الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية: بناء برنامج إرشادي مقترح

عبير علي محمد بقاعي
202113602

أسماء لجنة الإشراف:
الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين
الأستاذ الدكتور فؤاد طلافحة
الأستاذ الدكتور ماجد الخياط

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات درجة الدكتوراه في برنامج علم نفس تربوي

فلسطين، شباط/ 2025م

© الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في علم النفس التربوي

صفحة إجازة الأطروحة

الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية: بناء برنامج إرشادي مقترح

عبير علي محمد بقاعي

202113602

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025/02/25 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم وتواقيعهم :

الاسم		التوقيع
1. أ. د. محمد أحمد شاهين	المشرف الرئيس	
2. أ. د. فؤاد طلافحة	عضو لجنة الأطروحة	
3. أ. د. ماجد الخياط	عضو لجنة الأطروحة	

فلسطين، شباط/ 2025م

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصلية لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبلي لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: عبير علي محمد بقاعي.

الرقم الجامعي: 202113602

التوقيع: عبير بقاعي

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/05/08

الإهداء

إلى عائلتي التي احتضنتني قبل الزواج، إخوتي وأخواتي الأعزاء، شركائي في البدايات، شكراً لكم على وقوفكم بجانبي دائماً.

إلى طلابي الأعزاء، الذين ألهموني أن أكون أفضل نسخة من نفسي، وأثبتوا لي أن العطاء لا حدود له.

إلى رفيق دربي وزوجي الحبيب، جهاد، الذي كان سندي في كل خطوة، ودعمه هو النور الذي أنار طريقي.

إلى عائلة زوجي الكريمة، الذين كانوا لي عائلة ثانية، شكراً لاحتضانكم لي بحب ودعمكم المستمر.

إلى فلذات كبدي، دانا، ويزن، ونايف، أجمل ما وهبني الله، أهديكم هذا الإنجاز الذي أرجو أن يكون مصدر فخر لكم كما أنتم مصدر سعادتي. فهذا العمل ثمرة حبكم ودعمكم جميعاً، فلكم مني كل الامتنان والتقدير.

عبير علي محمد بقاعي

الشكر والتقدير

بكل مشاعر الامتنان والتقدير، أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى جامعتي الجامعة العربية الأمريكية، وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور غسان، الذي كان نبراساً أضاء لي بداية مشواري العلمي، ورافقني بإخلاص في اختيار وكتابة عنوان أطروحتي، مقدماً لي الدعم والتوجيه منذ الخطوة الأولى.

كما أخص بالشكر والتقدير أعضاء لجنة الإشراف، الأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين، الذي كان مثالاً يُحتذى به في العطاء العلمي والإرشاد الأكاديمي. كما أتوجه بخالص الامتنان إلى المشرفين الثانويين: الأستاذ الدكتور ماجد الخياط، والأستاذ الدكتور فؤاد طلافحة، على ما منحوني إياه من علم ومعرفة وتوجيه، فلم يدخرا جهداً في تقديم المساندة والدعم طوال مراحل إعداد الأطروحة. ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل الأستاذ الدكتور محمد إبراهيم السفاسفة، الذي كان له دور كبير في اختيار عنوان الأطروحة، وأسهم بتوجيهاته القيمة في رسم معالم هذا العمل العلمي.

ولا أنسى زملائي وأصدقائي الأعزاء، الذين كانوا عوناً وسنداً لي في هذه الرحلة بكل مودة وتعاون. شكرًا لكل من آمن بي وساندني، فبكم وبفضل دعمكم تحقق هذا الإنجاز.

عبير علي محمد بقاعي

الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية: بناء برنامج إرشادي مقترح.

عبير علي محمد بقاعي

أسماء لجنة الإشراف:

أ. د. محمد أحمد شاهين

أ. د. فؤاد طلافحة

أ. د. ماجد الخياط

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى كل من: الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية في داخل الخط الأخضر، والكشف عن الفروق وفقًا لمتغير (الجنس، والصف الدراسي، وحالة الطالب (في خطر، ليس في خطر)، والكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة من العافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي. تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر، وبلغ حجم العَينة (384) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس العافية النفسية التكنولوجية، ومقياس السلوك الانسحابي، ومقياس الأطفال في الخطر.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات كل من: الكفاءة الذاتية المدركة، والعافية النفسية التكنولوجية كان مرتفعًا، بينما كان السلوك الانسحابي بمستوى متوسط. كما أظهرت عدم وجود فروق على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تُعزى إلى متغير

الجنس، ووجود فروق تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير حالة الخطر؛ إذ جاءت الفروق لصالح ليس في خطر. كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس العافية النفسية التكنولوجية ومجالاته تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير حالة الخطر، ووجود فروق دالة إحصائياً على مقياس العافية النفسية التكنولوجية إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق لصالح المعدل التراكمي (ممتاز). وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس السلوك الانسحابي ومجالاته لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق لصالح (مقبول فأقل).

وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، ويلاحظ أن متغير (الكفاءة الذاتية المدركة) قد وضح (08.0%) من نسبة التباين في مستوى السلوك الانسحابي. أما في ما يتعلق بمتغير العافية النفسية التكنولوجية، فإنه لم يسهم بشكل دالة إحصائياً في التنبؤ بالسلوك الانسحابي. وتوصي الدراسة بتطبيق البرامج الإرشادي المقترح على الطلبة بهدف تنمية قدراتهم التكنولوجية، وتحسين مستويان العافية النفسية، وتخفيض مستويات السلوك الانسحابي، وتفعيل غرف التعليم الافتراضي، وذلك لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم التكنولوجية في إدارة المخاطر، واكتساب الاستراتيجيات التكنولوجية، والتعلم من خلال الأقران.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية المدركة، العافية النفسية التكنولوجية، السلوك الانسحابي.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة

الإقرار ..... أ

الإهداء ..... ب

الشكر والتقدير ..... ج

ملخص ..... د

قائمة الجداول ..... ر

قائمة الملحقات ..... ص

الفصل الأول: مقدمة الدراسة ومشكلتها 1

1.1 مقدّمة 1

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها 5

3.1 فرضيات الدراسة 8

4.1 أهداف الدراسة 9

5.1 أهمية الدراسة 10

1.5.1 الأهمية النظرية 10

2.5.1 الأهمية التطبيقية 11

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها 11

7.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية 12

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة 14

1.2 الإطار النظري 14
1.1.2 الكفاءة الذاتية المدركة 14
2.1.2 النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية المدركة 22
3.1.2 الرفاهية التكنولوجية 24
4.1.2 خصائص الرفاهية التكنولوجية وآثارها 26
5.1.2 السلوك الانسحابي 31
6.1.2 أنواع السلوك الانسحابي 34
7.1.2 النظريات المفسرة للسلوك الانسحابي 39
8.1.2 المراهقة 41
9.1.2 العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والرفاهية التكنولوجية والسلوك الانسحابي 43
2.2 الدراسات السابقة 45
1.2.2 الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة 45
2.2.2 الدراسات التي تناولت العافية التكنولوجية 49
3.2.2 الدراسات التي تناولت السلوك الانسحابي 54
5.2.2 الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالسلوك الانسحابي 58
6.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة 61
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات 64
1.3 منهجية الدراسة 64
2.3 مجتمع الدراسة وعينتها 64
3.3 أدوات الدراسة وخصائصها 66

1.3.3 صدق المحتوى (Content Validity) لمقاييس الدراسة 68
2.3.3الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة.....68
4.3 متغيرات الدراسة.....76
5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة 77
6.3 المعالجات الإحصائية.....78
الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة 80
1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة 80
1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....80
2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 82
3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....89
2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة 93
1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 93
2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....96
3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 102
4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....107
5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة 109
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات.....111
1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول 111
2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 114
3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بنتائج السؤال الثالث 117

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....125

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة 129

6.5 ما البرنامج الإرشادي المقترح في ضوء النتائج للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؟.....132

التوصيات 132

المراجع.....134

الملحقات.....145

Abstract 211

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.3)	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس	64
جدول (2.3)	توزيع عَينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية	66
جدول (3.3):	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=45):	69
جدول (4.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العافية النفسية التكنولوجية بالبعُد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل بعُد مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=45):	70
جدول (5.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس السلوك الانسحابي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=45)	71
جدول (6.3)	قيم معامل ارتباط فقرات مقياس الخطر مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=45)	72
جدول (7.3)	معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	73
جدول (8.3)	درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة	76
جدول (1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	80
جدول (2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس العافية النفسية التكنولوجية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	83

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الوعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 84

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستخدام الإيجابي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 85

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التنظيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....86

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الاستراتيجيات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....87

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات إدراك المخاطر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 88

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس السلوك الانسحابي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً 89

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي 90

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 91

جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد التعليمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية 92

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عَينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر 93

جدول (13.4) تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر 94

جدول (14.4) نتائج اختبار (Games–Howell) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق 95

جدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عَينة الدراسة على مقياس العافية النفسية التكنولوجية تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر 97

جدول (16.4) تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس العافية النفسية التكنولوجية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر 98

جدول (17.4) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس العافية النفسية التكنولوجية ومجالي: (الوعي، الاستخدام الإيجابي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق 100

جدول (18.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عَينة الدراسة على مقياس السلوك الانسحابي تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر 102

جدول (19.4) تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس السلوك الانسحابي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر 103

جدول (20.4) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس السلوك الانسحابي ومجالي: (البعد النفسي، البعد التعليمي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي 105

جدول (21.4) معاملات ارتباط بيرسون بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من: العافية النفسية التكنولوجية و السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية (ن=384) 107

جدول (22.4) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة مدى إسْهام الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية ..109

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق (أ)	المقاييس في صورتها الأولية	145
ملحق رقم (ب):	المقاييس بصورتها النهائية	152
ملحق رقم (ت):	أسماء المحكمين	158
ملحق رقم (ث)	البرنامج الإرشادي المقترح	159

الفصل الأول: مقدمة الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدّمة

يَشهد العالم اليوم بالكثير من التغيرات والتحولات الناتجة التطورات التكنولوجية في شتى مجالات الحياة، والتي في المقابل نتج عنها العديد من التحديات الاقتصادية والثقافية والقيمية، التي انعكس تأثيرها على جميع فئات المجتمع لا سيما المراهقين، الواقعين في صراع بين طموحاتهم وتطلعاتهم المستقبلية وأزمات الواقع، كونهم في مرحلة انتقالية مهمة بين الطفولة والرشد. ويشغل موضوع الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالعديد من المتغيرات حيزًا كبيرًا في الدراسات والبحوث النفسية بشكل عام وعلم النفس التربوي بشكل خاص؛ لأهميتها في حياة الإنسان بصفة عامة، وحياة طلبة المرحلة الثانوية بصفة خاصة، فطلبة هذه المرحلة يتعرضون للكثير من المواقف المجهدة، نتيجة لمرورهم بالعديد من التغييرات الجسدية والفكرية والتعليمية وغيرها.

وأشار باندورا (Bandura, 1986) بداية النصف الثاني من القرن العشرين؛ لأهمية الكفاءة الذاتية المدركة في كتابه "أسس التفكير والأداء"، إذ تؤكد على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، فالكفاءة الذاتية المدركة لا تهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد فقط، إنما بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها. ومن جهة أخرى؛ تُعد أحدى محددات التعلم المهمة، حيث أنها تُمثل عن مجموعة من الأحكام الذاتية، ولا تقتصر على ما ينجزه الفرد فقط، ولكن تتضمن الحكم على ما يستطيع إنجازه، فهي ليست مجرد مشاعر عامة، لكنها تقييم من جانب الفرد لذاته، وعما يستطيع القيام به، وفقًا لما لديه من قدرات وإمكانات؛ حيث يبدأ إدراك الفرد لكفاءته الذاتية في مرحلة عمرية مبكرة من حياته (Al-Mchsin, 2017).

وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر بقوة على أداء الفرد، فوفقاً لجراهام وينر (Graham & Weiner, 1996)، فإن الكفاءة الذاتية المدركة هي

أكثر متنبئ بالنتائج السلوكية للفرد من أي شيء آخر، وهي تمثل بناءً تحفيزياً، وتشير إلى المعتقدات في قدرات الفرد لتنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوب وإدارة المواقف المحتملة (Bandura, 1995). هذا المستوى من الثقة يساعد الفرد لكي تلعب دوراً نشطاً في كل مجال من مجالات الحياة؛ حيث تسهم معتقدات الكفاءة الذاتية في القدرة على تحسين الأداء في المهام الأكاديمية، واختيار المهنة (Malik & Amjad, 2010)، وتوليد التفاؤل والابتعاد عن اليأس (Karademas, 2006).

ويكون الفرد المتمتع بكفاءة ذاتية مرتفعة أكثر قدرة على الإصرار والتحمل والمثابرة، ويكون أقل توترًا، وأكثر ثقة بالذات، وتزيد من ميوله نحو انجاز المهمات والحصول على غاياته دون الاعتداء على الآخرين أو القواعد السائدة الأخلاقية أو القانونية (فايد، 2020). ولا شك في أن الكفاءة الذاتية المدركة لها علاقة بشخصية الفرد السوية الحسنة، والتي يتمتع صاحبها بالعديد من السمات الإيجابية والمتمثلة بالعافية النفسية، والأمل، والتفاؤل، والطمأنينة وراحة البال، والرضا عن الذات، والعلاقات الاجتماعية الدافئة (الألوسي، 2016).

تنص نظرية العافية النفسية على أن الفرد يتمتع بحالة نفسية تتأثر بمدى جودة أدائه في مختلف جوانب الحياة حياته، فالأفراد الذين يتمتعون بالكفاءة الذاتية الإيجابية هم أكثر عرضة للتفاعلات الإيجابية مع الآخرين، والتحكم في بيئتهم، وتقبل أنفسهم وماضيهم، ولديهم إحساس بالهدف والمعنى في حياتهم، وهم قادرون على اتخاذ قراراتهم الخاصة، ولديهم تنمية شخصية، فالعافية النفسية مهمة في نظريات الشخصية والتنمية على حد سواء نظرياً وعملياً (Pravitha & Sembiyan, 2017). وتعد العافية النفسية واحداً من أكثر مكونات الأداء النفسي الفعال، وهو ما يفسر بالسعادة والرضا عن الحياة والنمو الذاتي. الكثير من الأبحاث تظهر أن الأشخاص السعداء لديهم الكثير من المزايا التي تتراوح بين تحسين الصحة البدنية، إلى علاقات أفضل للأداء عالي

المستوى. العافية النفسية يُنظر لها بأنها يمثل مزيج من السعادة والأداء الأمثل في الحياة الشخصية والاجتماعية (Parveen, et al., 2016).

وتشير العافية النفسية إلى تجربة الشخص الشخصية للحالات النفسية الإيجابية، مثل: المتعة، وتحقيق الحياة، والشعور بالهدف والسعادة، وهي نظرة شاملة تشمل سمات مختلفة للصحة العقلية والعاطفية للفرد، بما في ذلك العلاقات الإيجابية، والنمو الشخصي والتنمية، واحترام الذات الإيجابي، وقبول الذات والشعور بالمسؤولية عن حياة الفرد (زهران، 2017).

وتتعلق العافية النفسية بالشعور بالرضا تجاه الذات والحياة، وإقامة علاقات مُرضية وإحساس بالهدف، والشعور بالقدرة على إدارة تحديات الحياة، وهي بناء متعدد الأوجه يتجاوز مجرد غياب المرض العقلي، ويشمل إحساس الفرد العام بالسعادة والرضا والإنجاز في الحياة، لذلك تُعد العافية النفسية جانبًا مهمًا من صحة الفرد وسعادته بشكل عام، وتشير إلى حالته الذهنية التي يشعر فيها بمشاعر الإيجابية، وأداء نفسي إيجابي، وشعور بالمعنى والهدف في الحياة (Dhanabhakyam & Sarath, 2023).

وترى الباحثة أن العافية النفسية كونها نموذج شامل يتضمن مكونات روحية وجسدية وعاطفية واجتماعية وفكرية ومهنية وبيئية، فإنه من المهم للفرد إيجاد ما يستطيع استخدامه ليسهم في صحته النفسية، ومن ذلك استخدام التكنولوجيا بكافة مكوناتها ووسائلها.

وتُظهر التكنولوجيا في الوقت الحاضر بشكل ملحوظ استجابة للحاجة إلى التغيير في الرعاية الاجتماعية والنفسية والصحية، فهي تساعد في مراقبة عافية الأفراد بشكل عام، ويمكن تحليل العافية من منظورين متشابهين: وجهة نظر المتعة التي يتم من خلالها تحديد العافية في البحث عن المتعة وغياب الألم، أو وجهة النظر الجيدة التي تكون فيها العافية هي الأداء الجسدي والنفسي للفرد (Masciader, et al., 2019).

وسلط على إثر ذلك عدد من الباحثين الضوء على تأثير التكنولوجيا على العافية النفسية عند الفرد؛ حيث قام كيندي (Kennedy, 2014) بتنفيذ ثلاثة أبحاث عن أثر التكنولوجيا على العافية النفسية، وقام بتغيير المسمى فيما بعد إلى العافية التكنولوجية، والتي عرّفها بأنها تفاعل الفرد مع التكنولوجيا بطريقة تسهم في العافية الشاملة. في حين أوضح عنقة (2023) بأن استخدام التكنولوجيا قد ينتج عنه سلوكات سلبية منها السلوك الانسحابي؛ حيث وجد أنه كلما كان هناك توجهًا كبيرًا نحو التكنولوجيا والبرامج التقنية لدى الفرد، زاد ذلك من شدة الانسحاب.

ويُعد السلوك الانسحابي من أكثر الاضطرابات تأثيرًا على العديد من المجالات المرتبطة بحياة الطلبة الأكاديمية والاجتماعية، وتفاعلاتهم الاجتماعية مع زملائهم وأسرهم والبيئة المحيطة بهم، ولما له من آثار سلبية عديدة قد تنتهي في مجملها إلى بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، والتي قد يصعب علاجها، وقد ترتبط بمستويات مرتفعة من الاضطرابات النفسية والاجتماعية؛ قد تستمر مع الطالب لفترات طويلة تصل إلى مراحل العمرية المتقدمة (Rubin, 2009).

ويشير الفخراني (2017) إلى أن السلوك الانسحابي يُعد من المشكلات السلوكية الأكثر تأثيرًا على حياة الطلبة ومختلف الجوانب التعليمية، والاجتماعية، والانفعالية، والنمائية، وهذا السلوك يُصنف على أنه سلوك موجه نحو الداخل أو الذات، ويتضمن الابتعاد جسديًا وانفعاليًا عن الأشخاص والمواقف الاجتماعية.

والسلوك الانسحابي هو من أبرز السلوكات اللاتوافقية، فهو ظاهرة سلوكية تُظهر عجز الفرد في الأداء أو في المهارات، ويصاحبها فقدان الاهتمام الكامل بالمواقف والأحداث والأشخاص، ويؤدي إلى العديد من المشكلات النفسية والانفعالية كالاكتئاب والخجل والقلق والخوف، والعديد من الأنماط السلوكية غير المقبولة (الخالدي، 2019).

وأشارت نتائج دراسة أحمد وآخرين (Ahmed, et al., 2024) إلى أن المراهقين غالبًا ما يعانون في المدارس الثانوية من الانسحاب الاجتماعي، وهو يشير إلى الانفصال، والخجل والعزلة، وعدم الكفاءة الاجتماعية، والتجنب الاجتماعي، ويمثل أمراً مؤلماً ينتقص من شعورهم بالكفاءة الذاتية. فانخفاض الكفاءة الذاتية لدى المراهقين هو نتيجة لعدم قدرتهم على التعامل مع العقبات الأكاديمية والشخصية، ويعاني المراهقين الذين يعانون من انخفاض الكفاءة الذاتية من عدم قدرتهم على مواجهة العقبات وجهاً لوجه لأنهم يعتقدون باستمرار أنه لا يمكن التغلب عليها، ما يسبب تجنب المراهقين للتفاعلات والأنشطة الاجتماعية، وتأثير ضار في تنمية قدرات المراهق المعرفية، والاجتماعية، والشخصية. وفي غياب التدخلات الفورية، قد يؤدي سلوك الانسحاب الاجتماعي إلى بعض القضايا الاجتماعية مثل صعوبة تكوين صداقات، وضعف الأداء في الأماكن العامة، والفشل في العرض أو القبول للمساعدة من الآخرين في المدرسة.

ونظرًا لقلة الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي محليًا وعربيًا وحتى عالميًا –على حد علم الباحثة–، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لديهم، وبناء برنامج إرشادي مقترح قد يسهم في تحسين النتائج السلبية لبعض هذه المتغيرات.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظرًا لاهتمامات الباحثة بمجالات العلوم النفسية ومن خلال اطلاعها على العديد من المراجع والدراسات العلمية السابقة في هذا المجال، مثل: دراسة كاندل (Candel, 2021)، ودراسة (الغول، 2021)، ودراسة (عبد الكريم وبن ساسي، 2020)، ودراسة كيندي (Kennedy,

2014)، لاحظت أن مواضيع الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي تُعد من الموضوعات المهمة، والتي أثارت انتباه الباحثة بصورة لافتة، وأن العلاقة فيما بين هذه المتغيرات يمكن أن تكون ذات تأثير كبير على الطلبة، وبخاصة طلبة المرحلة الثانوية، وتحديدًا على سلوكاتهم الاجتماعية.

وتتأثر تصرفات الأفراد وسلوكاتهم بكيفية تصرف الآخرين تجاههم، ووفقًا لنظرية باندورا (Bandura, 1998) المعرفية الاجتماعية، المشار إليه لدى كاري وآخرين (Kari, et al., 2017)، يلعب التعلم بالملاحظة والخبرة والاجتماعية دورًا مهمًا في تنمية شخصية الأشخاص وفي تطوير كفاءتهم الذاتية، كذلك تشير الكفاءة الذاتية المدركة إلى إيمان الفرد بقدرته على القيام بمهمة ما، الأمر الذي يؤثر بدوره على دوافعه في محاولة أداء هذه المهمة؛ إذ يشعر الأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية المدركة العالية بأن المهمة أكثر قابلية للتحقيق، وأقل صعوبة، ويثقون في قدراتهم على أدائها، في حين أن الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية المدركة المنخفضة، قد ينظرون إلى المهمة على أنها صعبة للغاية، وقد يكونون أقل تحفيزًا لأدائها.

وأوضحت دراسة رينتالا وآخرون (Rintala, et al., 2019) أن الأفراد يكونون على يقين من أن التكنولوجيا تسهم في العافية النفسية، وأن لها دور في رفاهية الإنسان، وتساعد في الكفاءة الذاتية للأفراد، لذلك أكدت هذه الدراسة على ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث في علاقة هذه المتغيرات ببعضها.

وتُعد الكفاءة الذاتية المدركة من أبرز العوامل المؤثر في العديد من المتغيرات، وأن العديد من الدراسات السابقة، كدراسة (الغول، 2021)، ودراسة (Jang, et al., 2018)، ودراسة (Kennedy, 2014)، أكدت جميعها على أن الكفاءة الذاتية المدركة ترتبط بشكل إيجابي بالعافية

النفسية التكنولوجية، وتخفيف السلوك الانسحابي. ومن هذا المنطلق، أصبحت الكفاءة الذاتية المدركة هدفًا للدراسة والبحث، باعتبارها حاجة ماسة لكل فرد، وخاصة من هم في جيل المراهقة.

وجاء اهتمام الباحثة للقيام بهذه الدراسة لما للإحساس بالكفاءة الذاتية المدركة وخاصة مع طلبة الثانوية العامة الذين هم في جيل المراهقة من أهمية، ولكونه من أبرز محددات النجاح أو الفشل في المهام التي يسهون إلى إنجازها. ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة باعتقاد الباحثة أن بعض المعلومات المتوافرة عن فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي ستوضح حقيقة انفعالات الطلبة واتجاهاتهم وسلوكهم، وبخاصة عند التعامل مع فئة حرجة وهي فئة المراهقة، وبناءً على نتيجة قياس مستوى هذه المتغيرات لدى الطلبة وعلاقتها ببعضها، تم بناء برنامج إرشادي مقترح قد يسهم في تحسين النتائج السلبية لبعض المتغيرات، وكذلك السلوكات السلبية لبعض الطلبة. وبناءً على ذلك، وتتمثل مشكلة الدراسة في سؤالها الرئيس: **ما العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر؟** ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر؟

السؤال الثاني: ما مستوى العافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر؟

السؤال الثالث: ما مستوى السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات عَينة الدراسة للكفاءة الذاتية المدركة، والعافية النفسية التكنولوجية، والسلوك الانسحابي تُعزى لمتغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من: العافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر؟

السؤال السادس: هل توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α<.05) للكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية.

السؤال السابع: ما البرنامج الإرشادي المقترح في ضوء النتائج للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤالين (الرابع، والخامس)، فقد صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عَينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تُعزى لمتغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عَينة الدراسة على مقياس العافية النفسية التكنولوجية تعزى لمتغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر.

الفرضـية الثالثـة: لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq .05$) بـين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عَينة الدراسة على مقياس السلوك الانسحابي تعزى لمتغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر.

الفرضية الرابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من العافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر.

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الذي يبحث في الكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، ومن خلال الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى كل من الكفاءة الذاتية المدركة، والعافية النفسية التكنولوجية، والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر.
2. الكشف عمّا إذا طبيعة الفروق في تقديرات عَينة الدراسة للكفاءة الذاتية المدركة، والعافية النفسية التكنولوجية، والسلوك الانسحابي باختلاف: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر.
3. تقصي وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية المدركة، والعافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر.
4. تقصي وجود علاقة ارتباطيّة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الذاتية المدركة، والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر.

5. الكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية.
6. تقديم برنامج إرشادي مقترح في ضوء النتائج التي ستحصل عليها الدراسة للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية.

5.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

1.5.1 الأهمية النظرية

تنبع أهمية الدراسة النظرية من الموضوع الذي تعالجه وهو التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، وهي من الدراسات الأولى في البيئة العربية داخل الخط الأخضر التي بحثت في هذه المتغيرات على حد علم الباحثة، وهي من أوائل الدراسات التي بنت برنامجًا إرشاديًا مقترحًا قد يسهم في تحسين النتائج السلبية لبعض المتغيرات، وكذلك السلوكات السلبية لبعض الطلبة.

وباعتقاد الباحثة بأن اختيار هذا الموضوع يسهم في فهم دور الكفاءة الذاتية المدركة وتأثيرها على طلبة المرحلة الثانوية، وسد النقص في المعلومات والدراسات المكتبية العربية في مجال متغيرات الدراسة وخاصة في مجال العافية النفسية التكنولوجية الأمر الذي يؤدي إلى إثراء الأدب النظري.

وتقدم الدراسة الحالية معلومات وبيانات من خلال ما توصلت إليه من نتائج يميزها عن غيرها من الدراسات السابقة، ويعطيها موقعًا متقدمًا بينها.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

تعتقد الباحثة بأن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية قد تفيد طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر، من خلال مساعدة المعالجين النفسيين والمرشدين التربويين ومديري المدارس ومعلميهم في التعرف إلى أهمية تطوير الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، وتنمية العافية النفسية التكنولوجية، وخفض السلوكات الانسحابية لديهم.

كما أسهمت الدراسة في تقديم بيانات حقيقية عن علاقة الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر، وهو ما قد يفيد المرشدين التربويين والنفسيين في بناء برامج إرشادية لتنمية الكفاءة الذاتية والعافية النفسية التكنولوجية وخفض السلوك الانسحابي. بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة تسهم في رفد المجال التربوي والأكاديمي بأهمية بعض المتغيرات التي لها دور في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة الطلبة في المرحلة الثانوية.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود المكانية: مدارس منطقة الجليل داخل الخط الأخضر.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023.

الحدود البشريّة: اقتصرت على عَينة طلبة المرحلة الثانوية الدارسين في مدارس منطقة الجليل داخل الخط الأخضر.

الحدود المفاهيمية: بحثت الدراسة في "الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية".

حد الأدوات: اقتصرت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمتمثلة في: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس العافية النفسية التكنولوجية، ومقياس السلوك الانسحابي.

كما تحددت نتائج الدّراسة بتمتّع أدوات الدّراسة بالخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وموضوعيّة استجابة أفراد عَينة الدّراسة عليها، والّذين اختيروا بالطّريقة العشوائيّة، وملاءمة التّحليل الإحصائيّ للبيانات، بالإضافة إلى محدّد المنهج الوصفيّ الارتباطيّ.

7.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

الكفاءة الذاتية المدركة:

تعرف الكفاءة الذاتية المدركة بأنها: "الأحكام التي يصدرها الأفراد على قدرتهم على التنظيم، وإنجاز المهمات أو الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء" (زهران وسري، 2022، 53).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها الأحكام التي يصدرها طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر على قدراتهم في تنظيم ما يشعرهم بكفاءتهم الذاتية، وتُقاس من خلال استجاباتهم على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي تمّ تطويره لأغراض الدّراسة.

العافية النفسية التكنولوجية:

تعرف العافية النفسي التكنولوجية بأنها: "طريقة التفاعل مع التكنولوجيا، والتي تزيد من قدرتها على تعزيز الصحة والرفاهية، والتي تحدد بخمسة عوامل، هي: استخدام التكنولوجيا للصحة النفسية، وقلق التكنولوجيا، واستخدام التكنولوجيا للصحة البدنية، واستخدام التكنولوجيا لأغراض مهنية، وكيفية استخدام التكنولوجيا" (Kennedy & Baker, 2016: 42).

وتُعرفها الباحثة إجرائيًا: استخدام طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر للأدوات التكنولوجية المختلفة لتحسين عافيتهم النفسية. وتُقاس من خلال استجاباتهم على مقياس العافية النفسية التكنولوجية الذي تمّ تطويره لأغراض الدّراسة.

السلوك الانسحابي:

يعرف السلوك الانسحابي بأنه: "هو ميل الفرد للابتعاد عن الآخرين، ويصاحب ذلك شعوره بعدم فهم الآخرين له، ونقص المشاركة والتفاعلات الاجتماعية النشطة بالشكل المناسب، والشعور بالعزلة والنقص، وعدم التكيف والتوافق مع الآخرين؛ مما ينعكس بسلوك ظاهري يبعده عن التفاعل معهم أو الاختلاط بهم، وعدم الاستجابة لمحاولة التقرب منهم " (Corey, 2009: 66).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنه ميل طالب المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر إلى العزلة وتجنب المشاركة الاجتماعية مع الآخرين أو التفاعل معهم، نتيجة لما يتعرض له من سوء معاملة ونبذ أو تعرضه للأذى، ويُقاس من خلال استجابة عَينة الدّراسة على مقياس السلوك الانسحابي الذي تمّ تطويره لأغراض الدّراسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضًا للإطار النظري المرتبط بمتغيرات الدراسة، والدراسات السابقة ذات الصلة، ففي الجزء الأول عرضت المتغيرات الرئيسة: الكفاءة الذاتية المدركة، الرفاهية التكنولوجية، والسلوك الانسحابي. كما تم استعراض الفصل الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، والتعقيب على هذه الدراسات.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 الكفاءة الذاتية المدركة

بدأ الاهتمام بمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة في عام 1963م، عندما أصدر باندورا ووالترز (Bandura & Walters) كتاب "التعلم الاجتماعي وتنمية الشخصية"، والذي توسع في نظرية التعلم الاجتماعي لتشمل التعلم بالملاحظة والتعزيز البديل (بالنيابة). وفي سبعينيات القرن العشرين، أدرج باندورا (Bandura, 1977) ما اعتبره المكون المفقود في تلك النظرية، وهو معتقدات الكفاءة الذاتية، ونشر كتاب الكفاءة الذاتية: نحو نظرية موحدة لتغيير السلوك. واستند العمل الداعم لمعتقد الكفاءة الذاتية إلى بحث يختبر الافتراض القائل بأن التعرض لظروف العلاج يمكن أن يؤدي إلى تغيير سلوكي من خلال تغيير مستوى وقوة الكفاءة الذاتية لدى الفرد (Resnick, 2008).

ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة من المفاهيم الأساسية في نظرية باندورا (Bandura, 1977)، ويرى أن الفاعلية الذاتية تؤثر على جميع أنواع السلوك الإنساني كالأكاديمي، والاجتماعي، والإبداعي، والانفعالي، وأشار إليها على أنها إدراك الفرد الحقيقي واعتقاداته بقدرته على أداء مهمة ما، فمعتقداتُه حول قدراتِه تؤثر بشكل مباشر في أدائه، ومقدار الجهدِ الذي يبذله

ومدى الإصرار والالتزام لتحقيق الأهداف، وفي مواجهة المعيقات التي تحول دون تحقيق الأهداف. وقد تعددت التعريفات والمسميات التي أُطلقت على الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy) منها: كفاءة الذات، والكفاءة الذاتية، وفعالية الذات، والفعالية الذاتية، والفاعلية الذاتية (الجهورية والظفري، 2018).

وتعد الكفاءة الذاتية من مفاهيم علم النفس الحديثة، وقد حظيت باهتمام كبير في العديد من المجالات؛ حيثُ يرى باندورا (Bandura, 2000) أنها تتمثل في معتقدات الفرد الخاصة وإيمانه بقدراته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات المطلوبة نحوَ المواقف المتعددة، ويرى أن وعي وتقييم الفرد لقدراته على أداء مهمة ما، ومعتقداته حول قدراته على التحكم بالأحداث والظروف المحيطة تؤثر في أدائه وبمقدار الجهد الذي يقوم به، وإصراره على تحقيقِ الأهداف، كما أنها تدعم الفرد عند مواجهة التحديات والصعوبات التي تعترض طريقه لإنجاز المهمات المختلفة، فكلما زادت مستويات الفاعلية الذاتية لدى الفرد كلما كان أكثر قدرة على السيطرة والتحكم وضبط أفعاله وانفعالاته؛ وهو أكثر كفاءة عند مواجهة المعيقات وحلّ المشكلات، وأكثر قدرة على تحديد اختياراته ومقدار الجهد الذي سيبذله.

ونجد أن الاهتمام بهذا المفهوم بدأ في النصف الثاني من القرن العشرين، فقد أشار باندورا (Bandura, 1997) إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة هي معتقدات الفرد حول قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث المرتبطة بحياته، فهي لا تعكس ما يمتلكه الفرد من مهارات فقط، بل أيضًا بما يستطيع عمله، وهي أهم محددات التعلم (Al-Mchsin, 2017).

وقد بيّن باندورا (Bandura, 1997) في نظريته المعرفية الاجتماعية التي انبثقت منها الكفاءة الذاتية المدركة أن سلوك الفرد يعتمد على معتقداته وتوقعاته حول قدراته التي يمتلكها، ومهاراته ومدى فاعليته في التعامل مع التحديات التي تواجهه بنجاح، وبقدرته على تنظيم وتنفيذ

المهمات المطلوبة للوصول إلى الهدف المطلوب. وذكر زيمرمان (Zimmerman, 1990) أن الكفاءة الذاتية المدركة ترتبط بشكل مباشر في بالجهد العقلي الذي يبذله الفرد، وبالاستراتيجيات التي يمتلكها.

وعرَّف باندورا (Bandura, 1977) الكفاءة الذاتية المدركة على أنها اعتقاداتُ الفرد بقدرته على أداءِ المهام للوصول إلى المستوى المطلوب في المواقف المختلفة، وهي المكون الذي يتوقف على الأداء الذهني، ومدى تطورِ ونموِ مهارات الفرد المعرفية. ويعرفها شفازير وفوتشيز (Schwarzer & Fuchs, 1996) بأنها بعد من أبعاد الشخصية المتمثلة في القناعات الذاتية حول قدرة الشخص على مواجهة المشكلات والمواقف من خلال توجيه وضبط سلوكه والتخطيط المناسب.

ويرى ستانلي وميرفي (Stanley & Murphy, 1997) أنها بمثابة ميكانزيم داخلي ينشأُ من خلال تفاعلات الشخص مع البيئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية، وتعكس ثقته بذاته وقدرته على النجاح في أداء المهمات. ويرى إنجلر (Engler, 2003) أن الكفاءة الذاتية المدركة هي اعتقادات الفرد أنه قادر على أداء سلوكات وإنجاز المهمات بنجاح، ويؤثر ذلك على طريقة اكتسابه للمعرفة، ويعمل ذلك الاعتقاد على تنشيط وتنظيم مهاراته الانفعالية والمعرفية والاجتماعية التي تؤثر على قدرته على أداء المهمات المطلوبة بالشكل المطلوب.

فالكفاءة الذاتية المدركة كما عبر عنها باندورا (Bandura, 2007) بأنها القدرة الإجرائية المدركة؛ ترتبط بما يمتلكه الفرد وبإيمانه بما يستطيع عمله، وتعبر عن مدى قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوب، وتعكس تقييمه لقدراته الذاتية وتحديد مستوى صعوبتها.

ويعرف ارتينو (Artino, 2012) الكفاءة الذاتية المدركة بأنها تمثل المعتقدات والأحكام التي يمتلكها الفرد تجاه إمكاناته وقدراته على إنجاز المهمات والتحديات. ويعرفها أرسلان (Arslan,

(2013 على أنها أحكام الفرد على قدراته الشخصية في أداء مهمات محددة. ويرى وادينيجتون (Waddington, 2023) أنها أحكام الأفراد على قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإنجاز الأداء المطلوب.

وقد ذكر باندورا (Bandura, 1986) أبعاد تؤدي إلى اختلاف أثر الكفاءة الذاتية المدركة على سلوك الفرد، هي: حجم الموقف (Magnitude)؛ حيث ترتبط بالجوانب المرتبطة بالموقف، كحجمه، وصعوبته، ويتحدد مقدار الكفاءة بمستوى الإتقان، والجهد والدقة والتنظيم الذاتي، وتتفاوت فالفاعلية الذاتية بين الأفراد، وتتجلى من وجهة نظر هذا البُعد، عندما يتمكن الفرد من تجزئة المهام وتنظيمها وإدارتها وتطبيقها من الأسهل إلى الأصعب. والتعميم (Generality)؛ فهي عملية انتقال فاعلية الفرد في موقف ما إلى المواقف المشابهة؛ وتساعده على النجاح في أداء المهام المشابهة. ومن جانب آخر، يختلف تطبيق التعميم من فرد لآخر؛ حيث أشار شيل وآخرون (Shell et al., 1995) إلى أن الفرد الذي يمتلك الفاعلية الذاتية في مجال معين ولا يمتلكها في مجال آخر، وقد تكون محصورة في مجال محدد. والقوة (Strength)؛ وتتحددُ في ضوء خبرة الفرد، وهنا فإنها تُعبّر عن القدرة العالية والمثابرة، وتُساعد في اختيار الأنشطة التي سيؤديها الفرد بنجاح، وتجعله أكثر قدرة على عدم التأثر بالآخرين وملاحظتهم.

ومن الجدير بالذكر أن معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر في عمليات الإدراك والانتباه والتفكير، وتظهر بطرق مُساعدة أو معيقة للذاتِ، فالأفرادُ الذين يمتلكون الإحساس العالي بفاعلية الذات فإنهم يمتلكون المهارة الكافية التي تمكنهم من تحليل المشكلة، والوصول إلى أفضل الحلول المناسبة، وعلى العكس من ذلك؛ فالأفراد الذين يشعرون بالشّك في فاعليتهم الذاتية يغرقون أنفسهم في الهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، ويسهبون في التركيز على جوانب القصور لدريه، ولا يفكرون إلا بفشلهم الذي يؤدي إلى حدوث نتائج سلبيةٍ، والتفكيرِ السلبيِ الذي يجلب لهم

التوتر والقلق والضغط، ويحدّ من الاستخدام الأمثل لقدراتهم المعرفية وتحويل انتباههم عن كيفية أداء المهمة بالشكل المطلوب إلى إثارة القلق حول التفكير بالعجز الذاتي وخيبة الأمل والوقوع في الفشل (Bandura & Wood, 1989).

يرى باندورا (Bandura, 2000) أن كفاءة الذات المدركة ترتبط بسلوك الفرد بشكلٍ مباشرٍ، وتؤثر على سلوكه من خلال ثلاثة مستوياتٍ، تتضمن: 1. التعلم والإنجاز: فالأفراد الذين يمتلكون المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثرَ من نظرائِهم الذين يمتلكون مستويات منخفضة منها، على الرغم من امتلاكِهم لنفس المستوى من القدرات. 2. الجهد المبذول والمثابرة: فالأفراد الذين يمتلكون الإحساس العالي بالكفاءة الذاتية ويبذلون جهدًا أكبر في محاولتهم لإنجاز مهماتٍ معَينة، وأنهم أكثر قدرة مثابرةً والمواصلة في المثابرة عندما تواجههم صعوبات أو معيقات تعيق تقدمهم ونجاحهم، أما الأفراد الذين يتمتعون بمستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية يقومون بمهمات سهلة وبسيطة، ويقدمون جهدًا أقل لإنجازها، ولا يستطيعون من الاستمرار في المثابرة وبذل الجهد. 3. اختيار النشاطات: حيث يختار الأفراد مهمات ونشاطات يعتقدون بأنهم قادرون على تحقيقها، ويتجنبون المهمات والنشاطات التي من المحتمل أن يفشلون في أدائها.

وقد حدد باندورا (Bandura, 2000) أربعة مصادر تؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد، ويرى إن الوعي بهذه المصادر المختلفة يمكن أن يساعدنا في اكتساب فهم أفضل لكيفية تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية، والأهم من ذلك، كيف يمكن تغييرها، وهي:

إنجازات الأفراد أو خبرات التمكن (Performance Accomplish-ment): وهي أهم المصادر التي تؤثر في الكفاءة الذاتية المدركة، فإذا تَمكَّن الفدر من إنجاز مهمات صعبة في السابق فإنَّ هذا يشعره بقوة وبكفاءة ذاتية عالية، وفي المقابل، فإن الأفراد الذين يمتلكون خبرات فشل وإخفاقات سابقة فإنها ستقوده إلى الإحباط في أداء المهمات اللاحقة، فإحساس الفرد بقوةِ

الكفاءة الذاتية من خلال سلسلة النجاحات السابقة يدفعه في حالات الفشلِ أو عدم المقدرة على الإنجاز في المهمات الصعبة، وبالتالي بذل المزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق النجاح.

الخبرات البديلة أو غير المباشرة (Vicarious Experience): وتشير إلى أمكانية قيام الفرد بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرين على القيام بها، والعكس صحيح، فالفرد يحصل على خبرات من خلال ملاحظته للآخرين عند أدائهم للمهام الصعبة، وتسمى الخبرات غير المباشرة أو البديلة، وكيف تمكنوا من مواجهتها بنجاح، ما يرفع من كفاءة الذات لديهم، كما أن رؤية هؤلاء الأفراد يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد الذي بذلوه لإنجاز المهمات يؤدي إلى انخفاض إحساسهم بالكفاءة الذاتية لديهم.

الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion): ويتمثل بالقدرة على تحفيز الفرد في أثناء أداء المهمات، وتشجيعه على إنجازها، وإقناعه بأنه يمتلك القدرة التي تُمكنه من إنجاز المهمات مهما بلغت صعوبتها، ويعتمد مصدر الإقناع على مدى مصداقية الشخص الذي يُعد مصدرًا للإقناع، ويكون له تأثير بالغ في رفع مستوي الكفاءة الذاتية، وأن يكون هذا النشاط متوفر لدى الفرد في حصيلته السلوكية، ويتناسب مع قدراته، ولا يكون عملًا مستحيل أو يصعب أداءه.

الاستثارة الانفعالية والفسيولوجية (Emotional Arousal and Physiological): ويقصد بها الحالة النفسية والانفعالية التي يختبرها الفرد عند أدائه لبعض المهام والتفسير الذي يعزوه الذي يؤثر على مستوى كفاءته الذاتية، فيفسر الفرد على سبيل المثال ما يصيبه من القلق أو التوتر على أنه مؤشر على صعوبة المهمة التي ينوى القيام بإنجازها، وقد تختلف ردود الفعل هذه بين الأفراد، فالقلق الذي يشعر به الطالب قبل الاختبارِ قد يفسره طالب بأنه لم يكن لديه الاستعداد الجيد للاختبار؛ وبالتالي سيؤثر ذلك على أداءه، وقد يأتي طالب آخر ويفسره على أنه دافع إيجابي يُمكنه من مواجهة تحدياً جديدًا؛ وبالتالي سيبذل مزيداً من الجهد والمثابرة ليؤدي أداءً أفضل في الاختبارِ

في المرات القادمة، لأنَّ كفاءته الذاتية ستكون مرتفعة، ويُفضل أن تكون الاستثارة الانفعالية متوسطةً في أثناء أداء المهام لتزيد من مستوى دافعية الطالب.

ولخص حليم (2019) الكفاءة الذاتية المدركة (Self-Perception Competences)، التي تتمثل في توقعات الطالب الذاتية في مدى قدرته على معالجة المواقف والمهام المختلفة وذلك بصورة ناجحة، بالإضافة لقدرته على التغلب على المشكلات الصعبة التي يواجهها، وتتكون من خمسة أبعاد، هي:

الكفاءة الاجتماعية: وتشير إلى إدراك الطالب بأن لديه المهارات للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة.

الكفاءة الانفعالية: وتتمثل في قدرة الطالب على ضبط مشاعره والتحكم فيها لمواجهة الضغوطات بكفاءة.

الكفاءة في التصرف: وتتمثل في قدرة الطالب على تنفيذ ما تم تخطيطه مسبقاً والمثابرة في بذل الجهد حتى يتحقق الهدف المنشودة.

الكفاءة المعرفية: وتتمثل في قدرة الطالب على فهم ما يدور حوله من خلال تمتعه بالمعلومات العامة.

الكفاءة الأكاديمية: وتتمثل في قدرة الطالب على إتمامه للمهام الدراسية بنجاح والتخطيط للمراحل اللاحقة.

وقام باندورا (Bandura, 1986) بالتمييز بين عنصرين من عناصر نظرية الكفاءة الذاتية، هما: توقعات الكفاءة الذاتية (Self-efficacy expectations)، وتوقعات النتائج (Outcome expectations)، وهذان العنصران هما الأفكار الرئيسة للنظرية. توقعات الكفاءة الذاتية هي أحكام حول القدرة الشخصية على إنجاز المهمة المطلوبة، أما توقعات النتائج هي تُمثل الأحكام

حول ما سيحدث إذا أنجز مهمة معَينة بنجاح. تم التمييز بين العنصرين لأن الأفراد قد يعتقدون أن سلوكًا معينًا سيؤدي إلى نتيجة محددة، ويرى أن توقعات النتائج تعتمد على توقعات الفرد للكفاءة الذاتية؛ حيث يتوقع الأفراد أن النتائج تعتمد عمومًا على أحكامهم حول مدى قدرتهم على أداء السلوك، فأولئك الأفراد الذين يعتبرون أنفسهم فعالين للغاية في إنجاز سلوك معين سوف يتوقعون نتائج إيجابية لهذا السلوك.

ويفترض باندورا (Bandura, 1995) أن هناك حالات يمكن فيها فصل توقعات النتائج عن توقعات الكفاءة الذاتية. ويحدث هذا إما عندما لا يؤدي أي إجراء إلى نتيجة محددة أو عندما تكون النتيجة مرتبطة بشكل كبير بمستوى أو جودة الأداء. كما يمكن فصل النتائج المتوقعة جزئيًا عن أحكام الكفاءة الذاتية عندما تكون النتائج الخارجية ثابتة، فمن الممكن أيضًا أن يعتقد الفرد أنه قادر على أداء سلوك معين بدلاً من أن تكون نتيجة أداء هذا السلوك جديرة بالاهتمام.

وتؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على التنظيم الذاتي للعمليات المعرفية وفي التعامل مع الأفكار السلبية المتكررة، وقد ميّز باندورا (Bandura, 1997) بين خصائص الأفراد الذين يمتلكون كفاءة ذاتية مرتفعة أو منخفضة؛ فالكفاءة الذاتية المرتفعة يتصف أصحابها بأنهم قادرون على ممارسة السيطرة على أفكارهم، ومثابرين في جهودهم. علاوة على ذلك، فإنهم يحكمون على أنفسهم بدقة وفي تقييم أدائهم وأنفسهم، ورفض الأفكار السلبية مقارنة بأولئك الذين يشعرون بانخفاض الكفاءة الذاتية، ولا تتأثر بالقلق في المواقف التي تنطوي على مخاطر ولديهم القدرة على التأقلم بفعالية معها.

كما أن أصحاب الكفاءة الذاتية المدركة يتمتعون بالقدرة على تحديد المهمات وأدائهم للمهمات الصعبة التي تشكل تحدياً لهم، والدافعية الذاتية الداخلية، والقدرة على الالتزام بالهدف، وتوقع الإنجاز، والتفوق بالعمليات المعرفية، والاستخدام الفاعل للمهارات الشخصية، والإصرار والمثابرة

العالية، والسعي المستمر لإيجاد الحلول المناسبة لحل المشكلات، والقدرة على ضبط وتنظيم الذات، ومرونة التفكير، والتعلم من الفشل واستثماره لزيادة فرص النجاح في المهمات القادمة، والتخلص من السلوكات غير المرغوبة، كما أن المستويات المرتفعة منها تحدد مستوى الأهداف، فكلما تحسنّ مستواها فأنَّه سيتبنى أهدافاً ذات قيمة عالية، وأقل خوفاً من الفشل أو عند مواجهة المهمات الصعبة (Bandura, 1982).

2.1.2 النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية المدركة

أولًا: النظرية التعلمِ الاجتماعيِ

أكدت النظرية المعرفية الاجتماعية على اعتبارها الوسيط بين النظريات السلوكية والمعرفيةِ؛ على أهمية العمليات المعرفية التي تتوسط بين المثير والاستجابة، وترى أنّ عمليات التعلم تتشكل بسبب الارتباطات بين المثيرات والاستجابات التي تحدث، وأن هذه الارتباطات إما أنها تَقوى أو تَضعف تبعاً لعوامل التعزيز أو العقاب التي تتبعها، كما أنها لا تتشكل على نحو أتوماتيكي، إنما تتدخل العمليات المعرفية الخاصة بالفرد كالأفكار والاعتقادات والتوقعات التي تتوسط في تكوين هذه الارتباطات، ومن هنا ظهر مبدأ أساس في هذه النظرية يسمى الحتمية الثلاثية التبادلية (Triadic reciprocal determinism)، وتمثل عوامل بيئية وسلوكية وشخصية أو معرفية، ويرى باندورا أن الحتمية التبادلية تمثل فكرة أن سلوك الشخص يؤثر على كل من العوامل الشخصية والبيئية ويتأثر بها، والعوامل البيئية هي عناصر البيئة التي تؤثر على قدرة الفرد على أداء سلوك ناجح مثل المعايير الاجتماعية، والوصول إلى المجتمع، والقدرة على التأثير على الآخرين أو بيئة الفرد، أما العوامل السلوكية فتتمثل تحقيق الفرد للمعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ

السلوك المطلوب. بينما تتألف العوامل الشخصية أو المعرفية من توقعات الفرد وموقفه ومعتقداته (Bandura, 1986).

وركزت النظرية على التفاعل الاجتماعيِ والمعايير والسياق الاجتماعي والظروف الاجتماعية التي تحيط بالفرد أو بالمتعلم، فالتعلم يحدث في محيط بيئي واجتماعيٍ؛ وبهذا فقد خالفت كل من: المبادئ السلوكية التي جاءت بها المدرسة السلوكية التي تنظر للسلوك على أنه عبارة عن مثير واستجابة، كما أنها رفضت فكرة مدرسة التحليل النفسي التي ركزت على التفاعل بين المثير والاستجابة والنظام النفسي؛ حيث ترى أن السلوك تحكمه قوى داخلية، وأن الإنسان يشعر ويتألم قبل من قبل الاستجابة (العتوم وآخرون، 2017).

ويؤكد باندورا (Bandura, 2000) أن الفرد مستعد للمشاركة في نشاط ما ومواجهة التحديات إذا كان لديه الاعتقاد بأنه سينجح في الانخراط في النشاط وإنجاز المهمات المرتبطة به، والقدرة على تحدي الظروف الصعبة ومواجهتها، من خلال قناعاته لنفسه بأن لديه ما يحتاجه للنجاح والاستمرار، وينظر إلى سبب فشله على أنه ناجم عن نقص القدرة، فهي تقييم الفرد لذاته وقدراته، وجهده ومرونته والتحدي ومقاومة الفشل.

ثانيًا: نظرية شيل وآخرون (Shell et al., 1995)

يشير كل من شيل وآخرون (Shell et al., 1995) في نظريتهم إلى أن الكفاءة الذاتية تنبع من سمات الأفراد الشخصية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وهي عبارة عن "ميكانيزم" يتشكل من تفاعلات الفرد واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، تعكس مدى ثقته بقدراته على النجاح في أداء هذه المهمة، أما توقعات الناتج النهائي أو المخرجات النهائية للسلوك تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه

المخرجات والوصول إلى أهداف السلوك، وبيّنت النظرية أن توقعات بالكفاءة الذاتية المدركة تُعبر عن إدراك الفرد لما يمتلكه من إمكانات ومهارات اجتماعية وسلوكية، ولقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها.

ثالثًا: نظرية العزو السببي

ارتبطتْ بالعالم الأميركي وينر (Weiner)، الذي أشار إلى أنّ فهم سلوك الفرد يتطلب فهم لطبيعة وطريقة عزوه سبب هذا السلوك من خلال السؤال عن أسباب النجاح والفشل، فالطلبة لديهم نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم لمجموعة من العوامل تنقسم إلى: عوامل داخلية وخارجية، وعوامل ثابتة ومتغيرة، وعوامل يمكن السيطرة والتحكم بها وعوامل لا يمكن التحكم بها؛ لذلك فإن أسلوب العزو يؤثر على كفاءة الفرد الذاتية، فعندما يعزو سبب نجاحه لعوامل داخلية ثابتة أو لعوامل داخلية غير ثابتة يمكن التحكم بها فإن كفاءته الذاتية ستكون مرتفعة (أبو غزال، 2013).

3.1.2 الرفاهية التكنولوجية

يتميز المجتمع المعاصر بالانتشار الواسع والتكامل السريع للوسائط المحمولة في الحياة اليومية، بالاعتماد على بنية تحتية تكنولوجية متطورة تتيح للأفراد والمجموعات والمؤسسات القيام بالتفاعلات والأنشطة الاجتماعية واستخدامها في أي زمان أو مكان. وقد أدى ظهور الوسائط المحمولة إلى إعادة تنظيم كيفية قيام الأفراد بالأشياء أو بالمهمات والأنشطة، وتُمكننا الأجهزة المحمولة مثل الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة والأجهزة القابلة للحمل من التواصل مع الآخرين والعمل عن بُعد والوصول إلى المعلومات واستهلاكها والتفاعل مع بيئتنا بطرق جديدة تمامًا (Vanden Abeele & Nguyen, 2022).

يعد مصطلح العافية من المصطلحات شائعة الاستخدام التي تتكرر كثيرًا في حياتنا اليومية، واهتمت العديد من الدراسات بالكشف عن أبرز العوامل المؤثرة في العافية لدى الأفراد من جميع المراحل العمرية، وكان أول استخدم لمفهوم العافية يتمثل بالسعادة كحالة انفعالية إيجابية، وهو تقييم الفرد المعرفي لنوعية الحياة بشكل أعم، وحكمه بالرضا عنها، حيث يَشمل هذا التقييم جانبين أساسيين هما: الجانب المزاجي والجانب المعرفي، حيث يشعر الأفراد بالعافية حينما يمتلكون درجات عالية من المشاعر السارة ودرجات متدنية من المشاعر غير السارة، وعندما ينخرطون في نشاطات مثيرة تلبي رغباتهم، أو عندما يشبعون حاجاتهم الأساسية ويشعرون بالرضا عن الحياة (Rizzo et al., 2008).

وركزت العافية على التأثيرات السلبية والإيجابية لمواقف الحياة المختلفة، واعتبرت السعادة جزء أساسي لتحقيق الرفاه النفسي، والانتقال من التركيز على أعراض المرض النفسي إلى التركيز على الأداء الإيجابي والبحث في التفاعل بين الأحداث اليومية والعافية النفسية والاجتماعية والرقمية، كما ركزت على التحولات والتغيرات الاجتماعية للفرد كالتغير في مستوى التعليم أو المهنية، والتوترات السلبية وغيرها من الظروف الاجتماعية السلبية على حياة الشخص وشعورهم بالرفاهية (Bradburn, 2016).

وتكمن أهمية العافية في قدرتها على التأثير الإيجابي في الأداء الشخصي ومستويات الرضا والتفاعلات الشخصية، كما أنها تتضمن أبعادًا ذاتية واجتماعية ونفسية وسلوكيات متعلقة بالصحة وممارسات تضيف معنى لحياة الشخص وتسمح له بتحقيق أقصى إمكاناته، وهي علامة على الأداء النفسي الأمثل الذي يحسن تجربة الشخص الحياتية، وتحفز الأشخاص على متابعة وتحقيق توقعاتهم (Charry et al., 2020).

أصبح تعريف العافية مجال للنقاش بين الباحثين، وقد عرّفت منظمة الصحة العالمية (WHO, 2021) العافية بأنها حالة يكون فيها الفرد قادرًا على تطوير إمكاناته، والعمل بشكل منتج وإبداعي، ويكون قادرًا على التعامل مع ضغوط الحياة العادية. يسلط هذا التعريف الضوء على طبيعة الأبعاد للعافية النفسية، مع وجود المشاعر الإيجابية والأداء النفسي والشعور بالهدف والأهمية في الحياة.

4.1.2 خصائص الرفاهية التكنولوجية وآثارها

حدد ريف (Ryff, 1989) المشار إليه في داناباكيام وساراث (Dhanabhakyam & Sarath, 2023) ست خصائص للرفاهية، هي: قبول الذات، والاستقلالية، والسيطرة البيئية، والتقدم الشخصي، والعلاقات اللطيفة. هذه الخصائص هي إحساس الشخص بتقرير المصير، والسيطرة على محيطه، والقدرة على التنمية الشخصية، والقدرة على تكوين علاقات مرضية، والشعور بالهدف في الحياة.

وقد ساهمت التكنولوجيا في التأثير الإيجابي على الصحة والعافية، ففي مجال تكنولوجيا المعلومات والموارد: فقد سهلت على الأفراد معرفة المزيد عن الصحة العقلية والأعراض وخيارات العلاج. وهذا يزيد من الوعي بالمرض العقلي ويساعد في تقليل الأعراض المرتبطة به. وأصبحت معلومات الصحة العقلية متاحة عبر الإنترنت ومن خلال المنصات الرقمية؛ وهذا يجعل من السهل على الناس تثقيف أنفسهم حول الصحة العقلية وخيارات العلاج. كما ساهمت في زيارة خدمات الصحة العقلية عن بعد، وجعلت خدمات الصحة العقلية أكثر سهولة في الوصول إليها للأشخاص في المناطق النائية أو المحرومة. وبشكل خاص للأشخاص الذين يعيشون في مناطق لا تتوفر فيها خدمات الصحة العقلية. وتوفر خدمات الصحة عن بعد مرونة أكبر في حياتهم اليومية. كما

يتيح التواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتقنيات الاتصال للأشخاص البقاء على اتصال بالأفراد الآخرين والأصدقاء والعائلة وتعزيز العلاقات ودعم المشاعر (Manju et al., 2024).

وأدى الانتشار السريع للتقنيات الرقمية واعتمادها من قبل المجتمعات إلى تعديل علاقات الفرد بنفسه وبالآخرين والمجتمع والبيئة المحيطة، ونتيجة لذلك، أصبحت الرفاهية الفردية والاجتماعية مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بحالة بيئة المعلومات والتقنيات الرقمية، حيث أدت التقنيات الرقمية على إلى إحداث العديد من التحديات والمشكلات في رفاهية الفرد والتي تحتاج إلى معالجة في الوقت الحاضر (Burr et al., 2020).

وساهمت التكنولوجيا في التأثير الإيجابي على الصحة والعافية، فقي مجال تكنولوجيا المعلومات والموارد: فقد سهلت على الأفراد معرفة المزيد عن الصحة العقلية والأعراض وخيارات العلاج. وهذا يزيد من الوعي بالمرض العقلي ويساعد في تقليل الأعراض المرتبطة به. وأصبحت معلومات الصحة العقلية متاحة عبر الإنترنت ومن خلال المنصات الرقمية؛ وهذا يجعل من السهل على الناس تثقيف أنفسهم حول الصحة العقلية وخيارات العلاج. كما ساهمت في زيارة خدمات الصحة العقلية عن بعد، وجعلت خدمات الصحة العقلية أكثر سهولة في الوصول إليها للأشخاص في المناطق النائية أو المحرومة. وبشكل خاص للأشخاص الذين يعيشون في مناطق لا تتوفر فيها خدمات الصحة العقلية. وتوفر خدمات الصحة عن بعد مرونة أكبر في حياتهم اليومية. كما يتيح التواصل عبر وسائل التواصل الاجتماعي وتقنيات الاتصال للأشخاص البقاء على اتصال بالأفراد الآخرين والأصدقاء والعائلة وتعزيز العلاقات ودعم المشاعر (Manju et al., 2024).

كما أدى انتشار الأجهزة الرقمية إلى تغيير جذري في طريقة عمل البشر ولعبهم وتواصلهم الاجتماعين، وقد أدت التطورات التكنولوجية السريعة في الإنترنت، والشاشات الرقمية، وقوة الحوسبة المحمولة إلى ظهور مخاوف من استخدامها، وقد يرتبط سلبًا بالرفاهة العقلية والاجتماعية،

والوقت الذي يقضيه الأطفال مع هذه التقنيات، وخاصة أثناء الطفولة والمراهقة، وقد أوصت الأكاديمية الأميركية لطب الأطفال بفرض قيود على وقت استخدام الأدوات والتطبيقات والشاشات الإلكترونية، وذلك لتأثيرها السلبي على صحتهم، والعديد من التأثيرات السلبية لأن الأنشطة الرقمية والتكنولوجية تحل محل الأنشطة البديلة مثل التواصل الاجتماعي مع الأقران والعائلة، أو قراءة الكتب، أو ممارسة الرياضة والهوايات المختلفة. وقد ظهرت نظرية في الأدبيات تسمى بنظرية جولديلوكس الرقمية (Digital Goldilocks Hypothesis)، وفقًا لهذه الفرضية، فإن استخدام التكنولوجيا بمستويات معتدلة ليس ضارًا في حد ذاته، وقد يكون مفيدًا في عالم الاتصال بالإنترنت، في حين أن "الإفراط في الاستخدام" قد يحل محل الأنشطة البديلة، على سبيل المثال، الانسحاب من المدرسة أو الأنشطة اللامنهجية أو الأنشطة الاجتماعية الأخرى، واللعب مع الأقران، والتفاعلات الاجتماعية ونقص المهارات الاجتماعية وتطوير الهوية لدى المراهقين (Przybylski & Weinstein, 2017).

ومن المتوقع أن يكون هناك مخاوف وعيوب محتملة لانتشار التكنولوجيا والوسائط الرقمية، نظرًا لأن الاتصال عبر الهاتف المحمول (البقاء متصلًا بشكل دائم Being always-on) من المتوقع أن تتزايد بشكل ملحوظ بين الأفراد (متصلين بالإنترنت بشكل دائم ومتصلين بشكل يومي مستمر)، وغالبًا ما يُنظر إلى هذه حالة على أنها عبء على العافية أو الرفاهية وفقدان المتعة بالوقت، حيث يصف الأفراد علاقتهم بالأجهزة المحمولة بأنها متناقضة ومتفاوتة بين مشاعر المقاومة والاستسلام (Nguyen, 2021).

ويرى البعض أن التكنولوجيات الرقمية تبشر بعصر جديد من زيادة الإنتاجية والمساعدة في الحد من التفاوت الاجتماعي من خلال تمكين الوصول بشكل أفضل إلى الخدمات، مثل الرعاية الصحية (Best et al., 2014). وركز آخرون على كيفية استخدام التكنولوجيات الرقمية لتعزيز

الرفاهية وتعزيز الإمكانات البشرية من خلال الاستفادة من الرؤى المستمدة من العلوم السلوكية والمعرفية فيما يتصل بالدوافع البشرية، ومع ذلك، فإن هذه الإيجابية تقابلها العديد من المخاوف، كارتفاع مشكلات الصحة العقلية لدى المراهقين (مثل الاكتئاب والقلق) الذي يمكن أن يُعزى إلى التقنيات التكنولوجية مثل وسائل التواصل الاجتماعي (Orben & Przybylski, 2019).

وتعد العافية التكنولوجية مفهوماً ناشئاً في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، فقد نما استخدامه العلمي على مدى السنوات الخمس الماضية، وقد حظي باهتمام العديد من العلماء وتم استخدامه في مجموعة واسعة من المجالات، كالدراسات الثقافية أو السياقية (Beattie & Daubs, 2020)، والتفاعل بين الإنسان والحاسوب (Monge Roffarello & De Russis, 2021)، والفلسفة (Dennis, 2021)، وعلوم الاتصال (Vanden Abeele, 2021)، وعلم الاجتماع (Görland & Kannengießer, 2021)، وعلم النفس (Dadischeck, 2021).

وتبقى العافية التكنولوجية مفهومًا غامضًا تتباين تعريفاته من مجال لآخر؛ حيث يعتبرها شواقفه (2018: 35) بأنها أسلوب تفاعل الفرد مع التكنولوجية بطريقة تُسهم في العافية الشاملة. ويرى بور وآخرون (Burr et al., 2020) أن العافية التكنولوجية مفهوم فضفاض، يشير إلى دراسة التأثير الذي خلفته التقنيات الرقمية، مثل وسائل التواصل الاجتماعي والهواتف الذكية والذكاء الاصطناعي، على رفاهية الفرد وعافيته، وبأن يعيش الفرد حياة جيدة في مجتمع المعلومات.

ويصفها بوتشي (Büchi, 2021) بشكل أكثر دقة مؤكدًا على انتشار الوسائط الرقمية والاتصال المحمول في الحياة اليومية، فالعافية التكنولوجية ترتبط بتأثير الأفراد (المشاعر الإيجابية)، والرضا عن الحياة في بيئة اجتماعية تتميز بالوفرة المستمرة لخيارات استخدام الوسائط التكنولوجية، وربطها بالعادات. ويعرّف فاندن أبيلي (Vanden Abeele, 2021: 933) الرفاهية

الرقمية بأنها تجربة فردية ذاتية للتوازن الأمثل بين الفوائد والعيوب التي يتم الحصول عليها من الاتصال التكنولوجي.

ويصف هيردين وآخرون (Herden et al., 2021) العافية التكنولوجية بأنها القدرة على مواءمة استخدام التكنولوجيا الرقمية مع أهداف الفرد الشخصية، والتعامل الناضج مع الوسائط الرقمية. فيما أشار كاندل (Candel, 2021) للعافية التكنولوجية على أنها استخدام الأدوات التكنولوجية المختلفة واستخدام أحدث تقنيات المعلومات والاتصالات لتحسين جودة التجربة الشخصية، والتي بدورها تعمل على تعزيز العافية النفسية وتولد الموارد ونقاط القوة لدى الأفراد.

وترى الباحثة أن النظرة العامة للمشهد التعريفي تسلط الضوء على غموض مفهوم العافية التكنولوجية، ولكن على الرغم من تعريفاته المختلفة، فإن هناك ملاحظة واحدة تبرز من المفاهيم وهي أن مفهوم العافية التكنولوجية يظهر في كثير من الأحيان للتعبير عن التحديات التي يدركها الناس في عالمنا الرقمي، بينما يؤكد آخرون على دور البيئات التكنولوجية والاجتماعية والمؤسسية في إنتاج تجارب العافية التكنولوجية، كما أن هناك إجماعًا على أنها تتطلب فهمًا ذاتيًا للمجتمع الرقمي هذا، وهو ما ينطوي على موازنة فوائدها وأضرارها. وتعرف الباحثة العافية التكنولوجية على أنها طريقة للتفاعل مع التكنولوجيا تزيد من قدرتها على تعزيز صحة الفرد ورفاهيته.

ووصفت العديد من الأبحاث مفهوم العافية الرقمية (التكنولوجيا) بطرق مختلفة، فقد ظهر كوسيلة لتعزيز وتحسين رفاهية الأفراد، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم، وشعور بالرضا في جو يتميز بالكفاءة، وعندما يكون الأفراد في حالة من الرفاهية الرقمية، يمكنهم استخدام الوسائط الرقمية بطريقة تجعلهم يشعرون بالراحة والأمان والرضا والاكتمال والتوازن المثالي مما يؤدي إلى الإدراك الذاتي للفوائد وعيوب الاتصال بالتكنولوجيا، وأن الجمع بين الاستجابات العاطفية والإدراكية لدمج الاتصال الرقمي في الحياة اليومية يشكل هذه الحالة الذهنية. وتوفر السمات المميزة للعافية

التكنولوجية أقصى قدر من المتعة والدعم الوظيفي مع القليل من فقدان السيطرة والضعف الوظيفي، ومن الواضح أنها تلعب دورًا مهمًا في المضي قدمًا فيما يتعلق بالصحة العامة (Bhattacharya et al., 2023).

وأشار كنيدي (Kennedy, 2016) إلى أن العافية التكنولوجية مفهوم جديد يشجع على الاعتراف بأن تفاعل الأفراد مع التكنولوجيا يمكن أن يكون له تأثيرات قوية على العافية الشاملة على مدار العمر، ويمكن أن تتضمن العديد من العوامل، منها: استخدام التكنولوجيا للحصول على الراحة، وذلك من خلال قيام الفرد باستعمال التكنولوجيا بطريقة توفر الوقت والجهد، كالقيام بالاسترخاء والتسوق من خلال الإنترنت. وقلق التكنولوجيا، وهو القلق الناتج عن استعمال تكنولوجيا وتطبيقات حديثة. واستخدام التكنولوجية لتعزيز الصحة الجسمية، وذلك من خلال قيام الفرد باستخدام التكنولوجيا بطرق تساهم في زيادة الصحة والمرونة الجسمية، كالحمية الغذائية والتمارين الرياضية، وتمارين الاسترخاء. والكيفية في استخدام التكنولوجيا، وذلك من خلال قيام الفرد باستخدام التكنولوجيا بطرق إيجابية وهادفة ومفيدة. واستخدام التكنولوجيا لأهداف وغايات مهنية، وذلك من خلال قيام الفرد باستثمار التطبيقات التكنولوجيا للتطور والنمو المهني.

5.1.2 السلوك الانسحابي

يعتمد بناء المجتمعات الإنسانية في المقام الأول على جميع التفاعلات بين جميع الأفراد المنتسبين إليه، وحاجة كل منهم إلى الآخر، وأداء الأدوار بينهم، والشعور بالمسؤولية، والشعور بالانتماء للجماعات، وتبادل الأفكار الإيجابية مع بعضهم البعض، فلكل فرد دوره الخاص داخل الجماعة التي ينتمي إليها، سواء كان دوره صغيرًا أم كبيرًا، ووفقًا لما اكتسابه خلال مراحل حياته الأولى (إبراهيم، 2010).

ويستخدم مصطلح السلوك الانسحابي لوصف السلوكات التي تؤدي إلى حدوث انفصال جسدي وانفعالي بين الفرد وغيره من الآخرين، فالفرد المنسحب يتسم بافتقاره للتفاعل الاجتماعي، وفشله في تحقيق الإشباع من التبادل الاجتماعي، وتفضيله للعب الفردي بدلًا من الأنشطة الجماعية. كما أن المشكلة التي تؤدي إلى حدوث الانسحاب تكمن في وجود خلل واضح في النمو الاجتماعي، فضلًا عن عدم القدرة على بناء علاقات شخصية أو اضطراب العلاقات الاجتماعية؛ حيث يؤدي هذا الاضطراب إلى أن تجنب التفاعلات مع الآخرين، كما يعيق نضج أو فشل العلاقات الاجتماعية (النصيري، 2016).

كما أن سلوك الانسحاب هو أحد السلوكات التي يقوم بها الفرد عندما يقرر الانفصال عن أداء مهمة ما أو عندما ينفصل عن العمل بشكل حقيقي أو حتى بشكل محتمل؛ حيث أن هناك العديد من الممارسات انسحابيه جسدية وعقلية تؤدي إلى غياب وهروب الأفراد عن أداء عملهم، وتشمل هذه الممارسات عدم الالتزام بالدوام، والجهد الضئيل في أداء المهمة، ونقص المثابرة، وغياب الإبداع. وتظهر الانسحابات العقلية في كثير من الأحيان على شكل لامبالاة أو التفكير في الغياب وترك المهمة والاستهتار بها، وغياب الهدف وفقدان قيمة المهمة أو النشاط، ولكن البعض يشير عادة إلى أن ممارسات الانسحاب هي ممارسات جسدية، على سبيل المثال، عدم الحضور، والتأخير، وعدم الالتزام والتغيب الفعلي المتكرر، والشكوى الجسمية من التعب والإرهاق، ويمكن أن يكون التأخير هو علامة جسدية على الانسحاب، ويظهر التغيب عندما يهمل الفرد أو الطالب المهمة الموكلة إليه، أو العمل لفترة زمنية طويلة أو عدة أيام دون أخذ الراحة الكافية، والضغط والإجهاد، ويكون الانسحاب على شكل تقديم الأعذار والتقارير الطبية وتقديم الحجج والمبررات والطلب المتكرر للإجازة (Khalid et al., 2022).

وقد تعددت التعريفات المرتبطة بالسلوك الانسحابي، لكنها اتفقت على أنه يتمثل بالوحدة والهروب والتجنب، فقد عرف هاريسون ونيومان (Harrison & Newman, 2012: 11) السلوك الانسحابي على أنه نمط من أنماط السلوك يتميز بالشعور العالي بالإحباط والاكتئاب وخيبة الأمل، وعدم القدرة على القيام بالمهمات اليومية العادية، وتجنب التفاعل الاجتماعي والابتعاد عن الحياة الاجتماعية، والهروب من الواقع، وعدم الشعور بالتوازن وعدم التعاون أو الشعور بالمسؤولية.

ويمثل السلوك الانسحابي رفض المراهقين للتواصل أو الارتباط بالأقران، والأصدقاء، وأفراد الأسرة، وغيرهم في البيئة الاجتماعية. وهو يعني أيضًا موقفًا يرفض فيه المراهقون التفاعل مع زملائهم في المدرسة الذين يعانون من مشكلات سلوكية مصاحبة (Rubin et al., 2021). كما ارتبط السلوك الانسحابي بضعف الكفاءة الاجتماعية والعواقب، مثل: رفض الأقران والوقوع ضحية لهم، والنظرة السلبية للذات، والقلق، والخجل. وقد لاحظ زهو وآخرون (Zhu et al., 2021) أن المجموعات الفرعية للسلوك الانسحابي تشمل الخجل وعدم القدرة على الاختلاط وتجنب التواصل الاجتماعي، ووجد إيفانز وهوريل (Evans & Hurrell, 2016) أن السلوك الانسحابي مثل إيذاء النفس لا يتم إعطاؤه الأولوية داخل المدرسة.

ويعرف عمارة (2017) السلوك الانسحابي على أنه الهروب من مواجهة الصعوبات والعوائق، وعدم تلبية الدوافع والحاجات، والابتعاد عن المواقف والصراعات المختلفة. عرف لي وآخرون (Li et al., 2017: 102) السلوك الانسحابي على أنه شعور الطالب بأنه وحيد ولا أحد غيره يواجه مثل مشكلاته في محيطه، وهو غير قادر على مواجهة الصعوبات التي تواجهه، مما يؤدي إلى انخفاض تقير الذات واحترامها لديه.

وعرّف المطارنة (2021: 33) السلوك الانسحابي بأنه عدم قدرة الطفل على بناء علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين، وهو وسيلة لا شعورية يحاول من خلالها المنسحب التخفيف من

القلق والتوتر نتيجة عدم إشباع حاجاته ودوافعه. ويرى منيب (2022) أن السلوك الانسحابي هو عدم قدرة الطالب على التواصل مع الآخرين وصعوبة تكوين علاقات معهم، والشعور بالوحدة والعزلة التي تؤدي إلى اضطرابات سلبية تنعكس على الذات.

ومن خلال العرض السابق لتعريف السلوك الانسحابي، فقد تعرفه الباحثة على أنه سلوك لا توافقي، يدفع الطالب إلى الابتعاد وترك المهمات أو المعيقات التي تعترض طريق إنجازه وتجنبها، وانعزاله بمفرده، ويتجنب بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين.

6.1.2 أنواع السلوك الانسحابي

صنف المطارنة (2021) السلوك الانسحابي إلى صنفين، هما: الأول: السلوك الانسحابي البسيط: ويتميز هذا السلوك بالانطواء والابتعاد عن الآخرين، وإهمال للأحداث البيئة المحيطة، والبُعد عن إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، أو بناء الصداقات، كما يتصف بالصمت المستمر، وضعف النضج. وأما الصنف الثاني: فهو السلوك الانسحابي الشديد: وهو ناتج عن تعديل خاطئ في الانفعالات، فالفرد هنا يعتبر الآخرين مصدرًا للألم والإزعاج، ويلجأ للعزلة عنهم، وقد يرافق هذا النوع من الانسحاب اضطرابات سلوكية شديدة.

إن السلوك الانسحابي بمثابة الرغبة المستمرة في إظهار سلوكيات الوحدة والعزلة عند مواجهة الأفراد (سواء كانوا مألوفين أو غرباء) في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهذا يزيد من مخاطر ظهور العديد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية، وقد تكون طريقة يستخدمها الفرد من أجل معالجة وتفسير بعض المعلومات، أو العمل على تحديد علاقته مع مقدم الرعاية أثناء عملية التفاعل الاجتماعي (Caplan & Bowker, 2014).

ويشير نوناكا وآخرون (Nonaka et al., 2019) إلى أن السلوك الانسحابي ينقسم إلى نوعين من السلوكات الانسحابية، هما: الانسحاب الاجتماعي والانسحاب النفسي، ويتمثل الانسحاب الاجتماعي بالميل الشديد والرغبة في تجنب المواقف والتفاعلات الاجتماعية، وبناء علاقات صداقة مع الأقران والأفراد الآخرين، أو اللعب معهم ومشاركتهم، بالإضافة إلى كراهية الاختلاط بالآخرين والاتصال بهم، وحب الانعزال عنهم وعن البيئة المحيطة (Nonaka et al., 2019). وهناك مجموعتان من الانسحاب الاجتماعي هما: أولًا: عدم التفاعل (Noninteraction)، فالأفراد غير المتفاعلين يفشلون في المبادأة بالتفاعلات مع الآخرين، أو الإبقاء عليها والاستمرار فيها، ويفضلون الأنشطة الفردية عليها. ثانيًا: الرفض (Rejection)، فالأفراد المرفوضون عادة ما يبادرون بالتفاعل الاجتماعي، بسلوكات قد تكون غير مناسبه تجعلهم منبوذين أو غبر مقبولين من أقرانهم أو الأفراد الآخرين (النصيري، 2016).

أما الانسحاب النفسي (Psychological Withdrawal) فيشير إلى الحضور الفعلي (الجسدي) للطالب داخل البيئة الصفية وفي الأنشطة والمهمات الأكاديمية ولكنه غائب ذهنيًا ونفسيًا، ويظهر هذا النوع من الانسحاب على شكل أحلام اليقظة، والشرود الذهني، والتظاهر بالانشغال، والانشغال بالأحاديث الجانبية أو أي شيء يعبث به ممكن أن يحول تركيزه وانتباهه عن الهدف الرئيس أو عن إنجاز المهمة المطلوبة (Taris et al., 2004).

ويشير استون–جونز وهاريس (Aston–Jones & Harris, 2004) إلى أن السلوكات الانسحابية تظهر وتتجسد في عدة أنماط من السلوك الانسحابي، أهمها: الخجل والانطواء، والسلوك الانعزالي السلبي والإيجابي، والسلوك التجنبي، والجلوس وحيدًا في مكان ما، وانعدام مشاركته في الأنشطة الجماعية، والتوهم والعيش في أحلام اليقظة والخيال. كما يتضمن ثلاث

أبعاد هي: الشعور بالوحدة النفسية، وتجنب العلاقات الاجتماعية واللعب الجماعي، وانفعالات سلبية وحالة مزاجية متقلبة (Zimmerman et al., 2016).

وقد ذكر شابيرا–ليشنسكي (Shapira-Lishchinsky, 2012) أن من أبرز أسباب الانسحاب السلوكي بين الطلبة هي: المشاكل العقلية، ونقص الدعم، وانخفاض مستوى العدالة الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية السلبية، ووجود نية للانسحاب. وأضاف بيبير (Piper, 2015) أن الخبرات السلبية التي تعرض لها الطلبة في فترة الطفولة المبكرة، وأسلوب التهديد والتخويف والاستفزاز الموجه له، مما يؤدي به إلى تجنب الآخرين والخوف منهم، كما أن أسلوب التنشئة الأسري والمعاملة الوالدية للطفل تساعد الطفل على عدم قبول الآخرين والتفاعل معهم، والميل إلى السلوك الانسحابي.

ومن أبرز الأسباب المؤدية للسلوك الانسحابي، يرى إنوي وآخرون (Inoue et al., 2018) أن الطلبة الذين لا يشعرون بالانتماء للمدرسة هم أكثر عرضة لإظهار سلوك الانسحاب، كما أن والإرهاق والاكتئاب الذي يشعر به الطالب داخل المدرسة، وزيادة العبء الدراسي والواجبات والمتطلبات الأكاديمية المتعددة، وما يعاني منه من مشكلات الصحة البدنية والصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية وبيئة المعيشة، وكذلك ممارسات المعلمين وتصوراتهم وتوقعاتهم العالية للطلبة ونقص التشجيع والدعم ومع قلة المتابعة والتعاون بين الأسرة والمدرسة.

وهناك عوامل مختلفة مسؤولة عن السلوك الانسحابي بين المراهقين، والتي تشمل الضغوط النفسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والأكاديمية، وعلاقة الطفل بالوالد. ومن الأسباب الأخرى للسلوك الانسحابي ضعف مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية، والخوف من الإحراج من الأقران والأشخاص المهمين مثل أفراد الأسرة والأقارب. كما أن الظروف البيئية مثل تحديات انعدام الأمن في المجتمع يمكن أن تؤدي إلى السلوك الانسحابي لدى الفرد، الأمر الذي له عواقب وخيمة

على أمن حياة المراهقين في المدارس مع ما يترتب على ذلك من آثار على ممارسة الإرشاد (Dexter, 2022).

ووفقًا للنموذج التكاملي، تكامل الطلبة، فإن خصائص الطلبة تتفاعل مع خصائص المدرسة بطريقة تسهل أو تعيق تكاملهم، فإن المستويات الأعلى من التكامل تؤدي إلى مستويات أعلى من الالتزام، والتي بدورها تؤثر على تقليل السلوك الانسحابي، وعلى الرغم من إمكانية وجود عدة أنواع من التكامل، فإن النوعين الأكثر بروزًا هما: التكامل الأكاديمي والاجتماعي، وينشأ التكامل الأكاديمي في المقام الأول من تفاعل الطالب مع أعضاء هيئة التدريس والإداريين، ويحدث عندما يقبل الطالب معايير الأداء ويتماشى مع المعايير الفكرية للمدرسة. أما التكامل الاجتماعي فينشأ من تفاعل الطالب مع أقرانه، ويحدث عندما يقبل الطالب المعايير الاجتماعية ويتماشى مع المعايير الاجتماعية للمدرسة. كما أن خصائص الطلبة تتفاعل مع المتغيرات المدرسية بطريقة تؤثر على رضا الطلبة، ما يؤثر بدوره على نية أو التفكير بالسلوك الانسحابي؛ حيث يُنظر إلى نية أو التفكير بالانسحاب على أنها مقدمة للسلوك الانسحابي الفعلي (Adams et al., 2000).

وتتضمن عواقب السلوك الانسحابي بين المراهقين في المدارس الثانوية آثار السلوك الانسحابي إذا لم يتم تقديم الاهتمام العاجل وتقديم العلاجات لمساعدة من يعاني من هذا السلوك، ما يلي: غالبًا ما يُظهر المراهقون المنعزلون اجتماعيًا شعورًا بالاكتئاب والقلق وانخفاض الثقة بالنفس والعزلة الذاتية بين أمور أخرى مما قد يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس وإيذاء النفس وحتى تطوير أفكار الانتحار. قد يؤدي السلوك الانسحابي إلى الشعور بالوحدة والعزلة، ولوم الذات والإحباط، والشعور بالإهمال من قبل الأقران، والوقوع ضحية والاستبعاد، وتجربة الأقران السلبية التي تعيق تطوير الكفاءة الاجتماعية للمراهقين. قد يؤدي المراهق المنعزل اجتماعيًا إلى أداء ضعيف في دراسته بسبب تركيزه على دراسته والأنشطة المدرسية الأخرى، كما قد يؤدي عدم قدرة

المراهقين المنعزلين اجتماعيًا على التغلب على التوتر والاكتئاب والقلق إلى تكرار الفصول الدراسية والانقطاع عن الدراسة، وتطوير انخفاض الثقة بالنفس، ما قد يؤدي في النهاية إلى إيذاء النفس وأفكار الانتحار. كما يؤثر السلوك الانسحابي على المجتمع من خلال انخفاض الإنتاجية، وانخفاض موارد القوى العاملة من خلال زيادة التسرب من المدارس، وانخفاض التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مما يهدد أمن المجتمع (Kamil & Hassan, 2023).

وهناك العديد من التدخلات المقترحة لمنع السلوك الانسحابي بين المراهقين في المدارس الثانوية، من أهمها: أ) يجب أن تكون خدمات الإرشاد إلزامية للمراهقين في المدارس. ب) يجب على الحكومة توظيف مستشارين مدربين وإرسالهم إلى جميع المستويات التعليمية. ج) يجب على وزارة التربية التعليم تنظيم ندوات وتدريب لمستشاري المدارس، وهذا من شأنه أن يزودهم بالمهارات اللازمة لاكتشاف علامات السلوك الانسحابي من خلال الفحص الذاتي والتقييم الذاتي وتحليل البدائل. د) يجب على المستشار أن يزود المراهقين في المدرسة بكيفية اكتشاف علامات السلوك الانسحابي من خلال الفحص الذاتي والتقييم الذاتي وتحليل البدائل، وهذا من شأنه أن يساعدهم على تطوير آليات التأقلم والمهارات الاجتماعية لحل تحديات السلوك الانسحابي شخصيًا. هـ) يجب على إدارة المدرسة أن تمول وتحدد يومًا خلال الأسبوع لبرنامج التوجيه للطلبة وتقدم لهم معلومات محدثة عن السلوك الانسحابي وأسبابه وتأثيراته على حياتهم. و) يجب استخدام تقنيات التحليل التفاعلي والتأكيد على الذات لمساعدة المراهقين الذين يعانون من السلوك الانسحابي في المدارس (Ogwa, 2021).

7.1.2 النظريات المفسرة للسلوك الانسحابي

أولًا: نظرية بياجيه (Piaget)

أشارت نظرية بياجيه إلى أهمية التفاعلات والعلاقات بين الأقران من أجل تطوير العلاقات الاجتماعية والمهارات الاجتماعية الطبيعية، لكونها توفر سياقات اجتماعية فريدة تعطي للأطفال التجربة الحقيقية والفرص المناسبة لفحص الأفكار والافتراضات والمخططات المعرفية والتفسيرات المتضاربة، والتفاوض ومناقشة وجهات النظر المتعددة، واتخاذ القرار بتعديل مخططاتهم أو رفض المفاهيم التي يعتقدون بها أو دمج الأفكار والمعلومات في بنيتهم المعرفية، كما افترض بياجيه أنه من هذه التفاعلات، يطور الأطفال القدرة على فهم أفكار ومشاعر ووجهات نظر الآخرين. وفي المقابل، فهذه القدرة على رؤية وفهم وجهة نظر الآخرين تضع الأساس للسلوك الكفء اجتماعيًا وتطوير علاقات اجتماعية، وتمنع حدوث السلوكات الانسحابية (Bowker et al., 2016).

ثانيًا: نظرية التعلم الاجتماعي باندورا

حاولت نظرية التعلم الاجتماعي تقديم تفسيرات للانسحاب السلوكي، وترى أن الأطفال يتعلمون من عالمهم وبيئاتهم الاجتماعية، وكيفية التصرف والسلوك من خلال الملاحظة المباشرة من الأقران أو من الأفراد المحيطين، ومن خلال مراقبة بعضهم البعض يمكنهم اكتساب أنماط سلوكية جديدة، ويتجاهل الأطفال السلوك غير الإيجابي الذي يجلب لصاحبه العقاب، ويعززون بشكل إيجابي تلك السلوكات التي يُنظر إليها على أنها مناسبة ثقافيًا وإيجابية. فالأفراد من المرجح أن ينتبهوا إلى تصرفات الأفراد ويحاكوا السلوكات من النماذج الجديرة بالثقة والمرغوبة لديهم، وأخيرًا، ترى النظرية إن هناك علاقة بين البيولوجيا والقدرة على بناء العلاقات الاجتماعية أو الحفاظ عليها أو تفكيكها، فالتفاعل والعلاقات بين الأقران هي تجارب مهمة للتكيف الاجتماعي والعاطفي والاجتماعي والإدراكي والنفسي الإيجابي والرفاهية أثناء الطفولة والمراهقة، وذكر أن

هناك ثلاثة مفاهيم أساسية في نظرية التعلم الاجتماعي تساهم في اكتساب السلوكات والتعلم هي: يمكن للأفراد التعلم من خلال الملاحظة ومحاكاة السلوكات التي تمت ملاحظتها؛ والحالات النفسية الداخلية هي جزء أساس من عملية التعليم واكتساب المهارات الفردية، والحتمية التبادلية (Alexander, 2016).

ثالثًا: نظرية اريكسون

ترى هذه النظرية أن التوتر النفسي الذي يتعرض له الطفل يعود إلى ضعف الأنا، وعدم القدرة على أداء وظائفها بالشكل المطلوب، وما يعانيه من أزمات وعقد واستمرارها للمراحل العمرية اللاحقة يزيد من مستوى التوتر لديه، ويجعله عير قادر على التفاعل مع المواقف بطريقة غير تكيفية، ما يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفش والشك في ذاته وقدراته، وانعدام الشعور بالأمن والارتياح، وهذا ما يؤدي إلى المزيد من الإحباط والعديد من الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية كالعزلة (Hamri, F & Ibriam, 2021).

رابعًا: نظرية جورج كيلي

تعتمد نظرية جورج كيلي (Kelly) على ما يسميه البُنى الشخصية، وهي المسؤولة عن تفسير السلوكات الصادرة عن الفرد، فالبنية هي أسلوب الفرد الذي يستخدمه للنظر إلى الأحداث وتفسيرها، وأن كل فرد يَنظر إلى العالم بعدسته الخاصة ومن وجهة نظره، وهذا يعني أنه يجد تفسيرات لهذا العالم وما ينطوي عليه من أحداث ووقائع على أساس تفسيره الخاص الذي يكونه من البيئة، فإن ذلك يوجه سلوكه إلى وجهة مُعَينة، كما تُفسر هذه النظرية الانسحاب بأنه ينشأ عندما يَفشل الفرد في تكوين فهم واقعي للخبرات الاجتماعية وتحليل المواقف البيئية (ذكار وخلادي، 2017).

8.1.2 المراهقة

تعد المراهقة مرحلة نمو سريعة، تطرأ فيها تغيرات كبيرة في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية، كما أنها فترة من الخبرات الجيدة والمسؤوليات والعلاقات التفاعلية مع الرفاف والأفراد الراشدين، وتمتد مرحلة المراهقة من بداية النضج الجنسي وحتى السن الذي يحقق فيه الفرد الاستقلالية عن سلطة الكبار (Taylar, 2014).

فالمراهقة هي المرحلة الفاصلة بين مرحلة الطفولة والرشد، وتُعد فترة انتقالية مهمة يمر بها جميع الأفراد بغض النظر عن الجنس، وتؤثر على حياة الفرد وشخصيته، ومن الممكن أن يصعب تحديد متى تبدأ ومتى تنتهي وذلك بسبب اختلاف الثقافات وسياقاتها وجغرافيتها؛ إذ يمر المراهق بالعديد من التغيرات السريعة في جميع جوانبه؛ ما يؤدي إلى تشكيل وبناء شخصيته (Schlauch et al., 2012).

ويمكن تعريف المراهقة على أنها مرحلة من المراحل العمرية التي تمتد ما بين (12–18) عاماً، وتتميز بالنمو الجسمي، والعقلي، والنفسي، والانفعالي، والاجتماعي، وتؤثر على سلوكاته وفي تصرفاته وحياته (Boschi et al., 2003). وهي مرحلة عمرية يمر بها الأفراد تتميز بالتغيرات الجسمية والانفعالية والفسيولوجية والنفسية، وهي من أهم المرحل العمرية في حياة الفرد (Stenberg, 2005).

ومرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية للفرد، وفترة تحوّل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ففيها تكتمل التغييرات البيولوجية "الجسمية، الفسيولوجية، العقلية، الاجتماعية، الانفعالية، ويبدأ المراهق بتقليد سلوك الآخرين تقليدًا بدون معنى، ويأخذ أدوار الآخرين من مدرسين أو الممثلين أو آبائهم، ويتقمص أدوار الآخرين وينظر لنفسه من خلال أعينهم، ويطور مفهومًا جديدًا عن ذاته والآخرين، ويُعيد تعريف نفسه (الدليمي، 2012).

ويواجه المراهق العديد من الصراعات مع نفسه في هذه المرحلة؛ فصراعه الأول يكون مع مشاعر النقص والكمال، ويكتشف نقاط القوة لديه على الصعيد العقلي والجسمي والسلوكي، وهذا ما يَمنحه الثقة بالنفس والتفوق على أصدقائه، أما صراعه الثاني يكون بين دواعي الاستقامة والانحراف، فالمراهق في مجتمعاتنا العربية ينشأ في العفة والاستقامة، لأنه نشأ في بيئة تنبذ السلوك المنحرف وتعاقبه، وللأقران أو الأصدقاء دور مؤثر في هذه المرحلة، أما الصراع الأخير فهو صراع بين التمرد والانضباط، فمرحلة المراهقة ما هي إلا مرحلة انتقالية من الاعتماد على الآخرين إلى الاستقلال والاعتماد على الذات، ولذا، يميل المراهق إلى العيش والتصرف كأنه حر من كل القيود المفروضة من حوله، ويشعر بأن الأعراف والعادات الاجتماعية حدود ثقيلة يجب أن لا يتجاوزها، وهي غير منطقية ويتعجب من وجودها، ويظهر ذلك من خلال سلوكاته ونمط ملابسه، ويفضل دائماً أصدقائه لأنهم المحور الأساسي في حياته (حمداوي، 2106).

وتشهد مرحلة المراهقة تغيرات وتحولات تمتد إلى تحويل اهتمام المراهق إلى الاهتمام بالجنس الآخر، ويصبح أكثر نضجًا في تعبيره الانفعالي، وتنمو لديه القدرة على فهم الأفكار المجردة والقدرة على التعامل معها، ويعمل على مواجهة مشكلاته لوحده أو بمساعدة الآخرين؛ بدلًا من الهروب منها، كما يميل إلى التقبل والتسامح بعيدًا عن مشاعر الشك والارتباك، ويميل إلى أن يكون أكثر انضباطًا في سلوكاته وتصرفاته، كما يسعى ويناضل بشدة للاستقلال عن والديه، والاعتماد على الذات والشعور بالكفاءة، وذلك من أجل نيل الحرية الكاملة، ويخطط لمستقبله، ويحدد انتماءاته ورفاقه، وأفكاره ومشاعره (Stenberg, 2005).

9.1.2 العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والرفاهية التكنولوجية والسلوك الانسحابي

تؤثر الكفاءة الذاتية المدركة للتعامل على السلوك من خلال تأثيرها على الضعف المتصور وإدراك المخاطر والتمييز، وكلما كانت الكفاءة الذاتية المدركة أقوى، كلما كان الأشخاص أقل عرضة للخطر وأكثر قدرة على التمييز في الحكم على خطورة المواقف المختلفة، وتعمل على انخفاض الشعور بالضعف الشخصي، والتقليل من مستويات السلوك الانسحابي أو التجنبي، من خلال تسهيل سلوك المشاركة وزيادة القدرة على المواجهة وممارسة السيطرة المعرفية على العمليات الفكرية التي من شأنها أن تقلل من الإدراكات السلبية (Ozer & Bandura, 1990). وعندما تحدث انتكاسات، يتعافى الأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية بشكل أسرع ويحافظون على الالتزام بأهدافهم ويعودون إلى المواجهة والتحدي لتجاوز العقبات (Schwarzer & Fuchs, 1996).

وقد أشار لومانوسكا وجيوتونن (Lomanowska & Guitton, 2016) إلى أن صحة الفرد واعتقاداته بقدرته لها العديد من النتائج الإيجابية على الصحة الجسمية، والنفسية، والعقلية، والتكنولوجية، وتحسين الحالة المزاجية، وزيادة الدعم الاجتماعي وانخفاض الشعور بالوحدة، وقد تنعكس إيجابًا على عافية الفرد ورفاهيته، وتساعد في التخلص من أعراض الاكتئاب والقلق التي يسببها الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي والتطبيقات التكنولوجية، وتحقيق العافية النفسية الاجتماعية.

غالبًا ما يعاني المراهقون في المدارس الثانوية من الانسحاب الاجتماعي، ما يضر بإحساسهم بالكفاءة الذاتية. إن انخفاض الكفاءة الذاتية لدى المراهقين هو نتيجة لعدم قدرتهم على التعامل مع العقبات الأكاديمية والشخصية. المراهقون الذين يعانون من انخفاض الكفاءة الذاتية غير قادرين على مواجهة العقبات بشكل مباشر لأنهم يعتقدون باستمرار أنها لا يمكن التغلب عليها. هناك مشكلة أخرى تؤثر على المراهقين في الفصل الدراسي وهي الانسحاب الاجتماعي، فالخجل والعزلة

والانفصال وعدم الكفاءة الاجتماعية والتجنب الاجتماعي هي بعض السلوكات التي تشير إلى الانسحاب الاجتماعي. ضعف التواصل والخوف من الإحراج من الأقران والتربية المفرطة والخوف من الضحية هي بعض أسباب هذه المشكلة، ما يدفع المراهقين إلى تجنب التفاعلات والأنشطة الاجتماعية، فتصبح الكفاءة الذاتية المنخفضة وأعراض الانسحاب الاجتماعي مشكلات عندما يكون لها تأثير ضار على تطور المراهق الفردي للقدرات المعرفية، والاجتماعية، والشخصية، وبالتالي تنعكس سلباً على صحتهم النفسية، ورفاهيتهم التكنولوجية (Liu et al., 2020).

وفي غياب التدخلات الفورية، قد يؤدي سلوك الانسحاب الاجتماعي وانخفاض الكفاءة الذاتية المدركة لدى المراهقين إلى مشكلات اجتماعية، مثل: صعوبة تكوين صداقات، وصعوبة متابعة العلاقات الرومانسية، والافتقار إلى الحزم الاجتماعي، والأداء الضعيف في الأماكن العامة، والفشل في تقديم أو قبول مساعدة الآخرين المهمين في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، قد يتسبب في مشكلات نفسية أخرى مع جوانب حاسمة من حياة المراهق، مثل الحزن، والقلق، والخوف، والتحفيز الذاتي، والاضطرابات العاطفية، والتوتر. وبسبب النقص في الرفاهية التكنولوجية، والخطر الذي تشكله على أفكار إيذاء النفس والانتحار على حياة المراهقين، فإن القضية تزداد سوءًا (Ahmed et al., 2023).

2.2 الدراسات السابقة

في ضوءِ اطلاعِ الباحثة على الدراسات والبحوث المتعلقة بمتغيرات الدراسة؛ وذلك من خلالِ البحث في الدوريات والملخصات العلمية والرسائل الجامعية، تضمن هذا العرض خمسة محاور من الدراسات التي أجريت في هذا المجال هي: المحور الأول: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة، والمحور الثاني: الدراسات التي تناولت العافية التكنولوجية، والمحور الثالث: الدراسات التي تناولت السلوك الانسحابي، ويتضمن المحور الرابع: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها العافية التكنولوجية، ويتضمن المحور الخامس: الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالسلوك الانسحابي، وتم عرض الدراسات حسب تسلسلها الزمني من الأقدم للأحدث للكشف عن مسار تطور وارتقاء البحوث والدراسات؛ ويلي ذلك تعقيب على الدراسات السابقة، وهي كما يأتي:

1.2.2 الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة

أجرى أحمد والسعود (2023) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية وفقًا لمتغيري: الجنس (ذكور وإناث) والتخصص (علمي – إنساني). تكونت العَينة من (300) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة العراقية، وتم بناء مقياس الكفاءة الذاتية. توصلت النتائج إلى أن طلبة الجامعة العراقية يتمتعون بالكفاءة الذاتية بمستوى مرتفع، ولا توجد فروق في مستوى الكفاءة الذاتية تُعزى لمتغيري: الجنس (ذكور وإناث) والتخصص (علمي – إنساني).

وسعت دراسة اللحام والعدوان (2022) إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والرفاه النفسي لدى عَينة من طلبة الجامعة الأردنية. تكونت عَينة الدراسة من (500) طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية، واختيرت عشوائيًا، واستخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس

الرفاه النفسي، والمنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان متوسطًا، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوى متوسط من الرفاه النفسي يتمتع به طلبة الجامعة الأردنية، وأشارت أيضًا إلى أن علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية المُدركة وبين الرفاه النفسي.

وهدفت دراسة بديارتي وآخرون (Budiarti et al., 2022) إلى دراسة الكفاءة الذاتية لدى الطلبة في المدرسة الإعدادية في اندونيسيا. تكونت عَينة الدراسة من (74) طالبًا وطالبة، اختيروا عن طريق العَينة العشوائية البسيطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أشارت النتائج إلى أن هناك مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، كما تشير النتائج أيضًا إلى أن الطلبة الذكور لديهم كفاءة ذاتية أفضل مقارنة بالطالبات على مستوى المدرسة الإعدادية.

كما هدفت دراسة عبدالله والزق (2022) التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري: الجنس والصف في المدارس الحكومية. تكونت عَينة الدراسة من (434) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية التابعة للواء ماركا في محافظة عمان، واستخدام مقياس للكفاءة الذاتية؛ حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. أسفرت النتائج عن وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، كما أظهرت وجود فروق بين أفراد عَينة الدراسة على الدرجة الكلية لمستوى الكفاءة الذاتية تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية تُعزى لمتغير الصف ولصالح طلبة الصف العاشر.

وقام بانججا (Bangga, 2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وعلاقتها بالمشاركة الأكاديمية. بلغت عَينة الدراسة (134) طالبًا وطالبة من المدارس الثانوية في الفلبين، واستخدمت الدراسة تصميم بحث ارتباط وصفي. وتم استخدام أدوات متكيّفة وهي "مصادر الكفاءة الذاتية في

دورة العلوم – الفيزياء ومقياس المشاركة في الفيزياء. بيّنت نتائج الدراسة أن الطلبة لديهم مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية وأبعادها. وعلاوة على ذلك، ولم يكن هناك فروق في الكفاءة الذاتية بين الطلبة تعزي لمتغير الجنس إلا في بُعد الإثارة العاطفية، فقد حصلت الإناث على متوسطات حسابية أعلى منها لدى الذكور.

وأجرى لي وآخرون (Lei et al., 2021) دراسة للكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار والآليات النفسية الأساسية من خلال الطفو الأكاديمي ودعم الأقران. تألفت عَينة الدراسة من (506) طالبًا من مدارس ثانوية في الصين، وتم استخدام مقياسًا لتقييم الكفاءة الذاتية، والطفو الأكاديمي، ودعم الأقران، وقلق الاختبار. كشفت نتائج الدراسة عن وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية، ووجود تأثير غير مباشر للكفاءة الذاتية على قلق الاختبار من خلال الطفو الأكاديمي. وعلاوة على ذلك، أظهرت نتائج أن هذا التأثير غير المباشر كان معتدلاً من خلال دعم الأقران.

وهدفت دراسة عمومن (2019) للكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة جامعة عمار ثليجي الأغواط – الجزائر، والكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة. وتم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، وبناء استبانة الكفاءة الذاتية واستبانة الهوية، والتي وُزعت على عَينة تكونت من (101) طالباً من مختلف التخصصات بجامعة الأغواط – الجزائر. كشَفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة، وأن مستوى منخفض في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وأجرى الجهورية والظفري (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية بالتوافق النفسي لدى عَينة من طلبة الصفوف وحتى الثاني عشر (7–12). تكونت عَينة الدراسة من (2821) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس في سلطنة عُمان. وتحديد الفروق في الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق النفسي تبعًا لمتغيري: الجنس والصف. تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس

التوافق النفسي. أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي، ووجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية تُعزى لمتغير الصف ولصالح الصف التاسع والعاشر. وأظهرت النتائج أن بعد التوافق الإيجابي هو المتنبئ الوحيد الذي أسهم في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية.

وفي نفس السياق، أجرى تالوري (Talluri, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية لطلاب المدارس الثانوية فيما يتعلق بجنسهم. أُجريت الدراسة على عَينة من (576) طالبًا وطالبة في المدارس الثانوية في منطقة غونتور بولاية أندرا براديش. لجمع البيانات، استخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية. وجدت نتائج الدراسة مستوىً مرتفعًا الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، كما أنه لا يوجد فروق في الكفاءة الذاتية بين طلبة المدارس الثانوية فيما يتعلق بجنسهم.

وهدفت دراسة اليوسف (2013) إلى فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغير: الجنس، المستوى الدراسي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. تكوَّنت عَينة الدراسة من (290) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي. وأشارت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الدراسي.

2.2.2 الدراسات التي تناولت العافية التكنولوجية

هدفت دراسة الشخصي وآخرون (Alshakhsi et al., 2024) للكشف عن التأثيرات السلبية المحتملة لمواقع التواصل الاجتماعية على الرفاهية الرقمية، والتحقق من استعداد الناس للدفع (WTP) مقابل خدمات الرفاهية الرقمية المصممة لتعزيز الاستقلالية والتحكم والنمو الشخصي لدى المستخدمين لمواقع التواصل الاجتماعي. تكونت العَينة من سياقين ثقافيين مختلفين، الأوروبي والعربي، وضمت العينات (262) مشاركًا من الذكور والإناث الأوروبيين، و(251) من الذكور والإناث من الدول العربية. كشفت النتائج أن نسبة كبيرة من المشاركين أظهروا مستويات منخفضة من الرفاهية الرقمية وكانوا على استعداد لدفع ثمن خدمات الرفاهية الرقمية بنسبة (أوروبا: 24٪؛ العرب: 30٪). وأظهرت الإناث في العَينة الأوروبية رفاهية رقمية واستعدادًا أعلى للدفع من أجل "تقليل مشكلات الصحة العقلية" مقارنة بالذكور. وفي العَينة العربية، أظهر الذكور رفاهية رقمية واستعدادًا أعلى للدفع من أجل "حماية خصوصية البيانات" مقارنة بالإناث. وكشفت النتائج أن اضطراب استخدام الشبكات الاجتماعية والحاجة إلى الإدراك ظهرتا كمتنبئين مهمين وإيجابيين للرفاهية الرقمية في كل من العينات الأوروبية والعربية. ولوحظ أن سمات الشخصية والمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية؛ وكذلك السياقات الثقافية كعوامل تؤثر في تفضيلات الأفراد وتقييمهم فيما يتعلق بخدمات الرفاهية الرقمية.

وقام برابواو وآخرون (Prabowo et al., 2024) بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كانت رواية القصص الرقمية تعزز بشكل كبير مهارات الرفاهية الرقمية للطلبة مقارنة بالطلاب الذين يتلقون رواية القصص الرقمية مع ملاحظات المعلم (DSITF)؛ واستكشاف وجهات نظر الطلاب حول نشاط التعلم مع رواية القصص الرقمية المتكاملة هذه لتعزيز الرفاهية الرقمية. ضمت العينة (72) طالبًا وطالبة في قسم علوم المكتبات والمعلومات (LIS) من جامعة UIN Sunan

Kalijaga Yogyakarta بإندونيسيا، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة؛ حيث قسموا إلى مجموعتين بمعدل (36) لكل مجموعة. تم استخدام خطة درس من خلال تقييم الأقران لتوجيه أنشطة التعلم، ومن خلال ملاحظات المعلم التي استمرت ستة أسابيع، واستخدام مقياس الرفاهية الرقمية. كشفت النتائج أن الطلبة لديهم مستويات منخفضة من الرفاهية الرقمية، وأظهرت اختلافاً كبيراً في الرفاهية الرقمية بين تقييم الأقران وملاحظات المعلم؛ حيث حصل الطلبة الذين تعلموا باستخدام تقييم الأقران على درجات أعلى من الطلبة الذين تعلموا باستخدام ملاحظات المعلم، ومن جانب آخر، فقد ساعدة الطلبة على تعزيز دوافعهم ومشاركتهم وإنجازاتهم الأكاديمية، وتعزيز الفاعلية.

وسعت دراسة روفاريلو ودي روسيس (Roffarello & De Russis, 2023) إلى دعم الرفاهية الرقمية لدى الطلبة من خلال تزويدهم بأدوات ضبط النفس الرقمية، لدعم فكرة أن تحقيق الرفاهية الرقمية هو مسار للنمو الشخصي يتطلب التعليم بدلاً من فرض القيود. وتكونت عَينة الدراسة من (93) طالب وطالبة من إحدى الجامعات الإيطالية، وكانت على شكل دراسة حالة. وقد تم تقديم دورة متعددة التخصصات حول موضوع الرفاهية الرقمية، وقدمت الدورة العديد من المجالات في أبحاث الرفاهية الرقمية من منظور التفاعل بين الإنسان والحاسب الآلي وعلم النفس، وتحدت الطلبة في تصميم ونماذج أولية للحلول التكنولوجية التي تحترم وتعزز الرفاهية الرقمية للأشخاص. أظهرت النتائج الطلبة يمتلكون مستويات متدنية من الرفاهية الرقمية، كما أشارت النتائج إلى أن الحلول التعليمية قد تؤثر بشكل إيجابي على الرفاهية الرقمية للطلبة وتلهمهم القدرة لإنشاء نماذج أولية للتكنولوجيا وتزيد من رفاهيتهم الرقمية، وأن التعليم قد يعزز ظهور جيل جديد من المصممين والممارسين الذين يأخذون في الاعتبار الرفاهية الرقمية والتفاعل الاجتماعي.

وأجرى ودجاجا وبايك (Widjaja & Baek, 2023) دراسة اثنوجرافية حول استخدام الأطفال للإنترنت وخبرتهم وتنظيمهم. وكجزء من دراسة الإدماج الاجتماعي لاستخدام التكنولوجيا، وتطوير مفهوم الرفاهية الرقمية. تم إجراء مراجعة منهجية للأدبيات حول الرفاهية الرقمية لجيل ألفا الكوري الجنوبي (South Korean Generation Alpha)، في المدارس الابتدائية. وتم استخدام بروتوكول البحث PRISMA للمراجعات المنهجية، واستخدام ثلاث قواعد بيانات للبحث في الأدبيات؛ (Scopus و Google Scholar و Korea Citation Index KCI). أظهرت النتائج أن الطلبة لديهم مستويات متوسطة من الرفاهية الرقمية، وكانت الأسباب/العوامل التي تؤثر على التفاعل الرقمي هي الموضوع الأكثر شيوعًا، وكانت الإدمان والاعتماد، وارتبطت العوامل الداخلية مثل نوع مزاج الأطفال/المخاطرة والجانب النفسي الذي يشمل الاستقرار العاطفي، والمرح، واحترام الذات، والصحة العقلية بالرفاهية الرقمية وبكيفية تفاعلهم الرقمي وتأثرهم به. وفي الوقت نفسه، كانت العوامل الخارجية مثل الاقتصاد والعلاقات بين الأقران أثر على عملهم الرقمي. كما أثر الآباء أيضًا على العمل الرقمي للأطفال من خلال الرقابة الأبوية، وتصور الوالدين للأجهزة، وموقف الوالدين/ سلوكهم تجاه الطفل، والتفاعل الأسري/علاقة الوالدين بالطفل، وعادات الوالدين في استخدام الأجهزة الرقمية، والصحة العقلية للوالدين، بالإضافة إلى ذلك، الضغوط الاقتصادية تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على الرفاهية الرقمية.

وهدفت دراسة باري وآخرون (Parry et al., 2023) التعرف إلى مدى استخدام الطلبة لتطبيقات الرفاهية الرقمية، والاعتماد على التطبيقات المصممة لدعم الرفاهية الرقمية، والعوامل التي تؤثر على الاستخدام المستمر لهذه التطبيقات، والتأثيرات التي يدركها المستخدمون على رفاهيتهم الرقمية. شملت الدراسة (500) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة في جنوب إفريقيا. وتم إرسال دعوات لإكمال استطلاع عبر الإنترنت عبر البريد الإلكتروني إلى جميع طلبة

البكالوريوس في الجامعة. وتم بناء مقياس مدى استخدام تطبيقات الرفاهية الرقمية، ومقياس لتقييم ما إذا كان استخدام تطبيقات الرفاهية الرقمية مرتبطًا باختلافات في استخدام الهواتف الذكية. أظهرت النتائج أن (10%) بأنهم مستخدمون نشطون منتظمون لتطبيقات الرفاهية الرقمية، ومن لديهم رفاهية رقمية، وهذا يعني أن غالبية الطلبة لا يستخدمون تطبيقات الرفاهية الرقمية، ولديهم انخفاض مستوى القلق بشأن الرفاهية الرقمية ومستوى أعلى من المراقبة الذاتية، ولديهم دافع لتحقيق التوازن الأمثل والقدرة على تحقيق الأهداف الشخصية، وتجنب العيوب المحتملة المرتبطة بالاستخدام المفرط للهواتف الذكية.

كما هدفت دراسة ختاتنة (2023) التعرف إلى مستوى كل من استكشاف الذات والعافية التكنولوجية لدى مجموعة من طلبة جامعة مؤتة ضحايا الابتزاز الإلكتروني ومعرفة درجة مساهمة استكشاف الذات في عافيتهم التكنولوجية، وقد شمل البحث (64) طالب وطالبة من جامعة مؤتة/الأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي والتنبؤي. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى استكشاف الذات والعافية التكنولوجية جاء بدرجة متوسطة، وأن أبعاد استكشاف الذات تنبئ بالعافية التكنولوجية بنسبة (27%)، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في استكشاف الذات والعافية التكنولوجية.

وقام الضلاعين (2022) بدراسة هدفت التعرف إلى القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء الانفعالي في العافية التكنولوجية لدى عَينة من العاطلين عن العمل في الأردن. وقد بلغ عدد أفراد العَينة الذين استجابوا على الدراسة (225) عاطلًا عن العمل. وقد تم تطوير مقياسين: وهي مقياس الذكاء الانفعالي والعافية التكنولوجية، من خلال الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، وتطبيق المقاييس إلكترونيًا. توصلت نتائج الدراسة إلى مستوى متوسط من أبعاد الذكاء الانفعالي والعافية

التكنولوجية لدى عَينة من الشباب العاطلين عن العمل ما بين (25–35) عاماً، وأن أبعاد الذكاء الانفعالي تسهم في التنبؤ بالعافية التكنولوجية بما مقداره (44%).

وهدفت دراسة نانسين وآخرون (Nansen et al., 2021) إلى تصميم نظام دعم (سقالة) تعليمي (AMSS) للطلبة تتوافق مع أسلوبهم المعرفي البسيط مقابل التعقيد، وقياس فعالية النموذج في تعزيز الرفاهية الرقمية للطلبة في كلية التربية بجامعة جدة في السعودية. تكونت عَينة الدراسة من (71) طالبًا وطالبة ممن تنطبق عليهم الشروط، وتم توزيعهم عشوائيًا على مجموعتين تجريبيتين، وللتحقق من فعالية نموذج AMSS المقترح تم تطوير مقياس الرفاهية الرقمية، كما تم استخدام مقياس كيلي CSSC لتحديد الطلاب الذين يقعون ضمن نطاق هذا النمط، تم استخدام التصميم شبه التجريبي لمجموعتين: تلقت المجموعة التجريبية الأولى سقالة متنقلة موحدة بغض النظر عن أنماطهم المعرفية. تلقت المجموعة التجريبية الثانية سقالة تم تنظيمها وتوجيهها للطلبة بناءً على خصائصهم المتعلقة بالنمط المعرفي. أظهرت النتائج فعالية نموذج AMSS المقترح في تطوير الرفاهية الرقمية للطلبة، مما أدى إلى تحسين مستويات الرفاهية الرقمية لدى الطلبة.

وسعت دراسة شواقفة (2018) إلى الكشف عن مستوى كل من العافية التكنولوجية والسعادة والتفاؤل لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والارتباطي، وطور الباحث ثلاثة مقاييس؛ مقياس العافية التكنولوجية، ومقياس السعادة ومقياس التفاؤل، والتي وزعت على عَينة تكونت من (450) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية المختارين بطريقة عشوائية طبقية. وأظهرت النتائج الدراسة أن مستوى العافية التكنولوجية والسعادة عند الطلبة جاء بمستوى متوسط، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين العافية التكنولوجية والسعادة والتفاؤل، كما أظهرت النتائج وجود فروق

ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في العافية التكنولوجية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في مستوى السعادة أو التفاؤل تعزى لمتغير الجنس.

3.2.2 الدراسات التي تناولت السلوك الانسحابي

سعت دراسة ساوسا وآخرون (Sousa et al., 2024) إلى فحص الارتباط بين الأشكال المختلفة للتنمر والقلق الاجتماعي والانسحاب الاجتماعي لدى المراهقين. كان المشاركون (485) طالبًا وطالبة في المدرسة الإعدادية. تم تقييم القلق الاجتماعي والانسحاب الاجتماعي باستخدام مقاييس فرعية من استبيان تقييم الكفاءات الاجتماعية والعاطفية. تم تقييم ارتكاب التنمر والوقوع ضحية للتنمر باستخدام استبيان سلوك التنمر والتنمر الإلكتروني – النموذج القصير. أظهرت النتائج أن هناك ارتباط ضعيف بين ارتكاب التنمر والقلق الاجتماعي، وأن ارتكاب التنمر تنبأ بالقلق الاجتماعي، وأن الوقوع ضحية للتنمر تنبأ بالانسحاب الاجتماعي. ووجدت أيضًا أن مستوى الانسحاب لدى الطلبة كان مرتفعًا، وأيضًا هناك علاقة متبادلة بين القلق الاجتماعي والانسحاب الاجتماعي.

وأجرى سو وآخرون (Su et al., 2024) دراسة هدفت إلى فحص التأثيرات الوسيطة لحساسية الرفض والانسحاب الاجتماعي على الرقابة النفسية الأبوية والمواقف تجاه طلب المساعدة النفسية المهنية بين طلاب المدارس الثانوية. أكمل (648) طالبًا استبيانًا لتقرير ذاتي. تم استخدام مقياس الرقابة النفسية الأبوية ومقياس حساسية الرفض لطلاب المدارس الثانوية ومقياس الانسحاب الاجتماعي ومقياس المواقف تجاه طلب المساعدة النفسية المهنية للقياس. أظهرت النتائج أن الرقابة النفسية الأبوية وحساسية والانسحاب الاجتماعي بلغ مستوى المتوسط، وارتبطت الرقابة النفسية الأبوية وحساسية الرفض بشكل إيجابي بالانسحاب الاجتماعي والمواقف تجاه طلب المساعدة

النفسية المهنية. وأشار تحليل التأثير الوسيط إلى أن الرقابة النفسية الأبوية كان لها تأثير مباشر كبير على الموقف تجاه طلب المساعدة النفسية المهنية، وأن حساسية الرفض والانسحاب الاجتماعي كان لهما تأثيرات وسيطة بين الرقابة النفسية الأبوية والمواقف تجاه طلب المساعدة النفسية المهنية لدى طلاب المدارس الثانوية.

كما أجرى الرحامنة والسفاسفة (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى السلوك الانسحابي وعلاقته بالتلوث النفسي، من خلال المنهج الوصفي التحليلي. تألفت العَينة من (290) طالب وطالبة من طلبة أكاديمية الشمال في طبربور. أشارت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لمقياس السلوك الانسحابي جاءت عند مستوى متوسط، كما أظهرت عدم وجود فرق في السلوك الانسحابي والتلوث النفسي وفقاً لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، شدة الإعاقة).

كما هدفت دراسة ميكفارنوك وكلوسون (McVarnock, & Closson, 2022) الكشف عن الارتباطات بين دوافع الانسحاب الاجتماعي (أي الخجل والتجنب وعدم القدرة على الاختلاط) ومؤشرات التكيف الأكاديمي، بما في ذلك التحصيل الأكاديمي والدافع الأكاديمي (أي القيمة الجوهرية والكفاءة الذاتية وقلق الاختبار). كان عدد المشاركون (623) من البالغين الناشئين، الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و25 عامًا، الذين كانوا يدرسون في الجامعة هاليفاكي/ كندا. أظهرت النتائج أن الخجل كان مرتبطًا سلبًا بالقيمة الجوهرية والكفاءة الذاتية. في ارتبط التجنب سلبًا بقلق الاختبار. وارتبطت دوافع الانسحاب الاجتماعي مرتبطة بالكفاءة الذاتية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الانسحاب الاجتماعي بين أفراد العَينة كان متوسطًا، وأن دوافع الانسحاب الاجتماعي تلعب دورًا في الدافع الأكاديمي لطلبة الجامعات، ولكن ليس في إنجازاتهم والتحصيل الأكاديمية.

وسعت دراسة المطارنة والسفاسفة (2021) للتعرف إلى مستوى الهناء الذاتي وعلاقته بالسلوك الانسحابي، على عَينة تكونت من (100) طالبة من ذوات صعوبات التعلم في مدارس

منطقة الكرك، ضمن الصفوف (الثالث، الرابع، الخامس، السادس). تم تطوير مقياسي الهناء الذاتي، والسلوك الانسحابي. كَشَفَت النتائج عن وجود مستوى منخفض من الهناء الذاتي، في حين جاء مستوى السلوك الانسحابي مرتفعاً، وأن هناك علاقة عكسية بين مستوى الهناء الذاتي والسلوك الانسحابي.

وتناولت دراسة بشير وآخرون (Bashir et al., 2019) البحث في العلاقة بين سلوك المواطنة والانسحاب النفسي، واستنادًا إلى نظرية الاحتياجات النفسية الأساسية، تكونت عَينة الدراسة من (368) موظفًا إداريًا يعملون في الجامعات العامة في باكستان. وأكدت النتائج أن إحباط احتياجات الاستقلال والارتباط توسط العلاقة بين سلوك الإلزامية والانسحاب النفسي. وأن إحباط احتياجات الاستقلال والارتباط يفسر الارتباط بين سلوك المواطنة والانسحاب النفسي، وأشارت النتائج إلى أن مستوى الانسحاب النفسي لدى عَينة الدراسة كان متوسطًا.

كما هدفت دراسة وانج وآخرون (Wong et al., 2015) إلى استكشاف انتشار سلوكات الانسحاب الاجتماعي بين الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و 29 عامًا في هونج كونج/ اليابان. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عَينة الدراسة من (1010) مشاركًا، وتم إجراء مسح عبر الهاتف، وجرى من خلاله قياس سلوكات الانسحاب الاجتماعي، فأظهرت النتائج أن انتشار الانسحاب الاجتماعي كان بمستوى مرتفع لدى الأفراد في هونج كونج.

وهدفت دراسة كنعان والزبون (2012) التعرف إلى السلوك الانسحابي وعلاقته بالتوافق المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المرحلة الثانوية. تكونت عَينة الدراسة من (375) طالباً وطالبة، اختيروا عشوائياً من مدارس منطقة الجليل في فلسطين. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين، هما: مقياس السلوك الانسحابي، ومقياس التوافق المدرسي. أشارت النتائج إلى أن مستوى السلوك الانسحابي لدى طلبة المرحلة الثانوية كان ضمن المستوى المنخفض. كما بينت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك الانسحابي والتوافق المدرسي، تبعاً لمتغير الجنس، حيث تبين بأن متوسط الذكور كان أعلى من الإناث في مستوى السلوك الانسحابي، في حين أن متوسط الإناث كان أعلى مقارنة مع الذكور في التوافق المدرسي.

4.2.2 الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالعافية التكنولوجية

سعت دراسة براكاش (Prakash, 2023) إلى تطوير مقياس الإدمان الرقمي، ودراسة كيفية تطوير الذات والمال الاجتماعي عبر الإنترنت (وتخفيف الإدمان الرقمي) وتأثير الثقافة الرقمية على الرفاهية الرقمية. اعتمدت هذه الدراسة تصميمًا مختلط الأساليب لمعالجة مشكلة البحث، وشمل مقابلات متعمقة شبه منظمة واستطلاعين عبر الإنترنت. ركزت الدراسة على تطوير المقياس، بعد ذلك، تم تطوير نموذج مفاهيمي يجمع العلاقات المفترضة بين محو الأمية الرقمية والكفاءة الذاتية ورأس المال الاجتماعي عبر الإنترنت والإدمان الرقمي والرفاهية الرقمية. شملت الدراسة مقابلات متعمقة لـ (20) فردًا، و(500) مشاركًا في الاستطلاعين عبر الإنترنت في نيوزلندا. أشارت النتائج إلى أن الرفاهية الرقمية تُختبر من خلال الجهود المعرفية والعاطفية للأفراد. وكشفت نتائج اختبار النموذج المفاهيمي عن دور العوامل الشخصية والاجتماعية للأفراد في زيادة الرفاهية الرقمية، ودور الكفاءة الذاتية في تحسين مستويات الرفاهية الرقمية، وكان هناك دور للرأس المال الاجتماعي في تعزيز الرفاهية الرقمية للأفراد.

وهدفت دراسة مين وآخرون (Min et al., 2022) إلى فهم دور الصحة العقلية الرقمية والكفاءة الذاتية والالتزام العاطفي والرفاهية النفسية في أداء الطلاب. تكونت عَينة الدراسة من (308) طالبًا مسجلًا في جامعات القطاع العام في الصين، باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية البنائية لاختبار الفرضيات. أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية لا تلعب دورًا في أداء الطلاب

في جامعات القطاع العام؛ ومع ذلك، يلعب الالتزام العاطفي للطلاب دورًا مهمًا في أدائهم. الرفاهية النفسية للطلاب لها تأثير كبير على أدائهم، علاوة على ذلك، تم الكشف عن أن الرفاهية النفسية تتوسط بشكل كبير العلاقة بين الكفاءة الذاتية والالتزام العاطفي وأداء الطلاب، كما أن الصحة العقلية التكنولوجية ترتبط بزيادة الكفاءة الذاتية لدى الطلاب، حيث وُجِد أن الصحة العقلية الرقمية ترتبط بعلاقة منخفضة بالكفاءة الذاتية للطلاب وأدائهم.

وسعت دراسة الغول (2021) للكشف عن العلاقة بين العافية التكنولوجية والكفاءة الذاتية لدى طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية. وتكونت عَينة الدراسة من (381) طالباً وطالبة من طلبة الكليات العلمية والإنسانية من طلبة الجامعة الهاشمية. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم مقياس العافية النفسية التكنولوجية ومقياس الكفاءة الذاتية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العافية التكنولوجية جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك فروق في مستوى العافية التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير التخصص الأكاديمي تعزى للتخصصات العلمية. كذلك جاء مستوى الكفاءة الذاتية بدرجة متوسطة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق تُعزى في متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في متغير التخصص. وبيَّنت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين العافية التكنولوجية والكفاءة الذاتية.

5.2.2 الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالسلوك الانسحابي

فحصت دراسة احمد وآخرون (Ahmed et al., 2023) العلاقة بين سلوك الانسحاب الاجتماعي للمراهقين في المدارس الثانوية وعلاقته بالكفاءة الذاتية، واختلاف سلوك الانسحاب الاجتماعي باختلاف متغير الجنس. تم اختيار (100) طالبًا وطالبة بشكل عشوائي من خمس مدارس ثانوية في ولاية كوارا في نيجيريا، واستخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة؛ ومقياس نقص

القدرة الاجتماعية (SADS/SPS)، كما استخدمت الدراسة تصميم بحث وصفي ارتباطي. أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية جدًا بين الكفاءة الذاتية والانسحاب الاجتماعي، وأظهرت النتائج أن سلوك الانسحاب الاجتماعي للمراهقين الذكور أعلى منه لدى الإناث.

وهدفت دراسة كيم وبارك (Kim & Park, 2021) إلى دراسة التأثير الوسيط للكفاءة الذاتية في العلاقة بين أهداف الإنجاز الاجتماعي (هدف الإتقان، وهدف نهج الأداء، وهدف تجنب الأداء) والانسحاب الاجتماعي بين طلاب المدارس المتوسطة. تكونت عَينة الدراسة من (325) طالبًا من المدارس في سؤول/ كوريا. وتم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي وحساب معاملات ارتباط بيرسون. كما تم استخدام نمذجة المعادلات البنيوية (SEM) للتحقيق في النموذج الوسيط. أظهرت النتائج أن مستوى هدف الإتقان الاجتماعي وهدف نهج الأداء الاجتماعي أدى إلى تقليل الانسحاب الاجتماعي للطلاب، وزاد مستوى هدف تجنب الأداء الاجتماعي من ذلك، وأدى مستوى هدف الإتقان الاجتماعي إلى زيادة الكفاءة الذاتية، في حين أدى مستوى هدف تجنب الأداء الاجتماعي إلى تقليلها. وكان لمستوى الكفاءة الذاتية تأثير سلبي كبير على الانسحاب الاجتماعي لطلاب المدارس المتوسطة. علاوة على ذلك، فإن مستوى الكفاءة الذاتية يتوسط جزئيًا العلاقة بين هدف الإتقان الاجتماعي والانسحاب الاجتماعي، وبين هدف تجنب الأداء الاجتماعي والانسحاب الاجتماعي.

وأجرى دراسة كامونكرانجكراي وآخرون (Kamonkraingkrai et al., 2021) هدفت إلى تطوير برنامج لإدارة أعراض الانسحاب النفسي (التعود على النيكوتين) بالاستناد على نظرية الكفاءة الذاتية. تم استخدام تصميم شبه تجريبي. تكونت العَينة من موظفين ذكور يعملون في صناعة تصنيع المنتجات الاستهلاكية في بانكوك. تلقت مجموعة التجريبية (28) برنامجًا لإدارة أعراض الانسحاب النفسي (التعود على النيكوتين) عبر الإنترنت من خلال تطبيق LINE بناءً

على نظرية الكفاءة الذاتية. وبالمقارنة، تلقى المشاركون في المجموعة الضابطة (29) برنامجًا تقليديًا للانسحاب النفسي (للإقلاع عن التدخين). تم فحص فعالية التدخل على أعراض الانسحاب النفسي (النيكوتين)، والرغبة الشديدة في السجائر، وإدراك الكفاءة الذاتية لإدارة الانسحاب النفسي، ومستوى الاعتماد على النيكوتين. أظهرت النتائج أن هناك فروق كبيرة بين المجموعتين في درجة أعراض الانسحاب النفسي (النيكوتين)، للمجموعة التجريبية التي تلقت البرامج المستندة على الكفاءة الذاتية في إدارة الانسحاب النفسي، ومستوى إدمان النيكوتين، وسلوكيات الإقلاع عن التدخين. بالإضافة إلى ذلك، كان هناك فرق كبير في درجة أعراض انسحاب النيكوتين من حيث الانفعال والغضب والقلق ونقص التركيز والاكتئاب والأرق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة كافارم وآخرون (Kvarme et al., 2010) إلى استكشاف أثر برنامج جمعي قائم على نهج يركز تطوير ثقة الطلبة بأنفسهم لدى الطلبة المنعزلين الذين يعانون من الانسحاب الاجتماعي وتعزيز الكفاءة الذاتية المدركة. أجريت الدراسة ضمن في (14) مدرسة في شرق النرويج، حيث بلغت عَينة الدراسة (156) طالبًا وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية العامة والكفاءة الذاتية الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة. أظهرت النتائج ارتفعًا في مستوى الكفاءة الذاتية العامة بشكل ملحوظ بين الإناث في المجموعة التجريبية بعد التدخل مقارنة بالمجموعة الضابطة. ولم يُلاحظ أي تغيير كبير بين الأولاد في نفس الوقت. كما ارتفعت مستويات الثقة بالنفس لكلا الجنسين في المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أن البرامج المستندة على الكفاءة الذاتية الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة تعمل على تطوير الثقة بالنفس وتقلل من أعرض السلوكات الانسحابية.

6.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

يُلاحظ من العرض السابق للدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة بأنها جاءت متفاوتة في الأهداف، والنتائج، والأدوات المستخدمة فيها، والعينات، وبالنظر إلى دراسات المحور الأول التي تناولت الكفاءة الذاتية المدركة يلاحظ أنه تم أجراءها في البيئات الغربية والبلدان العربية، ويلاحظ أيضًا تناولها للكفاءة الذاتية المدركة مع العديد من المتغيرات، كما أنها تفاوتت في أهدافها ونتائجها، ففي دراسة كل من (اليوسف، 2013؛ الجهورية والظفري، 2018؛ عمومن، 2019؛ Lei et al., 2021; Bangga, 2021; Talluri, 2018; Budiarti et al., 2022)، أظهرت نتائجها وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة، بينما اختلفت مع نتائج دراسة (عبدالله والزق، 2022؛ اللحام والعدوان، 2022) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الكفاءة الذاتية المدركة.

وفي دراسات المحور الثاني؛ التي تناولت الرفاهية الرقمية، فقد اقتصرت عيناتها على طلبة الجامعات كدراسات (الشواقفة، 2018؛ ختاتنة، 2023؛Roffarello & De Russis, 2023 ؛Parry et al., 2023; Prabowo et al., 2024)، وعينات أخرى كدراسة الضلاعين (2022) التي تناولت العاطلين عن العمل، ودراسة الشخصي وآخرون (Alshakhsi et al., 2024)، التي تناولت مستخدمو مواقع التواصل الاجتماعي. كما أنها اختلفت في نتائجها من حيث مستوى الرفاهية الرقمية؛ فقد أشارت نتائج دراسة (الشواقفة، 2018؛ الضلاعين، 2022؛ ختاتنة، 2023؛Widjaja & Baek, 2023) إلى وجود مستويات متوسطة من الرفاهية الرقمية، بينما اختلفت مع نتائج دراسة (Roffarello & De Russis, 2023؛ Parry et al., 2023; Prabowo et al., 2024; Alshakhsi et al., 2024)، التي أشارت إلى وجود مستويات منخفضة من الرفاهية الرقمية.

أما في دراسات المحور الثالث؛ التي تناولت السلوك الانسحابي- بالرغم من قلتها، يلاحظ أن غالبيتها تناولت الانسحاب الاجتماعي كبعد من أبعاد السلوك الانسحابي كدراسة (Wong et al., 2015; McVarnock, & Closson, 2022; Sousa et al., 2024; Su et al., 2024)، وفي دراسة بشير وآخرون (Bashir et al., 2019)، فقد تناولت الانسحاب النفسي، بينما ركزت دراسة (كنعان والزبون، 2012؛ المطارنة والسفاسفة، 2021؛ الرحامنة والسفاسفة، 2023) على السلوك الانسحابي. كما أنها اختلفت في عيناتها، ففي دراسة وانج وآخرون (Wong et al., 2015) تناولت الشباب ضمن فئة المراهقة، وفي دراسة المطارنة والسفاسفة (2021) تناولت طلبة صعوبات التعلم، وفي دراسة ميكفارنوك وكلوسون (McVarnock, & Closson, 2022)، فقد تناولت طلبة الجامعات، وفي دراسة الرحامنة والسفاسفة (2023) تناولت الطلبة من ذوي الإعاقة البصرية، وفي دراسة ساوسا وآخرون (Sousa et al., 2024) فقد اشتملت عينتها على طلبة المدارس الإعدادية، بينما تناولت دراسة (كنعان والزبون، 2012؛ Su et al., 2024) طلبة المدارس الثانوي، فهي الدراسات التي تتشابه عيناتها مع عَينة الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لنتائج دراسات هذا المحور، فقد أظهرت تباينًا في نتائجها، ففي دراسة (المطارنة والسفاسفة، 2021؛ Wong et al., 2015؛ Sousa et al., 2024) أشارت النتائج إلى وجود مستويات مرتفعة من السلوك الانسحابي، وفي دراسة (الرحامنة والسفاسفة، 2023؛ Bashir et al., 2019؛ McVarnock, & Su, 2022; Closson, et al., 2024) قد أظهرت نتائجها مستويات متوسطة من السلوك الانسحابي، أما في دراسة كنعان والزبون (2012)، فقد أظهرت نتائجها أن السلوك الانسحابي ضمن المستوى المنخفض.

أما المحور الرابع والخامس الذي تناول الدراسات التي ربطت بين الكفاءة الذاتية المدركة، والسلوك الانسحابي (الغول، 2021؛ Prakash, 2023; Min et al., 2022)، فبينت نتائجها

وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين العافية التكنولوجية والكفاءة الذاتية. أما في دراسة (Ahmed et al., 2023; Kamonkraingkrai et al., 2021; Kim & Park, 2021)، فقد أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الكفاءة الذاتية والانسحاب الاجتماعي.

كما يلاحظ في الدراسات السابقة أنه لا يوجد دراسات عربية أو أجنبية جمعت المتغيرات الثلاثة معاً–على حد علم الباحثة–، وبناءً على دراسات المحاور السابقة فقد أفادت الدراسة في إثراء الأدب النظري، والتعرف إلى طرق تصميم الدراسة ومنهجيتها. أما ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، فهو أنها تناولت العلاقة بين المتغيرات الثلاثة الكفاءة الذاتية المدركة والرفاهية التكنولوجية والسلوك الانسحابي، والتي لم يتم دراستها في أي من الدراسات السابقة، إضافة إلى اختيارها طلبة المدارس للمرحلة الثانوية كعَينة لها ولقلة الاهتمام بهذه الفئة. كما تعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال، –وعلى حد علم الباحثة–، فإن هذه الدراسة من الدراسات الأوائل التي جمعت متغيرات الدراسة على عَينة من طلبة المدارس للمرحلة الثانوية محليًا وعالميًا، وبناءً على ذلك يتوقع أن يكون لهذه الدراسة موقع معتبر في الدراسات السابقة، وحافزاً للمزيد من الدراسات والأبحاث ضمن هذه المتغيرات وضمن هذه العَينة.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل الأساليب والإجراءات التي تم اتباعها لتنفيذ الدراسة. شملت هذه الإجراءات تحديد منهجية البحث المستخدمة، وتوضيح مجتمع الدراسة والعَينة المختارة، مع وصف دقيق للخطوات العملية المتعلقة ببناء أدوات الدراسة وتحديد خصائصها. كما تم التطرق إلى شرح متغيرات الدراسة الرئيسة، بالإضافة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، والتي تساهم في الإجابة عن تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية داخل الخط الأخضر، والبالغ عددهم (655,313) طالباً وطالباً، وفقًا لإحصائية وزارة التربية والتعليم (المعارف) للعام الدراسي (2025/2024) (وزارة التربية والتعليم (المعارف)، 2024)، والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس.

جدول (1.3) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس		العدد	النسبة
	ذكر	309,208	%47.1
	أنثى	346,105	%52.9
	المجموع	**655,313**	**%100**

أما عَينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

أولاً- العَينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عَينة استطلاعية مكونة من (45) من طلبة المرحلة الثانوية، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عَينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عَينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وفقاً لمتغير الجنس، وقد حدد حجم العَينة بناءً على معادلة روبرت ماسون؛ إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العَينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، كما في المعادلة الآتية:

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العَينة

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

M	حجم المجتمع
S	قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (.95)؛ أي قسمة معامل الخطأ (0.05) على الدرجة (1.96)
P	نسبة توافر الخاصية، وهي .50
Q	النسبة المتبقية للخاصية، وهي .50

وقد بلغ حجم العَينة (384)، طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً بنسبة (47.1) و (203) طالبة، بنسبة (52.9%)، وذلك من طلبة المرحلة الثانوية، والجدول (2.3) يوضح توزيع عَينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية:

جدول (2.3) توزيع عَينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
	ذكر	181	47.1
الجنس	أنثى	203	52.9
	المجموع	384	100
	مقبول فأقل	40	10.4
المعدل التراكمي في	جيد	79	20.6
نهايـــة الصـــف	جيد جداً	115	29.9
السابق	ممتاز	150	39.1
	المجموع	384	100
	ليس في خطر	316	82.3
حالة الخطر	في خطر	68	17.7
	المجموع	384	100

3.3 أدوات الدراسة وخصائصها

بهدف تحقيق أهداف الدراسة، اعتُمدت أربعة مقاييس لجمع البيانات، وهي: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس العافية النفسية التكنولوجية، ومقياس السلوك الانسحابي، إضافة إلى مقياس الأطفال في الخطر (لتحديد الأطفال في خطر)، كما يلي:

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الكفاءة الذاتية المدركة المستخدمة في دراسة (Scholz et al., 2002)، ومقياس (Harter, 1992)، للكفاءة الذاتية المدركة، الذي عربه الرفوع وآخرين (2009)،

قامت الباحثة بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية المدركة استناداً إلى تلك الدراسات، وبالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالكفاءة الذاتية.

ثانياً: مقياس العافية النفسية التكنولوجية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس العافية النفسية التكنولوجية المستخدمة في دراسة (Arslankara et al., 2022)، ودراسة (Gomes et al., 2023)، قامت الباحثة بتطوير مقياس العافية النفسية التكنولوجية استناداً إلى تلك الدراسات، وبالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالعافية النفسية التكنولوجية.

ثالثاً: مقياس السلوك الانسحابي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس السلوك الانسحابي المستخدمة في دراسة (الدوري، 2021)، ودراسة (المطارنة، 2021)، ودراسة (محمد، 2003)، قامت الباحثة بتطوير مقياس السلوك الانسحابي استناداً إلى تلك الدراسات، وبالرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالسلوك الانسحابي.

رابعاً: مقياس الأطفال في الخطر

بهدف تصنيف أفراد العَينة إلى مستويان: الأول ليس في خطر، والثاني في خطر بناءً على محك موضوعي قامت الباحثة بتطوير مقياس الخطر، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الخطر المستخدمة في بعض الدراسات، ومنها: دراسة (Hulffman et al., 2000)، ودراسة (Morgan et al., 2009)، علماً بأن هذا المقياس هو أداة مخصصة لاستخدامه من قبل المعلمين أو الأخصائيين النفسيين أو أولياء الأمور لتقييم الجوانب المختلفة لحياة الطالب في المرحلة الثانوية. يساعد المقياس في الكشف المبكر عن الطلبة

الذين قد يكونون معرضين للخطر ويحتاجون إلى تدخّل سريع أو دعم نفسي واجتماعي؛ حيث دُمجت جميع المؤشرات الأكاديمية، النفسية، الاجتماعية، الأسرية، الصحية، والسلوكية في مقياس واحد شامل.

1.3.3 صدق المحتوى (Content Validity) لمقاييس الدراسة

للتحقق من الصدق المحتوى لمقاييس الدراسة الأربعة، وهي: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس العافية النفسية التكنولوجية، ومقياس السلوك الانسحابي، ومقياس الأطفال في الخطر، عرُضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في العلوم التربوية والنفسية، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ت)؛ إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت بعض الفقرات، وصولاً إلى النسخة المحكمة للتطبيق على العَينة الاستطلاعية.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الأربعة، طبُقت المقاييس على عَينة استطلاعية مكونة من (45) من طلبة المرحلة الثانوية، ومن خارج عَينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء؛ إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقاييس العافية النفسية

التكنولوجية والسلوك الانسحابي، ولاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياسي الكفاءة الذاتية المدركة، والخطر كلاً على حدة، كما هو مبين في الجداول (3.3)، (4.3)، (5.3) و (6.3):

جدول (3.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=45):

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
الكفاءة الذاتية المدركة			
1	.68**	11	.72**
2	.7**6	12	.76**
3	.70**	13	.80**
4	.86**	14	.61**
5	.84**	15	.68**
6	.83**	16	.69**
7	.76**	17	.65**
8	.75**	18	.82**
9	.74**	19	.82**
10	.61**	20	.74**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3.3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.61 – .86)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول (4.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس العافية النفسية التكنولوجية بالبعُد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل بعُد مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=45):

الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية
الوعي				**الاستخدام الإيجابي**			**التنظيم**	
1	.76**	.46**	6	.63**	.41**	11	.82**	.68**
2	.75**	.52**	7	.70**	.51**	12	.85**	.77**
3	.72**	.60**	8	.85**	.70**	13	.78**	.63**
4	.71**	.73**	9	.79**	.64**	14	.81**	.64**
5	.82**	.59**	10	.83**	.65**	15	.55**	.60**
	درجة كلية للبعُد .77**			**درجة كلية للبعُد.77****			**درجة كلية للبعُد.87****	

الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع البعُد	الارتباط مع الدرجة الكلية			
إدراك المخاطر				**الاستراتيجيات**		–	–	–
16	.69**	.70**	21	.85**	.70**	–	–	–
17	.86**	.69**	22	.82**	.66**	–	–	–
18	.81**	.55**	23	.84**	.62**	–	–	–
19	.84**	.69**	24	.57**	.47**	–	–	–
20	.65**	.69**	25	.67**	.73**	–	–	–
	درجة كلية للبعُد.84**			**درجة كلية للبعُد.84****		----------		

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (4.3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات مع الأبعاد تراوحت ما بين (55. – 86.)، أما قيم معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (41. – 77.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

جدول (5.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس السلوك الانسحابي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=45)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
البعد الاجتماعي			**البعد النفسي**			**البعد التعليمي**		
1	.34*	.41**	13	.75**	.74**	24	.80**	.75**
2	.79**	.73**	14	.60**	.60**	25	.90**	.82**
3	.82**	.69**	15	.91**	.89**	26	.91**	.88**
4	.70**	.76**	16	.81**	.75**	27	.85**	.85**
5	.01	−.07	17	.84**	.82**	28	−.10	−.13
6	.82**	.72**	18	.04	.06	29	.78**	.66**
7	.86**	.84**	19	.87**	.83**	30	.82**	.77**
8	.68**	.61**	20	.83**	.78**	31	.73**	.65**
9	.42**	.31*	21	−.07	−.09	32	.05	.00
10	.30*	.17	22	.84**	.83**	33	.84**	.75**
11	.81**	.89**	23	.78**	.78**	34	.71**	.76**

12	.19	-.05	–	–	–	–	–	–	–

درجة كلية للبُعد **90. **درجة كلية للبُعد**97.** **درجة كلية للبُعد **93.**

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p<.05*) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (5.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (5، 10، 12، 18، 21، 28، 32)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات بخلاف الفقرات المحذوفة فقد جاءت قيم معامل ارتباط الفقرات مع الأبعاد ما بين (.34 – .91)، أما قيم معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (.31 – .89)، باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.31 – .91)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فقد حذفت الفقرات: (5، 10، 12، 18، 21، 28، 32)، وأصبح عدد ففقرات المقياس (27) فقرة للتطبيق على العَينة الأساسية.

جدول (6.3) قيم معامل ارتباط فقرات مقياس الخطر مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=45)

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.7**3	13	.07
2	.68**	14	.90**
3	.71**	15	.87**
4	.71**	16	.90**
5	.81**	17	.82**
6	.69**	18	.89**
7	.81**	19	.88**
8	.89**	20	.77**
9	.87**	21	.75**
10	.91**	22	.77**

11	.87**	23	.90**
12	.86**	24	.77**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (01. > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (6.3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات: (13)، كانت ذات درجة غير مقبولةٍ وغير دالّةً إحصائيّاً، وتحتاج إلى حذف، أما قيم باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (68. – 91.)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فقد حذفت الفقرة: (13)، وأصبح عدد فقرات المقياس للتطبيق على العَينة الأساسية (23) فقرة، كما يبين ذلك في الملحق رقم (ب).

ب) الثبات لمقاييس الدراسة:

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الأربع، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العَينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (7.3) يوضح ذلك:

جدول (7.3) معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الكفاءة الذاتية المدركة	–	**20**	**.96**
العافيـــــة النفســـــية	**الوعي**	5	.81
	الاستخدام الإيجابي	5	.82
	التنظيم	5	.82
التكنولوجية	**إدراك المخاطر**	5	.83
	الاستراتيجيات	5	.81

	العافية النفسية التكنولوجية ككل	**25**	**.93**
السلوك الانسحابي	**البعد الاجتماعي**	9	.89
	البعد النفسي	9	.94
	البعد التعليمي	9	.95
	السلوك الانسحابي ككل	**27**	**.97**
الخطر	-	**23**	**.98**

يتضح من الجدول (7.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة بلغت (.96). أما قيم معامل الثبات لمجالات مقياس السلوك الانسحابي، فقد تراوحت ما بين (.81 - .83)، وللدرجة الكلية بلغت (.93)، فيما تراوحت قيم معامل الثبات لمجالات مقياس السلوك الانسحابي ما بين (.89 - .95)، وللدرجة الكلية بلغت (.97)، بينما جاءت قيمة معامل الثبات لمقياس الخطر (.98). وتعتبر هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأدوات قابلة للتطبيق على عَينة الدراسة الأساسية.

تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً- مقياس الكفاءة الذاتية المدركة: تكون مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في صورته النهائية من (20)، فقرة، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي الكفاءة الذاتية المدركة. وطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: صحيح تماماً (5) درجات، صحيح غالباً (4) درجات، صحيح إلى حد ما (3) درجات، غير صحيح تقريباً (2) درجتان، غير صحيح مطلقاً (1)، درجة واحدة.

ثانياً- مقياس العافية النفسية التكنولوجية: تكون مقياس العافية النفسية التكنولوجية في صورته النهائية من (25)، فقرة، موزعة على خمسة مجالات كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد مثلت

جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للعافية النفسية التكنولوجية، وطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: تنطبق علي دائماً (5) درجات، تنطبق علي غالباً (4) درجات، تنطبق علي أحياناً (3) درجات، نادراً ما تنطبق عليً (2) درجتان، لا تنطبق علي (1)، درجة واحدة.

ثالثاً- مقياس السلوك الانسحابي: تكون مقياس السلوك الانسحابي في صورته النهائية من (27)، موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للسلوك الانسحابي، باستثناء الفقرة: (8) التي مثلت الاتجاه السلبي (العكسي)؛ إذ عكست الأوزان عند تصحيحها. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: تنطبق علي دائماً (5) درجات، تنطبق علي غالباً (4) درجات، تنطبق علي أحياناً (3) درجات، نادراً ما تنطبق عليً (2) درجتان، لا تنطبق علي (1)، درجة واحدة.

رابعاً- مقياس الخطر: تكون مقياس الخطر في صورته النهائية من (23)، فقرة، كما هو موضح في ملحق (ب)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للخطر. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، نادراً جداً (1)، درجة واحدة. وبهدف تصنيف أفراد العَينة إلى مستويين: الأول "ليس في خطر"، والثاني "في خطر"، تم إنشاء متغير جديد أُطلق عليه حالة الخطر. يعتمد هذا المتغير على درجات العَينة على المقياس، بحيث تكون نقطة القطع عند متوسط حسابي قدره (3). وقد اختيرت هذه القيمة بناءً على أن المقياس خماسي؛ حيث تُعتبر الدرجة (3) نقطة فصل بين الاتجاهات الإيجابية والسلبية. ويمكن التعبير عن ذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{المتوسط النظري} = \frac{\text{الحد الأعلى + الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = 3$$

حيث تمثل هذه القيمة الحدود النظرية لتصنيف الأفراد بناءً على درجاتهم.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى كل من: الكفاءة الذاتية المدركة، والعافية النفسية التكنولوجية، والسلوك الانسحابي، لدى عَينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (8.3) درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**3.67 – 2.34**
مستوى مرتفع	**5 –3.68**

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ– المتغيرات الديمغرافية:

1. **الجنس:** وله مستويان، هما: (1–ذكر ، 2– أنثى).

2. **المعدل التراكمي في نهائية الصف السابق:** وله أربعة مستويات، هي: (1- مقبول فأقل، 2- جيد، 3- جيد جداً، 4- ممتاز).

3. **حالة الخطر:** ولها مستويان، هما: (1- ليس في خطر، 2- في خطر).

ب- المتغير التابع:

1. الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة من وجهة نظر عَينة الدراسة.
2. الدرجات على مقياس العافية النفسية التكنولوجية وأبعاده من وجهة نظر عَينة الدراسة.
3. الدرجات على مقياس السلوك الانسحابي وأبعاده من وجهة نظر عَينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

1. جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، والمقالات والبحوث، والتقارير، والرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والاستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
2. تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد عينتها.
3. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
4. تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عَينة الدراسة.
5. تطبيق أدوات الدراسة على عَينة استطلاعية ومن خارج عَينة الدراسة الأساسية؛ إذ شملت (45) من طلبة المرحلة الثانوية، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.

6. تطبيق أدوات الدراسة على العَينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
7. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب؛ حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
8. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للجانب الوصفي من التحليل، وتحديداً للإجابة عن السؤال الأول، والسؤال الثاني، والسؤال الثالث.
2. استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، من أجل قياس ثبات الاتساق الداخلي لفقرات كل أداة من أدوات الدراسة.
3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation)، لمعرفة العلاقات بين الفقرات ومجالاتها والدرجة الكلية للمقياس، وللإجابة عن الفرضية الرابعة بهدف معرفة العلاقات بين متغيرات الدراسة.
4. اختبار تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" ("without Interaction" 3-way ANOVA)، للإجابة عن الفرضية الأولى.
5. اختبار تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("without Interaction" MANOVA)، للإجابة عن الفرضية الثانية والثالثة.

6. اختباري المقارنات البعدية باستخدام اختبار (Scheffe)، واختبار (Games-Howell).
7. اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression)، باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)، للإجابة عن الفرضية الخامسة، بهدف معرفة إسْهام الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية في التنبؤ في بالسلوك الانسحابي.

الفصل الرابع : عرض نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي تم طرحها، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض؛ حيث عُرضت في ضوء أسئلتها وفرضياتها، ويتمثل ذلك في عرض نص السؤال أو الفرضية، ثم الإشارة إلى نوع المعالجات الإحصائية المستخدمة، ثم جدولة البيانات، ووضعها تحت عناوين مناسبة، يلي ذلك تعليقات على أبرز النتائج المستخلصة، وهكذا تعرض النتائج المرتبطة بكل سؤال وفرضية على حدة.

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	أنا متأكد من أنني أستطيع تحقيق أهدافي	4.57	2.70	91.4	**مرتفع**
2	9	أتمسك بأهدافي وأسعى لتحقيقها	4.53	.760	90.6	**مرتفع**
3	1	يمكنني حل المشكلات الصعبة إذا بذلت قصارى جهدي	4.46	.710	89.2	**مرتفع**
4	6	أستطيع تركيز جهدي لحل المشكلة التي تواجهني	4.41	.790	88.2	**مرتفع**
5	2	أمتلك القدرة على استخدام الوسائل والطرق المناسبة	4.40	.780	88.0	**مرتفع**

		لتحقيق أهدافي				
6	11	أشعر بالرضا حول إمكاناتي الشخصية	4.34	.870	86.8	**مرتفع**
7	12	يمكنني تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدي	4.32	.890	86.4	**مرتفع**
8	4	أثق في قدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة	4.30	4.80	86.0	**مرتفع**
9	20	يمكنني القيام بواجباتي الدراسية بالشكل المطلوب	4.30	.870	86.0	**مرتفع**
10	7	أستطيع أن أحافظ على هدوئي بالاعتماد على إمكاناتي للتأقلم عند مواجهة الصعوبات	4.24	8.90	84.8	**مرتفع**
11	5	أنا واثق من أنني أستطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة	4.23	.840	84.6	**مرتفع**
12	8	عندما أواجه مشكلة ما، أستطيع أن أجد عدة حلول لتلك المشكلة	4.20	1.90	84.0	**مرتفع**
13	18	اكتسبت القدرة على التعامل مع الأحداث المتغيرة بسرعة	4.20	2.90	84.0	**مرتفع**
14	13	أستطيع التعامل بفاعلية مع الضغوط الحياتية التي تواجهني	4.19	.890	83.8	**مرتفع**
15	14	أشعر بالرضا حول طريقتي في إنجاز أعمالي	4.19	5.90	83.8	**مرتفع**
16	17	أستطيع التأثير في الآخرين وإقناعهم	4.18	.910	83.6	**مرتفع**
17	19	أرى نفسي عنصراً مهماً في المجتمع	4.10	81.0	82.0	**مرتفع**
18	10	أستطيع التحكم بمشاعري	4.08	71.0	81.6	**مرتفع**
19	16	أتعامل مع التحديات التي تواجهني بهدوء	4.05	11.0	81.0	**مرتفع**
20	15	أبقى هادئاً عند مواجهة الصعوبات	4.02	41.0	80.4	**مرتفع**
		الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة	4.27	.620	**85.4**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عَينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ككل بلغ (4.27)، وبنسبة مئوية (85.4)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن فقرات مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، فقد تراوحت ما بين (4.02–4.57)، وجاءت أعلى فقرتان تقديراً: "أنا متأكد من أنني أستطيع تحقيق أهدافي"، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.57)، وبنسبة مئوية (91.4%)، وبمستوى مرتفع، ثم الفقرة "أتمسك بأهدافي وأسعى لتحقيقها"، في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره (4.53)، وبنسبة مئوية (90.6%)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت أدنى فقرتان تقديراً الفقرة: "أتعامل مع التحديات التي تواجهني بهدوء" في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.05)، وبنسبة مئوية (81.0)، وبمستوى مرتفع، فيما جاءت الفقرة: "أبقى هادئاً عند مواجهة الصعوبات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.02)، وبنسبة مئوية (80.4)، وبمستوى مرتفع.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى العافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس العافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، والجدول (2.4) يوضح ذلك:

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس العافية النفسية التكنولوجية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	**الوعي**	4.08	20.8	81.6	**مرتفع**
2	2	**الاستخدام الإيجابي**	4.05	80.7	81.0	**مرتفع**
3	3	**التنظيم**	3.71	0.96	74.2	**مرتفع**
4	5	**الاستراتيجيات**	3.60	30.9	72.0	**متوسط**
5	4	**إدراك المخاطر**	2.49	31.1	49.8	**متوسط**
		العافية النفسية التكنولوجية ككل	**3.58**	**500.**	**71.6**	**متوسط**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عَينة الدراسة على مقياس العافية النفسية التكنولوجية ككل بلغ (3.58)، وبنسبة مئوية (71.6)، وبمستوى مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس العافية النفسية التكنولوجية، فقد تراوحت ما بين (2.49–4.08)، وجاء مجال "الوعي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.08)، وبنسبة مئوية (81.6)، وبمستوى مرتفع، بينما جاء مجال "إدراك المخاطر" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.49)، وبنسبة مئوية (49.8)، وبمستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عَينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس العافية النفسية التكنولوجية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال الوعي

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الوعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	أدرك الفوائد المحتملة لاستخدام التكنولوجيا لتعزيز صحتي النفسية	4.27	40.9	85.4	**مرتفع**
2	5	أدرك أن استخدام التكنولوجيا بشكل مفرط يمكن أن يكون له تأثير سلبي على صحتي النفسية	4.16	11.1	83.2	**مرتفع**
3	2	أفهم المخاطر المحتملة لاستخدام التكنولوجيا على صحتي النفسية	4.15	1.06	83.0	**مرتفع**
4	1	أدرك كيف يمكن للتكنولوجيا أن تؤثر على مزاجي	3.94	1.04	78.8	**مرتفع**
5	4	أبحث عن معلومات حول كيفية استخدام التكنولوجيا بشكل أفضل لتعزيز صحتي النفسية	3.87	91.1	77.4	**مرتفع**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن مجال الوعي تراوحت ما بين (3.87 – 4.27)، وجاءت الفقرة: "أدرك الفوائد المحتملة لاستخدام التكنولوجيا لتعزيز صحتي النفسية" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.27)، وبنسبة مئوية (85.4)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أبحث عن معلومات حول كيفية استخدام التكنولوجيا بشكل أفضل لتعزيز صحتي النفسية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.87)، وبنسبة مئوية (77.4)، وبمستوى مرتفع.

2) الاستخدام الإيجابي

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الاستخدام الإيجابي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	6	أستخدم التكنولوجيا للبقاء على اتصال مع العائلة والأصدقاء	4.34	0.91	86.8	**مرتفع**
2	7	أوظف التكنولوجيا لتعلم أشياء جديدة وتطوير مهاراتي	4.19	0.94	83.8	**مرتفع**
3	9	أستخدم التكنولوجيا للحصول على المساعدة والدعم عندما أحتاج إليه	4.12	1.02	82.4	**مرتفع**
4	8	أستخدم التكنولوجيا للمشاركة في الأنشطة المفيدة لي	4.07	00.1	81.4	**مرتفع**
5	10	أستخدم التكنولوجيا للتعبير عن نفسي وما يجول في خاطري	3.54	61.2	70.8	**متوسط**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن الاستخدام الإيجابي تراوحت ما بين (4.34– 3.54)، وجاءت الفقرة: "أستخدم التكنولوجيا للبقاء على اتصال مع العائلة والأصدقاء" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.34)، وبنسبة مئوية (86.8)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أستخدم التكنولوجيا للتعبير عن نفسي وما يجول في خاطري" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وبنسبة مئوية (70.8)، وبمستوى متوسط.

3) مجال التنظيم

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التنظيم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	15	لدي أنشطة واهتمامات أخرى لا تتعلق بالتكنولوجيا	4.19	9.90	83.8	**مرتفع**
2	12	أستخدم أدوات التحكم في الخصوصية لحماية صحتي النفسية	4.03	41.0	80.6	**مرتفع**
3	14	آخذ فترات راحة من استخدام التكنولوجيا خلال اليوم	3.64	81.2	72.8	**متوسط**
4	11	أضع حدودًا لوقت استخدام التكنولوجيا	3.53	91.2	70.6	**متوسط**
5	13	أتجنب استخدام التكنولوجيا قبل النوم	3.15	1.43	63.0	**متوسط**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن مجال التنظيم تراوحت ما بين (3.15–4.19)، وجاءت الفقرة: "لدي أنشطة واهتمامات أخرى لا تتعلق بالتكنولوجيا" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.19)، وبنسبة مئوية (83.8)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أتجنب استخدام التكنولوجيا قبل النوم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وبنسبة مئوية (63.0)، وبمستوى متوسط.

4) مجال الاستراتيجيات

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الاستراتيجيات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	24	أستخدم التكنولوجيا بوعي وإرادة	4.33	10.9	86.6	**مرتفع**
2	25	أسعى للحصول على المساعدة المهنية إذا كنت أواجه صعوبة في إدارة استخدام التكنولوجيا	3.99	1.16	79.8	**مرتفع**
3	23	آخذ فترات راحة رقمية من التكنولوجيا	3.42	1.34	68.4	**متوسط**
4	21	أستخدم تقنيات الاسترخاء للتعامل مع التوتر المتعلق بالتكنولوجيا	3.27	11.4	65.4	**متوسط**
5	22	أتحدث إلى شخص ما حول مخاوفي المتعلقة بالتكنولوجيا	2.97	1.48	59.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن مجال الاستراتيجيات تراوحت ما بين (2.97–4.33)، وجاءت الفقرة: "أستخدم التكنولوجيا بوعي وإرادة" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.33)، وبنسبة مئوية (86.6)، وبمستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: "أتحدث إلى شخص ما حول مخاوفي المتعلقة بالتكنولوجيا" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.97)، وبنسبة مئوية (59.4)، وبمستوى متوسط.

5) مجال إدراك المخاطر

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات إدراك المخاطر مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	18	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على علاقاتي الاجتماعية	2.73	1.38	54.6	**متوسط**
2	17	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على صورتي الذاتية	2.54	1.28	50.8	**متوسط**
3	19	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على صحتي الجسدية	2.53	61.3	50.6	**متوسط**
4	20	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على خصوصيتي وأمني	2.33	301.	46.6	**منخفض**
5	16	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على تركيزي وإنتاجيتي	2.29	51.2	45.8	**منخفض**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن مجال إدراك المخاطر تراوحت ما بين (2.29-2.73)، وجاءت الفقرة: " أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على علاقاتي الاجتماعية " في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (2.73)، وبنسبة مئوية (54.6)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على خصوصيتي وأمني" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.29)، وبنسبة مئوية (45.8)، وبمستوى منخفض.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

السؤال الثالث: ما مستوى السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال الثالث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، والجدول (8.4) يوضح ذلك:

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس السلوك الانسحابي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	**البعد الاجتماعي**	2.52	0.96	50.4	**متوسط**
2	2	**البعد النفسي**	2.39	41.1	47.8	**متوسط**
3	3	**البعد التعليمي**	2.35	51.1	47.0	**متوسط**
		الدرجة الكلية	2.42	1.02	48.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عَينة الدراسة على مقياس السلوك الانسحابي ككل بلغ (2.42)، وبنسبة مئوية (48.4%)، وبمستوى متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن مجالات مقياس السلوك الانسحابي تراوحت ما بين (2.35–2.52)، وجاء مجال "البعد الاجتماعي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (2.52)، وبنسبة مئوية (50.4%)، وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال "البعد التعليمي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.35)، وبنسبة مئوية (47.0%)، وبمستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عَينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس السلوك الانسحابي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) البعد الاجتماعي

جدول (9.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أمارس هواياتي بمفردي دون مشاركة زملائي	3.36	1.28	67.2	**متوسط**
2	7	أتجنب التعامل مع الغرباء	2.81	11.4	56.2	**متوسط**
3	9	أنسحب من الأنشطة الجماعية	2.51	1.38	50.2	**متوسط**
4	6	أتجنب إبداء رأيي في اللقاءات الجماعية	2.51	41.4	50.2	**متوسط**
5	3	أجد أنني أبتعد عن أي الأشخاص الذين يحاولون التقرب مني	2.45	1.35	49.0	**متوسط**
6	2	أواجه صعوبة في بناء صداقات جديدة	2.42	1.38	48.4	**متوسط**
7	8	أندمج بسهولة مع المجموعة التي ألعب معها	2.34	31.3	46.8	**متوسط**
8	5	أجد صعوبة في الانسجام مع زملائي	2.18	1.36	43.6	**منخفض**
9	4	أقضي الوقت في المدرسة وحيدًا	2.10	1.44	42.0	**منخفض**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن مجال البعد الاجتماعي تراوحت ما بين (2.10 – 3.36)، وجاءت الفقرة: "أمارس هواياتي بمفردي دون مشاركة زملائي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.36)، وبنسبة مئوية (67.2%)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "أقضي الوقت في المدرسة وحيدًا" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.10)، وبنسبة مئوية (42.0%)، وبمستوى منخفض.

2) البعد النفسي

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	10	أجلس في مقعدي صامتًا	2.73	91.3	54.6	**متوسط**
2	13	أصاب بالحرج والارتباك عندما تتجه نحوي الأنظار في المواقف الاجتماعية	2.62	1.43	52.4	**متوسط**
3	11	أكون في حالة من الخمول أثناء تواجدي في المدرسة	2.60	1.40	52.0	**متوسط**
4	15	أفتقد للثقة بإجاباتي في أثناء الحصص	2.44	1.43	48.8	**متوسط**
5	12	أجد صعوبة في التعبير عن نفسي	2.42	11.4	48.4	**متوسط**
6	16	أمتعض (أرتبك) عند توجيه النقد لي	2.36	11.4	47.2	**متوسط**
7	18	أجد صعوبة في كسب ثقة الآخرين	2.25	1.38	45.0	**منخفض**
8	14	أجلس وحدي بعيدًا عن الآخرين	2.08	1.37	41.6	**منخفض**
9	17	ألاحظ أن زملائي يسخرون مني عندما أتكلم	2.03	1.35	40.6	**منخفض**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن مجال البعد النفسي تراوحت ما بين (2.03 – 2.73)، وجاءت الفقرة: "أجلس في مقعدي صامتًا" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (2.73)، وبنسبة مئوية (54.6%)، وبمستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: "ألاحظ أن زملائي يسخرون مني عندما أتكلم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.03)، وبنسبة مئوية (40.6%)، وبمستوى منخفض.

3) البعد التعليمي

جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد التعليمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	27	أفضل أنماط التعلم الفردي أكثر من الجماعي	2.80	1.53	56.0	**متوسط**
2	21	أتردد في الإجابة عند توجيه السؤال لي	2.43	1.39	48.6	**متوسط**
3	25	أتأخر عن الحضور باكراً إلى المدرسة	2.43	1.41	48.6	**متوسط**
4	19	أتردد في إنجاز واجباتي الدراسية	2.32	401.	46.4	**منخفض**
5	23	أتجنب منافسة زملائي	2.30	1.39	46.0	**منخفض**
6	26	أتردد في التوجه لتلقي حصص مساعدة تعليمية (غرفة المصادر مثلاً)	2.30	41.4	46.0	**منخفض**
7	22	أتجنب المشاركة في الأنشطة الصفية	2.26	1.38	45.2	**منخفض**
8	24	أتلعثم عندما يطلب مني المعلم القراءة	2.22	1.36	44.4	**منخفض**
9	20	أتوتر في أثناء الحصة الدراسية	2.13	81.3	42.6	**منخفض**

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عَينة الدراسة عن مجال البعد التعليمي تراوحت ما بين (2.13 – 2.80)، وجاءت الفقرة: "أفضل أنماط التعلم الفردي أكثر من الجماعي" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (2.80)، وبنسبة مئوية (56.0%)، وبمستوى منخفض، بينما جاءت الفقرة: " أتوتر في أثناء الحصة الدراسية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.13)، وبنسبة مئوية (42.6%)، وبمستوى منخفض.

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر).

ومن أجل فحص الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر)، والجدول (12.4) يبين ذلك:

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عَينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر

المتغير	المستوى	الإحصائي	الكفاءة الذاتية المدركة
الجنس	ذكر	M	4.27
		SD	0.68
	أنثى	M	4.26
		SD	0.56
المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق	مقبول فأقل	M	3.94
		SD	0.86
	جيد	M	4.09
		SD	0.60
	جيد جداً	M	4.28
		SD	0.56
	ممتاز	M	4.43

		SD	0.55
حالة الخطر	ليس في خطر	**M**	4.34
		SD	0.55
	في خطر	**M**	3.94
		SD	0.82

يتضح من الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" (3-way ANOVA "without Interaction")، والجدول (13.4) يبين ذلك:

جدول (13.4) تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر

مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة F**	**الدلالة الإحصائية**
الجنس	.2740	1	.2740	.7890	.375
المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق	7.810	3	2.603	7.508	.000*
حالة الخطر	6.142	1	6.142	17.712	.000*
الخطأ	131.070	378	.3470		
الكلي	7135.160	384			
الكلي معدل	148.066	383			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (13.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. ≥α) على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير حالة الخطر؛ إذ جاءت الفروق لصالح ليس في خطر.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، استخدم اختبار (Games–Howell) نظرًا لعدم تحقق تجانس التباين بين المجموعات بناءً على قيمة اختبار (Levene's, $p < .05$)، والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4) نتائج اختبار (Games–Howell) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق

المتغير	المستوى	المتوسط	مقبول فأقل	جيد	جيد جداً	ممتاز
	مقبول فأقل	3.94	—	−0.154	−0.343	−0.493*
الكفاءة الذاتية	جيد	4.09		—	−0.189	−0.340*
المدركة	جيد جداً	4.28			—	−0.151
	ممتاز	4.43				—

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يتبين من الجدول (14.4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق بين (ممتاز) من جهة وكل من: (مقبول فأقل)، و (جيد)، وجاءت الفروق لصالح (ممتاز)، بمعنى آخر جاءت الفروق لصالح المعدل التراكمي (ممتاز)، مقارنة في كل من: (مقبول فأقل) و (جيد).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر).

لاختبار الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عَينة الدراسة على مقياس العافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر، والجدول (15.4) يبين ذلك:

جدول (15.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عَينة الدراسة على مقياس العافية النفسية التكنولوجية تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر

المتغير	المستوى	الإحصائي	الوعي	الاستخدام الإيجابي	التنظيم	إدراك المخاطر	الاستراتيجيات	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	4.00	3.97	3.74	2.49	3.64	3.57
		SD	.880	.820	.910	1.13	4.90	50.0
	أنثى	M	4.15	4.12	3.67	2.49	3.56	3.60
		SD	.750	.730	.990	1.12	.920	50.0
المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق	مقبول فأقل	M	3.83	3.78	3.50	2.53	3.32	3.39
		SD	2.80	.840	11.0	31.1	11.0	.510
	جيد	M	3.92	3.95	3.57	2.48	3.53	3.49
		SD	.820	9.70	.950	51.0	.940	.520
	جيد جداً	M	4.07	4.01	3.70	2.42	3.62	3.56
		SD	.790	.720	.900	1.14	.930	.440
	ممتاز	M	4.24	4.20	3.84	2.54	3.69	3.70
		SD	1.80	.770	.970	1.16	.890	.490
حالة الخطر	ليس في خطر	M	4.11	4.10	3.72	2.55	3.58	3.61
		SD	.840	8.70	.970	71.1	.930	1.50
	في خطر	M	3.95	3.81	3.65	2.21	3.68	3.46
		SD	70.0	4.70	7.80	.860	2.90	.430

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عَينة الدراسة على مقياس العافية النفسية التكنولوجية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة.

وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس العافية النفسية التكنولوجية فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction"، والجدول (16.4) يبين ذلك:

جدول (16.4) تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس العافية النفسية التكنولوجية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الوعي	1.800	1	1.800	2.774	.097
	الاستخدام الإيجابي	1.283	1	1.283	2.208	.138
	التنظيم	.5800	1	.5800	.6390	.425
	إدراك المخاطر	.1480	1	.1480	.1170	.733
	الاستراتيجيات	.4540	1	.4540	.5290	.467
	الدرجة الكلية	.0170	1	.0170	.0730	.788
المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق	الوعي	7.531	3	2.510	3.867	.010*
	الاستخدام الإيجابي	5.336	3	1.779	3.061	.028*
	التنظيم	5.530	3	1.843	2.028	.109
	إدراك المخاطر	1.144	3	.3810	.3020	.824
	الاستراتيجيات	5.357	3	1.786	2.083	.102
	الدرجة الكلية	3.551	3	1.184	5.006	.002*
حالة الخطر	الوعي	.1880	1	.1880	.2900	.591
	الاستخدام الإيجابي	2.314	1	2.314	3.982	.047*
	التنظيم	.0460	1	.0460	.0510	.822

	إدراك المخاطر	6.526	1	6.526	5.160	.024*
	الاستراتيجيات	1.205	1	1.205	1.405	.237
	الدرجة الكلية	.5260	1	.5260	2.225	.137
الخطأ	الوعي	245.370	378	.6490		
	الاستخدام الإيجابي	219.628	378	.5810		
	التنظيم	343.526	378	.9090		
	إدراك المخاطر	478.024	378	1.265		
	الاستراتيجيات	324.092	378	.8570		
	الدرجة الكلية	89.377	378	.2360		
الكلي	الوعي	6645.680	384			
	الاستخدام الإيجابي	6532.880	384			
	التنظيم	5626.120	384			
	إدراك المخاطر	2860.600	384			
	الاستراتيجيات	5297.080	384			
	الدرجة الكلية	5026.904	384			
الكلي معدل	الوعي	256.073	383			
	الاستخدام الإيجابي	231.080	383			
	التنظيم	349.902	383			
	إدراك المخاطر	485.535	383			
	الاستراتيجيات	330.515	383			
	الدرجة الكلية	94.230	383			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (16.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس العافية النفسية التكنولوجية ومجالاته لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس العافية النفسية التكنولوجية ومجالي: (الوعي، الاستخدام الإيجابي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس العافية النفسية التكنولوجية ومجالاته، باستثناء مجالي: (الاستخدام الإيجابي، إدراك المخاطر) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير حالة الخطر، بينما جاءت الفروق دالة إحصائياً على مجالي: (الاستخدام الإيجابي، إدراك المخاطر)، ولصالح ليس في خطر.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس العافية النفسية التكنولوجية ومجالي: (الوعي، الاستخدام الإيجابي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، استخدم اختبار (Scheffe) نظرًا لتحقق تجانس التباين بين المجموعات بناءً على قيمة اختبار (Levene's, $p > .05$)، والجدول (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس العافية النفسية التكنولوجية ومجالي: (الوعي، الاستخدام الإيجابي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق

المتغير	المستوى	المتوسط	مقبول فأقل	جيد	جيد جداً	ممتاز
	مقبول فأقل	3.83	—	−0.094	−0.243	−0.415*
الوعي	جيد	3.92		—	−0.149	−0.321*
	جيد جداً	4.07			—	−0.172

	ممتاز	4.24				—
الاستخدام الإيجابي	مقبول فأقل	3.78	—	−0.174	−0.234	−0.423*
	جيد	3.95		—	−0.060	−0.248
	جيد جداً	4.01			—	−0.189
	ممتاز	4.20				—
الدرجة الكلية	مقبول فأقل	3.39	—	−0.101	−0.174	−0.311*
	جيد	3.49		—	−0.072	−0.209*
	جيد جداً	3.56			—	−0.137
	ممتاز	3.70				—

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (17.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في العافية النفسية التكنولوجية ومجال: (الوعي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق بين (ممتاز) من جهة وكل من: (مقبول فأقل) و(جيد)، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح (ممتاز). بمعنى آخر جاءت الفروق لصالح المعدل التراكمي (ممتاز)، مقارنة في كل من: (مقبول فأقل) و (جيد).
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، في مجال: (الاستخدام الإيجابي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق بين (مقبول فأقل) و (ممتاز)، وجاءت الفروق لصالح (ممتاز). وبشكل عام، فإن الفروق في العافية النفسية التكنولوجية ومجالي: الوعي، والاستخدام الإيجابي باختلاف المعدل التراكمي للطالب في نهاية الصف السابق كانت لصالح المعدل ممتاز.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر).

لاختبار الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عَينة الدراسة على مقياس السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر، والجدول (18.4) يبين ذلك:

جدول (18.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عَينة الدراسة على مقياس السلوك الانسحابي تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر

المتغير	المستوى	الإحصائي	البعد الاجتماعي	البعد النفسي	البعد التعليمي	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	2.59	2.53	2.49	2.54
		SD	1.01	91.1	1.25	1.10
	أنثى	M	2.46	2.27	2.23	2.32
		SD	1.90	81.0	1.03	.940
المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق	مقبول فأقل	M	3.01	2.91	2.93	2.95
		SD	.950	61.1	101.	1.01
	جيد	M	2.59	2.56	2.47	2.54
		SD	.900	81.0	71.0	.960
	جيد جداً	M	2.51	2.43	2.43	2.45
		SD	.980	1.16	71.1	71.0

	ممتاز	**M**	2.36	2.13	2.09	2.19
		SD	4.90	1.08	1.10	.970
حالة الخطر	ليس في خطر	**M**	2.32	2.17	2.09	2.19
		SD	7.80	21.0	.990	.890
	في خطر	**M**	3.46	3.44	3.57	3.49
		SD	2.80	1.08	1.03	.920

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (18.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عَينة الدراسة على مقياس السلوك الانسحابي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس السلوك الانسحابي، فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("without MANOVA) "Interaction، والجدول (19.4) يبين ذلك:

جدول (19.4) تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس السلوك الانسحابي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	البعد الاجتماعي	.0270	1	.0270	.0370	.847
	البعد النفسي	1.410	1	1.410	1.357	.245
	البعد التعليمي	1.022	1	1.022	1.037	.309
	الدرجة الكلية	.6210	1	.6210	.7800	.378
المعدل التراكمي في	البعد الاجتماعي	3.805	3	1.268	1.731	.160

نهاية الصف السابق	البعد النفسي	8.884	3	2.961	2.850	.037*
	البعد التعليمي	8.039	3	2.680	2.719	.044*
	الدرجة الكلية	6.413	3	2.138	2.686	.046*
حالة الخطر	البعد الاجتماعي	61.482	1	61.482	83.907	.000*
	البعد النفسي	72.825	1	72.825	70.098	.000*
	البعد التعليمي	98.907	1	98.907	100.339	.000*
	الدرجة الكلية	76.971	1	76.971	96.703	.000*
الخطأ	البعد الاجتماعي	276.974	378	.7330		
	البعد النفسي	392.704	378	1.039		
	البعد التعليمي	372.606	378	.9860		
	الدرجة الكلية	300.870	378	.7960		
الكلي	البعد الاجتماعي	2792.938	384			
	البعد النفسي	2690.580	384			
	البعد التعليمي	2630.580	384			
	الدرجة الكلية	2654.453	384			
الكلي معدل	البعد الاجتماعي	353.892	383			
	البعد النفسي	494.392	383			
	البعد التعليمي	502.937	383			
	الدرجة الكلية	402.109	383			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (19.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس السلوك الانسحابي ومجالاته لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس السلوك الانسحابي ومجالاته، باستثناء مجال: (البعد الاجتماعي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس السلوك الانسحابي ومجالاته لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير حالة الخطر؛ إذ جاءت الفروق لصالح في خطر.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس السلوك الانسحابي ومجالي: (البعد النفسي، البعد التعليمي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، استخدم اختبار (Scheffe) نظرًا لتحقق تجانس التباين بين المجموعات بناءً على قيمة اختبار (Levene's, $p > .05$)، والجدول (20.4) يوضح ذلك:

جدول (20.4) نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس السلوك الانسحابي ومجالي: (البعد النفسي، البعد التعليمي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي

المتغير	المستوى	المتوسط	مقبول فأقل	جيد	جيد جداً	ممتاز
البعد النفسي	مقبول فأقل	2.91	—	0.343	0.475	0.771*
	جيد	2.56		—	0.132	0.429*
	جيد جداً	2.43			—	0.297
	ممتاز	2.13				—
البعد التعليمي	مقبول فأقل	2.92	—	0.458	0.4979	0.839*
	جيد	2.47		—	0.0399	0.381
	جيد جداً	2.43			—	0.341
	ممتاز	2.09				—

	مقبول فأقل	2.95	—	0.405	0.4915*	0.752*
	جيد	2.54		—	0.0867	0.348
الدرجة الكلية	جيد جداً	2.45			—	0.261
	ممتاز	2.19				—

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) .**

يتبين من الجدول (20.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات مجال: (البعد النفسي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق بين (ممتاز) من جهة وكل من: (مقبول فأقل) و(جيد)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح كل: (مقبول فأقل) و(جيد). بمعنى آخر جاءت الفروق في المعدل التراكمي لصالح كل من: (مقبول فأقل) و (جيد) مقارنة في (ممتاز).
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات مجال: (البعد التعليمي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق بين (مقبول فأقل) و(ممتاز)، جاءت الفروق لصالح (مقبول فأقل). بمعنى آخر جاءت الفروق في المعدل التراكمي لصالح (مقبول فأقل) مقارنة في (ممتاز).
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق بين (مقبول فأقل) من جهة وكل من: (جيد جداً) و(ممتاز)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح (مقبول فأقل). بمعنى آخر جاءت الفروق في المعدل التراكمي لصالح كل من: (مقبول فأقل) مقارنة في (جيد جداً) و (ممتاز).

وبشكل عام، فإن الفروق بين متوسطات السلوك الانسحابي، وبعديه التعليمي، والنفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، كانت لصالح المعدل مقبول فأقل.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من العافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية.

لاختبار الفرضية الرابعة، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من: العافية النفسية التكنولوجية، والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، والجدول (21.4) يوضح ذلك:

جدول (21.4) معاملات ارتباط بيرسون بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من: العافية النفسية التكنولوجية و السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية (ن=384)

	الكفاءة الذاتية المدركة	العافية النفسية التكنولوجية	السلوك الانسحابي
الكفاءة الذاتية المدركة	1		
العافية النفسية التكنولوجية	.602**	1	
السلوك الانسحابي	-.279**	-.130*	1

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .01 **)** ***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتضح من الجدول (21.4) الآتي:

- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً ($p < .01$) بين الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (r = .602)، وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الكفاءة الذاتية المدركة ازداد مستوى العافية النفسية التكنولوجية. وقد بلغ مربع معامل الارتباط (r^2 = .362)، بمعنى أن الكفاءة الذاتية المدركة تفسر من التباين في العافية النفسية التكنولوجية (المتغير التابع) ما مقداره (36.2%)، بينما تعود النسبة المتبقية إلى متغيرات أخرى لم تتضمنها الدراسة الحالية.
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً ($p < .01$) بين الكفاءة الذاتية المدركة والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (r = -.279)، وجاءت العلاقة عكسية سالبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الكفاءة الذاتية المدركة انخفض مستوى السلوك الانسحابي. وقد بلغ مربع معامل الارتباط (r^2 = .077)، بمعنى أن الكفاءة الذاتية المدركة تفسر من التباين في السلوك الانسحابي (المتغير التابع) ما مقداره (7.7%)، بينما تعود النسبة المتبقية إلى متغيرات أخرى لم تتضمنها الدراسة الحالية.
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً ($p < .05$) بين العافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؛ إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (r = -.130)، وجاءت العلاقة عكسية سالبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة العافية النفسية التكنولوجية انخفض مستوى السلوك الانسحابي. وقد بلغ مربع معامل الارتباط (r^2 = .017)، بمعنى أن العافية النفسية التكنولوجية تفسر من التباين في السلوك الانسحابي

(المتغير التابع) ما مقداره (1.7%)، بينما تعود النسبة المتبقية إلى متغيرات أخرى لم تتضمنها الدراسة الحالية.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) للكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية.

من أجل قياس مدى إسْهام (الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية) في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، استخدم معامل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple Linear Regression)، باستخدام أسلوب الإدخال (Enter)، والجدول (22.4) يوضح ذلك:

جدول (22.4) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمعرفة مدى إسْهام الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا β					
الثابت	4.195	.400		10.490	.000			
الكفاءة الذاتية المدركة	−.518	.101	−.315	−5.111	.000			
العافية النفسية التكنولوجية	.122	.127	.059	.961	.337	.283[a]	.080	.075

قيمة "ف" المحسوبة لكل من لكفاءة الذاتية المدركة و العافية النفسية التكنولوجية = 16.575 دالة عند مستوى دلالة .001>

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (22.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) للكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، ويلاحظ أن متغير (الكفاءة الذاتية المدركة) قد وضح (08.0%) من نسبة التباين في مستوى السلوك الانسحابي. أما في ما يتعلق بمتغير العافية النفسية التكنولوجية، فإنه لم يسهم بشكل دالة إحصائياً في التنبؤ بالسلوك الانسحابي. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الاثنان المدخلة في النموذج قد كانت متدنية؛ ما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity)، التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات. وعليه، يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي:

$$(\hat{y} = \mathbf{4.195} + \mathbf{-.518}\ x1)،$$

حيث تمثل $\hat{y}$: السلوك الانسحابي، $x1$: الكفاءة الذاتية المدركة.

أي كلما تغير متغير الكفاءة الذاتية المدركة درجة واحدة، يحدث تغير عكسي سالب في السلوك الانسحابي بمقدار (518.-).

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن الفصل عرضاً مفصلاً للمناقشة الخاصة بنتائج الدراسة الحالية، في ضوء أسئلتها المطروحة، ووفقاً لتسلسل أسئلتها، والتوصيات التي توصلت إليها الدراسة.

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؟

أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة (ككل)، وكذلك على مستوى الفقرات؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (اليوسف، 2013؛ الجهورية والظفري، 2018؛ احمد والسعود، 2023؛ Talluri, 2018; Bangga, 2021; Lei et al., 2021; Budiarti et al., 2022)، التي أظهرت نتائجها جميعاً وجود مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية المدركة، بينما اختلفت مع نتائج دراسة (عومن، 2019)، التي أظهرت نتائجها وجود مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة، ودراسة (اللحام والعدوان، 2022)، التي أشارت نتائجها إلى وجود مستويات متوسطة منها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى المعاملة الوالدية الإيجابية التي يتلقاها الطلبة من أسرهم، وما يتبعه الوالدان من أساليب تربوية وتنشئة إيجابية في تعاملهم مع أبنائهم، وما يقدمانه من دعم ومساندة للتغلب على كل ما يعترضهم من مشكلات وتحديات، ما ينعكس إيجابيًا على تنمية الثقة بالنفس، ويزيد من شعورهم بالأمان والطمأنينة؛ والتي تعتبر من الأساسيات التي تعتمد عليها الكفاءة الذاتية المدركة المرتفعة، مما يجعلهم أكثر تهيؤ وهدوء نفسي عند مواجهة متغيرات الحياة.

وهذا يتفق مع ما جاء به ريزنيك (Resnick, 2008)؛ حيث يرى أن المستوى المرتفع من الكفاءة الذاتية المدركة قد يكون بسبب ما تتميز به العلاقات الوالدية والعلاقات الأسرية من دفء وتقبل وبخاصة من الوالدين، وهذا يجعلهم أكثر قدرة على التعافي من الضغوطات الحياتية

المختلفة، ويولد لديهم الشعور بالقوة والإيمان الراسخ بالذات، وارتفاع مستوى التقدير الذاتي. إضافة إلى دور الأسرة الذي يعتمد على ما تقدمه من دور كبير في نقل المعلومات للأبناء وتزويدهم بالخبرات التي من شأنها أن تنمي مستوى فاعليتهم الذاتية، وهذا ما يساعدهم على أن يكونوا قادرين على تحقيق التكامل والقدرة على دمج المعلومات والخبرات في المخزون المعرفي، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على فاعليتهم الذاتية المدركة.

كما يمكن أن تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة الخبرات الناجحة التي مرّ بها الطلبة، أو لسلسة النجاحات والإنجازات الأكاديمية السابقة والخبرات الحقيقية المباشرة التي تعرضوا لها وحققوا فيها النجاح وأثبتوا جدارتهم وتمكنهم، فانعكست على إيمانهم بقدراتهم، فالنجاحات السابقة لها أهمية كبيرة في تعزيز الفرد ذاتياً وزيادة فاعليته الذاتية في جميع المجالات المختلفة، وأن هذه الخبرات الناجحة التي حققها تعمل على رفع مستوى توقعاته حول قدراته والإمكانات التي يمتلكها (الشرمان، 2020). وقد تعزى أيضاً إلى خبرات النجاح والإتقان التي تعرض لها الطلبة، فإن تجارب النجاح المتكررة تعمل على تحسين الكفاءة الذاتية، وعلى العكس من ذلك فإن تجارب الفشل المتكررة تؤدي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية، وما يقدمه المعلم للطلبة ومساعدته في تحديد الأهداف بمستويات يمكن تحقيقها، وما يوفره من الإجراءات اللازمة التي تزيد من الثقة في قدرة الطالب على التخطيط وتنفيذ الإجراءات المناسبة، وبذل الجهد والتنفيذ. وكذلك توفير استخدام النمذجة كوسيلة فاعلة لتطوير الكفاءة الذاتية، ومن خلال التجربة غير المباشرة المتمثلة في مراقبة أداء الآخرين، وتحسين وعيهم وإدراكهم من خلال الإقناع اللفظي (مثل الثناء أو التشجيع)، الذي يركز على العملية والجهد والأداء الجيد عند القيام بالمهام الصعبة لتحقيق الهدف بدلاً من الإشادة بنتائج الأداء.

ومن المحتمل أن يعود سبب هذه النتيجة إلى وجود الطلبة وانتمائهم إلى بيئات داعمة تعمل على تسهل تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة بهم وتعزز لديهم الشعور بالمسؤولية وترفع من مستوى

توقعاتهم الإيجابية نحو الذات، فالبيئة التي تسمح لأفرادها بالتفاعل والمشاركة وتسهل عليهم تفاعلاتهم بالبحث والاستكشاف وتطور لديهم أنماط التفكير المختلفة، وتسمح لهم بالمراقبة الذاتية والتنظيم سوف تساعدهم على تطور إحساس عالي بالكفاءة الذاتية المدركة (Bandura, 2000).

ولعل سبب ارتفاع الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة قد يكون بسب وعي السياسات التربوية بقيمة الكفاءة الذاتية وإيماناً منهم بأهميتها في الأوساط التربوية؛ وأثرها على حياة الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي، وكذلك على تركيزها على رفع مستويات الطلبة من خلال تصميم الدورات التدريبية والبرامج والمشاركة في السياقات التعليمية، وتفعيل أدوارهم في العملية التعليمية وجعلهم فاعلين وإيجابيين في عملية التعلم ليتولد لديهم إيمان قوي بقدراتهم والعمل على تطويرها لتكوين كفاءة ذاتية مرتفعة. أضف إلى ذلك الاهتمام الكبير من وزارة التربية والتعليم وسعيها الدؤوب داخل الخط الأخضر في تصميم البرامج التدريبية التي تركز على بناء وتطوير شخصية الطلبة وتكوين الاتجاهات والمبادئ والقيم والأخلاق الإنسانية السليمة لديهم، والبرامج التي تقوم على إكساب المعلم المعلومات والمعارف والممارسات الحياتية، والإعداد والتدريب والتأهيل اللازم لزيادة فاعليته وقدراته وصقل مهاراته التربوية لتحقيق التكامل ودمج المعلومات والمعارف في المحتوى وربطها بواقع وحياة الطلبة، وبناء المواطن الصالح الذي يعي مسؤولياته وواجباته، ويكون عنصرًا فاعلًا في عمليات البناء والتطوير وتنمية المجتمع ودفعه نحو التقدم، وتطوير قدراته والتي يعتمد عليها المجتمع ونهوضه وازدهاره، وتفجير طاقاته الكامنة وتوظيفها؛ وهذا ما ساعد على تحسين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة. وقد تعزوا الباحثة هذه النتيجة إلى الطريقة التي يعزو فيها الطالب أسباب نجاحه أو فشله، لذا فإن أسلوب العزو يؤثر على كفاءة الفرد الذاتية، فعندما يعزو سبب نجاحه لعوامل داخلية ثابتة أو لعوامل داخلية غير ثابتة يمكن التحكم بها، فإن كفاءته الذاتية ستكون مرتفعة (أبو غزال، 2013).

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما مستوى العافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عَينة الدراسة على مقياس العافية النفسية التكنولوجية ككل كان بمستوى مرتفع. أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية لمجالات المقياس؛ فقد جاء مجال الوعي، ومجال الاستخدام الإيجابي، ومجال التنظيم، بمستوى مرتفع، بينما جاء مجال الاستراتيجيات، وإدراك المخاطر بمستوى متوسط. وتختلف مع نتائج دراسة (شواقفة، 2018؛ والضلاعين، 2022؛ ختاتنة، 2023؛ Widjaja & Baek, 2023) التي أظهرت نتائجها وجود مستوى متوسط من العافية التكنولوجية لدى الطلبة، وكذلك نتائج دراسة (Alshakhsi et al., 2024; Prabowo et al., 2024)، التي أشارت نتائجها جميعاً إلى وجود مستويات منخفضة من العافية التكنولوجية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى سمات العصر الحالي الذي يعتمد على التكنولوجيا وتطورها السريع، والانتشار الواسع للإنترنت والوسائط الإلكترونية المتعددة، فنحن الآن في عصر التكنولوجيا والمعرفة، التي تطلب من الطلبة امتلك المهارات التكنولوجية، والممارسات التكنولوجية للبحث عن المعلومة والاكتشاف والتي تقودهم إلى مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي. وقد يكون بسبب إيمان الطلبة بضرورة السير نحو التحول الرقمي، الذي أصبح لا مفر منه ولا يمكن الاستغناء عنها؛ ومعرفتهم بأن التعرض للتقنيات الرقمية له تأثيرات غير متوقعة على المستخدمين، وهذا يستلزم منهم اتباع نهج جديد للصحة والرفاهية في عالم رقمي إلى جانب الكفاءة والابتكار والراحة لتعزيز الكفاءات الرقمية ومبادئ الشمولية وإمكانية الوصول والتكامل، وتحسين نوعية الحياة، لذا فإنهم يميلون إلى استخدامها بعقلانية، لأن الاستخدام المفرط يمكن أن يسبب العديد من المشكلات الصحية النفسية والجسمية والاجتماعية (Sadeh et al., 2024).

كما يمكن أن يفسر الارتفاع في مستوى العافية النفسية التكنولوجية بالأخذ بالاعتبار التغييرات الجذرية التي أحدثتها مؤخرًا جائحة كورونا في مجال الاتصالات والتكنولوجيا والتعلم عن بُعد، وقد أدت إلى التوجه نحو ممارسة وأداء جميع أنواع الفعاليات والنشاطات الحياتية من خلال الأنترنت، والتحول إلى استخدام التكنولوجية والإنترنت، والشاشات الرقمية، والأجهزة الحوسبة والمحمولة، ونتيجة لذلك؛ بدأت الحكومات بتوعية الطلبة وأولياء الأمور والأسر من خلال وسائل الإعلام وتقديم النصائح والإرشادات والنشرات الإرشادية التوعوية بكيفية وطرق استخدامها وتجنب الإفراط في استخدامها، وتوعيتهم بمخاطرها.

وقد يعزى مجيء مجال الوعي، ومجال الاستخدام الإيجابي، ومجال التنظيم بمستوى مرتفع إلى وعي المعلمين وإدراكهم لآثارها السلبية على الصحة الجسمية والنفسية للطلبة والأطفال بشكل عام، وتعليم الطلبة وتوجيههم نحو الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والتعامل بنضج وبشكل مناسب مع الوسائط الرقمية من خلال الموازنة بين استخدامها بما يتوافق مع أهدافهم الشخصية والتعليمية، وتحقيق التوازن الأمثل بين الفوائد والعيوب التي يتم الحصول عليها من الاتصال التكنولوجي، وأن يكون لها تأثيرات إيجابية على الحالة الانفعالية، والرضا عن الحياة، واستخدام التكنولوجية لتعزيز الصحة الجسمية والعقلية، وبطرق تساهم في زيادة الصحة والمرونة الجسمية، كالحمية الغذائية والتمارين الرياضية، وتمارين الاسترخاء، وتوعيتهم نحو خدمات الصحة العقلية للوصول إليها بسهولة والبقاء متصلًا مع الأفراد الآخرين والأصدقاء والعائلة (Manju et al., 2024).

كما ترى الباحثة أن الرقابة الأبوية وما يفرضونه من شروط وقيود مقننة لاستخدام الأجهزة الرقمية أو الاستخدام المفرط لها، وكذلك التصورات الوالدية لتأثيراتها السلبية والإيجابية ساهمت في رفع مستوى الرفاهية التكنولوجية لدى الطلبة. وهذه النتيجة قد تكون بسبب إدراك الطلبة للآليات التي تمكنهم من توظيف التكنولوجيا لتعلم أشياء جديدة وتطوير مهاراتهم، والحصول على المساعدة

والدعم، وأستخدم التكنولوجيا للمشاركة في الأنشطة المفيد، وللتعبير عن الذات والانفعالات والأفكار.

وقد تعلل الباحثة هذه النتيجة إلى قدرة الطلبة على التحديد والاستخدام الأمثل لخدمات الرفاهية التكنولوجية، وبناء علاقة متوازنة وصحية مع التكنولوجيا، والتي تتحقق من خلال الاستفادة من فوائدها مع إدارة عيوبها المحتملة، والتركيز على بُعد اللذة الذي يتضمن تعزيز التجربة الممتعة أثناء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي دون آثار ضارة على الصحة العقلية أو ما يؤدي إلى سلوكات إشكالية وربما إدمانية، والسعي إلى إثراء الأنشطة الرقمية وتعزيز معنى الحياة، وتحقيق الاستخدام الرقمي المتحكم فيه الذي يحقق لهم الازدهار الرقمي والرضا، أضف إلى ذلك قدرتهم على استخدام وتفعيل خصوصية المستخدم وأمن البيانات، التي تسمح لهم بمراقبة استخدامهم والتحكم فيه، ما يعزز الوعي والاستخدام المتحكم فيه لوسائل التواصل الاجتماعي، والتحقق من المعلومات المضللة والمتطرفة، وتعزيز بيئة تكنولوجية أكثر أمانًا وراحة تهدف إلى تقليل التأثيرات السلبية المحتملة لوسائل التواصل الاجتماعي على الصحة العقلية، مثل التوتر والخوف (Alshakhsi et al., 2024).

ويمكن عزو نتيجة أن العافية التكنولوجية جاءت بمستوى مرتفع بأن الطلبة لديهم القدرة والمعلومات اللازمة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، كما أنهم يقومون ببناء وتقوية علاقاتهم الاجتماعية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، ويتواصلون مع بعضهم البعض بشتى الوسائل، ويشاركون من خلالها الخبرات الجميلة والمرحة التي يتعرضون لها خلال السنوات الدراسية، ويعبرون عن مشاعرهم إزاء بعضهم البعض، بالإضافة إلى القيام بالعديد من المهمات والواجبات الدراسية من خلال البريد الإلكتروني والعديد من الوسائل الأخرى، وتساعدهم التكنولوجيا في زيادة معارفهم الثقافية والأكاديمية ليتكمنوا من السير قدماً إلى هدفهم وتحقيقه، أما عن الجانب الإبداعي

فإن التكنولوجيا تساعد الطالب على أن يقوم بمهامه بطرق إبداعية من خلال البرامج المتنوعة الموجودة على الأجهزة، وذلك يشعرهم بالثقة لكونهم يواكبون التطورات العالمية، بيد أن التكنولوجيا سهلت على الطلبة الحصول على المعلومات التي يمكن استثمارها الإنتاج إبداعات جديدة (شواقفة، 2018).

وترى الباحثة أنه من المحتمل أن يكون سبب مجيء مجال الاستراتيجيات، وإدراك المخاطر بمستوى متوسط هو ضعف الطلبة في استخدام التكنولوجيا لإدارة ضغوطهم النفسية وما لديهم من حالات قلق وتوتر، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، وللتعبير عن مشاعرهم عبر مواقع التواصل ومع أصدقائهم، ومن خلال التكنولوجيا يواكبون التطورات الجديدة، ويوظفون التكنولوجيا لخدمتهم، وقضاء وقت طويل على الإنترنت يشعرهم بالذنب، والذي سيجعلهم غير قادرين على استخدام استراتيجياتهم وإدارة المخاطر بشكل أفضل أو بالشكل المطلوب، وانخفاض قدرتهم على ضبط اتصالهم وإدارة أوقاتهم ليتمكنوا من قضاء الوقت المناسب حتى لا يتكرر لديهم الشعور بالذنب، ويزيدهم وعيهم للمحافظة عليها صحتهم الجسمية والرفاهية النفسية (الضلاعين، 2022). وقد يكون بسبب ذلك هو تجاوز حدود الوقت المسموح لاستخدام التكنولوجيا أو قلة التقيد بها، والبحث عن أنشطة واهتمامات أخرى لا تتعلق بالتكنولوجيا، وتجنب آخذ فترات راحة كافية بعد استخدام التكنولوجيا.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بنتائج السؤال الثالث الذي ينص على: ما مستوى السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؟

أظهرت نتائج التحليل أن متوسط تقديرات عَينة الدراسة على مقياس السلوك الانسحابي ككل (وأبعاده) كان بمستوى متوسط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرحامنة والسفاسفة، 2023؛

(McVarnock, & Closson, 2022; Bashir et al., 2019). بينما خالفت نتائج دراسة كنعان والزبون (2012)، التي أشارت إلى وجود مستوى منخفض، ودراسة (المطارنة والسفاسفة، 2021؛ Wong et al., 2015; Sousa et al., 2024; Su et al., 2024)، التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من السلوك الانسحابي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة (المراهقة) التي يمر بها الطلبة والتي تتميز بالتردد الذي يمنعه من مواجهة المواقف الصعبة والميل إلى تأجيل أو تسويف حلها، كما أنهم لم يصلوا للمستوى المطلوب من النضج لتكوين الخبرات اللزمة للتعامل معها، أو أنهم لم يكتسبوا أساليب المواجهة التي تحميهم من المواقف السلبية أو الضغوطات وما ينتج عنها من آثار ونتائج تؤدي بهم إلى تجنبها والانسحاب دون إبداء أو إظهار الاستجابة المطلوبة اتجاهها.

كما يمكن أن تنسب الباحثة هذه النتيجة إلى افتقار الطلبة للمهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وضعف واضح في تحقيق الإشباع والرغبات من التبادل الاجتماعي والاعتماد على أداء المهمات بشكل فردي أو ما يسمى بالانعزال عن الآخرين بدلًا من الخوض في الأنشطة الجماعية، مما يؤدي إلى حدوث انفصال جسمي وانفعالي مع الآخرين، مما يؤدي إلى حدوث السلوك الانسحابي (النصيري، 2016).

وقد يعود السبب في حصول الطلبة على مستوى متوسط من السلوك الانسحابي إلى وجود خلل في الجانب الاجتماعي ونموه، وهذا ما يتسبب في ضعف قدرة الفرد على تشكيل علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين، وانسحابه من التفاعلات معهم أو قد يصل إلى حد الفشل، أو عدم الالتزام بهذه العلاقات أو الاستمرار والمحافظة عليها، وقد يكون بسبب قلة المثابرة والاهتمام بالأنشطة وفقدان معنى والقيمة المرتبطة بالمهمة واللامبالاة، وكثرة التغيب والشكوى من التعب والإرهاق؛ مما يؤدي إلى الإهمال وتقديم الأعذار والمبررات (Khalid et al., 2022).

ويمكن تفسير المستوى المتوسط من السلوك الانسحابي لدى الطلبة انطلاقًا من الانسحاب النفسي مما أشار إليه تاريز وآخرون (Taris et al., 2004)، الذي يتمثل بالحضور الجسمي في الأنشطة والمهمات الأكاديمية مع وجود غياب ذهني ونفسي في نفس اللحظة، من خلال الشرود الذهني وتشتت الانتباه وعدم التركيز بالهدف الأساسي لإنجاز ما هو مطلوب، والعيش في أحلام اليقظة، والتأمل الطويل، والانشغال بالحديث الجانبي، والبقاء في حالة من العشوائية والبعد عن التنظيم. كما أن شعور الطالب بعدم المسؤولية وانخفاض مستوى العدالة الاجتماعية، والخجل والميل للانطواء، ونقص الدعم المدرسي والدافعية للتعلم والإنجاز، وما يعاني منه الطالب من مشكلات عقلية ونفسية، والشعور بالتوتر والقلق والاكتئاب داخل المدرسة قد تتسبب في حدوث السلوكات الانسحابية (Shapira-Lishchinsky, 2012). كما أن عدم شعور الطالب بعدم الانتماء للمدرسة وما يواجهه من حالات استهزاء واعتداءات وتنمر وتخويف وتهديد، مع صعوبة التفاعل مع الآخرين، وكثرة الواجبات المدرسية والمتطلبات الأكاديمية المتعددة، والعبء الدراسي وتوقعات المعلمين والآباء العالية من الطلبة تساهم في ميل الطلبة نحو السلوك الانسحابي (Inoue et al., 2018).

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر).

أظهرت النتائج **عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس.**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bangga, 2021; Talluri, 2018)؛ حيث أظهرت عدم وجود فروق في متوسطات الطلبة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغير الجنس. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (اليوسف، 2013؛ عبدالله والزق، 2022؛ أحمد والسعود، 2023؛ Budiarti et al., 2022)؛ حيث أشارت إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لصالح الذكور، وكذلك نتائج دراسة الجهورية والظفري (2018)، التي أشارت إلى ووجود فروق في مستوى الكفاءة الذاتية والتوافق النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تشابه البيئة الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها الطلبة على اختلاف جنسهم، هذا بالإضافة إلى أنهم ينتمون إلى نفس المرحلة العمرية (مرحلة المراهقة)، وما يرافقها من خصائص وصفات نمائية متقاربة، هذا بالإضافة إلى تشابه الظروف والخبرات الأكاديمية التي يتعرضون لها على اختلاف جنسهم.

ووجود فروق في الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حيث جاءت الفروق لصالح المعدل التراكمي (ممتاز). وترى الباحثة بأن هذه النتيجة متوقعة ومنطقية، وتعزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة يمتلكون مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي يلقون تحفيزًا وتشجيع دائم من المعلمين والأهل، ويحققون توقعات المعلمين والوالدين، كما أنهم يتصفون باتساع المعرفة والإدراك، لذا فهم أكثر دافعية نحو التعلم وأكثر نشاطًا وتوجهًا نحو أداء المهمات وتحقيق الإنجاز وبذل المزيد من الجهد والمثابرة، وقد يكون السبب هو أن هؤلاء الطلبة يمتلكون مهارات وإمكانات إضافية وطرق مبتكرة في البحث والوصول إلى المعلومات تمكنهم من إشباع حاجتهم إلى المعرفة والانفتاح على خبرات الآخرين والاستفادة من تجاربهم، وهذا ما سيساعدهم على تحقيق مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية المدركة.

أما جود فروق دالة إحصائياً على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير حالة الخطر؛ إذ جاءت الفروق لصالح ليس في خطر. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذه الفئة من الطلبة يعيشون بأمن واستقرار أسري؛ بعيدًا عن الخلافات والنزاعات الأسرية التي تؤدي إلى الانفصال أو حالات الهجر الأسري أو الطلاق؛ وما يرافقها من عنف أسري جسمي أو نفسي، وهذا ما يساعدهم على تحقيق الذات والثقة بالنفس والهدوء والاطمئنان النفسي؛ وبالتالي ينعكس إيجابًا على فاعليتهم الذاتية المدركة، كما أنهم ينتمون إلى أسر ذات وضع اقتصادي يمكنهم من توفير احتياجات الأبناء الأساسية وتلبية رغباتهم، كما أن هذه الفئة من الطلبة يتمتعون بمستوى أكاديمي متميز ولديهم خبرات علمية وحياتية أفضل تمكنهم من ممارسة مستويات أعلى من التفكير، وتجعلهم في حالة يقظة ذهنية ووعي دائم بما يحيط بهم.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية التي تنص على: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات العافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر).

أظهرت نتائج الدراسة **عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس العافية النفسية التكنولوجية ومجالاته لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس.** وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (ختاتنة، 2023؛ الغول، 2021)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العافية التكنولوجية، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شواقفة (2018)، التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في العافية التكنولوجية لصالح الذكور.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة يتعرضون لنفس الخبرات التكنولوجية، ومنحهم الفرص المتقاربة أو المتشابهة لممارسة واستخدام التطبيقات التكنولوجية التي يتم تناولها ودراستها في المقررات الدراسية، أو التي يتم إرسالها عبر البريد الإلكتروني، والتي تساعدهم على مواكبة التطورات التكنولوجية، وتُمكنهم من تنمية قدراتهم التكنولوجية وصقل مهاراتهم البحثية، وتزويدهم بالمعلومات والمعارف اللازمة للتعامل مع المهمات التكنولوجية، والتعليمات والإجراءات التي تساعدهم على التعامل المناسب مع التطبيقات والوسائط الرقمية أثناء الاستخدام وبما يكفل لهم الوصول للأهداف وتحقيقها، وتزويدهم بنفس القدر من المعلومات والتعليم المطلوب لإنتاج الأفكار بالاعتماد على البرامج التكنولوجية المتنوعة والأجهزة المتطورة لتطويرها بطرق إبداعية.

أما عدم وجود فروق على مقياس العافية النفسية التكنولوجية (ككل)، فقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع الطلبة داخل المدرسية يتاح لهم استخدام شبكة الإنترنت بنفس القدر وبنفس الوقت، أما في مجالي مقياس العافية النفسية التكنولوجية (الاستخدام الإيجابي، إدراك المخاطر)، فقد أظهرت النتائج وجود فروق لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير حالة الخطر ولصالح (ليس في خطر). يمكن رد هذه النتيجة إلى أن الطلبة من فئة (ليس في خطر) يميلون إلى استخدام التكنولوجيا بطرق إيجابية، ويضعون فترات زمنية محددة وتخصيص الوقت الذي يقضيه عند الاستخدام، بحيث لا تؤثر على ساعات نومهم أو دراستهم، وبدون إفراط لتجنب حالات التعلق الإلكتروني أو إدمان الإنترنت، كما يدركون الآثار السلبية للاستخدام الخاطئ الذي يؤدي إلى ممارسات خاطئة ونتائج سلبية، ويميلون إلى الاستخدام المناسب من خلال متابعة الفيديوهات التعليمية التي تعزز من حالتهم الصحية والنفسية، وتعزز من قدراتهم المعرفية وتحصيلهم الأكاديمي، ولديهم دافع لتحقيق التوازن الأمثل والقدرة على تحقيق الأهداف الشخصية، وتجنب العيوب المحتملة المرتبطة بالاستخدام المفرط للهواتف الذكية.

أما وجود فروق دالة إحصائياً في العافية النفسية التكنولوجية ومجالي: (الوعي، والاستخدام الإيجابي) لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، لصالح (ممتاز). تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوو التحصيل الأكاديمي (ممتاز) يمتلكون المهارات الأساسية في التعامل مع عمليات البحث التكنولوجي والوصول إلى المعلومات المطلوبة بشكل أسرع، ويمتلكون كفاءة ذاتية تكنولوجية عالية تساعدهم على تنظيم وقت الاستخدام للتكنولوجيا، وطرق دراسية تكنولوجية لتحقيق فهم أعمق وأوسع للمعلومات والمقررات الدراسية، واستراتيجيات مناسبة لحل الواجبات المدرسية بعافية وإيجابية. كما أنهم يستخدمون التقنيات التكنولوجيا التي تساعدهم على تجاوز المهمات والمشكلات التي تواجههم وبما يحقق لهم العافية التكنولوجية والتي تساهم في تخفيف الضغوطات النفسية، والحد من حالات القلق والتوتر والخوف التكنولوجي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، حالة الخطر).

أظهرت النتائج **عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس السلوك الانسحابي ومجالاته لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس.** وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرحامنة والسفاسفة (2023)، التي أظهرتا عدم وجود فروق في السلوك الانسحابي وفقاً لمتغيرات الجنس، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كنعان والزبون (2012)، ودراسة احمد وآخرون (Ahmed et al., 2023)؛ حيث أظهرتا أن متوسط الذكور كان أعلى من الإناث في مستوى السلوك الانسحابي.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى النظام التعليمي السائد في المؤسسات التعليمية على اختلاف مراحلها، فالنظام التعليمي نظام واحد يشمل جميع الطلبة، وينطلق من أساس واحد هو تكافؤ الفرص وتحقيق المساواة بين الجنسين، ويقق مبدأ العدل ونبذ العنصرية والتمييز الجنسي، وبالتالي فإن ما يتعرض له الطلبة الذكور من قوانين وأنظمة وتعليمات وأساليب تدريس وتقييم ومناهج تتعرض له الطالبات الإناث كذلك، مما يجعل الخبرات والمواقف الأكاديمية التي يمرون بها متشابهة.

أما بخصوص وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس السلوك الانسحابي ومجالاته لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير حالة الخطر، لصالح في خطر. تتطلق الباحثة في تفسير هذه النتيجة من دراسة (النصيري، 2016؛ المطارنة، 2021؛ Adams et al., 2000)؛ حيث أن الطلبة المعرضين للخطر دائمًا ما يظهرون حالات من القلق والتوتر بسبب ما يعانون منه أو ما يمرون فيه من حالات سيئة ومزعجة، فيلجأون إلى سلوكات تجنبيه وانسحابية تبعدهم عن محور التفاعلات الاجتماعية وبناء العلاقات التفاعلية والتشارك مع الآخرين، وقد ينشأ السلوك الانسحابي لدى هذه الفئة بسبب شعور الطالب بحالة من النقص لسبب ما، أو لوجود حالة خاصة لدى الطالب (إعاقة جسمية أو حالة أسرية خاصة كالطلاق، أو الفقر، أو بسبب مهنة الأب أو الأم)، مما يؤدي به إلى قصور في نمو الجانب الاجتماعي، والعديد من الاضطرابات التي تحرمه من مشاركة الآخرين والتفاعل معهم وتؤدي إلى تبني سلوكيات سلبية تنعكس على الذات وتلعب دورًا بارزًا في الرفض المدرسي.

ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات السلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي في نهاية الصف السابق، وجاءت الفروق لصالح (مقبول فأقل). ويمكن رد هذه النتيجة إلى أن تدني مستويات الطلبة التحصيلية تجعلهم أكثر حرجًا

مما يؤدي بهم إلى الانطواء والانعزال، وانعدام مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية والعمل الجماعي، ويفضلون الأنشطة الفردية وكراهية الاتصال بالآخرين، بهم ضعف التكامل المدرسي الأكاديمي الذي يعد من أبرز العوامل المؤدية إلى ظهور النية أو التفكير بالسلوك الانسحابي الذي يظهر على شكل الغياب المتكرر أو التسرب المدرسي أو الانقطاع عن المدرسة، وقد ينشأ السلوك الانسحابي بسبب قلة التفاعلات الاجتماعية لهذه الفئة وضعف المشاركة بالأنشطة الاجتماعية والتفاعلية التي توفرها المدرسة للطلبة أو مع أقرانهم، أو بسبب عدم تفاعل الطلبة مع المعلمين، وبالتالي تدني مستواه الأكاديمي الذي يحرمه من تحسين جودة التفاعل مع الآخرين، واكتساب المهارات الاجتماعية وطرق التفاعل وبناء العلاقات.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي تنص على: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين الكفاءة الذاتية المدركة وكل من: العافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الكفاءة الذاتية المدركة ازداد مستوى العافية النفسية التكنولوجية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الغول (2021)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين العافية التكنولوجية والكفاءة الذاتية، ودراسة براكاش (Prakash, 2023)، التي كشفت عن الدور الذي تلعبه الكفاءة الذاتية في الرفاهية الرقمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مين وآخرون (Min et al., 2022)، التي أظهرت وجود علاقة منخفضة بين الرفاهية التكنولوجية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة انطلاقًا من أبرز تصورات الكفاءة الذاتية المدركة التي تؤكد على أن الفرد الذي يمتلك شعور بالقدرة الشخصية يميل إلى تقديم أداء أفضل أو تحسين الأداء، سواءً أكان الأداء مهني، أم تعليمي، أم تكنولوجي، كما أن هذا المفهوم يدعم ثقة الطالب بنفسه وفي قدراته الخاصة ليكون أكثر توجهاً نحو أداء أفضل، ويزيد من الرضا عن الذات والسعادة والتفاؤل، والتي تدعم عافية الفرد النفسية والتكنولوجية، كما أنها تزيد من الجهد المبذول والمثابرة ودافعية الطالب نحو استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب، ما يمكنه من تحقيق أهدافه وإشباع رغباته التكنولوجية، ويقلل من الآثار السلبية المرتبطة بالقلق والتوتر والضغوطات النفسية من خلال استخدمها بإيجابية، ويحسن من مستويات الصحة النفسية والعافية التكنولوجية (Min et al., 2022).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالب الذي يمتلك معتقدات عن نفسه بأنه قادر على توظيف التكنولوجيا بما يحافظ على هذه المعتقدات، والحرص على مواكبة التطورات الجديدة في التكنولوجيا والقدرة على تعلم الجديد منها وتوظيفه واستثماره في حياته اليومية، وبالمقابل فالطالب الذي يمتلك العافية التكنولوجية والتفاعل معها بشكل سليم، سيشعر أن له قيمة في المجتمع وأنه قادر على إدارة ضغوطه وحل مشكلاته التي يمكن أن تواجهه سواء في استخدام التكنولوجيا أو في التواصل مع الآخرين، وهذا سيحقق له التوازن ويمكنه من الإنجاز إذ هو قادر على التأقلم والمبادرة (الغول، 2021).

أما وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين الكفاءة الذاتية المدركة والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة الكفاءة الذاتية المدركة انخفض مستوى السلوك الانسحابي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كيم وبارك (Kim & Park, 2021)، التي أشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين الكفاءة الذاتية المدركة والسلوك

الانسحابي. وتختلف مع نتيجة دراسة احمد وآخرون (Ahmed et al., 2023)، التي أظهرت وجود ارتباط إيجابي بينهما.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر على السلوك بشكل مباشر من خلال تأثيرها على الضعف وإدراك المخاطر والتمييز، وكلما كانت الكفاءة الذاتية المدركة أقوى كلما كان الأفراد أقل عرضة للخطر، وأكثر قدرة على تمييز خطورة المواقف المختلفة، وتعمل على انخفاض الشعور بالضعف الشخصي، والتقليل من مستويات السلوك الانسحابي أو التجنبي، وتعمل الكفاءة الذاتية المدركة على تسهيل سلوك المشاركة والتفاعل والمشاركة مع الآخرين، وزيادة القدرة على المواجهة وممارسة السيطرة المعرفية على العمليات المعرفية التي من شأنها أن تقلل من الإدراكات والتشوهات السلبية، والتي يمكن لها أن تؤدي إلى العديد من الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية (Ozer & Bandura, 1990).

كما أن الكفاءة الذاتية المدركة تعمل بعكس السلوك الانسحابي لدى الطلبة، فالكفاءة الذاتية المدركة تسعى إلى تحقيق الشعور بالسعادة والتفاؤل حتى يتمكن الطلبة من تحقيق التوافق المدرسي والتكيف والاندماج الأكاديمي، وتزيد من مستويات التدفق النفسي أثناء التعلم وأداء المهمات والأنشطة الأكاديمية بكفاءة واقتدار، أما السلوك الانسحابي فنجد أنه يؤدي إلى صعوبة في أداء المهمات الاجتماعية وتعطيل الوظائف الاجتماعية والشخصية، ويؤدي إلى ظهور العديد من الممارسات والمظاهر السلوكية السلبية، كضعف الروابط الاجتماعية، وعدم المشاركة والاندماج الاجتماعي، وسلوك الهروب والتجنب، والعزلة، والتسرب المدرسي وعدم الالتزام بالحضور أو أداء المهمات والواجبات المدرسية، والانسحاب من المواقف الاجتماعية مع الطلبة داخل المدرسة أو خارجها، كما سيرافقه انفعالات سلبية كالخجل والقلق والرهاب الاجتماعي، وظهور علامات عدم القدرة على تنظيم الانفعالات والاتزان الانفعالي، وانخفاض مستوى الذكاء الانفعالي، مما يقلل من

اكتساب تقدير واحترام زملائه، وعدم الشعور بمحبتهم له، أو عدم الانتماء لهم وللمدرسة، وهذا سيؤدي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاجتماعية، وكره المدرسة ورفضها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مرحلة المراهقة هي الفترة التي تحدث فيها التحولات والتغيرات في المستوى المدرسي، وتكون المهام الرئيسية هي التكيف مع البيئة المدرسية أو الاجتماعية، وتكوين علاقات اجتماعية جديدة، فالسلوك الانسحابي أحد السلوكيات التي يواجهها المراهقون غير القادرة على التكيف في العلاقات الاجتماعية، كما أنه سلوك عزل النفس طوعًا من خلال التصرف بشكل منفرد، وفقدان الثقة بالذات للمشاركة في التفاعلات مع الآخرين في المواقف الاجتماعية، وعلى الرغم من أنه له تأثير سلبي على حياة الطلبة إلا أنه يعتبر جزءًا من السمات المزاجية أو الشخصية، وإن المراهقين المنسحبين اجتماعيًا لا يواجهون صعوبة في تكوين العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها فحسب، بل يعانون أيضًا من مشكلات اجتماعية مثل القلق والاكتئاب، وهذا يتعارض مع ما يرتبط بالكفاءة الذاتية المدركة من صفات وسلوكيات إيجابية تدعم الطالب لبناء وتشكيل علاقات اجتماعية، والخوض في التفاعلات والمشاركة الاجتماعية، وتزيد من ثقة الفرد بنفسه وتدعمه للاندماج والانخراط في بيئات اجتماعية جديدة، ومواجهة التحديات والمشكلات التي يواجهها أثناء عمليات التفاعل.

أما بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين العافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة العافية النفسية التكنولوجية انخفض مستوى السلوك الانسحابي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بدرجة عالية من العافية النفسية التكنولوجية يشعروا التركيز على تنمية قدراتهم الاجتماعية وزيادة العلاقة الحميمة في المواقف الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، حتى لو تعرضوا للفشل، فإنهم يميلون إلى المثابرة والمحاولة مرة أخرى من خلال رؤية ذلك كفرصة لتطوير مهاراتهم الشخصية،

ومراقبة الذات والتنظيم، ويشعرون بالرضا عن الذات وعن أدائهم، والنظرة التفاؤلية للأحداث المستقبلية، والشعور بالسعادة والمتعة أثناء أداء المهمات الأكاديمية أو التكنولوجية المختلفة، والتقييم الإيجابي للذات، إلا أن السلوك الانسحابي يرتبط بتجنب الأداء الاجتماعي وله تأثير سلبي على الذات والقدرات الذاتية، واللجوء إلى التقييم السلبي للذات من خلال الأحاديث السلبية مع الذات، أو التقييم السلبي من قبل الآخرين في المواقف الاجتماعية، وبالتالي فإن الدافع للمشاركة الاجتماعية منخفض، وقد يُنظر إليه على أنه تأكيد على عدم كفاية قدرات للمشاركة والتفاعل مع الآخرين.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة التي نصت على: لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) للكفاءة الذاتية المدركة والعافية النفسية التكنولوجية في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية.

أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للكفاءة الذاتية المدركة في التنبؤ بالسلوك الانسحابي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد وضح ما نسبته (07.8%) من التباين في مستوى السلوك الانسحابي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن نظام معتقدات الفرد وإيمانه بقدراته، يمكنه من إكمال المهمات الجماعية أو التفاعل مع الأصدقاء والبيئة الاجتماعية الأوسع، والقدرة على الانخراط في المهام التفاعلية الاجتماعية المطلوبة، وإنشاء العلاقات الشخصية والحفاظ عليها، والاعتقاد بأنه سينجح في تحقيق هدف، ويتفاعل أقرانهم بشكل أكثر فعالية، وينخرطون في الأنشطة اللامنهجية، ويشاركون بنشاطات في المدرسة، ويميلون إلى التعلم أكثر، وتجنب السلوك الانسحابي أو ما يرتبط

بـه مـن سـلوكات تجنبيـه وانفعـالات سـلبية، ويكـون لـديهم اسـتراتيجيات قابلـة للتكيـف والـتحكم فـي ظروفهم، ولديهم دافع لتحقيق أهدافهم (Ahmed et al., 2023).

كما أن الكفاءة الذاتية لها تأثير كبير على أداء الطالب في مختلف الأنشطة، ومدى الجهد الذي يبذله، وكيف يفكر في نفسه، وكيف يتعامل مع انفعالاته وتفاعلاته، وترتبط بأنواع أخرى من الذات مثل تحقيق الذات، والوعي الذاتي، وتقدير الذات، وصورة الذات، والذات المثالية، والفاعلية الذاتية الاجتماعية، وتعمل على إدارة حياة الفرد وعمله، وتساعد على تحقيق التوازن بين العمل والحياة والمشاركة الاجتماعية على الرغم من وجود التزامات عائلية ومهنية، وتقلل من الخجل والقلق الاجتماعي والتوتر الشخصي والانسحاب الاجتماعي، أو الانفصال الاجتماعي وخاصة في مرحلة المراهقة، ويمكنهم من التواصل بشكل أكثر فعالية ونشاطًا في العلاقات الاجتماعية، وأن الكفاءة الذاتية العالية قادرة على تقليل سلوك الانسحاب الاجتماعي بين الطلبة، ويمكن أن تؤثر وتزيد من الدعم الاجتماعي والنمو بعد الصدمة بشكل مباشر وتجنب مشكلات السلوك لدى المراهقين (Kvarme et al., 2010).

ويمكن أن يعود أن تنبؤ الكفاءة الذاتية المدركة بالسلوك الانسحابي إلى مستوياتها المرتفعة، فالمستوى المرتفع سوف تزيد من المشاركة في التفاعلات، لأن الطالب يعتقد بأنه قادر على التعامل بشكل مناسب مع التفاعلات مع الآخرين أو المواقف، بينما إذا كان مستوى الكفاءة الذاتية منخفضًا، فسوف يعتقد بأنه غير قادر على ذلك، والتأقلم، وبالتالي انخفاض احتمالية المشاركة في المواقف الاجتماعية، وتزداد احتمالية إظهار السلوك الانسحاب الاجتماعي، أو تجنب التفاعل أو الانسحاب منه، بمعنى آخر، كلما قل اعتقاد طلبة المدارس المتوسطة بأن لديهم القدرة على التخطيط وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أهدافهم، زاد احتمال إظهارهم ميلًا للبقاء بمفردهم وعدم المشاركة في التفاعلات في المواقف الاجتماعية (Choi & Kim, 2015).

أما في ما يتعلق بمتغير العافية النفسية التكنولوجية، فإنه لم يسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالسلوك الانسحابي، وهذا يشير إلى عدم وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن السمات الرئيسة للسلوك الانسحابي المتمثلة بالعزلة والابتعاد عن الآخرين، وتجنب المواقف والعلاقات الاجتماعية بشكل مستمر، وضعف الأداء الشخصي أو نقص الكفاءات والقدرات، والانسحاب الاجتماعي الذي يؤدي إلى الاستبعاد الاجتماعي والقلق الاجتماعي؛ وفقدان الشعور بالانتماء والخجل والخوف والتناقض المعرفي الذي يؤدي إلى حدوث أفكار سلبية ومشوهه تعوقه من التفاعل والاندماج في بيئات اجتماعية تفاعلية؛ وبالتالي يؤثر على الصحة العقلية الفردية بشكل سلبي، وتحد من قدراته وتمنعه من تطوير المهارات المرتبطة بالتكنولوجيا وإعادة التكامل الاجتماعي والاتصال مع الواقع الافتراضي أو الحقيقي، وهذا لا يتماشى مع خصائص العافية النفسية التكنولوجية التي تهدف إلى تحقيق الراحة والسعادة والتفاؤل للفرد، والرضا عن الذات الاجتماعية، فكل من العافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي يسير في اتجاه مختلف عن الآخر، وقد يكون السبب هو نقص القدرة على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وشبكات الدعم الافتراضية، أو عدم امتلاك المهارات أو التقنيات المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي، سيؤدي إلى عدم الشعور بالراحة والتمكين من خلال التفاعلات الافتراضية، أو المشاركة الاجتماعية في العالم الحقيقي، والعزلة الاجتماعية، وهذا قد يكون سبب عدم وجود علاقة تنبؤية بينهما.

6.5 ما البرنامج الإرشادي المقترح في ضوء النتائج للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال السادس، فقد استند إلى نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء النتائج للعلاقة بين الكفاءة الذاتية والعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية، والاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة ومجتمعها في البيئة التي أجريت فيها وفي البيئات المشابهة، وضمن المعايير والمكونات للبرامج الإرشادية، وحسب ما هو مرفق في الملحق رقم (ث).

التوصيات

في ضوء ما كشفته نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

1. تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح على الطلبة في بيئة الدراسة الحالية، أو بيئات مشابهة، واختبار فاعليته.
2. إجراء دراسات ارتباطية تربط متغيرات الدراسة الحالية مع متغيرات لها علاقة مباشرة بالأوساط التعليمية كالمناخ المدرسي، والاندماج المدرسي، والعدالة الاجتماعية المدرسية.
3. ضرورة إجراء الدراسات للكشف عن العوامل المؤدية إلى السلوك الانسحابي لدى طلبة المدارس، ووضع الأساليب والاستراتيجيات الممكنة للحد منه ومعالجته.
4. ضرورة التخطيط الاستراتيجي لتحسين جودة الخدمات المدرسية (التكنولوجية) المقدمة للطلبة لمواجهة حالات السلوك الانسحابي لديهم.

5. ضرورة تفعيل غرف التعليم الافتراضي وإشراك الطلبة فيها، وذلك لمساعدة الطلبة على تطوير مهاراتهم التكنولوجية في إدارة المخاطر، واكتساب الاستراتيجيات التكنولوجية، والتعلم من خلال الأقران.
6. تصميم البرامج التدريبية الخاصة بالطلبة بهدف تنمية قدراتهم التكنولوجية، وتحسين مستويان العافية النفسية، وتخفيض مستويات السلوك الانسحابي، سيما أنها جاءت بمستوى متوسط في الدراسة الحالية.
7. ضرورة تفعيل دور المرشد الطلابي والتربوي لدعم قدرات الطلبة والكفاءة الذاتية، من خلال النشرات الإرشادية، وعقد الورش والمؤتمرات الطلابية.
8. تفعيل المجالس والبرلمانات الطلابية التي تدعم الأعمال الجماعية داخل المدرسة، والتي تهدف إلى تطوير قدرات الطلبة على التفاعل، ودعمهم للمشاركة بالأعمال الجماعية فيما بينهم داخل المدرسة والمجتمع المحلي.
9. ضرورة دمج استراتيجيات التدريس التي تركز على التفاعل والاندماج الاجتماعي بين الطلبة في المقررات والمناهج الدراسية، كالتعلم التعاوني والتعلم من خلال اللعب والكرسي الساخن، وكذلك الأنشطة المنهجية واللامنهجية كالأعمال التطوعية؛ وذلك بهدف تطوير مهاراتهم الاجتماعية وتيسير التفاعل الاجتماعي.
10. تفعيل دور الآباء في مراقبة أبنائهم أثناء استخدامهم للأجهزة الإلكترونية والإنترنت في أداء المهمات التعليمية، وتوجيههم نحو الاستخدام الإيجابي، ووضع القوانين والوقت المخصص للاستخدام، وذلك للحد من آثارها السلبية النفسية والسلوكية، كالسلوك الانسحابي والعزلة الاجتماعية.

المراجع

المراجع باللغة العربية

إبراهيم، سليمان. (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. ط3، القاهرة: دار الأنجلو المصرية.

أبو غزال، معاوية. (2013). علم النفس العام. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

احمد، شاكر وسعود، جمعة. (2023). الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة. مجلة التربية للعلوم الإنسانية، 29(1)، 119–134.

الألوسي، جمال. (2016). الصحة النفسية. الموصل– جامعة الموصل: دار ابن الأثير للطباعة والنشر.

بشماني، شكيب (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العَينة العشوائية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36(5): 85-100.

الجهورية، فاطمة والظفري، سعيد. (2017). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 7–12 في سلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12(1)، 163–178.

الحسبان، ياسمين والمحاسنة، رندة. (2023). التنظيم الذاتي للتعلم والكفاءة الذاتية والتوقعات الوالدية كمتنبآت بمعدل الطلبة في امتحانات الثانوية العامة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

حليم، شيري. (2019). مستوى الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بكل من الدافعية المعرفية والتفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية. دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق، (103)، 165–243.

حمداوي، جميل. (2016). المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها. (https://ar.islamway.net/book/2256).

الخالدي، أديب. (2019). المرجع في الصحة النفسية: نظرية جديدة. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ختاتنة، سامي. (2023). درجة إسهام استكشاف الذات بالعافية التكنولوجية لدى ضحايا الابتزاز الإلكتروني في محافظة الكرك. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 50(1)، 278–292.

الدليمي، عبد الرزاق. (2012). وسائل الإعلام والطفل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدوري، ضابر قدوري. (2021). الأكسيثيميا: صعوبة التعبير عن المشاعر وعلاقتها بالسلوك الانسحابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة الفتح، (86)، 251–272.

ذكار، كريمة وخلاوي، يمينة. (2017). السلوك الانسحابي لدى العمال ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة ميدانية بالمؤسسات العمومية بمدينة ورقلة وضواحيها (رسالة ماجستير). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.

ربيع، محمد. (2016). أصول الصحة النفسية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الرحامنة، دعاء والسفاسفة، محمد. (2023). مستوى السلوك الانسحابي وعلاقته بالتلوث النفس ي لدى عَينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 12(2)، 237–253.

الرفوع، محمد والقيسي، تيسير والقراعة، أحمد. (2009). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن. المجلة التربوية بجامعة الكويت، 23(92)، 181 – 214.

زهران، أجلال وسري، علي. (2022). دراسات في علم نفس النمو. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

زهران، حامد. (2017). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: دار الكتاب للنشر والتوزيع.

شواقفة، بهاء. (2018). العافية النفسية التكنولوجية وعلاقتها بالسعادة والتفاؤل لدى طلبة الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الضلاعين، أنس. (2022). القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء الانفعالي في العافية التكنولوجية لدى عَينة من الشباب العاطلين عن العمل. العلوم التربوية، 30(4)، 531–558.

عبد الكريم، مأمون وبن ساسي، عقيل. (2020). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، 13(2)، 27–43.

عبدالله، فرح والزق، احمد. (2022). مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة المراهقين وفقاً لمتغيري الجنس والصف في المدارس الحكومية. المجلة العلمية لكلية التربية، 28(3)، 213–333.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر والحموري، فراس. (2017). نظريات التعلم ط2. عمان: دار المسيرة.

عثمان، فاروق. (2018). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عماره، وليد. (2017). فعالية برنامج إرشادي في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية. بورسعيد، 21(21)، 868–902.

عمومن، رضمان. (2019). الكفاءة الذاتية المدركة وبناء الهوية لدى طلبة الجامعة. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، جامعة زيان عاشور بالجفلة، 10(2)، 106–116.

عنقة، هشام. (2023). علاقة السلوك الانسحابي بإدمان مواقع التواصل الاجتماعي فيسبوك نموذجاً: دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي بوهران، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، 16(2)، 149-163.

العواد، ورود. (2019). الكفاءة الذاتية المدركة: دراسة مقارنة بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عوده، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إربد: مكتبة الكتابي.

الغول، مهى والعلوان، أحمد. (2021). العافية التكنولوجية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. مجلة الأندلس، 8(31)، 151-200.

الغول، مهى. (2021). العافية النفسية التكنولوجية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

فايد، حسين. (2020). علم النفس العام: رؤية معاصرة. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الفخراني، خالد. (2017). أسس تشخيص الاضطرابات السلوكية. كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر.

الفراهيد، مريم. (2021). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 35(138)، 91-130.

القاسم، جمال وعبيد، ماجدة والزغبي، عماد. (2019). الاضطرابات السلوكية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

كناعنة، قصي. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

كنعان، بلال. (2012). السلوك الانسحابي وعلاقته بالتوافق المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

اللحام، رحاب والعدوان، فاطمة. (2022). الكفاءة الذاتية المُدركة وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة كلية التربية، 38(3)، 69-85.

محمد، عادل عبد الله. (2003). مقياس الانسحاب للأطفال. القاهرة: دار الرشاد.

المطارنة، نادر والسفاسفة، محمد. (2021). مستوى الهناء الذاتي وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. مجلة جامعة الأزهر، 190(1)، 398-420.

لمطارنة، نادر. (2021). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الهناء الذاتي وخفض مستوى السلوك الانسحابي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

منيب، تهاني وعطا، أسامه. (2022). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك الانسحابي لدى الأطفال ضعاف السمه في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية، 5(1)، 200–260.

النصيري، عبير. (2016). مستوى انتشار السلوك الانسحابي لدى الطلبة العمانيين الدارسين بالجامعات الأردنية وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (المعارف). (2024). ملف الوزارة للمدارس للعام الدراسي (2025/2024).
https://infocenter.education.gov.il/all/extensions/Mabat/Mabat.html#odot

اليوسف، رامي. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عَينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية، 21(1)، 327–365.

المراجع باللغة الإنجليزية

Adams, G. A., Marks, R., & Allen, J. (2000). Student withdrawal: Test of an integrated model. Michigan Journal of Counseling and Development. 7(2), 3-9.

Ahmed, T., Abdulkareem, H., & Lasisi, A. (2024). Self-Efficacy And Social Withdrawal Among Secondary School Adolescents in Kwara State. International Journal of Applied Guidance and Counseling (IJAGC), 4(2), 69-78.

Alexander, J. F. (2016). Mitigating the effects of withdrawal behavior on organizations. Walden Dissertations and Doctoral Studies.

Al-Mchsin, S. (2017). Self-Efficacy and its relationship with social skills and the quality of decision-making among the students of Prince Sattam Bin Abdul-Aziz University. International Education Studies, 10(7), 108-117.

Alshakhsi, S., Babiker, A., Sindermann, C., Al-Thani, D., Montag, C., & Ali, R. (2024). Willingness to pay for digital wellbeing features on social network sites: a study with Arab and European samples. Frontiers in Computer Science, 6, 1387681.

Al-Sumadi, I. (2022). Positive Parenting and Correlation to Technological Well-Being among a Sample of Secondary School Students in Kuwait. Journal for Reattach Therapy and Developmental, 5(2s), 599-611.

Arslan, A. (2013). Investigation of Relationship between Sources of Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Students and Some Variables. Educational sciences: theory and practice, 13(4), 1983-1993.

Arslankara, V. B., Demir, A., Öztaş, Ö. & Usta, E., (2022). Digital well-being scale validity and reliability study. Journal of Teacher Education and Lifelong Learning, 4(2), 263-274.

Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. Perspectives on medical education, 1, 76-85.

Aston-Jones, G., & Harris, G. C. (2004). Brain substrates for increased drug seeking during protracted withdrawal. Neuropharmacology, 47, 167-179.
Bandura, A (1982). Self–Efficacy: mechanism in human agency. American Psychologist Review, 84, 191-215.
Bandura, A. & Wood, R. (1989). Effect of Perceived on Self-Regulation of Complex Decision Making. Journal of Personality and Social psychology, 56 (5), 805-814.
Bandura, A. (1977). Self–Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. Psychological Review, 84 (2), 191-215.
Bandura, A. (1982). Self–Efficacy: mechanism in human agency. American Psychologist Review, 84, 191-215.
Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice Hall.
Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. New York, NY: Cambridge University Press.
Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. An outline composed by Gio Valiante, Emory University.
Bandura, A. (2000). Self-Efficacy: The foundation of agency in W.J. Perrigo and A. Grob (Eds). Control of human Behavior, mental process and consciousness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, INC.
Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self–efficacy grounded in faulty experimentation. Journal of Social and clinical Psychology, 26(6), 641-658.
Bangga, D. (2021). Senior high school students' self-efficacy and its relation to engagement in online class setting in a private university in the south of metro manila. Science Education International, 32(4), 302-307.
Bashir, M., Shaheen, K., Saleem, S., Bhutta, M. K., Abrar, M., & Jun, Z. (2019). The mediating role of psychological need thwarting in the relationship between compulsory citizenship behavior and psychological withdrawal. Frontiers in Psychology, 10, 2595.
Beattie A., Daubs M. S. (2020). Framing "digital well-being" as a social good. First Monday, 25(12). https://doi.org/10.5210/fm.v25i12.10430.
Best, P., Manktelow, R., & Taylor, B. (2014). Online communication, social media and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. Children and Youth Services Review, 41, 27-36.
Bhattacharya, S., Bhattacharya, S., Vallabh, V., Marzo, R. R., Juyal, R., & Gokdemir, O. (2023). Digital Well-being Through the Use of Technology–A Perspective. International Journal of Maternal and Child Health and AIDS, 12(1).
Boschi, V., Siervo, M., Dorsi, P., & Margiotta, N. (2003). Body composition. Eating behavior. Food- body concern and eating disorder in adolescent girls. Annals of Nutrition & Metabolism, 47. 284-293.
Bowker, J. C., Rubin, K. H., & Coplan, R. J. (2016). Social withdrawal. In R. J. R. Levesque (Ed.), Encyclopedia of adolescence (pp. 1–14). New York, NY: Springer.
Büchi M. (2021). Digital well-being theory and research. New Media & Society. https://doi.org/10.1177/14614448211056851.
Budiarti, R. S., Kurniawan, D. A., Septi, S. E., & Perdana, R. (2022). Differences and relationship between attitudes and self-efficacy of female and male students in

science subjects in junior high school. Journal Pendidikan Sains Indonesia (Indonesian Journal of Science Education), 10(1), 73-88.
Burr, C., Taddeo, M., & Floridi, L. (2020). The ethics of digital well-being: A thematic review. Science and engineering ethics, 26(4), 2313-2343.
Candel, O. (2021). Measuring Techno Wellness and Its Relationship to Subjective Well-Being: the Mediating Role of Optimism. Psychology in Russia: State of the Art, 14(3), 166–179.
Candel, O.S. (2021). Measuring Techno Wellness and Its Relationship to Subjective Well-Being: the Mediating Role of Optimism. Psychology in Russia: State of the Art, 14(3), 166–179.
Caplan, R. & Bowker, J. (2014). The handbook of solitude: Psychological perspective on social isolation, social withdrawal, and being alone. London: Wiley-Black well.
Chan, M. (2018). Mobile-mediated multimodal communications, relationship quality and subjective well-being: An analysis of smartphone use from a life course perspective. Computers in Human Behavior, 87, 254–262.
Charry, C., Goig, R., & Martínez, I. (2020). Psychological well-being and youth autonomy: Comparative analysis of Spain and Colombia. Frontiers in Psychology, 2559.
Choi, T. S., & Kim, J. K. (2015). Effect of maternal psychological control and early adolescent self-efficacy on adolescent externalized and internalized behaviors. Korean Journal of Youth Studies, 22(8), 363-384.
Corey, G. (2009). Theories and practice of counseling and psychotherapy, counselors' development of shyness and social withdrawal. New York: The Guilford Press.
Dadischeck M. (2021). Conceptualizing digital well-being and technology addiction in I-O psychology. Industrial and Organizational Psychology, 14(3), 401–403. https://doi.org/10.1017/iop.2021.87.
Dennis M. J. (2021). Digital well-being under pandemic conditions: Catalyzing a theory of online flourishing. Ethics and Information Technology, 23, 435–445. https://doi.org/10.1007/s10676-021-09584-0.
Dexter, G. (2022). What Causes Social Withdrawal? From www.verywellheath.com.
Dhanabhakyam, M. & Sarath, M. (2023). Psychological Wellbeing: A systematic Literature Review. International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology (IJARSCT), 3(1), 603-607.
Engler, B. (1999). Personality theories: An introduction. Houghton, Mifflin and Company.
Erozkan, A., Dogan, U. & Adiguzel, A. (2016). Self-Efficacy, Self-Esteem, and Subjective Happiness of Teacher Candidates at the Pedagogical Formation Certificate Program. Journal of Education and Training Studies, 4(8), 72-82.
Evans, R. & Hurrell, C. (2016). The role of schools in children and young people's self-harm and suicide: systematic review and meta-ethnography of qualitative research. BMC Public Health, 16, Article number: 401.
Garcia, E.(2011.) A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval-18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.
Gomes, R., Mathew, J., Nair, S., Mulasi, A. & Yadav, P. (2023). Design and validation of the digital well-being scale. Journal of Theories and Research in Education, 18(1), 239-251.

Görland, S. O., & Kannengießer, S. (2021). A matter of time? Sustainability and digital media use. Digital Policy, Regulation and Governance, 23(3), 248–261. https://doi.org/10.1108/DPRG-11-2020-0160.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In: Berliner DC, Calfee RC, editors. Handbook of educational psychology. London, UK: Routledge.

Hamri, F & Ibriam, S. (2021). A proposed scenario to reduce withdrawal behavior in a deaf child. Journal of Social and Sports Sciences Researches, 5(1).

Harrison, D. A., & Newman, D. A. (2012). Absence, lateness, turnover, and retirement: Narrow and broad understandings of withdrawal and behavioral engagement. Handbook of Psychology, Second Edition, 12.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In Boggiano, A. & Pittman, T. (Eds.), Achievement and motivation: A social-developmental perspective (77–114). Cambridge University Press.

Herden, C. J., Alliu, E., Cakici, A., Cormier, T., Deguelle, C., Gambhir, S., Griffiths, C., Gupta, S., Kamani, S. R., Kiratli, Y.-S., Kispataki, M., Lange, G., Moles de Matos, L., Tripero Moreno, L., Betancourt Nunez, H. A., Pilla, V., Raj, B., Roe, J., Skoda, M., … Edinger-Schons, L. (2021). Corporate digital responsibility. Sustainability Management Forum Nachhaltigkeits Management Forum, 29(1), 13–29. https://doi.org/10.1007/s00550-020-00509-x.

Hulffman, L., Mechlingerm S., & Kkerivan, A. (2000). Risk Factors for Academic and Behavioral Problems in Children. Journal of School Psychology. 1-94.

Inoue, S., Kato, T., & Yorifuji, T. (2018). Life satisfaction, interpersonal relationships, and learning influence withdrawal from school: a study among junior high school students in Japan. International journal of environmental research and public health, 15(10), 23-39.

Jang, W. E., Bucy, E. P., & Cho, J. (2018). Self-esteem moderates the influence of self-presentation style on Facebook users' sense of subjective well-being. Computers in Human Behavior, 85, 190-199.

Kamath, A., Shenoy, R., & Rungta, N. (2020). Effectiveness of Comprehensive Oral Care on Bradburn Scale of Psychological Well-being among Young Adult Smokers and Tobacco Chewers: A Prospective Clinical Study. Journal of International Oral Health, 12(6), 546-550.

Kamil, L. & Hassan, A. (2023). Social Withdrawal Behaviour Among Secondary School Adolescents in Nigeria. Al-Hikmah Journal of Educational Management and Counselling, 5(2), 19-26.

Kamonkraingkrai, S., Kaewpan, W., Kalampakorn, S., Sillabutra, J., & Rungruanghiranya, S. (2021). Effectiveness of Nicotine Withdrawal Symptoms Management Program Using LINE Application to Increase Self-Efficacy for Industrial Workers. Journal of the Medical Association of Thailand, 104(12), 1920-1929.

Karademas, EC. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. Pers Individual Differences, 40(6), 1281-1290.

Kari, T., Kettunen, E., Moilanen, P. & Frank, L. (2017). Wellness Technology Use in Everyday Life: A Diary Study. 30th Bled conference: Digital transformation – from connecting things to transforming our lives (June 18 – 21, 2017, Bled, Slovenia), 281-294.

Kari, T., Kettunen, E., Moilanen, P. & Frank, L. (2017). Wellness Technology Use in Everyday Life: A Diary Study. 30th Bled conference: Digital transformation – from connecting things to transforming our lives (June 18 – 21, 2017, Bled, Slovenia), 281-294.

Kennedy, S. & Baker, S. (2016). Using the Techno Wellness Inventory (TWI) to examine and apply a new wellness construct. Journal of Counselor Leadership and Advocacy, 3(1), 41-51.

Kennedy, S. (2014). The Techno Wellness Inventory (TWI): Development of an Instrument to Assess a New Wellness Construct. A dissertation of Doctor, the North Carolina State University, Carolina, USA.

Kennedy, S. D. (2014). Techno Wellness: A new wellness construct in the 21st century. Journal of Counselor Leadership and Advocacy, 1(2), 113-127.

Kennedy, S. D. (2016). Using the Techno Wellness inventory (TWI) to examine and apply a new wellness construct. Journal of Counselor Leadership and Advocacy, 3(1), 41-51.

Khalid, S., Hashmi, H. B. A., Abbass, K., Ahmad, B., Khan Niazi, A. A., & Achim, M. V. (2022). Unlocking the effect of supervisor incivility on work withdrawal behavior: conservation of resource perspective. Frontiers in Psychology, 13, 887352.

Kim, R, & Park, H. (2021). The effects of social achievement goals on social withdrawal in middle school students: the mediating effect of self-efficacy. Korean Journal of Child Studies, 42(4), 491-504.

Kvarme, L. G., Helseth, S., Sørum, R., Luth-Hansen, V., Haugland, S., & Natvig, G. K. (2010). The effect of a solution-focused approach to improve self-efficacy in socially withdrawn school children: A non-randomized controlled trial. International journal of nursing studies, 47(11), 1389-1396.

Lei, W., Zhang, H., Deng, W., Wang, H., Shao, F., & Hu, W. (2021). Academic self-efficacy and test anxiety in high school students: A conditional process model of academic buoyancy and peer support. School Psychology International, 42(6), 616-637.

Li, T. M., Li, C. T., Wong, P. W., & Cao, J. (2017). Withdrawal behaviors and mental health among college students. Psicol Conductual, 25(1), 99-109.

Liu, M., Huang, W., & Liu, Y. (2020). Factors related to the social self-efficacy of Chinese international students. The Counseling Psychologist, 37(3), 451–471.

Lomanowska, A. M., & Guitton, M. J. (2016). Online intimacy and well-being in the digital age. Internet interventions, 4, 138-144.

Malik, N., & Amjad, SZ. (2010). Role of self-efficacy in academic achievement among students of natural and social sciences, Punjab, Pakistan. Proceeding of the 2nd International Conference on Education and New Learning Technologies, July 5-7, Barcelona, Spain.

Manju, S; Divyadharshini, B, & Muthuvaishali, S .(2024). Impact of technology on mental health and wekkbeing. International Journal of Research Publication and Reviews, 15(7), 6794-6797.

Masciadre, A., Sacchi, M., Comai, S. (2019). Wellness indexes to assess quality of life: A technological support, Good Techs '19. Proceedings of the 5th EAI international conference on smart objects and technologies for social, 213-218.

McVarnock, A. M., & Closson, L. M. (2022). Motivations for social withdrawal and academic adjustment in emerging adulthood. British Journal of Developmental Psychology, 40(2), 352-367.

Min, W., Gao, J. & Fen, L. (2022). How Psychological Wellbeing and Digital Mental Health Services Intervene the Role of Self-Efficacy and Affective Commitment of University Students in Their Performance? Front Psychiatry, 7(13), 1-13.

Monge Roffarello, A., & De Russis, L. (2021). Coping with digital wellbeing in a multi-device world. In Proceedings of the 2021 CHI conference on human factors in computing systems (pp. 1–14). Association for Computing Machinery.

Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M., & Maczuga, S. (2009). Risk factors for learning-related behavior problems at 24 months of age: Population-based estimates. Journal of Abnormal Child Psychology, 37, 401-413. doi:10.1007/s10802-008-9279-8.

Nansen, B., Chakraborty, K., Gibbs, L., MacDougall, C., & Vetere, F. (2012). Children and Digital Wellbeing in Australia: Online regulation, conduct and competence. Journal of Children and Media, 6(2), 237-254.

Nguyen M. H. (2021). Managing social media use in an "always-on" society: Exploring digital wellbeing strategies that people Use to disconnect. Mass Communication and Society, 24(6), 795–817.

Nonaka, S., Shimada, H., & Sakai, M. (2019). Characteristics of family interaction of individuals with hikikomori (prolonged social withdrawal) from the viewpoint of behavior theory. Japanese Psychological Research, 61(3), 153-165.

Ogwa, V. A. (2021). Guidance and counselling as coping strategy for security management. International Journal of Management Studies and Social Science Research, 3(2), 137-140.

Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. Nature Human Behaviour, 3(2), 173-182.

Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis. Journal of personality and social psychology, 58(3), 472-486.

Parry, D. A., le Roux, D. B., Morton, J., Pons, R., Pretorius, R., & Schoeman, A. (2023). Digital wellbeing applications: Adoption, use and perceived effects. Computers in Human Behavior, 139, 107542.

Parveen, F., Maqbool, S., & Khan, S. M. (2016). Optimism as predictor of psychological well-being among adolescents. The International Journal of Indian Psychology, 3(66), 12-21.

Piper, M. E. (2015). Withdrawal: expanding a key addiction construct. Nicotine & Tobacco Research, 17(12), 1405-1415.

Prabowo, T. T., Sitthiworachart, J., & Sriwisathiyakun, K. (2024). Fostering student digital wellbeing through digital storytelling integrated with peer assessment. Education and Information Technologies, 1-32.

Prakash, C. P. (2023). Digital wellbeing: Scale development and integrative model testing. (Doctor of Philosophy), Auckland University of Technology, New Zealand.

Pravitha, M. R., & Sembiyan, R. (2017). Psychological Well-Being among Adolescents in the Current Scenario. Journal of Humanities and Social Science, 2(8), 36-41.

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the goldilocks hypothesis: quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. Psychological science, 28(2), 204-215.

Resnick, B. (2008). Theory of self-efficacy. Middle range theory for nursing, 2, 183-204.

Rintala, A., Hakala, S., Paltamaa, J., Heinonen, A., Karvanen, J., & Sjögren, T. (2016). Effectiveness of technology-based distance physical rehabilitation interventions

on physical activity and walking in multiple sclerosis: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. Disability and Rehabilitation, (advance online publication), 1–15.
Rizzo, I. (2016). Technological perspectives for cultural heritage. The Artful Economist: A New Look at Cultural Economics, 197-214.
Roffarello, A. M., & De Russis, L. (2023). Teaching and learning "Digital Wellbeing". Future Generation Computer Systems, 149, 494-508.
Rubin, K. (2009). Social withdrawal in childhood. Annual Review of Psychology, 70(1), 141-171.
Rubin, K. H. & Tuscano, A. C. (2021). Perspectives on social withdrawal in childhood: Past, present and prospects, Child Development, 15(8), 160-161.
Ryff C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personal Sociology and Psychology, 57, 1069–1081.
Sadeh, A., Radu, C. F., & Feniser, C. (2024). The Impact of Technology Intensity on Well-being. Development, 23(1), 75-83.
Schlauch, R., O'Malley, S., Rounsaville, B., & Ball, S. (2012). Internalizing and externalizing dimensions and alcohol use in first time DWI offenders: Indirect effects through coping self-efficacy. Psychology of Addictive Behaviors, 26(1), 133– 139.
Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. European Journal of Psychological Assessment, 18(3), 242-251. https://doi.org/10.1027//1015-5759.18.3.242.
Schwarzer, R. (Ed.). (1992). Self-efficacy: Thought control of action. Hemisphere Publishing Corp.
Schwarzer, R., & Fuchs, R. (1996). Self-efficacy and health behaviours. Predicting health behavior: Research and practice with social cognition models, 163(196), 9781315800820-10.
Shapira- Lishchinsky, O. (2012). Teachers' withdrawal behaviors: integrating theory and findings. Journal of Educational Administration, 50(3), 307-326.
Shell, D., Colvin C., & Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. Journal of Educational Psychology, 87(3), 386-398.
Sousa, M., Cruz, S., Inman, R., Marchante, M., & Coelho, V. A. (2024). Bullying victimization and bullying perpetration, social anxiety, and social withdrawal in Portuguese adolescents: A reciprocal association model. Aggressive behavior, 50(4), e22170.
Stanley, K. D., & Murphy, M. R. (1997). A comparison of general self-efficacy with self-esteem. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 123(1), 79-100.
Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. Trends in Cognitive Sciences, 9(2), 69–74.
Su, S., Yao, C., Yang, K., Zhu, X., Wang, X., Shang, X., & Gao, S. (2024). Effects of Parental Psychological Control on Attitudes Toward Seeking Professional Psychological Help in Senior High School Students: Serial Mediating Effects of Rejection Sensitivity and Social Withdrawal. Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, 62(7), 47-55.

Talluri, S. (2018). Self-efficacy of secondary school students in relation to their gender and type of management. International Journal of Research and Analytical Reviews-IJRAR, 5(3).

Taris, T. W., Horn, J. E. V., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. Anxiety, Stress & Coping, 17(1), 103-122.

Taylar, J. (2014). An exploratory study of adolescent moral identity and its relation to social justice awareness (Personal values, Self-relevance, Social awareness, Racism, Sexism, Classism). A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Arts Graduate Department of Applied Psychology and Human Development Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.

Vanden Abeele, M. M. P. (2021). Digital wellbeing as a dynamic construct. Communication Theory, 31(4), 932–955.

Vanden Abeele, M. M., & Nguyen, M. H. (2022). Digital well-being in an age of mobile connectivity: An introduction to the Special Issue. Mobile Media & Communication, 10(2), 174-189.

Waddington, J. (2023). Self-efficacy. ELT Journal, 77(2), 237-240.

Widjaja, S. P., & Baek, J. S. (2023). Visualizing the complex problem of Children's Digital wellbeing in South Korea: a systems thinking approach. Proc. Int. Conf. Eng. Des. 3, 3841–3850. doi: 10.1017/pds.2023.385.

Wong, P. W., Li, T. M., Chan, M., Law, Y. W., Chau, M., Cheng, C., & Yip, P. S. (2015). The prevalence and correlates of severe social withdrawal (hikikomori) in Hong Kong: A cross-sectional telephone-based survey study. International Journal of Social Psychiatry, 61(4), 330-342.

Zhu, S., Lee, P. H. & Wong, P. W. C. (2021). Investigating prolonged social withdrawal behaviour as a risk factor for self-harm and suicidal behaviours. BJP sych Open, 7(3), 21 34.

Zimmerman, B. (1990). Self-Regulation Academic Learning and Achievement: The Emergence of A Social Cognitive Perspective. Educational Psychology Review, (2), 173-201.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Cambridge University Press, New York.

Zimmerman, R. D., Swider, B. W., Woo, S. E., & Allen, D. G. (2016). Who withdraws? Psychological individual differences and employee withdrawal behaviors. Journal of Applied Psychology, 101(4), 498-519.

الملحقات

ملحق (أ) المقاييس في صورتها الأولية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

عزيزي الطالب/ الطالبة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية: بناء برنامج إرشادي مقترح**"، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من الجامعة العربية الأمريكية. وقد وقع عليك الاختيار لتكون من ضمن عَينة الدراسة، لذا أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الأدوات بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرًة ومقدرًة حسن تعاونكم وتجاوبكم ومقدرًة جهدكم ووقتكم الثمين

الباحثة

عبير علي محمد بقاعي

القسم الأول– المعلومات الديموغرافية:

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1. الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

القسم الثاني– مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	صحيح تماماً	صحيح غالباً	صحيح إلى حد	غير صحيح	غير صحيح
1	يمكنني حل المشكلات الصعبة إذا بذلت قصارى جهدي					
2	أمتلك القدرة على استخدام الوسائل والطرق المناسبة لتحقيق أهدافي					
3	أنا متأكد من أنني أستطيع تحقيق أهدافي					
4	أثق في قدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة					
5	أنا واثق من أنني أستطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة					
6	أستطيع تركيز جهدي لحل المشكلة التي تواجهني					
7	أستطيع أن أحافظ على هدوئي بالاعتماد على إمكاناتي للتأقلم عند مواجهة الصعوبات					
8	عندما أواجه مشكلة ما، أستطيع أن أجد عدة حلول لتلك المشكلة					
9	أتمسك بأهدافي وأسعى لتحقيقها					
10	أستطيع التحكم بمشاعري					
11	أشعر بالرضا حول إمكاناتي الشخصية					
12	يمكنني تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدي					
13	أستطيع التعامل بفاعلية مع الضغوط الحياتية التي تواجهني					
14	أشعر بالرضا حول طريقتي في إنجاز أعمالي					
15	أبقى هادئاً عند مواجهة الصعوبات					
16	أتعامل مع التحديات التي تواجهني بهدوء					
17	أستطيع التأثير في الآخرين وإقناعهم					
18	اكتسبت القدرة على التعامل مع الأحداث المتغيرة بسرعة					
19	أرى نفسي عنصراً مهماً في المجتمع					
20	يمكنني القيام بواجباتي الدراسية بالشكل المطلوب					

القسم الثالث– مقياس العافية النفسية التكنولوجية:

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	لا تنطبق	نادراً ما	تنطبق علي	تنطبق علي	تنطبق علي
البعد الأول– الوعي: إدراك لكيفية استخدام التكنولوجيا وتأثيرها على الصحة النفسية.						
1	أدرك كيف يمكن للتكنولوجيا أن تؤثر على مزاجي					
2	أفهم المخاطر المحتملة لاستخدام التكنولوجيا على صحتي النفسية					
3	أدرك الفوائد المحتملة لاستخدام التكنولوجيا لتعزيز صحتي النفسية					
4	أبحث عن معلومات حول كيفية استخدام التكنولوجيا بشكل أفضل لتحسين صحتي النفسية					
5	أدرك أن استخدام التكنولوجيا بشكل مفرط يمكن أن يكون له تأثير سلبي على صحتي النفسية					
البعد الثاني– الاستخدام الإيجابي: استخدام التكنولوجيا لتعزيز الصحة النفسية والرفاهية.						
6	أستخدم التكنولوجيا للبقاء على اتصال مع العائلة والأصدقاء					
7	أوظف التكنولوجيا لتعلم أشياء جديدة وتطوير مهاراتي					
8	أستخدم التكنولوجيا للمشاركة في الأنشطة المفيدة لي					
9	أستخدم التكنولوجيا للحصول على المساعدة والدعم عندما أحتاج إليه					
10	أستخدم التكنولوجيا للتعبير عن نفسي وما يجول في خاطري					
البعد الثالث– التنظيم: القدرة على التحكم في استخدام التكنولوجيا وتجنب السلوكات الضارة.						
11	أضع حدودًا لوقت استخدام التكنولوجيا					
12	أستخدم أدوات التحكم في الخصوصية لحماية صحتي النفسية					
13	أتجنب استخدام التكنولوجيا قبل النوم					
14	آخذ فترات راحة من استخدام التكنولوجيا خلال اليوم					
15	لدي أنشطة واهتمامات أخرى لا تتعلق بالتكنولوجيا					
البعد الرابع– إدراك المخاطر: إدراك للمخاطر المحتملة لاستخدام التكنولوجيا على الصحة النفسية.						
16	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على تركيزي وإنتاجيتي					
17	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على صورتي الذاتية					
18	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على علاقاتي الاجتماعية					

19	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على صحتي الجسدية					
20	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على خصوصيتي وأمني					
البعد الخامس– الاستراتيجيات: القدرة على استخدام استراتيجيات صحية للتعامل مع التكنولوجيا.						
21	أستخدم تقنيات الاسترخاء للتعامل مع التوتر المتعلق بالتكنولوجيا					
22	أتحدث إلى شخص ما حول مخاوفي المتعلقة بالتكنولوجيا					
23	آخذ فترات راحة رقمية من التكنولوجيا					
24	أستخدم التكنولوجيا بوعي وإرادة					
25	أسعى للحصول على المساعدة المهنية إذا كنت أواجه صعوبة في إدارة استخدام التكنولوجيا					

القسم الرابع مقياس السلوك الانسحابي:

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	نادراً ما تنطبق عليَ	لا تنطبق علي
المجال الأول: البعد الاجتماعي						
1	أمارس هواياتي بمفردي دون مشاركة زملائي					
2	أواجه صعوبة في بناء صداقات جديدة					
3	أجد أنني أبتعد عن أي الأشخاص الذين يحاولون التقرب مني					
4	أقضي الوقت في المدرسة وحيدًا					
5	~~أهتم بالحديث عند رؤية أحد زملائي~~					
6	أجد صعوبة في الانسجام مع زملائي					
7	أتجنب إبداء رأيي في اللقاءات الجماعية					
8	أتجنب التعامل مع الغرباء					
9	أندمج بسهولة مع المجموعة التي ألعب معها					
10	~~أهتم بمشاعر الطلبة الآخرين~~					

11	أنسحب من الأنشطة الجماعية					
12	أُبادر في البدء بالحديث مع زملائي					
المجال الثاني: البعد النفسي						
13	أجلس في مقعدي صامتًا					
14	أكون في حالة من الخمول أثناء تواجدي في المدرسة					
15	أجد صعوبة في التعبير عن نفسي					
16	أصاب بالحرج والارتباك عندما تتجه نحوي الأنظار في المواقف الاجتماعية					
17	أجلس وحدي بعيدًا عن الآخرين					
18	أتقبل آراء الآخرين					
19	أفتقد للثقة بإجاباتي في أثناء الحصص					
20	أمتعض (أرتبك) عند توجيه النقد لي					
21	أعبر عن انفعالاتي بثقة سواءً بالغضب أو الفرح					
22	ألاحظ أن زملائي يسخرون مني عندما أتكلم					
23	أجد صعوبة في كسب ثقة الآخرين					
المجال الثالث: البعد التعليمي						
24	أتردد في إنجاز واجباتي الدراسية					
25	أتوتر في أثناء الحصة الدراسية					
26	أتردد في الإجابة عند توجيه السؤال لي					
27	أتجنب المشاركة في الأنشطة الصفية					
28	أتحمس بشأن نتائج تحصيلي					
29	أتجنب منافسة زملائي					
30	أتلعثم عندما يطلب مني المعلم القراءة					
31	أتأخر عن الحضور باكراً إلى المدرسة					
32	ألتزم في أوقات الحصص الدراسية					

33	أتردد في التوجه لتلقي حصص مساعدة تعليمية (غرفة المصادر مثلاً)					
34	أفضل أنماط التعلم الفردي أكثر من الجماعي					

مقياس الخطر

الرقم	الفقرة	دائمً	غالـ	أحيا	نادراً	نادراً
1	هل تجد صعوبة في متابعة دروسك وفهمها؟					
2	هل هناك تراجع ملحوظ في درجاتك أو تحصيلك الأكاديمي؟					
3	هل تواجه صعوبة في إتمام الواجبات المدرسية؟					
4	هل تغيب عن المدرسة بشكل متكرر؟					
5	هل تشعر بالحزن أو القلق بشكل مستمر؟					
6	هل تجد صعوبة في إدارة مشاعرك مثل الغضب؟					
7	هل تعاني من قلة الثقة في نفسك أو في قدراتك؟					
8	هل تواجه صعوبة في بناء أو الحفاظ على علاقات صداقة؟					
9	هل تعاني من التنمر أو السخرية؟					
10	هل تجد صعوبة في التفاعل مع الآخرين في الأنشطة المدرسية؟					
11	هل تواجه مشكلات عائلية مثل الطلاق أو العنف؟					
12	هل تعيش في بيئة غير مستقرة أو بها صعوبات مالية؟					
13	~~هل يتوفر لديك دعم مستمر من والديك في دراستك وحياتك اليومية؟~~					
14	هل يعاني أحد والديك من مشكلات نفسية أو عاطفية تؤثر على استقرار الأسرة؟					
15	هل تعيش في بيئة سكنية غير مستقرة (مثل الانتقال المستمر أو العيش في سكن غير ملائم)؟					
16	هل توجد حالات عنف أو صراع مستمر داخل الأسرة؟					
17	هل تشعر بأنك لا تتلقى التوجيه الواضح من أفراد أسرتك حول القيم أو قرارات الحياة المهمة؟					
18	هل تعيش بدون أحد والديك أو في حالة غياب أحد الوالدين بشكل مستمر؟					
19	هل يقوم أحد أفراد أسرتك بسلوكات خطرة مثل القيادة المتهورة أو تعاطي المواد المخدرة؟					

20	هل تعاني من مشكلات صحية تؤثر على حياتك اليومية؟					
21	هل تجد صعوبة في النوم أو تعاني من التعب المستمر؟					
22	هل تظهر سلوكات عدوانية تجاه الآخرين أو ترفض القوانين المدرسية بشكل متكرر؟					
23	هل تقوم بتصرفات خطرة أو متهورة مثل القيادة المتهورة أو تعاطي المواد					
24	هل تعاني من تقلبات مزاجية حادة أو تغييرات مفاجئة في سلوكك؟					

مع بالغ شكري

الباحثة

ملحق رقم (ب): المقاييس بصورتها النهائية

الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

عزيزي الطالب/ الطالبة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالعافية النفسية التكنولوجية والسلوك الانسحابي لدى عَينة من طلبة المرحلة الثانوية: بناء برنامج إرشادي مقترح**"، لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من الجامعة العربية الأمريكية. وقد وقع عليك الاختيار لتكون من ضمن عَينة الدراسة، لذا أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الأدوات بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرًة ومقدرًة حسن تعاونكم وتجاوبكم ومقدرًة جهدكم ووقتكم الثمين

الباحثة

عبير علي محمد بقاعي

القسم الأول– المعلومات الديموغرافية:

الرجاء وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1	**الجنس**	**( ) ذكر ( ) أنثى**
2	**المعدل التراكمي في نهائية الصف السابق**	**مقبول فأقل ( )، جيد( )، جيد جداً ( )، ممتاز( ).**

القسم الثاني– مقياس الكفاءة الذاتية المدركة:

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	صحيح	صحيح	صحيح إلى	غير صحيح	غير صحيح
1	يمكنني حل المشكلات الصعبة إذا بذلت قصارى جهدي					
2	أمتلك القدرة على استخدام الوسائل والطرق المناسبة لتحقيق					
3	أنا متأكد من أنني أستطيع تحقيق أهدافي					
4	أثق في قدرتي على التعامل بكفاءة مع الأحداث غير المتوقعة					
5	أنا واثق من أنني أستطيع التعامل بكفاءة مع الأحداث غير					
6	أستطيع تركيز جهدي لحل المشكلة التي تواجهني					
7	أستطيع أن أحافظ على هدوئي بالاعتماد على إمكاناتي للتأقلم عند مواجهة الصعوبات					
8	عندما أواجه مشكلة ما، أستطيع أن أجد عدة حلول لتلك المشكلة					
9	أتمسك بأهدافي وأسعى لتحقيقها					
10	أستطيع التحكم بمشاعري					
11	أشعر بالرضا حول إمكاناتي الشخصية					
12	يمكنني تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدي					
13	أستطيع التعامل بفاعلية مع الضغوط الحياتية التي تواجهني					
14	أشعر بالرضا حول طريقتي في إنجاز أعمالي					
15	أبقى هادئاً عند مواجهة الصعوبات					
16	أتعامل مع التحديات التي تواجهني بهدوء					
17	أستطيع التأثير في الآخرين وإقناعهم					
18	اكتسبت القدرة على التعامل مع الأحداث المتغيرة بسرعة					
19	أرى نفسي عنصراً مهماً في المجتمع					
20	يمكنني القيام بواجباتي الدراسية بالشكل المطلوب					

القسم الثالث– مقياس العافية النفسية التكنولوجية:

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	لا تنطبق	نادراً ما	تنطبق علي	تنطبق علي	تنطبق علي
البعد الأول– الوعي: إدراك لكيفية استخدام التكنولوجيا وتأثيرها على الصحة النفسية.						
1	أدرك كيف يمكن للتكنولوجيا أن تؤثر على مزاجي					
2	أفهم المخاطر المحتملة لاستخدام التكنولوجيا على صحتي النفسية					
3	أدرك الفوائد المحتملة لاستخدام التكنولوجيا لتعزيز صحتي النفسية					
4	أبحث عن معلومات حول كيفية استخدام التكنولوجيا بشكل أفضل لتعزيز صحتي النفسية					
5	أدرك أن استخدام التكنولوجيا بشكل مفرط يمكن أن يكون له تأثير سلبي على صحتي النفسية					
البعد الثاني– الاستخدام الإيجابي: استخدام التكنولوجيا لتعزيز الصحة النفسية والرفاهية.						
6	أستخدم التكنولوجيا للبقاء على اتصال مع العائلة والأصدقاء					
7	أوظف التكنولوجيا لتعلم أشياء جديدة وتطوير مهاراتي					
8	أستخدم التكنولوجيا للمشاركة في الأنشطة المفيدة لي					
9	أستخدم التكنولوجيا للحصول على المساعدة والدعم عندما أحتاج					
10	أستخدم التكنولوجيا للتعبير عن نفسي وما يجول في خاطري					
البعد الثالث– التنظيم: القدرة على التحكم في استخدام التكنولوجيا وتجنب السلوكات الضارة.						
11	أضع حدودًا لوقت استخدام التكنولوجيا					
12	أستخدم أدوات التحكم في الخصوصية لحماية صحتي النفسية					
13	أتجنب استخدام التكنولوجيا قبل النوم					
14	آخذ فترات راحة من استخدام التكنولوجيا خلال اليوم					
15	لدي أنشطة واهتمامات أخرى لا تتعلق بالتكنولوجيا					
البعد الرابع– إدراك المخاطر: إدراك للمخاطر المحتملة لاستخدام التكنولوجيا على الصحة النفسية.						
16	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على تركيزي وإنتاجيتي					
17	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على صورتي الذاتية					
18	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على علاقاتي الاجتماعية					

19	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على صحتي الجسدية					
20	أقلق من تأثير استخدام التكنولوجيا على خصوصيتي وأمني					
البعد الخامس– الاستراتيجيات: القدرة على استخدام استراتيجيات صحية للتعامل مع التكنولوجيا.						
21	أستخدم تقنيات الاسترخاء للتعامل مع التوتر المتعلق بالتكنولوجيا					
22	أتحدث إلى شخص ما حول مخاوفي المتعلقة بالتكنولوجيا					
23	آخذ فترات راحة رقمية من التكنولوجيا					
24	أستخدم التكنولوجيا بوعي وإرادة					
25	أسعى للحصول على المساعدة المهنية إذا كنت أواجه صعوبة في إدارة استخدام التكنولوجيا					

القسم الرابع مقياس السلوك الانسحابي:

فيما يلي عدد من الفقرات، يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

الرقم	الفقرة	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي أحياناً	نادراً ما تنطبق عليَ	لا تنطبق علي
المجال الأول: البعد الاجتماعي						
.1	أمارس هواياتي بمفردي دون مشاركة زملائي					
.2	أواجه صعوبة في بناء صداقات جديدة					
.3	أجد أنني أبتعد عن أي الأشخاص الذين يحاولون التقرب مني					
.4	أقضي الوقت في المدرسة وحيدًا					
.5	أجد صعوبة في الانسجام مع زملائي					
.6	أتجنب إبداء رأيي في اللقاءات الجماعية					
.7	أتجنب التعامل مع الغرباء					
.8	أندمج بسهولة مع المجموعة التي ألعب معها					
.9	أنسحب من الأنشطة الجماعية					

المجال الثاني: البعد النفسي						
10. أجلس في مقعدي صامتًا						
11. أكون في حالة من الخمول أثناء تواجدي في المدرسة						
12. أجد صعوبة في التعبير عن نفسي						
13. أصاب بالحرج والارتباك عندما تتجه نحوي الأنظار في المواقف الاجتماعية						
14. أجلس وحدي بعيدًا عن الآخرين						
15. أفتقد للثقة بإجاباتي في أثناء الحصص						
16. أمتعض (أرتبك) عند توجيه النقد لي						
17. ألاحظ أن زملائي يسخرون مني عندما أتكلم						
18. أجد صعوبة في كسب ثقة الآخرين						
المجال الثالث: البعد التعليمي						
19. أتردد في إنجاز واجباتي الدراسية						
20. أتوتر في أثناء الحصة الدراسية						
21. أتردد في الإجابة عند توجيه السؤال لي						
22. أتجنب المشاركة في الأنشطة الصفية						
23. أتجنب منافسة زملائي						
24. أتلعثم عندما يطلب مني المعلم القراءة						
25. أتأخر عن الحضور باكراً إلى المدرسة						
26. أتردد في التوجه لتلقي حصص مساعدة تعليمية (غرفة المصادر مثلاً)						
27. أفضل أنماط التعلم الفردي أكثر من الجماعي						

مقياس الخطر

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالباً	أحياناً	نادراً	نادراً جداً
.1	هل تجد صعوبة في متابعة دروسك وفهمها؟					
.2	هل هناك تراجع ملحوظ في درجاتك أو تحصيلك الأكاديمي؟					
.3	هل تواجه صعوبة في إتمام الواجبات المدرسية؟					
.4	هل تغيب عن المدرسة بشكل متكرر؟					
.5	هل تشعر بالحزن أو القلق بشكل مستمر؟					
.6	هل تجد صعوبة في إدارة مشاعرك مثل الغضب؟					
.7	هل تعاني من قلة الثقة في نفسك أو في قدراتك؟					
.8	هل تواجه صعوبة في بناء أو الحفاظ على علاقات صداقة؟					
.9	هل تعاني من التنمر أو السخرية؟					
.10	هل تجد صعوبة في التفاعل مع الآخرين في الأنشطة المدرسية؟					
.11	هل تواجه مشكلات عائلية مثل الطلاق أو العنف؟					
.12	هل تعيش في بيئة غير مستقرة أو بها صعوبات مالية؟					
.13	هل يعاني أحد والديك من مشكلات نفسية أو عاطفية تؤثر على استقرار					
.14	هل تعيش في بيئة سكنية غير مستقرة (مثل الانتقال المستمر أو العيش في سكن غير ملائم)؟					
.15	هل توجد حالات عنف أو صراع مستمر داخل الأسرة؟					
.16	هل تشعر بأنك لا تتلقى التوجيه الواضح من أفراد أسرتك حول القيم أو قرارات الحياة اليومية؟					
.17	هل تعيش بدون أحد والديك أو في حالة غياب أحد الوالدين بشكل مستمر؟					
.18	هل يقوم أحد أفراد أسرتك بسلوكات خطرة مثل القيادة المتهورة أو تعاطي المواد المخدرة؟					
.19	هل تعاني من مشكلات صحية تؤثر على حياتك اليومية؟					
.20	هل تجد صعوبة في النوم أو تعاني من التعب المستمر؟					
.21	هل تظهر سلوكات عدوانية تجاه الآخرين أو ترفض القوانين المدرسية بشكل متكرر؟					
.22	هل تقوم بتصرفات خطرة أو متهورة مثل القيادة المتهورة أو تعاطي المواد					
.23	هل تعاني من تقلبات مزاجية حادة أو تغييرات مفاجئة في سلوكك؟					

ملحق رقم (ت): أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1	أحمد عبد اللطيف أبو أسعد	أستاذ	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة مؤتة
2	يوسف ذياب عواد	أستاذ	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة
3	معزوز علاونة	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة القدس المفتوحة
4	عمر الريماوي	أستاذ	علم النفس	جامعة القدس
5	مظهر محمد عطيات	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
6	محمد عبد الكريم البدو	أستاذ	علم النفس التربوي	جامعة إربد الأهلية
7	فايز المحاميد	أستاذ مشارك	علم نفس إكلينيكي	جامع النجاح الوطنية
8	إياد بسام اشتية	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
9	إبراهيم المصري	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة الخليل
10	نهى موسى عتوم	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم الأردنية

ملحق رقم (ث) البرنامج الإرشادي المقترح

المقدمة

يقصد بالبرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية مجموعة من الاستراتيجيات، والأنشطة، والتدريبات الموجهة لطلبة المدارس، لخفض مستوى السلوك الانسحابي، وزيادة مستويات العافية النفسية التكنولوجية، ومن أجل تصميم البرنامج تم الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت برامج تدريبية تستند إلى مبادئ وافتراضات الكفاءة الذاتية المدركة، ويشمل البرنامج على أهداف عامة، وأهداف خاصة، ومحتوى البرنامج، والأنشطة والاستراتيجيات، والزمن اللازم لتنفيذ البرنامج.

الهدف العام من البرنامج

يتمثل الهدف العام من البرنامج في خفض لخفض مستوى السلوك الانسحابي، وزيادة مستويات العافية النفسية التكنولوجية، من خلال تدريب الطلبة على تنمية مهارات واستخدامها في تنفيذ الأنشطة والتدريبات العلمية والعملية بنجاح، والوعي بها.

الأهداف الفرعية

تسعى العملية الإرشادية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تعريف الطلبة الكفاءة الذاتية المدركة، ومفهومها، ومكوناتها.
2. تنمية مهارة التعلم المنظم ذاتيًا، من خلال تدريب الطالب على وضع الخطط، وتحديد الأهداف وصياغتها، وتحديد الأوليات، وتحديد الإجراءات المؤدية إلى تحقيق الهدف، في المواقف التعليمية المختلفة، ومواجهتها.
3. تحقيق التوازن والابتعاد عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الذي قد يؤثر سلبًا على الصح، من خلال إدارة الوقت وتقنيات الوقت التكنولوجي.

4. التعرف إلى مفهوم الاستثارة الانفعالية، وآثرها على الفرد، التدرب على مهارات التعبير عن الانفعالات وإدارتها.
5. التدرب على الحديث الذاتي الإيجابي، واكتساب القدرة على الحوار الذاتي، واستخدام العبارات الإيجابية والداعمة.
6. تنمية الوعي بمفهوم إدارة العلاقات، وبناء العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، والمساندة الاجتماعية.

المدة الزمنية المتوقعة للبرنامج التدريبي، وعدد الجلسات: تكون البرنامج من (10) جلسات، بما فيها الجلسة التمهيدية والختامية، ومدة كل جلسة هو (45–50) دقيقة، بمقدار حصة دراسية، والمدة الزمنية المستغرقة لتنفيذ جميع جلسات البرنامج في خمسة أسابيع بواقع يومان في الأسبوع.

الإطار النظري للبرنامج التدريبي

يستند البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية إلى نظرية باندورا في الكفاءة الذاتية المدركة، فهي إطاراً عاماً لتزويد الطلبة بالمهارات والطرق المناسبة للتعامل مع متطلبات الحياة الأكاديمية، من خلال تنمية قدراتهم وتوظيف ما تم تعلمه في حياتهم اليومية، وتدريبهم على مهارات توليد الأفكار، والتخيل، وطرح أسئلة، والتساؤل الذاتي، ومعالجة المعلومات، والتفكير عالي الرتبة.

جلسات البرنامج

الجلسة الأولى: الجلسة التمهيدية (التعارف وبناء العلاقة)

الأهداف للجلسة:

1. الترحيب والتعارف.
2. كسر الجمود.
3. العقد السلوكي.
4. وضع قواعد وتعليمات الجلسة، والقواعد السلوكية خلال فترة تنفيذ البرنامج.
5. تطبيق القياس القبلي.
6. التعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة لتحفيزهم على المشاركة بالبرنامج.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة والمناقشة، اللعب، طرح الأسئلة، التلخيص، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: أقلام، أقلام وايت بورد، السبورة، أوراق ملونة، وصندوق (لجمع التوقعات).

محتوى الجلسة

الإجراء (1)

- حضور الباحثة إلى مكان الجلسة قبل حضور المشاركين للتأكد من جاهزية المكان المخصص، وتوفر الأدوات، والتأكد من نظافته وجاهزيته. وتبدأ باستقبال الطلبة وتوزيع الحلوى احتفالاً بحضورهم، وللتعبير عن سعادتها بحضورهم، والترحيب بهم وشكرهم على الحضور.

الإجراء (2) التعارف

- تقوم الباحثة بالتعريف عن نفسها بالكامل والمعلومات المرتبطة بها، ثم تطلب من باقي المجموعة التعريف باسماهم من خلال كتابة أسمه وماذا يريد أن يصبح (المهنة المستقبلية) على البطاقات الملونة، وتعليقها على السبورة (اللوح).

الإجراء (3) نشاط: كسر الجمود

يستخدم هذا النشاط لكسر الحواجز بين المشاركين ويهدف إلى أن يتعرف الطلبة على أسماء بعضهم البعض، وخلق جو من الراحة والسرور للطلبة، وتحفيزهم ورفع دافعيتهم للمشاركة، وتقوم بتوزيع الورق الملون على أفراد المجموعة، وتطلب منهم كتابة أسمائهم على الورق ولكن بحروف متقطعة مثلاً (م ح م و د ع ل ي) ووضعها داخل الصندوق، ثم يقوم كل طالب بسحب ورقة من الصندوق ويفتحها ويجمع الحروف ليكون منها الاسم الصحيح، ثم يقف صاحب الاسم أمام الجميع، ويبدأ بمحاولة جمع صفة أو فعل من هذه الأحرف المكونة لاسم الطالب في الورقة، ويستحسن أن تكون الأسماء أو الصفات تُضحك الطلبة ولتعطي جواً من الألفة والراحة لهم والترفيه.

الإجراء (4) قواعد وتعليمات الجلسة

تبدأ الباحثة: كل جلسة تحكمها قواعد وتعليمات؛ ولضمان سيرها بالشكل الصحيح لتحقيق الفائدة للجميع والاستفادة من الخدمة المقدمة، وعدم إهدار الوقت بأشياء غير مفيدة وبشكل متفقٌ عليه من المشاركين وواضحة للجميع، وتكون مثلاً: يجب على الجميع الالتزام بالهدوء والاستماع داخل الجلسة، وتقوم الباحثة بتوزيع أوراق بيضاء (فليب تشارت) عليهم وتطلب منهم كتابة قاعدتين على الأقل، ثم تجمع الباحثة الأوراق وتعليقها على اللوح، وتبدأ بفرزها وتحديد بنودها، وثم تجميعها على

ورقة كبيرة ومكتوبة بخط واضح وبلغة بسيطة ومفهومة وبعبارات مختصرة، ويتم تعليقها بمكان بارز وواضح داخل الغرفة المخصصة للجلسات، وتطلب من الجميع الالتزام بها والتقيد بتعليماتها،

الإجراء (5) العَقد السلوكي

- تقوم الباحثة بتوضيح مبدأ العقد السلوكي وأهدافه، وأنه مجرد تعهد بالالتزام بين مُقدم الخدمة والشخص الآخر يضمن حقوق كل واحد منهم، وتقوم الباحثة بتوزيعه على الطلبة وقراءته بصوت مرتفع وعرضه على شاشة البوربوينت.

الإجراء (6) تطبيق المقاييس

- توزع الباحثة المقاييس من أجل الكشف عن الاختبار القبلي، وتوضيح آلية الاستجابة على فقرات كل مقياس، وتخبرهم أن هذه المقاييس لا تحتوي على إجابات صحيحة أو خاطئة؛ وسيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط، تم تطلب منهم قراءة كل فقرة بدقة وتمعّن بشكل منفرد عن الآخرين، وبعد الانتهاء تقوم الباحثة بجمعها وترتيبها والاحتفاظ بها.

الإجراء (7) التعريف بالبرنامج وأهميته وأهدافه

- تقوم الباحثة بشرح البرنامج الجمعي وما الهدف الأساسي منه، كما أنه وُجِد لمساعدتهم في التعامل مع ظروف الحياة، وتحسين مستوى تقديرهم لذواتهم ليكونوا قادرين على حل مواجهة المشكلات وتلبية متطلباتهم واحتياجاتهم بكل معرفة واقتدار، كما أنه سيمنحهم القدرة على التعلم والاستمرار بالتعلم، والمواظبة، والمثابرة للوصول إلى أعلى المستويات في التحصيل الأكاديمي. وتؤكد الباحثة على أساسيات العمل وأخلاقياته المهنية والتأكيد على مبدأ السرية التامة، والتقبل والاحترام المتبادل وبناء علاقات ودية قائمة على الثقة والصدق والإخلاص.

الإجراء (8) اختتام الجلسة التمهيدية

- تقوم الباحثة بتلخيص أهم ما جاء في الجلسة من الإجراءات والمواضيع الهامة، وتقديم التغذية الراجعة عن مجريات الجلسة.
- تقييم الجلسة من خلال وضع صورة الوجه التي تعبير عن مدى الرضا: أعجبني ، محايد (متوسط) ، لا يعجبني ، من خلال توزيعها على الطلبة.
- تقدم الباحثة شكرها للمشاركين على حضورهم وحُسن الاستماع والانضباط والالتزام، والتأكيد على موعد الجلسة القادمة والمكان والتذكير بهما.

الواجب المنزلي: توزع الباحثة عليهم الواجب المنزلي ويتضمن السؤال التالي: ما هي توقعاتك في نهاية البرنامج، وما مدى تحقيقه لأهدافك.

الجلسة الثانية الكفاءة الذاتية المدركة

الأهداف للجلسة:

1. التعرف إلى الكفاءة الذاتية المدركة.
2. التعرف إلى أهمية الكفاءة الذاتية المدركة للتعلم، وللجوانب الحياتية.
3. التعرف إلى مصادر الكفاءة الذاتية المدركة.
4. التعرف إلى خصائص الكفاءة الذاتية المدركة.
5. التعرف إلى أنواع الكفاءة الذاتية المدركة.

التقنيات المستخدمة: الشرح والمحاضرة، والمناقشة، والتخيل، وطرح الأسئلة، والتلخيص، والواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: القلم والورقة، اللوح، الأوراق الملونة، أوراق فليب تشارت، داتا شو، جداول التعزيز.

محتوى الجلسة

الإجراء (1)

- حضور الباحثة لمكان الجلسة قبل حضور المشاركين للتأكد من جاهزية المكان المخصص، وتوفر الأدوات والمعدات والتأكد من نظافته. استقبال الطلبة والترحيب بالجميع وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة. والتأكد من الحضور، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد اليوم لضمان سير العمل بالشكل الصحيح.
- مناقشة الواجب المنزلي.

الإجراء (2) التعريف بالكفاءة الذاتية المدركة وأهميتها

تعد الكفاءة الذاتية المدركة من المفاهيم الأساسية في نظرية باندورا (Bandura, 1977)، وهي أحد المفاهيم التي قدمها في سياق عرضه لدور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم، خلال بناءه نظريته في التعلم الاجتماعي Social Learning Theory، ويطلق عليها أيضًا: التعلم بالملاحظة والتقليد أو نظرية التعلم بالنمذجة، وتعد حلقة وصل بين المعرفية والسلوكية (نظريات الارتباط – المثير والاستجابة). ويرى أن الكفاءة الذاتية تؤثر على جميع أنواع السلوك الإنساني كالأكاديمي، والاجتماعي، والإبداعي، والانفعالي، وأشار إليها على أنها إدراك الفرد الحقيقي واعتقاداته بقدرته على أداء مهمة ما، فمعتقداتُه حول قدراتِه تؤثر بشكل مباشر في أداءه، ومقدار الجهدِ الذي يبذله ومدى الإصرار والالتزام لتحقيق الأهداف، وفي مواجهة المعيقات التي تحول دون تحقيق الأهداف (الجهوريـة والظفري، 2018).

وقد بيّن باندورا (Bandura, 1997) في نظريته المعرفية الاجتماعية التي انبثقت منها الكفاءة الذاتية المدركة أن سلوك الفرد يعتمد على معتقداته وتوقعاته حول قدراته التي يمتلكها، ومهاراته ومدى فاعليته في التعامل مع التحديات التي تواجهه بنجاح، وبقدرته على تنظيم وتنفيذ المهمات المطلوبة للوصول إلى الهدف المطلوب. وذكر زيمرمان (Zimmerman, 1990) أن الكفاءة الذاتية المدركة ترتبط بشكل مباشر في بالجهد العقلي الذي يبذله الفرد، وبالاستراتيجيات التي يمتلكها.

وعرَّف باندورا (Bandura, 1977) الكفاءة الذاتية المدركة على أنها اعتقاداتُ الفرد بقدرته على أداءِ المهام للوصول إلى المستوى المطلوب في المواقف المختلفة، وهي المكون الذي يتوقف على الأداء الذهني، ومدى تطورِ ونموِ مهارات الفرد المعرفية.

ومن الجدير بالذكر أن معتقدات الكفاءة الذاتية المدركة تؤثر في عمليات الإدراك والانتباه والتفكير، وتظهر بطرق مُساعدة أو معيقة للذاتِ، فالأفرادُ الذين يمتلكون الإحساس العالي بكفاءة الذات يركزون انتباههم على تحليل المشكلة، والوصول إلى أفضل الحلول المناسبة، وعلى العكس من ذلك؛ فالأفراد الذين يشعرون بالشّك في فاعليتهم الذاتية يغرقون أنفسهم في الهموم عندما يواجهون مطالب البيئة الصعبة، ويسهبون في التركيز على جوانب القصور لدريه، ولا يفكرون إلا بفشلهم الذي يؤدي إلى حدوث نتائج سلبيةٍ، والتفكيرِ السلبيِ الذي يجلب لهم التوتر والقلق والضغط، ويحدّ من الاستخدام الأمثل لقدراتهم المعرفية وتحويل انتباههم عن كيفية أداء المهمة بالشكل المطلوب إلى إثارة القلق حول التفكير بالعجز الذاتي وخيبة الأمل والوقوع في الفشل (Bandura & Wood, 1989).

الإجراء (3) مصادر الكفاءة الذاتية المدركة وآثارها.

حدد باندورا (Bandura, 2000) أربعة مصادر تؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد، ويرى إن الوعي بهذه المصادر المختلفة يمكن أن يساعدنا في اكتساب فهم أفضل لكيفية تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية، والأهم من ذلك، كيف يمكن تغييرها، وهي:

1. **إنجازات الأفراد أو خبرات التمكن (Performance Accomplish-ment):** وهي من أهم المصادر التي تؤثر في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الفرد، فإذا تمكن من إنجاز مهمة صعبة في السابق فإنَّ هذا يشعره بكفاءة ذاتية عالية، وفي المقابل، فإن الفرد الذي يمتلك خبرات فشل وإخفاقات سابقة فإنها ستقوده إلى الإحباط في أداء المهمات اللاحقة، فإحساس الفرد بقوةِ الكفاءة الذاتية من خلال سلسلة النجاحات السابقة يدفعه في حالات الفشلِ أو عدم المقدرة على الإنجاز في المهمات الصعبة إلى تفسير ذلكَ بنقص الجهدِ، وبالتالي بذل المزيد من الجهد والمثابرة للوصول إلى النجاح.

نشاط: تطلب الباحثة من الطلبة محاولة تذكر موقف أو هدف أراد تحقيقه، وحققه بكفاءة واقتدار، وأن يكتب ما هو شعوره بعد تحقيقه للهدف الذي يريد، وهل هذا الإنجاز أثر على أداءه في المرات اللاحقة.

2. **الخبرات البديلة أو غير المباشرة (Vicarious Experience):** وتشير إلى أمكانية قيام الفرد بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرين على القيام بها، والعكس صحيح، ويكون هذا الآمر في المواقف التي يعتقد الفرد فيها أن لديه القدرات نفسها الموجودة لدى الآخرين، فالفرد يحصل على خبرات من خلال ملاحظته للآخرين عند أدائهم للمهام الصعبة وتسمى الخبرات غير المباشرة أو البديلة، وكيف تمكنوا من مواجهتها بنجاح، ما يرفع من كفاءة الذات لديهم، كما أن رؤية هؤلاء الأفراد يفشلون في أدائهم على

الرغم من الجهد الذي بذلوه لإنجاز المهمات يؤدي إلى انخفاض إحساسهم بالكفاءة الذاتية لديهم.

نشاط: تطلب الباحثة من الطلبة تذكر موقف شاهده لأحد من الطلبة أو أحد أفراد الأسرة، قام بأداء مهمة أو موقف ونجح أو فشل في تحقيقه، وأن يكتب العبرة التي استقادها منه.

3. **الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion):** ويتمثل بالقدرة على تحفيز الفرد في أثناء أداء المهمات، وتشجيعه على إنجازها والترغيب فيها، وإقناعه بأنه يمتلك القدرة التي تؤهله لإنجاز المهمات الصعبةِ، ويجبُ ويعتمد مصدر الإقناع على درجة مصداقية الشخص مصدر الإقناع ومدى الثقة به، حتى يكون له تأثير بالغ في رفع مستوي الكفاءة الذاتية، وأن يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه موجود في حصيلة الفرد السلوكية ويتناسب مع قدراته على نحو وواقعي، وليس عملًا مستحيل أو يصعب أداءه.

نشاط: ما هو الحوار الذي دار بينك وبين والدتك عندما أخفقت في أداء الاختبار لأول مرة، وماذا كانت ردة فعلك من هذا الحديث.

4. **الاستثارة الانفعالية والفسيولوجية (Emotional Arousal and Physiological):** ويقصد بها الحالة النفسية والانفعالية التي يختبرها الفرد عند أدائه لبعض المهام والتفسير الذي يعزوه الذي يؤثر على مستوى كفاءته الذاتية، فيفسر الفرد على سبيل المثال حالة القلق أو التوتر التي تصيبه على أنها مؤشر على صعوبة المهمة التي ينوى القيام بإنجازها، وقد تختلف ردود الفعل هذه بين الأفراد، فالقلق الذي يشعر به الطالب قبل الاختبارِ قد يفسره طالب بأنه لم يكن لديه الاستعداد الجيد للاختبار؛ وبالتالي سيؤثر ذلك على أداءه، وقد يأتي طالب آخر ويفسره بأنه دافع جديد له لكي يواجه تحدياً جديدًا؛ وبالتالي سيبذل مزيداً من الجهد والمثابرة ليؤدي أداءً أفضل في الاختبارِ في المرات القادمة، لأنَّ كفاءته الذاتية

ستكون مرتفعة، ويُفضل أن تكون الاستثارة الانفعالية متوسطةً في أثناء أداء المهام لتزيد من مستوى دافعية الطالب.

نشاط: تأمل ذاتك، عندما يطلب منك المعلم أداء مهمة ما، ما هي انفعالاتك قبل أداء المهمة إذا كنت تعتقد بأنك سوف تنجزها، وما هي انفعالاتك إذا كنت تعتقد بأنك غير قادر على إنجازها.

الإجراء (4) آثار الكفاءة الذاتية المدركة.

يرى باندورا (Bandura, 2000) أن كفاءة الذات المدركة ترتبط بسلوك الفرد بشكلٍ مباشرٍ، وتؤثر على سلوكه من خلال ثلاثة مستوياتٍ، تتضمن:

1. **التعلم والإنجاز**: فالأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثرَ من نظرائِهم ذوي الإحساسِ المنخفض على الرغم من امتلاكِهم لنفس المستويات من القدرة.
2. **الجهد المبذول والمثابرة**: فالأفراد الذين يمتلكون الإحساس العالي بالكفاءة الذاتية يميلون إلى بذل جهد أكبر في محاولتهم لإنجاز مهماتٍ معَينة، وأنهم أكثر قدرة مثابرةً والمواصلة في المثابرة عندما تواجههم صعوبات أو معيقات تعيق تقدمهم ونجاحهم، أما الأفراد الذين يتمتعون بمستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية يقومون بمهمات محددة ويبذلون جهداً أقل، ويتوقفون عن الاستمرار بالعمل عندما يواجهون عقبات تعوقهم عن إنجاز المهمات.
3. **اختيار النشاطات:** حيث يختار الأفراد مهمات ونشاطات يعتقدون بأنهم قادرون على تحقيقها، ويتجنبون المهمات والنشاطات التي من المحتمل أن يفشلون في أدائها.

الإجراء (5) خصائص ذوي الكفاءة الذاتية المدركة.

- **خصائص ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة:**

1. لديهم بمستوى عال من الثقة بالنفس.
2. لديهم قدرة عالية على تحمل المسؤولية.
3. يستعيدون شعورهم بفاعليتهم الذاتية في حالات الفشل (لكل جواد كبوة).
4. يتمتعون بمثابرة وإصرار في مواجهة العقبات.
5. تقلل من حالات والضغط والخوف والقلق والتوتر.
6. يتصفون بالتفاؤل.
7. القدرة على التخطيط للمستقبل.
8. يركزون على الأهداف بطموح.
9. يعزون فشلهم إلى الجهد والقدرة (أسباب خارجية).
10. يبذلون جهد أكثر عند أداء المهمات.

خصائص ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة:

1. يشككون في قدراتهم.
2. يركزون على النتائج الفاشلة.
3. يحملون أفكار تشاؤمية وسلبية.
4. طموحهم ضعيف ولديهم مستوى عال من عدم الالتزام.
5. الاستسلام بسرعة.
6. يركزون على الصعوبات وعلى المعيقات التي سيواجهونها.
7. الميل للانسحاب من مواجهة المهام الصعبة.

8. عرضة لحالات الاكتئاب والضغط والقلق.
9. يعزون فشلهم إلى قدراتهم الداخلية.

الإجراء (6) إنهاء الجلسة

- تتقوم الباحثة بتلخيص ما ورد في الجلسة، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب، وتشكرهم علة حُسن الاستماع والتقيد بالتعليمات، والحضور، وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة.
- تقييم الجلسة من خلال وضع صورة الوجه التي تعبير عن مدى الرضا: أعجبني ، محايد (متوسط) ، لا يعجبني ، من خلال توزيعها على الطلبة.

الواجب المنزلي: اقترح تطبيقًا يساعدك على تنمية الكفاءة الذاتية لديك.

الجلسة الثالثة التخطيط لتعلم أفضل

الأهداف للجلسة:

1. التعرف إلى مهارة التخطيط.
2. معرفة أهمية التخطيط في التعلم وفوائدها في التعلم.
3. تدرب الطلبة على خطوات التخطيط الجيد.
4. تزيد الطلبة بمعارف ومهارات التخطيط للمستقبل.

التقنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، طرح الأسئلة، التلخيص، إعادة الصياغة، العصف الذهني.

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء، أوراق ملونة، أقلام، أوراق فليب تشارت، داتا شو، جداول التعزيز.

محتوى الجلسة

الإجراء (1)

- حضور الباحثة لمكان الجلسة قبل حضور المشاركين للتأكد من جاهزية المكان المخصص، وتوفر الأدوات والمعدات التي سيتم العمل عليها، والتأكد من نظافته. استقبال الطلبة والترحيب بالجميع وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة. والتأكد من قوائم الحضور، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد اليوم لضمان سير العمل والإجراءات بالشكل الصحيح.
- تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، حتى تساعدهم على ربط التعلم الحالي بالتعلم السابق في بنيتهم المعرفية.
- مناقشة الواجب المنزلي.

إجراء (2) التخطيط

- تطرح الباحثة السؤال: ما هو التخطيط، وما فائدته للطلبة وآثاره الإيجابية على التعلم. ثم تطلب منهم الجلوس على شكل مجموعات (تعلم تعاوني)، لمناقشة المفهوم، وتحديد المفهوم.
- التخطيط الجيد: يتم من خلال إدراك المعرفة السابقة وتنظمها وتحديد المهمة، وكذلك تحديد الاستراتيجية التي تصلح للتعامل معها وذلك قبل وأثناء التعامل مع المهمة.

فالتخطيط يعني وضع تصور مبدئي لإنجاز مهمة ما، ووضع الأهداف وتحديد المصادر الرئيسية قبل التعلم وكذلك الأنشطة المتعددة التي تنظم كافة عمليات التعلم وتشمل: تحديد الهدف – تحديد واختبار استراتيجية الحل – ترتيب خطوات التنفيذ – تحديد الصعوبات والأخطاء المحتملة – تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء والوقت اللازم والتنبؤ بالنتائج.

نشاط: تقوم الباحثة بعرض الخطوات الأساسية التي يقوم عليها التخطيط الناجح، وتقوم بتوزيع الخطوات على المجموعات لمناقشته فيما بينهم (خطوة واحدة لكل مجموعة)، ومناقشتها فيما بينهم وتوضيحها وتقديمها لباقي المجموعات، وإثارة الحماس والتنافسية بين المجموعات، فالخطة عبارة عن سلسلة من الأفكار أو الخطوات كالآتي:

- **الخطوة الأولى: وضع الأهداف Goal setting:** فيها يحدد الطالب أهدافه الواقعية في ضوء معلوماته الذاتية حول قدراته.
- **الخطوة الثانية: التخطيط واختيار الاستراتيجية Planning and choosing strategies:** وذلك لتحقيق الأهداف التي حددت، والتي في ضوئها تخطط الأنشطة وتختار الاستراتيجية.
- **الخطوة الثالثة: المراقبة وتقييم الذات Self-evaluation and Monitoring:** إنجاز الخطة يتطلب نمو كل من عمليات التقويم الذاتي وعمليات المراقبة الذاتية، ليحافظوا على انتباههم في اتجاه تحقيق الهدف، فيعملون على تقليل التعارض بين الأهداف المحققة والأهداف المحددة مُسبقاً.

- **الخطوة الرابعة: التحقق من فاعلية المهارة Verifying of skill effect:** وذلك عندما يقوم الطالب بالتركيز على مدى جودة الناتج، وللتحقق من فاعلية المهارة يجب أن تكون أهداف الفرد محددة والاستراتيجيات واضحة.

نشاط: عصف ذهني، ناقش العبارة التالية: **(كل ساعة تقضى في التخطيط الجيد توفر ثلاثة أو أربع ساعات في التنفيذ)**، واستنتج أهمية التخطيط، وناقشها مع زملائك.

إجراء (4) متطلبات التخطيط

يتطلب التخطيط الناجح أن يتمتع الطالب أو يسعى إلى التمتع بالأمور الآتية:

1. الشغف، حاول أن تكتشف شغفك، وتفهمه؛ وذلك لأنك لن تتوقف عن السعي إلى مستقبل أنت شغوف به.
2. الطموح، لا يمكن التخطيط للمستقبل والنجاح في تحقيق الأهداف دون أن يمتلك الإنسان طموحاً بحياة أفضل، أو بوظيفة أرقى، أو بتحصيل درجة علمية عالية، وهنا يجب أن تفرق بين الرغبة والطموح، فالرغبة وحدها لا تكفي للوصول إلى الهدف، فهي لا تمنح الفرد القوة اللازمة للتحرك والعمل، في حين يمنح الطموح صاحبه القوة والإصرار لتحقيق هدفه.
3. الثقة بالنفس، فهي من أهم شروط النجاح، فمن يفتقد الثقة بنفسه وبإمكاناته، فلن يكون قادراً على تحقيق أي هدف أو حلم يحلم به.
4. المسؤولية، حتى تنجح في التخطيط لمستقبلك، لا بدَّ أن تمتلك شعوراً عالياً بالمسؤولية، كأن تشعر أنك مسؤول تجاه نفسك وأهلك، ومجتمعك، وتكون شخصًا ناجحًا له قيمة ولمن حوله.

5. القدوة، أحد محفزات النجاح في تخطيط المستقبل وتحقيق الأهداف هو أن تختار أشخاصاً ناجحين، وتقرأ في السير الذاتية لهم، وتتخذ منهم قدوة لك، وحافزاً للعمل والجد، وتجاوز العقبات والمعوقات.

6. الصبر: أهم نصيحة عند التخطيط للمستقبل، هي ألا تتوقع الكثير من البداية، فكن صبوراً ولا تستعجل النتائج، وضع أهدافًا صغيرة يمكن تحقيقها، وتوصلك تدريجيًا إلى أهدافك الكبيرة.

إجراء (5) إنهاء الجلسة

- تطلب الباحثة من أحد الطلبة تلخيص ما تم في الجلسة، والتركيز على النقاط التي تم ذكرها.
- تشكر الباحثة الطلبة على الالتزام والاهتمام، والتفاعل الإيجابي داخل الجلسة.
- تقييم الجلسة من خلال وضع صورة الوجه التي تعبير عن مدى الرضا: أعجبني ، محايد (متوسط) ، لا يعجبني ، من خلال توزيعها على الطلبة.

الواجب المنزلي:

- مشاهدة الفيديو، وكتابة تقرير عنه

https://youtu.be/pVIlVvnJg2M?si=mm9NOkOcXBc1THBL

الجلسة الرابعة حدد أهدافك وأولوياتك

الأهداف للجلسة:

1. التدريب على صياغة الأهداف، وترتيبها حسب الأولويات.
2. خصائص الهدف الذكي (السمات التي يجب توافرها في الهدف).
3. التدرب على تحديد الصعوبات والأخطاء المحتملة التي قد تواجهه أثناء تنفيذ الخطة، ومواجهتها.
4. التدرب على مصفوفة أيزنهاور لتحديد الأولويات.

التقنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، طرح الأسئلة، التلخيص، العصف الذهني.

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء، أوراق ملونة، أقلام، أوراق فليب تشارت، داتا شو، جداول التعزيز.

محتوى الجلسة:

الإجراء (1)

- حضور الباحثة لمكان الجلسة قبل حضور المشاركين للتأكد من جاهزية المكان المخصص، وتوفر الأدوات والمعدات التي سيتم العمل عليها، والتأكد من نظافته. وتبدأ باستقبال الطلبة بالتعبير عن سعادتها الكبيرة بحضورهم، والترحيب بالجميع أجمل ترحيب وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة.
- التأكد من قوائم الحضور، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد اليوم لضمان سير العمل والإجراءات بالشكل الصحيح.

- تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، حتى تساعدهم على ربط التعلم الحالي بالتعلم السابق في بنيتهم المعرفية.
- مناقشة الواجب المنزلي.

إجراء (2) كيف تحدد أهادفك بذكاء

- تقوم الباحثة بالمقارنة بين الأهداف قصيرة المدى والأهداف طويلة المدى. وشرح الأولويات التي يمكن من خلالها ترتيب الأهداف التي سيتم تضمينها في الخطة. ثم تطلب منهم بشكل بتحديد خصائص الهدف الذكي، وكيفية صياغة الهدف، ثم تطلب منهم مناقشتها معاً.

مصطلح SMART هو اختصار لخمس كلمات، يجب أن تتصف بها الأهداف التي تطمح لها لكي تتمكّن من النجاح في تحقيقها، وهي:

1. **Specific:** وتعني محددة، أي أن هدف تعلقه على شجرة طموحك يجب أن يكون واضحًا بالنسبة لك أو لفريق عملك.
2. **Measurable:** وتعني قابلة للقياس، أي أن أهدافك سواء كانت على مستوى كبير أم صغير، يجب أن تكون قابلة للقياس برقم أو مستوى محدّد.
3. **Achievable:** وتعني قابل للتحقيق، بمعنى أنه يجب أن تضع أهدافًا يمكنك أو يمكن لفريقك أو شركتك تحقيقها بشكل كامل.
4. **Realistic:** وتعني ذات صلة، أي أن الأهداف يجب أن تكون جزءًا من صورة أكبر تسعى للوصول إليها في واقعك أو عملك.
5. **Timely:** وتعني محددة زمنيًّا، فالأهداف يجب أن تكون مرتبطة بعامل زمني للبدء وعامل زمني للانتهاء.

إجراء (3):

أهمية الأهداف للتخطيط الناجح، وضرورة متابعة وترتيب الخطوات وفقًا للأهداف الموضوعة، كما تجدر الإشارة إلى أن التخطيط يتضمن توقع الصعوبات أو المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب في المواقف التعليمية، وفي أثناء التنفيذ والسير نحو تحقيق الأهداف، وتقوم بعرض واقتراح نماذج للصعوبات المتوقعة التي يمكن أن تعترضهم.

إجراء (4) مصفوفة أيزنهاور والمقصود بـ "الهام، والعاجل"

مصفوفة أيزنهاور هي أداة إنتاجية، ابتكرها الرئيس الأمريكي الأسبق دوايت دي أيزنهاور للمساعدة في تحديد أولويات المهام بناءً على مدى أهميتها وإلحاحها. وتوزع المصفوفة المهام إلى أحد أربعة أركان بناء على مدى أهمية وإلحاح كل مهمة، وهي:

1. **عاجل ومهم:** يتم تنفيذ هذه المهام فورًا، حيث لا يمكن تأجيلها نظرًا لأهميتها العالية وإلحاحها.
2. **مهم وغير عاجل:** تحتاج هذه المهام إلى تخطيط مسبق، لكنها لا تتطلب التنفيذ الفوري.
3. **عاجل وغير مهم:** يمكن تفويض هذه المهام إلى شخص آخر أو تأجيلها لتوفير الوقت والطاقة للمهام الأكثر أهمية.
4. **غير عاجل وغير مهم:** يمكن تجاهل هذه المهام أو حذفها تمامًا لتجنب إهدار الوقت.

مصفوفة أيزنهاور لترتيب الأولويات

نشاط: تطلب الباحثة من الطلبة (على شكل مجموعات عمل تعاوني) التفكير في الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى ضعف تحديد الأولويات، وكتابتها ومناقشتها، ومحاولة وضع الاستراتيجيات والمقترحات لمواجهتها.

أسباب ضعف تحديد الأولويات:

1. الكسل والتأجيل.
2. انعدام الدافع.
3. وضع أهداف صعبة تفوق قدرات الفرد، أو التقيد بأهداف وضعها الآخرين.
4. الخوف من الفشل أو من تقييم الآخرين.
5. عدم القدرة على تحديد الأهداف وإنجاز ما هو مطلوب.
6. الانشغال بأمور جانبية تقلل من تركيز الفرد على الهدف الأساسي.

إجراء (5): إنهاء الجلسة

- تطلب الباحثة من الطلبة تلخيص أبرز ما تم تناوله في الجلسة، مع ذكر أكثر الأشياء التي أثارت انتباهك، والأشياء أو المعلومات الجديدة والمعارف التي اكتسبها، ويمكنك تطبيقها.
- تقييم الجلسة من خلال وضع صورة الوجه التي تعبير عن مدى الرضا: أعجبني ، محايد (متوسط) ، لا يعجبني ، من خلال توزيعها على الطلبة.
- تقوم الباحثة بشكر الطلبة على تفاعلهم وانتباههم لمحتويات الجلسة، وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة ومكانها.

الواجب المنزلي: أكتب (5) أهداف تسعى إلى تحقيقها، ثم طبق مصفوفة أيزنهاور لترتيب الأولويات عليها.

الجلسة الخامسة الاستثارة الانفعالية

الأهداف للجلسة:

1. أن يتعرف الطلبة إلى مفهوم الاستثارة الانفعالية.
2. معرفة آثر الاستثارة الانفعالية على الفرد.
3. التدرب على مهارات التعبير عن الانفعالات وإدارتها.

التقنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، طرح الأسئلة، التلخيص، العصف الذهني، لعب الأدوار، النمذجة، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء، أوراق ملونة، أقلام، أوراق فليب تشارت، داتا شو، جداول التعزيز.

محتوى الجلسة:

الإجراء (1)

- حضور الباحثة لمكان الجلسة قبل المشاركين للتأكد من جاهزية المكان، وتوفر الأدوات والمعدات التي سيتم استخدامها، والتأكد من نظافته. استقبال الطلبة بسعادة، والترحيب بالجميع وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة. والتأكد من قوائم الحضور، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد اليوم لضمان سير العمل والإجراءات بالشكل الصحيح.
- تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، حتى تساعدهم على ربط التعلم الحالي بالتعلم السابق في بنيتهم المعرفية.

- مناقشة الواجب المنزلي.

إجراء (2) مفهوم الاستثارة الانفعالية

- تعرض الباحثة على الطلبة الصورة التالية، وتطلب منهم التركيز فيها، وتحديد هذه الانفعالات تسميتها. ثم تطلب منهم تحديد مفهوم الانفعال.

الاستثارة الانفعالية: هي عبارة عن حالة تمتاز بالقوة والرغبة في عمل سلوك معين. فالانفعال عبارة عن حالات فسيولوجية تحدث للأفراد وتعمل على توجيه سلوكهم حسب نوع الاستثارة إن كانت إيجابية أو سلبية وبالتالي تؤثر في مستواه . وكثيراً ما يستخدم في أثناء المنافسات عبارات تدل على الإثارة وبث روح الحماس للفرد وتحديداً من قبل المعلم بغية الوصول بالطالب للأداء المطلوب إنجازه وتكثر حالات الاستثارة والتعبئة النفسية قبل المنافسة وخلالها عن طريق تشجيع الطلاب وبث روح الحماس في نفوسهم لضمان تحقيقهم لأحسن مستوى في الأداء . وكذلك نجد أن الانفعالات تلعب دوراً مهماً وبالغ الأثر في حياة الطالب، إذ ترتبط بسمات شخصيته وسلوكه ودوافعه وحاجاته وبأنواع الأنشطة التي يمارسها.

في ضوء ذلك يمكن تعريف الانفعال على أنه حالة شعورية ذاتية في الكائن الحي تصحبها تغيرات فسيولوجية داخلية ومظاهر تعبيرية خارجية قد تعبر غالبًا عن نوع الانفعال. ويمكن تقسيم

الانفعالات من حيث درجة تأثيرها على نشاط الفرد ومن حيث حالة التوتر العامة للخبرة النفسية للفرد إلى نوعين هما:

انفعالات إيجابية أو سارة: كالفرح والسرور والأمن والنجاح والفوز...إلخ, وانفعالات سلبية أو غبر سارة: الحزن أو الخوف والغضب والكراهية ...إلخ.

نشاط: التعرف على الانفعالات وإدراكها

تعرض الباحثة قصة الانفعالات على الطلبة (https://youtu.be/fMzOqQy6AXE)، وبعد عرض القصة، تطلب الباحثة من المشاركين كل بشكل فردي: أن يسجل أمامه:

- شعوره في كل من المواقف؟
- ما هي الأفكار التي أدت بك للشعور بهذا الانفعال؟

إجراء (3) أثار الاستثارة الانفعالية على الفرد

أولاً : الجانب الفسيولوجي: عندما يتعرض الشخص لخبرة انفعالية شديدة مثل الخوف أو الغضب الشديد فإن هذا يؤدي به إلى عدد من التغيرات الفسيولوجية، منها:

1. زيادة سرعة ضربات القلب.
2. ارتفاع ضغط الدم.
3. ازدياد سرعة التنفس.
4. اتساع حدقة العين.
5. زيادة سكر الدم لتزويد الطاقة.
6. سرعة تجلط الدم في حالة الجروح.
7. تحويل الدم من المعدة والأمعاء إلى المخ والعضلات. وكل هذه المظاهر يقوم بها المخ، وخاصة الجهاز العصبي، لمد الجسم بطاقة تساعده على مواجهة الطوارئ.

ثانياً: الجانب المعرفي (العقلي): إن التقدير المعرفي للموقف يسهم في تشكيل الخبرة الانفعالية. حيث إن التقدير المعرفي للموقف هو المسئول عن نوع الانفعال وشدته والقدرة على التنظيم الانفعالي والضبط والتجكم.

ثالثاً: الجانب الاجتماعي: يتضمن هذا الجانب عملية التخاطب والتواصل الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد، ومواجهة المواقف الاجتماعية المختلفة، والقدرة على فهم انفعالاتهم والتعاطف معهم، والتعبير عن الانفعالات الذاتية.

إجراء (4): التعبير عن الانفعالات وإدارتها

توضح الباحثة أهمية أساليب التعامل مع الانفعالات وطرق التعبير عنها، والمخاطر المترتبة على النفس، وكيف لها أن تؤثر على وعي الفرد الذاتي، وتطلب منهم أن يقترحوا عدداً من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها للتعبير عن الانفعالات والتخفيف من حدتها وأثرها السلبي. منها:

1. إعادة التقييم المعرفي للموقف.
2. التنفيس الانفعالي.
3. التخيل العاطفي العقلاني.
4. سلم الصراع الانفعالي.
5. الاسترخاء (الذهني والعضلي).
6. الهدوء والعد إلى (10).
7. الحوار السقراطي القائم على تغيير الأفكار التي تسبب الانفعالات السلبية وفضها.

نشاط: تقوم الباحثة بعرض موقفاً صفياً (علي طالب مجتهد، الأول على صفه، عندما قام المعلم بتسليم الطلبة أوراق الامتحان، فوجئ المعلم بدرجة علي المتدنية، وبدأت علامات الإحباط واليأس

على وجه علي، وعندما سأله زميله خالد عن درجته بدأ بالصراخ عليه ويقول: هذا ظلم، أنا أجبت عن الأسئلة، أنا لست متعوداً على مثل هذه الدرجات لقد درست واجتهدت، ما ذا حصل؟ وكان المعلم يراقب الموقف بذهول واستغراب).

- على كل مجموعة تمثيل هذا الموقف، وتحديد ووصف الانفعالات (للمعلم، والطالب علي، والطالب خالد).
- على من يقوم بدور المعلم داخل الموقف تحديد الاستراتيجية التي استخدمها للتعامل مع الموقف.

نشاط: تطلب الباحثة من الطلبة قرأه القصة التالية: (انفعالك والمسمار)، ثم تطلب منهم كتابة العبرة المستفادة منها، والتعرف على الآثار السلبية للانفعالات السلبية والإيجابية على الفرد من الناحية الاجتماعية والمعرفية العقلية.

"كان الفتي (حسن) سريع الغضب، حاد الانفعالات، لا يستطيع السيطرة علي أعصابه، وفي غضبه يتفوه بكلمات جارحة، فأعطاه والده كيسًا به مسامير، وأوصاه أن يدق مسمار من هذه المسامير في سور حديقة المنزل في كل مرة يغضب فيها ولا يستطيع السيطرة علي أعصابه.

في اليوم الأول دق حسن (35) مسمارًا في السور. لكن مع مرور الوقت، وكان عدد المسامير التي يدقها يقل، فقد اكتشف الصبي أن السيطرة على انفعالاته أسهل كثيرًا من دق المسمار في السور.. وكذلك بدأ يفكر جيدًا قبل أن يخطئ حيث ربط بين هذا الموضوع وذاك.. إلى أن جاء يوم.... لم يدق الفتي فيه أي مسمار لأنه نجح أخيرًا في السيطرة علي أعصابه طوال اليوم وأن لا يغضب علي الإطلاق.

وسرعان ما أخبر والده بهذا الأمر، فما كان من الأب إلا أن اقترح عليه اقتراحًا آخر وهو: أن يخلع مسمارًا من المسامير التي دقها في كل مرة ينجح فيها في السيطرة علي أعصابه ولا يغضب مرت

الأيام ونجح حسن في أن ينزع جميع المسامير التي كان قد دقها من قبل في السور. فقد استطاع فعلًا أن يجتاز التدريب ويسيطر علي نفسه ويحفظها بدون غضب.

وبسرعة أخبر أباه بالنجاح في التدريب، وبأن جميع المسامير قد تم نزعها ولم يبق منها مسمارًا واحدًا في السور. فرح الأب بما فعله حسن، وأخذه من يده وذهب به إلي السور وقال له: "فعلًا يا حسن أنت عملت عملًا عظيمًا يستحق التقدير". لكن أنظر إلى السور جيدًا، وإلى كل هذه الثقوب التي أحدثتها المسامير فيه. لقد شوهت منظره ولن يعود السور على نفس المنظر الذي كان عليه من قبل بنفس الطريقة. فعندما تغضب وتتفوه بكلمات صعبة فانك تترك جرحًا في نفوس الآخرين؛ تمامًا كمن يدق مسمارًا في السور. ربما تعتذر لهم كما تنزع المسمار من السور، لكنك ستترك جرحا في نفوسهم".

نشاط: خصائص الانفعالات: تطلب الباحثة من خلال العرض السابق تحديد خصائص الانفعالات وما هي العوامل المساعدة التي تسبب ظهور مثل هذا الانفعال.

تتميز الانفعالات بالخصائص التالية:

1. الذاتية: تحمل الخبرات الانفعالية طابعًا ذاتيًا، إذ تختلف من فرد لآخر تبعا لدرجة إدراكه للأشياء المحيطة به والمواقف المختلفة التي يمر بها، وبعلاقته بالآخرين. فالفرد قد يغضب أو يحس بالضيق عندما يرى ظاهرة أو شخصًا ما بينما بالنسبة لشخص آخر ذلك يستدعي الفرح والسرور.
2. التعدد: الحالات الانفعالية لا عدد لها كالفرح، الحزن، الخجل، الندم، القلق، الكراهية .....إلخ.
3. الاختلاف في الدرجة: تكون الانفعالات مختلفة في درجتها كالفرح عند رؤية صديق والفرح عند النجاح في امتحان والفرح للفوز بمنافسة، وتكون متفاوت في الشدة أو الدرجة.

4. الارتباط بالتغيرات العضوية الداخلية والتغيرات الخارجية.

إجراء (5): إنهاء الجلسة

- تطلب الباحثة من الطلبة تلخيص أبرز ما تم تناوله في الجلسة، مع ذكر أكثر الأشياء التي أثارت انتباهك، والأشياء أو المعلومات الجديدة والمعارف التي اكتسبها، ويمكنك تطبيقها.
- تقييم الجلسة من خلال وضع صورة الوجه التي تعبير عن مدى الرضا: أعجبني ، محايد (متوسط) ، لا يعجبني ، من خلال توزيعها على الطلبة.
- تقوم الباحثة بشكر الطلبة على تفاعلهم وانتباههم لمحتويات الجلسة، وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة ومكانها.

الواجب المنزلي: يجلس كل طالب على كرسي بشكل منفرد في المنزل، ويضع أمامه كرسي خالي، وتلعب دور الشخص الذي يمتلك كفاءة ذاتية مرة واحدة في كل يوم، وأن يكتب مشاعره في كل مرة، السلبية والإيجابية، وأثرها على أداءه من الناحية الاجتماعية، ومن الناحية التكنولوجية (مواقع التواصل الاجتماعي).

الجلسة السادسة إدارة الوقت

الأهداف للجلسة:

1. أن يتعرف الطلبة إلى مفهوم إدارة الوقت.
2. معرفة أهمية إدارة الوقت.
3. معوقات إدارة الوقت.
4. مهارة تنظيم الوقت.

التقنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، طرح الأسئلة، التلخيص، العصف الذهني، الواجب المنزلي.

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء، أوراق ملونة، أقلام، أوراق فليب تشارت، داتا شو، جداول التعزيز.

محتوى الجلسة:

الإجراء (1)

- حضور الباحثة لمكان الجلسة قبل المشاركين للتأكد من جاهزية المكان، وتوفر الأدوات والمعدات التي سيتم استخدامها، والتأكد من نظافته. استقبال الطلبة بسعادة، والترحيب بالجميع وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة. والتأكد من قوائم الحضور، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد اليوم لضمان سير العمل والإجراءات بالشكل الصحيح.
- تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، حتى تساعدهم على ربط التعلم الحالي بالتعلم السابق في بنيتهم المعرفية.
- مناقشة الواجب المنزلي.

إجراء (2) مفهوم إدارة الوقت

نشاط: تطلب الباحثة من الطلبة تحديد مفهوم إدارة الوقت ومناقشها بشكل جماعي. إدارة الوقت: هي الاستخدام الأمثل للوقت بهدف تحقيق أهداف محددة، وذلك بالتخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقييم الفعال للأنشطة والواجبات خلال فترة زمنية محددة.

إجراء (3) أهمية إدارة الوقت

هي الطرق والوسائل التي تعين المرء على الاستفادة القصوى من وقته في تحقيق أهدافه وخلق التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف. والاستفادة من الوقت هي التي تحدد الفارق ما بين الناجحين والفاشلين في هذه الحياة، إذ أن السمة المشتركة بين كل الناجحين هو قدرتهم على موازنة ما بين الأهداف التي يرغبون في تحقيقها والواجبات اللازمة عليهم تجاه عدة علاقات، وهذه الموازنة تأتي من خلال إدارتهم لذواتهم، وهذه الإدارة للذات تحتاج قبل كل شيء إلى أهداف ورسالة تسير على هداها، إذ لا حاجة إلى تنظيم الوقت أو إدارة الذات بدون أهداف يضعها المرء لحياته، لأن حياته ستسير في كل الاتجاهات؛ مما يجعل من حياة الإنسان حياة مشتتة لا تحقق شيء وإن حققت شيء فسيكون ذلك الإنجاز ضعيفاً، وذلك نتيجة عدم التركيز على أهداف معَينة.

- أمور ستساعدك على تنظيم وقتك:

- التخطيط، فعندما تخطط لحياتك مسبقاً، وتضع لها الأهداف الواضحة يصبح تنظيم الوقت سهلاً وميسراً، والعكس صحيح، إذا لم تخطط لحياتك فتصبح مهمتك في تنظيم الوقت صعبة.
- لا بد من تدوين أفكارك، وخططك وأهدافك على الورق، وغير ذلك يعتبر مجرد أفكار عابرة ستنساها بسرعة، وذلك سيساعدك على إدخال تعديلات وإضافات وحذف بعض الأمور من خطتك .

- الفشل أو الإخفاق شيء طبيعي في حياتنا، لا تيأس، وكما قيل: أتعلم من أخطائي أكثر مما أتعلم من نجاحي .
- يجب أن تعود نفسك على المقارنة بين الأولويات، لأن الفرص والواجبات قد تأتيك في نفس الوقت، فأيهما ستختار؟ باختصار اختر ما تراه مفيد لك في مستقبلك وفي نفس الوقت غير مضر لغيرك.
- اقرأ خطتك وأهدافك في كل فرصة من يومك.
- استعن بالتقنيات الحديثة لاغتنام الفرص وتحقيق النجاح، وكذلك لتنظيم وقتك، كالإنترنت والحاسوب وغيره.
- تنظيمك لمكتبك، غرفتك، سيارتك، وكل ما يتعلق بك سيساعدك أكثر على عدم إضاعة الوقت، ويظهرك بمظهر جميل، فاحرص على تنظيم كل شيء من حولك.
- الخطط والجداول ليست هي التي تجعلنا منظمين أو ناجحين، فكن مرناً أثناء تنفيذ الخطط.

نشاط: ما هي الأمر التي يجب مراعاتها عند إعداد جدول أو مخطط زمني يومي أو أسبوعي؟

للإعداد خطة زمنية يومية وأسبوعية لا بد من مراعاة الخطوات الآتية:

1. أن تضع الخطة أنت لنفسك، وتستعين بخبرات الآخرين وطلب مساعدتهم.
2. أعد قائمة بالأشياء التي يجب عليك إنجازها في الأسبوع المقبل (حصص، بحوث، زيارات .... إلخ).
3. قدر الوقت المتوقع لكل نشاط من هذه الأنشطة.
4. تصميم جدول يتناسب مع قدراتك وظروفك.
5. تعديل الجدول بما يتناسب مع الأمور الطارئة والظروف المفاجئة.

6. أعد قائمة بالأشياء التي يجب عليك إنجازها خلال اليوم المقبل (حصص بحوث زيارات ..... إلخ).
7. سجل الأشياء التي لم تنجز من الأمس مع ذكر السبب.
8. قدر الوقت المتوقع لكل نشاط من هذه الأنشطة.
9. حدد الوقت الذي ستنجز فيه تلك الالتزامات.
10. أن تسأل نفسك عن مدى التزامك، ومدى تقدمك، ومدى تحقيق الهدف المراد تحقيقه، ومدى الالتزام بالجدول، وتقييم الجدول وكفاءته وتعديله إذا لزم الأمر.

إجراء (4) معوقات إدارة الوقت

نشاط: تطلب الباحثة من الطلبة كتابة ماهي معوقات إدارة الوقت، وعرضها أما الطلبة ومناقشتها معهم، وهي:

1. عدم وجود أهداف أو أولويات أو تخطيط.
2. محاولة القيام بأمور كثيرة في وقت واحد أو وضع تقديرات غير واقعية للوقت.
3. عدم القدرة على قول كلمة "لا".
4. الزائر المفاجئ أو الأحداث المفاجئة (الذهاب لمكان ما مع الأصدقاء).
5. الانشغال في برامج الترفيه والألعاب الإلكترونية بشكل منفرد أو بشكل جماعي.
6. التأجيل المستمر والتهرب من المسؤولية.
7. عدم القدرة على التنظيم الذاتي لليوم.
8. ترك المهام دون إنجاز (التسويف والتأجيل).
9. المشتتات البصرية/ الإزعاج والضجيج وغيره.

نشاط: تدريب الطلبة على وضع جدول لإدارة الوقت، تطلب الباحثة من الطلبة كتابة جدول زمني لليوم السابق لهذا اليوم، ووضع جدول لليوم القادم وتطبيق ما تم ذكره، ومقارنتهما مع بعضهما من حيث: المهمات، وما تم إنجازه، وتوزيع الوقت عليها، والأهداف التي تريد تحقيقها أو حققتها، والوقت الذي تم المهدور، ووقت الراحة.

إجراء (5): إدارة الوقت التكنولوجي

في عصر التكنولوجيا المتقدمة، أصبح من الضروري تبني ممارسات تضمن الاستخدام الصحي والمفيد للأجهزة الرقمية مثل الهواتف الذكية، والحواسيب، ووسائل التواصل الاجتماعي، وبهدف مساعدة الأفراد على تحقيق هذا التوازن والابتعاد عن الاستخدام المفرط الذي قد يؤثر سلبًا على الصحة، للوصول إلى العافية التكنولوجية التي تشير إلى التوازن الصحي بين استخدام التكنولوجيا والحفاظ على رفاهية الفرد جسديًا وعقليًا.

نشاط: تقنيات أو فنيات إدارة الوقت التكنولوجي، تطلب الباحثة من الطلبة كتابة تقنيات تساعدهم على إدارة الوقت أثناء استخدام التكنولوجي، ويمكن أن تساعدهم على تجنب آثارها السلبية:

- تقنية "تقسيم الوقت": تحديد أوقات محددة لاستخدام التطبيقات أو المواقع الإلكترونية.
- التقنيات المساعدة: استخدام التطبيقات التي تساعد في مراقبة الوقت (مثل: "Forest"، "Focus@Will"، "Screen Time" في هواتف آيفون، "Digital Wellbeing" في هواتف أندرويد).
- الاستراحة التكنولوجية": تحديد أوقات للراحة بعيدًا عن الشاشات كل 30 دقيقة.
- تقنيات استراحة الجسم: تشجيع المشاركين على الوقوف والتمدد كل 30 دقيقة.
- تحفيز المشاركين على متابعة الحسابات أو التطبيقات أو المواقع التي تساهم في نموهم الشخصي أو المهني.

- تخصيص ساعة على الأقل قبل النوم دون استخدام الأجهزة الإلكترونية.

نشاط: تطلب الباحثة من الطلبة وضع اقتراحات يمكن لها أن تساهم في الحد من الشعور السلبي لاستخدام التكنولوجيا:

1. تعزيز الوعي حول تأثير التكنولوجيا على الصحة النفسية والجسدية.
2. توفير أدوات وتقنيات تساعد الأفراد في إدارة استخدامهم للأجهزة الرقمية.
3. تنمية العادات الصحية فيما يتعلق بالتكنولوجيا والحفاظ على رفاهية العائلة.
4. مساعدة الأفراد في تحديد حدود صحية لاستخدام التكنولوجيا ضمن الحياة اليومية.
5. تحديد الوقت اليومي الذي يقضيه الأفراد على الأجهزة الرقمية.
6. تحديد الأوقات التي يجب أن يتم فيها الابتعاد عن التكنولوجيا (مثل أثناء العشاء أو قبل النوم).
7. وضع أهداف لتحسين نوعية استخدام التكنولوجيا (مثل: الحد من التمرير المستمر على وسائل التواصل الاجتماعي، أو تحديد وقت للقراءة أو التعلم عبر الإنترنت).
8. تجنب التفاعل مع المحتوى السلبي أو المثير للقلق.
9. إنشاء روتين مريح للنوم بعيدًا عن التكنولوجيا.
10. تحديد وقت معين لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
11. استخدام تقنيات الاسترخاء مثل التنفس العميق أو الاستماع إلى موسيقى هادئة.

إجراء (6): إنهاء الجلسة

- تطلب الباحثة من الطلبة تلخيص أبرز ما تم تناوله في الجلسة، مع ذكر أكثر الأشياء التي أثارت انتباهك، والأشياء أو المعلومات الجديدة والمعارف التي اكتسبها، ويمكنك تطبيقها.

- تقييم الجلسة من خلال وضع صورة الوجه التي تعبير عن مدى الرضا: أعجبني ، محايد (متوسط) ، لا يعجبني ، من خلال توزيعها على الطلبة.
- تقوم الباحثة بشكر الطلبة على تفاعلهم وانتباههم لمحتويات الجلسة، وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة ومكانها.

الواجب المنزلي:

- تطلب الباحثة من الطلبة تقسيم وقتهم في كل يوم، وكتابة مدى إنجازهم للمهمات التي يريدون إنجازها، وأثرها على الكفاءة الذاتية والأداء من الناحية الاجتماعية، ومن الناحية التكنولوجية (مواقع التواصل الاجتماعي). وتحديد العلاقة بين إدارة الوقت وتحديد الأولويات.
- تحديد التأثيرات السلبية لاستخدام التكنولوجيا بشكل مفرط (مثل: قلة النوم، قلق الإنترنت، الإدمان على الشبكات الاجتماعية).
- فوائد الاستخدام المتوازن للتكنولوجيا (مثل: تعزيز الإنتاجية، التواصل الاجتماعي الفعّال، التعلم عن بُعد).
- مناقشة تجارب شخصية للمشاركين حول استخدام التكنولوجيا.

الجلسة السابعة الوعي الذاتي الإيجابي

الأهداف للجلسة:

1. تعريف الحديث الذاتي الإيجابي.
2. أهمية الحديث الذاتي الإيجابي.
3. التدرب على الحديث الذاتي الإيجابي، واكتساب القدرة على الحوار الذاتي.
4. استخدام العبارات الإيجابية والداعمة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة والمناقشة، العصف الذهني، وطرح الأسئلة، التفريغ الانفعالي، التلخيص، الحديث الذاتي والواجبات المنزلية.

الأدوات المستخدمة: أقلام الحبر، أقلام وايت بورد، أوراق عمل ملونة، أوراق بيضاء، فليب تشارت والسبورة وجهاز العرض.

الإجراء (1)

حضور الباحثة مبكراً إلى مكان الجلسة والتأكد من نظافته وجاهزيته، وتوفير الأدوات والمعدات التي سيتم العمل عليها، واستقبال الطلبة والترحيب بالجميع وشكرهم على الحضور المبكر للجلسة. ثم جمع أوراق الواجب المنزلي والتأكيد على الالتزام به مع لوم المقصرين في أدائه، ومناقشتهم حول الواجب وحفظه في ملفاتهم. والتذكير بأهم النقاط ومحاور الجلسة السابقة وتقديم ملخص شامل عنها وتقوم بالتذكير بالالتزام بالبروتوكول الصحي والقواعد والتعليمات السلوكية.

الإجراء (2) الحديث الذاتي الإيجابي

تبدأ الباحثة: يعتبر الحديث الذاتي من المفاهيم والموضوعات ذات التأثير المباشر على الفرد في تعديل سلوكه وأفكاره وقدرته على تغيير نمط حياة الفرد إلى الأفضل، وقد وضعه العالم ميكنباوم استنادًا إلى مبدأ أن ما يقوله الفرد لنفسه يؤثر على طريقته في التفكير ومراقبة أفكاره وتنظيمها، وتطلب الباحثة من الطلبة وضع تعريف له من خلال العمل ضمن مجموعات، وتقوم بتقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات لتحديد معنى الحديث الذاتي وما هي أنواعه.

وبعد الانتهاء تقوم كل مجموعة بعرض ما تم التوصل إليه من خلال المناقشات الجماعية بينهم، ثم تقوم الباحثة بعرض المفهوم: فهو ما يقوله الفرد لنفسه مع التركيز على الكلمات المستخدمة لتعبير الفرد عن أفكاره ومعتقداته حول نفسه، وقد يكون على شكل لفظي كالكلام، أو غير لفظي كالابتسامة أو العبوس، أو بصوت مسموع أو غير مسموع، وقد يكون هذا الحديث سلبي متشائم أو إيجابي متفائل.

نشاط: من خلال العمل ضمن المجموعات تطلب الباحثة من الطلبة كتابة فوائد الحديث الذاتي الإيجابي؟ ومتى يمكن استخدامه؟ كما أن له أهمية كبيرة بالنسبة للفرد تجعله ينظر للأشياء بتفاؤل أكثر وينظر لذاته بإيجابية وتدعم وتعزز قدراته على مواجهة المشكلات والضغوطات المختلفة، فهي من الاستراتيجيات المعرفية الفعالة لتنمية الذات، وكما أنها نوع من المحادثات الذاتية التي تساهم في زيادة حب الفرد لذاته وحياته وتكوين صورة مثالية عن الذات الجسمية والتأقلم معها

والقدرة على إدارة الذات والتفاعلات مع الآخرين وزيادة الثقة بالنفس ورفض الأفكار السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية والتخلص من مشاعر القلق والتوتر.

الإجراء (3) استخدام الحديث الذاتي

تقوم الباحثة بعرض فيديو توضيحي لكيفية استخدام الحديث الذاتي وطرق استخدامه مع الذات بشكل صحيح (https://www.youtube/ytlsnb-tx8.).

نشاط: قف، فكر وتأمل، نفذ. خلال الفصل الدراسي، تخيل أنك صادفت طالباً يقول لك أنه لا يحب التعامل مع الآخرين، صف لنا حديثك الإيجابي مع ذاتك، وماذا ستقول لنفسك أولاً وما هو شعورك اتجاهه.

إجراء (4) تطوير مهارات الطلبة لاستخدام الحديث الذاتي

تعرض الباحثة على الطلبة فيديو عبارات الجسر لتعزيز الحديث الذاتي الإيجابي لـ كاتي مورتون، وترى أن الأشخاص عند استخدامهم لعبارات الجسر من خلال الحديث الذاتي الإيجابي سوف تساعدهم على تغيير مشاعرهم السلبية وترفع من تقبلهم لذاتهم وتحقيقها، فبدلاً من قول لقد فشلت وأحرجت نفسي، قُل: أنا فخور بنفسي وسوف أكون شجاعاً في المرة القادمة.

نشاط: تعرض الباحثة على الطلبة عدد من المواقف الواقعية، التي عرضتها مؤسسة الرعاية الصحية (Mayo clinic)، وتطلب منهم استخدام وتطبيق الحديث الذاتي الإيجابي وتحويل السلبي إلى إيجابي، وتطلب منهم وصف الحالة النفسية قبل وبعد:

لم أفعل ذلك من قبل،..... إنها فرصة لتعلم شيء جديد.

الأمر معقد للغاية، ..... سأتعامل معه وأنظر إليه من زاوية مختلفة.

يزعجني التواصل المتكرر معي، ..... من يسعى للتواصل معي فهو شخص يحبني.

إنه تغيير جذري للغاية، ..... لنغتنم الفرصة.

أنا عديم الثقة،..... لدي ثقة كبيرة في ذاتي وقدراتي.

لن أتحسن في هذا الأمر، ..... سأجربها مرة أخرى.

ليس لدي الموارد، ..... الحاجة هي أم الاختراع.

مظهري يزعجني، ..... المظهر لا يدل على الجوهر.

http://www.mayoclinic.org/healthy-lifestyle/stress-management/idepth/positive-thinking/art-20043950.

الإجراء (5) التدرب على الحديث الذاتي الإيجابي، واكتساب القدرة على الحوار الذاتي

نشاط: تقوم الباحثة بتقسيم الطلبة إلى أزواج يجلسون بشكل متقابل وتقول لهم: تخيل أن زميلك المقابل دائماً يقول لنفسه أنا فاشل في بناء العلاقات، والآن تمثل أنت بدور ذاته الداخلية على شكل مرآه، يعني أنت ذات زميلك، ما هي العبارات الإيجابية التي سوف تستخدمها في مساعدته للتخلص من هذا الشعور واستبدالها بما هو إيجابي، ثم يتم تبديل الأدوار، وبعد الانتهاء تقوم الباحثة بجمع العبارات وكتابتها أمام الطلبة وتقول لهم أن هذه العبارات الإيجابية تعزز الفرد وتجعله أكثر قدرة على التفكير الإيجابي في ذاته والتخلص من المشاعر السلبية والانهزامية وتجعل منه فرداً قوياً يثق بنفسه وقدراته ويتقبل ذاته.

إجراء (6) إنهاء الجلسة

- تطلب الباحثة من الطلبة تلخيص أبرز ما تم تناوله في الجلسة، مع ذكر أكثر الأشياء التي أثارت انتباهك، والأشياء أو المعلومات الجديدة والمعارف التي اكتسبها، ويمكنك تطبيقها.

- تقييم الجلسة من خلال وضع صورة الوجه التي تعبير عن مدى الرضا: أعجبني ، محايد (متوسط) ، لا يعجبني ، من خلال توزيعها على الطلبة.
- تقوم الباحثة بشكر الطلبة على تفاعلهم وانتباههم لمحتويات الجلسة، وتذكرهم بموعد الجلسة القادمة ومكانها.

الواجب المنزلي: تطلب الباحثة من الطلبة كتابة مخاطر حديث الذات السلبي https://www.psychologytoday.com/us/basics/self-talk. وممارسة الحديث الذاتي الإيجابي خلال الأسبوع، وكتابة المواقف التي تم استخدامها وذكر عدد مرات الاستخدام، وتطبيق العبارات الإيجابية التي تم استخدامها والتدرب عليها.

الجلسة الثامنة إدارة العلاقات الاجتماعية

الأهداف للجلسة:

1. تنمية المعرفة بمفهوم إدارة العلاقات وأهميته.
2. بناء علاقات اجتماعية والمحافظة عليها.
3. التعامل مع المساندة الاجتماعية بإيجابية.

التقنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، طرح الأسئلة، التلخيص.

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء، أوراق ملونة، أقلام، أوراق فليب تشارت، داتا شو.

الإجراء (1)

- حضور الباحثة لمكان الجلسة قبل حضور المشاركين للتأكد من جاهزية المكان المخصص، وتوفر الأدوات والمعدات التي سيتم العمل عليها، والتأكد من نظافته. وتبدأ باستقبال المعلمين وتبدي سعادتها للقائهم ومتابعتهم لحضور الجلسة، والترحيب بالجميع وشكرهم على الحضور

المبكر. والتأكد من قوائم الحضور، وتذكيرهم وتشجعهم على الحضور المستمر، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد السلوك لضمان سير العمل والإجراءات بالشكل الصحيح.

- تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسة السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها، حتى تساعدهم على ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي ببنيتهم المعرفية. وتقوم بعمل تغذية راجعة حول ما دار بينهم في الجلسة السابقة.
- مناقشة الواجب المنزلي.

إجراء (2) إدارة العلاقات وأهميتها

تقوم الباحثة بعرض لفيديو عن إدارة العلاقات https://youtu.be/TBsM65IM0pc ، ثم تطلب منهم بعد مشاهدته تحديد مفهوم لإدارة العلاقات. وتشيرُ إلى تشكيل وبناء العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، والتواصل والاستماع والتعاون وإدارة الصراع. وتساعد على إقامة علاقات صحية ومجزية والحفاظ عليها، والعمل وفقًا للمعايير الاجتماعية. وتشمل هذه المهارات التواصل بوضوح،

والاستماع بنشاط، والتعاون، ومقاومة الضغوط الاجتماعية غير الملائمة، والتفاوض على الصراع بشكل بناء، وطلب المساعدة عند الحاجة إليها.

إجراء (2) بناء علاقات اجتماعية والمحافظة عليها

تقوم الباحثة بتوزيع المشاركين إلى مجموعات عمل وتطلب منهم كتابة أهمية العلاقات الاجتماعية وطرق تكوين العلاقات والمحافظة عليها. وبعد الانتهاء من النشاط تقوم الباحثة بتجميع استجاباتهم وتلخيصها: هناك صلة وثيقة بين مستوى ارتباط الإنسان بمحيطه الاجتماعي، وبين استقامة السلوك ودرجة الفاعلية والإنتاج. فكلما كانت علاقة الإنسان بمجتمعه وثيقة دافئة، كان أقرب إلى الاستقامة والصلاح في سلوكه وسيرته، وأكثر اندفاعاً للفاعلية والإنتاج. بينما يساعد الفتور والبرود في العلاقات الاجتماعية على ظهور ونمو السلوكيات المنحرفة الخاطئة. وقد تحدث بعض المفكرين والباحثين الغربيين عن تأثير ضعف العلاقة في مجتمعاتهم بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، في بروز الظواهر السلبية والإجرامية. كمرض الاكتئاب، والشعور بالإحباط، وشدة القلق، وسائر الأمراض النفسية، وكذلك ظاهرة الانتحار التي يتسع مداها في المجتمعات الغربية المعاصرة.

ولبناء علاقات إيجابية والمحافظة عليها، فإن:

- العلاقة القوية: تحتاج إلى الوقت والجهد لبنائها بشكلٍ صحيح، وفيه يبيّن الشخص بأنَّ قبوله لدعوة صديق أو بالخروج معه أنه يشعره بأهميته عنده وبالتالي يعزز من قوة تلك العلاقة.
- الاعتراف بالخطأ: لا يخاف الأشخاص الذين يبنون علاقاتٍ قويةٍ من الاعتذار عند ارتكاب الأخطاء ويعترفون بها، وهي من أهم الميّزات التي يجب أن تتوفر بالعلاقات بين الناس لأنها تمنع من تصاعد المشاكل وتحلها بشكلٍ سريع، ويمكن أيضاً أن تمنع حدوث المشاكل من الأساس.

- تقديم النصيحة: يقضي معظم الأشخاص المهتمين بعلاقةٍ ما الوقت في البحث عن حلول للمشاكل التي يمر بها الأشخاص المهمين لهم، وبالتالي تكون علاقاتهم فيهم قوية، ويصبحون دائماً الأشخاص الذين يلجأ إليهم الآخرين للمشورة.
- التواضع: التواضع في العلاقة يعني طلب الأشياء بلطفٍ من الصديق أو الشريك، أو الاعتذار عند الخطأ، والاستعداد لتلقي اللوم والاعتذار حتى لو يكن الخطأ يقع كلياً عليه، بالإضافة إلى أنَّ مشاركة الأغراض الشخصية تعتبر من الميّزات التي تقوي العلاقة.
- التعامل بلطف: على الرغم من أن المشاكل والانفعال هي طبيعيةٌ في كل علاقة إلا أن البقاء هادئاً ومهذباً طوال الوقت هو أمر ضروريٌ حتى لو كانت العلاقة قديمة.
- الثقة بالآخرين: يفهم الأشخاص الذين يبنون علاقات قوية أن العلاقة هي طريق ذو اتجاهين، وإنهم ليسوا مستمعين رائعين فحسب، بل إنهم يثقون أيضًا في الآخرين فيما يتعلق بمشاكلهم وإنهم يثقون في الشخص الآخر لمساعدتهم ودعمهم، ويضعون ثقتهم في الأشخاص الذين تربطهم علاقات معهم وهذا يسمح للعلاقة بالنمو. إن السماح لنفسك بالثقة بشخص ما أمر صعب ولكنه ضروري لبناء علاقة عميقة.
- فكر دائمًا في الشخص الآخر: أهم المهارات التي يمتلكها الأشخاص الذين يبنون علاقات غير عادية هي إعطاء الأولوية لعلاقاتهم، وهكذا يجدون أنفسهم يفكرون باستمرار في الشخص الآخرة وقادرون على إيجاد مساحة في حياتهم للشخص الآخر وجعلها جزءًا من أولوياتهم.

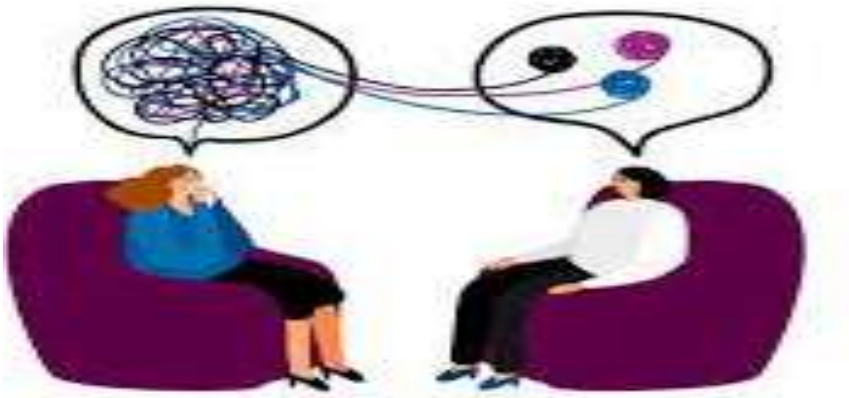
إجراء (3) العلاقات الاجتماعية

يمكننا تعريف العلاقة الاجتماعية بانها: عبارة عن سلوكيات فردية أو جماعية وأفعال متبادلة يتحقق من خلالها التفاعل الاجتماعي، حيث تعتبر وسيلة أو أداة لتلبية الرغبات وسد الاحتياجات

بين أفراد المجتمع. وتفيد تلك العلاقات في تطوير دور الإنسان وفعاليته في المجتمع الواحد، حيث أصبحت وسائل التواصل أكثر سهولة واستخدامًا من قِبل فئة كبيرة من الأشخاص في المجتمع. وأهمية العلاقات الاجتماعية، وتنبثق من كون أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه ولذلك فإن تكوين العلاقات في المجتمع بين الأشخاص شيء ضروري وهام في حياته وتكمن أهميتها في:

1. تحسين نوعية الحياة وذلك عن طريق تجاوب الفرد مع التغيرات التي تحدث لأفكاره، حيث تعمل العلاقات في المجتمع على بناء شخصية الفرد بشكل كبير، وتغيير اعتقاداته ومفاهيمه وتصوراته حول الحياة. وتحويلها إلى أفعال وسلوكيات تعمل على تحسين حياة الإنسان من جميع جوانبها.
2. تقليل التوتر حيث يعمل بناء العلاقات المختلفة في المجتمع بطابع جيد، على حماية الفرد من الإصابة بالتوتر والانطواء والاكتئاب في حالة إذا تعرض لنوبات من التوتر والإحباط الشديد. 3.تمتع الفرد بالصحة النفسية، حيث أنها تزيد من سعادة الفرد وثقته بنفسه، وتقلل من شعوره بالتعاسة. وقد بينت الدراسات التي أجراها علماء النفس أن الأشخاص الذين يمتنعون عن إقامة علاقات اجتماعية هم الأشخاص الأكثر عرضة للمشاكل النفسية (https://mafahem.com/sl_8283).

إجراء (4) المساندة الاجتماعية



نشاط: تطلب الباحثة من المجموعات كتابة موقف لشخص طلب منك المساندة. وموقف أنت طلبت فيه المساندة. وبعد الانتهاء تطلب منهم وصف انفعالاتهم في الحالتين، ووصفها أيضاً في حال عدم تقديم المساندة، وما الأثر الإيجابي الذي تركه على العلاقة بينهم.

المساندة الاجتماعية: هي اعتقاد الفرد بأن الآخرين يحبونه ويقدرونه ويرعونه ويعتبرونه ذا قيمة، أي إحساس الفرد بالقيمة، وتقدير الذات، والاحترام من خلال المساندة الوجدانية التي يستمدها من الآخرين وقت حاجته. وتساهم المساندة الاجتماعية في الحفاظ على الوحدة الكلية للصحة الجسمية والنفسية والعقلية، والشعور بالراحة النفسية والاطمئنان والسعادة، وإشباع حاجات الانتماء، وتنمي أنماط التفاعلي الإيجابي وتجاوز الخلافات والصراعات، وتزيد من المشاركة الفاعلة بين الأفراد، والحفاظ على الهوية الذاتية وزيادة مستويات تقدير الذات، وتحسين مستويات الإحساس بالكفاءة الذاتية؛ لأنها تنمي إدراك الفرد بوجود عدد كاف من الأشخاص ضمن شبكة علاقاته الاجتماعية، ويمكن الرجوع إليهم وقت الأزمات والضغوط وفي الصحة والمرض، ودرجة رضا الفرد عن المساندة المتاحة له واقتناعه به، وتساعد على مقاومة ما يعترض الفرد من ضغوط الحياة، لذلك تعد المساندة الاجتماعية أحد تكنيكات التكيف والتأقلم مع الضغوط.

وتتجلى المساندة الاجتماعية في الأبعاد الخمسة الآتية:

1. المساندة الوجدانية من خلال التقبل وإظهار الشعور بالراحة.
2. التكامل الاجتماعي من خلال الاندماج في شبكة العلاقات الاجتماعية والعضوية في الجماعة.
3. المساندة بالتقدير من خلال دعم الشعور بالكفاءة الشخصية وتقدير الذات.
4. المساندة المعرفية مثل التوجيه وإعطاء النصيحة.
5. المساندة المادية التي تتمثل في تقديم خدمات مادية.

إجراء (5) إنهاء الجلسة

- تطلب الباحثة من الطلبة تلخيص أبرز ما تم تناوله في الجلسة، مع ذكر أكثر الأشياء التي أثارت انتباهك، والأشياء أو المعلومات الجديدة والمعارف التي اكتسبها، ويمكنك تطبيقها.
- تقييم الجلسة من خلال وضع صورة الوجه التي تعبير عن مدى الرضا: أعجبني ، محايد (متوسط) ، لا يعجبني ، من خلال توزيعها على الطلبة.

الواجب المنزلي: تطلب الباحثة منهم كتابة عدد من الطرق لبناء علاقات اجتماعية صفية إيجابية، وآليات فاعلة تساعد على طلب المساندة.

الجلسة التاسعة الختامية (الإنهاء)

الأهداف للجلسة:

1. التعرف إلى انطباعات وتوقعات المشاركين، وكشف التوقعات.
2. الاستماع لآراء المشاركين حول البرنامج والمحتوى.
3. التطبيق البعدي للمقياس، وتحديد موعد للتطبيق البعدي.

التقنيات المستخدمة: المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، طرح الأسئلة، التلخيص.

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء، أوراق ملونة، أقلام، داتا شو.

محتوى الجلسة:

الإجراء (1)

- حضور الباحثة لمكان الجلسة قبل حضور المشاركين للتأكد من توفر الأدوات والمعدات التي سيتم العمل عليها، ونظافته. واستقبال المعلمين وتبدي سعادتها للقائهم ومتابعتهم لحضور الجلسة، والترحيب بالجميع وشكرهم على الحضور. التأكد من قوائم الحضور، وتذكيرهم بالالتزام بقواعد السلوك لضمان سير العمل والإجراءات بالشكل الصحيح.
- تقوم الباحثة بعمل مراجعة سريعة للجلسات السابقة، وتذكيرهم بأبرز ما جاء فيها. وتقوم بعمل تغذية راجعة حول ما دار بينهم فيها.
- مناقشة الواجب المنزلي.

إجراء (2) كشف التوقعات.

تقوم الباحثة بإحضار صندوق التوقعات (الجلسة الثانية)، وفتحه وتوزيع الأوراق على المشاركين حسب الاسم، ومناقشتهم في توقعاتهم ومدى تطابقها مع البرنامج وأهدافه، ومدى تحقيق البرنامج لأهداف المشاركين. وتطلب منهم الباحثة التقييم من (1-10):

1. البرنامج بشكل كامل.
2. المحتوى المقدم.
3. الموضوعات المطروحة.
4. وقت ومكان البرنامج.
5. الباحثة (مدى فاعليتها، وتعاونها، وطريقة العرض، والاستراتيجيات التي استخدمتها).

إجراء (3) التطبيق البعدي.

تقوم الباحثة بتوزيع المقياس عليهم، والاستجابة عن فقرات المقياس كما تم سابقاً، ويجب تحري الصدق والدقة والموضوعية، ومنحهم الوقت الكافي للاستجابة وبشكل فردي. ثم تقوم بجمعها مرة أخرى.

إجراء (4)

- تقوم الباحثة بتقديم الحلوى تعبيراً منها لتعاونهم ومشاركتهم في البرنامج.
- ثم تطلب منهم كتابة أرقام هواتفهم للتواصل معهم للإجابة عن استفساراتهم المتعلقة بالبرنامج، ولتذكرهم بموعد التطبيق البعدي.

إجراء (5) الاختتام

- تقوم الباحثة بتذكيرهم بإيجاز بمحاور البرنامج ومهارات التعلم الاجتماعي العاطفي.
- تقدم الباحثة شكرها للمشاركين على حضورهم ومتابعتهم، والتأكيد على موعد الجلسة القادمة (التطبيق البعدي) والمكان.

أسباب اختيار جلسات البرنامج المقترح:

الجلسة	عنوان الجلسة	أسباب اختيار الجلسة
الجلسة الثالثة	التخطيط لتعلم أفضل	- حتى يتمكن الطالب من تقييم الوضع الحالي، وتحديد ما يرغب في تحقيقه، ووضع خطة عمل تتضمن الخطوات والموارد المطلوبة لتحقيق تلك الأهداف؛ يتضمن ذلك أيضاً تحديد الأولويات، وإدارة الوقت بشكل فعال، وتحليل التحديات المحتملة ووضع استراتيجيات للتغلب عليها. - تمكن الطالب من التعامل مع الأحداث المتغيرة بسرعة. والمحافظة على الهدوء بالاعتماد على إمكاناته للتأقلم عند مواجهة الصعوبات، كما أنها

ستقلل من مستوى السلوك الانسحابي.

- إن التخطيط يعزز من الكفاءة الذاتية للطالب والممارسات التكنولوجية، إذ تعتبر وسيلة تستخدم لتحديد الاحتياجات التي والمهمات بشكل مرن ومنظم لتمكنه من أداء وتحقيق الفائدة التي تدفعه لتحقيق الأهداف.

الجلسة الرابعة	حدد أهدافك وأولوياتك	- تساعد الطالب على تقييم المهمات والأنشطة وتحديد الأهمية النسبية لكل منها. وقد تحتاج إلى اعتماد معايير مثل الأثر المتوقع، والمهلة، والموارد المطلوبة لتنفيذ المهمة.

- زيادة الفعالية والإنتاجية حيث تمكن الطالب من تركيز جهد والموارد على المهام والأنشطة الأكثر أهمية، وتقلل من العشوائية للاستخدام التكنولوجي وغير المفيد، أو البحث العشوائي والتصفح غير المنظم بلا فائدة.
- كما أن إعطاء الأولوية للأنشطة المهمة يساعد على زيادة التركيز عليها، وتخصيص الوقت والطاقة لها مما يزيد من الكفاءة والفعالية، وبالتالي تحقيق أفضل نتائج في وقت أقل.
- تحقيق الأهداف وإدارة الوقت.
- تقليل التوتر والضغط والإدارة الفعالة، وتجنب التشتت لأن إعطاء الأولوية في اتخاذ القرارات الصحيحة والبقاء على المسار الصحيح.

الجلسة الخامسة	الاستثارة الانفعالية	- لكونها من مصادر تؤثر على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأفراد، وتساعد في اكتساب فهم أفضل لكيفية تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية التي تساعد في تقليل السلوك الانسحابي وتزيد من عافية الطالب النفسية والتكنولوجية.

- كما أن الاستثارة الانفعالية تزيد من الجهد والمثابرة ليؤدي أداءً أفضل في الاختبارِ في المرات القادمة، لأنَّ كفاءته الذاتية ستكون مرتفعة، وتزيد من مستوى دافعية الطالب، وتقلل من الشعور بالخوف والقلق الناتج من

		الاستخدام التكنولوجي والعوامل السلبية التي تقلل من العافية النفسية.
الجلسة السادسة	إدارة الوقت	– بسبب حصول الطلبة على مستويات متوسطة ومنخفضة في مقياس العافية التكنولوجية في فقرات مجال التنظيم، والاستراتيجيات، والاستخدام الإيجابي. – فهي من أساسيات الفاعلية الذاتية إذ أنها تؤدي إلى زيادة قدرة الفرد على توجيه طاقاته واستثمارها، كما أنها أحدى أسباب النجاح في إدارة المواقف والمهمات المختلفة. – كما أنها تجعل وقت الطالب مهم وتجنبه ضياع وقته في التكنولوجيا، ونسيان آثاره السلبية أو محاولة إنكارها، وتعمل على تحقيق الموازنة المرنة بين المهمات وتعددها، وتجعل الفرد أكثر قدرة على الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا دون أن تؤثر على عافيته التكنولوجية. – أستخدم التكنولوجيا للحصول على المساعدة والدعم، ولمشاركة في الأنشطة المفيدة. – الاستخدام الأمثل لأدوات التحكم في الخصوصية للوقاية من الأضرار التكنولوجية على الصحة النفسية، وآخذ فترات راحة من استخدام التكنولوجيا خلال اليوم، ووضع حدودًا لوقت استخدام التكنولوجيا.
الجلسة السابعة	الوعي الذاتي الإيجابي	– الوعي الذاتي للطلبة يعطي الطلبة القدرة على تقييم قدراتهم بشكل حقيقي، وعدم المبالغة فيها، والموازنة بينها وبين متطلبات المهمة أو الوقف التعليمي. – بهدف تحسين مستويات الطبة على مجالي: الاستراتيجيات وإدراك المخاطر في مقياس العافية التكنولوجية، سيما أنها جاءت متوسطة. – بهدف خفض مستويات السلوك الانسحابي ككل، وخفض مستوى مجالاته لدى الطلبة (الاجتماعي، والنفسي، والتعليمي)، ولكونه جاء في مستوى

متوسط لديهم.

الجلسة الثامنة	إدارة العلاقات الاجتماعية	– تساعد إدارة العلاقات على تحسين مستوى الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، وتمكنهم من الإيمان بقدراتهم نحو التفاعلات والانخراط في علاقات تفاعلية من زملائهم، والاعتماد عليها. – بسبب مستويات الطلبة المتوسطة على مقياس السلوك الانسحابي، وفقراته. ولكونها تساعدهم على الانخراط ومشاركة الآخرين والتفاعل معهم، وتجنبهم الانسحاب من المواقف التي تتطلب منهم مواجهة الآخرين والعمل معهم. – تزيد من مستويات الطلبة في العمل الجماعي الأكاديمي، والاندماج مع الطلبة بشكل صحيح.

Perceived self- efficacy and its relationship with technological psychological well-being and withdrawal behavioral among a sample of secondary school students: building a proposed counseling program

Abeer Ali Muhammad Buqai

Dissertation Committee

1. Prof. Dr. Mohammed Ahmad Shaheen

2. Prof. Dr. Fouad Talafha

3.Prof. Dr. Majed Al-Khayat

Abstract

The current study aims to reveal the level of each of: perceived self-efficacy, technological psychological well-being, and withdrawal behavior in a sample of secondary school students inside the Green Line, and to reveal the differences according to the variable (gender, grade, and student status (at risk, not at risk), and to reveal the predictive ability of perceived self-efficacy from technological psychological well-being and withdrawal behavior. The study population consists of all secondary school students in the Green Line, and the sample size was (384), male and female students, who were selected by the stratified random method, and the perceived self-efficacy scale, the technological psychological well-being scale, the withdrawal behavior scale, and the children at risk scale were used.

The results show that the level of both: perceived self-efficacy and technological psychological well-being was high. While the level of withdrawal behavior was at an average level. It also shows that there are no statistically significant differences on the scale of perceived self-efficacy among a sample of secondary school students attributed to the gender variable, the presence of statistically significant differences attributed to the cumulative average variable at the end of the previous grade, and the presence of statistically significant differences attributed to the risk status variable; the differences were in favor of not at risk. The results also show that there are no statistically significant differences on the scale of technological psychological well-being and its domains attributed to the gender variable, and the risk status variable. There are statistically significant differences on the scale of technological psychological well-being to the cumulative average variable at the end of the previous grade in favor of the cumulative average (excellent). There are also no statistically significant differences on the withdrawal behavior scale and its domains among a sample of secondary school students attributed to the gender variable, while the results showed the presence of

statistically significant differences attributed to the cumulative average variable at the end of the previous grade in favor of (acceptable or less).

The results show a statistically significant effect of perceived self-efficacy in predicting withdrawal behavior among a sample of secondary school students. It is noted that the variable (perceived self-efficacy) explained (0.08%) of the variance in the level of withdrawal behavior. As for the variable of technological psychological well-being, it did not contribute statistically significantly to predicting withdrawal behavior.

Keywords: Perceived Self- Efficacy, Technological Psychological Well-Being and Withdrawal Behavioral