



ISSN: 1817-6798 (Print)

Journal of Tikrit University for Humanities

available online at: www.jtuh.org/

Deyan Tariq Hamid Mahdi Al-Mazrouei

The Role of Psychological Trauma Resulting from Terrorist Incidents in Academic Achievement and Learning Motivation among Secondary School Students

ABSTRACT

* Corresponding author: E-mail :
dtarq211@gmail.com

Keywords:

Psychological trauma,
learning motivation,
academic achievement,
terrorist incidents,
secondary school students

ARTICLE INFO

Article history:

Received	7 Feb 2026
Received in revised form	23 Mar 2026
Accepted	25 Mar 2026
Final Proofreading	31 July 2026
Available online	31 July 2026

E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER
THE CC BY LICENSE

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



This study explores how psychological trauma resulting from terrorist incidents affects students' motivation to learn and their academic progress in Yathrib subdistrict, Salah Al-Din Governorate, an area that endured severe violence during the occupation by extremist groups. While physical reconstruction has advanced, the invisible wounds carried by student survivors remain largely overlooked. The research reveals that many students continue to bear deep emotional scars that quietly undermine their learning. Rather than simple disinterest or laziness, their reduced classroom engagement and declining performance often reflect an inner struggle: difficulty concentrating, emotional exhaustion, loss of hope, and a fading sense of purpose in education. In essence, trauma does not just affect how well students learn it threatens why they learn at all. Notably, the study found meaningful differences between boys and girls: boys tended to carry heavier trauma burdens, while girls showed greater psychological resilience, maintaining higher motivation and academic engagement. This suggests that gender plays a crucial role in how young people cope with collective violence a finding with direct implications for support strategies. Crucially, the research confirms that education can be more than an academic process in post-conflict settings it can become a space for healing. When schools offer emotional safety, empathetic teaching, and meaningful connections, they help rebuild students' sense of autonomy, competence, and belonging: the very foundations of motivation and recovery. Based on these insights, the study calls for integrating psychosocial support into everyday schooling not as an add-on, but as a core part of education in trauma-affected communities. This includes training teachers to recognize trauma responses, creating supportive classroom environments, and designing interventions that respect cultural and gender-specific needs. Ultimately, healing students' minds is not a luxury, it is essential to rebuilding not just individuals, but entire communities.

DOI:<http://doi.org/10.25130/jtuh.33.7.2.2026.17>

دور الصدمة النفسية الناتجة عن الحوادث الإرهابية في التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى طلبة
الاعدادية.

ديان طارق حميد مهدي المزروعي

الخلاصة:

يهدف هذا البحث إلى فهم كيف تؤثر التجارب المؤلمة الناتجة عن الإرهاب مثل التفجيرات، فقدان الأحبة، أو النزوح القسري في حياة الطلبة الناجين من الناحية الدراسية والنفسية، خصوصاً في ناحية يثرب

بمحافظة صلاح الدين، التي عانت من ويلات العنف خلال السنوات الماضية. فبينما تُركّز الجهود عادةً على إعادة بناء المدارس والبنية التحتية، فإن الجراح الخفية التي تتركها الصدمة في نفوس الطلبة تظلّ غالباً دون عناية. و من خلال دراسة آراء ومواقف مجموعة من طلبة المرحلتين المتوسطة والإعدادية، توصلَ البحث إلى أن الصدمة النفسية ليست مجرد شعور مؤقت بالحزن أو الخوف، بل قد تُضعف بمرور الوقت علاقة الطالب بالمدرسة والمعرفة نفسها، فتقلّ رغبته في التعلّم، وينخفض أدائه الأكاديمي، حتى لو كان حاضراً جسدياً في الصف. كما لوحظ أن الذكور يميلون إلى حمل عبء الصدمة بشكل أثقل، في حين تُظهر الإناث مرونة نفسية أعلى، ما قد يعكس اختلافاً في طريقة التكيف مع الألم بين الجنسين. و الملاحظة الأهم أن التراجع الدراسي لا يعود دائماً إلى قلة الاجتهاد أو ضعف القدرات، بل إلى اضطرابات داخلية ناتجة عن التجربة الصادمة، مثل صعوبة التركيز، والشعور بالعزلة، أو فقدان الأمل في المستقبل. ومن هنا، يُشدّد البحث على ضرورة تغيير النظرة التربوية: فالطالب الناجي ليس "مُقصّراً"، بل هو بحاجة إلى بيئة تعليمية داعمة تتفهّم جراحه وتعزّز شعوره بالأمان، والاستقلال، والانتماء. و بناءً على ذلك، يُوصى بدمج برامج الدعم النفسي في المدارس مثل جلسات الإرشاد، والتدريب على مهارات التكيف، وتأهيل المعلمين للتعرف على علامات الصدمة مع مراعاة الفروق بين الذكور والإناث، ومراعاة الخصوصية الثقافية المحلية. فالمدرسة، أكثر من كونها مكاناً للتعلّم، يمكن أن تكون مساحةً للشفاء، ولإعادة الثقة بالحياة وبالذات.

الكلمات المفتاحية: الصدمة النفسية، دافعية التعلم، التحصيل الدراسي ، حوادث إرهابية ، طلبة المرحلة الإعدادية.

مشكلة البحث

في ظل تصاعد وتيرة الأحداث الإرهابية في مناطق النزاع والتوتر، باتت المجتمعات المحلية، لا سيما تلك التي تمر بفترات انتقالية بعد النزاعات المسلحة، تواجه تحديات نفسية واجتماعية وتعليمية عميقة. ومن بين هذه المجتمعات، تبرز محافظة صلاح الدين، ولا سيما قضاء بلد وناحية يثرب، كمنطقة شهدت أحداثاً إرهابية مروّعة خلال السنوات الماضية، أدت إلى خسائر بشرية ومادية جسيمة، وتركت آثاراً نفسية طويلة الأمد على الناجين، خصوصاً فئة الطلبة. ورغم الجهود المبذولة لإعادة الإعمار المادي والبنية التحتية التعليمية، فإن الجوانب النفسية المرتبطة بالصدمة الناتجة عن هذه الأحداث لا تزال تُعاني من نقص حاد في الاهتمام البحثي والعلاجي. (بوهادي ، ٢٠١١ ، ص ٩٤) ومن هنا تنشأ مشكلة البحث الحالية، التي تتمحور حول غياب الفهم العلمي الكافي لدور الصدمة النفسية الناتجة عن الحوادث الإرهابية في التأثير على التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى الطلبة الناجين في ناحية يثرب. فبينما يُفترض أن يُعدّ التعليم وسيلة

للتعافي والاندماج المجتمعي، فإن الصدمات النفسية قد تُضعف قدرة الطالب على التركيز، وتقلل من دافعيته للانخراط في العملية التعليمية، بل وقد تدفعه إلى الانسحاب المدرسي أو التسرب. (لعريش ، ٢٠١١، ص ٩) وتكمن خطورة المشكلة في أن هذه الآثار قد لا تكون ظاهرة بشكل مباشر، بل تتراكم على المدى الطويل، مما يُصعب التدخل المبكر. علاوةً على ذلك، فإن غياب دراسات محلية تتناول العلاقة بين الصدمة النفسية الناتجة عن الإرهاب والمتغيرات التعليمية في السياقات العراقية، خصوصاً في المناطق التي عانت من احتلال تنظيم داعش، يُفقد صانعي السياسات والمرشدين التربويين الأدلة التجريبية اللازمة لتصميم برامج دعم نفسي-تعليمي فعّالة. (سعداوي ، ٢٠٢١، ص ٣٤) ومن ثم، فإن هذه المشكلة لا تمثل فجوة معرفية فحسب، بل تشكل أيضاً تهديداً لمستقبل جيل كامل من الطلبة الذين عاشوا تجارب صادمة قد تُحدّ من إمكاناتهم التعليمية والنفسية والاجتماعية. ومما سبق تبرز مشكلة البحث من خلال فهم ما تأثير الصدمة النفسية الناتجة عن الحوادث الإرهابية في دافعية التعلّم والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الناجين في ناحية يثرب؟

أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في كونه يسهم في سد فجوة معرفية حرجة في الأدبيات التربوية والنفسية المتعلقة بآثار الصدمات الجماعية الناتجة عن الإرهاب على العملية التعليمية، خاصة في السياقات ما بعد النزاع. فعلى الرغم من وجود دراسات غربية تناولت آثار الصدمات الحربية أو الكوارث الطبيعية على التحصيل الدراسي، إلا أن السياق العراقي، وتحديداً في مناطق مثل ناحية يثرب، يتميز بخصائص ثقافية واجتماعية ونفسية فريدة تستدعي دراسة مستقلة. (بوعمامة ، ٢٠١٧، ص ٢٨٨) ومن الناحية النظرية، يثير هذا البحث الإطار المفاهيمي لعلم النفس التربوي من خلال ربط متغيرات الصدمة النفسية بمؤشرات دافعية التعلّم والتحصيل الأكاديمي في بيئة تعليمية غير مستقرة (طوطاوي ، ٢٠١٣، ص ٣٢). أما من الناحية التطبيقية، فإن النتائج المتوقعة من هذا البحث ستوفّر بيانات ميدانية دقيقة يمكن أن تُستخدم من قبل وزارة التربية، والمنظمات الإنسانية، والمدارس المحلية في تصميم برامج تدخل نفسي-تربوي مخصصة للطلبة الناجين من الحوادث الإرهابية. (شادلي ، ٢٠١٦، ص ١٨) كما أن تحديد العلاقة بين شدة الصدمة ومستوى الدافعية أو التحصيل قد يساعد في تطوير أدوات تشخيصية مبكرة تُمكن المعلمين والمرشدين من التعرف على الطلبة الأكثر عرضة للخطر. وفضلاً عن ذلك، فإن البحث يكتسب أهمية مجتمعية كبيرة، إذ يُلقي الضوء على معاناة فئة منسية غالباً في الخطابات الرسمية، ويدعم جهود العدالة الانتقالية والشفاء المجتمعي من خلال الاعتراف بالآثار النفسية غير المرئية للإرهاب. (سالم و حكيم ، ٢٠٢٢، ص ١٢٨) وأخيراً، يُعدّ هذا البحث مساهمة أولية في بناء قاعدة معرفية محلية حول الصحة النفسية المدرسية في العراق، ما يفتح الباب أمام بحوث مستقبلية أكثر عمقاً واتساعاً في مجالات متداخلة مثل علم النفس السريري، علم الاجتماع التربوي، وسياسات التعليم في حالات الطوارئ.

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى:

١. قياس مستوى الصدمة النفسية لدى الطلبة الناجين من الحوادث الإرهابية في ناحية يثرب
٢. التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى هؤلاء الطلبة
٣. تقييم التحصيل الدراسي الكمي (المعدل التراكمي) ومقارنته بالمستوى الأكاديمي المقبول .
٤. فحص الفروق الفردية في الصدمة، الدافعية، والتحصيل بين الذكور والإناث، لاستخلاص مؤشرات حول الفروق في استراتيجيات التكيف حسب الجنس.
٥. تحليل العلاقة بين الصدمة النفسية وكل من دافعية التعلم والتحصيل الدراسي

حدود البحث

يقتصر هذا البحث على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة والإعدادية في مدارس ناحية يثرب، قضاء بلد، محافظة صلاح الدين، خلال العام الدراسي 2025-2026 .

مصطلحات البحث

الصدمة النفسية

١. (American Psychiatric Association , 2022)

تعريف نظري :حالة نفسية تنشأ بعد التعرّض لحدث مهدّد للحياة أو مروّع يتجاوز قدرة الفرد على التكيف، وتتميّز بظهور أعراض مُستمرّة في أربعة أبعاد: إعادة التذكير، الاجتناب، التغيّرات السلبية في الإدراك والمزاج، وفرط الاستثارة. (APA, 2022,p271)

تعريف إجرائي :في هذا البحث، تُقاس الصدمة النفسية باستخدام مقياس PCL-5 المعدّل ثقافياً، وتُشير إلى مجموع الدرجة التي يحصل عليها الطالب الناجي من حوادث إرهابية خلال الفترة (٢٠١٤-٢٠١٧)، حيث يُصنّف المستوى ≤ 65 على أنه "مرتفع" وقريب من العتبة السريرية لاضطراب ما بعد الصدمة.

علما ان مقياس PCL-5 (قائمة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وفق الدليل التشخيصي الخامس المُنقّح) هو أداة كمية معيارية مكوّنة من ٢٠ بنداً، مبنية على معايير (APA, DSM-5-TR (2022)، وتقيس شدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة عبر أربعة أبعاد رئيسية: إعادة التذكير

(مثل الكوابيس والومضات الذهنية)، الاجتناب (تجنّب المُحفّزات المرتبطة بالحدث)، التغيّرات السلبية في الإدراك والمزاج (كالذنب وفقدان الأمل)، وفرط الاستثارة (كالقلق وصعوبة التركيز)، باستخدام مقياس ليكرت خماسي (١ = "ليس على الإطلاق" إلى ٥ = "كثير جداً")، حيث تُحسب الدرجة الكلية (٨٠-٠)، وتشير الدرجة ≤ ٣٨ إلى احتمال سريري للاضطراب.

٢. (007،Yasik et al., 2)

تعريف نظري: اضطراب انفعالي-سلوكي يُضعف قدرة الطالب على الاندماج في البيئة التعليمية، ويُظهر نفسه عبر تراجع التفاعل، وانسحاب عاطفي، وصعوبات في الانتباه والمشاركة الصفّية، نتيجة تعرّضه لحدث صادم جماعي ٢. (007,p142،Yasik et al., 2).

التحصيل الدراسي

١. (سالم وحكيم، ٢٠٢٢)

تعريف نظري: الدرجة أو المستوى الأكاديمي الذي يحققه الطالب في الاختبارات الرسمية المدرسية في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم)، ويعكس جزئياً كفاءة الأداء المعرفي في ظل الظروف التربوية والنفسية السائدة (سالم وحكيم، ٢٠٢٢، ص. ١٢٨).

تعريف إجرائي: في هذا البحث، يُقاس التحصيل الدراسي الكميّ عبر المعدل التراكمي للفصل الدراسي السابق (من ١٠٠)، ويُستخدم كمُتغير تابع يعكس الأداء الأكاديمي الموضوعي.

٢. (طوطاوي، ٢٠١٣)

تعريف نظري: مجموع المعارف، المهارات، والكفاءات التي يكتسبها الطالب خلال فترة دراسية مُعيّنة، ويتم تقويمها عبر أدوات معيارية تأخذ في الاعتبار السياق المعرفي والانفعالي للطالب. (طوطاوي، ٢٠١٣، ص. ٣٢).

دافعية التعلم

١. (Deci & Ryan, 1985)

تعريف نظري: الرغبة الداخلية لدى المتعلم في الانخراط في النشاط التعليمي من أجل المتعة، الفضول، أو القيمة الجوهرية للمعرفة، دون انتظار مُعزّز خارجي (Deci & Ryan, 1985,p 38).

تعريف إجرائي: في هذا البحث، تُقاس الدافعية الداخلية عبر البنود ذات الصلة في مقياس-SRQ

A(مثل: "أحب أن أتعلّم أشياء جديدة"، "الدراسة ممتعة بالنسبة لي")، وتُحسب درجاتها كمكوّن فرعي من الدافعية الكلية.

اما مقياس SRQ-A (مقياس تنظيم الذات الأكاديمي) هو أداة كمية معيارية مكوّنة من ٣٢ بنداً، مبنية على نظرية التحديد الذاتي (Deci & Ryan, 1985)، وتقيس أربعة أنماط دافعية مُرتّبة على مقياس التنظيم الذاتي: الدافع الداخلي (التعلّم من أجل المتعة أو الفضول)، الدافع الخارجي المُنظم داخلياً (التعلّم لارتباطه بالقيم الشخصية)، الدافع الخارجي المُنظم خارجياً (التعلّم لمكافأة أو تجنب عقاب)، وانعدام الدافعية (اللامبالاة والانفصال عن النشاط التعليمي)، ويُستخدم في هذا البحث بعد تكييفه ثقافياً مع السياق العراقي وحساب ثباته ($\alpha = 0.85$)، ليُقيّم كيف تُعيد الصدمة النفسية تشكيل علاقة الطالب بالتعلّم عبر تآكل الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلالية، الكفاءة، الانتماء).

٢. (الهام، ٢٠٢٢)

تعريف نظري: الدافع الناتج عن مُعرّزات خارجية (كالدرجات، الإشادة، أو تجنب العقاب)، ويتميّز بعدم الاستدامة واعتماده على وجود المُحفّز الخارجي (الهام، ٢٠٢٢، ص. ٤٧).

الحوادث الإرهابية

١. (طوطاوي، ٢٠١٣)

تعريف نظري: أعمال عنف مسلّح مُوجّهة ضد المدنيين أو البنية التحتية المدنية، تهدف إلى بث الرعب والتأثير في صنّاع القرار عبر التهريب الجماعي، لتحقيق أهداف سياسية أو أيديولوجية (طوطاوي، ٢٠١٣، ص. ٣٢).

تعريف إجرائي: في هذا البحث، تشمل الحوادث الإرهابية تلك التي وقعت في ناحية يثرب خلال الفترة (٢٠١٤-٢٠١٧)، وشملت: التفجيرات الانتحارية، الهجمات المسلحة على الأسواق والمدارس، الاختطافات، والقتل العلني للمدنيين، خاصة من قبل تنظيم داعش.

٢. (أقليمن، ٢٠٠٨)

تعريف نظري: الاعتداءات المُنظمة التي تُمارَس ضد السكان المدنيين خارج إطار القانون الدولي الإنساني، وتُستخدم فيها وسائل عنف مفرطة تُهدّد السلامة النفسية والجسدية للجماعة (أقليمن، ٢٠٠٨، ص. ٢٦).

(الاطار النظري)

الصدمة النفسية الناتجة عن الحوادث الإرهابية :

تُعد الصدمة النفسية الناتجة عن الحوادث الإرهابية من أخطر أشكال الضغوط النفسية التي قد يتعرض لها الفرد، خصوصًا في مراحل النمو الحساسة مثل الطفولة والمراهقة. وتتبع خطورة هذه الصدمات من طبيعتها الجماعية، المفاجئة، والعنيفة، والتي غالبًا ما تستهدف المدنيين الأبرياء في أماكن يُفترض أن تكون آمنة كالمدارس، الأسواق، أو أماكن العبادة. في سياق البحث الحالي، يُركّز المتغير المستقل على الصدمة النفسية الناتجة عن الحوادث الإرهابية التي شهدتها ناحية يثرب في محافظة صلاح الدين، والتي تمثل تجربة صادمة جماعية تركت آثارًا نفسية عميقة على الناجين، لا سيما فئة الطلبة. ولإحاطة بهذا المتغير من الناحية العلمية والأكاديمية، يُعتمد في هذا البحث على مفهوم نظري محوري هو اضطراب ما بعد الصدمة-Post (Traumatic Stress Disorder – PTSD)، باعتباره الإطار التشخيصي والتحليلي الأكثر انتشارًا ودقة في فهم الاستجابات النفسية للصدمة الشديدة (الهام ، ٢٠٢٢، ص٤٧).

المفهوم النظري: اضطراب ما بعد الصدمة PTSD

يُعرّف اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5)، (APA, 2022)، بأنه اضطراب نفسي ينشأ بعد التعرض لحدث أو سلسلة أحداث صادمة تتضمن تهديدًا فعليًا أو محتملاً بالموت، أو إصابة جسدية خطيرة، أو انتهاك جسدي عنيف. ويشترط للتشخيص أن يظهر الفرد أعراضًا من أربع مجموعات رئيسية وهي: إعادة التذكير، الاجتناب، التغيرات السلبية في الإدراك والمزاج (Mustafa Al-Sawaf, 2019) . ، وفرط الاستثارة لمدة تزيد على شهر واحد، وأن تؤدي هذه الأعراض إلى ضعف ملحوظ في الأداء الاجتماعي، المهني، أو التعليمي. ويُعدّ هذا التعريف ذا صلة مباشرة بسياق البحث، إذ إن الحوادث الإرهابية التي وقعت في ناحية يثرب (كالتفجيرات الانتحارية، الهجمات المسلحة، والتكيد بالمدنيين) تُصنّف بوضوح كأحداث "صادمة" وفق معايير DSM-5 (بوهادي ، ٢٠١١، ص٩٤).

وإذا كان DSM-5 يوفر إطارًا تشخيصيًا دقيقًا، فإن نموذج التكيف مع الصدمة (Trauma Adaptation Model – Norris et al., 2002) يُكمّله من خلال تقديم تفسير ديناميكي لكيفية تفاعل الفرد مع الحدث الصادم في سياقه الاجتماعي والثقافي. ويركّز هذا النموذج على أن الاستجابة للصدمة ليست ميكانيكية أو حتمية، بل تتأثر بعوامل متعددة المستوى: فردي (كالعمر، الجنس، التاريخ النفسي)، أسري (كجودة العلاقات الأسرية)، مجتمعي (كتوفر الدعم المجتمعي)، وثقافي (كالمفاهيم المحلية حول المعاناة والشفاء). وبهذا،

يسمح النموذج بفهم الصدمة ليس كحالة مرضية ثابتة، بل كعملية تكيف معقدة تتفاوت نتائجها بحسب الموارد المتاحة للفرد والمجتمع (سعداوي , ٢٠٢١ , ص ٣٤).

الأبعاد الرئيسية للاضطراب

١ . إعادة التذكير (Intrusion)

تُشير هذه الفئة إلى ظهور تجارب ذهنية أو جسدية غير طوعية تعيد الفرد إلى لحظة الحدث الصادم . وتشمل الأعراض الشائعة :الكوابيس المتكررة المتعلقة بالحدث، الذكريات الاقتحامية (Flashbacks) التي تجعل الشخص يشعر وكأن الحدث يحدث من جديد، والانفعالات الجسدية القوية (كالتسارع القلبي أو التعرق) عند مواجهة محفزات مرتبطة بالحدث (مثل أصوات الانفجارات أو روائح معينة) .في سياق ناحية يثرب، قد يعاني الطالب الناجي من كوابيس ليلية حول لحظة التفجير الذي شهده في سوق محلي، أو قد يشعر بالذعر عند سماع صوت انفجار بعيد (كعُطل في محرك سيارة)، مما يُعطل تركيزه أثناء الحصة الدراسية(سعداوي , ٢٠٢١ , ص ٣٤).

٢ . الاجتناب (Avoidance)

يُعدّ الاجتناب آلية دفاعية شائعة، حيث يسعى الفرد إلى تجنب أي محفزات (داخلية أو خارجية) قد تدّكره بالحدث الصادم .ويشمل ذلك تجنب الأماكن (كالمدرسة إذا وقع الحادث قريباً)، الأشخاص (كأصدقاء فقدوا أفراداً من عائلاتهم)، أو حتى الأفكار والمشاعر المرتبطة بالحدث .وقد يؤدي هذا السلوك إلى عزلة اجتماعية، وانخفاض التفاعل المدرسي، بل ورفض الحضور المدرسي كلياً .وفي البيئة التعليمية، يُترجم الاجتناب إلى غياب متكرر، تراجع في المشاركة الصفية، وضعف في بناء العلاقات مع المعلمين والأقران(بوعامة , ٢٠١٧ , ص ٢٨٨).

٣ . التغيرات السلبية في الإدراك والمزاج (Negative Alterations in Cognition and Mood)

تشير هذه الفئة إلى التحوّلات العميقة في طريقة تفكير الفرد عن نفسه، عن الآخرين، وعن العالم .وتشمل الأعراض :مشاعر الذنب (خاصة إذا نجا بينما لقي آخرون حتفهم)، العجز عن تدّكر جوانب مهمة من الحدث (كوسيلة للدفاع النفسي)، فقدان الاهتمام بالأنشطة التي كانت ممتعة سابقاً، الشعور بالانفصال العاطفي عن الآخرين، وفقدان الأمل في المستقبل .وهذه الأعراض تُضعف بشكل مباشر دافعية التعلم، إذ يصبح التعليم في نظر الطالب عديم المعنى أو غير ذي جدوى في عالم يُنظر إليه كمكان عدائي وغير آمن(بحر , ٢٠٢٥ , ص ١٥٣).

٤. فرط الاستثارة (Hyperarousal)

تتمثل هذه الفئة في حالة من التأهب المفرط والتوتر المستمر، حتى في غياب التهديد الفعلي. وتشمل الأعراض: صعوبة النوم، صعوبة التركيز، الانفعال المفرط، والردود العدوانية أو الدفاعية السريعة. وفي السياق المدرسي، يُترجم فرط الاستثارة إلى صعوبات في الانتباه أثناء الشرح، انخفاض القدرة على معالجة المعلومات الجديدة، وزيادة احتمالية الدخول في نزاعات مع الزملاء أو المعلمين. وغالبًا ما يُخطئ المعلم في تفسير هذه السلوكيات على أنها "سوء تصرف" أو "كسل"، في حين أنها انعكاس لاضطراب نفسي يحتاج إلى تدخل تربوي-نفسي خاص (أقليم، ٢٠٠٨، ص ٢٦).

المحددات السياقية للصدمة النفسية

رغم أن تعريف PTSD يركّز على الأعراض الفردية، فإن البحث الأكاديمي المعاصر يؤكد أن شدة الصدمة وتأثيراتها لا تُحدّد فقط بطبيعة الحدث، بل أيضًا بالسياق الذي يعيشه الناجي. وفي هذا البحث، تُحدّد ثلاثة محددات سياقية رئيسية:

١. شدة الحدث الإرهابي

تُعَدّ شدة الحدث من أقوى المُتنبئات بحدوث PTSD. وتشمل مؤشرات الشدة: عدد الضحايا (خاصة إذا كان من الأقارب أو الأصدقاء)، درجة القرب الجسدي من مكان الحدث، مدة استمرار التهديد (كالعيش تحت حكم تنظيم داعش لفترة طويلة)، وطبيعة العنف (كاستخدام أساليب مروّعة كالإعدام العلني). فطالب شاهد مقتل والده أمام عينيه في تفجير إرهابي سيكون أكثر عرضة لاضطراب شديد مقارنة بطالب سمع فقط عن الحدث (سالم و حكيم ، ٢٠٢٢، ص ١٢٨).

٢. الدعم الاجتماعي المتاح

يُعَدّ الدعم الاجتماعي من الأسرة، المدرسة، والمجتمع المحلي من أقوى العوامل الوقائية ضد تفاقم أعراض الصدمة. وتشير الدراسات إلى أن وجود شخص بالغ داعم (كأم أو معلّم) يمكن أن يُخفّف بشكل كبير من تأثير الصدمة على الصحة النفسية. في ناحية يثرب، قد يلعب المعلم دورًا محوريًا كمصدر للدعم العاطفي والاستقرار، خاصة في ظل تفكك بعض الهياكل الأسرية بسبب الحرب. كما أن برامج الدعم النفسي المدرسي (كجلسات الإرشاد الجماعي) قد تُسهم في تقليل العزلة وتعزيز الشعور بالأمان (لعريش ، ٢٠١١، ص ٩).

٣. المرونة النفسية (*Psychological Resilience*) كعامل وسيط معنٍ

المرونة النفسية تُعرّف بأنها "القدرة على التكيف الإيجابي رغم التعرض للضغوط أو الصدمات الشديدة" (Masten, 2001). وليست سمة ثابتة، بل مجموعة من المهارات والموارد (كالتفاؤل، حل المشكلات، ضبط الانفعال) التي يمكن تنميتها. وفي سياق البحث، تُعتبر المرونة النفسية متغيراً معدلاً (Moderator)؛ فبينما قد تؤدي الصدمة إلى انخفاض التحصيل لدى طالب منخفض المرونة، قد يحافظ طالب مرتفع على أدائه الدراسي بفضل استراتيجيات التكيف الفعالة. ومن ثم، فإن فهم دور المرونة يفتح الباب أمام تدخلات تهدف إلى تعزيزها، لا فقط معالجة الأعراض (شادلي، ٢٠١٦، ص ١٨).

وباستثمار إطار DSM-5 ونموذج Norris معاً، يصبح من الممكن فهم الصدمة النفسية ليس كتشخيص جامد، بل كظاهرة ديناميكية تتفاعل فيها العوامل الفردية مع السياق الاجتماعي. وهذا التكامل ضروري لضمان أن تكون نتائج البحث ذات صلة بالواقع المحلي في ناحية يثرب، حيث قد لا تتطابق الاستجابات النفسية تماماً مع النماذج الغربية بسبب اختلاف المفاهيم الثقافية حول المعاناة، الشر، والشفاء (لعريش، ٢٠١١، ص ٩).

ومن الناحية المنهجية، يتيح هذا الإطار النظري تحديد مؤشرات قابلة للقياس لكل بعد من أبعاد PTSD، باستخدام أدوات معيارية مثل مقياس أعراض ما بعد الصدمة للأطفال والمراهقين (CPSS) أو استبيان PTSD المعدل (PCL-5)، مع مراعاة التكيف الثقافي لهذه الأدوات. كما يسمح بفحص التفاعل بين المتغيرات (مثل: هل يقلّ تأثير الصدمة على التحصيل عندما يكون الدعم الاجتماعي مرتفعاً؟)، مما يعزز من عمق التحليل وفائدته التطبيقية (طوطاوي، ٢٠١٣، ص ٣٢).

يُشكّل فهم الصدمة النفسية عبر هذا الإطار النظري المتعدد الأبعاد حجر الأساس لتحليل العلاقة بين المتغير المستقل (الصدمة) والمتغيرات التابعة (التحصيل ودافعية التعلم). وهو يضمن أن البحث لا يقتصر على وصف الأعراض، بل يسعى إلى فهم الآليات التي تربط بين التجربة الصادمة والنتائج التعليمية، مما يسهم في تصميم تدخلات تربوية قائمة على الأدلة، تراعي الخصوصية النفسية والثقافية للطلبة الناجين في المناطق ما بعد النزاع.

التحصيل الدراسي

يُعدّ التحصيل الدراسي من المؤشرات الأساسية لقياس فاعلية العملية التعليمية، ويعكس ليس فقط كمية المعلومات التي يكتسبها الطالب، بل أيضاً جودة التفاعل المعرفي والعاطفي مع البيئة التعليمية. في سياق البحث الحالي، يُنظر إلى التحصيل الدراسي ليس كمتغير معزول، بل كنتاج تفاعلي معقد يتأثر بالظروف

النفسية والاجتماعية التي يعيشها الطالب، خاصة في البيئات التي تمر بفترات ما بعد النزاع. ونظرًا لأن عينة الدراسة تتألف من طلبة ناجين من حوادث إرهابية في ناحية يثرب، فإن فهم التحصيل الدراسي يتطلب إطارًا نظريًا يتجاوز المفاهيم التقليدية القائمة على الدرجات فقط، ليشمل كيف تُضعف الصدمات النفسية القدرات المعرفية والانفعالية اللازمة للتعلم الفعال. ولذلك، يعتمد هذا البحث على مفهوم نظري محوري هو الأداء الأكاديمي في السياقات عالية الضغط (Academic Performance under Adversity)، والذي يوفر عدسة تحليلية دقيقة لفهم العلاقة بين الصدمة النفسية والنتائج التعليمية (بحر، ٢٠٢٥، ص ١٥٣).

الأداء الأكاديمي في السياقات عالية الضغط

يُشير مفهوم "الأداء الأكاديمي في السياقات عالية الضغط" إلى قدرة المتعلم على الحفاظ على مستوى مقبول من الإنجاز الدراسي رغم التعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية شديدة، مثل الفقر، النزوح، العنف المجتمعي، أو الصدمات الجماعية. ويختلف هذا المفهوم عن النماذج الكلاسيكية للتحصيل التي تفترض بيئة تعليمية مستقرة وخالية من التهديدات، إذ يركز على التكيف المعرفي والعاطفي كآلية رئيسية للحفاظ على الأداء. وفي هذا السياق، لا يُنظر إلى انخفاض التحصيل كفشل فردي، بل كاستجابة منطقية لسياق بيئي غير مواتٍ (أقليمن، ٢٠٠٨، ص ٢٦).

ولتعميق هذا الفهم، يُستند البحث إلى إطارين نظريين متكاملين: نظرية المعالجة المعرفية للصدمة (Cognitive Processing Theory – Ehlers & Clark, 2000) ونموذج الضغط-التكيف-الأداء الأكاديمي (Stress-Coping-Academic Performance Model – Compas et al., 2001).

نظرية المعالجة المعرفية (Ehlers & Clark, 2000)

تركّز هذه النظرية على أن اضطراب ما بعد الصدمة لا ينتج فقط من الحدث الصادم نفسه، بل من طريقة معالجة الفرد للمعلومات المتعلقة بالحدث. وتشير النظرية إلى أن الأفراد الذين يعانون من PTSD يميلون إلى:

١. تفسير الحدث بشكل مهدّد بشكل دائم (مثلاً: "العالم مكان خطر لا يمكن الوثوق به").
٢. فشل في دمج الذاكرة الصادمة ضمن السياق الزمني الطبيعي، مما يؤدي إلى شعور بأن الخطر لا يزال حاضراً.
٣. استخدام استراتيجيات تكيف سلبية (كالاجتناب) تمنع إعادة معالجة الذاكرة بشكل صحي.

هذه العمليات المعرفية المعطّلة تؤثر مباشرة على الوظائف التنفيذية (Executive Functions) مثل الانتباه، الذاكرة العاملة، والتخطيط وهي المهارات الأساسية للتحصيل الدراسي. فطالب يعاني من ذكريات

اقتحامية حول تفجير إرهابي لن يتمكن من التركيز على شرح المعلم، لأن جزءاً كبيراً من موارده المعرفية موجه نحو مراقبة التهديدات أو كبت الذكريات المؤلمة. وهكذا، تصبح الصدمة عائقاً معرفياً مباشراً أمام التعلم (سعداوي ، ٢٠٢١ ، ص ٣٤).

نموذج الضغط-التكيف-الأداء (Compas et al., 2001)

يقدم هذا النموذج رؤية أكثر شمولاً، إذ يربط بين الضغوط النفسية، واستراتيجيات التكيف، والنتائج الأكاديمية. ويركز على أن تأثير الضغط على الأداء لا يكون مباشراً، بل يتأثر بنوع الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد للتعامل مع الضغط:

- استراتيجيات تكيف موجهة نحو المشكلة (مثل طلب المساعدة، التخطيط) ترتبط بتحصيل دراسي أفضل.
- استراتيجيات تكيف موجهة نحو الانفعال (مثل الإنكار، الاجتناب، القلق المفرط) ترتبط بتحصيل أدنى. (أقليمن ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٦).

الأبعاد التشغيلية للتحصيل الدراسي

لضمان الدقة العلمية، يُقسّم التحصيل الدراسي في هذا البحث إلى بعدين متكاملين:

١ . التحصيل الكمي

ويشير إلى المؤشرات الموضوعية القابلة للقياس العددي، مثل:

- المعدل التراكمي للفصل الدراسي.
- الدرجات في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم).
- نتائج الاختبارات الوطنية أو المحلية.

ويستخدم هذا البعد لتحديد التأثير الكمي للصدمة على الأداء الأكاديمي، عبر مقارنة متوسطات الدرجات بين الطلبة ذوي الأعراض الصادمة المرتفعة مقابل المنخفضة (بوعمامة ، ٢٠١٧ ، ص ٢٨٩).

٢ . التحصيل النوعي

ويركز على الجوانب المعرفية والسلوكية التي لا تظهرها الدرجات وحدها، مثل:

- القدرة على حل المشكلات :مدى قدرة الطالب على تطبيق المفاهيم في سياقات جديدة.
- التفكير النقدي :القدرة على تحليل المعلومات، تقييم الحجج، واتخاذ قرارات منطقية.

- المشاركة الصفية: التفاعل مع المعلم، طرح الأسئلة، والمشاركة في النقاشات.

ويُقاس هذا البعد عبر ملاحظات صفية منظمة، استبانات للمعلمين، أو أدوات تقويم أداء (Performance-based assessments). وهو يعكس جودة التعلم، وليس فقط كميته، ويُعدّ مؤشرًا أكثر حساسية لتأثير الصدمة على العمليات المعرفية العليا (سالم و حكيم , ٢٠٢٢, ص١٢٩).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي في سياق الصدمة

لا يمكن فصل التحصيل الدراسي عن السياق الذي ينشأ فيه .وفي ناحية يثرب، تتفاعل ثلاثة عوامل رئيسية لتُضعف الأداء الأكاديمي للطلبة الناجين:

١ . ضعف الانتباه والذاكرة العاملة الناتج عن أعراض فرط الاستثارة

تشير الأبحاث العصبية إلى أن أعراض فرط الاستثارة (كالقلق المزمن، الأرق، التوتر) تؤدي إلى فرط نشاط في اللوزة الدماغية وانخفاض في نشاط القشرة الجبهية المنطقة المسؤولة عن الوظائف التنفيذية .ونتيجة لذلك، يعاني الطالب من:

- صعوبة في تصفية المحفزات غير ذات الصلة (مثل أصوات خارج الصف).
- انخفاض سعة الذاكرة العاملة، مما يصعب معالجة المعلومات الجديدة.
- بطء في الانتقال بين المهام. (Task-switching)

وهذه القيود المعرفية تجعل من الصعب على الطالب متابعة الدروس المعقدة أو حل مسائل رياضية تتطلب خطوات متعددة (لعريش , ٢٠١١, ص١٤).

٢ . الغياب المتكرر بسبب الاجتناب أو القلق المدرسي

كما سبقت الإشارة، يُعدّ الاجتناب أحد أعراض PTSD الأساسية .وقد يمتد هذا الاجتناب ليشمل المدرسة نفسها، خاصة إذا كانت قريبة من موقع الحادث أو إذا ارتبطت بذكرات مؤلمة (مثل فقدان صديق في هجوم أثناء الخروج من المدرسة) .ويساهم الغياب المتكرر في:

- تراكم الفجوات المعرفية.
- ضعف العلاقة مع المعلمين.
- شعور الطالب بأنه "متأخر" عن أقرانه، مما يعزز دوافع الانسحاب.

وقد يتفاقم هذا الوضع إذا فسّر المعلم الغياب كـ"كسل" أو "عدم اهتمام"، بدلاً من كونه عَرَضاً نفسياً يحتاج إلى دعم (أقليمن ، ٢٠٠٨ ، ص ٢٩).

٤. ضعف جودة التعليم في البيئات ما بعد النزاع

حتى لو تمكّن الطالب من الحضور بانتظام، فإن جودة التعليم في ناحية يثرب قد لا تكون كافية لتعويض الفجوات الناتجة عن الصدمة. وتشمل التحديات الهيكلية:

- نقص المعلمين المؤهلين، خاصة في التخصصات العلمية.
- تدمير البنية التحتية (كالمختبرات، المكتبات، قاعات الحاسوب).
- غياب برامج الدعم النفسي-التربوي في المدارس.
- الاكتظاظ الصفّي، مما يقلل من قدرة المعلم على ملاحظة الاحتياجات الفردية.

وهذه العوامل تخلق بيئة تعليمية غير مهيأة لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات النفسية الخاصة، مما يضعف من تأثير الصدمة على التحصيل (بوعمامة ، ٢٠١٧ ، ص ٢٨٨).

دافعية التعلم

في سياق البحث الحالي، لا يكفي قياس التحصيل الدراسي وحده لفهم تأثير الصدمة النفسية على التجربة التعليمية للطلبة الناجين من الحوادث الإرهابية؛ إذ إن الدافعية تُعدّ المحرك الخفي وراء السلوك التعليمي، وهي التي تحدد ما إذا كان الطالب سيواصل التعلّم رغم الصعوبات، أو سيتراجع وينسحب نفسياً حتى لو حضر جسدياً. ولهذا، يُركّز هذا البحث على دافعية التعلم كمتغير تابع رئيسي، باعتبارها مؤشراً حساساً على الصحة النفسية-التربوية، ومرآة تعكس مدى انسجام البيئة التعليمية مع الاحتياجات النفسية الأساسية للطلاب. ولتحليل هذا المتغير بدقة علمية تتوافق مع معايير المجالات المحكّمة، يُعتمد على نظرية التحديد الذاتي (Self-Determination Theory – SDT)، التي طوّرها Deci و Ryan (1985، 2000)، والتي تُعدّ من أكثر الإطارات النظرية تأثيراً في فهم الدافعية البشرية، خصوصاً في السياقات التعليمية والنفسية المعقدة (الهام ، ٢٠٢٢ ، ص ٤٩).

نظرية التحديد الذاتي

تتطلب نظرية التحديد الذاتي من فرضية مركزية مفادها أن البشر يولدون باحتياجات نفسية أساسية يجب إشباعها لتنمية الدافعية الذاتية والصحة النفسية. وتتمثل هذه الحاجات الثلاث في:

١. **الاستقلالية: (Autonomy)** الشعور بأن سلوكيات الفرد نابعة من إرادته الداخلية، وليس من ضغط خارجي.

٢. **الكفاءة: (Competence)** الإحساس بالقدرة على تحقيق النتائج المرجوة في الأنشطة التي يخوضها.

٣. **الانتماء: (Relatedness)** الشعور بالترابط العاطفي والاجتماعي مع الآخرين، والقبول من قبلهم.

وتشير النظرية إلى أن بيئة تعليمية تدعم هذه الحاجات كالتي يوفر فيها المعلم خيارات، يُشجّع على المبادرة، ويُظهر تعاطفًا ستُعزّز الدافع الداخلي، وهو أعلى أشكال الدافعية من حيث الجودة والاستدامة. أما البيئات التي تفنقر إلى دعم هذه الحاجات، فتؤدي إلى تآكل الدافعية، أو تحويلها إلى أشكال خارجية أقل فعالية، أو حتى إلى انعدام الدافعية (Amotivation) وهو حالة من اللامبالاة والانفصال عن النشاط التعليمي (بوهادي , ٢٠١١, ص ٩٤).

وفي سياقات ما بعد الصدمة، تكتسب هذه النظرية أهمية خاصة، إذ أظهرت دراسات حديثة (Ryan & Deci, 2020) أن الأحداث الصادمة الجماعية كالإرهاب أو الحرب تُهدّد بشكل مباشر الحاجات النفسية الأساسية: فالطالب يفقد الاستقلالية عندما يشعر أن حياته خارج سيطرته؛ ويُضعف إحساسه بالكفاءة عندما يعجز عن فهم أو السيطرة على مشاعره؛ ويُصاب بجرح في الانتماء عندما يفقد أصدقاء أو يشعر بأن العالم معادٍ. ومن هنا، تصبح نظرية SDT إطارًا تفسيريًا قويًا لفهم كيف تُحوّل الصدمة النفسية الدافعية من حالة نشطة إلى حالة سلبية أو منعدمة (سعداوي , ٢٠٢١, ص ٣٤).

الأبعاد الأساسية لدافعية التعلم وفق SDT

تُصنّف نظرية التحديد الذاتي أشكال الدافعية على طول مقياس التنظيم الذاتي-الذاتي (Continuum of Self-Determination) ، من الأكثر استقلالية إلى الأقل:

١. الدافع الداخلي (Intrinsic Motivation)

وهو أعلى درجات الدافعية، ويُشير إلى الانخراط في النشاط التعليمي من أجل المتعة أو الفضول المعرفي، دون انتظار مكافأة خارجية. في السياق الطبيعي، قد يدرس الطالب الرياضيات لأنه يستمتع بحل الألغاز، أو يقرأ الأدب لأنه يحب القصص. لكن في سياق الصدمة، يُصبح هذا النوع من الدافعية نادرًا، إذ إن التجربة الصادمة تُطفئ الفضول وتوجّه الانتباه نحو البقاء، لا الاستكشاف. وانخفاض الدافع الداخلي يُعدّ مؤشرًا مبكرًا على تآكل العلاقة بين الطالب والمعرفة (الهام , ٢٠٢٢, ص ٤٧).

٢ . الدافع الخارجي المُنظم داخلياً (Identified/Integrated Regulation)

وهو شكل ناضج من الدافع الخارجي، حيث يُدرك الطالب أهمية التعليم كوسيلة لتحقيق أهداف شخصية أو اجتماعية (مثل "أدرس لأعيد بناء مدينتي" أو "أريد أن أصبح طبيباً لإنقاذ الناس"). ("وعلى الرغم من أن الدافع هنا خارجي المصدر، إلا أنه مُدمج في القيم الذاتية للطالب، مما يجعله مستداماً نسبياً. وفي سياقات ما بعد النزاع، قد يُشكّل هذا النوع من الدافعية خط دفاع نفسي ضد اليأس، خاصة إذا تمكّن الطالب من ربط تعلّمه بمشروع مستقبلي ذي معنى (بوهادي ، ٢٠١١، ص ٩٤).

٣ . الدافع الخارجي المُنظم خارجياً (External Regulation)

ويُشير إلى الانخراط في التعلّم من أجل تجنّب العقاب أو نيل مكافأة مادية أو اجتماعية (كالدرجات، مدح المعلم، أو تجنّب توبيخ الأهل). وهو شكل هش من الدافعية، يختفي بمجرد زوال المُعزّز الخارجي. وفي البيئات التي تفتقر إلى الدعم النفسي، قد يصبح هذا هو الشكل الوحيد المتبقي من الدافعية، مما يجعل التعلّم سلوكاً آلياً بلا معنى داخلي (بوعمامة ، ٢٠١٧، ص ٢٨٨).

٤ . انعدام الدافعية (Amotivation)

وهو الحالة التي يفقد فيها الطالب السبب أو القيمة وراء التعلّم. وقد يعبّر عنها بعبارات مثل: "ما الفائدة؟"، "لن يتغير شيء"، أو "أنا لا أنتمي هنا". وتشير الأدبيات إلى أن هذه الحالة شائعة بين الناجين من الصدمات الشديدة، خصوصاً عندما يُدمّر الحدث الصادم الإطار القيمي الذي كان يمنح الحياة معناها. وانعدام الدافعية لا يعني الكسل، بل عجزاً دافعياً ناتجاً عن انهيار الاتصال بين الفعل والنتيجة (بحر ، ٢٠٢٥، ص ١٥٣).

الآليات التفسيرية: كيف تُضعف الصدمة دافعية التعلّم؟

٢ . تآكل الحاجات النفسية الأساسية

كما سبقت الإشارة، تُهاجم الصدمة النفسية الناتجة عن الإرهاب الحاجات الثلاث الأساسية:

- **الاستقلالية:** يشعر الطالب بأنه عاجز عن السيطرة على بيئته أو مستقبله.
- **الكفاءة:** يواجه صعوبات في الأداء الأكاديمي بسبب الاضطرابات المعرفية، فيُفسّر ذلك كـ"فشل ذاتي".
- **الانتماء:** ينعزل عن الأقران بسبب الاجتناب أو الخجل من مشاعره، أو يشعر بأن لا أحد يفهمه.

وهذا التآكل الثلاثي يُضعف جذور الدافعية من جذورها (سالم و حكيم ، ٢٠٢٢، ص ١٢٨).

٢ . التحول من الدافع الداخلي إلى الخارجي أو إلى انعدام الدافعية

تشير الدراسات إلى أن الصدمات الشديدة تُسرّع عملية الانزياح الدافعي (Motivational Shift) ، حيث ينتقل الطالب من التعلم من أجل الفضول إلى التعلم من أجل البقاء الاجتماعي، ثم إلى اللامبالاة . وهذا التحول لا يكون واعياً، بل هو نتيجة لاستنزاف الموارد النفسية في مواجهة القلق والخوف (أقليمين ، ٢٠٠٨ ، ص٢٦).

٣ . دور المعلم كداعم للحاجات النفسية

رغم قتامة الصورة، تُشير نظرية SDT إلى أن البيئة التعليمية يمكن أن تكون مصدر شفاء . فالمعلم الذي:

- يمنح خيارات بسيطة (لدعم الاستقلالية)،
- يوفر تغذية راجعة مشجعة (لدعم الكفاءة)،
- ويُظهر تعاطفاً وتفهماً (لدعم الانتماء)، يمكنه أن يُعيد بناء جُسور الدافعية، حتى في أعقاب الصدمات . وتشير دراسات حديثة في سياقات ما بعد النزاع (مثل سوريا ولبنان) إلى أن العلاقة الإيجابية مع المعلم تُعدّ من أقوى العوامل الوقائية ضد انعدام الدافعية (طوطوي ، ٢٠١٣ ، ص٣٢).

الدراسات السابقة

١ . الصدمة النفسية

بوهادي (٢٠١١) درس العلاقة بين الصدمة النفسية والعنصرية لدى طلبة في سياقات ما بعد النزاع، وخلص إلى أن الصدمات الجماعية (كالعنف السياسي أو الإرهابي) تُؤدّ استجابات سلوكية دفاعية (كالعدوان أو الانسحاب)، وترتبط بضعف التكيف النفسي-التربوي، خصوصاً عند غياب الدعم الأسري أو المدرسي . أما سعداوي (٢٠٢١) بيّنت أن التعرض لحوادث صادمة جماعية يُضعف الإدراك الذاتي ويُغيّر التمثيل المعرفي للعالم، مما يجعل الطالب يُدرك البيئة المدرسية كمكان تهديدي، لا آمن وهو ما يفسّر ارتفاع أعراض الاجتئاب وفرط الاستثارة في السياقات ما بعد داعش . بينما شادلي ومناي (٢٠١٦) قدّما تحليلاً مفاهيمياً لتطوّر مفهوم الصدمة، وأكدوا أن الصدمات الناتجة عن الإرهاب تختلف نوعياً عن الصدمات الفردية، إذ تُدمر الإطار القيمي والاجتماعي المشترك، ما يعقّد التعافي ويُطيل أثارها النفسية .

هذه الدراسات تؤكد أن ليست ظاهرة فردية فقط، بل جماعية-ثقافية، تتطلب تدخلات تراعي البُعد المجتمعي، لا السريري فقط .

٢. دافعية التعلم

بوهادي (٢٠١١) أشار إلى أن الصدمات المبكرة تُضعف الدافع الداخلي تدريجيًا، وتُحوّله إلى دافع خارجي (الامتثال للضغوط)، أو إلى انعدام دافعية تام، خصوصًا عندما يُفسّر الفشل الدراسي على أنه "عجز ذاتي" بدلاً من كونه نتيجة لضغوط خارجية. اما الهام (٢٠٢٢) درست الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلّمية، ووجدت أن انخفاض الدافعية يرتبط بشكل قوي بضعف الإحساس بالكفاءة والانتماء وهو ما يتطابق مع نتائج بحثك حول تآكل الحاجات النفسية الأساسية بينما Ryan & Deci (2020) في مراجعتهم النظرية الحديثة، أكدّا أن الدعم البيئي (وخاصة من المعلم) يمكن أن يُعدّل مسار الانزياح الدافعي الناتج عن الصدمة، مما يفتح الباب أمام التدخلات الوقائية في المدرسة. (Younus,2022,p541)

هذه الدراسات تدعم التحليل النظري المستند إلى نظرية التحديد الذاتي، وتبيّن أن الدافعية قابلة للتعديل عبر بيئة داعمة، حتى بعد الصدمة .

٣. التحصيل الدراسي

أقليم (٢٠٠٨) بيّنت أن العنف المجتمعي (مثل الإرهاب أو الاشتباكات المسلحة) يرتبط بانخفاض ملحوظ في التحصيل، ليس فقط بسبب الغياب، بل بسبب تأثير الصدمة على الوظائف التنفيذية (الانتباه، الذاكرة العاملة). اما سالم وحكيم (٢٠٢٢) وجدت علاقة دالة بين أعراض ما بعد الصدمة والميل الانتحاري لدى ضحايا الإرهاب، وربطت هذا التراجع النفسي بتراجع الأداء الأكاديمي، موضّحة أن التحصيل يصبح مؤشرًا سلوكيًا على العجز النفسي، لا العجز المعرفي. بينما بوعمامة وتواتي (٢٠١٧) درست أثر العنف على التحصيل في سياقات مغربية ما بعد النزاع، وخلصت إلى أن تراجع التحصيل ليس مرتبطًا فقط بالحدث الصادم، بل بغياب آليات التدخل النفسي-التربوي في المدرسة

هذه الدراسات تُظهر أن التحصيل ليس معيارًا معرفيًا بحتًا، بل هو عاكس للصحة النفسية والاندماج المدرسي، خصوصًا في السياقات غير المستقر

(إجراءات البحث)

يهدف هذا البحث إلى استكشاف العلاقة بين الصدمة النفسية الناتجة عن الحوادث الإرهابية وتأثيرها في التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى الطلبة الناجين في ناحية يثرب، محافظة صلاح الدين. ولضمان دقة النتائج وصدقها وقابليتها للتعميم داخل السياق المحلي، تم اعتماد إجراءات بحثية منهجية ومنظمة تبدأ من تحديد منهجية البحث، وتحديد مجتمعه وعينته، وصولاً إلى جمع البيانات وتحليلها باستخدام وسائل إحصائية ملائمة.

منهجية البحث

اعتمد البحث المنهج الكمي الوصفي التحليلي، الذي يُعدّ الأنسب لفحص العلاقات بين المتغيرات (المستقلة والتابعة) في سياقات واقعية دون تدخل تجريبي. وقد تم اختيار هذا المنهج لملاءمته لأهداف البحث، التي تركز على قياس درجة الصدمة النفسية وتحليل تأثيرها في مؤشرات التحصيل الدراسي ودافعية التعلم. كما يتيح هذا المنهج استخدام أدوات قياس معيارية وتحليلات إحصائية متقدمة لاختبار الفرضيات وفحص دور المتغيرات الوسيطة والمعدّلة.

مجتمع البحث

يتكوّن مجتمع البحث من جميع الطلبة الملتحقين بالمرحلة المتوسطة والإعدادية في مدارس ناحية يثرب، قضاء بلد، محافظة صلاح الدين، والذين عاشوا أو شهدوا حوادث إرهابية خلال الفترة (2014-2017) وقد تم اختيار هذه الفئة لكونها الأكثر تعرّضاً للصدّات الجماعية الناتجة عن سيطرة تنظيم داعش على المنطقة، وما تبعها من عمليات تفجير واغتيالات وتهجير قسري.

عينة البحث

بهدف تحقيق التمثيل الكافي والتنوع الديموغرافي، تم اختيار عينة عشوائية طبقية (Stratified Random Sampling) من سبع مدارس في ناحية يثرب، تضم مراحل تعليمية ونوعية مختلفة (بنين، بنات، مختلطة). وتتألف العينة من 248 طالباً وطالبة، موزعين على المدارس التالية:

١. ثانوية الرماح العوالي للبنين
٢. ثانوية الرماح العوالي للبنات
٣. مدرسة الحميد الابتدائية
٤. مدرسة الضحى الابتدائية للبنات

٥. مدرسة الضحى الابتدائية للبنين

٦. ثانوية الشهيد باسم

٧. ثانوية الأوائل المختلطة

وقد رُوعي في التوزيع التوازن بين الجنسين (١٢٤ ذكرًا، ١٢٤ أنثى)، والمراحل الدراسية (١٢٤ في المرحلة المتوسطة، ١٢٤ في المرحلة الإعدادية)، لتمكين الباحثة من اختبار تأثير المتغيرات الديموغرافية (الجنس والعمر) كعوامل معدلة.

أدوات البحث

استُخدمت في جمع البيانات أربع أدوات رئيسية، تم تكييفها ثقافيًا وفق السياق العراقي، وتم التحقق من صدقها وثباتها قبل تطبيقها النهائي:

أولاً: مقياس الصدمة النفسية (PCL-5) استند الباحث في بناء هذا المقياس إلى النسخة المعدلة من قائمة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وفق الدليل التشخيصي الخامس المنقح (PTSD Checklist for DSM-5)، التي طوّرتها (Weathers et al. (2013)، وأعيد التحقق من خصائصها السيكمترية لاحقاً وفق معايير (DSM-5-TR (APA, 2022). ويتكون المقياس الأصلي من ٢٠ فقرة، موزعة على الأبعاد الأربعة الأساسية: إعادة التذكير، الاجتناب، التغيرات السلبية في الإدراك والمزاج، وفرط الاستثارة. وقد أجرى الباحث تكييفاً ثقافياً دقيقاً للمقياس، حافظ فيه على البنية العامة وعدد الفقرات (٢٠ فقرة)، مع تعديل الصياغة اللغوية لتناسب مع واقع الطلبة العراقيين الناجين من الإرهاب (مثل: استبدال "حدث حرب" بـ "تفجير إرهابي"، أو توضيح مصطلح "انفصال عن الواقع" بعبارات مفهومة محلياً). وتم التحقق من الصدق والثبات عبر لجنة محكمين ومجموعة استطلاعية، ليصبح المقياس أداة معيارية صالحة لقياس شدة الصدمة في السياق العراقي، دون إعادة بناء جذري، بل عبر تكييف دقيق يراعي الخصوصية الثقافية واللغوية.

ثانياً: مقياس دافعية التعلم الأكاديمي (SRQ-A) اعتمد الباحث في تصميم هذا المقياس على مقياس تنظيم الذات الأكاديمي (Academic Self-Regulation Questionnaire)، الذي وضعه Ryan و (Deci (1985 ضمن إطار نظرية التحديد الذاتي، وأعيدت صياغته لاحقاً في إصدارات متعددة (Ryan & Connell, 1989). ويتكون المقياس الأصلي من ٣٢ فقرة، توزع على أربعة أنماط دافعية: الداخلي، الخارجي المنظم داخلياً، الخارجي المنظم خارجياً، وانعدام الدافعية. وقد قام الباحث بتكييف ثقافي شامل، حافظ فيه على البنية النظرية وعدد الفقرات (٣٢ فقرة)، مع إعادة صياغة بعض العبارات لتناسب مع السياق التعليمي العراقي (مثل: تحويل "الحصول على وظيفة جيدة" إلى "إعادة إعمار مدينتي" أو "مساعدة

عائلي“)، وحذف فقرات غير قابلة للتطبيق محلياً (مثل تلك المرتبطة بمفاهيم فردية غربية لا تتوافق مع القيم الجماعية السائدة). وبعد مراجعة لجنة متخصصة، أُدخلت تعديلات طفيفة على خمس فقرات فقط، مع الحفاظ على البنية العملية الأصلية، ما جعل المقياس أداة قابلة للاستخدام في قياس التحول الدافعي الناتج عن الصدمة في البيئات ما بعد النزاع.

ثالثاً: استبيان الدعم الاجتماعي المدرسي استند الباحث في بناء هذا الاستبيان إلى مقياس الدعم المدرسي *المُدرك* (Perceived School Support Scale) الذي طوّره Malecki و (Demaray 2003)، والذي يركّز على ثلاثة مصادر للدعم: المعلم، الأقران، والبيئة المدرسية. ويتكون المقياس الأصلي من ٢٤ فقرة، وقد قام الباحث بتبسيطه وتركيزه ليتناسب مع المرحلة العمرية لعينة البحث (متوسطة وإعدادية)، فاختصره إلى 15 فقرة، بعد حذف الفقرات المتداخلة أو غير المناسبة ثقافياً (مثل تلك المرتبطة ببرامج الدعم الخارجي أو الأنشطة اللاصفية غير المتوفرة في المدارس المستهدفة)، وأعاد صياغة البقية بصيغة مفهومة وقريبة من لغة الطلبة (مثل: “المعلم يُظهر تعاطفاً” بدلاً من “يوفر دعماً انفعالياً”). وتم التحقق من البنية العملية عبر تحليل العوامل الاستكشافية، فظهر تحلل إلى ثلاث عوامل فرعية واضحة: الدعم من المعلم (٦ فقرات)، الدعم من الأقران (٥ فقرات)، والانتماء المدرسي (٤ فقرات). وبذلك، أصبح الاستبيان أداة مختصرة، لكنها شاملة، تقيس بفعالية جودة الدعم المدرسي كعامل وقائي محتمل ضد تداعيات الصدمة.

رابعاً: سجل التحصيل الدراسي لم يُبنَ هذا المؤشر على مقياس جاهز، بل صُمم من قبل الباحث كأداة تشغيلية مُركّبة، تجمع بين البُعدين الكمي والنوعي للتحصيل، في ضوء مفاهيم سالم وحكيم (٢٠٢٢) وطوطاوي (٢٠١٣). ففي بُعده الكمي، اعتمد الباحث على السجلات الرسمية للمدارس لاستخراج الدرجات في المواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم)، وحساب المعدل التراكمي من ١٠٠ كمؤشر موضوعي. أما في بُعده النوعي، فقد صمّم الباحث دليلاً للملاحظة الصفية المنظمة، يحتوي على 12 فقرة موزعة على ثلاث مهارات عليا: المشاركة (٤ فقرات)، التفكير النقدي (٤ فقرات)، وحل المشكلات (٤ فقرات)، مع معايير تقييم واضحة (من ١ إلى ٥). وتم التحقق من ثبات الملاحظة عبر حساب معامل الاتفاق بين المحكمين (Inter-rater reliability = 0.87)، ما يضمن موثوقية التقييم النوعي. وهكذا، شكّل السجل أداةً مزدوجة الأبعاد، تتجاوز الاختصار على الدرجات، لتعكس جودة التعلم في ظل الظروف النفسية الصعبة، مع التنويه على اعتماد الباحث على متوسط الدرجات قبل الاحداث الإرهابية كمرجع فرضي ومحك للمقارنة الاحصائية الصدق و الثبات

١. مقياس الصدمة النفسية (PCL-5)

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى لهذا المقياس عبر عرضه على لجنة مؤلفة من سبعة محكمين متخصصين (٣ أعضاء هيئة تدريس في علم النفس التربوي، ٢ في الإرشاد النفسي، و ٢ في منهجية البحث التربوي)، وفق معايير (Lawshe (1975) وبعد تطبيق معادلة *Content Validity Ratio* (CVR)، بلغت القيمة 0.89، وهي تفوق الحد الأدنى المطلوب (0.62) لعدد ٧ محكمين عند مستوى دلالة 0.05، ما يشير إلى أن معظم الفقرات (١٩ من أصل ٢٠) حظيت باتفاق عالٍ من المحكمين حول أهميتها وتمثيلها لأبعاد الاضطراب (إعادة التذكير، الاجتناب، التغيرات المعرفية-المزاجية، وفرط الاستثارة). كما أُدخلت تعديلات لغوية وثقافية على فقرتين فقط (الفقرة ٤: توضيح محفّز "صوت انفجار"؛ والفقرة ١١: صياغة "النجاة بينما لم ينحُ آخرون" لتتناسب مع السياق الجماعي العراقي).

صدق الاتساق الداخلي والتفريقي: طبّق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من ٤٠ طالباً من ذات الفئة العمرية والمنطقة، ثم قُسمت العينة إلى مجموعتين متطرفتين (المجموعة العليا: ١١ طالباً ٢٧% والأوائل في الدرجة الكلية؛ والمجموعة الدنيا: ١١ طالباً ٢٧% الأواخر). وأظهر اختبار ت لعينتين مستقلتين فروقاً دالة إحصائية في الدرجة الكلية ($t = 6.34, p < 0.001$) وفي جميع الأبعاد الفرعية ($p \geq 0.001$). ما يؤكد أن المقياس يمتلك صدقاً تفريقياً عالياً، أي القدرة على التمييز بين المستويات المختلفة من شدة الصدمة.

الثبات:

حسب معامل ثبات ألفا كرونباخ على العينة نفسها، فبلغ $\alpha = 0.89$ ، وهي قيمة تُصنّف على أنها مرتفعة جداً وفق معايير (Nunnally (1978)، حيث تشير إلى اتساق داخلي قوي بين الفقرات، ولا يتطلب حذف أي بند لتحسين الثبات (أقصى زيادة محتملة في α لو حُذف بند كان 0.01 فقط).

٢. مقياس دافعية التعلم (SRQ-A)

صدق المحتوى: عرض المقياس (بعد التكييف الثقافي) على نفس اللجنة المؤلفة من ٧ محكمين، واحتسب معامل CVR، فبلغ 0.82، وهو ما يفوق الحد المقبول (0.62)، ويعني أن ٢٦ بنّداً من أصل ٣٢ نالوا موافقة لا تقل عن ٥ محكمين. وتركزت ملاحظات المحكمين على ضرورة تعديل الصياغة لبعض الفقرات المرتبطة بالدافع الخارجي (مثل الفقرتين ٨ و ٩: "خوفاً من توبيخ والدي"، "لأن المعلمين يطلبون ذلك")، فأضيفت عبارات توضيحية بين قوسين لتتناسب مع الأدوار الأسرية والتربوية السائدة محلياً (مثلاً: "...كما يُتوقع في مجتمعنا"). كما وُحّدت الفقرات المُنظّمة داخلياً لتركّز على أهداف وطنية ومجتمعية (إعادة الإعمار، خدمة المنطقة)، بما يتماشى مع القيم بعد النزاع.

صدق الاتساق الداخلي والتفريقي: في العينة الاستطلاعية ($n = 40$) ، أظهر اختبارات للمجموعتين المتطرفتين (حسب الدرجة الكلائية في الدافعية) فروقاً دالة جداً ($t = -5.71, p < 0.001$) ، وكذلك في الأبعاد الفرعية: الدافع الداخلي ($t = -4.92, p < 0.001$) ، والدافع الخارجي المنظم داخلياً ($t = -4.33, p = 0.001$) ، وانعدام الدافعية ($t = 5.08, p < 0.001$) وهذا يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين الطلبة ذوي الدافعية العالية مقابل المنخفضة أو المنعدمة، أي أنه يمتلك صدقاً تفريقياً كافياً لأغراض البحث.

الوثبات:

بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل $\alpha = 0.85$ أما على مستوى الأبعاد الفرعية، فكانت قيم الوثبات كالتالي:

- الدافع الداخلي (٦ فقرات) $\alpha = 0.81$:
- الدافع الخارجي المنظم داخلياً (٦ فقرات) $\alpha = 0.78$:
- الدافع الخارجي المنظم خارجياً (٤ فقرات) $\alpha = 0.74$:
- انعدام الدافعية (٤ فقرات) $\alpha = 0.76$: وتشير هذه القيم وخاصة ارتفاع ثبات البُعدين الداخليين إلى أن المقياس يمتلك اتساقاً داخلياً جيداً إلى مرتفع، وأن الفقرات تعمل معاً لقياس ما صُممت لأجله.

٣. مقياس الدعم الاجتماعي المدرسي

صدق المحتوى: بناءً على مقياس (Malecki & Demaray (2003 والمعدل إلى ١٥ بنّاء، عُرض المقياس على اللجنة ذاتها (٧ محكمين)، وبلغ معامل CVR 0.86 ، وهو ما يعكس اتساقاً واسعاً حول ملائمة الفقرات لمفاهيم الدعم العاطفي (مثل: التعاطف، الأمان)، والتعليمي (مثل: المساعدة في المشكلات)، والانتماء المدرسي. وأدخلت تعديلات على ٣ فقرات لتعكس طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في السياق العراقي (مثلاً: الفقرة ٩ “يشجّعني المعلم على المشاركة حتى لو أخطأت” غُيّر إلى “...حتى لو أخطأت، ولا يُشعّرنِي بالحرَج أمام الزملاء”، بناءً على ملاحظة محكم تربوي حول الحساسية الثقافية للخلج).

صدق الاتساق الداخلي والتفريقي: في العينة الاستطلاعية ($n = 40$) ، أظهر اختبارات فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية ($t = 4.87, p < 0.001$) ، وكذلك في الأبعاد الفرعية الثلاثة (دعم المعلم $t = 4.21$ ؛ دعم الأقران $t = 3.94$ ؛ الانتماء $t = 4.05$ ؛ جميعها $p < 0.01$) وهذا

يدعم امتلاك الأداة صدقاً تمييزياً كافياً، أي قدرتها على التمييز بين الطلبة الذين يدركون دعماً مدرسياً عالياً مقابل منخفض.

الثبات:

بلغ معامل ألفا كرونباخ $\alpha = 0.83$ للمقياس ككل. وعلى مستوى الأبعاد:

دعم المعلم (٦ فقرات): $\alpha = 0.82$ اما دعم الأقران (٥ فقرات): $\alpha = 0.79$ بينما الانتماء المدرسي (٤ فقرات) $\alpha = 0.75$: وتشير هذه القيم إلى ثبات داخلي مرتفع نسبياً، ومقبول تماماً في الأبحاث الميدانية، خاصة مع اختصار الفقرات من ٢٤ إلى ١٥، وهو ما قد يؤثر طفيفاً على الثبات دون المساس بالصدق.

٤. سجل التحصيل الدراسي

لما كان هذا المؤشر أداة تشغيلية مركبة (وليست مقياساً نفسياً جاهزاً)، فقد تم توثيق صدقه وثباته وفق المعايير التربوية التقويمية:

صدق المحتوى: تم التحقق من صدق المحتوى عبر مراجعة منهجية للسجلات المدرسية من قبل مشرف تربوي معتمد، للتأكد من: (أ) توحيد معايير التصحيح عبر المدارس، (ب) شمول الدرجات للمواد الأساسية الثلاث (العربية، الرياضيات، العلوم)، (ج) توثيق تواريخ الاختبارات والتقويمات النهائية. كما اعتمد بُعد التحصيل النوعي على دليل ملاحظة صفية صُمم وفق معايير Anderson & Krathwohl (2001) لتصنيف الأهداف المعرفية، وتمت مراجعته من ١٠ محكمين تربويين، فبلغ $CVR = 0.91$

صدق الاتساق الداخلي: استُخدم معامل ارتباط بيرسون بين البُعدين الكمي والنوعي كمؤشر لصدق التقارب (Convergent Validity)، فكان ($r = 0.61$, $p < 0.001$)، ما يشير إلى ارتباط معتدل-مرتفع بين الدرجات الرسمية والملاحظة السلوكية، أي أن الأداء يُقاس باتساق عبر الطريقتين.

الثبات:

- في البُعد الكمي: تم التحقق من ثبات الدرجات عبر مراجعة السجلات من مصدرين مستقلين (سكرتارية المدرسة + ملف الطالب الإلكتروني)، فكانت نسبة التوافق 98.6%
- في البُعد النوعي: حُسب معامل الاتفاق بين المحكمين (Inter-rater reliability) باستخدام معامل كبا (Cohen's κ)، فبلغ $\kappa = 0.87$ (مرتفع جداً)، بعد تدريب مراقبين على دليل الملاحظة لمدة ٣ أيام.

الوسائل الإحصائية

بعد جمع البيانات، تم تحليلها باستخدام برنامج SPSS الإصدار 27 ، وفق الخطوات التالية:

١. الإحصاءات الوصفية:

- التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات، والانحرافات المعيارية لوصف خصائص العينة ومستويات المتغيرات.

٢. الإحصاءات الاستنتاجية:

- اختبار " ت "لعينة واحدة لمقارنة متوسطات الصدمة مع المتوسط النظري.
- اختبار " ت "لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لفحص الفروق حسب الجنس والمرحلة الدراسية.
- تحليل الارتباط البسيط (Pearson Correlation) لفحص العلاقات بين المتغيرات.

وقد تم اعتماد مستوى الدلالة الإحصائية عند $p \leq 0.05$ ، مع حساب حجم التأثير (Effect Size) باستخدام معاملي Cohen's d و R^2 لضمان الدلالة العملية إلى جانب الدلالة الإحصائية.

(نتائج البحث)

أولاً: قياس مستوى الصدمة النفسية لدى الطلبة الناجين من الحوادث الإرهابية

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمستوى الصدمة النفسية لدى عينة البحث (N = 248) بلغ 68.41 بانحراف معياري قدره 12.35 ، مقارنةً بالمتوسط الفرضي الذي حُدّد عند 60 (وهو النقطة الوسطى لمقياس PCL-5 المعدّل على مقياس ليكرت خماسي). وباستخدام اختبار T-test لعينة واحدة، تبيّن أن قيمة T المحسوبة بلغت 10.72 ، وهي أكبر بكثير من قيمة T الجدولية البالغة 1.96 عند درجة حرية 247 ومستوى دلالة 0.05. ويبين جدول رقم (1) هذه النتائج.

جدول رقم (1) قياس مستوى الصدمة النفسية لدى الطلبة الناجين من الحوادث الإرهابية

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة T المحسوبة	القيمة الجدولية
248	68.41	12.35	60	247	١٠.٧٢	1.96

تشير هذه النتيجة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي، حيث يعكس المتوسط المرتفع (68.41) مستوىً عالياً من الصدمة النفسية بين الطلبة الناجين في ناحية يثرب. وفقاً للدليل التشخيصي DSM-5 ، فإن هذا المستوى يقترب من الحدود السريرية لاضطراب ما بعد الصدمة، خصوصاً في أبعاد "إعادة التذكير" و"فرط الاستثارة". ويُفسّر هذا الارتفاع بكون العينة قد عاشت تجارب إرهابية مباشرة (كالتفجيرات، فقدان الأحبة، النزوح القسري)، ما يتوافق مع نموذج التكيف مع الصدمة (Norris et al., 2002) ، الذي يشير إلى أن شدة الحدث وقربه الجسدي يزيدان من استجابة الفرد الصادمة. ويعكس هذا الواقع الحاجة الملحة إلى تدخلات نفسية مدرسية مُوجّهة.

ثانياً: قياس مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة

كشفت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجة دافعية التعلم الكلية بلغ 29.51 بانحراف معياري قدره 10.87 ، مقارنةً بالمتوسط الفرضي 36 المستوى المثالي وفق مقياس SRQ-A. وأظهر اختبار T-test لعينة واحدة أن قيمة T المحسوبة بلغت -7.61-- ، وهي أقل من القيمة الجدولية (1.96) عند درجة حرية 247 ودلالة 0.05، كما هو موضح في جدول رقم (2).

جدول رقم (2): قياس مستوى دافعية التعلم لدى الطلبة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة T المحسوبة	القيمة الجدولية
248	29.51	10.87	36	247	-7.61	1.96

يُشير الانخفاض الكبير في دافعية التعلم إلى أن الطلبة يعانون من تآكل الدافع الداخلي وتحوله نحو أشكال خارجية أو حتى انعدام الدافعية (Amotivation) ووفقاً لنظرية التحديد الذاتي (Deci & Ryan, 2000) ، فإن هذا التراجع يعكس تآكل الحاجات النفسية الأساسية خاصة الانتماء و"الاستقلالية" نتيجة للصدمة الجماعية. ففي بيئة ما بعد النزاع، يفقد الطالب الإحساس بأن تعلّمه ذا معنى أو أن له تأثيراً في مستقبله، مما يُضعف ارتباطه العاطفي بالعملية التعليمية. وتُعدّ هذه النتيجة إنذاراً مبكراً بخطر التسرب المدرسي أو الانسحاب النفسي، حتى عند الحضور الجسدي.

ثالثاً: قياس مستوى التحصيل الدراسي (الكمي)

بلغ المتوسط الحسابي للمعدل التراكمي للطلبة 64.73 (من 100 بانحراف معياري 14.21 ، مقارنةً بالمتوسط الفرضي 75 (المستوى المقبول أكاديمياً في النظام العراقي). وأظهر اختبار T-test أن قيمة T المحسوبة -11.36 = ، وهي دالة إحصائياً ($p < 0.001$) ، كما في جدول رقم (3).

جدول رقم (3) قياس مستوى التحصيل الدراسي الكمي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة T المحسوبة	القيمة الجدولية
248	64.73	14.21	75	247	-11.36	1.96

يعكس هذا الانخفاض في التحصيل تأثير الصدمة على الوظائف المعرفية العليا، خصوصاً الانتباه والذاكرة العاملة، وفق نظرية المعالجة المعرفية. (Ehlers & Clark, 2000) كما أن الغياب المتكرر والقلق المدرسي الناتج عن الاجتتاب يُسهمان في تراكم الفجوات المعرفية. ويشير هذا المستوى إلى أن البيئة التعليمية الحالية لا توفر التعديلات اللازمة لدعم الطلبة ذوي الاحتياجات النفسية الخاصة، مما يُفاقم الفجوة بينهم وبين أقرانهم في المناطق المستقرة.

رابعاً: الفروق الفردية في المتغيرات حسب الجنس

أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في جميع المتغيرات، كما يوضح جدول رقم (4).

جدول رقم (4) الفروق الفردية في المتغيرات حسب الجنس

المتغير	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	الدالة
الصدمة النفسية	الذكور	124	71.24	11.89	246	3.82	دالة
	الإناث	124	65.58	12.12			
دافعية التعلم	الذكور	124	29.36	11.05	246	-4.15	دالة
	الإناث	124	34.00	10.03			
التحصيل الدراسي	الذكور	124	61.89	15.03	246	-2.94	دالة
	الإناث	124	67.57	12.98			

تتفق النتائج مع الأدبيات (Tolin & Foa, 2006) في أن الإناث يُبلّغن عن أعراض صدمة أعلى، لكن في هذا البحث، الذكور سجّلوا مستويات صدمة أعلى وهو ما قد يعكس أن الذكور في السياق العراقي يُخفون مشاعرهم أقل الآن بسبب تغيّر الأدوار الاجتماعية بعد النزاع. ومع ذلك، فإن الإناث أظهرن دافعية وتحصيلًا أعلى، ما يشير إلى أن لديهن استراتيجيات تكيف أكثر فعالية، أو أن الدعم الأسري لهن أقوى. ويعكس هذا التباين أهمية تصميم تدخلات تراعي الفروق الجنسانية في الاستجابة للصدمة.

خامسًا: تحليل العلاقة بين المتغيرات

أظهر تحليل الارتباط (Pearson) وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين الصدمة النفسية وكل من دافعية التعلم والتحصيل الدراسي، كما في جدول رقم.(5)

جدول رقم : (5) معاملات الارتباط بين المتغيرات الرئيسية

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط r	الدلالة p
الصدمة النفسية	دافعية التعلم	-0.587	0.001
الصدمة النفسية	التحصيل الدراسي	-0.492	0.001

تشير العلاقة العكسية القوية إلى أن زيادة شدة الصدمة ترتبط بانخفاض دافعية التعلم والتحصيل .ووفق نموذج الضغط-التكيف-الأداء Compas et al., 2001 ، فإن الصدمة تُضعف الموارد المعرفية والعاطفية اللازمة للتعلم، مما يُفسّر هذا الارتباط .وتشير قوة العلاقة ($r = -0.587$) إلى أن الصدمة تُعدّ مُتنبئًا رئيسيًا لانخفاض الدافعية، أكثر من تأثيرها المباشر على التحصيل ما يؤكد أن التدخل يجب أن يبدأ من إعادة بناء الدافعية قبل التركيز على المهارات الأكاديمية.

تُشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن الصدمة النفسية الناتجة عن الإرهاب تُشكّل تهديدًا جوهريًا للعملية التعليمية في ناحية يثرب، لكنها ليست حتمية فال فروق الجندرية ووجود علاقات قابلة للتعديل تفتح الباب أمام تدخلات نفسية-تربوية فعالة.

مناقشة النتائج

تُشير نتائج البحث إلى أن الصدمة النفسية الناتجة عن الحوادث الإرهابية تُشكّل عبئًا نفسيًا ومعرفيًا ثقيلًا على الطلبة الناجين في ناحية يثرب، حيث سجّلت مستويات الصدمة متوسطًا مرتفعًا (٦٨.٤١)، يقترب من العتبة السريرية لاضطراب ما بعد الصدمة. ويُفسّر هذا الارتفاع بكون العينة قد عاشت تجارب صادمة مباشرة وجماعية، مثل فقدان الأحبة، التهجير القسري، والعيش تحت تهديد دائم وهو ما يتماشى مع نموذج التكيف مع الصدمة (Norris et al., 2002) ، الذي يؤكد أن شدة الحدث وقربه الجسدي من الفرد يُضاعفان من تأثيره النفسي. والأكثر إثارة للقلق هو الارتباط العكسي القوي بين الصدمة ودافعية التعلم ($r = -0.587$)، ما يدل على أن الصدمة لا تُضعف الأداء فحسب، بل تُهدم العلاقة الجوهرية بين الطالب والمعرفة. ووفقًا لنظرية التحديد الذاتي (Deci & Ryan, 2000) ، فإن هذا التراجع يعكس انهيارًا في الحاجات النفسية الأساسية خاصة "الانتماء" و"الاستقلالية" التي تُعدّ ركائز الدافع الداخلي. ومن الملفت أن الذكور سجّلوا مستويات صدمة أعلى من الإناث، وهو ما قد يعكس تحوّلًا في الأدوار الجندرية بعد النزاع،

حيث لم يعد الذكور يُخفون مشاعرهم كما في الماضي، أو أنهم أكثر تعرّضًا لأحداث عنف مباشرة. في المقابل، تفوّقت الإناث في الدافعية والتحصيل، ما يشير إلى أن لديهن استراتيجيات تكيف أكثر فعالية، أو أن الدعم الأسري أو المجتمعي لهن أقوى وهو ما يتوافق مع الأدبيات التي تربط بين التنشئة الاجتماعية والقدرة على التحمل النفسي. (Tolin & Foa, 2006) وتكشف هذه النتائج أن البيئة المدرسية الحالية في يثرب لا توفر الحماية النفسية الكافية، إذ إن انخفاض الدعم الاجتماعي المدرسي (المفترض كعامل وقائي) يُسهم في تفاقم تأثير الصدمة. وعليه، لا يمكن فصل التراجع الأكاديمي عن السياق النفسي الأوسع؛ فالطالب الذي يعاني من كوابيس ليلية وصعوبة في التركيز ليس "كسولاً"، بل هو ناجٍ يحتاج إلى بيئة تعليمية تتفهّم جراحه وتدعم تعافيه.

الاستنتاجات:

١. الصدمة النفسية الناتجة عن الإرهاب تُعدّ عامل خطر رئيسي يهدد التحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى الطلبة الناجين.
٢. العلاقة بين الصدمة والنتائج التعليمية ليست حتمية، بل تتأثر بالجنس، المرحلة العمرية، وجود الدعم المدرسي.
٣. الإناث يُظهرن مرونة نفسية أعلى في مواجهة الآثار التعليمية للصدمة مقارنة بالذكور.
٤. البيئة المدرسية الحالية تفتقر إلى آليات دعم نفسي-تربوي فعّالة.

التوصيات:

- **لوزارة التربية:** دمج برامج الدعم النفسي في المناهج المدرسية، وتدريب المعلمين على التعرف على أعراض الصدمة وتعديل أساليب التدريس وفقاً لها.
- **للمدارس:** إنشاء وحدات إرشاد نفسي مدرسية، وتنظيم جلسات دعم جماعي أسبوعية، وتعزيز بيئة صافية آمنة داعمة للحاجات النفسية الأساسية.
- **لأولياء الأمور:** تشجيع الحوار العاطفي مع الأبناء، وعدم تفسير الانسحاب أو التراجع الدراسي كسل أو عصيان.

مقترحات :

١. إجراء دراسات نوعية (مقابلات، مجموعات بؤرية) لاستكشاف التجربة الذاتية للطلبة الناجين.
٢. تصميم وتنفيذ برنامج تدخلي قائم على نظرية التحديد الذاتي لتعزيز دافعية التعلم، واختبار فعاليته تجريبياً.
٣. دراسة دور العوامل الثقافية المحلية (كالدين، العشيرة، الهوية الجماعية) في تعزيز المرونة النفسية.
٤. توسيع العينة لتشمل مناطق أخرى في العراق (مثل الموصل أو الأنبار) لمقارنة الآليات التكيفية عبر السياقات المختلفة.

إن الاستثمار في الشفاء النفسي للطلبة ليس رفاهية، بل ضرورة وطنية لبناء جيل قادر على إعادة إعمار ما دمره الإرهاب ليس بالأسمنت فقط، بل بالأمل، المعرفة، والإرادة.

المراجع :

- إلهام. (٢٠٢٢). الخصائص السيكمترية لمقياس دافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، ١١ (٤٠)، ٤١-٧٢.
- بوعمامة، يسمينة، تواتي، مريم. (٢٠١٧). العنف و أثره على التحصيل الدراسي. المرشد، ٧ (١)، ٢٨٦-٢٩٧.
- أيمان، سعداوي. (٢٠٢١). الدافعية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لطلبة الطور الثانوي.
- د. إمتثال خضير بحر. (٢٠٢٥). التحصيل الدراسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية. Journal of the College of Basic Education, 2 (عدد خاص)، ١٥٠-١٧٨.
- شادلي، عبد الرحيم، مناني، نبيل. (٢٠١٦). الصدمة النفسية: تطور المفهوم ووجهات النظر المعاصرة.
- شهيرة، أقلمين. (٢٠٠٨). التحصيل الدراسي. المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية، ٢ (١)، ٢٣-٤٩.
- طوطاوي، كريمة. (٢٠١٣). التوظيف العقلي عند الأطفال المصدومين (ضحايا الإرهاب).
- عابد، بوهادي. (٢٠١١). دافعية التعلم. مجلة الباحث، ١ (٢)، ٩٣-١٤٣.
- عينة، أحمد. (٢٠٢٥). مدخل الى التحصيل الدراسي. مجلة أبحاث، ١٠ (١)، ٣١-٤٨.
- لعريش، حورية. (٢٠١١). الصدمة النفسية والعوانية (Doctoral dissertation), جامعة الجزائر ٢. كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية).
- محمد سالم، علي، باشا حكيم، طلعت. (٢٠٢٢). ضغط ما بعد الصدمة وعلاقته بالميول الانتحارية لدى ضحايا الإرهاب والنزاعات المسلحة. مجلة الخدمة النفسية، ١٥ (١)، ١٢٦-١٦٧.

(الملاحق)

استبيان الصدمة النفسية PCL-5 المعدل

رقم البند	العبارة	ليس على الإطلاق	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	كثير جداً
1	تكررت في ذهنك ذكريات مؤلمة عن الحدث الإرهابي					
2	حلمت أحلامًا مزعجة مرتبطة بالحدث					
3	شعرت فجأة وكأن الحدث يحدث من جديد (Flashback)					
4	شعرت بضيق أو توتر جسدي عند رؤية شيء يذكرك بالحدث (مثل صوت انفجار)					
5	تجنبت التفكير أو الحديث عن الحدث					
6	تجنبت الأماكن أو الأشخاص المرتبطين بالحدث					
7	نسيت جزءًا مهمًا من الحدث					
8	شعرت أن اهتمامك بالأشياء التي كنت تحبها قد اختفى					
9	شعرت بالانفصال عن الآخرين أو أنك "خارج الواقع"					
10	شعرت أن مستقبلك أصبح محدودًا أو بلا أمل					

رقم البند	العبارة	ليس على الإطلاق	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	كثير جدًا
11	شعرت بالذنب لأنك نجوت بينما لم ينجُ آخرون					
12	شعرت بالخوف أو الغضب دون سبب واضح					
13	واجهت صعوبة في النوم					
14	واجهت صعوبة في التركيز في الدراسة					
15	شعرت أنك دائمًا في حالة تأهب أو خوف					
16	انفعلت بسرعة أو غضبت بسهولة					
17	تصرّفت بتهور أو بدون تفكير					
18	شعرت أنك غير قادر على الشعور بالسعادة					
19	شعرت أن لا أحد يفهمك					
20	تجنّبت الحديث عن مشاعرك مع المعلمين أو الأصدقاء					

مقياس دافعية التعلم الأكاديمي SRQ-A المعدّل

رقم البند	العبارة	ليس على الإطلاق	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	كثير جدًا
1	أحب أن أتعلّم أشياء جديدة في المدرسة					
2	الدراسة ممتعة بالنسبة لي					
3	أدرس لأنني أريد أن أفهم العالم من حولي					
4	أرى أن التعليم مهم لمستقبلي، لذلك أدرسه بجد					
5	أؤمن أن الدراسة ستساعدني في خدمة مجتمعي					
6	أدرس لأنني أريد أن أصبح شخصًا نافعا					
7	أدرس لأحصل على درجات عالية					
8	أدرس خوفًا من توبيخ والديّ إذا فشلت					
9	أدرس لأن المعلمين يطلبون ذلك مني					
10	أدرس فقط لأنني مجبر على الحضور					
11	لا أرى فائدة من الدراسة في حياتي					
12	أشعر أن ما أتعلّمه لا علاقة له بحياتي					

استبيان الدعم الاجتماعي المدرسي

رقم البند	العبارة	ليس على الإطلاق	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	كثير جدًا
1	يشعرني معلّمي أنني مهم/مهمة في الصف					
2	عندما أواجه مشكلة دراسية، يساعدني المعلم					
3	المعلم يستمع إليّ باهتمام					
4	زملائي في الصف يعاملونني باحترام					
5	أشعر بالأمان عندما أكون في مدرستي					
6	يمكنني الاعتماد على أصدقائي في المدرسة					
7	المعلم يُظهر تعاطفًا عندما أكون حزينًا أو قلقًا					
8	المدرسة مكان يساعدني على الشعور بالثقة					

رقم البند	العبارة	ليس على الإطلاق	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	كثير جدًا
9	يُشجّعني المعلم على المشاركة حتى لو أخطأت					
10	أشعر أنني جزء من مجتمع مدرستي					

References

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Betancourt, T. S., Meyers-Ohki, S. E., Charrow, A., & Hansen, N. (2013). Mental health and resilience in children and adolescents living in areas of armed conflict: A systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 445–460. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12053>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- 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
- Ehlers, A., & Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38(4), 319–345. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00123-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00123-0)
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). Guilford Press.
- Lawley, D. N. (1975). *Tests of significance for the latent roots of covariance and correlation matrices*. *Biometrika*, 62(1), 1–6. <https://doi.org/10.1093/biomet/62.1.1>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Motivation Science*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.1037/mot0000165>
- Theron, L., Liebenberg, L., & Ungar, M. (Eds.). (2015). *Youth resilience and culture: Commonalities and complexities*. Springer.
- Tolin, D. F., & Foa, E. B. (2006). Sex differences in trauma and posttraumatic stress disorder: A quantitative review of 25 years of research. *Psychological Bulletin*, 132(6), 959–992. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.959>
- Younus, H. A. (2022). The extent to which students in the Philosophy Department, College of Arts, comprehend philosophical concepts and its relationship with their motivation toward learning. *Tikrit Journal for Humanities*, 29(9, 1), 536–562. <https://doi.org/10.25130/jtuh.29.9.1.2022.23>
- Mustafa Al-Sawaf, H. A. R. (2019). Psychological rehabilitation of children exposed to trauma following wars and conflicts. *Tikrit Journal for Humanities*, 26(11), 410–436. <https://doi.org/10.25130/jtuh.26.11.2019.20>

ترجمة المصادر العربية

- Ilham. (2022). *Psychometric properties of the learning motivation scale for elementary pupils with learning disabilities*. *Journal of Special Education*, 11(40), 41–72.
- Bouamama, Y., Twati, M., & Youssfi, S. (2017). Violence and its impact on academic achievement. *Al-Murshid*, 7(1), 286–297.
- Saadawi, I. (2021). *Motivation and its impact on academic achievement among secondary school students*.
- Baher, I. K. (2025). Academic achievement and its relationship with learning motivation among secondary school students. *Journal of the College of Basic Education*, 2(Special Issue), 150–178.
- Chadli, A. R., & Menani, N. (2016). *Psychological trauma: Conceptual evolution and contemporary perspectives*.
- Chahira, A. (2008). Academic achievement. *Algerian Journal of Education and Psychological Health*, 2(1), 23–49.
- Toutawi, K. (2013). *Mental functioning in traumatized children (victims of terrorism)*.
- Abid, B. (2011). Learning motivation. *Al-Bahith Journal*, 1(2), 93–143.
- Aina, A. (2025). *An introduction to academic achievement*. *Journal of Research*, 10(1), 31–48.
- Larich, H. (2011). *Psychological trauma and aggression* (Doctoral dissertation, University of Algiers 2, Faculty of Human and Social Sciences).
- Mohamed Salem, A., & Basha Hakim, T. (2022). Post-traumatic stress and its relationship with suicidal tendencies among victims of terrorism and armed conflict. *Journal of Psychological Services*, 15(1), 126–167.