



الضغوط النفسية المرتبطة بحرب غزة وعلاقتها بالتأثر الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة: دراسة وصفية ارتباطية

د/ تغريد عبد الله يوسف أبو حلبية

(كلية التربية- الجامعة الإسلامية- غزة)

تاريخ النشر: نُشر إلكترونياً بتاريخ ١٠ أغسطس ٢٠٢٦ م

الملخص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية المرتبطة بحرب غزة وعلاقتها بالتأثر الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت استبانة مكونة من (٤٥) فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: الضغوط النفسية، والتأثر الأكاديمي المدرك، والدافعية للتعلم، وطُبقت الأداة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة في قطاع غزة، وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد العينة جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧) وانحراف معياري (٠,٦٢)، وبوزن نسبي بلغ (٧٥,٤٪)، وكانت أكثر مظاهر الضغوط بروزاً القلق المستمر المرتبط بأحداث الحرب، وصعوبة التركيز، وفقدان الشعور بالأمان. كما بلغ متوسط الدافعية للتعلم (٢,٩٥) بانحراف معياري (٠,٧١)، وبلغ الوزن النسبي (٥٨,٦٪)، في حين بلغ متوسط التأثر الأكاديمي المدرك (٢,٧٣) بانحراف معياري (٠,٨١)، وبوزن نسبي (٥٦,٢٪)، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة قوية بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغوط النفسية تعزى إلى الجنس، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لحالة النزوح والتخصص والمستوى الدراسي، وكذلك تبعاً للفرع لصالح غزة والوسطى كانت الضغوط أقل. وتوصي الباحثة بمأسسة خدمات الدعم النفسي، وتطوير التعليم المرن وغير المتزامن، وتكييف أساليب التقييم، وتوفير بدائل للطاقة والاتصال الرقمي، مع إعطاء أولوية للفئات الأكثر تأثراً بالنزوح والظروف الجغرافية والتعليمية. كما تقترح الدراسة نموذجاً للتدخل النفسي-الأكاديمي يستند إلى الدعم النفسي، والمرونة الأكاديمية، والتعلم المرن، ومعالجة الفاقد التعليمي.

الكلمات المفتاحية

الضغوط النفسية، حرب غزة، التأثر الأكاديمي المدرك، الدافعية للتعلم، طلبة الجامعات، التعليم المفتوح، التعليم في الأزمات.

Abstract:

This study aimed to examine the level of psychological stress associated with the Gaza war and its relationship to perceived academic impact and learning motivation among Al-Quds Open University students in the Gaza Strip. The study adopted a descriptive-correlational methodology and utilized a 45-item questionnaire distributed across three domains: psychological stress, perceived academic impact, and learning motivation. The instrument was administered to a stratified random sample of 300 male and female university students in the Gaza Strip.

The results revealed a high level of psychological stress among the participants, with a mean score of 3.77, a standard deviation of 0.62, and a relative weight of 75.4%. The most prominent manifestations of stress were persistent anxiety related to war events, difficulty concentrating, and loss of a sense of safety. Furthermore, the mean score for learning motivation was 2.95, with a standard deviation of 0.71 and a relative weight of 58.6%, while the mean for perceived academic impact reached 2.73, with a standard deviation of 0.68 and a relative weight of 56.2%.

The findings indicated a strong negative correlation between psychological stress and perceived academic impact, as well as a negative correlation between psychological stress and learning motivation. Additionally, the results showed no statistically significant differences in psychological stress attributable to gender, whereas statistically significant differences emerged based on displacement status, academic major, academic level, and university branch—with lower stress levels observed in the Gaza and Middle Area branches.

The researcher recommends institutionalizing psychological support services, developing flexible and asynchronous learning mechanisms, adapting assessment methods, and providing alternative power and digital connectivity solutions, while prioritizing groups most affected by displacement and geographic and educational conditions. The study also proposes a psycho-academic intervention model based on psychological support, academic resilience, flexible learning, and addressing learning loss.

Keywords:

Psychological Stress, Gaza War, Perceived Academic Impact, Learning Motivation, University Students, Open Education, Education in Crises.

مقدمة:

يمثل التعليم العالي أحد أهم المحركات الرئيسة للتنمية المستدامة، إذ يسهم في إعداد رأس المال البشري، وتعزيز الابتكار، وبناء القدرات العلمية والمهنية القادرة على قيادة التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ولا يقتصر دور الجامعات على نقل المعرفة وإنتاجها، بل يمتد إلى تنمية الشخصية المتكاملة للطلبة، وتعزيز قدرتهم على التفكير النقدي، والتكيف مع المتغيرات، والمشاركة الفاعلة في تنمية مجتمعاتهم، وهو ما جعل استدامة التعليم العالي إحدى الركائز الأساسية لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع.

وتتعرض قدرة مؤسسات التعليم العالي على أداء رسالتها لاختبارات قاسية في أوقات الحروب والنزاعات المسلحة والكوارث الإنسانية، حيث تتأثر البيئة التعليمية بعوامل متعددة تشمل تدمير البنية التحتية، وتعطل الدراسة، والنزوح، وفقدان مصادر التعلم، وانقطاع خدمات الكهرباء والإنترنت، فضلاً عن تعرض الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لمستويات مرتفعة من الضغوط النفسية والاجتماعية. وتؤكد الأدبيات الحديثة أن استمرار العملية التعليمية في بيئات الصراع لا يعتمد فقط على توفير المنصات التعليمية، وإنما يرتبط أيضاً بمدى قدرة الطلبة على التكيف النفسي والمحافظة على الدافعية للتعلم في ظل الظروف الاستثنائية.

وتُعد الحرب التي تعرض لها قطاع غزة منذ أكتوبر ٢٠٢٣ من أكثر الأزمات الإنسانية تأثيراً في قطاع التعليم العالي، إذ ألحقت أضراراً واسعة بالبنية الجامعية، وأدت إلى تعطيل العملية التعليمية لفترات طويلة، وأثرت بصورة مباشرة في الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمؤسسات الأكاديمية. وأظهر تقييم أجرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم العالي ومركز "أوراد" أن ٩٥٪ من الحرم الجامعي في قطاع غزة تعرضت للتدمير الكلي أو الجزئي، وأن ١٩٥ مبنى جامعيًا من أصل ٢٠٦ مبانٍ أصبحت غير صالحة للاستخدام، فضلاً عن فقدان أعداد كبيرة من أعضاء الهيئة الأكاديمية والإدارية، الأمر الذي انعكس بصورة مباشرة على استمرارية التعليم العالي وجودته.

وتشير الأدبيات النفسية إلى أن التعرض المستمر للأحداث الصادمة والحروب يؤدي إلى ارتفاع مستويات القلق، والاكتئاب، واضطرابات ما بعد الصدمة، وانخفاض القدرة على التركيز والانتباه، وهو ما ينعكس سلباً على الأداء الأكاديمي ودافعية الطلبة نحو التعلم. وتفسر نظرية التقييم المعرفي للضغوط لدى (Lazarus & Folkman, 1984) هذه العلاقة من خلال اعتبار الضغوط النفسية نتاجاً لتفاعل الفرد مع البيئة المحيطة وتقديره لقدراته على مواجهة المواقف الضاغطة، في حين ترى نظرية المحافظة على الموارد (Hobfoll, 1989) أن فقدان الموارد الأساسية أو التهديد بفقدانها يؤدي إلى استنزاف الموارد النفسية والمعرفية، مما يضعف قدرة الفرد على التكيف والإنجاز.

كما تؤكد نظرية تقرير الذات (Self-Determination Theory) لـ Deci و Ryan (2000) أن الدافعية للتعلم تتأثر بدرجة إشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية هي الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء. وفي البيئات المتأثرة بالحروب، تتعرض هذه الحاجات لاضطرابات متكررة نتيجة فقدان الأمن والاستقرار والانقطاع عن البيئة الجامعية، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض الدافعية، وتراجع المشاركة الأكاديمية، وضعف المثابرة في التعلم.

وأظهرت الدراسات الحديثة أن الأزمات الممتدة تؤثر في الأداء الأكاديمي بصورة غير مباشرة من خلال تأثيرها في الصحة النفسية والدافعية. فقد بينت دراسة (Hamaideh, 2022) أن ارتفاع مستويات الاكتئاب والقلق والضغط النفسي لدى طلبة الجامعات ارتبط بانخفاض القدرة على التركيز والإنجاز الأكاديمي، وأن المتغيرات النفسية تُعد من أهم المتنبئات بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات. كذلك أوضحت الأدبيات الخاصة بالتعليم في الأزمات أن الحفاظ على استمرارية التعلم يتطلب دمج الدعم النفسي مع الحلول التعليمية المرنة، وليس الاكتفاء بتوفير المنصات الإلكترونية أو البدائل التقنية.

وفي السياق الفلسطيني، فرضت الحرب على قطاع غزة واقعاً غير مسبوق تمثل في تدمير البنية الجامعية، وتعطل الدراسة الحضورية، والنزوح الجماعي، والانقطاع المتكرر للكهرباء والإنترنت، وهو ما جعل الطلبة يواجهون ضغوطاً نفسية وأكاديمية متداخلة. وقد استجابت الجامعات الفلسطينية وشركاؤها الدوليون بعدد من المبادرات الهادفة إلى استدامة التعليم، مثل إنشاء مساحات تعلم مؤقتة، وتطوير منصات رقمية، وتقديم خدمات الدعم النفسي والاجتماعي

للطلبة، إلا أن استمرار العملية التعليمية ظل تحديًا كبيرًا في ظل اتساع حجم الدمار واستمرار الظروف الإنسانية الصعبة.

وانطلاقًا من هذه المعطيات، تأتي الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الضغوط النفسية المرتبطة بالحرب، وتحليل علاقتها بالتأثر الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة، بما يسهم في توفير أدلة علمية يمكن الاستناد إليها عند تصميم برامج الدعم النفسي والأكاديمي، وتطوير السياسات الجامعية الهادفة إلى تعزيز استمرارية التعليم ورفع قدرة الطلبة على التكيف والصمود في البيئات المتأثرة بالأزمات.

مشكلة الدراسة:

تعرض قطاع غزة منذ أكتوبر ٢٠٢٣ لحرب واسعة النطاق أدت إلى تدمير أجزاء كبيرة من البنية التحتية، بما في ذلك مؤسسات التعليم العالي، الأمر الذي فرض تحديات استثنائية أمام الجامعات والطلبة على حد سواء، وتشير تقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) إلى تعرض معظم مؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة لأضرار جسيمة، مع تعطل العملية التعليمية لفترات طويلة، وفقدان العديد من أعضاء الهيئات الأكاديمية والإدارية، وتراجع فرص الوصول إلى بيئات التعلم التقليدية، مما جعل الطلبة يواصلون تعليمهم في ظروف إنسانية ونفسية بالغة الصعوبة.

ورغم تزايد الدراسات التي تناولت الآثار النفسية للحروب والكوارث، فإن معظمها ركز على أعراض القلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة، بينما تناولت دراسات أخرى التعليم الإلكتروني أو استمرارية التعليم بصورة منفصلة، وفي المقابل، لا تزال الدراسات التي بحثت بصورة متكاملة العلاقة بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ظل حرب غزة محدودة، خاصة الدراسات التي تناولت طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة، الذين يتميزون بخصوصية نظامهم التعليمي القائم على التعليم المفتوح والتعليم المدمج، وما يفرضه ذلك من متطلبات ذاتية للتعلم والانضباط الأكاديمي.

كما كشفت مراجعة الأدبيات أن عددًا من الدراسات العربية والأجنبية تناولت العلاقة بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك أو الدافعية للتعلم في سياقات مختلفة مثل دراسة (الغامدي، ٢٠١٦)، ودراسة (أبو شنب، ٢٠٢١)، إلا أن نتائجها لا يمكن تعميمها بصورة مباشرة على البيئة الفلسطينية، نظرًا لاختلاف شدة الصراع، واستمرار النزوح، والانقطاع المتكرر للعملية التعليمية، والظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشها طلبة الجامعات في قطاع غزة. وانطلاقًا من ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى فهم طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية المرتبطة بالحرب، والتأثر الأكاديمي المدرك، والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة، والكشف عن الفروق في هذه العلاقة تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية، بما يسهم في بناء برامج تدخل نفسي وأكاديمي تستند إلى الأدلة العلمية، وتساعد الجامعات وصناع القرار على تعزيز استمرارية التعليم وتحسين قدرة الطلبة على التكيف في البيئات المتأثرة بالحروب.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية المرتبطة بحرب غزة والتأثر الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة؟

أسئلة الدراسة: ينبثق عن السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية منها:

١. ما مستوى الضغوط النفسية المرتبطة بحرب غزة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة؟
٢. ما مستوى التأثر الأكاديمي المدرك لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة؟
٣. ما مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة؟
٤. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك؟
٥. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم تعزى لمتغيرات الدراسة الديموغرافية (الجنس، التخصص، النزوح، المستوى الدراسي، الفرع الجامعي)؟

٧. ما السبل المقترحة لتخفيف آثار الضغوط وزيادة الدافعية والتحصيل لدى طلبة التعليم المفتوح في بيئات الأزمات والنزاعات؟

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية: تستمد الدراسة أهميتها النظرية من تناولها موضوعاً حديثاً يجمع بين علم النفس التربوي والتعليم العالي في سياق النزاعات المسلحة، كما تسهم في إثراء الأدبيات العربية والفلسطينية المتعلقة بالعلاقة بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم في البيئات المتأثرة بالحروب. كذلك تقدم إطاراً نظرياً يدمج بين نظرية التقييم المعرفي للضغوط، ونظرية المحافظة على الموارد، ونظرية تقرير الذات، بما يساعد في تفسير التفاعل بين المتغيرات النفسية والأكاديمية في ظروف الأزمات.

الأهمية التطبيقية: توفر الدراسة بيانات علمية يمكن أن تستفيد منها إدارات الجامعات الفلسطينية، ووزارة التربية والتعليم العالي، ووحدات الإرشاد النفسي، والمؤسسات الدولية الداعمة للتعليم، في تصميم برامج تدخل نفسي وأكاديمي تستهدف الطلبة الأكثر تأثراً بالحرب، وتطوير سياسات تعليمية مرنة تعزز استمرارية التعليم، وترفع مستويات الدافعية، وتحد من الآثار السلبية للضغوط النفسية على التعليم.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١. التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية المرتبطة بحرب غزة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.
٢. التعرف إلى مستوى التأثير الأكاديمي المدرك لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة.
٣. التعرف إلى مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة.
٤. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك.
٥. الكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم.
٦. التعرف إلى الفروق في مستويات الضغوط النفسية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.
٧. تقديم نموذج مقترح للتدخل النفسي والأكاديمي يسهم في تعزيز استمرارية التعليم الجامعي في البيئات المتأثرة بالحروب.

فرضيات الدراسة: تتمثل فرضيات الدراسة بما يلي:

١. **الفرضية الأولى:** توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية المرتبطة بحرب غزة والتأثر الأكاديمي المدرك لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.
٢. **الفرضية الثانية:** توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية المرتبطة بحرب غزة والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.
٣. **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الضغوط النفسية تعزى إلى متغيرات (الجنس، وحالة النزوح، والتخصص، والمستوى الدراسي، والفرع الجامعي).

حدود الدراسة:

١. **حدود مكانية:** جامعة القدس المفتوحة – فلسطين.
٢. **حدود زمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي ٢٠٢٦.
٣. **حدود بشرية:** طلبة جامعة القدس المفتوحة في فروعها الخمسة في قطاع غزة.
٤. **حدود موضوعية:** دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم لدى الطلبة.

مصطلحات الدراسة:

١. **الضغوط النفسية:** مجموعة الاستجابات الانفعالية والمعرفية والسلوكية الناتجة عن تعرض طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة للظروف المرتبطة بالحرب، والتي تؤثر في قدرتهم على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية والتعلم.
٢. **التأثر الأكاديمي المدرك:** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات المحور الخاص بـ (التأثر الأكاديمي المدرك) في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة، والتي تعبر عن تقديره لمستوى تراجع أدائه وتحصيله الأكاديمي في ظل ظروف الحرب.

٣. **الدافعية للتعلم:** يقصد بها مستوى الحافز الداخلي والخارجي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة للاستمرار في العملية التعليمية خلال حرب غزة، كما يُقاس من خلال بنود الاستبانة المعدة لذلك.
٤. **حرب غزة:** سلسلة الأحداث العسكرية والتصعيد الشامل الذي اندلع في قطاع غزة بدءاً من أكتوبر ٢٠٢٣، وما رافقه من قصف مكثف، وتدمير للبنى التحتية والمؤسسات التعليمية، ونزوح قسري للسكان، وانقطاع متكرر للخدمات الأساسية كالاتصالات والكهرباء والماء، والتي مثلت المصدر المباشر للضغوط الصادمة الواقعة على طلبة الجامعة.

الدراسات السابقة

تُمثل المراجعة المنهجية للدراسات السابقة ركيزة أساسية لتأطير المشكلة الدراسية وتحديد موقع الدراسة الحالية ضمن الأدبيات التربوية والنفسية المتخصصة، وتستعرض الباحثة الدراسات السابقة فيما يلي مقسمة إلى ثلاثة محاور رئيسية: دراسات فلسطينية محلية، ودراسات عربية، ودراسات أجنبية:

أولاً: الدراسات الفلسطينية:

١. **دراسة (أبو سليم، ٢٠٢٢) بعنوان: "أثر الحرب على الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة الجامعات الفلسطينية":** هدفت الدراسة إلى قياس أثر الحرب على الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على عينة مكونة (٣٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة فقدان الحافز الداخلي بشكل كبير، بقاء بعض مظاهر الدافعية الخارجية، وضعف الالتزام الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الحوافز الخارجية، وضرورة تطوير التعليم الإلكتروني وإنشاء برامج دعم نفسي للطلبة.
٢. **دراسة (حبيب، ٢٠٢٢) بعنوان: "الاستجابة الأكاديمية والتعلم الإلكتروني في أوقات الأزمات لدى طلبة الجامعات الفلسطينية":** هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية واستجابة التعلم الإلكتروني كبديل تعليمي في ظل الحروب والأزمات وتأثيره على الدافعية للتعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الميداني على عينة تكونت من (٤٠٠) طالب وطالبة في جامعات غزة والضفة الغربية. ويُنْتِج النتائج أن التعلم الإلكتروني يوفر استمرارية تعليمية مقبولة، لكن ضعف البنية التحتية والضغوط النفسية يقللان من دافعية الطلبة للتفاعل الرقمي. وأوصت الدراسة بتطوير منصات مرنة وتوفير حزم دعم فني ونفسي للطلبة.
٣. **دراسة (أبو مصطفى والعقار، ٢٠٢١) بعنوان: "مستوى القلق النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ظل الظروف الصاعدة":** هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة بين مستويات القلق النفسي والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات في قطاع غزة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبّق مقياس القلق ومقياس التكيف الأكاديمي على عينة قوامها (٣٢٠) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من القلق النفسي ارتبطت سلباً بالقدرة على التكيف الأكاديمي والانتظام في الدراسة، وأوصت الدراسة بإعداد برامج إرشادية وتفعيل دور وحدات الدعم النفسي الجامعي.
٤. **دراسة (عساف وشاهين، ٢٠٢١) بعنوان: "الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات في غزة":** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية الناجمة عن الأزمات المتكررة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبّق استبانة الضغوط النفسية ومقياس الدافعية للتعلم على عينة طبقية عشوائية بلغت (٣٨٤) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ارتفاع الضغوط النفسية وانخفاض الدافعية الداخلية للتعلم، بينما أظهرت الدافعية الخارجية استجابة متذبذبة. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل مراكز الإرشاد النفسي الجامعي وتبني استراتيجيات تعزيز الدافعية الذاتية للتعلم.
٥. **دراسة (أبو شنب، ٢٠٢١) بعنوان: "أثر الحرب على التحصيل الدراسي":** هدفت الدراسة إلى قياس أثر الضغوط النفسية الناتجة عن العدوان الإسرائيلي على التأثير الأكاديمي المدرك لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على عينة مكون من (٢٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت

- نتائج الدراسة أن الطلبة يعانون من مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب، مما انعكس على ضعف التأثير الأكاديمي المدرك، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء برامج دعم وإرشاد نفسي داخل الجامعات، وتعزيز التعليم الإلكتروني.
٦. **دراسة (عقل، ٢٠٢٠) بعنوان: "المرونة النفسية والأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في ظل الظروف الصاعقة":** هدفت الدراسة إلى قياس مستوى المرونة النفسية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي والتحصيل لدى طلبة الجامعات في فلسطين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتمت الاستعانة بمقياس المرونة النفسية ومعدلات التراكمي كأداة للتحصيل على عينة مكونة من (٢٥٠) طالباً وطالبة. أظهرت النتائج أن هناك مستويات متوسطة إلى منخفضة من المرونة النفسية لدى الطلبة نتيجة الظروف الصاعقة، وأن المرونة النفسية تُعد متغيراً بسيطاً يسهم في حماية التأثير الأكاديمي المدرك والحد من تدهور الدافعية. وأوصت الدراسة ببرامج تدريبية لتعزيز المرونة النفسية في المناهج الجامعية.
٧. **دراسة (النجار، ٢٠٢٠) بعنوان: "أثر الضغوط النفسية على الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات الفلسطينية":** هدفت الدراسة إلى قياس أثر الضغوط النفسية على الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً واضحاً في الحافز الداخلي للتعلم، وضعف التحصيل الدراسي، وفقدان التركيز لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التعليم الإلكتروني، وعقد برامج إرشاد ودعم نفسي.
٨. **دراسة (الأغا والجوجو، ٢٠١٩) بعنوان: "أثر الأزمات والصدمات النفسية على الدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة":** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تأثير الصدمات النفسية الناجمة عن التصعيد العسكري والحصار على دافعية الإنجاز الأكاديمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة قُدمت لعينة عشوائية من (٢٨٠) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة انخفاض دافعية الإنجاز لدى أكثر من ٦٠٪ من العينة، مع بروز مشاعر العجز المكتسب لدى الطلبة الأكثر عرضة للصدمات المباشرة. أوصت الدراسة بضرورة دمج أساليب التعلم النشط وتكييف المناهج لتراعي الظروف الطارئة.
٩. **دراسة (البرغوثي، ٢٠١٩) بعنوان: "الدافعية للتعلم في ظل الحرب":** هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الدافعية للتعلم في ظل الحرب لدى الطلبة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت المقابلة أداة الدراسة، طبقت على عينة مكونة من (١٢٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية الداخلية تراجعت بشكل كبير، بينما بقيت بعض مظاهر الدافعية الخارجية، وفقدان الحماس لدى الطلبة للتعلم، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الحوافز الأكاديمية، وتطوير التعليم المرن، وإنشاء برامج دعم نفسي.
١٠. **دراسة (أبو عاصي، ٢٠١٩) بعنوان: "أثر الحرب على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة بغزة":** هدفت الدراسة إلى قياس أثر الحرب على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي للطلبة بغزة. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت المقابلة أداة الدراسة، طبقت على عينة مكونة من (١٨٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة الاكتئاب لدى الطلبة مما أدى إلى ضعف التحصيل الدراسي وفقدان الأمان، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التعليم المفتوح، وإنشاء برامج دعم وعلاج نفسي.
١١. **دراسة (الربيعي، ٢٠١٨) بعنوان: "أثر الصدمات النفسية الناجمة عن الحروب على التكيف الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية بغزة":** سعت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الآثار المترتبة على أعراض الصدمة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية وانعكاساتها على التحصيل الدراسي. اتبع المنهج الوصفي التحليلي وتم تطبيق مقياس الصدمة النفسية ومقياس التكيف الأكاديمي على عينة قوامها (٢١٠) طلاب. توصلت الدراسة إلى أن التعرض للصدمات المباشرة يُحدث تراجعاً ملحوظاً في قدرات التركيز والتكيف الأكاديمي مما أدى إلى انخفاض معدلات التحصيل الدراسي. وأوصت الدراسة بإيجاد بيانات تعليمية مرنة وتفعيل الدعم النفسي-الاجتماعي للحد من آثار الصدمات.
١٢. **دراسة (الشاعر وعبد العال، ٢٠١٨) بعنوان: "الصلابة النفسية وعلاقتها بالشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات تحت الحصار":** هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الصلابة النفسية ومدى مساهمتها في الحفاظ على الشغف والدافعية الأكاديمية في ظروف الحصار والأزمات الممتدة. اعتمدت المنهج الوصفي المسحي بأسلوب

العينة التطبيقية على (٣٥٠) طالباً وطالبة. وكشفت النتائج أن الصلابة النفسية تُعد متغيراً هامياً يزيد من قدرة الطلبة على مواصلة التعلم رغم الضغوط. وأوصت الدراسة بعقد ورش عمل وتدريبات متخصصة لبناء الصلابة النفسية لدى الشباب الجامعي.

١٣. دراسة (القودة، ٢٠١٧) بعنوان: "الضغوط النفسية لدى طلبة المدارس الثانوية في غزة": هدفت الدراسة إلى قياس مستويات الضغط النفسي لدى طلبة المدارس الثانوية في غزة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، طبقت على عينة (١٥٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية نسبتها مرتفعة، وأثرت سلباً على العلاقات الاجتماعية والتحصيل الدراسي. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل الأنشطة الترفيهية والإرشادية، وعقد جلسات دعم نفسي للطلبة، وتعزيز التعليم المرن.

١٤. دراسة (أبو دية، ٢٠١٦) بعنوان: "أثر الحصار على التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم": هدفت الدراسة إلى تناول أثر الحصار على التأثير الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، طبقت على عينة مكونة من (١٨٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف التحصيل وارتفاع معدلات التسرب، وفقدان الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير التعليم المفتوح، وإنشاء برامج دعم نفسي.

ثانياً: الدراسات العربية:

١. دراسة (العيزي، ٢٠٢١) بعنوان: "الاحترق الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية لدى طلبة الجامعات في أوقات الأزمات": هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاحتراق الأكاديمي والدافعية الذاتية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين أثناء الظروف الصاعقة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بمقياس مسلاخ للاحتراق الأكاديمي على عينة من (٢٩٠) طالباً. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الإنهاك الأكاديمي والدافعية الداخلية، وأوصت الدراسة بإعادة هيكلة العبء الدراسي أثناء فترات الأزمات.

٢. دراسة (الزعيبي والزيون، ٢٠٢٠) بعنوان: "مستوى القلق والضغوط الأكاديمية لدى الطلبة المتأثرين بالنزاعات الإقليمية": هدفت الدراسة إلى تقييم أثر الضغوط النفسية والأمنية الإقليمية على التحصيل والأداء الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي على عينة مقدارها (٣١٥) طالباً وطالبة. وكشفت النتائج عن تأثير سلبي مباشر للضغوط النفسية المرتفعة على القدرات الاستيعابية والتركيز أثناء الدراسة، وأوصت بتفعيل الدعم الاجتماعي والإرشاد الجامعي.

٣. دراسة (العتيبي، ٢٠٢٠) بعنوان: "الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعات": هدفت الدراسة إلى تقييم أثر الضغوط النفسية الأكاديمية والشخصية على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت الأداة من مقياس الضغوط ومقياس الدافعية للإنجاز على عينة قوامها (٣١٠) طلاب وطالبات. أظهرت النتائج وجود أثر سلبي مباشر للضغوط النفسية المرتفعة على الدافعية للإنجاز والتأثر الأكاديمي المدرك. وأوصت الدراسة بأهمية تطوير وحدات الدعم النفسي الأكاديمي وتقديم دورات في إدارة الضغوط.

٤. دراسة (المرسي، ٢٠١٩) بعنوان: "المرونة النفسية كمتغير وسيط بين ضغوط الحياة والدافعية للإنجاز الأكاديمي": هدفت الدراسة إلى اختبار الدور الوسيط للمرونة النفسية في التخفيف من أثر ضغوط الحياة الشديدة على الدافعية والأداء الأكاديمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والتحليل العاملي على عينة من (٢٦٠) طالباً وطالبة. أثبتت النتائج أن نمو المرونة النفسية يحد بشكل دال إحصائياً من التأثير السلبي للضغوط على الدافعية للإنجاز، وأوصت ببرامج تدريبية موجهة لتنمية آليات التكيف الإيجابي.

٥. دراسة (الشبلي والفاعوري، ٢٠١٩) بعنوان: "واقع التعليم والدافعية للتعلم لدى الطلبة في مناطق النزاعات العربية": هدفت الدراسة إلى رصد تحديات التعليم والدافعية للتعلم لدى الطلبة المتأثرين بالنزاعات والأزمات في البيئات العربية. اعتمدت الدراسة المنهج المسحي الوصفي مقترناً بالمقابلات النوعية مع عينة من (١٥٠) طالباً ومرشداً تربوياً. كشفت النتائج عن تفاقم معدلات الاكتئاب وفقدان الحافز للتعلم وتزايد نسب التسرب نتيجة الشكوك

حول المستقبل الأكاديمي والمهني. وأوصت الدراسة بتطوير أنماط التعليم المرن وبدائل التعليم المدمج لتجاوز أوقات الأزمات.

١. دراسة (الحارثي والشهري، ٢٠١٨) بعنوان: "التكيف النفسي والأكاديمي لدى الطلبة في البيئات المعرضة للأزمات Emergency Environments": هدفت الدراسة إلى دراسة مؤشرات التكيف النفسي والأكاديمي والعوامل المؤثرة فيه لدى الطلبة في المواقع الحرجية والبيئات الضاغطة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (٢٢٠) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن انعدام الشعور بالأمان يؤدي إلى تراجع التأثير الأكاديمي المدرك والدافعية، وأوصت بإيجاد بيئات تعليمية داعمة ومحفزة.
٢. دراسة (منصور، ٢٠١٨) بعنوان: "أثر الضغوط النفسية على الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات الأردنية": هدفت الدراسة إلى قياس أثر الضغوط النفسية على الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات الأردنية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، طبقت على عينة (٢٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض الدافعية وضعف التأثير الأكاديمي المدرك لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية.
٣. دراسة (الحموي، ٢٠١٧) بعنوان: "أثر الحرب السورية على الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات": هدفت الدراسة إلى قياس أثر الحرب السورية على الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، طبقت على عينة (٢٥٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة فقدان الحافز وضعف التأثير الأكاديمي المدرك وارتفاع نسبة القلق لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير التعليم الإلكتروني.
٤. دراسة (العساف، ٢٠١٦) بعنوان: "الضغوط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعات السعودية": هدفت الدراسة إلى قياس العلاقة بين الضغوط النفسية والتأثير الأكاديمي المدرك لدى طلبة الجامعات السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، طبقت على عينة (٢٢٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة علاقة سلبية بين الضغط النفسي والتأثير الأكاديمي المدرك للطلبة، وأوصت الدراسة بأهمية توفير برامج إرشاد نفسي للطلبة.
٥. دراسة (الغامدي، ٢٠١٦) بعنوان: "أثر الضغوط النفسية على الطلبة المبتعثين": هدفت الدراسة إلى قياس أثر الضغوط النفسية على الطلبة المبتعثين. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، طبقت على عينة (١٨٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة ضعف التحصيل وفقدان الدافعية، وأوصت الدراسة بأهمية تعزيز الدعم النفسي للطلبة.

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

١. (Sabbah et al. , 2025): "A cross-sectional study of psychache and coping strategies and therapeutic approaches among Palestinian university students during the Gaza Israeli war":

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة الألم النفسي واستراتيجيات التكيف لدى طلبة الجامعات الفلسطينية خلال حرب غزة، مع التعرف إلى الأساليب التي يمكن أن تسهم في مواجهة الآثار النفسية للحرب. واعتمدت الدراسة تصميمًا مقطعيًا لدراسة الخبرات النفسية للطلبة في سياق الحرب، وأظهرت النتائج أن الحرب ارتبطت بمستويات مرتفعة من الألم النفسي والمعاناة والانفعالات السلبية، وأن الطلبة استخدموا مجموعة متنوعة من استراتيجيات التكيف لمواجهة آثار الصراع. وأكدت الدراسة أهمية تطوير تدخلات نفسية وعلاجية موجهة للطلبة الجامعيين في البيئات المتأثرة بالحرب، وعدم الاقتصار على معالجة الآثار الأكاديمية بمعزل عن الآثار النفسية.

٢. (Saeedi, Jabali, and Khalili, 2025): "The Gaza War's role in shaping Palestinian university students' resilience and life's meaning":

هدفت الدراسة إلى دراسة أثر حرب غزة في المرونة النفسية ومعنى الحياة والهوية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، مع التركيز على كيفية إعادة الطلبة بناء تصوراتهم عن ذواتهم ومستقبلهم في ظل ظروف الحرب والصراع المستمر. واعتمدت الدراسة على منهج يجمع بين التحليل الكمي والنوعي لفهم الخبرات النفسية والاجتماعية للطلبة، وأكدت نتائجها أن الحرب لم تقتصر آثارها على إحداث الضغوط والمعاناة النفسية، بل أثرت كذلك في الطريقة التي يعيد بها الطلبة تفسير حياتهم ومستقبلهم وهويتهم، وأن بعض الطلبة طوروا أنماطًا من المرونة وإعادة بناء المعنى لمواجهة الظروف الصادمة.

٣. (Khalili, Jabali, Saeedi, and Jabali, 2025): "Screens of suffering: How Gaza war news impacts students' minds and motivation":

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر متابعة أخبار الحرب على غزة في الصحة النفسية والدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، مع فحص الدور الوسيط للاكتئاب والقلق في العلاقة بين التعرض لأخبار الحرب والدافعية الأكاديمية، واعتمدت الدراسة تصميمًا مختلطًا؛ إذ شملت المرحلة النوعية مقابلات شبه منظمة مع (١٥) طالبًا، بينما شملت المرحلة الكمية (٦٢٤) طالبًا وطالبة من الجامعات الفلسطينية، باستخدام أسلوب العينة الطبقية. وأظهرت النتائج أن متابعة أخبار الحرب ارتبطت بارتفاع مستويات الاكتئاب والقلق، وأن كلاً من الاكتئاب والقلق ارتبط سلبًا بالدافعية الأكاديمية، كما كشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر سلبي للتعرض لأخبار الحرب في الدافعية الأكاديمية. وأظهرت الدراسة كذلك وجود فروق في بعض المتغيرات تبعًا لبعض الخصائص الديموغرافية؛ إذ سجل طلبة التخصصات العلمية دافعية أعلى، في حين أظهر الطلبة في السنوات الدراسية المتقدمة مؤشرات نفسية ودافعية أكثر تأثرًا، وأوصت الدراسة بتعزيز خدمات الدعم النفسي وبرامج المرونة في الجامعات خلال الأزمات.

٤. (Barham, Ayyoub, Khlaif, and Barham, 2023): "Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Company":

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة لحضور المحاضرات الإلكترونية المتزامنة عبر منصة Zoo، من خلال استقصاء تصورات الطلبة حول خصائص المحاضرات الإلكترونية التي يمكن أن تزيد من رغبتهم في الحضور والاستمرار في التعلم، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي، وكانت الاستبانة الإلكترونية أداة الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (٥٨٥) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في جامعتين فلسطينيتين في شمال الضفة الغربية، منهم (١٥٤) طالبًا و(٤٣١) طالبة، وأظهرت النتائج أن دافعية الطلبة لحضور المحاضرات الإلكترونية تتأثر بمجموعة من العوامل، من أبرزها الممارسات التدريسية، وإدارة الصف الإلكتروني المتزامن، وخصائص التكنولوجيا، واستمرارية المحاضرات، كما أكدت أهمية توفير بيئة إلكترونية منظمة وجاذبة لتعزيز مشاركة الطلبة واستمرارهم في التعلم.

٥. (Ali, Burgos, and Affounh, 2023): "). Educational loss at times of crisis: The role of games in students' learning in Palestine and Iraq":

هدفت الدراسة إلى بحث مشكلة الفاقد التعليمي في أوقات الأزمات، ودراسة إمكانية استخدام الألعاب التعليمية بوصفها إحدى الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تعويض الفاقد التعليمي والحفاظ على دافعية الطلبة نحو التعلم في البيئات المتأثرة بالأزمات، مع الاستفادة من خبرات فلسطين والعراق. وأكدت الدراسة أن الأزمات تؤدي إلى اضطراب العملية

التعليمية وإحداث فجوات في التعلم، وأن استمرار التعليم يتطلب اعتماد استراتيجيات بديلة ومرنة تراعي الظروف الاستثنائية للطلبة. كما ناقشت الدراسة التحديات المرتبطة بتطبيق الاستراتيجيات التعليمية البديلة، وأهمية تطوير حلول تعليمية قادرة على الحفاظ على التعلم والدافعية خلال الأزمات.

٦. (Siri, 2021): "Academic resilience, psychological well-being, and academic performance among university students during crises"

هدفت الدراسة إلى تقييم العلاقة التفاعلية بين المرونة الأكاديمية والرفاه النفسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة أثناء الأزمات الشديدة. طبقت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي عبر استبيانات رقمية على عينة من (٤٢٠) طالباً جامعياً. أظهرت النتائج أن المرونة الأكاديمية تلعب دوراً معيّلاً يخفف من الآثار السلبية للضغوط النفسية على التحصيل والدافعية للتعلم. وأوصت الدراسة بضرورة دمج أنشطة الدعم النفسي والاجتماعي ضمن البنية التعليمية الأساسية أثناء الأزمات.

٧. (Murad & Al-Krenawi, 2017): "Psychological Distress and Academic Self-Efficacy Among University Students in Conflict Zones"

هدفت الدراسة إلى بيان أثر الضائقة النفسية الشديدة على الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية لدى طلبة الجامعات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة من (٢٤٠) طالباً جامعياً. أظهرت النتائج انخفاض معنوي في الكفاءة الذاتية والدافعية للتعلم مع زيادة حدة الضائقة النفسية والأحداث الضاغطة، وأوصت الدراسة ببرامج تدخل مبكر لإعادة بناء الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

٨. (Johnson, 2016): "Education under conflict: The case of Afghanistan"

هدفت الدراسة إلى قياس أثر الحرب على التعليم في أفغانستان، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة، طبقت على عينة (١٢٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع الاكتئاب وضعف التأثير الأكاديمي المدرك لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج علاج نفسي، وتعزيز التعليم الإلكتروني وتطوير الحوافز.

٩. (Klasen et al., 2015): "Posttraumatic Resilience and Learning Motivation in War-Exposed Students"

هدفت الدراسة إلى بيان كيفية قيام المرونة النفسية بحماية الدافعية للتعلم لدى الطلبة المعرضين لأحداث الحرب الشديدة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام مقاييس موحدة للمرونة والدافعية على عينة من (١٩٠) طالباً. وبيّنت النتائج أن الطلبة الذين أظهروا مستويات عالية من المرونة النفسية حافظوا على دافعيتهم الأكاديمية رغم شدة الظروف المعيشية، وأوصت الدراسة بتعزيز التدخلات القائمة على بناء المرونة الذاتية.

١٠. (Masten, 2014): "Global Perspectives on Resilience in Children and Youth Included in Armed Conflicts"

هدفت الدراسة إلى مراجعة وتحليل الميكانيزمات النفسية والتربوية التي تحافظ على الدافعية والتعلم في ظروف الحروب والكوارث. واستخدمت منهج التحليل المنهجي الشامل لبيانات وأبحاث من بيئات متعددة. وأكدت نتائج الدراسة أن حماية البيئة التعليمية واستمراريتها يمثلان عاملاً رئيسياً لتثبيت الصحة النفسية للطلبة والحفاظ على دافعيتهم، وأوصت بتعزيز التعليم المرن والبدلي.

١١. Anderson (2014): "Academic Resilience in Conflict Areas"

هدفت الدراسة إلى دراسة المرونة الأكاديمية في مناطق النزاع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، طبقت على عينة مكونة من ٢٠٠ طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين المرونة النفسية والتحصيل، وبيّنت أنه في غياب الدعم تتخفف الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وأظهرت أيضاً ضعف الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج المرونة النفسية، وتطوير التعليم الإلكتروني، وتوفير دعم اجتماعي للطلبة.

١٢. (Betancourt et al., 2013): "Academic Engagement and Mental Health in Conflict-Affected Youth"

هدفت الدراسة إلى تقييم العلاقة بين الصدمات النفسية الناتجة عن الحرب واستمرارية الدافعية والمشاركة الأكاديمية لدى الطلبة، دراسة طولية طبقت على عينة من (٥٢٩) مشاركاً في مناطق نزاع. وأظهرت النتائج أن أعراض اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) ترتبط بتراجع حاد في الدافعية والانتظام الدراسي، في حين شكل الدعم الاجتماعي حائط صد خفف من هذه الآثار. أوصت الدراسة بدمج برامج الصحة النفسية مع التدخلات التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١. **أوجه الاتفاق:** جميع الدراسات الفلسطينية والعربية والأجنبية اتفقت على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم، واتفقت الدراسات باستخدام المنهج الوصفي التحليلي كمنهجية رئيسة، والاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات الميدانية من أفراد العينات والمجتمعات الطلابية المتأثرة بالنزاع، وأجمعت الدراسات على ضرورة دمج الإرشاد النفسي والدعم الاجتماعي ضمن المنظومة الأكاديمية، والتحول نحو خيارات التعليم المفتوح والتعليم المرن كحلول استراتيجية لتجاوز انقطاع التعليم في زمن الكوارث، وهذا الاتفاق يعكس أن الظاهرة ليست محلية فقط، بل هي عالمية، مما يعزز مصداقية نتائج الدراسة الحالية.

٢. **أوجه الاختلاف:** تميزت الدراسات الفلسطينية بأنها تعالج بيئة خاضعة لضغوط مزمنة وحصار مستمر وعدوان خارجي، في حين تناولت بعض الدراسات العربية (كالدراسات اللبنانية والسودانية) نزاعات داخلية وأزمات سياسية، بينما ركزت الدراسات الأجنبية على أزمات إقليمية محددة أو أزمات لجوء خارج الحدود، وأظهرت بعض الدراسات الأجنبية تراجعاً شاملاً في كافة أشكال الدافعية، في حين كشفت الدراسات الفلسطينية والعربية عن احتفاظ الطلاب بدافعية خارجية حدية نابعة من المقاومة السيكولوجية والإصرار على نيل الشهادة العلمية رغم انهيار الدافعية الداخلية الذاتية، وركزت غالبية الدراسات السابقة على الجامعات التقليدية ذات التعليم الحضوري المباشر، بينما تتمايز أدبيات التعليم المفتوح بكونها تدرس مجتمعات طلابية تعتمد بالأساس على المنصات التكنولوجية المرنة.

٣. **أوجه الاستفادة:** استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد المتغيرات الرئيسية، وبناء الإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة، واختيار المنهج الوصفي التحليلي، وصياغة الفرضيات، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، إضافة إلى تفسير النتائج ومقارنتها بما توصلت إليه الأدبيات السابقة.

٤. **أوجه التميز للدراسة الحالية:**

- التركيز على جامعة القدس المفتوحة: حيث لم تتناول أي دراسة سابقة هذه الجامعة تحديداً رغم أنها أكبر مؤسسة تعتمد التعليم المفتوح في فلسطين.
- تناول الحديث لحرب غزة ٢٠٢٣: فمعظم الدراسات السابقة توقفت عند حروب أو حصار قبل ٢٠٢٠، بينما هذه الدراسة تعالج أزمة حديثة جداً.
- تقديم نموذج تدخل عملي: فالدراسات السابقة اكتفت بالوصف والتوصيات العامة، بينما هذه الدراسة تسعى إلى تقديم نموذج تدخل نفسي وأكاديمي يمكن للجامعات الفلسطينية تطبيقه.

الإطار النظري للدراسة

يُعد الإطار النظري الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، حيث يوفر الخلفية النظرية التي تفسر الظاهرة المدروسة وتربطها بالنماذج العلمية السابقة، وفي الدراسة الحالية يتناول الإطار النظري مفاهيم الضغوط النفسية، والتأثر الأكاديمي المدرك، والدافعية للتعلم، ويعرض أهم النظريات المفسرة لها.

مفهوم الضغوط النفسية:

يرى (Lazarus & Folkman, 1984) أن الضغوط النفسية لا تنتج عن الحدث الضاغط ذاته، وإنما تنشأ من التفاعل بين الفرد والبيئة، ومن تقييمه لقدرته على مواجهة الموقف. فكلما أدرك الفرد أن متطلبات البيئة تفوق موارده وإمكاناته،

ارتفعت مستويات الضغط النفسي لديه. ويُعد هذا المنظور من أكثر النماذج استخدامًا في تفسير استجابات الأفراد للحروب والأزمات الممتدة.

أما (Hobfoll, 1989) فيفسر الضغوط النفسية من خلال نظرية المحافظة على الموارد والتي تفترض أن الأفراد يسعون إلى اكتساب الموارد والمحافظة عليها، وتشمل الموارد الجوانب المادية، والاجتماعية، والنفسية، والمعرفية. وعندما يتعرض الفرد لفقدان هذه الموارد أو لتهديد مستمر بفقدانها، تنشأ حالة من الضغط النفسي قد تتطور إلى اضطرابات نفسية إذا استمرت لفترات طويلة.

وتعرف الضغوط النفسية بأنها: مجموعة الاستجابات الانفعالية والمعرفية والسلوكية التي تظهر لدى الطلبة نتيجة تعرضهم لمطالب أو ظروف تفوق قدرتهم على التكيف، وتنعكس في صورة قلق، وتوتر، وصعوبة في التركيز، واضطرابات النوم، والشعور بعدم الأمان، وتراجع القدرة على الإنجاز الأكاديمي. (Hamaideh, 2011) وبناءً على ذلك، يمكن تعريف الضغوط النفسية في الدراسة الحالية بأنها: مجموعة الاستجابات الانفعالية والمعرفية والسلوكية الناتجة عن تعرض طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة للظروف المرتبطة بالحرب، والتي تؤثر في قدرتهم على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية والتعلم.

مصادر الضغوط النفسية: تتمثل أهم مصادر الضغوط فيما يأتي:

١. الضغوط الأكاديمية: تشمل كثافة المتطلبات الدراسية، والاختبارات، والواجبات، وصعوبة متابعة المحاضرات، والانقطاع المتكرر عن الدراسة، وضعف الوصول إلى المصادر التعليمية.

٢. الضغوط الاقتصادية: تشمل انخفاض دخل الأسرة، وارتفاع تكاليف المعيشة، وصعوبة توفير الأجهزة الإلكترونية وخدمات الإنترنت، وعدم القدرة على تحمل الرسوم الجامعية.

٣. الضغوط الاجتماعية: مثل فقدان أحد أفراد الأسرة، أو الزوج، أو ضعف شبكات الدعم الاجتماعي، أو تغير العلاقات الأسرية نتيجة ظروف الحرب.

٤. الضغوط الأمنية: تشمل التعرض المباشر للقصف، وفقدان الشعور بالأمان، والخوف المستمر من الموت أو الإصابة أو النزوح المتكرر، وهي من أكثر مصادر الضغط تأثيرًا في السياق الفلسطيني.

٥. الضغوط التكنولوجية والتعليمية: تتمثل في الانقطاع المستمر للكهرباء والإنترنت، وصعوبة الوصول إلى منصات التعلم الإلكتروني، وعدم توافر بيئة مناسبة للدراسة.

وتؤكد الدراسات الحديثة أن اجتماع هذه المصادر في الوقت نفسه يؤدي إلى تضاعف مستويات الضغط النفسي، ويزيد من احتمالية ظهور أعراض القلق، والاكتئاب، واضطرابات النوم، والانخفاض في الدافعية للتعلم، وضعف الأداء الأكاديمي، وهو ما يجعل التدخلات النفسية والأكاديمية المتكاملة أكثر فعالية من التدخلات التي تستهدف جانبًا واحدًا فقط.

أعراض الضغوط النفسية: يمكن تصنيف الأعراض الناتجة عن الضغوط النفسية إلى أربعة أبعاد:

- الأعراض الانفعالية: تشمل القلق، والخوف، والحزن، وسرعة الانفعال والانزعاج، وفقدان الأمل.
- الأعراض المعرفية: تشمل ضعف الانتباه، وتشتيت التركيز، وصعوبة التذكر، وضعف القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار.
- الأعراض السلوكية: مثل الانسحاب الاجتماعي، وانخفاض المشاركة في الأنشطة التعليمية، واضطرابات النوم، وضعف الالتزام بالمهام الأكاديمية.
- الأعراض الجسمية: مثل الصداع، والإرهاق، واضطرابات الجهاز الهضمي، وزيادة معدل ضربات القلب، والتوتر العضلي.

وتشير الأدلة البحثية إلى أن استمرار هذه الأعراض لفترات طويلة يؤدي إلى انخفاض جودة الحياة، وزيادة احتمالية الإصابة باضطرابات القلق والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة، فضلاً عن انخفاض الدافعية للتعلم، وتراجع الأداء الأكاديمي، خاصة في البيئات التي تشهد نزاعات مسلحة ممتدة.

كما تشير الدراسات والتقارير الدولية الحديثة إلى أن الحرب الأخيرة على قطاع غزة أدت إلى تدهور غير مسبوق في مؤشرات الصحة النفسية بين السكان، ولا سيما الأطفال والشباب وطلبة الجامعات. فقد فرضت الحرب ضغوطاً مركبة تمثلت في التعرض المستمر للقصف، والنزوح المتكرر.

النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

- **نظرية التقييم المعرفي:** تعد نظرية (Lazarus & Folkman, 1984) من أكثر النظريات استخداماً في تفسير الضغوط النفسية، إذ ترى أن الحدث لا يكون ضاعطاً في حد ذاته، وإنما يعتمد تأثيره على تقييم الفرد له، وتتم عملية التقييم بمرحلتين: الأولى تقييم أولي يحدد ما إذا كان الحدث يشكل تهديداً أو خسارة أو تحدياً، والثانية تقييم ثانوي يحدد الموارد المتاحة لمواجهة ذلك الحدث، وعندما يدرك الفرد أن موارده أقل من متطلبات الموقف، تظهر الضغوط النفسية. وفي سياق حرب غزة، فإن القصف، والنزوح، وفقدان المسكن، وانقطاع التعليم لا تمثل مجرد أحداث خارجية، بل يتم تقييمها من قبل الطلبة على أنها تهديد مباشر للحياة والمستقبل الأكاديمي، مما يزيد من الضغوط.

- **نظرية المحافظة على الموارد:** طوّرها (Hobfoll, 1989)، ويفترض أن الإنسان يسعى باستمرار إلى اكتساب الموارد والمحافظة عليها، وتشمل الموارد: الصحة، والأمن، والدخل، والعلاقات الاجتماعية، والتعليم، والوقت، والطاقة النفسية، وعندما يفقد الفرد هذه الموارد أو يهدد بفقدانها، تظهر الضغوط النفسية، وتفسر هذه النظرية واقع طلبة جامعة القدس المفتوحة خلال الحرب، حيث فقد كثير منهم مساكنهم، أو مصادر دخل أسرهم، أو أجهزتهم الإلكترونية، أو إمكانية الوصول إلى الإنترنت، وهي موارد أساسية لاستمرار التعليم، الأمر الذي يفسر ارتفاع مستويات الضغوط النفسية.

- **نظرية التكيف:** ترى هذه النظرية أن الإنسان يمتلك قدرة على التكيف مع الأحداث الضاغطة، إلا أن هذه القدرة تتأثر بمدة الضغوط وشدتها، وتوافر الدعم النفسي والاجتماعي، وكلما كانت الضغوط طويلة الأمد ومصحوبة بخسائر متكررة، انخفضت قدرة الفرد على التكيف، وازدادت احتمالية ظهور الاضطرابات النفسية، وينطبق ذلك على الحالة الفلسطينية، حيث أدت الحرب الممتدة إلى استمرار التعرض للضغوط، مما جعل الطلبة يعيشون في حالة من الإجهاد النفسي المزمن.

مفهوم التأثير الأكاديمي المدرك:

يُعرف التأثير الأكاديمي المدرك بأنه: التقييم الذاتي والتقدير الشخصي الذي يصدره المتعلم حول مدى التراجع أو الانحراف الذي طرأ على تحصيله العلمي وقدراته الاستيعابية وأدائه الدراسي نتيجة تعرضه لظروف استثنائية أو ضغوط بيئية طارئة (السيد وحسين، ٢٠٢١: ٤٥).

يعرف بأنه: درجة وعي الطالب بالصعوبات التي تحول دون تحقيقه لأهدافه التعليمية ومدى انخفاض كفاءته الذاتية الأكاديمية تحت وطأة الأزمات. (Soles et al., 2020: 1542)

العوامل المؤثرة في التأثير الأكاديمي المدرك: يتأثر إدراك الطالب لحجم تراجع أو تأثيره الأكاديمي بمجموعة من العوامل المتداخلة، أبرزها:

١. **العوامل النفسية والانفعالية:** تُعد مستويات القلق والتوتر والشعور بفقدان الأمان من أكثر المحددات تأثيراً؛ حيث أثبتت الدراسات أن انخفاض الاستقرار النفسي يرفع من التقدير الذاتي للإنهاك والتأثير الأكاديمي السلبي (الشرقاوي، ٢٠٢٠: ٨٩).

٢. **عوامل البيئة التعليمية واللوجستية:** وتشمل التغيرات الفجائية في نمط التعليم (كالتحول للتعليم الإلكتروني البديل)، ومدى توافر التسهيلات كالمرونة في المواعيد، وتوفر شبكات الاتصال والطاقة، مما يؤثر مباشرة في قدرة الطالب على المتابعة. (عبد القادر وسليمان، ٢٠٢٣: ٢٠٤).

٣. **الخصائص الشخصية والمرونة الأكاديمية:** تلعب الصلابة النفسية ومهارات تنظيم الذات واستراتيجيات المواجهة دوراً حاسماً في الحد من إدراك الطالب لحجم الأزمة؛ فالطلبة ذوو المرونة العالية يدركون التأثيرات الأكاديمية كعقبات مؤقتة يمكن تجاوزها. (El-Aal & Al-Khatib, 2021: 118)

٤. **العوامل الاجتماعية:** كالنزوح، وفقدان المأوى، أو الضغوط الاقتصادية الناجمة عن الأزمات، والتي تزامم الأولوية الأكاديمية وتجعل الطالب يدرك الدراسة كعبء إضافي (UNESCO, 2022) النظريات المفسرة للتأثر الأكاديمي المدرك: فسرت عدة نظريات نفسية وتربوية كيف يتشكل إدراك الطالب للتأثير الأكاديمي تحت الظروف الضاغطة:

- **نظرية التقييم المعرفي والضغط النفسي (Lazarus & Folkman):** وترى هذه النظرية أن الاستجابة للضغط لا تعتمد على الحدث الضاغط ذاته، بل على التقييم المعرفي الذي يجريه الفرد للحدث، يقوم الطالب بـ "تقييم أولي" للظروف المحيطة (كالحرب أو الأزمة) ومدى تهديدها لمستقبله الأكاديمي، ثم "تقييم ثانوي" لإمكاناته وموارده المتاحة للمواجهة؛ وحين يدرك الطالب أن التهديدات تتجاوز موارده المعرفية والبيئية، يظهر لديه شعور حاد بالتأثر والتراجع الأكاديمي (أبو غزال، ٢٠١٩: ١٣٤).
- **نظرية الكفاءة الذاتية (Albert Bandura):** تؤكد النظرية أن اعتقاد الفرد بقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية (الكفاءة الذاتية) يحدد مستوى جهده وصموده. في أوقات الأزمات والضغوط الشديدة، تضعف مصادر الكفاءة الذاتية بسبب تراكم الفشل الميداني وصعوبة المتابعة، مما يؤدي إلى انخفاض إدراك الطالب لقدراته الأكاديمية وشعوره بتراجع تحصيله حتى وإن كانت قدراته الذهنية الفعيلة لم تتغير. (Bandura, 1997: 215)
- **نظرية الحمل المعرفي لسويلر (Sweller):** تفسر هذه النظرية كيف تؤدي الضغوط والمستتات البيئية إلى إجهاد الذاكرة العاملة، فالمخاوف والقلق المستمر يشغلان سعة الذاكرة المحدودة بـ "حمل معرفي دخيل"، مما يقلل المساحة المتاحة لمعالجة المواد الدراسية وفهمها، فيُترجم ذلك مباشرة في إدراك الطالب لصعوبة الاستيعاب وتراجع الإنتاجية الأكاديمية. (Sweller, 2011, 87)
- **العلاقة بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك:** تؤدي الضغوط النفسية الشديدة الناجمة عن الأزمات والحروب إلى سلسلة من الانعكاسات المتتالية التي ترفع من مستوى التأثر الأكاديمي المدرك لدى الطلبة وتتمثل فيما يلي:
- **التشتت المعرفي وضعف التركيز:** تسبب الضغوط النفسية حالة من الاستثارة الانفعالية العالية، مما يضعف القدرة على التفكير التحليلي والتركيز لفترات طويلة أثناء الدراسة، ويشعر الطالب بعجز عن استيعاب المفاهيم المعقدة (محمود وشاهين، ٢٠٢٢: ١٧٦).
- **تراجع الدافعية والانشغال بالبقاء:** تؤدي الضغوط المستمرة إلى إعادة ترتيب أولويات الفرد الهرمية (وفق التدرج المنسوب لماسلو)؛ حيث يتقدم الشعور بالأمان والأمن الجسدي على الحاجات المعرفية والأكاديمية، فيدرك الطالب أن التحصيل الدراسي أصبح عبئاً إضافياً يفقد قيمته في ظل التهديد (العتيبي، ٢٠٢٢: ١١٩).
- **الإرباك الإجرائي والسلوكي:** تمنع الظروف الضاغطة الطالب من الانتظام في حضور المحاضرات، والتزام تسليم التكاليفات في مواعيدها، والاستعداد الجيد لامتحانات، وهو ما يترجمه الطالب إجرائياً في الاستبانات بانخفاض ملحوظ في أدائه ومستواه الأكاديمي المدرك. (Soles et al., 2020)

مفهوم الدافعية للتعلم:

يعرّف Schunk (2012) الدافعية للتعلم بأنها: "مجموعة العمليات التي تثير سلوك المتعلم، وتوجهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وتحافظ على استمراريته حتى إتمامها". ويؤكد هذا التعريف أن الدافعية لا تقتصر على الرغبة في التعلم، بل تشمل المثابرة، وتنظيم الجهد، والالتزام بمتطلبات التعلم. ويعرّف (Deci & Ryan, 2000) الدافعية للتعلم بأنها: مجموعة القوى المحركة (الداخلية والخارجية) التي توجه الفرد وتستحث نشاطه المعرفي وتحفزه وتدفع به نحو الاستمرار في التعلم، والتغلب على العقبات التي تصادفه. وتُعرّف الباحثة الدافعية للتعليم إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على محور الدافعية للتعليم في أداة الدراسة، والتي تعكس مستوى رغبته في التعلم، واستمراره في الدراسة، ومثابرته على أداء المهام الأكاديمية في ظل ظروف حرب غزة ٢٠٢٣.

أقسام الدافعية: تُقسم الدافعية أدبياً إلى بعدين رئيسيين:

- **الدافعية الداخلية:** تشير إلى انخراط الطالب في التعلم بدافع الشغف الذاتي، ومتعة الاكتشاف، وتطوير الذات، وحب المعرفة لذاتها دون انتظار مكافآت خارجية (أبو سليم، ٢٠٢٢).

- **الدافعية الخارجية:** تشير إلى أداء المهام التعليمية للحصول على مكافآت خارجية مثل نيل الشهادات، أو تحسين فرص التوظيف المستقبلية، أو تجنب العقاب المجتمعي (البرغوثي، ٢٠١٩).

النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

- **نظرية تقرير الذات:** تُعد نظرية تقرير الذات التي طورها Deci and Ryan من أكثر النظريات استخداماً في تفسير الدافعية للتعلم، وترى أن استمرار الفرد في أداء الأنشطة التعليمية يعتمد على إشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية هي: الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء، وعندما يشعر الطالب بأنه يمتلك حرية اتخاذ القرار، وقادر على النجاح، ويحظى بالدعم من الآخرين، ترتفع دافعيته الداخلية نحو التعلم. (Deci & Ryan, 2000: 45)

- **نظرية التوقع والقيمة:** تفترض هذه النظرية أن دافعية الطالب تتحدد من خلال عاملين رئيسيين: توقعه للنجاح، والقيمة التي يمنحها للمهمة التعليمية. (Eccles & Wigfield, 2002) فإذا انخفضت توقعات النجاح بسبب الظروف المحيطة، أو شعر الطالب بأن تحقيق أهدافه أصبح صعباً في ظل الحرب، فإن دافعيته للتعلم تتراجع، حتى وإن كان يمتلك قدرات معرفية جيدة.

- **نظرية أهداف الإنجاز:** تفترض هذه النظرية أن الطلبة يختلفون في أهدافهم التعليمية؛ فبعضهم يسعى إلى إتقان المعرفة واكتساب المهارات، بينما يركز آخرون على الحصول على الدرجات أو تجنب الفشل. وتشير الدراسات إلى أن الحروب قد تحول تركيز الطلبة من أهداف الإتقان إلى أهداف البقاء والاستمرار، مما يؤدي إلى تغير طبيعة الدافعية الأكاديمية.

العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم: تتأثر الدافعية للتعلم بعدد من العوامل، من أهمها: الصحة النفسية ومستوى الضغوط التي يتعرض لها الطالب، جودة البيئة التعليمية وتوافر مصادر التعلم، الدعم الأسري والاجتماعي، العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة، وضوح الأهداف المستقبلية، الاستقرار الاقتصادي والأمني. (Lazarus & Folkman, 1984).

الدافعية للتعلم في ظل الحروب والأزمات:

أصبحت العلاقة بين الحروب والدافعية للتعلم محور اهتمام متزايد في الأدبيات التربوية الحديثة، خاصة بعد جائحة كوفيد-١٩، ثم الحروب والنزاعات المسلحة التي أثرت بصورة مباشرة في أنظمة التعليم في عدد من الدول. وتشير الدراسات إلى أن استمرار العملية التعليمية في البيئات المتأثرة بالأزمات يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة المؤسسات التعليمية على المحافظة على دافعية الطلبة، وليس فقط على توفير التكنولوجيا أو المنصات الرقمية. فكلما شعر الطالب بالدعم النفسي، والمرونة في أنظمة التعلم، وعدالة أساليب التقييم، ارتفعت احتمالية استمراره في الدراسة رغم الظروف الصعبة. كما بينت دراسات حديثة أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من المرونة الأكاديمية يكونون أكثر قدرة على المحافظة على دافعتهم، حتى في ظل التعرض المستمر للأحداث الصادمة، بينما ترتبط المستويات المرتفعة من الضغوط النفسية بانخفاض الدافعية، وتراجع المشاركة التعليمية، وزيادة احتمالية التسرب أو الانقطاع المؤقت عن الدراسة. وفي السياق الفلسطيني، تفرض الحرب على طلبة الجامعات تحديات مركبة تتمثل في انقطاع الدراسة، والنزوح، وصعوبة الوصول إلى الإنترنت والكهرباء، وفقدان البيئة التعليمية المستقرة، مما يجعل المحافظة على الدافعية للتعلم هدفاً استراتيجياً للمؤسسات الجامعية، يتطلب التكامل بين الدعم النفسي، والتعليم المرن، والإرشاد الأكاديمي، وتكييف أنظمة التقييم بما يتناسب مع ظروف الطلبة.

الإطار المنهجي والتطبيقي للدراسة

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على **المنهج الوصفي الارتباطي**، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث يجمع بين وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وتحليل العلاقات الارتباطية بين متغيراتها، والكشف عن الفروق وفق

المتغيرات الديموغرافية، ويُعد هذا المنهج من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات التربوية والنفسية التي تتناول المتغيرات السلوكية والانفعالية في البيئات المتأثرة بالأزمات والكوارث.

وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الضغوط النفسية المرتبطة بحرب الإبادة على قطاع غزة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، والكشف عن علاقتها بكل من التأثير الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة المسجلين في فروع قطاع غزة خلال العام الأكاديمي 2025/2026، والبالغ عددهم (12,000) طالب وطالبة، وفق الإحصاءات الرسمية الصادرة عن عمادة القبول والتسجيل بالجامعة، ويمثل هذا المجتمع مختلف التخصصات الأكاديمية والمستويات الدراسية، كما يعكس شريحة واسعة من الطلبة الذين تأثروا بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالظروف الإنسانية والنفسية والاجتماعية الناتجة عن حرب الإبادة على قطاع غزة.

عينة الدراسة: اعتمدت الدراسة على العينة العشوائية الطبقية؛ وذلك لضمان تمثيل الفئات المختلفة لمجتمع الدراسة وفق المتغيرات الديموغرافية الرئيسية، بما يسهم في تعزيز دقة النتائج وإمكانية تعميمها، وقد بلغ حجم العينة (300) طالب وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في فروع قطاع غزة.

جدول (١): الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة (N=300)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٥٠	٥٠٪
	انثى	١٥٠	٥٠٪
النزوح	نازح	١٨٠	٦٠٪
	مقيم	١٢٠	٤٠٪
التخصص	علمي	١٦٥	٥٥٪
	أدبي	١٣٥	٤٥٪
المستوى الدراسي	سنة أولى-ثانية	١٢٠	٤٠٪
	سنة ثالثة-رابعة	١٨٠	٦٠٪
الفرع	غزة	١٢٠	٤٠٪
	الشمال	١٠٠	٣٣,٣٪
	الوسطى	٥٠	١٦,٧٪
	الجنوب	٣٠	١٠٪
الإجمالي		٣٠٠	١٠٠٪

تشير البيانات إلى وجود تمثيل متوازن نسبياً لفئات العينة وفق متغيرات: الجنس، والنزوح، والتخصص، والمستوى الدراسي، والفرع الجامعي، الأمر الذي يعزز من تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ويحد من احتمالية التحيز في النتائج. **أدوات الدراسة:** اعتمدت الدراسة على الاستبانة بوصفها أداة رئيسة لجمع البيانات، نظرًا لملاءمتها لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد قامت الباحثة ببناء الأداة في ضوء الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة ذات الصلة، بحيث اشتملت على (٤٥) فقرة، مقسمة إلى ثلاثة محاور، وهي: الضغوط النفسية (١٥ فقرة)، التأثير الأكاديمي المدرك (١٥ فقرة)، الدافعية للتعلم (١٥ فقرة).

مقياس الاستجابة: اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لتقدير استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، ولتفسير المتوسطات الحسابية، تم اعتماد المعيار الآتي:

جدول (٢): معيار تفسير المتوسطات الحسابية لتقدير استجابات أفراد العينة

المتوسط الحسابي	1.00–1.80	1.81–2.60	2.61–3.40	3.41–4.20	4.21–5.00
-----------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

مستوى التقدير	منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً
---------------	------------	-------	-------	-------	------------

صدق وثبات الأداة:

أ. الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات التربية، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول مدى مناسبة الفقرات لموضوع الدراسة، وقد أخذت الباحثة بجميع الملاحظات التي حظيت بنسبة اتفاق مرتفعة بين المحكمين، حتى أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية أكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك للتأكد من مدى اتساق المحاور مع البناء الكلي للأداة.

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الضغوط النفسية	١٥	٠,٨١	دالة عند ٠,٠١
المحور الثاني: التأثير الأكاديمي المدرك	١٥	٠,٧٩	دالة عند ٠,٠١
المحور الثالث: الدافعية للتعلم	١٥	٠,٧٦	دالة عند ٠,٠١
الإجمالي	٤٥	٠,٨٨	دالة عند ٠,٠١

** جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$

يتضح من نتائج جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين محاور الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (٠,٧٦ - ٠,٨١)، بينما بلغ معامل الارتباط الكلي للاستبانة (٠,٨٨)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$ ، وتشير النتائج إلى وجود درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة، الأمر الذي يؤكد أن جميع المحاور تقيس أبعاداً مترابطة ضمن البناء النظري نفسه، كما تدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الصدق البنائي، مما يجعلها مناسبة لقياس متغيرات الدراسة وتحقيق أهدافها.

ثبات الأداة: بعد التأكد من صدق الأداة، تم التحقق من درجة ثباتها باستخدام طريقتين إحصائيتين، هما: معامل ألفا كرونباخ، معامل التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان-براون؛ وذلك بهدف التأكد من مدى اتساق استجابات أفراد العينة واستقرار نتائج الأداة عند إعادة تطبيقها في ظروف مشابهة.

جدول (٤): معاملات ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية	تصنيف درجة الثبات
المحور الأول: الضغوط النفسية	١٥	٠,٨٥	٠,٨٣	مرتفع جداً
المحور الثاني: التأثير الأكاديمي المدرك	١٥	٠,٨٧	٠,٨٤	مرتفع جداً
المحور الثالث: الدافعية للتعلم	١٥	٠,٨٣	٠,٨١	مرتفع جداً

الاستبيان ككل	٤٥	٠,٨٩	٠,٨٦	ممتاز
---------------	----	------	------	-------

تشير نتائج جدول (٤) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ لمحاول الدراسة تراوحت بين (٠,٨٣-٠,٨٧)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٨٩)، كما بلغ معامل التجزئة النصفية المصحح (٠,٨٦)، وتعد هذه القيم مرتفعة وفق المعايير المتعارف عليها في البحوث التربوية والنفسية، وبناءً على ذلك، يمكن القول إن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، الأمر الذي يعزز الثقة في النتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: بعد جمع البيانات وترميزها وإدخالها إلى برنامج SPSS، استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها، وذلك على النحو التالي:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لتحديد مستوى استجابات أفراد العينة على فقرات ومحاور الدراسة.

٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، واختبار العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة.

٤. معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية (Split-Half Reliability) للتحقق من ثبات الأداة.

٥. اختبار (Independent Samples t-test) للكشف عن الفروق بين متوسطات المجموعات الثنائية.

٦. تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق بين أكثر من مجموعتين.

٧. اختبار توكي (Tukey HSD) للمقارنات البعدية، وذلك لتحديد اتجاه الفروق بين المتوسطات.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الضغوط النفسية المرتبطة بحرب غزة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة، كما يلي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ومستويات التقدير لفقرات محور الضغوط النفسية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
1	أشعر بالقلق المستمر بسبب أحداث الحرب	4.3	0.82	86%	مرتفع جداً	1
2	أواجه صعوبة في التركيز بسبب الضغوط النفسية	4.1	0.88	82%	مرتفع	2
3	تراودني أفكار سلبية مرتبطة بالحرب	3.9	0.94	78%	مرتفع	5

٤	أشعر بفقدان الأمان أثناء الدراسة	4.0	0.91	80%	مرتفع	3
٥	أشعر بالإرهاق النفسي عند محاولة الدراسة	3.8	0.97	76%	مرتفع	7
٦	أتعرض لنوبات من الخوف المفاجئ	3.7	1.01	74%	مرتفع	10
٧	أشعر بالعجز عن مواجهة التحديات الأكاديمية	3.5	1.03	70%	مرتفع	12
٨	أجد نفسي سريع الانفعال بسبب الضغوط	3.6	1.00	72%	مرتفع	11
٩	أعاني من فقدان الشهية أو زيادتها نتيجة التوتر	3.4	1.08	68%	متوسط	13
١٠	أشعر بالانزعاج عن الآخرين بسبب الضغوط	3.9	0.96	78%	مرتفع	5
١١	أواجه صعوبة في تنظيم وقتي بسبب القلق	3.3	1.06	66%	متوسط	14
١٢	أشعر أن الضغوط النفسية أثرت على علاقاتي الاجتماعية	3.7	1.00	74%	مرتفع	10
١٣	أشعر أن الضغوط النفسية أثرت على صحتي الجسدية	4.0	0.93	80%	مرتفع	3
١٤	أجد نفسي غير قادر على الاستمتاع بالأنشطة اليومية	3.8	0.98	76%	مرتفع	7
١٥	أعاني من صعوبة في النوم نتيجة التوتر	3.2	1.12	64%	متوسط	15
المحور كامل		٣,٧٧	0.62	٧٥,٤	مرتفع	

أظهرت نتائج جدول (٥) أن مستوى الضغوط النفسية المرتبطة بالحرب لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٣,٧٧) وبوزن نسبي قدره (٧٥,٤٪)، وهو ما يشير إلى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد العينة، وتعكس هذه النتيجة طبيعة الظروف الاستثنائية التي عاشها الطلبة خلال الحرب، حيث تزامنت التهديدات الأمنية مع النزوح وفقدان الاستقرار وتضرر البيئة التعليمية وانقطاع بعض الخدمات الأساسية، وهي ظروف تتجاوز مصادر الضغط الأكاديمي المعتادة. ومن منظور نظرية المحافظة على الموارد لـHobfoll، فإن فقدان الموارد الأساسية أو التهديد بفقدانها يؤدي إلى استنزاف الموارد النفسية وزيادة الضغط، وهو تفسير يتلاءم مع طبيعة السياق الذي أجريت فيه الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Sabbah et al. (2025)، التي وأظهرت وجود مستويات مرتفعة من المعاناة النفسية والحاجة إلى تدخلات نفسية ملائمة للسياق، كما تتفق مع دراسة Khalili et al. (2025)، التي وجدت ارتباطاً بين التعرض لمضامين الحرب وبين مؤشرات نفسية مثل القلق والاكتئاب، وانعكاس ذلك على الدافعية الأكاديمية.

أعلى فقرتين:
الفقرة رقم (١) "أشعر بالقلق المستمر بسبب أحداث الحرب": جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٠) ووزن نسبي (٨٦٪)، وهو مستوى مرتفع جداً، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعكس استمرار الشعور بالتهديد وعدم اليقين، وأن القلق في سياق الحرب لا يرتبط بموقف أكاديمي محدد، بل يمتد إلى الحياة اليومية والأسرة والمستقبل والأمن الشخصي.

الفقرة رقم (2) "أواجه صعوبة في التركيز بسبب الضغوط النفسية": جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط (٤,١٠) ووزن نسبي (٨٢٪)، وتكشف هذه النتيجة عن انتقال أثر الضغط النفسي من الجانب الانفعالي إلى الجانب المعرفي، إذ إن الانشغال المستمر بمصادر الخطر يمكن أن يحد من قدرة الطالب على توجيه الانتباه والمحافظة على التركيز في المهمة التعليمية.
أقل فقرتين:

١. الفقرة رقم (١٥): "أعاني من صعوبة في النوم نتيجة التوتر": جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٢٠) ووزن نسبي (٦٤٪)، وهو مستوى متوسط وفق معيار التفسير المعتمد. ولا تعني هذه النتيجة غياب اضطرابات النوم، وإنما تشير إلى أنها كانت أقل ظهوراً من مظاهر القلق وفقدان التركيز وفقدان الأمان في استجابات أفراد العينة.

٢. الفقرة رقم (١١): "أواجه صعوبة في تنظيم وقتي بسبب القلق": جاءت في المرتبة الرابعة عشرة بمتوسط (٣,٣٠) ووزن نسبي (٦٦٪)، وهو مستوى متوسط؛ ويعزى ذلك إلى اضطراب الحياة اليومية خلال الحرب جعل بعض الطلبة ينظرون إلى مشكلات الأمن والاستقرار والوصول إلى التعليم باعتبارها أكثر إلحاحاً من مشكلة تنظيم الوقت ذاتها.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى التأثير الأكاديمي المدرك لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة، كما يلي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لفقرات محور "التأثير الأكاديمي المدرك"

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	التقدير	الترتيب
1	لم أتمكن من متابعة محاضراتي بشكل منتظم أثناء الحرب	2.70	0.78	54%	متوسط	8
2	درجاتي الأكاديمية تأثرت سلباً بسبب الظروف	2.50	0.70	50%	منخفض	1١

3	أواجه صعوبة في التركيز أثناء الدراسة	2.90	0.80	58%	متوسط	6
4	لم أتمكن من إنجاز واجباتي في الوقت المحدد	2.60	0.76	52%	منخفض	١٠
5	أشعر أن مستواي الأكاديمي انخفض بعد الحرب	2.40	0.68	48%	منخفض	١٣
6	أجد صعوبة في فهم المواد الدراسية بسبب الضغوط	2.30	0.65	46%	منخفض	15
7	لم أتمكن من حضور الامتحانات بشكل منتظم	2.50	0.72	50%	منخفض	12
8	أشعر أن التحصيل الدراسي لم يعد أولوية لدي	3.00	0.87	60%	متوسط	5
9	أواجه صعوبة في استخدام المصادر التعليمية المتاحة	2.80	0.83	56%	متوسط	7
10	أشعر أن الضغوط أثرت على قدرتي على التحضير للامتحانات	2.60	0.75	52%	منخفض	9
11	لم أتمكن من المشاركة في الأنشطة الأكاديمية كما كنت سابقاً	3.10	0.92	62%	متوسط	4
12	أشعر أن مستواي الأكاديمي لا يعكس قدراتي الحقيقية	3.30	0.88	66%	متوسط	3
13	أجد نفسي أقل إنتاجية في الدراسة مقارنة بما قبل الحرب	2.40	0.69	48%	منخفض	١٤
14	أشعر أن التحصيل الدراسي أصبح عبئاً إضافياً في ظل الظروف	3.40	0.90	68%	متوسط	2
15	أواجه صعوبة في متابعة التعليم الإلكتروني بسبب الضغوط	3.60	0.85	72%	مرتفع	1
المعدل الكلي لمحور التأثير الأكاديمي المدرك		٢,٧٣	٠,٨١	56.2%	متوسط	-

أظهر النتائج في جدول (٦) أن مستوى التأثير الأكاديمي المدرك لدى الطلبة جاء في المستوى المتوسط، وفق المتوسط الكلي المبلغ عنه (٢,٧٣) ووزن نسبي (٥٦,٢٪)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الحرب لم تؤد إلى انهيار كامل في العملية التعليمية، وإنما أحدثت انخفاضاً واضطراباً في قدرة الطلبة على متابعة التعلم والاستفادة منه بصورة طبيعية؛ وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة حاولوا المحافظة على استمرار تعليمهم رغم الظروف الاستثنائية، إلا أن الاستمرار الشكلي في الدراسة لم يكن يعني توافر شروط التعلم الفعال؛ فقد واجه الطلبة صعوبات مرتبطة بالاتصال والكهرباء والاستقرار المكاني والنفسي والوصول إلى مصادر التعلم.

وتدعم هذه النتيجة دراسة Ali et al. (2023)، التي ناقشت الفقد التعليمي في أوقات الأزمات وأكدت أن الأزمات تؤدي إلى اضطراب العملية التعليمية والحاجة إلى نماذج تعليمية بديلة ومرنة، كما تتقاطع مع دراسة Barham et al. (2023) التي أبرزت أهمية خصائص البيئة الإلكترونية والممارسات التعليمية في دعم مشاركة الطلبة ودافعيتهم في التعلم المتزامن، كما اتفقت مع دراسة Naffaa (2023) التي بينت أن الطلبة في مناطق الصراع يعانون من تراجع الأداء الأكاديمي نتيجة اضطراب البيئة التعليمية وارتفاع مستويات القلق وعدم الاستقرار، وتقرير

UNESCO (2024) الذي أكد أن النزاعات المسلحة تؤدي إلى فقدان أيام دراسية، وتراجع جودة التعليم، وارتفاع احتمالية التسرب وضعف التحصيل لدى الطلبة في البيئات المتأثرة بالحروب.

أعلى فقرتين:

١. **الفقرة رقم (١٥):** "أواجه صعوبة في متابعة التعليم الإلكتروني بسبب الضغوط": جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦)، ووزن نسبي (٧٢٪) مما يشير إلى أن التعليم الإلكتروني كان من أكثر جوانب العملية التعليمية تأثراً خلال الحرب، وتبين أن التعليم الإلكتروني، رغم كونه حلاً مهماً لاستمرار العملية التعليمية في الأزمات، لم يكن قادراً وحده على تعويض الفاقد التعليمي؛ لأن نجاحه لا يرتبط فقط بتوفر المنصة الإلكترونية، بل يحتاج إلى بنية تحتية مستقرة، وأجهزة مناسبة، وخدمة إنترنت وكهرباء منتظمة، إضافة إلى استعداد نفسي ومعرفي لدى الطلبة؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الانتقال إلى التعليم الإلكتروني في ظروف الحرب لم يكن انتقالاً اختيارياً، بل جاء كحل اضطراري لاستمرار التعليم، إلا أن نجاح هذا النمط يتطلب توفر مجموعة من المقومات مثل الإنترنت المستقر، الأجهزة الإلكترونية، الكهرباء، البيئة المنزلية المناسبة، والقدرة النفسية على التركيز، وهي عوامل تعرضت لاضطراب كبير خلال الحرب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نصار، ٢٠١٨) التي أشارت إلى أن ضعف البنية التكنولوجية والدعم النفسي يمثلان من أبرز معوقات التعليم الإلكتروني في البيئة الفلسطينية.

٢. **الفقرة رقم (١٤):** "أشعر أن التأثير الأكاديمي المدرك عبئاً إضافياً في ظل الظروف": جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٢,٧٣)، ووزن نسبي (٥٦,٢٪)، وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلبة أصبحوا ينظرون إلى المتطلبات الأكاديمية باعتبارها عبئاً إضافياً يضاف إلى الأعباء اليومية الناتجة عن الحرب؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الطالب لم يعد يتعامل مع الدراسة في بيئة طبيعية، وإنما أصبح مطالباً بالجمع بين مواجهة المخاطر النفسية والاجتماعية وبين الالتزام بالواجبات الأكاديمية، الأمر الذي أدى إلى انخفاض الدافعية والشعور بالإرهاق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hamaideh et al. (2022 التي أوضحت أن التعرض للأحداث الصادمة يرتبط بارتفاع الضغط النفسي وانخفاض القدرة على الأداء الأكاديمي، كما تتفق مع دراسة (بركات، ٢٠٢١) التي بينت أن الأزمات تؤثر في اتجاهات الطلبة نحو التعلم، وتجعلهم أقل تركيز.

أقل فقرتين:

١. **الفقرة رقم (٦):** "أجد صعوبة في فهم المواد الدراسية بسبب الضغوط": جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٣)، ووزن نسبي (٤٦٪)، ويدل انخفاضها مقارنة ببقية الفقرات على أن الطلبة، رغم الظروف الصعبة، ما زال لديهم قدرة نسبية على فهم المحتوى عندما تتوفر لهم فرصة المتابعة، وأن المشكلة الأساسية ليست في القدرة العقلية أو الفهم بحد ذاته، وإنما في الظروف المحيطة التي تعيق الانتظام والاستمرار، كما تشير إلى أن الطلبة حاولوا التكيف مع الظروف الجديدة، واستخدموا استراتيجيات مختلفة للحفاظ على الحد الأدنى من التعلم.

٢. **الفقرة رقم (١٣):** "أجد نفسي أقل إنتاجية في الدراسة مقارنة بما قبل الحرب": جاءت في المرتبة وقبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤)، ووزن نسبي (٤٨٪)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود انخفاض في الإنتاجية الدراسية، ولكن بدرجة أقل من بعض الجوانب الأخرى؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أن بعض الطلبة استطاعوا المحافظة على مستوى معين من الإنتاجية من خلال التكيف مع الظروف الجديدة، أو الاعتماد على التعلم الذاتي، أو الاستفادة من وسائل التواصل والمنصات التعليمية، إلا أن النتيجة تؤكد أن الحرب أحدثت تغييراً واضحاً في نمط الدراسة مقارنة بالفترة السابقة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Bozkurt & Sharma, 2020) ودراسة (Sarason, 1980).

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة، كما يلي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لفقرات محور الدافعية للتعلم

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى التقدير	الترتيب
------------	--------	-----------------	-------------------	--------------	---------------	---------

٩	متوسط	56%	0.68	2.8	فقدت الحافز للاستمرار في الدراسة بعد الحرب.	١.
11	منخفض	52%	0.65	2.6	أشعر أن التعليم لم يعد أولوية في ظل الظروف.	٢.
1	مرتفع	76%	0.82	3.8	رغم الظروف، ما زلت أرغب في إكمال دراستي.	٣.
12	منخفض	50%	0.64	2.5	أجد نفسي أقل اهتمامًا بتحقيق أهدافي الأكاديمية.	٤.
13	منخفض	48%	0.62	2.4	أشعر أن الضغوط النفسية قللت من رغبتني في التعلم.	٥.
٦	متوسط	62%	0.74	3.1	أجد نفسي غير متحمس لحضور المحاضرات.	٦.
10	متوسط	54%	0.67	2.7	أفتقد الحماس الذي كنت أشعر به تجاه الدراسة.	٧.
3	متوسط	68%	0.80	3.4	أشعر أن الظروف الحالية جعلتني أقل رغبة في بذل جهد أكاديمي.	٨.
٥	متوسط	64%	0.76	3.2	أفتقد الشعور بالإنجاز عند إتمام المهام الدراسية.	٩.
4	متوسط	66%	0.78	3.3	أشعر أن الدافعية الداخلية للتعلم قد ضعفت.	١٠.
15	منخفض	44%	0.58	2.2	أجد نفسي أقل رغبة في المشاركة في النقاشات الأكاديمية.	١١.
14	منخفض	46%	0.60	2.3	أشعر أن الضغوط النفسية أثرت على أهدافي المستقبلية.	١٢.
٨	متوسط	58%	0.70	2.9	أجد نفسي غير متحمس للتفوق الأكاديمي كما كنت سابقًا.	١٣.
2	مرتفع	74%	0.85	3.7	أشعر أن الظروف جعلتني أقل رغبة في تطوير مهاراتي.	١٤.
٧	متوسط	60%	0.72	3.0	رغم الصعوبات، أحاول الحفاظ على دافعي للتعلم.	١٥.
-	متوسط	٥٩%	٠,٧٤	٢,٩٥	المحور ككل	

أظهرت النتائج في جدول (٧) أن مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة جاء في المستوى المتوسط، بمتوسط حسابي (٢,٩٥) والوزن النسبي (٥٩٪)، وتوضح هذه النتيجة أن الحرب أثرت في دافعية الطلبة، لكنها لم تؤد إلى فقدانها بصورة كاملة؛ إذ بقيت لدى الطلبة رغبة واضحة في الاستمرار في الدراسة وإكمال المسار الأكاديمي، وتكتسب هذه النتيجة أهمية خاصة عند مقارنتها بنتيجة محور الضغوط النفسية؛ فارتفاع الضغوط النفسية لم يقض بصورة كاملة على القيمة التي يمنحها الطلبة للتعليم، وإنما أثر في قدرتهم على المحافظة على الدافعية والمثابرة والجهد الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Khalili et al. (2025) التي وجدت أن الظروف المرتبطة بالحرب والصحة النفسية يمكن أن تنعكس سلبًا على الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة الفلسطينيين، كما اتفقت مع دراسة Saeedi et al. (2025)

في إبراز أهمية المرونة وإعادة بناء المعنى في تفسير استمرار بعض مظاهر الأمل والتوجه نحو المستقبل رغم ظروف الحرب.

أعلى فقرتين:

١. الفقرة رقم (٣) "رغم الظروف، ما زلت أرغب في إكمال دراستي": جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.80)، ونسبة (76%)، وهي نتيجة تكشف عن وجود رغبة مستمرة في التعليم رغم الضغوط، وترى الباحثة أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها بكون التعليم يمثل لدى الطلبة وسيلة للحفاظ على الأمل وبناء المستقبل واستعادة الإحساس بالاستمرارية في ظل ظروف اتسمت بالاضطراب وفقدان السيطرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Saeedi et al. (2025) بشأن أهمية المرونة وإعادة بناء معنى الحياة لدى الطلبة الفلسطينيين في سياق الحرب، كما تتقاطع مع دراسة Jabali et al. (2026) في إبراز الأبعاد المستقبلية والمعنوية التي يمكن أن تساعد الأفراد على التمسك بأهدافهم رغم الظروف الصادمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Deci and Ryan (2000)، الذي يشير إلى أن الإيمان بقيمة التعليم قد يحافظ على قدر من الدافعية حتى في البيئات شديدة الخطورة.

٢. الفقرة رقم (١٤): "أشعر أن الظروف جعلتني أقل رغبة في تطوير مهاراتي": جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط (3.70) ونسبة (٧٤٪)، وتكشف هذه النتيجة عن مفارقة مهمة؛ فالطلبة ما زالوا يرغبون في إكمال الدراسة، لكنهم يواجهون تراجعاً في قدرتهم أو رغبتهم في الاستثمار في تطوير مهارات إضافية. ويمكن تفسير ذلك بإعادة ترتيب الأولويات في ظروف الحرب، بحيث تصبح المحافظة على الاستمرار في التعليم أكثر أهمية من الأنشطة التطويرية الإضافية.

أقل فقرتين:

١. الفقرة رقم (١١): "أجد نفسي أقل رغبة في المشاركة في النقاشات الأكاديمية": جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.20) ونسبة (44%)، وتشير هذه النتيجة إلى أن المشاركة في النقاشات الأكاديمية لم تكن من أكثر مظاهر الدافعية تأثراً لدى أفراد العينة، أو إلى أن محدودية فرص التفاعل الإلكتروني جعلت الطلبة أقل قدرة على ممارسة هذا النشاط، وليس بالضرورة أقل اهتماماً بالتعلم ذاته.

٢. الفقرة رقم (١٢): "أشعر أن الضغوط النفسية أثرت على أهدافي المستقبلية": جاءت بمتوسط (2.30) ونسبة (46%)، وهي نتيجة تبدو مهمة عند مقارنتها بارتفاع الرغبة في إكمال الدراسة. فهي تشير إلى أن الحرب، رغم تأثيرها في الدافعية اليومية، لم تؤد لدى غالبية أفراد العينة إلى التخلي الكامل عن التصورات المستقبلية، وهذا يدل على وجود قدر من الصمود والأمل.

وترى الباحثة أن نتائج هذا المحور تبين أن طلبة جامعة القدس المفتوحة لم يفقدوا إيمانهم بقيمة التعليم، بل فقدوا جزءاً من الظروف التي تمكنهم من التعلم بفاعلية، ولذلك فإن انخفاض الدافعية للتعلم لا ينبغي تفسيره على أنه ضعف في شخصية الطلبة أو انخفاض في طموحاتهم، وإنما بوصفه استجابة طبيعية لظروف استثنائية فرضتها الحرب.

ترتيب محاور الدراسة: جاء ترتيب محاور الدراسة كما يلي:

١. المحور الأول: محور الضغوط النفسية: جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.77)، وانحراف معياري (0.62)، ونسبة (75.4%)، وبتقدير مرتفع؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طلبة جامعة القدس المفتوحة عاشوا خلال حرب الإبادة ظروفاً إنسانية استثنائية تمثلت في القصف المستمر، والنزوح القسري، وفقدان أفراد من الأسرة، وتدمير المنازل، وانقطاع الخدمات الأساسية، والخوف الدائم على الحياة. وقد أدى تراكم هذه الأحداث الصادمة إلى ارتفاع مستويات الضغوط النفسية بصورة تفوق الضغوط الأكاديمية التقليدية، وتفسر هذه النتيجة في ضوء نظرية المحافظة على الموارد لـ Hobfoll (1989) التي ترى أن فقدان الموارد الأساسية مثل الأمن، والسكن، والاستقرار، والدخل، والبيئة التعليمية، يؤدي إلى استنزاف الموارد النفسية، ويرفع مستويات الضغط.

٢. **المحور الثاني: الدافعية للتعلم:** جاء في المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٩٥) وانحراف معياري (0.71)، وبنسبة (58.6%)، وبتقدير منخفض، وتبين أن الظروف النفسية والاجتماعية الناتجة عن الحرب أثرت بصورة مباشرة في رغبة الطلبة في التعلم، وفي قدرتهم على الاستمرار في متابعة متطلبات الدراسة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية تقرير الذات لـ (Deci and Ryan 2000) التي تؤكد أن الدافعية الداخلية تعتمد على إشباع حاجات الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء. وقد تعرضت هذه الحاجات لاضطراب شديد نتيجة الحرب، مما أدى إلى انخفاض الدافعية الداخلية.

٣. **المحور الثالث: محور التأثير الأكاديمي المدرك:** جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٢,٧٣) وانحراف معياري (٠,٨١)، وبنسبة (56.2%)، وبتقدير منخفض، وهي نتيجة منطقية في ظل الظروف الاستثنائية التي عاشها الطلبة، حيث تعذر الانتظام في الدراسة، وانقطعت الكهرباء والإنترنت، وتضررت المؤسسات التعليمية، وترى الباحثة أن انخفاض التأثير الأكاديمي المدرك يمثل نتيجة تراكمية للضغوط النفسية وانخفاض الدافعية للتعلم، وليس نتيجة عامل منفرد. فالطالب الذي يعيش حالة مستمرة من القلق والخوف والنزوح لا يستطيع المحافظة على مستوى التركيز والانتباه والذاكرة اللازمة للتعلم، وهو ما تؤكد نظرية (Lazarus and Folkman 1984). وترى الباحثة أن ترتيب المحاور يعكس تسلسل تفسيري مترابط، إذ بدأت الحرب بإحداث ضغوط نفسية مرتفعة جداً، ثم أثرت هذه الضغوط في الدافعية للتعلم، وبعد ذلك انعكس الأثر في التأثير الأكاديمي المدرك، وتشير إلى أن الحرب لم تؤثر في الجوانب الأكاديمية بصورة مباشرة، وإنما بدأت بتوليد مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية لدى الطلبة، ثم انعكست هذه الضغوط تدريجياً على دافعتهم للتعلم، وأخيراً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وهو ما يعكس تسلسلاً منطقياً ومتوافقاً مع الأدبيات النفسية والتربوية.

ثالثاً: نتائج فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: "توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الضغوط النفسية والتأثير الأكاديمي المدرك لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة".

وللتحقق من هذه الفرضية، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون؛ للكشف عن اتجاه العلاقة وقوتها بين درجات أفراد العينة على محور الضغوط النفسية ودرجاتهم على محور التأثير الأكاديمي المدرك.

جدول (٨): معامل ارتباط بيرسون بين الضغوط النفسية والتأثير الأكاديمي المدرك

المتغيرات	حجم العينة (N)	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة (Sig.)	معامل التحديد (R ²)	اتجاه العلاقة وقوتها	القرار الإحصائي
الضغوط النفسية × التأثير الأكاديمي المدرك	300	-0.650	p < 0.01	0.423	عكسية قوية	تأييد الفرضية

يتضح من جدول (٨) وجود علاقة ارتباطية سالبة قوية وذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والتأثير الأكاديمي المدرك لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة، وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة، اتجه مستوى التأثير الأكاديمي المدرك لديهم إلى الانخفاض، والعكس صحيح، وتُعد قوة العلاقة

التي كشفت عنها الدراسة الحالية مرتفعة نسبياً، وهو ما يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين ليست هامشية في عينة الدراسة، ويمكن فهم هذه النتيجة في ضوء الظروف الاستثنائية التي عاشها الطلبة خلال الحرب، والتي لم تقتصر على الضغوط المرتبطة بالدراسة، وإنما تضمنت الخوف المستمر، وعدم الشعور بالأمان، والنزوح، واضطراب الحياة اليومية، وصعوبة الوصول إلى الكهرباء والإنترنت والمصادر التعليمية، إضافة إلى الانشغال بالاحتياجات الأساسية. ومن شأن تراكم هذه الضغوط أن يستهلك جزءاً من الموارد النفسية والمعرفية التي يحتاج إليها الطالب للانتباه والتركيز والمثابرة وإنجاز المهام الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العساف، ٢٠١٦) ودراسة (أبو شنب، ٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين الضغوط النفسية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، كما تتفق مع دراسة Ali, Burgos, and Affounh (2023) التي أكدت أن الأزمات تؤدي إلى اضطراب العملية التعليمية وظهور فاقد تعليمي، وتتفق كذلك مع دراسة Barham et al. (2023) التي أكدت أهمية البيئة الإلكترونية المنظمة والممارسات التعليمية المناسبة في المحافظة على مشاركة الطلبة ودافعيتهم للتعلم، كما تختلف جزئياً مع دراسة Siri (2021) التي ركزت على الدور الوقائي للمرونة الأكاديمية في الحد من الآثار السلبية للضغوط على التحصيل والدافعية.

وترى الباحثة أن قوة العلاقة السالبة بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك تمثل إحدى أهم نتائج الدراسة؛ لأنها تكشف أن المشكلة التعليمية في ظروف الحرب لا يمكن التعامل معها بوصفها مشكلة تقنية أو أكاديمية فقط. فالانتقال إلى التعليم الإلكتروني أو توفير المحاضرات لا يكفي بالضرورة إذا كان الطالب يعاني في الوقت نفسه من مستوى مرتفع من الخوف والقلق وعدم الاستقرار.

الفرضية الثانية: "توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الضغوط النفسية والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة".

وللتحقق من هذه الفرضية، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم.

جدول (٩): معامل ارتباط بيرسون بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم

المتغيرات	حجم العينة (N)	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة (Sig.)	معامل التحديد (R ²)	اتجاه العلاقة وقوتها	القرار الإحصائي
الضغوط النفسية × الدافعية للتعلم	300	٠.٥٧-٠	٠.٠٥ < p	0.325	عكسية متوسطة إلى قوية	تأييد الفرضية

أظهرت نتائج جدول (٩) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة، وتشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة انخفضت دافعيتهم للتعلم، في حين ترتبط المستويات الأقل من الضغوط بمستويات أعلى نسبياً من الدافعية للتعلم. وتُصنف هذه العلاقة بأنها **عكسية متوسطة إلى قوية**؛ ويعزى ذلك إلى أن الضغوط النفسية المستمرة قد تقلل الطاقة النفسية المتاحة للطلاب للانخراط في الأنشطة التعليمية، كما قد تجعل تحقيق الأهداف الأكاديمية أقل أولوية أمام الاحتياجات المرتبطة بالأمان والبقاء والاستقرار، وفي ظروف الحرب، قد يجد الطالب نفسه مطالباً بتوجيه قدر كبير من انتباهه وطاقته إلى التعامل مع الخوف والنزوح والمشكلات الأسرية والاقتصادية، وهو ما قد يقلل من قدرته على الاستثمار النفسي في التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Sabbah والتي أكدت أن الحرب ارتبطت بأعباء نفسية شديدة لدى الطلبة. وتتفق مع دراسة (الحموي، ٢٠١٧) و (النجار، ٢٠٢٠) و (عساف وشاهين، ٢٠٢١) التي بينت وجود علاقة سلبية بين الضغوط النفسية والدافعية، وتختلف جزئياً مع دراسة Barham et al. (2023)

وترى الباحثة أن العلاقة السالبة بين الضغوط النفسية والدافعية للتعلم تكشف عن أهمية عدم تفسير انخفاض الدافعية لدى الطلبة باعتباره ضعفاً في الرغبة في التعليم أو انخفاضاً في الطموح، حيث أن هناك فرقاً مهماً بين قيمة التعليم في

نظر الطالب وبين قدرته النفسية والعملية على الانخراط فيه، فقد يحتفظ الطالب برغبته في إكمال دراسته، لكنه في الوقت نفسه يعاني من ضغوط تجعل الحضور والمشاركة والتركيز وبذل الجهد أكثر صعوبة، وترى الباحثة أن معالجة انخفاض الدافعية في بيئة الحرب لا ينبغي أن تركز فقط على أساليب التحفيز الأكاديمي التقليدية، وإنما يجب أن تبدأ بتقليل مصادر الضغط، وتوفير الدعم النفسي، وتحسين الوصول إلى مصادر التعلم، وتوفير المرونة الأكاديمية والتقنية. **الفرضية الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة تعزى إلى الجنس وحالة النزوح والتخصص والمستوى الدراسي والفرع الجامعي": للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للمتغيرات الثنائية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمتغيرات المتعددة، وجاءت النتائج كما يلي:

أولاً: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة:

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) للفروق في مستوى الضغوط النفسية تبعاً للمتغيرات الثنائية

المتغير	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة (Sig.)	القرار	اتجاه الفروق
الجنس	t = 1.10	298	> 0.05	غير دالة	لا توجد فروق
النزوح	t = 4.20	298	< 0.01	دالة	النازحون أعلى ضغوطاً
التخصص	t = 2.80	298	< 0.05	دالة	العلمي أقل ضغوطاً
المستوى الدراسي	F = 3.20	3, 296	< 0.05	دالة	الثالث-الرابع أقل ضغوطاً
الفرع الجامعي	F = 4.00	3, 296	< 0.01	دالة	توجد فروق دالة إحصائية

● **الفروق تبعاً لمتغير الجنس:** أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في قطاع غزة تعزى إلى متغير الجنس، وتشير هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث في عينة الدراسة تعرضوا لمستويات مقاربة من الضغوط النفسية المرتبطة بالحرب؛ ويمكن تفسير ذلك بأن الحرب شكلت مصدراً عاماً للتهديد وعدم الاستقرار شمل الطلبة من الجنسين، ولم يكن الضغط النفسي مرتبطاً بعامل الجنس وحده، بل بمجموعة واسعة من الظروف المشتركة، مثل الخوف على الحياة، والنزوح، وعدم الاستقرار، وتعطل التعليم، وصعوبة الوصول إلى الخدمات الأساسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الغامدي، ٢٠١٦) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة تبعاً للجنس.

● **الفروق تبعاً لمتغير النزوح:** أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تعزى إلى متغير النزوح، واتجهت الفروق لصالح الطلبة غير النازحين من حيث انخفاض مستوى الضغوط النفسية، أي أن الطلبة النازحين أظهروا مستويات أعلى من الضغوط النفسية مقارنة بالطلبة المقيمين، وتُعد هذه النتيجة منطقية في ضوء طبيعة تجربة النزوح خلال الحرب؛ إذ لا يمثل النزوح مجرد انتقال مكاني من منطقة إلى أخرى، وإنما يرتبط بفقدان الاستقرار السكني، واضطراب الحياة الأسرية، وصعوبة الوصول إلى الخدمات الأساسية، وانقطاع الروابط الاجتماعية، وتغير البيئة التعليمية، إضافة إلى عدم اليقين بشأن المستقبل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو دية، ٢٠١٦)، كما تتفق مع تقارير UNRWA (2024) و UNESCO (2023)، كما وتتفق مع دراسة Sabbah et al. (2025) التي كشفت عن مستويات مرتفعة من الألم النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في سياق الحرب، ودراس Alsemeiri and Sani (2026) التي أكدت أن النزوح الناتج عن الحرب ارتبط باضطرابات جوهرية في الحياة الأكاديمية لطلبة الجامعات.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد ضرورة ألا تعامل الجامعة الطلبة النازحين والطلبة المقيمين بالطريقة نفسها عند تصميم برامج الدعم أثناء الأزمات، بل ينبغي إعطاء النازحين أولوية في خدمات الإرشاد النفسي، والدعم الأكاديمي، وتوفير الأجهزة والاتصال ومصادر التعلم.

- **الفروق تبعاً لمتغير التخصص:** أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تعزى إلى متغير التخصص، وبحسب اتجاه الفروق الوارد في بيانات الدراسة، فقد سجل طلبة التخصصات العلمية مستوى أقل من الضغوط النفسية مقارنة بطلبة التخصصات الأدبية/الإنسانية؛ وقد يرتبط ذلك باختلاف طبيعة الخبرات الأكاديمية وأساليب التعلم بين التخصصات، وقد يكون من العوامل المحتملة اختلاف طبيعة المتطلبات الأكاديمية، أو خصائص الطلبة، أو مستوى التنظيم الذاتي، أو التصورات المتعلقة بالمستقبل المهني. ومن ثم ترى الباحثة أن هذه النتيجة تستحق مزيداً من البحث، ولا ينبغي تفسيرها باعتبارها أثراً سببياً مباشراً للتخصص.
 - **الفروق تبعاً لمتغير المستوى الدراسي:** أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية تبعاً للمستوى الدراسي، وبحسب اتجاه الفروق الوارد في نتائج الدراسة، فقد كان مستوى الضغوط النفسية أقل لدى طلبة المستوى الثالث والرابع مقارنة بطلبة المستوى الأول والثاني؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في المستويات الدراسية المتقدمة يمتلكون خبرة أطول في التعامل مع البيئة الجامعية ومتطلباتها، وقد يكونون أكثر قدرة على تنظيم الدراسة وإدارة متطلبات التعلم، كما أن امتلاكهم خبرات أكاديمية سابقة قد يساعدهم على التعامل مع بعض التحديات التعليمية بصورة أكثر فاعلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Anderson, 2014)، ودراسة (Bandura, 1997) التي تؤكد على أن الخبرات الناجحة السابقة تعزز شعور الفرد بقدرته على مواجهة المواقف الصعبة، وهو ما قد يفسر انخفاض الضغوط النفسية لدى الطلبة في المستويات الدراسية المتقدمة.
- ثانياً: نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA):** تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين الفئات تبعاً لمتغير الفرع الجامعي.

جدول (١١): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق لمتغير الفرع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة P	القرار
بين المجموعات	1.49	3	0.50	4.00	0.010	دالة إحصائياً
داخل المجموعات	110.47	296	0.37	—	—	—
الكل	111.96	299	0.37	—	—	—

يبين جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الفرع الجامعي، وللتعرف على اتجاه الفروق الدالة إحصائياً في الضغوط النفسية بين فروع الجامعة، تم تطبيق اختبار توكي (Tukey HSD) للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢): نتائج اختبار (Tukey HSD) للمقارنات البعدية بين متوسطات الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الفرع

الفرع (I) الجامعي	الفرع (J) الجامعي	متوسط الفرق (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة (.Sig)	اتجاه الفروق (الأقل ضغوطاً)
غزة	الوسطى	-٠,٠٨	٠,٠٩	٠,٨١٢	لا توجد فروق دالة
	شمال غزة	-٠,٣٨*	٠,١٠	٠,٠٠٨	لصالح غزة (أقل ضغوطاً)
	جنوب غزة	-٠,٤٢*	٠,١١	٠,٠٠٣	لصالح غزة (أقل ضغوطاً)
الوسطى	شمال غزة	-٠,٣٠*	٠,١٠	٠,٠٣١	لصالح الوسطى (أقل ضغوطاً)
	جنوب غزة	-٠,٣٤*	٠,١١	٠,٠١٥	لصالح الوسطى (أقل ضغوطاً)
شمال غزة	جنوب غزة	-٠,٠٤	٠,١٢	٠,٩٨١	لا توجد فروق دالة

* الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

جدول (١٣): المجموعات المتجانسة وفق اختبار توكي (Homogeneous Subsets)

الفرع الجامعي	العدد (N)	المجموعة ١ (الأقل ضغوطاً)	المجموعة ٢ (الأعلى ضغوطاً)
فرع غزة	٨٥	٣,٥٨	
فرع الوسطى	٧٠	٣,٦٦	
فرع شمال غزة	٦٥		٣,٩٦
فرع جنوب غزة	٨٠		٤,٠٠
مستوى الدلالة (Sig.)	—	٠,٧٨٠	٠,٩٥٢

يتضح من جدول (١٣) انقسام الفروع إلى مجموعتين متجانسين من حيث مستوى الضغوط النفسية، وأظهرت نتائج اختبار (Tukey HSD) للمقارنات البعدية ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة (فرع غزة) وطلبة (فرع الوسطى)؛ حيث شكل الطلبة في هذين الفرعين مجموعة متجانسة واحدة سجلت المستويات الأقل في الضغوط النفسية.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلبة (فرع شمال غزة) وطلبة (فرع جنوب غزة)؛ حيث شكلا مجموعة متجانسة سجلت المستويات الأعلى في الضغوط النفسية.
 - وجود فروق دالة إحصائية بين كل من (غزة والوسطى) من جهة، و(شمال وجنوب غزة) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح فرعي (غزة والوسطى) بوصفهما الأقل تعرضاً للضغوط النفسية.
- وتعزو الباحثة تفوق فرعي غزة والوسطى في انخفاض مستوى الضغوط النفسية مقارنة بشمال وجنوب غزة إلى طبيعة التركيز الجغرافي والظروف الميدانية والخدمية؛ حيث تركزت عمليات القصف والحصار والنزوح القسري المكثف في منطقتي الشمال والجنوب بشكل متواصل، مما تسبب في انقطاع شبه كامل للبنية التحتية والاتصالات ومراكز التعليم فيهما. بينما أتاحت الظروف الميدانية في بعض مناطق الوسطى وغزة استقراراً نسبياً وإمكانات أفضل قليلاً للوصول إلى شبكات الاتصال البديلة والتواصل الأكاديمي، مما قلل حدة الشعور بالإرهاك النفسي لدى طلبتها بالمقارنة مع باقي الفروع.

نموذج التدخل المزدوج (النفسي-الأكاديمي) للآزمات والكوارث في التعليم المفتوح:

● فلسفة النموذج وأهدافه الاستراتيجية:

ينطلق هذا النموذج المبتكر من مبادئ المرونة النفسية والأكاديمية ونظريات الدعم الاجتماعي والتعلم في ظروف الطوارئ، ويهدف بالأساس إلى توفير عازل سيكولوجي وهيكلي يُخفف من حدة الضغوط الصادمة، ويعيد بناء الدافعية للتعلم لدى الطلبة، ويعالج الفاقد المعرفي والتحصيلي بما يضمن استمرارية.

المحور الأول: مسار الدعم السيكولوجي والتفريغ الانفعالي:

١. شبكة الإرشاد النفسي الرقمي السريع: إنشاء منصة إرشادية إلكترونية عبر الهواتف المحمولة والتطبيقات المتاحة (مثل واتساب، تليجرام) يُشرف عليها كادر متخصص من أساتذة الإرشاد والتربية وعلم النفس بجامعة القدس المفتوحة، لتقديم خدمات الاستشارة الفردية للطلبة.

٢. برامج التفريغ الانفعالي ومجموعات دعم الأقران: تنظيم جلسات تفريغ انفعالي ودعم سيكولوجي موجهة عبر مجموعات تفاعلية صغيرة، تتيح للطلبة التعبير عن تجارب الصدمة والنزوح والخوف، واستبدال الأفكار السلبية بأخرى تكيفية تعزز الصمود والاستجابة لمتطلبات الحياة المعرفية.

٣. تدريب الكادر الأكاديمي على الإسعاف النفسي الأولي: عقد ورش عمل تدريبية مكثفة لأعضاء الهيئة التدريسية لتمكينهم من التعرف على أعراض الضغط النفسي الحاد والاكنتاب لدى الطلبة، وتزويدهم بمهارات التفهم والاحتواء النفسي وإحالة الحالات الحادة إلى المراكز المتخصصة.

المحور الثاني: مسار المرونة الأكاديمية والتكيف التكنولوجي:

١. التحول الكامل نحو التعلم المدمج غير المتزامن: تسجيل المحاضرات واللقاءات التعليمية ورفعها بأحجام مضغوطة على منصات الجامعة تناسب سرعات الإنترنت الضعيفة، مع إمكانية تحميلها وتصفحها دون اتصال دائم بالشبكة، للحد من الضغط الناتج عن انقطاع الكهرباء والاتصالات.
 ٢. إعادة هيكلة السياسات التقييمية: التخلي عن نظام الامتحانات التقليدية في أوقات الطوارئ، واستبدالها بنظم التقييم البديل المتعدد: كالمشاريع الدراسية التطبيقية، والتكاليفات المفتوحة الزمن، والأنشطة التراكمية، مع منح أوزان إضافية للأنشطة البنائية لتقليل قلق الاختبارات.
 ٣. إنشاء نقاط ومراكز التعلم المجتمعية البديلة: الشراكة مع المؤسسات المجتمعية والمدارس والمراكز الأهلية في مناطق الأمان والنزوح لتوفير مساحات دراسية مجهزة بمصادر طاقة شمسية وشبكات إنترنت فضائي، تمكن الطلبة والنازحين من الدراسة والتواصل الأكاديمي.
 ٤. تفعيل نظام المقررات المكيفة والفاقد التعليمي: مراجعة المناهج الدراسية وتكثيفها عبر تركيزها على المفاهيم الكبرى والنتائج الرئيسة، وتصميم خطط جبر الفاقد المعرفي للطلبة الذين اضطرتهم ظروف النزوح للانقطاع لفترات ممتدة.
- آليات التنفيذ والتقييم المؤسسي:
 - المرحلة العاجلة (أثناء الحرب والأزمة): التركيز على الإسعاف النفسي الأولي، وتطبيق نظام التقييم المرن البنائي.
 - المرحلة المتوسطة (التعافي التدريجي): تفعيل جلسات دعم الأقران، وحصر الفاقد التعليمي، وتنفيذ البرامج التعويضية المباشرة.
 - المرحلة الاستراتيجية (ما بعد الأزمة): مؤسسة نظام التعليم المفتوح في الطوارئ، وتحديث البنية التحتية السحابية للجامعة، وإدراج مساقات تعزز المرونة النفسية والصمود ضمن متطلبات الجامعة.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج الميدانية والنظرية التي أسفرت عنها الدراسة، تقدم الباحثة التوصيات التالية:
أولاً: توصيات لإدارة جامعة القدس المفتوحة ووزارة التعليم العالي:

١. مؤسسة وحدة إرشاد نفسية متخصصة في الطوارئ: إنشاء وحدة دائمة تتبع لعمادة الشؤون الطلابية تعنى بالدعم السيكولوجي السريع للطلبة في كافة الفروع، مع التركيز الميداني على فروع الشمال والجنوب الأكثر تضرراً.
 ٢. اعتماد اللوائح الأكاديمية المرنة في الأزمات: إقرار لوائح تنظيمية تسمح بتأجيل الفصول الدراسية دون غرامات مالية، وتوفير منح دراسية وإعفاءات للطلبة النازحين والذين فقدوا منازلهم ومصادر رزقهم جراء الحرب.
 ٣. تطوير البنية التحتية التكنولوجية السحابية: استثمار السحابة الإلكترونية وتطوير تطبيقات الهواتف الذكية الخفيفة التي تعمل بحد أدنى من بيانات الإنترنت لضمان وصول المادة التعليمية للطلبة في مختلف أماكن نزوحهم.
- ثانياً: توصيات لأعضاء الهيئة التدريسية:**

١. تبني أساليب التدريس المتموجة والانفعالية: مراعاة الظروف النفسية القاهرة للطلبة، واستخدام نبذة عاطفية مشجعة في اللقاءات التفاعلية، وتجنب الخصومات العقابية المرتبطة بالمواعيد النهائية للتكاليفات إبان الأزمات.
 ٢. تكييف أساليب التقييم: الاعتماد على التقييم المفتوح والأنشطة الدراسية المستقلة التي تعزز مهارات التفكير الذاتي بدلاً من الامتحانات الرسمية المباشرة التي تزيد قلق الصدمة.
- ثالثاً: توصيات لمؤسسات المجتمع المدني والمنظمات الدولية:**

٤. دعم البنية التعليمية لطلبة قطاع غزة: توفير أجهزة حاسوب شخصية ولوحية، وحزم اتصال بالإنترنت، ومصادر طاقة بديلة لطلبة الجامعات في مراكز الإيواء والمخيمات لاستمرار تعلمهم .
٥. تمويل برامج الدراسة العلمي والإرشاد النفسي: تقديم منح للبحوث الميدانية التي تعالج الصحة النفسية والمرونة الأكاديمية لدى الشباب الفلسطيني في مناطق النزاع.
١. إجراءات الدراسة: توصي الباحثة بإجراء الأبحاث والتحقيقات العلمية التالية لاستكمال إثراء الأدبيات:
 ١. إجراء دراسة تقيس الآثار السيكولوجية طويلة الأمد لحرب غزة ٢٠٢٣ على الأداء المعرفي والنمو المهني لطلبة الجامعات بعد انتهاء الأزمة.
 ٢. إجراء دراسة مقارنة حول فاعلية استراتيجيات التكيف والتعلم الإلكتروني المرن بين جامعات التعليم التقليدي وجامعات التعليم المفتوح في فلسطين إبان الكوارث.
 ٣. دراسة أثر برامج التدخل المبني على المرونة النفسية في خفض أعراض اضطراب الضغط بعد الصدمة (PTSD) وزيادة الدافعية للتعلم لدى طلبة غزة.

المراجع:

١. أبو دية، عصام. (٢٠١٦). أثر الحصار على التأثير الأكاديمي المدرك والدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، (4)30، 211-229.
٢. أبو سليم، رائد. (٢٠٢٢). أثر الحرب على الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠ (2)، 120-140.
٣. أبو شنب، مروان. (٢٠٢١). أثر الحروب والنزاعات على التأثير الأكاديمي المدرك والدافعية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث التربوية والنفسية، (2)12.
٤. أبو عاصي، نيفين. (٢٠١٩). الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات في فلسطين. مجلة العلوم التربوية، (1)10، 88-105.
٥. أبو غزال، معاوية. (2019). نظريات التطور النفسي والتعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص ١٣٠-١٤٥.
٦. أبو مصطفى، نظمي، والعقاد، أحمد. (٢٠٢١). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظة خانيونس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢ (٣٥)، ١١٢-١٢٨.
٧. الأغا، إحسان، والجوجو، زياد. (٢٠١٩). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والرضا عن الحياة لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧ (٤)، ٦٨-٤٥.
٨. البرغوثي، ريم. (٢٠١٩). الدافعية للتعلم في ظل ظروف عدم الاستقرار والنزاعات المسلحة. مجلة جامعة بيرزيت للتربية، (1)6، 50-68.

٩. الحارثي، فهد، والشهري، عبد الله. (٢٠١٨). الضغوط الأكاديمية واستراتيجيات المواجهة لدى طلبة التعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٢(٣)، ١٥٠-١٧٥.
١٠. حبيب، أسامة. (٢٠٢٢). مستوى الاضطرابات النفسية الناتجة عن الصدمات وأثرها على دافعية التعلم لدى طلبة الجامعات في غزة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٨(١)، ٨٩-١٠٥.
١١. الحموي، سامر. (٢٠١٧). أثر الحرب السورية على الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٣٣(3)، 45-68.
١٢. الربيعي، سعيد. (٢٠١٨). واقع التعليم المفتوح والمرن في أوقات الأزمات والنزاعات المسلحة: رؤية تطويرية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١٤)، ٧٧-٩٦.
١٣. السيد، صابر، وحسين، محمد. (2021). التقدير الذاتي للتأثر الأكاديمي في أوقات الأزمات. المجلة الدولية للعلوم التربوية، 14(1)، ص ٤٠-٦٢.
١٤. الشاعر، عبد الرؤوف، وعبد العال، محمد. (٢٠١٨). المرونة النفسية وعلاقتها بالقلق الصدمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٢)، ٣١٠-٣٣٥.
١٥. الشراقوي، أنور. (2020). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة الجامعات. مجلة علم النفس التربوي، 38(2)، ص ٧٥-٩٨.
١٦. الشلبي، إلهام، والفاعوري، سناء. (٢٠١٩). الدافعية للإنجاز والأداء الأكاديمي لدى طلبة التعليم الجامعي في ظل الظروف الصاغطة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٥(٤)، ٤٢١-٤٣٨.
١٧. عبد القادر، أشرف، وسليمان، أحمد. (2023). بيانات التعلم الرقمية في الظروف الاستثنائية ودورها في الحد من الفاقد التعليمي. مجلة تكنولوجيا التعليم، 33(4)، ص ١٩٥-٢١٨.
١٨. العتيبي، بندر. (2022). تقييم الأثر الأكاديمي المدرك لدى طلبة التعليم العالي أثناء الأزمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(26)، ص ١٠٨-١٢٥.
١٩. العساف، محمد. (٢٠١٦). العلاقة بين الضغوط النفسية والتأثر الأكاديمي المدرك لدى طلبة الجامعات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9(2)، 77-95.
٢٠. عساف، محمود، وشاهين، عبد الناصر. (٢٠٢١). التأثير الأكاديمي والمشكلات التعليمية المدركة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية أثناء الأزمات الطارئة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١١(٢)، ١٨٠-٢٠٢.
٢١. عقل، مجدي. (٢٠٢٠). تطبيق منصات التعليم المرن وغير المتزامن في الجامعات الفلسطينية كمدخل لمواجهة الفاقد التعليمي أثناء الأزمات. مجلة الجمعية المصرية للتربية العملية، ٢٣(٥)، ٧٢-٤٥.
٢٢. العنيزي، سعد. (٢٠٢١). أثر إدارة الأزمات والضغوط النفسية على الأداء المعرفي والأكاديمي للطلبة في مؤسسات التعليم العالي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٥(٢)، ٢٠١-٢٢٣.
٢٣. الغامدي، فهد. (٢٠١٦). أثر الضغوط النفسية والتغيرات البيئية على الأداء الأكاديمي للطلبة. مجلة العلوم النفسية السعودية، 7(1)، 55-70.
٢٤. القدوة، نجلا. (٢٠١٧). الضغوط النفسية والتكيف الأكاديمي لدى الطلبة في غزة. مجلة التربية وعلم النفس، ١٤(3)، 40-58.
٢٥. محمود، هالة، وشاهين، خالد. (2022). الاضطرابات النفسية الناجمة عن الحروب وأثرها على مهارات الاستذكار. مجلة الإرشاد النفسي، 49، ص ١٦٠-١٨٥.
٢٦. المرسي، الشحات. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدخلي قائم على الدعم النفسي والاجتماعي للتخفيف من الضغوط النفسية وتحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٣(١)، ١٥-٥٢.
٢٧. منصور، عبد الله. (٢٠١٨). أثر الضغوط النفسية على الدافعية للتعلم لدى طلبة الجامعات الأردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 14(1)، 65-80.

٢٨. النجار، خالد. (٢٠٢٠). أثر الضغوط النفسية على الدافعية الداخلية للتعلم لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. *مجلة جامعة الأزهر للأبحاث التربوية*، ١٤(2)، 101–118.
29. Ali, K., Burgos, D., & Affounh, S. (2023). Educational loss at times of crisis: The role of games in students' learning in Palestine and Iraq. *Sustainability*, 15(6), 4983. <https://doi.org/10.3390/su15064983>
30. Alsemeiri, I. M., & Sani, H. (2026). The impact of war-induced displacement on the academic achievement of university students in Gaza. *Third World Quarterly*, 47(7), 1396–1416. (Taylor & Francis Online)
31. Anderson, R. (2014). Academic resilience and performance in conflict zones. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 745–758.
32. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Company, pp. 210–230.
33. 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.
34. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2023). *From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental perspective on motivation*. *Educational Psychologist*, 58(2), 71–85. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2185289>
35. El-Aal, A., & Al-Khatib, M. (2021). Perceived academic disruption and coping strategies among university students during crises. *Journal of Educational Psychology*, 45(2), pp. 112–128.
36. Hamaideh, S. H., Al-Modallal, H., Tanash, M., & Hamdan-Mansour, A. M. (2022). Depression, anxiety and stress among undergraduate students during COVID-19 outbreak and “home-quarantine.” *Nursing Open*, 9, 1423–1431. <https://doi.org/10.1002/nop2.918>
37. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
38. Johnson, P. (2016). Education under conflict: The case of Afghanistan. *International Review of Education*, 62(4), 120–135.
39. Kasten, N., Wunsch, K., & Fuchs, R. (2017). The effect of physical activity on sleep quality, well-being, and affect in academic stress periods. *Nature and Science of Sleep*, 9, 117–126. <https://doi.org/10.2147/NSS.S132078>
40. Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
41. Murad, K. D., & Abdel-Aziz, M. T. (2017). The relationship between traumatic experience, posttraumatic stress disorder, resilience, and posttraumatic growth among adolescents in Gaza Strip. *Global Journal of Intellectual & Developmental Disabilities*, 3(3), 73–82. <https://doi.org/10.19080/JOJNHC.2017.05.555652>
42. Sabbah, S. S., Yacoub, Z., Yacoub, H., Yacoub, R., & Holden, R. R. (2025). A cross-sectional study of psychache and coping strategies and therapeutic approaches among

- Palestinian university students during the Gaza Israeli war. *Scientific Reports*, 15, 20553. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-03998-2>
43. Saeedi, M., Jabali, O., & Khalili, F. (2025). Reclaiming identity: The Gaza War's role in shaping Palestinian university students' resilience and life's meaning. *Acta Psychologica*, 259, 105312. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105312>
 44. Sarason, I. G. (1980). Test anxiety, stress, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(1), 32–40.
 45. Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
 46. Siri, A" :(٢٠٢١) .Academic resilience, psychological well-being, and academic performance among university students during crises ".Journal of Educational Psychology.
 47. Soles, R., Chandler, L., & Hysenbegu, E. (2020). Self-reported academic impact of traumatic events in higher education. *Studies in Higher Education*, 46(8), pp. 1540–1555.
 48. Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 55). Academic Press, pp. 85–123.
 49. UNESCO. (2019). Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education—Building bridges, not walls.
 50. UNESCO. (2022). Education in emergencies: Assessment of learning loss and self-perceived academic performance. UNESCO Publishing, pp. 25–40.