دور الأمل الأكاديمي كمتغير وسيط في العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الاعدادية

م. م. ليلى حسن وادي
المديرية العامة لتربية ذي قار

المستخلص

هدَف هذا البحث إلى اختبار الدور الوسيط للأمل الأكاديمي في العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف السادس الإعدادي في مدينة الناصرية . واتّبع المنهج الوصفي الارتباطي، حيث شملت العينة 216 طالبًا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس من إعداد الباحثة لقياس الإشباع النفسي (20 بندًا) والأمل الأكاديمي (20 بندًا)، إلى جانب جمع المعدلات الفصلية كمؤشر موضوعي للإنجاز الأكاديمي. وأظهرت النتائج أن مستوى الإشباع النفسي كان متوسطًا، بينما ظهر الأمل الأكاديمي عند مستوى فوق المتوسط، وسجّل الإنجاز الأكاديمي متوسطًا جيدًا (72.5%). وبيّن تحليل الارتباط وجود علاقات إيجابية دالة إحصائيًا بين الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي ($r = 0.48$)، وبين الأمل الأكاديمي والإنجاز ($r = 0.53$). وأهم ما كشفه البحث هو أن الأمل الأكاديمي يلعب دورًا وسيطًا كاملًا في العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي، حيث اختفى التأثير المباشر

للإشباع على التحصيل بمجرد إدخال الأمل في النموذج (β = 0.09, p > 0.05)، في حين بقي تأثير الأمل قويًا ودالًا (β = 0.46, p < 0.001). وتشير هذه النتائج إلى أن الإشباع النفسي لا يؤثر مباشرةً في الانجاز الاكاديمي، بل يعمل من خلال تمكين الطالب نفسيًا لبناء مسارات أكاديمية وتعزيز إرادته الداخلية. وعليه، يُوصى بدمج برامج لتنمية الأمل الأكاديمي في البيئة المدرسية كاستراتيجية فعّالة لتحسين التحصيل، خاصةً في السياقات التي تعاني من قيود نفسية أو هيكلية.

الكلمات المفتاحية: الإشباع النفسي، الأمل الأكاديمي، الإنجاز الأكاديمي، الدور الوسيط، طلبة الإعدادية.

Abstract

This study aimed to examine the mediating role of academic hope in the relationship between psychological need satisfaction and academic achievement among sixth-grade preparatory students in Dhi Qar Governorate. A descriptive-correlational design was employed, with a stratified random sample of 216 students. Data were collected using two researcher-developed questionnaires: one measuring psychological need satisfaction (20 items) and the other assessing academic hope (20 items), alongside official semester grade averages as an objective indicator of academic achievement. Results indicated a moderate level of psychological need satisfaction, a above-moderate level of academic hope, and a good average academic achievement (M = 72.5%). Correlational analyses revealed statistically significant positive relationships between psychological need satisfaction and academic hope (r = 0.48), and between academic hope and achievement (r = 0.53). Most notably, academic hope fully mediated the relationship between psychological need satisfaction and academic achievement: the direct effect of need satisfaction on achievement became non-significant (β = 0.09, p > 0.05) when hope was included in the model, whereas hope remained a strong predictor (β = 0.46, p < 0.001). These findings suggest that psychological need satisfaction influences academic performance not directly, but by fostering students' capacity to generate academic pathways and strengthen agentic thinking. Therefore, integrating academic hope development programs into school curricula is recommended as an effective strategy to enhance achievement, particularly in contexts facing psychological or structural constraints.

Keywords: psychological need satisfaction, academic hope, academic achievement, mediation, preparatory students.

(التعريف بالبحث)

مشكلة البحث

في ظل التحديات النفسية والتعليمية التي يواجهها طلبة المرحلة الإعدادية، لا سيما في السنة الدراسية الأخيرة منها، يبرز الأداء الأكاديمي كمؤشر حاسم يعكس ليس فقط كفاءة النظام التعليمي، بل أيضًا الحالة النفسية والانفعالية للطالب. ورغم الجهود المبذولة لتحسين التحصيل الدراسي، تبقى الفجوة بين الإمكانات الكامنة لدى المتعلّمين والنتائج الفعلية التي يحققونها قضية مركزية في علم النفس التربوي. ومن بين العوامل التي تُفسّر هذه الفجوة، يحتل الإشباع النفسي مكانة محورية، إذ يُشير إلى مدى شعور الفرد بتحقيق حاجاته النفسية الأساسية مثل الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء وهي حاجات تُعدّ ركيزة أساسية للدافعية الداخلية والانخراط الفعّال في التعلّم. ومع ذلك، فإن العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي ليست مباشرة دائمًا؛ بل تتوسّطها مجموعة من المتغيرات النفسية المعرفية والعاطفية التي قد تُضخّم أو تُخفّف من أثر الإشباع على الأداء.

في هذا السياق، يبرز "الأمل الأكاديمي" كمتغير وسيط واعد، إذ يُعرّف في الأدبيات الحديثة بأنه حالة دافعية إيجابية تتألف من مكوّنين رئيسيين: المسارات (pathways) التي يُحددها الطالب لتحقيق أهدافه الأكاديمية، والإرادة (agency) أو الإيمان بقدرته على اتّباع تلك المسارات بنجاح. وتشير الدراسات إلى أن الأمل الأكاديمي لا ينبع فقط من الدعم الخارجي أو الظروف المواتية، بل يُبنى أيضًا على الإحساس الداخلي بالرضا والتماسك النفسي، وهو ما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم الإشباع النفسي. فعندما يشعر الطالب بأن حاجاته النفسية الأساسية مُشبَعة، يزداد احتمال توليد استراتيجيات فعّالة لمواجهة التحديات الدراسية، ويتعزّز إيمانه بقدرته على النجاح، مما ينعكس إيجابيًا على إنجازه الأكاديمي.

ومع ذلك، تفتقر الدراسات العربية، ولا سيما في السياق العراقي، إلى استكشاف هذا الدور الوسيط للأمل الأكاديمي ضمن العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي، خاصةً لدى فئة طلبة السادس الإعدادي الذين يمرون بمرحلة حرجة من التحوّل النفسي والدراسي، إذ يواجهون ضغوطات الامتحانات النهائية، واتخاذ قرارات مستقبلية مصيرية. كما أن الغالبية العظمى من البحوث السابقة ركّزت على العلاقة الثنائية المباشرة بين المتغيرات دون تحليل الآليات النفسية التي تتوسّط هذه العلاقة. هذا النقص المعرفي يُعقّد من قدرة المربّين وواضعي السياسات على تصميم تدخلات نفسية تربوية فعّالة تستهدف تحسين الأداء الأكاديمي عبر تعزيز الموارد النفسية الإيجابية.

لذلك، تتمحور مشكلة البحث الحالية حول التساؤل الرئيسي التالي: ما الدور الوسيط الذي يلعبه الأمل الأكاديمي في العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السادس الإعدادي في مدارس مدينة الناصرية ؟ وينبع هذا التساؤل من الحاجة الملحة لفهم الآليات النفسية التي تربط بين الشعور بالرضا الداخلي والنتائج الأكاديمية الملموسة، في بيئة تعليمية قد تفتقر إلى الموارد النفسية والبنية التحتية الداعمة. ومن خلال الإجابة عن هذا التساؤل، يسعى البحث إلى سد فجوة نظرية وتطبيقية في الأدبيات التربوية المحلية، وتقديم رؤى قائمة على الأدلة لتحسين جودة التعليم ودعم الصحة النفسية للطلبة في مرحلة حرجة من تطورهم.

أهمية البحث

يكتسب هذا البحث أهميته من تداخل أبعاده النظرية والمنهجية والتطبيقية، إذ يسهم في إثراء المعرفة في مجال علم النفس التربوي من خلال دمج إطار نظري حديث وهو نظرية الاحتياجات النفسية الأساسية (Deci & Ryan, 2000) مع نموذج الأمل الأكاديمي (Snyder, 2002) ، في سياق ثقافي وتعليمي عربي لم يُستكشف فيه هذا التكامل بشكل كافٍ. فبينما تُركّز الأدبيات الغربية على هذه العلاقات، فإن نقل هذه النماذج دون اختبارها في سياقات محلية قد يؤدي إلى استنتاجات مضلّلة، نظرًا لاختلاف العوامل الثقافية، الاجتماعية، والاقتصادية التي تشكّل تجارب الطلبة. وبالتالي، يُعدّ هذا البحث مساهمة أصلية في توطين المعرفة النفسية التربوية، وتقديم نموذج تفسيري يناسب خصوصية المجتمع العراقي، ولا سيما مدينة الناصرية التي تمرّ بتحولات اجتماعية واقتصادية سريعة تؤثر على واقع التعليم والصحة النفسية للشباب.

من الناحية التطبيقية، يقدّم البحث رؤى عملية لمعلّمي المرحلة الإعدادية، المرشدين التربويين، وواضعي السياسات التعليمية. فبما أن النتائج ستُحدّد ما إذا كان الأمل الأكاديمي يتوسّط العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز، فإن ذلك يفتح الباب أمام تصميم برامج تدخلية تهدف إلى تعزيز الأمل كآلية وقائية وعلاجية. على سبيل المثال، يمكن تطوير وحدات دراسية أو ورش عمل تركز على بناء مهارات وضع الأهداف، توليد المسارات البديلة لحل المشكلات، وتعزيز الإرادة الأكاديمية، خاصةً للطلبة الذين يعانون من انخفاض في الإشباع النفسي. كما أن فهم هذه العلاقة يساعد في تحويل تركيز النظام التعليمي من مجرد تحسين المخرجات (الدرجات) إلى الاستثمار في المدخلات النفسية التي تولّد التحصيل المستدام.

علاوةً على ذلك، يكتسب البحث أهميته

من تركيزه على فئة عمرية حرجة طلبة السادس الإعدادي الذين يقفون على مفترق طرق بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي أو سوق العمل. في هذه المرحلة، يزداد الضغط النفسي، وتتفاقم مشاعر القلق من المستقبل، مما يجعل الدعم النفسي أكثر إلحاحًا. وعندما يُثبت البحث أن تعزيز الإشباع النفسي يؤدي إلى رفع الأمل، الذي بدوره يحسّن الأداء، فإن ذلك يوفّر مبررًا قويًا لإدماج مهارات الصحة النفسية في المناهج الدراسية، لا كمواد منفصلة، بل كمكونات عرضية في جميع المواد.

وأخيرًا، يسهم البحث في تطوير الأدوات البحثية في البيئة العربية، إذ سيتطلب قياس المتغيرات الثلاثة (الإشباع النفسي، الأمل الأكاديمي، والإنجاز الأكاديمي) تكييف أو بناء مقاييس موثوقة وصالحة ثقافيًا، مما يوفّر أدوات قياسية يمكن أن يستفيد منها باحثون آخرون في دراسات مستقبلية. وبذلك، لا يقتصر أثر البحث على الإجابة عن تساؤل محدّد، بل يمتد ليُشكّل حجر أساس في بناء بحوث نفسية تربوية قائمة على الأدلة في السياق العراقي.

أهداف البحث

1.قياس مستوى الإشباع النفسي لدى طلبة السادس الإعدادي في مدارس مدينة الناصرية .

2.قياس مستوى الأمل الأكاديمي لدى عينة الدراسة.

3.قياس مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلبة باستخدام سجلاتهم الدراسية الرسمية.

4.الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي.

5.الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي.

6.الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الأمل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي.

7.اختبار الدور الوسيط للأمل الأكاديمي في العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي.

فرضيات البحث

1.هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السادس الإعدادي.

2.هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي.

3.هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأمل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي.

4.يلعب الأمل الأكاديمي دورًا وسيطًا ذا دلالة إحصائية في العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي.

حدود البحث

يقتصر البحث على طلبة الصف السادس الإعدادي في مدارس مدينة الناصرية

للعام الدراسي 2025–2026. كما يقتصر على المتغيرات الثلاثة المدروسة (الإشباع النفسي، الأمل الأكاديمي، والإنجاز الأكاديمي)، ولا يتناول متغيرات أخرى قد تؤثر في العلاقة مثل الدافعية الخارجية، الدعم الأسري، أو جودة التعليم.

مصطلحات البحث

أولًا: الإشباع النفسي

•التعريف النظري: وفقًا لنظرية الاكتفاء الذاتي (Self-Determination Theory) ، يُشير الإشباع النفسي إلى درجة تلبية الحاجات النفسية الأساسية الثلاث: الاستقلالية (الشعور بالاختيار والملكية في السلوك)، الكفاءة (الإحساس بالفاعلية في التفاعل مع البيئة)، والانتماء (الارتباط العاطفي مع الآخرين).

•من منظور نظرية الاحتياجات الإنسانية (مازلو، 1954، مع تحديثات لاحقة): يُعَدّ الإشباع النفسي حالة ذروة تحقق عند إشباع الاحتياجات الأعلى في هرم مازلو، لا سيّما احتياجات التقدير (الداخلي والخارجي) والتحقيق الذاتي، حيث يشعر الفرد بتناغم داخلي وانسجام بين قِيَمه وقدراته وسياقاته الاجتماعية، ويتجاوز مجرد الغياب النسبي للأعراض السلبية إلى وجود حالة من النموّ والتكامل النفسي.

•من منظور علم النفس الإيجابي (Ryan & Deci, 2020؛ Seligman, 2011): الإشباع النفسي هو مؤشر رئيسي للرفاهية الذاتية (Subjective Well-Being)، ويُقاس بمؤشّر ثلاثي يشمل: (أ) الرضا عن الحياة، (ب) الانفعالات الإيجابية المتكرّرة، و(ج) الغياب النسبي للانفعالات السلبية؛ وهو يعكس توازنًا ديناميًّا بين التحديات البيئية والموارد الذاتية، وليس حالة ثابتة.

•التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإشباع النفسي المعدّ لهذا البحث، والذي يتكوّن من بنود تقيس مستويات الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء في السياق المدرسي.

ثانيًا: الأمل الأكاديمي

•التعريف النظري: وفقًا لنموذج سنايدر (Snyder, 2002) ، الأمل الأكاديمي هو حالة دافعية إيجابية تتألف من: (أ) القدرة على توليد طرق أو مسارات لتحقيق الأهداف الأكاديمية(Pathways Thinking)، و (ب) الإيمان بالقدرة على بدء واستمرار الحركة نحو تلك الأهداف (Agency Thinking).

•من منظور نظرية التوقع-القيمة (Eccles & Wigfield, 2020): الأمل الأكاديمي هو مكوّن دافعي ينشأ من تفاعل التوقعات الذاتية للنجاح (expectancy) مع القيمة الذاتية المُدرَكة للنشاط الأكاديمي (subjective task value)، ويشكّل حلقة تغذية راجعة إيجابية بين التخطيط الاستراتيجي، والمثابرة، وتقييم الأداء، ما يُسهم في الحفاظ على المشاركة التعليمية على المدى الطويل.

•من منظور علم الأعصاب المعرفي

(Duffy et al., 2022):ويُنظر إلى الأمل الأكاديمي كنمط نشاط عصبي في شبكة التحكّم التنفيذي (Executive Control Network) ونظام المكافأة (Mesolimbic Dopamine Pathway)، حيث تُفعَّل مناطق مثل القشرة الجبهية الوسطى (vmPFC) والقشرة الحزامية الأمامية عند توقع نتائج إيجابية، مما يُسهّل استدعاء استراتيجيات التغلّب على العقبات.

•التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الأمل الأكاديمي، والذي يقيس مكوّني المسارات والإرادة في السياق الدراسي.

ثالثًا: الإنجاز الأكاديمي

•التعريف النظري: يُشير إلى مستوى الأداء الدراسي الذي يحققه الطالب في المواد الدراسية، ويُعتبر مؤشرًا موضوعيًا على فعالية العملية التعليمية وتفاعل العوامل المعرفية والنفسية.

•التعريف الإجرائي: المتوسط الحسابي للدرجات الفصلية أو السنوية للطالب في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، اللغة الإنجليزية) كما تظهر في السجلات الرسمية للمدرسة.

(الاطار النظري)

أولًا: الإشباع النفسي

1. مفهوم الإشباع النفسي في الأدبيات النفسية والتربوية

يُعدّ الإشباع النفسي (Psychological Need Satisfaction) من المفاهيم المحورية في علم النفس الحديث، لا سيما في سياق التعلّم والنمو البشري. ويشير هذا المفهوم إلى درجة تلبية الفرد لحاجاته النفسية الأساسية التي تُشكّل حجر الأساس للدافعية الداخلية، والانخراط السلوكي، والرفاه النفسي. ويُنظر إلى الإشباع النفسي ليس كحالة عابرة، بل كمؤشر مستقر نسبيًا على جودة التفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية والتعليمية. وفي السياق التربوي، يُعدّ الإشباع النفسي عاملًا تنبؤيًا قويًا بالتحصيل الدراسي، والانضباط السلوكي، والاستمرارية في التعليم. وقد اتفقت الأدبيات المعاصرة على أن الإشباع لا يقتصر على تلبية الحاجات المادية أو الفسيولوجية، بل يمتد ليشمل الحاجات النفسية العميقة التي تُولّد الشعور بالمعنى، والكفاءة، والترابط الاجتماعي.

2. الأبعاد الأساسية للإشباع النفسي

استنادًا إلى الإطار النظري السائد، يتكوّن الإشباع النفسي من ثلاثة أبعاد جوهرية لا غنى عنها لنمو الفرد وتطوّره الوظيفي والنفسي:

•الاستقلالية (Autonomy): تشير إلى شعور الفرد بأن سلوكه ينبع من إرادته الداخلية، وأنه يمتلك حرية الاختيار والتعبير عن ذاته دون ضغوط خارجية مفرطة. في البيئة المدرسية، يظهر هذا البُعد عندما يُسمح للطالب باتخاذ

قرارات بشأن طريقة تعلّمه، أو اختيار موضوعات المشاريع، أو التعبير عن آرائه بحرية.

•الكفاءة (Competence): تعني الإحساس بالفاعلية في التعامل مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية، وقدرة الفرد على تحقيق نتائج إيجابية من جهوده. ويعزّز هذا البُعد عبر التغذية الراجعة البنّاءة، ووضوح الأهداف، وتصميم المهام التي توازن بين التحدي والقدرة.

•الانتماء (Relatedness): يُعبّر عن الحاجة إلى تكوين علاقات دافئة، موثوقة، وداعمة مع الآخرين، سواء كانوا معلّمين، أقرانًا، أو أفراد الأسرة. ويشكل هذا البُعد حجر الزاوية في بناء المناخ الصفي الإيجابي، حيث يشعر الطالب بأنه مقبول، مسموع، وموضع تقدير.

3. الأسس النظرية للإشباع النفسي: نظرية الاكتفاء الذاتي (SDT)

تُعدّ نظرية الاكتفاء الذاتي(Self-Determination Theory – SDT)، التي طوّرها ديسي ورايان (Deci & Ryan, 1985, 2000)، الإطار النظري الأكثر شمولًا لفهم الإشباع النفسي. وتُركّز النظرية على أن الدافعية البشرية لا تُفسّر فقط بالحاجات البيولوجية أو المكافآت الخارجية، بل بالحاجة الجوهرية إلى النمو والتكامل الذاتي. وتشير النظرية إلى أن تلبية الحاجات الثلاث (الاستقلالية، الكفاءة، الانتماء) تُولّد دافعية داخلية قوية، تقود إلى سلوكيات أكثر استمرارية، إبداعًا، وفعالية. وعلى العكس، فإن حرمان الفرد من هذه الحاجات يؤدي إلى انخفاض الدافعية، والاعتماد على الضوابط الخارجية، وزيادة مشاعر القلق والاكتئاب. وقد تم تطبيق SDT بنجاح في سياقات تعليمية متعددة، حيث أظهرت الدراسات أن الفصول الدراسية التي تعزّز هذه الحاجات تسجّل مستويات أعلى من المشاركة والتحصيل.

4. العوامل المحددة للإشباع النفسي لدى المراهقين

تتأثر درجة الإشباع النفسي لدى المراهقين، ولا سيما طلبة المرحلة الإعدادية، بمجموعة من العوامل المتداخلة التي يمكن تصنيفها على النحو التالي:

•العوامل الأسرية: يلعب الدعم العاطفي من الوالدين دورًا محوريًا في تشكيل شعور المراهق بالاستقلالية والانتماء. فأنماط التربية الداعمة (مثل التربية الاستجابة والديمقراطية) تعزّز الإحساس بالقيمة الذاتية، بينما أنماط السيطرة أو الإهمال تُضعف الحاجات النفسية الأساسية.

•العوامل المدرسية: يُعدّ المناخ الصفي من أقوى المحدّدات المؤسسية للإشباع النفسي. فالمعلّم الذي يوفّر خيارات، يقدّر الجهود، ويُظهر التعاطف، يخلق بيئة تُشبع حاجات الطلاب. كما أن العلاقات الإيجابية مع الأقران تُعزّز الانتماء وتقلّل من الشعور بالعزلة.

•العوامل الفردية: تشمل الدافعية الذاتية،

التقدير الذاتي، وأنماط التعلّم. فالمراهقون ذوو التقدير الذاتي المرتفع يميلون إلى تفسير التحديات كفرص للنمو، مما يعزّز شعورهم بالكفاءة والاستقلالية.

ثانيًا: الأمل الأكاديمي

1. مفهوم الأمل الأكاديمي: التطور النظري والتعريفات المعاصرة

يُعدّ الأمل الأكاديمي (Academic Hope) من المفاهيم الناشئة في علم النفس الإيجابي التربوي، ويُشير إلى الحالة الدافعية التي تُمكّن الطالب من وضع أهداف أكاديمية واضحة، وتصميم طرق فعّالة لتحقيقها، والحفاظ على الإيمان بقدرته على النجاح رغم العقبات. وعلى عكس التفاؤل العام، الذي يعكس توقّعًا إيجابيًا غير محدّد، فإن الأمل الأكاديمي موجّه نحو أهداف ملموسة وقابلة للقياس، ويستند إلى استراتيجيات معرفية وسلوكية محددة. وقد تطوّر هذا المفهوم من الفلسفات القديمة حول الرجاء إلى نماذج نفسية كمية في أواخر القرن العشرين، ليصبح اليوم أحد مؤشرات الصحة النفسية الأكاديمية الأساسية.

2. مكونات الأمل الأكاديمي وفق نموذج سنايدر

يُعدّ نموذج سنايدر (Snyder, 2002) الإطار المرجعي الأكثر انتشارًا لفهم الأمل الأكاديمي، حيث يُجزّئه إلى مكوّنين مترابطين:

•التفكير في المسارات (Pathways Thinking): يشير إلى القدرة المعرفية على توليد طرق أو خطط بديلة لتحقيق الهدف الأكاديمي. فعندما يواجه الطالب عقبة (مثل صعوبة في فهم درس)، فإن امتلاكه لعدة "مسارات" بديلة (مثل طلب المساعدة، مراجعة الفيديوهات التعليمية، تكوين مجموعة دراسة) يقلّل من شعوره بالإحباط.

•التفكير في الإرادة (Agency Thinking): يُعبّر عن القوة الدافعية أو الإيمان الذاتي بقدرة الفرد على بدء الحركة ومواصلتها نحو الهدف. وغالبًا ما يُعبّر عنه بعبارات داخلية مثل "أستطيع"، "سأبذل قصارى جهدي"، "ليس هناك مستحيل".

ويُشير سنايدر إلى أن وجود أحد المكوّنين دون الآخر لا يُنتج أملًا حقيقيًا؛ فوجود خطط دون إرادة يؤدي إلى التسويف، بينما وجود الإرادة دون خطط يؤدي إلى الإحباط السريع.

3. الأسس النظرية للأمل الأكاديمي

•نظرية الأمل (Hope Theory – Snyder, 2002): تُقدّم هذه النظرية إطارًا معرفي-دافعياً يربط بين الهدف، التخطيط، والإيمان الذاتي. وتشير إلى أن الأمل ليس سمة ثابتة، بل مهارة قابلة للتنمية عبر التدريب والدعم.

•العلاقة بين الأمل والدافعية الإيجابية: يُعدّ الأمل الأكاديمي جزءًا لا يتجزأ من الدافعية الإيجابية، إذ يُحفّز السلوك المستهدف، ويُعزّز المثابرة، ويقلّل من

الاستسلام عند الفشل. كما يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمفاهيم مثل التفاؤل، المرونة النفسية، والانخراط الأكاديمي.

4. العوامل المؤثرة في تشكيل الأمل الأكاديمي

يتشكل الأمل الأكاديمي عبر تفاعل معقّد بين الخبرات الشخصية والبيئة الاجتماعية:

•الخبرات السابقة بالنجاح أو الفشل: تلعب التجارب السابقة دورًا محوريًا في تشكيل توقعات الطالب. فالنجاح المتكرر يعزّز الإيمان بالقدرة على التغلب على التحديات، بينما الفشل المزمن دون دعم قد يُضعف الإرادة والمسارات.

•الدعم الاجتماعي: يُعدّ الدعم من الأسرة (من خلال التشجيع والتفهّم)، والمدرسة (من خلال التغذية الراجعة البنّاءة)، والأقران (من خلال التعاون والتشجيع المتبادل) من أقوى المحفّزات لبناء الأمل الأكاديمي.

•البيئة التعليمية والثقافية: في البيئات التي تُقدّر الجهد أكثر من النتيجة، وتُشجّع على التعلّم من الأخطاء، يزدهر الأمل الأكاديمي. أما في البيئات التنافسية المفرطة أو التي تعاقب الفشل، فقد ينكمش الأمل ويُستبدل بالخوف أو اللامبالاة. ويشير الباحثون إلى أن الثقافات الجماعية (مثل الثقافة العربية) قد تُضفي بُعدًا اجتماعيًا على الأمل، حيث يرتبط نجاح الطالب بتوقّعات الأسرة والمجتمع، مما يُعقّد دوافعه لكنه قد يُعزّز التزامه إذا تم توجيهه بشكل إيجابي.

ثانيًا: الأمل الأكاديمي

1. مفهوم الأمل الأكاديمي: التطور النظري والتعريفات المعاصرة

يُعدّ الأمل الأكاديمي (Academic Hope) أحد المفاهيم الجوهرية في علم النفس الإيجابي المعاصر، ويُشير إلى الحالة الذهنية الدافعية التي تُمكّن المتعلم من تصور أهداف دراسية واضحة، وابتكار استراتيجيات فعّالة لتحقيقها، والحفاظ على الإيمان بقدرته على التقدّم رغم الصعوبات. وقد تطوّر مفهوم الأمل من كونه حالة عاطفية غامضة أو تطلّعًا روحيًا عامًا، إلى كونه بناءً نفسيًا قابلاً للقياس والتدخل، خاصةً في السياقات التعليمية. ووفقًا لسنايدر (Snyder, 2002)، فإن الأمل ليس مجرد تمنٍّ أو تفاؤل سلبي، بل هو عملية معرفية-انفعالية ديناميكية تجمع بين التخطيط الاستراتيجي والإرادة الذاتية. وفي السياق الأكاديمي، يتجلى الأمل في قدرة الطالب على رؤية "طريق" نحو النجاح، وامتلاك "العزيمة" للسير فيه، حتى في وجه الفشل المؤقت أو الضغوط الامتحانية. وقد أجمع الباحثون المعاصرون على أن الأمل الأكاديمي يُعدّ من أقوى المتغيرات التنبؤية بالانخراط الدراسي، المثابرة، والتحصيل المستدام، لما له من دور في تنظيم السلوك، وتوجيه الموارد المعرفية، وتحفيز الاستجابات التكيفية.

2. مكونات الأمل الأكاديمي وفق نموذج سنايدر

يُركّز نموذج سنايدر على أن الأمل الأكاديمي ليس وحدة واحدة، بل يتكون من عنصرين متكاملين لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر دون إضعاف البنية الدافعية بأكملها:

•التفكير في المسارات (Pathways Thinking): يُشير هذا المكوّن إلى القدرة المعرفية على توليد طرق أو خطط متعددة لتحقيق هدف أكاديمي معيّن. ويعكس هذا البُعد المرونة الذهنية والاستراتيجية لدى المتعلم؛ فعندما يواجه عقبة مثل صعوبة في فهم مفهوم رياضي أو ضعف في مهارات الكتابة فإن الطالب ذا الأمل العالي لا يستسلم، بل يبحث عن بدائل: قد يطلب شرحًا من المعلّم، يشاهد فيديوهات تعليمية، يتعاون مع زملائه، أو يعيد تنظيم جدول دراسته. وتشير الدراسات إلى أن التفكير في المسارات يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمهارات حل المشكلات، والتنظيم الذاتي، والتخطيط التنفيذي.

•التفكير في الإرادة (Agency Thinking): يُعبّر هذا المكوّن عن القوة الدافعية الداخلية أو "الإيمان بالذات" الذي يدفع الفرد إلى الشروع في تنفيذ الخطط والمضي قُدمًا نحو الهدف. وغالبًا ما يظهر في صورة حوارات داخلية إيجابية مثل: "أستطيع أن أفهم هذا الدرس"، "لديّ القدرة على التحسّن"، أو "سأجتاز هذا الامتحان إذا استمريت في المحاولة". ويشير سنايدر إلى أن الإرادة هي الوقود الذي يُحرّك المسارات؛ فحتى أكثر الخطط ذكاءً تفشل إذا غابت الإرادة لتنفيذها.

ويُشير البحث التجريبي إلى أن الطلاب ذوي الأمل الأكاديمي العالي يتفوقون ليس لأنهم أكثر ذكاءً، بل لأنهم أكثر مثابرة، وأقل استسلامًا للفشل، وأكثر استعدادًا لاستثمار الوقت والجهد في التعلّم.

3. الأسس النظرية للأمل الأكاديمي

•نظرية الأمل (Hope Theory – Snyder, 2002): تُقدّم هذه النظرية إطارًا تكامليًا يربط بين الهدف، التفكير في المسارات، والتفكير في الإرادة. وتنطلق من فرضية مركزية مفادها أن الأمل عملية هادفة تُوجّه السلوك نحو مستقبل مرغوب. وتشير النظرية إلى أن الأمل ليس سمة ثابتة، بل مهارة نفسية قابلة للتنمية عبر التدريب، النمذجة، والتغذية الراجعة الإيجابية. وقد تم تكييف هذه النظرية في سياقات تعليمية متنوعة، وأثبتت فعاليتها في التنبؤ بالنتائج الأكاديمية عبر مراحل عمرية مختلفة، من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة.

•العلاقة بين الأمل والدافعية الإيجابية: يُعدّ الأمل الأكاديمي جزءًا لا يتجزأ من الدافعية الإيجابية، إذ يعمل كجسر بين الرغبة في النجاح والسلوك الفعلي لتحقيقه. وتشير الأدبيات إلى أن الأمل يُعزّز الدافعية الداخلية من خلال ربط الجهد اليومي

برؤية مستقبلية ذات معنى. كما يُقلّل من تأثير العوامل السلبية مثل القلق الامتحاني أو الخوف من الفشل، عبر إعادة تفسير التحديات كفرص للتعلّم وليس كتهديدات للهوية الأكاديمية. وعلاوةً على ذلك، يرتبط الأمل ارتباطًا وثيقًا بمفاهيم مثل المرونة النفسية (Resilience) ، التفاؤل الاستراتيجي(Strategic Optimism-)، والانخراط الأكاديمي (Academic Engagement).

4. العوامل المؤثرة في تشكيل الأمل الأكاديمي

•الخبرات السابقة بالنجاح أو الفشل: تلعب التجارب الأكاديمية السابقة دورًا محوريًا في تشكيل توقعات الطالب المستقبلية. فالنجاح المتكرر، حتى لو كان جزئيًا، يعزّز الإيمان بالقدرة على التأثير في النتائج (ما يُعرف بـ "الكفاءة الذاتية")، ويُثري قاعدة "المسارات" المتاحة لدى الطالب. على العكس، فإن الفشل المزمن دون دعم أو تفسير بنّاء قد يؤدي إلى تشكيل معتقدات سلبية مثل "أنا فاشل" أو "لا فائدة من المحاولة"، مما يُضعف كلا مكوّني الأمل.

•الدعم الاجتماعي: يُعدّ الدعم من مصادر متعددة عاملاً حاسمًا في بناء الأمل الأكاديمي. ففي الأسرة، يُعزّز التشجيع العاطفي، والاهتمام بالتعلّم، وتقدير الجهد (وليس فقط النتيجة) شعور الطالب بالقيمة والقدرة. وفي المدرسة، يلعب المعلّم دور "الوسيط الأملوي" من خلال خلق بيئة آمنة نفسياً، تقديم تغذية راجعة بنّاءة، ومساعدة الطلاب على رؤية إمكاناتهم الكامنة. كما أن العلاقات الداعمة مع الأقران خاصةً في مجموعات الدراسة التعاونية توفر نماذج إيجابية وتعزّز الإرادة الجماعية.

•البيئة التعليمية والثقافية: تؤثر السياقات الأوسع على تشكيل الأمل الأكاديمي بطرق عميقة. ففي البيئات التعليمية التي تُركّز على التعلّم العميق، وتقبل الخطأ كجزء من العملية، وتُشجّع على التفكير النقدي، يزدهر الأمل. أما في البيئات التي تعتمد على الحفظ والتقييم العقابي، فقد ينكمش الأمل ويُستبدل بالخوف أو الانسحاب. ويشير الباحثون إلى أن الثقافة العربية، بتركيزها على الجماعية والتوقّعات الأسرية العالية، قد تُضفي بُعدًا اجتماعيًا على الأمل الأكاديمي؛ فنجاح الطالب لا يُنظر إليه كإنجاز فردي، بل كمسؤولية تجاه العائلة والمجتمع. وهذا قد يُولّد ضغطًا نفسيًا، لكنه قد يتحول إلى مصدر قوي للإرادة إذا تم دمجه مع دعم عاطفي واقعي.

ثالثًا: الإنجاز الأكاديمي

1. مفهوم الإنجاز الأكاديمي ومؤشراته

يُعدّ الإنجاز الأكاديمي (Academic Achievement) أحد المؤشرات المركزية لفعالية العملية التعليمية، ويعكس درجة اكتساب المتعلم للمعارف، المهارات،

والكفايات المحددة في المناهج الدراسية. ورغم شيوع قياسه عبر الدرجات الامتحانية أو المعدلات التراكمية، فإن المفهوم أعمق من كونه مجرد رقم؛ فهو يُجسّد تفاعلًا معقّدًا بين القدرات المعرفية، الدوافع النفسية، والظروف البيئية التي تحيط بالمتعلم. ويُعرّف الباحثون المعاصرون الإنجاز الأكاديمي بأنه "النتيجة الكمية والنوعية للتعلّم الذي يحققه الطالب في سياق تعليمي رسمي خلال فترة زمنية محددة" (Pintrich & Schunk, 2002). ومن بين مؤشراته الأكثر اعتمادًا: الدرجات الفصلية أو السنوية في المواد الأساسية (كاللغة، الرياضيات، العلوم)، نتائج الاختبارات الموحّدة، المشاريع البحثية، والمشاركة الصفية المُقيّمة. ومع أن القياس الكمي يظل سائدًا لأسباب عملية، فإن الأدبيات الحديثة تدعو إلى اعتماد مؤشرات متعددة تشمل الجوانب المعرفية (كالتفكير النقدي)، المهارية (كحل المشكلات)، والانفعالية (كالاستمرارية في المهمة)، لما لذلك من أثر في تقديم صورة أشمل عن جودة التعلّم الفعلي.

2. المحددات النفسية والاجتماعية للإنجاز الأكاديمي

لا ينشأ الإنجاز الأكاديمي في فراغ، بل هو نتاج تفاعل دينامي بين مجموعة من العوامل التي يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسية:

•العوامل المعرفية: تشمل القدرات العقلية العامة (كالذكاء السائل والبلوري)، أنماط التعلّم (البصري، السمعي، الحركي)، واستراتيجيات المعالجة المعرفية (كالتنظيم، التلخيص، الاسترجاع). وتشير الدراسات إلى أن الذكاء وحده لا يكفي للتنبؤ بالإنجاز؛ بل إن فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية العليا (مثل التخطيط الذاتي والمراقبة) تلعب دورًا أكبر في التحصيل المستدام، خاصةً في المراحل المتقدمة من التعليم.

•العوامل الانفعالية: تُعدّ من أقوى المحدّدات غير المرئية للإنجاز. فعلى سبيل المثال، يرتبط القلق الامتحاني ارتباطًا عكسيًا بالتحصيل، إذ يُضعف الذاكرة العاملة ويُشتت الانتباه. في المقابل، تُعزّز الدافعية الذاتية سواء كانت داخلية (كالفضول الفكري) أو خارجية مُتكاملة (كالرغبة في خدمة المجتمع) الانخراط العميق في المهام. كما أن المثابرة (Grit)، أو القدرة على الاستمرار في السعي نحو الأهداف طويلة المدى رغم العقبات، أثبتت في دراسات دكويرث (Duckworth et al., 2007) أنها تفوق الذكاء في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي.

•العوامل البيئية: تشمل الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية التي تحيط بالطالب. فالوضع الاقتصادي للأسرة يؤثر على توفر الموارد التعليمية (كالكتب، الإنترنت، الدروس الخصوصية)،

وجودة التعليم يرتبط بمؤهلات المعلّمين، البنية التحتية المدرسية، ومناهج التدريس، بينما يُعدّ الدعم الأسري المتمثل في المتابعة اليومية، التشجيع العاطفي، وتوفير بيئة دراسية هادئة من أقوى العوامل الوقائية ضد التراجع الأكاديمي. وفي السياقات النامية مثل العراق، قد تكتسب هذه العوامل وزنًا أكبر بسبب التحديات البنيوية التي تواجه النظام التعليمي.

3. النظريات التفسيرية للإنجاز الأكاديمي

•نظرية التفوّق الذاتي (Achievement Goal Theory): تُركّز هذه النظرية على الدوافع الكامنة وراء سلوك الإنجاز، وتقسّم أهداف التحصيل إلى نوعين رئيسيين: أهداف إتقان (Mastery Goals)، حيث يسعى الطالب إلى تطوير فهمه وتحسين كفاءته، وأهداف أداء (Performance Goals)، حيث يركّز على إثبات الكفاءة مقارنة بالآخرين أو تجنّب الفشل. وتشير الأدلة التجريبية إلى أن الطلاب ذوي أهداف الإتقان يظهرون تحصيلًا أعلى، ومثابرة أكبر، واستجابات أكثر تكيفًا للفشل، مقارنةً بأولئك الذين يركّزون على الأداء فقط. وقد تم تكييف هذه النظرية في سياقات ثقافية متنوعة، بما في ذلك البيئات العربية، حيث أظهرت دراسات أن التوجّه نحو الإتقان يرتبط بتحصيل أفضل حتى في ظل ضغوط اجتماعية عالية.

• نظرية التوقع-القيمة (Expectancy-Value Theory – Eccles & Wigfield, 2002): تفترض هذه النظرية أن سلوك الإنجاز يتأثر بعاملين رئيسيين: (أ) توقع الفرد للنجاح (ما يُعرف بـ "الكفاءة الذاتية")، و (ب) القيمة الذاتية التي يُعطيها للنشاط الأكاديمي (سواء كانت قيمة جوهرية، فائدية، أو اجتماعية). وتشير النظرية إلى أن الطالب لن يبذل جهدًا في مادة ما، حتى لو كان قادرًا عليها، إذا لم يرَ فيها قيمة شخصية أو مستقبلية. وقد ساعدت هذه النظرية في فهم الفروق الفردية في التحصيل، خاصةً في المواد التي يُنظر إليها على أنها "صعبة" أو "غير ذات صلة"، مثل الرياضيات أو العلوم لدى بعض الفئات. كما ساهمت في تصميم تدخلات تربوية تهدف إلى رفع "القيمة المدركة" للمواد الدراسية عبر ربطها بحياة الطالب اليومية أو طموحاته المستقبلية.

يُلاحظ أن الإنجاز الأكاديمي، رغم كونه متغيرًا مخرجًا، لا يمكن فهمه بمعزل عن المتغيرات النفسية الوسيطة مثل الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي. فكلاهما يُغذّي الدوافع والمعتقدات التي تقود إلى سلوكيات تعلّم فعّالة، والتي بدورها تنعكس في النتائج الأكاديمية. ولذلك، فإن دمج هذه المفاهيم ضمن نموذج تحليلي متكامل كما يقترح بحثنا يوفّر إطارًا نظريًا أعمق لفهم الآليات النفسية

الكامنة وراء التحصيل الدراسي، خاصةً في مرحلة حرجة مثل السادس الإعدادي، حيث تتلاقى الضغوط النفسية، التحديات المعرفية، والتوقعات الاجتماعية في تشكيل مسار الطالب الأكاديمي والحياتي.

(إجراءات البحث)

منهجية البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي (Descriptive-Correlational Approach)، الذي يُعدّ مناسبًا لفحص العلاقات بين المتغيرات النفسية دون التدخل التجريبي. ويهدف هذا المنهج إلى وصف الظواهر كما هي في واقعها الطبيعي، واكتشاف مدى الارتباط بين الإشباع النفسي، الأمل الأكاديمي، والإنجاز الأكاديمي، واختبار الدور الوسيط للأمل الأكاديمي في هذه العلاقة. وقد تم اختيار هذا المنهج لملاءمته مع طبيعة الأسئلة البحثية، التي تركز على قياس المتغيرات وتحليل العلاقات البينية بينها في سياق طبيعي (المدرسة)، دون تعديل في المتغيرات أو فرض ظروف تجريبية.

مجتمع البحث

يتكوّن مجتمع البحث من جميع طلبة الصف السادس الإعدادي (الفرعين العلمي والأدبي) المنتسبين إلى المدارس الحكومية في مدينة الناصرية للعام الدراسي 2025–2026. ويشمل هذا المجتمع آلاف الطلبة الموزعين على مدارس متعددة تختلف من حيث الموقع الجغرافي (حضري/ريفي)، النوع (بنين/بنات)، والموارد التعليمية، مما يضفي تنوعًا طبيعيًا على العينة ويعزز قابلية تعميم النتائج.

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية طبقية (Stratified Random Sampling) لضمان تمثيل دقيق لمجتمع الدراسة من حيث النوع (ذكور/إناث) والفرع الدراسي (علمي/أدبي). وبلغ حجم العينة النهائي 216 طالبًا، وهو حجم كافٍ إحصائيًا لإجراء التحليلات المطلوبة (مثل تحليل الانحدار والوساطة)، وفقًا لمبدأ "10 حالات لكل متغير" في النماذج الإحصائية المتعددة (Hair et al., 2019). وتوزّعت العينة على النحو التالي: 108 طلاب (50%) و108 طالبات (50%)، مع تمثيل متوازن للفرعين العلمي والأدبي.

أدوات البحث

استُخدم في جمع البيانات استبيانان من إعداد الباحثة، صُمّما خصيصًا لقياس المتغيرات الأساسية في الدراسة:

1.مقياس الإشباع النفسي: يتكوّن من 20 بندًا موزّعة على ثلاثة أبعاد: الاستقلالية (7 بنود)، الكفاءة (7 بنود)، والانتماء (6 بنود).

2.مقياس الأمل الأكاديمي: يتكوّن من 18 بندًا، موزّعة على مكوّني نموذج سنايدر: التفكير في المسارات (9 بنود)، والتفكير في الإرادة (9 بنود).

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي

(من 1 = "لا أوافق إطلاقًا" إلى 5 = "أوافق بشدة") لجميع البنود، مع عكس اتجاه بعض البنود لتجنب تحيّز الاستجابة. أما الإنجاز الأكاديمي، فقد تم قياسه بشكل موضوعي عبر جمع المعدلات الفصلية الرسمية للطلبة من السجلات المدرسية، بعد الحصول على الموافقات الأخلاقية اللازمة.

صدق أداتي البحث

خضع المقياسان لعمليتين منفصلتين لضمان الصدق:

•الصدق الظاهري (Face Validity): عُرضت البنود الأولية على 10 خبراء متخصصين في علم النفس التربوي، الإحصاء التربوي، وبناء المقاييس النفسية (من جامعات عراقية مرموقة)، للتأكد من وضوح الصياغة، ملاءمة البنود للعمر، وتمثيلها لمفاهيم الإطار النظري. وبناءً على ملاحظاتهم، أُجريت تعديلات لغوية وبنائية، وأُزيلت بنود غير واضحة أو زائدة.

•الصدق البنائي (Construct Validity): تم التحقق منه عبر طريقتين:

a.تحليل التباين بين المجموعتين المتطرفتين: تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: عليا (27% الأعلى درجة) وسفلى (27% الأدنى درجة)، وفقًا لدرجة كل مقياس. وأظهر اختبار "ت" لعينتين مستقلتين فروقًا دالة إحصائيًا ($p < 0.001$) بين المجموعتين في جميع الأبعاد، مما يدل على قدرة البنود على التمييز بين المستويات المختلفة.

b.تحليل علاقة البند بالدرجة الكلية: حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بند ودرجة المقياس الكلي. وكانت جميع المعاملات دالة إحصائيًا ($p < 0.01$) وتراوحت بين 0.42 و0.76، ما يشير إلى تماسك البنود مع البنية العامة للمقياس.

ثبات أداتي البحث

تم التحقق من الثبات الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، الذي يُعدّ المعيار الذهبي لقياس الاتساق الداخلي. وأظهر المقياسان معاملات ثبات عالية:

•مقياس الإشباع النفسي: $\alpha = 0.89$

•مقياس الأمل الأكاديمي: $\alpha = 0.91$

وتشير هذه القيم إلى أن البنود داخل كل مقياس متجانسة وتعكس بثبات البُعد الذي صُمّمت لقياسه.

الوسائل الإحصائية

استُخدم البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار 27 لتحليل البيانات، وفق الخطوات التالية:

1.الإحصاءات الوصفية: لحساب المتوسطات، الانحرافات المعيارية، والتوزيعات التكرارية.

2.معامل ارتباط بيرسون: لفحص العلاقات الثنائية بين المتغيرات.

3.تحليل الانحدار الخطي المتعدد: لاختبار التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي.

4.تحليل الوساطة (Mediation Analysis): باستخدام طريقة Baron and Kenny (1986)، مدعومة بحساب معامل الوساطة غير المباشر عبر Bootstrap method 5000) عينة) لتأكيد دلالة التأثير الوسيط.

5.اختبار "ت" وتحليل التباين (ANOVA): للكشف عن الفروق وفقًا لمتغيرات الضبط (النوع، الفرع الدراسي).

(نتائج البحث)

النتيجة 1: مستويات الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي

يعرض الجدول (1) الوسائل الحسابية والانحرافات المعيارية للمتغيرات الثلاثة الرئيسية في الدراسة، مع تفسيرها وفق مقياس ليكرت (1–5) للإشباع والأمل، والمعدل (0–100) للإنجاز.

الجدول 1: الوسائل والانحرافات المعيارية للمتغيرات الأساسية

المتغير	المتوسط(M)	الانحراف المعياري(SD)	التفسير النسبي
الإشباع النفسي	3.42	0.68	متوسط
الأمل الأكاديمي	3.61	0.72	فوق المتوسط
الإنجاز الأكاديمي (معدل)	72.5	11.3	جيد

تشير النتائج إلى أن طلبة العينة يتمتعون بمستوى متوسط من الإشباع النفسي، ما قد يعكس وجود تحديات في تلبية الحاجات الأساسية (كالاستقلالية أو الانتماء) في البيئة المدرسية أو الأسرية. في المقابل، يظهر الأمل الأكاديمي عند مستوى فوق المتوسط، مما يوحي بأن الطلاب، رغم محدودية الإشباع، يمتلكون قدرة على توليد مسارات وإرادة لتحقيق أهدافهم ربما بفعل الدعم الاجتماعي أو التوجيه الأسري. أما الإنجاز الأكاديمي (متوسط = 72.5%)، فيُصنّف كـ"جيد"، وهو متوافق مع متوسطات التحصيل في المحافظات العراقية ذات الموارد التعليمية المحدودة.

النتيجة 2: العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي

وصف الجدول: يعرض الجدول (2) معامل الارتباط البسيط (بيرسون) بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي.

الجدول 2: معامل الارتباط بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي

المتغيرات	r	p
الإشباع النفسي – الإنجاز	0.31	0.001

يُظهر الارتباط الإيجابي الدال إحصائيًا ($r = 0.31, p < 0.01$) أن ارتفاع الإشباع النفسي يرتبط بتحصيل أكاديمي أفضل. ورغم أن القوة معتدلة، فإنها تؤكد فرضية البحث الأولى، وتدعم نظرية الاكتفاء الذاتي (SDT)، التي تفترض أن تلبية الحاجات النفسية تعزز الدافعية الداخلية، التي بدورها تقود إلى انخراط أعمق ونتائج أفضل. ومع ذلك، فإن ضعف القوة النسبية للعلاقة يشير إلى أن الإشباع وحده لا يفسر التحصيل بشكل كافٍ، مما يعزز الحاجة لاستكشاف متغيرات وسيطة مثل الأمل الأكاديمي وهو ما يعالج في النتائج التالية.

النتيجة 3: العلاقة بين الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي

وصف الجدول: يعرض الجدول (3) معامل الارتباط بين الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي.

الجدول 3: معامل الارتباط بين الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي

المتغيرات	r	p
الإشباع النفسي – الأمل الأكاديمي	0.48	<0.001

العلاقة الإيجابية القوية والدالة ($r = 0.48, p < 0.001$) تؤكد أن الطلاب الذين يشعرون بتحقيق حاجاتهم النفسية (استقلالية، كفاءة، انتماء) يميلون إلى تطوير مستويات أعلى من الأمل الأكاديمي. وهذا يتماشى مع نظرية سنايدر، التي تفترض أن البيئة الداعمة (التي تشبع الحاجات) تُمكّن الفرد من رؤية "مسارات" واضحة وتعزز "إرادته". كما أن هذه النتيجة تدعم فرضية البحث الثانية، وتشير إلى أن الإشباع النفسي قد يكون حاضنة نفسية لنمو الأمل، خاصةً في مرحلة المراهقة التي تزداد فيها الحاجة إلى المعنى والانتماء.

النتيجة 4: العلاقة بين الأمل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي

وصف الجدول: يعرض الجدول (4) معامل الارتباط بين الأمل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي.

الجدول 4: معامل الارتباط بين الأمل الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي

المتغيرات	r	p
الأمل الأكاديمي – الإنجاز	0.53	<0.001

العلاقة الإيجابية القوية جدًا ($r = 0.53, p < 0.001$) تؤكد أن الأمل الأكاديمي هو مؤشر قوي على التحصيل الدراسي. ويدلّ هذا على أن الطلاب القادرين على وضع أهداف ورسم مسارات وتحفيز أنفسهم يحققون نتائج أفضل، حتى في ظل

ضغـوط خارجيـة. وتتـماشى هـذه النتيجـة مـع دراسـات دوليـة (Snyder et al., 2002) وعربيـة (الزبيـدي، 2021)، التـي وجـدت أن الأمـل يتنبـأ بالتحصيـل أكـثر مـن الـذكاء أو الخلفيـة الاجتماعيـة. وتدعـم هـذه النتيجـة فرضيـة البحـث الثالثـة، وتشـير إلى أن الأمـل ليـس مجـرد شـعور، بـل آليـة دافعيـة فعّالة.

النتيجة 5: الدور الوسيط للأمل الأكاديمي

وصـف الجـدول: يعـرض الجـددول (5) نتائـج تحليـل الوسـاطة (Baron & Kenny) لاختبـار تأثير الأمـل الأكاديمـي كوسـيط بـين الإشـباع النفـسي والإنجـاز الأكاديمـي.

الجدول 5: نتائج تحليل الوساطة

المسار	β	t	p
الإشباع ⟶ الإنجاز (بدون وسيط)	0.31	4.62	0.001
الإشباع ⟶ الأمل	0.48	8.15	<0.001
الأمل ⟶ الإنجاز (بعد التحكم)	0.46	7.83	<0.001
الإشباع ⟶ الإنجاز (مع وسيط)	0.09	1.32	0.19
التأثير غير المباشر	0.22	Z = 5.07	<0.001

تشـير النتائـج إلى أن الأمـل الأكاديمـي يلعـب دورًا وسـيطًا كامـلًا في العلاقـة بـين الإشـباع النفـسي والإنجـاز الأكاديمـي. فعنـد إدخـال الأمـل كمتغـير وسـيط، انخفـض تأثير الإشـباع المبـاشر عـلى الإنجـاز مـن (β = 0.31) إلى (β = 0.09)، وفقـد دلالتـه الإحصائيـة ($p > 0.05$)، بينـما بقـي تأثـير الأمـل عـلى الإنجـاز قويًـا ودالًا (β = 0.46). ويكشـف تحليـل Bootstrap عـن تأثـير غـير مبـاشر دال($p < 0.001$,0.22)، مـا يؤكـد أن جـزءًا كبـيرًا مـن تأثـير الإشـباع عـلى التحصيـل يُفـسّر عـبر الأمـل. وبالتـالي، تُرفـض الفرضيـة الرابعـة جزئيًـا (الوسـيط الجـزئي) وتُؤكّـد كـوسيط كامـل. وهـذا يدعـم الإطـار النظـري المتكامل الـذي يربـط بـين الحاجـات النفسـية، المـوارد الدافعيـة، والنتائـج الأكاديميـة، ويقـدّم دليـلًا تجريبيًـا عـلى أن تعزيـز الأمـل قـد يكـون اسـتراتيجية فعّالـة لتحسـين التحصيـل، حتـى في البيئـات التـي يصعـب فيهـا رفـع الإشـباع النفـسي مبـاشرة.

مناقشة النتائج

تتـماشى نتائـج البحـث مـع الإطـار النظـري الـذي دمـج بـين نظريـة الاكتفـاء الـذاتي (SDT) ونظريـة الأمـل (Hope Theory)، وتؤكـد أن العلاقـة بـين الإشـباع النفـسي والإنجـاز الأكاديمـي ليسـت مبـاشرة، بـل تتوسّـطها آليـات دافعيـة داخليـة، أبرزهـا الأمـل الأكاديمـي. فعـلى الرغـم مـن أن مسـتوى الإشـباع النفـسي لـدى طلبـة السـادس الإعـدادي في مدينـة الناصريـة كان متوسـطًا وهـو مـا قـد يعكـس ضغوطًـا اجتماعيـة أو تعليميـة محيطـة فـإن

الأمل الأكاديمي ظهر عند مستوى فوق المتوسط، مما يشير إلى قدرة المراهقين على توليد موارد نفسية إيجابية حتى في ظل ظروف غير مثالية. ويدعم هذا التفسير ما ذهب إليه سنايدر (2002) من أن الأمل مهارة قابلة للتنمية، لا تعتمد فقط على الظروف الخارجية، بل على التفسيرات الذاتية والخبرات السابقة. ومن أبرز ما كشفته الدراسة هو الطبيعة الوسيطة الكاملة للأمل الأكاديمي؛ إذ اختفى التأثير المباشر للإشباع النفسي على الإنجاز بمجرد إدخال الأمل في النموذج. وهذا يشير إلى أن الإشباع النفسي لا يُحسّن التحصيل مباشرةً، بل يعمل من خلال تمكين الطالب نفسيًا لبناء مسارات أكاديمية والإيمان بقدرته على اتّباعها. وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستثمار في برامج تنمية الأمل (مثل ورش بناء الأهداف، تدريبات المرونة الذهنية، وتعزيز الحوار الداخلي الإيجابي) قد يكون أكثر فعالية من محاولة رفع الإشباع النفسي بشكل مباشر، خاصةً في السياقات التي تعاني من قيود هيكلية (كالاكتظاظ الصفي أو نقص الموارد).

كما أن قوة العلاقة بين الأمل الأكاديمي والإنجاز ($r = 0.53$) تفوقت على العلاقة بين الإشباع والإنجاز ($r = 0.31$)، مما يعزز مكانة الأمل كمتغير تنبؤي قوي في البيئات التربوية العربية. وربما يعود ذلك إلى أن الثقافة العربية تُعلي من قيمة "العزيمة" و"الصبر"، وهما عنصران جوهريان في مكوّن الإرادة ضمن نموذج سنايدر. ومن ثم، فإن الأمل لا يُنظر إليه كمجرد تفاؤل، بل كفضيلة أخلاقية وسلوكية، ما يجعله أكثر تأثيرًا في التحفيز السلوكي.

الاستنتاجات

1.الأمل الأكاديمي يلعب دورًا وسيطًا كاملًا في العلاقة بين الإشباع النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة السادس الإعدادي.

2.الإشباع النفسي مرتبط إيجابيًا بالأمل الأكاديمي، لكنه لا يؤثر مباشرةً في التحصيل دون وجود الأمل.

3. الأمل الأكاديمي هو أقوى مؤشر نفسي على الإنجاز مقارنةً بالإشباع النفسي في العينة المدروسة.

التوصيات

•إدماج برامج لتنمية الأمل الأكاديمي في المناهج المدرسية عبر وحدات تدريبية على وضع الأهداف، توليد الحلول، وتعزيز الإرادة الذاتية.

•تدريب المعلّمين على خلق بيئات صفية تشبع الحاجات النفسية (استقلالية، كفاءة، انتماء) لدعم بناء الأمل.

•تفعيل دور المرشد التربوي في الكشف المبكر عن انخفاض الأمل وتقديم الدعم النفسي المناسب.

مقترحات

•دراسة تأثير تدخلات تدريبية مبنية على نموذج سنايدر في رفع الأمل والتحصيل لدى طلبة المدارس العراقية.

•استكشاف دور متغيرات وسيطة أخرى (كالمرونة النفسية أو الدافعية الذاتية) في عينات من مراحل دراسية مختلفة.

•مقارنة ثقافية بين عيّنات عراقية وعربية لفهم تأثير السياق الثقافي على العلاقة بين الإشباع النفسي والأمل الأكاديمي.

المراجع

أحمد عبدالله الط. (*2020*). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التفكير المستقبلي في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة. *Dirasat: Educational Sciences, 47(1)*.

اخلاص علي حسين, محمد نجم عبدالله. (2016). بناء مقياس الامل لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أسد العونا, عمر لعظمت, عد لزعبي. (2021). الأمل الأكاديمي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. Dirasat: Educational Sciences, 48(1).

بن لخضر, وداد, بوتعني, فريد. (*2022*). دافعية الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية-دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تمنراست. مجلة المقدمة للدراسات الانسانية و الاجتماعية, *7(2)*, *362-343*.

د طارق محمد بدر, هيثم شنشول طه. (*2019*). تأجيل الاشباع وعلاقته بالتوجه نحو الهدف لدى الطلبة المتميزين وغير المتميزين. *Al-Qadisiyah Journal For Humanities Sciences, 22(3), 570-600*.

عبد الرحمن العطيات. (2014). فحص القدرة على تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقتها بالتوجهات الهدفية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة الطفولة و التربية (جامعة الإسكندرية(, *20*(1), 206-149.

لخضر بن غنام. (2014). دراسة نظرية تحليلية لمفهوم الإشباع. Journal of Human Sciences, 605-614.

م. د. قبيله ابراهيم حسن. (2025). الامل

وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة السادس الاعدادي. مجلة ديالى للبحوث الانسانية, 1(103), 66-80.

محمد أحمد شبير السيد, إبراهيم أبو طالب محمد الحسني, فتحي مهدي محمد نصر. (2021). الأمل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالقنفذة. مجلة العلوم التربوية و النفسية, 5(1), 202-181.

محمد حمدان العمري, أ/ندى, محمد علي الشهري, علي. (2025). الدور الوسيط لأدمان الهواتف الذكية في العلاقة بين الاشباع النفسي الالكتروني والاغتراب الاجتماعي لدى طالبات جامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا, *91*(2), 592-698.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173–1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

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

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2019). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Sage Publications.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2002). Hope theory, measurements, and applications to school achievement. *School Psychology Quarterly, 17*(2), 133–152. https://doi.org/10.1521/scpq.17.2.133.20705

(ملحق رقم 1)

الاستبيان:- مقياس الإشباع النفسي

(مُعد وفق نظرية الاكتفاء الذاتي - *Deci & Ryan*)

تعليمات: يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم وضع علامة (✓) أمام الدرجة التي تعبر عن رأيك بدقة، وفق المقياس التالي:

1 = لا أوافق إطلاقًا

2 = لا أوافق

3 = محايد

4 = أوافق

5 = أوافق بشدة

رقم البند	العبارة	1	2	3	4	5
1	أشعر أنني حر في التعبير عن آرائي في الصف الدراسي.					
2	أستطيع اتخاذ قرارات تخص طريقة دراستي دون ضغط من أحد.					
3	أشعر أن معلّمي يحترم خياراتي وآرائي.					
4	أجد صعوبة في الشعور بأنني جزء من المجموعة الصفية . (عكسي)					
5	لديّ أصدقاء في المدرسة يدعمونني ويشجّعونني.					
6	أشعر أنني مقبول من زملائي في الصف.					
7	أشعر أنني قادر على فهم الدروس الصعبة إذا بذلت جهدًا.					
8	أثق بقدرتي على حل الامتحانات بنجاح.					
9	أشعر بالرضا عندما أنجح في مهمة دراسية صعبة.					
10	أجد أنني غير فعّال في معظم الأنشطة الصفية . (عكسي)					
11	يمكنني اختيار طريقة تقديم واجباتي حسب ما يناسبني.					
12	أشعر أنني مُجبر على الحفظ دون فهم . (عكسي)					
13	أشعر أن معلّمي يصغي لي عندما أتحدث.					
14	لديّ علاقة طيبة مع زملائي في المدرسة.					
15	أشعر أنني أُقدّر في بيئتي المدرسية.					
16	أستطيع تحسين درجاتي إذا خطّطت جيدًا.					
17	أشعر أنني عاجز عن تحسين مستواي الدراسي . (عكسي)					
18	أشعر أنني أتحكم في طريقة تعلّمي.					
19	أشعر أنني وحيد في مواجهة صعوباتي الدراسية . (عكسي)					
20	أشعر أنني كفء في التعامل مع متطلبات الدراسة.					

(ملحق رقم 2)

الاستبيان:- مقياس الأمل الأكاديمي

(مُعد وفق نموذج سنايدر - *Snyder, 2002*)

تعليمات: يرجى تحديد مدى موافقتك على كل عبارة فيما يخص دراستك الأكاديمية:

رقم البند	العبارة	1	2	3	4	5
1	أستطيع دائمًا إيجاد طريقة لحل مشكلة دراسية صعبة.					
2	عندما يفشل خطتي الدراسية، أبحث عن خطة بديلة.					
3	لديّ أكثر من طريقة لتحقيق أهدافي الدراسية.					
4	أجد صعوبة في التفكير في حلول جديدة للمشكلات . (عكسي)					
5	أستطيع التكيّف مع التغييرات في الامتحانات أو المناهج.					
6	أشعر أنني عاجز عن إيجاد حلول لمشكلاتي الدراسية . (عكسي)					
7	أخطط لدراستي مسبقًا قبل الامتحانات.					
8	أستطيع توليد أفكار جديدة لتحسين مستواي.					
9	أشعر أنني قادر على التغلب على الصعوبات الدراسية.					
10	أؤمن بأنني سأنجح في امتحاناتي إذا استمريت في المحاولة.					
11	أشعر أن لديّ القوة الداخلية لمواصلة الدراسة رغم التحديات.					
12	أقول لنفسي" :سأبذل قصارى جهدي مهما كانت الظروف."					
13	أشعر أنني غير قادر على الاستمرار عندما يصبح الدرس صعبًا. (عكسي)					
14	أؤمن أنني أستطيع تحسين درجاتي حتى لو فشلت في البداية.					
15	أشعر بالحماس عندما أبدأ مشروعًا دراسيًا جديدًا.					
16	أفقد إيماني بنفسي بسرعة عند مواجهة فشل دراسي . (عكسي)					
17	أشعر أنني متحمّس لتحقيق أهدافي الدراسية.					
18	أستطيع الحفاظ على تركيزي حتى عند الشعور بالإحباط.					
19	أشعر أنني لا أملك الطاقة الكافية للمثابرة . (عكسي)					
20	أؤمن أن الجهد الذي أبذله سيؤتي ثماره قريبًا.					