التحليل العنقودي للإخفاق المعرفي، جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، معنى الحياة، واللامبالاة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تنبؤية)

د/ مي السيد خليفة
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية– جامعة حلوان

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن تجمعات الطلاب وفقا لمتغيرات الإخفاق المعرفي، جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة، واللامبالاة الأكاديمية، ودراسة العلاقة بين انتماء الطالب لأحد العنقودين في ضوء بعض المتغيرات (النوع، مستوى التحصيل، الصف الدراسي، نوع المدرسة المنتمي إليها الطالب). والكشف عن إمكانية إسهام الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية، وذلك لدى (٦٣٧) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية. وتم استخدام مقياس الإخفاق المعرفي إعداد أميرة حميد (٢٠٢٢)، مقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم (في: Burrell–Craft, Eugene, & Nmah, 2022) ترجمة الباحثة، مقياس معنى الحياة إعداد Steger, Frazier, Oishi, Kaler (2006) ترجمة الباحثة، مقياس اللامبالاة الأكاديمية إعداد الباحثة. وتوصلت النتائج إلى وجود عنقودين: العنقود الأول هم ذوو الاهتمام الأكاديمي المرتفع يتسمون بقدر أعلى من معنى الحياة، ولديهم قدر منخفض من اللامبالاة الأكاديمية والإخفاق المعرفي، وقد بلغ عدد الطلاب في هذا العنقود (٣٢٣) طالبا وطالبة بما يمثل حوالي ٥١% من إجمالي عدد الطلاب. أما العنقود الثاني فيطلق عليه ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض ويتسمون بقدر أعلى من اللامبالاة الأكاديمية والإخفاق المعرفي، وقدر أقل من معنى الحياة، وقد بلغ عدد الطلاب فيه (٣١٤) طالبا وطالبة بما يمثل حوالي ٤٩% من إجمالي عدد الطلاب. وأكدت النتائج أيضا أن الطلاب ذوو التحصيل المرتفع والإناث ينتمون بشكل أكبر إلى عنقود ذوي الاهتمام الأكاديمي، بينما ينتمي ذوي التحصيل المنخفض والذكور بشكل أكبر إلى فئة منخفضي الاهتمام الأكاديمي. ولم تكن هناك علاقة دالة في متغير الصف الدراسي، نوع

المدرسة المنتمي إليها الطالب. وأشارت أيضا إلى أن معنى الحياة والإخفاق المعرفي وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم وفشل الأداء ثم البحث هم أقوى منبئ باللامبالاة الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية

الإخفاق المعرفي، جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، معنى الحياة، اللامبالاة الأكاديمية.

التحليل العنقودي للإخفاق المعرفي، جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، معنى الحياة، واللامبالاة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تنبؤية)

د/ مي السيد خليفة
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية– جامعة حلوان

مقدمة

يواجه طلاب المرحلة الثانوية عدة تحديات مختلفة، ونتيجة ما يواجهونه من تحديات يظهرون سلوكيات متنوعة. قد تكون تلك الفترة مليئة بالتغيرات والضغوط التي يتعرض لها الطلاب، سواء جسدية أو اجتماعية أو انفعالية، فضلا عن أنها مرحلة أكاديمية مهمة في حياة الطلاب، يتعين عليهم فيها التكيف مع المسؤوليات الأكاديمية المتزايدة واتخاذ قرارات مهمة بشأن مستقبله.

ومن الممكن أن يواجه الطالب مهام يومية يتعين عليه تنفيذها وتتطلب كفاءة نظامه المعرفي. وعندما يقوم الطالب بأداء هذه المهام بشكل غير صحيح أو يرتكب أخطاء فيها، يعتبر ذلك إخفاقا معرفيًا cognitive failure (رمضان حسن، ٢٠٢١)، ويشعر هؤلاء بالإحباط والإحراج بسبب هذه الأخطاء أو الإخفاق المعرفي اليومي. ويمكن أن تشمل هذه الأخطاء أمورًا بسيطة مثل نسيان الأشياء أو تركها في أماكن غير مناسبة أو مواجهة صعوبة في فهم بعض الإشارات والتعليمات البسيطة، أو دخول مكان لهدف معين ونسيان ذلك الهدف، وكذلك فتح الهاتف بهدف محدد سواء اتصال أو غيره ونسيان ذلك الهدف أيضا. وعلى الرغم من أن هذه الأمور قد تكون بسيطة بشكل عام، إلا أن البعض قد يعاني من هذه الزلات بشكل متكرر أكثر من غيرهم. وبالنسبة لهؤلاء، يمكن أن يكون الإخفاق المعرفي مصدر قلق خطير ويعوق قدرتهم على تنفيذ المهام

الروتينية بنجاح (Dzubur, Koso-Drljevic, Lisica, 2020; Könen, Karbach, 2020).

وتساعد دراسة الإخفاق المعرفي في تحديد الأخطاء والثغرات التي تحدث في معالجة المعلومات، وتؤثر على الأنشطة الحياتية العامة للفرد، وتسهم في تحسين وتطوير أساليب التدريس والتوجيه التربوي والنفسي، بهدف مساعدة الطلاب المتأثرين بالإخفاق المعرفي وتقديم الدعم المناسب لهم (حوراء كرماش، حيدر البزون، ٢٠١٨).

ويؤدي الإخفاق المعرفي إلى تقليل قدرة الطالب على تحقيق النجاح في المهام اليومية التي كان قادرًا على إنجازها بسهولة سابقًا. ويرجع ذلك إلى وجود مشكلات في الوظائف المعرفية العامة المرتبطة بالأخطاء، والتشتت، والانتباه، والأداء، والذاكرة، والتي تعيق الطالب عن تحقيق أداء أكاديمي اعتاد عليه في السابق (رابعة محمد، ٢٠٢٤).

بالإضافة إلى ذلك، هناك عديد من المسببات لظهور اللامبالاة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية مثل الضغوط النفسية والاجتماعية التي يواجها الطالب لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، سواء من الأسرة أو النظام التعليمي، كما أنه أحيانا يفتقد الطلاب الدافعية والاهتمام بالمواد الدراسية بسبب عدم وضوح الفائدة أو القيمة التي تحملها بالنسبة له، وقد يشعرون بأن المحتوى ليس ملائمًا لاهتماماتهم أو أنه لا يرتبط بمستقبلهم المهني. وأحيانا يفقدون أهمية التعليم، وتؤثر المشكلات الشخصية التي يتعرض لها الطالب على طريقة تفكيره ومدى وعيه لطبيعة المرحلة.

كما يجب ألا نستهين بأهمية نجاح الطلاب في المدارس واستمتاعهم بحياتهم التعليمية، حيث يقضون وقتًا كبيرًا في بيئة المدرسة ويتأثرون بتجاربهم هناك. فعلى الرغم من أنهم يقضون ساعات طويلة في المدرسة، إلا أن هذا لا يعني أن نجاحهم وتطورهم يجب أن يُستهان به (Thornberg, Chiriac, Forsberg, & Wänström, 2023).

كما أن طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم تستند إلى مجموعة من النظريات والمفاهيم المطورة على مر العقود في مجال التربية بشكل عام وعلم النفس التربوي بشكل خاص (Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson, Binder, 2017). ومن الضروري

أن يقوم المعلمون ببناء علاقات إيجابية مع طلابهم، حيث تساهم جودة العلاقة بين الطالب والمعلم student-teacher relationship quality في تهيئة بيئة تعليمية مثمرة وتوفير فرص فعّالة للتعلم. كما تعزز هذه العلاقات الدافعية للطلاب، وتساعدهم في تحقيق النجاح في المجالات الأكاديمية وفي حياتهم بشكل عام. وبالتالي، فإن الفصل الدراسي هو أكثر من مجرد بيئة أكاديمية؛ كما أنه ينطوي على قيم إنسانية للتعرف على الحياة (Yunus, Osman, & Ishak, 2011; Dever, 2016).

ويشير Prewett, Bergin, & Huang (٢٠٢٠) إلى وجود أدلة قوية تؤكد أهمية جودة العلاقات بين طلاب المدارس الابتدائية ومعلميهم، إلا أن هناك نقصا من المعرفة حول العوامل التي تعزز جودة العلاقات بين طلاب المدارس الإعدادية والثانوية ومعلميهم. كما ترتبط جودة العلاقة بين الطالب والمعلم بعدة عوامل، بما في ذلك التحيز وعدم الدقة لدى المعلمين، ومعتقداتهم ومواقفهم الضمنية، والخصائص الديموغرافية للطلاب، ومتوسط مستوى الإنجاز الأكاديمي لهم داخل المدرسة (Carr, Symonds, 2023).

أما عن مصطلح معنى الحياة Meaning in life فهو من المصطلحات الحديثة في التراث السيكولوجي. وعلى الرغم من أهمية المعنى بالنسبة للأفراد في المراحل التعليمية المختلفة إلا أنه لم ينل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين إلا في الفترة الأخيرة نسبيا (عبير الصبان، سارة العتيبي، سهام هلال، صفية القفارى، ٢٠٢٢).

ويتعلق معنى الحياة بقيم الفرد الشخصية وحياته بأكملها ورضاه عن ذاته. ويتضمن أيضًا تقديره لحياته بالمعنى الذي يحمله والدور الذي يرى أنه مستحق للقيام به في الحياة. هذا يعني أن الإنسان يسعى لإيجاد الهدف والغاية في حياته، ويعبر عن قيمه الشخصية وما يراه ذي أهمية له.

ويُعتبر معنى الحياة واحدًا من الموضوعات المركزية التي تؤثر في حياة الأفراد، حيث يتضمن معنى وجودهم ومسارهم في الحياة. ويُعتبر أيضًا أحد المتغيرات المهمة في مجال علم النفس الإيجابي، حيث يسهم في تحقيق الرضا عن الحياة. ويُشكل المعنى طريقة التفكير والانفعال الخاصة بالفرد، وبالتالي يؤثر على نشاطه. وبالعكس، يعاني

الأشخاص الذين يفتقدون المعنى من الشعور بالفراغ الوجودي، والذي يُشكل بداية لتدهور الصحة النفسية (عبير الصبان، سارة العتيبي، سهام هلال، صفية القفارى، ٢٠٢٢).

ومن ثم يظهر الترابط سواء كان طرديا أم عكسيا بين الأخطاء التي يقع بها الطلاب، ووجود علاقة إيجابية بينهم بين معلميهم، وظهور هدف في حياتهم يسعون إلى تحقيقه، والمعاناة التي يعاني منها الطلاب وأسرهم ومعلموهم بسبب لامبالاة الطلاب، وأهمية دراسة هذه المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية. ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يؤكد Dever (٢٠١٦) أن العلاقة الإيجابية بين الطالب والمعلم تعتبر المحفز الرئيس لسلوكيات التعلم البناءة وتوفير الدعم والدفء اللازم للطالب للتعامل مع متطلبات البيئة المدرسية. على الجانب المقابل، العلاقة السلبية بين الطالب والمعلم تتميز بسلوكيات التعلم التي تفتقر إلى الدعم الأكاديمي والعاطفي، مما يعوق قدرة الطالب على التعامل مع متطلبات البيئة المدرسية . وغالبا ما يركز المعلمون على أن تكون العلاقة لإيجابية بين الطالب والمعلم، بالإضافة إلى أنهم يقضون ساعات من وقتهم لفهم طلابهم ومعرفة كيف يتعلمون، فضلا عن الحرص على تكوين العلاقات لضمان نجاح الطلاب (Graves, 2018).

كما أن العلاقات بين الطلاب والمعلمين التي تتحسن بمرور الوقت قد تساعد في إبطاء أو منع التراجع في دافعية الطلاب (Scales, Pekel, Sethi, Chamberlain, Van Boekel, 2020)، ومن ثم خفض اللامبالاة الأكاديمية لديهم. وترتبط تصورات الطلاب للعلاقة بين المعلم والطالب بالضغوط الأكاديمية التي يعاني منها الطلاب، وفي ضوء ذلك ينبغي تزويد الطلاب بالدعم الاجتماعي في المدرسة لتعزيز العلاقات بين المعلم والطالب مما يؤدي إلى بتقليل الضغط الأكاديمي (Luo, Deng, & Zhang, 2020).

كما أن فهم طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم يسهم في تعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية للطلاب (Longobardi, Settanni, Lin, & Fabris, 2021).

ومن زاوية أخرى يتعرض جميع الأفراد للأخطاء البشرية المتكررة التي لا تسبب إلا قليلا من الإزعاج مثل نسيان موعد ما، ولكن عندما تتعلق هذه الأخطاء أو الهفوات بأمور كبيرة ربما حياة الفرد، فربما يخفق في قراءة لافتة مهمة في الطريق تتعرض بسلامته، فيسلم الجميع للإخفاق المعرفي وأهمية دراسته والتعمق فيه (Goodhew, Edwards, 2024). ويتعلق الإخفاق المعرفي بصعوبات في الانتباه والذاكرة والتركيز، ويتجسد في الأخطاء المعرفية التي تحدث بشكل متكرر. وقد يتفاقم هذا الإخفاق في ظروف معينة مثل الضوضاء والإجهاد. ويترك آثارا نفسية على الطالب الذي يعاني منه (حوراء كرماش، حيدر البزون، ٢٠١٨).

ويظهر الإخفاق المعرفي في عدة أشكال. منها على سبيل المثال، الإخفاق في الذاكرة (كأن تنسى طريق تعرفه جيدا، ولكن نادرا ما تستخدمه)، والتشتت (كأن تبدأ بعمل نشاط ما وتتشتت بفعل نشاط آخر)، والأخطاء الفادحة (كأن تقول قولا، وتدرك مؤخرا أنه إهانة لآخر وما كنت تقصد ذلك)، والأسماء (كأن تنسى أسماء الآخرين) (Hartanto, Lee, Chua, Quek, Majeed, 2023). كما أنه من الممكن أن يحدث عندما يتجاوز العبء المعرفي حدود الذاكرة العاملة سواء كانت المعلومات مرتبطة أو غير مرتبطة (Niknam, Botev, 2024). وقد اختلفت الدراسات في مستوى طلاب المرحلة الثانوية بالإخفاق المعرفي، حيث أشار بعضها إلى انخفاض مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية (حوراء كرماش، حيدر البزون، ٢٠١٨؛ عماد فزع، ٢٠٢٠)، وأكد آخرون ارتفاع مستوى الإخفاق المعرفي عن المتوسط لدى طلاب المرحلة الثانوية (علي سليمان، ٢٠٢١).

وتشير الدراسات أنه لدى الشباب مستوى عالٍ من السعي لإيجاد المعنى في حياتهم. ومن المثير للاهتمام أن معظم الشباب يمرون بمرحلة "البحث عن المعنى"، مما يعني أنهم بدأوا بالفعل في استكشاف الغاية والمعنى في حياتهم. وهذا يؤكد وجود حاجة ملحة

لتوعية الشباب حول أهمية المعنى في الحياة وتقديم التوجيه والدعم لهم في رحلتهم لاكتشاف الهدف والمعنى الشخصي (Wang, Gai, Li, 2023).

وبمراجعة التراث السيكولوجي وجدت الباحثة بعض التناقض بين الدراسات السابقة حول تأثير النوع على متغيري العلاقة بين الطالب والمعلم، ومتغير الإخفاق المعرفي. حيث أشار أشرف مصطفى، أيمن عويضة، فايزة محمود، رانيا عبد الرحمن (٢٠١٩)، فاطمة السعدي، مصطفى رحيم (٢٠٢٢)، عبير الصبان، سارة العتيبي، سهام هلال، صفية القفارى (٢٠٢٢) في عدم تأثير متغير النوع على معنى الحياة بينما أشارت هاجر الصقر (٢٠١٧) وجود فروق بين الطلاب والطالبات في معنى الحياة لصالح الطالبات. كذلك اختلفت الدراسات السابقة في تأثير النوع على الإخفاق المعرفي مثل رمضان حسن (٢٠٢١) والذي أكد وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي لصالح الذكور، بينما اختلفت مع حوراء كرماش، حيدر البزون (٢٠١٨)، على سليمان (٢٠٢١)، رابعة محمد (٢٠٢٤) والتي أكدت عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي.

كذلك قامت الباحثة بدراسة استطلاعية للوصول إلى آراء طلاب المرحلة الثانوية (ن=٣٧) حول دور الإخفاق المعرفي، جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة في تكوين اللامبالاة الأكاديمية لديهم، وذلك من واقع التربية العملية وتواصل الطلاب المعلمين معهم، وتبين من خلالها النقاط التالية

١- اللامبالاة سمة منتشرة في هذه المرحلة.

٢- عدم وضوح الهدف، ومعنى الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث يواجه الطلاب عديدا من التحديات إمكانية تحديد هويتهم والبحث عن هدفهم في الحياة. بما يؤدي إلى شعور بالغموض بشأن معنى الحياة، وبالتالي نقص دافعيتهم وانخراطهم في الأنشطة الأكاديمية.

٣- شعور عدد من الطلاب بعدم التركيز، وعدم القدرة على الانتباه لفترات طويلة.

٤- عدم سعي الطلاب لوجود علاقة جيدة بينهم وبين معلميهم، وعدم شعورهم بسعي المعلم نحو ذلك. ويظهر ذلك في حديثهم حول معلمي المدارس. فالمدارس بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية أصبحت مكانا لأداء الاختبارات فقط.

ومن ناحية أخرى أكد التراث السيكولوجي على أهمية التحليل العنقودي في تصنيف الأفراد إلى مجموعات متجانسة بهدف التنبؤ بسلوكياتهم وفق كل مجموعة أو عنقود. وهذا ما ترمي إليه الدراسة الحالية وهو تصنيف الطلاب وفق متغيرات الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة، واللامبالاة الأكاديمية. فضلا عن الوصول إلى العوامل المؤدية إلى ظهور مشكلة اللامبالاة الأكاديمية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية في ضوء المتغيرات الأخرى في الدراسة الحالية.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في معرفة أفضل تصنيف للطلاب وفق متغيرات الدراسة، ودراسة العلاقة بين التجمعات الناتجة من هذا التصنيف في ضوء مستوى التحصيل، والعمر الزمني، ونوع المدرسة التي ينتمي إليها الطالب، الصف الدراسي الملتحق به الطالب. فضلا عن معرفة دور الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة في اللامبالاة الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية، ويمكن عرض مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية

١- ما أفضل تصنيف للطلاب وفقا لمتغيرات الدراسة؟

٢- ما علاقة انتماء الفرد لأحد العنقودين بكل من (مستوى التحصيل، نوع المدرسة المنتمي إليها الطالب، الصف الدراسي، النوع)؟

٣- ما دور الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى

١- الكشف عن أفضل تصنيف للطلاب في متغيرات الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة، اللامبالاة الأكاديمية.

٢- التعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة في ضوء متغيرات (مستوى التحصيل، نوع المدرسة المنتمي إليها الطالب، الصف الدراسي، النوع).

٣- التعرف على إمكانية إسهام الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية فيما يلي

- تفتح أفاق أمام الباحثين لاستخدام برامج تدريبية وإرشادية متعددة قائمة على معنى الحياة لخفض اللامبالاة الأكاديمية والإخفاق المعرفي.
- تتناول فئة مهمة من فئات المجتمع وهي فئة طلاب المرحلة الثانوية، والتي تعتبر من أهم مراحل التعليم في حياة الطالب حيث تهدف إلى الوصول بالطالب إلى مرحلة الرشد وعبور مرحلة المراهقة بسلام، ومن ثم تكوين وبناء شخصية سوية متزنة، قادرة على اتخاذ القرارات، وتحمل المسئوليات.
- إمداد صانعي القرار بوزارة التربية والتعليم بأهمية أن يكون الطالب معنى للحياة، وأن تكون علاقته جيدة بمعلميه.
- إثراء المكتبة النفسية والتربوية في البيئة المصرية بأدوات بحثية تتمثل في مقياس اللامبالاة الأكاديمية، وأخرى مترجمة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

مصطلحات الدراسة

الإخفاق المعرفي: تبنت أميرة حميد (٢٠٢٢) تعريف Broadbent (١٩٨٢) في تعريف الإخفاق المعرفي بأنه فشل الفرد في التعامل مع المعلومات التي تواجهه سواء كان في عملية الانتباه، أو الإدراك، أو تذكر الخبرة المرتبطة، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما. ويتكون من أربعة أبعاد هي

- **فشل الإدراك:** هو الإخفاق في إعطاء معنى للمثيرات الحسية التي يتم الإحساس بها وصياغتها.

- **صرف الانتباه:** يعني فشل الفرد التركيز على المثيرات المختلفة والانتباه لها وبالتالي الوقوع بالخطأ.
- **فشل الذاكرة:** تعني ضعف الفرد في استرجاع أو إعادة ما سبق تعلمه من معلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة.
- **فشل الأداء:** يعني الفشل في توظيف المعلومة والحدث التي تم إدراكها مسبقا في أداء أفعال مماثلة.

ويمكن تعريفه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم في الدراسة.

جودة علاقة الطالب بالمعلم: تشير إلى شعور الطالب بدعم المعلم، والأمان من خلاله، كما أن وجود علاقة إيجابية مع معلميهم، يمكن أن يكون ذلك بمثابة مصدر للتحفيز، وتعزيز المشاركة والإنجاز، والانتماء في العملية التعليمية. ويمكن تعريفه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم المستخدم في الدراسة.

معنى الحياة: يشير إلى تجربة شخصية تتألف من العثور على هدف أو رؤية تعطي الحياة الغرض والمعنى، والشعور بالرضا والإنجاز من خلال تحقيق تلك الأهداف. ويمكن تعريفه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس معنى الحياة المستخدم في الدراسة.

اللامبالاة الأكاديمية: تشير إلى فقد الدافعية والتحفيز الملائم لإنجاز المهام، والشعور بالفتور الأكاديمي، وعدم الرغبة في إنجاز المهام. ويمكن تعريفه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس اللامبالاة الأكاديمية المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن الإطار النظري للدراسة الحالية عرضا أكثر تفصيلا للمفاهيم النظرية التي تتضمنها الدراسة، وهي: الإخفاق المعرفي، جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، معنى

الحياة، واللامبالاة الأكاديمية. بالإضافة إلى عرض الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة وذات علاقة وطيدة بها ويمكن الاستفادة منها في تفسير نتائج الدراسة.

أولا: الإخفاق المعرفي

يعتبر الإخفاق المعرفي عائقًا يعوق قدرة الطالب على تذكر وفهم المواد الدراسية، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي والشعور بالتعب والضعف، ويمكن أن يتسبب في فقدان القدرة على التفكير الواضح، مما يزيد من شك المتعلم في قدراته ويثير القلق والخوف من تكرار الفشل في الدراسة (علي سليمان، ٢٠٢١). ويؤدي إلى تدهور جودة الحياة. فغالبًا ما يواجه الطلاب تحديات مرهقة ويكافحون من أجل تحقيق التوازن في حياتهم، ويواجهون صعوبات في إدارة الوقت ويميلون إلى تأجيل المهام. كما أنهم يشعرون بالضغط الكبير لتحقيق النجاح ويجدون صعوبة في التعامل مع القلق المرتبط بالدراسة والامتحانات. كل هذه العوامل تؤثر على جودة حياتهم وتزيد من التوتر والضغط النفسي الذي يمكن أن يؤثر على صحتهم النفسية (Dzubur, Koso-Drljevic, Lisica, 2020).

ويشير الإخفاق المعرفي إلى الأخطاء العقلية التي تحدث في الإدراك، والانتباه، والذاكرة، والأداء العقلي، ويحدث هذا الإخفاق أثناء القيام بالمهام الروتينية التي عادةً ما يتم إنجازها بسهولة ونجاح، كما يتأثر الأداء المعرفي بالعديد من العوامل، بما في ذلك الظروف المحيطة، والخصائص الفردية، والمتطلبات الوظيفية. ومن الضروري تحديد هذه العوامل التي تؤثر على الأداء البشري لتجنب حدوث الأخطاء العقلية (Mahdinia, Mirzaei Aliabadi, Darvishi, Mohammadbeigi, Sadeghi, Fallah, 2017).

كما يشير إلى الخطأ أو الفشل في أداء إجراء أو مهمة يكون الشخص عادةً قادرًا على إتمامها بنجاح. ويحدث هذا الفشل عندما يتأثر أداء الشخص بمشاكل في الإدراك، والانتباه، والذاكرة، والتفكير، والتنظيم، وغيرها من الوظائف المعرفية. وتتعارض مشكلات في الذاكرة أو التشتت الانتباهي أو الأخطاء الجسدية مع القدرة على إكمال

المهمة بنجاح على الرغم من أن القدرة المعرفية كافية (Wallace, Kass, Stanny, 2002; Wallace, Vodanovich, 2003; Ekici, Uysal, Altuntaş, 2016). وهو أخطاء بسيطة في الأنشطة الروتينية، مثل نسيان الالتزامات وصعوبة التركيز (de Paula, Costa, Miranda, Romano-Silva, 2017). كما يعرفه رمضان حسن (٢٠٢١) بأنه عبارة عن نشاط يومي يقوم به المتعلم بشكل معتاد أخفق فيه تحقيقه أو إنجازه وذلك بسبب إخفاق في الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة. أما رابعة محمد (٢٠٢٤) فتعرفه بأنه مجموعة من الأخطاء والهفوات تحدث في أداء ونشاط الطالب اليومي بصوره متكررة مما يؤدي إلى فشل في أداء مهام قد اعتاد إنجازها بسهولة نتيجة التشوهات الإدراكية وأخطاء الذاكرة، حيث يحدث على مستوى الإحساس والانتباه والإدراك والتخزين والتذكر مما يعوق إنجاز المهام.

وتتفق الباحثة في الدراسة الحالية مع أميرة حميد (٢٠٢٢) في تبني تعريف Broadbent (١٩٨٢) في تعريف الإخفاق المعرفي بأنه فشل الفرد في التعامل مع المعلومات التي تواجهه سواء كان في عملية الانتباه، أو الإدراك، أو تذكر الخبرة المرتبطة، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما. ويتكون من أربعة أبعاد هي

- **فشل الإدراك:** هو الإخفاق في إعطاء معنى للمثيرات الحسية التي يتم الإحساس بها وصياغتها.
- **صرف الانتباه:** يعني فشل الفرد التركيز على المثيرات المختلفة والانتباه لها وبالتالي الوقوع بالخطأ.
- **فشل الذاكرة:** تعني ضعف الفرد في استرجاع أو إعادة ما سبق تعلمه من معلومات والاحتفاظ بها في الذاكرة.
- **فشل الأداء:** يعني الفشل في توظيف المعلومة والحدث التي تم إدراكها مسبقا في أداء أفعال مماثلة.

وعن العلاقة بين الإخفاق المعرفي والنوع، هدفت دراسة حوراء كرماش، حيدر البزون (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى الإخفاق المعرفي والطموح الأكاديمي لدى طلاب

الصف الخامس الإعدادي في العراق (تقابل الصف الثاني الثانوي في مصر) تبعا لمتغيري النوع والتخصص. وقد أظهرت النتائج انخفاض مستوى الإخفاق المعرفي لدى الطلاب، وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي، وكذلك عدم وجود وفروق بين طلاب التخصصين العلمي والأدبي.

بينما أكدت دراسة رمضان حسن (٢٠٢١) وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي لصالح الذكور، وقد تم تفسير النتيجة في ضوء ميل الذكور إلى التعلم السطحي وعد الرغبة في الاستمتاع بالتعلم، وعدم بذل جهد لتعلم مهارات جديدة. على النقيض، تحرص الإناث على الاجتهاد والمثابرة والبحث لأداء التكليفات والمهام المطلوبة وجميع الأنشطة الأكاديمية رغبة في الحصول على درجات تحصيلية مرتفعة. في حين أشارت دراسة على سليمان (٢٠٢١) إلى ارتفاع مستوى الإخفاق المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة الأنبار في العراق (تقابل المرحلة الثانوية في مصر) عن المتوسط. وكذلك أكدت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، فضلا عن وجود علاقة طردية بين العجز النفسي والإخفاق المعرفي. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على (١٢٠) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية.

كما استهدفت دراسة رابعة محمد (٢٠٢٤) التعرف على العلاقة بين الإخفاق المعرفي وكل من العجز النفسي والتوجه الإيجابي، وكذلك الكشف عن تأثير كل من النوع (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وأدبي) والتفاعل بينهما على الإخفاق المعرفي لدى طلاب الجامعة المجبرين على التخصص. وكذلك التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال كل من العجز النفسي والتوجه الإيجابي. وأخيرا استهدفت الدراسة التعرف على النموذج البنائي للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية بين الإخفاق المعرفي وكل من العجز النفسي والتوجه الإيجابي. تكونت العينة من ٢٤٤ طالبا وطالبة بواقع ١١٧ من الذكور و١٢٧ من الإناث. واستخدمت الباحثة مقياس الإخفاق المعرفي والعجز النفسي والتوجه الإيجابي. وأسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير دال إحصائيا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما على الإخفاق المعرفي، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة

بين الإخفاق المعرفي والعجز النفسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الإخفاق المعرفي والتوجه الإيجابي. كما أمكن التنبؤ بالإخفاق المعرفي من خلال العجز النفسي والتوجه الإيجابي. وتم التواصل إلى وجود نموذج بنائي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الإخفاق المعرفي كمتغير مستقل والتوجه الإيجابي كمتغير وسيط والعجز النفسي كمتغير تابع لدى افراد العينة.

وتستنتج الباحثة مما سبق أن الإخفاق المعرفي يصف حالة من عدم القدرة على التعلم أو الاستيعاب بشكل فعال، بمعنى الصعوبة في اكتساب المعرفة أو في استخدام المهارات العقلية بشكل صحيح، ويرجع ذلك إلى فشل في قدرة الطالب على إدراك المثيرات بمعناها الصحيح، أو تواصل الانتباه لها، أو الاحتفاظ بها في الذاكرة، أو توظيفها بشكل مناسب. فضلا عن وجود تناقضات في الدراسات السابقة لتأثير النوع على الإخفاق المعرفي كما تبين من العرض السابق.

ثانيا: جودة العلاقة بين الطالب والمعلم

من الممكن أن تشكل العلاقات الإيجابية بين الطالب والمعلم خبراته الوجدانية. ويمكن أن تلعب مشاعر الطالب ناحية المدرسة دوراً حاسماً في تشكيل علاقاته مع معلميه. على سبيل المثال، قد يؤثر عدم الشعور بالتواصل الجيد مع المعلم على مشاعر الطلاب في الفصل الدراسي، مما يزيد من مللهم وقد يؤدي ذلك في نهاية المطاف إلى فقدان الارتباط مع المعلم. لذا، ينبغي على المعلم إيلاء اهتمام كبير لتوفير بيئة تعليمية تشجع على التواصل الإيجابي وتعزز الارتباط العاطفي مع الطلاب، حيث يؤثر ذلك بشكل إيجابي على مستوى الدافع والتعلم لديهم (Goetz, Bieleke, Gogol, van Tartwijk, Mainhard, Lipnevich, & Pekrun, 2021).

ويمكن للعلاقة الإيجابية مع المعلم التي تتميز بالتقارب closeness والدعم أن يكون لها تأثيرات إيجابية على تجربة الطالب التعليمية، فهي تحسن النتائج الأكاديمية للطلاب وتسهم في تحسين الضيق النفسي وتنظيم العواطف ورسخ الشعور بالأمان وتعزيز رغبة الطلاب في التعلم (Longobardi, Settanni, Lin, & Fabris, 2021). وترى

سماح إبراهيم (٢٠٢١) أن علاقة التلميذ بالمعلم تشير إلى التميز في طبيعة العلاقات والتواصل الجيد بين التلميذ والمعلم. كما أن العلاقات ذات الجودة عالية بين المعلمين والطلاب يمكن تحقيقها من خلال سلوك المعلمين المرح، الذي يشكل جوًا لطيفًا للتعلم في الفصل (Cahyadi, Ramli, 2023).

وتفترض نظرية تحديد الذات أو تحديد مصير الذات Self Determination أن مفهوم الارتباط يعني أنه عندما يشعر الطلاب بالأمان وتكون لديهم علاقة إيجابية مع معلميهم، يمكن أن يكون ذلك بمثابة مصدر للتحفيز، وتعزيز المشاركة والإنجاز، والانتماء، ويشارك الطلاب في علاقات يشعرون فيها بأنفسهم وبالآخرين، ويساهم المعلمون في تلبية احتياجات الطلاب الأساسية، مما يؤدي بدوره إلى زيادة تحفيز الطلاب، وانخراطهم ورفاهيتهم (Dever, 2016; Thornberg, Chiriac, Forsberg, & Wänström, 2023). كما تفترض نظرية التبادل بين القائد والأعضاء Leader– Member Exchange أن القادة يطورون أنواعا معينة من العلاقات من خلال سلسلة من التبادلات المتعلقة بالعمل، وتعكس جودة هذه العلاقات مدى تبادل القيم بين القائد والمرؤوس بشكل متبادل (Graen, Scandura, 1987; González–Romá, Hernández, Ferreres, Zurriaga, Yeves, & González–Navarro, 2023).

وترى الباحثة أن جودة العلاقة بين الطالب والمعلم من الممكن أن تشير إلى شعور الطالب بدعم المعلم، والأمان من خلاله، كما أن وجود علاقة إيجابية مع معلميهم، يمكن أن يكون ذلك بمثابة مصدر للتحفيز، وتعزيز المشاركة والإنجاز، والانتماء في العملية التعليمية.

وعن العلاقة بين كل من جودة علاقة الطالب بالمعلم والتحصيل الأكاديمي، قام Roorda, Koomen, Spilt, & Oort (٢٠١١) بدراسة استخدمت التحليل البعدي للتحقيق جودة العلاقات بين المعلم والطالب والاندماج الأكاديمي للطلاب وتحصيلهم الأكاديمي. واستندت النتائج إلى ٩٩ دراسة، بما في ذلك الطلاب من مرحلة ما قبل

المدرسة إلى المدرسة الثانوية. تم إجراء تحليلات منفصلة للعلاقات الإيجابية والاندماج (عدد ٦١ دراسة، ن= ٨٨٤١٧ طالبًا)، والعلاقات السلبية والاندماج (عدد ١٨ دراسة، ن= ٥٨٤٧)، والعلاقات الإيجابية والتحصيل الأكاديمي (عدد٦١ دراسة، ن = ٥٢٧١٨)، والعلاقات السلبية والتحصيل الأكاديمي (عدد ٢٨ دراسة، ن = ١٨٩٤٤). وبشكل عام، كانت الارتباطات بين العلاقات الإيجابية والسلبية مع الاندماج الأكاديمي متوسطة إلى كبيرة، في حين كانت الارتباطات مع التحصيل الأكاديمي صغيرة إلى متوسطة. وبشكل عام، تم العثور على تأثيرات أقوى في الصفوف الأعلى في المرحلة الثانوية.

كما هدفت دراسة Krstić (٢٠١٥) إلى التعرف على مدى ارتباط جودة التفاعل بين الطالب والمعلم وممارسات المعلمين بالتحصيل المدرسي خلال المرحلة الابتدائية والإعدادية. شارك في الدراسة ٣٦٦ تلميذا وتلميذة بالصفين الرابع والسابع (المرحلة الإعدادية). تم تطبيق استبانة الارتباط بين الطالب والمعلم، وأخرى لقياس ممارسات المعلم (الصرامة، والقيادة، والدعم الأكاديمي، الدعم الودي، الدعم المتصارع، وعدم الرضا)، كما تم قياس اتجاهات الطلاب نحو المدرسة والتعلم، والدرجات المدرسية. تم أخذ عوامل التعلق بالمعلم، والدعم التعليمي، والعلاقة العاطفية الإيجابية مع الطلاب، واتجاهات الطلاب الإيجابية نحو المدرسة والتعلم، والتحصيل الدراسي لنمذجة المعادلات البنائية، لكل صف على حدة. وقد أظهرت النتائج أن التعلق بالمعلم يؤثر على اتجاهات الطلاب نحو المدرسة والتعلم في كل من الصفين الرابع والسابع والتحصيل الأكاديمي في الصف الرابع فقط. في الصف الرابع، تؤثر جودة الدعم التعليمي وعلاقة المعلمين الإيجابية مع الطلاب على ارتباط الطلاب بشكل مباشر على التحصيل واتجاهات الطلاب تجاه المدرسة والتعلم. أما في الصف السابع، تؤثر جودة الدعم الأكاديمي الذي يقدمه المعلمون على تحصيل الطلاب في الرياضيات، بينما تؤثر علاقة المعلمين العاطفية الإيجابية مع الطلاب على تعلق الطلاب وتحصيلهم في الرياضيات أيضا.

أما دراسة Omodan, Tsotetsi (٢٠١٨) فقد هدفت إلى عمل مسح وصفي لجميع المدارس الثانوية بنيجيريا، ودراسة الارتباط بين جودة العلاقة بين الطالب والمعلم والإنجاز الأكاديمي. وتم تطبيق استبانة العلاقة بين الطالب والمعلم، استبانة الإنجاز الأكاديمي على ٣٠٠ مشترك بهذه الدراسة. وكشفت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائي بين متغيري جودة العلاقة بين الطالب والمعلم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أن اندماج الطالب في الفصل الدراسي ودافعيته تؤثر بشكل إيجابي أيضا في الإنجاز الأكاديمي لطالب المرحلة الثانوية.

كما أشارت دراسة González-Romá, Hernández, Ferreres, Zurriaga, & González-Navarro Yeves (٢٠٢٣) إلى أن جودة العلاقة بين المعلم والطالب لديها تأثير إيجابي غير مباشر على أداء المجموعة من خلال رفاهية المجموعة العاطفية الإيجابية والتواصل داخل المجموعة، وقد تم قياس أداء المجموعة من خلال ٣ مفردات تم تطويرها تقيس معدل جودة وكمية المنتج، أداء المجموعة والتي تكونت من ٦٨ مجموعة من الطلاب، وكان عدد الطلاب ٢٩١ طالبا. وقد تم القياس في أربعة أوقات مختلفة.

وقام كل من Thornberg, Chiriac, Forsberg, & Wänström (٢٠٢٣) بدراسة طولية لمدة عامهدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة العلاقة بين المعلم والطالب والإعجاب بالمدرسة لدى ٢٣٤ طالبًا من مدرستين حكوميتين في السويد، أكملوا استبيانًا عبر الإنترنت في وقتين مختلفين. كانت الفئة العمرية في الوقت الأول ٩–١٥ سنة، ومن١٠–١٦ سنة في الوقت الثاني. أظهر تحليل المسار أن الطلاب الذين كانوا أصغر سناً، ويحبون مدرستهم أكثر، ولديهم علاقات أكثر إيجابية ودافئة وداعمة مع معلميهم، كانوا أكثر ميلاً إلى الحصول على درجات عالية في المدرسة بعد عام واحد. بالإضافة إلى ذلك، كان الطلاب الأصغر سنًا والطلاب الذين أحبوا مدرستهم وكان لديهم علاقات أفضل مع معلميهم يميلون إلى إقامة علاقات أفضل مع معلميهم بعد عام واحد.

وأكدت عدة دراسات أيضا أهمية العلاقة بين دافعية المتعلم وعلاقة الطالب بالمعلم. على سبيل المثال بحثت دراسة Jasmi, Hin (٢٠١٤) العلاقة بين علاقة الطالب بالمعلم والدافع الأكاديمي للطالب. فقد تم اختيار طالبين يبلغان من العمر ١٦ عامًا من مدرسة داخلية عامة في شبه جزيرة ماليزيا كمشاركين في الدراسة، وتم جمع البيانات من خلال عمل مقابلتين غير منظمتين تناولت خمسة موضوعات تضمن العلاقة بين الطالب والمعلم خلال المقابلات: الرعاية والدعم، والثقة، والود، والتوقع. وأشارت النتائج إلى أن الدافع الأكاديمي يتم تعزيزه عندما يظهر المعلمون رعاية حقيقية تجاه الطلاب، ويقدمون الدعم المستمر للطلاب، ويبنون الثقة في العلاقة، ويكونون ودودين مع الطلاب، ولديهم توقعات عالية بشكل معقول تجاه إنجاز طلابهم.

بالإضافة إلى ذلك فقد هدفت دراسة Farmer (٢٠١٨) استكشاف تأثير خصائص المعلم الفعالة على دافعية الطلاب داخل الفصل الدراسي. على وجه التحديد، سعت هذه الدراسة إلى تحديد الاختلافات في خصائص المعلم الفعال كما يراها الطلاب ذوي مستويات الدافعية المختلفة، تحديد ما إذا كانت هناك علاقات بين خصائص المعلم الفعال، والكفاءة الذاتية، ودرجة دافعية الطلاب. وتحديد ما إذا كانت العلاقات بين الطالب والمعلم تتنبأ بشكل كبير بدرجة دافعية الطالب. أظهرت النتائج أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في دافعية الطلاب عندما أدرك الطلاب أنه كانت هناك علاقات قوية بين الطالب والمعلم.

وكذلك دراسة Scales, Pekel, Sethi, Chamberlain, Van Boekel (٢٠٢٠) التي وجدت الطلاب الذين تحسنوا في العلاقات التنموية مع المعلمين أفادوا بوجود دافع أكاديمي أكبر وتصورات أكثر إيجابية للمناخ المدرسي وجودة التدريس. كما كان للتحسين في العلاقات بين المعلم والطالب بعض الآثار الإيجابية الأخرى على متوسط درجات الطلاب. وقد بلغت عينة هذه الدراسة ١٢٧٤ طالبًا من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية من ثلاث مدارس.

وأخر ما توصلت إليه الباحثة في هذا الشأن، هو دراسة Desmet, Camargo Salamanca, Lee, Tuzgen(٢٠٢٣) التي أكدت وجود علاقة بين إيجابية بين دافعية المتعلم في مقرر الرياضيات بدول الاتحاد الأوروبي والعلاقة الإيجابية بين الطالب والمعلم. كل هذه الدراسات تؤكد وجود ارتباط إيجابي بين علاقة الطالب بالمعلم والدافعية، وبالتالي تستنتج الباحثة وجود علاقة سلبية بين جودة علاقة الطالب بالمعلم واللامبالاة الأكاديمية.

ومن خلال العرض السابق، تؤكد الباحثة أهمية وجود علاقة إيجابية بين الطالب والمعلم والتي من خلالاها يمكن للطالب اتخاذ قرار للالتحاق بتخصص معين، أو الابتعاد عن آخر. فضلا عن أهمية هذه العلاقة في زيادة حماسة الطالب، وتشجيعه على الاستذكار الفعال، واستخدام استراتيجيات متعددة وفعالة، بالتالي رفع التحصيل الأكاديمي للطالب. وهذا ما أكدته أيضا الدراسات السابقة عن أهمية العلاقة بين الطالب والمعلم.

ثالثا: معنى الحياة

يعتبر الشعور بأن الحياة لها معنى أمر ضروري للإنسان، حيث يمكن أن يؤدي غياب المعنى إلى فراغ وجودي. وهذا المصطلح تناولته إحدى النظريات المهمة في علم النفس الإنساني لفرانكل (Alonso, Defanti, Neri, Cachioni, 2023).

يعرفه Steger, Frazier, Oishi, Kaler (2006) بأنه المعنى والأهمية التي يشعر عنها الفرد بطبيعة كيانه ووجوده. وهو الدرجة التي يمتلك بها الفرد هدفا أو رؤية أو غاية تساعده في قهم حياته، وهو شبكة من الروابط، والتفسيرات التي تساعدنا على فهم الفرد لخبرته وصياغة الخطط التي توجه طاقاته لتحقيق مستقبله المنشود، وتزوده بشعور بأن حياته مهمة ولها معنى (Steger, 2012).

وتشير هاجر الصقر (٢٠١٧) أن معنى الحياة هو مدى رضا الفرد عن وجوده في الحياة وتقبله لذاته ومدى تحمله المسؤوليات وفهمه لمشكلاته واحساسه بقيمته من خلال تحقيقه لمعنى حياته. كما يشير أشرف مصطفى، أيمن عويضة، فايزة محمود، رانيا عبد الرحمن (٢٠١٩) إلى معنى الحياة بأنه كيفية شعور الفرد بالحياة، ومعناها،

وأهدافها، ومدى تميزها، والشعور بالرضا والإنجاز نتيجة وجود اتجاهات إيجابية نحو الحياة. وهو تجربة ذاتية بالغة الأهمية، ويشمل الجوانب الداخلية للفرد، ويتجلى المعنى من خلال الأفكار والعواطف التي يشعر بها الشخص، ويتأثر بالتجارب الشخصية والقيم والمعتقدات والعوامل المختلفة التي تشكل حياة الفرد. ويعتبر معنى الحياة جوهرياً للفرد ويساهم في شعوره بالرضا والإشباع العاطفي والروحي (King, Hicks, 2021). ويتمثل معنى الحياة في جميع المفاهيم والقيم والأهداف والاتجاهات والنظرة للحياة التي يتضمنها حياة الأفراد. يرتبط بكل جوانب الحياة، بما في ذلك الخبرات والمهام والتحديات التي يواجها الفرد (عبير الصبان، سارة العتيبي، سهام هلال، صفية القفارى، ٢٠٢٢). ويتأثر بعدد من العوامل منها تقدير الذات، وإحساس الفرد برضا الأسرة واتجاه أبويه عنه، التوافق الدراسي، والنضج المهني (Yoon, Cho, 2011).

وعن العلاقة بين معنى الحياة والتحصيل الدراسي، يعتقد الطلاب ذوو الأداء الأكاديمي المرتفع أن لديهم إحساسًا أكبر بمعنى الحياة مقارنة بالطلاب ذوي الأداء الضعيف. بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلاب الذين يتمتعون بمعنى أكبر في الحياة يقللون من قيمة المتعة، ويقدرون الذكاء، والمسؤولية، والانضباط، ويدركون وقتهم بطريقة منظمة وهادفة، وهم أكثر انخراطًا في عملية التعلم الأكاديمي (Boswell, 2016).

كما كشفت نتائج دراسة Boswell (٢٠١٦) عن وجود علاقة بين بعد وجود معنى الحياة والتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، في حين لم توجد علاقة دالة بين بعد البحث عن المعنى والتحصيل الدراسي. ولم يتنبأ معنى الحياة بالتحصيل الدراسي بعد إجراء تحليل الانحدار الهرمي، وقد تم إدخال متغير معنى الحياة في الخطوة الثانية من التحليل بعد إدخال استراتيجيات الدراسة في الخطوة الأولى والتي تنبأت بالتحصيل الدراسي بنسبة تباين ٣١%.

أما عن العلاقة بين معنى الحياة ومتغير النوع، فقد هدفت دراسة هاجر الصقر (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين معنى الحياة وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك التعرف عل الفروق بين الطلاب والطالبات في كلا المتغيرين. وتم تطبيق مقياس

معنى الحياة وتقدير الذات على ٢٠٠ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين معنى الحياة وتقدير الذات، ووجود فروق بين الطلاب والطالبات في معنى الحياة لصالح الطالبات.

أما دراسة أشرف مصطفى، أيمن عويضة، فايزة محمود، رانيا عبد الرحمن (٢٠١٩) فقد أكدت نتائجها عدم وجود فروق بين طلاب جامعة السويس والطالبات في معنى الحياة، وذلك بعد تطبيق مقياس معنى الحياة على ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة. وأكدت أيضا دراسة فاطمة السعدي، مصطفى رحيم (٢٠٢٢) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة كربلاء في معنى الحياة. وقد تم تطبيق مقياس معنى الحياة على ٢٧٩ عضو هيئة تدريس في جامعة كربلاء الذين يمتلكون قدرا من معنى الحياة.

كما هدفت دراسة عبير الصبان، سارة العتيبي، سهام هلال، صفية القفارى (٢٠٢٢) إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث من المرحلتين الثانوية والجامعية في معنى الحياة. وقد تم تطبيق مقياس معنى الحياة إعداد محمد الأبيض ٢٠١٠ على ٢٠٠ طالب وطالبة من المرحلتين الثانوية والجامعية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى إلى النوع في معنى الحياة.

أما عن ارتباط معنى الحياة واللامبالاة، فقد هدفت دراسة McDaniels, Lee, Rumrill, Edereka-Great, & Subramanian (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين معنى الحياة واللامبالاة لدى مرضى باركينسون. وقد تم تطبيق المقاييس على ٢٣٧ فردا. وأكدت نتائج تحليل الانحدار وجود علاقة بين متغيري الدراسة، حيث كشف تحليل الانحدار الهرمي عن وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد وجود معنى الحياة واللامبالاة حيث يفسر بنسبة ٤٨% من التباين في اللامبالاة.

ويمكن استخلاص أهمية أن يجد طالب المرحلة الثانوية معنى للحياة، فعندما يكتشف الطالب معنى الحياة، يصبح لديه دافعًا قويًا للنجاح والتفوق في حياته الأكاديمية والشخصية، ويكون لديه هدف واضح يعمل نحو تحقيقه، مما يزيد من تحفيزه وإصراره

على النجاح بتفوق. كما يشعر بأن له دور مهم في المجتمع مما يعزز شعوره بالسعادة والرضا عن الحياة، ويجعله أكثر قوة في التصدي للعقبات وأكثر قدرة على حل المشكلات. وبالتالي يصبح أكثر اهتماما بحياته الأكاديمية ومستقبلي الدراسي والمهني.

رابعا: اللامبالاة الأكاديمية

اللامبالاة ليست مرضا في حد ذاتها، وإنما قد تؤدي إلى الإصابة بالمرض أو إلى ظهور أعراض سلوكية تدميرية تعود على الفرد والمجتمع بشكل عام إلى الضرر والأذى (عبد الجابر عبد الظاهر، بدوي حسين، منصور عبد الغفور، صفاء عبد الجواد، ٢٠١٨)، ويمكن تفسيرها على أنها اضطراب سلوكي في نقص القدرة توجيه الهدف، تتأثر بعدد من العوامل النفسية والبيولوجية (McDaniels, Lee, Rumrill, Edereka-Great, & Subramanian, 2023). ويوجد عدة مؤشرات سلوكية تدل على اللامبالاة الأكاديمية منها الافتقار العام للحماس، عدم الاندماج الأكاديمي، ضعف الاستعداد الدراسي، كثرة الغياب، تجنب أو عدم الرغبة في المشاركة في الحياة المدرسية داخل وخارج الفصل الدراسي سواء كانت مناقشات أو أنشطة صفية حضوريا أو خلال التعلم عن بعد، فالطالب الذي يشكو من أية مهمة صعبة ولا يرغب في حضور أي شيء غير إلزامي يمثل الطالب اللامبالي (Christman, Bosserman, 2018; House, 2014.

وهي انخفاض الدافع والتحفيز الملائم للاهتمام بالأمور، ويمكن أيضا وصفها بالجمود، والفتور، والتراخي، وهي عرض ملازم لبعض حالات الاكتئاب، يؤدي إلى تناقص السلوك الموجه نحو الهدف، ونقص الاهتمام الفكري، وجعل الأمور أكثر سطحية (Yuen, Gunning-Dixon Hoptman, AbdelMalak, McGovern, Seirup, & Alexopoulos, 2014). واللامبالاة ترتبط ارتباطا وثيقا بالحالة الانفعالية للفرد ومزاجه di Courtelary, Scozia, Lasaponara, Aguzzetti, Doricchi, & Conversi,(2024). وهي انخفاض الدافع والسلوك المؤدي إلى تحقيق الهدف، وكذلك نقص المشاركة في التفاعلات الاجتماعية (Voorend, van

Buren, Berkhout-Byrne, Kerckhoffs, van Oevelen, Gussekloo,... & Mooijaart, 2023).

ويمكن تعريف اللامبالاة الأكاديمية في هذه الدراسة بأنها فقد الدافعية والتحفيز الملائم لإنجاز المهام، والشعور بالفتور الأكاديمي، وعدم الرغبة في إنجاز المهام.

وعن العلاقة بين اللامبالاة الأكاديمية والتي يمكن التعبير عنها بنقص الدافعية والتحصيل الأكاديمي، هدفت دراسة İnce (٢٠٢٣) إلى التعرف على تأثير معتقدات الدافعية والاتجاهات والكفاءة الذاتية لطلاب المدارس الثانوية نحو مقرر العلوم على تحصيلهم الأكاديمي. شارك في الدراسة ٦٣٥ طالبًا (٣١٩ أنثى، ٣١٦ ذكرًا) من طلاب المرحلة الثانوية. تم استخدام" مقياس الدافعية لتعلم العلوم، مقياس الكفاءة الذاتية للعلوم، مقياس الاتجاه نحو مقرر العلوم. وتوصلت النتائج إلى العثور على اختلافات كبيرة في اتجاهات الطلاب ودوافعهم وكفاءتهم الذاتية من حيث متغير النوع لصالح الإناث. كما أن اتجاهات الطلاب ودوافعهم تؤثر بشكل مباشر على تحصيلهم الأكاديمي.

وتستخلص الباحثة من العرض السابق لمفهوم اللامبالاة الأكاديمية أنه من الممكن معاناة طلاب المرحلة الثانوية لها، حيث يفتقدون إيجاد علاقة بين المقررات التعليمية وواقع الحياة، فيصبحون أقل اهتمامًا وتفانٍ في الدراسة. كما أنهم أحيانا يفتقرون الرغبة في التفوق أو النجاح الأكاديمي، ويمكن أن يتسبب هذا في اللامبالاة وقلة الاجتهاد في الدراسة. وبالطبع إذا استمرت هذه السلوكيات، يؤدي ذلك إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي في هذه المرحلة المهمة من حياة الفرد.

فروض الدراسة

من خلال العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة، تتمثل فروض الدراسة الحالية فيما يلي

١- يمكن تصنيف الطلاب وفقا لمتغيرات الدراسة في تجمعات متجانسة.

٢- يرتبط انتماء الفرد لأحد العنقودين بمستوى التحصيل.

٣- يرتبط انتماء الفرد لأحد العنقودين بنوع المدرسة المنتمي إليها الطالب.

٤- يرتبط انتماء الفرد لأحد العنقودين بالصف الدراسي.

٥- يرتبط انتماء الفرد لأحد العنقودين بالنوع.

٦- يمكن للإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اقتضت الدراسة الحالية في ضوء أهدافها إتباع المنهج الوصفي، حيث يهدف إلى وصف وضع قائم أو حالة راهنة وصفاً كمياً من خلال تصنيف الطلاب وفقا لمتغيرات الدراسة في تجمعات متجانسة، والتعرف على مدى اسهام الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية. وقد مثل كل من الإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة المتغيرات المستقلة. بينما تمثل اللامبالاة الأكاديمية المتغير التابع.

المشاركون

بلغ عدد المفحوصين لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (٤٤٤) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية من الصفوف الأول والثاني الثانوي بالمدارس الحكومية والخاصة بمحافظات القاهرة الكبرى.

أما الطلاب المشاركون في الدراسة الأساسية فقد بلغ عددهم (٦٣٧) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية من الذكور والإناث، وفي الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي، ومن المدارس الحكومية والخاصة، وتم اختيار ذوي التحصيل المرتفع الحاصلين على ٩٤% فأكثر، وذوي التحصيل المنخفض الحاصلين على ٨٥% فأقل، وذلك اعتمادا على الإرباعيات، فالإرباعي الأعلى يمثل ذوي التحصيل المرتفع، والإرباعي الأدنى يمثل ذوي التحصيل المنخفض. ويمكن وصفهم تفصيليا في الجدول التالي :

جدول (١) الوصف التفصيلي للمشاركين في الدراسة (ن= ٦٣٧)

المتغير	التوزيع	العدد
النوع	ذكور	٤٤٤
	إناث	١٩٣
الصف الدراسي	الأول	٢٥٨
	الثاني	٣٢٤
	الثالث	٥٥
نوع المدرسة	عربي	٥٢٢
	لغات	١١٥
مستوى التحصيل	مرتفع	١٥١
	منخفض	١٧٢

أدوات الدراسة

أولا: مقياس الإخفاق المعرفي

قامت أميرة حميد (٢٠٢٢) ببناء مقياس الإخفاق المعرفي ليناسب طلاب المرحلة الإعدادية في العراق (المرحلة الثانوية في مصر) وذلك بعد تحديد تعريفه والذي تبنت فيه تعريف Broadbent (١٩٨٢) كما ذكر في مصطلحات البحث، والذي يؤكد أن الإخفاق المعرفي يتكون من أربعة أبعاد هي فشل الإدراك، صرف الانتباه، فشل الذاكرة، فشل الأداء. ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٨) مفردة تقيس الأربعة أبعاد بعد أن كان (٣١) فقرة، حيث قامت باستبعاد (٣) فقرات بناء على رأي الخبراء. وتتم الإجابة على المقياس وفق تقدير رباعي، حيث يطلب من الطالب أن يقرأ مفردات المقياس قراءة متأنية، ويضع علامة (√) على الاختيار الذي يراه مناسبا بين موافق جدا (٤ درجات) وغير موافق (درجة واحدة). وبالتالي تكون الدرجة العظمى للمقياس (١١٢ درجة)، والدرجة الصغرى (٢٨ درجة) وبمتوسط فرضي (٧٠) درجة.

وقد قامت بعمل بعض التحليلات الإحصائية للمقياس. فقامت بحساب تمييز الفقرات، وعلاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس. كما قامت بحساب الصدق الظاهري وصدق

البناء بطريقة الاتساق الداخلي، وثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق. وأكدت هذه الإجراءات صلاحية المقياس وتمتعه بمعاملات ثبات وصدق مقبولة. ولكن لم يتم تحديد المفردات الخاصة بكل بعد، وهذا ما دعا الباحثة لحساب الصدق العاملي بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي.

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، حيث تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس من خلال البرنامج الإحصائي (26) SPSS، فقد تم تطبيق المقياس المكون من (٢٨) مفردة على ٤٤٤ طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، ثم أخضعت للتحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle components لهوتلنج، وتم استخدام محك كايزر في استخلاص العوامل المستخلصة كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التي تمثل البناء الأساسي. فيتم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة عن الواحد الصحيح، كما استخدم محك جيلفورد الذي يعتبر محك التشبع الجوهري للبند على العامل الذي يعتبر دالا إحصائيا هو (± ٠,٣) أو أكثر، ولا يعتبر العامل المستخلص عاملا جوهريا إلا إذا تضمن ثلاثة تشبعات دالة إحصائيا. ثم تم تدوير المحاور– التدوير المائل للمصفوفات الارتباطية– بطريقة بروماكس Promax Rotation؛ للوصول إلى أفضل صورة يمكن تفسير العوامل وفقا لها. وقبل إجراء التحليل العاملي الاستكشافي تأكدت الباحثة من مدى كفاية عدد الطلاب الذين طبق عليهم المقياس من خلال اختبار Kaiser KMo)– Meyer–Olkin test) والتي بلغت ٠,٨٧٦، كما بلغت قيمة Bartlett's Test of Sphericity ٣٠٩٧,٦٢٤ وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١). وفيما يلي عرض تفصيلي لما أسفر عنه التحليل العاملي لمقياس الإخفاق المعرفي.

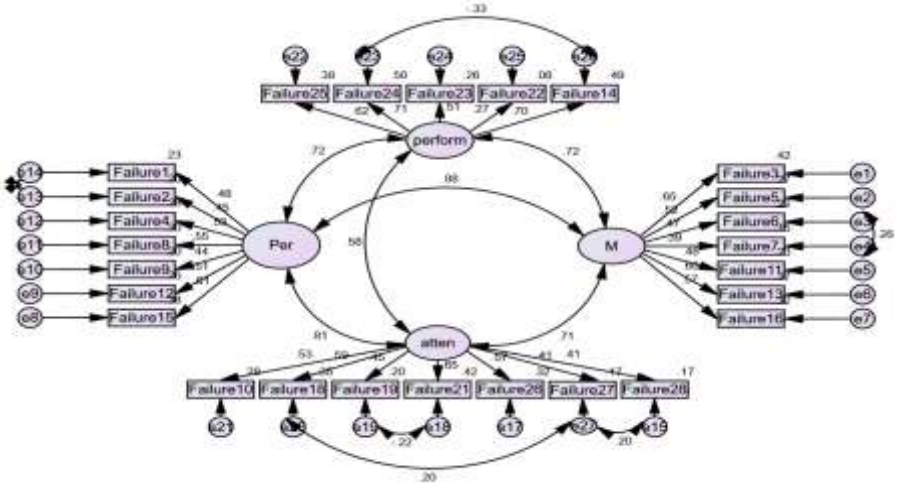
جدول (٢) معاملات تشبع مفردات مقياس الإخفاق المعرفي بعد التدوير

رقم البند	فشل الإدراك	رقم البند	صرف الانتباه	رقم البند	فشل الذاكرة	رقم البند	فشل الأداء
١	٠,٤٣٥	١٠	٠,٣٥٣	٣	٠,٤٨٥	١٤	٠,٣٤٤
٢	٠,٦١٦	١٨	٠,٦٣٣	٥	٠,٦١٣	٢٢	٠,٤٥٠
٤	٠,٤٠٠	١٩	٠,٤٠٦	٦	٠,٤٦٩	٢٣	٠,٥٠٠
٨	٠,٣٩١	٢١	٠,٣٥٠	٧	٠,٣٤٠	٢٤	٠,٤٩٣
٩	٠,٤٤٨	٢٦	٠,٤١٧	١١	٠,٣٨٩	٢٥	٠,٤٨٨
١٢	٠,٣٩١	٢٧	٠,٦٤٤	١٣	٠,٣١٩		
١٥	٠,٤٦١	٢٨	٠,٤٤٧	١٦	٠,٣٤٦		
الجذر الكامن	٣,٩٦٩		٥,٠١١		٤,٥٧٥		٣,١١٦
التباين%	٢٢,٧٢٠		٤,٣٩٦		٢,٤٠٧		٢,٢٣٥
التباين الكلى%	٢٢,٧٢٠		٢٧,١١٦		٢٩,٥٢٣		٣١,٧٥٧

ويوضح الجدول السابق ما أسفر التحليل العاملي من استخلاص أربعة عوامل لمقياس الإخفاق المعرفي تمثل البنية العاملية له كما ظهر من استجابات ٤٤٤ طالبا وطالبة قاموا بالإجابة على جميع مفردات المقياس، وقد بلغت نسبة التباين العاملي الكلي المفسر للاستبيان ٣١,٧٥٧%. وقد استحوذ العامل الأول (فشل الإدراك) على ٢٢,٧٢٠ % من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل ٣,٩٦٩، وقد تشبع عليه جوهريا (٧) مفردات تراوحت قيم معاملات تشبعاتها بين ٠,٦١٦، ٠,٣٩١. واستحوذ العامل الثاني (صرف الانتباه) على ٤,٣٩٦ % من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل ٥,٠١١، وقد تشبع عليه جوهريا (٧) مفردات تراوحت قيم معاملات تشبعاتها بين ٠,٦٤٤، ٠,٣٥٠. أما العامل الثالث (فشل الذاكرة) فقد استحوذ على ٢,٤٠٧% من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل ٤,٥٧٥، وقد تشبعت عليه جوهريا (٧) مفردات تراوحت قيم معاملات تشبعاتها بين ٠,٦١٣، ٠,٣١٩. وأخيرا، العامل الرابع (فشل الأداء) فقد استحوذ على ٢,٢٣٥% من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل ٣,١١٦، وقد تشبعت عليه جوهريا (٥) مفردات

تراوحت قيم معاملات تشبعاتها بين ٠,٥٠٠، ٠,٣٤٤. وبذلك تم التحقق من صدق مفردات مقياس الإخفاق المعرفي بطريقة الصدق العاملي الاستكشافي، وقد تم استبعاد مفردتين أرقام ١٧، ٢٠ حيث لم تصل تشبعاتها على ٠,٣٠ على أي من عوامل الاختبار، وبالتالي يتكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٦) مفردة موزعة على أربعة عوامل. العامل الأول (فشل الإدراك) ويشتمل على (٨) مفردات، العامل الثاني (صرف الانتباه) ويشتمل على (٧) مفردات، العامل الثالث (فشل الذاكرة) ويشتمل على (٧) مفردات، العامل الرابع (فشل الأداء) ويشتمل على (٥) مفردات.

وللتأكد من صلاحية المقياس أيضا، أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام برنامج Amos (version 25) لفحص البنية العاملية الكامنة له، حيث تم تصميم نموذج مفترض للمقياس يضم أربعة عوامل كامنة Latent Factorsمن الدرجة الأولى لتفسير النموذج، هذه العوامل تمثل أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي. وقد أجرى هذا التحليل من خلال استجابات طلاب المرحلة الثانوية الذين طبق عليهم المقياس.



شكل (١) البنية العاملية لمقياس الإخفاق المعرفي من الدرجة الأولى

ويوضح الشكل رقم (١) نتائج هذا التحليل والذي يبين أن جميع تقديرات المفردات المكونة للمقياس دالة، وبالتالي لم تحذف أيا منها، ولكن يوضح جدول (٣) أن قيمة كا٢ (٥٩٩,٢٦٦) عند درجات حرية (٢٨٧) ومستوي دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (٠,٠٥٠) وذلك بعد تحسين النموذج استنادا إلى مؤشر

التعديل Modification Index، حيث تم الربط بين أكثر من خطأين معيارين؛ مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن الاختبار صادق عامليا.

جدول (٣) مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات لمقياس الإخفاق المعرفي

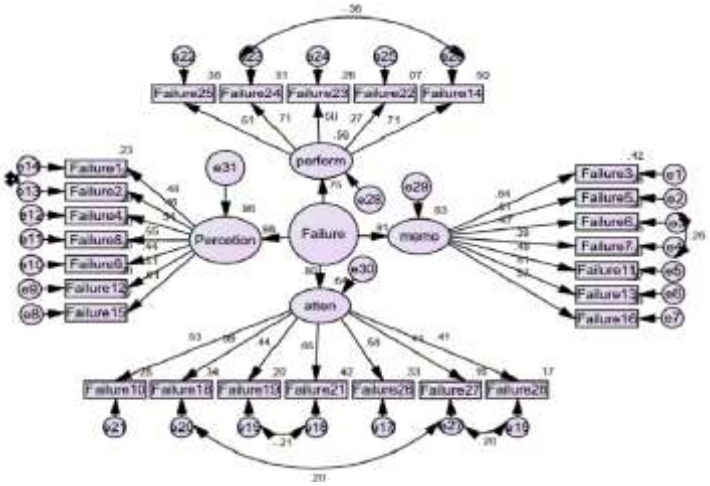
المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا٢ x2 (CMIN)	٥٩٩,٢٦٦	دالة	غير دالة
(CMIN/DF) X2/df	٢,٠٨٨	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة(GFI)	٠,٩٠٤	١> GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٨٢	١> AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري(IFI)	٠,٨٨٣	١> NFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٥٠	١> RMSEA>٠	صفر

وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس الإخفاق المعرفي باستخدام نموذج Amos، تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل، وبالتالي يتم الإبقاء عليهم جميعا، ويبين الجدول رقم (٤) الأوزان الانحدارية المعيارية وغير المعيارية لمفردات مقياس الإخفاق المعرفي.

جدول (٤) تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والنسبة الحرجة لمقياس الإخفاق المعرفي نتيجة إجراء التحليل العاملي من الدرجة الأولى

مفردات فشل الإدراك	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	معامل التحديدR2	مفردات صرف الانتباه	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	معامل التحديدR2
١	٠,٤٨	٠,٨٣	٠,٠٩٨	***٨,٥١	٠,٢٣٢	١٠	٠,٥٣	١,١٨	٠,١٧٨	***٦,٧٦	٠,٢٨١
٢	٠,٤٥	٠,٧٥	٠,٠٩٢	***٨,٠٦	٠,٢٠٤	١٨	٠,٥٩	١,٣٧	٠,١٩٤	***٧,٠٦	٠,٣٤٦
٤	٠,٥٣	٠,٨٣	٠,٠٨٩	***٩,٢٨	٠,٢٨٤	١٩	٠,٤٥	١,٠٣	٠,١٦٩	***٦,١١	٠,٢٠٣
٨	٠,٥٥	٠,٨٨	٠,٠٩٢	***٩,٥١	٠,٣٠١	٢١	٠,٦٥	١,٥٤	٠,٢١٣	***٧,٢٥	٠,٤١٨
٩	٠,٤٥	٠,٧٦	٠,٠٩٥	***٧,٩٨	٠,١٩٨	٢٦	٠,٥٧	١,٣٠	٠,١٨٦	***٦,٩٧	٠,٣٢٤
١٢	٠,٥١	٠,٨٢	٠,٠٩١	***٨,٩٩	٠,٢٦٢	٢٧	٠,٤١	٠,٨٨	٠,١٣٤	***٦,٥٤	٠,١١٦٨
١٥	٠,٦١	١,٠٠	–	–	٠,٣٧٥	٢٨	٠,٤١	١,٠٠	–	–	٠,١٦٨
مفردات فشل الذاكرة	**الوزن الانحداري المعياري**	**الوزن الانحداري اللامعياري**	**الخطأ المعياري**	**النسبة الحرجة**	**معامل التحديدR2**	**مفردات فشل الأداء**	**الوزن الانحداري المعياري**	**الوزن الانحداري اللامعياري**	**الخطأ المعياري**	**النسبة الحرجة**	**معامل التحديدR2**
٣	٠,٦٥	١,٠٠	–	–	٠,٤١٩	١٤	٠,٧٠	١,١٩	٠,١١٨	***١٠,٠٩	٠,٤٨٦
٥	٠,٥٢	٠,٨٣	٠,٠٩١	***٩,١٩	٠,٢٦٦	٢٢	٠,٢٨	٠,٤٩	٠,٠٩٦	***٥,١١	٠,٠٧٥
٦	٠,٤٧	٠,٧٦	٠,٠٩٠	***٨,٤٠	٠,٢١٨	٢٣	٠,٥١	٠,٨٢	٠,٠٩٢	***٨,٩٢	٠,٢٦٣
٧	٠,٣٩	٠,٦٧	٠,٠٩٤	***٧,٠٦	٠,١٤٩	٢٤	٠,٧١	١,١٥	٠,١١٢	***١٠,٢٠	٠,٥٠١
١١	٠,٤٨	٠,٧٦	٠,٠٨٨	***٨,٦٥	٠,٢٣٢	٢٥	٠,٦٢	١,٠٠	–	–	٠,٣٨٠
١٣	٠,٦١	٠,٨٧	٠,٠٨٣	***١٠,٥٠							
١٦	٠,٥٧	٠,٨٩	٠,٠٨٩	***١٠,٠٠							

ويتضح من جدول رقم (٤) أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) أو معاملات الصدق مقبولة، وقد تراوحت بين ٠,٤٥، ٠,٦٥ بالنسبة لبعد فشل الإدراك، وبين ٠,٤١، ٠,٦٥ بالنسبة لبعد صرف الانتباه، وبين ٠,٣٩، ٠,٦٥ بالنسبة لبعد فشل الذاكرة، وأخيرا بين ٠,٢٧، ٠,٧١ بالنسبة لبعد فشل الأداء وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠٠١. يدل على صدق جميع مفردات مقياس الإخفاق المعرفي. وللتحقق من صدق أبعاد مقياس الإخفاق المعرفي، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية والذي يتضح في الشكل التالي.



شكل (٢) البنية العاملية لمقياس الإخفاق المعرفي من الدرجة الثانية

ويتضح من شكل (٢) تشبع جميع بنود مقياس الإخفاق المعرفي على أربعة عوامل فرعية من الدرجة الأولى، كما تشبعت هذه العوامل الفرعية الأربعة بعامل واحد من الدرجة الثانية يمثل مقياس الإخفاق المعرفي. وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لأبعاد مقياس الإخفاق المعرفي باستخدام نموذج Amos، تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل وبالتالي يتم الإبقاء عليهم جميعا، ويبين الجدول رقم (٥) تقديرات الأوزان الانحدارية وغير الانحدارية لأبعاد مقياس الإخفاق المعرفي.

جدول (٥) تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والنسبة الحرجة لمقياس الإخفاق المعرفي نتيجة إجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية

الاختبار الفرعي	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	النسبة الحرجة
فشل الإدراك	٠,٩٨	١,٠١٨	٩,٧٥٦***
صرف الانتباه	٠,٨٠	٠,٥٩٥	٦,٨٠٥***
فشل الذاكرة	٠,٩١	١,٠٠	–
فشل الأداء	٠,٧٥	٠,٨١٥	٨,٥٦٩***

ويتضح من جدول رقم (٥) أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) أن معاملات الصدق أكبر من ٠,٣، وتراوحت بين ٠,٨٠، ٠,٩٨، مما يدل على صدق جميع عوامل مقياس الإخفاق المعرفي. ومما سبق يتبين أن مقياس الإخفاق المعرفي يتشبع بأربعة عوامل فرعية من الدرجة الأولى، وأن هذه العوامل الأربعة تتشبع بعامل واحد من الدرجة الثانية تمثل العامل العام لمقياس الإخفاق المعرفي. وبذلك تتحقق البنية العاملية مقياس الإخفاق المعرفي.

وعن ثبات المقياس فقد قامت الباحثة بحساب الثبات المركب Composite Reliability، وهو ما يطلق عليه ماكدونالد أوميجا Omega McDonald's والذي بلغ لكل من بعد فشل الإدراك، صرف الانتباه، فشل الذاكرة، فشل الأداء ٠,٧١٩، ٠,٧٢٩، ٠,٧٣٥، ٠,٦٨٢ على الترتيب وجميعها معاملات ثبات مقبولة.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الإخفاق المعرفي بعدة طرق، هي: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي ينتمي إليه، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

فشل الإدراك		صرف الانتباه		فشل الذاكرة		فشل الأداء	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٦٠٨**	١٠	٠,٥٩٠**	٣	٠,٦٨١**	١٤	٠,٦٨٩**
٢	٠,٦٠٠**	١٨	٠,٥٤٩**	٥	٠,٦٣٠**	٢٢	٠,٥٥٥**
٤	٠,٥٩٦**	١٩	٠,٦٣٧**	٦	٠,٦٣٨**	٢٣	٠,٦٧٠**
٨	٠,٦١٣**	٢١	٠,٦٢٦**	٧	٠,٥٩٢**	٢٤	٠,٧٠٤**
٩	٠,٥٩٠**	٢٦	٠,٦١٥**	١١	٠,٥٨٥**	٢٥	٠,٦٩٣**
١٢	٠,٥٩٩**	٢٧	٠,٥٨٩**	١٣	٠,٦٠٩**		
١٥	٠,٦٦٥**	٢٨	٠,٧٠٣**	١٦	٠,٦٢١**		

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي ينتمي إليه مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وتتراوح بين ٠,٦٦٥و٠,٥٩٠ بالنسبة لبعد فشل الإدراك، وتتراوح بين ٠,٧٠٣ و٠,٥٩٠ بالنسبة لبعد صرف الانتباه. أما بالنسبة لبعد فشل الذاكرة فتتراوح بين ٠,٦٨١ و٠,٥٨٥، وأخيرا بالنسبة لبعد فشل الأداء فتتراوح معاملات الارتباط بين ٠,٦٩٣ و٠,٥٥٥. وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس كما سيتضح من الجدول التالي

جدول (٧) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي

فشل الإدراك		صرف الانتباه		فشل الذاكرة		فشل الأداء	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٠**	١٠	٠,٥٢٣**	٣	٠,٥٩٢**	١٤	٠,٥٨٨**
٢	٠,٤٧٤**	١٨	٠,٥٠٨**	٥	٠,٤٩٢**	٢٢	٠,٢٨٠**
٤	٠,٥٢٦**	١٩	٠,٣٧٩**	٦	٠,٥٠٥**	٢٣	٠,٤٥٧**
٨	٠,٥٥٣**	٢١	٠,٥٨٧**	٧	٠,٤٤١**	٢٤	٠,٥٨١**
٩	٠,٤٣٦**	٢٦	٠,٥٥٦**	١١	٠,٤٨٧**	٢٥	٠,٥١٩**
١٢	٠,٥٠٩**	٢٧	٠,٣٧٣**	١٣	٠,٥٧٢**		
١٥	٠,٥٨٥**	٢٨	٠,٤١٧**	١٦	٠,٥٧٣**		

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وتتراوح بين ٠,٥٨٥و٠,٤٣٦ بالنسبة لبعد فشل الإدراك، وتتراوح بين ٠,٥٨٧ و٠,٣٧٣ بالنسبة لبعد صرف الانتباه. أما بالنسبة لبعد فشل الذاكرة فتتراوح بين ٠,٥٩٢ و٠,٤٤١، وأخيرا بالنسبة لبعد فشل الأداء فتتراوح معاملات الارتباط بين ٠,٥٨٨ و٠,٢٨٠.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي، وتراوحت فيها معاملات الارتباط بين (٠,٨٣٨،٠,٧٢٤)، وكذلك معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها البعض والتي تراوحت بين (٠,٦٠٢، ٠,٣٨١) كما يتضح في جدول (٨).

جدول (٨) معاملات الارتباط البينية للأبعاد، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإخفاق المعرفي

الأبعاد	فشل الإدراك	صرف الانتباه	فشل الذاكرة	فشل الأداء
فشل الإدراك	١			
صرف الانتباه	٠,٥٥٧**	١		
فشل الذاكرة	٠,٦٠٢**	٠,٤٩٩**	١	
فشل الأداء	٠,٤٧٢**	٠,٣٨١**	٠,٥٣١**	١
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	٠,٨٣٥**	٠,٧٧٧**	٠,٨٣٨**	٠,٧٢٤**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية وبعضها البعض مقبولة ودالة عند مستوى ٠,٠١، كما يوضح أن معامل الارتباط بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١. وهذا يدل على أن تمتع مقياس الإخفاق المعرفي بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

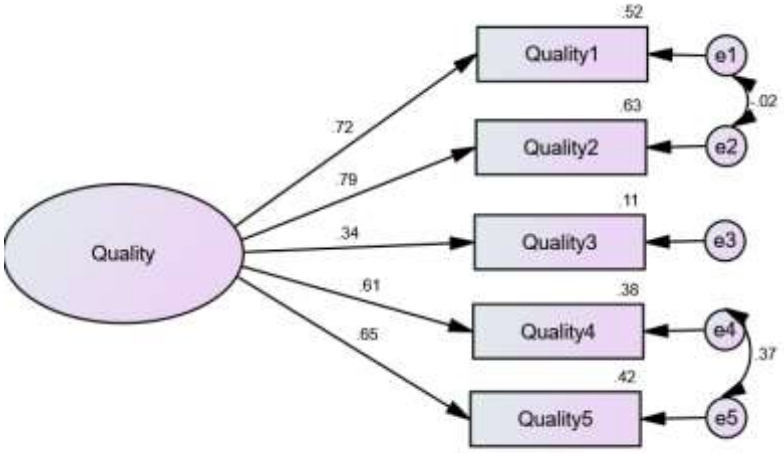
ومن خلال الإجراءات السابقة من حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس الإخفاق المعرفي بأكثر من طريقة، اطمأنت الباحثة لإمكانية تطبيقه على المشاركين في الدراسة للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من فروضه.

ثانيا: مقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم

تم إعداد المقياس في صورته الأجنبية من خلال مشروع فعالية التدريس٢٠١٠ (في: Burrell-Craft, Eugene, & Nmah, 2022)، ويتكون من (٥) مفردات تقيس مشاعر الطلاب تجاه معلميهم. تم إعداد هذه المفردات عام (٢٠٢٢) ضمن مشروع فعالية التدريس، وقد قامت الباحثة بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية بعد التأكد من صحة الترجمة من خلال عرضه على المتخصصين في اللغتين العربية والأجنبية وإعادة الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية. وتتم الإجابة على المقياس وفق

تقدير خماسي، حيث يطلب من الطالب أن يقرأ مفردات المقياس قراءة متأنية، ويضع علامة (√) على الاختيار الذي يراه مناسبا بين موافق تماما (٥ درجات) وغير موافق تماما (درجة واحدة). وبالتالي تكون الدرجة العظمى للمقياس (٢٥ درجة)، والدرجة الصغرى (٥ درجات)، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود علاقة إيجابية بين الطالب والمعلم. وقام معدوا المقياس بحساب معامل ألفا لمفردات المقياس والذي بلغ ٠,٧٦، مما يدل على صلاحية المقياس للاستخدام.

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق مقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم بطريقة الصدق العاملي، عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (Amos version 25) لفحص البنية العاملية الكامنة له، حيث تم افتراض عامل واحد فقط يمثل جودة العلاقة بين الطالب والمعلم لتفسير النموذج، وتتشبع عليه مفردات المقياس. وقد أجرى هذا التحليل من خلال استجابات طلاب المرحلة الثانوية الذين طبق عليهم المقياس.



شكل (٣) البنية العاملية لمقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم

ويوضح الشكل رقم (٣) نتائج هذا التحليل والذي يبين أن جميع تقديرات المفردات المكونة للمقياس دالة، وبالتالي لم تحذف أيا منها، كما يوضح جدول (٩) أن قيمة كا^{2}

(٤,١٦٥) عند درجات حرية (٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيا، كما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (٠,٠٣٠) وذلك بعد تحسين النموذج استنادا إلى مؤشر التعديل Modification Index، حيث تم الربط بين كل من الخطأين المعياريين e1, e2، وكذلك الخطأين المعياريين e4, e5. مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن الاختبار صادق عامليا.

جدول (٩) مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات لمقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا٢ x2 (CMIN)	٤,١٦٥	غير دالة	غير دالة
(CMIN/DF) X2/df	١,٣٨٨	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة(GFI)	٠,٩٩٦	١> GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٨١	١> AGFI>٠	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	٠,٩٩٤	١> AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري(NFI)	٠,٩٩٣	١> NFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٣٠	١> RMSEA>٠	صفر

وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم باستخدام نموذج Amos، تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل وبالتالي يتم الإبقاء عليهم جميعا، ويبين الجدول رقم (١٠) الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم.

جدول (١٠) تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والنسبة الحرجة لمقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم

مفردات المقياس	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R2
١	٠,٧٢	٠,٩٤	٠,٠٧٦	***١٢,٢٧	٠,٤٢٤
٢	٠,٨٠	١,٠٠	–	–	٠,٣٧٨
٣	٠,٣٤	٠,٤٣	٠,٠٨٤	***٥,١٣	٠,١١٤
٤	٠,٦٢	٠,٨٦	٠,١٤٨	***٥,٧٧	٠,٦٢٩
٥	٠,٦٥	٠,٩١	٠,١٥٥	***٥,٨٦	٠,٥١٩

ويتضح من جدول رقم (١٠) أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) أن معاملات الصدق أكبر من ٠,٣، وتراوحت بين ٠,٨٠، ٠,٣٤، مما يدل على صدق مقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم. وعن ثبات المقياس فقد قامت الباحثة بحساب الثبات المركب (ماكدونالد أوميجا) والذي بلغ ٠,٧٨٨، وهو معامل ثبات مقبول. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم بعدة طرق، هي: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين المفردات بعضها البعض. ويوضح جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم.

جدول (١١) معاملات الارتباط البينية للأبعاد، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم

الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	الدرجة الكلية لمقياس جودة العلاقة
١	١					
٢	٠,٥٦٢**	١				
٣	٠,٢٠٦**	٠,٢٩٤**	١			
٤	٠,٤٤١**	٠,٤٨٥**	٠,٢٣١**	١		
٥	٠,٤٨٧**	٠,٥٠٧**	٠,٢٠٢**	٠,٦٢٣**	١	
الدرجة الكلية لمقياس جودة العلاقة	٠,٧٤٢**	٠,٧٨١**	٠,٥٢٥**	٠,٧٧٩**	٠,٧٨٩**	١

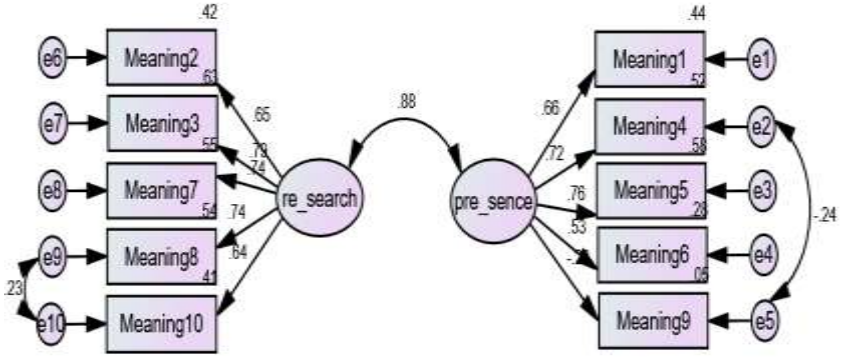
ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة المفردات وبعضها البعض مقبولة ودالة عند مستوى ٠,٠١، كما يوضح أن معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١. وهذا يدل على تمتع مقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

ومن خلال الإجراءات السابقة من حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم بأكثر من طريقة، اطمأنت الباحثة لإمكانية تطبيقه على المشاركين في الدراسة للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من فروضه.

ثالثا: مقياس معنى الحياة

أعد هذا المقياس في بيئته الأجنبية Steger, Frazier, Oishi, Kaler (2006). ويتكون المقياس في صورته النهائية من (١٠) مفردات تقيس بعدين من أبعاد معنى الحياة وهما الوجود والذي يشتمل على (٥) مفردات، والآخر هو البحث ويشمل (٥) مفردات أيضا. وتتم الإجابة على المقياس وفق تقدير سباعي، حيث يطلب من الطالب أن يقرأ مفردات المقياس قراءة متأنية، ويضع علامة (√) على الاختيار الذي يراه مناسبا بين صحيح تماما (٧ درجات)، صحيح غالبا (٦ درجات)، صحيح إلى حد ما (٥ درجات)، لا أستطيع قول صحيح أم خطأ (٤ درجات)، غير صحيح إلى حد ما (٣ درجات)، غير صحيح غالبا (درجتان)، غير صحيح تماما (درجة واحدة) وغير موافق (درجة واحدة)، وذلك للمفردات الموجبة. أما المفردة السالبة رقم (٩) فيكون تصحيحها بالعكس. وبالتالي تكون الدرجة العظمى للمقياس (٧٠ درجة)، والدرجة الصغرى (١٠ درجات)، وكلما حصل الطالب على درجة أعلى، كلما دل ذلك على وجود معنى لحياته. ويتمتع المقياس في البيئة الأجنبية بمعاملات صدق مقبولة، حيث تم حساب بعدة طرق مثل صدق التقاربي، الصدق التمييزي، الصدق المرتبط بالمحك. وقد قامت الباحثة بترجمة مفردات المقياس إلى اللغة العربية بعد التأكد من صحة الترجمة من خلال عرضه على المتخصصين في اللغتين العربية والأجنبية وإعادة الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية.

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Amos (version 25) لفحص البنية العاملية الكامنة له، حيث تم تصميم نموذج مفترض للمقياس يضم عاملين كامنين من الدرجة الأولى لتفسير النموذج. هذان العاملان يمثلان بعدي مقياس معنى الحياة. وقد أجرى هذا التحليل من خلال استجابات طلاب المرحلة الثانوية الذين طبق عليهم المقياس.



شكل (٤) البنية العاملية لمقياس معنى الحياة من الدرجة الأولى

ويوضح الشكل رقم (٤) نتائج هذا التحليل والذي يبين أن جميع تقديرات المفردات المكونة للمقياس دالة، وبالتالي لم تحذف أي منها، ولكن يوضح جدول (١٢) أن قيمة كا٢ (١٠٠,٣٠٤) عند درجات حرية (٣٢) ومستوي دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (٠,٠٦٩) وذلك بعد تحسين النموذج استنادا إلى مؤشر التعديل Modification Index، حيث تم الربط بين الخطأين معياريين e2, e5، وكذلك e9, e10. مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن الاختبار صادق عامليا.

جدول (١٢) مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات لمقياس معنى الحياة

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا٢ x2 (CMIN)	١٠٠,٣٠٤	دالة	غير دالة
X2/df (CMIN/DF)	٣,١٣٥	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة(GFI)	٠,٩٥٨	١> GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٢٨	١> AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري(NFI)	٠,٩٤٢	١> NFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٦٩	١> RMSEA>٠	صفر

وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس الإخفاق المعرفي باستخدام نموذج Amos، تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات

الملاحظة في نموذج التحليل وبالتالي يتم الإبقاء عليهم جميعا، ويبين الجدول رقم (١٣) الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس معنى الحياة.

جدول (١٣) تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والنسبة الحرجة لمقياس معنى الحياة نتيجة إجراء التحليل العاملي من الدرجة الأولى

مفردات "البحث"	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	النسبة الحرجة	مفردات "الوجود"	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	النسبة الحرجة
٢	٠,٦٥	١,٠٠	–	١	٠,٦٦	١,٠٠	–
٣	٠,٧٩	١,١٥	١٣,٥٢***	٤	٠,٧٢	١,١٠	١٢,٥٤***
٧	٠,٧٤	١,٠٨	١٢,٩٣***	٥	٠,٧٦	١,٠٦	١٣,٠٦***
٨	٠,٧٤	١,٠٨	١٢,٧٧***	٦	٠,٥٣	٠,٨٢	٩,٦٧***
١٠	٠,٦٤	٠,٩٣	١١,٣٨***	٩	-٠,٢٣	-٠,٣٩	-٤,٣٣***

ويتضح من جدول رقم (١٣) أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) أو معاملات الصدق مقبولة، وقد تراوحت بين ٠,٧٩، ٠,٦٥ بالنسبة لبعد البحث، وبين ٠,٧٦، ٠,٢٣ بالنسبة لبعد الوجود، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠٠١. يدل على صدق جميع مفردات مقياس معنى الحياة. وعن ثبات المقياس فقد قامت الباحثة بحساب الثبات المركب (ماكدونالد أوميجا) والذي بلغ لكل من بعد الوجود، البحث ٠,٧٢٦، ٠,٨٤٢على الترتيب وكلاهما يعبر عن معاملات ثبات مقبولة. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس معنى الحياة بعدة طرق، هي: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي ينتمي إليه، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (١٤) ذلك الإجراء.

جدول (١٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس معنى الحياة

البحث			الوجود		
رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم البند	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
٢	٠,٧٣٢**	٠,٦٧٢**	١	٠,٧١٤**	٠,٦٨٤**
٣	٠,٨٠٩**	٠,٧٧٤**	٤	٠,٧٧٤**	٠,٧٦٠**
٧	٠,٨٠٦**	٠,٧٢٠**	٥	٠,٧٦٠**	٠,٧٤٣**
٨	٠,٨٠٧**	٠,٧٣٨**	٦	٠,٦٥٩**	٠,٥٧٣**
١٠	٠,٧٦١**	٠,٦٦٥**	٩	٠,٥٤٤**	٠,٣٨٥**
درجة البحث		٠,٩١٢**	درجة الوجود		٠,٩٠٦**

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي ينتمي إليه مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١، وتتراوح بين ٠,٨٠٩ و٠,٧٣٢ بالنسبة لبعد البحث، وتتراوح بين ٠,٧٧٤ و٠,٥٤٤ بالنسبة لبعد الوجود. أما بالنسبة معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت بين ٠,٧٧٤ و٠,٦٦٥ بالنسبة لبعد البحث، وتتراوح بين ٠,٧٦٠ و٠,٣٨٥ بالنسبة لبعد الوجود. وكما يتضح فإن معامل الارتباط بين كل بعد فرعي والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة أيضا ودالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١. وهذا يدل على تمتع مقياس معنى الحياة بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

ومن خلال الإجراءات السابقة من حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس معنى الحياة بأكثر من طريقة، اطمأنت الباحثة لإمكانية تطبيقه على المشاركين في الدراسة للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من فروضه.

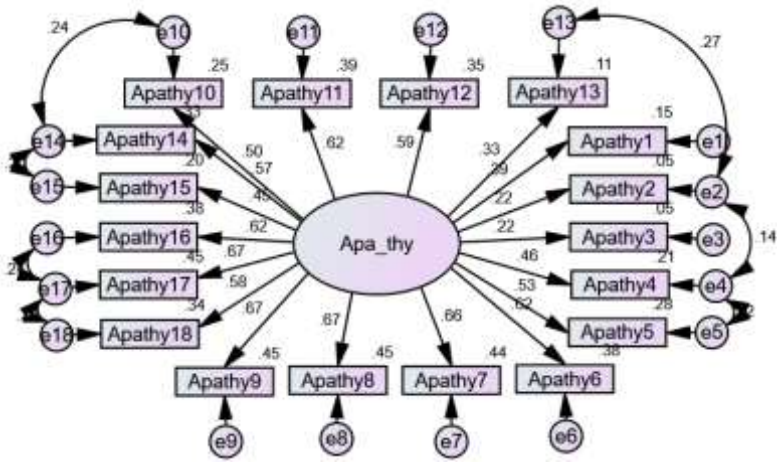
رابعا: مقياس اللامبالاة الأكاديمية

لإعداد مقياس اللامبالاة الأكاديمية قامت الباحثة بتحليل التراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغير اللامبالاة الأكاديمية ومنها دراسة Charlton, Birkett (١٩٩٥)، Handelman (١٩٩٩)، Fowler (٢٠٠٤)، Emmerson–Pace (٢٠١٢)، Ozuna (٢٠١٥)، Schou (٢٠١٥)، معتز عبيد (٢٠١٦)، عبد الجابر عبد الظاهر، بدوي حسين، منصور عبد الغفور، صفاء عبد الجواد (٢٠١٨)، Bosserman(٢٠١٨)، Graves (٢٠١٨)، Adam (٢٠٢٣)، Shah–Zamora, Anderson, Barton & Fleisher (٢٠٢٤)، Velasquez, Collins (٢٠٢٤). كما قامت بعمل دراسة استطلاعية على (٣٩) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية وتم عرض سؤال مفتوح عليهم، وهو ما الذي يجعلك تشعر باللامبالاة تجاه دراستك؟، وتمثلت استجابات الطلاب في عدد من النقاط منها ما يدور حول غياب الأهداف المستقبلية، عدم الاهتمام بالعملية التعليمية، عدم الشعور بأهمية المقررات التعليمية.

وبعد إتمام الخطوات السابقة، تم صياغة مفردات (١٨) مفردة لمقياس اللامبالاة الأكاديمية روعي أن تكون تلك المفردات محددة المعنى، وتتضمن فكرة واحدة، ولا توحي بإجابات معينة، ثم تم تطبيقه على (٤٤٤) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الأساسية لهدف التحقق من الخصائص السيكومترية والتأكد من صلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية للتحقق من فروض الدراسة.

وتتم الإجابة على المقياس وفق تقدير خماسي، حيث يطلب من الطالب أن يقرأ مفردات المقياس قراءة متأنية، ويضع علامة (√) على الاختيار الذي يراه مناسبا بين موافق تماما (٥ درجات) وغير موافق تماما (درجة واحدة). وبالتالي تكون الدرجة العظمى للمقياس (٩٠ درجة)، والدرجة الصغرى (١٨ درجة)، وتدل الدرجة المرتفعة على أن الطالب يتسم باللامبالاة الأكاديمية.

وقد تم حساب صدق مقياس اللامبالاة الأكاديمية بطريقة الصدق العاملي، عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج Amos (version 25) لفحص البنية العاملية الكامنة له، حيث تم افتراض عامل واحد فقط يمثل اللامبالاة الأكاديمية لتفسير النموذج، وتتشبع عليه مفردات المقياس. وقد أجرى هذا التحليل من خلال استجابات طلاب المرحلة الثانوية الذين طبق عليهم المقياس.



شكل (٥) البنية العاملية لمقياس اللامبالاة الأكاديمية

ويوضح الشكل رقم (٥) نتائج هذا التحليل والذي يبين أن جميع تقديرات المفردات المكونة للمقياس دالة، وبالتالي لم تحذف أيا منها، كما يوضح جدول (١٥) أن قيمة كا٢ (٢٩٤,٢٧٩) عند درجات حرية (١٢٨) وهي قيمة دالة إحصائيا، بينما بلغت قيمة مؤشر جذر مربعات البواقي (٠,٠٥٤) وذلك بعد تحسين النموذج استنادا إلى مؤشر التعديل Modification Index، حيث تم الربط بين أكثر من خطأين معياريين. مما يدل على مطابقة النموذج المقترح للبيانات، وأن الاختبار صادق عامليا.

جدول (١٥) مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات لمقياس اللامبالاة الأكاديمية

المؤشر	القيمة	المدى المثالي للمؤشر	قيمة أفضل مطابقة
قيمة كا٢ x2 (CMIN)	٢٩٤,٢٨	٠,٠١	غير دالة
X2/df (CMIN/DF)	٢,٣٠	من صفر إلى ٥	من صفر إلى ٥
مؤشر حسن المطابقة(GFI)	٠,٩٣٠	١> GFI>٠	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٩٠٧	١> AGFI>٠	١
مؤشر توكر ولويس (TLI)	٠,٩١٢	١> AGFI>٠	١
مؤشر المطابقة المعياري(IFI)	٠,٩٢٧	١> NFI>٠	١
مؤشر جذر مربعات البواقي (RMSEA)	٠,٠٥٤	١> RMSEA>٠	صفر

وبحساب تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس اللامبالاة الأكاديمية باستخدام نموذج Amos، تم التوصل إلى تقديرات دالة لكافة المتغيرات الملاحظة في نموذج التحليل وبالتالي يتم الإبقاء عليهم جميعا، ويبين الجدول رقم (١٦) الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس اللامبالاة الأكاديمي.

جدول (١٦) تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية والنسبة الحرجة لمقياس اللامبالاة الأكاديمية

مفردات اللامبالاة الأكاديمية	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	معامل التحديد R^2	مفردات اللامبالاة الأكاديمية	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري اللامعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	معامل التحديد R^2
١	٠,٣٩	١,١٩	٠,٢٢٦	٥,٢٣***	٠,١٥٣	١٠	٠,٥٠	١,٥٠	٠,٢٥٨	٥,٨٠***	٠,٢٤٦
٢	٠,٢٢	٠,٦٦	٠,١٥٤	٤,٢٨***	٠,٠٤٨	١١	٠,٦٢	١,٧٢	٠,٢٧٧	٦,٢١***	٠,٣٨٦
٣	٠,٢٢	٠,٧٦	٠,٢٠٤	٣,٧١***	٠,٠٤٨	١٢	٠,٥٩	١,٧٤	٠,٢٨٤	٦,١٢***	٠,٣٤٦
٤	٠,٤٦	١,٥٠	٠,٢٦٦	٥,٦٥***	٠,٢١٣	١٣	٠,٣٣	١,٠٠	–	–	٠,١٠٦
٥	٠,٥٣	١,٦٦	٠,٢٧٩	٥,٩٣***	٠,٢٨١	١٤	٠,٥٧	١,٦١	٠,٢٦٥	٦,٠٧***	٠,٣٣٠
٦	٠,٦٢	١,٧٦	٠,٢٨٤	٦,٢٠***	٠,٣٨٢	١٥	٠,٤٥	١,٣٣	٠,٢٣٨	٥,٥٨***	٠,٢٠١
٧	٠,٦٦	١,٨٤	٠,٢٩٣	٦,٣٠***	٠,٤٣٥	١٦	٠,٦٢	١,٦٩	٠,٢٧٣	٦,١٩***	٠,٣٨١
٨	٠,٦٧	٢,٠٦	٠,٣٢٦	٦,٣٢***	٠,٤٤٦	١٧	٠,٦٧	١,٩٢	٠,٣٠٤	٦,٣١***	٠,٤٤٨
٩	٠,٦٧	١,٩١	٠,٣٠٢	٦,٣٣***	٠,٤٥٣	١٨	٠,٥٨	١,٦٧	٠,٢٧٥	٦,٠٩***	٠,٣٣٥

ويتضح من جدول رقم (١٦) أن جميع تقديرات الأوزان الانحدارية المعيارية (التشبعات) أن معاملات الصدق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وتراوحت بين ٠,٦٧، ٠,٢٢، مما يدل على صدق مقياس جودة العلاقة بين الطالب والمعلم. وعن ثبات المقياس فقد

قامت الباحثة بحساب الثبات المركب (ماكدونالد أوميجا) والذي بلغ ٠,٨٧٢، وهو معامل ثبات مقبول.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس اللامبالاة الأكاديمية من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة البعد الكلية للمقياس.

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس اللامبالاة الأكاديمية

مفردات اللامبالاة الأكاديمية	معامل الارتباط	مفردات اللامبالاة الأكاديمية	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٧**	١٠	٠,٥٥٣**
٢	٠,٣٤٧**	١١	٠,٦١٠**
٣	٠,٣٣٧**	١٢	٠,٦١٩**
٤	٠,٥٥١**	١٣	٠,٤٣٧**
٥	٠,٥٧٧**	١٤	٠,٦١٨**
٦	٠,٦٠٧**	١٥	٠,٥٢٢**
٧	٠,٦٤٧**	١٦	٠,٦٢٨**
٨	٠,٦٧٦**	١٧	٠,٦٨٧**
٩	٠,٦٦١**	١٨	٠,٦١٠**

ويتضح من الجدول السابق معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى٠,٠١. وهذا يدل على تمتع مقياس اللامبالاة الأكاديمية بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

ومن خلال الإجراءات السابقة من حساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي لمقياس اللامبالاة الأكاديمية بأكثر من طريقة، اطمأنت الباحثة لإمكانية تطبيقه على المشاركين في الدراسة للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من فروضه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على أنه "**يمكن تصنيف الطلاب وفقا لمتغيرات الدراسة في تجمعات متجانسة**" تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العنقودي الهرمي Hierarchical cluster analysis لتصنيف طلاب المرحلة الثانوية محل الدراسة

في ضوء المتغيرات المعنية اللامبالاة الأكاديمية، جودة العلاقة بين المعلم والمتعلم، معنى الحياة، والإخفاق الأكاديمي وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS 26 بعد تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية Z Score. ولتحديد أفضل عدد من العناقيد تم الاعتماد على الرسم البياني dendrogram وجدول العناقيد cluster membership الناتجين عن التحليل الهرمي، وكذلك تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العنقودي من خطوتين TwoStep cluster analysis، واللذين أكدا أن أفضل عدد من العناقيد هما عنقودان. ثم قامت الباحثة بإجراء التحليل العنقودي بطريقة المتوسطات K–means cluster analysis، حيث تم تقسيم العينة إلى عنقودين، وتوضح الجداول التالية نتائج التحليل العاملي بطريقة المتوسطات.

جدول (١٨) المراكز الأولية للعناقيد الخاصة بمتغيرات الدراسة

المتغير (بالدرجة المعيارية)	العنقود الأول	العنقود الثاني
اللامبالاة الأكاديمية	٣,٤٦	-١,٦٦
جودة العلاقة بين الطالب والمعلم	-٠,٧٧	٢,٠٠
الوجود (بعد من معنى الحياة)	-٢,١٥	١,٨١
البحث (بعد من معنى الحياة)	-٣,٤٤	١,٢٣
فشل الإدراك (بعد من الإخفاق المعرفي)	٣,٣٣	-١,٩٥
صرف الانتباه (بعد من الإخفاق المعرفي)	٢,١٤	-١,٦٤
فشل الذاكرة (بعد من الإخفاق المعرفي)	٢,٨٠	-٢,٢٥
فشل الأداء (بعد من الإخفاق المعرفي)	٢,١٨	-٢,٣٣

ويتضح من الجدول السابق تقسيم الطلاب إلى عنقودين. يتسم العنقود الأول بارتفاع متوسطات اللامبالاة الأكاديمية وجميع أبعاد الإخفاق المعرفي، وانخفاض متوسطات جودة العلاقة بين الطالب والمعلم وبعدي معنى الحياة (الوجود والبحث). في حين يتسم العنقود الثاني بانخفاض اللامبالاة الأكاديمية وجميع أبعاد الإخفاق المعرفي، وارتفاع متوسطات جودة العلاقة بين الطالب والمعلم وبعدي معنى الحياة (الوجود والبحث). ويوضح جدول (١٩) تكرارات الوصول إلى العناقيد النهائية.

جدول (١٩) التغيرات والتكرارات لمراكز العناقيد

التكرار	التغير في مراكز العناقيد	
	العنقود الأول	العنقود الثاني
١	٥,٤٧٩	٤,٥٢٠
٢	٠,٣٢٠	٠,٢٧١
٣	٠,١٤٤	٠,١٢٦
٤	٠,٠٧٩	٠,٠٦٨
٥	٠,٠٥٤	٠,٠٤٨
٦	٠,٠١٨	٠,٠١٦
٧	٠,٠٣٤	٠,٠٣١
٨	٠,٠٣٧	٠,٠٣٥
٩	٠,٠٢١	٠,٠٢٠
١٠	٠,٠٠٨	٠,٠٠٨

ويتضح من جدول (١٩) أنه تم الحصول على العناقيد النهائية بعد ١٠ محاولات. وقد كانت أقل مسافة بين مركزي العنقود الأول والثاني هي ١٢,٦١٩. ويوضح جدول (٢٠) مراكز العناقيد في صورتها النهائية.

جدول (٢٠) المراكز النهائية للعناقيد الخاصة بمتغيرات الدراسة

المتغير (بالدرجة المعيارية)	العنقود الأول	العنقود الثاني
اللامبالاة الأكاديمية	٠,٦٠	-٠,٥٩
جودة العلاقة بين الطالب والمعلم	-٠,٣٤	٠,٣٢
الوجود (بعد من معنى الحياة)	-٠,٦٠	٠,٥٨
البحث (بعد من معنى الحياة)	-٠,٥٧	٠,٥٥
فشل الإدراك (بعد من الإخفاق المعرفي)	٠,٥٨	-٠,٥٦
صرف الانتباه (بعد من الإخفاق المعرفي)	٠,٦١	-٠,٥٩
فشل الذاكرة (بعد من الإخفاق المعرفي)	٠,٥٦	-٠,٥٤
فشل الأداء (بعد من الإخفاق المعرفي)	٠,٣٢	-٠,٣١
عدد الطلاب	٣١٤ بنسبة ٤٩%	٣٢٣ بنسبة ٥١%

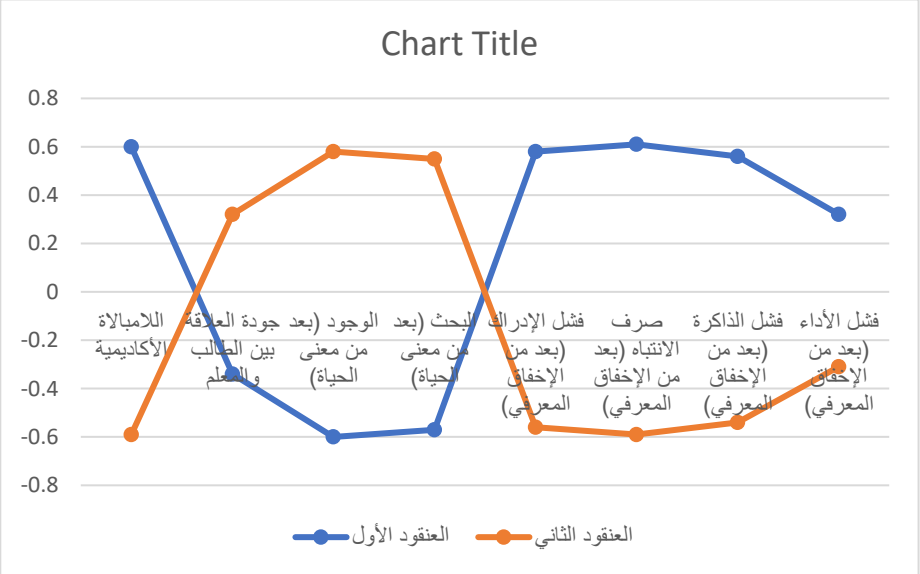
ويتضح من الجدول السابق تقسيم الطلاب إلى عنقودين، يتسم العنقود الأول بارتفاع متوسطات اللامبالاة الأكاديمية وجميع أبعاد الإخفاق المعرفي، وانخفاض متوسطات جودة العلاقة بين الطالب والمعلم وبعدي معنى الحياة (الوجود والبحث)، ويمكن أن يطلق عليهم طلاب ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض حيث يتسمون بقدر أعلى من اللامبالاة الأكاديمية والإخفاق المعرفي، وقدر أقل من معنى الحياة حيث يغيب لديهم الهدف من الحياة، والعلاقة بينهم وبين معلميهم غير جيدة، وقد بلغ عدد الطلاب في العنقود الأول (٣١٤) طالبا وطالبة بما يمثل حوالي ٤٩% من إجمالي عدد الطلاب. في حين يتسم العنقود الثاني بانخفاض اللامبالاة الأكاديمية وجميع أبعاد الإخفاق المعرفي، وارتفاع متوسطات جودة العلاقة بين الطالب والمعلم وبعدي معنى الحياة (الوجود والبحث)، ويمكن أن يطلق على الطلاب فيه ذوو الاهتمام الأكاديمي المرتفع حيث يتسمون بقدر أعلى من معنى الحياة ولديهم هدف واضح في حياتهم ويقدرون معلميهم ويشعرون بأهميتهم، ولديهم قدر منخفض من اللامبالاة الأكاديمية والإخفاق المعرفي، وقد بلغ عدد الطلاب في هذا العنقود (٣٢٣) طالبا وطالبة بما يمثل حوالي ٥١% من إجمالي عدد الطلاب. وقد بلغت المسافة بين العنقودين ٢,٩٧. ويبين جدول (١٢) تحليل التباين للتحليل العنقودي بطريقة المتوسطات والخاص بمتغيرات الدراسة الحالية.

جدول (٢١) تحليل التباين للتحليل العنقودي بطريقة المتوسطات الخاصة بمتغيرات الدراسة

المتغير	العنقود		الخطأ		قيمة ف	مستوى الدلالة
	متوسط المربعات	د.ح	متوسط المربعات	د.ح		
اللامبالاة الأكاديمية	٢٢٦,٤٢	١	٠,٦٥	٦٣٥	٣٥١,٠٤	٠,٠١
جودة العلاقة بين الطالب والمعلم	٦٩,٩١	١	٠,٨٩	٦٣٥	٧٨,٤٢	٠,٠١
الوجود (بعد من معنى الحياة)	١٩٨,٨٢	١	٠,٦٩	٦٣٥	٢٨٨,٧٩	٠,٠١
البحث (بعد من معنى الحياة)	٢١٩,٣٣	١	٠,٦٦	٦٣٥	٣٣٤,٢٥	٠,٠١
فشل الإدراك (بعد من الإخفاق المعرفي)	٢٠٦,٩٤	١	٠,٦٨	٦٣٥	٣٠٦,٢٨	٠,٠١
صرف الانتباه (بعد من الإخفاق المعرفي)	٢٢٩,٧٦	١	٠,٦٤	٦٣٥	٣٥٩,١٣	٠,٠١
فشل الذاكرة (بعد من الإخفاق المعرفي)	١٩١,١٣	١	٠,٧٠	٦٣٥	٢٧٢,٨١	٠,٠١
فشل الأداء (بعد من الإخفاق المعرفي)	٦٢,٩٤	١	٠,٩٠	٦٣٥	٦٩,٧٤	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق دلالة قيمة (ف) لجميع متغيرات الدراسة عند مستوى ٠,٠١، ويلاحظ أن أكبر قيمة لـ (ف) كانت لبعد صرف الانتباه (أحد أبعاد الإخفاق المعرفي)

والتي بلغت ٣٥٩,١٣ وهذا يعني أن الفروق بين العنقودين في هذا البعد كانت أعلى، في حين كانت أقل قيمة لـ (ف) والتي بلغت ٦٩,٧٤ كانت خاصة ببعد فشل الأداء (أحد أبعاد الإخفاق المعرفي) مما يعني أن الفروق في هذا البعد كانت أقل ما يمكن – وهذا ما ستطرحه الباحثة في السطور التالية لتأكيد ذلك–، ويوضح الشكل التالي رقم (٦) البروفيل الخاص بمتغيرات الدراسة الحالية المميز لكل من العنقودين (عنقود ذوي الاهتمام الأكاديمي المرتفع، عنقود ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض) وفقا لما أكدته نتائج التحليل العنقودي.



شكل (٦) بروفيل ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض (العنقود الأول) والمرتفع (العنقود الثاني)

ولمزيد من التحليل حول العنقودين المشتقين وأثرهما كمتغير مستقل في متغيرات الدراسة كمتغيرات تابعة، قامت الباحثة بحساب اختبار ت ذي المجموعتين المستقلتين كما توضح نتائجه في جدول (٢٢).

جدول (٢٢) نتائج اختبار ت لحساب دلالة الفروق بين العنقودين في متغيرات الدراسة

المتغير	العنقود الأول ن= ٣١٤		العنقود الثاني ن= ٣٢٣		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
اللامبالاة الأكاديمية	٥١,١٧	١١,١٩	٣٥,٧٩	٩,٤٩	١٨,٧٤	٠,٠١
جودة العلاقة بين الطالب والمعلم	١٤,٨٧	٣,٩٧	١٧,٧٤	٤,٢٢	٨,٨٦	٠,٠١
الوجود (بعد من معنى الحياة)	٢٠,٤١	٥,٢٣	٢٧,٥٢	٤,٥٧	١٦,٩٩	٠,٠١
البحث (بعد من معنى الحياة)	٢٣,٤٦	٦,٤٣	٣٠,٦٣	٣,٩٦	١٨,٢٨	٠,٠١
معنى الحياة	٤٣,٨٧	٩,٩٧	٥٨,١٥	٧,٣٧	٢٠,٦٠	
فشل الإدراك (بعد من الإخفاق المعرفي)	١٧,٠٥	٣,٢٨	١٢,٥٢	٣,٢٦	١٧,٥٠	٠,٠١
صرف الانتباه (بعد من الإخفاق المعرفي)	١٥,٩٣	٣,٤٤	١١,١٧	٢,٨٩	١٨,٩٥	٠,٠١
فشل الذاكرة (بعد من الإخفاق المعرفي)	١٨,٦٧	٣,٣٩	١٤,١١	٣,٥٨	١٦,٥٢	٠,٠١
فشل الأداء (بعد من الإخفاق المعرفي)	١٣,٨٢	٢,٩١	١١,٧٢	٣,٣٩	٨,٣٥	٠,٠١
الإخفاق المعرفي	٦٥,٤٧	٨,٩١	٤٩,٥١	٩,٩٧	٢١,٢٧	٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق دلالة قيمة (ت) لجميع متغيرات الدراسة عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعني أن الطلاب ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض هم أكثر في اللامبالاة الأكاديمية حيث يعانون من الفتور الأكاديمي، وفقد الرغبة في إكمال المهام، والانخراط في الأنشطة الأكاديمية. كما أن علاقتهم بمعلميهم لا تتسم بالجودة والتقارب، بل تكون أكثر ميلا للصراع conflict، ولا يشعرون بدعم معلميهم واهتمامهم، بما يؤدي إلى فقدانهم الرغبة في الاهتمام بالمهام الأكاديمية، فضلا عن عدم وجود رؤية واضحة لديهم، وغياب الهدف، وبالتالي فقدان معنى الحياة. أما الإخفاق المعرفي، فهم أكثر عرضة لعدد من المشكلات الأكاديمية والحياتية نتيجة إخفاقهم المعرفي سواء في الانتباه، أو الإدراك، أو الذاكرة، أو الأداء.

وللتحقق من الفرض الثاني الذي ينص على أنه "**يرتبط انتماء الفرد لأحد العنقودين بمستوى التحصيل**" تم تحليل البيانات باستخدام مربع كا (كا^{٢})، حيث حساب الفروق بين تكرارات العنقودين الأول والثاني (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) وكذلك مستويا التحصيل المرتفع والذي يمثل الإرباعي الأعلى (٩٤% فأكثر) والتحصيل المنخفض والذي يمثل الإرباعي الأدنى (٨٥% فأقل)، والذي تتضح نتائجه في الجدول التالي.

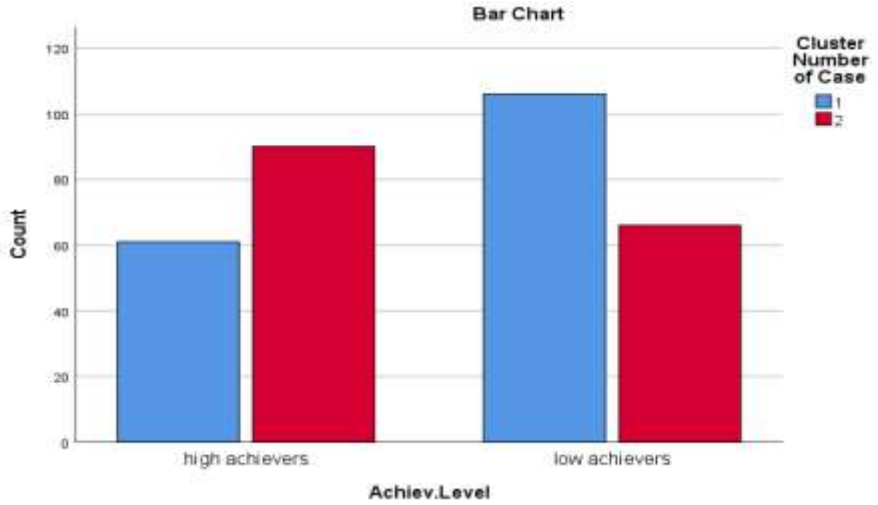
جدول (٢٣) دلالة الفروق بين تكرارات العنقودين الأول والثاني (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) في ضوء مستويي التحصيل المرتفع والمنخفض

مستوى التحصيل		العنقود الأول (ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض)	العنقود الثاني (ذوو الاهتمام الأكاديمي المرتفع)	الإجمالي
ذوو مستوى التحصيل المرتفع	العدد الفعلي	٦١	٩٠	١٥١
	العدد المتوقع	٧٨,١	٧٢,٩	
	البواقي المعيارية	١,٩-	٢	
ذوو مستوى التحصيل المنخفض	العدد الفعلي	١٠٦	٦٦	١٧٢
	العدد المتوقع	٨٨,٩	٨٣,١	
	البواقي المعيارية	١,٨	١,٩-	
الإجمالي		١٦٧	١٥٦	٣٢٣

وقد بلغت قيمة كا^{2} ١٤,٥١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ بدرجة حرية واحدة، مما يدل على وجود علاقة بين انتماء الطالب لأحد العنقودين (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) ومستويي التحصيل المرتفع والمنخفض. وقد فسر Azen, Walker (٢٠٢١) هذه الدلالة في ضوء البواقي المعيارية، فالبواقي هي الفرق بين التكرارين المتوقع والمشاهد في كل خلية، أما البواقي المعيارية فتظهر نتيجة قسمة البواقي على الخطأ المعياري لها. والبواقي المعيارية الأكبر من ٢ أو الأصغر من – ٢ تكون كبيرة على نحو دال إحصائي لأن التكرار الفعلي يصبح أكبر من المتوقع بانحرافين معياريين (في: إسماعيل الفقي، محمود عطية، مجدي أمين، ٢٠٢١).

وقد بلغ عدد طلاب العنقود الأول (ذوو الاهتمام المنخفض) وذوو التحصيل المرتفع ٦١ طالبا وطالبة بنسبة ٤٠,٤% من مستويي التحصيل، ونسبة ٣٦,٥% من العنقودين. كما بلغ عدد طلاب العنقود الثاني (ذوو الاهتمام المرتفع) وذوو التحصيل المرتفع ٩٠ طالبا وطالبة بنسبة ٥٩,٦% من مستويي التحصيل، ونسبة ٥٧,٧% من العنقودين. أما بالنسبة لعدد طلاب العنقود الأول (ذوو الاهتمام المنخفض) وذوو التحصيل المنخفض ١٠٦ طالبا وطالبة بنسبة ٦١,٦% من مستويي التحصيل، ونسبة ٦٣,٥% من العنقودين. وأخيرا فقد بلغ عدد طلاب العنقود الثاني (ذوو الاهتمام المرتفع) وذوو التحصيل المنخفض٦٦ طالبا وطالبة بنسبة ٣٨,٤% من مستويي التحصيل، ونسبة

٤٢,٣% من العنقودين. ويؤكد ذلك الشكل التالي رقم (٨) الذي يوضح الرسم البياني للعلاقة بين انتماء الطلاب لأحد العنقودين ومستويي التحصيل المرتفع والمنخفض.



شكل (٨) العلاقة بين انتماء الطلاب لأحد العنقودين ومستويي التحصيل الأكاديمي

ويؤكد الشكل (٨) النتيجة السابقة التي تؤكد وجود ارتباط بين ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض (العنقود الأول) والذين يتسمون باللامبالاة الأكاديمية، والإخفاق الأكاديمي، وعدم جودة العلاقة بين الطالب والمعلم وغياب غياب معنى الحياة ومنخفضي التحصيل (الإرباعي الأدنى من الطلاب الذين طبق عليهم أدوات الدراسة). وكذلك وجود ارتباط بين ذوي الاهتمام الأكاديمي المرتفع (العنقود الثاني) والذين يتسمون بانخفاض كل من اللامبالاة الأكاديمية، والإخفاق الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة جيدة بين الطالب والمعلم مع وجود معنى للحياة ومرتفعي التحصيل (الإرباعي الأعلى من الطلاب الذين طبق عليهم أدوات الدراسة). ويعني هذا أن فئة مرتفعي التحصيل الأكاديمي ينتمون بشكل أكبر على نحو دال إلى عنقود ذوي الاهتمام الأكاديمي، بينما تنتمي فئة منخفضي التحصيل بشكل أكبر إلى فئة منخفضي الاهتمام الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Boswell (٢٠١٦) بشكل جزئي، حيث كشفت عن وجود علاقة بين بعد وجود معنى الحياة والتحصيل الدراسي لطلاب الجامعة، في حين

لم توجد علاقة دالة بين بعد البحث عن المعنى والتحصيل الدراسي. ولم يتنبأ معنى الحياة بالتحصيل الدراسي.

كما تتفق مع دراسة Roorda, Koomen, Spilt, & Oort (٢٠١١) التي أكدت وجود ارتباط بين التحصيل الأكاديمي وعلاقة الطالب بالمعلم. وكذلك دراسة Krstić (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن جودة الدعم الأكاديمي الذي يقدمه المعلمون تؤثر على تحصيل الطلاب في الرياضيات، بينما تؤثر علاقة المعلمين العاطفية الإيجابية مع الطلاب على تعلق الطلاب وتحصيلهم في الرياضيات أيضا. وأيضا دراسة Omodan, Tsotetsi (٢٠١٨) التي كشفت عن وجود ارتباط دال إحصائي بين متغيري جودة العلاقة بين الطالب والمعلم والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. فضلا عن دراسة González-Romá, Hernández, Ferreres, Zurriaga, Yeves, & González-Navarro (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن جودة العلاقة بين المعلم والطالب لديها تأثير إيجابي غير مباشر على أداء المجموعة. أما دراسة Thornberg, Chiriac, Forsberg, & Wänström (٢٠٢٣) فقد توصلت إلى أن الطلاب الذين كانوا أصغر سناً، ويحبون مدرستهم أكثر، ولديهم علاقات أكثر إيجابية ودافئة وداعمة مع معلميهم، كانوا أكثر ميلاً إلى الحصول على درجات عالية في المدرسة.

ويمكن تفسير ارتفاع معدل التحصيل لدى منخفضي اللامبالاة الأكاديمية بأنهم أكثر اهتماما وحرصا للحصول على درجات مرتفعة، وبالتالي اهتماماتهم الأكاديمية مرتفعة، علاقاتهم أكثر جودة بمعلميهم، فهم غالبا ما ينظرون إلى الجانب المضيء في علاقاتهم بمن حولهم، وأكثر وصولا للغاية من الحياة أو لمعنى الحياة، فهم أقل عرضة للإخفاق المعرفي.

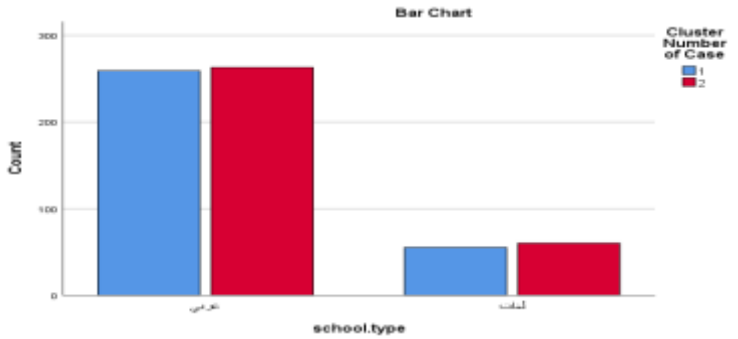
وللتحقق من الفرض الثالث الذي ينص على أنه "**يرتبط انتماء الفرد لأحد العنقودين بنوع المدرسة المنتمي إليها الطالب**" تم تحليل البيانات باستخدام مربع كا (كا^{2})، حيث تم حساب الفروق بين تكرارات العنقودين الأول والثاني (ذوي الاهتمام الأكاديمي

المنخفض والمرتفع) وكذلك نوع المدرسة المنتمي إليها الطالب إذا كانت عربي (المدارس الحكومية والخاصة) أو لغات، (المدارس التجريبية والخاصة) والذي تتضح نتائجه في الجدول التالي.

جدول (٢٤) دلالة الفروق بين تكرارات العنقودين الأول والثاني (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) في ضوء نوع المدرسة المنتمي إليها الطالب

نوع المدرسة		العنقود الأول (ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض)	العنقود الثاني (ذوو الاهتمام الأكاديمي المرتفع)	الإجمالي
عربي	العدد الفعلي	٢٥٩	٢٦٣	٥٢٢
	العدد المتوقع	٢٥٧,٣	٢٦٤,٧	
	البواقي المعيارية	٠,١	-٠,١	
لغات	العدد الفعلي	٥٥	٦٠	١١٥
	العدد المتوقع	٥٦,٧	٥٨,٣	
	البواقي المعيارية	-٠,٢	٠,٢	
الإجمالي		٣١٤	٣٢٣	٦٣٧

وقد بلغت قيمة كا^{2} ٠,١٢١ وهي قيمة غير دالة إحصائيا بدرجة حرية واحدة، مما يدل على عدم وجود علاقة بين انتماء الطالب لأحد العنقودين (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) ونوع المدرسة التي ينتمي إليها الطالب، وقد بلغ عدد طلاب العنقود الأول (ذوو الاهتمام المنخفض) والمنتمين إلى مدرسة عربي ٢٥٩ طالبا وطالبة بنسبة ٤٩,٦% من نوع المدرسة، ونسبة ٨٢,٥% من العنقودين. كما بلغ عدد طلاب العنقود الثاني (ذوو الاهتمام المرتفع) والمنتمين إلى مدرسة عربي ٢٦٣ طالبا وطالبة بنسبة ٥٠,٤% من نوع المدرسة، ونسبة ٨١,٤% من العنقودين. أما بالنسبة لعدد طلاب العنقود الأول (ذوو الاهتمام المنخفض) والمنتمين إلى مدرسة لغات ٥٥ طالبا وطالبة بنسبة ٤٧,٨% من نوع المدرسة، ونسبة ١٧,٥% من العنقودين. وأخيرا فقد بلغ عدد طلاب العنقود الثاني (ذوو الاهتمام المرتفع) والمنتمين إلى مدرسة لغات ٦٠ طالبا وطالبة بنسبة ٥٢,٢% من نوع المدرسة، ونسبة ١٨,٦% من العنقودين. ويؤكد ذلك الشكل التالي رقم (٩) الذي يوضح الرسم البياني للعلاقة بين انتماء الطلاب لأحد العنقودين ونوع المدرسة العربي واللغات.



شكل (٩) العلاقة بين انتماء الطلاب لأحد العنقودين ونوع المدرسة

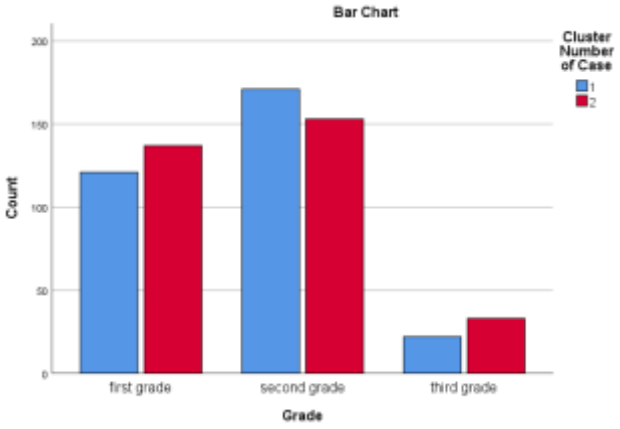
ويؤكد الشكل (٩) النتيجة السابقة التي تؤكد عدم وجود ارتباط بين انتماء الطالب لأحد العنقودين سواء ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض أو المرتفع وانتماء الطالب لمدارس تدرس مناهجها باللغة العربية أو الأجنبية. فجميع المدارس سواء عربي أو لغات، حكومية أو خاصة لديها طلاب متفوقون ولديهم قدر مرتفع من الاهتمام الأكاديمي وآخرون يعانون من عدم الاهتمام الأكاديمي وتعاني المدارس بإداراتها من هؤلاء الطلاب، وكذلك أولياء أمورهم.

وللتحقق من الفرض الرابع الذي ينص على أنه "**يرتبط انتماء الفرد لأحد العنقودين بالصف الدراسي**" تم تحليل البيانات باستخدام مربع كا (كا^{2})، حيث حساب الفروق بين تكرارات العنقودين الأول والثاني (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) وكذلك الصف الدراسي المنتمي إليه الطالب إذا كان الصف الأول أو الثاني أو الثالث الثانوي والذي تتضح نتائجه في الجدول التالي.

جدول (٢٥) دلالة الفروق بين تكرارات العنقودين الأول والثاني (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) في ضوء الصف الدراسي الذي يلتحق به الطالب

الصف الدراسي		العنقود الأول (ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض)	العنقود الثاني (ذوو الاهتمام الأكاديمي المرتفع)	الإجمالي
الأول الثانوي	العدد الفعلي	١٢١	١٣٧	٢٥٨
	العدد المتوقع	،١٢٧	١٣٠,٨	
	البواقي المعيارية	٠,٥-	٠,٥	
الثاني الثانوي	العدد الفعلي	١٧١	١٥٣	٣٢٤
	العدد المتوقع	١٥٩,٧	١٦٤,٣	
	البواقي المعيارية	٠,٩	٠,٩-	
الثالث الثانوي	العدد الفعلي	٢٢	٣٣	٥٥
	العدد المتوقع	٢٧,١	٢٧,٩	
	البواقي المعيارية	١-	١	
الإجمالي		٣١٤	٣٢٣	٦٣٧

وقد بلغت قيمة كا^{2} ٤,٠٦٦ وهي قيمة غير دالة إحصائيا بدرجة حرية واحدة، مما يدل على عدم وجود علاقة بين انتماء الطالب لأحد العنقودين (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) والصف الدراسي الملتحق به الطالب، وقد بلغ عدد طلاب العنقود الأول (ذوو الاهتمام المنخفض) والملتحقين بالصف الأول الثانوي ١٢١ طالبا وطالبة بنسبة ٤٦,٩% من الصف الدراسي، ونسبة ٣٨,٥% من العنقودين. كما بلغ عدد طلاب العنقود الثاني (ذوو الاهتمام المرتفع) والملتحقين بالصف الأول الثانوي ١٣٧ طالبا وطالبة بنسبة ٥٣,١% من الصف الدراسي، ونسبة ٤٢,٤% من العنقودين. أما بالنسبة لعدد طلاب العنقود الأول (ذوو الاهتمام المنخفض) والملتحقين بالصف الثاني الثانوي ١٧١ طالبا وطالبة بنسبة ٥٢,٨% من الصف الدراسي، ونسبة ٥٤,٥% من العنقودين. وقد بلغ عدد طلاب العنقود الثاني (ذوو الاهتمام المرتفع) والملتحقين بالصف الثاني الثانوي ١٥٣ طالبا وطالبة بنسبة ٤٧,٢% من الصف الدراسي، ونسبة ٤٧,٤% من العنقودين. وأخيرا بالنسبة لعدد طلاب العنقود الأول (ذوو الاهتمام المنخفض) والملتحقين بالصف الثالث الثانوي ٢٢ طالب وطالبة بنسبة٤٠% من الصف الدراسي، ونسبة ٧% من العنقودين. وقد بلغ عدد طلاب العنقود الثاني (ذوو الاهتمام المرتفع) والملتحقين بالصف الثالث الثانوي ٣٣ طالب وطالبة بنسبة ٦٠% من الصف الدراسي، ونسبة ١٠,٢% من العنقودين. ويؤكد ذلك الشكل التالي رقم (١٠) الذي يوضح الرسم البياني للعلاقة بين انتماء الطلاب لأحد العنقودين والصف الدراسي.



شكل (١٠) العلاقة بين انتماء الطلاب لأحد العنقودين والصف الدراسي

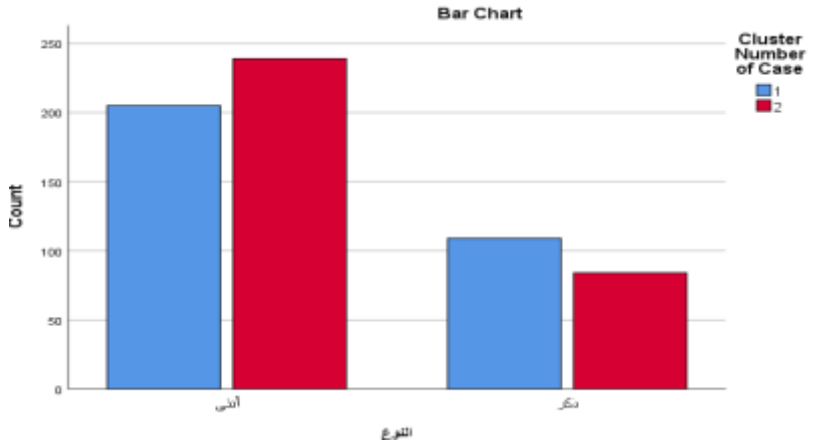
ويؤكد الشكل (١٠) النتيجة السابقة التي تؤكد عدم وجود ارتباط بين انتماء الطالب لأحد العنقودين سواء ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض أو المرتفع والتحاق الطالب للصف الدراسي في المرحلة الثانوية سواء الأول أو الثاني أو الثالث. فجميع الطلاب في الصفوف الدراسية المختلفة منهم ذوو الاهتمام المرتفع وآخرون من ذوي الاهتمام المنخفض. وكانت تتوقع الباحثة أن تكون الفروق دالة لصالح طلاب الثالث الثانوي بأن يكونوا من العنقود الثاني، ولكن أكدت النتائج عدم دلالة كا٢، وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Thornberg, Hammar Chiriac, Forsberg, & Wänström (٢٠٢٣) في أن الطلاب الأصغر سنا هم أكثر إعجابا بالمدرسة. وترجع الباحثة ذلك إلى انخفاض عدد الطلاب في الصف الثالث الثانوي الذين طبق عليهم أدوات الدراسة مقارنة بطلاب الصفين الأول والثاني الثانوي نظرا لانشغالهم في استذكار دروسهم، ورغم انخفاض العدد إلا أن عدد طلاب الصف الثالث الثانوي في العنقود الثاني من ذوي الاهتمام الأكاديمي المرتفع أكبر من عددهم في العنقود الأول من ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض.

وللتحقق من الفرض الخامس الذي ينص على أنه "**يرتبط انتماء الفرد لأحد العنقودين بالنوع**" تم تحليل البيانات باستخدام مربع كا (كا٢)، حيث حساب الفروق بين تكرارات العنقودين الأول والثاني (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) وكذلك نوعه سواء كان ذكرا أم أنثى، والذي تتضح نتائجه في الجدول التالي.

جدول (٢٦) دلالة الفروق بين تكرارات العنقودين الأول والثاني (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) في ضوء النوع

النوع		العنقود الأول (ذوو الاهتمام الأكاديمي المنخفض)	العنقود الثاني (ذوو الاهتمام الأكاديمي المرتفع)	الإجمالي
أنثى	العدد الفعلي	٢٠٥	٢٣٩	٤٤٤
	العدد المتوقع	٢١٨,٩	٢٢٥,١	
	البواقي المعيارية	٠,٩-	٠,٩	
ذكر	العدد الفعلي	١٠٩	٨٤	١٩٣
	العدد المتوقع	٩٥,١	٩٧,٩	
	البواقي المعيارية	١,٤	١,٤-	
الإجمالي		٣١٤	٣٢٣	٦٣٧

وقد بلغت قيمة كا٢ ٥,٧١٦ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ بدرجة حرية واحدة، مما يدل على وجود علاقة بين انتماء الطالب لأحد العنقودين (ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض والمرتفع) النوع، وقد بلغ عدد طلاب العنقود الأول (ذوو الاهتمام المنخفض) والإناث ٢٠٥ طالبا وطالبة بنسبة ٤٦,٢% من النوع، ونسبة ٦٥,٣% من العنقودين. كما بلغ عدد طلاب العنقود الثاني (ذوو الاهتمام المرتفع) والإناث ٢٣٩ طالبا وطالبة بنسبة ٥٣,٨% من النوع، ونسبة ٧٤% من العنقودين. أما بالنسبة لعدد طلاب العنقود الأول (ذوو الاهتمام المنخفض) والذكور ١٠٩ طالبا وطالبة بنسبة ٥٦,٥% من النوع، ونسبة ٣٤,٧% من العنقودين. وأخيرا فقد بلغ عدد طلاب العنقود الثاني (ذوو الاهتمام المرتفع) والذكور ٨٤ طالبا وطالبة بنسبة ٤٣,٥% من النوع، ونسبة ٢٦% من العنقودين. ويؤكد ذلك الشكل التالي رقم (١١) الذي يوضح الرسم البياني للعلاقة بين انتماء الطلاب لأحد العنقودين والنوع.



شكل (١١) العلاقة بين انتماء الطلاب لأحد العنقودين والنوع

ويؤكد الشكل (١١) النتيجة السابقة التي تؤكد وجود ارتباط بين ذوي الاهتمام الأكاديمي المنخفض (العنقود الأول) والنوع. وكذلك وجود ارتباط بين ذوي الاهتمام الأكاديمي المرتفع (العنقود الثاني) والنوع. ويعني هذا أن الإناث ينتمون بشكل أكبر على نحو

دال إلى عنقود ذوي الاهتمام الأكاديمي، بينما ينتمي الذكور بشكل أكبر إلى فئة منخفضي الاهتمام الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات مثل أشرف مصطفى، أيمن عويضة، فايزة محمود، رانيا عبد الرحمن (٢٠١٩)، فاطمة السعدي، مصطفى رحيم (٢٠٢٢)، عبير الصبان، سارة العتيبي، سهام هلال، صفية القفارى (٢٠٢٢)، وتختلف مع أخرى مثل هاجر الصقر (٢٠١٧). وتتفق الباحثة مع ما أشار إليه أشرف مصطفى، أيمن عويضة، فايزة محمود، رانيا عبد الرحمن (٢٠١٩) بأن النوع لا يؤثر على وجود معنى لحياة الفرد ولا يؤثر على شعوره به، وذلك لأن معنى الحياة دافع فطري لدى الفرد يدفعه لتجاوز ضيق ذاته ويسعي نحو معان أعمق وأوسع. ويصبح لدى الفرد شغف ورغبة واهتمام عندما يمر بتجارب تمنح حياته معنى. وهذا الأمر لا يقتصر على النوع، فبغض النظر عن كون الفرد ذكرًا أو أنثى، فالجميع يمكنهم أن يجدوا الشغف والرضا والمعنى في حياتهم، فالتجربة والمعاناة والنمو يمكن أن تساهم في تعزيز الشعور بالمعنى والرضا في الحياة بغض النظر عن نوع الفرد.

كما اتفقت مع دراسة رمضان حسن (٢٠٢١) في وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي لصالح الذكور. بينما اختلفت مع دراسة حوراء كرماش، حيدر البزون (٢٠١٨) التي أكدت عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الإخفاق المعرفي، ودراسة على سليمان (٢٠٢١) التي أشارت أيضا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، وكذلك دراسة رابعة محمد (٢٠٢٤) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير دال إحصائي لمتغير النوع. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الذكور الذين هم أقل تنظيم وتركيز من الإناث، وأكثر سطحية لتناول المفاهيم والمعلومات، ويمكن استنتاج أنهم أكثر عرضة وقابلية للإخفاق المعرفي.

وللتأكد من صحة الفرض السادس والذي ينص على "**يمكن للإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية**" تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression، وذلك بعد التأكد من التحقق من شروط استخدامه. حيث يعتبر الإخفاق الأكاديمي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة المتغيرات المستقلة تم

إدخالها تدريجيا على خطوات. بينما تمثل اللامبالاة الأكاديمية المتغير التابع. وقبل أن تبدأ الباحثة في عرض نتائج تحليل الانحدار التدريجي، قامت بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة كما تظهر في الجدول التالي.

جدول (٢٧) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

المتغير	م	ع	المتغير	م	ع
فشل الإدراك	١٤,٧٥	٣,٩٨	جودة العلاقة بين الطالب والمعلم	١٦,٣٢	٤,٣٤
صرف الانتباه	١٣,٥٢	٣,٩٧	بعد البحث (معنى الحياة)	٢٧,١٠	٦,٤٢
فشل الذاكرة	١٦,٣٦	٤,١٧	بعد الوجود (معنى الحياة)	٢٤,٠١	٦,٠٦
فشل الأداء	١٢,٧٥	٣,٣٣	الدرجة الكلية لمعنى الحياة	٥١,١١	١١,٢٩
الدرجة الكلية للإخفاق المعرفي	٥٧,٣٨	١٢,٣٨	اللامبالاة الأكاديمية	٤٣,٣٧	١٢,٩٠

ويوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة بأبعادها المختلفة، والتي تم تناولها في تحليل الانحدار التدريجي. كما يظهر الجدول التالي معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة مع بعضها البعض

جدول (٢٨) معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
١	١									
٢	-٠,٢٨**	١								
٣	-٠,٤١**	٠,٢٥**	١							
٤	-٠,٤٩**	٠,٢٨**	٠,٦٤**	١						
٥	-٠,٤٩**	٠,٢٩**	٠,٩١**	٠,٩٠**	١					
٦	٠,٤٩**	-٠,١١**	-٠,٣٠**	-٠,٣٧**	-٠,٣٧**	١				
٧	٠,٤٣**	-٠,١٠**	-٠,٣٥**	-٠,٣٤**	-٠,٣٨**	٠,٥٦**	١			
٨	٠,٤٠**	-٠,١١**	-٠,٢١**	-٠,٢٩**	-٠,٢٧**	٠,٦٢**	٠,٥٢**	١		
٩	٠,٢٠**	-٠,٠٤	-٠,٠٢	-٠,١٢**	-٠,٠٨*	٠,٤٧**	٠,٣٩**	٠,٥٦**	١	
١٠	٠,٤٨**	-٠,١٢**	-٠,٢٨**	-٠,٣٦**	-٠,٣٥**	٠,٨٣**	٠,٧٨**	٠,٨٥**	٠,٧٣**	١

* (١) اللامبالاة الأكاديمية، (٢) جودة العلاقة بين الطالب والمعلم، (٣) بعد البحث، (٤) بعد الوجود، (٥) معنى الحياة، (٦) فشل الإدراك، (٧) صرف الانتباه، (٨) فشل الذاكرة، (٩) فشل الأداء، (١٠) الإخفاق المعرفي

ويوضح الجدول السابق معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة اللامبالاة الأكاديمية (المتغير التابع)، وجميع المتغيرات المستقلة الإخفاق المعرفة بأبعاده المختلفة وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة ببعديه البحث والوجود. ويتضح أن كل معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. كما يوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار التدريجي، وقيمة ف ودلالتها الإحصائية.

جدول (٢٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي للإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، ومعنى الحياة في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية

النموذج	المتغيرات المستقلة	قيمة "ف"	معامل الارتباط المتعدد R	معامل التحديد	ثابت الانحدار	معامل الانحدار B	قيمة "ت"
١	معنى الحياة	٢٠٣,٣٩**	٠,٤٩	٠,٢٤	٧٢,١٣	-٠,٥٦	١٤,٢٦**
٢	معنى الحياة					-٠,٤٢	١٠,٨١**
	الإخفاق المعرفي	١٧٠,٥٤**	٠,٥٩	٠,٣٥	٤٤,٠٦	٠,٣٦	١٠,٢٢**
٣	معنى الحياة					-٠,٣٨	٩,٤٠**
	الإخفاق المعرفي					٠,٣٦	١٠,٣٠**
	جودة العلاقة	١٢٢,٧٥**	٠,٦١	٠,٣٧	٤٨,٦٢	-٠,٤٢	٤,٢٤**
٤	معنى الحياة					-٠,٣٣	٨,٠٤**
	الإخفاق المعرفي					٠,٥٢	٩,٩٦**
	جودة العلاقة					-٠,٤٢	٤,٣٥**
	فشل الأداء	٩٨,٥٣**	٠,٦٢	٠,٣٨	٤٦,٦٧	-٠,٧٥	٤,٠٩**
٥	معنى الحياة					-٠,٥٢	٥,٨١**
	الإخفاق المعرفي					٠,٥٢	٩,٩٦**
	جودة العلاقة					-٠,٤٢	٤,٢٨**
	فشل الأداء					-٠,٧٨	٤,٢٦**
	البحث (معنى الحياة)	٨٠,٥٦**	٠,٦٢	٠,٣٩	٤٦,٨٩	٠,٣٦	٢,٣٩*

ويتضح من الجدول السابق أن الانحدار التدريجي تم على٥ خطوات كالتالي

الخطوة الأولى: اللامبالاة الأكاديمية= ٧٢,١٣ –٠,٥٦ (معنى الحياة).

الخطوة الثانية: اللامبالاة الأكاديمية= ٤٤,٠٦ –٠,٤٢ (معنى الحياة) +٠,٣٦ (الإخفاق المعرفي).

الخطوة الثالثة: اللامبالاة الأكاديمية= ٤٨,٦٢ –٠,٣٨ (معنى الحياة) +٠,٣٦ (الإخفاق المعرفي) –٠,٤٢ (جودة العلاقة بين الطالب والمعلم).

الخطوة الرابعة: اللامبالاة الأكاديمية= ٤٦,٦٧ –٠,٣٣ (معنى الحياة) +٠,٥٢ (الإخفاق المعرفي) –٠,٤٢ (جودة العلاقة بين الطالب والمعلم) –٠,٧٥ (فشل الأداء).

الخطوة الخامسة: اللامبالاة الأكاديمية= ٤٦,٨٩ –٠,٥٢ (معنى الحياة) +٠,٥٢ (الإخفاق المعرفي) –٠,٤٢ (جودة العلاقة بين الطالب والمعلم) –٠,٧٨ (فشل الأداء) +٠,٣٦ (البحث).

وتشير نتائج تحليل الانحدار التدريجي إلى أن معنى الحياة هو أقوى المتغيرات المنبئة باللامبالاة الأكاديمية، حيث دلت نتائج قيمة ت أن معامل الانحدار دال احصائي عند مستوى ٠,٠١، وأن قيمة معامل التحديد بلغت٠,٢٤ أي أن معنى الحياة يسهم في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية بنسبة ٢٤%.

وعند إضافة متغير الإخفاق المعرفي زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار، فقد دلت النتائج أن معامل التحديد أصبحت ٠٠,٣٥. أي أن متغيري معنى الحياة، والإخفاق المعرفي يسهمان في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية بنسبة ٣٥%.

وعند إضافة متغير جودة العلاقة بين الطالب والمعلم زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار، فقد دلت النتائج أن معامل التحديد أصبحت ٠٠,٣٧. أي أن متغيرات معنى الحياة، والإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم تسهم في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية بنسبة ٣٧%.

وعند إضافة متغير فشل الأداء زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار، فقد دلت النتائج أن معامل التحديد أصبحت ٠٠,٣٨. أي أن متغيرات معنى الحياة، والإخفاق المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، وفشل الأداء تسهم في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية بنسبة ٣٨%.

وأخيرا عند إضافة متغير البحث (أحد أبعاد معنى الحياة) زادت القدرة التنبؤية لمعادلة الانحدار، فقد دلت النتائج أن معامل التحديد أصبحت ٠٠,٣٩. أي أن متغيرات معنى الحياة، والإخفاق

المعرفي، وجودة العلاقة بين الطالب والمعلم، وفشل الأداء، والبحث تسهم في التنبؤ باللامبالاة الأكاديمية بنسبة ٣٩%.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المتغيرات المستقلة والتي لها علاقة وثيقة بدافعية المتعلم، وبالتالي لها علاقة ويمكن أن تتنبأ باللامبالاة الأكاديمية للطالب.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة Jasmi, Hin (٢٠١٤) التي أشارت إلى أن الدافع الأكاديمي يتم تعزيزه عندما يظهر المعلمون رعاية حقيقية تجاه الطلاب، ويقدمون الدعم المستمر للطلاب، ويبنون الثقة في العلاقة، ويكونون ودودين مع الطلاب، ولديهم توقعات عالية بشكل معقول تجاه إنجاز طلابهم. وكذلك دراسة Farmer (٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في دافعية الطلاب عندما أدرك الطلاب أنه كانت هناك علاقات قوية بين الطالب والمعلم. وكذلك دراسة Scales, Pekel, Sethi, Chamberlain, Van Boekel (٢٠٢٠) التي أكدت أن للتحسين في العلاقات بين المعلم والطالب بعض الآثار الإيجابية على متوسط درجات الطلاب. فضلا عن دراسة Desmet, Camargo Salamanca, Lee, Tuzgen(٢٠٢٣) التي أكدت وجود علاقة بين إيجابية بين دافعية المتعلم في مقرر الرياضيات والعلاقة الإيجابية بين الطالب والمعلم. وهذا يؤكد وجود علاقة عكسية بين علاقة الطالب بالمعلم واللامبالاة الأكاديمية للطالب.

وتتفق أيضا مع دراسة McDaniels, Lee, Rumrill, Edereka-Great, & Subramanian (٢٠٢٣) التي كشفت عن وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين بعد وجود معنى الحياة واللامبالاة حيث يفسر بنسبة ٤٨% من التباين في اللامبالاة.

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات الآتية

- يمكن للمرشدين الأكاديميين في المؤسسات التعليمية بشكل عام ووزارة التربية والتعليم بشكل خاص الاستفادة من مقاييس اللامبالاة الأكاديمية المعدة في هذه الدراسة لتقييم

مستوى اللامبالاة الأكاديمية لدى الطلاب وتوجيههم، وتشجيعهم على التغلب عليها، وتجاوز حواجز فقد الشغف والدافعية.

- تشجيع الطلاب على الالتحاق بدورات تدريبية وأنشطة تتوافق مع اهتماماتهم ميولهم، وتضفي معنى للحياة.
- تطوير برامج تدريبية للمعلمين في المدارس للاستفادة من أهمية جودة العلاقة بين الطالب والمعلم كي يتسنى لهم إفادة طلابهم بعيدا سواء على فيما يخص المحتوى الأكاديمي، أو في غير ذلك.
- عقد اجتماعات دورية مع معلمي المدارس للاستفادة من آرائهم وخبراتهم في توجيه العمل المؤسسي ومراعاة طلابهم كي يشعروا بأهمية جودة العلاقة بين الطالب والمعلم.
- عقد ندوات للطلاب بهدف تشجيعهم على تنظيم أنفسهم وتعزيز معنى الحياة لديهم، والتخلص من الإخفاق المعرفي واللامبالاة الأكاديمية التي يعاني منها طالب المرحلة الثانوية.
- حث مسئولو وزارتي التربية والتعليم والتعليم العالي على تخصيص جزء من الخطة الدراسية لإلحاق الطلاب بدورات تدريبية تنمي مهاراتهم وتزيد من قدراتهم وتسهم في التغلب على مشكلاتهم، وعدم الاكتفاء بالحصص الدراسية في المدارس أو المحاضرات في الجامعة.

بحوث مستقبلية

- إجراء دراسة بهدف التعرف على فعالية برنامج تدريبي لخفض الإخفاق الأكاديمي واللامبالاة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية والمراحل التعليمية المختلفة.
- تناول جودة العلاقة بين الطالب والمعلم وعلاقته ببعض المتغيرات النفس المعرفية لدى الطلاب.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على معنى الحياة لخفض اللامبالاة الأكاديمية لدى ذوي الإخفاق المعرفي من طلاب المرحلة الثانوية.

– فاعلية برامج تدريبية أخرى تسهم في رفع معنى الحياة والهدف من الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية والمراحل الدراسية الأخرى.

المراجع

إسماعيل محمد الفقي، محمود سعيد عطية، مجدي شعبان أمين (٢٠٢١). استخدام التحليل العنقودي لدراسة القلق والوعي والمخاطر المدركة لتأثير جائحة كورونا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ١-٣٨.

أشرف عبد الفتاح مصطفى، أيمن حلمي عويضة، فايزة أحمد محمود، رانيا محمود مسعد عبد الرحمن (٢٠١٩). العلاقة بين معنى الحياة والوجدانات الموجبة والسالبة لدى طلاب الجامعة. *مستقبل التربية العربية*، ٢٦ (١٢١)، ٥٤٩-٥٧٠.

أميرة مزهر حميد (٢٠٢٢). الإخفاق المعرفي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى الطلبة الراسبين في الصف السادس الاعدادي. مجلة ديالى للبحوث *الإنسانية*، ٢ (٩١)، ٤٩٠-٥٢٠.

حوراء عباس كرماش، حيدر طارق كاظم البزون (٢٠١٨). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي. *lark*، ٤ (٣١).

رابعة عبد الناصر محمد (٢٠٢٤). نموذج البنائي للعلاقات بين الإخفاق المعرفي والعجز النفسي والتوجه الايجابي لدي عينة من طلبة الجامعة المجبرين على التخصص. *مجلة الإرشاد النفسي*، *٧٧* (١) ، ٥٩-١٤٥.

رمضان علي حسن (٢٠٢١). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالتحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام. *مجلة كلية التربية*، *١٨* (١٠٠)، ج١، ١-٥٦.

سماح محمود إبراهيم (٢٠٢١). نموذج مقترح للدور الوسيط لجودة علاقة التلميذ بالمعلم ونظرية العقل في العلاقة بين الوظائف التنفيذية والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١١)، ١٩٣-٢٦٠.

عبد الجابر عبد اللاه عبد الظاهر، بدوي محمد حسين، منصور عبد اللاه عبد الغفور، صفاء رجب عبد الجواد (٢٠١٨). الحاجات النفسية (الظاهرة والكامنة) المرتبطة باللامبالاة الأعراض _ العلاج. *مجلة العلوم التربوية–كلية التربية بقنا*، ٣٦ (٣٦)، ١١٩–١٣٥.

عبير محمد الصبان، سارة مطيع العتيبي، سهام إبراهيم هلال، صفية صالح القفارى (٢٠٢٢). معنى الحياة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج*، ١١ (١١)،٥٦١–٥٨٩.

عماد ابراهيم فزع (٢٠٢٠). الافكار اللاعقلانية وعلاقتها بالإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *Journal of Education College Wasit University*، ١ (٤٠) ، ٤٧٥–٥٠٢.

علي داوود سليمان (٢٠٢١). العجز النفسي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة المستنصرية للعلوم والتربية*، ٢٢ (٣)، ٢٨٧–٣٠٤.

فاطمة ذياب مالود السعدي، مصطفى عادل رحيم (٢٠٢٢). معنى الحياة لدى تدريسيي جامعة كربلاء. *Al–Bahith Journal*، ٤١ (٣–الجزء الاول).

معتز محمد عبيد (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي معرفي لخفض اللامبالاة لدى بعض المسنين. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٠ (٤)، ١٧–١٠٦.

هاجر على محمد الصقر (٢٠١٧). معنى الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (الجزء الرابع)، ٦٥٣–٦٧٣.

Adam, A. N. (2023). Mitigating the causes of secondary school chemistry students' apathy in pursuing chemistry of chemistry-related courses at tertiary education level in Nigeria. *Journal of Curriculum and Instruction*, *14* (1-s), 83-97.

Alonso, V., Defanti, F. M., Neri, A. L., & Cachioni, M. (2023). Meaning and Purpose in Life in Aging: A Scoping Review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *39*, e39306.

Bosserman, L. (2018). *A case study of apathy and its effects in high school learners* (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Boswell, K. R. (2016). The role of study strategy use, meaning in life, and grit on the academic success of university students.

Burrell-Craft, K., Eugene, D. R., & Nmah, J. (2022). A Look at Race, Skin Tone, and High School Students' Perceptions of Teacher–Student Relationship Quality. *Social Sciences*, *11* (7), 274.

Cahyadi, A., & Ramli, M. (2023). Perceived related humor in the classroom, student–teacher relationship quality, and engagement: Individual differences in sense of humor among students. *Heliyon*, *9* (1).

Carr, H., & Symonds, J. E. (2023). Relationships between externalising behaviour, teachers' academic expectations and student achievement: a systematic review protocol.

Charlton, J. P., & Birkett, P. E. (1995). The development and validation of the Computer Apathy and Anxiety Scale. *Journal of Educational Computing Research*, *13* (1), 41-59.

Christman, D., & House, B. (2014). Student apathy and disengagement in American higher education: Growing problem or campus myth.

de Paula, J. J., Costa, D. S., Miranda, D. M. D., & Romano-Silva, M. A. (2017). Brazilian version of the Cognitive Failures Questionnaire (CFQ): cross-cultural adaptation and evidence of validity and reliability. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *40*, 312-315.

Desmet, O. A., Camargo Salamanca, S., Lee, H., & Tuzgen, A. (2023). The Effect of Student–Teacher Relationships on Students' Math Motivation Across EU Countries. *Journal of Advanced Academics*, *34* (3-4), 271-299.

Dever, W. (2016). The impact of teacher–student relationships on the development of talent: Connections with Gagné's DMGT 2.0. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, *6* (1), 2-12.

di Courtelary, E. T., Scozia, G., Lasaponara, S., Aguzzetti, G., Doricchi, F., & Conversi, D. (2024). Exploring the Interplay of Working Memory, Apathy, and Mood/Emotional Factors. *Brain Sciences*, *14* (1), 78.

Dzubur, A., Koso-Drljevic, M., & Lisica, D. (2020). Understanding cognitive failures through psychosocial variables in daily life of students. *J Evol Med Dent Sci*, *9*, 3382-3386.

Ekici, G., Uysal, S. A., & Altuntaş, O. (2016). The validity and reliability of cognitive failures questionnaire in university students. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, *27* (2), 55-60.

Emmerson-Pace, C. (2012). *Exploring student apathy: Adult perceptions of and responses to student motivation in a charter high school*. Southern Connecticut State University.

Farmer, A. (2018). The impact of student-teacher relationships, content knowledge, and teaching ability on students with diverse motivation levels. *Language Teaching and Educational Research*, *1* (1), 13-24.

Fowler, M. M. (2004). *The relationship of apathy and known characteristics as predictors of high school dropouts*. Truman State University.

Goodhew, S. C., & Edwards, M. (2024). The Cognitive Failures Questionnaire 2.0. *Personality and Individual Differences*, *218*, 112472.

Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R. (2021). Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, *71*, 101349.

González-Romá, V., Hernández, A., Ferreres, A., Zurriaga, R., Yeves, J., & González-Navarro, P. (2023). Linking teacher-student relationship quality and student group performance: a mediation model. *Current Psychology*, *42* (24), 21048-21057.

Graves, D. (2018). *Middle School Apathy: A Phenomenological Study From Students' Perspective*. Liberty University.

Graen, G. B., & Scandura, T. A. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. *Research in organizational behavior*.

Handelman, R. (1999). *Defining and assessing adolescent apathy*. City University of New York.

Hartanto, A., Lee, K. Y., Chua, Y. J., Quek, F. Y., & Majeed, N. M. (2023). Smartphone use and daily cognitive failures: A critical examination using a daily diary approach with objective smartphone measures. *British Journal of Psychology*, *114* (1), 70-85.

İnce, M. (2023). Examining the role of motivation, attitude, and self-efficacy beliefs in shaping secondary school students' academic achievement in science course. *Sustainability*, *15* (15), 11612.

Jasmi, A. N., & Hin, L. C. (2014). Student-teacher relationship and student academic motivation. *Journal for Interdisciplinary Research in Education (JIRE)*, *4*, 1-8.

King, L. A., & Hicks, J. A. (2021). The science of meaning in life. *Annual review of psychology*, *72*, 561-584.

Könen, T., & Karbach, J. (2020). Self-reported cognitive failures in everyday life: A closer look at their relation to personality and cognitive performance. *Assessment*, *27* (5), 982-995.

Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': how

teachers' kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of adolescence and Youth*, *22* (4), 377-389.

Krstić, K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, *28* (3), 167-188.

Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, *91* (2), 547-562.

Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The influences of parental emotional warmth on the association between perceived teacher–student relationships and academic stress among middle school students in China. *Children and Youth Services Review*, *114*, 105014.

Mahdinia, M., Mirzaei Aliabadi, M., Darvishi, E., Mohammadbeigi, A., Sadeghi, A., & Fallah, H. (2017). An investigation of cognitive failures and its related factors in industry employees in Qom Province, Iran, in 2016. *Journal of Occupational Health and Epidemiology*, *6* (3), 157-164.

McDaniels, B., Lee, B., Rumrill, S., Edereka-Great, K., & Subramanian, I. (2023). The relationship between meaning in life and apathy in people with Parkinson's disease: a cross-sectional analysis. *Aging Clinical and Experimental Research*, *35* (1), 91-99.

Niknam, S., & Botev, J. (2024). Predicting Cognitive Failures in Virtual Reality Using Pupillometry. In *6th IEEE International Conference on Artificial Intelligence & Extended and Virtual Reality (AIxVR 2024)*. IEEE.

Omodan, B. I., & Tsotetsi, C. (2018). Student-Teacher Relationship as a Panacea for Students' Academic Performance in Nigerian Secondary Schools: An Attachment Perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, *9* (4), 82-101.

Ozuna, J. (2015). *The effects of self-management and self-management with goal setting on student apathy*. Texas A&M University-Commerce.

Prewett, S. L., Bergin, D. A., & Huang, F. L. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, *40* (1), 66-87.

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school

engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, *81* (4), 493-529.

Scales, P. C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R., & Van Boekel, M. (2020). Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed methods study. *The Journal of Early Adolescence*, *40* (4), 499-536.

Schou, R. A. (2015). *Countering Student Apathy to Increase Student Engagement*. Walden University.

Shah-Zamora, D., Anderson, S., Barton, B., & Fleisher, J. E. (2024). Virtual group music therapy for apathy in Parkinson's Disease: a pilot study. *Journal of Geriatric Psychiatry and Neurology*, *37* (1), 49-60.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, *53* (1), 80.

Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. Psychological Inquiry, 23 (4), 381–385.

Thornberg, R., Chiriac, E., Forsberg, C., & Wänström, L. (2023). The association between student–teacher relationship quality and school liking: A small-scale 1-year longitudinal study. *Cogent Education*, *10* (1), 2211466.

Velasquez, V., & Collins, K. H. (2024). Understanding and Utilizing Learner Profiles to Combat Apathy and Incurious Behaviors in the Classroom. In *Underachievement in Gifted Education* (pp. 126-142). Routledge.

Voorend, C. G., van Buren, M., Berkhout-Byrne, N. C., Kerckhoffs, A. P., van Oevelen, M., Gussekloo, J., ... & Mooijaart, S. P. (2023). Apathy symptoms, physical and cognitive function, health-related quality of life, and mortality in older patients with CKD: a longitudinal observational study. *American Journal of Kidney Diseases*.

Wallace, J. C., Kass, S. J., & Stanny, C. J. (2002). The cognitive failures questionnaire revisited: dimensions and correlates. *The Journal of general psychology*, *129* (3), 238-256.

Wallace, J. C., & Vodanovich, S. J. (2003). Can accidents and industrial mishaps be predicted? Further investigation into the relationship between cognitive failure and reports of accidents. *Journal of Business and psychology*, *17*, 503-514.

Wang, H., Gai, X., & Li, S. (2023). A Person-Centered Analysis of Meaning in Life, Purpose Orientations, and Attitudes toward Life among Chinese Youth. *Behavioral Sciences*, *13* (9), 748.

Yoon, Y. M., & Cho, H. H. (2011). Factors influencing meaning of life in adolescents. *Child Health Nursing Research*, *17* (1), 31-38.

Yunus, M. M., Osman, W. S. W., & Ishak, N. M. (2011). Teacher-student relationship factor affecting motivation and academic achievement in ESL classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2637-2641.

Yuen, G. S., Gunning-Dixon, F. M., Hoptman, M. J., AbdelMalak, B., McGovern, A. R., Seirup, J. K., & Alexopoulos, G. S. (2014). The salience network in the apathy of late-life depression. *International journal of geriatric psychiatry*, *29* (11), 1116-1124.

Cluster Analysis of Cognitive Failure, Teacher-Student Relationship Quality, Meaning in Life, and Academic Apathy among High School Students (Predictive Study)

Abstract

The current study aimed to examine students' clusters according to cognitive failure, student-teacher relationship quality, meaning in life, and academic apathy. Also, investigate the relationship between students' cluster membership and several variables (gender, academic achievement level, grade level, and school type). The study included 637 high school students. The Cognitive Failure Scale by Amira Hamid (2022), the student-teacher Relationship Quality Scale (translated by the researcher) based on Burrell-Craft, Eugene, & Nmah (2022), the Meaning in Life Scale by Steger, Frazier, Oishi, Kaler (2006) (translated by the researcher), and the Academic Apathy Scale developed by the researcher were used .The results revealed two clusters: the first cluster consisted of students with high academic interest characterized by higher levels of meaning in life, low academic apathy, and cognitive failure. This cluster included 323 students, representing approximately 51% of the total student sample. The second cluster, referred to as students with low academic interest, showed higher levels of academic apathy and cognitive failure, lower levels of meaning in life. This cluster included 314 students, representing approximately 49% of the total student sample. Results also revealed that students with high academic achievement and females were more likely to belong to the cluster with high academic interest, while students with low academic achievement and males were more likely to belong to the cluster with low academic interest. There was no significant relationship with grade level or school type. Furthermore, meaning in life, cognitive failure, and teacher-student relationship quality were stronger predictors of academic apathy.

Keywords

Cognitive failure, student-teacher relationship quality, Meaning in life, Academic apathy.