جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس

The Effectiveness of a Mindfulness-Based Counseling Program in Enhancing Emotional Intelligence and Reducing Cyberbullying Among Upper Elementary School Students in Jerusalem

إعداد:

ربى عبد المغني فريد جويلس

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

تشرين أول ٢٠٢٥

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس

The Effectiveness of a Mindfulness-Based Counseling Program in Enhancing Emotional Intelligence and Reducing Cyberbullying Among Upper Elementary School Students in Jerusalem

إعداد:

ربى عبد المغني فريد جويلس

بإشراف:

أ . د. محمد أحمد شاهين

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

تشرين أول ٢٠٢٥

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس

The Effectiveness of a Mindfulness-Based Counseling Program in Enhancing Emotional Intelligence and Reducing Cyberbullying Among Upper Elementary School Students in Jerusalem

إعداد:

ربى عبد المغني فريد جويلس

بإشراف:

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت في 2025/10/21م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً
الأستاذ الدكتور معزوز علاونة	جامعة القدس المفتوحة	عضواً
الأستاذ الدكتور فؤاد طلافحة	جامعة مؤتة	عضواً
الأستاذ الدكتور عمر الريماوي	جامعة القدس	عضواً

تفويض وإقرار

أنا الموقع أدناه **ربى عبد المغني فريد جويلس**؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد أطاريح الدكتوراه عندما قمت شخصيًا بإعداد أطروحتي الموسومة بـ: "**فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس**"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الأطاريح العلمية.

الاسم: ربى عبد المغني فريد جويلس

الرقم الجامعي: ٠٣٤٠٠١٢٢١٠٠١٦

التوقيع: .....

التاريخ: ٢٠٢٥/١٠/٢١م

الإهداء

"من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

انطلاقاً من هذا الهدي النبوي الشريف، أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان إلى من كانوا سنداً وعوناً في رحلتي العلمية...

إلى والدي ووالدتي العزيزين، اللذين غرسا في قلبي حب العلم والمعرفة، وعلماني أن المثابرة هي مفتاح النجاح، وكان دعاؤهما بركة تحفني في كل خطوة...

إلى زوجي الحبيب، رفيق دربي وسندي، الذي تحمل معي أعباء هذه الرحلة بصبر وحب لا ينضب...

وإلى أبنائي الأعزاء، لمار، ومحمد، ولميس....، نور عينيّ وأمل المستقبل، الذين كانوا دافعي الأكبر لتحقيق هذا الإنجاز...

إليكم جميعاً أهدي ثمرة سنوات من الجهد والعطاء، شاكرة الله أولاً، ثم شاكرة لكم عظيم فضلكم ودعمكم الذي جعل هذا الحلم حقيقة.

الباحثة

الشكر والتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء هيئة المناقشة الذين تكرموا بقبول مناقشة الأطروحة، وهم: الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين مشرفاً ورئيساً، الذي شرفني بإشرافه على أطروحة الدكتوراه وأغناها بخبرته العلمية الثرية، كما أشكره على صبره وتوجيهاته القيمة التي كانت بمثابة النور الذي أضاء طريقي نحو إنجاز هذه الأطروحة، والأستاذ الدكتور معزوز علاونة، والأستاذ الدكتور فؤاد طلافحة، والأستاذ الدكتور عمر الريماوي، لما قدموه من ملاحظات وإرشادات ساهمت في رفع شأن هذه الأطروحة وإثرائها، فأدعو الله أن يحفظكم ينبوعاً للعلم والمعرفة.

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة الغلاف	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
التفويض والإقرار	د
الإهداء	هـ
الشكر والتقدير	و
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ط
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
الملخص باللغة العربية	ل
الملخص باللغة الإنجليزية	م
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	**١-٩٠**
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٨٣
أسئلة الدراسة وفرضياتها	٨٥
أهداف الدراسة	٨٧
أهمية الدراسة	٨٨
حدود الدراسة ومحدداتها	٨٩
التعريفات لمتغيرات الدراسة	٩٠-٩١
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	**٩٢-١٠٥**
الدراسات المتعلقة بالذكاء العاطفي	٩٣
الدراسات المتعلقة بالتنمر الإلكتروني	٩٦
الدراسات المتعلقة باليقظة العقلية	٩٨
الدراسات المتعلقة بالذكاء العاطفي واليقظة العقلية	١٠١
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**١٠٦-١١٨**
منهجية الدراسة	١٠٧

مجتمع الدراسة وعينتها	١٠٧
أدوات الدراسة وخصائصهما السيكومترية	١٠٨-١١٥
تصميم الدراسة ومتغيراتها	١١٦
إجراءات تنفيذ الدراسة	١١٧
المعالجات الإحصائية	١١٨
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**١١٩-١٣٨**
النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	١٢٣
النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	١٢٨
النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	١٣٠
النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	١٣٢
النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	١٣٦
النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	١٣٧
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها	**١٣٩-١٥٧**
تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	١٤٠
تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	١٤٣
تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	١٤٥
تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	١٤٧
تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	١٥٠
تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها	١٥٣
توصيات الدراسة ومقترحاتها	**١٥٧**
المراجع باللغة العربية	**١٥٨-١٦٨**
المراجع باللغة الإنجليزية	**١٦٨-١٨١**
الملاحق	**١٨٢**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء العاطفي بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل بعُد، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٣)	١١٠
2.3	قيم معامل ثبات مقياس الذكاء العاطفي بطريقة كرونباخ ألفا	١١١
3.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التنمُّر الإلكتروني مع المتوسط الكلي للمقياس (ن=٣٣)	١١٣
4.3	محتويات البرنامج الإرشادي	١١٥
5.3	تصميم الدراسة	١١٦
١,٤	نتائج اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) واختباري الالتواء والتفلطح	١٢١
٢,٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس الذكاء العاطفي في القياس القبلي	١٢٢
٣,٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء العاطفي في القياس البعدي	١٢٣
٤,٤	تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم والمتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي	١٢٤
٥,٤	المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها	١٢٥
٦,٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس وفقاً للمجموعة	١٢٦

٧,٤	تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	١٢٧
٨,٤	المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس وفقاً للمجموعة	١٢٨
٩,٤	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية	١٢٩
١٠,٤	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية	١٣٠
١١,٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياس القبلي	١٣٢
١٢,٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياس البعدي	١٣٣
١٣,٤	تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	١٣٣
١٤,٤	المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها	١٣٤
١٥,٤	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية	١٣٦
١٦,٤	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية	١٣٧

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1.4	الرسم البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي	١٢٥
2.4	الرسم البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني	١٣٥

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم	١٨٣
ب	قائمة المحكمين	١٨٩
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم	١٩٠
ث	أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية	١٩٥
ج	كتاب تسهيل المهمة	١٩٩

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس

إعداد: ربى عبد المغني فريد جويلس

بإشراف: الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

٢٠٢٥

ملخص

هدفت الدراسة فحص فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي من خلال التصميم شبة التجريبي (Quasi-experimental Design) المجموعتين التجريبية والضابطة، وطبق مقياسا الدراسة على عينة ميدانية مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، وذلك بهدف اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة المكونة من (٢٦) طالباً وطالبة، الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياسي الذكاء العاطفي والتنمر الإلكتروني، قسموا بالمزاوجة حسب درجاتهم على المقياسين مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (١٣) طالباً لكل مجموعة. تألف البرنامج الإرشادي من (١٣) جلسة، طُبقت على أفراد المجموعة التجريبية بمعدل جلستين أسبوعياً لمدة (٤٥) دقيقة لكل جلسة، مع إجراء قياسات قبلية وبعدية للمجموعتين وقياس تتبعي للمجموعة التجريبية بعد ثمانية أسابيع. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الذكاء العاطفي؛ إذ سجلت المجموعة التجريبية متوسطاً قدره (٤،٠٤)، مقابل (٢،٣٤) للمجموعة الضابطة، بحجم أثر كبير ($\eta^2 = 0.757$)، كما ارتفع المتوسط من (٣،١٥) قبلياً إلى (٤،١٢) بعدياً، واستمر هذا التحسن؛ إذ لم تظهر فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي. كما نجح البرنامج في خفض مستويات التنمر الإلكتروني؛ إذ انخفض متوسط المجموعة التجريبية إلى (١،١٣)، مقابل (٢،٦٢) للضابطة،

بحجم أثر كبير (٠,٧٩٨)، وعلى القياس التتبعي، ما يشير إلى استدامة أثر البرنامج الإرشادي في خفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس. خلصت الدراسة إلى أن البرنامج القائم على اليقظة العقلية حقق تحسناً مستداماً في الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني، وأوصت الدراسة بتطبيقه على مجتمعاتٍ مغايرة، وفي بيئات مختلفة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، اليقظة العقلية، الذكاء العاطفي، التنمر الإلكتروني، طلبة المرحلة الأساسية العليا.

The Effectiveness of a Mindfulness-Based Counseling Program in Enhancing Emotional Intelligence and Reducing Cyberbullying Among Upper Elementary School Students in Jerusalem

Preparation: Ruba Abdalmoghni Jwailis

Supervision: Prof. Mohammed Ahmed Shaheen

2025

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of a counseling program based on mindfulness to develop emotional intelligence and reducing cyberbullying among upper elementary school students in Jerusalem. The study adopts an experimental approach using a quasi-experimental design with experimental and control groups. The study instruments were administered to a field sample consisting of 120 upper elementary school students to select participants for the experimental and control groups, comprising 26 male and female students who obtained the lowest scores on the emotional intelligence and cyberbullying scales. These participants were divided through matching based on their scores on both scales, equally distributed into two groups: one experimental and one control group, with 13 students in each group.The counseling program consists of 13 sessions implemented at a rate of two sessions per week, with each session lasting 45 minutes for the experimental group. Pre- and post-measurements were conducted for both groups, along with a follow-up measurement for the experimental group after eight weeks.The results show the effectiveness of the counseling program in improving emotional intelligence, where the experimental group recorded a mean of 4.04 compared to 2.34 for the control group, with a large effect size ($\eta^2 = 0.757$). The mean increased from 3.15 pre-intervention to 4.12 post-intervention with statistical significance ($p < .05$), and this improvement was sustained as no significant differences were found between post-intervention and follow-up measurements.The program also succeeds in reducing cyberbullying levels, where the experimental group's mean decreased to 1.13 compared to 2.62 for the control group, with a large effect size (.798), and 1.17 on the follow-up measurement, indicating the sustained effect of the counseling program in reducing cyberbullying among upper elementary school students in Jerusalem.The study concludes that the program achieved

sustained improvement in emotional intelligence and reduction in cyberbullying, and recommends applying it to different societies and in different environments.

Keywords: Counseling program, mindfulness, emotional intelligence, cyberbullying, school students, Jerusalem

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات لمتغيرات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

١,١ المقدمة

تَشهد المنظومة التربوية المعاصرة تحولاً جذرياً في ظل الثورة الرقمية؛ إذ يتزايد اعتماد طلبة المرحلة الأساسية العليا على التكنولوجيا في تعلّمهم وتواصلهم الاجتماعي. ومع هذا التحول التكنولوجي الجذري، تبرز إشكالات اجتماعية ونفسية جديدة، يأتي في مقدمتها التنمر الإلكتروني، الذي يُمثل تحدياً متنامياً في البيئات الرقمية. إن الثورة الرقمية، التي أزالت الحواجز الجغرافية وقلصت المسافات، قد منحت التنمر أبعاداً جديدةً. فقد أصبحت منصات التواصل الاجتماعي والتطبيقات الرقمية ساحات افتراضية يمكن من خلالها ممارسة السلوكات العدوانية بسهولة وسرعة وبتكلفة زهيدة، متجاوزةً حدود الزمان والمكان. في ضوء هذه التحديات، يبرز دور الذكاء العاطفي واليقظة العقلية، بوصفها أدوات فعالة لمساعدة طلبة المرحلة الأساسية العليا على التكيف مع هذه البيئة الرقمية المعقدة.

يساهم الذكاء العاطفي في تعزيز قدرة الطلبة على فهم وإدارة عواطفهم وعواطف الآخرين، ما يمكنهم من التفاعل بشكل إيجابي في الفضاء الرقمي وتجنب السلوكات السلبية، كالتنمر الإلكتروني (Golema, 1998)؛ إذ تكمن خطورة التنمر الإلكتروني في آثاره النفسية والاجتماعية العميقة. فقد ارتبط بزيادة معدلات الاكتئاب والقلق، وانخفاض الأداء الأكاديمي، وحتى الأفكار الانتحارية في الحالات الشديدة (Ansary, 2020).

يَرتبط الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) ارتباطًا وثيقاً بظاهرة التنمر الإلكتروني؛ إذ تُظهر الدراسات الحديثة في مجال علم النفس الاجتماعي أن تنمية الذكاء العاطفي يؤدي دورًا

محوريًا في مكافحة هذه الظاهرة، والتخفيف من آثارها السلبية (إبراهيم، ٢٠٢٠). فالتنمر الإلكتروني، في جوهره، ما هو إلا نتيجة لفشلٍ في الذكاء العاطفي، فالمتنمرون غالبًا ما يفتقرون إلى القدرة على التعاطف مع ضحاياهم أو فهم العواقب العاطفية لأفعالهم. فالحواجز الرقمية تُسهل عليهم تجاهل الأذى الذي يُسببونه، ما يجعل سلوكاتهم أكثر قسوةً مما قد يكون عليه في التفاعلات وجهاً لوجه (العملة، ٢٠١٩). في المقابل فإن تنمية الذكاء العاطفي لدى ضحية التنمر الإلكتروني له تأثير كبير في جعل الفرد متزنًا مع نفسه، قادرا على التحكم في انفعالاته، ومتكيفاً مع الظروف المحيطة به (بوزناد، ٢٠٢٢). ويكون الأمر واضحاً إذا كانت الضحية مراهقاً؛ إذ يُعد الذكاء العاطفي بمثابة المفتاح الأساس لمساعدة المراهقين على تجاوز التحديات النفسية التي يواجهونها، فعندما يتعرض المراهق لموقف ضاغط أو مثير، تتفاعل مشاعره الأولية كالغضب والقلق بشكل عفوي وقوي، هؤلاء الذين يفتقرون إلى القدرة على ضبط انفعالاتهم يجدون أنفسهم أسرى لردود أفعال متهورة وعدوانية، قد تصل أحياناً إلى إيذاء الذات (Odgers & Jensen, 2020). لذلك، أصبح تطوير الذكاء العاطفي ضرورة حتمية وليس مجرد مهارة اختيارية في حياة الشباب المعاصر. فهو يشكل الركيزة الأساسية لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي للمراهقين عبر مختلف جوانب حياتهم، من خلال إكساب المراهقين مهارات التنظيم العاطفي، لتمكنهم من بناء علاقات أكثر نضجاً وتفهماً، كما تعزز قدرتهم على قراءة مشاعر الآخرين والاستجابة لها بحكمة وتعاطف أعمق (Brinto, 2023).

يُعدُّ الذكاء العاطفي من المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس، واكتسب أهمية متزايدة في العقود الأخيرة. يُشير هذا المفهوم إلى مجموعة من القدرات والمهارات الشخصية والاجتماعية التي تُمَكن الفرد من فهم وإدراك مشاعره ومشاعر الآخرين، وإدارة انفعالاته بفاعلية، والتعامل بإيجابية

مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وهو يشمل القدرة على التعاطف، وضبط النفس، والتواصل الفعال، وحل المشكلات الاجتماعية بكفاءة (العتيبي والشمري، ٢٠٢٢).

يؤدي الذكاء العاطفي دورًا محوريًا في التفاعلات الاجتماعية، صنع القرار، والنجاح في مختلف مجالات الحياة جونسون ودافيس (Johnson & Davis, 2023). وأن أي قصور في الذكاء العاطفي وأبعاده يرتبط إيجابياً مع الوقوع ضحية للتنمر الإلكتروني (الحبشي وهشام، ٢٠٢٢؛ الشهري، ٢٠٢١؛ Smith et al., 2022). فالمتنمرون إلكترونياً يتميزون عادةً بانخفاض في مستويات الذكاء العاطفي، ما يتجلى في ضعف قدرتهم على فهم وتقدير مشاعر الآخرين (العنزي، ٢٠٢٣). وقد أظهرت دراسة أجراها جونسون وآخرون (Johnson et al., 2023) أن هؤلاء الأفراد يعانون من قصور في التعاطف وصعوبات في إدارة عواطفهم، ما قد يدفعهم نحو السلوك العدواني في البيئات الرقمية.

يرتبط انخفاض الوعي الذاتي لدى المتنمرين إلكترونياً بعدم إدراكهم الكامل لدوافع سلوكهم العدواني (المطيري، ٢٠٢٣). كما أشار البدر (٢٠٢٤) إلى أن ضعف مهارات التواصل الاجتماعي، وهي عنصر أساسي في الذكاء العاطفي، قد يدفع بعض الأفراد لاستخدام التنمر وسيلةً للتعبير عن أنفسهم أو جذب الانتباه. وفي هذا السياق، اقترح ويلسون وزملاؤه (Wilson et al., 2024) أن تطوير برامج إرشادية تهدف إلى تعزيز الذكاء العاطفي قد يكون استراتيجية فاعلة في الحد من سلوكات التنمر الإلكتروني وتشجيع التفاعلات الإيجابية عبر الإنترنت.

بالتالي في ضوء الأهمية المتزايدة للذكاء العاطفي في العصر الرقمي، وبخاصة في مواجهة التنمر الإلكتروني، يمكن تطوير برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية (Mindfulness) لتعزيز هذه المهارات الحيوية؛ إذ بينت نتائج دراسة شوت ومالوف (Schutte & Malauf, 2011) أن المستوى العالي من اليقظة العقلية، يصاحبه ذكاء عاطفي عالٍ، وأن ممارسات اليقظة العقلية يمكن

أن تساعد الطلبة على تطوير مهارات التعاطف والوعي الذاتي والتنظيم العاطفي، وهي جميعها عناصر أساسية في الذكاء العاطفي ومهمة في الحد من سلوكات التنمر. من جانب آخر، تعزز اليقظة العقلية وعي الطلبة بأفكارهم ومشاعرهم وسلوكاتهم في اللحظة الحاضرة، ما يساعدهم على اتخاذ قرارات أكثر حكمة في تعاملاتهم الرقمية وتطوير استجابات أكثر تعاطفاً تجاه الآخرين (Kabat-Zinn, 2003).

يعتمد هذا البرنامج الإرشادي على مبادئ اليقظة العقلية التي عرفها بارون وريان (Barown & Rayan, 2007) بأنها حالة عقلية من التركيز الطوعي للانتباه والوعي للأحداث الراهنة بجوانبها الحسية والعقلية والانفعالية وبدون إصدار أحكام مسبقة؛ إذ ركزا على جانبين رئيسين، هما: الوعي (Awareness)؛ وهو الإدراك الشامل للخبرات الداخلية والخارجية، والانتباه (Attention)؛ وهو التركيز على جوانب محددة من الخبرة في اللحظة الحاضرة دون إصدار أحكام.

وباعتبار أن الفئة المستهدفة في البرنامج الإرشادي هم طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس القدس، وهي مرحلة حرجة يمر فيها الطلبة بتغيرات جسدية وعاطفية كبيرة، ما يجعلهم أكثر عرضة للضغوط النفسية والصراعات الاجتماعية. لذلك، فإن الجمع بين اليقظة العقلية والذكاء العاطفي يوفر نهجًا شاملاً لمعالجة مشكلة التنمر الإلكتروني. فبينما تعزز اليقظة العقلية الوعي الذاتي والقدرة على التعامل مع المواقف الصعبة بهدوء، يساعد الذكاء العاطفي في تحسين التواصل والتعاطف مع الآخرين. هذا التكامل يمكن أن يساهم في خلق بيئة تعليمية أكثر أمانًا وإيجابية؛ إذ يتمكن طلبة المرحلة الأساسية العليا من التعامل مع التحديات الاجتماعية والعاطفية بشكل أكثر فاعلية.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الذكاء العاطفي Emotional Intelligence

يعد الذكاء من المفاهيم الأساسية في علم النفس، وقد شغل الباحثين والعلماء لعقود طويلة، مع مرور الوقت، بدأ العلماء في إدراك أن الذكاء أكثر تعقيدًا مما كان يُعتقد سابقًا. وأن الذكاء المعرفي وحده غير كافٍ للنجاحات المستقبلية، نظرًا لزيادة تأثير العاطفة في حياة الإنسان؛ فالجانب العاطفي لا ينفصل عن التفكير، فظهرت العديد من الاستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والجانب العاطفي، لذا بدأ الاهتمام يتزايد بمفهوم جديد للذكاء، وهو الذكاء العاطفي.

تعددت واختلفت المفاهيم والترجمة للمصطلح الأجنبي Emotional Intelligence؛ إذ تناوله العلماء والباحثون من زوايا مختلفة. فظهرت عدة كلمات أو معانٍ له في اللغة العربية، فقد ترجمه بعض الباحثين إلى "الذكاء الوجداني"، وترجمه آخرون إلى "الذكاء الانفعالي"، بينما أطلق عليه آخرون "ذكاء المشاعر"، وترجم أيضاً إلى "الذكاء العاطفي" (البراشدية، 2020). وفي هذه الدراسة سيستخدم مصطلح "الذكاء العاطفي".

١,١,١,٢ مفهوم الذكاء العاطفي

يشتق مصطلح الذكاء في اللغة العربية من الفعل "ذكا" بمعنى توقد واشتعل، ويقال ذكت النار وذكا الرجل أي كان سريع الفهم (ابن منظور، 1993). وعُرِّف ايضاً بحدة الفهم وسرعة الإدراك، وهو الفطنة (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤). أما في اللغة الإنجليزية، فإن كلمة "Intelligence" مشتقة من الكلمة اللاتينية "Intelligentia"، والتي تعني القدرة على الفهم والإدراك (Simpson et al., 1993).

الذكاء اصطلاحاً: عرّفه ألفريد بينيه (Alfred Binet) بأنه القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها، والقدرة على الفهم الجيد والاستدلال الجيد (Binet & Simon, 1916). بينما عرّف ديفيد وكسلر (David Wechsler) الذكاء بأنه: "القدرة الكلية للفرد على التصرف بهدف، والتفكير بعقلانية، والتعامل بفاعلية مع البيئة" (Wechsler, 1958: 13). أما هوارد جاردنر (Howard Gardner)، فقد عرّف الذكاء بأنه: "القدرة على حل المشكلات أو ابتكار منتجات ذات قيمة في واحد أو أكثر من السياقات الثقافية" (Gardner, 1983: 7).

يتضح من خلال استعراض المعنيين اللغوي والاصطلاحي للذكاء وجود ترابط بينهما؛ إذ يشير المعنى إلى التوقد والإدراك وسرعة الفهم والفطنة، وهذا المعنى اللغوي انعكس بوضوح في التعريفات الاصطلاحية المعاصرة للذكاء التي طورها علماء النفس أمثال بينيه ووكسلر وجاردنر، والتي تؤكد جميعها القدرة على الفهم والإدراك وحل المشكلات والتعامل الفعال مع البيئة، ما يظهر أن جوهر مفهوم الذكاء قد احتفظ بمعناه الأصلي المتعلق بحدة الذهن وسرعة الاستيعاب عبر تطوره من المعنى اللغوي إلى المفهوم العلمي المعاصر.

وإذا كان الذكاء بمفهومه التقليدي يركز على الفهم والإدراك والقدرات المعرفية والعقلية المحضة، فإن التطورات الحديثة في علم النفس كشفت عن أهمية بُعد آخر لا يقل أهمية وهو البُعد العاطفي، فاختبارات القدرات العقلية تعجز عن التنبؤ بشكل واضح بنجاح الفرد في مختلف مواقف الحياة، وأهمها المجال الاجتماعي والمهني. هذه النظرة أثارت حفيظة بعض العلماء، الذين شعروا بالخوف من سيطرة المدرسة المعرفية على العوامل الأخرى التي تؤثر في السلوك البشري؛ إذ لم تعد العاطفة تُنظر إليها كمعيق للتفكير العقلاني، بل كمكون أساس يتفاعل مع الذكاء ويؤثر في فاعليته (Mert, 2023).

تشتق كلمة العاطفة في اللغة العربية من الفعل "عطف" الذي يعني الميل أو الشفقة والحنو والرقة وهي الميل الوجداني نحو شخص أو شيء (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤). أما في اللغة الإنجليزية، فإن كلمة "Emotion" مشتقة من الكلمة الفرنسية "émotion"، والتي اشتقت بدورها من الفعل اللاتيني "emovere"، بمعنى يحرك أو يثير (Oxford English Dictionary, 2020).

عرّف وليام جيمس (William James) العاطفة بأنها "تغيرات جسدية تتبع إدراكاً مباشراً لحقيقة مثيرة، وأن إدراكنا لهذه التغيرات أثناء حدوثها هو ما يسمى العاطفة" (Laird & Bresler, 1990:189). في حين اعتبر روبرت بلوتشيك (Robert Plutchik) العاطفة بأنها "تسلسل معقد من الاستجابات لمثير يتضمن تقييمات معرفية، وتغيرات ذاتية، وسلوك معبر" (Plutchik, 1982: 551).

وبناءً على هذا التطور المتوازي في فهم الذكاء والعاطفة، والذي كشف عن طبيعتهما التفاعلية والديناميكية، بدأ الباحثون في إدراك أن الفصل بين العقل والعاطفة لا يعكس الواقع النفسي الحقيقي للإنسان، فالملاحظات العملية والدراسات الميدانية أظهرت أن الأفراد الأكثر نجاحاً في حياتهم المهنية والشخصية ليسو بالضرورة الأعلى ذكاءً، بل أولئك القادرون على دمج قدراتهم المعرفية مع فهم عميق لعواطفهم وعواطف الآخرين لانجر (Langer, 1992)، وهذا الإدراك دفع علماء النفس في أواخر القرن العشرين إلى البحث عن نموذج جديد يوحد بين هذين البعدين، ما أدى إلى ظهور مفهوم الذكاء العاطفي محاولةً علميةً لوصف وقياس هذه القدرة التكاملية التي تجمع بين حدة الذكاء المعرفي وحكمة الإدارة العاطفية في منظومة واحدة متماسكة (العتيبي، 2019).

يمكن تتبع جذور مفهوم الذكاء العاطفي إلى عشرينيات القرن الماضي (1920-1980)، عندما انتقد إدوارد ثورندايك (Edward Thorndike) الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء وتحليله، ووجه

الأنظار إلى أن الذكاء ينبغي أن يشمل ثلاثة مجالات رئيسة: الذكاء الميكانيكي (Mecancial Intelligence)، الذكاء المجرد (Abstract Intelligence)، والذكاء الاجتماعي. عرّف ثورندايك الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الآخرين والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية (Thorndike, 1920). هذا المفهوم شكل الأساس لما سيصبح لاحقاً الذكاء العاطفي. وفي الثلاثينيات قام دوول (Doll) بمحاولة لقياس الجوانب غير المعرفية للذكاء؛ إذ أعد مقياس النضج الاجتماعي لقياس الكفاءة الاجتماعية. وفي عام ١٩٤٠م أكد وكسلر أهمية الصفات غير العقلية ويقصد بها العوامل الوجدانية والشخصية بجانب الصفات العقلية، وعدها ضرورية للنجاح في الحياة؛ إذ لا يمكن قياس ذكاء الفرد بمعزل عن قياس العوامل غير العقلية (Drigas & Papoutsi, 2018).

في السبعينيات والثمانينيات، قدم هوارد جاردنر Gardner نظرية الذكاءات المتعدد؛ إذ رأى جاردنر أن الحاجة إلى فهم الذكاء على أساس التباينات في الأنماط المعرفية، وركز على المحتويات المعرفية للذكاء، واعتقد أنه لا يوجد ذكاء واحد لدى الفرد، إنما ذكاءات متعددة (Gardner & Hatch, 1989). قسَم جاردنر الذكاء إلى سبعة أنماط هي: الذكاء اللغوي، الذكاء الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي، ذكاء بين الأفراد وذكاء داخل الفرد. ويُعَدُ النوعان الأخيران، اللذان تمثلان في الذكاء داخل الفرد (الذكاء الشخصي)، والذكاء بين الأفراد (الذكاء الاجتماعي) مكونان من مكونات الذكاء العاطفي، ما وسع الفهم للذكاء ليشمل جوانب غير معرفية (Ehrlich, 2000).

يُنسب مصطلح الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) إلى واين ليون باين (Wayne Leon Payne)، الذي استخدمه لأول مرة في أطروحته للدكتوراه عام (1986)م، بعنوان: "A study of emotion: developing emotiona intelligence ; self-integration, relating to fear, pain

and desire"؛ إذ حاول إثبات أن العاطفة والذكاء العاطفي هما عاملان مهمان في الحد من المشاكل الاجتماعية (Drigas & Papoutsi, 2018).

أما الصياغة العلمية المنهجية الأولى للمفهوم، فتنسب إلى بيتر سالوفي" Salovey"، وجون ماير Mayer" في عام 1990م؛ إذ قدما مصطلح الذكاء العاطفي لأول مرة في مقالهما الأكاديمي، فقد عرّفا الذكاء العاطفي بأنه القدرة على مراقبة مشاعر وعواطف الذات والآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله. هذا التعريف وضع الأساس لفهم الذكاء العاطفي كمجموعة من القدرات المعرفية المرتبطة بمعالجة المعلومات العاطفية، كما قاما بإعداد مقياس للذكاء الانفعالي أطلقا عليه اسم مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MSECI)، لقياس الإدراك والمساعدة والفهم وإدارة الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997).

وشهد عام 1995م نقطة تحول في تاريخ الذكاء العاطفي مع نشر دانيال جولمان (Goleman) لكتابه الذكاء العاطفي: لماذا قد يكون الأمر أكثر أهمية من معدل الذكاء؟ Emotional Intelligence: Why it can matter than IQ؟، الذي جمع به مجموعة من الأبحاث التي درست تأثير مراكز المخ على انفعالات الفرد وأدائه وعلاقته مع الآخرين، الأمر الذي جعل المفهوم أكثر فهماً وتقبلاً وشعبية، وأوضح أهميته في مجالات الحياة المختلفة، بما في ذلك العمل والتعليم والعلاقات الشخصية (Goleman, 1995). وقد أدى هذا الكتاب إلى زيادة كبيرة في الاهتمام العام والأكاديمي بالذكاء العاطفي.

طور الباحثون في أواخر التسعينيات وبداية الألفية الجديدة، نماذج مختلفة للذكاء العاطفي. قدم ماير وسالوفي نموذج القدرة، الذي يركز على القدرات المعرفية المرتبطة بمعالجة المعلومات العاطفية (Mayer& Salovey, 1997). كما قدم جولمان نموذج الكفاءة، الذي يركز على المهارات والقدرات العاطفية والاجتماعية في سياق العمل (Goleman, 1998). في المقابل، طور رويفن

بار–أون نموذج السمات، الذي ينظر إلى الذكاء العاطفي بوصفه مجموعة من السمات الشخصية والكفاءات الاجتماعية والعاطفية (Bar-On, 2007). وفيما يلي بعض من التعريفات والمعاني الأخرى للذكاء العاطفي قدمها باحثون مختلفون.

عرّف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) الذكاء العاطفي بأنه يمثل القدرة على الإدراك والتقييم والتعبير عن العواطف بدقة، والوصول إلى المشاعر وتوليدها عندما يتيسر التفكير، والقدرة على فهم العاطفة وتنظيم العواطف لتعزيز النمو العاطفي والفكري.

في حين عرّف كوبر وساواف (Cooper & Sawaf, 1997) الذكاء العاطفي بأنه يمثل القدرة على الإحساس والفهم والتطبيق الفعال للطاقة، والفطنة العاطفية بوصفها مصدراً للطاقة البشرية والمعلومات والتأثير والعلاقات. في المقابل عرّف ويسينجر (Weisinger, 1998) الذكاء العاطفي باعتباره يمثل الاستخدام الذكي للعواطف؛ أي جعل عواطفك تعمل لصالحك من خلال استخدامها لتوجيه سلوكك وتفكيرك بطرق تعزز نتائجك (السمادوني،٢٠٠٩).

أما بار–أون (Bar-On, 2006)، فقد عرف الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات غير المعرفية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع متطلبات وضغوط البيئة.

عرّف السمادوني (٢٠٠٩) الذكاء العاطفي بأنه يمثل قدرة الفرد المركبة التي تتضمن فهم الذات والآخرين عاطفياً، والتحكم في الانفعالات، وتوظيف الطاقة العاطفية بشكل إيجابي في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين. وعرّف جاشوا إيريك Ehrlich, (2000) الذكاء العاطفي بأنه مهارة التواصل العاطفي الفعال التي تتضمن الوعي الذاتي، والتعاطف، والقدرة على إدارة العلاقات الإنسانية بشكل ناجح. في حين أشار بيتريدس وآخرون

(Petrides et al., 2016) إلى الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من السمات الشخصية والتصورات الذاتية المتعلقة بالقدرة على التعرف إلى المعلومات العاطفية ومعالجتها واستخدامها.

تعكس هذه التعريفات المتنوعة الطبيعة المتعددة الأوجه للذكاء العاطفي وتسلط الضوء على مختلف جوانبه، من القدرات المعرفية إلى السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية، ويقدم كل تعريف منظورًا فريدًا يساهم في الفهم الشامل لهذا المفهوم، فهو يمثل قدرة الفرد على إدراك وقراءة وجدانه والتحكم فيها وتنظيمها وقدرته على التعاطف وحسن إدارة علاقاته الاجتماعية.

٢,١,١,٢ أبعاد الذكاء العاطفي

تمثل أبعاد الذكاء العاطفي الجوانب الأساسية التي تشكل هذا المفهوم المعقد والمتعدد الأوجه. هذه الأبعاد تعكس مجموعة متنوعة من القدرات والمهارات العاطفية والاجتماعية التي تمكن الفرد من فهم وإدارة عواطفه وعواطف الآخرين بفاعلية (Mayer et al., 2016) على مر السنين، قدم الباحثون والعلماء نماذج مختلفة لتحديد وتصنيف هذه الأبعاد، ما أدى إلى ظهور تصورات متنوعة لمكونات الذكاء العاطفي (Petrides et al., 2016). بينما تختلف هذه النماذج في تفاصيلها، إلا أنها تتفق عمومًا على وجود عدة مجالات رئيسة تشكل جوهر الذكاء العاطفي، مثل: الوعي الذاتي، وإدارة العواطف، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية (Goleman, 1998; Bar-On, 2007). يوفر فهم هذه الأبعاد منظورًا شاملاً لتقييم وتطوير الذكاء العاطفي، سواءً في السياقات الشخصية أو المهنية أو التعليمية. في الفقرات التالية، سيتم استعراض الأبعاد الرئيسة للذكاء العاطفي بالتفصيل وفقًا لأبرز النماذج النظرية في هذا المجال.

أبعاد الذكاء العاطفي وفقاً لأنموذج جولمان (Goleman, 1998)

طور جولمان أنموذجًا للذكاء العاطفي يتضمن خمسة أبعاد رئيسة؛ إذ اعتبر "جولمان" أن الذكاء العاطفي عبارة عن تركيب يمزج بين خمسة أبعاد، هي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية، وقام بتوزيعها إلى قسمين، هما: الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، وهي كالآتي (السامرائي، ٢٠١٨؛ السمادوني، ٢٠٠٩):

أولاً- الكفاءة الشخصية: تحدد هذه الكفاءة بحسب جولمان، كيف يدير الفرد نفسه؟ وهي تتضمن ثلاثة أبعاد، هي: الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، وكل بعد من هذه الأبعاد تندرج تحته مجموعة من المهارات:

الوعي بالذات (Self-awareness): وتعني قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية، وإدراكه لحالته النفسية وانفعالاته الداخلية، ويشمل: التقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.

تنظيم الذات (Managing Emotions): وتتضمن القدرة على التعامل مع المشاعر، ومقدرته على التحكم بالانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية من خلال ضبط النفس والسيطرة على الانفعالات والدوافع، والجدارة، والضمير، القدرة على التكيف في التعامل مع التغيير والتوجهات والمعلومات الجديدة، وتحفيز النفس والدافعية.

الدافعية (Self-Motivation): وتتضمن دافع الإنجاز، الالتزام والمبادرة.

ثانياً- الكفاءة الاجتماعية: وتشمل على التعاطف والمهارات الاجتماعية بمعنى القدرة على فهم مشاعر الآخرين والاستجابة لها بشكل مناسب، وعلى إدارة العلاقات وبناء شبكات اجتماعية فاعلة.

أبعاد الذكاء العاطفي وفقًا لأنموذج رويفن بار–أون (Bar-On)

قدم بار–أون (Bar-On, 2007) أنموذجًا شاملًا يتناول الذكاء العاطفي من منظور اجتماعي–تكيفي، معرفًا إياه بوصفه نظاماً من المهارات والكفاءات غير المعرفية التي تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة المتطلبات والضغوط البيئية. ونظم بار–أون أنموذجه في خمسة مجالات متكاملة تتكون من خمسة أبعاد رئيسة، هي: المهارات الشخصية؛ والتي تشمل الوعي الذاتي العاطفي، وتوكيد الذات، واحترام الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية، ثم المهارات البين–شخصية؛ وتتضمن التعاطف، والعلاقات البين–شخصية، والمسؤولية الاجتماعية، القدرة على التكيف؛ وتشمل حل المشكلات، اختبار الواقع، والمرونة. وإدارة الضغوط؛ إذ تتضمن تحمل الضغوط، والتحكم في الاندفاعات، والمزاج العام؛ ويشمل التفاؤل، والسعادة.

أبعاد الذكاء العاطفي وفقًا لأنموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2016)

قدم ماير وسالوفي أنموذجًا للذكاء العاطفي يتكون من أربعة أبعاد رئيسة، هي: إدراك العواطف؛ بمعنى القدرة على التعرف إلى العواطف في الذات والآخرين، وكذلك في الأشياء والفن والقصص والموسيقى. استخدام العواطف لتسهيل التفكير: أي القدرة على توليد وإنتاج العواطف لتسهيل العمليات المعرفية مثل حل المشكلات والإبداع. فهم العواطف أي القدرة على فهم المعلومات العاطفية وكيفية تفاعل العواطف وتطورها عبر الزمن. وأخيراً إدارة العواطف: وهي القدرة على تنظيم العواطف في الذات والآخرين لتعزيز النمو العاطفي والفكري (Mayer & Salovey, 2016).

هذه النماذج المختلفة تعكس تنوع وجهات النظر حول مكونات وأبعاد الذكاء العاطفي، بينما تتشارك في بعض العناصر الأساسية، فإن كل نموذج يقدم منظورًا فريدًا يساهم في فهم وتوضيح مفهوم الذكاء العاطفي وتطبيقاته في مختلف مجالات الحياة.

٣,١,١,٢ النظريات المفسرة للذكاء العاطفي

شهد مفهوم الذكاء العاطفي تطوراً ملحوظاً عبر العقود الماضية، إذ انبثقت عدة نظريات متكاملة سعت لفهم وتفسير طبيعة هذا النوع من الذكاء وآليات عمله. وتنوعت هذه النظريات في مداخلها ومنطلقاتها الفكرية، بدءاً من النماذج الرائدة التي وضعت الأسس الأولى لهذا المفهوم، مروراً بالنظريات التي ركزت على القدرات والمهارات المعرفية، وصولاً إلى النماذج المختلطة التي دمجت بين الجوانب المعرفية والشخصية. وفي إطار السعي لتقديم فهم لهذا التطور النظري، سيتم استعراض أبرز نظريات الذكاء العاطفي وفق تسلسلها التاريخي وتطورها المفاهيمي، ما يتيح فهماً أعمق لكيفية تبلور هذا المجال المعرفي المهم وتأثيره على مختلف جوانب السلوك الإنساني.

نظرية الذكاءات المتعددة (جاردنر، Gardner)

قدم هوارد جاردنر إطارًا مفاهيميًا ثوريًا للذكاء، موضحًا أنه يتجلى في أشكال متعددة ومستقلة نسبيًا. مهّدت نظريته الطريق لفهم الذكاء العاطفي من خلال تحديد نوعين من الذكاءات، الذكاء الشخصي الداخلي؛ وهو القدرة على فهم الذات والوعي بمشاعرها ودوافعها وإمكاناتها. والذكاء الشخصي الخارجي؛ بمعنى القدرة على فهم نوايا ورغبات ومشاعر الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية (Gardner, 1993).

النموذج المعرفي للقدرات (ماير وسالوفي Mayer & Salovey)

يصنف أنموذج ماير وسالوفي للذكاء العاطفي ضمن منظومة القدرات العقلية، فالهدف من تطوير هذه النظرية تحليل مكونات الذكاء العاطفي وإعداد أدوات قياس تقيس الذكاء العاطفي كقدرة وليس كسمة شخصية؛ لذا اتخذ هذا النموذج منحى القدرة العقلية؛ إذ تم تعريفه بأنه القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها (Mayer & Salovey, 1997). فاعتبر مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراكهم وفهمهم للانفعالات؛ بمعنى القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات واستيعاب المشاعر وفهمها وتبريرها في الذات والآخرين. وقد أوضحا عام 1997م أن الذكاء العاطفي يشتمل على أربع قدرات رئيسة (Mayer et al., 2016)، هي: أولاً القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة، وهذه القدرة من أهم مكونات الذكاء العاطفي، فبدونها لا يتكون الذكاء العاطفي. ثانياً: القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير أو بمسمى آخر توظيف الانفعالات، وهي تعني الدقة والكفاءة في ربط الانفعالات وأحاسيس أخرى كالإحساس باللون مثلاً، لتحسين التفكير في المواقف أو لتوليد انفعالات حية، أو استخدام الحالة المزاجية لتسهيل الحلول المناسبة. ثالثاً: القدرة على فهم وتحليل الانفعالات؛ فعادة ما تكون العواطف مليئة بالعلاقات المعقدة، التي يسعى الفرد إلى فهمها وفهم التغييرات التي تحدث الانفعالات المتشابهة، وبالتالي فإن هذه القدرة تساعد الفرد على التمييز بين التسميات المشابهة والانفعالات، وتفسير المعنى الذي تحمله، وفهم الانفعالات المركبة مثل الغيرة، التي تشتمل مثلاً على الغضب، والحسد، والخوف. رابعاً: القدرة على إدارة الانفعالات، فهذه النظرية تدعي أنه إذا كان لدى الفرد إدراك انفعالي جيد، فيمكنه أن يستغل هذا التغيير في الحالة المزاجية للتحكم بمشاعره تماماً؛ أي أن يتوافق الفرد الذكي عاطفياً مع حالته المزاجية غير المستقرة، ويتطلب ذلك فهماً جيداً للحالة. يفسر لنا أنموذج ماير وسالوفي أو ما يسمى بنموذج القدرة أو النموذج الرباعي

للقدرات الفرعية للذكاء العاطفي مرتبة تطورياً من الأدنى إلى الأعلى، فالترتيب يعكس مراحل النمو العاطفي للشخص؛ إذ يمر الأشخاص الأكثر ذكاءً عاطفياً بصورة أسرع في تلك المراحل (عوالي، 2023؛ السفاسفة، 2018؛ الريماوي، 2017).

نموذج السمات الذكاء العاطفي (بيتريدس وفورنهام Petrides & Furnham)

يعرف بيتريدس وفورنهام الذكاء العاطفي بوصفه مجموعة من السمات الشخصية المرتبطة بالإدراك الذاتي للقدرات العاطفية. يتضمن هذا النموذج أربعة عوامل، هي: الرفاهية، وتشمل السعادة والتفاؤل واحترام الذات. ضبط النفس، ويتضمن تنظيم العواطف والاندفاع وإدارة الضغوط، العاطفية، ويقصد بها إدراك العواطف والتعبير. الكفاءة الاجتماعية، وتشمل الكفاءة الاجتماعية والمهارات العلائقية وتأكيد الذات. يتميز نموذج بيتريدس وفورنهام بتركيزه على الذكاء العاطفي بوصفه مجموعة من التصورات الذاتية والاستعدادات السلوكية المرتبطة بالعواطف، والتي تقع ضمن الإطار الأوسع لنظريات الشخصية (Petrides et al., 2016).

نموذج الذكاء العاطفي (بار–أون Bar-On,)

تعد نظريته من أولى النظريات التي فسرت الذكاء العاطفي عند ظهورها عام 1988م؛ إذ صاغ مصطلح النسبة الانفعالية نظيراً لمصطلح نسبة الذكاء العقلي IQ. حدد بار–أون نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في القدرة الكلية على المعالجة للبيئة، وتشير هذه النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية (Bar-On, 2006). عرّف بار– أون الذكاء العاطفي بأنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعروفة، ويعد الأول في إعداد أداة تقيس الذكاء العاطفي. وأوضح

في نظريته أن الذكاء العاطفي يتكون من خمس كفاءات لا معرفية شخصية، وهي أولاً: كفاءات لا معرفية ذاتية (بمعنى النسبة العاطفية للشخص)، وتشتمل على التوكيدية والرؤية الذاتية وتحقيق الذات والاستقلالية. ثانياً: كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص (النسبة العاطفية للآخرين)، وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية، مثل التعاطف والمسؤولية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية. ثالثاً: كفاءات ضرورية لقابلية التكيف (النسبة العاطفية القابلة للتكيف)، وتشتمل على مجموعة من الكفاءات اللامعرفية، مثل إدراك الواقع وحل المشكلات والمرونة. رابعاً: كفاءات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط والتحكم فيها؛ أي (النسبة العاطفية للقدرة على إدارة الضغوط وضبطها)، وتشمل ضبط الاندفاع وتحمل الضغط. وأخيرا المزاج العام (النسبة الانفعالية للحالة المزاجية)، وهي عباره عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية مثل السعادة والتفاؤل (عوالي، 2023؛ العدرة، ٢٠٢١؛ العتيبي، ٢٠٢٢).

النموذج المختلط (دانيال جولمان ,Goleman)

تعد نظريه جولمان من أحدث النظريات التي تناولت الذكاء العاطفي؛ إذ أشار جولمان أنه تأثر بنظرية الذكاءات لجارنر، واعتمد في نموذجه على نظرية ماير وسالوفي لتحديد أن كلاً من العقل العاطفي والعقل المنطقي يعملان معاً بانسجام وتناسق حتمي دقيق (To manage our life with intelligence Goleman, 1998)، وذلك بسبب وجود توازن بينهما؛ إذ إن العقل العاطفي يغذي ويزود عمليات العقل المنطقي، في حين أن العقل المنطقي يقوم بتنقية مدخلات العقل العاطفي، وقد يعارضها أحياناً، لكنهما يعملان بتوازن تام، وكلاهما ضروري للآخر، فهما مترابطان في الدوائر العصبية للمخ (عوالي، 2023).

حدد جولمان خمسة أبعاد للذكاء العاطفي تضمنها خمسة وعشرون مهارة، وأدرجها ضمن قدرات شخصية وقدرات اجتماعية، فالقدرات الشخصية هي التي تحدد كيف نتصرف، وتتمثل بالوعي الذاتي والتنظيم الذاتي والدافعية. والقدرات الاجتماعية التي تحدد كيفية إدارة العلاقات كالتعاطف والمهارات الاجتماعية (السامرائي، 2018). ووسّع دانيال جولمان مفهوم الذكاء العاطفي ليتجاوز النطاق المعرفي البحت، مقدمًا أنموذجًا يدمج بين القدرات المعرفية والسمات الشخصية والكفاءات الاجتماعية. ينظر جولمان للذكاء العاطفي بوصفه مجموعة من القدرات القابلة للتطوير، والتي تساهم بشكل حاسم في الأداء المتميز في مختلف مجالات الحياة (Goleman, 1995).

الأساس العصبي البيولوجي للذكاء العاطفي

يشكل الدماغ البشري مختبرًا معقدًا للذكاء العاطفي؛ إذ تتشابك مناطق عصبية متعددة لتخلق شبكة متكاملة من المعالجة العاطفية. يؤدي اللحاء الأمامي دوراً استراتيجياً في إدارة العمليات المعقدة للتنظيم العاطفي، فهو المسؤول عن اتخاذ القرارات الاجتماعية وترجمة المشاعر المجردة إلى سلوكات محسوبة. بجانبه تعمل اللوزة الدماغية مركز إنذار حساس، يسجل التجارب العاطفية بدقة متناهية ويختزن الذكريات المشحونة بالعواطف (الفياض، ٢٠١٧).

يمتد التأثير العصبي للذكاء العاطفي ليشمل الجهاز العصبي التائي الذي يعمل جسراً للتواصل بين الحالات النفسية والفسيولوجية؛ إذ ينظم الاستجابات العاطفية ويساعد الفرد على التكيف مع المواقف الحياتية المختلفة. وفي هذه المعادلة المعقدة، تؤدي الهرمونات دورًا محوريًا، فهرمون الأوكسيتوسين يعزز التعاطف والترابط الاجتماعي، بينما يساهم الكورتيزول في إدارة استجابات التوتر والضغط النفسي (Laird, & Bresler, 1990).

هذه النظريات، رغم اختلافها في بعض التفاصيل، تتفق على أهمية الذكاء العاطفي في الحياة اليومية والنجاح الشخصي والمهني. وقد أدى هذا الاهتمام المتزايد إلى تطوير العديد من البرامج التدريبية والتعليمية الهادفة إلى تنمية مهارات الذكاء العاطفي في مختلف المراحل العمرية والسياقات الاجتماعية.

الذكاء العاطفي من المنظور الإسلامي

يُعد الذكاء العاطفي من المفاهيم الحيوية التي تشكل حجر الزاوية في بناء الشخصية الإنسانية المتوازنة، فهو يُعرّف بأنه قدرة الفرد على إدراك وفهم وإدارة انفعالاته الذاتية، وكذلك فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها بفاعلية (Mayer & Salovey, 1997). وقد أكدت الدراسات الحديثة أهمية هذا المفهوم في تحسين جودة الحياة والعلاقات الاجتماعية؛ إذ أشارت الأبحاث المعاصرة إلى أن الذكاء العاطفي يمكن أن يساهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات ميرت (Mert, 2023).

لقد سبق المنهج الإسلامي النظريات المعاصرة في تأسيس مفاهيم الذكاء العاطفي بما يزيد عن أربعة عشر قرناً، إذ قدم القرآن الكريم والسنة النبوية إطاراً متكاملاً لفهم طبيعة الإنسان وانفعالاته. فقد قال الله تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا * قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا * وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا﴾ (الشمس: ٧-١٠). وتُظهر هذه الآيات الكريمة فهماً عميقاً لطبيعة النفس البشرية وضرورة تزكيتها وتطهيرها، وهو ما يتماشى مع المفاهيم الحديثة للذكاء العاطفي (مهدي، ٢٠١٧).

ويُجسد الرسول محمد -صلى الله عليه وسلم- النموذج الأمثل للذكاء العاطفي من خلال سيرته العطرة، لقد كان النبي -صلى الله عليه وسلم- مثالاً في ضبط النفس وإدارة الانفعالات، وقد أشار

القرآن الكريم إلى هذه الخاصية بقوله تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ۖ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۖ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ (آل عمران: ١٥٩). كما يُعد كظم الغيظ والعفو من أبرز مظاهر الذكاء العاطفي، وقد أرشدنا القرآن الكريم إلى هذا المبدأ بقوله تعالى: ﴿الَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ ۗ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران: ١٣٤). وقد روى أبو هريرة –رضي الله عنه– أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– قال: "ليس الشديد بالصُرَعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب" (البخاري، ٦١١٤). وقد أظهر النبي –صلى الله عليه وسلم– حساسية عالية لمشاعر الآخرين واحتياجاتهم، وقد ورد في حديث عائشة –رضي الله عنها–: "ما خُيِّر رسول الله –صلى الله عليه وسلم– بين أمرين إلا أخذ أيسرهما، ما لم يكن إثماً" (البخاري، ٣٥٦٠). وهذا يعكس فهماً عميقاً لطبيعة النفس البشرية ومراعاة ظروف الآخرين (بنت بكر، ٢٠٢٥).

كما أسس الإسلام مبادئ راسخة لإدارة العلاقات الاجتماعية، إذ قال تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ﴾ (المائدة: ٢). وقد أكد النبي –صلى الله عليه وسلم– أهمية العلاقات الإيجابية بقوله: "المؤمن الذي يخالط الناس ويصبر على أذاهم أعظم أجراً من المؤمن الذي لا يخالط الناس ولا يصبر على أذاهم" (البخاري، ٢٥٠٧).

يتضح أن المنهج الإسلامي قدم إطاراً لفهم وتنمية الذكاء العاطفي، إذ تجاوز مجرد التنظير إلى التطبيق العملي من خلال النموذج النبوي الشريف. كما رسمت هذه المصادر الربانية السبل الواضحة والمنهجية العلمية التي تكفل الارتقاء بالسلوك الإنساني، من خلال تنمية الذكاء العاطفي وتطوير المهارات الاجتماعية. لذا، فإن الدمج بين الحكمة الإسلامية والأبحاث المعاصرة في

مجال الذكاء العاطفي، يمكن أن يوفر أنموذجاً متكاملاً لتطوير الشخصية الإنسانية؛ إذ يجمع بين العمق الروحي والمنهجية العلمية، ما يحقق التوازن النفسي والاجتماعي المطلوب في عالم اليوم.

٤,١,١,٢ أهمية الذكاء العاطفي

منذ عام 2000م، شهد مجال الذكاء العاطفي زيادة كبيرة في البحوث التطبيقية، وقد ركزت هذه الدراسات على تأثير الذكاء العاطفي في مجالات: مثل: القيادة، والأداء الوظيفي، والتعليم، والصحة النفسية. على سبيل المثال، وجد براكيت وزملاؤه أن الذكاء العاطفي يرتبط إيجابياً بالأداء الأكاديمي والوظيفي، وجودة العلاقات الشخصية، والصحة النفسية (Brackett et al., 2011).

يؤدي الذكاء العاطفي دورًا محوريًا في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الأساسية العليا، فالطلبة الذين يتمتعون بقدرة على إدارة عواطفهم وفهم مشاعر الآخرين يكونون أكثر قدرة على التركيز خلال المهام التعليمية واستيعاب المعلومات بشكل أفضل(MacCann et al., 2020) .

كما تمثل المرحلة الأساسية العليا فترة حرجة في تكوين الهوية الاجتماعية للطلبة؛ إذ يصبح التفاعل مع الأقران والمعلمين أكثر تعقيدًا. ووفقًا لما ذكره العتيبي (2019)، فإن تنمية مهارات الذكاء العاطفي تساعد الطلبة على بناء علاقات صحية مع زملائهم، وتجنب السلوكات السلبية مثل التنمر والعدوان. وتشير دراسة دريجس وبابوتسي (Drigas & Papoutsi. 2018) إلى أن البرامج التربوية التي تركز على تنمية الذكاء العاطفي تؤدي إلى تحسين العلاقات الاجتماعية بنسبة تصل إلى (23%) مقارنة بالفصول التقليدية.

ومن المهم الأخذ بالاعتبار حجم الضغوطات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية العليا والتحديات النفسية المتنوعة المرتبطة بالتغيرات البيولوجية والضغوط الدراسية؛ إذ أظهرت دراسة الخوالدة (2021) أن الطلبة ذوي مستويات الذكاء العاطفي المرتفعة يظهرون قدرة أكبر على

التكيف مع الضغوط والتحديات النفسية. وقد أكدت دراسة أجراها براكيت وآخرون (Brackett et al., 2012) أن تعليم مهارات الذكاء العاطفي يخفض مستويات القلق والتوتر بشكل ملحوظ، ويزيد من الصمود النفسي في مواجهة الصعوبات المرتبطة بهذه المرحلة العمرية. كما أضاف جادينج وآخرون (Gadinge et al., 2024) أن الذكاء العاطفي يؤدي دوراً مهماً في إدارة الضغوط والتكيف مع التحديات الحياتية المعاصرة، ومواجهة تحديات العصر الرقمي.

كما تُشكل البيئة الصفية مساحة مهمة لتطبيق مهارات الذكاء العاطفي وتنميتها، فوفقًا لدراسة السفاسفة وآخرين (2018)، فإن المعلمين الذين يدمجون أنشطة الذكاء العاطفي في ممارساتهم التدريسية يلاحظون تحسنًا في مناخ الغرفة الصفية وزيادة في دافعية الطلبة للتعلم. وتؤكد دراسة ريز وآخرين (Reyes et al., 2012) أن تضمين استراتيجيات تنمية الذكاء العاطفي في المناهج الدراسية يسهم في تحسين المشاركة الصفية بنسبة تصل إلى (27%).

في السنوات الأخيرة، اتجهت الأبحاث نحو دمج الذكاء العاطفي مع مجالات أخرى، مثل علم الأعصاب والذكاء الاصطناعي. على سبيل المثال، درس دريغاس وبابوتسي (Drigas & Papoutsi, 2018) العلاقة بين الذكاء العاطفي وعلم الأعصاب، مقترحين أنموذجاً جديداً متعدد الطبقات للذكاء العاطفي، كما حصل تطوير برامج تدريبية متقدمة لتنمية الذكاء العاطفي في مختلف المجالات.

٢,١,٢ التنمر الإلكتروني Cyberbullying

في عصر تتسارع فيه وتيرة التطور التكنولوجي بشكل لم يشهده التاريخ من قبل، يواصل الإنترنت رحلته نحو النضوج والتطور المستمر، متجاوزاً كل التوقعات في مجال وسائل التواصل الاجتماعي. وكما تنتشر الأجهزة الإلكترونية والشبكات اللاسلكية كالنار في الهشيم، تتزايد قدرة

الأفراد على الوصول إلى منصات التواصل الاجتماعي المختلفة، ما يفتح أمامهم آفاقاً واسعة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية تامة عبر الفضاء الإلكتروني.

ولكن، كما هو الحال مع كل تطور تكنولوجي كبير، تأتي هذه الثورة الرقمية بوجهين متضادين. فبينما سهّلت هذه التكنولوجيات الحديثة حياة الإنسان بطرق لا تُحصى، إلا أنها تركت بصمات عميقة على أفكاره وانفعالاته وسلوكاته. وفي خضم هذا التحول الجذري، برزت إلى السطح سلوكات غير مقبولة تتسم بالعدوانية، كان من أبرزها وأخطرها سلوك التنمر الإلكتروني.

يعد التنمر من الظواهر السلوكية السلبية التي انتشرت في المجتمعات الإنسانية المختلفة وعبر العصور المتعاقبة، وإن اختلفت أشكاله وأساليبه. وقد برزت هذه الظاهرة بشكل لافت للنظر في العقود الأخيرة، وبخاصة لدى طلبة المدارس، ما دفع الباحثين والمختصين إلى دراستها وتحليلها بهدف فهمها والتصدي لها. ومع التطور التكنولوجي الهائل في العصر الحديث، ظهرت أشكال جديدة من التنمر كالتنمر الإلكتروني الذي أصبح يشكل تحدياً كبيراً للمجتمعات والمؤسسات التربوية والاجتماعية. فما هو التنمر بشكل عام والتنمر الإلكتروني بشكل خاص؟ متى ظهر هذا المصطلح وكيف تطور عبر الزمن؟ ما هي أشكاله وأساليبه؟ وما هي الآثار النفسية المترتبة عليه؟

تُشتق كلمة التنمر في اللغة العربية من الجذر نَمِرَ جاء في لسان العرب لابن منظور: "نَمِرَ الرجلُ يَنْمَرُ نَمَراً: غَضِبَ وساءَ خُلُقُه، فهو نَمِرٌ والنَّمِرُ: المتغير اللون من الغضب" (ابن منظور، 1993). وورد في المعجم الوسيط: "تَنَمَّرَ لفلان: تَشَبَّه بالنَّمِر في الشراسة والعدوان (مجمع اللغة العربية، 2004). وعليه، فإن المعنى اللغوي للتنمر في العربية يرتبط بالغضب وسوء الخلق والشراسة والعدوان، وهو قريب من المعنى الاصطلاحي المعاصر.

أما كلمة Bullying في اللغة الإنجليزية، والتي تُترجم إلى تنمر في العربية، فتعود إلى أصل قديم. تشير الدراسات اللغوية إلى أن كلمة "Bully" ظهرت في القرن السادس عشر، وكانت تستخدم آنذاك بمعنى "الحبيب" أو "الصديق الحميم"، ثم تطور معناها في القرن السابع عشر لتصبح تشير إلى "الشخص المتسلط" أو "المستقوي". وفي القرن الثامن عشر، أصبحت تحمل معنى الشخص الذي يستخدم القوة أو التهديد للسيطرة على الآخرين أو إيذائهم (Oxford English Dictionary, 2020).

بدأ الاهتمام العلمي بظاهرة التنمر في أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن العشرين، وتحديداً في الدول الاسكندنافية. وكان العالم النرويجي دان أولويس (Dan Olweus) رائداً في هذا المجال؛ إذ بدأ أبحاثه حول التنمر في المدارس النرويجية في عام ١٩٧٠م (Olweus, 1993). وقد اكتسبت هذه الظاهرة اهتماماً أكبر في المجتمع النرويجي بعد حادثة انتحار ثلاثة مراهقين في النرويج عام ١٩٨٢م نتيجة تعرضهم للتنمر من قبل زملائهم. وعلى إثر هذه الحادثة، قامت وزارة التعليم النرويجية بتكليف أولويس بإعداد برنامج وطني لمكافحة التنمر في المدارس، والذي عُرف لاحقاً باسم برنامج أولويس لمكافحة التنمر (Olweus Bullying Prevention Program) (Smith, 2016).

في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، انتشر الاهتمام بظاهرة التنمر خارج حدود الدول الاسكندنافية ليشمل بريطانيا واليابان والولايات المتحدة وأستراليا وغيرها من الدول. وقد قام باحثون مثل بيتر سميث (Peter Smith) في بريطانيا، وكين ريجبي (Ken Rigby) في أستراليا، بإجراء دراسات مكثفة حول هذه الظاهرة (Rigby, 2007).

وفي اليابان، ظهر مصطلح "Ijime" للإشارة إلى التنمر، وأصبح محور اهتمام الباحثين والتربويين بعد سلسلة من حالات الانتحار بين طلبة المدارس في الثمانينيات (Yoneyama &

Naito, 2003). أما في الولايات المتحدة، فقد تزايد الاهتمام بظاهرة التنمر بشكل كبير بعد حادثة إطلاق النار في مدرسة كولومباين الثانوية عام ١٩٩٩م؛ إذ تبين أن منفذي الحادثة كانوا ضحايا للتنمر المستمر من قبل زملائهم (Patchin & Hinduja, 2016).

مع بداية الألفية الجديدة وانتشار الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، ظهر نوع جديد من التنمر يُعرف بالتنمر الإلكتروني أو السيبراني (Cyberbullying). ويعود الفضل في صياغة هذا المصطلح إلى البروفيسور الكندي بيل بيلسي (Bill Belsey) عام ٢٠٠٠م، والذي عرفه بأنه استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدعم سلوك متعمد ومتكرر وعدائي من قبل فرد أو مجموعة بهدف إيذاء الآخرين (Belsey, 2004).

وقد أصبح التنمر الإلكتروني محور اهتمام العديد من الباحثين، من أبرزهم سامير هيندوجا (Sameer Hinduja)، وجاستن باتشين (Justin Patchin) في الولايات المتحدة، اللذان أسسا مركز أبحاث التنمر الإلكتروني (Cyberbullying Research Center) عام ٢٠٠٤م (Hinduja & Patchin, 2014).

شهدت ظاهرة التنمر الإلكتروني انتشاراً واسعاً مع تطور التكنولوجيا الرقمية، وخاصة بعد عام ٢٠٠٥م مع ظهور منصات التواصل الاجتماعي الكبرى، مثل: فيسبوك (٢٠٠٤)، وتويتر (٢٠٠٦)، وانستغرام (٢٠١٠). وفقاً لدراسة أجراها مركز أبحاث بيو (Pew Research Center) عام ٢٠٢٤م، فإن نحو (٤٦%) من المراهقين في الولايات المتحدة تعرضوا للتنمر الإلكتروني، بزيادة قدرها (٣٦%) عن دراسة مماثلة أجريت عام ٢٠١٨م (Vasiou & Veloni, 2025).

أما في العالم العربي، فقد تأخر الاهتمام بظاهرة التنمر مقارنة بالدول الغربية؛ إذ بدأت الدراسات والأبحاث العربية حول هذه الظاهرة تظهر بشكل ملحوظ في العقد الأول من الألفية الثالثة، وكان من أوائل الباحثين العرب الذين اهتموا بدراسة التنمر الدكتور مسعد أبو الديار من

الكويت، والدكتور علي الصبحيين من الأردن (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩). وقد تزايد الاهتمام بظاهرة التنمر الإلكتروني في السنوات الأخيرة، وبخاصة مع ارتفاع نسبة استخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي بين فئة الشباب؛ إذ أشارت دراسة أجرتها مؤسسة مجتمع عمان الرقمي إلى أن نسبة انتشار التنمر الإلكتروني بين الطلبة في الأردن بلغت (٥٥,١%)، وهي نسبة مرتفعة تعكس خطورة الظاهرة في المجتمعات العربية (قاسم وآخرون، ٢٠٢١).

من هنا، يلاحظ بأن التنمر ظاهرة اجتماعية قديمة، إلا أن التطور التكنولوجي والرقمي قد أفرز شكلاً جديداً من أشكال التنمر يُعرف بالتنمر الإلكتروني؛ فالتنمر في الحياة الواقعية والتنمر الإلكتروني سلوكان يعتمدان على استقواء شخص أو مجموعة أشخاص على الطفل، واستغلال نقاط ضعفه في محاولة إيذائه بالسخرية منه أو تهديده. وبينما يحتفظ التنمر الإلكتروني بالخصائص الأساسية للتنمر التقليدي، إلا أنه يتميز بخصائص فريدة مرتبطة بالبيئة الرقمية، ما يستدعي فهماً عميقاً لكلا النوعين (العمار، ٢٠١٦).

تعددت التعريفات الاصطلاحية للتنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني بتعدد المدارس الفكرية التي تناولته بالدراسة والتحليل. ومن أبرز هذه التعريفات:

تعريف دان أولويس (Dan Olweus)، يعد العالم النرويجي دان أولويس من أوائل من قدموا تعريفاً علمياً للتنمر في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين. عرّف أولويس التنمر بأنه سلوك عدواني متعمد ومتكرر يمارسه فرد أو مجموعة ضد شخص آخر، مع وجود عدم توازن في القوة بين المتنمر والضحية" (Olweus, 1993). وحدد أولويس ثلاثة معايير أساسية للتنمر، هي: التعمد بمعنى السلوك العدواني المقصود والمتعمد، التكرار أي حدوث السلوك بشكل متكرر وليس مرة واحدة، وثالثاً عدم توازن القوة؛ إذ يكون هناك اختلال في ميزان القوة بين المتنمر والضحية، سواءً أكانت هذه القوة جسمية، أم نفسية، أم اجتماعية (أبو الديار، ٢٠١٢).

عرّف عالم النفس البريطاني بيتر سميث التنمر بأنه شكل من أشكال العدوان يتسم بالتكرار وعدم التوازن في القوة، ويهدف إلى إلحاق الضرر الجسدي أو النفسي بشخص آخر (Smith et al., 2002).

وذهب الدكتور مسعد أبو الديار إلى تعريف التنمر بأنه شكل من أشكال العنف والإساءة المتعمدة والمتكررة التي تصدر من فرد أو مجموعة أفراد ضد فرد آخر أقل قوة، بهدف إلحاق الأذى الجسدي أو النفسي به (أبو الديار، ٢٠١٢).

وعرّف الدكتور علي الصبحيين والدكتورة منى الجبارين التنمر بأنه سلوك متكرر يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسدياً أو لفظياً أو اجتماعياً أو جنسياً من قبل شخص واحد أو عدة أشخاص، وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة على الضحية وإذلالها ونيل مكتسبات غير شرعية منها (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣).

في حين عرّفت منظمة الصحة العالمية التنمر بأنه استخدام متعمد للقوة الجسدية أو السلطة، بالتهديد أو الفعل، ضد شخص آخر أو مجموعة، ما يؤدي أو يرجح أن يؤدي إلى إصابة أو موت أو ضرر نفسي أو سوء نمو أو حرمان (WHO, 2019).

يتضح من خلال استعراض تعريفات التنمر وجود ترابط بينها؛ إذ تشير التعريفات إلى استخدام سلوك متكرر لفظي أو جسدي بهدف ايذاء شخص ما وإلحاق الأذى به. كما يمكن ملاحظة تقيّد التنمر التقليدي بحدود الزمان والمكان؛ إذ ظل محصوراً في الأماكن المحدودة كالمدارس والأحياء، في حين أن الثورة التكنولوجية نقلت هذه الظاهرة إلى مستوى جديد تماماً، فقد تجاوز التنمر جدران الفصول الدراسية وأسوار المدارس ليجد لنفسه موطناً جديداً في الفضاء الإلكتروني اللامتناهي. وهكذا، وُلد شكل جديد من أشكال العدوان يُعرف بالتنمر الإلكتروني،

والذي يحمل في طياته خصائص مميزة تجعله أكثر خطورة وتأثيراً من نظيره التقليدي، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

عرّفت نانسي ويلارد (Willard) التنمر الإلكتروني بأنه: "إرسال أو نشر نصوص أو صور مؤذية أو قاسية عبر الإنترنت أو غيرها من وسائل الاتصال الرقمية" (Willard, 2007: 5).

كما قام سميث وآخرون (Smith et al., 2008: 376) بتعريف التنمر الإلكتروني بأنه: "فعل عدواني متعمد يقوم به فرد أو مجموعة باستخدام وسائل الاتصال الإلكترونية بشكل متكرر ومستمر ضد ضحية لا تستطيع الدفاع عن نفسها بسهولة".

في حين وصف كوالسكي وليمبير (Kowalski & Limber, 2013: 11) التنمر الإلكتروني بأنه: "أي سلوك يتم تنفيذه من خلال الوسائط الإلكترونية أو الرقمية من قبل أفراد أو مجموعات تقوم بشكل متكرر بإرسال رسائل عدائية أو مؤذية بقصد إلحاق الضرر أو الإزعاج للآخرين".

أما هيندوجا وباتشين (Hinduja & Patchin, 2015: 11)، فقد عرّفا التنمر الإلكتروني بأنه: "إلحاق ضرر متعمد ومتكرر من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر، والهواتف المحمولة، والأجهزة الإلكترونية الأخرى".

وعرّف كل من العنيزي والصعيدي (٢٠١٧: ١١٤) التنمر الإلكتروني بأنه: "سلوك متعمد ومتكرر يتم من خلال استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية مثل الإنترنت والهواتف المحمولة، بهدف إيذاء الآخرين وإلحاق الضرر النفسي أو الاجتماعي بهم".

وأوضح المكانين وآخرون (٢٠١٨: ١٦٨) بأنه: "استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل مضايقة الآخرين والتسبب في إيذائهم نفسياً من خلال إرسال رسائل مسيئة أو نشر صور مخجلة أو إنشاء مواقع إلكترونية لتشويه سمعة الآخرين".

وذهبت العواودة (٢٠٢٠: ٢٢٥) إلى تعريف التنمر الإلكتروني بأنه: "سلوك عدواني متعمد يتم من خلال التكنولوجيا الرقمية بهدف إلحاق الضرر النفسي أو الاجتماعي بالضحية، في سياق يتسم بعدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية".

أما منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2020)، فقد عرّفت التنمر الإلكتروني بأنه نوع من العنف الرقمي يشمل المضايقات المتكررة عبر الإنترنت بهدف إخافة أو إغضاب أو إذلال هدف معين.

في حين قدمت مبادرة سايبرمين التابعة للاتحاد الأوروبي تعريفاً محدثاً للتنمر الإلكتروني بأنه: "شكل من أشكال العدوان الذي يحدث عبر الوسائط الرقمية ويتضمن سلوكات متكررة تهدف إلى تخويف أو إغاظة أو إذلال الأفراد المستهدفين" (European Commission Cybermind Initiative, 2022: 8).

من خلال ما سبق، يمكن تعريف التنمر الإلكتروني (Cyberbullying) بأنه سلوك عدواني متكرر يُمارس عبر وسائط الاتصال الرقمية، ويتميز بخصائص تُميزه عن التنمر التقليدي، تتمثل هذه الخصائص في قدرته على الانتشار السريع، والوصول إلى جمهور واسع، ما يجعله أكثر شموليةً وتأثيراً على ضحاياه، كما يوصف هذا السلوك بعدم وجود توازن في القوى بين المُتنمر والضحيّة، وهدفه إلحاق الضرر النفسي أو الاجتماعي بالضحية.

ولفهم ديناميكية التنمر الإلكتروني بشكل أعمق، لا بد من تحليل الأطراف المختلفة المشاركة في هذه العملية المعقدة. فالتنمر الإلكتروني ليس مجرد سلوك فردي معزول، بل هو تفاعل اجتماعي متعدد الأطراف يتضمن شبكة من العلاقات والأدوار المتداخلة. ويؤدي كل طرف من هذه الأطراف دوراً محورياً في تشكيل طبيعة التنمر وشدته ومدى استمراريته، ما يجعل التعرف إلى

خصائص هذه الأطراف ودوافعها أمراً ضرورياً لفهم الظاهرة وتطوير استراتيجيات فعالة للتعامل معها (مدوري، ٢٠٢١).

أطراف سلوك التنمر الإلكتروني

هناك ثلاثة أطراف لسلوك التنمر الإلكتروني، هي:

المتنمر (Cyberbully): المتنمر الإلكتروني هو الشخص الذي يقوم بالسلوك العدواني المتعمد والمتكرر ضد الآخرين، ويستهدفهم عبر الوسائل الرقمية. فهو غالباً ما يعاني من مشكلات في التحكم بالانفعالات، وقد يكون لديه تاريخ من العدوانية أو التنمر التقليدي، ولديه الرغبة في السيطرة، الانتقام، أو الحصول على الاعتراف الاجتماعي، وتزيد متعته عند شعور الضحية بالمعاناة، ويستخدم عادة عدة أساليب لإخفاء الهوية، كإنشاء حسابات وهمية، أو استغلال المعلومات الشخصية للضحية (Hinduja & Patchin, 2019).

الضحية (Victim): الضحية هي الشخص الذي يتعرض للتنمر الإلكتروني، يمكن أن تكون من أي عمر، وتتميز الضحية بالضعف والعجز أمام المتنمر، وفي أغلب الأوقات لا تستطيع الإخبار عن التنمر الذي تتعرض له إما خوفاً من المتنمر نفسه، أو شعورها بالخجل إزاء وضعيتها أمام الآخرين (Hinduja & Patchin, 2019).

المتفرج (Bystander): هو الشخص الذي يشهد حالات التنمر الإلكتروني دون أن يكون المتنمر أو الضحية المباشرة، يتميز باختلاف ردود فعله حول ما يشاهده من تنمر. وينقسم إلى ثلاثة أقسام، هي: المتفرج السلبي الذي يشهد التنمر دون التدخل لإيقاف المتنمر أو مساعدة الضحية، والمتفرج الإيجابي الذي يتدخل لمساعدة الضحية أو الإبلاغ عن حالات التنمر، والمتفرج المشارك

الذي يشارك في التنمر من خلال مشاركة المحتوى المسيء أو التعليق عليه أو تشجيعه (Mitchell & Wilson, 2024).

بعد أن تبين من خلال التعريفات السابقة الطبيعة المعقدة للتنمر الإلكتروني وخصائصه وأطرافه المميزة التي تجعله يختلف عن التنمر التقليدي، يثار تساؤل منطقي حول العوامل والدوافع التي تقف وراء هذا السلوك العدواني في البيئة الرقمية. فإذا كان التنمر الإلكتروني يمثل ظاهرة متنامية تؤثر على ملايين الأشخاص حول العالم، فإن فهم الأسباب الجذرية لهذا السلوك يُعد خطوة أساسية نحو وضع استراتيجيات فعالة للوقاية والعلاج.

ومن هذا المنطلق، تتضح أهمية معرفة العوامل المتعددة التي تساهم في نشوء وتطور سلوك التنمر الإلكتروني، سواءً أكانت هذه العوامل نفسية، أم اجتماعية، أم تكنولوجية، والتي تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتخلق البيئة المثالية لازدهار هذه الظاهرة. وعليه، سيتناول الجزء التالي أهم الأسباب والعوامل المؤثرة في ظهور التنمر الإلكتروني وانتشاره.

١,٢,١,٢ أسباب التنمر الإلكتروني

يعد التنمر الإلكتروني من الظواهر السلبية التي انتشرت بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة مع تزايد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتكنولوجيا الرقمية. تتعدد أسباب هذه الظاهرة وتتداخل العوامل النفسية والاجتماعية والتكنولوجية المؤدية إليها. فيما يلي عرض لأبرز أسباب التنمر الإلكتروني استناداً إلى دراسات وأبحاث علمية حديثة، وهي كالآتي:

سمات الفضاء الإلكتروني المتمثلة في إخفاء الهوية والتخفي خلف الشاشات: إن السمات المميزة والاستثنائية للمجال الرقمي تخلق أرضًا خصبة للعدوان. فالتخفي خلف الشاشات وعدم الكشف عن الهوية، تشجّع الأفراد على ممارسة سلوكات التنمر، ما يجعلهم أقل خوفًا من العواقب. وعندما

يعتقد المرء أن هويته مخفية، فإن شعوره بالمسؤولية يتضاءل ويتمادى في سلوكاته (Hinduja & Patchinm, 2015). بالتالي، فإن توفير التكنولوجيا الرقمية إمكانية إخفاء الهوية الحقيقية للمستخدمين، يشجع على ارتكاب سلوكات التنمر دون الخوف من المواجهة أو العقاب. وهذا ما أشارت إليه دراسة باترسون وزملائه (Patterson et al., 2022) بأن (٧١%) من المتنمرين إلكترونياً يستخدمون حسابات وهمية أو مستعارة لارتكاب أفعالهم، وأن سهولة إنشاء هويات رقمية متعددة تسهل عملية التخفي وتجنب المساءلة. ويدعم هذا ما توصلت إليه دراسة المطيري (٢٠٢٣) التي أجريت على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؛ إذ وجدت أن (٦٥%) من الطلاب الذين مارسوا التنمر الإلكتروني أقروا بأن إمكانية إخفاء هويتهم الحقيقية كانت عاملاً محفزاً لهم لارتكاب سلوكات عدوانية ما كانوا ليرتكبوها في الواقع المادي.

غياب الرقابة والتنظيم في الفضاء الإلكتروني: يشكل غياب الرقابة الفاعلة في الفضاء الإلكتروني عاملاً رئيساً في انتشار التنمر الإلكتروني، فضعف الأطر التنظيمية والقانونية المتعلقة بالاستخدام الآمن للإنترنت يسهم في تفاقم المشكلة، كما أن البيئة الافتراضية غير المنظمة توفر مساحة خصبة للسلوكات العدوانية دون رادع قانوني أو أخلاقي. إن نقص الوعي لدى الآباء والمعلمين بمخاطر الفضاء الإلكتروني وأساليب التعامل معه يزيد من صعوبة السيطرة على هذه الظاهرة، ما يؤدي الى انتشارها (Gading & Suranata, 2024). وفي السياق العربي، أكدت دراسة العمري (٢٠٢٣) أن ضعف الرقابة الأسرية على استخدام الأبناء للإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي يعد من أبرز أسباب انتشار التنمر الإلكتروني في المجتمعات العربية. وأشارت الدراسة إلى أن (٦٧%) من حالات التنمر الإلكتروني بين المراهقين تحدث في أوقات متأخرة من الليل؛ إذ تقل الرقابة الوالدية.

تأثير التفكك الأسري والعلاقات الأسرية المضطربة: تؤدي البيئة الأسرية والعلاقات داخل الأسرة دوراً مهماً في تشكيل سلوك الأبناء في العالم الافتراضي. أظهرت دراسة شاملة أجراها كروز–فيرا وفرناندیز–روكو (Cruz-Vera & Fernández-Rocco, 2019) على (١،٤٠٠) مراهقاً أن هناك علاقة قوية بين التفكك الأسري والعلاقات الأسرية المضطربة، وبين ممارسة سلوك التنمر الإلكتروني. ووجدت الدراسة أن المراهقين الذين يعانون من ضعف التواصل مع الوالدين أو الذين يتعرضون للعنف الأسري هم أكثر عرضة لممارسة التنمر الإلكتروني بنسبة (٣،٥) مرة مقارنة بأقرانهم. وفي دراسة عربية أجراها عبد الرحمن والعنزي (٢٠٢٢) على عينة من طلبة المدارس في دولة الكويت، تبين أن (٥٨%) من الطلبة الذين يمارسون التنمر الإلكتروني ينتمون إلى أسر تعاني من مشكلات في العلاقات الأسرية كالطلاق أو الخلافات المستمرة بين الوالدين. وأشارت الدراسة إلى أن غياب الدعم العاطفي والنفسي داخل الأسرة يدفع الأبناء إلى البحث عن وسائل لتفريغ الشحنات السلبية، وقد يكون التنمر الإلكتروني إحدى هذه الوسائل.

الرغبة في الانتقام والتعويض عن مشاعر النقص: كثيراً ما يكون التنمر الإلكتروني وسيلة للانتقام أو التعويض عن مشاعر النقص والإحباط التي يعاني منها المتنمر. أشارت دراسة هيندوجا وباتشين (Hinduja & Patchin, 2019) إلى أن (٥٦%) من المتنمرين إلكترونياً كانوا ضحايا للتنمر التقليدي أو الإلكتروني في وقت سابق، وأن الرغبة في الانتقام كانت الدافع الأساسي لسلوكهم العدواني. كما أظهرت الدراسة أن الأفراد الذين يعانون من تدني تقدير الذات وضعف المهارات الاجتماعية يلجؤون إلى التنمر الإلكتروني وسيلة لإثبات قوتهم وتعزيز مكانتهم الاجتماعية. وفي السياق نفسه، كشفت دراسة الشرقاوي (٢٠٢٢) التي أجريت على طلبة الجامعات المصرية أن (٤٩%) من المتنمرين إلكترونياً يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية كالقلق والاكتئاب والشعور بالوحدة، وأن ممارستهم للتنمر تمثل آلية دفاعية للتغلب على هذه المشاعر السلبية، وأوضحت

الدراسة أن الفضاء الإلكتروني يوفر لهؤلاء الأفراد فرصة لتعويض إخفاقاتهم في العالم الواقعي من خلال ممارسة السيطرة والتحكم في الآخرين.

التأثر بالأقران والضغط الاجتماعي: يتأثر المراهقون بشكل كبير بسلوكات أقرانهم ويسعون للانتماء والقبول الاجتماعي، ما قد يدفعهم لمجاراة سلوكات التنمر الإلكتروني. أظهرت دراسة طولية أجراها ميشنا وكوالسكي (Mishna & Kowalski, 2020) على (١،٢٠٠) طالباً مراهقاً أن (٦٢%) من المشاركين في التنمر الإلكتروني فعلوا ذلك تحت تأثير ضغط الأقران والرغبة في الانتماء لمجموعة معينة، وأشارت الدراسة إلى أن المراهقين الذين لديهم أصدقاء يمارسون التنمر الإلكتروني هم أكثر عرضة بثلاث مرات للانخراط في هذا السلوك مقارنة بغيرهم.

وفي دراسة أجرتها قاسم وآخرون (٢٠٢١) على عينة من طلبة المدارس في الأردن، تبين أن (٥٣%) من الطلبة الذين يمارسون التنمر الإلكتروني أشاروا إلى أن رغبتهم في الحصول على مكانة اجتماعية مرموقة بين أقرانهم كانت الدافع الأساس وراء سلوكهم. كما أظهرت الدراسة أن الضغط الاجتماعي وثقافة المجموعة تؤدي دوراً كبيراً في تشجيع سلوكات التنمر، وبخاصة في ظل انتشار قيم التباهي والاستعراض عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

ضعف المهارات الاجتماعية والتعاطف لدى المتنمرين: يرتبط التنمر الإلكتروني بضعف المهارات الاجتماعية والتعاطف لدى الأفراد المتنمرين. أشارت دراسة كامبل وتيو (Campbell & Teo, 2023) إلى أن المتنمرين إلكترونياً يعانون من قصور في التعاطف العاطفي والمعرفي مقارنة بأقرانهم، مما يجعلهم غير قادرين على إدراك الأثر السلبي لسلوكاتهم على الضحايا. كما أن عدم وجود اتصال مباشر مع الضحية في الفضاء الإلكتروني يقلل من فرص رؤية ردود الفعل العاطفية للضحية، ما يخفض مستويات التعاطف لدى المتنمر.

وقد أكدت دراسة الزهراني (٢٠٢٣) التي أجريت على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وجود علاقة عكسية بين مستوى التعاطف والذكاء الاجتماعي وممارسة التنمر الإلكتروني. وأوضحت الدراسة أن الطلبة الذين يفتقرون إلى مهارات التواصل الاجتماعي الفعال والقدرة على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين يميلون أكثر إلى ممارسة التنمر الإلكتروني وسيلة للتعبير عن أنفسهم وتحقيق أهدافهم.

الإدمان على الإنترنت: يرتبط الإدمان على الإنترنت واضطرابات استخدام التكنولوجيا بزيادة خطر التورط في التنمر الإلكتروني. أظهرت دراسة أجراها لي وزملاؤه (Lee et al., 2022) أن المراهقين الذين يعانون من إدمان الإنترنت هم أكثر عرضة بنسبة (٢,٨) مرة للانخراط في سلوكات التنمر الإلكتروني مقارنة بأقرانهم. وأوضحت الدراسة أن الاستخدام المفرط للإنترنت يرتبط بانخفاض التحكم في الاندفاعات وزيادة السلوكات المخاطرة، ما يسهل الانخراط في سلوكات التنمر.

العوامل الثقافية والمجتمعية: تؤدي العوامل الثقافية والمجتمعية دوراً مهماً في انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني. أشارت دراسة عالمية أجراها سانتوس وزملاؤه (Santos et al., 2021) شملت (٢٠) دولة إلى وجود اختلافات ثقافية في أنماط التنمر الإلكتروني ودوافعه، ووجدت الدراسة أن المجتمعات التي تتسم بارتفاع مستويات العنف والتنافسية والفردية تشهد معدلات أعلى من التنمر الإلكتروني مقارنة بالمجتمعات التي تتسم بالتعاون والتكافل الاجتماعي.

وفي الوطن العربي، كشفت دراسة الرشيدي وإبراهيم (٢٠٢٣) عن تأثير بعض العوامل الثقافية والمجتمعية على انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني في المجتمعات العربية، مثل: ضعف التوعية الإعلامية بمخاطر هذه الظاهرة، والتناقض القيمي بين ما يتعلمه الأبناء في المدرسة وما يشاهدونه في وسائل الإعلام، وتراجع دور المؤسسات الدينية والتربوية في غرس القيم الأخلاقية. وأشارت

الدراسة إلى أن (٦٣%) من المبحوثين أكدوا أن غياب القدوة الإيجابية في المجتمع وانتشار نماذج سلبية في وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي يسهم في تشجيع سلوكات التنمر.

ضعف الوعي بمخاطر التنمر الإلكتروني وآثاره: يسهم نقص الوعي بمخاطر التنمر الإلكتروني وآثاره السلبية في استمرار هذه الظاهرة وتفاقمها، فالمراهقون المتورطون في التنمر الإلكتروني لا يدركون بشكل كامل الآثار النفسية والاجتماعية التي قد يسببونها للضحايا. كما أظهرت الدراسات أن أولياء الأمور يفتقرون إلى المعرفة الكافية بأشكال التنمر الإلكتروني وطرق التعامل معه، مما يحد من قدرتهم على توجيه أبنائهم وحمايتهم من هذه الظاهرة (Clark et al., 2022).

وفي دراسة أجراها الخطيب (٢٠٢٣) على عينة من المعلمين وأولياء الأمور في مصر والسعودية، تبين أن (٦٧%) من المشاركين لديهم معرفة محدودة بمؤشرات التنمر الإلكتروني واستراتيجيات التدخل المناسبة. وأشارت الدراسة إلى أن ضعف برامج التوعية والتثقيف حول هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية والإعلامية يسهم في استمرارها وصعوبة مكافحتها.

التغيرات النفسية والهرمونية في مرحلة المراهقة: تعد مرحلة المراهقة من أكثر المراحل العمرية عرضة للانخراط في سلوكات التنمر الإلكتروني نظراً للتغيرات النفسية والهرمونية التي يمر بها المراهقون. أشارت دراسة جاكسون وويلسون (Jackson & Wilson, 2021) إلى أن التغيرات الهرمونية خلال فترة المراهقة تؤثر على التحكم في الاندفاعات والعواطف، ما قد يزيد من احتمالية الانخراط في سلوكات عدوانية. كما أن البحث عن الهوية والاستقلالية الذي يميز هذه المرحلة قد يدفع المراهقين إلى تجربة سلوكات مختلفة، بما في ذلك التنمر الإلكتروني. كما أشارت منظمة اليونسكو (UNESCO, 2019) إلى خطورة التنمر الإلكتروني في مرحلة المراهقة؛ إذ يؤثر ذلك على جميع الجوانب الشخصية للمراهق، ويتسبب له بالضرر الكبير على المستوى النفسي والاجتماعي، ويحد من فرصة التعلم الجيد، ويؤثر على صحته البدنية والعقلية والعاطفية، ما

يترتب على ذلك عواقب طويلة المدى قد تستمر خلال مرحلة البلوغ وتكلف المجتمع الكثير (Ramos et al., 2024).

وفي دراسة أجراها الغامدي (٢٠٢٢) على عينة من المراهقين في المملكة العربية السعودية، تبين أن (٦١%) من حالات التنمر الإلكتروني تحدث في الفئة العمرية ما بين (١٤-١٧) عاماً. وأشارت الدراسة إلى أن الحاجة إلى تأكيد الذات والشعور بالقوة والسيطرة، فضلاً عن الميل للمخاطرة وتجربة الأدوار المختلفة، تمثل دوافع أساسية لممارسة التنمر الإلكتروني في هذه المرحلة العمرية.

انخفاض تكلفة التدخل: مع تطور الإنترنت، أصبحت تكلفة التدخل في وسائل التواصل الاجتماعي أقل فأقل. واليوم، يمكن لأي شخص لديه جهاز إلكتروني الوصول إلى وسائل التواصل الاجتماعي ببساطة عن طريق تنزيل وإنشاء حسابات، ونتيجة لذلك، هناك فجوة كبيرة في تطوير الأطر التنظيمية والقانونية في الوقت المناسب لمختلف منصات وسائل التواصل الاجتماعي. ويؤدي هذا النقص في اللوائح إلى تفاقم إمكانية الوصول إلى العدوان السيبراني، كما أن السهولة التي يمكن للأفراد من خلالها إنشاء حسابات متعددة على هذه المنصات تمر دون رادع إلى حد كبير، ما يزيد من احتمالية استخدام شخص واحد لحسابات متعددة لنشر العنف السيبراني (البراشدية، ٢٠٢٠).

٢,٢,١,٢ أشكال التنمر الإلكتروني

تشير الإحصائيات العالمية إلى تزايد معدلات التنمر الإلكتروني بشكل ملحوظ؛ إذ أفادت دراسة حديثة أن ما يقارب (٣٤%) من الطلبة في المرحلة الثانوية قد تعرضوا للتنمر الإلكتروني

خلال العام الماضي (Smith, 2024). وفي هذا السياق، من المهم تسليط الضوء على أشكال التنمر الإلكتروني المختلفة وتأثيراتها السلبية على الأفراد والمجتمع.

التشهير والقذف الإلكتروني (Cyberstalking): يتضمن التشهير الإلكتروني نشر معلومات كاذبة أو محرجة عن شخص ما بهدف تشويه سمعته أو التقليل من قيمته الاجتماعية. من خلال مشاركة معلومات الضحية، او الإساءة إليه عبر منشورات، أو نشر صور أو فيديوهات محرجة. وقد أشارت دراسة الشهري (٢٠٢٢) إلى أن التشهير يُعد من أكثر أشكال التنمر الإلكتروني انتشاراً في المجتمعات العربية، خاصة بين المراهقين. كما ذكر جونسون ودافيس (Johnson et al., 2023) أن الإشاعات والأكاذيب المنتشرة عبر منصات التواصل الاجتماعي يمكن أن تنتشر بسرعة كبيرة وتصل إلى جمهور واسع، ما يجعل آثارها أكثر خطورة من التنمر التقليدي على الضحية.

المضايقة المستمرة (Harassment): تشمل المضايقة المستمرة إرسال رسائل مسيئة أو تهديدية بشكل متكرر إلى الضحية، أو توجيه خطاب عدائي تحمل عبارات دالة على الغضب، أو إهانة او تحقير من خلال الرسائل النصية عبر شبكات التواصل الاجتماعي أو تطبيقات المراسلة، ووفقاً لدراسة قام بها المركز الوطني لدراسات السلامة الإلكترونية (٢٠٢٤)، فإن (٤١%) من حالات التنمر الإلكتروني تتضمن شكلاً من أشكال المضايقة المستمرة. وتؤكد دراسة المالكي (٢٠٢٤) أن المضايقات المستمرة تؤثر سلباً على الصحة النفسية للضحايا، وقد تؤدي إلى حالات من الاكتئاب والقلق.

الاستبعاد الاجتماعي (Exclusion) أو الإقصاء: يتمثل الاستبعاد الاجتماعي في تعمد استبعاد شخص ما من المجموعات أو الأنشطة الإلكترونية. يمكن أن يحدث الاستبعاد بعدة طرق، فقد يُستبعد الطالب من حفلات أو أنشطة الأصدقاء، أو قد لا يستخدم الطالب مواقع التواصل الاجتماعي أو لا يمتلك هاتفًا ذكيًا، ويتم استبعاده عمدًا من المحادثات من قبل الآخرين. كشفت

دراسة جارسيا (Garcia, 2024) عن أن الاستبعاد الاجتماعي عبر الإنترنت يزيد من شعور الضحايا بالوحدة والانعزال، وقد يؤدي إلى انخفاض في تقدير الذات. وتشير الدراسة التي أجراها العنزي (٢٠٢٣) إلى أن هذا النوع من التنمر يؤثر بشكل خاص على المراهقين في مرحلة بناء الهوية الشخصية.

انتحال الشخصية (Impersonation): يحدث انتحال الشخصية عندما يقوم المتنمر بإنشاء حسابات مزيفة باسم الضحية أو اختراق حساباتها الأصلية ونشر محتوى مسيء باسمها. ووفقاً لدراسة الجمعية المصرية لأمن المعلومات (٢٠٢٣)، فإن (٢٨%) من ضحايا التنمر الإلكتروني قد تعرضوا لانتحال الشخصية. وقد أشار (Wilson, 2024) إلى أن هذا الشكل من التنمر يمكن أن يؤدي إلى أضرار بالغة تمتد إلى سمعة الضحية ومستقبلها المهني، سيبدو مرتكب التنمر الإلكتروني وكأنه صديق، ما يمنح الطالب شعورًا زائفًا بالأمان، ثم يخونه ويعطي معلوماته الشخصية لغريب.

الابتزاز الإلكتروني (Cyberbullying Blackmail): يتضمن الابتزاز الإلكتروني تهديد الضحية بنشر معلومات أو صور خاصة ما لم تستجب لمطالب المتنمر. حسب دراسة العتيبي (٢٠٢٤)، يُعد الابتزاز الإلكتروني من أخطر أشكال التنمر الإلكتروني لما له من تأثيرات نفسية عميقة على الضحايا. وتشير البيانات التي جمعتها وزملاؤها (Brown et al., 2023) إلى أن نسبة كبيرة من حالات الابتزاز الإلكتروني لا يتم الإبلاغ عنها بسبب الخوف والخجل.

التصيد العاطفي (Flaming): يشير التصيد العاطفي إلى إرسال رسائل عدائية وغاضبة تهدف إلى استفزاز الضحية والتسبب في ردة فعل انفعالية، ويُعد التصيد العاطفي من أكثر أشكال التنمر الإلكتروني انتشاراً في منتديات النقاش والألعاب الإلكترونية. وقد وثق ثومبسون (Thompson,

2024) أن هذا النوع من التنمر غالباً ما يتسبب في خلق بيئة إلكترونية عدائية تؤثر سلباً على جميع المشاركين.

نشر الصور أو الفيديوهات المحرجة (Happy Slapping): يتضمن هذا الشكل تصوير الضحية في مواقف محرجة أو مسيئة ثم نشر هذه المواد عبر الإنترنت. إن نشر الصور والفيديوهات المحرجة يعد من أكثر أشكال التنمر الإلكتروني تأثيراً على الضحايا، نظراً لانتشارها السريع وصعوبة التخلص منها. وقد أكدت دراسة الخالدي (٢٠٢٢) أن هذا النوع من التنمر قد يؤدي إلى اضطرابات نفسية خطيرة قد تصل إلى التفكير في الانتحار في بعض الحالات.

من خلال ما سبق، يلاحظ تنوع أشكال التنمر الإلكتروني وتعدد طرق تنفيذها؛ إذ تشمل التنمر المباشر الذي يستهدف الضحية وجهاً لوجه عبر الوسائط الرقمية من خلال الرسائل النصية المسيئة والمكالمات المضايقة والرسائل الإلكترونية المؤذية، بينما يعتمد التنمر غير المباشر على أساليب أكثر تعقيداً مثل نشر الشائعات والإقصاء الاجتماعي من المجموعات الرقمية وانتحال الشخصية عبر الحسابات الوهمية (القاسم، ٢٠٢٤). كما يبرز التنمر بالصور والفيديو بوصفه أحد أخطر الأشكال؛ إذ يتضمن مشاركة المحتوى البصري المحرج أو المتلاعب به، إضافة إلى التنمر الجنسي الإلكتروني الذي يشمل إرسال المحتوى الجنسي غير المرغوب فيه والتحرش والابتزاز الجنسي. ولا يمكن إغفال التنمر الهوياتي الذي يستهدف الضحايا بناءً على انتماءاتهم العرقية أو الدينية أو الجنسية أو الثقافية، ما يجعل هذه الأشكال المتعددة تتطلب فهماً عميقاً للآليات النفسية والاجتماعية التي تحرك هذه السلوكات (الشرقاوي، ٢٠٢٢).

إن تعدد أشكال التنمر الإلكتروني وتعقيد آلياته يستدعي الحاجة إلى فهم الأسس النظرية التي تفسر هذه الظاهرة من منظور متعدد الأبعاد. فبينما تكشف الأشكال المختلفة للتنمر الإلكتروني عن تنوع الأساليب والوسائل المستخدمة، فإن الحاجة تظهر لفهم الدوافع الكامنة وراء هذه

السلوكات والعوامل التي تؤثر على ظهورها واستمرارها. وهنا تبرز أهمية النظريات النفسية والاجتماعية والبيولوجية في تقديم إطار تفسيري شامل يساعد على فهم الآليات المعقدة التي تحكم سلوك التنمر الإلكتروني، بدءاً من العوامل الفردية والشخصية وصولاً إلى التأثيرات البيئية والثقافية التي تشكل السياق الأوسع لهذه الظاهرة.

النظريات المفسرة للتنمر الإلكتروني

النظرية البيولوجية

تفسر النظريات البيولوجية التنمر الإلكتروني من خلال التركيز على عدة عوامل الجينية (Genetic Theory)، والعصبية (Neurobiological Theory)، والهرمونية (Hormonal and Neurotransmitter Theory)، التي تؤثر على السلوك العدواني. من منظور بيولوجي، تُسهم نظرية التطور العصبي التي وضعها لورانس شتاينبرغ (Laurence Steinberg) في تفسير السلوك التنمري خلال فترة المراهقة؛ إذ يشرح شتاينبرغ أن الدماغ المراهق يمر بمرحلة إعادة تنظيم عصبي مهمة تؤثر على مناطق مختلفة بمعدلات متفاوتة. تتطور المناطق المسؤولة عن المعالجة الانفعالية والبحث عن المكافآت (مثل النواة المتكئة والجهاز الحوفي) بشكل أسرع من المناطق المسؤولة عن التحكم المعرفي واتخاذ القرارات العقلانية (مثل القشرة أمام الجبهية) هذا التطور المتفاوت يفسر وفقاً لشتاينبرغ سبب كون المراهقين أكثر عرضة للسلوكات الاندفاعية والمخاطرة، بما في ذلك التنمر الإلكتروني، وبخاصة في حضور الأقران أو في البيئات المحفزة انفعالياً مثل منصات التواصل الاجتماعي (Steinberg, 2013). كما تشير الأبحاث إلى أن مستويات هرمونات معينة، خاصة التستوستيرون، قد تؤثر على مستويات العدوانية؛ إذ كشفت الدراسات عن وجود علاقة إيجابية بين مستويات التستوستيرون العالية والسلوك العدواني، وبخاصة عند الذكور، وارتبط

هرمون الذكورة بالعدوانية فالذكور أكثر عنفاً من البنات (العواودة، ٢٠٢٠). فضلاً عن ذلك، فإن اضطرابات في مستويات النواقل العصبية مثل السيروتونين والدوبامين قد تؤدي إلى صعوبة في التحكم بالانفعالات وزيادة الميول العدوانية (الغامدي، ٢٠٢٢).

النظريات النفسية

نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory): تفسر نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا (Bandura, 1977) التنمر الإلكتروني من خلال مفهوم التعلم بالمحاكاة والنمذجة. وأن السلوك البشري ينتج عن التفاعل المستمر بين العوامل المعرفية والسلوكية والبيئية في إطار ما يُعرف بالحتمية التبادلية (Triadic Reciprocal Determinism) وفقاً لهذه النظرية، يتعلم الأفراد السلوك العدواني من خلال مراقبة الآخرين وتقليدهم، وبخاصة عندما يرون أن هذا السلوك يؤدي إلى نتائج إيجابية للمتنمر مثل الحصول على السلطة أو الاعتراف الاجتماعي (Heirman & Walrave, 2012).

في البيئة الرقمية؛ إذ يؤثر التعرض للمحتوى العدواني عبر الإنترنت على تشكيل معتقداتهم حول قبولية هذا السلوك وفاعليته الذاتية في تحقيق أهدافهم الاجتماعية، يمكن للأفراد مشاهدة نماذج متعددة من السلوك العدواني عبر المنصات الإلكترونية، ما يزيد من احتمالية تقليد هذه السلوكات. كما أن التعزيز الإيجابي الذي يحصل عليه المتنمر من خلال ردود أفعال الآخرين أو الشعور بالسيطرة يعزز من استمرار هذا السلوك (Kowalski & Limber, 2013).

تقدم نظرية الضغط العام (General Strain Theory)، التي طورها روبرت أجنيو (Robert Agnew) إطاراً تفسيرياً مهماً لفهم التنمر الإلكتروني؛ إذ يفسر أجنيو أن الضغوط (Strains) تنشأ من ثلاثة مصادر رئيسة، هي: فشل الفرد في تحقيق الأهداف المرغوبة، وإزالة المحفزات الإيجابية

من حياته، ووجود محفزات سلبية مؤذية. هذه الضغوط تؤدي إلى مشاعر سلبية مثل الغضب والإحباط والاكتئاب، والتي بدورها قد تدفع الأفراد إلى اللجوء للسلوكات الإجرامية أو المنحرفة آليةً للتكيف مع هذه المشاعر السلبية (Agnew, 1992). في سياق التنمر الإلكتروني، يُفسر أجنيو هذا السلوك بوصفه استجابة تكيفية للضغوط النفسية والاجتماعية؛ إذ تشير الدراسات إلى أن المراهقين الذين يواجهون مستويات عالية من الضغط النفسي والاجتماعي أكثر عرضة لممارسة التنمر الإلكتروني، وسيلةً للتعبير عن مشاعرهم السلبية أو استعادة السيطرة والمكانة الاجتماعية (Nixon, 2014; Kowalski et al., 2019).

نظرية التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance Theory): تساعد نظرية التنافر المعرفي لليون فيستنجر (Festinger, 1957) في فهم كيفية تبرير المتنمرين لسلوكهم العدواني. عندما يدرك المتنمر أن سلوكه يتعارض مع قيمه الأخلاقية أو معاييره الاجتماعية، يحدث تنافر معرفي يؤدي إلى الشعور بعدم الراحة النفسية. لحل هذا التنافر، قد يلجأ المتنمر إلى تبرير أفعاله من خلال إلقاء اللوم على الضحية أو تقليل خطورة أفعاله، ما يحافظ على استمرار السلوك العدواني (العمري، ٢٠١٧). في البيئة الرقمية، يسهل هذا التبرير بسبب المسافة النفسية بين المتنمر والضحية وعدم رؤية التأثير المباشر للسلوك العدواني.

نظرية التحكم الذاتي (Self-Control Theory): تشير نظرية التحكم الذاتي لجوتفريدسون وهيرشي (Gottfredson & Hirschi, 1990) إلى أن ضعف التحكم الذاتي يُعد عاملاً رئيساً في السلوك المنحرف، بما في ذلك التنمر الإلكتروني. الأفراد الذين يعانون من ضعف في التحكم الذاتي يميلون إلى البحث عن الإشباع الفوري ولديهم صعوبة في التحكم في انفعالاتهم ونبضاتهم العدوانية (الزعبي، ٢٠١٩). وهذا ما نراه في السياق الرقمي، تقل الحواجز التقليدية التي تمنع السلوك

العدواني، ما يجعل الأفراد ذوي التحكم الذاتي المنخفض أكثر عرضة للانخراط في سلوكات التنمر الإلكتروني.

النظريات الاجتماعية

نظرية التفكك الاجتماعي (Social Disorganization Theory): تفسر نظرية التفكك الاجتماعي لشو وماكاي (Shaw & McKay, 1942) التنمر الإلكتروني من خلال ضعف البنية الاجتماعية والرقابة الاجتماعية. في البيئات التي تعاني من تفكك اجتماعي، تنخفض فاعلية آليات الضبط الاجتماعي التقليدية مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع، ما يخلق بيئة مناسبة لنمو السلوكات المنحرفة (الشرقاوي،٢٠٢٢). في العالم الرقمي، يمكن أن يحدث تفكك اجتماعي مماثل عندما تكون هناك رقابة ضعيفة أو غائبة على المنصات الرقمية، ما يسمح للسلوكات العدوانية بالانتشار دون عواقب واضحة. كما تؤدي نظرية التفكك الأخلاقي (Moral Disengagement Theory) التي وضعها ألبرت باندورا دوراً مهماً في فهم كيف يبرر الأفراد سلوكاتهم التنمرية الإلكترونية لأنفسهم؛ إذ يشرح باندورا أن الأفراد يستخدمون آليات معرفية مختلفة لتعطيل الضوابط الأخلاقية الداخلية وتبرير سلوكاتهم الضارة. هذه الآليات تشمل ثمانية أنواع:

التبرير الأخلاقي (Moral Justification)، والتسمية المهذبة (Euphemistic Labeling)، والمقارنة المُفيدة (Advantageous Comparison)، وإزاحة المسؤولية (Displacement of Responsibility)، وتشتيت المسؤولية (Diffusion of Responsibility)، وتشويه العواقب (Distortion of Consequences)، وإنكار الإنسانية (Dehumanization)، وإلقاء اللوم على الضحية (Attribution of Blame)(Bandura, 2002). في سياق التنمر الإلكتروني، تسمح هذه الآليات للمتنمرين بالحفاظ على صورة إيجابية عن أنفسهم رغم انخراطهم في سلوكات ضارة.

نظرية الهوية الاجتماعية (Social Identity Theory): تسهم نظرية الهوية الاجتماعية التي طورها هنري تاجفل (Henri Tajfel)، وجون تيرنر (John Turner) في تفسير التنمر الإلكتروني من خلال التركيز على العمليات النفسية المتعلقة بالانتماء الجماعي؛ إذ يفسر تاجفل وتيرنر (Tajfel & Turner, 1986) أن الأفراد يسعون لتحقيق هوية اجتماعية إيجابية من خلال عضويتهم في مجموعات اجتماعية، وأن هذا يكون عبر عمليات التصنيف الاجتماعي (Social Categorization)، والهوية الاجتماعية (SocialIdentity)، والمقارنة الاجتماعية (Social Comparison). ووفقاً لهذا التفسير، قد يستخدم بعض المراهقين التنمر الإلكتروني وسيلة لتعزيز مكانة مجموعتهم الداخلية (In–group) من خلال التقليل من شأن أفراد المجموعات الخارجية (Out–groups)، وبخاصة في البيئة الرقمية؛ إذ تصبح حدود المجموعات أكثر مرونة وتعقيداً.

من المهم الإشارة إلى أن فهم التنمر الإلكتروني يتطلب نهجاً متكاملاً يجمع بين هذه النظريات المختلفة. فبينما تفسر النظريات النفسية العمليات المعرفية والعاطفية التي تحرك سلوك التنمر، تركز النظريات الاجتماعية على السياق الاجتماعي والثقافي الذي يحدث فيه هذا السلوك. من جهة أخرى، تقدم النظريات البيولوجية أساساً لفهم الاستعدادات الجينية والعصبية التي قد تجعل بعض الأفراد أكثر عرضة لسلوكات التنمر. هذا التكامل يساعد على فهم العوامل المتعددة والمعقدة التي تساهم في ظهور واستمرار سلوك التنمر الإلكتروني.

٣,٢,١,٢ آثار التنمر الإلكتروني

أولاً: آثار التنمر الإلكتروني على المتنمر

يواجه المتنمر إلكترونياً العديد من الآثار السلبية التي تؤثر على صحته النفسية وسلوكه على المدى القصير والطويل. فالمتنمرون إلكترونياً يظهرون مستويات مرتفعة من السلوك العدواني

والميل إلى تحدي السلطة الحارثي (2020). كما يعانون من انخفاض في التعاطف مع الآخرين، ما قد يؤثر سلباً على علاقاتهم الاجتماعية المستقبلية الشمري (2023). كما كشفت الدراسات أن المتنمرين إلكترونياً يعانون من مشاكل نفسية متعددة، فقد وجدت دراسة أن (37%) من المتنمرين يعانون من أعراض الاكتئاب، و (29%) يعانون من القلق المزمن، وأن المتنمرين غالباً ما يطورون سلوكات مضادة للمجتمع قد تستمر معهم خلال حياتهم من سن المراهقة حتى مرحلة البلوغ (Clark & Jones, 2022).

من جانب آخر، توصلت دراسة المطيري (٢٠٢٣) إلى وجود علاقة سلبية بين سلوك التنمر الإلكتروني والأداء الأكاديمي؛ إذ أظهرت النتائج انخفاضاً ملحوظاً في التحصيل الدراسي لدى الطلاب المتنمرين. وتشير دراسة العتيبي (٢٠٢٢) إلى أن المتنمرين يواجهون صعوبات في الالتزام بالقواعد المدرسية، ما يؤدي إلى زيادة معدلات الغياب والفصل من المدرسة. وأوضحت دراسة ويليامز (William, 2023) أن سلوكات التنمر في مرحلة المراهقة قد تؤثر سلباً على فرص العمل المستقبلية، وبخاصة مع تزايد اهتمام أصحاب العمل بفحص السجل الإلكتروني للمتقدمين للوظائف. وقد وثقت دراسة ساريجي وبور (Sarijeh & Pour, 2023) حالات لمتنمرين تم رفض توظيفهم أو فصلهم من العمل بسبب اكتشاف سلوكاتهم التنمرية السابقة عبر الإنترنت. ناهيك عن تزايد العقوبات القانونية المفروضة على المتنمرين إلكترونياً في الدول العربية؛ إذ تصل العقوبات في بعض الحالات إلى السجن والغرامات المالية الكبيرة القحطاني (٢٠٢٣). وتؤكد دراسة الرشيدي (٢٠٢٤) أن معظم المتنمرين لا يدركون العواقب القانونية لسلوكاتهم عبر الإنترنت، ما يعرضهم للمساءلة القانونية.

وفي السياق الاجتماعي، وجدت دراسة براون (Brown, 2023) أن المتنمرين يواجهون الرفض الاجتماعي والعزلة، وبخاصة عندما يتم كشف سلوكاتهم التنمرية. وقد أشار إلى أن المتنمرين

غالباً ما يفقدون الثقة في محيطهم الاجتماعي، ما يؤثر سلباً على علاقاتهم طويلة المدى ودعمهم الاجتماعي.

آثار التنمر الإلكتروني على الضحية

تشير الدراسات إلى أن ضحايا التنمر الإلكتروني يعانون من مجموعة واسعة من الاضطرابات النفسية والعاطفية. وفقاً لدراسة العنزي (٢٠٢٢)، فإن (٦٨%) من ضحايا التنمر الإلكتروني يعانون من أعراض الاكتئاب، و(٥٩%) يعانون من أعراض القلق. كما أن التعرض المستمر للتنمر الإلكتروني يزيد من مخاطر الإصابة باضطراب ما بعد الصدمة، وقد يدفع في بعض الحالات الخطيرة إلى التفكير في الانتحار العسلي (٢٠٢٤). وفي دراسة أجراها ثومبسون وزملاؤه (Thompson et al., 2024)، تبين أن ضحايا التنمر الإلكتروني يواجهون انخفاضاً حاداً في تقدير الذات ومشاعر الخجل والذنب، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بنشر صور أو معلومات محرجة عنهم. وأشار كلارك وجونز (Clark & Jones, 2022) إلى أن تأثير التنمر الإلكتروني قد يكون أكثر حدة من التنمر التقليدي، نظراً لانتشاره السريع وصعوبة التخلص من المحتوى المسيء عبر الإنترنت.

أما من الناحية الاجتماعية، فقد أظهرت دراسة الدوسري (٢٠٢٣) إلى أن ضحايا التنمر الإلكتروني يميلون إلى الانسحاب الاجتماعي وتجنب التفاعل مع الآخرين، ما يؤدي إلى العزلة والوحدة، وأن (٤٢%) من ضحايا التنمر الإلكتروني يفقدون الثقة في الآخرين ويجدون صعوبة في تكوين علاقات اجتماعية جديدة.

على الصعيد الأكاديمي، يلاحظ وجود انخفاض ملحوظ في التحصيل الدراسي لدى الطلبة ضحايا التنمر الإلكتروني، مع زيادة في معدلات الغياب وتجنب الأنشطة المدرسية الريماوي وجبر

(٢٠١٧). وتؤكد دراسة جونسون (Johnson, 2023) على أن ضحايا التنمر الإلكتروني يعانون من صعوبة التركيز وانخفاض الدافعية للتعلم، ما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي.

لا تقتصر آثار التنمر الإلكتروني على الجوانب النفسية والاجتماعية فحسب، بل تمتد لتشمل الصحة الجسدية للضحايا. فقد يعاني ضحايا التنمر الإلكتروني من اضطرابات النوم والصداع المزمن وآلام المعدة. كما أن الضغط النفسي الناتج عن التنمر الإلكتروني قد يؤدي إلى اضطرابات في الأكل، سواءً أكانت في صورة فقدان الشهية أم الإفراط في تناول الطعام (العمري، ٢٠٢٣؛ الزهراني، ٢٠٢٣). أما على الصعيد الدولي، فقد وثقت دراسة وليامز وآخرين Williams, (2023) وجود علاقة بين التعرض للتنمر الإلكتروني وظهور أعراض جسدية متعددة لدى المراهقين، مثل الإرهاق المزمن وضعف جهاز المناعة. وتشير دراسة لويس (Lewis, 2023) إلى أن التوتر المستمر الناتج عن التنمر الإلكتروني قد يؤدي إلى زيادة خطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية على المدى الطويل.

أما على الصعيد المهني، فإن التنمر الإلكتروني قد يؤثر سلباً على الخيارات المهنية للضحايا، وبخاصة عندما يتعلق الأمر بالتشهير أو نشر معلومات كاذبة عنهم عبر الإنترنت (النعيمي، ٢٠٢٤). وقد أشارت دراسة الهاشمي (٢٠٢٣) إلى أن بعض ضحايا التنمر الإلكتروني يواجهون صعوبات في الحصول على وظائف نتيجة للمحتوى المسيء المنتشر عنهم على الإنترنت. وأكدتها دراسة أجرتها ميتشل وويلسون (Mitchell, & Wilson, 2024)، التي بينت أن آثار التنمر الإلكتروني قد تستمر لسنوات طويلة بعد توقف التنمر، ما يؤثر على قدرة الضحايا على بناء علاقات سليمة وتحقيق النجاح المهني، وتؤكد على أهمية التدخل المبكر وتقديم الدعم النفسي لضحايا التنمر الإلكتروني للحد من هذه الآثار طويلة المدى.

استراتيجيات المواجهة

تشير دراسة القاسم (٢٠٢٤) إلى أهمية تطوير استراتيجيات فعالة لمساعدة كل من المتنمرين والضحايا في التغلب على آثار التنمر الإلكتروني. وتقترح عدة استراتيجيات منها تعزيز الوعي بمخاطر التنمر الإلكتروني، وتطوير مهارات التعامل مع الضغوط، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للمتضررين. من جانبها، تؤكد دراسة جاكسون (Jackson, 2021) على أهمية البرامج العلاجية التي تستهدف المتنمرين وتساعدهم على تعديل سلوكاتهم وتطوير مهارات التعاطف والتواصل الإيجابي. وتشير سميث (Smith, 2022) إلى دور المؤسسات التعليمية والأسرة في خلق بيئة داعمة تساعد الضحايا على التعافي، وتمنع المتنمرين من الاستمرار في سلوكاتهم السلبية.

يعد التنمر الإلكتروني ظاهرة سلوكية مدمرة تترك آثاراً نفسية عميقة على الضحايا، منها تدني الثقة بالنفس والقلق والاكتئاب، وقد تصل إلى أفكار إيذاء الذات. يمكن مواجهة التنمر من خلال تعزيز الثقة بالنفس، وطلب المساعدة من الأشخاص الموثوقين، وتطوير مهارات التواصل الحازم، بالإضافة إلى توثيق الحوادث والإبلاغ عنها للجهات المختصة. المواجهة الفعالة تتطلب تضافر جهود الفرد والمجتمع لخلق بيئة آمنة خالية من العنف والإقصاء. في النهاية، فإن التوعية والتدخل المبكر والبرامج الإرشادية هي مفتاح القضاء على هذه الظاهرة وحماية الأجيال القادمة من آثارها المدمرة.

٣,١,٢ اليقظة العقلية

في العصر الحالي؛ إذ تتسارع وتيرة الحياة وتتزايد الضغوطات اليومية، يبحث الكثيرون منا عن طرق للحفاظ على توازنهم النفسي وتحسين جودة حياتهم. وسط هذا السعي، برزت اليقظة العقلية بوصفها ممارسة واعدة تجذب اهتمام الباحثين والممارسين في مجالات الصحة النفسية

والتنمية البشرية. هذا المفهوم، المرتبط بعلم النفس الإيجابي الذي جمع بين الحكمة القديمة والعلم الحديث، يقدم للفرد نهجاً فريداً للتعامل مع تحديات الحياة المعاصرة. في هذا السياق، سيتم تناول تعريفات اليقظة العقلية من وجهات نظر مختلفة، واستعراض تطورها التاريخي وأهميتها في العصر الحاضر.

يتضح أن اليقظة العقلية أو اليقظة الذهنية، التأمل الواعي، التأمل اليقظ، حضور كامل الذهن، جميعها مسميات متعددة لمفهوم واحد من مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي تناوله الباحثون وقدموا له عدة تعريفات. فبعضهم اعتبر اليقظة العقلية سمة، والبعض الآخر يراها مجموعة من المهارات التي يمكن تعلمها وتحسينها، وينظر إليها طرف ثالث بأنها انتباه هادف ووعي بالحاضر (الضبع، ٢٠١٣)، وفي هذا الشأن نستعرض التعريفات الآتية:

تُعرّف اليقظة العقلية (Mindfulness) بأنها: "حالة من الوعي المتوازن الذي ينطوي على الانتباه المقصود للخبرة اللحظية الحالية، دون إصدار أحكام أو تقييمات" (الضبع وآخرون، ٢٠١٣: ٤٥). ويشير الحميدي (٢٠٢٣) إلى أن اليقظة العقلية تمثل نوعاً من الوعي المنفتح والمستقبل للخبرة في اللحظة الآنية، وتتضمن المراقبة والملاحظة المستمرة للظواهر العقلية دون تفاعل انفعالي معها. ويرى عبد الباقي وأمل (٢٠٢٠)، بأن اليقظة العقلية مجموعة من المهارات التي يمكن للفرد تعلمها وممارستها للحد من الأعراض النفسية، وزيادة الثقة والسعادة وطيب الحال.

وفقاً لـ كابات–زين (Kabat-Zin, 2003:145)، فإن اليقظة العقلية تعني: "الوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه المقصود، في اللحظة الحالية، ودون إصدار أحكام على التجربة التي تتكشف لحظة بلحظة". ويضيف براون وريان أن اليقظة تتضمن الانتباه المركز والواعي لما يحدث في اللحظة الراهنة، مع الانفتاح على الخبرة والتقبل (Brown & Ryan, 2003).

وأشارت لانجر (Langer, 1992 :289) إلى اليقظة الذهنية باعتبار أنها الوعي الشعوري والنشاط العقلي الذي يجعل الفرد منفتحاً على الجديد من الخبرات وحساساً بالسياق.

هذه التعريفات تشترك في التركيز على عناصر أساسية لليقظة العقلية: الانتباه المقصود، التركيز على اللحظة الحاضرة، والموقف غير الحكمي تجاه الخبرات. من خلال هذه المفاهيم، تقدم اليقظة العقلية إطاراً قيماً لفهم وتحسين التجربة الإنسانية في مختلف مجالات الحياة.

التسلسل التاريخي لليقظة العقلية: النشأة والتطور

الجذور البوذية القديمة

ترجع جذور اليقظة العقلية إلى التقاليد البوذية القديمة التي ظهرت في شمال الهند قبل حوالي ٢٥٠٠ عاماً؛ إذ اعتُبرت نهجاً أساساً لرحلة تأملية تركز الانتباه على نقطة واحدة، مصحوبة بحالة من الهدوء والاستقرار (Malinowski, 2008). فمصطلح "اليقظة" مشتق من الكلمة البالية "ساتي" (Sati)، والتي تعني الوعي أو الانتباه. وهو أحد المكونات الأساسية في تعاليم بوذا؛ إذ إن ممارسات التأمل البوذية المبكرة كانت تركز على تطوير الوعي اللحظي بالجسد والعقل والعالم المحيط، فقد شكلت جزءاً أساساً من "الطريق الثماني" في البوذية، الذي يهدف إلى تحرير الإنسان من المعاناة، فهي حالة من الوعي النفسي وأسلوب لمعالجة المعلومات (Shapiro, 2009). إنها الوعي لحظة بلحظة أو حالة من الحرية النفسية التي تحدث عندما يبقى الانتباه مرناً دون الارتباط بنقطة محددة (Davis & Hayes, 2011).

بعد وفاة بوذا، انتشرت تعاليم اليقظة العقلية في أنحاء مختلفة من آسيا متخذة أشكالاً متنوعة حسب الثقافات المحلية، منها تقاليد الزن البوذية في الصين واليابان (تشان، زن)، وأساليب التأمل مثل "زازن" التي تركز على اليقظة واستقرار العقل (العبيدي، ٢٠٢٣). ويشير ويليامز

(Williams, 2023) إلى أن المدارس التبتية البوذية منذ القرن السابع الميلادي طورت تقنيات متقدمة للتأمل اليقظ، ودمجتها مع ممارسات روحية وثقافية.

بدأت بوادر انتقال مفاهيم اليقظة العقلية إلى الغرب في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. وثَّق الشريف (٢٠٢٤) دور المستشرقين والرحالة والباحثين الغربيين في نقل المعرفة حول الممارسات التأملية الشرقية إلى أوروبا وأمريكا، وأشار إلى أن المؤتمر العالمي للأديان في شيكاغو عام ١٩٨٣م كان نقطة تحول مهمة في تعريف الغرب بالبوذية وممارساتها التأملية. وفقاً للوبيز (Lopez, 2023)، شهدت بدايات القرن العشرين ترجمة العديد من النصوص البوذية التي تتناول اليقظة إلى اللغات الأوروبية. ويضيف ويلسون (Wilson, 2023) أن بعض المفكرين الغربيين مثل واتس (Watts)، وسوزوكي (Suzuki)، قد أدوا دوراً مهماً في تقديم مفاهيم الزن واليقظة العقلية للجمهور الغربي خلال النصف الأول من القرن العشرين.

في الفترة ما بين الخمسينيات والسبعينيات من القرن العشرين، بدأ الاهتمام العلمي الغربي يتجه نحو دراسة تأثيرات التأمل واليقظة؛ إذ إن الدراسات النفسية المبكرة في هذه الفترة بدأت تستكشف الآثار الفسيولوجية للتأمل على الدماغ والجسم (القحطاني، ٢٠٢١). وتُشير العنزي (٢٠٢٢) إلى أن علماء النفس بدأوا بملاحظة الإمكانات العلاجية لليقظة العقلية وتطبيقاتها في مجال الصحة النفسية.

يذكر واتش وكوردوفا (Wachs & Cordova, 2007) أن عالم النفس إريك فروم (Erich Fromm)، وعالم الزن تي سوزوكي (Suzuki)، قد مهدا الطريق للحوار بين العلم الغربي والتقاليد التأملية الشرقية خلال عقدهما مؤتمراً مشتركاً حول الزن والتحليل النفسي في عام ١٩٥٧م. وكشفت دراسة كابات–زن (Kabat-Zinn,2017) أن أبحاث هربرت بنسون (Herbert Benson) في جامعة

هارفارد خلال السبعينيات حول "استجابة الاسترخاء" كانت من أوائل الدراسات العلمية التي وثقت فوائد التأمل على الصحة.

شهدت الفترة ما بين عامي (١٩٧٠– ١٩٩٠م) تحولاً مهماً في تاريخ اليقظة العقلية؛ إذ بدأت تدخل المجال الطبي والإكلينيكي بشكل منهجي، ويعد تأسيس جون كابات زين (Jon Kabat-Zinn) لبرنامج تخفيف التوتر المبني على اليقظة (MBSR) في جامعة ماساتشوستس الطبية عام ١٩٧٩م نقطة تحول مفصلية في هذا المجال (الزهراني، ٢٠٢١). ويوضح أن كابات زين نجح في تقديم اليقظة العقلية بأسلوب علمي وعلماني، ما ساعد على تقبلها في المؤسسات الطبية والأكاديمية الغربية. وفقاً لسيجال وزملائه (Segal, 2018)، تم تطوير الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة (MBCT) في أواخر التسعينيات كوسيلة للوقاية من انتكاسات الاكتئاب. وأن هذه الفترة شهدت بداية الدراسات السريرية التي وثقت فاعلية اليقظة العقلية في علاج مجموعة متنوعة من المشكلات النفسية والجسدية، ما عزز مكانتها أسلوباً إرشادي معترف به، كما شهدت تزايداً ملحوظاً في الدراسات العلمية التي وثقت فوائد اليقظة العقلية في علاج الاضطرابات النفسية وتحسين جودة الحياة. وتؤكد دراسة الشمري (٢٠٢٠) على أن هذه الفترة شهدت أيضاً تطوير عدة برامج تدريبية وإرشادية مبنية على اليقظة العقلية.

ووفقاً لسيجال (Siegel, 2018)، بدأت اليقظة العقلية تدخل المجال التعليمي من خلال برامج مثل "اليقظة العقلية في المدارس"، التي انتشرت في العديد من البلدان. ويضيف دون وسكولر (Dunne & Schooler, 2019) أن الشركات الكبرى مثل جوجل وآبل بدأت في تقديم برامج تدريبية للموظفين تعتمد على اليقظة العقلية لتحسين الإنتاجية والرفاهية في العمل.

أما الآن، فتتميز المرحلة الحالية بتطور الأبحاث العلمية حول اليقظة العقلية باستخدام تقنيات متقدمة مثل التصوير العصبي والدراسات الجينية. ويشير الحميدي (٢٠٢٣) إلى أن العقد

الماضي شهد طفرة في الدراسات التي توثق تأثير اليقظة العقلية على بنية ووظائف الدماغ، وأن التقنيات الحديثة مكنت الباحثين من فهم الآليات العصبية والنفسية التي تكمن وراء فوائد ممارسة اليقظة العقلية العنزي.

طورت المؤسسات البحثية برامج مكثفة لدراسة اليقظة العقلية، مثل مشروع "التأمل النشط والصحة العقلية" في جامعة ويسكونسن، وأن البحث العلمي المعاصر يتجه نحو فهم أعمق لآليات عمل اليقظة العقلية في تعديل الانتباه والعواطف والوعي الذاتي (Joss, 2025).

رواد اليقظة العقلية عبر التاريخ

يعد سيدهارتا غوتاما (بوذا) الرائد الأول لمفهوم اليقظة العقلية؛ إذ وضع أسسها في تعاليمه منذ حوالي ٢٥٠٠ عام، وأن المعلمين البوذيين اللاحقين مثل نجارجونا (Nagarjuna) في القرن الثاني الميلادي، وبودهيدهارما (Bodhidharma) في القرن السادس الميلادي، ساهموا بشكل كبير في تطوير وانتشار ممارسات اليقظة العقلية (العبيدي، ٢٠٢٣). ووفقاً لثومبسون (Thompson, 2023)، أدى معلمو الزن مثل دوجن (Dōgen) في اليابان (القرن الثالث عشر) دوراً محورياً في تطوير ممارسات "زازن" التي تركز على الجلوس اليقظ، وأن التقاليد التبتية قدمت إسهامات مهمة من خلال معلمين مثل تسونغكابا (Tsongkhapa)، الذي وضع منهجيات منظمة لتدريب العقل في القرن الرابع عشر.

برز في القرن العشرين العديد من الرواد الآسيويين الذين ساهموا في نقل اليقظة العقلية إلى الغرب. يشير الرشيدي (٢٠٢٣) إلى دور المعلم التايلاندي أجان شا (Ajahn Chah) في تقديم ممارسات التأمل البوذية بأسلوب عملي وبسيط، ووضح أهمية إسهامات المعلم البورمي ماهاسي سايادو (Mahasi Sayadaw)، الذي طور أسلوب "الرؤية الواضحة" (Vipassana)، فأثر كثيراً في

الممارسات الغربية للتأمل. كما أدى المعلم الفيتنامي تيك نات هان (Thich Nhat Hanh) دوراً محورياً في تقديم اليقظة العقلية للغرب بأسلوب يركز على التطبيقات اليومية والتعايش السلمي. ويضيف (Goldstein, 2016) أن الدالاي لاما الرابع عشر ساهم بشكل كبير في الحوار بين البوذية والعلم الغربي، ما ساعد على تطوير فهم علمي لليقظة العقلية.

يعد جون كابات زين (Jon Kabat-Zinn) من أبرز رواد اليقظة العقلية المعاصرين في الغرب، فمن خلال تأسيسه لبرنامج تخفيف التوتر المبني على اليقظة (MBSR) استطاع تقديم اليقظة العقلية في سياق طبي وعلمي؛ إذ أنشأ كابات زين الحاصل على دكتوراة في علم الأحياء برنامجًا تعليميًا في الكلية الطبية بجامعة ماساشوستس مكونا من ثمانية أسابيع لمساعدة المرضى الذين يعانون من أمراض مزمنة والسرطانات والإيدز، واكتشف أن اليقظة العقلية تساعدهم على الاتصال بضغوطاتهم ومعاناتهم بطريقة مختلفة (الضيدان، ٢٠٢٣). وأشار إلى دور ريتشارد ديفيدسون (Richard Davidson) في تأسيس مختبر علم الأعصاب الانفعالي، وإجراء أبحاث رائدة حول تأثير اليقظة العقلية على الدماغ، كما ساهم رواد علم النفس الإكلينيكي أمثال زيندل سيجال (Zindel Segal)، ومارك ويليامز (Mark Williams)، وجون تيزديل (John Teasdale) عام ١٩٩٠م في تطوير الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة (MBCT)، الذي أصبح إرشاداً معترفاً به للاكتئاب (الشريف، ٢٠٢٤).

٢,٣,١,٢ أبعاد اليقظة العقلية

تُعد اليقظة العقلية (Mindfulness) من المفاهيم النفسية التي شهدت تطوراً متسارعاً في البحوث التربوية والنفسية. وقد ساهم عدد من الباحثين الرواد في تحديد مكوناتها وأبعادها النظرية والعملية، وفيما يلي استعراض لبعض النماذج لمكونات اليقظة العقلية.

النموذج الثنائي المكونات لبيشوب وزملاؤه (Bishop et al., 2004): يُعد نموذج بيشوب وزملائه من أهم النماذج النظرية في تحديد مكونات اليقظة العقلية؛ إذ اقترحوا تعريفاً عملياً يقوم على مكونين أساسين مترابطين ومتكاملين، هما: تنظيم الانتباه الذاتي، والتوجه نحو الخبرة، وجاء هذا النموذج استجابة للحاجة الملحة لتحديد عملي واضح لمفهوم اليقظة العقلية في السياق النفسي والسريري.

أولًا– تنظيم الانتباه الذاتي (Self-Regulation of Attention): يتضمن هذا المكون القدرة على توجيه الانتباه والتحكم فيه بطريقة واعية ومقصودة. ويشمل عدة عناصر فرعية تتمثل في القدرة على الحفاظ على التركيز على الخبرة الحالية، والوعي بالانحرافات الذهنية التي تحدث، والقدرة على إعادة توجيه الانتباه عند الانحراف. هذا المكون يتطلب مهارات عقلية متقدمة في المراقبة الذاتية والتحكم المعرفي؛ إذ يتعلم الفرد كيفية ملاحظة مسار أفكاره وعواطفه دون الانسياق وراءها بشكل تلقائي (Brown et al., 2007). يرتبط تنظيم الانتباه بالعمليات المعرفية الأساسية مثل الانتباه الانتقائي والانتباه المستدام، كما يتضمن القدرة على التبديل بين مستويات مختلفة من التركيز حسب متطلبات الموقف (Bishop et al., 2004). يُعد هذا المكون الأساس العملي لممارسة اليقظة العقلية؛ إذ بدونه لا يمكن تحقيق الوعي الكامل باللحظة الحالية، وتؤدي الممارسة المستمرة لهذا المكون إلى تحسن تدريجي في القدرة على التحكم في الانتباه وتوجيهه بطريقة إرادية.

ثانيًا– التوجه نحو الخبرة (Orientation to Experience): يتميز هذا المكون بخصائص محددة تشمل الفضول والانفتاح والتقبل للخبرة الحالية، ويتطلب هذا التوجه من الفرد أن يتبنى موقفاً من القبول والاستقبال للتجارب النفسية والجسدية دون محاولة تغييرها أو الهروب منها. يشمل هذا المكون القدرة على مواجهة المشاعر الصعبة والأفكار المؤلمة بروح من القبول والرحمة الذاتية، ما يقلل من المقاومة النفسية التي تزيد من المعاناة (Brown et al., 2007). كما يتضمن أيضاً تطوير

ما يُسمى بـ "عقل المبتدئ" (Beginner's Mind)، وهو الاستعداد لرؤية الأشياء كما لو كانت تُختبر لأول مرة، ما يفتح المجال لاكتشافات جديدة وفهم أعمق للذات والعالم المحيط (Kabat-Zinn, 1994). هذا التوجه يساعد في كسر الأنماط التلقائية للتفكير والاستجابة، ويفتح المجال لاستجابات أكثر حكمة ومرونة.

نموذج جون كابات–زين الأساس (Kabat-Zinn): يُعد جون كابات–زين من أوائل الرواد الذين نقلوا مفهوم اليقظة العقلية من السياق البوذي التقليدي إلى السياق الطبي والنفسي الحديث. عرّف كابات–زين اليقظة العقلية بأنها الوعي الناشئ من الانتباه بطريقة خاصة: عن قصد، في اللحظة الحالية، وبدون إصدار أحكام (Kabat-Zinn, 1994). هذا التعريف يتضمن ثلاثة مكونات أساسية مترابطة تشكل جوهر ممارسة اليقظة العقلية، وهي: القصدية في الانتباه (Intentional Attention)؛ بمعنى اتخاذ قرار واعٍ ومقصود للانتباه للخبرة الحالية، فهذه القصدية تميز اليقظة العقلية عن الحالات التلقائية للوعي أو الانتباه العفوي. فهي تتطلب جهداً واعياً وإرادة محددة لتوجيه الانتباه، ما يجعل من اليقظة العقلية ممارسة نشطة وليست مجرد حالة سلبية من الاستقبال. كما يشمل هذا المكون التزاماً مستمراً بالعودة إلى اللحظة الحالية كلما انحرف الذهن، ما يتطلب صبراً ومثابرة في الممارسة؛ فالقصدية في الانتباه تُعد المحرك الأساسي لتطوير مهارات اليقظة العقلية وتعميقها عبر الممارسة المستمرة (الضبع، ٢٠١٣).

المكون الثاني، وهو الحضور في اللحظة الراهنة (Present-Moment Awareness): يُعد الحضور في اللحظة الراهنة جوهر ممارسة اليقظة العقلية، إذ يتطلب تركيز الانتباه على ما يحدث "هنا والآن" بدلاً من الانشغال بالماضي أو القلق حول المستقبل. هذا المكون يتضمن الوعي بالأحاسيس الجسدية، والانفعالات، والأفكار، والبيئة المحيطة كما تظهر في اللحظة الحالية.

الممارسة المستمرة لهذا المكون تساعد في تطوير حساسية أكبر للتجربة الحاضرة وتقليل الاجترار والقلق، هذا المكون يساعد في تطوير استقرار ذهني أكبر وقدرة محسنة على التعامل مع التحديات اليومية بفاعلية أكبر، غير أنه يتطلب تدريباً مستمراً لأن العقل البشري يميل طبيعياً إلى التنقل بين الماضي والمستقبل (العبيدي، ٢٠٢٣؛ الضيدان، ٢٠٢٣).

المكون الثالث، عدم إصدار الأحكام (Non-Judgmental Awareness): يُعد عدم إصدار الأحكام من أهم مكونات اليقظة العقلية في نموذج كابات–زين؛ إذ يتطلب مراقبة الخبرة الداخلية والخارجية دون تصنيفها كـ "جيدة" أو "سيئة"، "صحيحة" أو "خاطئة". هذا المكون يساعد في تقليل المقاومة النفسية والصراع الداخلي الناتج عن رفض التجارب الصعبة أو غير المرغوبة، ولا يعني عدم إصدار أحكام اللامبالاة أو فقدان القدرة على التمييز، بل يعني تطوير موقف من القبول الحكيم والرحمة تجاه الذات. كما يتطلب هذا المكون تدريباً مكثفاً لأن إصدار الأحكام يُعد من الوظائف التلقائية للعقل البشري. تؤدي الممارسة المستمرة لعدم إصدار الأحكام إلى تطوير مرونة نفسية أكبر، وقدرة على التعامل مع التجارب الصعبة بطريقة أكثر حكمة وتوازناً (العبيدي، ٢٠٢٣؛ الضيدان، ٢٠٢٣).

نموذج إلين لانجر لليقظة العقلية الاجتماعية–المعرفية: تُعد إلين لانجر (Ellen Langer) من الرواد المؤسسين لمفهوم اليقظة العقلية في علم النفس المعرفي الاجتماعي، وقد أُطلق عليها لقب "أم اليقظة العقلية" (Langer, 2004). تأتي لانجر بمنظور مختلف؛ إذ لا ترتكز ممارستها على التأمل التقليدي، بل تركز على اليقظة العقلية كحالة نشطة من الوعي المعرفي والاجتماعي بدلاً من التأمل الصامت. وتعرّف لانجر اليقظة العقلية بأنها الفعل البسيط للانتباه النشط للأشياء، ما ينتج عنه زيادة في الصحة والكفاءة والسعادة (Langer, 1989). طورت لانجر في البداية نموذجاً

يتكون من أربعة أبعاد أساسية تشكل مقياس لانجر لليقظة العقلية الأصلي (LMS-21)، والذي يتكون من (٢١) فقرة (Langer, 2004).

البُعد الأول- البحث عن الجديد (Novelty Seeking): يتضمن هذا البُعد الاستعداد والرغبة في البحث عن تجارب وأفكار ومعلومات جديدة، ويشمل الانفتاح على إمكانات جديدة والاستعداد لاستكشاف بدائل مختلفة للتفكير والعمل. هذا البُعد يعكس موقفاً من الفضول النشط تجاه البيئة والخبرات، ويتضمن الاستعداد لتجربة أشياء جديدة والبحث عن معلومات غير مألوفة. الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ في هذا البعد يميلون إلى طرح أسئلة جديدة، واستكشاف إمكانات متعددة، والانفتاح على وجهات نظر مختلفة. يرتبط هذا البُعد بالإبداع والمرونة المعرفية، ويساعد في تجنب الوقوع في أنماط تفكير جامدة أو تلقائية (Pirson et al., 2012).

البُعد الثاني- إنتاج الجديد (Novelty Producing): يشير هذا البُعد إلى القدرة على توليد أفكار وحلول وطرق جديدة للتعامل مع المواقف والتحديات يتضمن القدرة على التفكير الإبداعي وإيجاد بدائل مبتكرة، والاستعداد لإنتاج استجابات غير تقليدية للمشكلات، بحيث يعكس هذا البُعد النشاط الذهني الإبداعي والقدرة على تطوير فهم جديد للمواقف. فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من إنتاج الجديد قادرون على رؤية المواقف من زوايا متعددة، وتطوير حلول مبتكرة، والتفكير خارج الأطر التقليدية. هذا البُعد يرتبط بالقدرة على التكيف والاستجابة الإبداعية للتحديات الجديدة (العبيدي، ٢٠٢٣).

البُعد الثالث- المشاركة النشطة (Engagement): يتضمن هذا البُعد الحضور الفعال والمشاركة النشطة في الأنشطة والتفاعلات الحالية. يشمل الانتباه الكامل للتفاصيل والاستغراق في النشاط الحالي دون تشتت، بحيث يعكس مستوى الحضور الذهني والعاطفي في التجربة الحالية، ويتضمن الاستعداد للمشاركة بعمق في الأنشطة والعلاقات التي تتطلب تركيزاً واعياً ومقصوداً على النشاط

الحالي، مع تجنب التفكير في أمور أخرى أو الانشغال بالماضي أو المستقبل. ويساعد هذا البُعد في تحقيق أقصى استفادة من التجارب والتفاعلات الحالية (الضبع، ٢٠١٣؛ العبيدي ٢٠١٣).

البُعد الرابع– المرونة (Flexibility): يشير إلى القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة وتعديل السلوك والتفكير حسب متطلبات الموقف (Langer, 2004). يتضمن الاستعداد لتغيير وجهات النظر والاستراتيجيات عند الحاجة، والقدرة على رؤية المواقف من منظورات مختل القدرة على قبول عدم اليقين والتعامل مع الغموض بطريقة بناءة. هذا البُعد يعكس المرونة المعرفية والسلوكية في مواجهة التحديات والتغيرات (Pirson et al., 2012). تتضمن المرونة أيضاً الأفراد المرنين القادرون على التنقل بين استراتيجيات مختلفة والتكيف مع الظروف المتغيرة دون جمود أو مقاومة مفرطة (الضبع، ٢٠١٣؛ العبيدي، ٢٠١٣).

وبحسب لانجر (Langer, 1992)، يعبّر البحث عن جديد والاندماج عن توجه الفرد نحو بيئته ، وكيف يكون لديه حب استطلاع وفضول للاندماج والتفاعل مع التغيرات في البيئة. في حين أن تقديم الجديد والمرونة تعبران عن الكيفية التي يتعامل بها الفرد مع بيئته وعرض خبراته وعمل أي تعديلات ضرورية في سلوكه، وكيف يرى الفرد الأشياء ويبتكر أشياء جديدة ومبدعة.

النموذج المطور الثلاثي الأبعاد لبيرسون وزملائه (Pirson): طور بيرسون وزملاؤه (Pirson et al., 2012) نسخة مُحدَّثة من مقياس لانجر تكون من (١٤) فقرة وثلاثة أبعاد رئيسة، وهو ما يُعرف بمقياس لانجر المُختصر Langer Mindfulness Scale (LMS-14). هذا التطوير جاء نتيجة للتحليل العاملي الذي أظهر أن النموذج الثلاثي يقدم ملاءمة إحصائية أفضل ووضوحاً أكبر في المفاهيم. ويتكون البُعد المُحدَّث الأول من البحث عن الجديد (Novelty Seeking)؛ إذ يحتفظ هذا البُعد بخصائصه الأساسية من النموذج الأصلي، يركز على الاستعداد للبحث عن

تجارب ومعلومات جديدة، ويشمل الانفتاح على الإمكانيات الجديدة والفضول النشط تجاه البيئة والتجارب المختلفة. أما البُعد المُحدَّث الثاني: إنتاج الجديد (Novelty Producing)، فقد ركز على القدرة على توليد أفكار وحلول إبداعية جديدة، وعلى التفكير خارج الأطر التقليدية وإنتاج استجابات مبتكرة للمواقف والتحديات. وأخيراً البُعد المُحدَّث الثالث: المشاركة النشطة (Engagement)، ويشمل هذا البُعد في النموذج المطور عناصر من المرونة والمشاركة من النموذج الأصلي، ويركز على الحضور الفعال والمشاركة النشطة مع القدرة على التكيف والمرونة في الاستجابة (Pirson et al., 2012).

٣,٣,١,٢ النظريات التي تناولت اليقظة العقلية

نظرية اليقظة العقلية لكابات–زين (Kabat-Zinn, 2003):

طوّر جون كابات–زين مفهوم اليقظة العقلية (Mindfulness) كنهج علاجي وممارسة حياتية تركز على الانتباه المقصود للحظة الحالية دون إصدار أحكام. عرّف كابات–زين اليقظة العقلية بأنها الوعي الذي ينشأ من خلال الانتباه المقصود، في اللحظة الحاضرة، وبدون إصدار أحكام على التجربة كما هي (Kabat-Zinn, 2003). يتضمن هذا التعريف ثلاثة عناصر أساسية: القصد (الانتباه المتعمد)، الحضور في اللحظة الراهنة، وعدم إصدار الأحكام. استمد كابات–زين مفهومه لليقظة العقلية من التقاليد البوذية القديمة، لكنه قدمه بطريقة علمانية تناسب السياق الغربي والطبي. في عام ١٩٧٩م، أسس برنامج تخفيف التوتر المعتمد على اليقظة (MBSR) في جامعة ماساتشوستس الطبية، ما مثّل نقطة تحول في دمج ممارسات اليقظة العقلية بالطب الغربي (Kabat-Zinn, 1994).

المبادئ الأساسية السبعة في نموذج كابات–زين (Kabat–Zinn)

طوّر كابات–زين (Kabat-Zinn, 1994) سبعة مبادئ أساسية تشكل الأسس العملية لممارسة اليقظة العقلية، وهي تُعد إرشادات عملية لتطبيق المكونات الأساسية في الحياة اليومية، وتشمل على (العتيبي، ٢٠٢٣؛ الضبع، ٢٠١٣؛ الضيدان، ٢٠٢٣؛ Kabat-Zinn, 2003):

عدم إصدار الأحكام (Non–Judging): يتطلب هذا المبدأ تطوير وعي محايد يراقب التجارب دون تقييمها أو تصنيفها. هذا لا يعني فقدان القدرة على التمييز، بل يعني تعليق الحكم التلقائي والسماح للتجربة بأن تكون كما هي؛ فالممارسة المستمرة لهذا المبدأ تؤدي إلى تقليل التوتر النفسي الناتج عن المقاومة الداخلية.

الصبر (Patience): يُعد الصبر من المبادئ الأساسية التي تتطلب فهماً عميقاً لطبيعة التغيير والنمو النفسي، هذا المبدأ يتطلب التقبل بأن التطور يحدث في وقته الطبيعي دون إجبار أو استعجال، وهو يشمل أيضاً التسامح مع صعوبات الممارسة والانتكاسات التي قد تحدث.

عقل المبتدئ (Beginner's Mind): يتطلب هذا المبدأ الحفاظ على موقف من الانفتاح والفضول تجاه التجارب، حتى لو كانت مألوفة. يساعد عقل المبتدئ الفرد على كسر الأنماط التلقائية للإدراك والاستجابة، ويفتح المجال لاكتشافات جديدة وفهم أعمق للذات والواقع.

الثقة (Trust): تتطلب الثقة في هذا السياق تطوير اعتماد صحي على الحكمة الداخلية والقدرة على التمييز، وهذا يشمل الثقة في العملية الطبيعية للشفاء والنمو، والثقة في قدرة الفرد على التعلم والتطور من خلال التجربة المباشرة.

عدم السعي (Non–Striving): يُعد هذا المبدأ من أصعب المبادئ في الفهم والتطبيق؛ إذ يتطلب التخلي عن الرغبة في تحقيق نتائج محددة أو الوصول إلى حالات معينة. كما أن عدم السعي لا يعني اللامبالاة، بل يعني ممارسة اليقظة العقلية لذاتها وليس وسيلة لتحقيق غايات أخرى.

القبول (Acceptance): يتطلب القبول رؤية الأشياء كما هي في الواقع دون محاولة تغييرها أو إنكارها. هذا لا يعني الاستسلام أو التخلي عن المسؤولية، بل يعني الاعتراف بالواقع الحالي نقطة انطلاق للتغيير الحكيم والمدروس.

ترك التعلق (Letting Go): يشمل هذا المبدأ القدرة على ترك التعلق بالأفكار والمشاعر والتجارب، سواءً أكانت إيجابية أم سلبية، فهو يساعد في تطوير مرونة نفسية أكبر وقدرة على التدفق مع تغيرات الحياة الطبيعية.

منذ التأسيس الأولي لنظرية كابات–زين، تطورت التطبيقات العلاجية المعتمدة على اليقظة العقلية لتشمل: الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة (MBCT)، والوقاية من الانتكاس القائمة على اليقظة، وعلاج الإدمان القائم على اليقظة العقلية. ويشير كتاب "اليقظة العقلية: النظرية والتطبيق"، للباحث السعودي فهد الدليم (٢٠٢١)، إلى أن هذه التطورات أسهمت في توسيع نطاق تطبيق نظرية كابات–زين لتشمل مجالات جديدة مثل علم النفس الإيجابي والطب السلوكي.

نظرية اليقظة العقلية لشابيرو وآخرين نموذج IAA لليقظة العقلية

قدمت شابيرو وزملاؤها (Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman) في عام ٢٠٠٦م أنموذجاً نظرياً مؤثراً لفهم آليات اليقظة العقلية، يمثل هذا النموذج محاولة منهجية لتفكيك المكونات الأساسية لليقظة العقلية وآليات عملها، وذلك استجابة للحاجة الماسة لتطوير أُطر نظرية متماسكة حول كيفية إحداث اليقظة العقلية للتغييرات الإيجابية المُلاحظة، وهو ما يُعرف بنموذج (Intention-Attention-Attitude) IAA أو "النية–الانتباه–الاتجاه" (الزهراني، ٢٠٢٣).

استندت شابيرو في صياغة أنموذجها إلى تعريف كابات–زين (Kabat-Zinn) الكلاسيكي لليقظة العقلية بأنها الانتباه بطريقة مقصودة، في اللحظة الحاضرة، ودون إصدار أحكام،

واستخرجت منه المكونات الثلاثة الأساسية التي تشكل جوهر نموذج IAA (الرشيدي، ٢٠٢٣). يشير مفهوم النية (Intention) في النموذج إلى السبب أو الهدف الذي يدفع الشخص لممارسة اليقظة العقلية، لأن النية تمثل عنصراً حاسماً في عملية اليقظة العقلية وتطورها، وهي ليست ثابتة بل تتطور وتتحول مع استمرار الممارسة، يمكن أن تتراوح النية من أهداف عملية مباشرة مثل تخفيف التوتر وإدارة الألم، إلى أهداف أعمق مثل الاستكشاف الذاتي والتحرر من المعاناة، وصولاً إلى التحول والنمو الشخصي. ويؤكد العتيبي (٢٠٢٢) أن النية تُشكل بوصلة داخلية توجه مسار الممارسة وتؤثر في نتائجها، مشيراً إلى أن الوضوح في النية يعزز الالتزام بالممارسة والاستمرار فيها.

يُمثل الانتباه (Attention) المكون الثاني في أنموذج IAA، ويشير إلى القدرة على ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية كما تحدث في اللحظة الحاضرة، ويُعد الانتباه المستدام والمتواصل للتجربة اللحظية بمثابة "المحرك" الرئيس لليقظة العقلية (الرشيدي، ٢٠٢٣). أما بيشوب وزملاؤها (Bishop et al., 2004)، فقد اشاروا إلى أن الانتباه في سياق اليقظة العقلية ينطوي على التنظيم الذاتي للانتباه من خلال الحفاظ عليه في اللحظة الحالية، والوعي بالخبرات الحسية والأفكار والمشاعر كما تظهر، فضلاً عن المرونة في تحويل الانتباه بين جوانب مختلفة من الخبرة. وتوضح الزهراني (٢٠٢٣) أن ممارسة الانتباه اليقظ تعزز المهارات المعرفية الأساسية مثل الاستدامة والتحويل والكف، وهي مهارات ضرورية للوظائف التنفيذية العليا والتنظيم الذاتي.

المكون الثالث في نموذج شابيرو هو الاتجاه أو الموقف (Attitude)، ويشير إلى الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع خبراته أثناء ممارسة اليقظة العقلية. وتؤكد شابيرو وزملاؤها أن الاتجاه يجب أن يتسم بالصفات التالية (Shapiro et al., 2006) عدم إصدار الأحكام، الانفتاح والفضول، القبول، اللطف والرحمة. ويوضح الضيدان (٢٠٢٣) أن الاتجاه يمثل الكيفية التي ننتبه بها، وليس

فقط حقيقة الانتباه ذاته، فالانتباه الموسوم بالحكم السلبي أو النقد الذاتي قد يؤدي إلى نتائج عكسية، بينما الانتباه الموسوم بالقبول واللطف يعزز الاستفادة من ممارسة اليقظة العقلية.

يؤكد نموذج IAA على أن المكونات الثلاثة (النية، الانتباه، الاتجاه) لا تعمل بشكل منفصل، بل تتفاعل وتعمل معاً كعملية موحدة، وأن هذا التفاعل المتزامن بين المكونات الثلاثة يؤدي إلى تغيير جوهري في العلاقة مع الخبرات، وهو ما أطلقت عليه شابيرو مصطلح "إعادة الإدراك" (reperceiving)، فإعادة الإدراك هي تحول في المنظور يمكّن الفرد من الانفصال عن محتوى الوعي (الأفكار، المشاعر) ومراقبتها بموضوعية أكبر. وهذا لا يعني الانفصال عن الخبرات أو تجنبها، بل هو تغيير في العلاقة معها من كونها شيئاً يحدث لي إلى شيء يحدث أمامي (Shapiro et al., 2006). قدمت العنزي (٢٠٢٣) تشبيهاً توضيحياً لمفهوم إعادة الإدراك؛ إذ وصفته بأنه مثل التحول من كونك ممثلاً في مسرحية حياتك إلى أن تكون أيضاً مشاهداً واعياً لهذه المسرحية في الوقت نفسه.

الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)

طُوِّرَ الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة (MBCT) في أواخر التسعينيات بواسطة زيندل سيغال (Zindel Seigal)، ومارك ويليامز (Mark Williams)، وجون تيزديل (John Teasdale)، بوصفه نهجاً علاجياً يهدف بشكل أساس إلى منع انتكاس الاكتئاب. يمثل هذا الإرشاد دمجاً مبتكراً بين مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي (CBT) وتقنيات اليقظة الذهنية المستمدة من الممارسات البوذية التأملية (الزهراني، ٢٠٢١). وقد أوضح سيغال وآخرون (Segal et al., 2018) أن هذا النموذج تم تصميمه استجابة للمعدلات المرتفعة لانتكاس الاكتئاب؛ إذ لاحظوا أن التدخلات المعرفية التقليدية لم تكن كافية للوقاية من العودة إلى نوبات الاكتئاب المتكررة.

يستند (MBCT) إلى فرضية أساسية مفادها أن الأفراد الذين عانوا من نوبات اكتئاب سابقة يطورون روابط عصبية بين الحالات المزاجية السلبية وأنماط التفكير السلبية المتكررة. هذه الروابط تصبح أكثر تلقائية مع كل نوبة اكتئاب، ما يجعل الفرد أكثر عرضة للانتكاس (العبيدي، ٢٠٢٣). يشير كابات–زين (Kabat-Zinn, 2017) إلى أن هذه العملية تُعرف باسم الطيار الآلي؛ إذ تؤدي التغيرات الطفيفة في المزاج إلى تنشيط أنماط التفكير السلبية التي يمكن أن تتصاعد إلى نوبة اكتئاب كاملة. ووفقاً لدراسة أجراها الحميدي (٢٠٢٣)، فإن الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة يهدف إلى تعطيل هذه العملية من خلال مساعدة الأفراد على تطوير وعي متقبل بأفكارهم ومشاعرهم، ما يمكنهم من فك الارتباط بأنماط التفكير السلبية التلقائية. هذا التدخل يعزز ما يُعرف بالوعي الميتا–معرفي (metacognitive awareness)، وهو القدرة على إدراك الأفكار والمشاعر على أنها أحداث عقلية عابرة بدلاً من اعتبارها حقائق ثابتة أو انعكاسات دقيقة للواقع، وأن آليات التغيير في MBCT تتضمن: تنظيم الانتباه، الوعي الجسدي، تنظيم المشاعر، تغيير العلاقة مع الأفكار، تعزيز التعاطف الذاتي (Crane & Kuyken, 2019).

نظرية الالتزام والقبول Acceptance and Commitment Therapy (ACT)

طورها هايز وزملاؤه (Hayes et al., 2019)، وتدمج مفاهيم اليقظة العقلية مع القبول والالتزام نحو قيم الشخص. تعد النظريةُ المرونةَ النفسيةَ هدفاً رئيساً، ويتم تحقيقها من خلال القبول وعدم التعلق بالأفكار السلبية، تساعد ممارسات اليقظة العقلية في ACT الأفراد على تطوير الذات سياقاً وقدرةً على ملاحظة الخبرات الداخلية دون التماهي. اقترح هوزيل (Hölzel) وزملاؤه أنموذجاً متعدد المكونات لفهم آليات اليقظة العقلية، يشمل: تنظيم الانتباه، والوعي الجسدي، وتنظيم

العاطفة من خلال إعادة التقييم وعدم التفاعل، وتغيير المنظور للذات، وأشار إلى أن هذه المكونات تعمل معاً لتعزيز التنظيم الذاتي وتحسين الصحة النفسية (Hayes et al., 2019).

هذه النماذج التي طورها رواد هذا المجال تقدم نظرة شاملة لفهم آليات عمل اليقظة العقلية وتأثيراتها على الصحة النفسية والجسدية، لمساعدة المرشدين في تطوير برامج تدريبية أكثر فاعلية ودقة، كما يوفر أساساً علمياً قوياً لبحوث مستقبلية في هذا المجال المتنامي.

أهمية اليقظة العقلية

أظهرت العديد من الدراسات، ومنها دراسة جويال وشارما (Goyal & Sharma, 2024)، أن ممارسة اليقظة العقلية تؤدي إلى تحسينات كبيرة في الصحة النفسية. تقلل هذه الممارسات من أعراض القلق والاكتئاب، وتحسن من تنظيم المشاعر والمرونة النفسية، ووجدت أيضاً أن برامج التأمل القائمة على اليقظة العقلية فاعلة في تقليل القلق والاكتئاب والألم النفسي.

كما تساهم اليقظة العقلية في تحسين الانتباه والتركيز من خلال تدريب العقل على البقاء في اللحظة الحاضرة (Lutz et al., 2014). وتمتد فوائد اليقظة العقلية إلى الصحة الجسدية أيضاً؛ إذ تساعد في تقليل ضغط الدم وتحسين وظائف الجهاز المناعي، ففي دراسة أجراها ريفولان (Rivoallan, 2018)، أظهرت أن ممارسة اليقظة العقلية لمدة ثمانية أسابيع أدت إلى زيادة في الاستجابة المناعية للقاح الإنفلونزا، ما يشير إلى تحسين وظيفة الجهاز المناعي. من جانب آخر، أظهرت اليقظة العقلية فاعليتها في إدارة الألم المزمن، وتقليل شدة الألم، وتحسين نوعية الحياة من خلال ممارستها في برامج تقليل الإجهاد القائم على اليقظة العقلية (MBSR)، الذي طوره Kabat-Zinn وأظهر فاعلية كبيرة (Kabat-Zinn et al., 1985).

كما تؤثر ممارسة اليقظة العقلية إيجابياً على العلاقات الاجتماعية والمهنية من خلال تحسين التعاطف والتواصل، عندما يكون الأشخاص أكثر وعياً بأفكارهم ومشاعرهم، يصبحون أقل تفاعلاً مع الانفعالات السلبية وأكثر قدرة على الاستجابة بطريقة متوازنة، هذا التوازن يؤدي إلى تحسين جودة العلاقات الشخصية والمهنية، فضلاً عن تقليل الإرهاق الوظيفي وتحسين الأداء والإبداع (Wachs & Cordova, 2007).

خصائص اليقظة العقلية

بعد استعراض الفوائد المتنوعة والمثبتة علمياً لليقظة العقلية على الصحة النفسية والجسدية والاجتماعية، يصبح من الضروري فهم الطبيعة الجوهرية لهذه الممارسة والخصائص الأساسية التي تجعلها فعالة بهذا الشكل الاستثنائي. يساعد فهم هذه الخصائص الأساسية المتعلمين والممارسين على تطوير فهم أعمق لطبيعة اليقظة العقلية وكيفية ممارستها بشكل صحيح وفاعل، كما يوفر للباحثين والمرشدين إطاراً واضحاً لتصميم التدخلات والبرامج التدريبية. لقد قام رواد هذا المجال بتحديد هذه الخصائص من خلال سنوات من التجربة والبحث والتأمل العميق في طبيعة الوعي الإنساني ومنهم:

الخصائص السبع لليقظة العقلية عند جون كابات–زين

في إطار تطويره لبرنامج تقليل الإجهاد القائم على اليقظة العقلية، حدد كابات–زين (Kabat-Zinn, 2013) خصائص أساسية تشكل أركان الممارسة الصحيحة لليقظة العقلية. تبدأ هذه الخصائص بالقصدية والنية الواعية، والتي تعني أن اليقظة العقلية ليست مجرد حالة تحدث بالصدفة، بل هي توجه متعمد للانتباه نحو التجربة الحاضرة. هذه القصدية تتطلب جهداً واعياً من الممارس لتوجيه انتباهه بعيداً عن التشتت الطبيعي للعقل والعودة مراراً وتكراراً إلى اللحظة

الحاضرة. الخاصية الثانية هي التركيز على الحاضر، والتي تتضمن ترك الانشغال بالماضي أو القلق حول المستقبل والانتباه بالكامل لما يحدث في هذه اللحظة تحديداً. أما الخاصية الثالثة، فهي الموقف غير القضائي أو عدم إصدار الأحكام، والذي يعني مراقبة التجربة دون إصدار أحكام عليها كونها جيدة أو سيئة، صحيحة أو خاطئة، بل مجرد ملاحظتها كما هي (الضبع، ٢٠١٣؛Kabat-Zinn, 2013).

الخصائص الأساسية لليقظة العقلية في منظور دانيال سيجل

يؤكد دانيال سيجل –عالم النفس العصبي وخبير اليقظة العقلية–، أن اليقظة العقلية تتميز بخصائص عصبية وسلوكية محددة تجعلها أداة قوية للتطور الشخصي والشفاء. تتضمن اليقظة العقلية في منظوره، تطوير ما يسميه "العجلة الإدراكية"، والتي تتكون من محور مركزي يمثل الوعي الواعي، ومحيط يحتوي على جميع جوانب التجربة الإنسانية من أفكار ومشاعر وأحاسيس وإدراكات حسية، ويساعد هذا النموذج في فهم كيف أن اليقظة العقلية تقوي الاتصال بين الوعي المراقب ومحتويات الخبرة دون الذوبان فيها (Siegel, 2007).

يؤكد سيجل أن اليقظة العقلية تؤدي إلى ما يسميه التكامل العصبي، والذي يشير إلى زيادة التنسيق والتواصل بين مختلف مناطق الدماغ، وبخاصة بين القشرة الأمامية الجبهية والمناطق الحوفية المسؤولة عن المشاعر، ما يؤدي إلى تحسين القدرة على التنظيم العاطفي، واتخاذ القرارات الحكيمة، والتعاطف مع الآخرين. كما أن اليقظة العقلية تتضمن تطوير الرؤية الواضحة، والتي تعني القدرة على رؤية الأشياء كما هي بدلاً من كيف نعتقد أنها يجب أن تكون، ما يقلل من التشويه المعرفي ويزيد من الحكمة في التعامل مع تحديات الحياة (Owen & Aicher, 2022).

فنيات اليقظة العقلية

تُعد فنيات اليقظة العقلية مجموعة من الممارسات العملية المصممة لتطوير الوعي واللحظة الحاضرة والقبول غير الحكمي للتجربة. هذه الفنيات تستند إلى تقاليد قديمة، لكنها طُوِّرت وأُقلِمَت للاستخدام في البرامج الإرشادية مثل برامج تخفيف التوتر القائم على اليقظة العقلية (MBSR)، والإرشاد المعرفي القائم على اليقظة العقلية (MBCT). تهدف هذه الفنيات إلى تنمية قدرة الفرد على مراقبة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه الجسدية دون إصدار أحكام، ما يؤدي إلى تحسين الصحة النفسية والجسدية والرفاهية العامة، وقد قسم كل من (حميدة، ٢٠١٩؛ الضبع، ٢٠١٣) فنيات اليقظة العقلية إلى قسمين، أولها الممارسات الرسمية، وتشمل: تأمل الجلوس مثل (التنفس، الأصوات، الأفكار، والأحاسيس الجسمية)، تأمل الحركة مثل (اليوجا والمشي)، تبادل المجموعة بمعنى تأدية التمارين ومناقشة موجهة للخبرة. وثانياً– ممارسات غير رسمية، وتشمل النشاط اليقظ مثل (الأكل، التنظيف، القيادة)، والقراءة اليقظة وبخاصة الشِعر، وتأملات قصيرة مثل التنفس الواعي والمشي الواعي، والتمارين المنظمة مثل المراقبة الذاتية وحل المشكلات (حميدة، ٢٠١٩؛ الضبع، ٢٠١٣). وفيما يلي استعراض لبعض هذه الفنيات المستخدمة:

فنية التنفس الواعي (Breathing Meditation): تُعد فنية التأمل من أهم ومن أسس فنيات اليقظة العقلية؛ إذ تركز على استخدام النفس نقطة ثابتة للانتباه والوعي (Kabat-Zinn, 2013). تتضمن هذه الفنية توجيه الانتباه بوعي إلى عملية التنفس الطبيعي، مع ملاحظة الشهيق والزفير دون محاولة تغيير إيقاع التنفس أو عمقه. من خلال هذه الفنية يتم التدريب على الجلوس الهادئ وملاحظة ورصد البيئة المحيطة أو أي شيء في مجال إدراك الفرد، مثل: الأفكار، والأحاسيس، والانفعالات، مع الحرص على الاسترخاء وجعل الجسم في حالة راحة. الهدف من هذه الممارسة هو تهدئة العقل وبث الاسترخاء في الجسم، وتطوير القدرة على الحضور في اللحظة الراهنة

والعودة إلى التنفس كلما انحرف الذهن إلى أفكار أو مشتتات أخرى (Williams & Penman, 2011). تبدأ ممارسة فنية التأمل بأخذ وضعية مريحة، سواء في الجلوس أو الاستلقاء، ثم إغلاق العينين أو تركيز النظر على نقطة ثابتة. يتم توجيه الانتباه إلى الأحاسيس الجسدية المرتبطة بالتنفس، مثل حركة الصدر أو البطن، أو الإحساس بدخول وخروج الهواء من الأنف. عندما يلاحظ الممارس أن ذهنه قد انحرف وهذا أمر طبيعي ومتوقع، يقوم بلطف بإعادة الانتباه إلى التنفس دون نقد أو إحباط، وتُعد هذه العملية من الانحراف والعودة جوهر التدريب وليس فشلاً في الممارسة (Segal et al., 2018).

فنية مسح الجسد (Body Scan): تُعد فنية مسح الجسد من أكثر الطرق فاعلية لبدء ممارسة التأمل القائم على اليقظة العقلية؛ إذ تهدف إلى إعادة الاتصال مع الجسد الفيزيائي وملاحظة أي أحاسيس دون إصدار أحكام. وهي من الفنيات الأساسية في برنامج تخفيف التوتر القائم على اليقظة العقلية (MBSR)، وهي ممارسة منهجية تهدف إلى تطوير الوعي بالأحاسيس الجسدية وتعزيز الاتصال بين العقل والجسد، وتسهم في تدريب الجسم على الحركة وضبط سرعة التنفس ونبضات القلب (Kabat-Zinn, 2005). تتضمن هذه الفنية التوجه التدريجي بالانتباه إلى مختلف أجزاء الجسم، بدءاً من أصابع القدم وصولاً إلى أعلى الرأس، أو العكس، مع ملاحظة أي أحاسيس موجودة دون محاولة تغييرها أو الحكم عليها. تبدأ الممارسة بالاستلقاء في وضعية مريحة على الظهر، مع إبقاء العينين مغلقتين والتنفس بشكل طبيعي. يتم توجيه الانتباه أولاً إلى الجسم ككل، ثم التركيز تدريجياً على أجزاء محددة. يمكن البدء من أطراف أصابع القدم، مع ملاحظة أي أحاسيس مثل الدفء، البرودة، الوخز، أو حتى عدم الإحساس. يُطلب من الممارس التنفس نحو هذه المنطقة، ما يعني توجيه الانتباه إليها بوعي كامل، ثم الانتقال تدريجياً إلى الأجزاء الأخرى من الجسم (Williams & Penman, 2011; Santorelli, 2014).

فنية المشي الواعي (Walking Meditation): المشي الواعي هو شكل من أشكال التأمل النشط الذي يجمع بين الحركة الفيزيائية والوعي الذهني، ما يجعله مناسباً للأشخاص الذين يجدون صعوبة في التأمل الساكن أو يفضلون الممارسات الحركية. تتطلب فنية المشي الواعي أخذ خطوات واعية ومقصودة تعيد الممارسة إلى الجسد، ما يعني الشعور بحركة الساقين والكاحلين والركبتين والذراعين، والقوى العمودية للأرض تحت القدمين، ودورات التنفس (Thich Nhat Hanh, 2015). تُمارس هذه الفنية عادة في مكان هادئ، سواءً في الداخل أو الخارج، على مسافة قصيرة لا تتجاوز (١٠–٢٠) خطوة. يبدأ الممارس بالوقوف في بداية المسار والشعور بوزن الجسم على القدمين، ثم يبدأ المشي ببطء شديد مع التركيز على الأحاسيس المختلفة: رفع القدم، تحريكها إلى الأمام، وضعها على الأرض، نقل الوزن إليها السرعة أبطأ بكثير من المشي العادي؛ إذ قد تستغرق الخطوة الواحدة عدة ثوانٍ. عند وصول نهاية المسار، يتوقف الممارس ويستدير ببطء ووعي، ثم يبدأ السير في الاتجاه المعاكس. هذه الفنية مفيدة بشكل خاص لتطوير الصبر والهدوء، كما أنها تساعد في دمج ممارسة اليقظة العقلية في الأنشطة اليومية العادية (Goldstein, 2016).

فنية تأمل الأصوات والأفكار (Sound and Thought Meditation): تُعد فنية تأمل الأصوات والأفكار ممارسة متقدمة تهدف إلى تطوير علاقة صحية ومتوازنة مع المحتوى الذهني والبيئة الصوتية المحيطة. تتضمن هذه الفنية استخدام الأصوات الطبيعية في البيئة المحيطة نقاطاً للانتباه، فضلاً عن مراقبة الأفكار كما لو كانت أصواتاً أخرى تأتي وتذهب في فضاء الوعي. تبدأ الممارسة بأخذ وضعية التأمل المعتادة والتنفس بضع مرات لتهدئة الذهن، ثم توسيع نطاق الانتباه ليشمل الأصوات في البيئة المحيطة. قد تشمل هذه الأصوات أصوات الطيور، حركة المرور، أجهزة التكييف، أو أي أصوات أخرى موجودة. الطلب من الممارس هو الاستماع إلى هذه الأصوات دون تسميتها أو تصنيفها، بل مجرد ملاحظة صفاتها الصوتية مثل الحدة، الشدة، المدة،

الموقع. عندما تظهر الأفكار، يكون التعامل معها بنفس الطريقة كأصوات ذهنية تأتي وتذهب، دون الحاجة لمتابعتها أو تحليلها أو الحكم عليه، هذه الفنية تساعد في تقليل ردود الفعل التلقائية تجاه الأصوات المزعجة أو الأفكار المؤلمة، وتطوير موقف من الهدوء والاتزان في مواجهة المحفزات الداخلية والخارجية (Goldstein, 2016).

فنية التأمل الجماعي (Group Meditation): التأمل الجماعي هو ممارسة اليقظة العقلية في سياق جماعي؛ إذ يجتمع مجموعة من الأشخاص للتأمل معاً تحت إرشاد معلم مؤهل أو في صمت جماعي. تُعد هذه الفنية جزءاً أساساً من برامج اليقظة العقلية المنظمة مثل: MBSR، و MBCT، كما تُمارس في مراكز التأمل والمجتمعات الروحية حول العالم. يوفر التأمل الجماعي بيئة داعمة للممارسة؛ إذ تتولد طاقة جماعية تساعد الأفراد على تعميق ممارستهم والالتزام بها بشكل أكبر، وتتنوع أشكال التأمل الجماعي من الجلسات المرشدة التي يقود فيها معلم مؤهل المجموعة خلال ممارسة محددة، إلى جلسات الصمت الجماعي؛ إذ يتأمل الجميع في صمت لفترة محددة. في الجلسات المرشدة، قد يتضمن البرنامج تعليمات للتنفس (Kabat-Zinn, 2005).

فنية اليوجا (Mindful Yoga): تُعد اليوجا الواعية جزءاً أساساً من برنامج تخفيف التوتر القائم على اليقظة العقلية (MBSR)، وهي تجمع بين الحركات الجسدية ومبادئ اليقظة العقلية لتطوير الوعي بالجسد والعلاقة بين الجسد والذهن. تختلف اليوجا الواعية عن اليوجا التقليدية في تركيزها على العملية أكثر من النتيجة، والوعي أكثر من الأداء، والقبول أكثر من الإنجاز. الهدف ليس إتقان الوضعيات أو تحقيق مرونة معينة، بل تطوير الحساسية للأحاسيس الجسدية والحدود الشخصية (Kabat-Zinn, 2005). تتضمن اليوجا الواعية سلسلة من الحركات والوضعيات البسيطة التي يمكن تعديلها حسب قدرات كل فرد. تبدأ الجلسة عادة بالاستلقاء والوعي بالتنفس والجسد، ثم الانتقال تدريجياً إلى حركات لطيفة مثل ثني الركبتين نحو الصدر، أو تحريك

الذراعين، أو الوضعيات البسيطة مثل وضعية الطفل أو الكلب المواجه للأسفل. كل حركة يتم أداؤها ببطء ووعي، مع الانتباه إلى الأحاسيس التي تنشأ، والتنفس المصاحب للحركة، وأي مقاومة أو توتر في الجسد (Santorelli, 2014).

الجانب الأساس في اليوجا الواعية هو تطوير موقف من اللاعنف تجاه الجسد، مما يعني عدم إجبار الجسد على وضعيات مؤلمة أو غير مريحة. بدلاً من ذلك، يُشجع الممارسون على "الحافة الذكية"، وهي النقطة التي يشعر فيها الجسد بالتمدد أو التحدي دون ألم أو إجهاد مفرط هذا المبدأ يمتد إلى الحياة اليومية؛ إذ يتعلم الفرد كيفية التعرف إلى حدوده واحترامها، سواءً في الجانب الجسدي، أو النفسي، أو الاجتماعي. تساعد اليوجا الواعية أيضاً في تحسين المرونة، التوازن، القوة، فضلاً عن تقليل التوتر والقلق.

فنية تمرين التأريض (Grounding Exercise) أو فنية **5-4-3-2-1**، وهو من أهم فنيات اليقظة العقلية. يأتي الاسم من العد التنازلي للحواس المستخدمة فيه؛ إذ يتدرج من أكبر عدد (5) إلى أقل عدد (1) مع استخدام حواس مختلفة في كل مرحلة. ويهدف هذا التمرين إلى إعادة التواصل مع اللحظة الحاضرة، تهدئة القلق والتوتر، الخروج من حالات التشتت الذهني، وتبدأ كالتالي عند البدء في الشعور بالزيادة بالتوتر أو الدخول بالموقف المزعج يجب على الشخص التركيز على خمسة أشياء يمكن أن يراها، البحث على أربعة أصوات يمكنه سماعها. من ثم لمس ثلاثة أشياء من البيئة المحيطة، ثم تمييز وشم رائحتين مختلفتين، وإيجاد شيء يمكن تذوقه (Shukla, 2020).

فنية التأمل بالحب واللطف (Loving–Kindness Meditation): فنية التأمل بالحب واللطف، المعروفة أيضاً باسم "متا" (Metta) في التقليد البوذي، هي ممارسة تهدف إلى تنمية مشاعر الحب والرحمة والتقبل تجاه الذات والآخرين (Salzberg, 2011). تتضمن هذه الفنية تكرار عبارات أو نوايا إيجابية موجهة نحو فئات مختلفة من الناس، بدءاً من الذات وانتهاءً بجميع الكائنات

الحية. تبدأ الممارسة بأخذ وضعية مريحة وإغلاق العينين، ثم توجيه الانتباه إلى منطقة القلب أو الصدر. يبدأ الممارس بتوجيه نوايا الحب واللطف نحو نفسه أولاً، باستخدام عبارات، مثل: "لتكن لي السعادة"، "ليكن لي السلام"، "ليكن لي الأمان"، "لتكن لي الصحة". بعد قضاء وقت كافٍ مع الذات، ينتقل إلى شخص محبوب مثل أحد أفراد الأسرة أو الأصدقاء المقربين، ويكرر نفس العبارات موجهة إليه: "لتكن لك السعادة"، وهكذا تدريجياً، يوسع الممارس دائرة الحب لتشمل الأشخاص المحايدين، ثم الأشخاص الصعبين أو الذين يشعر معهم بصراع، وأخيراً جميع الكائنات الحية في كل مكان. الهدف من هذه الممارسة ليس إجبار النفس على الشعور بمشاعر معينة، بل زرع بذور النوايا الإيجابية والانفتاح على إمكانية الحب والرحمة (Siegel et al., 2009). قد يواجه الممارسون مقاومة أو صعوبة في توجيه الحب لأنفسهم أو للآخرين، وهذا أمر طبيعي ومتوقع. الممارسة المستمرة تساعد في تليين القلب وتطوير موقف أكثر رحمة وتسامحاً تجاه الذات والآخرين (Neff, 2011).

فنية المراقبة المفتوحة (Open Monitoring): تُعد فنية المراقبة المفتوحة من الممارسات المتقدمة في اليقظة العقلية، والتي تتطلب أساساً قوياً في التقنيات الأساسية مثل التأمل على التنفس ومسح الجسم. تختلف هذه الفنية عن التقنيات الأخرى في أنها لا تركز على كائن محدد للانتباه، بل تتطلب الحفاظ على وعي مفتوح وواسع يراقب كل ما ينشأ في مجال الوعي دون تفضيل أو رفض من أجل تطوير نوع من الوعي الذي يشبه المرآة الصافية أو السماء الواسعة؛ إذ تنعكس جميع الظواهر الذهنية والجسدية دون أن تلوث صفاء الوعي نفسه (Siegel et al., 2009). تبدأ الممارسة عادة بفترة قصيرة من التأمل على التنفس لتهدئة الذهن وتجميع الانتباه، ثم يكون توسيع نطاق الوعي ليشمل جميع الخبرات المتاحة في اللحظة الحالية. قد تشمل هذه

الخبرات الأحاسيس الجسدية، الانفعالات، الأفكار، الأصوات، الروائح، أو أي محتوى آخر يظهر في الوعي (Lutz et al., 2014).

فنية الأكل الواعي (Mindful Eating): تُعد فنية الأكل الواعي تطبيقاً عملياً لمبادئ اليقظة العقلية في النشاط اليومي الأساس وهو تناول الطعام، ما يجعلها فنية مفيدة لدمج الوعي في الحياة اليومية تهدف هذه الفنية إلى تحويل فعل تناول الطعام من نشاط تلقائي وغير واعٍ إلى تجربة واعية وغنية بالحضور والامتنان. تتضمن الممارسة استخدام جميع الحواس لاستكشاف الطعام، والانتباه إلى الجوع والشبع، والوعي بالأفكار والمشاعر المرتبطة بالأكل (Kabat-Zinn, 2005). تبدأ الممارسة عادة بقطعة صغيرة من الطعام، مثل حبة زبيب أو قطعة من الشوكولاتة أو قضمه من التفاح. يُطلب من الممارس فحص الطعام بصرياً أولاً، ملاحظة لونه، شكله، ملمسه، وأي تفاصيل أخرى مرئية. ثم يتم استكشاف رائحة الطعام، والانتباه إلى كيف تؤثر الرائحة على اللعاب أو الترقب للطعم، وعند وضع الطعام في الفم، يُطلب المضغ ببطء شديد والانتباه إلى الملمس، الطعم، درجة الحرارة، والأصوات المرتبطة بالمضغ. الهدف هو اكتشاف الطعام كما لو كان يُجرب لأول مرة، مع ملاحظة كيف يتغير الطعم والملمس مع المضغ، وكيف يتم البلع الأكل الواعي يساعد في تطوير علاقة صحية أكثر مع الطعام؛ إذ يصبح الفرد أكثر وعياً بإشارات الجوع والشبع الطبيعية، ما يمكن أن يساعد في التحكم في الوزن ومنع الإفراط في الأكل. كما تساعد هذه الممارسة في تقليل الأكل العاطفي والأكل التلقائي، وزيادة الشعور بالامتنان والتقدير للطعام ومصادره. في المستوى الأعمق، الأكل الواعي يمكن أن يفتح الوعي على الترابط مع الطبيعة والمجتمع؛ إذ يدرك الفرد الجهود المبذولة في إنتاج ونقل وإعداد الطعام، ما يعمق الشعور بالامتنان والمسؤولية تجاه البيئة والآخرين (Lutz et al., 2014).

فنية RAIN: تعد هذه الفنية من أقوى الأدوات في ممارسة اليقظة العقلية للتعامل مع الأفكار والمشاعر الصعبة، وقد طورتها المعلمة الروحانية تارا براش (Brach, 2016). تتكون هذه التقنية من أربع خطوات متتالية ومترابطة، هي: التعرف (Recognize)، والقبول (Allow)، والتحقيق (Investigate)، واللامبالاة (Non-identification)، وتهدف إلى مساعدة الممارس على التعامل مع التجارب الداخلية المؤلمة بطريقة واعية ومتعاطفة. الهدف من هذه الممارسة ليس إزالة المشاعر السلبية أو تجنبها، بل تطوير علاقة صحية ومتوازنة معها تقوم على الوعي والقبول والرحمة الذاتية. تبدأ الخطوة الأولى بالتعرف (Recognition) على ما يحدث في اللحظة الحاضرة. عندما نواجه موقفاً يثير فينا الضيق أو القلق أو الغضب، فإن ردة الفعل الطبيعية هي الانجراف في دوامة من الأفكار والانفعالات دون وعي، لكن تقنية RAIN تتطلب منا التوقف عن هذا الانجراف الآلي والانتباه بوعي لما يحدث فعلياً داخلياً. هذا يعني الإقرار بالأفكار التي تدور في العقل، والمشاعر المختلجة في القلب، والأحاسيس الجسدية مثل التوتر أو الألم أو الثقل، بعد التعرف على طبيعة التجربة التي نمر بها، تأتي الخطوة الثانية وهي القبول (Allow). هذه المرحلة غالباً ما تُفهم خطأً على أنها الموافقة على الوضع أو الاستسلام له، لكنها في الواقع تعني التوقف عن مقاومة ما هو موجود بالفعل. المقاومة هنا تشمل محاولة دفع المشاعر بعيداً، أو إصدار الأحكام القاسية على أنفسنا لشعورنا بهذه الطريقة، أو الانقباض حول الصعوبة التي نواجهها. بدلاً من ذلك، نخلق مساحة داخلية للتجربة كما هي، ونتنفس معها بدلاً من الانقباض حولها. هذا القبول يسمح للطاقة المحبوسة في المقاومة أن تتدفق وتتحرر، ما يقلل من شدة المعاناة (Siegel, 2018).

الخطوة الثالثة هي التحقيق (Investigate)، والتي تتضمن الفضول والاستطلاع حول طبيعة التجربة. هذا الاستطلاع لا يكون تحليلياً أو عقلانياً بحتاً، بل استكشافاً حسياً وعاطفياً لطيفاً، كما

لو أن صديقاً حنوناً يسأل عن تفاصيل ما نمر به. نسأل أنفسنا بلطف أسئلة، مثل: كيف تشعر هذه التجربة في جسدي؟ وما الذي يحتاج إلى الانتباه الآن؟ وما الاعتقاد أو القصة التي تقف وراء هذا الشعور؟ هذا التحقيق يساعدنا على فهم جذور معاناتنا وما نحتاجه حقاً للشفاء، وقد أظهرت الدراسات أن هذا النوع من الوعي الذاتي يحسن من قدرتنا على التنظيم العاطفي (Neff & Dahm, 2015).

تختتم التقنية بالخطوة الرابعة وهي اللامبالاة (Natural Compassion)، والتي تتضمن تقديم الحب والرحمة لأنفسنا في هذه اللحظة الصعبة. هذا قد يكون من خلال وضع أيدينا على قلوبنا وتقديم كلمات طيبة لأنفسنا، مثل: "عزيزي، هذا صعب الآن"، أو تذكير أنفسنا بأننا لسنا وحدنا في المعاناة، أو إرسال رسالة حب وقبول لأنفسنا. هذه المرحلة ضرورية لأنها تنشط الشبكات العصبية المرتبطة بالتعاطف الذاتي وتزيد من مستويات الأوكسيتوسين في الجسم، ما يعزز الشعور بالأمان والهدوء (Rockliff et al., 2014).

اليقظة العقلية من المنظور الإسلامي

تعد اليقظة العقلية في التراث الإسلامي مفهوماً أصيلاً وعميقاً يتجذر في أسس العقيدة والشريعة الإسلامية؛ إذ تتجلى في مصطلحات وممارسات متعددة كالمراقبة والمحاسبة والحضور والتفكر والتدبر. هذا المفهوم لا يقتصر على مجرد الانتباه السطحي أو التركيز الذهني، بل يشمل بُعداً روحياً وأخلاقياً يهدف إلى تحقيق الوعي الكامل بالذات والكون والخالق. فاليقظة العقلية في الإسلام تنطلق من قوله تعالى: "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" (الذاريات: ٥٦)، ما يعني أن الوعي والانتباه يجب أن يكون موجهاً نحو الهدف الأسمى من الوجود وهو عبادة الله. كما يؤكد الحديث القدسي: "ما وسعني أرضي ولا سمائي، إنما وسعني قلب عبدي المؤمن" (الغزالي،

١٩٩٨)، ما يشير إلى أن القلب الواعي المتيقظ هو محل التجلي الإلهي والمعرفة الحق. إن هذا المفهوم الإسلامي لليقظة العقلية يتميز بكونه يربط بين الوعي بالذات والوعي بالغير والوعي بالخالق في منظومة متكاملة تهدف إلى تحقيق الكمال الإنساني والقرب من الله سبحانه وتعالى (ابن القيم، ٢٠٠٣؛ الديلمي، ١٩٨٧).

تُعد اليقظة العقلية في الإسلام بُعداً أساساً من أبعاد الوعي الروحي والعقلي؛ إذ تتجلى في مفهوم المراقبة والحضور مع الله سبحانه وتعالى. يقول الله تعالى: "وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي أَنفُسِكُمْ فَاحْذَرُوهُ" (البقرة: ٢٣٥)، ما يستدعي من المؤمن حالة دائمة من الانتباه والوعي بأفكاره ومشاعره وأفعاله. هذا المفهوم يتجاوز مجرد الانتباه السطحي ليصل إلى درجة عميقة من الوعي الذاتي والمراقبة الداخلية التي تهدف إلى تحقيق القرب من الله وتزكية النفس. كما يؤكد ابن القيم (٢٠٠٣) أن المراقبة هي دوام علم العبد وتيقنه باطلاع الحق سبحانه وتعالى على ظاهره وباطنه، وهو ما يشكل جوهر اليقظة العقلية في التصور الإسلامي. هذا الوعي المستمر بحضرة الله يخلق حالة من التيقظ الدائم والانتباه العميق لحركات القلب والنفس، ما يجعل المؤمن في حالة دائمة من الوعي الذاتي والمراقبة الإيجابية (الغزالي، ١٩٩٨).

كما يؤسس القرآن الكريم لمفهوم التأمل والتفكر بوصفه ركيزة أساسية لليقظة العقلية؛ إذ يقول سبحانه وتعالى: "وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ" (آل عمران: ١٩١). هذا التفكر يتطلب حضوراً ذهنياً كاملاً ووعياً عميقاً بالذات والكون المحيط، وهو جوهر اليقظة العقلية. كما يحث الرسول –صلى الله عليه وسلم– على هذا المعنى في قوله: "تفكر ساعة خير من عبادة سبعين سنة"، ما يؤكد أهمية التأمل العميق والحضور الذهني في الممارسة الروحية الإسلامية (الديلمي، ١٩٨٧).

وتتجلى اليقظة العقلية في الإسلام أيضا من خلال مفهوم مراقبة النفس ومحاسبتها، انطلاقاً من قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ" (الحشر: ١٨). هذه الآية تدعو إلى حالة دائمة من الوعي والانتباه لأعمال النفس وأحوالها، وهو ما يُعرف في التراث الصوفي بالمراقبة. يقول عمر بن الخطاب –رضي الله عنه–: "حاسبوا أنفسكم قبل أن تُحاسبوا، وزنوها قبل أن تُوزنوا" (البخاري، ٢٠٠٤).

كما يمثل الحضور الذهني والقلبي في الصلاة والذكر أعلى مراتب اليقظة العقلية؛ إذ يقول الله تعالى: "فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ * الَّذِينَ هُمْ عَن صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ" (الماعون: ٤-٥)، كما يقول سبحانه: "وَاذْكُر رَّبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً وَدُونَ الْجَهْرِ مِنَ الْقَوْلِ بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ وَلَا تَكُن مِّنَ الْغَافِلِينَ" (الأعراف: ٢٠٥). هذا الذكر المطلوب ليس مجرد ترديد لفظي، بل حضور قلبي ووعي عميق بمعاني الذكر وأسماء الله وصفاته، وهو ما يحقق أعلى درجات اليقظة العقلية والروحية (ابن القيم، ٢٠٠٣).

كما يؤسس الإسلام لمفهوم الانتباه للحظة الحاضرة من خلال مبدأ التوكل على الله والرضا بقضائه؛ إذ يقول سبحانه وتعالى: "وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْرًا" (الطلاق: ٣). هذا التوكل يحرر الإنسان من القلق المفرط حول المستقبل والندم على الماضي، ويركز انتباهه على الحاضر وما يمكنه فعله فيه (ابن القيم، ٢٠٠٣).

يتضح من خلال هذا العرض أن اليقظة العقلية في المنظور الإسلامي تشكل منظومة متكاملة تربط بين الوعي الذاتي والروحي والأخلاقي؛ إذ تتجاوز مجرد التقنيات الذهنية لتصل إلى مستوى الحضور الكامل مع الله في كل لحظة من لحظات الحياة. هذا المفهوم يوفر إطاراً شاملاً لتنمية الوعي والانتباه من خلال ممارسات روحية عميقة كالتفكر والذكر والمراقبة والمحاسبة، ما يحقق التوازن النفسي والروحي المطلوب للإنسان المعاصر. إن إحياء هذا التراث الروحي

الإسلامي وتطبيقه في الحياة العملية قد يسهم في تقديم نموذج أصيل ومتميز لليقظة العقلية يجمع بين الأصالة والمعاصرة، ويلبي احتياجات الإنسان الروحية والنفسية في عصر تتسارع فيه وتيرة الحياة وتتعقد تحدياتها.

بناءً على ما استعرض في الإطار النظري حول مفهوم الذكاء العاطفي واليقظة العقلية والتنمر الإلكتروني، يتضح وجود علاقة تكاملية محتملة بين هذه المتغيرات في التأثير على سلوكات الطلبة وصحتهم النفسية. وخاصة الفئة المستهدفة، وهم طلبة المرحلة الأساسية العليا طلبة الصف التاسع (١٤-١٥ عامًا) وهي مرحلة حرجة في النمو الإنساني، إذ يقعون ضمن مرحلة المراهقة المبكرة إلى المتوسطة التي تتميز بتحولات عميقة على الأصعدة المعرفية والاجتماعية والانفعالية. وفقًا لنظرية النمو المعرفي لبياجيه، يدخل المراهقون في هذا العمر مرحلة العمليات الصورية المجردة (Formal Operational Stage)، إذ يصبحون قادرين على التفكير المجرد والاستدلال المنطقي وحل المشكلات المعقدة بطرق منهجية (Piaget, 1972). كما يشير إريكسون في نظريته للنمو النفسي الاجتماعي إلى أن المراهقين في هذه المرحلة يواجهون أزمة "الهوية مقابل تشتت الهوية" (Identity vs. Role Confusion)، إذ يسعون لتكوين إحساس واضح بذواتهم وقيمهم ومعتقداتهم (Erikson, 1968). ومن الناحية الاجتماعية، تشير الأبحاث إلى أن أقران طلبة الصف التاسع يصبحون أكثر تأثيرًا في حياتهم، إذ تتطور الصداقات لتصبح أكثر حميمية وتعقيدًا، وتؤدي دورًا محوريًا في تشكيل الهوية والسلوك (Steinberg & Morris, 2001). كذلك، تشهد هذه المرحلة تطورًا ملحوظًا في القدرات ما وراء المعرفية، إذ يصبح الطلبة أكثر وعيًا بعمليات تفكيرهم وقادرين على مراقبة وتنظيم تعلمهم بشكل أفضل (Kuhn, 2000). ومع ذلك، فإن التطور غير المتكافئ بين الجهاز الحوفي المسؤول عن الانفعالات وقشرة الفص الجبهي المسؤولة

عن اتخاذ القرارات، قد يفسر الاندفاعية والسلوكيات الخطرة أحيانًا لدى هذه الفئة العمرية ومنها سلوك التنمر الإلكتروني (Casey et al., 2008).

لذا يمثل الذكاء العاطفي مهارة أساسية للتعامل الإيجابي مع الذات والآخرين من جهة، ومن جهة أخرى تقدم اليقظة العقلية إطاراً واعداً لتعزيز الوعي بالذات وتنظيم الانفعالات، بينما يشكل التنمر الإلكتروني تحدياً متنامياً يهدد البيئة المدرسية، وبخاصة في ظل الاستخدام المتزايد للتقنيات الرقمية بين طلبة المرحلة الأساسية العليا. وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت كل متغير على حدة، إلا أن هناك ندرة ملحوظة في الدراسات العربية، وبخاصة في سياق مدينة القدس التي بحثت في إمكانية توظيف برامج إرشادية قائمة على اليقظة العقلية لتحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني معاً. ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة الحالية في محاولة سد هذه الفجوة البحثية من خلال استقصاء فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وبخاصة في ظل ما تشير إليه الإحصاءات الحديثة من تزايد معدلات التنمر الإلكتروني وتأثيراته السلبية على الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي لهذه الفئة العمرية المهمة.

٢,١ مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشهد المؤسسات التعليمية الفلسطينية، وبالأخص لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، تصاعداً ملحوظاً في معدلات التنمر الإلكتروني، الأمر الذي يشكل تحدياً جوهرياً للنظام التربوي والنسيج الاجتماعي، أظهرت الدراسات في فلسطين ارتفاعاً إحصائياً في معدلات التنمر بين الطلبة، وفقاً لإحصائيات مركز حملة (٢٠٢١) فإن التنمر الإلكتروني يمثل ظاهرة منتشرة بشكل كبير بين الشباب والأطفال المقدسيين؛ إذ أفاد (٥٨%) من المشاركين بالاستطلاع تعرضهم للاعتداء اللفظي

أثناء استخدام الإنترنت، بينما تعرض (٢٤%) منهم للتنمر، و (١٣%) للابتزاز، و (١٠%) للتحرش الجنسي الإلكتروني.

تتسق هذه النتائج مع الاتجاهات العالمية والعربية؛ إذ كشفت دراسة لهيئة أوفكوم البريطانية (Ofcom,2023) أن (٣٩%) من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ و١٧ عاماً قد تعرضوا للتنمر، وأن تطبيقات الرسائل النصية هي الوسيلة الأكثر شيوعاً للتنمر الإلكتروني بنسبة (٥٦%). وأضافت ليبرهان (٢٠٢٣) أنه في الربع الثالث من عام (٢٠٢٣) وحده، تم اكتشاف حوالي (١٥) مليون منشور محتوى على منصات ميتا (فيسبوك وإنستغرام) يعد تنمراً وتحرشاً. وفي دراسة عالمية أجرتها منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO, 2023)، تبين أن (١١%) من الفتيان و (١٣%) من الفتيات تعرضوا للتنمر الإلكتروني مرتين على الأقل في الأشهر القليلة الماضية.

على الصعيد العربي، ووفقًا لدراسة أجراها المركز الوطني للدراسات والبحوث الاجتماعية (٢٠٢٢) في المملكة العربية السعودية، كشفت الدراسة أن (٣٨%) من الطلبة تعرضوا للتنمر الإلكتروني، وأن (٢١%) من الطلبة مارسوا التنمر الإلكتروني ضد آخرين. في المقابل أظهرت دراسة أجرتها وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٣) في الإمارات العربية المتحدة أن (٤٥%) من الطلبة في المرحلة الثانوية تعرضوا للتنمر الإلكتروني عبر وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة (٦٠%).

محلياً، ووفقاً لتقرير وزارة التربية والتعليم في القدس (٢٠٢٢)، فإن حوالي (٣٠%) من الطلبة في القدس قد تعرضوا للتنمر الإلكتروني، مع ملاحظة أن طلبة المرحلة الأساسية العليا هم الأكثر عرضة لهذه الظاهرة. كما أظهرت البيانات أن الإناث المراهقات أكثر تعرضاً للمحتوى المسيء عبر الإنترنت مقارنة بالذكور (٥٥% مقابل ٤٦%)، وأن أكثر من نصف المراهقين (٥٢%) صادفوا

محتوى عبر الإنترنت جعلهم يشعرون بعدم الارتياح، بينما تلقى (٢٨%) منهم مقاطع فيديو محرجة، واعترف (١٦%) بأنهم شاركوا مثل هذا المحتوى.

هذه الأرقام المرتفعة تسلط الضوء على الحاجة الملحة لتطوير استراتيجيات فعالة لمواجهة هذه الظاهرة. وفي هذا السياق، تبرز اليقظة العقلية والذكاء العاطفي، كعوامل محورية في الحد من سلوكات التنمر وتعزيز التفاعلات الإيجابية بين الطلبة، كون الأساليب التقليدية في التعامل مع هذه المشكلة قد أثبتت محدوديتها، وهو ما ظهر لنا في الحادثة المؤسفة للطالبة "ملك" من طولكرم. وهذا ما لاحظته الباحثة ايضاً كونها تعمل في السلك التعليمي، ورؤيتها لتتنامى المشكلة تدريجياً إلى المستوى الذي أوصلها لتكون مشكلة مؤرقة عند ذوي الاختصاص وتستدعي التدخل للتعامل معها، لذا اقتضت الحاجة لبناء وتطوير برامج إرشادية جديدة ومبتكرة تساهم في الحد من ظاهرة التنمر الإلكتروني.

تتمحور مشكلة الدراسة حول التحدي المتزايد للتنمر الإلكتروني بين طلبة المرحلة الأساسية العليا في فلسطين، لذا تسعى هذه الدراسة إلى التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني لطلبة المرحلة الأساسية العليا. وبناءً على ما تقدم، تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في فلسطين؟

وقد تفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات الذكاء العاطفي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للبرنامج الإرشادي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات الذكاء العاطفي في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات الذكاء العاطفي للمجموعة التجريبية في القياسيين البَعدي والتتبعي بعد ثمانية أسابيع من انتهاء البرنامج؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات التنمر الإلكتروني بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات التنمر الإلكتروني في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي؟

السؤال السادس: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات التنمر الإلكتروني للمجموعة التجريبية في القياسين البَعدي والتتبعي بعد ثمانية أسابيع من انتهاء البرنامج؟

٣,١ فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء العاطفي تعزى للبرنامج الإرشادي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء العاطفي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثمانية أسابيع.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التنمُّر الإلكتروني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمُّر الإلكتروني تعزى إلى البرنامجِ الإرشادي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثمانية أسابيع.

٤,١ أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. اختبار فاعلية البرنامج المستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

٢. التحقق من استمرارية أثر البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من خلال قياس تتبعي.

٣. الكشف عن حجم الأثر للبرنامج المطبق في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

٤. تطوير برنامج إرشادي مقنن للبيئة الفلسطينية وفاعل في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر، يمكن استخدامه من قبل المرشدين والمتخصصين في الحالات المشابهة.

١,٥ أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

١,٥,١ الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إسهامها لإثراء المعرفة العلمية حول فاعلية برامج اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني. من خلال توفير إطار نظري يربط بين هذه المفاهيم الثلاثة في سياق المرحلة الأساسية العليا؛ إذ ستقدم هذه الدراسة نموذجًا نظريًا يوضح آليات تأثير اليقظة العقلية على الذكاء العاطفي وسلوكات التنمر الإلكتروني. هذا النموذج من شأنه أن يعزز فهمنا للعلاقات بين هذه المتغيرات، ما يفتح آفاقًا جديدة للبحث في مجال علم النفس التربوي والتنمية الاجتماعية–العاطفية للمراهقين. من خلال اكتشاف هذه العلاقات، تساهم الدراسة في تطوير برامج إرشادية جديدة حول كيفية تفاعل العوامل النفسية والاجتماعية في سياق التكنولوجيا الحديثة والتواصل الرقمي.

٢,٥,١ الأهمية التطبيقية

تتجلى الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تقديمها لبرنامج إرشادي ملموس قائم على اليقظة العقلية، يمكن تطبيقه مباشرة في المدارس لتحسين الذكاء العاطفي ومكافحة التنمر الإلكتروني.

هذا البرنامج يمثل أداة جديدة للمرشدين النفسيين والتربويين، مزودًا إياهم بإستراتيجيات عملية للتعامل مع هذه المشكلة المتنامية في البيئة المدرسية. فضلاً عن ذلك، ستقدم نتائج هذه الدراسة معلومات لصانعي السياسات التعليمية، مساعدة إياهم في تطوير استراتيجيات وقائية وعلاجية أكثر فاعلية للتصدي للتنمر الإلكتروني. كما أنها ستزود المعلمين وأولياء الأمور بفهم أعمق لأهمية الذكاء العاطفي في الحد من هذه الظاهرة، ما يمكنهم من دعم الطلبة بشكل أفضل.

علاوة على ذلك، تفتح هذه الدراسة الباب أمام تطوير برامج مماثلة في مراحل دراسية أخرى وفي سياقات ثقافية متنوعة. من خلال المساهمة في تحسين المناخ المدرسي عبر تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية للطلبة، كما ستوفر الدراسة أساسًا علميًا لتطوير سياسات وممارسات تربوية تدمج اليقظة العقلية في المناهج الدراسية. وستقدم الدراسة توصيات عملية للمؤسسات التعليمية حول كيفية دمج تدريبات اليقظة العقلية في الأنشطة اليومية للطلبة، وتساعد في تطوير برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز قدرتهم على دعم الذكاء العاطفي للطلبة ومواجهة التنمر الإلكتروني بفاعلية.

٦,١ حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية العليا الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٧) عاماً في مدرسة أبو غوش في محافظة القدس.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على طلبة مدرسة أبو غوش التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة القدس.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الجامعي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود الإجرائية: استخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس التنمر الإلكتروني، والبرنامج الإرشادي، بالتالي ستقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

محددات الدراسة: نفذت الدراسة في ظل الأوضاع السياسية الراهنة في فلسطين، من إغلاقات، واجتياحات، وإضرابات، وما قد يكون له انعكاسات على استجابة المشاركين على فقرات مقياسي الدراسة، وتفاعلاتهم مع البرنامج الإرشادي المطبق ومتطلباته.

٧,١ التعريفات لمتغيرات الدراسة

الذكاء العاطفي: يعرف الذكاء العاطفي بأنه:" القدرة على التعرف إلى مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز أنفسنا، وعلى إدارة العواطف بشكل جيد في أنفسنا وفي علاقاتنا" (Goleman, ١٩٩٥: ٤٣).

ويعرف إجرائياً: الذكاء العاطفي هو القدرة على الإدراك والفهم والإدارة للعواطف الذاتية وعواطف الآخرين بفاعلية، والتي يمكن قياسها من خلال مجموعة من المهارات والسلوكات المحددة على مقياس الذكاء العاطفي.

التنمر الإلكتروني: "هو الإيذاء المتعمد والمتكرر الذي يحدث من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخرى" (Hinduja & Patchin, 2015:11).

أما إجرائيا فيعرف التنمر الإلكتروني بأنه: تعرض الطالب لنوع من الإيذاء من الآخرين وإلحاق الضرر المتكرر والمتعمد له من خلال استخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي، وتمثل مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنمر الإلكتروني.

اليقظة العقلية:" هي حالة من الوعي والشعور يكون فيها الفرد مدركاً لسياق ومحتوى المعلومات المرتبطة بالموقف، والتي تترك الفرد في حالة من الانفتاح على كل ما هو جديد، وابتكار فئات تصنيفية جديدة من ردود الفعل للتعامل مع الموقف الحالي، فهو نشاط عقلي مرن منفتح على الخبرات الجديدة والفعالة لابتكار أشياء مختلفة وجديدة" (Langer, 1992:٢٨٩).

البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية يعرف إجرائياً: إنه خطوات محددة ومنظمة يضعها المرشد من أجل مساعدة المسترشد للوصول إلى الوعي والانتباه المركز للحظة الحالية دون إصدار أحكام. وهي تتضمن الانفتاح والتقبل لما يحدث في اللحظة الراهنة دون الرجوع إلى الماضي.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

١,٢ الدراسات السابقة

١,١,٢ الدراسات المتعلقة بالذكاء العاطفي

٢,١,٢ الدراسات المتعلقة بالتنمر الإلكتروني

٣,١,٢ الدراسات المتعلقة باليقظة العقلية

٤,١,٢ الدراسات المتعلقة بالذكاء العاطفي واليقظة العقلية

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

١,٢ الدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، ففي الجزء الأول منه سيكون العرض عن متغيرات الدراسة الرئيسة، المتمثلة في الذكاء العاطفي والتنمر الإلكتروني. أما الجزء الثاني من هذا الفصل، فيتمثل في الدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج الإرشادية القائمة على اليقظة العقلية، إذ وزعت بحسب متغيرات الدراسة، وتضمنت دراسات عربية وأخرى أجنبية وسوف يجري عرض الدراسات العربية والأجنبية من الأحدث إلى الأقدم، وقد قسمت إلى دراسات متعلقة بالذكاء العاطفي، وأخرى متعلقة بالتنمر الإلكتروني، ودراسات ربطت بين الذكاء العاطفي واليقظة العقلية، ودراسات لها علاقة بالبرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية.

١,١,٢ الدراسات المتعلقة بالذكاء العاطفي

هدفت دراسة **موهكمكار ونكوكار (Mohkamkar & Nikookar, 2024)** إلى تقييم تأثير التعليم المبني على الذكاء الناجح في الوعي العاطفي الذاتي والمشاركة الأكاديمية لدى طلبة المدارس الثانوية. اتبعت الدراسة تصميماً شبه تجريبي مع اختبار قبلي وبعدي ومتابعة، مستخدمة مجموعتين تجريبية وضابطة. شمل مجتمع الدراسة طلبة الصفين العاشر والحادي عشر من الفرع النظري في مدينة ساوه الصينية خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٢. تم تحديد حجم العينة؛ إذ بلغ (٢٥) طالباً لكل مجموعة. تم اختيار (٥٠) طالباً بطريقة هادفة وتوزيعهم عشوائياً على

المجموعتين. تلقت المجموعة التجريبية (١٠) جلسات إرشادية، مدة كل منها (٧٥) دقيقة، مبنية على الذكاء الناجح، في المقابل لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل. استُخدم في الدراسة: استبيان الوعي العاطفي الذاتي المنقح لريف وآخرين (Rieffe et al., 2008)، واستبيان المشاركة الأكاديمية لشافيل (Schaufeli et al., 2002). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مرحلتي ما بعد الاختبار والمتابعة فيما يتعلق بالوعي العاطفي الذاتي والمشاركة الأكاديمية؛ إذ أدى التعليم القائم على الذكاء الناجح إلى زيادة في هذين المجالين لدى طلبة المدارس الثانوية، واستمرت هذه النتائج في مرحلة المتابعة.

وسعت **دراسة ميرت (Mert, 2023)** إلى فحص فاعلية تدريب الذكاء العاطفي على قدرات المراهقين في حل المشكلات واتخاذ القرارات. اتبعت الدراسة تصميمًا تجريبيًا مع مجموعة ضابطة، واختباراً قبلياً وبعدياً. شارك في الدراسة (٢٢) طالبًا مسجلون في المدرسة الثانوية يوساك تركيا (Usak,Turkey). نظرًا لأن عدد الطلبة في كل من المجموعتين كان أقل من (٣٠) طالباً، اعتبرت الاختبارات اللامعلمية مثل اختبار (Mann Whitney U & Wilcoxon Signed Ranks) مناسبة لتحليل البيانات. استخدمت مقاييس للذكاء العاطفي، ومهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار في الاختبارات القبلية والبعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات الكلية للطلبة في المجموعة التجريبية في الذكاء العاطفي، مهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، وبالتالي أكدت الدراسة على فاعلية الذكاء العاطفي في تحسين مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات.

وهدفت دراسة **سليم وآخرين (٢٠٢٣)** إلى اكتشاف تأثير تطوير مهارات التعاطف في الحد من التنمر الإلكتروني بين المراهقين، وذلك من خلال تطبيق الإرشاد المعرفي السلوكي (CBT) القائم على التدريب التعاطفي. اعتمدت الدراسة على المنهجية شبه التجريبية بتصميم مجموعة

(تجريبية وضابطة)، تلقت المجموعة التجريبية تدخلاً إرشادياً قائماً على الإرشاد المعرفي السلوكي مع تركيز خاص على تحسين التعاطف، بينما تلقت المجموعة الضابطة إرشاداً عاماً للإرشاد المعرفي السلوكي. تكونت عينة الدراسة من (٢١٧) مراهقاً (من الصفين السابع والثامن) تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٦ عاماً من المدارس المتوسطة في الإسكندرية، مصر، من أحياء الطبقة المتوسطة بشكل أساسي. تكونت المجموعة التجريبية من (٩٨) طالباً، والمجموعة الضابطة من (١١٩) طالباً. استخدمت الدراسة مقاييس نفسية لتقييم التعاطف والتنمر الإلكتروني. أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التدريب القائم على التعاطف له آثار مهمة من جانبين: تعزيز التعايش بين الأقران في الفصل الدراسي من خلال الحد من التنمر الإلكتروني، زيادة التعاطف لدى المراهقين في البيئة المدرسية. ونظرًا للعلاقة بين تدريب التعاطف واستراتيجيات التكيف والرفاهية، فإن برنامج تعليم التعاطف قد يكون تدخلًا مفيدًا للصحة النفسية للمراهقين خلال هذه المرحلة التنموية الحرجة.

وسعت دراسة **جالييندو ولوسادا (Galindo & Losada, 2023)** إلى تقديم نموذج لتحليل دور الذكاء العاطفي، والصعوبات الشخصية، والرضا عن الحياة في العلاقة بين الإيذاء المدرسي والأفكار الانتحارية لدى عينات مختلفة من المراهقين. شارك في الدراسة (٨٩٨) مراهقًا إسبانيًا من إقليم الباسك (شمال إسبانيا): متوسط العمر (١٣,٥٥) عاماً. شملت عينة البحث (١٨٨) طالباً (٢٠,٩%) من المدارس العامة و (٧١٠) طالباً بنسبة (٧٩,١%) من المدارس المدعومة، وبلغت نسبة الذكور (٤٩,٩%)، ونسبة الإناث (٥٠,١%). استخدمت الدراسة أربع أدوات لجمع البيانات: استبيان الخصائص الفردية، مقياس الإيذاء المدرسي من الأقران (Cava & Buelga, 2017) ذو الأبعاد: (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف العلائقي) مقياس WLEIS للذكاء العاطفي (Wong & Law, 2002) ذو الأبعاد: (تقييم العواطف الذاتية، تقييم عواطف الآخرين، استخدام العواطف، تنظيم العواطف)، وقائمة مخاطر الانتحار للمراهقين النسخة أ (Hernández &

Lucio,2006)، والتي شملت (٢٥) عنصرًا وعلى الأبعاد التالية: الأفكار الانتحارية، الرضا عن الحياة، الصعوبات الشخصية، الصعوبات المدرسية. أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء العاطفي يتوسط جزئياً العلاقة بين الإيذاء والأفكار الانتحارية، كما يرتبط الذكاء العاطفي سلبياً مع الصعوبات الشخصية وإيجابياً مع الرضا عن الحياة، هذه النتائج تؤكد أهمية الذكاء العاطفي والتكيف النفسي الاجتماعي في الوقاية من الأفكار والسلوكات الانتحارية.

٢,١,٢ الدراسات المتعلقة بالتنمر الإلكتروني

هدفت دراسة **عثمان (٢٠٢٤)** إلى معرفة فاعلية برنامج معرفي سلوكي مستخدم في الحد من الآثار السلبية للتنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة، وبيان فعاليته في تحسن الأمن النفسي تبعاً لخفض الآثار السلبية للتنمر الإلكتروني، تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٠) طالباً من كلية الدراسات الإنسانية في جامعة الأزهر، مقسمين إلى مجموعتين (١٠) مجموعة تجريبية و(١٠) مجموعة ضابطة، استخدم الباحث مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس الأمن النفسي إعداد (نعيسة، ٢٠١٤) والبرنامج المعرفي السلوكي، وقد أسفرت نتائج البحث عن ما يلي: وجود د فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر الإلكتروني والأمن النفسي لصالح المجموعة التجريبية، ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي.

وسعت دراسة **جادينج وآخرين (Gadinge et al., 2024)** إلى تحديد فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي باستخدام الأساليب المعرفية القائمة على تقنيات إعادة الهيكلة في خفض القلق الاجتماعي من التنمر الإلكتروني لدى الطلبة، استخدم الباحثون المنهج التجريبي؛ إذ كان اختيار (١٢) طالباً من مدرسة ثانوية (SMA Negeri) ماتارام، إندونيسيا (Mataram, Indonesia). مُرِّرَ مقياس القلق الاجتماعي لجمع البيانات، والبرنامج الإرشادي. استخدم لتحليل البيانات البرنامج

الإحصائي ANNOVA، وأظهرت النتائج فاعلية تطبيق برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي باستخدام الأساليب المعرفية القائمة على تقنيات إعادة الهيكلة في خفض القلق الاجتماعي من التنمر الإلكتروني لدى الطلبة.

وهدفت دراسة **يرداكول وايهان (Yurdakul & Ayhan, 2023)** إلى فحص تأثير برامج التوعية بالتنمر الإلكتروني على وعي المراهقين ومهارات التأقلم لديهم. اشتملت العينة على٣٨ مراهقًا يدرسون في الصف الثامن في المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية في مركز مدينة أنطاليا/تركيا في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢؛ إذ كانت مشاركة (١٧) مراهقًا للمجموعة التجريبية، و (٢١) مراهقًا للمجموعة الضابطة. كان متوسط عمر المراهقين (١٣,٨) عاماً. استخدم مقياس التوعية بالتنمر الإلكتروني لدى المراهقين ومقياس التعامل مع التنمر الإلكتروني أدواتٍ لجمع البيانات في الدراسة. بعد ذلك مرر البرنامج الإرشادي بواقع (١٠) جلسات على المجموعة التجريبية. أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التوعية بالتنمر عبر الإنترنت كان فاعلاً في زيادة مستوى الوعي لدى المراهقين لدى المجموعة التجريبية، وكذلك تطوير مهاراتهم للتعامل مع التنمر عبر الإنترنت. وتماشياً مع نتائج الدراسة، قدمت المقترحات إلى التربويين وصانعي السياسات. بأن يقوموا بإدراج برامج الوقاية من التسلط عبر الإنترنت في مناهجهم الوطنية من أجل زيادة وعي المراهقين حول التنمر عبر الإنترنت وتحسين مهاراتهم في التأقلم، وينبغي تنفيذ هذه البرامج من قبل المعلمين للأطفال والمراهقين على الصعيد الوطني.

٣,١,٢ الدراسات المتعلقة باليقظة العقلية

هدفت **دراسة أبو زيد (٢٠٢٤)** إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في خفض الإجهاد الرقمي والتجول العقلي لدى طلبة جامعة الزقازيق (كلية التربية– العلوم – الآداب والصيدلة)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣، وزعوا مناصفة على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والتحقق من التكافؤ بين المجموعتين في اليقظة العقلية والإجهاد الرقمي، والتجول العقلي، والعمر الزمني، واستخدم مقياس اليقظة العقلية تعريب فوقيه ونسرين (٢٠٢١)، ومقياس الإجهاد الرقمي، ومقياس التجول العقلي، والبرنامج القائم على اليقظة العقلية. أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في خفض درجات طلبة المجموعة التجريبية على كل من مقياسي الإجهاد الرقمي والتجول العقلي، وكان حجم تأثير البرنامج كبيراً، كما أستمرت فاعلية البرنامج أثناء فترة المتابعة.

وسعت دراسة **موراليس ومواليس (Morales & Morales, 2024)** إلى تقييم تأثير برنامج تدخلي قائم على اليقظة العقلية للعواطف على المتغيرات النفسية التربوية في البيئة الجامعية في إسبانيا. اعتمدت الدراسة منهجية شبه تجريبية؛ إذ شملت عينة الدراسة (٧٧) طالبًا جامعيًا في المجموعة التجريبية و (٤٩) في المجموعة الضابطة، معظمهم من الإناث، تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٢) عامًا. استخدمت الدراسة خمسة مقاييس لقياس اليقظة العقلية، الكفاءة الذاتية، المرونة، استراتيجيات التأقلم، المهارات الشخصية، فضلاً عن البرنامج الإرشادي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا قبل تطبيق البرنامج وبعده؛ إذ تحسنت المهارات الاجتماعية والعاطفية والتواصلية، وزادت المرونة واستراتيجيات التأقلم الوظيفية. كما وجدت الدراسة ارتباطات إيجابية بين اليقظة الذهنية والفاعلية الذاتية، الكفاءة الشخصية، المرونة، واستراتيجيات التأقلم. خلصت

الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة، مؤكدة أهمية تطبيق مثل هذه البرامج في البيئات الأكاديمية، وبخاصة في ظل الضغوط المتزايدة التي يواجهها الطلبة بعد جائحة كوفيد-١٩.

وبحثت دراسة **باسي (Bussey, 2024)** في دور اليقظة وسيطاً للارتباط بين الانفصال الأخلاقي وارتكاب التنمر الإلكتروني. شارك في الدراسة مجموعة من (٥٨٦) طالبًا من مختلف الأعراق تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٦ عامًا (٢٣٩ فتاة و٣٤٧ فتى) من خمس مدارس مستقلة (غير حكومية) في مدينة أستراليا. كان ما يقرب من النصف (٥٥,٣٪) من المشاركين من السكان الأصليين، يليهم الأوروبيون (١٣,٥٪)، وشرق أو جنوب شرق آسيا (٧,٥٪)، والشرق الأوسط (٢,٤٪)، والبقية من مجموعات عرقية أخرى. قيس ارتكاب التنمر الإلكتروني والوقوع ضحية له باستخدام استبيان التنمر الإلكتروني المنقح (Gamez-Guadix et al., 2014). سُئل المشاركون عن تكرار تورطهم في التنمر الإلكتروني خلال الفصل الدراسي الأخير. وشمل مقياس ارتكاب الجريمة (١٤) عنصرًا، في حين تم قياس الضحية بتسعة عناصر. حسبت الدرجات الإجمالية لكل مقياس باستخدام مجموع التقييمات على العناصر الخاصة بكل منها، وأشارت نتائج هذه الدراسة الارتباط المتوقع بين الانفصال الأخلاقي وارتكاب التنمر الإلكتروني، كما ارتبطت المستويات الأعلى من اليقظة بمستويات أقل من ارتكاب التنمر الإلكتروني في تحليل الارتباط، وارتبطت المستويات الأعلى من الانفصال الأخلاقي بمستويات أعلى من ارتكاب التنمر الإلكتروني.

وحاولت دراسة **سارجيه وبور (Sarijeh & Pour, 2023)** تقصي فاعلية تدريب تنظيم العواطف ومهارات اليقظة الذهنية في الحد من التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلبة المدارس الثانوية في طهران. اتبعت الدراسة المنهجية الشبه تجريبية بتصميم اختبار قبلي وبعدي ومتابعة مع مجموعة ضابطة. تكون المجتمع الإحصائي من طلبة المدارس الثانوية في طهران، كانت طريقة

اختيار العينة هي العينة العنقودية متعددة المراحل. كان اختيار مدرستين و (٤٥) طالبًا بشكل عشوائي وتعيينهم عشوائيًا في ثلاث مجموعات من (١٥) طالبًا. أظهرت النتائج فاعلية تدريب مهارات تنظيم العواطف واليقظة الذهنية في الحد من التنمر التقليدي والإلكتروني بين الطلبة. كما أدى تدريب اليقظة الذهنية إلى خفض العنف لدى الطلبة؛ إذ أظهرت الدراسة أن العنف هو سمة من سمات الأفراد الذين يعانون من انخفاض اليقظة الذهنية وتنظيم المشاعر والذين يفتقرون إلى مهارات حل المشكلات.

وهدفت دراسة **ليو وتانغ (Liu & Tang, 2022)** إلى الكشف عن أثر تدخلات اليقظة العقلية على سلوكات التنمر لدى المراهقين. اتبع المنهج التجريبي؛ إذ تلقت المجموعة التجريبية (ن = ٩٢) تدخلًا لليقظة العقلية، ولم تفعل المجموعة الضابطة (ن = ٩٧). وشملت النتائج التي قيست: سلوك التنمر، وضبط النفس، واليقظة العقلية. وكانت النتائج على النحو التالي: ازدياد درجات سمة اليقظة وضبط النفس في المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ ، بالمقابل انخفضت درجات سلوك التنمر، كما ارتبطت سمة اليقظة العقلية بشكل إيجابي بضبط النفس، في حين ارتبطت كل من سمة اليقظة العقلية وضبط النفس سلبًا بسلوك التنمر، وكان التأثير الوسيط لضبط النفس يمثل (٥٠%) من التأثير الإجمالي لسمة اليقظة العقلية على سلوك التنمر. أظهرت هذه النتائج أن التدخل الذهني القائم على اليقظة العقلية في المدرسة يحسن بشكل واضح سمة ضبط النفس ويقلل من سلوك التنمر بين المراهقين. علاوة على ذلك، يؤدي ضبط النفس دورًا وسيطًا بين سمة الوعي والسلوك التنمري.

وسعت **دراسة العتيبي (٢٠٢٢)** للتعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (٣٤) طالباً من كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة شقراء بمنطقة عفيف،

تتراوح أعمارهم ما بين (٢٠-٣٠) عاماً، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية قوامها (١٧ طالباً، وضابطة قوامها ١٧ طالباً)، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الذكاء الاخلاقي، وبرنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والتتبعي على مقياس الذكاء الأخلاقي بأبعاده.

٤,١,٢ دراسات متعلقة باليقظة العقلية والذكاء العاطفي

أجرى **كالينسم وكريسان (Calinicim & Crisan, 2024)** دراسة تجريبية عشوائية محكومة على عينة من طلبة الطب في رومانيا، بهدف فحص فاعلية تدريب الذكاء العاطفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين الصحة النفسية والأداء المهني لطلبة الطب في الجامعة. اختير (٨٠) مشاركًا (متوسط العمر = ٢١,٤ عاماً) ٦٢% إناث من مجموع (١٢٨) متطوعًا، ووزع المشاركون عشوائيًا إلى مجموعتين: مجموعة التدخل (n = 40) ومجموعة قائمة الانتظار كمجموعة ضابطة (n = 40). تضمن البرنامج التدريبي ست جلسات، مع التركيز في أربع جلسات على جوانب متنوعة من الذكاء العاطفي واليقظة الذهنية. قيست المتغيرات التابعة في ثلاث نقاط زمنية: قبل التدخل، مباشرة بعد التدخل، وبعد ستة أشهر من المتابعة. أظهر تحليل البيانات النتائج التالية لمجموعة التدخل مقارنة بالمجموعة الضابطة: زيادة ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية، تحسن ملحوظ في مستويات الذكاء العاطفي، انخفاض كبير في مستويات الضائقة النفسية وتحسن ذو دلالة إحصائية في القدرة على تنظيم العواطف .تشير نتائج الدراسة إلى فاعلية تدريب الذكاء العاطفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين الصحة النفسية والأداء المهني لطلبة الطب.

ارتبطت التحسينات الملحوظة بتعزيز الصحة العقلية، زيادة الشعور بالرفاهية، تحسن الأداء في العمل.

وهدفت **دراسة مورينو وآخرين (Moreno et al., 2023)** إلى تقييم آثار برنامج التدخل القائم على اليقظة الذهنية "MK-A" (MindKinder Adult version) والذكاء العاطفي، والصحة العقلية، وصعوبات التنظيم العاطفي لدى طلبة الجامعات في مدريد/ إسبانيا. استخدم تصميم شبه تجريبي للاختبارات المتكررة قبل وبعد الاختبار مع مجموعة ضابطة. تكونت العينة من ١٣٧) طالبًا جامعيًا (٦٧,٩٪) من النساء، بمتوسط عمري قدره (١٩,٩٤) عامًا. كان تعيين المشاركين عشوائيًا في المجموعة التجريبية (ن = ٦٩) والمجموعة الضابطة (ن = ٦٨). أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في المتغيرات قيد الدراسة: تحسن في مقياس DM Dispositional Mindfulness الكلي وفي المقاييس الفرعية الوصفية وغير التفاعلية، وتحسن في الذكاء العاطفي، وتحسن في الصحة العقلية، وانخفاض في المقياس الفرعي للارتباك العاطفي.

وسعت دراسة **بورتر وآخرين (Porter et al., 2024)** التي أظهرت أن التدخلات القائمة على اليقظة الذهنية (MBIs) لها تأثيرات على عمليات التنظيم الذاتي في مرحلة المراهقة المبكرة. هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير اثنين من التدخلات القائمة على اليقظة العقلية أحدهما يركز على ممارسات الانتباه الكلاسيكية، والآخر يركز على التعرف إلى المشاعر والتعبير عنها وعلى التنظيم الذاتي الانتباهي والعاطفي والسلوكي في مرحلة المراهقة المبكرة، باستخدام المنهج التجريبي. وزعت عينة من (٧٤) طفلاً، تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٢ عامًا بشكل عشوائي على ثلاثة ظروف تجريبية: (١) تدخل قائم على اليقظة الذهنية يركز على ممارسات الانتباه، (٢) تدخل قائم على اليقظة الذهنية يركز على التعرف على المشاعر والتعبير عنها، و(٣) مجموعة ضابطة. استمرت

التدخلات ٨ أسابيع، مع جلسة أسبوعية متزامنة عبر الإنترنت لمدة ساعة واحدة فضلاً عن تمارين منزلية. كان تقييم الأطفال قبل بدء التدخل وفي نهاية فترة الأسابيع الثمانية. النتائج المُقيّمة هي: اليقظة العقلية؛ تنظيم الانفعالات؛ تنظيم الانتباه؛ تنظيم السلوك. أظهرت النتائج تحُّسن درجات الأطفال الذين شاركوا في كلا برنامجي التدخل في اليقظة الذهنية وتنظيم الانفعالات والسلوك. فقط الأطفال الذين شاركوا في برنامج MBI مع التركيز على الانتباه أظهروا تغيرات ملحوظة في قدرتهم على تنظيم انتباههم ذاتيًا. بالتالي، يُمكن أن يكون استخدام برامج MBIs عبر الإنترنت، مع التركيز على ممارسات المحفزات الخارجية والداخلية، استراتيجية جيدة لتعزيز مهارات التنظيم الذاتي للانتباه والعواطف والسلوك في مرحلة المراهقة المبكرة.

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة واستعراض متغيرات الدراسة والبرامج الإرشادية التي تناولت تلك المتغيرات، يمكن استشعار أهمية الدراسة الحالية نظراً لأنّ أغلبية الدراسات أكدت وجود تقاطع بين الدراسات التي أجريت مراجعتها؛ إذ نلاحظ أن هذه الدراسات تتفق في تركيزها على أهمية الجوانب العاطفية في التعليم، وتأثيرها على مختلف جوانب حياة الطلبة. فقد تناولت تأثير الذكاء العاطفي على عدة متغيرات مثل الوعي الذاتي، المشاركة الأكاديمية، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، الحد من التنمر الإلكتروني، التعامل مع الأفكار الانتحارية، كدراسة (سليم وآخرين، ٢٠٢٣؛ Galindo & Losada, 2023؛ Mert, 2023; Mohkamkar & Nikookar, 2024). كما غطت هذه الدراسات نطاقًا جغرافيًا واسعًا شمل الصين وتركيا ومصر وإسبانيا والسعودية، ما يعزز من إمكانية تعميم نتائجها. وقد استخدمت الدراسات مناهج متنوعة كالبرامج التدريبية والإرشادية، ما يوفر رؤى متعددة الأبعاد حول أهمية تنمية الذكاء العاطفي في المراحل التعليمية المختلفة، وبخاصة لدى المراهقين.

بخصوص الدراسات المتعلقة بالتنمر الإلكتروني، تتمحور الدراسات حول موضوع التنمر الإلكتروني وطرق التعامل معه في السياقات التعليمية المختلفة، مع تركيز على فئة الشباب والمراهقين. تتفق الدراسات في استخدام المنهج التجريبي لتقييم فاعلية التدخلات المختلفة؛ إذ ركزت دراسة عثمان (٢٠٢٤)، ودراسة (Gading, 2024) على البرامج المعرفية السلوكية، في حين اهتمت دراسة (Yurdakul & Ayhan, 2023) ببرامج التوعية، تنوعت أهداف هذه التدخلات بين الحد من الآثار السلبية للتنمر الإلكتروني، تحسين الأمن النفسي، خفض القلق الاجتماعي، تعزيز مهارات التأقلم. كما يلاحظ أن هذه الدراسات أجريت في بلدان مختلفة (مصر، إندونيسيا، تركيا)، ما يعزز من إمكانية تعميم النتائج وفهم ظاهرة التنمر الإلكتروني في سياقات ثقافية متنوعة. هذا التنوع في الأساليب والأهداف والسياقات يقدم رؤية شاملة حول استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني وآثاره على الصحة النفسية للطلبة في العصر الرقمي.

وفيما يخص دراسات اليقظة العقلية تشكل هذه الدراسات مجموعة متكاملة تبحث في فاعلية اليقظة العقلية وتطبيقاتها في مجالات متنوعة ضمن السياق التربوي والنفسي. تتناول الدراسات تأثير اليقظة العقلية على مجموعة واسعة من المتغيرات، بدءًا من الإجهاد الرقمي والتجول العقلي (أبو زيد، ٢٠٢٤)، مرورًا بالمتغيرات النفسية التربوية (موراليس وموراليس، ٢٠٢٤)، وصولاً إلى التنمر الإلكتروني والتقليدي (باسي، ٢٠٢٤؛ سارجيه وبور، ٢٠٢٣؛ ليو وتانغ، ٢٠٢٢)، والذكاء الأخلاقي (العتيبي، ٢٠٢٢). تتميز هذه الدراسات بتنوعها الجغرافي، إذ شملت بلدانًا مختلفة مثل مصر، إسبانيا، أستراليا، إيران، الصين، السعودية، مما يعزز أيضاً إمكانية تعميم النتائج عبر الثقافات المختلفة. كما تنوعت المنهجيات المستخدمة بين البرامج الإرشادية، والتدخلات التجريبية، والدراسات الوسيطية، مما يوفر فهمًا شاملًا لآليات عمل اليقظة العقلية وتأثيراتها. هذا التنوع في المتغيرات والسياقات والمنهجيات يؤكد الأهمية المتزايدة لليقظة العقلية أداةً فعالة في التعامل مع

التحديات النفسية والسلوكية المعاصرة في البيئات التعليمية، وبخاصة فيما يتعلق بالتكنولوجيا والسلوكات الرقمية.

في الختام، تقدم هذه الدراسات أساسًا متينًا للبحث المستقبلي في مجالات الذكاء العاطفي، التنمر الإلكتروني، اليقظة العقلية، مع إمكانية توسيع نطاق البحث لتشمل متغيرات إضافية وفئات مستهدفة متنوعة. وقد كانت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتحديد صياغة المشكلة وتحديد أهدافها وأهميتها، بما يتناسب مع التطور في الدراسات اللاحقة.

ومن هنا، نرى أن الدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية لا تتصل بموضوعها اتصالاً مباشراً، مما دفعها إلى ضرورة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس؛ إذ لم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وبذلك سوف يتمتع موضوع هذه الدراسة بالجدة والأصالة؛ إذ لم تتم دراسته من قبل في المجتمع الفلسطيني.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

١.٣ منهجية الدراسة

٢.٣ مجتمع الدراسة وعينتها (المشاركون)

٣.٣ أدوات الدراسة

1.3.3 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

٤.٣ تصميم الدراسة ومتغيراتها

١,٤,٣ متغيرات الدراسة

٥.٣ إجراءات تنفيذ الدراسة

٦.٣ المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في تطوير وبناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

١,٣ منهجية الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة الحالية والمعلومات المراد الحصول عليها، ولتحقيق أهدفها بالشكل الذي يتضمن الدقة والموضوعية، استخدام المنهج التجريبي واتبعت الدراسة تصميماً شبة تجريبي (Quasi-experimental Design) من أجل تقصي فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وباعتبار أن التصميم شبه التجريبي هو الأنسب لهذه الدراسة، ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية في نتائجها.

٢,٣ مجتمع الدراسة وعينتها (Study population and sample)

تكون مجتمع الدراسة المستهدف من جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس والبالغ عددهم (12159) طالباً وطالبة، حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥، واختيرت العينة منهم حسب المرحل الآتية:

١,٢,٣ العينة الاستطلاعية (Pilot Study)

من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياسي الذكاء العاطفي والتنمُّر الإلكتروني، طُبق مقياسا الذكاء العاطفي والتنمُّر الإلكتروني على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها الأصلية (الميدانية)، وقد بلغت (٣٣) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس.

٢,٢,٣ عينة الدراسة الميدانية (Field Study Sample)

وزعت أداة الدراسة على عينة مكونة من (١٢٠) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وذلك بهدف اختيار عينة الدراسة التجريبية والضابطة المكونة من (٢٦) من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس الذكاء العاطفي وأعلى الدرجات على مقياس التنمُّر الإلكتروني.

٣,٢,٣ العينة المستهدفة (المشاركون) ((Target Sample (Participants)

تمثل أفراد الدراسة في (٢٦) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، اختيروا قصدياً من الحاصلين على أدنى الدرجات على مقياس الذكاء العاطفي وأعلى الدرجات على مقياس التنمُّر الإلكتروني، وقد قسموا بالمزاوجة حسب درجاتهم على المقاييس مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (١٣) لكل مجموعة.

٣,٣ أدوات الدراسة

من أجل إنجاز مهام الدراسة وتحقيقاً لأهدافها، طُورت أدوات الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، هما:

أولاً– مقياس الذكاء العاطفي

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الذكاء العاطفي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة عوالي (٢٠٢٣)، ودراسة (العدرة، 2021)، ودراسة أساموه (Asamoah, 2021)، ودراسة الفياض (٢٠١٧)، قامت الباحثة بتطوير مقياس الذكاء العاطفي استناداً إلى تلك الدراسات.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء العاطفي

أ) صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحتوى لمقياس الذكاء العاطفي عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (١٠) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (٨٠%) حداً أدنى لقبول الفقرة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات

بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل بعُد مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١،٣) يوضح ذلك:

جدول (١،٣)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء العاطفي بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل بعُد، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٣)

الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
	التواصل الاجتماعي			**تنظيم الانفعالات**			**إدارة الانفعالات**	
١	.79**	.68**	٦	.58**	.41**	١١	.75**	.72**
٢	.73**	.75**	٧	.66**	.45**	١٢	.89**	.79**
٣	.79**	.73**	٨	.71**	.42**	١٣	.83**	.74**
٤	.64**	.62**	٩	.73**	.44**	١٤	.73**	.66**
٥	.52**	.46**	١٠	.66**	.57**	١٥	.75**	.73**
	درجة كلية للبعد .93**			**درجة كلية للبعد .69****			**درجة كلية للبعد .92****	

الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
	المعرفة الانفعالية			**التعاطف**			----------	----------
١٦	.76**	.73**	٢١	.84**	.56**	-	-	-
١٧	.77**	.61**	٢٢	.87**	.76**	-	-	-
١٨	.73**	.42**	٢٣	.88**	.67**	-	-	-
١٩	.80**	.63**	٢٤	.78**	.62**	-	-	-
٢٠	.68**	.52**	٢٥	.68**	.50**	-	-	-
	درجة كلية للبعد .76**			**درجة كلية للبعد .76****			----------	

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

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (١،٣) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.٤١ - .٨٩)، كما أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.٣٠) تعد ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.٣٠– أقل أو يساوي .٧٠) تعد متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.٧٠) تعد قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الذكاء العاطفي

للتأكد من ثبات مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (٢٥) فقرة، والجدول (٢،٣): يوضح ذلك:

جدول (٢،٣)

قيم معامل ثبات مقياس الذكاء العاطفي بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التواصل الاجتماعي	٥	.٧٤
تنظيم الانفعالات	٥	.٦٩
إدارة الانفعالات	٥	.٨٥
المعرفة الانفعالية	٥	.٨٠
التعاطف	٥	.٨٧
المتوسط الكلي للذكاء العاطفي	**٢٥**	.٩٣

يتضح من الجدول (٢،٣) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس الذكاء العاطفي تراوحت ما بين (.٦٩-.٨٧)، كما بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (.٩٣)؛ إذ تعد جميع هذه القيم مناسبة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

ثانياً- مقياس التنمُّر الإلكتروني

لتحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، قامت الباحثة بتطوير مقياس التنمُّر الإلكتروني استناداً إلى الأدب النظري الذي تناول الموضوع، وبالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة، هي: دراسة الشمري (٢٠٢٣)، ودراسة الدمنهوري وآخرين (٢٠٢٢)، ودراسة أبو هلال (٢٠٢٠)، ودراسة

(Álvarez-García et al., 2019)، جرى تطوير الصورة الأولية لمقياس التنمُّر الإلكتروني. ومن خلال الاطلاع على المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات السابقة، طُور مقياس التنمُّر الإلكتروني.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس التنمُّر الإلكتروني

أ) صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس التنمُّر الإلكتروني عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (١٠) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (٨٠%) كحد أدنى لقبول الفقرة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عُدلت صياغة الفقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المتوسط الكلي للمقياس، والجدول (٣،٣) يوضح ذلك:

جدول (٣،٣)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التنمُّر الإلكتروني

مع المتوسط الكلي للمقياس (ن=٣٣)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	.95**	١٠	.95**
٢	.61**	١١	.82**
٣	.91**	١٢	.76**
٤	.81**	١٣	.64**
٥	.92**	١٤	.79**
٦	.82**	١٥	.75**
٧	.84**	١٦	.92**
٨	.84**	١٧	.89**
٩	.86**	١٨	.78**

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يتضح من الجدول (٣،٣) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.٦١ - .٩٥)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.٣٠) تعد ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.٣٠- أقل أو يساوي .٧٠) تعد متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.٧٠) تعد قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس التنمُّر الإلكتروني

للتأكد من ثبات مقياس التنمُّر الإلكتروني، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) من طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (١٨) فقرة، وقد بلغت قيمة معامل

ثبات كرونباخ ألفا (٩٦.). وتعد هذه القيمة مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياسَي الدراسة

أولاً- مقياس الذكاء العاطفي: تكون مقياس الذكاء العاطفي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (٢٥)، فقرة، موزعة على خمسة أبعاد كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم الذكاء العاطفي. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (٥) درجات، عادةً (٤) درجات، أحياناً (٣) درجات، نادراً (٢) درجتان، أبداً (١)، درجة واحدة.

ثانياً- مقياس التنمُّر الإلكتروني: تكون مقياس التنمُّر الإلكتروني في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (١٨)، فقرة كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتنمُّر الإلكتروني. وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: مرات عديدة (أكثر من ١٠ مرات) (٥) درجات، عدة مرات (بين ٦ إل ١٠) (٤) درجات، مرات قليلة (بين ٣ إلى ٥) (٣) درجات، مرة أو مرتان (٢) درجتان، ولا مرة (١)، درجة واحدة.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت برامج إرشادية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني، وبخاصة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، قامت الباحثة بإعداد البرنامج الإرشادي من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

تكون البرنامج الإرشادي من (١٣) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسة والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات تستند إلى اليقظة العقلية. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، عرض على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للتأكد من صدق البرنامج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وتقنينه للبيئة الفلسطينية ومجتمع الدراسة قبل تطبيقه على المشاركين من أجل التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس. ويوضح الجدول (٤,٣) ملخصاً مختصراً لمحتويات الجلسات الإرشادية:

جدول (٤,٣)

محتويات البرنامج الإرشادي

الجلسة	عنوانها	أهدافها
الجلسة الأولى	التعارف وبناء الثقة	التعارف، بناء الثقة، الاحترام، الاتفاق على حدود وموعد الجلسات.
الجلسة الثانية	مفهوم اليقظة العقلية	التعرف على مفهوم اليقظة العقلية وأبعادها.
الجلسة الثالثة	فنيات اليقظة العقلية	التعرف على فنيات اليقظة العقلية (التأمل الواعي والعد التنازلي).
الجلسة الرابعة	مفهوم الذكاء العاطفي	التعرف على مفهوم الذكاء العاطفي وأبعاده.
الجلسة الخامسة	الوعي بالذات والمشاعر	تنمية القدرة على ملاحظة وتحديد المشاعر الذاتية.
الجلسة السادسة	تنظيم الانفعالات	تعلم تقنية التنفس الواعي وسيلة للتحكم في الانفعالات.
الجلسة السابعة	التعاطف	تعزيز القدرة على فهم مشاعر الآخرين لدى الطلبة.
الجلسة الثامنة	مهارات اجتماعية "التواصل الفعال"	تحسين مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الطلبة.
الجلسة التاسعة	التنمر الإلكتروني	التعرف إلى مفهوم التنمر بشكل عام والإلكتروني وما هي أسبابه.
الجلسة العاشرة	آثاره التنمر الإلكتروني	زيادة الوعي بالتنمر الإلكتروني وتأثيراته النفسية والاجتماعية.
الجلسة الحادية عشر	التعامل مع التنمر	تعلم طرق فعالة للتعامل مع مواقف التنمر عن طريق خطوات حل المشكلة والاسترخاء.
الجلسة الثانية عشر	الختامية	التحقق من مدى تحقيق الأهداف الإرشادية.

٤,٣ تصميم الدراسة ومتغيراتها

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي إذ استخدمت تصميماً شبه تجريبي، يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، قياس قبلي وبعدي ومتابعة، وأجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي – تطبيق البرنامج الإرشادي – قياس بعدي – قياس تتبعي بعد (٨) أسابيع.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي– لا معالجة – قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الجدول (٥,٣):

جدول (٥,٣)
تصميم الدراسة

المجموعة G	المعالجة			
	القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي	القياس التتبعي
E	O	x	O	O
C	O	_	O	_

إذ: (**E**) المجموعة التجريبية، (**C**) المجموعة الضابطة، (O) قياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، (X) المعالجة، (-) عدم وجود معالجة.

١,٤,٣ متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً– المتغير المستقل (المعالجة): البرنامج الإرشادي.

ثانياً- المتغيرات التابعة (الناتج):

أ) الذكاء العاطفي.

ب) التنمُّر الإلكتروني.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

جرت خطوات تنفيذ الدراسة حسب الآتي:

١. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.

٢. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينتها واختيارها.

٣. تطوير أدوات الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع هذه الدراسة.

٤. تطبيق مقياسي الذكاء العاطفي والتنمُّر الإلكتروني على العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

٥. تطبيق مقياسي الذكاء العاطفي والتنمُّر الإلكتروني على عينة ميدانية بهدف اختيار أفراد المجموعة التجريبية والضابطة من ذوي الدرجات المنخفضة على مقاييس الدراسة.

٦. تقسيم عينة الدراسة لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لتحقيق هدف الدراسة.

٧. تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

٨. تطبيق مقياسي الذكاء العاطفي والتنمُّر الإلكتروني على القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٩. تطبيق مقياسي الذكاء العاطفي والتنمُّر الإلكتروني على قياس المتابعة للمجموعة التجريبية.

١٠. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الاحصائية (SPSS,28).

٦,٣ المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS,28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
٢. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة أو الارتباط بين الفقرة والبُعد الذي تنتمي إليه كذلك مع الدرجة الكلية لكل مقياس.
٣. معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
٤. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples t-test)، واختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Samples t-test).
٥. اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).
٦. تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

١,٤ النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

١,١,٤ نتائج الفرضية الأولى

٢,١,٤ نتائج الفرضية الثانية

٣,١,٤ نتائج الفرضية الثالثة

٤,١,٤ نتائج الفرضية الرابعة

٥,١,٤ نتائج الفرضية الخامسة

٦,١,٤ نتائج الفرضية السادسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء فرضيتها التي طرحتها، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض؛ إذ عرضت في ضوء فرضيتها، ويتمثل ذلك في عرض نص الفرضية، يلي ذلك مباشرة الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة، وهكذا يتم عرض النتائج المرتبطة بكل فرضية على حدة.

اختبار التوزيع الطبيعي(Normal Distribution)

للتأكد من اتّباع البيانات للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، استخدم اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، للتوزيع الطبيعي وهو اختبار ضروري بهدف تحديد الطرق الإحصائية التي ستستخدم لاختبار فرضيات الدراسة، هل هي اختبارات معلميه (Parametric Test)، أم اختبارات لا معلميه (Non Parametric Test)، إذ إن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، فقد أكد ياب وسيم (Yap & Sim, ٢٠١١) أنه يفضل استخدام اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، في حال حجم عينات (أقل أو يساوي ٥٠). كما استخدم اختباري الالتواء والتفلطح، والجدول (١،٤) يبين اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات واختباري الالتواء والتفلطح:

جدول (١،٤)

نتائج اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) واختباري الالتواء والتفلطح

المتغير	المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	قيمة الدلالة	الالتواء	التفلطح
الذكاء العاطفي بعدي	تجريبية	13	.942	.483	-0.712	1.174
الذكاء العاطفي بعدي	ضابطة	13	.941	.467	-0.053	-1.086
التنمُّر الإلكتروني بعدي	تجريبية	13	.869	.051	0.871	1.413
التنمُّر الإلكتروني بعدي	ضابطة	13	.940	.451	-0.513	0.634

يتبيّن من جدول (١،٤) أن قيم اختبار شابيرو–ويلك لكل من الذكاء العاطفي في القياس البعدي في المجموعتين: التجريبية (W = .942, p = .483)، والضابطة (W = .941, p = .467)، وكذلك متغير التنمُّر الإلكتروني في القياس البعدي في المجموعتين: التجريبية (W = .869, p = .051)، والضابطة (W = .940, p = .451)، كلها تقع فوق مستوى الدلالة (α .05)، م يشير إلى أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. وعلى الرغم من قرب قيمة (*p*) لمتغير التنمُّر الإلكتروني في المجموعة التجريبية من حد (.05)، إلا أنها تبقى أعلى منه قليلاً، بما يؤكد قابلية البيانات للمعالجة باستخدام الإحصاءات المعلمية.

أما قيم الالتواء والتفلطح، فقد سجلت المتغيرات ما يلي: الذكاء العاطفي بعدي في التجريبية (-.712 و1.174)، والضابطة (-0.053 و -1.086)، والتنمُّر الإلكتروني بعدي في التجريبية (0.871 و 0.871)، والضابطة (0.451 و -0.513)،. وتقع جميع هذه القيم ضمن الحدود المقبولة التي أوصى بها فيني وديستيفانو (Finney & DiStefano, 2006)؛ إذ لا يتجاوز الانحراف المطلق للالتواء ٢ أو للتفلطح ٧، ما يبرر الاعتماد على الاختبارات المعلمية في تحليل بيانات المتغيرات المدروسة.

تكافؤ المجموعات لمقياس الذكاء العاطفي:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس الذكاء العاطفي في القياس القبلي، تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (٢،٤) يوضح ذلك:

جدول (٢،٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس الذكاء العاطفي في القياس القبلي

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التواصل الاجتماعي	تجريبية	13	2.95	0.837	-0.579	.568
	ضابطة	13	3.12	0.641		
تنظيم الانفعالات	تجريبية	13	3.11	0.798	-1.022	.317
	ضابطة	13	3.40	0.653		
إدارة الانفعالات	تجريبية	13	3.12	0.839	-1.184	.248
	ضابطة	13	3.48	0.676		
المعرفة الانفعالية	تجريبية	13	3.45	0.572	-1.070	.295
	ضابطة	13	3.74	0.802		
التعاطف	تجريبية	13	3.11	0.863	-1.690	.104
	ضابطة	13	3.68	0.855		
الذكاء العاطفي ككل	تجريبية	13	3.15	0.570	**-1.562**	**.131**
	ضابطة	13	3.48	0.523		

يتبين من الجدول (٢،٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$.٠٥) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس الذكاء العاطفي تبعاً إلى متغير

المجموعة (تجريبية، ضابطة)؛ إذ بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.562-)، وبدلالة إحصائية (.131)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

١,٤ النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الذكاء العاطفي في القياس البعدي ونتائج الجدول (٣,٤) تبين ذلك:

جدول (٣,٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء العاطفي في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	13	4.12	0.641
ضابطة	13	2.26	0.415

يتضح من الجدول (٣,٤) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء العاطفي في القياس (البعدي)؛ إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.12)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.26)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين

المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤،٤):

جدول (٤،٤)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	مستوى الدلالة	η^2
القبلي (مصاحب)	1.500	1	1.500	6.280	.020	.214
المجموعة	17.157	1	17.157	**71.810**	**.000***	**.757**
الخطأ	5.495	23	.239			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

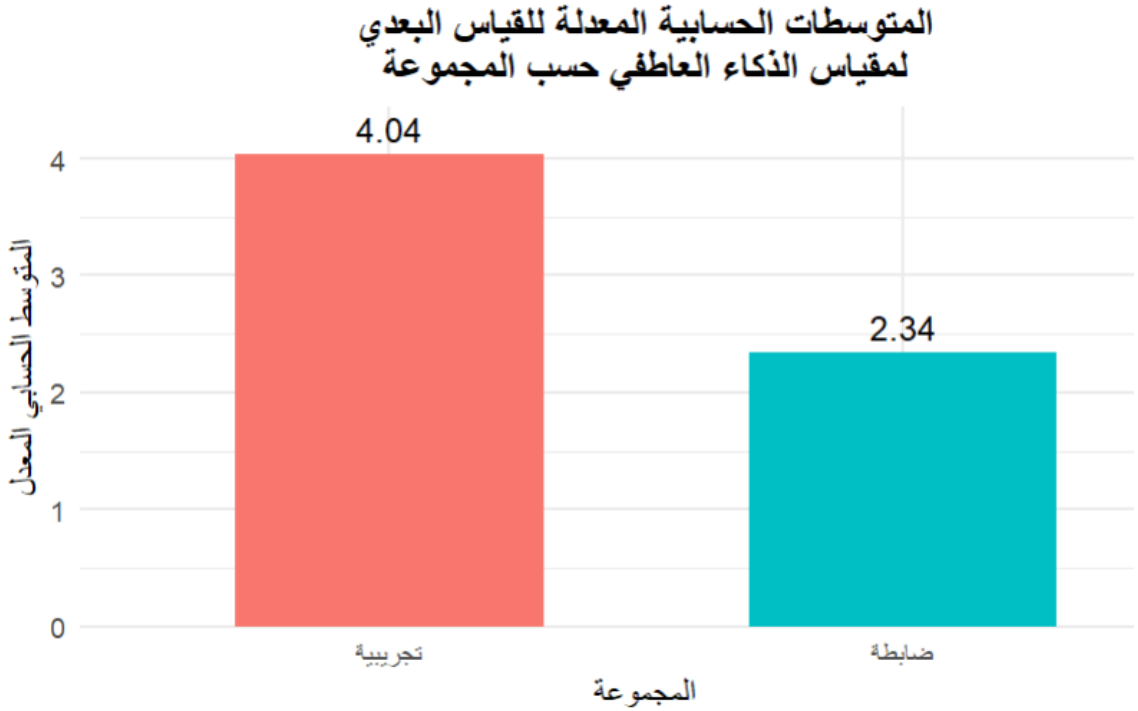
يتضح من الجدول (٤،٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠٥. ≥α) تعزى للمجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (71.810)، بدلالة إحصائية (.000)، وحجم أثر للبرنامج بلغت قيمته (.757).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤،٤)، كما يوضح شكل (١) الرسم البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي:

جدول (٤,٤)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.04	0.139
ضابطة	2.34	0.139



شكل (١)

الرسم البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس الذكاء العاطفي

يلاحظ من شكل (١) والجدول (٤,٤) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج المطبق في تحسين الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس كان الأكبر؛ إذ بلغ (4.04)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.34)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج المطبق كان له فاعلية في تحسين

الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، علماً أنّ حجم الأثر للبرنامج قد بلغت قيمته ($\eta^2 = .757$). كما حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وفقاً للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٥،٤):

جدول (٥،٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس وفقاً للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التواصل الاجتماعي	تجريبية	13	4.11	0.487
	ضابطة	13	2.38	0.519
تنظيم الانفعالات	تجريبية	13	4.12	0.781
	ضابطة	13	2.20	0.510
إدارة الانفعالات	تجريبية	13	4.06	0.936
	ضابطة	13	2.25	0.410
المعرفة الانفعالية	تجريبية	13	4.18	0.750
	ضابطة	13	2.31	0.514
التعاطف	تجريبية	13	4.11	0.937
	ضابطة	13	2.15	0.633

يظهر من الجدول (٥،٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد الذكاء العاطفي، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس الذكاء العاطفي، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity)، على أبعاد مقياس الذكاء العاطفي عن طريق اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ إذ جاءت قيمة كاي تربيع (كا^2) التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية (χ^2=156.427)، وبدلالة إحصائية ($p < .001$)، ما يشير إلى تحقق هذا

الشرط، كما كان التحقق من تجانس التباين من خلال اختبار (Box's Test)؛ إذ بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (.042)، وهي أكبر من ($p > .01$)، ما يشير إلى تحقق هذا الشرط، والجدول (٦،٤) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (٦،٤)

تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	مستوى الدلالة	η^2
التواصل الاجتماعي (مصاحب)	التواصل الاجتماعي	0.077	1	0.077	0.388	.541	.020
تنظيم الانفعالات (مصاحب)	تنظيم الانفعالات	0.636	1	0.636	1.511	.234	.074
إدارة الانفعالات (مصاحب)	إدارة الانفعالات	0.201	1	0.201	0.450	.510	.023
المعرفة الانفعالية (مصاحب)	المعرفة الانفعالية	0.172	1	0.172	0.461	.505	.024
التعاطف (مصاحب)	التعاطف	0.179	1	0.179	0.256	.619	.013
المجموعة Hotelling's Trace (F=11.349) P = .000, η^2 = .791	التواصل الاجتماعي	10.419	1	10.419	**52.132**	**.000***	**.733**
	تنظيم الانفعالات	13.945	1	13.945	**33.121**	**.000***	**.635**
	إدارة الانفعالات	10.600	1	10.600	**23.774**	**.000***	**.556**
	المعرفة الانفعالية	13.531	1	13.531	**36.158**	**.000***	**.656**
	التعاطف	15.904	1	15.904	**22.711**	**.000***	**.544**
الخطأ	التواصل الاجتماعي	3.797	19	0.200			
	تنظيم الانفعالات	8.000	19	0.421			
	إدارة الانفعالات	8.471	19	0.446			
	المعرفة الانفعالية	7.110	19	0.374			
	التعاطف	13.305	19	0.700			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (٦،٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠٥. ≥α) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس الذكاء العاطفي بين طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس وفقاً للمجموعة. ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهري؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (٧،٤):

جدول (٧,٤)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس وفقاً للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التواصل الاجتماعي	تجريبية	3.97	.134
	ضابطة	2.52	.134
تنظيم الانفعالات	تجريبية	4.00	.194
	ضابطة	2.32	.194
إدارة الانفعالات	تجريبية	3.89	.199
	ضابطة	2.42	.199
المعرفة الانفعالية	تجريبية	4.08	.183
	ضابطة	2.42	.183
التعاطف	تجريبية	4.03	.250
	ضابطة	2.23	.250

يتضح من الجدول (٧,٤) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، ما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس.

٢,٤ النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء العاطفي تعزى للبرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، والجدول (٨،٤) يبين ذلك:

جدول (٨،٤)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التواصل الاجتماعي	قبلي	13	2.95	0.837	١٢	-3.657	.003*
	بعدي	13	4.11	0.487			
تنظيم الانفعالات	قبلي	13	3.11	0.798	١٢	-3.027	.011*
	بعدي	13	4.12	0.781			
إدارة الانفعالات	قبلي	13	3.12	0.839	١٢	-2.312	.039*
	بعدي	13	4.06	0.936			
المعرفة الانفعالية	قبلي	13	3.45	0.572	١٢	-2.824	.015*
	بعدي	13	4.18	0.750			
التعاطف	قبلي	13	3.11	0.863	١٢	-2.744	.018*
	بعدي	13	4.11	0.937			
الذكاء العاطفي ككل	قبلي	13	3.15	0.570	١٢	**-3.369**	**.006***
	بعدي	13	4.12	0.641			

القيمة الحرجة لاختبار(ت) = ٢,١٧٩± عند درجات حرية = ١٢ ، *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (٨،٤) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .٠٥$)، وبالتالي وجود فروق في الذكاء العاطفي لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (3.15)، وعلى القياس البعدي (4.12)،

وهذه النتيجة تشير إلى أن الفروق جاءت لصالح القياس البعدي، وبالتالي وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تحسين الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس.

٣,٤ النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء العاطفي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثمانية أسابيع.

لفحص الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد مقياس الذكاء العاطفي والمتوسط الكلي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، ونتائج الجدول (٩,٤) تبين ذلك:

جدول (٩,٤)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس الذكاء العاطفي لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التواصل الاجتماعي	بعدي	13	4.11	0.487	١٢	0.545	.596
	متابعة	13	3.94	1.044			
تنظيم الانفعالات	بعدي	13	4.12	0.781	١٢	0.243	.812
	متابعة	13	4.05	1.043			
إدارة الانفعالات	بعدي	13	4.06	0.936	١٢	0.231	.821
	متابعة	13	3.98	1.136			
المعرفة الانفعالية	بعدي	13	4.18	0.750	١٢	0.286	.779

	متابعة	13	4.08	1.188			
التعاطف	بعدي	13	4.11	0.937	١٢	0.705	.494
	متابعة	13	3.91	1.261			
الذكاء العاطفي ككل	بعدي	13	4.12	0.641	١٢	**0.435**	**.671**
	متابعة	13	3.99	1.044			

القيمة الحرجة لاختبار(ت) = ±٢,١٧٩ عند درجات حرية = ١٢ ،

يتضح من الجدول (٩،٤) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الذكاء العاطفي وأبعاده كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤ .٠٥)، وبالتالي عدم وجود فروق في الذكاء العاطفي لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي؛ إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.12)، وعلى القياس التتبعي (3.99)، وهذا يُشير إلى استقرار في الدرجات، ما يعني استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تحسين الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية أستمر بعد فترة المتابعة.

تكافؤ المجموعات لمقياس التنمُّر الإلكتروني:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياس القبلي، تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (١٠،٤) يوضح ذلك:

جدول (١٠،٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعاً إلى متغير المجموعة على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياس القبلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التنمُّر الإلكتروني	تجريبية	13	2.04	0.799	**0.244**	**.809**
	ضابطة	13	1.96	0.826		

يتبين من الجدول (١٠،٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠٥. ≥α) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس التنمُّر الإلكتروني تبعاً إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)؛ إذ بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.244)، وبدلالة إحصائية (809.)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

٤،٤ النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التنمُّر الإلكتروني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية الرابعة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياس البعدي ونتائج الجدول (١١،٤) تبين ذلك:

جدول (١١،٤)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	13	1.12	0.111
ضابطة	13	2.63	0.586

يتضح من الجدول (١١،٤) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياس (البعدي)؛ إذ بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (1.12)، في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.63)، وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٢،٤):

جدول (١٢،٤)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
القبلي (مصاحب)	.623	1	.623	3.934	.059	.146
المجموعة	14.373	1	14.373	**90.686**	**.000***	**.798**
الخطأ	3.645	23	.158			

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

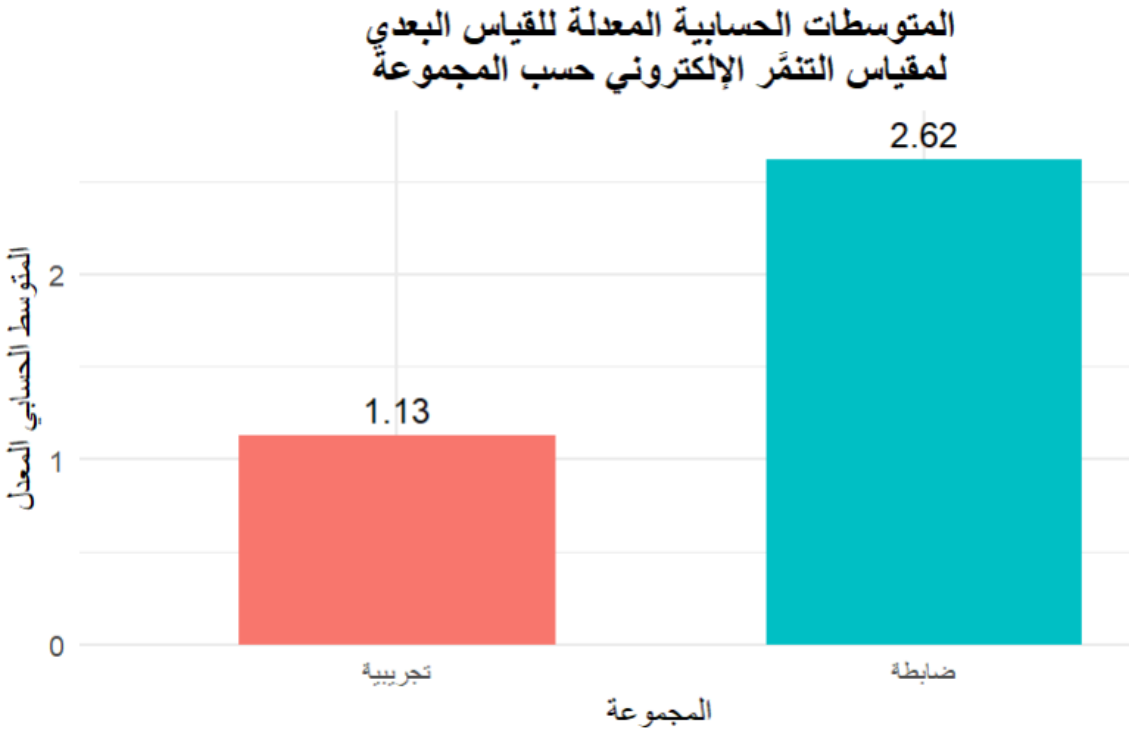
يتضح من الجدول (١٢،٤) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤.٠٥) تعزى للمجموعة؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (90.686)، بدلالة احصائية (.٠٠٠)، وحجم أثر للبرنامج الإرشادي بلغت قيمته (.798).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (١٣،٤)، كما يوضح شكل (٢) الرسم البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني:

جدول (١٣،٤)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس وفقاً للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	1.13	.110
ضابطة	2.62	.110



شكل (٢)

الرسم البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني

يلاحظ من شكل (٢) والجدول (١٣،٤) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامجِ الإرشادي المطبق في خفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس كان الأقل؛ إذ بلغ (1.13)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.62)، وهذا يشير وفقاً لأهداف الدراسة إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامجِ الإرشادي المطبق كان له فاعليةُ في خفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، علماً أنّ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.798).

٥,٤ النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمُّر الإلكتروني تعزى إلى البرنامجِ الإرشادي.

لفحص الفرضية الخامسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، والجدول (١٤,٤) يبين ذلك:

جدول (١٤,٤)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التنمُّر الإلكتروني	قبلي	13	2.04	0.799	١٢	**3.890**	**.002***
	بعدي	13	1.12	0.111			

القيمة الحرجة لاختبار(ت) = ٢,١٧٩± عند درجات حرية = ١٢ ، *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (١٤,٤) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التنمُّر الإلكتروني كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .٠٥$)، وبالتالي وجود فروق في التنمُّر الإلكتروني لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي؛ إذ يظهر أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي (2.04)، وعلى القياس البعدي (1.12)، ما يشير إلى وجود

فاعليةُ للبرنامج المطبق في خفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس.

٦,٤ النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثمانية أسابيع

لفحص الفرضية السادسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، ونتائج الجدول (١٥,٤) تبين ذلك:

جدول (١٥,٤)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس التنمُّر الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التنمُّر الإلكتروني	بعدي	13	1.12	0.111	١٢	**-0.945**	**.363**
	متابعة	13	1.17	0.161			

القيمة الحرجة لاختبار(ت) = ٢,١٧٩± عند درجات حرية = ١٢ ،

يتضح من الجدول (١٥،٤) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التنمُّر الإلكتروني كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في التنمُّر الإلكتروني لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي؛ إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي (1.12)، وعلى القياس التتبعي (1.17)، ما يشير إلى استدامة أثر البرنامج الإرشادي في خفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

2.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

4.1.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

5.1.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

6.1.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

2.5 توصيات الدراسة ومقترحاتها

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تناول هذا الفصل تفسير ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ومن خلال أسئلتها، وما أنبثق منها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، وبناءً على ما ورد في الإطار النظري، وفي ضوء النتائج، وتفسيرها صيغت التوصيات والمقترحات.

1.5 تفسير نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء العاطفي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

تشير النتائج التي تم التوصل إليها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي حققت متوسطاً قدره (٤,٠٤) مقارنة بـ (٢,٣٤) للمجموعة الضابطة، وبحجم أثر بلغت قيمته ($\eta^2 = .757$)، ما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس. وهو ما أكدته كل من دراسة موهكمكار ونكوكار (Mohkamkar & Nikookar, 2024) التي أظهرت أن المراهقين الذين شاركوا في برامج تدريبية للذكاء العاطفي أظهروا تحسناً في مهارات التنظيم العاطفي والسلوكي، وفي حل المشكلات واتخاذ القرار، ودراسة كل من سليم وآخرين (٢٠٢٣)، ودراسة (Mert, 2023)، ودراسة

(Galindo & Losada, 2023)، التي ساهمت في تطوير مهارات التعاطف والرضا عن الحياة، كما كشفت دراسة الأغظف (٢٠٢٢) عن دور البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الوجداني.

يمكن تفسير هذه النتيجة من عدة جوانب : من المنظور النفسي، تُفسر فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية من خلال تأثيرها على العمليات المعرفية والعاطفية. وجدت دراسة (Kawashima, 2025) أن تدريب الذكاء العاطفي كان له أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية على تعزيز الذكاء العاطفي لدى طلاب التمريض والممرضين على المدى القصير والطويل، كما خفّض التوتر بشكل ملحوظ وحسّن مهارات التواصل. كما تُظهر الدراسات كدراسة براكيت وآخرين (٢٠١٢) أن تعليم مهارات الذكاء العاطفي يخفض مستويات القلق والتوتر بشكل ملحوظ، ويزيد من الصمود النفسي والتكيف مع الضغوط في مواجهة الصعوبات المرتبطة بهذه المرحلة العمرية الانتقالية والحرجة (Brackett et al., 2012)، وتضيف دراسة ديرلك وآخرين (Durlak et al., 2011) إلى أن البرامج التربوية التي تركز على تنمية الذكاء العاطفي تؤدي إلى تحسين العلاقات الاجتماعية بنسبة تصل إلى (23%) مقارنة بالفصول التقليدية.

وعندما نأخذ بالاعتبار الخصائص الفريدة للعينة وهم طلبة المرحلة الأساسية العليا كون هذه المرحلة العمرية تمثل نافذة حرجة للتدخل التربوي، باعتبارها فترة حاسمة في التطوير العاطفي والنفسي والاجتماعي. وفقاً لنظرية إريكسون للتطوير النفسي الاجتماعي، فإن المراهقين يواجهون أزمة الهوية مقابل الارتباك أو التشوش في الأدوار؛ إذ يعيشون فترة من عدم اليقين والاستكشاف والتجريب في تشكيل هويتهم (Erikson, 1963). تتضمن هذه المرحلة ما أطلق عليه إريكسون التعليق النفسي الاجتماعي (Psychological Moratorium)، وهي فترة يستطيع فيها المراهقون

التجريب والاستكشاف بحرية للوصول إلى هوية ثابتة وفهم عاطفي عميق لأنفسهم (Erikson's Stages of Psychosocial Development, 2025).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة وفق النظرية المعتمَدة في هذه الدراسة وهي نظرية جولمان؛ إذ ينظر جولمان للذكاء العاطفي بوصفه مجموعة من القدرات القابلة للتطوير، والتي تساهم بشكل حاسم في الأداء المتميز في مختلف مجالات الحياة من خلال القدرة على التعرف إلى مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز أنفسنا، وعلى إدارة العواطف بشكل جيد في أنفسنا وفي علاقاتنا (Goleman, 1995).

من جانب آخر، في هذه المرحلة تحدث تغييرات عصبية وبيولوجية كبيرة تزيد من استجابة المراهقين لبيئتهم؛ هذا الاعتماد على المناطق العاطفية في الدماغ يجعل المراهقين أكثر استجابة للتدريبات العاطفية والتدخلات التي تستهدف تحسين الذكاء العاطفي، ما يؤكد أهمية التدخل المبكر لتعزيز الذكاء العاطفي في هذه المرحلة الحساسة (Teenage Brain Development, 2025). وبناء على الأبحاث الحديثة في علم الأعصاب، فإن دماغ المراهق يخضع لتغيرات جوهرية، خاصة في القشرة الأمامية (prefrontal cortex)، التي تشارك في عمليات اتخاذ القرار والتحكم المعرفي والوظائف المعرفية العليا، والتي تستمر في التطور حتى سن الرشد المبكر (Brain Development During Adolescence, 2025). نتيجة لهذا التطوير المستمر، يعتمد المراهقون أكثر على اللوزة الدماغية (amygdala) في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وهي المنطقة المرتبطة بالانفعالات والدوافع والسلوك الغريزي، وهذا يفسر فاعلية البرنامج الإرشادي في هذه الفترة العمرية.

وعلينا ألا ننسى السياق الخاص لطلبة القدس، الذي يضيف بعداً إضافياً لأهمية هذه النتيجة، فالشباب الفلسطيني في الضفة الغربية والقدس الشرقية يواجه تحديات نفسية معقدة مرتبطة بالتعرض لأشكال مختلفة من العنف والضغوط السياسية والاجتماعية، ما يجعل تطوير مهارات

التنظيم العاطفي وإدارة الانفعالات أمراً بالغ الضرورة. وتتماشى نتائج الدراسة مع الأدلة العلمية التي تؤكد أن التدخلات المدرسية القائمة على البرامج التدريبية للذكاء العاطفي تحسن مهارات التواصل وتقلل التوتر، وأن تأثيرها يستمر على المدى الطويل؛ إذ تزداد التحسينات قوة مع مرور الوقت (Kawashima et al., 2025).

إن التحسن الواضح في الذكاء العاطفي الذي أظهرته المجموعة التجريبية يعكس النجاح في استغلال مثل هذه البرامج خاصة في هذه المرحلة العمرية لتعزيز قدرة هؤلاء الطلبة على التكيف مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية المستقبلية وحتى السياسية. فالذكاء العاطفي مهارة قابلة للتعلم والتطوير وليس سمة فطرية ثابتة، وهذه النتائج الإيجابية تتحقق من خلال برامج تعليمية منظمة وليس بالاعتماد على القدرات الفطرية وحدها، فالتدخلات طويلة المدى من شأنها أن تعزز الذكاء العاطفي وتحافظ على هذه المستويات بل وتطورها أكثر.

2.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء العاطفي تعزى للبرنامج الإرشادي.

تُظهر نتائج الفرضية الثانية وجود دلالة إحصائية واضحة لفاعلية البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في تحسين مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس؛ إذ ارتفع المتوسط من (٣,١٥) في القياس القبلي إلى (٤,١٢) في القياس البعدي، ما يشير إلى تحسن ملموس بنسبة تزيد عن (٣٠%). تتماشى هذه النتيجة مع ما تؤكده الأدبيات العلمية الحديثة من أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية Mindfulness-based interventions

(MBIs) قد أظهرت تأثيرات واضحة على عمليات التنظيم الذاتي في مرحلة المراهقة المبكرة (Porter et al., 2024)، ودراسة (Calinicim & Crisan, 2024)، التي كشفت فاعلية تدريب الذكاء العاطفي القائم على اليقظة الذهنية في تحسين الصحة النفسية والأداء المهني لطلبة الطب في الجامعة.

وأيدتها كل من دراسة (Morales & Morales, 2024)، ودراسة (Moreno et al., 2023)، اللتين أظهرت نتائجهما تأثير برنامج تدخلي قائم على اليقظة العقلية للعواطف على المتغيرات النفسية التربوية في البيئة الجامعية، ما يعزز الثقة في صحة وفاعلية الأسلوب المتبع في البرنامج الإرشادي المطبق.

تدعم النتائج المحققة في هذه الدراسة الاتجاه العالمي المتزايد نحو دمج برامج التعلم الذكاء العاطفي في المناهج المدرسية. وتعزز هذه البرامج السلوكات الإيجابية الاجتماعية والعلاقات الإيجابية مع الآخرين (العتيبي، 2019)، كما تقلل من السلوكات العدوانية وتنمي الجانب الأخلاقي (العتيبي ٢٠٢٢؛ Bussey, 2024)، وتزيد من انخراط الطلبة في التعلم، وبالتالي تحسن الأداء الأكاديمي للطلاب (الريماوي وجبر، 2017)، و (MacCann et al., 2020)، فالطلبة الذين يتمتعون بقدرة على إدارة عواطفهم وفهم مشاعر الآخرين يكونون أكثر قدرة على التركيز خلال المهام التعليمية واستيعاب المعلومات بشكل أفضل.

كما أن التنوع في استخدام تقنيات اليقظة العقلية ساهم بشكل مباشر في تطوير مهارات التنظيم العاطفي الأساسية. فالشباب الذين يتمتعون بقدرة أفضل على الانتباه الواعي يكونون متوقعين أن يكونوا أكثر انتباهاً وأقل قلقاً، وسيتحكمون بشكل أفضل في دوافعهم ويظهرون أداءً أكاديمياً أفضل مع مستويات إرهاق أقل، ما يفسر التحسن في مختلف أبعاد الذكاء العاطفي.

يلاحظ من النتائج أيضا أن هناك اتفاقاً واضحاً حول أهمية تعزيز الذكاء العاطفي في المدرسة من خلال برامج متكاملة في المنهج الأكاديمي، وهو ما يؤكد أن النتائج المحققة في هذه الدراسة تمثل خطوة مهمة في الاتجاه الصحيح. كما أن دمج الذكاء العاطفي في التعليم يعزز التعاطف والوعي بالذات وإدارة العلاقات لدى الطلبة، وإعطاء الأولوية للذكاء العاطفي يعزز الشمولية ويهيئ الطلاب للنجاح في عالم متنوع ومعولم، ما يشير إلى أن الاستثمار في تطوير هذه المهارات سيكون له عوائد إيجابية متعددة الأبعاد على المستوى الشخصي والأكاديمي والاجتماعي.

3.1.5 تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء العاطفي في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثمانية أسابيع.

ما أظهرته النتيجة السابقة بشأن استمرارية تأثير البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية لتحسين الذكاء العاطفي، والتي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً بين القياسين البعدي والتتبعي، مؤشراً على نجاح البرنامج في إحداث تغييرات لطلبة المرحلة الأساسية العليا؛ إذ إن استقرار المتوسطات بين القياس البعدي (٤,١٢)، والتتبعي (٣,٩٩)، يعكس ما تؤكده الدراسات السابقة والأدبيات حول قدرة التدخلات القائمة على اليقظة العقلية على إحداث تأثيرات على عمليات التنظيم الذاتي في هذه المرحلة، وبخاصة في مجالات الوعي بالذات والتعاطف وإدارة الانفعالات Moreno et al., (2023)، وهذا ما يفسر الحفاظ على مستوى عالٍ من الذكاء العاطفي بعد انتهاء فترة التدخل المباشر. تتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة (Calinicim & Crisan, 2024)، التي أظهرت فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الصحة النفسية والأداء المهني لطلبة الجامعة،

ودراسة العتيبي (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى فاعلية البرامج القائمة على اليقظة العقلية في تنمية الذكاء الأخلاقي علاوة على ذلك، فإن الأدبيات أشارت إلى أن دمج تدخلات اليقظة العقلية Mindfulness-based interventions (MBIs) في البيئات المدرسية يساهم في تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي، والمرونة، والانتباه واليقظة، ويخفّض القلق لدى الطلبة (Phan et al., 2022; Garcia et al., 2023).

من ناحية أخرى، فإن فهم آلية استمرارية أثر البرنامج الإرشادي يتطلب النظر إلى طبيعة الفنيات والمهارات المستخدمة في البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية لزيادة الوعي والانتباه ومهارات الذكاء العاطفي لتحسين الوعي الذاتي والتعاطف والمهارات الاجتماعية، بوصفها مهارات قابلة للتطوير والممارسة المستمرة، وقد أظهرت الدراسات العلاقة بين اليقظة العقلية والرفاهية النفسية للمراهقين من خلال الدور الوسط للشفقة بالذات والتنظيم العاطفي والمرونة المعرفية (Ashok, 2025). هذا التفسير يتماشى أيضاً مع ما تؤكده الأبحاث من أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية تظهر فاعلية في تقليل الاكتئاب والقلق والضغوط الزائدة والعدوانية، وتزيد التعاطف والتفاؤل، وتحسن مهارات التنظيم العاطفي (Santos, 2021).

كما يمكن تبرير ذلك أيضا بفضل دمج فنيات اليقظة العقلية من طرق التنفس والتأمل الواعي والتعبير الحر، وغيرها من الأنشطة المستخدمة في عملية التدخل في البرنامج الإرشادي الأثر في خلق مناخ عاطفي أكثر صحة لتطوير مهارات التنظيم الذاتي، بحيث نجحت هذه الفنيات في إكساب الطلبة مهارات أساسية يمكنهم الاعتماد عليها واستخدامها بشكل مستقل، ما يضمن استمرارية الفوائد المحققة ويبشر بتأثيرات إيجابية طويلة المدى على تطورهم النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

كما أن طبيعة البرنامج الإرشادي الجمعي المطبق على الطلبة والعمل الجماعي والنمذجة والعلاقات مع الأقران ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالرفاهية النفسية للطالب؛ إذ إن التواصل الجيد مع الأقران والتفاعل النشط وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين أصبحا أمرين أساسيين للطالب إلى جانب اكتساب المعرف، هناك أدلة على أن المشاكل في العلاقات مع الأقران، ورفض الأقران، والتنمر، والوحدة هي عوامل خطر لتطوير حالات عاطفية مثل الاكتئاب في المراهقة، بينما العلاقات الجيدة مع الأقران تحمي من مشكلات الصحة النفسية للطالب (Schoeps, 2018)، وهذا ما يؤكد أن تحسين الذكاء العاطفي من خلال البرنامج وفر للطلاب أدوات فاعلة للحفاظ على صحتهم النفسية وجودة علاقاتهم الاجتماعية على المدى الطويل؛ إذ إن الطلبة بدأوا في تطبيق المهارات المكتسبة في تفاعلاتهم اليومية مع الآخرين، ما عززها وثبتها. بالتالي، فإن تطوير الذكاء العاطفي من خلال البرنامج ودمج اليقظة العقلية وفر للطلبة آلية حماية طبيعية ضد التأثيرات السلبية للبيئة الرقمية المحيطة بهم.

4.1.5 تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التنمُّر الإلكتروني بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

رغم أن الفرضية الصفرية نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، إلا أن النتائج أظهرت وجود فروق واضحة بين المجموعتين؛ إذ سجلت المجموعة التجريبية متوسطاً حسابياً أقل (١,١٣) مقارنة بالمجموعة الضابطة (٢,٦٢)، ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فاعلية للبرنامج الإرشادي في خفض التنمر الإلكتروني، وهذا

الانخفاض الملحوظ في درجات التنمر الإلكتروني يعكس الفاعلية القوية للبرنامج الإرشادي المطبق.

تتسق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية البرامج الإرشادية في مكافحة التنمر الإلكتروني، كدراسة (Sarijeh & Pour, 2023)، التي أشارت إلى فاعلية تدريب تنظيم الانفعالات وتدريب مهارات اليقظة الذهنية في الحد من التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب المدارس الثانوية في طهران. وأيدتها كل من دراسة (Yurdakul & Ayhan, 2023)، التي أظهرت تأثير برامج التوعية بالتنمر الإلكتروني على وعي المراهقين ومهارات التأقلم لديهم. ودراسة (Liu & Tang, 2022) حول أثر تدخلات اليقظة العقلية على سلوكات التنمر لدى المراهقين. ودراسة الشهري (٢٠١٨)، التي طبقت في المملكة العربية السعودية وأظهرت انخفاضاً دالاً إحصائياً في مستويات التنمر الإلكتروني، ودراسة أبو عاصي (٢٠١٩)، التي أجريت في فلسطين على (٨٠) طالباً من المرحلة الثانوية واستخدمت الإرشاد المعرفي السلوكي، حققت نتائج إيجابية مماثلة في خفض السلوكات العدوانية الرقمية. كذلك دراسة (Cross et al., 2015)، التي أجريت على (٢,١٩٥) طالباً في أستراليا أظهرت انخفاضاً بنسبة (٣٠%) في حوادث التنمر الإلكتروني بعد تطبيق برنامج إرشادي شامل، كما أن دراسة (Garaigordobil et al., 2016)، التي طبقت على (١٧٦) مراهقاً في إسبانيا باستخدام برنامج معرفي سلوكي، أظهرت تحسناً ملحوظاً في السلوكات الرقمية الإيجابية وانخفاضاً واضحاً في ممارسات التنمر الإلكتروني، ما يتماشى مع النتائج الحالية ويؤكد الفاعلية القوية للتدخلات الإرشادية المنظمة.

يمكن تفسير هذه النتائج الإيجابية من منظور النظرية المعرفية السلوكية التي تؤكد أهمية تغيير الأنماط الفكرية المشوهة والسلوكات المدمرة. فالبرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية ساهم في إعادة هيكلة المعارف والمعتقدات الخاطئة لدى الطلبة حول التنمر الإلكتروني،

ومساعدتهم على تطوير وعي أكبر بأفكارهم ومشاعرهم وتغيير علاقتهم بها، ما أدى إلى تطوير فهم أعمق لعواقب هذا السلوك وتأثيراته السلبية على الضحايا، وهو ما أشارت إليه دراسة (Gadinge et al., 2024) حول دور البرامج الإرشادية المعرفية القائمة على تقنيات إعادة الهيكلة في خفض القلق الاجتماعي من التنمر الإلكتروني لدى الطلبة، ودراسة (عثمان، ٢٠٢٤)، التي أظهرت فاعلية برنامج معرفي سلوكي مستخدم في الحد من الآثار السلبية للتنمر الإلكتروني وتحسين الأمن النفسي للطالب.

كما ساعد البرنامج في تنمية مهارات الذكاء العاطفي من الوعي الذاتي والتعاطف والتحكم في الانفعالات ومهارات التواصل والتعامل مع الضغوط، ما مكن الطلبة من إدارة مشاعر الغضب والإحباط بطرق أكثر صحة بدلاً من التعبير عنها من خلال السلوكات العدوانية الرقمية، وهو ما أكدته دراسة (Morales & Morales, 2024) حول فاعلية برنامج تدخل قائم على اليقظة العقلية لتحسين مهارات التواصل والتعامل مع الضغوط لدى طلاب الجامعة، ودراسة سليم وآخرين (٢٠٢٣) حول نجاعة تطوير مهارات التعاطف في الحد من التنمر الإلكتروني بين المراهقين.

كما أن الأنشطة التفاعلية خلال البرنامج الإرشادي، ساعدت الطلبة على تعلم سلوكات بديلة إيجابية. هذا التعلم بالملاحظة والنمذجة أدى إلى تعزيز السلوكات الإيجابية وتقليل النزعات العدوانية في البيئة الرقمية (Bandura, 1977). فالبرنامج الإرشادي اعتمد على الأنشطة التفاعلية والمحاكاة التي مكنت الطلبة من التعلم من خلال الممارسة والتطبيق العملي لما يتعلمونه، وهو ما يتماشى مع الفلسفة التربوية التي تؤكد على أهمية التعلم من خلال الخبرة المباشرة. فضلاً عن استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في البرنامج؛ إذ عمل الطلبة في مجموعات صغيرة لحل مشكلات التنمر الإلكتروني وتبادل الخبرات والاستراتيجيات، ما ساهم في تعزيز روح المسؤولية الجماعية والتعلم من الأقران، وتعزيز الدعم الاجتماعي وخلق بيئة مدرسية أكثر أماناً وإيجابية.

هذا العمل التشاركي لم يقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل امتد ليشمل تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية اللازمة للتفاعل الإيجابي في البيئات الرقمية. إضافة إلى ذلك، ركز البرنامج على التربية الرقمية الشاملة التي تضمنت تطوير الوعي بأخلاقيات استخدام التكنولوجيا، وتعليم مهارات الأمان الرقمي والخصوصية، وفهم العواقب طويلة المدى للسلوكات الرقمية السلبية.

5.1.5 تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمُّر الإلكتروني تعزى إلى البرنامجٍ الإرشادي.

تشير النتائج إلى رفض الفرضية الصفرية بوضوح؛ إذ أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التنمر الإلكتروني. هذا الانخفاض الملحوظ من متوسط (٢،٠٤) في القياس القبلي إلى (١،١٢) في القياس البعدي يمثل تحسناً بنسبة (٤٥،١%)، ما يؤكد الفاعلية العملية للبرنامج الإرشادي المطبق. وتتسق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية التدخلات الإرشادية القائمة على اليقظة العقلية، فقد أظهرت العديد من الدراسات دور اليقظة العقلية وسيطاً بين تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر من خلال تعزيز التنظيم المعرفي العاطفي وتقليل الاجترار السلبي؛ إذ تدعم هذه النتائج دراسة أبو زيد (٢٠٢٤)، ودراسة عثمان (٢٠٢٤)، ودراسة (Gadinge et al., 2024)، ودراسة Yurdakul & (Ayhan, 2023)، التي أظهرت أن تدخلات اليقظة العقلية المبنية على الأسس العلمية تحقق تحسناً ملحوظًا في خفض سلوكات التنمر الإلكتروني، كما تتفق هذه النتائج مع مراجعة منهجية حديثة أكدت أن تدخلات الوقاية من التنمر الإلكتروني التي تركز على الكفاءات العاطفية ومهارات

التنظيم الذاتي فاعلة في تقليل السلوكات المرتبطة بالتنمر الإلكتروني لدى الطلبة (Vasiou & Veloni, 2025).

ويمكن تفسير هذا التحسن الكبير من خلال مساهمة البرنامج في إعادة هيكلة الأنماط الفكرية المشوهة وتطوير مهارات الوعي بالذات والتنظيم العاطفي، كما أن اعتماد البرنامج على استراتيجيات متنوعة شملت التعلم النشط والأنشطة التطبيقية ولعب الأدوار، ومراعاة الفروق الفردية ضمن وصول المحتوى لجميع المشاركين بفاعلية، وهذا ما دعمته توصيات كاستورارتنا وزملاؤها (Kasturiratna, 2025)، التي أشارت إلى أن المكونات المتعددة للبرامج المضادة للتنمر وتنوع أساليبها يمكن أن تقلل معدلات التنمر والإيذاء بنسبة تقارب (٢٠%).

كذلك فإن البرنامج عمل على تعزيز قيم التعاطف والاحترام المتبادل والمسؤولية الاجتماعية، ما أدى إلى تطوير هوية جماعية إيجابية تقوم على رفض السلوكات الضارة وتعزيز التفاعلات البناءة، هذا التغيير في المناخ الاجتماعي للمجموعة خلق بيئة نفسية آمنة ومحفزة للنمو الإيجابي، ما ساهم في استمرارية التأثيرات الإيجابية للبرنامج حتى بعد انتهائه الرسمي.

من جانب آخر وفي سياق تزايد اعتماد الطلبة على التفاعلات الرقمية، نجح البرنامج في تطوير مهارات رقمية إيجابية وتعزيز الوعي بالمسؤولية الأخلاقية في البيئة الرقمية، فالبرنامج ساعد الطلبة على التطور الأخلاقي من خلال زيادة الوعي بالمسؤولية الأخلاقية تجاه الآخرين في البيئة الرقمية وتطوير الضمير الأخلاقي الداخلي للطلبة من خلال التأمل في قيمهم الشخصية وربطها بسلوكاتهم اليومية، وهو ما أظهرته كل من دراسة (Bussey, 2024) في دور اليقظة وسيطاً للارتباط بين الانفصال الأخلاقي وارتكاب التنمر الإلكتروني، ودراسة العتيبي (٢٠٢٢)، التي بينت فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تنمية الذكاء الأخلاقي.

تعمل اليقظة العقلية على تطوير مهارات الذكاء العاطفي الأساسية من خلال تعزيز الوعي الذاتي والقدرة على مراقبة الأفكار والمشاعر دون إصدار أحكام، ما يمكن الطلبة من فهم انفعالاتهم بشكل أعمق وتطوير استراتيجيات أكثر فاعلية لإدارتها. كما أن التدريب على اليقظة العقلية يعزز التعاطف والتواصل الفاعل مع الآخرين من خلال تطوير القدرة على الإصغاء الواعي وفهم وجهات النظر المختلفة، وهو ما يقلل بشكل مباشر من السلوكات التنمرية التي غالباً ما تنبع من ضعف في مهارات التواصل والتعاطف. وفي السياق المحلي لمدينة القدس؛ إذ يواجه الطلبة ضغوطاً نفسية واجتماعية إضافية مرتبطة بالواقع السياسي والاجتماعي المعقد، يصبح هذا التدخل أكثر أهمية؛ إذ يوفر للطلبة أدوات عملية للتعامل مع التوتر والقلق بطرق بناءة بدلاً من تفريغها في سلوكات عدوانية تجاه أقرانهم.

أخيراً، فإن الطبيعة التفاعلية والجماعية للبرنامج الإرشادي تخلق بيئة آمنة للتعلم والنمو، إذ يتعلم الطلبة من تجارب بعضهم البعض ويطورون شبكة دعم اجتماعي قوية تعزز من استمرارية التغيير الإيجابي وتقلل من احتمالية العودة للسلوكات التنمرية.

إن تزايد انتشار التنمر الإلكتروني محليا وعربيا وعالمياً يجعل هذه التدخلات والبرامج ضرورية حتمية لمكافحة التنمر الإلكتروني، وبخاصة وأن التوقيت المناسب للتدخل في المرحلة النمائية الحرجة للطلبة ساهم في تحقيق تأثيرات عميقة ومستدامة على البنية المعرفية والسلوكية والأخلاقية للمشاركين.

6.1.5 تفسير نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التنمُّر الإلكتروني في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور ثمانية أسابيع.

تشير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة إلى تحقيق أحد أهم أهداف التدخلات الإرشادية النفسية، وهو استدامة الأثر. فعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي بعد ثمانية أسابيع من انتهاء البرنامج، يشير إلى أن التحسينات التي حققها البرنامج الإرشادي المستند على اليقظة العقلية لتحسين الذكاء العاطفي وخفض مستوى التنمر الإلكتروني لم تكن مؤقتة أو سطحية، بل تمثل تغييراً في سلوك الطلبة وأساليب تعاملهم مع البيئة الرقمية. هذا الاستقرار في النتائج يعكس نجاح البرنامج في إحداث تغييرات في البنية المعرفية والعاطفية للمشاركين، ما يؤكد فاعلية اليقظة العقلية والذكاء العاطفي بوصفه أسلوباً إرشادياً في التعامل مع السلوكات المضطربة لدى المراهقين، وهو ما أكدته دراسات كل من: (أبو زيد، ٢٠٢٤؛ عثمان، ٢٠٢٤؛ Sarijeh & Pour, 2023; Gadinge et al., 2024; Yurdakul & Ayhan, 2023; Liu & Tang, 2022)، حول فاعلية البرامج الإرشادية القائمة على اليقظة العقلية والذكاء العاطفي، في خفض الإجهاد الرقمي والتنمر الإلكتروني لدى الطلبة، فالاستقرار في متوسطات الدرجات بين القياسين البعدي (١,١٢)، والتتبعي (١,١٧) يدل على أن المهارات والاستراتيجيات التي اكتسبها الطلبة من خلال البرنامج، قد ترسخت بشكل عميق في شخصيتهم وأصبحت جزءاً من نمط تفكيرهم وسلوكهم اليومي التي تحكم تفاعل الفرد مع الآخرين في البيئة الرقمية (Schonert & Lawlor, 2010).

يمكن أيضا تفسير استدامة أثر البرامج من خلال عدة آليات نفسية وعصبية؛ إذ تعمل ممارسات اليقظة العقلية والذكاء العاطفي على تقوية مناطق الدماغ المسؤولة عن التنظيم العاطفي، ما يؤدي إلى تغييرات بنيوية في الدماغ تستمر لفترات طويلة، وبخاصة في المناطق المرتبطة بالتعاطف والوعي الذاتي والتحكم في الانفعالات، وهي جميعها عوامل أساسية في منع السلوك العدواني مثل التنمر الإلكتروني (Siegel, 2007).

كما تساهم اليقظة العقلية في تطوير ما يُعرف بالمراقبة وهي القدرة على ملاحظة الأفكار والمشاعر دون الانجراف فيها أو التفاعل معها. هذه المهارة تصبح مع الممارسة المستمرة جزءاً من نمط التفكير الطبيعي للفرد، ما يمكنه من التعامل مع المواقف المثيرة للغضب أو الإحباط بطريقة أكثر حكمة وترويا ً(Kabat-Zinn, 2003). كما تؤكد أن اليقظة العقلية تعمل بوصفها عاملاً وقائياً ضد السلوكات العدوانية من خلال تعزيز التفكير النقدي والتأمل الذاتي، ما يقلل من احتمالية الانخراط في سلوكات التنمر حتى في غياب الإشراف المباشر أو التذكير بالمهارات المكتسبة ((Porter et al., 2024).

من جانب آخر، يؤدي تحسين الذكاء العاطفي، كأحد الأهداف الأساسية للبرنامج، دوراً محورياً في ضمان استدامة الأثر في خفض التنمر الإلكتروني. تشير الدراسات إلى وجود علاقة قوية وإيجابية بين اليقظة العقلية والذكاء العاطفي؛ إذ تعزز كل منهما الأخرى في عملية تطوير الكفاءة الاجتماعية والعاطفية. عندما يطور الطلبة مستويات أعلى من الوعي العاطفي والتعاطف مع الآخرين، فإنهم يصبحون أقل ميلاً لإيذاء الآخرين عبر الإنترنت، ليس فقط بسبب فهمهم للعواقب السلبية، بل بسبب تطور قدرتهم على التعاطف مع مشاعر الضحايا المحتملين (Sarijeh & Pour, 2023). فالمهارات العاطفية التي تطور من خلال البرنامج، مثل التعرف إلى المشاعر وتنظيمها والتعبير عنها بطريقة صحية، تصبح مع الوقت جزءاً من شخصية الطالب وليس مجرد

استراتيجيات تطبق في مواقف محددة، فيصبح السلوك الإيجابي نابعاً من قناعات داخلية راسخة وليس من ضغوط خارجية مؤقتة (Morales & Morales, 2024).

ولا ننسى أنه خلال فترة المتابعة الممتدة لثمانية أسابيع، واجه الطلبة مواقف حقيقية ومتنوعة في بيئتهم الرقمية المعتادة، وتمكنوا من تطبيق ما تعلموه، وهذا يشير إلى أن البرنامج لم يقتصر على تعليم قواعد سلوكية أو استراتيجيات محددة، بل نجح في تطوير قدرات ذاتية مستقلة تمكن الطلبة من التعامل مع التحديات الجديدة بناءً على المبادئ والقيم التي طورت من خلال ممارسة اليقظة العقلية والذكاء العاطفي. وعلى الرغم من الزيادة الطفيفة في المتوسط من (١،١٢) إلى (١،١٧) بين القياسين البعدي والتتبعي، رغم عدم دلالتها الإحصائية، فهي تقع ضمن النطاق الطبيعي للتذبذبات في الأداء ولا تشير إلى تراجع حقيقي في الأثر. بل على العكس، بقاء النتائج في نطاق منخفض يؤكد المحافظة على المستوى المتميز من انخفاض التنمر الإلكتروني الذي تحقق مباشرة بعد انتهاء البرنامج.

في النهاية، فإن استدامة الأثر الإيجابي للبرنامج تنعكس بشكل إيجابي ليس فقط على الطلبة المشاركين، بل على البيئة المدرسية والمجتمعية بشكل أوسع، ما يفيد جميع الطلبة وليس فقط المشاركين في البرنامج مباشرة. عندما يستمر تأثير البرنامج لفترات طويلة، فإن ذلك يخلق أنموذجاً إيجابياً ويشجع على نشر ثقافة التعاطف والاحترام المتبادل في البيئة الرقمية. هذا الأثر المستدام يساهم في تقليل الحاجة إلى تدخلات علاجية مكثفة في المستقبل، توفر موارد كبيرة على المستوى المؤسسي والمجتمعي. كما أن تطوير جيل من الطلبة الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء العاطفي ومهارات اليقظة العقلية، يساهم في بناء مجتمع رقمي أكثر صحة وأماناً للأجيال القادمة.

في ضوء النتائج الإيجابية المتعلقة باستدامة أثر البرنامج، يمكن التأكيد على أهمية توسيع نطاق تطبيق مثل هذه البرامج القائمة على اليقظة العقلية وتحسين الذكاء العاطفي في المدارس.

فالدراسات تؤكد أن التدخلات المبكرة القائمة على اليقظة العقلية تحقق نتائج أفضل وأكثر استدامة عندما يتم تطبيقها في سن مبكرة، ما يشير إلى أهمية دمج هذه البرامج في المناهج التعليمية العادية بوصفها جزءاً من التعليم الاجتماعي والعاطفي (Porter et al., 2024). بالتالي إمكانية الاعتماد على هذا النوع من التدخلات كاستراتيجية وقائية أساسية ضد التنمر الإلكتروني، بدلاً من الاقتصار على الأساليب العلاجية التي تتدخل بعد حدوث المشكلة. هذا التوجه الوقائي يتماشى مع أحدث الاتجاهات في علم النفس الإيجابي، الذي يركز على بناء نقاط القوة والمهارات الإيجابية بدلاً من التركيز فقط على معالجة المشكلات بعد حدوثها.

ختاماً، لا يوجد إجماع على أفضل السبل للتعامل مع مشكلة التنمر الإلكتروني؛ فتطبيق الحلول التقنية، مثل حظر بعض الأفراد، لا يكفي للحد من أو القضاء على الانخراط في التنمر الإلكتروني. بالتالي تصميم برامج إرشادية وتدريب الطلبة على المهارات الاجتماعية والعاطفية والأخلاقية هو أمر بالغ الأهمية، وبخاصة أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية في المدارس العربية ما زالت نادرة ومحدودة ، ما يتطلب تطوير برامج إرشادية مخصصة ثقافياً تراعي خصوصية البيئة الفلسطينية وتحدياتها الفريدة، وبخاصة في ظل الصراع المستمر والحاجة الماسة إلى استراتيجيات دعم طويلة المدى تضمن استدامة الفوائد النفسية والسلوكية المحققة من هذه التدخلات.

2.5 توصيات الدراسة ومقترحاتها

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن التوصية بما يلي:

١) تطبيق البرنامج الإرشادي الذي بني لأغراض الدراسة وجرى اختبار فاعليته على مجتمعات مغايرة وفي بيئات مختلفة.

٢) بناء برامج متخصصة لتوعية أولياء الأمور والمعلمين بأهمية اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة.

٣) تقترح الدراسة تطبيق البرنامج الإرشادي المستند إلى اليقظة العقلية في التعامل مع مجموعات مختلفة من المستفيدين لتحسين مهارات التواصل، والذكاء الأخلاقي، وتحسين الصحة النفسية للأفراد.

٤) إجراء دراسات تحليل المسار (Path Analysis) لفحص الدور الوسيط للذكاء العاطفي في العلاقة بين اليقظة العقلية والتنمر الإلكتروني، وذلك للكشف عن الآليات النفسية والمسارات السببية المباشرة وغير المباشرة التي يعمل من خلالها البرنامج الإرشادي في خفض سلوكات التنمر الإلكتروني لدى المراهقين.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

قائمة المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

القرآن الكريم

أولاً- المراجع باللغة العربية:

إبراهيم، فاطمة. (٢٠٢٠). الدور الوسيط للنوع في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٥٩(٣): ٢٤٩ - ٢٨٠. http://search.mandumah.com/Record/1091575

ابن القيم، محمد. (٢٠٠٣). **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**. بيروت: دار الكتاب العربي.

أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٢). **سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج**. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد. (٢٠١٢). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٩٨٧). **الجامع الصحيح المختصر** (تحقيق الدكتور مصطفى البغا)، ط١٠، رقم٥٥٦، ج٧، ص٣٥٦٢، بيروت: دار ابن كثير.

أبو هلال، ياسمين. (٢٠٢٠). الحاجات النفسية وعلاقتها بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، **المجلة العربية للعلوم**، ٤(٥): ١٧٦-١٩٤.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٩٣). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.

البدر، سعيد. (٢٠٢٤). العلاقة بين الذكاء العاطفي والتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٥(٢): ٧٨-٩٥.

بنت بكر، سوسن. (٢٠٢٥). التقمص العاطفي في ضوء السنة النبوية. **مجلة العلوم الإسلامية الدولية**، ١٥٤–١٧٩. https://doi.org/10.63226/iisj.v9i1.5443

بوزناد، سميرة. (٢٠٢٢). تنمية مهارات الذماء العاطفي للحد من العنف المدرسي في ضوء نموذج جولمان. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، ٧(١): ٢٩٦–٣١٩.

البراشدية، حفيظة. (٢٠٢٠). **عوامل التنبؤ بالتنمر الإلكتروني لدى الأطفال**. قطر: دار جامعة حمد بن خليفة للنشر.

https://dspace.hebron.edu/xmlui/handle/123456789/848

جولمان، دانيال. (٢٠٠٠).**الذكاء العاطفي. (ترجمة ليلى الجبالي). سلسلة عالم المعرفة** (٢٦٢). الكويت: المجلس الوطني للثقافة.

الجمعية المصرية لأمن المعلومات. (٢٠٢٣). **تقرير حول ظاهرة انتحال الشخصية عبر الإنترنت**. القاهرة: الجمعية المصرية لأمن المعلومات.

الحارثي، صبحي. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثر ذلك في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٣(٢٩): ١٧-٧٤.

الحبشي، وائل وعبد الله، هشام. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، ٤(١٨): ٦٤٧-٦٦٨.

الحميدي، محمد. (٢٠٢٣). الوعي الميتامعرفي كآلية للتغيير في العلاج النفسي. **المجلة السعودية للصحة النفسية**، ٧(٢): ٤٥-٦٢.

الخالدي، حمد. (٢٠٢٢). نشر الصور والفيديوهات المحرجة كشكل من أشكال التنمر الإلكتروني: دراسة تحليلية. **المجلة الدولية للدراسات الإعلامية**، ١٠(٢): ٩٨-١١٧.

الخطيب، محمد أحمد. (٢٠٢٣). الوعي بظاهرة التنمر الإلكتروني لدى المعلمين وأولياء الأمور: دراسة مقارنة بين مصر والمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ٣(١٠): ٢١٥-٢٥٢.

الخوالدة، محمد. (٢٠٢١). دور الذكاء العاطفي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في ظل جائحة كورونا. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، ١٤(٢): ٧٨-٩٦.

الديلمي، شيرويه. (١٩٨٧). **الفردوس بمأثور الخطاب**. بيروت: دار الكتب العلمية.

الرشيدي، تامر. (٢٠٢٣). إسهامات المعلمين البوذيين المعاصرين في تطوير مفهوم اليقظة العقلية. **مجلة الدراسات الشرقية**، ١١(٢): ١٤٣-١٦٢.

الرشيدي، سعد مبارك وإبراهيم، عبد الله محمد. (٢٠٢٣). العوامل الثقافية والمجتمعية المرتبطة بانتشار التنمر الإلكتروني في المجتمعات العربية: دراسة ميدانية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، ٥١(٢): ١٨٣-٢٢٥.

الزهراني، سعيد. (٢٠٢١). العلاج المعرفي القائم على اليقظة: النظرية والتطبيق. **المجلة العربية للعلوم النفسية**، ١٥(٣): ٧٨-٩٤.

الزهراني، نورة سعيد. (٢٠٢٣). العلاقة بين التعاطف والذكاء الاجتماعي والتنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٢٤(٢): ١١٨-١٥٤.

زكي، هناء وحلمي، آمنة. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لطلبة المرحلة الجامعية. **المجلة المصرية للعلوم الإنسانية**، ١٠٤(٢٩): ١٦٥-١٩٨.

http://search.mandumah.com/Record/1011474

الدمنهوري، ناجي وأحمد، نيرمين وسراج، شيماء. (٢٠٢٢). التنبؤ بالتنمر الإلكتروني من خلال الادراك الانفعالي وصنع القرار القائم على التعزيز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **المجلة العربية للعلوم التربوية**، ٦(٢٢): ٢٢٧–٢٦٠.

الدوسري، ناصر. (٢٠٢٣). الانسحاب الاجتماعي كأحد آثار التنمر الإلكتروني لدى المراهقين. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، ٩(٣)، ١٧٨–١٩٥.

السمادوني، إبراهيم. (٢٠٠٩). **الذكاء العاطفي: أسسه، تطبيقاته، تنميته**. الرياض: دار الفكر العربي.

دلال، سلامي. (٢٠١٦). الذكاء العاطفي–مدخل نظري–. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، ٤(١)، ١٦٤–١٧٩.

السامرائي، ندى. (٢٠١٨). **الذكاء العاطفي وأثره في القيادة الإستراتيجية: دراسة ميدانية في البنوك التجارية الأردنية**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، قسم إدارة أعمال: جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

السفاسفة، محمد، والخوالدة، ناصر، والحمدان، سامي. (٢٠١٨). أثر تطبيق برنامج للذكاء العاطفي على تحسين المناخ الصفي في مدارس المرحلة الأساسية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١٤(٤)، ٤١٢–٤٣١.

الشرقاوي، سمر محمد. (٢٠٢٢). المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المتنمرين إلكترونياً من طلاب الجامعات المصرية. **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، جامعة حلوان، ٥٤(٣): ٢٨٧-٣٢٨.

الشريف، رياض. (٢٠٢٤). دور المستشرقين في نقل مفاهيم اليقظة العقلية إلى الغرب. مجلة التاريخ والحضارة، ١٨(٢): ١٣٧-١٥٤.

الشمري، عقيل. (٢٠٢٣). مستوى وعي طلبة الجامعات لمفهوم التنمر الإلكتروني. **المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي**، ١(٤٨): ٤٠٧-٤٢٩.

الشمري، نورة. (٢٠٢٠). **تقنيات اليقظة الذهنية في العلاج النفسي: دليل للممارسين**. الرياض: دار الفكر للنشر.

الشهراني، أبرار. (٢٠٢١). اتجاهات الشباب الجامعي حول ظاهرة التنمر الإلكتروني – دراسة ميدانية بالتطبيق على مستخدمي (تويتر). **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، السعودية، ٥(٧): ٥١-٢٠.

https://doi.org/10.26389/AJSRP.B101220

الشهري، محمد. (٢٠٢١). الذكاء العاطفي كمنبئ بالتنمر الإلكتروني لدى المراهقين. **مجلة دراسات الطفولة**، ٢٤(٤): ٤٥-٦٢.

الشهري، هند. (٢٠٢٢). التشهير الإلكتروني بين المراهقين: الأسباب والآثار. **المجلة السعودية للعلوم الاجتماعية**، ٩(٣): ١٣٢-١٥٠.

الصبحيين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان. (٢٠١٣). **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين: مفهومه، أسبابه، علاجه**. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الضبع، عبد الرحمن. (٢٠١٣). اليقظة العقلية: المفهوم والمكونات والأبعاد. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣٣(١): ٤٣-٦١.

الضيدان، الحميدي. (٢٠٢٣). اليقظة العقلية كمتغير وسيط للعالقة بين كل من المرونة النفسية والازدهار النفسي لدى طالب الجامعة. **مجلة العلوم التربوية**، ٩(٣): ٢١ – ٥٤.

العبسى، ولاء وعزب، أحمد ومحمود، حسام الدين. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج إرشادي قائم على تنمية الذكاء الوجداني لخفض مستوى التنمر الموجود بالبيئة المدرسية لدى عينة من الأطفال المتنمرين. **مجلة العلوم البيئية**، ٥٢(٣): ١٥٩-١٧٤.

https://doi.org/10.21608/jes.2023.189769.1467

العبيدي، طه. (٢٠٢٣). تطور ممارسات الزن البوذية وتأثيرها على مفهوم اليقظة العقلية المعاصر. **مجلة آداب المستنصرية**، ٨٤(٢): ١٧٨-١٩٦.

العتيبي، ناصر. (٢٠٢٤). الابتزاز الإلكتروني وعلاقته بالصحة النفسية للمراهقين: دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية. **مجلة الدراسات الاجتماعية**، ١٢(٣): ١٤٥-١٦٤.

العدرة، حمزة. (٢٠٢١). **الذكاء الانفعالي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة يطا والمسافر**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين

العمار، ناصر بن سعد. (٢٠١٦). ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب التعليم العام بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٧: ١٧٥-٢١٤.

العمري، سعيد. (٢٠٢٣). التنمر الإلكتروني: المفهوم والأسباب وسبل المواجهة. **المجلة العربية للدراسات الأمنية**، ١٤(١): ١١٢-١٣١.

العمري، رضا. (٢٠٢٤). اضطرابات الأكل لدى ضحايا التنمر الإلكتروني: دراسة إكلينيكية. **المجلة العربية للطب النفسي**، ١٢(٢): ٨٧-١٠٦.

العنزي، فهد. (٢٠٢٢). الاستبعاد الاجتماعي عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيره على الهوية الشخصية للمراهقين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٨(٤): ٢١٥-٢٣٤.

العنزي، طارق. (٢٠٢٣). الاكتئاب والقلق لدى ضحايا التنمر الإلكتروني من طلبة المرحلة الثانوية. **المجلة السعودية للصحة النفسية**، ٧(٣): ٢١٩-٢٣٨.

الغزالي، أبو حامد. (١٩٩٨). **إحياء علوم الدين**. بيروت: دار المعرفة.

عبد الرحمن، سعاد جاسم والعنزي، فريح عويد. (٢٠٢٢). التفكك الأسري وعلاقته بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة المدارس في دولة الكويت. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٣٦(١٤٣): ٢١٧-٢٥٦.

محمود، عبد الباقي وإبراهيم، أمل. (٢٠٢٠). تأثيرُ تحسين مستوى اليقظة العقلية المقررة ذاتيًّا وأبعادها المختلفة على مستوى الرفاهية النفسية لدى عينة من الإناث دراسة شبه تجريبية. **دراسات نفسية**، ٣٠(١): ٩٧-١٦٤.

عبد القادر، محمد والريماوي، عمر. (٢٠١٩). التنمر الإلكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، برلين، ٦(١): ٤٤-٦٦.

العتيبي، بندر. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء العاطفي وأثره على التوافق المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٨(٢)، ٩٤-١١٢.

العتيبي، نورة ، والشمري، ثامر. (٢٠٢٢). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية في جامعة حائل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٦(٢١): ٧٨-٩٦.

العتيبي، محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة جامعة شقراء. **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، ٢٩(١١): 459-480.

http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.29.11.1.2022.22

العسلي، جمعة. (٢٠٢٤). العلاقة بين التنمر الإلكتروني والاكتئاب لدى طلبة المرحلة الثانوية. **مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية**، ٢(٨): ٢٠٣-٢١٧.

https://pal-ea.com/ojs/index.php/edu/article/view/68

العملة، عرفات. (٢٠١٩).**التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية شمال الخليل.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.

العنيزي، يوسف عبد المجيد والصعيدي، فكري لطيف. (٢٠١٧). مستوى وعي المعلمين بأشكال التنمر الإلكتروني في البيئة المدرسية بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٣(٤): ١١٢-١٤٧.

العنزي، عبد العزيز. (٢٠٢٣). مستويات الذكاء العاطفي وأثرها على سلوكات التنمر الإلكتروني. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ١٢(١): ٣٣-٥٠.

العنيزي، يوسف. (٢٠١٧). مستوى وعي المعلمين بأشكال التنمر الإلكتروني في البيئة المدرسية بدولة الكويت. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ٣٣(٤): ١١٢-١٤٧.

العنزي، سارة. (٢٠٢٢). تحديات تطبيق العلاج المعرفي القائم على اليقظة في البيئة العربية. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، ١٨(٢): ١٤٣-١٦٢.

عوالي، إيمان. (٢٠٢٣). **الذكاء العاطفي في ضوء نظرية جولمان لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط-دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية تيارت.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة ابن خلدون-تيارت، الجزائر.

العواودة، أمل. (٢٠٢٠). ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٨(١): ٢٢٠-٢٤١.

الغامدي، عبد الله سعيد. (٢٠٢٢). التنمر الإلكتروني وعلاقته بخصائص النمو في مرحلة المراهقة: دراسة ميدانية على عينة من المراهقين بمدينة الرياض. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ٣٨(٥): ١٨٩-٢٠١.

الغامدي، محمد. (٢٠٢٤). الثقة بالآخرين لدى ضحايا التنمر الإلكتروني: دراسة مقارنة. **مجلة الإرشاد النفسي**، ١٤(١): ١٥٦-١٧٥.

الفياض، إلهام. (٢٠١٧). **درجة الذكاء العاطفي وعلاقته بأنماط التنشئة الأسرية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا**، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن

قاسم، نايفة، الخوالدة، محمود، والزعبي، ريم. (٢٠٢١). أثر ضغط الأقران على ممارسة التنمر الإلكتروني لدى طلبة المدارس الثانوية في الأردن. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٤٨(٣): ٩٥-١١٢.

القاسم، ياسر. (٢٠٢٤). برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من آثار التنمر الإلكتروني. **مجلة الإرشاد النفسي**، ١٥(٢): ١٣٢-١٥١.

القحطاني، تامر. (٢٠٢٣). العقوبات القانونية للتنمر الإلكتروني في التشريعات العربية: دراسة مقارنة. المجلة العربية للدراسات القانونية، ٩(٣): ١٧٨-١٩٧.

القحطاني، عبير. (٢٠٢١). فاعلية برنامج علاجي معرفي قائم على اليقظة في خفض أعراض الاكتئاب لدى عينة من النساء السعوديات. **مجلة الإرشاد النفسي**، ١٩(٣): ١٧٨-٢٠١.

قطامي، نايفة والصرايرة، منى. (٢٠٠٩). **الطفل المتنمر**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المالكي، جهاد. (٢٠٢٤). اضطراب ما بعد الصدمة لدى ضحايا التنمر الإلكتروني. المجلة العربية للطب النفسي، ١٣(١): ٦٧-٨٦.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). **المعجم الوسيط** (ط٤). مكتبة الشروق الدولية.

مدوري، يمينة (٢٠٢١). التنمر الإلكتروني مقاربة مفاهيمية. **مجلة التكامل في بحوث العلوم الاجتماعية والرياضية**، ٥(٢): ١٢٥-١٤٩.

المركز الوطني للدراسات والبحوث الاجتماعية. (٢٠٢٤). التنمر الإلكتروني بين طلبة المدارس في المملكة العربية السعودية. وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.https://ncss.gov.sa

المطيري، بدر. (٢٠٢٤). العلاقة بين التنمر الإلكتروني والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم التربوية**، ١٢(٢): ١٨٩-٢٠٨.

المطيري، فيصل. (٢٠٢٣). العلاقة بين التنمر الإلكتروني والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٢٤(١): ٣٤٣-٣٧٢.

المكانين، هشام عبد الفتاح، يونس، نجاتي أحمد، والحياري، غالب محمد. (٢٠١٨). التنمر الإلكتروني لدى طلبة المدارس في محافظة الزرقاء من وجهة نظر الضحايا. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٤٥(٢): ١٦٦-١٨٠.

مهدي ، نور. (٢٠١٧). منهجية تغيير النفس في الفكر الإسلامي والتنمية البشرية. **مجلة كلية العلوم الإسلامية**، ٢(٤٩): ٤٠٢-٤٣٧.

النعيمي، سعيد. (٢٠٢٤). تأثير التنمر الإلكتروني على المستقبل المهني للضحايا. **المجلة العربية لدراسات العمل**، ٨(١): ١١٢-١٣١.

الهاشمي، ليث. (٢٠٢٣). التحديات المهنية التي تواجه ضحايا التنمر الإلكتروني: دراسة نوعية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، ١١(٢): ١٤٣-١٦٢.

وزارة التربية والتعليم الإماراتية. (٢٠٢٣). **تقرير حول التنمر الإلكتروني في المدارس الإماراتية**. أبو ظبي: وزارة التربية والتعليم. https://www.moe.gov.ae/ar/Pages/home.aspx

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Agnew, R. (1992). Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. **Criminology**, 30(1), 47-88

Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention**. Aggression and Violent Behavior**, 50, 101343. https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343.

Ashok, L., Manjula, M., JJ, T. A., Mathias, E. G., & Krishnan, P. (2025). **Mindfulness-based interventions for enhancing adolescent mental health and well-being: A scoping review**. Clinical Epidemiology and Global Health, 101961.

Bar-On, R. (2007). **The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)**1. Psicothema,13-25.Retrievedfrom https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415.

Bandura, A. (1977). **Social learning theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. **Journal of Moral Education**, 31(2), 101-119. https://doi.org/10.1080/0305724022014322

Binet, A., & Simon, T. (1916). **The development of intelligence in children**. Williams & Wilkins

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. **Clinical Psychology: Science and Practice**, 11(3), 230-241.

Brach, T. (2013). **True refuge: Finding peace and freedom in your own awakened heart**. New York: Bantam.

Brach, T. (2016). **How to meditate**. Retrieved from.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. **Social and Personality Psychology Compass**, 5(1), 88-103.

Brinto, P. A. P. (2023). Enhancing Emotional Intelligence Among Secondary School Students: Needs and Strategies. **Epra International Journal of Multidisciplinary Research** (IJMR), 9(1), 118-120.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. **Psychological Inquiry**, 18(4), 211-237.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being**. Journal of personality and social psychology**, 84(4), 822.

Brown, K., Johnson, L., & Thompson, S. (2023). Cyberbullying blackmail: A silent epidemic among teenagers. **Journal of Cyber Psychology**, 42(3), 289-307. https://doi.org/10.1007/jcp.2023.289.

Bussey, K., & Luo, A. (2024). Mindfulness as a Moderator Between the Association of Moral Disengagement and Cyberbullying. **International Journal of Bullying Prevention,** 1-8. https://doi.org/10.1007/s42380-024-00256-3.

Campbell, M. A., & Teo, S. L. (2023). Empathy deficits and cyberbullying: A meta-analysis. **Computers in Human Behavior**, 142, 107593. https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107593.

Casey, B. J., Getz, S., & Galvan, A. (2008). The adolescent brain. *Developmental Review*, 28(1), 62-77. https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.08.003

Castillo-López, M., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2020). Cyberbullying and cyber victimization among adolescents: The role of cognitive and affective empathy and family context. **Journal of Adolescence**, 84, 15-27. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.012.

Crane, R. S., & Kuyken, W. (2019). The mindfulness-based interventions: teaching assessment criteria (MBI: TAC): reflections on implementation and development. **Current Opinion in Psychology**, 28, 6-10

Clark, B. S., Mitchell, K. J., & Jones, L. M. (2022). Understanding cyberbullying knowledge and awareness among teenagers and parents. **Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking**, 25(3), 167-174. https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0145.

Cruz-Vera, J., & Fernández-Rocco, E. (2019). Family functioning and its relationship with cyberbullying among adolescents: A cross-cultural study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, 16(20), 3992. https://doi.org/10.3390/ijerph16203992.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). Executive EQ: **Emotional intelligence in leadership and organizations**. Grosset/Putnam.

Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. **Psychotherapy**, 48(2), 198.

Drigas, A. S., & Papoutsi, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. **Behavioral Sciences**, 8(5), 45.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, 82(1), 405-432.

Dunne, J. D., Thompson, E., & Schooler, J. (2019). Mindful meta-awareness: sustained and non-propositional. **Current opinion in psychology**, 28, 307-311.

Ehrlich, J. (2000). Emotional intelligence in organizations. **Journal of Organizational Behavior,** 21(6), 767-779.

Erikson, E. H. (1968). Identity: **Youth and crisis**. Norton.

Erikson, E. H. (1963). **Childhood and Society** (2nd ed.). Norton.

Erikson's Stages of Psychosocial Development. (2025, July). Wikipedia. Retrievedfrom https://en.wikipedia.org/wiki/Erikson's_stages_of_psychosocial_development

European Commission Cybermind Initiative. (2022). **Cyberbullying: Definition, prevalence, and prevention strategies.** Brussels: European Union Publications Office.

Farb, N. A., Anderson, A. K., & Segal, Z. V. (2012). The mindful brain and emotion regulation in mood disorders. **The Canadian Journal of Psychiatry**, 57(2), 70-77. https://doi.org/10.1177/070674371205700203.

Gading, I. K., Suarni, N. K., & Suranata, K. (2024). **The Effectiveness of Cognitive Behavior Group Counseling Restructuring Technique to Reduce the Social Anxiety of Cyber-Bullying Victim.** KnE Social Sciences, 232-242. https://knepublishing.com/index.php/KnE-Social/issue/view/424.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: **The theory of multiple intelligences**. Basic Books.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. **Educational Researcher**, 18(8), 4-10. https://doi.org/10.3102/0013189X018008004.

Garcia, M. (2024). Social exclusion in digital spaces: Effects on adolescents' self-esteem. **International Journal of Psychology**, 59(2), 178-193. https://doi.org/10.1002/ijop.2024.178.

Garcia-Rubio, C., Herrero, M., Luna-Jarillo, T., Albert, J., & Rodríguez-Carvajal, R. (2023). Effectiveness and mechanisms of change of a mindfulness-based intervention on elementary school children: A cluster-randomized control trial. **Journal of school psychology**, 99, 101211.

Galindo-Domínguez, H.,& Losada Iglesias, D. (2023). Importance of emotional intelligence in order to reduce suicidal ideation in adolescents' bullying victims: A mediation and moderation model. **Journal of school violence,** 22(1), 89-104. https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2146126.

Calinici, M. S., Calinici, T., & Crisan, H. T. (2024). Mindfulness based emotional intelligence training to reduce emotional vulnerability for medical students. **Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala**, 16(2), 581-593. https://doi.org/10.1002/jclp.21923.

Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder**. Emotion**, 10(1), 83–91.

Goldstein, E. (2016). **Beyond mindfulness. Mindfulness in Positive Psychology: The Science of Meditation and Wellbeing**, 308.

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligence**. Bantam Books.

Goyal, R., & Sharma, H. (2024). Does well-being mediate between mindfulness and knowledge workers' work engagement relationship? **Journal of the Knowledge Economy**, 15(1), 4004-4023.

Hassanvandi, S., Mohammadzadegan, R., Saadat, S.H. et al. (2025). **Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Salivary Cortisol and α-amylase Level, Anxiety and Depression in Students: A Randomized and Parallel-Group Clinical Trial**. Appl Psychophysiol Biofeedback. https://doi.org/10.1007/s10484-025-09690-5.

Hanh, T. N. (2015). **Plantando semillas: la práctica del mindfulness con niños**. Editorial Kairós.

Hayes, S. C. (2019). Acceptance and commitment therapy: towards a unified model of behavior change. **World psychiatry**, 18(2), 226.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2014). **Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Heirman, W., & Walrave, M. (2012). Predicting adolescent perpetration in cyberbullying: An application of the theory of planned behavior. P**sicothema**, 24(4), 614-620.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). **Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying** (2nd ed.). Corwin Press. (p. 11).

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2019). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. **Journal of School Violence**, 18(3), 333-346. https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417.

Israel Ministry of Education. (2020). **National survey on school climate and violence**.

Jackson, D. B., & Wilson, M. (2021). Neurobiological development, adolescence, and digital technology: Implications for cyberbullying risk. **Aggression and Violent Behavior**, 58, 101612. https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101612

John, A., Glendenning, A. C., Marchant, A., Montgomery, P., Stewart, A., Wood, S.,& Hawton, K. (2018). Self-harm, suicidal behaviours, and cyberbullying in children and young people: Systematic review. **Journal of medical internet research**, 20(4): 90-44.

Johnson, L., Brown, K., & Davis, M. (2023). Emotional intelligence deficits in cyberbullies: A meta-analysis**. Journal of Cyberbullying Research**, 8(2), 156-173.

Johnson, A., Smith, B., & Williams, C. (2023). The speed of rumors: How cyberbullying differs from traditional bullying. **Journal of School Psychology**, 88, 215-232. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.215.

Joss, D. (2025). Mindfulness-Based Interventions for Preventing Childhood Maltreatment and Restoring Health Among Survivors: A Public Health Perspective. **Mindfulness**, 1-8.

Kabat-Zinn, J. (1994). **Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday lif**e. New York: Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. **Clinical Psychology: Science and Practice**, 10(2), 144-156.

Kabat-Zinn, J., Siegel, D., Hanh, T. N., & Kornfield, J. (2011). **The mindfulness revolution: Leading psychologists, scientists, artists, and meditation teachers on the power of mindfulness in daily life**. Shambhala Publications.

Kabat-Zinn, J. (2017). Too early to tell: The potential impact and challenges—ethical and otherwise—inherent in the mainstreaming of dharma in an increasingly dystopian world. **Mindfulness**, 8(5), 1125-1135.

Kasturiratna, K. S., Hartanto, A., Chen, C. H., Tong, E. M., & Majeed, N. M. (2025). Umbrella review of meta-analyses on the risk factors, protective factors, consequences and interventions of cyberbullying victimization. **Nature Human Behaviour**, 9(1), 101-132.

Kawashima, T., Ota, Y., Aikawa, G., Watanabe, M., Ashida, K., & Sakuramoto, H. (2025). Effectiveness of emotional intelligence training on nurses' and nursing students' emotional intelligence, resilience, stress, and communication skills:.Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. **Journal of Adolescent Health**, 53(1), S13-S20.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. **Psychological bulletin**, 140(4), 1073.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. Current Directions in Psychological Science, 9(5), 178-181. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088

Laird, J. D., & Bresler, C. (1990). William James and the mechanisms of emotional experience. Personality and Social Psychology Bulletin, 16(4), 636-651.

Langer, E. J. (1989). **Minding matters: The consequences of mindlessness–mindfulness**. In Advances in experimental social psychology22,137-173). Academic Press.

Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. **Consciousness and cognition**, 1(3), 289-305. https://doi.org/10.1016/1053-8100(92)90066-J.

Langer, E. J. (2014). **Mindfulness forward and back**. The Wiley Blackwell handbook of mindfulness, 7-20.

Langer, E. J., & Ngnoumen, C. T. (2017). **Mindfulness. In Positive psychology** (pp. 95-111). Routledge.

Lee, J., Sung, M. J., Song, S. H., Lee, Y. M., Lee, J. J., Cho, S. M., Park, M. K., & Shin, Y. M. (2022). Psychological mechanisms in the relationship between internet addiction and cyberbullying perpetration among middle school students. **Computers in Human Behavior**, 128, 107120. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107120.

Liang, X. (2024). The cause and influence of cyberbullying. **Journal of education, humanities and social sciences**, 26, 661-668.

Liu, X., Xiao, R., & Tang, W. (2022). The Impact of School-Based Mindfulness Intervention on Bullying Behaviors Among Teenagers: Mediating Effect of Self- Control. **Journal of Interpersonal Violence**, 37(21-22), NP20459-NP20481. https://doi.org/10.1177/08862605211052047.

Lopez-Ramon, M. F., Moreno-Campos, V., Alonso-Esteban, Y., Navarro-Pardo, E., & Alcantud-Marin, F. (2023). Mindfulness interventions and surveys as tools for positive emotional regulation during COVID-19: A scoping review. **Mindfulness**, 14(11), 2583-2601.

Lutz, J., Herwig, U., Opialla, S., Hittmeyer, A., Jäncke, L., Rufer, M., ... & Brühl, A. B. (2014). Mindfulness and emotion regulation—an fMRI study. **Social cognitive and affective neuroscience**, 9(6), 776-785.

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, 146(2), 150-186

Malinowski, P. (2008). Mindfulness as psychological dimension: Concepts and applications. **The Irish Journal of Psychology**, 29(1-2), 155-166. https://doi.org/10.1080/03033910.2008.10446281.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: **Educational implications** (pp. 3-31). Basic Book.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: **Principles and updates. Emotion Review**, 8(4), 290-300.

Mert, A. (2023). The Effects of Emotional Intelligence-Oriented Psycho-Education Programme on Problem Solving and Decision-Making Skills. I**nternational Journal of Disabilities Sports and Health Sciences**, 6(2), 193-203. https://doi.org/10.33438/ijdshs.1264456.

Miller, L. D., Siegel, R. D., & Rinpoche, A. T. (2014**). Effortless mindfulness: Genuine mental health through awakened presence**. Routledge.

Mishna, F., & Kowalski, R. M. (2020). The interplay of peer influence and victimization in cyberbullying: A longitudinal analysis. **Journal of Interpersonal Violence**, 37(7-8), NP5317-NP5342. https://doi.org/10.1177/0886260520914551.

Mitchell, K., Roberts, J., & Wilson, T. (2024). Psychological consequences of cyberbullying: A meta-analysis. **Clinical Psychology Review**, 95, 102175. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102175.

Mohkamkar, A., Shaterian, F., & Nikookar, A. (2024). The Effectiveness of Education based on Successful Intelligence on Emotional Self-Awareness and Academic Engagement of Secondary School Students. **Sociology of Education**, 10(1), 305-313.

Morales-Rodríguez, A. M., & Morales-Rodríguez, F. M. (2024). Effectiveness of a Mindfulness-Based Intervention Program to Improve Communication and Stress Coping Skills in University Students. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education**, 14(7), 1927-1939.

Moreno-Gómez, A., Luna, P., García-Diego, C., Rodríguez-Donaire, A., & Cejudo, J. (2023). Exploring the effects of a mindfulness-based intervention in university students: MindKinder adult version program (MK-A). **Evaluation and Program Planning,** 97, 102252. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102252.

Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. **Journal of clinical psychology**, 69(1), 28-44.

Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). **Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness.** In Handbook of mindfulness and self-regulation (pp. 121-137). New York, NY: Springer New York.

Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. Adolescent health, **Medicine and therapeutics**, 143-158.

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age - facts, fears, and future directions. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 61(3), 336-348.

Ofcom. (2023). **Children and parents: Media use and attitudes report 2023**. https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2023.

Olweus, D. (1993). **Bullying at school: What we know and what we can do**. Blackwell Publishing, Oxford, UK..

Othman, H. M. H. (2024). A program based on cognitive-behavioral therapy to mitigate the negative effects of cyberbullying and its impact on psychological security among university students. **International Journal of Human and Behavioral Science**, 5(2):18-31.

Owen, R., & Aicher, D. J. (2022). **Using Neuroscience and Mindfulness to Form New Habits of Mind Around Race**. In Contemplative Practices and Anti-Oppressive Pedagogies for Higher Education (pp. 217-230). Routledge.

Oxford English Dictionary. (2020). Oxford University Press.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2016). **Bullying today: Bullet points and best practices**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Patterson, L. J., Allan, A., & Cross, D. (2022). The invisible anonymity of cyberbullying perpetration: A systematic literature review. **Computers in Human Behavior**, 131, 107203. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107203.

Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., ... & Nuske, H. J. (2022). Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design. **Mindfulness**, 13(7), 1591-1613.

Pirson, M., Langer, E. J., Bodner, T., & Zilcha-Mano, S. (2012). **The development and validation of the Langer mindfulness scale-enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts**. Fordham University Schools of Business Research Paper.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human Development, 15(1), 1-12. https://doi.org/10.1159/000271225.

Priyam Dhani , Tanu Sharma. (2016). emotionale intelligence ; history , models and measures, **international journal of science technology and mangement**, 5 (5), 189-201.

Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. **Emotion Review**, 8(4), 335-341.

Plutchik, R. (1982). **A psychoevolutionary theory of emotions**. The untapped edge for success. Jossey-Bass.

Porter, B., Oyanadel, C., Betancourt, I., Worrell, F. C., & Peñate, W. (2024). Effects of two online mindfulness-based interventions for early adolescents for attentional, emotional, and behavioral self-regulation. **Pediatric Reports**, 16(2), 254-270. https://doi.org/10.1038/s41598-024-66915-z.

Ramos, J. R., Morales, S. C., Paniagua, S. G., & Arroyo, M. D. C. G. (2024). Cyberbullying and self-concept in physical education school children. **Espiral. Cuadernos del profesorado**, 17(35), 82-96.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. **Journal of Educational Psychology**, 104(3), 700-712.

Rigby, K. (2007). **Bullying in schools and what to do about it** (Updated ed.). Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Rivoallan, G. (2018). **The role of mindfulness in the development of resilience in entrepreneurs**. Sheffield Hallam University (United Kingdom).

Rockliff, H. E., Lightman, S. L., Rhidian, E., Buchanan, H., Gordon, U., & Vedhara, K. (2014). A systematic review of psychosocial factors associated with emotional adjustment in in vitro fertilization patients. **Human reproduction update**, 20(4), 594-613.

Safarlı, E. (2021). The importance of emotional intelligence in interpersonal relationships: A study on pilots in the context of Daniel Goleman's emotional intelligence model. **International Journal of Business and Economic Studies**, 3(Human Resources Management Special Issue), 76-90.

Santorelli, S. (Ed.). (2014). **Mindfulness-based stress reduction (MBSR): Standards of practice.** Boston MA: Center for Mindfulness in Medicine, Health Care & Society, University of Massachusetts Medical School.

Salzberg, S. (2011). Mindfulness and loving-kindness. **Contemporary Buddhism**, 12(1), 177-182.

Sarijeh, F. Y., Yousefi, E., & Pour, L. K. (2023). Comparison of the Effectiveness of Emotion Regulation Training and Mindfulness Skills Training on Reducing Traditional and Cyber Bullying Among High School Students in Tehran. **Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies** (JAYPS), 4(7), 144-154.

Salem, A. A. M., Al-Huwailah, A. H., Abdelsattar, M., Al-Hamdan, N. A., Derar, E., Alazmi, S., ... & Griffiths, M. D. (2023). Empathic skills training as a means of reducing cyberbullying among adolescents: an empirical evaluation. **International journal of environmental research and public health**, 20(3), 1846.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, **Cognition and Personality,** 9(3), 185-211.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. **Mindfulness**, 1(3), 137-151.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2018). **Mindfulness-based cognitive therapy for depression** (2nd ed.). Guilford Press.

Shukla, A. (2020). **A 5-Step mindfulness grounding technique to ease anxiety & why mindfulness works**. Cognition Today.

Shapiro, S. L. (2009). The integration of mindfulness and psychology. **Journal of clinical psychology,** 65(6), 555-560. https://doi.org/10.1002/jclp.20602.

Santos, F. C., Romero, E., Arias, B., & Granero, R. (2021). Cultural differences in cyberbullying: A systematic review and meta-analysis**. Journal of Cross-Cultural Psychology,** 52(7), 676-705. https://doi.org/10.1177/00220221211019535.

Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. **Personality and individual differences,** 50(7), 1116-1119.

Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. **Frontiers in psychology**, 9, 2050.

Siddiqui, S., & Schultze-Krumbholz, A. (2023). Successful and emerging cyberbullying prevention programs: A narrative review of seventeen interventions applied worldwide. **Societies**, 13(9), 212.

Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). **Mindfulness: What is it? Where did it come from?** In Clinical handbook of mindfulness (pp. 17-35). New York, NY: Springer New York.

Smith, R., Taylor, J., & Anderson, P. (2022). The relationship between emotional intelligence and cyberbullying behaviors in adolescents. Cyberpsychology, **Behavior, and Social Networking**, 25(4), 302-315.

Smith, P. K. (2016). **School bullying in different countries: Prevalence, risk factors, and short-term and long-term outcomes**. In C. Dishion & T. Dishion (Eds.), Encyclopedia of adolescence (2nd ed., pp. 1-5). New York: Springer.

Smith, P. (2024). Global trends in cyberbullying among secondary school students. **Journal of Educational Psychology,** 116(3), 412-429. https://doi.org/10.1037/edu0000724.

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefooghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. **Child Development**, 73(4), 1119-1133.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 49(4), 376-385.

Sternberg, R. J. (1985). **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. Cambridge University Press.

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. Annual Review of Psychology, 52, 83-110. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83.

Steinberg, L. (2013). The influence of neuroscience on US Supreme Court decisions about adolescents' criminal culpability. **Nature Reviews Neuroscience**, 14(7), 513-518.

Szczygieł, D., & Mikolajczak, M. (2023). Emotional intelligence and stress management: A systematic review of the literature. **Frontiers in Psychology**, 14, 1126734.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). **The social identity theory of intergroup behavior**. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), Psychology of intergroup relations (2nd ed., pp. 7-24). Nelson-Hall.

Teenage Brain Development. (2025). **Raising Children Network**. Retrieved from https://raisingchildren.net.au/pre-teens/development/understanding-your-pre-teen/brain-development-teens.

Thompson, R. (2024). Flaming behavior in online gaming communities: A qualitative analysis. **New Media & Society**, 26(5), 1089-1108. https://doi.org/10.1177/nms.2024.1089.

Thorndike, E. L. (1920). **Intelligence and its uses. Harper's Magazine**, 140, 227-235.

Vasiou, A., & Veloni, M. (2025). Interventions on Cyberbullying: An Overview of Systematic Reviews. Students' Online Risk Behaviors: **Psychoeducational Predictors, Outcomes, and Prevention**, 319-340.

Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. **Journal of Marital and Family therapy,** 33(4), 464-481. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00032.

Wilson, E., Garcia, S., & Lee, H. (2024). Enhancing emotional intelligence to combat cyberbullying: A longitudinal study. **International Journal of Bullying Prevention**, 6(1), 45-62.

Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence (4th ed.). Williams, M., & Penman, D. (2011). **Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world**. Hachette UK.

Williams, E. (2023). Developing policies to combat cyberbullying in educational institutions. Educational Policy Studies, 35(2), 156-174. https://doi.org/10.1080/eps.2023.156.

Weiner, E. S., & Simpson, J. A. (1989). **The Oxford English Dictionary**. Oxford, 21989, 65.

Wilson, D. (2024). Identity theft in cyberbullying cases: Long-term consequences and prevention strategies. **Journal of Adolescent Health**, 64(5), 549-563. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.549

World Health Organization (WHO). (2019). **School-based violence prevention: A practical handbook**. Geneva: WHO.

World Health Organization. (2020). **Youth violence prevention: Digital approaches to addressing online child sexual exploitation and abuse**. Geneva: WHO.

World Health Organization. (2023). Global status report on violence against children 2023. https://www.who.int/publications/i/item/9789240068780.

Yap, B. W. & Sim, C. H. (2011). Comparisons of various types of normality tests. **Journal of Statistical Computation and Simulation**, 81(12): 2141–2155.

Yoneyama, S., & Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: The school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). **British Journal of Sociology of Education,** 24(3), 315-330.

Yurdakul, Y., & Ayhan, A. B. (2023). The effect of the cyberbullying awareness program on adolescents' awareness of cyberbullying and their coping skill **Current Psychology,** 42(28), 24208-24222.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. **Educational Psychologist**, 37(4), 215-231.

الملاحق

أ. أدوات الدراسة قبل التحكيم

ب. قائمة المحكمين

ت. أدوات الدراسة بعد التحكيم

ث. أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

ج. كتاب تسهيل مهمة

الملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأستاذ الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس**"، وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام بهذا الموضوع، فإنني أتوجه إليكم بأمل إبداء رأيكم في كل فقرة من فقرات المقياس المرفق، وبيان ما إذا كانت الفقرة مناسبة أم غير مناسبة للقياس، وإذا كانت ملائمة أم غير ملائمة من إذ انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وإن كانت سليمة لغوياً أم غير سليمة، وإفادتي باقتراحاتكم فيما إذا كانت الفقرة بحاجة إلى تعديل أم لا، وإن كان هناك فقرات يمكن إضافتها.

مع بالغ الاحترام والتقدير

الباحثة: ربى عبد المغني

جويلس

بإشراف: أ. د. محمد شاهين

بيانات المحكم			
الاسم:		التخصص:	
الدرجة العلمية:		الجامعة:	
رقم الهاتف أو البريد الإلكتروني:			

القسم الأول- البيانات والمعلومات الأولية:

الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك:

الجنس: (ذكر، أنثى).

العمر: (...) عام.

الصف: السابع، الثامن، التاسع.

المستوى الاقتصادي للأسرة: مرتفع، متوسط، منخفض.

القسم الثاني- مقياس الذكاء العاطفي:

يعرّف الذكاء العاطفي بأنه:" القدرة على التعرف إلى مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز أنفسنا، وعلى إدارة العواطف بشكل جيد في أنفسنا وفي علاقاتنا" (Goleman, 1995:34). سيطور هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص الذكاء العاطفي لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة القدس، وذلك من خلال الاستعانة بالمقياس المستخدم في دراسة (العدرة، 2021)، تكون المقياس من (25) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، هي: (التواصل الاجتماعي، التعاطف، تنظيم الانفعالات، إدارة الانفعالات، والمعرفة الانفعالية)، وتكون الاستجابات على الفقرات وفق ليكرت خماسي:

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة		صياغة الفقرة وترجمتها		التعديل المقترح إن وجد
		ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
المجال الأول: التواصل الاجتماعي						
١	يسهل علي التواصل مع الغرباء					
٢	لدي القدرة للتأثير على زملائي في تغيير آرائهم					
٣	أعتبر نفسي موضع ثقة من قبل زملائي في المدرسة					
٤	أنظم أفكاري في أثناء التواصل مع الآخرين					

٥	أتجنب الغضب إذا ضايقني أحد زملائي					
المجال الثاني: تنظيم الانفعالات						
6	أُنجز الأعمال الموكلة لي بعيداً عن التوتر والقلق					
7	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					
8	أنحي عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز واجباتي					
9	أحقق النجاح حتى تحت الضغوطات					
10	أستجيب لأي موقف بانفعالات مناسبة					
المجال الثالث: إدارة الانفعالات						
11	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح في مواجهة					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
13	أنفذ المهمات الصعبة في الوقت المناسب وبالشكل					
14	أستطيع استخدام الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة					
15	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات مهمة في حياتي					
المجال الرابع: المعرفة الانفعالية						
١٦	أعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري وانفعالاتي					
17	أستطيع التعبير عن مشاعري بعد تفكير عميق					
18	أستطيع إدراك أن مشاعري صادقة أغلب الأوقات					
19	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في قيادة حياتي					
20	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق					
المجال الخامس: التعاطف						
21	لدي الاستعداد لسماع مشكلات زملائي الطلبة					
22	أجيد فهم مشاعر زملائي وأتعامل معهم بناءً عليها					
23	أشعر باحتياجات زملائي وأساعدهم على إشباعها					
24	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر زملائي للإفصاح عنها					
25	أجيد التعامل مع انفعالات زملائي					

القسم الثالث: مقياس التنمر الإلكتروني

يُعَّرف التنمر الإلكتروني بأنه: "الإيذاء المتعمد والمتكرر الذي يحدث من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخرى" (Hinduja & Patchin, 2015:11). سيطور هذا المقياس بهدف استخدامه كأداة موضوعية في تشخيص التنمر الإلكتروني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة القدس، وذلك من خلال الاستعانة بمقياس Cyber–Victimization Scale (CYBVICS)، المستخدم في دراسة (Álvarez-García et al.,2019)، المكون من (18) فقرة من نوع التقرير الذاتي؛ إذ يقرأ الطالب الفقرة، ويحدد مدى انطباقها عليه من خلال تدريج خماسي يقابل كل فقرة، كما يلي: (موافق بشدة =5)، (موافق = 4)، (محايد =3)، (غير موافق = 2)، (غير موافق بشدة =1):

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة وترجمتها		التعديل المقترح إن وجد
		ملائمة	غير ملائمة	مناسبة	غير مناسبة	
1	Someone insulted or ridiculed me in social networks or groups like WhatsApp to really hurt me قام شخص ما بإهانتي أو السخرية مني على مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات مثل الواتس آب لإيذائي بشكل كبير					
2	Someone called my cellphone and hung up to bother or frighten me. قام شخص ما بالاتصال على هاتفي المحمول ثم أنهى الاتصال لإزعاجي أو إخافتي					
3	Someone used threats to make me do things on the Internet or smartphone that I did not want to do (like recording myself on video, giving money, doing bad things استخدم شخص ما التهديدات من أجل إجباري على القيام بأشياء على الإنترنت أو الهاتف الذكي لم أكن أرغب في القيام بها (مثل أن أصور نفسي على الفيديو، إعطاء المال، القيام بأشياء سيئة)					

					Someone told my secrets or revealed personal things about me in social networks or groups (WhatsApp, snapchat …) قام شخص ما بإفشاء أسراري أو الكشف عن أشياء شخصية عني في مواقع التواصل الاجتماعية أو المجموعات (واتس أب، سناب تشات، ...)	4
					To make fun of me, someone made or manipulated videos or photos of me and uploaded or distributed them on social networks or by smartphone. قام شخص ما بعمل أو التلاعب بمقاطع فيديو أو صور لي وتحميلها أو توزيعها على مواقع التواصل الاجتماعية أو عبر الهاتف الذكي للسخرية مني	5
					Someone logged into my profile or accounts and I could not avoid it. قام شخص ما بالدخول الى حسابي الشخصي أو حساباتي ولم أستطع تجنب ذلك	6
					Someone pretended to be me saying or doing bad things on the Internet. تظاهر شخص ما أنه أنا على الإنترنت وادعى بأنني أقول أو أفعل أشياء سيئة	7
					Someone purposely created a webpage, a forum, or a group just to make fun of me and criticize me in front of everyone. أنشأ شخص ما عمدًا صفحة ويب أو منتدى أو مجموعة لمجرد السخرية مني وانتقادي أمام الجميع	8
					Someone put my cellphone number on the Internet and said bad or false things about me so that people would call me and get me into trouble. وضع شخص ما رقم هاتفي المحمول على الإنترنت وقال أشياء سيئة أو كاذبة عني حتى يتصل بي الناس وأقع في مشكلات	9
					Someone took my smartphone and used it to send photos, videos, or mean messages to others to get me into trouble with them. أخذ شخص ما هاتفي الذكي واستخدمه لإرسال صور أو مقاطع فيديو أو رسائل مؤذية للآخرين ليوقعني في مشاكل معهم.	10
					Someone criticized me or made fun of comments, photos, or videos I uploaded to social networks or groups like WhatsApp انتقدني شخص ما أو سخر من التعليقات أو الصور أو	11

	مقاطع الفيديو التي قمت بتحميلها على مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات مثل (الواتس أب، الإنستغرام، المسنجر، التيك توك، الفيس بوك، ...)					
12	Someone created a false profile on the Internet with my personal data in order to impersonate me saying or doing bad things قام شخص ما بإنشاء حساب وهمي على الإنترنت ببياناتي الشخصية من أجل انتحال شخصيتي لقول أو فعل أشياء سيئة					
13	Someone ignored and did not answer messages or things I shared in groups or social networks, just to make me feel bad. تجاهل شخص ما الرسائل أو الأشياء التي شاركتها في المجموعات أو الشبكات الاجتماعية ولم يرد عليها، فقط لجعلي أشعر بالسوء					
14	Someone provoked me in social networks or groups by insulting or taunting me to make me angry and cause a big argument. قام شخص ما باستفزازي في الشبكات الاجتماعية أو المجموعات من خلال إهانتي أو السخرية مني لإغضابي والتسبب في جدال كبير					
15	Someone eliminated or blocked me from groups to leave me without any friends. قام شخص ما بإقصائي أو حظري من المجموعات لتركي بدون أي أصدقاء					
16	Someone stole my photos, videos, or private conversations and uploaded them or sent them to others. قام شخص ما بسرقة صوري أو مقاطع الفيديو أو المحادثات الخاصة بي وتحميلها أو إرسالها إلى آخرين					
17	Someone changed my password to social networks so that I could not access them. قام شخص ما بتغيير كلمة المرور الخاصة بي على الشبكات الاجتماعية حتى لا أتمكن من الوصول إليها					
18	Someone sent me taunting messages to bother and annoy me أرسل لي شخص ما رسائل استفزازية لإزعاجي ومضايقتي					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

الملحق (ب): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
١	أحمد أبو أسعد	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤته
٢	جولتان حجازي	أستاذ	علم النفس والارشاد النفسي	جامعة فلسطين التقنية
٣	حسني عوض	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
٤	زياد بركات	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة القدس المفتوحة
٥	عمر الريماوي	أستاذ	علم نفس	جامعة القدس المفتوحة
٦	كمال سلامة	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
٧	محمد إبراهيم السفاسفة	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤته
٨	يوسف ذياب	أستاذ	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة
٩	محمد العوري	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة بير زيت
١٠	إبراهيم المصري	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل

الملحق (ت): أدوات الدراسة بعد التحكيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة/ عزيزي الطالب

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا–جامعة القدس المفتوحة؛ وقد وقع عليك الاختيار لتكون ضمن عينة الدراسة. لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير إليك، شاكرين لك حسن تعاونك.

مع بالغ الاحترام والتقدير

الباحثة: ربى عبد المغني جويلس

بإشراف: أ. د. محمد شاهين

القسم الأول– البيانات والمعلومات الأولية:

الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك:

الجنس: □ ذكر □ أنثى

العمر: □ ١٣ عام □ ١٤ عام □ ١٥ عام □ ١٦ عام

الصف: □ السابع □ الثامن □ التاسع

المستوى الاقتصادي للأسرة: □ منخفض □ متوسط □ مرتفع

القسم الثاني– مقياس الذكاء العاطفي:

يعرّف الذكاء العاطفي بأنه:" القدرة على التعرف إلى مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز أنفسنا، وعلى إدارة العواطف بشكل جيد في أنفسنا وفي علاقاتنا" (Goleman, 1995:34).

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الأول: التواصل الاجتماعي						
١	يسهل علي التواصل مع الغرباء					
٢	لدى القدرة في تغيير الآراء الاجتماعية لزملائي					
٣	أعتبر نفسي موضع ثقة من قبل زملائي في المدرسة					
٤	أنظم أفكاري أثناء التواصل مع الآخرين					
٥	أتجنب الغضب إذا ضايقني أحد زملائي					
المجال الثاني: تنظيم الانفعالات						
6	أُنجز الأعمال الموكلة لي بعيداً عن التوتر والقلق					
7	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					
8	أضع عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز واجباتي					
9	أحقق النجاح حتى تحت الضغوطات					
10	أستجيب لأي موقف بانفعالات مناسبة					
المجال الثالث: إدارة الانفعالات						
11	لدى القدرة على أن أضبط انفعالاتي تحت الضغوط					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
13	أنفذ المهمات الصعبة في الوقت المناسب وبالشكل					
14	أستطيع استخدام الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة					
15	ضبطي لمشاعري يساعدني في اتخاذ قرارات مهمة في					
المجال الرابع: المعرفة الانفعالية						
١٦	أعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري وانفعالاتي					
17	أستطيع التعبير عن مشاعري بعد تفكير عميق					

18	أستطيع إدراك أن مشاعري صادقة في أغلب الأوقات					
19	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في إدارة حياتي					
20	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يخصني					
المجال الخامس: التعاطف						
21	لدي الاستعداد لسماع مشكلات زملائي الطلبة					
22	أجيد فهم مشاعر زملائي وأتعامل معهم بناءً عليها					
23	أشعر باحتياجات زملائي وأساعدهم على إشباعها					
24	أدرك الانفعالات والمشاعر التي لا يضطر زملائي					
25	أُحسن التعامل مع انفعالات زملائي					

القسم الثالث: مقياس التنمر الإلكتروني

يُعَّرف التنمر الإلكتروني بأنه: "الإيذاء المتعمد والمتكرر الذي يحدث من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخرى" (Hinduja & Patchin, 2015:11).

الرقم	الفقرة	مرات عديدة (أكثر من ١٠ مرات)	عدة مرات (بين ٦ إل ١٠)	مرات قليلة (بين ٣ إلى ٥)	مرة أو مرتان	ولا مرة
1	تعرضت للإهانة أو السخرية على مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات مثل الواتس آب لإيذائي بشكل كبير					
2	تعرضت لاتصال من شخص ما على هاتفي المحمول ثم أنهى الاتصال لإزعاجي أو إخافتي					
3	تعرضت للتهديد من شخص ما لإجباري على القيام بأشياء على الإنترنت أو الهاتف الذكي لم أكن أرغب في القيام بها (مثل أن أصور نفسي على الفيديو، إعطاء المال، القيام بأشياء سيئة).					
4	تعرضت لإفشاء أسراري أو الكشف عن أموري الشخصية من قبل شخص ما على مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات (واتس أب، سناب تشات، ...)					

5	تعرضت للتلاعب بمقاطع فيديو أو صور لي وتحميلها أو توزيعها على مواقع التواصل الاجتماعية أو عبر الهاتف الذكي للسخرية مني					
6	تعرضت لاختراق حسابي الشخصي من قبل شخص ما ولم أستطع تجنب ذلك					
7	تعرضت لانتحال شخصيتي من قبل شخص آخر على الإنترنت الذي ادعى بأنني أقول أو أفعل أشياء سيئة لم أقم بها					
8	تعرضت للسخرية والانتقاد من قبل شخص ما عبر إنشائه لصفحة ويب أو منتدى أو مجموعة					
9	تعرضن لتشر رقمي المحمول على الإنترنت من قبل شخص ما وقال أشياء سيئة أو كاذبة عني حتى يتصل بي الناس وأقع في مشكلات					
10	أخذ شخص ما هاتفي الذكي واستخدمه لإرسال صور أو مقاطع فيديو أو رسائل مؤذية للآخرين ليوقعني في مشكلات معهم					
11	تعرضت لانتقاد والسخرية من شخص ما بسبب التعليقات أو الصور أو مقاطع الفيديو التي قمت بتحميلها على مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات مثل (الواتس أب، الإنستغرام، المسنجر، التيك توك، الفيس بوك، ...)					
12	قام شخص ما بإنشاء حساب وهمي على الإنترنت ببياناتي الشخصية من أجل انتحال شخصيتي لقول أو فعل أشياء سيئة					
13	تعرضت لتجاهل رسائلي ومشاركاتي على المجموعات أو الشبكات الاجتماعية من قبل شخص ما، فقط لجعلي أشعر بالضيق والتوتر					
14	تعرضت للاستفزاز خلال الشبكات الاجتماعية أو المجموعات من خلال إهانتي أو السخرية مني لإغضابي والتسبب في جدال كبير					
15	تعرضت للحظر على الشبكات الاجتماعية والمجموعات					

	من قبل شخص ما لتركي بدون أي أصدقاء					
16	تعرضت لسرقة صوري أو مقاطع الفيديو أو المحادثات الخاصة بي وتحميلها أو إرسالها إلى آخرين من قبل شخص ما					
17	قام شخص ما بتغيير كلمة المرور الخاصة بي على الشبكات الاجتماعية حتى لا أتمكن من الوصول إليها					
18	أرسل لي شخص ما رسائل استفزازية لإزعاجي ومضايقتي					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

الملحق (ث): أدوات الدراسة بعد إجراء فحص الخصائص السيكومترية

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة/ عزيزي الطالب

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي من كلية الدراسات العليا–جامعة القدس المفتوحة؛ وقد وقع عليك الاختيار لتكون ضمن عينة الدراسة. لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها، ولا يطلب منك كتابة اسمك أو ما يشير إليك، شاكرين لك حسن تعاونك.

مع بالغ الاحترام والتقدير

الباحثة: ربى عبد المغني جويلس

بإشراف: أ. د. محمد شاهين

القسم الأول– مقياس الذكاء العاطفي:

يعرّف الذكاء العاطفي بأنه:" القدرة على التعرف إلى مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز أنفسنا، وعلى إدارة العواطف بشكل جيد في أنفسنا وفي علاقاتنا" (Goleman, 1995:34).

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
المجال الأول: التواصل الاجتماعي						
١	يسهل علي التواصل مع الغرباء					

٢	لدى القدرة في تغيير الآراء الاجتماعية لزملائي					
٣	أعتبر نفسي موضع ثقة من قبل زملائي في المدرسة					
٤	أنظم أفكاري أثناء التواصل مع الآخرين					
٥	أتجنب الغضب إذا ضايقني أحد زملائي					
المجال الثاني: تنظيم الانفعالات						
6	أُنجز الأعمال الموكلة لي بعيداً عن التوتر والقلق					
7	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به					
8	أضع عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز واجباتي					
9	أحقق النجاح حتى تحت الضغوطات					
10	أستجيب لأي موقف بانفعالات مناسبة					
المجال الثالث: إدارة الانفعالات						
11	لدى القدرة على أن أضبط انفعالاتي تحت الضغوط					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
13	أنفذ المهمات الصعبة في الوقت المناسب وبالشكل					
14	أستطيع استخدام الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة					
15	ضبطي لمشاعري يساعدني في اتخاذ قرارات مهمة في					
المجال الرابع: المعرفة الانفعالية						
١٦	أعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري وانفعالاتي					
17	أستطيع التعبير عن مشاعري بعد تفكير عميق					
18	أستطيع إدراك أن مشاعري صادقة في أغلب الأوقات					
19	أستخدم انفعالاتي الإيجابية في إدارة حياتي					
20	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يخصني					
المجال الخامس: التعاطف						
21	لدي الاستعداد لسماع مشكلات زملائي الطلبة					
22	أجيد فهم مشاعر زملائي وأتعامل معهم بناءً عليها					
23	أشعر باحتياجات زملائي وأساعدهم على إشباعها					
24	أدرك الانفعالات والمشاعر التي لا يضطر زملائي					
25	أُحسن التعامل مع انفعالات زملائي					

القسم الثاني: مقياس التنمر الإلكتروني

يُعَّرف التنمر الإلكتروني بأنه: "الإيذاء المتعمد والمتكرر الذي يحدث من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخرى" (Hinduja & Patchin, 2015:11).

الرقم	الفقرة	مرات عديدة (أكثر من ١٠ مرات)	عدة مرات (بين ٦ إل ١٠)	مرات قليلة (بين ٣ إلى ٥)	مرة أو مرتان	ولا مرة
1	تعرضت للإهانة أو السخرية على مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات مثل الواتس آب لإيذائي بشكل كبير					
2	تعرضت لاتصال من شخص ما على هاتفي المحمول ثم أنهى الاتصال لإزعاجي أو إخافتي					
3	تعرضت للتهديد من شخص ما لإجباري على القيام بأشياء على الإنترنت أو الهاتف الذكي لم أكن أرغب في القيام بها (مثل أن أصور نفسي على الفيديو، إعطاء المال، القيام بأشياء سيئة).					
4	تعرضت لإفشاء أسراري أو الكشف عن أموري الشخصية من قبل شخص ما على مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات (واتس أب، سناب تشات، ...)					
5	تعرضت للتلاعب بمقاطع فيديو أو صور لي وتحميلها أو توزيعها على مواقع التواصل الاجتماعية أو عبر الهاتف الذكي للسخرية مني					
6	تعرضت لاختراق حسابي الشخصي من قبل شخص ما ولم أستطع تجنب ذلك					
7	تعرضت لانتحال شخصيتي من قبل شخص آخر على الإنترنت الذي ادعى بأنني أقول أو أفعل أشياء سيئة لم أقم بها					
8	تعرضت للسخرية والانتقاد من قبل شخص ما عبر إنشائه لصفحة ويب أو منتدى أو مجموعة					
9	تعرضن لتشر رقمي المحمول على الإنترنت من قبل					

	شخص ما وقال أشياء سيئة أو كاذبة عني حتى يتصل بي الناس وأقع في مشكلات					
10	أخذ شخص ما هاتفي الذكي واستخدمه لإرسال صور أو مقاطع فيديو أو رسائل مؤذية للآخرين ليوقعني في مشكلات معهم					
11	تعرضت لانتقاد والسخرية من شخص ما بسبب التعليقات أو الصور أو مقاطع الفيديو التي قمت بتحميلها على مواقع التواصل الاجتماعي أو المجموعات مثل (الواتس أب، الإنستغرام، المسنجر، التيك توك، الفيس بوك، ...)					
12	قام شخص ما بإنشاء حساب وهمي على الإنترنت ببياناتي الشخصية من أجل انتحال شخصيتي لقول أو فعل أشياء سيئة					
13	تعرضت لتجاهل رسائلي ومشاركاتي على المجموعات أو الشبكات الاجتماعية من قبل شخص ما، فقط لجعلي أشعر بالضيق والتوتر					
14	تعرضت للاستفزاز خلال الشبكات الاجتماعية أو المجموعات من خلال إهانتي أو السخرية مني لإغضابي والتسبب في جدال كبير					
15	تعرضت للحظر على الشبكات الاجتماعية والمجموعات من قبل شخص ما لتركي بدون أي أصدقاء					
16	تعرضت لسرقة صوري أو مقاطع الفيديو أو المحادثات الخاصة بي وتحميلها أو إرسالها إلى آخرين من قبل شخص ما					
17	قام شخص ما بتغيير كلمة المرور الخاصة بي على الشبكات الاجتماعية حتى لا أتمكن من الوصول إليها					
18	أرسل لي شخص ما رسائل استفزازية لإزعاجي ومضايقتي					

مع بالغ شكري وتقديري

الملحق (ج) كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
رام الله - ص.ب 1804 - الرمز البريدي: P6058238
هاتف: 02/2976240 - 02/2956073
فاكس: 02/2963738
بريد الكتروني - الدراسات العليا: fgs@qou.edu
بريد الكتروني - البحث العلمي: spgs@qou.edu

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Graduate Studies and Scientific Research
Ramallah - P.O. Box 1804 - Postcode: P6058238
Tel: 02/2976240 - 02/2956073
Fax: 02/2963738
Email - Graduate Studies: fgs@qou.edu
Email - Scientific Research: spgs@qou.edu

الرقم: ع د ع ب /2025/982

التاريخ: 2025/03/23

حضرة د. محمد مطر المحترم

مدير مركز البحث والتطوير التربوي/ وزارة التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،،،

تسهيل مهمة

تهديكم عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه يرجى تقوم الطالب/ة (ربى عبد المعني فريد جويلس)، بإعداد أطروحة دكتوراه في تخصص "الإرشاد النفسي والتربوي" بعنوان: (فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس). وعليه، يرجى توجيهاتكم لتسهيل مهمة الطالب/ة في الحصول على المعلومات اللازمة لتوزيع أداة الدراسة وعمل مقابلات على طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة القدس وضواحيها، وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، شاكرين لكم جهودكم بما يخدم مجتمعنا الفلسطيني.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

أ. د. محمد شاهين
عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

نسخة:
- الملف.

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

البرنامج الإرشادي

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس

إعداد:

ربى عبد المغني فريد جويلس

إشراف:

الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين

نموذج استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

الأستاذ الدكتور الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان: "**فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس**".

وفيما يلي أرفق لكم البرنامج الإرشادي بصيغته الأولية، لما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام بهذا الموضوع، فإنني أتوجه إليكم بإبداء آرائكم، والحكم على مدى صلاحية محتوى البرنامج من إذ: ١. مدى مناسبة الجلسات في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العليا في القدس استناداً إلى اليقظة العقلية .

٢. أهداف البرنامج.

٣. وضوح الجلسات.

٤. عدد الجلسات.

٥. الاقتراحات التي ترونها مناسبة.

شاكرًا ومقدرًا لكم حسن تعاونكم،

الباحثة/ ربى جويلس

إشراف/ أ.د محمد شاهين

استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

الرقم	الموضوع	التحكيم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
١	العنوان			
٢	أهداف البرنامج			
٣	الفترة الزمنية			
٤	عدد الجلسات			
٥	ترتيب الجلسات			
٦	محتوى الجلسات			

الاقتراحات التي ترونها مناسبة:

.....

.....

.....

.....

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس

المقدمة

تَشهد المنظومة التربوية المعاصرة تحولاً جذرياً في ظل الثورة الرقمية؛ إذ يتزايد اعتماد طلبة المرحلة الأساسية العليا على التكنولوجيا في تعلّمهم وتواصلهم الاجتماعي. ومع هذا التحول التكنولوجي الجذري، تبرز إشكالات اجتماعية ونفسية جديدة، يأتي في مقدمتها التنمر الإلكتروني، الذي يُمثل تحدياً متنامياً في البيئات الرقمية. إن الثورة الرقمية، التي أزالت الحواجز الجغرافية وقلصت المسافات، قد منحت التنمر أبعاداً جديدةً. فقد أصبحت منصات التواصل الاجتماعي والتطبيقات الرقمية ساحات افتراضية يمكن من خلالها ممارسة السلوكات العدوانية بسهولة وسرعة وبتكلفة زهيدة، متجاوزةً حدود الزمان والمكان. في ضوء هذه التحديات، يبرز دور الذكاء العاطفي واليقظة العقلية كأدوات فعالة لمساعدة طلبة المرحلة الأساسية العليا على التكيف مع هذه البيئة الرقمية المعقدة.

ينطلق البرنامج الإرشادي الحالي من مبادئ اليقظة العقلية التي عرفها براون وريان (Barown & Rayan, 2007) بأنها حالة عقلية من التركيز الطوعي للانتباه والوعي للأحداث الراهنة بجوانبها الحسية والعقلية والانفعالية وبدون إصدار أحكام مسبقة؛ إذ ركزا على جانبين رئيسين: الوعي (Awareness)؛ وهو الإدراك الشامل للخبرات الداخلية والخارجية، والانتباه (Attention)؛ وهو التركيز على جوانب محددة من الخبرة في اللحظة الحاضرة دون إصدار أحكام. وباعتبار أن الفئة المستهدفة في البرنامج الإرشادي هم طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس القدس، وهي مرحلة حرجة يمر فيها الطلبة بتغيرات جسدية وعاطفية كبيرة، الأمر الذي

يجعلهم أكثر عرضة للضغوط النفسية والصراعات الاجتماعية. لذلك، فإن الجمع بين اليقظة العقلية والذكاء العاطفي يوفر نهجًا شاملاً لمعالجة مشكلة التنمر. فبينما تعزز اليقظة العقلية الوعي الذاتي والقدرة على التعامل مع المواقف الصعبة بهدوء، يساعد الذكاء العاطفي في تحسين التواصل والتعاطف مع الآخرين (العنزي، ٢٠٢٣). هذا التكامل يمكن أن يساهم في خلق بيئة تعليمية أكثر أمانًا وإيجابية؛ إذ يتمكن طلبة المرحلة الأساسية العليا من التعامل مع التحديات الاجتماعية والعاطفية بشكل أكثر فاعلية.

لذا صُمم هذا البرنامج الإرشادي ليمثل تدخلاً منهجياً متكاملاً، يتسم بالتنظيم والتناسق في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم. يستند البرنامج إلى مبادئ اليقظة العقلية ويوظف استراتيجياتها المختارة، إذ تم تنظيم مكوناته من مراحل وأنشطة وخبرات وإجراءات ضمن تسلسل زمني مدروس. يقدم البرنامج كمنظومة متكاملة عبر جلسات إرشاد جماعية، تجري في مناخ آمن وداعم يتيح للطلبة المشاركين فرصة التفاعل البناء والهادف لتحقيق أهداف الدراسة.

ويتألف البرنامج من (١٣) جلسة إرشادية لتحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، مدة كل جلسة من (٤٥) دقيقة بواقع جلستين أسبوعيًا، ستطبق خلال (٦) أسابيع متواصلة، باستخدام بعضًا من الفنيات الإرشادية والاستراتيجيات المستمدة من اليقظة العقلية، مثل: المحاضرة، الحوار، التأمل الواعي، الاسترخاء، العد التنازلي، التنفس اليقظ، القصة، المناقشة الجماعية، التعزيز الإيجابي، التخيل، العصف الذهني، والتفكير الإيجابي، التعاطف، لعب الدور، النمذجة، الواجبات المنزلية، والأنشطة الترفيهية.

أهداف البرنامج الإرشادي

أولاً: الهدف العام للبرنامج

أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف الرئيس من تطبيق البرنامج هو: استقصاء فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى اليقظة العقلية في تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس. ويتفرع عن الهدف الرئيس الهدفان الفرعيان الآتيان:

الأهداف المعرفية: وتتمثل في تزويد طلبة المرحلة الأساسية العليا بمعلومات عن الذكاء العاطفي، وآثارها على الفرد واستراتيجيات لتطوير مهارة الذكاء العاطفي واليقظة العقلية، لتحسين التواصل والتعاطف لديهم، وكذلك تعريف الطلبة بظاهرة التنمر الإلكتروني وآثارها وطرق التخلص منها أو التخفيف من حدتها.

الأهداف السلوكية: وتتمثل في تدريب الطلبة على مهارات الذكاء العاطفي، من أجل الوعي الذاتي والوعي بالآخرين، والحد من السلوكات العدوانية كالتنمر الإلكتروني.

ثانياً: الأهداف الفرعية للبرنامج

تتمثل الأهداف الفرعية للبرنامج الإرشادي لتحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس فيما يأتي:

١- تطوير برنامج إرشادي إيجابي يهدف إلى تحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في القدس، والذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياسي الذكاء العاطفي ومقياس التنمر الإلكتروني.

٢- بناء علاقة إرشادية مبنية على الثقة والتقبل والتعاون والاحترام بين المجموعة الإرشادية المشاركة في البرنامج والباحثة منفذة البرنامج.

٣- تزود الطلبة بالمعلومات اللازمة حول اليقظة العقلية المستند إليها البرنامج.

٤- تزود الطلبة بمعلومات حول مفهوم الذكاء العاطفي وأهميته مكوناته وكيفية تطويره.

٥- تزود الطلبة بمعلومات حول مفهوم التنمر الإلكتروني وأنواعه وآثاره.

٦- استخدام الأساليب والفنيات القائمة على اليقظة العقلية، وتدريب الطلبة عليها أثناء الجلسات.

الفئة المستهدفة من البرنامج

طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس القدس، في مدرسة أبو غوش الشاملة، الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياسي الذكاء العاطفي ومقياس التنمر الإلكتروني.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي

عملاً على تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، فإن البرنامج سيوظف الاستراتيجيات والفنيات الآتية:

- **تقنية المحاضرة (Lecture)**: هي طريقة تقديم معلومات شفهية من قبل المرشد أو المدرب إلى مجموعة من المستمعين. تستخدم لنقل المعرفة وتقديم مفاهيم جديدة في إطار منظم (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٢). وهي أسلوب من أساليب الإرشاد الجمعي التعليمي، وتهدف إلى تعليم المسترشدين المهارات المطلوبة، يتخللها ويليها مناقشات (الباشا ومصمودي، ٢٠١٩).

فنية النمذجة (Modeling): النمذجة هي عملية تعلم من خلال مشاهدة سلوك الآخرين وعواقب هذا السلوك. في السياق الإرشادي، يقوم المرشد أو نموذج آخر بعرض السلوك المرغوب، ويتعلم المسترشد من خلال الملاحظة والتقليد (Bandura, 1977).

فنية التأمل (Meditation): هو ممارسة تركيز الذهن على شيء معين (مثل التنفس أو فكرة) لتحقيق حالة من الهدوء العقلي والوعي المتزايد. يستخدم لتحسين الرفاهية النفسية وتعزيز الوعي الذاتي (Kabat-Zin ,1994).

فنية تأمل الوعي بالمشاعر: هذه الفنية تركز على ملاحظة المشاعر كما تظهر في اللحظة الحالية دون محاولة تغييرها. يتم توجيه المشاركين لتحديد وتسمية مشاعرهم، مما يعزز الوعي العاطفي والقدرة على التعرف على المشاعر (Chambers, 2009).

فنية تأمل التعاطف الذاتي: هذه الممارسة تركز على تنمية الشفقة والرحمة تجاه الذات، خاصة في أوقات الصعوبة. تعزز هذه الفنية الذكاء العاطفي من خلال تحسين التعامل مع الذات والتنظيم العاطفي (Neff & Germer, 2013).

فنية تمرين الاستماع اليقظ: يركز هذا التمرين على الاستماع للآخرين بانتباه كامل، دون حكم أو تفكير في الرد. يساعد هذا على تطوير التعاطف وفهم مشاعر الآخرين، وهو جانب أساسي من الذكاء العاطفي (Jones & Hughes, 2019).

فنية تأمل المواقف العاطفية: في هذه الفنية، يتم توجيه المشاركين لتخيل موقف عاطفي صعب وملاحظة ردود أفعالهم الجسدية والعاطفية دون التفاعل معها. هذا يعزز القدرة على إدارة العواطف في المواقف الصعبة (Farb, & Segal, 2012).

الواجب البيتي: إعطاء المسترشد واجبات خارج نطاق الجلسة مما يساعد من تأكيد التحسينات التي كان قد تناولها خلال الجلسة الإرشادية مع المرشد، ويجب أن تكون الواجبات المنزلية مرتبطة

ارتباطًا دقيقًا بالهدف الإرشادي الذي يعمل عليه المرشد؛ من أجل تحقيق الفائدة المرجوة (الشناوي، 1998).

- **الأنشطة الترفيهية:** كالألعاب لكسر حالة الملل والروتين وتحفيز المشاركات على اكتساب المهارات المطلوبة (الباشا ومصمودي، ٢٠١٩).

هذه الفنيات تجمع بين ممارسات اليقظة العقلية ومفاهيم الذكاء العاطفي، مما يساعد على تطوير مهارات الوعي الذاتي، إدارة العواطف، التعاطف، والتواصل العاطفي الفعال. يمكن دمج هذه الفنيات في البرامج الإرشادية لتعزيز الذكاء العاطفي بشكل شامل.

الأسس الإجرائية للبرنامج الإرشادي

يعتمد البرنامج المُراد استخدامه على الأسس الإجرائية الآتية:

الحوار التفاعلي المنظم: يبدأ كل لقاء بمساحة للتحاور المفتوح لتعزيز الثقة بين الباحثة والطلبة. يركز هذا الحوار على تحديد التحديات بدقة وتقييمها موضوعياً، مع صياغة أهداف إرشادية أولية تلبي احتياجات المشاركين الفعلية.

مراجعة الجلسات السابقة: تبدأ كل جلسة باستعراض تشاركي لمخرجات اللقاء السابق، مع تخصيص وقت لمناقشة المهام والواجبات المنزلية وتقييم إنجازها، ما يضمن الترابط المنهجي بين الجلسات.

تعليم فنية جديدة: يتضمن هذا المحور عرضاً متكاملاً للأطر النظرية للمهارة المستهدفة، مدعوماً بنماذج تطبيقية واضحة. تُقدم التدريبات بمنهجية تدريجية تراعي مستويات الإتقان، سواء من خلال المشاركة المباشرة أو باستخدام وسائط تعليمية متنوعة.

تقويم الجلسة: يستند إلى معرفة انطباعات المشاركين حول مدى تحقق توقعاتهم من الجلسة، والفوائد المكتسبة، وتطلعاتهم للجلسة القادمة، ما يوفر آلية فعالة للتطوير المستمر.

الواجب البيتي: تُحدد واجبات ومهام تطبيقية محددة عقب كل جلسة (باستثناء الجلسة الختامية) لترسيخ المهارات المكتسبة وتعزيز انتقال أثر التعلم إلى الواقع اليومي.

مراجعة محتوى الجلسة: تقدم الباحثة ملخصاً شاملاً ومركزاً للمفاهيم والمهارات التي تناولتها الجلسة، مما يسهم في ترسيخ المعارف والخبرات المكتسبة.

التقويم النهائي: يهدف إلى قياس كفاءة البرنامج الإرشادي في تحقيق أهدافه المرسومة، وتحديد جوانب القوة والمجالات التي تحتاج إلى تعزيز.

القياس البعدي المباشر: يطبق فور الانتهاء من البرنامج الإرشادي لتقييم التغيرات الآنية والمكتسبات المباشرة للمشاركين.

القياس التتبعي: ينفذ بعد مرور ستة أسابيع من اختتام البرنامج، لتقييم حجم التأثير الإيجابي للتدخل الإرشادي وثبات المهارات المكتسبة.

تصميم البرنامج

نظرًا لمراعاة خصائص عينة البحث، ومحتوى الجلسات في البرنامج، فإن البرنامج المقترح يتكون من (١٣) جلسة، يتم تقديم كل جلسة في الغرفة الإرشادية بواقع جلستين أسبوعيًا، ويستغرق تطبيقه فترة زمنية مقدارها (٦) أسابيع، والفترة الزمنية التي تستغرقها الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج

الأسس العامة: يشكل الإطار التربوي العام أساسًا محوريًا للبرنامج الإرشادي. تنطلق الرؤية التربوية المعاصرة من فهم شامل للعملية التعليمية التي لا تقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل تمتد لتشمل التنمية الشاملة للشخصية. تركز هذه الأسس على اعتبار الطالب كائنًا متكاملًا له احتياجات نفسية واجتماعية وعاطفية تتجاوز الجانب المعرفي التقليدي. يعتمد البرنامج على مبادئ علم النفس التربوي الذي يهتم بفهم عمليات التعلم والنمو النفسي للطلبة. تتجلى أهمية هذا الأساس في التركيز على الفروق الفردية وخصائص النمو لكل مرحلة عمرية. فالمرحلة الأساسية العليا تمثل مرحلة حرجة من التحولات النفسية والجسدية والاجتماعية التي تتطلب اهتمامًا خاصًا.

الأسس النفسية: تشكل نظرية اليقظة العقلية العمود الفقري للتدخل الإرشادي. وهي تمثل حالة من الوعي الكامل واليقظة للحظة الراهنة دون إصدار أحكام. يركز هذا المدخل على تعزيز القدرة لدى الطلبة على التركيز الذهني والتحكم في الانفعالات والتعامل مع التحديات النفسية بمرونة أكبر ووعي أكثر من خلال اليقظة العقلية (Barown & Rayan, 2007). كما يرتبط هذا البعد بنظرية الذكاء العاطفي التي تهدف إلى تطوير القدرات العاطفية للطلبة. وتتضمن هذه القدرات فهم الذات والآخرين، والتحكم في الانفعالات، والتعاطف، والتواصل العاطفي الفعال. يُعد الذكاء العاطفي مهارة أساسية للتكيف الاجتماعي وخفض السلوكات العدوانية (Goleman,1998; Bar-On, 2006).

الأسس الفسيولوجية: تستند اليقظة العقلية إلى آليات نوروبيولوجية محددة؛ إذ تُظهر الدراسات العصبية أن ممارسات اليقظة العقلية تحفز تغييرات إيجابية في مناطق دماغية مرتبطة بالتنظيم العاطفي، وتحديداً اللوزة الدماغية والقشرة الأمامية الجبهية. تؤدي هذه الممارسات إلى خفض نشاط اللوزة الدماغية المرتبطة بالاستجابة للتهديد، ما يعزز القدرة على التحكم الانفعالي لدى المراهقين (Tang et al., 2020). كما تُشير الدراسات إلى أن ممارسة اليقظة العقلية بانتظام ترتبط بانخفاض

مستويات هرمون الكورتيزول المرتبط بالتوتر، ما يحسن الاستجابات الفسيولوجية للضغوط النفسية التي قد تدفع المراهقين نحو سلوكات التنمر. هذه التغييرات الفسيولوجية تدعم تحسين المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا (Khoury et al., 2023).

الأسس الاجتماعية: تتمثل الأسس الاجتماعية للبرنامج في نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا التي تؤكد أن السلوك يُكتسب من خلال الملاحظة والتقليد والنمذجة. توفر اليقظة العقلية إطاراً لتعزيز الوعي بالسلوكات الاجتماعية وتأثيراتها، ما يسهم في تطوير نماذج سلوكية إيجابية بديلة عن التنمر (Ortega-Maldonado & Salanova, 2018). وفي سياق المجتمع المقدسي، يعاني الطلبة من ضغوط اجتماعية وسياسية متعددة تؤثر على تفاعلاتهم الاجتماعية. يساعد البرنامج القائم على اليقظة العقلية في تعزيز الترابط الاجتماعي والتعاطف بين الطلبة، وبناء مهارات التواصل الإيجابي التي تشكل حاجزاً ضد انتشار ظاهرة التنمر الإلكتروني والتقليدي (Darwish & Abdeen, 2021).

الأسس التربوية: يستند البرنامج تربوياً إلى نموذج التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) الذي يركز على تنمية خمس كفايات أساسية: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة. تشكل اليقظة العقلية أساساً لتنمية هذه الكفايات، خاصة فيما يتعلق بالوعي الذاتي والتنظيم العاطفي (CASEL, 2022). كما يعتمد البرنامج على نظرية النمو المعرفي لبياجيه؛ إذ يراعي خصائص المرحلة العمرية لطلبة المرحلة الأساسية العليا (١١–١٥ عاماً)، التي تتميز بتطور التفكير المجرد والقدرة على التأمل الذاتي. تسهم اليقظة العقلية في تعزيز هذه القدرات التأملية وتوجيهها نحو تطوير مهارات الذكاء العاطفي (Schonert-Reichl et al., 2022).

الأسس الأخلاقية: تتأسس الممارسات الأخلاقية للبرنامج على مبادئ احترام استقلالية المشاركين وتعزيز العدالة والنفع وتجنب الضرر. يلتزم البرنامج بمراعاة خصوصية الطلبة المشاركين والحصول على الموافقة المستنيرة من أولياء الأمور، مع توفير بيئة آمنة للتعبير عن المشاعر دون خوف من الأحكام (Rodrigues et al., 2021). كما تعزز اليقظة العقلية المنظومة الأخلاقية من خلال تنمية التعاطف والرحمة والوعي بعواقب السلوك على الآخرين، مما يشكل رادعاً داخلياً ضد سلوكات التنمر. كما تسهم في تطوير ما يسمى "الذكاء الأخلاقي" الذي يمكّن الطلبة من اتخاذ قرارات أخلاقية واعية في تفاعلاتهم الافتراضية والواقعية (Jazaieri, 2018) .

الأسس الفلسفية: يستمد البرنامج أسسه الفلسفية من الفلسفة البوذية التي تشكل المصدر الأصلي لمفهوم اليقظة العقلية، مع تكييفها في إطار علماني يناسب البيئة التعليمية المتنوعة في مدارس القدس. يركز هذا الإطار على مفاهيم الوعي بالحاضر وقبول الخبرات دون إصدار أحكام (Monteiro et al., 2019).

كما يتبنى البرنامج المنظور الإنساني الذي يؤكد على قدرة الفرد على النمو الإيجابي وتحقيق الذات، ويرى أن السلوكات السلبية كالتنمر هي نتيجة للانفصال عن الذات الحقيقية. تساعد اليقظة العقلية الطلبة على إعادة الاتصال بقيمهم الأصيلة وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه الذات والآخرين (Wong, 2022).

الأدوات المستخدمة

ستقوم الباحثة بالاستعانة بالأجهزة التقنية، وتتمثل ب: جهاز لاب توب، جهاز عرض البيانات (LCD)- مقاطع موسيقى هادئة وسماعة، عروض تقديمية، فيديوهات تعليمية. بالإضافة إلى

أدوات العرض والكتابة من سبورة وأقلام وألوان، ومواد ومستلزمات مثل البطاقات والرسومات التوضيحية والأوراق البيضاء والملونة، مقص، لاصق، كرة اسفنجية، وضيافة بسيطة.

خطوات بناء وتطبيق البرنامج الإرشادي

أهم الخطوات التي ستقوم بها الباحثة لإعداد وبناء وتطبيق البرنامج الإرشادي، تتلخص فيما يلي:

أولاً: خطوات بناء البرنامج

وتتلخص هذه الخطوات بما يلي:

– اعتمدت الباحثة في إعداد وبناء البرنامج الإرشادي على الإطار النظري للدراسة الذي تناول المفاهيم والنظريات المختلفة المتعلقة بمتغيراتها.

– من خلال الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة واستعراض متغيرات الدراسة والبرامج الإرشادية التي تناولت تلك المتغيرات، يمكن استشعار أهمية الدراسة الحالية نظراً لأنّ أغلبية الدراسات أكدت على وجود تقاطع بين الدراسات التي تم مراجعتها؛ إذ نلاحظ أنه تتفق هذه الدراسات في تركيزها على أهمية الجوانب العاطفية في التعليم وتأثيرها على مختلف جوانب حياة الطلبة. فقد تناولت تأثير الذكاء العاطفي على عدة متغيرات، مثل: الوعي الذاتي، المشاركة الأكاديمية، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، الحد من التنمر الإلكتروني، والتعامل مع الأفكار الانتحارية، كدراسة (سليم وآخرون، ٢٠٢٣؛ Mohkamkar & Nikookar, 2024؛ Mert, 2023؛... Galindo & Losada,). وفيما يخص دراسات اليقظة العقلية تشكل هذه الدراسات مجموعة متكاملة تبحث في فاعلية اليقظة العقلية وتطبيقاتها في مجالات متنوعة ضمن السياق التربوي والنفسي. تتناول الدراسات تأثير اليقظة العقلية على مجموعة واسعة من المتغيرات، بدءًا

من الإجهاد الرقمي والتجول العقلي (أبو زيد، ٢٠٢٤)، مرورًا بالمتغيرات النفسية التربوية (موراليس وموراليس، ٢٠٢٤)، وصولاً إلى التنمر الإلكتروني والتقليدي (باسي، ٢٠٢٤؛ سارجيه وبور، ٢٠٢٣؛ ليو وتانغ، ٢٠٢٢) والذكاء الأخلاقي (العتيبي، ٢٠٢٢).

– بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة تم تحديد الهدف العام للبرنامج المراد تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية. تلاه تحديد أهم الاحتياجات، واللوازم التي يتطلبها تطبيق البرنامج من تنسيق مع إدارة المدرسة وطلب موافقة أولياء الأمور وغيرها من الأمور التي تسهم في تحقيق أهداف البرنامج.

– عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء وأصحاب الاختصاص في ميدان الإرشاد التربوي والنفسي لإبداء آرائهم، وأخذ التغذية الراجعة منهم، والقيام بالتعديلات المطلوبة على البرنامج.

ثانيًا: خطوات تطبيق البرنامج:

١. الاتفاق بين الباحثة من جهة وبين إدارة المدرسة وأفراد المجموعة التجريبية المتمثلة بالطلبة المشاركين على أهمية الالتزام بجلسات البرنامج، وتحمل المسئولية الفردية والحفاظ على السرية والتفاعل والمشاركة خلال الجلسات، بعد قيام الباحثة بإيضاح الأهداف وخطة التنفيذ.

٢. يُقدم لأفراد المجموعة الضابطة تدخلات مغايرة لتلك المقدمة للمجموعة التجريبية.

٣. سيطبق البرنامج في خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٥)م.

٤. سيتم تنفيذ الجلسات الإرشادية حسب الخطة وعددها (١٣) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا، والمدة الزمنية لكل جلسة (٤٥) دقيقة.

٥. ستنفذ الجلسات الإرشادية بشكل جماعي.

تقويم البرنامج

سيتم تقويم البرنامج من خلال الطرق الآتية:

التقويم الأولي: سيخضع البرنامج للتحكيم العلمي من قبل مختصين في الإرشاد النفسي والتربوي، مع إجراء القياس القبلي باستخدام أدوات الدراسة المعتمدة لتحديد خط الأساس للمتغيرات المستهدفة.

التقويم البنائي: تطبيق تقييم مرحلي مواكب لتنفيذ البرنامج، من خلال استبانة تقييمية مصممة خصيصاً للفئة المستهدفة تُطبق في ختام كل جلسة إرشادية، تتيح التعديل والتطوير المستمر.

التقويم الختامي: سيُجرى في نهاية البرنامج لقياس فاعليته في تحقيق الأهداف المرسومة، عبر تطبيق مقاييس الدراسة على المجموعات التجريبية لتسجيل القياس البعدي ومقارنته بالقياس القبلي.

التقويم التتبعي: سيتضمن إعادة تطبيق مقاييس الدراسة على المجموعة التجريبية بعد انقضاء ستة أسابيع من اختتام البرنامج، للكشف عن استمرارية الأثر للتدخل الإرشادي.

تقييم المشاركين: من خلال استطلاع آراء المشاركين (المجموعة التجريبية) عقب كل جلسة حول فاعلية محتوى البرنامج وأداء المرشد، ما يوفر تغذية راجعة فورية تسهم في التحسين المستمر وضمان تحقيق الأهداف المرحلية.

التقييم الذاتي للباحثة: تقوم الباحثة بتقييم شامل للبرنامج من خلال التساؤلات المحورية:

- مدى تحقق أهداف البرنامج في تعزيز الذكاء العاطفي وخفض التنمر لدى الطلبة.
- مدى ملاءمة العدد الإجمالي للجلسات الإرشادية لاحتياجات المجموعة التجريبية وخصائصها.

حدود البرنامج

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

الحدود البشرية: يقتصر تطبيق الدراسة على طلبة المرحلة الأساسية العليا الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-١٧) عاماً في مدرسة أبو غوش الثانوية في محافظة القدس.

الحدود المكانية: ستطبق هذه الدراسة على طلبة مدرسة أبو غوش الثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة القدس.

الحدود الزمانية: ستطبق هذه الدراسة في العام الجامعي ٢٠٢٥م.

الحدود المفاهيمية: ستقتصر الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة.

الحدود الإجرائية: سيستخدم في هذه الدراسة مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس التنمر الإلكتروني، والبرنامج الإرشادي، بالتالي ستقتصر على الأدوات المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الاحصائية المناسبة.

محددات الدراسة : تنفيذ الدراسة متعلق بالأوضاع السياسية الراهنة في البلاد، من اغلاقات، اجتياحات، واضرابات مما قد يعيق تطبيق البرنامج الإرشادي.

مراحل تطبيق البرنامج

١. مرحلة البدء.

٢. مرحلة الانتقال.

٣. مرحلة العمل والبناء.

٤. مرحلة الإنهاء.

آلية تنفيذ البرنامج

قامت الباحثة بإعداد ملخص يوضح مضمون البرنامج الإرشادي من إذ عنوان الجلسة، وأهدافها والأساليب والفنيات المستخدمة فيها، ومدتها الزمنية، وإجراءاتها، وفيما يلي توضيح لجلسات البرنامج من إذ: عنوان الجلسة، وأهدافها، ومدتها الزمنية، والأدوات المستخدمة، والفنيات المطبقة وإجراءات تنفيذها.

جلسات البرنامج الإرشاد

الجلسة الأولى

عنوان الجلسة: (تعارف وبناء العلاقة الإرشادية) **مدة الجلسة:** (٤٥) دقيقة

أهداف الجلسة:

١. أن يتعرف الطلبة إلى المرشدة وعلى بعضهم البعض في جو من الألفة والتقبل.
٢. أن يتعرف الطلبة إلى طبيعة البرنامج الإرشادي وأهدافه.
٣. أن يعبر الطلبة عن توقعاتهم من البرنامج الإرشادي.
٤. أن يشارك الطلبة في وضع القواعد الأساسية للجلسات الإرشادية.
٥. أن يتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض من خلال الأنشطة الجماعية.
٦. تزود الطلبة بعدد الجلسات ومواعيدها والالتزام بذلك من خلال المواظبة على الحضور في الموعد المحدد والمكان المخصص للجلسات.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشة المفتوحة، الأنشطة الترفيهية الجماعية، التعزيز الإيجابي.

الأدوات المستخدمة: أوراق A4، اللوح، الأقلام الملونة، صورة على شكل زهرة، بطاقات قوانين المجموعة.

المدة الزمنية (45) دقيقة.

(5) دقائق: الافتتاحية وكسر الجليد.

(15) دقائق: الفاعلية الجماعية التعريف بالبرنامج، ومواعيد وأماكن جلساته.

(10) دقائق: تحديد الأهداف ومناقشة توقعات المشاركين وتعزيز التوقعات الإيجابية.

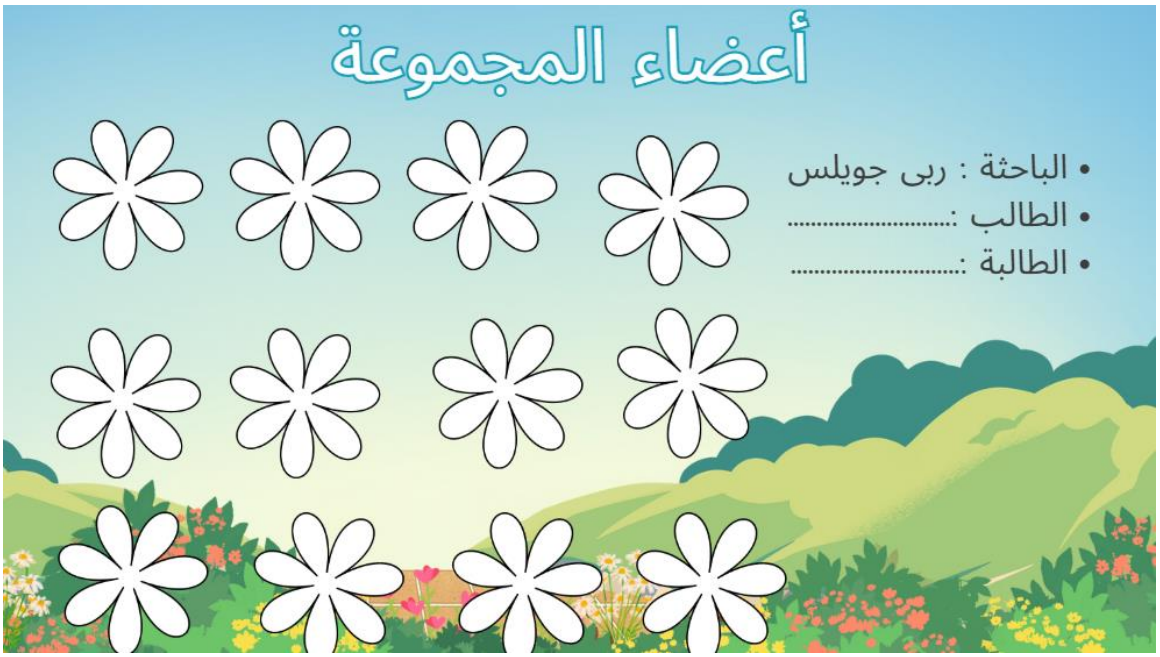
(10) دقائق: وضع قوانين للمجموعة من قبل المشاركات أنفسهن.

(5) دقائق: نشاط ختامي وتلخيص وإنهاء الجلسة.

إجراءات الجلسة

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

– ترحب الباحثة بالطلبة، وتشكرهم على الحضور، وعلى قبولهم المشاركة في البرنامج، ثم تعرفهم بنفسها وتطلب أن تتعرف عليهم وتعريفهم ببعضهم البعض، مع توضيح أهمية معرفة الطلبة بأسماء افراد المجموعة، ويتم ذلك بتوزيع أوراق ملونة على شكل أزهار أو أوراق شجر. يُطلب من كل طالب/ة كتابة اسمه في وسط الزهرة، وفي كل بتلة يكتب: هوايته المفضلة، طعامه المفضل، حلمه المستقبلي، وشخص يُعده قدوة له، مع إضافة رسم صغير يعبر عن شخصيته. بعد الانتهاء من الكتابة، تقوم الباحثة بتعليق لوحة كبيرة على الحائط تمثل "حديقة الأحلام"، ويتقدم كل طالب ليعلق زهرته على اللوحة ويشارك ما كتبه مع زملائه. تبدأ الباحثة أولاً بمشاركة زهرتها كنموذج للطلبة، لكسر الجليد وتشجيعهم على المشاركة. هذه الفاعلية تجمع بين الإبداع والتعبير الذاتي والتفاعل الجماعي، وتخلق جواً من الألفة والمرح، كما أنها تساعد الباحثة على فهم شخصيات الطلبة واهتماماتهم بطريقة غير مباشرة.



– تعرف الباحثة الطلبة المشاركين على البرنامج ومتغيراته، والهدف الرئيس منه وهو برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية لتحسين الذكاء العاطفي وخفض التنمر الإلكتروني لدى طلبة الصف التاسع في مدرسة أبو غوش، وذلك بتطبيق بعض استراتيجيات اليقظة العقلية، مع إعطاء الطلبة صورة عامة عن البرنامج.

– تبدأ الباحثة بعرض قواعد العمل الجماعي بأسلوب تشاركي تفاعلي. تعرض مجموعة من الصور التوضيحية، إذ تمثل كل صورة قاعدة محددة من قواعد العمل الأساسية وهي: السرية وخصوصية ما يدور في الجلسات، احترام آراء الآخرين مهما اختلفت، المشاركة الفعالة والتعاون في الأنشطة، الالتزام بالحضور والمواعيد، احترام مشاعر الزملاء، والإصغاء دون مقاطعة. تناقش الباحثة كل قاعدة مع الطلبة من خلال عرض الصورة المعبرة عنها، وتستمع لآرائهم وتفسيراتهم لأهمية كل قاعدة. بعد مناقشة كل قاعدة والموافقة عليها بالإجماع، تُكتب على بطاقة ملونة وتُعلق مع صورتها التوضيحية على جدار القاعة، لتبقى بمثابة ميثاق جماعي يذكّر الطلبة بالتزامهم طوال فترة البرنامج.

الواجب البيتي:

تطلب المرشدة من المشاركين كتابة ماذا يتبادر لذهنك عند سماع مصطلح اليقظة العقلية على بطاقة أو ورقة، وتطلب منهم إحضارها للجلسة القادمة.

إنهاء الجلسة: تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وتشكر الطلبة على التزامهم ومشاركتهم الفعالة، وتؤكد على موعد الجلسة القادمة.

تقويم الجلسة:

نموذج تقييم الجلسة: ضعي إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يناسبك:

الجلسة الثانية

عنوان الجلسة: (مفهوم اليقظة العقلية) **مدة الجلسة:** (٤٥) دقيقة

أهداف الجلسة:

١. تعرف الطلبة بمفهوم اليقظة العقلية وأهميتها في حياتهم.

٢. تدرب الطلبة على ممارسة تقنيات اليقظة العقلية بشكل عملي.

٣. تمكن الطلبة من تطبيق اليقظة العقلية في حياتهم اليومية.

٤. تعزيز قدرة الطلبة على التركيز والتحكم في أفكارهم.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المحاضرة القصيرة، المناقشة الجماعية، تمرين التنفس الواعي، التأمل، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: وعاءً شفافاً مملوءً بالماء، الجليتر أو الرمل الملون، مناديل ورقية، أوراق A4، أقلام، مسلاط، جهاز (LCD)، عارضة بوربوينت.

المدة الزمنية: (٤٥) دقيقة.

(5) دقائق: ترحيب، ومناقشة الواجب البيتي.

(10) دقائق: فاعلية تمهيدية حول مفهوم اليقظة العقلية .

(15) دقيقة: شرح مفهوم اليقظة العقلية.

(10) دقائق: فاعلية تطبيقية .

(5) دقائق: تقييم وإغلاق الجلسة.

إجراءات الجلسة

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

الترحيب بالطلبة وشكرهم على الحضور والالتزام، السؤال عن أحوالهم من ثم مناقشة الواجب البيتي.

نشاط "**لعبة الصمت الواعي**": تطلب الباحثة من الطلبة إغلاق أعينهم لمدة دقيقة واحدة والتركيز على الأصوات المحيطة بهم، ثم مشاركة ما سمعوه.

فاعلية تمهيدية: **تمرين "وعاء العقل"** تحضر الباحثة وعاءً شفافاً مملوءً بالماء، ثم تضيف قليلاً من الجليتر أو الرمل الملون، تحرك الماء وتطلب من الطلبة مراقبة ما يحدث؟ تناقش معهم كيف يشبه هذا عقولنا عندما نكون مشوشين أو قلقين، ننتظر حتى يستقر الجليتر، ونوضح كيف يشبه هذا حالة الهدوء والوعي.

شرح مفهوم اليقظة العقلية

نُعرّف للطلبة مفهوم اليقظة العقلية: وهي أن نكون واعين للحظة الحالية، نلاحظ أفكارنا ومشاعرنا دون إصدار أحكام (Kabat–Zin, 2003). باستخدام عارضة تبين مفهوم اليقظة العقلية واهدافها وفوائدها. تحاول الباحثة استخدام أمثلة من حياة المراهقين مثلاً :التركيز أثناء المذاكرة، التعامل مع ضغط الامتحانات، إدارة العلاقات مع الأصدقاء والأهل، التحكم في مشاعر الغضب والقلق.

فاعلية تطبيقية: **تمرين "التنفس الواعي"**

تقوم الباحثة بتوزيع منديل ورقي لكل طالب وطالبة، وتطلب منهم وضع المنديل أمام أنوفهم والتنفس ببطء ومراقبة حركة المنديل مع التركيز على الشهيق والزفير لمدة 3 دقائق من ثم مناقشة شعورهم خلال التمرين.

الواجب البيتي: تحدي "**دقيقة من الوعي**".

تقييم الجلسة

سؤال الطلبة عن انطباعاتهم حول الجلسة والتأكيد على أهمية الممارسة المستمرة وتشجيعهم على مشاركة تجاربهم في الجلسة القادمة.

نموذج تقييم الجلسة: ضع/ي إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يعبر عن تقييمك للجلسة:

الجلسة الثالثة

عنوان الجلسة: (فنيات اليقظة العقلية) **مدة الجلسة:** (45) دقيقة

هدف الجلسة الإرشادية:

١. تعرف الطلبة بفنيات اليقظة العقلية وأهميتها.

٢. تدرب الطلبة على فنيات اليقظة العقلية التأمل الواعي والعد التنازلي.

٣. تطبيق الطلبة مهارات اليقظة العقلية في الحياة اليومية.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشات الجماعية، فنية العد التنازلي (Grounding Exercise)، فنية التأمل الواعي، التعزيز الإيجابي، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: وسائد صغيرة للجلوس، كراسي مريحة، موسيقى هادئة، جرس صغير، أوراق وأقلام، بطاقات ملونة، مسلاط، جهاز (LCD).

المدة الزمنية: (45) دقيقة

(5) دقائق: ترحيب، ومناقشة للواجب البيتي.

(5) دقائق: فاعلية "الصمت الواعي" (نقاش جماعي).

(15) دقائق: التدرب على فنية العد التنازلي.

(15) دقائق: التعرف إلى مبادئ التأمل وتطبيق عملي.

(5) دقائق: تقييم الجلسة وإعطاء الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

الترحيب بالطلبة وشكرهم على الالتزام بالجلسات، مراجعة الواجب البيتي المرتبط بمفهوم اليقظة العقلية من الجلسة السابقة للتمهيد لطرح فنيات اليقظة العقلية وهما العد التنازلي والتأمل الواعي.

الفاعلية التمهيدية: "لعبة الصمت الواعي"

- نطلب من الطلبة الجلوس في دائرة وإغلاق العيون لمدة دقيقة والاستماع لكل الأصوات المحيطة

من ثم مشاركة ما سمعوه بالترتيب.

- تقوم الباحثة بإعلام الطلبة أنهم سيتعرفون اليوم على فنية اليقظة العقلية وتسمى فنية العد التنازلي، هذا التمرين يُسمى "تمرين التأريض" (Grounding Exercise) أو "فنية5-4-3-2-1"، وهو من أهم فنيات اليقظة العقلية. يأتي الاسم من العد التنازلي للحواس المستخدمة فيه، إذ يتدرج

من أكبر عدد (5) إلى أقل عدد (1) مع استخدام حواس مختلفة في كل مرحلة. ويهدف هذا التمرين إلى إعادة التواصل مع اللحظة الحاضرة، تهدئة القلق والتوتر، الخروج من حالات التشتت الذهني، وهو كالتالي نطلب من الطالب/ة القيام بما يلي:

- يستخدم هذا التمرين لأنه سهل التطبيق في أي مكان وزمان، كما يشرك جميع الحواس بشكل متدرج

ويساعد على الخروج من الأفكار السلبية المتكررة، يعيد الشخص سريعاً إلى اللحظة الحالية.

- تقوم الباحثة بالانتقال الى فنية التأمل، تشرح للطلبة ماهية هذه الفنية ومبادئها الأساسية من خلال بطاقة وتقوم بتهيئتهم لمرحلة التدريب، نبدأ بقراءة التعليمات التالية بصوت هادئ ونبرة مريحة، مع إعطاء وقت كافٍ بين كل خطوة وأخرى. تأكد من أن جميع الطلبة يتبعون التعليمات بشكل صحيح ونقدم لمساعدة لمن يحتاجها.

إنهاء الجلسة:

يتم تلخيص ما تعلمناه من فنيات اليقظة العقلية، وتحفيز الطلبة على القيام بممارسات التأمل والعد التنازلي، ثم نشكر الطلبة على الحضور والالتزام والمشاركة ونقوم بإعطاء الواجب البيتي.

تقييم الجلسة:

الجلسة الرابعة

عنوان الجلسة: (الذكاء العاطفي) **مدة الجلسة:** (٤٥) دقيقة

أهدف الجلسة الإرشادية:

١. تعرف الطلبة بمفهوم الذكاء العاطفي ومكوناته الأساسية.

٢. تنمية قدرة الطلبة على فهم وإدارة مشاعرهم.

٣. تعزيز مهارات التعاطف والتواصل مع الآخرين لدى الطلبة.

٤. تطور قدرة الطلبة على التعامل مع المواقف العاطفية المختلفة.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، التعزيز الإيجابي، النمذجة، لعبة ترفيهية. الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: اللوح، أوراق A4 بيضاء وملونة، أقلام ملونة، شريط لاصق، مقص، جهاز لابتوب، وجهاز عرض LCD.

المدة الزمنية: (٤٥) دقيقة

(5) دقائق: ترحيب، ومناقشة للواجب البيتي.

(10) دقائق :الفاعلية التمهيدية "بطاقات المشاعر".

(15) دقيقة : تقديم المفهوم شرح مكونات الذكاء العاطفي الخمسة.

(10) دقائق: فاعلية تطبيقية: "مرآة المشاعر".

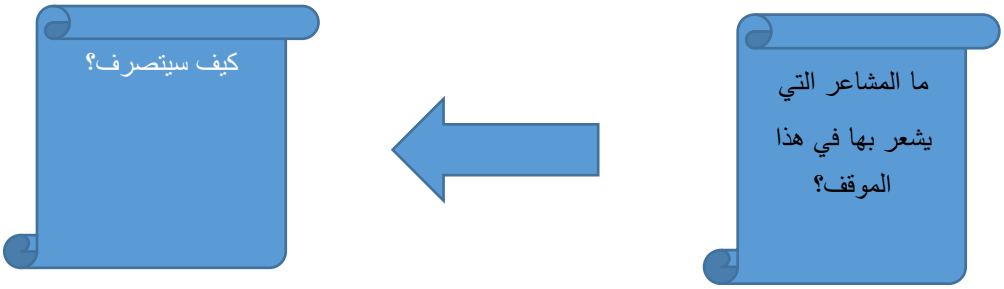
(5) دقائق: الواجب البيتي وتقييم الجلسة.

إجراءات الجلسة:

_ ترحب الباحثة بالطلبة وتشكرهم على حسن التزامهم، ومن ثم تناقش الواجب البيتي.

_ توزع الباحثة بطاقات على الطلبة، كل بطاقة تحمل موقفاً مختلفاً:

تطلب الباحثة من الطلبة كتابة ما المشاعر التي شعر بها عند قراءة البطاقة؟ وكيف سيتصرف؟



بعد ذلك تقوم الباحثة بمناقشة استجابات الطلبة وربطها بمفهوم الذكاء العاطفي، وتقدم المفهوم للطلبة بصورة مبسطة، بأنه القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز أنفسنا، وعلى إدارة العواطف بشكل جيد في أنفسنا وفي علاقاتنا (Goleman, 1995). ويتضمن خمسة أبعاد رئيسية: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية. وستخبرهم أنهم سيتناولون كل عنصر بشكل مفصل في الجلسات القادمة.

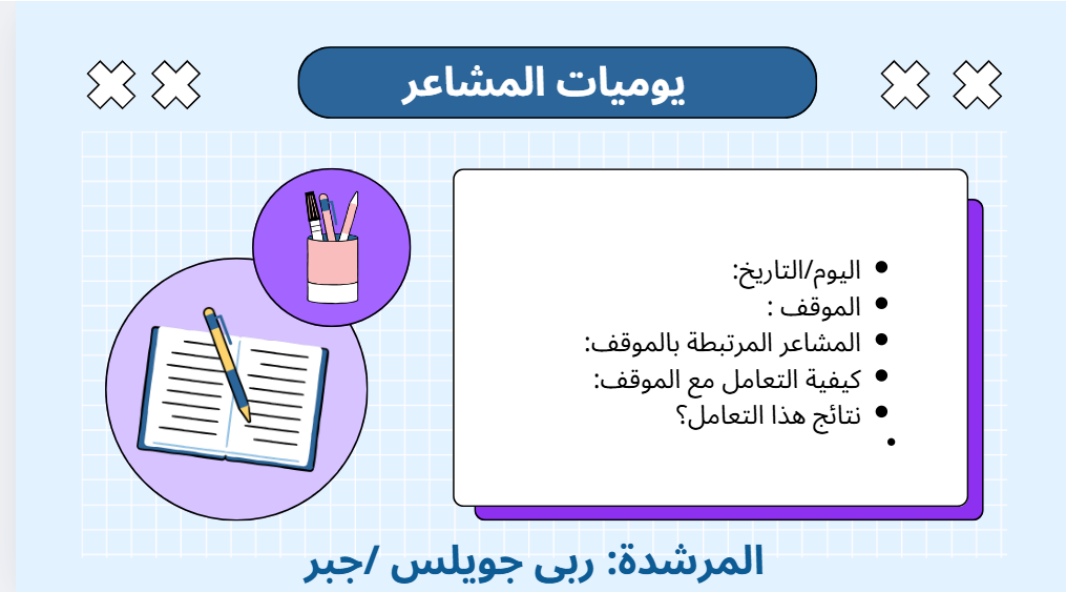
فاعلية تطبيقية "مرآة المشاعر":

تقسم الباحثة الطلبة إلى مجموعات ثنائية، كل طالب يشارك موقفاً صعباً مر به مؤخراً، الطالب الآخر يمارس دور "المرآة العاطفية" يستمع بانتباه، يحدد المشاعر التي سمعها ويظهر التعاطف، ويقترح طرقاً إيجابية للتعامل مع الموقف، من ثم يقوم الطلبة بتبادل الأدوار.

التلخيص والإغلاق: مراجعة سريعة لمكونات الذكاء العاطفي، مشاركة الطلبة لأهم ما تعلموه والإجابة عن الأسئلة.

الواجب البيتي: "يوميات المشاعر"

توزع الباحثة نموذج "**يوميات المشاعر**" يتضمن المواقف اليومية والمشاعر المرتبطة بها وكيفية التعامل مع الموقف لمدة أسبوع، لمناقشته.



نموذج تقييم الجلسة:

الجلسة الخامسة

عنوان الجلسة: (الذكاء العاطفي – الوعي بالذات) **مدة الجلسة:** (45) دقيقة

هدف الجلسة الإرشادية:

١. تعرف الطلبة بمفهوم الوعي بالذات وأهميته.

٢. تنمية قدرة الطلبة على تحديد وفهم مشاعرهم.

٣. تمكن الطلبة من فهم العلاقة بين أفكارهم ومشاعرهم وسلوكاتهم.

٤. تطور مهارات الطلبة في التعبير عن مشاعرهم.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، فنية التأمل، يوميات المشاعر، تمرين مراقبة الأفكار، التعزيز الإيجابي، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: مرآه ، لوح، أوراق A4 بيضاء، أقلام ملونة، عرض فيديو، لابتوب، جهاز LCD.

المدة الزمنية: (٤٥) دقيقة

(5) دقائق: ترحيب، ومناقشة للواجب البيتي.

(15) دقائق: فاعلية "مرآة المشاعر"– ما المقصود بالوعي بالذات (نقاش جماعي).

(10) دقائق: حديقة المشاعر للوعي بالذات.

(10) دقائق: عرض فيديو قصير حول" الوعي الذاتي دقيقة لنفسك".

(5) دقائق: تقييم الجلسة وإعطاء الواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

الترحيب بالطلبة وشكرهم على الالتزام بالجلسات، مراجعة الواجب البيتي المرتبط بمفهوم الذكاء العاطفي من الجلسة السابقة للتمهيد لموضوع الوعي بالذات.

الفاعلية التمهيدية: "مرآة المشاعر"

- تقوم الباحثة بتوزيع مرايا صغيرة على الطلبة، تطلب من كل طالب/ة النظر في المرآة والتأمل بصورته المعكوسة، تحديد تعابير وجهه وصف شعوره الحالي وملاحظة التغييرات في تعابير وجهه عند تذكر مواقف مختلفة. من ثم تبدأ مناقشة جماعية من خلال طرح التساؤلات التالية: كيف تتغير ملامحنا مع تغير مشاعرنا؟ كيف يمكننا قراءة مشاعرنا من خلال تعابير وجهنا؟
- بعد ذلك يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات بإذ يتم عمل **حديقة المشاعر**، يصمم كل طالب حديقة ترمز لعالمه الداخلي، توزع الباحثة ورق وأقلام ملونة على الطلبة وتطلب منهم رسم حديقة إذ:

✓ الأزهار تمثل نقاط القوة

✓ الأشجار تمثل القيم والمبادئ

✓ الأعشاب الضارة تمثل المخاوف

✓ الشمس تمثل الطموحات

✓ السحب تمثل التحديات .

تعرض الباحثة فيديو قصير بعنوان: "الوعي الذاتي دقيقة لنفسك"، وتشرح مفهوم الوعي بالذات (Self-awareness)، وهو قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية وإدراكه لحالته النفسية وانفعالاته

الداخلية، ويشمل التقييم الدقيق للذات، الثقة بالنفس (Goleman, 1998).

https://www.youtube."

الواجب البيتي:

عزيزتي الطالبة تجسيدًا لما تمت مناقشته خلال الجلسة أرجو كتابة ما يلي: تطلب الباحثة من الطلبة أن يخصصوا 10 دقائق كل مساء قبل النوم للتأمل في يومهم، وإدراك مدى وعيهم بذاتهم، يجب عليهم الإجابة عن الأسئلة اللاحقة في دفتر خاص، في نهاية الأسبوع، اطلب منهم تحديد: ثلاث نقاط قوة اكتشفها في نفسه، نقطة واحدة يريد تحسينها وهدف يريد تحقيقه في الأسبوع القادم

إنهاء الجلسة: تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وتركز على أهم النقاط التي تم تداولها، وتشكر وتؤكد على موعد الجلسة القادمة، وعلى ضرورة القيام بعمل الواجب البيتي.

تقويم الجلسة:

نموذج تقييم الجلسة: ضع/ي دائرة على الوجه التعبيري الذي يمثلك كتقييم للجلسة من القائمة الآتية:

الجلسة السادسة

عنوان الجلسة: (الذكاء العاطفي – إدارة الانفعالات) **مدة الجلسة:** (٤٥) دقيقة

هدف الجلسة الإرشادية:

١. أن يتعرف الطالب على مفهوم إدارة الانفعالات.

٢. أن يمارس الطالب تقنيات اليقظة العقلية للتحكم بانفعالاته.

٣. أن يطبق الطالب استراتيجيات عملية لإدارة انفعالاته.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: لعب أدوار لمواقف مثيرة للتوتر، وممارسة التنفس الواعي للتهدئة، تمثيل – التعبير الحر، المناقشة الجماعية، الواجب البيتي، أنشطة ترفيهية.

الأدوات المستخدمة: بطاقات، السبورة، أوراق، الأقلام الملونة، صندوق صغير، موسيقى هادئة، لابتوب، جهاز عرض LCD، كرة اسفنجية خفيفة.

المدة الزمنية: (٤٥) دقيقة

(5) دقائق: ترحيب، ومناقشة للواجب البيتي.

(10) دقائق: لعبة صندوق المشاعر(لعبة جماعية).

(10) دقائق: ما المقصود بإدارة الانفعالات؟

(10) دقائق: فنيات اليقظة العقلية "التنفس الواعي".

(10) دقائق: النشاط الختامي "إشارة المرور"و تقييم الجلسة.

إجراءات الجلسة:

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

بداية نشكر الطلبة على الحضور، تقوم الباحثة بمراجعة الواجب البيتي، ثم يتم بدء الجلسة الإرشادية من خلال فاعلية "**دائرة المشاعر**" لتنشيط أعضاء المجموعة، يجلس الطلبة في دائرة تمرر الباحثة كرة خفيفة لأحد الطلبة، يشارك كل طالب شعوراً مر به اليوم ويمرر الكرة لزميله، تسأل الباحثة: كيف تعاملتم مع هذه المشاعر؟ بعد ذلك تقوم الباحثة بتوزيع بطاقات على الطلبة، يكتب كل طالب موقفاً أثار انفعالاً قوياً لديه، توضع البطاقات في الصندوق" **صندوق المشاعر**"، يختار المرشد بطاقات عشوائية ويطلب من ثنائي تمثيل الموقف، ويناقشها مع المجموعة، يطلب من الطلبة اقتراح طرق للتعامل مع هذه المواقف وكيفية إدارتها، ثم يعيد لعب الادوار في هذا الموقف ومواقف أخرى من داخل الصندوق. يناقش في كل مرة ردة فعل الطلبة وتصرفهم وانفعالاتهم وإدارتهم للمواقف المختلفة. يستخلص المرشد مع الطلبة مفهوم إدارة الانفعالات (Managing Emotions)، والتي تتضمن القدرة على التعامل مع المشاعر، ومقدرته على التحكم بالانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية من خلال ضبط النفس والسيطرة على

الانفعالات والقدرة على التكيف في التعامل مع التغيير والتوجهات والمعلومات الجديدة (Goleman, 1998).

فنية اليقظة العقلية التنفس الواعي"

تقوم الباحثة بإطفاء الأنوار الساطعة وتشغيل موسيقى هادئة، توجيه الطلبة للجلوس بوضعية مريحة، وتقوم بشرح تمرين التنفس العميق (٤-٧-٨)، بمعنى أن يأخذ الطلبة شهيق لمدة ٤ ثوان، ثم حبس النفس ٧ ثوان وزفير لمدة ٨ ثوان. تقوم المرشدة مع الطلبة بتكرار التمرين ٣ مرات، وتناقش شعور الطلبة بعد التمرين.

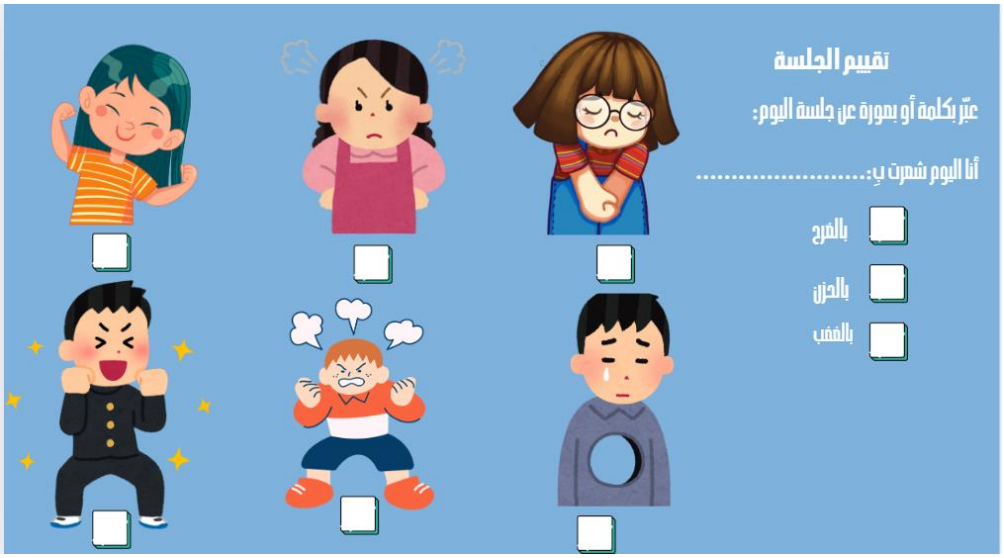
النشاط الختامي "إشارة المرور"

تطلب الباحثة أن يرسم كل طالب إشارة مرور وتلوينها، يحتفظ كل طالب بإشارته كتذكير بصري؛ إذ يعبر كل لون عن ما يلي: الأحمر: التوقف عند الشعور بانفعال قوي، الأصفر: التفكير وأخذ نفس عميق، الأخضر: اختيار رد الفعل المناسب.

الواجب البيتي :

"مفكرة المشاعر" يسجل الطالب في دفتر خاص:

تقييم الجلسة:



الجلسة السابعة

عنوان الجلسة: (الذكاء العاطفي – التعاطف) **مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة**

هدف الجلسة الإرشادية:

١. تعرف الطلبة بمفهوم التعاطف وأهميته في الذكاء العاطفي.

٢. تطور قدرة الطلبة على فهم مشاعر الآخرين.

٣. تطبيق عملي من الطلبة لتعزيز التعاطف.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: لعب أدوار لمواقف، ممارسة التنفس الواعي، تمثيل – التعبير الحر، المناقشة الجماعية، الواجب البيتي، أنشطة ترفيهية.

الأدوات المستخدمة: بطاقات لمواقف، السبورة، أوراق، الأقلام الملونة، صندوق صغير، موسيقى هادئة، لابتوب، جهاز عرضLCD، كرة اسفنجية خفيفة. إطارات نظارات كبيرة من الورق المقوى.

المدة الزمنية: (٤٥) دقيقة

(5) دقائق: ترحيب، ومناقشة للواجب البيتي.

(10) دقائق: ما المقصود بالتعاطف من خلال موقف.

(15) دقائق: تطبيق عملي للتعاطف فاعلية نظارات التعاطف.

(10) دقائق: فنيات اليقظة العقلية "تأمل التعاطف."

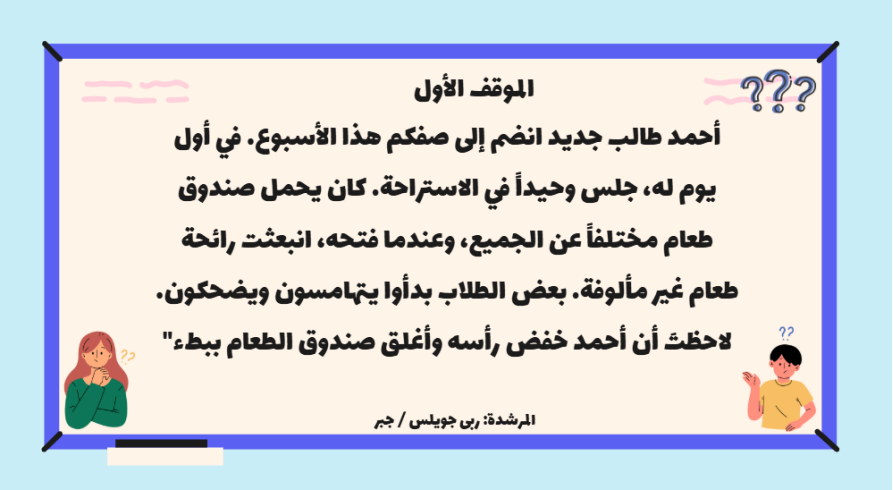
(5) إنهاء وتقييم الجلسة والواجب البيتي.

إجراءات الجلسة:

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

– ترحب الباحثة بالطلبة، وتشكرهم على الحضور، وعلى التزامهم بجلسات البرنامج، ويتم إجراء تلخيص لما تم تداوله الجلسة السابقة، ومناقشة الواجب البيتي، وتعزيز الطلبة الذين يلتزموا بمناقشة الواجب البيتي.لإضفاء جو من المتعة نبدأ بفاعلية حركة ،تقوم الباحثة برمي كرة اسفنجية للمجموعة وعلى الطلبة أن يحافظوا على أن تبقى الكرة في الهواء، دون السماح لها أن تسقط أرضًا.

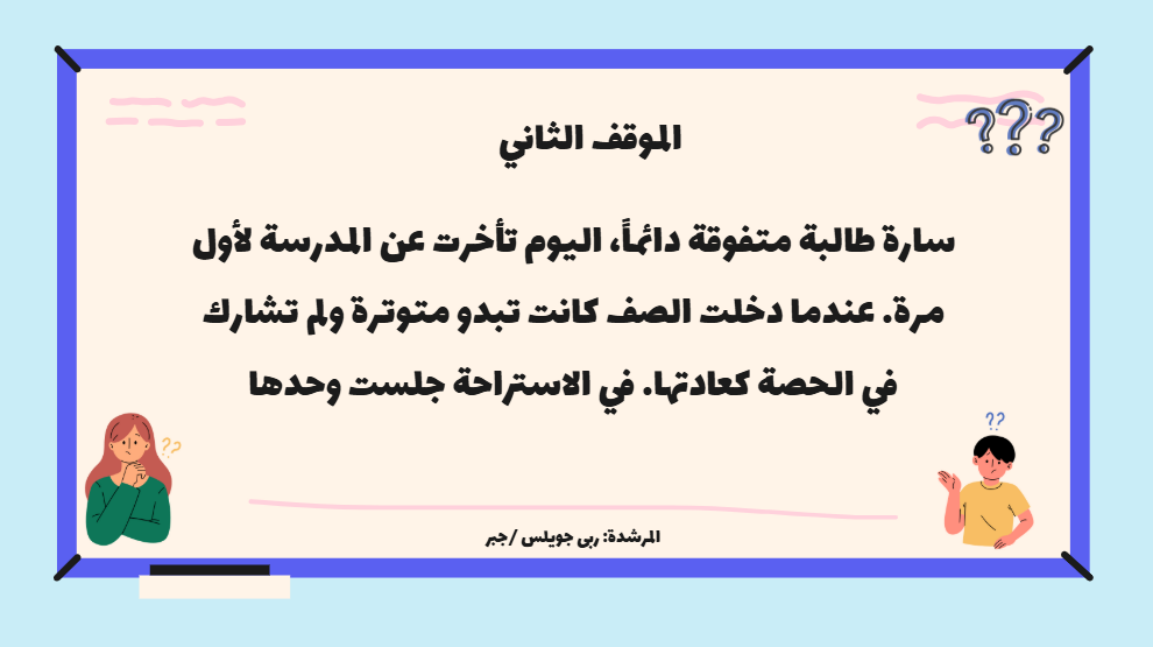
– تقوم الباحثة بعرض الموقف التالي على الطلبة، تطلب من أحد الطلبة التطوع لقراءة الموقف، بعد ذلك تطرح الأسئلة التالية للنقاش.



- كيف تعتقدون أن أحمد شعر في تلك اللحظة؟
- ما هي الأفكار التي قد تدور في ذهنه؟
- لو كنت مكانه، كيف كنت ستشعر؟
- ما الذي يمكن أن نفعله في موقف كهذا؟

تفتح الباحثة مجال للنقاش، ثم تبين لهم أن ما شعروا وما أحسوا به هو ما يسمى بالتعاطف، فهي القدرة على شعورنا بالآخرين والاحساس بهم، من ثم تنتقل لمثال تطبيقي للتعاطف عن طريق فاعلية "نظارات التعاطف "والتي تتكون من ثلاث مراحل، هي: المرحلة الأولى تقديم النظارات وشرح للطلبة ماذا تمثل كل نظارة النظارة الأولى: "نظارة المشاعر" للنظر إلى مشاعر الآخر، النظارة الثانية: "نظارة الأفكار" لفهم طريقة تفكير الآخر، النظارة الثالثة: "نظارة الاحتياجات" لفهم ما يحتاجه الآخر.

المرحلة الثانية عرض الموقف الثاني:

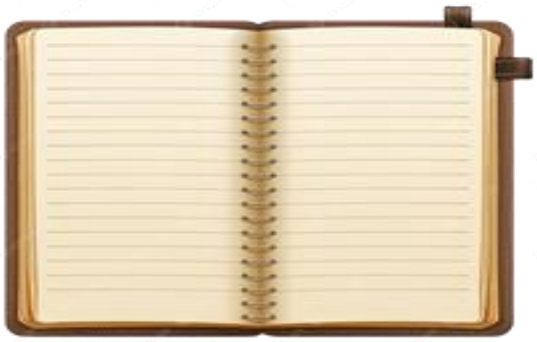


يتطوع ثلاثة طلاب لارتداء النظارات، كل طالب يرتدي نظارة مختلفة ويشارك ما يراه من خلاله.

مثال: نظارة المشاعر: "أرى أن سارة تشعر بالقلق، الإحراج، والخوف، نظارة الأفكار: "ربما تفكر أن المعلمة ستغضب منها أو أنها ستفقد تميزها، نظارة الاحتياجات: "تحتاج سارة للطمأنينة والدعم من زملائها .ننقل بعد ذلك إلى مناقشة جماعية: ما هو التعاطف من خلال هذا النشاط؟, ونقوم بكتابة تعريف جماعي للتعاطف على اللوح.

بعد ذلك تقوم الباحثة بإطفاء الأنوار الساطعة وتشغيل موسيقى هادئة، توجيه الطلبة للجلوس بوضعية مريحة للقيام بتمرين اليقظة العقلية" تأمل التعاطف" بإذ نطلب من الطلبة إغلاق العيون والجلوس بوضعية مريحة، بعد ذلك الاسترخاء والتنفس العميق لمدة ثلاث دقائق، ونطلب منهم تخيل أنفسهم أو تخيل شخص يمر بموقف صعب واستشعار مشاعره إرسال مشاعر طيبة له أو لنفسه.

الواجب البيتي::"يوميات التعاطف"



يوميات التعاطف
موقف يومي مارس فيه الطالب التعاطف
كيف شعر الشخص الآخر
كيف شعر الطالب نفسه
ما الذي تعلمه من الموقف

إنهاء الجلسة:

تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، مع التركز على أهم النقاط التي تم تداولها، وتشكر الطلبة على المشاركة والالتزام.

تقييم الجلسة:

نموذج تقييم الجلسة: ضعي إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يناسبك:

الجلسة الثامنة

عنوان الجلسة: (المهارات الاجتماعية– التواصل الفعال مفتاح العلاقات الناجح**) مدة الجلسة:**

(45) دقيقة

أهداف الجلسة الإرشادية:

١. التعرف إلى مفهوم المهارات الاجتماعية.

٢. تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

٣. تعزيز الوعي بلغة الجسد وأثرها في التواصل.

٤. تطبيق مبادئ اليقظة العقلية في التواصل اليومي.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، لعب الأدوار، التعزيز الإيجابي، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: السبورة، الأقلام الملونة، جهاز لاب توب، جهاز عرض LCD، عرض فيديو.

المدة الزمنية: (45**)** دقيقة

(5) دقائق: ترحيب، ومناقشة للواجب البيتي.

(10) دقائق: ما المقصود بالمهارات الاجتماعية فاعلية "شبكة العلاقات".

(10) دقيقة: نشاط تطبيقي المرآة الصامتة.

(5**)** دقائق :تمرين الملاحظة الواعية.

(10) دقائق: تلخيص الفعاليات من خلال فيديو قصير حول مكونات الذكاء العاطفي، واعطاء الواجب البيتي.

(5) دقائق: إنهاء وتقييم الجلسة.

إجراءات الجلسة:

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

– ترحيب بالطلبة، ونشكرهم على الحضور والمتابعة، وتعزيز الطلبة الذين التزموا بمناقشة الواجب البيتي وتستعرض الواجب البيتي من الجلسة السابقة، وتنتقل الى المكون الخامس من مكونات الذكاء العاطفي وهو المهارات الاجتماعية والتواصل الفعال مع الآخرين.

- **نشاط شبكة العلاقات:**

يقف الطلبة في دائرة، يبدأ أحدهم برمي كرة خيط لزميل مع ذكر صفة إيجابية فيه، يستمر النشاط حتى تتشكل شبكة تربط الجميع .الهدف إظهار أهمية الترابط الاجتماعي وتأثير كل فرد على المجموعة. ننتقل بعد ذلك إلى تقديم المفهوم وتذويته من خلال عصف ذهني حول معنى المهارات الاجتماعية التي تعد أحد المكونات الرئيسة الخمسة للذكاء العاطفي كما حددها دانيال جولمان، وتتمثل في قدرة الفرد على إدارة علاقاته مع الآخرين بكفاءة وبناء شبكات اجتماعية إيجابية وفعالة. وتتضمن المهارات الاجتماعية سبعة مكونات أساسية، هي: التأثير في الآخرين من خلال استخدام تكتيكات فعالة للإقناع، والتواصل الفعال عبر الإصغاء النشط وإرسال رسائل واضحة ومقنعة، وإدارة الصراع من خلال التفاوض وحل الخلافات، والقيادة عبر إلهام وتوجيه الأفراد والمجموعات، وبناء الروابط من خلال تعزيز العلاقات المفيدة، والتعاون والعمل الجماعي عبر العمل مع الآخرين نحو أهداف مشتركة، وأخيراً قدرات فريق العمل المتمثلة في خلق تآزر جماعي في السعي نحو الأهداف المشتركة (Goleman, 1998).

- **نشاط "المرآة الصامتة":** يقف الطلبة في أزواج، ويقوم أحدهم بتقليد حركات زميله كأنه مرآة دون كلام بهدف إدراك أهمية لغة الجسد في التواصل. ثم تقوم الباحثة بعرض المفهوم وتذويته

من خلال شرح ومناقشة جماعية حول تجربة النشاط، تليها عرض مكونات التواصل الفعال (الإصغاء، لغة الجسد، نبرة الصوت، اختيار الكلمات). يقوم الطلبة بتبادل الأدوار في مواقف تواصل مختلفة.

- تمرين "الملاحظة الواعية للتفاعلات": جلسة تأمل قصيرة (5 دقائق) تليها ملاحظة التفاعلات في المجموعة ، تسجيل الملاحظات حول المشاعر والسلوكات.
- تعرض الباحثة فيديو قصير كتلخيص لما دار في الجلسة بعنوان "الذكاء العاطفي" على الرابط الآتي:https://www.youtube.com/watch?v=CA67jzsp7Gw
- **الواجب البيتي:** تطلب الباحثة من الطلبة تطبيق المهارات الاجتماعية في مواقف حياتية مع التوثيق والتأمل بالاستعانة بالجدول التالي:

- **إنهاء الجلسة:**

تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وتلخص أهم النقاط التي تم تداولها، وتشكر الطلبة على المشاركة والحضور، وتؤكد على موعد الجلسة القادمة وعلى ضرورة القيام بعمل الواجبات البيتية.

تقويم الجلسة:

الجلسة التاسعة

عنوان الجلسة: (التنمر الإلكتروني) **مدة الجلسة:** (45) دقيقة

هدف الجلسة الإرشادية:

١. تعرف الطلبة بمفهوم التنمر الإلكتروني وأشكاله.

٢. وعي الطلبة بأشكال وأسباب التنمر الإلكتروني.

٣. تعزيز التعاطف وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة عبر الإنترنت.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، فنية التخيل، لعب أدوار، الدراما، عصف ذهني، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: بطاقات، السبورة، الأقلام الملونة، جهاز لاب توب، جهاز عرض LCD، عرض تقديمي.

(5) دقائق: ترحيب ومناقشة للواجب البيتي.

(10) دقائق: فاعلية تمهيدية صدى الكلمات الرقمية.

(15) دقائق: عرض تقديمي عن مفهوم التنمر الإلكتروني أنواعه، أسبابه وأشكاله.

(5) دقائق: تطبيق فنية اليقظة العقلية التخيل "مسح الشاشة".

(5) دقائق: تلخيص الفعاليات من خلال فيديو قصير.

(5) دقائق: أنهاء وتقييم الجلسة.

إجراءات الجلسة:

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

– ترحب الباحثة بالطلبة، وتشكرهم على الحضور، وعلى الالتزام ، ويتم مناقشة الواجب البيتي مع الطلبة، وتعزيز كل من التزم وطبق الواجب البيتي.

– فاعلية تمهيدية "**صدى الكلمات الرقمية**" تطلب الباحثة من الطلبة الوقوف في دائرتين متقابلتين. يقوم كل طالب في الدائرة الخارجية بكتابة رسالة إلكترونية قصيرة على هاتفه (وهمياً)، ثم يقرأها للطالب المقابل له في الدائرة الداخلية. يستمع الطالب المتلقي ويعبر عن شعوره تجاه الرسالة من خلال تعابير وجهه وحركات جسده فقط. تتحرك الدائرة الخارجية خطوة واحدة كل دقيقة، ليتلقى كل طالب عدة رسائل مختلفة في النهاية، يشارك الطلبة كيف شعروا عندما تلقوا رسائل مختلفة، والتعبير عن أفكارها ومشاعرها في تلك اللحظة. يتم مناقشة كل موقف من إذ الأسباب والآثار والحلول الممكنة. المغزى كيف أن الكلمات المؤذية على الهاتف أو وسائل التواصل الاجتماعي لا يمكن إصلاحها ولها أثر كبير على مشاعر الآخرين.

– من هنا تتطرق الباحثة إلى مفهوم التنمر بشكل عام والتنمر والإلكتروني أسبابة وأنواعه عن طريق عارضة وتشرح اثاره النفسية على الطالب/ة.

– تطبيق فنية اليقظة العقلية التخيل "مسح الشاشة": يقوم الطلبة بتخيل شاشة هواتفهم أمامهم، ويطلب منهم مسح محتوياتها ببطء من الأعلى إلى الأسفل، مع التركيز على كل عنصر يظهر.

عند رؤية محتوى سلبي، يتخيلون أنفسهم يمسحونه بلطف ويستبدلونه بمحتوى إيجابي. هذا التمرين يعزز الوعي بالمحتوى الذي نستهلكه ونشاركه.

إنهاء الجلسة:

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار بالجلسة حول مفهوم التنمر الإلكتروني عن طريق عرض فيديو بعنوان: "ما هو التنمر الإلكتروني"

https://www.youtube.com/watch?v=thVHhZ0Q24k. وتشكر الطلبة على التزامهم ومشاركتهم الفعالة، وتؤكد على موعد الجلسة القادمة، وتؤكد على ضرورة القيام بعمل الواجبات البيتية.

الواجب البيتي:

تطلب الباحثة من الطلبة تطبيق "تحدي الأسبوع الإيجابي"؛ إذ يقومون بتوثيق ثلاث أمور، وهي كالآتي: موقف واحد يومياً تجنبوا فيه المشاركة في سلوك تنمر إلكتروني، عمل إيجابي واحد يومياً في الفضاء الرقمي، تطبيق تقنية "مسح الشاشة" مرة يومياً قبل النوم.

إنهاء الجلسة:

يتم تلخيص ما دار في الجلسة، وتركز الباحثة على أهم النقاط التي تم تداولها.

تقويم الجلسة:

نموذج تقييم الجلسة: ضعاي إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يناسبك:

الجلسة العاشرة

عنوان الجلسة: (آثار التنمر الإلكتروني). **مدة الجلسة:** (٤٥)

أهداف الجلسة الإرشادية:

١. وعي الطلبة بأسباب وآثار التنمر الإلكتروني.

٢. تعزيز التعاطف وتنمية السلوك الإيجابي لدى الطلبة.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: المناقشة الجماعية، استراتيجية التخيل، الحوار، عصف ذهني، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة: السبورة، الأقلام الملونة، أوراق، قطارة ماء مع صبغة، جهاز لاب توب، جهاز عرض LCD.

المدة الزمنية: (45) دقيقة.

(5) دقائق: ترحيب ومناقشة للواجب البيتي.

(5) دقيقة: فاعلية افتتاحية سلسلة الكلمات.

(5) دقائق: فنية التأمل" قطرة الماء" اثار التنمر الإلكتروني على الطالب.

(20) دقائق: عرض بطاقات لمواقف تنمر مع طرح أسئلة للنقاش.

(5) دقائق: شرح الواجب البيتي.

(5) دقائق: إنهاء وتقييم الجلسة.

إجراءات الجلسة:

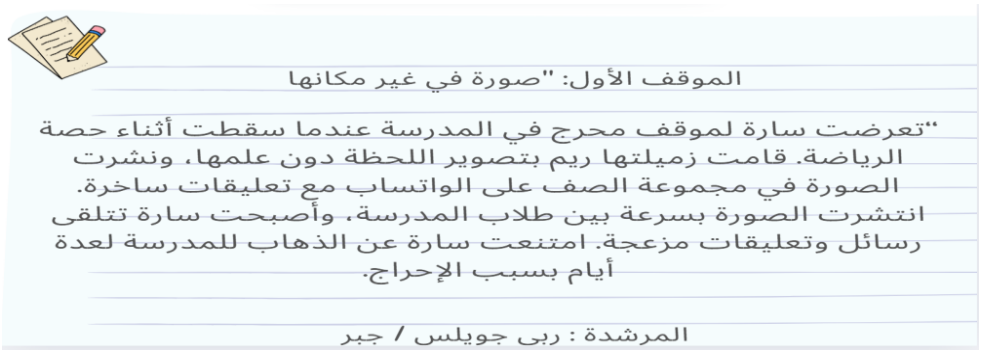
-في بداية الجلسة تقوم الباحثة بالترحيب بالطلبة وشكرهم والسؤال عن أحوالهم، ومن ثم مناقشة الواجب البيتي السابق.

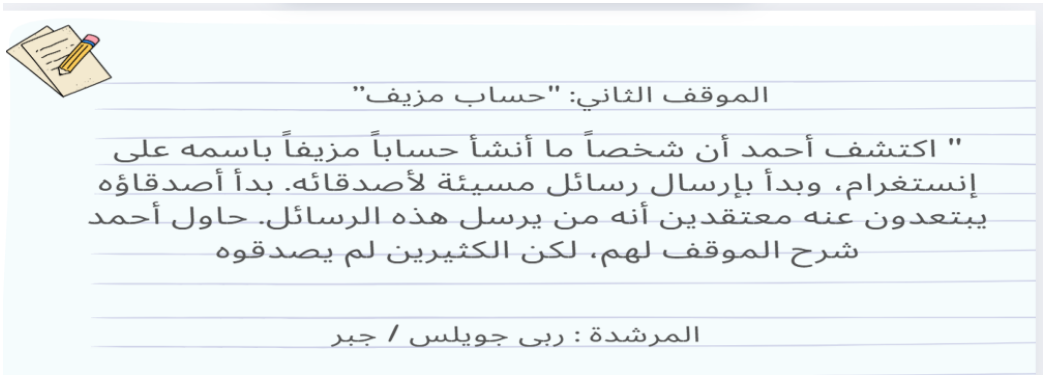
- فاعلية افتتاحية للجلسة : سلسلة الكلمات

- بعد ذلك تقوم الباحثة بمناقشة كيف أن الكلمات المؤذية على الإنترنت مثل الورق الممزق، لا يمكن إصلاحها بسهولة، وكم سيكون تأثيرها كبير مشاعر الآخرين.

– فنية التأمل "قطرات الماء" لليقظة العقلية: تطلب الباحثة من الطلبة البقاء الجلوس بشكل دائري، تعطي كل طالب ورقة بيضاء وقطارة فيها ماء مع صبغة، يضع كل طالب قطرة الماء المصبوغ على الورقة البيضاء، يراقب حركة وانتشار القطرة، يتأمل كيف تشبه آثار التنمر انتشار قطرة الماء، تسمح الباحثة لمشاركة الطلبة والتعبير عن تأملاتهم ومشاعرهم.

– تقسم الباحثة الطلبة إلى مجموعات وتعطيهم بطاقات مع مواقف للتنمر الإلكتروني، وتطلب منهم مناقشة الأسئلة المطروحة وكتابة آثار التنمر على الجدول بحسب الموقف المعطى مرفق أمثلة على مواقف تنمر إلكتروني للنقاش.





الواجب البيتي:

"تحدي الأسبوع الإيجابي "تطلب الباحثة من الطلبة كتابة وتوثيق موقف واحد قاموا فيه بتجنب المشاركة في سلوك تنمر إلكتروني، وعمل إيجابي قاموا بتنفيذه في الفضاء الرقمي.

إنهاء الجلسة:

يتم تلخيص ما دار في الجلسة، وتركز الباحثة على أهم النقاط التي تم تداولها، وتشكر الطلبة على التزام ومشاركتهم، وتؤكد على موعد الجلسة القادمة، وتؤكد على ضرورة القيام بعمل الواجبات البيتية.

نموذج تقييم الجلسة: ضعاي إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يناسبك

الجلسة الحادية عشرة

عنوان الجلسة: (حل المشكلات) **مدة الجلسة:** (٤٠)

أهداف الجلسة الإرشادية:

١. تعرف الطلبة بمفهوم حل المشكلات وخطواته العلمية.

٢. تطور مهارات التفكير المنظم والواعي في مواجهة المشكلات.

٣. دمج فنيات اليقظة العقلية في عملية حل المشكلات.

٤. تطبيق المهارات المكتسبة على حالات التنمر الإلكتروني.

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: الحوار، مناقشة جماعية، الواجب البيتي، التنفس الواعي، عصف ذهني.

الأدوات المستخدمة: أوراق، أقلام، سبورة، كرة صغيرة، بطاقات خطوات حل المشكلات، جهاز لابتوب، جهاز العرض (LCD)، موسيقى هادئة.

المدة الزمنية: (٤٥) دقيقة.

(٥) دقائق: ترحيب ومناقشة للواجب البيتي.

(٧) دقائق: فاعلية افتتاحية للموضوع المتاهة الذهنية.

(١٥) دقائق: تقديم مفهوم حل المشكلات وعرض خطوات حل المشكلات وتطبيق عملي.

(١٠) دقائق: دمج فنيات اليقظة العقلية تقديم تمرين التنفس الواعي.

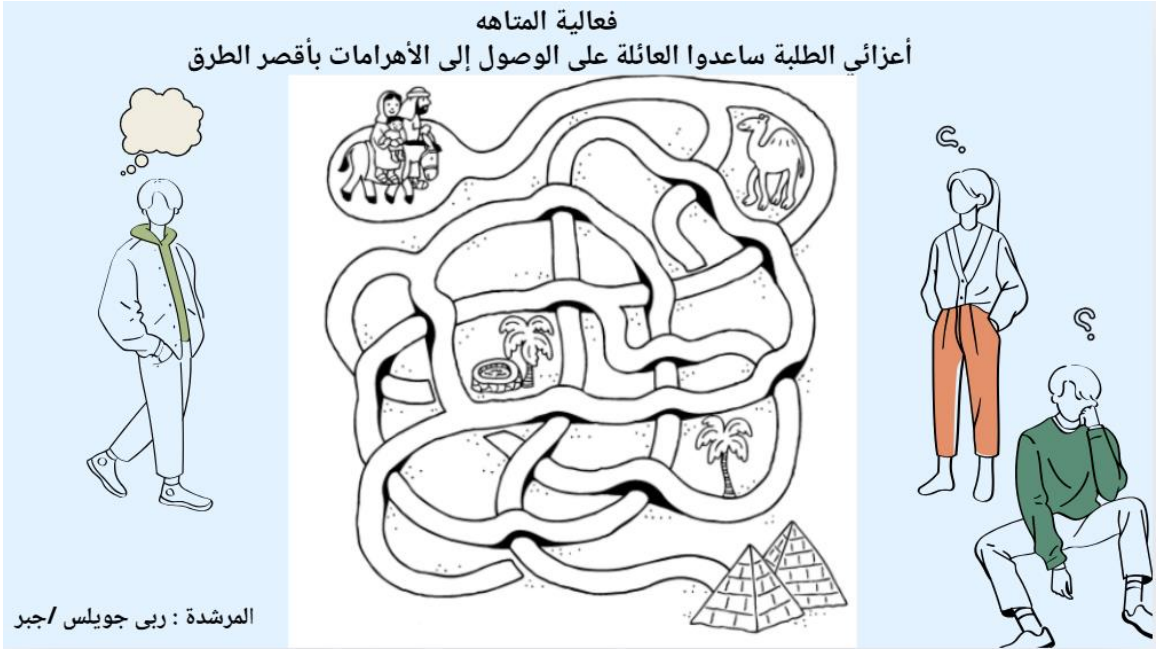
(٣) دقائق: شرح الواجب البيتي.

(٥) دقائق: إنهاء وتقييم الجلسة.

إجراءات الجلسة:

– في بداية الجلسة تقوم الباحثة بالترحيب بالطلبة وتشكرهم على التزامهم بالجلسات الإرشادية، ومن ثم تناقش الباحثة الواجب البيتي السابق.

– فاعلية افتتاحية" المتاهة الذهنية": تطلب الباحثة من الطلبة الجلوس في مجموعات، تقدم الباحثة لغز أو متاهة ورقية لكل مجموعة. وتخدد الزمن المحدد ٥ دقائق لحل بشكل تعاوني. بعد ذلك تقوم بمناقشة جماعية سريعة وتسأل الطلبة كيف تعاملتم مع اللغز؟ ما الاستراتيجيات التي استخدمتموها؟



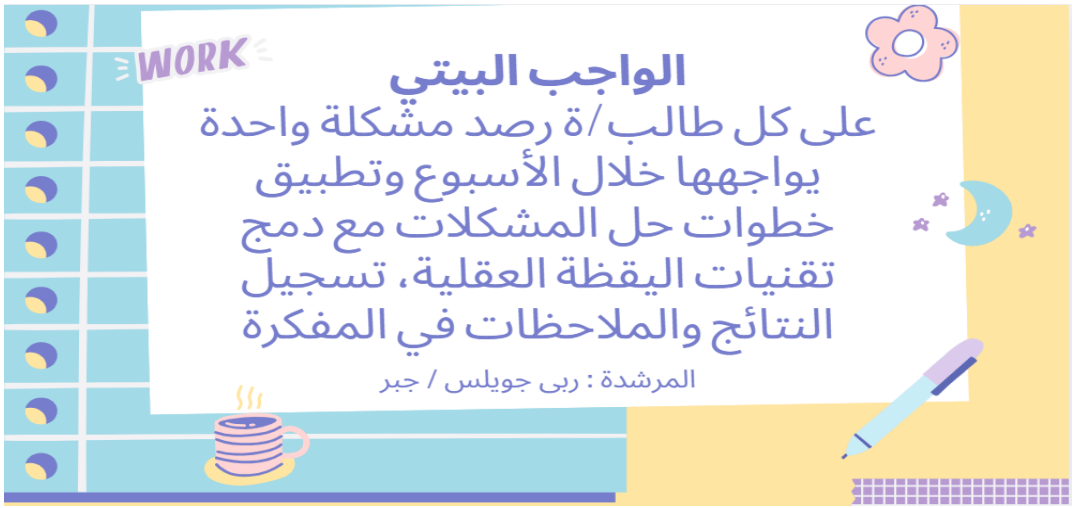
– تبدأ الباحثة بتقديم مفهوم حل المشكلات ويقصد به عملية ذهنية منظمة تهدف للوصول لحلول فعالة للمواقف الصعبة ونستعرض خطوات حل المشكلة بالاستعانة بالبطاقة المرفقة، وتعود لمثال فاعلية المتاهة لتوشيح الخطوات.

– بعد توضيح خطوات حل المشكلة، تبدأ مرحلة التطبيق العملي، تقوم الباحثة بتقسيم الطلبة لمجموعات من ٤–٥ أفراد، تقدم سيناريو حول موقف تنمر إلكتروني. مثال: تلقى أحد زملائك تعليقات مسيئة على منشور له في مواقع التواصل الاجتماعي " كيف تتصرف؟". توزع ورقة عمل تتضمن خطوات حل المشكلات وتطلب من المجموعات تطبيق الخطوات عملياً، من ثم مشاركة الحلول والاستراتيجيات بشكل جماعي.

– دمج فنيات اليقظة العقلية تقديم تمرين التنفس الواعي ٣ دقائق، تطلب الباحثة من الطلبة الجلوس بوضعية مريحة، التنفس ببطء وعمق والتركيز على حركة التنفس. وتشرح الباحثة كيفية دمج اليقظة العقلية في حل المشكلات باستخدام الخطوات الآتة:

إنهاء الجلسة وإعطاء الواجب البيتي

تلخص الباحثة النقاط الرئيسية التي تعرضنا لها بالجلسة، توزع نموذج "مفكرة حل المشكلات اليومية" وتشرح الواجب البيتي، على كل طالب رصد مشكلة واحدة يواجهها الطالب خلال الأسبوع وتطبيق خطوات حل المشكلات مع دمج تقنيات اليقظة العقلية، تسجيل النتائج والملاحظات في المفكرة. تشكر الباحثة الطلبة على مشاركتهم وتفاعلهم وتمهد إلى قرب انتهاء جلسات البرنامج.



تقييم الجلسة:

الجلسة الثانية عشرة

عنوان الجلسة: (الاسترخاء) **مدة الجلسة:** (٤٥) دقيقة

هدف الجلسة الإرشادية:

١. تعرف الطلبة بمفهوم الاسترخاء وأهميته للصحة النفسية.

٢. تعلم الطلبة مبادئ الاسترخاء العضلي التدريجي.

٣. تمكن الطلبة من ممارسة تقنيات الاسترخاء بشكل مستقل.

٤. ربط مهارات الاسترخاء بإدارة التوتر الناتج عن التنمر الإلكتروني.

الأدوات المستخدمة: وسائد أو حصائر للجلوس، موسيقى هادئة، جهاز تشغيل صوت، بطاقات تعليمات الاسترخاء، كرات إسفنجية صغيرة، نماذج متابعة الاسترخاء اليومي، ملصقات توضيحية لتقنيات التنفس، جهاز لابتوب، جهاز العرض (LCD).

الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة: الحوار، مناقشة جماعية، الواجب البيتي، التنفس الواعي، عصف ذهني.

(١٠) دقائق: ترحيب، ومناقشة للواجب البيتي.

(٥) دقائق: عرض عبارة حول التدفق ومناقشتها.

(١٠) دقيقة: عرض فيديو حول ماهية التدفق ومناقشته.

(١٠) دقائق: نشاط جماعي (ورقة عمل أنشطة التدفق).

(٥) دقائق: شرح الواجب البيتي.

(٥) دقائق: تقييم الجلسة.

إجراءات الجلسة:

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

– ترحب الباحثة بالمشاركات وتشكرهن على التزامهن بجلسات البرنامج، ويتم إجراء تلخيص لإذيات الجلسة السابقة، ومناقشة الواجب البيتي مع المشاركات، وتعزيز الطالبات اللواتي يلتزمن بمناقشة الواجب البيتي.

– يتم التمهيد لموضوع الجلسة بفاعلية "كرة التوتر:"توزع الباحثة كرات إسفنجية صغيرة على الطلبة، توجيه الطلبة للضغط على الكرة بقوة لمدة ٥ ثوانٍ ثم تركها فجأة، وتطلب ملاحظة الإحساس بالاسترخاء بعد إطلاق الضغط ومناقشة الشعور، وأن عضلات يدنا كسائر عضلات الجسم تحتاج إلى الراحة والاسترخاء (هكذا تعمل عضلاتنا – التوتر يليه استرخاء). تقوم الباحثة بتقديم مفهوم الاسترخاء ومبادئه عن طريق البطاقة المرفقة، فالمقصود بالاسترخاء هو حالة من الهدوء الجسدي والعقلي تتميز بانخفاض التوتر العضلي والنشاط العصبي (عثمان،٢٠٠١).

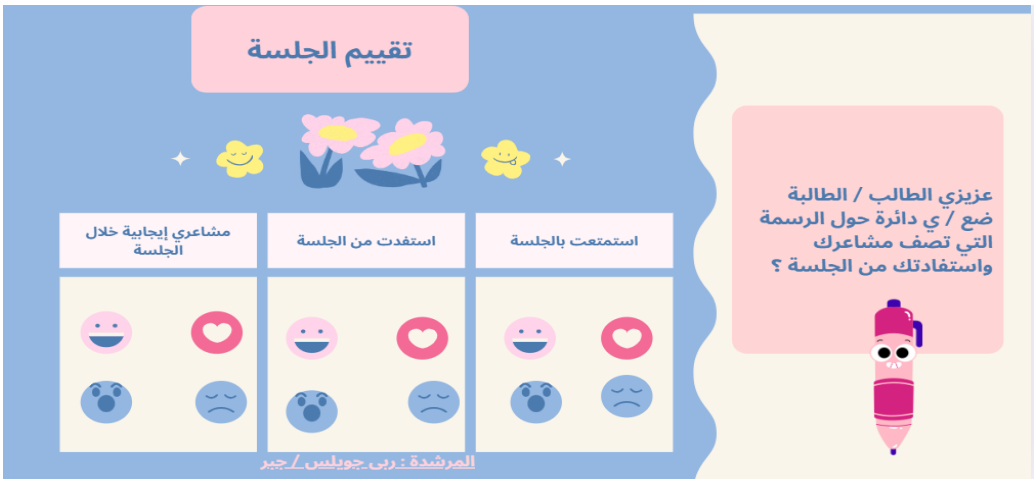
– تذويت المفهوم من حلال تطبيق الاسترخاء العضلي التدريجي عبر القيام بالخطوات التالية: توجيه الطلبة للجلوس بوضعية مريحة، تشغيل موسيقى هادئة خافتة، قيادة تمرين الاسترخاء التدريجي، ونبدأ بتمرين التنفس البطني لمدة ٣ دقائق بحسب البطاقة المرفقة.

بعد تدريب الطلبة على الاسترخاء تحاول الباحثة ربط هذه الفنية بمواجهة التنمر الإلكتروني؛ إذ تناقش الباحثة المواقف التي يسبب فيها التنمر الإلكتروني توتراً وقلقاً، وتحث الطلبة على تطبيق "استراتيجية الاستجابة الواعية" عند التعرض للتنمر عن طريق ملاحظة وإدراك مشاعر الغضب/ التوتر في الجسم، التوقف وأخذ ٣ أنفاس عميقة، من ثم الاسترخاء مثلا شد وإرخاء عضلات اليدين والكتفين، بعد ذلك اختيار أو اتخاذ قرار واعٍ بكيفية الرد (أو عدم الرد).

الواجب البيتي:

تقوم الباحثة بتلخيص ما دار في الجلسة، وتركز على أهم النقاط التي تم تداولها، وتشكر الطلبة على التزامه ومشاركتهم الفعالة، وتؤكد على موعد الجلسة القادمة، مع التمهيد إلى قرب انتهاء جلسات البرنامج.

تقويم الجلسة:



الجلسة الثالثة عشر

عنوان الجلسة: (الجلسة الختامية) **مدة الجلسة:** (٤٥) دقيقة

هدف الجلسة الإرشادية:

١. تلخيص المهارات المكتسبة خلال البرنامج في مجالي اليقظة العقلية والذكاء العاطفي.

٢. تقييم التغيرات الإيجابية في مواقف الطلبة تجاه التنمر الإلكتروني.

٣. وضع خطط عملية للاستمرار في ممارسة اليقظة العقلية في الحياة اليومية.

٤. إجراء التطبيق البعدي للدراسة.

الأدوات المستخدمة: اللوح، أوراق التقييم والاختبار البعدي، أقلام حبر، هدايا، ضيافة بسيطة.

الاستراتيجيات والفنيات لمستخدمة: التلخيص، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي، الإنهاء.

مدة الجلسة: (٤٥) دقيقة.

(١٠) دقائق: ترحيب ومراجعة الواجب البيتي.

(١٠) دقائق: فاعلية تمهيدية دائرة الإنجازات.

(١٠) دقائق: مراجعة الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة وتطبيقها.

(٥) دقائق: تقييم شفهي للبرنامج.

(١٠) دقائق: تطبيق الاختبار البعدي على المشاركين وتحديد جلسة القياس التتبعي وإنهاء الجلسة.

قسمت الأهداف إلى إجراءات كما يلي:

– ترحب الباحثة بالطلبة وتشكرهم على الحضور وتراجع الواجب البيتي، وتبدا بفاعلية تمهيدية باسم "دائرة الإنجازات"؛ إذ تطلب منهم الجلوس في دائرة وتُوزع أوراق لاصقة ملونة، يكتب كل طالب إنجازًا شخصيًا أو تغييرًا إيجابيًا لاحظه في نفسه خلال البرنامج، يقرأ كل طالب ما كتبه ويضعه على لوحة كبيرة في منتصف الدائرة ، تقود الباحثة حوارًا قصيرًا حول التحولات المشتركة التي تمت ملاحظتها خلال البرنامج الإرشادي.

– تلخص الباحثة أهم النقاط في البرنامج والفنيات والاستراتيجيات التي استخدمت، والمواقف التي طرأت أثناء تطبيق البرنامج، وتشكرهم على اشتراكهم، والتزامهم، ومشاركتهم الفاعلة في البرنامج، وتتمنى لهم التوفيق والنجاح، وأن يطبقوا ما تعلموه من مهارات وفنيات في المواقف الحياتية.

– فاعلية "دائرة الدعم المستمر": يقف الطلبة في دائرة متشابكي الأيدي، تقود الباحثة تمرين تنفس يقظ قصير لدقيقة واحدة، بعد ذلك تطلب من كل طالب/ة مشاركة كلمة واحدة تعبر عن شعوره تجاه البرنامج.

تلخص الباحثة لأهم النقاط المستفادة وتتمنى أن يكون البرنامج قد أفاد الطلبة في التعامل مع المواقف الحياتية مستقبلًا.

– توزع الباحثة الاختبار البعدي على الطلبة، وتحدد موعد الجلسة القادمة للقياس التتبعي، الذي سوف يعقد بعد ستة أسابيع من إنهاء البرنامج. كما وتذكر الطلبة بالموارد المتاحة للدعم من (مواقع، تطبيقات، جلسات متابعة، كما تدعوهم إلى الالتزام بتحدي "٢١ يومًا من اليقظة الرقمية"، تقوم بتوزيع هدايا رمزية تعبيراً عن شكرها ومحبتها لهم وتؤكد لهم استعدادها على التواصل معهم

وقت الحاجة، وتؤكد الباحثة على ضرورة حضورهم لتنفيذ القياس التتبعي بالزمان، والمكان المحددين.

ملخص لمحتويات البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة
الجلسة الأولى	تعارف وبناء العلاقة الإرشادية	تعارف – بناء ثقة –توقعات قوانين المجموعة – التعريف بالبرنامج	أنشطة تعارف – حوار ومناقشة – عصف ذهني، مجموعات مصغرة
الجلسة الثانية	مفهوم اليقظة العقلية	التعرف إلى مفهوم اليقظة العقلية، أبعادها.	المحاضرة القصيرة، المناقشة الجماعية، تمرين التنفس الواعي، الواجب البيتي.
الجلسة الثالثة	فنيات اليقظة العقلية	التعرف إلى فنية التأمل الواعي والعد التنازلي	المحاضرة القصيرة، المناقشة الجماعية، تمرين التنفس الواعي، تمرين العد التنازلي، الواجب البيتي.
الجلسة الرابعة	الذكاء العاطفي	التعرف إلى الذكاء العاطفي مفهومه ومكوناته.	المحاضرة القصيرة، المناقشة الجماعية، عرض فيديو، الواجب البيتي.
الجلسة الخامسة	الوعي باذات والمشاعر	تنمية القدرة على ملاحظة وتحديد المشاعر الذاتية	المحاضرة، يوميات المشاعر، تمرين مراقبة الأفكار، الواجب البيتي.
الجلسة السادسة	تنظيم الانفعالات	تعلم تقنيات لإدارة الانفعالات بشكل فعال تعليم تقنية التنفس الواعي كوسيلة للتحكم في الانفعالات.	لعب أدوار لمواقف مثيرة للتوتر، وممارسة التنفس الواعي للتهدئة.– تمثيل – التعبير الحر .

الجلسة السابعة	التعاطف	تعزيز القدرة على فهم مشاعر الآخرين لدى الطلبة.	تأمل المحبة والشفقة، تمرين الاستماع اليقظ، القصص التعاطفية.
الجلسة الثامنة	مهارات اجتماعية التواصل الفعال	تحسن مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الطلبة.	التواصل اليقظ، لعب الأدوار، تمارين التغذية الراجعة، الواجب البيتي.
الجلسة التاسعة	التنمر الإلكتروني	التعرف إلى مفهوم التنمر بشكل عام والإلكتروني وما هي أسبابه	محاضرة، مناقشة، حوار، التأمل في المواقف الاجتماعية، الواجب البيتي.
الجلسة العاشرة	التعرف على آثاره التنمر الإلكتروني	زيادة الوعي بالتنمر وتأثيراته النفسية والاجتماعية.	عرض تقديمي، مناقشة جماعية، تمرين التأمل في المواقف الصعبة، النمذجة، الواجب البيتي.
الجلسة الحادية عشرة	حل المشكلات التعامل مع التنمر	تعلم طرق فعالة للتعامل مع مواقف التنمر عن طريق خطوات حل المشكلة	لعب الأدوار، تقنية الوقفة اليقظة، التفكير الإبداعي في حل المشكلات، الواجب البيتي.
الجلسة الثانية عشرة	الاسترخاء	تعلم الطلبة فنية الاسترخاء	المحاضرة، التنفس الواعي، التأمل، الواجب البيتي
الجلسة الثالثة عشر	إنهاء وتقييم البرنامج	تلخيص المهارات المكتسبة وتقييم البرنامج	المناقشة