# تقييم واقع أنماط الشغف (المتناغم والقهري) وعدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية[1]


**اعداد**

**أ. آلاء الحسن محمد مصطفى الطحلاوى**

**اشراف**

**أ.د / منال عبد الخالق جـاب اللـه**

**أ.د / محمـد كمـال أبوالفتوح**


[1] بحث مشتق من رسالة الماجستير للباحثة / آلاء الحسن محمد الطحلاوى

# تقييم واقع أنماط الشغف (المتناغم والقهري) وعدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية[١]


## ملخص الدراسة.

هدف البحث الحالى إلى الإجابة عن التساؤلين الآتيين: ماأنماط الشغف (المتناغم – القهري) الأكثر انتشارًا بين تلاميذ المرحلة الثانوية؟، ما مستوى عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟، شارك في هذا البحث (١٧١) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الثانوي موزعين على (٨) مدارس ثانوية بمدينة بنها بمحافظة القليوبية، تتراوح أعمارهم من ١٦ إلى ١٧ سنة بمتوسط عمر يساوي (١٦.٤) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٦٣٥) درجة. تمثلت أداوت البحث الحالى في: (١) مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية إعداد الباحثين + (٢) مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية إعداد الباحثين. استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وأفادت النتائج بأن الشغف القهري هو النمط الأكثر انتشارا بين تلاميذ المرحلة الثانوية، كما أن مستوى عدم تحمل اللايقين كان مرتفعًا، وخرج البحث بمجموعة من التوصيات.


**الكلمات المفتاحية.** الشغف المتناغم، الشغف القهري، عدم تحمل اللايقين.

[١] بحث مشتق من رسالة الماجستير للباحثة / آلاء الحسن محمد الطحلاوى

# An Evaluation of The Reality of patterns of Passion (Harmonious and Obsessive) and Intolerance of Uncertainty among Secondary School Pupils

Mrs. Alaa Al-Hassan Mohammad Mustafa Al-Tahlawi
Prof. Dr. Manal Abdel-Khaleq Jaballah Prof. Dr. Mohammad Kamal Aboul Fotouh

**Abstract**.

*The present research aimed to answer the following two questions: What are the most prevalent patterns of passion (harmonious - obsessive) among secondary school pupils? What is the level of intolerance to uncertainty among secondary school pupils? The sample of this research consisted of (171) male and female pupils in the first grade of secondary school, distributed to (8) secondary schools in Banha City, Qalyubia Governorate, between ages of (16) to (17) years, with an average age of (16.4) years and a standard deviation of (0.635) degrees. Two scales were used prepared by the researchers, the passion scale among secondary school pupils, and the intolerance of uncertainty scale among secondary school pupils. The descriptive approach was relied on, The results showed that the Obsessive passion is the most prevalent pattern among pupils, and The level of Intolerance of Uncertainty among Secondary School pupils was high, The research ended with the a set of educational recommendations.*

**Keywords***: Harmonious Passion, Obsessive Passion, Intolerance of Uncertainty.*

## مقدمة الدراسة.

حظي مفهوم الشغف بالكثير من الاهتمام من قبل الفلاسفة، وانصب هذا الاهتمام على تناول الشغف من منظورين أساسيين، الأول يفترض أن الشغف يستتبع فقدان العقل والسيطرة كما يتضح في كتابات "**Plato**" (٣٧٤-٤٢٩) قبل الميلاد و"**Spinoza**" (١٦٣٢-١٦٧٧)، وقد بنيت هذه الرؤية أن أصل كلمة شغف هي **Passio** وتعني المعاناة، حيث يصف بعض الفلاسفة أن الأفراد اللاهثين وراء شغفهم هم عبيد له، لأنه يسيطر على عقولهم ويسلبهم الإرادة والتفكير، ويكون هو المحرك الوحيد لإنجاز مهامهم. أما الفريق الآخر من الفلاسفة ومنهم "**Dikart**" (١٥٩٦-١٦٥٠) و "**Hegel**" (١٧٧٠-١٨٣١) فيرون الشغف صورة إيجابية، ويعتبرونه الدافع والمحرك الرئيس للإنجاز، ويرون أن الأفراد قادرون على التحكم في شغفهم وقادرون على استثماره بالصورة الأفضل (**Vallerand et al.,,2003**)، حيث تم اعتبار الشغف قابلًا للتكيف بدرجة كبيرة لأنه يولد طاقة عالية ضرورية لتحقيق إنجازات مرتفعة، حيث تم افتراض أن الوجود، إذا لم نعن بذلك فقط وجودًا زائفًا، لا يمكن أن يحدث بدون شغف (**Vallerand&Verner,2016**). وجدير بالذكر أن المراحل الأولى التي اهتمت بدراسة الشغف كانت تركز على ما يعرف بالشغف الرومانسي، وعرف الشغف حينها تحت زاوية الدافعية وكأولوية عالية للأهداف مع أهمية النتائج، والتي يسخر لها الأفراد كل الوقت والمجهود، وفي دراسات أخرى كان تناول الشغف تحت مفاهيم عاطفية مثل الحب (**نوال بوكصاصة،٢٠١٨**).

ومن ناحية أخرى، فالمتتبع لمفهوم الشغف من منظور علم النفس يمكنه أن يلاحظ وبسهولة وجود إشكالية في تحديد المقصود به بشكل دقيق، خاصة أن بعض علماء علم النفس أكدوا على أن الشغف مفهوم يستدل عليه من خلال الدافعية العالية والقدرة على الإنجاز المرتفع لدى الفرد، فمفهوم الشغف يمكن الاستدلال عليه من خلال السياق كمفسر لأنشطة التعلم المكثفة وغالبًا ما يشار إليه كتفسير لدافعية التعلم، والممارسة، والوصول إلى التحصيل العالي والمرتفع (**السيد رمضان،٢٠٢٠**). ولذلك، حرص العديد من الباحثين في مجال علم النفس على دراسة مفهوم الشغف من خلال التركيز على تلك المصطلحات ذات العلاقة به لكنها مختلفة تمامًا عنه، ومن بينها الإدمان، الدافعية الخارجية أو الداخلية، فكل من الدافعية والشغف

والإدمان مشتركون أو متداخلون فقط في الاهتمام والميل إلى النشاط أو لشيء ما ( **Rip et al.,2011**).

وبشكل عام، هناك وجهتا نظر حول الشغف، أحدهما سلبية تنظر إلى الشغف على أنه معاناة، وأن الذين يعانون منه لديهم مشكلة ما، وأن هذه المشكلة تسيطر عليهم إلى درجة أنهم أصبحوا كالآلات، وثانيتهما تنظر إلى الشغف بصورة أكثر اشراقًا، وتعتبر الشغف مشاعر إنسانيه إيجابية وضرورية ليصل الفرد إلى القمة في الأداء **(Vallerand et al.,2010)**.

وكلمة "الشغف" ذات أصل يوناني، تشير إلى ما لا يمكن مقاومته، فهو شعور بالحماس الشديد أو رغبة لا تُقاوم تجاه شخص أو شيء ما. ويمكن أن يكون الشغف اهتمامًا متلهفًا أو إعجابًا بفكرة أو مُقترح أو دعوى ما، أو تمتعًا حماسيًا باهتمام أو نشاط ما، ويصل إلى حد الانجذاب الشديد والإثارة والعاطفة تجاه شخص ما. وعلى الرغم من أن بداية استخدام هذا المصطلح بالتحديد كان في سياق الرومانسية أو الرغبة الجنسية، إلا أنه يوحي عمومًا بعاطفة أكثر عمقًا أو أكثر شمولًا من العاطفة المتضمنة في كلمة شهوة ( **Oxford English Dictionary,2022**).

وفي المعجم الوسيط، تعني كلمة الشغف الحب والولع بالشيء **(إبراهيم أنيس وآخرون،٢٠٠٤)**، وفي معجم لسان العرب لابن منظور، يعرف الشغف بالولع بالشيء، فالشغف في اللغة كلمة مشتقة من الشغاف، وهو غلاف القلب، وهو جلدة دونه كالحجاب وسويدائه، وشغفه الحب يشغفه شغفًا وشَغَفًا: وصل إلى شغاف قلبه، وقرأ ابن عباس قول تعالى في محكم التنزيل ﴿قد شغفها حبا﴾ أي قد وصل حبه إلى شغاف قلبها وهو غلافه، قال الضحاك عن ابن عباس: الشغف الحب القاتل، والشغف دون ذلك، والشغاف حجاب القلب، وشُغِفَ بالشيء: أولع به **(محمد الأنصاري،٢٠٠٠)**. والشغف Passion هو خبرة إنسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته، حيث تزود تلك الخبرة الفرد بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة كما أن له نتائج مباشرة تتضمن انفعالات المتعة Joy والإثارة Excitement والحماس Enthusiasm **(رياض سليمان،٢٠٢٠)**. ويُنظر إلى الشغف من خلال تركيز الاهتمام على موضوع، بحيث يعبر عن اهتمام متطرف أو أقصى اهتمام، ويستخدم مصطلح الشغف مرادفًا للتفضيلات القوية والمصالح الشخصية، كما يُشار إليه في بعض

الأوقات على أنه من خصائص وسمات المبدعين وأنه محفز للإبداع **(عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع، ٢٠٢٠)**.

ومن هنا يمكن القول بأن الشغف هو ذلك الإحساس الآسر الذي يمتلكك أثناء قيامك بشيء ما، فتشعر بالكثير من الحماس والطاقة والانطلاق، والانسيابية في الأفكار، والحرية والسعادة، فهو لحظة التوازن بين عقلك وقلبك، وهو الشعور الذي يجعلك غنيًا مكتفيًا، وراقيًا وراضيًا ومبدعًا، هو الشعور الذي لا تمل منه، والذي ترغب باستمراره مدى الحياة، هو حقيقتك الصِّرفة دون إضافة وتجميل. فالشغف هو ميل قوى نحو نشاط معين يحبه الفرد ويقدره بشدة ويستثمر الوقت والطاقة فيه فهو جزء من هوية الفرد **(Vallerand & Houlfort ,2003)**.

والشغف هو ميل قوي نحو نشاط يحبه الشخص ويجده مهما له ويبذل فيه مزيدا من الوقت والجهد، ويكون الشغف بشأن مجال محدد كالشغف بالعمل أو بالهوايات، ويساعد الشغف الأفراد على التركيز اللازم لتحقيق أهدافهم **(Vallerand et al.,,2003)**.

كما أُعتبر الشغف شعورا مكثفا متطابقا من الدافعية والالتزام، وهذا التطابق يفسر الدافع للاستمرار في مزاولة النشاط على الرغم من الضغوط والتجارب السيئة مما يجعل الشغف يحدث فرقًا في حياة الأفراد **(Moeller,2014)**.

وتم تعريف الشغف بأنه "شعور قوي تجاه قيمة أو تفضيل مهم يحفز الدوافع والسلوكيات للتعبير عنها، وينتج عن هذا الشعور القوي شغف ذو حالة انفعالية شديدة، فالشغف له تأثيرات مفيدة على الأداء من خلال الانغماس، وهو الانشغال العقلي العميق بشيء ما، وفي العموم، فالشغف يمثل الدافعية لفعل ما، والتفاني والحماس لشيء محدد أو موضوع أو مفهوم أو حتى شخص **(Jachimowicz et al.,2018)**.

هذا، ويتشكل الشغف من ثلاث مراحل هي: اختيار النشاط، هدف النشاط، والتقييم الشخصي للنشاط **(Kunat,2018)**، ويوجد عده معايير للشغف على أساس تعريفه، تتمثل في مدى تفضيل وحب الطلبة للنشاط، وثقتهم بالقدرة على النجاح في أداء وإنجاز الأنشطة، بالإضافة إلى مقدار الوقت والجهد الذي يحتاجونه إزاء ذلك، والدافعية والمثابرة، ومدى تناسب النشاط مع ميولهم وهويتهم الذاتية **(vallerand et al, 2006)**.

وبهذا يكون الشغف ميلا قويا نحو نشاطٍ ما بذاته، يستثمر الإنسان فيه وقته وجهده إيمانًا منه بأهمية هذا النشاط أو حباً فيه، وتأتي أهمية الشغف بممارسة الإنسان لأنشطة معينة تعمل

على تشكيل الملامح الأساسية لهويته بشكل أو بآخر، ومن الجدير الإشارة إليه أنّ الشغف بأنواع معينة من الأنشطة لا يتوقف عند حدود الانخراط فيها بل يتعداه إلى أن يصبح جزءًا متأصلًا في هوية الإنسان وسبيلًا لتعريفه عن ذاته **(vallerand,2012)**.

مما تقدم يمكن القول بأن الشغف، هي تلك الكلمة التي تحرك الإنسان بمشاعره وطاقاته وتركيزه، وتوجهه نحو ما يحقق له الاستقرار النفسي في مجال العمل، بل وفي الحياة بشكل عام، الشغف هو أن تُحب وتُجيد مهارة معينة بشكل طبيعي، وتجد نفسك تُخرج فيها كل طاقاتك ومجهوداتك وأنت راضٍ عن نفسك دون ملل، بل وتقضي ساعات وأنت لا تشعر بالوقت. وعلى الرغم من أن مفهوم الشغف يمكن أن يظهر في العديد من الأنشطة الحياتية إلا أن ارتباطه بالعملية التعليمية والمحتوى الأكاديمي يعتبر من الأهمية بمكان، وخاصة أن أي تقدم داخل أي مجتمع يرتبط بما ينتجه النظام التعليمي من كوادر تستطيع الإبداع وإنتاج أفكار نوعية تسهم في تطوير وتقدم المجتمعات **(السيد رمضان،٢٠٢٢)**.

وهناك مكونان رئيسان للشغف هما: مكون وجداني يتضمن إعجاب الفرد الشديد بالنشاط، ومكون معرفي يتضمن دمج هذا النشاط في هوية الفرد، وهذان المكونان يتكاملان مع المكون الدفاعي لتوليد الشغف، فالشغف أعمق من مجرده خبرة الحب لدى الفرد لنشاط ما، بل يصل إلى أن يكون أحد الجوانب الأساسية في حياته، مما يجعل الفرد يشعر بالرضا والاندماج والسعادة **(Ho & Astakhova ,2018)**.

ورأى آخرون أن الشغف تجاه موضوع ما له مكونات وجدانية كالانفعالات القوية والرغبات، ومكونات سلوكية كالالتزام طويل الأجل بشأن مزاولة النشاط، ومكونات معرفية كإدراك النشاط باحتمالية اعتباره كعمل مستقبلي **(Renzulli et al.,2006)**.

في حين آخر، رأى بعض الباحثين أن للشغف مكونين رئيسين هما: الرغبة والالتزام، ويختلف الشغف بين الأفراد وكذلك داخل الأفراد في مواقف محددة، مما يوضح أن الشغف خبرة إيجابية بشكل أساسي وأن الأفراد يختلفون في درجة شغفهم في النشاط المفضل لديهم، وعدد الأنشطة التي يشعرون فيها بالشغف، وكذلك عدد المواقف الحياتية التي يشعرون فيها بالالتزام والدوافع المكثفة، إضافة إلى أن الأفراد يختلفون فيما بينهم في الدرجة التي يفصحون بها عن مقدار شغفهم تجاه نشاط محدد **(Moeller,2014)**.

هذا ولقد طـوَر "Vallerand" في سنة ٢٠٠٣ نموذجًا مزدوجًا للشغف مبنيا على ما توصل إليه Rayan & Dech سنة ١٩٨٥ لنظريتهما في تقرير المصير أو ما يعرف بالتحديد الذاتي Self-determination theory وتطبيقاتها التي بدأت في الظهور في عام ٢٠٠٠، وأطلق على هذا النموذج "الثنائية الموروثة للشغف" هذا النموذج يؤكد على أن هناك نمطين للشغف هما: الشغف الاستحواذي (القهري)، والشغف المتناغم (الانسجامي) **(الشيماء محمود،٢٠٢٢)**.

فبالنسبة للشغف المتناغم (الانسجامي) "Harmonious passion (HP)" يندمج الأفراد في نشاط ما بإرادتهم بحيث لا يتعارض هذا الاندماج مع مجالات الحياة الأخرى للفرد، لأن الفرد يتحكم في هذا النوع من الشغف، بينما في الشغف الاستحواذي (القهري) " Obsessive passion (OP)" يندمج الأفراد في نشاط ما بسبب الضغوط الشخصية أو الاجتماعية، ويستنفذ هذا الاندماج الوقت والموارد الخاصة بالفرد بعيدا عن مجالات الحياة الأخرى له، وفي هذا النوع يتحكم الشغف في الفرد وليس العكس **(Vallerand et al.,2007)**.

فوفقًا لنظرية الاستقلال الذاتي أو كما تعرف بنظرية تقرير المصير Self-determination theory ينخرط الأفراد في أنشطة مختلفة طوال حياتهم وذلك لتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية، وتفترض هذه النظرية وجود ثلاث حاجات يجب إشباعها لدى الفرد وهى الاستقلالية (الرغبة بالشعور بالمبادرة الشخصية) والكفاءة (الرغبة بالتفاعل مع البيئة) والارتباط (الرغبة بالشعور بالارتباط مع الآخرين)، حيث يرتبط نمو الشغف نحو نشاط معين بالتفاعل بين الفرد والنشاط والبيئة المحيطة، فإذا كان الفرد يشارك بحرية في نشاط يسمح له باكتساب المهارات والشعور بالكفاءة، فيصبح النشاط في هذه الحالة شغفا لدى الفرد **(Lalande et al.,2015)**.

ويتكون الشغف في ضوء نموذج "Vallerand" من سبعة عناصر رئيسة هي: ١) بروزه فى نشاط معين. ٢) الحب والإعجاب. ٣) المعنى والقيمة. ٤) الدافعية. ٥) المثابرة. ٦) الهوية. ٧) الازدواجية **(Vallerand et al.,2003)**. هذا ويمكن تعريف الشغف المتناغم / الانسجامي بأنه حالة وجدانية إيجابية مستمرة لدى الفرد وتعتمد على المعنى، وينتج عنها حالة من السعادة ناتجة عن تكرار التقييم الوجداني المعرفي للأنشطة التي يحب أن يمارسها الفرد **(Zigarmi et al. ,2009)**.

والشغف المتناغم / الانسجامي هو ذلك الشغف الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، والذي يجعل الناس يمارسون أنشطتهم الشغفية بشكل اختياري، ودون وجود ضغوط عليهم **(عبد الله عوض الله،٢٠١٥)**.

ويمكن النظر إلى هذا النمط من الشغف على أنه يشغل مساحة كبيرة ولكن تتوافق مع جوانب أخرى من حياة الشخص، يجب أن يقود هذا الأشخاص الذين لديهم شغف متناغم إلى أن يكونوا قادرين على التركيز بشكل كامل على المهمة وتجربة نتائج ايجابية أثناء المشاركة في النشاط **(Vallerand,2016)**.

ويعكس الشغف المتناغم / الانسجامي قوه دافعية تجعل الفرد يختار النشاط بكل حرية، بحيث يستدخله في هويته بشكل مستقل، ويصبح من الممكن له أن يتحكم في نشاطه بكل سهولة، ويصاحب هذا النوع من الشغف مشاعر إيجابية أثناء مزاولة النشاط، ويؤدي الشغف الانسجامي إلى ارتفاع مستويات الرضا عن الحياة والراحة النفسية ومعايشه تجارب ايجابية **(Lemieux & Hale,2000)**.

ويتميز الأفراد ذوو الشغف المتناغم / الانسجامي بالمرونة، ففي حالة منعهم من القيام بالأنشطة الشغفية فإنهم يستطيعون التكيف مع الوضع القائم، والقيام بأداء أنشطة أخرى بشكل جيد، كما يتحكمون في نشاطهم الذي يقومون به، وإذا اتضح لهم أن هذا النشاط يؤثر سلبا عليهم يمكنهم اتخاذ القرار بعدم القيام به في الوقت المناسب **(Ryan & Deci,2003)**.

أما بالنسبة للشغف القهري / الاستحواذي فهو شعور داخل الفرد يجعله يمارس أنشطته مجبرا وبشكل اضطراري مع وجود ضغوط عليه فهو لا يتحكم في أنشطته بل تتحكم فيه الأنشطة، وقد يؤدي هذا إلى صراع بين الأنشطة المختلفة قد ينتج عنه إحجام الفرد وضعف اندماجه في أى من الأنشطة **(محمد سيد،٢٠٢٢)**.

ويتم تعريف الشغف القهري على أنه رغبة غير منضبطة في الفعل حيث يكون الفرد غير قادر على رؤية عواقب نشاطه، ولهذا السبب يرتبط الشغف القهري بصراعات وانفعالات سلبية مثل الإحباط والإرهاق وحتى المشكلات الصحية **(Vallerand,2016)**.

ويتمثل الشغف القهري / الاستحواذي في قوه داخلية تدفع الفرد للشروع في النشاط والاستمرار فيه، ويستدخل هذا النشاط في هوية الفرد بشكل مضبوط بحيث يشعر الفرد أن النشاط هو الذي يتحكم فيه ويسيطر عليه كأنه مجبر على العمل تحت تأثير الضغوطات

الخارجية، ويكون في الغالب مصحوبا بمشاعر سلبية، ويؤثر على أداء الفرد وعلى والصحة النفسية له **(نوال بوكصاصة،٢٠١٨)**.

وينتج الشغف القهري / الاستحواذي عن التخطيط للنشاط الخاضع للرقابة والمقيد مع غياب تحكم الفرد، حيث ينشأ من شعور داخلى، ولا يتحكم الفرد في هذا النوع من الشغف بل يسيطر هذا الشغف على الفرد ويسيطر على مشاعره عند الاندماج في نشاط ما يحدث بصفة مستمرة ومتكررة، ويتميز بوجود ضغوط داخلية وخارجية تجبر الفرد على ممارسة النشاط وإهمال الأنشطة الأخرى في حياته، مما يؤدى إلى صراع بين الأنشطة المختلفة قد ينتج عنه إحجام الفرد وعدم اندماجه في أي من الأنشطة **(Vallerand et al.,2003)**.

هذا، ويمكن التحكم في الأشخاص الذين يعانون من الشغف القهري / الاستحواذي من خلال نشاطهم ويبدو الأمر كما لو أنهم لا يستطيعون إلا الانخراط فيه، نظرا لأن النشاط يصبح خارج نطاق سيطرة الفرد ويمكن أن يشغل مساحة غير متناسبة في حياته، ويمكن أن يؤدى إلى إهمال مجالات الحياة الأخرى (مثل العائلة والأصدقاء وأوقات الفراغ) مما يؤدى إلى حدوث صراع في حياة المرء **(الفرحاتى السيد وأماني زكريا،٢٠٢٢)**.

مما سبق، فنموذج "Vallerand" للشغف يفسر أن حب الفرد المفرط لنشاط ما قد يكون له آثار سلبية، فالفرد عندما يمارس نشاطا طواعية، وبحريه تامة وبدون إجبار، يتم استيعاب هذا النشاط كجزء من هويته، لأنه يتكامل مع كل جوانب حياته، وهو الذي يتحكم فى هذا العمل ويحدد متى يبدأ العمل؟ ومتى يتوقف؟ ويترتب على ذلك نتائج إيجابية سواء أثناء ممارسته للنشاط، أو بعد الانتهاء منه، وعلى العكس من ذلك فالفرد الذي يضطر ويجبر على نشاط ما دون رغبه منه، مدفوعا بدوافع داخلية أو خارجية فإنه قد يحقق فيه نتائج على مستوى إنجاز العمل المطلوب منه، لكنه يفتقد للمشاعر الإيجابية والرضا، وقد يمارس هذا النشاط مصحوبا بمشاعر سلبية كالقلق والملل وعدم الاستمتاع بالعمل **(فتحي عبد الرحمن الضبع،٢٠١٩)**.

وتعقيبًا على ما تقدم، فالشغف الانسجامي المتناغم يساهم في استمرار السعادة النفسية ويساعد في الوقت نفسه على منع حدوث التجارب التي تؤثر تأثيرًا سلبيًا في نفسية الإنسان، بسبب الصراع النفسي، والشعور بالشقاء، أو بعدم الراحة النفسية، ولا يتوقع من الشغف القهري مثل هذه النتائج، والتي تعتبر نتائج ذات تأثيرات إيجابية لدى الفرد، بل على العكس تمامًا، فقد

يساعد على حدوث صراع نفسي أثناء ممارسة الأنشطة الحياتية اليومية، وبالتالي يتسبب في الشعور بالشقاء والتعاسة النفسية **(Lyubomirsky et al.,2005)**.

ووفقا لما تضمنه نموذج "Vallerand" للشغف ، فإن قيام الفرد بنشاط بناء على رغبته الشخصية لا يجد أي ممانعة بل يتكامل مع الأنشطة الأخرى ويصبح جزءا من هويته، وغالبا ما يترتب عليه مشاعر إيجابية ويشعر الفرد بالارتياح، في حين أن أي نشاط يجبر الفرد عليه نتيجة ضغوط مجتمعية وربما نتيجة ضغوط داخلية فغالبًا ما يصاحب القيام بهذا النشاط مشاعر سلبية وعدم الرضا عن الذات، وعلى هذا فالشغف ليس فقط خبرة انفعالية يمر بها الفرد أثناء قيامه بنشاط ما، بل يعد أحد المتغيرات المهمة في حياة الفرد التي تحقق مجموعة من النتائج أهمها الرضا والاندماج والإنجاز الأكاديمي ، فمن أهم المجالات التي يظهر فيها دور الشغف كأحد المحفزات القوية للفرد هو المجال الأكاديمي ، وخاصة عندما نرى التميز النوعي لدى بعض الطلبة في مجالات أكاديمية دون غيرها **(السيد رمضان،٢٠٢٢)**.

ومن هنا يمكن القول بأن الطلاب ذوى الشغف الانسجامي قادرون على التركيز بشكل كبير على أعمالهم التي يقومون بأدائها، ولديهم قدرة عالية على التكيف مع الأوضاع المختلفة، والتحكم في الأنشطة التي يمارسونها، مما يزيد من مستوى اندماجهم في الأنشطة الأكاديمية ويكون لذلك تأثيرات ايجابية عليهم فيما يخص أداءهم الأكاديمي، بينما يقف الشغف القهري عائقا أمام الطلاب للحصول على نتائج إيجابية، وذلك بسبب ممارستهم لهذا النشاط دون إرادتهم، والذي قد يكون نتاج ضغوط خارجية أو داخلية، وبالتالي يؤدى هذا إلى نتائج سلبية ترتبط بزيادة القلق و الإكتئاب والإحباط، مما يؤثر سلبا على مستوى اندماجهم في الأنشطة الأكاديمية وبالتالي يؤثر سلبا على أدائهم الأكاديمي **(رياض سليمان،٢٠٢٠)**.

ومن ناحية أخرى، ينحو اليقين المعرفي اصطلاحًا إلى سكون الفهم مع ثبات الحكم، فيما يتجه مقصوده اللغوي إلى العلم الذي يتجاوز مجرد المعرفة ولا تأتيه الريبة من بين يديه ولا من خلفه، أما مفهوم اللا يقين فينصرف إلى ارتباك الإدراك أو عدم اكتمال المعرفة جراء نقص المعلومات، أو عدم دقتها، أو الشك في صحتها، أو غموض الأمر، أو تعدد الفروق الفردية بين البشر في العلم والخبرة، بما ينعكس على رؤيتهم للواقع وفهمهم للحقائق، وشأنه في ذلك شأن «النموذج المعرفي أو التفسيري» المنسوب إلى الفيزيائي "Thomas Kuhn"، قبل أن تتناقله العلوم الاجتماعية، ينبثق «اللا يقين المعرفي» أصلًا من العلوم الطبيعية، وتحديدًا مبدأ «عدم

اليقين»، الذي صاغه العالم الألماني "Heisenberg" عام ١٩٢٧، ليغدو عمادًا لنظرية الكم، ثم يتأثر به الفكر الإنساني، حتى يصبح بمثابة زلزال علمي يطيح ثوابت معرفية مزمنة لامست حدود المسلمات أو المطلقات، ليتراءى للإنسان كم لا يمكنه قياسه ومجهول يعجز عن الإحاطة به **(بشير عبدالفتاح،٢٠٢٠)**.

لقد أصبح «اللايقين» من العبارات الأكثر تداولا هذه الأيام، والحال أنّها عبارة لم تكن تثير أيّ مشكلات في الماضي، عدا كونها تحيل على موقف سلب المعرفة؛ لكنّها الآن تحوّلت لتسم عوالمنا المعاصرة، ليظهر واضحا أنّها غدت نمط وجودنا الراهن، نظرا لما نعيشه من تيه وضياع، والبيّن من المستجدات الكثيرة التي طالت عمراننا أنّنا، فعلا، غدونا ننظر إلى الأشياء على أنّها غير محدّدة كفاية، بل مموّهة ومجهولة لنا قياسًا إلى مساحات الشك الشاسعة التي طالت كلّ شيء تقريبًا، إنّه نوع من عدم اليقين في كلّ شيء، فقط حالة النقص والحاجة ما يتسيّد العالم والحياة، فبقايا الماضي لم تعد مقنعة، وقيمنا الإنسانية سرعان ما تحوّلت إلى ما يشبه ميوعة سائلة **(الحسين أخدوش،٢٠٢٠)**.

اللايقين هو عنصر لا مفر منه للوجود الإنساني، لا يمكن للناس معرفة ما قد يكتشفونه في المستقبل، ومع ذلك، فإن الاكتشافات المستقبلية قد تشترك في تحديد "مردود" أو "عوائد" أو حتى "عواقب" قرارات اليوم وتشكيل الأحداث المستقبلية ذات الصلة بالقرارات التي نتخذها، هناك تيقن واحد فقط يحظى بالاحترام لدى الناس فيما يتعلق بالمستقبل، هو أنه قد يكون مفاجئًا، إن اللايقين هو خاصية متأصلة في المستقبل، ووجود اللايقين يؤدي إلى تعزيز الثقة في حسابات وتوقعات الناس الشخصية وفي اتخاذهم للقرارات، الثقة تؤثر على قراراتنا ونتائج قراراتنا، والثقة في طبيعتها ذاتية لا تعتمد غالبًا على المعرفة حول المستقبل، هي في أحسن حالاتها تتمحور حول الماضي والحاضر **(هاني عبدالواحد،٢٠٢٢)**.

اليقين Certainty هو العلم التام الذي ليس فيه أدنى شك، الموجب للعمل **(عبد الرحمن ناصر،٢٠٠٧:٤٢)**. واليقين هو "ظهور الشيء للقلب بحيث يصير نسبته إليه كنسبة المرئي إلى العين فلا يبقى معه شك ولا ريب أصلا وهذا نهاية الإيمان وهو مقام الإحسان "**(شمس الدين ابن قيم الجوزية،١٩٩٠:٢٩٦)**. واليقين لغةً، هو الثبات والوضوح، يقن الأمر يقنًا، أي ثبت ووضح، ويقال خبر يقين أي انتفت عنه الشكوك والشبه، ويقال خبر يقين، أي لا

شك فيه، فاليقين خلاف الشك وهو الاعتقاد الجازم والعلم الذي لا شك فيه **(زياد محمد،٢٠٠٦:٤٥٢)**.

أي أن اليقين هو اطمئنان النفس إلى حكم أو رأي أو خبر مع الاعتقاد الكامل بصحته، واللايقين Uncertainty هو تعبير عن درجة عدم معرفة قيمة ما، وهو دلالة لنقص في المعلومات أو غياب التوافق حول ما هو معروف أو حتى قابل للمعرفة، واللايقين يقصد به الأحداث التي يحتمل أن ينظر إليها الإنسان على أنها تهديدات مؤكدة بشكل لا شك فيه ولا لبس فيه ولكنها غير مدركة أو غير متحققة حتى اللحظة الحالية، مما ينتج عن ذلك حالة من الخوف Fear والقلق Anxiety **(Grenier et al.,2005)**.

واللايقين هو "الحالة التي يكون فيها اتجاه التغيير معروفا جيدًا ولكن لا يمكن التنبؤ بإمكانية وقوع الأحداث ونتائجها" **(kasperson,2008)**، ويمكن تعريفه كذلك على أنه "عدم القدرة على التنبؤ بسلوك الأشخاص الآخرين أو تفسيره وهو يرتبط بالقلق **(Nealiep&Ryan,1998)**. واللايقين يشير
إلى الشك بشأن ما إذا كانت نتيجة معينة ستحدث أم لا **(keren & Gerritsen,1999)**.

أما مفهوم "عدم تحمل اللايقين" Intolerance of Uncertainty فقد تم تطويره بشكل رئيس عام ١٩٩٠ من قبل فريق جامعة Laval والذي تم تعريفه على أنه "رد فعل معرفي عاطفي سلوكي لمواقف الحياة المستقبلية **(Philippe,2013)**.

"عدم تحمل اللايقين" تم تعريفه أيضًا بأنه "ميل الشخص للنظر في إمكانية وقوع حدث سلبي على أنه أمر غير مقبول ومهدد بغض النظر عن إمكانية حدوثه" **(Boelen&Reijntjes,2009)**. وبعد ذلك توالت التعريفات الخاصة بعدم تحمل اللايقين، حيث تم تعريفه بأنه "سمة التصرف التي تنشأ من مجموعة من المعتقدات السلبية حول عدم اليقين وعواقبه، كما تم تعريفه بأنه "الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى المعلومات في المواقف غير المؤكدة ويستجيب لهذه المعلومات بمجموعة من الاستجابات المعرفية والعاطفية والسلوكية **(Darouin,2014)**.

كما تم تعريف "عدم تحمل اللايقين" بأنه "بناء واسع نسبيًا يمثل ردود الفعل المعرفية والعاطفية والسلوكية تجاه اللايقين في مواقف الحياة اليومية **(Freeston et al.,1994)**، وفي سياق متصل، تم تعريفه بأنه "ضعف وقصور قدرة الفرد على تحمل رد الفعل السلبي

النـــاجم عـــن الغيـــاب الملحـــوظ للمعلومـــات والتـــي يـــدعمها الإدراك المـــرتبط بـــاللايقين" **(Carleton,2016)**. وفي الصدد نفسه، فعدم تحمل اللايقين هو رد فعل سلبي تجاه المواقف غير المؤكدة والمصحوبة بغياب المعلومات **(Bhise et al.,2018)**، وهو كذلك الخوف التصرفي الكامن وراء الصعوبات العاطفية ويؤدي إلى القلق في الحالات التي ينظر فيها إلى المجهول بشكل كبير **(Fergus,2013)**.

وجدير بالذكر أن هناك فرقا بين الغموض Ambiguity و اللايقين Uncertainty، والمجهول Unknown، فالغموض يعني أن المعلومة موجودة ومتاحة (هنا) و (الآن) ولكن يصاحبها ضبابية الواقع واحتمالية سوء الفهم، وارتباك السبب والنتيجة، وتفسيرات مختلفة لأمر ما حدث أو يحدث الآن، أما اللايقين فهو متعلق بحدث قد يحدث في المستقبل، هذا الحدث لا يمكن التنبؤ به ولا بأبعاده أو تبعاته، أي أن الغموض هو توافر معلومات ولكنها مشوشة، واللايقين هو قضايا وأحداث مستقبلية تحمل الكثير من المفاجآت التي لا نعلم عنها شيئا ويصاحبها افتقار في القدرة على التنبؤ **(Gosslin&Maknan,2010)**.

أما المجهول، فهو "الغياب الملحوظ للمعلومات على أي مستوى من الوعي"، والخوف من المجهول هو أول وأقدم أنواع الخوف البشري وهو المكون الأساس والرئيس لجميع اضطرابات القلق والهلع والوسواس القهري **(Joshi,2012)**.

وبهذا يكون الخوف من المجهول هو الخوف الذي ينجم عن "غياب المعلومة بشكل عام" وهو "الميل إلى الخوف من شيء ليس لديك معلومات عنه على أي مستوى"، بينما عدم تحمل اللايقين هو "عدم قدرة الفرد على تحمل الاستجابة المكروهة أو المخيفة التي يحملها المستقبل والذي لا نمتلك أي معلومات كافية أو بارزة عنه" **(Carleton,2016)**.

وهنا يمكن القول إن عدم تحمل اللايقين فيه تحيز معرفي مسبق قائم على إدراك مشوش بأن المستقبل يحمل بشكل حتمي أمورًا سيئة وكارثية، فكل ما هو غير يقيني يحمل بالضرورة شيئاً مخيفاُ، عدم تحمل اللايقين هو ميل مفرط لدى الفرد لإمكانية وقوع حدث سلبي غير مؤكد على أنه غير محتمل بتاتاً **(Philip,2013)**.

وبهذا فعدم تحمل اللايقين هو الكيفية أو النظرة السلبية المفرطة القائمة على بناء معرفي يستخدمه الفرد في الأمور غير اليقينية التي يواجهها في الحياة اليومية، الأمر الذي ينتج عنه استجابات معرفية وانفعالية وسلوكية غير سوية تجاه هذه المواقف. ومما تقدم، يمكن القول بأن

الخوف من المجهول وعدم تحمل اللايقين واضطرابات القلق بوجه عام ومنها قلق المستقبل، هي حالات تقع على متصل يبدأ بالخوف من المجهول، وإذا صاحبه عدم تحمل اللايقين أدى ذلك للإصابة باضطرابات القلق، فعدم تحمل اللايقين قد يؤدي إلى الإصابة بالقلق، وهنا يكون الفرد أمام ثلاث استجابات أساسية تجاه المواقف الحياتية التي تحمل اللايقين، إما التجنب المعرفي، أو التصرف بشكل سلبي تجاه المواقف، أو المسلك الثالث وهو الاستسلام للأعراض الأكتئابية **(Dugas et al.,2001)**.

ومن ناحية أخرى، هناك فرق بين عدم تحمل الغموض Intolerance Of Ambiguity وعدم تحمل اللايقين (IU)، فالأول (IA) ظهر تحديدا في عام ١٩٤٨ على يد Frenkel ويقصد به عدم تحمل الأفراد للوضع الحالي والذي يتميز بالغموض ويعد مصدرا للتهديد. أما الثاني (IU) فظهر عام ١٩٩٠ ويقصد به عدم تحمل الأفراد للأحداث التي قد تحدث في المستقبل والذي يعد مصدرا لعدم الراحة لهم، فالأفراد الذين يتصفون "بعدم تحمل اللايقين" يرفضون تماما فكرة أن المستقبل قد يحمل لهم أمورا سلبية ولو بدرجة بسيطة للغاية **( Grenier et al.,2005)**. وهم أفراد يمكن وصفهم بأنهم يعانون دوما من الخوف من المجهول **(Carleton et al.,2007)**. وهناك العديد من المصطلحات ذات الصلة بردود الأفعال تجاه المواقف المهددة أو تلك التي تحمل ملامح الخطر، بما في ذلك القلق والخوف والذعر والانزعاج وعدم الارتياح، أدى تعدد هذه المصطلحات إلى جدل كبير حول طبيعة هذه المفاهيم والتمييز بينها، ومن ثم البحث عن أقربها لعدم تحمل اللايقين **(Barlowetal.,1996:260)**.

وفي هذا السياق، يوضح المنظرون المعاصرون أن التمييز بين القلق والخوف عادة ما يتعلق بغياب أو وجود محفزات يمكن ملاحظتها، عادة ما يتم تصَور الخوف على أنه رد فعل وقائي مكثف لخطر يمكن تحديده ويرتبط بالصراع الفوري أو استجابة للهروب، في المقابل، يتميز القلق بتأثير سلبي يركز على تهديد أو خطر محتمل في المستقبل، وبالتالي يتم تعريفه جوهريًا من خلال الشعور بعدم القدرة على التحكم واللايقين **(Barlow,2002:45)**.

ورأى بعض الباحثين أن الأفراد يختلفون في مدى تحملهم للايقين تجاه المواقف، فبعض الأفراد يرحبون بالتغيير والبعض الآخر يرون أن الحالات غير المؤكدة تشكل تهديدًا بالنسبة لهم **(Carleton, 2012; Carleton et al., 2010; Mahoney & McEvoy,2012)**.

وهنا يمكن القول أن القلق Anxiety والخوف Fear من المشكلات الشائعة التي تؤثر على حياة الشخص، إلا أن هناك فارقا تمييزيا بينهما، ففي الخوف يكون المصدر معلوما وواضحا، والخوف هو أحد المشاعر الإنسانية الأساسية، وله فوائد تساعد الإنسان على المواجهة عند الشعور بالخطر أو عدم الأمان، كما يعد الخوف من المشاعر الطبيعية ما لم يتجاوز الحد الطبيعي، كما يمكن أن يكون الخوف خفيفًا أو متوسطًا أو شديدًا أو قصيرًا أو مستمرًا حسب الموقف المدرك، أما القلق، فهو يتجاوز التوتر والخوف الطبيعي الذي نشعر به عند حدث معين، مثل: مواجهة مشكلة، والذهاب للاختبار، وغيرها، وعادة لا يكون مصدر الشعور بالقلق معلوما كما في حالة الخوف.

لقد حظي عدم تحمل اللايقين باهتمام كبير في سياق اضطرابات القلق العام، فعدم تحمل اللايقين هو حالة تتسم في المقام الأول بقلق لا يمكن السيطرة عليه بشأن العديد من مواقف الحياة اليومية، فكثيرًا ما يرتبط اضطراب القلق العام بالخوف على صحة الأحباء (على سبيل المثال، "ماذا لو تعرض زوجي لحادث سيارة؟")، الشؤون المالية (على سبيل المثال، "ماذا لو نفدت نقودنا؟")، الالتزام بالمواعيد (على سبيل المثال، "ماذا لو تأخرت؟")، التوظيف (على سبيل المثال، "ماذا لو فقدت وظيفتي؟")، والسفر (على سبيل المثال، "ماذا لو تعطلت السيارة؟")، المخاوف في سياق اضطراب القلق العام مفرطة وغير متناسبة مع أي تهديد فعلى (على سبيل المثال، الصعوبات المالية غير محتملة) **(APA,2013)**.

إن عدم تحمل اللايقين يعد مساهما أساسيًا في المخاوف المفرطة في سياق أسئلة الحياة اليومية ومنها على سبيل المثال "ماذا لو"، يمكن للمرأة المصابة باضطراب القلق العام أن تصدق بأن مكالمة هاتفية واردة ستكشف عن أخبار مروعة أو أن صفارات الإنذار البعيدة تعني أن زوجها ربما يكون قد تعرض لحادث خطير، قد يعترف أغلب الأفراد بأن هذه النتائج ممكنة، لكن من المحتمل أن يعتقدوا أنها غير مرجحة للغاية في الغالبية العظمى من الظروف. ومع ذلك، فإن اليقين المطلق عند مواجهة احتمال مخيف (على سبيل المثال، التأكد تمامًا من أن المكالمة الهاتفية لا تكشف أخبارًا سيئة) غالبًا ما يكون مستحيلًا ويُعتقد أن عامل "ماذا لو" لا يُحتمل بالنسبة للأفراد الذين يرتفع عندهم عدم تحمل اللايقين **(Dugas et al.,1998)**.

وهناك العديد من الدراسات التي تدعم الارتباط النظري بين اضطراب القلق العام وعدم تحمل اللايقين، حيث تُظهر نتائجها أن عدم تحمل اللايقين يمكن أن يميز بين الأفراد المصابين

باضطراب القلق العام وأولئك الذين لا يعانون من اضطراب القلق (**Freeston et ,.1994 al**).

تُظهر نتائج الدراسات أيضًا أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب القلق العام يبلغون ارتفاعًا فى عدم تحمل اللايقين في استبيانات التقرير الذاتي مقارنة بالأفراد الذين لا يعانون من اضطراب القلق (**Gentes & Ruscio,2011**). علاوة على ذلك، تشير الدراسات التي تستخدم عينات غير كلينيكية إلى وجود ارتباط بين شدة أعراض اضطراب القلق العام وعدم تحمل اللايقين (**Holaway et al.,2006**)، كما أن عدم تحمل اللايقين يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمقاييس القلق (**Dugas et al.,1998**).

ففي دراسة حديثة أجراها (**رمضان زعطوط،٢٠١٨**) على عينة بلغت ١٧٥ طالبًا جامعيًا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة ورقلة بالجزائر، تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مستوى عدم تحمل اللايقين ومستويات القلق والاكتئاب المرتفعة. أخيرًا، ارتبطت علاجات اضطراب القلق العام بالحد من عدم تحمل اللايقين (**Ladouceur et al.,2000**)، وقد طور الأطباء والمعالجون النفسيون علاجات تستهدف خفض عدم تحمل اللايقين كوسيلة لتقليل أعراض اضطراب القلق العام ( **Robichaud & Dugas,2005a,2005b: Dugas et al.,2003**).

ومن ناحية أخرى، يتميز اضطراب القلق الاجتماعي بالخوف الشديد من المواقف الاجتماعية ومن التقييم السلبي من قبل الآخرين (**APA,2013**)، عادة ما يرتبط التفاعل في المواقف الاجتماعية باللايقين تجاه تصورات الآخرين عن الذات (على سبيل المثال، القلق بشأن المكانة الاجتماعية)، والمواقف الاجتماعية التي يمكن ملاحظتها (على سبيل المثال، شخص لا يقول صباح الخير)، وتفسير الإشارات الاجتماعية والسلوك غير اللفظي (على سبيل المثال، عدم التأكد من سبب تجنب شخص ما للتواصل البصري). ومن الناحية النظرية يمكن أن يؤدي عدم تحمل اللايقين بشأن بالتفاعلات في المواقف الاجتماعية إلى القلق الاجتماعي، وقد أدى هذا الاحتمال إلى إجراء العديد من الدراسات، حيث تظهر نتائج الدراسات المستعرضة في هذا المجال باستخدام البيانات غير الكلينيكية وجود علاقة بين عدم تحمل اللايقين المبلغ عنه ذاتيًا وأعراض اضطراب القلق الاجتماعي والمصطلحات ذات الصلة (على سبيل المثال، الخوف من التقييم السلبي) (**Boelen et al.,2010 : Boelen & Reijntjes,2009**).

هذا ويمتد تأثير عدم تحمل اللايقين إلى العديد من الاضطرابات ليعتبر بذلك عاملًا مشتركًا بينها ، فقد حظي عدم تحمل اللايقين بقدر كبير من الاهتمام في سياق اضطراب الوسواس القهري، فالوساوس دائمًا مرتبطة بمستوى من الشك (على سبيل المثال، "كيف أعرف يقينًا أن مقبض الباب آمن؟"، "كيف أعرف بالتأكيد أنني لم أتسبب في إيذاء أي شخص؟" **(Rasmussen & Eisen,1992)**.

فالشك المستمر هو السبب الكامن وراء الحاجة إلى القيام بهذه الأفعال القهرية بشكل متكرر لضمان أدائها بشكل صحيح (على سبيل المثال، غسل اليدين)، أدت الحاجة إلى القيام بالأفعال القهرية كوسيلة لتقليل الشك وزيادة اليقين بشأن النتيجة التي يخشاها (على سبيل المثال، اليقين بأن الأيدي خالية من الفيروسات) **(Tolin et al.,2003)**، وقد دفع هذا الباحثين إلى اقتراح بأن عدم تحمل اللايقين هو السمة الأساسية لاضطراب الوسواس القهري، ومن ناحية أخرى، يمكن أن يتراوح قلق الصحة من قلق عابر بشأن الصداع إلى قلق بشأن احتمالية الإصابة بمرض مميت **(Taylor & Asmundson,2004:43)**، وقلق الصحة هو السمة الأساسية للعديد من الاضطرابات (على سبيل المثال، توهم المرض، الاضطراب التوهمي من النوع الجسمي) **(APA,2013)**، ولكنه أيضًا سمة من سمات العديد من الاضطرابات القائمة على القلق (على سبيل المثال، اضطراب القلق العام، اضطراب الوسواس القهري، اضطراب الهلع)، ويتميز ارتفاع معدلات قلق الصحة بتقييمات كارثية للتهديدات الصحية المحتملة التي لا تتناسب مع أي خطر حقيقي **(Asmundson et al.,2010)**، وقد تنبع التوقعات الصحية الكارثية والمستويات الكلينيكية لقلق الصحة من ردود الأفعال اللاتكيفية على اللايقين فيما يتعلق بالصحة (على سبيل المثال، "كيف يمكنني التأكد تمامًا من عدم إصابتي بالسرطان؟") **(Abramowitz et al.,2007)**، مما دفع الباحثين إلى استنتاج أن عدم تحمل اللايقين سمة مهمة لقلق الصحة الشديد، لا تزال الأبحاث التي تستكشف العلاقة بين عدم تحمل اللايقين وقلق الصحة في بدايتها، لكن الدراسات الأولية التي تستخدم ١٠ عينات غير كلينيكية أظهرت أن عدم تحمل اللايقين يرتبط بشدة القلق الصحي ( **Fergus & Valentiner،٢٠١١a)**.

وفي الصدد نفسه، يمكن أن يتطور اضطراب ما بعد الصدمة بعد التعرض لصدمة نفسية (على سبيل المثال، حادث سيارة، والاعتداء الجنسي)، ويتميز الاضطراب بإعادة التعرض

النفسي للصدمة (على سبيل المثال، من خلال ذكريات الماضي والأحلام)، وتجنب المنبهات المرتبطة بالصدمة النفسية، والتخدير العاطفي، وزيادة اليقظة (على سبيل المثال، الانفعال وقلة النوم) **(APA,2013)**، ولهذا الاضطراب العديد من الأعراض التي يمكن من الناحية النظرية أن تتفاقم بسبب عدم تحمل اللايقين، على سبيل المثال، عدم تحمل اللايقين بشأن احتمال مواجهة المحفزات التي يمكن أن تثير ذكريات الماضي المؤلمة (على سبيل المثال، ضحية الاغتصاب غير متأكدة مما إذا كانت سترى رجلًا كبيرًا في المتجر)، حول المخاوف المتعلقة بالسلامة (على سبيل المثال، عدم التأكد مما إذا كان من الممكن أن تحدث صدمه مماثله مره أخرى)، وفيما يتعلق بمعنى الصدمة (على سبيل المثال، عدم القدرة على معرفة ما إذا كان يمكن الوقاية من الصدمة) يمكن أن تؤدي جميعها إلى تفاقم الأعراض. ومع ذلك، فإن العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة وعدم تحمل اللايقين لم يتم استكشافها إلا في عدد قليل من الدراسات، حيث أظهرت إحدى الدراسات ارتباطا وثيقًا بين عدم تحمل اللايقين وشدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة المرتبط بوفاة أحد أفراد الأسرة **(Boelen,2010)**.

وأظهرت دراسة أخرى ارتباطًا بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وعدم تحمل اللايقين لدى عينة من أفراد المجتمع المعرضين للإصابة بالصدمات **(Fetzner et al.,2013)**، وأظهرت دراسة ثانية طبقت على عينة من الأفراد المصابين بالفصام، أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة الناجم عن نوبة ذهانية مخيفة أبلغوا عن مستويات أعلى من عدم تحمل اللايقين مقارنة بالأفراد غير المصابين باضطراب ما بعد الصدمة، وكانوا أكثر قلقًا بشأن إمكانية مواجهة نوبات ذهانية في المستقبل **(White & Gumley,2009)**.

مما تقدم يمكن التأكيد على أن عدم تحمل اللايقين هو قاسم وعامل مشترك في جميع حالات القلق المصاحبة للعديد من الاضطرابات النفسية، وفي الصدد نفسه، حظي "عدم تحمل اللايقين" IU مؤخرا باهتمام متزايد باعتباره عاملا تشخيصيا مهما للغاية لكل من القلق والوسواس القهري والاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة والهلع والتسويف وغيرها، ومع ذلك لا تزال هناك العديد من الأسئلة الشائكة حول الطبيعة المحددة لإسهام "عدم تحمل اللايقين" في هذه الاضطرابات والمشكلات، خاصة أن مقاييس "عدم تحمل اللايقين" عادة ما تتكون من عاملين هما: الرغبة في التنبؤ Desire for Predictability وكذلك العجز عن المواجهة المرتبط باللايقين Uncertainty Paralysis، الأول يشير إلى الرغبة القوية لمعرفة ما هو مختبئ في

المستقبل، الأمر الذي يحفز محاولات زيادة القدرة على التنبؤ من خلال البحث عن المعلومات ومراجعتها، والذي يصاحبه أيضا شعور بالتوتر وسلوكيات الضبط والمراجعة والتدقيق، وهو ما من شأنه أن يفضي إلى الوسواس القهري، وغيره من أشكال اضطرابات القلق العام، الثاني، العجز عن المواجهة المرتبط باللايقين ويمثل إحساسا بالتعثر وضعف القدرة على الاستجابة بفاعلية عند مواجهة مواقف مختلفة من اللايقين.

وعلى مدى العقدين الماضيين، قدم Dugas نموذجًا معرفيًا لعدم تحمل اللايقين متضمنًا ثلاث مكونات رئيسة هي: المعتقدات الإيجابية حول المخاوف Positive beliefs about worry، التوجه السلبي للمشكلة Negative problem orientation، والتجنب المعرفي **(Dugas & Robichaud,2007)**. وطبقًا لهذا النموذج، تم تعريف عدم تحمل اللايقين بأنه "سمة سلوكية تنتج عن مجموعة من المعتقدات السلبية حول اللايقين وعواقبه" فالأفراد اللذين يعانون من عدم تحمل اللايقين لديهم عقيدة راسخة بأن اللايقين هو أمر مرهق ومزعج لهم ويؤثر على قدرة الفرد على العمل، ولديهم عقيدة أخرى وهي أن الأحداث المستقبلية غير المتوقعة هي دائمًا سلبية ويجب تجنبها **Buhr & Dugas, 2006; Dugas et al.,2001; Dugas et al.,2005)**.

فحينما يوضع الأفراد في مواقف لا يقينية، تدفعهم المعتقدات الإيجابية حول المخاوف – وهي المكون الأول لهذا النموذج – إلى الاعتقاد بأن القلق يمكن أن يساعد في حل المشكلة، وأنه يزيد من الحافز للقيام بالمهام والأنشطة المختلفة، فالقلق لديهم "حسب اعتقادهم" يمكن أن يمنع وقوع الأحداث السلبية، وهو الدرع الواقي من المشاعر السلبية، والاستراتيجية المثلى لحل حالة اللايقين هذه، فينغمرون بهذا في مزيد من القلق الذي يقودهم لا محالة للشعور بالفوضى والإنهاك **(Laberge et al.,2000)**.

كما أن حالة القلق المفرط التي يعيشها الفرد ذو عدم تحمل اللايقين تدفعه إلى التوجه السلبي نحو المشكلات والصعوبات التي تواجهه في حياته، وبالتالي يتجنبها تمامًا ويعجز عن مواجهتها، وجدير بالذكر هنا التمييز بين التوجه السلبي نحو المشكلة، وبين مهارة حل المشكلة، فالأفراد ذوو عدم تحمل اللايقين لديهم مهارات حل المشكلات problem–solving skills ولكنهم يعانون من التوجه السلبي نحوها problem orientation، هم ينظرون إلى المشكلات على أنها تهديد لهم، يشككون في قدرتهم على مواجهتها، لديهم تشاؤم دائم بشأن النتائج المترتبة

على مواجهتها، وهكذا تستمر عجلة الحياة، موقف من مواقف الحياة به لا يقين، يتساءل الفرد ماذا لو ؟؟؟ ... ينغمر في القلق، فيتجنب مواجهة أي مشكلة أو موقف ( **Robichaud and Dugas, 2005a; 2005b**).

أما المسار الآخر لهذا النموذج فهو التجنب المعرفي، ويشير إلى مجموعة من الاستراتيجيات المستخدمة لتجنب الحالات المعرفية والعاطفية والتي تعتبر مهددة للحياة، إن القلق في حد ذاته سيكون استراتيجية ضمنية لتجنب المحتوى العاطفي المزعج، وتشمل هذه الاستراتيجيات إزالة الأفكار الحالية، واستبدال هذه الأفكار السلبية بأفكار إيجابية أو محايدة، ومحاولة التجنب التام للأفكار **(Dugas et al., 2010b)**. وجدير بالذكر هنا أن عدم تحمل اللايقين هو بناء معرفي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بعلم النفس المرضي، وخاصة القلق وأعراض الوسواس القهري، ويرتبط أيضا بالسلوكيات التي تعكس ضعف عملية التوافق مثل التسويف الأكاديمي وغيره.

## مشكلة البحث وأسئلته

الشغف المتناغم هو عملية تحدث داخليا في السياقات التي يقبل فيها التلاميذ إراديا القيام بالنشاط الأكاديمي، فيصبح النشاط جزءا من بنيتهم الذاتية، وبالتالي يتحقق التوازن بين الأنشطة الأكاديمية وغيرها من الأنشطة، كما يسهم في تعميق معرفتهم بأنفسهم، وبالرجوع إلى الأدب السابق فإن معظم الدراسات التربوية تتمحور حول الشغف الانسجامي، وذلك لأهميته وتأثيره الإيجابي في مستوى أداء التلاميذ ومثابرتهم ودافعيتهم **(Ruiz & Leon,2018)**.

هذا وينتج الشغف المتناغم من الشعور بالاستقلالية، واستيعاب النشاط في هوية التلميذ، ويحدث الاستيعاب الذاتى عندما يقبل التلاميذ بحرية على النشاط لأنه مهم بالنسبة لهم، وينتج عن هذا النوع من الاستيعاب القوة المحفزة للانخراط في النشاط عن طيب خاطر، ويولد الشعور بالإرادة والتأييد الشخصي لممارسة النشاط **(Vallerand et al ,2007)**.

ويتميز الأفراد ذوو الشغف القهري / الاستحواذي بمجموعه من الصفات منها الثبات الصارم وعدم المرونة الذي ينعكس على عدم قدرتهم على مواجهة مشكله التعارض والصراع مع الجوانب الأخرى من حياتهم عند الانخراط في النشاط الأكاديمي الشغفي، مما يؤدى إلى ظهور تأثيرات سلبية كالقلق والتوتر والشعور بالإحباط أثناء ممارسة النشاط وبعده، وبالتالي تحقيقهم أقل من الأداء الأمثل داخل حدود النشاط الشغفي، كما يرتبط الشغف القهري بالجوانب غير

التكيفية مثل الإصرار الشديد، وفقدان السيطرة، والمشاعر السلبية، والمخاطر الصحية (Vallerand,2010).

ومن ناحية أخرى، فعدم تحمل اللايقين قد يؤدي إلى الإصابة بالقلق، وهنا يكون الفرد أمام ثلاث استجابات أساسية تجاه المواقف الحياتية التي تحمل اللايقين، إما التجنب المعرفي، أو التصرف بشكل سلبي تجاه المواقف، أو المسلك الثالث وهو الاستسلام للأعراض الأكتئابية (Dugas et al.,2001). ولذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى تقييم واقع التلاميذ في المرحلة الثانوية من خلال رصد وتقييم واقع أكثر أنواع الشغف انتشارا بين التلاميذ، ومن ناحية أخرى التعرف على مستوى عدم تحمل اللايقين لديهم.

ولذلك تتلخص مشكلة البحث الحالى في التساؤلين التاليين:

- ماأنماط الشغف (المتناغم – القهري) الأكثر انتشارًا بين تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- ما مستوى عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

## أهدف البحث.

تتمثل أهداف البحث الحالى في:

- التعرف على أنماط الشغف (المتناغم – القهري) الأكثر انتشارًا بين تلاميذ المرحلة الثانوية.
- التعرف على مستوى عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

## أهمية البحث.

تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالى في:

١) الاهتمام بتلاميذ المرحلة الثانوية، وهؤلاء التلاميذ يعيشون في هذه المرحلة الدراسية في مرحلة المراهقة، تلك المرحلة الهامة للغاية في حياة الإنسان، ليس لكونها كما وصفها المنظرون ذروة المراحل التي يتقدم عندها النمو فينطلق في الطريق إلى الرشد... وليس لكونها كذلك الميلاد الجديد بالمعنى الجسمي... بل لأن مرحلة المراهقة تنطوي فعلاً على كل مظاهر الميلاد، إنها في واقع الأمر ميلاد الكائن البشري، ميلاده النفسي، ميلاده الحق كذات فريدة تعي لأول مرة وجودها المليء في عالم اكتملت له أبعاده، وهي أيضا مرحلة الأزمات والعواصف.

٢) تناول متغير الشغف باعتباره أحد المتغيرات التي تم توظيفها مؤخراً في السياق الأكاديمي، ومن أهم العوامل المفسرة لمدى القدرة على النجاح في الحياة الأكاديمية والحياة بشكل عام.

٣) تناول متغير "عدم تحمل اللايقين" باعتباره مجالاً بحثيًا حديثًا لتفسير العديد من الظواهر الإنسانية.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالى في:

١) إعادة توجيه أنظار الباحثين المهتمين بالعملية التعليمية نحو متغيرات جديدة قد تكون محاور لبرامجهم الإرشادية.

## مصطلحات البحث الإجرائية.

يتبنى البحث الحالى المصطلحات الإجرائية التالية:

- الشغف **Passion** ويعرفه الباحثون إجرائيًا بأنه: الميل إلى النشاط الذي يمارسه الفرد ويرغبه بشده ويندمج فيه إراديًا أو لاإراديًا ويشعر من خلاله بالمتعة والبهجة والسرور، ويعبر عنه في هذا البحث من خلال الدرجة التي يحصل عليها المشارك في هذا البحث على مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والذي تم إعداده خصيصًا لهذا الغرض.
- عدم تحمل اللايقين **Intolerance of Uncertainty** ويعرفه الباحثون إجرائيًا بأنه: مجموعة من المعتقدات السلبية المرتبطة بالأحداث المستقبلية والتي تنعكس في صورة استجابات سلبية معرفية وسلوكية تجاه المواقف والأحداث الحياتية غير المؤكدة أو المستقبلية، ويعبر عنه في هذا البحث من خلال الدرجة التي يحصل عليها المشارك في هذا البحث على مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والذي تم إعداده خصيصًا لهذا الغرض.

## حدود ومحددات البحث.

للبحث الحالى حدود ومحددات تتمثل في:

**أولاً / حدود البحث Research Delimitation:**

- **حدود موضوعية:** وتتمثل في متغيرات البحث الحالى وهي: الشغف + عدم تحمل اللايقين.
- **حدود منهجية:** اعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لطبيعة البحث.

- **حدود زمانيـــة:** تم إجراء الجانب الميداني لهذا البحث خلال شهري أبريل ومايو ٢٠٢٣.
- **حدود مكانيـــة:** اقتصر البحث الحالى على المدارس الثانوية بمدينة بنها.

**ثانيًا / محددات البحث Research Limitation:**

- **المشاركون في البحث:** شارك في هذا البحث (١٧١) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الثانوي موزعين على (٨) مدارس ثانوية بمدينة بنها بمحافظة القليوبية، تتراوح أعمارهم من ١٦ إلى ١٧ سنة بمتوسط عمر يساوي (١٦.٤) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٦٣٥) درجة.
- **أدوات البحث:** تمثلت أداوت البحث الحالى في: (١) مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية إعداد الباحثين + (٢) مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية إعداد الباحثين.
- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:** للوصول إلى نتائج البحث الحالى تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية – وذلك من خلال برنامج **SPSS.**

## الطريقة والإجراءات

### أولاً: منهج البحث.

في ضوء طبيعة البحث الحالى وأهدافه وأسئلته، تم استخدام المنهج الوصفي، وهو أحد أبرز المناهج المهمة المستخدمة في البحوث والدراسات العلمية والذي يسهم في التعرف على ظاهرة البحث، ووضعها في إطارها الصحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها.

**ثانيـاً: المجتمع الأصلي للبحث.**

تكون المجتمع الأصلي لهذا البحث من جميع تلاميذ الصف الأول الثانوي بمدارس مدينة بنها بمحافظة القليوبية.

**ثالثـاً: العينة الاستطلاعية.**

تكونت العينة الاستطلاعية في هذا البحث من (٥٨) تلميذًا وتلميذةً بالصف الأول الثانوي بمدينة بنها، بلغ متوسط أعمارهم ١٦.٢٢ سنة بانحراف معياري قدره ٠.٣٢٤ درجة.

**رابعًا: المشاركون في الدراسة.**

شارك في هذا البحث (١٧١) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الثانوي موزعين على (٨) مدارس ثانوية بمدينة بنها بمحافظة القليوبية، تم اختيارهم بشكل عشوائي، تتراوح أعمارهم من ١٦ إلى ١٧ سنة بمتوسط عمر يساوي (١٦.٤) سنة وانحراف معياري قدره (٠.٦٣٥) درجة.

## خامساً: أدوات الدراسة.

اعتمد البحث الحالى على أداتي قياس هما:

**١. مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

تكونت الصورة النهائية لهذا المقياس من بعدين أساسيين، البعد الأول: الشغف المتناغم Harmonious passion (HP): وتم تعريفه بأنه: اندماج التلميذ في نشاط ما (أكاديمي – رياضي – اجتماعي– ترفيهي – إبداعي – ذاتي) بإرادته طوعًا بحيث لا يتعارض هذا الاندماج مع مجالات الحياة الأخرى للتلميذ، وتكون هذا البعد من (٢٠) عبارة. البعد الثاني: الشغف القهري Obsessive passion (OP): وتم تعريفه بأنه: اندماج التلميذ في نشاط ما (أكاديمي – رياضي – اجتماعي– ترفيهي – إبداعي – ذاتي) بسبب الضغوط الشخصية أو الاجتماعية ويستنفذ هذا الاندماج الوقت والموارد الخاصة بالتلميذ بعيدًا عن مجالات الحياة الأخرى له، وفي هذا النوع يتحكم الشغف في التلميذ وليس العكس، وتكون هذا البعد من (١٥) عبارة. وتم اعتماد طريقة ليكرت في تصحيح المقياس من خلال مدرج ثلاثي (دائمًا – نادرًا – أحيانًا)، ويقابلها الدرجات التالية (١،٢،٣) على الترتيب. وبهذا فالدرجة الدنيا لنمط الشغف المتناغم هي (٢٠) درجة والدرجة العظمى هي (٦٠) درجة، أما النمط القهري فالدرجة الدنيا له هي (١٥) والدرجة العظمى هي (٤٥) درجة. كما تم حساب الخصائص السيكومترية لهذا المقياس من خلال العديد من الطرق وبيانها كالتالي:

**الصدق الظاهري (آراء الخبراء).**

تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين والخبراء من أساتذة الجامعة وعددهم (١٠) من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي لإبداء الرأي في العبارات التي يتضمنها المقياس ومدى انتماء كل عبارة للبعد الذي تندرج أسفله، ومدى قدرة المقياس على قياس الظاهرة موضوع القياس وهي الشغف بنمطيه المتناغم والقهري، والجدول

رقم (١) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على النحو التالي:

جدول رقم (١): نسبة اتفاق المحكمين على مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

| رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٩٠ % | ٩ | ١٠٠ % | ١٧ | ١٠٠ % | ٢٥ | ١٠٠ % | ٣٣ | ١٠٠ % |
| ٢ | ٩٠ % | ١٠ | ٩٠ % | ١٨ | ١٠٠ % | ٢٦ | ١٠٠ % | ٣٤ | ١٠٠ % |
| ٣ | ١٠٠ % | ١١ | ١٠٠ % | ١٩ | ١٠٠ % | ٢٧ | ٩٠ % | ٣٥ | ٩٠ % |
| ٤ | ٩٠ % | ١٢ | ١٠٠ % | ٢٠ | ١٠٠ % | ٢٨ | ١٠٠ % | | |
| ٥ | ١٠٠ % | ١٣ | ٩٠ % | ٢١ | ٩٠ % | ٢٩ | ١٠٠ % | | |
| ٦ | ١٠٠ % | ١٤ | ١٠٠ % | ٢٢ | ١٠٠ % | ٣٠ | ١٠٠ % | | |
| ٧ | ٩٠ % | ١٥ | ١٠٠ % | ٢٣ | ١٠٠ % | ٣١ | ٩٠ % | | |
| ٨ | ١٠٠ % | ١٦ | ٩٠ % | ٢٤ | ١٠٠ % | ٣٢ | ١٠٠ % | | |

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع العبارات حصلت على نسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر وعليه تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس مع تعديل طفيف في بعض الكلمات التي أوصى بها السادة المحكمون.

**حساب الصدق التلازمي (صدق المحك).**

اختير في هذا البحث محك خارجي هو الصورة المعربة لمقياس الشغف والذي ترجمه إلى العربية / مرعي سلامة يونس سنة ٢٠٠٩، وهو في الأصل مقياس كندي أعده Vallerand سنة ٢٠٠٣، يتمتع هذا المقياس بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، حيث تم تطبيق هذا المقياس

في نفس الوقت مع مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المقترح في هذا البحث على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقًا والمكونة من (٥٨) تلميذًا وتلميذةً بالصف الأول الثانوي بمدينة بنها، والجدول رقم (٢) يوضح قيمة معامل الارتباط بعد تطبيق مقياس الشغف ترجمة وتعريب / مرعي سلامة يونس[١] ٢٠٠٩ ومقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المقترح في هذا البحث كما يلي:

جدول رقم **(٢)**: معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والمحك (مقياس الشغف ترجمة وتعريب/ مرعي سلامة يونس ٢٠٠٩)

| المقاييس | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية | ٥٨ | ٩١.٥٨ | ٠.٣٢٩ | ٠.٩٤٧ |
| مقياس الشغف ترجمة وتعريب / مرعي سلامة يونس | ٥٨ | ٤١.٥٥ | ٠.٥٢٨ | |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة معامل الارتباط Pearson تساوي (٠.٩٤٧) وحسب برنامج SPSS 24 فهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha$ = ٠.٠١)، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مرتفع.

**حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق.**

تم تطبيق مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على أفراد العينة الاستطلاعية، وبعد أسبوعين (١٥ يوماً تقريباً) أعيد تطبيق نفس المقياس على نفس أفراد العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط Pearson بين الدرجات في التطبيق الأول والثاني، والجدول رقم (٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول رقم **(٣)**: معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول والثاني لمقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

[١] المقياس ضمن ملحقات المرجع التالى:عبدالله عوض الله الحارثى(٢٠١٥).الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية فى مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير،قسم علم النفس،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.

| التطبيق | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| الأول لمقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية | ٥٨ | ٩١.٥٨ | ٠.٣٢٩ | ٠.٩٠٨ |
| الثاني لمقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية | ٥٨ | ٩٠.٣٣ | ٠.٣١٥ | |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة معامل الارتباط Pearson تساوي (٠.٩٠٨) وحسب برنامج SPSS 24 فهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١)، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

**حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.**

تم تطبيق مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون Spearman–Brown. والجدول رقم (٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول رقم (٤): معامل ثبات مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون

| المقياس المستخدم | عدد العبارات | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|
| | | معامل ألفا – كرونباخ | معامل الثبات بطريقة سبيرمان– – براون |
| مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية | ٣٥ | ٠.٦٥ | ٠.٦٩ |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة معاملات الثبات لكل من ألفا – كرونباخ وسبيرمان – براون كانت تساوي على الترتيب (٠.٦٥) و (٠.٦٩) وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١)، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

**حساب الاتساق الداخلي للمقياس.**

تم حساب الاتساق الداخلي للعبارات وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية في كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (٥) يوضح معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول رقم (٥): معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالدرجة الكلية للمقياس

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوي الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوي الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٦٢ | ٠.٠١ | ١٣ | ٠.٧٢ | ٠.٠١ | ٢٥ | ٠.٧٠ | ٠.٠١ |
| ٢ | ٠.٥١ | ٠.٠١ | ١٤ | ٠.٥١ | ٠.٠١ | ٢٦ | ٠.٨١ | ٠.٠١ |
| ٣ | ٠.٥٥ | ٠.٠١ | ١٥ | ٠.٤٨ | ٠.٠١ | ٢٧ | ٠.٧٢ | ٠.٠١ |
| ٤ | ٠.٧١ | ٠.٠١ | ١٦ | ٠.٧١ | ٠.٠١ | ٢٨ | ٠.٦١ | ٠.٠١ |
| ٥ | ٠.٦٣ | ٠.٠١ | ١٧ | ٠.٦٣ | ٠.٠١ | ٢٩ | ٠.٦٦ | ٠.٠١ |
| ٦ | ٠.٧١ | ٠.٠١ | ١٨ | ٠.٧١ | ٠.٠١ | ٣٠ | ٠.٥٩ | ٠.٠١ |
| ٧ | ٠.٦٣ | ٠.٠١ | ١٩ | ٠.٨١ | ٠.٠١ | ٣١ | ٠.٦٥ | ٠.٠١ |
| ٨ | ٠.٥٩ | ٠.٠١ | ٢٠ | ٠.٥٩ | ٠.٠١ | ٣٢ | ٠.٥٩ | ٠.٠١ |
| ٩ | ٠.٥٩ | ٠.٠١ | ٢١ | ٠.٥٩ | ٠.٠١ | ٣٣ | ٠.٦٨ | ٠.٠١ |
| ١٠ | ٠.٦٣ | ٠.٠١ | ٢٢ | ٠.٦٣ | ٠.٠١ | ٣٤ | ٠.٧٠ | ٠.٠١ |
| ١١ | ٠.٧١ | ٠.٠١ | ٢٣ | ٠.٥٦ | ٠.٠١ | ٣٥ | ٠.٦٥ | ٠.٠١ |
| ١٢ | ٠.٤٩ | ٠.٠١ | ٢٤ | ٠.٤٩ | ٠.٠١ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على جميع عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = ٠.٠١).

**٢. مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

تكون هذا المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة تدور حول القلق والمخاوف من الأحداث المستقبلية ذات الغموض والتي تحتمل عدة تأويلات مختلفة، واختير له طريقة ليكرت للتصحيح من خلال مدرج ثلاثي يحوي ثلاث استجابات هي: (دائمًا)، (أحيانًا)، (نادرًا)، وتحصل على الدرجات (٣،٢،١)، على الترتيب. وبهذا، يمكن تقسيم استجابات المشاركين في هذا البحث حسب مدى الدرجات إلى ثلاث فئات، منخفضو عدم تحمل اللايقين (٣٠ إلى ٥٠ درجة)، متوسطو عدم تحمل اللايقين (٥١ إلى ٧٠ درجة)، مرتفعو عدم تحمل اللايقين (٧١ إلى ٩٠ درجة)، كما تم حساب الخصائص السيكومترية لهذا المقياس من خلال العديد من الطرق وبيانها كالتالي:

**الصدق الظاهري (آراء الخبراء).**

تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين والخبراء من أساتذة الجامعة وعددهم (١٠) من المتخصصين في الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس التربوي لإبداء الرأي في العبارات التي يتضمنها المقياس ومدى انتماء كل عبارة للبعد الذي تندرج أسفله، ومدى قدرة المقياس على قياس الظاهرة موضوع القياس وهي عدم تحمل اللايقين، والجدول رقم (٦) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس على النحو التالي:

جدول رقم (٦): نسبة اتفاق المحكمين على مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

| رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق | رقم العبارة | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٠٠ % | ٩ | ١٠٠ % | ١٧ | ١٠٠ % | ٢٥ | ١٠٠ % |
| ٢ | ١٠٠ % | ١٠ | ٩٠ % | ١٨ | ١٠٠ % | ٢٦ | ١٠٠ % |
| ٣ | ١٠٠ % | ١١ | ١٠٠ % | ١٩ | ٩٠ % | ٢٧ | ٩٠ % |
| ٤ | ٩٠ % | ١٢ | ١٠٠ % | ٢٠ | ١٠٠ % | ٢٨ | ١٠٠ % |
| ٥ | ٩٠ % | ١٣ | ٩٠ % | ٢١ | ٩٠ % | ٢٩ | ٩٠ % |
| ٦ | ٩٠ % | ١٤ | ١٠٠ % | ٢٢ | ١٠٠ % | ٣٠ | ١٠٠ % |
| ٧ | ٩٠ % | ١٥ | ١٠٠ % | ٢٣ | ٩٠ % | | |
| ٨ | ١٠٠ % | ١٦ | ٩٠ % | ٢٤ | ١٠٠ % | | |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع العبارات حصلت على نسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر وعليه تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس مع تعديل طفيف في بعض الكلمات التي أوصى بها السادة المحكمون.

**حساب الصدق التلازمي (صدق المحك).**

اختير في هذا البحث محك خارجي هو الصورة المعربة لمقياس عدم تحمل اللايقين والذي ترجمه إلى العربية / رمضان زعطوط سنة ٢٠١٨، وهو ترجمة للمقياس الإنجليزي Intolerance of Uncertainty Scale (IUS) والذي أعده Buher & Guga سنة ٢٠٠٢، كانت الصورة العربية لهذا المقياس تتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، حيث قام مترجم المقياس بعمل صدق الاتساق الداخلي له، ووصلت معاملات الارتباط ما بين البنود والدرجة الكلية إلى ما بين ٠.٤٥ إلى ٠.٧٨ وكانت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ( $\alpha$ = ٠.٠١)، كما قام مترجم المقياس بعمل صدق تمييزي له، وبلغت قيمة ت ٩.٠١ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha$ = ٠.٠١)، وبالنسبة للثبات، كان معامل ألفا – كرونباخ يبلغ ٠.٧٥ ودا دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha$ = ٠.٠١)، وكان معامل الثبات بالتجزئة

النصفية يبلغ ٠.٦٥ وهو كذلك دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١). وقبل استخدام هذا المقياس كمحك للمقياس المقترح في هذا البحث، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس (الصورة المعربة على طلاب الجزائر) على العينة الاستطلاعية المشاركة في هذا البحث، وتم التحقق من أن جميع العبارات المكونة للمقياس كانت واضحة ومفهومة تمامًا لدى أفراد العينة الاستطلاعية، ولم يبد أي تلميذ من تلاميذ العينة الاستطلاعية أي صعوبة في فهم أي عبارة أو كلمة تضمنها المقياس، بعد ذلك، تم تطبيق هذا المقياس في نفس الوقت مع مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المقترح في هذا البحث على أفراد العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقًا، والجدول رقم (٧) يوضح قيمة معامل الارتباط الذي تم الحصول عليه بعد تطبيق مقياس عدم تحمل اللايقين ترجمة وتعريب / رمضان زعطوط ٢٠١٨ ومقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المقترح في هذا البحث كما يلي:

جدول رقم (٧): معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والمحك (مقياس عدم تحمل اللايقين ترجمة وتعريب/ رمضان زعطوط ٢٠١٨)

| المقاييس | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية | ٥٨ | ٨١.٢٨ | ٠.٥٢٩ | ٠.٧٥٤ |
| مقياس عدم تحمل اللايقين ترجمة وتعريب / رمضان زعطوط | ٥٨ | ٩٩.١٤ | ٠.٣٣٥ | |

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة معامل الارتباط Pearson تساوي (٠.٧٥٤) وحسب برنامج SPSS 24 فهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١)، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مرتفع.

**حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق.**

تم تطبيق مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على أفراد العينة الاستطلاعية، وبعد أسبوعين (١٥ يوماً تقريباً) أعيد تطبيق نفس المقياس على نفس أفراد العينة الاستطلاعية، بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط Pearson بين الدرجات في التطبيق الأول والثاني، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول رقم (٨): معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية في التطبيق الأول والثاني لمقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

| التطبيق | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| الأول لمقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية | ٥٨ | ٨١.٢٨ | ٠.٥٢٩ | ٠.٩٦٣ |
| الثاني لمقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية | ٥٨ | ٨٢.٠٠ | ٠.٣٥٤ | |

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة معامل الارتباط Pearson تساوي (٠.٩٦٣) وحسب برنامج SPSS 24 فهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١)، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

**حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.**

تم تطبيق مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون Spearman–Brown. والجدول رقم (٩) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول رقم (٩): معامل ثبات مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان – براون

| المقياس المستخدم | عدد العبارات | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|
| | | معامل ألفا – كرونباخ | معامل الثبات بطريقة سبيرمان– – براون |
| مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية | ٣٠ | ٠.٧٧ | ٠.٧٩ |

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة معاملات الثبات لكل من الفا – كرونباخ وسبيرمان – براون كانت تساوي على الترتيب (٠.٧٧) و (٠.٧٩) وهذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١)، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة.

**حساب الاتساق الداخلي للمقياس.**

وذلك بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية في كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (١٠)

يوضح معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جـدول رقم (١٠): معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات مقياس عدد تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالدرجة الكلية للمقياس

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٧٥ | ٠.٠١ | ١٣ | ٠.٨١ | ٠.٠١ | ٢٥ | ٠.٩٥ | ٠.٠١ |
| ٢ | ٠.٦٩ | ٠.٠١ | ١٤ | ٠.٧١ | ٠.٠١ | ٢٦ | ٠.٧٥ | ٠.٠١ |
| ٣ | ٠.٧٢ | ٠.٠١ | ١٥ | ٠.٨٦ | ٠.٠١ | ٢٧ | ٠.٨١ | ٠.٠١ |
| ٤ | ٠.٧٨ | ٠.٠١ | ١٦ | ٠.٧٢ | ٠.٠١ | ٢٨ | ٠.٧٠ | ٠.٠١ |
| ٥ | ٠.٦٣ | ٠.٠١ | ١٧ | ٠.٦٣ | ٠.٠١ | ٢٩ | ٠.٧١ | ٠.٠١ |
| ٦ | ٠.٧١ | ٠.٠١ | ١٨ | ٠.٧١ | ٠.٠١ | ٣٠ | ٠.٧٩ | ٠.٠١ |
| ٧ | ٠.٦٣ | ٠.٠١ | ١٩ | ٠.٧٥ | ٠.٠١ | | | |
| ٨ | ٠.٧٥ | ٠.٠١ | ٢٠ | ٠.٦٩ | ٠.٠١ | | | |
| ٩ | ٠.٦٩ | ٠.٠١ | ٢١ | ٠.٧٢ | ٠.٠١ | | | |
| ١٠ | ٠.٧٢ | ٠.٠١ | ٢٢ | ٠.٧٨ | ٠.٠١ | | | |
| ١١ | ٠.٧١ | ٠.٠١ | ٢٣ | ٠.٧٧ | ٠.٠١ | | | |
| ١٢ | ٠.٤٩ | ٠.٠١ | ٢٤ | ٠.٦٩ | ٠.٠١ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على جميع عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha$ = ٠.٠١).

**سادسًا: الإجراءات العامة للبحث.**

١) جمع المادة العلمية وكتابة أدبيات البحث من أطر نظرية ودراسات سابقة ذات علاقة بالبحث الحالى.

٢) إعداد أدوات البحث الحالى وحساب الخصائص السيكومترية لها على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقًا.

٣) تصميم مقاييس البحث على رابط الكتروني Google Forms مع وضع ضابط للاستجابة على الرابط وهو عدم استقبال إجابة ثانية، ومن ثم التوجه إلى المدارس المختارة لتطبيق

الأدوات والجلوس مع تلاميذ الصف الأول الثانوي من خلال زيارة الفصول الدراسية المنتمين إليها وتبصيرهم بكيفية الاستجابة للعبارات الواردة في الرابط الالكتروني.

٤) استخراج الدرجات الخام من خلال تحويل البيانات الواردة على الإيميل المرتبط بحساب Google Forms إلى جدول اكسل.

٥) إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث.

٦) الحصول على نتائج البحث.

٧) صياغة توصيات تربوية منبثقة من نتائج البحث.

**نتائج البحث ومناقشتها.**

نتيجة السؤال الأول ونصه : ماأنماط الشغف (المتناغم – القهري) الأكثر انتشارًا بين تلاميذ المرحلة الثانوية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات التلاميذ المشاركين في هذا البحث على بعدي الشغف المتناغم والشغف القهري وفق مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والجدول رقم (١١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها على النحو التالي:

جدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين في هذا البحث على عبارات مقياس الشغف المستخدم في هذا البحث

| م | بعد الشغف المتناغم | درجة الاتفاق | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
| ١ | أستطيع القيام بالأنشطة التي أحبها بشكل غير متعارض. | ١ | ٢.١١ | ٠.٣٦ | متوسط |
| ٢ | ألعب الرياضة التي أعشقها في أوقات الترفيه المحددة لي. | ٥ | ٢.٠٣ | ٠.٣٦ | متوسط |
| ٣ | أعتقد أن الأنشطة التي أقوم بها تتناسب مع طبيعة شخصيتي. | ٦ | ١.٩٦ | ٠.٤١ | متوسط |
| ٤ | أنشر أفكاري على صفحات الفيس بوك أو تويتر بشكل دائم. | ١٠ | ١.٥٤ | ٠.٥٢ | منخفض |
| ٥ | أحب ممارسة النشاط الذي أريده في أوقات فراغي اليومية. | ٨ | ١.٩٤ | ٠.٣٩ | متوسط |
| ٦ | يتيح لي النشاط الذي أحبه أن أعيش مجموعة من التجارب. | ١٩ | ١.١١ | ٠.٤٧ | متوسط |
| ٧ | ما أكتشفه من خلال الأنشطة التي أمارسها يسمح لي | ٤ | ٢.١٣ | ٠.٥١ | متوسط |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | بتقديرها أكثر. | | | | |
| ٨ | يعكس النشاط الذي أمارسه الصفات التي أحبها في نفسي. | ٣ | ٢.١٤ | ٠.٧١ | متوسط |
| ٩ | النشاط الذي أمارسه ينسجم مع الأنشطة الأخرى في حياتي. | ١٥ | ١.٣٣ | ٠.٣٦ | منخفض |
| ١٠ | بالنسبة لي، ما زلت أستطيع السيطرة على النشاط الذي احبه. | ١١ | ١.٤٥ | ٠.٣٢ | منخفض |
| ١١ | أشعر بالراحة والانسجام حينما أمارس النشاط الذي أحبه. | ١٢ | ١.٣٨ | ٠.٧١ | منخفض |
| ١٢ | دراستي تنسجم مع الأنشطة الأخرى التي أحبها. | ١٧ | ١.٣٦ | ٠.٩٥ | منخفض |
| ١٣ | أشعر بالحماس تجاه الأنشطة التي أحبها. | ١٧ | ١.٢٦ | ٠.٤٢ | منخفض |
| ١٤ | أستطيع التوفيق بين دراستي والهوايات التي أحبها. | ٢٠ | ١.٠٧ | ٠.٣٦ | منخفض |
| ١٥ | لا أجد صعوبة في السيطرة على شغفي تجاه الأنشطة التي أحبها. | ١٨ | ١.٢١ | ٠.٤٧ | منخفض |
| ١٦ | أتقبل تأجيل الأنشطة التي أحبها أثناء الامتحانات . | ٢ | ٢.٣٠ | ٠.٥٤ | متوسط |
| ١٧ | مهما كان شغفي بأمر ما فإنه لا يسيطر على. | ٩ | ١.٦٥ | ٠.٥٦ | منخفض |
| ١٨ | أتقبل عدم ممارستي للنشاط الذي أحبه في ظل الظروف الطارئة. | ٧ | ١.٩٥ | ٠.٣٦ | متوسط |
| ١٩ | أجد نفسي في الأنشطة التي أمارسها بحب. | ١٤ | ١.٣٦ | ٠.٤٩ | منخفض |
| ٢٠ | تظهر موهبتي في الأنشطة التي أشعر بأنها محببة لقلبي. | ١٦ | ١.٣٠ | ٠.٣٦ | منخفض |
| | **المتوسط الحسابي العام** | | ١.٦٢٩ | ٠.٣٩٧ | منخفض |

| م | بعد الشغف القهري | درجة الاتفاق | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
| ١ | أجد صعوبة في السيطرة على رغبتي في القيام بنشاطي المفضل. | ١٢ | ٢.٣٥ | ٠.٤١ | مرتفع |
| ٢ | يكاد يكون لديّ شعور بالوسواس تجاه النشاط الذي أحبه. | ١٣ | ٢.٣٤ | ٠.٦٢ | مرتفع |
| ٣ | هناك نشاط واحد فقط هو الشيء الوحيد الذي يثيرني حقًا. | ٤ | ٢.٦٥ | ٠.٣٥ | مرتفع |
| ٤ | إذا كان بإمكاني، فسأقوم بممارسة نشاطي الذي أحبه كل الوقت. | ١٤ | ٢.٣٣ | ٠.٦٢ | متوسط |
| ٥ | هناك نشاط يجذبني للغاية لدرجة أنني أفقد السيطرة عليه أحيانًا. | ٩ | ٢.٤١ | ٠.٣٨ | مرتفع |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٦ | لدي انطباع بأن اهتمامي وشغفي يتحكم بي. | ٦ | ٢.٤٦ | ٠.٧١ | مرتفع |
| ٧ | لا أستطيع تحمل عدم مزاولة النشاط الذي أحبه بشكل يومي. | ٨ | ٢.٤١ | ٠.٧٥ | مرتفع |
| ٨ | من المستحيل أن اتخلى عن النشاط الذي أحبه. | ١٠ | ٢.٤٠ | ٠.٦٩ | مرتفع |
| ٩ | أعجز عن التنسيق بن الأنشطة التي أحبها وحياتي اليومية. | ١٥ | ١.٩٦ | ٠.٣٦ | منخفض |
| ١٠ | في ظل انشغالي الشديد، لا بد أن أمارس النشاط الذي أحبه. | ١١ | ٢.٣٩ | ٠.٣٨ | مرتفع |
| ١١ | يبدو وكأنني أدمنت القيام بالنشاط الذي أجد نفسي فيه. | ١ | ٢.٧١ | ٠.٤٩ | مرتفع |
| ١٢ | أمارس النشاط الذي يشجعني عليه والدي بغض النظر عن حبي له. | ٥ | ٢.٤٨ | ٠.٧٥ | مرتفع |
| ١٣ | النشاط الذي أحبه يشغلني عن الأمور الحياتية المهمة الأخرى. | ٧ | ٢.٤٢ | ٠.٧٣ | مرتفع |
| ١٤ | أمارس نشاطي المفضل لدرجة أنه يسرق مني معظم وقتي اليومي. | ٢ | ٢.٧٠ | ٠.٥٦ | مرتفع |
| ١٥ | الأنشطة غير المحببة تشعرني بالرغبة في النوم عند ممارستها. | ٣ | ٢.٦٦ | ٠.٣٦ | مرتفع |
| **المتوسط الحسابي العام** | | | ٢.٤٤٨ | ٠.٣٩ | مرتفع |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١١) إلى أن مستوى الشغف المتناغم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة عامة هو بدرجة (منخفضة)، حيث إن المتوسط الحسابي العام يساوي (١.٦٢٩) وهو متوسط حسابي منخفض، كما يوضح الجدول رقم (١١) تباين استجابات التلاميذ المشاركين في هذا البحث على العبارات التي يتكون منها بعد الشغف المتناغم على مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، فقد حصلت العبارة رقم (١) ونصها (أستطيع القيام بالأنشطة التي أحبها بشكل غير متعارض) على أعلى متوسط حسابي وهو (٢.١١) وكانت معظم استجابات المشاركين هي (أحيانًا). أما العبارة (أستطيع التوفيق بين دراستي والهوايات التي أحبها) فحصلت على أقل متوسط حسابي وهو (١.٠٧). كما تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١١) إلى أن مستوى الشغف القهري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة عامة هو بدرجة (مرتفعة)، حيث إن المتوسط الحسابي العام يساوي (٢.٤٤٨) وهو متوسط حسابي مرتفع، كما يوضح الجدول رقم (١١) تباين استجابات التلاميذ المشاركين في هذا البحث على

العبارات التي يتكون منها بعد الشغف القهري على مقياس الشغف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، فقد حصلت العبارة رقم (١١) ونصها (يبدو وكأنني أدمنت القيام بالنشاط الذي أجد نفسي فيه) على أعلى متوسط حسابي وهو (٢.٧١) وكانت معظم استجابات المشاركين هي (دائمًا). أما العبارة (أعجز عن التنسيق بن الأنشطة التي أحبها وحياتي اليومية) فحصلت على أقل متوسط حسابي وهو (١.٩٦).

هذا وقد تم حساب نسبة كل من الشغف المتناغم والشغف القهري لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال حساب التكرارات والنسبة المئوية للظاهرة وفق مستواها (مرتفع، متوسط، منخفض) وهو ما يمكن توضيحه في الجدول رقم (١٢) كما يلي:

جدول رقم (**١٢**): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المشاركين في هذا البحث على بعدي الشغف المتناغم والشغف القهري على مقياس الشغف المستخدم في هذا البحث (الدرجة الكلية)

| نمط الشغف ومستواه | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| شغف متناغم مرتفع | ١ | % ٠٠.٥٩ |
| شغف متناغم متوسط | ٣ | % ٠١.٧٥ |
| شغف متناغم منخفض | ١٦٧ | % ٩٧.٦٦ |
| شغف قهري مرتفع | ١٦٩ | % ٩٨.٨٣ |
| شغف قهري متوسط | ٢ | % ٠١.١٧ |
| شغف قهري منخفض | ٠ | % ٠٠.٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن نسبة التلاميذ ذوي الشغف المتناغم المرتفع كانت (٠٠.٥٩٪) بينما نسبة التلاميذ ذوي الشغف القهري المرتفع كانت (٩٨.٨٣٪) مما يعني أن نمط الشغف القهري هو النمط الأكثر انتشارا بين تلاميذ المرحلة الثانوية وهو ما يعطي إجابة السؤال الأول لهذا البحث.

جدير بالذكر أن الشغف بنمطيه المتناغم والقهري هو ميل لدى الفرد للأنشطة المفضلة والتي يعتبرها مهمة في حياته، ويكون الشغف متناغمًا حين يتمكن الفرد من الاختيار بحرية للنشاط الذي يرغبه، فيتولد لديه مشاعر إيجابية ورضا عن النشاط وبالتالي شعور بدرجة من السعادة أي الصحة النفسية، ففي الشغف المتناغم يكون ممارسة النشاط طواعية، وبحرية كاملة وتامة وبدون إجبار، ولهذا يستوعبه الفرد كجزء من هويته، لأنه يتكامل مع كل جوانب حياته،

فالفرد هنا يتحكم في النشاط، ويحدد متى يبدأ فيه، ومتى يتوقف، ويترتب عليه نتائج إيجابية وشعور بالرفاهية النفسية، أما الفرد الذي يقع تحت سيطرة الشغف القهري، فلا يمكنه متابعة النشاط ويفتقد القدرة على التركيز فيه، وتنتابه مشاعر سلبية كالشعور بالذنب والصراع. إن الفرد الذي يضطر إلى ممارسة نشاط معين دون رغبة منه أو يجبر عليه مدفوعا بدوافع داخلية أو خارجية فإنه قد يحقق فيه نتائج على مستوى إنجاز العمل المطلوب منه، ولكنه يفتقد للمشاعر الإيجابية والرضا، وقد يمارس هذا النشاط بمشاعر سلبية كالقلق والملل وعدم الاستمتاع بالعمل **(فتحي عبدالرحمن الضبع،٢٠١٩)**.

من المؤكد أن النشاط المدرسي من أهم الوسائل التربوية التي تسهم في تربية الأجيال في جميع مراحل التعليم، تربية متوازنة متكاملة، فكراً، وجسماً، وعقلاً، ليكونوا لبنة قوية في تحقيق تقدم ونهضة المجتمع، والمدرسة هى إحدى المؤسسات التربوية الهامة التي تسهم في إعداد الفرد المتكامل الشخصية، المتوافق مع ذاته ومجتمعه، المتمسك بدينه وعاداته وتقاليده، وذلك من خلال ما تقدمه المناهج الدراسية من معلومات بناءة إضافة إلى الأنشطة التي تسهم في تنمية المواهب والقدرات وصقلها، ونظراً لكون وقت الحصة لم يعد كافياً لمقابلة الاحتياجات المتجددة لبناء شخصية التلميذ ليواكب التقدم الحضاري والتقني، لذا كانت الأنشطة المدرسية هي الوسيلة التي تمكن المدرسة بعد تطبيقها من استكمال وظيفتها، ويظل السؤال الأهم هنا، هل تلبي الأنشطة المدرسية في المرحلة الثانوية رغبات وميول التلاميذ؟ أم هل توفر المدرسة في الوقت الراهن تلك الأنشطة الرياضية والفنية والموسيقية والعلمية ...الخ التي يجد فيها التلميذ ذاته، إن رصد الواقع بشيء من الشفافية يساعدنا للوصول إلى الحلول الممكن العمل عليها لإصلاح جوانب عدة في منظومة العملية التعليمية في مصر، هذا الواقع يشير إلى أنه لا توجد أنشطة مدرسية بالمدرسة إلا لطلاب المراحل الابتدائية والتمهيدي فقط (رياض الأطفال) نظرًا لانشغال طلاب المرحلة الثانوية بالمناهج الدراسية والتحصيل الدراسي، حتى وإن وجدت هذه الأنشطة بدرجة ما، فهل تلبي هذه الأنشطة ميول التلاميذ وهواياتهم؟ أم أنها روتينية وغير كافية وليس بها أي تجديد يساعد على اكتشاف المواهب وصقلها؟ لقد تراجعت الأنشطة المدرسية في الفترة الأخيرة بصورة ملحوظة، وبات على التلميذ ممارسة النشاط المتوفر له فقط في محيط أسرته أو مكان سكنه أو ما توفره المدرسة بشكل محدود للغاية، وبات مجبرًا على ممارسة النشاط المتوفر فقط وليس الذي يكون جزءا من هويته، هذه العوامل ساهمت وبصورة كبيرة في انخفاض مستوى

الشغف المتناغم لدى كثير من التلاميذ في العديد من المراحل التعليمية وارتفاع معدلات الشغف القهري لديهم.

هذا وقد مر التلاميذ بالمدارس فى الآونة الأخيرة بتداعيات عدة لأزمة "كورونا" وكان لها انعكاسها على فقدانهم للشغف المتناغم، حيث تنازعتهم مصادر عدة للضغوط، منها توترات فترات الحظر المتكرر، ومخاوف أثناء تطبيق الإجراءات الاحترازية بعد العودة، وقلق زائد بسبب تعليق الدراسة لفترات متتالية، والخضوع لأنظمة مختلفة للتعليم عن بعد، وغيرها..

نتيجة السؤال الثاني ونصه : ما مستوى عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات التلاميذ المشاركين في هذا البحث على مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وعلى كل عبارة من عبارات المقياس،، والجدول رقم (١٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها على النحو التالي:

جدول رقم (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشاركين في هذا البحث على عبارات مقياس عدم تحمل اللايقين المستخدم في هذا البحث

| م | العبارات | درجة الاتفاق | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الترتيب | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
| ١ | التفكير في الأحداث المستقبلية يزعجني بشدة. | ٤ | ٢.٧٥ | ٠.٣٦ | مرتفع |
| ٢ | يحبطني عدم امتلاك كل المعلومات التي أحتاجها. | ٧ | ٢.٦٩ | ٠.٨٥ | مرتفع |
| ٣ | يجب على الإنسان دائمًا أن يتوقع الأسوأ لتجنب المفاجآت. | ١٣ | ٢.٤٥ | ٠.٢٦ | مرتفع |
| ٤ | يمكن لحدث صغير غير متوقع أن يفسد كل شيء في حياتي. | ٢٠ | ٢.٣٦ | ٠.٧٢ | مرتفع |
| ٥ | مهما كان التخطيط للمستقبل جيداً، أشعر بالتوتر نحو ما هو قادم. | ١٢ | ٢.٤٨ | ٠.٣٦ | مرتفع |
| ٦ | أرغب دائمًا في معرفة ما يخبئه لي المستقبل. | ٢١ | ٢.٣٦ | ٠.٥٥ | مرتفع |
| ٧ | لا أستطيع أن أتحمل المفاجأة. | ٣٠ | ٢.٣٣ | ٠.٧٤ | مرتفع |
| ٨ | يجب أن أكون قادرًا على تنظيم كل شيء مسبقًا. | ١١ | ٢.٤٨ | ٠.٧٢ | مرتفع |
| ٩ | عدم اليقين بما يحمله الغد يمنعني من عيش حياة كاملة. | ١٠ | ٢.٥٧ | ٠.٣٩ | مرتفع |
| ١٠ | عندما يحين وقت العمل، فإن عدم اليقين بالنتائج يشعرني | ١٥ | ٢.٤١ | ٠.٤٤ | مرتفع |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | بالعجز. | | | | |
| ١١ | عندما أكون غير متأكد من النتائج، لا يمكنني العمل بشكل جيد. | ٢٤ | ٢.٣٦ | ٠.٢٦ | مرتفع |
| ١٢ | أدنى شك يمكن أن يمنعني من ممارسة حياتي بشكل طبيعي. | ٢ | ٢.٩٢ | ٠.٥٨ | مرتفع |
| ١٣ | يجب أن أبتعد عن كل المواقف غير المؤكدة. | ٥ | ٢.٧٥ | ٠.٤٩ | مرتفع |
| ١٤ | القلق من الغد يعيقني عن اتخاذ أي قرار في حياتي. | ٢٢ | ٢.٣٦ | ٠.٣٦ | مرتفع |
| ١٥ | اشعر بارتباك في أموري الحياتية بسبب الشك في الأحداث القادمة. | ٢٥ | ٢.٣٥ | ٠.٤٨ | مرتفع |
| ١٦ | لا أستطيع تحمل ما يخفيه القدر لي في المستقبل. | ٢٧ | ٢.٣٤ | ٠.٣٦ | مرتفع |
| ١٧ | أتمنى لو أن هناك ضمانات لما سيحدث في المستقبل. | ١٩ | ٢.٣٨ | ٠.٩٥ | مرتفع |
| ١٨ | شيء ما يؤرقني دائما تجاه ما سيحدث غداً. | ١ | ٢.٩٦ | ٠.٧٥ | مرتفع |
| ١٩ | أشعر بالضيق في حالة نقص المعلومات المرتبطة بالمستقبل. | ١٧ | ٢.٣٩ | ٠.٣٦ | مرتفع |
| ٢٠ | فقدت الاستمتاع بالحياة كوني أحمل همَّ المستقبل. | ٢٨ | ٢.٣٤ | ٠.٣٩ | مرتفع |
| ٢١ | الغموض يشعرني بالتوتر ولذلك لا أحبه مطلقًا. | ٢٦ | ٢.٣٥ | ٠.٣٨ | مرتفع |
| ٢٢ | لا أستطيع الدخول في مغامرات لا أعرف عواقبها المستقبلية. | ٢٣ | ٢.٣٦ | ٠.٤٨ | مرتفع |
| ٢٣ | استغرب كثيرا من الناس التي تثق بالمستقبل رغم جهلنا به. | ٦ | ٢.٧٤ | ٠.٣٩ | مرتفع |
| ٢٤ | الأرق يلازمني يوميا بسبب تفكيري فيما سيأتي به المستقبل. | ٣ | ٢.٩١ | ٠.٤٨ | مرتفع |
| ٢٥ | أسعى جاهدا لمعرفة ما سيحمله المستقبل لي . | ٨ | ٢.٦٦ | ٠.٣٦ | مرتفع |
| ٢٦ | الجميع حياتهم مرتبه، أما أنا فأعيش تعيسا خوفًا مما هو قادم. | ٢٩ | ٢.٣٤ | ٠.٧٥ | مرتفع |
| ٢٧ | وسائل الإعلام تؤكد لي أن المستقبل مظلم. | ١٤ | ٢.٤٢ | ٠.٣٩ | مرتفع |
| ٢٨ | يبدوا أن الأسعار ستزيد وسنصل لدرجة العجز عن تلبية احتياجاتنا. | ١٦ | ٢.٤٠ | ٠.٣٤ | مرتفع |
| ٢٩ | ما زلت متأكدًا بأني سوف أصاب بالكورونا، هي مازالت | ١٨ | ٢.٣٩ | ٠.٣٩ | مرتفع |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | موجودة. | | | | |
| ٣٠ | لا أخطط للمستقبل كوني لا أعرف ما يحمله القدر لي. | ٩ | ٢.٦٤ | ٠.٧٤ | مرتفع |
| | **المتوسط الحسابي العام** | | ٢.٥٠٨ | ٠.١٩٨ | مرتفع |

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١٣) إلى أن مستوى عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بصفة عامة هو بدرجة (مرتفعة)، حيث إن المتوسط الحسابي العام يساوي (٢.٥٠٨) وهو متوسط حسابي مرتفع، كما يوضح الجدول رقم (١٣) تقارب استجابات التلاميذ المشاركين في هذا البحث على العبارات التي يتكون منها مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، فقد حصلت العبارة رقم (١٨) ونصها (شيء ما يؤرقني دائما تجاه ما سيحدث غداً) على أعلى متوسط حسابي وهو (٢.٩٦) وكانت معظم استجابات المشاركين هي (دائمًا). أما العبارة رقم (٧) (لا أستطيع أن أتحمل المفاجأة) فحصلت على أقل متوسط حسابي وهو (٢.٣٣). أما بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس عدم تحمل اللايقين المستخدم في هذا البحث، فالجدول رقم (١٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها على النحو التالي:

جدول رقم (١٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المشاركين في هذا البحث على مقياس عدم تحمل اللايقين المستخدم في هذا البحث (الدرجة الكلية)

| المقياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|
| مقياس عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية | ٨٤.٧١٢ | ٢.٤٠٩ | **مرتفع** |

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن متوسط درجات التلاميذ المشاركين في هذا البحث على مقياس عدم تحمل اللايقين المستخدم فيها طبقاً للدرجة الكلية هو (٨٤.٧١٢)، وبالرجوع إلى طريقة تصحيح المقياس يمكن الوصول إلى أن هذا المتوسط يقع ضمن فئة مرتفعي عدم تحمل اللايقين. ومن خلال النتائج الواردة في جدول (١٣) وجدول (١٤) يمكن الوصول إلى نتيجة مفادها "يُظهر تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى مرتفعا من عدم تحمل اللايقين وفقاً لمقياس عدم تحمل اللايقين المستخدم في البحث الحالى " وهو ما يعني الإجابة عن السؤال الثاني لهذا البحث.

هذا ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العلاقة القوية والرابطة الوثيقة بين القلق وعدم تحمل اللايقين، إن القرن الذي نعيشه يسمى عصر القلق أسوة بما كان يطلق على القرون السابقة من أسماء تمثل علامات على تلك القرون، فالقرن السابع عشر هو عصر التنوير،

والثامن عشر هو عصر العقل، اما التاسع عشر فهو عصر التقدم، وللأسف يطلق على عصرنا الحالي عصر القلق، لأن التوتر والخوف هما الطابعان الغالبان عليه لكثرة وشدة العوامل النفسية المختلفة التي أثرت سلبا على الوجود الإنساني بصورة عامة، والمجتمعات المتحضرة بصفة خاصة، قلق رقمي، وقلق مستقبل، وقلق امتحانات، وقلق فقدان الهاتف المحمول، بل وحتى القلق والخوف من الحب Philophobia، ... الخ، لقد توصلت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود رابطة قوية وعلاقة وثيقة بين القلق وعدم تحمل اللايقين كدراسة **(Lee et al.,2010)** ودراسة **(Hong&Chen,2010)**، ودراسة **( Reuman et al.,2015)**، فالأفراد ذوو القلق المرتفع يستغرقون المزيد من الوقت في حالة صنعهم للقرار خاصة إذا ما كان يتعلق بأمور غامضة، فهم يتفاعلون مع عدم اليقين في الحالات الغامضة ويحتاجون المزيد من الوقت للبحث عن المعلومات الكافية الأمر الذي من شأنه أن يسهم في توليد شواغل متعددة. ولا شك أن تلاميذ المرحلة الثانوية وخاصة الصف الأول الثانوي هم في مرحلة المراهقة وهي مرحلة الأزمات والصراعات الداخلية والخارجية، ومرحلة البحث عن الهوية، ومعظمهم يعيش تحت وطأة القلق، فما بالنا بالأمور ذات اللايقين التي تعتري حياتهم ومستقبلهم، هذه الأمور التي زادت في الوقت الراهن مع ازدياد توتر الظروف المحيطة، ناهيك عن أنهم يمثلون جيلا قليل الخبرة الحياتية في جميع المجالات، الأمر الذي يجعلهم أقل مرونة نفسية وأضعف قدرة على مواجهة وإيجاد مخارج لمشكلات الحياة ومواقفها العسيرة وأزماتها التي نعيشها الآن بشكل متلاحق ومتسارع، أزمات اجتماعية واقتصادية وسياسية ونفسيه وعائلية ....الخ، أصبح على التلاميذ في مرحلة المراهقة مواجهتها رفقة أسرهم وأفراد مجتمعهم، مواجهة غير متكافئة، فلا هم لديهم البنيان النفسي الذي يؤهلهم لهذا، ولا لديهم الظروف البيئية المواتية التي تدفعهم لتعلم كيفية هذه المواجهة، ولا لديهم تلك المناهج الدراسية المعززة للصحة النفسية، إن تلاميذ المرحلة الثانوية في الوقت الراهن وخاصة الصف الأول الثانوي يعيشون ضغوطات لا مثيل لها بات معها صعوبة في تحمل اللايقين تجاه مستقبلهم، فما بين الدعوات التي تؤكد امتحاناتهم وفق نظام الـ MCQ تأتي إشاعات من هنا وهناك بخضوعهم لنظام "Booklet" و "Bubble Sheet"، وبين هذا كله تتوالي عليهم وعلى أسرهم ضغوطات اقتصادية غيرت من شكل الحياة بالنسبة لهم، وأصبحوا لا محالة ضحايا لهذا الواقع المليء بالتغيرات السريعة جدا والتي باتت تحدث بشكل يومي، أزمات في كل مكان، داخلية وخارجية وإعلام جعل الحياة

مخيفة تدعو للقلق والتوتر، هذا بخلاف مشكلاتهم وأزماتهم النفسية التي يعيشون تحت مفصلتها رغمًا عنهم بحكم مرحلتهم النمائية، كل هذه الظروف وغيرها جعلت تلاميذ هذا الجيل يعاصرون القلق بامتياز، وباتوا يشعرون بأن المستقبل يحمل لهم أحداثا سلبية لا محالة، ومهما كانت احتمالات ذلك ضئيلة فالحدث السلبي قادم بكل تأكيد، لقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات أن الأفراد مرتفعي القلق لديهم عدم تحمل اللايقين، ويحتاجون إلى توافر معلومات جمة قبل الوصول إلى القرار، ولديهم صعوبة في إكمال المهام الغامضة بطبيعتها مقارنة بذوي القلق المنخفض، ولذلك فهم يتصفون بالأداء الضعيف في المهام الموكلة إليهم ويميلون دوما إلى تفسير المواقف والأحداث الغامضة على أنها تهديد خطير بالنسبة لهم.

وتحقيقا لهدف البحث فى رصد وتقييم واقع أنماط الشغف (المتناغم والقهرى)، وعدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، جاءت نتائج السؤالين اللذين طرحهما البحث الحالى لتشير إلى الشغف باعتباره خبرة انسانية بدونها لا يجد الفرد معنى لحياته، إذ تزوده تلك الخبرة بالطاقة النفسية اللازمة للمشاركة والاندماج، بل إنه فى بعض الأحيان يكون خاصية دالة على الإبداع ومحفزة عليه، وأنى لأبنائنا التلاميذ بكل ذلك، بل أين هم من كل ذلك، وقد اتسعت مساحات الشك من حولهم فطالت معظم جوانب الحياة، واحتلت حسابات الثقة فأثرت على توقعات المستقبل، ولكى تستمر عجلة الحياة بلا توقف، كان عليهم أن يلبسوا رداء القلق، ويتوجسوا لا يقينا إزاء ما ملك أو قد يملك عليهم روحهم وحياتهم فى المستقبل، وهاهم قد تخلوا عن شغف متناغم يكسبهم المعنى والدافعية والمثابرة– إلا من رحم الله– وتمسكوا بشغف قهرى يسلبهم الاندماج ويعطل بعضا من استمتاعهم بالدراسة والعمل والحياة. وإزاء هذا الواقع الذى تم رصده فى البحث الحالى يقدم الباحثون عددا من التوصيات التربوية التى يمكن أن تكون لصالح تغيير هذا الواقع والعمل على تحويله إلى واقع أفضل بإذن الله.

**توصيات تربوية.**

- ضروه تبنى مدخلات علاجية وإرشادية للتخفيف من عدم تحمل اللايقين لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- التوسع في الأنشطة المدرسية في المرحلة الثانوية والحرص على تنوعها وتعددها ومنح التلاميذ حرية الاختيار للنشاط الذي يميلون إليه ويرغبون فيه.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول متغيري الشغف وعدم تحمل اللايقين.

## المراجع:

إبراهيم أنيس، عبد الحليم منتصر، عطية الصوالحي، محمد خلف الله. (٢٠٠٤). **المعجم الوسيط**. ١، ٤، مجمع اللغة العربية – مكتبة الشروق الدولية.

بشير عبد الفتاح (٢٠٢٠). **اللايقين في زمن الكورونا**. https://www.shorouknews.com

الحسين أخدوش (٢٠٢٠). **الخوف من اللايقين**. https://www.hespress.com

رمضان زعطوط (٢٠١٨). عدم تحمل اللايقين وعلاقته باستجابتي القلق والاكتئاب لدى الطلبة الجامعيين. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

رياض سليمان (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة "دراسة في نمذجة العلاقات". **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٤٤(٣)، ٢٩١-٣٧٢.

زياد محمد (٢٠٠٦). **المعجم الجامع "التعريفات الأصولية"**. لبنان: مؤسسة الرسالة ناشرون.

السيد رمضان (٢٠٢٢). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ٩٧، ٤٥٩-٤٧٨.

شمس الدين ابن قيم الجوزية (١٩٩٠). **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**. القاهرة: دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع.

الشيماء محمود (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، ١٩ (١١٣)، ٢٤٨-٢٩١.

عبد الرحمن ناصر (٢٠٠٧). **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**. لبنان: مؤسسة الرسالة ناشرون.

عبد الله عوض الله (٢٠١٥). **الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٦ (٤)، ٥١٩-٥٣٩.

فتحي عبد الرحمن (٢٠١٩). التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتى في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، ٦٣، ٢٧-٩٧.

فتحي عبد الرحمن (٢٠٢١). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، ١٦(٥)، ٩٧-١٢٢.

الفرحاتى السيد ، أمانى ذكريا (٢٠٢٢). مستوى تحقق مكونات التعليم الأصيل وعلاقته بالنمو الإيجابي والشغف بريادة الأعمال وسعة الحيلة المتعلمة لدى تلاميذ المدارس اليابانية والحكومية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣٢(١١٥)، ١-٨٥.

محمد الأنصاري (٢٠٠٠). **معجم لسان العرب**. بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.

محمد سيد (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين أنماط الهوية الأكاديمية والشغف الأكاديمي والازدهار النفسي لدى طالبات كلية البنات الإسلامية. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر بأسيوط، ١٩٥(٢)، ٢٨٥-٣٣٩.

مرعى يونس(٢٠١٥)علم النفس الإيجابى: مفهومه، تطوره، مجالاته التطبيقية ورؤية مستقبلية بالوطن العربى. **مجلة الشرق الأوسط لعلم النفس الإيجابى**،١،(١)، ٤٥-٥٩

نوال بوكصاصة (٢٠١٨). نمط الشغف الأكثر شيوعاً لدى الشباب المقاول: دراسة ميدانية على عينة من الشباب المقاول المستفيد من دعم الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب. **مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية**، ١٤، ٢٤١-٢٩٨.

هاني عبد الواحد (٢٠٢٢). **اقتصاديات عدم اليقين**. https://www.hespress.com

Abramowitz, J. S., Deacon, B. J., and Valentiner, D. P. (2007). The Short Health Anxiety Inventory: Psychometric properties and

construct validity in a non-clinical sample. **Cognitive Therapy and Research**, 31(6), 871-883.

Alam, A. (2022). Positive Psychology goes to School: Conceptualizing Students' Happiness in 21st Century Schools while 'Minding the Mind!' Are we there yet? Evidence-Backed. **ECS Transactions**, 107 (1) 11199-11214.

Amy, J. and Sasha, J. (2021). Into the Unknown: Uncertainty and Procrastination in Students From a Life History Perspective. Front Psychol., 12-17.

Anderson, E.; Carleton, R.; Fiefenbach, M. and Han, P. (2020). The Relationship Between Uncertainty and Affect. **Front. Psychol**, 19. 45-59.

APA: American Psychiatric Association (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)**. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

Asarta, J. & Schmidt, J. (2013). Access patterns of online materials in a blended course. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, 11(1), 107- 123.

Asmundson, G. J. G., Abramowitz, J. S., Richter, A. A., & Whedon, M. (2010). Health anxiety: current perspectives and future directions. **Current Psychiatry Reports**, 12(4), 306-312.

Bandura, A. (2006). **Social cognitive theory**. In S. Rogelberg (Ed). Encyclopedia of Industrial / organizational psychology. Beverly Hills: sage publication.

Barlow, D. H. (2002). **Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic** (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Barlow, D. H., Chorpita, B. F., & Turovsky, J. (1996). **Fear, panic, anxiety, and disorders of emotion**. In D. A. Hope (Ed.), Perspectives on anxiety, panic, and fear (pp. 251-328). Oxford: Oxford University Press.

Birt, J. (2022). Examples of Passions you can pursue. https://www.indeed.com/career-advice/career-evelopment/examples-of-passions.

Boelen, P. A. (2010). Intolerance of uncertainty and emotional distress following the death of a loved one. **Anxiety, Stress, and Coping**, 23(4), 471-478.

Boelen, P. A., & Reijntjes, A. (2009). Intolerance of uncertainty and social anxiety. **Journal of Anxiety Disorders**, 23(1), 130-135.

Boelen, P. A., Vrinssen, I., and van Tulder, F. (2010). Intolerance of uncertainty in adolescents: correlations with worry, social anxiety, and depression. **The Journal of Nervous and Mental Disease**, 198(3), 194-200.

Buher, K. & Guga, M. (2002). The Intolerance of Uncertainty Scale: psychometric properties of the English version. **Behav Res Ther**, 40(8), 931-945.

Buhr, K. and Dugas, M. (2006). Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry. **Journal of Anxiety Disorders**, 20, 222–236.

Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C. and Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. **Journal of Educational Psychology**, 100 (4), 977–987.

Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., and Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. **Journal of Educational Psychology**, 100(4), 977–987.

Carleton, R. (2012). The intolerance of uncertainty construct in the context of anxiety disorders: Theoretical and practical perspectives. **Expert Review of Neurotherapeutics**, 12(8), 937-947.

Carleton, R. (2016b). Into the unknown: a review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. **J. Anxiety Disord**, 39, 30–43.

Carleton, R., Collimore, K., & Asmundson, G. (2010). "It's not just the judgements–It's that I don't know": intolerance of uncertainty as a predictor of 78 social anxiety. **Journal of Anxiety Disorders**, 24(2), 189-195.

Carleton, R., Sharpe, D. & Asmundson, G. (2007). Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty: requisites of the fundamental fears? **Behaviour Research & Therapy**, 45(10), 2307-2316.

Carpentier J., Mageau G., & Vallerand R. (2012). Ruminations and flow: Why do people with a more harmonious passion experience higher well-being? **Journal of Happiness Studies**, 13, 501–518.

Chichekian, T. & Vallerand, R. (2022). Passion for science and the pursuit of scientific studies: The mediating role of rigid and flexible persistence and activity involvement. **Learning and Individual Differences**, 93, 102-104.

Chu, A. and choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of active procrastinations behaviour on attitudes and performance. **The journal of social psychology**, 145(4), 245-264.

Clark, A. (2015). **Surfing uncertainty: Prediction, action, and the embodied mind.** New York, NY: Oxford University Press.

Csatho, A & Birkas, B. (2018). Early-Life Stressors, Personality Development, and Fast Life Strategies: An Evolutionary Perspective on Malevolent Personality Features. Front Psychol, 9, 305-316.

Doğanülkü, H. , Korkmaz, O. , Griffiths, M. and Pakpour, H.(2021). Fear of COVID-19 lead to procrastination among Turkish university students: The mediating role of intolerance of uncertainty. BMC Psychology, 9, 201-222.

Dugas, M. and Robichaud, M. (2007). **Cognitive-Behavioral Treatment for Generalized Anxiety Disorder: From Science to Practice**, Routledge, New York.

Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model. **Behaviour Research and Therapy**, 36(2), 215-226.

Dugas, M., Brillon, P., and Savard, P. (2010b). A randomized clinical trial of cognitive behavioral therapy and applied relaxation for adults with generalized anxiety disorder. **Behavior Therapy**, 41, 46–58.

Dugas, M., Freeston, M., & Ladouceur, R. (1998). Worry themes in primary GAD, secondary GAD, and other anxiety disorders. **Journal of Anxiety Disorders**, 12, 253–261.

Dugas, M., Gosselin, P. & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: investigating specificity in a nonclinical sample. **Cognitive Therapy and Research**, 25, 551–558.

Dugas, M., Ladouceur, R. & Leger, E. (2003). Group cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder: Treatment outcome and long-term follow-up. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 71, 821–825.

Dugas, M., Marchand, A. & Ladouceur, R. (2005). Further validation of a cognitive behavioral model of generalized anxiety disorder: Diagnostic and symptom specificity. **Journal of Anxiety Disorders**, 19, 329–343.

Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, 80, 501-519.

Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, 34, 169–189.

Evandro, M. , Peixoto, A. Celi, P. Robert, J .Rahimi, S. & Marcus, V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. **Soc Psychol Educ**, 24(3), 877-896.

Fergus, T. & Valentiner, D. (2011a). Intolerance of uncertainty moderates the relationship between catastrophic health appraisals and health anxiety. **Cognitive Therapy and Research**, 35(6), 560-565.

Ferrari, J., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. **North American Journal of Psychology**, 7(1), 1–6.

Fetzner, M., Horswill, S., Boelen, P., & Carleton, R. (2013). Intolerance of uncertainty and PTSD symptoms: Exploring the construct relationship in a 82 community sample with a heterogeneous trauma history. **Cognitive Therapy and Research**. Online publication ahead of print. doi: 10.1007/s10608-013-9531-6.

Freeston, M., Rhe´aume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? **Personality and Individual Differences**, 17, 791–802.

Freeston, M., Rheaume, M, Letarte, H., Dugas, M., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? **Personality and Individual Differences**, 17(6), 791-802.

Gentes, E., and Ruscio, A. (2011). A meta-analysis of the relation of intolerance of uncertainty to symptoms of generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and obsessive-compulsive disorder. **Clinical Psychology Review**, 31(6), 923-933.

Gregory, M., Carlie, J., Shichen, F. and Mark, E. (2022). Family vulnerability and disruption during the COVID-19 pandemic: prospective pathways to child maladjustment. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 63(1), 47-57.

Grenier, S., Barrette, A. and Ladouceur, R. (2005). Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and

differences. Personality and Individual Differences, 39 (3), 593-600.

Ho, V and Astakhova, M. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when passionate employees become engaged ones. **Human Relations**, 1(7), 973-1000.

Holaway, R., Heimberg, R., and Coles, M. (2006). A comparison of intolerance of uncertainty in analogue obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder. **Journal of Anxiety Disorders**, 20(2), 158-174.

Holmes, R. (2002). The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators. Hofstra University ProQuest Dissertations Publishing.

Jachimowicz, J., Wihler, A., Bailey, E. and Galinsky, A. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. **Proc Natl Acad Sci U S A**, 115(40),9980-9985.

Kaplan, A. and Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. Contemporary educational psychology, 24(4), 330-358.

Kasperson, R. (2008**). Coping with deep uncertainty: Challenges for environmental assessment and decision-making**. In G. Bammer & M. Smithson (Eds.), Uncertainty and risk: Multidisciplinary perspectives. London: Cromwell Press.

Keren, G. and Gerritsen, L. (1999). On the robustness and possible accounts of ambiguity aversion. **Acta Psychological**, 103(12), 149-172.

Kunat, B. (2018). Passion and Creativity – Together or Separately? Creativity. Theories-Research-Applications, 5(1), 55-71.

Kyung, H. (2002). The effect of reality therapy on the responsibility for elementary school children in korea. **international journal of research in psychology**, 20, 474-496.

Laberge, M., Dugas, M. and Ladouceur, R. (2000) Modification des croyances relatives aux inquietudes aprestraitement du trouble dandies' g´en´eralis´ee [Modification of beliefs about worry following treatment for generalized anxiety disorder]. **Revue Canadienne des Sciences du Comportment**, 32, 91–96.

Ladouceur, R., Dugas, M. and Freeston, M. (2000). Efficacy of a cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder:

Evaluation in a controlled clinical trial. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 68, 957–964.

Lalande, D., Vallerand, R., Lafreniere, M., Verner- Filion, J., Laurent, F., Forest, J., and Paquet, Y. (2015). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. **Journal of personality**, 85(2), 163-178.

Lavigne G. L., Forest J., & Crevier-Braud L. (2012). Passion at work and burnout: A two-study test of the mediating role of flow experiences. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, 21(4), 518–546.

Lemieux, R., and Hale, J. (2000). Intimacy, passion, and commitment among married individuals: Further testing of the triangular theory of love. **Psychological Reports**, 87(3), 941–948.

Lovallo, D., and Kahneman, D. (2000). Living with uncertainty: attractiveness and resolution timing. **J. Behav. Decis. Mak**. 13, 179–190.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. and Schkade, D. (3001). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. **Review of General Psychology**, 4, 111–121.

Mahoney, A. and McEvoy, P. (2012). Changes in intolerance of uncertainty during cognitive behavior group therapy for social phobia. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 43(2), 849-854.

Moeller, J. (2014). **Passion as concept of the psychology of motivation Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability**. DISSERTATION zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.).

Neuliep, J., and Ryan, D. (1998). The influence of intercultural communication apprehension and socio-communicative orientation on uncertainty reduction during initial cross-cultural interaction. **Communication Quarterly**, 46(1), 88–99.

Nicholls, J. (1989). **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Obsessive Compulsive Cognitions Working Group (2005). Psychometric validation of the obsessive belief questionnaire and interpretation of intrusions inventory--Part 2: Factor analyses and testing of a brief version. **Behaviour Research and Therapy**, 43(11), 1527-1542.

Piccarelli, R. (2003) How to overcome procrastination. **the American salesman**, 48, 27-29.

Pychyl, T., Lee, J., Thibodeau, R., and Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15, 239-254.

Rad, H., Samadi, S., Sirois, F. & Goodarzi. H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. Learning and Individual Differences, 101, 1-7.

Rahimi, R. & Vallerand, J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). **Personality and Individual Differences**, 179, 115-133.

Rahimi, S. and Vallerand, R. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). Personality and Individual Differences. 179 (4), 211-226.

Rasmussen, S. and Eisen, J. (1992). The epidemiology and clinical features of obsessive-compulsive disorder. **The Psychiatric Clinics of North America**, 15(4), 743-758.

Renzulli, J., Koehlerm J. and Fogarty, E. (2006). Operation Houndsooth Intervention Theory: Social Capital in Today's Schools. Gifted Child Today , 29(1):14-24.

Rip, B., Lafrenière, M. and Vallerand, R. (2011). Passion for a Cause, Passion for a Creed: On Ideological Passion, Identity Threat, and Extremism. Journal of Personality, 80(3), 573-602

Robert M. Klassen, L., Krawchuk , S. and Lynch, S. (2008). Procrastination and Motivation of Undergraduates with Learning Disabilities: A Mixed-Methods Inquiry. **Learning**, 23(3):137 - 147

Robichaud, M. and Dugas, M. (2005b). Negative problem orientation (part II): Construct validity and specificity to worry. **Behaviour Research and Therapy**, 43, 403–412.

Robichaud, M. and Dugas, M.J. (2005a). Negative problem orientation (part I): Psychometric properties of a new measure. **Behaviour Research and Therapy**, 43, 391–401.

Robichaud, M. and Dugas, M.J. (2005a). Negative problem orientation (part I): Psychometric properties of a new measure. Behaviour Research and Therapy, 43, 391–401.

Robichaud, M. and Dugas, M.J. (2005b). Negative problem orientation (part II): Construct validity and specificity to worry. **Behaviour Research and Therapy**, 43, 403–412.

Romash, I. (2020). The nature of the manifestation of procrastination, level of anxiety and depression in medical students in a period of altered psycho-emotional state during forced social distancing because of pandemic COVID-19 and its impact on academic performance. **Mental Health Global Challenge Health**, Special Issue, 1-6.

Rothblum, E., Solomon, L., and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. Journal of Counseling Psychology, 33, 387-394.

Rousseau, F., Vallerand, R., Ratelle, C., Mageau, G. and Provencher, P. (2002). Passion and gambling: On the validation of the Gambling Passion Scale (GPS). Journal of Gambling Studies, 18(1), 45–66.

Roy, Philippe (2013). La relation entre l'intolérance à l'incertitude et l'orientation négative au problème. Thèse. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières

Ruiz, A. and León, J. (2018). Teaching Quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity. **Journal School Effectiveness and school Improvement**, 30(2), 2-19.

Ryan, R. and Deci, E. (2003). **On assimilating identities to the self: a self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures**. In M. R. Leary & J.P. Tangney (Eds.), Handbook of self and identity (p. 253-272). New York: the Guilford press.

sapadin, L. (1999). Beat procrastination and Make the Grade: The six styles of procrastination and How student can Overcome Them. penguin. http://www.linkedin.com\in\lindas1.

Saplavska, J. and Jerkunkova, A. (2013). Academic procrastination and anxiety among students. ENGINEERING FOR RURAL DEVELOPMENT, 20, 25-50.

Schraw, G., Wadkins, T., and Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational Psychology**, 99, 12-22.

Seo, E. (2013). A Comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. **Seoul women's university**. 777-786.

Siapurta, I. (2010). Temporal Motivational Theory: Best theory (yet) to explain procrastination, **Anima Indonesian psychological Journal**, 25 (3), 206-214.

Sigmundsson, H., Hoga, M. & Hermundsdottir, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. **New Ideas in Psychology**, 56, 1-7.

Silberman, E. (2012). "Review of Psycho-dynamic Therapy: A Guide to Evidence-Based Practice." **Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes**, 75 (3), 298–301.

Simos, G. and Hofmann, S. (2013). **Generalized Anxiety Disorder: Targeting Intolerance of Uncertainty**. First published: 17 March, Wiley Online Library.https://doi.org/10.1002/9781118330043.ch3.

Simpson, W. and Pychyl, T. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. **Personality and Individual Differences**, 47(8), 906–911.

Sims, C. (2014). Self-regulation coaching to alleviate student procrastination: Addressing the likeability of studying Behaviours. **International Coaching Psychology Review**, 9, 147-164.

Sokolowska, j. (2009). **Behavioral, cognitive, affective, and Motivational dimensions of academic procrastination among community college student, A methodology Approach** – submitted in partial fulfillment of the Requirements, for the degree of doctor of philosophy in graduate school of Education of Fordham university, New York.

Solomon, L. and Rothblum, E. (1984). Procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. **Journal of Counseling Psychology**, 31, 503–509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination. **Meta-analytic and Theoretical Bulletin**.133,65-94.

Steel, P. and Klingsieck, K. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. **Australian Psychologist**, 51(1), 36–46.

St-Louis A. C., Verner-Filion J., Bergeron C. M., & Vallerand R. J. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. **The Journal of Positive Psychology**, 13(2), 155–164.

Stodola, S. (2015). **Procrastination Through the Ages: Brief History of Wasting Time**. https://www.mentalfloss.com/article.

Stoeber, J. and Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. **Cognitive Therapy and Research**, 25, 49–60.

Suhadianto, I. , Arifiana, Y. , Rahmawati, H. , Hanurawan, F. and Eva, V. (2022). Stop Academic Procrastination During Covid 19: Academic Procrastination Reduces Subjective Well-Being. **ICoPsy International Conference of Psychology**, 312-325.

Suhadianto, S., Meiyuntariningsih, T. and Ananta, A. (2021). **Combinative Class Management to Reduce Student Academic Procrastination during the Covid-19 Pandemic**. International Seminar of Multicultural Psychology.

Taylor, S., and Asmundson, G. (2004). Treating health anxiety: a cognitive behavioral approach. New York: Guilford Press.

Tezer, M., Harper, M., Tugutlu, U., Ture, A. and Minalay, H. (2020). Examining the relationship between academic procrastination Behaviours and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. Global Journal of Guidance and Counseling in Schools Current Perspectives, 10(3), 142-156.

The Mind Tools Content Team (2020**). Is Procrastination the Same as Being Lazy**.https://www.mindtools.com/pages/article/96.htm.

Thi, T., Tu, Q. and Thuan, V. (2022). Characterizations and antibacterial activities of passion fruit peel pectin/chitosan composite films incorporated Piper betle L. leaf extract for preservation of purple eggplants. **Heliyon**, 8 (8), 25-36.

Tice, D. and Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, 84 stress, and health: The costs and benefits of dawdling. **Psychological Science**, 8, 454–458.

Tolin, D., Abramowitz, J., Brigidi, B. and Foa, E. (2003). Intolerance of uncertainty in obsessive-compulsive disorder. **Journal of Anxiety Disorders**, 17(2), 233-242.

Tolin, D., Abramowitz, J., Brigidi, B., and Foa, E. (2003). Intolerance of uncertainty in obsessive-compulsive disorder. **Journal of Anxiety Disorders**, 17(2), 233-242.

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. **Educational and Psychological Measurement**, 51(2), 473–480.

Unda-Lopez, A., Osejo-Taco, G., Vinueza, A., Paz, C., Hidalgo-Andrade, P. (2022). Procrastination during the COVID-19 Pandemic**: A Scoping Review. Behavioral sciences**, 12 (2), 351-366.

United Nations International Children's Emergency Fund (2021). Averting a lost COVID generation: A six-point plan to respond. Recover and reimagine a post-pandemic world for Every child.

Vallerand, R. (2010). On passion for life activities: The Dualistic Model of Passion. **Advances in Experimental Social Psychology**, 43, 43-142.

Vallerand, R. (2012). "**The role of passion in sustainable psychological well-being**. http://www. springeropen.com.

Vallerand, R. (2016). **The dualistic model of passion: Theory, research, for the field of education**. W. Liu, J. wang, R. Ryan, Red (Eds.) Building autonomous learners, Springer, Singapore (2016), 31-58.

Vallerand, R. and Houlfort, N. (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization. In Emerging perspectives on values in organizations. Edited by: Gilliland SW, Steiner DD, Skarlicki DP. **Greenwich, CT: Information Age Publishing**,175-204.

Vallerand, R. and Verner, J. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: The mediating role of passion and affect. **Learning and Individual Differences**, 50, 103–113.

Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P., Grouzet, F. M. E., et al. (2007). On the role of passion in performance. **Journal of Personality**, 75, 505–534.

Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., and Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. **Journal of Personality and Social Psychology**, 85(4), 756–767.

Vallerand, R., Paquet, Y., Philippe, F. and Charest, J. (2010). On the role of passion in burnout: A process model. **Journal of Personality**, 78, 289-312.

Vallerand, R., Rousseau, F., Grouzet, F. and Dumais, A. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, 28, 454-478.

Vallerand, R., Rousseau, F., Grouzet, F., Dumais, A., Grenier, S., and Blanchard, C. (2006). Passion in Sport: A Look at Determinants and Affective Experiences. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, 28(4), 454–478.

Vallerand, R., Salvy, S., Mageau, G., Elliot, A., Denis, P., Grouzet, F., and Blanchard, C. (2007). on the role of passion in performance. **Journal of Personality**, 75(3), 505-533.

White, R., and Gumley, A. (2009). Post psychotic posttraumatic stress disorder: associations with fear of recurrence and intolerance of uncertainty. **The Journal of Nervous and Mental Disease**, 197(11), 841-849.

Wolters, C. and Benzon, M. (2013). Assessing And Predicting College Students Use of Strategies for The Self-Regulation of Motivation. **Journal Of Experimental Education**, 81(2), 199–221.

**Zhou**, J. (2021). How Does Dualistic Passion Fuel Academic Thriving? A Joint Moderated-Mediating Model. **Frontiers in Psychology**, 12, 666-679.

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D. and Diehl, J. (2011). A Preliminary Field Test of an Employee Work Passion Model. Human Resource Development Quarterly, 22(2), 195 – 221.

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D., and Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion. **Human resource Development Review**, 8(3), 300-326.