جامعة سوهاج

كلية التربية
المجلة التربوية

برنامج قائم على نظرية الحب؛ لتنمية رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية- جامعة الإسكندرية

إعداد

د. رحاب أحمد شوقى أحمد

أستاذ المناهج وطرائق تدريس علم النفس

المساعد

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

تاريخ استلام البحث :٢٣ مارس ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ١٣ أبريل ٢٠٢٤م

DOI

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تَعرُّف فاعلية برنامج قائم على نظرية الحب في تنمية كل من: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ لدى طلاب المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية، وقدمت الباحثة –تحقيقًا لأهداف البحث– تأطيرًا نظريًا لمتغيرات البحث، واستندت إليه في إعداد البرنامج القائم على نظرية الحب المكون من (٦) موضوعات؛هي: فلسفة الحب، وحب الذات، والحب الوجودي، والحب في السياق التعليمي، والتدريس بالحب، وبناء المجتمع الحبيب، وكذلك اختباري: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية، واعتمدت الباحثة – في الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صواب فرضيه– على المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وبقياسين: قبلي، وبعدي، وطُبق البرنامج على عينة قوامها (٦٠) طالبًا، وطالبةً من طلاب المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية. وقد كشفت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين: القبلى، والبعدى؛ لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحب، في تنمية كلٍ من: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية.

الكلمات المفتاحية: نظرية الحب– رؤى العالم الإيجابية– القيم الوجودية.

A Program Based on Love Theory to Develop Positive Worldviews and Existential Values for Students of the Department of Psychology at the Faculty of Education - Alexandria University

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a program based on the theory of love in the development of positive world views and existential values for the students of the fourth level of the psychology department at faculty of education- alexandria university and to achieve the objectives of the research, the researcher presented a theoretical framing of the research variables, and relied on it in preparing the proposed program based on love theory, as well as the positive worldviews test, and the existential values test .The researchers relied in answering the research questions and verifying the correctness of its hypotheses on the quasi-experimental design" the extension of the one-group design with the pre-posttest "The program was applied to a sample of (60) students the fourth-level, psychology department at the faculty of education, alexandria university .The results of the research revealed that there are statistically significant differences between the mean scores of the the pre- and post-test in favor of posttest Which indicates the impact of the program based on Love Theory on the development of positive worldviews and existential values.

Key Words: Love Theory – Positive Worldviews - Existential Values.

مقدمة:

يمتلك كل فرد قلق دائم إزاء العالم الذي يسكن فيه، ويسعى دومًا لفهم ميزات العوالم حيث يعيش، محاولًا صوغ رؤيته الخاصه للعالم، ورسم صورٍ مختلفة له في ذهنه، وتتحدد هذه الرؤى والصور الذهنية في افتراضات حول الواقع بنوعيه: المادي، والاجتماعي، وتأثيراته في الإدراك والسلوك، وسمات الشخصية، وما يدعم ذلك الملاحظات الشائعة الآتية: "الجميع يرى العالم بطريقته الخاصة"، و"نحن ما نفكر فيه، وكل ما نحن عليه ينشأ من أفكارنا، وبأفكارنا نصنع العالم"، و"نحن لا نرى الأشياء كما هي، بل نراها كما نحن"؛ وهذا ما يُطلق عليه رؤى العالم.

وقد أوضح Osmera (2015,P.2) * أن أصل مصطلح رؤى العالم باللغة الألمانية Weltanschauung ، وباللغة الإنجليزية Worldviews، والتى تُعنى بالمعتقدات، والافتراضات حول أصل ومعنى العالم، والحياة الفردية والجماعية، والعلاقة بين الفرد والمجتمع، والمواقف الأخلاقية والجمالية المناسبة، والأولويات، والالتزامات والحقوق الفردية، وهيكل العلاقات بين الأفراد. وبتطبيقها على المستوى الفردي؛ فإن هذه الرؤى لها آثار على الشخصية، والإدراك، والدوافع، والسلوك، وعند تطبيقها على المستوى الجماعي؛ فقد توفر هذه الرؤية أساسًا للنظريات النفسية للثقافة، والصراع، والحرب، والسلام.

كما شدد Sheikh (2022, P.٣٨٣) على دور العلوم الاجتماعية –وفي مقدمتها علم النفس– في تعزيز رؤى العالم التي تزيد من فرص النمو الفردي والجماعي؛ إذ تؤثر رؤى العالم في عمل الفرد، وتبرر سلوكيات معينة، كما تقدم إطار عمل للتفكير في الواقع، والتصرف بشكل مناسب ضمن الفهم المتصور للعالم؛ لذا يُعنى علماء النفس –في المقام الأول– بالطرائق التي يتعامل بها البشر مع العالم، فيدرسون تكوين المعتقدات والافتراضات عن العالم، ويركزون –في الوقت نفسه– على الأبعاد المعرفية، والإدراكية لرؤى العالم.

وفي هذا الصدد أكد Johnson, Hil, &Cohen(2011, PP.142– 143) أهمية تقصي رؤى العالم من منظور سيكولوجي؛ بوصفها العملية التي يتعلم –من خلالها– أعضاء المجتمعات ماهية القيم، والمواقف، والمعتقدات، وأنماط التفكير التي يعدها المجتمع مناسبة، كما تبني الطريقة التي يدرك ويفسر بها الفرد العالم، وذاته، والآخرين، وكذلك

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

الطريقة التي يكتسب بها المعرفة، ويطبقها. وعليه، فلا تؤثر تلك الرؤى فيما يتعلمه الفرد فحسب؛ بل –كذلك– فيما يقبله، ويراه مناسبًا.

كما أوضح Goldberg (٢٠٠٩) دور رؤى العالم الإيجابية في تفسير كيفية تفاعل المعتقدات حول الذات والعالم للتأثير على السلوك؛ فقد يكون الأفراد الذين يتمتعون بحس عالٍ من الكفاءة الذاتية أكثر عرضة للانخراط في السلوكيات الوقائية؛ لأنهم يعتقدون أن أفعالهم ستؤدي إلى تقليل الضرر (بُعد التحكم في الذات)، إلا أنه قد تُقوض السلوكيات الوقائية إذا اعتقد الأفراد أنهم لا يستحقون تلقي الأشياء الجيدة (بُعد الاستحقاق الذاتي).

وهو ما عضدته دراسة Stahlmann, et al. (2020) بإشارتها إلى رؤى العالم كمفتاح رئيس لفهم كل من: التنمية البشرية، والازدهار، والرفاه النفسيين، والعوامل الذاتية وغير الذاتية المُسهمة في الأمراض النفسية؛ لما لها من تأثير على الشخصية، والتطور النفسي الاجتماعي، والاختلافات الشخصية. وبرغم ما تقدَّم؛ فقد أشار عديدٌ من الباحثين إلى أنَّ رؤى العالم لا تزال في حاجة لمزيد من التقصي والدراسة المنهجية؛ نظرًا لأهمية بنية هذه المعتقدات، وتأثيراتها النفسية المتميزة على الفرد.

وفي سياق الحديث عن أهمية رؤى العالم الإيجابية؛ شددت دراستي Hedlund-de Witt (2012)؛ وHillgren, Light & Strange (٢٠٢٠) على عِظَم دورها في ظل الحاجة المسيسة للتغيير التحويلي؛ من خلال إعادة التفكير في القيم، والأهداف، والنماذج الراسخة السائدة؛ مما يساعد في توضيح عمليات صنع العالم المضاد، والفرص الجذرية للتغيير في عمليات صنع السياسات؛ من خلال طرح الأسئلة التي تجعل الترتيبات المستقرة غير مستقرة مؤقتًا، ومن أمثلة هذه الأسئلة: ماذا نعرف عن العالم؟ وكيف يمكننا معرفة ما نعرفه؟ وما طبيعة الانسان؟ وما العلاقة بين الإنسان والطبيعة؟ وما الحياة الطيبة؟ وكيف ننظم مجتمعنا؟

وانطلاقًا مما ذكره كلٌ من: Lipiäinen, et al. (2020, PP. 392-393) بأن رؤى الشباب للعالم، ديناميكية، وغير خطية، وهشة في بعض الأحيان، وأنها قابلة للتغيير وغالبًا ما تتطور، واصفين إياها بأنها "فسيفساء" أو "مختلطة"، حيث يشير كلا المصطلحين إلى زيادة التعقيد والسيولة. وبرغم التنشئة الاجتماعية وتأثير الآباء بشكل كبير على النظرة العالمية لأطفالهم؛ فإنَّ الشباب غالبًا ما يتساءلون، ويعيدون تعريف علاقتهم

بالعالم؛ فضلًا عن دور الأصدقاء، والمدارس، والمجتمعات، ووسائل الإعلام –وبخاصة وسائل التواصل الاجتماعي– في إعادة تشكيل رؤى العالم لدى الشباب.

وفي إطار الحديث عن دور المؤسسات التعليمية في تشكيل رؤى العالم؛ أوضح كل من: Lipiäinen, Jantunen, & Kallioniemi (2021, P.460) أهمية تنمية رؤى العالم من خلال التعليم؛ حيث تلعب المؤسسات التعليمية دورًا غاية في الأهمية ضمن الوسائط الأخرى – كوسيلة لمنع التطرف العنيف، والأيديولوجيات المتطرفة، وتمكين الحوار، واحترام الآخر– التى تُسهم في تشكيل رؤى العالم، وتنميتها.

وعليه، أكد كلٌ من: Sartini& Ahimsa–Putra (2017, P. 267) ضرورة إدراج رؤى العالم الإيجابية ضمن أهداف التعليم؛ حيث إن رؤى العالم للأفراد ليست ثابتة؛ بل ديناميكية، وتتحوُّل استجابة للتفاعلات الشخصية، وتتغير –جنبًا إلى جنب– مع التطورات التاريخية؛ لتُعلمنا بالمعتقدات حول الجوانب الأساسية للواقع التي تؤسس وتؤثر في كل ما يدركه المرء، ويعرفه، ويفكر فيه، ويفعله، كما ترتبط بفلسفة الأفراد، وعقليتهم، ونظرتهم للحياة. كما نستدل –من خلالها– على طرائق التفكير التى تتشكل في الحياة الاجتماعية، وتعمل على توجيه البشر في سلوكهم وحياتهم؛ أي: أنها تؤثر في وعي الفرد بذاته، وفي استجابته، وعلاقاته مع ذاته، والآخرين، وكذا مع الطبيعة من حوله.

وقد أوصت دراسة كلٍ من: Halafoff, Lam & Bouma (٢٠١٩) بضرورة إجراء مزيد من الأبحاث بشأن فوائد وقيود البرامج التعليمية في نقد رؤى العالم الراهنة لدى الطلاب، وتنمية رؤى العالم الإيجابية، وصقلها، كما أيدتها دراسة كلٍ من: Lipiäinen, et al. (٢٠٢٠) والتى عُنيت بالدراسة الناقدة للدعوات المتزايدة لتنمية رؤى العالم من خلال التعليم؛ نظرًا للتنوع الفائق في المجتمعات المعاصرة؛ كوسيلة لتعزيز معرفة القراءة والكتابة بين الثقافات، والمواقف الإيجابية للتنوع، وبالتالي الاندماج الاجتماعي.

واتفقت معهما دراستا: كل من: Dartnell (2021)، وBråten (٢٠٢٢)، ببيانهما دور التعليم في تطوير وبناء رؤى العالم الإيجابية، حيث يُفرد لها جزء من المواد الدراسية في دول: النرويج، والسويد، وإنجلترا، وفنلندا، وهولندا،... وغيرها، مشددين على ثلاثة عناصر رئيسة؛ هي: الأسئلة الوجودية، والقيم الأخلاقية، والعوامل المسهمة في تشكيل طرائق التفكير وسلوكيات الأفراد؛ بُغية تمكين المتعلمين من فهم كيفية تكوين رؤاهم عن العالم، وتأثير تلك

الرؤى في تفكيرهم، وسلوكهم. كما أشارتا إلى أنه لا يمكن تحقق ذلك الهدف، من دون تمكن المعلمين– بوصفهم موجهين، وميسرين تعلم طلابهم– من فهم رؤاهم، وكيفية تشكيلها، وتطورها.

واتفق كل من: Coles (2014, P.2076)؛ و–Miedema& Bertram Troost (2015, PP. 46–47) على أن لكل فرد –على الأقل– رؤية شخصية للحياة والعالم والإنسانية تؤثر في فهمه وتعامله مع القضايا الوجودية، وإجابته عن الأسئلة الوجودية؛ مثل: أنا – هل يمكنني أن أكون؟ أنا على قيد الحياة – هل أحب هذا الواقع؟ أنا نفسي – هل يمكن أن أكون هكذا؟ هل أشعر بالحرية في أن أكون نفسي؟ أنا هنا – ولكن لأي غرض؟ لماذا أعيش؟ لذا تعمل القيم الوجودية جنبًا إلى جنب مع رؤى الفرد للعالم؛ ليضفيا معًا معنى على الفعل الإنساني؛ نظرًا لأن القيم تعمل كمرشحات أمام تصورات الفرد للعالم الخارجي، وتعكس –بدورها– وتؤثر في تفاعلاته مع العالم؛ أي: أن القيم تمثل المعيار الذي يوجه ويحدد العمل، والقرارات تجاه الأحداث، وعروض الذات للآخرين، والتقييمات، والأحكام، والمبررات، ومقارنات الذات بالآخرين، ومحاولات التأثير فيهم.

وأشار Willaschek (2022,P.479) إلى أن مارتن هايدجر Martin Heidegger في كتابه المعنون بـ "الوجود والزمان" (١٩٢٧)، قد استعرض بنية وشروط ما يمكن أن نطلق عليه الحياة الشخصيةDasein، والتي تشمل حياة كائن حي من نوع الإنسان العاقل جنبًا إلى جنب مع الوظائف الحيوية للكائن الحي الموجود في المكان والزمان؛ مما أكد أهمية تقصي الحياة الشخصية للأفراد؛ بوصفها –في المقام الأول– شخصيةً؛ لأن الحياة التي يحياها الفرد ويُعنى بها، بل ويميل –في كثير من الأحيان– إلى عَدِّ نهايتها بالموت سيئة، لا تعني –بالضرورة– وجود شيء خامل، ولا وجود كائن حي، من دون حياة داخلية.

وانطلاقًا مما سبق أكد Jurica, et al. (2014, P.115) أن الأفراد يُظهرون تنوعًا لا نهائيًا في الطريقة التي يعيشون بها حياتهم؛ نظرًا لتضافر عدد لا يحصى من التفضيلات، والاختيارات، والقيم، والذكريات، والسمات الجسدية، وأحداث الحياة، والأمراض، والفرص، والأحداث؛ لتخلق انطباعًا بأنه لم يسبق لأي شخصين أن عاشا الحياة نفسها، وقد

عزز هذا التباين فكرة مفادها "أن كل فرد يجب أن يواجه المخاوف النهائية للوجود (المعنى واللامعنى، والحرية والمسؤولية، والعلاقات والعزلة، والموت والمعاناة)".

لذا عُني علم النفس الوجودي – كما أكد Kretschmer&Storm (2017, P.1) – بالوجود الإنساني؛ من خلال المصطلحات الظاهراتية؛ أي: كما يختبره كل فرد ذاتيًا، كما يستهدف التعمق في النظرية لاكتشاف الكائن الفردي؛ وبخاصة فهم الميكانيزمات النفسية للاهتمامات الإنسانية.

كما أوضح Vos (2023, PP.213-214) أن علم النفس الوجودي يُعنى بالبحث في المعنى الشخصي للحياة، وقدرة الشخص على مواجهة التحديات التى تطرحها الحياة حتمًا؛ مؤكدًا أن الفرد لا ينفصل عن العالم؛ بل يكتشفه من خلال التفاعل معه، وليس فقط من خلال مراقبته. وبرغم أن الوجود البشري يحوي أفعالنا المختارة التي تبني جوهرنا أو خصائصنا الثابتة؛ فإن الجوهر ليس ثابتًا؛ لأن الناس يمكنهم دائمًا اختيار سلوكيات مختلفة، وتغيير إمكاناتهم المستقبلية من خلال أفعالهم الحالية. وعليه، فالوجود يسبق الجوهر؛ مما يجعل التحدي الأساسي للحياة والتنمية البشرية هو إيجاد طريقة للتعايش، واكتشاف طرائق للوجود تُعين الفرد على تحقيق ما يختاره ويقرره، كما أن المسؤولية الشخصية تجعل الفرد يعي حريته ومسؤوليته؛ فإمَّا أن يكون الفاعل النشط لحياته، أو المتلقي السلبي للحياة.

وفي هذا الصدد أكد Müller& Kubátová (2022, P. 220) أن القيم الوجودية تعزز الفاعلية البشرية؛ حيث إن الفرد لا يستطيع الهروب تمامًا من تأثير البيئة في سلوكه؛ لأنه لا يمكن لأحد الهروب من وجوده في العالم، ومن خلال ممارسة الوعي، يصير قادرًا –في نهاية المطاف– على التنقل بشكل نشط وليس بشكل سلبي عبر العالم؛ ولأنه حر في تجاوز الواقعية وتحديد جوهره؛ فإنه مسؤول عن أن يكون ما هو عليه فهي مسؤوليته وحده، ومِنْ ثَمَّ عليه الوفاء بهذه المسؤولية، وأن يسلك بطريقة أصيلة تتوافق مع طبيعته ومع الاعتراف الكامل بضخامة مسؤوليته، وقبول، واحتضان، واستخدام، حريته ليحيا حياة ذات معنى. وعليه، نستنتج أن القيم الوجودية تتحدد في المعنى الوجودي للحياة، والحرية، والمسؤولية، والأصالة الوجودية، والتسامي بالذات، والترابط الاجتماعي للتجربة الفردية.

كما أوضحت دراسة كل من: Allan& Shearer (2012) أنه برغم عَدِّ القضايا الوجودية وفهم وجود الفرد تجربة إنسانية عالمية، وحظوها بتقدير كل ثقافة، وعدها معيارًا

للأداء البشري الأمثل؛ فإن قليلًا من الأفراد يفكرون في هذه القضايا الأساسية، ويسلكون وفقًا للقيم الوجودية؛ مما يتطلب إيلاءها مزيدًا من العناية.

واتفقت معها دراسة Baeva (2014) والتى أكدت أهمية تنمية القيم الوجودية في العصر الرقمي؛ نظرًا لتأثيراته القيمية والأخلاقية على نظرة الشباب إلى العالم وسلوكه؛ حيث يشير الاعتماد على الإنترنت إلى مخاطر عدة؛ مثل: الفراغ الوجودي، والارتباك الأكسيولوجي في المجال الحقيقي، وتشوه جوهر التواصل بين الأشخاص، وظهور أشكال حرية جديدة للاختيار الأخلاقي للشخصية الناتجة عن التفاعل الافتراضي.

وما يعزز الدعوة لعناية الباحثين بتقصي وتنمية القيم الوجودية، ما أشار إليه كلٌ من: Van Bruggen, et al. (2017, P.1693) بتأكيد أهميتها في مساعدة الفرد في الشعور بحرية أكبر في التعامل مع الحياة المعيشية كما يريد، وتخفيف الأعباء الملقاة على عاتقه من قبل القوى الداخلية والخارجية، وتمكينه من تعرف الحق، والرغبة، والقدرة على تحديد ما هو الأفضل بالنسبة له، وكيف يصير أفضل ما لديه رغم التقيد بمصادر خارجية، مثل: الأسرة، أو المجتمع، أو الوراثة، أو الإعاقة، وعيش الحياة في مواجهة الغموض، وخفض صعوبات اتخاذ الخيارات وما يستتبعها من شعور بعدم القدرة على عيش حياته بشكل كامل، فيشعر بعدم الرضا واليأس، وأخيرًا خفض القلق الوجودي والذي ينجم عن الوعي بواقع الوجود بكل ما فيه من عدم اليقين، والألم، وقيود الحرية، واللامعنى.

وبقدر ما تؤثر القيم الوجودية في شخصية الفرد؛ تنعكس تأثيراتها على الجانب المهني أيضًا، وهذا ما أيدته دراسة Müller& Kubátová (٢٠٢٢) بتعضيدها أهمية القيم الوجودية في الممارسة العملية في مجالي: الإدارة، والتدريس، والتى تُسهم في فهم معنى العمل، وتعرف قيمته، ومنافعه: للذات، وللآخر المُقدم إليه الخدمة، وللمجتمع ككل، وزيادة قدرة الفرد على التعامل مع التعقيد والغموض المصاحب للمواقف، والأفعال، والاختيارات اللازمة لمجابهتها، وإدارة التوتر والضغوط، وفهم أن مشاعر الذنب والوقوع في الفشل أمر لا مفر منه؛ ليولد شعورًا بمواصلة الأهداف والذي يرتبط بمستوى عال من المسؤولية؛ فضلًا عن تأثير قيمة الحرية الوجودية على الإبداع.

وفي ضوء ما سبق يتوجب إعادة النظر في معالجة التعليم للأسئلة الوجودية، وهذا ما دعت إليه دراسة كل من: Ims, Pedersen& Zsolnai (2014)، مؤكدة غياب البُعد

الوجودي عن خطابات التعليم في عالمنا الحالي؛ لأن التعليم المدرسي يقسم الحياة بشكل مصطنع، رغم أنها الحياة اليومية كل لا يتجزأ، تتطلب معالجة التعليم للأسئلة الوجودية والتى تتعلق بالشروط الأساسية لحياة الإنسان، ووجوده على هذا النحو، ومعنى الحياة الإنسانية، والغرض منها، وهشاشة الوجود، والفناء، والموت، ووجود الخير والشر الأخلاقيين، كما تُسهم في فهم المتعلم عالمه الداخلي، وما يُعظم أهمية العناية بالبُعد الوجودي أن الجهود المبذولة لتحقيق هذه الغاية ستستمر مدى الحياة.

وتتجلى –في ضوء ما أشارت إليه دراسة Sporre (2023)– أهمية تنمية القيم الوجودية لدى الطلاب المعلمين والمعلمين على حد سواء؛ إذ أنَّ ثمة عبئًا ملقى على عاتق المعلمين في تنمية البُعد الوجودي لدى المتعلمين؛ تماشيًا مع آراء جيرت بييستا Gert Biesta، ودعوته لإعادة التفكير في أهداف التعليم، والذي حدد الذاتية (البُعد الوجودي للتعليم) من بينها؛ ليصير الطلاب أشخاصًا يواجهون تحديًا وجوديًا للفاعلية في العالم المحيط، ودورها في دعم إمكانات الطلاب وعنايتهم بالأسئلة الوجودية، وما يتطلبه ذلك من مشاركتهم في تطوير المناهج؛ لمساعدة طلاب المدارس في الإجابة عن الأسئلة الوجودية، ووعيهم بطرائق معالجتها.

وانطلاقًا مما أكده كل من: Jurica, et al. (2014, P.119) بأن الوجود يتكون من كل شيء في بيئة الأفراد، وأنهم لا يستطيعون فصل ذواتهم عن علاقاتهم بالأشياء والأشخاص في عالمهم؛ فضلًا عن نظرتهم للغير على أنهم أدوات تمكنهم من معالجة اهتماماتهم، وانشغالاتهم؛ فإن ذلك كله يعزز عَدَّ العلاقات المُحبة أداة مفيدة لفهم ذواتنا، وفهم حب شخص آخر؛ بوصفه محاولة لامتلاك وعيه من أجل الحصول على رؤية أكثر موضوعية للذات.

واستنادًا إلى رؤية باومان (٢٠١٦، ص.١٢٣) للروابط الإنسانية؛ والتى أشار فيها إلى أن حالات الضعف والوهن والهشاشة التى تعتري الشراكات الشخصية ليست السمات الوحيدة للحياة المعاصرة؛ فثمة حالة من الميوعة، والهشاشة، واللحظية الكاملة، تضرب بأشكال الروابط الانسانية والاجتماعية التى كانت تُشكل قبل عقود في إطار دائم وموثوق.

كما استطرد باومان (٢٠١٦، ص.١١٥) مؤكدًا أن إنسان العولمة صار فاقدًا للصفات الإنسانية، وفي مقدمتها الروابط الإنسانية التى تُعلي القيمة الأصيلة للآخرين؛

بوصفهم بشرًا متفردين، ومن ثم الاهتمام بالآخرين؛ لأجلهم، ولأجل تفردهم؛ إلى الحد الذى صار فيه التضامن الإنساني هو الخاسر؛ فيعني حب ذواتنا وحب الآخرين –في ضوء نظرته– احترام تفرد كل إنسان وارتفاع قيمة اختلافتنا؛ لأنها ستثري العالم الذى نسكنه معًا، وتجعله مكانًا أكثر إمتاعًا، وسحرًا، ونجاحًا. وربما يجد الشباب الذين ولدوا وتربوا وبلغوا في منعطف القرن الحادي والعشرين أن الدخول في العلاقات يتوقف على القدر الذى يستفيد به كل شخص منها، كما أن استمرار تلك العلاقات مقرونٌ باعتقاد أطرافها أنها تحقق لديهم الإشباع الكافي، وقدرتهم –في الوقت ذاته– على إنهائها في أي وقت أرادوا.

ولما كان الحب –كما ذكر Yin, et al. (2019, P.1)– حاجة مهمة لكل إنسان، ففي تسلسل ماسلو الهرمي للحاجات يجب أن يتحقق الحب والانتماء لدى الفرد؛ كي يصل إلى أعلى مستوى من تحقيق الذات؛ لذا يُعد الحب جودة متعددة الأوجه؛ لما له من دور في تقبل الفرد ذاته، وتقديريها، وتحقيق الرفاهية العاطفية، وتحسين النمو الاجتماعي والعاطفي، وكذلك صحته العقلية والنفسية؛ فضلًا عن تقوية الروابط بالمملكة الاجتماعية؛ ليمارس فعل الحب نحو كل شخص ليس أسرته وأصدقاؤه فحسب؛ بل إزاء أولئك الذين يتعامل معهم في مناحي حياته كافة.

وتأسيسًا على أهمية التعليم– بوصفه حافزًا للتغيير لأنفسنا، ومجتمعاتنا، والعالم– أوضح Yin, et al. (2019, P. 2) أن مفهوم الحب في التعليم نوقش من قبل بعض العلماء والفلاسفة المشهورين منذ أوائل القرن السادس عشر وحتى عصرنا الحالي؛ فقد اعتقد روجر أشام Roger Ascham أن الحب كان حافزًا قويًا في التعلم، كما أكد جون لوك John Locke أن التدريس الجيد لا يظهر إلا في سياق الحب، واعتقد مارتي هافيو Martti Haavio أن التعليم والتدريس يجب أن يشجعا التعبير عن شخصيات الطلاب، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال موقف محب، كما اعترف باولو فريري Paulo Freire بأن التعليم هو فعل محبة، واعتبرت بيل هوكس Bell hooks الحب أساسًا للتفاعلات بين المعلم والطالب في أثناء سعيهم للمعرفة.

وفي هذا الصدد أشار Hughes (2013, PP. 10–12) إلى أن الحب لا يُقصر– بوصفه عاطفة، وفعلًا– على العلاقات العائلية والرومانسية، ولكنه يمتد إلى الممارسة المهنية والمجال العام لعلاقات الخدمة، ولجلب الحب للسياقات المهنية يتوجب عدم تبني تبسيط مفرط

للحب(متسامح ورومانسي) فحسب؛ بل تشجيع الحب التأملي والمشاركة النقدية؛ انطلاقًا من أن فصل العقل عن العاطفة، والمناداة بفصل الذات الشخصية عن الذات المهنية يُعد غرورًا حداثيًا؛ فالفرد غير قادرٍ على فصل تجاربه الشخصية وعواطفه عن تفاعلاته في البيئة المهنية؛ فحب المعلم للمتعلمين ينشأ عندما يجتمع الإيمان بقيمة الحب في التعليم والقرار المتعمد بحب الطلاب مع شغف التدريس، وينمو نتيجة للحميمية التي تحدث في الصفوف الدراسية المُحِبة.

وفي هذا السياق قدم Bride (2009, P.3) فحصًا للمبادئ الأيديولوجية في جميع التخصصات في كليات التربية؛ من خلال إعداد المعلمين للتدريس للطلاب، وتزويدهم بالحقائق الثابتة التي يُنظر إليها على أنها تضمن الإتقان، والعقل، واليقين؛ مما أدى إلى الانشغال عن مهمة تنمية الهوية ومشاعر التعاطف، والتى تجسد تصورات المعلم بوصفه استبداديًا، ووكيل المعرفة، وبطلًا ومخلصًا، والطالب بوصفه الشخص الذي يجب ملؤه بمعرفة المعلم. وتكمن خطورة تلك الطرائق في تأثيراتها على المعلم في عديد من النواحي؛ أبرزها: إنتاج المعرفة، والتعرف على ذاته وطلابه، وفهم ماهية وكيفية حدوث التدريس والتعلم.

وأيدته دراسة Hughes (٢٠١٣) والتى خلصت نتائجها إلى غياب الحب عن برامج إعداد المعلمين ووزارة التربية والتعليم؛ مما عزز التوترات في العلاقة بين ممارسة الحب المهني وتميز المعلم، كما أوصت أنه إذا تم قبول هذه الرؤية على نطاق أوسع؛ فسيكون لها آثار في إعداد المعلمين الأَوَّلِي، والتطوير المهني المستمر؛ مما قد يسهم في قبول الحب كعنصر مشروع في الخطاب حول مهنة التدريس.

كما اتفقت معه دراسة Vincent (2016a) والتى استهدفت تقصي مكانة الحب في البيئات التعليمية؛ لتنمية وعي العاملين في المجال التربوي بدور الحب في الممارسة المهنية؛ وقد خلصت إلى أن ممارسة المحبة والتفكير الواعي في الممارسة المهنية تُفضي إلى بناء العلاقات الإيجابية، كما أن لها فوائد: اجتماعية، وعاطفية، وأكاديمية، ومجتمعية، واتفقت معها دراسة Dhungana (٢٠٢٠) والتى أكدت أهمية الحب؛ بوصفه قيمة إنسانية أساسية في البيئة التعليمية، والذي يعنى العيش بمحبة، وتلقي الحب ومشاركته، وقيمته في الربط بين الفرد، وذاته، وزملائه، والمعلمين.

وفي هذا الصدد أشارت دراستا: Douglas& Nganga (2013, P. 65)، Hmelak & Samai (2021, P. 156) إلى أن التدريس يتطلب حب الذات، والآخر، والعالم؛ لأنه فعل من أفعال الحب، فالحب هو أوكسجين الثورة، الذي يغذي الدم وروح النضال؛ لذا فإن معلمي المستقبل يتوجب عليهم تأييد الحب الراديكالي، وامتلاك الأدوات التي تمكنهم من تحرير ذواتهم من أشكال الجهل والممارسات القمعية؛ من أجل احتضان وسن تربية ثورية في فصولهم الدراسية؛ لأن الحب الراديكالي– بوصفه نظرية تمنح امتيازات لوجهات نظر الأصوات المهمشة، وغير المهيمنة– يسمح بإعادة صياغة اختلافات القوة في فصولنا الدراسية؛ حال توافر الحوار (لا يوجد جهلاء مطلقون ولا حكماء كاملون؛ هناك فقط أشخاص يحاولون معًا أن يتعلموا أكثر مما يعرفونه الآن)، والعمل، والأمل.

وفي سياق التأكيد على أهمية نظرية الحب للطلاب المعلمين أشار Dennis (2012, P. 3) إلى أنه برغم كون الحب صفةً بارزة يجب أن ينماز بها المعلمون؛ فإنَّ برامج تدريب المعلمين تركز عادة على أساليب التدريس، وليس على كيفية رعاية الطلاب، ويُؤَسِّس هذا القصور على عدد من الافتراضات: أن الحب صفة طبيعية لأي معلم، وأن المعلمين سيعِّبرون عن حبهم بشكل عفوي في الفصل الدراسي، وأن المعلمين الطموحين لا يحتاجون إلى إرشادات بشأن كيفية حب طلابهم؛ مما دعا تأكيد أن الافتقار إلى الأبحاث حول الحب في التعليم أمر مثير للقلق، ومن المهم عدم الاستمرار في ذلك.

واتفقت معه دراسة كلٍ من: Hmelak & Samai (2021) التى أكدت الحاجة المُلحة لنظرية الحب، حيث يعد إعداد وتدريب معلمين مُحبين على درجة عالية من الجودة إحدى المشكلات الرئيسة في الوقت الحاضر، إلى الحد الذى أوصت به بأنه لا يزال يُنتظر مادة ستدرس من المدرسة الابتدائية إلى الجامعة واسمها الحب؛ نظرًا لأهميته في العلاقة بين المعلم والمتعلم، ودعمه خروج الإنسان من وحدته، وتفوقه على ذاته. فالتفوق على الذات – في الأصل– قدرة روحية إنسانية على تكريس نفسه لمهمة أخرى غير نفسه وحاجاته، والحب هو القوة الدافعة الأساسية للجسر العقلي بين المعلم والطالب، ويتيح تواصلاً تربويًا حيًا وحقيقيًا بينهما؛ مما يجعل المعلمين منفتحين على الآخرين، ومنغمسين في السعي من أجل شخص أو شيء ما، ويستمعون –بتفهم– لحاجاتهم، ويتجاوزون ذواتهم.

مشكلة البحث:

تأسيسًا على ما سبق، وما أشارت إليه الدراسات السابقة ذات الصلة، وما أسفرت عنه الدراسة الاستكشافية التى أجرتها الباحثة؛ للوقوف على واقع رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ وذلك على عينة قوامها(٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؛ حيث طُبِّقَتْ – في تلك الدراسة الاستكشافية– أداتان؛ هما: اختبار رؤى العالم الإيجابية، واختبار القيم الوجودية:

اختبار رؤى العالم الإيجابية: والذى هدف إلى الكشف عن الافتراضات التى تكمن خلف إدراك وتفسير الطلاب معلمي علم النفس الإيجابي للعالم، والعيش فيه، وقد أسفرت نتائج تطبيقه عما يأتي:

- **(٥٥٪) أكدوا أن غالبية البشر عدوانيون وأنانيون، ويتصرفون من أجل المصلحة الذاتية، مع ندرة فرص تهذيب هذه الطبيعة الوحشية والنفعية.**
- **(٨٠٪) رأوا أن العالم مكان بارد يخلو من العدل والرحمة، وأن البشر يترابطون في جماعات متصارعة.**
- **(٥٥٪) رأوا أن الإنسان يُولد صفحة بيضاء، وكل ما يجعلنا ما نحن عليه هو الظروف الحياتية.**
- **(٦٠٪) أكدوا أن قبول الواقع والتكيف معه هو الأفضل؛ فليس كل ما يريده الفرد سيحققه.**
- **(٧٠٪) رأوا أن البشر ممزقون في أغلب المواقف بين الرغبات، والمشاعر، والعقل وقليل من يُغَلِّب عقله على عاطفته.**
- **(٧٠٪) رأوا أن ما يمرون به لا يقع على عاتقهم بمفردهم؛ وإنما للظروف المحيطة يد فاعلة فيما يعانون.**
- **(٨٠٪) أيدوا أن الإنسان يوجد في الطبيعة، وعليه الإذعان لها؛ كي لا يتعرض للفياضانات، والأعاصير، ونقص المياه،... وغيرها من الكوراث.**
- **(٧٥٪) رأوا أن العلم لم يعد جالبًا للمسرات والتقدم؛ لأن غرور القادة والشعوب يجعلهم يستخدمون العلم لجلب المكاسب وتحقيق الأغراض، من دون استشعار المخاطر الناتجة عن ذلك.**

اختبار القيم الوجودية: والذى استهدف تعرف الموقف الذي يتخذه الطالب معلم علم النفس؛ لتجربة وجوده الحر، والأصيل، وبناء معنى وجودي لحياته، وقد أسفرت نتائج تطبيقه عما يأتي:

- (٧٥٪) يعانون مواقف مأزومة، ويجدون صعوبة في تعرُّف المعنى الوجودي لحياتهم؛ مما يُشعرهم بالإحباط، والاكتئاب، والقلق،... وغيرها من المخاوف الوجودية.
- (٨٠٪) يشعرون بفقدان الهدف في الحياة، وغير قادرين على صوغ أهداف تُشعرهم بقيمة وجودهم؛ مما يؤثر سلبًا في جودة حياتهم، والتكيُّف مع ما يواجهونه من معاناة.
- (٦٠٪) يرون أن المؤثرات البيئية –على وجه التحديد– تُقَوِّض حريتهم، وتحد من إمكاناتهم في تشكيل مستقبلهم.
- (٥٥٪) يُلقون على الأحداث، والمشاعر، والآخرين بمسؤولية ما هم عليه، ويسود بينهم تجنب المسؤولية وإزاحتها في كثير من الأحيان.
- (٦٥٪) يشعرون بعدم تطابق ذواتهم الداخلية، وسلوكياتهم؛ لأنهم غير قادرين على تعرف الاختيارات المتاحة أمامهم، واتخاذ القرارات المناسبة، وتحمل مسؤولية تلك القرارات؛ فضلًا عن عدم اعترافهم الكامل بالعواقب.
- (٧٥٪)لا يستطيعون مجابهة العقبات التى تعترضهم؛ مما يشعرهم بالانسحاب من العالم؛ وليس الانسجام معه.
- (٧٠٪) أعربوا عن أن الانفتاح على الآخرين، والتعبير عن الذات –كما هي– للآخر يجلب الصدمات النفسية، والصراعات؛ مما يؤدي إلى إنهاء العلاقة مع الآخر، وتفضيل عدم الانخراط في علاقات الإنسانية منفتحة على الآخرين.

وعليه تحددت مشكلة البحث في "تدني رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية"؛ مما يمكننا –في ضوء ما تَقَدَّم– من صوغ مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

"ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الحب في تنمية رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ لدى الطلاب معلمى علم النفس؟" ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

- ما البرنامج القائم على نظرية الحب؟

- ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الحب في تنمية رؤى العالم الإيجابية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس، بكلية التربية – جامعة الإسكندرية؟
- ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الحب في تنمية القيم الوجودية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؟

أهداف البحث:

استهدف هذا البحث:

- إعداد برنامج قائم على نظرية الحب.
- تعرُّف فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية رؤى العالم الإيجابية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.
- تعرُّف فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية القيم الوجودية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.

أهمية البحث:

قد تفيد النتائج التى أسفر عنها البحث في:

- توجيه عناية القائمين على تطوير برامج إعداد المعلم بإعادة بناء المعرفة؛ لتتكون من ذكاء عقلاني، وانتباه عاطفي للذات والآخرين، والتزام متعالٍ (مؤثر) لخدمة البشر الآخرين، وغير البشر والبيئة، والتصرف بشغف للعمل، والسعي وراء تنمية الإنسانية.
- لفت أنظار معلمي المعلم إلى أنه في سياق الحب –لا القهر– تُتاح الفرصة للطلاب المعلمين للتأمل والتفكير في ماهيتهم كبشر، وتطوير الوكلاء والميسرين الناقدين المؤهلين للعمل بالصفوف الدراسية، والمدارس في القرن الحادي والعشرين.
- مساعدة أعضاء هيئة التدريس والطلاب المعلمين في تطوير فلسفتهم وممارساتهم التدريسية؛ لتعكس إيمانهم بأهمية الحب، والعلاقات العاطفية– غير الرومانسية– في التعليم، ودورها في تنمية فعل المسؤولية.
- إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتقدير أهمية بناء العلاقات المُحبة، والتى تنطوي على الرعاية، والاحترام، والإنصاف، والحماس وتأثيرها –جميعًا– على الرضا عن الذات.

- تنمية وعي الطلاب معلمي علم النفس بالحب كجزء رئيس من إنسانيتهم؛ حيث إن التفاعلات المحبة تتطلب التواصل مع إخوانهم من البشر، والكائنات الحية غير البشرية على حد سواء.
- تنمية رؤى العالم الإيجابية؛ من خلال تشكيل المعتقدات حول عالم جيد، والانفتاح على المستقبل، والحفاظ على العلاقات الإنسانية؛ فضلًا عن تنمية المعتقدات الإيجابية الوقائية بشأن كل من: العالم؛ بوصفه مكان خير، والنفس؛ مثل: تقدير، وتحقيق الذات.
- إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للكشف عن السرديات ذات الموضوعات المأساوية، وتحليل الخطابات حول الدراما الإنسانية، وحدود الحياة، واللامعنى المتأصل للوجود الإنساني؛ لمساعدتهم في اكتشاف المعاني المعينة إياهم في تجاوز المعاناة؛ من خلال اكتساب القيم الوجودية.
- مساعدة الطلاب المعلمين في إعادة ترتيب الأولويات القيمية الوجودية؛ بما يؤثر –إيجابًا– في تفسيرهم المخاوف الوجودية، وتشكيل معنى وجودهم في العالم، وتوسيع نطاق حريتهم، وتقليل معاناتهم.
- وقاية الطلاب معلمي علم النفس من الإحباط الوجودي، وما يصاحبه من الافتقار إلى الحافز، والشعور بالفراغ، وانعدام المعنى، وتطور أنواع العصاب كافة.
- التأطير العام للبرنامج القائم على نظرية الحب، ومِنْ ثَمَّ إعداد المواد التعليمية الممثلة في: دليل عضو هيئة التدريس، ودليل الطالب المعلم، وإعداد اختباري: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ مما قد يفيد الباحثين في مجال المناهج وتعليم علم النفس.

فرضا البحث:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\leq(0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار رؤى العالم الإيجابية.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة $\leq(0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار القيم الوجودية.

حدود البحث:

قُصِرَ البحث الحالي –في حدوده– على ما يأتي:

- **الحدود البشرية: تمثلت في (٦٠) طالبًا وطالبةً من طلاب المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.**
- **الحدود الزمانية: طُبق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.**
- **الحدود الموضوعية: قُصِرَتْ على:**
  - **سياقات تطبيق نظرية الحب: حب الذات، والحب التربوي، وبناء المجتمع الحبيب.**
  - **أبعاد رؤى العالم؛ وهي: الطبيعة البشرية، والإرادة، والإدراك، والسلوك، والعلاقات البينشخصية، والحقيقة، والعالم والحياة.**
  - **القيم الوجودية؛ وهي: المعنى الوجودي للحياة، والحرية الوجودية، والمسؤولية الوجودية، والأصالة الوجودية، والتسامي بالذات، والترابط الاجتماعي للتجربة الفردية.**

أداتا البحث، ومادتاه التعليميتان:

أُعَدتْ –تحقيقًا لأهداف البحث– الأداتان الآتيتان:

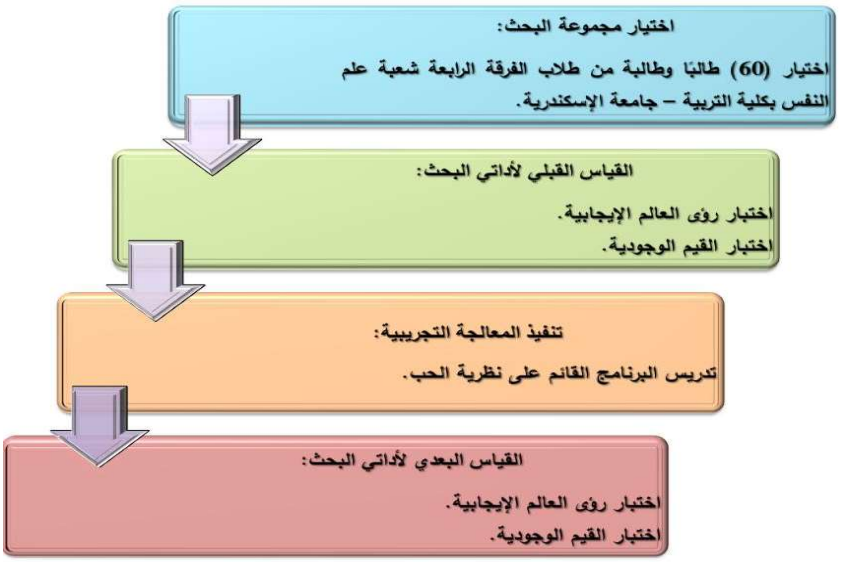
- **اختبار رؤى العالم الإيجابية لدى الطلاب معلمي علم النفس. (إعداد الباحثة)**
- **اختبار القيم الوجودية لدى الطلاب معلمي علم النفس. (إعداد الباحثة)**

المادتان التعليميتان:

- **دليل عضو هيئة التدريس لتدريس البرنامج المقترح.**
- **دليل الطالب المعلم بعنوان "قوة الحب".**

منهج البحث:

اعتمد البحث– في ضوء طبيعته، وكذلك الأهداف التى يسعى لتحقيقها– على المنهج التجريبي والذى استُخدم لتقصي فاعلية برنامج قائم على نظرية الحب؛ في تنمية كلٍ من: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ لدى طلاب المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؛ وذلك بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وبقياسين: قبلي، وبعدي، ويوضح الشكل رقم(١) الآتي التصميم شبه التجريبي للبحث:



شكل رقم (١): التصميم شبه التجريبي للبحث.

(إعداد الباحثة)

مصطلحات البحث:

- نظرية الحب وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: إطار شامل متكامل للحب، يتضمن جوانب ثلاثة؛ الأول: العواطف؛ مثل: الفرح، والسعادة، والترابط، والشعور بفوائد العمل الجماعي، والتقدير، والشعور بالمسؤولية، وقبول تغيُّر المشاعر، والثاني: المعارف والمهارات؛ مثل: قبول الذات والآخر، ومهارات التفاعل، ومهارات حل المشكلات، وضبط الذات، والتسامح، والحماس، والمرح، والأخير: أفعال الحب؛ مثل: الملاحظة والاهتمام النشطين، والتشجيع، والتعاطف، وقرار الالتزام، والتضحية، كما يُعنى ذلك الإطار –بأبعاده– بتنظيم معرفة الطالب معلم علم النفس النظرية للحب وممارسته العملية في ثلاثة سياقات؛ هي: حب الذات، والحب التربوي، وبناء المجتمع الحبيب.
- رؤى العالم الإيجابية وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: إطار شخصي معرفي، وإدراكي، وعاطفي يستند إليه الطالب معلم علم النفس في بناء تصوراته، وإدراكاته الإيجابية، والتي تنعكس ليس على وصفه للعالم فحسب؛ وإنما على عمليات صنع القرار، وسلوكيات الحياة اليومية

ذات الصلة بكل من: الطبيعة البشرية، والإرادة، والإدراك، والسلوك، وبناء العلاقات مع الطبيعة، والبشر، والحقيقة، وطبيعة الحياة والعالم.

- القيم الوجودية وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: الموقف الذي يتخذه الطالب معلم علم النفس تجاه الحياة، والذي يعينه على البحث عن المعنى الوجودي لحياته، ويعترف بحريته في الاختيار، وما يترتب عليها من مسؤولية عن اختياراته، وتحقيق التطابق بين ذاته الداخلية، وسلوكياته؛ فضلًا عن الاعتراف بإمكاناته ومحدودية تلك الإمكانات المرتبطة بمحدودية الحياة، والتبادل المستمر للمعارف والمشاعر والقيم بين الأشخاص؛ مما يساعده في النمو، وإعادة تشكيل حياته الشخصية الداخلية؛ من خلال الممارسات الإبداعية المستمرة.

خطوات البحث:

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

- التأطير النظري لمتغيرات البحث.
- إعداد الإطار العام للبرنامج القائم على نظرية الحب، ومادتيه التعليميتين (دليلي: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم)، وعرضه على السادة المُحَكَّمين، وتعديله؛ في ضوء ما يبدونه من آراء.
- إعداد أداتي البحث:
  - اختبار رؤى العالم الإيجابية، وعرضه على السادة المُحَكَّمين، وتعديله؛ في ضوء ما يبدونه من آراء ومقترحات.
  - اختبار القيم الوجودية، وعرضه على السادة المُحَكَّمين، وتعديله؛ في ضوء ما يبدونه من آراء ومقترحات.
- إجراء التجربة الاستطلاعية؛ التجريب الاستطلاعي لأداتي البحث؛ لحساب الخصائص السيكومترية، وصوغهما في صورتهما النهائيتين.
- اختيار مجموعة البحث من طلاب المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.
- تطبيق أداتي البحث قبليًا على مجموعة البحث.

- تنفيذ المعالجة التجريبية.
- تطبيق أداتي البحث بعديًا على مجموعة البحث.
- إجراء المعالجة الإحصائية، والتوصل إلى النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات؛ في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج.

أولًا- التأطير النظري لمتغيرات البحث:

يتضمن هذا القسم عرضًا، وتحليلًا وافيًا لمتغيرات البحث، وذلك في محاور ثلاثة؛ هي: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية، ونظرية الحب، وفيما يلي استعراض مُفَصَّل لتلك المحاور:

أولًا: رؤى العالم الإيجابية Positive Worldviews:

١- مفهوم رؤى العالم الإيجابية:

سيُعنى فيما يأتي بعرض مُفَصَّل لمفهوم رؤى العالم، ثم مفهوم رؤى العالم الإيجابية:

أ- مفهوم رؤى العالم:

عرف Koltko-Rivera (P.3 ,٢٠٠٤) رؤى العالم بأنها: "مجموعة من الافتراضات حول الواقع المادي والاجتماعي، التي قد يكون لها تأثيرات قوية على الإدراك، والسلوك".

وعرفها Hedlund-de Witt (2012, 75) بأنها: "أنظمة شاملة من المعنى وصنع المعنى، تُعنى-بشكل كبير- بكيفية تفسير البشر للواقع، وتفعيله، وإنتاجه، وإعادة إنتاجه"

وعرفها كلٌ من: Duckham & Schreiber (2016, P. 57) بأنها: "مجموعة من الافتراضات التي تتضمن ما تسميه الفلسفة -تقنيًا- عوالم الميتافيزيقا (بما في ذلك علم الوجود ونظرية المعرفة)، وعلم الأكسيولوجيا (دراسة القيم)، والكون (الإرادة)، والأخلاق، والوعي".

وعرفها كلٌ من: Taves, Asprem, & Ihm (2018, P.209) بأنها: "إطار ينظم الطرائق التي يفسر بها الأفراد الجوانب المركزية للحياة البشرية، ويتضمن ذلك الإطار كوكبة من المواقف، والمعتقدات، والعواطف، والقيم المتعلقة بالأسئلة الكبرى، والتي تبني نموذج الفرد العام للواقع، وترشده في أثناء تنقله في العالم".

كماعرفها Murdoch (2020, P.15) بأنها: "مجموعة من المعتقدات والافتراضات التي تحكم كل مجال من مجالات حياة الفرد، وهي صورة للواقع، أو عدسة يرى كل فرد من خلالها عالمه ويفسره، ويُعد تطوير رؤى العالم بمثابة رسم الخرائط على أساس الخبرة المستمدة من الواقع والحياة، وهي أفضل طريقة لعرض الواقع، وتفسيره".

كما عرفها Woodard (2021, P.2) بأنها: "نظام من المعتقدات، والقيم، والمواقف الأساسية المتعلقة بطبيعة وهدف الكون والإنسانية، وكيفية عيش المرء حياته، كما توجه هذه المعتقدات والقيم والمواقف تصورات الفرد، وتفسيراته، وتفاعلاته مع العالم".

كما عرفها كلٌ من: Rush, Redshaw &Short (2023, P.194) بأنها: "طريقة لوصف العالم والحياة بداخل الفرد، وتعبر عن منظوره".

ب- مفهوم رؤى العالم الإيجابية:

عرف كلٌ من: Ibrahim& Heuer (2015,P. 51) رؤى العالم الإيجابية بأنها: "المعتقدات والافتراضات الأساسية الكامنة خلف التوجه الإيجابي لعمليات صنع القرار، وحل المشكلات في الحياة اليومية ذات الصلة بالطبيعة البشرية، وطبيعة الحياة، ونشأة الكون، والعلاقات، والطبيعة، والوقت، والنشاط".

وعرفها Clifton (2020,P.2) بأنها: "عدسات عقلية وطرائق إيجابية لإدراك العالم".

كما عرفها كلٌ من: Stahlmann &Ruch (2023,P.481) بأنها: "خريطة معرفية، وإدراكية، وعاطفية، تُستخدم التوجهات والتوقعات الإيجابية؛ لإدراك العالم، وتفسيره".

وتُعرَّف – إجرائيًا- بأنها: إطار شخصي معرفي، وإدراكي، وعاطفي يستند إليه الطالب معلم علم النفس في بناء تصوراته، وإدراكاته الإيجابية، والتى تنعكس ليس على وصفه للعالم فحسب؛ وإنما على عمليات صنع القرار، وسلوكيات الحياة اليومية ذات الصلة بكل من: الطبيعة البشرية، والإرادة، والإدراك، والسلوك، وبناء العلاقات مع الطبيعة، والبشر، والحقيقة، وطبيعة الحياة والعالم.

٢- الخصائص الأربعة الرئيسة لرؤى العالم:

حدد كلٌ من: Shapiro& Iwry (2022, PP.440-441) الخصائص الرئيسة لرؤى العالم لتجمع بين منظوري رؤى العالم بِعَدِّها أوصافًا للعالم، وكأجهزة تفسيرية تتناسب مع مواجهة الفرد وتفاعله مع ظروف حياته الشخصية، ونوجز تلك الخصائص فيما يلي:

أ- رؤى العالم موحدة: برغم اختلاف رؤى العالم؛ فإنها –كافة- تجمع جوانب مختلفة من لقاء الفرد مع العالم في مبادئ تنظيمية أوسع، وتترابط؛ من خلال القيم السياسية، والأعراف، والتقاليد الثقافية، والمبادئ التي تعلمها الفرد في مرحلة الطفولة، كما تُسهم الأسرة –في كثيرٍ من الأحيان- بالتأثير الأساسي في تشكيلها؛ من خلال: من أين أتينا؟، ومن ربَّانا؟، ومن علمنا أن نكون الشخص الذي نحن عليه؟ كما يتسع مجال التأثير ليشمل الأشخاص الآخرين الذين يشكلوا المحيط الاجتماعي للفرد(العلاقات الاجتماعية)، فيطور الفرد هويته الاجتماعية، ويستوعب المعتقدات، والقيم، التي تشكل –فيما بعد- جزءًا كبيرًا من كيفية فهمه ذاته في صلتها بالعالم.

ب- رؤى العالم شخصية: تُعد رؤى العالم متجذرة في ذات الفرد، فهي ليست مجرد مجموعة من المعتقدات التي تستند إليها الطريقة التي نختبر بها العالم فحسب؛ وإنما تتكون من ذكريات، وعواطف، ومواقف، وتصورات، وأنواع أخرى من البدهيات التي تُدمج في التوجه العام، والتي نُسجت من النسيج الغني لحياتنا النفسية الداخلية؛ فقد تكون جزءًا شديد الوضوح إلا أن الفرد يفشل في ملاحظة تأثيرها على تفكيره.

ج- رؤى العالم تفسيرية: وهى رؤى تُعين الفرد على تعميم معرفته، وخبراته في مبادئ تنظيمية، تمكنه من فهم العالم.

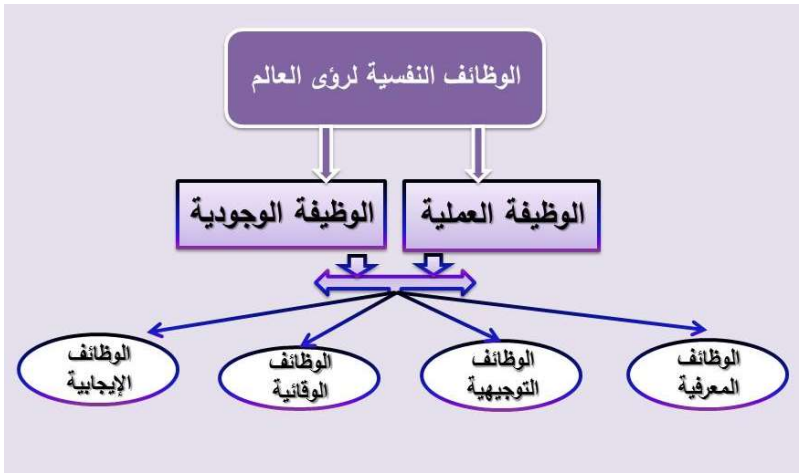
د- رؤى العالم ذات قيمة كبيرة: تشمل رؤية الفرد للعالم معتقدات واسعة النطاق حول الواقع ككل، لكنها مرتبطة ببعضها بعضًا، وتتمحور حول موضوعات ومبادئ تمثل السمات المميزة للحياة البشرية، فتُنَظم –على عكس النماذج المجردة أو العلمية للواقع- حول المصادر العميقة للمعنى في حياة الفرد، والتي تتحد معًا –من خلال القيم والموضوعات ذات الأهمية الشخصية- كجزءٍ لا يتجزأ من إدراك الفرد لنفسه، ومكانه في العالم، وكيف ينبغي أن تكون حياته. وعليه، تُعد مصادر المعنى لبِنَات بناء الهوية، حيث تعمل على هيكلة فهم الفرد لتجاربه الشخصية، وتقدم إطارًا لكيفية العيش.

تستنتج الباحثة –بناء على ما سبق–أن:

- **أبعاد رؤى العالم هي ما قبل النظرية أو ما قبل المفاهيم؛ أي: أنها سابقة للفِكَر، وأساس يقوم عليه التفكير.**
- **رؤى العالم متجذرة بعمق في سيكولوجية الفرد، أي: أنه يفكر، ويسلك، ويعيش وفقًا لها.**
- **رؤى العالم تنشأ من الحياة المعيشة، وكرد فعل لها.**
- **جميع البشر يفكرون؛ من خلال تصنيفات: الذات، والآخر، والعلاقة، والتصنيف، والسببية، والمكان والزمان، في تكوين رؤيتهم للعالم، رغم أن محتويات هذه الفئات تختلف باختلاف السياقات: الثقافية، والتاريخية.**
- **تُعد رؤى العالم بناءً فرديًا ناتجًا عن التجربة الشخصية، والتفكير في هذه التجربة؛ لذا فإن عدم ممارسة الفرد للتفكير التأملي قد يعوق إعادة تشكيل رؤيته للعالم.**

٣- الوظائف النفسية لرؤى العالم:

أكدت دراستا: Nilsson (2014, PP.26-29)، Hayes,et al. (2015,PP.٥٢٥-٥٢٧) أن الوظائف النفسية التى تعبر عن الأداء النفسي لوجهات النظر العالمية تُصنف إلى وظيفتين رئيستين: العملية، والوجودية، تنبثق عنهما أربع وظائف فرعية: معرفية، وتوجيهية، ووقائية، وإيجابية. ويوضح الشكل رقم (٢) الآتي تصنيف الوظائف النفسية لرؤى العالم:



شكل رقم (٢): الوظائف النفسية لرؤى العالم

إعداد الباحثة

الوظيفة العملية: والتى تُعني أنَّ رؤى العالم جزء من أن تكون إنسانًا أو على الأقل شخصًا بشريًا، ولها وظيفة نفسية غاية في الأهمية تتحد في أن الإنسان غير قادر على العمل – بفعالية– وغير قادر على العمل على الإطلاق، من دون رؤية للعالم، فالبشر لديهم حاجة أساسية لتنظيم التجارب الشخصية، وتمثيل العالم عقليًا في رؤية عالمية؛ حيث إنها تشكل ركيزة أساسية للتفكير، وتوفر تنبؤات حول العالم وإرشادات للعمل، وتوفر دليلًا للحياة؛ مما يجعلها ضرورية للبقاء.

الوظيفة الوجودية: والتى تُعني أن رؤى العالم تُعين الفرد على إدراك وجوده، والتأمل فيه على عكس الكائنات الأكثر بدائية، وهو الأمر ذو الأهمية في الحياة البشرية؛ لذا يُعد هدفا: الإجابة عن الألغاز الوجودية، وتوفير الإحساس بمعنى الحياة والهدف منها؛ كجزء حيوي من وظيفة رؤى العالم.

بناءً على الشكل السابق تُقسم الوظيفتين: العملية، والوجودية إلى أربع وظائف فرعية؛ هي:

- **الوظائف الفرعية المعرفية: والتي تتوافق مع الحاجة إلى الإجابات عن الأسئلة الوجودية.**

- **الوظائف الفرعية التوجيهية: والتي تتوافق مع الحاجة إلى إرشادات حول كيفية الاستجابة –بشكل متكيف– مع البيئة، وكيف يصير الفرد فاعلًا مساهمًا في عالم هادف.**
- **الوظائف الفرعية الوقائية: والتي ترتبط برؤى العالم في كلتا الوظيفتين: العملية، والوجودية؛ لأن الحياة العملية والواقع الوجودي يمكن أن يؤديا إلى نشوء مشاعر التهديد؛ نظرًا لأن البعد الوجودي للفكر البشري يمكن أن يكون مخيفًا؛ لذا فإن لرؤى العالم وظيفة تأقلم حيوية؛ إذ يمكنها التعامل مع الواقع الذي لا مفر منه، الذي تعتريه قسوة الحياة وخطورتها ويقين الموت من خلال إيجاد إجابات للألغاز الوجودية؛ فضلًا عن دورها في الحماية ضد الواقع المثير للقلق.**
- **الوظائف الفرعية الإيجابية: وهي بدورها وظائف مساعدة؛ لأنها تؤكد أن الوظائف الأخرى تعمل بشكل صواب، وهي الحاجة إلى تأكيد جدارة الذات، وصلاحها العام.**

وهذا ما أيدته دراسة كلٌ من: Stahlmann&Ruch (2023) بأن لرؤى العالم الإيجابية آثارًا غاية في الأهمية في تنمية الشخصية، كما أنها تسهم –على الأقل– في وصف الاختلافات الشخصية، والتنبؤ بها، كما تؤثر في تفكير الأفراد، وشعورهم، وسلوكياتهم؛ إذ يرتبط الاعتقاد بأن العالم مكان جيد ارتباطًا وثيقًا بدرجات أعلى في التوافق، والانبساط، والتفاؤل، والامتنان، والفضول، والرفاهية الذاتية، والازدهار؛ أي: أن رؤى العالم نشطة في توجيه الانتباه ديناميكيًا وكذلك توجيه العمل.

وفي ضوء ما سبق؛ ترى الباحثة أن:

- **يجب الأخذ في الحسبان أهمية الوظيفتين: العملية، والوجودية لرؤى العالم، فإذا كانت الأولى ضرورية للبقاء الجسدي؛ فالثانية حاسمة للتكيف النفسي والصحة. وعليه، فالرؤى الفاعلة للعالم، والتي يمكن أن تجيب عن جميع الاستفسارات وتحل جميع المشكلات، يمكن أن توفر راحة البال والأمن.**
- **يميل الأفراد الذين يتمتعون بتقدير الذات المرتفع إلى البحث عن الفرص المباشرة، واغتنامها؛ تأكيدًا لتقديرهم ذواتهم.**
- **يلجأ الأفراد ذوو احترام الذات المنخفض إلى الوظيفة الوقائية للنظرة العالمية؛ من خلال تجنب المواقف الخطرة التي تتعرض فيها إنجازات الذات للتهديد.**

٤- التطور المعرفي، والاجتماعي لرؤى العالم:

إن فهم كيفية تطور رؤى العالم أمر حيوي يُنبىء بالروابط بينها، وبين الصحة: الاجتماعية، والسلوكية، والعقلية؛ حيث إن الأفراد يشكلون معتقداتهم؛ من خلال الاستكشاف، والملاحظة، والمشاركة، والتقليد، والتعليم. ونستعرض فيما يأتي الأسس المعرفية لرؤية المرء للعالم، يليها النقل الاجتماعي لمعتقدات رؤى العالم:

أ- التطور المعرفي لرؤى العالم:

أشار Legare (2019,P.122-124) إلى أنه انطلاقًا من أن رؤى العالم هي الإطار الشامل لتصوراتنا، وتفسيراتنا، وتفاعلاتنا (المخطط الرئيس)، فإن اللبنات الأساسية الأولى والأكثر أساسية لرؤية العالم متوافرة في المخططات المبكرة للطفل، فالطفل الرضيع يشكل هذه المخططات من خلال ملاحظته العالم، وتفاعله معه، ثم يستخدم تلك المخططات في توجيه تصوراته، وتفسيراته، وتفاعله مع العالم مثلما يستخدمها الكبار.

وتجدر الإشارة -هنا- لتطور رؤية الفرد للعالم؛ بوصفه مكانًا باردًا وغير مكترث؛ على سبيل المثال لا الحصر: إذا فشل أحد الوالدين في الاستجابة لحاجات الطفل؛ فقد يشكل هذا الطفل مخططًا لـ "الوالد" يتضمن الاعتقاد بأن الوالد لن يساعد الطفل في تلبية حاجاته. ولما كانت المخططات مترابطة؛ فإنه قد يفترض الطفل أيضًا أن البالغين الآخرين لا يمكنهم مساعدته الطفل في تلبية حاجاته؛ بين والد الطفل، والبالغين الآخرين.

وعليه، قد يطور هذا الطفل اعتقادًا بأنه لا يمكنه الاعتماد على الآخرين في تلبية حاجاته، وبالتالي قد يصبح هذا الاعتقاد جزءًا من اعتقاد أكثر تجريدًا وتعميمًا عن العالم، والذي ينبىء -بدوره- بالتصورات، والتفاعلات، والسلوكيات عبر مجموعة متنوعة من السياقات.

وفي هذا السياق حدد كل من: Kidde& Campbel (2020, P.83) صورتين لدمج الخبرات الجديدة في رؤية الفرد للعالم؛ هما:

- **الاعتقاد المعمم ليس له تأثير ثابت في تصورات الفرد؛ لأن التجارب الجديدة تعمل باستمرار على تعديل هذه المعتقدات؛ حيث إنها تتجذر في شبكة التفاهمات التي تشكل رؤى العالم، وتُراجع رؤى العالم باستمرار مع استيعاب الخبرات الجديدة.**

- **التجارب – وبخاصة المفاجئة، والمثيرة للذكريات العاطفية – تُدمج بعمق في رؤية الفرد للعالم، وتساعد في إبراز التجربة في ذاكرته؛ فيتذكرها ويفكر فيها بشكل متكرر؛ لذا قد تغير التجارب –بشكل كبير– الرؤية الحالية للعالم؛ أي: أنَّ التجارب جزء من رؤية الفرد الأساسية للعالم، وتؤثر في معتقداته، وقيمه، ومواقفه تجاه ذلك العالم. فالأحداث الصادمة –على سبيل المثال– قد تؤدي إلى التشكيك في الاعتقاد بأن العالم عادل ومنصف.**

ب– التطور الاجتماعي لرؤى العالم:

أوضح Lane (2020, PP.٢٤٥) أن التعلم الاجتماعي يحدث – بشكل أساسي– خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ مما يجعل للوالدين تأثيرًا هائلًا في تطور رؤية الأطفال للعالم، حيث ترتبط وجهات نظر الوالدين والطفل بشكل إيجابي؛ إذ إنه ثمة عديدٌ من العوامل التي تشير إلى مدى الترابط الإيجابي بين معتقدات، وقيم، ومواقف الوالدين والأطفال؛ لا سيما عندما يكون لدى الوالدين أسلوب تربية موثوق به على عكس الأسلوب الاستبدادي أو المتساهل.

ومِنْ ثَمَّ فإنه من الأرجح يزداد انتقال المعتقدات بين الوالدين والطفل عندما تكون هناك علاقة وثيقة بين الوالدين والطفل، حيث يتعرَّف الطفل معتقدات والديه، ويكتنفه إحساس الوكالة الشخصية في التعامل مع جوانب من رؤية الوالدين للعالم.

وتلعب الوكالة الشخصية دورًا مهمًا في تطوير رؤى العالم، وتُعد عاملًا كامنًا وراء اختلاف رؤى الأطفال للعالم عن رؤى والديهم، حيث يتمتع الأطفال الأكبر سنًا والمراهقون بمستويات مذهلة من الوعي ما وراء المعرفي لرؤى العالم، ويمكنهم مراقبة التجارب التي تؤثر في رؤاهم للعالم؛ فضلًا عن تحديد الثغرات والتناقضات في تلك الرؤى، والبحث بنشاط عن المعرفة؛ لإصلاحها.

في ضوء ما سبق؛ ترى الباحثة أنَّ هناك تأثيرات سياقية على انتقال رؤى العالم بين الوالدين والطفل، والتي يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات؛ الأولى: مستوى النظام الداخلي (السياقات والبيئات المختلفة للطفل)؛ مثل: من المرجح أن يقدّر الطفل الذي ينشأ في حالة فقر وعوز لمال، والثانية: مستوى النظام الخارجي (السياقات والبيئات المختلفة للوالد)؛ مثل: إذا كان أحد الوالدين يشغل وظيفة لا يُمنح فيها كثيرًا من الاستقلالية، فإن الوالد يكون أقل

احتمالية لنقل قيمة الاستقلالية إلى طفله، والأخيرة: مستوى النظام الزمني (التغييرات الطولية لهذه السياقات والبيئات)؛ مثل: التحولات الاجتماعية أو السياسية الكبرى (ثورة ٢٥ يناير)، والتي تؤثر في مستوى النظام الزمني، وتؤثر في انتقال رؤى العالم من الوالدين إلى الطفل.

٥- المداخل السيكولوجية المُفسرة لرؤى العالم:

ذكر Taves (2022, PP.366-371) مدخلين أساسيين للدراسة والتفسير السيكولوجي لرؤى العالم، وهما: المدخل المنظومي The Systemic Approach: والذي يركز على الردود على الأسئلة الكبرى الأساسية لرؤى العالمية، والمدخل المعرفي السلوكي The Cognitive-Behavioral Approach: والذي يركز على العمليات التي تؤدي إلى السلوكيات التي تعبر عن رؤى العالم، كما حدد المدخل التطوري An Evolutionary Approach؛ بوصفه دامجًا كلا المدخلين السابقين معًا.

أ- المدخل المنظومي The Systemic Approach

أشار كل من: Rousseau & Billingham (2018, P.8) إلى المدخل المنظومي بوصفه معنيًا بتطوير إطار لاستقصاء رؤى العالم وتوثيق المعتقدات؛ استنادًا إلى الأسئلة الكبرى التي يمكن تضمينها تحت العناوين الفلسفية التقليدية (علم الوجود، والميتافيزيقا، وعلم الكونيات، وعلم الأكسيولوجيا، وعلم الممارسة، ونظرية المعرفة). ويوضح الجدول رقم (١) الآتي الأسئلة الأساسية لرؤى العالم:

جدول رقم (١):
الأسئلة الأساسية لرؤى العالم:

أبعاد رؤى العالم	الأسئلة الكبرى
علم الوجود Ontology	ما أنواع المواد المتاحة بشكل أساسي؟ ما أسباب وجود الواقع؟
الميتافيزيقيا Metaphysics	ما طبيعة الموجودات الأساسية؟
علم الكونيات الأول Cosmology I	ما طبيعة العالم الطبيعي، وأصله، وتاريخ تطوره، وإمكاناته؟
علم الكونيات الثاني Cosmology II	ما طبيعة البشر، وأصلهم، وتاريخ تطورهم، وإمكاناتهم؟
علم الأكسيولوجيا Axiology	ما المهم؟ ولماذا؟ ما الذي يجعل الأشياء جيدة؟
علم الممارسة Praxiology	كيف نعيش؟ ما الذي يُكسب العمل معنى؟ ما أهداف الفرد؟ وكيف يمكن تحقيقها؟
نظرية المعرفة Epistemology	ماذا نعرف؟ كيف يمكن للفرد أن يعرف أو لا يعرف؟

ب– المدخل السلوكي المعرفي The Cognitive–Behavioral Approach:

أشار كلٌ من: De la Sierra, Smith & Mitchell (2017) إلى هذا المدخل بوصفه معنيًا بتطوير إطار متعدد التخصصات يؤسس على أن رؤى العالم: "كوكبة (مجموعات) معقدة وهرمية من المعنى أنشأها شخص ما؛ لوصف واقعه أو إحساسه بالذات". ويوضح الشكل رقم (٣) الآتي الإطار متعدد التخصصات لرؤى العالم والسلوكيات:

شكل رقم (٣): الإطار متعدد التخصصات لرؤى العالم والسلوكيات.

المصدر: De la Sierra, Smith, & Mitchell (2017)

يتضح من الشكل السابق أن هذا المدخل يركز على العمليات التي تتفاعل؛ لفهم المواقف، وتؤدي إلى مجموعة واسعة من السلوكيات، التي تعبر بوعي عن رؤى الفرد للعالم.

ج- المدخل التطوري An Evolutionary Approach:

أوضح Taves (2022, PP.369-371) أن هذا المدخل يُعنى بدمج المدخلين السابقين معًا، ويتطلب -في سبيل ذلك- أمرين؛ الأول: الإجابات المنهجية والعقلانية على الأسئلة الكبرى بشأن رؤى العالم، والثاني: تأسيسًا على المدخل السلوكي المعرفي، تقوم الكائنات البشرية بجمع البيانات واختيار السلوكيات والأفعال المعبرة عن رؤيتهم وبيئتهم (أي: العالم كما يرونه). وعليه، فإن رؤى العالم قدرة متطورة؛ لذا يجب على البشر- بناءً على تراثهم التطوري- أن يولدوا أيضًا إجابات ضمنية عن الأسئلة الكبرى لرؤى العالم.

وفيما يأتي توضيح للأسئلة الستة الكبرى 6BQs

BQ1 •علم الوجود: ما هو موجود؟ وما هو الحقيقي؟

BQ2 •علم الكونيات: من نحن؟ من أين أتينا؟ إلى أين نحن ذاهبون؟

BQ3 • نظرية المعرفة: كيف نعرف هذه الأشياء؟

BQ4 •الموقف: ما الوضع الذي نجد أنفسنا فيه؟

BQ5 •ما الخير (أو الهدف) الذي يجب أن نسعى من أجله؟

BQ6 •المسار العملي: ما الإجراءات التي يجب أن نتخذها؟ ما المسار الذي يجب أن نتبعه؟

ويقدم المدخل التطوري ترجمة للأسئلة الست الكبرى إلى لغة المعالجة التنبؤية (التطورية). وهو ما يوضحه الجدول رقم (٢) الآتي:

جدول رقم (٢):

الأسئلة الستة الأكبرى، والمعالجة التطورية ذات الصلة بكل سؤال:

الأسئلة الكبرى Big Question	لغة المعالجة التنبؤية (التطورية) Language of (Evolutionary) Predictive Processing
علم الوجود: ما هو موجود؟	تقوم الكائنات الحية باختيار، وتقييم المعلومات الواردة بشكل نشط مقابل التنبؤات من أعلى إلى أسفل (استنادًا إلى علم الوراثة و / أو الخبرة السابقة)؛ من أجل تخمين "ما هو؟" وبذلك، فإنهم يصنعون نماذج للذات والعالم.
علم الكونيات: من أنا؟	يقدم النموذج الذاتي للكائن الحي إجابة عن الأسئلة الأساسية في علم الكونيات.
الموقف: ما الوضع الذي أجد نفسي فيه؟	يوفر النموذج العالمي للكائن الحي إجابة عن الأسئلة الأساسية المتعلقة بالموقف.
علم الأكسيولوجيا: ما هدفي؟ ما الخير والشر؟	تُضمَّن التفضيلات النهائية (الجيدة والسيئة) في نماذج العالم والذات للكائن الحي؛ من خلال اختيار طبيعي للأهداف، فالكائنات الحية التي تجسد النماذج التي تسعى جاهدة من أجل تعزيز البقاء على قيد الحياة؛ يسود بينها العناية بالغذاء، والتزاوج، وتجنب الحيوانات المفترسة، والمخاطر البيئية؛ بُغية تحقيق هدفها.
علم الممارسة العملية: ماذا أفعل؟ كيف أتصرف؟	ويُعنى بتحديد أفضل الإجراءات المتاحة في حالة معينة بناءً على تنبؤات الكائن الحي الفُضلى لما هو؟ (علم الوجود)، والأهداف، والقيم القائمة على القدرة على تحمل التكاليف والمُضَمَّنة في نموذجه الذاتي (علم الأكسيولوجيا).
نظرية المعرفة: كيف يحدد الصواب عن العالم؟	تجسد الكائنات الحية نظرية المعرفة التي تختبر باستمرار ما هو صحيح؟

تستنتج الباحثة –في ضوء ما سبق– أن:

رؤى العالم تكوينٌ يمكن قياسه، ينتج عنه ظواهر يمكن ملاحظتها (إذا لم تكن ملحوظة بحد ذاتها)؛ أي: أن رؤى العالم عامل مهم في الإجابة عن التساؤلين: كيف؟ ولماذا يفكر الناس ويسلكون كما يسلكون؟

- رؤى العالم هي إجمالي فهم الشخص لنفسه والعالم ومكانته في العالم؛ نظرًا لأن كل عارف يبني المعرفة بشكل مختلف، فإنه يتبع ذلك؛ لفهم ماهية المعرفة التي يتم إنشاؤها، وأهميتها. وعليه؛ فإن الإطار النظري المفضل هو الذي يُعنى بنظرة الفرد العارف للعالم بدلًا من المجموعة.
- رغم عدم ترجمة أسئلة علم الكونيات (من نحن؟ من أين أتينا؟ إلى أين نحن ذاهبون؟)؛ فإن أساسه التطوري الذي انبثق منه يتضح جليًا عند إنشاء تنبؤ ضمني بشأن ماهيته؛ حيث يُوَلد الكائن الحي نموذجًا للذات والعالم، يحتوي على إحساس ضمني بذاته (من أنا؟)، كما يولد إحساسًا ضمنيًا بمجموعته (من نحن؟)، كما تشكل الأساس لأفعال الكائن الحي الموجهة نحو الهدف.
- إضافة سؤال الموقف يُعد مفيدًا عند تعرف كيف تتوافق مجموعة من الإجابات مع بعضها، وتعرُّف التشابه والاختلاف بين رؤى العالم على اختلافها.

٦– أهمية تنمية رؤى العالم الإيجابية لدى طلاب الجامعة:

لا يدرك معظم الأفراد – بوعي– رؤيتهم للعالم، رغم عِظَم دورها في توجيه تفكيرهم وسلوكياتهم، وفي هذا السياق حددت دراسات: Ibrahim& Heuer (2015)؛ Osmera (2015)؛ Lynam (2019)؛ Jung (٢٠٢٠)؛ Lupisella (2021)؛ Woodard (2021)؛ Erkinbaevna(2023)، أهمية تنمية رؤى العالم الإيجابية فيما يأتي:

أ– رؤى العالم شريك أساسي في تفكير الفرد وسلوكياته.

ب– رؤى العالم لها تأثير عملي وظيفي في حياة الفرد؛ إذ تُعد –في الأصل– أهدافًا مركزية تتعلق بجميع جوانب السلوك.

ج– تساعد الطالب في تعرف قيمه، وافتراضاته، وفهمها، وإبقائها في الصدارة حال تناول القضايا والاهتمامات والقرارات.

د- الأفراد ذوو رؤى العالم الإيجابية يتسمون بالرضا عن الذات والحياة، كما يتمتعون بنظرة إيجابية ومتفائلة بشأن المستقبل والحياة بشكل عام؛ فضلًا عن تمكنهم من استراتيجيات المواجهة الفاعلة للضغوط والمعاناة.

هـ- تنمي قدرة الطلاب على تكوين صداقات جيدة، يمكنهم الوثوق بهم، واللجوء إليهم في أوقات الشدة، كما تزيد من شعورهم بالأمان تجاه العلاقات القريبة.

و- تُعين الطالب على التمكن من فهم العوامل الكامنة خلف مشاعر الآخرين، وفِكَرهم، وسلوكياتهم.

ز- تُعين الطالب على فهم معنى حياته، وصوغ أهداف واضحة يسعى لتحقيقها، كما يحيون في سلام مع ذواتهم، وحياتهم بوجه عام.

ح- تزيد من شعور الطالب بالوضوح فيما يتعلق بفِكَره، ومشاعره، وماهيته، ووجهته في الحياة؛ فيبدي –عندئذٍ– بعض الإعجاب بالمهمات الصعبة، والتفكير المجرد.

ط- تُساعد الطالب في تلبية حاجته إلى معرفة الأشياء، والتحقيق فيها، بدلًا من العيش في حالة من عدم اليقين.

ي- تساعد الطالب في فهم أن الطبيعة البشرية جيدة في الأساس، فلن يواجه صعوبة في إقامة علاقة اجتماعية فاعلة تسودها الثقة، والانفتاح، والتقبل،... وغيرها، كما تجعله حقيقيًا وودودًا ومهتمًا ومتجاوبًا مع الآخرين من حوله.

ك- تُكسب الطالب قدرة على توسيع دوائر الرعاية، والمسؤولية، وتطوير القدرة على المشاركة في الأنظمة متزايدة التعقيد.

ل- تنمي لدى الطالب اتجاهًا محتملًا نحو تقليل التحيز، واستبعاد الآخرين، وما يدعم ذلك التناقص في التماثل بين رؤية الفرد الإيجابية للعالم، وبين عدم اليقين والغموض.

م- تُعين على تحقيق النمو العام للهوية والرعاية، والتحول من التركيز على الذات، إلى الثقافة أو المجموعة (التمركز الاجتماعي)، إلى رؤية أكثر مركزية حول العالم، إلى رؤية تتمحور حول الكوكب، وصولًا إلى رؤية تتمركز حول الكون(الرؤية الكونية).

ن- تحث على تحرك يتجاوز ثنائية "نحن، وهم" للنظر في طرق أخرى متعددة لتصُّور العالم، والتعامل معه.

٧- أبعاد رؤى العالم الإيجابية:

نظم Koltko-Rivera (2004, PP.28-36) رؤى العالم في سبع فئات: الطبيعة البشرية، والإرادة، والإدراك، والسلوك، والعلاقات بين الأشخاص، والحقيقة، والعالم والحياة؛ بيانهم على النحو الآتي:

- مجموعة الطبيعة البشريةHuman Nature Group وتتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة؛ هم: التوجه الأخلاقي: هل البشر –بطبيعتهم– طيبون، أم شريرون؟ وقابلية التغيير: هل يظل البشر على حالهم بشكل أساسي، أم يمكنهم التغيير؟ والتعقيد: هل البشر معقدون، أم بسيطون؟
- مجموعة الإرادة Will Group وتتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة؛ هم: الوكالة: هل يمتلك البشر إرادة حرة، أم أن جميع السلوكيات تحددها قوى خارجية؟ والعوامل المحددة: هل يتأثر البشر أكثر بطبيعتهم الفطرية التي ولدوا بها، أم ببيئتهم وظروفهم وتجاربهم الفريدة؟ والعالم الداخلي للفرد: هل يتم اختيار السلوك بعقلانية، أم أن الفرد محكوم بقوى غير عقلانية أو غير واعية؟
- مجموعة الإدراكCognition Group وتتضمن بُعدين رئيسين؛ هما: المعرفة: هل تأتي الحقيقة من السلطة، أو التقليد، أو الحواس، أو العقلانية، أو العلم، أو الحدس، أو الوحي، أم لا شيء من هذا؟ والوعي: هل الأنا هي أعلى حالة للوعي البشري أم أن هناك إمكانية لتجاوز الأنا؟
- مجموعة السلوك Behavior Group وتتضمن ثمانية أبعاد رئيسة؛ هم: التوجه الزمني: أيهم أكثر أهمية: الماضي، أم الحاضر، أم المستقبل؟ واتجاه النشاط: هل ينبغي للفرد أن يركز على الصفات الداخلية أو الصفات الخارجية للذات؟ والرضا عن النشاط: هل يجب على الفرد أن يسعى باستمرار إلى الأمام أو يستفيد إلى أقصى حد من الوضع الحالي؟ والمصدر الأخلاقي: هل تأتي المبادئ التوجيهية الأخلاقية من البشر أم من قوة متعالية؛ مثل: الإله؟ والمعيار الأخلاقي: هل المبادئ التوجيهية الأخلاقية مطلقة، أم مرتبطة بالموقف؟ والصلة الأخلاقية: هل المبادئ الأخلاقية للمجتمع ذات صلة شخصية بالنفس، أم لا؟ وموقع الضبط: هل تتحدد نتائج حياة الفرد من خلال أفعاله، وشخصيته، وحظه، وعشوائيته، ومصيره، و / أو مجتمعه؟ والتصرف الضبطي: هل تعمل القوى والمؤسسات المجتمعية لصالح الفرد، أم ضده؟

- **المجموعة البينشخصيةInterpersonal Group وتتضمن أحد عشر بُعدًا رئيسًا؛ هم: الآخر: هل الآخرون يُحتملون، أم لا؟ والعلاقة بالسلطة: أيهما أفضل العلاقة الخطية (الهرمية)، أم العلاقة الجانبية بين المجموعات؟ والعلاقة بالمجموعة: هل حاجات الفرد ورغباته أولوية على المجموعة (الفردية)، أم أن ثمة حاجات ورغبات للمجموعة مقدمة على حاجات الفرد؟ والعلاقة بالإنسانية: هل الفرد في المجموعة متفوق ويستحق الحقوق والأولويات؟ هل هو مساوٍ للمجموعة الخارجية، أم أنه أدنى من المجموعة الخارجية؟ والعلاقة بالمحيط الحيوي: هل البشر متفوقون على الحياة الأخرى على الأرض؟ هل هم مكافئون للحيوانات الأخرى غير البشرية، أم أنهم مكافئون لجميع أشكال الحياة الأخرى؟ والنشاط الجنسي: هل الغرض من النشاط الجنسي هو الإنجاب، أم المتعة؟ وهل العلاقة بين الشركاء الجنسيين مهمة للنشاط الجنسي، أم لا؟ والارتباط: هل يجب أن يعتمد الأفراد على مجموعاتهم الاجتماعية، أم يستقلوا عن مجموعاتهم الاجتماعية، أم يترابطوا؟ والعدالة البين شخصية: هل التفاعلات بين الأفراد بشكل عام عادلة، أم غير عادلة، أم عشوائية؟ والعدالة الاجتماعية والسياسية: هل قرارات الهيئات الاجتماعية والسياسية الكبرى عادلة، أم ظالمة، أم عشوائية؟ والتفاعل: هل التفاعلات الاجتماعية غرضها المنافسة، أم التعاون، أم فك الارتباط؟ والتأديب: هل يجب إعادة تأهيل من يخالف المعايير الاجتماعية، أم يواجه العقاب؟**
- **مجموعة الحقيقة Truth Group وتتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة؛ هم: النطاق: هل الحقيقة عالمية، أم نسبية؟ والحيازة: هل يمتلك الفرد كل الحقيقة الموجودة، أم أن هناك كثيرًا ليتعلمه؟ والإتاحة: هل معظم الحقيقة تحملها المجموعة التى ينتمي إليها الفرد، أم أن الكم نفسه تحتفظ به المجموعات الأخرى أيضًا؟**
- **مجموعة العالم والحياة World and Life Group وتتضمن ثمانية أبعاد رئيسة؛ هم: علم الوجود: هل هناك حقيقة روحية لكوننا، أم أن كل شيء يومي له أهمية في الطاقة؟ والكون: هل تُعزى نشأة الكون لأحداث عشوائية، أم خطة متعالية؟ والوحدة: هل هناك واقع فريد يتم فيه تجاوز المفارقات والصراعات، أم قد تتوافر حقائق مختلفة ومتضاربة؟ ووعي الطبيعة: هل العالم الطبيعي غير البشري واعٍ، أم لا؟ والإنسانية والطبيعة: ما العلاقة التي يجب أن تربط بين الإنسانية والطبيعة: إخضاع الإنسان بالطبيعة، والانسجام بين الاثنين،**

أم تمكن البشر من الطبيعة؟ والعدالة العالمية: هل العالم عادل، أم غير عادل، أم عشوائي؟ والرفاه: هل تنبثق المعرفة المعزِّزة للرفاهية من العلم والمنطق، أم من قوة متعالية؟ والتفسير: هل يمكن تفسير الأحداث من خلال الشكلية (التصنيف إلى فئات)، أم الآلية (نتيجة سلاسل السبب والنتيجة)، أم العضوية (بسبب العمليات العضوية)، أم السياقية (في ضوء السياق)؟

كما اقترح Johnso, et al. (2011, P.143) أن وجهات النظر العالمية تتكون من ستة أبعاد أساسية: الأنطولوجيا Ontology (المعتقدات الوجودية)، ونظرية المعرفةEpistemology (المدى، والصلاحية، وطرائق اكتساب المعرفة)، والسيميائيةSemiotics (التعبير عن المعلومات ذات الصلة بالعالم)، وعلم الأكسيولوجياAxiology (الأخلاق والقيم)، والغائيةTeleology (الغرض من العالم، والحياة، والنفس)، وعلم الممارساتPraxeology (السلوكيات). ويوضح الجدول رقم (٣) الآتي ماهية الأبعاد الستة لرؤى العالم، وما يقابلها من أبعاد في تصنيف مارك كولتك ريفيرا.

جدول رقم (٣):

ماهية الأبعاد الستة لرؤى العالم، وما يقابلها من أبعاد في تصنيف مارك كولتك ريفيرا**:**

البُعد	المفهوم	صلتها بتصنيف مارك كولتكو ريفيرا
علم الوجود	**معتقدات حول من أو ماذا يوجد في العالم، وطبيعة الذات.**	مجموعة العالم والحياة
نظرية المعرفة	**ما يمكن معرفته، وكيف ينبغي للمرء أن يفكر؟**	مجموعة الإدراك والمعرفة
السيميائية	**الرموز والإيماءات واللغة المستخدمة لتصور العالم ووصفه: الزمان، والمكان، والمعنى.**	**مجموعة السلوك**
علم الأكسيولوجيا	**الأهداف والقيم والأخلاق التقريبية، والتى تتضمن المعتقدات بشأن العمل البشري (الخير، والشر)، والمعتقدات بشأن التغيير.**	مجموعة الطبيعة البشرية
الغائية	**الأهداف النهائية، والمعتقدات بشأن الحياة الآخرة، وعواقب العمل، والمعتقدات بشأن الأصول (علم الكونيات).**	مجموعة الإرادة
علم الممارسة	**الأعراف الاجتماعية والعقوبات في المجتمع؛ في ضوء المعتقدات والقيم والأهداف النهائية.**	مجموعة العلاقات البين شخصية

واتفق كل من: Ibrahim& Heuer (2015,P. 56)، (2022, P.8) Wissing، Bråten (2022, P.327)، Erkinbaevna (2023, P.204) على تحديد أبعاد رؤى العالم في أسئلة كبرى BQs: ما الوجود؟ (الانطولوجيا)، وما الصواب، والخطأ؟ (نظرية المعرفة)، وما الخير، والشر؟ (أكسيولوجيا)، وكيف يجب أن يسلك الفرد؟

(علم الممارسات)، ومن أين يأتي كل هذا؟ (التفسيرات)، وإلى أين نحن ذاهبون؟ (التنبؤ)، والتى تُفسر –مجتمعةً– عملية صنع المعنى، وتفسيرات الفرد الإيجابية للعالم؛ مما يمكنه من التفكير والتوقع والتوجه الإيجابي في العالم. وتوسم بما يأتي:

- الطبيعة البشرية جيدة في الأساس؛ نظرًا للافتراضات الإيجابية عن الآخر؛ مما يعنى سيطرة التوقع الإيجابي على ارتباط الفرد بالأشخاص الآخرين، كما أن البشر لديهم الدافع الأساسي للتطور إلى أفراد محبين ورحيمين وأن هذا التطور سوف يزدهر ما لم تقيده البيئة.
- اتجاه قيمة النشاط نحو حاجة البشر للبحث عن معنى في حياتهم؛ لذا يجب أن تساعد الأنشطة التي ينخرط فيها الأفراد في نموهم روحيًا، وتوفير حاجاتهم المادية أيضًا.
- النظرة المتوازنة للحياة والعمل والبشر والطبيعة، وتتجلى في الرغبة في العيش بانسجام مع الطبيعة؛ لقبول قوتها والتكيف معها؛ بدلًا من مواجهتها، وتجاهلها؛ مما يشير إلى الاهتمام بالبيئة.
- الإرادة الإنسانية تَعني أنه إذا أراد الفرد حقًا النجاح؛ فسيتغلب على أي نوع من التمييز، ولا يوجد ضعف أو صعوبة يمكن أن تعوق الفرد إذا كان لديه ما يكفي من قوة الإرادة؛ فضلًا عن أن الثروة موجودة في أنفسنا بقدر ما توجد في العالم من حولنا.
- التأكيد على التوجه الإيجابي البناء لاكتساب المعرفة، والذي يوسم فيه الفرد بكونه مفكرًا إيجابيًا، ومنفتحًا، ومستقلًا، وناقدًا.
- يُعد البشر سادة مصائرهم، ويمكنهم تحقيق أي شيء تقريبًا إذا كانوا مصممين ويحاولون بجد بما فيه الكفاية، كما أن المنظور الداخلي للبشر –وليس الظروف الخارجية– هو ما يحدد السعادة في الحياة.
- إعلاء القيم الإنسانية الداخلية المتمثلة في النظر إلى الداخل ليصير الفرد أصيلًا؛ من خلال محاولة فهم مُثُله، ومشاعره، وإظهار ذاته الحقيقية للآخرين –جنبًا إلى جنب– مع التركيز على القيم الإنسانية بين الأشخاص؛ ليصير الفرد داعمًا، ومفيدًا، ومتسامحًا، ومعطاءً، وساعيًا لسيادة السلام والمساواة في العالم.

ثانيًا: القيم الوجودية Existential Values:

١– مفهوم القيم الوجودية:

عرف Baeva (2014, P.36) القيم الوجودية بأنها: "منظور شخصي موضوعي يحفز الرغبة في تحقيق نوعية حياة جديدة، وإظهار ما تُعدُّه الذات مفقودًا وضروريًا؛ لتعزيز واقعها الموضوعي، وتحسينه".

وعرفها Parker (2014, P.2070) بأنها: "منظور شخصي يوجه الفرد إلى تجربة حرة لحياته العقلية والعاطفية؛ لاتخاذ قرارات أصيلة، واتباع طريقة مسؤولة في تعامله مع الحياة والعالم".

كماعرفها كلٌ من: Kondrla& Pavlíková (2016, P.104) بأنها: "توجه شخصي يحفز الحساسية التمييزية التى يربط الفرد –من خلالها– كل وعي بطريقته الفريدة، وذاته بموضوع محدد في أفق وجوده".

كماعرفها Humphreys (2018, P. 76) بأنها: "طابع شخصي يوجه الفرد في أثناء محاولة فهم الحياة في اكتمالها؛ سواء كما يعيشها، أو يختبرها بشكل فردي، أو كجزء من المجتمع، للحكم على تجاربه الذاتية في الحياة والموت، والحرية والمسؤولية، والشعور بالذنب والقلق؛ للإفادة القصوى من الحياة، والسعي لعيش حياة أصيلة ذات معنى".

وعرفها Rozzi (2020, P.38) –أيضًا– بأنها: "طريقة لتصور كيف يعبر الأفراد عن أهمية كل بُعد من أبعاد الوجود".

وتُعرَّف – إجرائيًا– بأنها: الموقف الذي يتخذه الطالب معلم علم النفس تجاه الحياة، والذي يعينه على البحث عن المعنى الوجودي لحياته، ويعترف بحريته في الاختيار، وما يترتب عليها من مسؤولية عن اختياراته، وتحقيق التطابق بين ذاته الداخلية، وسلوكياته؛ فضلًا عن الاعتراف بإمكاناته ومحدودية تلك الإمكانات المرتبطة بمحدودية الحياة، والتبادل المستمر للمعارف والمشاعر والقيم بين الأشخاص؛ مما يساعده في النمو، وإعادة تشكيل حياته الشخصية الداخلية؛ من خلال الممارسات الإبداعية المستمرة.

٢- أبعاد الوجود:

حَدَّد Van- Deurzen (2014, PP.76-78) أبعاد الوجود بأنها: الطريقة التي يحدد بها الأفراد هويتهم؛ من خلال أبعاد يمكنها التنبؤ بسلوكهم في مجالات: التعليم، والتوظيف، والعلاقات الإنسانية، ومجموعة متنوعة من مواقف الحياة اليومية. ويوضح الشكل رقم (٤) الآتي أبعاد الوجود:

شكل رقم (٤): أبعاد الوجود.

المصدر: (Van- Deurzen, 2014, P.77)

العالم المادي Umwelt: وفيه يتحرك البشر ويتصرفون فيما يتعلق بالعالم المادي؛ حيث يتحركون إلى الأمام نحو الأشياء، أو إلى الخلف بعيدًا عن الأشياء، ويتفاعلون مع العالم المادي بطرق محددة؛ مما يخلق نوعًا معينًا من التشابك والتفاعل.

العالم الاجتماعي Mitwelt: وفيه يتحرك البشر بطريقة شخصية ومتداخلة؛ حيث يتفاعلون مع الآخرين أو ينفصلون عنهم، وينفتحون على بعض الناس ويتجنبون البعض الآخر، ويحاولون- في الوقت نفسه- التواصل مع البعض والانفصال عن الآخرين، كما يُرحب بهم بلطف من قبل البعض، ويُرفضون بعدوانية من قبل الآخرين.

العالم الشخصي Eigenwelt: ويُقصد به تجربة البشر للعالم الداخلي؛ حيث يمكنهم التراجع إلى الشعور بالخصوصية الشخصية والحميمية، ويمكنهم أن يكونوا منفتحين أو

منغلقين، ويمكنهم –كذلك– التحرك في الوقت المناسب؛ وفقًا لتذكر أحداث الماضي، أو التركيز على الحاضر، أو تخيل المستقبل، والتنبؤ به.

العالم الروحي (عالم الفِكَر) Uberwelt: وفيه يصنع البشر المعاني، وينظمون فهمهم وهدفهم في العالم.

وفي هذا الصدد ذكر Adams (2014, P. 39) أن المعضلة الشاملة الكامنة خلف كل هذه العوالم تتحدد في: كيف يمكن للفرد أن يعيش في مواجهة عدم اليقين؟ حيث يكشف كل عالم من هذه العوالم عن معضلة لا يمكن حلها إلا من خلال تبني المفارقة ذات الصلة به:

المفارقة في العالم المادي: برغم أن الموت الجسدي سوف يقتل الفرد، وأن إنكار الموت سوف يدمر الوقت المتبقي له في الحياة؛ فإن فكرة الموت يمكن أن تنقذه؛ من خلال حثه على عيش حياته بشكل أكمل.

المفارقة في العالم الاجتماعي: وتُعني وعي الفرد بذاته؛ مما يمكنه من فهم وتقبل الآخر.

المفارقة في العالم الشخصي: وتُعني أن الحرية التي تأتي عندما يعترف الفرد بأنه ضعيف، تسمح له بالوصول إلى المسؤولية، والقوة الشخصية.

المفارقة في العالم الروحي: وتُعني أن على الفرد –حال عدم وعي الفرد بالطريقة الصحيحة للعيش– أن يعرف كيف يريد أن يعيش.

وقد أكدت دراسة Rozzi (2020) أهمية نموذج العوالم الأربعة لاستكشاف الوجود البشري، والذي يفسر وجود البشر في وقت واحد في أربعة عوالم أو أبعاد؛ هي: البُعد المادي ذو الأهمية في مكافحة المركزية البشرية، والبُعد الاجتماعي والذى يرتبط –بالإيجاب– بالرفاهية الاجتماعية، والبُعد الشخصي والذى يرتبط ارتباطًا سلبيًا بالاغتراب الذاتي، والبُعد الروحي والذى يرتبط ارتباطًا وطيدًا بالمعنى الروحي والغرض من الحياة.

وتستنتج الباحثة –في ضوء ما سبق– أن:

- يصف أسلوب الوجود السلوك المميز الذي يتفاعل من خلاله الفرد مع عالميه: الخارجي، والداخلي من المحفزات، كما يشير إلى مجموعة واسعة من الأبعاد السلوكية ومجالات العمل، ولا يشير إلى محتوى محدد (الماهية)؛ ولكنه يركز –بشكل

أساسي– على الطريقة التي يفكر، ويشعر، ويسلك، ويتفاعل بها الفرد مع مجموعة واسعة من المحفزات (الآلية).

- يمثل البعد الجسدي حياة الإنسان في الواقع المادي، ويشتمل البعد الاجتماعي على نمط الوجود الموجه نحو التفاعل، كما يمثل البعد الشخصي تجربة العالم الداخلي للفرد، ويمثل البعد الروحي المعنى والحرية والمسؤولية، ويتيح الأخير – بدوره– التبادل الإبداعي مع الواقع المادي، ومع العالم الاجتماعي، وكذلك مع العالم داخل أنفسنا؛ ليسلك الشخص –بحرية، وأصالة، ومسؤولية– بما يلائم انطباعاته الحسية، وعواطفه، وتفكيره.

٣– أهمية تنمية القيم الوجودية لدى طلاب المرحلة الجامعية:

تُعد القيم الوجودية ذات أهمية أساسية للفرد والتغيرات الاجتماعية؛ حيث تعمل –في سياق الوجود الفردي– كمجال للحرية والعمل الإبداعي للشخص؛ مما يساعد في الكشف عن الفردية البشرية في البحث عن المعنى وأهمية الوجود،؛ بينما تُعد –من الناحية الاجتماعية، والفلسفية– شكلًا من أشكال تحفيز الإنسان ليكون نشطًا. وفي هذا الصدد اتفقت دراسات كل من: Narasimhan, Bhaskar & Prakhya (2010)، Jurica, et al. (2014)، Kretschmer&Storm (2017)، Naveh–Kedem & Sverdlik (2019)، Li, et al. (2021) على أن أهمية القيم الوجودية –فيما يخص طلاب المرحلة الجامعية– تتحدد فيما يأتي:

أ– تُسهم في تنمية شعور الطلاب بأن وجودهم أمر مترتب، وله تأثير عميق، ودائم القيمة.

ب–تنمية المعتقدات بشأن أهمية الوجود في المخطط الكبير للكون.

ج–خفض شعور الطلاب بالقلق الوجودي، والذي يتحدد في ثلاثة مصادر؛ هي: الخوف والموت، والفراغ واللامعنى، والذنب والإدانة.

د– تنمية المعنى الوجودي؛ بوصفه الدافع الأساسي للحياة، والذي إذا غاب يؤدي إلى فراغ وجودي يفسح المجال للانتحار والاكتئاب.

هـ–مساعدة الطلاب في فهم حياتهم، وصوغ غرض لها، وتحديد قيمتها؛ مما يقلل فرص تعرضهم للاكتئاب الوجودي(اضطراب في قدرة الشخص على اكتشاف المعنى الوجودي لحياته، أو بنائه، أو تجربته).

و– مساعدتهم في جعل حياتهم ذات معنى؛ من خلال التعامل المتواصل/ المستمر مع الحقائق، والفرص الواقعية (الاحتمالات)، خارج هوامش الحقائق غير القابلة للتغيير.

ز– مساعدتهم في الإجابة عن سؤالين كثيرًا ما يرددهما الطلاب؛ هما: ما الهدف من وجودي؟ وهل حياتي مهمة؟

ح–تنمية وعيهم بأن ذواتهم جزء من الحقيقة؛ فلا يسعون إلى إزالة اهتماماتهم الذاتية وأنفسهم من إدراك الحقيقة؛ لأنهم جزء من تحليلهم للحقيقة؛ وهو ما ينكره التركيز على العلم، وهيمنة الموضوع العقلاني.

ط– إدراكهم أهمية بناء المعنى الوجودي؛ لأن المعتقدات، والأعراف المجتمعية، والقوانين –بوصفها منشأة بشكل تعسفي؛ لتوفير المعنى– لا تحمل الحقيقة أو المعنى المتأصل.

ي–خفض السمات الشائعة بين الطلاب، ومن بينها: تجنب المسؤولية، والشعور بالاضطرار إلى القيام بأشياء، وإزاحة المسؤولية، وعقلية الضحية (إنكار المسؤولية)، وتحدي المسؤولية بفقدان السيطرة، والإفراط في التفكير، والقلق بشأن الاختيار، ومساعدتهم في تحديد وتصنيف مصدر الخوف من المسؤولية، وتحمل المسؤولية هنا والآن، ومعالجة وإدارة الشعور بالذنب إزاء القرارات المتخذة.

ك–نشر ثقافة المعاناة البناءة بين الطلاب، والتى تجسد فكرة الصراع مع القضايا ذات الأهمية، وتحمل المعاناة؛ لأنهم يرون هدفًا أكبر يسعون إلى تحقيقه؛ على النقيض من الاضطرابات والتوترات الناتجة عن عدم إدراك الروابط بين الضيق الحالي، والفشل في حل الأزمات الوجودية.

ل– تنمية حريتهم في الاستجابة بشكل خلاق لمعطيات وجودهم؛ وبالتالي تحويل مشاعر اليأس إلى قوة وتمكين.

م– تُعينهم في حل مشكلات الوجود الأساسية؛ مثل: الفناء، والعزلة، وعبثية النشاط الحيوي الميكانيكي، كما تعزز الحضور في الحياة الموضوعية، وتجعله ذا معنى.

٤–القيم الوجودية المُستهدف تنميتها لدى الطالب معلم علم النفس:

حدد Kretschmer&Storm (2017, PP.1–3) القيم الوجودية في أربع قيم رئيسة؛ بيانهم على النحو الآتي:

- **المعنى الوجودي: ويُعد الدافع الأساسي للحياة، ودرع وقاية للفرد من الاكتئاب الوجودي الذي قد ينشأ عن اضطراب في قدرة الفرد على فهم حياته، وصوغ هدف أساسي للحياة والشعور بقيمتها لذاته أو للعالم الخاجي؛ حيث يؤدي الإخفاق في بنائه، أو اكتشافه، أو تجربته إلى فراغ وجودي.**
- **الحرية الوجودية: وتُعني حرية الفرد في العيش، وبناء الواقع بأي طريقة يختارها، وفيها يتخذ الفرد القرار الأنسب من بين الخيارات المختلفة، وعليه أن يكون على دراية بعواقب قراره.**
- **المسؤولية: والتى تتمثل في تنفيذ الخطط والقرارات التي تُكمل الفعل الوجودي.**
- **التسامي بالذات: والذي يتمثل في فهم المرء العلاقة النوعية بين الأشياء، وبين الأشياء وذاته، والتحرر من السياقات والتفسيرات المفروضة، وتجاوز ذاته؛ أي: الدخول في علاقات مع الناس، والأشياء الأخرى – وصولًا إلى شعور أساسي بالانسجام مع العالم.**

كما أكد Clark (2017, PP.26–32) أن كل فرد يُعد شخصًا فريدًا في العالم – بتجاربه الحياتية، ومحاولة فهم تجربة وجوده الفريدة–، يسير في ضوء عدد من القيم الوجودية المتمثلة في:

- **معنى الحياة Meaning of life: وهو ما يميز البشر عن الأنواع الأخرى من الكائنات الحية؛ فعندما يكون هناك نقص في المعنى المُتَصَّور؛ فمن المرجح أن يشعر الناس بضيق واكتئاب، كما قد يؤدي الافتقار الملحوظ للمعنى إلى سلوك انتحاري أو فقدان الرغبة في العيش.**
- **الحرية Freedom: وتعني تحرير الفرد من القيود، وكذلك حرية احتضان إمكانات الحياة، إلا أن الحرية لا تمنح ترخيصًا للفرد لفعل ما يشاء، فالحرية لها حدود، كما أنها مقيدة بعدد من العوامل؛ مثل: الوراثة، والقيود الجسدية، والعمر، والموت، والقيود الأخرى التي تحدث نتيجة لقيود الحياة.**

- **الاختيار والمسؤولية Choice and responsibility: ويشيران إلى التصميم الداخلي للفرد على وضع قراراته موضع التنفيذ، وضرورة وعيه بطبيعة خياراته، وأهميتها؛ كي يتمكن من فهم أنه مُشَكِل ومؤلف وجوده؛ لأن كل خيار ينطوي على الخسارة أو المكسب، كما تعني حرية الفرد الإقرار بأن كل خيار يتخذه له نظير؛ أي: خيار لم يتم اتخاذه وأن هناك عواقب تحدث نتيجة لذلك؛ لذا يتوجب على الفرد أن يتصرف بمسؤولية.**
- **الأصالةAuthenticity: والتى تشير إلى أن عيش الفرد حياة أصيلة يتوجب عدم قبول الروتين الموصوف، من دون نقد؛ فالأشخاص الذين يتمتعون بالأصالة الوجودية مدركون لذواتهم، وعلاقاتهم، وعالمهم، وقادرون على التعرف على الاختيارات والقرارات وقبولها، وتحمل عواقبها.**
- **الترابط الاجتماعي للتجربة الفردية The social Interconnection of the individual experience: من خلال ما أشار إليه Clark (2017, PP. 42) في قيمتين؛ هما: إمكانية الوصول والتعبير Accessibility and expressiveness: بوصفهما وجهين متميزين متداخلين؛ فالأولى: إمكانية الوصول، وتمثل المدى الذي يسمح فيه الشخص لنفسه بالانفتاح على الآخر، والتفاعل معه تفاعلًا ذا تأثير دائم في حياته، أما الثانية: التعبير، وهو المدى الذي سيسمح فيه الشخص بأن يعرفه شخص آخر حقًا؛ مما يتطلب التعبير عن تجاربه الذاتية، من دون إخفائها؛ أي: يتصرف بشكل أصيل؛ مما يفتح العلاقة أمام الصراع، ويتضمن الاستعداد لحل الخلافات في الرأي مع الشخص الآخر أيضًا؛ علمًا بأنه كلما زادت قدرة الشخص على الانخراط في هذه العملية برمتها مع شخص آخر؛ زادت قدرته على الانخراط –بشكل عام– في الديناميكيات العلائقية نفسها تجاه ذاته.**

وبناء على ما سبق، حُددت القيم الوجودية في البحث الحالي في ست قيم؛ بيانهم على النحو الآتي:

- **المعنى الوجودي للحياة:**

أشار كل من: George & Park (2014, P. 39) ، Li, et al. (2021, PP. 901–902) إلى أن الأحكام الذاتية للمعنى الوجودي في الحياة (EMIL) تُعد حجر الزاوية في الرفاهية، وتحقيق الذات، والسلام الداخلي،... وغيرها من السمات،

والذي يشتمل –بدوره– على ثلاثة جوانب مترابطة تُسهم في تجربة المعنى الوجودي؛ هي: الفهم، والهدف، والأهمية:

الفهم الوجودي: والذي يشير إلى الشعور بأن حياة الفرد –في مجملها– مفهومة؛ ولتحقيق ذلك ينبغي أن يمتلك الفرد القدرات التالية: الفضول، والرغبة في التفكير، والرغبة في استكشاف طبيعة الأشياء، والقدرة على التأمل الذاتي. وعليه، فالفهم الوجودي يُعبر عن التصور بأن حياة الفرد متماسكة ومنطقية.

الهدف الوجودي: والذي يشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه أهدافًا، وغايات، واتجاهًا أساسيًا في الحياة، وضرورة عقد العزم على التكيف والسعي في سبيل بلوغ الهدف.

الأهمية الوجودية: وتمثل قيمة حياة الفرد بالنسبة للعالم الخارجي، وقيمة حياة الفرد بالنسبة لنفسه؛ فضلًا عن المدى الذي يستمد به المرء القيمة الجوهرية من الحياة؛ مما يتسق مع كون الأهمية تمثل إحساسًا بالقيمة المتأصلة في الحياة، والحصول على حياة تستحق العيش؛ لذا صُنفت الأهمية الوجودية إلى صنفين؛ هما:

القيمة الخارجية (EV): والتى تشير إلى أن الفرد قد يستمد القيمة من العالم الخارجي؛ مثل: خدمة الآخرين، والانخراط في القضايا الاجتماعية أو السياسية.

القيمة الداخلية(IV): والتى تشير إلى أن الفرد قد يستمد القيمة من التجارب ذات القيمة الجوهرية؛ مثل: حالة التدفق، وتقدير تجارب الفرد، والإبداع، وتحقيق الذات، وإشباع الحاجات الأساسية، ... وغيرها.

وفي هذا الصدد أكدت دراستا كل من: Park& George (2014) ، Fu, Wang & Wang (2023)، تأثيرات اللامعنى الوجودي على التفكير الانتحاري والوحدة، وأنَّ المعنى الوجودي للحياة ذو أهمية كبيرة في زيادة الرفاهية الذاتية بوجه عام، وما يرتبط بها من آثار إيجابية؛ كالرضا عن الحياة، والتوجه الإيجابي، ومفهوم الذات؛ فضلًا عن أن الفهم يرتبط سلبًا بالدوغماتية التى تشير إلى شعور غير مبرر باليقين، واعتقاد الأفراد أن وجهات نظرهم صحيحة؛ مما يجعلهم غير متسامحين مع وجهات النظر المغايرة لهم.

- الحرية الوجودية:

ذكر Vos (2023, P. 214) أنه من المنظور الوجودي أن يكون الفرد حرًا؛ أي: أنه مسؤول عن حياته سواء قَبِلَ أم لَمْ يَقْبِلْ، على غرار الواقعية التى تفسر كون الفرد غير

قادر على أن يصير على النحو الذى يريده؛ لأنه مقيد بالظروف والسياق، حيث ترتبط الحرية ارتباطًا متأصلًا بالمسؤولية، ومع هذه المسؤولية يأتي الذنب الوجودي – وهو أساس المجال الثالث للقلق الوجودي – والذي ينشأ عندما ينكر الفرد، ويفشل في احتضان الإمكانات التي توفرها الحرية؛ مما يؤثر في جميع جوانب عالم الفرد، ويشكل – إلى جانب فقدان الأمل– أساسًا للتفسيرات الظاهراتية للاكتئاب.

- المسؤولية الوجودية:

أكد Coles (2014, P.2075) أن المسؤولية الوجودية تعني مسؤولية الفرد مسؤولية كاملة على أن يكون على ما هو عليه، كما أنه مسؤول عن قرارته؛ نتيجة إرادته الحرة؛ فضلًا عن أن تلك المسؤولية تزيد من تصميمه الداخلى على تنفيذ ما يتخذه من قرارت.

- الأصالة الوجودية:

أشار Khan (2007, P.4)إلى أن الأصالة تعني خلق معاني حياتنا الشاملة؛ أي: مشروع وجودنا الأصيل، وهي دليل على الحرية، ومشروع يمكن للفرد إما أن يلزم نفسه به، وبالتالي يصير ما يستلزمه، أو يشغله لبعض الوقت، منجرفًا داخل المشروع وخارجه بشكل غير أصيل.

وفي هذا الصدد أضاف Rozzi (2020, P. 25) أن الأصالة تعني التطابق بين الذات الداخلية والسلوكيات، كما تُعد محاولة لربط الفرد بالواقع بطريقة تجعله يقبل معطيات الحياة، ويحاول أن يعيش حياة أصيلة ضمن حدود الوجود.

- التسامي بالذات:

أكد كل من: فرانكل (١٩٨٢، ص.١٨١)، وLeontiev (2014, P. 109)، على أن السمو الذاتي يوفر إمكانية التحرر من السياقات والتفسيرات المفروضة؛ لتغيير موقف الفرد، ووجهة نظره؛ لذا يمكن العثور على المعنى في أي موقف يبدو ميؤوسًا منه، حيث يسمح لنا الوعي والخيال الإنسانيان بخلق سياقات خيالية جديدة قد تتحقق يومًا ما، واتخاذ موقف تجاه العقبات التي لا يمكن تغييرها، والذي يعتمد –معرفيًا– على وضع تلك العقبات في سياقات أخرى.

- الترابط الاجتماعي للتجربة الفردية:

أشار كلٌ من: Cohen, Sagee,& Reichenberg (2005, PP. 38–41) إلى أن النهج الوجودي طُوِرَ إلى نهج ليس أقل إنسانية أو شخصية ليشمل التعامل مع الآخرين، والذي يؤسس على النشاط الأكثر أصالة للشخصية: كون الفرد –في الأساس– حواريًا، ويميل إلى التبادل مع الآخرين، وموجهًا نحو الآخر أي: الحاجة الروحية للتواصل والحوار، فلا توجد "أنا" بدون "أنت"، فجزء من أن يكون الفرد على طبيعته كشخص، يعني أن يكون في حالة تواصل، وتبادل مستمرين للرؤى والقيم مع الأشخاص، كما يعني ضبط المظهر الخارجي مع الواقع الداخلي والعكس صحيح.

وقد دعا ذلك كله كل من: Jurica, et al. (2014, P.121) إلى التأكيد أنه برغم أن صنع معنى الحياة مشروع شخصي، ولا يمكن لفرد أن يعرف شخصًا آخر حقًا؛ لأن كل فرد متميز؛ فإن الدعم الاجتماعي والعلاقات الشخصية ضروريان لحياة صحية وذات معنى. كما تُعد العزلة السبب الرئيس للقلق؛ حيث إن وعي الفرد بوحدته، وانفصاله، وبعجزه أمام قوى الطبيعة والمجتمع، كل هذا يجعل وجوده المنفصل والمفكك سجنًا لا يطاق؛ لذا يُعد التفاعل مع الآخرين إحدى الطرائق التي قد يسعى بها الأفراد لفهم ذواتهم.

العلاقة بين رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية:

حدد كلٌ من: Rizzo, et al. (2019, P.1) العلاقة بين رؤى العالم، والقيم الوجودية، في أن رؤى العالم تُعنى بكيفية إجابة الفرد عن أسئلة معينة، كما ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتفسير الفرد لمعنى العالم وتجربته فيه، وبرغم أنها وطيدة الصلة بالخلفية المتفردة للفرد، والبدائل الموجودة في أي ثقافة؛ فإنها تؤكد –بشدة– أن التجربة الوجودية هي جزء لا يتجزأ من عملية صنع رؤى العالم وإعادة تشكيلها؛ بما يتوافق مع قيم الفرد، كما أنها تُسهم في التفكير في حياة الفرد وتجربته؛ بوصفها نصًا يجب قراءته، وتفسيره، وفهمه، ولقاء تاريخي يستدعي تجربة شخصية للوجود هنا في العالم.

وفي هذا السياق أكد كل من: Spitzenstatter& Schnell (2022, PP.1031–1032)على أن تكوين رؤى العالم جزء أساسي من عملية صنع المعنى وصنع الذات في كل فرد بشري؛ لذا غالبًا ما يتم التعبير عن رؤية الفرد للعالم في مقترحات تمثل أحكامًا شاملة حول غرض الوجود البشري والمعنى والمصير، والذي يتجلى في الإيمان والميول والتفضيلات والأنماط السلوكية، لكنها في الوقت ذاته ديناميكية ومنفتحة على

التغيير. وعليه، تُعد رؤى العالم الإيجابية تفسيرًا أكثر شمولية، وتفصيلًا لمعنى التجربة الإنسانية، تفسر الحياة وحالاتها الطارئة، بطريقة تجلب معاني بناءة بعيدة المدى ومترابطة؛ لتوفير تجربة حرة ومسؤولة وأصيلة ومترابطة اجتماعيًا للوجود الإنساني.

ثالثًا: نظرية الحب Love Theory:

١- مفهوم الحب من منظورات متباينة:

للحب مجموعة متنوعة لا حصر لها من المعاني –تختلف باختلاف السياقات المستخدمة فيها، وسيُعرض فيما يأتي مفهوم الحب، والحب الراديكالى، والحب التربوي، وقد آثرت الباحثة تناول مفهوم الحب في ضوء هذه المنظورات؛ اتساقًا مع سياقات تطبيق نظرية الحب(حدود البحث الحالي).

أ- مفهوم الحب:

عرف كلٌ من: Määttä & Uusiautti (2013, p. 114) الحب بأنه: "فضيلة إنسانية تنطوي على العواطف؛ مثل: الفرح، والسعادة، والترابط، والشعور بالعمل الجماعي، والتقدير، والشعور بالمسؤولية، كما تشتمل على أفعال الحب: الملاحظة، والاهتمام النشطين، والتشجيع، والتعاطف، وقرار الالتزام، وتشتمل –أيضًا– على معارف الحب، ومهاراته: قبول الذات والآخر، ومهارات التفاعل، ومهارات حل المشكلات، وضبط الذات، والتسامح، والحماس.

وعرفه Vincent (2016b, P. 8) بأنه: "موقفٌ، أو نهجٌ، أو طريقةٌ للوجود، توجه الفرد لأن يسلك –محبًا– لتعرُّف رؤية الآخر، وتجربته".

كما عرفه عبد العال (P.14,٢٠٢٠) بأنه: "ظاهرة إنسانية معقدة تتداخل فيها اعتبارات القيمة، والحاجة إلى التغلب على الانعزال النفسي، والخروج من مرحلة الأنانية أو النرجسية، إلى مرحلة التلاقي مع الآخر والميل إلى الاتحاد معه؛ شريطة الإبقاء –في الوقت نفسه– على الثنائية".

وعرفه Waghid (2021, P.79) –أيضًا– بأنه: "الاستعداد للقيام بأي عمل مُرضٍ في إطار العلاقات الإنسانية؛ مما يُشعر الفرد بالسعادة في الانخراط في علاقات الحب، واحترام الآخر، ويحفزه للتصرف بتعاطف ومسؤولية تجاه الطرف الآخر، ويزيد من ميله إلى التصرف بطريقة محببة".

ب- مفهوم الحب الراديكالي:

عرف كلٌ من: Douglas & Nganga (2013, P.63) الحب الراديكالي بأنه: "تفاعل مُحب ينطوي على عمل جذري يرفض التماهي مع النظام، ولا يتحدث بلغة المنافسة والعنف؛ بل بلغة التعاون والرحمة، ويبدأ بقبول الذات، وإزالة المقاييس السطحية للجمال، والنجاح، وما يُعد جيدًا وطبيعيًا من حياتنا، وكذلك التحرك نحو قبول الناس، مع التغاضي عن قصورهم، وسلبياتهم".

كما عرفه كلٌ من: Kennedy & GrinTer (2013, P.44) بأنه: "الدافع التعاطفي والنشط؛ لتحويل العلاقات الاجتماعية باتجاه تحقيق العدالة والحرية".

ج– مفهوم الحب التربوي:

عرف كل من: Hmelak & Samai (2021, P.155) الحب التربوي بأنه: "علاقة إنسانية بين المعلم والمتعلم، تنطوى على فهم المعلم جوهر المتعلم، وتفرده، وتمكينه المتعلم من أن يكون منفتحًا، وحرًا، وأن يبدو طبيعيًا؛ أي: حرية المتعلم أن يكون ما هو عليه"

كما عرفته Hall (2021, P.272) بأنه: "تطبيق عملي للحياة، وتوجه تربوي يشجع صناعة العالم في الفصل الدراسي؛ من خلال توفير مساحة ليس للممكن فحسب؛ بل للمستحيل أيضًا".

تستنتج الباحثة أن:

- الحب هو فعل إرادة؛ أي: نية وعمل، كما أن الإرادة تعني الاختيار؛ فليس علينا أن نحب؛ بل نختار أن نحب، وهذا قد يتعارض مع كون الحب غريزيًا.
- الحب يُعنى بتوسيع ذات الفرد بغرض رعاية نموه الروحي، وكذا الآخرين في نطاق علاقة المحبة.
- للحب طبقات متعددة، ويمكن للفرد أن يكون مقدمًا للحب من منظور أكثر من طبقة واحدة.
- الحب ليس مجرد عاطفة، وليس مشاركة سلبية؛ بل نشاط مقصود يُعبَّر عنه بالسلوكيات والكلمات على حد سواء.

وتُعرَّف نظرية الحب – إجرائيًا– بأنها: إطار شامل متكامل للحب، يتضمن جوانب ثلاثة؛ الأول: العواطف؛ مثل: الفرح، والسعادة، والترابط، والشعور بفوائد العمل الجماعي،

والتقدير، والشعور بالمسؤولية، وقبول تغيُّر المشاعر، والثاني: المعارف والمهارات؛ مثل: قبول الذات والآخر، ومهارات التفاعل، ومهارات حل المشكلات، وضبط الذات، والتسامح، والحماس، والمرح، والأخير: أفعال الحب؛ مثل: الملاحظة والاهتمام النشطين، والتشجيع، والتعاطف، وقرار الالتزام، والتضحية، كما يُعنى ذلك الإطار –بأبعاده– بتنظيم معرفة الطالب معلم علم النفس النظرية للحب وممارسته العملية في ثلاثة سياقات؛ هي: حب الذات، والحب التربوي، وبناء المجتمع الحبيب.

٢– عناصر (مكونات) الحب:

أشار Tobore (2020, P. 2) إلى أن الحب –في المقام الأول– عطاء، وليس أخذ؛ حيث تشترك جميع أشكال الحب في عناصر؛ هي: الرعاية، والمسؤولية، والاحترام، والمودة، والالتزام، والثقة، والصدق، والانفتاح؛ فلكي نحب حقًا يجب أن نتعلم كيفية مزج المكونات المختلفة.

وفي هذا السياق حدد Vincent (2016b, P.8) مكونات الحب –في سياق دوره في الممارسة المهنية– في: الرعاية، والقبول، والتعاطف، والرحمة، والاعتراف، والاحترام، والصدق، والالتزام، والثقة، وقبول المجتمع؛ بوصفها مكونات أساسية للتفاعلات والعلاقات المحبة؛ مضيفًا أنه برغم ترابط هذه المفهومات؛ فإنها لا تمثل سوى أجزاء من صورة أكبر؛ وبدونها لا يمكن تحقيق فهم كامل للحب في الممارسة المهنية.

كما أوجز Yin, et al. (2019, PP.3–٥) مكونات الحب فيما يأتي:

- الشغف Passion: عاطفة قوية أو إيجابية، والتزام تجاه هدف شخصي ذي قيمة ذاتية؛ لاستثمار الوقت والطاقة فيه.
- التعاطف Empathy: وهو أحد المكونات الخمسة للذكاء العاطفي، ويعني: قدرة الفرد على وضع عقلية الآخرين في التفكير، ومحاولة تخيل كيف سيكون رد فعل الفرد عندما يواجه مواقف ومشكلات الآخرين؛ فضلًا عن كونه أحد المشاعر الداعمة للشفقة، وعلاقته الوطيدة باللطف كشرط سابق له.
- اللطفKindness: مزيج من المكونات العاطفية والسلوكية والتحفيزية، وهو عمل من أعمال الدعم العاطفي أو الجسدي الذي يساعد في بناء العلاقات مع الآخرين، أو الحفاظ

عليها، كما يُعد صفة قوة ضمن الفضائل الإنسانية، كالكرم، والرعاية، والرحمة، والحب الإيثاري.

- الحميميةIntimacy: يُنظر إلى العلاقة الحميمة على أنها متعددة الأوجه، وتعتمد على السياق الذي تناقش فيه، حيث تُعنى بالقرب والارتباط والتعلق بالآخر. ففي التعليم تشير إلى العلاقة بين المعلم والطالب، والتى قد تحسن سلوك الطلاب، وانخراطهم في الفصول الدراسية، وتُعين الطلاب والمعلمين على الانخراط معًا في بحث مشترك لكشف المعنى، ومشاركة الطلاب صعوباتهم مع معلمهم؛ مما ينتج عنه بيئة أكثر إيجابية للطلاب، ويقلل من خطر تعرضهم لكثير من الاضطرابات السلوكية.
- التسامح Forgiveness: هو منح فرصة ثانية للأشخاص الذين ارتكبوا أخطاء، من دون أن يضمروا ضغينة، فالمسامحة هي إحدى نقاط القوة في علم النفس الإيجابي، وهي عملية متعمدة تحول الرد الانتقامي والسلبي إلى استجابة إيجابية، مع ضرورة الإشارة إلى أهمية المصالحة؛ فرغم أن التسامح يمكن أن يحدث مع أو بدون مصالحة؛ فإن المصالحة ضرورية لضمان علاقة إيجابية مستمرة.
- التضحيةSacrifice: التضحية والتسامح جزآن رئيسان من الحب؛ إذ تُعد التضحية التزامًا قويًا من قِبَلِ الفرد تجاه الآخر، واستثمار علاقته معه، ورضاه عنها.
- القبول والمجتمعAcceptance and community: حيث يجب توسيع الحب ليشمل علاقات حب متعددة بين أفراد المجتمع، فمن الناحية المثالية، لا ينبغي أن يركز هدف التعليم فقط على التنمية الفردية، ولكن يتعدى ذلك لتمكين المتعلمين من تعلم التعايش بانسجام.

في ضوء ما ذُكر آنفًا، ترى الباحثة أن البرنامج القائم على نظرية الحب قد يُصقل شخصية الطالب المعلم ومهاراته التدريسية في الجوانب الآتية:

- ✓ التدريب على استخدام الحب؛ كأسلوب تربوي يتطلب الشغف، وأن التدريس بحب أمر شغوف، وملهم.
- ✓ اكتساب الشعف؛ حيث إن المعلمين الشغوفين المتحمسين ذوو تأثير هائل في نجاح عملية التعليم، وتسهيل تعلم الطلاب.

- ✓ إيمانهم بأن المعلمين الملهمين– الذين يطورون طرائق لتحفيز طلابهم– لديهم شغف بمهنة التدريس؛ مما يجعل التعلم ماتعًا.
- ✓ اكتساب اللطف؛ حيث إن اللطف من المعلم تجاه الطلاب قد يحسن رفاهيتهم؛ مما ينعكس على علاقتهم بأقرانهم.
- ✓ تُعد إنسانية اللطف من أكثر السمات التى ينماز بها المعلمون الذين أثروا إيجابًا في طلابهم.
- ✓ المعلم الجيد كالشمعة يعطي الضوء، والدفء، والمعرفة، والتنوير، ويضحى من أجل تعليم وتعلم طلابه، وهذا ما أكدته دراسة Aytan (2014) بضرورة تحلي المعلم بالتضحية في سياق التدريس بالحب؛ مما ينمى لديه الالتزام تجاه طلابه، والاستثمار فيهم، وتجاه مهنته ورضاه عنها.
- ✓ تنمية التعاطف؛ حيث إنه يتوجب على المعلم الاستجابة لحاجات الطلاب، والتأكيد على نقاط قوتهم، ومنحهم الدعم المناسب في أثناء عملية التعلم؛ وهذا ما أيدته دراسة Warren (2017) مؤكدة أن التعاطف في العمل التربوي يدعم التفاعل بين الطالب والمعلم؛ مما يساعد في إنتاج تفاعلات إيجابية مع الطلاب، وتحسين تعلمهم الاجتماعي والعاطفي؛ لا سيما في البيئات المدرسية المتنوعة، وكذلك تحفيز الطلاب، وتحسين نتائجهم.
- ✓ تعليم التسامح يُعين الطلاب على توضيح ما يشعرون به عند حدوث مشكلة؛ ومِنْ ثَمَّ تطوير الفهم والتعاطف المطلوبين لرؤية الموقف من وجهة نظر الآخر.
- ✓ يعمل المعلم كجسر يربط الطلاب ببعضهم بعضًا؛ ليصير الصف الدراسي مكانًا يتم فيه تقييم التواصل، وتكوين العلاقات، من دون أي شكل من أشكال التمييز؛ بناءً على مواقف الطلاب، أو خلفياتهم، أو دياناتهم، أو ثقافاتهم، أو أعراقهم، أو قدراتهم، ... وغيرها من الاختلافات.
- ✓ تنمية قبول التنوع والاعتراف بقيمة الاختلافات، مع التأكيد –في الوقت ذاته– على أن جميع الأفراد يشتركون في إنسانية مشتركة، ويجب أن يكونوا قادرين على المشاركة في جميع جوانب المجتمع معًا؛ مما يؤدي لبناء المجتمع الحبيب.

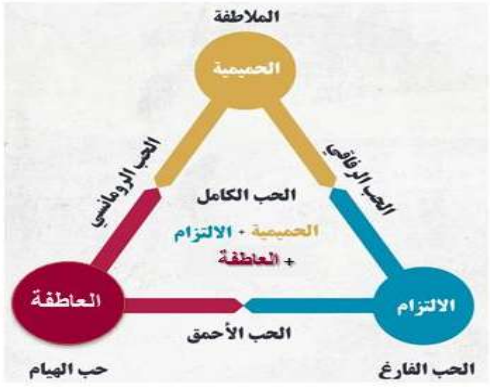
- ✓ مساعدة الأفراد الأقل قبولًا في بناء أدوار اجتماعية جديدة، وتحسين علاقة الطلاب مع أقرانهم.

٣- نظريات الحب:

أ- نظرية الحب الثلاثية روبرت ستيرنبرغ Robert Sternberg

أشار Santoso& Pramesti (2023, PP.7-8) إلى أن ستيرنبرغ افترض أن للحب مكوناتٍ ثلاثةٍ؛ هي: العلاقة الحميمة، والقرار/الالتزام، والعاطفة، واعتمد المثلث، كاستعارة لتمثيل العلاقة بينها، ويوضح الشكل رقم (٥) الآتي مثلث الحب، وأنواع الحب التي تنتج من تقاطع كل مكونين معًا:

(Sa



العلاقة الحميمةIntimacy (عنصر عاطفي): وهي مشاعر التقارب، والارتباط في علاقات الحب، وتؤدي إلى تجربة الدفء في علاقة الحب.

القرار/الالتزام Decision/Commitment (عنصر معرفي): هو القرار بحب شخصٍ، والالتزام بالمحافظة على هذا الحب.

العاطفة Passion (عنصر تحفيزي): وهي القوى التحفيزية التي تحرك علاقة المحبة، وتتضمن: احترام الذات، والرعاية، وتحقيق الذات.

ويتضح من الشكل السابق أن المكونات الأساسية الثلاثة للحب تتحد؛ لتنتج ثمانية أنواع مختلفة من الحب حددها Regan (2017, PP.6-7) فيما يأتي:

- **اللاحبNonlove (أي: عدم وجود علاقة حميمة، أو عاطفة، أو قرار/التزام): ويعبر هذا النوع عن التفاعلات غير الرسمية التي تتميز بغياب مكونات الحب الثلاثة، والتى يندرج تحتها معظم علاقاتنا الشخصية أو (العلاقات غير الرسمية).**
- **علاقات الإعجابLiking (العلاقة الحميمة وحدها): وتعبر –في الأساس– عن الصداقة، وتحوي الدفء، والحميمية، والقرب،... وغيرها من التجارب العاطفية الإيجابية، ولكنها تفتقر إلى العاطفة، والقرار/الالتزام.**
- **الافتتانInfatuation (العاطفة وحدها): ويعبر عن تجربة حب من النظرة الأولى مكثفة تتميز بالانجذاب الشديد، والإثارة في غياب أي علاقة عاطفية حقيقية، وقرار/التزام.**
- **علاقات الحب الفارغةEmpty love (القرار/الالتزام وحده): ويكون فيها الشركاء ملتزمين تجاه بعضهم بعضًا، وبالعلاقة، ولكنهم يفتقرون إلى الاتصال العاطفي الحميم، والانجذاب العاطفي، فغالبًا ما يُرى هذا النوع من الحب في نهاية العلاقات طويلة الأمد (أو في بداية الزيجات المدبرة).**
- **الحب الرومانسيRomantic love (الألفة + العاطفة): ويتكون من مشاعر التقارب والارتباط المقترنة بجاذبية جسدية قوية.**
- **الحب المرافقCompanionate love (العلاقة الحميمة + القرار/الالتزام): ويعبر عن صداقة طويلة الأمد، ومستقرة، وملتزمة تتميز بقدر كبير من الحميمية العاطفية، وقرار حب الشريك، والالتزام بالبقاء في العلاقة، وغالبًا ما يُرى هذا النوع من الحب في أفضل الصداقات أو في الزيجات طويلة الأمد التي يتلاشى فيها الانجذاب الجنسي.**
- **الحب السخيفFatuous love (العاطفة + القرار/الالتزام): ويتضح جليًا بين الأزواج الذين يبنون التزامهم تجاه بعضهم بعضًا على العاطفة بدلًا من العلاقة الحميمة العاطفية العميقة، وعادةً ما تكون هذه العلاقات العاصفة غير مستقرة ومعرضة لخطر الإنهاء.**
- **الحب الكاملconsummate love (الألفة + العاطفة + القرار/ الالتزام): والذي ينتج عن الجمع بين المكونات الثلاثة، ويسعى عديد من الأفراد إلى تحقيقه، خاصة في علاقاتهم الرومانسية.**

أكد Hughes (٢٠١٣, P. 8) أنه يمكن وصف الحب في الصفوف الدراسية على غرار ما وصفه روبرت ستيرنبرغ بأنه حالة الحب التى تجتمع فيها المكونات الثلاثة تُعد حبًا كاملًا؛ ليلائم السياق التعليمي؛ لتصير على النحو الآتي:

العلاقة الحميمة: لا تزال تعبر عن مشاعر الارتباط ولكن بدلًا من الإشارة إلى علاقة فردية، يجب أن تشمل العلاقات متعددة الأوجه في البيئة التعليمية.

القرار/الالتزام: قرار الحب والحفاظ على الحب يتوافق مع الحب المدرسي، كما أن الالتزام ضروري ويعكس الدور المهني للمعلم، والوقت والجهد الضروريين للعمل مع المتعلمين.

العاطفة: ينبغي صوغها بما يتناسب مع السياقات التعليمية؛ نظرًا لارتباطها بالحب الرومانسي الذي ليس له مكان في العلاقة بين المعلم والمتعلم؛ فالمعلم الشغوف هو شخص يحب مجالًا من المعرفة، وينجذب إلى مشكلات وإمكانات المتعلمين الذين يأتون إلى الفصل كل يوم.

ب- نظرية ألون (أنماط الحب):

أشار كل من: Cassepp-Borges & Ferrer (2019, PP.2-3) إلى أن عالم الاجتماع جون لي John Lee توصل إلى نموذج لـ(٦) أنواع أو تصنيفات للكيفية التي يحب الناس بها بعضهم بعضًا، واستخدم –في تصنيفه– عجلة الألوان لتطوير مفهومه للحب، كما اختيرت أسماؤها وفقًا للجذر اليوناني لتلك الكلمات؛ لذا أطلق على نظرية الحب أنماط الحب أو نموذج عجلة ألوان الحب. وقد استخدم عجلة الألوان؛ للمساعدة في شرح نظريته حول أنماط الحب؛ مشيراً إلى أن الأنماط الستة مشابهة ما هو متوافر من ألوان أساسية وثانوية على عجلة الألوان، بحيث تشير إلى أن هناك ثلاثة ألوان أساسية؛ هي: الأحمر، والأزرق، والأصفر. ويوضح الشكل رقم (٦) الآتي نموذج عجلة ألوان الحب:

شكل رقم: (٦) نموذج عجلة ألوان الحب.

المصدر: (Cassepp-Borges & Ferrer, 2019, P. 3)

Eros Love: هو الحب الرومانسي والعاطفي، ويمثله اللون الأحمر أكثر الأعراض شيوعًا للأيروس هو الانجذاب الفوري والقوي للفرد المحبوب.

Ludus Love: وهو شبيه بألعاب لعبة الحب، ويمثله اللون الأزرق وفيه ينظر العاشق إلى الحب على أنه لعبة يتم لعبها بمهارة، وغالبًا مع عدة شركاء في وقت واحد، وليس لدى العاشق أي نية لإدراج الشريك الحالي (الشركاء) في أي خطط أو أحداث حياة مستقبلية.

Storge Love: وهو الصداقة القائمة على الحب، ويمثله اللون الأصفر، وهو مستقر ويقوم على أساس متين من الثقة والاحترام والصداقة، ويفضل التحدث عن الاهتمامات المشتركة والانخراط فيها مع الشريك.

كما يمكن مزج الألوان الأساسية للحب؛ لإنشاء عديد من الأشكال المختلفة، وذلك على افتراض مفاده إمكانية الجمع بين هذه الأنماط الثلاثة الرئيسة للحب؛ لإنشاء أنماط الحب الثانوية من خلال الجمع بين أسلوبين من ألوان الحب الأولية.

- ✓ **Mania love: اللون الأرجواني، وهو مزيج منEros & Ludus، وهو حب غيور، غير عقلاني، وغالبًا ما يكون غير سعيد، تسوده مشاعر هزيمة الذات، ومحاولات يائسة لفرض المودة على المحبوب، وعدم القدرة على الإيمان أو الثقة بأي مودة يظهرها المحبوب بالفعل.**
- ✓ **Pragma Love: اللون الأخضر، وهو مزيج منLudus & storge، وهو الحب العملي؛ بوصفه بحث عن رفيق مناسب، ويبحث عن عاشق متوافق، ويقوم هو/ هي بإنشاء قائمة السمات المرغوبة في الشريك، يختار– في ضوئها– الرفيق الذى تتكامل فيه المتطلبات المحددة.**
- ✓ **Agape Love: اللون البرتقالي، وهو مزيج منEros & storge، الحب الإيثاري، الذي يمثل أسلوب حب معطاء وغير أناني يتضمن الالتزام بحب الآخرين، ورعايتهم؛ من دون أي توقع للمعاملة بالمثل، أو المكافأة. ويُعد أسلوب الحب هذا عالميًا، بمعنى أن المحب النموذجي المعجب به يعتقد أن كل شخص يستحق الحب، وأن حب الآخرين هو واجب الشخص الناضج.**

ج– الحب الراديكالي لباولوفريري

أشار Gómez& Jiménez (2018, PP.6–8) إلى أن باولو فريري Paulo Friere (١٩٢١–١٩٩٧) –المعلم الأكثر نفوذًا في النصف الثاني من القرن العشرين–، تضمنت نظريته للتعليم، وتربيته للمضطهدين، نظرية ضمنية للحب تهدف إلى خلق حب أكبر كشرط مسبق ضروري في السعى المستمر للإنسانية الكاملة. كما يُعد التعليم –في نظريته– فعلًا من أفعال الحب وهو التفاعل الواعي بين الرعاية، والشجاعة، والإنصاف، والتضحية، والامتنان، والصدق، والاحترام، والحكمة، كل هذه الفضائل هى عناصر للحب وتحدده من الداخل، وكل فضيلة تعزز وتدعم الفضائل الأخرى بشكل مباشر أو غير مباشر، كما أن غياب إحدى هذه الفضائل يعوق الحب؛ حيث إن الأفعال التي تفتقر باستمرار إلى أي من الفضائل الثمانية ليست حبًا؛ إنها أفعال مضللة أخلاقيًا تفشل في الحب.

كما أكد فريري –في نظريته للتعليم– أن كل فعل إنساني فعل حب إذا سعى بوعي إلى تعزيز الإنصاف والاحترام والامتنان – وكذلك فضائل الحب الأخرى – من خلال جميع مجالات الحب. وقد تكون أفعال الحب معيبة وقد تقوض بوعي حب الذات والآخرين من

خلال الظلم والاستغلال الذي يهدف إلى الحفاظ على الامتيازات غير العادلة لمجموعة واحدة من الناس؛ مما يتطلب مخاطرة البشر بأفعال الحب؛ للتغلب على الأفعال القمعية للآخرين. وفيما يأتي تفصيل لأبعاد النظرية التربوية لباولوفريري في صلتها بالحب التي حددها Silverman (2022, P.63):

- الحوار فعل من أفعال الحب: حيث إنه تبادل للأفكار بين المشاركين المتساوين، والذي يتيح فرصًا لإعادة أصوات أولئك الذين تم إسكاتهم وتهميشهم من قبل المجتمعات القمعية –من خلال التعليم البنكي– إلى الإنسانية من خلال الحوار المحب الذي يحترم جميع البشر كمعلمين ومتعلمين؛ لأنه يخلق موقفًا نقديًا غذاؤه الحب، والتواضع، والأمل، والإيمان، والثقة. لذا يهدف التعليم –من خلال الحوار– لإنهاء القمع؛ فالحب هو الشرط الأساسي للحوار؛ لأن الحوار يحدث في خضم علاقات المحبة، وبدون حوار محب لتوجيه الفكر والعمل، لا يتمتع الأفراد بحرية اختيار مسار عملهم بوعي.
- طرح المشكلة: تتجلى المعرفة في سياق البحث الشغوف، والمستمر، والمفعم بالأمل الذي يسعى إليه البشر في العالم، ومع العالم، ومع بعضهم بعضًا. وعليه، تُعد الأسئلة والاستفسارات المستمرة لإضفاء الطابع الإنساني هي الموضوع المستمر لهذه الحوارات؛ حيث إن البحث المتفائل ضروري للتعليم؛ لإضفاء القيمة على الأفراد، والأشياء، والفِكَر؛ فيدين القمع ويعلن عن خلق شخص جديد يدرك قوته الإبداعية.
- الممارسة العملية: ينخرط البشر في ممارسة واعية؛ من أجل تحويل أنفسهم وعالمهم؛ مما يعزز مزيدًا من التفكير في عواقب تلك الخيارات، والذي يؤدي –بدوره– إلى مزيد من العمل، وهذا ما يؤكد الإمكانات الكامنة للحب، وإمكانية خلق عالم قوامه الحب، يُعين البشر على اختيار تشكيل وإعادة تشكيل استجاباتهم للعالم، كما يعيدون بناء علاقاتهم مع الآخرين في أثناء استجابتهم للعالم؛ فكل استجابة بشرية لديها القدرة على أن تكون عملًا من أعمال الحب، فالمهمشون والمضطهدون قادرون على قراءة وكتابة كلماتهم وعالمهم كأفعال حب واعية وخلاقة.

وفي هذا الصدد حدد كل من: Olav, Tolbert & Aceves (PP.3–4, 2023) ثلاث ممارسات لتفعيل ممارسة الحب الراديكالي في مؤسسات إعداد المعلم؛ هي:

- **بناء المجتمعBuilding community: يعد بناء المجتمع بين المتعلمين نقطة البداية في خلق مساحة لتفعيل الحب الراديكالي؛ لأن التدريس والتعلم والمعرفة مرهونون بتوافر شبكة مجتمعية من العلاقات، تُعين على تنمية الشعور بالانتماء للمجتمع، وللصف الدراسي –كمجتمع مصغر– من خلال الابتعاد عن التلقين، والتعليم البنكي، والتأكيد على تغيير دور المعلم من المُلقن أو الميسر إلى المتعلم المشارك؛ فضلًا عن أهميته في تنمية شعور المتعلم بالتقدير، وأهمية تجاربه حتى عندما يكون مختلفًا عن الأغلبية، كما يُعد بناء المجتمع منتدى لفهم التنوع في التجارب الحياتية لكل من: المعلمين، والطلاب المعلمين، وطلابهم المستقبليين.**
- **توفير مساحات للحوارCreating Dialogic Spaces: أي تصير الصفوف الدراسية مساحات، حيث يمكن للطلاب التشكيك في الإغفالات والتوترات والخطابات المهيمنة التي تشكل المنهج الرسمي، ويمكن أن تكون هذه المساحات؛ إما في الصفوف الدراسية التقليدية، أو من خلال الوسائط الإلكترونية، أو في مجموعات كبيرة أو صغيرة.**
- **الممارسة التأملية النقديةCritical Reflective Practice: يعد التأمل النقدي بين المعلمين قبل الخدمة أمرًا بالغ الأهمية في مساعدتهم في فهم جوانب عدم المساواة في المدارس والمجتمعات، وكشف التحيزات والافتراضات والمعتقدات بشأن تعليم الطلاب؛ مما يؤثر في ممارساتهم المستقبلية في التدريس، والقيادة.**

تستنتج الباحثة –في ضوء ما سبق– أن:

- **تصنيفات الحب؛ مثل: حب التعلق، والحب الرحيم، وحب الإعجاب، لها روابط واضحة للتطبيق التربوي المحتمل؛ على حين أن الحب الرومانسي لا يتناسب مع نطاق التربية، وأهدافها.**
- **الحب – على المستوى الأساسي– جزء من فئة العاطفة العليا، ويدرج مجموعة متنوعة من المفاهيم الثانوية التي تعكس أنواعه، مثل: العاطفة، والافتتان، والإعجاب.**
- **لا يمكن عدّ بناء المجتمع، وخلق مساحات حوارية، وإجراء الممارسة التأملية الناقدة عناصر معزولة لتفعيل مفهوم الحب الراديكالي؛ حيث إن كل واحد منهم يعزز الآخر،**

فعندما يشعر الطلاب بالانتماء إلى مجتمع التعلم؛ فإن شكوكهم لا تصبح عائقًا أمام تعلمهم، بل داعمة تحديهم المفهومات المختزلة لعمليتي: التعليم، والتعليم.

٤– أهمية نظرية الحب للطالب المعلم:

انطلاقًا من أن اختيار الحب ليس قرارا فرديا، بل هو خيار يجب علينا إعادة تأكيده باستمرار؛ لذا فإن تدريسه للطالب المعلم له عظيم الأثر في ذاته، وعلاقاته الإنسانية على اتساعها، ومساهمته الفاعلة في بناء المجتمع الحبيب، وهذا ما اتفقت عليه دراسات Hughes(2013)، Vandeyar & Swart (2016)، Vincent (2016a)، Yin, et al. (2019)، اسماعيل (٢٠١٩)، السيد (٢٠١٩)، Dhungana (2020)، وفيما يأتي تفصيل لأهمية نظرية الحب للطالب المعلم:

أ– تساعد الطالب المعلم في تشكيل هويته الذاتية، وتتيح فرص عيش حياة فاضلة.

ب– تنمي التسامي بالذات، والسعي لفهم رفاهية الآخر، وضمانها.

ج– تُعين الطلاب المعلمين في بناء فلسفتهم الحياتية؛ استنادًا إلى ربط ذواتهم بعالميهم: الداخلي، والخارجي؛ من دون الانشغال بالعالم الداخلي وحده.

د– الحب التربوي موجه نحو حاجات الطلاب؛ فالمعلم المُحب قادر على تقوية إمكانات المتعلم؛ لذا يجب أن يكون المعلمون حساسين، ومعنيين بآراء الطلاب، قادرين على احترامهم.

هـ– النهج التربوي المُحب لن يلهم الطلاب للبحث عن المعرفة فحسب؛ بل سيوحد المعلمين والطلاب في البحث عن المعرفة أيضًا، ويشجع الطلاب على تحدي قيودهم الخاصة.

و– تنمي قدرة الطالب المعلم على الفهم العاطفي؛ من خلال تأمله تجاربه العاطفية الماضية، وقراءة الاستجابات العاطفية لمن حوله، والاهتمام بحاجات الآخرين؛ من أجل الرفاهية.

ز– تتيح الفرص التي تمكن الضعف؛ بوصفه حالة إنسانية مفهومة عالميًا، وغالبًا ما يكون شخصيًا للغاية، ولديه دور فاعل في جمع الناس معًا، وتعزيز علاقات المحبة.

ح– تساعد الطالب في الانفتاح الذهني والعاطفي والنمو الروحي؛ مما يجعله أكثر قدرة وكفاءة وقوة في عوالمهم.

ط– تدعم ممارسات التدريس بالحب؛ مما يُسهم في تشكيل الهوية المهنية للطالب المعلم، وشعوره بالأصالة المهنية حال مزاولة مهنة التدريس.

ي– الحب مؤهل أساسي للمعلمين؛ فلكل متعلم الحق في أن يُحَبَّ، ويُفهم.

ك– تُعين الطالب المعلم في تفكيك التفكير المستقطب، وتحطيم الصمت المهذب للمجتمع؛ من خلال إعداده وفقًا لنظرية المعرفة للرحمة؛ ليمكِّن –فور تخرجه– طلابه المستقبليين من أن يصيروا مواطنين ناقدين نشطين، مشبعين بإحساس بالإنسانية المشتركة والتعاطف.

٥– سياقات تطبيق نظرية الحب:

حددت الباحثة سياقات تطبيق نظرية الحب –إجرائيًا– في ثلاثة سياقات، يمارس – في ضوئها– الطالب المعلم فعل الحب بما يشتمل عليه من أنواع في حب الذات، والحب التربوي، وبناء المجتمع الحبيب، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أ– حب الذات:

أكد Heinämaa (2020, P. 431) أن حب الذات على النقيض تمامًا من الأنانية، ولا يعني الانخراط في الأنماط السلوكية ذات الصلة بالغطرسة أو النرجسية؛ بل له علاقة بأن يصير الفرد أقرب إلى الكمالية، ومِنْ ثَمَّ حب الآخرين من دون قيد أو شرط.

وعليه، أشارت Hooks (2001, PP.52–54) إلى أن العلاقة الوطيدة بين حب الذات، وبين كل من: احترام الذات، وتقديرها، والرفاه العاطفي تتمثل فيما يأتي:

يُعد حب الذات الطريقة المثلى لتعزيز احترام، وتقدير الفرد لذاته، حين يبدأ التغيير الجذري من الداخل، فيقدر المرء ذاته؛ بوصفه فاعلًا ومسهمًا في تشكيل واقعه الخاص، ومِنْ ثَمَّ فإنه يستحق الحب والاحترام من الجميع.

كما يرتبط الرفاه العاطفي ارتباطًا موجبًا مع حب الذات؛ حيث يُعين الفرد على تحديد الدرجة التي يدرك بها مشاعره، ويقبلها، ويديرها؛ مما يُسهم في العمل على تحسينها؛ من خلال ممارسة نمط حياة أكثر رفاهية عاطفية، ومواجهة الشدائد، وتجربة المشاعر الإيجابية بشكل متكرر في محاولة للحدِّ من تأثير المشاعر السلبية؛ مما يترتب عليه حب الفرد لذاته.

ب– الحب التربوي:

أشار White (2021, PP.154-156) إلى اختناقات النظام التعليمي الحالي – الذي يركز على التعليم البنكي، ويعطي الأولوية للمحتوى الأكثر ملاءمة للاختبار، ويُعنى بالجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى من شخصية الفرد– واصفًا إياه بأنه المهيمن بشكل متزايد، والذي يؤدى النجاح فيه إلى مزيد من التعليم، والالتحاق بوظائف ذات أجور مجزية، وقد نقده لعديدٍ من الأسباب منها ما يأتي:

- يُسهم في تضييق وجهات النظر حول ما يشكل ازدهار الإنسان.
- يركز –بشكل كبير– على الحياة كسباق واحد يكون من مصلحة الفرد أن يبذل فيه أفضل ما يمكن.
- التعليم الذي يخلو إلى حد كبير من الحب تتبعه حياة يجدون فيها –إذا كانوا محظوظين– الحب في نطاق محدود.

وفي هذا الصدد يجدر الإشارة إلى ممارسات التدريس بالحب والتى أوضح كل من: Brooks (2017, PP.108-111)، Page (2018, PP.133-134) أن الحب في التعليم ليس عائقًا أمام تعليم المتعلمين للعيش في العالم، بل التعليم هو المكان الذي نقرر فيه مدى حبنا لهم؛ كي لا نطردهم من عالمنا، ونتركهم بمفردهم؛ لذا يتوجب على المعلمين تعلم الحب، والتدريس بالحب؛ فبالحب نوجد مع ذواتنا ومن أجل الآخرين، وتتحدد تلك الممارسات فيما يأتي:

- ✓ الاستجابة بتعاطف لضعف الطلاب الأكاديمي، ومشكلاتهم السلوكية.
- ✓ احتضان الطلاب رغم إخفاقاتهم وعيوبهم، مع الاعتراف الكامل بكونه تحديًا وعبئًا كبيرًا ملقى على كاهل المعلم.
- ✓ الاستعداد للتواصل مع أولئك الذين يعاملهم الآخرون بازدراء، والمساعدة في ازدهارهم.
- ✓ أن التواصل مع الطلاب ورعايتهم ومساعدتهم في النمو الشخصي والنفسي، يتطلب من المعلمين تقديم التزامات جدية للطلاب؛ لمشاركتهم أعباءهم، وبذل الجهود للحد منها.
- ✓ الاعتراف بالتجارب الحياتية للطلاب والاحتفاء بها.
- ✓ تأكيد المعلم للطلاب أنهم معًا يشكلون مجتمع من العلماء، وسيصنعون المعرفة معًا.
- ✓ التسامح مع أخطاء الطلاب؛ من أجل تشجيع النمو المعرفي، يؤدي إلى تحول الطلاب من الشعور بالتهميش الأكاديمي إلى الثقة بقدراتهم، وذواتهم.

- ✓ يعي المعلم أن كل طالب يريد أن يُنظر إليه كفرد، كما أن الطلاب الهادئين يريدون أن يُلاحظوا.
- ✓ عندما يكون الطلاب والمعلمون غارقين في تحديات التعليم والتهديدات المحتملة؛ فإن حب الطلاب يوفر أفضل إمكانية للنمو، وتحقيق الإنجازات.
- ✓ التدريس بالحب يتضمن الحب الرحيم؛ أي: تذكير أنفسنا بضعفنا عند تعليم طلابنا الأكثر ضعفًا.
- ✓ التعليم يتضمن حب ما يعلمه المعلم، وحب أولئك الذين يعلمهم، أو –بشكل أكثر تدقيقًا– مزيجًا إبداعيًا من الاثنين معًا.

ج– بناء المجتمع الحبيب:

إن خلق مجتمع حبيب، سيتطلب تغييرا نوعيًا في نفوس الأفراد، وكذلك تغييرًا كميًا في حياتهم، فكل فرد بحاجة إلى الاعتراف الشخصي والرحيم بالترابط الذي لا ينفصل بين عقله وقلبه وجسده، وبين صحته الجسدية والنفسية، وبين ذاته والآخرين في بلده والعالم؛ لذا يتوجب علينا تحويل ذواتنا (الداخلية – الخارجية)، وكذلك المنظمات والسياسات والأنظمة المحيطة بنا (الهياكل الخارجية) في سبيل بناء المجتمع الحبيب. وفي هذا الصدد حدد Justice (2023, P.196–200) ركائز بناء المجتمع الحبيب فيما يأتي:

- ✓ تحويل المجتمعات: يدعو بيتر بلوكPeter Block في كتابه المعنون بـ "المجتمع: بنية الانتماء"، إلى تحويل التفكير بشأن المجتمعات من كونها مضيفة للمشاكل أو أوجه القصور إلى كونها أوعية للإمكانات؛ حيث إن السعى لتحقيق مستقبل بديل يأتي من المشاركة بين المواطنين، والتي تركز باستمرار على رفاهية الجميع، كما أن المجموعة الصغيرة هي وحدة التحول وحاوية تجربة الانتماء.
- ✓ سياق المجتمع التصالحي:إن السياق المجتمعي الحالي هو الذي يسوق الخوف، ويعلي المصلحة الذاتية؛ فالمجتمعات أنظمة بشرية تتشكل من خلال المحادثات التي تبني الارتباط، والتى غالبًا ما تحدث من خلال الحياة الارتباطية، ويتوقف المستقبل على المساءلة التي يختارها المواطنون، واستعدادهم للتواصل مع بعضهم بعضًا بشأن الوعود التي يقطعونها لبعضهم، وينفذونها.

- ✓ **التعامل مع المواقف المأزومة (الصراع): إن فتح مجال للحوار الصادق سيؤدي حتمًا إلى إثارة الخلافات في الرأي، وبرغم أن الخلاف والصراع يشكل تحديًا، فإنه يجب استغلاله كفرصة، وعنصر صحي في سبيل بناء المجتمع الحبيب؛ من خلال الاستعداد للتعامل مع الصراع والخلاف، وخلق مساحة آمنة للمعارضة، وتعزيز بيئة آمنة للمشاركة والنقد البناء.**

وفي هذا الصدد يُوسم المجتمع الحبيب بعديد من الخصائص، تُعد بمثابة مبادىء توجيهية على الأفراد السعي لتحقيقها، وحمايتها أوجزها Wright (٢٠١٧) فيما يأتي:

- ✓ **يقدم ضيافة للجميع؛ بوصفه عائلة شاملة، وليس ناديًا حصريًا.**
- ✓ **يُعنى بالاعتراف بالاختلافات، وتأكيدها، وليس إزالتها.**
- ✓ **يستمع بتعاطف (أي: بالقلب)، ويعزز التعاطف والرحمة تجاه الآخرين.**
- ✓ **يتسامح مع الغموض، ويدرك أنه في بعض الأحيان لا تكون الإجابة الواضحة متاحة بسهولة.**
- ✓ **يعترف بالصراع أو الألم من أجل العمل على القضايا الصعبة.**
- ✓ **يتجنب الاعتداء الجسدي والإساءة اللفظية.**
- ✓ **يحل النزاعات سلميًا، دون عنف، مدركًا أن السلام لا يعني دائمًا الراحة للجميع.**
- ✓ **يركز الطاقة على إزالة قوى الشر (الأنظمة الظالمة)، وليس تدمير الأشخاص.**
- ✓ **يحقق الصداقة والتفاهم؛ من خلال التفاوض، أو التسوية، أو التوافق.**
- ✓ **يعارض بحق، ويتخذ إجراءات مباشرة ضد الفقر، والجوع، والتشرد.**
- ✓ **يمزج بين الإيمان والعمل لتوليد الالتزام بدحر الظلم.**
- ✓ **يعزز حقوق الإنسان، ويعمل على خلق مجتمع يضمن التمكين لفئاته كافة.**
- ✓ **يُعلى من تقاسم السلطة، والاعتراف بشبكة التبادلية التي لا مفر منها بين الأسرة البشرية.**

٦- العلاقة بين نظرية الحب، وبين كل من: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية:

أ- العلاقة بين نظرية الحب، وبين رؤى العالم:

أكد Lipiäinen, et al. (2020, PP. 392-393) أن التعليم الذي يعزز الاحترام والرعاية والحب، يُسهم في تشكيل وإعادة تشكيل رؤى العالم لدى المتعلمين، وخاصة

في فهم والانفتاح على رؤى الآخرين للعالم؛ مما يُسهم في زيادة الوعي بالذات والآخرين؛ بُغية تعلم العيش معًا في وئام مع التنوع؛ فضلًا عن أنه يزيد من المواقف المنفتحة ويطور التعاطف، ويقلل الفواصل بين "أنا" و"الآخر"، كما يُعد إدراج الحب في السياق التعليمي أحد أقوى الطرائق لمنع التعصب، والتطرف العنيف، كما أكد أهمية الحب الراديكالي في تنمية الوعي، والتفكير الناقدين، بوصفهما ضروريين لإدراك علاقات القوة الحالية، والاختلالات بين الجماعات، والتوازن بين ما هو سياقي وغير سياقي.

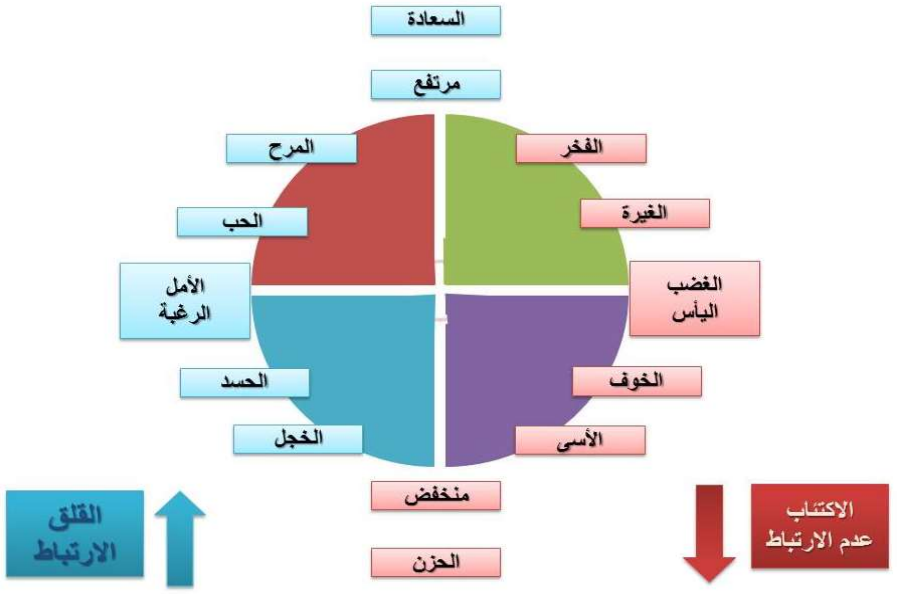
وقد اتفقت معه دراسة Choi (2013) والتى استهدفت صوغ تصورٍ للممارسات التعليمية المعززة للترابط والحب؛ من خلال تعرف رؤى العالم لدى المعلمين، وفهم رؤى العالم لدى الطلاب، وتحديد مدى توافقها أو تعارضها مع رؤى العالم لدى المعلمين، ووصف السياقات التعليمية للمدرسة، ودراسة مدى تماسك أو تناقض رؤى العالم لدى المعلمين مع فلسفة التعليم، وقد أسفرت النتائج عن أهمية رؤى العالم لدى المعلمين في افتراض الترابط، والتأكيد على الحب والتوجيه الذاتي في التعلم، وتعزيز التطابق بين غرض التعليم وهدف الحياة، والتأكيد على أهمية إدراج مبادئ الحب والتوجيه الذاتي بشكل متماسك في أغراض التعليم، والمناهج وطرائق التدريس، ومجتمع المدرسة.

ب– العلاقة بين نظرية الحب، وبين القيم الوجودية:

أكد فروم (٢٠٠٠، ص. ١١١) التفسير الوجودي للحب؛ فمن هذا المنظور يتوجب على الفرد أن يملك إيمانًا قويًا بذاته، فيدرك جوهر شخصيته الذي لا يتغير،ولايزال يقاوم ما بقى في الحياة؛ برغم تغير الظروف، وتغيرات الآراء والمشاعر. هذا الجوهر هو الحقيقة وراء كلمة "أنا"، والذى تقوم عليه قناعة الفرد بذاتيته، وإذا لم يكن لديه إيمان بذاته فإن شعوره بالذاتية يتعرض للخطر، ويصير معتمدًا على الآخرين الذين يصبح استحسانهم –حينئذ– أساس شعوره بالذاتية، كما أن ثمة معنى آخر للإيمان يشير إلى إيمان الفرد بإمكانات الآخرين.

وفي هذا الصدد أشار Van–Deurzen (2014, P.81) إلى مكانة العواطف في الوجود الإنساني، فالعواطف تتوسط بين إدراك الفرد وتواصله وعلاقته بأي شيء في عالمه وحياته، وبين وأفعاله وسلوكياته؛ لذا تُعد عدسة العواطف ذات أهمية خاصة للفرد لتحفيز قيم معينة من القيم الوجودية. وقد حدد علاقة العواطف –ومن بينها: الحب– بالقيم الوجودية في

نظام مكون من أربعة أرباع أطلق عليها بوصلة العواطفThe compass of emotions ، فالأرباع الأربعة للعواطف تتحد معًا؛ لتكوين تمثيل كامل للمواقف التي يمكن أن تتخذها علاقتنا بقيمنا الوجودية. ويوضح الشكل رقم (٧) الآتي بوصلة العواطف:



شكل رقم (٧): بوصلة العواطف

بتصرف: (Van–Deurzen, 2014, P.81)

نلحظ من الشكل السابق ما يأتي:

١- ينقسم الأفراد على بوصلة العواطف إلى:

- ✓ التناغم مع القيمة المرجو اكتسابها.
- ✓ الشعور بالتهديد من الخسارة المحتملة لقيمة مُقدرة بشدة.
- ✓ الشعور بالحزن على فقدان مثل هذه القيمة.
- ✓ الشعور بالتحرك نحو مثل هذه القيمة، وعدم التمكن من الاقتراب حتى الآن.

٢- يشير أعلى البوصلة إلى الوضع السعيد الممثل في الاتحاد مع القيمة، والأسفل إلى الوضع التعيس الممثل في الاغتراب عن القيمة.

٣- بوصلة العواطف لا تعني أن كل فرد يحتاج إلى الشعور بمشاعره بالطريقة نفسها، كما أن العواطف لا تحدث في دورات يمكن التنبؤ بها، ولا يمكن الهروب منها.

٤- رغم أن بعض المسارات أكثر احتمالًا من بعضها؛ فإن أي فرد يمكنه أن يكون في أي مكان على البوصلة العاطفية في أي وقت وينتقل من عاطفة إلى أخرى؛ حيث إن كل فرد يرتبط بالعالم –في الوقت نفسه– بملايين الطرائق.

ثانيًا- إجراءات البحث:

نظرًا لما هدف إليه البحث الحالي من إعداد برنامج قائم على نظرية الحب؛ لتنمية رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؛ فقد اتبعت الباحثة مجموعة من الإجراءات وفيما يأتي عرض مفصل لها:

١- إعداد البرنامج القائم على نظرية الحب:

أُعد البرنامج القائم على نظرية الحب ممثل في الإطار العام للبرنامج، ومادتيه التعليميتين(دليلي: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم)؛ لتنمية كل من: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية لدى طلاب المستوى الرابع شعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؛ متضمنًا– بين ثناياه– ما يأتي:

أ- التصور العام للبرنامج:

- فلسفة البرنامج: انطلاقًا من حالة الفوضى التى تجتاح العالم اليوم، والتى تتجلى فيها مظاهر التجريد المستمر من الإنسانية، والصراع العالمي الذي لا يهدأ، والحروب المدمرة، والكوارث البيئية؛ مما حفز على التركيز المستمر على الفردية، والمضي قدمًا، من دون العناية بالرحمة والحب، واستنادًا إلى أن الحب –في ضوء ما جاء في تسلسل ماسلو الهرمي للحاجات– حاجة مهمة لكل إنسان؛ كي يصل إلى أعلى مستوى من تحقيق الذات؛ فقد استند هذا البرنامج إلى نظرية الحب؛ بوصفها إطارًا شاملًا متكاملًا للحب، يتضمن: العواطف، والمعارف، والمهارات، وأفعال الحب، والذي يُكسب الطالب معلم علم النفس المعرفة والمهارات، كما ينمي العواطف اللازمة لممارسة أفعال الحب في ثلاثة سياقات؛ هي: حب الذات، والحب التربوي، وبناء المجتمع الحبيب.

وعليه، تتعاظم أهمية زيادة وعي الطلاب بأن حب الذات لا يعني الانخراط في الغطرسة أو النرجسية، بل له علاقة بأن يصير المتعلم إنسانًا متكاملًا، ومِنْ ثَمَّ يحب

الآخرين، من دون قيد أو شرط؛ فضلًا عن أنه لا يقل أهمية عن حب الآخرين؛ مما يتطلب تحويل الاهتمام، والرعاية، والشفقة، والتسامح، ... وغيرها من عناصر الحب من بناء العلاقات البينشخصية مع الآخرين إلى التغيير الجذري من الداخل، فيقدر المتعلم ذاته؛ بوصفه فاعلًا ومسهمًا في تشكيل واقعه الخاص؛ ومِنْ ثَمَّ فإنه يستحق الحب والاحترام من الجميع.

كما تتأكد أهمية ممارسة فعل الحب –لا الاكتفاء بالمشاعر– في السياق التعليمي؛ حيث إن التعليم هو المجال الذي يتجلى فيه مدى حب المعلمين للمتعلمين؛ لإعدادهم دومًا لمهمة تجديد عالم مشترك؛ لذا تتعاظم أهمية تعليم الحب والتدريس بالحب؛ لأن الحب يُمَكن الفرد من فهمه ذاته، ووعيه بها، والوجود مع ومن أجل الآخرين، والذى يمهد السبيل لبناء مجتمع حبيب يوسم بمحبة منفتحة –لا تقبل الظلم أو الشر– تسعى إلى الحفاظ على المجتمع، وأفراده؛ فالمجتمع يُحَب بتحقيقه العدالة التي تضمن المساواة، والمشاركة، والازدهار للجميع؛ مما يتطلب تغييرا جذريًا في نفوس المتعلمين، وحياتهم على حد سواء.

- الهدف العام للبرنامج: استهدف البرنامج تنمية كل من: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.
- اختيار محتوى البرنامج: أُختير محتوى البرنامج؛ بما يتسق مع الهدف العام للبحث، وفي ضوء معالجة الأدبيات الحب والتى أوضحت أن الحب تعددي؛ أي: له عديد من الأفعال، المتسقة مع الدوافع والظروف، وفي خضم هذه السيولة حُددت موضوعات البرنامج في (٦) موضوعات، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٤) الآتي:

جدول رقم (٤):
محتوى البرنامج القائم على نظرية الحب:

	محتوى البرنامج
الموضوع الأول:	فلسفة الحب
الموضوع الثاني:	حب الذات
الموضوع الثالث:	الحب الوجودي
الموضوع الرابع:	الحب في السياق التعليمي
الموضوع الخامس:	التدريس بالحب
الموضوع السادس:	بناء المجتمع الحبيب

- **اختيار استراتيجيات التدريس: رُوعى – في اختيار استراتيجيات التدريس– ملاءمتها طبيعة نظرية الحب، وأهداف البرنامج، ومحتواه، وقد استُخدمت استراتيجيات: الحوار النقدي، والتعلم التعاوني، ولعب الدور، ونمذجة التفكير، وفكر– زاوج –شارك.**
- **اختيار مصادر التعلم: رُوعى –عند اختيار مصادر التعليم والتعلم– مناسبتها، وطبيعة نظرية الحب، وأهداف البرنامج، ومحتواه، ورغبات الطلاب، وميولهم.**
- **اختيار مناشط التعليم والتعلم: روُعى إعداد مناشط تستند إلى محتوى البرنامج وأهدافه؛ فضلًا عن قابليتها للتطبيق. وعمدت الباحثة إلى مشاركة الطلاب في اختيار طرائق تنفيذ الأنشطة المقترحة بما لا يحيد عن الهدف من النشاط، كما تنوعت مناشط التعليم والتعلم؛ ما بين فردية، وجماعية، وصفية، ولا صفية.**
- **اختيار أدوات التقويم: حددت أداتا التقويم في اختباري: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية، وتطبيقهما؛ قبليًا، وبعديًا، كما اعتمد –في التقويم البنائى (التكويني)– على التدريبات الواردة عقب كل موضوع.**

ب– دليل عضو هيئة التدريس:

- **مكونات الدليل: ويتضمن هذا الدليل العناصر الآتية:**
  - **فلسفة الدليل:**

استند هذا الدليل إلى تدريس البرنامج القائم على نظرية الحب، والذي يُعنى بإعادة تشكيل ذات الطالب معلم علم النفس؛ بغرض رعاية نموه الفكري، والانفعالي، والروحي، وكذا الآخرين في نطاق علاقة مُحِبة. وتحقق ذلك من خلال ثلاثة سياقات؛ الأول: حب الذات، الذي يُعين الطالب على الوعي بذاته، ومِنْ ثَمَّ قبولها، واحترامها، وخفض تأثير المشاعر السلبية، وإدارتها؛ من خلال ممارسة نمط حياة أكثر رفاهية عاطفية، والثاني: الحب التربوي، الذي يُعد محاولة للسعي لتأجيج الانزعاج بشأن عيوب النظام التعليم الحالي المتجذر في كل مكان، وتحسين جودة المدارس التي تعمل بالرغبة في النجاح في سباق الحياة، حيث لا يعتمد النجاح في الاختبارات والامتحانات على مدى حب الطلاب ما يتعلمونه، ولا يوجد حافز كبير للمعلمين المعرضين للضغوط؛ لتحقيق نتائج جيدة؛ لتنمية حب ما يدرِّسونه، والأخير: بناء المجتمع الحبيب، الذي يتطلب توعية الطلاب بانعكاسات ممارسة أفعال الحب على بناء المجتمع، وتنمية السمات الشخصية التى تُعد إحدى ركائز بناء المجتمع الحبيب، ومنها –

على سبيل المثال– البناء على نقاط القوة، والعمل المفعم بالأمل والتفاؤل، وبناء علاقات حقيقية ومحترمة وذات معنى مع الآخرين، والفضول المعرفي، والاحتفال بالعلاقات المثمرة الناجحة والنجاحات الصغيرة؛ بهدف تمكينهم من تطوير توجه إيجابي لمعتقداتهم، وافتراضاتهم المؤثرة في إدراكهم، وتفسيرهم للحياة والواقع؛ فضلًا عن إكسابهم القيم الوجودية المُعينة إياهم على مواجهة المخاوف الوجودية.

- **الهدف من إعداد الدليل:**

استهدف هذا الدليل إرشاد عضو هيئة التدريس في تدريسه البرنامج القائم على نظرية الحب، والذى حُدِدّ محتواه فى ست قضايا رئيسة؛ هي: فلسفة الحب، وحب الذات، والحب الوجودي، والحب في السياق التعليمي، والتدريس بالحب، وبناء المجتمع الحبيب؛ لتزويد الطلاب معلمي علم النفس بالمعرفة بالحب، ومهاراته، وعواطفه، وممارسته على المستويات كافة: الذات، والعلاقات البينشخصية، والمجال المهني، وبناء المجتمع الحبيب؛ بُغية تنمية معتقداتهم الأساسية التى تُعد عدسة لرؤية الواقع وتفسيره، ومِنْ ثَمَّ تبني توجه إيجابي لعمليات صنع القرار وحل المشكلات الحياتية؛ فضلًا عن مساعدتهم في تفسير المخاوف الوجودية، وتجاوز التحديات الوجودية؛ من خلال اكتشاف المعاني التى تعينهم على تقليل المعاناة، وتجعل من تجارب حياتهم العقلية والاجتماعية والعاطفية تجربة حرة مسؤولة، وعيش حياة أصيلة ذات جودة.

- **تعليمات استخدام الدليل:**

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

–تعرُّف الأهداف العامة المرجو تحقيقها من البرنامج.

–تعرُّف الأهداف: المعرفية، والمهارية، والوجدانية المرجو تحقيقها عقب تدريس كل موضوع.

–تعرُّف كيفية تطبيق استراتيجيات التدريس المقترحة.

–تعرُّف الزمن الملائم لتدريس كل موضوع.

–الاطلاع على الخطط المفصلة لكل موضوع، والمعينة على تدريس موضوعات البرنامج، مع التأكيد على حرية إجراء التعديلات؛ بما يتناسب مع الهدف من البرنامج.

- إمكانية تعديل الأمثلة، والمناشط؛ بما يتناسب مع خبرات الطلاب، وآرائهم طالما تتسق مع الأهداف المرجوة.
- إشراك الطلاب في صوغ القواعد والتعليمات الموجهة للسلوك الصفي في سياق تعليم الحب؛ بوصفها نواة لبناء مجتمع حبيب.
- تشجِيع الطلاب على الحوار بدلًا من الاستماع، والنقد بدلًا من التسليم بالفِكَر الجامدة.
- تعزيز مشاعر الرحمة، والرعاية، والود، واللطف، والتعاطف، والتضحية، والثقة، والمسؤولية، والاحترام.
- نمذجة التدريس بالحب في أثناء تدريس موضوعات البرنامج، مع تأكيد أهمية الفهم المتعاطف لعقبات الطلاب، وتجاربهم التعليمية.
- تنمية وعى الطلاب بأن الحب ليس رومانسًيا، وشعورًا بالسعادة فحسب؛ بل حيويًا، وقويًا، وملهمًا، وناقًدا.
- بناء عقولٍ فاعلة تبحث، وتفهم، وتحلل، وتفكر، وتستنتج، وتنقد، وتحول الفكر إلى عمل.

- الأهداف العامة، والإجرائية للبرنامج.
- استراتيجيات التدريس المستخدمة.
- الخطة الزمنية لتدريس البرنامج.
- تخطيط مفصل وشامل لكل موضوع من موضوعات البرنامج.
- قائمة المراجع التى قد تُعين عضو هيئة التدريس في تدريس البرنامج.

ج– إعداد دليل الطالب المعلم والمعنون بـ: "قوة الحب":

قُسِّمَ دليل الطالب المعلم إلى العناصر الآتية:

- عنوان الدليل.
- المقدمة.
- تعليمات استخدام الدليل.
- فهرس المحتويات.
- الموضوعات؛ ويتضمن كل موضوع ما يأتي:

- عنوان الموضوع.
- نواتج التعلم المستهدفة لكل موضوع.
- محتوى الموضوع.
- المناشط المقترحة؛ لتحقيق أهداف الموضوع.
- أسئلة؛ لتقويم مدى تحقق الأهداف.

• قائمة المراجع المستعان بها في إعداد دليل الطالب المعلم.

مدى صلاحية دليلي: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم:

للتأكد من مدى صلاحيتهما، وضبطهما، عُرضا على مجموعة من المُحَكَّمين في تخصصات: المناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية، وعلم الاجتماع، والصحة النفسية، وقد رُوعيت جميع تعديلات السادة المحكمين، وصيغا– دليلي: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم – في صورتهما النهائيتين.

٢– إعداد أداتي البحث:

تحددت أداتا البحث في: اختبار رؤى العالم الإيجابية، واختبار القيم الوجودية، وفيما يلي عرض لإجراءات إعداد كلتا الأداتين:

١– اختبار رؤى العالم الإيجابية (إعداد الباحثة):

اتُبع في إعداد الاختبار الخطوات الآتية:

١–١– تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى تعرف افتراضات، ومعتقدات الطالب معلم علم النفس عن حياته بعالميها: الداخلي، والخارجي.

١–٢– الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة، وأدوات القياس –العربية، وغير العربية– ذات الصلة برؤى العالم وبخاصة، رؤى العالم الإيجابية؛ لتحديد ماهيتها، وأبعادها، وأساليب قياسها؛ كدراستي: Johnson, Hil, &Cohen(2011) ، Woodard (٢٠١٩).

١–٣– تحديد أبعاد رؤى العالم الإيجابية: تبنت الباحثة سبعة أبعاد لرؤى العالم الإيجابية؛ هي: الطبيعة البشرية، والإرادة، والإدراك، والسلوك، والعلاقات البينشخصية، والحقيقة، والعالم والحياة ويندرج تحت كل بُعد رئيس عددٌ من الأبعاد الفرعية، ومن ثم عمدت الباحثة إلى إعداد قائمة مبدئية بهذه الأبعاد.

١-٤- إعداد استبانة تحديد أبعاد رؤى العالم الإيجابية:

اتبعت الباحثة – في إعداد الاستبانة- الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد أبعاد رؤى العالم الإيجابية، والتى تتحدد في ضوئها الأبعاد الرئيسة، والفرعية؛ تمهيدًا لصوغ اختبار رؤى العالم الإيجابية.**
- **تحديد أبعاد الاستبانة: حددت الباحثة أبعاد رؤى العالم الإيجابية في سبعة أبعاد سبق ذكرها.**
- **وضع نظام تقدير الدرجات: اختارت الباحثة مقياسًا ثنائيًا (ينتمي، لا ينتمي)؛ لتعرُّف آراء الخبراء والمتخصصين في أقسام: الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية بكليات التربية.**
- **صوغ تعليمات الاستبانة: رُوعِى -عند صوغ التعليمات- إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاستبانة، وبيان جوانب إبداء الرأى من قِبل السادة المُحَكَّمين.**
- **صدق الاستبانة: اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة – على صدق المُحَكَّمين، وعُدِلَتْ- في ضوء آرائهم- القائمة وصولًا لصورتها النهائية، متضمنة (٧) أبعاد رئيسة لرؤى العالم الإيجابية، يندرج تحتها(٣٤) مؤشرًا.**

١-٥- تحديد نوع الاختبار: يندرج هذا الاختبار تحت تصنيف اختبارات أسئلة الاختيار من متعدد، ويتكون من سؤال (عبارة ناقصة) يلي كل سؤال أربعة بدائل يختار من بينها الطلاب اختيارًا واحدًا صوابًا.

١-٦- صوغ تعليمات الاختبار: رُوعِى -عند صوغ التعليمات- إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاختبار، والإشارة إلى عدد أسئلته، وكيفية الإجابة عنها.

١-٧الاختبار في صورته المبدئية: تكوَّن الاختبار -في صورته الأولية المُعدة للتجريب الاستطلاعي- من (٣٦) سؤالًا.

١-٨- وضع نظام تقدير الدرجات: وضع نظام لتقدير درجة كل سؤال بـ (درجة واحدة) لكل إجابة صواب، و(لا شيء) لكل إجابة خطأ.

١-٩- ضبط الاختبار:

١-٩-١- صدق اختبار رؤى العالم الإيجابية: اعتمدت الباحثة على صدق المُحَكَّمين المتخصصين بكليات التربية، وقد رُوعيت جميع مقترحاتهم؛ ومنها:

- **تعديل صوغ بعض مواقف الاختبار.**
- **تعديل صوغ بعض البدائل.**
- **حذف سؤالين؛ لصعوبتهما.**

وتراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية كل سؤال من سؤالين الاختبار ما بين: (٨٠-٩٠٪).

١-٩-٢- التجريب الاستكشافي للاختبار: طُبق الاختبار – في صورته الأولية- على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية- جامعة الإسكندرية قوامها (٤٥) طالبًا وطالبة؛ وذلك بُغية تحديد ما يأتي:

•تحديد زمن الاختبار: من خلال حساب متوسطي الإرباعيين: الأعلى زمنًا، والأقل زمنًا للطلاب، ثم حساب متوسط الزمنين، وقد تبين أن الزمن الملائم لتطبيق الاختبار (٤٥) دقيقة.

•حساب ثبات الاختبار: حُسِبَ ثبات اختبار رؤى العالم الإيجابية باستخدام ألفا كرونباخ Cronpach Alpha, باستخدام حزمة البرامج الإحصائية برنامج SPSS Version 25، بعد تطبيقه على عينة التجريب الاستطلاعي، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار بألفا كرونباخ (٠,٧٧)، وهو معامل ثبات مقبول.

١-١٠- صوغ الاختبار في صورته النهائية:

تكون الاختبار – في صورته النهائية- مما يأتي:

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

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (٣٤) سؤالًا موزعًا على أبعاد رؤى العالم الإيجابية.

- **ورقة الإجابة، وتتضمن:**
  - **مكانًا لكتابة بيانات الطالبة.**

- نموذج إجابة يُدوّن فيه الطلاب الإجابة.

ويوضح الجدول رقم (٥) الآتي توزيع مواقف الاختبار على أبعاد رؤى العالم الإيجابية.

جدول رقم (٥):

توزيع مواقف الاختبار على أبعاد رؤى العالم الإيجابية:

أبعاد رؤى العالم الإيجابية	أرقام الأسئلة التى تقيسها	عدد الأسئلة
الطبيعة البشرية	١،٢،٣	٣
الإرادة	٤،٥،٦،٧	٣
الإدراك	٨،٧	٢
السلوك	١٤،١٥،١٦،٩،١٠،١١،١٢،١٣	٨
العلاقات البينشخصية	١٧،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥	٩
الحقيقة	٢٦،٢٧،٢٨	٣
العالم والحياة	٢٩،٣٠،٣١،٣٢،٣٣،٣٤	٦
المجموع		٣٤

٢–اختبار القيم الوجودية (إعداد الباحثة):

اتُبع – في إعداد الاختبار– الإجراءات الآتية:

٢–١– تحديد الهدف العام للمقياس: هدف هذا المقياس إلى تعرف موقف الطالب معلم علم النفس تجاه الحياة؛ بوصفه موقفًا يدافع عن البحث عن المعنى الوجودي بما يتضمنه من فهم حياته، والغرض منها، وقيمتها، ويعترف بحريته في الاختيار، وما يترتب عليها من تحمل مسؤولية تلك الاختيارات، ومدى التطابق بين ذاته وسلوكياته، وترابطه اجتماعيًا مع الآخر في سياق أي تجربة فردية.

٢–٢– الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة، والمقاييس –العربية، وغير العربية– ذات الصلة بالقيم الوجودية؛ لتحديد ماهيتها، وقيمها، وأساليب قياسها؛ كدراسات: Brouwers &Tomic (2016)، Clark (2017)، Willaschek (2022).

٢–٣– تحديد القيم الوجودية: توصلت الباحثة إلى ست قيم وجودية؛ هي: المعنى الوجودي للحياة، والحرية الوجودية، والمسؤولية الوجودية، والأصالة الوجودية، والتسامي بالذات، والترابط الاجتماعي للتجربة الفردية.

وبعد أن توصلت الباحثة للقيم الوجودية، عمدت إلى بناء قائمة مبدئية بهذه القيم، ومِنْ ثَمَّ إعداد استبانة؛ لتحديد القائمة في صورتها النهائية.

٣–٤– إعداد استبانة تحديد القيم الوجودية:

اتبعت الباحثة – في إعداد الاستبانة– الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة: هدفت هذه الاستبانة إلى تحديد القيم الوجودية، والتى تتحدد في ضوئها القيم الرئيسة، والمؤشرات الفرعية لكل قيمة؛ تمهيدًا لصوغ اختبار القيم الوجودية.**
- **تحديد أبعاد الاستبانة: حددت الباحثة القيم الوجودية في ست قيم سبق ذكرها.**
- **وضع نظام تقدير الدرجات: اختارت الباحثة مقياسًا ثنائيًا (ينتمي، لا ينتمي)؛ لتعرُّف آراء الخبراء والمتخصصين في أقسام: الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية بكليات التربية.**
- **صوغ تعليمات الاستبانة: رُوعِى –عند صوغ التعليمات– إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاستبانة، وبيان جوانب إبداء الرأى من قِبل السادة المُحَكَّمين.**
- **صدق الاستبانة: اعتُمد – في حساب صدق الاستبانة – على صدق المُحَكَّمين، من أقسام: الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية بكليات التربية، وعُدِلَتْ– في ضوء آرائهم– القائمة وصولًا لصورتها النهائية متضمنة (٦) قيم وجودية رئيسة، و(٢٨) مؤشرًا فرعيًا.**

٢– ٥– تحديد نوع الاختبار: يندرج هذا الاختبار تحت تصنيف اختبارات المواقف التى تعبر عن أزمات وجودية، ويلي كل موقف عدد من الأسئلة لكل سؤال أربعة بدائل يختار من بينها الطالب ما يُعدُّه مناسبًا في حالة مروره بهذا الموقف.

٢–٦– صوغ تعليمات الاختبار: رُوعِى –عند صوغ التعليمات– إيجازها، ووضوحها، وتضمنها الهدف من الاختبار، والإشارة إلى عدد مواقفه، وما يرتبط بها من أسئلة، وكيفية الإجابة عنها.

٢–٧–الاختبار في صورته المبدئية: تكوَّن الاختبار –في صورته الأولية المُعدَّة للتجريب الاستطلاعي– من (٣٢) سؤالًا موزعًا على أربعة مواقف.

٢– ٨– وضع نظام تقدير الدرجات: وضع نظام لتقدير درجة كل سؤال بـ (درجة واحدة) لكل إجابة صواب، و(لا شيء) لكل إجابة خطأ؛ وصارت الدرجة العظمى – وفقًا لما تقدم– (٣٢) درجة.

٢–٩– ضبط الاختبار:

2-9-1-صدق اختبار القيم الوجودية: اعتمدت الباحثة على صدق المُحَكمين المتخصصين في أقسام: الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق تدريس المواد الفلسفية، وقد رُوعيت جميع مقترحاتهم؛ ومنها:

- اختصار أحد المواقف دون الإخلال بأحداث تصاعد الأزمة الوجودية؛ لطول الموقف.

- تعديل صوغ بعض أسئلة الاختبار؛ لصعوبتها.

- تعديل صوغ بعض البدائل؛ لصعوبتها.

وتراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية كل موقف من مواقف المقياس ما بين: (٨٥-٩٥٪).

2-9-2-التجريب الاستطلاعي للاختبار: طُبق الاختبار - في صورته الأولية- على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية- جامعة الإسكندرية قوامها (٤٥) طالبًا وطالبة؛ وذلك بهدف تحديد ما يأتي:

- **تحديد زمن الاختبار: من خلال حساب متوسطي الإرباعيين: الأعلى زمنًا، والأقل زمنًا للطلاب، ثم حساب متوسط الزمنين، وقد تبين أن الزمن الملائم لتطبيق المقياس (٤٠) دقيقة.**
- **حساب ثبات الاختبار: حُسب ثبات اختبار القيم الوجودية, وذلك باستخدام ألفا كرونباخ Cronpach Alpha, باستخدام حزمة البرامج الإحصائية برنامج SPSS 25 Version. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار بألفا كرونباخ (0.82)، وهو معامل ثبات مقبول.**

٣-١٠-صوغ الاختبار في صورته النهائية:

تكون الاختبار - في صورته النهائية- مما يأتي:

- **كراسة الأسئلة، وتضمنت:**
  - **غلافًا يحمل اسم الاختبار.**
  - **صفحة تعليمات الاختبار.**
  - **مواقف الاختبار، وما يرتبط بكل موقف من أسئلة.**

وقد أسفرت هذه الخطوة عن صوغ (٣٢) سؤالًا موزعًا على (٤) مواقف؛ بواقع (٨) أسئلة لكل موقف.

- ورقة الإجابة، وتتضمن:

- مكانًا لكتابة بيانات الطالبة.

- نموذج إجابة تُدون فيه الطالبة الإجابة.

ويوضح الجدول رقم (٦)الآتي توزيع أسئلة الاختبار على القيم الوجودية.

جدول رقم (٦):

توزيع أسئلة الاختبار على القيم الوجودية:

القيم الوجودية	أرقام الأسئلة التى تقيسها	عدد الأسئلة
المعنى الوجودي للحياة	١،٢،٣،٩،١٠،١١،١٧،١٨،١٩،٢٥،٢٦، ٢٧	١٢
الحرية	٤،١٢،٢٠،٢٨	٤
المسؤولية	٥،١٣،٢١،٢٩	٤
الأصالة الوجودية	٦،١٤،٢٢،٣٠	٤
التسامي بالذات	٧،١٥،٢٣،٣١	٤
الترابط الاجتماعي للتجربة الفردية	٨،١٦،٢٤،٣٢	٤
المجموع		٣٢

٣– التجربة الاستطلاعية للبحث:

٣–١– الهدف من التجربة الاستطلاعية:

أُجريت التجربة الاستطلاعية؛ لتعرُّف التحديات والصعوبات التي قد تواجه الطلاب في أثناء دراسة البرنامج القائم على نظرية الحب؛ كي يتسنى للباحثة إجراء التعديلات اللازمة في ضوء تجربة البرنامج على العينة المستهدفة قبل البدء في تنفيذ التجربة الأساسية، والتأكد من وضوح المحتوى التعليمي، وتعرف مدى قابلية المناشط التعليمية للتنفيذ، وتعرف آراء الطلاب ووجهات نظرهم في الموضوعات، وطريقة معالجتها، والإفادة منها في تطوير دليلي: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم؛ فضلًا عن التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي البحث (اختبار رؤى العالم الإيجابية، واختبار القيم الوجودية)؛ مثل: الثبات، والزمن.

٣–٢– اختيار عينة التجربة الاستطلاعية:

تكونت عينة التجربة الاستطلاعية (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية) من (٤٥) طالبًا وطالبةً من طلاب المستوى الرابع شعبة علم النفس، بكلية التربية – جامعة

الإسكندرية، بُغية تطبيق البرنامج عليهم، وتعديله؛ في ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية؛ وكذلك تطبيق أداتي البحث؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية، وصوغهما في صورتهما النهائيتين؛ لتطبيقهما على طلاب مجموعة البحث.

٣-٣- تطبيق التجربة الاستطلاعية:

طُبق البرنامج على العينة الاستطلاعية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤ في الفترة ما بين(٣٠/ ٩- ١٤/ ١٠/ ٢٠٢٣)؛ وقد اتُبعت – في إجراء التجربة- الخطوات الآتية:

- اختيرت (٤٥) طالبًا وطالبةً من طلاب المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية- جامعة الإسكندرية.
- عُرِضت فكرة البرنامج المقترح باختصار على الطلاب، ووُضّحَتْ لهم الفِكَر الآتية بإيجاز: الحب، وحب الذات، والحب الوجودي، والحب الراديكالي، والتدريس بالحب، والمجتمع الحبيب.
- تدريس أجزاء من موضوعات البرنامج القائم على نظرية الحب، وتنفيذ بعض المناشط التى رأت الباحثة احتمالية صعوبتها.
- طُبقت أداتا البحث على الطلاب عقب انتهاء التدريب على البرنامج، وذلك في يوم السبت الموافق ١٤/ ١٠/ ٢٠٢٣.

أهم ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية للبحث:

- اتفق الطلاب على حاجتهم للبرنامج القائم على نظرية الحب، ودوره في توعيهم بالحب كإحدى الفضائل الإنسانية، وعناصره، وسياقات تطبيقه تطبيقًا سليمًا مثمرًا.
- تعديل بعض المناشط؛ نظرًا لصعوبتها.
- تعديل بعض الصور المُدرجة بالموضوعات؛ في ضوء آراء الطلاب.
- إثراء محتوى بعض العناصر الواردة بموضوعات دليل الطالب المعلم بمزيد من المعلومات؛ نظرًا لغموضها، ولمعاونة الطلاب على أداء المناشط المرتبطة بها.
- تعديل بعض الأسئلة التقويمية الورادة عقب بعض الموضوعات؛ نظرًا لغموضها.
- التحقق من الخصائص السيكومترية (الثبات، والزمن) لأداتي البحث (اختبار رؤى العالم الإيجابية، واختبار القيم الوجودية).

٤– التجربة الأساسية للبحث:

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

٤–١– تحديد الهدف من تجربة البحث ميدانيًا:

هدفت التجربة إلى الحصول على بيانات تتعلق بمدى فاعلية برنامج قائم على نظرية الحب في تنمية كلٍ من: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ لدى طلاب المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية.

٤–٢– إجراءات انتقاء عينة التجربة الأساسية (مجموعة البحث):

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبًا وطالبةً من طلاب المستوى الرابع بشعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣–٢٠٢٤، وقد حرصت الباحثة على عرض فكرة البرنامج، والمفهومات الرئيسة التى تُعين الطلاب على تحقيق أهداف البرنامج، وأداء مناشطه، وتحقيق الإفادة القصوى منه، وذلك في يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢٣/١٠/١٧.

٤–٣ – التطبيق القبلي لأداتي البحث: هدف القياس القبلي لأداتي البحث إلى الكشف عن المستوى المبدئي للطلاب مجموعة البحث فيما يتعلق بكل من: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية، قبل البدء في تدريس البرنامج المقترح، ويوضح الجدول رقم (٧) الآتي بيانًا بتاريخ تطبيق أداتي البحث قبليًا:

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

الأداة	الزمن	العينة	تاريخ التطبيق
اختبار رؤى العالم الإيجابية	(٤٥) دقيقة	(٦٠) طالبًا وطالبةً	الثلاثاء ٢٠٢٣/١٠/١٧
اختبار القيم الوجودية	(٤٠) دقيقة		

٤–٤– تنفيذ البرنامج المقترح:

دُرِّسَت موضوعات البرنامج المقترح، بدءًا من يوم السبت الموافق ٢٠٢٣/١٠/٢١ حتى يوم الثلاثاء الموافق٢٨ /٢٠٢٣/١١ 2 (بواقع ستة ساعات أسبوعيًا)، ويوضح الجدول رقم (٨) الآتي الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

جدول رقم (٨):
الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

الدرس	عدد ساعات التدريسي	اليوم	التاريخ
الموضوع الأول: فلسفة الحب	٦ ساعات	السبت	٢٠٢٣/١٠/٢١
		الثلاثاء	٢٠٢٣/١٠/٢٤
الموضوع الثاني: حب الذات.	٦ ساعات	السبت	٢٠٢٣/١٠/٢٨
		الثلاثاء	٢٠٢٣/١٠/٣١
الموضوع الثالث: الحب الوجودي.	٦ ساعات	السبت	٢٠٢٣/١١/٤
		الثلاثاء	٢٠٢٣/١١/٧
القضية الرابعة: الحب في السياق التعليمي.	٦ ساعات	السبت	٢٠٢٣/١١/١١
		الثلاثاء	٢٠٢٣/١١/١٤
القضية الخامسة: التدريس بالحب.	٦ ساعات	السبت	٢٠٢٣/١١/١٨
		الثلاثاء	٢٠٢٣/١١/٢١
القضية السادسة: بناء المجتمع الحبيب.	٦ ساعات	السبت	٢٠٢٣/١١/٢٥
		الثلاثاء	٢٠٢٣/١١/٢٨

٤–٥– التطبيق البعدي لأداتي البحث: هدف القياس البعدي لأداتي البحث إلى تعرف مستوي الطلاب –مجموعة البحث الأساسية– فيما يتعلق بكل من: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية عقب الانتهاء من تدريس البرنامج المقترح، ويوضح الجدول (٩) الآتي بيانًا بتاريخ تطبيق أداتي البحث بعديًا:

جدول (٩):
بيان بتاريخ تطبيق أداتي البحث بعديًا:

الأداة	الزمن	العينة	تاريخ التطبيق
اختبار رؤى العالم الإيجابية	(٤٥) دقيقة	(٦٠) طالبًا وطالبة	الثلاثاء ٢٠٢٣/١٢/٥
اختبار القيم الوجودية	(٤٠) دقيقة		

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

ثالثًا– نتائج البحث؛ عرضًا، ومناقشة، وتفسيرًا:

يتضمن هذا القسم الإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صواب فرضيه، وعرض النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وأخيرًا عرض التوصيات والمقترحات التى اشتُقَّتْ؛ في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج.

١– الإجابة عن السؤال الأول: ما البرنامج القائم على نظرية الحب؟

أُجيب عن هذا السؤال سابقًا في القسم الثاني من البحث، والمتضمن: إجراءات البحث؛ بدءًا من إعداد التصور العام للبرنامج، ومادتيه التعليميتين (دليلي: عضو هيئة التدريس، والطالب المعلم)، وما اتبعته الباحثة من إجراءات؛ وصولًا إلى صورتهما النهائيتين.

وفيما يتعلق بنتائج الإجابة عن السؤالين: الثاني، والثالث، وللتحقق من صواب فرضي البحث؛ اعتمدت الباحثة –في التحليل الإحصائي للبيانات للتأكد من صواب فرضي البحث من عدمه– على الأساليب الإحصائية الآتية:

١. استُخدمَ اختبار "ت" T.test للعينات المرتبطة Paired–samplest–test: الذي يُستخدم لمقارنة متوسطات درجات المجموعة نفسها في القياسين: القبلي، والبعدي.

٢. حساب حجم التأثير Effect size؛ باستخدام مربع إيتا (Eta–Squared): ويُستخدم في حالة ما إذا كانت قيمة "ت" دالة إحصائيًا لحساب حجم تأثير البرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية المتغيرين التابعين: رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية؛ وذلك لا يتضح من خلال الدلالة الإحصائية، ومِنْ ثَمَّ يصير حجم التأثير هو الوجه المكمل لتفسير الدلالة الإحصائية لقيم الفروق (الدردير،٢٠٠٦، ص.٧٧).

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

٢– الإجابة عن السؤال الثاني: ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الحب في تنمية رؤى العالم الإيجابية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؟

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني؛ تم التحقق من صواب الفرض الأول الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ≤ (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار رؤى العالم الإيجابية".

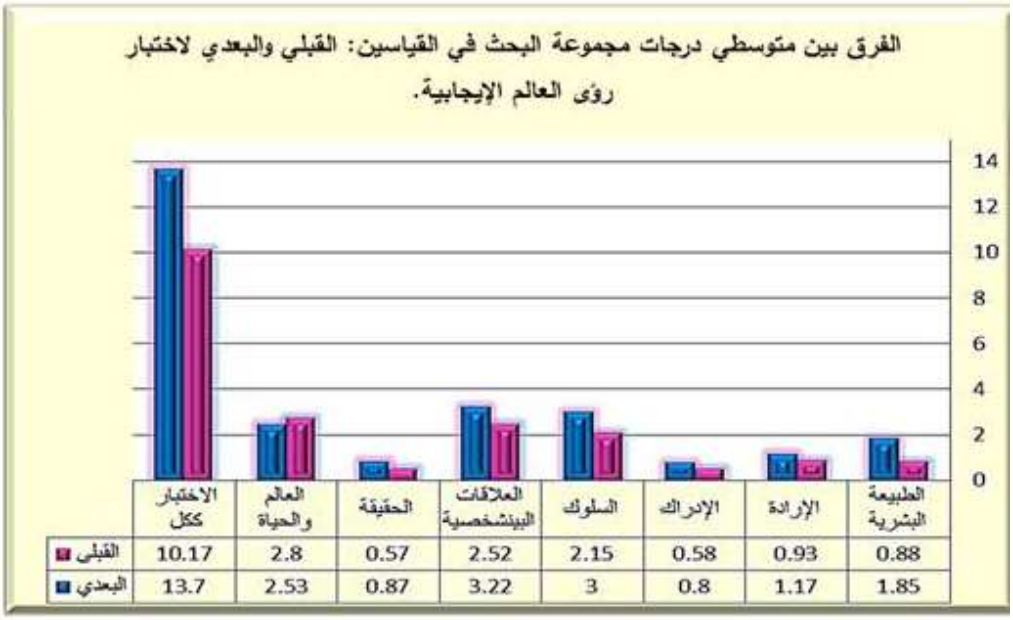
ويوضح الجدول (١٠) الآتي نتائج اختبار "ت"، وقيمة حجم الأثر مربع إيتا μ^2 لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث لاختبار رؤى العالم الإيجابية.

جدول (١٠):

نتائج اختبار "ت"، وقيمة حجم الأثر مربع إيتاμ٢؛ لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار رؤى العالم الإيجابية (ن=٦٠):

الأبعاد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	دلالة الفروق		مربع إيتاμ٢	
					قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
الطبيعة البشرية	القبلي	.88	.٧٨٣	٥٩	٦,٢٠٤	دالة عند مستوى 0.01	.28	حجم تأثير مرتفع
	البعدي	١,٨٥	.٩٥٤					
الإرادة.	القبلي	.٩٣	.٧١٠		٣,٠٤٩		.14	
	البعدي	١,١٧	.٦٦٨					
الإدراك.	القبلي	.٥٨	.٦٩٦		٤,٠٤٠		.21	
	البعدي	.٨٠	.٦٣٢					
السلوك	القبلي	٢,١٥	١,٤٤٨		٤,٣١١		.24	
	البعدي	٣,٠٠	١,٧١٧					
العلاقات البينشخصية	القبلي	٢,٥٢	١,٣٩٦		٤,٢٣٨		.23	
	البعدي	٣,٢٢	١,٦٦٨					
الحقيقة	القبلي	.٥٧	.٦٧٣		٣,٣٣٨		.16	
	البعدي	.٨٧	.٧٤٧					
العالم والحياة	القبلي	٢,٥٣	١,٣٢١		٣,٤٠٣		.16	
	البعدي	٢,٨٠	١,٣٥٠					
الاختبار ككل.	القبلي	١٠,١٧	٣,٩٢٨		١٠,٦٦٠		.٦٦	
	البعدي	١٣,٧٠	٤,٠٩٨					

ويوضح الشكل رقم (٨) الآتي الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار رؤى العالم الإيجابية



لاختبار رؤى العالم الإيجابية.

ويتضح من الجدول (١٠)، والشكل رقم(٨) السابقين ما يأتي:

وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي؛ لصالح متوسط درجات القياس البعدي لاختبار رؤى العالم الإيجابية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٠.٦٦٠) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)؛ وعليه يُرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في أبعاد رؤى العالم الإيجابية ككل؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (٠.٦٦)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية رؤى العالم الإيجابية.

- **وفيما يتعلق بالبُعد الأول من أبعاد اختبار رؤى العالم الإيجابية؛ وهو: الطبيعة البشرية؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للاختبار في هذا البُعد (١.٨٥)، على حين كان في القياس القبلي(88.)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين**

البالغة (٦.٢٠٤)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في البُعد الأول من أبعاد رؤى العالم الإيجابية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (٠.٢٨)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية بُعد الطبيعة البشرية.

- وفيما يتعلق بالبُعد الثاني من أبعاد اختبار رؤى العالم الإيجابية؛ وهو: الإرادة؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للاختبار في هذا البُعد (١.١٧)، على حين كان في القياس القبلى(٠.٩٣)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٣.٠٤٩)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في البُعد الثاني من أبعاد رؤى العالم الإيجابية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (٠.١٤)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية بُعد الإرادة.
- أما البُعد الثالث من أبعاد اختبار رؤى العالم الإيجابية؛ وهو: الإدراك؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للاختبار في هذا البُعد (٨٠.)، على حين كانت في القياس القبلى(٥٨.)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٤.٠٤٠)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في البُعد الثالث من أبعاد رؤى العالم الإيجابية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (.21)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية بُعد الإدراك.
- أما البُعد الرابع من أبعاد اختبار رؤى العالم الإيجابية؛ وهو: السلوك؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للاختبار في هذا البُعد (٣.٠٠)، على حين كانت في القياس القبلى(٢.١٥)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٤.٣١١)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في البُعد الرابع من أبعاد رؤى العالم الإيجابية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (.24)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية بُعد السلوك.

- أما البُعد الخامس من أبعاد اختبار رؤى العالم الإيجابية؛ وهو: العلاقات البينشخصية؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للاختبار في هذا البُعد (٣.٢٢)، على حين كانت في القياس القبلى(٢.٥٢)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٤.٢٣٨)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في البُعد الخامس من أبعاد رؤى العالم الإيجابية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (.٢٣)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية بُعد العلاقات البينشخصية.
- أما البُعد السادس من أبعاد اختبار رؤى العالم الإيجابية؛ وهو: الحقيقة؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للاختبار في هذا البُعد (.٨٧)، على حين كانت في القياس القبلى(.٥٧)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٣.٣٣٨)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في البُعد السادس من أبعاد رؤى العالم الإيجابية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (.16)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية بُعد الحقيقة.
- أما البُعد السابع من أبعاد اختبار رؤى العالم الإيجابية؛ وهو: العالم والحياة؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى للاختبار في هذا البُعد (٢.٨٠)، على حين كانت في القياس القبلى(٢.٥٣)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٣.٤٠٣)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في البُعد السابع من أبعاد رؤى العالم الإيجابية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (.16)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية بُعد العالم والحياة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات؛ منها:Chakkarath (2013) ؛ Smith–Campbell& Littles (٢٠١٦)؛ Fisher (٢٠١٧)؛.Vazquez , et al (2021)؛ Garcia(2022)؛ Stahlmann & Ruch (٢٠٢٣)، والتى أكدت تأثير نظرية الحب في تنمية رؤى العالم الإيجابية؛ لدور الحب في فهم وتقبل الاختلافات الهائلة

بين مواقف الفرد والأيديولوجيات التي يتبناها الآخرون من حوله، والتى يشعر من دونه بصعوبة –إن لم يكن استحالة– التوفيق بين موقفه، ومواقف الآخرين تجاه هذه القضايا، واستجاباتهم لها، والتى تستند –بدورها– إلى الاختلافات الفردية في رؤى العالم، كما أن لنظرية الحب وفلسفة الاهتمام البشري المطلق دورًا غاية في الأهمية في تطوير رؤية الفرد، وتفسيره لمعنى التجربة الإنسانية.

كما أن حب الذات، والحب التربوي لهما بالغ الأثر في تنمية الإدراك، والمشاعر، والدوافع، والسلوك البشري؛ مما يُطور تشكيل رؤى العالم؛ بوصفها إطارًا معرفيًا أو نظامًا من المعتقدات يزود الأفراد بوسائل؛ لتكوين نظرة متفائلة للطبيعة البشرية، وتشكيل المعتقدات حول كون البشر وكلاء مستقلين تخلق فِكَرهم ومشاعرهم واقعهم الداخلي، وكذلك المعتقدات بضرورة تحويل العالم إلى مكان آمن، وجيد، وعادل، وتحويل الانتباه من التركيز على الماضي إلى الحاضر، والانفتاح على المستقبل، والحفاظ على العلاقات الإنسانية، والتوفيق بين الآراء والمصالح الفردية، وبين تحقيق نفع المجموعة التى ينتمي إليها، وتنمية المعتقدات الإيجابية الوقائية حول كل من: الذات، والآخر، والعالم.

٣– الإجابة عن السؤال الثالث: "ما فاعلية برنامج قائم على نظرية الحب في تنمية القيم الوجودية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس، بكلية التربية– جامعة الإسكندرية؟

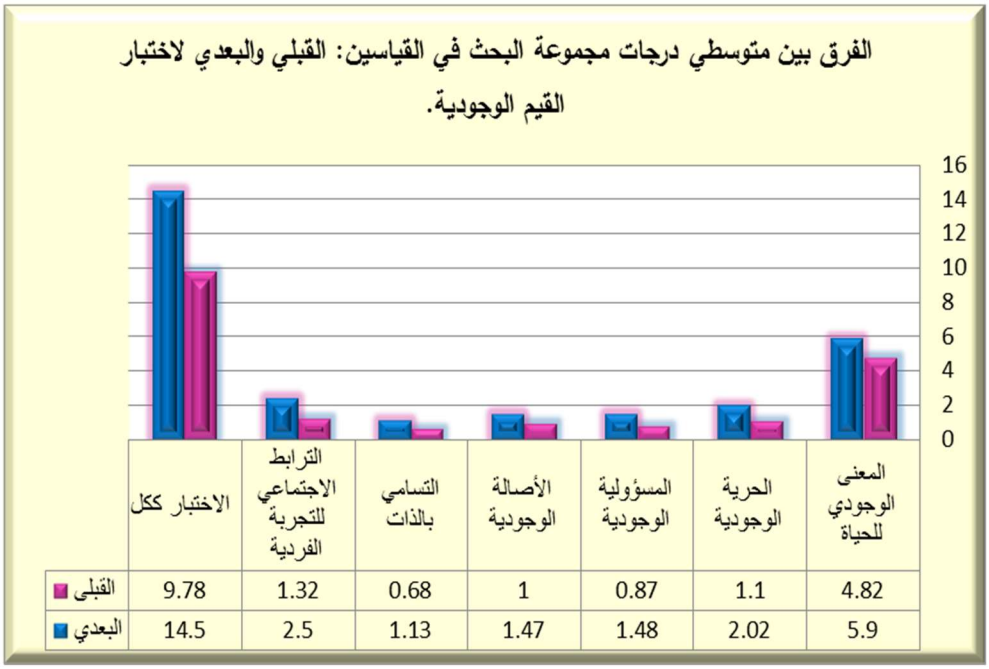
للإجابة عن السؤال البحثي الثالث؛ تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ≤(0.05) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي، لاختبار القيم الوجودية".

ويوضح الجدول (١١) الآتي نتائج اختبار "ت"، وقيمة حجم الأثر مربع إيتا μ^2 لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار القيم الوجودية.

جدول (١١):
نتائج اختبار "ت"، وقيمة حجم الأثر مربع إيتاμ^{٢}؛ لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار القيم الوجودية (ن=٦٠):

القيم	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	دلالة الفروق		مربع إيتاμ٢	
					قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
١- المعنى الوجودي للحياة	القبلي	4.82	.٩٨٣	٥٩	٤,٩٠٦	دالة عند مستوى 0.01	.29	حجم تأثير مرتفع
	البعدي	٥,٩٠	٢,٠٨٩					
٢- الحرية الوجودية.	القبلي	١,١٠	.٧٧٥		٥,٧٣٠		.36	
	البعدي	٢,٠٢	١,٠٤٩					
٣- المسؤولية الوجودية.	القبلي	.٨٧	.٦٧٦		٦,٢٧٥		.40	
	البعدي	١,٤٨	.٨١٣					
٤- الأصالة الوجودية.	القبلي	١,٠٠	.٥٨٢		٧,١٨٥		.٣٥	
	البعدي	١,٤٧	.٥٣٦					
٥- التسامي بالذات.	القبلي	.٦٨	.٥٨١		٤,٨٢٠		.19	
	البعدي	١,١٣	.٧٠٠					
٦- الترابط الاجتماعي للتجربة الفردية.	القبلي	١,٣٢	.٧٧٠		٧,٣٠١		.٣٦	
	البعدي	٢,٥٠	.٩٣٠					
الاختبار ككل.	القبلي	٩,٧٨	١,٦١٧		٩,١٥٢		.٤٧	
	البعدي	١٤,٥٠	٣,٦١٠					

ويوضح الشكل رقم (٩) الآتي الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار القيم الوجودية.



	الاختبار ككل	الترابط الاجتماعي للتجربة الفردية	التسامي بالذات	الأصالة الوجودية	المسؤولية الوجودية	الحرية الوجودية	المعنى الوجودي للحياة
القبلي	9.78	1.32	0.68	1	0.87	1.1	4.82
البعدي	14.5	2.5	1.13	1.47	1.48	2.02	5.9

شكل رقم (٩): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي على اختبار القيم الوجودية.

ويتضح من الجدول (١١)، والشكل رقم(٩) السابقين ما يأتي:

وجود فرق ذى دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين: القبلي، والبعدي، لصالح متوسط درجات القياس البعدي على اختبار القيم الوجودية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٩.١٥٢) وهي دالة عند مستوى دلالة (0,01)؛ وعليه يُرفض الفرض الصفرى، ويُقبل الفرض البديل؛ أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في القيم الوجودية ككل؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (٠.٤٧)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية القيم الوجودية.

- **وفيما يتعلق بالقيمة الأولى من القيم الوجودية؛ وهو: المعنى الوجودي للحياة؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى لاختبار القيم الوجودية في هذا البُعد (٥.٩٠)، على حين كان في القياس القبلى(٤.٨٢)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٤.٩٠٦)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في القيمة الأولى من القيم الوجودية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (.29)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية المعنى الوجودي للحياة.**
- **وفيما يتعلق بالقيمة الثانية من القيم الوجودية؛ وهو: الحرية الوجودية؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى لاختبار القيم الوجودية في هذا البُعد (٢.٠٢)، على حين كان في القياس القبلى(١.١٠)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٥.٧٣٠)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في القيمة الثانية من القيم الوجودية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (.36)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية الحرية الوجودية.**
- **وفيما يتعلق بالقيمة الثالثة من القيم الوجودية؛ وهو: المسؤولية الوجودية؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى لاختبار القيم الوجودية في هذا البُعد (١.٤٨)، على حين كان في القياس القبلى(.٨٧)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٦.٢٧٥)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في القيمة الثالثة من القيم الوجودية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (.40)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية المسؤولية الوجودية.**
- **وفيما يتعلق بالقيمة الرابعة من القيم الوجودية؛ وهو: الأصالة الوجودية؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى لاختبار القيم الوجودية في هذا البُعد (١.٤٧)، على حين كان في القياس القبلى(١.٠٠)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٧.١٨٥)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير**

المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في القيمة الرابعة من القيم الوجودية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (٣٥.)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية الأصالة الوجودية.

- وفيما يتعلق بالقيمة الخامسة من القيم الوجودية؛ وهو: التسامي بالذات؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى لاختبار القيم الوجودية في هذا البُعد (١.١٣)، على حين كان في القياس القبلى(٠.٦٨)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٤.٨٢٠)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في القيمة الخامسة من القيم الوجودية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (.19)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية التسامي بالذات.
- وفيما يتعلق بالقيمة السادسة من القيم الوجودية؛ وهو: الترابط الاجتماعي للتجربة الفردية؛ فجاء متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس البعدى لاختبار القيم الوجودية في هذا البُعد (٢.٥٠)، على حين كان في القياس القبلى(١.٣٢)، وتُظهر قيمة "ت" بين المتوسطين البالغة (٧.٣٠١)، أن النتائج جاءت لصالح القياس البعدى، أما حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج قائم على نظرية الحب) في القيمة السادسة من القيم الوجودية؛ فقد بلغت قيمة مربع إيتا μ^2 (٣٦.)؛ مما يدل علي أن حجم التأثير كان مرتفعًا؛ ومِنْ ثَمَّ فهناك فاعلية تأثير مرتفع للبرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية الترابط الاجتماعي للتجربة الفردية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عديد من الدراسات؛ مثل: Jurica, et al. (٢٠١٤)؛ Döring et al. (2015)؛ Brouwers& Tomic (2016)؛ Castillo-Alarcón & Pirela-Morillo (٢٠٢٠)؛ Timmermann, et al.(٢٠٢٣)، والتي أكدت أهمية نظرية الحب في تنمية القيم الوجودية؛ حيث إن العلاقات أداة مفيدة لتعزيز التواصل الوجودي؛ نظرًا لأن الأفراد لا يستطيعون فصل أنفسهم عن علاقاتهم بالأشياء الأخرى في العالم، ولما كان الوجود يتكون من كل شيء في بيئة الفرد، بما في ذلك الأشخاص؛ فإن العلاقات المُحبة توفر لأطرافها فهم صادق وموضوعي للذات، كما أن نظرية الحب تُعزز

الترابط الاجتماعي للتجربة الفردية؛ نظرًا لأن الضعف المشترك أمر لا مفر منه؛ لأن جميع الأطراف تجلب المشاعر والظروف الوجودية المشتركة والخبرات إلى علاقات المحبة.

كما أن نظرية الحب تُكسب الطالب المعلم مقومات الصحة العقلية، والرفاهية، والسعادة، والرضا عن الذات والحياة، والوقاية من المعاناة والأمراض النفسية؛ فازدهار الحب يؤثر إيجابيًا في فهم الطالب معلم علم النفس لحياته، وصوغ معنى وجودي لها، وشعوره بالحرية الوجودية رغم قيود الحياة مع تقبل المسؤولية عن حياته، وعيش حياة أصيلة توسم بالتطابق بين عالميه: الداخلي والخارجي، وتحقيق السمو بالذات؛ أي: تجاوز المخططات العقلية والعاطفية والسلوكية؛ وصولًا إلى ما وراء الذات؛ متجنبًا بذلك الوقوع في معاناة الفراغ والقلق الوجودي، كما أن المشاعر الإيجابية (مثل: حب الذات، ومعرفة الذات الحقيقية)، والتجارب التي تجلب النفع على الآخرين (مثل: التطوع في خدمة المجتمع، والمشاركة في حل الأزمات المجتمعية)؛ تُسهم في اشتقاق المعنى الوجودي للحياة.

وبناء عليه يُعزى أثر البرنامج القائم على نظرية الحب في تنمية رؤى العالم الإيجابية، والقيم الوجودية إلى ما يأتى:

١. الفلسفة التى يستند إليها البرنامج القائم على نظرية الحب؛ استنادًا إلى أهمية التكامل بين العنصرين: المعرفي، والعاطفي في تشكيل شخصية المتعلم، والذى يُعنى بتعليم المتعلم الجمع بين قدرات العقل وقوة الحب؛ تماشيًا مع حاجتهم لتكوين العلاقات مع الآخرين، وأن يجدوا استجابة لحاجتهم إلى الحب، بوصفه ممارسة حياتية لصناعة العالم من خلال توفير فرص للطلاب لبناء المعنى الوجودي لحياتهم، وإعادة تشكيل هويتهم، وكيفية التواصل مع بعضهم بعضًا، والتعاون بطرائق مُحِبة، وتحويلية للذات، والمجتمع على حد سواء ؛ فضلًا عن إدراك، وتجربة أنماط مختلفة من الوعي والفكر.

٢. نواتج التعلم المستهدف تنميتها من خلال البرنامج، والتى تتناسب مع الهدف العام للبحث؛ حيث استند البرنامج إلى تدريس الحب؛ بوصفه نشط ومقصود، والذى يُعبر عنه الطالب المعلم من خلال السلوكيات. وعليه، فهو يتعدى العاطفة، ويوسم بالمشاركة الإيجابية (من يحب؟ ولِمَ؟) في إطار سياقات ثلاثة؛ هي: حب الذات، والحب التربوي، وبناء المجتمع الحبيب؛ لتنمية التواصل والتقارب؛ مع الحفاظ على فردية كل طرف من أطراف العلاقة بقدر الحفاظ على أن يصيرا "نحن"، كما يُسهم في الوعي بأن التنمية

المشتركة لأطراف العلاقة تنطوي على ضرورة تحمل المعاناة والعبء المشترك؛ فضلًا عن تنمية الشخصية المنتجة لدى المتعلم؛ ليفهم ذاته كشخص يُعطي ويفيض، ففعل العطاء إحدى سمات الشخصية المفعمة بالحياة.

٣. محتوى البرنامج القائم على نظرية الحب، والذى يتضمن (٦) موضوعات؛ هي: فلسفة الحب، وحب الذات، والحب الوجودي، والحب في السياق التعليمي، والتدريس بالحب، وبناء المجتمع الحبيب؛ بوصفه محاولة لتبني منظور مغاير لدراسة وتشخيص نقاط الضعف والمشكلات لدى الأشخاص، وإضفاء الطابع المَرَضِي على التجارب الإنسانية المشتركة، والبحث عمدًا عن العيوب والتحيزات والمآسي بين روايات الحياة؛ ليتأسس على الحب والذي يُسهم في إكساب الطالب المعلم معرفة عن ذاته وعالمه، ومعتقدات إيجابية عن ماهية الحياة الجيدة، ونوعية الحياة ذات الجودة، والتى تحقق المعنى الوجودي لحياته.

٤. المناشط التعليمية المضمنة بالبرنامج، والتى أدت إلى تنمية القيمة الجوهرية لوجود المتعلم بالنسبة لذاته؛ مثل: حالة التدفق، وتقدير تجاربه الحياتية، وتحقيق الذات، وإشباع الحاجات الأساسية، وكذلك تنمية قيمة حياته بالنسبة للعالم الخارجي؛ مثل: خدمة الآخرين، والانخراط في القضايا الاجتماعية أو السياسية؛ لبناء مجتمع حبيب، كما أن المناشط الجماعية –على وجه التحديد– أدت إلى تنمية التفاعلات العادلة بين المتعلمين، والتفاعل الاجتماعي المثمر المستند إلى التعاون، والرعاية، والود، والتوفيق بين رأى المتعلم وتوجهات المجموعة.

٥. استراتيجيات التعليم والتعلم المتمركزة حول المتعلم، وهي: التعلم التعاوني، والحوار النقدي، ولعب الدور، ونمذجة التفكير، وفكر– زاوج– شارك، والتى أكدت –جميعها– أنه يجب أن يُترك للمتعلم حرية التعثّر في أفعاله، والخطأ في إدراكه، حتى يعترف هو نفسه بالخطأ، وإلا فلن ينمو أبدًا. كما أسهمت تلك الاستراتيجيات في تعبير المتعلمين عن التجارب الذاتية، من دون إخفائها؛ للانفتاح على الآخر؛ مما ساعدهم في فهم ذواتهم، وتنمية الخيال الذي يُسهم في تصور سياقات جديدة، وتحقيق الأهداف الشخصية بما لا يتعارض مع المصلحة العامة.

٦. التقويم البنائي المضمن بالبرنامج، والذى أسهم في تعزيز النظرة المتفائلة للطبيعة البشرية، وحرية الإرادة الفردية، والفاعلية البشرية، والتطابق وتقليل الفوارق بين ما هو داخلى وما هو خارجي؛ ليصير المتعلم سويًا، وواعيًا بمسؤوليته عن ما يمر به من أحداث؛ إيجابية، أو سلبية، وتنمية القيم الإنسانية داخل الشخصية المتمثلة في فهم ذاته، ومشاعره، وإظهار ذاته الحقيقية للآخرين، وكذلك القيم الإنسانية بين الأشخاص المتضمنة التسامح، والعطاء، والرحمة، والسعي لتحقيق السلام والعدالة في العالم.

٧ . العلاقة بين نظرية الحب، وبين رؤى العالم الإيجابية؛ حيث إن تعليم الحب يُسهم في صقل السمات الشخصية الآتية: الامتنان، والفضول، والتفاؤل، والثقة، والكفاءة الذاتية، والعواطف الإيجابية، والمشاركة، ومعنى، والرضا عن الحياة، والرفاهية العامة؛ لدى الطالب المعلم، حيث تشتمل كل سمة شخصية على أنماط سلوكية هي بالأساس –في الواقع– ردود فعل تعبر عن التصورات الأساسية للعالم، توسم بارتباطها بالسياق ومرونتها، وهذا ما يؤكد أن رؤى العالم والسمات الشخصية عنصران أساسيان للشخصية؛ لذا يُعد التركيز على هذين المكونين ضروريًا لوصف الفرد بشكل كامل ومدقق، فجميع البشر يمتلكون رؤية للعالم، بالطريقة نفسها التي يمتلك بها كل البشر شخصية.

٨. العلاقة بين نظرية الحب، وبين القيم الوجودية؛ حيث إن التعليم الذي يتم فيه تقديم الحب دون قيد أو شرط هو التعليم الداعم تأمل الطلاب ذواتهم، واستقلاليتهم، وما يترتب على تلك الحرية من تحمل المسؤولية تجاه ذواتهم، وأقرانهم؛ فيحيون –عندئذٍ– حياة أصيلة ذات معنى، واعين بأهدافهم، والقيمتين: الداخلية، والخارجية؛ مما يُعني أن الحب يعزز القيم الوجودية، ولا يحدث في غياب الاستقلالية البشرية.

٩. سياقات تطبيق نظرية الحب: حب الذات، والحب التربوي، وبناء المجتمع الحبيب، تُعين الطلاب على:

- الوعي بدور ممارسات التدريس التقليدي في إدامة الهيمنة؛ لاعتمادها على زراعة الخوف وأهمية الحث على المشاركة في مناقشة جادة حول الحب والخوف، أو حول مدى استناد المناهج وطرائق التدريس السائدة إلى الخوف.
- التأهيل والإعداد للتدريس؛ بوصفه رعايةً، وأملًا، وشجاعةً، واحترامًا، وتعاطفًا.

- التدريس بالحب، وتدريس الحب كلاهما يعززان ضمنيًا التفكير في التعليم؛ بوصفه مساحة لتعزيز العمليات الإنسانية؛ حيث يجعل من المؤسسة التعليمية مساحة ليس للنمو المعرفي فحسب؛ بل العاطفي والوجودي، والمساهمة في تنمية السعادة والحب لدى المتعلم؛ بوصفهما جزءًا أساسيًا من تعلمه مدى الحياة.
- أخلاقيات الحب الراديكالية ضرورية لاختراق الأيديولوجيات القمعية المهيمنة دون إعادة خلق الظلم الشخصي والنظامي؛ حيث إن الطلاب والمعلمين يمكنهم تفكيك الأيديولوجيات السائدة من خلال الانخراط في طرائق تدريس نقدية مستنيرة ومشبعة بالحب الراديكالي؛ بدءًا من الاعتراف بأنظمة الهيمنة القمعية، والطرائق التي تؤثر بها هذه الأنظمة في عالمهم المادي، ومعتقداتهم الداخلية.
- التمكن من بناء علاقات المحبة، والممارسات التربوية المُحبة والتى توفر تجارب تعليمية إيجابية ذات مغزى؛ لأن الحب يتضمن: العاطفة، واللطف، والتعاطف، والعلاقة الحميمة، والترابط، والتضحية، والتسامح، والقبول، والمجتمع.

10 .ملاحظات الباحثة في أثناء تطبيق البرنامج القائم على نظرية الحب:

- حماس الطلاب وإقبالهم على المشاركة في البرنامج، ودافعيتهم الذاتية لأداء المناشط الصفية، وغير الصفية، وحماسهم الشديد للقراءات الإثرائية حول موضوعات البرنامج قبل البدء بتدريسها.
- تأكيد الطلاب حاجتهم الشديدة لمثل هذه البرامج، ورغبتهم في إثراء معلوماتهم عن سياقات تطبيق الحب، وتعرف الممارسات المعيارية السليمة للحب.
- تأكيد الطلاب أن دراستهم للبرنامج صوبت كثيرًا من التصورات الخطأ لديهم عن الحب؛ مثل: حب الذات نزوع نحو الأنانية، كما أن أكثر أنواع الحب شيوعًا واختبارًا هو الحب الرومانسي، كما أدت إلى تثقيفهم بموضوعات جديدة؛ مثل: الحب في السياق التعليمي، وممارسات التدريس بالحب، وبناء المجتمع الحبيب.
- تفاعل الطلاب المرتفع في أثناء تدريس البرنامج، وزيادة كم الأسئلة المطروحة، والتعبير عن آرائهم بحرية وثقة، وإقبالهم –دون خجل– لسرد تجاربهم، والتعبير عن مشاعرهم، ومشاركة ممارساتهم الخطأ؛ لعناصر الحب.

- شغف الطلاب بدراسة البرنامج، والتزامهم الحضور، وإبداء رغبتهم في إطالة وقت المحاضرة؛ نظرًا لأهمية المعرفة المكتسبة عن الحب، ورغبة في تعرف كيفية بناء علاقات الحب تجاه الذات، والأسرة، ومع الجيران، وزملاء الدراسة، ... وغيرهم.
- ممارسة التأمل الذاتي؛ لتعرف أسباب تدني حبهم لذواتهم، ورفاهيتهم العاطفية، والإفادة من دراسة البرنامج؛ حيث إن إحدى الطالبات عبرت عن ذلك بقولها: "كنت كارهة نفسي بصراحة أوي، ودلوقتى ببدأ ابني فكرة أنى كويسة وأحب نفسي، وكنت محتاجة ده".
- أدي البرنامج إلى ارتفاع وعي الطلاب بعِظَم فوائد التدريس بالحب والحاجة إليه؛ حيث إن إحدى الطالبات عبرت عن ذلك بقولها: "كنت محتارة في اختيار فكرة بحثية لمقرر مشروع التخرج فقررت أشتغل في نظرية الحب في التدريس".
- أسهم البرنامج في زيادة مشاعر الامتنان، والود؛ حيث إن إحدى الطالبات عبرت عن ذلك بقولها: " أنا ممتنة لزوجي وقف جنبي وساعدني أني اتحول من إنسانة معندهاش ثقة بنفسها وشايفه نفسها وحشة بعد تجربة خطوبة فاشلة إلى إنسانة ناجحة في بيتي، ودراستي وأنا اهو في آخر سنة في الكلية".
- أسهم البرنامج في تنمية قدرة الطلاب على الكتابة عن الحب؛ حيث إن أحد الطلاب كتب عن الحب واصفًا إياه بأنه: "هو الوحدة بين شخصين بشرط الحفاظ على فردية كل شخص، وهو قوة في الإنسان تجعله يتغلب على الشعور بالعزلة والانفصال".

رابعًا توصيات البحث، ومقترحاته :

توصيات البحث:

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

١. العناية بإدراج تعليم رؤى العالم في مقررات برامج علم النفس الجامعة؛ لعظم دورها في توعية الطلاب بكيفية التنشئة الاجتماعية، وإكساب الإنسان الثقافة، وتكوين الصور النمطية للأشخاص المختلفين؛ من حيث: الدين، والعرق، والأيديولوجية السياسية، والنوع.

٢. لفت أنظار الأساتذة القائمين على تدريس المقررات التخصصية ببرامج علم النفس على التركيز على المنظورات الثلاثة الرئيسة لفهم الاضطرابات والمعاناة النفسية؛ وهي: المنظور التقليدي، والإيجابي، والوجودي؛ بدلًا من الاقتصار على المنظور التقليدي فقط.

٣. إتاحة الفرص للطلاب لسرد تجاربهم ذات الصلة بالمعاناة، وعدم اليقين، ومصادر القلق والإحباط الوجودي.

٤. العناية بتدريس نظرية التعلق؛ حيث إن الوجود في العالم يعنى إقامة علاقات بناءة مع الآخر؛ مما يتطلب توعية الطلاب بدور الترابط الاجتماعي، وتطوير السلوكيات العلائقية والتواصلية كافة، والتي تُعد ضرورية لحياة ذات معنى.

٥. إدراج مقرر رؤى العالم ضمن مقررات برامج علم النفس؛ بوصفها مجموعة من الافتراضات حول الواقع المادي والاجتماعي التي قد يكون لها تأثيرات قوية في الإدراك والسلوك؛ لارتباطها بسمات: الشخصية، والدافع، والتأثير، والإدراك، والسلوك، والثقافة.

٦. تحويل الخطابات الصفية؛ لتسليط الضوء على الدراما الإنسانية، وحدود الحياة، واللامعنى المتأصل في الوجود الإنساني؛ لمساعدة الطلاب في اكتشاف المعاني الكامنة خلف المعاناة؛ لفهم الجوانب الإيجابية البناءة لتلك المعاناة وتجاوزها.

٧. العناية بعقد دورات تدريبية عن ممارسات التدريس بالحب ضمن مصفوفة البرامج التدريبية لمعلمي علم النفس.

٨. تهيئة المناخ الصفي بالقاعات الدراسية؛ بما يحقق سمات وخصائص المجتمع الحبيب؛ ليحفز الطلاب ليصيروا وكلاء للتغيير في المجتمع؛ حيث إن القاعات الدراسية تُعد نواة لبناء المجتمع الحبيب.

٩. عقد سمينارات علمية تجمع الأساتذة من تخصصات: علم النفس، والمناهج، وأصول التربية؛ لمناقشة اختناقات النظام التعليمي التقليدي، وسرد تجارب التدريس بالحب وتعقيداته.

١٠. تفعيل ممارسة الحب الراديكالي في مؤسسات إعداد المعلم؛ من خلال كل من: إتاحة الفرص للحوار؛ لتصير الصفوف الدراسية –التقليدية، والإلكترونية– مساحات تُمكن الطلاب من التشكيك في الإغفالات والتوترات والخطابات المهيمنة التي تشكل المنهج الرسمي، والممارسة التأملية النقدية؛ حيث إن التأمل النقدي بين المعلمين قبل الخدمة أمرٌ بالغُ الأهمية في مساعدتهم في فهم جوانب عدم المساواة المنهجية في المدارس والمجتمعات، وكشف التحيزات والافتراضات والمعتقدات حول تعليم الطلاب؛ مما يؤثر في ممارساتهم المستقبلية في التدريس والقيادة.

١١. إدراج نظرية الحب بالمقررات التربوية؛ لتوعية الطلاب المعلمين بتطبيقات الحب في الهوية الذاتية، والتعليم، والإدارة المدرسية، والقيادة التربوية، والتدريس، والتقويم.

١٢. تضمين مبادرات بناء المجتمع الحبيب في المناشط الطلابية الجامعية، والمجتمعية على حد سواء؛ في ضوء خطة هادفة للتحول والتغير المجتمعي.

١٣. عقد ندوات، ومؤتمرات تهدف إلى صوغ رؤية مغايرة للتعليم التقليدي الذي يرسخ ضرورة تنفيذ ممارسات التدريس المتوافقة مع المبادئ الأيديولوجية للمجتمع المهيمن؛ لإعلاء أهمية العناية بالجانب العاطفي، والروحي في التعليم.

مقترحات البحث:

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

١. برنامج في أخلاقيات الحب؛ لتنمية الأمل الوجودي، والرفاهية النفسية؛ لدى الطلاب معلمي علم النفس.

٢. وحدات إثرائية قائمة على الحب الراديكالى؛ لتنمية مهارات بناء المجتمع الحبيب، والوعي النقدي؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣. تصور مقترح؛ لتطوير منهج علم النفس بالمرحلة الثانوية في ضوء نموذج تربية الحب لباولوفريري.

٤. برنامج تدريبي قائم على النظريتين: الوجودية، والإنسانية؛ لتنمية ممارسات التدريس بالحب؛ لدى معلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية.

٥. وحدة مقترحة في التحليل الوجودي بمادة علم النفس؛ لتحسين جودة الحياة، والحب الوجودي؛ لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٦. مقرر مقترح في الحب التربوي؛ لتنمية الرفاهية الوجودية، والكفاءة المهنية؛ لدى طلاب شعبة علم النفس بكليات التربية.

٧. تصور مقترح؛ لتضمين رؤى العالم بمنهج علم النفس بالمرحلة االثانوية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

اسماعيل، سماح محمد إبراهيم. (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم علي نظرية الحب والمنطق لتنمية مهارات التدريس والميل لدي الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة والاجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*،115، ٥١–٩٢.

باومان، زيجمونت. (٢٠١٦). *الحب السائل عن هشاشة الروابط الإنسانية*. ترجمة: حجاج أبو جبر. الشبكة العربية للأبحاث والنشر: بيروت.

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

السيد، عبدالقادر محمد عبدالقادر. (٢٠١٩). التعليم بالحب: مدخلا جديدا لتعليم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين.*مجلة تربويات الرياضيات*،٢٢ (٥)، ٨–١٥.

عبدالعال، تحية. (٢٠٢٠). الحب والكراهية. *مجلة كلية التربية– جامعة بنها*، ٣١ (١٢٢)،١ – 48.

فرانكل، فيكتور. (١٩٨٢). *الإنسان يبحث عن المعنى: مقدمة في العلاج النفسي التسامي بالذات*. ترجمة: طلعت منصور. القاهرة: دار القلم.

فروم، اريك (٢٠٠٠). *فن الحب: بحث في طبيعة الحب وأشكاله*. ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد. دار العودة: بيروت

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adams, M. (2014). Human development and existential counselling psychology. *Counselling Psychology Review*, *29*(2), 34-42.

Allan, B., A.,& Shearer, B. (2012). The Scale for Existential Thinking. *International Journal of Transpersonal Studies,31*(1), 21–37.

Aytan, T. (2014). An investigation of metaphors on the concept of teacher among preservice Turkish teachers. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala, 46*, 65-84.

Baeva, L. V. (2014). Existential and Ethical Values in an Information Era. *Journal of Human Values, 20*(1) 33–43**.**

Bråten, O. M. (2022). Non-binary worldviews in education. *British Journal of Religious Education, 44*(3), 325-335.

Bride, K. (2009). Learning to Love again: Loss, Self study, Pedagogy and womes's studies. *Doctor of philosophy*. Faculty of Education. Memorial University of New foundland.

Brooks, D. N. (2017). (Re)conceptualizing Love: Moving Towards a Critical Theory of Love in Education for Social Justice. *Journal of critical Thought and Praxis, 6*(3), 102-114.

Brouwers, A., &Tomic, W. (2016). *Factorial Structure of the Existence Scale*.in Alexander, B. (ed). Logotherapy and Existential Analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna (PP. 85-94). Switzerland: Springer International Publishing.

Cassepp-Borges, V., & Ferrer, E. (2019). Are We Missing the Circumplexity? An Examination of Love Styles. *Journal of Relationships Research,10*(21), 1–10.

Castillo-Alarcón, M. E.,& Pirela-Morillo, J. (2020). Pedagogy of love, happiness and playfulness. Trilogy to project humanizing horizons from education. Ágora de Heterodoxias , 6(2), 43-53.

Chakkarath, P. (2013). *Worldviews*. *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. John Wiley & Sons.

Choi, S. (2013). Teaching and learning a new worldview: a study of an alternative school in south korea. PHD in curriculum and instruction. new mexico state university.

Clark, J. D. (2017). Applying humanistic- existential Values to Individual therapy with people who hear voices: an integrative Literature review. *Doctor of Philosophy in Clinical Psychology*. Saybrook University. Oakland. California.

Clifton, J. D. W. (2020). Testing if primal world beliefs reflect experiences—or at least some experiences identified ad hoc. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1145. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01145.

Cohen, E. H., Sagee,R., & Reichenberg, R. (2005). Being, Having and Doing Modes of Existence: Confirmation and Reduction of a New Scale Based on a Study among Israeli Female Teachers, Student-Teachers and Counselors. *Bulletin de méthodologie sociologique, 87*, 38-60.

Coles,D. (2014). *Existential Fundamental Motivation*. In A.C. Michalos (ed.), Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research (PP.2074-2077). Springer: Dordrecht.

Dartnell,L. R.(2021). *From Planetary Dynamics to Global Trade and Human Genetics:A Big History Narrative*. In: Ian, C. (Ed.). Expanding Worldviews: Astrobiology, Big History and Cosmic Perspectives, (PP.23-42). Springer Nature: Switzerland.

De la Sierra, E., Smith, T.,& Mitchell, C.(2017). Worldviews, a mental construct hiding the potential of human behaviour: A new learning framework to guide education for sustain-able development. *Journal of Sustainability Education, 13*. Available

at: https://opus.lib.uts.edu.au/bitst ream/10453/ 11524 9/1/World views %2c%20A%20Men tal%20Con struct%20Hid ing%20the %20Pot entia l%20of%20Hum an%20Beh aviour.

Dennis, M. (2012). Astudy of how teachers show love in the classroom. *Degree of Doctor of Education*. George Fox University.

Dhungana, P. (2020). Living love': My living-educational theory. *Educational Journal of Living Theories,13*(1), 45-70.

Döring, A. K., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Groenen, P. J. F., Glatzel, V., Harasimczuk, J., Janowicz, N., Nyagolova, M., Scheefer, E. R.,Allritz, M., Milfont, T. L.,& Bilsky, W. (2015). Cross-cultural evidence of value structures and priorities in childhood. *British Journal of Psychology, 106*(4), 675-699.

Douglas, T.,& Nganga, Ch. (2013). What's Radical Love got to do with it: Navigating Identity, Pedagogy, and Positionality in Pre-Service Education? *International journal of critical pedagogy, 5*(1), 58-82.

Duckham, J., C.,& Schreiber, B., C. (2016). Bridging Worldviews Through Phenomenology. *Social Work & Christianity, 43*(4), 55–67.

Erkinbaevna, Y. S. (2023). The role and importance of the positive worldviews of eastern scholars in strengthening the teacher- disciple tradition. *International Journal of Advance Scientific Research, 3*(6), 200-206.

Fisher, R. M. (2017). Radical love is it Radical Enough?. *International Journal of critical Pedagogy, 8*(1), 261-282.

Fu,J., Wang, t., & Wang, L. (2023). Existential meaninglessness as a predictor of suicidal ideation and loneliness during COVID-19. *Personality and Individual Differences*, 214. Available at: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886923002696.

Garcia, A. (2022). Radical Love: A Breakthrough Ideology. *Honors Program and Departmental Honors in Education Studies*. faculty of Guilford College.

George, L. S.,& Park, C. L. (2014). *Existential Mattering: Bringing Attention to a Neglected but Central Aspect of Meaning?*. In Alexander, B., & Pninit, R. Meaning in Positive and Existential Psychology. (PP. 39-51). Springer Science: New York.

Goldberg, J. (2009). *Worldview and Self-Fulfilling Prophesy. Encyclopedia of Medical Decision Making*. https://doi.org/10.4135/9781412971980.

Gómez, A., & Jiménez, M. (2018). Radical Love. *International Review of Qualitative Research*, 11(1), 6-10.

Halafoff, A., Lam, K., & Bouma, G. (2019). Worldviews education: cosmopolitan peace building and preventing violent extremism. *Journal of Beliefs & Values, 40*(3), 381-395, DOI: 10.1080/13617672.2019.1600113.

Hall, A., R. (2021). Towards love as life praxis: A Black queer and feminist pedagogical orientation. *Communication Teacher, 35*(3), 262-275.

Hayes, j., Schimel, j., Williams, T. j., Howard, A., L., Webber, D.,& Faucher, E. H. (2015). Worldview Accommodation: Selectively Modifying Committed Beliefs Provides Defense Against Worldview Threat. *Self and Identity, 14*(5), 521-548.

Hedlund-de Witt, A. (2012). Exploring worldviews and their relationships to sustainable lifestyles: Towards a new conceptual and methodological approach. *Ecological Economics, 84*, 74-83.

Heinämaa, S. (2020). Values of love: two forms of infinity characteristic of human persons. *Phenomenology and the Cognitive Sciences, 19*, 431–450.

Hillgren, P., Light, A., & Strange, M. (2020). Future public policy and its knowledge base: shaping worldviews through counterfactual world-making. *Policy Design and Practice, 3*(2), 109-122.

Hmelak, K., & Samai, M.(2021). The Theme of Love in Various Pedagogical Concepts. *Nova prisutnost, 19* (1), 153-166.

Hooks, B. (2001). *All about love*. New York. HarperCollins Publishers.

Hughes , R. M. (2013). Towards a pedagogy of love: An investigation into how teachers' perceive the concept of love for children in early childhood care and education in Aotearoa New Zealand. *Master of Education*, The University of Auckland.

Humphreys, J. (2018). Whose Values are you Living when you're Living your Values? An Existential Approach to Values Clarification Coaching. *Philosophy of Coaching: An International Journal, 3*(2), *73-87*.

Ibrahim, F. A., & Heuer, J. R. (2015). *Cultural and social justice counseling: Clientspecific interventions.* New York City, NY: Springer Publishing.

Ims, K. J., Pedersen, L. J.,& Zsolnai, L. (2014). How Economic Incentives May Destroy Social, Ecological and Existential Values: The Case of Executive Compensation. *J Bus Ethics, 123*, 353–360.

Johnson, K.A., Hill, E.D., &Cohen, A.B.(2011). Integrating the study of culture and religion: toward a psychology of worldview. *Soc. Personal. Psychol. Compass, 5*, 137–152.

Jung, D. H. (2020). Conflicting Worldviews in Acts. *The Expository Times, 132*(2), 53–62.

Jurica, J., Barenz, J., Shim, Y., Graham, K., & Steger, M. F. (2014). *Ultimate Concerns from Existential and Positive Psychological Perspectives?*. In Alexander, B., & Pninit, R. Meaning in Positive and Existential Psychology. (PP. 115-128). Springer Science: New York.

Justice, D. C. (2023). Kinkg and kingdom violence: thinking with martin Luther king JR. toward the beloved community. *Doctor of Philosophy*. Graduate Faculty of Saint Louis University.

Kennedy, J. L., & Grinter, T. (2013). A Pedagogy of Radical Love: Biblical, Theological, and Philosophical Foundations. *international journal of critical pedagogy, 5*(1), 42-57.

Khan, D. T. (2007). The Concept of Authentic Existence in Existentialism. *Phd*. Aligarh Muslim University. India.

Kidde, S. J., & Campbel, K. (2020). Molding Your Child's Development, Part 1: The Forces that Shape the Worldview of Your Childthe Worldview of Your Child. *Faculty Publications*, 79-85.

Koltko-Rivera, M. E. (2004). The psychology of worldviews. *Review of General Psychology, 8*(1), 3-58.

Kondrla, P.,& Pavlíková, M. (2016). From Formal Ethics to Existential Ethics . *European Journal of Science and Theology, 12*(3), 101-111.

Kretschmer, M., &Storm, L. (2017). The Relationships of the Five Existential Concerns with Depression and Existential Thinking**.** *International Journal of Existential Psychology & Psychotherapy, 7*(1),1-20.

Lane, J. D. (2020). Probabilistic reasoning in context: Socio-cultural differences in children's and adults' predictions about the fulfillment of prayer and wishes. *Journal of Cognition and Development, 21*(2), 240-260.

Legare, C. H. (2019). The development of cumulative cultural learning. *Annual Review of Developmental Psychology, 1*,119-147.

Leontiev, D. (2014). *Extending the Contexts of Existence: Benefits of Meaning-Guided Living?*. In Alexander, B., & Pninit, R. Meaning in Positive and Existential Psychology. (PP. 97-114). Springer Science: New York.

Li, Z., Liu, Y., Peng, K., Hicks, J., A.,& Gou, X. (2021). Developing a Quadripartite Existential Meaning Scale and Exploring the Internal Structure of Meaning in Life. *Journal of Happiness Studies, 22*, 887–905.

Lipiäinen, T., Halafoff, A., Mansouri, F., & Bouma, G. (2020). Diverse worldviews education and social inclusion: a comparison between Finnish and Australian approaches to build intercultural

and interreligious understanding. *British Journal of Religious Education, 42*(4), 391-402.

Lipiäinen, T., Jantunen, A., & Kallioniemi, A. (2021). Leading school with diverse worldviews: Finnish principals' perceptions. *Journal of Beliefs & Values, 42*(4), 450-465.

Lupisella,M. (2021). *Is the Universe Enough? Can It Suffice as a Basis for Worldviews?*. In: Ian, C. (Ed.). Expanding Worldviews: Astrobiology, Big History and Cosmic Perspectives, (PP.217-237). Springer Nature: Switzerland.

Lynam, A. (2019). *How Worldview Development Influences Knowledge and Beliefs About Sustainability*. In: Leal Filho, W. (eds) Encyclopedia of Sustainability in Higher Education (pp 899–909). Springer, available at: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-030-11352-0_22#Sec833.

Määttä, K., & Uusiautti, S. (2013). *Many faces of love. Rotterdam*, Netherlands: Sense Publishers.

Miedema, S.,& Bertram-Troost, G. (2015). The Challenges of Global Citizenship for Worldview Education.The Perspective of Social Sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability,17*(2), *44-52*.

Müller, M.,& Kubátová, J. (2022). Existential Values and Insights in Western and Eastern Management: Approaches to Managerial Self-Development. *Philosophy of Management, 21*,219–243.

Murdoch, T. (2020). A Curriculum for developing a Biblical Worldview in Students Attending Central Africa Baptist University. *PHD*. The Faculty of Liberty University School of Divinity. Candidacy.

Narasimhan, N., Bhaskar , K., & Prakhya, S. (2010). Existential Beliefs and Values. *Journal of Business Ethics, 96*,369–382.

Naveh-Kedem, Y., & Sverdlik, N. (2019). Changing prosocial values following an existential threat as a function of political orientation: Understanding the effects of armed conflicts from a terror management perspective. *Personality and Individual Differences, 150*,1-12.

Nilsson, A. (2014). Personality psychology as the integrative study of traits and worldviews. *New Ideas in Psychology, 32*, 18–32.

Olav, B. T., Tolbert, S., & Aceves, A. F. (2023). Reflecting on Freire: a praxis of radical love and critical hope for science education. *Cultural Studies of Science Education,18*, 1-20.

Osmera, M. (2015). *The SAGE Encyclopedia of Intercultural competence*. SAGE Publications: Thousand Oaks. DOI: https://doi.org/10.4135/9781483346267.

Page, J. (2018). Characterising the principles of Professional Love in early childhood care and education. *International Journal of Early Years Education, 26*(2), 125-141.

Parker,D. W. (2014). *Existential Analysis*. In A.C. Michalos (ed.), Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research(PP.2070-2074). Springer: Dordrecht.

Regan, P. c. (2017). *The Mating Game: A Primer on Love, Sex, and Marriage*. SAGE Publications: USA.

Rizzo, M., Testa, S., Gattino, S., & Miglietta, A. (2019). Flexibility: in Existential Beliefs and Worldview Testing Measurement Invariance and Factorial Structure of the Existential Quest Scale in an Italian Sample of Adults.*Front Psychol, 10*, 1-9.

Rousseau, D., & Billingham, J. (2018). A systematic framework for exploring worldviews and its generalization as a multi- purpose inquiry framework. *Systems, 6(27),* 1-20.

Rozzi, M, R. (2020). The Value of Existential Worlds: Creation and validation of a measurer to explore the four existential worlds. *PHD*. Graduate Faculty of the University of North Dakota.

Rush, E., Redshaw, S., & Short, M. (2023). Philosophical and spiritual worldviews and professional resilience in frontline social work and human services: a scoping literature review. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought, 42*(2), 193-210.

Santoso, J. A., & Pramesti, T. (2023). *Robert Sternberg's theory of triangular love in Colleen Hoover's All Your Perfects*. Available at: https://conference.untag-sby.ac.id/index.php/uncollcs/article/download/2477/1517/5353.

Sartini, S.,& Ahimsa-Putra, H. S. (2017). Preliminary Study on Worldviews. *Humaniora, 29*(3), 265–277.

Shapiro, D. L., & *Iwry*, J. (2022). Worldviews in Conflict: Negotiating to Bridge the Divide. *Negotiation Journal, 38*(3)*,* 435-452.

Sheikh, M. K. (2022). Worldviews and Conflict Analysis. *Negotiation Journal, 38*(3)*,* 383-396.

Silverman, M. (2022). Critical Pedagogy as a Pedagogy of "Love". *Visions of Research in Music Education, 40*, 61-77.

Smith-Campbell, CH. J., & Littles, S. (2016). Freire's Pedagogy of Love and a Ph.D. Student's Experience. *Praxis: A Writing Center Journal, 14* (1), 34-42.

Spitzenstätter, D., & Schnell, T. (2022). The existential dimension of the pandemic: Death attitudes, personal worldview, and coronavirus anxiety. *Death Studies, 46*(5), 1031-1041.

Sporre, K. (2023). Varying curricular responses to children's existential questions in RE syllabi from Sweden, Norway, Denmark, Bavaria and Berlin-Brandenburg. *Journal of Religious Education,71*,167–187.

Stahlmann, A. G., & Ruch, W. (2023) Primal world beliefs correlate strongly but differentially with character strengths. *The Journal of Positive Psychology, 18*(4), 481-491.

Stahlmann, A. G., Hofmann, J., Ruch, W., Heintz, S., & Clifton, J. D. W. (2020). The higher-order structure of primal world beliefs in German-speaking countries: adaptation and initial validation of the German primals inventory (PI-66-G). *Personality and Individual Differences, 163,* 1-7.

Taves, A. (2022). Worldview Analysis as a Tool for Conflict Resolution. *Negotiation Journal, 38*(3)*,* 363-381.

Taves, A., Asprem, E., & Ihm. E. (2018). Psychology, meaning making, and the study of world-views: Beyond religion and non- religion. Psychology of Religion and Spirituality ,10(3), 207– 217.

Timmermann, C., Prinds, C., Hvidt, E. A., Hvidt , N. C., Lau, M.E.,& Ammentorp, J. (2023). Stimulating existential communication – first steps towards enhancing health professionals' reflective skills through blended learning. *PEC Innovation, 2*,1-3.

Tobore, T., O. (2020). Towards a Comprehensive Theory of Love: The Quadruple Theory. *Front. Psychol,11(862*). 1-15.

Van Bruggen, V., Klooster, P., Westerhof, G., Vos, J., Kleine, E., Bohlmeijer, E., & Glas, G. (2017). The Existential concerns questionnaire (ECQ)–Development and initial validation of a new existential anxiety scale in a nonclinical and clinical sample. *Journal of Clinical Psychology*. *73*(12), 1692–1703.

Van- Deurzen, E. (2014). Structural Existential Analysis (SEA): A phenomenological research method for counselling psychology. *Counselling Psychology Review, 29* (2),70- 83.

Vandeyar, S., & Swart, R.(2016). Educational change: A case for pedagogy of Compassion. *Education as Change, 20*(3), 141–159.

Vazquez, C., Valiente, C., García, F. E., Contreras, A., Peinado, V., Trucharte, A., & Bentall, R. P. (2021). Post-traumatic growth and stress-related responses during the COVID-19 pandemic in a national representative sample: the role of positive core beliefs about the world and others. *Journal of Happiness Studies*, *22*(7), 2915–2935.

Vincent, J. (2016a). Teaching (with) Love: Relational Engagement in Educational Settings. *Master of Arts*. the School of Child and Youth Care. University of Victoria.

_____ (2016b). Perspectives on love as a component of professional practice. *Scottish Journal of Residential Child Care, 15*(3), 6-21.

Vos, J. (2023). Existential psychological therapies: An overview of empirical researchThérapies existentielles : une revue de la recherche empirique. *Pratiques Psychologiques,29*(4), 211-229.

Waghid, Y. (2021). *On the Possibility of Love Within University Education*. In Victoria, R., Andrew, P., & Paul, G. (eds.), *Higher Education and Love*,(PP. 79-94). Springer Nature :Switzerland.

Warren, C. A. (2017). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education, 69*(2), 169-183.

White, J. (2021). Love's place in school education. *Forum, 63*(1), 146-158.

Willaschek, M. (2022). Death and existential value: In defence of Epicurus. *Philosophy and Phenomenological Research, 106*,475–492.

Wissing, M. P. (2022). Beyond the "Third Wave of Positive Psychology": Challenges and Opportunities for Future Research. *Front. Psychol, 12*, 1-20.

Woodard, Sh. R. (2019). Toward a comprehensive worldview measure. *Master of Arts in Experimental Psychology*. The University of Montana. Missoula.

_____ .(2021). Toward a Child-Friendly Worldview Measure. *Doctor of Philosophy in Experimental Psychology*. The University of Montana. Missoula.

Wright, A. (2017). *25 Traits of The Beloved Community* . available at: http://www.gcorr.org/25-traits-of-the-beloved-community.

Yin, L. CH, Loreman, T., Majid, R. A.,& Alias, A. (2019). The Dispositions towards Loving Pedagogy (DTLP) scale: Instrument development and demographic analysis. *Teaching and Teacher Education, 86*, 1-9.