الإسهام النسبي للمرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلبة التأهيل التربوي - جامعة الأزهر

إعـــــداد

حمدي حامد عبد الحميد سلام

مدرس الصحة النفسية - كلية التربية بالقاهرة - جامعة الأزهر

الإسهام النسبي للمرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلبة التأهيل التربوي - جامعة الأزهر

د/ حمدي حامد عبد الحميد سلام
مدرس الصحة النفسية – كلية التربية بنين بالقاهرة
البريد الإلكتروني للباحث: Hamdysallam695.el@azhar.edu.eg

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن الإسهام النسبي للمرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلبة التأهيل التربوي - جامعة الأزهر، كما هدف البحث إلى الكشف عن الفروق في كل من المرونة النفسية وقلق المستقبل وفعالية الذات الرقمية لدى عينة البحث في ضوء متغير النوع (ذكور – إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي)، وشارك في هذا البحث (٩٢٥) من طلاب وطالبات التأهيل التربوي- جامعة الأزهر، واستخدم الباحث مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحث)، ومقياس قلق المستقبل (إعداد الباحث)، ومقياس فعالية الذات الرقمية (إعداد الباحث)، ومن خلال المعالجات الإحصائية توصلت النتائج إلى أن المرونة النفسية وقلق المستقبل يسهمان بنسب متفاوتة في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلاب التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، وأن المثابرة كانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية، كما وجدت فروق دالة في قلق المستقبل لصالح الإناث وطلاب التخصص الأدبي في جميع أبعاده (التفكير السلبي، المظاهر النفسية، المظاهر الجسمية، والدرجة الكلية)،كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب على مقياسي المرونة النفسية وفعالية الذات الرقمية تعزى لمتغيري النوع (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي)، حيث اتضح أن الفروق جاءت لصالح الذكور مقارنة بالإناث، ولصالح طلاب التخصص العلمي مقارنة بطلاب التخصص الأدبي في جميع الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية.، وتم تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الأدبيات النفسية والدراسات السابقة في هذا الصدد، والانتهاء بمجموعة من التوصيات واقتراح بعض البحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: المرونة النفسية - قلق المستقبل - فعالية الذات الرقمية - طلاب وطالبات التأهيل التربوي.

The relative contribution of psychological flexibility and future anxiety in predicting digital self-efficacy among educational rehabilitation students Al-Azhar University.

Hamdy Hamed Abdulhamid Sallam
Lecturer, Mental Health Department, Faculty of Education, Al Azhar University, Cairo
hamdysallam695.el@azhar.edu.eg

The aim of the study was to investigate the relative contribution of psychological resilience and future anxiety in predicting digital self-efficacy among Educational Qualification Program students at Al-Azhar University. It also sought to examine the differences in psychological resilience, future anxiety, and digital self-efficacy among the study sample based on gender (male–female) and academic specialization (scientific–literary). The study included a sample of 925 students (both male and female) enrolled in the Educational Qualification Program at Al-Azhar University. The researcher employed three instruments developed specifically for this study: a Psychological Resilience Scale, a Future Anxiety Scale, and a Digital Self-Efficacy Scale. Statistical analyses revealed that both psychological resilience and future anxiety contributed to predicting digital self-efficacy, with perseverance emerging as the most influential dimension. The results also showed significant differences in future anxiety in favor of females and literary students across all its dimensions (negative thinking, psychological symptoms, physical symptoms, and total score). Additionally, statistically significant differences at the 0.01 level were found in the mean scores on the psychological resilience and digital self-efficacy scales, attributed to gender and academic specialization. These differences favored males over females and scientific students over literary students across all dimensions and in the total scores. The findings were interpreted and discussed in light of relevant psychological literature and previous studies, concluding with several recommendations and suggestions for future research.

Keywords: Psychological Resilience - Future Anxiety - Digital Self-Efficacy - Students of Educational Qualification.

مقدمة :

في ظل التطور المتسارع للتكنولوجيا الرقمية وتغير أساليب التعليم على مستوى العالم، أصبح من الضروري أن يمتلك الطلاب مهارات فعالية الذات الرقمية التي تساعدهم على التكيف مع هذه التحولات. فعالية الذات الرقمية تشير إلى درجة الثقة التي يمتلكها الأفراد في قدرتهم على استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية بشكل فعّال، وهو أمر بالغ الأهمية في بيئة تعليمية تزداد فيها الاعتماد على الوسائط الرقمية والأنظمة الإلكترونية. يشمل هذا البحث دراسة الإسهام النسبي لكل من المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلاب وطالبات التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

وتُعد فعالية الذات الرقمية امتدادًا لمفهوم فعالية الذات الذي صاغه باندورا ضمن نظريته المعرفية الاجتماعية، حيث تمثل المعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدرته على استخدام الأدوات الرقمية بفعالية في تنفيذ المهام التعليمية والتكيف مع متطلبات البيئة الرقمية (Bandura, 1982). ويتأثر مستوى فعالية الذات الرقمية بعدة عوامل، أبرزها الثقة بالنفس، والخبرات السابقة، والدعم الاجتماعي، وتنظيم الذات (Bandura, 1997 ؛ Schwarzer, 1999) فالفرد الذي يمتلك إدراكًا إيجابيًا لفاعليته الذاتية الرقمية يكون أكثر قدرة على التعلم الرقمي، واستخدام التقنيات الحديثة، والتغلب على التحديات التقنية، مما يسهم في تعزيز كفاءته الأكاديمية والمهنية (حجازي، ٢٠١٣؛ هويدة والجمال، ٢٠١٠).

وتشكل المرونة النفسية أحد العوامل النفسية الأساسية التي تساعد الأفراد على التكيف مع الضغوط والتحديات اليومية، مما يعزز قدرتهم على التعلم والنمو في بيئات متنوعة. تتسم المرونة النفسية بقدرة الفرد على التكيف مع التغيرات السريعة والتعافي من الصعوبات والمشكلات، وهو ما يساهم في تقوية فعالية الذات الرقمية. فالمرونة النفسية تمثل القدرة الديناميكية على الصمود أمام الصدمات والمحن والتعافي منها، وتشمل سمات مثل المثابرة، والتفاؤل، وحل المشكلات، والاتزان الانفعالي، والدافعية الذاتية(Connor & Davidson, 2003 ؛ المنتشري، ٢٠٢٠؛ Brooks & Goldstein, 2003). وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي المرونة النفسية المرتفعة يتمتعون بقدرة أكبر على استخدام الموارد الرقمية بكفاءة، وتجاوز التحديات التقنية، مما يعزز فعالية الذات الرقمية لديهم(Herrman et al., 2011؛ Wendling, 2012 ؛ المالكي، ٢٠١٢)

في الوقت ذاته، يُعد قلق المستقبل أحد المشكلات النفسية الشائعة بين طلاب الجامعات، وهو شعور متزايد بعدم اليقين حول المستقبل المهني والأكاديمي. هذا القلق قد يؤثر سلبًا على تصورات الطلاب تجاه استخدام التكنولوجيا والموارد الرقمية، ويقلل من ثقتهم في قدرتهم على التفاعل مع المتطلبات الرقمية الحديثة. وتعرف الدراسات قلق المستقبل بأنه حالة انفعالية سلبية مصحوبة بالخوف والتشاؤم من الأحداث المستقبلية المحتملة، وقد يرتبط بانخفاض الأداء الأكاديمي والاجتماعي، وضعف الثقة بالنفس، والانكفاء عن التحديات الجديدة (Barlow,

(2004؛ معوض، ١٩٩٦؛ العجمي، ٢٠٠٤؛ المصري، ٢٠١١)كما أن الأفراد الذين يعانون من مستويات عالية من قلق المستقبل قد يتجنبون استخدام التقنيات الحديثة خوفًا من الفشل أو من مواجهة صعوبات تقنية لا يعرفون كيفية حلها، مما يؤثر سلبًا على مستوى فعالية الذات الرقمية(Cecchin et al., 2024 ؛ زاليسكي، ١٩٩٦)ومع ذلك، تشير بعض الدراسات إلى أن قلق المستقبل قد يشكل دافعًا إيجابيًا للتخطيط وتطوير المهارات إذا ما تم توجيهه بشكل سليم (Zaleski, 1996).

كما تسعى جامعة الأزهر، باعتبارها إحدى المؤسسات التعليمية الكبرى في العالم الإسلامي، إلى إعداد الطلاب لمواجهة التحديات المستقبلية من خلال برامج تأهيل تربوي تهدف إلى تحسين مهارات الطلاب التعليمية والمهنية. ولكن تبقى هناك تساؤلات حول كيفية تأثير العوامل النفسية مثل المرونة النفسية وقلق المستقبل في تعزيز فعالية الذات الرقمية لدى هؤلاء الطلاب. فدراسة العلاقة بين هذه العوامل والقدرة على استخدام الأدوات الرقمية قد تسهم في تقديم حلول عملية تدعم الطلاب في تعزيز قدراتهم على التكيف مع عالم رقمي سريع ومتغير.

إن فهم دور المرونة النفسية في تعزيز فعالية الذات الرقمية لدى الطلاب في برامج التأهيل التربوي يفتح المجال أمام تطوير استراتيجيات تربوية تركز على تنمية هذه الصفة لديهم. كما أن البحث في قلق المستقبل يساعد على فهم كيفية تأثير مشاعر القلق والتوتر حول المستقبل على قدرة الطلاب على استخدام التكنولوجيا بشكل إيجابي. ومن خلال هذه الدراسة، يسعى البحث إلى تسليط الضوء على هذه العوامل النفسية وتحديد دورها في تشكيل فعالية الذات الرقمية لدى طلاب وطالبات التأهيل التربوي.

وعليه، فإن كلًا من المرونة النفسية وقلق المستقبل لهما دور بارز في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلاب التأهيل التربوي في جامعة الأزهر، حيث أن فعالية الذات الرقمية أصبحت من المتطلبات الأساسية في البيئة التعليمية الحديثة، لا سيما في ظل تزايد استخدام التكنولوجيا في التعليم(Taha et al., 2024؛ Xu et al., 2024؛ Li et al., 2024؛ Ramazanoglu & Akın, 2024)

وبناءً على ذلك، يهدف هذا البحث إلى تقديم رؤية متكاملة حول الإسهام النسبي لكل من المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية، من خلال تحليل العلاقات بين هذه المتغيرات النفسية. وسيُسهم في تطوير استراتيجيات تدعم الطلاب في التغلب على التحديات النفسية، وتعزز من مهاراتهم الرقمية، مما يسهم بدوره في رفع مستوى الأداء الأكاديمي والمهني في بيئة تعليمية تتجه بقوة نحو الرقمنة والابتكار.

مشكلة البحث:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تحولًا كبيرًا نحو الاعتماد على التكنولوجيا الرقمية في مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك التعليم. وقد تزايدت أهمية امتلاك الطلاب مهارات فعالية

الذات الرقمية، التي تعبر عن مستوى ثقتهم بقدرتهم على استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية بفعالية. وتعد فعالية الذات الرقمية مؤشرًا على الكفاءة الذاتية الرقمية للطلاب، وقدرتهم على التفاعل مع متطلبات التعلم في بيئة موجهة بالتكنولوجيا (Bandura, 1997 ؛ المزروع،٢٠٠٧) ويُسهم ارتفاع فعالية الذات الرقمية في تعزيز الاستقلالية، وتحفيز الذات، وتنظيم التعلم الرقمي، وتحقيق الإنجاز الأكاديمي في البيئة الجامعية(Schwarzer, 1999 ؛ حجازي، ٢٠١٣)

وبالنظر إلى دور المؤسسات التعليمية، كجامعة الأزهر، في إعداد طلابها لمواجهة تحديات هذا العصر، تبرز الحاجة إلى دراسة العوامل النفسية المؤثرة على فعالية الذات الرقمية، ومن أبرزها : المرونة النفسية وقلق المستقبل، لما لهما من دور فاعل في تكوين التصورات الذاتية للطلبة حول كفاءتهم في استخدام الوسائط الرقمية الحديثة (هويدة والجمال، ٢٠١٠).

من جهة أخرى، تُعد المرونة النفسية عاملًا أساسيًا في تكيف الأفراد مع التغيرات السريعة في بيئاتهم التعليمية والاجتماعية، حيث تُمكِّنهم من مواجهة التحديات المختلفة دون الشعور بالانهيار. فالمرونة النفسية هي القدرة على التكيف الإيجابي مع الأزمات والضغوط الحياتية، واستعادة التوازن النفسي عقب الصدمات(Wendling, 2012 ؛ آل شويل، ٢٠١٢)وقد أكدت دراسات عدة أن الأفراد ذوي المرونة النفسية المرتفعة يتمتعون بسمات مثل المثابرة والتفاؤل وضبط الانفعالات، مما يسهم في تعزيز مهارات التكيف مع البيئات الرقمية المتغيرة (Brooks & Goldstein, 2003؛ Connor & Davidson, 2003) كما أن الطلاب المرنين نفسيًا يظهرون قدرة أعلى على تطوير استراتيجيات التعلم الرقمي، وحل المشكلات التقنية، مما ينعكس في تعزيز فعاليتهم الذاتية الرقمية (المنتشري، ٢٠٢٠؛ عبيد، ٢٠١٧)

وفي سياق التأهيل التربوي، الذي يُعد الطلبة من خلاله لممارسة أدوار تعليمية قائمة على التقنيات الحديثة، فإن ضعف المرونة النفسية قد يمثل عائقًا في التكيف مع التحول الرقمي المتسارع، ما يُبرز أهمية استكشاف أثر هذا المتغير على فعالية الذات الرقمية في البيئة الجامعية.

من ناحية أخرى، يُعتبر قلق المستقبل أحد العوامل النفسية المؤثرة في أداء الطلبة واتجاهاتهم نحو التعلم الرقمي. إذ عرّفه معوض (١٩٩٦) بأنه شعور بالتشاؤم وعدم الأمان المرتبط بالمستقبل المهني والاجتماعي، فيما وصفه العجمي (٢٠٠٤) بأنه استجابة شعورية لمخاوف واقعية أو متخيلة تجاه تغيرات قادمة، قد تعيق تحقيق الأهداف. ويشير زاليسكي (Zaleski, 1996) إلى أن قلق المستقبل يتركز حول تصور سلبي طويل المدى للمستقبل، ويؤثر في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، ويضعف الحافز. كما بيّن عشري (٢٠٠٤) والمصري (٢٠١١) أن الأفراد الذين يعانون من قلق مرتفع يصبحون أكثر تجنبًا للتكنولوجيا، وأكثر عرضة لتشوهات معرفية تؤثر سلبًا في قدرتهم على التفاعل مع البيئة الرقمية الحديثة.

وعليه، فإن فهم العلاقة بين قلق المستقبل وفعالية الذات الرقمية يسهم في تطوير تدخلات إرشادية تحد من أثر هذا القلق على الأداء الأكاديمي، وتدعم بناء التوقعات الإيجابية لدى الطلبة نحو مستقبلهم المهني في ظل التحول الرقمي.

إضافة إلى ذلك، فإن فهم طبيعة التفاعل بين المرونة النفسية وقلق المستقبل في سياق التنبؤ بفعالية الذات الرقمية يعد خطوة ضرورية لدعم الطلاب في تجاوز التحديات النفسية التي قد تعيق تقدمهم. وقد أشارت الدراسات إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مهارات مرونة نفسية مرتفعة يكونون أكثر قدرة على مقاومة أثر قلق المستقبل، وتحويله إلى دافع إيجابي يدفعهم لتطوير كفاءاتهم الرقمية (عبد الحميد، ٢٠٠٢؛ عبيد، ٢٠٠٦؛ زيدان، ٢٠٠٧). وهو ما يدعو إلى ضرورة دراسة الإسهام النسبي لكل من هذين المتغيرين في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية، لتقديم صورة تفسيرية دقيقة تسهم في تصميم برامج تعليمية وإرشادية فعالة.

وبناءً على ما سبق، تتبلور مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى الإسهام النسبي لكل من المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلاب وطالبات التأهيل التربوي في جامعة الأزهر؟

ويهدف البحث إلى تقديم رؤية متكاملة تساعد المؤسسات الأكاديمية في فهم طبيعة هذه العلاقة ودورها في توجيه السياسات التربوية، بما يسهم في إعداد طلاب مؤهلين لمواكبة التغيرات الرقمية ومتطلبات العصر، وقادرين على مواجهة المستقبل بثقة وكفاءة عالية في بيئة تعليمية متجددة.

ويمكن من خلال ما سبق صياغة التساؤلات التالية:

١- هل تسهم المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلبة التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى طلبة التأهيل التربوي وفقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي).

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل لدى طلبة التأهيل التربوي وفقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي).

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات الرقمية لدى طلبة التأهيل التربوي وفقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١- التعرف إلى مقدار إسهام المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلبة التأهيل التربوي بجامعة الأزهر.

٢- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى المرونة النفسية لدى طلبة التأهيل التربوي بجامعة الأزهر وفقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي).

٣- التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة التأهيل التربوي بجامعة الأزهر تبعًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)، ، والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي).

٤- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في فعالية الذات الرقمية لدى طلبة التأهيل التربوي بجامعة الأزهر وفقًا لمتغير النوع (ذكور – إناث)، ، والتخصص الأكاديمي (علمي- أدبي).

أهمية البحث:

تتضح الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث فيما يلي:

١- **أولاً: الأهمية النظرية**

- يساهم البحث في إغناء الأدبيات المتعلقة بدور المرونة النفسية وقلق المستقبل في تشكيل فعالية الذات الرقمية، إذ يُعد الربط بين هذه المتغيرات الثلاثة من الموضوعات الحديثة التي تلقى اهتمامًا متزايدًا في الدراسات النفسية والتربوية.
- يقدم البحث تصورًا دقيقًا حول مساهمة المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية، مما يفيد في بناء نماذج نظرية جديدة وتطوير النماذج التفسيرية القائمة حول فعالية الذات والسلوك التكيفي في البيئات الرقمية الجامعية.
- الكشف عن الفروق باختلاف النوع، والتخصص الأكاديمي يوفر أساسًا لفهم ديناميكيات التفاعل بين المتغيرات النفسية والسياق الثقافي لدى طلبة الدراسات العليا.
- يركز البحث على بيئة جامعية عربية (جامعة الأزهر)، مما يرفد الأدبيات العربية بدراسات محلية أصيلة تلبي حاجات الخصوصية الثقافية والسياقية لهذه البيئات.

٢- **ثانياً: الأهمية التطبيقية**

- تفيد نتائج البحث في وضع استراتيجيات وبرامج تستهدف تعزيز المرونة النفسية وخفض قلق المستقبل لدى طلبة الدراسات العليا، مما قد يقلل التوتر ويزيد من الكفاءة الرقمية الضرورية في عصر التحول الرقمي.
- تمكّن النتائج من تطوير خدمات الإرشاد النفسي والأكاديمي في الجامعات، عبر تخصيص تدخلات تُراعي متغيرات الجنس، الخلفية الثقافية، والتخصص الأكاديمي لضمان فعالية الدعم.
- يساعد البحث في تطوير المناهج وأساليب التدريس لتضمين أنشطة تعزز فعالية الذات

- الرقمية وتقلل من القلق المرتبط بالمستقبل، خصوصًا في ظل التحول نحو التعليم المدمج والرقمي بعد جائحة كوفيد-١٩.
- يتيح البحث للمسؤولين التربويين وأصحاب القرار معرفة الاتجاهات الفعلية لاحتياجات الطلبة، وتطوير سياسات تدعم الصحة النفسية والتحول الرقمي بالاستناد إلى بيانات إحصائية دقيقة.
- يمكن الاستفادة من النتائج عند إعداد الطلبة لسوق العمل، وتزويدهم بمهارات تكيفية تعزز من فرص توظيفهم وقدرتهم على مواجهة التحديات الرقمية والمهنية المستقبلية.

وترتبط أهمية البحث بفهم وتحليل العوامل التي تعزز أو تعيق فعالية الذات الرقمية في البيئة الجامعية، ما يجعله ركيزة نظرية وتطبيقية لتخطيط البرامج والدراسات المستقبلية في مجال الإرشاد وتنمية القدرات لدى الطلبة.

مصطلحات البحث:

(١)-**المرونة النفسية:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة من خلال استجابته على فقرات مقياس المرونة النفسية المستخدم، والتي تعكس قدرته على التكيف الإيجابي مع الضغوط والتحديات الأكاديمية والاجتماعية أثناء مرحلة الدراسات العليا، ويشتمل على الأبعاد الإجرائية التالية:

أ- المثابرة:(Perseverance) تشير إلى قدرة الطالب على الاستمرار في بذل الجهد ومواجهة التحديات الأكاديمية والحياتية دون استسلام، حتى في الظروف الصعبة أو عند التعرض للإخفاقات المؤقتة. وهي تنعكس في سلوك الطالب الذي يواصل المحاولة والتعلم، ويسعى باستمرار لتحقيق أهدافه رغم العقبات، وتعد من أهم مؤشرات القدرة على التكيف والنجاح الأكاديمي.

ب- الإحساس بالمعنى:(Sense of Meaning) يتعلق بالشعور بأن للحياة والدراسة هدفًا ذا قيمة، مما يمنح الطالب دافعًا ذاتيًا للاستمرار والتطور. فالطالب الذي يدرك أن ما يفعله له مغزى حقيقي، يكون أكثر قدرة على مواجهة الإحباط وتجاوز القلق، كما أنه يكون أكثر اندماجًا في العملية التعليمية وأكثر وعيًا بأهمية دوره المستقبلي في المجتمع.

ج - الاتزان الانفعالي:(Emotional Balance) يُقصد به قدرة الفرد على ضبط مشاعره وانفعالاته، والتعامل مع المواقف الضاغطة بطريقة متزنة وغير اندفاعية. والطالب الذي يتمتع بهذا الاتزان لا يستسلم بسهولة للقلق أو التوتر، بل يحافظ على هدوئه واتزانه النفسي، مما يساعده على اتخاذ قرارات مناسبة وتحقيق إنجازات ملموسة.

د- المرونة الذاتية:(Self-Flexibility) وتتمثل في قدرة الطالب على التكيف الإيجابي مع التغيرات المفاجئة أو الصعوبات غير المتوقعة، وقبول الذات رغم نقاط الضعف والأخطاء. وتُعد هذه

المرونة عنصرًا مهمًا في بيئة تعليمية متغيرة تتطلب تفاعلاً سريعًا مع التقنيات الحديثة وظروف التعلم الرقمية.

هـ- الثقة بالنفس:(Self-Confidence) هي إيمان الطالب بقدرته على النجاح والتأقلم مع متطلبات الحياة الجامعية والتقنيات الرقمية، بما يعزز مبادرته في استخدام أدوات التعلم الحديثة وتطوير ذاته دون الاعتماد الكامل على الآخرين. كما أن الثقة بالنفس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بفعالية الذات الرقمية، كونها تمنح الطالب القوة لاتخاذ قرارات رقمية صحيحة واستغلال الموارد التقنية المتاحة بكفاءة.

(٢)- **قلق المستقبل**: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة من خلال استجابته على فقرات مقياس قلق المستقبل، والتي تعكس مشاعر الخوف، التوتر، والتشاؤم بشأن المستقبل الأكاديمي والمهني والاجتماعي، ويشتمل على الأبعاد الإجرائية التالية:

١. **التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل**: يشير إلى تكرار الأفكار السلبية والتوقعات المتشائمة حول النتائج الأكاديمية أو المهنية أو الاجتماعية المستقبلية، مثل الشعور بعدم القدرة على تحقيق الأهداف، أو توقع الفشل، أو التركيز على العقبات المحتملة بدلاً من الفرص.

٢. **المظاهر النفسية لقلق المستقبل**: تتمثل في المشاعر والانفعالات السلبية المرتبطة بالمستقبل، مثل الخوف المفرط، التوتر، عدم الأمان، الشعور بالعجز، أو الإرهاق النفسي الناتج عن التركيز المستمر على التحديات والتغييرات المحتملة.

٣. **المظاهر الجسمية لقلق المستقبل**: تتضمن الأعراض الفسيولوجية التي تظهر استجابة للتوتر والقلق تجاه المستقبل، مثل: زيادة معدل ضربات القلب أو التعرق، واضطرابات النوم (أرق أو نوم متقطع)، وآلام جسدية غير مبررة (كالصداع أو آلام المعدة)، وفقدان الشهية أو الإفراط في الأكل.

محددات البحث: تتحدد نتائج البحث الحالي بعدد من المحددات على النحو الآتي :

- محددات موضوعية: والتى تضمنت متغيرات البحث متمثلة فى المرونة النفسية وقلق المستقبل وفعالية الذات الرقمية.
- محددات.بشرية: حيث أجري البحث على مجموعة من طلاب التأهيل التربوي وهو برنامج يهدف لمنح الدبلوم العام في التربية.
- محددات مكانية: والتى تحددت بمراكز التأهيل التربوي الملحقة بالكليات الأزهرية بمختلف محافظات مصر والبالغ عددها (23) مركز كلها تتبع كلية التربية بنين بالقاهرة-سجامعة الأزهر .
- محددات زمانية: حيث تم تطبيق أدوات البحث فى الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: المرونة النفسية

تعد المرونة النفسية عملية ديناميكية من خلالها يظهر الأفراد تكيفًا سلوكيًا إيجابيًا عند مواجهة المحن الشديدة أو التهديدات التي تعترض حياتهم. فهي تمثل القدرة على الصمود والمقاومة أمام الصدمات والمشكلات والأحداث السلبية، مع الميل إلى استعادة التوازن النفسي والقدرة على التوافق بسرعة بعد التعرض لتلك الصدمات أو التغيرات المفاجئة. وقد أشار المالكي (٢٠١٢) إلى أن المرونة النفسية ليست مجرد سمة ثابتة، بل هي عملية مستمرة تمكن الفرد من التصرف بفاعلية في مواجهة الأزمات، بينما أكد Wendling (2012) أنها تعني قدرة الفرد على العودة إلى وضعه السابق أو حتى تحسينه بعد اجتياز الصعوبات.

وتعد المرونة النفسية من الظواهر الإيجابية التي تؤدي إلى نتائج بناءة للفرد رغم وجود عوامل تهديد وضغوط قد تعيق التوافق والنمو. وتبرز هذه الظاهرة في التباين بين الأفراد؛ فبينما ينجح البعض في مواجهة الظروف الصعبة بشكل إيجابي، قد يتأثر آخرون بشكل سلبي يؤدي إلى اضطرابات في حياتهم. هذا التباين يفسر وجود أشخاص أصحاء نفسيًا رغم مرورهم بخبرات حياتية قاسية، كما أوضح.(2010) Onwukwe

كما عرفت المرونة النفسية بعدة تعريفات تؤكد جميعها على جوهرها المتمثل في التكيف الإيجابي مع الضغوط. فقد عرّفها آل شويل (٢٠١٢) بأنها قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والشدائد بفاعلية واستعادة توازنه النفسي بعد الأزمة، مشيرًا إلى أنها تتضمن أبعادًا مثل القدرة الانفعالية والاجتماعية والتوجه الإيجابي للمستقبل والتفاؤل. ويرى عثمان (٢٠١٠) أنها عملية متعددة الأبعاد تتسم بقدرة الفرد على التوافق النفسي والتعافي بعد الانكسار، في حين يراها القطان (٢٠٠٥) مظهرًا من مظاهر النضج الوجداني يتجلى في الرؤية الثاقبة، وتحمل المسؤولية، والمشاركة في صنع القرارات.

كما أشار Jongen وآخرون (٢٠١٣) إلى أن المرونة النفسية لا تقتصر على التغلب على الصعوبات، بل تشمل أيضًا تحسين الصحة العامة والظروف الاجتماعية من خلال الانتقال من المواقف الصعبة إلى الأفضل. أما جمعية علم النفس الأمريكية (٢٠١٣) فقد قدمت تعريفًا فيزيائيًا لها باعتبارها القدرة على العودة إلى الحالة الطبيعية بعد التعرض لتغيير أو ضغط. بينما عرّفتها صديق (٢٠١٨) بأنها مجموعة من السمات الإيجابية التي تساعد الفرد على مقاومة الضغوط واستخدام أساليب مواجهة فعالة.

وأكد عبد الوهاب وآخرون (٢٠١٩) أن المرونة النفسية ترتبط بقدرة الفرد، حتى من ذوي الاحتياجات الخاصة، على استغلال مصادر قوته وتوظيف الموارد النفسية والاجتماعية لتوليد طاقة إيجابية تمكنه من إعادة صياغة الأحداث السلبية والتغلب على الضغوط. وفي السياق

نفسه، أشار عزت وزملاؤه (٢٠١٩) إلى أن المرونة النفسية تمثل عملية توافق جيد ومواجهة إيجابية لمختلف أشكال الضغوط مثل المشكلات الأسرية أو الصحية أو ضغوط العمل والمشكلات الاقتصادية، بما يتيح للفرد المحافظة على توازنه النفسي والاجتماعي

سمات ذوو المرونة النفسية:

يستعرض كل من van Galen, Schaap, de Ruijter & Smeets Galen (2006, 54) السمات التي يتصف بها الأفراد من ذوي المرونة النفسية والتي قام بتجميعها من حلال العديد من الآراء والنظريات المتعددة المفسرة للمرونة ومن أهمها: علاقات جيدة مع الآخرين والقدرة على استقبال المساندة الاجتماعية، ومهارات تواصلية ومعرفية جيدة، وتقدير الفرد لمواهبه وإنجازاته وكذلك تقديرها بالنسبة للآخرين، وكفاءة الذات والتوقع بالكفاءة والأمل وتقدير الذات، والإحساس بالهدف من الحياة، وتعزيز الذات، والانفعال الإيجابي وروح الدعابة، والمهارات الفعالة في حل المشكلة، والتعامل الجيد مع الضغوط ورؤية الضغوط على أنها تحديات

أبعاد المرونة النفسية:

تتعدد المكونات الأساسية للمرونة النفسية وفقًا للنماذج النظرية والدراسات التطبيقية. فقد أشار Brooks & Goldstein (2003) إلى ثلاثة مكونات رئيسة تمثل جوهر المرونة النفسية، وهي التعاطف، والتواصل، والتقبل. ويعد التعاطف من أبرز هذه المكونات وأكثرها أهمية؛ إذ يُعرّف بأنه القدرة على التفاعل مع مشاعر الآخرين وأفكارهم واتجاهاتهم، الأمر الذي ينعكس بشكل قوي على نجاح الفرد في حياته الشخصية والمهنية. أما التواصل، فهو مهارة ضرورية تتيح للفرد التعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح، والاستماع الجيد للآخرين، وحل المشكلات التي تعترض طريقه بفاعلية. ويأتي التقبل باعتباره مرونة فكرية تساعد الفرد على تقبل ذاته والآخرين، وفهم حقيقة مشاعره، والتعبير عنها، وتحديد أهداف واقعية، مع التركيز على جوانب القوة والفاعلية في شخصيته.

وفي إطار مختلف، استخلصت بعض الدراسات أربعة مكونات رئيسة للمرونة النفسية، وهي :الرؤية الشخصية، وحل المشكلات، والمساندة الاجتماعية، وميكانيزمات دفاع الأنا .وتشمل الرؤية الشخصية الغرض والمعنى في الحياة، والالتزام بالمبادئ والقيم، وتحديد الأهداف التي تمنح الفرد الدافعية للاستمرار. أما حل المشكلات فيرتبط بالاستجابة الفعالة للمواقف الصعبة، من خلال البحث عن المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة. وتتمثل المساندة الاجتماعية في القدرة على بناء علاقات قوية مع الآخرين وتقديم الدعم المتبادل، بينما تشير ميكانيزمات دفاع الأنا إلى استخدام استراتيجيات معرفية وانفعالية مثل إعادة البناء المعرفي والتوقعات الإيجابية للتعامل مع الضغوط.(Wicks, 2005)

كما تناولت بعض الدراسات المرونة النفسية باعتبارها متغيرًا نفسيًا يتضمن أربعة أبعاد هي :الجرأة أو الشجاعة، والتفاؤل، وسعة الحيلة، والغرض أو الهدف، إضافة إلى مجموعة من

السمات المزاجية والمعرفية. ومن أبرز هذه السمات المزاج الإيجابي الذي يساعد الفرد على التعافي من الصدمات، والإحساس بقيمة الذات والقدرة على الفعل، والقدرة على تقبل المشاعر السلبية والتكيف معها، والمرونة الانفعالية والمعرفية، فضلًا عن مهارات التواصل وحل المشكلات التي تعد من الركائز الأساسية للتكيف الإيجابي.(Connor & Davidson, 2003)

وفي السياق نفسه، توصلت دراسات أخرى إلى خمسة أبعاد تمثل المرونة النفسية بشكل أكثر شمولية، وهي :الرصانة، والمثابرة، والثراء الوجودي، والاعتماد على الذات، ومعنى الحياة (المنتشري، ٢٠٢٠). وتعكس هذه الأبعاد قدرة الفرد على الصمود أمام الضغوط، والتعلم من التحديات، والمحافظة على المعنى في حياته، بما يدعم التكيف الإيجابي والنمو الشخصي.

من خلال ما سبق، يتضح أن المرونة النفسية، رغم اختلاف تصنيفات أبعادها بين النماذج، تتفق في جوهرها على أنها تشمل مزيجًا من السمات والمهارات التي تمكن الفرد من مواجهة الأزمات بفاعلية، والتكيف مع المواقف الصعبة، واستعادة توازنه النفسي والوظيفي لتحقيق أهدافه في الحياة.

مصادر المرونة النفسية:

تتنوع مصادر المرونة النفسية بين عوامل شخصية واجتماعية وبيولوجية وبيئية، وتؤكد الدراسات أن هذه العوامل مجتمعة تسهم في تشكيل قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع الضغوط. فقد حددت الجمعية الأمريكية لعلم النفس ,American Psychiatric Association) (2013مصدرين رئيسيين للمرونة النفسية، هما العوامل الرئيسة والعوامل الثانوية. تتمثل العوامل الرئيسة في العلاقات الاجتماعية السوية والداعمة داخل الأسرة وخارجها، والتي توفر الحب والثقة والتشجيع، بالإضافة إلى وجود نماذج إيجابية يمكن الاقتداء بها. وتعتبر هذه العلاقات الداعمة حجر الزاوية في تنمية المرونة النفسية، إذ تمنح الفرد شعورًا بالأمان والقدرة على مواجهة التحديات. أما العوامل الثانوية فتشمل القدرة على وضع خطط واقعية وتنفيذها، والنظرة الإيجابية للذات، والثقة في القدرات الشخصية، فضلاً عن امتلاك مهارات التواصل الفعّال وحل المشكلات، والقدرة على ضبط الانفعالات الشديدة.

كما أشار Herrmanوآخرون (2011) إلى ثلاثة مصادر رئيسة للمرونة النفسية. أولها العوامل الشخصية التي تتضمن سمات مثل الانفتاح والانبساط، التوافق الانفعالي، القيادة، فعالية الذات، تقدير الذات، التفاؤل، المرونة المعرفية، القدرة على التفسير الإيجابي للأحداث، إضافة إلى الصلابة النفسية والروحانية والأمل. وتوضح هذه العوامل أن السمات الشخصية الإيجابية تمثل خط الدفاع الأول في مواجهة الشدائد، وأن العلاقات الاجتماعية القوية تدعم قدرة الفرد على التكيف. أما المصدر الثاني فهو العوامل البيولوجية، إذ تؤثر العوامل الوراثية والخصائص العصبية والناقلات العصبية في قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط، بما ينعكس على استجاباته النفسية والسلوكية. في حين يمثل المصدر الثالث العوامل البيئية، التي تتضمن الدعم الاجتماعي

المقدم من الأسرة والأصدقاء، والخدمات المتاحة مثل البرامج الثقافية والرياضية والفنية، إضافة إلى العلاقات الإيجابية مع الوالدين والمعلمين التي تهيئ بيئة داعمة للنمو النفسي السليم.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن تمتع الفرد، وخاصة الطالب الجامعي، بمستوى مرتفع من المرونة النفسية يعزز قدرته على التأقلم مع بيئة التعلم ومتطلباتها المتغيرة. فالطلاب ذوو المرونة المرتفعة لديهم قدرة أكبر على مواجهة ضغوط الحياة الأكاديمية وتحدياتها، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم الأكاديمي، ويزيد من فرص اندماجهم الإيجابي في الحياة الجامعية، ويمنحهم القدرة على التكيف مع التحولات المستقبلية.

النظريات المفسرة للمرونة النفسية:

تعددت الأطر النظرية التي حاولت تفسير مفهوم المرونة النفسية وفهم آلياتها، ومن أبرز هذه النظريات نظرية ريتشاردسون، التي تنظر إلى المرونة النفسية باعتبارها قوة داخلية كامنة لدى كل فرد تدفعه نحو تحقيق الذات وتنمية الإيثار والحكمة. تفترض هذه النظرية أن المرونة ترتكز على مبدأ التوازن البيولوجي والنفسي والروحي، الذي يتيح للفرد التكيف مع المواقف المختلفة في الحياة. وترى أن الضغوط النفسية والأحداث غير المتوقعة أو المتطلبات المفاجئة قد تؤثر على هذا التوازن، لكن مواجهة هذه الضغوط تعتمد على مدى توافر خصائص المرونة لدى الفرد، وقدرته على إعادة بناء التكامل النفسي بعد الاضطراب. وتؤكد النظرية أن التفاعل المستمر بين الضغوط اليومية والعوامل الوقائية يسهم في تطوير مستوى المرونة النفسية (العزري، ٢٠١٦).

أما نظرية إريكسون، فقد تناولت المرونة النفسية من منظور النمو النفسي والاجتماعي، حيث اعتبرتها نتاجًا لطريقة حل الفرد للأزمات النمائية التي يمر بها عبر مراحل حياته. وترى هذه النظرية أن المرونة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بقدرة الأنا على تحقيق توازن بين الجوانب الإيجابية والسلبية في مواجهة المواقف. ويحدد إريكسون مؤشرات المرونة النفسية في صفات مثل الثقة بالآخرين، الاستقلالية، روح المبادرة، القدرة على الإنجاز، وتكوين الهوية السليمة، وصولًا إلى الإنتاجية والحكمة في المراحل المتقدمة من العمر. وفي المقابل، يشير إلى أن نقص المرونة يتجسد في مظاهر مثل انعدام الثقة بالنفس والآخرين، الاعتمادية المفرطة، الخجل والشك، فقدان روح المبادرة، الشعور بعدم الكفاية، وفقدان الهوية، إضافة إلى مشاعر العزلة واليأس (الهاشمية، ٢٠١٧).

ومن خلال هاتين النظريتين، يمكن القول إن المرونة النفسية ليست سمة جامدة، بل عملية ديناميكية تتأثر بالتفاعل بين الضغوط والقدرات الداخلية والعوامل الوقائية، وأنها تتطور مع خبرات الفرد الحياتية عبر مراحل النمو المختلفة، مما يجعلها عنصرًا حاسمًا في التكيف الإيجابي مع الأزمات.

فوائد المرونة النفسية:

تعد المرونة النفسية من السمات الجوهرية التي تمكن الفرد من التكيف مع متطلبات الحياة والتعامل مع المواقف الضاغطة بطريقة صحية وإيجابية. فقد أوضح بادسي (2019) أن للمرونة

النفسية عدة فوائد أساسية، منها قدرتها على مساعدة الفرد في التكيف مع المواقف المختلفة وتقييمها بشكل واقعي، مما يقلل من فرص المبالغة في ردود الفعل. كما تسهم المرونة في تخفيف حدة المواقف الضاغطة، إذ تجعل الفرد ينظر إلى الأحداث من منظور أكثر إيجابية، الأمر الذي ينعكس على زيادة تقبله للمواقف المختلفة. وتساعد المرونة النفسية أيضًا على تطوير قابلية الفرد لتفهم وجهات نظر الآخرين، وهو ما يعزز من قدرته على بناء علاقات إنسانية قائمة على الاحترام المتبادل. بالإضافة إلى ذلك، فإن المرونة ترفع من احتمالات النجاح، وتزيد من قدرة الفرد على الاستمتاع بالأشياء الإيجابية من حوله، فضلًا عن دورها في تقليل مستويات التوتر والقلق، مما يسهم في تحسين الصحة النفسية بشكل عام.

عوامل المرونة النفسية:

توجد مجموعة من العوامل التي تدعم استمرارية المرونة النفسية لدى الأفراد، كما أشار عبيد(2017) ، ومن أبرزها القدرة على التكيف الفعال مع الضغوط النفسية بطرق صحية تساعد في تجنب الآثار السلبية للتوتر. كما يعد امتلاك مهارات حل المشكلات من العوامل الأساسية التي تمكن الفرد من التعامل مع الأزمات والتحديات اليومية. إضافة إلى ذلك، فإن القدرة على التكيف مع الظروف الطارئة تعد عاملاً حاسمًا في استمرارية المرونة، حيث تمنح الفرد مرونة فكرية وسلوكية في مواجهة التغيرات غير المتوقعة. ولا يقل الدعم الاجتماعي أهمية عن غيره من العوامل؛ فارتباط الفرد بعلاقات قوية مع الأسرة أو الأصدقاء يمده بالمساندة اللازمة للتغلب على الصعوبات. كذلك يسهم الاتصال والترابط الاجتماعي مع الآخرين في تعزيز الشعور بالأمان والانتماء. وأخيرًا، فإن البحث عن المعاني الإيجابية للمواقف الصادمة يساعد الفرد على إعادة تفسير الأحداث الصعبة بصورة أكثر تفاؤلًا، مما يعزز من قدرته على التكيف الإيجابي مع المواقف الحياتية.

تعقيب على محور المرونة النفسية

يمثل تناول محور المرونة النفسية في الإطار النظري للبحث خطوة أساسية لفهم طبيعة هذا المتغير وأبعاده وعلاقته بالمتغيرات الأخرى. فقد تم عرض مفهوم المرونة النفسية باعتبارها عملية ديناميكية تُمكّن الأفراد من التكيف الإيجابي مع الضغوط والأزمات، إلى جانب إبراز خصائصها بوصفها سلوكًا تكيفيًا يساعد الفرد على استعادة التوازن بعد التعرض للصدمات (Wendling, 2012؛ المالكي، ٢٠١٢ .(ويؤكد هذا الطرح على أن المرونة ليست سمة جامدة بل مهارة مكتسبة يمكن تطويرها من خلال الخبرات والتدريب، وهو ما يجعلها عاملاً حاسمًا في النجاح الأكاديمي والنفسي.

كما أوضح الإطار النظري تنوع أبعاد المرونة النفسية بين النماذج المختلفة، بدءًا من أبعادها الاجتماعية والانفعالية مثل التعاطف والتواصل والتقبل(Brooks & Goldstein, 2003) ، وصولًا إلى الأبعاد الأكثر شمولية مثل المثابرة والرصانة ومعنى الحياة (المنتشري، ٢٠٢٠). هذا التباين

يوضح أن المرونة ترتبط بمجموعة من السمات والمهارات التي تعمل معًا لتعزيز التكيف، مثل مهارات حل المشكلات، والتفكير الإيجابي، والتفاعل الاجتماعي الفعال.

وتناول العرض مصادر المرونة النفسية التي تتراوح بين العوامل الشخصية مثل الثقة بالنفس والتفاؤل، والعوامل البيولوجية التي ترتبط بالنواقل العصبية والوراثة، والعوامل البيئية مثل الدعم الاجتماعي والعلاقات الإيجابية Herrman) وآخرون، ٢٠١١ .(ويعزز هذا الطرح فكرة أن المرونة النفسية تتأثر بتفاعل معقد بين الجينات، والبيئة، والخبرات المكتسبة، ما يجعل تطويرها ممكنًا من خلال التدخلات التربوية والنفسية.

كما تم توضيح النظريات المفسرة للمرونة النفسية، حيث ركزت نظرية ريتشاردسون على فكرة التوازن النفسي والقدرة على إعادة التكامل بعد الأزمات، بينما ربطت نظرية إريكسون المرونة بنجاح الفرد في حل الأزمات النمائية، مما يشير إلى أن المرونة تتطور عبر مراحل الحياة، وتتأثر بخبرات الفرد وتفاعلاته الاجتماعية.

وأخيرًا، أبرز الإطار فوائد المرونة النفسية في خفض مستويات التوتر والقلق، وتحسين جودة العلاقات الاجتماعية، وزيادة فرص النجاح الأكاديمي والمهني (بادسي، ٢٠١٩)، إلى جانب العوامل التي تدعم استمراريتها مثل التكيف الفعال والدعم الاجتماعي وإعادة تفسير المواقف الصادمة بصورة إيجابية (عبيد، ٢٠١٧).

ويرى الباحث، إن المرونة النفسية ليست مجرد مفهوم نظري بل مهارة عملية تمثل خط الدفاع الأول أمام الضغوط الأكاديمية والحياتية، وهي بذلك تشكل أحد الركائز التي يجب أن تركز عليها البرامج الإرشادية والتربوية لتنمية قدرة الطلاب على التكيف مع التحديات المستقبلية وتحقيق الصحة النفسية والاستقرار الأكاديمي.

ثانيًا: قلق المستقبل

إن التغيرات والتطورات السريعة التي تمر بها المجتمعات المعاصرة تؤدي إلى إثارة قلق المستقبل لدى الأفراد، ويعد هذا القلق من أكثر أنواع القلق تأثيرًا على الصحة النفسية، إذ يجعل الفرد يشعر بعدم الأمان والتوتر وتوقع الخطر، مما يسبب له العجز والتشاؤم واليأس. ولم يعد قلق المستقبل مجرد دافع لتحقيق الأهداف والطموحات، بل أصبح عند البعض مصدرًا لعدم الاستقرار والخوف نتيجة لما يحمله المستقبل من هموم وأحداث مجهولة، إذ يوحي للأفراد بإحساس أن الحياة ستنتهي عند نقطة مجهولة غير محددة، فالتفكير بالمستقبل يعد من العوامل الأساسية المثيرة للقلق لدى الأفراد (العناني، ٢٠٠٠).

وقد أشار عبد الحميد (٢٠٠٢) إلى أن دراسة المشكلات المتعلقة بالمستقبل تعكس صورة الفرد عن ذاته ومستوى توتره النفسي ودافعيته للتعلم، خاصة في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها المجتمع وتؤثر على جوانب الحياة المختلفة. ويعد المستقبل من أبرز مصادر القلق لدى المراهقين والشباب، حيث يؤدي غياب وضوح الرؤية المستقبلية إلى شعور بالإحباط يظهر في

سلوكياتهم، ويعكس أفكارهم السلبية حول ذواتهم وقدراتهم على مواجهة المواقف (عبيد، ٢٠٠٦). ويرتبط قلق المستقبل برؤية الواقع بشكل سلبي في ضوء المشكلات الحالية، مما يزيد من حدته لدى الأفراد (سعود، ٢٠٠٥).

ويرى زاليسكي (Zaleski, 1996) أن جميع أشكال القلق تتضمن بعدًا مستقبليًا، لكنه غالبًا ما يكون محدودًا بفترات قصيرة كالدقائق أو الساعات، أما قلق المستقبل فيتعلق بفترات زمنية بعيدة ويتميز بشدة تأثيره النفسي. وقد تنوعت تعريفات قلق المستقبل في الدراسات المختلفة، حيث عرفه معوض (١٩٩٦) بأنه التشاؤم تجاه المستقبل والخوف من المشكلات الاجتماعية والقيمية، وانعدام الثقة بما هو قادم، إلى جانب الخوف من العجز واليأس. وأشار العجمي (٢٠٠٤) إلى أنه قلق محدد يدرك الفرد أسبابه ويصاحبه مشاعر خوف وشك وقلق تجاه التغيرات المتوقعة، سواء الشخصية أو غير الشخصية، نتيجة الشعور بفقدان الأمن وعدم القدرة على التحكم في النتائج. وفي السياق نفسه، عرفه بارلو (Barlow, 2004) بأنه حالة مزاجية سلبية تتسم بأعراض التوتر البدني والانشغال باحتمالية حدوث خطر غير قابل للسيطرة، بينما عرفه عشري (٢٠٠٤) بأنه خبرة انفعالية غير سارة يتخللها خوف غامض تجاه ما يحمله المستقبل، مع التفكير السلبي في الأحداث المتوقعة، وما يترتب عليه من شعور بالتوتر، وضعف التركيز، والصداع، والإحساس بعدم جدوى الحياة.

وقد وصفت المصري (٢٠١١) قلق المستقبل بأنه حالة انفعالية غير سارة تنتج عن أفكار غير عقلانية، تدفع الفرد إلى التشاؤم وتوقع الكوارث وفقدان الأمن، إلى جانب الخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي قد تحدث مستقبلًا. وفي هذا السياق، يرى مولين (Moline, 1990) أن هناك أسبابًا متعددة لظهور قلق المستقبل، منها عيوب الفرد وصعوبة تكيفه مع الواقع، والتفكك الأسري، والشعور بعدم الانتماء، إضافة إلى نقص المعلومات وعدم القدرة على التنبؤ بالمستقبل. كما أشار شقير (٢٠٠٥) إلى أن قلق المستقبل قد ينشأ نتيجة الأفكار اللاعقلانية التي تدفع الفرد إلى تفسير الواقع بشكل خاطئ، مما يؤدي إلى فقدان السيطرة على الانفعالات والمشاعر، في حين أكد محمود (٢٠٠٦) أن النظرة السلبية للذات والأفكار المشوهة تجاه النفس والظروف تسهم في زيادة قلق المستقبل.

وقد تناول بيك (٢٠٠٠) الأثر السلبي لقلق المستقبل، موضحًا أن التوقع السلبي للأحداث ينعكس على مشاعر الفرد وسلوكياته، فيجعله يتخيل الكوارث المحتملة عند مواجهة أي موقف جديد، مما يؤدي إلى الإحباط وفقدان الحافز. كما أكد مسعود (٢٠٠٦) أن قلق المستقبل يرتبط بالتشاؤم وعدم الثقة بالآخرين، والاعتماد على ميكانيزمات الدفاع النفسي مثل الكبت والإسقاط والتبرير، إلى جانب الاعتمادية الزائدة على الآخرين لتأمين المستقبل. ويرى زاليسكي، كما أشار عشري (٢٠٠٤)، أن قلق المستقبل هو حالة من الخوف والترقب تجاه التغيرات غير المرغوبة، وقد يتطور ليشمل تهديدات غير واقعية يدركها الفرد بشكل مشوه.

وفي ضوء ما سبق، قدمت العديد من الدراسات تعريفات متقاربة لقلق المستقبل؛ فالسبعاوي (٢٠٠٧) وصفته بحالة من القلق غير السار تتميز بالتوتر والخوف تجاه تهديدات مستقبلية، بينما أشار الجميل (٢٠٠٩) إلى أنه ينتج عن توقعات غير منطقية للأحداث السلبية. وأوضح عسلية والبنا (٢٠١١) أنه يرتبط بالشعور بتهديد مستقبلي يؤدي إلى فقدان الأمن والنظرة التشاؤمية للحياة. ومن خلال هذه التعريفات، يرى الباحث أن قلق المستقبل يمثل جانبًا معرفيًا من القلق العام يتمحور حول توقع المستقبل وما يحمله من مخاطر، مما يولد مشاعر الخوف والتوجس والفشل في تحقيق الذات والطموحات.

ويعد قلق المستقبل جزءًا من اضطرابات القلق كما ورد في التصنيف العاشر للأمراض النفسية (ICD-10) الذي صنفه ضمن الفئة(F40.1) ، ويتميز بارتباطه بالتجنب والخوف من مواقف معينة (محي، ٢٠١٨). كما أوضح الرفاعي (٢٠٠٣) أنه استجابة لخطر متوقع يهدد الذات، فيما أشار وولبي إلى أنه استجابة خوف مكتسبة من خلال التعلم الشرطي. وعرفه هنتر وكونر بأنه حالة من الخوف والتشاؤم تجاه المشكلات المستقبلية وفقدان الثقة في التحكم في الظروف (محمد، ٢٠٠٨).

وقد بينت الدراسات أن القلق يتأثر بعوامل وراثية وبيولوجية، إذ أظهرت أبحاث التوائم والعائلات أن القابلية للقلق قد تكون موروثة (عكاشة، ٢٠٠٣). وتشير الإحصاءات إلى أن اضطرابات القلق من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارًا عالميًا (Strachan, Hyett, & McEvoy, 2020)، حيث يرتبط القلق كعامل نفسي اجتماعي بالصحة العقلية، ويظهر كنتيجة للتقييم المعرفي للأحداث الضاغطة التي تتجاوز قدرة الفرد .(Luo et al., 2019) وأكثر ما يثير قلق الأفراد هو المخاوف المرتبطة بالمستقبل، مثل الوحدة، أو الإصابة بالأمراض، أو الفشل الأكاديمي، أو فقدان الوظيفة، أو قلة الموارد المالية، أو صعوبة تكوين العلاقات الاجتماعية، إضافة إلى الخوف من الموت (قليوبي، ٢٠١٩).

كما يتكون قلق المستقبل من مكونات عدة مثل الخجل، والارتباك، والشعور بالدونية، وقلق الجمهور، ويندرج تحت سمة القلق العام، حيث يميل الأفراد ذوو القلق المرتفع إلى الاستجابة بشكل أكثر حدة للمواقف الاجتماعية مقارنة بغيرهم (محي، ٢٠١٨).

أسباب قلق المستقبل

يُعد المستقبل من أبرز مصادر القلق النفسي لدى الأفراد، فهو يمثل من جهة مجالًا لتحقيق الرغبات والطموحات وتطوير الذات، ومن جهة أخرى ساحة تتحرك فيها هواجس الخوف من المجهول. ويرتبط قلق المستقبل أكثر بالأحداث التي يُتوقع حدوثها في المستقبل، مقارنةً بالأحداث الماضية، الأمر الذي يجعله ظاهرة إنسانية معقدة تتأثر بمجموعة من العوامل. هذه العوامل قد تكون ذاتية، ترتبط بالشخص نفسه مثل الخبرات السلبية السابقة، وطبيعة مسار الطفولة

واضطراباتها، والبناء النفسي والمعرفي للفرد، وقد تكون خارجية ناتجة عن البيئة المحيطة والظروف الاجتماعية والسياسية التي يمر بها الشخص.

تشير النظريات الحديثة، كما أوضح Eysenckوآخرون(2006) ، إلى أن قلق المستقبل يرتبط بالنزوع الشخصي نحو ردود الفعل القلقة باعتبارها من خصائص الشخصية. كما يتأثر القلق بالخبرات المعاشة على مستوى الفرد والجماعة، سواء كانت تجارب النجاح أو الفشل، وبالأحداث التاريخية والاجتماعية والصراعات السياسية، فضلًا عن التغيرات المفاجئة مثل الإرهاب، انتشار الأمراض المزمنة، التدهور الأخلاقي، وظهور القوى العسكرية الكبرى. ويرى Bouchard & Riviere (2000)من خلال نموذجهم البيولوجي النفسي الاجتماعي أن القلق ليس له سبب واحد محدد، بل هو نتاج لتفاعل معقد بين العوامل البيولوجية والنفسية والسلوكية والبيئية.

ويضيف زاليسكي (Zaleski, 1996) أن من أبرز أسباب قلق المستقبل إعادة تذكر الأحداث السلبية في حياة الفرد، إذ يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى القلق المستقبلي، بالإضافة إلى غياب التخطيط للمستقبل، وضعف المرونة في مواجهة المواقف، والاعتماد المفرط على الآخرين لتأمين الاحتياجات المستقبلية. كما تشمل الأسباب تبني الروتين في مواجهة المواقف الجديدة، والعزو الخارجي للفشل، وتراجع القيم الدينية والروحية، إلى جانب الضغوط النفسية المزمنة، وصعوبة التكيف مع المشكلات الحياتية، والاعتقاد بالخرافات، والنظرة التشاؤمية السوداوية تجاه المستقبل.

وفي ضوء ما سبق، يرى الباحث أن الأسباب الجوهرية لقلق المستقبل تتمثل في الأفكار اللاعقلانية، وعدم الاستعداد الشخصي لمواجهة تحديات الحياة المستقبلية، وضعف مهارات التكيف والتخطيط .هذه العوامل تجعل الفرد إما في حالة تقبل سلبي للمواقف المستقبلية، أو محاولة تجنبها دون مواجهتها، أو الاستسلام لها بالكامل، مما ينعكس في النهاية على حالته النفسية ويجعله أكثر عرضة للقلق المستقبلي.

الآثار السلبية لقلق المستقبل

يترك قلق المستقبل تأثيرات سلبية عميقة على حياة الفرد، إذ يجعله في حالة من الاضطراب الدائم والتأزم النفسي، مما ينعكس على قدرته على التفكير السليم واتخاذ القرارات العقلانية. فالفرد الذي يسيطر عليه هذا النوع من القلق يعيش حاضره في حالة من الشلل والارتباك، ويتجه إلى التفسيرات السلبية للأحداث اليومية، فيفقد القدرة على التعامل المنطقي مع مواقف الحياة. ومن أبرز انعكاساته أنه يهاجم احترام الذات، ويؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، مما يجعل الفرد أكثر عرضة للانهيارات النفسية والعقلية والبدنية.

أحد أخطر الآثار السلبية لقلق المستقبل هو التوقع السلبي للأحداث القادمة، حيث يتبنى الفرد القلق مواقف تشاؤمية تؤثر على مشاعره وسلوكياته. فبحسب بيك(2000) ، عندما يواجه الفرد موقفًا جديدًا، تتكون لديه صور ذهنية كارثية لما قد يحدث، مما يجعله مترددًا وفاتر

الحماس في التعامل مع المواقف. هذه التوقعات السيئة تؤدي إلى الانسحاب من الأنشطة البناءة والمفيدة، خاصة تلك التي تتطلب نوعًا من المخاطرة أو مواجهة التحديات، فيتقوقع الفرد داخل إطار الروتين والمهام التقليدية. وأوضح زاليسكي (Zaleski) أن تجنب المخاطرة يرتبط بانخفاض مستوى التفاؤل الواقعي، حيث يصبح الفرد غير قادر على الاستفادة من المعلومات الجديدة أو اكتساب مهارات من الواقع، ويفضل البقاء في منطقة الأمان على خوض تجارب غير مأمونة النتائج.

ويشير زيدان (2007) إلى أن الأفراد الذين يعانون من قلق المستقبل يميلون إلى الالتزام بالنشاطات الوقائية المبالغ فيها، وتجنب الانخراط في المهام المفتوحة، إلى جانب استخدام آليات دفاعية نفسية مثل الإسقاط، والتبرير، والكبت، في محاولة غير واعية لحماية الذات من الضغوط.

وتشمل الآثار الأخرى فقدان السيطرة الانفعالية، وضعف القدرة على ضبط السلوكيات، مما يجعل الفرد عرضة للانهيار العقلي والبدني. كما يصبح الشخص القلق أكثر ميلاً للتشاؤم، وعدم الثقة بالآخرين، والاعتماد على آليات دفاعية كصلابة الرأي، والتعنت، والتشكيك في الكفاءة الذاتية. ويؤدي ذلك أحيانًا إلى استخدام أساليب إجبارية أو قسرية في التعامل مع الآخرين لتعويض الشعور بالنقص وضعف السيطرة. وأشار مسعود (2006) إلى أن هؤلاء الأفراد يميلون إلى الاعتمادية المفرطة على الجماعة أو رموز السلطة في البيئة المحيطة بهم، مما يفقدهم القدرة على الاستقلالية، ويجعلهم أسرى للعلاقات الحميمية التي تتسم بالاتكال الشديد على مصادر القوة المادية والنفسية، وهو ما يعكس نمطًا من العجز واللاعقلانية في التعامل مع متطلبات الحياة.

خلاصة القول، أن قلق المستقبل لا يقتصر تأثيره على الجانب النفسي فحسب، بل يمتد إلى الجوانب الاجتماعية والسلوكية، حيث يحد من الطموح ويضعف القدرة على مواجهة التحديات، مما يجعل الفرد في دائرة مغلقة من العجز والتبعية والتشاؤم، وهو ما يتطلب تدخلات وقائية وعلاجية تساعده على تبني أساليب مواجهة أكثر إيجابية.

النظريات المفسرة لقلق المستقبل

تعددت الأطر النظرية التي تناولت قلق المستقبل، حيث حاولت هذه النظريات تفسير نشأته وآلياته من زوايا معرفية وسلوكية وإنسانية. فقد أسهمت نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها باندورا (Bandura, 1982) في توضيح الدور المهم للخبرة السابقة في تكوين التوقعات التي تشكل نواة قلق المستقبل. فالأحداث المنفرة التي يمر بها الفرد تزرع بداخله اعتقادًا بعدم القدرة على التحكم في النتائج غير المرغوبة، مما يجعله أكثر عرضة للقلق عندما يواجه مواقف مشابهة مستقبلًا. وترى هذه النظرية أن الخوف المبالغ فيه يتطور نتيجة تراكم الخبرات السلبية، الأمر الذي ينعكس في أنماط السلوك والانفعالات المستقبلية.

أما نظرية المخططات المعرفية لأرون بيك فقد ركزت على العمليات المعرفية التي تسبق نشأة القلق، إذ تقسم هذه العمليات إلى ثلاث مراحل أساسية هي التقييم الأولي، والتقييم الثانوي، وإعادة التقييم. في المرحلة الأولى، يقوم الفرد بتقدير أولي لمدى خطورة الموقف على اهتماماته واحتياجاته، وهو ما يثير استجابة حرجة قد تتراوح بين توقع كارثة مستقبلية وإدراك خطر حالي. يلي ذلك التقييم الثانوي، حيث يحاول الفرد تقدير موارده الداخلية وقدرته على التعامل مع التهديد، وأخيرًا تأتي مرحلة إعادة التقييم التي يحدد فيها شدة الخطر ويقرر كيفية الاستجابة، سواء بالمواجهة أو بالهروب. ويؤكد بيك أن هذه العمليات تتم غالبًا بصورة أوتوماتيكية وغير واعية، مما يجعل القلق متجذرًا في أنماط معرفية سلبية (معوض، ١٩٩٦).

ومن جانب آخر، تقدم نظرية التوقعات المعرفية تفسيرًا يقوم على فكرة أن التوقعات السلبية المستقبلية تعمل كوسيط بين المثيرات الخارجية والاستجابات الانفعالية، حيث إن الأفراد الذين يتبنون توقعات كارثية لما سيحدث يصبحون أكثر عرضة لتطوير القلق. هذه التوقعات لا تنشأ فقط عن الخبرات السابقة، بل تتأثر أيضًا بالتعلم الاجتماعي من خلال ملاحظة النماذج السلوكية، وانتقال المعلومات في البيئة الاجتماعية، مما يؤدي إلى تضخيم إدراك المخاطر حتى في غياب أدلة واقعية (المصري، ٢٠١١).

وتأتي النظرية المعرفية لتؤكد أن القلق عملية معرفية في جوهرها، تقوم على تشوهات التفكير وتحيزاته السلبية. فالأفكار التي يتبناها الفرد حول ذاته ومستقبله تحدد مستوى القلق الذي يشعر به، حيث يرتبط القلق بميل الفرد إلى الحديث السلبي مع الذات وتفسير المواقف بصورة مشوهة. ويرى Ellis أن القلق ينشأ من الأفكار اللاعقلانية التي تجعل الفرد غير قادر على التعامل مع الحياة بموضوعية، فيما يؤكد بيك أن المكونات المعرفية تشكل العامل الحاسم في شدة القلق، إذ ترتبط بدرجة إدراك الخطر المتوقع. أما زاليسكي (١٩٩٦) فيشير إلى أن القلق يرتبط أكثر بالتمثيل المعرفي للمستقبل وليس بالجانب الانفعالي فقط، حيث يبني الفرد خريطة معرفية غير واقعية تدفعه إلى التوجس والترقب المستمر. ويضيف أيزنك (١٩٩٢) أن القلق يمثل آلية إنذار تحفز الفرد على الاستعداد لمواجهة المخاطر المتوقعة، لكنه يصبح غير تكيفي عندما تتحول هذه التوقعات إلى أفكار سلبية دائمة.

وفي إطار مختلف، تنظر النظرية الإنسانية إلى القلق من منظور وجودي، حيث ترى أنه ينشأ من إدراك الفرد للتحديات التي تهدد وجوده الإنساني، وفي مقدمتها حتمية الموت. فالمستقبل في هذا السياق يمثل مصدرًا دائمًا للخوف، لأن الفرد يراه حاملاً لاحتمالات تهدد معناه وهدفه في الحياة. وتؤكد النظرية أن القلق يرتبط بالقضايا الجوهرية مثل حرية الاختيار والمسؤولية وتحقيق الذات، وينشأ عندما يعجز الفرد عن التعامل مع هذه القضايا بفاعلية. ويرى شلتز (١٩٨٣) أن القلق في هذا الإطار ليس وليد الماضي، بل هو خوف استباقي مما قد تحمله الأيام المقبلة، الأمر

الذي يجعل الفرد في حالة ترقب دائم لما هو آت، خاصة إذا كان يفتقر إلى الموارد الداخلية التي تمكنه من التكيف مع هذه التحديات.

ومن خلال ما سبق، يمكن القول إن النظريات المفسرة لقلق المستقبل على اختلاف توجهاتها تتفق على أن جوهر القلق يتمثل في الاستجابات المعرفية للتوقعات المستقبلية السلبية، والتي ترتبط بتشوهات في الإدراك والتفسير، مما يجعل الفرد يعيش في دائرة مغلقة من الخوف والانسحاب، ويصبح أقل قدرة على التكيف الإيجابي مع متطلبات الحياة.

ثالثًا: فعالية الذات الرقمية

تعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية الجوهرية التي تلعب دورًا كبيرًا في توجيه السلوك الإنساني نحو تحقيق الأهداف، حيث تسهم في تحديد مستوى الدافعية، وتوقعات النجاح، واتخاذ القرارات. وتشير فاعلية الذات إلى المعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدرته على تنظيم سلوكياته، والتحكم في بيئته، وتنفيذ الأفعال التي تمكنه من مواجهة المواقف المختلفة بفاعلية. وقد طرح هذا المفهوم عالم النفس باندورا ضمن نظريته المعرفية الاجتماعية، حيث أوضح أن إدراك الفرد لفعاليته يعتمد على خبراته السابقة المباشرة وغير المباشرة، بالإضافة إلى إدراكه المعرفي لقدراته الشخصية. ومن ثم، فإن هذه المعتقدات لا تحدد فقط مدى استعداد الفرد لخوض المواقف، بل ترسم المسار السلوكي الذي سيتبعه، سواء كان ابتكاريًا أم نمطيًا، وتؤثر في مستوى الثقة بالنفس الذي يقتضيه الموقف.(Bandura, 1982)

وفي علم النفس، تشير الذات إلى معنيين متكاملين؛ الأول يتمثل في اتجاهات الفرد ومشاعره نحو ذاته، أي الذات كفاعل، بينما يشير الثاني إلى مجموع العمليات السلوكية التي تتحكم في التوافق والسلوك، أي الذات كموضوع (إبراهيم، ١٩٩٦). ومن هذا المنطلق، يرى باندورا (١٩٩٥) أن فاعلية الذات ترتبط بالقدرة على تنظيم السلوكيات اليومية وإدارة الأفعال المطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية، وهو ما يجعلها متغيرًا حاسمًا في التكيف الإيجابي. وعندما يؤمن الفرد بقدراته، فإنه يصبح أكثر نشاطًا وتقديرًا لذاته، إذ تمثل هذه المعتقدات مرآة معرفية تعكس إدراكه لقدرته على التحكم في البيئة، وتؤثر في مستوى ثقته بنفسه واستعداده لمواجهة ضغوط الحياة من خلال استراتيجيات تكيفية مرنة.

وتشير أبحاث باندورا (١٩٩٧) إلى أن فاعلية الذات لا تؤثر فقط في السلوكيات الظاهرة، بل تتعداها إلى أنماط التفكير والاستجابات الانفعالية؛ حيث يؤدي ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية إلى تعزيز الإنجاز وخفض مستويات الاستثارة الانفعالية، مما يساعد الفرد على الأداء بكفاءة في المواقف الصعبة. وبالمقابل، فإن الأفراد ذوي الفاعلية المنخفضة يميلون إلى رؤية أنفسهم عاجزين عن إحداث التغيير، مما ينعكس في صورة تراجع القدرة على الإنجاز، والاعتماد المفرط على الظروف الخارجية. ويرى المزروع (٢٠٠٧) أن فاعلية الذات تمثل أداة معرفية تعكس ما لدى الفرد من إمكانات تساعده على مواجهة التحديات وضبط استجاباته في المواقف الضاغطة.

وتأخذ توقعات النتائج المرتبطة بفاعلية الذات ثلاثة أشكال أساسية؛ أولها الآثار البدنية التي قد تكون إيجابية أو سلبية، مثل الشعور بالراحة أو الانزعاج الجسدي. وثانيها الآثار الاجتماعية التي تشمل المظاهر الإيجابية كالتقدير والقبول الاجتماعي، والمظاهر السلبية مثل الرفض والنقد. أما الشكل الثالث فيتمثل في ردود الفعل الذاتية، حيث يفضي توقع التقدير والثناء إلى تعزيز الأداء، في حين أن توقع النقد أو الفشل يؤدي إلى تدني مستوى الأداء.(Bandura, 1997)

وقد تعددت تعريفات فاعلية الذات في الأدبيات النفسية، حيث عرّفتها حجازي (٢٠١٣) بأنها المعتقدات التي يمتلكها الفرد بشأن قدراته وإمكاناته، والتي تمكنه من أداء المهام بكفاءة. ويرى جابر (١٩٩٥) أنها ليست مجرد آلية لضبط السلوك، بل تمثل عنصرًا جوهريًا في التفاعل بين العوامل البيئية والسلوكية. وأكد سكوارزر (Schwarzer, 1999) أن فاعلية الذات تعد حجر الأساس في عمليات الدافعية للتعلم، وأنها تختلف من فرد لآخر باختلاف إدراكه لذاته. أما البنا (٢٠٠٧) فاعتبرها اعتقاد الأفراد في قدرتهم على التحكم في مسار حياتهم وتحقيق النتائج المرجوة، في حين عرّفها باندورا (١٩٩٩) بأنها تقدير الفرد لقدرته على إنجاز سلوكيات محددة تتطلب مستوى معينًا من الأداء. وقدمت هويدة والجمال (٢٠١٠) تعريفًا شاملًا لفاعلية الذات باعتبارها إدراكًا لقدرات الفرد من خلال تراكم الخبرات، والاقتناع بقدرته على الإنجاز، إلى جانب درجة الاستثارة الانفعالية التي تسهم في تحسين استجاباته في مواجهة التحديات.

ومن خلال هذه التعريفات، يرى الباحث أن فاعلية الذات تعكس المعتقدات التي يحملها الفرد بشأن قدرته على توجيه سلوكه، والتحكم في مسار الأحداث، والتغلب على الصعوبات. كما أن هذه المعتقدات تمثل قوة دافعة للفعل الإنساني، إذ تحدد نوعية السلوكيات التي يتبناها الفرد، ومدى استعداده للمثابرة في مواجهة العقبات، مما يجعلها أحد المحددات الرئيسة للنجاح الشخصي والتكيف الاجتماعي. وبذلك، فإن فاعلية الذات ليست مجرد خاصية شخصية، بل عملية معرفية ديناميكية تؤثر في الدافعية والتعلم والإنجاز، وتعد مؤشرًا على قدرة الفرد على مواجهة التحديات وتحقيق الأهداف المنشودة ترجع جذور مفهوم فاعلية الذات إلى أعمال عالم النفس ألبرت باندورا(Bandura, 1999) ، الذي طور هذا المفهوم ضمن إطار نظريته المعرفية الاجتماعية(Social Cognitive Theory) ، والتي تُعد امتدادًا لنظرية التعلم الاجتماعي التي أسسها. تقوم هذه النظرية على أن السلوك الإنساني لا يمكن تفسيره بشكل مستقل عن العوامل الأخرى، بل يتحدد من خلال التفاعل المتبادل بين ثلاثة مكونات رئيسة: العوامل الشخصية (المعرفية والانفعالية)، والسلوك، والعوامل البيئية، وهو ما أطلق عليه باندورا مبدأ الحتمية المتبادلة (Reciprocal Determinism).

وتفترض النظرية أن معظم أنماط السلوك الإنساني تكون موجهة نحو أهداف محددة، وتعتمد على القدرة على التفكير المستقبلي والتنبؤ بالنتائج المحتملة، إذ يمتلك الإنسان القدرة على توقع العواقب قبل الإقدام على الفعل. وتؤكد النظرية كذلك أن الإنسان يتميز بقدرات رمزية

تمكّنه من تمثيل الخبرات السابقة والمعارف في صورة نماذج عقلية داخلية، تساعده على اختبار جدوى الأفعال قبل تنفيذها، مما يقلل الاعتماد على التعلم بالمحاولة والخطأ. وتتيح هذه القدرات إمكانية التعلم بالملاحظة والنمذجة(Observational Learning) ، حيث يكتسب الفرد السلوكيات عبر ملاحظة الآخرين والنتائج المترتبة على أفعالهم، مما يسهل اكتساب المهارات المعقدة بسرعة وكفاءة أكبر.(Bandura, 1986, 18-24) .

وتشير النظرية أيضًا إلى أن الأفراد يمتلكون القدرة على التنظيم الذاتي(Self-regulation) ، أي ضبط سلوكهم من خلال وضع معايير خاصة بهم، وتقييم أدائهم في ضوء هذه المعايير، مما يولد لديهم الحافز الذاتي للاستمرار أو التعديل. ويشمل التنظيم الذاتي أيضًا قدرة الفرد على اختيار المواقف والبيئات التي ينخرط فيها، وتغيير الظروف المحيطة بما يخدم أهدافه، إلى جانب امتلاكه القدرة على التأمل الذاتي(Self-reflection) ، أي تحليل أفكاره وخبراته واستخلاص الدروس التي تعزز التحكم في السلوك.

وترى النظرية أن القدرات الإنسانية ليست خصائص جامدة، بل هي نتاج تفاعل معقد بين البنى العصبية والميكانيزمات النفسية، مما يمنح السلوك مرونة تكيفية عالية مع المتغيرات البيئية. ويؤكد مبدأ الحتمية المتبادلة أن العلاقة بين الشخص وسلوكه وبيئته علاقة ديناميكية متبادلة؛ فالأحداث البيئية تؤثر في العمليات المعرفية والانفعالية، بينما يمارس الفرد بدوره من خلال قدراته المعرفية والتحكم السلوكي تأثيرًا في بيئته، ما يؤدي إلى سلسلة من التفاعلات المستمرة.

من هذا المنطلق، تمثل فاعلية الذات جوهر النظرية، إذ تُعد عاملاً حاسمًا في تحديد استجابات الفرد المعرفية والانفعالية والسلوكية. فالأشخاص ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة يميلون إلى الثقة في قدراتهم، والسعي لتحقيق أهدافهم بجهد أكبر، والمثابرة عند مواجهة الصعوبات، بينما يؤدي انخفاض فاعلية الذات إلى الشعور بالعجز، وتجنب التحديات، والاستسلام للفشل بسرعة. وبذلك فإن نجاح التعلم والتحكم في السلوك يعتمد على تكامل ثلاثة مكونات رئيسية:

- **العوامل الشخصية**، وتشمل المعتقدات التي يحملها الفرد عن قدراته واتجاهاته ودوافعه.
- **العوامل السلوكية**، وتتمثل في الأفعال والاستجابات التي تعكس درجة ضبط السلوك وتوجيهه.
- **العوامل البيئية**، وتشمل الدعم الاجتماعي والظروف التي يمكن أن تعزز أو تضعف معتقدات الكفاءة الذاتية.

ويخلص باندورا إلى أن فاعلية الذات تؤثر في مستوى الجهد المبذول، والمرونة في مواجهة التحديات، والقدرة على تحقيق التكيف الإيجابي، ما يجعلها محورًا أساسيًا لفهم السلوك الإنساني والتنبؤ به في مختلف المواقف.

مصادر فاعلية الذات

ترجع مصادر فاعلية الذات إلى الإطار النظري الذي وضعه ألبرت باندورا (١٩٩٧)، والذي حدد أربعة مصادر أساسية تسهم في تكوين وتطوير أحكام الفرد حول فاعليته الذاتية، وانعكاس ذلك على سلوكه وأدائه النهائي.

أولاً: الإنجازات الأدائية(Performance Accomplishments) يُعد هذا المصدر الأكثر تأثيرًا في تعزيز فاعلية الذات، لأنه يعتمد بشكل مباشر على الخبرات الواقعية التي يمر بها الفرد. فالنجاح في إنجاز المهام السابقة يرفع من توقعات الفرد بشأن قدرته على النجاح في المستقبل، بينما تؤدي الخبرات المتكررة للفشل إلى خفض مستوى فاعلية الذات. ويؤكد باندورا أن تأثير الإخفاق على فاعلية الذات يتوقف على طبيعة التجارب السابقة، وطول المدة التي استغرقها النجاح أو الفشل، وشدته. فعلى سبيل المثال، النجاح المتكرر يولّد لدى الفرد إحساسًا قويًا بالكفاءة، مما يزيد من احتمالية تبنيه لسلوكيات إيجابية عند مواجهة مواقف جديدة مشابهة.(Bandura, 1997)

ثانياً: الخبرات البديلة(Vicarious Experiences) تشير هذه الخبرات إلى التعلم غير المباشر الذي يكتسبه الفرد من خلال ملاحظة الآخرين أثناء قيامهم بمهام معينة. فعندما يرى الفرد نموذجًا ناجحًا يؤدي مهمة ما، فإن ذلك يعزز ثقته بقدرته على أداء المهمة نفسها. ويُطلق على هذه العملية "التعلم بالنمذجة(Modeling) "، حيث تساعد النماذج الاجتماعية الإيجابية في تشكيل معتقدات الفرد حول كفاءته. وكلما كان النموذج قريبًا من الفرد في الخصائص والظروف، زادت قوة تأثيره في تعزيز فاعلية الذات لديه.(Giallo & Little, 2003)

ثالثاً: الإقناع اللفظي(Verbal Persuasion) يُعد الإقناع اللفظي أحد المصادر المهمة في تكوين أحكام فاعلية الذات، حيث يتمثل في التشجيع والدعم اللفظي الذي يتلقاه الفرد من الآخرين، سواء من خلال الثناء، أو تقديم التوقعات الإيجابية حول قدرته على النجاح. ويؤدي هذا النوع من الإقناع إلى رفع مستوى الجهد والمثابرة لدى الفرد، خاصة عند مواجهة المهام الصعبة. ومع ذلك، فإن أثر الإقناع اللفظي وحده محدود إذا لم تدعمه خبرات الأداء الفعلية، إذ قد يؤدي الفشل بعد الإقناع إلى نتائج عكسية تؤثر على تقدير الفرد لذاته.

رابعاً: الحالة النفسية والفسيولوجية(Physiological and Emotional States) تشير هذه الحالة إلى التقييمات التي يجريها الفرد بناءً على حالته الانفعالية والجسدية أثناء الإعداد لأداء مهمة معينة. فعندما يكون الفرد في حالة من القلق أو التوتر الشديد، فقد يفسر ذلك على أنه مؤشر على ضعف قدرته، مما يقلل من مستوى فاعلية الذات لديه. أما الحالات الانفعالية الإيجابية مثل الهدوء والثقة، فغالبًا ما ترتبط بارتفاع مستوى فاعلية الذات. كذلك تؤثر التغيرات الفسيولوجية، مثل معدل ضربات القلب أو مستوى الطاقة، في تكوين هذه الأحكام، إذ يتم تفسيرها في ضوء الموقف الحالي وصعوبة المهمة(Hoy, 2000 ؛ فايد، ٢٠٠٨)

وفي ضوء هذه المصادر الأربعة، يتضح أن فاعلية الذات ليست سمة ثابتة، بل هي عملية بنائية تتشكل عبر مزيج من الخبرات المباشرة وغير المباشرة، والتفاعلات الاجتماعية، والتقييمات الذاتية للحالة النفسية والجسدية. وتحدد هذه المصادر مقدار الطاقة والجهد الذي يبذله الفرد للتغلب على التحديات، ومثابرته لتحقيق الأهداف، مما يجعلها عنصراً محورياً في توجيه السلوك والتكيف الإيجابي مع المواقف.

العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

تشير الدراسات التي أجراها الجبوري (٢٠١٣) والمطيري (٢٠١٧) إلى أن فاعلية الذات لا تتشكل بمعزل عن العوامل المؤثرة فيها، بل هي نتاج لتفاعل معقد بين العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، وفقًا لتصورات باندورا التي تؤكد أن السلوك الإنساني يتحدد من خلال الحتمية المتبادلة بين هذه المكونات.

أولاً: التأثيرات الشخصية تلعب العوامل المعرفية والانفعالية دورًا جوهريًا في تكوين فاعلية الذات. وتبدأ هذه العملية من خلال المعرفة المكتسبة التي يمر بها الفرد عبر مراحل متعددة. المرحلة الأولى تتمثل في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية، والذي يتطور من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث إلى فهم أسباب وقوعها، وصولًا إلى إدراك القدرة على إنتاج هذه الأحداث والتأثير فيها. هذا الوعي يعزز شعور الفرد بالقدرة والسيطرة، ويُعد حجر الأساس في بناء فاعلية الذات. ولا يقتصر ذلك على الإدراك الفردي، بل يمتد إلى السياق الأسري الذي يلعب دورًا محوريًا في تنمية هذه الفاعلية؛ إذ تساهم أساليب التنشئة الإيجابية التي تشجع الاستقلالية والاستكشاف في تعزيز إدراك الطفل لكفاءته الذاتية.

كما أن المصادر العائلية تمثل أحد المرتكزات الأساسية، حيث تعمل الأسرة من خلال التشجيع والدعم على تنمية الشعور بالإنجاز وتكوين معتقدات إيجابية حول القدرات الشخصية. فالوالدان اللذان يوفران بيئة غنية بالتجارب ويشجعان على المحاولة والتجريب يسهمان بشكل مباشر في تطوير الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية. وإلى جانب الأسرة، تؤدي جماعة الأقران دورًا مهمًا في توسيع نطاق فاعلية الذات، إذ توفر هذه الجماعة نماذج سلوكية تعزز إدراك الفرد لقدرته على النجاح، بينما يؤدي الانسحاب الاجتماعي إلى تراجع هذا الإدراك وانخفاض تقدير الذات. كما تُعد المدرسة بدورها قوة فاعلة في ترسيخ فاعلية الذات من خلال تنمية الكفاءة المعرفية ومهارات حل المشكلات، ما يهيئ الفرد للتكيف الفعال مع متطلبات المجتمع.

إضافة إلى ذلك، يؤكد الباحثون على أهمية وضع الأهداف الشخصية واستخدام عمليات ما وراء المعرفة، حيث أظهرت الدراسات أن الطلاب الذين يضعون أهدافًا بعيدة المدى ويطبقون استراتيجيات تنظيم ذاتي للتعلم يظهرون مستويات مرتفعة من فاعلية الذات، لأنهم يمتلكون وعيًا أكبر بقدراتهم ويستثمرون معارفهم في تحقيق أهدافهم بكفاءة.

ثانياً: التأثيرات السلوكية تشير الأدبيات إلى أن السلوك الذاتي المنظم يمثل مكونًا أساسيًا في بناء فاعلية الذات، ويتجلى ذلك في ثلاث عمليات مترابطة:

١. **ملاحظة الذات**، والتي تمكن الفرد من مراقبة أدائه وجمع معلومات حول تقدمه نحو الأهداف المحددة.
٢. **الحكم على الذات**، حيث يقارن الفرد أداءه بالمعايير الموضوعة أو الأهداف المراد تحقيقها، وهي عملية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمستوى الفاعلية الذاتية.
٣. **ردود فعل الذات**، التي تشمل الاستجابات السلوكية من خلال تحسين الأداء، وردود الأفعال الانفعالية الموجهة نحو تعزيز الدافعية، إضافة إلى التكيف مع البيئة التعليمية عبر البحث عن ظروف أفضل للتعلم.

ثالثاً: التأثيرات البيئية لا يمكن إغفال الدور الذي تلعبه البيئة في تشكيل فاعلية الذات، حيث تؤثر النماذج الاجتماعية المتنوعة، سواء كانت واقعية أم افتراضية، في إدراك الفرد لقدراته. فمشاهدة الآخرين أثناء أداء مهام معينة يتيح للفرد التعلم بالنمذجة، كما أن وسائل الإعلام الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي أصبحت من المصادر المؤثرة في تعزيز أو إضعاف فاعلية الذات، من خلال ما تعرضه من نماذج سلوكية وقيمية.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن فاعلية الذات تتأثر بشبكة معقدة من التفاعلات التي تشمل الخبرات الشخصية، والعمليات السلوكية المنظمة، والعوامل البيئية والاجتماعية. وهذا يعني أن تطوير فاعلية الذات يتطلب بيئة داعمة، واستراتيجيات تعلم قائمة على تحديد الأهداف، وتعزيز الخبرات الإيجابية التي تدعم الثقة بالنفس وتدفع نحو التكيف الإيجابي والنجاح.

السمات المعرفية والانفعالية لذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة والمنخفضة:

يذكر قطامي (٢٠٠٤) عددًا من السمات الشخصية المعرفية لذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة والمنخفضة كما في جدول (١) على النحو الآتي:

جدول (١) السمات الشخصية المعرفية لذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة والمنخفضة.

الفاعلية الذاتية المرتفعة	الفاعلية الذاتية المنخفضة
أهداف واقعية، مفهومة وواضحة وقابلة للتحقق.	أهداف غير واضحة ومشكك بها
يطور حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافه.	يطور حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول أهدافه.
يسيطر على الأحداث المؤثرة في حياته، وخاصة الغامضة.	يفشل في السيطرة على الأحداث.
التفكير التحليلي يساعدهم على تحديد أدائهم لتلبية طموح عالي.	أكثر شكا وشرودا، متدني الطموح والأداء.

الفاعلية الذاتية المرتفعة	الفاعلية الذاتية المنخفضة
يتوقعون تحقيق أهدافهم.	يتشككون في إمكانية مواجهة الصعاب في تحقيق أهدافهم.

يشير باندورا (Bandura, 1997) إلى أن الفاعلية الذاتية تمثل أحد المحددات الجوهرية التي تؤثر في النواحي الانفعالية والسلوكية لدى الأفراد أثناء أدائهم لمختلف المهام الأكاديمية والمهنية، وتظهر هذه التأثيرات في عدد من الجوانب الأساسية. فعلى مستوى الاستعداد للعمل، يتميز الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة بقدرتهم على الإقبال على المهام الصعبة بثقة، حيث يفضلون مواجهة التحديات الأكثر تعقيدًا، مقارنةً بذوي الفاعلية المنخفضة الذين يميلون إلى تجنب المواقف التي تتطلب جهدًا إضافيًا خوفًا من الفشل.

أما فيما يتعلق بـ درجة التوافق الشخصي والاجتماعي، فإن الفاعلية الذاتية تلعب دورًا محوريًا في قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع ذاته ومع الآخرين، الأمر الذي ينعكس على جودة علاقاته الاجتماعية، فضلاً عن قدرته على حل المشكلات التي تواجهه في الحياة اليومية. كما تؤثر الفاعلية الذاتية تأثيرًا واضحًا في الاختيار الأكاديمي والمهني، حيث تحدد هذه المعتقدات مستوى الطموح الأكاديمي والتوجهات المهنية، وتمنح الفرد المرونة والمثابرة اللازمة لمواجهة التحديات وتحقيق التوافق الأكاديمي والمهني.

وفي السياق نفسه، تسهم الفاعلية الذاتية في تشكيل التطلعات المهنية للفرد، إذ ترتبط بمستوى التنظيم الذاتي، وقدرة الفرد على التخطيط لمستقبله، واختيار الأنشطة التي تتناسب مع أهدافه وقيمه، ما ينعكس على طموحاته الأكاديمية والمهنية على المدى البعيد. ويضاف إلى ذلك أن الفاعلية الذاتية توفر إحساسًا أكبر بـ الأمان الوظيفي، حيث يشعر الأفراد ذوو الفاعلية المرتفعة بقدرتهم على مواجهة التغيرات والتحديات التي تطرأ في بيئة العمل، مما يقلل من احتمالات شعورهم بالتهديد أو عدم الاستقرار الوظيفي.

وعلى الصعيد الانفعالي، تعمل الفاعلية الذاتية كآلية تحصين ضد القلق والاكتئاب، إذ تشير الدراسات إلى أن الأفراد منخفضي الفاعلية الذاتية غالبًا ما يعانون من مشكلات القلق واضطرابات النوم، ويكونون أكثر عرضة للأفكار السلبية والميل إلى الاكتئاب والشعور بالعجز. في المقابل، يتميز الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة بقدرتهم على التحكم في مخاوفهم، ومواجهة الإحباطات بفاعلية، والتغلب على مصادر التوتر، مما يعزز لديهم الثقة بالنفس والقدرة على التكيف مع المواقف الضاغطة.

هذه النتائج تبرز الدور المحوري الذي تلعبه الفاعلية الذاتية في تحديد جودة الأداء المهني والأكاديمي، ودرجة الصحة النفسية، والتكيف الاجتماعي، وهو ما يجعلها متغيرًا أساسيًا ينبغي أخذه في الاعتبار عند تصميم البرامج الإرشادية والتدريبية الهادفة إلى تعزيز الأداء وتحقيق الرفاه النفسي.

أبعاد فاعلية الذات: لقد حدد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها، وهي ذات علاقة بالأداء لدي الأفراد:

١- **الفاعلية** (Magnitude): ويقصد به مستوي قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، و يختلف هذا المستوي تبعًا لطبيعة أو صعوبة الموقف وتظهر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقًا لمستوي الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوي أداء شاق في معظمها، ومع ارتفاع مستوي فاعلية الذات لدى بعض الأفراد فإنهم لا يقبلون على مواقف التحدي، وقد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوي الخبرة، والمعلومات السابقة (السيد أبو هاشم، ١٩٩٤: ٤٨).

٢- **العمومية** (Generality): وهي انتقال توقعات الفاعلية، فالأفراد غالبا ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للمواقف التي يتعرضون لها وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلي الدرجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة. وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانية (سلوكية – معرفية – انفعالية)، والخصائص الكيفية للموقف، ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (الزيات، ٢٠٠١: ٥١٠).

٣- **القوة أو الشدة** (Strength): أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح، وفي حالة التنظيم الذاتي للفاعلية، فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، مثال: عندما يلاحظ فرد بأنه يفشل في أداء مهمة ما أو يكون أداؤه ضعيفًا فيها فإن هذا قد يؤثر على معتقداته حول كفاءته وقدرته في الأداء، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفاعلية ذواتهم، يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما، أحدهما أكثر قدرة على مواجهة الموقف، فاعلية الذات لديه مرتفعة، والآخر أقل قدرة حيث فاعلية الذات لديه منخفضة (Bandura, 1997: 44-54).

كما أن القوة تتحد في ضوء خبرة الفرد ومدى وملاءمتها للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فعالية الذات تتحد في ضوء خبرة الفرد ومدى وملاءمتها للموقف (الشعراوي، ٢٠٠٠: ٢٩٣).

وتشير فعالية الذات الرقمية إلى ثقة الفرد في قدرته على استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية بكفاءة وفعالية (Ramazanoglu, M., & Akın, T. 2024; Iraola-Real et al., 2023)، وتتضمن هذه القدرة استخدام البرامج والتطبيقات، وإدارة المعلومات الرقمية، والتفاعل مع

الآخرين عبر الإنترنت، وحل المشكلات التقنية التي قد تواجهه (Lan & Huang, 2023; Yesa et al., 2020) .

وتتضح أهمية فعالية الذات الرقمية للطلاب من خلال تحسين الأداء الأكاديمي فهي تمكن الطلاب من استخدام الموارد الرقمية بكفاءة، مما يساعدهم على تحسين أدائهم الأكاديمي (Puška et al., 2020; Limniou et al., 2020)، كما تساهم في تطوير مهاراتهم الرقمية، وهو أمر ضروري في سوق العمل الحديث (Yesa et al., 2020)،كما تعزز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم على مواجهة التحديات التقنية (Yan et al., 2024; Rohde et al., 2024)،كما تمكنهم من التفاعل بشكل فعال مع الطلاب في البيئة الرقمية، وتقديم الدعم والمساعدة اللازمة (Ramazanoglu, M., & Akın, T. 2024).

دراسات وبحوث سابقة:

هدف (حسنين، إسراء ، ٢٠٢٢) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل والمرونة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من أمهات أطفال متلازمة داون، والكشف عن الفروق بين الأمهات في الشعور بالقلق النفسي، كما هدف البحث إلى الكشف عن الفروق بين الأمهات على متغيري المرونة النفسية والأمن النفسي، وكذلك الكشف عن مدى إسهام كل من المرونة النفسية والأمن النفسي في التنبؤ بقلق المستقبل لدى الأمهات، وذلك على عينة قوامها ٢٠ أم من أمهات أطفال متلازمة داون، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٣٠-٤٠) عامًا، وتراوحت أعمار أطفالهم ذوي متلازمة داون من ٩ إلى ١٢، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم الاستعانة بعدة أدوات من إعداد الباحثة، تضمنت استمارة بيانات أولية، ومقياس قلق المستقبل، والمرونة النفسية، والأمن النفسي لأمهات أطفال متلازمة داون، ومقياس مستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، إعداد محمد سعفان، ودعاء الخطيب ٢٠١٦، وأظهرت نتائج البحث وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين درجات عينة البحث من أمهات أطفال متلازمة دون على مقياس قلق المستقبل، ودرجاتهن على مقياسي المرونة النفسية والأمن النفسي، ووجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات الأمهات على مقياسي المرونة النفسية والأمن النفسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أمهات أطفال متلازمة داون على مقاييس البحث، وأمكن التنبؤ بدرجات المرونة النفسية من درجات الأمن النفسي لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين للتنبؤ بقلق المستقبل لدى عينة البحث من أمهات أطفال متلازمة داون.

كما هدفت دراسة (الرشيدي، بنيان ، ٢٠١٧) هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى عينة مكونة من ٣٠١ طالب وطالبة بتخصص (الحاسب الآلي - إدارة الأعمال) من طلبة كلية المجتمع بجامعة حائل، وقد استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل، إعداد الشقير (٢٠٠٥). ومقياس الفاعلية الذاتية إعداد العدل (٢٠٠١). وبعد جمع المعلومات وتحليل البيانات عبر التحليل الإحصائي SPSS ووجدت الدراسة عدة نتائج، ومن أهمها: توجد

علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في أغلب معاملات الارتباط لأبعاد قلق المستقبل والدرجة الكلية مع الفاعلية الذاتية، على بعد قلق الصحة والموت، والذي لم يكن دالًا إحصائيًا، دي، وهذه النتيجة. تشير إلى وجود ارتباط سلبي بين قلق المستقبل والفاعلية الذاتية، حيث صاحب ارتفاع قلق المستقبل انخفاض في الفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع بجامعة حائل.

وقد ذكرت ندى راشد محمد الرشود، في دراستها التي بعنوان: قلق المستقبل وعلاقته بالمرونة النفسية، دراسة سابقة ل. الطلاع. ٢٠١٤، صفحة ٢٧٦. بعنوان قلق المستقبل وعلاقته بفعالية الذات لدى المهجرين من سوريا إلى قطاع غزة، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى المهجرين من سوريا إلى قطاع غزة، والعلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لديهم، ومعرفة الفروق في قلق المستقبل، وفاعلية الذات تبعًا لمتغيرات (العمر، الجنس، عدد الأبناء، الحالة الاجتماعية). أجريت الدراسة على عينة من ٩٠ مهجرًا من سوريا إلى قطاع غزة. واتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، ثم أستخدم مقياس قلق المستقبل، ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع درجة قلق المستقبل، وفاعلية الذات لدى أفراد العينة، كما أوضحت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى المهجرين، كما بينت وجود فروق دالة في قلق المستقبل، تبعا لمتغيرات (العمر، الجنس، عدد الأبناء، الحالة الاجتماعية)، وعدم وجود فروق في فاعلية الذات تبعا للمتغيرات الديموجرافية المستخدمة في الدراسة.

وهدفت دراسة (وادة، فتحي، ٢٠٢٠) إلى معرفة العلاقة الموجودة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة الوادي، واشتملت عينة الدراسة على ٤٤٩ طالبًا وطالبة من التخصص العلمي والأدبي للسنة الجامعية ٢٠١٦- ٢٠١٧م. كما تم اختيار عينة الدراسة عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية، وطبقت الدراسة مقياس قلق المستقبل (المشيخي، ٢٠٠٩)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد الباحث، ٢٠١٦). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق المستقبل ودرجات فاعلية الذات لدى عينة الدراسة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف مستويي فاعلية الذات (مرتفعة – منخفضة) لدى عينة الدراسة. كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق المستقبل باختلاف التخصص (علمي، أدبي) لدى عينة الدراسة.

وبحثت دراسة (Leglesia, et al., 2005) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات والقلق، والضغط النفسي لدى عينة من طلاب جامعة. وتكونت عينة الدراسة من ١٣٦ طالبا، واستخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات ومقياس القلق، ومقياس الضغط النفسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين فاعلية الذات وكل من القلق والضغط النفسي.

وهدفت دراسة باباك وآخرون، ٢٠٠٨ (Babak, et al., 2008) إلى بحث العلاقة بين الضغط الإدراكي وفاعلية الذات المدركة، والحالة النفسية لدى طلاب المدارس العليا بإيران، وبلغت عينة الدراسة ٨٦٦ طالب، واستخدمت الدراسة مقياس الصحة العامة ومقياس فاعلية الذات ومقياس الضغوط. وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الضغط الإدراكي وفاعلية الذات، والحالة النفسية لدى عينات الدراسة. وأوضحت نتائج الدراسة إلى أن فعاليات الذات تؤثر على الصحة النفسية، والاستجابة للضغوط لدى المراهقين، وبينت النتائج إلى أن الذين لديهم فعالية ذات عائلية يستطيعون مواجهة الضغوط وصحتهم النفسية جيدة. بينما الذين لديهم فاعلية ذات أقل يصعب عليهم التعامل مع الضغوط أو مواجهتها، مما يؤدي إلى زيادة التوتر والتعرض للقلق والاضطراب النفسي.

وأجرى المشيخي (٢٠٠٩) دراسة للتعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وفاعلية الذات، وكذلك معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وبين مستوى الطموح، ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات ومستوى الطموح في قلق مستقبل لدى عينة من طلاب جامعة الطائف في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث مقياس قلق المستقبل من إعداده، ومقياس فاعلية الذات من إعداد العدل (٢٠٠١)، ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم (٢٠٠٥). وقد بلغت عينة الدراسة ٧٢٠ طالبًا، وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين كل من فاعلية الذات ومستوى الطموح مع قلق المستقبل، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن هناك فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستوى الطموح على مقياس قلق المستقبل لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح، أيضا وجد أن هناك فروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات على مقياس قلق المستقبل لصالح منخفضي فاعلية الذات، ووجدت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائيا بين طلاب كلية العلوم وطلاب كلية الآداب في قلق المستقبل تبعا للتخصص والسنة الدراسية لصالح طلاب كلية الآداب القريبين من التخرج.

وهدفت دراسة تشيونغ (Cheung, 2008) إلى مقارنة الفعالية الذاتية لمعلمي المدارس في هونغ كونغ وشنغهاي، وكانت عينة الدراسة مكونة من ٧٢٥ معلمًا في هونغ كونغ و٥٧٥ معلمًا في شنغهاي. وقد توصلت الدراسة إلى ارتفاع الفاعلية الذاتية لدى معلمي شنغهاي عن معلمي هونج كونغ، كما كانت الفاعلية الذاتية لدى المعلمات أعلى من المعلمين، وكانت الفعالية الذاتية لدى ذوي الخبرة أعلى من قليلي الخبرة.

وقام المصري (٢٠١١) بدراسة عن قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر في غزة بلغت ٦٢٦، وقد استخدمت الدراسة عدد من الأدوات (مقياس قلق المستقبل، مقياس فاعلية الذات، مقياس مستوى الطموح الأكاديمي). وقد وجدت الدراسة علاقة ارتباطية سالبة دال إحصائيا بين قلق المستقبل وأبعاده،

وبين فعالية الذات، عدا البعد المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية، فهو غير ذل إحصائيا، كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل على مستوى فاعلية الذات وكانت الفروق لصالح منخفضي قلق المستقبل على فعالية الذات. كما وجدت الدراسة أم فروق ذات دلالة إحصائية؟ في الفعالية الذاتية تعزل متغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور. كما لم تجد الدراسة تأثير دال إحصائيا في قلق المستقبل (مرتفع، منخفض)، والجنس (ذكور- إناث) على فاعلية الذات لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة (الرشود، ندى، ٢٠٢٢) إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بالمرونة النفسية لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض، وتتمثل أهمية البحث من خلال المتغيرات المطبقة على فئة مهمة من فئات المجتمع، وهي والدي أطفال التوحد. وجرى استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، إذ تتكون عينة الدراسة من عينة جرى اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من والدي أطفال التوحد في جمعية أسر التوحد الخيرية في مدينة الرياض، وتتكون من ١٥٠ أم وأب. وقامت الباحثة ببناء مقياسين خاصين بوالدي أطفال التوحد، متعلقين بمتغيرات الدراسة (قلق المستقبل، والمرونة النفسية). تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، معامل ارتباط بيرسون، اختبار ت لعينتين مستقلتين، معامل ألفا كرونباخ، وخرجت الدراسة بالعديد من النتائج كان أهمها: أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل والمرونة النفسية لدى والدي أطفال اضطراب التوحد، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل بين الآباء والأمهات لصالح الأمهات، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المرونة النفسية بين الآباء والأمهات لصالح الآباء. وقد أوصت الدراسة بالحرص على تنمية المرونة النفسية ليقل مستوى قلق المستقبل لدى ولدي أطفال التوحد وخاصة الأمهات، والعمل على تقوية المرونة النفسية التي تجلب شعورًا بالسعادة، وتوفير الأجواء الإيجابية لدى الوالدين من خلال منحهم الدعم والتطمين لزيادة المرونة النفسية لديهم، من خلال دورات وورش عمل. تؤكد على المرونة النفسية.

يهدف (اليوسفي، ٢٠٢٢) إلى التعرف على الذات الرقمية الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية للبنات، كما يهدف إلى إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للذات الرقمية الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية للبنات على وفق المتغيرات المرحلة الدراسية (الماجستير، الدكتوراه) والتخصص الدراسي (علمي – إنساني). وتكونت عينة الدراسة من طالبات الدراسات العليا في جامعة الكوفة - كلية التربية للبنات للعام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١، والبالغ عددهن ٢١١ طالبة، وتوصلت النتائج إلى أن طالبات الدراسات العليا يتمتعن بمقدار جيد من التقارب بين ذواتهم الواقعية الرقمية الافتراضية، كما لم توجد فروق في الذات الرقمية الأكاديمية لدى الطالبات حسب التخصص (علمي – إنساني).

واستهدفت دراسة (الزغبي، ٢٠١٧) التعرف على أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية، وخفض قلق المستقبل المهني لدى عينة من طالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونة من (٦٠) طالبة من ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة ، تم تقسيمهن إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعددها (٣٠) طالبة، والثانية ضابطة وعددها (٣٠) طالبة، طبق عليهن مقياس فاعلية الذات الانفعالية، ومقياس قلق المستقبل المهني تطبيقا قبليا؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتم تطبيق البرنامج المعد في الدراسة الحالية على المجموعة التجريبية، وفي نهايته تم إعادة تطبيق نفس المقياسين تطبيقاً بعدياً؛ للكشف عن فعالية البرنامج، واستخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج: وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين (التجريبية/الضابطة) في فاعلية الذات الانفعالية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين (التجريبية/الضابطة) في قلق المستقبل المهني لصالح المجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين المرونة النفسية وتأثيره الإيجابي على المتغيرين.

وهدفت دراسة (العتيبي، وآخرون، ٢٠٢٣) إلى معرفة مستوى القلق لدى طلاب جامعة أم القرى، والتعرف على الرابط بين الخوف من المستقبل وفعالية الذات، ومعرفة مستوى فعالية الذات لدى طلاب جامعة أم القرى، ومعرفة الفروق بين طلاب الجامعة في مستوى قلق المستقبل والتي تعزى إلى المستوى الدراسي، وكذلك معرفة الفروق بين طلاب الجامعة في مستوى قلق المستقبل، والتي تعزى إلى التخصص الأكاديمي. استخدم الباحث المنهج الوصفي اعتمادا على بحث الحدث الاجتماعي وتصويرها كمًا وكيفًا. وتم عمل البحث على ١٩٠ نموذج، منهم ٤٠ إستطلاعية، وأدوات الدراسة: مقياس قلق المستقبل، إعداد المشيخي ٢٠٠٩، ومقياس فعالية الذات، إعداد العدل، ٢٠٠١. وأكدت النتائج أن مستوى الخوف من المستقبل لعينة طلاب جامعة أم القرى متوسط بنسبة ٦٢,٣٣٪، وأن مستوى فعالية الذات لدى عينة طلاب جامعة أم القرى قوية بنسبة ٦٩,٨٧٪. وأن العلاقة الإحصائية الدالة بين أبعاد قلق المستقبل وفعالية الذات، علاقة دالة إحصائيًا وعكسية، وأن العلاقة الإحصائية الدالة بين قلق المستقبل والتخصص الأكاديمي، علاقة دالة إحصائيًا، وكذلك أن العلاقة الإحصائية الدالة بين قلق المستقبل والمستوى الدراسي علاقة غير دالة إحصائيًا.

أجرى العشيري (٢٠٠٤) دراسة بعنوان "القلق المستقبلي وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية"، دراسة مقارنة لطلاب التربية في مصر وسلطنة عمان، تهدف لفهم تأثير المستويات الثقافية والتعليمية، والنوع والتخصص على درجة القلق من المستقبل. تكونت العينة من ١٠٤ طالب وطالبة من مصر وسلطنة عمان، وتوصلت النتائج إلى أن البيئة النفسية والاجتماعية تؤثر على

قلق المستقبل، كما توصلت إلى أن العينة المصرية مرتفعة في معدلات القلق لديها مقارنة بعينة عمان، وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلاب الصف الثاني والرابع على مقياس القلق من المستقبل عند مستوى دلالة ٠,٠١ لمتوسط طلبة المجموعة الثانية، وكان هناك دلالات معنوية بين متوسط نتائج الإناث والذكور لمتوسط الذكور من القلق المستقبلي، ولكن لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين التخصصات الأدبية والعلمية.

أجرت (عابد، ٢٠١٥) دراسة للكشف عن العلاقة بين قلق المستقبل وفعالية الذات، ومستوى الطموح لطلبة الثانوية العامة في مديرية شرق غزة، تحت ضوء المتغيرات التالية: الجنس، التخصص، مستوى التحصيل. استخدمت الباحثة طرق التحليل الوصفي للارتباط مع هذه الدراسة، فكانت عينة الدراسة الاستكشافية ٥٥ مرشحًا، وعينة الدراسة الفعلية ٢٢٠ طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس القلق من المستقبل، مقياس الكفاءة الذاتية، مقياس مستوى الطموح. وخلصت الدراسة إلى أنه توجد علاقة دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل وفاعلية الذات لدى طلبة الثانوية العامة، كما توجد علاقة بين قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى عينة الدراسة، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل، وفاعلية الذات، ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في مديرية شرق غزة، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى قلق المستقبل لدى طلبة الثانوية العامة تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، ومن خلال المتوسطات، تبين أن أعلى معدلات القلق لدى الطلبة الذين مستواهم التحصيل بين ٧١٪ و٧٩٪.

تعقيب على الدراسات السابقة:

أولًا، تشير مراجعة الدراسات السابقة إلى وجود اتفاق عام في الأهداف البحثية، حيث سعت معظمها إلى استكشاف العلاقة بين قلق المستقبل من جهة، وكل من المرونة النفسية وفاعلية الذات من جهة أخرى، غير أن كل دراسة اتخذت زاوية خاصة بحسب طبيعة العينة والسياق الاجتماعي أو النفسي المحيط بها. فعلى سبيل المثال، ركزت دراسة حسنين (٢٠٢٢) على فئة أمهات أطفال متلازمة داون، وهي فئة تعيش ضغوطًا يومية مركبة، مما انعكس على اهتمامات الدراسة في تتبع أثر هذه الضغوط على كل من قلق المستقبل والمرونة النفسية. في المقابل، ركزت دراسات مثل الرشيدي (٢٠١٧) ووادة (٢٠٢٠) على فئة الطلاب الجامعيين في بيئات تعليمية تقليدية، وحللت أثر قلق المستقبل على فاعلية الذات في سياق تعليمي أكاديمي. وفي هذا السياق، تبرز الدراسة الحالية باعتبارها تتفرد بدمج مفهوم "فاعلية الذات الرقمية"، وهو ما يعكس استجابة مباشرة لتحولات الواقع التعليمي في ضوء الرقمنة، ويضيف بعدًا لم يكن حاضرًا بشكل مباشر في الدراسات السابقة. إن التركيز على البُعد الرقمي في فاعلية الذات يمثل تطورًا نوعيًا في الدراسات

النفسية، ويعكس فهمًا متقدمًا لأهمية إعداد الأفراد للتكيف الفعّال مع متغيرات العصر الحديث.

ثانيًا، اتسمت الدراسات السابقة بتفاوت واضح في حجم العينة وتركيبتها السكانية، ما يتيح تنوعًا في التوجهات المنهجية، ولكنه في الوقت ذاته يعكس اختلافات جوهرية في إمكانات التعميم والتفسير. فقد تراوحت أحجام العينات بين عشرات المشاركين، كما في دراسة حسنين (٢٠٢٢) التي اقتصرت على ٢٠ مفردة فقط، إلى عينات ضخمة شملت مئات المشاركين كما في دراسة باباك وآخرون (٢٠٠٨) التي شملت أكثر من ٨٠٠ طالب. كما تنوعت الفئات المستهدفة بين أمهات، ومعلمين، وطلاب جامعات، وطلبة مدارس، ومهجرين، ولاجئين، وهو ما يعكس تنوع السياقات الثقافية والنفسية. وعلى ضوء هذا التنوع، تميزت الدراسة الحالية باختيارها عينة من طلبة التأهيل التربوي، وهي فئة مهنية أكاديمية تمر بمرحلة انتقالية حساسة تجمع بين الاستعداد المهني والتحديات المستقبلية، خاصة في ظل الانتقال إلى بيئات التعلم الرقمية. وهذا يضفي على نتائج الدراسة بعدًا تطبيقيًا مباشرًا يمكن الإفادة منه في تطوير برامج إعداد المعلمين والمربين في العصر الرقمي.

ثالثًا، بالرغم من اختلاف السياقات والعينات، إلا أن النتائج الجوهرية التي توصلت إليها الدراسات السابقة كشفت عن نمط متكرر يدعم فرضيات الدراسة الحالية. فقد أكدت أغلب الدراسات وجود علاقة سلبية بين قلق المستقبل وفاعلية الذات، بما يعني أن زيادة قلق الفرد بشأن مستقبله تؤثر سلبًا في تقديره لذاته وقدرته على الإنجاز، وهي نتائج وردت بشكل صريح في دراسات الرشيدي، وادة، المصري، العتيبي، وعابد. كذلك أظهرت دراسات أخرى مثل حسنين (٢٠٢٢) والرشود (٢٠٢٢) أن هناك علاقة سلبية بين قلق المستقبل والمرونة النفسية، أي أن الأفراد الأكثر قدرة على التكيف النفسي يتمتعون بدرجات أقل من القلق تجاه المستقبل. ومن جانب آخر، رصدت بعض الدراسات علاقة موجبة بين المرونة النفسية وفاعلية الذات، وإن لم تدرس هذا الرابط في سياق رقمي. وهنا تظهر أهمية الدراسة الحالية في ربط هذه الأبعاد الثلاثة ضمن نموذج تفسيري متكامل، يوضح كيف تؤدي المرونة النفسية دورًا في الحد من قلق المستقبل، وبالتالي تعزيز فاعلية الذات الرقمية في التعامل مع التحديات التقنية الحديثة.

رابعًا، وعلى الرغم من أن الأدبيات السابقة قدمت إسهامات قيمة في تناول العلاقة بين هذه المتغيرات، إلا أنها غفلت عن إدراج البُعد الرقمي بصفته متغيرًا مستقلًا أو تابعًا، حيث لم يُستخدم مصطلح "فاعلية الذات الرقمية" بشكل صريح في أي من الدراسات المستعرضة، وهو ما يمثل فجوة علمية واضحة. في هذا السياق، يمكن القول إن الدراسة الحالية تسدّ هذه الفجوة من خلال تقديم نموذج يجمع بين المحددات النفسية الداخلية مثل قلق المستقبل والمرونة النفسية، وبين القدرة على التعامل الفعّال مع المتغيرات الرقمية الحديثة. ويُعد هذا الجمع بين ما هو داخلي

نفسي وما هو خارجي تقني تطورًا نوعيًا ينسجم مع متطلبات العصر الرقمي، ويعزز من أهمية الدراسة باعتبارها تلبي حاجة علمية معاصرة لم تُشبعها الدراسات السابقة.

خامسًا، من الجانب التطبيقي، فإن الدراسات السابقة ركزت في الغالب على الوصف والتحليل دون أن تتجاوز ذلك إلى تقديم حلول أو برامج تدخلية، باستثناء بعض المحاولات المحدودة كما في دراسة الزغبي (٢٠١٧) التي قدمت برنامجًا إرشاديًا قائمًا على فاعلية الذات. أما الدراسة الحالية، فبالرغم من أنها لا تحتوي تدخلًا مباشرًا، إلا أن نتائجها تفتح الباب أمام بناء برامج تدريبية إلكترونية تُعزز من مرونة الطلبة النفسية وتُقلل من قلقهم المستقبلي، بهدف رفع فاعليتهم الذاتية في التعامل مع الأدوات الرقمية. كما يمكن أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه سياسات التعليم العالي والتربوي لتضمين مهارات "التكيف الرقمي" ضمن برامج التأهيل والإعداد النفسي للطلبة.

وأخيرًا، يمكن اعتبار هذه الدراسة نقطة التقاء بين المفاهيم النفسية التقليدية والواقع الرقمي المتغير، فهي لا تكتفي بإعادة استنساخ العلاقات المعروفة بين قلق المستقبل والمرونة النفسية وفاعلية الذات، بل تقدم إطارًا جديدًا يعكس التحديات الواقعية في بيئات التعلم والعمل الحديثة. ومن خلال المزج بين التحليل النفسي والتحول الرقمي، تفتح هذه الدراسة آفاقًا لدراسات مستقبلية يمكن أن تتناول مفاهيم مثل المواطنة الرقمية، الصحة النفسية الرقمية، والذكاء التكيفي في بيئات العمل الرقمية. هكذا، تُعد الدراسة الحالية مساهمة علمية نوعية في سبيل بناء فهم أعمق لشخصية المتعلم في العصر الرقمي، وتُقدّم أرضية خصبة للتطوير المهني والتربوي المستقبلي.

فرضيات الدراسة:

١. الفرضية الأولى: تسهم كل من المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية لدى طلاب التأهيل التربوي.
٢. الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب وفقًا للنوع (ذكور/ اناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على مقياس المرونة النفسية.
٣. الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب وفقًا للنوع (ذكور/ اناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على مقياس قلق المستقبل.
٤. الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب وفقًا للنوع (ذكور/ اناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على مقياس فعالية الذات الرقمية.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج الدراسة

يعد المنهج الوصفي هو المنهج المتبع في هذه الدراسة؛ نظرًا لأنه يتسق مع طبيعة أهدافها. ويمكن من خلاله التثبت من مدى تحقق فروض الدراسة.

ثانيًا: المشاركون:

أ-عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: تكونت العينة من ٣٠٠ طالب وطالبة بمراكز التأهيل التربوي (الوجه القبلي-الوجه البحري) والمحدد مقراتها بكليات جامعة الأزهر، وتراوحت أعمارهم ما بين (٢٤-٣٥)، بمتوسط عمري (٢٨,٥٢)، وانحراف معياري (٥,٩٩٨). بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة. ويوضح جدول (٢) توزيع المشاركين وفقا للنوع وموقع الكلية.

جدول رقم(٢) توزيع المشاركين في الدراسة الاستطلاعية وفقا للنوع وموقع المركز.

موقع المركز					
الوجه القبلي		القاهرة وبني سويف		الوجه البحري	
أسوان	الأقصر	بني سويف	القاهرة	الزقازيق	الإسكندرية
٦٠	٤٥	٥٥	٨٠	٣٥	٢٥
المجموع ٣٠٠					

ب-عينة البحث الأساسية: تكونت عينة البحث الأساسية من٩٢٥ طالب وطالبة بمراكز التأهيل التربوي (الوجه القبلي-الوجه البحري) والمحدد مقراتها بكليات جامعة الأزهر، وتراوحت أعمارهم ما بين (٢٤- ٤٠)، بمتوسط عمري (٢٨,١٤)، وانحراف معياري (٣,٦٥٤).

جدول رقم(٣) توزيع المشاركين في الدراسة الاستطلاعية وفقا للنوع وموقع المركز.

م	النوع	موقع المركز					
		الوجه القبلي		القاهرة وبني سويف		الوجه البحري	
		أسوان	الأقصر	القاهره	بني سويف	الزقازيق	الإسكندرية
١	ذكور	٣٠	٢٠	١٠٠	٧٠	١١٠	٨٠
٢	اناث	٦٠	٥٠	١٢٠	١٣٠	٨٥	٧٠
المجموع ٩٤٥		٩٠	٧٠	٢٢٠	٢٠٠	١٩٥	١٥٠

ثالثًا: أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث فى مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحث)، ومقياس فاعلية الذات الرقمية (إعداد الباحث)، ومقياس قلق المستقبل (إعداد الباحث)، ويمكن عرض أدوات البحث علي النحو التالي:

(أ)- مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحث)

- يهدف إلى قياس مستوى المرونة النفسية لدى طلاب التأهيل التربوي، وقد تطلب إعداده مجموعة من الخطوات، هي على النحو الآتي:

-الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المرونة النفسية ، خاصة

ما تعلق منها بطلاب الدراسات العليا، ومن بين ذلك: (الوافي، ٢٠٢٠)، (جعيص، ٢٠١٥)' (الشهري وآخرون، ٢٠٢٢)، (القللي، ٢٠١٦).

-الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس المرونة النفسية ، ومنها على سبيل المثال: مقياس المرونة النفسية إعداد كونور وديفيدسون(Connor & Davidson, 2003) ، وتقنين القللي (٢٠١٦) ، ومقياس المرونة النفسية (إعداد آل عواض والشهري، ٢٠٢٤)، وقد اتضح للباحث أن غالبية هذه الأدوات تناولت أبعادًا مختلفة للمرونة النفسية لا تتناسب مع خصائص العينة، فمعظمها ركز على فئات عمرية كبيرة، ومن ثَمَّ، فلم يتم الخروج بدلالات من تحليل مضمون هذه الأدوات لقياس أبعاد المرونة النفسية التي وقع الخيار عليها في البحث الحالي، ولم يتم الحصول على مقياس شامل لقياس هذه الأبعاد، الأمر الذي بمقتضاه تم بناء المقياس الحالي من قبل الباحث، وعدم الاستعانة بأي من هذه الأدوات.

وفي ضوء ذلك، تم تعريف المرونة النفسية على النحو الذي ذكر سلفًا في مصطلحات البحث، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقًا للتصنيفات المختلفة التي تناولت المرونة النفسية وبناءً على خصائص أفراد العينة من طلاب التأهيل التربوي وهي على النحو الآتي: (المثابرة – الإحساس بالمعنى – الاتزان – المرونة الذاتية – الثقة بالنفس) وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في الجزء الخاص بمصطلحات البحث. ثم قام الباحث بإعداد المقياس في صورته الأولية (١)، والذي تكون من (٥٠) عبارة موزعة على أبعاده الفرعية سالفة الذكر، تضمن كل بعد منها (١٠) عبارات، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائمًا - أحيانًا - نادرًا)، ويصحح المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة. وبالتالي، فإن أقصى درجة يتم الحصول عليها (١٥٠) وأدنى درجة (٥٠)، وتُعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى المرونة النفسية، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاضها.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس المرونة النفسية:

قام الباحث بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس على عينة التقنين (ن=٣٠٠) باتباع عدة خطوات، تضمنت التحقق من مصفوفة الارتباطات للتأكد من ملاءمة العلاقات بين العبارات، وحساب اختبار كفاية العينة(KMO) ، حيث بلغت قيمته (٠,٦٣٤) مما يشير إلى كفاية العينة، تم استخدام تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج لاستخراج العوامل ذات الجذر الكامن الأكبر من

الواحد الصحيح، ثم تدوير العوامل بطريقة الفاريماكس وفق معيار Kaiser لاعتبار التشبعات (٠,٣٠) أو أكثر دالة. وأسفر التحليل عن تحديد خمسة عوامل رئيسية للمقياس. كما هو موضح بالجدول (٤) الآتي:

جدول (٤)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس المرونة النفسية

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث	رقم العبارة	العامل الرابع	رقم العبارة	العامل الخامس
١	٠,٦٣٣	٤	٠,٤١١	٥	٠,٤٢١	٢	٠,٣٦٨	٧	٠,٤٥٨
٦	٠,٥٦٢	١١	٠,٤٥٣	١٧	٠,٣٣٣	٣	٠,٣٩١	٨	٠,٥٧٥
١٠	٠,٣٩٦	٢٠	٠,٤٣٤	٢٥	٠,٣٢١	٩	٠,٣٩٦	١٢	٠,٣٦٤
١٣	٠,٣٨٠	٢٢	٠,٤٨٨	٢٦	٠,٤٧١	١٤	٠,٤٣٦	١٥	٠,٤٤٣
١٨	٠,٤٨٠	٢٣	٠,٥٠١	٢٨	٠,٤٤٦	٢١	٠,٣٨٥	١٦	٠,٣٨٣
١٩	٠,٣٤٤	٣٢	٠,٣٦٨	٣٤	٠,٣٨٠	٢٤	٠,٦٣٣	٢٩	٠,٣٣٣
٣٠	٠,٤٦١	٣٣	٠,٣٩١	٣٨	٠,٣٧٩	٢٧	٠,٥٦٢	٤١	٠,٣٦٩
٣٦	٠,٥٧١	٣٧	٠,٣٩٦	٣٩	٠,٤٧٨	٣٥	٠,٣٩٦	٤٩	٠,٦٦٩
٤٠	٠,٣٢١	٤٤	٠,٤٣٦	٤٨	٠,٤٥٢				
٤٣	٠,٤١٠	٤٦	٠,٣٨٥	٥٠	٠,٥٤٢				
الجذر الكامن	٦,١٤٥	الجذر الكامن	٥,٢٣٤	الجذر الكامن	٤,٣٢٢	الجذر الكامن	٣,٧٦٥	الجذر الكامن	٢,٤٣٣
التباين	,٤٢٣ ١٠	التباين	,٢٢٣ ١٠	التباين	٩,١١٢	التباين	٧,٤٥٣	التباين	٧,٢٨٧

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي (١-٦-١٠-١٣-١٨-١٩-٣٠-٣٦-٤٠-٤٣)، وكان الجذر الكامن (٦,١٤٥) بنسبة تباين (١٠,٤٢٣٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (المثابرة).

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٤-١١-٢٠-٢٢-٢٣-٣٢-٣٣-٣٧-٤٤-٤٦)، وكان الجذر الكامن (٤,٣٢٢) بنسبة تباين (٩,١١٢٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (الإحساس بالمعنى).

- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٥-١٧-٢٥-٢٦-٢٨-٣٤-٣٨-٣٩-٤٨-٥٠)، وكان الجذر الكامن (٣,٧٦٥) بنسبة تباين (٧,٤٥٣٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (الاتزان).

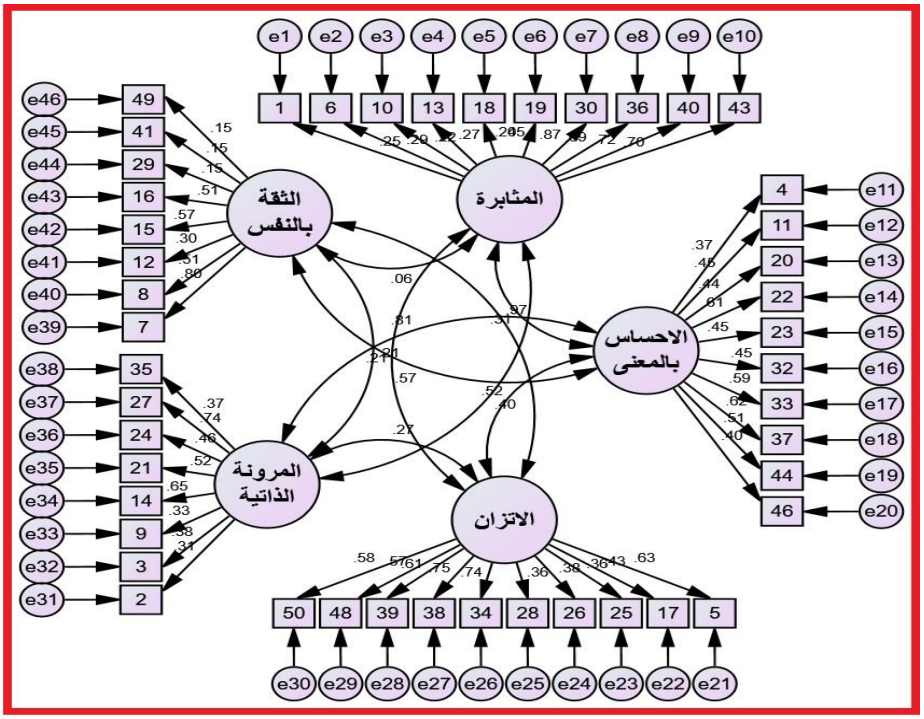
- أن العامل الرابع قد تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٢-٣-٩-١٤-٢١-٢٤-٢٧-٣٥)، وكان الجذر الكامن (٥,٢٣٤) بنسبة تباين (١٠,٢٢٣٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (المرونة الذاتية).

- أن العامل الخامس قد تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٧-٨-١٢-١٥-١٦-٢٩-٤١-٤٩)، وكان الجذر الكامن (٢,٤٣٣) بنسبة تباين (٧,٢٨٧٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (الثقة بالنفس).

- لم تتشبع عبارة رقم (٣١-٤٧-٤٢-٤٥) على أي عامل من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفها، ليصبح عدد مفردات المقياس (٤٦) عبارة بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل (١) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، والمكونة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب التأهيل التربوي:



شكل (١)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما هو موضح في جدول (٥) الآتي:

جدول (٥)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس المرونة النفسية

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١		٠,٢٤٩	١			
٦		٠,٢٩٠	١,٢٢٧	٠,٤١١	٢,٩٨٢	***
١٠		٠,٢٢٠	٠,٨٨١	٠,٣٤١	٢,٥٧٩	***
١٣		٠,٢٧٠	١,١٤٩	٠,٣٩٩	٢,٨٨٢	***
١٨	المثابرة	٠,٢٠٠	٠,٨٣٥	٠,٣٤٤	٢,٤٣١	***
١٩		٠,٤٤٩	١,٦٧٥	٠,٤٨١	٣,٤٨٠	***
٣٠		٠,٨٧٣	٣,٥٨٩	٠,٩٣١	٣,٨٥٥	***
٣٦		٠,٦٨٩	٢,٩١٩	٠,٧٧٤	٣,٧٧١	***
٤٠		٠,٧١٧	٢,٩٠٥	٠,٧٦٧	٣,٧٨٩	***
٤٣		٠,٦٩٧	٢,٨٩٤	٠,٧٦٦	٣,٧٧٧	***
٢		٠,٣٧٣	١			
٣		٠,٤٥٤	١,٢٥٩	٠,٢٦٨	٤,٦٩٢	***
٩		٠,٤٤٣	١,١٢٧	٠,٢٤٣	٤,٦٣٧	***
١٤	الإحساس	٠,٦١٠	١,٥٠١	٠,٢٨٤	٥,٢٨٨	***
٢١	بالمعنى	٠,٤٤٧	١,١٦٤	٠,٢٥٠	٤,٦٦١	***
٢٤		٠,٤٤٩	١,١٥٩	٠,٢٤٨	٤,٦٦٩	***
٢٧		٠,٥٨٨	١,٤٧٧	٠,٢٨٣	٥,٢٢٤	***
٣١		٠,٦٢١	١,٥٤٧	٠,٢٩١	٥,٣١٩	***
٤		٠,٥١١	١,٤١٤	٠,٢٨٦	٤,٩٥٠	
١١		٠,٣٩٧	١,١١٣	٠,٢٥٤	٤,٣٨٥	***
٢٠		٠,٦٣٤	١			***
٢٢		٠,٤٣٣	٠,٧١٧	٠,١١٣	٦,٣٥٣	***
٢٣	الاتزان	٠,٣٥٧	٠,٥٣٩	٠,١٠١	٥,٣٢١	***
٣٢		٠,٣٧٥	٠,٥٨٨	٠,١٠٦	٥,٥٧٣	***
٣٣		٠,٣٥٨	٠,٥٦٠	٠,١٠٥	٥,٣٣٨	***
٣٧		٠,٧٤٣	١,١٥٥	٠,١١٥	١٠,٠٢١	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٤٤		٠,٧٥٥	١,٢٩٥	٠,١٢٨	١٠,١٤٢	***
٤٦		٠,٦١١	١,٠٢٢	٠,١١٩	٨,٥٧٩	***
٥		٠,٥٧٣	١,٠١٤	٠,١٢٥	٨,١٣٨	
١٧		٠,٥٧٦	٠,٩٣٥	٠,١١٤	٨,١٧٤	***
٢٥		٠,٣٠٨	١			***
٢٦		٠,٣٧٦	١,٥٧٤	٠,٤٢٥	٣,٧٠٢	***
٢٨	المرونة	٠,٦٤٧	٢,١٠٨	٠,٤٧٩	٤,٤٠٥	***
٣٤	الذاتية	٠,٣٣٣	١,٢٩٠	٠,٣٦٩	٣,٤٩٤	***
٣٨		٠,٥٢٤	٢,٠٣١	٠,٤٨٦	٤,١٨١	***
٣٩		٠,٤٦١	١,٩١٠	٠,٤٧٦	٤,٠١٢	***
٤٥		٠,٧٣٧	٢,٣٩٧	٠,٥٣٢	٤,٥٠٨	***
٤٨		٠,٣٧١	١,٤٦٩	٠,٣٩٩	٣,٦٨٠	***
٧		٠,٨٠٥	١			
٨		٠,٥١٢	٠,٦٥٢	٠,٠٧٨	٨,٣٣٨	***
١٢		٠,٢٩٦	٠,٣٣٩	٠,٠٧٣	٤,٦٤٨	***
١٥	الثقة	٠,٥٦٩	٠,٧٦٥	٠,٠٨٢	٩,٣٧٦	***
١٦	بالنفس	٠,٥١٢	٠,٦٠٢	٠,٠٧٢	٨,٣٣١	***
٢٩		٠,١٥٣	٠,١٨٤	٠,٠٧٨	٢,٣٦٦	***
٤١		٠,١٥٤	٠,١٩٢	٠,٠٨٠	٢,٣٩٣	***
٤٢		٠,١٥٤	٠,١٩٧	٠,٠٨٣	٢,٣٨٩	***

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يكشف عنه جدول (٦) الآتي:

جدول (٦)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٣,١٤٣	أقل من (٥)	مقبول

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٤	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٥٤	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٢٣	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٥٧٦	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٨٨	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٦٣٤	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨٧٦	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٦٥	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٥	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (٦) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة النفسية مع بيانات عينة التحقق من كفاءة الأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (٧) الآتي:

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس المرونة النفسية

	المثابرة		الإحساس بالمعنى		الاتزان		المرونة الذاتية		الثقة بالنفس	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٨٣**	٤	٠,٥٩٥**	٥	٠,٥٨٨**	٢	٠,٥٩٨**	٧	٠,٦٨٣**
٦	٠,٦٣٧**	١١	٠,٤٥٣**	١٧	٠,٣٣٤**	٣	٠,٦٢٩**	٨	٠,٦٩٨**
١٠	٠,٤٨٩**	٢٠	٠,٦٣٣**	٢٥	٠,٤٨٤**	٩	٠,٥١١**	١٢	٠,٦٣٢**
١٣	٠,٦٧٦**	٢٢	٠,٥٧٦**	٢٦	٠,٧٨٦**	١٤	٠,٤٦٥**	١٥	٠,٧٣٧**
١٨	٠,٨٣٣**	٢٣	٠,٥٦٤**	٢٨	٠,٤٦٥**	٢١	٠,٣٦٥**	١٦	٠,٥٦٣**
١٩	٠,٥٦٧**	٣٢	٠,٣٧٦**	٣٤	٠,٣٧٦**	٢٤	٠,٤٧٦**	٢٩	٠,٣٦٥**
٣٠	٠,٣٥٤**	٣٣	٠,٥٧٦**	٣٨	٠,٥٥٥**	٢٧	٠,٥٨٦**	٤١	٠,٦٥٦**
٣٦	٠,٦٣٣**	٣٧	٠,٣٦٧**	٣٩	٠,٥٧٤**	٣٥	٠,٦٩٤**	٤٩	٠,٤٩٤**
٤٠	٠,٥٦٧**	٤٤	٠,٦٧٦**	٤٨	٠,٤٧٦**				

	المثابرة	الإحساس بالمعنى	الاتزان	المرونة الذاتية	الثقة بالنفس
٤٣	٤٦	٥٠	٤٨٧.**		

يتضح من جدول (٨) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يكشف عنه جدول () الآتي:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية

الأبعاد	المثابرة	الإحساس بالمعنى	الاتزان	المرونة الذاتية	الثقة بالنفس
المثابرة	-				
الإحساس بالمعنى	٥٥٧.**	-			
الاتزان	٤٨٧.**	٤٥٩.**	-		
المرونة الذاتية	٤٤٠.**	٥٧٤.**	٤٨٣.**	-	
الثقة بالنفس	٤٥٨.**	٥٧٤.**	٦٣٧.**	٥٨٤.**	-
الدرجة الكلية	٦٤٤.**	٧٣٦.**	٧٨٩.**	٦٨٣.**	٧٧٤.**

يتضح من جدول (٨) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات

قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (٩) الآتي:

جدول (٩)

معاملات ثبات مقياس المرونة النفسية

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح
المثابرة	٧٦٥,٠	٥٦٧,٠**	٥٠٢,٠	٧٤٣,٠
الإحساس بالمعنى	٨٨١,٠	٦٥٥,٠**	٦١٣,٠	٧٦٩,٠
الاتزان	٨٤٣,٠	٦٨٣,٠**	٥٨٤,٠	٧٤٩,٠

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية قبل التصحيح	التجزئة النصفية بعد التصحيح
المرونة الذاتية	٨٣٠,٠	٦٣٦,٠**	٤٤٥,٠	٧٧٨,٠
الثقة بالنفس	٧٨٤,٠	٧٢٣,٠**	٦٩٨,٠	٨٣٩,٠
الدرجة الكلية	٨٩٢,٠	٨٢٥,٠**	٧٢٠,٠	٨٨٣,٠

يتضح من الجدول (٩) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس المرونة النفسية تراوحت ما بين (٠,٧٦٥-٠,٨٨١)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٩٢)، وتراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠,٥٦٧-٠,٧٢٣) وارتباط كلي (٠,٨٢٥)، ومعامل الارتباط بالتجزئة النصفية الكلي بعد التصحيح (٠,٨٨٣)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بإعادة التطبيق او التجزئة النصفية تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس المرونة النفسية .

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٦) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، ويوضح جدول (١٠) توزيع العبارات على تلك الأبعاد بعد إعادة ترتيب التسلسل:

جدول (١٠)

الصور النهائية لمقياس المرونة النفسية

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	المثابرة	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	المرونة الذاتية	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠
٣	الإحساس بالمعنى	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٠
٤	الاتزان	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨	٨
٥	الثقة بالنفس	٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦	٨
		الدرجة الكلية	٤٦

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائمًا، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادرًا؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٤٦ إلى ١٣٨)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى المرونة النفسية، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى المرونة النفسية .

(ب)- مقياس قلق المستقبل إعداد الباحث:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى قلق المستقبل لدى طلاب التأهيل التربوي بجامعة الأزهر بجمهورية مصر العربية.

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث ببناء مقياس قلق المستقبل وفقًا لمجموعة من الخطوات تتلخص فيما يلي:

- بناءً على طبيعة الدراسة والبيانات المتطلب جمعها تم بناء المقياس استخلاصًا من الأطر النظرية المختلفة، إضافة إلى الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة والمقاييس لدى طلاب الدراسات العليا ذات الصلة بقلق المستقبل من أجل الكشف عن خصائص هذه الفئة ووضعها في الاعتبار عند بناء المقياس (مشري وجوادي، ٢٠١٨؛ المشيخي، ٢٠٠٩؛ كرماش، ٢٠١٦؛ Presbitero & Attar, 2018؛ أحمد، ٢٠١٩؛ إبراهيم؛ ٢٠٢١ العدل، ٢٠٢١؛ ضيدان، ٢٠٢١).
- صياغة عبارات المقياس في صورته الأولية؛ حيث تمت صياغة (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تمثلت في (التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل – المظاهر النفسية لقلق المستقبل – المظاهر الجسمية لقلق المستقبل)، بواقع (١٠) عبارات لكل بعد، كما تم تعريف جميع أبعاد المقياس إجرائيًا قبل ذلك في مصطلحات الدراسة.
- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم النفسية لإبداء آرائهم حول أبعاد المقياس وعباراته ومدى ملاءمتها للأبعاد، وفي ضوء آرائهم تم تعديل المقياس في صورته الأولية.
- وقد تم بناء المقياس لعدم توافر أداة ملائمة تقيس قلق المستقبل لدى طلبة التأهيل التربوي وفق الأبعاد التي وقع الخيار عليها في حدود ما تم الاطلاع عليه، ومراعاة لخصائصهم، الأمر الذي دفع الباحث لتصميم المقياس الحالي، وعدم الاستعانة بأي من المقاييس التي ذكرت سلفًا.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس قلق المستقبل:

قام الباحث بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

١- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس على عينة التقنين (ن=٣٠٠) باتباع عدة خطوات، تضمنت التحقق من مصفوفة الارتباطات للتأكد من ملاءمة العلاقات بين العبارات، وحساب اختبار كفاية العينة(KMO) ، حيث بلغت قيمته (٠,٧٢٢) مما يشير إلى كفاية العينة، تم استخدام تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج لاستخراج العوامل ذات الجذر الكامن الأكبر من الواحد الصحيح، ثم تدوير العوامل بطريقة الفاريماكس وفق معيار Kaiser لاعتبار التشبعات

(٠,٣٠) أو أكثر دالة. وأسفر التحليل عن تحديد ثلاث عوامل رئيسية للمقياس. كما هو موضح بالجدول (١١) الآتي:

جدول (١١)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس قلق المستقبل

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث
١	٠,٨٨٧	٢	٠,٥٠٧	٥	٠,٣٠٦
٣	٠,٣٥٩	٤	٠,٨٣٠	٩	٠,٧٧٥
٧	٠,٨٣٩	٦	٠,٨٣٣	١٠	٠,٥٣٠
١٤	٠,٨٧٨	٨	٠,٤٨٦	١١	٠,٥١٤
١٥	٠,٨٧٢	١٦	٠,٥٠٦	١٢	٠,٣٩٩
١٧	٠,٤٢٧	١٨	٠,٧٥١	١٣	٠,٧٩٨
١٩	٠,٤٠٠	٢٠	٠,٦١٣	٢٢	٠,٣٨٦
٢٤	٠,٣٤٧	٢٣	٠,٥٨٧	٣٠	٠,٥٣٤
٢٥	٠,٥١٩	٢٧	٠,٤٣٦		
٢٦	٠,٣٩٤	٢٨	٠,٨٥١		
الجذر الكامن	٦,١٧٣	**الجذر الكامن**	٦,١٠٥	**الجذر الكامن**	٤,٧٢١
التباين	١٥,٤٣١	**التباين**	١٥,٢٦٢	**التباين**	١١,٨٠٢

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

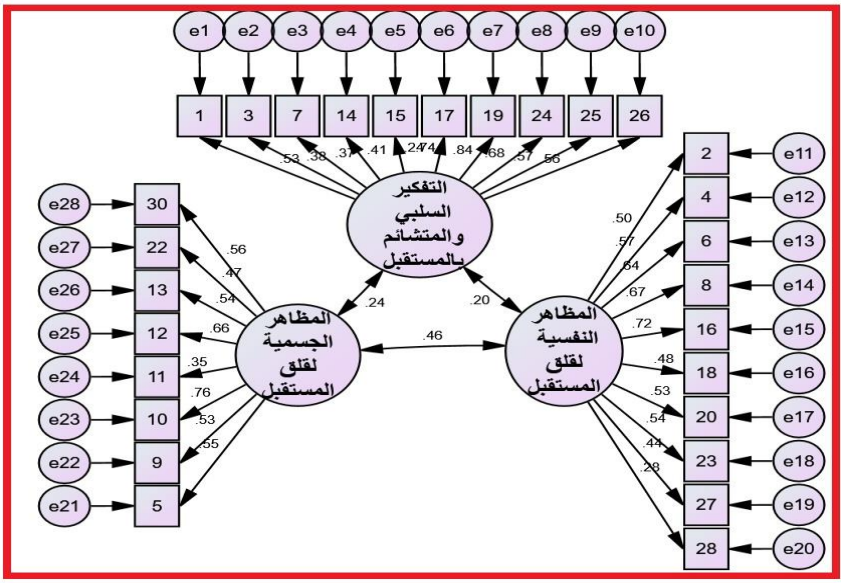
أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي (١-٣-٧-١٤-١٥-١٧-١٩-٢٤-٢٥-٢٦)، وكان الجذر الكامن (٦,١٧٣) بنسبة تباين (١٥,٤٣١٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل).

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٢-٤-٦-٨-١٦-١٨-٢٠-٢٣-٢٧-٢٨)، وكان الجذر الكامن (٦,١٠٥) بنسبة تباين (١٥,٢٦٢٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (المظاهر النفسية لقلق المستقبل).
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (٨) عبارات وهي (٥-٩-١٠-١١-١٢-١٣-٢٢-٣٠)، وكان الجذر الكامن (٤,٧٢١) بنسبة تباين (١١,٨٠٢٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (المظاهر الجسمية لقلق المستقبل).
- لم تتشبع عبارة رقم (٢١-٢٩) على أي عامل من العوامل السابقة وبالتالي تم حذفها، ليصبح عدد مفردات المقياس (٢٨) عبارة بعد التحليل العاملي الاستكشافي.

٢- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد

من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل (٢) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، والمكونة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب التأهيل التربوي:



شكل (٢)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس قلق المستقبل

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما هو موضح في جدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس قلق المستقبل

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	٠,٥٢٥	١,٠٠٠			
٣		٠,٣٧٩	٠,٧٥٠	٠,١٤٦	٥,١٥٣	***
٧		٠,٣٦٦	٠,٦٤٩	٠,١٣٠	٥,٠٠٥	***
١٤		٠,٤٠٧	٠,٨٢٨	٠,١٥٢	٥,٤٥٢	***
١٥		٠,٢٣٦	٠,٤٣٩	٠,١٢٩	٣,٤١٦	***
١٧		٠,٧٤١	١,٤٢١	٠,١٧٧	٨,٠٤٩	***
١٩		٠,٨٤١	١,٦٨٤	٠,١٩٨	٨,٤٨٥	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٢٤		٠,٦٨٣	١,٣٣٧	٠,١٧٣	٧,٧١١	***
٢٥		٠,٥٧٢	١,١٦٤	٠,١٦٨	٦,٩٤٩	***
٢٦		٠,٥٥٩	١,١١٩	٠,١٦٤	٦,٨٤١	***
٢		٠,٥٠٣	١,٠٠٠			
٤		٠,٥٧٤	١,٢٠٣	٠,١٨٣	٦,٥٨١	***
٦		٠,٦٤٥	١,٣٢٩	٠,١٨٩	٧,٠٢١	***
٨	المظاهر	٠,٦٧٢	١,٣٩٨	٠,١٩٥	٧,١٦٨	***
١٦	النفسية	٠,٧٢٣	١,٥٣٧	٠,٢٠٧	٧,٤٢٠	***
١٨	لقلق	٠,٤٧٧	٠,٨٣٥	٠,١٤٣	٥,٨٥٣	***
٢٠	المستقبل	٠,٥٣٣	١,١١٥	٠,١٧٧	٦,٢٩٢	***
٢٣		٠,٥٤١	١,١٢٣	٠,١٧٧	٦,٣٥١	***
٢٧		٠,٤٤٣	٠,٧٥٠	٠,١٣٥	٥,٥٦١	
٢٨		٠,٢٨٢	٠,٥٥٤	٠,١٤٢	٣,٨٩٢	***
٥		٠,٥٥٤	١,٠٠٠			***
٩		٠,٥٢٨	٠,٨٧٤	٠,١٣٣	٦,٥٦٨	***
١٠		٠,٧٥٦	١,١٠٧	٠,١٣٦	٨,١٣٥	***
١١	المظاهر	٠,٣٥٠	٠,٥٨٩	٠,١٢٤	٤,٧٦٠	***
١٢	الجسمية	٠,٦٥٧	١,٠٠٩	٠,١٣٣	٧,٥٦٩	***
١٣	لقلق	٠,٥٣٩	٠,٩٣٥	٠,١٤٠	٦,٦٦٥	***
٢٢	المستقبل	٠,٤٧٥	٠,٧٩٧	٠,١٣١	٦,٠٧٦	***
٣٠		٠,٥٦٣	١,٠٠٨	٠,١٤٧	٦,٨٦٨	***

يتضح من الجدول (١٢) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يكشف عنه جدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس قلق المستقبل

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٢,٦٥٤	أقل من (٥)	مقبول

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٢	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٧٥	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٢٤	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٥٤٤	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٨٢	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٢٥	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٦٨٥	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٨٨	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٦٨	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس قلق المستقبل مع بيانات عينة التحقق من كفاءة الأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (١٤) الآتي:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس قلق المستقبل

التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل		المظاهر النفسية لقلق المستقبل		المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٥٩٥,٠**	٢	٥٨٨,٠**	٥	٥٩٨,٠**
٣	٤٥٣,٠**	٤	٣٣٤,٠**	٩	٦٢٩,٠**
٧	٦٣٣,٠**	٦	٤٨٤,٠**	١٠	٥١١,٠**
١٤	٥٧٦,٠**	٨	٧٨٦,٠**	١١	٤٦٥,٠**
١٥	٧٥٨,٠**	١٦	٦٧٨,٠**	١٢	٥٩١,٠**
١٧	٤٧٥,٠**	١٨	٥٨٧,٠**	١٣	٥٧٧,٠**

التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل		المظاهر النفسية لقلق المستقبل		المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	
١٩	٧١٢,٠**	٢٠	٤٩٨,٠**	٢٢	٥٨٤,٠**
٢٤	٦٧٧,٠**	٢٣	٤٧٥,٠**	٣٠	٦٨٣,٠**
٢٥	٥٩٨,٠**	٢٧	٦٨٣,٠**		
٢٦	٤٦٣,٠**	٢٨	٦٩٨,٠**		

يتضح من جدول (١٤) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يكشف عنه جدول (١٥) الآتي:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

الأبعاد	التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل
التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	-		
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٤٧٥,٠**	-	
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٥١٩,٠**	٥٢٧,٠**	-
الدرجة الكلية	٦٧٥,٠**	٦٩٨,٠**	٧١٢,٠**

يتضح من جدول (١٥) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات

قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (١٦) الآتي:

جدول (١٦)

معاملات ثبات مقياس قلق المستقبل

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح
التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	٨٣٤,٠	٦٠٣,٠**	٦٨٢,٠	٨٢٤,٠

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٨٦١,٠	٧١١,٠**	٦٤٤,٠	٨١٧,٠
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٨٥٢,٠	٦٧٥,٠**	٦١٤,٠	٧٨٦,٠
الدرجة الكلية	٨٩٧,٠	٨٥٥,٠**	٧٤٩,٠	٨٧٦,٠

يتضح من الجدول (١٦) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس قلق المستقبل تراوحت ما بين (٠,٨٣٤-٠,٨٦١)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٩٧)، وتراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠,٦٠٣-٠,٧١١) وارتباط كلي (٠,٨٥٥)، ومعامل الارتباط بالتجزئة النصفية الكلي بعد التصحيح (٠,٨٧٦)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بإعادة التطبيق او التجزئة النصفية تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس قلق المستقبل .

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٨) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، ويوضح جدول (١٧) توزيع العبارات على تلك الأبعاد بعد إعادة ترتيب التسلسل:

جدول (١٧)

الصور النهائية لمقياس قلق المستقبل

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	المرونة الذاتية	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠
٣	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	٨
	الدرجة الكلية		٢٨

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائمًا، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادرًا؛ وذلك في حالة العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٢٨ إلى ٨٤)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى قلق المستقبل ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى قلق المستقبل.

(ج)- مقياس فاعلية الذات الرقمية (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس فعالية الذات الرقمية وفقًا للخطوات الآتية:

١- الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت فعالية الذات الرقمية، وقد تم ذكرها في الدراسات السابقة.

٢- الاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت لقياس فعالية الذات الرقمية مثل:

أ- **مقياس فعالية الذات الرقمية(The Digital Self-Efficacy Scale – DSE)** طوره Paredes-Aguirreوزملاؤه باعتباره أداة متعددة الأبعاد غير متحيزة لتكنولوجيا محددة، ويعتمد بشكل منهجي على إطار DigComp الأوروبي. يقيس الأداة الثقة الذاتية في التفاعل مع التقنيات الرقمية، وتم التحقق من صدقه وثباته على شرائح عمرية مختلفة، ويمكن مواءمته لطلاب الدراسات العليا.

ب- **مقياس فعالية الذات الرقمية - أولفرت و شميدت(Ulfert-Blank & Schmidt, 2022)** ، تم تطويره ليقيس فعالية الذات الرقمية استنادًا إلى نظرية الفعالية الذاتية، وتم تطبيقه على طلاب جامعات ألمانية بينهم طلبة الدكتوراه والماجستير. يتألف من ٢٥ بندًا تشمل أربعة أبعاد أساسية: التعامل مع المعلومات، التعاون الرقمي، إنتاج المحتوى، وأمان الاستخدام.

ج- **مقياس فعالية الذات الرقمية في التعليم العالي – بومتو وبراهام ,Pumptow & Brahm) (2020** ، قام الباحثان بتطوير المقياس لاختبار فعالية الذات الرقمية والقدرة على التعامل مع الإعلام الرقمي في البيئة الجامعية، مع التأكيد على خصائص القياس النفسي وملاءمته للمجتمع الأكاديمي. اشتمل التطبيق على طلاب دراسات عليا ضمن أربع جامعات ألمانية.

د- **مقياس فعالية الذات في استخدام التكنولوجيا Digital Technology Self-Efficacy) (Survey**، تم تطويره في جامعة تكساس لقياس فعالية الذات في التعامل مع التقنيات الرقمية التقليدية والمتقدمة، وطُبقت على عينات من طلاب الجامعات، بينهم دراسات عليا.

وقد اتضح للباحث أن المقاييس السابقة عموماً طورت وفحصت في أوساط عامة أو على طلاب جامعات ودراسات عليا في مجالات غير تربوية، بينما لم تصمم خصيصاً لاحتياجات طلاب التأهيل التربوي وسياقهم التعليمي المحلي، كما أن طلاب التأهيل التربوي يتمتعون بخصائص أكاديمية وتطبيقية مختلفة عن طلاب التخصصات الأخرى، حيث تجمع برامجهم بين الجانب المعرفي والمهني وتفرض متطلبات رقمية مرتبطة بالممارسات التعليمية والتربوية اليومية، الأمر الذي بمقتضاه تم بناء المقياس الحالي من قبل الباحث، وعدم الاستعانة بأي من هذه الأدوات.

٤- وفي ضوء ذلك تم تعريف فعالية الذات الرقمية على النحو الذي ذكر سلفًا في مصطلحات البحث، كما تم استخلاص أبعاد المقياس وفقًا للتصنيفات المختلفة التي تناولت فعالية الذات الرقمية وبناءً على خصائص أفراد العينة من طلاب التأهيل التربوي وهي على النحو الآتي: (**الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية – التعلم الذاتي الرقمي – حل المشكلات الرقمية**) وقد سبق تعريفها إجرائيًا أيضًا في الجزء الخاص بمصطلحات البحث، ثم قام الباحث بإعداد المقياس في صورته الأولية، وتتم الاستجابة على المقياس وفق تقدير ثلاثي (دائمًا - أحيانًا - نادرًا)، ويصحح

المقياس باحتساب الدرجات (٣-٢-١) على الترتيب، والعكس في حال العبارات السالبة، وتُعبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى فعالية الذات الرقمية ، في حين تدل الدرجة المتدنية على انخفاض فعالية الذات الرقمية.

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس فاعلية الذات الرقمية:

قام الباحث بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الآتي:

أولًا: الصدق

اعتمد الباحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

٣- الصدق العاملي الاستكشافي:

تم حساب التحليل العاملي لمكونات المقياس على عينة التقنين (ن=٣٠٠) باتباع عدة خطوات، تضمنت التحقق من مصفوفة الارتباطات للتأكد من ملاءمة العلاقات بين العبارات، وحساب اختبار كفاية العينة(KMO) ، حيث بلغت قيمته (٠,٦٩٣) مما يشير إلى كفاية العينة، تم استخدام تحليل المكونات الرئيسية لهوتلينج لاستخراج العوامل ذات الجذر الكامن الأكبر من الواحد الصحيح، ثم تدوير العوامل بطريقة الفاريماكس وفق معيار Kaiser لاعتبار التشبعات (٠,٣٠) أو أكثر دالة. وأسفر التحليل عن تحديد ثلاث عوامل رئيسية للمقياس. كما هو موضح بالجدول (١٨) الآتي:

جدول (١٨)

العوامل المستخرجة وتشبعاتها بعد التدوير المتعامد لمصفوفة عبارات مقياس فاعلية الذات الرقمية

رقم العبارة	العامل الأول	رقم العبارة	العامل الثاني	رقم العبارة	العامل الثالث
١	٠,٥٤٦	١١	٠,٦٠١	٢١	٠,٦٦٣
٢	٠,٥٩٢	١٢	٠,٤٥١	٢٢	٠,٥٧١
٣	٠,٦٧٣	١٣	٠,٥٦٦	٢٣	٠,٦٣٢
٤	٠,٧٣٧	١٤	٠,٤٦٨	٢٤	٠,٧٦٧
٥	٠,٧٦٣	١٥	٠,٧٨٤	٢٥	٠,٤٣٠
٦	٠,٤٦٩	١٦	٠,٦١٠	٢٦	٠,٦٧٨
٧	٠,٥٢٠	١٧	٠,٧٣٣	٢٧	٠,٧٧٣
٨	٠,٦٩٦	١٨	٠,٥٩٤	٢٨	٠,٦٤٣
٩	٠,٦٨٣	١٩	٠,٥٠٦	٢٩	٠,٥٤٣
١٠١	٠,٦٦٣	٢٠	٠,٥٩٣	٣٠	٠,٣٩٣
الجذر الكامن	٤,٦٠٩	الجذر الكامن	٤,٥٠٧	الجذر الكامن	٤,١٨٧
التباين	١١,٥٢٢	التباين	١١,٢٦٧	التباين	١٠,٤٦٧

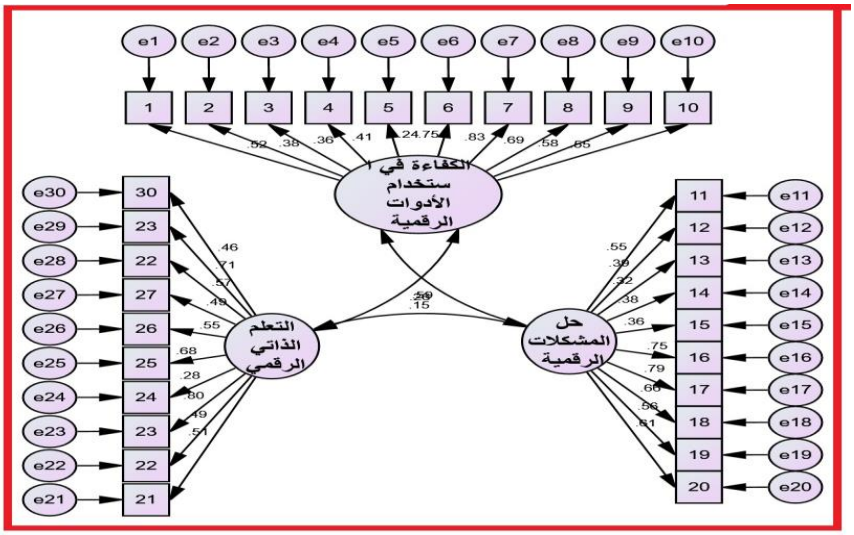
يتضح من الجدول (١٩) ما يلي:

أن العامل الأول قد تشبع عليه (١٠) عبارات، وهي (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠)، وكان الجذر الكامن (٦,٦٠٩) بنسبة تباين (١١,٥٢٢٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات **(الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية)**.

- أن العامل الثاني قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠)، وكان الجذر الكامن (٤,٥٠٧) بنسبة تباين (١١,٢٦٧٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (حل المشكلات الرقمية).
- أن العامل الثالث قد تشبع عليه (١٠) عبارات وهي (٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠)، وكان الجذر الكامن (٤,١٨٧) بنسبة تباين (١٠,٤٦٧٪)، ويمكن تسمية هذا العامل بناء على مضامين هذه العبارات (التعلم الذاتي الرقمي).

٤- التحليل العاملي التوكيدي:

استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS. V.26) للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل (٣) التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة القياسية للأدوات، والمكونة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب التأهيل التربوي:



شكل (٣)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات الرقمية

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما هو موضح في جدول (٢٠) الآتي:

جدول (٢٠)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس فاعلية الذات الرقمية

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	الكفاءة في	٠,٥٢٤	١			
٢	استخدام	٠,٣٧٦	٠,٧٤٧	٠,١٤٥	٥,١٣٧	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٣	الأدوات الرقمية	٠,٣٦٣	٠,٦٤٧	٠,١٣٠	٤,٩٩٣	***
٤		٠,٤١٤	٠,٨٤٥	٠,١٥٣	٥,٥٤١	***
٥		٠,٢٣٩	٠,٤٤٧	٠,١٢٩	٣,٤٧٠	***
٦		٠,٧٤٥	١,٤٣٣	٠,١٧٧	٨,٠٨٥	***
٧		٠,٨٣٢	١,٦٧٢	٠,١٩٧	٨,٤٨٣	***
٨		٠,٦٨٩	١,٣٥٤	٠,١٧٤	٧,٧٦٤	***
٩		٠,٥٧٦	١,١٧٤	٠,١٦٨	٦,٩٨٧	***
١٠		٠,٥٥٤	١,١١٤	٠,١٦٣	٦,٨٢٠	***
١١		٠,٥٤٨	١			
١٢	حل المشكلات الرقمية	٠,٣٩١	٠,٧٤٩	٠,١٤٠	٥,٣٦٢	***
١٣		٠,٣١٧	٠,٥٥٤	٠,١٢٣	٤,٤٩٣	***
١٤		٠,٣٨٤	٠,٦٩٦	٠,١٣٢	٥,٢٨٦	***
١٥		٠,٣٦٥	٠,٦٥٩	٠,١٣٠	٥,٠٦٤	***
١٦		٠,٧٤٩	١,٣٤٦	٠,١٦٠	٨,٤٢٠	***
١٧		٠,٧٩٣	١,٥٧١	٠,١٨١	٨,٦٦٠	***
١٨		٠,٦٥٧	١,٢٧٠	٠,١٦٣	٧,٨١٣	***
١٩		٠,٥٥٨	١,١٤٠	٠,١٦٢	٧,٠٢٩	
٢٠		٠,٦٠٧	١,١٣٨	٠,١٥٣	٧,٤٣٦	***
٢١		٠,٥٠٦	١			***
٢٢	التعلم الذاتي الرقمي	٠,٤٨٥	٠,٨٨٠	٠,١٤٦	٦,٠٢٧	***
٢٣		٠,٧٩٨	١,٢٨١	٠,١٦٢	٧,٩٠٩	***
٢٤		٠,٢٧٦	٠,٥٠٨	٠,١٣١	٣,٨٧٤	***
٢٥		٠,٦٧٩	١,١٤٣	٠,١٥٥	٧,٣٦١	***
٢٦		٠,٥٤٩	١,٠٤٣	٠,١٦٠	٦,٥٢٥	***
٢٧		٠,٤٨٦	٠,٨٩٤	٠,١٤٨	٦,٠٣٢	***
٢٨		٠,٥٧٣	١,١٢٤	٠,١٦٨	٦,٦٩٩	***
٢٩		٠,٧١٤	١,١١٩	٠,١٤٨	٧,٥٤٤	***
٣٠		٠,٤٦٤	٠,٩٠٧	٠,١٥٥	٥,٨٤٤	***

يتضح من الجدول (٢٠) أن جميع قيم معاملات الانحدار المعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج، وهو ما يكشف عنه جدول (٢١) الآتي:

جدول (٢١)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات الرقمية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين CMIN/DF ودرجات الحرية X2	٤,١١٠	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٧٠	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٢٣	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٩٤	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٦٤	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٠٩	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٨٧	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٨٣	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٢٣	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧٤	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (٢١) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول؛ مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات الرقمية مع بيانات عينة التحقق من كفاءة الأدوات.

ثانيًا: الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، وهو ما يكشف عنه جدول (٢٢) الآتي:

جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس فاعلية الذات الرقمية

الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية		حل المشكلات الرقمية		التعلم الذاتي الرقمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٠٠	١١	**٠,٤٤٣	٢١	**٠,٤٥٤
٢	**٠,٥٨٨	١٢	**٠,٥٨٥	٢٢	**٠,٤٨٣
٣	**٠,٨٦٦	١٣	**٠,٣٥٥	٢٣	**٠,٦٣٧
٤	**٠,٧٦٤	١٤	**٠,٥٥٧	٢٤	**٠,٤٨٩

الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية		حل المشكلات الرقمية		التعلم الذاتي الرقمي	
٥	**٠,٥٦٧	١٥	**٠,٧٣٤	٢٥	**٠,٨٣٣
٦	**٠,٦٤٥	١٦	**٠,٥٧٤	٢٦	**٠,٥٦٧
٧	**٠,٧٥٦	١٧	**٠,٧٨٩	٢٧	**٠,٣٥٤
٨	**٠,٤٧٦	١٨	**٠,٥٦٨	٢٨	**٠,٦٣٣
٩	**٠,٤٤٥	١٩	**٠,٣٤٥	٢٩	**٠,٥٤٣
١٠	**٠,٤٩٥	٢٠	**٠,٦٩٨	٣٠	**٠,٦٨٣

يتضح من جدول (٢٢) أن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًا؛ مما يشير إلى اتساق المقياس.

كذلك تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يكشف عنه جدول (٢٣) الآتي:

جدول (٢٣)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الرقمية

الأبعاد	الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية	حل المشكلات الرقمية	التعلم الذاتي الرقمي
الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية	-		
حل المشكلات الرقمية	٥١٢,٠**	-	
التعلم الذاتي الرقمي	٦٣٤,٠**	٥٢٣,٠**	-
الدرجة الكلية	٧٧٦,٠**	٧٣٢,٠**	٧٠١,٠**

يتضح من جدول (٢٣) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية قيم مقبولة إحصائيًا، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وبالتالي من صدقه.

ثالثًا: الثبات

قام الباحث بحساب ثبات المقياس من خلال:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق:

تم استخدام معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لحساب ثبات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (٢٤) الآتي:

جدول (٢٤)

معاملات ثبات مقياس فاعلية الذات الرقمية

الأبعاد والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق	التجزئة النصفية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح
الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية	٧٦٦,٠	٦٠٩,٠**	٥٥٣,٠	٧٣٩,٠
حل المشكلات الرقمية	٨٤٣,٠	٦٨٣,٠**	٥٠٩,٠	٧٧٤,٠
التعلم الذاتي الرقمي	٨١٨,٠	٧٧٢,٠**	٥٢٤,٠	٨٠١,٠
الدرجة الكلية	٨٨٤,٠	٧٩٩,٠**	٦٦٣,٠	٨٣٣,٠

يتضح من الجدول (٢٤) أن معاملات ثبات معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الخاصة بمقياس فاعلية الذات الرقمية تراوحت ما بين (٠,٧٦٦-٠,٨٤٣)، كما بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٨٨٤)، وتراوح معامل الارتباط بإعادة التطبيق بين (٠,٦٠٩-٠,٧٧٢) وارتباط كلي (٠,٧٩٩)، ومعامل الارتباط بالتجزئة النصفية الكلي بعد التصحيح (٠,٨٣٣)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وقيم الثبات السابقة سواءً بطريقة ألفا كرونباخ، أو بإعادة التطبيق او التجزئة النصفية تعد جميعها قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات مقياس فاعلية الذات الرقمية .

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات، وما ترتب عنها، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، ويوضح جدول (٢٥) توزيع العبارات على تلك الأبعاد:

جدول (٢٥)

الصور النهائية لمقياس فاعلية الذات الرقمية

م	الأبعاد	العبارات	الإجمالي
١	الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	١٠
٢	التعلم الذاتي الرقمي	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٠
٣	حل المشكلات الرقمية	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	١٠
	الدرجة الكلية		٣٠

تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على (٣ درجات) إذا وضع علامة تحت دائمًا، و (درجتان) إذا وضع علامة تحت أحيانًا، و (درجة واحدة) إذا وضع علامة تحت نادرًا؛ وذلك في حالة

العبارات الإيجابية، ويكون العكس في حالة العبارات السلبية، وبالتالي تتراوح الدرجة على المقياس ما بين (٣٠ إلى ٩٠)، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع مستوى فاعلية الذات الرقمية ، بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى فاعلية الذات الرقمية .

١- نتائج التحقق من صدق الفرض الأول ومناقشته:

والذي ينص على: " تسهم كل من المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية لدى طلاب التأهيل التربوي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، والجدول (٢٦) يوضح دلالة التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية من خلال **المرونة النفسية وقلق المستقبل**.

جدول (٢٦) دلالة التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية من خلال ابعاد المرونة النفسية وقلق المستقبل

المتغير المُتنبئ به	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية	الانحدار	١٠٨٦٢,٣٥١	٦	١٨١٠,٣٩٢	٢٨٠،٤٩٣	٠،٠١
	البواقي	٥٩٢٥,٠٥٩	٩١٨	٦,٤٥٤		
	الكلي	١٦٧٨٧,٤١٠	٩٢٤			
حل المشكلات الرقمية	الانحدار	١٠٠٧٤,٣٤١	٦	١٦٧٩,٠٥٧	٤٥٣،٥٢١	٠،٠١
	البواقي	٣٣٩٨,٦٨٦	٩١٨	٣,٧٠٢		
	الكلي	١٣٤٧٣,٠٢٧	٩٢٤			
التعلم الذاتي الرقمي	الانحدار	١١٠٩٥,٧٤٣	٥	٢٢١٩,١٤٩	٤٩٦،٨٢٧	٠،٠١
	البواقي	٤١٠٤,٨٤٨	٩١٩	٤,٤٦٧		
	الكلي	١٥٢٠٠,٥٩٠	٩٢٤			
الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية	الانحدار	٩٤٣٧١,٦٢٢	٧	١٣٤٨١,٦٦٠	١٧٠١،٩٠٨	٠،٠١
	البواقي	٧٢٦٤,٠١٥	٩١٧	٧,٩٢١		
	الكلي	١٠١٦٣٥,٦٣٧	٩٢٤			

***درجات الحرية لعدد المتغيرات المدروسة التي دخلت معادلة الانحدار.**

- يتضح من جدول (٢٦) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ ببعد الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية بمعلومية (ابعاد المرونة النفسية وقلق المستقبل) لدى العينة الكلية بلغت (٤٩٣، ٢٨٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي (٠١، ٠)، مما يشير إلى فاعلية أربع متغيرات في التنبؤ بالكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية وهم (المثابرة، الإحساس بالمعنى، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل، التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، الثقة بالنفس)، وهذا معناه أن هذه الأبعاد لها علاقة ببعد الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية .

- يتضح من جدول (٢٦) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ ببعد حل المشكلات الرقمية بمعلومية (ابعاد المرونة النفسية وقلق المستقبل) لدى العينة الكلية بلغت (٥٢١، ٤٥٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي (٠١، ٠)، مما يشير إلى فاعلية أربع متغيرات في التنبؤ بحل المشكلات الرقمية وهم (المثابرة، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، الثقة بالنفس، الإحساس بالمعنى، الاتزان، التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل)، وهذا معناه أن هذه الأبعاد لها علاقة ببعد حل المشكلات الرقمية .

- يتضح من جدول (٢٦) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ ببعد التعلم الذاتي الرقمي بمعلومية (ابعاد المرونة النفسية وقلق المستقبل) لدى العينة الكلية بلغت (٨٢٧، ٤٩٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي (٠١، ٠)، مما يشير إلى فاعلية ثلاث متغيرات في التنبؤ بالتعلم الذاتي الرقمي وهم (المثابرة، التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل، المرونة الذاتية)، وهذا معناه أن هذه الأبعاد لها علاقة ببعد التعلم الذاتي الرقمي .

- يتضح من جدول (٢٦) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بالدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية بمعلومية (ابعاد المرونة النفسية وقلق المستقبل) لدى العينة الكلية بلغت (٩٠٨، ١٧٠١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي (٠١، ٠)، مما يشير إلى فاعلية أربع متغيرات في التنبؤ بالدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية وهم (المثابرة، التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل، المظاهر الجسمية لقلق المستقبل، المظاهر النفسية لقلق المستقبل، الإحساس بالمعنى، المظاهر، الثقة بالنفس، الاتزان)، وهذا معناه أن هذه الأبعاد لها علاقة بالدرجة الكلية لفاعلية الذات البحثية.

كما يوضح جدول (٢٧) الإسهام النسبي للمتغيرات المدروسة في التنبؤ بالمرونة النفسية وقلق المستقبل.

جدول (٢٧) الإسهام النسبي للمرونة النفسية وقلق المستقبلفي التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	(ر) المتعدد	(ر٢) المتعدد	ر٢ النموذج	معامل التفسير	قيمة الثابت	معامل الانحدار Bر	Beta	ت	مستوى الدلالة
الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية	المثابرة	٠,٧٤٩	٠,٥٦٠	٠,٥٥٩	٠,٥٦٠	١٤,٥٢٨	١,١١٤	١,٠٢٠	١٠,٥٨٣	٠,٠١
	الإحساس بالمعنى المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٠,٧٦٤	٠,٥٨٤	٠,٥٨١	٠,٠٢٣		٠,١٤٩	٠,١٣٨	٣,٠٣٦	٠,٠١
		٠,٧٧٤	٠,٥٩٩	٠,٥٩٥	٠,٠١٥		٠,٢٣٨	٠,٢٢٩	٤,١٤٤	٠,٠١
	التفكير السلبي والمتشائم	٠,٧٨٢	٠,٦١١	٠,٦٠٧	٠,٠١٣		٠,١٥٩	٠,١٥٩	٣,٢٠٠	

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	(ر) المتعدد	(ر٢) المتعدد	ر٢ النموذج	معامل التفسير	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	ت	مستوى الدلالة
حل المشكلات الرقمية	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٠,٧٨٧	٠,٦١٩	٠,٦١٣	٠,٠٠٨	٨,٩٦٣	٠,١٧٨	٠,١٦٣	٢,٧٦٩	٠,٠١
	الاتزان	٠,٧٩٢	٠,٦٢٧	٠,٦٢٠	٠,٠٠٨		٠,١٦١	٠,١١٤	٢,٧٢٠	٠,٠١
	المثابرة	٠,٨٤٣	٠,٧١٠	٠,٧٠٩	٠,٧١٠		٠,٨٣٤	٠,٨٤٧	١٢,٤٩٥	٠,٠١
	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٠,٨٥٢	٠,٧٢٦	٠,٧٢٥	٠,٠١٦		٠,١٩٨	٠,٢٠١	٤,٢٢٥	٠,٠١
	الثقه بالنفس	٠,٨٥٩	٠,٧٣٨	٠,٧٣٦	٠,٠١٢		٠,٢٨٧	٠,١٨٢	٥,٥٣٠	٠,٠١
	الإحساس بالمعنى	٠,٨٦٥	٠,٧٤٨	٠,٧٤٥	٠,٠٠٩		٠,١٢٨	٠,١٣١	٣,٤٨٣	
	الاتزان	٠,٨٦٧	٠,٧٥٢	٠,٧٤٨	٠,٠٠٤		٠,١٠٦	٠,٠٨٣	٢,٣٩٠	
	التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	٠,٨٦٩	٠,٧٥٥	٠,٧٥١	٠,٠٠٣		٠,٠٧٦	٠,٠٨٥	٢,١١٦	٠,٠١
	المثابرة	٠,٨١	٠,٦٥٧	٠,٦٥٦	٠,٦٥٧		١,٣٦٣	١,٢٩٩	١٧,٧٣٩	٠,٠١
التعلم الذاتي الرقمي	التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	٠,٨٢٩	٠,٦٨٧	٠,٦٨٥	٠,٠٣٠		٠,٢٥٣	٠,٢٦٤	٦,١٦٣	٠,٠١
	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٠,٨٤٥	٠,٧١٣	٠,٧١١	٠,٠٢٦	١٨,٩٦٣	٠,٢٧٤	٠,٢٧٤	٥,٨٩٨	
	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٠,٨٤٨	٠,٧١٩	٠,٧١٦	٠,٠٠٦		٠,١٤٧	٠,١٤٠	٢,٧٨٣	
	المرونة الذاتية	٠,٨٥١	٠,٧٢٤	٠,٧٢٠	٠,٠٠٤		٠,١٢١	٠,٠٧٦	٢,٣١١	٠,٠١
الدرجة الكلية لفاعلية	المثابرة	٠,٩٢٩	٠,٨٦٤	٠,٨٦٣	٠,٨٦٤	٤٢,٨٠٤	٣,٣٢٣	١,٢٣٦	٢٦,٧٥٢	٠,٠١
	التفكير	٠,٩٣٩	٠,٨٨١	٠,٨٨١	٠,٠١٨		٠,٥٠١	٠,٢٠	٩,٣٥١	٠,٠١

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	(ر) المتعدد	(ر٢) المتعدد	ر٢ النموذج	معامل التفسير	قيمة الثابت	معامل الانحدار B	Beta	ت	مستوى الدلالة
الذات الرقمية	السلبي والمتشائم بالمستقبل							٤		
	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٠,٩٥	٠,٩٠٣	٠,٩٠٣	٠,٠٢٢		٠,٥٣٨	٠,٢١٠	٨,٥٩٠	٠,٠١
	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٠,٩٥٨	٠,٩١٧	٠,٩١٦	٠,٠١٤		٠,٥١٢	٠,١٩٠	٧,٣٧٨	
	الإحساس بالمعنى	٠,٩٦١	٠,٩٢٣	٠,٩٢٢	٠,٠٠٦		٠,٣٤٣	٠,١٢٨	٦,١٥٠	
	الثقه بالنفس	٠,٩٦٢	٠,٩٢٦	٠,٩٢٥	٠,٠٠٣		٠,٣٦١	٠,٠٨٤	٤,٦٦٢	
	الاتزان	٠,٩٦٤	٠,٩٢٩	٠,٩٢٧	٠,٠٠٣		٠,٢٣٤	٠,٠٦٧	٣,٥٥٤	٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٧) ما يلي:

- أن المثابرة تعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٥٦٠)، وهذا يعني أن المثابرة تفسر (٥٦٪) من التباين في الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية ، يلية الإحساس بالمعنى حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٢٣)، هذا يعني أن الإحساس بالمعنى يفسر (٢٪) من التباين في الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية ، يلية المظاهر الجسمية لقلق المستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠١٥)، هذا يعني أن المظاهر الجسمية لقلق المستقبل يفسر (١٪) من التباين في الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية ، يلية التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠١٣)، هذا يعني أن التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل يفسر (١٪) من التباين في الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية، يلية المظاهر النفسية لقلق المستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٨)، هذا يعني أن المظاهر النفسية لقلق المستقبل تفسر (٠,٠٨٪) من التباين في الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية، يلية بعد الاتزان حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٨)، هذا يعني أن الاتزان يفسر (٠,٠٨٪) من التباين في الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية، وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ بالكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية كما يلي:

الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية = -١,١١٤ × المثابرة +٠,١٤٩ × الإحساس بالمعنى + ٠,٢٣٨ × المظاهر الجسمية لقلق المستقبل +٠,١٥٩ × التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل + ٠,١٧٨ × المظاهر النفسية لقلق المستقبل + ٠,١٦١ × الاتزان + ١٤,٥٢٨

- أن المثابرة يعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في حل المشكلات الرقمية حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٧١٠)، وهذا يعني أن المثابرة يفسر (٧١٪) من التباين في حل المشكلات الرقمية ، يلية المظاهر النفسية لقلق المستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠١٦)، هذا يعني أن المظاهر النفسية لقلق المستقبل يفسر (٢٪) من التباين في حل المشكلات الرقمية ، يلية الثقة بالنفس حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠١٢)، هذا يعني أن الثقة بالنفس يفسر (١٪) من التباين في حل المشكلات الرقمية ، الإحساس بالمعنى حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٩)، هذا يعني أن الإحساس بالمعنى يفسر (٠,٠٩٪) من التباين في حل المشكلات الرقمية، الاتزان حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٤)، هذا يعني أن الاتزان يفسر (٠,٠٤٪) من التباين في حل المشكلات الرقمية، التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٤)، هذا يعني أن التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل يفسر (٠,٠٤٪) من التباين في حل المشكلات الرقمية ، وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ بحل المشكلات الرقمية كما يلي:

حل المشكلات الرقمية = ٠,٨٣٤ × المثابرة +٠,١٩٨ × المظاهر النفسية لقلق المستقبل + ٠,٢٨٧ × الثقة بالنفس+ ٠,١٢٨ × الإحساس بالمعنى + ٠,١٠٦ × الاتزان + ٠,٠٧٦ × التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل + ٨,٩٦٣

- أن المثابرة يعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في التعلم الذاتي الرقمي حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٦٥٧)، وهذا يعني أن المثابرة يفسر (٦٦٪) من التباين في التعلم الذاتي الرقمي ، يلية التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٣٠)، هذا يعني أن التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل يفسر (٣٪) من التباين في التعلم الذاتي الرقمي، يلية المظاهر الجسمية لقلق المستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٢٦)، هذا يعني أن المظاهر الجسمية لقلق المستقبل يفسر (٣٪) من التباين في التعلم الذاتي الرقمي، يلية المظاهر النفسية لقلق المستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٦)، هذا يعني أن المظاهر النفسية لقلق المستقبل يفسر (٠,٠٦٪) من التباين في التعلم الذاتي الرقمي، يلية المرونة الذاتية حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٤)، هذا يعني أن المرونة الذاتية

يفسر (٠,٠٤٪) من التباين في التعلم الذاتي الرقمي ، وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ بالتعلم الذاتي الرقمي كما يلي:

التعلم الذاتي الرقمي = ١,٣٦٣ × المثابرة +٠,٢٥٣ × التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل+ ٠,٢٧٤ × المظاهر الجسمية لقلق المستقبل+ ٠,١٤٧ × المظاهر الجسمية لقلق المستقبل + ٠,١٢١ × المرونة الذاتية + ١٨,٩٦٣

- أن المثابرة يعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهاماً في الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٨٦٤)، وهذا يعني أن المثابرة تفسر (٨٦٪) من التباين في الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية ، يلية التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠١٨)، هذا يعني أن التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل يفسر (٢٪) من التباين في الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية ، يلية المظاهر الجسمية لقلق المستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٢٢)، هذا يعني أن المظاهر الجسمية لقلق المستقبل تفسر (٢٪) من التباين في الدرجة الكلية لفاعلية الذات البحثية، يلية المظاهر النفسية لقلق المستقبل حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠١٤)، هذا يعني أن المظاهر النفسية لقلق المستقبل تفسر (٠,٠١٪) من التباين في الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية، يلية الإحساس بالمعنى حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٦)، هذا يعني أن الإحساس بالمعنى تفسر (٠,٠٦٪) من التباين في الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية ، يلية الثقة بالنفس حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٣)، هذا يعني أن الثقة بالنفس تفسر (٠,٠٣٪) من التباين في الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية، يلية الاتزان حيث بلغت قيمت معامل التفسير النهائي للنموذج (٠,٠٠٣)، هذا يعني أن الاتزان تفسر (٠,٠٣٪) من التباين في الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية، وبناءً على ما سبق يمكن تمثيل معادلة التنبؤ الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية كما يلي:

الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية = ٣,٣٢٣ × المثابرة +٠,٥٠١ × التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل+ ٠,٥٣٨ × المظاهر الجسمية لقلق المستقبل + ٠,٥١٢ × المظاهر النفسية لقلق المستقبل + ٠,٣٤٣ × الإحساس بالمعنى + ٠,٣٦١ × الثقه بالنفس + ٠,٢٣٤ × الاتزان + ٤٢,٨٠٤

كما يوضح الجدول (٢٨) قيمة الإسهام النسبي لكل بعد من المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية وأبعاده الفرعية:

جدول (٢٨) درجة الإسهام النسبي للمتغيرات المدروسة في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	الإسهام النسبي
الكفاءة في استخدام الأدوات	المثابرة	٥٦٪

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات المُنبئة	الإسهام النسبي
الرقمية	الإحساس بالمعنى	٪٢
	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٪١
	التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	٪١
	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٪٠,٠٨
	الاتزان	٪٠,٠٨
	المثابرة	٪٧١
حل المشكلات الرقمية	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٪٢
	الثقه بالنفس	٪١
	الإحساس بالمعنى	٪٠,٠٩
	الاتزان	٪٠,٠٤
	التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	٪٠,٠٣
	المثابرة	٪٦٦
التعلم الذاتي الرقمي	التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	٪٣
	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٪٣
	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٪٠,٠٦
	المرونة الذاتية	٪٠,٠٤
	المثابرة	٪٨٦
الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية	التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	٪٢
	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	٪٢
	المظاهر النفسية لقلق المستقبل	٪١
	الإحساس بالمعنى	٪٠,٠٦
	الثقه بالنفس	٪٠,٠٣
	الاتزان	٪٠,٠٣

ويوضح الجدول (٢٩) قيمة (ت) للمستويات التي لم تدخل معادلة الانحدار.

جدول (٢٩)

قيمة (ت) للمتغيرات المدروسة التي لم تدخل معادلة الانحدار

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات التي لم تدخل المعادلة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية	المرونة الذاتية	٠,١٣١-	٠,٨٩٦
	الثقه بالنفس	١,٣٧٤	٠,١٧٠

المتغير المُتنبئ به	المتغيرات التي لم تدخل المعادلة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
حل المشكلات الرقمية	المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	١,٠٩٧	٠,٢٧٣
	المرونة الذاتية	٠,٠٧٣	٠,٩٤٢
	الاحساس بالمعنى	١,٧٣٥	٠,٠٨٤
التعلم الذاتي الرقمي	الاتزان	٠,٥١٦-	٠,٦٠٦
	الثقه بالنفس	٠,٩٥٥-	٠,٣٤٠
الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية	المرونة الذاتية	١,٦٩١	٠,٠٩٢

يتضح من الجدول (٢٩) ما يلي:

- أن قيمة (ت) المحسوبة لبعض ابعاد المرونة النفسية وقلق المستقبل التي لم تدخل المعادلة، هي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا معناه أن هذه المتغيرات لم تصل إلي حد الدلالة في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية الابعاد والدرجة الكلية.

تفسير ومناقشة الفرض الأول:

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن المرونة النفسية وقلق المستقبل يسهمان بنسب متفاوتة في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية لدى طلاب التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، إذ أوضحت النتائج أن المثابرة، وهي أحد أبعاد المرونة النفسية، كانت أكثر المتغيرات إسهامًا في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية، حيث فسرت ما نسبته (٥٦٪) من التباين في الكفاءة الرقمية، تلتها أبعاد أخرى مثل الإحساس بالمعنى بنسبة (٢٪). أما أبعاد قلق المستقبل فجاءت بمستوى إسهام منخفض جدًا تراوح بين (١٪ و٠,٠٨٪)، وهو ما يدل على أن تأثير القلق موجود ولكنه ضعيف مقارنة بدور المرونة النفسية. تتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كونور وديفيدسون (Connor & Davidson, 2003) بأن المرونة النفسية تمثل أحد المحددات الأساسية للتكيف الفعّال ومواجهة التحديات، خاصة في المواقف التي تتطلب إصرارًا واستمرارية في الأداء.

هذا التقدم الذي حققته المثابرة في تفسير فعالية الذات الرقمية يعكس الدور المركزي الذي تلعبه في تعزيز الإصرار على التعلم الرقمي ومواجهة التحديات المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة. فالمثابرة تمنح الطالب القدرة على الاستمرار في بيئة رقمية تتطلب التحديث المستمر والمرونة في حل المشكلات، وهو ما تدعمه نظرية ريتشاردسون للمرونة النفسية التي ترى أن المرونة تمثل عملية تكيف إيجابية تستند إلى استعادة التوازن النفسي بعد الضغوط (Richardson, 2016). كما أشار المالكي (٢٠١٢) إلى أن المرونة النفسية تساعد الفرد على مقاومة الضغوط ومواصلة التكيف في ظل المتغيرات المعاصرة، وهو ما ينعكس إيجابًا على الأداء الأكاديمي والكفاءة التكنولوجية.

أما الإحساس بالمعنى، الذي جاء في المرتبة الثانية بنسبة منخفضة، فيشير إلى أن وجود هدف واضح لدى الطالب يعزز من دافعيته لاستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في تحقيق غاياته. وقد أكدت دراسات مثل دراسة عزت وآخرين (٢٠١٩) على أن الأفراد الذين يمتلكون رؤية واضحة للحياة يكونون أكثر قدرة على استثمار الموارد المحيطة بهم بفاعلية، وهو ما ينطبق على السياق الرقمي الذي يتطلب وضوحًا في الأهداف وتوظيفًا متقنًا للتقنيات.

في المقابل، جاءت أبعاد قلق المستقبل بمستويات متدنية من الإسهام، فقد فسرت المظاهر الجسمية للقلق نحو (١٪) من التباين، في حين فسر التفكير السلبي والمتشائم نسبة مماثلة تقريبًا، بينما جاءت المظاهر النفسية بأقل نسبة. يفسر ذلك بأن قلق المستقبل يؤدي إلى تشويش الانتباه وتوليد توقعات سلبية حول النجاح المستقبلي، وهو ما يقلل من الدافعية لاستخدام التكنولوجيا بفاعلية، إلا أن هذا التأثير يظل محدودًا. وقد أشار بيك (٢٠٠٠) في نظريته المعرفية إلى أن القلق ينتج عن التشوهات المعرفية والتوقعات السلبية التي تؤثر في السلوك والأداء، كما أكدت المصري (٢٠١١) أن قلق المستقبل يرتبط بالتفكير اللاعقلاني والتوقع الكارثي للأحداث، مما يعيق الانخراط الفعّال في مواقف التعلم.

وتتسق هذه النتيجة مع ما طرحته النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura, 1997) التي أكدت أن معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية تؤثر في سلوكه واستعداده لمواجهة المواقف الجديدة، بما في ذلك المواقف الرقمية. فالطلاب الذين يمتلكون مستوى مرتفعًا من المرونة النفسية لديهم خبرات سابقة بالنجاح والتغلب على العقبات، مما يعزز ثقتهم في قدرتهم على إدارة المواقف الرقمية بكفاءة، في حين يقلل قلق المستقبل من التوقعات الإيجابية ويزيد من حالة التوجس، وهو ما قد يؤدي إلى تجنب التفاعل مع التكنولوجيا أو الانخراط فيها بحذر.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن المرونة النفسية، ولا سيما المثابرة، تمثل العامل الحاسم في التنبؤ بفعالية الذات الرقمية، في حين أن أثر قلق المستقبل يظل ثانويًا وضعيفًا. وتؤكد هذه النتائج أهمية تصميم برامج إرشادية وتربوية تركز على تعزيز المرونة النفسية لدى الطلاب والتقليل من القلق المرتبط بالمستقبل، بما يسهم في رفع مستوى جاهزيتهم للتعلم الرقمي، ويعزز قدرتهم على التكيف مع متطلبات التحول التكنولوجي في التعليم (Onwukwe, 2010; Wendling, 2012).

كما تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن المثابرة تعد أكثر المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بقدرة الطلاب على حل المشكلات الرقمية، حيث بلغ معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد (٠,٧١٠)، أي أن المثابرة تفسر (٧١٪) من التباين في حل المشكلات الرقمية. تعكس هذه النتيجة الأهمية البالغة للمثابرة باعتبارها سمة أساسية من سمات المرونة النفسية، إذ تساعد الطالب على الاستمرار في مواجهة الصعوبات الرقمية وعدم الاستسلام أمام العقبات، وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه كونور وديفيدسون

(Connor & Davidson, 2003)من أن المثابرة تمثل جوهر عملية التكيف الإيجابي مع التحديات المعقدة. كما تدعم هذه النتيجة نظرية ريتشاردسون التي أكدت أن المرونة النفسية تعمل كآلية لاستعادة التوازن النفسي وتحفيز الإصرار عند مواجهة مواقف ضاغطة.(Richardson, 2016)

وفي المرتبة الثانية جاءت المظاهر النفسية لقلق المستقبل، حيث بلغ معامل التفسير (٠,٠١٦)، بما يعني تفسير (٢٪) من التباين في حل المشكلات الرقمية. يشير ذلك إلى أن القلق النفسي المرتبط بالمستقبل له أثر مثبط، وإن كان محدودًا، على قدرة الطالب في التعامل مع المشكلات الرقمية، إذ يزيد من التوتر ويقلل من الثقة في القدرة على التكيف مع بيئة التعلم الرقمية. وقد أكد بيك (Beck, 2000) في نظريته المعرفية أن القلق يعوق الأداء الفعّال من خلال التوقعات السلبية وتشويه التقييم المعرفي للمواقف المستقبلية. هذا يتفق مع دراسات حديثة أوضحت أن ارتفاع القلق المستقبلي يؤدي إلى انخفاض المبادرة في استخدام التكنولوجيا والبحث عن حلول مبتكرة (المصري، ٢٠١١).

أما الثقة بالنفس فقد جاءت في المرتبة الثالثة بنسبة إسهام قدرها (١٪)، مما يوضح دورها الإيجابي في تعزيز الكفاءة في حل المشكلات الرقمية، وإن كان بدرجة أقل مقارنة بالمثابرة. هذه النتيجة تنسجم مع ما طرحته النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا(Bandura, 1997) ، حيث تؤكد أن الثقة الذاتية تمثل المحرك الأساسي لسلوكيات المبادرة في مواجهة المواقف الجديدة، بما في ذلك التحديات الرقمية.

كما ظهر الإحساس بالمعنى بنسبة تفسير بلغت (٠,٠٩٪)، وهو ما يشير إلى أن إدراك الطالب لوجود هدف واضح يسعى لتحقيقه في العملية التعليمية قد يسهم بدرجة طفيفة في تنمية قدرته على مواجهة المشكلات الرقمية. هذا ينسجم مع الدراسات التي ربطت وضوح الهدف والدافعية بزيادة القدرة على حل المشكلات (عزت وآخرون، ٢٠١٩). أما بعدا الاتزان والتفكير السلبي والمتشائم نحو المستقبل فقد حصلا على أقل نسب إسهام (٠,٠٤٪ لكل منهما)، ما يدل على أن أثرهما في التنبؤ بمهارات حل المشكلات الرقمية ضعيف للغاية. فالاتزان الانفعالي يساعد بدرجة محدودة في تقليل التوتر عند التعامل مع المواقف الرقمية، بينما التفكير السلبي يفاقم من مشاعر العجز ولكنه لا يفسر جانبًا كبيرًا من الأداء الفعلي.

وتعكس هذه النتائج في مجملها أن السمات الإيجابية المرتبطة بالمرونة النفسية، وخاصة المثابرة، تشكل الركيزة الأساسية للتنبؤ بقدرة الطلاب على حل المشكلات الرقمية، في حين أن السمات السلبية المرتبطة بقلق المستقبل تسهم بصورة ثانوية في تراجع هذه القدرة. وبناءً على ذلك، تبرز الحاجة إلى تصميم برامج إرشادية وتربوية تعمل على تعزيز المرونة النفسية ومهارات التكيف الإيجابي، مع خفض مستويات القلق المرتبطة بالمستقبل، بما يرفع من مستوى كفاءة الطلاب في التعامل مع التحديات الرقمية في البيئة التعليمية.

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن المثابرة تُعد العامل الأكثر إسهامًا في التنبؤ بالتعلم الذاتي الرقمي لدى طلاب التأهيل التربوي، حيث بلغ معامل التفسير النهائي (٠,٦٥٧)، أي أن المثابرة تفسر ما نسبته (٦٦٪) من التباين في التعلم الذاتي الرقمي. وتوضح هذه النتيجة أن الطلاب الذين يتمتعون بالمثابرة، وهي أحد الأبعاد الجوهرية للمرونة النفسية، لديهم قدرة أكبر على التكيف مع متطلبات التعلم الذاتي في بيئة رقمية، لما تتطلبه من إصرار واستمرارية في مواجهة التحديات. هذه النتيجة تتسق مع ما أشار إليه كونور وديفيدسون (Connor & Davidson, 2003) بأن المثابرة تمثل ركيزة أساسية في مواجهة الضغوط والتغلب على الصعوبات. كما تدعم نظرية ريتشاردسون التي ترى أن المرونة النفسية تمكّن الفرد من استعادة التوازن النفسي بعد الضغوط ومواصلة التكيف الإيجابي مع مواقف التعلم المعقدة.(Richardson, 2016)

وفي المرتبة الثانية جاء التفكير السلبي والمتشائم نحو المستقبل بنسبة تفسير بلغت (٣٪)، ما يشير إلى أن الأفكار السلبية حول المستقبل تقلل من دافعية الطلاب للتعلم الذاتي، إذ تولد لديهم توقعات بالفشل أو العجز عن تحقيق الأهداف، وهو ما يتسق مع النموذج المعرفي لبك (Beck, 2000) الذي يرى أن القلق والتشاؤم ينبعان من تشوهات معرفية تؤثر في قدرة الفرد على تبني السلوكيات الإيجابية. تليه المظاهر الجسمية لقلق المستقبل بنسبة مماثلة تقريبًا (٣٪)، وهو ما يوضح أن الأعراض الجسدية المصاحبة للقلق، مثل التوتر وزيادة الاستثارة الفسيولوجية، تضعف القدرة على التركيز وتحد من فاعلية الطالب في التعلم الذاتي.

أما المظاهر النفسية لقلق المستقبل فجاءت بنسبة (٠,٠٦٪)، مما يشير إلى تأثير محدود للغاية في التنبؤ بالتعلم الذاتي الرقمي، ربما لأن هذه المظاهر تمثل استجابات انفعالية يمكن السيطرة عليها بمرور الوقت مقارنة بالتأثيرات المعرفية أو الجسدية. وجاء بعد المرونة الذاتية في المرتبة الأخيرة بنسبة (٠,٠٤٪)، وهو ما قد يعكس أن قدرة الطالب على ضبط ذاته تظل ذات أثر طفيف مقارنة بأبعاد أخرى، خاصة في بيئة التعلم الرقمي التي تتطلب سمات أكثر ارتباطًا بالدافعية المستمرة مثل المثابرة.

وتوضح هذه النتائج أن السمات الإيجابية المرتبطة بالمرونة النفسية، وخاصة المثابرة، تمثل العامل الحاسم في تعزيز التعلم الذاتي الرقمي، بينما تسهم السمات السلبية المرتبطة بقلق المستقبل بدرجات متفاوتة في تقليل هذه القدرة. وهو ما يستدعي تبني برامج تدريبية تهدف إلى تنمية المثابرة وتعديل أنماط التفكير السلبي لدى الطلاب، إلى جانب استراتيجيات للحد من القلق المستقبلي وأعراضه الجسدية والنفسية، بما يعزز قدرتهم على التكيف مع متطلبات التعلم الذاتي في بيئة رقمية متطورة.

تشير النتائج الإحصائية إلى أن المثابرة تمثل المتغير الأكثر تأثيرًا في التنبؤ بالدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية لدى طلاب التأهيل التربوي، حيث بلغ معامل التفسير النهائي (٠,٨٦٤)، أي أنها تفسر ما نسبته (٨٦٪) من التباين في فاعلية الذات الرقمية. وتوضح هذه النتيجة أن المثابرة،

كأحد الأبعاد الجوهرية للمرونة النفسية، تُعد المحرك الأساسي الذي يمكّن الطلاب من تحقيق مستوى مرتفع من الكفاءة في التعامل مع البيئة الرقمية، إذ تساعدهم على مواجهة التحديات التقنية، وعدم الاستسلام أمام الصعوبات، والاستمرار في تطوير مهاراتهم الرقمية. وهذا يتسق مع ما أشار إليه كونور وديفيدسون (Connor & Davidson, 2003) بأن المثابرة تمثل مكونًا أساسيًا في عملية التكيف الإيجابي، كما تدعمه نظرية ريتشاردسون التي أكدت أن المرونة النفسية تسهم في تعزيز القدرة على استعادة التوازن النفسي ومواجهة الضغوط التكنولوجية (Richardson, 2016).

أما التفكير السلبي والمتشائم نحو المستقبل، فقد جاء في المرتبة الثانية بنسبة إسهام بلغت (٢٪)، ما يعكس أثره المثبط على فاعلية الذات الرقمية؛ إذ يؤدي التشاؤم إلى خفض التوقعات الإيجابية والحد من المبادرة في استخدام الأدوات الرقمية، وهو ما أشار إليه بيك (Beck, 2000) في نظريته المعرفية التي تفسر القلق والتشاؤم كنتيجة للتشوهات المعرفية. كذلك، جاءت المظاهر الجسمية لقلق المستقبل بنسبة (٢٪)، لتؤكد أن الأعراض الجسدية مثل التوتر وزيادة الاستثارة الفسيولوجية تقلل من القدرة على التركيز والتحكم في السلوك الرقمي. أما المظاهر النفسية لقلق المستقبل فقد فسرت نسبة ضئيلة جدًا بلغت (٠,٠١٪)، وهو ما يشير إلى محدودية أثرها مقارنة ببقية المتغيرات، ربما لأنها استجابات انفعالية قابلة للضبط مع الممارسة.

كما ظهر الإحساس بالمعنى بنسبة (٠,٠٦٪)، وهو ما يعكس أن وضوح الأهداف لدى الطالب يسهم بدرجة طفيفة في رفع مستوى فاعليته الرقمية، حيث يزيد الدافعية ويوجه الجهود نحو تحقيق إنجازات مرتبطة بالتعلم الرقمي، وهو ما تدعمه دراسات عزت وآخرين (٢٠١٩). أما الثقة بالنفس والاتزان فقد جاءا في المرتبة الأخيرة بنسبة متساوية تقريبًا (٠,٠٣٪) لكل منهما، مما يوضح أن تأثيرهما على الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية محدود للغاية في ضوء المتغيرات الأخرى الأكثر تأثيرًا، مثل المثابرة.

وتؤكد هذه النتائج أن السمات الإيجابية المرتبطة بالمرونة النفسية، خاصة المثابرة، تشكل الركيزة الأساسية في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية، بينما تظل السمات السلبية المرتبطة بقلق المستقبل ذات أثر ضعيف، وإن كان لا يمكن إغفاله تمامًا. ومن ثم، توصي هذه النتائج بضرورة وضع برامج إرشادية وتدريبية تركز على تعزيز المثابرة والمرونة النفسية لدى الطلاب، مع العمل على تعديل أنماط التفكير السلبي وتقليل الأعراض الجسمية والنفسية لقلق المستقبل، بما يسهم في تحسين مستوى فاعليتهم الذاتية في البيئة الرقمية، ويدعم قدرتهم على التكيف مع متطلبات التعلم في عصر التحول الرقمي.

وتشير البيانات الواردة في الجدول إلى أن المتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار، والممثلة في بعض أبعاد المرونة النفسية وأبعاد قلق المستقبل، أظهرت قيم (ت) غير دالة إحصائيًا، ما يعني أن هذه المتغيرات لا تسهم بشكل جوهري في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية سواء على

مستوى أبعادها أو الدرجة الكلية. فعلى سبيل المثال، بالنسبة لمتغير الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية، نجد أن بعد المرونة الذاتية حقق قيمة (ت) سالبة (-٠,١٣١) بمستوى دلالة (٠,٨٩٦)، بينما جاءت الثقة بالنفس بقيمة (١,٣٧٤) وبمستوى دلالة (٠,١٧٠)، وهو ما يعكس أن هذين البعدين ليس لهما تأثير يُذكر في التنبؤ بالكفاءة الرقمية.

كما أظهرت النتائج فيما يتعلق بمتغير حل المشكلات الرقمية أن المظاهر الجسمية لقلق المستقبل (١,٠٩٧، دلالة ٠,٢٧٣) والمرونة الذاتية (٠,٠٧٣، دلالة ٠,٩٤٢) لم تكونا ذات أثر معنوي. أما بالنسبة لمتغير التعلم الذاتي الرقمي، فقد كانت قيم (ت) لكل من الإحساس بالمعنى (١,٧٣٥)، والاتزان (-٠,٥١٦)، والثقة بالنفس (-٠,٩٥٥) غير دالة عند مستوى الدلالة المتعارف عليه (٠,٠٥)، وهو ما يشير إلى أن هذه الأبعاد لم تصل إلى حد التأثير الإحصائي المطلوب. وفيما يخص الدرجة الكلية لفاعلية الذات الرقمية، فإن المرونة الذاتية لم تظهر أيضًا تأثيرًا يُذكر، حيث بلغت قيمة (ت) (١,٦٩١) عند مستوى دلالة (٠,٠٩٢)، مما يعني عدم تحقيقها لمستوى الدلالة الإحصائية.

وتدل هذه النتائج على أن تأثير هذه المتغيرات في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية ضعيف للغاية، حتى وإن أظهرت بعض الأبعاد نسب تفسير طفيفة في نماذج أخرى، فإنها لم تكن كافية لتصبح ذات دلالة إحصائية في المعادلة النهائية. هذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن العوامل الأكثر تأثيرًا في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية ترتبط غالبًا بالأبعاد الديناميكية للمرونة النفسية مثل المثابرة، بينما الأبعاد الانفعالية أو الأقل ارتباطًا بالسلوك العملي – مثل الاتزان أو الإحساس بالمعنى – قد لا تترك أثرًا قويًا في السياق الرقمي (Connor & Davidson, 2003؛ Richardson, 2016). كما أنها تتماشى مع نظرية باندورا (١٩٩٧) التي توضح أن التغيرات السلوكية تتأثر بالمعتقدات القوية والسمات المرتبطة بالأداء الفعلي أكثر من العوامل الهامشية أو الانفعالية.

من خلال النتائج السابقة يرى الباحث أن بعض أبعاد المرونة النفسية وقلق المستقبل لم تدخل معادلة الانحدار لعدم دلالتها الإحصائية، يرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية في ضوء طبيعة الفروق الفردية والمتطلبات الخاصة بالسياق الرقمي. إذ يبدو أن السمات التي ترتبط بالقدرة على الاستمرار والإصرار – مثل المثابرة – هي الأكثر تأثيرًا في تحديد فاعلية الذات الرقمية، في حين أن الأبعاد الانفعالية أو التنظيمية مثل الاتزان والإحساس بالمعنى، رغم أهميتها النظرية، قد لا تترك أثرًا كبيرًا في التنبؤ بالسلوك الرقمي في ظل البيئة التعليمية المدروسة.

كما يرى الباحث أن هذه النتيجة قد تعكس طبيعة البيئة الأكاديمية الحالية التي تفرض تحديات تقنية ومعرفية تستدعي السمات الدافعية القوية أكثر من السمات الانفعالية، وهو ما يجعل المثابرة تتصدر قائمة العوامل المؤثرة، بينما تتراجع أبعاد مثل الثقة بالنفس أو الاتزان لتصبح أقل أثرًا. كما يفسر الباحث ذلك بكون بعض الأبعاد التي لم تحقق الدلالة قد

تعمل بشكل غير مباشر عبر متغيرات وسيطة مثل الدافعية للتعلم أو الدعم الاجتماعي، مما قد يقلل من تأثيرها المباشر على فاعلية الذات الرقمية.

ويؤكد الباحث أن هذه النتيجة لا تقلل من أهمية الأبعاد الأخرى على المستوى التطبيقي، بل تشير إلى ضرورة تبني برامج متكاملة تنمي جميع مكونات المرونة النفسية، مع التركيز الأكبر على الأبعاد ذات التأثير القوي، مثل المثابرة، إلى جانب معالجة التفكير السلبي المرتبط بالمستقبل، الذي ظهر كأحد المحددات وإن بنسبة أقل. كما يشير الباحث إلى أن ضعف الإسهام لبعض الأبعاد قد يرجع إلى طبيعة العينة أو أسلوب القياس، وهو ما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات التي تركز على الفروق النوعية وتأثير المتغيرات الوسيطة في هذا السياق.

من خلال استعراض النتائج التي بينت الإسهام النسبي لكل من المرونة النفسية وقلق المستقبل في التنبؤ بأبعاد فاعلية الذات الرقمية لدى طلاب التأهيل التربوي بجامعة الأزهر، يرى الباحث أن هذه النتائج جاءت متسقة إلى حد كبير مع ما طرحه الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي الوقت نفسه تطرح بعض الدلالات الجديدة المهمة. فقد أظهرت النتائج أن المثابرة تمثل العامل الحاسم في التنبؤ بفاعلية الذات الرقمية بأبعادها الثلاثة (الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية، حل المشكلات الرقمية، التعلم الذاتي الرقمي)، وكذلك في الدرجة الكلية، حيث بلغت نسبة التفسير في بعضها أكثر من ٧٠٪، بل وصلت في الدرجة الكلية إلى ٨٦٪. هذا يعكس الدور المركزي الذي تلعبه المثابرة، كأحد أبعاد المرونة النفسية، في تمكين الطالب من التكيف مع متطلبات البيئة الرقمية، وهي نتيجة منطقية في ضوء التحديات التي يفرضها التعلم في العصر الرقمي، والتي تتطلب الإصرار والاستمرارية أكثر من أي وقت مضى.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تدعم ما طرحته نظرية المرونة النفسية (Richardson, 2016) التي تؤكد أن التكيف الإيجابي مع المواقف الضاغطة يعتمد على خصائص داخلية مثل المثابرة التي تمنح الفرد القدرة على تجاوز العقبات وتحقيق أهدافه. كما تتسق مع النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura, 1997) التي تضع الإصرار والقدرة على مواجهة التحديات في قلب بناء الكفاءة الذاتية. هذه النتيجة لها انعكاسات تطبيقية واضحة؛ إذ تشير إلى ضرورة إدماج استراتيجيات تعزيز المثابرة في البرامج الأكاديمية والإرشادية الموجهة لطلاب الجامعات، وخاصة في التخصصات التي تتطلب تفاعلاً رقمياً مكثفاً.

أما بالنسبة لقلق المستقبل، فقد أظهرت نتائجه تأثيرًا محدودًا ولكنه غير مهمل، حيث تركز أثره بدرجة أكبر في الأبعاد المعرفية (مثل التفكير السلبي والمتشائم) والأعراض الجسمية، بينما كانت المظاهر النفسية الأقل إسهامًا. ويرى الباحث أن هذا التوزيع طبيعي؛ لأن القلق المعرفي والجسمي ينعكس بشكل مباشر على الأداء العملي، بينما تبقى الانفعالات العابرة أقل تأثيرًا. إلا أن هذا لا يقلل من خطورة القلق المرتبط بالمستقبل، إذ يمكن أن يكون أثره غير المباشر كبيرًا عبر خفض الدافعية أو زيادة التردد في استخدام التقنيات الرقمية، وهو ما أشار إليه بيك (Beck, 2000) في

تفسيره للقلق بوصفه نتاجًا للتشوهات المعرفية التي تحد من السلوك التكيفي. لذلك، يرى الباحث أن التدخلات الإرشادية يجب أن تتضمن برامج لتعديل أنماط التفكير السلبي، وخفض الأعراض الفسيولوجية للقلق، بما يسهم في تحسين فاعلية الذات الرقمية.

ويلاحظ الباحث أن بعض الأبعاد الأخرى، مثل الإحساس بالمعنى والاتزان والثقة بالنفس، لم تحقق دلالة إحصائية في بعض النماذج، وهو ما قد يُعزى إلى أن تأثيرها غير مباشر، أو أنها تحتاج لوسائط مثل الدافعية للتعلم أو الدعم الاجتماعي حتى تنعكس بوضوح على السلوك الرقمي. وهذا يستدعي دراسات مستقبلية تركز على النماذج التفسيرية المعتمدة على المتغيرات الوسيطة والمعدلة.

في ضوء هذه النتائج، يرى الباحث أن تعزيز المرونة النفسية، وخاصة المثابرة، وخفض مستويات قلق المستقبل يمثلان مدخلاً استراتيجيًا لتحسين فاعلية الذات الرقمية لدى الطلاب، مما يتطلب تبني سياسات تعليمية وإرشادية تراعي هذه الأبعاد. كما يؤكد أن هذه النتائج تمثل إضافة علمية مهمة، إذ تقدم إطارًا تطبيقيًا لفهم المحددات النفسية للسلوك الرقمي، وهو ما يعد أحد متطلبات التحول نحو التعليم الرقمي في الجامعات.

٢- نتائج التحقق من صدق الفرض الثاني ومناقشته:

والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب وفقا للنوع (ذكور/ اناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على مقياس المرونة النفسية.

ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين (الذكور والاناث) بين (الذكور/ الاناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على مقياس المرونة النفسية.

ويوضح الجدول التالي (٣٣) قيمة اختبار " ت " T –test ودلالتها الإحصائية على مقياس المرونة النفسية .

جدول(٣٣) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق على مقياس المرونة النفسية

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
المثابرة	ذكور	١٦٩	١٨,٦٧	٢,٣٣٩	١١,٦٢٠	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	١٤,٥٩	٣,٩٦٩		
	علمي	٥١	١٩,٥١	٢,١٤٨	٩,٢٣١	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	١٦,٠٥	٣,٨٦٩		
الإحساس بالمعنى	ذكور	١٦٩	٢٣,٠٢	٢,٧٩٩	٩,٥٤١	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	١٩,٤٩	٣,٩٩٠		
	علمي	٥١	٢٣,٢٥	٢,١١٥	٦,٤١١	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٢٠,٨٤	٤,٠١٢		
الاتزان	ذكور	١٦٩	١٧,٨٨	٢,٦٥٢	٧,٤٨٥	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	١٥,٦٦	٢,٨٩٣		
	علمي	٥١	١٩,٠٢	٢,١٤٩	٧,٧٣٩	٠,٠٠١

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
المرونة الذاتية	ادبي	٢٩٩	١٦,٣٤	٢,٩٤٠	٤,٧٥٠	٠,٠٠١
	ذكور	١٦٩	٢١,٨٨	١,٨٧٠		
	اناث	١٨١	٢٠,٦٥	٢,٩١٥		
	علمي	٥١	٢١,٩٦	١,٦٤٩	٣,٣٣٥	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٢١,١٢	٢,٦٤٤		
الثقة بالنفس	ذكور	١٦٩	٢٠,٠١	٢,١٣٧	٥,٣١٨	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	١٨,٦٩	٢,٤٨٦		
	علمي	٥١	٢٠,٩٠	١,٨٤٧	٦,٢٨٩	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	١٩,٠٦	٢,٣٩٧		
الدرجة الكلية	ذكور	١٦٩	٩٩,٧٤	٣,٨٣٣	١٢,٧٨١	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	٩٠,٦٨	٨,٤٣٨		
	علمي	٥١	١٠١,٣٣	٢,٥٣٥	١٢,٤٥٩	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٩٣,٩٨	٨,١٤٨		

يتضح من جدول (٣٣) أن قيمة "ت" للفروق بين الطلاب الذكور والاناث والتخصص العلمي والأدبي هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في المرونة النفسية التي ترجع للنوع هي لصالح الذكور والتي ترجع الى التخصص هي لصالح العلمي.

تفسيرومناقشة نتائج الفرض الثاني:

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الطلاب في مقياس فاعلية الذات الرقمية تبعًا لمتغيري النوع (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي)، حيث اتضح أن اتجاه الفروق لصالح الذكور فيما يتعلق بالنوع، ولصالح طلاب التخصص العلمي فيما يتعلق بالتخصص، وذلك في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية.

ففي بعد المثابرة، حصل الذكور على متوسط (١٨,٦٧) مقابل (١٤,٥٩) للإناث، كما حصل طلاب العلمي على متوسط (١٩,٥١) مقابل (١٦,٠٥) لطلاب الأدبي، وهو ما يشير إلى أن الذكور وطلاب العلمي يتمتعون بدرجة أعلى من المثابرة، مما يعزز قدرتهم على مواجهة التحديات الرقمية والاستمرار في التعلم باستخدام الأدوات الرقمية. هذه النتيجة تتفق مع نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا**(1997)** ، التي تؤكد أن السمات الدافعية مثل الإصرار والمثابرة تلعب دورًا محوريًا في بناء السلوك التكيفي والنجاح في المواقف الجديدة، بما في ذلك المواقف التكنولوجية. كما تدعمها دراسة عبد الحميد **(2018)** التي أشارت إلى أن الطلاب الذكور غالبًا ما يظهرون مستويات أعلى من المثابرة في التعلم الذاتي مقارنة بالإناث.

أما بعد الإحساس بالمعنى، فقد سجل الذكور متوسطًا أعلى (٢٣,٠٢) مقارنة بالإناث (١٩,٤٩)، وكذلك طلاب العلمي (٢٣,٢٥) مقابل (٢٠,٨٤) لطلاب الأدبي، مما يعكس أن الذكور وطلاب العلمي لديهم وضوح أكبر للأهداف المستقبلية وإدراك أفضل لقيمة ما يتعلمونه، وهو ما ينسجم مع نتائج دراسة المغربي **(2020)** التي بينت أن وضوح الأهداف التعليمية والمهنية يسهم في

خفض القلق وزيادة الدافعية للتعلم، خاصة في التخصصات العلمية التي تتسم بوجود مسارات مهنية واضحة.

وفي بعد الاتزان، ظهر التفوق مرة أخرى لصالح الذكور (١٧,٨٨) مقابل الإناث (١٥,٦٦)، ولصالح طلاب العلمي (١٩,٠٢) مقابل الأدبي (١٦,٣٤)، وهو ما يشير إلى أن القدرة على التحكم في الانفعالات وضبط الاستجابات أثناء التعامل مع المهام الرقمية أعلى لدى الذكور وطلاب العلمي، وربما يرتبط ذلك بما أشار إليه **Richardson (2016)** في نظريته حول المرونة النفسية، التي تؤكد أن الاتزان الانفعالي أحد مكونات التكيف الإيجابي في مواجهة المواقف الضاغطة، ومنها البيئة الرقمية.

أما في بعد الثقة بالنفس، فقد جاءت النتائج لصالح الذكور (٢٠,٠١) مقارنة بالإناث (١٨,٦٩)، ولصالح طلاب العلمي (٢٠,٩٠) مقارنة بالأدبي (١٩,٠٦)، وهو ما يعكس امتلاك هؤلاء الطلاب لمستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في التعامل مع التكنولوجيا. هذا يتسق مع نظرية باندورا التي تضع الثقة بالنفس في قلب بناء السلوكيات التكيفية والتعلم الفعال.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية، فقد حصل الذكور على متوسط (٩٩,٧٤) مقابل (٩٠,٦٨) للإناث، وحصل طلاب التخصص العلمي على (١٠١,٣٣) مقابل (٩٣,٩٨) لطلاب التخصص الأدبي، وهو ما يؤكد أن الفروق كانت لصالح الذكور وطلاب العلمي بشكل عام.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور وطلاب التخصصات العلمية قد يمتلكون قدرًا أكبر من المرونة في التعامل مع الضغوط والتحديات المختلفة، نظرًا لطبيعة التنشئة الاجتماعية التي تشجعهم على الاستقلالية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار، إضافة إلى وضوح المسارات المهنية المستقبلية بالنسبة لهم، مما يساهم في تعزيز قدرتهم على التكيف والمرونة.

في المقابل، قد تواجه الإناث بعض القيود الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على مشاركتهن الفاعلة في المواقف الضاغطة، وقد يقل لديهن التعرض لتجارب حياتية تتيح تنمية مهارات التكيف والمرونة. أما بالنسبة للتخصص، فإن الطلاب في المجال العلمي غالبًا ما يتعرضون لمواقف تعليمية تتطلب التفكير النقدي وحل المشكلات والتعامل مع التغيرات، وهي جميعها عوامل تساهم في رفع مستوى المرونة النفسية لديهم مقارنة بطلاب التخصصات الأدبية الذين تركز دراستهم على الجوانب النظرية والتحليلية أكثر من التفاعلية والتطبيقية.

٣- نتائج التحقق من صدق الفرض الثالث ومناقشته:

والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب وفقا للنوع (ذكور/ اناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على مقياس قلق المستقبل.

ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين (الذكور والاناث) بين (الذكور/ الاناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على مقياس قلق المستقبل.

ويوضح الجدول التالي (٣٠) قيمة اختبار " ت " T –test ودلالتها الإحصائية على مقياس قلق المستقبل .

جدول(٣٠) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق على مقياس قلق المستقبل

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل	ذكور	١٦٩	٢٠,٤٥	٤,٠٦٢	٥,٩٣٤	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	٢٣,٠١	٣,٩٩٤		
	علمي	٥١	١٨,٥١	٤,٣٨٣	٦,٢٩٤	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٢٢,٣٣	٣,٩٣٧		
المظاهر النفسية لقلق المستقبل	ذكور	١٦٩	١٩,٥٤	٣,٢٣١	٥,٦١٣	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	٢١,٧٧	٤,٠٩٥		
	علمي	٥١	١٨,٥٩	٢,٩٤٧	٥,٢٤٥	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٢١,٠٥	٣,٨٨٨		
المظاهر الجسمية لقلق المستقبل	ذكور	١٦٩	١٨,٨٩	٣,٦٥٢	٧,٥٣١	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	٢١,٩٢	٣,٨٧٢		
	علمي	٥١	١٨,٢٢	٣,٧٥٩	٤,٥٦٥	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٢٠,٨٤	٣,٩٨٨		
الدرجة الكلية	ذكور	١٦٩	٥٨,٨٨	٩,٢٧٧	٧,٥٧٠	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	٦٦,٧٠	٩,٩٨٧		
	علمي	٥١	٥٥,٣١	٩,٤٠٥	٦,١٩١	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٦٤,٢٢	١٠,٠١٢		

يتضح من جدول (٣١) أن قيمة "ت" للفروق بين الطلاب الذكور والاناث والتخصص العلمي والأدبي هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في قلق المستقبل التي ترجع للنوع هي لصالح الاناث والتي ترجع الى التخصص هي لصالح الأدبي.

تفسيرومناقشة نتائج الفرض الثالث:

أولاً: بعد التفكير السلبي والمتشائم بالمستقبل

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإناث في هذا البعد، حيث حصلت الإناث على متوسط (٢٣,٠١) مقابل (٢٠,٤٥) للذكور، وكذلك لصالح طلاب التخصص الأدبي بمتوسط (٢٢,٣٣) مقارنة بطلاب التخصص العلمي.(18.51) تفسير هذه النتيجة يتفق مع النظرية المعرفية لبك(Beck, 2000) ، التي ترى أن القلق يرتبط بالتشوهات المعرفية المتمثلة في توقعات سلبية نحو المستقبل، إذ تميل الإناث بطبيعة التنشئة الاجتماعية إلى

التركيز على المخاطر والتفكير المفرط في التهديدات المستقبلية، مما يزيد من نزعة التشاؤم (السباعي، ٢٠٢٠). أما بالنسبة لطلاب التخصص الأدبي، فيُعزى ارتفاع التفكير السلبي لديهم إلى غياب وضوح المسارات الوظيفية في تخصصاتهم، وهو ما أشار إليه القاضي(2021) ، الذي أوضح أن طلاب الأدبي يعيشون حالة من عدم اليقين المهني أكثر من طلاب العلمي. هذه النتيجة تدعم أيضًا ما أكدته دراسة العبدلي(2019) ، التي بيّنت أن التفكير السلبي يشكل العامل الأبرز في توليد قلق المستقبل لدى الفتيات مقارنة بالفتيان.

ثانيًا: بعد المظاهر النفسية لقلق المستقبل

تظهر الفروق في هذا البعد لصالح الإناث (٢١,٧٧) مقارنة بالذكور (١٩,٥٤)، ولصالح طلاب الأدبي (٢١,٠٥) مقارنة بطلاب العلمي (١٨,٥٩). هذا يشير إلى أن الإناث أكثر عرضة للاستجابات الانفعالية مثل القلق والتوتر والخوف من الفشل، وهو ما تدعمه نظرية باندورا (1997)في الكفاءة الذاتية، التي ترى أن الشعور بضعف القدرة على السيطرة على الأحداث يزيد من القلق النفسي. وقد فسرت دراسة عبد الحميد (2018) هذا الارتباط بأن الفتيات يعانين ضغوطًا اجتماعية تتعلق بأدوارهن المستقبلية، مما يعزز القلق النفسي لديهن. أما بالنسبة لطلاب الأدبي، فيرتبط ارتفاع المظاهر النفسية لديهم بعدم وضوح فرص العمل المستقبلية، وهو ما أوضحته دراسة المغربي(2020) ، التي وجدت أن ضبابية المستقبل المهني تزيد من القلق النفسي خاصة لدى طلاب التخصصات الأدبية.

ثالثًا: بعد المظاهر الجسمية لقلق المستقبل

سجلت الإناث متوسطًا أعلى (٢١,٩٢) مقارنة بالذكور (١٨,٨٩)، بينما سجل طلاب الأدبي (٢٠,٨٤) مقابل (١٨,٢٢) لطلاب العلمي. هذه النتيجة توضح أن القلق المستقبلي لدى الإناث وطلاب الأدبي لا يقتصر على الاستجابات المعرفية والنفسية فقط، بل يمتد ليشمل أعراضًا جسدية مثل الأرق وزيادة ضربات القلب والتوتر العضلي، وهو ما تدعمه الدراسات الفسيولوجية التي ترى أن القلق المزمن يؤدي إلى استجابات جسدية متكررة. وقد أيدت دراسة العبدلي (2019) ذلك بقولها إن الإناث يظهرن معدلات أعلى من الأعراض الجسدية المرتبطة بالقلق بسبب ارتفاع الحساسية الانفعالية، في حين يفسر لدى طلاب الأدبي من خلال الضغوط الأكاديمية والاجتماعية الناجمة عن غموض المستقبل المهني.

رابعًا: الدرجة الكلية لقلق المستقبل

فيما يتعلق بالدرجة الكلية، فقد أظهرت النتائج تفوق الإناث (٦٦,٧٠) على الذكور (٥٨,٨٨)، وطلاب الأدبي (٦٤,٢٢) على طلاب العلمي (٥٥,٣١)، وهو ما يشير إلى أن القلق المستقبلي يتأثر تأثرًا مركبًا بالعوامل النوعية والأكاديمية معًا. هذه النتيجة تتفق مع الإطار النظري الذي يربط بين القلق وبين ضعف الشعور بالتحكم والسيطرة على المستقبل، كما أوضحت نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا أن الثقة بقدرة الفرد على تحقيق أهدافه تقلل من القلق، بينما ضعف

هذه الثقة يزيد منه. وتدعم هذه النتيجة دراسات سابقة مثل دراسة القاضي(2021) ، التي وجدت أن طلاب الأدبي أكثر قلقًا حيال المستقبل مقارنة بطلاب العلمي، ودراسة السباعي(2020) ، التي أكدت أن الفتيات أكثر عرضة للقلق المستقبلي بسبب التوقعات الاجتماعية المقيدة لأدوارهن المستقبلية.

ويرى الباحث أن اتجاه الفروق لصالح الإناث على جميع الأبعاد يعكس تأثير التنشئة الاجتماعية التي تجعل الفتيات أكثر حساسية للتحديات المستقبلية، إضافة إلى الأدوار المتوقعة منهن، مما يزيد من التفكير السلبي والمظاهر النفسية والجسمية للقلق .أما اتجاه الفروق لصالح طلاب التخصص الأدبي فيعود إلى الطبيعة غير الواضحة للتخصصات الأدبية فيما يتعلق بفرص سوق العمل، ما يولد لديهم شعورًا بعدم اليقين والخوف من المستقبل، مقارنة بطلاب العلمي الذين يتمتعون بفرص أوضح في الوظائف التطبيقية.

٤- نتائج التحقق من صدق الفرض الرابع ومناقشته:

والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب وفقا للنوع (ذكور/ اناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على مقياس فاعلية الذات الرقمية.

ولاختبار صدق هذا الفرض قام الباحث بحساب قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية بين (الذكور والاناث) بين (الذكور/ الاناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على مقياس فاعلية الذات الرقمية.

ويوضح الجدول التالي (٣٢) قيمة اختبار " ت " T –test ودلالتها الإحصائية على مقياس فاعلية الذات الرقمية .

جدول(٣٢) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق على مقياس فاعلية الذات الرقمية

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية	ذكور	١٦٩	٢٣,٨٥	٢,٤٥٨	١٠,٠٣٥	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	١٩,٨٦	٤,٥٩٨		
	علمي	٥١	٢٤,١٢	٢,٦٥١	٦,١٠٥	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٢١,٣٩	٤,٣١٢		
حل المشكلات الرقمية	ذكور	١٦٩	٢٢,٥٩	٢,١١٤	١٠,٧٠٤	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	١٨,٨١	٤,١١٨		
	علمي	٥١	٢٣,١٢	١,٩٥٦	٨,٢٠٧	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٢٠,٢١	٣,٨٨٤		
التعلم الذاتي الرقمي	ذكور	١٦٩	٢٢,٢٨	٢,٦٠١	٨,٩٨٤	٠,٠٠١
	اناث	١٨١	١٨,٧٧	٤,٤٢٤		
	علمي	٥١	٢٢,٦١	٢,٣١٦	٦,٢٠٢	٠,٠٠١

الابعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ادبي	٢٩٩	٢٠,١٠	٤,١٧٦	١٢,١٠٢	٠,٠٠١
	ذكور	١٦٩	٦٨,٧٣	٣,٢٨٤		
	اناث	١٨١	٥٧,٤٣	١١,٧١١		
	علمي	٥١	٦٩,٨٤	٢,٢١٢	١١,٧١٤	٠,٠٠١
	ادبي	٢٩٩	٦١,٧٠	١٠,٧٦٣		

يتضح من جدول (٣٢) أن قيمة "ت" للفروق بين الطلاب الذكور والاناث والتخصص العلمي والأدبي هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني أن اتجاه الفروق في فاعلية الذات الرقمية التي ترجع للنوع هي لصالح الذكور والتي ترجع الى التخصص هي لصالح العلمي.

تفسيرومناقشة نتائج الفرض الرابع:

أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات الطلاب على مقياس فاعلية الذات الرقمية تعزى لمتغيري النوع (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي)، حيث اتضح أن الفروق جاءت لصالح الذكور مقارنة بالإناث، ولصالح طلاب التخصص العلمي مقارنة بطلاب التخصص الأدبي في جميع الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية.

ففي بعد الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية، حصل الذكور على متوسط (٢٣,٨٥) مقابل (١٩,٨٦) للإناث، كما حصل طلاب التخصص العلمي على متوسط (٢٤,١٢) مقابل (٢١,٣٩) لطلاب الأدبي. هذا يشير إلى أن الذكور وطلاب العلمي يمتلكون قدرة أعلى في التعامل مع الأدوات الرقمية. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا **(Bandura, 1997)**، التي أكدت أن الكفاءة الذاتية تتشكل من الخبرات السابقة والقدرة على الإنجاز، وهي عوامل غالبًا ما تتوافر أكثر لدى الذكور وطلاب التخصص العلمي نتيجة لطبيعة المناهج التي تعتمد على التطبيقات العملية. وقد أيدت هذه النتيجة دراسة عبد الحميد **(2018)** التي بينت أن الذكور أكثر ممارسة للتقنيات الحديثة من الإناث، كما دعمتها دراسة المغربي **(2020)** التي أوضحت أن طلاب العلمي أكثر استعدادًا لاستخدام التكنولوجيا بسبب ارتباط مقرراتهم ببرامج وأدوات رقمية.

وفي بعد حل المشكلات الرقمية، تفوق الذكور بمتوسط (٢٢,٥٩) مقابل (١٨,٨١) للإناث، وطلاب العلمي بمتوسط (٢٣,١٢) مقابل (٢٠,٢١) لطلاب الأدبي، مما يعكس قدرة أكبر لديهم على مواجهة التحديات التقنية وتطبيق استراتيجيات التفكير الإبداعي في حل المشكلات. هذه النتيجة تتسق مع ما ذكره **Richardson (2016)** في نظريته عن المرونة النفسية، التي اعتبرت أن مواجهة المواقف المعقدة بنجاح، مثل المواقف الرقمية، تعتمد على مهارات التكيف وحل

المشكلات. كما تتفق مع نتائج دراسة القاضي **(2021)** التي وجدت أن طلاب العلمي يظهرون مستويات أعلى من القدرة على التعامل مع المهام التقنية مقارنة بطلاب الأدبي، بفضل طبيعة التخصص التي تتطلب مهارات التحليل والتطبيق العملي.

أما بعد التعلم الذاتي الرقمي، فقد حصل الذكور على متوسط (٢٢,٢٨) مقابل (١٨,٧٧) للإناث، بينما حصل طلاب التخصص العلمي على (٢٢,٦١) مقابل (٢٠,١٠) لطلاب الأدبي، مما يشير إلى أن الذكور وطلاب العلمي أكثر قدرة على تنظيم تعلمهم الذاتي في بيئة رقمية. ويرجع ذلك إلى أن طلاب العلمي يكتسبون خبرات أكبر في البحث الذاتي وحل المشكلات التقنية، وهو ما أشار إليه دراسة عزت وآخرون**(2019)** ، التي أوضحت أن وضوح الهدف والدافعية الذاتية يسهمان في تعزيز التعلم الذاتي الرقمي، وهما سمتان أكثر وضوحًا لدى طلاب التخصصات العلمية.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات الرقمية، فقد جاءت لصالح الذكور بمتوسط (٦٨,٧٣) مقابل (٥٧,٤٣) للإناث، ولصالح طلاب العلمي (٦٩,٨٤) مقابل (٦١,٧٠) لطلاب الأدبي. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس أثر كل من النوع والتخصص في اكتساب المهارات الرقمية، حيث أظهرت الدراسات السابقة مثل العبدلي **(2019)** أن الطلاب الذكور أكثر إقدامًا على استخدام التقنيات، بينما يواجه طلاب الأدبي عائقًا يتمثل في قلة دمج التطبيقات الرقمية في مقرراتهم الدراسية، مقارنة بالتخصصات العلمية التي تعتمد بشكل مباشر على التكنولوجيا.

هذه النتائج تدعم ضرورة وضع برامج تدريبية تستهدف الفئات الأقل حصولًا على المهارات الرقمية، مثل الإناث وطلاب التخصصات الأدبية، مع التركيز على تنمية الثقة بالنفس وتعزيز الكفاءة في استخدام الأدوات الرقمية. كما توصي بدمج محتوى رقمي في المقررات الأدبية بما يتيح فرصًا متساوية للتعلم الذاتي واكتساب الخبرات التقنية، بما يتوافق مع متطلبات التحول الرقمي في التعليم.

المراجع العربية:

آل عواض، أحمد علي عبد الله & الشهري، نورة غرمان علي (٢٠٢٤). الإسهام النسبي لأنماط التواصل والمرونة النفسية في التنبؤ بجودة الحياة الزوجية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٤٢)، ٦٤٥- ٦٩٤ . https://doi.org/10.55074/hesj.vi42.1204

آل شويل، سعيد. (٢٠١٢). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية. مج (٣)، ع(١٣)، ١٧٨٣-١٨١٧.

أبو النيل، محمود السيد، بشرى، زينب عبد الحميد، وعزت، كرم محمد(٢٠١٩). **فاعلية برنامج تأهيلي لاكتساب المرونة النفسية وأثره على صورة الذات لدى مستخدمي الأجهزة التعويضية بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية** .مجلة الإرشاد النفسي، ٦(١٠). ٦٨cpc.journals.ekb.eg .

أبو هاشم، السيد محمد أحمد .(1994) .فاعلية الذات ودورها في الأداء البشري .دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البهنساوي، أحمد كمال عبد الوهاب، الحديبي، مصطفى عبد المحسن عبد التواب، محمد، آية (٢٠١٩). مدى فعالية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين المرونة النفسية لدى ذوي الشعور بالوحدة النفسية من المعاقين بصرياً .دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي ,ع٦، ١-٢٤.

الجبوري، ع. (٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة .مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٢(٣)، ٤٥-٦٧.

الجميلي، علي عليج خضر. (٢٠٠٩). أثر التدريب على حل المشكلات في خفض قلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية .مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ٨ (٤)، ٣٧-٦٥ .

الحربي، ف.، & بسيوني، س. (٢٠٢٠). قلق المستقبل وعلاقته ببعض خصائص الشخصية لدى طالبات جامعة أم القرى .مجلة كلية التربية، (2)36، ٣٠٧-٣٤١.

الرشود، ندى راشد محمد (٢٠٢٢). قلق المستقبل وعلاقته بالمرونة النفسية لدى والدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض. مجلة الفتح، ع٨٩ ، متاح على//http://www.alfatehmag.uodiyala.edu.iq

الرشيدي، بنيان باني دغش القلادي (٢٠١٧). قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ع ١٧٤ (٢)، ٦٣٩-٦٨٦.

الربدى, سفيان إبراهيم . (٢٠٢٠). قلق المستقبل وتقدير الذات كمنبئات بالصلابة النفسية لدى طلبة الجامعة .التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٣٩(٣)، ١٢٠-١٦٦. https://doi.org/10.21608/jsrep.2020.111319 .

الزغبي، أمل عبد المحسن (٢٠١٧).أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فعالية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لدى طالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨(١٢)، ٢٤٩-٢٨٤. https://doi.org/10.21608/jsre.2017.15071

الزيات، فتحي (٢٠٠١). علم النفس المعرفي، القاهرة: دار النشر للجامعات.

السبعاوي، فضيلة عرفات محمد .(٢٠٠٧). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة [رسالة ماجستير]. جامعة الوادي.

الشرافي، ماهر موسى مصطفى. (٢٠١٣). الإنهاك النفسي وعلاقته بكل من قلق المستقبل ومستوى الطموح لدى العاملين في الأنفاق (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الشهري، أصايل خلوفة & الجهني، جوانا عبد الله &حمد، إرادة عمر (٢٠٢٢). المرونة النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز .المجلة السعودية للعلوم التربوية، ١(٩)، ٩٥- ١١٤.

الطلاع، عبد الرؤوف أحمد. (٢٠١٤). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى المهجرين من سوريا إلى قطاع غزة .مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥(٣)، ٤٧٩-٥١٢.

العتيبي، مشاري مشعل نايف وباجابر، عادل بن عبد الله، والحارثي، صبحي سعيد (٢٠٢٣). قلق المستقبل وفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧ (٢٦)، أبريل، ٣٤٩ - ٣٨٨.

العجمي، نجلاء بنت محمد حسين (٢٠٠٤). بناء أداة لقياس قلق المستقبل لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود. ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

العدل، عادل محمد. (٢٠٠١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة .مجلة كلية التربية، ع ٢٥, ج ١ ، ١٢-١٧٨.

العزري، سالم بن صالح بن سيف(٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية العلوم الشرعية بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

العناني، حنان عبد الحميد .(2000) .الصحة النفسية .عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العناني، حنان عبد الحميد. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على المرونة العقلية في تنمية ثبات الذات (المرونة النفسية). مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، الجزء الثاني.

القطان، سامية (٢٠٠٥). تصور جديد للذكاء الوجداني. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

القللي، صبري عبد الرحمن (٢٠١٦). تقنين مقياس المرونة النفسية (CD-RISC) على البيئة المصرية .مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٦٧، ٣٣١–٣٦٦.

المالكي، حنان (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي جامعي قائم على استراتيجيات المرونة النفسية لزيادة المرونة لدى طالبات جامعة أم القرى، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج(٣)، ع (٣١)، السعودية.

المزروع، ليلى عبدالله بن السليمان. (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى .مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٨ , ع ٤ ، ٦٧-٨٩.

المشيخي، غالب محمد. (٢٠٠٩). مقياس قلق المستقبل، ليبيا: جامعة عمر المختار.

المشيخي، غالب محمد علي (٢٠٠٩). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المصري، نيفين عبد الرحمن (٢٠١١). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة (رسالة ماجستير). جامعة الأزهر، كلية التربية، غزة، فلسطين. مسترجع من https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=75737

المطيري، م. (٢٠١٧). العوامل الشخصية والبيئية وتأثيرها في فاعلية الذات: دراسة ميدانية. مجلة علم النفس التطبيقي، ٥ (٢)، ١١٢-١٣٠.

المنتشري، محمد بن علي. (٢٠٢٠). أبعاد المرونة النفسية كعوامل منبئة بجودة الحياة الأكاديمية لدى المتعثرين دراسيًا من طلاب المرحلة الثانوية .مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٢(1)، ١٨٥-٢٣١. doi:10.21608/JEHS.2020.97360 .

الهاشمية، سعادة بنت عيد بن خلفان (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بمهارات التواصل والصحة النفسية لدى عينة من طلبة جامعة نزوى بسلطنة عمان (رسالة ماجستير). جامعة نزوى، عمان.

الوافي، منال بنت محيميد عبد الغني. (٢٠٢٠). المرونة النفسية وعلاقتها بالرفاهية الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الملك عبدالعزيز .عمادة الدراسات العليا - جامعة الملك عبد العزيز.

اليوسفي، علي عباس علي (٢٠٢٢). الذات الرقمية الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية للبنات. ١ (٦٦)، ١-٢٤. https://journal.uokufa.edu.iq/index.php/ksc/article/download/10499/9879

بادسي، أسماء .(2019) .مستوى المرونة النفسية لدى الطالبة الجامعية العاملة: دراسة ميدانية بكليات جامعة محمد خيضر (رسالة ماجستير). جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، بسكرة، الجزائر.

بطرس، بطرس حافظ. (٢٠٠٤). فعالية برنامج للتدريب على الخيال في خفض حدة بعض اضطرابات القلق لدى أطفال ما قبل المدرسة ،المؤتمر السنوي الحادي عشر - الشباب من أجل مستقبل أفضل، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مج ١، ٥٨٩-٦٦٣.

جعيص، عفاف محمد أحمد. (٢٠١٥). المرونة النفسية والقدرة على حل المشكلات وعلاقتهما بالاضطرابات النفسجسمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بأسيوط .المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة الوادي الجديد، ٢٠، ١-٤٨.

حسنين، إسراء عبد المقصود عبد الوهاب (٢٠٢٢). قلق المستقبل وعلاقته بالمرونة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من أمهات أطفال متلازمة داون. مجلة كلية الآداب بقنا، ع ٥٧، ١-٧٦.

سالم، محمود مندوه محمد. (٢٠٠٦). قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة .المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٥٣)،٢١٩-٢٦٩.

سعود، ناهد شريف (٢٠٠٥). قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم لدى طلاب جامعة دمشق . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

شقير، زينب محمود .(2005) .مقياس قلق المستقبل .القاهرة: مكتبة النهضة– الأنجلو المصرية.

شلتز، داون (١٩٨٣). نظريات الشخصية .ترجمة حمد ولي الكربولي، د.عبد الرحمن القيسي: بغداد، مطابع التعليم.

صديق، أحمد سمير (٢٠١٨). المرونة النفسية وعلاقتها بقدرة أمهات الأطفال ذوي طيف التوحد على التعامل مع الضغوط النفسية والمسؤوليات

صديق، أحمد سمير (٢٠١٣). المرونة النفسية وعلاقتها دي بأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلاب كلية التربية (دراسة سيكومترية كلينيكية). ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

عابد، هيام زياد. (٢٠١٥). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة غزة (ماجستير). الجامعة الإسلامية (فلسطين: غزة).

عبد الحميد، إبراهيم شوقي (٢٠٠٢). مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة – مشكلات المستقبل الزواجي الأكاديمي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة.

عبيد، رملة (٢٠١٧). المرونة النفسية لدى طلبة كلية التربية، إكمال متطلب شهادة البكالوريوس في الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القادسية، العراق.

عثمان، محمد (٢٠١٠). الخصائص السيكو مترية لمقياس المرونة الإيجابية لدى الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية.،ع (٣٤)، مج (٢)، مصر.

عسلية، محمد إبراهيم، والبنا، أنور حمودة. (٢٠١١). فاعلية برنامج في البرمجة اللغوية العصبية في خفض قلق المستقبل لدى طلبة جامعة الأقصى المنتسبين للتنظيمات بمحافظات غزة .مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، ٢٥(٥)، ١١١٩-١١٥٨.

عشري، محمود محي الدين سعيد (٢٠٠٤). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية دراسة حضارية مقارنة بين طلاب بعض كليات التربية بمصر وسلطنة عمان، المؤتمر السنوي الحادي عشر ، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مج (١)، ١٣٩- ١٧٨.

عكاشة، أحمد. (٢٠٠٣). أزمة الهوية وقلق المستقبل والمعنى الإيجابي للحياة لدى الفتيات .مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٣٠(١)، ٢٢٩- ٢٨٨.

عكاشة، أحمد(٢٠٠٣). الطب النفسي المعاصر (الطبعة الثانية). مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

قطامي، يوسف (٢٠٠٤). النظرية المعرفية الاجتماعية (الطبعة الثانية). دار الفكر ناشرون، الأردن.

قليوبي، محمد خالد(٢٠١٩). قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب البكالوريوس المقبلين على التخرج: دراسة مقارنة في ضوء اختلاف المسار الاكاديمي .المجلة الدولية للتنمية، ٨(١)، ١٩١-٢٠٠.

محمود، هويده حنفي، وفراج، محمد أنور إبراهيم. (٢٠٠٦). قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة .مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ١٦(2)، ٦٠-١٥٤.

مسعود، سناء منير (٢٠٠٦). .بعض المتغيرات المرتبطة بقلق المستقبل لدى عينة من المراهقين: دراسة تشخيصية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

مشري، ف.، &جوادي، ع. (٢٠١٨). استخدام نموذج راش في تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس قلق المستقبل المهني للطلبة المقبلين على التخرج .المجلة العربية للعلوم التطبيقية والنظرية.

محمد، نسرين (٢٠٠٨). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر

محيي، رغد(٢٠١٨). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة القادسية، العراق.

معوض، محمد عبد التواب (١٩٩٦). أثر كل من العلاج المعرفي والعلاج النفسي الديني في تخفيف قلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة، دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

وادة، فتحي (٢٠٢٠). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلبة جامعة الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، (٤)٥، ٦٩- ٩٠.

المراجع العربية مترجمة للغة الإنجليزية:

Al-Awad, A. & Al-Shahri, N. (2024). The relative contribution of communication styles and psychological resilience in predicting marital quality among female graduate students at King Khalid University. Journal of Educational Sciences & Humanities, (42), 645–694. https://doi.org/10.55074/hesj.vi42.1204

Al-Shuwail, S. (2012). Differences between high and low positive psychological resilience in some psychological variables among a university student sample. Journal of Scientific Research in Education, 3(13), 1783–1817.

Abu Al-Neel, M., Bushra, Z., & Ezzat, K. (2019). Effectiveness of a rehabilitative program for acquiring psychological resilience and its impact on self-image among users of assistive devices at

the Ministry of Education, Saudi Arabia. Journal of Psychological Counseling, 6(10), 68.

Abu Hashim, S. (1994). Self-efficacy and its role in human performance. Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Bahnasawi, A., Al-Hadibi, M. & Muhammad, A. (2019). The effectiveness of acceptance and commitment therapy in improving psychological resilience among visually impaired individuals experiencing loneliness. Studies in Psychological and Educational Counseling, (6), 1–24.

Al-Jabouri, A. (2013). Self-efficacy and its relationship to academic achievement among university students. Journal of Educational & Psychological Sciences, 12(3), 45–67.

Al-Jamili, A. (2009). The effect of problem-solving training in reducing future anxiety among students of the College of Education. Journal of Basic Education College Research, 8(4), 37–65.

Al-Huraybi, F., & Basyouni, S. (2020). Future anxiety and its relation to personality traits among Umm Al-Qura University female students. College of Education Journal, 36(2), 307–341.

Al-Rashoud, N. (2022). Future anxiety and its relation to psychological resilience among parents of children with autism in Riyadh. Al-Fateh Journal, (89). Available at http://www.alfatehmag.uodiyala.edu.iq

Al-Rashidi, B. (2017). Future anxiety and self-efficacy among community college students at Hail University in light of some variables. Al-Azhar University Journal of Education, 174(2), 639–686.

Al-Rubadi, S. (2020). Future anxiety and self-esteem as predictors of psychological hardiness among university students. Al-Azhar Journal: Refereed, Applied, Educational, Psychological and Social Research, 39(3), 120–166. https://doi.org/10.21608/jsrep.2020.111319

Al-Zughbi, A. (2017). Effect of a resilience-based program on improving emotional self-efficacy and reducing career future anxiety among female university students with academic learning difficulties. Journal of Scientific Research in Education, 18(12), 249–284. https://doi.org/10.21608/jsre.2017.15071

Al-Zayyat, F. (2001). Cognitive Psychology. Cairo: Anglo Egyptian University Press.

Al-Sabbawi, F. (2007). Future anxiety and its relation to self-efficacy among university students [Master's thesis, University of Al Wadi].

Al-Sharafi, M. (2013). Occupational burnout and its relationship with future anxiety and ambition levels among tunnel workers [Unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza.

Al-Shahri, A., Al-Jehani, J., & Hamad, I. (2022). Psychological resilience and its relationship to quality of life among female graduate students at King Abdulaziz University. Saudi Journal of Educational Sciences, 1(9), 95–114.

Al-Tala', A. (2014). Future anxiety and its relationship to self-efficacy among displaced Syrians to Gaza Strip. Journal of Scientific Research in Education, 15(3), 479–512.

Al-Otaibi, M., Bajaber, A., & Al-Harthi, S. (2023). Future anxiety and self-efficacy among a sample of Umm Al-Qura University students. Arab Journal of Disability & Giftedness Sciences, 7(26), 349–388.

Al-Ajmi, N. (2004). Construction of the future anxiety scale for undergraduate students at King Saud University [Unpublished master's thesis]. College of Education, King Saud University.

Al-Adl, A. (2001). Path analysis of the relationship between components of social problem-solving ability and both self-efficacy and risk-taking orientation. College of Education Journal, 25(1), 12–178.

Al-Azri, S. (2016). Psychological resilience and its relation to social skills among students of the College of Sharia Sciences in Oman [Unpublished master's thesis]. University of Nizwa, Oman.

Al-Anani, H. (2000). Mental Health. Amman: Dar Al-Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Anani, H. (2019). Effectiveness of a training program based on mental flexibility in developing ego resilience. Journal of Education, Beni Suef University.

Al-Qattan, S. (2005). A new concept of emotional intelligence. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Al-Qallali, S. (2016). Standardization of the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) in the Egyptian context. College of Education Journal, 167, 331–366.

Al-Malki, H. (2012). Effectiveness of a university counseling program based on resilience strategies to increase resilience among

female students at Umm Al-Qura University. Arab Studies in Education & Psychology, 3(31), Saudi Arabia.

Al-Mazrou', L. (2007). Self-efficacy and its relations to achievement motivation and emotional intelligence among female students at Umm Al-Qura University. Journal of Educational & Psychological Sciences, 8(4), 67–89.

Al-Mushiki, G. (2009). Future Anxiety Scale. University of Omar Al-Mukhtar, Libya.

Al-Mushiki, G. (2009). Future anxiety and its relationship to both self-efficacy and ambition among students at Taif University [Unpublished doctoral dissertation]. Umm Al-Qura University, Makkah.

Al-Masri, N. (2011). Future anxiety and its relationship to self-efficacy and academic ambition among students of Al-Azhar University, Gaza [Master's thesis]. Al-Azhar University, Gaza. Retrieved from https://search.shamaa.org/fullrecord?ID=75737

Al-Mutairi, M. (2017). Personal and environmental factors affecting self-efficacy: A field study. Journal of Applied Psychology, 5(2), 112–130.

Al-Munthiri, M. (2020). Dimensions of psychological resilience as predictors of academic quality of life for academically struggling high school students. Journal of Educational & Human Studies, 12(1), 185–231. https://doi.org/10.21608/JEHS.2020.97360

Al-Hashimiyah, S. (2017). Psychological resilience and its relationship to communication skills and mental health among Nizwa University students [Master's thesis]. University of Nizwa, Oman.

Al-Wafi, M. (2020). Psychological resilience and its relationship to subjective well-being among students of King Abdulaziz University. Graduate Studies, King Abdulaziz University.

Al-Yousufi, A. (2022). Academic digital identity among female postgraduate students in the College of Education for Women. Kufa Studies Journal, 1(66), 1–24. https://journal.uokufa.edu.iq/index.php/ksc/article/download/10499/9879

Badssi, A. (2019). Psychological resilience levels among working female university students: A field study at Mohamed Khider University (Master's thesis). Mohamed Khider University, Faculty of Human and Social Sciences, Biskra, Algeria.

Boutros, B. (2004). Effectiveness of an imaginative training program in reducing certain anxiety disorders in preschool children. 11th Annual Conference – Youth for a Better Future, Ain Shams University Psychological Counseling Center, 1, 589–663.

Jueis, A. (2015). Psychological resilience and problem-solving ability and their relationship with psychosomatic disorders among graduate students in the Faculty of Education at Assiut University. Scientific Journal of the Faculty of Education – New Valley University, 20, 1–48.

Hassanein, I. (2022). Future anxiety and its relation to psychological resilience and mental security among mothers of children with Down syndrome. Journal of Arts College, Qena, (57), 1–76.

Salem, M. (2006). Future anxiety and its relation to some manifestations of academic adjustment among university students. Egyptian Journal of Psychological Studies, 16(53), 219–269.

Saud, N. (2005). Future anxiety and its relation to optimism and pessimism tendencies among students at Damascus University [Doctoral dissertation]. Damascus University, Syria.

Shuqair, Z. (2005). Future Anxiety Scale. Cairo: Nahda–Anglo Egyptian Library.

Schultz, D. (1983). Personality Theories (translated by Hamid Wali Al-Karboli & Abdul Rahman Al-Qaisi). Baghdad: Educational Printing Press.

Sedeq, A. (2018). Psychological resilience and its relation to the ability of mothers of children with autism spectrum disorder to cope with psychological stress and responsibilities.

Sedeq, A. (2013). Psychological resilience and its relation to life stress events among a sample of Faculty of Education students (A psychometric clinical study) [Unpublished master's thesis]. Faculty of Education, Minia University.

Abed, H. (2015). Future anxiety, self-efficacy and ambition levels among General Secondary school students in Gaza Governorate [Master's thesis]. Islamic University of Gaza.

Abdul-Hamid, I. (2002). Problems of United Arab Emirates University students – future marital-academic concerns. Journal of Humanities & Social Sciences, UAE.

Ubaid, R. (2017). Psychological resilience among Faculty of Education students to complete undergraduate requirements. University of Al-Qadisiyah, Iraq.

Othman, M. (2010). Psychometric properties of the Positive Resilience Scale for university youth. Journal of College of Education, 34(2), Egypt.

Asliya, M., & El-Banna, A. (2011). Effectiveness of a neurolinguistic programming program in reducing future anxiety among students of Al-Aqsa University community organization, Gaza. An-Najah University Journal of Humanities Research, 25(5), 1119–1158.

Ashri, M. (2004). Future anxiety in relation to cultural variables: A comparative study between education students in Egypt and Oman. 11th Annual Conference – Youth for a Better Future, Ain Shams University Psychological Counseling Center, 139–178.

Akasha, A. (2003). Identity crisis, future anxiety and the positive meaning of life among female students. Journal of Educational & Psychological Sciences, 30(1), 229–288.

Akasha, A. (2003). Contemporary Psychiatry (2nd ed.). Cairo: Anglo Egyptian Library.

Qattami, Y. (2004). Social Cognitive Theory (2nd ed.). Amman: Dar Al-Fikr Publishers.

Qalyoubi, M. (2019). Future anxiety in relation to achievement motivation among senior undergraduate students: A comparative study by academic track. International Journal of Development, 8(1), 191–200.

Mahmoud, H., & Faraj, M. (2006). Future anxiety, ambition level, and curiosity among Faculty of Education students from diverse socio-economic-cultural backgrounds. Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 16(2), 60–154.

Masoud, S. (2006). Some variables related to future anxiety among adolescents: A diagnostic study [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Tanta University, Egypt.

Mishri, F., & Jawadi, A. (2018). Using the Rasch model in estimating psychometric characteristics of the vocational future-anxiety scale for graduating students. Arab Journal of Applied and Theoretical Sciences.

Mohamad, N. (2008). Future anxiety and its relation to some psychological and social variables among university students [Unpublished master's thesis]. Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt.

Mohi, R. (2018). Future anxiety among Education Faculty students [Unpublished master's thesis]. College of Education, University of Al-Qadisiyah, Iraq.

Mouawad, M. (1996). The effect of cognitive therapy and religious psychotherapy in reducing future anxiety among university students [Unpublished doctoral dissertation]. Minia University, Egypt.

Wadah, F. (2020). Future anxiety and self-efficacy among Wad University students. Journal of Psychological & Educational Sciences, 4(5), 69–90.

المراجع الأجنبية:

Al-Ferhat, B., Jarwan, A., & Zuraikat, M. (2019). The role of self-discrepancy in generating future anxiety among university students. Humanities & Social Sciences Reviews, 7(6), 425–435. https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7668

Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. Higher Education Research & Development, 37(7), 1321-1335.

Barlow, D. H. (2004). Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic (2nd ed.). Guilford Press.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122–147. https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122

Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. Journal of Personality and Social Psychology, 76(2), 258–269. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258

Beck, A. T. (2000). Cognitive therapy and the emotional disorders. Penguin Books.

Brooks, R. & Goldstein, S. (2003). Nurturing Resilience in Our Children: Answers to the Most Important Parenting Questions. New York: McGraw-Hill.

Cecchin, H. F. G., da Costa, H. E. R., Pacheco, G. R., de Valencia, G. B., & Murta, S. G. (2024). Risk Factors for Suicidal Ideation in Brazilian University Students: A Mixed Methods Study. Trends in Psychology. https://doi.org/10.1007/s43076-024-00402-2

Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113.

Dalmış, A. B., Büyükatak, E., & Sürücü, L. (2024). Psychological Resilience and Future Anxiety Among University Students: The Mediating Role of Subjective Well-Being. Behavioral Sciences, 15(3), 244. https://doi.org/10.3390/bs15030244

Eysenck, M. W. (1992). Anxiety: The cognitive perspective. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Eysenck, M. W., & Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. Cognition & emotion, 6(6), 409-434.

Fan, S., Yu, Z., Zheng, X., & Gao, C. (2023). Relationship between psychological adaptability and work engagement of college teachers within smart teaching environments: the mediating role of digital information literacy self-efficacy. Frontiers in Psychology, 14. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1057158

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 3, 21-34.

Hoy, W. K. (2000). Teacher self-efficacy: Its meaning and measure. In W. K. Hoy & C. Miskel (Eds.), Educational administration: Theory, research, and practice (6th ed., pp. 233–258). McGraw-Hill.

Hunter, P., & Conner, K. (2003). Future anxiety and its relationship to students' attitude toward study and career. Journal of Educational and Psychological Studies.

Iraola-Real, I., Vasquez, C., Diaz-Leon, I., & Iraola-Arroyo, A. (2023). Self-Efficacy and Digital Anxiety and their Influence on Virtual Educational Performance. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 18(09), 165–179. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i09.36183

Lan, M., & Huang, Q. (2023). Clustering digital learning pathway preferences from the perspectives of epistemic justification on self-regulated learning, social presence, and resources. Heliyon, 9(9), e20038. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20038

Li, L., Li, L., Zhong, B., & Yang, Y. (2024). A scientometric analysis of technostress in education from 1991 to 2022. Education and Information Technologies, 29(17), 23155–23183. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12781-1

Limniou, M., Duret, D., & Hands, C. (2020). Comparisons between three disciplines regarding device usage in a lecture theatre, academic performance and learning. Higher Education Pedagogies, 5(1), 132–147. https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1797522

Luo, Y., Meng, R., Li, J., Liu, B., Cao, X., & Ge, W. (2019). Self-compassion may reduce anxiety and depression in nursing students: a pathway through perceived stress. Public health, 174, 1-10.

Martinie, M.-A., & Shankland, R. (2024). Achievement goals, self-efficacy, and psychological flexibility as antecedent of study engagement. Social Psychology of Education, 27(5), 2395–2416. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09921-3

Molin, R. (1990). Future anxiety: Clinical issues of children in the latter phases of foster care. Child and Adolescent Social Work Journal, 7, 501-512.

Onwukwe, Y. U. (2010). The relationship between positive emotions and psychological resilience in persons experiencing traumatic crisis: A quantitative approach. London: BiblioBazaar.

Öztekin, G. G., Gómez-Salgado, J., & Yıldırım, M. (2025). Future anxiety, depression and stress among undergraduate students: psychological flexibility and emotion regulation as mediators. Frontiers in Psychology, 16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1517441

Paredes-Aguirre, M., Campoverde Aguirre, R., Hernandez-Pozas, O., Ayala, Y., & Barriga Medina, H. (2024). The Digital Self-Efficacy Scale: Adaptation and Validation of Its Spanish Version. Journal of Human-Computer Interaction, (3952946)

Pumptow, M., & Brahm, T. (2020). Students' Digital Media Self-Efficacy and Its Importance for Higher Education Institutions: Development and Validation of a Survey Instrument. Technology, Knowledge and Learning, 25, 1055–1073

Puška, A., Puška, E., Dragić, L., Maksimović, A., & Osmanović, N. (2020). Students' Satisfaction with E-learning Platforms in Bosnia and Herzegovina. Technology, Knowledge and

Learning, 26(1), 173–191. https://doi.org/10.1007/s10758-020-09446-6

Strachan, L. P., Hyett, M. P., & McEvoy, P. M. (2020). Imagery rescripting for anxiety disorders and obsessive-compulsive disorder: recent advances and future directions. Current Psychiatry Reports, 22(4), 17.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (1983). A history of modern psychology. Harcourt Brace Jovanovich.

Taha, E., Abdalla, K., & Elhaweet, E. (2024). Assessment of Nursing Students` Self-efficacy toward Using Electronic Learning. Egyptian Journal of Health Care, 15(3), 433–449. https://doi.org/10.21608/ejhc.2024.378988

Ramazanoglu, M., & Akın, T. (2024). AI readiness scale for teachers: Development and validation. Education and Information Technologies, 30(6), 6869–6897. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13087-y

Rohde, J., Marciniak, M. A., Henninger, M., Homan, S., Ries, A., Paersch, C., Friedman, O., Brown, A. D., & Kleim, B. (2024). Effects of a digital self-efficacy training in stressed university students: A randomized controlled trial. PLOS ONE, 19(10), e0305103. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305103

Romero Yesa, S., Aláez-Martínez, M., Ferran Zubillaga, A., & García-Olalla, A. (2020). A good practice for making training accessible to university faculty members through ICTs: syllabus planning support training. Universal Access in the Information Society, 20(3), 573–593. https://doi.org/10.1007/s10209-020-00767-y

Ulfert-Blank, A.-S., & Schmidt, I. (2022). Assessing digital self-efficacy: Review and scale development. Computers & Education, 191, 104626

Van Galen, M., De Puijter, M., & Smeets, C. (2006). Citizens and Resilience. Amsterdam: Dutch Knowledge & Advise Centre.

Wendling, H. M. (2012). The relation between psychological flexibility and the Buddhist practices of meditation, nonattachment, and self-compassion (Doctoral dissertation, The University of Akron). ProQuest Dissertations & Theses, 3516032.

Wicks, C. R. (2005). Resilience and Disability: A Grounded Theory Study of the Experience of Individuals with a Congenital Visual Impairment. (Unpublished doctoral dissertation). Our Lady of the Lake University.

Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? Canadian Journal of Psychiatry, 56(5), 258-265. https://doi.org/10.1177/070674371105600504

Xu, X., Li, Z., Hin Hong, W. C., Xu, X., & Zhang, Y. (2024). Effects and side effects of personal learning environments and personalized learning in formal education. Education and Information Technologies, 29(15), 20729–20756. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12685-0

Yan, Y., Zheng, Y., & Ye, X. (2024). The impact of IVR-ADDIE-based digital storytelling teaching mode on students' self-regulation ability and self-efficacy. Education and Information Technologies, 30(5), 6141–6162. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13070-7

Zaleski, Z. (1996). Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. Personality and individual differences, 21(2), 165 174. https://doi.org/10.1016/0191-8869(96)00070-0.