



كلية التربية

المجلة التربوية



جامعة سوهاج

الخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة في مواقف العرض الأكاديمي: دراسة فينومينولوجية تفسيرية (IPA)

إعداد

أنور سمير المطيري

طالب دكتوراة في التوجيه والإرشاد النفسي

جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية

تاريخ استلام البحث: ١٧ أكتوبر ٢٠٢٥ م - تاريخ قبول النشر: ٢٩ أكتوبر ٢٠٢٥ م

مستخلص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف الخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعات السعودية أثناء مواقف العرض الأكاديمي، وفهم المعاني التي يسبغها الطلبة على هذه التجربة في سياقهم الثقافي والاجتماعي. اعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي الفينومينولوجي التفسيري (Interpretative Phenomenological Analysis – IPA)، بوصفه منهجاً يستند إلى الفينومينولوجية والتأويل لفهم الخبرة كما تُعاش من الداخل. تكوّنت العينة من سبعة طلاب وطالبات تتراوح أعمارهم بين (٢٠-٢٩) عاماً من تخصصات جامعية مختلفة، جُمعت بياناتهم من خلال المقابلات الفردية المعمقة، وحُللت باتّباع خطوات سميث وزملائه (٢٠٠٩) لاستخلاص المعاني الجوهرية للظاهرة. أظهرت النتائج أن الطلبة يعيشون القلق الاجتماعي بوصفه خبرة وجودية معقّدة تتجسّد في الجسد الذي يتحول إلى لغة تعبّر عن الخوف والارتباك، وفي الذات التي تجد نفسها محاطة بالتقييم والوصمة تحت نظرات الآخرين، وفي الذاكرة الأسرية والثقافية التي تغذي القلق بمعانٍ ممتدة من الطفولة والتوقعات الاجتماعية. كما بيّنت النتائج أن المشاركين طوّروا استراتيجيات متعددة تجمع بين البعد الديني والروحي، والدعم الاجتماعي والعلاج السلوكي، محاولةً لاستعادة السيطرة على التجربة، بينما لجأ بعضهم إلى الاستعارات والصور الرمزية للتعبير عن عمق معاناتهم الداخلية. وتكشف هذه النتائج أن القلق الاجتماعي في السياق الجامعي السعودي يتجاوز كونه استجابة نفسية مؤقتة يُفهم كخبرة وجودية متشابكة تتقاطع فيها الأبعاد الجسدية والذاتية والثقافية، مما يستدعي تطوير برامج إرشادية جامعية تراعي هذه الخصوصية وتعمل على تحويل القلق من عائق إلى فرصة للنمو والتعلم.

الكلمات المفتاحية: القلق الاجتماعي - الخبرة المعاشة - العرض الأكاديمي - التحليل

الفينومينولوجي التفسيري (IPA) - الطلبة الجامعيون السعوديون

مقدمة

أظهر المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (Saudi National Mental Health Survey) أن ما نسبته ٣٤٪ من السعوديين يعانون من أحد اضطرابات الصحة النفسية في مرحلة ما من حياتهم، ويُعد الرهاب الاجتماعي من أكثرها شيوعاً إلى جانب الاكتئاب الرئيس، واضطراب الوسواس القهري، واضطراب نقص الانتباه/فرط الحركة، واضطراب قلق الانفصال، مما يبرز أهميته كأحد الاضطرابات المركزية في الواقع النفسي السعودي (المسح الوطني السعودي للصحة النفسية، ٢٠١٩)

يشكل القلق الاجتماعي أحد أبرز التحديات النفسية التي تواجه الشباب الجامعي في مختلف البيئات الثقافية، إذ يرتبط بمخاوف التقييم السلبي وصعوبة التفاعل الاجتماعي والظهور أمام الآخرين. وقد أشارت بعض التقديرات إلى أن القلق الاجتماعي يعدّ من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً في المرحلة الجامعية، مؤثراً في الأداء الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والصحة النفسية العامة (Lee et al., 2022). ورغم شيوع هذه الظاهرة، فإن كثيراً من الدراسات التي تناولتها ركزت على المقاييس الكمية والاختبارات النفسية، مما حدّ من قدرتها على الكشف عن المعاني الجوهرية للتجربة الإنسانية كما يعيشها الفرد.

في هذا السياق، ظهرت الدراسات الفينومينولوجية كمدخل نوعي يعنى بفهم الخبرة المعاشة في عمقها الذاتي والوجودي. فقد أوضحت دراسة (Zegrean 2024) أن القلق الاجتماعي لدى الشباب المختلفين ثقافياً لا ينفصل عن ضغوط السياق الثقافي والاجتماعي، مثل توقعات الأسرة، ومعايير الملبس، والضغوط المرتبطة بالاندماج في مجتمع جديد.

بينما أظهرت نتائج دراسة (Lee et al. 2022) أن طلبة الجامعة المصابين بالقلق الاجتماعي يعيشون حالة من الوعي المفرط بالذات ويميلون إلى تجنب الواقع الاجتماعي، وهو ما ينعكس سلباً على مشاركتهم في الحياة الجامعية. ومن زاوية أخرى، كشفت (Broaden 2023) أن الوصول إلى الخدمات الإرشادية الجامعية يُحدث فرقاً ملموساً في تخفيف الأعراض وتحسين التكيف، إلا أن العديد من الطلبة يواجهون صعوبات في طلب الدعم أو الإفصاح عن معاناتهم.

هذه النتائج توضح أن القلق الاجتماعي ليس مجرد استجابة نفسية فردية، بل هو خبرة مركبة تتقاطع فيها العوامل الشخصية والثقافية والمؤسسية. ولعل المنهج الفينومينولوجي

يوفر الأداة الأكثر ملاءمة للكشف عن هذه الأبعاد، إذ يقوم - كما يوضح هوسرل - على العودة إلى الظاهرة كما تُعاش مباشرةً، وتعليق الأحكام المسبقة للوصول إلى جوهر التجربة، سليمان (٢٠٢٣).

وبناءً على ما سبق، تبدو الحاجة ماسة لدراسة تستكشف الخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين في السياق السعودي، للكشف عن المعاني التي يمنحها الأفراد لهذه الخبرة، وكيفية انعكاسها على أدائهم وعلاقاتهم وتكيفهم داخل الجامعة. ومن شأن هذا البحث أن يساهم في إثراء الأدبيات العربية حول القلق الاجتماعي من منظور كافي، كما يفتح المجال أمام توصيات عملية لتطوير الخدمات الإرشادية الجامعية بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة وثقافة المجتمع.

مشكلة الدراسة

من خلال مشاهدات الباحث وممارساته داخل البيئة الجامعية، لاحظ تكرار شكاوى الطلبة من التوتر والارتباك أثناء مواقف العرض الأكاديمي (Academic Presentation Situations)، وتجنب بعضهم الظهور أو المشاركة أمام الآخرين رغم امتلاكهم الكفاءة العلمية. كما لمس الباحث أن هذه الحالات لا ترتبط دائماً بضعف التحصيل أو نقص المهارة، بل بتجربة داخلية أعمق تتعلق بالخوف من التقييم والنظرة الاجتماعية، وهو ما يشير إلى وجود قلق اجتماعي (Social Anxiety) ذي طبيعة وجودية-تأويلية أكثر من كونه مجرد اضطراب سلوكي أو انفعالي.

على الرغم من أن القلق الاجتماعي يُصنّف ضمن أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً بين الشباب والطلبة الجامعيين، فإن معظم الدراسات السابقة تناولته من منظور كمي، حيث ركزت على مؤشرات مثل شدة الأعراض أو ارتباطها بمتغيرات أخرى، دون التعمق في استكشاف الخبرة المعاشة للأفراد الذين يواجهونها. وقد أظهرت بعض الدراسات الأجنبية، مثل دراسة (McManus et al. 2010) أنّ القلق الاجتماعي يمكن فهمه أحياناً كـ "طريقة في الوجود" أكثر من كونه مجرد عرض مرضي، الأمر الذي يعزز الحاجة إلى استقصاء الكيفية التي يعيش بها الأفراد هذه التجربة في حياتهم اليومية.

من جانب آخر، ركزت بعض الأبحاث النوعية على فئات خاصة في المجتمع مثل المعلمين أو الأمهات أو ذوي الإعاقة باستخدام المنهج الفينومينولوجي، وكشفت بعمق عن خبراتهم المعاشة (مثل دراسة الزهراني وأبو الغيث ٢٠٢٢ حول تجارب المعلمات، ودراسة

القثامي واللهبي ٢٠٢٣ حول تجارب الأمهات في جائحة كورونا ودراسة المالكي والعمرى ٢٠٢٥ حول خبرات ما بعد الطلاق) إلا أن هذه الدراسات - على قيمتها - لم تتناول القلق الاجتماعي كخبرة معاشة في السياق الجامعي أو الشبابي. وبذلك تظهر فجوة بحثية تتمثل في:

١. غياب الدراسات الفينومينولوجية التي تكشف عن العمق الوجودي والمعاش للقلق الاجتماعي بين طلبة الجامعات في السياق العربي والسعودي تحديداً.
 ٢. التركيز الكمي السابق على الأعراض والمقاييس، دون استجلاء المعاني والدلالات التي يعطيها الشباب لتجاربهم القلقة.
 ٣. الحاجة لفهم الأبعاد الخفية (مثل الوعي بالذات، الإحساس بالوصمة، الانسحاب الاجتماعي، أو استراتيجيات التكيف) من خلال صوت المشاركين أنفسهم.
- من هنا، تبرز مشكلة هذا البحث في السؤال الآتي:
- كيف يعيش الطلبة الجامعيون خبرة القلق الاجتماعي؟ وما المعاني التي يسبغونها على هذه التجربة في سياقهم الأكاديمي؟

سؤال الدراسة

ما الخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعات السعودية في مواقف العرض الأكاديمي؟

هدف الدراسة

الكشف عن الخبرة المعاشة للطلبة الجامعيين مع القلق الاجتماعي أثناء مواقف العرض الأكاديمي، وفهم المعاني التي يسبغونها على هذه التجربة في سياقهم الأكاديمي.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- إثراء الأدبيات النفسية العلمية: تضيف هذه الدراسة بعداً نوعياً جديداً لدراسة القلق الاجتماعي، من خلال التعمق في الخبرة المعاشة للطلبة بدلاً من الاقتصار على المقاييس الكمية التي تركز على شدة الأعراض فقط.

- تطوير الفهم الفينومينولوجي: يساهم في توظيف المنهج الفينومينولوجي في ميدان علم النفس العربي، ويؤكد جدواه في الكشف عن أعماق الظواهر النفسية والاجتماعية في سياق ثقافي محلي.
 - سد فجوة بحثية: الدراسات السابقة (Lee, 2022؛ Broaden, 2023؛ Zegrean, 2024) ركزت على الخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي في سياقات غربية، بينما لا تزال المكتبة النفسية العربية بحاجة ماسة إلى دراسات نوعية مشابهة تكشف الخصوصية الثقافية للتجربة.
 - إعادة صياغة المفاهيم: يساهم في توضيح أبعاد القلق الاجتماعي كظاهرة وجودية مرتبطة بالوعي بالذات والخوف من التقييم السالب من الآخرين، وهو ما يعمق الفهم النظري للظاهرة.
- الأهمية التطبيقية:
- الإرشاد الجامعي: يزود المرشدين النفسيين والأكاديميين بفهم أعمق لخبرة الطلبة مع القلق الاجتماعي في مواقف العرض، مما يساعد على تصميم برامج إرشادية أكثر واقعية وفاعلية.
 - تحسين البيئة الأكاديمية: يقدم توصيات عملية لتطوير أساليب التدريس والتقييم بحيث تراعي الأبعاد النفسية للطلبة الذين يعانون من القلق الاجتماعي.
 - استراتيجيات التكيف: يكشف عن الطرق التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع قلقهم، مما يوفر أساساً لبناء استراتيجيات تدخلية نفسية إرشادية وقائية علاجية يمكن تطبيقها داخل الجامعات.
 - إفادة صناع القرار: يفتح المجال أمام مسؤولي الجامعات ووزارة التعليم لاعتماد سياسات تراعي الصحة النفسية للطلبة، خصوصاً في المواقف التعليمية التي تثير القلق.
 - التأهيل المهني: يساعد الطلبة على تطوير مهارات العرض والتفاعل الاجتماعي، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستقبلهم الأكاديمي والمهني.

مصطلحات الدراسة

الخبرة المعاشة (Lived Experience)

تُعرّف الخبرة المعاشة بأنها: "تمثيل لكل التجارب والاختيارات والمعارف التي يكتسبها الفرد من المجتمع والثقافة واللغة المستخدمة في التواصل، وهي لا تقتصر على كيفية عيش التجربة، بل تشمل أيضًا كيف تُستبطن وتشكل حياة الفرد وفهمه" (Afifah et al., 2025, p. 32).

القلق الاجتماعي (Social Anxiety)

القلق الاجتماعي اضطراب نفسي يتمثل في خوف شديد ومستمر من المواقف التي قد يتعرض فيها الفرد لتقييم الآخرين، مما يؤدي إلى تجنب تلك المواقف أو تحملها مع ضيق شديد

(American Psychiatric Association, 2013)

مواقف العرض الأكاديمي (Academic Presentation Situations)

مواقف تعليمية رسمية مباشرة يُطلب فيها من الطالب التحدث أمام زملائه أو أساتذته لتقديم مشروع، بحث، ورقة علمية أو تقرير شفهي، وتمثل أحد أشكال التقييم الاجتماعي أمام الاقران والأساتذة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تهدف الدراسة إلى استكشاف الخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعات السعودية في مواقف العرض الأكاديمي.

الحدود المنهجية: تعتمد الدراسة على المنهج النوعي الفينومينولوجي التفسيري وفق IPA.

الحدود الزمانية: جُمعت البيانات وتمّ التحليل بين ٢٠٢٤-٢٠٢٥

الحدود المكانية: مناطق (جدة - أبها - الرياض) بالمملكة العربية السعودية.

دراسات سابقة

هدفت دراسة Mohammadi et al. (2019) إلى التعرف على الأبعاد الثقافية لتجربة القلق الاجتماعي لدى الأفراد في إيران. اعتمدت الدراسة على المنهج الكيفي باستخدام المقابلات شبه المنظمة مع عينة مكونة من ١٦ مشاركًا (٦ ذكور و ١٠ إناث). أظهرت النتائج خمس فئات رئيسة شملت: خبرات القلق، المعتقدات الجوهرية، أسباب القلق، التأثيرات

في مجالات الحياة، واستراتيجيات المواجهة، وأكدت أن الثقافة تلعب دورًا محوريًا في تفسير الظاهرة.

هدفت دراسة Woodgate et al. (2020) إلى استكشاف أبعاد الألم المصاحب للقلق لدى الشباب. استخدمت الدراسة المنهج الفينومينولوجي الهيرمينوطيقي من خلال مقابلات مفتوحة وأسلوب "Photovoice" على عينة من ٥٨ شابًا يعانون من القلق وأسرهم في كندا. بينت النتائج أن القلق يرتبط بأربعة أشكال من الألم: الجسدي، النفسي-العاطفي، الاجتماعي، والتعبير الرمزي عن المعاناة.

هدفت دراسة Luan et al. (2022) إلى استكشاف الخبرة المعاشة للطلاب الجامعيين الذين يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي في المواقف الاجتماعية. استخدمت الدراسة المنهج الفينومينولوجي التحليلي وفق أسلوب كولايزي، وأجريت على عينة مكونة من ٧ طلاب جامعيين في الصين. أظهرت النتائج أربع ثيمات أساسية تمثلت في: الوعي الذاتي المشوّه، الخوف من ردود الفعل السلبية من الآخرين، التجربة النفسية-الجسمية السلبية، والرغبة القوية في الحصول على العلاج.

هدفت دراسة Lee et al. (2022) إلى فهم تجارب القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة داخل البيئة الأكاديمية. استخدمت الدراسة المنهج الفينومينولوجي التفسيري (IPA) من خلال مقابلات شبه منظمة مع عينة من ٨ طلاب في إنجلترا. توصلت النتائج إلى بروز خمس ثيمات رئيسة أبرزها: الوعي الذاتي المستمر، وتجنب الواقع، إضافة إلى تأثير القلق الاجتماعي في الأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي للطلاب.

كما هدفت دراسة Broaden (٢٠٢٣) إلى استكشاف تجارب الطلاب الجامعيين المصابين باضطراب القلق الاجتماعي عند الاستفادة من خدمات الدعم النفسي الجامعية. اعتمدت الدراسة المنهج الفينومينولوجي الهيرمينوطيقي، وأجريت على عينة من ١٠ طلاب في الولايات المتحدة. أظهرت النتائج سبعة محاور رئيسة أهمها: بدء أعراض القلق منذ الطفولة، وجود تشخيص مزدوج لدى بعض المشاركين، التأثير السلبي للعلاقات الأسرية، المعاناة الجسدية والنفسية، إضافة إلى تأثيرات واضحة في الأداء الأكاديمي، وتجربة إيجابية مع خدمات الدعم والإرشاد.

وهدف دراسة Kristiansen (٢٠٢٣) إلى تحليل القلق الاجتماعي من منظور فينومينولوجي-وجودي بالتركيز على البعد الزمني للخبرة المعاشة. اعتمدت الدراسة على

روايات ذاتية لأشخاص مشخصين باضطراب القلق الاجتماعي. أظهرت النتائج أن القلق الاجتماعي يرتبط باضطراب في إدراك الزمن، حيث يعيش الأفراد إحساسًا بزمن مقيد وموجه نحو "الموت الاجتماعي"، مما يعمق خبرة الرفض والشعور بالعجز.

هدفت دراسة Schmidt et al. (2024) إلى بناء نموذج مفاهيمي يصف اضطراب القلق الاجتماعي استنادًا إلى البيانات الرقمية والتقارير الذاتية. اعتمدت الدراسة المنهج الكيفي الكمي المدمج من خلال تحليل ١١ دراسة منشورة إلى جانب ٥٣٥,٥٤٤ منشورًا رقميًا على منصة Reddit تخص ١١٨,٠٤٠ مستخدمًا. أظهرت النتائج أن القلق الاجتماعي يظهر في ثلاث فئات من الأعراض (الجسدية، والأفكار التلقائية السلبية، والمشاعر) وفئتين من التأثيرات (الوظائف الاجتماعية، والوظائف التعليمية والمهنية).

وهدف دراسة Zegrean (2025) إلى استكشاف القلق الاجتماعي لدى الشباب من خلفيات ثقافية متنوعة. استخدمت الدراسة المنهج الفينومينولوجي التفسيري (IPA) على عينة مكونة من ٤ مشاركين مقيمين في إنجلترا. أظهرت النتائج أن السياق الثقافي والاجتماعي يلعب دورًا أساسيًا في تشكيل القلق الاجتماعي، حيث برزت ثيمات مثل: فرط الوعي بالذات، الإحساس بالأحكام السلبية من الآخرين، ضغط التوقعات الأسرية والثقافية، إلى جانب استراتيجيات متنوعة للتكيف.

تعقيب على الدراسات السابقة

تكشف الدراسات السابقة (Luan, 2022؛ Lee, 2022؛ Broaden, 2023؛ Kristiansen, 2023؛ Zegrean, 2025) عن أن القلق الاجتماعي ليس مجرد اضطراب سريري محصور في أعراض نفسية أو جسدية، بل هو ظاهرة معاشة (Lived Phenomenon) تظهر في الوعي الذاتي المفرط، والخوف من تقييم الآخرين، الإحساس بالزمن المشوّه، وتوتر العلاقة مع الذات ومع الآخر. هذا ما يجعل المنهج الفينومينولوجي الأقدر على النفاذ إلى جوهر التجربة، لأنه يعيدنا إلى الخبرة الأصلية كما يعيشها الفرد، لا كما تُقاس أو تُشخص.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة وأوجه التفرد في الدراسة الحالية

استفادت الدراسة الحالية من ثراء الأدبيات السابقة التي تناولت القلق الاجتماعي من منطلقات فينومينولوجية وجودية متعددة، حيث أسهمت هذه الدراسات في توجيه البناء المنهجي والتأويلي للبحث وتحديد مساراته النظرية.

أولاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

- منهجية الدراسة: اعتمد الباحث على المنهج الفينومينولوجي التفسيري (IPA) انطلاقاً من نجاح هذا المنهج في الدراسات السابقة (Lee, 2022؛ Broaden, 2023؛ Zegrean, 2025) في الكشف عن المعاني الجوهرية للخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي.
- أدوات جمع البيانات: استفاد الباحث من تصميم المقابلات شبه المنظمة التي استخدمتها دراسات Broaden (٢٠٢٣) و Woodgate et al. (٢٠٢٠)، من حيث الانفتاح على التجربة الإنسانية وترك المجال للمشاركين للتعبير عن معاناتهم وأفكارهم بلغة ذاتية حرة.
- الإطار التفسيري: مكّنت النتائج السابقة — خصوصاً لدى Luan (٢٠٢٢) و Kristiansen (٢٠٢٣) — الباحث من توسيع أفق التحليل، بإدخال أبعاد جديدة مثل الوعي الذاتي المشوّه، والبعد الزمني للخبرة، بما يعمّق الفهم الوجودي للقلق الاجتماعي.
- البعد الثقافي: بيّنت الدراسات (Mohammadi et al., 2019؛ Zegrean, 2025) الدور المحوري للثقافة في تشكيل معنى القلق الاجتماعي، مما وجّه الدراسة الحالية إلى التركيز على البيئة السعودية بوصفها سياقاً ثقافياً-اجتماعياً فريداً تتداخل فيه القيم الجمعية مع التصورات الفردية للذات والآخر.
- الجانب الجسدي-الانفعالي: أظهرت نتائج Woodgate et al. (٢٠٢٠) أن القلق يتجسد كألم نفسي وجسدي في آن، وهو ما استثمرته الدراسة الحالية في تحليل انعكاس التجربة الجسدية أثناء مواقف العرض الأكاديمي على الإحساس بالذات والآخر.

ثانياً: أوجه التفرد والتميّز في الدراسة الحالية

- السياق الثقافي المحلي: تعد الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تناولت القلق الاجتماعي من منظور فينومينولوجي في البيئة الجامعية السعودية، مسهماً في نقل النقاش من السياقات الغربية إلى فضاء عربي محلي يعكس الخصوصية الثقافية والقيم الاجتماعية للمجتمع السعودي.

- الموقف التطبيقي المحدّد: تميّزت الدراسة بتحديد موقفٍ واقعي دقيق هو موقف العرض الأكاديمي، بوصفه مشهّدًا تتكثّف فيه عناصر القلق الاجتماعي، مما يمنحه قيمة تطبيقية عالية في الميدان التربوي والجامعي.
- المنظور الوجودي التحليلي: اعتمد الباحث المفاهيم الهايدغرية الثلاثة — العالم المحيط (Umwelt)، والعالم مع الآخرين (Mitwelt)، والعالم الذاتي (Eigenwelt) — إطارًا لنفكيك الخبرة في أبعادها الجسدية والعلاقية والذاتية، وهي مقارنة لم تُوظّف في الدراسات السابقة بهذا التكامل.
- تحويل المنظور من التشخيص إلى المعنى: بخلاف الدراسات التي ركّزت على الجوانب السريرية للقلق الاجتماعي، ركّزت الدراسة الحالية على المعنى الذي يمنحه الطالب لتجربته، في محاولة لفهم القلق لا كعرض مرضي بل كخبرة وجودية تلامس جوهر العلاقة بين الذات والعالم.
- الإثراء النظري العربي: تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات العربية من خلال توطيق المنهج الفينومينولوجي التفسيري (IPA) في الدراسات النفسية المحلية، وإثبات قدرته على تفسير الظواهر النفسية والاجتماعية في السياقات العربية.
- البعد التطبيقي والإرشادي: تفتح الدراسة آفاقًا جديدة لتصميم برامج إرشادية جامعية تراعي البعد الوجودي-الثقافي للقلق الاجتماعي، وتعمل على مساعدة الطلبة في تحويل القلق من تجربة مثبّطة إلى تجربة تُسهم في بناء الحضور الأصيل والثقة بالذات.

منهج الدراسة

منهج وإجراءات الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الكيفي الفينومينولوجي بوجه خاص وفق التحليل الفينومينولوجي التفسيري (Interpretative Phenomenological Analysis – IPA) كما صاغه سميث وزملاؤه، بوصفه إطارًا يركّز على الخبرة المعاشة من منظور المشاركين أنفسهم مع مراعاة البعد التأويلي للمعنى (Smith, Flowers, & Larkin, 2009)؛ (Eatough & Smith, 2017). وينطلق هذا النهج من ثلاث ركائز: (أ) الوصف الظاهراتي للتجربة كما تُعاش، (ب) التأويل بوصفه حركة دائرية لفهم المعنى، (ج) النزعة التفريدية (Idiography) بتحليل كل حالة على حدة قبل المقارنة عبر الحالات. واتبعت الدراسة مبدأ

تعليق المسلّمات (Bracketing/Reflexivity) قدر المستطاع للحدّ من تحيّزات الباحث أثناء القراءة الأولى وتدوين الملاحظات، على أن يتقدّم التحليل تدريجيًا من الوصف إلى بناء وحدات المعنى والموضوعات الناشئة ثم تجميعها في عناقيد كبرى وصياغة سردية تفسيرية نهائية.

المشاركون في الدراسة

يشكّل مجتمع الدراسة طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية. وقد أشار Creswell & Poth (٢٠١٩) إلى أن العينات الفينومينولوجية تتراوح غالبًا بين (٣-١٥) مشاركًا. وبناءً على ذلك، تم اعتماد اختيار قصدي وفق معايير إدراج واضحة:

- (١) طالب/ة جامعي/ة أثناء فترة جمع البيانات،
- (٢) امتلاك خبرة مباشرة مع القلق الاجتماعي في مواقف العرض الأكاديمي،
- (٣) العمر بين (٢٠-٢٩) سنة.

تكوّنت العينة من سبعة مشاركين (٤ ذكور، ٣ إناث) تنوّعت تخصّصاتهم ومناطقهم الجامعية؛ وتم شرح هدف الدراسة وحقوقهم (الانسحاب/الامتناع) قبل المقابلات، كما أُتيح لهم الاطلاع على مسودة النتائج الأولية وإبداء الملاحظات. يوضح الجدول خصائصهم الأساسية:

جدول الخصائص الأساسية لأفراد العينة (جدول رقم ١)

م	الجامعة	المنطقة	العمر	التخصص	الجنس	الرمز
١	جامعة الملك سعود	الرياض	٢٦	تربية خاصة	ذكر	ح ١
٢	جامعة الإمام محمد	الرياض	٢٤	حاسب آلي	ذكر	ح ٢
٣	جامعة الملك عبدالعزيز	جدة	٢٢	علم نفس	أنثى	ح ٣
٤	جامعة الملك عبدالعزيز	جدة	٢٦	قانون	ذكر	ح ٤
٥	جامعة الملك خالد	أبها	٢٥	علم نفس	أنثى	ح ٥
٦	جامعة الملك سعود	الرياض	٢١	رياض أطفال	أنثى	ح ٦
٧	جامعة الملك خالد	أبها	٢٤	أصول تربية إسلامية	ذكر	ح ٧

أداة الدراسة وإجراءاته

أُستُخدمت المقابلة الفردية المعمّقة بوصفها الأنسب لاستكشاف الخبرات المعاشة ظاهريًا، إذ تُدار كمحادثة هادفة حول ظاهرة محددة مع أقل عدد ممكن من الأسئلة الموجهة، بما يتيح اتساع الحكي وثرأ المعنى (العازمي وآخرون، ٢٠٢٣).

بدأ الباحث بتوضيح مفهوم "الخبرة المعاشة" للمشاركين، ثم طرَح السؤال المحوري: "ما الخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي؟" مع أسئلة توليدية تتبعية عند الحاجة. أُجريت جميع

المقابلات عن بُعد عبر Zoom بعد توقيع موافقات مستنيرة، وتراوحت مدتها بين (٣٥-٥٥) دقيقة.

وقد أكد عبدالكريم (٢٠٢٤) على ضرورة أن يتسم البحث النوعي بالعمق والاتساق المنهجي في جميع مراحله بدءاً من تحديد الظاهرة وحتى استخراج المعاني الجوهرية، وهو ما راعاه الباحث في تحليله الفينومينولوجي القائم على المقابلات الفردية المعمقة. إجراءات المصادقية والموثوقية

لتحسين جودة النتائج، اتُخذت الإجراءات الآتية:

- إعداد بروتوكول منظم يحدد خطوات المقابلة وجمع البيانات وتحليلها.
 - تنوع العينة جغرافياً (الرياض/جدة/أبها) لالتقاط التنوع السياقي للخبرة.
 - إجراء تحقق عضوي (Member Checking) بعرض المسودة الأولية للنتائج على المشاركين للتأكد من دقة الاقتباسات ومطابقتها لخبراتهم.
- اعتمد الباحث في تعزيز جودة الدراسة على معايير الثقة في البحوث النوعية التي أشار إليها عبدالكريم (٢٠٢٤)، من حيث المصادقية والاعتمادية والتأكيدية والقابلية للنقل، إذ تم استخدام المراجعة من قبل الأقران والتحقق من المعاني لدى المشاركين بعد التحليل. تحليل البيانات (وفق خطوات IPA)

انسجمت إجراءات التحليل مع توصيف Smith et al (٢٠٠٩) و Eatough &

Smith (٢٠١٧) على ست محكات تحليلية متداخلة:

القراءة الأولية والانغماس: قراءة النصوص كاملاً مرّات متعددة لتكوين فهم أولي غير مصنّف. الملاحظات الأولية (Initial Noting): تدوين ملاحظات وصفية (ما قيل)، ولغوية (كيف قيل: استعارات/إيقاع/توكيد)، ومفاهيمية (ماذا يعني ذلك وجودياً وسياقياً).

توليد الموضوعات الناشئة (Emergent Themes): ضغط الملاحظات في وحدات

معنى مختصرة تعبر عن جوهر الخبرة.

البحث عن العلاقات (Clustering): تجميع الموضوعات في عناقيد كبرى توضّح البنية الداخلية للتجربة.

التحليل عبر الحالات (Cross-case): مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بعد إتمام

التحليل الظاهراتي لكل حالة على حدة (منهج تفريدي).

الصياغة السردية النهائية: دمج العقائد في سرد تفسيري مدعم باقتباسات مباشرة تمثل صوت المشاركين.

عملياً، جرى تفريغ المقابلات وتنظيمها أولاً في (Word)، ثم استيرادها إلى MAXQDA لإدارة البيانات، والقيام بالترميز البنوي وتتبع الروابط بين الوحدات النصية. واكتسب التحليل طابعاً تكرارياً (Iterative) يتحرك بين الجزئيات والنصوص الكاملة، وبين كل حالة ومجمل الحالات، مع الحفاظ على المسافة التأملية (Reflexivity) بوصف الباحث متخصصاً في علم النفس الإرشادي، فقد سعيت إلى تعليق افتراضاتي الشخصية حول القلق الاجتماعي أثناء التحليل من خلال كتابة يوميات تأملية بعد كل مقابلة.

الترميز الأولي وبناء الفئات

الترميز الأولي (Coding)

استناداً إلى الحالات (ح ١-٧) تبين ما يلي:

أعراض جسدية: تعرق، رجفة، تسارع ضربات القلب، جفاف فم، غص/قولون، إسهال، برودة الأطراف. الحالات: (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧).

أعراض نفسية: خوف، شعور بالفشل/العار، خجل، انفصال عن الذات، نوبات هلع/انطفاء داخلي.

الحالات: (٢-٣-٥-٧) وتظهر بدرجات متفاوتة لدى بقية الحالات).

مثيرات القلق: عيون الآخرين/التقييم الأكاديمي، التوقعات الأسرية، النقد في الطفولة، الصدمات العائلية (انفصال/توتر أسري). الحالات: (٢-٥-٦-٧) وتظهر إشارات لدى (٤).

التجربة أثناء العرض: نسيان، انقطاع الكلام، ارتباك، تفسير سلبي للنظرات، تجنب العروض. الحالات: (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧).

المعاني المرتبطة بالعرض: اختبار وجودي، محكمة علنية، وصمة اجتماعية، مسؤولية أمام الجماعة. الحالات: (١-٢-٣-٤-٥-٧).

استراتيجيات التكيف: دينية/روحانية (استغفار، دعاء، أذكار/رقية)، معرفية-سلوكية (تنفّس عميق، تدريج، CBT)، اجتماعية (تشجيع ودعم). الحالات: (١-٢-٣-٥-٦).

الاستعارات/الصور: قفص داخلي، غرفة مرايا مشوهة، محكمة علنية، مسرح مظلم. الحالات: (١-٢-٣-٥-٦-٧).

بناء الفئات (Axial Coding)

بتجميع الرموز الأولية ظهرت الفئات التالية:

أعراض القلق الاجتماعي

جسدية: تعرق، رجفة، مغص/إسهال، جفاف فم، تسارع ضربات القلب. (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧)

نفسية: خوف، فشل/عار، خجل، انفصال عن الذات، هلع. (٢-٣-٥-٧)

مصادر القلق

اجتماعية/ثقافية: الخوف من الوصمة، صرامة التوقع الاجتماعي، الحضور أمام الجماعة. (٢-٥-٦-٧)

أسرية: نقد الطفولة/غياب الدعم/انفصال الوالدين/توتر البيت. (٢-٥-٧) مع إشارات لدى (٤).

التجربة أثناء العرض

اضطراب الأداء: نسيان، انقطاع الكلام، قراءة سلبية للنظرات، تجنب. (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧)
فجوة بين تقييم الذات وتقدير الآخرين (الميل للتصغير الإنجاز). (٢-٣-٧)

استراتيجيات التكيف

دينية/روحانية: استغفار/دعاء/رقية. (١-٢-٣-٥-٦)

معرفية-سلوكية: تنفّس/تدرّج/ CBT. (١-٣-٥-٦)

اجتماعية: دعم/تشجيع. (١-٢-٣)

المعاني الوجودية

العرض كاختبار للذات والكيونة. (١-٢-٥)

العرض كمحكمة/وصمة. (٣-٤-٧)

العرض كإعادة إنتاج لخدلانٍ أسري قديم. (٥-٧)

الصور/الاستعارات

ققص داخلي، مرايا مشوّهة، مسرح مظلم، محكمة علنية. (١-٢-٣-٥-٦-٧)

الموضوعات الرئيسية وتكرارها عبر الحالات

انتهى التجميع (Clustering) إلى خمس موضوعات عليا:

أ) الجسد كلفة للقلق: الأعراض الجسدية كلفة أولى تفصح للقلق. (١-٢-٣-٥-٦-٧)

ب) الذات بين التقييم والوصمة: الحضور أمام الجماعة كتهديد للهوية. (٢-٣-٤-٧)

(ج) العائلة والسياق الثقافي كضاغط: المقارنة/النقد/الانفصال الأسري يُعيد إنتاج الخوف. (٢-٧-٥)

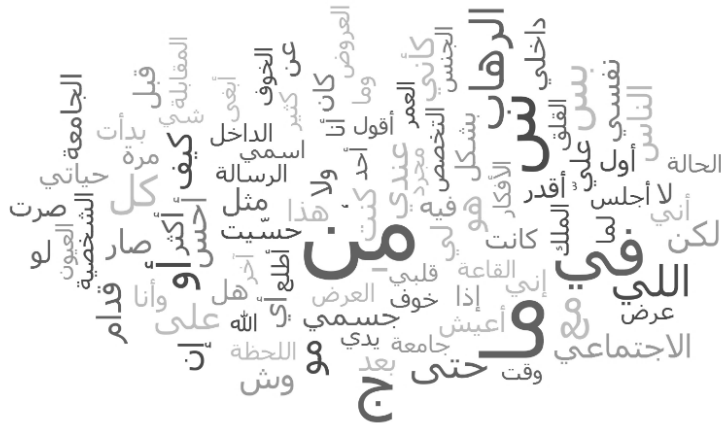
(د) الاستراتيجيات بين الدين والدعم والعلاج: تتنوع مسارات المواجهة وتداخلها. (١-٢-٣-٥-٦)

(هـ) الاستعارات كخرائط للمعنى: صور مكثفة تنظم الفوضى الداخلية. (١-٢-٣-٥-٦-٧)

جدول تكرار الموضوعات عبر الحالات (جدول رقم ٢)

الموضوع الرئيس	الحالات	التكرار	% النسبة
الجسد كلغة للقلق	٧-٦-٥-٤-٣-٢-١	٦	٪١٠٠
الذات بين التقييم والوصمة	٧-٤-٣-٢	٤	٪٥٧,١
العائلة والسياق الثقافي	٧-٥-٢	٣	٪٤٢,٩
الاستراتيجيات (دين/دعم/علاج)	٦-٥-٣-٢-١	٥	٪٧١,٤
الاستعارات كخرائط للمعنى	٧-٦-٥-٣-٢-١	٦	٪٨٥,٧

غيمة الكلمات الأكثر ظهورًا (شكل رقم ١)



صورة عن غيمة الكلمات التي ظهرت أثناء التحليل عبر الحالات

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف الخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعات السعودية أثناء مواقف العرض الأكاديمي، وفهم المعاني التي يسبغها الطلبة على هذه التجربة في سياقهم الاجتماعي والثقافي. ومن أجل تعميق هذا الفهم، اعتمد الباحث على

المفاهيم الوجودية الثلاثة — العالم المحيط (Umwelt)، العالم مع الآخرين (Mitwelt)، والعالم الذاتي (Eigenwelt) — كإطار تأويلي لتفكيك التجربة في أبعادها الجسدية، والعلاقية، والذاتية (البرثين، ٢٠١١).

وقد اتبع الباحث توجيهات العبدالكريم (٢٠٢٤) في عرض النتائج النوعية، إذ قُدمت الموضوعات الرئيسية مدعومة بالاقتباسات المباشرة التي تعكس صوت المشاركين دون تدخل من الباحث، مراعيًا خصوصية السياق الثقافي والاجتماعي.

وقد أفضت المقابلات المتعمقة مع الحالات السبع إلى استخلاص خمس موضوعات كبرى تشكل البنية العميقة للخبرة المعاشة، وهي:

- (١) الجسد كلفة للقلق، (٢) الذات بين التقييم والوصمة، (٣) العائلة والسياق الثقافي، (٤) الاستراتيجيات بين الدين والدعم والعلاج، (٥) الاستعارات كخرائط للمعنى.
- فيما يلي عرضٌ تفصيلي لهذه الموضوعات وتحليلها ومناقشتها في ضوء الأدبيات الفينومينولوجية والدراسات السابقة.

الموضوع الأول: الجسد كلفة للقلق

تُظهر المقابلات مع المشاركين أن الجسد هو المدخل الأوضح لفهم القلق الاجتماعي، إذ لا يعمل بوصفه مجرد وعاءٍ للأعراض، بل فاعلاً رئيساً في إنتاج التجربة ذاتها. ففي لحظة العرض، يتقدّم الجسد إلى المشهد قبل الوعي والكلمات، ليعبّر بلغته الخاصة عن الاضطراب والرغبة. فالارتجاف، وتسارع النبض، وجفاف الفم ليست مجرد أعراض فيسيولوجية، بل رسائل وجودية تُترجم ما لا تستطيع اللغة قوله. يقول (ح١): «إذا نادوا اسمي أقدم، أحس الأرض تهتز تحت رجولي، قلبي يدق كأنه طبل حرب، يدي ترجف وصوتي يطلع متقطع». هنا يتحدث الجسد عن خوفٍ متجذّر، سابقٍ على الفكر، يضع صاحبه في حالة مواجهة مع ذاته والعالم. وتؤكد (ح٢) هذا الانكشاف بقولها: «القاعة بالنسبة لي مثل ساحة محاكمة، جسمي يتجمد وقلبي يدق بسرعة كأن الوقت توقف». أما (ح٣) فتصف التجربة بحدّة جسدية قائلة: «قبل العرض بأيام ما أنام، أحس رعشة، تعرق، جفاف فم، ودقات قلبي تطلع من صدري». وتكمل (ح٥): «مجرد فكرة أن الدكتور يذكر اسمي تخلي بطني ينقبض، وأروح الحمام أكثر من مرة»، بينما يلخص (ح٧) التجربة بعبارة كاشفة: «قبل العرض أحس كأني محكوم بالإعدام».

هذه المقابلات ترسم ملامح وحدة الجسد والنفس في لحظة القلق، فالجسد هنا لا يعكس المعاناة بل يصوغها، ويصير الوجود الإنساني بكلّيته منخرطاً في حدثٍ حسيٍّ متوتر.

ووفقاً لميرلو-بونتي (Merleau-Ponty, 1945)، فإن الجسد ليس "شيئاً في العالم"، بل هو وسيلتنا للوجود فيه؛ من خلاله ندرك العالم ونتعرف ذاتنا. بهذا المعنى يصبح الجسد لغةً ثانية للذات، تكتب انفعالاتها بالارتجاف والانكماش بدل الكلمات، حتى تبدو كل رعشة بمثابة جملة تقول: أنا مكشوف أمام العالم.

ومن هذا المنظور، تغدو القاعة الجامعية فضاءً أنطولوجياً مشحوناً، لا مجرد مكانٍ للتعلم، إذ تتكاثر فيه عناصر حسية — كالإضاءة والصمت ونظرات الجمهور — تُعيد تشكيل علاقة الطالب بجسده. فالقلق لا يُختبر كفكرة، بل كحدثٍ جسديٍّ مائل، يتكرر كقطسٍ يومي يختبر فيه الفرد هشاشته أمام الآخرين.

تُظهر الأدبيات الحديثة أن القلق الاجتماعي لا يُختبر بوصفه استجابةً لحظية فحسب، بل كبنية زمنية ممتدة يتداخل فيها الماضي الشخصي مع الحاضر المُعاش. فبحسب تحليل Rudenko و (Tasenko 2024)، تظهر اضطرابات القلق في انقطاع علاقة الفرد بـ«الزمن المعاش»؛ إذ تتكثف اللحظة الحاضرة لتغدو فضاءً مغلقاً يهيمن عليه التوتر، فيفقد الإنسان قدرته على الانسياب داخل تجربته اليومية. من هذا المنظور، يمكن فهم لحظة العرض الأكاديمي كتجمّد للزمن، يعيش فيه الطالب تجربته كـ«آنٍ دائم» لا مخرج منه، وهي ذاتها اللحظة التي تتحوّل فيها الجسدية إلى مسرحٍ للقلق وانفصالٍ عن العالم.

تكشف نتائج هذه الدراسة أن حضور القلق يبدأ جسدياً قبل أن يُدرك معرفياً، حيث يتكلم الجسد بلسانٍ صامتٍ من رعشةٍ وتعرقٍ وتسارعٍ نبضيٍّ، وكأن الإنسان يستعيد عبر جسده ذاكرة الخوف الأولى التي لم تُترجم بعد إلى كلمات. وهنا تتجسد فكرة «الجسد المعاش» عند ميرلو-بونتي، الذي يرى أن الجسد ليس موضوعاً خارجياً، بل هو وسيطنا الأساسي للكشف عن العالم وإعادة إنتاج المعنى في التجربة الشعورية.

كما يتقاطع هذا الفهم مع رؤية هايدغر (Heidegger, 1962) حول "الوجود-في-العالم"، حيث يعيش الإنسان دائماً من خلال جسده وفي العالم لا خارجه. فالقلق الاجتماعي، في جوهره، ليس حالة انفعالية عابرة، بل شكل من أشكال الوجود يكشف هشاشة الكائن حين يُعرض ذاته للنظر العلني. وفي تلك اللحظة يصبح الطالب مثلاً على "الدازين المنكشف"، الذي يختبر ذاته كموضوعٍ في عيون الآخرين.

ويمتد هذا المعنى عند سارتر (Sartre, 1943/2003)، إذ تتحول نظرة الآخر إلى صورة تُعيد تشكيل الذات. فعندما يدرك الطالب أن العيون تترصده، يفقد سلطته على جسده

ويغدو "شيئاً منظوراً"، أي ذاتاً مشيئة لا تملك جسدها بل تملك به. فالجسد، في هذه اللحظة، يصبح مكان القلق لا موضوعه، وصدئٍ للاغتراب بين الذات ونظرة الآخرين.

ويرى ريكور (Ricoeur, 1977) أن الجسد في مثل هذه الحالات يتحدث بلغة تأويلية، فالعرشة أو الاحمرار ليست مجرد تفاعلات بيولوجية بل استعارات حية تعبر عن المعنى الخفي للخبرة. فالجسد في القلق الاجتماعي يخلق "تصاً رمزياً" يعيد صياغة المعاناة بلغة الإيماءة، بين الرغبة في الظهور والخوف من الانكشاف.

وقد دعمت الأدبيات الحديثة هذا الفهم الفينومينولوجي؛ إذ أوضح Lee et al. (2022) أن القلق الاجتماعي يتجسد في وعي ذاتي مفرط يتركز على مراقبة الذات وتقييمها المستمر، بحيث تتحول التجربة إلى حالة من الانكشاف المفرط أمام الآخرين، تُعيد تشكيل علاقة الطالب بجسده والعالم المحيط به.

كما أشار Rudenko & Tasenko (2024) إلى أن اضطرابات القلق تظهر في اختلال العلاقة بين الفرد وجسده المعيش، حيث تتغير خبرة الإنسان بجسده كفضاء للوجود وتعبير عن ذاته، مما يكشف عن اضطراب في بُعد «التجسد» الذي تُعنى به الفينومينولوجيا في فهم المعاناة النفسية. ويقابل ذلك في رواية أحد المشاركين (ح٧) قوله: «أحس كأني محكوم بالإعدام»، في إشارة إلى تجربة وجودية يشعر فيها الفرد بأن جسده لم يعد حليفاً له، بل عبئاً يقيده داخل حدوده.

وفي المقابل، أظهرت دراسة Bhatti et al. (2025) أن إعادة الاتصال بالجسد داخل البيئة الطبيعية مكنت الأطفال من تجاوز حدود المرض والشعور بالعجز، إذ تحول الجسد من كيانٍ مهتدٍ ومقيدٍ إلى وسيلةٍ للتحرر والتمكين؛ فالمشاركة في الأنشطة الطبيعية أوجدت إحساساً جديداً بالقدرة والسيطرة، وجعلت الجسد يُختبر لا بوصفه موضعاً للضعف، بل فضاءً للحضور والقوة.

غير أن السياق الأكاديمي السعودي — كما تشير الدراسة الحالية — يحمل الجسد معنى اجتماعياً مضاعفاً، إذ يُقرأ الارتباك أو الرجفة بوصفهما دلالتين على ضعف الشخصية أو قلة الاتزان، لا كتعبيرٍ عن توترٍ إنساني طبيعي. وهنا يصبح الجسد واجهةً تمثل الجماعة، وكل خللٍ فيه يُفسر كوصمة اجتماعية تمس الذات والجماعة معاً.

كما لاحظ Pahmi et al. (2025) أن التوتر الجسدي في المواقف الأكاديمية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بصورة الذات المهنية والاجتماعية، إذ يُترجم أي اضطراب في الأداء

الجسدي داخليًا كتهديد للهوية. وهذا ما يظهر جليًا في أقوال المشاركين حين يصبح الجسد "رهان الهوية" أمام نظرات الآخرين.

أوضحت (Pinkard (2024 أن القلق الاجتماعي لدى المراهقين لا ينشأ بمعزلٍ عن السياق الأسري، بل يتفاعل ضمن منظومةٍ وجدانيةٍ متبادلة تربط الأمهات بأبنائهن. فالأمهات في هذه الدراسة عبّرن عن أن تجارب القلق لدى أبنائهن تترك أثرًا مباشرًا على تفاعلهن العاطفي وسلوكهن اليومي، إذ يسعين إلى تهيئة بيئة آمنة واستجاباتٍ حانية تخفف من حدة القلق وتمنح أبنائهن شعورًا بالاحتواء. ومع تكرار هذه التفاعلات، تتكوّن أنماط علائقية يُعاد فيها تشكيل المشاعر بين الطرفين؛ حيث يصبح قلق المراهقين محقّرًا لتكيفاتٍ أموميةٍ مستمرة تشمل تعديل الروتين اليومي وتبدّل المشاعر بين الارتباط والانفصال، مما يعكس الطبيعة المتشابكة للعلاقة بين القلق الاجتماعي والعلاقات الأسرية.

ويظهر Broaden (٢٠٢٣) أن الوصمة لا تنتهي بانقضاء الموقف الاجتماعي، بل تُستبطن في الوعي الذاتي لتتحول إلى «رقابة داخلية» تُعيد إنتاج القلق في مواقف لاحقة. فالمشاركون وصفوا كيف ترافقهم «عين الآخر» حتى بعد مغادرتهم القاعة، لتظل حاضرة في ذاكرتهم كصوتٍ ناقدٍ يذكرهم بتجربتهم السابقة ويغذي الخوف من التقييم المستقبلي.

وبناءً على هذه القراءات، يمكن القول إن الجسد لا يعكس القلق الاجتماعي، بل يؤسسه؛ فهو الفضاء الذي يُنطق فيه القلق، والوسيط الذي تتحول عبره المعاناة إلى معنى محسوس. فكما قال ميلرو-بونتي، «الجسد هو منظورنا على العالم»، ومن خلاله يُختبر القلق كخبرة وجودية تُعري شاشة الكائن أمام الآخر. وفي القاعة الأكاديمية، يتجسد هذا القلق في لحظةٍ متوترةٍ بين الرغبة في الظهور والرغبة في الاختفاء، بين أن يكون الإنسان مرئيًا... وأن ينجو من الرؤية في الوقت ذاته.

الموضوع الثاني: الذات بين التقييم والوصمة

تكشف المقابلات أن العرض الأكاديمي لا يُختبر كأداء معرفي محض، بل كاختبارٍ يمسُّ هوية الطالب وكرامته الاجتماعية. هنا لا يخاف المشاركون من الخطأ العلمي بقدر ما يخافون من الانكشاف أمام سلطة النظرة. يقول (ح٢): «العرض بالنسبة لي أكبر من مطلب جامعي، هو اختبار وجودي... المجتمع ما يقيمني بدرجاتي، بل بحضوري وشكلي وثقتي». ويصف (ح٧) التجربة كـ«محكمة علنية»: «أنا أقف في القفص... الكل يتحول لقضاة يراقبونني». وتقول (ح٣): «أي نظرة أفسرها كسخرية... كأني في غرفة مليانة مرايات مشوهة

تبينني أضعف وأبشع». وتختصر (ح٥): «الخوف الحقيقي هو من الإحراج العلني، أني أكون موضع سخرية».

تدفع هذه المقابلات إلى قراءة فينومينولوجية ترى أن الذات لا تتعثر لقلة معرفة، بل لفرط الوعي بالآخر. فالعين تتحول إلى سلطة تعيد تشكيل علاقة «الأنا» بالعالم بوصفها علاقة تقييم دائم. في أفق هايدغر عن «الوجود-مع-الآخرين» (Mitwelt)، تتكوّن الذات عبر علاقاتها، غير أن هذه العلاقات—في القلق الاجتماعي—تغدو مصدر تهديد لا تحقق؛ إذ تُدرك الذات نفسها كـ«موضوع منظور إليه» لا «فاعل يرى». هذا التحول من الفاعلية إلى الموضوعية هو ما يمنح الوصمة بُعدها الوجودي: الخوف من أن تُختزل الهوية في لحظة تعثر واحدة.

تدعم الأدبيات هذا التصوّر؛ فقد أظهرت دراسة (Lee et al. (2022 أن الطلبة ذوي القلق الاجتماعي يعيشون حالة من الوعي الذاتي المفرط، إذ تُصبح نظرات الآخرين بمثابة مساحة تفتيش دائم للذات تُعاد فيها صياغة صورتها وتقويمها. تتجاوب مع ذلك استعارة (ح٣) «غرفة المرايات المشوهة»، بوصفها تمثيلاً بصرياً لـ«تشويه الذات»؛ إذ يرى الطالب نفسه كما يتخيل أن الآخرين يرونه، لا كما يعيشها هو. وتظهر (Broaden (2023 أن الوصمة لا تنتهي بانقضاء الموقف الاجتماعي، بل تُستبطن في الوعي الذاتي لتتحول إلى «رقابة داخلية» تُعيد إنتاج القلق في مواقف لاحقة. فالمشاركون وصفوا كيف ترافقهم «عين الآخر» حتى بعد مغادرتهم القاعة، لتظل حاضرة في ذاكرتهم كصوتٍ ناقدٍ يذكرهم بتجربتهم السابقة ويغذي الخوف من التقييم المستقبلي.

ويكشف بُعدٌ ثقافيّ أوسع كما في (Zegrean (2025 أن الخوف من الرفض يتضاعف في الثقافات الجمعية، حيث تُمنح «النظرة» قيمةً أخلاقيةً وتمثيلية. فلا يُقرأ التعثر كخللٍ عابر في الأداء، بل كمساسٍ بصورة الشخص وعائلته ومكانته الاجتماعية. ينسجم هذا مع قول (ح٢): «المجتمع ما يقيمني بدرجاتي، بل بحضوري وشكلي وثقتي»، حيث يتحوّل العرض الأكاديمي إلى اختبار انتماء وكرامة، لا مجرد مطلب دراسي.

ويُضيف (Rudenko & Tasenko (2024 منظوراً زمنياً لفهم اضطرابات القلق، مؤكّدين أن هذه الاضطرابات تنطوي على خللٍ في بنية التجربة الزمنية، حيث يفقد الفرد إحساسه بانسياب الزمن الطبيعي ويتكثّف الحاضر في هيئة لحظة مغلقة تُحبس فيها الذات داخل توترها. وفي هذا الإطار، يمكن قراءة ما عبّر عنه أحد المشاركين في التجربة الميدانية

بوصفه صورةً لهذا "الزمن المأزوم": تتكثف اللحظة على المنصة كحاضرٍ مطلق «لا مهرب منه»، فتُلقي الذات فيه (*Thrownness*) وتُجبر على أن تُرى. وهكذا يتحوّل العرض الأكاديمي إلى اختبار أنطولوجي تتقاطع فيه أبعاد الآخر والزمن والهوية.

تشير (Pinkard 2024) إلى أن الإحساس بالوصم لا ينشأ من الداخل فحسب، بل يتجذر في البنى العلائقية التي تحيط بالفرد منذ الطفولة. فطريقة استجابة الأمهات والمربين لمظاهر القلق أو الانسحاب الاجتماعي تُسهم في بناء شعورٍ ضمنيٍّ بالخجل والخوف من التقييم. وتوضح الدراسة أن هذه الخبرات المبكرة تُستعاد في مراحل لاحقة على هيئة أنماط وجدانية متكررة، تجعل الفرد يعيش القلق كما لو كان صدىً لعلاقات قديمة لم تُفهم بعد، مما يفسر ظهوره المبكر في السياقات الأسرية والتعليمية.

على الطرف المقابل، كما أشار (Bhatti et al. 2025) إلى إمكان قلب المعادلة حين تتحول البيئة من فضاء حكمٍ إلى فضاء استقبال؛ إذ تسمح الأطر الآمنة التي تهيئها الطبيعة بإعادة امتلاك الذات لصورتها الجسدية والنفسية، فيخفت أثر الوصمة المرتبطة بالمرض، ويعلو حضور التمكين الذي يعيد للذات إحساسها بالقدرة والانتماء إلى العالم. لا تشير نتائج (Pahmi et al. 2025) صراحةً إلى البنية الاجتماعية للهوية، غير أن ما عرضته من مظاهر القلق أمام التقييم الأكاديمي يمكن تأويله في ضوء الفينومينولوجيا الاجتماعية بوصفه اضطرابًا في صورة الذات المهنية والاجتماعية داخل شبكة تقييمات متبادلة، حيث يغدو الأداء العلني مجالًا حساسًا يهدد استقرار الهوية أمام الآخر.

خلاصة ذلك: القلق في مواقف العرض ليس مجرد انفعال عابر، بل بنية رمزية تُعرّف الذات من خلال عين الآخر. إنه صراعٌ أنطولوجي بين «ذاتٍ تتعلم» و«ذاتٍ تُرى»: الأولى تطلب الفهم والمشاركة، والثانية تخشى أن تُختزل في نظرةٍ واحدة. لذا يستمر أثر الحدث بعد انقضائه كذاكرة جسدية ونفسية تُسكن علاقة الفرد بالآخرين، ويغدو تجاوز الوصمة رهينًا بتحويل الفضاء الأكاديمي من مسرح تقييمٍ إلى مجال حضورٍ مشترك يخفف وطأة الانكشاف ويمنح المعرفة فرصة أن تُقال دون محاكمة.

الموضوع الثالث: العائلة والسياق الثقافي

تُظهر مقابلات المشاركين أن جذور القلق في مواقف العرض الجامعي لا تنبت في حاضر القاعة وحده، بل تمتد إلى تاريخ عائلي وثقافي مبكر صاغ معنى «النظرة» و«العيب» و«الخطأ». فالجامعة، في هذا الفهم، ليست حدثًا منفصلًا، بل مشهدًا مُعادًا لذاكرة من

المقارنات والنقد والتوقعات. يقول (ح ٢): «من وأنا صغير أسمع: أنت ضعيف... وشوف إخوك كيف أفضل منك. هالكلمات حفرت فيني. لما أقدم عرضاً اليوم، أحس نفس النظرة القديمة تتكرر». وتضيف (ح ٦): «كبرت في بيت فيه توتر ونقد ومقارنات... لازم دائماً أثبت نفسي عشان أقبل. نفس الإحساس يرجع مع كل عرض». وتربط (ح ٥) القلق بانفصال الوالدين ووحشة العيش منفردة: «الوحدة والفراغ العاطفي يطلعون مضاعفين وقت العرض». ويُجمل (ح ٧): «بيت مليون توتر... كلمة (أنت غلطان) أكثر شي أسمعه. لذلك صرت أخاف من أي خطأ قدام الناس، أحسه فضيحة».

تدل هذه المقابلات على أن الخطأ الأكاديمي يُحمّل معنىً جمعيًا يتجاوز الشخص إلى العائلة والسمعة، وقد بينت دراسة (Zegrean (2025 أن الضغوط الأسرية والثقافية تُعد من أبرز محددات القلق الاجتماعي لدى الشباب، إذ تُحمّل الفرد مسؤولية تمثيل قيم أسرته ومجتمعه، مما يجعل الفشل الشخصي يُفهم ضمناً كإخفاق جماعي. وهو ما ينسجم مع ما تشير إليه الأدبيات الثقافية إلى تضخيم الفشل الفردي في البيئات الجمعية بوصفه تهديداً أو وصمةً أسرية. بهذا المعنى، لا يصعد الطالب إلى المنصة بصفته «فرداً أكاديمياً» فحسب، بل بوصفه «ابناً» و«مُمثلاً» لعائلة وقيم اجتماعية أوسع.

وهنا تتقاطع العوالم الثلاثة التي يعتمدها الإطار الوجودي: في العالم مع الآخرين (Mitwelt) تُستعاد سلطة المقارنة والحكم؛ وفي العالم المحيط (Umwelt) تُعاد صياغة القاعة كساحة اختبارٍ جماعي؛ بينما في العالم الذاتي (Eigenwelt) يعيش الطالب توتراً زمنياً بين الطفل المُوبّخ والحاضر المُراقب.

فينومينولوجياً، يصف هذا التكوين ما يمكن تسميته بـ «الزمن المعاش للذاكرة»؛ فالماضي لا يمضي، بل يحضر كطبقة دلالية تُعيد تشكيل الحاضر (Merleau-Ponty، ١٩٤٥). وفي روايات المشاركين، تعمل «عين المعلم/الأب/الأخ الأكبر» كاستعارةٍ مُهيمنة تُستدعى تلقائياً حين تتكثف «عين الجمهور» في القاعة، وهو ما لاحظته أيضاً طلبةٌ في سياقات أخرى (Lee et al., 2022): تجارب إحراج وتوبيخ مبكر تُنشط خوف الظهور لاحقاً كلما تشابه المشهد.

يتمدّ تكوين القلق الاجتماعي من حدود الفرد إلى شبكة العلاقات الأسرية، تُظهر (Pinkard (2024 أن استجابات الأمهات للقلق الاجتماعي لدى أبنائهن لا تقتصر على التخفيف من الأعراض، بل تُسهم - عن غير قصد - في إعادة إنتاجها داخل النسق الأسري.

فقد بينت الأمهات في الدراسة أن محاولات الحماية، وتجنبّ المواقف المثيرة للقلق، وتقديم الطمأنينة المفرطة، تصبح مع الوقت جزءًا من نمطٍ تفاعليٍّ دائمٍ يعيد ترسيخ الحساسية تجاه التقييم الاجتماعي. وبهذا تتحول الأسرة إلى فضاءٍ وجدانيٍّ تُتداول فيه مشاعر الخوف والتوتر بوصفها استجاباتٍ مألوفة، حيث يُكتسب من خلالها أسلوب خاص في إدراك الذات والآخر. ومن هذا المنظور، لا يُفهم القلق الاجتماعي كخبرةٍ فرديةٍ معزولة، بل كظاهرةٍ علائقيةٍ تتشكل عبر التفاعلات اليومية بين الأم والمراهق، وتُعاد صياغتها في المراحل اللاحقة من الحياة ضمن سياقاتٍ اجتماعيةٍ جديدة، كالمجتمع الجامعي.

ثقافيًا، تُعاد صياغة النجاح والفشل ضمن نسقٍ قيميٍّ يمنح الظهور العام دلالةً أخلاقية—كما تكشف الخبرات التعليمية في بيئاتٍ قريبة (Pahmi et al., 2025). هنا يُقرأ الثبات والوقار على المنصة كعلامات اتزانٍ ودينٍ وأدب، بينما تُفهم الرجفة أو التعثر بوصفها خللاً في الشخصية لا توترًا إنسانيًا. هذا التأويل يزيد كثافة القلق ويحوّل العرض إلى اختبار كرامةٍ وانتماء، وهو ما يلحظه قول (ح ٢): «المجتمع ما يقيمني بدرجاتي، بل بحضوري وشكلي وثقتي».

ومن منظورٍ زمني—أنطولوجي، يظهر (Rudenko & Tasenko (2024 اختلال القلق كتعثرٍ في علاقة الذات بالعالم والتاريخ؛ فالذات لا تعيش لحظةً معزولة، بل تجربةً متراكبةً تتجاوز فيها أصوات الماضي مع مشهد الحاضر. لذلك يتبدى العرض الجامعي بوصفه استمرارية سرديّة: الطالب مكان الطفل، الجمهور مكان الأسرة، و«التقييم» ترجمةً حديثةً لـ«النقد» القديم.

على المستوى الإجرائي، تُشير نتائج بيئاتٍ آمنة خالية من التقييم المباشر (Bhatti et al., 2025) إلى إمكان تفكيك مفعول الذاكرة المثقلة حين تتحول المنصة من مسرح حكمٍ إلى مجال استقبالٍ ومشاركة. فإعادة تصميم ممارسات الصف—تعليقات بلا تجريح، نمذجة تدريجية للعرض، محاكاة منخفضة المخاطر، اعتراف صريح بشرعية التوتر—لا تعالج العرض ذاته فحسب، بل تُعيد تأويل التاريخ الذي يحمله الطالب معه إلى القاعة.

خلاصة القول: القلق الاجتماعي في العرض الأكاديمي ليس استجابةً ظرفية بل بنيةً ثقافية—عائلية تُعاد صياغتها في كل ظهور علني. تتضافر فيها الذاكرة العائلية مع النظام الجمعي للمعاني لتجعل الخطأ حادثةً تمس الهوية والسمعة. ومن ثم، فإن فهم التجربة ومعالجتها يتطلبان تدخلًا يطال السرديات المؤسّسة (الطفولة، قيمة العيب، سلطة المقارنة)

بقدر ما يطال مهارات الأداء؛ أي نقل المنصة من مقام الامتحان إلى مقام الحضور، حيث يُتاح للذات أن تتعلم دون أن تُحاكم.

الموضوع الرابع: الاستراتيجيات بين الدين والدعم والعلاج

على الرغم من ثقل التجربة، لم يظهر المشاركون بوصفهم خاضعين تمامًا لقلقهم، بل بوصفهم ذواتًا فاعلة سعت إلى ابتكار طرائق متعددة لترويض الخوف واستعادة التوازن. فقد طوّر كل منهم ما يمكن تسميته بـ «نظام حماية» شخصي، تتنوع عناصره بين الروحي والدعمي والعلاجي، ليصبح القلق تجربةً قابلة للعيش لا للمحو. يقول (ح١): «قبل العرض أستغفر، أتنفس بعمق، أشرب مويه باردة. كلمة تشجيع من صديق أو دكتور تسوي فرق كبير». وتوضح (ح٥): «جربت العلاج السلوكي المعرفي (CBT) ... التقدّم كان بطيئًا لكنه محسوس». أما (ح٣) فتعبّر عن انتقالها بين الأدوية والرقية: «جربت الأدوية النفسية، زاد وزني وتعبت أكثر، بعدها اتجهت للرقية والصلاة والأنكار. أحس بالراحة مؤقتًا، بس القلق يرجع إذا وقفت قدام الناس». وتضيف (ح٦): «أقرأ القرآن وأقول لنفسي "أنتِ قادرة" ... دعم صديقاتي يساعدني بس الإحساس بالهشاشة باقي». بينما يقرّ (ح٢) بفقدان الأمل بعد تجربة العلاج الدوائي: «استمرّيت على السيروكسات ست شهور، ما حسّيت بفرق، حسّيت نفسي في دوامة».

تُظهر هذه الأصوات أن الاستراتيجيات الثلاث — الدينية، السلوكية، والاجتماعية — تتكامل لتعيد للذات شيئًا من وكالتها أمام تهديد الظهور. فالاستغفار يمنح المعنى، والتنفس يمنح السيطرة، والتشجيع يمنح الانتماء. ومع ذلك، يظل القلق حاضرًا؛ لا يُمحى بل يُعاد تأويله.

أولاً: البعد الديني-الروحي

يمثل اللجوء إلى الإيمان في وعي المشاركين تحصيلًا وجوديًا أكثر منه طقسًا تعبديًا. فالدعاء والذكر وإعادة قراءة الموقف بوصفه ابتلاءً أو اختبارًا روحيًا يمنح التجربة بعدًا من القبول والمعنى، ويحوّلها من معاناة إلى وعي بالذات. ويتسق ذلك مع ما أشار إليه Rudenko & Tasenko (2024) من أن التعامل مع اضطرابات القلق لا يتحقق بإنكارها أو قمعها، بل بفهمها في سياقها الوجودي، عبر مقارنة فينومينولوجية تُعيد تأويل التجربة في أفق المعنى الشخصي؛ أي بالانتقال من الخوف بوصفه انفعالًا غامضًا إلى الفهم بوصفه انكشافًا للذات في العالم.

وتشبه هذه الممارسة ما وصفه (Bhatti et al. (2025) في سياق الحضور التأملي (mindful presence)، حيث يُستعاد الانسجام بين الجسد والروح من خلال انتباهٍ مطمئن للحظة الراهنة، يتيح للفرد أن يهدأ داخل جسده ويعاود الإنصات لإيقاع الطبيعة من حوله. فكلًا المسارين — التأمل أو الدعاء — لا يرميان إلى الانفصال عن العالم، بل إلى إعادة وصل الإنسان به واستعادة حضوره المتناغم داخله.

ثانيًا: البعد المعرفي-السلوكي

تُظهر تجارب العلاج السلوكي المعرفي لدى المشاركين أثرًا ملموسًا وإن كان بطيئًا وغير دائم، مما يؤكد أن العلاج النفسي في السياق العربي يحتاج إلى جذرٍ قيمي ومعنوي كي يستمر أثره. رغم أن (Pahmi et al. (2025 تناولوا القلق الأكاديمي والبيداغوجي في إطارٍ تربويٍّ تجريبيٍّ، فإن نتائجهم التي أبرزت أهمية السياق الثقافي والاجتماعي في تخفيف القلق يمكن تأويلها في ضوء الفلسفة الإنسانية-الوجودية. فاستقرار التحسن المعرفي والسلوكي لا يتحقق بمجرد تعديل السلوك، بل حين يُدمج ضمن منظومة المعنى الثقافي التي تمنح الفرد إحساسًا بالانتماء والقيمة. بهذا المعنى، يتقاطع مضمون نتائجهم مع رؤية فرانكل في العلاج بالمعنى؛ إذ لا يتجاوز الإنسان قلقه إلا حين يكتشف له دلالة تتجاوز البعد الوظيفي إلى الأفق الوجودي.

وهذا ما لاحظته (Lee et al. (2022 حين وصف الطلبة إحساسهم بالانفصال العاطفي عند التركيز على إزالة الأعراض بدل فهمها.

ثالثًا: البعد الاجتماعي-الداعم

أكد المشاركون أهمية الكلمة المشجعة أو العلاقة الآمنة في تخفيف القلق. هذه اللحظات الصغيرة من القبول تمثل ما يسميه (Broaden (2023 بـ«الاعتراف الجزئي بالوجود»، أي لحظة يُسمح فيها للذات أن تُرى دون محاكمة. ومع أن الدعم الاجتماعي لا يُزيل القلق، إلا أنه يخفف من شعور العزلة ويمنح المعاناة شكلاً قابلاً للمشاركة. وقد أظهرت (Pinkard (2024 في دراستها حول الأسر المتأثرة بالقلق الاجتماعي أن وجود روابط وجدانية آمنة يخلق فضاءً حوارياً يعيد التوازن للعلاقات. أما (Zegrean (2025 فتؤكد أن في الثقافات الجماعية، يشكل الدعم الاجتماعي إطارًا وقائيًا جوهريًا، إذ إن الانتماء فيها ليس خيارًا بل شرطًا للوجود؛ لذا فإن كلمة تشجيع واحدة تُعيد للطالب بعض سيادته على ذاته أمام نظرات الآخرين.

رابعًا: التكامل الوجودي بين الاستراتيجيات

من منظور فينومينولوجي، تعمل هذه الاستراتيجيات لا على «إلغاء القلق»، بل على إعادة صياغة العلاقة به. فالاستغفار يُعيد للخبرة معناها، والتنفس يُعيد للذات سلطانها على الجسد، والدعم الاجتماعي يُعيد لها حضورها في العالم مع الآخرين (Mitwelt). بهذا المعنى، لا يبحث الطالب عن الخلاص من القلق، بل عن طريقة للعيش معه دون أن يفقد ذاته، وهو ما عبّر عنه (Rudenko & Tasenko (2024) بالانتقال من الاقتصار على العلاج التشخيصي إلى الفهم الفينومينولوجي، أي من التركيز على الأعراض إلى الإصغاء للتجربة المعاشة في أبعادها الزمانية والجسدية والذاتية؛ حيث يُستعاد الانسجام بين الذات والعالم بدل الصراع معه.

خامسًا: الدلالات العلاجية والثقافية

تُبرز هذه النتائج الحاجة إلى نموذج علاجي متكامل في البيئة الجامعية السعودية يجمع بين:

- البعد الروحي: تعزيز الممارسات الإيمانية بوصفها مصادر للمعنى والطمأنينة.
- البعد السلوكي: دمج التدريبات المعرفية في بيئة جامعية آمنة تراعي السياق الثقافي.
- البعد الاجتماعي: بناء ثقافة أكاديمية قائمة على الدعم والاحتواء بدل المقارنة والوصمة.

يتقاطع هذا التصور مع فلسفة فرانكل في العلاج بالمعنى، ومع الاتجاهات الفينومينولوجية الحديثة التي أبرزتها دراسات مثل (Pinkard (2024 و Bhatti et al. (2025)، إذ يُنظر إلى القلق والمعاناة لا كحالات ينبغي القضاء عليها فحسب، بل كخبرات يمكن أن تكشف عن إمكانات النمو وإعادة الاتصال بالذات والآخر. وفي دراسة Pinkard (2024)، تُظهر العلاقات الوجدانية الآمنة بين الأمهات وأبنائهن كيف يمكن أن تُعيد صياغة الخوف إلى فهم متبادل، إذ يتبدل القلق من كونه استجابةً تهديدية إلى تجربةٍ تتيح التواصل والتعاطف، عندما يُقابل بحضورٍ عاطفي داعم يُشعر المراهق بالأمان والانتماء داخل أسرته، وفي (Bhatti et al. (2025)، تتحول الممارسة الجسدية في العلاج بالطبيعة إلى مجالٍ يستعيد فيه الإنسان إحساسه بالمعنى والانتماء إلى العالم؛ إذ يُعاد تعريف الجسد لا بوصفه موضعًا للألم أو القيد، بل كجسرٍ للتواصل والاتصال. ومن هذا المنظور، تغدو المعاناة لحظة

وعي وجودي، يتحول فيها الخوف من الحضور أمام الآخر إلى حضورٍ أعمق في العالم ومعه، حيث يصبح التلاقي مع الذات والآخر جزءاً من عملية التعافي ذاتها.

الموضوع الخامس: الاستعارات كخرائط للمعنى

عندما تضيق اللغة المباشرة عن حمل التجربة، يتقدّم الخيال الاستعاري بوصفه أداة للفهم وإعادة البناء. في المقابلات مع المشاركين، لا تعمل الاستعارات كزينة بل كـ«خرائط وجودية» تنظّم الإحساس المبعثر وتحوّله إلى صورة قابلة للرواية. تقول (ح ٥): «الرغبة مثل قفص داخلي، كأني محاصرة من جهتين: من الداخل بالرجفة والاختناق، ومن الخارج بعيون تترصدني»، وترى (ح ٦) القاعة مسرحاً مظلماً «الأضواء كلها عليّ»، ويقول (ح ٧): «العرض عندي محكمة علنية... وكل كلمة تصير حكم عليّ»، بينما تصف (ح ٣) ذاتها في «غرفة مرايات مشوهة». هذه الصور الكثيفة لا تشير إلى القلق فحسب، بل ترسم اتجاهاته: القفص حصارٌ داخلي، المسرح انكشاف، المحكمة تقييم، والمرايا تشوّه صورة الذات.

(١) الاستعارة كامتداد للجسد

وفق (Merleau-Ponty (1945)، الجسد «اللغة الأولى للوجود». هنا تتبدّى الاستعارات كترجمة حسّية للخبرة الجسدية حين تعجز العبارة الخطية: «القفص الداخلي» يعادل شداً عضلياً واختناقاً تحت نظرات الآخرين؛ «المسرح المظلم» يصوّر فرط الوعي بالذات تحت سلطة الضوء؛ «المحكمة» تُجسّد توقّع الحكم؛ و«المرايا المشوهة» تحوّل نقداً داخلياً إلى انعكاسات مرئية. إنّها صور تجسّد الانفعالات وتمنح الجسد قدرةً على الكلام حين يضطرب الصوت.

(٢) الاستعارة فعلٌ تأويلي (Hermeneutic Act)

في المنهج الفينومينولوجي التفسيري، تُعدّ الاستعارة جزءاً من «التأويل المزدوج» بين المشارك والباحث (Smith, Flowers, & Larkin, 2009; Eatough & Smith, 2017): حين يقول الطالب «محكمة»، فهو لا يصف شعوراً فقط، بل يرتّب زمن التجربة ومعناها—انتظار، نطق حكم، عجز عن الدفاع. وهكذا تصبح الاستعارة وسيلة لعبورنا من الوصف إلى كشف بنية المعنى، على نحو ما يراه (Ricoeur (1977: إعادة تكوين للمعنى حين تعجز اللغة العادية عن حمله.

(٣) بعد ثقافي للصور

في السياق السعودي/الجمعي، تتكثف رمزية هذه الصور: القفص يتجاوز الحصر النفسي إلى الضبط الاجتماعي؛ المسرح يرمز إلى فضاء الجماعة حيث تُقاس الكرامة؛ المحكمة تفصح عن سلطة «النظرة» الأخلاقية؛ والمرايا تُحاكي تشكّل الذات عبر انعكاسات الآخرين. تتقاطع هذه الدلالات مع ما رُصد عن «الوعي الذاتي المتضخم» تحت العيون المقيمة، حيث يرى الفرد نفسه كما يُتَخَيَّل أن الآخرين يرونه (Lee et al., 2022)، وهو ما يتقاطع مع أطروحات تُبرز تضخيم الفشل الفردي بوصفه وصمةً جماعية في الثقافات الجمعية، حيث تُحمِلُ البنى الأسرية والاجتماعية الفرد مسؤولية تمثيل الجماعة (Zegrean, 2025).

(٤) من الصورة إلى التحوّل العلاجي

يمكن تحويل الخرائط الاستعارية إلى مداخل تدخلية: الانتقال من القفص إلى المخرج، ومن المحكمة إلى المنبر، ومن المرايا المشوهة إلى صورة الذات الأصيلة. يمنح هذا التحويل مسافةً تأملية بين «أنا خائف» و«أنا أعيش في مسرح الخوف»، فيتحوّل الانغماس إلى تأمل، ويُعاد تأويل التجربة بدل إلغائها—منطق يتناغم مع العلاج بالمعنى (فرانكل) ومع استخدام الصور الرمزية في ممارسات تعيد وصل الجسد بالعالم (cf. مقاربات اليقظة/الحضور الواعي). وحدة اللغة والوجود

في ثلاثية العوالم: Umwelt (الجسد)، Mitwelt (الآخر)، Eigenwelt (الذات)، تعمل الاستعارة كخيوط ينسج بينها: الجسد يتكلّم بالرجفة والاختناق، الآخر يراقب بالنظرات، والذات تنكمش بين الاعتراف والانكشاف. وبما أن اللغة تخلق المعنى لا تعكسه فقط (Ricoeur, 1977)، فإن هذه الاستعارات لا «تصوّر» القلق فحسب، بل «تكوّنه» كظاهرة قابلة للفهم، فتمنح الباحث والمعالج مدخلاً إلى المعيش النفسي في عمقه الرمزي.

(٦) خلاصات فينومينولوجية

تبين القراءة أن القلق في العرض الأكاديمي دراما وجودية ممتدة: يبدأ بالتهيؤ القَلَق قبل العرض، يبلغ الذروة تحت الضوء، ويستمر كذاكرة بعد انقضائه؛ جذوره تمتد في الطفولة والعائلة والثقافة، فتغدو المنصة مسرحاً لعودة مشاهد قديمة من النقد والمقارنة. هنا تظهر قيمة IPA: كشف المعنى الكامن خلف السلوك الظاهر، وفهم تداخل الجسد والذات والعالم عبر لغة رمزية تُعيد تنظيم الخبرة وتفتح إمكاناتٍ عملية لإعادة التأويل والتمكين.

توصيات وبحوث مقترحة

انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإننا نوصي بما يلي:

- ١- تصميم برامج دعم نفسي جامعية تركز على التعامل مع الأعراض الجسدية للقلق الاجتماعي (مثل تمارين التنفس العميق والاسترخاء التدريجي).
- ٢- تطوير بروتوكولات إرشادية تستهدف خفض الإحساس بالوصمة والخوف من التقييم من خلال مجموعات دعم نظيرية وورش عمل توعوية.
- ٣- إعداد دورات تدريبية لطلبة الجامعات على مهارات العرض والتحدث أمام الجمهور بطريقة تدريجية تراعي الفروق الفردية.
- ٤- إدماج مكونات روحية/دينية (مثل الاستغفار والدعاء) في البرامج الإرشادية لتكون أكثر ملاءمة لثقافة الطلبة في السياق السعودي.
- ٥- تهيئة البيئة الصفية من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس على تقديم تغذية راجعة غير وصمية وتشجيعية تقلل من رهبة العرض.
- ٦- إشراك الأسرة في برامج تثقيفية قصيرة لتخفيف النقد والضغط على الأبناء أثناء التجهيز للعروض الأكاديمية.
- ٧- تعزيز خدمات الدعم النفسي الجامعي (عيادات ما قبل العرض) لتقديم تدريب سريع ومساندة مباشرة للطلبة قبل مواعيد العروض.
- ٨- استخدام الاستعارات التي عبر عنها الطلبة (مثل: القفص، المحكمة، المسرح) كمدخل علاجي في جلسات الإرشاد لفهم التجربة وتفكيكها.
- ٩- توفير قنوات رقمية سريعة (تطبيقات أو منصات جامعية) تقدم أدوات فورية للتهئية، وتتيح حجز جلسات إرشاد قبل العروض المهمة.
- ١٠- تبني سياسات جامعية واضحة لمكافحة السخرية والوصم أثناء العروض الصفية، بما يضمن بيئة تعليمية آمنة لجميع الطلبة.

قيود الدراسة

رغم ما أضافته الدراسة من إضاءات نوعية مهمة حول الخبرة المعاشة للقلق الاجتماعي، إلا أنها لا تخلو من بعض القيود المنهجية، وهي كالآتي:

تتمثل قيود الدراسة في عدة جوانب قد تحدّ من تعميم نتائجها، إذ اقتصرَت العينة على سبعة طلاب وطالبات تم اختيارهم قصدياً، مما يقلل من إمكانية تمثيل جميع طلبة الجامعات.

كما اعتمدت الدراسة على المقابلات الفردية عبر برنامج Zoom دون استخدام أدوات إضافية مثل الملاحظة الصّفية أو اليوميات الشخصية، الأمر الذي قد يقلل من تنوع مصادر البيانات. وقد يتأثر صدق الإجابات بتحيز الرغبة الاجتماعية، إذ ربما تجنّب بعض المشاركين الإفصاح الكامل عن تجاربهم خشية الحكم أو الوصمة. إضافةً إلى ذلك، لم يتم التحقق السريري من وجود اضطراب القلق الاجتماعي، واعتمد التحليل على التصريحات الذاتية للمشاركين حول خبراتهم. واقتصرت الحدود المكانية على ثلاث مناطق (الرياض، أبها، جدة)، بينما كان الإطار الزمني مقطعيّاً (٢٠٢٤-٢٠٢٥) دون تتبع للتغيرات الزمنية في الخبرة. كما اقتصرت إجراءات التحقق على فحص الأعضاء (Member Checking) دون مراجعة خارجية مستقلة أو استخدام طرائق تثليث للبيانات، وأخيراً لم تتناول الدراسة بعض العوامل المؤثرة المحتملة مثل الظروف الصحية أو الاقتصادية التي قد تسهم في تشكيل تجربة القلق الاجتماعي.

المراجع

المراجع العربية

- الزهراني، هدى بنت خالد، وأبو الغيث، خالد بن محمد. (٢٠٢٢). تجربة معلمات التربية الفكرية في التعامل مع المشكلات السلوكية الجنسية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية: دراسة نوعية ظاهرية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ٢٣، ١٨٧-٢١٥.
- سواكري، الطاهر. (٢٠١٤). التفسير الظاهراتي (الفيونمينولوجي) للجريمة والانحراف. *عالم التربية*، ١٥(٤٥)، ٤٠٥-٤١٨.
- العبدالكريم، راشد بن حسين. (٢٠٢٤). البحث النوعي: ملاحظات لكتابة بحث علمي نوعي متميز. *مجلة العلوم التربوية*، ٣٦(١)، ١-٦. جامعة الملك سعود.
- القناني، أمجاد سهيل، واللهبي، غادة مناور. (٢٠٢٣). تجارب أمهات الأفراد ذوي الإعاقة العاملة خلال جائحة كورونا (COVID-19): دراسة ظاهرية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٦(٥٨)، ٩٦-١٢٥.
- المالكي، ثواب حمود، والعمرى، حسين محمد. (٢٠٢٥). الخبرة الحية لما بعد الطلاق في المجتمع السعودي: بحث فيونمينولوجي. *المجلة التربوية*، ١٣٦، ٦٣١-٦٥٨.
- المسح الوطني السعودي للصحة النفسية. (٢٠١٩). التقرير التقني للمسح الوطني السعودي للصحة النفسية في المملكة العربية السعودية. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- البريثن، عبدالعزيز عبدالله. (٢٠١١). الإرشاد الأسري. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سليمانى، عبدالعزيز. (٢٠٢٣). الفيونمينولوجيا عند إدموند هوسرل: بحث في نشأتها وعناصرها الأساسية. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*، ١٦(١)، ٥٨٦-٦٠٢.

المراجع الأجنبية

- Afifah, W., Soeharto, S., Winingsih, L. H., Kadaryanto, B., Raharjo, S. B., Arifiyanti, F., & Lavicza, Z. (2025). Exploring students' lived experience in online learning during Covid-19 pandemic through a phenomenological hermeneutic perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100444.

- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (Fifth Edition - DSM-5). Washington
- Bhatti, F., Leeuwrik, T., Savins, C., & Jackson, L. (2025). An interpretative phenomenological analysis of the experience of a nature-based therapy intervention for children with long-term health conditions and associated psychological difficulties. *Journal of health psychology*, 30(9), 2264–2281.
- Broaden, P. N. (2023). Lived experiences of college students with social anxiety disorder accessing support services (Doctoral dissertation, Walden University). Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications.
- Eatough, V., & Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 193-209. England: Sage.
- Heidegger, M. (1962). Being and time (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row. (Original work published 1927)
- Kristiansen M. V. (2023). Forcing an Effortless Stance: The Lived Body in Social Anxiety Disorder. *Psychopathology*, 56(6), 430–439.
- Krueger, J., Osler, L., & Roberts, T. (2025). Expanding the phenomenology of social anxiety disorder: Loneliness, absence, and bodily doubt. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 32(1), 11–14.
- Lee, J., Waldeck, D., Holliman, A. J., Banerjee, M., & Tyndall, I. (2022). Feeling socially anxious at university: An interpretative phenomenological analysis. *The Qualitative Report*, 27(4), 897–919.
- Luan, Y. S., Zhan-ling, G., Mi, L., Ying, L., Lan, B., & Tong, L. (2022). The experience among college students with social anxiety disorder in social situations: A qualitative study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 18, 1729–1737.
- McDaniel, A. K. & Coleman, M. (2003). Women's Experiences of Midlife Divorce Following Long-term Marriage. *Journal of Divorce and Remarriage*, 38, 103-128.
- McManus, F., Peerbhoy, D., Larkin, M., & Clark, D. (2010). Learning to change a way of being: an interpretative phenomenological perspective on cognitive therapy for social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(6), 581–589.
- McSorley, R. (2017). An exploration of how individuals affected by social anxiety experience relationships with others. Diss, University of East London.
- Merleau-Ponty, M. (1962). Phenomenology of perception (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945)
- Mohammadi, A., Abasi, I., Soleimani, M., Moradian, S. T., Yahyavi, T., & Zarean, M. (2019). Cultural aspects of social anxiety disorder: A

- qualitative analysis of anxiety experiences and interpretation. *Iranian Journal of Psychiatry*, 14(1), 33–39.
- Pahmi, S., Priatna, N., Suhendra, & Martadiputra, B. A. P. (2025). From learning to teaching: A study of mathematics academic and pedagogical anxiety in prospective elementary education teachers. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(6), em2651.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*.
- Pinkard, C. (2024). *A mother's understanding of her adolescent: A social anxiety phenomenological study* [Doctoral dissertation, Walden University]. Walden University ScholarWorks.
- Ricoeur, P. (1977). *The rule of metaphor: Multi-disciplinary studies of the creation of meaning in language* (R. Czerny, K. McLaughlin, & J. Costello, Trans.). University of Toronto Press.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (1st ed.). Sage publications.
- Rudenko, S., & Tasenko, M. (2024). Improving the diagnosis of post-traumatic stress disorder and anxiety-depressive disorders using the methods of phenomenological philosophy: Experience of interdisciplinary practices in Ukraine. *Studia Warمیńskie*, 61, 127–138.
- Sartre, J.-P. (1956). *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology* (H. E. Barnes, Trans.). Philosophical Library. (Original work published 1943)
- Schmidt, A. L., Staunton, H., Stein, M. B., Hayes, A. M., Rodriguez-Esteban, R., Fischer, K., ... & Suter, E. E. (2024). The lived experience of social anxiety disorder: A conceptual model based on published literature and social media listening. *medRxiv*, 2024-11.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Thousand Oaks: Sage.
- Woodgate, R. L., Tennant, P., Barriage, S., & Legras, N. (2020). The lived experience of anxiety and the many facets of pain: A qualitative, arts-based approach. *Canadian Journal of Pain*, 4(3), 6–18.
- Zegrean, T. (2025). Social anxiety in culturally diverse young people: An insight into lived experiences. *Counselling and Psychotherapy Research*, 25(1), e12836.
- Zeytinoglu, S., Neuman, K. J., Degnan, K. A., Almas, A. N., Henderson, H., Chronis-Tuscano, A., Pine, D. S., & Fox, N. A. (2022). Pathways from maternal shyness to adolescent social anxiety. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 63(3), 342–349.