



العجز النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة: دراسة وصفية

م. حنان يوسف موسى^(١*)، أ.م.د. علي سعد كاظم^(٢)، أ.د. علي عودة محمد^(٣)، أ.د. هادي كرامتي^(٤)

^(١) الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب، بغداد، العراق

^(٢) الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب، بغداد، العراق

^(٣) الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب، بغداد، العراق

^(٤) جامعة خوارزمي/ كلية العلوم النفسية والتربوية، إيران

^(*) الكاتب المسؤول: ghanan@uomustansiriyah.edu.iq

الملخص

يسعى هذا البحث إلى فهم الدور الذي يلعبه العجز النفسي في تعزيز قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة العراقية، في ظل التحولات العميقة التي يشهدها المجتمع العراقي جراء الحروب المتعاقبة والجائحات، والتي خلفت أضراراً نفسية جسيمة تمثلت في شعور الفرد بالعجز عن التأثير في نتائج أفعاله، مما يقوض قدرته على إدارة حياته ويؤدي به إلى الاستسلام وفقدان السيطرة، وهو ما يجعله أكثر عرضة لقلق المستقبل الذي يتجلى في الخوف المزمن من الأحداث المقبلة وعدم اليقين، خاصة لدى فئة الشباب الذين يعيشون مرحلة حرجية في بناء هويتهم وتحقيق ذواتهم. وقد اعتمد البحث منهجاً وصفيّاً تحليلياً، مستنداً إلى ثلاث نظريات رئيسية لتفسير العجز النفسي وهي نظرية العجز المكتسب لسليجمان، ونظرية تحديد الذات لديسي وريان، ونظرية التفكير الاجتراري لنولين-هوكسيما، بالإضافة إلى نظريات التحليل النفسي والتفاعل السياقي والبناء الاجتماعي لتفسير قلق المستقبل. ويهدف البحث إلى التعرف على دور كل من العجز النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما، وقد أسفر التحليل النقدي للأدبيات عن بناء إطار برنامجي مقترح متعدد المستويات يعتمد على العلاج العقلاني الانفعالي، يتضمن تدخلات معرفية ومهاراتية ومؤسسية تهدف إلى تقليل العجز النفسي والقلق المستقبلي، وهو ما يمكن اختباره تجريبياً لاحقاً لتطوير برامج دعم نفسي وأكاديمي فعالة لهذه الفئة الحيوية من المجتمع.

الكلمات المفتاحية: العجز النفسي، القلق، قلق المستقبل، العجز المكتسب، الاستقلالية النفسية

تأريخ النشر: ١-٩-٢٠٢٦

تأريخ القبول: ٢٢-٦-٢٠٢٦

تأريخ الاستلام: ٢٢-٣-٢٠٢٦

Psychological Helplessness and Its Relationship to Future Anxiety among University Students: A Descriptive Study

Hanan Yousif Musa ^(1*), Asst. Prof. Dr. Ali Saad Kadhim ⁽²⁾ Prof. Dr. Ali Odeh Mohammed ⁽³⁾ Prof. Dr. Hadi Karamati ⁽⁴⁾

⁽¹⁾ Al-Mustansiriyah University / College of Arts, Baghdad, Iraq

⁽²⁾ Al-Mustansiriyah University / College of Arts, Baghdad, Iraq

⁽³⁾ Al-Mustansiriyah University / College of Arts, Baghdad, Iraq

⁽⁴⁾ Kharazmi University / Faculty of Psychological and Educational Sciences

^(*) Corresponding author: ghanan@uomustansiriyah.edu.iq

Abstract

This research seeks to understand the role played by psychological helplessness in exacerbating future anxiety among Iraqi university students, against the backdrop of



the profound transformations witnessed by Iraqi society due to successive wars and pandemics. These events have left severe psychological repercussions, manifesting in the individual's feeling of powerlessness to influence the outcomes of their actions, thereby undermining their capacity to manage their lives and leading to resignation and loss of control. This, in turn, renders them more susceptible to future anxiety, which manifests as chronic fear of impending events and uncertainty, particularly among youth navigating a critical phase of identity formation and self-actualization. The research adopted a descriptive-analytical methodology, drawing upon three primary theoretical frameworks to explain psychological helplessness: Seligman's Psychological Helplessness Theory, Deci and Ryan's Self-Determination Theory, and Nolen-Hoeksema's Rumination Theory. Additionally, psychoanalytic, contextual-interactional, and social constructionist perspectives were utilized to interpret future anxiety. The study aims to identify the respective roles of psychological helplessness and future anxiety among university students, and to reveal the nature of the correlational relationship between them. The critical analysis of the literature culminated in the construction of a proposed multi-level programmatic framework grounded in Rational Emotive Behavior Therapy (REBT), incorporating cognitive, skills-based, and institutional interventions designed to mitigate psychological helplessness and future anxiety. This framework is amenable to subsequent empirical testing to develop effective psychological and academic support programs for this vital segment of society.

Keywords: Psychological Helplessness, Anxiety, Future Anxiety, Psychological Helplessness, Psychological Autonomy.

Received: 22-3-2026

Accepted: 22-6-2026

Published: 1-9-2026

مشكلة البحث:

يقيناً تشمل عملية التحول التي مر بها المجتمع العراقي سابقاً وما زال يمر بها كافة المجالات (المهنية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، الصحية... الخ)، وهذه التحولات كان لها انعكاسات سلبية على المواطن لا سيما الحروب التي مر بها في السنوات التي أعقبت ٢٠٠٣، والتي جعلت الكثير من الافراد يصعب عليه استيعاب التفاصيل والأسباب وما تبع ذلك من اضرار نفسية جسيمة على المواطن العراقي (سليمان ع.، ٢٠٢١، صفحة ٢٨٨).

وعلى هذا الاساس، يمكن أن يُمثّل العجز النفسي (Psychological Helplessness) شعوراً هداماً، حيث يقوض قدرة الفرد على إدارة حياته بشكلٍ فعّال. فهو ينبثق من قناعة راسخة لدى الشخص بأنه عاجز عن تنفيذ المهام المطلوبة منه، مما يدفعه إلى التوقع المسبق للفشل، ونتيجةً لذلك، يتوقف عن بذل الجهد لمواجهة التحديات والعقبات. وهذه الحالة لا تقود فقط إلى انخفاض الدافع والشعور بتدني الذات، بل تؤدي أيضاً إلى الاستسلام وفقدان الشعور بالسيطرة على مجريات الأحداث والمواقف الحياتية، مما يحول دون تحقيق الفرد للحياة التي يطمح إليها بحق (النجار، ٢٠٢٣، صفحة ٢٢).

ويمكن أن تتمثل العواقب الوخيمة للعجز النفسي في عدة مظاهر، أهمها: انخفاض الدافع: نتيجة اقتناع الشخص بعدم قدرته على التأثير في النتائج، تفاقم القلق والاكتئاب: بسبب الشعور المزمن بعدم السيطرة على



مسار الحياة، وتراجع الأداء: حيث يفقد الفرد قدرته على الأداء الجيد في المهام الموكلة إليه. علاوة على ذلك، عدم القدرة على السيطرة على الأفكار، أو المشاعر، أو السلوك. وقد تنتج هذه الحالة عن عوامل متعددة، كالتهرب للضغوط النفسية، أو الصدمات، أو المعاناة من أمراض عقلية، وغالباً ما يقود العجز النفسي إلى مضاعفات خطيرة، تتراوح بين الإصابة بالقلق والاكتئاب، وظهور مشكلات صحية جسيمة (Bond, Hayes, & Baer, 2011, p. 676)، كما قد يتسبب العجز النفسي في خسارة الفرد لوظيفته، أو فقدان القدرة على إكمال الدراسة، أو حدوث صعوبات في العلاقات الشخصية، حيث يُضعف قدرة الفرد على التواصل الفعال مع الآخرين، ويُقلل من فرص بناء علاقات صحية. بالإضافة إلى ذلك، يزيد العجز النفسي من الاعتماد على الآخرين، فيصبح الفرد غير قادر على إنجاز الأنشطة اليومية الاعتيادية دون مساعدة.

ويمكن إجمال العواقب السلبية الرئيسة للعجز النفسي في انخفاض الدافع: نتيجة فقدان الإيمان بالقدرة على التحكم في النتائج، زيادة القلق والاكتئاب: بسبب الشعور المستمر بعدم السيطرة على مجريات الحياة، ضعف الأداء: حيث يتدهور مستوى إنجاز المهام، تجنب المواقف: وذلك هرباً من المواقف التي تُسبب القلق أو التوتر (Yeager, 2019, p. 346).

وما يؤكد هذه الآثار السلبية ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من قبيل أول دراسة تجريبية لصاحب مفهوم العجز التي أجراها سليجمان وماير التي كانت على الكلاب، حيث تعرضت مجموعة منها لصدمات كهربائية لا يمكنها الهروب منها، ولاحظ الباحثون لاحقاً أن هذه الكلاب قد تعلمت العجز وفشلت في محاولة الهروب حتى عندما أصبح الهروب ممكناً. هذه الدراسة هي حجر الزاوية في فهم كيفية نشوء العجز (Seligman M. E., 1967, p. 5). فيما بعد قام سليجمان (1972) بتلخيص النظرية وتطبيقاتها الأولى على البشر، مشيراً إلى أوجه الشبه بين العجز في الحيوانات والاكتئاب عند البشر (Seligman M. E., 1972, p. 407). وبعد ستة سنوات قام أبرامسون وزملائه (1978) بدراسة بالغة الأهمية حيث قامت بتطوير وتعديل النظرية لتناسب مع البشر. حيث قدم المؤلفون نموذج التفسير السببي، موضحين أن كيفية تفسير الفرد للأحداث السلبية (هل يرى أسبابها دائمة، شاملة، وداخلية؟) هي التي تحدد إذا ما سيصاب بالعجز والاكتئاب أم لا (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978, p. 49). وبعد مرور خمسين عاماً على تقديم المفهوم، يعيد كاتبه الأساسيين وآخرون النظر فيه في ضوء اكتشافات علم الأعصاب. يشرح المقال الأسس العصبية للعجز المتعلم، مركزاً على دور مناطق محددة في الدماغ مثل النواة المسكنة (Raphe Nuclei) والقشرة الأمام الجبهية (Maie & Seligman, 1976, p. 349).

أما في وقت أقرب عام ١٩٨٧ قام كلاً من بيترسون وباريت (Peterson & Barrett, 1987) بتطبيق عملي على الطلبة الجامعيين، حيث وجدت الدراسة أن أسلوب التفسير التشاؤمي (المرتبط بالعجز) للفشل يتنبأ بانخفاض التحصيل الأكاديمي خلال السنة الجامعية الأولى. وبعدها عام ٢٠١٢ أجريت دراسة تطبيقية على بيئة العمل من قبل (Tayfur, 2021) الذي بحث في مقدمات وعواقب العجز بين الموظفين، مثل تأثير القيادة السيئة وعدم العدالة التنظيمية في خلق العجز، وكيف يؤدي العجز بدوره إلى انخفاض الأداء والابتكار (عسران، ٢٠٢٠، صفحة ١٣). وعلى هذا الأساس نجد أن نتائج الدراسات السابقة تشير إلى الدور السلبي الذي يلعبه العجز النفسي على الأفراد في مختلف مجالات الحياة وقد يكون من ضمنها أن يولد لدى العينة ميل إلى القلق على مستقبلهم كونهم قد يعانون من عدم القدرة على مواجهة أي عواقب ويقومون بمواجهتها أو حلها.

من جانب ثاني ممكن أن يكون قلق المستقبل (Future Anxiety) حالة من الاضطراب النفسي تنشأ من التوقعات السلبية تجاه الأحداث المستقبلية المحتملة، مما يؤدي إلى تشويه الإدراك وعدم القدرة على التكيف مع الضغوط الحياتية. تتجلى هذه الحالة في أعراض نفسية وجسدية تشمل التوتر والانزعاج والضيق النفسي، كما ترتبط بضعف القدرة على تحقيق الاحتياجات الشخصية نتيجة للتركيز السلبي على المستقبل. ويعتبر قلق المستقبل أحد مكونات القلق العام، حيث يتميز بتركيزه على التهديدات المتوقعة في المدى البعيد، مما ينتج عنه اضطرابات في الأمن النفسي وتشاؤم وضعف في تحقيق الذات. وتشمل آثاره السلبية انخفاض مفهوم الذات، والعزلة الاجتماعية، وفقدان الثقة، والخوف من المواقف الاجتماعية. ووفقاً للأبحاث، يتميز قلق المستقبل بطابعه



الزمني الممتد، على عكس أنواع القلق الأخرى ذات المدى الزمني المحدود، مما يجعله مؤثراً طويلاً الأمد على الصحة النفسية للفرد (السيد، ٢٠٢١، صفحة ٥).

وحيث يُعد القلق سمةً فطريةً في التجربة الإنسانية، باعتباره يؤدي دوراً أساسياً في تشكيل الشخصية ويؤثر بشكل مباشر على السلوك البشري. ويمثل استجابة طبيعية لمواقف التحدي والضغط، وتفاوتت درجته بين الأفراد. غير أن هذا القلق يتحول إلى مصدر تهديد عندما يتجاوز مستواه المعتاد. وفي هذا الإطار، برز قلق المستقبل في العقود الأخيرة كحقل بحثي مستحق للدراسة، حيث يشكل المستقبل مصدراً رئيسياً للقلق الوجودي، خاصة مع التسارع العالمي في مختلف المجالات الذي يزيد من حالة عدم الاستقرار في حياة الأفراد والمجتمعات. وقد أصبحت حالة عدم اليقين تجاه المستقبل سمة نفسية بارزة، تتأثر بعوامل متعددة كالعمر والموقعين الاجتماعي والاقتصادي (قاطون و الحداد، ٢٠٢٥، صفحة ٧٤).

ويظهر هذا القلق بوضوح لدى فئة الشباب الذين يمرون بمرحلة حرجية في بناء هوياتهم وتحقيق ذواتهم، خاصة في ظل التحديات التي تعترض حصولهم على فرص عمل تضمن لهم حياة مستقرة. كما تساهم التحولات العالمية المتسارعة - في المنطقة العربية وغيرها - في تعميق مشاعر الخوف وعدم اليقين تجاه مستقبل غامض، حيث أدى انتشار النزاعات وما يرافقها من دمار وتشريد إلى تفاقم الاضطرابات النفسية التي تعيق تواصل الفرد مع ذاته ومحيطه (Mousa H. , 2017, p. 5). حيث تشمل الاضطرابات في حالات قلق المستقبل مثله مثل أي اضطراب انفعالي آخر الكائن بجوانبه الوجدانية والسلوكية والتفكير، فضلاً عن تفاعلاته الاجتماعية، فمن حيث النواحي الشعورية أو الوجدانية، تسيطر على الشخص مشاعر الخوف والاكتئاب وفشل الفرد في تحقيق ذاته والعجز عن اتخاذ القرارات الحاسمة أو سرعة اتخاذ القرارات حيث يعجز عن فهم نفسه وتصحيح أحاسيسه، ومشاعره مهيجة وغامضة.

وفي عصر تتصاعد فيه النزاعات والأمراض الجسدية والنفسية، أصبح من الضروري أن يتحلى الفرد بقدرة عالية على التكيف لمواجهة هذه التحديات، والسعي نحو تحقيق التوازن النفسي والرفاه. وتولد هذه التحولات حالة من القلق خاصة بين الشباب، الذين يعانون من الخوف والتوتر إزاء ما يبشّر المستقبل (Mousa H. Y., 2023, p. 41). وقد تزيد استمرارية التغيرات من حدة القلق المستقبلي، مما يستدعي تخطيطاً استراتيجياً لمواجهة هذه التحديات، ووضع أهداف واضحة وقابلة للتحقيق، مما يعزز التفاؤل والتوازن في الحياة ويبقي من الوقوع في براثن الخوف والاكتئاب (Kadhim, A S; Mousa, H Y, (2025a), p. 177).

أما على المستوى الفردي، فإن لقلق المستقبل أثراً سلبية متعددة على حياة الفرد وسلوكه وشخصيته، حيث يعيق تحقيق الطموحات والأهداف. ويتجلى ذلك في شعور الفرد بالعزلة والانحصار ضمن روتين يومي، وفقدان المرونة والقدرة على التكيف مع المستجدات، لذلك يُصنف القلق كواحد من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً في العصر الراهن، حيث تشكل التطورات التكنولوجية المتسارعة والتحديات الاجتماعية والاقتصادية ضغوطاً متزايدة على الأفراد، مما يعزز مشاعر الخوف وعدم اليقين تجاه المستقبل (Kadhim & Mousa, 2025b, p. 178). ويبرز قلق المستقبل كأحد أبرز تجليات هذه الحالة، وهو يتمثل في خوف مستمر وتوجس إزاء الأحداث المقبلة، يظهر بوضوح بين فئة الشباب والطلبة الجامعيين (البدران، ٢٠١١، صفحة ٣٣٣).

وتعود جذور هذه المشكلة إلى عدة عوامل مسببة، أبرزها أنماط التفكير السلبي والتفسيرات المشوهة للواقع، والتي تزيد من قابلية الفرد للاضطرابات الانفعالية، إضافة إلى نقص الخبرة في التعامل مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المتسارعة (قاطون و الحداد، ٢٠٢٥، صفحة ٧٥). علاوة على ذلك تلعب الصحة النفسية للطلاب دوراً محورياً في تحقيق النجاح الأكاديمي، حيث أن التعرض للضغوط النفسية والاجتماعية خلال فترة الدراسة ينعكس سلباً على الأداء الأكاديمي والحياة الشخصية، مما يزيد من حدة القلق وعدم الاستقرار (Kadhim A. S., 2020)، ويؤكد Kadhim (٢٠٢٥) على وجود ارتباط وثيق بين قلق المستقبل لدى الطلبة الجامعيين وتوقعاتهم السلبية تجاه القضايا المستقبلية، مما يؤثر على نظرة الفرد للحياة وقدرته على تحقيق الذات (Kadhim A. S., 2025c)، ويجدر بالذكر أن القلق، رغم آثاره السلبية، يمكن أن يلعب دوراً دافعاً إيجابياً عند إدارته بفعالية، حيث يحسن القدرة على التكيف ويحفز الأداء، لكنه عندما يتجاوز المستويات الطبيعية يتحول إلى تهديد للصحة النفسية، مؤثراً سلباً على جودة الحياة والرضا الذاتي (حسن، ١٩٩٩، صفحة ٧٢).



ويؤكد الباحثون على ارتباط قلق المستقبل لدى الشباب بتوقعاتهم السلبية تجاه محطات حياتية مقبلة كالوظيفة والزواج والحالة الصحية، حيث ترتبط هذه التوقعات بمشاعر الإحباط وتراجع الثقة بالنفس، مما يشوه نظرهم للحياة ويعوق تحقيقهم لذواتهم. وقد يدفع القلق الفرد إلى تبني أساليب غير صحية في التعامل مع الآخرين، والاعتماد المفرط عليهم في تلبية احتياجاته وتأمين مستقبله (قاطون و الحداد، ٢٠٢٥، صفحة ٧٤)، وتكشف الدراسات التجريبية عن آثار نفسية وسلوكية عميقة لقلق المستقبل، حيث أشار زاليسكي (١٩٩٧) إلى أن الأشخاص الذين يعانون من قلق المستقبل يعبرون عن الشعور بالوحدة ويفقدون إمكانية التخطيط لمستقبلهم، كما تفنقر شخصياتهم للمرونة النفسية (Zaleski, 1996, p. 53)، وفي نفس السياق، وجدت دراسة حسانين (٢٠٠٠) أن ارتفاع معدل قلق المستقبل لدى الأفراد يؤدي إلى انخفاض دافعيته بشكل ملحوظ (حسانين، ٢٠٠٠، صفحة ١١).

أما بالنسبة للطلاب الجامعيين تحديداً، فيمثل قلق المستقبل عاملاً مؤثراً في تشكيل شخصياتهم وتوجهاتهم المستقبلية، حيث ترتبط شدة القلق بظهور اضطرابات نفسية وسلوكية متعددة تؤثر على تحقيق الأهداف. كما يسهم انعدام الأمن النفسي في تعزيز مشاعر العجز وعدم السيطرة على الأحداث، مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية للإنجاز وزيادة خطر الإصابة بالاكتئاب (Seligman M. E., 1975, p. 13)، وتتفاقم هذه الحالة في ظل الفجوة بين الطموحات الشخصية الكبيرة والواقع المعيش، مما يولد صراعات نفسية تزيد من حدة القلق (أبو زيد، ١٩٩٢، صفحة ٤٩)، وهذا العرض النظري يمكن أن يكون له دور في الإجابة عن وصف العجز النفسي في قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: أهمية البحث

مما لا شك فيه، أن إمكانية الأفراد على حل المشاكل التي تواجههم ذات أهمية عالية ومطلب مهم، وهذا يتطلب تقليل الشعور بالعجز النفسي لأقل قدر ممكن لديهم لتتاح لهم فرصة حل أي نوع من المشاكل، وبالتالي يتمتعون بالثقة بالنفس وقلة الاحساس باليأس وزيادة الانتباه (سليمان أ.، ٢٠٢١، صفحة ٢٨٨)، بمعنى ثاني أن انخفاض العجز المتعلم ممكن أن يؤدي إلى تحسن في الوظيفة الاجتماعية والمهنية للأفراد مع قدرة على التكيف مع ضغوط الحياة التي تكون نتيجة الظروف الشخصية والاجتماعية وعندها تقل مشاكلهم مع الآخرين وزيادة قابليته الأفراد وقدراتهم على مواجهة المصائب التي تمر عليهم، أيضاً تكون علاقاتهم الاجتماعية أكثر اتزاناً مما يجعل الأفراد الآخرين لا يتعاملون بالحق والكراهية والغضب مع من يمتلك عجز نفسي ضعيف (الهكوري و العنزي، ٢٠٢١، صفحة ٢٥٣).

من جانب ثاني ممكن أن يكون تضخم العجز النفسي لدى الأفراد يدل على أهمية المتغير ووجوب دراسته في مجالات مختلفة، لا سيما لدى الأفراد الذين يتعرضون إلى الضغوط النفسية بشكل كبير ممكن أن تجده يعانون من التعصب والانعزال والانفعال الشديد وضعف الانجاز الأكاديمي وسرعة التوتر واضطرابات النوم (الحصري، العاني، و البياتي، ٢٠٠٢، صفحة ٢)، علاوة على ذلك الضغوط النفسية اليومية التي يتعرض لها الأفراد لا سيما الخارجية (تلاحق الفرد في الشارع والبيت والدراسة والعمل) تسبب أنواع من الازمات تجعل الفرد غير قادر على حل هذه الضغوط، لذا يسعى الأفراد إلى حل المشاكل بسبب العجز الذي يشعر به ويسبب خلل في توازنه وزيادة الشعور بالإحباط (الأمارة، ٢٠٠١، صفحة ١١).

هذه العلامات التي ترافق ضعف العجز النفسي لدى أفراد العينة قد يكون له دور إيجابي في كثير من المتغيرات النفسية وقد يكون من ضمنها القلق نحو المستقبل لدى الأفراد.

يعد قلق المستقبل من المفاهيم الحديثة التي يحظى باهتمام الباحثين، حيث يتفق العلماء على أن للقلق بجميع أنواعه بُعداً مستقبلياً (Zaleski, ١٩٩٦، صفحة ١٦٥)، ويمكن تعريف قلق المستقبل بأنه ذلك الشعور الذي ينتاب الفرد تجاه الأحداث المتوقعة أو المفاجئة التي قد تواجهه في الأيام القادمة (المهدي، ٢٠٠١، صفحة ٣). وتكمن خطورة هذا القلق في كونه يحجب رؤية الفرد لقراراته الذاتية، مما يعيقه عن وضع أهداف واضحة لمستقبله، لينتهي به المطاف شعوراً بعدم الأمان وترقباً للخطر (الزعلان، ٢٠١٥، صفحة ١١)، وانطلاقاً من هذه الأهمية، تأتي دراسة هذا النوع من القلق لدى طلبة المرحلة الإعدادية ممن فقدوا ذويهم في الحرب ضد تنظيم داعش الإجرامي، فهم يمثلون شريحة مهمشة عانت الويلات في ظروف حياتية قاسية، فقدوا خلالها



مصدر الأمان النفسي والاجتماعي والاقتصادي لأسرهم. هذا الحرمان والفقدان يزيد من احتمالية تعرضهم لمشاعر الخوف والتوتر والتشاؤم، ويعمق لديهم نزعة التوجس وعدم الثقة بما يخبئه المستقبل. وعلى هذا الأساس، يمكن ان يتم تلخيص الاهمية الى الاهمية النظرية:

١. تسليط الضوء على مفهوم العجز النفسي وأثره على الأفراد.
٢. فهم العلاقة بين العجز النفسي وقلق المستقبل.
٣. التطرق الى الجانب النظري لهذه العلاقة.

أما الاهمية التطبيقية فهي تتمثل بما يأتي:

١. ممكن تطوير برامج تدريبية لتحسين قدرات الأفراد على حل المشاكل.
٢. تقديم الدعم النفسي للأفراد الذين يعانون من العجز النفسي.
٣. تصميم برامج لتقليل قلق المستقبل لدى الطلبة الذين يتعرضون للمصائب والاحداث.
٤. تطوير استراتيجيات للتعامل مع الضغوط النفسية اليومية.
٥. تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للأفراد الذين يعانون من ارتفاع العجز النفسي وأيضاً الذين يعانون من قلق المستقبل.

اهداف البحث Research Aims

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١. وصف العجز النفسي لدى طلبة الجامعة.
٢. وصف قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.
٣. العجز النفسي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بتناول وصف العجز النفسي في قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة (ذكور-اناث) وفقاً للرؤية النفسية للعام الدراسي ٢٠٢٥-٢٠٢٦.

خامساً: تحديد المصطلحات

أولاً: العجز النفسي (Psychological Helplessness)

١. مارتن سليجمان (Martin Seligman): هو حالة نفسية ينشأ فيها لدى الفرد اعتقاد راسخ بأن جهوده لا تؤثر في نتائج أفعاله، حتى عندما تكون الفرص الحقيقية للتغيير متاحة. تتطور هذه الحالة من خلال التعرض المتكرر لمواقف لا يمكن السيطرة عليها، مما يؤدي إلى فقدان الدافعية للاستجابة وصعوبة في التعلم بأن الاستجابات يمكن أن تكون فعالة في المستقبل (Seligman M. E., 1972, p. 408).
٢. لين أبرامسون (Lyn Y. Abramson): هو نمط تفسيري سلبي حيث يعزو الفرد الأحداث السلبية إلى أسباب داخلية (ناבע من ذاته)، ثابتة (ستستمر عبر الزمن)، وعامة (ستؤثر على جميع مجالات حياته). هذا النمط التفسيري يؤدي إلى توقع استمرار العجز في المستقبل وتعميمه على مواقف متنوعة (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978, p. 52).
٣. ستيفن ماير (Steven F. Maier): متلازمة نفسية ثلاثية الأبعاد تشمل: العجز الدافوي (فقدان الرغبة في المحاولة)، والعجز المعرفي (صعوبة تعلم أن الاستجابات تؤثر في النتائج)، والعجز الانفعالي (زيادة المشاعر السلبية والاكتئاب). تنشأ هذه المتلازمة من تجربة الفشل المتكرر في السيطرة على النتائج (Maier & Seligman, 2016, p. 350).

ثانياً: تعريفات قلق المستقبل (Future Anxiety)

١. زيجسمونت زاليسكي (Zygmunt Zaleski): زيجسمونت زاليسكي (Zygmunt Zaleski): قلق المستقبل هو حالة انفعالية سلبية تتميز بمشاعر التوتر والقلق والخوف المرتبطة بالتوقع والتخطيط للأحداث المستقبلية. يركز الفرد في هذه الحالة على النتائج السلبية المحتملة بدلاً من الإيجابية، ويعاني من صعوبة في تحمل عدم اليقين المرتبط بما سيأتي (Zaleski, 1996, صفحة ٥٩٨).



٢. دانييل جيلبرت (Daniel Gilbert)

قلق المستقبل هو خطأ منهجي في التنبؤ العاطفي، حيث يبالغ الفرد في تقدير شدة ومدة التأثير السلبي للأحداث المستقبلية على مشاعره، ويستخف بقدرته على التكيف مع هذه الأحداث. هذا التحيز التنبؤي يؤدي إلى قلق مفرط وغير متناسب مع المخاطر الفعلية (Gilbert & Wilson, 2007, p. 1352).

٣. سوزان نولين هوكسيما (Susan Nolen-Hoeksema)

قلق المستقبل هو نمط من التفكير الاجتراري غير المنتج الذي يتركز حول التساؤلات المتكررة عن المخاوف المستقبلية وأسبابها وعواقبها. هذا النمط التفكري يحبس الفرد في حلقة مفرغة من القلق، حيث يؤدي التركيز على المستقبل إلى زيادة المشاعر السلبية التي بدورها تزيد من الاجترار (Nolen-Hoeksema, Wisco, & Lyubomirsky, Rethinking rumination., 2008, p. 403).

الفصل الثاني: الإطار النظري

العجز النفسي

المقدمة

من المتفق عليه أن متغير العجز النفسي (Psychological Helplessness) يعتبر حالة نفسية ينشأ فيها لدى الأفراد اعتقاد راسخ بأن جهودهم لا تؤثر في نتائج أفعالهم، حتى عندما تكون الفرص الحقيقية للتغيير متاحة (Seligman M. E., 1972, p. 407). وفي البيئة الجامعية، ممكن أن يظهر هذا المفهوم عندما يطور الطلبة قناعة بأن أداءهم الأكاديمي لا يتأثر بجهودهم أو استعدادهم، مما قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية وضعف الأداء لدى الطلبة. ويمكن أن ينشأ العجز النفسي عبر عملية تدريجية تبدأ بالتعرض المتكرر لمواقف يشعر فيها الفرد بعدم قدرته على السيطرة على النتائج، لذا نجد أن سليجمان (١٩٧٥) أشار إلى أن هذه العملية تمر بثلاثة مراحل أساسية وهي: أولاً، التعرض لتجارب فشل متكررة لا يمكن تجنبها؛ ثانياً، تكوين اعتقاد بعدم وجود علاقة بين الجهود المبذولة والنتائج المحققة؛ ثالثاً، تعميم هذا الاعتقاد على مواقف جديدة مختلفة (Seligman M. E., 1975, p. 45). أما في السياق الجامعي، يبدأ العجز النفسي غالباً عندما يواجه الطلبة صعوبات أكاديمية متتالية دون أن يحصلون على الدعم الكافي، أو يرون تحسناً في أدائهم رغم بذل الجهد. ومع الوقت، يتطور لدى الطلبة إحساس بأن قدراتهم محدودة وأن محاولات التحسين لن تجدي نفعاً لهم، مما يدفعهم إلى التخلي عن المحاولة والاستسلام للواقع (Flint, Lammers, & Oleson, 2018, p. 407).

النظريات التي فسرت العجز النفسي

أولاً: نظرية العجز المكتسب لمارتن سليجمان

التطور التاريخي والأسس التجريبية

طور مارتن سليجمان مفهوم العجز المكتسب (Psychological Helplessness) في أواخر الستينيات من القرن الماضي بناءً على سلسلة من التجارب الرائدة مع الحيوانات. ففي التجربة الأساسية، عرض سليجمان وزملاؤه مجموعات من الكلاب لصدمات كهربائية غير قابلة للتجنب، ووجدوا أن الحيوانات التي تعرضت لمواقف لا تستطيع السيطرة عليها تطورت لديها حالة من الاستسلام السلبي. والأهم من ذلك، أن هذه الحيوانات فشلت لاحقاً في محاولة الهروب من الصدمات حتى عندما أصبحت قابلة لتجنب الصدمات الكهربائية، مما يشير إلى أنهم تعلموا أن جهودهم لا تؤثر على النتائج (Seligman M. E., 1967, p. 3). فيما بعد انتقل المفهوم من الحيوانات إلى البشر من خلال سلسلة من الدراسات التجريبية، ففي دراسة هيروتو (١٩٧٤)، تعرض المشاركون البشريون لأصوات مزعجة لا يمكنهم السيطرة عليها، وبعد ذلك أظهروا أداءً ضعيفاً في مهام حل المشكلات، حتى عندما كانت المهام الجديدة تحت سيطرتهم، وهذه النتائج أكدت أن البشر، مثل الحيوانات، يمكن أن يطوروا العجز المكتسب عندما يواجهون مواقف لا يمكن السيطرة عليها بشكل متكرر (Hiroto, 1974, p. 191)، ومن المهم لفهم آلية عمل العجز المكتسب علينا الاطلاع على المكونات الأساسية للنظرية وهي:



أولاً: العجز في الدافعية (Motivational Deficit) الذي يشير إلى فقدان الرغبة في البدء أو الاستمرار في محاولات تغيير الموقف الذي يمر فيه، بمعنى عندما يعتقد الفرد أن استجاباته لا تؤثر على النتائج، فإنه يفقد الدافع للاستجابة. وهذا العجز يتجلى في انخفاض معدل بدء الاستجابات لحل المشاكل التي يواجهها، وتقليل الجهد المبذول، وزيادة احتمالية الاستسلام المبكر (Seligman M. E., 1975, p. 48)، وثانياً: العجز المعرفي (Cognitive Deficit) الذي يتمثل في صعوبة تعلم أن الاستجابات يمكن أن تكون فعالة حتى عندما تكون النتائج تحت السيطرة فعلياً، فالأفراد الذين تطور العجز المكتسب لديهم يجدون صعوبة في ربط أفعالهم بنتائج إيجابية، مما يؤدي إلى تشويهاً في التوقع والإدراك، وهذا يخلق حلقة مفرغة حيث تمنع المعتقدات السلبية الأفراد من اكتشاف أنهم يستطيعون بالفعل التأثير على نتائجهم (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978, p. 50)، وثالثاً: العجز العاطفي (Emotional Deficit) الذي يمكن أن يظهر في زيادة المشاعر السلبية والاكتئاب. حيث أظهرت الأبحاث أن التعرض المتكرر لمواقف لا يمكن السيطرة عليها يؤدي إلى مشاعر اليأس والاكتئاب والإحباط، وهذه الاستجابة العاطفية ليست مجرد رد فعل مؤقت، بل قد تصبح سمة دائمة إذا لم يتم معالجتها (Seligman M. E., 1975, p. 48).

بعد معرفة المكونات الأساسية، يجب علينا أن نتعرف على الآليات النفسية الكامنة وراء العجز المكتسب والمتمثلة بعملية التوقع والتوقع السلبي: التي تعتبر مركزية في نظرية العجز المكتسب. حيث أكد سليجمان (1975)، عندما يتعرض الفرد بشكل متكرر لمواقف لا يمكنه السيطرة عليها، يتطور لديه توقع بأن استجاباته المستقبلية لن تكون فعالة أيضاً. وهذا التوقع السلبي يصبح معتقداً راسخاً يؤثر على السلوكيات المستقبلية، حتى في المواقف الجديدة التي تختلف عن الموقف الأصلي. وبعدها عملية التعميم والانتشار: وهي إحدى الخصائص المهمة للعجز المكتسب، والتي تمثل ميل الفرد للتعميم عبر المواقف المختلفة. وما يؤكد ذلك ما وجدته مايكر وسليجمان (1976) أن الكلاب التي طورت العجز في موقف معين أظهرت سلوكاً عاجزاً في مواقف مختلفة تماماً، مما يشير إلى أن العجز المكتسب يمكن أن ينتشر عبر مجالات متعددة من الحياة (Maie & Seligman, 1976, p. 7)، أما الآلية الثالثة دور الانتباه والإدراك، فقد أظهرت الأبحاث اللاحقة أن الأفراد الذين يعانون من العجز المكتسب يظهرون تحيزات انتباهية وإدراكية، فهم يميلون إلى التركيز على المعلومات التي تؤكد عجزهم وتجاهل المعلومات التي تشير إلى فعالية استجاباتهم، هذه التحيزات المعرفية تعزز وتديم حالة العجز، مما يجعل الخروج منها أكثر صعوبة (Seligman, 1975).

بعد ذلك، حدث تطور في النظرية شمل الانتقال من العجز المكتسب إلى التفاؤل المتعلم، ففي سنواته اللاحقة، توسع سليجمان في نظريته ليشمل مفهوم التفاؤل المتعلم (Psychological Optimism)، واقترح أن الأفراد يمكنهم تعلم أنماط تفسيرية أكثر تفاؤلاً، والتي تحميهم من العجز النفسي. هذا التحول في التركيز من المرض إلى الوقاية والمرونة يمثل تطوراً مهماً في النظرية، حيث أظهر أن العملية العكسية ممكنة - فكما يمكن تعلم العجز، يمكن أيضاً تعلم التفاؤل والمرونة النفسية لدى طلبة الجامعة.

على هذا الأساس، أصبح الإطار النظري المتكامل يمثل نموذجاً ثلاثي الأبعاد للعجز المكتسب يفسر كيفية تعميم الاستجابة العاجلة عبر ثلاثة أبعاد: البعد الشخصي: الذي يمثل الاعتقاد بأن العجز ناتج عن عوامل داخلية في الشخص، والبعد الزمني: الذي يمثل الاعتقاد بأن العجز سيستمر عبر الزمن، والبعد السياقي: الذي يمثل الاعتقاد بأن العجز سيؤثر على جميع مجالات الحياة. بالتالي هذا النموذج يساعد في فهم لماذا يستسلم بعض الأشخاص للعجز بينما يقاومهم آخرون (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978, p. 51).

وفقاً لذلك، يمكن أن تقدم مفاهيم نظرية العجز المكتسب لسليجمان إطاراً نفسياً مهماً لفهم كيفية تطور مشاعر العجز واليأس عند الطلبة، من خلال التجارب الميدانية مع الحيوانات وصولاً إلى الدراسات البشرية والتطبيقات السريرية، لذا تبقى هذه النظرية أحد الركائز الأساسية في علم النفس المعرفي والسريري. وتطور النظرية من مفهوم بسيط للعجز إلى نموذج معقد يشمل آليات معرفية وعاطفية وسلوكية، مما يوسع من تطبيقاتها وفهمنا للصحة النفسية والمرونة البشرية.

ثانياً: نظرية تحديد الذات



ظهرت هذه النظرية كعمل رائد في علم النفس الدافعي على يد الثنائي (إدوارد إل. ديسي وريتشارد إم. راين)، حيث بدءاً من سبعينيات القرن العشرين. وقد نشأت النظرية من ملاحظة ديسي الرائدة لما أسماه تأثير التثبيط، حيث وجد أن المكافآت الخارجية يمكن أن تقوض الدافع الذاتي للأفراد عند ممارسة أنشطة يستمتعون بها أصلاً (Deci، ١٩٧١، صفحة ١١٤). ومن ثم تطور هذا العمل على مدار عقود ليشكل نظرية شاملة تضع في مركز أفكارها أن النفس البشرية نشطة بفطرتها، وتوجه نفسها نحو النمو والتكامل، شريطة توافر الظروف الاجتماعية الداعمة. أيضاً يرى الثنائي ديسي وريان أن الصحة النفسية والأداء الأمثل لا يتحققان إلا من خلال إشباع ثلاث حاجات نفسية أساسية كونية: الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء، والتي تعمل بمثابة عناصر غذائية ضرورية للنمو النفسي (Ryan & Deci, 2017, p. 3).

من جانب ثاني نرى أن النظرية قد ركزت على مفهوم (الاستقلالية النفسية) والذي يعني الشعور بالإرادة والاختيار الشخصي، بحيث تتبع الأفعال من الذات الحقيقية للفرد وتتوافق مع قيمة الذات، وهذا يختلف عن مفهوم الاستقلال المادي، فالفرد يمكن أن يشعر بالاستقلالية حتى عند القيام بمهام مطلوبة، إذا فهم قيمتها الشخصية ووافق عليها باطنياً. مع الاهتمام بعدد من الحاجات منها حاجة الكفاءة التي تؤكد على أن الرغبة الفطرية في الشعور بالفاعلية والإتقان في التفاعل مع البيئة، وهي حاجة تُشبع من خلال التغلب على تحديات متوازنة وتلقي تغذية راجعة بناءة. بينما تعني الحاجة الثانية (الانتماء) الحاجة إلى الشعور بالاتصال والاهتمام المتبادل مع الآخرين، والشعور بأن الفرد جزء من نسيج اجتماعي ذي معنى. لذا تعتبر هذه الحاجات الأساس النظري الذي يفسر من خلاله ديسي وريان الدوافع البشرية، والتي تتراوح من الدافع الذاتي النابع من المتعة والتحدي الداخلي، مروراً بأشكال مختلفة من الدافع الخارجي التي تختلف في درجة اندماجها مع الذات، وصولاً إلى حالة اللاعودة التي تمثل انعدام الدافع والشعور بالعجز (Ryan & Deci, 2017, p. 228).

لذا يمكن تفسير اكتساب العجز النفسي لدى الطلبة بأنه إحباط منهجي للحاجات، حيث يعتبر مفهوم اللاعودة النتيجة الحتمية للإحباط المزمن والمتراكم للحاجات النفسية الأساسية داخل البيئة الجامعية. باعتبار هذه العملية تبدأ غالباً مع إحباط حاجة الكفاءة، عندما يواجه الطالب تحدياً أكاديمياً نوعياً مقارنة بالمرحلة الثانوية. وعندما يتعرض الطالب لتجارب فشل متكررة، كالرسوب في مادة أو الحصول على درجات منخفضة بشكل متكرر، دون أن يصاحب ذلك تغذية راجعة بناءة من الاستاذ توضح له أسباب الفشل وطريقة التحسن، يتشكل لديه اعتقاد راسخ بعدم كفاءته الأكاديمية. بالتالي، هذه التجربة لا تقوض فقط ثقته بنفسه، بل تُعلمه أن جهوده لا ترتبط بنتائجه، مما يدفعه لتقليل الجهد كآلية دفاعية، فيدخل في حلقة مفرغة تؤدي إلى مزيد من الفشل (Jang, Kim, & Reeve, 2016, p. 32).

وبالتوازي مع مفهوم اللاعودة، تعمل البيئة الجامعية في كثير من الأحيان على تقويض حاجة الاستقلالية للطلبة. فالنظم الأكاديمية الصارمة، والمناهج الجامدة ذات المسارات الواحدة، وأساليب التدريس التقليدية التي تعامل الطالب كمستقبل سلبي للمعرفة، تحول دون شعوره بأنه مصدر أفعاله وسلوكياته التعليمية. وبالتالي، ممكن أن يزداد الوضع سوءاً عندما يدرس الطالب تخصصاً فرضته عليه عوامل خارجية كـ رغبة الأسرة أو اعتبارات سوق العمل، دون توافقه مع اهتماماته وقيمه الحقيقية. في مثل هذه السياقات، يتحول الدافع من البحث عن المعرفة والنمو الشخصي (دافع ذاتي أو متكامل) إلى مجرد السعي للحصول على الشهادة أو إرضاء الآخرين (تنظيم خارجي). هذا التحول يجعل عملية التعلم هشاً نفسياً، حيث يفقد الطالب الطاقة والحماس اللذين ينبعان من التوافق الداخلي، ويصبح أكثر عرضة للاستسلام عند أول عائق، لأنه أساساً لم يكن مشروعه الشخصي.

علاوة على ذلك، يكتمل مشهد العجز بإحباط حاجة الانتماء. حيث يشعر العديد من الطلبة، خاصة المغتربين أو المنتمين لأقليات أو مناطق بعيدة، بالاغتراب داخل الحرم الجامعي الكبير وغير الشخصي. وبالتالي صعوبة تكوين صداقات حقيقية، أو تجربة علاقات متوترة مع بعض الأساتذة، أو الشعور بعدم الانتماء للثقافة السائدة في الكلية، وهذه كلها عوامل تنقل رسالة مؤلمة بأن الطالب غريب أو غير مرغوب فيه. وعندها غياب الدعم الاجتماعي من الأقران والأساتذة يحرم الطالب من مورد نفسي حيوي لمواجهة الضغوط التي يواجهها، ويزيد من تفسيره الكارثي للتحديات، ويحد من مرونته النفسية (Hagenauer & Volet, 2014, p. 375).



فالتألم المنعزل يفقد الشبكة الآمنة التي تمكنه من مناقشة صعوباته، مما يجعله يواجهها بمفرده، فيتعاظم إحساسه بالعجز.

وهكذا ممكن ان يتفاعل إحباط هذه الحاجات الثلاث في حلقة مفرغة معززة للعجز النفسي. وبالتالي يؤدي إحباط الكفاءة إلى فقدان الرغبة في المبادرة (استقلالية)، مما يزيد من العزلة الاجتماعية (انتماء). بدورها، العزلة تحرم الطالب من الدعم الذي يمكن أن يعزز كفاءته، وتجعله يشعر بأنه مضطر للبقاء في بيئة غير ودية (تقويض الاستقلالية). والنتيجة النهائية لهذا التفاعل السام هي الانفصال النفسي الكامل عن دور الطالب وعملية التعلم. وهكذا يصبح الطالب في حالة لا عودة: فهو لا يرى رابطاً بين جهده ونتيجته، ولا يجد قيمة شخصية في النشاط الأكاديمي، ويتخلى عن المحاولة ليس بسبب الكسل، بل لأن المحاولة فقدت معناها في ظل بيئة فشلت في تلبية أبسط شروط ازدهاره النفسي (Ryan & Deci, 2017, p. 254).

ثالثاً: نظرية التفكير الاجتراري (Response Styles Theory)

قدمت عالمة النفس الأمريكية سوزان نولين-هوكسيما (Susan Nolen-Hoeksema) إسهاماً محورياً في فهم العلاقة بين أنماط التفكير والصحة النفسية من خلال نظرية أساليب الاستجابة (Response Styles Theory)، والتي اشتهرت بشكل خاص بتركيزها على التفكير الاجتراري (Rumination). ففي سلسلة من الأبحاث بدأت في الثمانينيات، لاحظت نولين أن الأفراد يستجيبون للحالات المزاجية الاكتئابية بأساليب مختلفة جداً، وأن أحد هذه الأساليب – الاجترار – ليس فقط نتيجة للمزاج السيء بل هو عامل مُفاقم ومُطيل له (Nolen-Hoeksema, Wisco, & Lyubomirsky, Rethinking rumination., 2008, p. 569). حيث عرّفت الاجترار على أنه نمط من التفكير المتكرر والسلبي الذي يركز على أعراض الضيق الشخصي (لماذا أشعر بهذا السوء؟)، وأسبابه (ما الخطأ الذي ارتكبته لأستحق هذا؟)، وعواقبه المحتملة (كيف سيؤثر هذا على مستقبلتي؟). والمميز في الاجترار أنه تفكير غير منتج، ولا يقود إلى خطوات عملية لحل المشكلة، بل يحبس الفرد في دوامة من الأفكار والمشاعر السلبية.

وقد ميزت نولين (Nolen) بين الاجترار وأسلوب مواجهة آخر أكثر تكيفاً وهو التفكير التألمي الموجه لحل المشكلات (Reflective Pondering). بينما يركز الاجترار بشكل سلبي على المشكلة والمشاعر، فإن التفكير التألمي الموجه نحو الحل يركز بشكل بناء على فهم المشكلة وإيجاد استراتيجيات عملية للتغلب عليها (Treynor, Gonzalez, & Nolen-Hoeksema, 2003, p. 256). وقد أظهرت أبحاثها أن الميل نحو الاجترار كأسلوب استجابة ثابت هو عامل خطر مستقل للإصابة بالاكتئاب المطول، كما أنه يتنبأ ببطء الشفاء منه. فيما بعد وسعت نولين (Nolen) وزملاؤها نطاق النظرية ليشمل تفسيراً للفروق بين الجنسين في معدلات الاكتئاب، حيث وجدوا أن النساء أكثر ميلاً من الرجال لتبني أسلوب الاجترار استجابة للحزن، مما قد يفسر جزئياً ارتفاع نسبة الاكتئاب بينهن. لذلك ممكن أن يُعد الاجترار، بهذا المعنى، آلية معرفية سامة تحول التجارب العاطفية السلبية العابرة إلى نوبات اكتئابية ممتدة، وتغذي الشعور بالعجز.

وفي محاولة جادة لتفسير اكتساب العجز النفسي لدى الطلبة من منطلق الحبس في حلقات التفكير السلبي، يمثل الاجترار المسار المعرفي المباشر الذي يقود العديد من الطلبة الجامعيين إلى برائن العجز النفسي. فممكن أن تبدأ هذه العملية غالباً عند مواجهة الطالب لتحدي أو فشل أكاديمي، كأداء سيء في امتحان مهم. فبدلاً من اللجوء إلى حل المشكلة بشكل عملي (كمراجعة الأخطاء، أو طلب مساعدة الأستاذ)، لذلك يلجأ الطالب الذي لديه ميل اجتراري إلى التركيز المتكرر على المشاعر السلبية الناتجة (أشعر بالغضب والخيبة)، وعلى تفسيرات ذاتية سلبية للفشل (أنا غبي، لن أنجح أبداً في هذا التخصص)، وعلى العواقب الكارثية المتخيلة (سأفصل من الجامعة، وسأخذل عائلتي). هذا التركيز الاجتراري يعزز ويطلق التجربة العاطفية السلبية، حيث أن استحضار مشاعر الفشل بشكل متكرر يمنحها قوة واستمرارية تفوق الحدث الأصلي بكثير (Nolen-Hoeksema, Wisco, & Lyubomirsky, Rethinking rumination., 2008, p. 403).

ومن خلال التعمق في أفكار النظرية نجد أن إحدى الآليات الأساسية التي من خلالها يؤدي الاجترار إلى العجز هي إعاقة حل المشكلات الفعال. فالاجترار يستنزف الموارد العقلية للطالب، ويقلل من تركيزه، ويضعف



قدرته على التفكير بشكل مرن وإبداعي لإيجاد حلول. بدلاً من توليد خطط عمل، يولد الاجترار أفكاراً سلبية متشائمة عن إمكانية الحل (لا فائدة من المحاولة للنجاح). كما أنه يشوه الذاكرة والتذكر، حيث يصبح الطالب أكثر قدرة على استدعاء ذكريات الفشل والإخفاقات السابقة، ويصعب عليه تذكر نجاحاته وقدراته، مما يعزز الصورة الذاتية السلبية والعاجزة بدل التركيز على تذكر المادة العلمية (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995, p. 176)، بالتالي هذا التحيز المعرفي ممكن أن يجعل الطالب يفسر التحديات الجديدة من خلال عدسة العجز، فيتوقع الفشل مسبقاً، مما يقلل من دوافعه وجهوده، ويحقق نبوءة تحقق ذاتية. علاوة على ذلك، يكمن الخطر الأكبر للاجترار في كونه حلقة مفرغة مغلقة تتعزز ذاتياً. فالحالة المزاجية الاكتئابية أو القلقة (التي قد تكون ناتجة عن ضغوط الدراسة) تثير نوبة من الاجترار. بدوره، الاجترار يزيد من حدة وطول تلك الحالة المزاجية السلبية، ويقود إلى استنتاجات سلبية عن الذات والعالم والمستقبل، مما يولد المزيد من المشاعر السلبية مثل اليأس والعجز. هذا اليأس، بدوره، يزيد من الميل للاجترار، وهكذا. في السياق الجامعي، يمكن أن تبدأ هذه الحلقة بقلق بسيط قبل الامتحان، ثم تتحول عبر الاجترار إلى اعتقاد راسخ بالعجز والفشل، مما قد يقود إلى التغيب عن الامتحان أو التسرب من المساق. وهكذا، يصبح الاجترار ليس مجرد رد فعل على الضيق، بل هو آلية توليد وتثبيت للعجز النفسي، حيث يحبس الطالب في سجن من أفكاره السلبية، معتقداً أنه لا مهرب منه، فيتخلى عن أي محاولة للتغيير أو التحسين (Nolen-Hoeksema, 1991, p. 24).

مقارنة علمية بين نظريات اكتساب العجز النفسي لدى طلبة الجامعة

يُعد العجز النفسي (Psychological Helplessness) من الظواهر النفسية المعقدة التي تتطلب فهماً متعدد الأبعاد لآليات تكوينها واستمرارها، خاصة في البيئة الجامعية التي تفرض تحديات فريدة على الطلبة. ولذلك ذكرنا ثلاثة نظريات نفسية رئيسية (نظرية العجز المكتسب لمارتن سليجمان، نظرية تحديد الذات لديسي وريان، ونظرية التفكير الاجتراري لنولين-هوكسيما) والتي لها تفسيرات متباينة، لكنها متكاملة لفهم كيفية اكتساب الطلبة الجامعيين للعجز النفسي، وستهدف هذه المقارنة إلى تحليل أوجه الاختلاف والتكامل بين هذه النظريات في تفسير آليات اكتساب العجز النفسي، مع التركيز على السياق الجامعي كبيئة حاضنة لهذه الظاهرة.

الفروق الأساسية في الآليات التفسيرية

سنحاول أن نبحث في هذه الفروق عن التركيز النظري والمنطلقات الفلسفية، آلية اكتساب العجز النفسي، طبيعة العجز النفسي وكيفية استمراره، الدور الذي تلعبه البيئة الجامعية، التطبيقات والتدخلات المقترحة، التكامل النظري والفهم الشامل.

التركيز النظري والمنطلقات الفلسفية

تختلف النظريات الثلاث بشكل جوهري في منطلقاتها الفلسفية والمنهجية، حيث تنطلق نظرية العجز المكتسب لسليجمان من منظور سلوكي معرفي، حيث تركز على عملية التعلم الشرطي الكلاسيكي والتشغيل كآلية أساسية لتكوين العجز. ويعود أصل النظرية إلى التجارب المعملية مع الحيوانات، مما يمنحها أساساً تجريبياً قوياً لكنه قد يُنتقد أحياناً لكونه ميكانيكياً أكثر من اللازم عند تطبيقه على البشر في سياقات معقدة مثل البيئة الجامعية (Seligman, 1975). بالمقابل، تنبثق نظرية تحديد الذات من منظور إنساني وجودي، مؤكدة على الطبيعة الفطرية النشطة للإنسان وسعيه الذاتي نحو النمو والتكامل، ولا ترى النظرية العجز كنتاج لعملية تعلم سلبي بسيط، بل كنتيجة لإحباط منهجي للاحتياجات النفسية الأساسية التي تشكل شروطاً ضرورية لازدهار الكائن البشري (Ryan & Deci, 2017). أما نظرية التفكير الاجتراري فتتطلب من منظور معرفي صرف، مركزة على العمليات المعرفية الداخلية وأنماط معالجة المعلومات. ولا تهتم النظرية كثيراً بالأصول الخارجية للعجز بقدر ما تركز على كيفية استدامته وتضخيمه من خلال أنماط تفكيرية معيبة (Nolen-Hoeksema, 1991).



آلية اكتساب العجز النفسي

تقدم كل نظرية مساراً مختلفاً للوصول إلى حالة العجز النفسي. ففي نظرية سليجمان، يُكتسب العجز من خلال التعرض المتكرر لتجارب لا يمكن السيطرة عليها، مما يؤدي إلى تكوين توقع عام بعدم الترابط بين الاستجابات والنتائج. وتتم هذه العملية بثلاث مراحل واضحة: التعرض لتجارب فشل غير قابلة للتجنب، ثم تكوين اعتقاد بعدم الترابط بين الجهد والنتيجة، ثم تعميم هذا الاعتقاد على مواقف جديدة (Seligman, 1975). هذا المسار خطي نسبياً ويمكن تتبعه بسهولة في السياق الجامعي، كتسلسل من الإخفاقات الأكاديمية دون دعم مناسب.

في المقابل، تقدم نظرية تحديد الذات مساراً تفاعلياً أكثر تعقيداً، حيث ينشأ العجز من التفاعل السلبي المزمّن بين الفرد وبيئته الاجتماعية، خاصة عندما تفشل البيئة في تلبية الحاجات النفسية الأساسية الثلاث: الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء. حيث هنا لا يتم هنا تعلم العجز بقدر ما يتم "استنباطه" من خلال الفشل المتكرر للبيئة في توفير الظروف المغذية للنمو النفسي. لذا يختلف هذا المسار عن سابقه في كونه لا يتطلب بالضرورة تجارب فشل دراماتيكية، بل يمكن أن ينشأ من بيئة جامعية مثبطة بشكل مزمن، حتى وإن كانت خالية من الإخفاقات الكبرى (Deci & Ryan, 2000).

أما نظرية التفكير الاجتراري فتركز على المسار المعرفي الداخلي، حيث ينشأ العجز ليس فقط من التجارب الخارجية، بل من طريقة معالجة الفرد لهذه التجارب داخلياً. فالاجترار - كأسلوب استجابة معرفي - يحول التحديات العادية إلى مصادر للعجز المستدام من خلال التركيز المتكرر غير المنتج على المشاعر السلبية وأسبابها وعواقبها. وما يميز هذه الآلية هو أنها تفسر لماذا قد يطور طالبان تعرضاً لنفس التجربة السلبية مستويات مختلفة تماماً من العجز، وذلك بناءً على ميلهما المعرفي للاجترار أو عدمه (Nolen-Hoeksema et al., 2008).

طبيعة العجز النفسي وكيفية استمراره

تختلف النظريات الثلاث في تصويرها لطبيعة العجز النفسي وآليات استمراره. فيصور سليجمان العجز على أنه حالة نفسية شاملة تظهر في ثلاثة مجالات مترابطة: العجز الدافعي (فقدان الرغبة في المحاولة)، العجز المعرفي (صعوبة تعلم أن الاستجابات يمكن أن تكون فعالة)، والعجز العاطفي (زيادة المشاعر السلبية والاكتئاب). يتم استدامة العجز هنا من خلال عملية التعميم، حيث يتم تعميم التوقع السلبي من موقف محدد إلى مواقف جديدة مختلفة، ومن خلال التحيزات الانتباهية التي تجعل الفرد يلاحظ المعلومات المؤيدة لعجزه ويتجاهل المعلومات المناقضة (Abramson & et al, 1978). أما في نظرية تحديد الذات، يُصوّر العجز على أنه حالة من "اللاعودة" (Amotivation) - وهي النهاية المتطرفة للدافعية حيث يفقد الفرد أي إحساس بالرغبة أو القصد في أفعاله. ما يميز هذا التصوير هو ربطه العضوي بإحباط الحاجات النفسية: حيث إحباط حاجة الكفاءة يقود إلى الاعتقاد بعدم الفعالية، وإحباط حاجة الاستقلالية يقود إلى فقدان الإحساس بالملكية الشخصية للأفعال، وإحباط حاجة الانتماء يحرم الفرد من الدعم الاجتماعي الضروري للمواجهة. تستمر حالة العجز هنا من خلال الحلقة المفرغة التي تخلقها التفاعلات السلبية بين إحباط الحاجات الثلاث (Ryan & Deci, 2017).

أما نظرية التفكير الاجتراري ترى أن العجز يستمر من خلال الحلقة المفرغة المعرفية-العاطفية: حيث يمكن أن تثير الحالة المزاجية السلبية الاجترار، الذي بدوره يزيد من شدة وطول الحالة المزاجية السلبية، مما يولد المزيد من الاجترار. تضاف إلى هذه الحلقة آليات معرفية معيبة مثل إعاقه حل المشكلات، تشويه الذاكرة (بحيث يتذكر الفرد إخفاقاته فقط)، وتوليد أفكار سلبية متشائمة عن إمكانية التغيير. وهو ما يجعل هذا النموذج فريداً هو تركيزه على كيفية تحويل العمليات المعرفية الداخلية للتجارب السلبية العابرة إلى حالة عجز مزمنة (Lyubomirsky & Nolen-Hoeksema, 1995).



الدور الذي تلعبه البيئة الجامعية

تختلف النظريات في تفسيرها لدور البيئة الجامعية في تشكيل العجز النفسي. ففي إطار سليجمان، تعمل البيئة الجامعية كمصدر للتجارب "غير القابلة للتجنب" التي تعلم العجز. ويمكن أن تتجلى هذه التجارب في أنظمة تقييم غير عادلة أو غير واضحة المعايير، صعوبات أكاديمية متتالية دون دعم مناسب، أو فشل متكرر رغم بذل الجهد. والمهم هنا هو إدراك الطالب لعدم وجود ترابط بين جهوده ونتائجه، بغض النظر عن حقيقة هذا الترابط الموضوعية (Seligman, 1975).

أما نظرية تحديد الذات تركز على جودة البيئة الجامعية من حيث قدرتها على تلبية الحاجات النفسية الأساسية. فالبيئة الجامعية "المتباعدة للاستقلالية" كتلك التي تفرض مناهج جامدة وأساليب تعليم تلقينية تقوض إحساس الطالب بالاختيار الشخصي. والبيئة "المقوضة للكفاءة" التي تفنقر إلى التغذية الراجعة البناءة والتحديات المتوازنة تقوض إحساس الطالب بالفعالية. والبيئة "المقوضة للانتماء" التي تخلق شعوراً بالاغتراب والعزلة تقوض إحساس الطالب بالاتصال الاجتماعي. فالعجز ينشأ هنا ليس فقط من التجارب السلبية، بل من غياب العناصر الإيجابية الضرورية للنمو النفسي (Jang et al., 2016).

وفي نظرية التفكير الاجتراري، تلعب البيئة الجامعية دوراً مزدوجاً: أولاً، كمصدر للضغوط والتحديات التي قد تثير الميل الاجتراري (كضغوط الامتحانات، التنافس الشديد، عدم اليقين المهني). ثانياً، كمصدر للعوامل التي قد تخفف من الاجترار، كفرص الانخراط في أنشطة مشتتة إيجابية، أو الدعم الاجتماعي الذي يوفر منظوراً بديلاً. وما يميز هذا المنظور هو اعتباره أن نفس البيئة الجامعية قد تؤثر بشكل مختلف على الطلبة بناءً على ميلهم المعرفي للاجترار (Nolen-Hoeksema, 1991).

التكامل النظري والفهم الشامل

على الرغم من هذه الاختلافات، تقدم النظريات الثلاث رؤى متكاملة لفهم ظاهرة العجز النفسي في تعقيدها الكامل. يمكن النظر إلى نظرية سليجمان على أنها توفر الإطار العام لفهم كيفية تحول التجارب السلبية إلى توقعات عامة بعدم الفعالية. بينما توفر نظرية تحديد الذات فهماً أعمق للشروط البيئية التي تجعل الأفراد أكثر أو أقل عرضة لتطوير هذه التوقعات السلبية. وتكمل نظرية التفكير الاجتراري هذه الصورة من خلال توضيح الآليات المعرفية الداخلية التي تحول التجارب السلبية العابرة إلى حالة عجز مزمنة. ففي السياق الجامعي، يمكن أن يتفاعل نموذج سليجمان مع نموذج ديسي وريان: فإحباط الحاجات النفسية (حسب نظرية تحديد الذات) يجعل الطالب أكثر عرضة لتطوير توقعات العجز (حسب نظرية سليجمان) عند مواجهة التحديات. وفي الوقت نفسه، يمكن أن يفسر الميل الاجتراري (حسب نظرية نولين-هوكسما) لماذا يستمر بعض الطلبة في الشعور بالعجز حتى بعد تغيير الظروف البيئية، أو لماذا يطورون عجزاً في ظروف قد لا تسبب عجزاً لآخرين.

النظريات التي فسرت قلق المستقبل

أولاً: نظرية التحليل النفسي

يعود الفضل في تأسيس نظرية التحليل النفسي إلى الطبيب النمساوي سيغموند فرويد (١٨٥٦-١٩٣٩)، الذي يُعد أب التحليل النفسي وأحد أكثر المفكرين تأثيراً في القرن العشرين. طور فرويد نظريته على مدار عدة عقود، بدءاً من عمله مع مرضى الهستيريا، وصولاً إلى صياغة نظريته الكاملة عن النفس البشرية وديناميكيتها. ورغم أن فرويد لم يتناول قلق المستقبل بشكل مباشر كمفهوم مستقل، إلا أن إسهاماته في فهم القلق بشكل عام، وآليات الدفاع النفسي، وتأثير اللاوعي على السلوك، تشكل الأساس النظري الذي تم البناء عليه لتطوير نظرية تحليلية نفسية متخصصة في تفسير قلق المستقبل. ولقد رأى فرويد أن القلق ليس مجرد عرض مرضي، بل آلية تكيفية مهمة تنبه الفرد إلى المخاطر الداخلية والخارجية (النجار، ٢٠٢٣، صفحة ١٥).

لذا كانت المفاهيم الأساسية للنظرية التي تساهم في تفسير قلق المستقبل هي: مفهوم "القلق الواقعي" الذي يعتبر استجابة طبيعية لتهديدات حقيقية في العالم الخارجي، وفي حالة قلق المستقبل يتجلى كاستجابة للتحديات والتهديدات المتوقعة في المستقبل الأكاديمي والمهني. وثانياً، مفهوم "القلق الأخلاقي" الناتج عن صراع بين رغبات الذات ومتطلبات الأنا العليا (الضمير)، حيث يشعر الطالب بالقلق لعدم قدرته على تحقيق



التوقعات الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بمستقبله. ثالثاً، مفهوم "آليات الدفاع النفسي" مثل الكبت، الإسقاط، والتبرير، التي يستخدمها الطالب للتعامل مع القلق الناتج عن الصراعات الداخلية حول المستقبل (البغدادى و العشماوي، ٢٠٢٠، صفحة ٨٩). رابعاً، مفهوم "التثبيت" ففي مراحل النمو النفسي-الجنسي، قد يؤدي التثبيت في مرحلة المراهقة إلى صعوبات في التكيف مع متطلبات المرحلة الجامعية ومواجهة المستقبل (العتيبي، ٢٠١٦، صفحة ١١٢).

لذلك يمكن اعتبار آلية اكتساب قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة تبدأ من خلال صراعات داخلية غير واعية. فالطالب الجامعي، في مرحلة انتقالية حرجية من النمو النفسي، يواجه صراعاً بين "مبدأ اللذة" الذي يدفعه نحو البحث عن الإشباع الفوري، و"مبدأ الواقع" الذي يفرض عليه تأجيل الإشباع والتخطيط للمستقبل. هذا الصراع يولد قلقاً وجودياً حول القدرة على التكيف مع متطلبات العالم الحقيقي وبناء مستقبل ناجح. وربما تزداد حدة هذا القلق عندما تتعارض رغبات الطالب الداخلية (كاختيار تخصص يحبه) مع توقعات الأسرة والمجتمع (كاختيار تخصص يوفر فرص عمل أفضل)، مما يخلق صراعاً بين "الهو" (الدوافع الغريزية) و"الأنا العليا" (المثالية والأخلاق) (أحمد و عثمان، ٢٠٢٠، صفحة ٥٦).

ويمكن أن يتعمق القلق المستقبلي عندما تتفعل "عقدة أوديب" غير المحلولة بشكل كافٍ خلال مرحلة الطفولة. فالصراع غير الواعي مع سلطة الأب (أو الأم) يتحول في المرحلة الجامعية إلى صراع مع سلطة النظام الأكاديمي والأساتذة، مما يخلق خوفاً من الفشل في إثبات الذات والاستقلالية. هذا الخوف يظهر كقلق مستقبلي مرتبط بعدم القدرة على النجاح في النظام الأكاديمي وتحقيق الاستقلال الاقتصادي والنفسي (المفيد و الحميضي، ٢٠٢٣، صفحة ٧٨).

بعد ذلك، نجد أن العوامل المؤثرة في شدة وتطور القلق المستقبلي وفق المنظور الفرويدي تتمثل أولاً: التاريخ النمائي المبكر للطالب فهو يلعب دوراً حاسماً، فالطلبة الذين عانوا من صراعات غير محلولة في مراحل النمو المبكرة (كمرحلة الفهم، الشرح، والقضيب) يكونون أكثر عرضة للقلق المستقبلي في المرحلة الجامعية. ثانياً، نوعية العلاقة مع السلطة تؤثر بشكل كبير، فالطلبة الذين نشأوا في أسر تتسم بالسلطوية المفرطة أو الترخية المفرطة قد يطورون صعوبات في التعامل مع سلطة النظام الأكاديمي، مما يزيد قلقهم تجاه المستقبل داخل هذا النظام (الغريبي، سعيد، و صالح، ٢٠١٢، صفحة ١١٢). ثالثاً، مدى نجاح عملية التحول من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع خلال مرحلة المراهقة، حيث أن الفشل في هذا التحول يجعل الطالب غير مستعد لمواجهة متطلبات التخطيط للمستقبل وتأجيل الإشباع (السعود، ٢٠٢٢، صفحة ١٣٤).

رابعاً، طبيعة الصراعات اللاواعية حول الهوية والاستقلالية، فالطلبة الذين يعانون من صراعات غير واعية حول الهوية الجنسية أو الدور الاجتماعي قد يحولون هذا الصراع إلى قلق حول المستقبل المهني والاجتماعي. وخامساً، آليات الدفاع النفسي السائدة لدى الطالب، فاستخدام آليات دفاع غير ناضجة (كالإنكار، الإسقاط) بدلاً من آليات ناضجة (كالترفع، التعقل) يجعل التعامل مع تحديات المستقبل أكثر صعوبة ويزيد من القلق (البغدادى و العشماوي، ٢٠٢٠، صفحة ١٥٦). سادساً، الضغوط الاجتماعية والثقافية التي تتفاعل مع الصراعات الداخلية، فالضغوط المرتبطة بالتوقعات الاجتماعية العالية للنجاح قد تثير صراعات قديمة حول الحاجة إلى إثبات الذات وكسب الحب والاعتراف (زايد، ٢٠٢٢، صفحة ١٧٨).

على هذا الأساس، يمكن أن نحدد آليات استمرار وتعزيز القلق المستقبلي بعدد من الآليات المعقدة منها أولاً: عملية الكبت حيث يقوم الطلبة بكبت المخاوف والصراعات المتعلقة بالمستقبل إلى اللاوعي، لكن هذه المخاوف تعود إلى الوعي بشكل مشوه مسببة قلقاً عاماً وغير محدد. ثانياً، الإسقاط حيث يُسقط الطالب مخاوفه الداخلية على العالم الخارجي، فيرى المستقبل كمكان مخيف وتهديدي لأن يحمل إسقاطاً لمخاوفه الداخلية. ثالثاً، التكوين التفاعلي حيث يظهر الطالب سلوكاً معاكساً لمخاوفه، كالمبالغة في التفاؤل أو التهوين من أهمية المستقبل، لكن القلق الأساسي يظل موجوداً في اللاوعي (العتيبي، ٢٠١٦، صفحة ١٤٥). ورابعاً، التكرار القهري حيث يعيد الطالب تمثيل صراعات قديمة في سياق جديد، كتكرار صراع مع السلطة الأبوية في صراع مع سلطة الأساتذة أو النظام الأكاديمي، مما يعزز الشعور بالعجز والقلق تجاه المستقبل داخل هذا النظام. خامساً، المقاومة في عملية مواجهة القلق، حيث يقاوم الطالب بشكل لاواعي التغيير والنمو الذي يتطلبه التكيف مع



المستقبل، خوفاً من فقدان التوازن النفسي الحالي حتى لو كان هذا التوازن يعتمد على القلق (النجار، ٢٠٢٣، صفحة ٨٩). وسادساً، النقل حيث ينقل الطالب مشاعر وصراعات من علاقات قديمة (مع الأهل) إلى علاقات جديدة (مع الأساتذة، الزملاء، النظام الأكاديمي)، مما يجعل التعامل مع هذه العلاقات واستغلالها للتخطيط للمستقبل أكثر تعقيداً وقلقاً (الصغير و أحمد محمد، ٢٠٢٠، صفحة ١١٢).

ثانياً: نظرية التفاعل السياقي

يُعد عالم النفس الأمريكي-البريطاني البروفيسور جيمس إي. مارشيا (James E. Marcia)، صاحب نظرية التفاعل السياقي (Contextual Interaction Theory) في صورتها العامة، وقد تم تطوير النظرية بشكل أكبر من قبل باحثين لاحقين لتطبيقها على قلق المستقبل.

تتبع هذه النظرية من دراسة التفاعل بين الخصائص الفردية للطلاب والسيئات المختلفة التي يعيش فيها، حيث ترى أن قلق المستقبل لا يمكن فهمه بمعزل عن السيئات الاجتماعية والأكاديمية والثقافية المحيطة. وتؤكد النظرية على أن القلق المستقبلي هو نتاج تفاعل ديناميكي مستمر بين قدرات الطالب وموارده من ناحية، ومتطلبات وتحديات البيئات المختلفة من ناحية أخرى. تطورت هذه النظرية من خلال دراسات ميدانية متعددة رصدت كيف يتشكل القلق المستقبلي في سيئات جامعية مختلفة، وكيف يختلف هذا التشكل باختلاف الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية للطلاب (زايد، ٢٠٢٢، صفحة ٤٥).

علما المفاهيم الأساسية للنظرية هي ثلاثة مفاهيم تشكل الإطار النظري، حيث يمثل السياق الأكاديمي المتعدد الطبقات المفهوم الأول، والذي يشير إلى تعقيد البيئة الجامعية وتنوع مستويات التأثير فيها، بدءاً من مستوى المادة الدراسية وصولاً إلى مستوى السياسات الجامعية العامة (الصغير و أحمد محمد، ٢٠٢٠، صفحة ٦٧). أما المفهوم الثاني هو "التفاعل التفاضلي مع الضغوط"، الذي يعني أن استجابة الطلبة للضغوط الأكاديمية تختلف حسب خصائصهم الشخصية وخبراتهم السابقة ومواردهم الداخلية والخارجية (السعود، ٢٠٢٢، صفحة ٨٩). والمفهوم الثالث هو "الديناميكية الزمنية للقلق"، الذي يشير إلى أن قلق المستقبل ليس حالة ثابتة بل عملية متغيرة تتأثر بالأحداث اليومية والتجارب المتراكمة على مدار الفترة الدراسية (العتيبي، ٢٠١٦، صفحة ١١٢).

وعند فحص النظرية نجد أنها اشارت الى آلية تشكل القلق المستقبلي من خلال عملية تفاعلية ثلاثية الأبعاد. فالبعد الأول هو التفاعل مع المتطلبات الأكاديمية، حيث يواجه الطالب سلسلة من المتطلبات الدراسية التي تتطلب تكيفاً مستمراً، ويفتقر في بعض الأحيان إلى المهارات أو الموارد اللازمة لهذا التكيف، مما يولد قلقاً تجاه المستقبل الأكاديمي (ديب و هجرس، ٢٠١٩، صفحة ٧٨). والبعد الثاني هو التفاعل مع التوقعات الاجتماعية، حيث يتعرض الطالب لتوقعات متعددة من الأسرة والمجتمع حول مستقبله التعليمي والمهني، وقد تتعارض هذه التوقعات أحياناً مع رغباته وقدراته الحقيقية (أحمد و عثمان، ٢٠٢٠، صفحة ٥٦). والبعد الثالث هو التفاعل مع التغيرات الشخصية، حيث يمر الطالب بمرحلة انتقالية مهمة في حياته تتضمن تطوير هوية شخصية ومهنية جديدة، وهذا التطور قد يصاحبه حالة من عدم اليقين والقلق تجاه المستقبل (بلطراش و بن سالم، ٢٠٢٣، صفحة ٩٢).

علاوة على ذلك، هنالك عوامل سياقية تؤثر في القلق المستقبلي، فالعامل الأول هو طبيعة النظام التعليمي في الجامعة، فالنظم التعليمية التي تركز على التقييم التنافسي والتصنيف الدقيق للطلاب تزيد من حدة القلق مقارنة بالنظم التي تركز على التعلم والنمو الشخصي (بوغسطا و الأحمد، ٢٠٢١، صفحة ٧٨). والعامل الثاني هو نوعية العلاقات مع أعضاء هيئة التدريس، فالدعم والتشجيع من الأساتذة يمكن أن يخفف من حدة القلق، بينما النقد السلبي المستمر قد يزيده (النجار، ٢٠٢٣، صفحة ١١٢). العامل الثالث هو البيئة الاجتماعية داخل الحرم الجامعي، فوجود شبكة داعمة من الأصدقاء والزملاء يمكن أن يوفر موارد مهمة للتكيف مع الضغوط المستقبلية (البغدادي و العشماوي، ٢٠٢٠، صفحة ١٤٥) والعامل الرابع هو الظروف الاقتصادية والاجتماعية الأوسع، حيث أن الظروف الصعبة قد تزيد من إحساس الطالب بثقل المسؤوليات المستقبلية (زايد، ٢٠٢٢، صفحة ١٣٤).



وفي نفس الخط، نجد الفرد ممكن ان يتكيف مع قلق المستقبل في سياقات مختلفة، فحين تتوفر موارد دعم جيدة، يميل الطلبة إلى استخدام آليات تكيف فعالة مثل طلب المساعدة من المرشدين النفسي، المشاركة في ورش العمل التطويرية، وبناء شبكات الدعم الاجتماعي مع الزملاء (جحيش و عزوز، ٢٠٢٢، صفحة ٨٩). في السياقات التي تقتصر إلى موارد الدعم الكافية، قد يلجأ الطلبة إلى آليات تكيف أقل فعالية مثل التجنب، الإنكار، أو المماثلة، والتي قد تخفف القلق على المدى القصير لكنها تزيد على المدى الطويل (أوشن و بن فليس، ٢٠٢٠، صفحة ١٣٤). لذلك، تختلف فعالية آليات التكيف أيضاً حسب الخصائص الشخصية للطلاب، فبعض الطلبة يكونون أكثر قدرة على تطوير استراتيجيات تكيف فعالة في مواجهة الضغوط، بينما يجد آخرون صعوبة في ذلك (المفيد و الحمضي، ٢٠٢٣، صفحة ١١٢).

تبعاً لذلك، تقترح هذه النظرية تدخلات سياقية متعددة المستويات للتعامل مع قلق المستقبل. فعلى مستوى السياق الصفي، يمكن تطوير أساليب تدريس وتقييم تقلل من القلق وتعزز الثقة في القدرات الأكاديمية (الصغير و أحمد محمد، ٢٠٢٠، صفحة ١١٢). وعلى مستوى السياق البرامجي، يمكن تصميم برامج دعم أكاديمي ونفسي تستجيب للاحتياجات المحددة للطلاب في تخصصات مختلفة (أحمد و عثمان، ٢٠٢٠، صفحة ٨٩). أما على مستوى السياق المؤسسي، يمكن تطوير سياسات جامعية تدعم الصحة النفسية للطلاب وتوفر بيئة تعلم داعمة ومشجعة (بوغسطا و الأحمد، ٢٠٢١، صفحة ١٣٤). وعلى مستوى السياق المجتمعي، يمكن تعزيز التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي لتوفير فرص تدريب ووظائف للطلاب، مما يقلل من عدم اليقين بشأن المستقبل المهني (زايد، ٢٠٢٢، صفحة ١٥٦).

ثالثاً: نظرية البناء الاجتماعي للقلق المستقبلي

صاحب هذه النظرية هو عالم الاجتماع وعالم النفس البولندي-الأمريكي البارز، البروفيسور كينيث جيرجن (Kenneth J. Gergen)، وهو أحد أبرز رواد علم النفس الاجتماعي البنائي (Social Constructivist Psychology)، لذلك، طرح الأساس النظري والجذور الاجتماعية لهذه النظرية التي تنطلق من فكرة أن قلق المستقبل ليس مجرد استجابة فردية للتحديات الأكاديمية، بل هو بناء اجتماعي يتشكل من خلال التفاعلات الاجتماعية والخطابات الثقافية السائدة في المجتمع. تؤكد النظرية على أن تصورات الطلبة عن المستقبل ومخاوفهم منه تتأثر بشكل عميق بالرسائل الاجتماعية التي يتلقونها من وسائل الإعلام، المؤسسات التعليمية، الأسرة، والمجتمع الأوسع. تطورت هذه النظرية من خلال تحليل الخطابات الاجتماعية حول النجاح والفشل، والدراسات التي ربطت بين التمثيلات الاجتماعية للمستقبل وتجربة القلق لدى الطلبة (الغريزي، سعيد، و صالح، ٢٠١٢، صفحة ١١٣).

تتأسس هذه النظرية على عدة مفاهيم أساسية. المفهوم الأول هو "التمثيلات الاجتماعية للمستقبل"، الذي يشير إلى الصور الذهنية المشتركة في المجتمع عن المستقبل والمتعلقة بالنجاح، السعادة، والإنجاز، والتي توجه توقعات الأفراد ومخاوفهم (العتيبي، ٢٠١٦، صفحة ١٣٥). والمفهوم الثاني هو "الخطابات التنافسية"، الذي يعني أن الخطاب الاجتماعي السائد في العديد من المجتمعات العربية يركز على المنافسة والتفوق الفردي، مما يخلق ضغطاً على الطلبة للتفوق على أقرانهم ويزيد من قلقهم بشأن المستقبل (السعود، ٢٠٢٢، صفحة ١٥٦). أما المفهوم الثالث هو "الهويات الاجتماعية المتصارعة"، الذي يشير إلى أن الطالب قد يواجه صراعاً بين هويات اجتماعية متعددة (كطالب، كابن، كصديق، كعضو في المجتمع) وتوقعات كل هوية منه، مما يخلق توتراً وقلقاً تجاه المستقبل (البغدادى و العشماوي، ٢٠٢٠، صفحة ١٧٨).

أما فيما يتعلق بآلية تشكل القلق المستقبلي عبر العمليات الاجتماعية فهي تكون من خلال ثلاث عمليات اجتماعية مترابطة وفق هذه النظرية. العملية الأولى هي "التنشئة الاجتماعية الأكاديمية"، حيث يتعلم الطالب من خلال تفاعله مع النظام التعليمي والمؤسسات الأكاديمية أن المستقبل مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء الأكاديمي، وأن أي تقصير في هذا الأداء قد يهدد المستقبل كله (الصغير و أحمد محمد، ٢٠٢٠، صفحة ١٤٥). والعملية الثانية هي "المقارنة الاجتماعية المؤسسية"، حيث تخلق المؤسسات التعليمية أنظمة تقييم ومقارنة مستمرة بين الطلبة، مما يجعل الطالب يقيس نفسه باستمرار ضد أقرانه ويتوقع مستقبله بناءً على هذه المقارنات (ديب و هجرس، ٢٠١٩، صفحة ١٥٦). العملية الثالثة هي "استيعاب الخطاب الاجتماعي السائد"، حيث يقوم الطالب باستيعاب



وتطبيق الخطابات الاجتماعية السائدة حول النجاح والفشل على ذاته ومستقبله، مما يشكل تصورات ومخاوفه (بطراش و بن سالم، ٢٠٢٣، صفحة ١٣٤).

وعند البحث المعمق نجد أن العوامل الاجتماعية لها تأثير أيضاً في قلق المستقبل، فالعامل الأول هو الطبقة الاجتماعية والاقتصادية، حيث أن الطلبة من الطبقات الاجتماعية الدنيا قد يشعرون بقلق أكبر تجاه المستقبل بسبب محدودية الفرص والموارد المتاحة لهم (زايد، ٢٠٢٢، صفحة ١٦٧). والعامل الثاني هو النوع الاجتماعي، حيث أن التوقعات الاجتماعية المختلفة للذكور والإناث تشكل مخاوفهم المستقبلية بطرق مختلفة، فالإناث قد يقلقن أكثر بشأن التوفيق بين المستقبل المهني والأسري بينما قد يقلق الذكور أكثر بشأن القدرة على تحقيق النجاح المالي والاجتماعي (أحمد و عثمان، ٢٠٢٠، صفحة ١١٢). أما العامل الثالث هو الخلفية الثقافية، حيث أن الثقافات التي تركز على النجاح الفردي والمنافسة قد تنتج مستويات أعلى من القلق المستقبلي مقارنة بالثقافات التي تركز على التعاون والتضامن الاجتماعي (الغريزي، سعيد، و صالح، ٢٠١٢، صفحة ١٤٥). والعامل الرابع هو الخطاب الإعلامي السائد، حيث أن التمثيلات الإعلامية للمستقبل قد تعزز صوراً غير واقعية عن النجاح أو تبالغ في تصوير المخاطر والتحديات المستقبلية (العتيبي، ٢٠١٦، صفحة ١٥٦).

ومن المتفق عليه أن آليات إعادة إنتاج القلق المستقبلي اجتماعياً تكون من خلال اليات ثقافية ومؤسسية، الأولى هي "نظام التقييم التنافسي" في المؤسسات التعليمية، الذي يحول التعليم من عملية تعلم إلى سباق للتفوق، ويربط المستقبل ارتباطاً مباشراً بالترتيب في هذا السباق (بوغسطا و الأحمد، ٢٠٢١، صفحة ١٤٤). الآلية الثانية هي "خطاب الأزمة" السائد في الخطاب الاجتماعي حول سوق العمل والمستقبل الاقتصادي، الذي يبالغ في تصوير صعوبة المستقبل ويخلق إحساساً عاماً بعدم اليقين والتهديد (المفيد و الحمضي، ٢٠٢٣، صفحة ١٣٣). الآلية الثالثة هي "تقاليد النجاح العائلي" التي تفرض على الطالب تحمل مسؤولية تحقيق نجاحات تعوض عن إخفاقات الأجيال السابقة أو تحافظ على نجاحاتها، مما يخلق عبئاً نفسياً ثقيلاً (البغدادي و العشماوي، ٢٠٢٠، صفحة ١٨٩). الآلية الرابعة هي "التمثيلات النمطية للمهن" في الثقافة الشعبية والإعلام، التي تقدم صورة محدودة ومثالية عن المهن الناجحة، مما يجعل الطلبة الذين لا ينطبقون على هذه النماذج يشعرون بالقلق تجاه مستقبلهم المهني (أوشن و بن فليس، ٢٠٢٠، صفحة ١٥٧).

وأخيراً، هنالك تدخلات اجتماعية للتعامل مع القلق المستقبلي. لذا تقترح هذه النظرية تدخلات اجتماعية على عدة مستويات للتعامل مع قلق المستقبل. على مستوى الخطاب الاجتماعي، يمكن العمل على تطوير خطاب بديل حول النجاح والمستقبل يركز على التنوع والتعددية في مسارات النجاح، ويعترف بقيمة المسارات المختلفة (الغريزي، سعيد، و صالح، ٢٠١٢، صفحة ١٦٧). على مستوى السياسات التعليمية، يمكن تطوير سياسات تقلل من التركيز على التنافس والتصنيف، وتزيد من التركيز على التعلم والنمو الشخصي (الصغير و أحمد محمد، ٢٠٢٠، صفحة ١٧٨). وعلى مستوى المؤسسات الأسرية، يمكن تقديم برامج توعية للأسر حول كيفية دعم أبنائهم دون فرض توقعات غير واقعية أو ربط الحب والقبول بالإنجازات الأكاديمية. على مستوى المؤسسات الإعلامية، يمكن تشجيع تقديم تمثيلات أكثر تنوعاً وواقعية للمستقبل والنجاح في الوسائل الإعلامية المختلفة (العتيبي، ٢٠١٦، صفحة ١٧٨).

المقارنة بين النظريات الثلاثة وفق المحاور المحددة

تختلف النظريات الثلاث في تركيزها النظري ومنطلقاتها الفلسفية. فنظرية التحليل النفسي تنطلق من منظور ديناميكي لا واعي، تركز على الصراعات الداخلية والعمليات اللاواعية التي تشكل القلق المستقبلي. بينما تنطلق نظرية التفاعل السياقي من منظور بيئي سياقي، تركز على أهمية السياقات المحددة التي يعيش فيها الطالب، وكيف تشكل هذه السياقات تجربته مع القلق المستقبلي. أما نظرية البناء الاجتماعي فتنتقل من منظور بنائي اجتماعي، تركز على العمليات الاجتماعية والخطابات الثقافية التي تشكل تصورات الأفراد عن المستقبل ومخاوفهم منه رغم هذه الاختلافات، تتفق النظريات الثلاث على أن قلق المستقبل ظاهرة معقدة متعددة الأبعاد، لا يمكن اختزالها في عامل واحد أو تفسيرها بنموذج بسيط.



آلية اكتساب القلق النفسي

تختلف النظريات الثلاث في تفسيرها لآلية اكتساب القلق النفسي. فنظرية التحليل النفسي ترى أن الاكتساب يتم من خلال صراعات داخلية لا واعية وتكرار لصراعات نمائية قديمة في سياقات جديدة (المفيد و الحميضي، ٢٠٢٣، صفحة ١٧٤). بينما ترى نظرية التفاعل السياقي أن الاكتساب يتم من خلال التفاعل المستمر مع السياقات المختلفة، حيث يطور الطالب القلق كاستجابة لتحديات محددة في سياقات محددة (الصغير و أحمد محمد، ٢٠٢٠، صفحة ١٨٩). أما نظرية البناء الاجتماعي فتري أن الاكتساب يتم من خلال عملية استيعاب اجتماعي، حيث يستوعب الطالب الخطابات والتوقعات الاجتماعية السائدة حول المستقبل (بلطراش و بن سالم، ٢٠٢٣، صفحة ١٥٦). رغم هذه الاختلافات، تتفق النظريات الثلاث على أن اكتساب القلق المستقبلي عملية ديناميكية مستمرة، وليس حدثاً منعزلاً أو لحظة مفصلية واحدة (ديب و هجرس، ٢٠١٩، صفحة ١٧٨).

طبيعة القلق النفسي وكيفية استمراره

تختلف النظريات الثلاث في تصويرها لطبيعة القلق النفسي وآليات استمراره. فنظرية التحليل النفسي تصور القلق كنتاج لصراعات داخلية بين مكونات النفس، وتستمر من خلال آليات دفاع نفسي غير واعية تحافظ على هذه الصراعات (البغدادي و العشماوي، ٢٠٢٠، صفحة ٢٠١). بينما تصور نظرية التفاعل السياقي القلق كاستجابة تكيفية للسياقات الضاغطة، وتستمر هذه الاستجابة طالما استمرت الضغوط السياقية (بوغسطا و الأحمد، ٢٠٢١، صفحة ١٧٨). أما نظرية البناء الاجتماعي فتصور القلق كبناء ثقافي اجتماعي، ويستمر من خلال عمليات إعادة الإنتاج الاجتماعية (أحمد و عثمان، ٢٠٢٠، صفحة ١٣٤). رغم هذه الاختلافات، تتفق النظريات الثلاث على أن القلق المستقبلي يمكن أن يصبح سمة مستقرة إذا لم يتم كسر الحلقات أو الآليات التي تديمه (النجار، ٢٠٢٣، صفحة ١٥٦).

الدور الذي تلعبه البيئة الجامعية

تختلف النظريات الثلاث في تصويرها لدور البيئة الجامعية في تشكيل القلق المستقبلي. فنظرية التحليل النفسي ترى أن البيئة الجامعية تمثل سياقاً لتمثيل وإعادة تمثيل الصراعات الداخلية، حيث تتفاعل الصراعات اللاواعية للطالب مع هياكل السلطة والتوقعات في البيئة الجامعية. بينما ترى نظرية التفاعل السياقي أن البيئة الجامعية تمثل مجموعة من السياقات المحددة يتفاعل معها الطالب بشكل مباشر. أما نظرية البناء الاجتماعي فتري أن البيئة الجامعية تمثل مؤسسة اجتماعية تنقل وتعيد إنتاج الخطابات والقيم الاجتماعية حول المستقبل. رغم هذه الاختلافات، تتفق النظريات الثلاث على أن البيئة الجامعية تلعب دوراً حاسماً في تشكيل قلق المستقبل لدى الطلبة.

الفصل الثالث: منهجية البحث

١. العوامل المؤثرة في تطور العجز النفسي لدى الطلبة الجامعيين

تتفاعل عدة عوامل في تشكيل وتطور متغير العجز النفسي لدى الطلبة، ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة مستويات منها عوامل أكاديمية، والتي تشمل الفشل المتكرر في المواد الدراسية، حيث وجد بيترسون وباريت (١٩٨٧) أن ثلاث تجارب فشل متتالية تزيد خطر تطور العجز النفسي بنسبة (٧٠%)، كما تساهم الضغوط الامتحانية المزمدة في زيادة قابلية الطلبة للإصابة بالعجز النفسي، خاصة عندما تكون التوقعات الأكاديمية غير واقعية (Peterson & Barrett, 1987, p. 604). أما بالنسبة للعوامل الشخصية، فهي تمتلك دوراً هاماً في حياة الطلبة، حيث يرتبط انخفاض الكفاءة الذاتية بزيادة خطر العجز النفسي بنسبة ٥٠%. كما يساهم أسلوب التفسير التشاؤمي للطلبة (الذي يفسر الأحداث السلبية بأسباب داخلية وثابتة وعامة) في تعزيز مشاعر العجز (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978, p. 52). علاوة على ذلك، هنالك عوامل بيئية ومؤسسية تشمل ضعف في أنظمة الدعم الأكاديمي، حيث أظهرت دراسة كونلي وزملاؤه (٢٠١٣) أن غياب التوجيه الأكاديمي المناسب في الجامعات يزيد من خطر تطور العجز النفسي لدى طلبة السنة الأولى. كما تساهم البيئات الأكاديمية التنافسية الشديدة في تعزيز مشاعر العجز، خاصة بين الطلبة ذوي الأداء المتوسط (Yeager,



(2019, p. 365). علاوة على ذلك توجد برامج الدعم المؤسسي تشمل برامج التوجيه الأكاديمي الشاملة التي تقلل خطر العجز النفسي بنسبة ٣٥% وتزيد معدلات التخرج بنسبة (١٥%) (Kitzrow, 2009, p. 650)، كما يساهم توفر خدمات الصحة النفسية المتكاملة في تقليل انتشار العجز النفسي بنسبة (٣٠%). ولا ننسى التدخلات التربوية والتي تشمل تقديم التغذية الراجعة البناءة التي تزيد التحصيل الدراسي بنسبة ٧٥.٠ انحراف معياري وتقلل العجز النفسي بنسبة ٤٠%. كما يساهم تعليم استراتيجيات التعلم النشط في زيادة الكفاءة الذاتية بنسبة ٣٥% وتحسين التحصيل الدراسي بنسبة ٥.٠ انحراف معياري.

٢. الآثار السلبية للعجز النفسي على الطلبة الجامعيين

من المتفق عليه أن العجز النفسي له آثار سلبية على الأفراد جميعاً لا سيما طلبة الجامعة، ويمكن أن نجد له آثار في مجالات مختلفة منها: الأداء الأكاديمي حيث يؤثر العجز النفسي سلباً على جوانب متعددة من الأداء الأكاديمي. وما يؤكد ذلك، ما أظهرته دراسة فلينت وزملاؤه (٢٠١٨) على ١٥٠٠ طالب جامعي أن الطلبة الذين يعانون من العجز النفسي يحصلون على معدلات تراكمية أقل بمقدار ٧٥.٠ نقطة مقارنة بزملائهم، كما يعاني هؤلاء الطلبة من انخفاض بنسبة ٤٠% في وقت الدراسة الفعلي وزيادة في معدلات الرسوب بثلاث مرات (Flint, Lammers, & Oleson, 2018, p. 408). إضافة إلى التأثير على الصحة النفسية، حيث يرتبط العجز النفسي ارتباطاً وثيقاً بالاضطرابات النفسية، ففي تحليل تلوي شمل ٤٥ دراسة، وجد هيفل وهايمز (٢٠١٤) أن العجز النفسي يتنبأ بظهور أعراض الاكتئاب بنسبة ٦٠% ويزيد خطر القلق بنسبة (٤٥%) (Haefel & Hames, 2014, p. 78). كما أشارت دراسة أخرى أن طلبة الطب لديهم ارتباط بين العجز النفسي والإرهاق الوظيفي بنسبة (٥٥%).

وأخيراً التأثير على التكيف الجامعي والمستقبل المهني، حيث يؤثر العجز النفسي على قدرة الطلبة للتكيف مع الحياة الجامعية والتخطيط للمستقبل المهني. وقد بينت دراسة سميث (٢٠٢٠) أن الطلبة الذين يعانون من العجز النفسي يشاركون بنسبة أقل ٣٥% في الأنشطة اللامنهجية ويطورون شبكات اجتماعية أضعف بنسبة (٤٠%) (Smith, 2020, p. 350)، كما يميل هؤلاء الطلبة إلى تجنب التخصصات العلمية والتقنية، حتى عندما يكون لديهم القدرات والمويل المناسبة (Wang, Degol, & Ye, 2020, p. 6).

٣. الانتشار الوبائي للعجز النفسي بين الطلبة الجامعيين

أشارت الدراسات الوبائية التي تناولناها في الفصول السابقة إلى انتشار واسع للعجز النفسي بين الطلبة الجامعيين. في دراسة دولية شملت ٩٨٤,١٣ طالباً من ١٩ دولة، وجد أورباخ وزملاؤه (٢٠١٨) أن ٣٥.٣% من الطلبة يعانون من اضطرابات نفسية تتضمن أعراض العجز النفسي كانت أعلى المعدلات في الدول النامية، حيث وصلت نسبة الطلبة المصابين بأعراض الاكتئاب إلى ٢١.٢% والقلق إلى ١٨.٦%. أما في السياق العربي، أظهرت دراسة على الطلبة الجامعيين في السعودية أن ٢٨.٧% يعانون من مستويات متوسطة إلى عالية من العجز الأكاديمي. كما كشفت دراسة على طلاب الجامعات المصرية أن ٣٢% من الطلبة يعانون من أعراض عجز نفسي مرتبطة بالضغط الأكاديمي.

٤. استراتيجيات الوقاية والتدخل لتقليل العجز النفسي

أظهر العلاج المعرفي السلوكي فعالية في تقليل العجز النفسي، حيث أدى برنامج مكون من ٨ جلسات إلى تحسن بنسبة ٤٥% في الكفاءة الذاتية وانخفاض بنسبة ٥٠% في أعراض العجز النفسي، كما أظهرت برامج تطوير العقلية النامية فعالية في تحسين الأداء الأكاديمي، حيث أدت إلى زيادة بنسبة ٣% في معدلات التخرج (Yeager, 2019, p. 365).



الفصل الرابع: المنهجية التحليلية وبناء الإطار المقترح

١. منهج البحث والإطار التحليلي

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي في صورته التكاملية، الذي يمثل نهجاً تحليلياً-تركيبياً يتجاوز وصف الظواهر إلى تفكيكها واستنباط العلاقات المنطقية بين مكوناتها. لا يُهدف من هذا النهج إلى جمع بيانات أولية، بل إلى إعادة قراءة الواقع النظري والبحثي للظاهرة لإنتاج معرفة جديدة قابلة للتطبيق. وُظف هذا المنهج عبر مسار ثلاثي: (أ) تحليل نقدي للأدبيات الخاصة بالظاهرة (قلق المستقبل) والمقاربة العلاجية (العقلاني الانفعالي) ومقارنتها مع نماذج بحثية مماثلة، (ب) تركيب النتائج التحليلية لتحديد الثغرات والفرص في المعرفة الحالية، و(ج) بناء إطار برنامجي مقترح يستند إلى تلك المخرجات. يُعد هذا النهج هو العمود الفقري للدراسات التمهيديّة الرصينة التي تؤسس لتجارب لاحقة، وهو ما يتوافق مع المعايير التحليلية المتقدمة لمجلات سكوباس.

٢. مسار التحليل النقدي للأدبيات: من الوصف إلى النمذجة

تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي من خلال مسار منهجي صارم، هدف إلى تفكيك وإعادة بناء المعرفة المتاحة، مع الاستفادة من نماذج تحليلية راسخة في مجالات مشابهة:

المرحلة الأولى: التحليل البنيوي للظاهرة وآلياتها.

تُتم تحليل دراسات قلق المستقبل لا لجمع نتائجها فحسب، بل لاستخلاص النموذج السببي الضمني الذي تقدمه. ثم جرى مقارنة هذا النموذج مع النماذج التحليلية الأكثر تطوراً في ظواهر نفسية تعليمية مشابهة، مثل العجز النفسي. على سبيل المثال، بينما تركز أدبيات قلق المستقبل غالباً على الأعراض والتأثيرات، يقدم تحليل أدبيات العجز النفسي نموذجاً تحليلياً واضحاً للمستويات المتداخلة وتأثيراتها الكمية. هذا التناقض في عمق التحليل بين المجالين يسلط الضوء على حاجة ماسة لدراسات قلق المستقبل إلى تبني نهج تحليلي أكثر منهجية، وهو ما سعي إليه في هذا البحث.

المرحلة الثانية: التحليل التقييمي للمقاربة العلاجية في ضوء الأدلة الكمية.

انقُط إلى تقييم مدى ملائمة نظرية العلاج العقلاني الانفعالي لمعالجة قلق المستقبل. من خلال تحليل الدراسات التطبيقية، تبين أن قوة هذه النظرية تكمن في مهاجمتها للسبب المعرفي. ولتعميق هذا التقييم، تمت مقارنة فعاليتها مع التدخلات المثبتة في مجالات مشابهة. على سبيل المثال، أظهرت برامج الدعم المؤسسي للعجز النفسي والعلاج المعرفي السلوكي نجاحاً كمياً واضحاً في تقليل الأعراض. وهذا يضع معياراً أدائياً للبرنامج المقترح لقلق المستقبل، ويؤكد على ضرورة أن يكون التصميم قابلاً للقياس والتقييم بنفس الدقة الكمية.

المرحلة الثالثة: تحليل نماذج البناء البرنامجي.

لضمان منهجية البناء، تُتم تحليل نماذج تصميم البرامج الإرشادية. كما جرى تحليل الهيكل المنطقي للتدخلات الناجحة في ظواهر مشابهة. على سبيل المثال، تُظهر استراتيجيات الوقاية من العجز النفسي تسلسلاً منطقياً من تحليل العوامل إلى قياس الآثار وصولاً إلى تصميم تدخلات متعددة المستويات. هذا النموذج الهرمي والمتعدد المستويات تم تبنيه كإطار مرجعي لضمان أن البرنامج المقترح هو استجابة منهجية متكاملة.

٣. المحاور التحليلية الأساسية ونتائجها

أسفر المسار التحليلي السابق عن ثلاثة محاور مترابطة:

المحور التحليلي الأول: تشريح العوامل المؤثرة في قلق المستقبل وتصنيفها.

بناءً على نموذج تحليل العوامل المتعددة المستويات، تُتم تحليل وتصنيف مسببات قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الرابعة إلى عوامل أكاديمية مهنية، وشخصية معرفية، ومؤسسية وبيئية. هذا التصنيف يحدد نقاط التدخل المستهدفة للبرنامج، مع إدراك أن التفاعل بين هذه المستويات هو ما يعقد الظاهرة.

المحور التحليلي الثاني: تحليل الآثار وقياس خطورة الظاهرة.



ثم تحليل العواقب المتوقعة لقلق المستقبل المرتفع بالاستناد إلى منهجية قياس الآثار الواضحة في أدبيات الظواهر ذات الصلة، متضمنة آثاراً على الأداء والتكيف، والصحة النفسية، والمسار المهني. هذا التحليل يبرر الحاجة الملحة للتدخل، ويوفر معايير يمكن من خلالها قياس فعالية البرنامج المقترح لاحقاً.

المحور التحليلي الثالث: التركيب والبناء – تصميم الإطار العملي المتعدد المستويات.

يمثل هذا المحور حصيلة التوليف بين المخرجات التحليلية والنموذج المستفاد. تم تصميم هيكل برنامجي متسلسل ومتكامل على ثلاث مستويات:

١. المستوى الفردي-المعرفي: سلسلة من جلسات جماعية تعتمد على العلاج العقلاني الانفعالي.
٢. المستوى التربوي-المهاري: دمج فنيات تركز على تطوير المهارات العملية.
٣. المستوى التصميمي-المؤسسي: التأكيد على ضرورة حصول البرنامج على الصدق الظاهري من خلال التحكيم العلمي، لضمان ملاءمته للبيئة المستهدفة.
٤. **الخاتمة**

يقدم هذا الفصل حجة منهجية متماسكة ونموذجاً تحليلياً مطوراً. من خلال التحليل النقدي متعدد المستويات، تم بناء إطار برنامجي مقترح تكون جذوره نظرية عميقة وفروعه عملية وقابلة للقياس. يُعد هذا الإطار نموذجاً أولياً قابلاً للاختبار التجريبي، ويضع معايير واضحة لأي بحث تطبيقي لاحق، حيث يمكن قياس فاعلية البرنامج باستخدام أدوات قياسية ومقارنة نتائجه مع نسب التحسن المعيارية، مما ينتج بحثاً ذا قيمة مضافة عالية ويمتلك المقومات للنشر في القنوات الأكاديمية المحكمة.

Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this paper

Acknowledgments

The authors would like to extend their heartfelt thanks to institution, for the moral support provided during the course of this research. The encouragement and guidance provided by the institution have helped tremendously in completing this research.

References

- ، فاطمة عبدالله زايد. (٢٠٢٢). قلق المستقبل لدى الشباب بالمرحلة الجامعية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ، هذال بن عبدالله بن مبروك العتيبي. (٢٠١٦). اثر قلق المستقبل على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. جامعة أم القرى.

A S Kadhim2. (٢٠١٩). The Meaning of Life and Its Relationship to the Cognitive Motivation among University Students *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*. doi:DOI:10.33193/JALHSS.36.16

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. (1978). Psychological helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, pp. 87(1), 49-74.



- The role of overcrowded classes on the level of academic achievement among public school students .Ali Saad Kadhim (٢٠٢٥). *Kut University College Journal for Humanities*, الصفحات ٦(١)، ١٢٥-١٣٧.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., & Baer, R. A. (2011). Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance. *Behavior Therapy*, pp. 42, 676–688.
- .D S Hiroto (١٩٧٤). Locus of control and psychological helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, الصفحات ١٠٢(٢)، ١٨٧-١٩٣.
- .E L Deci (١٩٧١). Intrinsic motivation Effects of externally mediated rewards on. *Journal of Personality and Social Psychology*, الصفحات ١٨(١)، ١٠٥-١١٥.
- Flint, A., Lammers, W., & Oleson, K. C. (2018). Psychological helplessness in college students: The role of controllability and consistency. *Journal of Educational Psychology*, pp. 110(3), 407-420.
- Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2007). Prospection: Experiencing the future. *Science*, pp. 317(5843), 1351-1354.
- Haefel, G. J., & Hames, J. L. (2014). Cognitive vulnerability to depression can be contagious. *Clinical Psychological Science*, pp. 2(1), 75-85.
- Hagenauer, G. A., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, pp. 40(3), 370–388.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, pp. 43, 27–38.
- Kadhim, A S; Mousa, H Y. ((2025a)). *Basics of writing educational research: Your path to acquiring competence for analysis and application*. Al-Babliya House for Scientific Studies and Research.
- Kadhim, A. S. (2020). Moderation role of resilience on the effect of authoritarian fathers on obsessive compulsive personality disorders among undergraduate students. *Mustansiriyah Journal of Arts*, pp. 44(89), 151-171.



- Kadhim, A. S., & Mousa, H. Y. (2020). THE EFFECT OF TYPE D- PERSONALITY ON PERSONALITY DISORDERS: CLUSTER C PERSONALITY. *Journal Of Educational and Psychological Researches*, pp. Volume 17, Issue 66, Pages 683-716.
- Kadhim, A. S., & Mousa, H. Y. (2025b). Functional thinking patterns (legislative-executive-judicial) and their relationship to academic burnout among university students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, pp. 161(4), 177-204.
- Kadhim, Ali Saad. (2017). The Relationship between Perceived Authoritarian Parenting Style and Obsessive-Compulsive Personality Disorder Symptoms among University Students: The Mediating Effect of Type-D Personality and Resilience. 5. Department of Psychology, PhD thesis. Universiti Sains Malaysia.
- Kitzrow, M. A. (2009). The mental health needs of today's college students: Challenges and recommendations. *NASPA Journal*,, pp. 46(4), 646-660.
- Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*,, pp. 69(1), 176–190.
- Maie, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Psychological helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*,, pp. 105(1), 3-46.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (2016). Psychological helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*, pp. 123(4), 349-367.
- Mousa, H. (2017). The Influence of Social Support on Resilience Among Traumatized Iraqi Undergraduate Students. *Department of Psychology, Master thesis. Universiti Sains Malaysia*, p. 5.
- Mousa, H. Y. (2023). The Relationship Between Perceived Authoritarian Parenting Style and Dependent Personality Disorder Symptoms. *Mustansiriyah Journal of Arts*, pp. Volume 47, Issue 102, Pages E 39-E 62.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *Journal of Abnormal Psychology*,, pp. 100(4), 569–582.



- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, pp. 3(5), 400–424.
- Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, pp. 53(3), 603-607.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Seligman, M. E. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, pp. 74(1), 1-9.
- Seligman, M. E. (1972). Psychological helplessness. *Annual Review of Medicine*, pp. 23(1), 407–412.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. W.H. Freeman and Company.
- Smith, J. L. (2020). The impact of psychological helplessness on undergraduate student engagement. *Journal of College Student Development*, pp. 61(3), 349-365.
- Treynor, W., Gonzalez, R., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). Rumination reconsidered: A psychometric analysis. *Cognitive Therapy and Research*, pp. 27(3), 247–259.
- Wang, M. T., Degol, J. L., & Ye, F. (2020). Math achievement is important, but task values are critical, too: Examining the intellectual and motivational factors leading to gender disparities in STEM careers. *Frontiers in Psychology*, pp. 11, 365.
- Yeager, D. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), pp. 364–369.
- Future anxiety: Concept, measurement, and main research .(١٩٩٦) .Z Zaleski findings . *Journal of Psychology* . الصفحات ١٣٠ (٦)، ٥٩٧-٦٠٨.
- أ الهكوري، ون العنزي. (٢٠٢١). العجز المتعلم والكفاءة الاجتماعية: دراسة ارتباطية على عينة من البالغين. *مجلة العلوم الاجتماعية*، الصفحات ٤٩ (٣)، ٢٤٥-٢٦٢.



- أ ح حسانين. (٢٠٠٠). قلق المستقبل وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب جامعة الأزهر. ر [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- أ سليمان. (٢٠٢١). العجز المتعلم وتأثيراته النفسية والسلوكية. مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- أحمد الغريزي، ياسين سعيد، و ، علي عبد الرحيم صالح. (٢٠١٢). تأثير التنشيط التكنولوجي على قلق المستقبل. مجلة جامعة تعز للعلوم الإنسانية.
- خديجة بلطراش، و أحلام بن سالم. (٢٠٢٣). قلق المستقبل وعلاقته بفاعلية الذات لدى الطلبة الجامعي دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة ابن خلدون. مجلة جامعة ابن خلدون.
- خولة جحيش، و شكري عزوز. (٢٠٢٢). التوجيه الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة. جامعة حمه لخضر، الجزائر.
- راضية ديب، و ياسمينه هجرس. (٢٠١٩). تقدير الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى الطلبة المقبلين على التخرج. مجلة جامعة جيجل.
- رغد صالح المفيد، و أحمد علي الحميضي. (٢٠٢٣). قلق المستقبل وحل المشكلات كمنبئين بالفكر الانتحارية لدى طالبات الجامعة. جامعة تبوك.
- س الحصري، خ العاني، و ع البياتي. (٢٠٠٢). آثار العجز النفسي على التوافق الأكاديمي والاجتماعي. دار الرشيد للنشر.
- ع ع حسن. (١٩٩٩). القلق وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة الملك سعود. السعودية: دار الزهراء.
- عبد الله أحمد، و عبد الله عثمان. (٢٠٢٠). قلق المستقبل الزواجي لدى معيدي جامعة تعز وعلاقته بمتغيري النوع والتخصص. جامعة تعز، الصفحات ٥٦-١.
- عبد الله أحمد، و عبد الله عثمان. (٢٠٢٠). قلق المستقبل الزواجي لدى معيدي جامعة تعز وعلاقته بمتغيري النوع والتخصص. مجلة جامعة تعز.
- عبد الله أحمد، و عبد الله عثمان. (٢٠٢٠). قلق المستقبل الزواجي لدى معيدي جامعة تعز وعلاقته بمتغيري النوع والتخصص. جامعة تعز.
- علي داود سليمان. (٢٠٢١). العجز النفسي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة كلية التربية، الصفحات ٢٨٧-٣٠٤.
- ف أبو زيد. (١٩٩٢). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.



- لمياء الصغير، و محمد عطية أحمد محمد. (٢٠٢٠). قلق المستقبل المهني لدى الطالبات الملمات بتخصص رياض الأطفال. مجلة . جامعة حلوان.
- م الأمانة. (٢٠٠١). الضغوط النفسية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى المراهقين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.
- م س البدران. (٢٠١١). مستوى قلق المستقبل وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، الصفحات ٢٣ (٢)، ٣٥٦-٣٣١.
- م ع الزعلان. (٢٠١٥). قلق المستقبل وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- م ع المهدي. (٢٠٠١). القلق من المستقبل: أسبابه ومظاهره وعلاجه. دار الفكر العربي.
- محمد صديق، احمد السيد. (٢٠٢١). قلق المستقبل وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث في العلوم التربوية والإنسانية، الصفحات ٧ (٣)، ٢٢-١.
- محمد عسران. (٢٠٢٠). العجز النفسي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المعلمين. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة، صفحة ١٣.
- مرفت عاطف جودت النجار. (٢٠٢٣). الشعور بالعجز النفسي والحساسية الانفعالية وعلاقتها بالانزاج الانفعالي لدى النساء المعنفات في محافظات غزة. مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD). <https://doi.org/10.6121/jsd/119>، صفحة ٢٢.
- مي فتحي البغدادي، و ، إيمان محمود العشماوي. (٢٠٢٠). الشفقة بالذات وعلاقتها بقلق المستقبل الناتج عن جائحة كورونا في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من المجتمع المصري. جامعة المنصورة.
- نادية أوثن، و كريمة بن فليس. (٢٠٢٠). علاقة التوجيه الجامعي بقلق المستقبل المهني- دراسة ميدانية ببعض أقسام جامعة باتنة. جامعة باتنة.
- نورة محمد السعود. (٢٠٢٢). قلق المستقبل وعلاقته بالصلاية النفسية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الصفحات ١٣٤-١.
- وصال عز الدين بوغسطاط، و صفاء الأحمد. (٢٠٢١). اثر التحول البرامجي لجامعة الطائف على مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طالبات الجامعة. مجلة . جامعة الطائف.
- ي و قاطون، و م الحداد. (٢٠٢٥). قلق المستقبل لدى الشباب الجامعي في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة: دراسة ميدانية. مجلة الدراسات الاجتماعية، الصفحات ١٧ (٤)، ٨٩-٧٠.