مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 30

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص **المدير المسؤول عن المجلة**

أ. د. وليد حمادة	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية**
د.نعيمة عجيب	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية**

د.محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

ـ كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي ـ العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

ـــ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـــ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـــ أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
أبعاد التوجه الزمني وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص.	د. هاني عباره	68-11
الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسيّة لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية	هبه الوعري أ.د. رازان عز الدين	112-69
العلاقة بين أسلوبا التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق	د.محمد برهو	158-113
"النهوض الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دير الزور"	الباحث: محمد مخلف حمدان الحسين + د. مريم عويجان	202-159

أبعاد التوجه الزمني وعلاقتها بظهور أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص.

الدكتور: هاني عباره

جامعة: حمص كلية: التربية

الملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني وظهور أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، وتعرُّف البعد الزمني السائد ومستوى أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى أفراد عينة الدراسة، وتعرُّف فيما إذا كان هناك فروق في أبعاد التوجه الزمني وأعراض اضطراب الشخصية الهستيرية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، وشملت العينة (425) طالباً وطالبة (196 ذكور، 229 إناثا) في بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص. واستخدم الباحث مقياس أبعاد التوجه الزمني ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية من إعداد الباحث، وقام الباحث الحالي بالتحقق من صدقها وثباتها على طلبة الثانوية العامة. وتوصلت الدراسة أن البعد الزمني السائد هو بعد "التوجه نحو الحاضر الممتع"، وأن مستوى أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية مرتفع، وتبين أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على أبعاد التوجه الزمني ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في بعض أبعاد التوجه الزمني. كما تبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في بعض الأبعاد الفرعية لمقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية (الحاجة الدائمة للانتباه، الإغواء السلوكي)، بينما تبين أنه توجد فروق بين الجنسين في الأبعاد الأخرى. كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً لصالح طلبة الفرع العلمي في بعض أبعاد التوجه الزمني (التوجه نحو الماضي الإيجابي، التوجه نحو المستقبل)، بينما تبين أنه توجد فروق لصالح طلبة الفرع الأدبي في أبعاد (التوجه نحو الماضي السلبي، التوجه نحو الحاضر الممتع)، كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا لصالح طلبة الفرع الأدبي في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية.

الكلمات المفتاحية: أبعاد التوجه الزمني، أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية، المراهقين، طلبة الثانوية.

The Dimensions of Time Perspective and Their Relationship to the Emergence of Histrionic Personality Disorder Symptoms among a sample of Public high school students in Homs city

DR. Hani Abbara

Homs University Facuality of Education

Abstract: The present study aimed to examine the Relationship between the dimensions of time perspective and the emergence of histrionic personality disorder (HPD) symptoms among a sample of Public high school students in Homs city. It also sought to identify the dominant time perspective dimension and the level of HPD symptoms among the sample of this study, in addition to investigating whether there are differences in time perspective dimensions and HPD symptoms based on gender and academic specialization. The sample consisted of 425 students (196 males, 229 females) from several public secondary schools in Homs. The researcher used the following tools: a Time Perspective Scale developed by the researcher, and a Histrionic Personality Disorder Symptoms Scale, also developed by the researcher. The researcher verified the validity and reliability of both scales for use with secondary school students. The study found that the dominant time perspective was "Present Hedonistic" . It also revealed that the level of HPD symptoms was high. A statistically significant correlation was found between students' scores on certain time perspective dimensions and the overall HPD symptoms scale and its subscales. Statistically significant gender differences were observed in some time perspective dimensions but there were differences were found in the Future dimension. Regarding gender differences in HPD symptoms and its subscales, no significant differences were found in some subscales (e.g., constant need for attention, behavioral seduction).But there were differences between two gender in other subscales. Students in the scientific track scored significantly higher in Positive Past and Future dimensions, while students in the literary track scored higher in Negative Past and Present Hedonistic. Additionally, students in the literary track scored significantly higher on the overall HPD symptoms scale and its subscales

Keywords: Time Perspective Dimensions, Histrionic Personality Disorder Symptoms, Adolescents, Secondary School Students.

مقدمة:

تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية التي تشهد تغيرات متسارعة على مختلف الجوانب الجسدية والانفعالية والاجتماعية، وهي فترة يمر فيها المراهقون بتجارب عدة ينعكس تأثيرها بشكل كبير على بناء ذاتهم وتشكيل هويتهم والتخطيط لمستقبلهم، و"يتجلى ذلك من خلال مجموعة من الأسئلة التي يحاول هؤلاء الإجابة عليها مثل من أنا؟ من أين جئت؟ إلى أين أتجه؟ ومن سأكون؟ وعند محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة وإيجاد حلول لها تزداد درجة وعي هؤلاء للزمن وتصبح لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل بطريقة واقعية حيث يبدأ المراهقون في فهم تجاربهم الماضية وتحديد مواقفهم وتوجهاتهم المستقبلية مما يساهم في تشكيل استجاباتهم الانفعالية وسلوكياتهم نحو هذه الخبرات " (الفتلاوي، 2010، 37). ولا شك أن معرفة الماضي وتقبله بشكل إيجابي والتطلع للمستقبل إنما يمثل جوهر التوجه الزمني Time Orientation الذي يعد مفهوماً نفسياً حيوياً يعكس الطريقة التي يتعامل بها هؤلاء المراهقين مع الزمن، ويحدد مدى تأثير الزمن على اتخاذ قراراتهم وأفعالهم، حيث يتمثل هذا التوجه الزمني في النظرة التي يمتلكها المراهق تجاه الماضي، الحاضر، والمستقبل. وقد تطور هذا المفهوم على يد بعض علماء علم النفس، من أبرزهم "زيمباردو" (Zimbardo) الذي يرى أن "منظور الزمن" يشمل أبعادا عدة مثل الماضي الإيجابي(النظرة الإيجابية لخبرات الماضي) والماضي السلبي(النظرة السلبية لخبرات الماضي)، الحاضر الممتع (التركيز على اللحظة الحالية والمتعة واللذة الحالية) والحاضر القدري (الاعتقاد بأن كل شيء محدد مسبقا ولا يمكن تغيير الحاضر)، إضافة إلى التوجه نحو المستقبل وتطلعاته الايجابية (Zimbardo & Boyd, 1999, 1278)

ولا شك أن هذا المفهوم يصبح بالغ الأهمية في مرحلة المراهقة، حيث يؤثر ذلك على قراراتهم المتعلقة بالمستقبل، طموحاتهم الأكاديمية، تفاعلاتهم الاجتماعية، شخصياتهم، وسلوكياتهم، وغيرها من جوانب حياتهم، فقد تبين أن اعتماد المراهقين على بعض هذه التوجهات الزمنية تحمل آثارا سلبية واضحة في شخصياتهم وسلوكياتهم، والتي قد تتجاوز اصابتهم بالقلق والاكتئاب إلى درجة قد تصل إلى حد الاضطراب الواضح في الشخصية، والذي يبدأ عندما يميل المراهقين إلى اظهار سمات شخصية غير تكيفية تستمر لفترة تالية من مراحل النمو وتكون دائمة وتشمل جوانب عدة في حياتهم الشخصية والاجتماعية، وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تناولت العلاقة المباشرة بين أبعاد التوجه الزمني واضطرابات الشخصية عموما، إلا أن نتائج بعض الأبحاث (Zimbardo & Boyd, 1999, 1279) تشير إلى أن المراهقين ممن لديهم بعض هذه التوجهات الزمنية يظهرون صفاتا عادة ما تكون أكثر ارتباطا بنوع معين من أنواع اضطرابات الشخصية، حيث تبين أن " المراهقين ذوي التوجه نحو الحاضر الممتع قد يكونون أكثر عرضة للسلوكيات الاندفاعية والبحث عن الإثارة والاهتمام من الآخرين، بينما تبين أن التركيز على الماضي السلبي

يرتبط بمشاعر عدم الرضا والبحث عن التقدير والاهتمام من الآخرين". وفي هذا السياق تشير الأدبيات النظرية والدراسات السابقة أن الاندفاعية وعدم التفكير في عواقب الأفعال والبحث عن الاهتمام والتقدير وعدم الاستقرار العاطفي والتقلبات المزاجية إنما هي سلوكيات تظهر بوضوح لدى المراهقين المصابين باضطراب الشخصية الهستيرية Histrionic Personality Disorder حيث يتميز المراهقون المصابين بهذا الاضطراب "بنمط دائم من السلوك الانفعالي الزائد والبحث المستمر عن جذب الانتباه والاندفاعية التي تُعتبر أحد السمات التي تميز الشخصية الهستيرية، وعادة ما يتخذ هؤلاء المراهقون قرارات غير مدروسة بشكل متكرر، مثل السلوك المتهور أو اتخاذ قرارات فورية دون التفكير في العواقب" (Torgersen et al., 2000, 593).

وبناء على ما سبق فإن بحثنا الحالي سوف يتناول أبعاد التوجه الزمني وعلاقة كل منها باضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية العامة التي تكتسب أهمية كبيرة داخل المجتمع بصفة عامة وفي الحياة المدرسية بصفة خاصة، فهي مرحلة استثنائية في حياة الإنسان حيث يتطلع من خلالها لمستقبل أفضل يساعده على تحقيق أهدافه والنجاح بدوره في الحياة من خلال وضع أهداف مستقبلية والسعي نحو تحقيقها مستفيدا من تجارب الماضي وتحديات الحاضر.

مشكلة البحث:

تمر الشخصية الإنسانية بمراحل مختلفة خلال عملية النمو، بدءاً من الطفولة ومروراً بمرحلة المراهقة وحتى الرشد، فلكل مرحلة من هذه المراحل خصائصها وخبراتها وتجاربها وأفكارها، والشخصية السوية هي التي تستطيع الاستفادة من خبراتها وتجاربها الماضية من أجل التخطيط للمستقبل، وقد يظهر عدم السواء في الشخصية عندما يصبح الفرد غير قادر على الاستفادة من خبراته وتجاربه الماضية وهذا ما يجعله غير قادر على التفكير في مستقبله بطريقة ناجحة، وقد يعرضه ذلك للعديد من المشكلات المستقبلية لعدم قدرته على التعامل مع الزمن وخبراته بطريقة مناسبة، حيث تُعد أبعاد التوجه الزمني من المتغيرات النفسية التي ثبت ارتباطها الوثيق بالعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد تبين أن لأبعاد التوجه الزمني تأثير واضح على ملامح الشخصية لدى المراهقين، ففي دراسة قامت بها "كوستيك" (Kostic, 2018) على عينة من المراهقين في صربيا تبين فيها وجود علاقة سلبية بين التوجه نحو الحاضر الممتع وضبط النفس، بينما تبين وجود علاقة إيجابية بين التوجه نحو المستقبل وضبط النفس. كما تبين أن التوجه نحو الحاضر الممتع يرتبط بزيادة احتمالية تعاطي المواد المخدرة وهذا ما أكدته دراسة "فينان وآخرون" (Finan et al., 2022) على عينة من المراهقين في إيطاليا حيث تبين فيها أن التوجه نحو الحاضر الممتع يرتبط بزيادة احتمالية تعاطي المواد المخدرة، بينما يرتبط التوجه نحو

المستقبل بانخفاض هذه الاحتمالية. وأشارت دراسات أخرى أن التركيز على الحاضر الممتع والحاضر القدري وكذلك التركيز على الماضي السلبي يرتبط بزيادة الاندفاعية لدى المراهقين وهذا ما تبين في دراسة "ديمير" (Demir, 2019) على عينة من المراهقين في تركيا.

وبناء على ما سبق فإن الخلل في أبعاد التوجه الزمني يرتبط بالعديد من المشكلات والاضطرابات النفسية والتي قد تصل إلى درجة الاضطراب في الشخصية وهذا ما أكدته دراسة تجريبية قام بها موني وآخرون(Mioni et al., 2020) في فرنسا على مجموعة تجريبية من مرضى الشخصية الحدية وأشارت النتائج أن مرضى اضطراب الشخصية الحدية لديهم اختلالا في التوجهات الزمنية حيث يظهرون انحرافات في جميع التوجهات الزمنية ويظهر ذلك من خلال حصولهم على درجات أقل في المستقبل وبُعد الماضي الإيجابي ودرجات أعلى في أبعاد الحاضر القدري والماضي السلبي.

ومن خلال مراجعة الباحث للأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني واضطرابات الشخصية عموما واضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين على وجه الخصوص فقد تبين أنه يوجد نقص –على حد علم الباحث–في الدراسات التي تناولت أبعاد التوجه الزمني وعلاقتها بأعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين حيث لم يجد الباحث –في حدود علمه–أيّة دراسة محليَّة أو عربيَّة أو أجنبيَّة تناولت هذه العلاقة.

وقد لا حظ الباحث من خلال عمله في المجال التربوي كمرشد مدرسي مع الطلبة المراهقين أن نسبة كبيرة من المراهقين يميلون للاندفاع في سلوكياتهم وتصرفاتهم وطريقة تعاملهم مع زملائهم ومع الآخرين المحيطين بهم، ويسعى البعض الآخر من هؤلاء المراهقين إلى إثارة إعجاب الآخرين وتقديرهم لهم ويتجلى ذلك من خلال طريقة لباسهم وكلامهم ومن خلال الاهتمام الزائد بالموضة وتقليد بعض الممثلين والشخصيات المشهورة بهدف الحصول على الاهتمام وإعجاب الآخرين وتقديرهم لهم، وقد نجد البعض من هؤلاء عندما يفشل هؤلاء المراهقين بالحصول على تقدير الآخرين وإعجابهم يصبحون غير مستقرين انفعاليا وتنتابهم حالات من القلق والغضب وسرعة الانفعال، ولا شك أن هذه السلوكيات السابقة إنما تدل على بعض أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى هؤلاء المراهقين وقد يعزى ذلك إلى طريقة تعاطي هؤلاء المراهقين مع الزمن، وتوجههم نحو بعد زمني معين.

وبناءً على ما سبق فقد جاء البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني وظهور أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين في مدينة حمص، وللتصدي لهذه المشكلة نطرح السؤال الآتي: **ما طبيعة العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني وظهور أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص؟**

أهمية البحث: تأتي أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

1-كونه يسعى إلى استكشاف علاقة جديدة نسبياً في ميدان علم النفس، وهي العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني وأعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين، فالتوجه الزمني يعد من المفاهيم المهمة التي تؤثر في طريقة تفكير المراهق وسلوكياته واتخاذه للقرارات.

2-ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني واضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين، وهذا في حدود علم الباحث.

3-كما تبرز أهمية البحث في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تصميم برامج وقائية وعلاجية تستهدف تعديل التوجهات الزمنية غير الصحية (الماضي السلبي، والحاضر القدري)، مما قد يساهم في الحد من شدة الأعراض الهستيرية وتحسين التكيف النفسي والاجتماعي للمراهقين، وفي الوقت ذاته قد تفيد نتائج البحث في تطوير برامج إرشادية وقائية تعزز التوجهات الزمنية الإيجابية (نحو المستقبل، والماضي الإيجابي).

4-يمكن البحث الحالي من توفير أدوات خاصة بالبيئة السورية تقيس (أبعاد التوجه الزمني، واضطراب الشخصية الهستيرية) مما يساهم في إثراء مجال القياس النفسي، حيث يمكن أن يتم استخدام مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية من قبل الأطباء النفسيين لتحديد أنواع الاضطرابات النفسية المرتبطة بالتوجهات الزمنية عند المراهقين.

6-من الممكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين الآخرين حيث تدفعهم للمزيد من الدراسة والبحث فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى.

7-قد تفيد نتائج البحث المرشدين التربويين والنفسيين في المدارس من خلال تقديم مؤشرات يمكن الاعتماد عليها في بناء خطط دعم نفسي مبنية على تعديل إدراك الزمن لا مجرد التعامل مع السلوك الهستيري الظاهري.

4- أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

1. تعرف التوجه الزمني السائد لدى أفراد عينة البحث
2. تعرف مستوى انتشار أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى أفراد عينة البحث.
3. تعرُّف العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية.
4. تعرُّف الفروق بين درجات الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني.

5. تعرُّف الفروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية.

6. تعرُّف الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني.

7. تعرُّف الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية.

5-أسئلة البحث: يمكن تحديد أسئلة البحث وفق الآتي:

أ- ما لتوجه الزمني السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

ب- ما مستوى انتشار أعرض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص؟

6-فرضيات البحث:

1-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية

2. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني تُعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص (أدبي، علمي).

7-تحديد مصطلحات البحث:

أ-تعريف التوجه الزمني:

يعرف "زيمباردو" (Zimbardo, 1999, 1279) التوجه الزمني بأنه أحد العمليات اللاشعورية المهمة التي تتيح للمراهق بناء وتقييم خبراته من خلال العلاقات التي يكونها بين أحداث الحياة وموقعها الزمني،

ومن خلاله يصنف المراهق تجاربه في أطر أو أنساق معرفية زمنية هي الماضي، والحاضر، والمستقبل، وهو رد فعل انفعالي لمنطقة الزمن المتخيلة أو مدى تفضيل الفعل الواقع في تلك المنطقة، حيث تعكس طريقة المراهق في معايشة هذه الأزمنة أسلوبه في التوجه نحوها، الذي يعبر عنه بسلوكه وبمواقفه الحياتية. ويمكن تعريف أبعاد التوجه الزمني وفق الآتي:

1. **التوجه نحو الماضي الإيجابي (Past–Positive)**: يشير إلى تركيز المراهق على ذكريات الماضي الجميلة، والحنين للأيام السابقة، مما يعزز الشعور بالاستقرار والهوية الشخصية، فالمراهقون ذوو التوجه العالي في هذا البُعد يميلون إلى التفاؤل والرضا عن الذات (Zimbardo & Boyd, 1999, 1274).
2. **التوجه نحو الماضي السلبي (Past–Negative)**: يتضمن استحضار الذكريات السلبية أو المؤلمة، مما يؤدي إلى مشاعر الغضب أو الحزن أو الذنب، وقد رُبط هذا البُعد باضطرابات القلق والاكتئاب (Stolarski et al., 2014, 113)
3. **التوجه نحو الحاضر المتمتع (Present–Hedonistic)**: يتمثل في الميل إلى المتعة اللحظية، والانخراط في سلوكيات محفوفة بالمخاطر، دون اعتبار للعواقب، ويرتبط هذا التوجه بالاندفاعية والانبساطية (Zimbardo & Boyd, 2008, 72–75).
4. **التوجه نحو الحاضر القَدَري (Present–Fatalistic)** : يعكس هذا التوجه الشعور بعدم القدرة على التحكم في مجريات الحياة، والتسليم للقَدَر، وهو مرتبط بالسلبية والانطواء والتشاؤم (Sircova et al., 2014, 23).
5. **التوجه نحو المستقبل (Future)**: يعبر عن التخطيط والتنظيم لتحقيق أهداف مستقبلية، ويُعدّ هذا التوجه مرتبطا بالنجاح الأكاديمي والانضباط الذاتي (Zimbardo & Boyd, 1999, 1275).

أما التعريف الإجرائي لأبعاد التوجه الزمني؛ فهو الدرجة التي يحصل عليها المراهق بعد استجابته على فقرات مقياس أبعاد التوجه الزمني؛ إذ تعبر درجة المراهق على كل بعد من أبعاد المقياس عن مدى توجهه نحو أي بعد من الأبعاد الزمنية (الماضي السلبي أو الماضي الإيجابي أو الحاضر الممتع أو الحاضر القدري أو المستقبل)، المعتمدة في البحث الحالي، حيث تشير الدرجة المرتفعة في هذه الأبعاد إلى أن المراهق يتسم بهذا التوجه الزمني، ويعتمد هذا الأسلوب في توجهه الزمني.

ب–تعريف اضطراب الشخصية الهيسترية Histrionic Personality Disorder:

يرى إبراهيم وعسكر (2008، 91) بأن الشخصية الهستيرية هي "الشخصية ذات الميول الاستعراضية التي تحاول جذب انتباه الآخرين مع المبالغة في المشاعر رغم ضحالتها، ومن خصائصها أيضاً، القدرة العالية

على خداع النفس والكذب المرضي، والتذبذب السريع والفشل في إقامة علاقات ثابتة لمدة طويلة نظراً للافتقاد إلى القدرة على المثابرة، ولذا تتعدد فيها العلاقات العاطفية، وتعمل الشخصية الهستيرية على القيام بالمواقف التمثيلة وتفسير مواقف الحياة العادية على نحو جنسي استعراضي".

وتعرف الشخصية الهستيرية اجرائيا بأنها الشخصية التي تتسم بمجموعة من السمات منها الحاجة الدائمة للانتباه والإغواء السلوكي غير المناسب، والتعبير العاطفي السطحي والسريع، واستخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه وأسلوب خطاب مثير، لكن عام، والمبالغة في التعبير العاطفي، والتأثر السريع بالآخرين، واعتبار العلاقات أقرب مما هي عليه في الواقع، وتقاس هذه الشخصية اجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية المستخدم في الدراسة.

3-المراهقة Adolescence:

يعرف ملحم (2015، 292) المراهقة بأنها "مرحلة انتقاليّة في عمر الانسان، حيث تنتقل بالفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، حيث تتأثر بما قبلها من المراحل، كما أنها تعد استعداداً لمرحلة الرشد، وهي المرحلة التي يمر فيها المراهق بتطورات وتغيرات جسمية ونفسية، كما أنها متعددة الجوانب حيث ينمو المراهق جسمياً وفيزيولوجياً وجنسياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً ومهنياً".

ب-التّعريف الإجرائيّ للمراهقة:

المراهقون في هذه الدِّراسة هم طلبة المرحلة الثَّانويَّة العامّة في مدارس مدينة حمص من الصَّف الأوَّل الثَّانويّ والثَّاني الثَّانويّ والثَّالث الثَّانويّ، والذين تتراوح أعمارهم من ست عشرة سنة إلى ثماني عشرة سنة.

7- حدود البحث: تتحدد نتائج البحث الحالي وفق الآتي:

أ- **الحدود الزمنيّة:** طُبق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2025/2024.

ب- الحدود البشريّة: عينة عشّوائيّة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص (ذكور، إناث) من الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي.

ج- الحدود المكانيّة: طُبق البحث في بعض مدارس الثانوية العامة في مدينة حمص.

د- الحدود الموضوعيّة: يتحدد البحث موضوعياً بدراسة العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني وأعراض اضطراب الشخصية الهستيرية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (أدبي، علمي).

8-الإطار النظري:

أولاً- التوجه الزمني:

1-المفهوم والأبعاد: يصف "زيمباردو وبويد" (Zimbardo & Boyd, 1999, 1281) التوجه الزمني بأنه "عملية لاشعورية" تسمح للأفراد بتقسيم الأحداث إلي مراحل زمنية متباينة أو مناطق زمنية من الماضي والحاضر والمستقبل مما يؤدي إلي حدوث نوع من الترتيب، والتماسك، كما يعطي معني لهذه الأحداث لدي الفرد، وبكلمات أخري، من خلال تقسيم الأحداث إلي ماضي وحاضر ومستقبل يتمكن الأفراد من تطوير خبراتهم وتجاربهم الحياتية. وقد طور زيمباردو وبويد (Zimbardo & Boyd, 1999) نظرته للزمن من خلال التركيز على خمسة أبعاد للتوجه الزمني: الماضي السلبي (Past-Negative)، الماضي الإيجابي (Past-Positive)، الحاضر الممتع (Present-Hedonistic)، الحاضر الحتمي (Present-Fatalistic)، والمستقبل (Future)، ويمكن وصف هذه الأبعاد وفق الآتي:

1-التوجه نحو الماضي السلبي (Past-Negative): يتميز المنظور الزمني المتعلق بالماضي السلبي بالنظرة التشاؤمية السلبية للماضي، كما يغلب عليه طابع الأسي علي الأضرار والآلام التي حدثت في الماضي (Zimbardo & Boyd, 2008, 55). والأشخاص الذين يسيطر عليهم هذا المنظور الزمني يميلون لأن يكونوا أكثر عنفا، اكتئابا، وقلقا، ولديهم تقدير منخفض للذات، وانخفاض في التحكم في الانفعالات. كما ينخرطوا في الكثير من السلوكيات غير الصحية كالأكاذيب، والسرقات، ولديهم علاقات اجتماعية أقل، كما أن اندماجهم مع أفراد الأسرة (الآباء) تكون أقل. كما وجد درجات عالية من الصراعات داخل شبكة علاقاتهم الاجتماعية (Holman & Zimbardo, 2009, 138). فالتجارب الأولية وصراعات الماضي والخبرات الطفولية ترافق الفرد وتسبغ كل تجاربه الحالية والمستقبلية، وتبعا لهذه الوجهة فإننا نجد بعض الأشخاص يحصرون كل أفكارهم وأفعالهم ومواقفهم تبعا لهذا التوجه مما يجعلهم أسرى الماضي وغير قادرين على المضي قدما بنجاح.(Bolotova & Hachaturova, 2013, 126-128). و"يتميز هؤلاء الذين يكون توجههم نحو الماضي بأنهم يسيرون وفق العادات، ثابتون في أفكارهم، متمسكون بالذكريات الماضية، ثابتون في عواطفهم، يعيدون النظر في أفعالهم مرات عدة" (الفتلاوي، 2000، 114).

2-التوجه نحو الماضي الإيجابي(Past-Positive): يعكس هذا التوجه اتجاهات ومشاعر إيجابية نحو الماضي (Zimbardo & Boyd, 2008, 56) حيث يري الماضي علي أنه "الأيام الجميلة" مع الكثير من الذكريات حول الأحداث، الأماكن، والناس. والأفراد الذين يرتفع عندهم المنظور الزمني الماضي الإيجابي أقل اكتئابا، أقل قلقا، ولديهم تقدير مرتفع للذات. كما أنهم مبدعون، لديهم ضمير، كما وجد "هولمان وزمباردو" (Holman & Zimbardo, 2009, 138) أن لديهم ارتباطا وثيقا مع أسرهم، ويميلون لتكوين علاقات اجتماعية كثيرة.

ويمتلك هؤلاء الأفراد نظرة حنونة للماضي، ويعتمدون على الخبرات الشعورية الإيجابية الماضية عند التفاعل مع الحاضر، وهم يحبون البقاء على اتصال وثيق جدا بعائلاتهم، ويميلون نحو إقامة علاقات صداقة والطيبة والايثار والتعاون مع الآخرين، ويستعملون استراتيجيات إيجابية عند مواجهة المواقف الضاغطة حتى يبقوا متفائلين ولديهم كفاية على حلها بصورة إيجابية. .(Bolotova & Hachaturova, 2013 126–128:). ويرتبط هذا البُعد بالرضا عن الذات، والتقدير للتجارب الأسرية والتربوية السابقة. وغالبا ما يتمتع الأفراد الذين يُسجلون درجات مرتفعة فيه بهوية متماسكة وتقدير للذات، ويرتبط هذا البعد بالرضا عن الحياة وجودة العلاقات (Zimbardo & Boyd, 2008, p. 59) ويتميز هؤلاء بالبحث عن المتعة، والميل إلى التجربة والمغامرة، وإهمال العواقب، وقد يرتبط هذا التوجه بالإبداع، لكنه في الوقت نفسه يرتبط بالاندفاعية، وفي الطب النفسي يُلاحظ ارتفاعه لدى الأفراد ذوي اضطراب الشخصية الحدية أو السلوكيات الخطرة (Zimbardo & Boyd, 1999, 1276) كذلك يلعب الماضي دورا هاما حيث يعلم الأفراد كيفية التعامل مع العقبات التي تعترض الأهداف، كما أن الأهداف المستقبلية وذكري التجارب الماضية تتفاعل في اللحظة الراهنة، كما أنها تتأثر بالانفعالات المرتبطة بالأهداف السابقة، إن الأفراد الذين حققوا أهدافا ناجحة في الماضي، تتكون لديهم انفعالات إيجابية في توجهاتهم نحو الأهداف المستقبلية، بينما الأفراد الذين فشلوا في تحقيق أهدافهم في الماضي يتغلب عليهم الإحساس بالهزيمة (محمد، 2015، 60).

وهنا يمكن القول أن تعزيز هذا البعد في المدارس وسيلة لتنمية الشعور بالانتماء الإيجابي لدى الطلاب.

3– التوجه الزمني نحو الحاضر الممتع (Present–Hedonistic): يتميز هؤلاء الذين يكون توجههم نحو الحاضر الممتع بحس المخاطرة، والسعي وراء تحقيق – المتعة (Zimbardo & Boyd, 2008, 138) . إنهم يسعون نحو تحقيق المتعة في الوقت الحاضر مع اعطاء القليل من الاهتمام بالعواقب في المستقبل، كما أنهم أقل ثباتا انفعاليا. كما أنهم أقل تحكما في النفس، وينخرطون في سلوكيات تتسم بالحداثة وتغلب عليها المقامرة، إلا أنهم أكثر طاقة، وابداع، وترتفع مستويات السعادة لديهم، كما أنهم يميلوا لتكوين علاقات اجتماعية كبيرة تتسم بالصداقات الحقيقية الداعمة (Holman & Zimbardo, 2009, 140).

ويهيمن على هذا البعد البحث عن المتعة ومشاعر السرور، فهو نمط ينغمس بالملذات والتمتع بالأشياء التي تجلب اللذة الآنية، والابتعاد عن الأعمال التي تتطلب المثير من الجهد والعمل والتخطيط، ولذا فإن هذا النوع لا يفكر بالمستقبل ويقبل بأي وظيفة طالما أنها تحقق له الربح والمكسب السريع، لذا يمتاز هذا النمط بالاندفاع وسرعة الاثارة وتفضيل المكاسب القصيرة الأمد على الانتظار من اجل الحصول على مكاسب كثيرة في المستقبل.(Bolotova & Hachaturova, 2013, 126–128) وما يجذب التوجه نحو هذا البعد هو تحقيق الرغبات الذاتية الآنية ويتمركز على خصائص الموقف الحاضر، وتعبر عن

وضعية الانقياد والبحث عن الاحاسيس الممتعة، مثلا "افضل أن أعيش يومي كما لو أنه آخر يوم في حياتي" (جار الله، 2009، 56)

4-التوجه الزمني نحو الحاضر القدري (الحتمي) (Present-Fatalistic): يجسد أصحاب التوجه الزمني نحو الحاضر القدري اتجاهات يائسة نحو المستقبل والحياة بشكل عام، وهذا التوجه يتسم بالاتجاه نحو التساؤل "لما المحاولة؟" والتركيز علي الحظ، الفرصة اللذان يلعبان دورا كبيرا فيما سيحدث في المستقبل، وهؤلاء الأفراد يرتفع عندهم العدوان، والاكتئاب، والقلق، وينخفض مستوي تقدير الذات، وتنخفض مستويات التحكم في الذات، وينخرطون في قول الأكاذيب والسرقة أكثر من غيرهم ، وذلك وفقا "لزمباردو وبويد" (Zimbardo & Boyd, 2008, 56) فهم ينزعون إلى معالجة المواقف حسب ما يقتضيه الامر أو الانقياد والاستسلام والاعتقاد بحتمية وقوع الاحداث التي تحصل في الحاضر، وما يجذب التوجه نحو هذا البعد هو التعصب بخلفية عقائدية دون البحث عن التبريرات لما يحصل، حيث يكون هؤلاء أكثر اعتمادا على الحظ والايمان بالقضاء والقدر في تفسير وقوع الأحداث " (جار الله، 2009، 56). حيث يؤمن هؤلاء بأن مصيرهم يقع تحت يد الحاضر الآني والذي يتمثل بالسلطات العليا او القوى الأيديولوجية والسياسية والاجتماعية في بيئتهم، لذا غالبا ما يشعر هذا النمط بمشاعر العجز والقلق والتوتر ويكونون عرضة للكثير من السلوكيات الخطرة كالانحراف والانتحار. .(Bolotova & Hachaturova, 2013, 126-128). كما نجد هؤلاء يتصرفون وفقا للنتائج الفورية، ويمكن استمالتهم فورا ومواساتهم بسرعة، وتواقين للتغيير، أي إنهم بمثابة دمية بيد التغيير غير المتوقف، وهم كريشة في مهب الريح تتلاعب بهم اهواؤهم فلا يستقرون على حال ولا يعرفون ما المثابرة (محرزي، 2017، 35). وعادة ما يعكس هؤلاء الذين يكون توجههم نحو الحاضر الحتمي غيابا في التفكير الموجه نحو المستقبل، فالقدر وحده هو القادر علي تحديد مصائرهم (محمد، 2015، 93). ويتجسد هذا البعد في الشعور بالعجز أمام الزمن، والاعتقاد بأن الجهد الشخصي لا يؤثر على المصير، حيث يرتبط هذا البعد بانخفاض الأمل، وارتفاع معدلات اليأس والانفصال عن الهدف، ويُستخدم علاجيا لتحديد الفئات المعرّضة للانتحار أو الانسحاب الاجتماعي (Zimbardo & Boyd, 2008, 141).

5-التوجه الزمني نحو المستقبل (Future): ويعرف هذا التوجه بأنه استعداد نفسي مكتسب من خبرة الفرد يؤثر في توقعاته لما سيحدث في المستقبل ويحدد استجاباته نحو المواضيع والقضايا المتوقع حصولها، فهو يتضمن مكونات معرفية وعاطفية وسلوكية حول ما سيحدث في المستقبل وتشمل مواضيع الدراسة والعمل والمستقبل بشكل عام (الفتلاوي، 2010، 26).

فالتوجه نحو المستقبل هو المدى الذي يخطط فيه المرء للوقت المستقبلي ويأخذ في الاعتبار العواقب المستقبلية للسلوك الحالي (Zhang, Zhao, Liu, Xu & Lu, 2015, 1482) ويتميز المراهقون أصحاب التوجه الزمني نحو المستقبل، بإنهم يعكسون توجها عاما نحو المستقبل والذي يرتبط بالسلوكيات الموجهة نحو تحقيق الأهداف (Zimbardo & Boyd, 2008, 58) ، وهم قادرون علي تأجيل المتعة، ويقودهم الرغبة في تحقيق الأهداف في المستقبل، مثل هؤلاء الأفراد يكونوا أقل اكتئابا، وأقل عنفا، وأقل قلقا مقارنة بغيرهم من أصحاب المنظورات الزمنية السابقة. كما أنهم أكثر ابداعا، وانفتاحا، وطاقة، ويتمتعون بمستويات مرتفعة من تقدير الذات، ويميلون للدراسة بشكل أكبر، ويكون شركاء حياتهم أكثر دعما لهم (Holman & Zimbardo, 2009, 142) ويتميز الأفراد ذوو التوجه نحو المستقبل بأنهم أقل لجوءً إلى السلوك العدواني، وأكثر انفتاحاً على الآخرين، ويتميزون بقدرتهم على إقامة صداقات مع الآخرين ويتميزون بالثبات الانفعالي وقوة الأنا وبالحيوية والطاقة، ولديهم ارتفاع في مفهوم الذات وهم أكثر ابداعاً ولديهم قدرة أكبر على الدراسة (Zimbardo & Boyd, 2008, 146).

وعادة ما يكون هؤلاء الأفراد ذوو التوجه نحو المستقبل أكثر قدرة على وضع الاستراتيجيات طويلة المدى التي تساعدهم على تحقيق وتنفيذ الأهداف التي يسعون إليها، كما يكونون أكثر قدرة على الابتعاد عن السلوكيات غير السوية كشرب المخدرات والكحول نظراً لقدرتهم على التصرف بحكمة وتدبر ولقدرتهم على التخطيط للمستقبل واتخاذ القرارات بشكل فعال (Keough et al., 1999, 150).

ويري زمباردو وبويد (Zimbardo and Boyd, 1999) أنه من بين المنظورات الزمنية الخمسة السابقة يوجد منظورا متوازنا للوقت، ويفترض الباحثان أن الأفراد ذوي المنظور الزمني المتوازن يحصلون علي مرتفعة في مقاييس المنظور الزمني الماضي الإيجابي، – والحاضر الممتع، والمستقبلي، بينما يحصلون علي درجات منخفضة في منظور الماضي–السلبي، والحاضر الحتمي، وأن هؤلاء الأفراد تكون لديهم المرونة لتغيير الأطر الزمنية بين – الماضي والحاضر والمستقبل وفقا لمتطلبات الموقف، والتقييمات الشخصية والاجتماعية، ويتمتع أصحاب هذا المنظور الزمني المتوازن بالمنظور الزمني النموذجي أو المثالي (Boyd & Zimbardo, 2005, 58) فارتفاع درجة المنظور الزمني الحاضر الممتع – تعني أن الفرد يستطيع الاستمتاع بالحياة، والشعور بالسعادة أثناء أداء الأنشطة اليومية، والدرجة العالية علي مقياس المنظور الزمني المستقبلي تعني أن الفرد يعد نفسه للمستقبل من خلال اعداد الأهداف، والوسائل التي يمكنه بها تحقيق تلك الأهداف، أما الدرجة المرتفعة في المنظور الزمني الماضي الإيجابي فتعني إحساس الفرد بأن له جذور وطيدة وأنه وثيق الصلة بعائلته وتقاليده، كما أنه علي وعي بالإنجازات الرائعة التي حققها في الماضي، ولديه القدرة علي التغلب علس الشدائد التي تواجهه. ويؤكد بونويل وزمباردو

(Boniwell & Zimbardo, 2005, 89) علي أن الفرد القادر علي تحقيق جودة الحياة هو الفرد الذي لديه منظور زمني متوازن، والذي يمكن تعريفه علي أنه المرونة في التنقل بين المنظورات الزمنية الماضية والحالية والمستقبلية وفقا لمتطلبات الموقف وحاجات الفرد وقيمه.

وتتفاعل أبعاد الزمن الثلاثة في حياة الفرد معا بصورة صحيحة أو تسود واحدة منه وتتغلب على باقي التوجهات في مرحلة ما ممن حياة الفرد، ويؤدي التآلف بين أبعاد التوجه الزمني وارتباطه بمستوى معتدل من الاتزان الانفعالي إلى بناء شخصية سوية قائمة على التكامل بين مكوناتها (مراد، 2023، 418).

2-التوجه الزمني وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية:

يشير "فورتيناتو وفيوري" (Fortunato & Furey, 2011, 20-24) إلي أن الدرجات المرتفعة في المنظور الزمني المستقبلي يرتبط إيجابيا مع التفاؤل والمرونة، وسلبيا مع القلق والاكتئاب، ومثله المنظور الزمني الحالي فقد ارتبط إيجابيا مع التفاؤل والمرونة وسلبا مع الاكتئاب والقلق، بينما ارتبط المنظور الزمني الماضي ارتبط ايجابيا مع التفاؤل والمرونة وسلبيا مع القلق والاكتئاب.

ويكون الأفراد ذوو التوجه نحو الماضي أقل شعوراً بالسعادة، كما يكونون أكثر شعوراً بالخجل وأكثر ميلاً إلى اللجوء إلى السلوك العدواني والسرقة وأقل مرونة، وأقل تمتعاً بالصحة النفسية ولديهم ضعف في قوة الأنا، وفي مستوى الطاقة وفي إقامة علاقات صداقة مع الآخرين (Zimbardo & Boyd, 2008, 88-89). وعادة ما يكون التوجه نحو الماضي مرتبطاً بالخبرات والأحداث غير السارة والصادمة التي مر بها الفرد، ونتيجة لفشل الفرد في إعادة بناء تلك الخبرات بشكل يخفف من آثارها، وعادة ما يرتبط التوجه نحو الماضي بالقلق والاكتئاب وانخفاض الثبات الانفعالي وتقدير الذات (Stolarski, Fieulaine & Beek, 2015, 8). وقد أظهرت الدراسات أن أبعاد التوجه الزمني تؤثر على عدد من المتغيرات النفسية، من أبرزها الرفاه النفسي حيث ارتبط الماضي الإيجابي والمستقبل بالرضا عن الحياة، في حين ارتبط الماضي السلبي والحاضر القَدَري بأعراض الاكتئاب والقلق (Boniwell & Zimbardo, 2004). والسلوك الإدماني حيث يرتبط الحاضر المتمتع بإدمان المواد، والممارسات السلوكية المندفعة مثل القمار والإنفاق القهري (Keough et al., 1999). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن عدم التوازن بين الأبعاد الزمنية يُعد مؤشراً لتعرض الفرد لمشكلات نفسية متعددة (Stolarski et al., 2015).

ثانياً- اضطراب الشخصية الهستيريةHistrionic Personality Disorder

يرى إبراهيم وعسكر (2008، 91) بأن الشخصية الهستيرية هي "الشخصية ذات الميول الاستعراضية التي تحاول جذب انتباه الآخرين مع المبالغة في المشاعر رغم ضحالتها، ومن خصائصها أيضاً، القدرة العالية على خداع النفس والكذب المرضي، والتذبذب السريع والفشل في إقامة علاقات ثابتة لمدة طويلة

نظراً للافتقاد إلى القدرة على المثابرة، ولذا تتعدد فيها العلاقات العاطفية، وتعمل الشخصية الهستيرية على القيام بالمواقف التمثيلة وتفسير مواقف الحياة العادية على نحو جنسي استعراضي".

أ-نسبة انتشاره: بحسب بيانات المسح الدولي الوبائي للكحول في الولايات المتحدة عام 2001-2002 فإن نسبة انتشار اضطراب الشخصية الهستيرية يبلغ 1.84% (APA, 2013, 668).

ب-خصائص أفراده: تتميز هذه الشخصية بأن تحملها للمسؤولية ضعيف فهي دائمة الاعتماد على الغير وتقوم بجذب انتباه الآخرين إليها، وقد تلجأ الشخصية الهستيرية للتحايل حيث تحقق كثيراً من رغباتها على حساب الذين يضطرون إلى التنفيذ، وتتميز هذه الشخصية بالمبالغة في وصف متاعبها أو وصف المواقف أو الأحداث التي تمر بها، كما أنها استعراضية في الملبس من حيث اختيار الألوان أو كشف أجزاء الجسم أكثر من اللازم تبعاً للموضة ورغبة منها في لفت النظر (عكاشة وآخرون، 1999، 191).

وينظر هؤلاء إلى أنفسهم أنهم رائعون ومتميزون وأنهم يستحقون أن يكونوا في موقع جذب الانتباه، بينما ينظرون للآخرين نظرة إيجابية طالما أنهم يستطيعون جذب انتباههم ويكسبون مودتهم، ويحاولون تشكيل تحالفات معهم بشرط أن يكونوا في مركز الاهتمام، وبذلك يكون الآخرون بمثابة الجمهور الذي يدعمهم، ومن أبرز الأفكار التي يؤمن بها أصحاب هذه الشخصية؛ "أنا محبوب جداً ومسلي وممتع"، "أنا مصدر اعجاب الآخرين"، "طالما أنني أثير اعجاب الآخرين فأنا شخص نافع ومفيد، "إذا لم أحصل على إعجاب الآخرين فأنا لا شيء" (Beck et al., 2004, 45).

ومن أبرز صفات الشخصية الهستيرية القابلية للإيحاء وهذا يعني سرعة التأثر والتقمص، وعدم التحليل السليم والموضوعي والتفصيلي للأحداث والمواقف والمؤثرات وإنما الخضوع لها والتأثر بها والتفاعل السريع والحاد والكامل معها، ومن هنا تكون الاستجابة ليست سريعة فقط وإنما لا تتناسب مع حجم المؤثر، حيث تفوق الاستجابة المؤثر بكثير، وترتبط القابلية للإيحاء بصفة أخرى وهي عدم النضج الانفعالي، ويتجلى ذلك في التحمس الشديد والاندفاع العاطفي لموقف أو لشخص أو لسبب غير ذي أهمية، وقد تنقلب المشاعر إلى العكس تماماً في لحظة أخرى ولسبب بسيط (صادق، 2005، 123). ويتمسك هؤلاء بالمجاملات بسرعة وبنهم شديدين تقريباً، وبالمقابل، وبالسرعة نفسها، يتم صدّ الملاحظات النقدية بتبرم وانزعاج وضيق وعدوانية، ويكون الكلام غنياً بالتعابير ومتوردا ولكنه قليل التفاصيل، ويظل كل شيء غير قابل للبرهان، سواء في الأمور الجيدة أم السيئة، من دون دقة ووضوح وبشكل خاص سريع التغيير والتبدل (رضوان، 2014، 500). وعادة ما يبدي هؤلاء اهتماماً قليلاً بالتحصيل الفكري والتفكير التحليلي الدقيق، ومع ذلك فهم غالباً مبدعون وذووا خيال خصب، ومما يميزهم أيضاً أنهم يتبنون قناعاتهم بسرعة، كما أنهم يثقون بالآخرين ثقة مطلقة، ويبدون استجابة مبدئية إيجابية لأي شكل من أشكال السلطة القوية حيث يظنون

أن هذه السلطة ستقدم لهم حلاً سحرياً لمشكلاتهم، كما أن محاكمتهم العقلية للأمور ليست متأصلة أو راسخة، فغالباً ما يتصرفون تبعاً لإحساساتهم ومشاعرهم (غباري وأبو شعيرة، 2015، 327).

د-المعايير التشخيصية لاضطراب الشخصية الهستيرية:

بحسب الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات والأمراض العقلية الذي أصدرته جمعية الطب النفسي الأمريكية فإن اضطراب الشخصية الهستيرية يتمثل في:

أ-نموذج ثابت من فرط الانفعالية وجذب الانتباه، يبدأ في فترة مبكرة من البلوغ ويتظاهر في مجموعة متنوعة من السياقات، كما يتبدى من خلال خمسة (أو أكثر) من التظاهرات الآتية:

1. ينزعج الفرد في المواقف التي لا يكون فيها محور الاهتمام.
2. غالباً ما يتسم في علاقته مع الآخرين بسلوك مغوٍ جنسياً بشكل غير مناسب أو بسلوك مثير.
3. يظهر بسرعة تحولاً وتعبيراً سطحياً عن العواطف.
4. يستخدم باستمرار المظهر الجسدي للفت الانتباه.
5. لديه أسلوب في الكلام مفرط في التعبيرية (ذاتي) ويفتقر إلى التفاصيل.
6. يبدي حركات تمثيلية ومسرحية وتعبيراً مبالغاً فيه عن العواطف.
7. لديه قابلية للإيحاء، أي يتأثر بسهولة بالآخرين أو الظروف.
8. تعد علاقاته أكثر حميمية مما هي عليه في الواقع (APA, 2013, 667).

9-الدراسات السابقة:

يمكن تقسيم الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة إلى قسمين، الأول يتضمن الدراسات التي تناولت أبعاد التوجه الزمني، ويتضممن القسم الثاني الدراسات التي تناولت موضوع اضطراب الشخصية الهستيرية:

1-الدراسات التي تناولت أبعاد التوجه الزمني:

في دراسة قام بها "هونورا" (Honora, 2008) في أمريكا، هدفت لمعرفة العلاقة بين أهداف الإنجاز والمنظور المستقبلي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغت (661) طالبا من الأمريكيين من أصل افريقي، وطبق عليهم مقياس التوجه نحو المستقبل ومقياس أهداف الانجاز من إعداده، وكان من بين نتائج الدراسة أن الطلاب ذوو التوجه الإيجابي للمستقبل يكونوا أكثر قدرة على انجازهم، وأن هناك فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل في توجههم نحو المستقبل.

وقام "ميلو وورل ودانيت" (Mello, Worrel & Dante 2013) بدراسة في أمريكا على عينة من (341) طالبا وطالبة من طلبة الثانوية العامة والجامعة، وذلك بهدف التعرف على إدراك المراهقين الموهبين

للتوجه الزمني في ضوء متغيرات الجنس والعمر والتحصيل الأكاديمي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين التوجه الزمني والوقت وظهور بعض السلوكيات السلبية، وتبين الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى إدراك التوجه الزمني تبعاً إلى متغيرات الجنس والعمر والتحصيل الأكاديمي.

وقامت "رامونا" (Ramona, 2015) بدراسة في رومانيا هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوجه نحو المستقبل والصمود النفسي والأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من(177) من طلاب المدارس الثانوية الأكثر عرضة للمخاطر، و(74) من طلاب المدارس الثانوية الأقل عرضه للمخاطر وذلك بالمناطق الحضارية برومانيا، وتكونت أدوات البحث من مقاييس الصمود النفسي، التوجه نحو المستقبل (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التوجه نحو المستقبل والصمود النفسي، كما كان الطلاب الأقل عرضة للمخاطر أكثر توجها نحو المستقبل.

وفي دراسة قام بها "ستيفانتو" وآخرون (Stefanatou et al., 2016) في اليونان على عينة من مرضى الوسواس القهري بلغت (28) مريضا والمصابين باضطراب الشخصية الحدية بلغت (28) فرداً وهدفت للتحقيق ومقارنة التوجهات الزمنية في اضطراب الوسواس القهري (OCD) واضطراب الشخصية الحدية (BPD). وتم استخدام مقياس زيمباردو لمنظور الزمن ZTPI، وأشارت النتائج أن مرضى اضطراب الشخصية الحدية لديهم درجات أعلى في زمن الحاضر الممتع والحاضر القدري، ولديهم درجات أقل بكثير في الماضي السلبي من مرضى الوسواس القهري الذين كان لديهم درجات اعلى في الماضي السلبي ودرجات أقل في الحاضر الممتع والحتمي، ولم تظهر فروق بين الجنسين في التوجهات الزمنية، وتبين وجود ارتباط سلبي بين العمر والتوجه نحو الحاضر الممتع، وارتبط التعليم إيجابيا مع التوجه نحو المستقبل. وتبين أن مرضى الشخصية الحدية لديهم توجه نحو الحاضر الممتع، ولديهم موقف سلبي نحو المستقبل مقارنة مع مرضى الوسواس القهري، وتبين أن مرضى اضطراب الوسواس القهري لديهم موقفٌ أكثر إيجابيةً وحنينا تجاه الماضي من مرضى اضطراب الشخصية الحدية.

كما هدفت دراسة "كوستيك" (Kostic, 2018) في صربيا إلى فحصت الدراسة العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني ومستوى ضبط النفس لدى طلبة التعليم الثانوي، واستخدمت الدراسة النسخة القصيرة من مقياس منظور الزمن لزمباردو (ZTPI–short) لقياس أبعاد التوجه الزمني، ومقياس ضبط النفس الذي طوره Tangney, Baumeister & Boone (2004) وشملت الدراسة 110 من طلاب من التعلم الثانوي في صربيا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين التوجه نحو الحاضر الممتع وضبط النفس، كما تبين وجود علاقة إيجابية بين التوجه نحو المستقبل وضبط النفس، وتبين أن نموذج الدراسة يفسر 21.4% من تباين ضبط النفس لدى الطلاب.

وفي دراسة قام بها ديمير (Demir, 2019) في تركيا كان الهدف منها دراسة العلاقة بين الاندفاعية ومنظور الوقت لدى المراهقين. أجريت هذه الدراسة بمشاركة (246) مراهقًا ومراهقة، وتم استخدام النموذج التركي القصير لمقياس اندفاع بارات (BIS−11−SF)، والنموذج التركي لمنظور الزمن لزيمباردو (ZTPI)، ونموذج المعلومات الشخصية الذي أعده الباحث كأدوات لجمع البيانات، ووفقا لنتائج البحث، فإن الاندفاع لدى الفتيات أعلى من الأولاد، وتبين أن تصورات الفتيات للتجارب السلبية السابقة أعلى من تصورات الأولاد. لم يختلف اندفاع المشاركين بشكل كبير وفقًا لعدد حساباتهم على وسائل التواصل الاجتماعي. وكانت مستويات الاندفاع أعلى بكثير لدى المشاركين الذين استخدموا وسائل التواصل الاجتماعي كل يوم مقارنة بأولئك الذين استخدموا وسائل التواصل الاجتماعي عدة مرات في الشهر. وتبين أنه توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاندفاع وأبعاد المنظور الزمني، حيث يرتبط الاندفاع بشكل إيجابي بالتجارب السلبية السابقة، والقدرية الحالية، ومذهب المتعة الحالي.

وفي دراسة قام بها "فينان" وآخرون (Finan et al., 2022) على ثلاث عينات مستقلة من المراهقين في الولايات المتحدة، شملت مجموعة عالية الخطورة (طلاب معرضون للطرد) ومجموعتين من الطلاب العادين، وهدفت إلى فحص العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني (الماضي، الحاضر، المستقبل) وسلوكيات تعاطي المواد لدى المراهقين عبر ثلاث عينات مستقلة، واستخدمت الدراسة مقياس لزيمباردو (Zimbardo Time Perspective Inventory). واستبيانات لتقييم سلوكيات تعاطي المواد (الكحول، التبغ، الماريجوانا، وغيرها)، وأشارت النتائج أن المراهقون ذوو التوجه المتوازن نحو الماضي والحاضر والمستقبل يظهرون معدلات أقل في تعاطي المواد مقارنةً بأقرانهم الذين يركزون على بعد زمني واحد أو اثنين فقط. كما تبين أن التركيز على الحاضر الممتع ارتبط بزيادة احتمالية تعاطي المواد، بينما التوجه نحو المستقبل ارتبط بانخفاض هذه الاحتمالية.

وقامت الأرقط (2024) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن (الماضي السلبي، الماضي الإيجابي، الحاضر الممتع، الحاضر القدري، المستقبل) ومستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهقين. واستخدمت الدراسة مقياس منظور الزمن لزمباردو (ZTPI) لقياس أبعاد التوجه الزمني، بالإضافة إلى مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، وتكونت العينة من 450 طالبا وطالبة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ببلدية الوادي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين أبعاد التوجه الزمني والطموح الأكاديمي حيث تبين وجود ارتباط إيجابي بين الطموح الأكاديمي والتوجه نحو المستقبل وكذلك التوجه نحو الماضي الإيجابي، وتبين وجود ارتباط سلبي بين التوجه نحو الماضي السلبي والطموح الاكاديمي، وتبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث وكذلك بين طلاب الأدبي والعلمي في أبعاد التوجه الزمني، مع وجود

فروق لصالح الإناث في الطموح الأكاديمي، كما تبين تفوق طلاب الفروع العلمية في الطموح الأكاديمي مقارنة بطلاب الفروع الأدبية.

وقام "هاو ولاي وجيانغ وليو" (Hao, Li, Jiang & Lyu, 2024) بدراسة على 373 مراهقاً صينيا، بهدف استكشاف العلاقة بين منظور المستقبل الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين عبر أربع مراحل زمنية، واستخدمت الدراسة مقياس منظور الزمن المستقبلي، وقياسات مستمرة للتحصيل الأكاديمي (حيث تم التقييم كل 6 أشهر على مدار 4 مرات). وأشارت النتائج أن منظور المستقبل ظل مستقرا نسبيا، وتبين وجود مسارين للنمو الأكاديمي (إيجابي وسلبي)، وقد ارتبط منظور المستقبل العالي بارتفاع التحصيل الأكاديمي بمرور الوقت، كما تبين وجود علاقة إيجابية بين كل من التحصيل الدراسي ومنظور المستقبل.

2-الدراسات التي تناولت اضطراب الشخصية الهستيرية:

في دراسة قامت بها أبو عكر (2011) على عينة من طلبة الجامعة في الخرطوم بلغت 500 طالبا وطالبة وهدفت إلى استكشاف العلاقة بين الشخصية الهستيرية والشعور بالوحدة النفسية ومركز الضبط وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعات بولاية الخرطوم، واستخدمت الدراسة مقياس الشخصية الهستيرية المأخوذ من مقياس منيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية (من إعداد الباحثة)، ومقياس مركز الضبط المأخوذ من مقياس روتر لوجهة الضبط. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الشخصية الهستيرية والشعور بالوحدة النفسية، توجد علاقة عكسية بين مركز الضبط الخارجي والشخصية الهستيرية، ولا توجد فروق في الشخصية الهستيرية والوحدة النفسية تبعا لمتغير النوع ذكور وإناث، وتوجد فروق في الشخصية الهستيرية لصالح طلبة الفرع الادبي، وتوجد فروق في الوحدة النفسية لصالح طلبة الفرع الادبي، ولا توجد فروق في مركز الضبط تبعا لمتغير التخصص.

وفي دراسة قام بها عباره (2017) هدفت الدراسة الحالية إلى تعرُّف العلاقة بين أساليب حل المشكلات واضطرابات الشخصية لدى طلبة الثانوية العامة، وشملت العينة 350 طالب وطالبة (177 ذكور، 173 إناث) في بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص. واستخدم الباحث مقياس أساليب حل المشكلات من إعداد الباحث ويتألف المقياس من المقاييس الفرعية التالية (الأسلوب العقلاني، الأسلوب الاندفاعي، الأسلوب التجنبي)، كما استخدم الباحث مقياس اضطرابات الشخصية من إعداد ماريو رحال وقام الباحث الحالي بتقنينه على طلبة الثانوية العامة. وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين أساليب حل المشكلات واضطرابات الشخصية، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور والاناث على مقياس أسلوب حل المشكلات العقلاني لصالح الذكور بينما كانت الفروق لصالح الاناث في مقياس الأسلوب التجنبي، ولم توجد فروق بين الذكور والاناث في الأسلوب الاندفاعي، كما تبين أنه توجد فروق دالة

إحصائياً بين درجات الذكور والاناث في بعض اضطرابات الشخصية حيث تبين أنه توجد فروق لصالح الاناث في اضطراب الشخصية الاعتمادية والتجنبية والاكتئابية، ولم توجد فروق في بقية اضطرابات الشخصية(البارانوية، الحدية، الهستيرية، النرجسية، الوسواسية القهرية)

وفي دراسة قامت بها حسن (2018) على عينة من المراهقين في مصر وهدفت إلى التعرف على الاضطرابات النفسية لدى المراهقين والمراهقات الجانحين، كما تظهر في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (نسخة المراهقين)، ومقارنتهم بالمراهقين والمراهقات الأسوياء، بلغت العينة 145 مراهقا ومراهقة منهم 49 من الإناث الجانحات و 46 من الإناث غير الجانحات و50 من الذكور غير الجانحين، واستخدمت الدراسة اختبار الشخصية المتعدد الأوجه للمراهقين (MMPI–A)، وأشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجانحين وغير الجانحين على مقياس الهستيريا لصالح الجانحين، مما يشير إلى ارتفاع سمات اضطراب الشخصية التمثيلية لديهم، كما وُجدت فروق في مقاييس أخرى مثل القلق، الاغتراب، المشكلات الأسرية، والمشكلات المدرسية، مما يعكس التداخل بين اضطراب الشخصية التمثيلية واضطرابات نفسية أخرى.

وأجرى كل من "جهادي والأزرجاوي" (Guhady & Al–Azirjawi , 2021) دراسة عن العلاقة بين الكفاءة الفكرية وعلاقتها بالشخصية الهستيرية لدى طلبة جامعة كربلاء، تكونت العينة من (348) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الكفاءة الفكرية، ومقياس الشخصية الهستيرية. بينت النتائج عدم وجود فرق بين الجنسين (ذكور إناث) في الفراغ الفكري، والشخصية الهستيرية، وعدم وجود فرق بين تخصص (علمي إنساني)، وقد أظهرت النتائج علاقة عكسية ضعيفة بين الفراغ الفكري، والشخصية الهستيرية.

كما قام درويش (2021) بدراسة في مصر هدفت إلى التعرف على الفروق في القلق ، الاكتئاب ، الوسواس القهري ، الخواف المرضى ، الهستيريا ، كما هدفت إمكانية التنبؤ بالاضطرابات النفسية السابقة من خلال النوع (ذكور – إناث) الخلفية الثقافية (ريف – حضر) التخصص الدراسي (أدبى – علمي) الترتيب الولادي (الأول – الأوسط) وتضمنت عينة الدراسة 640 طالباً وطالبة من المراهقين الذكور والاناث، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية : مقياس القلق والاكتئاب لـ غريب عبد الفتاح ، ومقياسي الوسواس القهري والخواف المرضى من قائمة مراجعة الأعراض ذات التسعين عبارة SCL – 90 (ترجمة) عبد الرقيب البحيري ، ومقياس الهستيريا من مقياس الشخصية المتعدد الأوجه لـ مينيسوتا (ترجمة) لويس كامل مليكه ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الاضطرابات النفسية المتمثلة في القلق، الاكتئاب، الوسواس القهري الخواف المرضى، الهستيريا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في الاتجاه غير المفضل ، كما وجدت فروق في القلق والاكتئاب لصالح طلاب الحضر في الاتجاه غير المفضل، وكذلك وجدت فروق في القلق

والاكتئاب بين طلاب القسم الأدبي والعلمي لصالح طلاب القسم الأدبي في الاتجاه غير المفضل، كما وجدت فروق في القلق بين الابن الأول والأوسط لصالح الابن الأول في الاتجاه غير المفضل ، كما أمكن التنبؤ بالاضطرابات النفسية السابقة من خلال الجنس (ذكور – إناث) وبالقلق والاكتئاب من خلال الخلفية الثقافية (ريف – حضر).

وهدفت دراسة قامت بها الشمالي والشقران (2024) على عينة من طلبة الجامعة في الأردن بلغت 177 طالبا وطالبة إلى استكشاف العلاقة بين أساليب الحياة وأعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى طلبة جامعة اليرموك، واستخدمت مقياس أساليب الحياة (من إعداد الباحثين)، ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية (من إعداد الباحثين)، وأشارت النتائج أن أسلوب الحياة السائد هو "المفيد اجتماعيا"، وأن درجة توافر أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية كانت متوسطة، وتبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعض أساليب الحياة (المسيطر، المستحوذ، المتجنب اجتماعيا) وأعراض اضطراب الشخصية الهستيرية، كما تبين عدم وجود علاقة ارتباطية لأسلوب الحياة "المفيد اجتماعيًا" مع أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية.

وفي دراسة قام بها المطيري (2025) على عينة من المراهقين في السعودية هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين متوسط درجات المراهقين والمراهقات السعوديين في متغيرات الدراسة وهي [اضطرابات الشخصية والتنمر الإلكتروني]. كما استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين اضطرابات الشخصية والتنمر الإلكتروني وذلك على عينة من المراهقين (250) والمراهقات (240)، وطبق عليهم مقياس اضطرابات الشخصية (غانم وآخرون،2014)، ومقياس التنمر الإلكتروني (الديار 2020). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين والمراهقات في التنمر الإلكتروني في اتجاه الذكور ووجود فروق ذات دلالة إحصائية واضطرابات الشخصية الزورية وشبه الفصامية والمضادة للمجتمع والنرجسية والوسواسية القهرية في اتجاه الذكور أما بالنسبة لاضطرابات الشخصية الحدية والهستيرية والاعتمادية فكانت في اتجاه الاناث. كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين التنمر الإلكتروني وبين اضطرابات الشخصية الزورية وشبه الفصامية والمضادة للمجتمع والنرجسية والحدية.

تعقيب حول الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة إلى أهمية التوجه الزمني كعامل نفسي يؤثر في مجموعة متنوعة من السلوكيات والمظاهر النفسية والاجتماعية لدى المراهقين، فقد تبين أن التوجه الزمني، سواء كان موجها نحو الحاضر أو المستقبل أو الماضي، يمكن أن يحدد كيفية تعامل الأفراد مع تحديات الحياة واتخاذ قراراتهم المستقبلية، حيث تبين أن المنظورات الزمنية السلبية في الماضي ترتبط بمستويات عالية من الاضطرابات النفسية مثل

ظهور أعراض الشخصية الحدية وآخرون (Stefanatou, 2016) والاندفاعية (Demir, 2019) والسلوكيات الخطرة (Finan et al., 2022) وانخفاض مستوى التحصيل (Mello & Worrel, 2013) وتعاطي المواد المخدرة (Finan et al., 2022)، كما تبين أن التوجه نحو الحاضر الممتع يرتبط ببعض السلوكيات السلبية مثل السلوكيات الخطرة (Finan et al., 2022)) والشخصية الحدية (Stefanatou et al., 2016) والسلوكيات الاندفاعية (Demir, 2019) في حين تبين أن التوجه نحو المستقبل يعد عاملا وقائيا فهو يرتبط إيجابا بالعديد من السلوكيات كالتحصيل الدراسي (Hao, Li, Jiang & Lyu, 2024; Honora, 2008). والصمود النفسي (Ramona, 2015)، واليقظة العقلية (أبو الحسين، 2021) وضبط النفس (Kostic, 2018).

بالمجمل تُظهر هذه الدراسات أهمية إجراء مزيد من الأبحاث لاستكشاف العلاقة المعقدة بين التوجه الزمني والسلوكيات الخطرة لدى المراهقين.

ولدى مراجعة الدراسات التي تناولت موضوع اضطرابات الشخصية فقد ظهر تنوعا ملحوظا في الأساليب البحثية والتوجهات المتعلقة باضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين، بعضها ركز على العلاقة بين أساليب الحياة والاضطرابات النفسية مثل الهستيريا (الشمالي والشقران، 2024)، بينما تركز دراسات أخرى على تأثير العوامل البيئية والديموغرافية مثل الجنس والترتيب الولادي في ملاحظة التباين في الأعراض (درويش، 2021). وأشارت دراسات أخرى إلى وجود ارتباطات قوية بين أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية وبعض العوامل النفسية مثل مستوى القلق والاكتئاب (أبوعكر، 2011)، وبشكل عام فقد أشارت الدراسات إلى موضوعات متنوعة تم تناولها حيث ارتبطت الشخصية الهستيرية بالعديد من المتغيرات مثل أساليب حل المشكلات (عباره، 2017) والاضطرابات النفسية لدى الجانحين (مريم، 2018)، والكفاءة الفكرية (Guhady & Al-Azirjawi , 2021) والتنمر الالكتروني (المطيري، 2025). ومن ناحية أخرى فقد كان بعض هذه الدراسات التي تناولت اضطراب الشخصية الهستيرية على طلبة الجامعة مثل (أبو عكر، 2011؛ درويش، 2021؛ الشمالي والشقران، 2024) بينما كانت الدراسات التي ركزت على عينات المراهقين (عباره، 2017؛ مريم، 2018؛ المطيري، 2025؛ Sorokowski et al. , 2016؛ Guhady & Al-Azirjawi , 2021؛

إلا أنه من خلال مراجعة الباحث لهذه الدراسات لم يجد الباحث أي دراسة في حدود علمه تناولت العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني وظهور أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين، ونظرا لعدم وجود دراسات عربية أو دراسات في البيئة السورية تناولت العلاقة بين بين أبعاد التوجه الزمني وظهور أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، فقد كان هذا دافعا للقيام بهذه الدراسة.

10- إجراءات البحث:

أ- منهج البحث: أُستخدم المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لدراسة العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني وأعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ويعد هذا المنهج طريقة لوصف الظواهر المراد دراستها من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها، كما أنَّ المنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها ودراسة العلاقة بين الظواهر بشكل دقيق ومتعمق بل يتضمن قدراً من التفسير لهذه النتائج ثمَّ الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع الدراسة تساعد في فهم الواقع وتطويره (المحمودي، 2019، 46 -47).

ب- مجتمع البحث: شمل مجتمع البحث جميع طلبة الثانوية العامة (الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي) في مدينة حمص للعام الدراسي 2025/2024 والبالغ عددهم (15632) طالباً وطالبة، حسب دائرة الإحصاء في مديرية التربية في مدينة حمص، والجدول (1) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (1): توزع أفراد مجتمع البحث وفق متغيري الجنس والتخصص.

	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
عدد أفراد المجتمع	7263	8369	6958	8674
النسبة المئوية	%46.46	%53.54	%44.51	%55.49

ج-عينة البحث: بلغ عدد أفراد العينة (446) طالباً وطالبة، أُختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من بعض المدارس الثانوية العامة في مدينة حمص، إذ قُسمت مدينة حمص إلى خمس مناطق تعليمية، وذلك حسب تقسيم مديرية التربية للمناطق التعليمية في مدينة حمص، ثم سُحب مدرستين من كل منطقة بالطريقة العشوائية (مدرسة للذكور، ومدرسة للإناث) ومن داخل كل مدرسة أُختيرت شعبتين بطريقة عشوائية، على أن تكون إحدى هذه الشعب من الفرع العلمي والشعبة الأخرى من الفرع الأدبي، ثم طُبق على كامل أفراد الشعبة المختارة. وبعد التطبيق استُبعد (21) فردا من أفراد عينة البحث بسبب عدم الإجابة على بعض بنود الاستبيان بشكل كامل، ونتيجة لذلك أصبح العدد النهائي للعينة (425) طالباً وطالبة منهم (196 ذكرا، 229أنثى)، ومنهم (188 من الفرع الادبي، 237 من الفرع العلمي)، وقد بلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (17.48) بانحراف معياري (1.04). والجدول (2) يبين توزع أفراد عينة البحث وفق متغيري الجنس والتخصص.

جدول (2): توزع أفراد عينة البحث وفق متغيري الجنس والتخصص.

عدد أفراد العينة	ذكر	أنثى	فرع أدبي	فرع علمي
	196	229	188	237
النسبة المئوية	%46.11	%53.89	%44.23	%55.77

د-أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

1-مقياس التوجه الزمني: تم إعداد مقياس التوجه الزمني في صورته الأولية بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة العربية التي تناولت موضوع التوجه الزمني، ومنها دراسة (بني يونس، 2007؛ الحربي، 2014؛ عبد الله والحربي، 2016؛ الأسدي، 2017؛ أبو الحسين، 2021؛ الجبوري، 2022؛ محسن وكريم، 2022) وبعض الدراسات الأجنبية منها دراسة (Honora, 2008؛ Ramona, 2015) وعلى ضوء ذلك فقد تم اشتقاق مكونات المقياس وفقاً لأبحاث Zimbardo and Boyd, 1999 في المنظور الزمني، حيث تكون المقياس من الابعاد الخمسة الآتية: التوجه نحو الماضي الإيجابي (Past-Positive)، التوجه نحو الماضي السلبي (Past-Negative)، التوجه نحو الحاضر الممتع (Present-Hedonistic)، التوجه نحو الحاضر القَدَري (Present-Fatalistic)، التوجه نحو المستقبل (Future-Oriented). وبناءً على ذلك تمّ صياغة (58) بنداً موزعة على خمسة أبعاد فرعية تمثل المجالات السابقة، وقد تمّ عرض المقياس في صورته الأوليّة على مجموعة من المتخصصين في علم النّفس والإرشاد النّفسيّ ممن يدرِّسون في كلية التّربية في جامعتي حمص ودمشق وبلغ عددهم (8) محكماً. وبناءً على آرائهم واقتراحاتهم تمّ حذف خمسة بنود، وتم تعديل بعض البنود الأخرى. ونتيجة لذلك أصبح المقياس يتألف من (53) بنداً موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي: التوجه نحو الماضي الإيجابي وبنوده ذات الأرقام (1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46)، التوجه نحو الماضي السلبي وبنوده ذات الأرقام (2، 7، 12 ، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47، 51)، التوجه نحو الحاضر الممتع وبنوده ذات الأرقام (3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48، 52)، التوجه نحو الحاضر القَدَري وبنوده ذات الأرقام (4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49، 53)، التوجه نحو المستقبل وبنوده ذات الأرقام (5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50) وكانت جميع بنود المقياس في الاتجاه الإيجابي ولا يوجد بنود سلبية، وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (ينطبق تماماً، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل

متوسط، ينطبق بدرجة صغيرة، لا ينطبق مطلقاً) وتعطى الدرجات (5-4-3-2-1)، ويتم حساب درجة الطالب في كل مقياس من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة بكل مقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1. **صدق المقياس:** تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

أ. **صدق المحكمين:** عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء الهيئة التعليمية من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعتي حمص ودمشق والبالغ عددهم (8) محكماً، إذ قاموا بإبداء آرائهم حول مدى مناسبة بنود المقياس للمجال المراد قياسه، وتم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين (80%) فما فوق، ونتيجة لذلك فقد تم حذف (5) بنود وتعديل بعضها الآخر، ويوضح الجدول رقم (3) البنود التي تم حذفها. وأما البنود التي تم تعديلها فهي موضحة بالجدول رقم (4) ليصبح عدد بنود المقياس بشكل نهائي (53) بنداً. ويوضح الجدول التالي البنود التي تم حذفها:

جدول رقم(3): البنود التي تم حذفها في مقياس التوجه الزمني:

البعد الذي ينتمي إليه البند	نص البند
التوجه نحو الحاضر الممتع	أفضل أن تغلب العاطفة علي علاقاتي الوثيقة.
التوجه نحو الماضي الإيجابي	أحاول أن أعيش حياتي قدر الإمكان علي أحسن وجه، كما كانت في الماضي.
التوجه نحو الماضي السلبي	فيما سبق قمت بمعالجة المشكلات التي واجهتني دون التفكير في النتائج
التوجه نحو الحاضر الحتمي	أعتقد أنني ريشة في مهب الريح
التوجه نحو المستقبل	يزعجني أن أتأخر عن مواعيدي.

وأما البنود التي تم تعديلها فهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(4): البنود التي تم تعديلها في مقياس التوجه الزمني:

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
عندما يتوجب علي القيام بعمل فإنني أقوم بإعداد قوائم للأشياء التي سأقوم بها.	أقوم بإعداد قوائم للأشياء التي سأقوم بها.

أنجز مشاريعي ومهامي اليومية بالتخطيط خطوة خطوة لكل ما أقوم به حتى أضمن النجاح	أنجز مشاريعي بالتخطيط خطوة خطوة لكل ما أقوم به.
أستطيع مقاومة الاغراءات التي يعضها الآخرون عندما أعرف بأن هناك عمل يجب إنجازه بسرعة.	أستطيع مقاومة الاغراءات عندما أعرف بأن هناك عمل يجب إنجازه.
أؤمن بالمقولة التي تقول أن إنفاق المال الذي أكسبه لإسعاد نفسي اليوم أفضل من توفيره للغد.	إنفاق المال الذي أكسبه لإسعاد نفسي اليوم أفضل من توفيره للغد.
لدي حنين لطفولتي لأنني أشعر بالرضا عنها	لدي حنين لطفولتي.
من الصعب علي نسيان مشاهد سلبية ومؤلمة من مرحلة طفولتي.	من الصعب علي نسيان مشاهد غير سارة من مرحلة طفولتي.
لقد جرت أحداث الماضي بطريقة غير مرغوبة بالنسبة لي.	لقد جرت أحداث الماضي على غير ما كنت أتوقعه

ب. صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (160) طالباً وطالبة، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند. ويوضح الجدول (5) قيم معاملات الارتباط:

جدول (5): معامل ارتباط بنود أبعاد مقياس التوجه الزمني بالدرجة الكلية للبعد التابع له:

ارتباط البند مع الدرجة الكلية للبعد									
التوجه نحو الماضي الإيجابي		التوجه نحو الماضي السلبي		التوجه نحو الحاضر الممتع		التوجه نحو الحاضر القَدَري		التوجه نحو المستقبل	
البند	البعد	البند	البعد	البند	البعد	البند	البعد	البند	البعد
1	0.798**	2	0.697**	3	0.745**	4	0.875**	5	0.698**
6	0.843**	7	0.874**	8	0.769**	9	0.695**	10	0.750**
11	0.789**	12	0.711**	13	0.826**	14	0.789**	15	0.744**
16	0.715*	17	0.677**	18	0.746**	19	0.699**	20	0.755**
21	0.812**	22	0.679**	23	0.763**	24	0.689**	25	0.856**
26	0.802**	27	0.784**	28	0.721**	29	0.785**	30	0.897**

31	**0.702	32	**0.874	33	**0.784	34	**0.745	35	**0.697
36	**0.736	37	**0.896	38	**0.786	39	**0.795	40	**0.788
41	**0.699	42	**0.741	43	**0.699	44	**0.796	45	**0.894
46	**0.678	47	**0.695	48	**0.742	49	**0.745	50	**0.763
		51	**0.688	52	**0.745	53	**0.689		

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد، كانت دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق الداخلي.

ج. الصدق التمييزي: قام الباحث بترتيب درجات الطلبة على كل بعد من أبعاد مقياس التوجه الزمني من الأدنى إلى الأعلى، ثم أُخذت مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى) والطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدنيا في المقياس. والجدول (6) يبين نتائج استخدام اختبار ت (t-test):

جدول (6): دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنسبة لأبعاد مقياس التوجه الزمني باستخدام اختبار ت (t-test):

مقياس التوجه الزمني	الربيع الأعلى ن=40		الربيع الأدنى ن=40		درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
التوجه نحو الماضي الإيجابي	34.19	3.15	19.19	3.36	78	3.40	0.000	دال
التوجه نحو الماضي السلبي	37.29	2.25	22.56	3.15	78	3.48	0.000	دال
التوجه نحو الحاضر الممتع	43.66	2.47	26.21	3.36	78	4.52	0.000	دال
التوجه نحو الحاضر القدري	38.16	3.49	20.48	3.45	78	3.28	0.000	دال
التوجه نحو المستقبل	40.40	2.74	25.15	3.59	78	3.69	0.000	دال

من خلال الرّجوع إلى الجدول (6) يتبيّن لنا أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى لأبعاد مقياس التوجه الزمني، وهذا يعني أنّ مقياس التوجه الزمني لدى المراهقين يتصف بالصّدق التّمييزيّ.

2. ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

أ.ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: حُسب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

ب. الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة: حُسب الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة بين درجات نصفي المقياس (البنود الفردية والبنود الزوجية).

ج. الثّبات بطريقة الإعادة: قام الباحث بتطبيق المقياس على عيّنةٍ مكونة من (160) طالباً وطالبة (80 ذكر 80 أنثى)، ثمّ أُعيد تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول (7) معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية والإعادة:

جدول (7): معاملات ثبات أبعاد مقياس التوجه الزمني

بعد المقياس	قيمة معامل الثّبات			بعد المقياس	قيمة معامل الثّبات		
	ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفية	بالإعادة		ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفية	بالإعادة
التوجه نحو الماضي الإيجابي	0.796	0.812	0.736	التوجه نحو الحاضر القدري	0.786	0.847	0.763
التوجه نحو الماضي السلبي	0.698	0.706	0.784	التوجه نحو المستقبل	0.745	0.736	0.711
التوجه نحو الحاضر الممتع	0.845	0.849	0.803				

من خلال الجدول (7) يتبين أنَّ أبعاد مقياس التوجه الزمني تتصف بالثّبات بناءً على الطّرق المستخدمة. وبناءً على ما سبق نجد أنّ المقياس يتصف بالصّدق والثّبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنّه صالح للاستخدام. ويوضح الملحق رقم (1) مقياس أبعاد التوجه الزمني بصورته النهائية.

2-مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية: تم إعداد مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية في صورته الأولية بعد الاطلاع على الأطر النظرية ومجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الشخصية الهستيرية، ومنها دراسة (أبو عكر، 2011؛ جابر، 2015؛ حسن، 2018؛ درويش، 2021؛ الشمالي والشقران، 2024) واستناداً على معايير الدليل التشخيصي للاضطرابات والأمراض العقلية (D S M-V) عام (2013)، وبناءً على ذلك تمّ صياغة (56) بنداً موزعة على ثمانية أبعاد فرعية، وقد تمّ عرض المقياس في صورته الأوليّة على مجموعة من المتخصصين في علم النّفس والإرشاد النّفسيّ ممن يدرِّسون في كلية التّربية في جامعتي حمص ودمشق وبلغ عددهم (8) محكماً. وبناءً على آرائهم واقتراحاتهم تمّ حذف ثمانية بنود، وتم تعديل بعض البنود الأخرى، ونتيجة لذلك أصبح المقياس يتألف من (48) بنداً موزعة على ثمانية أبعاد فرعية هي: البُعد الأول: الحاجة الدائمة للانتباه Attention Seeking وعباراته ذات الأرقام (1، 9، 17، 25، 33، 41)، البُعد الثاني: الإغواء السلوكي غير المناسب Inappropriate

.Seductiveness وعباراته ذات الأرقام (2، 10، 18، 26، 34، 42)، البُعد الثالث: التعبير العاطفي السطحي والسريع Shallow & Shifting Emotions وعباراته ذات الأرقام (3، 11، 19، 27، 34، 43)، البُعد الرابع: استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه Appearance Focus وعباراته ذات الأرقام (4، 12، 20، 28، 35، 44)، البُعد الخامس: أسلوب خطاب مثير، لكن عام Impressionistic & Vague Speech وعباراته ذات الأرقام (5، 13، 21، 29، 36، 45)، البُعد السادس: المبالغة في التعبير العاطفي Exaggerated Emotions وعباراته ذات الأرقام (6، 14، 22، 30، 36، 46)، البُعد السابع: التأثر السريع بالآخرين Suggestibility وعباراته ذات الأرقام (7، 15، 23، 31، 37، 47)، البُعد الثامن: اعتبار العلاقات أقرب مما هي عليه Overestimation of Relationships وعباراته ذات الأرقام (8، 16، 24، 32، 38، 48)، وكانت جميع بنود المقياس في الاتجاه الإيجابي ولا يوجد بنود سلبية، وأعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم خماسي (ينطبق تماماً، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل متوسط، ينطبق بدرجة صغيرة، لا ينطبق مطلقاً) وتعطى الدرجات (5-4-3-2-1)، ويتم حساب درجة الطالب في كل مقياس من خلال جمع الدرجات في البنود الخاصة بكل مقياس، وتتراوح درجة المفحوص على المقياس ككل بين (48-240).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

1. **صدق المقياس:** تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

أ. **صدق المحكمين:** عُرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء الهيئة التعليمية من المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي ممن يعملون في كلية التربية في جامعتي حمص ودمشق والبالغ عددهم (8) محكماً، إذ قاموا بإبداء آرائهم حول مدى مناسبة بنود المقياس للمجال المراد قياسه، وتم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين (80%) فما فوق، ونتيجة لذلك فقد تم حذف (8) بنود وتعديل بعضها الآخر، ويوضح الجدول رقم (8) البنود التي تم حذفها. وأما البنود التي تم تعديلها فهي موضحة بالجدول رقم (9) ليصبح عدد بنود المقياس بشكل نهائي (48) بنداً. ويوضح الجدول التالي البنود التي تم حذفها:

جدول رقم (8) البنود التي تم حذفها من مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية:

البعد	البند المحذوف
الإغواء السلوكي غير المناسب	أحب التحدث عن الجنس الآخر.
	أقوم بحركات ملفتة أثناء الحديث.

التعبير العاطفي السطحي والسريع	من السهل على المحيطين بي معرفة حقيقة مشاعري.
	مشاعري تتبدل بشكل مفاجئ في المواقف المختلفة.
استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه	أحرص أن يكون مظهري مميزا دائما.
	أشعر بالثقة فقط عندما أبدو بمظهر جيد.
المبالغة في التعبير العاطفي	أقوم بحركات جسدية معبرة جدا عند الحديث.
التأثر السريع بالآخرين	أجد صعوبة في قول (لا) للآخرين.

أما الجدول (9) فيوضح البنود التي تم تعديلها

جدول رقم (9) البنود التي تم تعديلها من مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية:

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
أقوم بالكثير من الجهود لجعل الآخرين ينتبهون لجهودي.	أبذل جهدا كبيرا لأجعل من حولي ينتبهون لي.
أقوم بجذب انتباه الآخرين من خلال ما أقوم به من أعمال	أقوم بأشياء غير معتادة فقط لأجذب الانتباه
أحب أن يخبرني الآخرين بأنني جذاب/جذابة.	أحب أن أشعر بأنني جذاب/جذابة أمام الآخرين.
أجد صعوبة في تنظيم مشاعري وسلوكياتي.	أجد صعوبة في التحكم بمشاعري.
أقضي وقتًا طويلاً في الاستعداد وتهيئة نفسي قبل الخروج لأي مكان.	أقضي وقتًا طويلاً في تهيئة نفسي قبل الخروج لأي مكان.
أركز على جمالي الخارجي ولباسي أكثر من صفاتي الأخرى.	أركز على جمالي الخارجي أكثر من صفاتي الأخرى.
أتكلم عن المواقف بطريقة تجعلها تبدو أكبر مما هي عليه.	أحكي المواقف بطريقة تجعلها تبدو أكبر مما هي عليه.
أميل إلى تهويل الأحداث اليومية التي أمر بها.	أميل إلى تهويل الأحداث التي أمر بها.

أصف معارفي وعلاقاتي مع الآخرين بكلمات مثل: أعز صديق، رغم معرفتي القصيرة بهم.	أصف معارفي بكلمات مثل: أعز صديق، رغم معرفتي القصيرة بهم.
أشعر أن الآخرين يفهمونني ويشعرون بي بعمق رغم معرفتهم القصيرة بي.	أشعر أن الآخرين يفهمونني بعمق رغم معرفتهم القصيرة بي.

ب. صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (160) طالباً وطالبة، وتم بموجب هذه الطريقة حساب معامل الارتباط بين درجة المفحوص على كل بند والدرجة الكلية على البعد الذي ينتمي إليه هذا البند، والدرجة الكلية على المقياس ككل. كما حُسب معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (10) قيم معاملات الارتباط:

جدول (10): معامل ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ككل والدرجة الكلية للبعد التابع له

الحاجة الدائمة للانتباه			الإغواء السلوكي غير المناسب			التعبير العاطفي السطحي والسريع			استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه		
ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
1	**0.658**	**0.648**	2	**0.810**	**0.569**	3	**0.711**	**0.677**	4	**0.808**	**0.680**
9	**0.712**	**0.617**	10	**0.687**	**0.678**	11	**0.810**	**0.620**	12	**0.714**	**0.810**
17	**0.909**	**0.512**	18	**0.707**	**0.814**	19	**0.582**	**0.745**	20	**0.815**	**0.689**
25	**0.745**	**0.647**	26	**0.693**	**0.596**	27	**0.543**	**0.801**	28	**0.745**	**0.753**
33	**0.687**	**0.647**	34	**0.710**	**0.578**	35	**0.689**	**0.688**	36	**0.690**	**0.690**
41	**0.701**	**0.514**	42	**0.649**	**0.600**	43	**0.648**	**0.714**	44	**0.701**	**0.817**
ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل		
0.778			**0.818**			**0.754**			**0.703**		

أسلوب خطاب مثير، لكن عام			المبالغة في التعبير العاطفي			التأثر السريع بالآخرين			اعتبار العلاقات أقرب مما هي عليه		
ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية			ارتباط البند مع الدرجة الكلية		
	للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس		للبعد	للمقياس
5	**0.711	**0.698	6	**0.698	**0.741	7	**0.789	**0.690	8	**0.801	**0.687
13	**0.808	**0.717	14	**0.741	**0.631	15	**0.700	**0.658	16	**0.578	**0.534
21	**0.847	**0.624	12	**0.652	**0.547	13	**0.716	**0.814	14	**0.714	**0.769
29	*0.785	**0.647	30	**0.741	**0.745	31	**0.698	**0.801	32	**0.847	**0.785
36	**0.655	**0.692	37	**0.748	**0.689	38	**0.745	**0.714	39	**0.680	**0.711
45	**0.714	**0.712	46	**0.649	**0.625	47	**0.714	**0.710	48	**0.715	**0.748
ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل			ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالمقياس ككل		
**0.746			**0.843			**0.838			**0.768		

يتضح من الجدول (10) أن جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد، والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يدل على أن المقياس يتمتع بالصدق الداخلي.

ج. الصدق التمييزي: قام الباحث بترتيب درجات الطلبة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده من الأدنى إلى الأعلى، ثم أُخذت مجموعة الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى) والطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى) للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا والدنيا في المقياس. والجدول (11) يبين نتائج استخدام اختبار ت (t-test):

جدول (11): دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنسبة لمقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية باستخدام اختبار ت (t-test):

مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية	الربيع الأعلى ن=40		الربيع الأدنى ن=40		درجة الحرية	ت المحسوبة	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
الحاجة الدائمة للانتباه	26.14	2.03	11.17	3.15	78	3.55	0.000	دال

الإغواء السلوكي غير المناسب	23.21	2.51	12.55	2.18	78	4.19	0.000	دال
التعبير العاطفي السطحي والسريع	24.57	2.65	12.40	2.29	78	4.44	0.000	دال
استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه	24.35	1.37	9.47	3.55	78	3.19	0.000	دال
أسلوب خطاب مثير عام	22.30	3011	12.55	2.45	78	4.12	0.000	دال
المبالغة في التعبير العاطفي	24.21	2.41	14.15	3.12	78	3.14	0.000	دال
التأثر السريع بالآخرين	23.47	3.33	13.45	3.21	78	2.45	0.000	دال
اعتبار العلاقات أقرب مما هي عليه	21.12	2.47	12.55	3.32	78	4.15	0.000	دال
المقياس ككل	189.37	4.56	98.29	4.58	78	5.56	0.000	دال

من خلال الرّجوع إلى الجدول (11) يتبيّن لنا أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة للمقياس ومقاييسه الفرعيّة، وهذا يعني أنّ مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين يتصف بالصّدق التّمييزيّ.

2. ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده باستخدام الطرق الآتية:

أ.ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: حُسب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

ب. الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة: حُسب الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة بين درجات نصفي المقياس (البنود الفردية والبنود الزوجية).

ج. الثّبات بطريقة الإعادة: قام الباحث بتطبيق المقياس على عيّنةٍ مكونة من (160) طالباً وطالبة (80 ذكر 80 أنثى)، ثمّ أُعيد تطبيقه بعد أسبوعين. ويوضح الجدول (12) معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية والإعادة:

جدول (12): معاملات ثبات مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعيّة

بعد المقياس	قيمة معامل الثّبات			بعد المقياس	قيمة معامل الثّبات		
	ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفية	بالإعادة		ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفية	بالإعادة
الحاجة الدائمة للانتباه	0.828	0.749	0.745	أسلوب خطاب مثير عام	0.748	0.725	0.748
الإغواء السلوكي غير المناسب	0.745	0.811	0.804	المبالغة في التعبير العاطفي	0.818	0.798	0.709

التعبير العاطفي السطحي والسريع	0.801	0.769	0.741	التأثر السريع بالآخرين	0.865	0.871	0.817
استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه	0.798	0.749	0.814	اعتبار العلاقات أقرب مما هي عليه	0.784	0.822	0.814
المقياس ككل	0.818	0.874	0.869				

من خلال الجدول (12) يتبين أنَّ مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية ككل ومقاييسه الفرعيّة يتصف بالثّبات بناءً على الطّرق المستخدمة. وبناءً على ما سبق نجد أنّ المقياس يتصف بالصّدق والثّبات بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أنّه صالح للاستخدام. ويوضح الملحق رقم (2) مقياس اضطراب الشخصية الهستيرية بصورته النهائية.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

السؤال الاول: ما لتوجه الزمني السائد لدى أفراد عينة البحث؟

في سبيل تحديد التوجه الزمني السائد لدى أفراد عينة البحث فقد تم حساب النسبة المئوية لعدد الطلبة اللذين حصلوا على درجة أعلى من المتوسط العام في كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني، وذلك على اعتبار أن المتوسط العام يتم احتسابه من خلال (الحصول على أعلى درجة لكل بعد من أبعاد مقياس التوجه الزمني + أدنى درجة) /2، ويوضح الجدول الآتي مستوى انتشار كل بعد من أبعاد التوجه الزمني:

جدول رقم (13) النسبة المئوية لانتشار الأبعاد الفرعية للتوجه الزمني لدى أفراد عينة البحث (ن=425):

أبعاد مقياس التوجه الزمني	عدد البنود	الحد الأعلى	الحد الأدنى	متوسط المقياس	عدد الطلبة الذين حققوا درجة اعلى من المتوسط	النسبة المئوية	الترتيب
التوجه نحو الماضي السلبي	11	55	11	33	58	%13.65	5
التوجه نحو الماضي الإيجابي	10	50	10	30	72	%16.95	3
التوجه نحو الحاضر القدري	11	55	11	33	60	%14.11	4
التوجه نحو الحاضر الممتع	11	55	11	33	139	%32.71	1
التوجه نحو المستقبل	10	50	10	30	96	%22.58	2

ويتبين من الجدول رقم (13) أن البعد الزمني الأكثر انتشار لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة هو بعد "التوجه نحو الحاضر الممتع" حيث بلغت نسبة انتشاره (32.71%) وهذا يعني أن التوجه نحو الحاضر الممتع يمثل أهمية أكبر في حياة المراهقين وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Zimbardo & Boyd, 1999; Worrell & Mello, 2007) التي أشارت أن مستوى التوجه نحو الحاضر الممتع أكثر انتشار لدى المراهقين، وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Carrillo, Etchemendy & Banos ,2021) التي أشارت أن التوجه نحو المستقبل هو البعد الأكثر شيوعاً لدى المراهقين، كما تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Tabar & Zebradast, 2015) التي أشارت أن التوجه نحو الماضي السلبي هو البعد الأكثر انتشاراً لدى الطلبة. وتتعارض هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة كل من (عبد الأحد، 2006؛ العويضة، 2009؛ بركات، 2019) التي أشارت أن التوجه نحو المستقبل هو البعد السائد لدى الطلبة. ويمكن تفسير ارتفاع نسبة التوجه الزمني نحو الحاضر الممتع لدى المراهقين بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة مرحلة المراهقة التي تتميز بالاندفاع والتصرفات الفورية حيث يميل المراهقون في هذه المرحلة العمرية إلى التركيز على اللحظة الحالية، والبحث عن المتعة الفورية، والانخراط في الأنشطة التي تحقق لهم إشباعاً آنياً دون اعتبار كبير للعواقب المستقبلية، ولا سيما أنهم لم يصلوا إلى مرحلة النضج الفكري الكامل ونتيجة لذلك يصبحون أكثر اندفاعا في تصرفاتهم دون التفكير بمستقبلهم، ويصبح أكثر ما يثير اهتمامهم هو لحظتهم الراهنة فقط.

ومن ناحية أخرى فقد يعود ذلك إلى تأثير الأسرة ونمط التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها هؤلاء المراهقون فالأسر التي تُشبع حاجات أبنائها بشكل مباشر وتستجيب لهم في تأمين جميع احتياجاتهم دون تعزيز مهارات الانتظار أو التخطيط، فإن ذلك يسهم ذلك في تطوير توجه زمني نحو الحاضر الممتع يتجلى بالرغبة الفورية للحصول الاحتياجات دون الانتظار أو التخطيط للمستقبل.

السؤال الثاني: ما مستوى انتشار أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى أفراد عينة الدراسة؟

في سبيل تحديد مستوى انتشار أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية، وتم حساب أعلى درجة وأدنى درجة على المقياس، ثم تم حساب المدى من خلال (أعلى درجة – أدني درجة) ثم تقسيم هذا المدى على عدد الفئات، بحيث تصبح المجالات على النحو الآتي:(240-3/48=64)، ويوضح الجدول (14) مستوى انتشار أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (14) مستوى انتشار أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل (ن= 425):

متوسط المقياس	الانحراف المعياري	الحد الأعلى	الحد الأدنى	طول الفئة	المجال	مجال المقياس ككل	عدد الطلبة بكل مجال	النسبة المئوية
					منخفض	112—48	**87**	%20.48
144	**2.47**	**240**	**48**	**64**	متوسط	177—113	**148**	%34.82
					مرتفع	240--178	**190**	%44.70

ويتبين من الجدول رقم (14) أن مستوى أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة حيث بلغت نسبة الانتشار (44.70%) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Cohen, 2013; Miller & Lynam, 2001) اللتين أشارتا إلى ارتفاع نسبة انتشار الشخصية الهستيرية لدى المراهقين. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محاسنة ومراد والدعاسين، 2018؛ الشمالي والشقران، 2024) التي أشارت أن مستوى الشخصية الهستيرية متوسطا لدى الطلبة.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى المراهقين بأنه من الممكن أن يعود إلى حالة عدم الاستقرار العاطفي في مرحلة المراهقة، حيث يعاني العديد من المراهقين من تقلبات عاطفية شديدة نتيجة حالة الصراع الداخلي لدى المراهقين للبحث عن الهوية الشخصية، ونتيجة للتغيرات الهرمونية والاجتماعية والنفسية، هذه التغيرات قد تؤدي إلى محاولات قوية للبحث عن قبول اجتماعي وتأكيد من الآخرين، وفي حالات معينة، قد يتطور هذا السلوك إلى مظهر من مظاهر اضطراب الشخصية الهستيرية، حيث يسعى المراهق لجذب الانتباه من خلال سلوكيات مبالغ فيها سواء كان ذلك في طريقة الكلام أو اللباس أو الاعتماد على المظهر الخارجي، وعندما يفشل هؤلاء المراهقين في الحصول على انتباه الآخرين وتقديرهم لهم فقد يصبحون سريعي الانفعال وتنتابهم حالات من التقلبات الانفعالية، وهو ما يتماشى مع سمات اضطراب الشخصية الهستيرية التي تتمثل في المبالغة في التعبير عن المشاعر والسعي المستمر للفت الانتباه.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

اختبار الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الطلبة على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية.

في سبيل التحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية

الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يبين قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية:

جدول (15) معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية (ن= 425)

أبعاد مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية	أبعاد مقياس التوجه الزمني				
	التوجه نحو الماضي السلبي	التوجه نحو الماضي الايجابي	التوجه نحو الحاضر الممتع	التوجه نحو الحاضر القدري	التوجه نحو المستقبل
الحاجة الدائمة للانتباه	0.454**	0.412-**	0.411**	0.314**	0.465-**
الإغواء السلوكي غير المناسب	0.289**	0.347-**	0.412**	0.244**	0.405-**
التعبير العاطفي السطحي والسريع	0.311**	0.347-**	0.418**	0.289**	0.432-**
استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه	0.375**	0.344-**	0.514**	0.311**	0.347-**
أسلوب خطاب مثير عام	0.299**	0.312-**	0.347**	0.357**	0.354-**
المبالغة في التعبير العاطفي	0.325**	0.357-**	0.476**	0.412**	0.365-**
التأثر السريع بالآخرين	0.369**	0.289-**	0.399**	0.347**	0.298-**
اعتبار العلاقات أقرب مما هي عليه	0.218**	0.347-**	0.411**	0.265**	0.311-**
المقياس ككل	0.371**	0.325-**	0.578**	0.348**	0.417-**

يتبين من الجدول (15) أن هناك معامل ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس التوجه نحو الماضي السلبي ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس التوجه نحو الماضي السلبي ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل (0.371**) وبالتالي فإنه كلما زادت درجات الطلبة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية كلما زادت درجاتهم على مقياس التوجه السلبي نحو الماضي، والعكس صحيح، ولذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية بالبديلة، أي توجد علاقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "زانغ" وآخرون (Zhang et al., 2013) حيث وجدوا أن التوجه السلبي نحو الماضي يتنبأ بزيادة المشكلات الانفعالية والنفسية لدى المراهقين. ويمكن تفسير وجود علاقة إيجابية بين درجات الطلبة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعادها الفرعية ودرجاتهم على

مقياس التوجه نحو الماضي السلبي بأن التوجه نحو الماضي السلبي يرتبط بميل المراهق إلى تذكر واسترجاع تجارب الماضي المؤلمة أو السلبية بصورة متكررة ومشوهة، مع تحميل الذات أو الآخرين مسؤولية تلك الخبرات، مما قد يؤدي إلى ضعف الشعور بالهوية الذاتية، وهذا ما يضعف من ثقة المراهق بذاته ويجعله في حالة من عدم الاستقرار الانفعالي، وهذا ما قد يدفع المراهق إلى سلوكيات تعويضية تتمثل يهدف جلب الانتباه والحصول على التقدير من الآخرين.

ويتبين من الجدول (15) أن هناك معامل ارتباط سلبي دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس التوجه نحو الماضي الايجابي ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس التوجه نحو الماضي الايجابي ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل (−0.325**) وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه " زيمباردو وبويد" (Zimbardo & Boyd, 2008, 89) حيث يريان بأن الأفراد الذين يحتفظون بذكريات إيجابية عن الماضي يكونون أقل عرضة للسلوكيات الانفعالية أو التمثيلية. ويمكن تفسير ذلك بأن التوجه نحو الماضي الإيجابي يتمثل بميل المراهقين إلى تذكر واسترجاع الخبرات الماضية السارة بطريقة دافئة ومُطمئنة، والتركيز على الذكريات التي تبعث على الأمان والانتماء، مثل خبرات النجاح والتفاعلات الإيجابية مع الآخرين، والعلاقات العائلية الداعمة أو اللحظات الشخصية الناجحة، وبالتالي فإن هذا النمط الزمني يعزز الاتزان الانفعالي والشعور بالنجاح والرضا ويُسهم في بناء هوية ذاتية مستقرة وشعور إيجابي بالذات، مما يقلل من الحاجة إلى جذب الانتباه أو التمثيل الزائد أو الاستعراض في الكلام أو طريقة اللباس، لا سيما أنه يمتلك ثقة عالية بذاته وخبراته الماضية، وهذا ما يعزز من النضج الانفعالي، الاستقرار النفسي، مما يُضعف احتمالية ظهور السمات الهستيرية.

ويتبين من الجدول (15) أن هناك معامل ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس "التوجه نحو الحاضر الممتع" ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس "التوجه نحو الحاضر الممتع" ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل (0.578**) وتتفق هذه النتيجة مع ما يشير إليه الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات والامراض العقلية (APA, 2013, 669) حيث يشير أن من أبرز خصائص الشخصية الهستيرية الاندفاعية والميل إلى المبالغة، وترتبط هذه الخصائص مع سمات أصحاب التوجه نحو الحاضر الممتع الذين يتميزون باللذة الفورية والانغماس في الانفعالات دون التفكير في العواقب. ويمكن تفسير ذلك بأن المراهقين ذوو التوجه المرتفع نحو الحاضر الممتع عادةً ما يظهرون صفات مثل: البحث المستمر عن الإثارة، التهور والاندفاعية، عدم الاتزان الانفعالي، ضعف التحليل المنطقي للسلوك،

ونتيجة لذلك فهم يظهرون قابلية أعلى للوقوع في أنماط سلوكية غير ناضجة مثل السلوكيات الهستيرية التي تتميز بالاندفاع وضعف الاتزان الانفعالي. ومن ناحية أخرى فإن التوجه نحو الحاضر الممتع يعزز نمطا سلوكيا يقوم على المكافأة الفورية والانفعالات السطحية وما يرتبط بذلك من سلوكيات لفت الانتباه وهذا ما يتفق مع خصائص الشخصية الهستيرية لدى المراهقين.

ويتبين من الجدول (14) أن هناك معامل ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس التوجه نحو الحاضر القدري ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس التوجه نحو الحاضر القدري ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل (0.348**) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "علي وزبير" (Ali & Zubair, 2021) حيث وجدا أن التوجه الحاضر القدري يتنبأ إيجابيا بسمات اضطرابات الشخصية، خصوصا تلك السمات التي تتضمن انفعالية زائدة، وضعف في الاستقلالية الذاتية، كما هو الحال في الشخصية الهستيرية. ويمكن تفسير ذلك بأن المراهق الذي يكون توجهه الزمني نحو "الحاضر القدري" يعتقد أن مصيره محدد مسبقا وأنه لا يستطيع تغيير حياته أو اثبات ذاته من أعماله وأفعاله، مما يدفعه لتعويض هذا الإحساس بالسيطرة الزائفة من خلال لفت الأنظار والتمثيل الانفعالي، وهي سلوكيات تعكس طابع الشخصية الهستيرية.

أضف لما سبق فإن هؤلاء المراهقين نتيجة لتفكيرهم الحتمي ونتيجة لشعورهم بالعجز والفشل أمام تحديات المستقبل المقبلة فهم يشعرون بضعف الهوية الذاتية وضعف الكفاءة الذاتية، وهذا ما يؤثر سلبا على استقرارهم الانفعالي وقدرتهم على انجاز مهامهم وواجباتهم، ولذا يميلون إلى الاعتماد على الآخرين في تقييم الذات والحصول على الرضا والقبول من الآخرين كونهم لا يملكون شعورا قويا بهويتهم وقدراتهم، وهي سمة شائعة لدى المصابين بالشخصية الهستيرية الذين يسعون للقبول الاجتماعي عبر المظهر والانفعال.

ويتبين من الجدول (15) أن هناك معامل ارتباط سلبي دال إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس التوجه نحو المستقبل ودرجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس التوجه نحو المستقبل ومقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل (−0.417**) ويمكن تفسير ذلك بأن المراهقين ذوي التوجه نحو المستقبل يميلون إلى التركيز على الأهداف طويلة المدى، والتخطيط للمستقبل، وتأجيل الإشباع، وتحمل المسؤولية عن النتائج المستقبلية لأفعالهم، فهم يتميزون بمهارات عالية من التنظيم الذاتي والانفعالي، ولديهم القدرة على الانضباط الداخلي وتقييم نتائج أفعالهم وسلوكياتهم، ولذا فهم يتجنبون السلوكيات اللحظية مثل التمثيل الانفعالي أو جذب الانتباه الاجتماعي، فهم يعملون على تأجيل الإشباع الفوري لصالح مكاسب مستقبلية لأنهم يمتلكون

دافعا داخليا للنجاح، ويعتمدون على تقييم ذاتي ناضج، مما يقلل حاجتهم لتأكيد الذات من خلال الظهور أو الإغراء أو الإثارة أو الانفعالات الزائدة، كما هو الحال في اضطراب الشخصية الهستيرية.

اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني تُعزى لمتغير الجنس.

في سبيل اختبار صحة الفرضية الثانية قام الباحث باستخدام اختبار ت (T-test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور ودرجات الاناث في الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني، والجدول الآتي يوضح نتائج المعالجة الإحصائية:

جدول (16): دلالة الفروق بين درجات الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني باستخدام اختبار ت (T-test) (ن=425).

أبعاد مقياس التوجه الزمني	الذكور ن=196		الاناث ن=229		ت	درجة	الدلالة	القرار
	م	ع	م	ع	محسوبة	الحرية	Sig	
التوجه نحو الماضي السلبي	37.71	2.10	42.19	1.5	4.17	423	0.000	دال
التوجه نحو الماضي الايجابي	32.79	3.25	37.80	3.55	4.19	423	0.000	دال
التوجه نحو الحاضر الممتع	38.44	2.19	32.46	3.62	3.16	423	0.000	دال
التوجه نحو الحاضر القدري	36.55	3.54	39.59	2.60	4.57	423	0.000	دال
التوجه نحو المستقبل	39.09	3.71	39.87	1.76	1.18	423	0.142	غير دال

يتبين من الجدول (16) أنه توجد فروق بين الذكور والاناث في بعض الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني(التوجه نحو الماضي السلبي، التوجه نحو الماضي الإيجابي، التوجه نحو الحاضر الممتع والتوجه نحو الحاضر القدري) فقد قيمة الدلالة الإحصائية Sig أصغر من 0.05، وكانت هذه الفروق لصالح الاناث في الأبعاد الفرعية الآتية (التوجه نحو الماضي السلبي، والتوجه نحو الحاضر القدري)، بينما كانت لصالح الذكور في بعد (التوجه نحو الماضي الإيجابي، التوجه نحو الحاضر الممتع)، كما تبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في بعد التوجه نحو المستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (Zimbardo & Boyd, 1999; Mello & Worrell, 2007) التي أظهرت أن الإناث أكثر تأثر بالماضي وخبراته السلبية من الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت أن الذكور أكثر تركيزا على الذكريات والخبرات الإيجابية في الماضي ومنها دراسة كل من (Seginer, 2003; Orth et

Zimbardo & Boyd, 1999; Stolarski et al., 2012)، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Stolarski et al., 2011) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور في بعد الحاضر الممتع والاهتمام بالتوجهات اللحظة الراهنة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Zimbardo & Boyd, 1999) التي أشارت لوجود فروق لصالح الاناث في بعد التوجه نحو الحاضر القدري.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل (Worrell et al., 2009) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور في التوجه نحو المستقبل. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Zimbardo, Keough & Boyd, 1997)التي أشارت لوجود فروق في التوجه نحو المستقبل لصالح الاناث. وتتعارض هذه النتيجة أيضاً مع نتيجة دراسة (Mello, Worrel & Dante, 2013 ؛ بركات، 2019؛ عبد المنعم وأحمد وهليل، 2023؛ الأرقط، 2024) التي أشارت لعدم وجود فروق في التوجه الزمني بين الذكور والإناث.

ويمكن تفسير وجود لصالح الاناث في التوجه نحو الماضي السلبي بأنه من الممكن أن يعود إلى ارتفاع الحساسية الانفعالية لدى الاناث خلال مرحلة المرهقة مقارنة مع الذكور، فالإناث أكثر ميلًا لاستحضار الماضي السلبي، خاصة في مرحلة المراهقة، نتيجة ارتفاع الحساسية الانفعالية والميل إلى الاجترار العاطفي، فالإناث يظهرن استجابات انفعالية وعاطفية أقوى وأكثر استدامة للخبرات والتجارب والمواقف السلبية مقارنة مع الذكور، وهذا ما يجعل الاحداث المؤلمة في الماضي أكثر تأثيرا في تشكيل توجهاتهم الزمنية ومما يزيد من هذا التوجه نحو الماضي السلبي التعرض لضغوط نفسية وعلاقات اجتماعية مقيدة حيث تكون الأنثى أكثر تقييداً في علاقاتها الاجتماعية وتحركاتها مقارنة مع الذكور، وهذا ما يجعل الانثى أكثر ميلا لاستحضار الخبرات السلبية.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح الذكور في التوجه نحو الماضي الإيجابي بأنه من الممكن أن يعود إلى التنشئة الاجتماعية في المجتمعات الشرقية حيث يُشجَّع الذكور على تبني الصلابة والتركيز على القوة والابتعاد عن إظهار الفشل والخسارة وهذا ما يجعل أثر التجارب السلبية الماضية قليلاً، في المقابل يتم التركيز بشكل أكبر على الخبرات والنجاحات أو اللحظات المشرفة في الماضي التي تعزز شعورهم بالقوة والنجاح، وبالتالي فإن الكثير من الذكور يكونون أكثر ميلا من الإناث للتركيز على النجاحات الماضية كجزء من صورة إيجابية عن الذات، ما يُعزز من توجههم نحو الماضي الإيجابي، وما يعزز من هذه الفكر اعتقاد الكثير من الذكور أن من يملك صورة إيجابية عن نفسه يميل إلى استدعاء ماضٍ مشرق كنوع من تقدير الذات المرتفع. أضف لما سبق فعادة ما يحصل الذكور في بعض المجتمعات على دعم أكبر في مرحلة الطفولة والمراهقة من حيث فرص اللعب، الاستقلال، والتقدير الاجتماعي، ما يزيد احتمالية بناء ذكريات إيجابية في مراحل الحياة المبكرة.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح الذكور في "التوجه نحو الحاضر الممتع" بأنه من الممكن أن يعود إلى الميل الفطري للاندفاع والمخاطرة لدى الذكور، فالذكور يميلون بيولوجيا ونفسيا إلى سلوكيات البحث عن الإثارة والمجازفة، وهي سمات ترتبط ارتباطا وثيقا بالتوجه نحو الحاضر الممتع، بينما تمتلك الإناث غالبا قدرات تنظيم ذاتي وانضباط سلوكي أعلى من الذكور، ما يجعلهن أقل اندفاعا وأكثر تقييدا لتصرفاتهن، على عكس الذكور الذين يظهرون تحررا سلوكيا أكبر. كما أن التنشئة الاجتماعية وتشجيع الاستقلال عادة ما يكون أعلى لدى الذكور حيث يُشجع الذكور اجتماعيا على الاستقلال، السيطرة، التجريب والانطلاق منذ الطفولة، في حين تميل الإناث إلى التنشئة على الحذر، التأمل، والانضباط. هذا يعزز لدى الذكور نمطا زمنيا يركز على اللحظة الراهنة.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح الإناث في التوجه نحو الحاضر القدري بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية وأدوار النوع الاجتماعي التي تعزز من هذا التوجه لدى الإناث ففي كثير من الثقافات، تُربّى الإناث على الامتثال والخضوع للمؤثرات الخارجية أكثر من الذكور، ويُتوقع منهن أن يكنّ أكثر تقبّلا للمصير والقدر ونتيجة لذلك فقد تشعر الأنثى بانخفاض الشعور بالكفاءة الذاتية والتحكم بذاتها مما يجعلها تميل إلى تبني أفكار من نمط "لا استطيع تغيير كذا"، وهي من خصائص التوجه الحاضر القدري. ومن ناحية أخرى فقد تكون الإناث أكثر تعرضا للضغوط الأسرية والتقييد الاجتماعي، فالإناث في كثير من الأحيان يتعرضن لضغوط من الأسرة والمجتمع تتعلق بالسلوك، والدور المتوقع، وطريقة اللباس والكلام مما قد يؤدي إلى شعور عام بانعدام السيطرة وبالتالي الاعتماد على نمط التفكير القدري.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوجه نحو المستقبل بأنه من الممكن أن يعود إلى أن المؤسسات التربوية والأسرية تشجّع النوعين (ذكورا وإناثا) على التخطيط للمستقبل وتحقيق الذات والطموح والتفكير بالمستقبل وخاصة في المرحلة الثانوية التي يعتمد عليها مستقبل الطالب من حيث دخوله في الجامعة والتخصص الذي سوف يدرسه، مما قلّص الفجوة بين الجنسين في هذا البعد الزمني. أضف لما سبق فإن الضغوط الأكاديمية داخل المدرسة تفرض على كلا الجنسين في هذه المرحلة التفكير بالمستقبل الدراسي والوظيفي، والتفكير بالأهداف المستقبلية، وطرق تحقيق الطموح المستقبلي مما يجعل التوجه المستقبلي ضرورة مشتركة، وليس ميزة نوعية.

3. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجات الطلبة على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير الجنس.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية فقد قام الباحث بتطبيق اختبار

ت(T–test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول (17): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ودرجات الإناث في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية (ن=425).

أبعاد مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية	الذكور ن=196		الإناث ن=229		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
الحاجة الدائمة للانتباه	28.26	3.58	29.18	2.11	1.55	423	0.547	غير دال
الإغواء السلوكي غير المناسب	22.28	3.14	21.80	1.59	0.19	423	0.720	غير دال
التعبير العاطفي السطحي والسريع	23.15	2.77	25.28	2.00	3.58	423	0.000	دال
استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه	23.24	3.01	27.29	1.59	4.22	423	0.000	دال
أسلوب خطاب مثير عام	26.17	2.78	21.10	2.25	3.01	423	0.000	دال
المبالغة في التعبير العاطفي	22.19	2.55	26.25	3.15	3.54	423	0.000	دال
التأثر السريع بالآخرين	23.87	3.18	25.55	3.33	4.56	423	0.000	دال
اعتبار العلاقات أقرب مما هي عليه في الواقع	19.12	2.14	21.69	3.58	4.58	423	0.000	دال
المقياس ككل	180.28	3.89	197.14	3.57	4.89	423	0.000	دال

يتبين من الجدول (17) وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والاناث في الدرجة الكلية لمقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وبعض أبعاده الفرعية فقد كانت قيمة Sig أصغر من 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية بالنسبة للفروق بين متوسط درجات الذكور والاناث في الدرجة الكلية لمقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل، وبعض أبعاده الفرعية، أي توجد فروق. وكانت هذه الفروق لصالح الذكور في بعد (أسلوب الخطاب المثير العام)، بينما كانت هذا الفروق لصالح الاناث في الدرجة الكلية لمقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية وبعض الأبعاد الفرعية (المبالغة في التعبير العاطفي، التعبير العاطفي السطحي والسريع، استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه، التأثر السريع بالآخرين، واعتبار العلاقات أقرب مما هي عليه في الواقع)، فيما تبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في بعض الابعاد الفرعية وهي (الحاجة الدائمة للحصول على الانتباه، الإغواء السلوكي غير المناسب). وتتفق هذه النتيجة مع ما تم ذكره في الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات والامراض النفسية

(APA, 2013, 669) حيث يرى أن "هذه السمات الهستيرية هي أعلى لدى الإناث ولا سيما في مرحلة المراهقة". وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أشار إليه "باريز" (Paris, 2005, 85) أن بعض سمات اضطراب الشخصية الهستيرية تتجلى عند الذكور في أنماط تواصلية لافتة ومثيرة، قد تُفسر ضمن إطار الخطاب المثير أو التمركز حول الذات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (درويش، 2021؛ المطيري، 2025) التي أشارت لوجود فروق في الشخصية الهستيرية لصالح الاناث. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو عكر، 2011؛ عباره، 2017) التي أشارت لعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الشخصية الهستيرية. كما تختلف مع نتيجة دراسة "جهادي والأزرجاوي" (Guhady & Al-Azirjawi , 2021) التي أشارت لعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الشخصية الهستيرية.

ويمكن تفسير وجود لصالح الإناث في الدرجة الكلية لمقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية والثقافة السائدة، حيث يتم تشجيع الفتيات الإناث على التعبير العاطفي والانفعالي أكثر من الذكور، وهو ما يُسهم في نمو أنماط سلوكية ذات طابع استعراضي وانفعالي، ويتجلى ذلك أيضا من خلال تشجيع الانثى على الاهتمام بموضوع الجاذبية الاجتماعية والمظهر والعلاقات الاجتماعية وطريقة الكلام التي تتماشى مع طبيعة الانثى وهويتها الأنثوية، ونتيجة لذلك فقد تصبح الأنثى اكثر تأثر بالوسط المحيط وأكثر اعتمادا على تقييماتهم وآرائهم، بينما يُربّى الذكور على الاستقلالية وضبط الانفعالات التي تتماشى مع طبيعته الذكورية التي تقوم على السيطرة، مما يجعل الإناث أكثر عرضة لتطوير سمات هستيرية.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح الاناث في أبعاد (المبالغة في التعبير العاطفي، التعبير العاطفي السطحي والسريع، استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه، التأثر السريع بالآخرين، واعتبار العلاقات أقرب مما هي عليه في الواقع) بأن المراهقات يعبرن عن انفعالاتهن بشكل "صريح أكثر من الذكور مما يجعل الانفعالات لديهن تتسم بالسطحية والتغير السريع، دون عمق أو ثبات وهو ما قد يؤدي إلى تفسيرات تشخيصية تميل إلى تأكيد الأعراض الهستيرية لديهن، كما أن الأنثى عادة ما تكون أكثر تأثرا برأي الآخرين والصديقات ووسائل التواصل الاجتماعي مما يعكس درجة أعلى من التأثر أو القابلية للانقياد، ومما يعزز من هذا التأثير الحاجة العاطفية المتزايدة لدى الإناث للانتماء والارتباط، ما يدفعهن لتفسير العلاقات العابرة باعتبارها علاقات وثيقة، خاصة في البيئات العاطفية غير المستقرة. ويضاف لما سبق فإن التنشئة الاجتماعية قد تعزز من هذه السلوكيات لدى الاناث، فالإناث يُشجعن منذ الصغر على الاهتمام بالمظهر الخارجي والمبالغة في الزينة، والتودد اللفظي، والانفعالية، وهي جوانب ترتبط ارتباطا مباشرا بأبعاد مثل

استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه، حيث ينظر إلى المظهر الخارجي على أنه أداة أساسية للأنثى لتحقيق التقدير والانتباه، ما يتوافق مع هذا البُعد من الشخصية الهستيرية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في بعض الابعاد الفرعية وهي (الحاجة الدائمة للحصول على الانتباه، الإغواء السلوكي غير المناسب) بأنه من الممكن أن يعود إلى أن الحاجة الدائمة لجذب الانتباه عادة ما تكون ظاهرة لدى الذكور والاناث في مرحلة المراهقة فهم في مرحلة يسعون فيها لبناء هوية ذاتية والحصول على دعم الآخرين وتقديرهم لهم ونتيجة لذلك فكلا الجنسين يرغبون في تقدير الآخرين لهم والحصول على انتباههم لهم، إلا أنه يمكن القول أن التعبير عن هذه الحاجة قد يختلف بين الذكور والاناث حيث تظهر الفتيات المراهقات حاجة مستمرة لأن يكنّ موضع اهتمام، خاصةً في البيئة الاجتماعية كالمدرسة أو مواقع التواصل الاجتماعي، مدفوعة بالرغبة في القبول والانتماء من خلال سلوكيات هادئة يغلب عليها الطابع الانفعالي الهادئ الذي يراعي المعايير الاجتماعية والأسرية، وعلى ذلك فقد يظهر هذا السلوك لدى الإناث من خلال اللباس بينما نجد أن بعض المراهقين الذكور يسعون إلى تعويض مشاعر النقص أو الحاجة للقبول الاجتماعي من خلال سلوكيات غير ناضجة أو سلوكيات متهورة كالمنافسة المتهورة والعدوانية بدلاً من التعبير العاطفي المباشر، نظراً للضغوط الاجتماعية المرتبطة بصورة "الرجولة".

ويمكن تفسير علمي لوجود فروق لصالح الذكور في بُعد "أسلوب الخطاب المثير" بأن المراهقون الذكور يظهرون أسلوب خطاب درامي ومبالغ فيه كوسيلة بديلة للتعبير الانفعالي الذي نراه عند الإناث، خاصةً في السياقات التي تُقيّد التعبير العاطفي المباشر، فبدلاً من التعبير عن المشاعر بصورة مباشرة (كما يحدث غالباً لدى الإناث)، يستخدم الذكور خطابا مثيرا أو صاخبا كوسيلة غير مباشرة لإثبات الذات أو جذب الانتباه أو السيطرة على الموقف، ويشمل هذا الأسلوب المبالغة في وصف التجارب، استخدام لغة انفعالية مشحونة بطابع القوة والسيطرة، والميل إلى رواية الأحداث بطريقة درامية تثير انتباه المتلقي مما تعطي انطباعا عن قوة الذكر وسيطرته على الموقف، ويُعزز هذا التوجه في بيئات تنافسية أو بين مجموعات الأقران، أضف لما سبق فقد يعود ذلك لدور العوامل الاجتماعية والثقافية حيث يُمنح الذكور في مرحلة المراهقة هامشا أكبر من الحرية التعبيرية مقارنة بالإناث، ويُشجعون على استخدام أساليب خطاب لافتة، متميزة، أحيانًا هجومية أو استعراضية، بهدف فرض السيطرة أو لفت الانتباه ضمن بيئاتهم الذكورية التنافسية، وهو ما ينعكس في شكل خطاب مبالغ فيه ومثير.

4-اختبار الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني لدى أفراد عينة البحث تُعزى لمتغير التخصص.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ومتوسط درجات طلبة الفرع الأدبي على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني فقد قام الباحث بتطبيق اختبار ت(T-test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني، والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الإحصائية.

جدول(18): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي على الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني (ن=425).

أبعاد مقياس التوجه الزمني	علمي ن=188		أدبي ن=237		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
التوجه نحو الماضي السلبي	36.21	2.19	42.80	2.33	3.96	423	0.000	دال
التوجه نحو الماضي الإيجابي	35.31	3.76	32.16	2.51	3.88	423	0.000	دال
التوجه نحو الحاضر الممتع	37.59	2.51	45.49	3.07	4.80	423	0.000	دال
التوجه نحو الحاضر القدري	39.19	2.00	39.01	2.05	0.95	423	0.247	غير دال
التوجه نحو المستقبل	40.49	2.81	35.57	2.76	4.89	423	0.000	دال

يتبين من الجدول (18) أن قيمة الدلالة الإحصائية Sig بالنسبة لبعض الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني كانت أصغر من 0.05 مما يدل على وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على بعض الأبعاد الفرعية لمقياس التوجه الزمني، وكانت هذه الفروق لصالح طلبة الفرع العلمي في (التوجه نحو الماضي الإيجابي والتوجه نحو المستقبل) بينما كانت لصالح طلبة الفرع الأدبي في (التوجه نحو الماضي السلبي والتوجه نحو الحاضر الممتع) بينما تبين أنه لا توجد فرق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في بعد التوجه نحو الحاضر القدري.

وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه "النازي" (Al-Anazi, 2018, 213) الذي يرى بأن طلبة الفرع الادبي يسجلون درجات أعلى في التوجه نحو الماضي السلبي. وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه "أبو سعيد" (Abu-Saeed, 2017,146) حيث يرى أن طلبة الفرع الأدبي ينظرون للماضي بانه تجربة مليئة بالإحباط مقارنة مع طلبة الفرع العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه "ووريل وميلو" Worrell & Mello, 2007, (157) حيث يريان بأن طلبة الفرع العلمي أكثر ميلا للتفكير المستقبلي وأكثر قدرة على وضع الأهداف طويلة المدى. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أشارت لوجود فروق لصالح طلبة الفرع العلمي في ذكريات الماضي الايجابية ومنها دراسة كل من (Stolarski et al., 2011; Al-Anazi, 2018).

وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد المنعم واحمد وهليل، 2023) التي أشارت لوجود في التوجه نحو الماضي السلبي لصالح التخصصات العلمية. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بركات، 2019؛ الأرقط، 2024) التي أشارت لعدم وجود فروق في التوجهات الزمنية تبعا للتخصص العلمي والادبي. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو الحسين، 2021) التي أشارت لوجود فروق في التوجه نحو المستقبل لصالح التخصصات العلمية.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح طلبة الفرع الادبي في التوجه نحو الماضي السلبي بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة التخصص الدراسي وارتباطه بالاستغراق في الماضي، فطلبة الفرع الأدبي يتعرضون باستمرار لمضامين دراسية تميل إلى إعادة استحضار أحداث الماضي ممثلة بكتب التاريخ، الأدب، والسير الذاتية، مما يُعزز لديهم أنماطا معرفية تميل نحو استرجاع الماضي وتحليله، هذه المعالجة المستمرة للوقائع الماضية، خاصة عند اقترانها بمشاعر الحزن أو الفقد أو الندم أو الشعور بالخسارة، قد تؤدي إلى ترسيخ نظرة سلبية للماضي. كما أن تأثر العوامل الاسرية والاجتماعية قد يكون له أثر ففي بعض السياقات المجتمعية، يُنظر إلى الفرع الأدبي على أنه أقل مكانة من الفرع العلمي، مما يعزز مشاعر الإحباط وخيبة الأمل لدى الطلبة الذين انتقلوا إليه لأسباب تتعلق بانخفاض التحصيل أو الإكراه الاجتماعي، هذا قد يُنتج نمطا من التفكير المتمركز حول الماضي باعتباره مرحلة "فشل" أو "خيبة"، ويقود إلى تشكيل توجه سلبي نحو الخبرات الماضية.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح طلبة الفرع العلمي في التوجه نحو الماضي الإيجابي بأنه من الممكن أن يعود إلى ارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي والشعور بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الفرع العلمي فهم غالبا ما يمتلكون تحصيلا أكاديميا مرتفعا وقدرة على تحقيق الأهداف الدراسية، وهو ما يعزز مشاعر الفخر والرضا عند استحضار التجارب الماضية، ويجعل تذكر الماضي مشبعا بالتقدير الذاتي والتجارب الإيجابية ولاسيما أن دخولهم للتخصص العلمي كان بناء على النجاحات الماضية والتحصيل الدراسي المرتفع. كما أن طلبة الفرع العلمي غالبا ما يحظون بتقدير اجتماعي أعلى، على اعتبار أن التخصصات العلمية تحظى مستقبلا بمكانة أكثر من التخصصات الأدبية، ونتيجة لذلك فهم يتلقون دعم أكبر من الأسرة والمعلمين والمجتمع، مما يسهم في تشكيل توجه زمني إيجابي نحو الماضي.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح طلبة الفرع الأدبي في التوجه نحو الحاضر الممتع بأنه من الممكن أن يعود إلى تركيزهم على المتعة والانفعالات المباشرة بشكل أكبر حيث يُظهر طلبة الفرع الأدبي ميلا أعلى نحو الانخراط في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية، بسبب طبيعة دراستهم التي تتطلب تركيزاً أقل على المواد العلمية المجردة، مما يعزز لديهم قيم "اللحظة الراهنة" والانغماس فيها، كما أن انخفاض القيود

الأكاديمية مقارنة بالفرع العلمي قد يعزز هذا التوجه الزمني فغالبا ما يواجه طلبة الفرع العلمي ضغوطا دراسية وتراكما في المتطلبات الأكاديمية، مما يحدّ من مشاركتهم في النشاطات الممتعة، على عكس طلبة الأدبي الذين يتمتعون بمساحة أوسع لتجارب الحاضر، مما يعزز التوجه الحاضر الممتع.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في بُعد التوجه نحو الحاضر القدري، في ضوء طبيعة التوجه نحو الحاضر القدري، والذي يُعبر عن نمط إدراكي يتسم بالاعتقاد بأن مجريات الحياة خاضعة لقوى خارجة عن سيطرة الفرد، كالحظ أو القدر، مما يولد مشاعر من العجز وعدم التحكم، وبالتالي هذا النمط الزمني يعد نتاجا لتنشئة اجتماعية وثقافية طويلة المدى أكثر منه انعكاسا للمسار الأكاديمي أو نوع التخصص الدراسي، فغالبا ما يتأثر المراهقون بمعتقدات دينية وثقافية تعزز الإيمان بالحتمية والقدر، مما يسهم في تشكل توجه حاضر قدري لدى الأفراد دون تمييز واضح بين المسارات الدراسية، وبالتالي فإن عدم ظهور فروق دالة بين طلاب الفرعين العلمي والأدبي يشير إلى أن التوجه نحو الحاضر القدري ليس ناتجا مباشرا عن التخصص الدراسي، وإنما هو نتيجة عوامل ثقافية واجتماعية ودينية يتشربها المراهق في بيئته.

ويمكن تفسير وجود فروق لصالح طلبة الفرع العلمي في التوجه نحو المستقبل بأنه من الممكن أن يعود إلى طبيعة التخصص للفرع العلمي فالتخصصات العلمية بطبيعتها ترتكز على التخطيط، والهدفية، والتفكير الطويل الأمد، والتفكير المنهجي وحل المشكلات، مما يوجه طلابها إلى التركيز على الإنجاز المستقبلي والنجاح المهني، وبالتالي يعززون بُعد "التوجه نحو المستقبل" في تنظيم حياتهم الدراسية والشخصية، كما أن الضغط الأكاديمي المرتبط بالإنجاز والتخطيط يكون أكثر وضوحا لدى طلبة الفرع العلمي حيث يتعرض طلبة المسار العلمي لضغوط عالية تتطلب التنظيم والالتزام والتفكير بما سيحدث لاحقا (مثل القبول الجامعي في كليات الطب أو الهندسة)، مما يعزز التفكير المستقبلي وتحديد الأهداف بعيدة المدى.

5-اختبار الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية تُعزى لمتغير التخصص.

في سبيل معرفة فيما إذا كان هناك فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية فقد قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ومتوسط درجات طلبة الأدبي في مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية. والجدول الآتي يبين نتائج المعالجة الاحصائية:

جدول(19): نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة الفرع العلمي ودرجات طلبة الفرع الأدبي على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية (ن=425).

أبعاد مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية	علمي ن=188		أدبي ن=237		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	م	ع	م	ع				
الحاجة الدائمة للانتباه	24.25	2.14	27.15	2.14	3.55	423	0.000	دال
الإغواء السلوكي غير المناسب	19.47	1.15	23.58	3.15	4.17	423	0.002	دال
التعبير العاطفي السطحي والسريع	22.14	3.10	25.18	2.01	3.01	423	0.000	دال
استخدام المظهر الخارجي لجذب الانتباه	23.15	2.14	26.18	1.98	2.99	423	0.001	دال
أسلوب خطاب مثير عام	21.20	2.02	24.47	2.34	4.58	423	0.000	دال
المبالغة في التعبير العاطفي	21.01	3.14	24.19	2.14	3.77	423	0.001	دال
التأثر السريع بالآخرين	21.18	2.00	24.58	2.44	4.58	423	0.000	دال
العلاقات أقرب مما هي عليه في الواقع	20.35	2.87	23.79	3.78	3.56	423	0.000	دال
المقياس ككل	172.75	4.55	199.12	4.58	4.80	423	0.000	دال

يتبين من الجدول (19) وجود فروق بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي في درجاتهم على مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية ككل وأبعاده الفرعية فقد كانت قيمة الدلالة الإحصائيةSig أصغر من 0.05 وبالتالي توجد فروق وكانت هذه الفروق لصالح طلبة الفرع الأدبي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "ميلر وويدغر" (Miller & Widiger, 2002, 120) التي أشارت إلى أن أنماط الشخصية العاطفية والانفعالية أكثر ارتباطا بالتخصصات الأدبية، في حين ترتبط التخصصات العلمية بسمات الاستقرار الانفعالي. ويتفق هذا أيضا مع ما يراه "بلاغوف وويستن" (Blagov & Westen, 2006, 430 حيث تبين أن التعبير المسرحي والانفعالي يتعزز لدى الأشخاص الذين يعملون أو يدرسون في بيئات تعتمد على التفاعل العاطفي، مثل التخصصات الأدبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو عكر، 2011) التي أشارت لوجود فروق في الشخصية الهستيرية لصالح طلبة الفرع الادبي. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة "جهادي والأزرجاوي" (Guhady & Al-Azirjawi , 2021) التي أشارت لعدم وجود فروق بين التخصصات العلمية والأدبية في الشخصية الهستيرية.

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التخصصات الأدبية التي تتضمن مواداً مثل (الأدب، علم النفس، الفلسفة، اللغة العربية) وغيرها من المواد التي تشجع على البلاغة والتصوير والتضخيم العاطفي، في حين يميل طلاب العلمي إلى التعبير الموضوعي والمقنن للعواطف. وفي السياق ذاته يظهر طلبة الفرع الأدبي ميلًا أكبر للتأثر بآراء الآخرين نتيجة طبيعة التخصص التي تعتمد على الحوار، المناقشة، والانخراط الجماعي، مما يعزز التماهي الاجتماعي. في المقابل، يتدرب طلبة العلمي على الاستقلال المعرفي والنقد العلمي. وبخلاف طلاب العلمي، الذين يتدربون على التفكير السببي والتفسير القائم على الأدلة، فإن طلاب الأدبي قد يميلون إلى التفسير الانفعالي والذاتي للأحداث، مما يُقوّي سلوكيات مثل التأثر السريع، أو تفسير العلاقات بعمق مبالغ فيه، ومما يعرض هذه الاستجابات لدى طلبة الفرع الأدبي التعرض المستمر للرموز الثقافية والمحتوى العاطفي في دراستهم فتخصصات الأدب، الفلسفة، التاريخ، والمجتمع تتضمن محتوى دراسًا كثيفا بالعواطف، العلاقات، وكلها عوامل قد تُهيئ الطالب لأسلوب تلقٍ واستجابة يتسم بالمبالغة الانفعالية، وتضخيم العلاقات، وهي سمات هستيرية. ومن ناحية أخرى فإن طلاب الأدبي غالبا ما يُوجّهون إلى تخصصهم لأسباب تتعلق بالقدرات اللفظية أو ضعف الأداء في المواد العلمية، وهذا قد يُنتج حاجة نفسية أكبر لإثبات الذات وجذب الانتباه أو الحصول على القبول الاجتماعي، وهذه الحاجة قد تُترجم إلى سلوك هستيري، من خلال المبالغة في التفاعل، والاهتمام بالمظهر، أو تفسير العلاقات بطرق عاطفية مبالغ فيها.

مقترحات:

–تصميم برامج إرشادية علاجية تستهدف تعديل بعض التوجهات الزمنية السلبية (مثل الحاضر الممتع، الحاضر القدري) وذلك لخفض شدة الأعراض الهستيرية لدى المراهقين.

–التحقق من العلاقة السببية بين أبعاد التوجه الزمني والسمات الهستيرية لدى المراهقين باستخدام المنهج التجريبي أو الطولي.

–إجراء دراسات تتناول العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني وأنماط اضطرابات الشخصية الأخرى (مثل الشخصية النرجسية، والشخصية الوسواسيّة القهرية)

–إجراء دراسات تتناول العلاقة بين أبعاد التوجه الزمني وبعض المتغيرات الأخرى لدى المراهقين مثل (القيادة المتهورة والسلوك الفوضوي).

– الاستفادة من الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية وهي (مقياس أبعاد التوجه الزمني) و(مقياس أعراض اضطراب الشخصية الهستيرية) في مجال التشخيص النفسي من قبل المرشدين والمعالجين والأطباء النفسيين، وخاصةً عندما يتم تشخيص مشكلات المراهقين.

المراجع العربية والأجنبية:

- إبراهيم، عبد الستار؛ عسكر، عبد الله. (2008). *علم النفس الاكلينيكي في ميدان الطب النفسي*. الطبعة الرابعة، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
- أبو الحسين، وليد محمد حسين. (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه منشورة، دراسات تربوية واجتماعية – مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية – جامعة حلوان، المجلد 27(1)، 29–121.
- أبو عكر، أميرة. (2011). الشخصية الهستيرية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية ومركز الضبط وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعات بولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية.
- أبوعكر، أميرة. (2011). الشخصية الهستيرية وعلاقتها بالشعور بالوحدة النفسية ومركز الضبط وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعات بولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية.
- الأرقط، عائشة. (2024). علاقة الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وفق نظرية زمباردو بمستوى الطموح الأكاديمي لدى المراهق المتمدرس: دراسة على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ببلدية الوادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الوادي.
- الأسدي، زينب عبد الحسين. (2017). التوجه نحو المستقبل وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة القادسية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم النفسية والتربوية، كلية التربية ، جامعة القادسية، العراق.
- بركات، زياد. (2019). التوجه الزمني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة طولكرم. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5(2)، جامعة الوادي، الجزائر، 12–33.
- بني يونس، محمد محمود. (2007). علاقة مستويات الصحة النفسية بأبعاد التوجه الزمني عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية. دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، 34 (1)، 17–32.
- جابر، أسامة حسن. (2015). مفهوم الذات وعلاقته بالأعراض الهستيرية لدى عينة من المطلقين من الجنسين: دراسة تنبؤية. مجلة التربية، 8(1)، 61–96. استرجاع من https://jps.journals.ekb.eg/article_17343.html
- جار الله، سليمان. (2009). تكييف قائمة زمبادرو لمنظور الزمن للغة العربية، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ع(23)، 53–65.

- الجبوري، سيف محمد رديف. (2022). أبعاد التوجه الزمني وعلاقتها بالصحة النفسية لدى تدريسيي جامعة بغداد. مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، 1(1)، 105-136.
- الحربي، نافع. (2014). الفروق في التوجه نحو المستقبل بين الموهوبين والعاديين من طلا بالمرحلة الثانوية بجدة، مشروع بحثي غير منشور، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز.
- حسن، مريم صالح. (2018). الصفحة النفسية للمراهقين والمراهقات الجانحين كما تظهر في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (نسخة المراهقين). مجلة الخدمة النفسية، 11(1)، 43-105. https://doi.org/10.21608/jps.2018.16921
- درويش، رمضان. (2021). بعض الاضطرابات النفسية لدى عينة من المراهقين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (دراسة فارقة – تنبؤية). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 140(140)، 359-441. استرجاع من https://journals.ekb.eg/article_208340_0.html
- رضوان، سامر جميل. (2014). *التشخيص النفسي*. كلية التربية، جامعة دمشق.
- الشمالي، زينب؛ الشقران، حنان. (2024). أساليب الحياة وعلاقتها بأعراض اضطراب الشخصية الهستيرية لدى طلبة جامعة اليرموك. *دراسات: العلوم التربوية، 51*(1)، 346-363. استرجاع من https://www.researchgate.net/publication/380383621
- صادق، عادل. (2005). *الألم النفسي والعضوي*. القاهرة.
- عباره، هاني. (2017). أساليب حل المشكلات وعلاقتها باضطرابات الشخصية لدى المراهقين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الثانوية العامة في مدينة حمص. مجلة جامعة البعث، 39 (37)، 78-108.
- عبد الله، هشام؛ الحربي، نافع. (2016). مقياس التوجه نحو المستقبل للمراهقين. الرياض، مكتبة الشقيري.
- عبدالمنعم، منال عبد الفتاح؛ أحمد، محمد شعبان؛ وهليل، محمد محمود. (2023). التوجه الزمنى لدى ذوى أعراض الوسواس القهرى من طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والأكاديمية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مجلد 17، عدد 6، ص 407-437.
- عكاشة، أحمد. (1998). *الطب النفسي المعاصر*. طبعة مزيدة ومنقحة، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
- العويضة، سلطان بن موسى. (2009). الفروق في مستويات التوجه الزمني وعلاقتها بمستويات الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة عمان الأهلية، رسالة الخليج العربي السعودية، مج 30،

ع 114، ص ص103-133.

- غباري، ثائر؛ أبو شعيرة، خالد. (2015). *سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة*. عمان: مكتبة المجتمع.
- الفتلاوي ، علي شاكر (2010). سيكولوجية الزمن، ط الأولى، دار صفحات للدارسات والنشر، سوريا، دمشق.
- الفتلاوي، علي شاكر. (2000). التوجه الزمني وعلاقته بالوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلبة جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة، العراق.
- محاسنة، عمر موسى خليف؛ مراد، عودة سليمان ؛ الدعاسين، خالد عوض. (2018). الإضطرابات النفسية لدى طلبة الجامعات. دراسات نفسية وتربوية. مج. 11، ع. 1، جوان 2018، ص ص. 34-60
- محرزي، مليكة. (2017). العلاقة بين المنظور الزمني والارجائية لدى طلاب الدراسات لما بعد التدرج بجامعة وهران. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2.
- محسن، حنين صادق؛ كريم، رنا عبد المنعم. (2022). التوجه الزمني لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 61(4)، 618-640.
- محمد بدر، طارق. (2015). الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى أستاذة جامعة القادسية، كلية الآداب، جامعة القادسية.
- المحمودي، محمد.(2019). مناهج البحث العلمي.صنعاء: دار الكتب.
- المطيري، جهز بن فهد. (2025). اضطرابات الشخصية وعلاقتها بالتنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين السعوديين بمحافظة جدة. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، 32(6).ص ص253-286. https://doi.org/10.4197/Art.32-6-10
- ملحم، سامي. (2015). الارشاد النفسي عبر مراحل العمر. الطبعة الأولى، عمان: دار الاعصار.

- Abu-Saeed, A. (2017). Dimensions of time perspective and their relationship to academic achievement among secondary school students. Journal of Faculty of Education, Ain Shams University, 41(2), 139–158.
- Al-Anazi, F. (2018). Differences in time perspective dimensions among students of different academic tracks. Kuwait Educational Journal, 32(4), 208–223.
- Ali, S., & Zubair, A. (2021). Time Perspective as Predictor of Personality Traits among Adolescents. Pakistan Journal of Psychological Research, 36(1), 85–103.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Beck, A. T., Freeman, A., & Davis, D. D. (2004). *Cognitive Therapy of Personality Disorders*. 2nd , New York: The Guilford Press
- Blagov, P. S., & Westen, D. (2006). Back to the future: Personality disorders and the five-factor model. Journal of Personality Disorders, 20(5), 417–433.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2004). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 165–178). Wiley.
- Boniwell,I.(2005).Beyond time management:how the latest research on time perspective and perceived time use can assist clients with time-related concerns.international journal of Evidence Based Coaching and Mentoring,3(2)., 61-75
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G. (2005). Time perspective, health, and risk taking. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), Understanding behavior in the context of time (pp. 85–107). Lawrence Erlbaum Associates.
- Carrillo, A., Etchemendy, E. & Baños, R.M. (2021). Past, present, and future life satisfaction: The role of age, positive and negative mood. *Curr Psychol* 40, 629–638 (2021). https://doi.org/10.1007/s12144-018-9981-9
- Cohen, P. (2013). Histrionic Personality Disorder in Adolescents: An Overview and Research Findings. Journal of Adolescent Psychiatry, 57(4), 45-67.
- Demir, Yasin. (2019). The Relationship between Impulsivity and Time Perspective in Adolescents. International Online Journal of Educational Sciences 11(4):95-105 DOI:10.15345/iojes.2019.04.007
- Finan, L. J., Linden-Carmichael, A. N., Adams, A. R., Youngquist, A., Lipperman-Kreda, S., & Mello, Z. R. (2022). Time Perspective and Substance Use: An Examination Across Three Adolescent Samples. *Addiction Research & Theory*, 30(2), 112–118. https://doi.org/10.1080/16066359.2021.1948537

- Fortunato, V. J., & Furey, J. T. (2011). The theory of MindTime: The relationships between future, past, and present thinking and psychological well-being and distress. Personality and Individual Differences, 50(1), 20-24.
- Guhady, G. M., & Al-Azirjawi, A. A. H. (2021). Intellectual Emptiness And its Relationship with the Histronic Personality of the Postgraduate Students of Kerbala University. PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology, 18(4), 8199-8224.
- Hao, H., Li, X., Jiang, H., & Lyu, H. (2024). Reciprocal relations between future time perspective and academic achievement among adolescents: A four-wave longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 96(8), 1727–1738. https://doi.org/10.1002/jad.12375
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2007). The Reliability and Validity of ZTPI Scores in Academically Talented Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 67(3), 487–504. https://doi.org/10.1177/0013164406296985
- Holman, E. A., & Zimbardo, P. G. (2009). The social language of time: The time perspective-social network connection. Basic and Applied Social Psychology, 31(2), 136-147.
- Honora , D. (2008): Future time perspective, Hope and ethinc. Dentity Among African American. Urban Educational, Vol. 43, (3), 347 – 360.
- Keough, K. A., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. *Basic and Applied Social Psychology*, 21(2), 149–164.
- Kostic, Aleksandra. (2018). Time Perspective and Self-Control in High School Graduates. *TEME*, 42(2), 275–291. https://doi.org/10.22190/TEME180412019K.
- Mello, Z., Worrell, F., & Dante, D (2013): The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. Journal for the Education of the Gifted.36. 271–289.
- Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2001). Psychopathy and Personality Disorder in Adolescence. Psychological Bulletin, 127(6), 654-684.
- Miller, J. D., & Widiger, T. A. (2002). Gender differences in personality disorders: Traits and DSM diagnoses. Clinical Psychology: Science and Practice, 9(2), 118–132.
- Mioni, G., Wittmann, M., Prunetti, E., & Stablum, F. (2020). Time Perspective and the Subjective Passage of Time in Patients with Borderline Personality Disorders. *Timing & Time Perception*, *8*(1), 86-101. https://doi.org/10.1163/22134468-20191165
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development

of self-esteem and its effects on important life outcomes. Journal of Personality and Social Psychology, 102(6), 1271–1288.

- Paris, J. (2005). Borderline Personality Disorder: Etiology and Treatment. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Ramona، E. A.(2015). psychological and Educational Resilience in High vs. Low – Risk Romanian Adolescents. Procedia – Social and Behavioral Sciences،203، 153-157
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. Online Readings in Psychology and Culture, 6(1), 189–192.
- Sircova, A., et al. (2014). *Time Perspective Theory: Review, Research and Application*. Springer.
- Sorokowski, P., Sorokowska, A., Frackowiak, T., Karwowski, M., Rusicka, I., & Oleszkiewicz, A. (2016). Sex differences in online selfie posting behaviors predict histrionic personality scores among men but not women. Computers in Human Behavior, 59, 368-373.
- Stefanatou, P., Giannouli, E. , Antonopoulou, Z. , Tsellos P. , Vaslamatzis, G. & Typaldou, M. (2016). The Concept of Time Perspective Within a Psychiatric Context. European Psychiatry , Volume 33 , Issue S1: Abstracts of the 24th European Congress of Psychiatry , March 2016 , pp. S507 - S508. DOI: https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.1873
- Stolarski, M., Bitner, J., & Zimbardo, P. G. (2011). Time perspective, emotional intelligence and discounting of delayed rewards. Time & Society, 20(3), 346–363.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (2014). Time Perspective and Personality. In Stolarski et al. (Eds.), *Time Perspective Theory: Review, Research and Application* (pp. 115–129). Springer.
- Stolarski, M., Fieulaine, N., & van Beek, W. (Eds.). (2015). Time Perspective Theory; Review, Research and Application: Essays in Honor of Philip G. Zimbardo. Springer.
- Stolarski, M., Zajenkowski, M., Jankowski, K. S., & Szymaniak, K. (2015). Time perspective and emotional intelligence: The role of personality. *Journal of Research in Personality*, 59, 62–68.
- Tabar, M., & Zebradast, A. (2015). Predicting academic achievement based on dimensions of time perspective among university student. Biological Forum- An Interntiol Jounral, 7(2)1-6
- Torgersen, S., Kringlen, E., & Cramer, V. (2000). The prevalence of personality disorders in a community sample. *Archives of General Psychiatry*, 57(6), 590-596.

- Westen, D., & Shedler, J. (1999). Revising and assessing Axis II: I. Developing a clinically and empirically valid assessment method. American Journal of Psychiatry, 156(2), 258–272.
- Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2007). The reliability and validity of Zimbardo Time Perspective Inventory scores in academically talented adolescents. Educational and Psychological Measurement, 67(3), 487–504. https://doi.org/10.1177/0013164406296985
- Worrell, F. C., Mello, Z. R., & Buhl, M. (2009). Gender and ethnic group differences in time perspective in American adolescents. International Journal of Psychology, 44(2), 129–137.
- Yu, X., Li, X., Gong, J., Hao, H., Jin, L., & Lyu, H. (2024). Family functioning and adolescent self-concept clarity: The mediating roles of balanced time perspective and depression. Personality and Individual Differences, 220, 112528. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112528
- Zhang, J. W., Howell, R. T., & Stolarski, M. (2013). Time perspectives and subjective well-being: A meta-analytic review. Journal of Happiness Studies, 14(3), 1023–1045.
- Zhang ،H. ،Zhao ،H. ،Liu ،J. ،Xu ،Y. ،& Lu ،H.(2015). The dampening effect of employees' future orientation on cyberloafing behaviors: the mediating role of self-control. Frontiers in psychology ،6 ،1482.
- Zimbardo, p & Boyd, j. (2008). The time paradox the new psychology of time that will change your life. New York: Free Pres
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. Journal of Personality and Social Psychology, 77(6), 1271–1288. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271
- Zimbardo, P.G., Keough, K.A.,& Boyd,J.N.(1997).Present time perspective as a predictor of risky driving, Personality and Human Differences ,23,1007-1023.

الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسيّة لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية

طالبة الدكتوراه: هبه الوعري كلية التربية– جامعة حمص

إشراف: أ. د. رازان عز الدين

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسيَة لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية، والتعرّف على مستوى كل من الاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسيَة، وتعرّف الفروق على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية وعلى مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وتكونت عينة البحث من (280) طالباً وطالبة من الشهادة الثانوية العامة (122) ذكور و(158) إناث سحبوا بالطريقة العشوائية العنقودية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس الاحتراق الأكاديمي من إعدادها في حين استخدمت مقياس المرونة النفسية من إعداد السعيدي (2023) وقامت أيضاً الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياسين، وقد أظهرت نتائج البحث إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي ومستوى منخفض من المرونة النفسيَة لدى أفراد عينة البحث من طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية والمرونة النفسية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية لصالح الطلبة الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المرونة النفسية لصالح الطلبة الذكور.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق الأكاديمي، المرونة النفسيّة، طلبة الثانوية العامة.

cademic burnout and its relationship to psychological flexibility among high school students in the city of Lataki

Abstract:

The aim of this study was to reveal the nature of the relationship between academic burnout and psychological flexibility among high school students in the city of Latakia, to identify the level of both academic burnout and psychological flexibility, and to identify differences in the academic burnout scale and its sub-dimensions and in the psychological flexibility scale according to gender (male, female). The research sample consisted of 280 high school students (122 males and 158 females) who were randomly selected using cluster sampling. The researcher followed a descriptive approach and used her own academic burnout scale, while the psychological resilience scale was prepared by Al-Saidi (2023). The researcher also calculated the psychometric properties of the two scales. The results of the study showed a high level of academic burnout and a low level of psychological flexibility among the research sample of high school students in the city of Latakia, and an inverse correlation between academic burnout and its sub-dimensions and psychological flexibility. The results also showed statistically significant differences between males and females on the academic burnout scale as a whole and its sub-dimensions in favor of female students, and statistically significant differences on the psychological flexibility scale in favor of male students.

Keywords: Academic burnout, psychological flexibility, high school students.

أولاً: مقدمة البحث: يُعَدّ الاحتراق الأكاديمي من الظواهر النفسية السلبية التي باتت تشكّل تحدياً متزايداً في الميدان التربوي، خاصة في ظل الضغوط الدراسية المتنامية والتنافس الشديد الذي يعيشه الطلبة في مختلف المراحل التعليمية.

وينظر للاحتراق الأكاديمي على أنه حالة من الإجهاد الشديد والمستمر الذي يُصيب الطالب نتيجة تعرضه للعديد من المتطلبات والأنشطة الدراسية، وينشأ هذا الاحتراق من تفاعل مجموعة من العوامل المرتبطة بالمؤسسة التعليمية، إضافة إلى إدراك الطالب لذاته بأنه غير قادر على التعامل الفعّال مع هذه المتطلبات، وتظهر أعراض هذا الاحتراق في صورة استنزاف جسدي وذهني، مع تبني سلوكيات تدميرية للذات واللامبالاة اتجاه المهام والأنشطة والالتزامات الأكاديمية، فضلاً عن انخفاض في تقدير الطالب لكفاءته الذاتية (نصر،2023، 456).

ويُعتبر الاحتراق الأكاديمي من الظواهر الشائعة بين الطلاب، حيث يتعرض الطالب لضغوط دراسية متعددة تؤثر على حالته الجسدية والنفسية، وتتجلى مظاهر هذا الإرهاق في الإنهاك الجسدي والعقلي الشديد الناتج عن كثافة المناهج الدراسية، وكثرة الواجبات المدرسية، والاستعداد المستمر للاختبارات والامتحانات، إضافة إلى متطلبات حضور الحصص اليومية، ويؤدي هذا الضغط المتراكم إلى انخفاض دافعية الطالب للمذاكرة والتحصيل الدراسي، وقد يصل الأمر إلى التغيب عن المدرسة، أو التأجيل المتعمد لإنجاز المهام الدراسية المطلوبة، مما قد يُسهم في ارتفاع معدلات التسرب الدراسي أو ضعف الأداء الأكاديمي لدى طلاب هذه المرحلة (الشهري، 2020، 182).

ولكي يتمكن الطالب من مواجهة هذه الضغوط المرتبطة بالدراسة والتعامل معها بنجاح، لا بد من توافر مجموعة من الخصائص النفسية الإيجابية التي يتمتع بها، ولعل أبرزها المرونة النفسية التي قد تلعب دوراً محورياً في تمكينه من مواجهة تلك الضغوط والتكيف معها بفعالية، إذ تُعبّر المرونة النفسية على قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع المواقف الصعبة والصمود أمامها دون انكسار أو تراجع، إضافةً إلى قدرته على استعادة التوازن والتعامل مع الأحداث الضاغطة أو الصراعات والمشكلات بمرونة. ويشير بنمان وويليامز (Williams & Penman, 2014, 30)

إلى أن الفرد الذي يتمتع بالمرونة النفسية يكون أكثر قدرة على السيطرة على انفعالاته والتعامل مع صراعاته والتعبير عنها بشكل سليم، وبالتالي فهو يتمتع بالثبات والاتزان الانفعالي، مما يساعده على العيش بتوافق اجتماعي والتكيف مع البيئة المحيطة به، كما يسهم في إيجابية تفاعله مع هذه البيئة. وترتبط المرونة النفسية ارتباطًا وثيقًا بالصحة النفسية والجسدية، وذلك باعتبار أن شخصية الفرد تتكون من جوانب متعددة: جسدية ومعرفية وانفعالية واجتماعية، إذ تتأثر المرونة النفسية بهذه الجوانب سلباً وإيجاباً وتتطور من خلال التدريب والخبرات(Salzer, 2011, 10).

وتكتسب دراسة متغيري الاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسية أهمية خاصة لدى طلاب المرحلة الشهادة الثانوية العامة(بكلوريا)، باعتبارها مرحلة حرجة ومفصلية في حياة الطالب تتسم بالعديد من التحديات والضغوط المتشابكة. فالطالب في هذه المرحلة يواجه ضغوطاً متعددة المصادر، تبدأ من التوقعات العالية والطموحات الكبيرة من قبل الأسرة، مروراً بالأعباء الدراسية المتزايدة وكثافة المناهج، وصولاً إلى القلق المستمر حيال المستقبل الأكاديمي والمهني، وتتعاظم هذه الضغوط بشكل خاص كون هذه المرحلة تُمثل نقطة تحول حاسمة ومرحلة تقرير مصير في المسار التعليمي والحياتي للطالب، حيث تتحدد فيها خياراته الجامعية والمهنية المستقبلية، ومن هنا، تبرز الحاجة الماسة إلى فهم طبيعة الاحتراق الأكاديمي الذي قد يصيب هؤلاء الطلاب، وتحديد مستوى المرونة النفسية لديهم، والكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين.

ثانياً: مشكلة البحث: تُمثل المرحلة الثانوية العامة منعطفاً حاسماً في المسار التعليمي للطالب، حيث تتسم بأعباء دراسية مكثفة وضغوط نفسية واجتماعية متصاعدة تؤثر بشكل جوهري في شخصيته وصحته النفسية، وينظر المجتمع إلى هذه المرحلة باعتبارها محطة مصيرية تحدد مستقبل الطالب الأكاديمي والمهني، مما يخلق بيئة مشحونة بالتوقعات العالية والمبالغات الاجتماعية التي تتجلى في الحرص المفرط من الأسرة على توفير كافة احتياجات الابن، وممارسة ضغوط مستمرة لزيادة ساعات الدراسة وتحسين الأداء الأكاديمي، وإضفاء حساسية مفرطة اتجاه أي موقف قد يواجهه الطالب، ونتيجة لهذه الأعباء المتراكمة قد يتعرض طلبة الثانوية العامة لمستويات مرتفعة من الضغوط الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، إلى جانب شعورهم الدائم بأنهم

تحت رقابة صارمة من الأسرة والمجتمع والمؤسسة التعليمية، وقد تؤدي هذه الضغوط المزمنة إلى إصابة الطالب بحالة من الاحتراق الأكاديمي تظهر في الإرهاق الانفعالي، والسلبية اتجاه الدراسة، وتدني الشعور بالإنجاز الأكاديمي، والانسحاب من الأنشطة المدرسية والاجتماعية، مما ينعكس سلبًا على أدائه الدراسي وصحته النفسية (الرمادي، 2021، 1216)

وفي هذا السياق فقد أشارت العديد من الدراسات إلى تصاعد معدلات الاحتراق الأكاديمي بين طلبة المرحلة الثانوية نتيجة الضغوط الدراسية المتزايدة، وكثرة المتطلبات الأكاديمية وشدة المنافسة على التفوق والالتحاق بالجامعات ومنها دراسة الشهري (2020) التي وجدت أن هناك مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة شايفر وآخرون (Schaefer &et al, 2024) التي توصلت إلى أن 20% من الطلاب يعانون من الاحتراق الأكاديمي، كما أوضحت دراسة أوزان وآخرون (ozhan &et al, 2021) إلى أن الاحتراق الأكاديمي يعد أحد العوامل التي تؤثر سلباً في التحصيل والدافعية للتعلم، وقد يؤدي إلى الانسحاب النفسي أو الفعلي من الدراسة.

وفي مواجهة هذه الضغوط الأكاديمية المتزايدة وما ينتج عنها من احتراق أكاديمي، يتباين الطلبة في قدرتهم على التعامل مع هذه التحديات والتكيف معها، فبينما يستسلم البعض للضغوط ويعاني من أعراض الاحتراق الأكاديمي، نجد أن آخرين يتمتعون بقدرة على الصمود والتعافي من المواقف الضاغطة والمحبطة، وقد يُعزى هذا التباين إلى ما يُعرف بالمرونة النفسية، حيث أظهرت العديد من البحوث أنَّ المرونة النفسية تعد من المتغيرات الإيجابية التي تساعد الطلبة على التكيف مع الضغوط التعليمية، وتمكنهم من التعامل مع الفشل والإحباط بصورة أكثر اتزاناً، فقد توصلت دراسة الشهراني والوليدي (2022) إلى وجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي، ويمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال المرونة.

وترتبط المرونة النفسية ارتباطاً وثيقاً بالتكيف الدراسي، حيث يُظهر الطلبة ذوو المرونة النفسية المرتفعة قدرة أكبر على التعامل مع المتطلبات الأكاديمية المتزايدة، والتأقلم مع التحديات الدراسية

المختلفة، والمحافظة على دافعيتهم نحو التعلم رغم العقبات، فالمرونة النفسية تُمكّن الطالب من النظر إلى الصعوبات الدراسية باعتبارها تحديات قابلة للتجاوز وليست عوائق دائمة، مما يُعزز قدرته على التكيف الإيجابي مع البيئة المدرسية، وتطوير استراتيجيات فعّالة لحل المشكلات الأكاديمية، والحفاظ على استقراره الانفعالي في مواجهة ضغوط الامتحانات والتقييم المستمر، وهذا ما أكدت عليه دراسة ديهوم (2016).

وانطلاقًا مما سبق، يتبين أن كلاً من الاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسية يُشكلان متغيرين محوريين في فهم الصحة النفسية والأداء الأكاديمي لطلبة الشهادة الثانوية العامة الذين يمرون بمرحلة دراسية شديدة الحساسية تتطلب قدرات نفسية استثنائية لمواجهة ضغوطها المتعددة، ورغم الأهمية البالغة لهذين المتغيرين في هذه المرحلة العمرية والدراسية الحرجة، إلا أن المراجعة الأدبية تكشف عن ندرة واضحة في الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما، وتحديداً لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في البيئة المحلية، فمعظم الدراسات السابقة ركزت إما على أحد المتغيرين بمعزل عن الآخر، أو تناولت فئات عمرية أو أكاديمية مختلفة، مما يُبرز الحاجة الماسة لدراسة تستكشف طبيعة هذه العلاقة تحديداً لدى طلبة المرحلة الثانوية الذين يعيشون ظروفًا أكاديمية ونفسية فريدة، وإن فهم هذه العلاقة قد يوفر أساساً علمياً لتصميم تدخلات إرشادية موجهة تُعزز المرونة النفسية وتحد من الاحتراق الأكاديمي لدى هذه الفئة من الطلاب، وبناءً على ذلك، تتبلور مشكلة البحث الحالي في **السؤال الرئيسي الآتي:**

ما طبيعة العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسيّة لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية؟

ثالثاً: أهمية البحث:

1. تبرز أهمية هذا البحث من خلال تناوله لمتغيرين أساسين في ميدان علم النفس التربوي، وهما الاحتراق الأكاديمي، والمرونة النفسية، إذ يعد كل منهما من المفاهيم المحورية التي تعكس مدى قدرة الطالب على التكيف مع متطلبات الحياة الدراسية والضغوط النفسة المصاحبة لها.
2. تأتي أهمية هذا البحث من تركيزه على فئة طلاب المرحلة الثانوية، كونها مرحلة انتقالية حساسة في حياة الفرد تتطلب توازناً نفسياً وانفعالياً لمواجهة التحديات الأكاديمية المرتبطة

بالتحصيل والاختبارات، وتحديد المستقبل الدراسي والمهني، مما يجعل هذه الفئة أكثر عرضة للضغوط والاحتراق الأكاديمي.

3. قد يساهم هذا البحث في سد النقص النسبي للدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسية، خاصة في البيئة التعليمية العربية.
4. قد يساهم هذا البحث في توجيه المؤسسات التربوية والإرشادية والنفسية إلى تصميم برامج وقائية وتنموية تهدف إلى تعزيز المرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما قد يسهم في في خفض مستويات الاحتراق الأكاديمي لديهم.
5. تتمثل أهمية هذا البحث أيضاً ي نتائجه التطبيقية، حيث يمكن أن تقدم نتائجه توصيات عملية للمستشارين التربويين والمعالجين النفسيين حول آليات الكشف المبكر عن مؤشرات الاحتراق الأكاديمي وطرق التعامل معها من خلال تنمية المرونة النفسية، بما يسهم في رفع جودة الحياة الدراسية والنسية للطلاب.

رابعاً: أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تعرّف:

1. مستوى كل من الاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
2. العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث.
3. الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس.
4. الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس.

خامساً: أسئلة وفرضيات البحث:

- **أسئلة البحث:**
  1. ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟
  2. ما مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث؟
- **فرضيات البحث:**

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، وإناث).

سادساً: مصطلحات البحث:

- **الاحتراق الأكاديمي Academic Burnout:** يعرف الاحتراق الأكاديمي بأنه متلازمة تتميز بمشاعر الإنهاك الانفعالي والبدني والمعرفي، والانفصال والانسحاب من الدراسة كنتيجة لمتطلبات الدراسة الضاغطة والبيئة المدرسية، وهو ما قد يترتب عليه نقص الكفاءة الأكاديمية (Reis &et al, 2015,10).
- **التعريف الإجرائي:** هو الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الاحتراق الأكاديمي في الدراسة الحالية، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي، والدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من الاحتراق الأكاديمي.
- **المرونة النفسية Psychological flexibility:** تُعرّف الرابطة النفسية الأمريكية المرونة النفسية بأنها قدرة الفرد على التكيف الإيجابي والتوافق الفعّال عند مواجهة مختلف التحديات والضغوطات الحياتية، سواء كانت هذه التحديات متمثلة في الصدمات النفسية والمآسي والتهديدات الخطيرة، أو في الضغوط اليومية كالمشكلات الأسرية وصعوبات العلاقات الشخصية، أو حتى الأزمات الصحية الخطيرة والضغوط المهنية والاقتصادية. وتشير هذه المرونة إلى قدرة الإنسان على التعافي والنهوض من جديد بعد المرور بهذه الظروف الصعبة والعودة إلى حالة التوازن النفسي (APA, 2008).

- **تعرفها عز الدين (2021، 68):** قدرة الفرد على التكيف السوي في مواجهة الضغوط والشدائد النفسية، بحيث تجعل هذه الضغوط الفرد أكثر شجاعة وتفاؤلاً في استعادة توازنه والوصول إلى أهدافه.
- **التعريف الإجرائي:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس المرونة النفسية في الدراسة الحالية، بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من المرونة النفسية، والدرجة المنخفضة لمستوى منخفض من المرونة النفسية.

سابعاً: حدود البحث:

- ❖ **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية العامة في مدينة اللاذقية.
- ❖ **الحدود الزمانية:** تمّ تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2025 / 2026.
- ❖ **الحدود البشرية:** طلبة الشهادة الثانوية العامة (بكلوريا) من الذكور والإناث في مدارس اللاذقية.
- ❖ **الحدود الموضوعية:** وتتمثل بمعرفة المستوى للاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسية والعلاقة بينهما، والفروق في متغيرات البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

الإطار النظري:

أولاً: الاحتراق الأكاديميAcademic Burnout: مفهوم الاحتراق الأكاديمي: هناك العديد من التعريفات التي تناولت الاحتراق الأكاديمي، حيث اعتبرت بعض هذه التعريفات الاحتراق الأكاديمي حالة انفعالية، في حين اعتبر البعض الاحتراق الأكاديمي متلازمة من الأعراض، وفيما يلي تفصيل بذلك:

يُعدّ الاحتراق الأكاديمي حالة نفسية تصيب الطلبة وتظهر على شكل إرهاق نفسي وجسدي ناتج عن الضغوط الدراسية المستمرة، ويُنظر إليه على أنه متلازمة نفسية يشعر فيها الطالب بالإجهاد والتعب نتيجة متطلبات الدراسة والتعلم، مما يؤدي إلى الانسحاب والانفصال عن المهام الأكاديمية (Schaufeli &et al. 2002, 464). كما يمكن أن ينتج الاحتراق الأكاديمي عن

مشكلات متعددة في الحياة الدراسية للطالب، تؤدي إلى ضعف الدافعية وتراجع مستوى التحصيل، حيث أظهرت الدراسات أن هذه الظاهرة تترافق مع انخفاض الأداء الأكاديمي وتراجع الرضا عن الدراسة (Salmela-Aro &et al, 2009,1316).

ويُعدّ الاحتراق الأكاديمي أحد مظاهر الضغوط النفسية الأكاديمية التي تواجه الطلبة، إذ ينعكس في شكل مشاعر الإحباط والتعب الذهني وصعوبة الاستمرار في أداء المهام الدراسية بنفس الوتيرة والاهتمام (Koropets &et al, 2019,4). كما يشير الحربي(2021، 176) يشير بأنه حالة انفعالية تسبب شعور بالإنهاك الجسدي والاتجاهات التشاؤمية والسلبية تجاه المدرسة وفقدان المعنى من قيمة الدراسة وانخفاض الكفاءة الأكاديمية وتدني الإنجاز في البيئة الدراسية وذلك بسبب تعرض الطالب للضغوطات وكثرة المتطلبات الأكاديمية وعدم قدرته على التعامل معها بشكل سليم.

كما يُفسَّر الاحتراق الأكاديمي على أنه استجابة نفسية مزمنة للتوتر المستمر الناتج عن الضغوط المتكررة المرتبطة ببيئة الدراسة والعمل الأكاديمي، وهو ما يؤدي إلى انخفاض مستوى الطاقة والتحفيز لدى الطلبة وتراجع فاعليتهم الأكاديمية (Shankland &et al, 2019,92).

ويرى كوروبتس وآخرون (Koropets et al., 2019) أن الاحتراق الأكاديمي يحدث نتيجة للتفاعل بين عوامل البيئة الخارجية المرتبطة مباشرة بالدراسة والعمل مع بعض الخصائص الشخصية، حيث يعاني الطالب من الشعور بالإنهاك الانفعالي والجسدي، وانخفاض الدافع للدراسة، ويتخذ موقفًا سلبيًا تجاه المعلمين وزملائهم من الطلاب، وبالتالي انخفاض الأداء الأكاديمي. كما يضيف كوروبتس بأنه يمكن أن تصل مظاهر متلازمة الاحتراق الأكاديمي إلى أقصى مستوياتها خلال فترات التوتر بشكل خاص، مثل امتحانات نهاية الفصل الدراسي، وتسليم الأعمال الفصلية، ومواعيد استحقاق مشاريع التخرج (نصر، 2023، 457). **ومن التعريفات السابقة تعرف الباحثة الاحتراق الأكاديمي** بأنه "شعور الطالب بالإرهاق تجاه المتطلبات الدراسية، وفقدان الحماس تجاه كل ما يخص البيئة المدرسية، والشعور بالفتور والرغبة في تأجيل المهام الأكاديمية، وعدم المشاركة في أنشطة التعلم والانسحاب من المواقف الأكاديمية، وعدم استكمال ما تم البدء فيه من واجبات مدرسية."

أ. **أسباب الاحتراق الأكاديمي:**تتعدد الأسباب المؤدية للاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب، حيث تتفاعل مجموعة من العوامل الشخصية والبيئية في إحداث هذه الظاهرة. وتُعد الضغوط الأكاديمية المتمثلة في كثرة الواجبات والمهام الدراسية، وصعوبة المقررات، والامتحانات المتكررة، ومواعيد التسليم الضيقة من أبرز الأسباب المباشرة للاحتراق الأكاديمي. كما تلعب العوامل الشخصية دورًا محوريًا في هذا السياق، حيث يرتبط الاحتراق الأكاديمي بانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالب، وضعف مهارات إدارة الوقت، وعدم القدرة على التعامل مع الضغوط بفعالية. بالإضافة إلى ذلك، تسهم العوامل البيئية المرتبطة بالمؤسسة التعليمية في تفاقم المشكلة، مثل نقص الدعم الاجتماعي من المعلمين والزملاء، وغموض التوقعات الأكاديمية، والافتقار إلى التغذية الراجعة البناءة. وفي حالة الطلاب الذين يجمعون بين الدراسة والعمل، تزداد احتمالية الإصابة بالاحتراق الأكاديمي نتيجة للعبء المزدوج والصراع بين المتطلبات المهنية والأكاديمية. كما أن التحولات الحياتية الكبرى مثل الانتقال إلى المرحلة الجامعية أو الضغوط المالية والاقتصادية قد تزيد من حدة الشعور بالإنهاك الأكاديمي لدى الطلاب (عيسى والخولي، 2021، 113).

وفي هذا السياق قد أوضحت دراسة لو وآخرون (Liu &et al,2023) أن الاحتراق الأكاديمي بين طلاب الجامعات في الصين يرتبط بعدة عوامل شخصية واجتماعية وأكاديمية. فقد تبين أن الجنس، والمرحلة الدراسية، والمستوى التعليمي للوالدين، والمصروف الشهري، وضغط الدراسة والحياة، ودرجة الاهتمام بالتخصص، والتدخين، ومستوى الرضا العام عن الحياة والدراسة، وجودة النوم تؤثر بشكل ملحوظ في مستويات الاحتراق الأكاديمي. كما وُجد أن الذكور يسجلون درجات أعلى في الاحتراق مقارنة بالإناث، وأن الطلاب في المراحل الدراسية العليا يعانون من مستويات أكبر من التعب والانفصال العاطفي. كذلك، ارتفاع ضغط الدراسة وضعف الاهتمام بالتخصص كانا من أبرز مسببات الاحتراق. كما ساهمت العادات غير الصحية مثل التدخين في زيادة الشعور بالإجهاد النفسي، في حين ساهمت الرياضة والرضا العام عن الحياة والنوم الجيد في التخفيف من الاحتراق الأكاديمي. وتوصي الدراسة بضرورة تحسين برامج الدعم النفسي والاجتماعي وتعزيز بيئة التعلم الإيجابية لتقليل الاحتراق بين الطلاب.

ب. **أبعاد الاحتراق الأكاديمي:** يتكون الاحتراق الأكاديمي من عدة أبعاد مترابطة تتكامل فيما بينها لتشكّل الإطار العام لهذه الظاهرة، ومن أبرزها:

1. **الإرهاق العاطفي والجسدي:** ويتمثل في شعور الطالب بالإجهاد المستمر والإنهاك الناتج عن الجهد الدراسي الطويل وضغوط الدراسة، مما ينعكس على قدرته على التركيز والتحصيل الأكاديمي.
2. **انخفاض الكفاءة الأكاديمية والشعور بعدم الإنجاز:** يظهر هذا البعد في إدراك الطالب لتدني قدرته على النجاح أو الإبداع في مهامه الدراسية، ما يؤدي إلى تراجع ثقته بنفسه وإحساسه بعدم الفاعلية.
3. **الانسحاب واللامبالاة تجاه الدراسة:** ويُقصد به الميل إلى الانعزال النفسي والاجتماعي عن الأنشطة الجامعية، وضعف المشاركة الصفّية، وتراجع الرغبة في التفاعل الأكاديمي.
4. **الاتجاهات السلبية نحو الدراسة والمؤسسة التعليمية:** حيث يتبنى الطالب نظرة سلبية تجاه متطلبات الدراسة وأهدافها، ويُظهر سلوكيات من السخرية أو التذمر، وقد يشعر بأن الجهد المبذول لا يحقق نتائج ملموسة (عيسى والخولي، 2021، 112).

ثانياً: المرونة النفسية Psychological flexibility:

أ.مفهوم المرونة النفسية: تُشير المرونة النفسية إلى ميل الشخص للحفاظ على استقراره وهدوئه النفسي أثناء مواجهة الضغوط والأزمات، بالإضافة إلى امتلاكه القدرة على التكيف الفعّال والتعامل الإيجابي مع هذه الضغوط والمواقف المؤلمة. وتُعتبر المرونة من المفاهيم المحورية في علم النفس الإيجابي، وتحظى باهتمام بحثي واسع في الأدبيات النفسية الحديثة، لا سيما في مجال علم النفس الإيجابي التطبيقي الذي يُعنى بدراسة الخصائص والقدرات الإيجابية لدى الإنسان وتعزيزها بدلاً من التركيز على الاضطرابات والمشكلات النفسية. كما تُمثل المرونة النفسية عنصراً جوهرياً يُمكّن الفرد من التعامل مع الضغوطات النفسية وتحقيق الرفاهية والصحة النفسية، وتُظهر مستوى قدرة الشخص على التفاعل مع محيطه عند مواجهة المواقف الحياتية الضاغطة (عقبة، 2022، 10).

وقد عرّف العاسمي والعجمي (2018، 8) المرونة النفسية على أنها مقدرة الإنسان على التأقلم الناجح مع متطلبات الحياة ومواجهة مختلف صور الحرمان والظروف السلبية، مثل المشكلات الأسرية والصحية والاقتصادية ومشكلات العمل. والمرونة النفسية ليست سمة استثنائية نادرة، بل هي موجودة لدى الأفراد العاديين، ويُمكن لأي شخص اكتسابها وتنميتها. **ومن هذا المنطلق تُعرّف الباحثة** المرونة النفسية بأنها قدرة ديناميكية متعددة الأبعاد تمكّن الفرد من مواجهة التحديات والضغوط الحياتية بفاعلية، من خلال الاستفادة من مصادره الداخلية والخارجية، والتكيف الإيجابي مع المتغيرات والأزمات، مع الحفاظ على اتزانه النفسي واستقراره الانفعالي. وتتضمن هذه القدرة مجموعة من المهارات والسمات الشخصية كالمرونة الفكرية، والتفاؤل، والقدرة على حل المشكلات، وضبط النفس، والقدرة على التعافي السريع من الصدمات والإخفاقات. كما أن المرونة النفسية ليست حالة ثابتة بل هي عملية مستمرة قابلة للتطور والتعلم عبر الخبرات الحياتية المتنوعة، وتُعد مؤشراً أساسياً على الصحة النفسية والقدرة على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي في مختلف مراحل الحياة وظروفها.

أ.**أهمية المرونة النفسية**:تُعد المرونة النفسية عاملاً وقائياً مهماً يحول دون تطور الاضطرابات النفسية، ويساعد في الحفاظ على الأداء الأمثل والصحة النفسية والجسدية في ظل المواقف الضاغطة. وتمثل المرونة النفسية بناءً شاملاً يعكس قدرة الأفراد على التكيف النفسي مع المواقف والبيئات المختلفة والتغلب على الضغوط والظروف التي تفرضها هذه المواقف، حيث يلجأ الأفراد إلى استثمار نقاط قوتهم ومهاراتهم وكفاءاتهم الذاتية الداخلية، بالإضافة إلى الاستفادة من الدعم الاجتماعي والنفسي المتاح في بيئتهم المحيطة، وذلك للمحافظة على مستويات مرتفعة من الصحة النفسية، وتُشكل المرونة النفسية مفهوماً أساسياً للأفراد الذين يتعاملون مع التغيير بنجاح، إذ يتميز الأشخاص ذوو المرونة النفسية العالية بكونهم إيجابيين قادرين على التعامل مع الحياة ومع ذواتهم بفاعلية، ويتمتعون بمرونة في التفكير والعلاقات الاجتماعية، كما تتسم أفكارهم بالتنظيم. وبناءً على ذلك، فإن المرونة النفسية تمكّن الأفراد من تجاوز الإحباط والتحلي بالتفاؤل والقدرة على ضبط النفس،

والتنويع في استخدام الأساليب المعرفية، والاتصاف بالإيجابية والتكيف في الظروف الصعبة، والشعور بالرضا والهدوء والاستقرار والاتزان النفسي من خلال التحكم في المشاعر والانفعالات والتعبير عنها بطريقة إيجابية (الشهراني والوليدي، 2022، 114).

ب. **خصائص الأشخاص المتمتعين بالمرونة النفسية:** يتميز الأشخاص ذوو المرونة النفسية المرتفعة بـ:

1- **الكفاءة الذاتية** :تتطلب مستوى عالياً من الإيمان بالذات والثقة بها، مما يمكّن الفرد من مواجهة أي تحدٍ. فالكفاءة الذاتية لا تتضمن ثقة الشخص بنفسه فقط عندما يكون العالم مصدر تحدٍ له، بل إن الشخص الذي لديه هذه القدرة يستطيع النجاح رغم التحديات.

2- **الرؤية الشخصية** :يتميز الأشخاص المرنون بأن لديهم ولو فكرة واضحة عما يريدون إنجازه أو ابتداعه في حياتهم، مع وجود الرؤية الشخصية رغم غموضها أحياناً. ويستخدم الأشخاص هذه الرؤية كموجّه لتحديات الحياة، فهي توفر لهم الأمل في المستقبل.

3- **التنظيم** :إن ابتداع طرق منظمة للمهمات التي تحتاج إلى إكمال يتطلب من الفرد القدرة للحفاظ على السيطرة الشخصية في مواجهة الفوضى أو الأحداث الخارجة عن السيطرة.

4- **التفاعل البينشخصي** :يُعتبر هذا البعد الرئيسي للمرونة وهو قدرة الفرد على الفهم والتعاطف مع الآخرين. فالأشخاص المرنون يُظهرون كفاءات الذكاء الانفعالي، والمستوى العالي من الوعي بالذات والاهتمام والقدرة على استخدام ذلك لإدارة أنفسهم بفعالية وعلاقاتهم مع الآخرين.

5- **حل المشكلات** :تشمل القدرة على مواجهة المشكلات، بحيث يتمكن الأفراد من إيجاد الأسباب والحلول لمقابلة الأحداث التي تكون على تماس مع الحياة اليومية. فهم مدربون على أنفسهم لكي يتمتعوا بحل المشكلات، والتمتع بمواجهة التحديات الموجودة في حياتهم.

6- **الارتباطات الاجتماعية** :تشمل شبكة العلاقات الشخصية والمهنية، فالأشخاص المرنون لديهم علاقات قوية مع أصدقاء منتقين بمواصفات تشمل تقاسم الأفكار والمشاكل والحلول والإنجازات والآمال وهكذا (سكريه، 2024، 98).

ت. **نظريات المرونة النفسية:** طور جارميزي (Garmezy, 1984) من خلال أبحاثه عن المرونة النفسية ثلاثة نماذج أساسية لتفسير هذه الظاهرة:

1- **النموذج التعويضي(Compensatory Model)** : يفترض هذا النموذج أن الكفاءة الشخصية والسمات الفردية والمهارات المعرفية تعمل على تقليل تأثير الضغوط وعوامل التوتر التي يواجهها الفرد. ويتحدد مستوى التكيف الناجح من خلال قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع المواقف الجديدة والاستجابة بشكل إيجابي للآخرين. على سبيل المثال، قد يتعرض الطفل لبيئة منزلية مليئة بالصراعات، لكن إذا كان هناك علاقة دافئة ووثيقة مع الجد أو الجدة، فإن هذه العلاقة التعويضية يمكن أن تحمي الطفل وتعزز مرونته النفسية، حيث تعوض العلاقة الإيجابية عن البيئة المنزلية السلبية.

2- **نموذج التحدي:(Challenge Model)** يرى هذا النموذج أن مستوى معتدلاً من الضغوط يمكن أن يكون مفيداً للأفراد، خاصة الشباب، لأنه يساعد في تطوير مهارات التأقلم والمواجهة. فالضغوط تعمل على تحسين قدرة الفرد على الضبط والتحكم، ولكن ليس عند المستويات المنخفضة جداً أو المرتفعة جداً. ويتوافق هذا النموذج مع ما أوضحه كسيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi)في نظريته عن التدفق(Flow Theory) ، التي حاولت الإجابة على السؤال: ما الذي يسمح للأفراد بتحقيق الانسجام والنمو في مواجهة الشدائد؟ لقد بحث كسيكزنتميهالي لسنوات عديدة في مفهوم "التدفق" وما يعنيه من حيث النشاط البشري والشعور بالرفاهية، كما عالج في امتداد لنظريته الأولية مسألة المرونة النفسية، وما يميز الأفراد القادرين على الحفاظ على شعورهم بالراحة في مواجهة الشدائد. وقد حدد كسيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1990)ثلاث خطوات أساسية ضرورية للقدرة على تحويل الأحداث السلبية إلى فرص لظهور التدفق واكتساب القوة من هذه العملية.

3- **نظرية الاتساع والبناء للمشاعر الإيجابية(Broaden-and-Build Theory)** طورت فريدريكسون (Fredrickson, 2001) هذه النظرية لزيادة فهم طبيعة المشاعر الإيجابية وأهميتها في تحقيق الرفاه النفسي. وتستند النظرية إلى الاعتقاد بأن المشاعر الإيجابية والسلبية لها وظائف مكملة وتكيفية في حياة الإنسان. فالمشاعر الإيجابية لها القدرة على تهدئة الإثارة اللاإرادية وتوسيع نطاق اهتمام الفرد وانتباهه، وهذه العملية تساعد على تسهيل الصحة النفسية والرفاهية والمرونة وقدرة التكيف العامة، كما تسهل سلوك العمل المستمر والمثابرة. في المقابل،

فإن المشاعر السلبية لها وظيفة تكيفية مهمة في أوقات الخطر، من خلال زيادة الإثارة لدى الجهاز العصبي الودي وتضييق انتباه الشخص للتركيز على مصدر التهديد (عز الدين، 2021، 70-71).

❖ **الدراسات السابقة: <u>دراسات تناولت الاحتراق الأكاديمي</u>: دراسات عربية:**

- **دراسة الشهري (2020) السعودية بعنوان: الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتعرّف الفروق على مقياس الاحتراق الأكاديمي، تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، وقد **تكونت عينة** الدراسة من (200) طالب وطالبة، **واعتمدت الدراسة** على مقياس الاحتراق الأكاديمي، وقياس الهناء الذاتي، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود مستوى مرتفع من الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاحتراق الأكاديمي والهناء الذاتي، ووجود فروق على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص. وعدم وجود فروق على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس.

- **دراسة الرمادي (2021) مصر بعنوان: البنية العاملية للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على المكونات العاملية للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك بإجراء كل من التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وتكونت **العينة** من (405) طالب وطالبة، وتكونت **أداة الدراسة** من مقياس الاحتراق الأكاديمي من إعداد الباحثة، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود مكونين الأول الاجهاد الانفعالي والمعرفي والجسدي، والثاني عدم المشاركة، مما يدعم أن الاحتراق الأكاديمي في بنيته لا يقتصر على عامل واحد إنما هي بنية متعددة العوامل.

- **دراسة الحربي (2020) السعودية بعنوان: التعاطف مع الذات وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية**

هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث، وتعرّف الفروق على مقياس التعاطف مع الذات، والاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع والتخصص الدراسي، وتكونت **العينة** من (200) طالب وطالبة، وتكونت **أداة الدراسة** من مقياس التعاطف مع الذات، ومقياس الاحتراق الأكاديمي، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود علاقة سالبة بين التعاطف مع الذات والاحتراق الأكاديمي، وعدم وجود فروق على مقياس الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص.

- **<u>دراسات أجنبية للاحتراق الأكاديمي:</u>**
- **دراسة أوزان وآخرون (ozhan &et al, 2021) تركيا. بعنوان:**

أثر الاحتراق المدرسي على التحصيل الأكاديمي والرفاهية لدى طلاب المرحلة الثانوية: مقترح نموذجي شمولي.

The effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students: A holistic model proposal.

هدفت هذه الدراسة إلى لتحليل شمولي لتأثير الاحتراق الأكاديمي على التحصيل الدراسي والرفاهية النفسية، لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد تكونت **عينة الدراسة** من (866) طالب وطالبة، وقد تم استخدام **مقياس** ماسلاش للاحتراق الأكاديمي، ومقياس الرفاهية، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى أن تأثير الاحتراق الأكاديمي على التحصيل متوسط، وتأثيره على الرفاهية النفسية مرتفع، أي أن الاحتراق الأكاديمي يمثل عامل خطر بخفض التحصيل والرفاهية.

- **دراسة شايفر وآخرون (Schaefer &et al, 2024) ألمانيا. بعنوان:**

تقدير مدى انتشار الاحتراق الأكاديمي في المدارس الثانوية الألمانية: الخصائص السيكومترية، الفروق بين الجنسين، ومعايير القطع.

Assessing the Prevalence of School Burnout in German High Schools: Psychometric Properties, Gender Differences, and Cut-Off Criteria.

هدفت هذه الدراسة إلى فحص الخصائص السيكومترية لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي المعدل لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتقدير معدل انتشار الاحتراق لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، وقد تكونت **عينة الدراسة** من (1117) طالب وطالبة، وتم استخدام **مقياس** ماسلاش (Maslach) للاحتراق الأكاديمي، ومقياس الإرهاق العام، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى أن المقياس صالح للتطبيق، ووجود فروق لصالح الإناث في الاحتراق الأكاديمي، وعدم وجود فروق حسب الصف الدراسي، إضافة إلى أن 20% من الطلاب يعانون من خطر الاحتراق الأكاديمي.

❖ **دراسات عن المرونة النفسية: دراسات عربية:**

- **دراسة الهريمي والحلبية (2022) فلسطين. بعنوان: المرونة النفسية والقلق الاجتماعي لدى طلبة الثانوية العامة في ضواحي شرقي القدس.**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مستوى المرونة النفسية، والقلق الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث، وتعرّف العلاقة بين المرونة النفسية والقلق الاجتماعي، والفروق بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية، والقلق الاجتماعي تبعاً للمتغيرات التالية (الجنس، الدخل الشهري، مستوى تعليم الأم والأب)، وتكونت **عينة الدراسة** من (320) طالب وطالبة، وتكونت **أداة الدراسة** من مقياسي المرونة النفسية، والقلق الاجتماعي، وتوصلت **نتائج الراسة** إلى وجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية، ومستوى منخفض من القلق الاجتماعي لدى أفراد عينة البحث، ووجود علاقة عكسية بين المرونة النفسية والقلق الاجتماعي، ووجود فروق على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير التخصص وذلك لصالح الفرع الأدبي، والدخل الشهري وذلك لصالح الدخل الأعلى، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير (الجنس، ومستوى تعليم الأب والأم)، أما القلق الاجتماعي فقد توصلت لعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، ومستوى تعليم الأب والأم، بينما كان هناك فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح الفرع العلمي.

- **دراسة الشهراني والوليدي (2022) السعودية. بعنوان: اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة أحد رفيدة.**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد تكونت **عينة الدراسة** من (350) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية. وتم استخدام **مقياس** العوامل الخمسة لليقظة العقلية، ومقياس المرونة النفسية، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود علاقة موجبة بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية، ووجود علاقة موجبة بين المرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي من خلال اليقظة العقلية، كما يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال المرونة النفسية.

- **دراسات أجنبية للمرونة النفسية:**
- **دراسة (Desrianty &et al, 2021) أندونيسيا. بعنوان: المرونة النفسية، وظيفة الأسرة، والرفاهية النفسية: نتائج من دراسة مقطعية لطلاب المدارس الثانوية في إندونيسيا.**

Resilience, Family Functioning, and Psychological Well-Being: Findings from a Cross-sectional Survey of High-School Students

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين وظيفة الأسرة، والمرونة النفسية وتأثيرهما على الرفاهية النفسية، لدى طلاب المدارس الثانوية الإندونيسيين، كما هدفت إلى تحديد مدى إسهام كل من المرونة ووظيفة الأسرة في التنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية لدى المراهقين في المدارس العامة، وتكونت **عينة الدراسة** من (341) طالب وطالبة، وتم **استخدام مقياس** المرونة النفسية، ومقياس وظيفة الأسرة، ومقياس الرفاهية النفسية، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى أن وظيفة الأسرة ترتبط ارتباطًا موجبًا قويًا بالرفاهية النفسية، والمرونة النفسية ترتبط ارتباطًا موجبًا متوسطًا بالرفاهية النفسية، وأوضحت النتائج أن الطلاب الذين يتمتعون بعلاقات أسرية صحية ومرونة عالية أظهروا مستويات أعلى من الصحة النفسية والتكيف مع ضغوط الحياة المدرسية.

- **دراسة كي وآخرون (Qi &et al, 2024) الصين. بعنوان: فحص آثار المرونة الأسرية، المدرسية، والمجتمعية على مرونة طلاب المرحلة الثانوية في الصين.**

An examination of the effects of family, school, and community resilience on high school students' resilience in China.

هدفت الدراسة إلى استكشاف مستويات المرونة النفسية (resilience) لدى طلاب المرحلة الثانوية الصينيين، ودراسة تأثير ثلاثة أبعاد من البيئة: الأسرة، المدرسة، والمجتمع على تلك المرونة. كما سعت إلى تحليل الفوارق حسب الجنس، والمناطق الحضرية مقابل الريفية، والمستوى الصفّي، **وتكونت العينة** من (667) طالباً ثانوياً. وتم استخدام **مقياس** المرونة النفسية، **وتوصلت نتائج** الدراسة إلى أن مستوى المرونة لدى طلاب المرحلة الثانوية في الصين كان منخفضاً نسبيًّا مقارنة بالمتوسط المحتمل للمقياس، كما أن بعد "مرونة الأسرة" كان الأعلى، و"مرونة المجتمع" كان الأدنى في الترتيب، وتوجد علاقة إيجابية قوية بين مرونة الفرد وبين مرونة الأسرة، المدرسة، والمجتمع: كلما كانت بيئة الطالب أكثر دعمًا في هذه الأبعاد، زادت مرونته النفسية. وقد تبين وجود فروق في المرونة لصالح الإناث، والمناطق الحضرية، والصفوف المنخفضة.

<u>التعقيب على الدراسات السابقة:</u> باستعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي، يتضح أن معظم الدراسات العربية والأجنبية أكدت على ارتفاع مستويات الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية كما في دراسة الشهري (2020) ودراسة(Schaefer et al.2024) ، مما يشير إلى أهمية دراسة هذه الظاهرة وتأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي والرفاهية النفسية كدراسة (Ozhan et al,2021).وقد أظهرت الدراسات تباينًا في النتائج المتعلقة بالفروق تبعاً لمتغير الجنس، حيث وجدت بعض الدراسات فروقاً لصالح الإناث بينما لم تجد دراسات أخرى فروقاً دالة كدراسة الشهري (2020) والحربي (2020)أما فيما يتعلق بالمرونة النفسية، فقد تباينت نتائج الدراسات في مستواها بين المنخفض والمرتفع كما في دراسة الهريمي والحلبية (2022)، إلا أن الدراسات اتفقت على الدور الإيجابي للمرونة النفسية في تحسين الرفاهية النفسية والإنجاز الأكاديمي كما أظهرت دراسة الشهراني والوليدي (2022) ودراسة(Desrianty et al, 2021) ، مع التأكيد على أهمية العوامل البيئية المحيطة بالطالب في تعزيز مرونته النفسية. وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في صياغة مشكلة البحث، وفي كتابة الإطار النظري، وفي تفسير نتائج البحث.

إجراءات البحث والجانب العملي:

1.منهج البحث: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع البيانات وتصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها كميّاً وكيفياً بهدف الوصول إلى تعميمات تساعد في فهم الواقع فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، والكمي يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة ومدى ارتباطها بظواهر أخرى(عدس وآخرون، 2020، 189).

2.مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث الأصلي جميع طلبة الشهادة الثانوية العامة (الصف الثالث الثانوي) في مدارس مدينة اللاذقية والبالغ عددهم (15727) طالباً وطالبة ضمن العام الدراسي (2025–2026) وذلك وفقاً لدائرة الإحصاء التابعة لمديرية التربية في مدينة اللاذقية.

3.عينة البحث: تمَّ سحب عينة البحث بالطريقة العشوائية العنقودية حيث تمَّ تقسيم مدينة اللاذقية إلى أربعة مناطق جغرافية ثمَّ تم سحب منطقتين بالطريقة العشوائية البسيطة وهما المنطقة (الأولى والثالثة) ثمَّ تمّ سحب من كل منطقة بالطريقة العشوائية البسيطة مدرستين للتعليم الثانوي العام (مدرسة للذكور ومدرسة للإناث)، ثم من كل مدرسة من المدارس الأربع التي وقع الاختيار عليها تمَّ سحب شعبتين بالطريقة العشوائية البسيطة لطلبة الصف الثالث الثانوي (بكلوريا) أي تمَّ اختيار شعبتين من كل مدرسة ثمَّ تمَّ تطبيق أدوات البحث على جميع الطلبة المتواجدين في الشعب الثمانية التي وقع الاختيار عليها بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد بلغت عينة البحث الأولية (300) طالباً وطالبة من الصف الثالث الثانوي (بكلوريا) وبعد تفريغ البيانات تمَّ استبعاد (20) مقياساً بسبب عدم الجدية في الإجابة وترك بعض البنود دون إجابة وبذلك تكون عينة البحث النهائية مكونة من (280) طالباً وطالبة ويبين الجدول الآتي توزع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس:

جدول(1) توزع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	التسبة
الذكور	122	%44
الإناث	158	%56
المجموع	280	%100

3.أدوات البحث

أولاً:الاحتراق الأكاديمي: بعد الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الاحتراق الأكاديمي بشكل عام والاحتراق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة بشكل خاص كدراسة الرمادي(2021) والشهري(2020) ودراسة خاني وآخرون(Khani et all,2018) وغيرها من الدراسات قامت الباحثة بإعداد وتصميم مقياس لقياس الاحتراق الأكاديمي حيث تمَّ صياغة البنود مع مراعاة أن يكون لكل بند هدف واضح ومفهوم ويتناسب مع البعد الذي ينتمي إليه ومع الفئة العمرية لمجتمع البحث والموضوع المراد قياسه، ويتكون المقياس بصورته الأولية من (35) بنداً موزعة على أربعة أبعاد رئيسية تقيس مظاهر الاحتراق الأكاديمي وهي:

- **البعد الأول:الإنهاك من الواجبات الدراسية:** ويشير إلى الشعور بالإرهاق من الواجبات والمتطلبات الدراسية التي يكلف بها الطالب خارج الدوام المدرسي ويتكون من (10) بنود(1 –5–9 – 13– 17 –21–25–29–32–35).
- **البعد الثاني:الإنهاك من المشكلات الدراسية:** ويشير إلى الشعور بالإرهاق من المشكلات الخاصة بالبيئة الدراسية من حيث نقص الموارد أو عقبات تعيق عملية التعلم ويتكون من (9) بنود (2–6–10–14–18—22–26–30–33).
- **البعد الثالث:الشعور بالنقص في المدرسة:** ويشير إلى شعور الطالب بأنه أقل من أقرانه وغير قادر على مواكبة زملائه في المدرسة ويتكون من (7) بنود(3 –7–11–15–19–23–27).
- **البعد الرابع:التشاؤم نحو المدرسة:** ويشير إلى افتقاد الهدف والمعنى من العملية التعليمية والنظرة السوداوية تجاه البيئة المدرسية والمستقبل الدراسي ويتكون من (9) بنود (4 –8–12–16–20– 24–28–31–34).

علماً أن كل بنود المقياس إيجابية وخماسي البدائل(دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وقد أعطي لكل بند وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي في حال إجابة المفحوص دائماً يمنح (5) درجات، وغالباً(4)درجات وأحياناً(3)درجات ونادراً(2) درجتين وأبداً (1) درجة،وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عيلها المفحوص(175) على حين أدنى درجة يحصل عليها المفحوص(35).

- **الدراسة السيكومترية لمقياس الاحتراق الأكاديمي: للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بالتأكد من الصدق والثبات باستخدام الطرق التالية:**

أولاً:صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية من المقياس على عدد من المحكمين البالغ عددهم (9) من قسم الإرشاد النفسي وعلم النفس للتأكد من مدى ملائمة ومناسبة البنود للموضوع المراد قياسه، وبعد جمع آراء وملاحظات المحكمين فقد اتفقوا بنسبة (80%) على سلامة الصياغة اللغوية ومناسبتها في قياس الاحتراق الأكاديمي باستثناء بعض البنود التي تحتاج إلى تعديلات لتصبح أكثر ملائمة دون حذف أي بند من البنود وبعد إجراء التعديلات تمَّ الحصول على المقياس بصورته النهائية بعد التحكيم حيث يتكون من (35) بند موزعة على أربعة أبعاد رئيسية تقيس الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية وبالتالي فهو يقيس ما وضع لقياسه من وجهة نظر المحكمين مما يدل على صدق المقياس بالطريقة المرتبطة بصدق المحتوى.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي(البنيوي): للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس تمَّ بداية تطبيقه على عينة سيكومترية من طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية المكونة من (80) طالباً وطالبة وهم لا ينتمون إلى عينة البحث الأساسية، ثمَّ تم بموجب هذه الطريقة حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ودرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الأحصائيspss،ويبين الجدول (2) والجدول(3) قيم معاملات الارتباط:

جدول(2) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

البعد	البند	قيمة معامل الارتباط	البعد	البند	قيمة معامل الارتباط
الإنهاك من الواجبات الدراسية	1	0.607**	الإنهاك من المشكلات الدراسية	2	0.608**
	5	0.573**		6	0.526**
	9	0.776**		10	0.526**
	13	0.733**		14	0.753**
	17	0.841**		18	0.565**
	21	0.780**		22	0.625**
	25	0.695**		26	0.616**
	29	0.554**		30	0.677**
	32	0.475**		33	0.428**
	35	0.583**			
البعد	البند	قيمة معامل الارتباط	البعد	البند	قيمة معامل الارتباط
الشعور بالنقص في المدرسة	3	0.656**	التشاؤم نحو المدرسة	4	0.622**
	7	0.638**		8	0.665**
	11	0.622**		12	0.639**
	15	0.778**		16	0.504**
	19	0.550**		20	0.614**
	23	0.644**		24	0.623**
	27	0.687**		28	0.439**
				31	0.495**
				34	0.489**

تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس والأبعاد مع بعضها البعض ويوضح الجدول الآتي النتائج(3)

الأبعاد	الإنهاك من المشكلات الدراسية	الشعور بالنقص في المدرسة	التشاؤم نحو المدرسة
الإنهاك من الواجبات الدراسية	0.513**	0.663**	0.529**

الإنهاك من المشكلات الدراسية	1	**0.587	**0.786
الشعور بالنقص في المدرسة	**0.587	1	**0.531
التشاؤم نحو المدرسة	**0.786	**0.531	1
معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية للمقياس	**0.851	**0.821	**0.844

جدول (3) معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس والأبعاد مع بعضها البعض

من خلال الجدولين السابقين (2) و(3) يتبين أنَّ جميع معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومعاملات ارتباط البعد مع الدرجة الكلية والأبعاد مع بعضها البعض كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

ثالثاً: الصدق التميزي: وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى أعلى 25% من الدرجات)، والذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى أدنى 25% من الدرجات)، وذلك للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس ، والجدول رقم (4) يبين نتائج اختبار ت (T test)

أبعاد المقياس	الربيع الأدنى ن= 20		الربيع الأعلى ن= 20		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري				
الإنهاك من الواجبات الدراسية	25.95	3.886	46.10	2.732	-18.970	38	0.00	دال

الإنهاك من المشكلات الدراسية	22.70	2.812	39.00	2.753	- 18.525	38	0.00	دال
الشعور بالنقص في المدرسة	18.05	3.348	32.90	2.024	-16.977	38	0.00	دال
التشاؤم نحو المدرسة	22.40	3.016	39.10	2.693	-18.472	38	0.00	دال
الاحتراق الأكاديمي	92.70	10.820	150.3	8.079	-19.077	38	0.00	دال

الجدول(4) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وأبعاده
الفرعيّة باستخدام اختبار ت(T test) (ن = 80)

من خلال الجدول السّابق رقم (4) يتبيّن أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة لمقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية، وهذا يعني أنّ مقياس الاحتراق الاكاديمي يتصف بالصّدق التمييزي، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس ككل وكذلك بالنّسبة لأبعاده الفرعية.

ثانياً: ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس وأبعاده الفرعيّة باستخدام الطرق الآتية:

أ.**ألفا كرونباخ:** يمثل معامل ارتباط ألفا كرونباخ متوسط قيم المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبالتالي يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس (ميخائيل، 2012، 201). وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية، حيث تم الحصول على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس والمقياس ككل.

ب.التّجزئة النّصفية: تقوم هذه الطريقة على تقسيم المقياس بعد تطبيقه إلى نصفين يفترض أنهما متكافئين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الأول، والدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الثاني (ميخائيل، 2012، 190). ويوضح الجدول رقم (5) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية.

جدول (5) معاملات ثبات مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل ومقاييسه الفرعيّة بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية

أبعاد المقياس	عدد البنود	قيمة معامل الثبات	
		ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الإنهاك من الواجبات الدراسية	10	0.854	0.873
الإنهاك من المشكلات الدراسية	9	0.763	0.771
الشعور بالنقص في المدرسة	7	0.776	0.822
التشاؤم نحو المدرسة	9	0.733	0.749
الاحتراق الأكاديمي	35	0.918	0.933

من خلال الجدول السّابق رقم (5) يتبين أنَّ مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل يتصف بدرجة جيدة ومقبولة من الثبات، وبالتالي فإن المقياس يتصف بالصدق والثبات وهو جاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث.

ثانياً: مقياس المرونة النفسية:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت المرونة النفسية لدى طلبة الثانوية العامة تمّ الاعتماد على مقياس إعداد السعيدي(2023) لقياس المرونة النفسية حيث طبقته على طلبة المرحلة الثانوية العامة بمكة المكرمة، ويتكون المقياس من (23) بند تقيس مكونات المرونة النفسية من كفاءة شخصية والشعور بالإصرار والعزيمة والتماسك ومقاومة التأثيرات السلبية بالإضافة إلى تقبل الذات الإيجابي، وكل البنود إيجابية ويتكون من خمس بدائل (موافق بشدّة، موافق، موافق لحد ما، غير موافق، غير موافق بشدة) وتعطى الدرجات لكل بند وفق سلم ليكرت الخماسي (5 ،4، 3، 2، 1) على التوالي وبذلك تصبح أعلى درجة يحصل عليها الطالب(115) وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص(23).

- **الدراسة السيكومترية لمقياس المرونة النفسية: للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بالتأكد من الصدق والثبات باستخدام الطرق التالية:**

أولاُ: صدق الاتساق الداخلي(البنيوي): للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس تمَّ بداية تطبيقه على عينة سيكومترية من طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية المكونة من (80) طالباً وطالبة وهم لا ينتمون إلى عينة البحث الأساسية، ثمَّ تم بموجب هذه الطريقة حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الأحصائيspss،ويبين الجدول (6) قيم معاملات الارتباط:

جدول(6) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس

البند	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	البند	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	**0.521	13	**0.614
2	**0.514	14	**0.659
3	**0.527	15	**0.777
4	**0.494	16	**0.507
5	**0.469	17	**0.737
6	**0.465	18	**0.443
7	**0.564	19	**0.381
8	**0.544	20	**0.579
9	**0.472	21	**0.636
10	**0.437	22	**0.542
11	**0.560	23	**0.549
12	**0.568		

يتبين من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وبالتالي

ثانياً: الصدق التميزي: وفقاً لهذه الطريقة قامت الباحثة بترتيب درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية من الأدنى إلى الأعلى، ثم تم أخذ مجموعة الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات (الربيع الأعلى أعلى 25% من الدرجات)، والذين حصلوا على أدنى الدرجات (الربيع الأدنى أدنى 25% من الدرجات)، وذلك للتأكد فيما إذا كان المقياس قادراً على التمييز بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا في المقياس ، والجدول رقم (7) يبين نتائج اختبار ت (T test)

الجدول(7) دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى بالنّسبة إلى مقياس المرونة النفسية باستخدام اختبار ت

(T test) (ن = 80)

المقياس	الربيع الأدنى ن= 20		الربيع الأعلى ن= 20		ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية sig	القرار
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري				
المرونة النفسية	60.35	7.625	100.35	5.715	18.773-	38	0.00	دال

من خلال الجدول السّابق رقم (7) يتبيّن أنّ الفروق بين متوسطي المجموعتين دالّة بالنّسبة إلى الدّرجة الكليّة لمقياس المرونة النفسية، وهذا يعني أنّ مقياس المرونة النفسية يتصف بالصّدق التمييزي، حيث إنّه قادر على التّمييز بين ذوي الدّرجات العليا والدّرجات الدّنيا في المقياس ككل.

ثانياً: ثبات المقياس: تمّ التّأكد من ثبات المقياس باستخدام الطرق الآتية:

أ. **ألفا كرونباخ:** يمثل معامل ارتباط ألفا كرونباخ متوسط قيم المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبالتالي يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء المقياس (ميخائيل، 2012، 201).

وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس المرونة النفسية ككل.

ب.التّجزئة النّصفية: تقوم هذه الطريقة على تقسيم المقياس بعد تطبيقه إلى نصفين يفترض أنهما متكافئين، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الأول، والدرجات التي حصل عليها المفحوص على النصف الثاني (ميخائيل، 2012، 190). ويوضح الجدول رقم (8) معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية.

جدول (8) معاملات ثبات مقياس المرونة النفسية بطريقة ألفا كرونباخ والتّجزئة النّصفية

أبعاد المقياس	عدد البنود	قيمة معامل الثبات	
		ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
المرونة النفسية	23	0.894	0.860

من خلال الجدول السّابق رقم (8) يتبين أنَّ مقياس المرونة النفسية يتصف بدرجة جيدة من الثبات، وبالتالي فإن المقياس يتصف بالصدق والثبات وهو جاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث.

اختبار الأسئلة والفرضيات وتفسيرها: أولاً:أسئلة البحث:

- **السؤال الأول: ما مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟**

للإجابة على هذا السؤال تَّم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي(175) درجة وأدنى درجة على المقياس وهي(35) درجة ثُّم حساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة= 175−35=140)،ومن ثُّم تقسيم المدى على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة (140÷ 3= 46.7 ≈47) وذلك لتقسيم الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات وفق ما يلي:

الاحتراق الأكاديمي	المجال	35 - أقل 82	82 - أقل 129	129- 175
	المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع

ومن ثم تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس ككل وبلغت قيمة المتوسط الحسابي (**144.68**) بانحراف معياري (**18.215**) ونجد أنَّ قيمة المتوسط الحسابي تقع ضمن مجال (129 −175) مما يشير إلى أنَّ مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية مرتفع، **اتفقت** هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري(2020) التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع للاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة **واختلفت** هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحربي(2021) ودراسة بيكار وآخرون (Bikar et all,2018)التي توصلت لوجود مستوى متوسط من الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة. تعد هذه النتيجة منطقية إلى حد ما لأنّ الاحتراق الأكاديمي من أكثر الظواهر الملموسة

بين الطلبة وخاصة في مرحلة الشهادة الثانوية العامة وقد يرجع ارتفاعه لدى أفراد عينة البحث إلى الكثير من الضغوط النفسيّة والاجتماعية والأكاديمية من أبرزها انخفاض مستوى المرونة النفسية لديهم نتيجة معايشة الظروف الضاغطة التي يشهدها الطلبة في الوقت الحالي والظروف الاقتصادية التي تمنعهم من الاعتماد إلى مصادر تعليمية مساندة (دروس خصوصية أو معاهد متابعة) للسيطرة على المنهج الدراسي الذي يعتبر منهج ضخم ويحتاج إلى وقت لمراجعته فضلاً عن الضغوط الدراسية الناجمة عنه من واجبات منزلية لأكثر من مادة كل يوم والتي قد تكون أكبر من قدراتهم المعرفية والانفعالية من أجل تنفيذها مما يشكل لهم مخاوف في إمكانية تحقيق السيطرة عليه وفهمه بالكامل فيسبب لهم قلق زائد وسعي دائم للدراسة أو نفور تام منها وشعور بالإنهاك والتعب بالإضافة إلى ضعف الإمكانيات التعليمية الخاصة بالبيئة المدرسية، ومن ناحية أخرى قد يعود ارتفاع الاحتراق الأكاديمي إلى مخاوفهم النابعة من التوقعات المثالية للآخرين لهم وخاصة الأهل والمدرسين حيث تعتبر الشهادة الثانوية العامة مرحلة تحديد مصير مما تسبب لهم عبئاً زائداً بأنه أي خطأ أو تراجع قد يمنعهم من الالتحاق بالكلية التي تهيئهم لمكانة مرموقة والمقارنة بالطلبة الآخرين الأكثر اجتهاداً فيزيد الشعور بالنقص، كما أكد في نفس السياق صادق وعبادي(2018) أن ارتفاع الاحتراق الأكاديمي لدى الطلبة يرجع إلى وضع توقعات عالية وأهداف صعبة لأنفسهم من جهة وتوقعات الآخرين وتقييمهم المستمر لهم من جهة أخرى مما يؤدي إلى سعييهم المستمر لتلبية هذه التوقعات ومحاولة تجنب رفضها. كما ترى الباحثة لربما أن هناك عوامل ذاتية تتمثل بضعف امتلاك الطلبة لمهارات التخطيط والتنظيم الذاتي وسوء إدارة الوقت واعتماد الأساليب الخاطئة في الدراسة ولربما أيضاً تصفح السوشال ميديا واستخدام الأجهزة الرقمية لوقت طويل يشتت الانتباه والتركيز، أو معايشة ظروف أسرية واجتماعية غير داعمة عاطفياً ومحفزة مما يزداد الوضع سوءاً فتنخفض لديهم الدافعية في الدراسة وكل تلك الضغوط بمرور الوقت دون وجود راحة ودعم وتوازن كافي قد تؤدي إلى الشعور بالإرهاق العاطفي والأكاديمي واتخاذ مواقف سلبية تجاه المدرسة والشعور بالفشل أو عدم الكفاءة.

- **السؤال الثاني: ما مستوى المرونة النفسيّة لدى أفراد عينة البحث؟**

للإجابة على هذا السؤال تَّم حساب الدرجة الكلية للمقياس وهي(115) درجة وأدنى درجة على المقياس وهي(23) درجة ثَّم حساب المدى (أعلى درجة – أدنى درجة= 115−23=92)،ومن على عدد الفئات (3) لحساب طول الفئة (92÷ 3= 30.7≈31) وذلك لتقسيم ثَّم تقسيم المدى الدرجات على المقياس إلى ثلاثة مستويات وفق ما يلي:

ومن ثم تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس

المرونة النفسية	المجال	23 - أقل 54	54 - أقل85	85 - 115
	المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع

ككل وبلغت قيمة المتوسط الحسابي (**53.05**) بانحراف معياري (**4.820**) ونجد أنَّ قيمة المتوسط الحسابي تقع ضمن مجال (23 –أقل من 54) مما يشير إلى أنَّ مستوى المرونة النفسية ي لدى طلبة الشهادة الثانوية العامة في مدينة اللاذقية منخفض **اتفقت** نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كي وآخرون (Qi et all,2024) على حين **اختلفت** مع دراسة الشمري(2021) التي توصلت إلى وجود مستوى متوسط من المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية ودراسة الكثيري(2016) والسعيدي (2023) التي توصلت لوجود مستوى مرتفع من المرونة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية. ترى الباحثة أن ارتفاع مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى أفراد العينة بما فيه من حالات الإنهاك والتشاؤم الناجمة عن مختلف الضغوط قد يكون من أهم الأسباب لفقدان الشغف والدافع وسيطرة المشاعر السلبية أدت لانخفاض مستوى المرونة النفسية لديهم وجعلتهم غير قادرين على التكيف السليم وامتلاك مهارات التأقلم والتفكير الإيجابي والشعور بالعزيمة والإصرار لمواجهة المتطلبات الدراسية والتعامل مع الانفعالات الناجمة عنها بشكل هادف، بالإضافة إلى خصائص المرحلة العمرية التي يمرون بها وهي مرحلة المراهقة لكونها مرحلة عمرية تتميز بتغييرات فيزيولوجية وعاطفية واجتماعية ونفسية (أزمة الهوية) فيؤثر على المزاج والتفاعل، وخلالها يزال الطلاب ينمون ويتعلمون مهارات التأقلم والتنظيم الذاتي لذلك فهم أكثر عرضة للتوتر والضغط النفسي، وخاصة الضغط الأكاديمي والمقارنة الاجتماعية والخوف من الفشل بسهولة خاصةً عندما يفتقرون إلى الدعم العاطفي القوي من الأسرة أو المعلمين والتعرض المستمر لوسائل التواصل الاجتماعي والأحكام عبر الإنترنت يؤثر سلباً على صحتهم النفسية

وتقدير الذات فيؤثر سلباً على قدرتهم في التكيف والمرونة بالإضافة إلى ذلك قد يعاني العديد من الطلاب من قلة النوم وقلة الوقت المخصص للاسترخاء بسبب المنافسة الشديدة وتوقعات الأهل غير الواقعية وضخامة المنهاج الدراسي وكل ذلك يضعف قدرتهم على تعلم استراتيجيات ومهارات المرونة النفسية للتعامل مع الضغوط مثل حل المشكلات أو التعبير عن المشاعر والإيجابية، وبالتالي فإنهم يميلون إلى التعامل مع الصعوبات بالتجنب أو النقد الذاتي بدلاً من التكيف، ونتيجة لذلك تظل قدرتهم على المرونة والصمود النفسي منخفضة مما يجعلهم أكثر عرضة للإرهاق والإجهاد العاطفي عند مواجهة ضغوط أكاديمية أو شخصية.

- **الفرضية الأولى: لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية.**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل الإرتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من طلبة الشهادة الثانوية العامة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية.

جدول (9) معامل بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية

العينة 280	المرونة النفسية	مستوى الدلالة	الحكم
الإنهاك من الواجبات الدراسية	-0.458**	0.000	دال /علاقة عكسية
الإنهاك من المشكلات الدراسية	-0.395**		
الشعور بالنقص في المدرسة	-0.389**		
التشاؤم نحو المدرسة	-0.417**		
الاحتراق الأكاديمي	-0.501**		

نلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية عكسية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المرونة النفسية وهذه العلاقة العكسية تشير إلى أنه كلما ارتفع الاحتراق الأكاديمي لدى الطالب كلما انخفض مستوى المرونة النفسية لديه والعكس صحيح، وعلى حد علم الباحثة لا يوجد دراسة سابقة تناولت علاقة

هذين المتغيرين على المستوى المحلي أو الوطن العربي، وتؤيد هذه النتيجة نتائج دراسة خليفة (2022) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المرونة النفسية والانفعالات الأكاديمية السلبية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وترى الباحثة أنَّ النتيجة منطقية لكون المرونة النفسية تعد درع وقائي وحماية من الإرهاق العاطفي والفكري والجسدي الناجم عن الضغوط الأكاديمية فكلما ارتفعت المرونة ساهمت في التخفيف من مشاعر الإرهاق والتوتر وحققت فاعلية في التعامل مع المتطلبات الأكاديمية المكثفة والمتغيرة والحفاظ على التركيز وإدارة المشاعر السلبية بشكل هادف وناجح من خلال النظرة التفاؤلية ومعرفة أن هذه التحديات الأكاديمية هي فترة مؤقتة وليست حاسمة والتركيز على الشعور بالهدف وعندما يتمتع الطالب بمستوى جيد من المرونة النفسية يكون أكثر قدرة على تنظيم انفعالاته وإدارة وقته وتحديد أهدافه الواقعية مما يقلل من شعوره بالإرهاق الذهني والانفعالي المرتبط بالاحتراق الأكاديمي، وبالتالي فإنَّ انخفاضها لدى الطالب قد يسبب صعوبة في القدرة على التنظيم الذاتي والانفعالي وهذا بدوره يرفع مستوى الاحتراق الأكاديمي وسيفكر الطالب بطريقة جامدة ويستجيب للتوتر بسهولة وينظر بشكل متشائم ويفقد الدافعية ويبقى محاصراً بتوقعات الأهل المثالية مما يخفض الأداء الأكاديمي كما أنه سيركز على الفشل ويؤدي إلى الانسحاب الدراسي.

- **الفرضية الثانية:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الاحتراق الأكاديمي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث).**

للتحقق من صحة الفرضية ومعرفة الفروق في الاحتراق الأكاديمي بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث تمَّ تطبيق اختبار ت (T–test) للعينات المستقلة وذلك باستخدام برنامج spss، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول(10) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
الإنهاك من الواجبات الدراسية	إناث	158	41.81	6.876	3.460	278	0.001	دال
	ذكور	122	38.96	6.785				
الإنهاك من المشكلات الدراسية	إناث	158	38.93	4.614	4.599	278	0.000	دال
	ذكور	122	36.41	4.459				
الشعور بالنقص في المدرسة	إناث	158	29.71	4.054	7.213	278	0.000	دال
	ذكور	122	26.12	4.214				
التشاؤم نحو المدرسة	إناث	158	38.91	4.784	3.481	278	0.001	دال
	ذكور	122	36.75	5.539				

الاحتراق الأكاديمي	إناث	158	149.58	17.558	5.377	278	0.000	دال
	ذكور	122	138.33	17.116				

يتبين من الجدول السابق أنه عند حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة أنَّ قيمة ت كانت عند بالنسبة لمقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية)مستوى دلالة أصغر من (0.05 وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة على مقياس الاحتراق الأكاديمي ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وكانت الفروق لصالح الإناث حيث كانت قيمة متوسطات درجاتهن أعلى من متوسطات درجات الذكور على المقياس ككل وعلى الأبعاد **اتفقت** نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة) ودراسة شايفر Walburg,2014دراسة الصادق وعبادي(2018) ودراسة والبرج(Bikar)على حين **اختلفت** مع نتيجة دراسة بيكار وآخرون(Schaefer et all,2024وآخرون( ) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح الذكور **واختلفت** مع دراسة et all,2018 الحربي(2021) والشهري(2020) التي توصلت لعدم وجود فروق في الاحتراق الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، وترى الباحثة أنه على الرغم من أنّ الضغوط النفسية والاجتماعية والأكاديمية متقاربة وواحدة بالنسبة للطلبة الذكور والإناث لكونهم ضمن نفس السياق المدرسي الأكاديمي إلا إنَّ الاستجابات الانفعالية والفكرية قد تختلف بين الذكور والإناث وذلك يرجع لعدة عوامل وأسباب من أبرزها الطبيعة العاطفية والانفعالية الزائدة لدى الإناث والتغييرات الفيزيولوجة في مرحلة المراهقة التي تسبب اضطرابات في المزاج وبدوره يزيد من مشاعر الإرهاق والتوتر الناجم عن الضغوط الأكاديمية ويجعلهن أكثر ميلاً للتفكير المفرط والتشاؤمي والقلق مما يسبب لديهن صعوبة في السيطرة على المواقف الصعبة الخاصة بالأداء الأكاديمي، كما أن مستوى الضغوط من توقعات الأهل والمجتمع المثالية قد تكون أكبر على الإناث لكون ضمن السياق الثقافي

المجتمعي تعتبر الشهادة العلمية هي الوسيلة الوحيدة لحمايتها وتحقيق قيمتها الذاتية وفرصة للعمل المناسب مقارنة بالذكور الذين قد يلجؤون إلى الأعمال الحرة أو المهنية العاملة كما أن غالبية الإناث أكثر رغبة والتزاماً في تلبية هذه التوقعات والسعي نحو الكمال والإنجاز لكون شعورهن بالمسؤولية قد يكون مضاعف تجاه التفوق الدراسي والوفاء لهذه التوقعات مما يجعلها أكثر حساسية للانتكاسات الأكاديمية وعرضة للاحتراق الأكاديمي، بالإضافة إلى أنَّ فرص التنفيس الانفعالي من مشاعر التوتر والإرهاق الأكاديمي قد تكون عند الذكور أكثر من الإناث من خلال منح الذكور ضمن التنشئة الاجتماعية والأسرية الحرية في الخروج في أي وقت أو العمل خارجاً مما يجعلهم أقل ميلاً للتعبير عن الضغوط والتأثر بها.

- **الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسيّة تبعاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث).**

للتحقق من صحة الفرضية ومعرفة الفروق في المرونة النفسية بين الذكور والإناث من أفراد عينة البحث تمَّ تطبيق اختبار ت (T–test) للعينات المستقلة وذلك باستخدام برنامج spss، ويوضح الجدول التالي النتائج:

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الحكم
المرونة النفسيّة	الإناث	158	52.32	5.230	2.896-	278	0.004	دال
	الذكور	122	53.98	4.064				

جدول(11) نتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق في المرونة النفسيّة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

يتبين من الجدول السابق أنه عند حساب اختبار (ت) للعينات المستقلة أنَّ قيمة ت كانت عند مستوى دلالة أصغر من (0.05) بالنسبة لمقياس المرونة النفسية وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل البديلة: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) وكانت الفروق لصالح الطلبة الذكور حيث فيمة متوسط درجاتهم على المقياس أعلى من قيمة متوسط درجات الطلبة الإناث **اختلفت** هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خليفة (2022) ودراسة الهريمي والحلبية (2022) التي توصلت لعدم وجود فروق في المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس وتعود هذه النتيجة إلى تفوق الإناث عليهم في الاحتراق الأكاديمي بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية على الرغم من الانفتاح والتطور إلا أنه ما زال يوجد من وجهة نظر الباحثة تقييد للإناث ومنح الذكور الحرية الأكبر وتربيتهم منذ الصغر على التحكم والسيطرة على الانفعالات وتحمل المسؤولية المعيشية والتعامل مع تجارب جديدة بالتالي لا يوجد مخاوف أسرية كبيرة على الذكر بقدر المخاوف على الأنثى مما يزيد لديه القدرة على اكتساب استراتيجيات التعامل مع الضغوط بشكل عام والضغوط الأكاديمية بشكل خاص من خلال البحث عن بدائل لحل المشكلات بدلاً من الانشغال عاطفياً والتعبير الانفعالي وتحقيق قدر أكبر من المرونة النفس بالإضافة إلى غالبية التفكير المنطقي لدى الذكور أكثر من التفكير العاطفي مما يجعله يتمكن من السيطرة على المواقف الضاغطة بشكل أسرع وأكثر تقبلاً.

المقترحات:

1. .تصميم برامج دعم نفسي وبرامج إرشادية من قبل المرشدين النفسيين في المدارس لخفض مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة، وبرامج تدريبية لاكتساب الطلبة استراتيجيات التكيف وإدارتها في مواجهة مظاهر الاحتراق الأكاديمي لديهم
2. إجراء حصص توعوية وتثقيفية لطلبة الثانوية العامة في كيفية التعامل مع الضغوط النفسية الناجمة عن الدراسة وتدريبهم على تنمية مهارات تساعدهم على التخطيط والتنظيم الدراسي.
3. إجراء اجتماعات أولياء الأمور لتوعية الأهل من مخاطر التوقعات المثالية على المستوى النفسي والدراسي لأبنائهم وتدريبهم على طرق تساعدهم في حل مشكلات أبنائهم وكيفية تأمين بيئة محفزة وداعمة للتخلص من الاحتراق الأكاديمي.
4. إجراء دراسات تبحث في مستوى الاحتراق الأكاديمي والمرونة النفسية على فئات عمرية مختلفة كطلبة الجامعة أو المرحلة التعليم الأساسي والعمل على البحث بعلاقتهما بمتغيرات أخرى.

❖ **المراجع العربية:**

1. الحربي، جابر محمد جابر.(2021). التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات كمنبئين بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.**المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 5(22)، 165- 200.
2. الحربي، جابر. (2020). التعاطف مع الذات وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**. العدد (3)، 2-24.
3. خليفة، سهام.(2022).المرونة النفسية وعلاقتها بالانفعالات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.**المجلة المصرية للدراسات النفسية**،32(115)، 97 -140.
4. ديهوم، سالمة. (2016). المرونة النفسية وعلاقتها بالتكيف الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالفرع الغربي بمدينة زليتين. **مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية**. المجلد (29)، 76-92.
5. الرمادي، رنا. (2021). البنية العاملية للاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. 15 (15)، 1214-1249.
6. السعيدي، عبد الله غالي.(2023). السلوك الدفاعي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.**مجلة جامعة الملك عبد العزيز**، 2(1)، 73 – 116.
7. سكريه، فالنتينا. (2024). المرونة النفسية وعلاقتها بالانفتاح العقلي لدى المتطوعات في مراكز الرعاية المجتمعية في محافظة حمص. **مجلة جامعة حمص**. 46 (13)، 85- 126.
8. الشمري،مناور عماش.(2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل.**المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**،5(20)، 31- 54.
9. الشهراني، منيره والوليدي، محمد. (2022). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والإنجاز الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة أحد رفيدة. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 6 (29)، 105- 137.
10. الشهري، علي. (2020). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. 4 (17)، 179-204.
11. الصادق، عادل محمد وعبادي، عادل سيد. (2018). المعتقدات ماوراء المعرفية كمتغيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الاكاديمي لدى الطلاب والباحثين بالجامعة. **مجلة العلوم التربوية**،34 (1)،120-159.
12. العاسمي، رياض والعجمي، راشد. (2018). التنظيم الذاتي الأكاديمي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى طلبة جامعة دمشق والكويت. **مجلة أكاديمية شمال أوربا المحكمة للدراسات والبحوث** (الدنمارك). 1 (1)، 1-66.
13. عباس، سوسن. (2024). المرونة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات عند أبناء الشهداء في مرحلة المراهقة في محافظة طرطوس. **مجلة جامعة حمص**. 46 (17)، 139-180.

14. عدس، عبد الرحمن وعبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد. (2020). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط12.**عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
15. عز الدين، رازان. (2021). التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة حمص. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. 19 (4)، 60-96.
16. عقبة، مشير. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز (دراسة ميدانية على بعض ثانويات ولاية تبسة). **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة العربي التبسي، تبسة. الجزائر.
17. عيسى، ماجد والخولي، منال. (2021). الاحتراق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة خلال جائحة كوفيد 19 في ضوء الصمود النفسي وتوجهات أهداف الإنجاز. **مجلة التربية.** العدد (189) الجزء (الخامس)، 100-173.
18. الكثيري،حسين.(2016).القيم السلوكية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس جدة .**(رسالة ماجستيرغير منشورة)**،كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.
19. نصر، إيناس. (2023). الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالتشوهات المعرفية لدى طلبة الجامعة. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. 7 (3)، 448-505.
20. ميخائيل، امطانيوس.(2012). **القياس النفسي.** دمشق: منشورات جامعة دمشق.
21. الهريمي، غدير والحلبية، فدوى. (2022). المرونة النفسية والقلق الاجتماعي لدى طلبة الثانوية العامة في ضواحي شرقي القدس. **مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية**. 3 (5)، 353-374.

❖ **المراجع الأجنبية:**

1. American Psychological Association. (2008). *Task force report on resilience and strength in African American children and adolescents*. American Psychological Association.
2. Bikar, S., Marziyeh, A. & Pourghaz, A. (2018). Affective structures among students and their relationship with academic burnout with emphasis on gender. *International Journal of Instruction*, 11(1), 183-194.
3. Desrianty, M., Hassan, N. C., Zakaria, N. S., & Zaremohzzabieh, Z. (2021). Resilience, Family Functioning, and Psychological Well-Being: Findings from a Cross-sectional Survey of High-School Students. Asian Social Science, 17(11), 77-88. https://doi.org/10.5539/ass.v17n11p77
4. Koropets, O., Fedorova, A., & Kacane, L. (2019). Emotional and academic burnout of students combining education and work. In

EDULEARN19 Proceedings: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. [page numbers]). IATED Academy.

5. Liu, Z., Xie, Y., Sun, Z., Liu, D., Yin, H., & Shi, L. (2023). Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 23 (317), 7-12.
6. Özhan, M. B., & Yüksel, G. (2021). The effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students: A holistic model proposal. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 145–16 .
7. Qi, C., & Yang, N. (2024). An examination of the effects of family, school, and community resilience on high school students' resilience in China. Frontiers in Psychology, 14, Article 127 9577.
8. Reis, D., Xanthopouloub, D.& Tsaousisc, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*,2, 8-18.
9. Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, *38*(10), 1316–1327.
10. Salzer, A. (2011). Back to life: Getting past your past with resilience, strength, and optimism. William Morrow
11. Schaefer, D., Schuchardt, K., & Maehler, C. (2024). Assessing the Prevalence of School Burnout in German High Schools: Psychometric Properties, Gender Differences, and Cut-Off Criteria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education,* 14(6), 1821–1833.
12. Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 464–481.

13. Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education*, *78*, 91–113.
14. Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33
15. Williams, M. & Penman, D. (2014). *Mindfulness: A practical guide to finding peace in a frantic world (4th ed.).* Piatkus book.

العلاقة بين أسلوبا التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق

The Relationship between Shallow and Deep Learning and Self-Confidence in a Sample of students of School Teachers at at the Faculty of Education in Damascus University

إعداد:
د. محمد برهو
قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا

Mouhammad Berho

Psychology Department, Faculty of Education, Damascus University, Damascus, Syria
E-mail: mohammadalbarho22@gmail.com

العلاقة بين أسلوبا التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق

ملخص

يهدف البحث إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس، بالإضافة إلى تعرف الفروق وفقاً لمتغير السنة الدراسية والجنس. ولتحقيق هذه الأهداف، استُخدم مقياس أساليب التعلم السطحي والعميق من إعداد لبنى جديد (2009)، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد منيرة أبو دقة (2011). تألفت العينة من (130) طالباً وطالبة، من طلبة السنتين الدراسيتين الأولى والرابعة من اختصاص معلم صف في كلية التربية – جامعة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي والثقة بالنفس، ووجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق والثقة بالنفس.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوب التعلم السطحي تعزى لمتغير السنة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوب التعلم العميق تعزى لمتغير السنة الدراسية، لصالح طلاب السنة الرابعة.
3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الثقة بالنفس تعزى لمتغير السنة الدراسية.
4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق تعزى لمتغير الجنس.
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الثقة بالنفس تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، الثقة بالنفس.

The Relationship between Shallow and Deep Learning and Self-Confidence in a Sample of students of School Teachers at at the Faculty of Education in Damascus University

Abstract

This research aims to investigate the correlated relationship between self-confidence and shallow and deep learning styles, as well as to investigate the differences according to the academic year and gender. To do so, a self-confidence scale prepared by M. Abou Dakkah (2011), and a shallow and deep learning styles scale prepared by L. Jdid (2009), have been used. The sample was (130) of 1st and 4th undergraduate students of School Teachers' Department (Faculty of Education in Damascus University). The concluded results are:

1. There is no correlative relationship between shallow learning style and self-confidence among the sample's members, whereas there is a correlative relationship between deep learning style and self-confidence among the sample's members.
2. There are not statistically significant differences among the average students' performances according to shallow learning style scale related to the academic year variable. However, there are statistically significant differences among the average students' performances according to deep learning style scale related to the academic year variable, in favor of 4th year students.
3. There are not statistically significant differences among the average students' performances according to the self-confidence scale related to the academic year variable.

4. There are not statistically significant differences among the average students' performances according to the shallow and deep learning styles scale related to the gender variable.
5. There are not statistically significant differences among the average students' performances according to the self-confidence scale related to the gender variable

Keywords: Shallow Learning Style, Deep Learning Style, Self-Confidence.

مقدمة

يحتل التعلم مكانة خاصة في علم النفس المعاصر؛ لأنه من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر، ولكثرة الحديث عنه يظن أن علم النفس هو نفسه علم التعلم. وبسبب تداخله في كل مظاهر الفروق الفردية، فإن أفضل طريقة في تيسير تعلم الطلبة تكمن في التركيز على أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب في أثناء التعامل مع المعلومات التي تقدم لهم، والتي تعرف بأنها الطريقة التي يستخدمها الطالب في إدراك ومعالجة المعلومات في أثناء عملية التعلم (أبو هاشم، 2000، 234). كما تعرف طريقة الطالب المفضلة في تمثل المعلومات وإدراكها واستيعابها، والاحتفاظ بها واسترجاعها وقت الحاجة. وتعرف أيضاً بأنها عادات المتعلم في معالجة المعلومات، والتي تمثل أساليبه في الإدراك والتفكير وحل المشكلات (المسيعدين، 2011، 4-6). ومن أهم الأساليب التي يتبناها الطلاب في تعلمهم: التقاربي، التباعدي، السطحي، العميق، المستوعب، المتكيف، الاكتشافي، التعاوني، الذاتي، التعلم بالنمذجة ... إلخ. وفي هذا البحث ركز الباحث على أسلوبين من أساليب التعلم، هما: أسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم العميق. وذلك لأن أسلوب التعلم السطحي يعتمد على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، ويميّز هذا الأسلوب الطلبة الذين ينظرون إلى التعلم المدرسي على أنه طريق يوصل إلى غاية نهائية (Biggs, 2002, P.7). وركز الباحث أيضاً على أسلوب التعلم العميق وذلك لأنه يعتمد بالدرجة الأولى على الاهتمام بموضوع المهمة، وفي الوقت ذاته يساعد الفرد المتعلم على زيادة ثقته بنفسه، كما يميّز الطلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية وينظرون إلى تلك المهمة على أنها شيقة، وأن عليهم أن يساهموا فيها (Ryaner & Riding, 2007, P.67).

وأساليب التعلم كعادات متعلمة لمعالجة المعلومات، قد تيسر أو تعيق الأداء التحصيلي والتوافق الدراسي للطالب، والمتعلم الناجح الذي يتصف بوجود ثقة عالية في النفس يميل إلى استخدام استراتيجيات تتناسب مع المادة التي يتعلمها والأهداف التي يعمل على تحقيقها (العبدان، 2011، 141).

وتمثل الثقة بالنفس إحدى الخصائص الانفعالية المهة التي تلعب دوراً أساسياً في حياة الفرد، وتساهم بشكل مباشر في تحقيق التوافق النفسي (محمد، 2014، 5). فالتسلح بها في غاية الأهمية لحماية الفرد من الشعور بالسلبية والتردد وعدم الإطمئنان لما يتمتع به من إمكانات وقدرات، ويكون

بذلك بداية حتمية للفشل. وهي أمر مهم لكل شخص، ولا يكاد إنسان يستغني عن الحاجة إلى مقدار من الثقة بالنفس في أمر من الأمور أو موقف من المواقف سواء أكان في مجال التعليم أو العمل أو الحياة الاجتماعية. وينظر إلى الثقة بالنفس على أنها سمة شخصية يشعر معها الفرد بالكفاءة والقدرة على مواجهة الظروف المختلفة مستخدماً أقصى ما تنتجه له إمكاناته وقدراته لتحقيق أهدافه المرجوة، وهي مزيج إيجابي من الفكر والشعور والسلوك الذي يعمل على تشجيع النمو النفسي السوي والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الصحة النفسية (العنزي، 2003، 8). فالفرد الواثق من نفسه يمتلك ضبطاً داخلياً ويكون متوافقاً مع نفسه ومع الآخرين ويكون لديه قدرة السيطرة على الأحداث والأفعال الخاصة بحياته، فينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات ومهارات وذكاء، فيرضى عن نفسه، بحيث يستطيع تغيير سلوكه ويستطيع أن يصل إلى مرحلة التعلم العميق، وتحقيق التوافق بينه وبين بيئته.

مما سبق، تُعد أساليب التعلم والثقة بالنفس مفاتيح أو طرائق لفهم أداء الطلبة، بسبب تأثيرهما على العملية التعليمية. وهذه الأساليب تمثل علاقة وثيقة الصلة بمستوى الثقة بالنفس إذا ما أخذت في الاعتبار عند التدريس فإنها تساعد على النجاح المدرسي. ومن هنا برزت الحاجة لدراسة هذه المتغيرات: أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بالثقة بالنفس دراسة معمقة.

مشكلة البحث ومسوغاته

إنّ ضعف الثقة بالنفس لدى الغالبية العظمى من المتعلمين يؤثر بشكل واضح على المستوى التحصيلي العام في أغلب المواد الدراسية، والذي يُعد بدوره من أخطر العوامل التي تحول دون تحقيق الأهداف التربوية لمواكبة تطور العصر المتسارع، فالثقة بالنفس تلعب دوراً بارزاً في التغلب على كثير من الجوانب التي تعيق التحصيل العام وتبعد المتعلم عن التعلم السطحي، وتزيد من الدافعية إلى بذل جهد أكبر في وصول المتعلم إلى التحصيل الأمثل عن طريق أسلوب التعلم العميق، وبالتالي رفع كفاءة المتعلم التعليمية.

ولاحظ الباحث من خلال زيارته الميدانية سيادة الأسلوب السطحي في أوساط الطلبة، الذي يجعلهم لا يركزون على إدراك البنية الكلية للمعلومات، بل يتم عوضاً عن ذلك تجزئتها إلى أجزاء معزولة وغير مترابطة، ويتم حفظها باستخدام استراتيجية التكرار، دون الاندماج في المعنى، حيث

يكون مجرد تكرار آلي صمّ لا فائدة منه بل مضيعة للوقت والجهد وجمود لعملية التعلم، مما يفضي إلى عجز المتعلم عن الارتقاء بمستوى أدائه.

ولاحظ الباحث أيضاً التناقض في نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالفروق بين الجنسين في أساليب التعلم السطحي والعميق كدراسة كل من: (عطاري، 2002)، (الزحيلي، 2012)، (مخيمر وآخرون، 2014)، (خزام، 2015)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أسلوبي التعلم السطحي والعميق، بالمقارنة مع دراسة كل من: (سالين، 2013) (سميث وتاسنج، 2006)، اللتان توصلتا إلى وجود فروق بين الجنسين في أسلوبي التعلم. والتناقض في نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالثقة بالنفس كدراسة كل من: (العنزي،2001)، (السقاف، 2007)، (الطائي،2007)، (سنتياغو وإينرسون،2005)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الثقة بالنفس، بالمقارنة مع دراسة (نيونيز، 2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الإناث. بالإضافة إلى عدم وجود دراسات تناولت العلاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس – في حدود علم الباحث – على الرغم من أهمية الثقة بالنفس ودورها في تبني أسلوب تعلم محدد دون غيره.

وفي ضوء المسوغات السابقة يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال التالي: ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق؟

أهمية البحث على الصعيدين النظري والتطبيقي:

1. تقديم دراسة نظرية حول كل من أساليب التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس.
2. البحث في طبيعة العلاقة بين أساليب التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس لتقديم إطار نظري معرفي يبحث مدى فاعلية هذه العلاقة.
3. إثراء الأدبيات والدراسات السابقة ببحث يسد فجوة بحثية من خلال ربط أساليب التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس.
4. من الممكن أن تدعم الدراسات السابقة تعزيز العلاقة بين أساليب التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس والإشارة إلى ضرورة تعزيز التعلم العميق في ثقة المتعلم بنفسه.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

1. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث.
2. التعرف على الفروق في أسلوبي التعلم السطحي والعميق وفقاً لمتغير السنة الدراسية.
3. التعرف على الفروق في أسلوبي التعلم السطحي والعميق وفقاً لمتغير الجنس.
4. التعرف على الفروق في الثقة بالنفس وفقاً لمتغير السنة الدراسية.
5. التعرف على الفروق في الثقة بالنفس وفقاً لمتغير الجنس.

فرضيات البحث

1. لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق تعزى لمتغير السنة الدراسية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق تعزى لمتغير الجنس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الثقة بالنفس تعزى لمتغير السنة الدراسية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الثقة بالنفس تعزى لمتغير الجنس.

التعريف بمصطلحات البحث على الصعيدين النظري والإجرائي:

أولاً: أساليب التعلم Learning Styles: فئة من فئات المتغيرات الوسيطة التي تتوسط متغيرات المدخلات والنواتج. تعمل هذه المتغيرات الوسيطة على التوفيق بين استراتيجيات ودوافع الأفراد؛ لكي تشكل طرق تفضيل ثابتة نسبياً لدى الافراد في تجهيزهم لمعالجة المعلومات ليس فقط في

المجال المعرفي، ولكن أيضاً في المجال الوجداني سواء داخل غرفة الدراسة أم خارجها (أبو ناشي، 2007، 16). ويعرف أسلوبا التعلم المنتقيان وفق الآتي:

أ. **أسلوب التعلم السطحي Shallow Learning:** مجموعة من السلوكيات المعرفية لدى المتعلم تقوم على استخدام مهارات معرفية منخفضة الرتبة في معالجة المهام الأكاديمية الموكلة إليه (Cornelius, 2000, P. 7). تعتمد هذه السلوكيات على التكرار الآلي للمادة التعليمية بقصد استظهارها بشكلها الأصلي، دون التفكير فيها، أو إعادة صياغتها(Turnwald *et al.* 1993, P.2) ويعرف أسلوب التعلم السطحي إجرائياً بأنه الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته على بعد أسلوب التعلم السطحي في مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق.

ب. **أسلوب التعلم العميق Deep Learning:** مجموعة من السلوكيات المعرفية لدى المتعلم تقوم على استخدام مهارات معرفية عالية الرتبة في معالجة المهام الأكاديمية الموكلة إليه (Cornelius, 2000, P. 7) بقصد تمثل ما تحتويه المادة التعليمية من معلومات، وما تتضمنه من أفكار. يقوم هذا الأسلوب على تصنيف ومقارنة وتحليل وتركيب المعلومات الجديدة، وربطها بالمعلومات السابقة لدى الفرد بحيث تصبح جزءاً من بنائه المعرفي (Turnwald *et al*, P. 2003). ويعرف أسلوب التعلم العميق إجرائياً بأنه الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته على بعد أسلوب التعلم العميق، في مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق.

ثانياً: الثقة بالنفس Self-Confidence: هي "القبول غير المشروط لقيمة الفرد وأفكاره ومشاعره الفطرية وغرائزه وانفعالاته، باعتباره مؤشرات حقيقية وصادقة للخبرة الذاتية للفرد" (Pasveer, 2008 p.129). وهي أيضاً "الحزم والإصرار والحماس والاستقلالية والنضج الانفعالي، والقدرة على التعامل مع النقد" (Hanton, 2007, p.478). وتعرف الثقة بالنفس إجرائياً بأنها الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته على مقياس الثقة بالنفس.

حدود البحث: تتعين حدود البحث بالمحددات التالية:

1. **حدود بشرية:** تم تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة السنة الأولى والرابعة من اختصاص معلم صف في كلية التربية بجامعة دمشق.

2. **حدود مكانية:** تم تطبيق الاختبارات في كلية التربية في جامعة دمشق.
3. **حدود زمانية:** طُبّق مقياسا البحث في الفترة 18–5–2025 حتى 5–6–2025، في الفصل الدراسي الثاني لعام 2024–2025.
4. **حدود علمية:** تتمثل في دراسة العلاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس وذلك استناداً إلى الأدوات المعتمدة في البحث.

الإطار النظري:

انبثق مصطلح أساليب التعلم من أبحاث السيكولوجيين في ميدان الفروق الفردية في مجالي التعلم وعلم النفس المعرفي، فالمبدأ الأساسي أو المنطقي وراء نظرية أساليب التعلم هي أن الأفراد المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة، وأن لدى كل منهم طريقة أو طرق متنوعة مفضلة في استقبال المعلومات وتنظيمها ومعالجتها والتي تكون مناسبة له بشكل خاص، حيث رأى الباحثون في مجال علم النفس المعرفي أنه من الممكن تحديد الفروق بين الأفراد، والتمييز بينهم في طريقة تجهيزهم وتناولهم للمعلومات خاصة أثناء مواقف التعلم من خلال نزعاتهم العامة لتفضيل تجهيز المعلومات بطرق مختلفة، وهي ما تعرف بأساليب التعلم (محمد، 2001، 3). ومن أكثر الأساليب التي يتبناها الطلبة في تعلمهم: أسلوب التعلم السطحي وأسلوب التعلم العميق. يشير أسلوب التعلم السطحي إلى ميل لدى الفرد لمعالجة المعلومات، يقوم على التكرار الآلي للمادة التعليمية، بقصد استظهارها بشكلها الأصلي دون تفكير فيها، أو إعادة صياغتها. كما يشير أسلوب التعلم العميق إلى ميل لدى الفرد لمعالجة المعلومات، بقصد تمثل ما تحتويه المادة التعليمية من معلومات، وما تتضمنه من أفكار، وربطها بالمعلومات السابقة لدى الفرد، بحيث تصبح جزءاً من بنائه المعرفي (Turwald, 2009, p.2).

وهناك مجموعة من العوامل ذات الأثر الكبير على تبني الطلاب لأساليب التعلم السطحية والعميقة وهي:

1. **حجم المنهاج وكثافته:** إن الحجم الكبير للمعلومات في المواد الدراسية المقررة في المنهاج، تقلل من الفرص أمام الطلاب ليكونوا قادرين على الإلمام بها ومعالجتها بفعالية، أو الربط بينها، وذلك لتحقيق التعلم ذي المعنى، ولبناء بنية معرفية جيدة (Robotham,2006 , p.5).

2. **طريقة التقويم المزعجة والمقلقة:** إن منهج التقويم غير الملائم والذي يؤكد على جانب الحفظ أكثر من التركيز على جوانب أخرى مثل: التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، مصدر رئيسي للقلق في الممارسة التربوية(Scully & Jones, 2011, p.5)، الأمر الذي يسهم بزيادة الضغوط على المتعلم، مما يشعره بالملل، وبالتالي هذا الإحساس بالانزعاج، والتهديد يكون ظرفاً كافياً لدفع الطلاب لاستخدام استراتيجيات سطحية(عطاري، 2002، 168).
3. **أساليب وطرائق التدريس:** تؤثر أساليب التعليم التي يتبعها المعلمون على أساليب التعلم لدى الطلبة، حيث أن نقص أساليب التدريس التفاعلية، وشيوع أساليب التدريس التي تركز بشكل أولي على نقل المعلومات (الطرائق المتمركزة حول المعلم) مثل الإلقاء، والتي تتعامل مع المتعلمين كمتلقين، ومن ثم تنظم الاختبارات التي تركز على المعلومات الكمية، فمن غير المرجح أن تساعد على تحصيل أكثر من المعرفة أو الفهم، إذ أنها ستدفع الطلاب لتبني الأساليب السطحية (عطاري، 2002، 167).
4. **بنية المقرر والمحاضرات:** إن المحتوى الدراسي وخصائصه من العوامل المسؤولة عن تبني الطلاب لطرائق دراسية وممارسات تعليمية ملائمة ومفيدة، أو ممارسات سلبية، فقد يمتلك الطلبة دافعاً عميقاً للتعلم لكنهم يستخدمون استراتيجيات سطحية، وذلك لأسباب عدة كان من أهمها بنية المقرر وتصميم المحاضرات وطرق التقييم (Hargett and others, 2009, p.4).
5. **مناخ بيئات التعلم:** إن ممارسات المعلم هي العنصر الأساسي والفعال في جعل حجرة الدراسة مكاناً محبباً أو منفراً للمتعلم، فالمعلم الذي يستخدم أساليب يغلب عليها عنصر التشويق والجذب والبعد عن التحكم والضغط، والذي يشعر طلابه بالمساندة والدعم، ويتيح لهم فرص الحوار والمناقشة، يجذب طلابه نحو التعلم. فالأنماط السلوكية التي تمارس في البيئة الصفية تنعكس على نواتج التعلم للطلاب وعلى العملية التعليمية بصفة عامة، كما أن العلاقات الدافئة بين الطلاب ومعلميهم تسهم في ترسيخ المكون الثقافي والاجتماعي للمؤسسات التربوية. فإدراك البيئة التعليمية واحد من العوامل المرتبطة بقوة باختلاف أسلوب الطلاب في التعلم (Bedford, 2004, p.6).

وتعد الثقة بالنفس من المقومات الرئيسية للنجاح في الحياة، وهي تظهر من خلال إحساس الشخص بكفاءته الجسمية، والنفسية، والاجتماعية، وبقدرته على عمل ما يريد، والتطلع إلى تحقيق طموحاته، وإدراكه لتقبل الآخرين له وثقتهم به (المشعان، 2007، 21). وتتضمن الثقة بالنفس خمسة مكونات، هي: النظر إلى الذات على أنها قادرة، والإيمان بقدراتها على عمل الأشياء كالآخرين، والشعور بالانتماء، والإيمان بأنه جزء متكامل مع الآخرين، والتفاؤل بالمستقبل، والنظرة الإيجابية للحياة، ومواجهة الفشل من خلال النظر إلى خبرات الفشل على أنها فرصة للتعلم، والنمو في الحياة، وامتلاك مصادر مناسبة من التعزيز من خلال نماذج الدور (Baggerly & Max 2005, 391-393).

وهناك الكثير من المقومات التي قد تؤثر في ثقة الفرد بنفسه وتعمل على تعزيزها، وتجعل منها قوة تساعد في بناء شخصيته وتحقيق نموه النفسي وإنجاز أعماله، منها:

1. **مقومات جسمية:** تساعد سلامة الجسم وخلوه من الأمراض التي قد تعيق الشخص عن تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله، بالإضافة إلى المظهر الجيد وامتلاك القدرات التعبيرية بالحركات، الفردَ على امتلاك الثقة بالنفس وتعزيزها (السقاف، 2007، 31).
2. **مقومات عقلية:** يمكِّن الذكاء وقوة الذاكرة واستعداد الفرد للتعلم واكتساب الخبرات الجديدة الفردَ من التمييز بين الخطأ والصواب، والمهم والأهم، والقدرة على اتخاذ القرار لحل المشكلات التي تعترضه؛ كل هذه العوامل تساعد على بناء ثقته بنفسه (أسعد، 2000، 66).
3. **مقومات اجتماعية:** يؤثر الوضع الاجتماعي للفرد في مدى ثقته بنفسه، فالشخص المتكيف اجتماعياً يستطيع التواصل مع أفراد مجتمعه وإبداء رأيه بشجاعة، ويستفيد من خبراتهم، وتكون ثقته بنفسه أكثر من الفرد الذي ينحرف عن المجتمع ويقف ضده ويقاومه، ويصعب عليه التكيف مع أفراد مجتمعه، وبالتالي سيصبح هذا الفرد غير مقبول اجتماعياً، عندها سيشعر بأنه فقد ثقته بنفسه (أسعد، 2000، 132).
4. **مقومات اقتصادية:** من المؤكد وجود صلة وثيقة بين دخل الفرد وثقته بنفسه، فالدخل الكافي لسد حاجات الفرد وضمان مستوى معين، يشعر معه الشخص بأنه قادر على تلبية حاجاته وتحقيق الكثير من رغباته، وبالتالي يزيد من ثقته بنفسه (أسعد، 2000، 81).

أما أسباب فقدان الثقة بالنفس فيمكن إيجازها بالآتي:

1. **البيئة المحيطة:** تؤثر البيئة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد في أفكاره ومعتقداته وتصرفاته، كما يوجد لذكريات الطفولة تأثير كبير، فإذا نشأ الطفل على الخوف فإنه سيستمر معه طوال حياته. وينشأ الخوف من المعاملة المتسلطة للآباء وعدم احترامهم لطفولته. لذلك، فإن الثقة بالنفس مرتبطة بما تعلّمه الفرد من اتخاذ قرارات وكيفية مواجهة المشكلات منذ الصغر؛ فالأفراد الواثقون بأنفسهم يجذبون انتباه الآخرين بنسبة كبيرة، ويتقدمون بأعمالهم بصورة سريعة، وثقتهم هي نتيجة الاجتهاد الشخصي والبيئة المحيطة بهم (كارول، 2009، 24).
2. **التجارب والمواقف:** تحمل المواقف والتجارب السيئة آثاراً وذكريات قد تسبب فقدان الفرد لثقته بنفسه، فهو يخشى أن يتذكر تلك التجارب وتدمر حياته (هميسة، 2010، 6).
3. **الشعور بالنقص ووهم العجز:** يُفقد إحساس الفرد الداخلي بالنقص والدونية ثقته بنفسه، مما يدفعه إلى تهويل الأمور والمواقف، ويشعر بأن من حوله يركزون على ضعفه ويراقبون كل حركاته وتصرفاته، ويخاف من أن يصدر منه تصرف مخالف للعادة. يسلب هذا الشعور الإنسانَ الإرادة والدافعية نحو النجاح والإبداع، كما أنه يؤثر في علاقته بكل من حوله ويجعله عاجزاً عن اتخاذ قراراته بنفسه (هميسة، 2010، 9).

مما سبق، فإن الثقة بالنفس تعمل كقوة دافعة تثير الانفعالات الإيجابية وتبعث على الشعور بالحماس والبهجة وتساعد على تركيز الانتباه وتزيد المثابرة والجهد في سبيل تحقيق الأهداف والنجاح مما يسهم في بناء مفهوم ذات ايجابي فتجعل الفرد مرتاحاً خالياً من المخاوف قادر على تنظيم البيئة وأفكاره بسرعة ودقة وبأقل معونة من الآخرين (العمر، 2000، 83-88).

دراسات سابقة

أولاً – الدراسات المتعلقة بأسلوبي التعلم السطحي والعميق

الدراسات العربية

1. دراسة عطاري (2002) – ماليزيا

عنوان الدراسة: منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

هدف الدراسة: التعرف على منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (363) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

أدوات الدراسة: استبيان "قائمة مناحي الدراسة لووف" ,Approaches To Studying) Inventory2001).

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة أن المشاركين يفضلون ويستخدمون المناحي الثلاثة: السطحي، العميق، الاستراتيجي بدرجات متفاوتة، وأن المنحى الاستراتيجي في المقدمة ثم المنحى العميق يليه المنحى السطحي، وعدم وجود فروق بخصوص تفضيل واستخدام أسلوب التعلم العميق، السطحي، الاستراتيجي تبعاً للتخصص والجنس.

2. دراسة الزحيلي (2012) – سوريا

عنوان الدراسة: استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق.

هدف الدراسة: تعرف استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق وعلاقتها بالعمر والنوع الإجتماعي والتخصص الدراسي ونوع الشهادة الثانوية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (321) طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية في جامعة دمشق.

أدوات الدراسة: مقياس استراتيجيات التعلم تأليف ديبوراه ستيبيك وهايدي جرالنيسكي وتعريب نبيل زايد.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم السطحية والعمر لدى طلاب رياض الأطفال وطلاب معلم الصف، وعدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم تعزى للنوع الإجتماعي ونوع الشهادة الثانوية.

3. دراسة مخيمر وآخرون (2014) – فلسطين

عنوان الدراسة: أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية.

هدف الدراسة: التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى في ضوء متغيرات الجنس والمستوى التحصيلي والأكاديمي.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (183) طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية في جامعة الأقصى.

أدوات الدراسة: استبانة أسلوب التعلم المفضل من إعداد الباحثين.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في أساليب التعلم ترجع لمتغيري الدراسة الجنس والتحصيل الدراسي، بينما توجد فروق في أساليب التعلم ترجع للمستوى الأكاديمي، وهذه الفروق لصالح المستوى الرابع.

4. دراسة خزام (2015)– سوريا

عنوان الدراسة: أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي.

هدف الدراسة: تعرف العلاقة بين أسلوب التعلم السطحي والعميق والتفكير ماوراء المعرفي، وتعرف الفروق في أسلوبي التعلم السطحي والعميق وأبعد التفكير ماوراء المعرفي تبعاً لمتغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (730) طالباً وطالبةً من طلاب كلية التربية في جامعة البعث.

أدوات الدراسة: استبانة عمليات الدراسة المعدلة ذات العاملية من إعداد بيجز وآخرون (2001) وترجمة الباحثة، وقائمة التفكير ماوراء المعرفي من إعداد شراو ودينيسن (2004) وترجمة الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين أسلوب التعلم السطحي والتفكير ماوراء المعرفي، وارتباط إيجابي بين أسلوب التعلم العميق والتفكير ما وراء المعرفي، عدم وجود فروق في أسلوب التعلم السطحي في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص الدراسي، وعدم وجود فروق في أسلوب التعلم العميق في ضوء متغير الجنس، بينما وجدت فروق في أسلوب التعلم العميق في ضوء السنة الدراسية لصالح عينة السنة الخامسة.

الدراسات الأجنبية

1. دراسة سناكر (Snaker, 2009) ماليزيا

Modern learning methods and their relationship to the learner's self-confidence.

عنوان الدراسة: أساليب التعلم الحديثة وعلاقتها بثقة المتعلم بنفسه.

هدف الدراسة: التعرف على الفروق في أساليب التعلم بين الذكور والإناث.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (86) متعلماً في جامعة بوترا.

أدوات الدراسة: مقياسأسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم السطحي

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في أساليب التعلم، من حيث "الاهتمام بالآخرين" الذي كان على شكل استجابة واضحة لدى الإناث، في حين كانت متوجهة بشكل أساسي لدى الذكور نحو" الاهتمام بالذات". كما بينت أن أساليب التعليم التقليدية ليست البيئة الفضلى للإناث. وأن أساليب التعلم التي تكون مناسبة للذكور تعاكس أساليب التعلم المناسبة للإناث.

2. دراسة بوتاك وانير (Botag & Waner, 1998) – أسبانيا

The impact of deep learning on student achievement at the University of Navarra

عنوان الدراسة: أثر أسلوب التعلم العميق في تحصيل الطلبة لدى طلبة جامعة نافارا

هدف الدراسة: معرفة مدى تأثير أسلوب التعلم العميق في تحصيل الطلبة.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (54) طالباً وطالبةً في جامعة نافارا في إسبانيا.

أدوات الدراسة: قائمة أساليب التعلم المعدلة لإنتوستل وتايت والتي تقيس ثلاثة أساليب للتعلم (العميق، السطحي، الاستراتيجي).

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أثر أسلوب التعلم العميق في تحصيل الطلبة لصالح الإناث.

3. دراسة نوي – سميث (Noi- Smith, 2001) – الصين

Approaches to Study of Three Chinese National Groups

عنوان الدراسة: مقاربات لدراسة ثلاث مجموعات وطنية صينية

هدف الدراسة: التعرف على الفروق في أساليب التعلم في ثلاث مجموعات شعبية من جامعة الصين وهي ماليزيا، وسنغافورة، وهونغ كونغ.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (192) طالباً وطالبةً من طلاب جامعة الصين.

أدوات الدراسة: قائمة أساليب التعلم لإنتوستل ورامسدين (2000).

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين طلاب كل مجموعة في بعض أبعاد قائمة أساليب التعلم، حيث أن لكل مجموعة من الطلاب أساليب تعلم خاصة بها وتميزها عن غيرها، وعدم وجود فروق بين الجنسين في كل من أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم الاستراتيجي، ووجود فروق بين الجنسين في أسلوب التعلم السطحي لصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالثقة بالنفس

الدراسات العربية

1. دراسة العنزي(2011) – الكويت

عنوان الدراسة: المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل (دراسة ارتباطية عاملية).

هدف الدراسة: التعرف على المكوّنات الفرعية للثقة بالنفس والخجل.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (342) طالباً من طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بكلية التربية الأساسية في جامعة الكويت.

أدوات الدراسة: مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث. ومقياس الخجل (من إعداد لولوة حمادة وحسن عبد اللطيف عام 2003).

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن العوامل الفرعية للثقة بالنفس هي: (الاعتماد على النفس، التردد في اتخاذ القرار، الثقة بالنفس، التصميم والإرادة)؛ كما توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مقياس الثقة بالنفس.

2. دراسة السقاف (2007) – السعودية

عنوان الدراسة: الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى.

هدف الدراسة: التعرف على نسبة انتشار الثقة بالنفس عند طلاب الجامعة، ومعرفة الفروق في الثقة بالنفس عند أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والحالة الاجتماعية، والسنة الدراسية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (927) طالباً وطالبةً من جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة: مقياس الثقة بالنفس، ومقياس انفعال الغضب من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في الثقة بالنفس تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية، ووجود فروق في الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين.

3. دراسة الطائي (2007) – العراق

عنوان الدراسة: الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل

هدف الدراسة: التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي والتعرف على العلاقة في الثقة بالنفس وفقا لمتغيرات الجنس، والصف، والتخصص.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (200) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة الموصل في العراق.

أدوات الدراسة: استبيان لقياس مستوى الثقة بالنفس لدى طلبة كلية التربية من إعداد الباحث، ومقياس لطيف (2002) لقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى جيد من الثقة بالنفس، كما توصلت أيضاً إلى وجود علاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز الدراسي، وعدم وجود فروق في الثقة بالنفس وفقا لمتغيرات الجنس، والصف، والتخصص.

4- دراسة الحموي، 2023- سوريا

عنوان الدراسة: الشعور بالسعادة وعلاقته بالثقة بالنفس.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الشعور بالسعادة وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

عينة الدراسة: وبلغت العينة 197 طالباً وطالبة توزعت كالتالي: (101 إناث + 96 ذكور) تم سحبها بالطريقة المتيسرة.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياسي الشعور بالسعادة قائمة اكسفورد :من إعداد أرجايل وهيلز (2002) Argyle & Hills ومقياس الثقة بالنفس :من إعداد زينات يمينة (2021).

نتائج الدراسة: توصلت إلى الدراسة إلى أن مستوى الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث متوسطاً وبنسبة بلغت (68.53%)، ومستوى الثقة بالنفس أيضاً متوسطاً وبنسبة بلغت (56.85%)، كما وجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياسي الشعور بالسعادة والثقة بالنفس؛ أي كلما ارتفعت درجة السعادة عند أفراد عينة البحث ارتفعت درجة الثقة بالنفس لديهم.

الدراسات الأجنبية:

1. دراسة ماريكا (Marica, 2011) – أمريكا

The relationship between self-confidence and learning methods among University of Chicago students

عنوان الدراسة: علاقة الثقة بالنفس بطريقة التعلم لدى طلبة جامعة شيكاغو.

هدف الدراسة: دراسة أثر الأصول العرقية والجنس على الثقة بالنفس والفعالية الذاتية عند طلاب الجامعة.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (430) طالباً وطالبةً من طلاب جامعة شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة: استبيان عن الخبرة التعليمية السابقة والعمل، ومعلومات عن التسجيل في الجامعة والتوقعات من برنامج الدراسة، والمعلومات الديمغرافية عن المشتركين.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين أساليب التعلم والثقة بالنفس والفعالية الذاتية. كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن أهم العوامل المؤثرة بالثقة بالنفس هي الحالة الاجتماعية والتوقعات المستقبلية.

2. دراسة نيونيز (Núñez, 2009)– الولايات المتحدة الأمريكية.

Modeling the Effects of Diversity Experiences and Multiple Capitals on Latina/o College Students' Academic Self-Confidence

عنوان الدراسة: نمذجة أثر تنوع الخبرات في الثقة بالنفس الأكاديمية عند طلاب مركز الدراسات اللاتينية.

هدف الدراسة: التعرف إلى أثر الخبرات المتنوعة في زيادة الثقة بالنفس الأكاديمية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (50) طالباً وطالبة من طلاب مركز الدراسات اللاتينية في جامعة مشيغان في الولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة: مقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخبرة والثقة بالنفس، ووجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الإناث.

تعقيب على الدراسات السابقة

عرض الباحث آنفاً عدداً من الدراسات الميدانية العربية والأجنبية التي استطاع الحصول عليها، وهذه الدراسات بحثت في إطار أساليب التعلم والثقة بالنفس، كما بحثت الدراسات أيضاً في الفروق بين الجنسين وبين طلبة الاختصاصات الأدبية والعلمية في أساليب التعلم والثقة بالنفس، وكان الهدف من عرض هذه الدراسات الإطلاع على المتغيرات التي قامت بدراستها، والأدوات التي استخدمتها، والمنهج الذي اعتمدته. وعينات الدراسات السابقة وطرائق سحبها، وأساليب الدراسات السابقة في عرض النتائج. بالإضافة إلى النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات لإجراء المقارنات المناسبة مع نتائج الدراسة الحالية. وبعد إطلاع الباحث على تلك الدراسات توصل إلى نقاط تشابه ونقاط اختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، فقد تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة المذكورة آنفاً في اختيار المرحلة العمرية للعينة وهي المرحلة الممتدة بين المراهقة المتأخرة وبداية الرشد، وفي متغيرات البحث المستخدمة (السنة الدراسية والجنس)، في حين تميّز البحث الحالي بدراسة العلاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس لدى عينة من طلبة كلية التربية في البيئة السورية.

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول إن هذه الدراسة قد تسهم في إعداد قاعدة معرفية وبحثية لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية حول موضوع أسلوبي التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس.

منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح الظاهرة، ويوضح خصائصها، كما يهتم بدراسة العلاقات بين الظواهر وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية في هذه الظواهر والارتباطات الخارجية بينها وبين الظواهر الأخرى (عباس وآخرون، 2007، ص 75).

مجتمع البحث

يتكون المجتمع الأصلي من جميع طلبة السنتين (الأولى والرابعة) في قسم معلم صف في كلية التربية – جامعة دمشق للعام الدراسي 2024 –2025؛ والذي بلغ عددهم (789) طالباً وطالبة؛ (588) سنة أولى و(201) سنة رابعة. تم الحصول على هذا العدد من قسم شؤون الطلاب في كلية التربية – جامعة دمشق.

عينة البحث

اعتمد الباحث في سحب العينة الطريقة المقصودة للعينة المتيسرة من بين أفراد المجتمع الأصلي للبحث (طلبة السنة الأولى والرابعة قسم معلم صف– جامعة دمشق) في مدينة دمشق، وهي العينة التي يختارها الباحث من الأفراد الذين يسهل الوصول إليهم أو الأفراد الذين يقابلهم في كلية التربية بجامعة دمشق، والأفراد الذين رأى أنهم لن يرفضوا الاشتراك في العينة (عباس وآخرون، 2007، ص 228)؛ ذلك أن عدد الطلبة المداومين في هذين السنتين ساعد الباحث باختيار العينة المناسبة من أجل تطبيق أدوات البحث عليهم، حيث ساعدت الظروف على تطبيق أدوات البحث، وبلغ عدد الطلاب المشاركين (130) طالباً وطالبة، (77) سنة أولى (أي ما نسبته 13.09 %)، و(53) سنة رابعة (أي ما نسبته 26.36%).

أدوات البحث

أولاً: مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق

المقياس من إعداد لبنى جديد (2009). يتألف المقياس من (74) عبارة تتوزع على الشكل التالي: (51) عبارة تتعلق بأسلوب التعلم العميق، و(23) عبارة تتعلق بأسلوب التعلم السطحي؛ تم تدريجها وفق سلم ليكرت الخماسي ببدائل هي: (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق

بشدة). أعطيت الإجابات الخمس السابقة العلامات من (5، 4، 3، 2، 1) في حال العبارات الإيجابية، أما في حال العبارات السلبية، فكانت النتائج بالترتيب كالتالي: (1، 2، 3، 4، 5).

دراسة الصدق والثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس: حيث طبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبةً. وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم. كما حُسِب الثبات أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (1): معاملات ثبات مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق بطريقتي إعادة تطبيق المقياس والتجزئة النصفية

	عدد أفراد العينة	الثبات بالإعادة	الثبات بالتجزئة
الدرجة الكلية	30	0.943**	0.893**
أسلوب التعلم السطحي	30	0.888**	
أسلوب التعلم العميق	30	0.936**	

يوضح الجدول (1) قيمة معامل الثبات بالإعادة بإستخدام معامل بيرسون 0.943** وهو ثبات عال. ويوضح أيضاً قيمة معامل الثبات بإستخدام طريقة التجزئة النصفية 0.893** والتي تم فيها استخدام صيغة سبيرمان وبراون وهو أيضاً ثبات عال ودال عند مستوى 0.01.

صدق المقياس:

1. **صدق المحكمين:** عُرض المقياس على مجموعة مؤلفة من ستة محكمين في جامعة دمشق، ولم يتم اقتراح أي ملاحظة على هذا المقياس.
2. **صدق التكوين:** تم حساب الصدق من خلال حساب معاملات **الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاختبار والدرجة الكلية**، حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط بين 0.213 – 0.57**. وبناءً على هذه النتائج حذفت العبارات ضعيفة الارتباط، وهي العبارات ذوات الأرقام: 6، 16، 26، 61، 74. كما بلغت قيمة معاملات **الارتباط بين مجالات الاختبار والعبارات المتعلقة بهذه المجالات:** في الأسلوب السطحي: 0.225 – 0.693**؛ وفي الأسلوب العميق: 0.204–0.702**. وبلغت قيمة معاملات

الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس: 0.854** - 0.965**.

وهذه القيم دالة، مما يدل على أن للمقياس صدق تكوين.

الجدول (2) جدول تفصيلي لكل بند والبعد الذي ينتمي إليه

أسلوب التعلم	معاملات الارتباط	رقم البند	البعد الذي ينتمي
السطحي	0.225	6	السطحي
	0.693**	16	السطحي
العميق	0.204	26	العميق
	0.702**	61	العميق

3. **الصدق الذاتي:** يقاس بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار، وبما أن معامل ثبات الاختبار 0.943** فالجذر التربيعي له 0.97. وهو دال مما يشير إلى صدق ذاتي للمقياس.

ثانياً: مقياس الثقة بالنفسSelf confidence: من إعداد منيرة أبو دقة (2011). يتألف المقياس من (35) عبارة تم تدريجها وفق سلم ليكرت الخماسي ببدائل هي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وأعطيت الإجابات الخمس السابقة العلامات من (5، 4، 3، 2، 1) في حال العبارات الإيجابية، أما في حال العبارات السلبية، فكانت النتائج بالترتيب كالتالي: (1، 2، 3، 4، 5).

دراسة الصدق والثبات: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس: حيث طُبق المقياس على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبةً. وبعد مضي أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على الأفراد أنفسهم. وقد حُسب الثبات أيضاً باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول (3): معاملات ثبات مقياس الثقة بالنفس بطريقتي إعادة تطبيق المقياس والتجزئة النصفية

	عدد أفراد العينة	الثبات بالإعادة	الثبات بالتجزئة النصفية
الدرجة الكلية	30	0.880**	0.705**

يوضح الجدول (3) قيمة معامل الثبات بالإعادة بإستخدام معامل بيرسون 0.880** وهو ثبات عال. ويوضح أيضاً قيمة معامل الثبات بإستخدام طريقة التجزئة النصفية 0.705** والتي تم فيها استخدام صيغة سبيرمان وبراون وهو أيضاً ثبات عال ودال عند مستوى 0.01.

صدق المقياس:

1. **صدق المحكمين:** عُرِض المقياس على مجموعة مؤلفة من ستة محكمين في جامعة دمشق. وبناءً على ملاحظاتهم فقد عُدّلتْ العبارات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق (75%) فأكثر. وفيما يلي عرض للعبارات التي عُدلت موضحة في الجدول (4):

الجدول (4): العبارات التي عدلت بعد التحكيم في مقياس الثقة بالنفس

رقم	الصيغة الأولى	الصيغة النهائية	سبب التعديل
14	أستطيع أن أحقق ما أتمناه	لدي القدرة على تحقيق ما أطمح له	أكثر وضوحاً نسبة الاتفاق
28	يمكنني تجاوز المصاعب التي	أستطيع تجاوز ما يعترضني من مصاعب	أكثر وضوحاً نسبة الاتفاق

2. صدق التكوين: بالنسبة لصدق التكوين جاءت النتائج كالتالي:

الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس: بلغت قيمة الارتباط بين (0.205-0.638**) وبناءً على هذه النتائج تم حذف العبارات ضعيفة الارتباط وهي العبارات رقم: (6، 24، 29)، وهذه القيم دالة، مما يدل على أن للمقياس صدق تكوين.

الجدول رقم (5) معاملات الارتباط والدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس

رقم	معاملات الارتباط	الدرجة الكلية للمقياس
6	0.205	31

24	(**0.638	34
29	0.634	36

3. الصدق الذاتي: يقاس بالجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار. وبما أن معامل ثبات المقياس 0.880** فالجذر التربيعي له 0.93، وهو دال مما يشير إلى صدق ذاتي للمقياس.

تحليل النتائج ومناقشة الفرضيات

استخدم البرنامج الإحصائي SPSS 20 لتحليل النتائج، وكانت كالآتي:

فرضيات البحث

1. **فيما يخص الفرضية الأولى** التي تنص "لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق ودرجاتهم على مقياس الثقة بالنفس".

يوضح الجدول (5) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (6): العلاقة بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس

		الثقة بالنفس
أسلوب التعلم السطحي	معامل ارتباط بيرسون	.016
	مستوى الدلالة	.860
	العينة	130
أسلوب التعلم العميق	معامل ارتباط بيرسون	.238**
	مستوى الدلالة	.006
	العينة	130

يتبين من الجدول (6) أن قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم السطحي والثقة بالنفس بلغت (.016) وذلك لدى العينة الكلية، هذا يشير إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب التعلم السطحي والثقة بالنفس. ويتبين من الجدول (4) أيضاً أن قيمة معامل الارتباط بين أسلوب التعلم العميق والثقة بالنفس بلغت (.238**) وذلك لدى العينة الكلية. تشير هذه النتائج إلى وجود علاقة

ارتباطية بين أسلوب التعلم العميق والثقة بالنفس. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الأشخاص الذي يملكون ثقة بأنفسهم وقدراتهم يسعون بإستمرار لإنجاز ما يوكل إليهم من أعمال وواجبات في أوقاتها المحددة دون تأخير. كذلك يبحثون عن فهم القضايا والتفاعل بشكل نقدي وربط الأفكار بالخبرة والمعرفة السابقة، واختبار منطقية النقاشات، وربط الدليل المقدم بالاستنتاجات، كما أنهم حريصون على أوقاتهم، ولديهم قدرة كبيرة على الاستمرار فيما يمارسونه من عمل ولا يهابون من مواجهة العوائق والصعوبات، ويحبون التحدي والمنافسة مع الآخرين. ويشعر هؤلاء الأشخاص بحريتهم واستقلاليتهم في ظل الثقة الممنوحة من الأسرة والأقران والمعلمون؛ وتعد هذه الثقة من الأساسيات التي تبنى عليها دافعية الإنجاز.

أما ما يخص الفرضية الثانية التي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق تعزى لمتغير السنة الدراسية"، فيوضح الجدول (7) النتائج المتعلقة بها:

الجدول (7): الفروق بين طلاب السنة الأولى والسنة الرابعة في أسلوبي التعلم السطحي والعميق

		ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
أسلوب التعلم	السنة	77	141.63	27.12	128	.261	.795	غير دال عند مستوى دلالة 0.05
	السنة	53	151.15	14.73				
أسلوب التعلم	السنة	77	66.12	10.13	128	2.327	.022	دال عند مستوى دلالة 0.05
	السنة	53	66.56	8.12				

يتبين من الجدول (7) مايلي: (0.05) = α < p بالنسبة للفروق في أسلوب التعلم السطحي تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وهذا يعني قبول الفرضية لتبقى: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوب التعلم السطحي تعزى لمتغير السنة الدراسية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: (الزحيلي، 2012)، و(خزام، 2015). كما يتبين من الجدول (5) أيضاً أن (0.05) = α > p بالنسبة للفروق في أسلوب التعلم العميق تبعاً لمتغير السنة الدراسية، وهذا يعني رفض الفرضية لتصبح: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوب التعلم العميق تعزى لمتغير السنة الدراسية، لصالح طلاب السنة الرابعة. تتفق

هذه النتيجة مع دراسة كل من: (مخيمر وآخرون، 2014)، و(خزام، 2015). ويعزى السبب في ذلك في عدم وجود فروق بين طلاب السنتين الأولى والرابعة في أسلوب التعلم السطحي إلى أن بعض المحاضرين لازالوا يتبعون طرائق واستراتيجيات تدريسية تقليدية كالإلقاء والمحاضرة، التي لا تحفز الطلبة لاستخدام أسلوب التعلم العميق. كما قد يعزى أيضاً إلى المناهج الدراسية كثيرة العدد والحجم ذات الطبيعة المملة والجافة، إلى جانب طرق التقويم المتبعة، والتي تدفع الطلبة لاتباع أسلوب التعلم السطحي. أما بالنسبة لوجود فروق في أسلوب التعلم العميق لصالح طلاب السنة الرابعة، فقد يعزى السبب في ذلك إلى ازدياد النضج العقلي والخبرة والدافعية لدى طلاب السنة الرابعة، وبشكل محدد لأنهم في سنة دراستهم الأخيرة والاستعداد لمواجهة المستقبل وتحمل المسؤولية، الأمر الذي يدفعهم لبذل المزيد من الجهود المعرفية التي تمكنهم من تحديد مشكلاتهم ومواجهتها وحلها بالطرائق المناسبة، لذلك نجدهم يميلون إلى البحث عن المعلومات واكتسابها والإنشغال في التفكير بها لاستيعاب المثيرات والعلاقات، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها والقيام بالمهام التي تستلزم التفكير وايجاد حلول للمشكلة.

أما فيما يخص الفرضية الثالثة التي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الثقة بالنفس تعزى لمتغير السنة الدراسية"، فيوضح الجدول (8) النتائج المتعلقة بها:

الجدول (7): الفروق بين طلاب السنة الأولى والسنة الرابعة في الثقة بالنفس

		ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الثقة بالنفس	السنة	77	133.10	9.91	128	.734	.464	غير دال عند مستوى دلالة 0.05
	السنة	53	131.79	10.15				

يتبين من الجدول (8) مايلي: (0.05) = α < p بالنسبة للفروق في الثقة بالنفس تبعاً لمتغير السنة الدراسية، هذا يعني قبول الفرضية السابقة لتبقى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الثقة بالنفس تعزى لمتغير السنة الدراسية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (السقاف، 2007) و(الطائي، 2007). وقد يعزى السبب في ذلك إلى تشابه الظروف الثقافية والإجتماعية والإقتصادية لطلاب هاتين السنتين، والتي من أهمها: استعداد

الطلاب للتعلم واكتساب الخبرات الجديدة والقدرة على اتخاذ القرار لحل المشكلات التي تعترضه، وأساليب المعاملة الوالدية والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه طلاب هاتين السنتين، والتي تؤثر في أفكارهم ومعتقداتهم وتصرفاتهم؛ فالثقة بالنفس مرتبطة بما تعلّمه الفرد من اتخاذ قرارات وكيفية مواجهة المشكلات منذ الصغر، بالإضافة إلى التشابه في أساليب المعاملة من قبل المدرسين وأساليب التقويم والتعزيز.

أما ما يخص الفرضية الرابعة التي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق تعزى لمتغير الجنس"، فيوضح الجدول (8) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (9): الفروق بين الجنسين في أسلوبي التعلم السطحي والعميق

		ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
أسلوب التعلم السطحي	الذكور	27	145.66	33.14	128	.038	.848	غير دال عند مستوى دلالة 0.05
	الإناث	103	145.47	20.16				
أسلوب التعلم العميق	الذكور	27	66.00	11.02	128	.192	.970	غير دال عند مستوى دلالة 0.05
	الإناث	103	66.38	8.90				

يتبين من الجدول (9) مايلي: $(0.05) = \alpha < p$ بالنسبة للفروق بين الجنسين في أسلوبي التعلم السطحي والعميق تبعاً لمتغير الجنس، هذا يعني قبول الفرضية السابقة لتبقى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس أسلوبي التعلم السطحي والعميق تعزى لمتغير الجنس. تختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من: (فلبين وزملاؤه، 1995)، و(سميث وتاسنج، 1998)، و(نوي – سميث، 2001)؛ وتتفق مع دراسة كل من: (عطاري، 2002)، و(الزحيلي، 2012)، و(مخيمر وآخرون، 2014)، و(خزام، 2015). ويعزى السبب في ذلك إلى تشابه أساليب معاملة المدرسين وممارساتهم في جعل حجرة الدراسة مكاناً محبباً أو منفراً لكلا الجنسين، والتي تعد عنصراً فعالاً في تبني أسلوب تعلم دون غيره. فالمعلم الذي يستخدم أساليب يغلب عليها عنصر التشويق والجذب والبعد عن التحكم والضغط، والذي يشعر طلابه من الجنسين بالمساندة والدعم، ويتيح لهم فرص الحوار والمناقشة، يجذب طلابه نحو التعلم ونحو استخدام أسلوب التعلم العميق، بالإضافة إلى ذلك التشابه في المنهاج الدراسي وبالتحديد في المحتوى الدراسي وخصائصه

وفي الحجم الكبير للمعلومات في المواد الدراسية المقررة في المنهاج والمقلقة، والتشابه طرائق التدريس والتقويم والتعزيز المتبعة بين الذكور والإناث أدى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في تبني أسلوبي التعلم السطحي والعميق.

أما ما يخص الفرضية الخامسة التي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الثقة بالنفس تعزى لمتغير الجنس"، فيوضح الجدول (9) النتائج المتعلقة بهذه الفرضية:

الجدول (10): الفروق بين الجنسين في الثقة بالنفس

		ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الثقة بالنفس	الذكور	27	132.51	12.65	128	.030	.977	غير دال عند مستوى دلالة
	الإناث	103	132.58	9.24				

يتبين من الجدول (10) مايلي: (0.05) = α < p بالنسبة للفروق بين الجنسين في الثقة بالنفس تبعاً لمتغير الجنس، هذا يعني قبول الفرضية السابقة لتبقى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة على مقياس الثقة بالنفس تعزى لمتغير الجنس. تختلف هذه النتيجة مع دراسة (نيونيز، 2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الثقة بالنفس لصالح الإناث. وتتفق مع دراسة كل من: (العنزي،2001)، و(السقاف، 2007)، و(الطائي،2007)، و(سنتياغو وإينرسون، 1998). وقد يعزى السبب في ذلك إلى تشابه الظروف الثقافية والإجتماعية للجنسين من أفراد عينة البحث، وتعرضهم لأساليب تنشئة اجتماعية متقاربة، إضافة إلى كون أفراد العينة من الجنسين ينتمون إلى الجيل الحديث نسبياً، أي أن أغلبهم يعيش مع أسر متعلمة نالت نصيباً من التعليم في الآونة الأخيرة، مما أسهم في تربيتهم لأطفالهم تربية فيها الكثير من الحرية والتشجيع، وإعطاء الفرصة لكل فرد في الأسرة لإبداء رأيه واتخاذ قراره المناسب والحوار حول الكثير من الأمور المتعلقة باهتمامات الشباب، هذه الأمور مجتمعة تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم.

المقترحات

استناداً إلى النتائج التي آل إليها البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

1. ضرورة زيادة الاهتمام في أوساط المدرسين والطلبة بأسلوب التعلم العميق، الذي يهتم بفهم مضمون المواد وربط المادة بعضها ببعض، وبالتالي تذكرها بشكل أفضل.
2. الحد من استخدام أسلوب التعلم السطحي، لأن التعلم عملية خلق عضوية وليست عملية تراكم آلية، وذلك من خلال تعديل طرائق التدريس القائمة على الإلقاء، وطرائق التقويم التي تشجع على أسلوب التعلم السطحي.
3. إجراء دورات تدريبة ومحاضرات تعليمية لطلبة الجامعة أسلوب التعلم الأمثل.
4. ضرورة الاهتمام بتعزيز الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال الحوافز والمكافآت، وتوفير بيئة تعليمية تتيح للطلبة حرية المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار دون نقد أو سخرية، توفير فرص المسؤولية الذاتية، تعزيز فرص الإستقلال والاعتماد على الذات، توفير مستوى من التحدي المقبول.
5. إجراء دورات تدريبة ومحاضرات تعليمية لطلبة الجامعة تتعلق بطرائق تنمية الثقة بالنفس.
6. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أسلوبا التعلم السطحي والعميق والثقة بالنفس بالبحث والتقصي من حيث دورهم في التحصيل الدراسي، ودور الضغوط النفسية فيهما.

المراجع العربية:

أبو دقة، منيرة. (2011). الثقة بالنفس وعلاقتها باتخاذ القرار– دراسة ميدانية على عينة من مديري المدارس الثانوية الرسمية في محافظتي دمشق وريفها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق، دمشق، سوريا، ص1 – 120.

أبو ناشي، منى. (2004). دراسة عاملية لأساليب التعلم والأساليب المعرفية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الزقازيق، فرع بنها، مصر.

أبو هاشم، السيد. (2000). أساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلاب الجامعة: دراسة عاملية، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، العدد (93)، مصر. ص 290 – 231.

أسعد، يوسف (2000). **الثقة بالنفس**. القاهرة: دار النهضة للنشر.

الحموي، منى. (2023). *العلاقة بين الشعور بالسعادة وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية*، مجلة جامعة حمص. المجلد 45 العدد (1) 13-19.

جديد، لبنى. (2009). أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية – دراسة مقارنة بين أسلوبي المعالجة السطحية والمعالجة المعمقة على عينة من طلبة جامعتي دمشق والبعث، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية– جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

خزام، جمانة. (2015). أسلوبا التعلم السطحي والعميق وعلاقتهما بأبعاد التفكير ما وراء المعرفي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الزحيلي، غسان. (2012). استراتيجيات التعلم لدى طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية جامعة دمشق، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (28)، العدد (1)، ص 357 – 391.

السقاف، منال. (2007). الثقة بالنفس وانفعال الغضب لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الطائي، أنوار. (2007). الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية في جامعة الموصل، **مجلة التربية والعلم**، المجلد (14)، العدد (1)، ص 293 – 312.

عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبدان، عبد الرحمن. (2015). تأثير الأسلوب المعرفي المستقل المعتمد في استخدام استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، **رسالة الخليج العربي**، العدد (48)، السعودية.

عطاري، عارف. (2002). منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا، **المجلة التربوية**، المجلد 16، العدد (63)، الكويت. ص231.

العمر، بدر. (2000). علاقة الدافعية نحو العمل ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى الموظفين في دولة الكويت، **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد (17). ص192.

العنزي، سعود. (2003). الثقة بالنفس ودافع الانجاز لدى الطلاب المتفوقين دراسياً والعاديين في المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر، **رسالة ماجستير غير منشورة**، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، السعودية.

العنزي، فريح. (2001). المكونات الفرعية للثقة بالنفس والخجل دراسة عامليه ارتباطيه، **مجلة العلوم الاجتماعية**، المجلد 29، العدد (3)، الكويت، ص47 – 77.

كارول، أرنولد (2009). **قوة الثقة بالنفس**، ط 1. القاهرة: مكتبة الهلال للنشر والتوزيع.

محمد، محمد. (2001). أساليب التعلم وعلاقتها بالأساليب المعرفية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر.

مخيمر، سمير؛ العبسي، سمير؛ دحلان، عمر. (2014). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، المجلد (9)، العدد (2)، ص 69 – 94.

المسيعدين، محمد. (2011). أثر نمط التعلم لدى طلبة جامعة مؤتة حسب نموذج كولب في كل من ذكائهم الانفعالي ودافعيتهم للإنجاز، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مؤتة، الأردن.

المشعان، عويد. (2005). دافع الإنجاز وعلاقته بالقلق والاكتئاب والثقة بالنفس لدى الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي، **حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية**، الحولية 20، الرسالة 139.

هميسة، بدر (2010). **فقدان الثقة بالنفس – الأسباب والعلاج**. القاهرة: دار الفاروق للنشر.

المراجع الأجنبية:

Baggerly, J. and Max, O. (2005): Child-Centered Group Play with African American Boys at the Elementary School Level. Journal of Counseling and Development *83* (4), 387-396.

Bedford, T.A. (2004): Learning Styles: A Review of Literature. (First Draft), Toowoomba, OPACS, the University of Southern Queen Island.

Biggs, J. (2010): Teaching for Learning: The View from Cognitive Psychology, British Educational Psychology *53*, 1-23.

Cornelius, S. (2000): Learning Online: Models and Styles, Online Tutoring Skills E-Workshop, 2000. :Available at http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/

Hanton, S. and Mellalieu, S.D. (2007): Self-Confidence in Decision Making. Psychology of Sport and Exercise *4*, 477-495.

Hargett, M.Q.; Bolen, L.M.; and Hall. C.W.Differences in :(2010) Learning Strategies for High, Middle, and Low Ability Students Measured by the Study Process Questionaire. A paper presented at the annual ،association of school psychologists meeting of the national26th Annual Convention, Seattle, Washington, USA.

Noi-Smith, S. (2001): Approaches to Study of Three Chinese National Groups. British Journal of Educational Psychology, *71* (1), 429-441.

Núñez, A.-M. (2009): Modeling the Effects of Diversity Experiences and Multiple Capitals on Latina/o College Students' Academic Self-Confidence. Journal of Hispanic Higher Education *8*, 179-196.

Pasveer, K. (2008): Validating a Measure of Self-Trust: The Role-Regulated Attachment Processes. Poster at the Anvil conference of the international network on personal relationship, Oxford, Britain.

Philbin, M.; Meier, E.; Huffman, S.; and Boverie, P. (2008): A Survey of Gender and Learning Styles. Sex Roles, *32* (7/8), 485-494.

Robotham, D. (2007): The Application of Learning Style Theory in Higher Education Teaching. Available at: http://gdn.glos.ac.uk/discuss/kolb2.htm

Ryaner, S. and Riding, R. (2003): Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles, Journal of Educational Psychology, 17 (12), 55-76.

Santiago, M. and Einarson, K. (2012): Background Characteristics as Predictors of Academic Self-Confidence and Academic Self-Efficacy among Graduate Science and Engineering Students: An Exploration of Gender and Ethnic Differences. Research in Higher Education, *39* (2), 163-198.

Scully, J. and Jones, R. (2016): Hypertext within Legal Education. Available at: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/jilt/1996_2/jones

Smith, E. and Taseng, F. (2010): A Comparative Study of Approaches to Studying in Hong Kong and the United Kingdom. British Journal of Educational Psychology, *68* (1), 81-93.

Turnwald G.H., Bull, K.S., and Seeler, D.C. (2014): From Teaching to Learning: Part II. Traditional Teaching Methodology, J. Vet. Med. Educ., *20* (3), 148-156.

الملحق (1): مقياس أسلوب التعلم السطحي والعميق بصيغته الأولى

الاسم:.....الجنس:..... السنة الدراسية.....

الاختصاص.....

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	تحملني الحقائق الجديدة على التفكير في الحقائق					
2	أبحث عن الأسباب التي تكمن وراء الحقائق					
3	أحاول إيجاد إجابات للأسئلة التي تواجهني أثناء					
4	أتوقف عقب دراستي أو قراءتي لنص أو موضوع معين					
5	أتعلم أفكاراً او كلمات جديدة من خلال رؤيتي للسياق					
6	ألخص ما أتعلمه من موضوع أو نص جديد بأسلوبي					
7	أتعلم المفاهيم الجديدة عندما أشرحها بكلماتي الخاصة					
8	أركز جيداً على الأشياء التي أتعلمها					
9	أحاول الربط بين عناصر الموضوع الذي أدرسه					
10	أنظم المواد الدراسية على شكل أسئلة وأجوبة					
11	أقوم بعمل جداول ورسومات وملخصات للدروس					
12	أضع خطوطاً تحت الأفكار الهامة عند دراستي					
13	أنظم الموضوعات الجديدة في ضوء الأفكار التي					
14	يؤدي تعلم المواد الجديدة إلى استرجاع المواد السابقة					
15	يغير تعلم المواد الجديدة من نظرتي للمواد السابقة					
16	تسبب الاختلافات بين الأفكار المتشابهة ظاهرياً					
17	أحاول التوصل من خلال الحقائق الجزئية إلى قوانين					
18	أبذل كثيراً من الجهد في محاولتي لفهم الأشياء الصعبة					
19	أظهر فهماً كافياً للمعنى الذي أسأل عنه					
20	أفضل أن تكون المفردات الدراسية محددة المعالم					

21	أركز أثناء الدراسة على حفظ المعلومات المتوقع أن					
22	أنتقي بشكل عشوائي بعض الفقرات لأدرسها استعداداً					
23	إنَّ أفضل طريقة لفهم ما تعنيه المصطلحات العلمية هو حفظ تعاريفها الموجودة في الكتاب الجامعي					
24	أطلق العنان لخيالي من أجل فهم الأفكار المجردة وغير					
25	أفكر في تطبيقات المفاهيم الجديدة أثناء تعلمها					
26	أقرأ ما هو مطلوب مني قراءة ناقدة					
27	أستفسر عن الأفكار الصعبة والغامضة التي أسمعها					
28	تثير الأفكار التي أقرؤها في الكتب تخيلات حية حولها					
29	أحب دراسة المواد التي تعتمد على الفهم والتحليل					
30	أفضل دراسة الموضوعات العملية على دراسة					
31	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب تفكيراً					
32	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة					
33	أنزعج حينما أتعامل مع مهام تتطلب القيام باستدلالات					
34	أنزعج حينما أتعامل مع معلومات تتطلب تنظيماً جديداً					
35	أجد صعوبة في إيجاد الكلمات التي أعبر بها عن					
36	أجيد التعامل مع الأسئلة المقالية في المواقف الامتحانية					
37	أتوصل إلى ما وراء المعاني الظاهرة لما أقرؤه أو					
38	يصعب علي تحديد الأفكار الرئيسية لما أقرؤه					
39	أستمر في دراسة الموضوعات بعد الانتهاء من تعلمها					
40	يمكنني التوصل إلى تخمينات جيدة عندما أجهل					
41	أرجع إلى مصادر عديدة حتى أفهم موضوعاً ما					
42	أفضل قراءة تفاصيل ما ورد في الكتب بدلاً من					
43	أجيد الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إكمال العبارات					
44	أحفظ حرفياً ما ورد في الكتب المقررة وملخصاتها					
45	أرتب المعلومات في ذهني حسب تسلسلها ونظام					
46	أعبّر عما أسترجعه بأسلوبي الخاص وأتخيل أنني					

47	أفهم الإطار العام للموضوع أولاً ثم أركز على التفاصيل					
48	أعالج الموضوع جيداً لأتمكن من الاقتناع به					
49	أبذل جهداً كبيراً من أجل التوصل إلى جزئيات					
50	عندما أجد صعوبة في تذكر شيء ما أحاول ربطه					
51	أعتمد في الدروس صعبة الفهم على عمليتي الحفظ					
52	تكون إجاباتي في الامتحان ضعيفة لأنني أجد صعوبة					
53	تمنحني الدراسة إحساساً عميقاً بالرضا الشخصي					
54	أدرس دروسي إرضاءً لوالديّ					
55	أشعر بالقلق حول عدم تمكني من الأداء الجيد في					
56	أرغب في الحصول على أعلى الدرجات في غالبية المقرارات لأن ذلك سيمكنني في المستقبل من اختيار					
57	أنظر إلى التعلم على أنه وسيلة للحصول على وظيفة					
58	أرى أن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن أن تكون					
59	أجد أن من الواجب التركيز في التعلم على حفظ					
60	أضع نقاطاً عند معظم القراءات المقترحة التي تنسجم					
61	أقرأ ملاحظاتي بعد المحاضرة أو المختبر للتأكد من					
62	أحتفظ بملاحظات دقيقة، وجيدة التنظيم لمعظم					
63	أعد ملخصات من مصادر عديدة حول المقرارات التي					
64	أسمِّع لنفسي النقاط الهامة، حينما أستعد لأداء الامتحان					
65	أضع المصطلحات الجديدة في قائمة كي أزيد من					
66	تتصف دراستي بالعشوائية واللا انتظام					
67	أحشو ذهني بالمعلومات استعداداً للامتحان					
68	أدرس بثبات طوال الفصل الدراسي، وأراجع بانتظام					
69	أترك بعض الدروس كي أدرسها ليلة الامتحان					
70	أثابر على دروسي حتى الانتهاء من تعلمها مهما بلغت					
71	أواصل إنجاز واجباتي إلى أن أتمّها حتى ولو كانت					
72	أدرس لأنني أخاف من الفشل أكثر من رغبتي في					

73	أهتم دوماً بالقيام بالتكليفات والواجبات على أحسن وجه					
74	أجد صعوبة في معرفة الكيفية التي أستوعب بها					

عبارات أسلوب التعلم السطحي: (20، 21، 22، 23، 31، 32، 33، 34، 35، 38، 43، 44، 45، 51، 52، 54، 57، 59، 66، 67، 69، 72، 74)

عبارات أسلوب التعلم العميق: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16،17، 18،19، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 36، 37، 39، 40، 41، 42، 46، 47، 48، 49، 50، 53، 55، 56، 58، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 68، 70،71، 73).

الملحق (2): مقياس أسلوب التعلم السطحي والعميق بصيغته النهائية

الاسم:.....الجنس:..... السنة الدراسية.....

الاختصاص.....

م	العبارات	أوافق بشدة	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	تحملني الحقائق الجديدة على التفكير في الحقائق السابقة المشابهة					
2	أبحث عن الأسباب التي تكمن وراء الحقائق					
3	أحاول إيجاد إجابات للأسئلة التي تواجهني أثناء دراستي					
4	أتوقف عقب دراستي أو قراءتي لنص أو موضوع معين لأفكر فيما					
5	أتعلم أفكاراً او كلمات جديدة من خلال رؤيتي للسياق الذي ترد فيه					
6	أتعلم المفاهيم الجديدة عندما أشرحها بكلماتي الخاصة					
7	أركز جيداً على الأشياء التي أتعلمها					
8	أحاول الربط بين عناصر الموضوع الذي أدرسه					
9	أنظم المواد الدراسية على شكل أسئلة وأجوبة					
10	أقوم بعمل جداول ورسومات وملخصات للدروس تساعدني على فهم ما					
11	أضع خطوطاً تحت الأفكار الهامة عند دراستي لموضوع ما					
12	أنظم الموضوعات الجديدة في ضوء الأفكار التي تتضمنها					
13	يؤدي تعلم المواد الجديدة إلى استرجاع المواد السابقة المرتبطة بها					
14	يغير تعلم المواد الجديدة من نظرتي للمواد السابقة					
15	أحاول التوصل من خلال الحقائق الجزئية إلى قوانين تفسيرها					
16	أبذل كثيراً من الجهد في محاولتي لفهم الأشياء الصعبة					
17	أظهر فهماً كافياً للمعنى الذي أسأل عنه					
18	أفضل أن تكون المفردات الدراسية محددة المعالم المعرفية، جيدة التنظيم كي يسهل تعلمها					

19	أركز أثناء الدراسة على حفظ المعلومات المتوقع أن تأتي في الامتحان					
20	أنتقي بشكل عشوائي بعض الفقرات لأدرسها استعداداً للامتحان					
21	إنَّ أفضل طريقة لفهم ما تعنيه المصطلحات العلمية هو حفظ تعاريفها الموجودة في الكتاب الجامعي					
22	أطلق العنان لخيالي من أجل فهم الأفكار المجردة وغير الواضحة					
23	أفكر في تطبيقات المفاهيم الجديدة أثناء تعلمها					
24	أستفسر عن الأفكار الصعبة والغامضة التي أسمعها في المحاضرة أو أقرؤها في الكتاب					
25	تثير الأفكار التي أقرؤها في الكتب تخيلات حية حولها موجودة في					
26	أحب دراسة المواد التي تعتمد على الفهم والتحليل واستخدام الخيال					
27	أفضل دراسة الموضوعات العملية على دراسة الموضوعات النظرية					
28	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب تفكيراً ناقداً					
29	أجد صعوبة في التعامل مع الأسئلة التي تتطلب مقارنة بين مفاهيم					
30	أنزعج حينما أتعامل مع مهام تتطلب القيام باستدلالات واستنتاجات					
31	أنزعج حينما أتعامل مع معلومات تتطلب تنظيماً جديداً لحفظها					
32	أجد صعوبة في إيجاد الكلمات التي أعبر بها عن أفكاري					
33	أجيد التعامل مع الأسئلة المقالية في المواقف الامتحانية					
34	أتوصل إلى ما وراء المعاني الظاهرة لما أقرؤه أو أشاهده					
35	يصعب علي تحديد الأفكار الرئيسية لما أقرؤه					
36	أستمر في دراسة الموضوعات بعد الانتهاء من تعلمها					
37	يمكنني التوصل إلى تخمينات جيدة عندما أجهل الإجابة الصحيحة					
38	أرجع إلى مصادر عديدة حتى أفهم موضوعاً ما					
39	أفضل قراءة تفاصيل ما ورد في الكتب بدلاً من الاعتماد على					
40	أجيد الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إكمال العبارات					
41	أحفظ حرفياً ما ورد في الكتب المقررة وملخصاتها استعداداً للامتحان					
42	أرتب المعلومات في ذهني حسب تسلسلها ونظام عرضها في الكتاب استعداداً للامتحان					

43	أعبّر عما أسترجعه بأسلوبي الخاص وأتخيل أنني أشرحه لشخص آخر					
44	أفهم الإطار العام للموضوع أولاً ثم أركز على التفاصيل عند دراسة					
45	أعالج الموضوع جيداً لأتمكن من الاقتناع به					
46	أبذل جهداً كبيراً من أجل التوصل إلى جزئيات الموضوعات					
47	عندما أجد صعوبة في تذكر شيء ما أحاول ربطه بشيء آخر له علاقة					
48	أعتمد في الدروس صعبة الفهم على عمليتي الحفظ والتسميع					
49	تكون إجاباتي في الامتحان ضعيفة لأنني أجد صعوبة في التفكير بموضوع في وقت قصير					
50	تمنحني الدراسة إحساساً عميقاً بالرضا الشخصي					
51	أدرس دروسي إرضاءً لوالديّ					
52	أشعر بالقلق حول عدم تمكني من الأداء الجيد في الامتحانات حتى					
53	أرغب في الحصول على أعلى الدرجات في غالبية المقررات لأن ذلك سيمكنني في المستقبل من اختيار أفضل الوظائف					
54	أنظر إلى التعلم على أنه وسيلة للحصول على وظيفة جيدة وآمنة فقط					
55	أرى أن دراسة الموضوعات الأكاديمية يمكن أن تكون ممتعة ومثيرة تماماً كالروايات					
56	أجد أن من الواجب التركيز في التعلم على حفظ التفاصيل المهمة فقط					
57	أضع نقاطاً عند معظم القراءات المقترحة التي تنسجم مع المحاضرات					
58	أحتفظ بملاحظات دقيقة، وجيدة التنظيم لمعظم الموضوعات أو المواد					
59	أعد ملخصات من مصادر عديدة حول المقررات التي أدرسها					
60	أسمِّع لنفسي النقاط الهامة، حينما أستعد لأداء الامتحان					
61	أضع المصطلحات الجديدة في قائمة كي أزيد من حصيلتي اللغوية					
62	تتصف دراستي بالعشوائية واللا انتظام					
63	أحشو ذهني بالمعلومات استعداداً للامتحان					
64	أدرس بثبات طوال الفصل الدراسي، وأراجع بانتظام وبخاصة قبل					
65	أترك بعض الدروس كي أدرسها ليلة الامتحان					
66	أثابر على دروسي حتى الانتهاء من تعلمها مهما بلغت درجة صعوبتها					

67	أواصل إنجاز واجباتي إلى أن أتمّها حتى ولو كانت مملة					
68	أدرس لأنني أخاف من الفشل أكثر من رغبتي في النجاح					
69	أهتم دوماً بالقيام بالتكليفات والواجبات على أحسن وجه					

الملحق (3): مقياس الثقة بالنفس بصيغته الأولى

الاسم:.....الجنس:.....السنة الدراسية:.....

الاختصاص:.....

م	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	أعتمد على نفسي باستمرار					
2	أستطيع أن أتعامل مع أي موقف يواجهني					
3	أشعر بأني قادر على انجاز الأهداف التي تدخل في إطار عملي					
4	أستطيع أن اتخذ قراراتي بمفردي					
5	عزيمتي وإصراري هما سبب نجاحي					
6	أشعر بأن القرارات التي اتخذها صائبة					
7	أسعى لمعرفة رأي المدرسين في عملي					
8	أثق في قدرتي على إقناع الآخرين					
9	أواجه الآخرين بثبات وثقة					
10	أثق بأعمالي مثلما أثق بنفسي					
11	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي					

12	أستطيع أن أتحمل مسؤولية أعمالي					
13	أشعر بالندم عند تنفيذ القرار التي اتخذه					
14	يمكنني تجاوز المصاعب التي تعترضني					
15	أثق بقدرتي على اتخاذ القرارات					
16	أفتقر إلى بعض القدرات اللازمة لتحقيق النجاح					
17	أهتم بعدم تعارض القرار الذي أتخده مع معايير المجتمع					
18	أشعر بأني قادر على كسب ثقة الآخرين واحترامهم					
19	أثق في قدرتي على توصيل المعلومة لمن أتحدث إليهم					
20	أعتقد بأنني سأحقق مكانة اجتماعية لم يحققها غيري					
21	أثق بنفسي عند التحدث مع الأهل والأصدقاء					
22	ثقتي بنفسي غير محدودة					
23	أحب الاختلاط بالناس					
24	أثق في قدرتي على رسم خططي المستقبلية					
25	أشعر بالخجل عند التحدث أمام مجموعة من الناس					
26	أنا قادر على إبداء رأيي بشجاعة					
27	أثق في قدرتي على إقامة علاقات متميزة					
28	أستطيع أن أحقق ما أتمناه					
29	أملك القدرة على تنفيذ القرارات التي أتخذها					
30	أشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكي					
31	أستطيع الوصول إلى الأشياء التي أطمح إليها					
32	أواجه الأمور بحزم وثقة					

33	أشعر بأني قادر على تحقيق ما أفكر به.					
34	أتجنب مناقشة أحد كي لا أغير وجهة نظري					
35	أملك أسلوباً جيداً لإقناع الآخرين					

الملحق (4): مقياس الثقة بالنفس بصيغته النهائية

الاسم:.....الجنس:.....السنة الدراسية:.....

الاختصاص:.....

م	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	أعتمد على نفسي باستمرار					
2	أستطيع أن أتعامل مع أي موقف يواجهني					
3	أشعر بأني قادر على انجاز الأهداف التي تدخل في إطار عملي					
4	أستطيع أن اتخذ قراراتي بمفردي					
5	عزيمتي وإصراري هما سبب نجاحي					
6	أسعى لمعرفة رأي المدرسين في عملي					
7	أثق في قدرتي على إقناع الآخرين					
8	أواجه الآخرين بثبات وثقة					
9	أثق بأعمالي مثلما أثق بنفسي					
10	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي					
11	أستطيع أن أتحمل مسؤولية أعمالي					
12	أشعر بالندم عند تنفيذ القرار التي اتخذه					
13	أستطيع تجاوز ما يعترضني من مصاعب					

م	العبارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
14	أثق بقدرتي على اتخاذ القرارات					
15	أفتقر إلى بعض القدرات اللازمة لتحقيق النجاح					
16	أهتم بعدم تعارض القرار الذي أتخذه مع معايير المجتمع					
17	أشعر بأني قادر على كسب ثقة الآخرين واحترامهم					
18	أثق في قدرتي على توصيل المعلومة لمن أتحدث إليهم					
19	أعتقد بأنني سأحقق مكانة اجتماعية لم يحققها غيري					
20	أثق بنفسي عند التحدث مع الأهل والأصدقاء					
21	ثقتي بنفسي غير محدودة					
22	أحب الاختلاط بالناس					
23	أشعر بالخجل عند التحدث أمام مجموعة من الناس					
24	أنا قادر على إبداء رأيي بشجاعة					
25	أثق في قدرتي على إقامة علاقات متميزة					
26	لدي القدرة على تحقيق ما أطمح له					
27	أشعر بالرضا عن أفعالي وسلوكي					
28	أستطيع الوصول إلى الأشياء التي أطمح إليها					
29	أواجه الأمور بحزم وثقة					
30	أشعر بأني قادر على تحقيق ما أفكر به.					
31	أتجنب مناقشة أحد كي لا أغير وجهة نظري					
32	أملك أسلوباً جيداً لإقناع الآخرين					

"النهوض الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دير الزور"

الباحث: محمد مخلف حمدان الحسين + د. مريم عويجان

كلية التربية/ الفرات + حمص

ملخص البحث:

ينطلق البحث الحالي من أهمية المرحلة العمرية لتلاميذ الصف السادس الأساسي، إذ تُعد مرحلة حاسمة في تشكيل المفاهيم الذاتية والقدرات الأكاديمية. وبسبب قلّة الدراسات التي تربط بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم في البيئات العربية. فقد هدف البحث الحالي إلى تعرّف طبيعة العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم على عينة من تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي ببعض المدارس الحكومية بمدينة دير الزور، والكشف عن مستوى كلٍ من النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة البحث بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة البحث (165) تلميذاً وتلميذة، وتم تطبيق مقياسي (النهوض الأكاديمي، والدافعية للتعلم) من إعداد الباحثين، وكانت من أهم النتائج:

1. وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ عينة البحث.
2. وجود مستوى النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ عينة البحث كان متوسطاً.
3. وجود مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ عينة البحث كان متوسطاً.

الكلمات المفتاحية: النهوض الأكاديمي – الدافعية للتعلم – التعليم الأساسي.

مقدمة البحث:

يشهد التعليم الأساسي في العصر الراهن تحولات جذرية بفعل التطورات التكنولوجية والمعرفية، مما يجعل هذه المرحلة التكوينية محوراً أساسياً للنهوض الأكاديمي، إذ تُبنى خلالها الأسس النفسية والمعرفية للتلميذ وتتبلور ملامح شخصيته ومفهومه الذاتي، وهو ما ينعكس مباشرة على مستوى دافعيته للتعلم؛ فالدافعية هنا تمثل المحرك الداخلي الذي يدفعه لاكتساب المعرفة وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي، ويعزز قدرته على التكيف مع التغيرات المتسارعة، كما أن غرس القيم وتنمية المهارات في هذه المرحلة يرسخ مفهوم التعلم مدى الحياة ويؤسس لشخصية مستقلة قادرة على التعبير الفعّال عن الذات وبناء علاقات إيجابية، الأمر الذي يجعل من الدافعية نحو التعلم قاعدة صلبة للنهوض الأكاديمي ومواجهة تحديات المستقبل (موضوع، 2023؛ المواكب، 2024؛ العنزي، 2020، 622). وفي هذا السياق، يبرز في علم النفس التربوي المعاصر مفهومان أساسيان يُعدّان حجر الزاوية في بناء شخصية متوازنة وهما: النهوض الأكاديمي (Academic Buoyancy) والدافعية للتعلم (Learning Motivation). يشكل النهوض الأكاديمي إطاراً مفاهيمياً حيوياً، يتمحور حول قدرة التلميذ على التفاعل الإيجابي مع التحديات التي تفرضها البيئة التعليمية، ومواجهتها بمرونة وكفاءة، بما يضمن تحقيق التكيف الأكاديمي والتطور المعرفي المستمر (يماني، 2024، 171)، ومن جانب آخر؛ تعد الدافعية للتعلم حالة نفسية داخلية تدفع التلميذ إلى السعي نحو تحقيق هدف معرفي أو تعليمي محدد، وتشكل الرغبة التي تحفّزه على التعلم وتوجّه سلوكياته وتفاعلاته بهدف الوصول إلى أعلى مستوى من التحصيل والفهم (حمدان، 2024، 8)، حيث يُعد النهوض الأكاديمي والدافعية نحو التعلم من الأسس الجوهرية التي تسهم في تنمية قدرات التلميذ، وتُعزز من تكيفه المعرفي والاجتماعي ضمن عالم يتسم بالتغير السريع.

يُفترض أن هناك وجود علاقة وثيقة ومتكاملة بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم، لا سيما في مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ يؤثر كل منهما في الآخر بصورة مباشرة؛ فالدافعية تُسهم في تعزيز قدرة التلميذ على التعامل بإيجابية مع التحديات الدراسية، مما ينعكس في تطوره الأكاديمي. وفي المقابل، فإن تحقيق النجاح والتحصيل العلمي يدعم الدافعية الذاتية لدى التلميذ،

ويحفّزه على الاستمرار في التعلم والسعي لتحقيق أهدافه المعرفية. لذا؛ فإن فهم طبيعة العلاقة وتأثيرها على تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي يُعد أمراً بالغ الأهمية؛ فهذا الفهم يُساهم في بناء بيئات تعليمية وأسرية مشجّعة وملائمة، تُمكّن التلاميذ من التقدّم الأكاديمي، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق أهدافهم التعليمية والمعرفية. كما يُعزز لديهم الدافعية الداخلية للاستمرار في التعلم، ويُؤهّلهم لمواجهة تحديات المستقبل بكفاءة ووعي.

مشكلة البحث:

في ظل التغيرات السريعة والتحديات المعاصرة، أصبح التعلم يتجاوز مجرد اكتساب المعلومات ليشمل تطوير عقلية مرنة وقدرات تكيفية ودافعية مستمرة، وتبرز أهمية النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم كركيزتين أساسيتين في العملية التعليمية، خاصة في المراحل الأساسية التي تشكل حجر الزاوية للمستقبل الدراسي والاجتماعي للتلاميذ. حيث لا يقتصر أثر النهوض الأكاديمي على تحسن الأداء الدراسي فحسب، بل يمتد ليشمل تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، حيث يعزز قدرة التلاميذ على مواجهة الفشل وتحقيق الأهداف بثقة. كما يعزز الشعور بالإنجاز وتقدير الذات، مما ينعكس إيجابياً على المسيرة التعليمية والحياة بشكل عام. حيث أكد (عبد الحميد، 2024) أن المتفوقين أكاديمياً يتمتعون بمهارات تخطيط وتحديد أهداف ممتازة، مع قدرة عالية على إدارة الضغوط وتحويلها لدوافع إيجابية. وفي السياق ذاته، بينما أوضح (توفيق وآخرون، 2022) إلى أن النهوض الأكاديمي يعزز قدرة التلاميذ على مواجهة تحديات الحياة الدراسية، ويزيد من انخراطهم وفهمهم لمتطلبات الحياة، مما يساهم في أداء المهام الأكاديمية بكفاءة. كما أشار (حسين، 2023) على وجود علاقة إيجابية بين النهوض الأكاديمي والتفكير الإيجابي لدى الطلاب، حيث أن سلوكهم تجاه المقررات الدراسية وطريقة تعاملهم معها ينطلق من أفكار إيجابية تساهم بشكل فعّال في تعزيز مستواهم العلمي، مما ينعكس على تحقيقهم للنجاح والتفوق الأكاديمي. كما أكد (عبد الوهاب، 2020) إلى أن الدافعية نحو التعلم تنبع من رغبته في النجاح والتفوق، لتحقيق طموحاته الدراسية المستقبلية، حيث تساعده جهوده المتواصلة على تحديد أهدافه بدقة ومواجهة التحديات بإصرار واستعداد للاستمرار في الدراسة. وأشار (زايد، 2021) أن الدافعية تسهم في تعزيز التعلم، من خلال دعم التعاون، وتحفيز تحديد الأهداف، وتنمية حب الاستطلاع، والممارسة الذاتية، والتقييم الشخصي. وفي هذا الإطار، وتُعد الدافعية للتعلم عاملاً محورياً في تفسير التفاوت الأكاديمي بين التلاميذ. وعلاوة على ذلك؛ تُعدد الدافعية للتعلم عاملاً محورياً في تفسير التفاوت الأكاديمي بين التلاميذ. حيث أكدت دراسة تمت في ديرالزورل (شهاب،

2023) بينما يُظهر بعض التلاميذ حماساً عالياً للتعلم ويحققون نتائج مرتفعة، يعاني آخرون من ضعف التحصيل وقلة الاهتمام. حيث أن الدافعية الداخلية القوية للتعلم تؤدي إلى انخراط أكبر ومثابرة أعلى، مما يعزز التحصيل الدراسي. وتبرز هذه الفروق بشكل خاص في قدرة التلميذ على بلوغ حالة التدفق التي تتميز بالتركيز الشديد والاندماج الكامل في المهام التعليمية، والتي تُعد مؤشراً مهماً للنهوض الأكاديمي.

وفي هذا السياق، تبرز أهمية النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم بوصفهما من المرتكزات التي تؤكد عليها وثيقة المعايير الوطنية للمناهج التربوية السورية، والتي تُعد مرجعاً أساسياً في بناء المناهج وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الجودة والفاعلية. إذ تنص الوثيقة على ضرورة تنمية شخصية التلميذ بشكل متكامل، من خلال تعزيز التفكير النقدي، وتنمية الدافعية الذاتية، وتطوير المهارات الاجتماعية والانفعالية، بما ينسجم مع متطلبات العصر ويؤهل التلاميذ للتفاعل الإيجابي مع محيطهم.

ولا ننس مؤتمر التطوير التربوي الذي تم انعقاده في الجمهورية العربية السورية بالعاصمة دمشق للعام (2019)م وما صدر عن هذا المؤتمر من توصيات خاصة بالتعليم والعملية التعليمية، حيث لم تناول توصيات المؤتمر تحديداً مفاهيم "النهوض الأكاديمي" و"الدافعية للتعلم" كموضوعات رئيسة في توصياته، بل ركز على مبادرات عامة لتطوير التعليم تشمل تحسين المناهج، وتطوير الكفاءات التدريسية، وتعزيز البيئة التعليمية الداعمة، وتمكين الطلاب من المهارات الحياتية، وهي جوانب تتقاطع مع مفاهيم النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم بشكل عام(مؤتمر التطوير التربوي، 2019).

ومن هنا، فإن دراسة العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم لا تتبع فقط من الحاجة البحثية، بل تتماشى أيضاً مع التوجهات الوطنية الرامية إلى بناء جيل قادر على التعلم المستمر، والتكيف، والإبداع، والمشاركة الفاعلة في المجتمع (المركز الوطني لتطوير المناهج التربوي السورية، 2020، 5).

وبالرغم من الأهمية الكبيرة التي يحظى بها النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم في تشكيل شخصية التلميذ، فإن استعراضاً للأدبيات والدراسات السابقة المحلية التي جرت في دير الزور

مثل دراسة (شهاب، 2023) و(حمدان، 2024) يُظهر ندرة واضحة في الدراسات التي تربط بين هذين المفهومين لدى تلاميذ الصف السادس في البيئة السورية على وجه الخصوص، تاركةً وراءها فجوة بحثية واضحة. وانطلاقاً من سد هذه الفجوة، جاءت الدراسة الميدانية التي أجراها الباحثان في عدد من المدارس الحكومية بمدينة دير الزور، حيث اعتمدت على سلسلة من المقابلات الشخصية مع مجموعة من التلاميذ، إلى جانب استطلاع شمل عينة عشوائية مكونة من (30) تلميذاً وتلميذة في مرحلة التعليم الأساسي، تم اختيارهم من ثلاث مدارس مختلفة في المدينة، بهدف الوقوف على واقعهم التعليمي وفهم دوافعهم بشكل أعمق. لوحظ وجود تباين واضح بين تلاميذ الصف السادس الأساسي في مجموعة من السلوكيات المرتبطة بالنهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم؛ حيث ظهر ضعف لدى العديد من التلاميذ في القدرة على التعبير عن أنفسهم والمطالبة بحقوقهم، إلى جانب انخفاض واضح في مستوى الثقة بالنفس والدافعية للتعلم، وعدم القدرة على استيعاب المعلومات المقدمة من المعلمين، والتقصير في أداء الواجبات المدرسية والاختبارات. حيث بلغ مستوى النهوض الأكاديمي بالدرجة المئوية لدى عينة البحث الاستطلاعية بمتوسط قدره30,10%. كما برزت لدى البعض فجوة في توظيف المهارات التعليمية الأساسية كالتفكير النقدي، التحليل، حل المشكلات، والابتكار، إضافةً إلى ضعف التفاعل داخل الصف مع المعلم والزملاء، وغياب حب الاستطلاع، وسوء تنظيم الوقت الدراسي، فضلاً عن افتقاد الرغبة الحقيقية للتعلم.حيث بلغ مستوى الدافعية للتعلم بالمتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة الاستطلاعية بمستوى قدره25,10 %.

هذا التباين في سلوكيات التلاميذ يعكس ارتباطاً محتملاً بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم، ويثير تساؤلات حول طبيعة هذه العلاقة في هذه المرحلة العمرية، لا سيّما في ظل محدودية الدراسات التي تناولت هذا الموضوع تحديداً في البيئة التعليمية السورية. ومن هنا، برزت الحاجة إلى تناول هذه العلاقة بالدراسة والتحليل، بهدف سد الفجوة البحثية القائمة، من خلال صياغة مشكلة البحث الرئيسة كما يلي:

ما العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي ببعض المدارس الحكومية بمدينة دير الزور؟

وفي محاولة التصدي لهذه المشكلة قام البحث الحالي أيضاً بالإجابة عن التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما مستوى النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي ببعض المدارس الحكومية بمدينة دير الزور؟
2. ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي ببعض المدارس الحكومية بمدينة دير الزور؟

أهمية البحث:

- قد يسلّط البحث الضوء على دور الدافعية كعامل حاسم في تعزيز التحصيل الأكاديمي، مما يساعد المعلمين على فهم احتياجات التلاميذ وتحسين طرائق التدريس بما يتماشى مع دوافعهم الشخصية.
- قد يعكس أهمية دعم الجوانب النفسية للطالب، مثل الشعور بالكفاءة والانتماء، لما لها من تأثير كبير في تحفيز الرغبة في التعلم وتحقيق التقدم الدراسي.
- يوفر البحث قاعدة بيانات تساعد على تطوير برامج ومبادرات تعليمية تستهدف رفع مستوى الدافعية الأكاديمية لدى جميع تلاميذ الصف السادس، خصوصًا في مراحل التعليم الأساسي التي تشهد تحولات نفسية ومعرفية هامة.
- قد يساعد البحث في فهم العوامل المؤثرة على النهوض الأكاديمي، مما يُسهم في تطوير استراتيجيات تعليمية فعّالة لرفع مستوى التحصيل الدراسي.
- قد يسهم في إعداد جيل أكثر وعياً وتحفيزاً، قادر على مواجهة التحديات التعليمية والمشاركة بفعالية في تطور المجتمع.
- النجاح في المرحلة الأساسية يُعد أساسياً للمراحل التعليمية اللاحقة (مثل الإعدادية – الثانوية العامة)؛ لذا، فإن تحسين الدافعية والنهوض الأكاديمي الآن يُعد استثماراً في المستقبل.

أهداف البحث:

1. تعرّف على طبيعة العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي ببعض المدارس الحكومية بمدينة دير الزور.
2. تعرّف مستوى النهوض الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي ببعض المدارس الحكومية بمدينة دير الزور.

3. تعرّف مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي ببعض المدارس الحكومية بمدينة دير الزور.

حدود البحث:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني في العام 2025/2024.
- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في بعض المدارس الحكومية بمدينة دير الزور.
- الحدود البشرية: تتمثل عينة البحث من تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية بمدينة دير الزور. كما تبرز اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف السادس الأساسي بأن هذه المرحلة تمثل نقطة تحول حرجة في حياة التلميذ، حيث تسبق الانتقال إلى مرحلة تعليمية أكثر تعقيداً وتطلباً، وتشهد تبلور مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية لديهم. كما أن هذه الفئة العمرية تشكل فجوة بحثية في الأدب التربوي المحلي، وتتماشى مع طبيعة مفهوم النهوض الأكاديمي الذي يركز على مواجهة التحديات الدراسية اليومية، مما يجعلها عينة مثالية لدراسة العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم في مرحلة تكوينية حاسمة.
- الحدود الموضوعية: دراسة العلاقة بين النهوض والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي ببعض المدارس الحكومية بمدينة دير الزور.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

- **النهوض الأكاديمي:** هو قدرة الطالب على مواجهة تحديات الحياة الدراسية، من خلال تعزيز الفاعلية الذاتية والثقة والهدوء، مما يمنحه القدرة على التخطيط والتنسيق باستقلالية والتزام ومثابرة. ويرتكز هذا المفهوم على ثلاثة أبعاد أساسية: الفاعلية الذاتية، والتخطيط، والمثابرة (كتانة وآخرون، 2023، 599).
- **يُعرّف الباحثان النهوض الأكاديمي إجرائياً:** هو انخراط الطالب الفعّال في الأنشطة التعليمية والتفاعل الإيجابي داخل البيئة الدراسية، بما يعزز دافعيته وانتماءه، ويُمكّنه من مواجهة التحديات بثقة وتخطيط مستقل ومثابرة، مرتكزًا على فاعليته الذاتية لتحقيق التقدم الأكاديمي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس النهوض الأكاديمي المُستخدم.
- **الدافعية للتعلم:** قدرة الفرد على الالتزام بإنجاز المهام التعليمية المطلوبة بدافع تحقيق مكاسب إيجابية، مع استمرار الرغبة في التعلم رغم التحديات والعوائق المحيطة، والسعي

نحو التميز والإتقان، مما ينعكس على جودة الأداء الأكاديمي، ويعزز ثقة الفرد بنفسه، وشعوره بالكفاءة والقيمة الذاتية (شهاب، 2023، 4)

- **يُعرّف الباحثان الدافعية للتعلم إجرائياً:** هي حالة داخلية مستمرة من الاستعداد والرغبة، تنبع من إدراك التلميذ لقيمة التعلم وأهميته، وتدفعه إلى الانخراط النشط في الأنشطة التعليمية، والمثابرة لتحقيق أهدافه الأكاديمية والشخصية، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية للتعلم المُستخدم.

دراسات سابقة: تم تحديد هذه الدراسات وكتابتها وفقاً للأسبقية التاريخية من الأقدم الى الأحدث لنكون على اطلاع عام، إلى أين وصلت الدراسات ونتائجها بالبحث في موضوع الدافعية والنهوض الأكاديمي

أولاً: دراسات سابقة عن النهوض الأكاديمي:

1-دراسة (حسانين، وعبد الواحد، 2020) مصر بعنوان: نمذجة العلاقات السببية بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. هدف البحث إلى معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغير المشاركة الأكاديمية كمتغير مستقل على الأداء الأكاديمي كمتغير تابع من خلال الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير وسيط لدى طلاب جامعة قطر، وذلك من خلال نموذج مقترح افترض فيه الباحثان وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للمشاركة الأكاديمية على الأداء الأكاديمي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة البحث من (314) من طلاب وطالبات جامعة قطر بكليات التربية والآداب والعلوم الهندسة الشريعة والتجارة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب الجامعة من اعداد (Owen، 1988 & Froman)ومن تعريب الباحثين ومقياس المشاركة الأكاديمية – نسخة الطلاب من إعداد (Schaufeli et al ،. 2002)وتعريب حسانين (2012) وتم استخدام درجات التحصيل الدراسي (GPA)للطلاب من واقع السجلات الجامعية لقياس مستوى الأداء الأكاديمي وباستخدام أسلوب تحليل المسار، وأظهرت النتائج وجود مطابقة جيدة بين نموذج تحليل المسار المقترح وبيانات عينة البحث بالنسبة للعلاقات المختلفة بين متغيرات البحث. كما كشفت النتائج عن وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيا للمشاركة الأكاديمية في الأداء الأكاديمي، وكذلك وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا للمشاركة الأكاديمية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما كشفت النتائج أيضاً عن وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيا للكفاءة الذاتية الأكاديمية في الأداء الأكاديمي.

2-دراسة (Rose Atoni, et, al, 2021) بعنوان: العلاقة بين التقدم الأكاديمي للمعلمين وأدائهم الوظيفي في المدارس الابتدائية العامة في مقاطعة مومياس الغربية، كينيا.

Relationship Between Teachers' Academic Advancement and Work Performance in Public Primary Schools in Mumias West Sub-County, Kenya.

هدف البحث دراسة تأثير سعي معلمي المدارس الابتدائية للحصول على مؤهلات أكاديمية أعلى (مثل الدبلومات والدرجات الجامعية) على أدائهم الوظيفي في المدارس الابتدائية العامة بمقاطعة مومياس الغربية، كينيا، اتبع البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (20) مديرًا و(20) نائب مدير و(240) معلمًا بشكل عشوائي من المدارس المختارة، وتمثلت أدوات البحث من استبيان (Questionnaire) وأدلة تحليل الوثائق (Document Analysis Guides)، وأظهرت نتائج البحث أن عدد المعلمين الذين حصلوا على مؤهلات أكاديمية أعلى (دبلومات ودرجات جامعية) أكبر من أولئك الذين لم يحصلوا عليها، وكان الدافع الرئيسي للمعلمين لمواصلة التقدم الأكاديمي هو الترقية الوظيفية، وكان متوسط تقييم أداء المعلمين أعلى من المتوسط، كما أظهرت وجود علاقة إيجابية بين التقدم الأكاديمي للمعلمين وأدائهم الوظيفي، حيث سجل المعلمون الحاصلون على مؤهلات أعلى أداءً وظيفيًا أفضل.

3. دراسة (محمد، 2023) بعنوان: النهوض الأكاديمي وعلاقته بالشفقة بالذات والرجاء كمتغير معدل لدى طلاب السنة الأولى الجامعية. هدف البحث إلى الكشف عن تأثير الرجاء كمتغير معدل للعلاقة بين النهوض الأكاديمي والشفقة بالذات لدى طلاب السنة الأولى الجامعية، وتحديد مستويات هذه المتغيرات لديهم، اتبع البحث المنهج الوصفي، تكونت عينة البحث من (716) طالبًا وطالبة من السنة الأولى بكلية التربية، وتمثلت أدوات البحث من مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد (Piosang, 2016)، ومقياس الشفقة بالذات (Rees et al., 2011)، ترجمة وإعداد الباحث، ومقياس الرجاء (1991، ترجمة وإعداد الباحث)، وأظهرت نتائج البحث عن وجود مستوى متوسط للنهوض الأكاديمي والشفقة بالذات، ومستوى مرتفع للرجاء لدى العينة، ووجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة دالة إحصائيًا بين المتغيرات، بينما جاء دور الرجاء كمتغير معدل لتأثير الشفقة بالذات على النهوض الأكاديمي (تم التحقق من ذلك عبر نماذج العلاقات البنائية).

4. دراسة (حسين، 2023) بعنوان: التفكير الإيجابي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى طالبة الجامعة. هدف البحث إلى التعرف على التفكير الإيجابي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى طالبة

الجامعة، ومستوى كلٍ من التفكير الإيجابي والنهوض الأكاديمي لدى طالبة الجامعة، وأعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (200) طالباً وطالبة من جامعة تكريت الدراسة الصباحية، وتمثلت أدوات البحث من مقياس التفكير الإيجابي الذي تبناه البحث والذي عرفه (جرار، 2013)، ومقياس النهوض الأكاديمي لـ مارتن ومارش (Martin & Marsh, 2009)، وأظهرت نتائج أن طلبة الجامعة يمتلكون تفكير إيجابي ونهوض أكاديمي بمستوى مرتفع، كذلك تمتع الذكور والإناث بنفس المستوى من التفكير الإيجابي والنهوض الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والنهوض الأكاديمي.

ثانياً: دراسات سابقة عن الدافعية للتعلم:

1. دراسة (Pedditzi,& Spigno, 2012) بعنوان: الدافع للتعلم: بحث حول طلاب الجامعة.

Motivation to learn: a research on university students.

هدف البحث إلى تحليل الدافع للتعلم لدى طلاب الجامعة بناءً على نظرية الأهداف ونموذج "المشاركة–التعريف" لفين. ركز البحث على العلاقة بين الطالب والأستاذ، ومشاعر الانتماء للجامعة، وهيكل الأهداف المدركة، واتبع البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (100) طالب إيطالي بواقع (21% ذكور، 79% إناث) من قسمي علم النفس والتربية الابتدائية بجامعة كالياري بإيطاليا، وتمثلت أدوات استبيان مكون من (59) بندًا يقيس توجيه الأهداف الإتقانية والأدائية، ومشاعر الانتماء للجامعة، والعلاقة المدركة بين الطالب والأستاذ، وهيكل الأهداف المدرسية المدركة، وأظهرت نتائج البحث أن الطلاب المنتظمين في الدراسة لديهم تصور أكثر إيجابية للعلاقة مع الأساتذة وهيكل الأهداف الإتقانية مقارنة بغير المنتظمين، ولا توجد فروق معنوية بين طلاب علم النفس والتربية الابتدائية، ولا بين الطلاب العاملين وغير العاملين، ويعزى الدافع إلى مستوى التنظيم الذاتي للتعلم وليس إلى عوامل خارجية مثل صعوبة البرنامج الدراسي.

2. دراسة (Beluce,& Oliveira, 2015) بعنوان: دافعية الطلاب للتعلم في بيئات التعلم الافتراضية.

Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments.

هدف البحث إلى التحقيق في دافعية الطلاب في بيئات التعلم الافتراضية (LEsV) باستخدام مقياس AVA–EEAM، الذي يقيس الدافعية الذاتية، والدافعية الخاضعة للتحكم، وانعدام الدافعية، واتبع البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (572) طالبًا من ولاية بارانا في البرازيل، وتمثلت أدوات البحث من مقياس AVA–EEAM لقياس الدافعية، وأظهرت نتائج البحث ارتفاع معدلات الدافعية الذاتية (متوسط 9.22 من 15)، وانخفاض معدلات الدافعية الخاضعة للتحكم (متوسط 5.0 من 18)، وانخفاض معدلات انعدام الدافعية (متوسط 0.40 من 12)، ووجود ارتباط ضعيف بين الدافعية الذاتية وانعدام الدافعية، وارتباط معتدل بين الدافعية الخاضعة للتحكم وانعدام الدافعية.

3. دراسة شيماء (2020) بعنوان: مستوى الدافعيّة للتعلّم لدى تلاميذ المرحلة المتوسّطة المعرضين للتسرّب المدرسيّ. هدف البحث إلى الكشف عن مستوى الدافعيّة للتعلّم لدى تلاميذ المرحلة المتوسّطة المعرضين للتسرّب المدرسيّ، واتبع البحث المنهج الوصفيّ، وتكونت عينة البحث (46) تلميذاً موزّعين على متوسّطات متعددة في ولاية بسكرة، وتمثلت أدوات البحث من مقياس الدافعيّة للتعلّم، هو مقياس مصمّم من طرف أحمد دوقة وآخرون بالجزائر، وأظهرت نتائج البحث: أنّ مستوى الدافعيّة للتعلّم الكلّيّة لدى تلاميذ المرحلة المتوسّطة المعرضين للتسّرب المدرسيّ كان بدرجة متوسطة؛ إذ بلغت النسبة (73.9%).

3. دراسة (هالة، وحياة، 2022) بعنوان: أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. هدف البحث إلى الكشف عن علاقة أنماط الإدارة الصفية بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ومستوى الدافعية للتعلم، واتبع البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (69) تلميذاً وتلميذة، وتمثلت أدوات البحث من استمارة من إعداد الباحثين، وأظهرت نتائج البحث هناك علاقة عكسية سالبة بين النمط التسلطي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهناك علاقة طردية موجبة بين النمط الديمقراطي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ووجود متوسط مرتفعة لفي الدافعية للتعلم لدى أفرد العينة، وهناك علاقة عكسية سالبة بين النمط التسيبي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

5. دراسة (شهاب، 2023) بعنوان: الدافعية للتعلم وعلاقتها بحالة التدفق دراسة ميدانية على عينة من طلاب الثاني الثانوي العام في بعض المدارس الحكومية في مدينة دير الزور. هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الداعية للتعلم وحالة التدفق على عينة من طلاب الثاني الثانوي العام في بعض المدارس الحكومية في مدينة دير الزور، والكشف عن الفروق على مقياسي الدافعية

للتعلم وحالة التدفق تبعاً لمتغير الجنس، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت العينة (100) طالب وطالبة من طلاب الثاني الثانوي العام، تم تطبيق (مقياس الدافعية للتعلم، إعداد رمضان ابراهيم 2020، ومقياس حالة التدفق، إعداد الباحثة)، وكانت من أهم النتائج؛ وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين الدافعية للتعلم وحالة التدفق.

6. دراسة (حمدان، 2024) بعنوان: المرونة النفسية وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام في المدارس الحكومية بمدينة دير الزور. هدف البحث التعرف على مستوى المرونة النفسية والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة البحث، الكشف عن الفروق في المرونة النفسية والدافعية للتعلم تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، والتعرف على طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة البحث، واتبع البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي العام في مدينة دير الزور وبلغ عددهم (340) طالباً وطالبة، وتمثلت أدوات البحث من مقياس المرونة النفسية إعداد الوعري (2021)، ومقياس الدافعية للتعلم إعداد (إبراهيم 2020)، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى الدافعية للتعلم لدى أفراد عينة البحث كان يقع مرتفع، ومستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة البحث كان يقع ضمن أعلى من المتوسط، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة النفسية والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة البحث.

التعقيب على الدراسات السابقة:

<u>أوجه التشابه والاختلاف:</u>

تقدّم الدراسات السابقة إسهامات مهمّة في فهم النهوض الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل الشفقة بالذات، والتفكير الإيجابي، وكذلك في استكشاف الدافعية للتعلم وارتباطه بالمرونة النفسية، وأنماط الإدارة الصفية، وبيئات التعلم الافتراضية. ومع ذلك، تظهر عدة فجوات بحثية يمكن للبحث الحالي سدّها:

- الإطار النظري والمفاهيمي: اعتمد الباحثان على التعريفات والمفاهيم التي قدمتها دراسات سابقة (مثل يماني،2024 ؛ العصيمي والحميدي،2022 ؛ عبد الوهاب، 2014؛ زايد،2021) في صياغة التعريف الإجرائي لمفهومي" النهوض الأكاديمي " و"الدافعية للتعلم"، مما أعطى أساساً نظرياً متيناً للبحث.

- المنهجية: تشابهت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة (مثل محمد،2023 ؛ حمدان،2024 ؛ شهاب،2023) في اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقات بين المتغيرات.
- العينة: تميزت الدراسة الحالية بتركيزها على تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي .بينما اهتمت العديد من الدراسات السابقة بعينات من فئات عمرية وتعليمية أخرى، مثل: طلاب الجامعة (محمد، 2023؛ حسين، 2023؛ Pedditzi & Spigno, 2012). وطلاب المرحلة الثانوية (حمدان، 2024؛ شهاب، 2023). والمعلمين (se Atoni et al., 2021Ro).

مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- **الأدوات:** تم الاستناد إلى مقاييس سبق إعدادها في دراسات أخرى (مثل مقياس أبو وردة،2025 ؛ كتانة،2023 ؛ الراجحي وآخرون،2024) وتعديلها لتتناسب مع عينة البحث وبيئته (تلاميذ الصف السادس في سوريا) ، مما وفر وقت وجهد الباحثين وضمن درجة من الصدق والثبات للأدوات. وتشابهت في اعتمادها على المقاييس النفسية ذات الاستجابة الخماسية واهتمامها بالتحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لتلك المقاييس.
- **الأهداف:** شاركت الدراسة الحالية مع سابقاتها في الهدف المشترك المتمثل في قياس مستوى ظاهرة نفسية أو تربوية معينة (كالنهوض الأكاديمي أو الدافعية) لدى عينة محددة.
- **المتغيرات الأساسية:** تختلف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة المذكورة في أنها تربط مباشرة بين متغيري النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم كمتغيرين رئيسيين. بينما ركزت الدراسات السابقة على ربط كل منهما على حدة بمتغيرات أخرى (مثل ربط النهوض الأكاديمي بالشفقة بالذات أو التفكير الإيجابي، وربط الدافعية بالمرونة النفسية أو الإدارة الصفية) .
- **النتائج:** توافقت نتيجة الدراسة الحالية حول وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم مع نتائج دراسات أخرى ربطت كلاً

من المفهومين بمتغيرات مشابهة (مثل العلاقة بين الدافعية والمرونة النفسية في دراسة حمدان،2024 ، والعلاقة بين النهوض الأكاديمي والتفكير الإيجابي في دراسة حسين،2023). وأظهرت الدراسة الحالية أن مستوى كل من النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم كان متوسطاً، وهو ما يختلف عن بعض الدراسات التي أشارت إلى مستويات مرتفعة (كدراسة حسين، 2023 للنهوض الأكاديمي، ودراسة حمدان، 2024 للدافعية). وساعدت نتائج الدراسات السابقة الباحثين على تفسير النتائج التي توصلوا إليها .على سبيل المثال، تم الاستشهاد بدراسة (شهاب، 2023) و(حسانين وعبد الواحد،2020) لتأكيد وتفسير العلاقة الإيجابية بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم . كما تمت مقارنة النتائج المتوسطة للدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى أظهرت مستويات مرتفعة) كدراسة حسين، (2023 أو متوسطة) كدراسة شيماء، 2020) لتقديم تفسيرات مقارنة.

- **تحديد الفجوة البحثية:** من خلال العرض النقدي للدراسات السابقة، تمكن الباحثان من تحديد الفراغ المعرفي الذي تسعى الدراسة لسدّه، وهو غياب الدراسات التي تربط مباشرة بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المراحل الأساسية في البيئة السورية على وجه التحديد.

<u>درجة الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة</u>:

- **البيئة والسياق:** أجريت الدراسة الحالية في بيئة محلية محددة هي مدينة دير الزور في سوريا، والتي قد تختلف في ظروفها الاجتماعية والثقافية والتعليمية عن البيئات التي أجريت فيها الدراسات السابقة (مثل مصر، الجزائر، العراق، كينيا، البرازيل، إيطاليا). هذا الاختلاف يعطي للدراسة الحالية خصوصيتها وأهميتها في إثراء الأدب التربوي في السياق السوري.
- **التكاملية:** حاولت الدراسة الحالية تقديم نظرة تكاملية تربط بين مفهومين أساسيين في علم النفس التربوي (النهوض والدافعية) في مرحلة عمرية حرجة، بينما ركزت العديد من الدراسات السابقة على مفهوم واحد أو على ربط مفهوم بآخر أقل مباشرة في التأثير.

الدراسة الحالية، رغم استفادتها الكبيرة من تراث الدراسات السابقة منهجياً ونظرياً، تمكنت من تقديم إضافة معرفية متميزة من خلال ربط مفهومين محوريين في بيئة محلية وفئة عمرية لم تحظ بدراسة كافية من قبل، مما يسد فراغاً بحثياً مهماً ويقدم نتائج يمكن أن تكون أساساً لبرامج تدريبية لتحسين البيئة التعليمية في مدينة دير الزور على وجه الخصوص، والبيئات المشابهة بشكل عام.

الجانب النظري:

أولاً: النهوض الأكاديمي:

مفهوم النهوض الأكاديمي: يندرج هذا المفهوم ضمن إطار علم النفس الإيجابي، حيث لا يركز على المخاطر التي قد يواجهها التلاميذ، بل يُسلّط الضوء على كيفية تعاملهم مع التحديات الأكاديمية والصعوبات التي تعترض مسيرتهم التعليمية. ويفترض علم النفس الإيجابي أن لدى التلاميذ القدرة على النمو والازدهار نفسياً من خلال التفاعلات التي تمنحهم فرصاً للتعامل مع جوانب حياتهم التي لم يتكيفوا معها بشكل فعّال (ميره وجاسم، 2024، 472). ويُعد هذا المفهوم أساساً لـ نظرية التوسع والبناء للمشاعر الإيجابية، والتي تشير إلى أن المشاعر مثل: الفرح، الاهتمام، الفخر، الرضا، والحب رغم اختلافها تسهم جميعها في توسيع نطاق التفكير والسلوك لدى التلميذ، وتساعد على بناء شخصيته من خلال تنمية موارده الفكرية، النفسية، الاجتماعية، والمادية (Collie, et al, 2016, 550). **وهنا لا بُدّ من عرض لبعض من هذه التّعريفات:** عرفها (يماني، 2024، 171) أن النهوض الأكاديمي: هو قدرة التلميذ على التفاعل الإيجابي مع التحديات التي يواجهها داخل البيئة الأكاديمية، والتعامل معها بفعالية تُمكنه من تجاوزها وتحقيق التقدم العلمي. ويرى كلٍ من (العصيمي، والحميدي، 2022، 26) أن النهوض الأكاديمي: بأنه قدرة التلميذ على التعامل الفعّال مع التحديات اليومية البسيطة من خلال تبني أسلوب إيجابي يعزز ثقته بنفسه، يساعده على التخطيط المستقل، ويحفزه على الالتزام لتحقيق أهدافه. كما أشار (حكمي، 2025، 205) أن النهوض الأكاديمي: هو قدرة التلميذ على التكيف مع البيئة الدراسية، ومواجهة التحديات اليومية والعقبات الأكاديمية بسلوك إيجابي ومرونة تعينه على الاستمرار والتقدم. بينما يشير كلٍ من (مصاروة، والعتوم، 2023، 33) أن النهوض الأكاديمي: هو قدرة التلميذ على مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية التي تعترضه يوميًا في حياته الأكاديمية، والتغلب عليها بإيجابية ونجاح. وتشمل هذه التحديات انخفاض مستوى الأداء، والقلق المرتبط بالامتحانات، وضغوط الالتزام بمواعيد تسليم المهام، والتنافس مع الآخرين، وصعوبة بعض المهام الدراسية.

ويستنتج الباحثان أن النهوض الأكاديمي هو انخراط التلميذ الفعّال في الأنشطة التعليمية والتفاعل الإيجابي داخل البيئة الدراسية، بما يعزز دافعيته وانتماءه، ويُمكّنه من مواجهة التحديات بثقة وتخطيط مستقل ومثابرة، مرتكزاً على فاعليته الذاتية لتحقيق التقدم الأكاديمي.

فوائد النهوض الأكاديمي:

- يُعد مستوى النهوض الأكاديمي مؤشراً مهماً يمكن للأساتذة من خلاله توقع مستوى التحصيل الأكاديمي لطلبتهم.
- يساهم النهوض الأكاديمي في مساعدة التلاميذ ذوي الشخصيات القلقة على التكيف مع التحديات، ومواجهتها بطريقة إيجابية، كما يعزز التفاؤل والعمل المنتج ويسهل عليهم بلوغ النجاح المطلوب.
- يلعب النهوض الأكاديمي دوراً محورياً في تفسير مفاهيم تربوية وسلوكية أخرى، مثل: التحصيل الأكاديمي، الاندماج، والقدرة على التحمل عند التعرض للصعوبات.
- يساعد النهوض الأكاديمي التلاميذ على التعامل بفعالية ونجاح مع الانتكاسات الأكاديمية والضغوط النفسية، مما يسهم في تعزيز صمودهم واستقرارهم النفسي(Al Yun, & Hoorie, 2018, 66).

ويستنتج الباحثان أن النهوض الأكاديمي يمثل ركيزة مهمة في التعليم، إذ يساهم في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، ويدعم التلاميذ في مواجهة القلق والتحديات، كما يساعد في تفسير مفاهيم تربوية وسلوكية متعددة، ويعزز القدرة على تجاوز الانتكاسات وتحقيق الاستقرار النفسي والنجاح المستدام.

خصائص النهوض الأكاديمي:

- يهتم النهوض الأكاديمي بعدد واسع من التلاميذ، مقارنة بمفاهيم أخرى مثل الصمود الأكاديمي، مما يجعله أكثر شمولاً وتأثيراً في البيئة التعليمية.
- يسهم في معالجة المشكلات التي تُعيق التلاميذ عن تحقيق النجاح، مثل ضعف الأداء، وفقدان الدافعية، وصعوبة الاستمرار في التقدم الدراسي.
- يُعدّ النهوض الأكاديمي بناءً مستقلاً يفعّل قدرات التلميذ على مواجهة التحديات اليومية داخل الحياة الدراسية، ويعزز قدرتهم على التكيف والنجاح.
- يساعد في التخفيف من الشعور بالإجهاد الأكاديمي، ويتقاطع مع مفهوم المواجهة الذي يركّز على التعامل الإيجابي مع المشكلات بطريقة مرنة وبسيطة (محمد وآخرون، 2024، 56).

ويرى الباحثون أن النهوض الأكاديمي يُعد مفهوماً تربوياً شاملاً يسهم في تمكين التلاميذ من مواجهة التحديات الدراسية اليومية بمرونة وفاعلية، ويُساعد في تجاوز العقبات النفسية والتعليمية عبر تحفيز قدراتهم الذاتية، مما يجعله أحد الأسس المهمة في دعم الاستقرار الأكاديمي وتعزيز التقدم التعليمي.

ثانياً: الدافعية للتعلم:

مفهوم الدافعية للتعلم: نظراً لأهميتها البالغة في ميدان التعليم، اجتذبت الدافعية للتعلم اهتمام العديد من الباحثين والعلماء الذين سعوا لدراسة هذا المفهوم وتفسيره. وقد تنوعت تعريفاتهم واختلفت تبعاً لتوجهاتهم الفكرية ومناهجهم البحثية، ومن بين هؤلاء الباحثين نذكر ما يلي؛ عرفها (عبد الوهاب، 2014، 10) للدافعية للتعلم: هي حالة من الاستعداد الدائم لدى التلميذ، تعكسها المثابرة والجدية في تلقي المعرفة والدروس، نابعة من إدراكه لقيمة وفائدة التعلم، وسعيه لتحقيق النجاح وتجنب الفشل. كما ترتبط هذه الدافعية بتحمل المتعلم لمسؤوليته وثقته بكفاءته الذاتية في الوصول إلى أهدافه. بينما أشار (زايد، 2021، 473) أن الدافعية للتعلم هي استجابة موجّهة للموقف التعليمي، تنبع من طاقة داخلية لدى التلميذ، وتدفعه للانتباه، واكتساب المعرفة وإنتاجها. هذه الدافعية تؤثر إيجابياً على تعزيز الرغبة في التعلم، وتنمية الكفاءة الذاتية، وتحقيق الرضا عن العملية التعليمية، وصولًا إلى أفضل نتائج تعليمية ممكنة. في حين عرفها كلٍ من (هالة، وحياة، 2022، 7) للدافعية التعلم: هي الرغبة الداخلية لدى التلميذ في اكتساب المعرفة، مدفوعة بطموحه لتحقيق أهدافه، وتطلعه إلى تحسين مستواه العلمي والارتقاء بذاته. بينما أشار (قدوري، ونورالدين، 2023، 404) أن الدافعية للتعلم هي القوة الداخلية التي تدفع الفرد إلى الانخراط في الأنشطة التعليمية، وتحثّه على الاستمرار والمثابرة فيها، بهدف الوصول إلى تعلم فعّال يساعده في تحقيق أهدافه الشخصية والأكاديمية.

ويستنتج الباحثان أن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية مستمرة من الاستعداد والرغبة، تنبع من إدراك التلميذ لقيمة التعلم وأهميته، وتدفعه إلى الانخراط النشط في الأنشطة التعليمية، والمثابرة لتحقيق أهدافه الأكاديمية والشخصية.

مصادر الدافعية للتعلم:

تنقسم مصادر الدافعية للتعلم إلى نوعين رئيسيين: داخلية وخارجية، ويُستمد منها الحافز الذي يدفع الفرد نحو التعلم. وتتمثل هذه المصادر في سبعة أنواع رئيسية:

1. المصادر السلوكية الخارجية: تعتمد على أساليب الإشراط، حيث يُكتسب الدافع من خلال تعزيز أو تجنب سلوكيات معينة، مثل المكافأة أو العقاب.
2. المصادر الاجتماعي: تنبع من التفاعل الاجتماعي، وتشمل تأثير الآخرين، مثل الأصدقاء والمعلمين، في تشكيل دافعية الفرد نحو التعلم.
3. المصادر المعرفية: ترتبط بعمليات عقلية مثل الانتباه، الإدراك، التفكير، وحل المشكلات، وهي تحفّز الفرد عندما يواجه تحديات معرفية.
4. المصادر البيولوجية: تتعلق بالحاجات الفسيولوجية مثل الجوع، العطش، والحواس، إضافة إلى حالات الاستثارة الجسدية التي تؤثر على الرغبة في التعلم.
5. المصادر الانفعالية: تنبع من المشاعر مثل الفرح، الحزن، القلق، والثقة بالنفس، وتؤثر بشكل مباشر على استعداد الفرد للتعلم.
6. المصادر الروحية: ترتبط بعلاقة الفرد بالخالق، وتأملاته في الكون، وفهمه لذاته ودوره في الحياة، مما يمنحه دافعًا عميقًا للتعلم.
7. المصادر التوقعية: تعتمد على طموحات التلميذ وأحلامه، وقدرته على تجاوز العقبات، مما يدفعه للسعي نحو تحقيق أهدافه التعليمية (العتوم، وآخرون، 2014، 194).

ويستنتج الباحثان أن الدافعية للتعلم هي مفتاح النجاح التعليمي، وتنبع من مصادر داخلية وخارجية متنوعة، مثل السلوك، المجتمع، المعرفة، البيولوجيا، الانفعالات، الروح، والطموح. فهم هذه المصادر يعزز من فعالية البيئة التعليمية ويحفّز المتعلم نحو تحقيق أهدافه.

التطبيقات التربوية لدافعية التعلم:

تُعد دافعية التعلم من العوامل الأساسية في نجاح العملية التعليمية، ويمكن تعزيزها من خلال مجموعة من الأساليب التربوية، أبرزها:

- تحفيز اهتمام التلاميذ وتوجيهه يُستحسن أن يبدأ المعلم النشاط التعليمي بقصة مشوقة أو حادثة مثيرة، بهدف جذب انتباه الطلاب وتنمية فضولهم وحبهم للاستطلاع.
- تنمية الحاجة إلى الإنجاز والنجاح من خلال توفير فرص للتلاميذ لتحقيق أهداف ملموسة، يشعرون بالرضا ويزداد دافعهم للتعلم.
- تمكين التلاميذ من تحديد أهدافهم الشخصية تشجيع التلاميذ على صياغة أهدافهم التعليمية والسعي لتحقيقها يعزز من شعورهم بالمسؤولية ويقوي دافعهم الذاتي.

- استخدام أساليب تعزيز متنوعة كالمكافآت المادية، وتقدير الأداء من خلال العلامات المدرسية، والمشاركة في أنشطة ترفيهية، مما يساهم في رفع مستوى التحفيز لديهم.
- تهيئة بيئة تعليمية خالية من القلق خلق مناخ آمن ومريح يساعد التلاميذ على التركيز والانخراط في التعلم دون ضغوط نفسية.
- إشباع الحاجات النفسية الأساسية مثل الشعور بالأمان والانتماء، واحترام الذات، وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية، مما يُمكّن التلاميذ من التفرغ لحاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات.
- استخدام الدافعية الخارجية لتغذية الدافعية الذاتية يمكن توظيف الحوافز الخارجية كوسيلة مؤقتة لتشجيع التلاميذ، إلى أن تتكون لديهم دافعية داخلية مستقلة ومستدامة نحو التعلم (الفلفلي،2013 ، 138).

ويرى الباحثان أن تعزيز دافعية التعلم لدى التلاميذ يتطلب بيئة تعليمية محفزة وآمنة، وأساليب تربوية متنوعة تركز على إثارة الاهتمام، وتلبية الحاجات النفسية، وتقديم الدعم والتشجيع. وعندما يُمكّن التلميذ من تحديد أهدافه ويُحفّز داخلياً وخارجياً، يصبح أكثر قدرة على التفاعل والنجاح في العملية التعليمية.

إجراءات البحث والدراسة الميدانية:

اولاً: منهج البحث: اعتمد الباحثون في البحث الحالي على المنهج الوصفي الارتباطي، إذ يُعد هذا المنهج الأنسب لطبيعة مشكلة البحث وأهدافه. وذلك بهدف دراسة العلاقة بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم، والتعرّف على المستوى في كل منهما. ويعرف المنهج الوصفي هو أحد الأساليب العلمية التي تستخدم لدراسة الظواهر كما هي في الواقع، من خلال جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالموضوع، ثم تحليليها ومقارنتها وتفسيرها بطريقة موضوعية (الراشد، 2021، 61).

أما المنهج الارتباطي فيعرف بأنه: المنهج الوصفي الارتباطي (منهج الدراسات الارتباطية) أحد أنواع المناهج الوصفية، ويُستخدم في قياس العلاقة بين متغيرين (متغير مستقل، ومتغير تابع)، وهل هذه العلاقة مُوجبة أم سالبة، وَمِنْ ثَمَّ التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة رقمية، وتعتبر العلاقات الارتباطية بمثابة خطوة أولية تنحى بالباحث نحو دراسة أكثر شمولًا، وَمِنْ ثَمَّ الارتقاء في خطوات تالية نحو دراسة سببية أو تجريبية تُعد أكثر قُدرة على الوصول لنتائج أكثر منطقية،

ويُستخدم في قياس الترابط بين المتغيرات كثير من معاملات الارتباط (بيرسون، سبيرمان، كندل، وتتراوح النسبة بين −1: 1) (ناجي،2023).

ثانياً: عينة البحث: تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية بمدينة دير الزور لعام (2025/2024)، والبالغ عددهم (4652) تلميذاً وتلميذة، وفقاً لبيانات (مديرية التربية بدير الزور للعام 2025)، فقد تم اختيار العينة الاستطلاعية من (40) تلميذاً وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس مدينة دير الزور خلال العام الدراسي (2024−2025)، وذلك بهدف التمهيد لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. أما العينة النهائية للدراسة، فقد ضمّت (165) تلميذاً وتلميذة، بواقع (72) تلميذاً و(93) تلميذة وتم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية من خلال سحب الأسماء من قوائم التلاميذ داخل كل فصل دراسي، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام (2024−2025) م.

كما يُبرر الباحثان اعتماد العينة العشوائية البسيطة في هذا البحث لتمتعها بقدرة عالية على تمثيل المجتمع الأصلي – تلاميذ الصف السادس بمدينة دير الزور – نظراً لتجانس البيئة التعليمية والاجتماعية في المدينة، مما يضمن توزيعاً متساوياً للخصائص ويقلل من تحيز العينة. كما أن هذه الطريقة أكثر ملاءمة للإمكانيات المتاحة للبحث وتخدم هدفه الرئيسي في قياس العلاقات النفسية والتربوية بدقة، دون الحاجة إلى التعقيدات اللوجستية للعينة العنقودية التي تبرر وجود تباين جغرافي أو مؤسسي كبير غير موجود في هذا السياق.

ثالثاً: أدوات البحث:

1. مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد الباحثين: بالاعتماد على الأدبيات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، تبنى الباحثان مقياس (أبو وردة، 2025)، و(كتانة، 2023)، وقد تم إجراء التعديلات ليتماشى مع الخصائص العمرية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسية في البيئة السورية، تم الاعتماد على أربعة أبعاد رئيسة للنهوض الأكاديمي، حيث تضمن المقياس بصورته النهائية (20) عبارة موزعة كما يلي: (5) عبارات لقياس المشاركة الأكاديمية، و(5) عبارات لقياس التخطيط والتنظيم المستقل، و(5) عبارات لقياس المثابرة، و(5) عبارات لقياس الفاعلية الذاتية، وقد تم بناء هذه العبارات في ضوء مقياس خماسي الاستجابة، مع تقديم تعريف واضح من قبل الباحثين للأبعاد الأربعة المذكورة على النحو الآتي:

1. المشاركة الأكاديمية: هي انخراط التلميذ الفعّال في الأنشطة التعليمية داخل البيئة الدراسية، من خلال التفاعل مع المحتوى الدراسي، والمشاركة في المناقشات الصفّية،

وأداء المهام والواجبات، والانخراط في العلاقات الإيجابية مع المعلمين والزملاء. أرقام البنود في المقياس: (1 – 5 – 9 – 13 – 17).

2. التخطيط والتنظيم المستقل: هو قدرة التلميذ على إدارة مهامه الدراسية وتنظيم وقته وأهدافه بأسلوب ذاتي، دون الاعتماد على الآخرين. أرقام البنود في المقياس: (2 – 6 – 10 – 14 – 18).
3. المثابرة: هي قدرة التلميذ على الاستمرار في أداء المهام الدراسية وتحقيق أهدافه التعليمية رغم ما يواجهه من صعوبات، وعوائق، وضغوط نفسية أو أكاديمية. أرقام البنود في المقياس: (3 – 7 – 11 – 15 – 19).
4. الفاعلية الذاتية: هي إدراك التلميذ لقدرته على إنجاز المهام الدراسية بكفاءة وتحقيق الأهداف التعليمية، وتقوم على ثقته بمهاراته الشخصية وقدرته على التعلّم والتغلب على الصعوبات. أرقام البنود في المقياس: (4 – 8 – 12 – 16 – 20).

2. مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثين: بالاعتماد على الأدبيات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، تبنى الباحثان مقياس (الراجحي، وآخرون، 2024)، وقد تم إجراء التعديلات ليتماشى مع الخصائص العمرية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسية في البيئة السورية، تم الاعتماد على أربعة أبعاد رئيسة للدافعية للتعلم، حيث تضمن المقياس بصورته النهائية (20) عبارة موزعة كما يلي: (5) عبارات لقياس الكفاءة الذاتية، و(5) عبارات لقياس الانتباه، و(5) عبارات لقياس تحديد الأهداف، و(5) عبارات لقياس حب الاستطلاع، وقد تم بناء هذه العبارات في ضوء مقياس خماسي الاستجابة، مع تقديم تعريف واضح من قبل الباحثين للأبعاد الأربعة المذكورة على النحو الآتي:

1. الكفاءة الذاتية: هي ثقة التلميذ في قدرته على أداء المهام وتحقيق الأهداف، من خلال إدراكه لقدراته والتحكم في مشاعره وسلوكياته أثناء مواجهة التحديات. أرقام البنود في المقياس: (1 – 5 – 9 – 13 – 17).
2. الانتباه: هو قدرة عقلية تمكّن الشخص من توجيه تركيزه نحو أمر معين، سواء كان فكرة أو مهمة، مع تجاهل كل ما يمكن أن يشتت انتباهه، بهدف الفهم أو التعلم أو اتخاذ قرار مناسب في المواقف المختلفة. أرقام البنود في المقياس: (2 – 6 – 10 – 14 – 18).
3. تحديد الأهداف: هو عملية عقلية وتنظيمية تهدف إلى اختيار هدف واضح ومحدد، ضمن خطة زمنية واقعية، لتوجيه الجهود وتحقيق نتائج قابلة للقياس والتطوير، ويُعد من

المهارات الأساسية للنجاح في مختلف مجالات الحياة. أرقام البنود في المقياس: (3 – 7 – 11 – 15 – 19).

4. حب الاستطلاع: هو ميل فطري يدفع التلميذ لاستكشاف ما حوله وطرح الأسئلة، مما يساعده على الفهم العميق ويطوّر قدراته في التفكير والتحليل. أرقام البنود في المقياس: (4 – 8 – 12 – 16 – 20).

أما طريقة تصحيح مقياسي (النهوض الأكاديمي – والدافعية للتعلم)، لكل عبارة من عبارات المقياس خمس بدائل للإجابة، يختار التلميذ المبحوث واحدة منها، وتوزّع الدرجات في البدائل على النّحو الآتي: موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق بشدة (1)، وبالتالي إن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ إن أجاب عن عبارات مقياسي (النهوض الأكاديمي – والدافعية للتعلم) جميعها، هي (20×5=100) درجة، وتشير إلى درجة تقدير مرتفعة جداً لمستوى النهوض الأكاديمي، ومستوى الدافعية للتعلم؛ في حين أن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ أن أجاب عن عبارات مقياسي (النهوض الأكاديمي – والدافعية للتعلم) جميعها هي (20×1=20) درجة، وهي تشير إلى درجة تقدير منخفضة جداً لمستوى النهوض الأكاديمي، ومستوى الدافعية للتعلم.

وللحكم على مستوى النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم (الدرجة الكلية) لدى تلاميذ عينة البحث، قامت الباحثان بتقسيم المقياس غلى ثلاث مستويات في حين بلغت اقل درجة 20 وأعلى درجة 100

- المدى = الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة / عدد مستويات المقياس.
- المدى = 100–20= 80/ 3 = 26

وبالتالي يكون الحكم على مستوى النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى عينة البحث وفق المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (1) يبين الحكم على مستوى النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى عينة البحث وفق المتوسطات الحسابية:

منخفض	متوسط	مرتفع
20 – 46	47– 73	74– 100

الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي:

أولاً: الصدق: للتّحقّق من صدق المقياس تمّ اتّباع الطّرائق الآتية:

1. صدق المحكّمين: قام الباحثون بعرض مقياس النهوض الأكاديمي على خمسة محكّمين مختصيّن في المجال النّفسي والتّربويّ، وللتّأكّد من سلامة صياغتها اللّغويّة ووضوح عباراتها ومناسبتها للعيّنة المدروسة تمّ تعديل بعض فقرات المقياس وتمَّ اتفاق المحكّمين على ملائمة فقرات المقياس لموضوع النهوض الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصّف السادس، والذي يعتبر مؤشراً لصدق المحكّمين، والجدول الآتي يوضح تعديلات المحكمين.

الجدول رقم (2) يوضح بعض تعديلات المحكمين لبنود مقياس النهوض الأكاديمي

مقياس النهوض الأكاديمي قبل التعديل	مقياس النهوض الأكاديمي بعد التعديل
أحرص دائماً على إنجاز واجباتي الدراسية في الوقت المحدد دون أي تأخير	أُكمل واجباتي الدراسية في الوقت المحدد دون تأخير.
أمتلك القدرة على تجاوز التحديات وحل أعقد المسائل عندما أركز	أستطيع حل المسائل الصعبة عندما أركز.
أتعامل مع التحديات الدراسية بروح من المثابرة والحماس.	أواجه المشاكل الدراسية بصبر وحماس.
أشارك في النقاشات الصفية بثقة لأنني أمتلك رؤى وأفكاراً قيمة	أُشارك في الصف لأنني أملك أفكارًا جيدة.

2. صدق الاتّساق الدّاخليّ لمقياس النهوض الأكاديمي: قام الباحثون بالتّحقّق من صدق المقياس بطريقة الاتّساق الدّاخليّ من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعيّة مؤلفة من (40) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس، ومن ثمّ استخراج معاملات الارتباط، بيرسون بين درجات الأفراد في كلّ عبارة، ودرجاتهم في البعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية لتلك العبارة فكانت النّتائج على الشّكل التّالي:

الجدول رقم (3) يبين معاملات ارتباط الفقرة بالبعد وبالدرجة الكلية لمقياس النهوض الأكاديمي

المشاركة الأكاديمية			التخطيط والتنظيم المستقل		
م	البعد	الدرجة الكلية	م	البعد	الدرجة الكلية
1	0.721**	0.689**	2	0.811**	0.743**
5	0.756**	0.713**	6	0.782**	0.738**
9	0.698**	0.659**	10	0.800**	0.743**
13	0.719**	0.678**	14	0.791**	0.726**
17	0.746**	0.709**	18	0.774**	0.714**
المثابرة			**الفاعلية الذاتية**		
م	البعد	الدرجة الكلية	م	البعد	الدرجة الكلية
3	0.851**	0.783**	4	0.765*	0.721**
7	0.834**	0.765**	8	0.745**	0.700**
11	0.841**	0.777**	12	0.772**	0.736**
15	0.821**	0.756**	16	0.754**	0.713**
19	0.861**	0.791**	20	0.736**	0.699**

يتضح من الجدول السابق أنّ ارتباط كلّ مفردة ببعدها، وبالدرجة الكلّيّة للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وعند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي الفقرات جميعها ملائمة ومحققة لشرط الاتساق الداخليّ، ويعتبر ذلك مؤشراً جيداً لصدق المقياس.

الجدول رقم (4) يوضّح معاملات ارتباط أبعاد النهوض الأكاديمي مع الدّرجة الكّليّة

م	البعد	الدرجة الكلية
1	المشاركة الأكاديمية	0.759**
2	التخطيط والتنظيم المستقل	0.693**
3	المثابرة	0.726**
4	الفاعلية الذاتية	0.700**

يتضح من الجدول السّابق أنَّ كل معاملات اتّساق بيرسون دالّة إحصائيّاً بين البعد والدرجة الكليّة للمقياس، ممّا يدل على أنَّ جميع فقرات المقياس متسقة داخليّاً مع المحور الذي تنتمي إليه، ويعتبر ذلك مؤشراً جيداً لصدق المقياس.

3. صدق المقارنة الطرفية لمقياس النهوض الأكاديمي: استخرج الباحثون القوة التميزية بأسلوب المجموعتين المتطرّفتين لفقرات المقياس، وذلك باستخراج الدرجة الكلّيّة لكل تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس، ومن ثمّ تمّ ترتيب الدرجات تنازليّاً من أعلى درجة الى أدنى درجة وتمّ اعتماد نسبة (27٪) من استمارات المجموعة العليا ونسبة (27٪) من استمارات المجموعة الدنيا، والهدف من ذلك تحديد المجموعتين المتطرّفتين اللتين تتصفان بأكبر حجم وأقصى تباين ممكن، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (5) يبين اختبار صدق المقارنة الطرفية لمقياس النهوض الأكاديمي للأبعاد والدرجة الكلية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig	القرار
المشاركة الأكاديمية	العليا	18.32	2.15	8.45	0.000	ذو دلالة
	الدنيا	12.67	2.89			
التخطيط والتنظيم المستقل	العليا	19.56	1.98	9.23	0.000	ذو دلالة
	الدنيا	13.45	2.34			
المثابرة	العليا	20.12	1.76	10.12	0.000	ذو دلالة
	الدنيا	13.89	2.56			
الفاعلية الذاتية	العليا	20.45	1.89	9.87	0.000	ذو دلالة
	الدنيا	12.17	2.78			

الدرجة الكلية	العليا	78.45	5.23	12.67	0.000	ذو دلالة
	الدنيا	52.18	6.45			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجات العليا في مقياس النهوض الأكاديمي بلغ (78.45) بانحراف معياري قدره (5.23) وهو أعلى من متوسط الحسابي للدرجات الدنيا الذي بلغ (52.18) بانحراف معياري (6.45). كما أن نتيجة اختبار (T) بلغت (12.67) بقيمة احتمالية تساوي (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات العليا والدنيا، لصالح الدرجات العليا.

ثانياً: الثّبات: للتّأكّد من تميّز المقياس من خاصية الثّبات قام الباحثون بحساب معاملات الثّبات للنهوض الأكاديمي وفق طريقتي ألفا كرو نباخ وطريقة التّجزئة النصفية باستعانة ببرنامج Spss كما هو موضح في الجدول التالي:

والجدول رقم (6) يوضّح معاملات ثبات المقياس وأبعاده للنهوض الأكاديمي والدرجة الكلية

م	البعد	ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفيّة
1	المشاركة الأكاديمية	0.789	0.756
2	التخطيط والتنظيم المستقل	0.823	0.803
3	المثابرة	0.852	0.833
4	الفاعلية الذاتية	0.791	0.762
	الدرجة الكلية	**0.880**	**0.861**

من الجدول السابق، يتبين أنَّ الدرجة الكلية لمعامل ألفا كرونباخ بلغت (0.880)، في حين كانت معاملات التّجزئة النصفيّة (0.861) لمقياس النهوض الأكاديمي. وهذه الأرقام تشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم:

أولاً: الصدق: للتّحقّق من صدق المقياس تمّ اتّباع الطّرائق الآتية:

1ـ صدق المحكّمين: قام الباحثون بعرض مقياس الدافعية للتعلم على خمسة محكّمين مختصيّن في المجال النّفسي والتّربويّ، وللتّأكّد من سلامة صياغتها اللّغويّة ووضوح عباراتها ومناسبتها للعيّنة المدروسة تمّ تعديل بعض فقرات المقياس وتمَّ اتفاق المحكّمين على ملائمة فقرات المقياس لموضوع

النهوض الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصّف السادس، والذي يعتبر مؤشراً لصدق المحكّمين، والجدول الآتي يوضح تعديلات المحكمين.

الجدول رقم (7) يوضح بعض تعديلات المحكمين لبنود مقياس الدافعية للتعلم

مقياس الدافعية للتعلم قبل التعديل	مقياس الدافعية للتعلم بعد التعديل
أحافظ على هدوئي واتزاني، حتى في لحظات الخطأ.	أظل هادئًا حتى لو أخطأت في الإجابة.
أحرص على إنجاز الواجبات الدراسية بدقة وانضباط	أتمكن من إتمام الواجب بتركيز وانضباط.
يغمرني شعور جميل بالفرح والحماس كلما اقتربت خطوة نحو هدفي	أشعر بالفرح عندما أحقق جزءًا من هدفي.
أواجه التمارين الصعبة بعزيمة لا تلين.	لا أستسلم إذا واجهت مشكلة في حل تمرين.
أتابع النقاشات الصفية بانتباه شديد، وأشارك فيها بثقة.	أُركز باهتمام وأُشارك في النقاشات الصفية.

2. صدق الاتّساق الدّاخليّ لمقياس الدافعية للتعلم: قام الباحثون بالتّحقّق من صدق المقياس بطريقة الاتّساق الدّاخليّ من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعيّة مؤلفة من (40) تلميذ وتلميذة من الصف السادس، ومن ثمّ استخراج معاملات الارتباط، بيرسون بين درجات الأفراد في كلّ عبارة، ودرجاتهم في البعد الذي تنتمي إليه وبالدرجة الكلية لتلك العبارة فكانت النّتائج على الشّكل التّالي:

الجدول رقم (8) يبين معاملات ارتباط الفقرة بالبعد وبالدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم

الكفاءة الذاتية			الانتباه		
م	البعد	الدرجة الكلية	م	البعد	الدرجة الكلية
1	0.785**	0.723**	2	0.823**	0.753**
5	0.763**	0.700**	6	0.800**	0.766**
9	0.776**	0.715**	10	0.813**	0.763**
13	0.795**	0.736**	14	0.835**	0.777**

17	0.758**	0.698**	18	0.793**	0.738**
تحديد الأهداف			حب الاستطلاع		
م	البعد	الدرجة الكلية	م	البعد	الدرجة الكلية
3	0.712**	0.673**	4	0.683*	0.644**
7	0.733**	0.689**	8	0.703**	0.659**
11	0.706**	0.669**	12	0.679**	0.632**
15	0.729**	0.678**	16	0.696**	0.657**
19	0.742**	0.699**	20	0.713**	0.666**

يتضح من الجدول السابق أنّ ارتباط كلّ مفردة ببعدها، وبالدرجة الكلّيّة للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وعند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي الفقرات جميعها ملائمة ومحققة لشرط الاتساق الداخليّ، ويعتبر ذلك مؤشراً جيداً لصدق المقياس.

الجدول رقم (9) يوضّح معاملات ارتباط أبعاد الدافعية للتعلم مع الدّرجة الكّليّة

م	البعد	الدرجة الكلية
1	الكفاءة الذاتية	0.659**
2	الانتباه	0.701**
3	تحديد الأهداف	0.608**
4	حب الاستطلاع	0.590**

يتضح من الجدول السّابق أنَّ كل معاملات اتّساق بيرسون دالّة إحصائيّاً بين البعد والدرجة الكليّة للمقياس، ممّا يدل على أنَّ جميع فقرات المقياس متسقة داخليّاً مع المحور الذي تنتمي إليه، ويعتبر ذلك مؤشراً جيداً لصدق المقياس.

3. صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم: استخرج الباحثون القوة التميزية بأسلوب المجموعتين المتطرّفتين لفقرات المقياس، وذلك باستخراج الدرجة الكلّيّة لكل تلميذ وتلميذة، ومن ثمّ تمّ ترتيب الدرجات تنازليّاً من أعلى درجة الى أدنى درجة وتمّ اعتماد نسبة (27٪) من استمارات المجموعة العليا ونسبة (27٪) من استمارات المجموعة الدنيا، والهدف من ذلك تحديد المجموعتين المتطرّفتين اللتين تتصفان بأكبر حجم وأقصى تباين ممكن، والنتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (10) يبين اختبار صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافعية للتعلم للأبعاد والدرجة الكلية

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	Sig	القرار
الكفاءة الذاتية	العليا	21.23	1.67	8.89	0.000	ذو دلالة
	الدنيا	14.56	2.34			
الانتباه	العليا	20.45	1.89	9.12	0.000	ذو دلالة
	الدنيا	13.78	2.45			
تحديد الأهداف	العليا	20.67	1.78	10.34	0.000	ذو دلالة
	الدنيا	12.89	2.67			
حب الاستطلاع	العليا	19.99	1.95	8.67	0.000	ذو دلالة
	الدنيا	13.00	2.56			
الدرجة الكلية	**العليا**	**82.34**	**4.56**	**13.45**	**0.000**	**ذو دلالة**
	الدنيا	**54.23**	**5.89**			

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للدرجات العليا في مقياس الدافعية للتعلم بلغ (82.34) بانحراف معياري قدره (4.56) وهو أعلى من متوسط الحسابي للدرجات الدنيا الذي بلغ (54.23) بانحراف معياري (5.89). كما أن نتيجة اختبار (T) بلغت (13.45) بقيمة احتمالية تساوي (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات العليا والدنيا، لصالح الدرجات العليا.

ثانياً: الثّبات: للتّأكّد من تميّز المقياس من خاصية الثّبات قام الباحثون بحساب معاملات الثّبات لمقياس الدافعية للتعلم وفق طريقتي ألفا كرو نباخ وطريقة التّجزئة النصفية باستعانة ببرنامج Spss كما هو موضح في الجدول التالي:

والجدول رقم (11) يوضّح معاملات ثبات المقياس وأبعاده للدافعية للتعلم والدرجة الكلية

م	البعد	ألفا كرونباخ	التّجزئة النّصفيّة
1	الكفاءة الذاتية	0.814	0.783
2	الانتباه	0.841	0.824

3	تحديد الأهداف	0.776	0.746
4	حب الاستطلاع	0.800	0.776
	الدرجة الكلية	**0.893**	**0.872**

من الجدول السابق، يتبين أنَّ الدرجة الكلية لمعامل ألفا كرونباخ بلغت (0.893)، في حين كانت معاملات التّجزئة النصفيّة (0.872) لمقياس الدافعية للتعلم، وهذه الأرقام تشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

عرض لنتائج تساؤلات البحث وتفسيرها:

<u>أولاً: التساؤل الرئيس:</u> ما العلاقة بين النهوض الأكاديمي بالدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دير الزور؟

للإجابة عن هذا التساؤل استخدم الباحثون معامل الارتباط بيرسون لحساب قيمة معامل الارتباط بين متغيري النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم.

الجدول رقم (12) يوضح نتائج علاقة النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم

الأبعاد	الكفاءة الذاتية	الانتباه	تحديد الأهداف	حب الاستطلاع	الدافعية للتعلم
المشاركة الأكاديمية	0.455**	0.320*	0.284*	0.398**	0.416**
التخطيط والتنظيم المستقل	0.515**	0.377**	0.346*	0.435**	0.476**
المثابرة	0.389**	0.415**	0.293*	0.367**	0.407**
الفاعلية الذاتية	0.425**	0.357*	0.311*	0.400**	0.396**
النهوض الأكاديمي	0.489**	0.391**	0.332*	0.443**	0.453**

دال عند مستوى 0.01 دال عند مستوى 0.05***

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل ارتباط بيرسون لكل من النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم دال إحصائياً، مما يشير أن هناك علاقة إيجابية طردية قوية بين النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم.

ويفسر الباحثان النتيجة؛ وجود علاقة طردية موجبة بين الدافعية للتعلم والنهوض الأكاديمي، حيث يعزّز كل منهما بالآخر في حلقة تفاعلية إيجابية. فمن ناحية، يؤدي ارتفاع مستوى الدافعية إلى تحسين الأداء الأكاديمي من خلال تعزيز المشاركة الفعّالة في الأنشطة الدراسية، وتنظيم عملية التعلم، والمثابرة، والشعور بالفاعلية الذاتية. ومن ناحية أخرى، فإن تحسّن الأداء الأكاديمي ينعكس إيجاباً على الدافعية الداخلية للتلميذ، حيث يعزز شعوره بالكفاءة، ويزيد من تركيزه، ويحفّزه على تحديد أهداف تعليمية واضحة فضلاً عن تنمية حب الاستطلاع المعرفي لديه. وتؤيد هذه النتيجة ما أشارت إليه (شهاب، 2023) أن إدراك التلميذ لمسؤوليته عن تحقيق نجاحه التعليمي يزيد من انغماسه في المهام التعليمية، كما أن وعيه بأهمية الاستمرار في بذل الجهد يمده بطاقة دافعية إضافية تدفعه نحو التفاني في التعلم. كما أن الدافعية العالية للإتقان والتفوق ترفع من احتمالية دخوله في حالة التدفق، وهي الحالة المثلى التي يتم فيها الأداء الأكاديمي بكفاءة عالية وبشكل تلقائي. وتتوافق هذه النتيجة أيضاً مع ما ذكره (حسانين وعبد الواحد، 2020) حول العلاقة التبادلية بين المشاركة الأكاديمية (كأحد أبعاد النهوض الأكاديمي) والكفاءة الذاتية (كأحد أبعاد الدافعية)، حيث أكد أن هذه العوامل تشكّل موارد نفسية ديناميكية تتفاعل معاً لتعزيز الأداء الأكاديمي. فكلما زادت جهود التلميذ ومثابرته، تعززت قناعاته الإيجابية حول قدراته، مما ينعكس بدوره على تحسين أدائه وتطوير دوافعه الداخلية نحو التعلم المستمر.

<u>التساؤل الأول:</u> ما مستوى النهوض الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دير الزور؟

للإجابة عن هذا التَّساؤل قام الباحثون بحساب المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لإجابات التلاميذ للدرجة الكلية للمقياس، كما تمّ حساب النسبة المئوية.

الجدول رقم (13) يوضّح مستوى النهوض الأكاديمي لدى عينة البحث

م	البعد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويّة
1	المشاركة الأكاديمية	15.81	1.93	%63.24
2	التخطيط والتنظيم المستقل	15.79	2.15	%63.16
3	المثابرة	16.12	1.89	%64.48
4	الفاعلية الذاتية	16.03	2.09	%64.12
	الدرجة الكلية للمقياس	**63.75**	**7.68**	**%63.75**

ومن الجدول السّابق نلاحظ أنَّ مستوى النهوض الأكاديمي بالدرجة الكلية للمقياس لدى عينة البحث كان بمستوى **متوسط** بالنسبة المئوية (63.75%)، وتراوحت الأبعاد بين أعلى بعد وهو بعد المثابرة بوزن نسبي (64.48%)، إلى أدنى بعد وهو التخطيط والتنظيم المستقل بوزن نسبي (63.16%).

ويفسّر الباحثان النتيجة التي ظهرت أن مستوى للنهوض الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس يقع ضمن المستوى "المتوسط" وهذا يعكس حاجة ماسة لتعزيز العوامل النفسية والتحفيزية في هذه المرحلة العمرية الحاسمة. ويتفق مع ما وجدته دراسة (محمد، 2023) حيث أن أفراد العينة لا يزالون في طور نمو قدراتهم على التكيف مع الحياة وما بها من مستجدات ومواقف وعلاقات اجتماعية مغايرة، بينما لم تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة بحث (حسين، 2023) الذي أكّد وجود مستوى مرتفع في النهوض الأكاديمي حيث أنّ الطلبة يتمتعون بقدرة على معالجة المعلومات من خلال مهارات تفكير عالية، مما يسهم في تعزيز أدائهم أثناء تنفيذ المهمات التعليمية المختلفة، وتنمية قدراتهم على المستوى الأكاديمي وزيادة الشعور بمتعة التعلم والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة.

<u>التساؤل الثاني:</u> ما مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة دير الزور؟

للإجابة عن هذا التَّساؤل قام الباحثون بحساب المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ لإجابات التلاميذ للدرجة الكلية للمقياس، كما تمّ حساب النسبة المئوية.

الجدول رقم (14) يوضّح مستوى الدافعية للتعلم لدى عينة البحث

م	البعد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	النسبة المئويّة
1	**الكفاءة الذاتية**	15.19	4.50	%60.76
2	**الانتباه**	15.31	4.31	%61.24
3	**تحديد الأهداف**	14.86	4.59	%59.44
4	**حب الاستطلاع**	14.45	4.73	%57.80
	الدرجة الكلية للمقياس	**59.65**	**17.45**	**%59.81**

ومن الجدول السّابق نلاحظ أنَّ مستوى الدافعية للتعلم بالدرجة الكلية للمقياس لدى عينة البحث كان بمستوى **متوسط** بالنسبة المئوية (59.81%)، وتراوحت الأبعاد بين أعلى بعد وهو بعد الانتباه بوزن نسبي (61.24%)، إلى أدنى بعد وهو حب الاستطلاع بوزن نسبي (57.80%).

ويفسر الباحثان إلى أن المستوى المتوسط للدافعية لدى تلاميذ الصف السادس يعكس حاجة لتعزيز البيئة الصفية الداعمة والعلاقات الإيجابية مع المعلمين، مع التركيز على تنمية الدافعية الذاتية. ويتوافق مع بحث (شيماء، 2020) حول تلاميذ المرحلة الذي أكد وجود مستوى متوسط، وهذا حسب كل تلميذ وشخصيته، ميولاته، اهتماماته، حاجاته والقوة الداخلية لديه من منطلق المدرسة السلوكية تحدد الدافعية للأشياء والحوادث المعززة لتعلم الطلاب، بينما تختلف عن نتائج (حمدان، 2024) و(هالة وحياة، 2022) التي أظهرت مستويات مرتفعة، مما قد يعكس اختلاف المراحل العمرية. ويدعم هذا التفسير دراسة (Pedditzi &Spigno, 2012) التي أكدت على جدور العلاقة الإيجابية مع المعلمين، ودراسة (Beluce & Oliveira, 2025) التي ركزت على أهمية الدافعية الذاتية، مما يبرز الحاجة لبيئات تعلم داعمة تعزز المشاركة الفعّالة

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم مجموعة من التوصيات:

- توفير برامج تدريبية للمعلمين لتعريفهم بعمق مفهومي النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم وكيفية ملاحظة مستوياتهما لدى التلاميذ، وتزويدهم باستراتيجيات عملية لتعزيزهما في البيئة الصفية.
- تخصيص مواد لدعم الصحة النفسية والاجتماعية للتلاميذ، بما في ذلك توفر مرشدين نفسيين مؤهلين يمكنهم تقديم الدعم الفردي للتلاميذ الين يواجهون صعوبات في هذين الجانبين.
- إشراك أولياء الأمور وتنظيم ورشات عمل أو جلسات توعية لأولياء الأمور حول أهمية النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم وكيف يمكنهم دعم أبنائهم في المنزل.
- دمج مفاهيم النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم في المناهج من خلال قصص عن شخصيات ناجحة بفضل جهد والمثابرة، وأنشطة تتطلب حل مشكلات جماعية، وتمارين لعب الأدوار للتعبير عن المشاعر والآراء.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يقترح الباحثون:

1. دراسة النهوض الأكاديمي في ضوء المتغيرات الديموغرافية (السن، التخصص، المستوى التعليمي) على مرحل متباينة.
2. دراسة العلاقة بين النهوض الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى مثل: (التوافق الدراسي، التوجه المستقبلي، الاندماج الاجتماعي، الإنجاز الأكاديمي، اتخاذا القرار، الشغف).
3. دراسة العلاقة بين الدافعية للتعلم مع متغيرات أخرى مثل: (المثابرة، الحماس، التفكير الإيجابي، السعة العقلية، الوعي الذاتي، حب الاستطلاع العلمي).
4. تصميم برامج تدريبية وتعليمية لتعزيز النهوض الأكاديمي والدافعية للتعلم على مراحل متباينة.

المراجع العربية:

- أبو وردة، تهاني. (2025). الحيوية الذاتية وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة عجلون. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، المجلد (6)، العدد (47)، ص (638 – 665).
- توفيق، نجاة عدلي. واعر، أحمد عبد الله، ومنسي، محمود عبد الحليم، وزاهر، هند جلال محمد زاهر. (2022). الفروق بين الدافعية العقلية والنهوض الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع الإجتماعي (الذكور والإناث) لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. مجلة معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، المجلد (38)، العدد (5)، ص:(198-246).
- حسانين، السيد، وعبد الواحد، إبراهيم. (2020). نمذجة العلاقات السببية بين المشاركة الأكاديمية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية في جامعة الأزهر بالقاهرة، الجزء (3)، العدد (188)، ص (348-387).
- حسين، عدنان علي. (2023). التفكير الإيجابي وعلاقته بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة لارك للفلسفة واللغويات والعلوم الاجتماعية. المجلد (51)، ص:(548-596).
- حكمي، إبراهيم قاسم. (2025). تباين مستويات النهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة باختلاف مستويات اليقظة العقلية دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الإرشاد النفسي، المجلد (81)، العدد (1)، ص (196-232).
- حمدان، محمد مخلف. (2024). المرونة النفسية وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام في المدارس الحكومية بمدينة دير الزور. رسالة ماجستير، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة الفرات، سوريا، ص:(1-139).
- الراجحي، حسن، وسالم، محمود، وصبحي، مروة. (2024). فعالية برنامج ارشادي لتحسين الدافعية للتعلم لذوي صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، العدد (126)، ص (531 – 553).
- الراشد، لطيفة. (2021). الحديث الموضوعي المنهج والتأصيل والتمثيل. (ط 1)، دار طيبة الخضراء للنشر والتوزيع.

- زايد، غادة عبد الفتاح. (2021). برنامج قائم على استخدام نماذج ما بعد البنائية في مادة التاريخ لتنمية بعض المهارات العقلية والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس، المجلد (4)، العدد (45)، ص:(459–530).
- شهاب، رزان. (2023). الدافعية للتعلم وعلاقتها بحالة التدفق دراسة ميدانية على عينة من طلاب الثاني الثانوي العام في بعض المدارس الحكومية في مدينة دير الزور. مجلة جامعة الفرات–كلية التربية، العدد (59)، ص (1–21)
- شيماء، رفرافي. (2020). مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة المعرضين للتسرب المدرسي، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة.
- عبد الحميد، ايمان عبد الرؤوف. (2024). إثر برنامج قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين النهوض الأكاديمي وخفض التشوهات المعرفية لدى طلاب كلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد (25)، العدد (11)، ص:(192–255).
- عبد الوهاب، جهاد. (2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح. رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة وهران، الجزائر، ص:(1–259).
- العتوم، عدنان يوسف، وعلاونة، شفيق فلاح، والجراح، عبد الناصر ذياب، وأبو غزال، معاوية محمود. (2014). علم النفس التربوي النظرية والتطبيق. ط 5، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العصيمي، عبد الله سليمان، والحميدي، حسين عبد الله. (2022). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالعزم الأكاديمي والقدرة على التكيف ومنظور زمن المستقبل لطلاب الصف العاشر بالكويت. مجلة حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، 306 (43)، 1–112.
- العنزي، فرحان بن سالم. (2020). نمذجة العلاقة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة التربي بجامعة الأزهر، المجلد (2)، العدد (189)، ص (620–680).
- الفلفلي، هناء حسين. (2013). علم النفس التربوي. ط 1، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ص (1–240).

- قدوري، خليفة، ونورالدين، كبير. (2023). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مجلة الشامل للعلوم التربوي والاجتماعية، المجلد (5)، ص (400-411).
- كتانة، وليد أحمد، والدردير، عبد المنعم أحمد، وسليمان، سليمان أحمد. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي لدى طلاب التعليم الفني والصناعي. مجلة بني سويف-كلية التربية، المجلد (3)، ص (595-612).
- محمد، أشرف عبد الفتاح. (2023). النهوض الأكاديمي وعلاقته بالشفقة بالذات والرجاء كمتغير معدل لدى طلاب السنة الأولى الجامعية. مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس، المجلد (3)، العدد (47)، ص (137-228).
- محمد، سامح، وشاهين، جودة، والخصوصي، أيمن. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس النهوض الأكاديمي لدى عينة من طلاب المعلمين بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر. مجلة التربية، المجلد (5)، العدد (201)، ص (46-82).
- المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية. (2020). وثيقة المعايير الوطنية للمناهج التربوية السورية، سوريا.
- مصاروة، سميرة حسن، والعتوم، عدنان يوسف. (2023). نموذج سببي للعلاقة بين النهوض الأكاديمي وعوامل الشخصية الخمس الكبرى ومنظور زمن المستقبل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (14)، العدد (41)، ص (29-45).
- مليك، سامية، وحميداني، لزهاري. (2020). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمة الخضر-الوادي، ص (1-48).
- المواكب. (2024). ما هي الدافعية نحو التعلم وما أهميتها. تم الاسترجاع من https://www.almawkib.net
- مؤتمر التطوير التربوي وتوصياته: الذي انعقد في دمشق في 30 أيلول عام 2019م بالتنسيق بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية.
- موضوع. (2023). أهمية الدافعية في التعلم. تم الاسترجاع من tps://mawdoo3.comht

- ميره، أمل كاظم، جاسم، لينا محمد. (2024). النهوض الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوي والنفسية–جامعة بغداد، المجلد (21)، العدد (80)، ص (367–487).
- ناجي. عبدالفتاح: مفهوم المنهج الوصفي الارتباطي.أكاديمية الاوفاق للبحث العلمي والتطوير (بتصرف)17أغسطس. مصر
- هالة، بشكيط، وحياة، غيغوب. (2022). أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي–جيجل، ص:(1–94).
- يماني، إبراهيم عبد الجليل. (2024). رأس المال النفسي والنهوض الأكاديمي لدى طلاب الجامعة: دراسة ارتباطية ومقارنة. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (22)، العدد (2)، ص: (165–198).

المراجع الأجنبية:

- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2016). Academic buoyancy, student's achievement, and the linking role of control: Across-lagged analysis of high school students. British Journal of Educational Psychology, 85(1), 113-130.
- Hoorie, H.)2018(. Academic Buoyancy: Exploring -lYun, S., & A Learners' Everyday Resilience in the Language Classroom. .Studies in Second Language Acquistion, 126.
- Pedditzi, Maria Luisa, & Spigno, Manuela. (2012). Motivation to learn: a research on university students. Procedia Social and Behavioral Sciences, 69(69),1198-1207.

- Beluce, Andrea Carvalho,& Oliveira, Luciane de. (2015). Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments. Paidéia, 25(60), 105-113.
- Atoni, Rose, & Joyce, Mukara, & Munyua, Jennifer. (2021). Relationship Between Teachers' Academic Advancement and Work Performance in Public Primary Schools in Mumias West Sub-County, Kenya. International Journal of Scientific and Research Publications, V (7), L (11), P (517-521).

الملحق رقم (12) يبين مقياس النهوض لأكاديمي بصورته النهائية

م	البند	أوفق بشدة	أوافق	لا رأي لي	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أُشارك في النقاش داخل الصف عندما يطرح المعلّم الأسئلة.					
2	أرتب واجباتي المدرسية حسب الأولوية.					
3	أُكمل واجباتي حتى لو كانت صعبة أو طويلة.					
4	أعتقد أنني أستطيع التفوق في المدرسة إذا اجتهدت.					
5	أُكمل واجباتي الدراسية في الوقت المحدد دون تأخير.					
6	أضع خطة لمذاكرة دروسي قبل موعد الاختبارات.					
7	ش					
8	أشعر بالثقة عندما أشرح درسي أمام زملائي.					
9	أُبدي رأيي في الدروس وأُشارك بأفكاري أمام زملائي.					
10	أجهز حقيبتي المدرسية بنفسي دون تذكير.					
11	لا أستسلم إذا حصلت على درجة منخفضة في أحد المواد.					
12	أستطيع حل المسائل الصعبة عندما أركز.					
13	أُساعد زملائي عندما يحتاجون للمساعدة في الدراسة.					
14	أستخدم وقتي في المدرسة بشكل يساعدني على إنجاز مهامي.					
15	أستمر في العمل حتى أحقق هدفي الدراسي.					
16	أشعر أنني قادر على النجاح في كل مادة أدرسها.					
17	أُحافظ على علاقة جيدة مع معلمي وأتفاعل معه أثناء الحصة.					
18	أعرف متى أبدأ بالدراسة دون أن يُطلب مني ذلك.					
19	أواجه المشاكل الدراسية بصبر وحماس.					

الملحق رقم (12) يبين مقياس الدافعية للتعلم بصورته النهائية

م	البند	أوفق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر أنني أستطيع إنجاز المهام المدرسية بنفسي.					
2	أحسن التركيز وأتمكن من استيعاب الفكرة الأساسية للنص.					
3	أحدد هدفاً أسعى لتحقيقه، كتحسين علامتي في مادة معينة.					
4	أحب أن أشارك ما أتعلمه مع أصدقائي أو عائلتي.					
5	أظل هادئًا حتى لو أخطأت في الإجابة.					
6	أواصل القراءة بتركيز جيد وأفهم محتوى النص بشكل واضح.					
7	أستطيع تقسيم هدفي الكبير إلى أهداف صغيرة أسهل في التنفيذ.					
8	أسأل الكثير من الأسئلة في الصف لأفهم الدرس بشكل أوضح.					
9	أتحكم في غضبي عندما لا أفهم شيئًا في الصف.					
10	أتمكن من إتمام الواجب بتركيز وانضباط.					
11	أتذكر هدفي وأعمل عليه دون أن يذكّرني المعلم أو الأهل.					
12	أستمتع بتجربة أشياء جديدة، مثل التجارب أو الأنشطة الإبداعية.					
13	أستمع بانتباه وأفهم مضمون الدرس بشكل جيد.					
14	أحب تجربة أشياء جديدة في التعلم حتى لو كانت صعبة.					
15	أشعر بالفرح عندما أحقق جزءًا من هدفي.					
16	أشعر بالفرح والحماس عندما أتعلم موضوعًا جديدًا ومثيرًا.					
17	لا أستسلم إذا واجهت مشكلة في حل تمرين.					
18	أُركز باهتمام وأُشارك في النقاشات الصفية.					
19	أغير خطتي إذا واجهت صعوبات في تحقيق الهدف.					
20	إذا لم أفهم شيئًا، لا أستسلم بل أواصل البحث حتى أجد الحل.					

"Academic Advancement and Its Relationship to Learning Motivation among a Sample of Sixth-Grade Students in Basic Education in Deir ez-Zor City"

Abstract;

The present research stems from the importance of the developmental stage of sixth-grade primary school pupils, as it is a critical stage in shaping self-concepts and academic abilities. Due to the scarcity of studies linking academic buoyancy and learning motivation in Arab environments, the current research aimed to identify the nature of the relationship between academic buoyancy and learning motivation in a sample of sixth-grade pupils in the basic education stage at some public schools in the city of Deir ez-Zor, and to reveal the level of both academic buoyancy and learning motivation among the research sample members, relying on the analytical descriptive approach. The research sample consisted of (165) male and female pupils. The scales of (Academic Buoyancy and Learning Motivation), prepared by the researchers, were applied. The most important results were:

1. The existence of a positive, direct correlational relationship between academic buoyancy and learning motivation among the pupils in the research sample.
2. The level of academic buoyancy among the pupils in the research sample was moderate.

3. The level of learning motivation among the pupils in the research sample was moderate.

Keywords: Academic Buoyancy, Learning Motivation, Basic Education.