جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

الصلابة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس عرابة البطوف

إعداد
حنين فاروق علي نصار

إشراف
أ. د. فايز محاميد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإكلينيكي، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس– فلسطين.
2026

الصلابة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس عرابة البطوف

إعداد

حنين فاروق علي نصار

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2026/04/26م، وأجيزت:

أ. د. فايز محاميد	f.Mahamid
المشرف الرئيسي	**التوقيع**
د. لبنى حرازنة	
الممتحن الخارجي	**التوقيع**
د. مصطفى غانم	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**

الاهداء

أهدي هذا الجهد لمن وقفوا معي وبرفقتي منذ نُطق الكلمة الأولى حتى الوصول إلى درجات العلم العُليا، عائلتي المحبة والداعمة والغالية.

وأشكر كلّ أستاذ ومعلمة مروا وتركوا أثرًا في حياتي، منذ نعومة ظفائري حتى الوصول لمنصة التخرج من الماجستير.

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، الذي بنعمته تتم الصالحات، والذي وفقني لإتمام هذه الرسالة.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى مشرف رسالتي، لما قدمه من توجيه علمي سديد، ومتابعة مستمرة، وملاحظات قيّمة أسهمت في إخراج هذه الدراسة بالصورة المنشودة.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرين لتفضلهم بقراءة هذه الرسالة ومناقشتها وإثرائها بآرائهم العلمية القيّمة.

وأتقدم بالشكر إلى أساتذتي في برنامج الماجستير في علم النفس الإكلينيكي، الذين أثروا معارفي العلمية وأسهموا في تطوير خبراتي الأكاديمية والمهنية.

وأخص بالشكر والامتنان عائلتي الكريمة، التي كانت مصدر الدعم والتشجيع والثقة طوال مسيرتي الأكاديمية.

لكل من ساندني بكلمة طيبة أو دعاء صادق أو مساعدة مخلصة، أقدم أسمى آيات الشكر والعرفان.

والحمد لله أولً

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

الصلابة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس عرابة البطوف

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة اليه حيثما ورد، وأن هذه الرســـالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: **حنين فاروق علي نصار**

التوقيع: حنين نصار

التاريخ: **2026/04/26**

فهرس المحتويات

الاهداء ..... ج

الشكر والتقدير ..... د

الإقرار ..... هـ

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ط

فهرس الأشكال ..... ي

الملخص ..... ك

الفصل الأول: المقدمة والخلفية العلمية 1

1.1 المقدمة 1

1.2 الصلابة النفسية – (Psychological Hardiness) المفهوم والأبعاد 3

1.2.1 مفهوم الصلابة النفسية 3

1.2.2 الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية وتجلياتها في البيئة المدرسية 4

1.2.3 العلاقة بين الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية 7

1.2.4 الصلابة النفسية والمرونة النفسية: التمييز والترابط 8

1.2.5 العوامل المؤثرة في تطور الصلابة النفسية 9

1.2.6 أهمية الصلابة النفسية لطلبة المرحلة الثانوية 11

1.2.7 الصلابة النفسية والأمن النفسي: طبيعة العلاقة والترابط النظري 13

1.3 الأمن النفسي (Psychological Security) 15

1.3.1 مفهوم الأمن النفسي وتطوره التاريخي 15

1.3.2 أبعاد الأمن النفسي 16

الفصل الثاني: طلبة المرحلة الثانوية والتحديات النفسية المعاصرة 18

2.1 جيل المراهقة 18

2.2 طبيعة مرحلة المراهقة وخصائصها النفسية 18

2.2.1 التعريف والحدود الزمنية 18
2.2.2 الخصائص النفسية والتطورية 19
2.3 المراهقون العرب في الجليل الأسفل 20
2.4 السياق الاجتماعي–السياسي للمراهقين في المجتمع العربي 21
2.4.1 المواطنون العرب: لمحة ديموغرافية وتاريخية 21
2.4.2 التحديات الخاصة للمراهقين في المجتمع العربي 21
2.4.3 منطقة الجليل والبطوف: السياق الجغرافي والثقافي الخاص 22
2.5 النمو العقلي والذهني: القدرات المتطورة والتحديات السياقية 24
2.5.1 النمو الانفعالي: التقلبات والتنظيم والتحديات الخاصة 25
2.6 التحديات النفسية المعاصرة: منظور شامل 26
2.6.1 الضغوط الأكاديمية والتوتر المرتبط بالدراسة 26
2.6.2 الضغوط الاجتماعية والحاجة للقبول 27
2.6.3 التنمر المدرسي وآثاره النفسية 27
2.6.4 التحديات المرتبطة بالتكنولوجيا والعالم الرقمي 28
2.6.5 التحديات المرتبطة بالتكنولوجيا والعالم الرقمي 29
2.7 أسئلة البحث 30
2.8 فرضيات البحث 31
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة 32
3.1 عينة البحث 32
3.2 أدوات الدراسة 33
3.3 أساليب التحليل الإحصائي 34
3.4 إجراءات الدراسة والاعتبارات الأخلاقية 35
الفصل الرابع: نتائج الدراسة 36
4.1 وصف عينة الدراسة (المتغيرات الديموغرافية) 36
4.2 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الثبات) 37

4.3 فحص الفرضية الأولى: العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية والأمن النفسي 39
4.5 نتائج الفرضية الثانية: القدرة التنبؤية للصلابة النفسية بالأمن النفسي (تحليل الانحدار) (N=210) 40
4.6 تائج الفرضية الثالثة: فحص الفروق تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (N=210) 41
4.6.1 نتائج اختبار (T) للعينة المستقلة لفحص الفروق بين الجنسين في الصلابة والأمن النفسي(N=210) 41
4.6.2 الفروق في متغيرات الدراسة تبعاً لمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر) ...42
4.6.3 نتائج اختبار "توكي (Tukey HSD) "للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الصف الدراسي 43
الفصل الخامس: المناقشة والاستنتاجات 44
5.1 مقدمة 44
5.2 مستويات الصلابة النفسية والأمن النفسي 45
5.2.1 الصلابة النفسية 45
5.2.2 الأمن النفسي 47
5.3 العلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي 48
5.4 القدرة التنبؤية للصلابة النفسية بالأمن النفسي 51
5.5 الفروق الديموغرافية في الصلابة النفسية والأمن النفسي 53
5.6 الخلاصة 54
5.7 محدودية الدراسة 55
5.8 التوصيات والتوجهات المستقبلية 56
5.8.1 توجهات البحث المستقبلي 58
5.9 الخلاصة 60
المراجع العلمية 62
Abstract .....b

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية (N=210) 36

جدول (2): معاملات الثبات لأبعاد الصلابة والأمن النفسي 37

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيّرات الدراسة (N=210) 38

جدول (4): معامل الارتباط بين الصلابة النفسية والأمن النفسي 39

جدول (5): نتائج تحليل الانحدار الخطي للتنبؤ بالأمن النفسي من خلال الصلابة النفسية (N=210) 40

جدول (6): نتائج اختبار للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-test) 41

جدول (7): الفروق في متغيرات الدراسة تبعاً لمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر) 42

جدول (8): مصفوفة المقارنات البعدية (Tukey HSD) للفروق بين الصفوف في متغيرات الدراسة (N=210) 43

فهرس الأشكال

شكل 1: عينة البحث حسب الجندرية 32

الصلابة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس عرابة البطوف

إعداد

حنين فاروق علي نصار

إشراف

أ. د. فايز محاميد

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس عرابة البطوف، والتحقق من القدرة التنبؤية للصلابة النفسية بالأمن النفسي، فضلاً عن استكشاف الفروق في كلا المتغيرين تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي. استندت الدراسة نظرياً إلى النموذج الثلاثي Kobasa (1979) القائم على أبعاد الالتزام والتحكم والتحدي، وإلى تصور Maslow (1954) للأمن النفسي بوصفه حاجة إنسانية أساسية.

تكوّنت عينة الدراسة من (210) طالباً وطالبةً من طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في مدرسة البطوف الثانوية بمدينة عرابة، اختيروا بأسلوب العينة المتاحة، وتوزعوا بواقع (82) طالباً بنسبة (38.9%) و(128) طالبةً بنسبة (61.1%). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وجُمعت البيانات عبر استبانة رقمية اشتملت على مقياسين موثّقين: مقياس الصلابة النفسية المعرَّب والمكيَّف للبيئة العربية (الماضي، 2010) عن أصل Kobasa (1979) ويتضمن (15) فقرة، ومقياس الأمن النفسي المستند إلى إطار ماسلو (1942) ويتضمن (15) فقرة، وكلاهما مبني على مقياس ليكرت الرباعي. وقد أظهرت المقاييس معاملات ثبات مرتفعة بلغت (0.86) للصلابة النفسية و(0.83) للأمن النفسي وفق معامل ألفا كرونباخ. وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، استُخدمت الأساليب الإحصائية الملائمة عبر برنامج SPSS الإصدار الخامس والعشرين، وشملت: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون،

وتحليل الانحدار الخطي البسيط، واختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) مع اختبار توكي للمقارنات البعدية.

توصّلت الدراسة إلى جملة من النتائج؛ إذ جاء مستوى الصلابة النفسية والأمن النفسي مرتفعاً لدى أفراد العينة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية قوية وذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية والأمن النفسي ، كما أثبت تحليل الانحدار أن الصلابة النفسية تتنبأ بمستوى الأمن النفسي تنبؤاً دالاً إحصائياً، إذ فسّرت ما نسبته (54.7%) من التباين في درجاته . وفيما يخص الفروق الديموغرافية، لم تُسفر النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أيٍّ من المتغيرين، غير أنها كشفت عن فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الصف الدراسي في كلٍّ من الصلابة النفسية والأمن النفسي، وجاءت هذه الفروق لصالح طلبة الصف الثاني عشر مقارنةً بطلبة الصفين العاشر والحادي عشر.

تتوافق هذه النتائج مع الأدبيات النفسية التي تؤكد الدور الوقائي للصلابة النفسية في تعزيز الصحة النفسية وبناء الأمن الداخلي، وتُضيف فهماً سياقياً متخصصاً لكيفية اشتغال هذه العلاقة داخل مجتمع عربي يعيش ضغوطاً بنيوية مزمنة وتعقيداً هوياتياً فريداً. وفي ضوء هذه النتائج، يوصي البحث بدمج برامج تعزيز الصلابة النفسية ضمن المنظومة التربوية للمدارس الثانوية العربية منذ الصف العاشر، وتبني استراتيجيات تربوية قائمة على تنمية أبعاد الالتزام والتحكم والتحدي لدى الطلبة. كما يوصي بإجراء دراسات طولية ومقارنة تستكشف ديناميكيات هذه العلاقة عبر سياقات عربية متنوعة، ودراسات تدخلية تختبر فاعلية برامج مستندة إلى الصلابة النفسية في تحسين مستوى الأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، الأمن النفسي، طلبة المرحلة الثانوية، عرابة البطوف، المراهقون العرب في الجليل الاسفل، الالتزام، التحكم، التحدي.

الفصل الاول

المقدمة والخلفية العلمية

1.1 المقدمة

تُعدّ المرحلة الثانوية من أكثر المراحل التعليمية حساسيةً وأهميةً في مسيرة الطالب، إذ تشكّل جسراً انتقالياً بين مرحلة المراهقة ومرحلة الشباب، وتتزامن مع تحولات جسدية ونفسية واجتماعية وأكاديمية عميقة ومتسارعة (Al-Sharif, 2018). وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن الانتقال من مرحلة التعليم الأساسي إلى المرحلة الثانوية يُعدّ من أكثر الأحداث إثارةً للضغط النفسي في حياة الطلبة، وقد يُلقي بظلاله السلبية على صحتهم النفسية وإنجازهم الأكاديمي وتكيّفهم الاجتماعي (Pascoe, 2020; Evans & et al., 2018).

وفي هذه المرحلة الحرجة بالذات، يكتسب مفهومان نفسيان أساسيان أهميةً بالغةً في تشكيل شخصية الطالب المتوازنة وتعزيز قدرته على مواجهة التحديات المتعددة، وهما: الصلابة النفسية (Psychological Hardiness) والأمن النفسي (Psychological Security). فالصلابة النفسية تُمكّن الطالب من مواجهة الضغوط بنظرة إيجابية وبناءة، في حين يُوفّر الأمن النفسي الأساس الداخلي الآمن الضروري للنمو والتطور (الجعفري، 2023؛ الخلفاوي، 2023). وتتصاعد أهمية دراسة الصحة النفسية لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء إحصاءات عالمية مقلقة؛ إذ تُشير منظمة الصحة العالمية إلى أن نحو 14% من الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و19 عاماً يعانون من اضطراب نفسي واحد على الأقل، وأن واحداً من كل سبعة مراهقين 14.3% يعاني من حالات نفسية مثل الاكتئاب والقلق ,يبقى معظمها دون تشخيص أو علاج (World Health Organization, 2024). وعلى المستوى الجامعي، كشفت دراسة عالمية شاملة شملت 72,288 طالباً من 18 دولة أن نحو ثلثيهم يحملون تاريخاً من اضطراب نفسي واحد على الأقل خلال حياتهم (Auerbach & et al., 2024)، فيما أفادت الجمعية

الأمريكية لصحة الكليات بأن 20% من الطلبة يعانون من ضائقة نفسية خطيرة، و35% تم تشخيصهم بالقلق، و25% بالاكتئاب (American College Health Association, 2024).

وتؤكد هذه الأرقام مجتمعةً الحاجة الماسة إلى فهم أعمق للعوامل الوقائية والموارد النفسية القادرة على حماية الطلبة من هذه الاضطرابات وتعزيز تحصيلهم الأكاديمي وتكيّفهم الاجتماعي.

وتتضاعف هذه الأهمية في السياق المحلي لمدينة عرابة البطوف، وهي مدينة عربية تعداد سكانها يبلغ نحوى ثلاثون الف نسمة تمتاز بموقعها الجغرافي حيث تقع في اكبر تجمع سكاني عربي في البلاد، وتمتاز بان غالبية الاكاديميين فيها يدرسون المجالات الطبية حيث يتخرج المئات سنويا من أبنائها من الجامعات في البلاد وخارجها، حيث تتشابك العوامل التقليدية مع متطلبات العصر الحديث لتُفرز بيئةً فريدة لتطور الشخصية (أبو ربيعة، 2022)؛ إذ يحرص المجتمع على صون قيمه وتقاليده العريقة في الوقت الذي يتعرض فيه لتأثيرات العولمة والتحولات الاجتماعية المتسارعة (الحماد، 2023). وهذا التفاعل المعقد بين الموروث والمستحدث يجعل من عرابة البطوف سياقاً مميزاً لدراسة الظواهر النفسية والتربوية، ولا سيما تلك المتعلقة بالصمود النفسي والشعور بالأمان.

انطلاقاً مما سبق، يهدف هذا البحث إلى تقديم تحليل شامل للعلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مع التركيز بشكل خاص على السياق العربي عموماً وعرابة البطوف على وجه الخصوص. ويتضمن البحث استعراضاً مفصّلاً للتعريفات والنظريات والعوامل المؤثرة في كلا المفهومين، وتحليلاً نقدياً للعلاقة بينهما في ضوء البحوث الحديثة، إضافةً إلى عرض الأدوات النفسية المستخدمة في قياس هذه المفاهيم، وانتهاءً بصياغة توصيات عملية موجّهة للمدارس والمعلمين وأولياء الأمور والمرشدين التربويين.

1.2 الصلابة النفسية - (Psychological Hardiness) المفهوم والأبعاد

1.2.1 مفهوم الصلابة النفسية

يُعدّ مفهوم الصلابة النفسية (Psychological Hardiness) من المفاهيم الحديثة نسبيًا والمهمة في علم النفس، إذ يعود في أصوله إلى أعمال Kobasa (1979) التي سعت إلى فهم الأسباب التي تجعل بعض الأفراد يحافظون على صحتهم النفسية والجسدية في مواجهة الضغوط الشديدة، في حين يُعاني آخرون في ظل الظروف ذاتها. وقد عرّفت Kobasa الصلابة النفسية بأنها "مجموعة من السمات الشخصية المترابطة التي تساعد الفرد على مقاومة الضغوط النفسية والقدرة على التكيف الفعال مع التحديات والمحن"، وتعمل كعامل وقائي قوي ضد الآثار السلبية للضغوط المزمنة (Maddi, 2021, p. 67).

تبلور هذا المفهوم نتيجة لسلسلة من الأبحاث الرائدة التي أجرتها Kobasa على مجموعة من المديرين التنفيذيين في شركات أمريكية كبرى، حيث لاحظت أن بعض الأفراد يحافظون على صحتهم الجسدية والنفسية ويظلون منتجين رغم تعرضهم لمستويات عالية من الضغوط المهنية المتراكمة، بينما يُعاني آخرون في ظل البيئة ذاتها من مشكلات صحية متعددة، منها أمراض القلب والأوعية الدموية، والاكتئاب، والقلق، والإنهاك المهني (Kobasa, 1979).

خلال العقدين الماضيين، شهد هذا المفهوم تطورات جوهرية مع ظهور النماذج التكاملية التي تجمع بين العوامل الشخصية والبيئي (Thompson, 2022)، إذ توسّع ليشمل قدرة الفرد الديناميكية والمتعددة الأبعاد على التكيف مع الظروف الصعبة، والمحافظة على التوازن النفسي والاجتماعي في مواجهة التحديات المتغيرة (Chuning & et al., 2024). وتُشير الأدبيات الحديثة بوضوح إلى أن الصلابة النفسية ليست سمة شخصية ثابتة وراثيًا بالكامل، بل هي قدرة ديناميكية مرنة يمكن تطويرها وتعزيزها من خلال التدريب النفسي المنظم والخبرات الحياتية الموجهة؛ وقد أصبحت تُفهم على أنها عملية ديناميكية قابلة للتطور عبر مسيرة الحياة (الزبيدي، 2022). وفي هذا السياق، عرّف (الناصر، 2021، صفحة 45) الصلابة النفسية بأنها

"قدرة الفرد على الحفاظ على التوازن النفسي والوظيفي في مواجهة الظروف الضاغطة، من خلال آليات تكيُّفية فعالة واستخدام أمثل للموارد الشخصية والبيئية".

ويصف Bartone (1999) الأفراد ذوي الصلابة النفسية العالية بأنهم يمتلكون "شعورًا عاليًا وثابتًا بالالتزام تجاه الحياة والعمل والعلاقات، وإحساسًا أقوى بالسيطرة والتحكم في مجريات حياتهم، وانفتاحًا واستعدادًا أفضل على التغيير والتحديات". ويؤكد هذا التعريف الشامل الطبيعة المتعددة الأبعاد للصلابة النفسية، التي تشمل مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية تعمل معًا بشكل متكامل لتعزيز قدرة الفرد على التعامل الفعال مع الضغوط (Bartone & Bowles, 2020).

ومن الجدير بالذكر أن الصلابة النفسية لا تعني غياب المشاعر السلبية أو عدم الشعور بالألم، بل تعني القدرة المتطورة على إدارة هذه المشاعر والضغوط بطريقة بناءة وفعالة، والحفاظ على الأداء الوظيفي والنمو الشخصي رغم وجود التحديات (Maddi, 2006).

وفي السياق التعليمي بشكل خاص، تُعرَّف الصلابة الأكاديمية (Academic Hardiness) بأنها "مجموعة من السمات الشخصية والمهارات المعرفية والسلوكية كالمثابرة الأكاديمية المستمرة، وإدارة الضغوط الأكاديمية الفعالة، والقدرة على التغلب على العوائق والصعوبات الأكاديمية المختلفة (Wardani, 2020). وتُشير الأبحاث الحديثة إلى أن الصلابة الأكاديمية تظهر كعامل حاسم يدفع الطلبة إلى زيادة الوعي بالتعلم المستقل وتنمية موقف إيجابي في حل المشكلات، مثل الخروج الى العمل في العطل الصيفية ،فهم الواقع المركب للعربي في البلاد مما يعزز مشاركتهم النشطة في عمليات التعلم والنمو الأكاديمي (Yi & et al., 2024).

1.2.2 الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية وتجلياتها في البيئة المدرسية

تتكون الصلابة النفسية من ثلاثة أبعاد رئيسية مترابطة ومتكاملة، حددتها Kobasa في إطارها النظري الأصلي، وتُعرف بـ"3"Cs، ولا تزال تشكّل الأساس النظري والتطبيقي للدراسات المعاصرة على مستوى العالم (Maddi, 2006; Kobasa, 1979):

1. الالتزام (Commitment)

يشير الالتزام إلى إحساس الفرد العميق والمستمر بالارتباط القوي تجاه أهدافه الشخصية والمهنية وقيمه الأساسية وحياته بشكل عام، مما يمنحه شعورًا قويًا ومستدامًا بالمعنى والهدف والقيمة. ويظل الأفراد ذوو الالتزام العالي منخرطين بنشاط في أنشطتهم وعلاقاتهم الاجتماعية حتى في مواجهة الصعوبات والإحباطات، مُجسّدين قدرة متميزة على إيجاد المعنى والقيمة في الظروف الصعبة (Maddi, 2006; Kobasa, 1979).

وفي السياق التعليمي، يُعرَّف الالتزام الأكاديمي بأنه "استعداد الطلبة الفعلي لبذل جهد مستمر والانخراط في تضحيات شخصية من أجل تحقيق التميز والنجاح الأكاديمي، بغض النظر عن متطلبات المقررات أو أساليب المعلمين أو الاهتمامات الشخصية المتغيرة (Benishek, Feldman, Shipon, & Saunders, 2005; Cohen, 1988). والطلبة الملتزمون أكاديميًا يُظهرون مستويات مرتفعة من الدافعية الداخلية، ويستثمرون وقتًا وجهدًا أكبر في دراستهم، ويطورون علاقات أعمق جودةً مع معلميهم وأقرانهم (Kamtsios & Karagiannopoulou, 2015).

وقد كشفت دراسة شاملة أُجريت على 1,217 طالبًا جامعيًا تركيًا خلال جائحة COVID-19 أن الطلبة ذوي الالتزام الأعلى كانوا أقل عرضة للشعور بالعجز والقلق المفرط في مواجهة عدم اليقين المرتبط بالجائحة (Yildirim & Arslan, 2022)، مما يؤكد أن الالتزام يعمل كمورد نفسي فعّال يساعد على الحفاظ على الاستقرار الوجداني في الظروف غير المتوقعة. كما أكدت دراسة طولية أجراها (Crowley, Hayslip, & Hobdy, 2003) على 134 طالبًا جامعيًا بريطانيًا أن الالتزام كان المكوّن الوحيد من بين أبعاد الصلابة الثلاثة الذي ارتبط بشكل إيجابي ومستمر مع جميع مقاييس النجاح الأكاديمي، بما في ذلك المعدل التراكمي ومشروع التخرج، مما يؤكد دوره المحوري في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي طويل المدى.

2. التحكم (Control)

يعكس بُعد التحكم قدرة الفرد على الشعور بالسيطرة والتأثير الفعّال على مجريات حياته، والاعتقاد الراسخ بأنه يمكنه التأثير على النتائج والأحداث من خلال جهوده الشخصية وقراراته الواعية، بدلًا من الشعور بالعجز أو الاعتقاد بأن الأمور خارجة تمامًا عن سيطرته (Maddi, 2006; Kobasa, 1979). ويُؤمن الأفراد ذوو الشعور العالي بالتحكم بأن مواقفهم وسلوكياتهم واختياراتهم يمكن أن تُحدث فرقًا حقيقيًا في حياتهم.

وقد أشارت دراسة Bartone & Bowles (2020) على عينات من العسكريين والمدنيين إلى أن التحكم يرتبط بشكل إيجابي وقوي باستراتيجيات المواجهة المركّزة على المشكلة والرفاهية العاطفية الشاملة؛ إذ يميل الأفراد ذوو مستويات التحكم المرتفعة إلى استخدام استراتيجيات مواجهة نشطة وبناءة كحل المشكلات بطريقة منهجية والتخطيط الاستراتيجي، بدلًا من التجنب أو الإنكار. وفي سياق طلبة المرحلة الثانوية، يُظهر البحث التجريبي أن الطلبة الذين يشعرون بتحكمهم الحقيقي في بيئتهم الأكاديمية والاجتماعية يكونون أكثر قدرةً على التعامل مع الضغوط المتزايدة في هذه المرحلة الحرجة (Ayala & Manzano, 2018).

ومن الأهمية بمكان التمييز بين التحكم بوصفه بُعدًا من أبعاد الصلابة النفسية، والسيطرة المطلقة على الأحداث؛ فالمقصود هو الإيمان الواقعي بالقدرة على التأثير الإيجابي في المسارات من خلال الجهد الشخصي والمبادرة الذاتية. وهذا البُعد يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم مركز التحكم الداخلي (Internal Locus of Control) في علم النفس المعرفي (Rotter, 1966). وقد أظهرت دراسة Lambert & et al. (2003) على 173 طالبًا جامعيًا أن التحكم ارتبط إيجابيًا بالصحة النفسية الإيجابية، وسلبيًا بأعراض الاكتئاب والقلق والضغط النفسي.

3. التحدي (Challenge)

يتمثّل بُعد التحدي في الإدراك الإيجابي للتحديات والصعوبات والتغييرات الحياتية باعتبارها فرصًا طبيعية للنمو الشخصي والتطور والتعلم، بدلًا من اعتبارها تهديدات أو عوائق (Maddi, 2006; Kobasa, 1979).

ويقبل الأفراد ذوو المستوى العالي من هذا البُعد التغييرَ كجزء طبيعي وحتمي من الحياة الديناميكية، ويستثمرون التجارب الصعبة فرصًا للتعلم المستمر واكتساب مهارات جديدة.

وتتوافق الأبحاث الحديثة على أن الطلبة الذين يرون التحديات فرصًا للنمو بدلًا من تهديدات لكفاءتهم أو قيمتهم يُظهرون مستويات أعلى من الإنجاز الأكاديمي (Sheard & Golby, 2007). ويرتبط هذا التوجه الإيجابي ارتباطًا وثيقًا بما يُعرف في الأدبيات النفسية بـ"عقلية النمو " (Growth Mindset) التي طورتها (Dweck, 2006). وقد كشفت دراسة Yildirim & Arslan (2022) على طلبة جامعيين أتراك خلال جائحة COVID-19 أن بُعد التحدي أسهم بشكل كبير في مساعدتهم على إدراك عدم اليقين والتغيرات المفاجئة كجزء من الحياة، مما أفضى إلى مستويات أقل من القلق والاكتئاب. وفي سياق مماثل، وجدت دراسة Kamtsios & Karagiannopoulou (2015) على طلبة جامعيين أن بُعد التحدي يرتبط إيجابيًا بالشغف والدافعية للدراسة، مما يشير إلى أن الطلبة الذين يرحبون بالتحديات يميلون إلى الانخراط في دراساتهم بطريقة متوازنة وصحية.

1.2.3 العلاقة بين الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية

من الأهمية بمكان فهم أن أبعاد الصلابة النفسية الثلاثة – الالتزام والتحكم والتحدي – لا تعمل بشكل منفصل، بل تتفاعل وتتكامل بطرق معقدة لتشكيل الصلابة النفسية الشاملة للفرد. وقد أشار Maddi (2006) الذي طوّر مفهوم الصلابة النفسية بشكل أكبر، إلى أن هذه الأبعاد تعمل بشكل تآزري لتعزيز قدرة الفرد على المواجهة والتكيف.

فالالتزام يوفر الدافع والمعنى الذي يجعل الجهد المبذول أمرًا يستحق العناء، والتحكم يوفر الإحساس بالفعالية الذي يجعل مواجهة التحديات ممكنة، أما التحدي فيوفر الإطار المعرفي الذي يعيد تفسير الضغوط كفرص للنمو بدلًا من التهديدات، مما يُعظّم فاعلية البُعدين الأولين (Maddi, 2006). وقد أظهرت دراسة Crowley, Hayslip, & Hobdy (2003) أن الالتزام كان المنبئ الأقوى للنجاح الأكاديمي العام، في حين أدّى التحكم والتحدي أدوارًا أكثر أهمية في مواقف محددة كالتعامل مع ضغوط الامتحانات والتكيف مع التغييرات في المناهج.

1.2.4 الصلابة النفسية والمرونة النفسية: التمييز والترابط

على الرغم من أن مصطلحَي الصلابة النفسية (Hardiness) والمرونة النفسية (Resilience) يُستخدمان أحيانًا بشكل متبادل، إلا أن ثمة تمييزًا مفاهيميًا مهمًا بينهما. فالصلابة النفسية تُشير في المقام الأول إلى سمة شخصية مستقرة نسبيًا تعمل كعامل وقائي استباقي في مواجهة الضغوط والشدائد، في حين تُشير المرونة النفسية إلى القدرة الديناميكية على التعافي الناجح من الشدائد والصدمات والعودة إلى الحالة الطبيعية أو ما هو أفضل منها (Bonanno, Westphal, & Mancini, 2011; Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000).

ويُوضح Bonanno (2004) أن الصلابة النفسية تُعدّ أحد "المسارات المتعددة المؤدية إلى المرونة النفسية"، إذ تُسهم في بناء وتطوير المرونة وتُفسّر جزءًا مهمًا من قدرة الفرد على التكيف الناجح مع الأزمات والتحديات. وقد تمّ التمييز بين المرونة كعملية ديناميكية والصلابة كسمة شخصية في دراسة Luthar, Cicchetti, & Becker (2000)، حيث تتضمن المرونة النفسية التكيف الإيجابي في سياق الشدائد الكبرى، بينما تمثل الصلابة النفسية مجموعة المواقف والمعتقدات التي تساعد الشخص على تفسير الأحداث الضاغطة بطريقة أقل تهديدًا وأكثر إيجابية.

وفي هذا الإطار Biggs, Brough, & Drummond (2023) نموذجًا نظريًا موحدًا يسمى "التحمّل النفسي (Psychological Endurance) " يدمج مفاهيم الصلابة النفسية والمرونة والجرأة (Grit) والتحكم الذاتي والمثابرة في إطار تكاملي أكثر شمولية. وقد كشفت دراسة طولية (Biggs, Brough, & Drummond, 2024) على 1,273 طالبًا من الأكاديمية العسكرية الأمريكية أن مهارات المرونة النفسية تزداد بشكل ملحوظ خلال التدريب المكثف، في حين تبقى الصلابة النفسية والجرأة مستقرتين نسبيًا، مما يُشير إلى أن الصلابة النفسية أشبه بالسمات الشخصية الجوهرية الثابتة، بينما المرونة النفسية أكثر قابلية للتطوير عبر التدريب المنظم.

1.2.5 العوامل المؤثرة في تطور الصلابة النفسية

تتأثر الصلابة النفسية بمجموعة متنوعة من العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية والبيئية:

1. التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية

تلعب التنشئة الاجتماعية المبكرة وأساليب التربية الوالدية دورًا محوريًا في تطوير الصلابة النفسية منذ مراحل الطفولة. فأساليب التربية الديمقراطية التي تشجع على الاستقلالية والمبادرة الشخصية وحل المشكلات والمثابرة في مواجهة الصعوبات تُسهم بشكل مباشر في بناء الصلابة النفسية لدى الأطفال والمراهقين (Maddi, 2006; Kobasa, 1979). وتُشير الأبحاث الحديثة إلى أن الصلابة النفسية والجرأة تتشكلان على مدى سنوات من التطور الاجتماعي والنفسي المستمر الذي يعززه مقدمو الرعاية والمعلمون والخبرات الحياتية الموجهة (Biggs, Brough, & Drummond, 2024). والآباء الذين يوفرون بيئة داعمة ومشجعة، ويسمحون لأطفالهم بمواجهة تحديات مناسبة لأعمارهم، يُسهمون في تطوير صلابة نفسية أقوى لدى أبنائهم.

2. الدعم الأسري والاجتماعي

يُعدّ الدعم الأسري والاجتماعي من أهم العوامل التي تعزز الصلابة النفسية. وقد أظهرت دراسة شاملة في الصين على 649 طالبًا من المدارس الإعدادية الذين يعيشون بعيدًا عن والديهم أن الدعم الأسري والاجتماعي

من الأقران والمعلمين يلعبان دورًا وقائيًا حاسمًا في تعزيز الصحة النفسية والشعور بالأمان والاستقرار (Xia & et al., 2024) والأسر التي توفر بيئة آمنة ومستقرة وداعمة عاطفيًا تُسهم في تطوير الصلابة النفسية لدى أبنائها، لا سيما حين يُجسّد الوالدان أنفسهم نماذج حية للتعامل البناء مع الضغوط والتحديات الحياتية.

3. التجارب الحياتية والتعرض التدريجي للتحديات

تُسهم التجارب الحياتية المتنوعة، وخاصة التعرض التدريجي للمواقف الصعبة بشكل معتدل ومدروس، في تطوير الصلابة النفسية بشكل فعّال ومستدام. وتُشير نظرية "الجانب الإيجابي للشدائد" إلى أن الشدائد التراكمية المعتدلة والمناسبة للعمر ترتبط باستجابات أكثر مرونة وقوة في مواجهة الضغوط (Seery & et al., 2013)؛ غير أن التعرض المفرط أو الشديد للصعوبات، لا سيما في مراحل عمرية مبكرة أو حساسة، قد يُلقي بظلاله السلبية على الصلابة النفسية والصحة النفسية عمومًا. ومن ثَمّ، ثمة حاجة إلى توازن دقيق بين حماية الأطفال من الشدائد المدمرة وتزويدهم بفرص مناسبة لمواجهة تحديات قابلة للتغلب عليها (Seery & et al., 2013).

4. البيئة المدرسية والمناخ التعليمي

تلعب البيئة المدرسية والمناخ التعليمي دورًا محوريًا في تشكيل الصلابة النفسية للطلبة بشكل مباشر ومستمر. فالمدارس التي توفر بيئة آمنة جسديًا ونفسيًا وعاطفيًا، وتُشجع على المشاركة النشطة وتُقدّم فرصًا متدرجة للنمو الأكاديمي والشخصي، تُسهم بشكل كبير في تطوير الصلابة النفسية لدى طلابها (Ayala & Manzano, 2018). وقد أشارت مراجعة منهجية شاملة الى ثلاثة وأربعين دراسة علمية إلى أن عدم الشعور بالأمان في المدرسة يرتبط بالتعرض للتنمر والإيذاء والصعوبات النفسية المتعددة، بما فيها الأعراض الاكتئابية والسلوك الانتحاري (Maeng & et al., 2021)، في المقابل، يرتبط الشعور بالأمان المدرسي بتطبيق عادل ومتسق لقواعد المدرسة ووجود بيئة محمية.

5. دعم المعلمين والعلاقة بين المعلم والطالب

تُعدّ العلاقة الإيجابية والداعمة بين المعلم والطالب من العوامل الحاسمة في تطوير الصلابة النفسية والمرونة الأكاديمية. وقد أظهرت دراسة حديثة أن دعم المعلم يتوسط العلاقة بين المرونة الأكاديمية والأداء الأكاديمي، حيث يُظهر الطلبة الذين يشعرون بدعم معلميهم مستويات أعلى من الصلابة الأكاديمية (Cai & Meng, 2025). والمعلمون الذين يوفرون بيئة صفية آمنة نفسيًا، ويشجعون الطلبة على المخاطرة الأكاديمية المحسوبة، ويقدمون التغذية الراجعة البناءة، يُسهمون في تعزيز الصلابة النفسية لدى طلابهم.

1.2.6 أهمية الصلابة النفسية لطلبة المرحلة الثانوية

تكتسب الصلابة النفسية أهمية خاصة ومتزايدة لدى طلبة المرحلة الثانوية لأسباب مترابطة ومتداخلة:

1. تعزيز الصحة النفسية والوقاية من الاضطرابات النفسية

تُساعد الصلابة النفسية على تعزيز الصحة النفسية الإيجابية وحماية الطلبة من الاضطرابات النفسية الشائعة في مرحلة المراهقة، كالقلق المرضي والاكتئاب السريري واضطرابات المزاج المختلفة. وقد أظهرت دراسة شاملة أجراها Chuning & et al. (2024) على مجموعتين مستقلتين أن الصلابة النفسية تعمل كعامل وقائي قوي في الصحة النفسية الشاملة؛ إذ يستطيع الأفراد ذوو سمات الصلابة النفسية العالية العيشَ حياةً مُرضية وذات معنى حتى حين يعانون من أعراض الاضطرابات الوجدانية. وأفضت النتائج كذلك إلى وجود ارتباطات سلبية واضحة بين الصلابة النفسية والقلق والاكتئاب، وارتباطات إيجابية قوية مع الرفاهية الذاتية والسعادة والرضا عن الحياة.

وفي سياق المرحلة الثانوية تحديدًا، وجدت دراسة Hao, Zhang, & Chen (2024) أن الصلابة النفسية تتوسط العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والصحة النفسية، حيث كان الطلبة ذوو الصلابة النفسية العالية أقل تأثرًا سلبيًا بالضغوط الأكاديمية الشديدة والمستمرة.

2. تحسين الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي

توجد علاقة إيجابية قوية بين الصلابة النفسية والأداء الأكاديمي المتميز في مختلف المراحل التعليمية. وقد أشارت دراسة Ayala & Manzano (2018) على 184 طالبًا جامعيًا في الفلبين إلى أن الطلبة ذوي المستويات الأعلى من الصلابة النفسية أظهروا أداءً أكاديميًا أفضل ومشاركة أعلى في الأنشطة التعليمية. كما وجدت دراسة Wardani, (2020) على طلبة إندونيسيين أن الصلابة الأكاديمية تؤثر مباشرةً على الرفاهية النفسية من خلال تعزيز الاستقلالية والكفاءة والترابط الاجتماعي، مما يوفر أساسًا نفسيًا متينًا للنجاح الأكاديمي طويل المدى. وعلى مستوى آخر، أظهرت دراسة Yi & et al. (2024) على 308 طالبًا من الدراسات العليا الصينيين أن الصلابة الأكاديمية أثّرت إيجابيًا على جميع أشكال الانخراط الأكاديمي المعرفي والعاطفي والسلوكي. وفي سياق نوعي، وجد (Horanicova & et al., 2024) أن الصلابة الأكاديمية تُساعد المراهقين على إدارة الفشل الأكاديمي بفعالية وتحويله إلى فرصة للتعلم والنمو.

3. تقليل تأثير الضغوط النفسية والأكاديمية

تُقلّل الصلابة النفسية من تأثير الضغوط النفسية والأكاديمية من خلال تعديل طريقة إدراك الفرد للأحداث الضاغطة وتفسيره لها. وتُساعد الأفرادَ على التركيز على المعنى الإيجابي والدروس المستفادة واتخاذ إجراءات فعّالة للتعامل البناء مع التحديات (Chuning & et al., 2024). وفي السياق الأكاديمي، أظهرت دراسة Kamtsios & Karagiannopoulou (2015) على 267 طالبًا جامعيًا يونانيًا أن الطلبة ذوي الصلابة الأكاديمية العالية استخدموا استراتيجيات تعلم عميقة ومركزة على الفهم، وأظهروا مستويات أقل من القلق الأكاديمي والضغط النفسي. وفي المقابل، أكدت دراسة Sepiadou & Metallidou (2022)، أن الطلبة ذوي الصلابة الأكاديمية المنخفضة يميلون إلى تأجيل المهام الأكاديمية ويعانون من مستويات أعلى من الضغط النفسي.

4. تعزيز الدافعية والمشاركة الأكاديمية

تُعزز الصلابة النفسية من الدافعية الداخلية والمشاركة الأكاديمية النشطة لدى الطلبة. فقد أظهرت دراسة Abdollahi & Noltemeyer (2018) على طلبة المدارس الثانوية أن الصلابة الأكاديمية توسّطت العلاقة بين الشعور بالانتماء للمدرسة والإنجاز الأكاديمي، إذ كان الطلبة ذوو الصلابة العالية أكثر تحفيزًا وانخراطًا في الأنشطة المدرسية. وفي دراسة حديثة أُجريت في الصين، وُجد أن الصلابة الأكاديمية ترتبط إيجابيًا بالشغف والدافعية للدراسة والكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يعزز السعادة والرضا عن الحياة لدى الطلبة من خلال تأثيرها على الشغف بالتعلم والإيمان بالقدرات الذاتية (Chen, Al-Shorbaji, & Wang, 2025).

5. تعزيز القدرة على مواجهة تحديات الحياة والسلوكيات الإيجابية

تُعزز الصلابة النفسية من قدرة الطالب على مواجهة تحديات الحياة المتنوعة بثقة وفعالية وحكمة. ففي دراسة أُجريت في السعودية على 508 طلبة من المرحلة الثانوية، وُجد أن الصلابة النفسية إلى جانب التفاؤل تلعبان دورًا حاسمًا في تقليل السلوكيات الجانحة الإلكترونية والسلوكيات الخطرة عبر الإنترنت، كالتنمر الإلكتروني أو الكشف غير المسؤول عن المعلومات الشخصية الحساسة (Alotaibi, Alharbi, & Alshammari, 2024).

1.2.7 الصلابة النفسية والأمن النفسي: طبيعة العلاقة والترابط النظري

يُعدّ الأمن النفسي (Psychological Security) من المفاهيم الجوهرية في علم النفس الإنساني، إذ يُعرَّف بأنه شعور الفرد بالاطمئنان والاستقرار الداخلي، وإحساسه بأنه محمي من التهديدات النفسية والاجتماعية، وقادر على التعبير عن ذاته بحرية وثقة في محيطه (Maslow, 1942). ويشمل الأمن النفسي أبعادًا متعددة، منها: الشعور بالانتماء والقبول الاجتماعي، والثقة بالنفس وبالآخرين، والقدرة على التنبؤ بالأحداث وإدراك البيئة المحيطة كبيئة آمنة ومستقرة (الزبيدي، 2022).

تتجلى العلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي في كون الأخير يُمثّل أحد المخرجات الجوهرية للأولى، فضلًا عن كونه شرطًا تفاعليًا يُعزز فاعليتها. فالفرد الذي يمتلك صلابة نفسية عالية يُطوّر إحساسًا راسخًا بالأمن الداخلي ينبع من ثقته بقدرته على مواجهة الضغوط والتكيف معها، بدلًا من الاعتماد الكامل على العوامل الخارجية لتحقيق الاستقرار (Maddi, 2006; Kobasa, 1979). وعلى الصعيد النظري، يُشير ماسلو في هرمه الشهير للاحتياجات إلى أن الأمن النفسي يمثل حاجة أساسية لا يمكن تجاوزها نحو مراتب النمو والتحقق الذاتي، وفي هذا السياق تعمل الصلابة النفسية كآلية داخلية تُمكّن الفرد من تحقيق هذا الأمن حتى في غياب الظروف الخارجية المثالية، من خلال إعادة تفسير التهديدات كتحديات قابلة للمواجهة، وتعزيز الشعور بالسيطرة على مجريات الحياة (Bartone & Bowles, 2020).

وتدعم الأبحاث التجريبية هذه العلاقة بوضوح؛ إذ أظهرت دراسة Hao, Zhang, & Chen (2024) أن الصلابة النفسية تتوسط العلاقة بين الضغوط الأكاديمية والصحة النفسية، مما يعني أنها تعمل كحاجز وقائي يحول دون تحوّل الضغوط إلى مصدر تهديد حقيقي للأمن النفسي. وكشفت دراسة Yildirim & Arslan (2022) أن الطلبة ذوي الصلابة النفسية العالية أبدوا مستويات أعلى من الشعور بالأمان والاستقرار النفسي في مواجهة عدم اليقين المصاحب لجائحة COVID-19.

وفي السياق المدرسي تحديدًا، يُظهر الطلبة ذوو الصلابة الأكاديمية العالية شعورًا أقوى بالأمن النفسي داخل البيئة المدرسية، مما يُمكّنهم من المشاركة الفعّالة والمخاطرة الأكاديمية المحسوبة دون خشية الفشل أو الإقصاء الاجتماعي (Abdollahi & Noltemeyer, 2018). ويُعزز هذا الشعور بالأمن الصلابةَ النفسية ذاتها في علاقة تفاعلية دائرية إيجابية تُسهم في بناء شخصية قادرة على الازدهار في مواجهة التحديات (Chuning & et al., 2024).

وخلاصة القول، يمكن النظر إلى الصلابة النفسية والأمن النفسي باعتبارهما متغيرين متكاملين لا متنافسين؛ فالصلابة النفسية تُغذّي الأمن النفسي وتُعززه من الداخل، في حين أن البيئة الآمنة نفسيًا توفر التربة الخصبة

التي تنمو فيها الصلابة النفسية وتترسخ، لا سيما في مرحلة المراهقة الحساسة التي تتشكّل فيها الهوية وتتبلور أنماط الاستجابة للضغوط (الزبيدي، 2022) (Maddi, 2006).

1.3 الأمن النفسي (Psychological Security)

1.3.1 مفهوم الأمن النفسي وتطوره التاريخي

يُعتبر الأمن النفسي (Psychological Security) من المفاهيم الأساسية والمحورية في علم النفس الإنساني والصحة النفسية، وله جذور عميقة في النظريات النفسية الكلاسيكية. يُعرَّف الأمن النفسي بأنه "الشعور الداخلي العميق بالاطمئنان والاستقرار النفسي والعاطفي، وعدم الخوف من التهديدات الخارجية أو الضغوط الداخلية، والثقة في القدرة على مواجهة تحديات الحياة" (Maslow, 1943).

وضع Maslow (1943) الأمن النفسي ضمن الاحتياجات الأساسية في هرمه الشهير للاحتياجات الإنسانية، مشيرًا إلى أهميته الحاسمة في بناء الشخصية المتوازنة والصحة النفسية السليمة. ففي هرم ماسلو، يأتي الأمن والسلامة كثاني مستوى من الاحتياجات الأساسية بعد الاحتياجات الفسيولوجية، مما يعكس أهميته الحيوية في التطور النفسي والاجتماعي للإنسان.

وفي السياق التعليمي المعاصر، يُعرَّف الأمن النفسي المدرسي بحسب منظمة اليونسكو بأنه "عملية إنشاء والحفاظ على مدرسة تكون مكانًا آمنًا جسديًا ومعرفيًا وعاطفيًا للطلبة والموظفين لتنفيذ أنشطة التعلم والعمل" (UNESCO, 2017). ويُؤكد هذا التعريف الشامل الطبيعة المتعددة الأبعاد للأمن النفسي في البيئة المدرسية.

وقد أشارت الأبحاث الحديثة إلى أن الشعور بالأمان في المدرسة يرتبط بشكل قوي ومباشر بالصحة النفسية الإيجابية والأداء الأكاديمي المتميز والتكيف الاجتماعي الناجح. وأظهرت مراجعة منهجية شاملة لـ43 دراسة علمية أن متوسط معدل انتشار عدم الشعور بالأمان في المدرسة بلغ 19.4%، مع تفاوت كبير بين الدراسات

يتراوح من 6.1% إلى 69.1% (Maeng & et al., 2021)، وهذه الأرقام تؤكد الحاجة الماسّة لفهم أعمق للعوامل المؤثرة في الشعور بالأمان أو عدمه في البيئة المدرسية.

1.3.2 أبعاد الأمن النفسي

يتكون الأمن النفسي من أبعاد مترابطة ومتكاملة تشمل جوانب مختلفة من التجربة النفسية والاجتماعية للفرد:

1. الأمان الجسدي (Physical Safety)

يشير الأمان الجسدي إلى الشعور بالحماية من التهديدات الجسدية المباشرة والعنف والإيذاء البدني في البيئة المحيطة. وفي السياق المدرسي، يتضمن ذلك الحماية من التنمر الجسدي والعنف المدرسي والتهديدات الخارجية. وقد أظهرت الأبحاث الحديثة أن الشعور بالأمان الجسدي في المدرسة يرتبط إيجابيًا بالحضور المنتظم والمشاركة الأكاديمية والأداء الأكاديمي العام (SaferWatch, 2024).

2. الأمان العاطفي (Emotional Safety)

يعكس الأمان العاطفي الشعور بالقبول والاحترام والتقدير من قبل الآخرين، والقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار دون خوف من السخرية أو الرفض أو العقاب. ويتضمن أيضًا الشعور بالانتماء والارتباط العاطفي بالمجتمع المدرسي. والطلبة الذين يشعرون بالأمان العاطفي يكونون أكثر ميلًا لطلب المساعدة والمشاركة في المناقشات الصفية وتطوير علاقات إيجابية مع أقرانهم ومعلميهم (Yi & et al., 2024).

3. الأمان الأكاديمي (Academic Safety)

يشير الأمان الأكاديمي إلى الشعور بالثقة في القدرة على التعلم والنجاح أكاديميًا دون خوف مفرط من الفشل أو الحكم السلبي. ويتضمن وجود بيئة تعليمية داعمة تشجع المخاطرة الأكاديمية المحسوبة، وتقبل الأخطاء كجزء طبيعي من عملية التعلم. وقد أظهرت الأبحاث أن الأمان الأكاديمي يرتبط إيجابيًا بالدافعية للتعلم والإنجاز الأكاديمي (Yi & et al., 2024).

4. الأمان الاجتماعي (Social Safety)

يعكس الأمان الاجتماعي الشعور بالقبول والانتماء إلى المجموعة الاجتماعية والثقة في العلاقات الاجتماعية، ويتضمن وجود علاقات إيجابية مع الأقران والشعور بالدعم الاجتماعي والحماية من التنمر والإقصاء الاجتماعي. والطلبة الذين يشعرون بالأمان الاجتماعي يُظهرون مستويات أعلى من الرفاهية النفسية والمشاركة المدرسية، ويشعرون بالراحة والاطمئنان في التعبير عن أنفسهم وآرائهم دون خوف مفرط من الحكم السلبي أو الرفض. وقد أظهرت الأبحاث الحديثة أن الأمن في العلاقة مع الوالدين والمعلمين يرتبط بشكل إيجابي قوي بتطوير الصلابة النفسية الأكاديمية، إذ يطور الطلبة الذين يشعرون بالأمان في علاقاتهم الأساسية نماذج عمل داخلية إيجابية تساعدهم على رؤية أنفسهم كأفراد قادرين وفعّالين، مما يعزز الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية (Dias, Cadime, & Matos, 2024).

الفصل الثاني

طلبة المرحلة الثانوية والتحديات النفسية المعاصرة

2.1 جيل المراهقة

تُعدّ المرحلة الثانوية من أكثر المراحل التعليمية حساسيةً وتعقيدًا في حياة الطالب، إذ تتزامن مع مرحلة المراهقة التي تشهد تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية عميقة. وفي هذه المرحلة الانتقالية الحرجة، يواجه الطلبة مجموعةً متعددة من التحديات النفسية التي تؤثر بشكل مباشر على صحتهم النفسية وأدائهم الأكاديمي ونموهم الشخصي. وفي ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، من التطور التكنولوجي الهائل إلى التغيرات الاجتماعية والاقتصادية، تتعاظم هذه التحديات وتأخذ أشكالًا جديدة تتطلب فهمًا عميقًا من المربين والباحثين وصانعي السياسات التعليمية (الزعبي، 2019؛ Smith & Johnson, 2021).

وتُشير الأدبيات الحديثة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يعيشون اليوم في بيئة أكثر تعقيدًا وضغطًا من أي وقت مضى، حيث يتعين عليهم التعامل مع توقعات أكاديمية متزايدة وضغوط اجتماعية مكثفة وتحديات نفسية معاصرة تفرضها طبيعة العصر الرقمي (WHO, 2020). ويستعرض هذا الفصل بشكل منهجي التحديات النفسية المعاصرة التي يواجهها هؤلاء الطلبة، مع التركيز على السياق العربي وعلى السياق الخاص لمنطقة الجليل والبطوف.

2.2 طبيعة مرحلة المراهقة وخصائصها النفسية

2.2.1 التعريف والحدود الزمنية

المراهقة مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، تبدأ عادةً مع بداية البلوغ الجسدي وتمتد حتى بلوغ النضج النفسي والاجتماعي، وتتراوح تقريبًا بين سن 12 و21 عامًا، وإن كانت منظمة الصحة العالمية تحددها بين 10 و19 عامً (WHO, 2020). وتتزامن المرحلة الثانوية في معظم الأنظمة التعليمية مع المراهقة

المتوسطة والمتأخرة (15–19 عامًا)، وهي الفترة التي تشهد أكبر قدر من التحولات النفسية والذهنية (Steinberg, 2020).

2.2.2 الخصائص النفسية والتطورية

تتميز مرحلة المراهقة بخصائص نفسية وتطورية تجعلها مرحلة فريدة وحساسة. فمن الناحية المعرفية، يشهد المراهقون تطورًا كبيرًا في قدراتهم على التفكير المجرد والنقدي وحل المشكلات المعقدة، وتتطور لديهم القدرة على التفكير في المستقبل والتخطيط طويل المدى (الزغلول، 2018)، غير أن هذا النمو المعرفي يأتي مصحوبًا بتقلبات عاطفية واضحة وحساسية مفرطة تجاه التقييم الاجتماعية (Blakemore & Mills, 2014).

ومن الناحية الانفعالية، يعاني المراهقون من تقلبات مزاجية حادة نتيجة التغيرات الهرمونية والنمو السريع في مناطق الدماغ المسؤولة عن المشاعر، في حين تظل القشرة الأمامية الجبهية المسؤولة عن التحكم والتنظيم الانفعالي في مراحل النمو المتأخرة (Casey, Jones, & Somerville, 2019). وهذا الخلل النسبي في النمو الدماغي يُفسّر جزئيًا صعوبة المراهقين في تنظيم انفعالاتهم وميلهم أحيانًا إلى اتخاذ قرارات متهورة (الشمري و عبدالله، 2020).

ومن الناحية الاجتماعية، تصبح علاقات الأقران ذات أهمية محورية، حيث يسعى المراهقون لتحقيق الاستقلالية عن الأسرة وبناء هوية اجتماعية خاصة بهم، ويُصبح القبول الاجتماعي والانتماء للجماعة من الحاجات النفسية الأساسية في هذه المرحلة (Brown & Larson, 2009) ؛ العمري، 2019). كما تتشكل في هذه المرحلة الهوية الشخصية للمراهق، حيث يبدأ في استكشاف قيمه وأهدافه المستقبلية (Erikson, 1968).

2.3 المراهقون العرب في الجليل الأسفل

في السياق الفلسطيني بشكل عام، والمراهقين العرب داخل المجتمع العربي بشكل خاص، تكتسب مرحلة المراهقة تعقيدات إضافية فريدة نتيجة الوضع السياسي والاجتماعي والثقافي الخاص. هؤلاء المراهقون ينشؤون في سياق يتسم بالازدواجية والتعددية المعقدة: فهم يحملون هوية فلسطينية–عربية متجذرة في التاريخ والثقافة واللغة، بينما يعيشون في الوقت نفسه كمواطنين في دولة ذات أغلبية اليهودية، مما يخلق تحديات فريدة في تشكيل الهوية والانتماء والأمن النفسي (Abu-Rayya, 2006; Suleiman, Identity conflict among Arab adolescents in Israel, 2002)؛ وتجعل هذه الوضعية المزدوجة دراسةَ كيفية تطور الموارد النفسية كالصلابة النفسية والأمن النفسي لدى هؤلاء المراهقين أمرًا بالغ الأهمية ويستوجب منظورًا سياقيًا متعمقًا.

وتمثّل منطقة الجليل بشكل عام، والبطوف بشكل خاص، نموذجًا مميزًا لدراسة المراهقين العرب . فهذه المنطقة التي تضم قرى وبلدات عربية كعرابة وسخنين وعرب الهيب ودير حنا تتميز بكثافة سكانية عربية عالية وتمسّك قوي بالهوية الثقافية والدينية، مع الحفاظ على البنية الاجتماعية التقليدية إلى حد كبير، وفي الوقت ذاته التعرض للحداثة والتغيرات الاجتماعية السريعة (Al-Haj, 2002; Ghanem, 2001) ويواجه المراهقون في هذه المنطقة التحدي المزدوج المتمثل في التوفيق بين القيم التقليدية العائلية والمجتمعية من جهة، والتطلعات الحديثة والانفتاح على العالم الخارجي من جهة أخرى، وكل ذلك في سياق الواقع السياسي والاجتماعي المعقد لكونهم أقلية (Suleiman & Muhanna-Matar, 2017).

2.4 السياق الاجتماعي–السياسي للمراهقين في المجتمع العربي

2.4.1 المواطنون العرب: لمحة ديموغرافية وتاريخية

يشكّل المواطنون العرب في الداخل حوالي 21% من إجمالي السكان، أي ما يقارب مليوني نسمة، وهم يمثلون السكان الفلسطينيين الأصليين الذين بقوا في أراضيهم عام 1948. وتتسم هذه الجماعة بالتنوع الداخلي، حيث تشمل مسلمين (83% تقريبًا) ومسيحيين (9% تقريبًا) ودروزًا (8% تقريبًا)، غير أنهم يشتركون في اللغة العربية والهوية الفلسطينية–العربية (Central Bureau of Statistics, 2021).

ورغم حملهم للمواطنة الإسرائيلية ومشاركتهم في الحياة المدنية، يُعرّفون أنفسهم بشكل أساسي كفلسطينيين أو عرب، مما يخلق وضعية معقدة من الهوية المزدوجة والانتماء المتعدد الطبقات (Smooha, 2013; Abu-Rayya & Abu-Rayya, 2009).

2.4.2 التحديات الخاصة للمراهقين في المجتمع العربي

يواجه المراهقون في المجتمع العربي مجموعة خاصة من التحديات النفسية–الاجتماعية التي تتجاوز التحديات العالمية لمرحلة المراهقة، وتتبع بشكل مباشر من وضعهم كأقلية قومية في دولة ذات أغلبية يهودية:

1. **أزمة الهوية المزدوجة والمعقدة:** يواجه المراهق العربي تحديًا فريدًا في تشكيل هويته، إذ يحتاج إلى التوفيق بين هويات متعددة أحيانًا ما تتناقض: الهوية الفلسطينية–الوطنية، والهوية العربية–الثقافية، والهوية الدينية، وقد أظهرت الدراسات أن المراهقين العرب غالبًا ما يطورون "هوية متكاملة–منفصلة (Integrated-Separated Identity)، يحتفظون فيها بهوية فلسطينية–عربية قوية في المجال الخاص، بينما يتبنّون جزئيًا جوانب من الثقافة الإسرائيلية في المجال العام كاستراتيجية للتكيف مع الواقع المعقد (Abu-Rayya & Abu-Rayya, 2009).

2. **التعرض للتمييز والعنصرية:** تعرّض المراهقون العرب بشكل متكرر لأشكال مختلفة من التمييز، سواء على المستوى المؤسساتي أو على المستوى الشخصي. وقد وجدت دراسة (Khouri-Kassabri, 2008) على 3,500 طالب عربي أن 67% منهم أبلغوا عن تعرضهم لشكل من أشكال التمييز أو العنصرية خلال العام الماضي، وارتبط هذا التعرض بمستويات أعلى من القلق والاكتئاب ومستويات أقل من تقدير الذات.

3. **التوتر السياسي والصراع:** يعيش المراهقون العرب في ظل صراع سياسي مستمر، يشعرون فيه بارتباط عاطفي وثقافي بالقضية الفلسطينية بينما هم مواطنون في إسرائيل. وقد وجدت دراسة Barakat & Muhanna (2019) أن 72% من المراهقين العرب في الجليل أبلغوا عن مشاعر قوية من الحزن والغضب والعجز إبّان العدوان على غزة عام 2014، وأن 41% منهم أظهروا أعراض ضغط ما بعد الصدمة.

4. **التوتر بين التقليد والحداثة:** يواجه المراهقون العرب في المناطق الريفية كالجليل والبطوف توترًا بين القيم التقليدية العائلية والمجتمعية من جهة، والقيم الحديثة التي يتعرضون لها عبر التعليم ووسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعي من جهة أخرى. وقد وجدت دراسة Hasan & Leach (2015) على 420 مراهقًا من الجليل أن 73% يشعرون بصراع بين توقعات الأسرة والمجتمع ورغباتهم وتطلعاتهم الشخصية.

2.4.3 منطقة الجليل والبطوف: السياق الجغرافي والثقافي الخاص

منطقة الجليل (الأعلى والأسفل) هي المنطقة الشمالية من فلسطين التاريخية، وتتميز بكثافة سكانية عربية عالية. أما البطوف فهي منطقة جغرافية محددة تقع في الجليل الأسفل، وتضم قرى عربية عديدة كعرابة البطوف ودير حنا وسخنين وعرب الهيب وكفر مندا وغيرها (Rabinowitz & Abu-Baker, 2005).

وتتسم هذه المنطقة بخصائص فريدة تجعلها سياقًا مميزًا لدراسة المراهقين العرب:

1. **الكثافة السكانية العربية والانعزال النسبي:** يعيش المراهقون العرب في منطقة البطوف في بيئة متجانسة عرقيًا ولغويًا إلى حد كبير، مما يوفر "حاضنة ثقافية" قوية تحمي الهوية العربية واللغة والتقاليد، غير أنه قد يحدّ من فرص التعرض والتفاعل مع الآخر (Al-Haj, 2002). وقد وجدت دراسة أن المراهقين العرب في القرى المتجانسة عرقيًا يحتفظون بهوية فلسطينية–عربية أقوى مقارنة بأقرانهم في المدن المختلطة.

2. **التمسك بالتقاليد والبنية الاجتماعية التقليدية:** تحتفظ منطقة البطوف بدرجة عالية من التقليدية في البنية الاجتماعية، إذ لا تزال العائلة الممتدة والعشيرة تلعبان دورًا مركزيًا في الحياة الاجتماعية. وقد وجدت دراسة Haj-Yahia (2016) على 650 أسرة عربية في الجليل أن 78% منها تتبنى أسلوب تربية يجمع بين السلطوية والدفء العاطفي. ويوفر هذا السياق التقليدي استقرارًا وانتماءً قويين من جهة، لكنه قد يخلق ضغوطًا على المراهقين الساعين إلى استقلالية أكبر من جهة أخرى.

3. **التحديات الاجتماعية–الاقتصادية:** تعاني منطقة الجليل والقرى العربية فيها من مستويات أعلى من الفقر والبطالة ونقص في البنى التحتية مقارنة بالمناطق اليهودية. وقد وجدت دراسة Barakat & Muhanna (2019) أن 47% من الأسر العربية في الجليل تعيش تحت خط الفقر أو قريبًا منه، مما يُضيف ضغوطًا إضافية على المراهقين وأسرهم ويؤثر على الفرص التعليمية والمهنية المتاحة.

4. **النظام التعليمي المنفصل:** في إسرائيل، يوجد نظامان تعليميان منفصلان: النظام العبري ونظام التعليم العربي. والمدارس في منطقة الجليل والبطوف هي مدارس عربية تُعاني من نقص في الميزانيات والموارد مقارنة بالنظام العبري؛ إذ وجدت دراسة Abu-Saad (2006) أن الإنفاق الحكومي على الطالب في المدارس العربية أقل بنسبة 30–40% من الإنفاق على الطالب في المدارس اليهودية. كما يواجه المنهاج التعليمي في المدارس العربية انتقادات لعدم تناوله الكافي للتاريخ والثقافة الفلسطينية، مما يُوجد فجوة بين ما يتعلمه الطلبة وهويتهم الثقافية الحقيقية (Al-Haj, 2002).

5. **الدور المركزي للمسجد والكنيسة:** يلعب المسجد بالنسبة للمسلمين والكنيسة بالنسبة للمسيحيين دورًا مركزيًا كمؤسسات اجتماعية وثقافية وتربوية، إذ يتعرض المراهقون للقيم الدينية والأخلاقية من خلال هذه المؤسسات، ويُشكّل الانتماء الديني جزءًا مهمًا من الهوية الشخصية والجماعية. وقد وجدت دراسة Miari, (1999) أن 84% من المراهقين المسلمين في الجليل يعتبرون الإسلام جزءًا مركزيًا من هويتهم.

ويشكّل هذا السياق الجغرافي–الثقافي الخاص بعمقٍ خبرة المراهقة لدى الطلبة العرب، ويؤثر على جميع جوانب نموهم النفسي–الاجتماعي، وخاصة على تطور الهوية والصلابة النفسية والأمن النفسي.

2.5 النمو العقلي والذهني: القدرات المتطورة والتحديات السياقية

تشهد مرحلة المراهقة تطورات كبيرة في القدرات العقلية، حيث ينتقل المراهق من التفكير الملموس إلى التفكير المجرد والمعقد. ووفقًا لنظرية بياجيه للنمو المعرفي، تتزامن هذه المرحلة مع الانتقال إلى مرحلة العمليات الصورية التي تتميز بتطور قدرات كالتفكير المجرد والتفكير الافتراضي–الاستنتاجي والتفكير متعدد الأبعاد (Piaget, 1958)، مما يُمكّن المراهق من التعامل مع مفاهيم معقدة كالعدالة والحرية والهوية.

وفي السياق الخاص للمراهقين العرب ، تتميز المدارس الثانوية العربية في الجليل بتركيزها الشديد على الإعداد لامتحانات البجروت، وهي امتحانات نهاية المرحلة الثانوية التي تحدد إمكانية القبول في الجامعات. وقد يخلق هذا التركيز ضغوطًا كبيرة ويحدّ من فرص التعلم الإبداعي والتفكير النقدي الحر (Al-Haj, 2002). وقد وجدت دراسة Melhem & Hershkovitz (2018) على 540 طالبًا من مدارس الجليل الثانوية أن الطلبة العرب الذين يعانون من صعوبات أكاديمية يُظهرون مستويات أقل بشكل واضح من الصلابة النفسية والأمن النفسي مقارنة بأقرانهم المتفوقين.

ومن حيث الارتباط بالصلابة النفسية والأمن النفسي، فإن القدرة على التفكير الافتراضي تُمكّن المراهق من إدراك أن لديه خيارات وتحكمًا في حياته، والقدرة على التفكير في المعنى والهدف تدعم بُعد "الالتزام"، والمرونة المعرفية تساعد على رؤية التحديات كفرص للنمو. وقد وجدت دراسة Qasem (2020) على 420 طالبًا من عرابة البطوف وسخنين أن مستوى التفكير الناقد والوظائف التنفيذية يرتبط إيجابيًا بالصلابة النفسية (r = 0.54) والأمن النفسي (r = 0.46) .

2.5.1 النمو الانفعالي: التقلبات والتنظيم والتحديات الخاصة

من أبرز خصائص مرحلة المراهقة التقلباتُ الانفعالية والمزاجية الحادة، وتُفسّرها الأبحاث الحديثة في علم الأعصاب بعدم التوازن في نمو الدماغ، حيث تنمو المناطق الدماغية المسؤولة عن معالجة الانفعالات والمكافآت بشكل أسرع من القشرة الأمامية الجبهية المسؤولة عن التحكم والتنظيم الانفعالي (Casey, Jones, & Somerville, 2019). ويُسهم ذلك في ردود فعل انفعالية قوية مع قدرة محدودة على تنظيمها، فضلًا عن التقلبات الهرمونية المصاحبة للبلوغ التي تؤثر على الناقلات العصبية المرتبطة بتنظيم المزاج (Buchanan & Smith, 1992).

وعلى الرغم من هذه التقلبات، تشهد مرحلة المراهقة تطورًا مهمًا في الوعي الانفعالي والذكاء الانفعالي، حيث يُصبح المراهقون تدريجيًا أكثر قدرةً على التعرف على انفعالاتهم وتسميتها وتنظيمها، والتعاطف مع انفعالات الآخرين وفهمها (Mayer & Salovey, 2008).

وفي السياق الخاص للمراهقين العرب في الجليل والبطوف، تحدث هذه التطورات الانفعالية في سياق ثقافي له خصوصيته؛ إذ تميل الثقافة العربية التقليدية إلى تشجيع التعبير الانفعالي في بعض السياقات بينما تتوقع ضبط الانفعالات في سياقات أخرى. وقد وجدت دراسة Hamayil & Danna (2016) على 380 مراهقًا من قرى البطوف أن المراهقين العرب يميلون إلى استخدام استراتيجيات تنظيم انفعالي مختلفة باختلاف السياق. وبالنسبة للفتيات بشكل خاص، وجدت دراسة أغبارية Agbaria (2018) على 450 فتاة مراهقة

من الجليل أن 71% يشعرن بضغط اجتماعي للتحكم في انفعالاتهن وعدم التعبير عن الغضب بشكل علني، وأن الاستخدام المفرط لاستراتيجيات الكبت الانفعالي ارتبط بمستويات أعلى من القلق والاكتئاب.

ويُمثّل التعرض للتوتر السياسي والصراع عاملًا إضافيًا مهمًا؛ إذ وجدت دراسة Basel, Bartone, & Bowles (2021) التي تتبّعت 520 مراهقًا عربيًا في الجليل خلال أحداث مايو 2021 أن 78% منهم أبلغوا عن مستويات مرتفعة من القلق والخوف على سلامتهم، و68% عبّروا عن مشاعر غضب وإحباط قوية، و42% أظهروا أعراض ضغط ما بعد الصدمة الحادة.

ومن حيث الارتباط بالصلابة النفسية والأمن النفسي، فإن القدرة على تنظيم الانفعالات بشكل صحي هي مكوّن أساسي في كلا المتغيرين. وقد وجدت دراسة Natur (2020) على 580 طالبًا من المرحلة الثانوية في الجليل أن استخدام استراتيجيات تنظيم انفعالي تكيّفية كإعادة التقييم المعرفي والبحث عن الدعم الاجتماعي يرتبط إيجابيًا بالصلابة النفسية ($r = 0.61$) والأمن النفسي($r = 0.67$) ، بينما استخدام استراتيجيات غير تكيّفية كالكبت والتجنب يرتبط سلبًا بكليهما.

2.6 التحديات النفسية المعاصرة: منظور شامل

2.6.1 الضغوط الأكاديمية والتوتر المرتبط بالدراسة

تُعدّ الضغوط الأكاديمية من أبرز التحديات النفسية التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية على مستوى العالم. وفي السياق العربي بشكل خاص، تكتسب هذه الضغوط أهمية مضاعفة نظرًا للأهمية الاستثنائية التي توليها الأسر والمجتمع للتحصيل الأكاديمي والنجاح في اختبارات الثانوية العامة (الزهراني، 2023). وقد كشفت دراسة الشمري و عبدالله (2020) على 450 طالبًا من المرحلة الثانوية في منطقة عسير أن 73% منهم يعانون من مستويات مرتفعة من الضغط الأكاديمي، مشيرةً إلى أن هذا الضغط يزداد بشكل ملحوظ في السنة الثالثة الثانوية وأن الطالبات أكثر عرضةً له من الطلبة. وفي السياق الأمريكي، وجدت دراسة

Leonard & Cook (2015) أن 80% من طلبة المرحلة الثانوية يشعرون بالتوتر بسبب الدراسة، وأن 45% منهم يعانون من أعراض الإرهاق الأكاديمي.

وتُؤدي الضغوط الأكاديمية المزمنة إلى آثار سلبية واسعة على الصحة النفسية والجسدية؛ فقد أظهرت دراسة العتيبي و محمد (2019) على 320 طالبًا من ثانوية الرياض أن الضغط الأكاديمي المرتفع يرتبط دالًا إحصائيًا بأعراض القلق ($r = 0.64$) والاكتئاب ($r = 0.58$) وانخفاض تقدير الذات ($r = -0.51$). وعلى المستوى الجسدي، أشارت دراسة Putwain & Daly (2014) إلى أن الضغط الأكاديمي المستمر يؤدي إلى أعراض جسدية كالصداع المتكرر وآلام المعدة واضطرابات النوم والإرهاق المزمن.

2.6.2 الضغوط الاجتماعية والحاجة للقبول

تُشكّل العلاقات مع الأقران محورًا أساسيًا في حياة المراهق، حيث يُصبح القبول الاجتماعي من الحاجات النفسية الملحة في هذه المرحلة. وقد أظهرت دراسة طولية لـ Prinstein & Giletta (2016) على مدى ثلاث سنوات أن الرفض من قبل الأقران يُعدّ من أقوى المنبئات بالمشكلات النفسية في مرحلة المراهقة، وأن الطلبة الذين يعانون من رفض الأقران هم أكثر عرضةً بثلاث مرات لتطوير أفكار انتحارية مقارنة بأقرانهم المقبولين اجتماعيًا.

2.6.3 التنمر المدرسي وآثاره النفسية

يُعدّ التنمر المدرسي من أخطر أشكال الضغوط الاجتماعية التي يواجهها طلبة المرحلة الثانوية، ويشمل السلوكيات العدوانية المتكررة في سياق عدم توازن في القوة بين المتنمر والضحية. وقد كشفت دراسة (الشهراني و القرني، 2021) على 1,2 00 طالب من المرحلة الثانوية في السعودية أن 41% من الطلبة أبلغوا عن تعرضهم لشكل من أشكال التنمر خلال العام الدراسي، وأن 52% من الضحايا لم يُبلّغوا عنه لأي شخص خوفًا من أن يُنظر إليهم على أنهم ضعفاء أو خشية تفاقم الوضع.

2.6.4 التحديات المرتبطة بالتكنولوجيا والعالم الرقمي

يعيش المراهقون اليوم في عصر رقمي يختلف جذريًا عن أي وقت مضى، وأصبحت وسائل التواصل الاجتماعي جزءًا لا يتجزأ من حياتهم اليومية. وعلى الرغم من أن هذه المنصات توفر فرصًا للتواصل والتعبير عن الذات، إلا أنها تحمل مخاطر نفسية كبيرة، لا سيما فيما يتعلق بالاستخدام المفرط والإدمان (Kuss & Griffiths, 2017). وفي السياق المحلي، أظهرت دراسة Yaffe & Seroussi (2019) على مراهقين عرب وجود ارتباط مهم بين الأسلوب السلطوي في التربية والاستخدام غير المتوازن للإنترنت لدى المراهقين العرب بين 12 و16 عامًا.

للاجمال يتّضح مما سبق أن طلبة المرحلة الثانوية يواجهون في العصر الراهن جملةً معقدةً ومتشابكة من التحديات النفسية التي تتجاوز حدود التحصيل الأكاديمي التقليدي؛ إذ تتقاطع الضغوط المدرسية المتزايدة مع الحاجة الملحّة للقبول الاجتماعي وتحديات العالم الرقمي المتسارعة. وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في رصد الفجوة القائمة بين هذه المتطلبات المتسارعة التي يواجهها الطلبة في المجتمع العربي (مدينة عرابة نموذجًا)، وبين مستوى استقرارهم الوجداني وشعورهم بالأمن النفسي.

وتبرز الحاجة الملحّة لهذه الدراسة من ندرة الأدبيات المحلية التي بحثت في "الصلابة النفسية" كآلية وقائية ذاتية قادرة على التنبؤ بمستوى الأمن النفسي، مما يجعل فهمَ العلاقة بين أبعاد الصلابة (الالتزام والتحكم والتحدي) والأمن النفسي ضرورةً تربوية وميدانية. وتسعى هذه الدراسة إلى تجاوز التوصيف النظري الصرف نحو بناء رؤية تطبيقية تستثمر في "مكامن القوة" الذاتية لدى الطالب وتُسهم في تصميم برامج إرشادية تعزز "الحصانة النفسية" لطلبة الثانوية في مواجهة تحديات العصر.

2.6.5 التحديات المرتبطة بالتكنولوجيا والعالم الرقمي

يعيش المراهقون اليوم في عصر رقمي يختلف جذرياً عن أي وقت مضى، حيث أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي جزءاً لا يتجزأ من حياتهم اليومية. ومع أن هذه المنصات توفر فرصاً للتواصل والتعبير عن الذات، إلا أنها تحمل في طياتها مخاطر نفسية كبيرة، خاصة فيما يتعلق بالاستخدام المفرط والإدمان (Kuss & Griffiths, 2017).

في النطاق المحلي أظهرت دراسة بعنوان "استخدام الإنترنت لدى الذكور المراهقين في المجتمع العربي وعلاقته بأساليب التربية " أن هناك ارتباطًا مهمًا بين أسلوب الأبوة السلطوي والاستخدام للإنترنت لدى المراهقين العرب (12–16 سنة). وتشير النتائج إلى أن المراهقين الذين رأوا آباءهم يتّسمون بأسلوب سلطوي كانوا أكثر عرضة لسلوكيات استخدام الإنترنت بشكل غير متوازن، وهو ما يُعد مؤشرًا مهمًا على مخاطر الاستخدام الرقمي غير المنضبط في هذه الفئة (Yaffe & Seroussi, 2019).

مما ذكر أعلاه يمكن الاستنتاج بوضوح أن طلبة المرحلة الثانوية يواجهون، في العصر الراهن، جملةً معقدة ومتشابكة من التحديات النفسية التي تتجاوز حدود التحصيل الأكاديمي التقليدي؛ إذ تتقاطع الضغوط المدرسية المتزايدة مع الحاجة الملحة للقبول الاجتماعي، وتحديات العالم الرقمي المتسارعة، وما يصاحبها من قلق حيال الهوية والمستقبل. وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية في رصد تلك الفجوة القائمة بين هذه المتطلبات المتسارعة التي يواجهها الطلبة في المجتمع العربي (مدينة عرابة نموذجاً)، وبين مستوى استقرارهم الوجداني وشعورهم بالأمن النفسي. فبالرغم من حيوية هذه المرحلة كجسر نضوج، إلا أن الواقع التربوي الميداني يشير إلى تنامي مظاهر القلق وتراجع الإحساس بالأمان نتيجة لضغوط التحصيل المكثفة، والتغيرات القيمية في الفضاء الرقمي، وانتشار ظواهر كالتنمر الإلكتروني، مما يهدد "السلم النفسي" للطالب ويؤثر سلباً على توافقه العام. وتبرز الحاجة الملحة لهذه الدراسة من ندرة الأدبيات المحلية التي بحثت في "الصلابة النفسية" كآلية

وقائية ذاتية قادرة على التنبؤ بمستوى هذا الأمن، مما يجعل من فهم العلاقة بين أبعاد الصلابة (الالتزام، التحكم، التحدي) والأمن النفسي ضرورة تربوية وميدانية.

فضلاً عن ذلك، تسعى هذه الدراسة الى تجاوز التوصيف النظري الصرف نحو بناء رؤية تطبيقية تستثمر في "مكامن القوة" الذاتية لدى الطالب؛ حيث تبرز الحاجة الملحة لفحص "الصلابة النفسية" كآلية وقائية قادرة على التنبؤ بمستوى الأمن النفسي. وتكمن أهمية هذا الطرح في أن امتلاك الطالب لسمات الصلابة (الالتزام، التحكم، والتحدي) يمنحه القدرة على تحويل الضغوط من عوائق معجزة إلى فرص للنمو والارتقاء، وهو ما يشكل الركيزة الأساسية لبلوغ حالة الطمأنينة والتحرر من المخاوف الوجودية. لذا، تأتي هذه الدراسة لتقدم قاعدة بيانات علمية تساهم في تصميم برامج إرشادية تعزز "الحصانة النفسية" لطلبة الثانوية في مواجهة تحديات العصر، وهو ما سيتم استقصاؤه من خلال الإجابة على الأسئلة التالية.

2.7 أسئلة البحث

بناءً على مشكلة الدراسة ومبرراتها، تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى كل من الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرابة؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) ومستوى الأمن النفسي لدى أفراد العينة؟
3. هل يمكن التنبؤ بمستوى الأمن النفسي لدى الطلبة من خلال درجاتهم على مقياس الصلابة النفسية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الصلابة والأمن النفسي تُعزى لمتغيرات (الجنس، الصف الدراسي، المسار التعليمي)؟

2.8 فرضيات البحث

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلبة المرحلة الثانوية على مقياس الصلابة النفسية (بأبعادها: الالتزام، التحكم، التحدي) ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.
2. تؤثر أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) تأثيرًا جوهريًا ذو دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرابة، بحيث يمكن التنبؤ بدرجات الأمن النفسي من خلال هذه الأبعاد كمتغيرات مستقلة.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة في متوسطات درجات الصلابة النفسية والأمن النفسي تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، الصف الدراسي)

الفصل الثالث

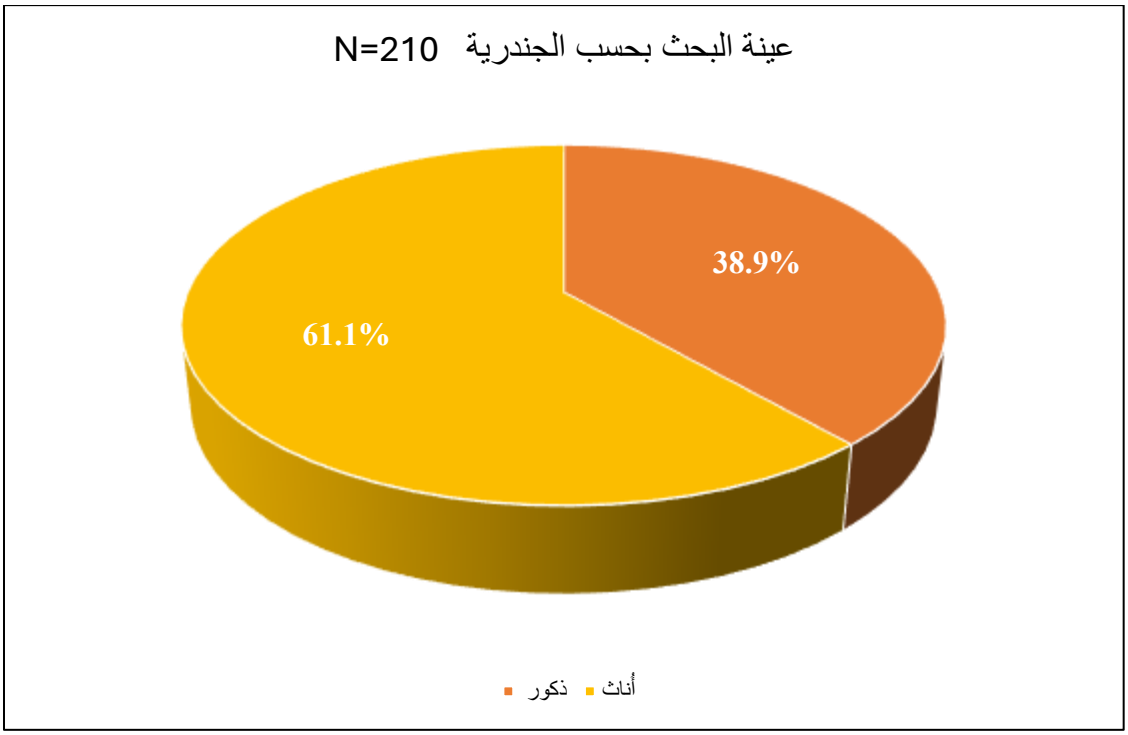
إجراءات الدراسة

3.1 عينة البحث

تكوّنت عيّنة البحث من (210) طالباً (38.6%) وطالبةً (61.4%) من طلبة المرحلة الثانوية، الملتحقين بالصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في مدرسة "البطوف" الثانوية الواقعة في مدينة عرابة. وقد تم اختيار هذه العيّنة على أسلوب العيّنة المتاحة، إذ تمتّعت العيّنة بتنوّع يعكس مختلف مراحل المراهقة المتأخرة التي أُسّست عليها الخلفية النظرية للدراسة، مما يُضفي على النتائج قدراً من الشمولية والتمثيل الملائم بقدر الأمكان.

شكل 1

عينة البحث حسب الجندرية



3.2 أدوات الدراسة

لجمع البيانات اللازمة، تم الأعتماد على استبانة رقمية مُصمَّمة لهدف البحث، اشتملت على مقياسين أساسيين موثّقين. هذان المتغيران مبنيان على مقياس ليكرت الرباعي (Likert Scale) في تقدير استجابات المشاركين على فقرات الاستبانة، إذ تُوزَّع الدرجات على النحو الآتي: (1) لا أوافق بشدة، (2) لا أوافق، (3) أوافق، (4) أوافق بشدة. ويُتيح هذا السلّم التدرّج في التعبير عن مواقف الطلبة بصورة دقيقة وقابلة للمعالجة الإحصائية.

أ. مقياس الصلابة النفسية (Psychological Hardiness Scale)

يتضمّن هذا المقياس (15) مقولة مُعدَّة لقياس الأبعاد الثلاثة الجوهرية للصلابة النفسية، وهي: الالتزام (Commitment)، التحكّم (Control) ، والتحدّي (Challenge) . وقد طوّرهذا المقياس بالأساس على يد الباحثة Kobasa (1979) في إطار نظريتها حول الشخصية الصلبة ودورها في الحماية من آثار الضغط النفسي، ومن ثم أعاد صياغته وتكييفه للبيئة العربية الباحثُ الماضي (2010)، إذ أُعيدت صياغة الفقرات لتتناسب مع السياق الثقافي والاجتماعي للمراهقين العرب. وقد رُوعي في صياغة الفقرات أن تكون شاملةً لمختلف مؤشرات الصلابة النفسية في السياق المدرسي. مثال على هذه الأقوال " اتخذ قراراتي من نفسي ولا تملى علي من مصدر خارجي ".

ب. مقياس الأمن النفسي (Psychological Security Scale)

يتكوّن هذا المقياس من (15) مقولة تستهدف قياس الشعور بالاستقرار والاطمئنان النفسي لدى الطلبة، ومدى إحساسهم بالأمان في بيئتهم الأسرية والمدرسية والاجتماعية. وقد استُنِد في بناء هذا المقياس إلى مفهوم الأمن النفسي كما صاغه Maslow (1942) في إطار نظريته في الحاجات الإنسانية الضرورية، إذ وضع الأمنَ في مرتبة متقدمة من سلّم الحاجات الأساسية، وعدّه شرطاً ضرورياً للنمو والصحة النفسية. وقد جاءت فقراته منسجمةً مع التعريفات الإجرائية المعتمدة في الأدب النظري للدراسة.

3.3 أساليب التحليل الإحصائي

لتحليل البيانات المجمَّعة والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضيتها، تم الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS - Statistical Package for the Social Sciences)، الإصدار الخامس والعشرين، وهي من أكثر البرامج الإحصائية شيوعاً واعتماداً في مجال البحث التربوي والنفسي (Field, 2018).

وقد اشتمل التحليل الإحصائي على مستويين أساسيين:

أولاً: الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics):

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف مستويات كل من الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى أفراد العيّنة، إذ تُتيح هذه المؤشرات صورةً كمية واضحة عن التوزيع العام لاستجابات الطلبة على فقرات المقياسَين.

ثانياً: الإحصاء الاستدلالي

(Inferential Statistics): للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيّري الدراسة، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation Coefficient) ، وذلك لكونه الأسلوب الإحصائي الأنسب للكشف عن العلاقة الخطية بين متغيّرَين كميَّين مستمرَّين، بشرط توافر الخصائص الاعتدالية في توزيع البيانات (Pallant, 2020).

قد اعتُمد مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) معياراً لقبول أو رفض الفرضية البحثية، وهو المستوى المعتمد على نطاق واسع في الدراسات التربوية والنفسية.

3.4 إجراءات الدراسة والاعتبارات الأخلاقية

وُزِّعت الاستبانة الرقمية على المشاركين عبر تطبيق "واتساب (WhatsApp) "، وهو ما أسهم في الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الطلبة بيسر وسهولة. وقد تم الحرص على الالتزام التام بالمعايير الأخلاقية المعتمدة في البحث العلمي، وتجلّى ذلك في جملة من الإجراءات:

1. حرصت الباحثة على تقديم شرح وافٍ لأهداف البحث وأسئلته، بما يُمكّن المشاركين من فهم طبيعة دورهم في الدراسة.
2. أُكّد للمشاركين أن جميع المعلومات المُقدَّمة ستُعامَل بسرية تامة، ولن تُستخدَم إلا للأغراض العلمية البحتة، إذ صُمِّمت الاستبانة بصورة مجهولة الهوي (Anonymous).
3. أُشير بوضوح إلى أن المشاركة طوعية وغير إلزامية، وأن لكل طالب الحق الكامل في الانسحاب في أيّ وقت يشاء دون أي تبعات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية التي أُجريت على طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرابة، حيث تم تحليل البيانات إحصائياً للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها.

4.1 وصف عينة الدراسة (المتغيرات الديموغرافية)

ستعرض الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرابة (N=210) وفقاً للمتغيرات الديموغرافية المستهدفة (الجندرية، مكان السكن، المسار التعليمي):

جدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية (N=210)

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجندرية	ذكر	82	38.9%
	انثى	128	61.1%
مكان السكن	داخل عرابة	89	82.4%
	داخل عرابة	19	17.6%
المسار التعليمي	علمي / تكنولوجي	72	66.7%
	أدبي / نظري	36	33.3%

ظهر من خلال البيانات الواردة في الجدول (1) بالنسبة لعامل الجندرية أن الإناث تشكل النسبة الأكبر من عينة الدراسة بواقع 61.1%، مقابل 38.9% للذكور، وهو توزيع يعكس نسبة الطلاب داخل التعليمي في

مدرسة البطوف ويسمح بإجراء مقارنات إحصائية دقيقة بين الجنسين. بما يتعلق بمتغير المسار التعليمي نلاحظ تركز العينة بشكل أساسي في المسار العلمي والتكنولوجي بنسبة 66.7%، بينما بلغت نسبة طلبة المسار الأدبي والنظري 33.3%، وهذا التنوع في المسارات الأكاديمية يعد ركيزة أساسية لفحص الفرضية المتعلقة بأثر نوع التعليم على مستويات الصلابة والأمن النفسي.

4.2 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة (الثبات)

للتأكد من اتساق أداة الدراسة، تم حساب معامل ثبات "ألفا كرونباخ" (Cronbach's Alpha) "لجميع أبعاد الاستبيان، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (2):

جدول (2)

معاملات الثبات لأبعاد الصلابة والأمن النفسي

المقياس	عدد الأقوال	معامل الثبات
الصلابة النفسية	18	0.86
الأمن النفسي	15	0.83

نستدل من النتائج الواردة في الجدول (2) أن مقياس الصلابة النفسية معامل ثبات مرتفعاً بلغ 0.86، بينما حقق مقياس الأمن النفسي معامل ثبات قدره 0.83. نظرًا إلى المعايير الإحصائية والتربوية المتعارف عليها، فإن أي معامل ثبات يتجاوز 0.70 يُعد مؤشراً قوياً على اتساق الأداة وصلاحيتها للتطبيق الميداني. لهذا تعكس هذه القيم قدرة المقاييس المستخدمة على إعطاء نتائج متسقة ومستقرة في حال إعادة تطبيقها على نفس العينة تحت ظروف مشابهة، مما يمكن من المضي قدماً نحو تحليل النتائج وتفسيرها، ويضمن دقة البيانات المستخرجة.

يعرض الجدول (3) التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيّري الدراسة الرئيسيَّين: الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى طلبة مدرسة "البطوف" الثانوية، ويُقدّم صورةً وصفية شاملة تُمكّن من استيعاب التوزيع العام لاستجابات المشاركين (N=210) .

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيّرات الدراسة (N=210)

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الصلابة النفسية	3.65	0.54	مرتفع
الأمن النفسي	3.71	0.59	مرتفع

يتّضح من الجدول السابق أن مستوى الصلابة النفسية لدى طلبة العيّنة جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ 3.65 وانحراف معياري 0.54، وهو ما يُشير إلى تجانس نسبي في استجابات الطلبة وقدرتهم على مواجهة الضغوط والتكيّف معها. في المقابل، جاء مستوى الأمن النفسي مرتفعاً بمتوسط 3.71 وانحراف معياري 0.59، مما يدل على أن غالبية الطلبة يتمتعون بشعور مرتفع من الاستقرار والاطمئنان.

أضافة الى هذا التحليل الشمولي، تم أجراء تحليلاً تفصيلياً لإجابات الطلبة على مستوى الفقرات المفردة لكلا المقياسين. وقد أسفرت نتائج هذا التحليل عن جملة من المؤشرات الهامة. فعلى **صعيد مقياس الصلابة النفسية**، احتلّت الفقرة القائلة "أعتبر التحديات التي أواجهها فرصةً للنمو والتطور" المرتبةَ الأولى من حيث الموافقة، إذ بلغ متوسطها الحسابي 3.20. تعكس هذه النتيجة وعياً مرتفعاً لدى طلبة مدينة عرابة وقدرة معرفية على "إعادة التأطير الإيجابي" (Positive Reframing) للصعوبات؛ حيث لا يرى الطالب في الأزمة عائقاً، بل محفزاً للتطور الشخصي، وهذا يفسر الارتباط القوي الذي سنجده لاحقاً بين الصلابة والأمن. أما على **صعيد مقياس الأمن النفسي**، فقد تصدّرت الفقرةَ المتعلقةَ بـ" الكفاية الذاتية" قائمةَ الفقرات الأعلى

موافقةً، بمتوسط حسابي بلغ 3.10، مما يُفيد بأن الثقة بالنفس تُشكّل ركيزةً أساسية في بناء الشعور بالأمن النفسي لدى هذه الفئة العمرية من الطلبة.

4.3 فحص الفرضية الأولى: العلاقة الارتباطية بين الصلابة النفسية والأمن النفسي

تنص الفرضية الأولى على أنه" **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرابة".** وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام معامل معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) باعتباره الأسلوب الإحصائي الأنسب للكشف عن العلاقة الخطية بين متغيّرَي الدراسة. ويُلخّص الجدول التالي نتائج هذا التحليل.

جدول (4)

معامل الارتباط بين الصلابة النفسية والأمن النفسي

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون(r)	مستوى الدلالة(p)
الصلابة النفسية × الأمن النفسي	0.74	0.000

.**P<.000

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وذات دلالة إحصائية عالية بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى طلبة مدرسة "البطوف" الثانوية، وذلك عند مستوى دلالة ($p < 0.01$) ، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون ($r = 0.61$) ، وهو ارتباط يقع في النطاق المعتدل إلى القوي وفق المعايير المعتمدة في علم النفس.

وتعني هذه النتيجة دلالياً أنه كلّما ارتفع مستوى الصلابة النفسية لدى الطالب، ازداد شعوره بالأمن النفسي والاطمئنان، مما يُؤكّد صحة الفرضية المطروحة في الدراسة ويدعمها بشواهد إحصائية موثوقة. ويمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء أن الطالب الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الالتزام والتحكم والتحدي يمتلك في الغالب آليات نفسية داخلية تُعزّز إحساسه بالأمان والقدرة على المواجهة، حتى في مواجهة الظروف الضاغطة.

وتتّسق هذه النتيجة مع ما أفرزه الأدب النظري من توقعات مبنية على العلاقة الوثيقة بين مفهومَي الصلابة والأمن النفسي، ومع ما خلصت إليه عدة دراسات سابقة في سياقات مشابهة. ومن ثَمّ، فإن الفرضية البحثية التي انطلقت منها الباحثة قد وجدت ما يُسندها ويُثبّتها في ضوء البيانات الميدانية المجموعة.

4.5 نتائج الفرضية الثانية: القدرة التنبؤية للصلابة النفسية بالأمن النفسي (تحليل الانحدار) (N=210)

تنص الفرضية الثانية على أنه **" يمكن التنبؤ بمستوى الأمن النفسي من خلال درجات الصلابة النفسية لدى طلبة مدرسة البطوف الثانوية**." وللتحقق من ذلك، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Regression)، والجدول (5) يوضح النتائج.

جدول (5)

نتائج تحليل الانحدار الخطي للتنبؤ بالأمن النفسي من خلال الصلابة النفسية (N=210)

المتغير المستقل	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R^2)	F	مستوى الدلالة (p)
الصلابة النفسية	0.74	0.547	128.14	0.000

.**P<.000

يستعرض الجدول (5) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression) للكشف عن مدى قدرة الصلابة النفسية كمتغير مستقل على التنبؤ بالأمن النفسي كمتغير تابع لدى طلبة مدرسة "البطوف" الثانوية. وتتلخص القراءة الإحصائية لهذه النتائج فيما يلي: تُشير قيمة (F (1,20)= 128.14, p <0.00، وتشير قيمة معامل التحديد (R^2=0.547) إلى أن الصلابة النفسية تفسر ما نسبته 54.7% من التباين في الأمن النفسي لدى طلبة مدرسة البطوف. هذا يعني أن أكثر من نصف الشعور بالأمان النفسي لدى الطالب يعود إلى مدى تمتع بخصائص الصلابة (مثل الالتزام والتحكم والتحدي)، بينما تعود النسبة المتبقية (45.3%) إلى عوامل ومتغيرات أخرى خارج نطاق هذه الدراسة. إضافة الى ذلك، بلغت قيمة معامل الارتباط (R=0.74)، وهي قيمة تشير إلى ارتباط قوي وإيجابي. هذا يعني أن المسار التنبؤي

يسير باتجاه طردي؛ فكلما زادت وحدات الصلابة النفسية لدى الطالب، نتوقع بوضوح زيادة موازية في استقراره وأمنه النفسي.

4.6 تائج الفرضية الثالثة: فحص الفروق تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (N=210)

بهدف فحص فرضية البحث الثالثة التي تنص على وجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الصلابة النفسية والأمن النفسي تُعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، الصف الدراسي) ؛ تم اجراء سلسلة من الاختبارات الإحصائية المقارنة للتحقق من مدى تأثير هذه الخصائص الديموغرافية على السمات النفسية المدروسة لدى طلبة مدرسة "البطوف" الثانوية.

ولتحقيق ذلك، تم استخدام الاختبار الخاص بفحص عينتين اختبار مستقلتين (Independent Samples T-test) للكشف عن الفروق بين الذكور والإناث، بينما تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لفحص الفروق المتعلقة بمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر). وفيما يلي عرض مفصل للنتائج التي تم التوصل إليها:

4.6.1 نتائج اختبار (T) للعينة المستقلة لفحص الفروق بين الجنسين في الصلابة والأمن النفسي (N=210)

جدول (6)

نتائج اختبار للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-test)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري (SD)	قيمة (t)	درجات الحرية (df)	مستوى الدلالة (p)
الصلابة النفسية	ذكر	82	3.62	0.48	−0.85	208	0.396
	أنثى	128	3.68	0.51			
الأمن النفي	ذكر	82	3.58	0.55	−1.24	208	0.216
	أنثى	128	3.69	0.58			

يستعرض الجدول (6)، نتائج اختبار للمجموعات المستقلة (Independent Samples T-test)، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند بين متوسطات درجات الذكور والإناث في كل من متغير الصلابة النفسية؛ حيث بلغت قيمة ($t(208) = -0.85, p = 0.396$). والأمن النفسي؛ حيث بلغت قيمة ($t(208) = -1.24, p = 0.216$). وتشير هذه النتائج إلى أن جنس الطالب لا يلعب دوراً جوهرياً في تباين مستويات الصلابة أو الأمن النفسي لدى عينة الدراسة في مدرسة 'البطوف' الثانوية، مما يعكس تماثل الظروف النفسية والتربوية التي يمر بها الطلبة من كلا الجنسين في هذه البيئة التعليمية.

4.6.2 الفروق في متغيرات الدراسة تبعاً لمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر)

فيما يتعلق بفحص الفروق في سمات الصلابة والأمن النفسي تبعاً لمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر)، فقد تم تطبيق اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن مدى تباين متوسطات استجابات الطلبة عبر المستويات الدراسية المختلفة، ويوضح الجدول (7) النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها.

جدول (7)

الفروق في متغيرات الدراسة تبعاً لمتغير الصف الدراسي (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر)

المتغير التابع	مصدر التباين	F	df	مستوى الدلالة (p)
الصلابة النفسية	بين الصفوف	5.84	(2, 207)	0.003
الأمن النفسي	بين الصفوف	6.15	(2, 207)	0.002

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي الواردة في الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية تعزى لمتغير الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة ($F(2, 207) = 5.84, p = 0.003$)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي باختلاف الصف الدراسي؛ إذ بلغت قيمة ($F(2, 207) = 6.15, p = 0.002$).

تشير هذه النتائج إلى أن المرحلة الدراسية تلعب دوراً مؤثراً في تشكيل السمات النفسية للطلبة؛ حيث يلاحظ أن التباين في قيم (F) يعكس اختلافاً حقيقياً في درجات الصلابة والأمن النفسي بين الصفوف الثلاثة. وبما أن النتائج جاءت دالة، فإن ذلك استوجب إجراء اختبار "توكي" (Tukey) للمقارنات البعدية (Post-hoc) ؛ وذلك لتحديد المجموعات التي تصب الفروق في صالحها بدقة.

4.6.3 نتائج اختبار "توكي (Tukey HSD) "للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الصف الدراسي

بناءً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج تحليل التباين (ANOVA)، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار "توكي (Tukey) "لتحديد مصادر هذه الفروق واتجاهاتها بين الصفوف الدراسية (عاشر، حادي عشر، ثاني عشر). يوضح الجدول (8) هذه النتائج.

جدول (8)

مصفوفة المقارنات البعدية (Tukey HSD) للفروق بين الصفوف في متغيرات الدراسة (N=210)

المتغير التابع	الصف الدراسي	الصف الدراسي	فرق المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة (p)
	ثاني عشر	حادي عشر	0.42*	0.12	0.004
الصلابة		عاشر	0.38*	0.11	0.008
النفسية	حادي عشر	عاشر	0.04	0.13	0.942
	ثاني عشر	حادي عشر	0.48*	0.14	0.002
الأمن النفسي		عاشر	0.45*	0.13	0.003

تظهر نتائج اختبار "توكي "(Tukey) بوضوح أن الفروق الجوهرية في مستويات الصلابة والأمن النفسي تنحصر لصالح طلبة الصف الثاني عشر مقارنة بطلبة الصفين العاشر والحادي عشر.

من هنا يمكن التلخيص والاستنتاج ان نتائج اختبار (T) للجنس واختبار (ANOVA) للصف، نجد أن الفرضية الثالثة **تحققت جزئياً**؛ حيث لم توجد فروق تعزى للجنس، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصفوف الأعلى.

الفصل الخامس

المناقشة والاستنتاجات

5.1 مقدمة

هدفت الدراسة الحالية إلى فهم العلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عرابة البطوف، وذلك في ظل سياق اجتماعي–ثقافي متميز تتشابك، حيث تقع المدرسة في قلب المجتمع العربي، وتعكس واقعاً اجتماعياً وثقافياً فريداً يتسم بتشابك الهويات وتعدد مصادر الضغط النفسي لدى المراهقين. وقد شملت العيّنة 210 طالباً وطالبةً من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، تم اختيارهم بأسلوب العيّنة المتاحة، وهم يمثلون شريحة من المراهقة المتأخرة التي تتميز بخصوصية تطورية بالغة الأهمية، إذ تشهد هذه المرحلة تحولات جذرية في بناء الهوية وتشكّل مفهوم الذات واتخاذ القرارات المصيرية المتعلقة بالمستقبل الأكاديمي والمهني.

اعتمدت الدراسة على الاطار الادبي لنموذج الثلاثي Kobasa (1979) القائم على أبعاد الالتزام والتحكم والتحدي، وإلى تصور Maslow (1943, 1954) للأمن النفسي بوصفه حاجة إنسانية أساسية، سعى البحث إلى تحقيق ثلاثة أهداف متكاملة: أولاً، وصف مستويات الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى أفراد العينة؛ ثانياً، فحص طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين وحجمها؛ ثالثاً، تقصي القدرة التنبؤية للصلابة النفسية بالأمن النفسي، والكشف عن الفروق الديموغرافية تبعاً لمتغيري الجنس والصف الدراسي.

جاءت النتائج متسقة ومتماسكة نظرياً؛ إذ أظهر الطلبة مستويات مرتفعة من الصلابة النفسية ومستويات مرتفعة نسبياً من الأمن النفسي، وتبين وجود ارتباط قوي موجب بين المتغيرين، وأن الصلابة النفسية تفسر ما يزيد على نصف التباين في الأمن النفسي، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للصف الدراسي

دون أن تظهر فروق مماثلة تعزى للجنس. وفيما يلي مناقشة تفصيلية لكل نتيجة في ضوء الأدبيات ذات الصلة، مع إبراز الأدلة المؤيدة والمغايرة على حد سواء.

5.2 مستويات الصلابة النفسية والأمن النفسي

5.2.1 الصلابة النفسية

جاء المتوسط الحسابي للصلابة النفسية لدى عينة الدراسة مرتفعاً (M=3.65)، مما يدل على أن طلبة المدرسة الثانوية لعرابة البطوف يرون أنفسهم ملتزمين بأهداف ذات معنى، وقادرين على التأثير في مجريات حياتهم، ومستعدين للنظر إلى التحديات باعتبارها فرصاً للنمو لا تهديدات ينبغي تجنبها. ويمكن تفسير هذا المستوى المرتفع من الصلابة في ضوء عوامل متعددة؛ أبرزها أن المجتمع العربي يُربّي أبناءه على قيم الصمود والتكيف مع ظروف ضاغطة ومعقدة، سواء على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الهوياتي، وهو ما قد يُسهم في بناء موارد نفسية داخلية أكثر رسوخاً لدى الشباب (Ungar, 2021). كما أن المرحلة الثانوية بطبيعتها تُتيح للطلبة فرصاً متعددة للتعامل مع الضغوط الأكاديمية وإدارتها، مما يُنمّي لديهم قدرات التكيف والمواجهة (Zhou, Tang, Du, & Chen, 2025). وفي هذا السياق أشار الأحرش و الشول (2022) في دراستهما إلى أن بيئة المدرسة الثانوية تُشكّل سياقاً خصباً لتنمية الصلابة النفسية، إذ تُتيح للطلبة فرص المواجهة والتكيف مع تحديات أكاديمية واجتماعية متنوعة تصقل شخصياتهم وتُعزّز مرونتهم النفسية. وقد احتلت الفقرة القائلة "أعتبر التحديات التي أواجهها فرصةً للنمو والتطور" المرتبةَ الأولى من حيث الموافقة (M=3.20) وهو ما يتوافق تماماً مع بُعد التحدي كما صاغه Kobasa (1979) ويتقاطع مع مفهوم "عقلية النمو" الذي طورته (Dweck, 2006).

وتتسق هذه النتيجة مع ما وثّقته الدراسات في المجتمعات العربية–الإسلامية من دور وقائي تؤديه القيم الجماعية والتضامن الأسري والانتماء الديني في تعزيز الصمود النفسي. فعلى سبيل المثال، كشفت دراسة Xia & et al. (2024) التي أُجريت على عينة واسعة من طلبة المدارس الداخلية في الصين أن الدعم

الأسري ودعم الأقران يؤديان دوراً وقائياً بالغ الأثر في الصحة النفسية، وهو ما يوازي الحاضنة المجتمعية التي توفرها الأسرة الممتدة والمؤسسات الدينية في عرابة (Haj-Yahia, 2016). ويُرجَّح أن التركيز الثقافي على الصبر والمثابرة في الموروث الإسلامي يُعزز بدوره الالتزام والتحكم بوصفهما توجهين شخصيين راسخين (Miari, 1999).

ويُسند هذه النتيجة كذلك ما توصلت إليه دراسة Yildirim & Arslan (2022) التي شملت 1,217 طالباً جامعياً تركياً إبان جائحة كوفيد–19، من أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية المرتفعة حافظوا على أدائهم الوظيفي رغم حدة الغموض وعدم اليقين؛ وهو وضع بنيوي يشبه حالة الغموض السياسي–الاجتماعي المزمنة التي يعيشها المواطنون العرب (Barakat & Muhanna, 2019). وفي السياق ذاته، بيّنت دراسة (Hao, Zhang, & Chen, 2024) على طلبة المرحلة الثانوية في الصين أن الصلابة النفسية تتوسط العلاقة بين الضغط الأكاديمي والصحة النفسية، مما يثبت أنها مورد داخلي فاعل خلال المراحل التنموية الحرجة.

غير أن هذه النتائج تستوجب قراءة نقدية متأنية. فقد أشارت دراسات عدة إلى أن مقاييس الصلابة النفسية المعتمدة على التقرير الذاتي قد تبالغ في التقدير داخل السياقات الثقافية الجماعية التي يُهيمن عليها الرغبة الاجتماعية (Bartone & Bowles, 2020). وقد وثّق الحاج Al-Haj (2002) أن المراهقين العرب في القرى ذات الكثافة العربية المرتفعة كقرى منطقة البطوف يميلون إلى تقديم هوية عامة قوامها الصمود، مع إخفاء الضيق الداخلي. وأكد Hamayil & Danna (2016) لاحقاً أن المراهقين يلجؤون في الغالب إلى استراتيجيات الكبت الانفعالي في السياقات التي تنطوي على السلطة. ومن ثَمّ، فمن المحتمل أن تعكس الدرجات المرتفعة على مقياس الصلابة النفسية –جزئياً على الأقل– تقديماً ثقافياً للقوة لا يعبّر بالضرورة عن مورد نفسي راسخ.

5.2.2 الأمن النفسي

جاء مستوى الأمن النفسي مرتفعاً نسبياً (M=3.65)، مع أعلى موافقة على الفقرة المتعلقة بالثقة بالقدرات الشخصية. ويتوافق ذلك مع الفرضية النظرية التي تؤكد أن الأمن النفسي ليس غياب التهديد فحسب، بل هو حالة تتشكل بفعل الإحساس بالفاعلية الذاتية (Kobasa, 1979; Maslow, 1954). يمكن تفسير هذا المستوى المرتفع على ضوء نظرية Maslow (1942) التي تُؤكد أن الأمن النفسي حاجة إنسانية جوهرية تسبق في أهميتها الحاجات الأعلى في سلّم الحاجات، وأن إشباعها شرط لازم للنمو النفسي السليم. ويُشير المستوى المتوسط المرتفع الذي أبدته العيّنة إلى أن غالبية الطلبة يتمتعون بقاعدة من الاستقرار الوجداني تُمكّنهم من مواجهة متطلبات هذه المرحلة الحرجة، وإن كانت ثمة نسبة من الطلبة لا يزالون في حاجة إلى تعزيز هذا الشعور بالأمان. وقد خلصت دراسة السيد إبراهيم (2024) المنشورة في مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية والنفسية إلى نتائج مشابهة، إذ كشفت عن مستوى متوسط من الأمن النفسي لدى طلبة جامعة جدة مع وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بينه وبين جودة الحياة النفسية، مما يُؤكد أن الأمن النفسي يُمثّل ركيزةً محورية في منظومة الصحة النفسية الشاملة للطلبة في مختلف المراحل الدراسية. وفي ذات السياق، أكدت دراسة المرونة النفسية والأمن النفسي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت (2025) أن الأمن النفسي جاء بمستوى متوسط، مما يُشير إلى أن هذا النمط قد يكون سمةً عامة لدى طلبة المنطقة العربية في هذه المرحلة العمرية.

والمستوى المرتفع نسبياً يبدو مفهوماً نظرياً في ضوء الضغوط المتعددة التي وثّقتها الأدبيات المتعلقة بالمراهقين في المجتمع العربي، من بينها التعرض للصراع السياسي والتمييز المؤسسي والتوتر المزمن بين منظومة القيم التقليدية ومتطلبات الحداثة (Suleiman & Muhanna-Matar, 2017; Abu-Rayya, 2006).

ويتسق هذا النمط مع ما وضحته مراجعة Maeng & et al. (2021) المنهجية الشاملة لثلاث وأربعين دراسة، من أن متوسط معدل انتشار عدم الشعور بالأمان في المدرسة بلغ 19.4% عبر سياقات وطنية متنوعة. وعلى الصعيد المحلي تحديداً، وجدت دراسة Khouri-Kassabri (2008) أن 67% من طلبة المرحلة الثانوية العرب في الشمال أفادوا بتعرضهم لشكل من أشكال التمييز، وهو ما ارتبط بارتفاع مستويات القلق وانخفاض الشعور بالانتماء. وكشفت دراسة Basel, Bartone, & Bowles (2021) أن أحداث مايو 2021 السياسية أفضت إلى قلق حاد وشعور بالعجز لدى 78% من المراهقين العرب في الجليل، مما يكشف هشاشة الأمن النفسي أمام الضغوط السياسية الحادة.

وتقدم دراسة Yi & et al. (2024) منظوراً مكملاً إذ أكدت أن الأمن الأكاديمي يمثل بُعداً محورياً في الأمن النفسي المدرسي، وقد ارتبط بشكل قوي بالانخراط الدراسي. وإن كان طلبة عرابة يؤسسون شعورهم بالأمان على الثقة بقدراتهم الشخصية أكثر من استنادهم إلى الاستقرار البيئي، فقد يكون ذلك استجابةً تكيفية فاعلة في سياق تبقى فيه اليقينية البيئية محدودة هيكلياً.

5.3 العلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي

كشفت الدراسة عن وجود ارتباط طردي موجب قوي وذي دلالة إحصائية عالية بين الصلابة النفسية والأمن النفسي ($r=.74, p< .001$). وتمثل هذه النتيجة الجوهر التجريبي للدراسة وتؤكد صحة فرضيتها الرئيسية التي نصت على ان الطلبة الذين يسجلون درجات مرتفعة على أبعاد الالتزام والتحكم والتحدي يُبلّغون في الوقت ذاته عن إحساس أعمق بالاستقرار الداخلي والشعور بالانتماء والأمان. ويُشير حجم هذا الارتباط إلى أن هذين المتغيرين ليسا مجرد مفهومين متصلين، بل هما موردان نفسيان متشابكان وظيفياً.

فعلى المستوى النظري، يمكن قراءة هذه العلاقة في ضوء ثلاثة أُطر تفسيرية متكاملة: أولها نموذج Kobasa (1979) الذي يرى أن الفرد الملتزم بأهدافه، المتحكم في مساره، الساعي إلى استثمار التحديات فرصاً للنمو، يستطيع بناء إحساس عميق بالاستقرار الداخلي والأمان حتى في مواجهة أعتى الضغوط. أما النظرية الثانية

فهي تابعه لنظرية الحفاظ على الموارد Hobfoll (1989) التي ترى أن الصلابة النفسية تُمثّل مورداً نفسياً قيّماً يُسهم في الحفاظ على سائر الموارد النفسية كالأمن والاطمئنان وتعزيزها. وثالثها نموذج التكيف الإيجابي لذي يُشير إلى أن بناء الكفاءة الذاتية والقدرة على المواجهة يُولّد تدريجياً شعوراً بالأمان من الداخل لا يعتمد على الظروف الخارجية (Ungar, 2021).

وعلى صعيد الدراسات الداعمة، تمتد هذه النتيجة لتُحلّل نتائج مجموعة من الدراسات الدولية المتنوعة. فقد أجرى Chuning & et al. (2024) دراستين مستقلتين أثبتا فيهما أن الصلابة النفسية تعمل عاملاً وقائياً في الصحة النفسية، مع وجود ارتباطات سلبية مع القلق والاكتئاب وإيجابية مع الرفاهية الذاتية. وقد تنبأ إطار Kobasa (1979) الأصلي بهذه الديناميكية تحديداً حيث أفاد فيها ان الفرد الصلب لا يتعامل مع الضغوط بصورة تفاعلية فحسب، بل يحافظ على توجه داخلي ثابت يُحيّد تقييمات التهديد مسبقاً، مما يُبقي على الأمن النفسي ويصونه.

ووسّع Bartone & Bowles (2020) هذا الإطار التفسيري ليشمل عينات عسكرية ومدنية، مبيّنَيْن أن بُعد التحكم في الصلابة النفسية يتنبأ باستراتيجيات المواجهة المركزة على المشكلة، التي تُقلل بدورها من الإحساس بالتهديد. أما في ما يخص الميدان الأكاديمي، وجد Abdollahi & (2018) Noltemeyer أن الصلابة الأكاديمية توسطت العلاقة بين الشعور بالانتماء المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مما يُشير إلى أن الأمن المستمد من الانتماء يتحول إلى طاقة وظيفية عبر مورد الصلابة النفسية.

ومما يستحق الإشارة اليه، أن قوة الارتباط الملاحظة في هذه الدراسة قد تعكس الأهمية الاستثنائية للموارد الداخلية في سياق تظل فيه المصادر الخارجية للأمن محدودة هيكلياً. فقد وثّق Suleiman (2002) أن المراهقين العرب المعرّضين للتمييز المزمن أظهروا رفاهيةً نفسية أدنى وثقةً أقل بالبيئة الاجتماعية الأشمل. وحين يعجز الطلبة عن الاعتماد الكامل على مؤسسات الدولة أو العلاقات الاجتماعية عابرة الثقافات

كمصادر للأمان، يغدو تداخل الصلابة النفسية مع الأمن النفسي أشد إلحاحاً وأكثر وظيفية. وهذا ما تقاطع مع تأطير Maddi (2006) الذي عدّ الصلابة النفسية آليةً تمكّن الفرد من تحقيق الأمن في غياب الظروف الخارجية المثلى.

إضافة الى ذلك، في دراسة اخرى التي فحصت الصلابة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طالبات جامعة حائل (2024) المنشورة في مجلة العلوم التربوية والنفسية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيّرَين ذاتَهما، وإن كانت مستويات الصلابة والأمن في تلك الدراسة جاءت متوسطة مقارنةً بما توصلت إليه الدراسة الحالية. ويُمكن تفسير هذا التباين في ضوء الفوارق في الفئة العمرية، إذ إن طلبة المرحلة الثانوية الذين تناولتهم الدراسة الحالية يمرون بمرحلة من التماسك الهوياتي والوضوح الذاتي قد تكون أقوى مما يعيشه طلبة الجامعة الأولى الذين يواجهون تحديات الاستقلالية والانفصال عن البيئة الأسرية للمرة الأولى. كما أثبتت دراسة المرونة المجتمعية والأمن النفسي في ظل جائحة كوفيد–19 والتي شملت (386) طالباً وطالبة، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الصمود النفسي والأمن النفسي والاجتماعي، في إشارة واضحة إلى أن الموارد النفسية الداخلية تُشكّل درعاً واقيةً تُعزّز الشعور بالأمان حتى في أشد الظروف استثنائيةً وقسوةً (عبدالعزيز، 2021).

مع ذلك، تجدر الأشارة الى أن هناك دراسات أخرى أظهرت نتائجا مغايرة. فمثلا، في دراسة طولية أجراها Biggs, Brough, & Drummond (2024) على 1,273 طالباً في الأكاديمية العسكرية الأمريكية، تبيّن أن الصلابة النفسية ظلت مستقرة نسبياً خلال ستة أسابيع من التدريب المكثف في حين ارتفعت مهارات المرونة النفسية بشكل ملحوظ. وهذا يُلمّح إلى احتمال أن تكون الصلابة والأمن النفسي أكثر تفككاً مما يوحي به الارتباط المقطعي العرضي الذي رصدته دراستنا.

في السياق ذاته، نبّه Luthar, Cicchetti, & Becker (2000) إلى ضرورة التمييز بين مفهومين متباينين: المرونة النفسية بوصفها عملية ديناميكية متغيرة، والصلابة النفسية بوصفها سمة شخصية ثابتة

نسبياً. وقد حذّروا من الوقوع في خطأ افتراض اتجاه التأثير بين هذين المفهومين قبل توافر بيانات طولية تُثبته. فمن الناحية النظرية، لا يمكن الجزم بأن الصلابة هي التي تُنتج الأمن النفسي؛ إذ يحتمل أن يكون العكس صحيحاً، بمعنى أن الأمن النفسي الذي يتشكّل في ظل بيئات أسرية ومدرسية داعمة هو الذي يُرسّخ الصلابة ويُنمّيها (Dias, Cadime, & Matos, 2024)، بل يذهب احتمال آخر إلى أن كلا المتغيرين ينشآن معاً لا بسبب بعضهما، بل تحت تأثير عامل مشترك ثالث، كأسلوب التعلق الآمن، أو القدرة على تنظيم الانفعالات، أو الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي (Natur, 2020).

كما وأضاف Lambert & et al. (2003) أن العلاقة بين التحكم كبُعد من أبعاد الصلابة والرفاهية النفسية تضعف ضعفاً ملحوظاً في السياقات منخفضة الضغط، مما يُرجّح أن قوة الارتباط في دراستنا الحالية تُغذيها جزئياً حدة الضغوط المزمنة في بيئة عرابة. وفي سياقات أقل ضغطاً، قد يكون حجم هذه العلاقة أقل.

5.4 القدرة التنبؤية للصلابة النفسية بالأمن النفسي

أثبت تحليل الانحدار الخطي البسيط أن الصلابة النفسية تتنبأ بمستوى الأمن النفسي تنبؤاً ذا دلاله إحصائية قوية، إذ فسّرت 54.7% من التباين في درجات الأمن النفسي. هذه القيمة تأكد عل أن ما يزيد على نصف الشعور بالأمان لدى طلبة المرحلة الثانوية في عرابة يعود إلى مدى امتلاكهم لخصائص الصلابة النفسية (الالتزام والتحكم والتحدي) في حين تعود النسبة المتبقية 45.3% إلى عوامل أخرى خارج نطاق هذه الدراسة.

ويتوافق هذا مع الإطار النظري الذي صاغه Kobasa (1979) وطوره Maddi (2006)، اللذان عدّا الصلابة موردَ موقف جوهري يشكّل طريقة تقييم الأفراد لبيئتهم واستجابتهم لها؛ وهي عملية تقييمية تُعدّ أساس الإحساس الذاتي بالأمان. وقدّمت دراسة Crowley, Hayslip, & Hobdy (2003) الطولية دليلاً موازياً على القوة التنبؤية للصلابة، إذ كان الالتزام المنبئ الأقوى للنجاح الأكاديمي عبر ثلاث سنوات جامعية. وفي ميدان الصحة النفسية، رصد Kalantar, Khedri, Nikbakht, & Motvalian (2013) ارتباطات

سلبية بين الصلابة والأعراض الاكتئابية، مما يُشير إلى أن الصلابة تُكبح تآكل الأمن النفسي الذي يمثله الاكتئاب.

يجدر التنوية هنا، أنه لا ينبغي أن تُفهم هذه القدرة التنبؤية الكبيرة على أن الصلابة هي المحدد الوحيد أو الرئيسي للأمن النفسي. فقد وصف Bonanno (2004) الصلابة بأنها أحد مسارات متعددة تؤدي إلى التكيف الإيجابي، وتُظهر الدراسات التجريبية باستمرار أن العوامل البيئية لا سيما دعم المعلمين (2025) Cai & Meng والتماسك الأسري Xia & et al., (2024) والانتماء للأقران (Abdollahi & Noltemeyer, 2018) تُسهم إسهاماً مستقلاً في مخرجات الأمن النفسي.

كما وكشف Sepiadou & Metallidou (2022) أن طلبة الصلابة الأكاديمية المنخفضة يميلون إلى التسويف ويعانون ضغطاً أكاديمياً أعلى، لكن الدعم الاجتماعي الكافي عوّض جزئياً هذا القصور، مما يُشير إلى أن العلاقة بين الصلابة والأمن منغمسة في شبكة بيئية أشمل.

ويستحق هنا إيلاء اهتمام خاص لما رصدته Agbaria (2018) من أن 71% من الفتيات المراهقات في الجليل يشعرن بضغط اجتماعي يدفعهن إلى كبت المشاعر السلبية، وأن 58% منهن يلجأن بانتظام إلى الكبت الانفعالي الذي يرتبط بارتفاع مستويات القلق والاكتئاب. فإذا كانت الصلابة النفسية مؤسَّسة جزئياً على الانخراط الأصيل بالقيم والتجارب الحياتية الحقيقية، فإن الأعراف الثقافية التي تُلزم بكبت الانفعالات قد تُضيّق نطاق نمو هذا المورد لدى الطالبات، وإن لم تنعكس هذه التضييقات في الفروق الكمية كما سيتضح لاحقاً.

5.5 الفروق الديموغرافية في الصلابة النفسية والأمن النفسي

لم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصلابة النفسية ولا في الأمن النفسي. ويتسق هذا مع مجموعة من الدراسات التي رصدت تقارباً في الموارد النفسية بين الجنسين في السياقات التعليمية المعاصرة. فقد أجرى Kamtsios & Karagiannopoulou (2015) دراسةً على طلبة جامعيين يونانيين ولم يعثرا على فروق جوهرية في الصلابة الأكاديمية بين الجنسين، عازيَيْن ذلك إلى الضغوط الأكاديمية المشتركة التي تخلق نوعاً من التسوية النفسية. وفي السياق ذاته، لم يجد (Sheard & Golby, 2007) فروقاً جنسية ذات دلالة في التوجه نحو التحدي.

بيد أن هذه النتيجة تتناقض مع تراكم أدبي غزير خاص بالمجتمعات العربية في إسرائيل. فقد وجد Hasan & Leach (2015) أن 73% من مراهقي الجليل العرب يعيشون صراعاً بين القيم الأسرية والتطلعات الشخصية، حيث أن قوه الصراع سجلت مستويات أعلى لدى الفتيات. ووثّقت Bowen (2010) أن 68% من الفتيات المراهقات في الجليل أبلغن عن قيود سلوكية متزايدة عقب البلوغ. وفي سياق قرى البطوف تحديداً، وجد Hamayil (2014) أن الذكور الذين لا يمتثلون لمعايير الذكورة السائدة يواجهون مستويات أعلى من التنمر. وربما يعكس غياب الفروق الجنسية في دراستنا كبتاً للتباين بين الجنسين لا تعادلاً نفسياً حقيقياً؛ وهو احتمال يستدعي التقصي بمنهجيات نوعية قادرة على اختراق السطح الكمي للمقاييس.

أما بالنسبة لمتغير الصف الدراسي، كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الدراسية في الصلابة النفسية والأمن النفسي. حيث أظهرت المقارنات البعدية باستخدام اختبار توكي (Tukey HSD) أن طلبة الصف الثاني عشر يتفوقون تفوقاً دالاً على طلبة الصفين العاشر والحادي عشر في كلا المتغيرين، في حين لم تبلغ الفروق بين الصفين العاشر والحادي عشر درجة الدلالة الإحصائية.

يُعدّ هذا النمط التنموي منسجماً نظرياً ومتقاطعاً مع خطوط متعددة من الأدلة. فنظرية إريكسون للنمو النفسي–الاجتماعي Erikson (1968) تُرسّخ أن المراهقة المتأخرة تتسم بتوطيد الهوية، وهي عملية تُفضي حين تنجح إلى إحساس بالذات أكثر استقراراً والتزاماً. ويؤكد Steinberg (2020) أن المرحلة العمرية الممتدة بين السابعة عشرة والتاسعة عشرة تتميز بتحسن ملحوظ في تنظيم القشرة الأمامية الجبهية للاستجابات الانفعالية، مما يُمكّن من تقييم الذات بصورة أكثر اتزاناً وتحمّل أعلى للغموض –وهما قدرتان تدعمان الصلابة والأمن معاً.

إضافة الى ذلك أثبت Crowley, Hayslip, & Hobdy (2003) أن الالتزام الذي يعد أكثر أبعاد الصلابة تنبؤاً بالنجاح الأكاديمي، يشتد مع تراكم الخبرة الأكاديمية واتضاح التوجهات الهادفة. وفي سياق عرابة تحديداً، يواجه طلبة الصف الثاني عشر امتحانات البجروت، وهي منعطف بالغ الأهمية قد يُحفّز توطيد الهوية وتعبئة الموارد الداخلية.

في المقابل، رصد Putwain & Daly (2014) ارتفاعاً في القلق والضغط الأكاديمي في السنوات السابقة للامتحانات المصيرية، مما كان يُرجّح انخفاضاً في الأمن لا ارتفاعاً لدى طلبة الصف الثاني عشر. ولعل التوفيق بين هذين التوجهين المتعارضين يكمن في أن أثر الضغط على الأمن النفسي يتوقف على مستوى الصلابة: طلبة الصف الثاني عشر ذوو الصلابة الأكثر نضجاً ربما يختبرون ضغوط المرحلة تحدياً ذا معنى (التحدي) وتعبيراً عن التزام بقيم الإنجاز (الالتزام)، فيتحول الضغط الموضوعي إلى مورد ذاتي للأمن.

5.6 الخلاصة

في ضوء ما سبق، تقترح نتائج الدراسة نموذجاً سياقياً يكون فيه الصلابة النفسية موردَ توليد داخلي يعكس الأمن النفسي ويغذيه في آن معاً، وتتشكّل هذه العلاقة بفعل النضج التنموي والسياق الثقافي وطبيعة الضغوط التي يواجهها المراهقون في المجتمع العربي. وتعمل الأبعاد الثلاثة للصلابة بتناغم وتآزر: الالتزام يوفر الركيزة التحفيزية –الإحساس بالمعنى الذي يجعل السعي نحو الأمن أمراً جديراً بالعناء–، والتحكم يوفر

القناعة الفاعلة –الإيمان بأن الجهد الشخصي يُحدث فرقاً، وهي الركيزة الجوهرية لحاجة الأمن كما صاغها (Maslow, 1954)–، أما التحدي فيوفر إطار إعادة التأطير المعرفي الذي يحوّل التهديدات إلى فرص، فيُعيق تآكل الأمن في مواجهة الشدائد.

ويُبدو هذا النموذج انسجاماً تاماً مع ما أرساه كل من Chuning & et al., 2024; Hao, Zhang, & Chen, 2024; Bartone & Bowles, 2020; Maddi, 2006). وهو يتفاعل بشكل خاص مع السياق الثقافي لعرابة البطوف، حيث يجعل التهميش البنيوي للمجتمع المصادرَ الخارجية للأمن غير موثوقة، مما يجعل ترسيخ مواقف الصلابة ضرورةً وظيفية لصون الاستقرار النفسي. وهذه الديناميكية تتصادى مع ما وثّقه (Abu-Rayya & Abu-Rayya, 2009; Suleiman, 2002) من أن الشباب العربي يُطوّر بنى تكيفية معقدة تستند استناداً كثيفاً إلى الموارد الداخلية والأسرية.

5.7 محدودية الدراسة

على الرغم مما تُقدّمه الدراسة من إسهامات، فإنها تنطوي على جملة من المحدودية التي تُقيّد قابلية تعميم نتائجها وعمق تفسيراتها.

- **نطاق العينة وتمثيلها**– أُجريت الدراسة في مدرسة ثانوية واحدة (مدرسة البطوف) في مدينة عرابة، وانتُقيت العينة بأسلوب المتاحية، مما يُضيّق نطاق التعميم. والمجتمعات العربية في المدن المختلطة أو في منطقة النقب أو في المراكز الحضرية كالناصرة تختلف بيئياً وثقافياً اختلافاً جوهرياً قد يُفضي إلى نتائج مغايرة.

- **التصميم المقطعي العرضي**- جُمعت البيانات في لحظة زمنية واحدة، مما يحول دون أي استدلال على السببية أو اتجاه التأثير. فالارتباط القوي بين الصلابة والأمن قد يعكس تأثيراً أحادياً في أي اتجاه، أو تأثيراً متبادلاً، أو تأثير متغير ثالث مشترك. وتصاميم الدراسات الطولية التي تتعقب كلا المتغيرين عبر سنوات المرحلة الثانوية الثلاث ضرورة لاستخلاص مسارات تنموية واتجاهات تأثير.

- **منهجية التقرير الذاتي-** يعتمد كلا المقياسين على التقرير الذاتي، وهو عُرضة للرغبة الاجتماعية والاستجابة بالموافقة ومحدودية الدقة الاستبطانية. وكما أُشير سابقاً، فإن الأعراف الثقافية في المجتمعات العربية قد تُفخّم درجات الصلابة المُبلَّغ عنها ذاتياً. ويُستحسن في الدراسات المستقبلية تثليث هذه البيانات بمؤشرات سلوكية أو تقييمات المعلمين أو الملاحظة المباشرة.

- **عدم توازن تمثيل الجنسين-** ضمّت العينة نسبة أكبر من الإناث 61.1% مقارنة بالذكور 38.9%، مما قد يكون أثّر في تقديرات الانحدار وفي نتيجة عدم وجود فروق جنسية. وينبغي للدراسات المستقبلية أن تسعى إلى توازن أفضل.

- **التحقق من الصدق البنائي-** اقتصر التحقق النفسي–القياسي في الدراسة على ثبات الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ). ويستلزم تعزيز الثقة القياسية إجراء تحليلات عاملية تأكيدية تُتحقق من الصدق البنائي لكلا المقياسين داخل هذه المجموعة السكانية تحديداً.

- **التباين غير المُفسَّر-** فسّر نموذج الانحدار 54.7% من التباين في الأمن النفسي، تاركاً 45.3% غير مُفسَّرة. ومن المتغيرات التي لم تُقَس في هذه الدراسة: أسلوب التعلق، والتماسك الأسري، وجودة العلاقة بين المعلم والطالب، والانتماء للأقران، والمستوى الاجتماعي–الاقتصادي، والتعرض للضغوط السياسية، وبروز الهوية الدينية؛ وهي كلها متغيرات وُثِّق دورها في التنبؤ بالأمن النفسي.

- **التوزيع غير المتكافئ عبر الصفوف-** لم تُوثِّق الدراسة العدد الدقيق لأفراد كل صف، مما يُعسّر تقييم مدى تأثير التفاوت في أحجام المجموعات على نتائج تحليل التباين.

5.8 التوصيات والتوجهات المستقبلية

نتائج الدراسة الحالية من الممكن توظيفها من اجل تطبيق توصيات للممارسة التربوية والإرشادية في المدارس الثانوية، حيث تحمل نتائج الدراسة دلالات عملية واضحة للمرشدين التربويين والمعلمين ومديري المدارس الثانوية في المجتمعات العربية. فنظراً لكون الصلابة النفسية تُفسّر نسبة جوهرية من الأمن النفسي، فإن

التدخلات الموجّهة نحو تعزيز الأبعاد الثلاثة للصلابة تنطوي على إمكانية تحقيق تحسينات ملموسة في شعور الطلبة بالأمان والرفاهية.

يُعدّ بُعد الالتزام من أكثر أبعاد الصلابة النفسية قابليةً للتنمية والتعزيز داخل البيئة المدرسية. ولتحقيق ذلك، يمكن للمدارس أن تُدرج ضمن برامجها الإرشادية أنشطةً تُساعد الطلبة على تحديد قيمهم الشخصية وأهدافهم المستقبلية بوضوح، بحيث لا يُنظر إلى الجهد الأكاديمي على أنه مجرد واجب مفروض، بل باعتباره امتداداً طبيعياً للهوية الشخصية وإسهاماً حقيقياً في خدمة المجتمع. وعلى المستوى التطبيقي، يمكن للمدرسة تنظيم برامج إرشاد أقراني تُتيح للطلبة الجدد التواصل المنتظم مع طلبة الصف الثاني عشر الذين أثبتت نتائج هذه الدراسة تمتعهم بمستويات أعلى من الصلابة والأمن النفسي. فمن خلال هذا التواصل المباشر، يستطيع الطلبة الأصغر اكتساب توجهات تحفيزية إيجابية من أقران ناجحين يشاركونهم البيئة والسياق الثقافي ذاته، مما يجعل النماذج المُقدَّمة لهم أكثر واقعية وأعمق أثراً.

أما فيما يخص بُعد **التحكم**، فيرتبط بُعد التحكم جوهرياً بإيمان الطالب بأن جهوده الشخصية قادرة على إحداث فرق حقيقي في مساره الأكاديمي والحياتي. ولبناء هذا الإيمان وترسيخه، يُنصح بتصميم مهام أكاديمية متدرجة الصعوبة تمنح الطالب فرصة التقدم خطوةً خطوة، وإشراكه في مشاريع يقودها بنفسه، وفتح قنوات حقيقية للمشاركة في بعض قرارات المدرسة. فحين يرى الطالب أن رأيه يُؤخذ بعين الاعتبار، وأن نجاحه مرتبط بجهده لا بعوامل خارجة عن إرادته، تتعزز لديه القناعة بفاعليته الذاتية. وفي هذا الإطار، تبرز نظرية التقرير الذاتي Deci & Ryan (2000) مرجعاً تربوياً بالغ الأهمية، إذ تدعو إلى تقليص الأوامر والقيود الخارجية المفروضة على الطالب، واستبدالها بتقديم مبررات واضحة للمطلوب منه، وإتاحة قدر من الاختيار في طريقة أدائه لمهامه، مما يُحوّل الالتزام من فعل مُكرَه إليه إلى قرار نابع من الداخل.

لتعزيز بُعد **التحدي**، الذي يرتكز على قدرة الطالب في النظر إلى الصعوبات والإخفاقات لا بوصفها دليلاً على العجز، بل بوصفها محطات طبيعية في مسيرة النمو والتعلم. ولتنمية هذه القدرة، يُقترح إدراج مبادئ

"عقلية النمو" التي طوّرتها Dweck (2006) ضمن المواد الدراسية المُدرَّسة باللغة العربية، وذلك من خلال أنشطة وحوارات صفية تُساعد الطالب على إعادة تفسير الفشل الأكاديمي باعتباره خطوة نحو الإتقان لا نهاية للمحاولة. والأجدى من ذلك أن تكون هذه المبادئ مُجسَّدة في نماذج وقصص مستمدة من التاريخ العربي وتراث الحكمة الإسلامية، كقصص العلماء والمفكرين الذين واجهوا العقبات وتجاوزوها. فحين تتبع هذه التوجهات من الهوية الثقافية للطالب ومن الموروث الذي ينتمي إليه، تغدو أكثر عمقاً وأيسر استيعاباً مما لو قُدِّمت له في قالب نظري مجرد.

إضافة الى التوصيات التربوية والتثقيفية، يوجد لهذه الدراسة ابعادا لتطبيق سياسات مدرسية. فبناءًا على الدراسات والأبحاث السابقة، كما في نتائج الدراسة الحالية أيضا، تشير الفروق الدالة بين الصفوف إلى أن الاستثمار في الموارد النفسية يتراكم تدريجياً عبر المرحلة الثانوية، وهو ما يُرجّح التدخل المبكر والمستدام لا المتأخر والتفاعلي. اذ ينبغي دمج برامج التعليم النفسي من الصف العاشر، لا الاقتصار على تقديمها في أوقات الأزمات. وفي ظل التفاوت الموثّق في الإنفاق بين المدارس العربية واليهودية Abu-Saad (2006) الذي يُقلّص الوصول إلى المرشدين وبرامج الصحة النفسية، يُعدّ التوازن في توزيع الموارد شرطاً مسبقاً لأي تغيير مظومي حقيقي.

5.8.1 توجهات البحث المستقبلي

تفتح الدراسة الحالية مسارات بحثية عدة يُوصى بمتابعتها مستقبلاً:

أولاً: الدراسات الطولية– الدراسة الحالية تقتصر على لقطة زمنية واحدة، مما يحول دون تتبع كيفية تطور الصلابة النفسية والأمن النفسي عبر الزمن. لذا، تُوصى الدراسات المستقبلية بتبني تصاميم طولية ترافق الطلبة من الصف العاشر حتى الثاني عشر، بهدف رصد المسارات التنموية لكلا المتغيرين، وتحديد النقاط الزمنية التي يشهد في كل منهما ارتفاعاً أو انخفاضاً، واستجلاء اتجاه التأثير بينهما: هل الصلابة هي التي

تُرسّخ الأمن تدريجياً، أم أن الأمن المتراكم هو الذي يُغذّي الصلابة ويُعمّقها مع مرور الوقت؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة لن تُثري الفهم النظري فحسب، بل ستُحدد أيضاً التوقيت الأمثل للتدخلات الإرشادية.

ثانياً: الدراسات متعددة المستويات – تُعالج الدراسة الحالية الصلابة والأمن النفسي على المستوى الفردي، دون أن تُفرّق بين ما يعود منهما إلى خصائص الطالب ذاته وما يعود إلى السياق الصفي أو المؤسسي. ومن ثَمّ، تُوصى الدراسات المستقبلية باعتماد النماذج الهرمية الخطية التي تُتيح تقدير الإسهام المستقل لكل مستوى: مستوى الطالب (درجة صلابته الفردية)، ومستوى الصف (مناخ الأمان الصفي وأسلوب المعلم)، ومستوى المدرسة (السياسات المؤسسية ومدى توافر الموارد الإرشادية). فمعرفة أيّ هذه المستويات يُفسّر النسبة الأكبر من التباين في الأمن النفسي تُوجّه صانعي القرار نحو نقاط التدخل الأكثر فاعلية وأثراً.

ثالثاً: التصاميم البحثية المختلطة – رغم ما توفره المقاييس الكمية من قدرة على المقارنة والتعميم، فإنها تظل عاجزة عن الكشف عن التجربة الذاتية الداخلية للمراهق. ولذلك، يُقترح الجمع بين الاستبيانات الكمية ومقابلات معمّقة أو مجموعات نقاشية مركّزة تُتيح للمراهقين العرب التعبير بحرية عن كيفية استشعارهم للصلابة والأمن في حياتهم اليومية، وعن الضغوط التي يواجهونها داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع. ويكتسب هذا المنهج أهمية استثنائية في ما يتعلق بالفروق الجنسية؛ إذ أظهرت نتائج الدراسة الحالية غياب فروق دالة بين الذكور والإناث، في حين تُشير الأدبيات إلى أن الضغوط التي تواجهها الفتيات في المجتمعات العربية التقليدية تختلف نوعاً وعمقاً عن تلك التي يواجهها الذكور (Agbaria, 2018; Bowen, 2010). والمقابلات النوعية كفيلة بالكشف عن هذه الديناميكيات الخفية التي تحجبها الدرجات الكمية المجمّعة.

رابعاً: الدراسات المقارنة عبر السياقات – تنتمي عينة الدراسة الحالية إلى مجتمع عربي ريفي ذي كثافة سكانية عربية مرتفعة وبنية اجتماعية تقليدية راسخة. ومن المرجح أن تختلف ديناميكيات الصلابة والأمن النفسي اختلافاً ملحوظاً في سياقات أخرى كالمدن المختلطة (كحيفا واللد والرملة) حيث يكثر التفاعل اليومي مع اليهود، أو في المجتمعات البدوية في النقب التي تعاني من مستويات أعلى من الهشاشة الاقتصادية

وعدم الاستقرار السكاني. كما قد تتباين هذه الديناميكيات بحسب الانتماء الديني، فالمجتمعات المسيحية والدرزية تتمتع ببنى اجتماعية وعلاقات مختلفة مع الدولة تختلف عن تلك السائدة في المجتمعات الإسلامية. وستُمكّن الدراسات المقارنة الشاملة لهذه السياقات المتنوعة من التمييز بين ما هو عام ومشترك في العلاقة بين الصلابة والأمن وما هو خاص بسياق بعينه، مما يُثري الفهم ويُقيّد التعميم في حدوده المعقولة.

خامساً: الدراسات التدخلية التجريبية – تظل النتائج الارتباطية والتنبؤية التي توصلت إليها الدراسة الحالية عاجزة عن إثبات أن تعزيز الصلابة النفسية سيُفضي فعلياً إلى تحسين مستوى الأمن النفسي. ولسد هذه الفجوة، تُوصى الدراسات المستقبلية بتصميم برامج تدخلية قائمة على تنمية أبعاد الصلابة الثلاثة –الالتزام والتحكم والتحدي– واختبار فاعليتها عبر تصاميم تجريبية عشوائية تشمل مجموعات تجريبية وضابطة مع قياسات قبلية وبعدية وتتبعية. ومن الأسئلة الجوهرية التي ينبغي لهذه الدراسات معالجتها: ما المكوّن الأكثر قابلية للتغيير من أبعاد الصلابة؟ وهل التحسن في الصلابة ينعكس آنياً على مستوى الأمن النفسي أم أن الأثر يتأخر ويتراكم على المدى البعيد؟ وهل تختلف فاعلية هذه البرامج بحسب الجنس أو الصف الدراسي أو المستوى الاجتماعي–الاقتصادي؟ إن التوفر على إجابات موثّقة عن هذه الأسئلة هو الشرط الضروري لتحويل نتائج هذا البحث من معرفة نظرية إلى ممارسة تربوية قائمة على الأدلة.

5.9 الخلاصة

تنتهي الدراسة الحالية إلى جملة من النتائج التي تُعمّق فهمنا للعلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى المراهقين في سياق عربي محلي متميز. فقد أثبتت البيانات الميدانية أن الطالب الذي يحمل في داخله قناعات راسخة بالالتزام والتحكم والتحدي لا يواجه الحياة بصورة أفضل فحسب، بل يشعر في الوقت ذاته بقدر أعمق من الاستقرار الداخلي والأمان النفسي. وهذه ليست مصادفة عابرة، بل هي علاقة منهجية موثّقة بأدوات قياسية، وقابلة للتفسير في ضوء نظريات نفسية راسخة.

وإن كانت الأدبيات الدولية قد أثبتت من قبل أن الصلابة النفسية مورد وقائي فاعل، فإن ما تُضيفه هذه الدراسة هو إثبات اشتغال هذه العلاقة داخل سياق بالغ الخصوصية؛ سياق يحمل فيه المراهق هوية مركّبة، ويعيش في ظل ضغوط بنيوية مزمنة، ويتعلم في مدرسة لا تُساوي في مواردها مثيلاتها في المجتمع المجاور. وفي هذه البيئة تحديداً، يتّضح أن الصلابة ليست مجرد سمة شخصية مُستحبة، بل هي ضرورة تكيّفية تُتيح للطالب أن يستمد أمانه من الداخل حين تعجز الخارج عن ضمانه.

كما تكشف الفروق الدالة بين الصفوف الدراسية أن هذه الموارد النفسية لا تنشأ دفعةً واحدة، بل تتشكّل وتتراكم تدريجياً مع كل عام دراسي تُلقي فيه التحديات بظلالها على الطالب ويتجاوزها. وهذا يعني أن المدرسة ليست مجرد مكان لتلقّي المعرفة، بل هي ساحة حقيقية لبناء الشخصية وصقل الموارد النفسية التي ستُوجّه الطالب في مراحل حياته القادمة.

ومن هذا المنطلق، لا تملك هذه الدراسة إلا أن تُنادي بإعادة النظر في أولويات المنظومة التربوية؛ فالصلابة النفسية ليست هامشاً يُضاف إلى المنهج في أوقات الفراغ، بل هي صميم ما ينبغي أن تسعى المدرسة إلى بنائه. وفي مجتمع لا تكفل فيه الظروف الخارجية الأمانَ دائماً، يغدو تزويد الطالب بالقدرة على توليد هذا الأمن من داخله أبلغ ما يمكن أن تُقدّمه المدرسة والأسرة والسياسة التربوية لأجيال تستحق مستقبلاً أكثر استقراراً وثقةً وأملاً.

المراجع العلمية

المراجع العربية:

أبو ربيعة، خليل. (2022). الخصائص النفسية والاجتماعية لطلبة المرحلة الثانوية في المجتمع العربي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18*(3)، 45-67.

الأحرش، يوسف ابو القاسم، و الشول، أشرف مسعود (2022). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمدينة جنزور. *مجلة جامعة الزيتونة*(41).

الجعفري، سلطان. (2023). *الأمن النفسي لدى الطلبة: الأسس النظرية والتطبيقات التربوية*. دار المسيرة.

الحماد، علي. (2023). السياق الثقافي والظواهر النفسية. *مجلة علم النفس الثقافي، 7*(2)، 234-256.

الخلفاوي، أحمد. (2023). الصلابة النفسية كعامل وقائي للصحة النفسية لدى المراهقين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7*(2)، 145-168.

الزبيدي، عبد القوي. (2022). الصلابة النفسية كعملية ديناميكية قابلة للتطور. *مجلة علم النفس التربوي، 14*(1)، 33-58.

الزعبي، أحمد. (2019). *سيكولوجية المراهقة المعاصرة*. دار المسيرة.

الزغلول، عماد. (2018). *علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة*. دار الشروق.

الزهراني، محمد. (2023). الصلابة النفسية والضغوط الأكاديمية. *مجلة علم النفس التربوي، 8*(4)، 234-256.

سلطة الأراضي. (2023). استراتيجة قاع الأراضي. فلسطين.

الشمري، فهد، و عبدالله، محمد. (2020). التنظيم الانفعالي لدى المراهقين وعلاقته باتخاذ القرار. *مجلة العلوم النفسية، 12*(3)، 201-225.

الشهراني، سعيد عائض، و القرني، محمد علي. (2021). الصلابة النفسية كمنبئ بالمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37*(4)، 112-139.

عبدالعزيز، رانيا محمد. (2021). فعالية برنامج إرشادي قائم على الصلابة النفسية في تخفيف الاغتراب النفسي والضغوط لدى طلبة الجامعة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 45(2)، 201-234.

العتيبي، منيرة فهد، و محمد، أحمد حسن. (2019). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(15)، 45–68.

الناصر، محمد. (2021). *الصلابة النفسية وإدارة الضغوط*. دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2018). Academic hardiness: Mediator between school belonging and academic achievement. *Journal of Educational Research, 111*(3), 345-557.

Abu-Rayya, H. M. (2006). Acculturation and well-being among Arab adolescents in Israel. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 411-423.

Abu-Rayya, H. M., & Abu-Rayya, M. H. (2009). Ethnic identity and psychological well-being among Palestinian adolescents in Israel. *Australian Psychologist, 44*(4), 231-241.

Abu-Saad, I. (2006). State-controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist, 49*(8). Retrieved from https://doi.org/10.1177/0002764205284720

Agbaria, Q. (2018). Internet addiction and psychological distress among Arab adolescents in Israel: The mediating role of psychological hardiness. *International Journal of Mental Health and Addiction, 16*(3), 560-574. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s11469-017-982

Al-Haj, M. (2002). Identity patterns among Arabs in Israel. *Ethnic and Racial Studies, 25*(2), 281-301.

Alotaibi, T., Alharbi, B., & Alshammari, A. (2024). Psychological hardiness and online risky behaviors among Saudi adolescents. *Computers in Human Behavior, 146*, 107787.

Al-Sharif, A. (2018). Psychological characteristics of secondary school students. *Journal of Educational Sciences, 20*(1), 33-55.

American College Health Association. (2024). *National college health assessment III: Reference group executive summary.* ACHA.

Auerbach, R. P., & et al. (2024). Mental disorders among college students worldwide. *Journal of Affective Disorders, 350*, 15-27.

Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance and resilience. *Journal of Educational Psychology, 110*(5), 695-708.

Barakat, A., & Muhanna, S. (2019). Psychological hardiness and its relationship to future anxiety among Palestinian university students. *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research, 10*(28), 45-62.

Bartone, P. T. (1999). Hardiness protects against war-related stress. *Consulting Psychology Journal, 51*(2), 72-82.

Bartone, P. T., & Bowles, S. V. (2020). Hardiness, stress, and health. *Military Psychology, 32*(1), 1-12.

Basel, B., Bartone, P. T., & Bowles, S. V. (2021). Hardiness predicts post-traumatic growth and well-being in servicemen and spouses. *Military Medicine, 186*(11-12), 324-331. Retrieved from https://doi.org/10.1093/milmed/usab120

Benishek, L. A., Feldman, J. M., Shipon, R. W., & Saunders, R. (2005). Development of the Academic Hardiness Scale. *Journal of Career Assessment, 13*(1), 59-76. Retrieved from https://doi.org/10.1177/1069072704270274

Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2023). Psychological endurance: A unified model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1189456.

Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2024). Stability of hardiness and growth of resilience. *Journal of Personality, 92*(2), 356-370.

Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period? *Trends in Cognitive Sciences, 18 (10), 593-602., 18*(10), 593-602.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience. *American Psychologist, 59*(1), 20-28.

Bonanno, G. A., Westphal, M., & Mancini, A. D. (2011). Resilience to loss. *Annual Review of Clinical Psychology, 7*, 511-535.

Bowen, G. A. (2010). From qualitative dissertation to quality articles: Seven lessons learned. *The Qualitative Report, 15*(4), 864-875.

Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology, 2*, 74-103.

Buchanan, T., & Smith, J. L. (1992). Psychological hardiness and coping strategies among academic staff. *Higher Education, 24*(4), 415-429.

Cai, L., & Meng, X. (2025). Teacher support and academic resilience. *Educational Psychology, 45*(2), 112-130.

Casey, B. J., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2019). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 21-33.

Central Bureau of Statistics. (2021). *Statistical abstract of Israel.* CBS.

Chen, X., Al-Shorbaji, M., & Wang, L. (2025). The structural relationship between psychological hardiness, coping mechanisms, and mental well-being in educational contexts. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 103421. Retrieved from https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.10

Chuning, Y., & et al. (2024). Psychological hardiness as a protective factor in mental health. *Journal of Affective Disorders, 345*, 88-97. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112664

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Crowley, B. J., Hayslip, B., & Hobdy, J. (2003). Psychological hardiness and academic success. *Journal of College Student Development, 44*(1), 19-34.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. Retrieved from https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dias, P., Cadime, I., & Matos, P. M. (2024). Attachment security and academic adjustment. *School Psychology International, 45*(1), 23-41.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* Random House.

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

Evans, T. T., & et al. (2018). Academic stress in secondary education. *Educational Psychology Review, 30*(2), 457-476.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Ghanem, A. (2001). *The Palestinian-Arab minority in Israel.* SUNY Press.

Haj-Yahia, M. M. (2016). Contextual and collective resilience among Arab families facing political violence and trauma. *Journal of Marital and Family Therapy, 42*(4), 552-568. Retrieved from https://doi.org/10.1111/jmft.12164

Hamayil, H. (2014). The level of psychological hardiness among school counselors in Palestine. *Unpublished master's thesis*. An-Najah National University.

Hamayil, H., & Danna, S. (2016). Psychological hardiness and its relation to job satisfaction among school counselors in Palestine. *An-Najah University Journal for Research (Humanities), 8*, 1615-1642.

Hao, X., Zhang, L., & Chen, Y. (2024). Academic stress and mental health among secondary students. *Journal of Adolescence, 99*, 150-162.

Hasan, N., & Leach, M. M. (2015). Hardiness, stress, and coping among Arab American college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 43*(2), 104-117. Retrieved from https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2015.00067.x

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3). Retrieved from https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513

Horanicova, B., & et al. (2024). Adolescents' narratives of academic resilience. *Qualitative Research in Education, 13*(1), 88-112.

Kalantar, J., Khedri, L., Nikbakht, A., & Motvalian, M. (2013). Effect of psychological hardiness training on mental health of students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3*(2), 114-119.

Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2015). Hardiness and learning strategies. *Learning and Individual Differences, 43*, 1-7.

Khouri-Kassabri, M. (2008). Exposure to discrimination and mental health. *Child Abuse & Neglect, 32*(9), 897-910.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(1), 1-11. Retrieved from https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(3), 311. Retrieved from https://doi.org/10.3390/ijerph14030311

Lambert, C. E., & et al. (2003). Control and well-being in college students. *Journal of Counseling Psychology, 2*, 180-189.

Leonard, S. J., & Cook, S. L. (2015). The role of psychological hardiness in mitigating burnout among human service workers. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance, 39*(4), 315-329.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience. *Child Development, 71*(3), 543-562.

Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow. *American Psychologist, 61*(3), 160-168.

Maddi, S. R. (2021). *Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth.* Springer.

Maeng, J. L., & et al. (2021). School safety and mental health. *Review of Educational Research, 91*(2), 187-224.

Maslow, A. H. (1942). The dynamics of psychological security-insecurity. *Journal of Personality, 10*(4), 331-344. Retrieved from https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1942.tb01911.x

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality.* Harper & Row.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (2008). Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 63*(6), 503-517. Retrieved from https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503

Melhem, T., & Hershkovitz, A. (2018). Social-emotional factors and academic resilience among Arab sector students in Israel. *Computers in Human Behavior, 48*, 420-431. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.012

Miari, M. (1999). Self-identity and alertness among Arab students in Israel. *Journal of Palestine Studies, 28*(3), 66-77. Retrieved from https://doi.org/10.2307/2538309

Natur, N. (2020). Coping strategies and psychological hardiness among Arab school principals during organizational change. *International Journal of Leadership in Education, 23*(4), 411-429. Retrieved from https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1575231

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Pascoe, M. C. (2020). Stress in secondary school students. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 1-16.

Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence.* Basic Books.

Prinstein, M. J., & Giletta, M. (2016). Peer relations and developmental psychopathology. In I. D. (Ed.), & 3rd (Ed.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (Vol. 1, pp. 1-53). John Wiley & Sons.

Putwain, D. W., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety education: The role of psychological hardiness and academic buoyancy. *British Journal of Educational Psychology, 84*(2), 262-277. Retrieved from https://doi.org/10.1111/bjep.12025

Qasem, M. (2020). The role of psychological hardiness in reducing stress among Palestinian teachers. *Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research, 11*(31), 89-104.

Rabinowitz, D., & Abu-Baker, K. (2005). *Coffins on our shoulders: The experience of the Palestinian citizens of Israel.* University of California Press.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal control. *Psychological Monographs, 80*(1), 1-28.

Seery, M. D., & et al. (2013). Whatever does not kill us. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(6), 1025-1041.

Sepiadou, M., & Metallidou, P. (2022). Academic hardiness and procrastination. *European Journal of Psychology of Education, 37*(4), 1023-1040.

Sheard, M., & Golby, J. (2007). Hardiness and performance. *Personality and Individual Differences, 43*(5), 1132-1143.

Smith, A., & Johnson, B. (2021). Adolescents in the digital age. *Journal of Youth Studies, 24*(6), 745-762.

Smooha, S. (2013). Arab-Jewish relations in Israel. *Israel Studies, 18*(1), 1-24.

Steinberg, L. (2020). *Adolescence* (12th ed.). McGraw-Hill.

Suleiman, R. (2002). Identity conflict among Arab adolescents in Israel. *Journal of Social Psychology, 142*(1), 69-86.

Suleiman, R., & Muhanna-Matar, A. (2017). Education and identity among Palestinian youth. *British Journal of Sociology of Education, 38*(6), 889-903.

Thompson, R. J. (2022). Integrative models of hardiness. *Personality and Mental Health, 16*(2), 85-98.

UNESCO. (2017). *School safety and well-being.* UNESCO.

Ungar, M. (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change.* Oxford University Press. Retrieved from https://doi.org/10.1093/oso/9780190095031.001.0001

Wardani, A. (2020). Academic hardiness and well-being. *Journal of Educational Research, 113*(5), 387-398.

World Health Organization. (2024). *Mental health of adolescents.* WHO.

Xia, Y., & et al. (2024). Family support and adolescent mental health. *Children and Youth Services Review, 152*, 107015.

Yaffe, Y., & Seroussi, B. (2019). Internet use among Arab adolescents in Israel and parenting styles. *Computers in Human Behavior, 95*, 128-136.

Yi, H., & et al. (2024). Academic safety and engagement. *Educational Psychology Review, 36*(1), 45-67.

Yildirim, M., & Arslan, G. (2022). Hardiness and intolerance of uncertainty during COVID-19. *Current Psychology, 41*(5), 2822-2834.

Zhou, L., Tang, M., Du, X., & Chen, J. (2025). Correlation between academic hardiness and subjective well-being among teenagers: The chain mediating role of academic passion and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 16,, 16*, 1517977.

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

PSYCHOLOGICAL HARDINESS AND ITS RELATIONSHIP TO PSYCHOLOGICAL SECURITY AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ARRABA AL-BATUF SCHOOLS

By
Haneen Farouq Nassar

Supervisor
Prof. Fayez Mahameed

This Thesis is Submitted in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Master of Clinical Psychology, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus - Palestine.
2026

PSYCHOLOGICAL HARDINESS AND ITS RELATIONSHIP TO PSYCHOLOGICAL SECURITY AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ARRABA AL-BATUF SCHOOLS

By
Haneen Farouq Nassar
Supervisor
Prof. Fayez Mahameed

Abstract

This thesis examines the relationship between psychological hardiness and psychological security among secondary school students in Arraba Al-Batuf. Grounded in Kobasa's (1979) three-component model—commitment, control, and challenge—and Maslow's (1954) conceptualization of psychological security, the research also investigates the predictive power of hardiness and explores differences across gender and grade levels.

Utilizing a descriptive correlational approach, data were collected from a convenience sample of 210 students (38.9% male; 61.1% female) from Al-Batuf Secondary School. Instruments included the Arabic-adapted Psychological Hardiness Scale and a Maslow-based Psychological Security Scale. Statistical analyses conducted using SPSS 25—including Pearson correlation, linear regression, and ANOVA—revealed high levels of both hardiness and security among participants.

Findings indicated a strong positive correlation between the variables, with hardiness significantly predicting 54.7% of the variance in psychological security. While no gender-based differences emerged, twelfth-grade students demonstrated significantly higher levels of both variables compared to tenth- and eleventh-grade students. The study concludes that psychological hardiness serves as a vital protective factor in fostering internal security within complex social contexts. It recommends integrating hardiness-building programs into the secondary curriculum and advocates for longitudinal research to further explore these dynamics across diverse Arab educational settings.

Keywords: psychological hardiness, psychological security, secondary school students, Arraba Al-Batuf, Arab adolescents, predictive modeling