوضحت أن الطلاب الذين لديهم قبول ذات أولية سلبية، يقومون بسلوكيات عدوانية تجاه زملائهم، وكذلك دراسة (Muscari, 2002) التي أشارت إلى أن الاستقواء يعد مشكلة منتشرة بشكل كبير، والتي تستطيع أن تولد عواقب سلبية ومستمرة مدى الحياة لكل من المستقوين والضحايا، فضحايا الاستقواء يعانون من تقدير الذات المنخفض، والاكتئاب، والقلق، والتأخر الدراسي، والعزلة الاجتماعية، وربما تتطور اضطرابات السلوك الجانح لدى المستقوين وذلك خلال سنوات المراهقة إلى سلوك مضاد للمجتمع، أو إجرامي خطير خلال مرحلة الرشد، ويلاحظ أن أكثر الأفراد المستقوين يكون للاستقواء بقايا في حياتهم (الحربي، ٢٠١٣)، وقد تنامت الحاجة الملحة لدراسة مشاكل الطلاب، خاصة في المرحلة الثانوية، نظراً لأهميتها الفائقة في الجوانب التعليمية والاجتماعية والنفسية. ففي هذه المرحلة، يكثر التركيز على الالتزام والانضباط أكثر من المراحل السابقة، وتتزايد التحديات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية والتكنولوجية، مما يعقد الحياة ويزيد من تعقيدها، مما ينجم عنه ظهور العديد من المشاكل والسلوكيات غير المرغوب فيها، ومنها مشكلات سلوكية للطلاب.

ومن بين المشكلات التي تؤثر سلباً على طالبات المرحلة الثانوية، مشكلة الاستقواء التي تُعد سلوكاً عدوانياً يستهدف الآخرين بالإيذاء المتكرر، مع تفوق نفسي واجتماعي للمستقوي على الضحية. ويُعرف الطالب ضحية للاستقواء عندما يتعرض بشكل متكرر لأفعال سلبية من طالب آخر أو مجموعة من الطلاب (طوالبة، ٢٠١٦؛ الحجي، ٢٠١٨)، ويعد قبول الذات من الأبعاد المهمة في حياة الفرد حيث يعبر عن الاعتزاز بالنفس والثقة بها، هذا يجعل الفاعلية لديه نشطة أو قابلة للإنجاز خاصة إذا كان هذا القبول نحو الذات إيجابي فإنه يدفع الفرد إلى تحقيق أهدافه دون تأثير كبير للعوائق والصعوبات التي تواجهه (زهران، ٢٠٠٣، ١٢٧).

وفي ضوء ما تقدم عرضه من شيوع مشكلة الاستقواء بين طالبات المرحلة الثانوية، والعلاقة المحتملة بين هذه المشكلة السلوكية والعديد من المشكلات السلوكية الأخرى وفي مقدمتها ضعف قبول الذات، يسعى البحث إلى

الكشف عن مستوى الاستقواء وعلاقته بقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة جازان.

مشكلة البحث:

يُعد الاستقواء سلوكًا عدوانيًا يمارسه فرد أو مجموعة من الأفراد ضد فرد أو مجموعة أخرى من الأفراد، بهدف السيطرة عليهم أو إخضاعهم أو إذلالهم، وهو مشكلة شائعة في المدارس، حيث يعاني منه العديد من الطلاب، والطالبات وقد يؤدي إلى انخفاض قبول واحترام الذات، والشعور بالقلق والتوتر، والعزوف عن المدرسة، فإن قبول الذات من العوامل المهمة التي تؤثر على الصحة النفسية للفرد، حيث يرتبط بزيادة الثقة بالنفس، والشعور بالرضا عن الذات، والقدرة على التعامل مع الضغوط، وبالمقابل من الممكن أن يؤدي الاستقواء إلى انخفاض قبول الذات لدى ضحايا الاستقواء، وذلك بسبب الشعور بالظلم والإذلال والرفض (شايع، ٢٠١٨)، وبناء على ما سبق ولندرة الدراسات _ في حدود علم الباحثة _ في منطقة جازان التي بحثت في موضوع الاستقواء وعلاقته بقبول الذات جاء هذا البحث للتعرف على مستوى سلوك الاستقواء وعلاقته بقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

١. ما مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

٢. ما مستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

٤. هل يمكن التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مستوى الاستقواء لدى طلبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

٢. التعرف على مستوى قبول الذات لدى طلبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

٣. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاستقواء وقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

٤. التحقق من إمكانية التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

تمثلت الأهمية العلمية لهذا البحث فيما يلي:

- يمثل البحث عن الاستقواء أحد الموضوعات الحديثة المطروحة بصورة كبيرة في الآونة الأخيرة لما له من دور كبير في زعزعة الأمن النفسي للأفراد.
- يهتم البحث بدراسة ظاهرة سلوكية ذات تأثير تربوي ونفسي واجتماعي على المجتمع.
- تأتي أهمية البحث في ندرة البحوث التي تناولت موضوع الاستقواء في علاقته بقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.
- قد يفيد البحث في فهم سلوك الاستقواء وعلاقته بقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: وتتمثل في الآتي:

١. قد تفيد نتائج البحث في التعرف على عوامل انتشار ظاهرة الاستقواء وسط طلبة المرحلة الثانوية.

٢. تقديم البرامج الارشادية في تنمية مفهوم الذات وخفض سلوك الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٣. تنظيم الجلسات الارشادية للتوعية بمخاطر الاستقواء للحد منه وتنمية مفهوم الذات والسلوك الإيجابي.

حدود البحث:

ترتبط نتائج البحث الحالي بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية حول التعرف على سلوك الاستقواء وعلاقته بقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذا البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥م.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذا البحث في منطقة جازان في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت في هذا البحث على عينة عشوائية من طالبات مدارس المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

مصطلحات البحث:

١) الاستقواء Bulling:

يعرف الاستقواء حسب الحجي والعمران (٢٠١٨) بأنه: النشاط الذي يحدث عندما يتعرض شخص أضعف للأذى والترهيب أو الاضطهاد من قبل شخص أقوى منه، وفي هذا السياق يعرف المستقوي بأنه الشخص الذي يخيف أو يضطهد أولئك الذين هم أضعف منه.

أما الاستقواء المدرسي فيعرف بأنه: سلوك عدواني يقوم به تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ أو مجموعة من التلاميذ الآخرين بهدف إظهار السيطرة والاستمتاع بإيذاء الآخرين والتباهي بالقدرة على إلحاق الأذى بهم دون خوف من مواجهة العقاب، وذلك بأسلوب يخرق كل القواعد الأخلاقية الإنسانية، وكل ضوابط السلوك الحميد (أشعايري، ٢٠١٣).

ويُعرف مصطلح الاستقواء في هذا البحث إجرائياً على أنه: سلوك متعمد ومتكرر ضد طالبة أو أكثر من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان يتضمن الإيذاء الجسمي، أو اللفظي، أو الاجتماعي أو المادي وينتج عن عدم التكافؤ في القوى.

٢) **قبول الذات Self-Acceptance:**

هو اتجاه الفرد نحو نفسه وأن الفرد يكون اتجاهاً نحو الموضوعات التي يتعامل معها، وقبول الذات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه واحترام ذاته في صورتها التي هي عليه (أبو جادو، ٢٠٠٦).

ويُعرف المصاروة (٢٠١٨) قبول الذات لدى المراهقين بالأبعاد الشخصية والاجتماعية والانفعالية والمدرسية والأسرية التي يضعها الفرد لنفسه ومن خلالها يرى ذاته ويرى الآخرين ويرى المجتمع حيث يحظى بالتقدير والاحترام من جانب الآخرين وفي ضوء ذلك يستطيع تقييم الجوانب الإيجابية والسلبية ويعترف بجوانب الضعف والقصور في شخصيته ويعمل على تقبلها (ص.٤٩).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الدرجة التي تحصل عليها طالبة المرحلة الثانوية بمنطقة جازان من خلال إجاباتها على مجموعة من العبارات الواردة في مقياس Chamberlain & Haaga (2001) بعد تقنينه على عينة استطلاعية من مجتمع البحث.

الإطار النظري

المحور الأول: الاستقواء

منذ زمن بعيد وظاهرة الاستقواء موجودة في كافة المجتمعات المتقدمة والنامية، كما أنها ظاهرة متنامية متزايدة الانتشار ومشكلة تربوية واجتماعية بالغة الخطورة. وما يزيد من خطورة هذه الظاهرة أنها تحدث في جميع المراحل العمرية منذ مرحلة الطفولة حتى المراحل العمرية العليا داخل المدرسة وخارجها، فيستقوي الطلبة بعضهم على بعض، والمعلمون على الطلبة، والإدارة على المعلمين والطلبة، والمجتمع المحلي وأولياء الأمور على الإدارة والمعلمين، حيث تحدث جميع أشكال الاستقواء في البيئة المدرسية (فيلد، ٢٠٠٥).

مفهوم الاستقواء

يشير الاستقواء إلى إيقاع الأذى الجسمي، أو النفسي، أو اللفظي، أو إتلاف الممتلكات من قبل طالب مستقو على طالب آخر أقل قوة منه وبشكل متكرر ومقصود (جرادات، ٢٠٠٨، ص١١٣).

ويعرف عطاري والموسى (٢٠١٥) الاستقواء في المؤسسات التعليمية بأنه: قيام طالب ما يمتلك القوة بمجموعة من التصرفات والسلوكيات الخطأ ضد طالب آخر أضعف منه لأسباب مختلفة كالعمر، والوضع الصحي والجسمي والاقتصادي، والتحصيل العلمي، والعرق، والدين، والانتماء القبلي، ويكون هذا السلوك إما لفظياً، أو جسدياً، أو اجتماعيًا، وإما استقواء على الممتلكات.

كما يعرفه الدسوقي (٢٠١٦) بأنه: سلوك سلبي مقصود يتصف بالديمومة والاستمرارية من جانب الفرد لإلحاق الأذى بفرد أخر (الضحية أو المستقوى عليه)، وتكون هذه الأفعال السلبية لفظية أو جسمية أو نفسية بهدف إيذائه أو مضايقته أو عزله عن المجموعة واستبعاده من الأنشطة الجماعية، ويشترط لحدوث الاستقواء عدم التوازن في القوة بين المستقوي والضحية أي صعوبة الدفاع عن النفس.

ويعرفه حسن وبظاظو (٢٠٢٢) بأنه: سلوك سلبي متعمد ومتكرر يقوم به أحد الأفراد لكي يسبب ضررًا لفرد أخر أو لمجموعة أفراد أقل قوة، بهدف إيقاع الأذى والتسبب في أضرار جسمية ونفسية وإساءات لفظية أو مكتوبة.

الفرق بين الاستقواء والعدوان والعنف والتنمر

من خلال فحص التعاريف السابقة للاستقواء يمكن القول بأن هناك فروقاً واضحة بينه وبين العدوان والعنف؛ فبالنظر إلى العدوان (aggression) نجد أنها خاصية عامة تظهر إما على شكل غير مهذب (crude) كالهجوم البدني أو على شكل مهذب (refined) كالسخرية (Matusova, 2000)؛ أما العنف (violence) فيوصف بأن له مستويين، أحدهما مرتفع كامتلاك الأسلحة واستخدامها والهجوم البدني الشديد، والآخر منخفض كالاستقواء (Meyer- Adams & Conner, 2008). أما التنمر فهو سلوك عدواني متكرر يهدف إلى إلحاق الأذى الجسدي أو النفسي بالآخرين، غالباً ما يتم من قبل شخص أو مجموعة ذات قوة أو نفوذ أكبر تجاه شخص أضعف، ويشمل التنمر استخدام الإيذاء الجسدي، الكلمات الجارحة، العزل الاجتماعي، أو التهديد المستمر، كما يتسم بأن له نية واضحة للإيذاء، وتكرار الأفعال، فهو ليس حادثة منفردة، بالإضافة إلى اختلال ميزان القوى؛ فالمعتدي يتمتع بنفوذ أكبر قد يكون جسمياً أو اجتماعياً أو نفسياً (Andrews et al, 2023). أما الاستقواء فهو سلوك عدائي له خصائص محددة تشمل التكرارية وعدم تناسق القوى بين الأطراف (Olweus, 1999)، لذا إذا أردنا أن نصف سلوك بأنه استقواء Bullyingفهناك العديد من المحكات لابد من وجودها (عبد ميهوب، ٢٠٢٠):

- ينبغي أن يكون الضحايا قد تعرضوا باستمرار ولفترة من الوقت لأحداث وأفعال سلبية وعدائية بقصد إلحاق الأذى بهم.
- وجود تباين في القوى والعلاقات بين الأفراد بعضهم البعض.

- حدوث تعدي مقصود على العلاقات (Relational Bullying)؛ بمعنى استبعاد مقصود لأحد الأطفال، أو عزلهم عن المجموعة.

خصائص الاستقواء:

يتبين مما سبق أن ما يميز سلوك الاستقواء عن الأشكال الأخرى للسلوك العدوانى ما يلي (غرايبة، ٢٠١٥):

- يتكرر وبشكل منتظم.
- لا يحدث بالصدفة أو بالمناسبات، بل يكون بشكل متأنٍ ومدروس.
- يقصد به إيقاع الأذى ويهدف لإحداث المضايقة للمستهدف.
- يوجد حالة من عدم التوازن في القوى الجسمية والنفسية وغيرها بين المستقوي والضحية.

ويتضمن الاستقواء ثلاث خصائص أساسية، وهذه الخصائص كما ذكرها سايحي (٢٠١٩) كالتالي:

١. **مقصود:** فالمستقوي يتعمد إيذاء شخص ما لأنه يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها.

٢. **متكرر:** أي أن المستقوي غالبًا ما يستهدف إيذاء نفس الضحية لمرات عدة وعلى فترات طويلة.

٣. **عدم توازن القوى بين الأطراف:** أي أن المستقوي يختار ضحية أقل منه قوةً، وبوجه عام يميل المستقويون إلى أن يكونوا مغرورين أو أقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون خاصة برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف، ويظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم.

وترى الباحثة أن تعمد التسبب في الإيذاء وحب الشعور بالهيمنة، والضعف الشديد في التعاطف مع الأخرين وتكرار أو استمرارية ممارسة السلوكيات العدائية تجاه من هم أقل قوة، جميعها خصائص تشيع بكثرة لدى المستقويين نفسيًا، وأن هذه الخصائص قد تم تدعميها وتثبيت ظهورها من الأفكار غير المنطقية والاعتقادات اللاعقلانية حول الاستقواء النفسي وتدعيمه (حسن وبظاظة، ٢٠٢٢).

أشكال (أنماط) الاستقواء:

فرق (Olweus, 1999, p.514) بين ثلاث أنواع من الاستقواء كالتالي:

١. **الاستقواء المباشر** Direct Bullying: ويقصد به أي هجوم بدني أو لفظي صريح تجاه الضحايا، بحيث يكون مشتملاً على التهديد والتعامل الجسدي وتعبيرات الوجه والكلمات الإيمائية التي تحمل معنى يسبب الضيق والألم للضحايا.

٢. **الاستقواء غير المباشر** Indirect Bullying: ويشمل العزل الاجتماعي واختزال الثقة والجرأة من خلال العزل المتعمد للضحايا من المجموعة.

٣. **الاستقواء المستتر** Passive bullies: ويظهر من قبل الأطفال الذين لا يبدؤون الاستقواء فعلياً، ولكنهم مشاركون نشطون في استمراريته، أو بمعنى آخر فهم توابع للمستقوي الأصلي وهدفهم مساعدته وحمايته.

كما ظهر في المدارس شكلاً حديثاً من أشكال الاستقواء، يختلف عن الأشكال التقليدية (الجسدى واللفظي والاجتماعي والجنسي والعنصري)، وهو الاستقواء التكنولوجي cyber Bullying، وقد بدأ مفهوم الاستقواء التكنولوجي أو الالكتروني أو مهاجمة التلاميذ رقمياً Digital في التداول حيث تقدم هذا النوع على أشكال الاستقواء الأخرى وأصبح تقريباً في مقدمتها نظراً للتطور الكبير في هذا الشكل، وهو ما جعل الاستقواء اليوم أكثر تطورًا من خلال الوسائل الحديثة كالإنترنت مثل إرسال رسائل عن طريق البريد الإلكتروني أو الهاتف الخلوي أو نشر إشاعات على صفحات الإنترنت؛ مما يعطى مساحة إضافية للاستقواء. (Tangen & Campbell, 2010).

ويتميز الاستقواء الإلكتروني عن الاستقواء التقليدي بأنه يسمح للمستقوي بمضايقة الضحية في أي وقت، ويقلل من مستوى المسائلة والمحاسبة للمستقوي عما هو الحال عليه في الاستقواء وجهاً لوجه، كما أن الاستقواء الإلكتروني لا يتوقف بمجرد خروج الطلاب من المدرسة، بل يقتحم منازلهم، وأجهزة حواسيبهم وهواتفهم الخاصة بهم (المكانين، ٢٠١٨، ١١٨).

وكذلك فإن الاستقواء الالكتروني عبر الإنترنت يأخذ سبع فئات شائعة، وهذه الفئات كما ذكرها سعد وآخران (٢٠٢٠، ٩٩):

- **المشتعلة:** والتي ترسل رسائل غامضة أو غير مهذبة من شخص ما إلى مجموعة عبر الانترنت.
- **التحرش عبر الإنترنت:** والذي يرسل رسائل خاصة بشكل متكرر إلى شخص آخر.
- **المطاردة عبر الإنترنت:** وهي تهديدات بالضرر أو التخويف المفرط.
- **التشويه:** بإرسال بيانات مخزية أو غير صحيحة أو قاسية عن شخص إلى أشخاص آخرين.
- **التنكر:** بالتظاهر بأنه شخص آخر، والقيام بنشر معلومات لجعل شخص آخر يبدو سيئًا.
- **النزهة:** وهي بإرسال مواد حساسة عن شخص آخر قد يكون محرجًا.
- **الاستبعاد:** يتم بقسوة لاستبعاد شخص عن قصد من مجموعة عبر الإنترنت.

مما تقدم يتضح أن ظاهرة الاستقواء منتشرة بشكل ملحوظ بين طالبات المرحلة الثانوية، ويتخذ هذا السلوك أشكالًا متعددة في هذه المرحلة العمرية. فقد يظهر الاستقواء في صورة التنمر اللفظي، أو الإقصاء الاجتماعي، أو التنمر

الإلكتروني، أو غير ذلك، ويعكس هذا التعدد في أشكال الاستقواء مدى خطورة هذه الظاهرة وتأثيرها السلبي على الطالبات المعرضات لها. لذا، يجب على المدارس والأسر التصدي لهذه المشكلة بحزم وتوفير البيئة التعليمية والاجتماعية الآمنة والداعمة لنمو الطالبات نفسيًا واجتماعيًا.

أسباب الاستقواء:

أشار أبو غزال (٢٠٠٩) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على أسباب السلوك الاستقوائي من وجهة نظر المستقويين والضحايا، إلى الأسباب التي تؤدي إلى ظهور السلوك الاستقوائي، وكانت هذه الأسباب من وجهة نظر المستقويين تتمثل فيما يلي:

- الضحية يتظاهر بأنه شخص مهم.
- ينقل معلومات عن الطلاب للمعلمين.
- ليس له أصدقاء يدافعون عنه.
- تحصيله العلمي متدن.
- يتظاهر بأنه شخص غني.

أما أسباب الاستقواء من وجهة نظر الضحية فتتمثل فيما يلي:

- صمت الضحية.
- طاعة كل ما يقوله المعلم.
- الغرور ولباسه ومظهره المميزين.
- الفقر.
- الرغبة في إظهار القوة.
- أن المستقوين يفترضون النوايا العدوانية لدى الضحية.
- قد يحدث هذا السلوك نتيجة فارق السن أو الوضع الاقتصادي أو الانتماء الوظيفي أو الانتماء القبلي أو الوضع الجسمي والصحي أو الدين والعرق.

وتتعدد الأسباب التي قد تؤدى إلى سلوك الاستقواء لدى الطلاب، وتختلف طبقًا لعواملها، ومن هذه الأسباب ما أورده كلاً من (الدويري وجرادات، ٢٠١٥؛ حسن وبظاظو، ٢٠٢٢) فيما يلي:

١) **الأسباب النفسية:**

قررت بعض الدراسات أن غالبية المصابين بسلوك الاستقواء يعانون من مرض الاضطراب النفسي المضاد للمجتمع (حسين وموسى، ٢٠٢٣)، كما ترجع إلى الغرائز والعواطف والعقد النفسية والإحباط والقلق والاكتئاب؛ فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء بانفعال، وبالتالي يسلك نحوها سلوكًا خاصًا، وأنه يشعر بالإحباط عندما يكون مهملًا ولا يجد اهتمامًا به وبشخصيته، ولذا يولد لديه شعوراً بالغضب والنفور والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه؛ مما يؤدي به إلى ممارسة سلوك العنف والاستقواء سواء على الآخرين أو حتى على ذاته، لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته.

٢) **الأسباب الأسرية:**

وتتمثل بأساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية، وأنماط التفاعل السلبية والصراع الأسري، ونقص الرقابة الوالدية، وضعف التماسك الأسري (Cassidy, 2009). وتتعدد أسباب التنشئة الأسرية وطريقة التربية المساهمة في الاستقواء النفسي للأبناء والتي تكمن فيما يلي (حسن وبظاظو، ٢٠٢٢):

- **التذبذب في اتخاذ القرارات، وأسلوب التربية بين الوالدين؛** وهو ما يؤدي إلى اختلاف القوانين في المنزل.
- **التساهل والتسيب في التربية:** وعدم عقاب الأطفال على أخطائهم، أو ما يقابلها من القسوة والشدة.
- **المستوى التعليمي والثقافي للوالدين وخاصة الأم:** حيث يرتبط انخفاضه بصورة عكسية على معدلات الاستقواء بين الطلاب وله أثر سلبي على سلوكيات أطفالهم، أما كمستقويين أو كضحايا استقواء.
- **المستوى الاقتصادي للأسرة:** فالمستوي الاقتصادي المرتفع قد يجعل من الأطفال المدللين، والذين يعتبرون الثراء وسيلة للسخرية من الآخرين، أما منخفضي الدخل فقد يكون أبنائهم عرضة للسخرية.
- **عدد أفراد الأسرة:** فالأسر الكبيرة تزيد نسبة ممارسة أو تعرض أطفالهم للاستقواء في المدارس.
- **ترتيب الطفل بين الإخوة:** فالأطفال الذين يكون ترتيبهم بين إخوتهم (٤-٧) هم أكثر عرضة ليصبحوا متنمرين بسبب قلة الاهتمام الذي قد يجده الطفل الأول والأخير.
- **التنافس بين الأشقاء:** خاصة في مرحلة المراهقة، والذي يزيد من مشاعر الغيرة والغضب، وبالتالي يصبح متنمر بغرض جذب الانتباه.
- **العنف الأسري:** فاستخدام العنف، والقسوة، والإفراط في العقاب الجسدي أو اللفظي أو النفسي من قبل الأسرة كأسلوب للتربية يؤدي إلى سلوكيات عنيفة وبالتالي زيادة نسبة الاستقواء.

٣) **أسباب تربوية (مدرسية):** وهي الأسباب التي تتعلق بالبيئة المدرسية، ويمكن تقسيمها إلى ما يلي (الدويري وجرادات، ٢٠١٥؛ حسن وبظاظو، ٢٠٢٢):

أ) **أسباب تتعلق بالمعلم ومن أهمها:**

- ضعف دور المعلم في تنمية القيم الإيجابية للطلاب والتساهل في ضبطهم خلال الحصة
- لجوء المعلم لاستخدام العنف كوسيلة أساسية للتعليم.
- استراتيجيات التدريس أو التعليم التقليدية المتبعة، والتي لا تعطي للطالب حرية كاملة في التعبير عن الرأي أو المناقشة، وقد تتضمن العنف والتخويف.
- قلة اللجوء إلى بدائل إيجابية للعقاب.

ب) **أسباب تتعلق بالقواعد المدرسية:** والتي ينبغي أن يتبعها الطلاب، حيث يؤدي التذبذب فيها إلى زيادة نسبة

السلوكيات العنيفة بين الطلاب، ومن بينها الاستقواء مثل عدم توزيع الطلاب في الأقسام بشكل عادل، أو التساهل في الإجراءات التأديبية المتبعة مع سلوك الاستقواء، أو استخدام العنف كوسيلة في التعامل مع الطلاب.

ج) **الرفقة الدراسية السيئة:** فرغبة الطالب في الانتماء إلى مجموعة معينة من الأقران تؤثر على تحديد سلوكياته، وقد يجبر على القيام بسلوكيات معينة فقط للإحساس بالقبول من الأصدقاء.

د) **الحي المدرسي:** فوجود المدرسة في حي فقير يزيد من معدلات حدوث الاستقواء والعنف بشكل عام.

ه) **الأنشطة المدرسية:** فالافتقار إلى الأنشطة الفعالة التي تشغل أوقات فراغ الطلاب، وتلبي احتياجاتهم النفسية والاجتماعية ينتج عنها طلاب يلجئون إلى العنف كوسيلة لتفريغ الشحنات السلبية والضغط النفسي (سايحى، ٢٠١٩، ص٨٦).

٤) **أسباب اجتماعية:**

توجد مجموعة من المؤسسات الاجتماعية؛ مثل الأسرة والمؤسسات الحكومية والمؤسسات التعليمية والصحية والدينية والإعلامية وغيرها من القطاعات العامة التي تؤدي دوراً كبيراً في حياة الإنسان، وهذه المؤسسات قد يكون لها تأثير إيجابي على الفرد والمجتمع على حد سواء، كما قد تؤثر على المجتمع تأثيراً سلبياً. لكن من المؤسف أن بعض هذه المؤسسات قد تسهم في انتشار الاستقواء؛ فانتشار ظاهرة الاستقواء اليوم كان نتيجة عدم مبالاة هذه المؤسسات الاجتماعية بقضية الاستقواء التي تهدد استقرار المجتمع (حسين، ٢٠٢٣).

ويمكن إرجاع الأسباب الاجتماعية للاستقواء إلى ما ذكره (سايحي، ٢٠١٩، ص٨٨) كالتالي:

- **انتشار العنف في المجتمع:** حيث إن كثرة الصراعات واستخدام العنف كوسيلة للتعامل مع الآخرين، يسهم في زيادة نسبة الاستقواء بين الطلاب.
- **الإعلام:** وما يعرضه من مشاهد العنف في القنوات التلفزيونية أو على وسائل التواصل الاجتماعي، تؤدي إلى تقليدها والإحساس بأن التصرف طبيعي دونما وعي بعواقب مثل هذه السلوكيات.
- **الألعاب العنيفة:** كألعاب الفيديو والكمبيوتر التي تجسد مواقف العنف وحوادث إطلاق النار والتفجيرات، وتكون سبباً رئيساً في زيادة نسبة العنف في المدارس، ومنها ممارسة الاستقواء.
- **الافتقار إلى الدعم الاجتماعي:** فالطلاب الذين لا يجدون دعماً اجتماعياً كافياً كتوافر أنشطة إيجابية لاستثمار وقت فراغهم، قد يظهرون مستويات أعلى من الاستقواء مقارنة بأقرانهم الذين تتوافر لديهم وسائل اجتماعية تغنيهم عن تفريغ الشحنات السلبية عن طريق العنف، وبالتالي تزداد نسبة الاستقواء.
- **العادات والتقاليد:** فالقبول الاجتماعي للعنف في بعض الثقافات خاصة المجتمعات التي تعطي الحرية للذكور بالتصرف بشكل عنيف كوسيلة لإثبات الرجولة يشكل عاملًا أساسياً لازدياد الاستقواء بين الأطفال والمراهقين في هذه المجتمعات.

يتضح مما تقدم أن سلوك الاستقواء له أسباب متعددة؛ فعلى المستوى النفسي، قد ينبع من الشعور بالإحباط، والقلق، والغضب، مما يدفع المستقوي لممارسة هذا السلوك. أما على الصعيد الاجتماعي، فقد يرجع إلى مشاهدة نماذج للعنف والعدوان، والرغبة في تقليدها.

بالإضافة إلى ذلك، قد تكون هناك أسباب أسرية تتمثل في أساليب التربية الخاطئة والتناقضات في التنشئة الأسرية، مما يؤدي إلى نشوء سلوك الاستقواء لدى الأبناء. كما أن الأسباب المعرفية تلعب دورًا مهمًا، حيث تدفع الأفكار اللاعقلانية والحديث الذاتي عن السيطرة على الآخرين المستقوي إلى ممارسة هذا السلوك، مما قد يؤدي إلى مشكلات نفسية واضطرابات شخصية. بهذا التنوع في أسباب الاستقواء، يتضح مدى تعقد هذه الظاهرة وضرورة تبني مقاربات شاملة لمعالجتها على مختلف المستويات النفسية، والاجتماعية، والأسرية، والمعرفية.

الآثار المترتبة على الاستقواء:

إن لممارسة الاستقواء آثار سلبية على الرفاه الفكري والعقلي والروحي والجسدي للضحية؛ حيث إن أغلب ضحايا الاستقواء مضطرون إلى اتخاذ خطوات خطيرة كردة فعل على ما خلف الاستقواء فيهم من آثار، بل ربما تستمر عواقب الاستقواء، ويبقى أثره في الضحية طيلة حياته. ويعرض حسين وموسى (٢٠٢٣) بعض العواقب التي يخلفه الاستقواء في ضحاياه، وأهمها على نفس وجسد وروح الفرد كالتالي:

الأثر الأول: القلق والاكتئاب: الاستقواء من التجارب المؤلمة للمستهدفين؛ حيث يؤثر الألم والضيق الذي يعاني منهما الضحية في كل جانب من جوانب حياته، ويجعله يشعر بالوحدة، والعزلة، والضعف، والقلق. وأهم الاضطرابات التي يمكن أن يتعرض لها ضحايا الاستقواء أربعة: اضطراب ما بعد الصدمة، واضطراب القلق العام، ونوبات الهلع)، واضطراب القلق الاجتماعي.

الأثر الثاني: الشعور بالنقص والدونية: ويعد من أخطر ما يعاني منه ضحايا الاستقواء الشعور بضعف الكفاءة وقلة الأمان، فيصير به حزينًا مكتئبا منعزلًا عن الاختلاط بأقرانه، ويفقد الثقة بعقله وقدراته وقد ذكر بعض الباحثين أن ٢٠% تقريباً من ضحايا الاستقواء يعانون من مشكلات

الصحة العقلية، منها ما يسهل اكتشافها في وقت مبكر، في حين يصعب اكتشاف بعضها، لكن المؤكد أنها تتراوح بين نوبات الغضب التي لا يمكن تفسيرها إلى الشعور بالدونية (Tzani-Pepelasi et al, 2020).

وأوضحت بعض البحوث والدراسات أن سلوك الاستقواء له آثار مضرة على الأطفال الضحايا، وكذلك المستقوون على حد سواء؛ إذ إنهم يعانون من انخفاض مفهوم الذات وتجنب المدرسة فضلاً عن العلاقات الاجتماعية ونقص الأصدقاء وضعف المشاركة في الأنشطة الاجتماعية إلى جانب الشعور بالوحدة النفسية والخوف والقلق وضعف الأمن والأمان النفسي والانعزال عن الآخرين (جابر، ٢٠١٩، ٢٤١). ومن أهم الآثار المترتبة على سلوك الاستقواء ما يلي (جاد، ٢٠٢٣):

- الآثار الاجتماعية: كالشعور بالعزلة الاجتماعية حيث تتسم صداقاتهم بالكثير من النزعات والصدمات ويفتقرون إلى المهارات والعلاقات الاجتماعية.
- الآثار النفسية: كشعور الطفل بالقلق، والإحباط وإيذاء الذات، وتدني تقدير الذات والمزاج السيء.
- الآثار الجسدية: يصاب الأفراد المعرضين للاستقواء أو المشاهدون بمشاكل جسدية عديدة كالتبول الليلي، وتقلصات المعدة، وصعوبات النوم، بالإضافة إلى فقدان الشهية أو الإفراط في الأكل.
- الآثار الأكاديمية: يعاني الأفراد الذين يتعرضون لسلوك الاستقواء ضعف القدرة على التركيز والغياب المتكرر والإهمال الدراسي.

إن القاسم المشترك في هذه الآثار السلبية المتعددة هو ضعف الشعور بالأمن والثقة بالنفس والعلاقات الاجتماعية السليمة لدى ضحايا الاستقواء. فعندما يتعرض الطفل لهذا السلوك العدواني والمهين من الآخرين، يفقد شعوره بالأمان والقبول والتقدير من المحيطين به.

ويترتب على ذلك انخفاض في مفهوم الذات لديه وانسحابه من المشاركة في الحياة الاجتماعية والأكاديمية، مما يؤثر سلباً على صحته النفسية والجسدية على حد سواء. كما أن المستقوون أنفسهم قد يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية نتيجة هذا السلوك العدواني.

لذلك، من الأهمية بمكان معالجة هذه الظاهرة في المدارس والمجتمع ككل من خلال برامج توعوية وتدخلات علاجية تستهدف كلاً من الضحايا والمستقويين على حد سواء. وذلك بهدف تعزيز الشعور بالأمن والثقة والمهارات الاجتماعية للأفراد، وحمايتهم من الآثار السلبية المدمرة لسلوك الاستقواء.

جهود المملكة العربية السعودية في مكافحة الاستقواء ضمن إطار رؤية ٢٠٣٠

تبذل المملكة العربية السعودية جهودًا مكثفة ومتعددة الأوجه للحد من ظاهرة الاستقواء، وذلك ضمن إطار رؤية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى بناء مجتمع حيوي يتمتع أفراده بالرخاء والصحة والأمن. تتناول هذه الجهود جوانب متعددة تشمل التوعية، والتشريعات، بالإضافة إلى البرامج الوقائية والعلاجية. وتعكس هذه المبادرات التزام المملكة بتعزيز بيئة آمنة وصحية لجميع أفراد المجتمع، وخاصة الأطفال والشباب، وفيما يلي توضيح ذلك:

المبادرات والحملات التوعوية:

تضطلع العديد من الجهات الحكومية بدور فاعل في رفع الوعي بمخاطر الاستقواء. على سبيل المثال، أطلق مجلس شؤون الأسرة، بدعم من برنامج تنمية القدرات البشرية (أحد برامج رؤية ٢٠٣٠)، حملات إعلامية وتوعوية مكثفة. من أبرز هذه الحملات "مالك حق" التي تهدف إلى توعية المجتمع بمخاطر الاستقواء وسبل مكافحته (سبق، ٢٠٢٤). تسعى هذه الحملات إلى ترسيخ فهم مجتمعي أوسع للآثار السلبية للتنمر وتعزيز ثقافة الاحترام والتسامح.

جهود وزارة التعليم:

تعد وزارة التعليم محورًا أساسيًا في جهود مكافحة الاستقواء، لا سيما في البيئة المدرسية؛ حيث تطلق الوزارة عددًا من البرامج التوعوية التي تستهدف حماية الأطفال من الإيذاء، وبناء شخصية الطالب المتكاملة، وتوضيح الطرق الوقائية والعلاجية لضمان بيئة مدرسية آمنة (وزارة التعليم، ٢٠٢١). يندرج هذا ضمن إطار أوسع لجهود المملكة في حفظ حقوق الإنسان.

كما تُفعّل وزارة التعليم برنامج "رفق" الذي يعنى بمعالجة العنف المدرسي، بما في ذلك الاستقواء بشقيه التقليدي والإلكتروني (مدارس الحصان الوطنية، ٢٠٢٠). يعمل هذا البرنامج من خلال التوجيه الطلابي وتقديم الدعم النفسي للطلاب المتضررين. مما تقدم يتضح أن هذه الجهود تؤكد على التزام الوزارة بمعالجة الاستقواء عبر برامج وأنشطة توعوية متنوعة (جريدة الوطن السعودية، ٢٠٢٠). إضافة إلى ذلك، وضعت الوزارة إجراءات وضوابط صارمة لمواجهة سلوكيات الاستقواء في المدارس، وتطبيق قواعد السلوك والمواظبة على المخالفين، مع التركيز على توعية أولياء الأمور بخطورة هذا السلوك.

برامج رؤية ٢٠٣٠ الداعمة لجهود مكافحة الاستقواء

تعد برامج رؤية ٢٠٣٠ إطارًا شاملاً يدعم جهود مكافحة الاستقواء بشكل مباشر وغير مباشر. ويسهم برنامج تنمية القدرات البشرية بشكل كبير في هذا المسعى، حيث يركز على تنمية المهارات الأساسية والمستقبلية، وتطوير قدرات جميع المواطنين، وترسيخ القيم، وتنمية المعارف لمختلف الفئات العمرية والتعليمية (رؤية السعودية ٢٠٣٠،

د.ت). تساهم هذه الأهداف بشكل مباشر في بناء مجتمع أكثر وعيًا وقدرة على التعامل مع ظاهرة الاستقواء، من خلال تعزيز القيم الإيجابية والمهارات الاجتماعية التي تحد من السلوكيات العدوانية.

المحور الثاني: قبول الذات

يحظى مفهوم الذات ومفهوم قبول الذات باهتمام الباحثين والأخصائيين النفسيين في المجال التربوي والأكاديمي والمجال النفسي والمجال العيادي، كما أنه يحظى باهتمام عامة الناس. فقد توصلت نتائج الدراسات والأبحاث إلى أن المراهق الذي يتمتع بقبول الذات سوف يتسم بسمات معينة كالاستقلالية والتقبل والثقة والحرية والمسؤولية وتحمل المواقف المحيطة ومواجهة الضغوطات المختلفة. في حين أن المراهق الذي يعاني من نظرة سلبية لذاته سوف تظهر عليه علامات الاكتئاب والقلق، وصعوبة تكوين العلاقات الاجتماعية (حنفي وآل عيد، ٢٠١٥).

ويتشكل مفهوم قبول الذات منذ الطفولة ويستمر عبر مراحل النمو المختلفة، وفي ضوء مؤشرات معينة يكتسب الفرد بصورة تدريجية فكرته عن ذاته من خلال الخبرات والتجارب التي مر بها في حياته ولمفهوم قبول الذات أهمية كبيرة في بناء وتشكيل شخصية الفرد كونه يتعلق بجانبين هما قبول الذات وقبول الآخرين، وعلاقة كل منهما بالآخر مما ينعكس على التوافق النفسي والشخصي والصحة النفسية بشكل عام، فإذا تقبل الفرد ذاته فأنه يؤدي به إلى السلوك السوي وإلى التوافق والصحة النفسية، ويكون أكثر قدرة على أداء الأنشطة والمهام المكلف بها (حسين، ٢٠٠٨).

ونظراً لتداخل مفهوم قبول الذات مع مفهوم الذات ومفهوم فاعلية الذات بدرجة كبيرة فقد كان من الضروري توضيح المفهومين بشيء من التفصيل، قبل التعرض لمفهوم قبول الذات:

أولاً: مفهوم الذات

استخدم مصطلح "مفهوم الذات" منذ فترة مبكرة لدى كثير من الباحثين والمنظرين أمثال ألبورت، وماسلو، وريمي، وروجرز) للإشارة إلى خبرة الفرد بذاته باعتبارها تنظيماً من المعاني والمدركات التي يحصل عليها ويكتسبها الفرد والتي تشمل الخبرة الشخصية بالذات (المصاروة، ٢٠٢٠).

يرى حسون (2012) أن مفهوم الذات ما هو إلا تكوين معرفي منظم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعده تعريفاً نفسياً لذاته، حيث يتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد.

ويرى غنيم أن مفهوم الذات بشكل عام يعنى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمنه من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية والتي تكونت من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم (أبو جادو، ٢٠١٤).

وقد اتفق الباحثين على أن مفهوم الذات مجموع الخبرات التي يكونها الفرد عن نفسه، فمنهم من ذكر أنه تنظيم دقيق للخبرات التي يمر بها الفرد، وأيضاً هناك من وصفه بأنه تكوين معرفي ومنظم، وهناك من ذكر أنه مدركات الفرد نحو ذاته، واختلف البعض في أن الخبرات تدرك من خلال البيئة والعوامل الاجتماعية، ومنهم من ذكر أن إدراكها يعتمد على أساس البناء البيولوجي للفرد أو ردود أفعال الآخرين المحيطين بالفرد كلاً على حسب وجهته ونظريته (الهاشمي، ٢٠١٥).

أبعاد مفهوم الذات:

يرى كارل روجرز أن لمفهوم الذات ثلاثة أبعاد أساسية هي (المشيخي، ٢٠١٤، ٢٤٦):

١. الذات المدركة "الواقعية": مدركات وتصورات أفكار الفرد الواعية عن ذاته كما هي عليها في حقيقتها.

٢. الذات الاجتماعية: مدركات وتصورات وأفكار وذكريات الفرد الواعي عن ذاته كما يراها الآخرون عليها.

٣. الذات المثالية: مدركات وتصورات وأفكار الفرد الواعي عن ذاته كما يجب أو يحب أن يكون عليها.

وأضاف وليم جيمس بعداً رابعاً، وهو الذات الممتدة: وهي كل ما يشترك به الفرد مع الآخرين مثل الأسرة والعمل (القطناني، ٢٠١١).

أنواع مفهوم الذات:

ينقسم مفهوم الذات إلى نوعين رئيسيين (الباشا وآخرون، ٢٠١٧):

١. مفهوم الذات الإيجابي: حيث تؤدي مجموعة من العوامل إلى تكوينها لدى المراهق، وتتمثل هذه العوامل بمعرفة المراهق بقدراته وميوله وإمكانياته، وأن يضع لنفسه أهداف واقعية، وأن يكون لديه مستوى معقول من الطموح وكذلك فكرته عن ذاته وتقديره وقبوله لها، إذ أنه كلما كانت فكرته عن ذاته واقعية كان تقديره لذاته مرتفع مما يُسهم في قبوله لذاته.

٢. مفهوم الذات السلبي: ومن العوامل التي تؤدي إلى تكوين هذا المفهوم لدى المراهق، مجموعة الخبرات غير السارة التي يتعرض لها الفرد، وعدم الاهتمام به، واستخدام أساليب تنشئة اجتماعية خاطئة.

ثانيًا: مفهوم فاعلية الذات

ظهر مفهوم فاعلية الذات Self-Efficacy كأحد سمات الشخصية السوية عندما قدمه العالم الأمريكي Bandura (1977) كجزء من النظرية المعرفية الاجتماعية على أساس كونها تشكل العامل الرئيس

لسلوكيات الأفراد ودفعهم لبذل مزيد من الجهد مع المثابرة اللازمة لإتمام المهام بطريقة أكثر إتقان؛ فهي تعد مجموعة الأحكام التي تتصل بما أنجزه الفرد بالفعل وما يستطيع أن ينجزه (علي، ٢٠١٩).

ومفهوم فاعلية الذات هو مفهوم مهم في علم النفس الإيجابي، حيث يدرس كيفية تقييم الأفراد لقدرتهم على تحقيق النجاح وتحقيق الأهداف المرجوة في حياتهم، ويشير إلى اعتقاد الفرد في قدرته على التأثير على الأحداث وتحديدها، وتحقيق النجاح في شتى المجالات، فعندما يكون للفرد مستوى عالٍ من فاعلية الذات، فإنه يظهر تصرفات إيجابية مثل الثقة بالنفس، والمثابرة، وتحمل المسؤولية، والتفكير المرونة.

ويأتي مفهوم فاعلية الذات كأحد إسهامات النظرية الاجتماعية المعرفية Social Cognitive Theory لـ Bandura لفهم السلوك والشخصية بناءً على التأمل والتنظيم الذاتي، وتفترض أن الأفراد قادرين على مراجعة أفعالهم المقترحة، وسلوكياتهم السابقة، ومشاعرهم الحالية قبل تنفيذ سلوكياتهم، وكل فعل يؤدي إلى نتيجة محددة، وهم قادرون على تغيير الظروف من خلال المبادرة بسلوكياتهم بمساعدة البيئة، والمهمة، والقواعد، وردود الفعل، وهم قادرون على اختبار سلوكياتهم بشكل افتراضي والتنبؤ بالنتائج، وهم موجهون نحو الهدف، ويستخدمون معتقداتهم كمرجع ذاتي لتحديد سلوكهم الموجه نحو الهدف (عمران، ٢٠٢٠).

وتعرف فاعلية الذات وفقاً لعلي (٢٠١٩) أنها: التوقعات التي يتوقعها الفرد حول قدرته على أداء مهام ما ومن ثم تؤثر تلك التوقعات على أدائه ومجهوده المبذول وإنجازه للمهام.

مما تقدم يتضح أن هناك علاقة بين مفهوم فاعلية الذات ومفهوم قبول الذات؛ حيث تشير فاعلية الذات، إلى معتقدات الفرد وتوقعاته حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأنشطة والمهام اللازمة لتحقيق أهداف معينة، ومن ثم فإنها تؤثر على الطريقة التي يفكر ويشعر ويتصرف بها الفرد، وإذا كان لدى الفرد إحساس قوي بفاعلية الذات، فإنه يكون أكثر احتمالاً لتنفيذ المهام بنجاح.

أما قبول الذات، فيشير إلى مدى تقبل الفرد وارتياحه لذاته وقبول جوانبه الإيجابية والسلبية، لذا فإن فاعلية الذات تسهم في تعزيز قبول الذات، حيث إن ثقة الفرد في قدراته تساعده على قبول ذاته بشكل أكبر، فالفرد الذي لديه إحساس قوي بفاعلية الذات يكون أكثر ميلاً لقبول ذاته، والعكس صحيح.

أنواع فاعلية الذات:

تصنف فعالية الذات إلى عدة أنواع يذكر المطيري (٢٠١٧) منها الأنواع التالية:

أ. الفاعلية القومية: Population-efficacy وترتبط بالأحداث التي لا يمكن للأفراد السيطرة عليها، مثل انتشار التكنولوجيا الحديثة والتغير الاجتماعي السريع في مجتمع ما، والأحداث التي تحدث في أجزاء أخرى من العالم وتؤثر على الأفراد الذين يعيشون في نفس المنطقة، كما تؤدي إلى تشكيل أفكار ومعتقدات للأفراد عن أنفسهم كأعضاء في جماعة أو دولة واحدة.

ب. الفاعلية الجماعية: Collective-efficacy وهي مدى اعتقاد مجموعة من الأفراد أنهم يستطيعون العمل معًا بطريقة فعالة لتحقيق أهدافهم المشتركة.

ج. فاعلية الذات المعممة: Generalized self-efficacy وتشير إلى الاعتقاد العام بقدرة الفرد على تنفيذ مجموعة متنوعة من السلوكيات في مختلف المواقف. وقد أشار باندورا إلى أن تلك المعتقدات ليست ثابتة، وإنما يمكن تعزيز شعور بالفعالية من خلال تجارب سابقة في مواقف معينة، وتوسع تلك التأثيرات إلى مواقف مشابهة في المستقبل.

د. فاعلية الذات الخاصة Specific Self-Efficacy: ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية.

وبالإضافة إلى هذه الأنواع، هناك:

هـ. فاعلية الذات الأكاديمية (Academic Self-Efficacy): يشير سينكارا وتلفار ليجو (Tılfarlıoğlu & Cinkara, 2009, 129) إلى أنها تعني "الثقة بقدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ الأفعال التي تقود للنجاح أكاديميًا، فهي متغير مرتبط بنجاح الطالب الأكاديمي، وتؤثر فاعلية الذات الأكاديمية عند الفرد على جوانب مختلفة ومتعددة من سلوكهم". كما عرفها مادوكس (Maddux, 2009, 208) بأنها "معتقدات الفرد حول قدرته على تحقيق نواتج تعلم مرغوبة وهادفة تظهر من خلال سلوكه في المواقف التعليمية التي تتطلب التحدي". هذه الفاعلية تؤثر على جوانب متعددة من سلوك الفرد في البيئة التعليمية.

خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة/المنخفضة:

فرق علي (٢٠١٩) بين خصائص الأفراد مرتفعي فاعلية الذات، وخصائص الأفراد منخفضي فاعلية الذات، وذلك كالتالي:

أ) خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة:

- الثقة بالنفس والقدرة على تحديد الأهداف.
- المثابرة والجهد والاستمرارية في تحقيق الأهداف.
- الطموح والقدرة على وضع أهداف صعبة والالتزام بتحقيقها.
- القدرة على بناء علاقات قوية وسليمة مع الآخرين.
- الروح المرنة والشعور بالانتماء والتوافق الاجتماعي.

- القدرة على تحمل المسؤولية عن أفعالهم وتصرفاتهم.
- القدرة على مواجهة المشكلات غير المألوفة.
- تقدير الإنجاز والدقة في تقييم الأداء.
- تنظيم الذات والمرونة في التفكير.
- القدرة على تحويل الفشل إلى نجاح.
- القدرة على التخلص من السلوكيات غير المرغوبة.
- اهتمام أكبر بمستقبلهم الشخصي.

ب) خصائص الأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة:

- الطموح المنخفض.
- التركيز على نواقصهم والانشغال بها.
- التركيز على النتائج الفاشلة.
- تهويل المهام وتكبيرها.
- الانسحاب والاستسلام أمام المهام الصعبة.
- العرضة للإجهاد والاكتئاب.
- الانسحاب السريع والاستسلام بسرعة أمام التحديات.

مما تقدم يتضح أن الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة يتمتعون بثقة عالية بالنفس، ويحددون أهدافًا صعبة ويبذلون الجهد المطلوب لتحقيقها، كما أنهم يتميزون بالمثابرة والاستمرارية وروح المرونة وقدرة على بناء علاقات قوية وسليمة مع الآخرين، بينما الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة يظهرون طموحًا أقل، ويركزون على نواقصهم والنتائج السلبية، ما يجعلهم غالبًا ينسحبون ويستسلمون أمام التحديات الصعبة، مما يؤدي إلى إجهاد واكتئاب، وبشكل عام فإن مستوى فاعلية الذات لدى الأفراد له تأثير كبير على دوافعهم وأدائهم وقدرتهم على التكيف مع الظروف المختلفة.

مصادر فاعلية الذات:

نقلت دراسة عمران (٢٠٢٠) عن الأدبيات السابقة وجود عدة مصادر لفاعلية الذات، يمكن توضيحها فيما يلي:

- **خبرات الإتقان:** تتكون من خبرات النجاح في تحقيق الأهداف وتلقي التقييمات الإيجابية.
- **النمذجة/ الخبرات البديلة:** يشمل تقليد نجاح الآخرين ومثابرتهم عن طريق مشاهدة وتقليدهم.
- **الخبرات المتخيلة:** يتضمن تخيل النجاح لأنفسهم وللآخرين، مما يقوي توقعاتهم ويساعد في تحقيق الأهداف وتعزيز الاعت قادات الإيجابية.
- **الإقناع الاجتماعي:** يشمل مشاهدة أو تخيل تجارب النجاح أو الفشل للآخرين وتأثيرها في تشجيعهم أو عدم تشجيعهم.
- **الأعراض الجسمية/ الانفعالية:** يتعلق بالتأثير الفسيولوجي والانفعالي عند مواجهة المواقف الصعبة، وقد يقلل من فاعلية الذات.

إن هذه المصادر الخمسة تختلف في فعاليتها في تنمية الذات، والأفراد قد يستخدمون مجموعة متنوعة منها لتحقيق أهدافهم.

ثالثاً: قبول الذات

يعد قبول الذات من المفاهيم المهمة والتي لها تأثير كبير في حياة الفرد، فهو يساعد الشخص على اكتشاف نقاط قوته وضعفه، بالإضافة إلى قدراته وإمكاناته. ويتشكل مفهوم قبول الذات لدى الفرد من خلال قبوله لسماته وسلوكياته المفضلة وغير المفضلة. وهذا يمكّن الشخص من وضع خطة لتعزيز جوانبه الإيجابية، وتعديل جوانبه السلبية، واستغلال إمكاناته. ويُعد قبول الذات بُعدًا حاسمًا يؤثر في نمو شخصية الفرد. في المقابل، فإن افتقار الفرد إلى قبول ذاته بشكل غير مشروط قد يؤدي إلى اضطرابات متنوعة في شخصيته (Alexander & Shelton, 2014).

ماهية قبول الذات:

يعرف قبول الذات وفق (Woolfolk, 1998) الوارد في خرابشة (٢٠١٨) بأنه معتقد الفرد عن نفسه وتقديره لذاته بطريقة إيجابية أو سلبية، فالإنسان الذي يكون تقديره لذاته مرتفعاً يستطيع أن يواجه الصعاب وتحديات الحياة، أما الإنسان الذي يميل إلى تقدير ذاته بشكل منخفض، فيشعر بالدونية ويكون عرضة للإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية الناتجة عن عدم تحقيقه لذاته (ص١٢٩).

كما يعرف قبول الذات وفق (Bernard, ٢٠١٣) الوارد في الخوالدة والعدوان (٢٠٢١) موقف يتبناه الشخص تجاه نفسه باعتباره فردا معقدا وفريدا ولكنه عرضة للخطأ، ومع ذلك، لا يوجد تقييم أو حكم على الذات.

وتذكر النمر (٢٠١٦) أن مفهوم قبول الذات يتمثل بشعور الفرد بالرضا عن نفسه وعن إمكاناته وقدراته واستعداداته وميوله الخاصة دون شروط أو رفض أو انتقاد أو إصدار أحكام، مع وعي الفرد بنقاط قوته ونقاط ضعفه.

ويعرف الطريا (٢٠٢٣) قبول الذات بأنه: "رضا الفرد عن شخصيته وسماتها وخصائصها وقدراتها بعد إدراكها إدراكاً حقيقياً وبما يتناسب مع متطلبات بيئته من أجل تحقيق أعلى مستويات التوافق الشخصي (٥٤٩).

بعد استعراض التعاريف المقدمة لمفهوم قبول الذات، يمكن ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بينها كالتالي:

أوجه التشابه:

١. جميع التعاريف تشير إلى أن قبول الذات يتمثل في إدراك الفرد لذاته ومكونات شخصيته بطريقة إيجابية وتقبله لها كما هي، دون التركيز على النقاط السلبية أو محاولة تغييرها.

٢. تؤكد التعاريف على أن قبول الذات يساعد الفرد في مواجهة تحديات الحياة والشعور بالرضا والتوافق الشخصي.
٣. هناك تأكيد على أن قبول الذات يتضمن وعي الفرد بنقاط قوته وضعفه دون إصدار أحكام قيمية عليها.

أوجه الاختلاف:

١. يركز تعريف (Woolfolk, 1998) على أن قبول الذات يمكن أن يكون إيجابياً أو سلبياً، بينما باقي التعاريف تشير إلى أن قبول الذات هو موقف إيجابي تجاه الذات.
٢. تعريف (Bernard, 2013) يركز على اعتبار الذات معقدة وفريدة وعرضة للخطأ، وأنه لا يوجد تقييم أو حكم على الذات، بينما باقي التعاريف تشير إلى تقييم الجوانب الإيجابية والسلبية للذات.
٣. تعريف المصاروة (٢٠١٨) يوسع مفهوم قبول الذات ليشمل الأبعاد الشخصية والاجتماعية والانفعالية والمدرسية والأسرية، بينما باقي التعاريف تركز على الجوانب الشخصية للذات.
٤. يركز تعريف الطريا (٢٠٢٣) على رضا الفرد عن شخصيته بما يتناسب مع متطلبات البيئة لتحقيق التوافق الشخصي، بينما باقي التعاريف لا تربط قبول الذات بمتطلبات البيئة.

بشكل عام، يمكن القول إن هناك تشابه كبير بين التعاريف في التأكيد على أهمية إدراك الفرد لذاته بطريقة إيجابية وتقبله لها كما هي، ولكن هناك اختلافات في التركيز على جوانب محددة كالتقييم الحكمي على الذات والعلاقة مع البيئة.

العوامل التي تؤثر في قبول الذات:

إن قبول الذات هو تفاعل بين عوامل داخلية وخارجية. فمن الداخل، يتطلب الفرد استعدادًا واستغلالاً للفرص المناسبة لتحقيق الفائدة، أما من الخارج فإن البيئة المحيطة بالفرد ودرجة تقبلها له وتوفير الراحة والإبداع والانتماء لها تأثير كبير، فإذا كانت البيئة داعمة وإيجابية ارتفع قبول الذات، وإذا كانت سلبية واجه الفرد عقبات تحول دون تحقيق طموحاته مما ينخفض معه قبول الذات. ويتأثر نمو وتطور قبول الذات بعوامل كالذكاء والشخصية والقدرات العقلية والمرحلة التعليمية والتعامل مع الأسرة والأقران والمدرسة، إضافة إلى الجوانب الشخصية الجسمية والاجتماعية والانفعالية والمعرفية (المصاروة، ٢٠٢٠، ١٨١).

وتوجد بعض العوامل التي تؤثر بدورها على قبول الفرد لذاته، وتشير دراستي (زيد، ٢٠٠٧؛ آل عيد، ٢٠١١) الواردتين في المصاروة (٢٠١٨) إلى هذه العوامل على النحو الآتي:

أ. العوامل الذاتية وتشمل:
- الخصائص الجسمية: وتعني صورة الجسم وما يتضمن من خصائص في الطول والوزن والجسم والشكل العام، والخلو من الملامح المعيبة حيث تسهم جميعها في الوصول بالفرد إلى أن يتقبل ذاته أو يرفضها.
- الدوافع: حيث يتأثر قبول الفرد لذاته بالدافع الداخلي لتأكيد الذات ومستوى النجاح والفشل ومستوى طموح الفرد ورغباته.
- الذكاء: حيث يؤثر الذكاء على إدراك الفرد لذاته وقدراته واتجاهاته، وكذلك اتجاهات الآخرين نحوه.
- مستوى التحصيل: حيث إن الأفراد الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، حيث أن تكرار الحصول على علامات متدنية يعزز في أنفسهم الشعور بالعجز والفشل ويؤدي بدوره إلى تكوين مفهوم سلبي عن أنفسهم وبالتالي يواجهوا مشكلة في تقبلهم لذاتهم.
- مستوى الطموح: يلعب مستوى الطموح دوراً مهماً في التأثير على مفهوم الذات، فالمراهق الذي يضع لنفسه مستوى مرتفعاً غير واقعي من الطموح يشعر بالفشل والقلق والنقص، وهذا بدوره يؤثر على قبوله لذاته.

ب.عوامل اجتماعية وتشمل:

- الأسرة: حيث تعد الأسرة اللبنة الأساسية في تشكيل شخصية الفرد؛ فالأسرة بإشرافها المستمر على مراحل نمو الطفل، وتقبله، وتزويده بالحب والعاطفة، وتلبية احتياجاته تعمل بدورها على تكوين شخصيته، وتشعره بالثقة بالنفس، ويدرك نفسه كشخص موثوق به.
- المدرسة: تعد الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم وما تنطوي عليه من مدح وذم ذات دور مهم في تشكيل مفهوم الذات، فعندما يقوم المعلم بتقبل الطلاب واحترامهم والاهتمام بهم بشكل يجعل من التعليم عملية إنسانية تعطي للحياة متعة وعمقاً وقيمة يؤدي ذلك كله إلى تعزيز الشعور بقبول الذات عند طلابه. كما يجب على المعلمين والعاملين في المدرسة أن يكون عندهم وعي كاف لكيفية التعامل مع الطلاب واستخدام الأساليب المناسبة والعمل على تقبلهم تقبلا غير مشروط.
- جماعة الأقران: تلعب جماعة الرفاق دوراً مهماً في حياة المراهق حيث تؤثر في سلوكه وآرائه، إلى درجة تفوق فيها تأثير المحددات الأسرية والمدرسية، إذ تؤثر على كلامه وعلى فكرته عن نفسه وحول ما هو قبيح وما هو جميل مثلاً، لدرجة يصبح فيه التقبل من جانب جماعة الرفاق أشد تأثيراً في شخصيته، خاصة عند دخوله مرحلة المراهقة، فالفئة التي ينتمي إليها المراهق

تؤثر تأثيراً كبيراً في تشكيل صورته عن ذاته ونظرته العامة عن العالم.

وبالإضافة إلى العوامل السابقة فثمة نقاط على طريق قبول الذات وضعها سعد وآخران (٢٠١٨) حتى يتبعها المعلم، وهي كالتالي:

- توفير جو يسوده العلاقات الطيبة بين الطلاب، وتشجيع التنافس فيما بينهم.
- توخي البساطة في الحوار، والوضوح عند عرض الآراء ومناقشتها.
- تبادل الحوار مع كل طلاب الفصل قدر الإمكان، على أن تتاح لهم الحرية في النقد واحترام آرائهم.
- عقد جلسات عصف ذهني مع ضرورة تدعيم أي رأي بالأدلة العقلية والأسانيد المنطقية.
- إحكام السيطرة على الطلاب أثناء الحوار أو العصف الذهني.
- إنهاء الحوار بلباقة إذا تطرق إلى نقاط فرعية ليست من صميم الدرس أو استغرق فترة زمنية طويلة.
- التركيز في التدريس على تنمية قبول الذات والآخرين من خلال جعل مهارة قبول الذات والآخرين هدفاً رئيساً، وتوفير بيئة صفية ثرية ومتجاوبة.

في ضوء ما سبق، يتميز مفهوم قبول الذات بعدة خصائص رئيسية: أولاً، أنه عملية كلية تتضمن الجوانب الدينامية والوظيفية للفرد، وليس مجرد مظاهر خارجية فقط. ثانيًا، أنه عملية ديناميكية مستمرة طوال الحياة، تواكب حاجات الفرد ومحاولات إشباعها. ثالثًا، أنه عملية وظيفية تهدف إلى تحقيق الاتزان مع البيئة المحيطة. وأخيرًا، أنه عملية متكاملة للجوانب النفسية والاجتماعية والبيئية للفرد، لا تنحصر في جانب واحد. وبذلك يُعد قبول الذات قضية شاملة ومتداخلة في مختلف مكونات شخصية الفرد.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت الاستقواء وعلاقته ببعض المتغيرات:

تناولت العديد من الدراسات موضوع الاستقواء؛ حيث هدفت دراسة العجمي والعنزي (٢٠٢١)، التعرف على درجة الاستقواء الإداري لدى مديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى أثر متغيري الجنس وسنوات الخبرة في ذلك. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة التي تكونت من (٢٧) فقرة موزعة على أربع مجالات (تخطيط، تنظيم، توجيه، رقابة)، وتم التحقق من صدقها وثباتها. شملت عينة الدراسة (١٣٩) مديرًا ومديرة. وقد أظهرت النتائج أن درجة الاستقواء الإداري جاءت متوسطة، وجاء مجال "الرقابة" في المرتبة الأولى يليه "التوجيه" ثم "التخطيط" وأخيرًا "التنظيم". كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة وفق متغيري المؤهل العلمي والجنس في مجال الاستقواء الإداري، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا مع متغير الخبرة.

كما ركزت دراسة الدش (٢٠٢١) على الكشف عن العلاقة بين إدمان الألعاب الإلكترونية وسلوك الاستقواء لدى (٨٤٠) طالبة من المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم صبيا خلال العام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣هـ، وتحديد الفروق بين المستويين تبعًا للصف الدراسي، وإمكانية التنبؤ بسلوك الاستقواء من خلال إدمان الألعاب الإلكترونية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والتنبؤي، واعتمدت على مقياسي إدمان الألعاب الإلكترونية والاستقواء (من إعداد الباحثة). أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين إدمان الألعاب الإلكترونية وسلوك الاستقواء، وأبعادهما. كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية تبعًا للصف الدراسي، عدا بعدي الأعراض الانسحابية والصراع حيث كانت الفروق لصالح الصفين الأول والثاني المتوسط. بينما لم تكن هناك فروق دالة في مستوى سلوك الاستقواء تبعًا للصف. أكدت النتائج أيضًا إمكانية التنبؤ بسلوك الاستقواء من خلال درجة إدمان الألعاب الإلكترونية.

كما هدفت دراسة الفيفي (٢٠٢٤) إلى معرفة العلاقة بين الاستقواء والقيم الأخلاقية لدى عينة من طلاب مرحلة المراهقة بمدينة الطائف. تكونت العينة من (٤٠٠) طالب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمد على مقياس الاستقواء (إعداد الحربي، ٢٠١٣) ومقياس القيم الأخلاقية (إعداد هيبة، ٢٠٠٥). وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الاستقواء والقيم الأخلاقية. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابة العينة على مقياس الاستقواء في ضوء متغيرات الدراسة (التخصص، نوع المدرسة، الصف الدراسي). في المقابل، وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابة العينة على مقياس القيم الأخلاقية في ضوء متغيرات التخصص (لصالح التخصص الأدبي)، ونوع المدرسة (لصالح المدارس الحكومية)، والصف الدراسي (لصالح الصف الأول). وأخيرًا، اتضح أن للقيم الأخلاقية القدرة على التنبؤ بالاستقواء لدى أفراد عينة الدراسة.

ثانياً: دراسات تناولت قبول الذات وعلاقته ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة Maryam & Ifdil (2019) إلى فحص العلاقة الجوهرية بين صورة الجسد وقبول الذات لدى الطالبات، وذلك بدافع من ظاهرة التقييم السلبي لشكل الجسد

بين الطالبات، مما يؤثر على قدرتهن على تقبل ذواتهن. استخدمت الدراسة المنهج الكمي بنوعيه الوصفي والارتباطي. وشملت العينة الكلية ٢٤٢ طالبة تم اختيارهن باستخدام أسلوب العينة الطبقية العشوائية الهادفة. وقد استخدمت أدوات البحث قائمة جرد صورة الجسد وقائمة جرد قبول الذات للطالبات. تم تحليل البيانات باستخدام أسلوب معامل ارتباط بيرسون. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صورة الجسد وقبول الذات لدى الطالبات، بمعامل ارتباط بلغ -٠,٤٦٩ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠. يمكن تفسير ذلك بأنه كلما كانت صورة الجسد أكثر إيجابية، ارتفع مستوى قبول الذات، والعكس صحيح: كلما كانت صورة الجسد أكثر سلبية، انخفض مستوى قبول الذات.

بينما استهدف بحث هندي والأعرجي (٢٠٢٠) التعرف على مستوى قبول الذات غير المشروط لدى طلبة جامعة بغداد، والكشف عن الفروق تبعًا لمتغيري الجنس (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/إنساني)، وأخيرًا دراسة العلاقة بين قبول الذات غير المشروط والنزعة نحو الكمال. استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي. طُبق البحث على عينة مكونة من ٤٠٠ طالب وطالبة من جامعة بغداد. تمثلت الأدوات في مقياس قبول الذات غير المشروط (٢٢ فقرة)، وتم تحليل فقرات المقياس إحصائيًا وحساب مؤشرات الصدق والثبات له. تم تحليل البيانات إحصائيًا باستعمال الاختبار التائي (T-test) ومعامل ارتباط بيرسون عند مستوى دلالة (٠,٠٥). خلصت النتائج إلى أن أفراد العينة يتصفون بقبول الذات غير المشروط. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قبول الذات غير المشروط لدى طلبة جامعة بغداد تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص. وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين قبول الذات غير المشروط والنزعة نحو الكمال.

وهدف بحث الدباغ (٢٠٢٣) إلى التعرف على مستوى قبول الذات غير المشروط وإدارة الانفعالات وعلاقتهما بالتفكير المستقيم لدى طلبة كلية التربية الأساسية بجامعة الكوفة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق تبعاً للنوع الاجتماعي (ذكور/إناث) والمراحل الدراسية الأربعة. طُبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢٥٠ طالبًا وطالبة. لتحقيق الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استُخدمت ثلاثة مقاييس: مقياس قبول الذات غير المشروط (١٧ فقرة)، ومقياس إدارة الانفعالات (١١ فقرة)، ومقياس التفكير المستقيم (١٢ فقرة). أظهرت النتائج أن طلبة قسم اللغة العربية يتمتعون بقبول ذات غير مشروط وإدارة انفعالات إيجابيين. كما وُجد أثر لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الطالبات في قبول الذات غير المشروط ولصالح الطلاب في إدارة الانفعالات والتفكير المستقيم. وظهر أثر لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانية في جميع المتغيرات (قبول الذات، إدارة الانفعالات، التفكير المستقيم). كما كشفت النتائج عن وجود تفاعل بين النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية فيما يخص المتغيرات الثلاثة. وأكدت الدراسة وجود علاقة منطقية بين المتغيرات الثلاثة، حيث كلما زاد قبول الذات، تحسنت إدارة الانفعالات، وأصبح التفكير أكثر استقامة، على الرغم من التحديات المختلفة.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، والذي وصفه عبيدات (٢٠١٢) بأنه نوع من البحوث التي تهدف إلى دراسة الظاهرة كما تظهر في الواقع ووصفها بدقة، والتعبير عنها كيفياً وكمياً، وتوضيح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.

مجتمع وعينة البحث:

تكون المجتمع في هذا البحث من جميع طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية أثناء تطبيق الأدوات، وعددهم (١٦٦٧٠)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢٥م.

أما بالنسبة بعينة البحث: فقد تكونت العينة الاستطلاعية من ٢٠ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان من خارج عينة البحث الأساسية التي تم تحديد الحجم المثالي لها من خلال تطبيق معادلة ستيفن ثامبسون التالية:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[[N-1 \times (d^{2} \div z^{2})] + p(1-p)]}$$

حيث:

N : حجم المجتمع.

z : الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠,٩٥ وتساوي ١,٩٦

d : نسبة الخطأ وتساوي ٠,٠٥

p : نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي ٠,٥٠

ومن خلال تطبيق هذه المعادلة تم تحديد العينة المثالية، والتي قدرت بـ (٣٧٦)، وقد تم توزيع الاستبانة بطريقة إلكترونية، وكان عدد الاستجابات (٣٩٧) استجابة، وتم قبولها لكونها مستوفية وصالحة للتحليل الإحصائي.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث المتمثلة في قياس مستوى الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، وتحليل العلاقة بين الاستقواء وقبول الذات، والتنبؤ بمستوى الاستقواء استناداً إلى مستوى قبول الذات، تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولاً: مقياس الاستقواء من إعداد (الحجي والعمران، ٢٠١٨، تطوير وتعديل الباحثة)

وصف مقياس الاستقواء:

اعتمدت الباحثة مقياس الاستقواء الذي أعده الحجي والعمران (٢٠١٨) لقياس مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. تضمن المقياس في **صورته الأولية** (23) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: الاستقواء اللفظي (٥ فقرات)، الاستقواء الجسمي (٦ فقرات)، الاستقواء الاجتماعي (٧ فقرات)، والاستقواء المادي (٥ فقرات).

وللتحقق من **صدق وثبات المقياس الأصلي**، عُرضت العبارات والمحاور على ٨ محكمين أكاديميين وميدانيين ومختصين نفسيين، مما أدى إلى تعديل ٩ عبارات (صياغة، حذف تكرار، تحديد سلم بدائل). للصدق البنائي، طُبق المقياس على عينة استطلاعية من ٥٩ طالبًا وحُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور والمقياس ككل، حيث قُبلت العبارات ذات المعامل الأكبر من ٠,٢٠، وبلغت معاملات الاتساق الداخلي للمحاور قيمًا مقبولة (مثل ٠,٨١ للمحور الرابع و٠,٧٥ للمحور الخامس).

الخصائص السيكومترية لمقياس الاستقواء:

أ. الصدق الظاهري لمقياس الاستقواء:

تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الاستقواء في صورته الأولية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي بهدف إبداء آرائهم حول دقة محتوى المقياس، ووضوح الفقرات ومناسبتها لأفراد العينة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا، حيث تم اعتماد قبول أو استبعاد الفقرات بإجماع (٨٠٪) من المحكمين. وقد تركزت تعديلات المحكمين على دمج بعض الفقرات لتشابه فكرتها، بالإضافة إلى تعديل صياغة البعض الآخر لتكون أكثر دقة وارتباطاً بموضوع المقياس.

ب. صدق مفردات مقياس الاستقواء:

تم التحقق من صدق المفردات لمقياس الاستقواء من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣-١) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاستقواء

الاستقواء اللفظي		الاستقواء الجسمي		الاستقواء الاجتماعي		الاستقواء المادي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.831**	5	0.854**	11	0.947**	18	0.969**
2	0.714**	6	0.919**	12	0.875**	19	0.938**
3	0.902**	7	0.889**	13	0.906**	20	0.987**
4	0.902**	8	0.887**	14	0.947**	21	0.969**
		9	0.932**	15	0.976**	22	0.938**
		10	0.812**	16	0.976**		
				17	0.843**		

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاستقواء بعد حذف درجة العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وذلك لجميع عبارات المقياس؛ مما يشير إلى اتساق الفقرات مع أبعادها.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس الاستقواء، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣-٢) معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس الاستقواء

رقم البعد	البُعد	معامل الارتباط
1	الاستقواء اللفظي	0.914**
2	الاستقواء الجسمي	0.939**
3	الاستقواء الاجتماعي	0.982**
4	الاستقواء المادي	0.984**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس الاستقواء دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ وهو ما يشير إلى صدق المقياس.

ج) ثبات فقرات مقياس الاستقواء:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لكل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٣-٣) معامل الثبات لكل من الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاستقواء باستخدام معامل ألفا كرونباخ

رقم البعد	البُعد	معامل ألفا كرونباخ للثبات
1	الاستقواء اللفظي	0.786
2	الاستقواء الجسمي	0.901
3	الاستقواء الاجتماعي	0.963
4	الاستقواء المادي	0.977
	الدرجة الكلية	0.952

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس سلوك المخاطرة والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠,٩١٧ – ٠,٨٠٥ – ٠,٧٠٩ – ٠,٩٢٣)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ وهو ما يشير إلى ثبات المقياس.

د) تصحيح مقياس الاستقواء:

تكون مقياس الاستقواء في صورته النهائية من (٢٢) فقرة (ملحق ٣)، ووزعت على أربعة أبعاد: الاستقواء اللفظي (٤ فقرات)، الاستقواء الجسمي (٦ فقرات)، الاستقواء الاجتماعي (٧ فقرات)، والاستقواء المادي (٥ فقرات). استجابت الطالبات على الفقرات وفق خمسة بدائل هي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، والتي أعطيت الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات **الموجبة** على الترتيب. أما بالنسبة للعبارات **العكسية** (2، ١٢، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢١)، فقد أعطيت الدرجات بشكل معكوس (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٢) و (١١٠) درجة. وبحساب المدى وتقسيمه على عدد الفئات من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد البدائل = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨

من المعادلة السابقة؛ يتضح أن طول الفئة ٠,٨، ومِنْ ثَمَّ ظهرت الفئات ودرجاتها كما في الجدول التالي:

جدول (٣-٤) طول الفئة لمقاييس البحث وفقًا لمقياس ليكرت ومستوى المتغير

المدى	الفئة في مقياس ليكرت	مستوى المتغير
من 1 إلى 1.8	أبداً / نادراً (في الغالب)	متدنية جدًّا
أكبر من 1.8 إلى 2.6	نادراً / أحياناً (في الغالب)	متدنية
أكبر من 2.6 إلى 3.4	أحياناً (في الغالب)	متوسطة
أكبر من 3.4 إلى 4.2	أحياناً / غالباً (في الغالب)	عالية
أكبر من 4.2 إلى 5	غالباً / دائماً (في الغالب)	عالية جدًّا

ثانياً: مقياس مستوى قبول الذات إعداد: Chamberlain & Haaga، (2001)، ترجمة وتقنين الباحثة)

وصف مقياس مستوى قبول الذات:

اعتمدت الباحثة مقياس مستوى قبول الذات الذي أعده، Chamberlain & Haaga، (2001). بغرض قياس مستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. قامت الباحثة بترجمة عبارات المقياس وتعديل صياغتها لتلائم طبيعة البحث وعينته من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. تضمن المقياس في صورته الأولية (٢٠) فقرة (ملحق ٤).

الخصائص السيكومترية لمقياس مستوى قبول الذات:

تم التحقق من صدق المقياس وثباته في صورته الأصلية. فبالنسبة للصدق، تم فحص الصدق البنائي عبر تحليل عاملي استكشافي وتأكيدي، مما دعم بنية أحادية البعد، كما تم إيجاد ارتباطات دالة مع مقاييس سابقة لقبول الذات غير المشروط (صدق تجميعي). وفيما يتعلق بالثبات، أظهر المقياس اتساقًا داخليًا متوسطًا (ألفا = ٠,٧٢)، وهو ما يعتبر مقبولاً لبناء متعدد الأوجه مثل قبول الذات. هذا يشير إلى أن العبارات متماسكة داخليًا وتقيس نفس المفهوم.

أ) الصدق الظاهري لمقياس مستوى قبول الذات:

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس مستوى قبول الذات في صورته الأولية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي (ملحق ٢). بهدف إبداء آرائهم حول سلامة الترجمة، ومدى مناسبة العبارات لعينة البحث الحالي، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا. وقد تركزت تعديلات المحكمين على دمج بعض الفقرات لتشابه فكرتها، بالإضافة إلى تعديل صياغة البعض الآخر لتكون أكثر دقة وارتباطاً بموضوع المقياس.

وقد ساهمت هذه التعديلات في إخراج المقياس بصورة نهائية أكثر ملاءمة لطبيعة عينة البحث وأهدافه.

ب) صدق مفردات مقياس مستوى قبول الذات:

تحققت الباحثة من صدق المفردات لمقياس مستوى قبول الذات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة. وسيتم عرض نتائج هذه الحسابات في الجدول التالي:

جدول (٣-٥) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس مستوى قبول الذات

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.948**	6	0.916**	11	0.831**	16	0.885**
2	0.786**	7	0.816**	12	0.948**	17	0.828**
3	0.831**	8	0.885**	13	0.841**	18	0.895**
4	0.885**	9	0.828**	14	0.722**	19	0.837**
5	0.981**	10	0.916**	15	0.764**	20	0.792**

** دال عند مستوي 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لمقياس مستوى قبول الذات بعد حذف درجة العبارة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وذلك لجميع عبارات المقياس؛ مما يشير إلى صدق المقياس.

ج) ثبات فقرات مقياس مستوى قبول الذات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٧٩) وهي قيمة عالية؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

د) تصحيح مقياس قبول الذات:

يتكون مقياس مستوى قبول الذات في صورته النهائية من (٢٠) فقرة (ملحق ٥)، استجابت الطالبات عليها وفق خمسة بدائل هي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً)، والتي أعطيت الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب للعبارات الموجبة وهي الفقرات (٢، ٣، ٥، ٨، ١١، ١٣، ١٧، ١٨، ٢٠). أما بالنسبة للعبارات التي سيتم عكس درجاتها (لأنها صيغت بحيث تقلل من تقدير الذات)، فهي الفقرات أرقام: (1، ٤، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩). سيتم إعطاء هذه الفقرات الدرجات بشكل معكوس (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. ومن ثم تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٠) و (١٠٠) درجة. وبحساب المدى وتقسيمه على عدد الفئات من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد البدائل = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨

من المعادلة السابقة؛ يتضح أن طول الفئة ٠,٨، ومِنْ ثَمَّ ظهرت الفئات ودرجاتها كما في جدول (٣-٤).

إجراءات البحث:

اتبعت الباحثة الإجراءات التالية لتطبيق البحث:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري البحث (الاستقواء وقبول الذات).
- تقنين واختيار أدوات الدراسة والمتمثلة في (مقياس الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، ومقياس مستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان) .
- الحصول على موافقة رسمية من الجهات المسؤولة في المدارس الثانوية بمنطقة جازان، لتطبيق أداتي البحث، مع التأكيد على سرية البيانات وأهميتها للأغراض البحثية فقط .
- تطبيق المقاييس على عينة استطلاعية خارج عينة البحث للتأكد من الخصائص السيكومترية لها.
- حساب الخصائص السيكومترية للمقياسين (الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وصدق المفردات بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه وبين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس).
- تطبيق المقياسين على عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان .
- جدولة البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS.
- تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية:

لخدمة أغراض البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها من خلال أداتي البحث في الجانب الميداني، وللتحقق من فروض البحث، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- **اختبار "ت" لعينة واحدة:** لمعرفة الفرق بين المتوسطين الفرضي والفعلي لتحديد مستوى كل من الاستقواء وقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- **معامل ارتباط بيرسون:** لمعرفة طبيعة وقوة العلاقة بين الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- **معامل الانحدار البسيط:** لمعرفة إمكانية التنبؤ بمستوى قبول الذات من خلال درجة الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

١. النتائج المرتبطة بمستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نصه: "ما مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟"، والمرتبط بالفرض الأول من فروض البحث ونصه: "يوجد مستوى منخفض من الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" لمجموعة واحدة لمعرفة الفرق بين المتوسطين الفرضي والفعلي على مقياس الاستقواء، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣-٥) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس مستوى قبول الذات

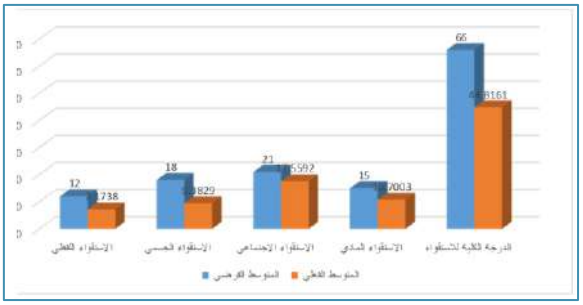
المتغير	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى الاستقواء
الاستقواء اللفظي	4	12	7.1738	3.27718	4.8262	29.343	0.00	متدنٍ جدًّا
الاستقواء الجسمي	6	18	9.3829	5.43646	8.61713	31.582	0.00	متدنٍ جدًّا
الاستقواء الاجتماعي	7	21	17.5592	3.71587	3.44081	18.450	0.00	متدنٍ
الاستقواء المادي	5	15	10.7003	4.77613	4.29975	17.938	0.00	متدنٍ
الدرجة الكلية للاستقواء	22	66	44.8161	13.95299	21.18388	30.251	0.00	متدنٍ

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي على مقياس أبعاد الاستقواء (الاستقواء اللفظي، الاستقواء الجسمي، الاستقواء الاجتماعي، الاستقواء المادي) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٢٩,٣٤٣؛ ٣١,٥٨٢؛ ١٨,٤٥٠؛ ١٧,٩٣٨) وللدرجة الكلية (30.251)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الفرضي والفعلي لعينة البحث من الطالبات على مقياس الاستقواء. وتُعزى هذه الفروق لصالح المتوسط الفرضي؛ حيث كانت قيمته للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للاستقواء على الترتيب (١٢؛ ١٨؛ ٢١؛ ١٥؛ ٦٦) وهي أعلى من المتوسط الفعلي الذي بلغت قيمته للأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للاستقواء على الترتيب (٧,١٧٣٨؛ ٩,٣٨٢٩؛ ١٧,٥٥٩٢؛ ١٠,٧٠٠٣؛ ٤٤,٨١٦١). وهو ما يشير إلى انخفاض مستوى الاستقواء لدى عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

ولتحليل مستوى الاستقواء الفعلي لدى عينة البحث، بالاعتماد على متوسط درجة الفقرة الواحدة، يتضح الآتي:

- سجل كل من الاستقواء اللفظي والاستقواء الجسمي مستوى متدنياً جدًّا لدى الطالبات.
- في حين جاء مستوى كل من الاستقواء الاجتماعي والاستقواء المادي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للاستقواء، في المستوى المتدني.

تتسق هذه النتائج مع دلالة الفروق الإحصائية المذكورة، وتشير إلى أن مستوى الاستقواء بشكل عام، بكافة أبعاده، يميل نحو المستويات المتدنية أو المتدنية جدًا بين عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؛ ويوضح الشكل التالي كلًّا من المتوسطين الفرضي والفعلي لعينة البحث على مقياس الاستقواء.



شكل (٤-١) المتوسطان الفرضي والفعلي لعينة البحث على مقياس الاستقواء

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن المتوسط الفرضي أعلى من المتوسط الفعلي لأبعاد الاستقواء والدرجة الكلية؛ وهو ما يشير إلى انخفاض مستوى الاستقواء لدى عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

تتوافق هذه النتيجة المتعلقة بانخفاض مستوى الاستقواء بشكل عام مع ما ذهبت إليه بعض الأدبيات فقد أشارت دراسة زين العابدين (2018) إلى وجود علاقة عكسية بين مستوى التنمر المدرسي كأحد أشكال الاستقواء ومستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات، مما يشير إلى أن تعزيز الجوانب الإيجابية لدى المراهقين يمكن أن يحد من سلوك الاستقواء.

من جهة أخرى، تختلف هذه النتيجة مع دراسات سابقة وجدت مستويات انتشار أعلى للاستقواء. فبينما كشفت الدراسة الحالية عن مستوى متدنٍ للاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، أشارت دراسة الحربي (2013)إلى انتشار الاستقواء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وأن هذا الانتشار كان بين الطلاب أكثر من الطالبات. هذا الاختلاف قد يرجع إلى تباين البيئات الجغرافية والمجتمعية بين المدينتين، أو إلى التغيرات الزمنية في الوعي بسلوك الاستقواء وطرق التعامل معه في البيئات المدرسية.

٢. النتائج المرتبطة بمستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نصه: "ما مستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟"، والمرتبط بالفرض الثاني من فروض البحث ونصه: "يوجد مستوى مرتفع من قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار"ت" لمجموعة واحدة لمعرفة الفرق بين المتوسطين الفرضي والفعلي على مقياس قبول الذات، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤-٢) قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسطين الفرضي والفعلي على مقياس قبول الذات (ن= ٣٩٧)

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مستوى قبول الذات
مقياس مستوى قبول الذات	20	60	64.4332	7.64481	4.43325	11.554	0.00	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسطين الفرضي والفعلي على مقياس قبول الذات بلغت (١١,٥٥٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ وهو ما يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الفرضي والفعلي لعينة البحث من الطالبات على مقياس قبول الذات. وتُعزى هذه الفروق لصالح المتوسط الفعلي؛ حيث كانت قيمته للدرجة الكلية لمقياس قبول الذات (٦٤,٤٣٣٢) وهي أعلى من المتوسط الفرضي (٦٠). وهو ما يشير إلى انخفاض مستوى الاستقواء لدى عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

هذا يؤكد أن متوسط أداء الطالبات على مقياس قبول الذات أعلى بشكل دال إحصائيًا مما هو متوقع نظريًا كحد أدنى للمقياس.

ولتحليل مستوى قبول الذات الفعلي لدى عينة البحث، بالاعتماد على متوسط درجة الفقرة الواحدة، يتضح أن متوسط درجة الفقرة الواحدة لمقياس قبول الذات بلغ (٣,٢٢١٦٦). يقع هذا المتوسط ضمن المدى "أكبر من ٢,٦ إلى ٣,٤"، مما يشير إلى أن مستوى قبول الذات لدى عينة البحث من الطالبات جاء في المستوى المتوسط.

تتسق هذه النتائج مع دلالة الفروق الإحصائية المذكورة، وتشير إلى أن مستوى قبول الذات لدى عينة البحث من الطالبات يُعد متوسطًا بشكل عام؛ ويوضح الشكل التالي كلًّا من المتوسطين الفرضي والفعلي لعينة البحث على مقياس قبول الذات.

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن المتوسط الفعلي أعلى من المتوسط الفرضي للدرجة الكلية لمقياس قبول الذات؛ وهو ما يشير إلى أن مستوى قبول الذات لدى عينة البحث من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان جاء في المستوى المتوسط.

ويمكن القول إن هذا المستوى المتوسط يمثل خطوة إيجابية نحو النضج الكامل، ويقترب أكثر من المستويات المرتفعة من قبول الذات. وهذا يتسق مع ما ذهبت إليه دراسات مثل بحث هندي والأعرجي (٢٠٢٠) الذي خلص إلى أن أفراد عينة البحث من طلبة جامعة بغداد يتصفون بقبول الذات غير المشروط، وكذلك دراسة الدباغ (٢٠٢٣) التي أشارت إلى تمتع طلبة قسم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بجامعة الكوفة بقبول الذات غير المشروط بصورة إيجابية.

هذه الدراسات قد تشير إلى أن قبول الذات يمكن أن يكون مرتفعًا في فئات عمرية أو أكاديمية أكثر نضجًا، أو أن عوامل ثقافية أو بيئية محددة تسهم في ذلك، مما يجعل المستوى المتوسط لدى المراهقات من طالبات المرحلة الثانوية في هذا البحث مؤشرًا إيجابيًا على مسار النمو نحو هذا القبول المرتفع.

على النقيض، تختلف هذه النتيجة مع دراسات وجدت مستويات متدنية أو ضعيفة لقبول الذات. فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة المصاروة (2020) إلى أن مستوى قبول الذات لدى الطلبة المراهقين في المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك من وجهة نظرهم قد جاء بمستوى متدنٍ. كذلك، أظهرت دراسة الخوالدة والعدوان (2021) مستوى ضعيفًا لقبول الذات لدى النساء المعنفات. هذه الاختلافات تؤكد على تباين مستويات قبول الذات باختلاف الظروف والعوامل المؤثرة، وتبرز أن المستوى المتوسط المتحقق في البحث الحالي هو وضع أفضل من المستويات المتدنية التي أشارت إليها بعض الأبحاث الأخرى.

٣. النتائج المرتبطة بالعلاقة الارتباطية بين كل من مستوى الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى الطالبات في المرحلة الثانوية بمنطقة جازان:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نصه: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟"، والمرتبط بالفرض الثالث من فروض البحث ونصه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان".

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين كل من مستوى الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان، والجدول التالي (٤-٣) يوضح ذلك.

معاملات الارتباط بين كل من مستوى الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	مستوى الدلالة
الاستقواء الكلي - قبول الذات الكلي	-0.487**	0.00

يتضح من جدول (٤-٣) السابق إلى أن معامل الارتباط بين الاستقواء الكلي وقبول الذات الكلي بلغ (-0.487)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠. يشير ذلك إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.

تتفق هذه النتيجة التي تشير إلى علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) بين الاستقواء وقبول الذات بشكل كبير مع ما أشارت إليه غالبية الدراسات والأدبيات في هذا المجال. فعلى سبيل المثال، أكدت دراسة زين العابدين (2018) بوضوح على وجود علاقة عكسية بين مستوى الاستقواء ومستوى المهارات الاجتماعية وتقدير الذات. ونظرًا للتداخل الوثيق بين تقدير الذات وقبول الذات، فإن هذه النتيجة تدعم التوجه العام بأن الاستقواء يؤثر سلبًا على مفهوم الذات الإيجابي. فضحايا الاستقواء غالبًا ما يعانون من انخفاض الثقة بالنفس، والشعور بعدم الكفاءة، مما يؤدي إلى تدني تقدير الذات وقبولها.

وعلى النقيض، تختلف هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2013) التي وجدت علاقة موجبة بين تقدير الذات والاستقواء ومكوناته.

هذا الاختلاف قد يعود إلى عدة عوامل، منها الفروق في عينات البحث (طلاب وطالبات بشكل عام مقابل طالبات فقط)، أو الفروق الدقيقة في تعريف وقياس "تقدير الذات" مقارنة بـ "قبول الذات"، أو حتى التغيرات الثقافية والاجتماعية عبر الزمن بين الدراستين. إلا أن النتيجة الحالية تتماشى بشكل أقوى مع الإجماع الأكاديمي حول التأثير السلبي للاستقواء على الجوانب الإيجابية للذات.

٤. النتائج المرتبطة بإمكانية التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نصه: "هل يمكن التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟"، والمرتبط بالفرض الرابع من فروض البحث ونصه: "يمكن التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان."

وللتحقق من هذا الفرض، تم استخدام تحليل الانحدار البسيط لمعرفة إمكانية التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء لدى عينة البحث من الطالبات. يوضح الجدول التالي (٤-٤) ذلك:

جدول (٤-٤) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة إمكانية التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء

المتغير المستقل	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل التحديد المعدل (Adjusted R^2)	قيمة "ف" (F)	معامل الانحدار (b)	قيمة "ت" (t)	ثابت الانحدار (Constant)
الاستقواء	0.487**	0.237	0.235	**122.609	-0.267	11.073**	76.384

** إحصائيًا عند مستوى 0.01 دالة

يتضح من جدول (٤-٤) السابق أن معامل الارتباط (r) بين الاستقواء وقبول الذات الكلي بلغ (٠,٤٨٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين. كما بلغت قيمة "ف" (F) للنموذج (١٢٢,٦٠٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ وهو ما يؤكد أن نموذج الانحدار ككل قادر على التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء.

وعند فحص معامل التحديد (R^2) الذي بلغ (٠,٢٣٧)، ومعامل التحديد المعدل(Adjusted R^2) الذي بلغ (٠,٢٣٥)، يتضح أن الاستقواء يفسر ما نسبته ٢٣,٥٪ من التباين في قبول الذات لدى عينة البحث من الطالبات. وتُعد هذه النسبة مقبولة وتشير إلى أن الاستقواء يسهم في تفسير جزء من التغير في مستوى قبول الذات.

أما فيما يتعلق بـمعامل الانحدار (b) الخاص بالاستقواء، فقد بلغ (-٠,٢٦٧)، وقيمة "ت" المقابلة له بلغت (١١,٠٧٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. هذا يعني أن كل زيادة في درجة الاستقواء بمقدار وحدة واحدة يقابلها انخفاض دال إحصائيًا في درجة قبول الذات بمقدار ٠,٢٦٧ وحدة. هذا يؤكد وجود تأثير سلبي وعكسي دال إحصائيًا للاستقواء على قبول الذات، فكلما زاد مستوى الاستقواء، انخفض مستوى قبول الذات.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن كتابة معادلة الانحدار للتنبؤ بقبول الذات على النحو التالي:

قبول الذات = -٠,٢٦٧ × الاستقواء + ٧٦,٣٨٤

تتسق هذه النتيجة المتعلقة بإمكانية التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء مع العديد من الدراسات التي تشير إلى التأثير المباشر لسلوك الاستقواء على الجوانب النفسية للضحايا، بما في ذلك قبول الذات. فبما أن الاستقواء يؤدي

إلى مشكلات نفسية مثل القلق والاكتئاب وضعف الشعور بالأمن (جابر، ٢٠١٩؛ حسين وموسى، ٢٠٢٣)، فمن المنطقي أن يكون له دور في التنبؤ بانخفاض قبول الذات. كما أن دراسة زين العابدين (2018)، التي أشارت إلى علاقة عكسية بين الاستقواء وتقدير الذات، تدعم ضمنيًا فكرة أن الاستقواء يمكن أن يتنبأ بانخفاض تقدير الذات، وبالتالي قبول الذات، نظرًا للعلاقة الوثيقة بين المفهومين.

كما أمكن الإجابة عن سؤال البحث الرابع الذي ينص على: "هل يمكن التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان؟"، بالتأكيد على أن مستوى الاستقواء قادر على التنبؤ بقبول الذات لدى عينة البحث، وأن هذه العلاقة التنبؤية ذات دلالة إحصائية وذات اتجاه عكسي. تشير هذه النتيجة إلى أهمية برامج التدخل الوقائية التي تستهدف الحد من الاستقواء في البيئات المدرسية كأداة لتعزيز الصحة النفسية والقبول الذاتي لدى الطالبات.

ملخص نتائج البحث:

- **الفرض الأول:** "يوجد مستوى منخفض من الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان": أظهرت النتائج أن مستوى الاستقواء العام لدى عينة البحث جاء متدنيًا، حيث كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لصالح المتوسط الفرضي، الذي كان أعلى من المتوسط الفعلي. كما سجل كل من الاستقواء اللفظي والاستقواء الجسمي مستوى متدنيًا جدًا، بينما جاء الاستقواء الاجتماعي والاستقواء المادي في المستوى المتدني.
- **الفرض الثاني:** "يوجد مستوى مرتفع من قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان.": أشارت النتائج إلى أن مستوى قبول الذات لدى عينة البحث جاء في المستوى المتوسط. حيث كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ لصالح المتوسط الفعلي الذي كان أعلى من المتوسط الفرضي. كما بلغ متوسط درجة الفقرة الواحدة لمقياس قبول الذات (٣,٢٢١٦) والذي يقع ضمن المدى المتوسط، وفي ضوء تلك النتائج تم تعديل الفرض الثاني ليصبح "يوجد مستوى مرتفع من قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان".
- **الفرض الثالث:** "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاستقواء ومستوى قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان": أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) ذات دلالة إحصائية بين الاستقواء الكلي وقبول الذات الكلي، حيث بلغ معامل الارتباط (r = -0.487) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠.
- **الفرض الرابع:** "يمكن التنبؤ بقبول الذات من خلال مستوى الاستقواء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان" حيث:

- أظهر تحليل الانحدار البسيط أن الاستقواء يسهم بشكل دال إحصائيًا في التنبؤ بقبول الذات، حيث بلغت قيمة "ف" للنموذج (١٢٢,٦٠٩) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.
- فسر الاستقواء ما نسبته 23.5% من التباين في قبول الذات (معامل التحديد المعدل $R^2 = 0.235$).
- كما أظهر معامل الانحدار (b = -0.267) وجود تأثير سلبي وعكسي دال إحصائيًا للاستقواء على قبول الذات، مما يعني أن كل زيادة في درجة الاستقواء يقابلها انخفاض في درجة قبول الذات.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة، يوصي البحث بما يأتي:

- **تطوير برامج توعية مدرسية شاملة:** تنفيذ ورش عمل وندوات دورية لجميع طالبات ومعلمي المدارس الثانوية في جازان للتعريف بأنواع الاستقواء (اللفظي، الجسمي، الاجتماعي، المادي) وآثاره السلبية، مع التركيز على دور كل فرد في الحد منه.
- **تفعيل دور الإرشاد الطلابي:** تدريب المرشدين الطلابيين بشكل مكثف على آليات الكشف المبكر عن حالات الاستقواء (الضحايا والمستقوبين) وتقديم الدعم النفسي والإرشاد الفردي والجماعي المتخصص لهم، مع بناء خطط تدخل فردية.
- **إدراج مهارات تعزيز قبول الذات في المناهج:** تضمين أنشطة صفية ولاصفية موجهة بشكل مباشر لتعزيز مفهوم قبول الذات وتقديرها لدى الطالبات، مثل تمارين بناء الثقة بالنفس، وورش العمل حول التفكير الإيجابي، والتعامل مع نقاط القوة والضعف الشخصية.
- **تصميم حملات مجتمعية لتعزيز التقبل:** إطلاق حملات توعية على مستوى منطقة جازان، بالتعاون بين المدارس والأسرة والمؤسسات المجتمعية، لتعزيز قيم التسامح والتقبل بين الشباب، والحد من ثقافة الاستقواء، مع إبراز النماذج الإيجابية للتعايش والتعاون.
- **دمج الاستقواء وقبول الذات في برامج التنمية المهنية للمعلمين:** توفير دورات تدريبية مستمرة للمعلمين على كيفية التعامل مع حالات الاستقواء داخل الفصل، وكيفية دمج استراتيجيات بسيطة لتعزيز قبول الذات لدى الطالبات في العملية التعليمية اليومية.

مقترحات البحث:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث، تقترح الباحثة البحوث المستقبلية التالية:

١. فعالية برنامج إرشادي لخفض الاستقواء على تعزيز قبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٢. العوامل الأسرية والمدرسية المساهمة في انخفاض الاستقواء وارتفاع قبول الذات لدى المراهقات.

٣. دراسة مقارنة لمستوى الاستقواء وقبول الذات بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مناطق حضرية وريفية.

٤. الاستقواء الإلكتروني وعلاقته بقبول الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٥. التجارب الذاتية لضحايا الاستقواء وعلاقتها بتطور قبول الذات: دراسة نوعية.

٦. الاستقواء ودوره في التنبؤ ببعض الاضطرابات النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد. (٢٠١٤). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. عمان: دار المسيرة.

أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٢)، ٨٩- ١١٣.

جاد، دعاء فؤاد صديق. (٢٠٢٣). برنامج قائم على فنيات علم النفس الإيجابي للحد من سلوك الاستقواء وأثره في تحسين جودة الحياة لدى طفل الروضة. مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس.

الحربي، نايف بن محمد. (٢٠١٣). الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات في ضوء النوع وعدد الأصدقاء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (٤٢)، ٦-٢٩.

حسن، مروة نشأت معوض وبظاظو أنسام مصطفى. (٢٠٢٢). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتخفيف الاستقواء النفسي لدى طلاب الجامعة ذوي اضطراب الشخصية البارانويدية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢(١١٧)، ٢٧١ – ٣٣٤.

حسون، هنادي. (٢٠١٢). مفهوم الذات لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الوالدية والعاديين دراسة ميدانية في محافظة حلب، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ١٠(١)، ١٣١-١٥١.

حسين، بلال طارق وموسى، ايلاف حميد. (٢٠٢٣). بناء برنامج علاجي معرفي سلوكي لتحسين مستوى الصحة النفسية وخفض الاستقواء لدى منتسبي وطلاب مركز تدريب شرطة محافظة الأنبار دراسة مجتمعية تقدم بها. مجلة الدراسات المستدامة، ٥ (ملحق)، ١٦٠١ – ١٦٤٠.

حسين، نادية. (٢٠٠٨). جودة الحياة وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد.

حنفي، على وآل عيد، دلال. (٢٠١٥). دراسة مقارنة لبعض أبعاد تقبل الذات لدى الطلاب والطالبات الصم بمعاهد الأمل وبرامج الدمج بمدينة الرياض. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٢(٦)، ١٦٩-٢١٠.

خرابشة، سهى محمد عيد. (٢٠١٨). فاعلية الإرشاد بالعلاج الوجودي في تحسين المرونة النفسية وقبول الذات والعلاقات الأسرية لدى النساء المصابات بسرطان الثدي في الأردن. مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة، ٢٦(٤)، ١٢٠ – ١٦١.

الخوالدة، زياد عبد الوهاب العدوان، فاطمة عيد زيد. (٢٠٢١). قبول الذات وعلاقته بالإحساس بجودة الحياة لدى النساء المعنفات في محافظة الزرقاء. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٥)، ٣٥١ – ٣٦٦.

الدباغ، ثائر فاضل. (٢٠٢٣). قبول الذات غير المشروط وإدارة الانفعالات وعلاقتهما بالتفكير المستقيم لدى طلبة كلية التربية الأساسية. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، (٥٠)، ٤٠٤ – ٤٤٩.

الدسوقي، مجدي محمد. (٢٠١٦). مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

الدش، شريفة بنت يحيى بن محمد. (٢٠٢١). إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقته بسلوك الاستقواء لدى طالبات المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم صبيا [رسالة ماجستير، جامعة جازان]، قاعدة بيانات دار المنظومة.

زين العابدين، نجوى محمد. (٢٠١٨). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩٣)، ٥٧ – ١٠٤.

سعد، ماري فارس فهيم، عبده، ولاء محمد صلاح الدين محمد، ومحمود، محمد محمد ذكي. (٢٠١٨). فاعلية المواقف الحياتية في تدريس علم النفس لتنمية مهارة تقبل الذات والآخرين لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٩٩)، ٢٣٦ – ٢٦١.

شايع، رنا محسن. (٢٠١٨). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل، (٤٠)، ٣٦٤-٣٧٩.

شريم رغدة. (٢٠٠٩). سيكولوجية المراهقة. الأردن: دار الميسرة.

الصبحيين، علي مرسي والقضاة، محمد فرحان. (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.
عبيدات، ذوقان. (٢٠١٣). مناهج البحث العلمي. الأردن: دار الفكر.
العتيبي، عبد الله محمد. (٢٠١٥). الحد من التنمر بين الطلبة في المدارس. السعودية: اللجنة الوطنية للطفولة، برنامج الأمان الأسري الوطني، اليونسيف.
علي، فدوى أنور وجدي توفيق. (٢٠١٩). فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المكتسب وتحسين فاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة المعاقين حركياً. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٤(٢٠)، ٢٨١ – ٣٣٠.
عمران، فاطمة محمد علي. (٢٠٢٠). ظاهرة الخداع والكمالية وفاعلية الذات والرضا عن الحياة لدى طلاب الكلية المتفوقين دراسياً: (دراسة وصفية). مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠(٣٥)، ٦٠ – ١٢٢.
العيسوي، عبد الرحمان محمد. (٢٠١٨). المراهق والمراهقة. بيروت: دار النهضة العربية.
الفيفي، عبدالرحمن بن فرحان. (٢٠٢٤). الاستقواء وعلاقته بالقيم الأخلاقية لدى عينة من الطلاب في مرحلة المراهقة بمدينة الطائف. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (٣٥)، ١٣ – ٥٤.
القطناني، علاء سمير موسى. (٢٠١١). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات [رسالة ماجستير، جامعة الأزهر في غزة]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
المطيرى، شيخة مرداس عليان. (٢٠١٧). الكمالية العصابية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة شقراء. مجلة البحث العلمي في التربية، ١١(١٨)، ٥١٥ – ٥٥٠.
النمر، أمال زكريا. (٢٠١٦)، تقبل الذات وعلاقته بكل من تقبل الآخر وأساليب التعلق لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية، ٢٤(٢)، ١-٦٥.
الهاشمي، هناء عبد العظيم حسن. (٢٠١٥). مفهوم الذات وعلاقته بمفهوم الاخر وقبول الذات وقبول الآخر للمعاقين حركيا بمراكز الاتحاد القومي للإعاقة الحركية بولاية الخرطوم [رسالة ماجستير، جامعة النيلين]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
هندي، حسين نعمة والأعرجي، إبراهيم مرتضى إبراهيم. (٢٠٢٠). قبول الذات غير المشروط لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة الآداب جامعة بغداد، ٤(ملحق)، ٢٤٧ – ٢٦٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alexander, B. K., & Shelton, C. P. (2014). A history of psychology in Western civilization. Cambridge University Press.
Maddux, J. E. (2009). Self-efficacy. In S. J. Lopez (Ed.), The encyclopedia of positive psychology (pp. 874-880). Oxford: WileyBlackwell.
Maryam, S., & Ifdil, I. (2019). Relationship between body image and self-acceptance of female students. Jurnal Aplikasi IPTEK Indonesia, 3(3), 129-136.
Tangen, D., & Campbell, M. (2010). Cyberbullying prevention: One primary school's approach. Australian Journal of Guidance and Counselling, 20(2), 225-234.
Tılfarlıoğlu, F. Y., & Cinkara, E. (2009). Self-efficacy in EFL: difference among proficiency groups and relationship with success. Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 3(2).

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

العلاقة بين التفكير الإبداعي والنمو المهني دراسة تطبيقية على معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.

أ. رباب بنت علي أبو العيد

إدارة تعليم الرياض - المملكة العربية السُّعوديَّة.

تاريخ استـــلام البحـث: ٢٠٢٥/١١/١٠م تاريخ قبول نشر البحث: ٥ /١٢/ ٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:

التفكير الإبداعي- النمو المهني.

مستخلص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير الإبداعي والنمو المهني لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، والتعرّف على مستوى ممارسة التفكير الإبداعي، ومستوى النمو المهني، إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لمهارات التفكير الإبداعي في تفسير النمو المهني. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بنوعيه الارتباطي والتنبؤي، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٥) معلمة من معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة.

استخدمت الدراسة أداتي مقياس التفكير الإبداعي بأبعاده الأربعة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل)، ومقياس النمو المهني بأبعاده الثلاثة (النمو المعرفي، النمو الرقمي، النمو الوجداني/التمكيني). وقد أظهرت الأداتان مستويات عالية من الصدق والثبات، حيث بلغ معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لمقياس التفكير الإبداعي (٠,٩١)، ولمقياس النمو المهني (٠,٨٩).

أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإبداعي لدى المعلمات جاء مرتفعًا بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٠)، كما جاء مستوى النمو المهني مرتفعًا بالمتوسط نفسه (٤,٣٠). كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإبداعي والنمو المهني ($r = 0.78$ ،$p < ٠,٠١$). وأوضحت نتائج تحليل الانحدار أن مهارات التفكير الإبداعي مجتمعة تفسر ما نسبته (٧١٪) من التباين في النمو المهني، وكانت مهارة الأصالة هي المتغير الأكثر قدرة على التنبؤ بالنمو المهني. في المقابل، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي أو النمو المهني تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي/نظري).

وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة تكاملية قوية بين التفكير الإبداعي والنمو المهني لدى معلمات المرحلة الابتدائية، وأكدت أهمية توجيه برامج التنمية المهنية نحو تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ولا سيما الأصالة، بوصفها محركًا رئيسًا للنمو المهني المستدام. وأوصت الدراسة بتهيئة بيئات مدرسية داعمة للإبداع، وتشجيع الممارسات التدريسية المبتكرة، وتطوير سياسات تحفيزية تعزز الإبداع المهني لدى المعلمات.

The alignment between creative thinking and professional growth An applied study on female sports teachers in Riyadh.

RABAB ALI ABU ALEID

Riyadh Education Department - Kingdom of Saudi Arabia.

Email: rrrarero@gmail.com

KEY WORDS:

creative thinking- professional growth

ABSTRACT:

This study aimed to investigate the nature of the relationship between creative thinking and professional growth among female elementary school teachers in Riyadh, Saudi Arabia. It also sought to identify the level of creative thinking practices, assess the degree of professional growth, and examine the predictive power of creative thinking skills in explaining professional growth.

The study adopted a descriptive-analytical approach using correlational and predictive designs. The sample consisted of (105) female elementary school teachers selected through simple random sampling from public schools in Riyadh. Two instruments developed by the researcher were employed: a Creative Thinking Scale comprising four dimensions (fluency, flexibility, originality, and elaboration), and a Professional Growth Scale comprising three dimensions (cognitive, digital, and affective/empowerment growth). Both instruments demonstrated high levels of validity and reliability, with Cronbach's alpha coefficients of (0.91) and (0.89), respectively.

The findings indicated that teachers reported high levels of creative thinking (overall mean = 4.30) and professional growth (overall mean = 4.30). A strong, positive, and statistically significant correlation was found between creative thinking and professional growth (Pearson's $r = 0.78$, $p < 0.01$). Regression analysis revealed that creative thinking skills collectively explained 71% of the variance in professional growth ($R^2 = 0.71$), with originality emerging as the strongest predictor. Additionally, no statistically significant differences were found in creative thinking or professional growth levels attributable to academic specialization (scientific vs. theoretical).

The study concludes that a strong integrative relationship exists between creative thinking and professional growth among female elementary school teachers. It emphasizes the importance of designing professional development programs that focus on enhancing creative thinking skills—particularly originality—as a key driver of sustainable professional growth. The study recommends fostering supportive school environments for innovation and developing incentive policies that encourage creative teaching practices.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تحولات متسارعة، لا سيما في مجال التحول الرقمي، تفرض على النظم التربوية ضرورة تجديد أدواتها وأساليبها بشكل مستمر. ولم يعد دور المعلم قاصراً على نقل المعرفة، بل تجاوز ذلك ليصبح مُيسراً للتعلم، وباحثاً، ومبتكراً، وقائداً تربوياً قادراً على صياغة خبرات تعلمية استثنائية. في هذا السياق التربوي المتجدد، يبرز التفكير الإبداعي كأحد أهم الكفايات المحورية التي يحتاجها المعلم ليس فقط لمواجهة التحديات الصفية والمؤسسية اليومية، بل ليكون قادراً على قيادة التغيير والتطوير الذاتي والمهني المستمر (الشمري، ٢٠٢٣).

فالتفكير الإبداعي – بمكوناته التي تشمل الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع – لا يقتصر أثره على إثراء العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، بل يتعداه ليكون المحرك الأساسي لنمو المعلم المهني، سواء على المستوى الشخصي أو الوظيفي أو الرقمي. إذ تشير دراسة (الرشيدية والرشيدية، ٢٠٢٤) إلى أن القدرة الإبداعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً باكتساب المهارات الرقمية، مما يوسع من مفهوم النمو المهني ليشمل مساحات جديدة في عصر التحول الرقمي. كما أن هذا النمو لا يتم في فراغ، بل يتأثر بعوامل تمكينية عديدة، حيث أظهرت دراسة (عبد الله، حسين، ورؤوف، ٢٠٢١) وجود علاقة إيجابية بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي، مما يخلق بيئة داعمة للإبداع والنمو.

وعلى الرغم من هذه الأهمية، تشير العديد من الدراسات إلى وجود فجوة بين الإدراك النظري لأهمية الإبداع وتطبيقه الفعلي. فقد بينت دراسة (الشمري والعنزي، ٢٠٢٣) أن درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، وهو ما يتطلب وقفة جادة. كما حددت دراسة (المجدوبي، ٢٠٢٠) عدداً من معوقات التفكير الإبداعي في مرحلة التعليم الأساسي، مثل الأساليب التدريسية التقليدية وثقل الأعباء الإدارية، والتي يمكن أن تشكل عائقاً أمام النمو المهني المنشود.

لذلك، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة التفاعلية بين ممارسة المعلم للتفكير الإبداعي ومستوى نموه المهني، ومحاولة تحديد مدى مساهمة كل منهما في تعزيز الآخر. كما تهدف إلى اقتراح آليات لتعزيز هذه العلاقة، انطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد على فعالية البرامج التدريبية القائمة على مداخل إبداعية مثل التفكير التصميمي (الشايع، الكثيري، والمسعد، ٢٠٢٤) والموجهة نحو التحديات الكبرى (الخضر، ٢٠٢٥) في تنمية الكفايات المهنية والرقمية للمعلم. وذلك من خلال دراسة تطبيقية على عينة من المعلمات، لتقديم صورة واقعية تعزز الجهود الرامية إلى بناء نظام تعليمي قائم على الإبداع والابتكار.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الإجماع النظري والتأكيد المتزايد في الأدبيات التربوية على أهمية الإبداع كمدخل حيوي لتطوير العملية التعليمية، إلا أن المشاهدات الميدانية والعديد من الدراسات تشير إلى أن الممارسة الفعلية داخل العديد من الفصول الدراسية لا تزال تقليدية إلى حد كبير، وتفتقر إلى الابتكار والطرق الإبداعية في التدريس (الشمري والعنزي، ٢٠٢٣). وتكشف الدراسات أن هذه الفجوة بين النظرية والتطبيق يمكن أن تُعزى إلى جملة من العوامل، أبرزها نقص الإدراك الواضح للعلاقة التبادلية والترابط العضوي بين امتلاك المعلم لمهارات التفكير الإبداعي وتحقيق نموه المهني المستمر.

فمن ناحية، تشير نتائج دراسة (المجدوبي، ٢٠٢٠) إلى وجود معوقات عدة تحول دون ممارسة المعلم للإبداع، مثل الروتين الإداري والمناهج المكدسة، مما يحبس طاقته الإبداعية ويحد من فرص نموه. ومن ناحية أخرى، يظهر أن البيئة المدرسية لا توفر دائماً عناصر التمكين الإداري والوظيفي الذي يعزز الاستغراق في العمل ويطلق العنان للإبداع، كما أشارت إلى ذلك دراسة (عبد الله، حسين، ورؤوف، ٢٠٢١).

كما تُظهر الدراسات الحديثة أن النمو المهني للمعلم لم يعد مقصوراً على الجانب التدريسي التقليدي، بل امتد ليشمل كفايات جديدة مثل المهارات الرقمية، والتي أظهرت دراسة (الرشيدية والرشيدية، ٢٠٢٤) وجود علاقة إيجابية بينها وبين القدرة الإبداعية. وهذا يثير تساؤلاً حول ما إذا كانت البرامج التنموية الحالية تركز على هذا التكامل. وفي سياق متصل، بينت دراسة (عبد اللطيف ونادي، ٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية بين مهارات التدريس الإبداعي والذكاء الوجداني، مما يضيف بُعداً آخر للعلاقة المعقدة بين نمو الشخصية المهنية والإبداع.

لذا، تتحدد مشكلة هذه الدراسة في محاولة سد هذه الفجوة من خلال التساؤل الرئيسي التالي: ما طبيعة العلاقة بين التفكير الإبداعي والنمو المهني لدى المعلمات؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل) من وجهة نظرهم؟

٢. ما مستوى النمو المهني (المعرفي، الأدائي، الوجداني، الرقمي) لدى المعلمات؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الإبداعي بمكوناتها ومستوى النمو المهني بأبعاده؟

٤. إلى أي درجة تتنبأ مهارات التفكير الإبداعي بالنمو المهني للمعلمات؟

أهداف الدراسة:

١. تشخيص واقع ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل) من وجهة نظرهم.

٢. قياس مستوى النمو المهني (المعرفي، الرقمي، الوجداني والتمكيني) لدى المعلمات.

٣. الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الإبداعي بمكوناتها والنمو المهني بأبعاده.

٤. تحديد مدى إسهام كل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي في التنبؤ بمستوى النمو المهني لدى المعلمات.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تسهم هذه الدراسة في سد فجوة واضحة في الأدبيات العربية من خلال الربط المباشر والشامل بين متغيري الدراسة؛ حيث تبحث في تأثير التفكير الإبداعي بمكوناته (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل) كمدخل استراتيجي على النمو المهني للمعلمة بمفهومه المعاصر الذي يشمل النمو الرقمي والتمكين الوظيفي.

٢. تقدم الدراسة إطاراً نظرياً متكاملاً يوضح العلاقة التبادلية بين الإبداع والنمو المهني، مع الاستفادة من النماذج الحديثة مثل التفكير التصميمي كأحد تجليات التفكير الإبداعي التطبيقي.

٣. يمكن أن تسهم أدوات الدراسة (استبانتي التفكير الإبداعي والنمو المهني) في توفير أدوات قياس معتمدة في السياق العربي للباحثين المستقبليين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. تقدم نتائج الدراسة تصوراً عملياً واضحاً للمسؤولين في وزارات التعليم ومراكز التدريب حول كيفية تصميم برامج تنمية مهنية تكون تنمية مهارات التفكير الإبداعي نواتجها الأساسية، مما يعزز من كفاءة وفاعلية هذه البرامج.

٢. توفر الدراسة خارطة طريق للمعلمين أنفسهم لفهم الآلية التي يمكن من خلالها توظيف إبداعهم الشخصي كأداة قوية لدفع نموهم المهني المستمر، وزيادة شعورهم بالتمكين والرضا الوظيفي (عبد اللطيف ونادي، ٢٠٢٢).

٣. تنعكس أهمية الدراسة بشكل مباشر على تحسين جودة العملية التعليمية برمتها؛ فالمعلم المبدع والمطور مهنياً هو القادر على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلابه، وبالتالي إعداد أجيال قادرة على الابتكار ومواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

٤. تساعد في تحديد المعوقات التي تحول دون ممارسة الإبداع، مما يمكن الإدارات المدرسية من معالجتها وإنشاء بيئة عمل محفزة للإبداع والنمو.

مصطلحات الدراسة:

١. التفكير الإبداعي (Creative Thinking):

عملية عقلية مركبة تؤدي إلى إنتاج أفكار جديدة وأصيلة ذات قيمة، من خلال تجاوز الأنماط التقليدية في التفكير (الشمري، ٢٠٢٣).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على مقياس التفكير الإبداعي المستخدم في الدراسة، والمكون من أربعة أبعاد: الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل.

٢. النمو المهني (Professional Growth):

عملية التطور المستمر والشامل في المعارف والمهارات والاتجاهات المهنية للمعلم، والتي تمكنه من تحسين ممارساته التعليمية باستمرار.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم على مقياس النمو المهني المستخدم في الدراسة، والمكون من ثلاثة أبعاد: النمو المعرفي والبيداغوجي، النمو الرقمي، النمو الوجداني والتمكيني.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض

٢. الحدود الزمانية: تم جمع البيانات الميدانية للدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٥

٣. الحدود البشرية: معلمات المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض.

٤. الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على بحث العلاقة بين متغيرين رئيسيين فقط هما:

- التفكير الإبداعي: كما سيتم قياسه من خلال أبعاده الأربعة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل) باستخدام الأداة التي ستعتمدها الدراسة.

- النمو المهني: كما سيتم قياسه من خلال الأبعاد التي ستشملها أداة الدراسة (المعرفي، الأدائي، الرقمي، الوجداني).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

يشكل الإطار النظري للدراسة الحالية نسيجاً مترابطاً يربط بين مفهومين مركزيين في العملية التعليمية هما: التفكير الإبداعي والنمو المهني للمعلم. ويهدف هذا الإطار إلى تحليل الأبعاد الفلسفية والنظرية لكل مفهوم، واستعراض الدراسات السابقة التي تناولته، ومن ثم صياغة رؤية تكاملية للعلاقة بينهما.

أولاً: التفكير الإبداعي: المفهوم والأبعاد

يمثل التفكير الإبداعي حجر الزاوية في التطوير التربوي المعاصر، حيث لم يعد يُنظر إليه على أنه موهبة فطرية فحسب، بل كقدرة يمكن تنميتها وممارستها systematically في السياق التربوي. وفي هذا الإطار، يمكن تعريفه بأنه "عملية عقلية مركبة تمكن المعلم من إنتاج حلول وأفكار وأساليب تدريسية جديدة وأصيلة ذات قيمة، من خلال تجاوز الأنماط التقليدية في التفكير والاستعداد الدائم لاستكشاف البدائل غير المألوفة وحل المشكلات بطرق مبتكرة" (الشمري، ٢٠٢٣، ص ٤٥).

وفي السياق التربوي الحديث، يشهد المفهوم تحولاً جوهرياً حيث لم يعد الاهتمام منصباً على تنمية هذا التفكير لدى الطلاب فحسب، بل أصبح من الضروري أن يتقنه المعلم ليس كوسيلة للتدريس فقط، بل كأداة استراتيجية للنمو الشخصي والمهني المستمر. فالمعلم المبدع هو القادر على تحويل التحديات إلى فرص، والروتين إلى إبداع، والقيود إلى حافز للابتكار (الرشيدية، ٢٠٢٤).

المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي:

١. الطلاقة (Fluency): تشير الطلاقة إلى القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار والاستراتيجيات والحلول في فترة زمنية محددة وفي السياق التدريسي، تتجلى عندما يستطيع المعلم طرح بدائل متعددة لشرح مفهوم صعب، أو تصميم أنشطة تعليمية متنوعة لتحقيق هدف تعليمي واحد. وتُعد هذه المهارة أساسية لتمكين المعلم من التكيف مع المواقف التعليمية المتغيرة، حيث توفر له مخزوناً غنياً من الخيارات التعليمية (الشمري والعنزي، ٢٠٢٣، ص ١٢). ويمكن قياسها من خلال عدد الأفكار التي ينتجها المعلم حول موضوع محدد في زمن معين.

٢. المرونة (Flexibility): تمثل المرونة القدرة على تغيير المسار الذهني وتبني وجهات نظر متعددة عند مواجهة المشكلات فالمعلم المرن هو الذي يستطيع التحول بسلاسة من أسلوب تدريسي إلى آخر، أو تعديل خطته الدرسية بشكل فوري استجابة لاحتياجات الطلاب. وتبرز أهمية هذه المهارة في معالجة المواقف الصفية الطارئة والتعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب (المجدوبي، ٢٠٢٠، ص ٨٩). كما أنها تسهم في تجنب الجمود الفكري والروتين القاتل للإبداع.

٣. الأصالة (Originality): تمثل الأصالة القدرة على إنتاج أفكار فريدة ونادرة وغير مألوفة.وهي السمة التي تميز الإبداع الحقيقي عن مجرد التفكير الجيد. وفي الممارسة التدريسية، تظهر عندما يبتكر المعلم أساليب تقييم غير تقليدية، أو يصمم موارد تعليمية فريدة، أو يطور استراتيجيات حل مشكلات جذرية للتحديات المزمنة في الصف (الرشيدية والرشيدية، ٢٠٢٤، ص ٢٣). وتستند الأصالة إلى القدرة على التفكير خارج الصندوق وتحطيم القوالب النمطية.

٤. التفصيل (Elaboration): تشير إلى القدرة على تطوير الأفكار البسيطة وجعلها أكثر اكتمالا وعمقا من خلال إضافة تفاصيل جديدة وربطها بشبكة من المفاهيم المساندة. فالمعلم المتمكن من هذه المهارة يستطيع تحويل فكرة بسيطة إلى مشروع تعليمي متكامل، أو تطوير نشاط عادي إلى تجربة تعليمية ثرية (عبد اللطيف ونادي، ٢٠٢٢، ص ٧٥). وتكمن أهمية هذه المهارة في تحويل الأفكار الإبداعية المجردة إلى ممارسات تطبيقية قابلة للتنفيذ في الواقع الصفي.

- التكامل بين المكونات:

تتفاعل هذه المكونات الأربعة في نظام متكامل، حيث تمثل الطلاقة قاعدة الانطلاق، والمرونة آلية التكيف، والأصالة روح الإبداع، والتفصيل أداة التنفيذ. ولا يمكن لفكرة أن تتحول إلى إبداع حقيقي دون توافر هذه المكونات مجتمعة، حيث تكمّل بعضها بعضاً في عملية إبداعية متكاملة (الشمري، ٢٠٢٣؛ الشمري والعنزي، ٢٠٢٣).

ويشكل هذا الفهم المتكامل للتفكير الإبداعي أساساً منهجياً لاستكشاف آثاره في النمو المهني للمعلم، حيث تمثل هذه المكونات مجتمعة رأس المال الفكري الذي يمكن للمعلم الاستثمار فيه في مسيرة نموه المهني.

ثانياً: النمو المهني للمعلم: المفهوم والأبعاد المتطورة

يشهد مفهوم النمو المهني للمعلم تحولاً جوهرياً في ضوء المتغيرات المعاصرة، حيث لم يعد يقاس بعدد الدورات التدريبية التي يحضرها المعلم، بل تحول ليصبح عملية شاملة ومستدامة تهدف إلى تطوير كفاءاته المهنية والشخصية بشكل متكامل. وهو عملية ديناميكية مستمرة تتأثر بمتغيرات العصر، أبرزها الثورة الرقمية ومتطلبات سوق العمل المستقبلي (أسرة، ٢٠٢٥). ويمكن تحديد أبعاده الرئيسية في ضوء الأدبيات المعاصرة على النحو التالي:

١. البعد المعرفي والبيداغوجي:

يمثل هذا البعد الأساس الذي تبنى عليه باقي الأبعاد، حيث يشمل التطور في المعرفة الأكاديمية التخصصية والتربوية، وإتقان استراتيجيات التدريس الحديثة والقدرة على تطبيقها بشكل فعال. ويتجلى هذا البعد في قدرة المعلم على توظيف أحدث النظريات التربوية في ممارساته الصفية، وتطوير حصيلته العلمية بشكل مستمر. وتشمل مهارات التدريس الإبداعي التي أشارت إليها دراسة (عبد اللطيف ونادي، ٢٠٢٢) القدرة على تصميم مواقف تعليمية مبتكرة، واستخدام استراتيجيات تقييم بديلة، وتوظيف أساليب تعلم نشط تحفز التفكير العليا لدى الطلاب. ويعد هذا البعد حجر الزاوية في عملية النمو المهني، حيث يشكل الإطار المعرفي الذي تبنى عليه الممارسات المهنية المتميزة.

٢. البعد الرقمي والتكنولوجي:

أصبح هذا البعد من الأبعاد الحيوية في النمو المهني المعاصر، خاصة في ظل متطلبات التحول الرقمي في التعليم. ويشمل امتلاك المعلم للكفايات الرقمية التي تمكنه من تصميم وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية باستخدام الأدوات التكنولوجية المناسبة. وقد أظهرت دراسة (الرشيدية والرشيدية، ٢٠٢٤) وجود علاقة إيجابية بين القدرة الإبداعية والمهارات الرقمية، حيث أن المعلم المبدع يكون أكثر قدرة على توظيف التقنية في تطوير ممارساته المهنية. ويتضمن هذا البعد مهارات متقدمة مثل تصميم المحتوى الرقمي التفاعلي، وإدارة الفصول الافتراضية، واستخدام أدوات الواقع المعزز في التعليم، وتحليل البيانات الرقمية لتقييم مخرجات التعليم.

٣. البعد الوجداني والتمكيني:

يمثل هذا البعد الجانب الشخصي والانفعالي في النمو المهني، حيث يشمل تطور الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة والذات، وزيادة مستوى التمكين الوظيفي والشعور بالمسؤولية والفاعلية. حيث وجدت دراسة (عبد الله، حسين، ورؤوف، ٢٠٢١) أن التمكين الإداري يعزز الاستغراق الوظيفي، وهو ما ينعكس إيجاباً على الرضا والدافعية للنمو المستمر. ويتجلى هذا البعد في شعور المعلم بالانتماء للمهنة، والثقة في القدرات الذاتية، والرغبة في التميز والإبداع، والقدرة على مواجهة الضغوط المهنية، والمشاركة الفاعلة في صنع القرارات التربوية. ويشكل هذا البعد المحرك الداخلي الذي يدفع المعلم نحو التطوير المستمر لذاته وممارساته المهنية.

- التكامل بين الأبعاد:

تتفاعل هذه الأبعاد الثلاثة في علاقة تبادلية تكاملية، حيث يعزز كل بعد منها الآخر. فالنمو في البعد المعرفي يمكن المعلم من توظيف التقنية بشكل أكثر فعالية (البعد الرقمي)، مما يعزز ثقته بنفسه (البعد الوجداني). وبالمقابل، فإن التمكين الوظيفي (البعد الوجداني) يدفع المعلم لمواصلة تطوير معرفته ومهاراته الرقمية. وهذا التكامل يجعل من النمو المهني عملية شاملة ومستدامة تمكن المعلم من مواكبة متطلبات العصر والتميز في أدائه المهني.

ثالثاً: الربط النظري بين التفكير الإبداعي والنمو المهني

تمثل العلاقة بين التفكير الإبداعي والنمو المهني للمعلمين نموذجاً للتفاعل الديناميكي التكاملي، حيث يؤثر كل متغير في الآخر بشكل متبادل ومستمر. ويمكن تحليل طبيعة هذه العلاقة من خلال المستويات التالية:

التأثير أحادي الاتجاه: التفكير الإبداعي كمحرك للنمو المهني

يعمل التفكير الإبداعي كقوة دافعة أساسية لعملية النمو المهني، حيث يمتلك المعلم المبدع قدرات متطورة تمكنه من قيادة مساره التنموي بشكل فعال. فالقدرة على الطلاقة الفكرية تمكنه من استشراف مسارات نمو مهني متعددة، بينما تمنحه المرونة الذهنية القدرة على التكيف مع مستجدات المهنة وتقلباتها (الشمري، ٢٠٢٣). وتتجلى هذه العلاقة في عدة مجالات:

التطوير الذاتي: يستطيع المعلم المبدع تحديد احتياجاته التنموية بدقة، وابتكار أساليب شخصية لتلبيتها، مما يجعله شريكاً فاعلاً في عملية نموه المهني وليس متلقياً سلبياً.

· توظيف التقنية: تساعده الأصالة الفكرية على توظيف الأدوات الرقمية بطرق مبتكرة تفوق الاستخدامات التقليدية، مما يعزز نموه في البعد الرقمي (الرشيدية والرشيدية، ٢٠٢٤).

التأثير العكسي: النمو المهني كحاضنة للإبداع

يمثل النمو المهني البيئة الخصبة التي تنمو فيها بذور الإبداع وتزدهر. فالمعلم الذي يخضع لبرامج تنمية مهنية فعالة يكتسب أدوات ومفاهيم جديدة تثري حصيلته الإبداعية. وتبرز هذه العلاقة في:

- **البرامج التدريبية الإبداعية**: مثل برامج التدريب القائمة على التفكير التصميمي التي توفر للمعلم أدوات منهجية لممارسة الإبداع بشكل منظّم (الشايع، الكثيري، والمسعد، ٢٠٢٤).

- التمكين الوظيفي: يشكل التمكين الإداري بيئة آمنة لتجربة الأفكار الجريئة دون خوف من الفشل، مما يحفز الإبداع ويطلق العنان للطاقات الابتكارية (عبد الله، حسين، ورؤوف، ٢٠٢١).

التأثير التكاملي: النموذج التبادلي الديناميكي

تتبدى الطبيعة التكاملية للعلاقة في تشكل دائرة virtuous circle من التعزيز المتبادل، حيث:

- الأثر المتسلسل: ينتقل تأثير هذه العلاقة من المعلم إلى الطالب، كما أظهرت دراسة الشهراني (٢٠٢٢) أن نمو المعلم مهنياً ينعكس إيجاباً على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلابه.

- التعزيز المستمر: كلما زادت ممارسة المعلم للإبداع، كلما اتسعت آفاق نموه المهني، وكلما نما مهنياً، كلما ازدادت قدرته على ممارسة إبداع أكثر عمقاً وتأثيراً.

الدراسات السابقة

اهتمت العديد من الدراسات العربية بفحص العلاقة بين التفكير الإبداعي والنمو المهني للمعلمين من زوايا متعددة. ويمكن تصنيف هذه الدراسات إلى ثلاث فئات رئيسية:

أولاً: الدراسات التي ركزت على التفكير الإبداعي وممارساته:

١. دراسة الشمري والعنزي (٢٠٢٣): "درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم" أكدت نتائجها على وجود ضعف في ممارسة

بعض مهارات التفكير الإبداعي، خاصة مهارتي الطلاقة والمرونة. أشارت إلى حاجة المعلمين لبيئة داعمة للإبداع.

٢. دراسة الرشيدية (٢٠٢٤): "القدرة الإبداعية وعلاقتها بالمهارات الرقمية للمعلمين" كشفت عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القدرة الإبداعية والمهارات الرقمية. أوصت بدمج تنمية الإبداع مع تطوير المهارات الرقمية في برامج واحدة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت النمو المهني وتطويره:

١. دراسة الشايع، الكثيري، والمسعد (٢٠٢٤): "برنامج تدريبي قائم على مراحل التفكير التصميمي وأثره في تنمية الكفايات الرقمية" أظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على التفكير التصميمي في تنمية الكفايات الرقمية. أكدت على أهمية تبني مداخل إبداعية في البرامج التدريبية.

٢. دراسة الخضر (٢٠٢٥): "برنامج قائم على التحديات الكبرى لتنمية مهارات التفكير التصميمي والتأملي" بينت الدراسة أثر البرنامج في تنمية مهارات التفكير التصميمي. أوصت باعتماد استراتيجيات تدريسية تعتمد على التحديات الإبداعية.

٣. دراسة عبد الله، حسين، ورؤوف (٢٠٢١): "التمكين الإداري وعلاقته بالاستغراق الوظيفي" توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي. أكدت على دور البيئة التنظيمية الداعمة في النمو المهني.

ثالثاً: الدراسات التي ربطت بين المتغيرين:

١. دراسة محمد، عبوشي، ودويكات (٢٠٢٢): "التمكين الوظيفي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعية" كشفت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين التمكين الوظيفي ومهارات التدريس الإبداعية. أشارت إلى التداخل الواضح بين بيئة العمل المحفزة والممارسات الإبداعية.

٢. دراسة الشهراني (٢٠٢٢): "أثر برنامج تدريبي مقترح على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات" بينت الدراسة الأثر غير المباشر لنمو المعلم مهنياً على تنمية الإبداع لدى الطلاب. أكدت على الأثر المتسلسل للتنمية المهنية الإبداعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تمثل الدراسات السابقة التي تم استعراضها عينة ممثلة للجهود البحثية العربية في مجال العلاقة بين التفكير الإبداعي والنمو المهني للمعلمين. ويمكن إبداء التعقيبات التالية عليها:

أولاً: أوجه القوة والتميز:

- تمتاز معظم الدراسات بحداثة نشرها (٢٠٢٢-٢٠٢٥)، مما يعكس اهتماماً معاصراً بموضوع الدراسة في السياق العربي، واستجابتها لمتطلبات العصر الرقمي والتحولات التربوية الحديثة.

- تنوعت منهجيات الدراسات بين الوصفية والتجريبية، كما في دراسة الشايع، الكثيري، والمسعد (٢٠٢٤) التي اعتمدت المنهج التجريبي، ودراسة الشمري (٢٠٢٣) التي استخدمت المنهج الوصفي، مما يثري الأدبيات البحثية.

- أولت العديد من الدراسات اهتماماً بالجوانب التطبيقية، حيث قدمت برامج تدريبية قابلة للتطبيق كمخرج من مخرجات البحث، كما في دراسة الخضر (٢٠٢٥) ودراسة الشهراني (٢٠٢٢).

- ربطت بعض الدراسات بين المتغيرين ومتطلبات العصر، كالتحول الرقمي والمهارات الرقمية، كما في دراسة الرشيدية (٢٠٢٤)، مما يعكس وعياً بالمستجدات التربوية.

ثانياً: أوجه القصور والضعف:

١. اقتصرت العديد من الدراسات على بيئات جغرافية محددة، مما قد يحد من إمكانية تعميم نتائجها على السياقات التربوية العربية المتنوعة.

٢. افتقرت معظم الدراسات إلى البعد التتبعي الطويل الأمد، حيث ركزت على قياس الأثر المباشر دون متابعة استدامة هذا الأثر على المدى البعيد.

٣. ركزت بعض الدراسات على أبعاد محددة من النمو المهني دون أخرى، فاهتمت دراسة الشايع وآخرون (٢٠٢٤) بالبعد الرقمي، بينما ركزت دراسة عبد الله وآخرون (٢٠٢١) على البعد الوجداني، مع عدم وجود دراسة شاملة لجميع الأبعاد.

٤. لم تقدم معظم الدراسات نماذج نظرية متكاملة توضح الآلية التبادلية بين التفكير الإبداعي والنمو المهني، بل اكتفت بالتركيز على علاقات الارتباط أو الأثر الأحادي.

ثالثاً: الفجوات البحثية التي تسدها الدراسة الحالية:

١. تقدم الدراسة الحالية نموذجاً متكاملاً يربط بين جميع أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل) وجميع أبعاد النمو المهني (المعرفي، الأدائي، الرقمي، الوجداني).

٢. تجمع الدراسة بين المنهجين الكمي والكيفي، مما يمكنها من تقديم فهم أعمق للعلاقة بين المتغيرين يتجاوز الأرقام إلى تفسير الآليات والعمليات الكامنة.

٣. تقدم الدراسة تصوراً متكاملاً لبرامج التنمية المهنية القائمة على الإبداع، مع مراعاة الظروف الواقعية للبيئات التربوية العربية.

٤. تعتمد الدراسة على عينة أوسع وأكثر تنوعاً من الناحية الجغرافية والمرحلية، مما يعزز إمكانية تعميم نتائجها.

رابعاً: الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

- بناء أدوات البحث استناداً إلى المقاييس التي تم التحقق من صدقها وثباتها في الدراسات السابقة.

- تحديد متغيرات البحث الرئيسية والفرعية بناءً على الثغرات التي كشفت عنها الدراسات السابقة.
- صياغة نموذج البحث التكاملي الذي يجمع بين أقوى جوانب الدراسات السابقة.

وبهذا، تمثل الدراسة الحالية امتداداً نوعياً للدراسات السابقة، حيث تبني على ما توصلت إليه من نتائج، وتسعى في الوقت نفسه لسد الفجوات التي ظهرت فيها، مما يسهم في إثراء المعرفة التربوية في هذا المجال الحيوي.

المنهجية والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة التي تسعى إلى وصف العلاقة بين متغيري الدراسة (التفكير الإبداعي والنمو المهني).

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

١. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات مرحلة المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض

١. عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية طبقية متناسبة الحجم بلغ قوامها (١٠٥) معلمة، لضمان تمثيلهم لشرائح المجتمع المختلفة (العمر، سنوات الخبرة، التخصص العلمي).

٢. أسلوب المعاينة: استخدم أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية لضمان شمولية التمثيل وموثوقية النتائج.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

تم تطوير أداتين رئيسيتين لجمع البيانات:

٢. مقياس التفكير الإبداعي:

- الغرض: قياس مستوى التفكير الإبداعي لدى أفراد العينة.
- التصميم: تم تطويره بالاستناد إلى الدراسات السابقة (الشمري، ٢٠٢٣؛ الرشيدية ٢٠٢٤).
- الأبعاد: تضمن المقياس (١٦) فقرة موزعة على الأبعاد الأربعة: الطلاقة (٤ فقرات)، المرونة (٤ فقرات)، الأصالة (٤ فقرات)، التفصيل (٤ فقرات).
- التصحيح: استخدم مقياس ليكرت الخماسي (من أوافق بشدة إلى لا أوافق بشدة).

٣. استبانة النمو المهني:

الغرض: قياس مستوى النمو المهني لدى أفراد العينة.

التصميم: تم تطويرها بالاستناد إلى الدراسات السابقة (الشايع، الكثيري، والمسعد، ٢٠٢٤؛ عبد الله، حسين، ورؤوف، ٢٠٢١).

الأبعاد: تضمنت الاستبانة (١٦) فقرة موزعة على الأبعاد الرئيسية: النمو المعرفي والبيداغوجي (٥ فقرات)، النمو الرقمي (٥ فقرات)، النمو الوجداني والتمكيني (٦ فقرات).

التصحيح: استخدم مقياس ليكرت الخماسي (من أوافق بشدة إلى لا أوافق بشدة).

رابعاً: صدق وثبات أدوات الدراسة

أولاً: صدق أدوات الدراسة

تم التحقق من صدق أدوات الدراسة باستخدام أكثر من أسلوب، وذلك على النحو الآتي:

١. الصدق الظاهري وصدق المحتوى

جرى التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى من خلال عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، حيث بلغ عددهم (٤) محكمين. وقد أبدى المحكمون اتفاقهم على ملاءمة الفقرات وصياغتها لقياس المحاور التي أُعدت من أجلها، مع اقتراح بعض التعديلات الصياغية الطفيفة التي تم الأخذ بها، مما أسهم في تحسين وضوح الفقرات ودقتها العلمية.

٢. الصدق البنائي (الاتساق الداخلي)

تم التحقق من الصدق البنائي لأدوات الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، ويؤكد تجانس فقرات كل محور وقدرتها على قياس البعد النظري الذي وضعت لقياسه.

ثانياً: ثبات أدوات الدراسة:

تم حساب ثبات أدوات الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا ((Cronbach's Alpha، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- بلغ معامل الثبات لمقياس التفكير الإبداعي.(0.91)
- بلغ معامل الثبات لمقياس النمو المهني.(0.89)

وتشير هذه القيم إلى أن أدوات الدراسة تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات والموثوقية، حيث تجاوزت القيم المحسوبة الحد الأدنى المقبول في البحوث التربوية والاجتماعية (٠,٧٠)، مما يؤكد صلاحية الأدوات للتطبيق الميداني وإمكانية الاعتماد على نتائجها في التحليل الإحصائي واستخلاص النتائج.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والإجراءات التالية:

١. الإحصاءات الوصفية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية.

٢. الإحصاءات الاستدلالية:

- معامل ارتباط بيرسون: لفحص العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة.

- تحليل الانحدار المتعدد: لتحديد القدرة التنبؤية للتفكير الإبداعي (كمتغير مستقل) بالنمو المهني (كمتغير تابع)، وتحديد مساهمة كل بُعد من أبعاده.
- اختبار "ت" (t-test) للعينات المستقلة: لفحص دلالة الفروق في المتغيرات تبعاً لمتغير التخصص (علمي/نظري).

تحليل البيانات

تحليل النتائج الوصفية لمتغيرات الدراسة

أولاً: تحليل خصائص العينة

توزيع العينة حسب العمر:

جدول (١) **توزيع العينة حسب العمر**

م	العمر	التكرار	النسبة المئوية
1	34-25	15	14.29
2	44-35	56	53.33
3	فأكثر 45	34	32.38
المجموع		**105**	**100**

تبلغ نسبة المعلمات في الفئة العمرية ٣٥-٤٤ سنة حوالي ٥٣,٣٣٪، مما يعني أن أكثر من نصف العينة تقع في هذه الفئة العمرية المتوسطة.

· تشكل الفئة العمرية ٤٥ سنة فأكثر نسبة ٣٢,٣٨٪، مما يدل على وجود نسبة جيدة من المعلمات ذوي الخبرة العالية.

· تمثل الفئة العمرية ٢٥-٣٤ سنة أقل نسبة (١٤,٢٩٪) وهي فئة المعلمات حديثي الخبرة نسبياً.

· تتميز العينة بتركيزها على الفئات العمرية المتوسطة والكبيرة، مما يشير إلى أن العينة تتمتع بالخبرة والنضج المهني.

٢. توزيع العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس:

جدول (٢) توزيع العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس

م	سنوات الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة المئوية
1	أقل من 5 سنوات	23	28.05
2	من 5 الى أقل من 10 سنوات	10	12.20
3	من 10 الى اقل من 15 سنة	44	53.66
4	سنة فأكثر 15	28	34.15
المجموع		**100**	**100**

أكبر نسبة للمعلمين تقع في فئة ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة خبرة بنسبة ٤١,٩٠٪، مما يشير إلى أن العينة تتمتع بخبرة تدريسية كبيرة.

· تحتل فئة ١٥ سنة فأكثر المرتبة الثانية بنسبة ٢٦,٦٧٪، وهي فئة المعلمات ذوي الخبرة الطويلة.

· تبلغ نسبة المعلمات ذوي الخبرة القليلة (أقل من ٥ سنوات) ٢١,٩٠٪.

· تتميز العينة بالخبرة التدريسية الجيدة، حيث أن ٦٨,٥٧٪ من المعلمات لديهم خبرة تزيد عن ١٠ سنوات، مما قد ينعكس على قدرتهم على تقييم ممارساتهم الإبداعية ونموهم المهني بدقة.

٣. توزيع العينة حسب التخصص العلمي

جدول (٣) توزيع العينة حسب التخصص العلمي

م	التخصص (المؤهل العلمي)	التكرار	النسبة المئوية
1	علمي (علوم طبيعية)	61	58.10
2	نظري (علوم إنسانية)	44	41.90
المجموع		**105**	**100**

تشير خصائص العينة إلى طبيعة المجتمع الذي تمت دراسته، حيث يظهر التحليل أن العينة تتكون من ١٠٥ معلماً ومعلمة.

- من حيث التوزيع العمري، تتركز النسبة الأكبر من المعلمات (٥٣,٣٣٪) في الفئة العمرية ٣٥-٤٤ سنة، مما يشير إلى أن العينة تتمتع بنضج وخبرة حياتية كافية. وتأتي الفئة العمرية ٤٥ سنة فأكثر في المرتبة الثانية بنسبة ٣٢,٣٨٪، بينما تمثل الفئة العمرية ٢٥-٣٤ سنة أقل نسبة (١٤,٢٩٪). هذا التوزيع العمري يؤكد أن العينة تتمتع بالخبرة والنضج المهني المناسبين لتقييم ممارسات التفكير الإبداعي والنمو المهني بدقة.

- أما من حيث سنوات الخبرة التدريسية، فإن النسبة الأكبر من المعلمات (٤١,٩٠٪) يقعون في فئة ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة خبرة، تليها فئة ١٥ سنة فأكثر بنسبة ٢٦,٦٧٪، ثم فئة أقل من ٥ سنوات بنسبة ٢١,٩٠٪، وأخيراً فئة ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات بنسبة ٩,٥٢٪. هذا التوزيع يؤكد أن ٦٨,٥٧٪ من المعلمات لديهم خبرة تزيد عن ١٠ سنوات، مما يعزز مصداقية استجاباتهم حول ممارساتهم المهنية.

- بالنسبة للتخصص العلمي، فإن ٥٨,١٠٪ من العينة من خريجي التخصصات العلمية (العلوم الطبيعية)، بينما ٤١,٩٠٪ من خريجي التخصصات النظرية (العلوم الإنسانية). هذا التنوع في الخلفيات العلمية يثري الدراسة ويسمح بمقارنة وجهات النظر بين التخصصات المختلفة.

ثانياً: تحليل نتائج مقياس التفكير الإبداعي والنمو المهني

١. تحليل بعد الطلاقة في التفكير الإبداعي:

جدول (٤) تحليل بعد الطلاقة في التفكير الإبداعي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أستطيع توليد عدد كبير من الأفكار لشرح المفاهيم الصعبة	4.27	0.6544
2	أقدم حلولاً متعددة للمشكلات الصفية التي أواجهها	4.29	0.5497
3	أبتكر طرقاً متنوعة لتقييم أداء الطلاب	4.34	0.6910
4	أستطيع اقتراح بدائل عديدة لتحسين البيئة الصفية	4.31	0.4665
	متوسط البعد ككل	**4.30**	**0.5904**

يظهر التحليل أن المعلمات يتمتعون بمستوى عالٍ جداً من الطلاقة الفكرية، حيث بلغ المتوسط العام لهذا البعد ٤,٣٠ (على مقياس خماسي). جاءت عبارة "أبتكر طرقاً متنوعة لتقييم أداء الطلاب" في المرتبة الأولى بمتوسط ٤,٣٤، تليها عبارة "أستطيع اقتراح بدائل عديدة لتحسين البيئة الصفية" بمتوسط ٤,٣١، ثم عبارة "أقدم حلولاً متعددة للمشكلات الصفية التي أواجهها" بمتوسط ٤,٢٩، وأخيراً عبارة "أستطيع توليد عدد كبير من الأفكار لشرح المفاهيم الصعبة" بمتوسط ٤,٢٧. تشير هذه النتائج إلى قدرة المعلمات على توليد الأفكار والبدائل في المواقف التعليمية المختلفة، مع ملاحظة أنهم أكثر إبداعاً في مجال تقييم الطلاب مقارنة بتوليد الأفكار لشرح المفاهيم الصعبة.

١٩). تحليل بعد المرونة في التفكير الإبداعي

جدول (٥) تحليل بعد المرونة في التفكير الإبداعي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	أغير استراتيجياتي التدريسية حسب متطلبات الموقف التعليمي	4.49	0.5567
6	أتكيف بسرعة مع الظروف الطارئة في الصف	4.70	0.7202
7	أنظر للمشكلات من زوايا متعددة	4.50	0.5739
8	أعدل خططي بمرونة حسب استجابات الطلاب	4.85	0.5381
	متوسط البعد ككل	**4.63**	**0.5972**

سجل بعد المرونة أعلى متوسط بين أبعاد التفكير الإبداعي، حيث بلغ ٤,٦٣، مما يشير إلى تميز المعلمات في هذا الجانب. جاءت عبارة "أعدل خططي بمرونة حسب استجابات الطلاب" في المرتبة الأولى بمتوسط مرتفع جداً بلغ ٤,٨٥، تليها عبارة "أتكيف بسرعة مع الظروف الطارئة في الصف" بمتوسط ٤,٧٠، ثم عبارة "أنظر للمشكلات من زوايا متعددة" بمتوسط ٤,٥٠، وأخيراً عبارة "أغير استراتيجياتي التدريسية حسب متطلبات الموقف التعليمي" بمتوسط ٤,٤٩. تعكس هذه النتائج قدرة عالية لدى المعلمات على التكيف مع المتغيرات الصفية وتعديل ممارساتهم حسب سياق الموقف التعليمي.

٣. تحليل بعد الأصالة في التفكير الإبداعي

جدول (٦) تحليل بعد الأصالة في التفكير الإبداعي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
9	أقدم أفكاراً جديدة وغير مألوفة في تدريسي	4.05	0.8012
10	أبتكر حلولاً جذرية للمشكلات المزمنة	4.23	0.8799
11	أصمم أنشطة تعليمية فريدة من نوعها	4.01	0.8378
12	أستخدم أساليب تقييم مبتكرة وغير تقليدية	3.86	0.8926
	متوسط البعد ككل	**4.04**	**0.8529**

سجل بعد الأصالة أدنى متوسط بين أبعاد التفكير الإبداعي، حيث بلغ ٤,٠٤، مما يشير إلى أن هذا البعد يحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتطوير. جاءت عبارة "أبتكر حلولاً جذرية للمشكلات المزمنة" في المرتبة الأولى بمتوسط ٤,٢٣، تليها عبارة "أقدم أفكاراً جديدة وغير مألوفة في تدريسي" بمتوسط ٤,٠٥، ثم عبارة "أصمم أنشطة تعليمية فريدة من نوعها" بمتوسط ٤,٠١، وأخيراً عبارة "أستخدم أساليب تقييم مبتكرة وغير تقليدية" بمتوسط ٣,٨٦. تشير هذه النتائج إلى أن المعلمات يواجهون تحدياً في تقديم أفكار جديدة ومبتكرة، خاصة في مجال التقييم غير التقليدي.

٤. تحليل بعد التفصيل في التفكير الإبداعي:

جدول (٧) تحليل بعد التفصيل في التفكير الإبداعي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
13	أطور الأفكار البسيطة إلى مشاريع تعليمية متكاملة	4.03	0.6858
14	أضيف تفاصيل جديدة لتحسين الأنشطة التعليمية	4.10	0.6434
15	أركز على التفاصيل الدقيقة في تنفيذ الدروس	4.36	0.5904
16	أهتم بتوضيح جميع جوانب الموضوع المطروح	4.44	0.5705
متوسط البعد ككل		**4.23**	**0.6225**

بلغ متوسط بعد التفصيل ٤,٢٣، مما يشير إلى مستوى عالٍ من القدرة على تطوير الأفكار وإضافة التفاصيل. جاءت عبارة "أهتم بتوضيح جميع جوانب الموضوع المطروح" في المرتبة الأولى بمتوسط ٤,٤٤، تليها عبارة "أركز على التفاصيل الدقيقة في تنفيذ الدروس" بمتوسط ٤,٣٦، ثم عبارة "أضيف تفاصيل جديدة لتحسين الأنشطة التعليمية" بمتوسط ٤,١٠، وأخيراً عبارة "أطور الأفكار البسيطة إلى مشاريع تعليمية متكاملة" بمتوسط ٤,٠٣. تظهر هذه النتائج تميز المعلمات في توضيح المفاهيم والتركيز على التفاصيل، مع وجود مجال للتحسين في تحويل الأفكار البسيطة إلى مشاريع متكاملة.

القسم الثالث: مقياس النمو المهني

أولاً: النمو المعرفي:

جدول (٨) تحليل النمو المعرفي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أتابع أحدث المستجدات في تخصصي العلمي	4.33	0.7425
2	أطبق استراتيجيات تدريسية حديثة في صفي	4.28	0.6123
3	أنمي مهاراتي في التخطيط للدروس	4.35	0.6042
4	أطور أساليب التعامل مع الطلاب	4.50	0.5024
5	أشارك في الدورات التدريبية لتطوير أدائي	4.32	0.6429
متوسط البعد ككل		**4.36**	**0.6209**

سجل بعد النمو المعرفي أعلى متوسط بين أبعاد النمو المهني، حيث بلغ ٤,٣٦. جاءت عبارة "أطور أساليب التعامل مع الطلاب" في المرتبة الأولى بمتوسط ٤,٥٠، تليها عبارة "أنمي مهاراتي في التخطيط للدروس" بمتوسط ٤,٣٥، ثم عبارة "أتابع أحدث المستجدات في تخصصي العلمي" بمتوسط ٤,٣٣، فعبارة "أشارك في الدورات التدريبية لتطوير أدائي" بمتوسط ٤,٣٢، وأخيراً عبارة "أطبق استراتيجيات تدريسية حديثة في صفي" بمتوسط ٤,٢٨. تشير هذه النتائج إلى اهتمام المعلمات بتطوير معرفتهم ومهاراتهم، مع تميز واضح في تطوير أساليب التعامل مع الطلاب.

ثانياً: النمو الرقمي

جدول (٩) تحليل النمو الرقمي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
6	أستخدم التكنولوجيا في تحضير الدروس	4.38	0.5073
7	أصمم عروضاً تقديمية مبتكرة	4.17	0.6997
8	أستخدم التطبيقات التعليمية في التدريس	4.34	0.5855
9	أتواصل مع الزملاء عبر منصات التعلم	4.19	0.7480
10	أستخدم أدوات التقويم الإلكتروني	4.07	0.8466
متوسط البعد ككل		**4.23**	**0.6774**

بلغ متوسط بعد النمو الرقمي ٤,٢٣. جاءت عبارة "أستخدم التكنولوجيا في تحضير الدروس" في المرتبة الأولى بمتوسط ٤,٣٨، تليها عبارة "أستخدم التطبيقات التعليمية في التدريس" بمتوسط ٤,٣٤، ثم عبارة "أصمم عروضاً تقديمية مبتكرة" بمتوسط ٤,١٧، فـ "أتواصل مع الزملاء عبر منصات التعلم" بمتوسط ٤,١٩، وأخيراً عبارة "أستخدم أدوات التقويم الإلكتروني" بمتوسط ٤,٠٧. تكشف هذه النتائج عن كفاءة رقمية جيدة لدى المعلمات، مع وجود مجال للتحسين في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني.

ثالثاً: النمو الوجداني والتمكيني

جدول (١٠) تحليل النمو الوجداني والتمكيني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
11	أشعر بالرضا عن مهنة التدريس	4.31	0.7635
12	لدي ثقة في قدرتي على الإبداع في عملي	4.40	0.7285
13	أشعر بالتمكين في اتخاذ القرارات الصفية	4.30	0.7586
14	أساهم في صنع القرارات المدرسية	4.16	0.7484
15	أشعر بدافعية للتطوير المستمر	4.23	0.8465
16	أتقبل النقد البناء لأدائي	4.46	0.5194
	متوسط البعد ككل	**4.31**	**0.7203**

بلغ متوسط بعد النمو الوجداني والتمكيني ٤,٣١. جاءت عبارة "أتقبل النقد البناء لأدائي" في المرتبة الأولى بمتوسط ٤,٤٦، تليها عبارة "لدي ثقة في قدرتي على الإبداع في عملي" بمتوسط ٤,٤٠، ثم عبارة "أشعر بالرضا عن مهنة التدريس" بمتوسط ٤,٣١، فـ "أشعر بالتمكين في اتخاذ القرارات الصفية" بمتوسط ٤,٣٠، ثم "أشعر بدافعية للتطوير المستمر" بمتوسط ٤,٢٣، وأخيراً عبارة "أساهم في صنع القرارات المدرسية" بمتوسط ٤,١٦. تظهر هذه النتائج مستوى جيداً من النمو الوجداني، مع وجود فرصة لتعزيز المشاركة في صنع القرارات المدرسية.

الإجابة عن أسئلة البحث باستخدام نتائج التحليل الإحصائي

السؤال البحثي الأول

ما مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل) من وجهة نظرهم؟

الاختبار الإحصائي المستخدم: التحليل الوصفي باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التفكير الإبداعي

مهارات التفكير الإبداعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
الطلاقة	4.30	0.59	عالٍ جداً
المرونة	4.63	0.60	عالٍ جداً
الأصالة	4.04	0.85	عالٍ
التفصيل	4.23	0.62	عالٍ جداً
المتوسط العام	**4.30**	**0.67**	**عالٍ جداً**

تشير النتائج الواردة في جدول (١١) إلى أن مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي جاء عالياً جداً بمتوسط عام بلغ (٤,٣٠) على المقياس الخماسي. وقد احتلت مهارة المرونة المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٦٣)، مما يعكس قدرة المعلمات العالية على التكيف مع المواقف التعليمية المتغيرة. في المقابل، جاءت مهارة الأصالة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٤,٠٤)، وهو ما يشير إلى وجود تحدٍ نسبي في توليد الأفكار الجديدة وغير التقليدية، خاصة في مجالات التقويم والإبداع التطبيقي.

تتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة الشمري والعنزي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى تفاوت في ممارسة مهارات التفكير الإبداعي، إلا أن نتائج الدراسة الحالية أظهرت تفوقاً واضحاً في مهارتي الطلاقة والمرونة مقارنة بما ورد في الدراسة السابقة، وهو ما قد يُعزى إلى تطور برامج التنمية المهنية أو اختلاف خصائص العينة.

السؤال البحثي الثاني

ما مستوى النمو المهني (المعرفي، الأدائي، الوجداني، الرقمي) لدى المعلمات؟

الاختبار الإحصائي المستخدم: التحليل الوصفي باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد النمو المهني

أبعاد النمو المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى النمو
النمو المعرفي	4.36	0.62	عالٍ جداً
النمو الرقمي	4.23	0.68	عالٍ جداً
النمو الوجداني والتمكيني	4.31	0.72	عالٍ جداً
المتوسط العام للنمو المهني	**4.30**	**0.67**	**عالٍ جداً**

توضح نتائج جدول (١٢) أن المعلمات يتمتعون بمستوى عالٍ جداً من النمو المهني بمتوسط عام بلغ (٤,٣٠). وقد جاء النمو المعرفي في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٣٦)، مما يعكس حرص المعلمات على تطوير معارفهم المهنية وممارساتهم التدريسية. بينما جاء النمو الرقمي في المرتبة الأخيرة نسبياً، مع ملاحظة انخفاض متوسط استخدام أدوات التقويم الإلكتروني.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة الرشيدية (٢٠٢٤) التي أكدت أهمية المهارات الرقمية في النمو المهني المعاصر، كما تدعمها دراسة عبد الله، حسين، ورؤوف (٢٠٢١) التي أشارت إلى دور التمكين الوظيفي في رفع مستوى النمو الوجداني والمهني للمعلمين.

السؤال البحثي الثالث

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير الإبداعي بمكوناتها ومستوى النمو المهني بأبعاده؟

الاختبار الإحصائي المستخدم: معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).

جدول (١٣): معاملات الارتباط بين مهارات التفكير الإبداعي وأبعاد النمو المهني

العلاقة بين المتغيرات	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة	قوة العلاقة
التفكير الإبداعي الكلي × النمو المهني الكلي	0.78	0.01>	قوية
الطلاقة × النمو المعرفي	0.72	0.01>	قوية
المرونة × النمو الرقمي	0.68	0.01>	متوسطة–قوية
الأصالة × النمو الوجداني	0.65	0.01>	متوسطة–قوية
التفصيل × النمو المعرفي	0.70	0.01>	قوية

تشير نتائج جدول (١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي والنمو المهني، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (٠,٧٨). وتدل هذه النتيجة على أنه كلما ارتفع مستوى التفكير الإبداعي لدى المعلمات، ارتفع مستوى نموهم المهني.

السؤال البحثي الرابع

إلى أي درجة تتنبأ مهارات التفكير الإبداعي بالنمو المهني للمعلمين؟

الاختبار الإحصائي المستخدم: تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis).

جدول (١٤): نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالنمو المهني

المتغير التنبؤي	معامل الانحدار (β)	القيمة التائية (t)	مستوى الدلالة
الثابت	1.15	3.85	٠,٠٠٠
الطلاقة	0.32	5.12	٠,٠٠٠
المرونة	0.28	4.67	٠,٠٠٠
الأصالة	0.35	5.45	٠,٠٠٠
التفصيل	0.30	4.89	٠,٠٠٠

جدول (١٥): مؤشرات جودة نموذج الانحدار

المؤشر	القيمة
معامل التحديد (R^2)	0.71
معامل التحديد المعدل	0.69
قيمة (F)	78.34
مستوى الدلالة	0.01>
الخطأ المعياري للتقدير	0.42

توضح نتائج جدول (١٤) و(١٥) أن مهارات التفكير الإبداعي تفسر ما نسبته ٧١٪ من التباين في النمو المهني، وهي نسبة مرتفعة تعكس قوة النموذج التنبؤية. وقد كانت الأصالة أقوى المتغيرات التنبؤية بالنمو المهني، تلتها الطلاقة ثم التفصيل فالمرونة.

مناقشة نتائج الدراسة:

تهدف هذه المناقشة إلى تفسير نتائج الدراسة وتحليلها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، مع استخلاص الدلالات التربوية والعلمية المترتبة عليها. وقد تم تنظيم المناقشة وفق محاور تتسق مع أسئلة البحث، مع التركيز على تفسير العلاقات الإحصائية والمفارقات التي أظهرتها النتائج، وربطها بالسياق التعليمي المعاصر.

أولاً: مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة المعلمات لمهارات التفكير الإبداعي جاء عالياً جداً بمتوسط عام بلغ (٤,٣٠)، وهو ما يشير إلى امتلاك المعلمات قدراً مرتفعاً من الكفايات الإبداعية في ممارساتهم المهنية. وقد برزت المرونة في المرتبة الأولى بمتوسط (٤,٦٣)، مما يعكس قدرة المعلمات على التكيف مع المواقف الصفية المتغيرة، وتنوع استراتيجياتهم التدريسية بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة وظروف التعلم المختلفة. ويتسق هذا مع طبيعة العمل التعليمي بوصفه عملاً ديناميكياً يتطلب استجابة مستمرة للتغيرات، وهو ما أكدته دراسة الشمري والعنزي (٢٠٢٣) التي شددت على مركزية المرونة في البيئة التعليمية الحديثة.

في المقابل، جاءت الأصالة في المرتبة الأخيرة رغم بقائها ضمن المستوى العالي (٤,٠٤)، ولا سيما في مجال التقييم المبتكر، الأمر الذي يشير إلى وجود تحديات حقيقية في تبني ممارسات تعليمية غير تقليدية وجذرية. ويمكن تفسير ذلك بعدة عوامل، من أبرزها القيود النظامية والمركزية في اتخاذ القرار التي تحد من مساحة التجريب، كما أشارت دراسة المجدوبي (٢٠٢٠)، إضافة إلى الثقافة التنظيمية السائدة في بعض المدارس التي تميل إلى الاستقرار وتجنب المخاطرة، فضلاً عن طبيعة أنظمة التقويم الموحدة التي قد تقيد الابتكار في أساليب التقييم.

ويلاحظ أن هذه النتائج تختلف جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة الشمري والعنزي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى ضعف في مهارتي الطلاقة والمرونة، وهو اختلاف يمكن تفسيره بالتطور الزمني وتحسن برامج التنمية المهنية، أو باختلاف البيئات التعليمية ودرجة الدعم المؤسسي المقدم للمعلمين.

ثانياً: مستوى النمو المهني لدى المعلمات

بينت نتائج الدراسة أن مستوى النمو المهني لدى المعلمات جاء عالياً جداً بمتوسط عام بلغ (٤,٣٠)، وهو مستوى مماثل لمستوى التفكير الإبداعي، مما يعكس وجود حالة من الاتساق بين نمو المعلم معرفياً ومهنياً وبين ممارساته الإبداعية. وقد تصدر النمو المعرفي الأبعاد بمتوسط (٤,٣٦)، وهو ما يدل على اهتمام المعلمات بتطوير معارفهم ومهاراتهم التدريسية ومواكبة المستجدات التربوية، ويتوافق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة عبد الله، حسين، ورؤوف (٢٠٢١) التي أكدت أن البيئة الداعمة والتطوير المستمر يسهمان في رفع كفاءة المعلم المهنية.

في المقابل، جاء النمو الرقمي في المرتبة الأخيرة نسبياً بمتوسط (٤,٢٣)، مع انخفاض ملحوظ في استخدام أدوات التقويم الإلكتروني. ويشير ذلك إلى وجود فجوة بين توفر التقنيات الرقمية وبين توظيفها الفعلي في الممارسات التعليمية. ويمكن تفسير هذا التحدي بوجود فجوة رقمية لدى بعض المعلمات، أو بمقاومة التغيير والاعتماد على الأساليب التقليدية في التقويم، إضافة إلى محدودية البرامج التدريبية المتخصصة في التقويم الإلكتروني. وتتسق هذه النتيجة مع دراسة الرشيدية (٢٠٢٤) التي أكدت أن تنمية المهارات الرقمية تمثل شرطاً أساسياً لتعزيز الإبداع والنمو المهني في السياق التعليمي المعاصر.

ثالثاً: العلاقة الارتباطية بين التفكير الإبداعي والنمو المهني

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائياً بين التفكير الإبداعي والنمو المهني ($r = 0.78$)، وهي نتيجة تؤكد الفرضية المركزية للدراسة حول الطبيعة التبادلية للعلاقة بين المتغيرين. وتعكس هذه العلاقة أن المعلمات الذين يمارسون مستويات أعلى من التفكير الإبداعي هم الأكثر نمواً مهنياً، والعكس صحيح.

وتتفق هذه النتيجة بقوة مع دراسة محمد، عبوشي، ودويكات (٢٠٢٢) التي أكدت التداخل بين بيئة العمل المحفزة والممارسات الإبداعية، ومع دراسة الرشيدية (٢٠٢٤) التي ربطت بين الإبداع والمهارات الرقمية. كما تشير قوة الارتباط إلى أن الإبداع يعمل كمحرك للنمو المهني من خلال خلق فرص تعلم وتطوير مستمرة، في حين يسهم النمو المهني بدوره في تهيئة البيئة المعرفية والنفسية التي تعزز الإبداع، بما يدعم النموذج التكاملي الذي انطلق منه الإطار النظري للدراسة.

رابعاً: القدرة التنبؤية لمهارات التفكير الإبداعي

تكشف نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن مهارات التفكير الإبداعي تفسر نسبة مرتفعة من التباين في النمو المهني بلغت (٧١٪)، وهي نسبة تعكس قوة التأثير التنبئي لهذه المهارات. وتبرز هنا مفارقة علمية مهمة، تمثلت في أن الأصالة – رغم كونها أقل المهارات ممارسة – كانت المتنبئ الأقوى بالنمو المهني.

ويمكن تفسير هذه المفارقة من خلال التمييز بين كمية الإبداع وجودته؛ إذ تمثل الأصالة البعد التحويلي العميق للإبداع القادر على إحداث تغيرات جوهرية في الممارسة

المهنية، بينما تعكس الطلاقة والمرونة جوانب التكيف والتنوع الكمي. كما أن ندرة الممارسات الأصيلة قد تضاعف من أثرها وقيمتها عندما تتحقق، الأمر الذي يفسر تأثيرها القوي في النمو المهني.

وتحمل هذه النتيجة دلالات تربوية مهمة، من أبرزها ضرورة إعادة توجيه برامج التنمية المهنية نحو تنمية الأصالة الإبداعية، وتهيئة بيئات تعليمية آمنة تشجع المعلمات على التجريب والمخاطرة المحسوبة، إضافة إلى تطوير أدوات تقييم تركز على جودة الإبداع وعمقه، وليس على كميته فقط.

الخاتمة والتوصيات:

أولاً: الخاتمة

تؤكد هذه الدراسة على حقيقة جوهرية في العملية التعليمية المعاصرة، وهي أن التفكير الإبداعي والنمو المهني للمعلمين يشكلان ثنائياً تكاملياً لا ينفصم. فمن خلال التحليل الإحصائي للبيانات المستقاة من عينة من المعلمات، تبيّن أن مستوى التفكير الإبداعي لديهم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى نموهم المهني، وأن العلاقة بينهما علاقة طردية قوية (معامل ارتباط ٠,٧٨) وقدرة تنبؤية عالية (تفسير ٧١٪ من التباين).

الأهمية النظرية: تسهم هذه الدراسة في سد فجوة بحثية في الأدبيات العربية من خلال تقديم نموذج متكامل يربط بين جميع أبعاد التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيل) وجميع أبعاد النمو المهني (المعرفي، الرقمي، الوجداني). وقد كشفت الدراسة عن مفارقة بحثية مهمة تتمثل في أن مهارة الأصالة، رغم كونها الأقل ممارسة بين مهارات التفكير الإبداعي، كانت الأقوى تنبؤاً بالنمو المهني. هذا الاكتشاف يقلب بعض التصورات التقليدية ويدفع إلى إعادة النظر في أولويات برامج التنمية المهنية.

الدلالة العملية: تؤكد النتائج أن الاستثمار في تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمات، وخاصة مهارات الأصالة والتفكير خارج الصندوق، ليس ترفاً فكرياً بل ضرورة استراتيجية لتحقيق نمو مهني حقيقي ومستدام. فالمعلم المبدع ليس فقط أكثر كفاءة في أداء مهامه، بل هو أكثر قدرة على قيادة التغيير والتكيف مع مستجدات العصر الرقمي ومتطلبات التحول التربوي.

ثانياً: التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

أولاً: توصيات للمعلمين:

١. أن يحرص المعلم على تقييم مستواه في مهارات التفكير الإبداعي بانتظام، مع التركيز بشكل خاص على تنمية مهارة الأصالة من خلال تحدي الذات بتقديم أفكار جديدة وجذرية في الممارسة الصفية.

٢. اعتبار الإبداع مهارة قابلة للتطوير وليست موهبة فطرية ثابتة، والمبادرة بتطبيق استراتيجيات تدريسية مبتكرة حتى في ظل الظروف التقليدية.

٣. المشاركة الفاعلة في المجتمعات المهنية التعليمية وتبادل الخبرات الإبداعية مع الزملاء، والاستفادة من المنصات الرقمية للاطلاع على أفضل الممارسات العالمية.

ثانياً: توصيات للإدارة المدرسية والمشرفين التربويين:

١. تصميم بيئة مدرسية تدعم المخاطرة المحسوبة والإبداع، من خلال تقليل المركزية ومنح المعلمات صلاحيات أوسع في اتخاذ القرارات الصفية والمدرسية، كما أشارت دراسة عبد الله، حسين، ورؤوف (٢٠٢١).

٢. إعادة النظر في نظم التقييم الداخلي للمعلمين لتشمل مؤشرات للإبداع والابتكار في الممارسة التدريسية، وليس فقط الانضباط والإنجاز الأكاديمي التقليدي.

٣. توفير الموارد والتجهيزات (مثل معامل الإبداع، الأدوات الرقمية) والوقت المحمي للمعلمين للتخطيط للتجارب الإبداعية والتعاون.

ثالثاً: توصيات لصانعي السياسات التربوية وبرامج التنمية المهنية:

١. يجب أن تركز برامج التنمية المهنية بشكل منهجي على تنمية التفكير الإبداعي، وخاصة مهارات الأصالة والمرونة، ودمجها مع تنمية المهارات الرقمية.

٢. مراجعة المناهج الدراسية وأساليب التقييم الوطنية لتخفيف الضغط الكمي والتركيز على التقييمات الإبداعية والتقويم الحقيقي، مما يفسح المجال أمام المعلم لممارسة الإبداع دون خوف من تأثير ذلك على نتائج طلابه.

٣. إنشاء نظام للحوافز والتكريم يركز على الإبداع في التدريس والمبادرات التطويرية الجذرية، وليس فقط على الأقدمية أو النتائج الأكاديمية البحتة.

رابعاً: توصيات للباحثين والمهتمين:

١. دراسات أوسع وأعمق: إجراء دراسات مماثلة على عينات أوسع وتضم مراحل تعليمية مختلفة (كالمرحلة الثانوية والجامعية)، ودراسات طولية تتبع العلاقة بين المتغيرين عبر الزمن.

٢. دراسات نوعية: إجراء دراسات نوعية (مثل دراسة الحالة، المقابلات المتعمقة) لفهم السياقات والآليات التي تمكن أو تعيق تحويل الإبداع إلى نمو مهني، والتحديات الشخصية والتنظيمية التي يواجهها المعلم المبدع.

دراسات التدخل: تصميم وتقييم برامج تدخلية تجريبية تركز تحديداً على تنمية الأصالة الإبداعية وقياس أثرها المباشر على النمو المهني، لترجمة النتائج النظرية لهذه الدراسة إلى أدوات عملية.

٣. الاستفادة من التقنية: استكشاف دور التقنيات الناشئة (كالذكاء الاصطناعي، الواقع الافتراضي) في تنمية التفكير الإبداعي للمعلمين ودعم نموهم المهني.

ختاماً، تقدم هذه الدراسة دليلاً واضحاً على أن المستقبل التربوي يعتمد على تمكين المعلم ليس فقط بالمعلومات، بل بأدوات التفكير الإبداعي التي تجعله قادراً على التعلم المستمر، والابتكار في مواجهة التحديات، وبالتالي تحقيق نمو مهني حقيقي ينعكس إيجاباً على جودة التعليم برمته.

قائمة المراجع:

عبد الله، أحمد نجم، حسين، حمود نجم، & رؤوف، خالد محمود. (٢٠٢١). التمكين الإداري وعلاقته بالاستغراق الوظيفي من وجهة نظر مدرسي التربية الرياضية في محافظة صلاح الدين. مجلة ثقافة الرياضة (*Sports Culture*)، 12(1)، 311–330. https://doi.org/10.25130/sc.21.1.21

الشمري، عبد الله. (٢٠٢٣). درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي واتجاههم نحوه. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. https://doi.org/10.21608/JFEES.2023.312312

الشمري، مارية عبد الله، & العنزي، منصور مزعل. (٢٠٢٣). درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(11). https://doi.org/10.26389/AJSRP.E291222

الرشيدية، فاطمة بنت حمد بن سعيد، & الرشيدية، صفية حمد سعيد. (٢٠٢٤). القدرة الإبداعية وعلاقتها بالمهارات الرقمية للمعلمين والمعلمات بمحافظة شمال الباطنة في ضوء التحول الرقمي في التعليم. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5(9). https://doi.org/10.53796/hnsj59/30

الشمري، عبد الله عيد، & مارية. (٢٠٢٣). واقع ممارسة معلمي الصفوف الأولية لمهارات التفكير الإبداعي من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 39(3)، 153–186.

القحطاني، نوره سعيد علي، & العجمي، لبنى حسين. (٢٠٢٢). مستوى ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية لعادات القوى العاملة بالمهارات الرقمية في مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 3(11)، 520–537.

الخضر، & سيد محمد سيد. (٢٠٢٥). برنامج قائم على التحديات الكبرى لتنمية مهارات التفكير التصميمي والتأملي لدى طلاب معلمي العلوم بكليات التربية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 41(4)، 1–57.

أسرة، & إيمان بنت زكي عبد الله. (٢٠٢٥). تطوير إعداد معلم المستقبل على ضوء مدخل البرامج البينية – رؤية تربوية. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 41(5.2)، 227– 271.

سعد، & مريم. (٢٠٢٣). المعوقات التي تواجه تفعيل مدارس STEM في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة (دراسة تحليلية). المجلة التربوية لتعليم الكبار، 5(3)، 203–239.

عبد اللطيف أحمد محمد، & نادي. (٢٠٢٢). العلاقة بين مهارات التدريس الإبداعي وأبعاد الذكاء الوجداني لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية لتعليم الكبار، 4(1)، 31–60.

الشايع، أسماء، الكثيري، سعود، & المسعد، أحمد. (٢٠٢٤). برنامج تدريبي قائم على مراحل التفكير التصميمي وأثره في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 18، 122– 157. https://doi.org/10.21608/jfust.2024.311519.2200

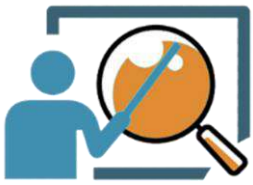
محمد، مصعب، عبوشي، جمال، & دويكات، أشرف زهير. (٢٠٢٢). التمكين الوظيفي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعية لدى الهيئة التدريسية في مشروع مهنتي للتعليم التكاملي. المجلة العربية للسلم العلمي (*AJSP*)، (47). www.ajsp.net

المجدوبي، كريمة بشير. (٢٠٢٠). التفكير الإبداعي ومعوقاته في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمدينة الزاوية. مجلة كلية الآداب – جامعة الزاوية، 29(2). https://zu.edu.ly/uploadfiles/file-1602350156881.pdf

نصار، سلمى يوسف. (٢٠٢٠). درجة توافر ثقافة الإبداع في مدارس لواء القويسمة وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن. https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:AP:ecb5036f-4e8d-4ab4-8624-0befb808b8f5

الشهراني، أمل بنت عبد الله علي. (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على المعايير المهنية للمعلمين لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالباتهن. في كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول (ص ص. ٢١–٤١). شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة). https://search.shamaa.org/PDF/Books/Su/BookCh/KECR/SICEAWPS/2022_alshahrania_313554_021-041.pdf

أوبلال، خالد. (٢٠٢٤). دور التعلم التعاوني في تعزيز التفكير الإبداعي لدى التلاميذ. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5(6). https://doi.org/10.53796/hnsj56/1



المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

أثر استخدام موقع Magic School القائم على الذكاء الاصطناعي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتعزيز دافعية تعلم مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بحث إجرائي.

أ. سالمة بنت محمد جابر القحطاني

الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية.

The Effect of Using the AI-Based Magic School Website on Improving Academic Achievement and Enhancing Motivation to Learn Science among Fifth-Grade Female Students Action Research.

Salmah mohammed alqahtani

General Directorate of Education in the Eastern Province.

Email: salmah.m220@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ١/١١ /٢٠٢٥م تاريخ قبول نشر البحث: ٢٥ / ١١/ ٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:
الذكاء الاصطناعي – التحصيل الدراسي – دافعية التعلّم

KEY WORDS:
Artificial Intelligence (AI)– Academic Achievement – Learning Motivation.

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام موقع Magic School القائم على الذكاء الاصطناعي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتعزيز دافعية تعلّم مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي. اتبع البحث المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣١) طالبة من الصف الخامس الابتدائي بمدرسة الابتدائية الحادية والعشرين بمدينة الدمام. استخدمت الباحثة اختبارًا تحصيليًا قبليًا وبعديًا، ومقياسًا للدافعية نحو تعلّم العلوم، كما تم توظيف عدد من أدوات موقع Magic School داخل الحصص الدراسية. أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية الموقع في رفع مستوى التحصيل الدراسي. كما كشفت النتائج عن ارتفاع مستوى الدافعية نحو تعلّم مادة العلوم لدى الطالبات بعد استخدام الموقع. وأوصى البحث بأهمية توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتدريب المعلمات على استخدامها بما يسهم في تحسين نواتج التعلم.

ABSTRACT:

The study aimed to identify the effect of using the AI-based Magic School website on improving academic achievement and enhancing motivation to learn science among fifth-grade female students. The study adopted a quasi-experimental design. The study sample consisted of (31) fifth-grade female students from the Twenty-First Primary School in the city of Dammam. The researcher used a pre- and post-achievement test and a motivation toward learning science scale. In addition, several tools from the Magic School website were integrated into classroom lessons.

The results showed statistically significant differences between the mean scores of the students in the pre- and post-applications of the achievement test in favor of the post-application, indicating the effectiveness of the website in improving academic achievement. The findings also revealed an increase in students' motivation to learn science after using the website. The study recommended the importance of employing AI tools in education and training teachers on their use in ways that contribute to improving learning outcomes.

مقدمة البحث:

يشهد العالم اليوم تحولًا جذريًا تقوده ثورة التكنولوجيا، وعلى رأسها الذكاء الاصطناعي، الذي أثبت أنه أحد الركائز الأساسية للتقدم في مختلف المجالات، وتحرص المملكة العربية السعودية على قيادة هذه الثورة من خلال رؤية استراتيجية شاملة تهدف الى بناء اقتصاد رقمي متقدم وتقليل الاعتماد على النفط، وقد انعكس هذا التوجه بوضوح في قطاع التعليم حيث ارتبطت التقنية ارتباط وثيق بتطوير العملية التعليمية عبر مبادرات نوعية متكاملة، ففي إطار التعاون بين الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) ووزارة التعليم أُطلقت مبادرة سماي والتي تهدف الى تدريب مليون سعودي وسعودية على مهارات الذكاء الاصطناعي ضمن مستهدفات التحول الرقمي لرؤية ٢٠٣٠ وتقدم المبادرة برامج تدريبية متنوعة تشمل:

- مبادئ الذكاء الاصطناعي.
- مفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المتقدمة.

كما أطلقت وزارة التعليم استبانة إلكترونية عبر منصة مدرستي لقياس مدى المام المعلمين والمعلمات بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية، وتعد هذه الخطوة أداة فاعلة لتحديد الاحتياجات التدريبية ودعم المعلمين في توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال داخل البيئة التعليمية، ولم تقتصر الجهود على المعلمين، بل امتدت الى الطلاب لاكتساب المعارف الرقمية التي تؤهلهم للمنافسة عالميًا.

ويعد توظيف المعلم لتقنيات الذكاء الاصطناعي داخل الحصة الدراسية أحد أبرز أدوات التطوير التعليمي الحديثة؛ حيث يسهم في تبسيط المفاهيم وتقديم تغذية راجعة فورية للطالب مما يعزز من فهمه وتحفيزه على المشاركة الفاعلة، وهذا الاستخدام الذكي للتقنية يخلق بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وإبداع إذ يتيح للطالب الاستجابة السريعة للمواقف التعليمية ومنحه مساحة للتعبير عن أفكاره بمرونة، كما يساعد المعلم على تخصيص المحتوى وفق احتياجات الطالب الفردية مما يرفع من جودة التعليم ويعزز التحصيل الدراسي.

وانطلاقًا من ذلك، برزت تطبيقات تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي – ومن أبرزها موقع *Magic School* – بوصفها أدوات داعمة للعملية التعليمية، لما توفره من إمكانات تسهم في دعم دور المعلم، وتحفيز الطلاب، وتحسين نواتج التعلم في مادة العلوم.

وعلى الرغم من هذه الإمكانات الواعدة لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أن مدى فاعلية توظيفها في تعزيز التحصيل الدراسي، ودافعية التعلم لدى طالبات المرحلة الابتدائية، ولا سيما في مادة العلوم، ما زال بحاجة إلى دراسة علمية تقيس أثرها بصورة منهجية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذا البحث من كونه بحثًا إجرائيًا يهدف إلى تحسين الممارسات التعليمية داخل الصف الدراسي، ويمكن توضيح أهميته من خلال الجوانب الآتية:

على مستوى الطالبات:

يسهم البحث في تحسين تفاعل الطالبات داخل الحصة الدراسية من خلال توظيف أساليب تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي، بما يساعد على تنمية دافعيتهن نحو التعلم، وتعزيز مشاركتهن الفاعلة، وتنمية قدراتهن على التعلم الذاتي والاستكشاف أثناء درس العلوم.

على مستوى المعلمة:

يساعد البحث المعلمة على تطوير أدائها التدريسي من خلال استخدام أدوات تعليمية حديثة تسهّل شرح المفاهيم العلمية، وتنوّع أساليب التدريس داخل الحصة، مما يسهم في جعل الدرس أكثر تفاعلًا ويُحسّن من مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات.

على مستوى المدرسة:

يسهم البحث في دعم جهود المدرسة نحو تحسين نواتج التعلم، وتبادل الخبرات التعليمية بين المعلمات، وتعزيز توظيف التقنية في التدريس بما يخدم تحسين الممارسات الصفية اليومية.

على مستوى وزارة التعليم:

يتوافق البحث مع توجهات وزارة التعليم في دعم التحول الرقمي وتوظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، بما يسهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق مستهدفات التطوير المهني للمعلمات.

المشكلة:

تتجلى مشكلة البحث من خلال ملاحظات المعلمة أثناء تنفيذ الحصص الدراسية، حيث لوحظ انخفاض واضح في دافعية الطالبات نحو تعلّم مادة العلوم، وقد ظهرت هذه المشكلة في عدة صور، منها ضعف المشاركة أثناء الأنشطة الصفية، وتشتّت الانتباه خلال الشرح، وقلة الرغبة في إتمام المهام. كما عكست نتائج اختبارات الفترة انخفاضًا عامًا في التحصيل الدراسي. ويبدو أن هذه المظاهر مرتبطة باعتقاد الطالبات بأن مادة العلوم مادة صعبة ولا يمكن استيعابها بسهولة، مما أثر سلبًا على اهتمامهن بالمادة ودافعيتهن للتعلم ويمكن حل هذه المشكلة عن طريق توظيف أدوات تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي من خلال الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- ما أثر استخدام موقع Magic School في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي؟
- ما مستوى الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بعد استخدام تطبيقMagic School ؟

أهداف البحث:

أ. معرفة أثر تطبيق ماجيك سكول Magic School في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

ب. معرفة أثر تطبيق ماجيك سكول Magic School على زيادة الدافعية لدى طالبات الصف الخامس تجاه مادة العلوم.

حدود البحث:

- **الحدود المكانية:** الصف الخامس الابتدائي /٣، الابتدائية الحادية والعشرون في مدينة الدمام.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٧هـ.
- **الحدود الموضوعية:** أثر استخدام تطبيق magic schoolالقائم على الذكاء الاصطناعي في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتعزيز دافعية تعلم مادة العلوم لدى الطالبات في الصف الخامس الابتدائي.

مصطلحات البحث:

ماجيك سكول:

تُعد منصة ماجيك سكول (Magic School) موقعاً تعليمياً مبتكراً يدمج الذكاء الاصطناعي بالعملية التعليمية؛ بهدف تحسين جودة التعليم وتوفير الوقت للمعلمين وتعزيز دافعية الطلاب، توفر المنصة أكثر من ٨٠ **أداة** تعليمية مخصصة للمعلمين، وأكثر من ٥٠ **أداة** مخصصة للطلاب (Magic Student)، وتُستخدم حالياً من قبل أكثر من ٥ **ملايين معلم وطالب** في آلاف المدارس حول العالم (Magic School, 2026).

التحصيل الدراسي:

يُعرَّف (ملحم، ٢٠٠٦) التحصيل الدراسي بأنه: المجموع الشامل للمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد خلال فترة تعليمه الرسمية، ويُستخدم كمؤشر على مدى فهمه للمحتوى الدراسي وقدرته على تطبيقه.

وتعرف الباحثة التحصيل الدراسي إجرائيًا بأنه: مجموعة من المعارف والمهارات التي تكتسبها طالبة الصف الخامس الابتدائي من خلال دراستها لمادة العلوم، ويتم قياس هذا النمو المعرفي والمهاري عن طريق مجموعة من الاختبارات والتقييمات المتنوعة. والتي تعد مؤشرًا مهمًا على مدى تقدّم الطالب وتحقيقه للأهداف التعليمية للمادة. كما تسهم هذه النتائج في مساعدة المعلم على تحديد جوانب القوة والضعف للطالب، واتخاذ خطط تعليمية أكثر دقة وفعالية.

الدافعية:

تُعَرِّف (أحمد، ٢٠٢٤) بأن الدافعية نحو التعلم هي: الرغبة الحقيقية لدى الطالب لاكتساب المعرفة وتحقيق أهدافه الاكاديمية

وتعرف الباحثة الدافعية إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات التعليمية التي تُنفذ خلال حصة مادة العلوم؛ تهدف إلى تحفيز طالبات الصف الخامس الابتدائي على التعلم، والمشاركة الفاعلة والمثمرة. كما تُشجعهن على البحث والاستقصاء في المصادر الرقمية، وتعزز لديهن حب الاستزادة من المعلومات المتعلقة بالمادة. وتُسهم هذه الإجراءات في تنمية مهارات التعلم الذاتي، بحيث تنبع الرغبة في التعلم من داخل الطالبة دون الحاجة إلى توجيه مباشر من المعلمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: التحصيل الدراسي

أولًا: مفهوم التحصيل الدراسي

يُعد التحصيل الدراسي من المفاهيم الأساسية في الميدان التربوي، إذ يشير إلى مقدار ما يكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة مروره بخبرات تعليمية مخططة داخل المدرسة. ويُقاس التحصيل الدراسي عادة من خلال الاختبارات التحصيلية، والواجبات، والأنشطة الصفية، والدرجات المدرسية. (الزهراني، ٢٠١٨)

كما يُعرّف التحصيل الدراسي بأنه مستوى الأداء الذي يحققه الطالب في مادة دراسية معينة، ويعكس مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة مسبقًا (اللقاني والجمل، ٢٠١٥)

ثانيًا: أهمية التحصيل الدراسي

تنبع أهمية التحصيل الدراسي من كونه مؤشرًا رئيسًا على فاعلية العملية التعليمية، حيث يساعد في:

- تقييم مستوى تعلم الطلاب.
- تشخيص نقاط القوة والضعف لديهم.
- الحكم على كفاءة أساليب التدريس المستخدمة.
- التنبؤ بمستقبل الطالب الأكاديمي والمهني.

ويُعد ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي دليلًا على نجاح العملية التعليمية، في حين أن انخفاضه يشير إلى وجود مشكلات تحتاج إلى معالجة تربوية مناسبة. (عطية، 2017)

ثالثًا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

يتأثر التحصيل الدراسي بعدة عوامل متداخلة، يمكن تصنيفها إلى ما يأتي:

١. عوامل متعلقة بالطالب

تشمل هذه العوامل:

- الدافعية للتعلم، حيث تؤدي زيادة الدافعية إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي.
- القدرات العقلية والفروق الفردية بين الطلاب.
- الحالة النفسية والصحية.
- عادات المذاكرة، وتنظيم الوقت.

وقد أكدت دراسات تربوية أن ضعف الدافعية لدى الطلاب يعد من أبرز أسباب تدني التحصيل الدراسي. (عبد الرحمن، ٢٠١٦)

١.عوامل متعلقة بالمعلم

يلعب المعلم دورًا محوريًا في رفع مستوى التحصيل الدراسي، ومن العوامل المرتبطة به:

- تنوع أساليب التدريس.
- استخدام الوسائل التعليمية الحديثة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- أساليب التعزيز والتشجيع.

ويشير الزهراني (٢٠١٨) إلى أن استخدام المعلم لأساليب تدريس نشطة يسهم بشكل ملحوظ في تحسين تحصيل الطلاب.

٣. عوامل متعلقة بالبيئة التعليمية

تؤثر البيئة التعليمية تأثيرًا مباشرًا في التحصيل الدراسي، ومن أبرز عناصرها:

- المناخ الصفي المناسب.
- دعم الأسرة ومتابعتها.
- توفر الإمكانات المدرسية.
- حجم الصف وكثافة الطلاب.

وأكدت دراسة عطية (٢٠١٧) أن البيئة الصفية الإيجابية تساعد على زيادة تركيز الطلاب وتحسين مستوى تحصيلهم.

رابعًا: النظريات التربوية المرتبطة بالتحصيل الدراسي

النظرية السلوكية

ترى النظرية السلوكية أن التعلم يحدث نتيجة التعزيز، وأن استخدام الثواب والتشجيع يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلاب. (سكنر، ٢٠١٤)

النظرية البنائية:

تركز النظرية البنائية على دور المتعلم النشط في بناء معرفته بنفسه، من خلال التفاعل والمناقشة، مما ينعكس إيجابًا على مستوى تحصيله الدراسي. (اللقاني والجمل، ٢٠١٥)

نظرية الدافعية:

تؤكد هذه النظرية أن الدافعية عنصر أساسي في التعلم، وكلما زادت دافعية الطالب للتعلم ارتفع مستوى تحصيله الدراسي. (عبد الرحمن، ٢٠١٦)

المحور الثاني: ماجيك سكول القائم على الذكاء الاصطناعي ((magic school

هي منصة تعليمية تستخدم الذكاء الاصطناعي لمساعدة المعلمين في تخطيط الدروس وتقييم الطلاب والتواصل مع الأهل وغيرها من المهام التعليمية

مزايا ماجيك سكول:

١- تنوّع أدوات الذكاء الاصطناعي

توفر المنصة أكثر من80 أداة ذكية تساعد المعلمين في إنجاز مهامهم بكفاءة، مثل تخطيط الدروس، تقييم الطلاب، التواصل مع أولياء الأمور، ودعم المهام التعليمية المختلفة.

٢- سهولة الاستخدام

تتميز المنصة بواجهة بسيطة وسهلة الاستخدام، مما يتيح للمعلمين الوصول إلى الأدوات المطلوبة بسرعة ودقة دون الحاجة إلى خبرة تقنية متقدمة.

٣- التكامل مع أنظمة التعليم الإلكتروني

تدعم المنصة التصدير المباشر إلى أنظمة مثل Google Classroom وMicrosoft Word، بالإضافة إلى إمكانية استيراد البيانات وتحليلها لتحسين جودة المخرجات التعليمية.

٤- التدريب والتطوير المهني

توفر المنصة مجموعة واسعة من الموارد والدورات التدريبية التي تساعد المعلمين على تطوير مهاراتهم وفهم آليات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في العملية التعليمية.

دور موقع ماجيك سكول في تنمية مهارات الطلاب:

أولًا: مهارات التعلّم والفهم

١- تعزيز الفهم العميق للمفاهيم

توفر أدوات مثل التفسيرات المتعددة ومدرس الذكاء الاصطناعي شروحات مبسطة ومناسبة لمستوى الطالب، مما يساعده على استيعاب المحتوى بشكل أوضح وأعمق.

٢- تنمية مهارات التحليل والتفكير العلمي

تقدّم المنصة أمثلة وأسئلة متدرجة الصعوبة، مما يدعم قدرات الطلاب على التفكير العلمي والتحليل وربط المفاهيم.

٣- تطوير مهارات حل المشكلات

من خلال استخدام أدوات مثل اختبرني والاختبارات القصيرة، يتدرّب الطالب على التفكير المنهجي وإيجاد حلول مناسبة للمشكلات.

ثانيًا: مهارات الدراسة وتنظيم الوقت

١- تعزيز مهارات الاستذكار الذكي

تساعد المنصة في إنشاء ملخصات، وبطاقات تعليمية، وأسئلة للمراجعة، مما يحسن قدرة الطالب على الحفظ والمذاكرة الفعّالة.

٢- ترسيخ مهارة التعلّم الذاتي

تتيح للطالب البحث والاستكشاف وتلقي المساعدة من الذكاء الاصطناعي بشكل مستقل، مما يزيد من اعتماده على نفسه في التعلّم.

ثالثًا: مهارات الكتابة واللغة

١- تحسين مهارات الكتابة

تقدم المنصة دعمًا في صياغة الجمل والفقرات، وتزوّد الطلاب بنماذج متنوعة تساعدهم على التعبير بشكل أفضل.

٢- توسيع المفردات اللغوية

تمنح التفسيرات المختلفة الطالب فرصة التعرّف على كلمات جديدة وطرق متعددة للتعبير.

رابعًا: مهارات التفكير العليا

١- تنمية الإبداع

توفّر أدوات تقترح أفكارًا وأنشطة مبتكرة تشجع الطالب على التفكير الإبداعي وتطوير خياله.

٢- تنمية مهارات التقييم الذاتي

من خلال خاصية اختبرني، يستطيع الطالب تقييم فهمه وتحديد نقاط القوة والاحتياج لديه.

خامسًا: المهارات التقنية والرقمية

الاستخدام الواعي للتكنولوجيا ويتعلم الطالب التعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي بطريقة سليمة وفعّالة، مما يعزز مهاراته الرقمية.

المحور الثالث:

تُعد الدافعية من أبرز العوامل التي تؤثر في عملية التعلم، فهي القوة الداخلية التي تدفع الطالبة إلى تحقيق هدف معين. ويمكن النظر إلى الدافعية نحو التعلم أنها المحرك الأساس للتعلّم الفعّال، حيث تحدد مقدار الجهد الذي تبذله الطالبة واستمرارها في مواجهة الصعوبات التعليمية، وفي هذا السياق يؤكد العديد من الباحثين أن الدافعية تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير العلمي، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية.

مفهوم الدافعية:

تتعدد تعريفات الدافعية في الأدبيات التربوية، إلا أنها تتفق في أنها حالة داخلية تثير سلوك الطالبة وتوجهها نحو تحقيق هدف معين. ويُعرّف الزهراني (٢٠١٨) الدافعية بأنها: "مجموعة من القوى التي تدفع الفرد إلى التعلم، وتوجه سلوكه، وتحدد مدى استمراره فيه".

نظريات تفسير الدافعية:

تفسّر الدافعية نحو التعلم من خلال عدد من النظريات النفسية والتربوية، من أبرزها:

- نظرية الدافعية الذاتية (Self-Determination Theory)تؤكد نظرية الدافعية الذاتية على أن الدافعية الحقيقية تنبع من رغبة المتعلم في الكفاءة والاستقلال والانتماء، وكلما تحققت له بيئة تعليمية تشبع هذه الحاجات ارتفع مستوى دافعيته نحو التعلم.
- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا. يرى باندورا أن شعور المتعلم بقدرته على النجاح في أداء مهمة معينة يعزز دافعيته للإنجاز، وهو ما يمكن توظيفه في بيئات التعلم الرقمي التي توفر تغذية راجعة فورية تدعم هذا الشعور بالقدرة.

أنواع الدافعية:

يوجد نوعان رئيسيان للدافعية وهما على النحو التالي:

دوافع اجتماعية: ينشأ هذا النوع من الدوافع عبر تفاعل المتعلم مع بيئته الخارجية، وعيشه ضمن مجتمع يتواصل معه بشكل يومي داخل وخارج المؤسسة التربوية. ومن الأمثلة على هذا النوع دوافع الانتماء، والبحث عن الأمان، والحاجة للإنجاز، والرغبة في تقدير وتحقيق الذات، إذ يمكن استثمار هذه الدوافع لتحفيز المتعلم على تحقيق الأهداف التربوية.

دوافع بيولوجية: لا ترتبط هذه الدوافع بشكل مباشر في العملية التعليمية، وإنما ترتبط بالاحتياجات الشخصية للمتعلم، والتي لا يمكنه العيش بدونها، ويتطلب الأمر إشباعها بشكل دائم ومستمر للبقاء على قيد الحياة والقدرة على العيش بطريقة متوازنة، ومن الأمثلة على هذا النوع دوافع العطش والجوع والحاجة إلى الراحة والنوم. (وليد السرحان – موضوع كوم ٢٠٢٣)

وتتضمن الدافعية الداخلية الأنواع التالية: (الدافعية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لطلبة الطور الثانوي – إيمان سعداوي)

- دافعية الإنجاز:

وهو محاولة الفرد الحصول على مرتبة عالية حسب قدرته في جميع الأنشطة التي يمارسها أو الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة.

- دافعية الاستكشاف:

هو رغبة الفرد في استكشافه البيئة المحيطة به من ناحية سيكولوجية والوقوف على الأمور المبهمة منها، فالسلوك الاستكشافي يكون ناتجًا عن التعارض ما بين الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة ما يدفع بالفرد للتقليل من هذا التعارض وإعادة التوازن.

- دافعية التحكم:

هو محاولة الفرد التحكم بالأشياء المحيطة به .

الدافعية الخارجية والداخلية تمثلان كلًا متكاملًا، غير أنهما تختلفان في نقطة جذرية ألا وهي الرضا، فالدافعية الخارجية الهدف منها إرضاء المحيطين بالفرد أو المتعلم) كالمعلم أو الوالدين، ونيل المكافأة أو الحافز المادي الذي يمثل الوسيلة المثيرة للدافعية).

خصائص الطلاب منخفضي الدافعية للإنجاز: (فاعلية برنامج قائم على التعلم الخليط، صبري الجيزاوي، ٢٠١٩)

١- تجنب المشاركة في الأنشطة.

٢- تجنب المشاركة في الأنشطة، وسرعة الملل.

٣- الاستجابة للفشل أكثر من الاستجابة للنجاح.

٤- لا يتوقعون النجاح في اي عمل يقومون به ويتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.

٥- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها أقل من الأخرين أو التي تتطلب منهم جهود أو مثابرة.

٦- تتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح.
٧- يقبلون على الاعمال السهلة المضمونة النجاح.
٨- يضعون لأنفسهم أهداف بسيطة سهلة لا تكلفهم جهد أو مشقة.

خامسًا: الدافعية نحو تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية:

تعد تنمية الدافعية نحو تعلم العلوم في المرحلة الابتدائية أساسًا لتكوين الاتجاه الإيجابي لدى الطالبات، فالطالبات بحاجة إلى بيئة تعلم تفاعلية تشجع الفضول والاستكشاف، وترتبط المفاهيم العلمية بحياة الطالبة اليومية.

الدراسات السابقة:

- دراسة: بني عرابة، الكاف. (٢٠٢٥)، فاعلية بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس الأساسي

هدفت إلى قياس فاعلية استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات الصف السادس الأساسي، ولتحقيق هدف الدراسة، اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ فقُسِّمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ضمت كل مجموعة (٤٠) طالبة. وأعدت الباحثتان اختبارًا يقيس مهارات القراءة الإبداعية، وتحققت من صدقه وثباته، فبلغت قيمة الثبات ٠,٨٢ وفق معامل ألفا لكرونباخ، كما أعدت دليلًا للمعلم لتدريس مهارات القراءة الإبداعية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي. وتحققت من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة $\alpha \geq ٠,٠٠١$ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية في كل مهارة، وفي المهارات مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة $\alpha \geq ٠,٠٥$ بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار مهارات القراءة الإبداعية. وتدل هذه النتائج على فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في الدراسة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية، وبقاء أثر التعلم. وعليه، أوصت الباحثتان بأهمية تزويد مناهج اللغة العربية بأنشطة إلكترونية تفاعلية مدعومة بالذكاء الاصطناعي، وتدريب معلمي اللغة العربية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مهارات اللغة العربية المختلفة.

- دراسة: الشمهاني، آل مسعد. (٢٠٢٤). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في الدافعية نحو التعلم والتحصيل الدراسي في مقرر الحاسب

هدف هذا البحث إلى التعرف على أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تدريس مقرر الحاسب وتقنية المعلومات على: الدافعية نحو التعلم، وتنمية التحصيل الدراسي، لدى طالبات الصف الأول الثانوي. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت أدوات البحث من اختبار تحصيلي ومقياس الدافعية نحو التعلم، وقد اشتمل مجتمع البحث على جميع طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الثانوية التابعة لمكتب تعليم الحرس الوطني بالرياض في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ هـ وعددهن (٥٧٠) طالبة، تم اختيار عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات ثانوية فاطمة بنت محمد بالحرس الوطني، بطريقة قصدية مثّل أحدهما المجموعة التجريبية (٣٠) طالبة، ومثّل الآخر المجموعة الضابطة (٣٠) طالبة، من فصول الصف الأول الثانوي التي تدرس مقرر (الحاسب وتقنية المعلومات). وقد أظهرت نتائج البحث حصول طالبات المجموعة التجريبية اللاتي دُرِّسنَ باستخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية على درجات أعلى من طالبات المجموعة الضابطة اللاتي دُرِّسنَ بالطريقة المعتادة، في مجمل الاختبار التحصيلي، كما حصلت طالبات التجريبية على درجات أعلى من طالبات المجموعة الضابطة اللاتي دُرِّسنَ بالطريقة المعتادة في بعض أبعاد الاختبار التحصيلي: التذكر، التحليل، التطبيق، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الدافعية لصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على هذه النتائج أوصت الباحثة بتشجيع الطالبات على استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية لتنفيذ المهام التعليمية؛ والاستفادة من أدوات الرسم الإلكتروني التي توفرها برامج الأنشطة الإلكترونية التفاعلية.

- دراسة شمس الدين، سراج (٢٠٢٥). أثر توظيف تطبيق الذكاء الاصطناعي ماجيك سكول وتنمية البراعة التدريسية والعزم الأكاديمي وبعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة المنوفية

هدف البحث للكشف عن أثر استخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ماجيك سكول في تنمية البراعة التدريسية والعزم الأكاديمي وبعض مهارات القرن الحادي والعشرين للطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، حيث تم اختيار عينة تجريبية من بينهن بلغ عددها (٣٩) طالبة، ولتحقيق ذلك تم إعداد دليل لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وخاصةً تطبيق ماجيك سكول، وتم تطبيق اختبار البراعة التدريسية، ومقياس كل من العزم الأكاديمي ومهارات القرن الحادي والعشرين، قبلياً وبعدياً على المجموعة التجريبية للبحث، واتبع البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وبعد معالجة البيانات إحصائيا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند

مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية في التطبيقين القلبي والبعدي لاختبار البراعة التدريسية ككل ومهاراته الفرعية، ومقياس العزم الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية، ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل ومهارته الفرعية، لصالح التطبيق البعدي، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلاله إحصائيًّة بين درجات الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار البراعة التدريسية ككل ومقياس العزم الأكاديمي ككل ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين ككل، مما يؤكد التأثير الإيجابي لاستخدام تطبيق الذكاء الاصطناعي ماجيك سكول في تنمية البراعة التدريسية والعزم الأكاديمي ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات المعلمات في التربية العملية. وأوصى البحث بضرورة تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي ضمن برامج تدريب معلمات الاقتصاد المنزلي قبل الخدمة وأثنائها لتطوير مهاراتهن وفق متطلبات العصر الحديث.

منهجية البحث وإجراءاته:

أ. منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التجريبي؛ لملاءمته لطبيعة البحث الحالي

ب. مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الخامس ابتدائي حسب إحصائية أعداد طالبات المدرسة والبالغ (١٥٣) طالبة لعام ١٤٤٧هـ، بينما تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف خامس ٣ والبالغ عددهن (٣١) طالبة.

ت. أدوات البحث

- اختبار مادة العلوم للصف الخامس الابتدائي، وحدة حماية موارد الارض في الدروس الآتية:

- مصادر الطاقة
- الهواء والماء

- موقع ماجيك سكول، وتم استخدام الأدوات الآتية (مدرس الذكاء الاصطناعي – تفسيرات متعددة – اختبرني).
- مقياس دافعية طالبات الصف الخامس تجاه مادة العلوم. (بعدي)

ث. إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة في تنفيذ البحث الإجرائي الخطوات الآتية:

١. **تحديد المشكلة**

وتتمثل في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، وانخفاض دافعيتهن نحو تعلم المادة.

٢. تحديد العينة

تم اختيار طالبات الصف (خامس/٣) ليكون عينة الدراسة، نظرًا لانخفاض درجات الطالبات في اختبار الفترة الأولى وضعف مشاركتهن الصفية، مما جعلهن الفئة الأنسب لتطبيق البحث وقياس أثر استخدام موقعMagic School .

٣. تحديد أدوات الدراسة

وتشمل أدوات موقع Magic School، والاختبار القبلي والبعدي، ومقياس الدافعية.

٤. تطبيق أدوات الدراسة:

تم تطبيق الاختبار قبل وبعد تنفيذ التجربة، ثم توظيف أدوات موقع Magic School داخل الحصص الدراسية، وأخيرًا مقياس الدافعية تجاه مادة العلوم.

٥. تحليل النتائج وكتابة التوصيات:

بعد انتهاء التطبيق، تم تحليل نتائج الاختبار ومقياس الدافعية، ثم صياغة التوصيات المناسبة لتحسين مستوى التحصيل الدراسي وزيادة دافعية الطالبات نحو تعلم مادة العلوم.

ج. خطوات تنفيذ التجربة:

اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف الخامس الابتدائي/.3

١. اختيار موقع Magic School بوصفها الأداة الرئيسة للتطبيق.

٢. تحديد الأدوات المناسبة داخل الموقع، وهي: مدرس الذكاء الاصطناعي – تفسيرات متعددة – اختبرني

٣. إنشاء غرفة تعليمية افتراضية داخل الموقع ودعوة الطالبات للانضمام إليها.

٤. شرح آلية الدخول إلى الموقع واستخدام الأدوات التعليمية المتاحة.

٥. تدريب الطالبات عمليًا داخل الصف على استخدام أدوات المنصة.

٦. تحديد أداة واحدة يوميًا لاستخدامها أثناء الحصة.

٧. متابعة تفاعل الطالبات ورصد مستوى تقدمهن أثناء استخدام الأدوات، يخصص الموقع رابط فردي لكل طالبة داخل موقع ماجيك سكول، مما يتيح لها الدخول المباشر إلى حسابها والوصول السريع إلى الأدوات التعليمية دون الحاجة إلى خطوات إضافية، وتظهر النتائج مباشرة لكل طالبة بعد التطبيق وتتدرج من مشتت الى تضاؤل الى متوسط الى ان تصل الى مرتفع، وتشير نتيجة "مرتفع "في موقع Magic Schoolإلى أنّ الطالبة قد حققت مستوى متميّزًا من الأداء في النشاط، أو المهمة التعليمية التي نفّذتها عبر الموقع، ويظهر ذلك من خلال:

أ- دقة عالية في الإجابات على الأسئلة أو التمارين المقدّمة داخل الأداة.

ب - فهم واضح ومتقدم للمفهوم العلمي أو المهارة التي كانت تتدرّب عليها.

ت- تفاعل فعّال وإيجابي مع أدوات الموقع المختلفة.

٩- عرض أعمال الطالبات المنجزة عبر الموقع داخل الصف؛ بهدف تعزيز الدافعية وتحفيز المشاركة، مع استعراض الأدوات التعليمية التي استخدمت أثناء تنفيذ الأنشطة. وأسهم هذا العرض في تعزيز دافعية الطالبات وتحفيزهن، من خلال إبراز جهودهن وإظهار مستوى إتقان المهام أمام زميلاتهن، مما خلق بيئة صفية محفزة وداعمة للتعلم

أظهر تطبيق موقع ماجيك سكول تحسّنًا ملحوظًا في مستوى تفاعل الطالبات داخل الصف، إذ برزت لديهن درجة أعلى من الشغف والاهتمام بمادة العلوم، كما أسهمت الأنشطة التفاعلية التي يطرحها الموقع في رفع معدلات المشاركة والإقبال على التعلم، مما انعكس بصورة إيجابية على دافعيتهن واستمتاعهن بالمحتوى العلمي.

ملاحظات الباحثة بعد تطبيق التجربة:

- ◊ قدّمت الطالبات مجموعة من الاقتراحات لمواقع وتطبيقات تعتمد على الذكاء الاصطناعي يمكن توظيفها في تعلم مادة العلوم، مما يعكس ارتفاع مستوى الدافعية والوعي بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في دعم فهم المحتوى العلمي.
- ◊ استخدمت الباحثة ثلاث أدوات من موقع magic school، وهي:
  - مدرس الذكاء الاصطناعي
  - تفسيرات متعددة
  - اختبرني

(عدد الطالبات المستفيدات من الأداة: ٢٢طالبة)

وقد أسهمت هذه الأدوات في تبسيط المفاهيم العلمية، وتقديم الشرح بأساليب متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات. كما دعمت التعلم الذاتي، ومكّنت الطالبات من التدريب المستمر وقياس مستوى فهمهن بشكل لحظي ودقيق.

- ◊ بعد تطبيق الاختبار البعدي ظهر تحسّن واضح وملحوظ في فهم الطالبات للمادة، وارتفعت درجاتهن مقارنة بالاختبار القبلي، مما يؤكد على فاعلية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعزيز تعلم العلوم لدى طالبات الصف الخامس وتحسين نتائجهن

نماذج من تفاعل الطالبات ومشاركتهن في الأنشطة عبر موقع magic school:

بعض شواهد التعلم خلال الحصة صور ومقاطع فيديو	آراء بعض الطالبات بعد استخدام الأداة

النتائج والتوصيات:

السؤال الأول: ما أثر استخدام تطبيق Magic School في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي؟

للإجابة على السؤال تم عمل اختبار قبلي وبعدي في مادة العلوم للمجموعة التجريبية والمتمثلة في طالبات الصف الخامس (٣) والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (١) نتائج الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي

الرقم	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي
1	8	10
2	7	8
3	9	10
4	8	10
5	8	10
6	7	10
7	8	10
8	9	10
9	6	10
10	9	9
11	8	10
12	7	9
13	9	10
14	9	10
15	5	8
16	5	10
17	6	9
18	8	8
19	8	9
20	8	10
21	4	7
22	8	10
23	8	8
24	8	9
25	9	9
26	9	-
27	8	10
28	8	9
29	-	9
30	-	10

ملاحظة: درجة الاختبار من (١٠)

نتائج درجات الطالبات في اختبار مادة العلوم وحدة (حماية موارد الأرض)

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لدى المجموعة التجريبية (تم استبعاد الدرجات غير المكتملة من التحليل الاحصائي واقتصر التحليل على الطالبات اللواتي توفرت لديهن درجات الاختبار القبلي والبعدي).

النتائج الإحصائية:

المتوسط الحسابي للاختبار القبلي = ٧,٥٩

الانحراف المعياري للاختبار القبلي = ١,٣٤

المتوسط الحسابي للاختبار البَعدي = ٩,٣٣

الانحراف المعياري للاختبار البَعدي = ٠,٨٨

قيمة (ت) المحسوبة = ٧,٣٧

مستوى الدلالة = ٠,٠٠٠ (أقل من ٠,٠٥)

أوضحت النتائج الإحصائية وجود فروق واضحة بين نتائج الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يعكس تحسّنًا ملموسًا في مستوى المعرفة لدى الطالبات. وأسهم هذا التحسّن في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحسين أداء نسبة كبيرة من الطالبات. كما أدى إلى زيادة المشاركة الصفية، وتعزيز الانتباه، وتقليل التشتت أثناء الحصة. إضافةً إلى ذلك، ساهم توسّع الحصيلة العلمية لدى الطالبات في رفع دافعيتهن للتعلم وتشجيعهن على البحث والاطلاع في مصادر متنوعة مثل الكتب والمواد المصوّرة وغيرها من الوسائط التعليمية وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في تنمية المهارات المعرفية وتحسين مخرجات التعلم لدى الطالبات بشكل ملحوظ.

السؤال الثاني: ما مستوى الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بعد استخدام تطبيق Magic School؟

مقياس دافعية الطالبات تجاه تعلّم العلوم (المرحلة الابتدائية – الصف الخامس)

تم تطبيق مقياس الدافعية على طالبات الصف الخامس بعديًا، وتم بناء المقياس وفق البنود الآتية:

الغرض: قياس مستوى دافعية الطالبات تجاه تعلّم مادة العلوم قبل وبعد تطبيق التدخل التعليمي.

أولاً: تعليمات التطبيق

عزيزتي الطالبة / أمامك مجموعة من العبارات حول شعورك ودافعيتك نحو مادة العلوم

لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، نرجو قراءة كل عبارة واختيار الخيار الذي يعبّر عن مدى موافقتك

الرمز	درجة الموافقة
1	أوافق تمامًا
2	أوافق
3	محايدة
4	لا أوافق
5	لا أوافق تمامًا

ثانيًا: بنود المقياس (٢٠ بندًا)

(الاهتمام – الاستمتاع – الثقة – المثابرة) **الأبعاد الأربعة:**

أولاً: بُعد الاهتمام بالمادة (٥ بنود)

١. أشعر أن مادة العلوم مادة ممتعة ومفيدة لي.
٢. أحب قراءة المعلومات العلمية حتى خارج الحصة.
٣. أشعر بالفضول لمعرفة أسباب الظواهر العلمية من حولي.
٤. أرى أن تعلّم العلوم يساعدني في فهم حياتي اليومية.

٥. أتحمس عند بداية درس العلوم أكثر من غيره من الدروس.

ثانيًا: بُعد الاستمتاع بالتعلّم (٥ بنود)

١.أستمتع بالأنشطة والتجارب العلمية داخل الدرس.
٢.أشعر بالحماس عندما نستخدم التقنية أو التطبيقات أثناء درس العلوم.
٣.يمرّ وقت حصة العلوم بسرعة بسبب تفاعلي معها.
٤.أشعر بالسعادة عندما أكتشف شيئًا جديدًا في درس العلوم.
٥.أحب المشاركة في الأنشطة العلمية التفاعلية.

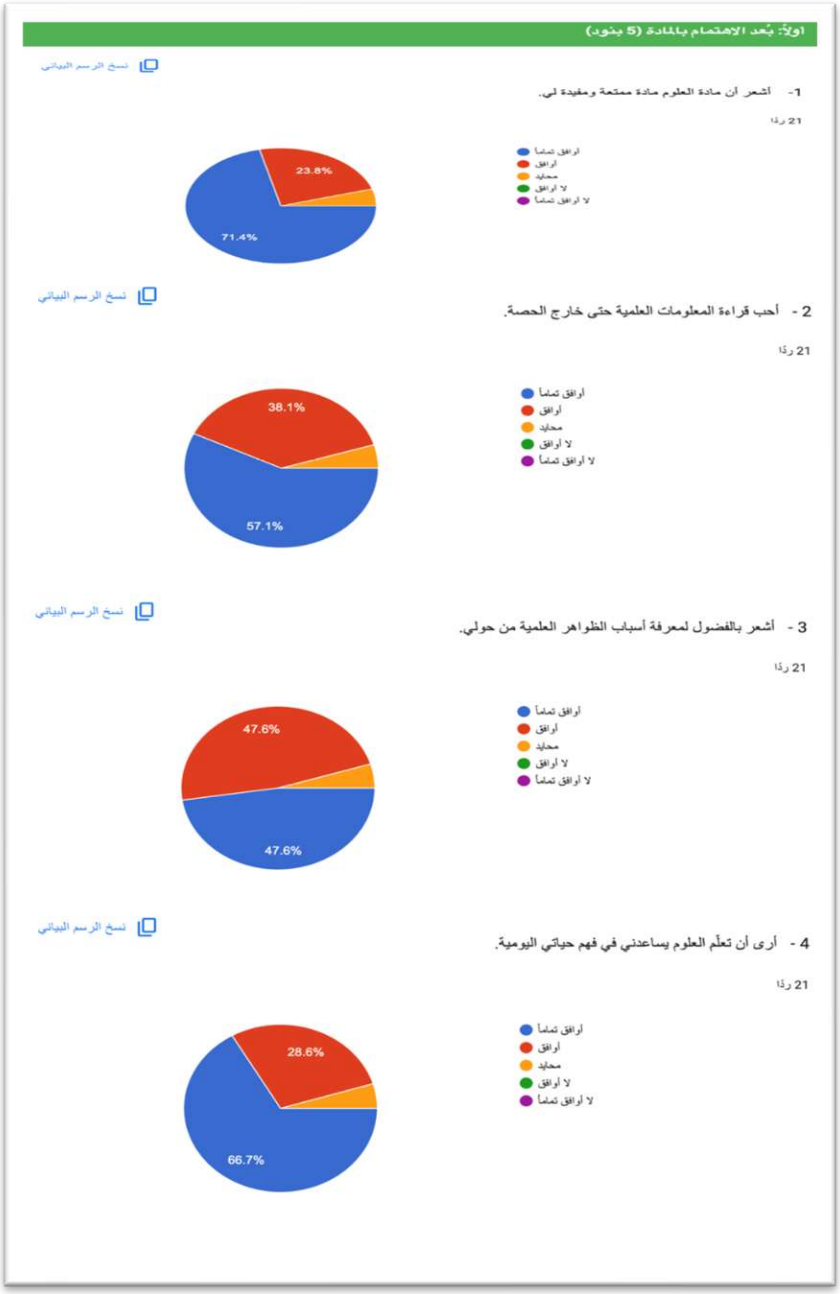
ثالثًا: بُعد الثقة بالقدرة العلمية. (٥ بنود)

١.أستطيع فهم أفكار العلوم بسهولة عندما أركز.
٢.أستطيع حل أسئلة العلوم بمفردي.
٣.أشعر أنني قادرة على النجاح في مادة العلوم.
٤.أستطيع استخدام مهاراتي السابقة في العلوم لحل مشكلات جديدة.
٥.لا أشعر بالخوف من دروس العلوم، حتى لو كانت جديدة.

رابعًا: بُعد المثابرة والإصرار. (٥ بنود)

١.أستمر في المحاولة، حتى لو واجهت صعوبة في درس العلوم.
٢.أبذل جهدًا إضافيًا عندما لا أفهم درس العلوم جيدًا.
٣.أعود لمراجعة الدرس إذا شعرت أنني لم أفهمه.
٤.أحب تحدّي نفسي في حل الأسئلة التي تتطلّب تفكيرًا.
٥.أبحث عن مصادر إضافية (كتب، فيديوهات، تطبيقات) لفهم موضوعات العلوم.

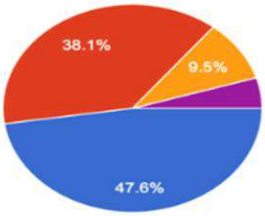
ثانيًا: نتائج الطالبات بعد تطبيق مقياس الدافعية



نسخ الرسم البياني

5. أتحمس عند بداية درس العلوم أكثر من غيره من الدروس..

21 ردًا

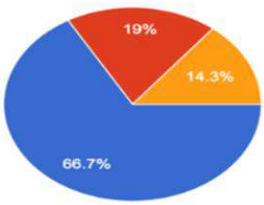


ثانياً : بُعد الاستمتاع بالتعلّم (5 بنود)

نسخ الرسم البياني

1- أستمتع بالأنشطة والتجارب العلمية داخل الدرس.

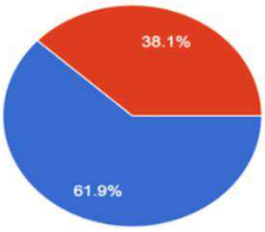
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

2 - أشعر بالحماس عندما نستخدم التقنية أو التطبيقات أثناء درس العلوم

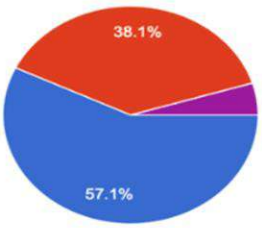
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

3 - يمرّ وقت حصة العلوم بسرعة بسبب تفاعلي معها.

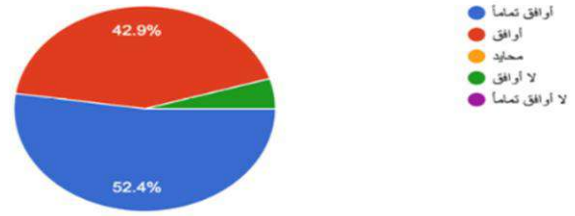
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

4 - أشعر بالسعادة عندما أكتشف شيئًا جديدًا في درس العلوم.

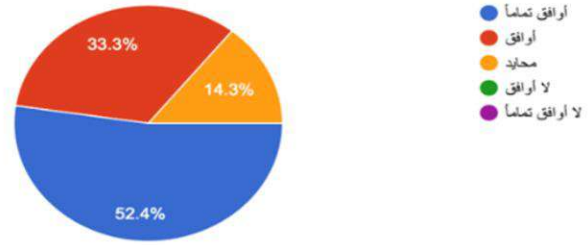
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

5. أحب المشاركة في الأنشطة العلمية التفاعلية.

21 ردًا

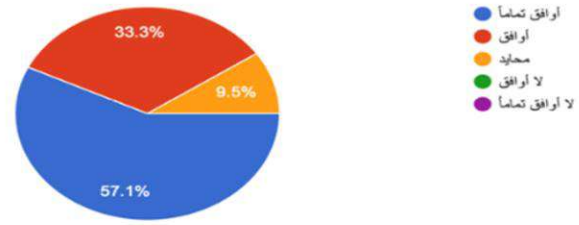


ثالثًا: بُعد الثقة بالقدرة العلمية. (5 بنود)

نسخ الرسم البياني

1- أستطيع فهم أفكار العلوم بسهولة عندما أركز

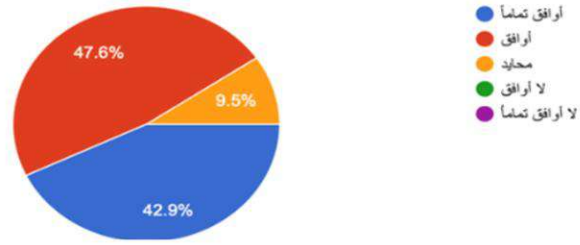
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

2 - أستطيع حل أسئلة العلوم بمفردي

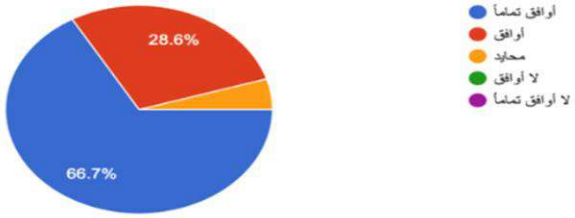
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

3 - أشعر أنني قادرة على النجاح في مادة العلوم

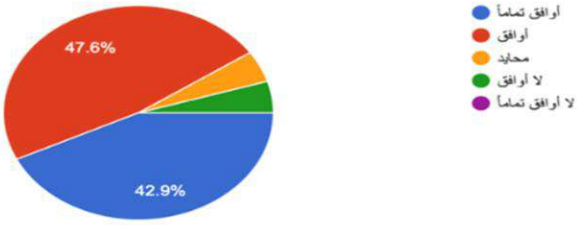
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

4 - أستطيع استخدام مهاراتي السابقة في العلوم لحل مشكلات جديدة

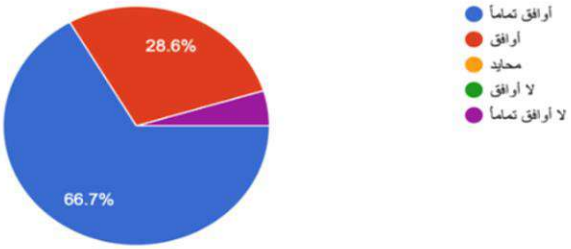
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

5 - لا أشعر بالخوف من دروس العلوم، حتى لو كانت جديدة

21 ردًا

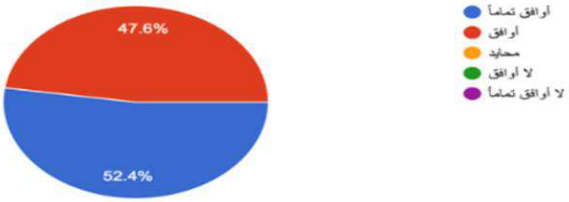


رابعاً : بُعد المثابرة والإصرار. (5 بنود)

نسخ الرسم البياني

1- أستمر في المحاولة، حتى لو واجهت صعوبة في درس العلوم

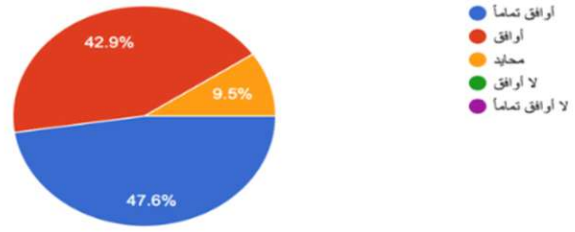
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

2 - أبذل جهدًا إضافيًا عندما لا أفهم درس العلوم جيدًا.

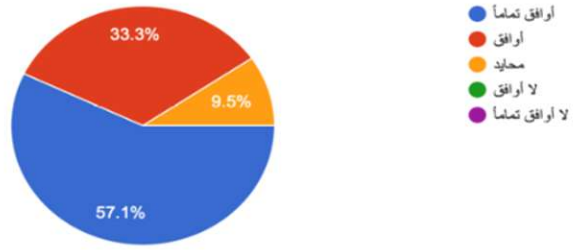
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

3 - أعود لمراجعة الدرس إذا شعرت أنني لم أفهمه

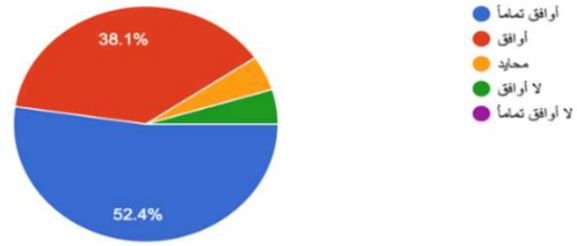
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

4 - أحب تحدّي نفسي في حل الأسئلة التي تتطلّب تفكيرًا.

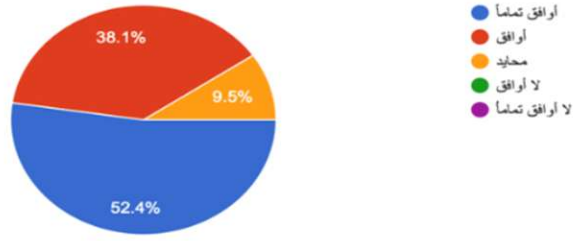
21 ردًا



نسخ الرسم البياني

5 - أبحث عن مصادر إضافية (كتب، فيديوهات، تطبيقات) لفهم موضوعات العلوم

21 ردًا



تم تطبيق مقياس دافعية الطالبات نحو تعلّم مادة العلوم **بعديًا** عقب تنفيذ التدخل التعليمي باستخدام موقع **magic school**، وذلك على عينة مكوّنة من **(٢١) طالبة** من طالبات الصف الخامس الابتدائي.

وتعكس النتيجة اتجاهات إيجابية قوية لدى الطالبات نحو تعلّم مادة العلوم، تمثلت في زيادة الحماس للتعلّم، والرغبة في المشاركة الصفية، والإقبال على تنفيذ الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمادة، وارتفاع درجات الطالبات في الاختبار البعدي.

التوصيات:

١. تدريب المعلمات على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي داخل الحصص الدراسية بما يساهم في رفع كفاءة التدريس وتحسين جودة التعلم.

٢. تشجيع الطالبات على استكشاف أدوات ومواقع معتمدة تعتمد على الذكاء الاصطناعي، والاستفادة منها في تعزيز فهم المحتوى وتنمية مهارات البحث الذاتي.

٣. توعية الطالبات بأسس الاستخدام الآمن للإنترنت، من خلال التأكيد على أهمية الاعتماد على الروابط والمواقع الموثوقة للحفاظ على أمنهن الرقمي.

المقترحات:

١. الاستفادة من نتائج البحث بما يلائم جميع التخصصات في مراحل التعليم العام.

٢. إجراء المزيد من البحوث التي تدعم توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم في مادة العلوم.

٣. اجراء المزيد من البحوث التي تدعم توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم في مادة العلوم في مراحل تعليمية مختلفة.

المراجع:

الزهراني، أحمد (2018.)استراتيجيات التدريس الحديثة وأثرها في التحصيل الدراسي .الرياض: دار الزهراء.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي.. (2015) معجم المصطلحات التربوية .القاهرة: عالم الكتب.

بني عرابة، إخلاص. (٢٠٢٥). فاعلية بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس الأساسي. المجلة العربية للنشر العلمي. ع. ٧٨، نيسان ٢٠٢٥. ص ص. ١١٢-١٣١ تم استرجاعه من search.shamaa.org .

سكنر، ب. ف. (2014).السلوك الإنساني والتعلم .ترجمة: محمد يوسف. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

عبد الرحمن، سعد (2016) .الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي .القاهرة: دار الفكر التربوي.

عطية، حسن (٢٠١٧) .علم النفس التربوي وتطبيقاته . عمّان: دار المسيرة.

ملحم، سامي محمد .(2016) .*القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* .عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ماجيك سكول. (٢٠٢٦) .(منصة الذكاء الاصطناعي للمدارس والمناطق التعليمية .MagicSchool AI. تم الاسترجاع في ٤ يناير ٢٠٢٦ من https://www.magicschool.ai/

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

مدى تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام في ضوء تجارب بعض الدول.

أ. مها جابر الأحمدي (١)

١- ماجستير ارشاد نفسي وتربوي - إدارة تعليم منطقة المدينة المنورة.

أ. تغريد جابر الأحمدي (٢)

٢. ماجستير أصول تربية- إدارة تعليم منطقة المدينة المنورة.

The Extent of the Application of Artificial Intelligence in Public Education Schools in Light of the Experiences of Other Countries.

Maha Japer AlAhmadi (1)

1.Master's Degree in Psychological and Educational Counseling - Department of Education, Al-Madinah Al-Munawwarah Region

Tagreed Japer AlAhmadi (2)

2.Master's Degree in Foundations of Education - Department of Education, Al-Madinah Al-Munawwarah Region

Email: Mja0332@gmail.com

تاريخ استـــلام البحـث: ٢٠٢٥/١١/١٧م تاريخ قبول نشر البحث: ٣٠ /١١/٢٠٢٥م

الكلمات المفتاحيّة:
الذكاء الاصطناعي - التعليم – تجارب الدول.

KEY WORDS:
Artificial Intelligence – Education – International Experiences.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، في ضوء تجارب بعض الدول. وقد تم استخدام المنهج التحليلي المقارن، الذي يقوم على تحديد أوجه الشبه والاختلاف في تجارب توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، واستخلاص واقع تطبيقه في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ومما سبق، اتضح أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام جاء بدرجة كبيرة، حيث اتفقت التجارب محل الدراسة في اثني عشر عنصرًا، بناءً على التحليل المقارن، من أهمها: تطوير أنظمة تعليمية ذكية تُسهم في إحداث فرق واضح عن التعليم التقليدي، بما يعزز منظومة التعلّم الذكي، ودمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، ولا سيما في المواد العلمية، وتضمينها في السياسات التعليمية بوصفه مرتكزًا أساسيًا للتطوير والتقدّم.

ABSTRACT:

The study aimed to examine the extent to which artificial intelligence is applied in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia, in light of the experiences of some countries. The comparative analytical method was employed, which involves identifying similarities and differences in the experiences of using artificial intelligence in education and deriving the level of its application in education in the Kingdom of Saudi Arabia.

The findings revealed that the application of artificial intelligence in public education schools is implemented to a high degree, as the experiences under study agreed on twelve elements based on the comparative analysis. The most prominent of these include developing intelligent educational systems that contribute to creating a clear distinction from traditional education, thereby enhancing the smart learning ecosystem, integrating artificial intelligence into education—particularly in scientific subjects—and incorporating it into educational policies as a fundamental pillar for development and progress.

المقدمة:

إن استخدام تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المختلفة لا تقف عند حد ملء المؤسسات التعليمية بها بعيدا عن توظيفها الحقيقي بداخلها، وإنما يكون بحسن الاستفادة منها، فالدول التي وضعت على رأس أولويتها أن تكون من عواصم المعلوماتية في العالم جعلت ثورة التعليم هدفا من أهدافها ليتلاءم مع لغة العصر التقنية في مناهج جميع المراحل الدراسية (المهدي، ٢٠٢١)

وعلى المستوى العالمي هدف تقرير التكنولوجيا والابتكار لعام (٢٠٢٥، الأمم المتحدة) إلى توجيه صانعي السياسات للذكاء الاصطناعي وتوفير الدعم عند وضع سياسات التعليم والتكنولوجيا والابتكار للجميع.

وقد أكد مؤتمر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: مستقبل التعلم الذكي المنعقد في الأردن في الفترة ١٣-١٥/ ٢٠٢٥ على المستوى الإقليمي في رسالته التي ذكرت "يسعى إلى التكامل بين التكنولوجيا والتعليم من خلال تسليط الضوء على استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والتشجيع على الابداع والابتكار، وبناء جيل قادر على التفاعل مع متغيرات التعلم الرقمي"(مؤتمر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم،٢٠٢٥)

وأكدت نتائج دراسة (الحكومي، مضوي، ٢٠٢٣) على المستوى المحلي ضرورة استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، والعمل على تدريب المعلمين على استخدام برامج الذكاء الاصطناعي، ووضع الأسس والمعايير المناسبة لتطبيق برامج الذكاء الاصطناعي في المدارس في المملكة العربية السعودية.

كما تتفق مع توصيات دراسة (العجلان، ٢٠٢٢)، حيث لابد من توجيه القادة العليا في وزارة التعليم لدمج إجراءات الذكاء الاصطناعي، وتضمين خطط المدارس بأهداف الذكاء الاصطناعي؛ هنا تبرز أهمية التطبيق لتمكن من مواكبة التقدم في الثورة التكنولوجية العالمية.

المشكلة:

توجد فجوة كبيرة في الذكاء الاصطناعي بين البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية وعلى سبيل المثال في توافر البنية التحتية تمتلك الولايات المتحدة حوالي ثلث أفضل٥٠٠ من الحواسيب، أما عن البلدان النامية فلديها قدرات محدودة مما يعيق من اعتماده وتطويره (الأمم المتحدة، ٢٠٢٥)

وتؤكد دراسة (العريشي،٢٠٢٥) أن هنالك حاجة ملحة لتركيز على تطوير استراتيجيات التدريب المهني لتمكينه من استخدام هذه التقنيات بفاعلية وكفاءة مما يضمن استفادة المتعلمين واتاحة الفرص التي يوفرها الذكاء الاصطناعي.

وعلى الرغم من الدراسات التي ناقشت واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي كما في دراسات (المهدي، ٢٠٢٢) و(العريشي،٢٠٢٥) و(العجلان، ٢٠٢٢)، (الحكومي، مضوي، ٢٠٢٣) إلى أنها تندر الدراسات التي تطرقت إلى تجارب الدول وتطبيقها في مدارس التعليم العام.

وعليه فقد تحددت المشكلة ويمكن التصدي لها من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

- ما مدى تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام في ضوء تجارب بعض الدول في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

-الوقوف على مدى تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكوين إطار نظري تحليلي مقارن عن الذكاء الاصطناعي في مما يساهم في اثراء المكتبة التربوية ويمكن من الفهم العميق لمصطلحات والعناصر الأساسية في الذكاء الاصطناعي في التعليم العام.

الأهمية التطبيقية:

معرفة مدى تحقق تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدراس التعليم العام لاتخاذ الإجراءات المثلى في منطلق عالمي أي في تجارب بعض الدول مما يساهم في الاستفادة لدى كلا من:

١. مسؤولي وزارة التعليم عند وضع السياسات التعليمية التي تعنى بالذكاء الاصطناعي.

٢. الباحثون من خلال حصولهم على مرجعا بحثيا يختص بالذكاء الاصطناعي.

٣. الإدارة المدرسية من خلال توفير الأدوات التي تساهم في تطبيق الذكاء الاصطناعي.

٤. المعلمون والمعلمات من خلال الاعتماد على تقنيات الذكاء الاصطناعي أثناء أداء العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على مدى تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام

الحدود الزمنية:

تم تطبيق الدراسة الفصل الدراسي الأول عام ١٤٤٧هـ

الحدود المكانية:

المملكة العربية السعودية

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي:

يشير إلى الأنظمة أو الأجهزة التي تحاكي الذكاء البشري لأداء المهام التي يمكنها أن تحسن من نفسها استنادا إلى المعلومات التي تجمعها(محمود،٢٠٢٠)

التعريف الاجرائي: تقنية حديثة تساهم في استخدام التكنولوجيا بما يحقق الكفاءة والفاعلية للعملية التعلمية في مدارس التعليم العام في المدينة المنورة

منهجية الدراسة:

استخدم الدراسة المنهج التحليلي المقارن والذي يتم من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف في تجارب الذكاء الاصطناعي في التعليم واستخلاص مدى تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم بالمملكة العربية السعودية

ويعتبر المنهج المقارن محور المنهج العلمي، ومن خلاله يمكن ملاحظة أو استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، وكذلك التغاير المتلازم في الحدوث والأسباب، طالما كانت هناك أسس منطقية للمقارنة، وأن تُسفر عن محددات دقيقة، تمكن من فهم الظاهرة على نحو أفضل (الرشيدي، ٢٠٠٠، ص٧٩).

عينة الدراسة:

الدول التي سيتم المقارنة بينهم الذكاء الاصطناعي في التعليم العام (المملكة العربية السعودية -سنغافورة -دول أوربا- أمريكا- الصين).

الدراسات السابقة:

تمهيد:

تستعرض الدراسات السابقة الجهود البحثية المتعلقة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، وتوضح مستوى الوعي بأهميته ومتطلبات تطبيقه والتحديات المصاحبة. كما تكشف هذه الدراسات الاتجاهات والنتائج المرتبطة به. ويُسهم عرضها في إبراز موقع الدراسة الحالية وأبعادها المقارنة في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

دراسة (العجلان،٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتحديد متطلبات وتحديات تطبيقه؛ واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وتمثلت عيّنة الدراسة بـ (٣١٠) فردًا من مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. وقد تم بناء الاستبانة كأداة للدراسة.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية؛ أن أفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ (كبيرة) على درجة تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، بمتوسطٍ حسابيّ بلغ (٣,٩٠١)، وبالترتيب التالي: اعتماد الوكيل الذكي في المدرسة كبديل لبعض الأعمال الإدارية- تقليص الوقت والجهد في بعض الأعمال الإدارية، وأفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ (كبيرة جدا) على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، بمتوسطٍ حسابيّ بلغ (٤,٨٧)، وأبرز المتطلبات: استقطاب الكفاءات المتخصصة بالذكاء الاصطناعي في المدرسة -توفير دليل إجرائي للعمليات المرتبطة بتطبيق الذكاء الاصطناعي، كما أن أفراد الدراسة موافقون بدرجةٍ (كبيرة جدا) على تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية بمتوسطٍ حسابيّ بلغ (٤,٢٦)، وأبرز التحديات: قصور دعم القيادات العليا في الوزارة- الأثر السلبي بالسلوك البشري نتيجة انحصار التعامل مع الآلة.

دراسة (الحكومي، مضوي ،٢٠٢٣) تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف وتحليل واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مع التركيز على العوامل المؤثرة والتحديات التي تواجه تلك التطبيقات. وللوصول لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بمدخله التحليلي، بالاعتماد على المصادر الثانوية لجمع البيانات والمتمثلة في الكتب والدراسات والدوريات المحكمة والمكتبات الرقمية والتقارير الحكومية والوثائق التاريخية وغيرها، كأداة لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى وعي المملكة بأهمية تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم وتطوير مخرجاته. وبينت النتائج أيضاً تداخل العوامل الدينية والجغرافية والسياسية والاقتصادية في تشكيل توجهات التعليم وتطوره، وتؤكد على أهمية تضافر هذه العوامل لتحقيق تحسين مستدام في نظام التعليم واستثمار التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي لصالح المستقبل التعليمي والاقتصادي للمملكة. كما أوصت نتائج الدراسة بضرورة استخدام برامج الذكاء الاصطناعي في التعليم، والعمل على تدريب المعلمين على استخدام برامج الذكاء الاصطناعي، ووضع الأسس والمعايير المناسبة لتطبيق برامج الذكاء الاصطناعي في المدارس في المملكة.

دراسة (المهدي ، ٢٠٢١)يشهد العالم في سنواته الأخيرة ثورة في مجال الذكاء الاصطناعي، ظهرت أثارها في معظم مجالات الحياة ، فلا يخلو مجال من توظيف تطبيقات هذا الذكاء الاصطناعي، سواءً في الطب والهندسة والتسليح والتصنيع والاستثمار وعلوم الفضاء والاتصال وغيرها، مما يضع على عاتق الوزارات المعينة بالتعليم مسؤوليات جسيمة لتطوير سياساتها ومناهجها واستراتيجياتها لمواكبة معطيات الثورة الاصطناعية الحديثة، والتي كانت بمثابة الشرارة التي أضاءت أمام التربويين مساحات جديدة في البحث عن إثراء ثقافة الذكاء الاصطناعي وتضمينه نظريًّا وتطبيقيًّا في مراحل التعليم المختلفة والمسؤولين عن التعليم في المجتمع، حتى وإن كانت هذه التطبيقات بعيدة عن تربة المجتمع الأصيلة لتركزها فى البلدان المتقدمة.

تتفق دراستيّ (الحكومي، مضوي ،٢٠٢٣) و (العجلان ،٢٠٢٢) مع الدراسة الحالية الجانب الموضوعي في مدارس التعليم العام، وكما ذُكر سابقا ما يميز الدراسة الحالية

أنها اعتمدت على بنود المقارنة بناء على أدبيات تجارب الدول، وقياس مدى تحققها في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

الإطار النظري:

تجارب الدول في الذكاء الاصطناعي في التعليم:

تجربة الصين:

اعتمدت الصين في مجال التعليم نموذج التعليم الذكي وتطوير خوارزميات قادرة على تصميم محتوى الدروس الدراسية، مثل الرياضيات واللغة الإنجليزية، بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين ومن أبرز تطبيقات هذا التوجه برامج الذكاء الاصطناعي التابعة لمؤسسة **Sakura**، المصنّفة ضمن أبرز شركات الذكاء الاصطناعي في الصين، إضافة إلى منصات التعليم الرقمي مثل **Zuoye 17**، وتُظهر التجربة الصينية أن الحاسوب الآلي المحمول يُعد الأداة التعليمية الأساسية، ورغم ذلك لا يزال الطلاب يجيبون عن الأسئلة ورقيًا، ثم تُرفع الإجابات إلى أنظمة الحاسوب الذكي لتحليلها ومتابعتها.

ويُعد النظام التعليمي الصيني من أكثر الأنظمة ملاءمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويعود ذلك إلى عدة أسباب، أبرزها وجود منهج تعليمي مركزي يضمن الانتظام والتجانس، والاستمرار في جمع البيانات التعليمية منذ المراحل الدراسية الأولى وحتى التعليم الجامعي، كما تولي الصين اهتمامًا كبيرًا بالاختبارات والتقييم، وتوظف المؤسسات التعليمية تقنيات متقدمة مثل التعرف على الوجه ومسح الدماغ لتحليل مستوى الطلاب، وهو ما يشكل نقلة أساسية في توظيف الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم.

وتندرج تجربة هونغ كونغ ضمن التجربة الصينية في توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، حيث أطلقت الحكومة هناك مبادرة أينوهك والتي تهدف إلى دعم الابتكار وريادة الأعمال وتحويل المدينة إلى مركز إقليمي للابتكار منذ عام ٢٠١٧، وعلى الصعيد التعليمي، شملت هذه الجهود إدخال أنظمة التعليم الذكي في المدارس، مثل الفصول الدراسية الذكية، والتعلم الإلكتروني، ومنصات تبادل الموارد التعليمية بين المدارس، كما أُطلق مشروع الذكاء الاصطناعي المستقبلي (AI4 Future) في المدارس الثانوية، وهو برنامج تعليمي متكامل يهدف إلى إعداد الطلاب لمستقبل قائم على التقنيات الذكية، بمشاركة جامعات وشركات تكنولوجية ومدارس محلية، ويُعد خطوة مهمة في تعزيز منظومة التعليم الذكي ضمن التجربة الصينية. (زكي، ٢٠٢٤)

التجربة الأمريكية:

تُعدّ التجربة الأمريكية من التجارب الرائدة في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، وعلى الرغم من أن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بدأ متأخرًا نسبيًا مقارنة ببعض المجالات الأخرى، إلا أن الولايات المتحدة أولته اهتمامًا كبيرًا، باعتباره أداة فعّالة لتعزيز العملية التعليمية والارتقاء بها، وذلك بالاعتماد على أسس علمية وتطبيقات عملية متقدمة.

وقد ساهم هذا التوجه في دعم الابتكار وتطوير أنظمة تعليمية ذكية قادرة على تحقيق نقلة نوعية في أساليب التعلم والتعليم، وتعود جذور الذكاء الاصطناعي في الولايات المتحدة إلى عام ١٩٥٦م، حيث انطلقت بداياته في كلية دارتموث من خلال اعتماد مدرسة صيفية جمعت نخبة من الباحثين والعلماء، من أبرزهم جون مكارثي، ومارفن مينسكي، وناثانيل روشستر، وكلود شانون، وأسهمت هذه الجهود في ترسيخ الأسس العلمية لهذا المجال Kكما ركزت الولايات المتحدة بشكل كبير على دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، خاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات(STEM) ، باعتبارها ركيزة أساسية للتقدم العلمي والتقني، وفي هذا الإطار، أطلقت وزارة التعليم الأمريكية في ديسمبر ٢٠١٨م خطة استراتيجية تمتد لخمس سنوات، تهدف إلى تعزيز تعليم وتعلم مجالات STEM ، ودعم الابتكار، وإعداد كوادر قادرة على مواكبة متطلبات المستقبل. (زكي، ٢٠٢٤)

تجربة سنغافورة:

تتبنى سنغافورة نهجاً عملياً يهدف إلى جعلها مركزاً عالمياً لتطوير وتطبيق حلول الذكاء الاصطناعي:

١/ الاستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي (NAIS 2.0) 2.0

أطلقت سنغافورة في أواخر ٢٠٢٣ (وتستمر في تنفيذها خلال ٢٠٢٤-٢٠٢٦) نسختها الثانية من الاستراتيجية الوطنية التي تركز على:

بناء المواهب: تهدف لزيادة عدد خبراء الذكاء الاصطناعي إلى ١٥,٠٠٠ متخصص

مراكز التميز: إنشاء مراكز متخصصة بالتعاون مع الشركات الكبرى، مثل (Google و(Microsoft) لتطوير حلول قطاعية في الصحة والتعليم

٢/ إطار حكومة مرن:

تعتمد سنغافورة على " إطار العمل النموذجي لحوكمة الذكاء الاصطناعي " وهو دليل طوعي يساعد الشركات على بناء أنظمة شفافة وعادلة دون خنق الابتكار باللوائح المعقدة.

تجربة دول أوروبا:

تمثل أوروبا " القوة التنظيمية " في العالم، حيث تسعى لفرض معايير أخلاقية تصبح مرجعاً دولياً

١/ قانون الذكاء الاصطناعي الأوروبي (EU AI Act)

دخل القانون حيز التنفيذ في أغسطس ٢٠٢٤، وسيكون ملزماً بالكامل بحلول أغسطس ٢٠٢٦ يعتمد القانون على تصنيف المخاطر:

مخاطر غير مقبولة: مثل " أنظمة التنقيط الاجتماعي " تحظر تماماً

مخاطر عالية: مثل " الذكاء الاصطناعي في التوظيف أو الطب " تخضع لرقابة صارمة وتدقيق بشري.

مخاطر محدودة: مثل " روبوتات الدردشة "تتطلب الشفافية فقط.

٢/ المورد الأوروبي لعلوم الذكاء الاصطناعي

أطلقت المفوضية الأوروبية استراتيجية لدعم البحث العلمي، تهدف إلى توفير قوة حاسوبية وبيانات موحدة للباحثين الأوروبيين لمنافسة الصين والولايات المتحدة، مع التركيز على " الاستقلال الاستراتيجي ".

مشروع الذكاء الاصطناعي المستقبلي (AI4 Future) في المدارس الثانوية، وهو برنامج تعليمي متكامل يهدف إلى إعداد الطلاب لمستقبل قائم على التقنيات الذكية، بمشاركة جامعات وشركات تكنولوجية ومدارس محلية

تجربة المملكة العربية السعودية:

ساهم الذكاء الاصطناعي في دعم التحول الرقمي في النظام التعليمي السعودي، من خلال توفير بيئات تعليمية افتراضية تعتمد على التقنيات المتطورة والمتسارعة، وإتاحة الاتصال الرقمي عبر منصات تعليمية حديثة، مما أسهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز فرص التعلم المبتكر. ومع ذلك، واجه استخدام تقنيات الاتصال الرقمي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي بعض التحديات والصعوبات، أبرزها قلة التدريب ونقص الخبرة في التعامل مع هذا النمط الجديد من التعليم.

ومن جانب آخر، وانطلاقًا من الدور الريادي للمملكة العربية السعودية في مجالي تكنولوجيا المعلومات والذكاء الاصطناعي، وحرصها على مواكبة التطورات العالمية المتسارعة، تسعى المملكة إلى تبنّي أحدث التقنيات المعاصرة والاستفادة منها في مختلف القطاعات، وفي مقدمتها قطاع التعليم العام، حيث يُعد الذكاء الاصطناعي أحد أبرز هذه التقنيات التي تسهم في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة المستقبلية.

كما أن تجربة المملكة العربية السعودية في تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام أدت إلى تحولًا نوعيًا في آليات إدارة العملية التعليمية وتطويرها، حيث انتقل التركيز من الاستخدام التقليدي للتقنيات إلى توظيف الأنظمة الذكية في التخطيط والتقويم والتعلم. وقد جاء هذا التوجه ضمن سياسات وطنية واضحة قادتها وزارة التعليم، هدفت إلى تعزيز التحول الرقمي في المدارس، وتحسين جودة المخرجات التعليمية، وبناء بيئات تعلم ذكية قادرة على الاستجابة لمتطلبات المستقبل.

وقد تجسّد هذا التبني في تطوير منصات تعليمية رقمية مدعومة بخوارزميات ذكية لتحليل أداء الطلبة، وتقديم محتوى تعليمي متكيف، ودعم التعلم عن بُعد والتعليم المدمج، لا سيما في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وساهمت هذه التطبيقات في تمكين المعلمين من متابعة تقدم الطلبة بصورة دقيقة، وتحديد نقاط القوة والضعف، واتخاذ قرارات تعليمية قائمة على البيانات، بما يعزز كفاءة التدريس ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، كما أولت المملكة اهتمامًا بتأهيل الكوادر التعليمية للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، من خلال برامج تدريبية وتطوير مهني تستهدف المعلمين وقادة المدارس، بما يضمن الاستخدام الفعّال لهذه التقنيات داخل الصفوف الدراسية.

وعلى مستوى الطلبة، أتاح توظيف الذكاء الاصطناعي فرصًا أوسع للتعلم الذاتي والتفاعلي، من خلال أدوات ذكية تقدم تغذية راجعة فورية، وتقيس مستوى التقدم الأكاديمي، وتدعم بناء المهارات العليا مثل التفكير الناقد وحل المشكلات، وبناءً على ذلك، تُظهر تجربة المملكة العربية السعودية في تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام توجهًا عمليًا نحو توظيف التقنيات الذكية كأداة استراتيجية لتطوير التعليم، بما يعزز من كفاءة النظام التعليمي، ويدعم تحقيق مستهدفات التحول الرقمي ورؤية المملكة ٢٠٣٠. (الحكمي ومضوي، ٢٠٢٣

تحليل أوجه الشبه والاختلاف

جدول ١: تجارب الدول المقارنة في الذكاء الاصطناعي في التعليم

	تطوير خوارزميات	برامج الذكاء الاصطناعي	منصات التعليم الرقمي	تقنيات متقدمة	التعليم الذكي في المدارس	تطوير أنظمة تعليمية ذكية	دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم	تعزيز تعليم وتعلم مجالات STEM	تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام	أدوات ذكية تقدم تغذية	الاستراتيجية الوطنية للذكاء	علم الذكاء الاصطناعي	قانون الذكاء الاصطناعي	الابتكار	مشروع الذكاء الاصطناعي المستقبلي
سنغافورة		✓									✓	✓		✓	
دول أوربا													✓		✓
أمريكا						✓	✓	✓	✓					✓	
الصين	✓	✓	✓	✓	✓									✓	✓
المملكة العربية السعودية	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	

يُلاحظ من خلال تحليل بيانات الجدول أعلاه اتفاق تجارب الدول المقارنة على أهمية الابتكار ماعدا دول أوروبا، واتفقت المملكة العربية السعودية مع الصين في **تطوير الخوارزميات ومنصات التعلم الرقمي والتقنيات والتعلم الذكي** في البيئة التعليمية، ومع أمريكا في استخدام تطبيقات برامج الذكاء الاصطناعي في التعليم العام، ومع سنغافورة في **العمل على السياسات والخطط والبرامج** التي تعنى بالذكاء الاصطناعي والتحول الرقمي، كما اتفقت مع التجربة الأمريكية في **تعزيز الأفكار وحل المشكلات تعليم وتعلم مجالات STEM**، كما اتفقت تجربتي الصين مع تجربة دول أوربا في **برامج مشروع الذكاء الاصطناعي المستقبلي و دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم وتطوير أنظمة التعليم الذكية حيث أن الوزارة تعنى بتوجهات نحو التحول الرقمي**

نتائج التحليل المقارن:

مما سبق اتضح أن تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام جاء بدرجة كبيرة حيث اتفقت في أثني عشر عنصرًا بناء على التحليل المقارن بالتالي تم استنتاج أهمية المحاور الآتية:

١. أهمية **الابتكار** وريادة الاعمال في إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال الذكاء الاصطناعي

٢. تطوير **الخوارزميات** لتحليل أداء الطلبة وتقديم محتوى تعليمي رقمي هادف.

٣. استحداث **المنصات الرقمية** التي لا تقتصر على المدرسة وحدة، بل تساهم في تبادل المحتوى الرقمي بين المدرس

٤. **التقنيات المتقدمة** تعمل من خلال الشراكات والتدريب حولا المتعلمين المتمكنين من التقنية لتحقيق الرؤى المستقبلية

٥. **التعليم الذكي** في البيئة التعليمية أي تضمين هذا الأسلوب لتمكن من توفير فصول ذكية ذات تعلم إلكتروني

٦. تطوير **أنظمة تعليمية ذكية** تساهم في إحداث الفرق عن التعليم التقليدي ما يساهم في منظومة التعلم الذكي

٧. **دمج الذكاء الاصطناعي** في التعليم وخصوصا في العلوم العلمية وتضمين في السياسات التعليمية كمرتكز أساسي لتطوير والتقدم

٨. **تعزيز تعليم وتعلم مجالات STEM** بالعمل على أسلوب حل المشكلات وطرح الأفكار المبتكرة

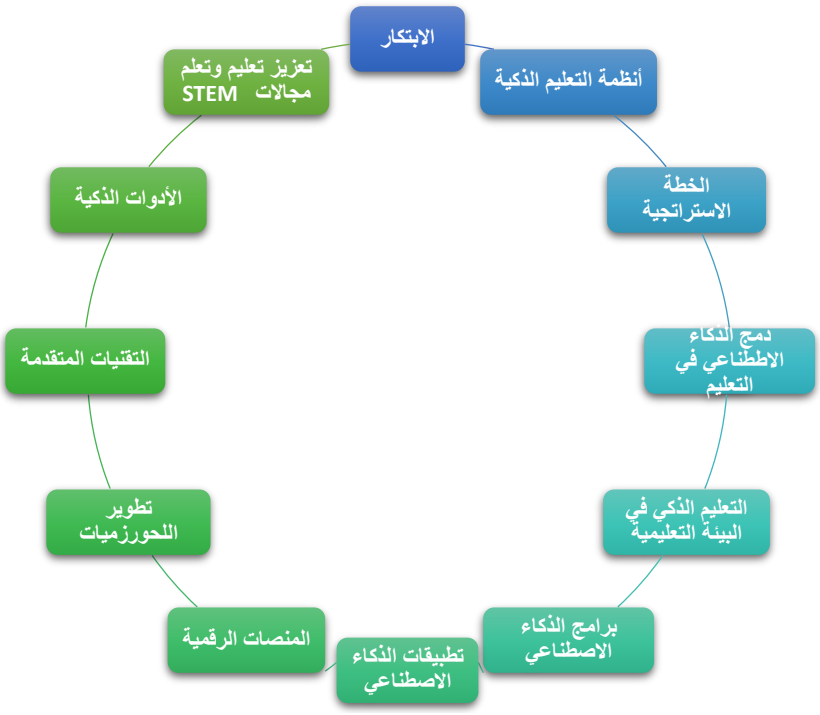
٩. **تطبيقات الذكاء الاصطناعي** في التعليم العام من مرتكزات نجاح العملية التعليمية

١٠. تنوع **الأدوات ذكية** ضرورة ملحة ويمثل الحاسب الالي أداة أساسية في تحقق ذلك

١١. يجب أن تراعي **الاستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي** آلية تضمين الذكاء الاصطناعي في التعليم

١٢. **برامج الذكاء الاصطناعي** تعتبر فاعلة وبالأخص ان كانت ضمن مشروع داعم لتعلم الذكي في التعليم

خلاصة ما سبق يعد دمج هذه العناصر أساسيا في التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي في ضوء تجارب بعض الدول كما في الشكل أدناه:



الشكل ١: العناصر الأساسية في لذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول

التوصيات:

أوصت الدراسة في ضوء النتائج بالآتي:

١- توجيه المسؤولين والمعنين في وزارة التعليم بتضمين الذكاء الاصطناعي في منظومة التعليم العام وجعلها ضرورة ملحة لتحقيق نتائج على مستوى متقدم في التعليم

٢-استحداث مؤشرات بصفة دورية لتقييم مدى تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بما يضمن تماشيها مع رؤية ٢٠٣٠ حول التحول الرقمي

٣- تدريب الكفاءات التعليمية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتطوير الخوارزميات لضمان الاستثمار المال البشري ذو المهارات الرقمية

المقترحات

١. تطبيق دراسة وصفية التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية من خلال تضمين العناصر الأساسية التي تم التوصل إليها.

٢. تطبيق دراسة مستقبلية حول استخدام الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية باستخدام أسلوب دلفاي.

٣. مدى تطبيق التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية.

المراجع:

المراجع العربية:

الحكمي، رنا حمد؛ مضوي، مسلم عبد القادر. (٢٠٢٣). واقع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات،٤(١٣)،٣٣-٧٦.

العريشي، زهور محمد. (٢٠٢٥). الذكاء الاصطناعي في التعليم: رؤية مستقبلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٩(١)، ١٤٢-١٥٦.

الرشيدي، بشير صالح (2000). مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، ط1، الكويت: دار الكتاب الحديث.

زكي، وليد رشاد. (٢٠٢٤). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: تجارب إقليمية ودولية. رؤى مصرية، ١١٨، ١-٧.

مركز القرار للدراسات الإعلامية (ديسمبر ٢٠٢٥). سباق الذكاء الاصطناعي في ٢٠٢٦، تناول فيها الاستقطاب العالمي بين النماذج التنظيمية وأثرها على الدول النامية.

العجلان، عواطف محمد. (٢٠٢٢). تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية الواقع المتطلبات والتحديات، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ١٢(٢)، ١١٦-١٤٨.

المهدي، مجدي صلاح. (٢٠٢١). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، ٢(٥)، ٩٧-١٤٠.

المراجع الأجنبية:

United Nations Conference on Trade and Development. (2025). Technology and innovation report 2025: Inclusive artificial intelligence for development (UNCTAD/TIR/2025). Geneva, Switzerland; New York, United Nations. https://doi.org/10.18356/9789211068016

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

الترخيص

111489

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9580 (Print)
ISSN 2961-404X(Online)

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

الترخيص

111486

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9572 (Print)
ISSN 2961-4066(Online)

المجلة الدولية للشريعة والدراسات الاسلامية

رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ

الترخيص

111487

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9564 (Print)
ISSN 2961-4031(Online)

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري

الترخيص

111488

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9556 (Print)
ISSN 2961-4023 (Online)

www.kefeac.org/#magazine