دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية وإشباع / إحباط الحاجات النفسية الأساسية والتدفق والضغوط الأكاديمية لدي طلاب الجامعة
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	حرب، سامح حسن سعد الدين
المجلد/العدد:	مج28, ع99
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2018
الشهر:	أبريل
الصفحات:	199 - 298
رقم MD:	1011260
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	علم النفس التربوي، طلبة الجامعات، لاضطرابات النفسية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1011260

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

النموذج البنائى للعلاقات بين اليقظة العقلية وإشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية والتدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

د/ سامح حسن سعد الدين حرب
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بنها

ملخص الدراسة:

تسعى الدراسة إلى بحث الدور الوسيطى لإشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية بين اليقظة العقلية وكل من: التدفق والضغوط الأكاديمية، من خلال نموذجين بنائيين أحدهما يتناول دور إشباع الحاجات النفسية، والآخر يتناول دور إحباط الحاجات النفسية، فضلًا عن بحث العلاقة بين التدفق والضغوط الأكاديمية لدى عينة بلغ عددها ٣٥٠ (٣٧ طالب، ٣١٣ طالبة) من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية– جامعة بنها. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة وهى: مقياس إشباع وإحباط الحاجات النفسية الأساسية (إعداد:Chen et al., 2015 ، تعريب: الباحث)، ومقياس اليقظة العقلية (إعداد: Baer et al., 2006، تعريب: كمال إسماعيل عطية، ٢٠١٧)، ومقياسى التدفق المعدل، والضغوط الأكاديمية (إعداد: الباحث). وقد أسفرت نتائج الدراسة باستخدام معامل الارتباط إلى: وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التدفق (الدرجة الكلية، والأبعاد) والضغوط الأكاديمية، فيما عدا بعد تحول الوقت (كأحد أبعاد التدفق) حيث لم ترق العلاقة إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

كما اعتمدت الدراسة على استخدام أسلوب تحليل المسار (موقف توليد نموذج) الموجود ببرنامج (LISREL8.8)، وأسفرت نتائج تحليل المسار لنموذج إشباع الحاجات النفسية الأساسية عن:

١. وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى كل من: إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة)، والتدفق.
٢. وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية.
٣. يتوسط إشباع الحاجة للكفاءة التأثير الموجب لليقظة العقلية فى التدفق.
٤. يتوسط إشباع حاجتى العلاقات والكفاءة التأثير السالب لليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية.

وفيما يتعلق بنموذج إحباط الحاجات النفسية الأساسية أشارت النتائج إلى:

١. وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى التدفق.
٢. وجود تأثير سالب مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى كل من: إحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة)، والضغوط الأكاديمية.
٣. يتوسط إحباط حاجتى العلاقات والكفاءة التأثير الموجب لليقظة العقلية فى التدفق.

٤. يتوسط إحباط الحاجات النفسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) التأثير السالب لليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية.

النموذج البنائى للعلاقات بين اليقظة العقلية وإشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية والتدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة

د/ سامح حسن سعد الدين حرب
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة بنها

المقدمة:

يتناول الباحثون فى علم النفس الإيجابى القضايا التى تتعلق بالقوى الإنسانية والمخرجات الإيجابية، ويسعون إلى الكشف عن العوامل الشخصية والاجتماعية التى تعزز من قوى الفرد، وتتضمن هذة العوامل متغيرات مثل: اليقظة العقلية Mindfulness، وإشباع الحاجات النفسية Psychological need satisfaction، والتدفق Flow، فضلًا عن إعادة النظر فى بعض الجوانب التى تركز على أوجه القصور لدى الفرد سعيًا نحو تعديلها، ومن التساؤلات المهمة فى هذا المجال ما الذى يجعل حياة الفرد أكثر جودة؟. ولعل الاستغراق وتركيز الانتباه على ما يؤديه الفرد فى اللحظة الراهنة، وعدم الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، واستبعاد القلق المرتبط بالمستقبل من بين العوامل التي تجعل حياة الأفراد أكثر جودة.

ويعكس التدفق حالة نفسية موجبة تُعد بمثابة هدف يسعى إليه الفرد، فضلًا عن كونه خبرة راقية يتم فيها الشعور بالسعادة والبهجة والاستغراق أثناء القيام بعمل ما (Peifer, 2012, 139؛ صفاء الأعسر، علاء كفافى، ٢٠٠٠، ٢٨١). وللتدفق آثار إيجابية فى حياة الفرد، حيث ينتج عن استغراق الفرد فى العمل انفعالات موجبة، وإحساس بالمتعة أثناء أداء المهام، وهو ما أشار إليه (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, & Shernoff, 2003; Eisenberger, Jones, Stinglhamber, Shanock, & Randall, 2005)، وتؤدى كثافة وتكرار خبرات التدفق إلى تأثيرات ايجابية على العديد من المخرجات التربوية والنفسية مثل: السعادة والرضا (Landhäußer & Keller, 2012)، ويرتبط التدفق بالمستوى المرتفع من الأداء الأكاديمى (Joo, Lim, Han, Ham, & Kang, 2013)، والقدرة على التحكم، ويُعد التدفق قوة دافعة نحو التفوق (Engeser & Rheinberg, 2008)، وهو بمثابة مكافأة داخليةً، ومن ثم يسعى الفرد إلى تكرار خبرة التدفق تعزيزًا للنمو الشخصى، ويؤدى ذلك إلى تحسن مستوي المهارات لدى الأفراد عند إنجاز المهام التى تمثل تحديًا (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009; Shernoff et al., 2003).

وينال التدفق اهتمام العديد من الدراسات فى مجال علم النفس أجنبيًا وعربيًا، فمنها من تناول علاقة التدفق بتوجهات الهدف وقلق الاختبار والارجاء الأكاديمى والدافعية المستقلة (سامح حسن حرب، ٢٠١٥)، والاتزان الانفعالى (بن الشيخ ربيعة، ٢٠١٥)، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية (ابراهيم محمد سعد، محمد محجوب أحمد، ٢٠١٦)، والتفكير الايجابى (عبد العزيز حيدر، أنس أسود، ٢٠١٦)، ومهارات اتخاذ القرار (أسماء فتحى لطفى، حنان فوزى أبو العلا، ٢٠١٥)، والسعادة والانفعال الموجب (Schüler, Brandstätter, & Sheldon, 2013; Schüler, Wegner, & Knechtle, 2014).

ويُعد الوعى المرتكز على الحاضر أساس الشعور بالتدفق، ويُحَسن الوعى باللحظة الحاضرة من خبرة الفرد، ويؤدى التركيز الكامل للفرد فى مهمة ما على أدائها بشكل أفضل، ويتم صقل الوعى باللحظة الحاضرة من خلال التدريب على اليقظة العقلية، ويعمل التدفق على زيادة التركيز، حيث لا تؤثر المشتتات (داخلية- خارجية) على الكفاءة العقلية التى تركز على الحاضر بشكل كامل، ويتسق التركيز فى اللحظة الحاضرة مع أهداف زيادة اليقظة العقلية، ومن ثم يشير البعض إلى أهمية دور تحسين اليقظة العقلية فى معايشة خبرة التدفق، حيث يتضمن كل من المفهومين التخلى عن الاضطراب المتعلق بالذات، فضلًا عن تركيز الانتباه على الخبرة فى اللحظة الراهنة، وتوصف اليقظة العقلية على أنها الانتباه المُركز في اللحظة الحاضرة، وبدون حكم على الخبرات، أو الانفعالات، أو الأفكار (Allen, Blashki, & Gullone, 2006)، وتشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتدفق (وأبعاده) (Bervoets, 2013; Moore, 2012; Scott-Hamilton & Schutte, 2016; Drosman, 2015; Adins, 2013)، فضلًا عن أن اليقظة العقلية تتنبأ بالتدفق تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا (Adins, 2013)، كما يسهم تحسين اليقظة العقلية فى تحسين الشعور بالتدفق (Scott-Hamilton & Schutte, 2016)، وإن اختلف ذلك مع نتائج دراسة (Quinones-Paredes, 2014).

واستجابه للدعوة المتجدده من قبل بعض الباحثين مثل (Jackson, 2016) لدراسة طبيعة العلاقة بين التدفق واليقظة العقلية، فضلًا عن ندرة الدراسات العربية فى هذا الجانب، يعتقد الباحث فى أهمية دراسة ذلك وفى إطار متغيرات أخرى (مثل: الحاجات النفسية الأساسية فى إطار نظرية تقرير المصير (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2000) - أحد النظريات المهمة التى ظهرت عبر السنوات القليلة الماضية- التى تنظر إلى الأفراد باعتبارهم كائنات حية نشطة يمكن أن يتأثر أدائهم إيجابًا أو سلبًا من خلال المحتويات الاجتماعية (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone,1994).

ويُعد نموذج الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، الكفاءة، العلاقات) أحد النماذج الفرعية فى نظرية تقرير المصير، ويركز الاستقلال بصفة عامة على الدرجة التى يكون بها سلوك الفرد مدفوعًا ومحددًا على نحو ذاتي (Bekker & van Assen, 2006)، وتشير الحاجة إلى الكفاءة إلى الرغبة فى التفاعل بفاعلية مع بيئة الفرد وتحقيق المخرجات المرغوبة، وينظر إلى الحاجة للعلاقات على أنها الرغبة فى الإحساس بالتقارب والتواصل مع الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة للفرد (Ahmad, Vansteenkiste, & Soenens, 2013).

ويشكل إشباع الحاجات النفسية الأساسية العملية النفسية المركزية التى من خلالها تيسر الدافعية الداخلية وتؤدى إلى السعادة والنمو الأمثل. وعلى النقيض يؤدى إحباط هذة الحاجات إلى العزلة، والاضطرابات النفسية (Deci & Vansteenkiste, 2004)، وتتأثر الحاجات النفسية (إشباع – إحباط) بمتغيرات كثيرة منها ما يخص الفرد، وأخرى تتعلق بالسياق الاجتماعي، وتعد اليقظة العقلية أحد أهم متغيرات الفرد التي يمكن أن تؤدي دورًا في إشباع/ إحباط الحاجات النفسية حيث أشارت نتائج دراسة (Campbell, Vansteenkiste, Delesie, Soenens, Tobback, Vogelaers, & Mariman, 2016) إلى وجود تأثير مرجب مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى إشباع الحاجات النفسية، وكشفت نتائج دراسة (Schultz, Ryan, Niemiec, Legate, & Williams, 2015) عن وجود تأثير سالب مباشر ودال إحصائيًا لليقظة العقلية فى إحباط الحاجات النفسية، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بإشباع/ إحباط الحاجات النفسية من خلال اليقظة العقلية، وإن أشارت نتائج دراسة(Menting, 2015) إلى عدم إمكانية التنبؤ بإشباع الحاجة للعلاقات من خلال اليقظة العقلية، ويتناقض ذلك مع نتائج دراسة (Olafsen, 2017) التى أسفرت عن وجود مسار موجب مباشر ودال إحصائيًا لإشباع الحاجات النفسية الأساسية فى اليقظة العقلية، وتؤدى الحاجات النفسية دورًا وسيطيًا بين اليقظة العقلية والمخرجات التربوية مثل: الأداء الأكاديمي (Menting, 2015)، والسعادة والانفعال الموجب (Chang, Huang, & Lin, 2015)، كما تؤدى دورًا مهمًا فى معايشة خبرة التدفق، وإن تباين هذا الدور بتباين الحاجات النفسية حيث أشارت نتائج بعض الدراسات إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، الكفاءة، العلاقات) والتدفق (الدرجة الكلية، والأبعاد) (Olčar, Rijavec, & Golub, 2017; De Fraga & Moneta, 2016; Stormoen, Urke, Tjomsland, Wold, & Diseth, 2015; Drosman, 2015; Kowal & Fortier, 1999)، بينما أشارت نتائج دراستى (Kowal & Fortier, 2000; Coterón, Sampedro, Franco, Pérez-

(Tejero, & Refoyo, 2013) إلى عدم وجود علاقة بين إشباع الحاجة إلى الاستقلال والتدفق.

- يتنبأ إشباع الحاجات الأساسية (الاستقلال، والكفاءة، والعلاقات) بالتدفق تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا (Schüler et al., 2014; Joo et al., 2013; Schüler et al., 2013)، بينما لا تتنبأ إشباع الحاجة للعلاقات بالتدفق وفقًا لنتائج دراسة (Coterón et al., 2013).

وفى إطار نمذجة العلاقات بين الحاجات النفسية الأساسية والتدفق أشارت نتائج الدراسات إلى:

- يوجد مسار موجب مباشر دال إحصائيًا لإشباع الكفاءة فى التدفق (Olčar et al., 2017; Stormoen et al., 2015).
- يوجد مسار موجب مباشر دال إحصائيًا لإشباع الاستقلال فى التدفق(Olčar et al., 2017)، بينما لا يوجد تأثير لإشباع الاستقلال فى التدفق وفقًا لنتائج دراسة (Stormoen et al., 2015).
- يوجد مسار موجب مباشر دال إحصائيًا لإشباع العلاقات فى التدفق (Stormoen et al., 2015)، بينما لا يوجد تأثير لإشباع العلاقات فى التدفق وفقًا لنتائج دراسة (Olčar et al., 2017).

وإجمالًا يمكن القول أن الحاجات النفسية الأساسية يمكن أن تؤدي دورًا وسيطيًا بين اليقظة العقلية والتدفق، وإن اختلف هذا الدور باختلاف إشباع/ إحباط هذه الحاجات، فضلًا عن إمكانية التنبؤ بالتدفق من خلال إشباع هذة الحاجات وذلك فى ضوء نتائج الدراسات الأجنبية التى أمكن للباحث الاطلاع عليها، وهنا تجدر الإشارة إلى ندرة الدراسات العربية التى تناولت كل من اليقظة العقلية والحاجات النفسية والتدفق مما دفع الباحث إلى دراسة ذلك وفى إطار نموذج بنائى يوضح مسار العلاقات بينها بالإضافة إلى متغير أخر (الضغط الأكاديمى).

إن أحد الجوانب الأساسية التى يركز عليها علم النفس الإيجابى هو دراسة كيف يمكن تقليل ردود الأفعال السالبة من خلال التركيز على الخبرات الانفعالية الموجبة مثل: التدفق واليقظة العقلية (Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, 2000)، ويُعد الضغط الأكاديمى أحد أشكال الضغوط وهو انفعال سالب ينتج عن الشك في طريقة المواجهة المقترحة والمرتبطة بالمجال الأكاديمي (كمال إسماعيل عطية، ١٩٩٩)، ويمكن تخفيض الضغوط الأكاديمية من خلال اليقظة العقلية التى تركز على معايشة الخبرة الراهنة دون إصدار حكمًا يتعلق بمدى جودة الخبرة، والنظر إلى الأفكار والانفعالات كأحداث عقلية عابرة، دون فحصها أو التفاعل معها، فضلًا عن التنوع السلوكى عند مجابهة المواقف التى تمثل تحديًا، وفى إطار العلاقة بين اليقظة العقلية

والضغوط أشارت نتائج بعض الدراسات إلى:

- وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين الضغوط الأكاديمية واليقظة العقلية (الدرجة الكلية والأبعاد) وفقًا لنتائج دراسة (Makou, 2016; Cole, Nonterah, Utsey, Hook, Hubbard, Opare-Henaku, & Fischer, 2014; Saini & Punia, 2013; Bergin & Pakenham, 2016)، وكذلك بين الضغط المدرك واليقظة العقلية (Gustafsson, Davis, Skoog, Kenttä, & Haberl, 2015; Thomas, 2011)، فى حين توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية (Brausch, 2011).
- يرتبط الضغط المدرك ببعدى اليقظة العقلية (الوصف، والتصرف بوعى) على نحو سالب ودال إحصائيًا، بينما لا توجد علاقة دالة مع باقى أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) كما فى دراسة (Vonderheyde, 2017).
- تتنبأ اليقظة العقلية بالضغط الأكاديمى (Makou, 2016)، والضغط المدرك تنبؤًا سالبًا ودال إحصائيًا (Zimmaro et al., 2016; Thomas, 2011).
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعى ومنخفضى اليقظة العقلية فى الضغوط المدركة لصالح منخفضى اليقظة العقلية (Thomas, 2011).

ويشير(Raufelder, Kittler, Braun, Lätsch, Wilkinson, & Hoferichter, 2014) إلى أن دعم وإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) يؤدى دورًا مهمًا فى الوقاية والتقليل من الضغوط التى يتعرض لها الطلاب فى سياق حجرات الدراسة، حيث ترتبط الحاجة إلى الاستقلال بشعور الطلاب بالرغبة والإرادة والمرونة والاختيار عند الاندماج فى السلوكيات المرتبطة بالمهام وتكون لديهم مستويات مرتفعة من الدافعية المستقلة والانفعال الموجب، بينما يرتبط المستوى المنخفض من إشباع الاستقلال بالدافعية المضبوطة، ويكون الطلاب أكثر احتمالًا للشعور بالضغط (Deci & Ryan, 2015, 486)، كما يعمل الأفراد بشكل جيد، ويكونوا أكثر مجابهة للضغوط، ويقررون صعوبات نفسية أقل عندما يتم إشباع حاجتهم إلى العلاقات والكفاءة (Kasser & Ryan, 1999)، ويرتبط إشباع الحاجات النفسية الأساسية بالضغوط ارتباطا سالبًا ودال احصائيًا وفقًا لنتائج دراستى (Aldrup, Klusmann, & Lüdtke, 2017; Raufelder et al., 2014)، فضلًا عن وجود مسار سالب مباشر دال إحصائيًا لإشباع الحاجات النفسية (كدرجة كلية) فى الضغط المدرك (Campbell, Tobback, Delesie,Vogelaers, Mariman, Vansteenkiste, 2017)، وإن أشارت دراسة (Meaney, 2016) إلى عدم إمكانية التنبؤ بالضغط المدرك من خلال إشباع الحاجات النفسية، وعلى النقيض من ذلك أشارت نتائج دراسة (Weinstein, Khabbaz, & Legate, 2016) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا

بين إحباط الحاجات النفسية الأساسية والضغط، فضلًا عن وجود مسار موجب مباشر ودال إحصائيًا لإحباط الحاجات النفسية (الدرجة كلية، والأبعاد) فى الضغط المدرك وفقًا لنتائج دراسة (Campbell et al., 2017)، كما يتوسط إحباط الحاجات النفسية تأثير اليقظة العقلية فى كل من: الاحتراق والاضطراب النفسى (Schultz et al., 2015; Parto & Besharat, 2011)، وإن اختلف ذلك مع نتائج دراسة (Olafsen, 2017) التى أسفرت عن أن اليقظة العقلية تتوسط التأثير السالب لإشباع الحاجات النفسية فى الاحتراق.

وتتضمن خبرة التدفق استغراق وتركيز الفرد فى المهام، والشعور بالتوازن بين التحديات والمهارات، وعدم الانشغال بالأمور الأخرى غير ذات الصله بالمهمة، مع الشعور بالاستمتاع بالمهمة (انفعال موجب)، ومن ثم استبعاد الحالة الانفعالية السالبة التي تتعلق بالشك في طرق المواجهة المرتبطة بالمواقف الأكاديمية سواء المتعلق منها بالاستذكار أو الاختبارات أو التوقعات الأكاديمية أو العلاقات الاجتماعية التي تؤدي إلى الشعور بالضغوط الأكاديمية، حيث ينظر البعض إلى التدفق باعتباره انفعال موجب يساعد على تعزيز جهود مواجهة الضغوط (Weimar 2005)، وتشير نتائج دراسة (Johnson, 2012) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التدفق والضغط، فضلًا عن إسهام التدفق فى التنبؤ بالضغط على نحو سالب ودال إحصائيًا، ولم تنل دراسة العلاقة بين التدفق والضغوط الأكاديمية القدر الكاف من الاهتمام على مستوى الدراسات الأجنبية، فضلًا عن عدم وجود دراسات عربية تناولت هذة العلاقة – فى حدود اطلاع الباحث– مما يدفع إلى ضرورة استجلاء طبيعة هذة العلاقة (أحد محاور الاهتمام في هذة الدراسة).

ومن العرض السابق تجدر الإشارة إلى ما يلى:

- أهمية اليقظة العقلية والحاجات النفسية في فهم السلوك الإنساني وتفسيره.
- يمثل التدفق خبرة موجبة، وذات تأثير موجب في الجوانب الأكاديمية المختلفة.
- يمكن النظر إلى اليقظة العقلية – كحالة أو سمة– على أنها تؤدي دورًا مهمًا في كل من: التدفق، والضغوط الأكاديمية، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات الأجنبية.
- تباين نتائج الدراسات التى تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من : التدفق والضغط الأكاديمى.
- لم يحصل الباحث على دراسات عربية تناولت الكيفية التي ترتبط بها اليقظة العقلية بكل من التدفق والضغط الأكاديمي.
- يتمايز دور إشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية في المخرجات التربوية والنفسية

المختلفة، حيث يؤدى إشباع هذة الحاجات إلى تحسين الشعور بالتدفق، وتخفيض الضغوط الأكاديمية.

- تسهم اليقظة العقلية على نحو موجب فى دعم الحاجات النفسية، وعلى نحو سالب فى إحباط هذة الحاجات وفقًا لنتائج الدراسات الأجنبية التى سبق الإشارة إليها.
- عدم وجود دراسات عربية اهتمت بالكشف عن طبيعة العلاقة بين اليقظة العقلية والحاجات النفسية.
- يمكن النظر إلى الحاجات النفسية كمتغير وسيط يؤدى دورًا مهمًا فى العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من: التدفق والضغوط الأكاديمية، ويمثل ذلك بؤرة اهتمام هذة الدراسة، وفى إطار نموذج بنائى يكشف عن هذا الدور، حيث لا توجد فى حدود اطلاع الباحث دراسات عربية تناولت ذلك.

مشكلة الدراسة: فى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

أولًا: هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين التدفق والضغوط الأكاديمية؟

ثانيًا: هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين اليقظة العقلية وإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، العلاقات، الكفاءة) والتدفق والضغوط الأكاديمية؟، ويتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

١. هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى كل من: التدفق، والضغوط الأكاديمية (كمتغيرين تابعين) وإشباع الحاجات النفسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة كمتغيرات وسيطة) لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

٢. هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) في كل من: التدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

ثالثًا: هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين اليقظة العقلية وإحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، العلاقات، الكفاءة) والتدفق والضغوط الأكاديمية؟، ويتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

١. هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى كل من: التدفق، والضغوط الأكاديمية (كمتغيرين تابعين) وإحباط الحاجات النفسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة كمتغيرات وسيطة) لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

٢. هل يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لإحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) في كل من: التدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١. الكشف عن طبيعة العلاقات القائمة بين التدفق والضغوط الأكاديمية وأبعادهما.

٢. الكشف عن تأثير اليقظة العقلية في كل من: التدفق والضغوط الأكاديمية بشكل مباشر، أو غير مباشر من خلال إشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة).

٣. الكشف عن تأثير إشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) في التدفق والضغوط الأكاديمية.

أهمية الدراسة:

(أ) الأهمية النظرية:

١. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تناولها متغيرات حديثه نسبيًا فى مجال علم النفس الإيجابى وهى: اليقظة العقلية، والتدفق، والحاجات النفسية الأساسية فى إطار نظرية تقرير المصير.

٢. فهم وتفسير التدفق، والضغوط الأكاديمية كمتغيرات مهمة فى الجانب الأكاديمى فى ضوء اليقظة العقلية، والحاجات النفسية الأساسية.

٣. بناء مقياس للتدفق، وآخر للضغوط الأكاديمية، والتحقق من خصائصهما السيكومترية، والاستفاده منهما فى الدراسات والبحوث المستقبلية.

٤. توليد نماذج بنائية توضح العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة للوقوف على العوامل التى قد تعزز من شعور الطلاب بالتدفق، وتقلل من الضغوط الأكاديمية.

(ب) الأهمية التطبيقية:

١. الاستفادة مما سوف تسفر عنه نتائج الدراسة فى بناء برامج تدريبية فى تحسين خبرة التدفق والتقليل من الضغوط الأكاديمية التى قد يعانى منها الطلاب.

٢. توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية التدفق على المستوى الأكاديمى فضلًا عن ضرورة تخفيض الضغوط الأكاديمية، مما قد يسهم على نحو موجب فى المخرجات التربوية المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

١. **اليقظة العقلية Mindfulness:** تُعرف على أنها مراقبة الفرد المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلًا من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها، ومواجهة الأحداث دون إصدار أحكام (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006). أو كما يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية (إعداد: Baer et al., 2006، تعريب: كمال إسماعيل،٢٠١٧).

٢. **إشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية Basic psychological need satisfaction and frustration:** وتتضمن

- **إشباع الاستقلال Autonomy Satisfaction:** يُعرف على أنه تدعيم الشعور بالحرية النفسية، والاستعداد والإرادة الكاملة عند تنفيذ النشاط.
- **إشباع العلاقات Relatedness Satisfaction:** يُعرف على أنه تدعيم الشعور بالألفة والاهتمام الحقيقي والعلاقة الصادقة والاتصال الآمن مع الآخرين.
- **إشباع الكفاءة Competence Satisfaction:** يُعرف على أنه تدعيم الشعور بالفاعلية والقدرة على تحقيق المخرجات المرغوبة.
- **إحباط الاستقلال Autonomy Frustration:** يشير إلى الشعور بالضبط من خلال الضغوط المفروضة من الخارج أو من الذات.
- **إحباط العلاقات Relatedness Frustration:** يُعرف على أنه الشعور بالاستبعاد العلاقى والوحدة.
- **إحباط الكفاءة Competence Frustration:** يشير إلى مشاعر الفشل والشكوك حول فعالية الفرد فى أداء الأنشطة المختلفة.

وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في الأبعاد الفرعية لمقياس إشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية (إعداد: Chen, Vansteenkiste et al., 2015، تعريب وتقنين: الباحث).

٣. **التدفق Flow:** يُعرف على أنه حالة نفسية موجبة يشعر فيها الفرد بالتوازن بين التحديات المرتبطة بالموقف وقدراته على إنجازها ويتطلب ذلك استغراقًا عميقًا وتركيزًا مكثفًا فيما يقوم به من أعمال، فضلًا عن التكامل والتناغم بين الأفكار والأفعال السلوكية – فتبدوان وكأنهما وحدة واحدة– أثناء القيام بالعمل، ويؤدى ذلك إلى فقدان الإحساس بالزمان والمكان والوعى بالذات، وأى شئ آخر غير العمل فى حد ذاته، مع الشعور بالاستمتاع والرضا. أو

كما يقاس بالدرجة التى يحصل عليها الفرد فى مقياس التدفق المعدل (من قبل الباحث) المستخدم فى هذة الدراسة.

٤. **الضغوط الأكاديمية Academic Stress:** تُعرف على أنها حالة انفعالية سالبة تنتج عن الشك في قدرة الفرد على مواجهة الأعباء والمتطلبات ذات الصلة بالمجال الأكاديمى وتتحدد من خلال المصادر الضاغطة المرتبطة بالامتحانات، والمقررات الدراسية، والتجهيزات المادية، والضغوط الاقتصادية، وقيود الوقت، والعلاقات الاجتماعية المرتبطة بالنواحى الأكاديمية، والتوقعات الأكاديمية. أو كما يقاس بالدرجة التى يحصل عليها الفرد في مقياس الضغوط الأكاديمية (إعداد: الباحث).

حدود الدراسة: تتمثل حدود الدراسة في المتغيرات قيد البحث، والعينة المستخدمة من بين طلاب وطالبات الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها المقيدين بالعام الجامعى (٢٠١٥/٢٠١٦م).

الإطار النظرى ودراسات سابقة:

أولًا: اليقظة العقلية Mindfulness:

يقع مفهوم اليقظة العقلية في نطاق اهتمامات علم النفس الإيجابي، ويعد أحد المنبئات القوية بالصحة النفسية للفرد، وذو تأثير في الأداء الإنساني والتوافق الشخصي والاجتماعي، حيث ترتبط اليقظة العقلية بالتنظيم الذاتي والاستقلالية والشعور بالسعادة (Parto & Besharat, 2011; Shapiro,Oman,Thoresen, Plante, & Flinders, 2008)، كما تؤدي دورًا موجبًا ودالًا في تنظيم الانفعال (Dubert, Schumacher, Locker Jr, Gutirrez, & Barnes, 2016)، وتُثري اليقظة العقلية خبرة الفرد، وتؤثر في التنظيم الذاتي للسلوك من خلال ما تتضمنه من خبرات إثرائية تؤكد على أهمية انتباه الفرد لأهدافه، والقدرة على الانسجام مع هذه الأهداف، وتحسين التنظيم الذاتي الأكاديمي الذي يتطلب تحديد الأهداف والتسليم بأهمية تعديلها، فضلًا عن ضبط السلوك الذي يساعد على تحقيقها (Howell & Buro, 2011; Brown, Ryan & Creswell, 2007; Brown & Ryan, 2003).

ويشير مفهوم اليقظة العقلية إلى القدرة على تركيز الانتباه، ومُعايشة اللحظة الراهنة، واستبعاد القلق المرتبط بالمستقبل، والندم على الماضي (Keng, Smoki & Robins, 2011)، كما يشير كل من (Baer et al., 2006) إلى اليقظة العقلية على أنها المراقبة المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الحالية بدلًا من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وتقبل الخبرات والانفتاح عليها ومواجهة الأحداث مع عدم إصدار أحكام.

وبمراجعة التراث النفسي المتعلق باليقظة العقلية يمكن القول بوجود اتجاهين متمايزين هما:

الاتجاه الأول: (التوجه التأملي) ويتم اشتقاقه من الفلسفة القديمة والثقافة البوذية وتتضمن الغرس لحظة بلحظة وعدم الحكم على الخبرة الشعورية للفرد (Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1994)، ويهدف هذا الاتجاه إلى:

١.ملاحظة الخبرة الداخلية للمشارك.

٢.المحافظة على العقل والحياة في لحظة يمكن أن يحقق فيها الفرد أهدافه، ويسمى ذلك بالإدراك الصادق Veridical perception (Yeganeh, 2006).

الاتجاه الثاني: (التوجه النفس- اجتماعي) ويتعلق بالتراث الغربي الذي يشير إلى انفتاح العقل على الجديد، حيث إمكانية عمل تصنيفات وبناءات متمايزة (Langer, 1989). ويختلف التوجه النفس-اجتماعي عن التوجه التأملي في كون الأول يشمل العوامل الخارجية والمادية والسياق الاجتماعي للأفراد المشاركين (Baer, 2003; Langer, 1989)، ويهتم بالتعلم حيث التوجه نحو الهدف، وتوظيف اليقظة العقلية في تحسين سلوك حل المشكلة، وبعض التدريبات المعرفية، وتتحدد اليقظة العقلية في الإطار النفس- اجتماعي على أنها نشاط عقلي يتصف بإقامة تمايزات (تصنيفات) جديدة، والتواجد في الحاضر، والإحساس بالسياق والاسترشاد غير المحكوم بالقواعد والروتين (Langer & Moldoveanu, 2000)، وهنا يُقدم (Weick & Sutcliffe, 2006) تعريفًا لليقظة العقلية على أنها الوعي الفائق- بالتفاصيل المميزة- الذى يتم توليده بواسطة العمليات التنظيمية ويتضمن ذلك الفحص المستمر للتوقعات الحالية والتنقية المستمرة Continuous refinement لهذه التوقعات، اعتمادًا على الخبرات الجديدة، والإرادة، وإمكانية اكتشاف توقعات جديدة، وخلق أحاسيس بالأحداث لم تكن موجودة من قبل، وعلى نحو مشابه ينظر (Levinthal & Rerup, 2006) إلى اليقظة العقلية على أنها الحساسية المرتفعة للإدراك، والمرونة السلوكية المرتفعة لتنوع الاستجابات، ويتضمن ذلك تحويل الخبرة، وإعادة ترتيب الافتراضات وأطر العمل Frameworks والأفعال.

وينظر(Kettler, 2013 as cited in Pirson, Langer, Bodner & Zilcha, 2015) إلى اليقظة العقلية على أنها طريقة في التفكير تتضمن الانتباه إلى بيئة الفرد وأحاسيسه الداخلية بدون إصدار أحكام ، مما يُمكن الفرد من التعامل بواقعية، ومن ثم تحقيق الاستجابة التكيفية. ويمكن ملاحظة ارتباط المفهوم هنا بالابتكارية وحل المشكلات حيث تتضمن اليقظة العقلية وفقًا للتصور النفس- اجتماعي أربعة عوامل هي: البحث عن الجديد، وإنتاج الجديد، والمرونة،

والاندماج، ويُنظر إلى اليقظة العقلية على أنها مفهوم يقابل الجمود العقلي حيث يؤيد الفرد تصورًا واحدًا قد حُدد في الماضي ويعمل على نحو تلقائي مع عدم الوعي بالسياق أو المشكلة (Langer, 2005).

ويُنظر إلى اليقظة العقلية على أنها تتضمن مكونان هما:

المكون الأول: الوعي ويتحدد بالمراقبة المستمرة للخبرة، والتركيز على الخبرة الحالية بدلًا من الاستغراق في الماضي، أو في الأحداث المستقبلية.

المكون الثاني: ويتعلق بالطريقة التي يتم بها التعامل مع الوعي في اللحظة الراهنة، وتشير إلى الانفتاح، والتقبل (بمعنى عدم الحكم، وعدم التفسير وعدم توسيع الأحداث الداخلية أو محاولة التغيير) ولا يعني ذلك السلبية، وإنما يعني فقط مجرد الانتباه بدلًا من الاندماج أو التجنب، (Cardaciotto, Herbert, Forman, & Farrow, 2008; Roemer & Orsillo, 2003; Astin, 1997). وتجدر الإشارة إلى أن المكون الأول إنما يعكس الانتباه المركز، في حين يعكس المكون الثاني الاتجاه نحو الخبرة التي يتم الانتباه إليها (بمعنى التقبل وعدم اصدار أحكام وعدم التفاعل)، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Bishop et al., 2004) حيث يميزون بين مكونين لليقظة العقلية هما:

المكون الأول: يشير إلى التنظيم الذاتي للانتباه بهدف الإبقاء على الخبرة المباشرة التي تسمح بزيادة المعرفة بالأحداث العقلية في اللحظة الراهنة.

المكون الثاني: يتضمن تبني Adopting توجه خاص نحو خبرة الفرد في اللحظة الراهنة ويتحدد في حب الاستطلاع والتقبل والانفتاح، وعدم إصدار أحكام، والتعاطف، والاتجاه نحو الصدر المُنشرح والفهم الاستبصاري، وعدم التفاعل مع الخبرات، وعدم التمركز (بمعنى عدم التفاعل مع الخبرات والأفكار والمشاعر التي تختلف عن تلك الموجودة عند الفرد).

وينظر (Buchheld, Grossman, & Walach, 2001) إلى اليقظة العقلية على أنها مهارة عامة أحادية البعد (ملاحظة الخبرة والانفتاح على الخبرات دون إصدار أحكام)، كما يشير أيضًا (Brown & Ryan, 2003) إلى الوعى بالخبرة فى اللحظة الراهنه على أنه يمثل المهارة العامة المتضمنه فى اليقظة العقلية. وينظر(Lau et al., 2006) لليقظة العقلية على أنها تتكون من بعدين هما: حب الاستطلاع وعدم التمركز فى حين يحدد(Baer, Smith, & Allen, 2004) مهارات اليقظة العقلية فى الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعى، والتقبل بدون حكم.

ثانيًا: الحاجات النفسية الأساسية:

يعرض الباحث فى الجزء التالي للحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال- الكفاءة- العلاقات) ثم

العلاقة بين اليقظة العقلية وهذة الحاجات.

١. الحاجات النفسية الأساسية:

يُعد نموذج الحاجات النفسية الأساسية أحد النماذج الفرعية المتضمنة فى نظرية تقرير المصير كنظرية فى الدافعية والنمو، والعمليات الاجتماعية التى تؤدى دورًا مهمًا فى التعلم، والأداء، والصحة النفسية، وتنظر هذة النظرية إلى أن الأفراد لديهم حاجات نفسية أساسية هى: الحاجة إلى الاستقلال Autonomy، والعلاقات Relations، والكفاءة Competence، ويُعد إشباع هذة الحاجات جوهريًا للأداء، والصحة النفسية والاندماج الفعال، حيث يسهم إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) فى المبادرة Proactivity، والتكامل، والرفاهية/ السعادة، بينما يؤدى إحباط هذة الحاجات إلى الشعور بالسلبية، والانكسار Fragmentation، والمرض.

وبالرغم من أن كثير من النظريات تقترح أن البيئة تؤثر على النمو، فإن نظرية تقرير المصير تحدد كل من الميكانزمات التى تشارك فى التكامل والنمو النفسى، وعناصر البيئة الاجتماعية التى تيسر أو تضعف عمليات النمو. وتعد الحاجة إلى الاستقلال أحد الحاجات المهمة في هذا الجانب، ويشير الاستقلال إلى التنظيم المتكامل بواسطة الفرد، ويختلف الاستقلال "Autonomy" عن الاستقلال "Independence" أي بمعنى الاعتماد على الذات Self-reliance، حيث يمكن أن يكون الفرد مستقلًا ذو إرادة ومع ذلك يعتمد على الآخرين، ويثق فيهم (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov & Kim, 2005).

إن الأفعال المستقلة أفعال مضبوطة ذاتيًا، يتم التحكم فيها والحكم عليها من قبل الفرد، وتعكس هذة الأفعال تفضيلات وقيم الفرد الثابتة وتتسق مع – بدلًا من كونها متناقضة- إحساس الفرد بالذاتية (Ryan, Deci, & Vansteenkiste, 2016). وعندما يكون الأفراد مستقلين فإنهم يندمجون بشكل إرادى فى الأنشطة، ويعزون سلوكهم إلى أسباب داخلية (مركز السببية داخلى) (Ryan & Connell, 1989). وعلى النقيض من الاستقلال يشير مصطلح الحكم الغيرى (التبعية) Heteronomy إلى تنظيم سلوك الفرد ووضع قواعده بواسطة قوى خارجية، وعندما يكون الأفراد مضبوطين (خارجيًا أو داخليًا) فإنهم يشعرون بالقسر والإلزام، أو الضغط من أجل الشروع فى السلوك (Deci & Ryan, 2000)، ويعزون سلوكهم إلى أسباب خارجية (مركز السببية خارجى).

ويتضمن الاستقلال بعض الجوانب مثل: الاعتراف بالقيم، والاهتمام بالفعل، واختيار الهدف، ومهارات التنظيم الذاتى التى تعكس الفروق الفردية فى الأداء المستقل (Deci & Ryan, 1985;

(Weinstein, Przybylski, & Ryan, 2012)، ويؤدى السياق الاجتماعى دورًا يختلف فى مدى دعم (الدعم- الضبط- عدم الدعم) الاستقلال. وينطبق هذا على جميع مراحل النمو حيث يمكن للآباء والمعلمين تيسير أو إعاقة شعور الفرد بالاستقلال (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

ويشير السلوك الاستقلالي أو الإرادي volitional إلى التنظيم الذاتي للسلوك، حيث لا تؤدي الأحداث الخارجية غير المتوقعة دورًا، ويرتبط السلوك الاستقلالي بتعلم الابتكار، والاندماج الدراسي، والضغط المنخفض، والمخرجات الموجبة التي تحسن الأداء وتؤدي إلى السعادة المرتفعة (Roth, Assor, Kant-Maymon & Kaplan, 2007; Weinstein, Deci & Ryan, 2011; Vansteenkiste, Ryan, & Deci, 2008).

وتعتبر الحاجة إلى الكفاءة أحد الحاجات الأساسية في نظرية تقرير المصير حيث تعرف على أنها الرغبة فى السيطرة على البيئة وتطوير مهارات جديدة، مع عدم الشعور بالدونية inferiority (Deci & Ryan, 2000)، وتحتل الحاجة إلى الكفاءة بؤرة الاهتمام في نظرية تقرير المصير، حيث يسعى الباحثون إلى دراسة كيف يمكن للثناء اللفظى verbal praise أن يحسن من الدافعية الداخلية، على الرغم من طبيعتها الخارجية (Deci, Ryan, & Koestner, 1999)، ويسعى الأفراد إلى استكشاف ومعالجة البيئة بهدف تحسين مهاراتهم. وتسمح الحاجة للكفاءة للأفراد التوافق بفعالية مع البيئات المعقدة والمتغيرة، بينما يؤدى إحباط الكفاءة إلى القصور ونقص الدافعية (Deci & Ryan, 2000).

وقد ظهرت الحاجة إلى الكفاءة أيضًا فى النظريات النفسية الأخرى (مثل النظرية الاجتماعية المعرفية) حيث تعتبر فعالية الذات مبدأ دافعى بصورة أساسية primary motivational principle (Bandura, 1977). وبالرغم من تشابه مصطلح الحاجة إلى الكفاءة مع فعالية الذات (Bandura, 1977, 1982)، إلا أن هناك فروقًا بينهما تتمثل فى: أن الكفاءة مصدر للإشباع فى حد ذاتها، وليس من خلال ناتج محدد كما فى فعالية الذات (Deci & Ryan, 2000)، والكفاءة حاجة إنسانية أساسية تمثل نزعة طبيعية لدى الأفراد لكى يكونوا أكفاء، ويؤثرون في بيئتهم، فى حين تشير فعالية الذات إلى توقعات الفرد لإنجاز مهام مستقبلية معينة بنجاح، وتؤدى إلى بعض المخرجات المرغوبة (Bandura, 1977). ويمثل إشباع الحاجة إلى الكفاءة المشاعر الحالية (بدلًا من الموجهة نحو المستقبل) والأكثر عمومية (بدلًا من الخاصة) كما في الفعالية الذاتية، ففى الوقت الذى تثير فيه فعالية الذات السلوك الذى يشعر فيه الفرد بالفاعلية الذاتية، فإن إشباع الحاجة للكفاءة يثير أداء الفرد وسعادته على مستوى أكثر عمومية (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2008).

تهتم الحاجة للكفاءة بالشعور بالفعالية فى التفاعل مع العالم الاجتماعى أو المادى (Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci, & Ryan, 2006)، والاعتقاد بأن الفرد لديه القدرة على إنجاز المخرجات المهمة (Stone, Deci, & Ryan, 2009). ويتميز الشعور بالكفاءة المرتبطة بأداء مهمة معينة بواسطة التحدى ولكن فى نطاق قدرات الفرد وإمكاناته، ومن ثم يشبع الفرد حاجته الفطرية للكفاءة ويكون مدفوعًا داخليًا، وذو نزعة للنمو الشخصى، والسعادة، والأداء المرتفع (Deci & Ryan, 2000).

وتُعد الحاجة للعلاقات أحد الحاجات النفسية التى تنال اهتمامًا كبيرًا فى الآونة الأخيرة- في اطار نظرية تقرير المصير- وتتمثل فى الشعور بالاتصال الآمن مع الآخرين، والنزعة إلى التفاعل، والتواصل، والشعور باهتمام الآخرين (Baumeister & Leary, 1995). ويتضمن إشباع الحاجة للعلاقات مشاعر الاهتمام الحقيقى، والحب من قبل الآخرين ذوى الأهمية بالنسبة للفرد بدلًا من الشعور بالوحدة والاغتراب (Chen, Assche, Vansteenkiste, Soenens, & Bey, 2015)، ويؤدى دعم الحاجة إلى العلاقات إلى تحسين أداء الفرد، ومجابهة الضغوط، والتقليل من المعاناة على المستوى النفسى (Kasser & Ryan, 1999)، في حين ينطوى إحباط العلاقات على خبرة العلاقة الإقصائية relational exclusion والشعور بالوحدة (Chen, Vansteenkiste, et al., 2015).

وتشير بعض النماذج النظرية المفسرة لأهمية الحاجة للعلاقات (نظرية الانتقاء الاجتماعية- الانفعالية socioemotional selectivty theory (SST)) إلى الفروق النمائية فى وظائف العلاقات، حيث تؤكد على فكرة أن الأفراد انتقائيون فى علاقاتهم الاجتماعية، فضلًا عن أن اختياراتهم تكون مدفوعة – فى جزء منها- بواسطة الأحداث المتغيرة، والاهتمامات فى الحياة (Kasser & Ryan, 1999)، ويعتمد الأفراد على تكوين علاقات وثيقة مع الآخرين فى الشبكات الاجتماعية المعقدة، حيث توفر البيئة الاجتماعية التى تدعم الحاجة إلى العلاقات الدفء والقدرة على الاتصال المتبادل مع الآخرين بطريقة مفيدة، والحاجة للعلاقات ليست دافعًا لتحقيق ناتج معين (مثل الصداقة) فى حد ذاته، بقدر ما تشير إلى الشعور بالقرب والاتصال فضلًا عن مشاعر الانتماء والقبول من الآخرين (Baumeister & Leary, 1995)، كما تتضمن الحاجة للعلاقات الإحساس بالانتماء لجماعة معينة مثل: الأسرة، أو الأقران، ...الخ. وتيسر الحاجة إلى العلاقات – فضلًا عن حاجتى الاستقلال والكفاءة – عملية الاستيعاب، حيث يميل الفرد إلى استيعاب وتقبل ما يشعر به. وتُعد حجرة الدراسة أحد السياقات التى تظهر فيها الحاجة للعلاقات حيث الشعور بأن المعلم يحب ويحترم ويقدر الطالب، ومن ثم يكون الطالب أكثر احتمالًا لإظهار التنظيم المحدد والمتكامل للمهام

الصعبة في عملية التعلم، وفى المقابل يصبح الطالب أكثر احتمالًا للابتعاد عن الاستيعاب الداخلى، والاستجابة للأحداث والضوابط الخارجية عندما يشعر بعدم الاتصال أو الرفض من قبل المعلم (Niemiec & Ryan, 2009).

٢. العلاقة بين اليقظة العقلية والحاجات النفسية:

تساعد اليقظة العقلية الفرد على أن يصبح أكثر وعيًا بأفكاره ومشاعره وسلوكه، وبالظروف الداخلية والخارجية التى تساعده على إشباع الحاجات الأساسية، وحيث أن إشباع الحاجات النفسية يمكن أن يتغير وفقًا للسياق فإن الفرد الذى يكون أكثر يقظة عقلية تكون لديه قدرة أكبر على كشف التقلبات فى إشباع الحاجات النفسية وتنظيم سلوكه لإشباعها (Hodgins & Knee, 2002).

ويشير(Hodgins, Yacko, & Gottlieb, 2006) إلى دور الاستقلال المدرك في الوعي بالخبرات الجديدة، حيث يؤدي الشعور بالاستقلالية إلى تحسين الدافعية، فضلًا عن انخفاض الشعور بالتهديد، إن الأفراد ذوى الاستقلال المدرك أكثر انفتاحًا على الخبرات التى يمكن أن يحدث فيها التعلم والنمو والتنمية، ويمكن أن تتكامل فيها المعلومات اللاحقة وتندمج بشكل هادف فى الذات.

وتؤدي اليقظة العقلية دورًا فى مساعدة الفرد على أن يصبح أكثر فعالية فى بذل الجهد للسيطرة على البيئة، وإشباع حاجاته الأساسية للكفاءة، ويمكن أن تساعد اليقظة العقلية الأفراد فى الشعور بالفعالية فى إنجاز المهام الصعبة. وتؤدي اليقظة العقلية دورًا فى تثبيط التفكير التشاؤمى والتقييمات العامة للذات عندما لا يتم الحصول على نتائج فورية ناجحة (Baer, 2003; Bishop et al., 2004; Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006; Williams, 2008)، كما يمكن أن تساعد اليقظة العقلية الأفراد فى البقاء فى اللحظة الحاضرة وتجنب عزو الصعوبات الحالية أو الاخفاقات للأحداث المستقبلية، مما يزيد من مثابرة الأفراد فى المهام التى لا يترتب عليها نتائج إيجابية فورية.

وتعتبر اليقظة العقلية عاملًا مهمًا فى تحسين وتعميق العلاقات، واليقظة العقلية – سواء كحالة أو كسمة– تضمينات فى إشباع الحاجة إلى العلاقات، وتسمح للافراد بالتفكير فيما إذا كانوا يشعرون بالاتصال والقرب من الآخرين ذوى الأهمية، فضلًا عن الشعور بالتفهم والتقبل؛ ومن هذة المعلومات يمكن للأفراد حينئذ إجراء تغييرات فى سلوكهم وفى العلاقات اللاحقة التى يسعون إليها (Carson, Carson, Gil, & Baucom, 2004, 2007).

وتؤدي الدرجة المرتفعة لليقظة العقلية – كنزعة– إلى احتمال زيادة الاستقلال المدرك، والذى يقلل من الطبيعة المهددة للأحداث ذات الصلة بالضغط، فضلًا عن مقاومة الضغوط (Holt,

.2009)

ويفترض (Ryan, Huta, & Deci, 2008) أن تعزيز اليقظة العقلية طريقة لإشباع الحاجات النفسية الأساسية. حيث أن تركيز الأفراد على اللحظة الراهنة يمكنهم من أن يكونوا أكثر وعيًا بكل من العالم الداخلى والخارجى، ويوفر حالة أكثر استقلالية، وأقل ضبطًا، أو دفاعية تمكن الأفراد من خلالها الاندماج بشكل كامل في المهمة، كما تسمح خصائص اليقظة العقلية (عدم الحكم وعدم التفاعل) للأفراد أن يدركوا أنهم غير مدفوعين بواسطة الأنماط السلوكية المعتادة والمضبوطة. ولذلك فإن الأفراد يكونوا قادرين على تغيير أنفسهم، بالإضافة إلى إدراك الكيفية التي يريدون التفاعل بها، ويمكنهم إشباع الحاجة إلى الاستقلال – من خلال هذا الوعى الانتباهى– الذي يسمح للأفراد بالتحرك وراء الحالة المركزة على الذات ويصبحون واعين بالعلاقة بين ذواتهم والعالم الخارجى (Chang et al., 2015). كما أن شعور الفرد بهذة الحالة غير الدفاعية والمركزة على الآخر يسمح بالتكامل بين الفرد والآخرين بدلًا من الانقسام بين الفرد والآخرين، ومن ثم إشباع حاجتهم للعلاقات (Chang, Hodgins, Lin, & Huang, 2014)، وأخيرا فإن الاندماج الكامل فى اللحظة الحاضرة يمكن الأفراد من التركيز على إنهاء والاستمتاع بالعمل بدلًا من تقييم عملهم والحكم عليه، ويؤدى هذا التركيز بالأفراد إلى إشباع حاجتهم للكفاءة بواسطة إنجاز العمل بدون الحالة العقلية القلقة التى تركز على التقييم والحكم على أدائهم. ولذلك، فإن اليقظة العقلية يمكن أن تشبع هذة الحاجات النفسية الثلاثة وتحسن أيضًا من السعادة النفسية للأفراد (Chang et al., 2015).

وفى إطار الدراسات التى تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والحاجات النفسية الأساسية أشارت نتائج دراسات كل من:(Menting, 2015; Chang et al., 2015; Özyeşil, 2012) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودال إحصائيًا بين اليقظة العقلية وإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة)، والدرجة الكلية، بينما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وإحباط الحاجات النفسية وفقًا لنتائج دراسة (Schultz et al., 2015)، وأشارت دراسة (Parto & Besharat, 2011) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وكل من: الاستقلال، والتنظيم الذاتى، والسعادة النفسية، بينما توجد علاقة سالبة بين اليقظة العقلية والاضطراب النفسى.

وقد توصلت نتائج دراسة (Schultz et al., 2015) إلى أن اليقظة العقلية تتنبأ بالدرجة الكلية لإشباع الحاجات النفسية على نحو موجب ودال إحصائيًا، بينما تتنبأ بالدرجة الكلية لإحباط الحاجات النفسية الأساسية على نحو سالب ودال إحصائيًا، وقد توصلت نتائج دراسة (Menting,

(2015 إلى أن اليقظة العقلية تتنبأ بكل من الاستقلال والكفاءة على نحو موجب ودال إحصائيًا بينما لا تتنبأ بالعلاقات، كما تتوسط الحاجات النفسية العلاقة بين اليقظة العقلية والأداء الوظيفى، كما أشارت نتائج دراسة (Chang et al., 2015) إلى أن إشباع الحاجات النفسية يتوسط العلاقة بين اليقظة العقلية والسعادة النفسية وأبعادها.

وفيما يتعلق بالدراسات التى اهتمت بنمذجة العلاقة بين اليقظة العقلية والحاجات النفسية ومتغيرات أخرى، توصلت نتائج دراسة (Parto & Besharat, 2011) باستخدام تحليل المسار إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى كل من: الاستقلال والتنظيم الذاتى. ويتوسط الاستقلال التأثير الموجب لليقظة العقلية فى السعادة النفسية، كما يتوسط الاستقلال التأثير السالب لليقظة العقلية فى الاضطراب النفسى. وقد أسفرت نتائج دراسة (Schultz et al., 2015) باستخدام نمذجة المعادلة البنائية عن وجود تأثير سالب مباشر ودال إحصائيًا لليقظة العقلية فى كل من: إحباط الحاجات النفسية (درجة كلية)، والاحتراق، كما يتوسط إحباط الحاجات النفسية التأثير السالب لليقظة العقلية فى الاحتراق. وقد أشارت نتائج دراسة (Campbell et al., 2016) باستخدام تحليل المسار إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى إشباع الحاجات النفسية (كدرجة كلية).

وقد حاولت دراسة (Olafsen, 2017) نمذجة العلاقات بين الحاجات النفسية الأساسية واليقظة العقلية الموقفية والسعادة النفسية والاحتراق وإنجاز الهدف، وقد تم قياس هذه المتغيرات على أربعة فترات زمنية، وأشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا لإشباع الحاجات النفسية الأساسية فى كل من: اليقظة العقلية، وإنجاز الهدف، وتؤثر اليقظة العقلية فى كل من: السعادة النفسية، وإنجاز الهدف على نحو موجب ومباشر ودال، كما تؤثر فى الاحتراق على نحو سالب مباشر ودال، وتتوسط اليقظة العقلية التأثير السالب لإشباع الحاجات النفسية فى الاحتراق والتأثير الموجب فى إنجاز الهدف.

ويتضح مما سبق أهمية اليقظة العقلية في إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والكفاءة، والعلاقات)، فضلًا عن العلاقة بين المتغيرين وفقًا لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، بالاضافة إلى عدم الحصول على دراسات عربية فى هذا الجانب وهو ما دفع الباحث الى دراسة ذلك.

ثالثًا: التدفق: يعرض الباحث فى الجزء التالى لمفهوم التدفق ثم العلاقة بين اليقظة العقلية والتدفق، والحاجات النفسية والتدفق.

يُعد التدفق Flow – كخبرة ذاتية إيجابية– أحد المفاهيم التى تقع ضمن المجالات الثلاثة

الرئيسة لعلم النفس الإيجابى وهى: الخبرة الشخصية الإيجابية، والسمات الفردية الإيجابية، والمؤسسات الإيجابية (Seligman & Cskzentmihalyi, 2000). ويرتبط التدفق بالتنظيم السلوكى، والانفعال الموجب، والمثابرة، ويؤدى دورًا فى التحصيل، والسعادة النفسية، والرضا عن الحياة (سامح حسن حرب، ٢٠١٥)، (Olčar et al., 2017; Drosman, 2015; Joo et al., 2013; Schüler et al., 2013; Joo, Lim, & Kim, 2012; Zhou, 2011; Jackson, Marsh, & Smethurst, 2001).

ويشير مفهوم التدفق إلى الحالة التى يستغرق فيها الفرد تمامًا فى النشاط دون وعى ذاتى تأملى، ولكن مع إحساس عميق بالتحكم (Engeser & Schiepe-Tiska, 2012, 1)، كما يعتبر حالة مميزة من الوعى والاستغراق العميق والاستمتاع الداخلى بالنشاط (Csikszentmihalyi, 2000, 35).

ويحدد (Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamura, 2005) أبعاد التدفق فى:

- **الأهداف الواضحة:** تعمل على إضافة الاتجاه والغرض للسلوك، وتكمن أهميتها فى توجية وتركيز الانتباه مدة طويلة، والاستفادة من قدرات الفرد وصقلها.
- **التغذية الراجعة غير المبهمة:** تعمل على معرفة الفرد بصورة مستمرة بمدى تقدمه فى النشاط، ومن ثم يعدل أو يحافظ على المسار الحالى للفعل.
- **التوازن بين المهارات والتحديات:** يحدث التدفق عندما يدرك الفرد التوازن بين المهارات التى يمتلكها مع تحديات النشاط، وتحدد تلك العلاقة الحالات الشخصية المختلفة التى يشعر بها الفرد فى النشاط.
- **اندماج الفعل والوعى:** يشعر الفرد بالاستغراق العميق فى النشاط، ولا يوجد وعى بالذات كجزء منفصل عن الأفعال التى يقوم بها الفرد.
- **فقدان الوعى بالذات:** يعنى اختفاء المخاوف، والانشغال بالذات، وعدم التفكير فى تقييمات الأخرين، أو ما يبدو الفرد عليه أثناء التدفق.
- **التركيز على المهمة:** تتطلب خبرة التدفق تركيز الانتباة الكامل على المهمة مما لا يدع مجالاً فى العقل للمعلومات غير ذات الصلة.
- **الشعور بالتحكم:** يشعر الفرد أثناء التدفق بإمكانية السيطرة على ما يقوم به من أفعال وسلوكيات.
- **تحول الوقت:** يشعر الفرد أثناء التدفق أن الوقت يتغير عما هو معتاد فى الواقع، ويمر الوقت

بسرعة فى الأنشطة المتكررة، ويمر ببطء عند أداء مهارات سريعة معقدة.

- **الخبرة ذاتية الغرض:** تُعد خبرة التدفق غاية فى حد ذاتها ولا تحتاج إلى أهـداف أو مكافـآت خارجية للذات.

والتدفق خبرة متجانسة يستغرق فيها الفرد فى النشاط أو المهمة الحالية، ويعمل فيها العقل والجسم معًا مع استبعاد أى أفكار أو انفعالات أخرى غير ذات صله بالعمل (Jackson & Csikzentmihalyi, 1999)، كما يركز الفرد انتباهه بشكل كامل على المهمة، ويؤدى مثل هذا التركيز العميق بدوره إلى التركيز على الحاضر، لذلك تميل المشكلات والمخاوف التى تعمل على استنزاف الطاقة النفسية للفرد psychic energy إلى الاختفاء، كما أن كثافة الخبرة التى يتعايش معها الفرد تحول دون التأمل فى الماضى أو المستقبل، وينْصب التركيز على اللحظة الحاضرة (Csikszentmihalyi, 1993, 184).

اليقظة العقلية والتدفق:

يعتقد الباحث أن المضمون النفسي لخبرة التدفق- في هذا الإطار- إنما يعكس درجة من التشابه مع بعض التضمينات لمفهوم اليقظة العقلية، وخاصة تلك التي تركز على الانتباه لموضوع محدد في اللحظة الراهنة، والمراقبة المستمرة للخبرة، والتركيز على الخبرة الحالية بدلًا من الاستغراق في الماضي أو التفكير في الأحداث المستقبلية، فضلًا عن النظر إلى الأفكار والانفعالات على أنها تمثل أحداثًا عقلية عابرة، ومن ثم يؤدي عدم الاندماج فيها إلى عدم استنزاف الطاقة النفسية للفرد، ويصبح الفرد أكثر قابلية لمعايشة خبرة التدفق، وإن كان منطقيًا أن اليقظة العقلية يمكن أن تيسر خبرة التدفق، فقد أشار (Sheldon, Prentice, Halusic, 2015) إلى أن اليقظة العقلية يمكن أن تعوق قدرة الفرد على الاستغراق (أحد أبعاد التدفق)، رغم أنها تؤدى إلى التحكم (أحد أبعاد التدفق). ويفسر (Sheldon et al., 2015) هذة العلاقة في ضوء عدم الملائمة التجريبية بين الاستغراق واليقظة العقلية، ودور الوعى الذاتى فى كلًا الحالتين، ويعد هذا دافعًا لاستجلاء العلاقة بين المتغيرين في هذة الدراسة، وفي إطار العلاقة بين اليقظة العقلية والتدفق تشير نتائج دراسات (Bervoets, 2013; Moore, 2012; Scott-Hamilton & Schutte, 2016; Drosman, 2015) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتدفق (وأبعاده)، كما أسفرت نتائج دراسة (Adins, 2013) عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وأبعاد التدفق (التلقائية فى العمل Automaticity-in-action، والاستغراق فى الفعل Being-absorbed-by-action) والدرجة الكلية والاستمتاع، فضلًا عن ارتباط التدفق

بأبعاد اليقظة فيما عدا بُعدى (الملاحظة وعدم الحكم) فقد كانت العلاقة غير دالة إحصائيًا. وتفسر متغيرات اليقظة العقلية، والمرونة المعرفية، وتاريخ تأمل اليقظة العقلية نحو (٤٢%) من التباين فى التدفق وفقًا لنتائج دراسة (Moore, 2012)، وأسفرت نتائج دراسة (Adins, 2013) عن أن اليقظة العقلية تتنبأ بالتدفق تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا، كما أشارت نتائج دراسة (Kee & Wang, 2008) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعى ومنخفضى اليقظة العقلية فى كل من: التدفق وأبعاده، والتحكم الانتباهى، والتحكم الانفعالى لصالح مرتفعى اليقظة العقلية.

وقد توصلت نتائج دراسة (Scott-Hamilton & Schutte, 2016) إلى أن الطلاب الأكثر التزامًا بممارسة تمارين اليقظة العقلية يظهرون مستويات مرتفعة فى اليقظة العقلية وبعض جوانب التدفق، ومستويات منخفضة من التشاؤم والقلق مقارنة بالطلاب الأقل التزامًا بممارسة تمارين اليقظة العقلية.

الحاجات النفسية والتدفق:

يرتبط التدفق كخبرة إيجابية بالشعور بالرضا والسعادة والأداء المرتفع وتنمية مهارات الفرد وصقلها؛ ومن ثم فإن توجيه البحث إلى العوامل التى تعزز من خبرة التدفق سوف يزيد من احتمالية تحقيق تلك المخرجات الإيجابية، ويشير (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001) إلى أن أحد العوامل الأساسية التى تؤثر فى الاندماج والتدفق هو دعم وإشباع الحاجات النفسية الأساسية، وعندما يتم إشباع حاجة الأفراد لإظهار الكفاءة فإنه يتم إشباع خبرة التدفق داخليًا وسوف تقود الأفراد إلى الشعور بالرضا عن قرارهم بالسعى نحو تلك الأنشطة (Csíkszentmihályi & LeFevre, 1989).

وتتضمن خبرة التدفق الإحساس بالتحكم، وانخفاض الإحساس بالقلق المرتبط بفقد السيطرة الذى هو الحال فى الكثير من المواقف فى الحياة الطبيعية (Csíkszentmihályi, 1990: 59)، فالطلاب مرتفعى التدفق يتسمون بالتحكم فى متطلبات المهمة من خلال إدراك الفرد لكفاءته على تحقيق تلك المتطلبات ويُعد هذا الإدراك مكونًا مهمًا لمفهوم الذات الإيجابى (Csíkszentmihályi, 2000, 44) فضلًا عن الشعور بالاستمتاع بالمهمة، والتركيز، والانتباه والتحكم، وتثير تلك الجوانب الإيجابية رغبة الفرد فى إعادة الدخول فى حالة التدفق مرة أخرى (Nakamura & Csíkszentmihályi, 2002).

وتصف إدراكات التحديات والمهارات مدى متنوع من الخبرات النفسية التى أصبحت معروفة باسم نماذج التدفق وهى: النموذج التقليدى والنماذج الرباعية والثمانية (Csíkszentmihályi & Csíkszentmihályi, 1988)، حيث يحدث القلق عندما تكون

التحديات مرتفعة والمهارات منخفضة، ويحدث الضجر عندما تكون المهارات مرتفعة والتحديات منخفضة، ويحدث التدفق بين حدود القلق والضجر، حيث يشعر الفرد بالتوازن بين التحديات والمهارات (Jackson, 2016).

وتتضمن الحاجة إلى الكفاءة الاندماج فى المهام التى تمثل تحديًا والرغبة فى تحسين المهارات (Deci & Ryan, 2000)، وتركز بحوث التدفق على التفاعل الدينامى بين الفرد والبيئة، والتوازن بين التحديات والمهارات باعتبارهما ضروريان من أجل الشعور بالتدفق (Schiefele & Raabe, 2011; Nakamura, Csíkszentmihályi, 2002; Csíkszentmihályi, 2000, 1990)، ويؤدي إشباع الحاجة إلى الكفاءة إلى توافق الفرد بشكل مستمر مع التغيرات البيئية (Deci & Ryan, 2000)، وييسر شعور الأفراد بالتوازن بين التحديات والمهارات، ومن ثم مساعدة الأفراد على الشعور بالتدفق، وعلى الجانب الآخر فإن إحباط الحاجة إلى الكفاءة يقود إلى نقص الدافعية، ويعوق التوازن بين المهارات والتحديات، ويقلل من إمكانية حدوث خبرة التدفق (Olčar et al., 2017). كما أن دعم الكفاءة وتوفير الفرص لاستخدام وصقل مهارات الفرد، يعزز من الشعور بالاستمتاع وتجعل الفرد أكثر إنتاجية، وهى من الخصائص التى تميز التدفق (Ilies, Wagner, Wilson, Ceja, Johnson, DeRue, & Ilgen, 2017).

والتدفق خبرة ذاتية الغرض (مدفوعة داخليًا) يشعر فيها الفرد بالاستمتاع بالمهام فى حد ذاتها، فضلًا عن الشعور بالاستقلالية والحرية فى الاختيار والكفاءة (Deci & Ryan, 2000). ويؤدي إشباع الحاجة إلى الاستقلال إلى الشعور بالتدفق، حيث يكون الأفراد قادرين على تحويل المهام العادية أو المملة إلى شئ مثير، ويتم تعزيز التدفق عندما يشعر الأفراد بالاستقلالية ويتفق قرارهم للعمل فى المهام مع رغبتهم للاندماج فيها (Ilies et al., 2017)، ويشير (Petrou, Demerouti, Peeters, Schaufeli, & Hetland, 2012) إلى أن الفرد النشط – الذى يحقق حاجاته النفسية للتصرف على نحو مستقل بواسطة السعى نحو تحديات جديدة فى العمل– يكون أكثر احتمالًا للشعور بالتدفق، وعلى النقيض من ذلك فإن الشروط التى تحبط من الحاجة إلى الاستقلال مثل المواعيد النهائية، والمنافسة، والتهديدات تقلل من الخبرات المدفوعة داخليًا (التدفق) (Deci & Ryan, 1991)، حيث يفقد الأفراد الاستمتاع بالمهام التى يدركون فيها أن المكافآت والمتطلبات المفروضة تمثل محاولات للإكراه أو السيطرة عليهم (Sheldon & Filak, 2008).

وتعتبر الحاجة إلى العلاقات منبئ مهم بالتدفق، حيث يشير (Kowal & Fortier, 1999) إلى أن الشعور بالقرب مع الآخرين يمكن أن يكون مهمًا لحدوث التدفق، ويشعر الأفراد بالتدفق

والاستمتاع فى الأنشطة الجماعية عندما يكون أعضاء الفريق قادرون على التحدث مع بعضهم البعض (Walker, 2010).

وفى إطار العلاقة بين الحاجات النفسية والتدفق توصلت نتائج دراسة (Olčar et al., 2017) باستخدام نموذج المعادلة البنائية- إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائيًا لإشباع حاجتى الاستقلال والكفاءة فى التدفق، بينما لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لإشباع الحاجة للعلاقات فى التدفق، وقد اختلفت تأثيرات إشباع الحاجات النفسية فى دراسة (Stormoen et al., 2015) لدى ثلاث عينات (ذكور- اناث- عينة كلية) حيث أشارت- باستخدام تحليل المسار- إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا لإشباع حاجتى الكفاءة والعلاقات فى التدفق لدى العينة الكلية بينما لا يوجد تأثير دال لإشباع الكفاءة لدى عينة الإناث، وإشباع العلاقات لدى عينة الذكور، كما لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا لإشباع الحاجة إلى الاستقلال لدى جميع العينات، ، وتفسر إشباع الحاجات النفسية الأساسية نحو (٢٥%) من التباين فى التدفق لدى العينة الكلية، و(٢٢%) لدى الذكور، و(٣٠%) لدى الإناث.

وأشارت نتائج دراسات كل من: (De Fraga & Moneta, 2016; Stormoen et al., 2015; Drosman, 2015; Kowal & Fortier, 1999) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، الكفاءة، العلاقات) والتدفق، وكذلك أبعاد التدفق (الاستغراق، والاستمتاع، والدافعية الداخلية) وفقًا لنتائج دراسة (Olčar et al., 2017). واتفقت دراستى (Kowal & Fortier, 2000; Coterón et al., 2013) مع هذة الدراسات فيما يتعلق بإشباع حاجتى الكفاءة والعلاقات، بينما أشارت إلى عدم دلالة العلاقة بين إشباع الحاجة إلى الاستقلال والتدفق. وقد تناولت دراسة (Schüler et al., 2013) الحاجة إلى الكفاءة، وبحثت دراسة (Schüler et al., 2014) حاجتى الكفاءة والعلاقات، واهتمت دراسة (Ilies et al., 2017; Valenzuela, Codina, & Pestana, 2017) بإشباع حاجتى الكفاءة والاستقلال، واتفقت هذة الدراسات على وجود علاقة موجبة ودالة بين إشباع الحاجات النفسية (موضع الدراسة) والتدفق. وقد أشارت نتائج دراسة (Kowal & Fortier, 1999) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعى ومنخفضى التدفق فى العلاقات، والكفاءة لصالح مرتفعى التدفق، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا فى الاستقلال المدرك.

وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد أسفرت نتائج دراسة (Joo et al., 2013) إلى أن إشباع الحاجات الأساسية (الاستقلال، والكفاءة، والعلاقات) تتنبأ بالتدفق تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا، كما يتنبأ إشباع الحاجة للكفاءة والعلاقات بالتدفق تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا (Schüler et al.,

(2014، ويتنبأ إشباع الحاجة إلى الكفاءة بالتدفق تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا (Schüler et al., 2013)، كما أن إشباع الحاجة للكفاءة والاستقلال يتنبآن بالتدفق على نحو موجب ودال إحصائيًا ويفسران معًا (٣٩%) من التباين فى التدفق، بينما لا يتنبأ إشباع الحاجة للعلاقات بالتدفق لدى الذكور والإناث (Valenzuela et al., 2017; Coterón et al., 2013). ، وتتنبأ الحاجات النفسية (الكفاءة والاستقلال) بالتدفق تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا، وتفسر (٣٤,٨%) من التباين فى التدفق، بينما أسفرت نتائج دراسة (De Fraga & Moneta, 2016) عن أن التدفق يتنبأ بإشباع الحاجة إلى الكفاءة والاستقلال تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا، وقد اعتمدت هذة الدراسة على قياس التوازن بين المهارات والتحديات (فقط) كمؤشر للتدفق.

رابعًا: الضغط الأكاديمى Academic Stress:

يعرض الباحث فى الجزء التالى للضغط الأكاديمى ثم العلاقة بين الحاجات النفسية والضغوط الأكاديمية ويختتم هذا الجزء بعلاقة التدفق بالضغوط الأكاديمية فضلًا عن التعليق على ما سبق عرضه من إطار نظرى ودراسات سابقة تمهيدًا لاشتقاق فروض الدراسة.

١. مفهوم الضغط الأكاديمى:

بمراجعة أدبيات البحث فى علم النفس نجد ثلاثة مداخل فى دراسة الضغط النفسى هى:

- المدخل المبنى على المثير: يمكن النظر إلي الضغط النفسى على أنه حدث أو موقف يسبب شعور الفرد بالتوتر، أو الانفعالات السالبة.
- المدخل المبنى على الاستجابة: ينظر إلى الضغط النفسى باعتباره استجابة للمواقف الموجودة التى تتضمن التغيرات الجسمية، والانفعالية والسلوكية (Bernstein Penner, Stewart, & Roy, 2008). وتمر استجابة الفرد للضغوط بثلاث مراحل هى: التحذير، والمقاومة، والإنهاك، ويوجد نمط عام لردود الفعل الدفاعية بغض النظر عن طبيعة الضغوطات.
- المدخل التفاعلى: ينظر إلى الضغط النفسى باعتباره عملية نفسية تتضمن التفاعل بين المثيرات والاستجابات للأحداث الضاغطة، ويشير (Bernstein et al., 2008) إلى الضغط النفسى على أنه عملية انفعالية، ومعرفية، وسلوكية، وجسمية سالبة تحدث كمحاولة الفرد للتوافق أو التعامل مع المصادر الضاغطة.

ويركز النموذج التعاملى للضغط Transactional model of stress (Lazarus & Folkman, 1984 as cited in Yumba, 2008) على السببية التبادلية بين الشخص والبيئة، ويعرف الضغط النفسى على أنه علاقة خاصة بين الشخص والبيئة التى يتم تقييمها بواسطة الفرد

على أنها مرهقة أو تفوق مصادره وتهدد سعادته، وينظر إلى الضغط النفسى لا على أنه مثيرا بيئيًا، أو استجابة نفسية، بل علاقة بين المتطلبات البيئية والقدرة على التعامل معها، ويوجد اثنين من العمليات المهمة التى تشكل هذا التفاعل هى: التقييم النفسى والمواجهة، وينظر إلى التقييم النفسى على أنه تقييم الفرد للموقف والمصادر المتاحة للتعامل معه، فعندما يواجه الفرد موقفًا ضاغطًا، فإنه يقيم التهديد المحتمل فضلًا عن مصادر التعامل معه، ويشعر الأفراد بالضغط عندما يتجاوز التهديد المصادر المتاحة لمواجهته.

ويمكن النظر إلى الضغوطات (المصادر الضاغطة) Stressors على أنها الظروف التى تزعج (تعوق) أو تنذر بإعاقة الأداء اليومى للأفراد ، وتُعد الدراسة الجامعية بما فيها من أعباء والتزامات أكاديمية ومتطلبات مفروضة على الطلاب أحد البيئات التى تزيد من شعور الطلاب بالضغوط الأكاديمية، ويعتبر الضغط الأكاديمى أحد أشكال الضغوط النفسية، وهو ضيق نفسى يتعلق بالإحباط المتوقع المرتبط بالفشل الأكاديمى أو حتى الوعى باحتمالية هذا الفشل، وتتعدد مصادر الضغوط الأكاديمية وتتمثل فى: أعباء الدراسة، وحضور المحاضرات، والإدراكات الذاتية الأكاديمية، وقيود وإدارة الوقت، والمقررات الدراسية، وتوقعات الآباء والمعلمين، والتوقعات الذاتية، وإجراءات التقويم والامتحانات ونتائجها، وضغوط الأساتذة، والزملاء، والبيئة المادية والفيزيقية لحجرات الدراسة، وطرائق التدريس والوسائل، والتفاعل بين المعلمين والطلاب، وقواعد الانضباط الصفى، والظروف المادية والأسرية والاجتماعية (هالة خير سنارى، ٢٠١٤؛ محمد مصطفى عبد الرازق، ٢٠١٢؛ كمال اسماعيل عطية، ١٩٩٩)، (Bedewy & Gabriel, 2015; Sarita & Sonia, 2015; Sun, Dunné, Hou, & Xu, 2011; Agolla & Ongori, 2009; Lin & Chen, 2009; Ang & Huan, 2006).

٢. اليقظة العقلية والضغط الأكاديمى:

تشير اليقظة العقلية إلى نزعة الأفراد ليكونوا أكثر انتباهًا فى اللحظة الراهنة، ويتمتع ذوى اليقظة العقلية المرتفعة بصحة نفسية وبدنيّة، ويبدون سلوكًا تكيفيًا، وسعادة نفسية (Brown & Ryan, 2003)، وتحكمًا ذاتيًا (Barnes, Brown, Krusemark, et al., 2007)، فضلًا عن مراقبة وتنظيم انفعالاتهم على نحو جيد أثناء المواقف الأكاديمية والاجتماعية (Weinstein, Brown, & Ryan, 2009)، ويظهرون تقييمًا أفضل للأحداث الضاغطة، ويستخدمون استراتيجيات مواجهة تكيفية، وفى إطار العلاقة بين اليقظة العقلية والضغوط أشارت نتائج دراسات (Makou, 2016; Cole et al., 2014; Saini & Punia, 2013) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية، فضلًا عن وجود علاقة سالبة ودالة

إحصائيًا بين أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعى، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) والضغوط الأكاديمية وفقًا لنتائج دراسة (Bergin & Pakenham, 2016)، ويرتبط الضغط المدرك ببعدى اليقظة العقلية (الوصف، والتصرف بوعى) على نحو سالب ودال إحصائيًا، بينما لا توجد علاقة دالة مع باقى أبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، وعدم الحكم، وعدم التفاعل) كما فى دراسة (Vonderheyde, 2017)، كما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وكل من: الضغط المدرك، والانفعال السالب وأبعاد الاحتراق، وانخفاض الإنجاز، وأسلوبى المواجهة الوجدانى والتجنبى (Gustafsson et al., 2015; Thomas, 2011)، بينما توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وكل من: صمود الأنا (Cole et al., 2014)، والسعادة النفسية وأبعادها (Bergin & Pakenham, 2016)، والانفعال الموجب (Gustafsson et al., 2015)، وأسلوبى المواجهة العقلانى والمستقل (Thomas, 2011)، وعلى النقيض من ذلك أسفرت نتائج دراسة (Brausch, 2011) عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية.

وباستخدام تحليل الانحدار أسفرت النتائج عن أن اليقظة العقلية تتنبأ بالضغط الأكاديمى (Makou, 2016)، والضغط المدرك تنبؤًا سالبًا ودال إحصائيًا (Zimmaro et al., 2016)، كما تتنبأ اليقظة العقلية وأسلوب المواجهة المستقل بالضغط المدرك تنبؤًا سالبًا ودال إحصائيًا، بينما يتنبأ أسلوبى المواجهة الوجدانى والتجنبى بالضغوط المدركة تنبؤًا موجبًا ودال إحصائيًا، فضلًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعى ومنخفضى اليقظة العقلية فى الضغوط المدركة لصالح منخفضى اليقظة العقلية (Thomas, 2011).

٣. الحاجات النفسية الأساسية والضغط الأكاديمى:

هدفت دراسة (Meaney, 2016) إلى بحث العلاقة بين الحاجات النفسية والضغوط والمواجهة ومقاومة التغيير، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين إشباع حاجتى (الاستقلال، والكفاءة) والضغط المدرك، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين إشباع الحاجة للعلاقات والضغط المدرك، وتوصلت نتائج تحليل الانحدار إلى أن إشباع الحاجات النفسية (الاستقلال، والكفاءة، والعلاقات) لا تتنبأ بالضغوط المدركة.

وقد أشارت نتائج دراسة (Raufelder et al., 2014) إلى وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين الحاجات النفسية (الكفاءة، والاستقلال، والعلاقات) والضغط المدرك، بينما توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد التحديد الذاتى (الكفاءة، والاستقلال، والعلاقات) وبعدى الاندماج المدرسى (السلوكى، والانفعالى)، كما توجد علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين الضغط

المدرك وبُعدى الاندماج المدرسى (السلوكى، والانفعالى). وباستخدام نمذجة المعادلة البنائية أشارت النتائج إلى:

- يوجد تأثير سالب مباشر ودال إحصائيًا للضغط المدرك فى كل من: الكفاءة، والاستقلال، والعلاقات.
- يوجد تأثير سالب مباشر ودال إحصائيًا للاستقلال، والكفاءة فى الاندماج الانفعالى، بينما لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للعلاقات فى الاندماج الانفعالى.
- يوجد تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للعلاقات والكفاءة فى الاندماج السلوكى، بينما لا يوجد تأثير مباشر للاستقلال فى الاندماج السلوكى.
- يتوسط الاستقلال والكفاءة العلاقة السالبة بين الضغط المدرك والاندماج الانفعالى، بينما لا يتوسط بعد العلاقات تأثير الضغط المدرك فى الاندماج الانفعالى.
- يتوسط العلاقات والكفاءة العلاقة بين الضغط المدرك والاندماج السلوكى، بينما لا يتوسط الاستقلال العلاقة بين الضغط المدرك والاندماج السلوكى.

وقد بحثت دراسة (Lundqvist & Ragli, 2015) الفروق فى إشباع الحاجات، وعدم إشباع الحاجات، والمناخ الدافعى، والكمالية، وتقدير الذات المرتبطة بالبروفيلات المنفصلة للسعادة والضغط المدرك. وتوصلت إلى ثلاث مجموعات للسعادة والضغط هى: المجموعة الأولى (السعادة المنخفضة/ الضغط المرتفع)، والمجموعة الثانية (السعادة المرتفعة/ الضغط المنخفض)، والمجموعة الثالثة (السعادة المتوسطة/ الضغط المتوسط). وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين الأولى والثانية فى المناخ الموجة نحو الإتقان، وإشباع الحاجة، وتقدير الذات لصالح المجموعة الثانية، وفى كل من عدم إشباع الحاجة، والمخاوف الكمالية لصالح المجموعة الأولى.

وهدفت دراسة (Weinstein et al., 2016) إلى بحث أثر برنامج لإشباع الحاجات النفسية الأساسية فى خفض إحباط الحاجات النفسية والضغوط المدركة والأعراض الاكتئابية وأعراض الضغط ما بعد الصدمة، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين إحباط الحاجات النفسية وكل من: الضغط المدرك والأعراض الاكتئابية وأعراض ما بعد الصدمة. كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى إحباط الحاجات والضغط المدرك، حيث أظهرت المجموعة التجريبية مستوى أقل فى كل من: إحباط الحاجات والضغط المدرك مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد التعرض لبرنامج تدريبى يحسن من إشباع الحاجات النفسية.

وهدفت دراسة (Campbell et al., 2017) إلى نمذجة العلاقات بين إشباع وإحباط الحاجات النفسية الأساسية والضغط المدرك والإجهاد/ الإرهاق. وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين إحباط الحاجات النفسية وكل من: الضغط والإجهاد، وعلاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين إشباع الحاجات النفسية الأساسية وكل من: الضغط والإجهاد، وقد أسفرت نتائج تحليل المسار إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا لإحباط الحاجات النفسية فى الضغط المدرك، كما يوجد تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للضغط المدرك فى الإجهاد. فضلًا عن التأثير الموجب غير المباشر لإحباط الحاجات النفسية فى الاجهاد (من خلال الضغط المدرك)، بينما لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لإشباع الحاجات النفسية فى الضغط المدرك، وفى النموذج الثانى الذى يتضمن الحاجات النفسية الثلاثة (إحباط الاستقلال، وإحباط الكفاءة، وإحباط العلاقات)، تم استبعاد إشباع الحاجات الثلاثة نظرًا لأن إشباع الحاجات النفسية لم يكن لها تأثير فى النموذج الأول، وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا لكل من: إحباط الاستقلال، وإحباط الكفاءة، وإحباط العلاقات فى الضغط المدرك، فضلًا عن التأثير الموجب غير المباشر لإحباط الحاجات الثلاثة (الاستقلال، والكفاءة، والعلاقات) فى الإجهاد (من خلال الضغط المدرك).

وهدفت دراسة (Aldrup et al., 2017) إلى بحث الدور الوسيط لإشباع الحاجات النفسية (الاستقلال، والكفاءة، والعلاقات) بين التعرض للضغط والسعادة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة ودالة بين التعرض لضغوط داخل وخارج الفصل وإشباع حاجتى العلاقات والكفاءة، وأشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن التعرض للضغوط فى حجرة الدراسة وخارجها يتنبآن بإشباع حاجتى الكفاءة والعلاقات مع الطلاب، وكذلك مع زملاء العمل.

٤. التدفق والضغط الأكاديمى:

انطلاقًا من رؤية (Peifer, 2012) للتدفق على أنه حالة تكافؤ إيجابى positively valenced state تنتج من النشاط الذى يتم تقييمه كتحدى مثالى optimal challenge، ويتميز بالتنشيط الفسيولوجى الأمثل optimized physiological activation للتركيز الكامل على المواجهة مع متطلبات البيئة/ المهمة، واستنادًا إلى نموذج قناة التدفق (Csikszentmihalyi, 2000) يحدث التدفق عند التوازن المثالى بين التحديات والمهارات في حين يمكن أن يحدث الضغط عندما تفوق المتطلبات الموقفية مصادر الفرد، ويمكن أن يتحول الضغط إلى خبرة تدفق عند إعادة تقييم الموقف السلبى إلى تحدى ممتع، وهنا يظهر التدفق كاستراتيجية معرفية لمواجهة الضغط (Weimar, 2005)، حيث ينظر" لازوراس" إلى خبرة التدفق على أنها انفعال موجب

يساعد على تقوية/ مساندة جهود المواجهة، ولقد اهتم عدد من الباحثين بتفسير طبيعة العلاقة بين الضغط وخبرة التدفق على المستوى النظرى (Donner & Csikszentmihalyi, 1990, Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Ohse, 1997; Weimar, 2005)، وفى إطار الدراسات الامبيريقية التى تناولت العلاقة بين التدفق والضغط سعت دراسة (Johnson, 2012) إلى بحث العلاقات بين الضغط والتدفق والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتفاؤل والصمود، وأسفرت النتائج عن:

- وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التدفق وكل من: الضغط والقلق والاكتئاب والعصابية.
- يتنبأ كل من: التدفق والتفاؤل بالضغط على نحو سالب ودال إحصائيًا.

وتجدر الإشارة إلى قلة الدراسات التى تناولت العلاقة بين التدفق والضغوط الأكاديمية (أجنبيًا وعربيًا) مما يعزز ضرورة استجلاء طبيعة تلك العلاقة، ويمثل ذلك أحد محاور الدراسة.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

الفرض الأول: لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التدفق (الأبعاد، الدرجة الكلية) والضغوط الأكاديمية (الأبعاد، والدرجة الكلية).

الفرض الثانى: يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين اليقظة العقلية وإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) والتدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها. ويتفرع من هذا الفرض الرئيس الفروض التالية:

أ. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى التدفق لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

ب. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

ج. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

د. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) في التدفق لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

ه. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) في الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

الفرض الثالث: "يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين اليقظة العقلية وإحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) والتدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها". ويتفرع من هذا الفرض الرئيس الفروض التالية:

أ. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى التدفق لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

ب. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

ج. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى إحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها.

د. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لإحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) في التدفق لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

ه. يوجد تأثير (مسار) دال إحصائيًا لإحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) في الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها.

المنهج والطريقة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفى لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها حيث يتم استخدام معاملات الارتباط وأسلوب تحليل المسار وهو أسلوب إحصائي يعتمد على نموذج توضيحي للعلاقات بين المتغيرات قيد الدراسة.

عينة الدراسة: وتتضمن:

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تكونت من (٤٠٠) طالبًا وطالبةً مقيدين بالفرقة الثالثة بكلية التربية- جامعة بنها في الفصل الدراسي الثانى للعام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧م) بالتخصصات العلمية والأدبية بأقسام التعليم العام متوسط أعمارهم (٢٠,٩٦) سنة وانحراف معياري (٠,٤٢) سنة، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- **عينة الدراسة الأساسية:** تكونت من (٣٥٠) طالبًا وطالبةً من الطلاب المقيدين بالفرقة الثالثة بكلية التربية- جامعة بنها (لم تتضمن عينة الدراسة الأساسية أي من أفراد العينة

الاستطلاعية) منهم (٣٧) طالبًا و(٣١٣) طالبةً موزعين على شعب دراسية مختلفة، بمتوسط عمر زمنى (٢٠,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٣٣) عام، والجدول (١) يشير إلى توزيع عينة الدراسة على الشعب الدراسية المختلفة.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة الأساسية على الشعب المختلفة.

الشعب العلمية	ذكور	اناث	عدد الطلاب	الشعب الأدبية	ذكور	اناث	عدد الطلاب
بيولوجى	٦	٨٠	٨٦	لغة عربية	-	٢٧	٢٧
رياضيات	١٠	٣٣	٤٣	لغة انجليزية	٢	٥١	٥٣
فيزياء	٣	٣٢	٣٥	تاريخ	٥	٢٤	٢٩
كيمياء	٨	٤٥	٥٣	فلسفة	٣	٢١	٢٤
المجموع	٢٧	١٩٠	٢١٧	المجموع	١٠	١٢٣	١٣٣

أدوات الدراسة:

(١) مقياس اليقظة العقلية: (إعداد: Baer et al., 2006) (تعريب: كمال إسماعيل، ٢٠١٧):

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٩) عبارة يجاب عليها وفقًا لمقياس استجابة خماسي طبقًا لطريقة ليكرت يمتد من (١ نادر جدًا إلى ٥ دائمًا، ويتضمن المقياس عبارات موجبة وأخرى سالبة) وتتوزع عبارات المقياس على خمسة أبعاد يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢): توزيع عبارات مقياس اليقظة العقلية على الأبعاد الفرعية.

البعد	العبارات
الملاحظة	١، ٦، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٦
الوصف	٢، ٧، ١٢*، ١٦*، ٢٢*، ٢٧، ٣٢، ٣٧
التصرف بوعي	٥*، ٨*، ١٣*، ١٨*، ٢٣*، ٢٨*، ٣٨*، ٣٤*
عدم الحكم	٣*، ١٠*، ١٤*، ١٧*، ٢٥*، ٣٠*، ٣٥*، ٣٩*
عدم التفاعل	٤، ٩، ١٩، ٢١، ٢٤، ٣٣، ٢٩

* العبارات السالبة.

ثبات المقياس:

تحقق معدو المقياس من ثبات أبعاده بطريقة معامل ألفا وتراوحت قيم معاملات ألفا بين (٠,٧٥، ٠,٨٧) لأبعاد المقياس المختلفة، وتحقق كمال إسماعيل (٢٠١٧) من ثبات أبعاد المقياس حيث تراوحت قيم معاملات ألفا لـ كرونباخ بين (٠,٦٩، ٠,٨٣)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه وتراوحت بين (٠,٤١، ٠,٧٢)، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات عبارات مقياس اليقظة العقلية بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد من أبعاد المقياس.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول (٣) معاملات ثبات عبارات مقياس اليقظة العقلية بالطريقتين السابقتين.

جدول (٣): معاملات ثبات عبارات مقياس اليقظة العقلية (ن = ٢٢٥).

الأبعاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	الأبعاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
الملاحظة معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٧٢	١	٠,٦٦٥	٠,٤٧**	التفاعل بوعي	٢٣	٠,٧١٥	٠,٦١**
	٦	٠,٦٤٣	٠,٥٨**		٢٨	٠,٧٣٧	٠,٤٩**
	١١	٠,٦٦٨	٠,٥٠**		٣٤	٠,٧١٥	٠,٥٩**
	١٥	٠,٦١٥	٠,٦٥**		٣٨	٠,٧٠٧	٠,٦٣**
	٢٠	٠,٦٢٥	٠,٦٠**	عدم الحكم معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٨٧	٣	٠,٦٥٩	٠,٥٥**
	٢٦	٠,٦٣٣	٠,٥٧**		١٠	٠,٦٣٨	٠,٦٣**
	٣١	٠,٦٤٢	٠,٥٤**		١٤	٠,٦٥٢	٠,٦٠**
	٣٦	٠,٦٤٢	٠,٥٣**		١٧	٠,٦٨٤	٠,٤٤**
الوصف معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٨٦	٢	٠,٧٤٣	٠,٧٣**		٢٥	٠,٦٤٦	٠,٦٠**
	٧	٠,٧٥٥	٠,٦٧**		٣٠	٠,٦٤٤	٠,٦٢**
	١٢	٠,٧٦٤	٠,٦٤**		٣٥	٠,٦٥٨	٠,٥٦**
	١٦	٠,٧٦٥	٠,٦٢**		٣٩	٠,٦٨٠	٠,٤٩**
	٢٢	٠,٧٦٦	٠,٦٣**	عدم التفاعل معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٦٦٣	٤	٠,٦٣٨	٠,٥٤**
	٢٧	٠,٧٧١	٠,٥٨**		٩	٠,٦٢٥	٠,٥٨**
	٣٢	٠,٧٧٨	٠,٥٥**		١٩	٠,٦٣٩	٠,٥٤**
	٣٧	٠,٧٦١	٠,٦٥**		٢١	٠,٦٤٨	٠,٥١**
التفاعل بوعي معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٧٤٣	٥	٠,٧٠٧	٠,٦٤**		٢٤	٠,٦٢٤	٠,٦١**
	٨	٠,٧٤٣	٠,٤٦**		٢٩	٠,٦٠٦	٠,٦٣**
	١٣	٠,٦٧٧	٠,٧٥**		٣٣	٠,٦١٤	٠,٦٢**
	١٨	٠,٧١٧	٠,٥٩**				

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس اليقظة العقلية.

ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس اليقظة العقلية بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ وبلغت قيم معامل ألفا (٠,٦٧، ٠,٧٨٦، ٠,٧٤٣، ٠,٦٨٧، ٠,٦٦٣، ٠,٧٥) للأبعاد والدرجة الكلية على الترتيب، وهي معاملات تشير إلى ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس اليقظة العقلية.

صدق المقياس:

(١) صدق العبارات:

تم حساب صدق عبارات مقياس اليقظة العقلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة باعتبار أن بقية عبارات البُعد الفرعي محكًا للعبارة. والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس اليقظة العقلية:

جدول (٤): معاملات صدق عبارات مقياس اليقظة العقلية (ن = ٢٢٥).

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة	الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة
الملاحظة	١	**٠,٢٧	التفاعل بوعي	٢٣	**٠,٤٤
	٦	**٠,٣٦		٢٨	**٠,٣٢
	١١	**٠,٢٧		٣٤	**٠,٤٤
	١٥	**٠,٤٦		٣٨	**٠,٤٩
	٢٠	**٠,٤٤	عدم الحكم	٣	**٠,٣٧
	٢٦	**٠,٤١		١٠	**٠,٤٦
	٣١	**٠,٣٧		١٤	**٠,٤٠
	٣٦	**٠,٣٦		١٧	**٠,٢٥
الوصف	٢	**٠,٦٢		٢٥	**٠,٤٣
	٧	**٠,٥٤		٣٠	**٠,٤٤
	١٢	**٠,٤٨		٣٥	**٠,٣٨
	١٦	**٠,٤٨		٣٩	**٠,٢٩
	٢٢	**٠,٤٧	عدم التفاعل	٤	**٠,٣٤
	٢٧	**٠,٤٤		٩	**٠,٣٨
	٣٢	**٠,٤٠		١٩	**٠,٣٣
	٣٧	**٠,٥١		٢١	**٠,٣٠
التفاعل بوعي	٥	**٠,٤٩		٢٤	**٠,٣٨
	٨	**٠,٢٧		٢٩	**٠,٤٥
	١٣	**٠,٦٢		٣٣	**٠,٤٢
	١٨	**٠,٤٣			

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس اليقظة العقلية.

(٢) الصدق العاملي:

كشف مُعدو المقياس عن البنية العاملية له باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عينة بلغ عددها (٦١٣) من طلاب الجامعة، وقد تم التوصل إلى (٥) عوامل، بتباين كلي (٣٣%)، كما

تم التحقق من هذه العوامل باستخدام التحليل العاملى التوكيدى، وأسفرت النتائج عن تشبع العوامل الخمسة تشبعًا دالًا على سمة كامنة واحدة (اليقظة العقلية)، وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٤، ٠,٧٢)، وفى دراسة (كمال إسماعيل، ٢٠١٧) تم إعادة التحقق من الصدق باستخدام التحليل العاملى التوكيدى وأسفرت النتائج عن تشبع أبعاد المقياس على سمة كامنة واحدة تمثل اليقظة العقلية وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٥٠، ٠,٦٨).

وفى الدراسة الحالية تم إعادة التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس اليقظة العقلية عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدى العينة الاستطلاعية (٢٢٥ طالبًا وطالبةً)، حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة Observed Factors الخمسة لمقياس اليقظة العقلية تنتظم حول عامل كامن واحد هو: (اليقظة العقلية)، وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن مطابقة جيدة حيث كانت قيمة كا^{2} (٥,٩٣، درجات حرية ٥، مستوى الدلالة ٠,٣١) وهى قيمة غير دالة إحصائيًا، وأن قيم بقية مؤشرات المطابقة (حسن المطابقة ٠,٩٩ ، المعيارى ٠,٩٦، وغير المعيارى ٠,٩٨، والمقارن ٠,٩٩، والنسبى ٠,٩٢) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وقد تراوحت قيم تشبعات العوامل المشاهدة بين (٠,٤٤، ٠,٦١)، وتراوحت قيم (ت) المناظرة لكل تشبع بين (٥,٤ ، ٧,٦) وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق العوامل المشاهدة، وأن مقياس اليقظة العقلية عبارة عن عامل كامن واحد هو (اليقظة العقلية) ينتظم حوله العوامل المشاهدة الخمسة.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق المقياس، ومن ثم صلاحيته لقياس اليقظة العقلية لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها.

(٢) **مقياس إشباع وإحباط الحاجات النفسية الأساسية:** إعداد (Chen, Vansteenkiste , et al., 2015)، تعريب الباحث:

وصف المقياس: يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٤) عبارة* تقيس ستة أبعاد فرعية هى: إشباع الحاجة للاستقلال (العبارات ١-٤)، إحباط الحاجة للاستقلال (العبارات ٥-٨)، إشباع الحاجة للعلاقات (العبارات ٩-١٢)، إحباط الحاجة للعلاقات (العبارات ١٣-١٦)، إشباع الحاجة للكفاءة (العبارات ١٧-٢٠)، إحباط الحاجة للكفاءة (العبارات ٢١-٢٤). وتمتد الاستجابات على

* ملحق (١): مقياس إشباع وإحباط الحاجات النفسية الأساسية.

كل عبارة من ١ (غير صحيح تمامًا) إلى ٥ (صحيح تمامًا). وتشير الدرجة المرتفعة إلى المستوى المرتفع فى ذات البعد الفرعى.

تحقق معدو المقياس من ثباته من خلال حساب معاملات ألفا لكرونباخ للأبعاد الفرعية والمقياس ككل لدى أربعة عينات، وامتدت قيم معاملات ألفا بين (٠,٦٤، ٠,٨٩)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا، كما تم التحقق من صدق المقياس على عينة بلغ عددها (٥٢٥) من طلاب الجامعة فى أربعة دول مختلفة (الولايات المتحدة الأمريكية، وبلجيكا، والصين، وبيرو) من خلال:

١. الكشف عن البنية العاملية للمقياس بطريقة المكونات الأساسية والتدوير بطريقة Promax وأسفر هذا الإجراء عن وجود ستة عوامل كما هو مفترض وتراوحت تشبعات العبارات بين (٠,٦١ ، ٠,٨٠).
٢. التحقق من البناء الكامن للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي وقد تم المقارنة بين نموذجين: الأول يفترض وجود ثلاثة عوامل كامنة للمقياس هى (إشباع وإحباط الاستقلال، وإشباع وإحباط العلاقات، وإشباع وإحباط الكفاءة)، بينما يفترض النموذج الثانى ستة عوامل كامنة هى (إشباع الاستقلال، وإحباط الاستقلال، وإشباع العلاقات، وإحباط العلاقات، وإشباع الكفاءة، وإحباط الكفاءة)، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملى على مطابقة البيانات الجيدة للنموذج سداسى العامل.

وقد قام الباحث بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وعرض الترجمة على ثلاثة من المتخصصين فى اللغة الانجليزية وعلم النفس التربوى للتحقق من سلامة الترجمة والتعبير بدقة عن مدلول عبارات المقياس. وطُبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (٢٢٥) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها، وتم حساب ثباته وصدقه على النحو التالي:

ثبات المقياس: تم حساب ثبات عبارات مقياس الحاجات النفسية بطريقتين هما:

(أ) طريقة معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حده (بعدد عبارات كل بُعد فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة. والجدول (٥) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس الحاجات النفسية.

جدول (٥): معاملات ثبات عبارات مقياس إشباع وإحباط الحاجات النفسية (ن = ٢٢٥).

الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
إشباع الاستقلال معامل ألفا= ٠,٧١٥	١	٠,٦٧٤	٠,٧١**	إحباط العلاقات معامل الفا = ٠,٦٧٠	١٣	٠,٦٠٣	٠,٧٠**
	٢	٠,٦٧٣	٠,٧١**		١٤	٠,٦١٩	٠,٧١**
	٣	٠,٦٢٣	٠,٧٧**		١٥	٠,٥٥٥	٠,٧٤**
	٤	٠,٦٤١	٠,٧٥**		١٦	٠,٦٤٠	٠,٧١**
إحباط الإستقلال معامل الفا = ٠,٦٢٥	٥	٠,٥٩٣	٠,٦٣**	إشباع الكفاءة معامل الفا = ٠,٧٥٥	١٧	٠,٦٧٧	٠,٧٩**
	٦	٠,٥٢٧	٠,٧٤**		١٨	٠,٦٧٩	٠,٧٨**
	٧	٠,٥٤٢	٠,٧٠**		١٩	٠,٦٩١	٠,٧٦**
	٨	٠,٥٥٥	٠,٦٧**		٢٠	٠,٧٤٤	٠,٧١**
إشباع العلاقات معامل الفا = ٠,٧٥٠	٩	٠,٧٣٨	٠,٧٢**	إحباط الكفاءة معامل الفا = ٠,٧٧٢	٢١	٠,٧٥٣	٠,٧١**
	١٠	٠,٦٤٩	٠,٨٠**		٢٢	٠,٦٧٣	٠,٨٢**
	١١	٠,٦٦٢	٠,٧٩**		٢٣	٠,٦٨١	٠,٨١**
	١٢	٠,٧١٦	٠,٧٢**		٢٤	٠,٧٥٦	٠,٧٥**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد فرعي في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.

ثبات الأبعاد الفرعية والرئيسية للمقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والرئيسة لمقياس إشباع وإحباط الحاجات النفسية بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ، ويتضح من جدول (٥) أن تلك المعاملات تتراوح بين (٠,٦٢٥، ٠,٧٧٢) للأبعاد الفرعية، كما بلغت (٠,٨١، ٠,٧٤٥) لبُعدى إشباع، وإحباط الحاجات النفسية على الترتيب. وهى مؤشرات تشير إلى درجة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

صدق المقياس

(١) صدق العبارات:

تم حساب صدق عبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة

والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة باعتبار أن بقية عبارات البُعد الفرعي محكًا للعبارة. والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس الحاجات النفسية:

جدول (٦): معاملات صدق عبارات مقياس إشباع وإحباط الحاجات النفسية (ن = ٢٢٥).

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة	الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة
إشباع الاستقلال	١	٠,٤٧**	إحباط العلاقات	١٣	٠,٤٥**
	٢	٠,٤٧**		١٤	٠,٤٣**
	٣	٠,٥٥**		١٥	٠,٥٥**
	٤	٠,٥٢**		١٦	٠,٤١**
إحباط الاستقلال	٥	٠,٣٥**	إشباع الكفاءة	١٧	٠,٥٩**
	٦	٠,٤٤**		١٨	٠,٥٩**
	٧	٠,٤٢**		١٩	٠,٥٧**
	٨	٠,٤١**		٢٠	٠,٤٧**
إشباع العلاقات	٩	٠,٤٧**	إحباط الكفاءة	٢١	٠,٥٠**
	١٠	٠,٦٢**		٢٢	٠,٦٥**
	١١	٠,٦٠**		٢٣	٠,٦٥**
	١٢	٠,٥٠**		٢٤	٠,٥١**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الحاجات النفسية التي تم الإبقاء عليها.

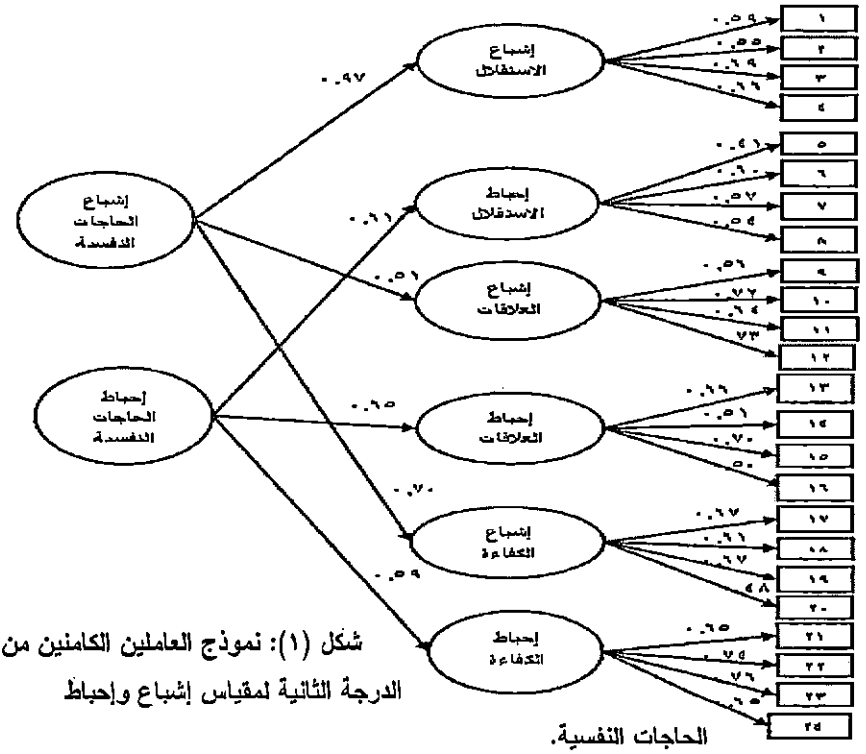
(٢) الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الثانية لدى عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٢٥ طالبًا وطالبة)، وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مرحلتين هما:

المرحلة الأولى (التحليل العاملي من الدرجة الأولى): تم افتراض أن جميع عبارات المقياس تنتظم حول ستة عوامل كامنة تمثل أبعاد المقياس وهي إشباع، وإحباط الاستقلال، إشباع، وإحباط العلاقات، إشباع، وإحباط الكفاءة.

المرحلة الثانية (التحليل العاملي من الدرجة الثانية): تم افتراض أن العوامل الكامنة Latent

Factors الستة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي تتشبع بعاملين كامنين من الدرجة الثانية يمثلان إشباع الحاجات النفسية، وإحباط الحاجات النفسية، ويوضح الشكل (١) ذلك.



شكل (١): نموذج العاملين الكامنين من الدرجة الثانية لمقياس إشباع وإحباط الحاجات النفسية.

وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للمقياس على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث إن قيم مربع كاي غير دالة، وأن قيم جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥). والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس إشباع وإحباط الحاجات النفسية (ن=٢٢٥).

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٢٥٥,٧٠ ٢٢٥ ٠,٠٧٨	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	١,١٤	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩١	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٨	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٥٢	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٥	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	١,٨١ ٢,٦٨	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩١	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠,٩٩	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٩	(صفر) إلى (١)

جدول (٨): تشبعات عبارات مقياس الحاجات النفسية بالعوامل الكامنة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة من الدرجة الأولى بالعاملين الكامنين من الدرجة الثانية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

العامل الكامن		العبارات	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
من الدرجة الأولى	إشباع الاستقلال	١	٠,٥٨٥	٠,٠٦٧	٨,٦٧	٠,٠١
		٢	٠,٥٤٥	٠,٠٦٩	٧,٨٢	٠,٠١
		٣	٠,٦٩٢	٠,٠٦٧	١٠,٣٦	٠,٠١
		٤	٠,٦٦٤	٠,٠٦٦	١٠,٠٩	٠,٠١
	إحباط الاستقلال	٥	٠,٤١١	٠,٠٧٦	٥,٤١	٠,٠١
		٦	٠,٦٠٣	٠,٠٧٣	٨,٢٦	٠,٠١
		٧	٠,٥٧٤	٠,٠٧٦	٧,٥٧	٠,٠١
		٨	٠,٥٣٥	٠,٠٧٥	٧,١١	٠,٠١
	إشباع العلاقات	٩	٠,٥٦٢	٠,٠٦٨	٨,٣١	٠,٠١
		١٠	٠,٧٢٣	٠,٠٧٧	٩,٣٧	٠,٠١
		١١	٠,٦٤٤	٠,٠٧٠	٩,١٤	٠,٠١
		١٢	٠,٧٢٨	٠,٠٦٩	١٠,٤٢	٠,٠١
	إحباط العلاقات	١٣	٠,٦٥٦	٠,٠٦٩	٩,٥٧	٠,٠١
		١٤	٠,٥٠٥	٠,٠٦٩	٧,٢٣	٠,٠١
		١٥	٠,٦٩٦	٠,٠٦٩	١٠,١٣	٠,٠١
		١٦	٠,٤٩٨	٠,٠٧٢	٦,٩٢	٠,٠١
	إشباع الكفاءة	١٧	٠,٦٦٥	٠,٠٧١	٩,٤١	٠,٠١
		١٨	٠,٦٠٧	٠,٠٧١	٨,٥٤	٠,٠١
		١٩	٠,٦٦٩	٠,٠٦٩	٩,٥٨	٠,٠١
		٢٠	٠,٤٨٢	٠,٠٧٤	٦,٥٣	٠,٠١
	إحباط الكفاءة	٢١	٠,٦٤٨	٠,٠٦٧	٩,٦٦	٠,٠١
		٢٢	٠,٧٣٦	٠,٠٦٢	١١,٧٩	٠,٠١
		٢٣	٠,٧٥٦	٠,٠٦١	١٢,٤٥	٠,٠١
		٢٤	٠,٦٥٠	٠,٠٦٦	٩,٨٢	٠,٠١
من الدرجة الثانية	إشباع الحاجات النفسية	الاستقلال	٠,٩٧٣	٠,١٥	٦,٦٧	٠,٠١
		العلاقات	٠,٥١٣	٠,١٠	٤,٩٧	٠,٠١
		الكفاءة	٠,٦٩٨	٠,١١	٦,١٣	٠,٠١
	إحباط الحاجات النفسية	الاستقلال	٠,٦٠٦	٠,١٥	٤,٠٥	٠,٠١
		العلاقات	٠,٦٤٦	٠,١٢	٥,٥٦	٠,٠١
		الكفاءة	٠,٥٩٢	٠,١١	٥,٣٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات عبارات المقياس بالعوامل الكامنة الستة من الدرجة الأولي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الحاجات النفسية.
- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل الكامنة الستة من الدرجة الأولي بالعاملين الكامنين من الدرجة الثانية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع

العوامل الكامنة من الدرجة الأولي للمقياس.

أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن الحاجات النفسية عبارة عن عاملين كامنين من الدرجة الثانية تنتظم حولهما العوامل الكامنة الستة من الدرجة الأولي، وهذه العوامل الكامنة الستة من الدرجة الأولي ينتظم حولها عبارات المقياس البالغ عددها (٢٤) عبارة.

(٣): مقياس التدفق المعدل (إعداد: الباحث).

خطوات إعداد المقياس:

أعد الباحث هذا المقياس أثناء دراسته للدكتوراه (سامح حسن حرب، ٢٠١٥) إعتمادًا على تصور Cskzentmihalyi للتدفق على أنه يتكون من تسعة أبعاد هى (وضوح الأهداف، والتغذية الراجعة الواضحة، والتوازن بين المهارات والتحديات، واندماج الفعل والوعى، وفقدان الوعى بالذات، والتركيز على المهمة ، والشعور بالتحكم، وتحول الوقت، والطبيعة ذاتية الغرض)، وبعد مراجعة الإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة التى اهتمت بوضع مقاييس للتدفق ومنها: (آمال عبد السميع باظة، ٢٠١١؛ محمد السيد صديق، ٢٠٠٩)، (Jackson, Martin & Eklund, 2008; Martin & Jackson, 2008; Rheinberg et al., 2003; Jackson & Eklund, 2002; Jackson, Kimiecik, Ford, & Marsh, 1998; Jackson & Marsh, 1996)، وتم صياغة عبارات المقياس وفقًا للتعريفات الاجرائية لكل بعد، والكشف عن البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملى الاستكشافى، وأسفرت النتائج عن تداخل عبارات المقياس (عددها النهائى ٣٦ عبارة) على أبعاده المختلفة – حيث تشبعت عبارات بعدى الشعور بالتحكم والتوازن بين المهارات والتحديات على عامل واحد، وكذلك الأمر بالنسبة لبعدى التركيز على المهمة وتحول الوقت– مما أدى إلى استخراج ستة أبعاد فقط بتباين عاملى كلى قدره (٢٠,٨) وعليه قام الباحث بتعديل المقياس من خلال اتباع الخطوات التالية:

١. إعادة صياغة بعض عبارات المقياس.

٢. إضافة عبارات جديدة للمقياس حيث بلغ عدد عبارات المقياس (٤٥) عبارة موزعة على تسعة أبعاد للتدفق. وفيما يلى وصفًا للمقياس فى صورته المعدله:

وصف المقياس: يتكون مقياس التدفق المعدل من (٤٥)[*] عبارة موزعة على تسعة أبعاد، وضع أمام كل عبارة خمسة بدائل اختيارية هى: (أبدًا– نادرًا– أحيانًا– غالبًا – دائمًا) بحيث تمثل تدرجًا لاستجابات الفرد على المقياس، وتأخذ هذه الاستجابات الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب،

---

[*] **ملحق (٢): مقياس التدفق المعدل.**

فيما عدا العبارات السالبة التى تقيس بعد فقدان الوعى بالذات (عدم الانشغال الذاتى) أرقام (٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) التى تصحح بطريقة (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب وفقًا لمدى الانطباق. ويوضح الجدول (٩) أبعاد مقياس التدفق المعدل وأرقام عبارات كل بعد.

جدول (٩): أبعاد مقياس التدفق المعدل وعبارات كل بعد.

الأبعاد	العبارات	عدد المفردات
وضوح الأهداف	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٥
التغذية الراجعة الواضحة	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	٥
التوازن بين المهارات والتحديات	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥	٥
اندماج الفعل والوعى	١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	٥
فقدان الوعى بالذات (عدم الانشغال الذاتى)	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	٥
التركيز على المهمة	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٥
الشعور بالتحكم	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥	٥
تحول الوقت	٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠	٥
الطبيعة ذاتية الغرض	٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥	٥
إجمالي عدد عبارات المقياس		٤٥

تم تطبيق المقياس فى صورته الأولية المعدلة على عينة من الطلاب المقيدين بالفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها (العام الجامعى ٢٠١٦/٢٠١٧م) بلغ عددهم (٢٢٥) طالبًا وطالبةً للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

ثبات المقياس:

(١) **ثبات عبارات المقياس:** تم حساب ثبات عبارات مقياس التدفق المعدل بطريقتين هما:

(أ) طريقة معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حده.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على العبارات والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠): معاملات ثبات عبارات مقياس التدفق المعدل (ن = ٢٢٥).

الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
وضوح الأهداف معامل ألفا= ٠,٧٦٠	١	٠,٧١١	٠,٧٣**
	٢	٠,٦٨٣	٠,٧٨**
	٣	٠,٦٩٦	٠,٧٥**
	٤	٠,٧٤٠	٠,٦٩**
	٥	٠,٧٥٢	٠,٦٤**
التغذية الراجعة معامل الفا = ٠,٧٥٣	٦	٠,٦٩٥	٠,٧٣**
	٧	٠,٧٢٧	٠,٦٨**
	٨	٠,٦٩٤	٠,٧٥**
	٩	٠,٦٨٥	٠,٧٥**
	١٠	٠,٧٤٠	٠,٦٤**
التوازن بين المهارات والتحديات معامل الفا = ٠,٨٠٧	١١	٠,٧٧٦	٠,٧٣**
	١٢	٠,٧٧٦	٠,٧٣**
	١٣	٠,٧٨٠	٠,٧٤**
	١٤	٠,٧٥٤	٠,٧٩**
	١٥	٠,٧٦٤	٠,٧٦**
اندماج الفعل والوعى معامل الفا = ٠,٧٣٩	١٦	٠,٧٣٨	٠,٦٢**
	١٧	٠,٦٨٠	٠,٧٢**
	١٨	٠,٦٦٩	٠,٧٥**
	١٩	٠,٦٨٣	٠,٧٣**
	٢٠	٠,٦٩٦	٠,٦٩**
فقدان الوعى بالذات معامل الفا = ٠,٧٧٥	٢١	٠,٧٢٢	٠,٧٤**
	٢٢	٠,٦٨٨	٠,٨١**
	٢٣	٠,٧٦٧	٠,٦٤**
	٢٤	٠,٧٧٤	٠,٦٥**
	٢٥	٠,٧٠٣	٠,٧٩**

الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
التركيز على المهمة معامل الفا = ٠,٧٤٦	٢٦	٠,٧٢٢	٠,٦٦**
	٢٧	٠,٦٧٢	٠,٧٥**
	٢٨	٠,٦٩٠	٠,٧٢**
	٢٩	٠,٦٨٠	٠,٧٥**
	٣٠	٠,٧٤٢	٠,٦٧**
الشعور بالتحكم معامل الفا = ٠,٧٧٠	٣١	٠,٧٤٩	٠,٦٨**
	٣٢	٠,٧٠٩	٠,٧٦**
	٣٣	٠,٧١٥	٠,٧٤**
	٣٤	٠,٧٣٥	٠,٧٠**
	٣٥	٠,٧٣٢	٠,٧٣**
تحول الوقت معامل الفا = ٠,٦٦١	٣٦	٠,٦٤٤	٠,٦٠**
	٣٧	٠,٥٩٥	٠,٦٩**
	٣٨	٠,٥٦٤	٠,٧٣**
	٣٩	٠,٥٨٨	٠,٦٧**
	٤٠	٠,٦٤٦	٠,٥٩**
الطبيعة ذاتية الغرض معامل الفا = ٠,٨٢٢	٤١	٠,٨١٨	٠,٦٧**
	٤٢	٠,٧٦٩	٠,٨٠**
	٤٣	٠,٧٥٧	٠,٨٣**
	٤٤	٠,٧٧١	٠,٨١**
	٤٥	٠,٧١٩	٠,٧٣**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل

ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.

(٢) ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس:

تم حساب ثبات أبعاد مقياس التدفق المعدل بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ، ويتضح من جدول (١٠) أن تلك المعاملات تتراوح بين (٠,٦٦١ ، ٠,٨٢٢) لأبعاد المقياس، كما بلغت قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية (٠,٩١٨). وتشير هذة المعاملات إلى ثبات عبارات المقياس وأبعاده. كما تم التحقق من ثبات الأبعاد من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول (١١) نتائج ذلك:

جدول (١١): معاملات ثبات أبعاد مقياس التدفق المعدل (ن= ٢٢٥).

أبعـــــــــاد المقياس	معامل الارتباط
وضوح الأهداف	٠,٦٧**
التغذية الراجعة الواضحة	٠,٦٩**
التوازن بين المهارات والتحديات	٠,٧٢**
اندماج الفعل والوعى	٠,٧٢**
فقدان الوعى الذاتى (عدم الانشغال الذاتى)	٠,٥٢**
التركيز على المهمة	٠,٧١**
الشعور بالتحكم	٠,٧٦**
تحول الوقت	٠,٥٠**
الخبرة ذاتية الغرض	٠,٦٨**

** دال عند مستوى (٠,٠١)

ومن الجدول (١١) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس التدفق المعدل دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أبعاد المقياس.

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:

(١) صدق التكوين الفرضى (الكشف عن البنية العاملية للمقياس):

تم استخدام التحليل العاملى الاستكشافى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس للكشف عن البنية العاملية لمقياس التدفق المعدل، والجدول (١٢) يوضح نتائج التحليل العاملى.

جدول (١٢): نتائج التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس التدفق المعدل (ن= ٢٢٥).

العامل	العبارة	١	٢	٣	٤	٥	الجذر الكامن	نسبة تباين العامل	التباين الكلى
العامل الأول	التشبع	٠,٦٨٠	٠,٧٣٥	٠,٦٩٣	٠,٦٠١	٠,٤٣٩	٣,١٤٤	٦,٩٨٦	٥٦,٥٧
العامل الثانى	العبارة	٦	٧	٨	٩	١٠	٢,٦٨٠	٥,٩٥٥	
	التشبع	٠,٥٦٣	٠,٦٣٤	٠,٧٥٢	٠,٦٠٠	٠,٤٢٧			
العامل الثالث	العبارة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	٣,١٢٠	٦,٩٣٣	
	التشبع	٠,٦٦٢	٠,٥٨٧	٠,٥٩١	٠,٧٤٩	٠,٥٩٢			
العامل الرابع	العبارة	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢,٣٢١	٥,١٥٧	
	التشبع	٠,٧٠١	٠,٦٣٣	٠,٣٧٠	٠,٤٢٨	٠,٤٦٠			
العامل الخامس	العبارة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢,٨٢٤	٦,٢٧٥	
	التشبع	٠,٧٨٠	٠,٨٠٤	٠,٦٦٥	٠,٤٧١	٠,٧٤٣			
العامل السادس	العبارة	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٢,٦٠٣	٥,٧٨٤	
	التشبع	٠,٧١٥	٠,٥٤٦	٠,٥١٧	٠,٧١٠	٠,٣٤٥			
العامل السابع	العبارة	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٢,٦٨٦	٥,٩٦٩	
	التشبع	٠,٤١٥	٠,٦٩٢	٠,٦٩٨	٠,٦٤٥	٠,٣٧٧			
العامل الثامن	العبارة	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٢,٢٩٢	٥,٠٩٤	
	التشبع	٠,٣٥٤	٠,٦٠٦	٠,٥٩٤	٠,٧٤٣	٠,٦٣٤			
العامل التاسع	العبارة	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٣,٧٨٦	٨,٤١٢	
	التشبع	٠,٦٠١	٠,٦٨٢	٠,٧٧٠	٠,٧٣١	٠,٦٦٤			

ومن الجدول (١٢) يتضح تشبع عبارات المقياس على تسعة عوامل هى:

العامل الأول: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٣٥ للعبارة (٢) إلى ٠,٤٣٩ للعبارة (٥)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تتضمن وضوح الأهداف التى يسعى الفرد

إلى تحقيقها، ووضوح خطوات العمل، وترتيب أولوياته قبل الشروع فيه، والإحساس القوى بما يريد الفرد إنجازه. وعلى ذلك يمكن تسميته "**وضوح الأهداف**".

العامل الثانى: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٥٢ للعبارة (٨) إلى ٠,٤٢٧ للعبارة (١٠)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تعكس معرفة الفرد بمدى جودة أداءه أثناء العمل، ومعرفته بنتائج أفعاله المتنوعة أثناء أداء العمل، ومدى ملائمة تلك الأفعال مع مسار العمل الذى يقوم به، ونقاط القوة والضعف فى أداءه أثناء العمل بشكل مستمر، وبناءً على ذلك يمكن تسمية هذا العامل: "**التغذية الراجعة**".

العامل الثالث: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٤٩ للعبارة (١٤) إلى ٠,٥٨٧ للعبارة (١٢)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تعكس قدره الفرد على تنفيذ المهام التى تمثل تحديًا بالنسبة له، وشعوره بأن ما لديه من إمكانات تتناسب مع تحديات العمل الذى يقوم به، وقدرته على تنفيذ خطوات العمل بنجاح، ومجابهة ما به من معوقات والتغلب عليها. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل: " **التوازن بين المهارات والتحديات**".

العامل الرابع: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٠١ للعبارة (١٦) إلى ٠,٣٧٠ للعبارة (١٨)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تتضمن شعور الفرد بالانسجام والتناغم مع ما يقوم به من عمل لدرجة شعور الفرد بأنه جزء لا ينفصل عما يفعله وتركيز الفرد لأفكاره على العمل دون غيره ومن ثم الانتقال بسهوله وتلقائية من خطوة لآخرى أثناء العمل. ووفقًا لذلك يمكن تسميه هذا العامل " **اندماج الفعل والوعى**".

العامل الخامس: وتشبعت به (٥) عبارات، وامتدت قيم التشبعات من ٠,٨٠٤ للعبارة (٢٢) إلى ٠,٤٧١ للعبارة (٢٤)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تمثل الانشغال بآراء الآخرين وتعليقاتهم أثناء العمل، والشعور بالقلق من تقييمهم لأداء الفرد، والتفكير فى أمور شخصية والانشغال بها فضلًا عن الخوف من انخفاض مستوى الأداء أثناء العمل. ومن ثم فإن هذة العبارات تعكس الانشغال الذاتى بدلًا من الاستغراق فى العمل، ولما كانت هذة العبارات تصحح بطريقة عكسية فإنه يمكن تسمية هذا العامل " **فقدان الوعى بالذات أو عدم الانشغال الذاتى**".

العامل السادس: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧١٥ للعبارة (٢٦) إلى ٠,٣٤٥ للعبارة (٣٠) ، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تتضمن التركيز على العمل الذى يقوم به الفرد والاستغراق فيه لدرجة شعور الفرد وكأنه يعيش فى عالم خاص به ، وحصر الانتباه فى اللحظة الحاضرة (العمل أو المهمة) مع عدم الانشغال بالماضى أو المستقبل. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "**التركيز على المهمة**".

العامل السابع: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٩٨ للعبارة (٣٣) إلى ٠,٣٧٧ للعبارة (٣٥)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تعكس شعور الفرد بالتحكم في ما يقوم به الفرد من أفعال والتحكم في سلوكياته وتعديلها وتنويع أفكاره وتطويعها لتلائم متطلبات العمل والتغيرات التي تطرأ عليه ومجابهة المعوقات. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل: "**الشعور بالتحكم أو الضبط** ".

العامل الثامن: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٤٣ للعبارة (٣٩) إلى ٠,٣٥٤ للعبارة (٣٦) ، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تتناول شعور الفرد بمرور الوقت بسرعة أثناء تأدية العمل، وتغير إحساس الفرد الطبيعي بالزمن عند الاندماج في العمل وبصفة خاصة عندما يكون العمل ممتعًا. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "**تحول الوقت**".

العامل التاسع: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٧٠ للعبارة (٤٣) إلى ٠,٦٠١ للعبارة (٤١)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها تعكس شعور الفرد بالاستمتاع والراحة أثناء أداء العمل حيث يترك العمل أثرًا ايجابيًا في نفس الفرد مما يعزز من الرغبة في استمرار العمل. وبناء على ذلك يمكن تسمية هذا العامل " **الطبيعة ذاتية الغرض**". **وبلغت نسبة التباين العاملية للمقياس ككل (٥٦,٥٧%).**

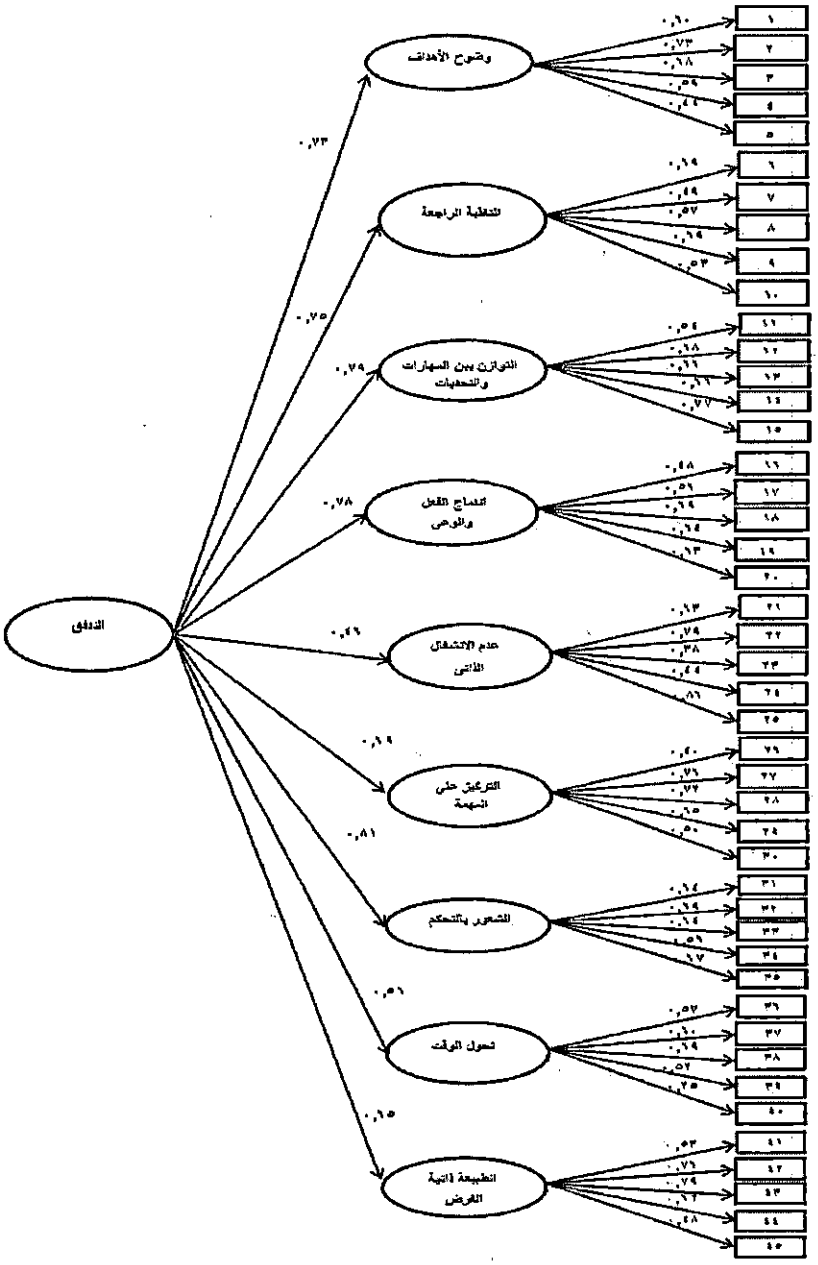
(٢) الصدق العاملي للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي:

تم إعادة تطبيق المقياس بعد الكشف عن البنية العاملية له على عينة بلغ قوامها (١٧٥) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية ببنها وذلك للتحقق من صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الثانية، وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مرحلتين هما:

- **المرحلة الأولى** (التحليل العاملي من الدرجة الأولى): تم افتراض أن جميع عبارات مقياس التدفق المعدل تنتظم حول تسعة عوامل كامنة هي: (وضوح الأهداف، التغذية الراجعة الواضحة، التوازن بين المهارات والتحديات، اندماج الفعل والوعي، عدم الانشغال الذاتي، التركيز على المهمة، الشعور بالتحكم، تحول الوقت، الطبيعة ذاتية الغرض).
- **المرحلة الثانية** (التحليل العاملي من الدرجة الثانية): تم افتراض أن العوامل الكامنة Latent Factors التسعة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي تتشبع بعامل كامن واحد من الدرجة الثانية هو (التدفق)، كما بالشكل[1] التالي:

---

(١) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات الصدق بعد حساب النموذج بواسطة برنامج LISREL 8.8.



شكل (٢): نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس التدفق المعدل.

وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس التدفق المعدل على مؤشرات حسن مطابقة جيدة حيث إن قيمة مربع كاي غير دالة، وأن قيم جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥). والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس التدفق المعدل (ن= ١٧٥).

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	كا^2 X^2 درجات الحرية مستوى الدلالة	٩٥٤,٦٥ ٩٠١ ٠,١٠٥	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١,٠٦	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٧٦	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٧	(صفر) إلى (٠.١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠١٨	(صفر) إلى (٠.١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٧,٠٣ ١١,٨٩	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٩	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)
١١	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٧	(صفر) إلى (١)
١٢	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)

والجدول التالي يوضح تشبعات العبارات بالعوامل الكامنة التسعة من الدرجة الأولي، وتشبع العوامل الكامنة التسعة من الدرجة الأولي بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية لمقياس التدفق المعدل، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع:

جدول (١٤): تشبعات العبارات بالعوامل الكامنة التسعة من الدرجة الأولي، وتشبع العوامل الكامنة التسعة من الدرجة الأولي بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية لمقياس التدفق المعدل، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

العوامل الكامنة من الدرجة الأولى	العبارة	التشبع	خ	قيمة (ت) ودلالتها	العامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية		
					التشبع	خ	قيمة (ت) ودلالتها
وضوح الأهداف	١	٠,٥٩٥	٠,٠٧٦	**٧,٧٧٣	٠,٧٢٩	٠,١١	**٦,٤٢٧
	٢	٠,٧٢٧	٠,٠٧٣	**٩,٩٥٧			
	٣	٠,٦٧٦	٠,٠٧٤	**٩,١٠١			
	٤	٠,٥٨٦	٠,٠٧٧	**٧,٦٣٧			
	٥	٠,٤٣٨	٠,٠٨٠	**٥,٤٦٥			
التغذية الراجعة الواضحة	٦	٠,٦٨٥	٠,٠٧٤	**٩,٢٨٤	٠,٧٤٩	٠,١٠	**٧,٣١٦
	٧	٠,٤٨٧	٠,٠٨٠	**٦,١٠٩			
	٨	٠,٥٧٤	٠,٠٧٧	**٧,٥٠			
	٩	٠,٦٩١	٠,٠٧٥	**٩,٢٧			
	١٠	٠,٥٢٦	٠,٠٧٩	**٦,٦٨٩			
التوزان بين المهارات والتحديات	١١	٠,٥٤٠	٠,٠٧٧	**٧,٠٤٤	٠,٧٨٨	٠,١٣	**٦,٢٧٣
	١٢	٠,٦٨٠	٠,٠٧٥	**٩,٠٣٧			
	١٣	٠,٦٦٣	٠,٠٧٢	**٩,١٨٩			
	١٤	٠,٦٦٠	٠,٠٧١	**٩,٣٢٥			
	١٥	٠,٧٧٠	٠,٠٧١	**١٠,٩٣٣			
اندماج الفعل والوعى	١٦	٠,٤٨٠	٠,٠٧٩	**٦,٠٧٥	٠,٧٨٤	٠,١٤	**٥,٤٤٤
	١٧	٠,٥٦٣	٠,٠٧٧	**٧,٣٢٨			
	١٨	٠,٦٩٠	٠,٠٧١	**٩,٧٤٨			
	١٩	٠,٦٤٢	٠,٠٧٤	**٨,٦٢٦			
	٢٠	٠,٦٣٤	٠,٠٧٠	**٩,٠٢٣			
عدم الانشغال الذاتى	٢١	٠,٦٣١	٠,٠٧٤	**٨,٤٧٨	٠,٤٦٢	٠,١٠	**٤,٦١١
	٢٢	٠,٧٩٠	٠,٠٨٢	**٩,٥٨٨			
	٢٣	٠,٣٨١	٠,٠٨١	**٤,٦٨٤			
	٢٤	٠,٤٤١	٠,٠٧٧	**٥,٧٥٩			
	٢٥	٠,٨٦٢	٠,٠٧٩	**١٠,٨٥٥			
التركيز على المهمة	٢٦	٠,٤٠٢	٠,٠٧٩	**٥,١١٣	٠,٦٩٢	٠,١٥	**٤,٥٠٦
	٢٧	٠,٧٦٣	٠,٠٧١	**١٠,٧٠٣			
	٢٨	٠,٧١٧	٠,٠٧٣	**٩,٨٤٣			
	٢٩	٠,٦٥٠	٠,٠٧٩	**٨,١٩٥			
	٣٠	٠,٥٠٢	٠,٠٧٦	**٦,٦٣٧			

العوامل الكامنة من الدرجة الأولى	العبارة	التشبع	خ	قيمة (ت) ودلالتها	العامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية		
					التشبع	خ	قيمة (ت) ودلالتها
الشعور بالتحكم	٣١	٠,٦٤٤	٠,٠٧٤	**٨,٧٣٧	٠,٨٠٨	٠,١١	**٧,٥٢٧
	٣٢	٠,٦٨٧	٠,٠٧١	**٩,٦٧٤			
	٣٣	٠,٦٤٣	٠,٠٧٦	**٨,٤٥١			
	٣٤	٠,٥٦٠	٠,٠٧٩	**٧,٠٩٩			
	٣٥	٠,٦٧٠	٠,٠٧٠	**٩,٥٥٣			
تحول الوقت	٣٦	٠,٥٧١	٠,٠٨٠	**٧,١٥١	٠,٥٦٠	٠,١١	**٤,٩٢٣
	٣٧	٠,٥٩٦	٠,٠٨٠	**٧,٤٦٢			
	٣٨	٠,٦٩٢	٠,٠٧٧	**٩,٠٠٥			
	٣٩	٠,٥١٧	٠,٠٨٢	**٦,٣٣٥			
	٤٠	٠,٢٥٣	٠,٠٨٦	**٢,٩٥٣			
الطبيعة ذاتية الغرض	٤١	٠,٥٣٠	٠,٠٧٣	**٧,٣٠٦	٠,٦٥١	٠,١٢	**٥,٥٧٠
	٤٢	٠,٧٥٨	٠,٠٧٧	**٩,٩٠٣			
	٤٣	٠,٧٩٠	٠,٠٧٣	**١٠,٧٩٣			
	٤٤	٠,٦٢٤	٠,٠٧٥	**٨,٢٩٢			
	٤٥	٠,٤٨٠	٠,٠٨٠	**٥,٩٧٢			

خ = الخطأ المعياري لتقدير التشبع ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات عبارات المقياس بالعوامل الكامنة التسعة من الدرجة الأولي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس التدفق المعدل.
- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل الكامنة التسعة من الدرجة الأولي بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية لمقياس التدفق المعدل دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الكامنة من الدرجة الأولي للمقياس. أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن التدفق عبارة عن عامل كامن واحد من الدرجة الثانية تنتظم حوله العوامل الكامنة التسعة من الدرجة الأولي، وهذه العوامل الكامنة التسعة من الدرجة الأولي ينتظم حولها عبارات مقياس التدفق المعدل البالغ عددها (٤٥) عبارة.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس التدفق المعدل، وتتكون الصورة النهائية للمقياس من (٤٥) عبارة، بحيث تشير الدرجة المرتفعة على هذا المقياس إلى ارتفاع التدفق، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض التدفق ، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها

المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (٢٢٥) بينما تمثل الدرجة (٤٥) أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

(٤): مقياس الضغوط الأكاديمية (إعداد: الباحث):

اتبع الباحث مجموعة من الخطوات فى سبيل إعداد المقياس وهى:

- الاطلاع على بعض الدراسات التى اهتمت بإعداد مقاييس للضغوط الأكاديمية ومنها: (هالة خير سنارى، ٢٠١٤؛ الزائرة المختار عبد الله، ٢٠١٣؛ محمد مصطفى عبد الرازق، ٢٠١٢؛ كمال اسماعيل عطية، ١٩٩٩)، (Bedewy & Gabriel, 2015; Sun, Dunne, Hou, & Xu, 2011; Lin & Chen, 2009; Ang & Huan, 2006)
- تقديم سؤال مفتوح على عينة عددها (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بينها ونصه " اذكر خمسة أسباب يمثل كل منها مصدرًا من مصادر شعورك بالضغط الأكاديمى؟".
- تحديد مصادر الضغوط الأكاديمية وفقًا للخطوتين السابقتين.
- صياغة عبارات المقياس وراعى الباحث أن تكون سهلة، وواضحة، وقصيرة، وتقيس الأبعاد التى وضعت من أجلها، وأن تكون مناسبة لعينة الدراسة.

وصف المقياس: يتكون مقياس الضغوط الأكاديمية من (٣٥)(*) عبارة موزعة على سبعة أبعاد يمثل كل منها مصدرًا من مصادر شعور الطلاب بالضغوط الأكاديمية وهى: الامتحانات (العبارات ١- ٥)، والمقررات الدراسية (العبارات ٦- ١٠)، والتجهيزات المادية (العبارات ١١-١٥)، والضغوط الاقتصادية (العبارات ١٦-٢٠)، وقيود الوقت (العبارات ٢١-٢٥)، والعلاقات الاجتماعية (العبارات ٢٦-٣٠)، والتوقعات الأكاديمية (العبارات ٣١-٣٥)، وقد وضع أمام كل عبارة خمسة بدائل اختيارية هى: (لا تنطبق- تنطبق نادرًا- تنطبق أحيانًا- تنطبق كثيرًا – تنطبق تمامًا)، وتأخذ هذه الاستجابات الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب وفقًا لمدى الانطباق.

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (تكونت من ٢٢٥ طالبًا وطالبة) وتم حساب ثباته وصدقه على النحو التالي:

ثبات المقياس: تم حساب ثبات عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية بطريقتين هما:

(أ) طريقة معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد فرعي على حده (بعدد عبارات كل بُعد فرعي)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

(*) ملحق (٣): مقياس الضغوط الأكاديمية.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة. والجدول (١٥) يوضح معاملات ثبات عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية.

جدول (١٥): معاملات ثبات عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية (ن = ٢٢٥).

الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط	الأبعـــاد	العبارات	معامل ألفا لـ كرونباخ	معامل الارتباط
الامتحانات معامل ألفا= ٠,٧٦٦	١	٠,٧٢٠	٠,٧١**	ضغوط اقتصادية	١٩	٠,٧٥٩	٠,٧٥**
	٢	٠,٧٠٨	٠,٧٤**		٢٠	٠,٧٥٨	٠,٧٤**
	٣	٠,٦٩٥	٠,٧٩**	قيود الوقت معامل ألفا = ٠,٧٨٦	٢١	٠,٧٧٦	٠,٧٣**
	٤	٠,٧٣٧	٠,٧٢**		٢٢	٠,٧٢٥	٠,٧٧**
	٥	٠,٧٥٧	٠,٦٥**		٢٣	٠,٧٣٠	٠,٧٦**
المقررات الدراسية معامل ألفا = ٠,٨٠٥	٦	٠,٧٧٩	٠,٧٣**		٢٤	٠,٧٥١	٠,٧٢**
	٧	٠,٧٥٨	٠,٧٦**		٢٥	٠,٧٥٤	٠,٧١**
	٨	٠,٧٥٦	٠,٧٧**	العلاقات الاجتماعية معامل ألفا = ٠,٧٤٢	٢٦	٠,٧٤٢	٠,٦١**
	٩	٠,٧٦٢	٠,٧٦**		٢٧	٠,٧٠٦	٠,٦٨**
	١٠	٠,٧٨٣	٠,٧٦**		٢٨	٠,٦٤٥	٠,٧٩**
التجهيزات المادية معامل ألفا = ٠,٨٥١	١١	٠,٧٩٩	٠,٨٥**		٢٩	٠,٦٤٩	٠,٧٩**
	١٢	٠,٧٩٩	٠,٨٥**		٣٠	٠,٧٣٢	٠,٦٤**
	١٣	٠,٨٠٥	٠,٨٣**	التوقعات الأكاديمية معامل ألفا = ٠,٨١٣	٣١	٠,٧٩٩	٠,٧١**
	١٤	٠,٨٥٠	٠,٧٤**		٣٢	٠,٧٦١	٠,٧٩**
	١٥	٠,٨٤٧	٠,٧٢**		٣٣	٠,٧٥٤	٠,٨٢**
ضغوط اقتصادية معامل ألفا = ٠,٧٩٩	١٦	٠,٧٦١	٠,٧٨**		٣٤	٠,٧٨٠	٠,٧٤**
	١٧	٠,٧٣٠	٠,٨١**		٣٥	٠,٧٨٦	٠,٧٣**
	١٨	٠,٧٩٦	٠,٦٧**				

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.

٢) ثبات أبعاد المقياس:

تم حساب ثبات أبعاد مقياس الضغوط الأكاديمية بطريقة معامل ألفا لـ كرونباخ، ويتضح من جدول (١٥) أن تلك المعاملات تتراوح بين (٠,٧٤٢، ٠,٨٥١) لأبعاد المقياس، كما بلغت قيمة

معامل ألفا (٠,٩٠) للمقياس ككل. وهى مؤشرات تشير إلى درجة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

ثانيًا: صدق المقياس

(١) صدق العبارات:

تم حساب صدق عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكًا للعبارة. والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية:

جدول (١٦): معاملات صدق عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية (ن = ٢٢٥).

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة	الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة
الامتحانات	١	٠,٥٧**	ضغوط اقتصادية	١٩	٠,٥٩**
	٢	٠,٥٩**		٢٠	٠,٦٠**
	٣	٠,٦١**	قيود الوقت	٢١	٠,٥١**
	٤	٠,٥١**		٢٢	٠,٦٤**
	٥	٠,٤٤**		٢٣	٠,٦٣**
المقررات الدراسية	٦	٠,٥٥**		٢٤	٠,٥٥**
	٧	٠,٦٣**		٢٥	٠,٥٤**
	٨	٠,٦٣**	العلاقات الاجتماعية	٢٦	٠,٣٨**
	٩	٠,٦١**		٢٧	٠,٤٨**
	١٠	٠,٥٦**		٢٨	٠,٦٤**
التجهيزات المادية	١١	٠,٧٤**		٢٩	٠,٦٣**
	١٢	٠,٧٤**		٣٠	٠,٤١**
	١٣	٠,٧٣**	التوقعات الأكاديمية	٣١	٠,٥٣**
	١٤	٠,٥٦**		٣٢	٠,٦٥**
	١٥	٠,٥٩**		٣٣	٠,٦٧**
ضغوط اقتصادية	١٦	٠,٦٠**		٣٤	٠,٦٠**
	١٧	٠,٧٠**		٣٥	٠,٥٧**
	١٨	٠,٤٧**			

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس مصادر الضغوط الأكاديمية.

(٢): الكشف عن البنية العاملية للمقياس:

تم الكشف عن البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية

والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس والجدول (١٧) يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٧): نتائج التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس الضغوط الأكاديمية (ن= ٢٢٥).

العامل	العبارة	١	٢	٣	٤	٥	الجذر الكامن	نسبة تباين العامل	التباين الكلى
العامل الأول	التشبع	٠,٧٤٥	٠,٧٠١	٠,٦٢٥	٠,٥٤٨	٠,٥٥٠	٢,٩٨٢	٨,٥٢	٦٠,٦٢
العامل الثانى	العبارة	٦	٧	٨	٩	١٠	٢,٨٦	٨,١٧١	
	التشبع	٠,٧١٢	٠,٧٤٨	٠,٥٦٩	٠,٥٦٦	٠,٥٥٧			
العامل الثالث	العبارة	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	٣,٧٤	١٠,٦٨٦	
	التشبع	٠,٨١٧	٠,٨٢٣	٠,٧٦٤	٠,٦٥٩	٠,٦٧٤			
العامل الرابع	العبارة	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢,٩٠٧	٨,٣٠٦	
	التشبع	٠,٧٩٨	٠,٨١٣	٠,٤٧٥	٠,٥٨١	٠,٧٢٥			
العامل الخامس	العبارة	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢,٩٧٣	٨,٤٩٤	
	التشبع	٠,٦١٢	٠,٧٨٤	٠,٧١٤	٠,٦٤٠	٠,٦٢٩			
العامل السادس	العبارة	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٢,٢٥١	٧,٣٧٤	
	التشبع	٠,٤٣٦	٠,٦٦٨	٠,٧٨٣	٠,٨٢٤	٠,٦٤٤			
العامل السابع	العبارة	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣,١٧٢	٩,٠٦٤	
	التشبع	٠,٦٧٠	٠,٧٩٢	٠,٨٢٦	٠,٦٩١	٠,٦٦٥			

ومن الجدول (١٧) يتضح تشبع عبارات المقياس على سبعة عوامل هى:

العامل الأول: وتشبعت به العبارات من ١-٥ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٥٤٨ للعبارة (٤) إلى ٠,٧٤٥ للعبارة (١)، وبفحص مضمون هذة العبارات نجد أنها تركز على شعور الطلاب بالتوتر نتيجة لصعوبة الامتحانات، والتفكير فى نتائجها، وعدم كفاية الزمن المخصص لها، فضلًا عن عدم وضوح معايير التقييم، وبناءً على ذلك يمكن تسميه هذا العامل " **الامتحانات**".

العامل الثانى: وتشبعت به العبارات من ٦-١٠ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٥٥٧ للعبارة (١٠) إلى ٠,٧٤٨ للعبارة (٧)، وبفحص مضمون هذة العبارات نجد أنها تركز على شعور الطلاب بالضغط نتيجة لصعوبة المقررات الدراسية وعدم ملائمتها للواقع العملى، وكثرة الأعباء الأكاديمية، وعلى ذلك يمكن تسميه هذا العامل " **المقررات الدراسية** ".

العامل الثالث: وتشبعت به العبارات أرقام ١١- ١٥ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٥٩ للعبارة (١٤) إلى ٠,٨٢٣ للعبارة (١٢)، وبفحص مضمون هذة العبارات نجد أنها تعكس عدم كفاية

التجهيزات المادية من قاعات ومعامل، وعدم توافر الأدوات والوسائل التعليمية والتجارب المعملية اللازمة للدراسة، وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "**التجهيزات المادية**".

العامل الرابع: وتشبعت به العبارات من ١٦- ٢٠ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٤٧٥ للعبارة (١٨) إلى ٠.٨١٣ للعبارة (١٧) وبفحص مضمون هذة العبارات نجد أنها تعكس كثرة الأعباء والمتطلبات المالية اللازمة لاستكمال الدراسة الجامعية (كتب- مصاريف-....الخ)، وشعور الطلاب بالتوتر نتيجة لعدم قدرتهم على الوفاء بها، وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "**الضغوط الاقتصادية**".

العامل الخامس: وتشبعت به العبارات من ٢١- ٢٥ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦١٢ للعبارة (٢١) إلى ٠,٧٨٤ للعبارة (٢٢)، وبفحص مضمون هذة العبارات نجد أنها تعكس عدم كفاية الوقت لإنجاز المهام الدراسية من تكليفات وأبحاث وغيرها، فضلًا عن كثرة المحاضرات، وشعور الطلاب بالضيق لعدم وجود وقت لممارسة الهوايات المفضلة، وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل " **قيود الوقت** ".

العامل السادس: وتشبعت به العبارات من ٢٦- ٣٠ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٤٣٦ للعبارة (٢٦) إلى ٠,٨٢٤ للعبارة (٢٩)، وبفحص المضمون النفسى لهذة العبارات نجد أنها تعكس شعور الطلاب بالضيق وعدم الارتياح عند التعامل مع زملائهم وأعضاء هئية التدريس مما قد يسبب لهم الشعور بالضغط، وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "**العلاقات الاجتماعية**".

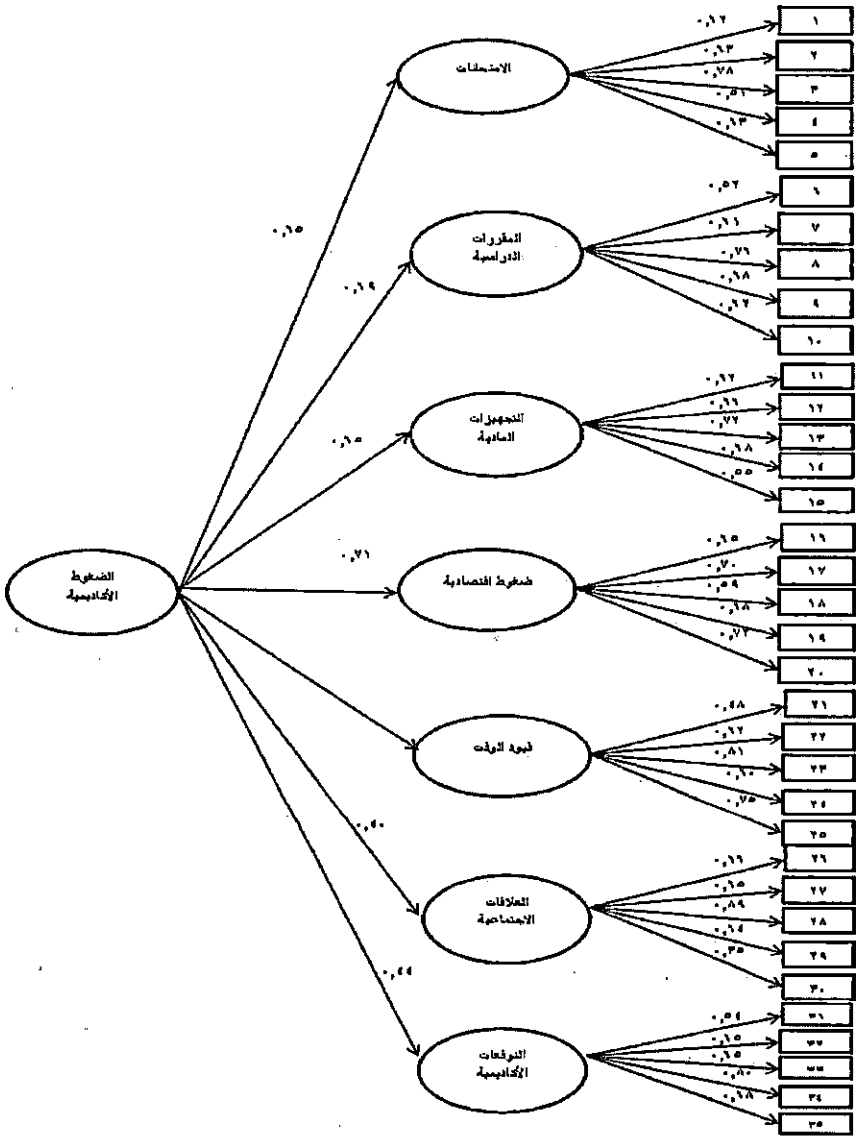
العامل السابع: وتشبعت به العبارات أرقام ٣١- ٣٥ وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٦٥ للعبارة (٣٥) إلى ٠,٨٢٦ للعبارة (٣٣)، وبفحص المضمون النفسى لهذة العبارات نجد أنها تعكس شعور الطلاب بالتوتر والخوف من عدم القدرة على الوفاء بالتوقعات الأكاديمية للآباء والأساتذة، والخوف من الفشل وعدم تحقيق درجات مرتفعة فى الامتحانات تتناسب مع ما لديهم من إمكانات، وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل " **التوقعات الأكاديمية**".

الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن للمقياس عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الثانية لدى عينة بلغ عـــددها (١٤٠ طالبًا وطالبة)، وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مرحلتين هما:

المرحلة الأولى (التحليل العاملي من الدرجة الأولى): تم افتراض أن جميع عبارات المقياس تنتظم حول سبعة عوامل كامنة تمثل أبعاد المقياس وهي الامتحانات، والمقررات الدراسية، والتجهيـــزات المادية، والضغوط الاقتصادية، وقيود الوقت، والعلاقات الاجتماعية، والتوقعات الأكاديمية.

المرحلة الثانية (التحليل العاملي من الدرجة الثانية): تم افتراض أن العوامل الكامنة Latent Factors السبعة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي تتشبع بعامل كامن من الدرجة الثانية يمثل الضغوط الأكاديمية ويوضح الشكل (٣) ذلك.



شكل (٣): نموذج العاملين الكاملين من الدرجة الثانية لمقياس الضغوط الأكاديمية.

وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للمقياس على مؤشرات حسن مطابقة جيدة حيث إن قيم مربع كاي غير دالة، وأن قيم جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥). والجدول (١٨) يوضح ذلك.

جدول (١٨): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس الضغوط الأكاديمية (ن=١٤٠).

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا٢ X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا٢	٥٠٤,٦٧ ٤٥٧ ٠,٠٦١	أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا٢ X^2 / df	١,١٠	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٨٣	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٧٦	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠٧٨	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٢٧	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٦,١٢ ٩,٠٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٠	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٨٧	(صفر) إلى (١)

جدول (١٩)

تشبعات عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية بالعوامل الكامنة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة من الدرجة الأولى بالعاملين الكامن من الدرجة الثانية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

العوامل الكامنة من الدرجة الأولى	العبارة	التشبع	الخطأ المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها	العامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية		
					التشبع	خ	قيمة (ت) ودلالتها
الامتحانات	١	٠,٦٢٠	٠,٠٨٠	**٧,٧٤٢	٠,٦٥٣	٠,١٣	**٥,٠٩٣
	٢	٠,٦٢٩	٠,٠٨١	**٧,٧٥٣			
	٣	٠,٧٧٩	٠,٠٨٠	**٩,٦٧٩			
	٤	٠,٥٠٧	٠,٠٨١	**٦,٢٧٢			
	٥	٠,٦٢٥	٠,٠٨٣	**٧,٥٧٨			
المقررات الدراسية	٦	٠,٥٢٠	٠,٠٨٤	**٦,١٧٥	٠,٦٩٠	٠,١٤	**٤,٨٨٨
	٧	٠,٦٠٥	٠,٠٨٠	**٧,٦١٥			
	٨	٠,٧٦١	٠,٠٧٩	**٩,٦٧٧			
	٩	٠,٦٧٥	٠,٠٧٩	**٨,٥٨٧			
	١٠	٠,٦٢٠	٠,٠٨٢	**٧,٥٧٨			
التجهيزات المادية	١١	٠,٦١٧	٠,٠١١	**٥,٥٣٩	٠,٦٤٩	٠,١٥	**٤,٤١٧
	١٢	٠,٦٦١	٠,٠١١	**٦,٢٣٧			
	١٣	٠,٧١٨	٠,٠٩٥	**٧,٥٦٥			
	١٤	٠,٦٧٦	٠,٠٩٠	**٧,٤٨٣			
	١٥	٠,٥٤٥	٠,٠٩٤	**٥,٨١٤			
ضغوط اقتصادية	١٦	٠,٦٤٩	٠,٠٨٢	**٧,٩٣٨	٠,٧٠٥	٠,١٣	**٤,١٤٧
	١٧	٠,٧٠	٠,٠٨٠	**٨,٧٧٣			
	١٨	٠,٥٨٦	٠,٠٨٣	**٧,٠٣٣			
	١٩	٠,٦٧٨	٠,٠٧٤	**٩,١٠٦			
	٢٠	٠,٧١٨	٠,٠٧٦	**٩,٤٣٨			
قيود الوقت	٢١	٠,٤٨١	٠,٠٧٨	**٦,١٣٥	٠,٦٥٨	٠,١٥	**٤,٤٥٥
	٢٢	٠,٦٢٢	٠,٠٨٢	**٧,٦١٨			
	٢٣	٠,٨٠٨	٠,٠٧٩	**١٠,١٩٨			
	٢٤	٠,٥٩٩	٠,٠٧٨	**٧,٦٧٨			
	٢٥	٠,٧٥٣	٠,٨٤	**٨,٩٨٩			
العلاقات الاجتماعية	٢٦	٠,٦٦٣	٠,٠٨٦	**٧,٧٤٥	٠,٤٠١	٠,١١	**٣,٦٦٦
	٢٧	٠,٦٤٦	٠,٠٨١	**٧,٩٤٩			
	٢٨	٠,٨٩٠	٠,٠٧٨	**١١,٣٥٢			
	٢٩	٠,٦٣٥	٠,٠٧٩	**٨,٠٠			
	٣٠	٠,٣٤٦	٠,٠٨٢	**٤,٢١٧			

العوامل الكامنة من الدرجة الأولى	العبارة	التشبع	الخطأ المعيارى	قيمة (ت) ودلالتها	العامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية		
					التشبع	خ	قيمة (ت) ودلالتها
التوقعات الأكاديمية	٣١	٠,٥٤٠	٠,٠٨٩	**٦,٠٤٢	٠,٤٣٥	٠,١٢	**٣,٦٨١
	٣٢	٠,٦٥١	٠,٠٩٤	**٦,٩٦٠			
	٣٣	٠,٦٥١	٠,٠٩٠	**٧,٢٢٦			
	٣٤	٠,٨٠٣	٠,٠٩٢	**٨,٧٧٥			
	٣٥	٠,٦٧٥	٠,٠٨١	**٨,٣٣٣			

** دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٩) ما يلي:

- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات عبارات المقياس بالعوامل الكامنة السبعة من الدرجة الأولي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الضغوط الأكاديمية.
- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل الكامنة السبعة من الدرجة الأولي بالعامل الكامن من الدرجة الثانية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الكامنة من الدرجة الأولي للمقياس.

أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وأن الضغوط الأكاديمية عبارة عن عامل كامن من الدرجة الثانية تنتظم حوله العوامل الكامنة السبعة من الدرجة الأولي، وهذه العوامل الكامنة السبعة من الدرجة الأولي تنتظم حولها عبارات المقياس البالغ عددها (٣٥) عبارة.

إجراءات الدراسة: سارت إجراءات الدراسة على النحو التالى:

١. اختيار عينة الدراسة الأساسية من طلاب الفرقة الثالثة عام المقيدين بالعام الجامعى (٢٠١٦/ ٢٠١٧م) بالشعب الدراسية المختلفة.

٢. تطبيق مقاييس الدراسة في صورتها الأولية (اليقظة العقلية، وإشباع/إحباط الحاجات النفسية، والتدفق المعدل، والضغوط الأكاديمية) على عينة الدراسة الاستطلاعية وذلك في الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى (٢٠١٦/٢٠١٧م) للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

٣. تطبيق مقاييس الدراسة فى صورتها النهائية على عينة الدراسة الأساسية وذلك فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى (٢٠١٦/٢٠١٧م).

٤.تصحيح استجابات الطلاب على مقاييس الدراسة ورصد البيانات تمهيدًا لإجـراء المعالجـات الإحصائية (معاملات الارتباط، وأسلوب تحليل المسار) باسـتخدام برنـامجى SPSS 18، LISREL8.8.

نتائـــج الدراســة:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه "**لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصـائيًا بـين التدفق (الأبعاد، والدرجة الكلية) والضغوط الأكاديمية (الأبعاد، والدرجة الكلية)**" وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون والجدول التالى يوضح نتائج ذلك.

جدول (٢٠): معاملات الارتباط بين أبعاد التدفق والضغوط الأكاديمية (ن = ٣٥٠).

	المتغيرات	الامتحانات	المقررات الدراسية	التجهيزات المادية	ضغوط اقتصادية	قيود الوقت	العلاقات الاجتماعية	التوقعات الأكاديمية	الدرجة الكلية للضغوط
١	وضوح الأهداف	-٠,١٩٥**	-٠,٢٣٣**	-٠,١٥٧**	-٠,١٣٧*	-٠,٠٤٠	-٠,٢٠٢**	-٠,١٩٢**	-٠,٢٥٨**
٢	التغذية الراجعة	-٠,٢٦٨**	-٠,١٦٣**	-٠,٠٧١	-٠,١٣٥*	-٠,٠٤٦	-٠,١٥٦**	-٠,٢١٠**	-٠,٢٣١**
٣	التوازن بين المهارات والتحديات	-٠,٢٥٦**	-٠,١٣٣*	-٠,١٠٧*	-٠,١٥٢**	-٠,٠٧٤	-٠,١٤٤**	-٠,١٨٧**	-٠,٢٣٣**
٤	اندماج الفعل والوعى	-٠,١٨٦**	-٠,١٧٧**	-٠,٠٤٠	-٠,١٣٤*	-٠,١٠٨*	-٠,٠٩٥	-٠,١٤٩**	-٠,١٩٣**
٥	فقدان الوعى بالذات	-٠,١٩٦**	-٠,١٧٩**	-٠,٠٣٨	-٠,١٤٨**	-٠,٠٩٣	-٠,١٦٢**	-٠,٣٠١**	-٠,٢٤٧**
٦	التركيز على المهمة	-٠,١٨٤**	-٠,٠٧٧	-٠,٠٣٩	-٠,٠٦٨	-٠,٠٦٦	-٠,١٤٩**	-٠,١٠٩*	-٠,١٣١*
٧	الشعور بالتحكم	-٠,١٨٦**	-٠,١٣٤*	-٠,٠٨١	-٠,١٨٣**	-٠,٠٩٥*	-٠,١٤٣**	-٠,٢١٦**	-٠,٢٣١**
٨	تحول الوقت	-٠,٠٥١	-٠,٠٠٨	٠,٠٠٦	-٠,٠٠٣	-٠,٠٠٤	-٠,١٣٣*	-٠,٠٠٧	-٠,٠٤٣
٩	الطبيعة ذاتية الغرض	-٠,٢٠٥**	-٠,١٧٠**	-٠,٠٦٦	-٠,١٢٤*	-٠,١٠٥*	-٠,١٧١**	-٠,١١٧*	-٠,٢٠٨**
١٠	الدرجة الكلية للتدفق								-٠,٣١١**

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

ومن الجدول (٢٠) يتضح ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين وضوح الأهداف (أحد أبعـاد التـدفق) وأبعـاد الضغوط الأكاديمية عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ فيما عدا بُعد قيود الوقت (كأحد أبعاد الضغوط

الأكاديمية) حيث كانت العلاقة بين هذين البعدين غير دالة إحصائيًا.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد التغذية الراجعة الواضحة وأبعاد الضغوط الأكاديمية عند مستوى ٠,٠١، أو ٠,٠٥ فيما عدا بُعدى التجهيزات المادية وقيود الوقت حيث لم ترق العلاقة إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد التوازن بين المهارات والتحديات وأبعاد الضغوط الأكاديمية عند مستوى ٠,٠١، أو ٠,٠٥ فيما عدا بُعد قيود الوقت (كأحد أبعاد الضغوط الأكاديمية) حيث لم ترق العلاقة إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد اندماج الفعل والوعى وأبعاد الضغوط الأكاديمية عند مستوى ٠,٠١، أو ٠,٠٥ فيما عدا بُعدى التجهيزات المادية والعلاقات الاجتماعية (كأحد أبعاد الضغوط الأكاديمية) حيث لم ترق العلاقة إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد فقدان الوعى بالذات وأبعاد الضغوط الأكاديمية عند مستوى ٠,٠١ فيما عدا بعدى التجهيزات المادية وقيود الوقت (كأحد أبعاد الضغوط الأكاديمية) حيث لم ترق العلاقة إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد التركيز على المهمة وأبعاد الضغوط الأكاديمية (الامتحانات، والعلاقات الاجتماعية، والتوقعات الأكاديمية) عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ ، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بُعد التركيز على المهمة وباقى أبعاد الضغوط الأكاديمية (المقررات الدراسية، والتجهيزات المادية، والضغوط الاقتصادية، وقيود الوقت).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد الشعور بالتحكم وأبعاد الضغوط الأكاديمية عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥، فيما عدا بُعدى التجهيزات المادية وقيود الوقت (كأحد أبعاد الضغوط الأكاديمية) حيث لم ترق العلاقة إلى مستوى الدلالة الإحصائية.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بعد تحول الوقت وأبعاد الضغوط الأكاديمية والدرجة الكلية، فيما عدا بعد العلاقات الاجتماعية حيث كانت العلاقة سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥).
- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين بُعد الطبيعة ذاتية الغرض وأبعاد الضغوط الأكاديمية عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ فيما عدا بُعد الضغوط الاقتصادية (كأحد أبعاد الضغوط

الأكاديمية) حيث لم ترق العلاقة إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

- توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين جميع أبعاد التدفق والدرجة الكلية للضغوط الأكاديمية عند مستوى ٠,٠١ فيما عدا بُعد تحول الوقت حيث لم ترق العلاقة السالبة لمستوى الدلالة الإحصائية.
- توجد علاقة سالبة ودالة إحصائيًا بين التدفق والضغوط الأكاديمية عند مستوى ٠,٠١.

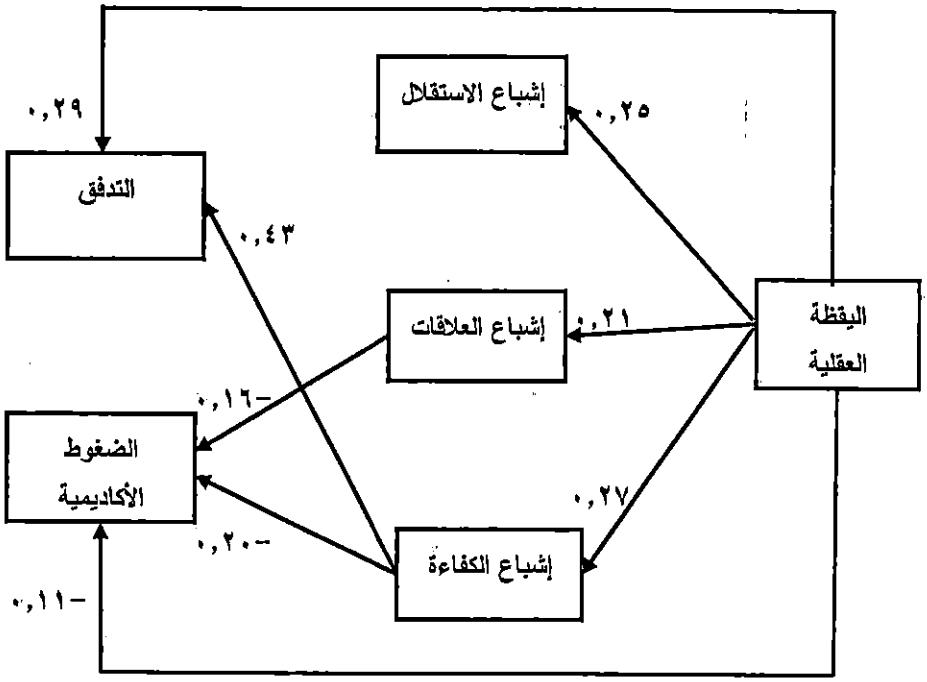
وتشير هذة النتائج إجمالًا إلى عدم تحقق الفرض الأول جزئيًا.

ويمكن تفسير هذة النتائج فى ضوء الخصائص النفسية المميزة للطلاب مرتفعى التدفق، حيث وضوح رؤيه الفرد حول ما يريد إنجازه من مهام وتكليفات وأبحاث وغيرها، والإحساس القوى بالغرض من أداء هذة المهام، وتنظيم العمل، وتحديد متطلباته، وترتيب أولوياته بشكل منطقى مما يزيد من احتمالية الشروع فيه، وعدم إرجاء المهام المطلوب إنجازها لوقت آخر، وتخفيف الأعباء الأكاديمية، ومن ثم انخفاض الشعور بالضغوط الأكاديمية. كما ترتبط التغذية الراجعة بالضغوط الأكاديمية وأبعادها على نحو سالب ودال إحصائيًا حيث توفر التغذية الراجعة للطلاب مرتفعى التدفق معرفة بمدى جودة أدائهم بصورة مستمرة أثناء العمل على المهام، وإدراك الخطوات اللازمة لإنجاز المهام المختلفة بنجاح، فضلًا عن التعرف على نتائج أفعالهم المتنوعة ومدى ملاءمة هذة الأفعال لمتطلبات المهام، كما يكون الطلاب على دراية بنقاط القوة والضعف فى الأداء، وتسهم هذة الخصائص فى تعديل مسار العمل، وإعادة النظر فى الخطط التى يضعها الطلاب لأنفسهم أثناء الاستذكار، وتعزيز نقاط القوة، والسعى نحو اكتساب مهارات جديدة، والمرونة السلوكية بما يساعد على إنجاز متطلبات العمل، ومواجهة التحديات، وتخطى الصعوبات المتمثله فى المقررات الدراسية والأعباء الأكاديمية، ومن ثم انخفاض الشعور بالضغوط الأكاديمية. كما يرتبط بعدى التدفق (التوازن بين المهارات والتحديات، والشعور بالتحكم) بالضغوط الأكاديمية وأبعادها على نحو سالب ودال، حيث أن شعور الفرد بالتوازن بين المهارات والتحديات يزيد من إقباله على المهام التى تمثل تحديًا، وتكون لديه القدرة على تنفيذ خطوات العمل بنجاح، ومجابهة الصعوبات والتغلب عليها مما يقلل من الشعور بالضغوط الأكاديمية التى تحدث نتيجة لتفوق التحديات على المهارات التى يمتلكها الفرد، كما أن شعور الفرد بالتوازن بين المهارات والتحديات يزيد من

الشعور بالتحكم فى الأفكار والانفعالات والسلوكيات أثناء أداء المهام حيث التنوع فى الأفكار، والمرونة السلوكية، وتنوع استراتيجيات مجابهة الضغوط، ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد التدفق (اندماج الفعل والوعى، وفقدان الوعى بالذات، والتركيز على المهمة) والضغوط الأكاديمية من خلال خصائص هذة الأبعاد حيث الاندماج والاهتمام والتركيز فى المهمة الحالية، ومعايشة اللحظة الحاضرة، والانسجام والتناغم مع العمل، وعدم الانشغال بالماضى أو المستقبل ، والشعور بالانفصال عن العالم المحيط عند الاستغرق فى العمل، والانتقال بين خطواته بسهولة وتلقائية، وعدم الانشغال بآراء وتعليقات الآخرين، وعدم الشعور بالقلق من تقييم الآخرين، أو الخوف من انخفاض مستوى الأداء فى العمل وفقًا لما أشار إليه (Csíkszentmihályi, 1990,1993)، وتؤدى هذة الخصائص إلى التقليل من التعرض للمصادر الضاغطة (التفكير فى الامتحانات ونتائجها، وصعوبة المقررات الدراسية، والمشكلات الاقتصادية أو الاجتماعية، وتحقيق التوقعات الأكاديمية، والعلاقات الاجتماعية)، ومن ثم انخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية. إن خبرة التدفق تتميز بطبيعتها ذاتية الغرض حيث الشعور بالاستمتاع، والرضا، والانفعالات الموجبة، والرغبة فى استمرار العمل وتؤدى مثل هذة المشاعر الإيجابية إلى الرغبة فى الاندماج، وإنجاز المهام، وزيادة مثابرة الفرد فى المهام التى تمثل تحديًا، ومجابهة المشكلات، ومن ثم انخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية. وتتفق هذة النتائج مع نتائج دراسة (Johnson, 2012) التى أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التدفق والضغوط، كما تتفق مع نتائج دراسة (Scott-Hamilton & Schutte, 2016) التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التدفق والقلق.

نتائج الفرض الثاني : ينص الفرض الثاني على أنه " **يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين اليقظة العقلية وإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) والتدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية- جامعة بنها** "، وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis (برنامج ليزرل LISREL8.8 ٨.٨). وباستخدام موقف توليد نموذج تم تجريب عدة نماذج وإجراء التعديلات الممكنة التي تشتمل على حذف مسارات معينة بين متغيرات هذه الدراسة، حتى

تم التوصل إلى أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة، وهو النموذج الموضح بالشكل رقم (٤) وهو النموذج الذي يتضمن ثمانى مسارات دالة إحصائيًا(*).



شكل (٤): نموذج العلاقات السببية بين اليقظة العقلية، وإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة)، والتدفق، والضغوط الأكاديمية.

المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج:

تنقسم المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات هذه الدراسة (الموضح بالشكل رقم ٤) إلى ثلاثة أنواع هي:

١) **متغيرات مستقلة:** هى المتغيرات المؤثرة التي تخرج منها مسارات فقط وهى اليقظة العقلية.

٢) **متغيرات وسيطة:** هي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا، وهى إشباع حاجتى (العلاقات، والكفاءة).

(*) التأثيرات الموضوعة على المسارات بالشكل هي التأثيرات المباشرة فقط.

٣) **متغيرات تابعة:** هي المتغيرات المتأثرة بكل من: المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وتمثل المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهي: إشباع الاستقلال، والتدفق، والضغوط الأكاديمية.

وقد حظي نموذج تحليل المسار البنائي الموضح بالشكل (٤) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول (٢١) حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥).

جدول (٢١): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي.

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	١,٧٧ ١ ٠,١٨	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 X^2 / df	١,٧٧	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٦	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠١٣	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٤٧	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١١ ٠,١٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المُقارن CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٥	(صفر) إلى (١)

ويوضح الجدول رقم (٢٢) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها النموذج البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

جدول (٢٢): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيطة)	نوع التأثير		المتغيرات المتأثرة				
			إشباع الاستقلال	إشباع العلاقات	إشباع الكفاءة	التدفق	الضغوط الأكاديمية
اليقظة العقلية	مباشر	التأثير	٠,٢٥	٠,٢١	٠,٢٧	٠,٢٩	-٠,١١
		خ	٠,٠٥٢	٠,٠٥٢	٠,٠٥٢	٠,٠٤٥	٠,٠٥٣
		قيمة (ت)	٤,٨٠**	٤,٠٥**	٥,٢١**	٦,٥٦**	-٢,٠١*
	غير مباشر	التأثير	-	-	-	٠,١٣	-٠,٠٩
		خ	-	-	-	٠,٠٣	٠,٠٢
		قيمة (ت)	-	-	-	٤,٧٢**	٤,٠٥**
	كلى	التأثير	٠,٢٥	٠,٢١	٠,٢٧	٠,٤٣	-٠,٢٠
		خ	٠,٠٥٢	٠,٠٥٢	٠,٠٥٢	٠,٠٥	٠,٠٥
		قيمة (ت)	٤,٨٠**	٤,٠٥**	٥,٢١**	٨,٧٩**	-٣,٧٣**
إشباع الاستقلال	مباشر	التأثير	-	-	-	٠,٠٥	-
		خ	-	-	-	٠,٠٤٧	-
		قيمة (ت)	-	-	-	١,٠٦	-
	كلى	التأثير	-	-	-	٠,٠٥	-
		خ	-	-	-	٠,٠٤٧	-
		قيمة (ت)	-	-	-	١,٠٦	-
إشباع العلاقات	مباشر	التأثير	-	-	-	٠,٠١٢	-٠,١٦
		خ	-	-	-	٠,٠٤٥	٠,٠٥٣
		قيمة (ت)	-	-	-	٠,٢٧	-٣,١١**
	كلى	التأثير	-	-	-	٠,٠١٢	-٠,١٦
		خ	-	-	-	٠,٠٤٥	٠,٠٥٣
		قيمة (ت)	-	-	-	٠,٢٧	-٣,١١**
إشباع الكفاءة	مباشر	التأثير	-	-	-	٠,٤٣	-٠,٢٠
		خ	-	-	-	٠,٠٤٨	٠,٠٥٤
		قيمة (ت)	-	-	-	٩,٠٧**	-٣,٧٧**
	كلى	التأثير	-	-	-	٠,٤٣	-٠,٢٠
		خ	-	-	-	٠,٠٤٨	٠,٠٥٤
		قيمة (ت)	-	-	-	٩,٠٧**	-٣,٧٧**

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٢٢) ما يلي:

أولًا: تأثير المتغير المستقل (اليقظة العقلية) فى المتغيرات الوسيطة (إشباع الحاجات النفسية الأساسية) والمتغيرين التابعين (التدفق، والضغوط الأكاديمية):

١. وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لليقظة العقلية فى التدفق (حيث التأثير غير المباشر عن طريق إشباع الكفاءة). وتشير هذة النتيجة إلى

تحقق الفرض الثانى (أ).

٢. وجود تأثير سالب مباشر وغير مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١) لليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية (حيث التأثير غير المباشر عن طريق إشباع حاجتى العلاقات والكفاءة). **وتشير هذة النتيجة إلى تحقق الفرض الثانى (ب).**

٣. وجود تأثير موجب مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لليقظة العقلية فى إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة). **وتشير هذة النتيجة إلى تحقق الفرض الثانى (ج).**

ويمكن تفسير هذة النتائج فى ضوء الخصائص النفسية المميزة للطلاب مرتفعى اليقظة العقلية حيث تركيز الانتباه، ومُعايشة اللحظة الراهنة، والاندماج فى النشاط الذىّ يقوم به الفرد، بدلًا من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وعدم التأثر بالمشتتات الداخلية أو الخارجية وفقًا لما أشار إليه (Baer et al., 2006)، ويساعد ذلك فى الاستغراق فى النشاط واندماج الفعل والوعى وتركيز الانتباه على المهمة واستبعاد المعلومات الأخرى غير ذات الصلة بها مما يزيد من شعور الطلاب بخبرة التدفق، كما تتضمن اليقظة العقلية السهولة والتلقائية فى تركيز الانتباه على الخبرات مع الوعى بها، ويعزز ذلك من الاندماج بين الفعل والوعى وهو العلامة المميزة لخبرة التدفق وفقًا لما أشار إليه (Csikszentmihalyi, 2000, 38) حيث يشعر الفرد بالانسجام مع النشاط، ويتم الانتقال من خطوة لأخرى بسهولة وتلقائية حتى يتم إنجاز الهدف، وفى اليقظة العقلية يتم ملاحظة انفعالات الفرد وأفكاره دون تقييمها أو إصدار حكم عليها وهو ما يزيد من وعى الفرد بالمهام ذات الصلة وعدم الانشغال بتقييمات الأداء (سواء كان التقييم من الآخرين أو من قبل الذات)، ومن ثم تختفى المثيرات الأخرى التى لا ترتبط بالمهمة وتتوقف المخاوف والهموم مؤقتًا وهو ما يطلق عليه "تضييق الانتباه"، أو "التخلى عن الماضى والمستقبل" وفقًا لما أشار إليه (Csikszentmihalyi, 2000, 40)، ومن الخصائص التى تميز الطلاب مرتفعى اليقظة العقلية الانفتاح وتقبل الخبرات، والبحث عن الجديد ومن ثم إعاده ترتيب الافتراضات وأطر العمل والأفعال، ويتشابه ذلك مع الدور الذى تلعبه التغذية الراجعة كأحد أبعاد وشروط التدفق حيث تمد الفرد بمعرفة عن ملائمة أفعاله وسلوكه ومن ثم تعديل مسار الفعل حتى يتم إنجاز الهدف، وتسمح اليقظة العقلية باستيعاب المعلومات الجديدة ذات الصلة بالمهمة ومن ثم إثراء خبرة التدفق من ناحية وتعديل سلوكيات الفرد لتتلائم مع تحديات العمل من ناحية أخرى، كما تسمح اليقظة العقلية للفرد بإمكانية التحكم حيث إمكانية التعديل وتطوير المهارات والمرونة السلوكية وتنوع الأفكار المرتبطة بالمهام ومن ثم تدعيم شعور الفرد بالفعالية والقدرة على تحقيق

المخرجات المرغوبة، والثقة فى قدرة الفرد على إنجاز المهام الصعبة (**إشباع الحاجة إلى الكفاءة**)، ويعزز ذلك من خبرة التدفق. كما أن الاندماج الكامل فى اللحظة الحاضرة يمكن الأفراد من التركيز على إنهاء المهام والاستمتاع بها بدلًا من تقييم الأداء أو الحكم عليه، ويؤدى هذا التركيز إلى إشباع الحاجة إلى الكفاءة من خلال إنجاز العمل وبدون الحالة العقلية القلقة التى تركز على تقييم الأداء وفقًا لما أشار إليه (Chang et al., 2015)، ومن ثم تحسين مستوى التدفق.

وتتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Scott-Hamilton & Schutte, 2016; Drosman, 2015; Bervoets, 2013; Moore, 2012) التى أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتدفق (وأبعاده)، وتتفق جزئيًا مع نتائج دراسة (Adins, 2013) من حيث عدم دلالة العلاقة بين التدفق وبعدى اليقظة العقلية (الملاحظة وعدم الحكم)، كما تتفق مع نتائج دراسة (Kee & Wang, 2008) حيث وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعى ومنخفضى اليقظة العقلية فى التدفق وأبعاده.

وعلى جانب آخر تؤثر اليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية على نحو سالب ودال إحصائيًا ويمكن تفسير هذة النتيجة فى ضوء ما تتضمنه اليقظة العقلية من تركيز على الحاضر ومتابعة الأفكار والمشاعر دون التفاعل معها أو الابتعاد عنها، ويتضمن ذلك عدم الاستغراق فى التقييمات السالبة للأداء من قبل الآخرين (مثل الآباء والزملاء والأساتذة...)، وعدم التفكير فى تاريخ الفرد السابق وما يتضمنه من إخفاقات، أو خبرات انفعالية سالبة تمد الفرد بتغذية راجعة سلبية تعمل على زيادة شعور الفرد بالتوتر والضغوط الأكاديمية وفقًا لما أشار إليه (Ang & Huan, 2006). إن الوعى العميق بالخبرة الحالية الذى يميز اليقظة العقلية يقى ويحمى الفرد من التفكير فى هذة الأحداث السابقة من خلال عدم توسيع تلك الأحداث وحينما تأتى هذة الأفكار إلى الذات فإن الفرد لا يستغرق فيها، ورغم أن الفرد يركز على الحاضر إلا أنه لا يتفاعل مع الأفكار التى تأتى إلى العقل مثل: لن أستطيع انجاز المهام بنجاح، لن أتمكن من تحقيق طموحاتى، سوف أخيب آمال والدى وأساتذتى، لا يمكننى تحقيق درجات مرتفعة فى الامتحانات، ولا تسمح اليقظة العقلية للفرد بالتفاعل مع هذة الأفكار السالبة، كما تؤدى اليقظة العقلية دورًا فى حماية ووقاية الفرد من التفكير فى الأحداث المستقبلية التى تتضمن التفكير فى الامتحانات ونتائجها، وكذلك التوقعات الأكاديمية التى تتعلق بأداء الفرد المستقبلى سواء كانت شخصية أو غير شخصية (مصادر الضغوط الأكاديمية)، ويقلل ذلك من التفكير التشاؤمى، ويزيد من شعور الفرد بالثقة فى قدراته والفعالية فى إنجاز الهدف الذى يسعى إليه وتحقيق التوقعات الذاتية (**إشباع الحاجة إلى الكفاءة**) مما يساعد الفرد على مجابهة التحديات والصعوبات ومن ثم انخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية، كما أن

التركيز فى اللحظة الحاضرة والتصرف بوعي يزيد من مثابرة الفرد فى المهام التى تمثل تحديًا، ويقلل من الشعور بالضغوط الأكاديمية، وعلى جانب آخر فإن تركيز الانتباه على الخبرة الحالية يقي الفرد من العلاقات غير الجيدة (أحد مصادر الضغوط الأكاديمية)، ويتضمن الشعور باليقظة العقلية عدم الحكم وعدم التفاعل ويساعد ذلك الفرد فى عدم التمركز حول الذات ويزيد من وعى الفرد بعلاقاته مع الآخرين (أسرة- أساتذة- زملاء- ... الخ)، وإعاده تقييم هذة العلاقات (إشباع الحاجة إلى العلاقات)، وعندما يشبع الفرد حاجته للعلاقات يشعر بالاتصال الآمن والألفة والمودة والاهتمام والدعم من الآخرين، ويساعده على مواجهة الأحداث السلبية، وتخطى الصعوبات، ويخفف من المصادر الباعثة على الضغوط الأكاديمية.

وتتفق هذة النتيجة فيما يتعلق بتأثير اليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية مع نتائج دراسات كل من: (Bergin & Pakenham, 2016; Makou, 2016; Zimmaro et al., 2016; Gustafsson et al., 2015; Cole et al., 2014; Saini & Punia, 2013; Thomas, 2011)، وتختلف مع نتائج دراسة (Brausch, 2011) التى أسفرت عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والضغوط الأكاديمية، كما تختلف جزئيًا مع نتائج دراسة (Vonderheyde, 2017) من حيث عدم وجود علاقة دالة بين الضغط المدرك وأبعاد اليقظة العقلية (الملاحظة، وعدم الحكم، وعدم التفاعل).

وفيما يتعلق بتأثير اليقظة العقلية فى إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة)، يبدو ذلك من خلال تعزيز قدرة الفرد على وصف المشاعر والأحاسيس والتعبير عن الأفكار والانفعالات والآراء والمعتقدات مما ينعكس بدوره على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، حيث أن إجاده التعبير عن المشاعر والانفعالات تيسر من الاتصال مع الآخرين، وتمثل الحياة الجامعية مرحلة تحول للطلاب ينفتح فيها على المجتمع ويحدث التوافق مع البيئة الجامعية من خلال الاتصال والحديث مع الآخرين، وقد يجد بعض الطلاب صعوبة فى التواصل نظرًا لعدم قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم، ويشعرون أحيانا بالرغبة في العزلة فى المحاضرات، والاختفاء فى المقاعد لأنهم لا يستطيعون التعبير عن ذواتهم ولا يمتلكون قدرة لفظية للتعبير عن أفكارهم، كما تتوقف الحرية فى إظهار شخصية الفرد وتمايزها عن الآخرين دون انفصال أو عزلة والشعور بالاستقلالية مع الاعتماد على الاخرين والثقة فيهم على قدرة الفرد على وصف أفكاره ومشاعره وهو ما توفره اليقظة العقلية، فضلًا عن إشباع الحاجة إلى الكفاءة من خلال تعزيز الفعالية والثقة الذاتية، ومن ناحية أخرى ربما يمتلك الفرد المهارات والمعلومات ولكن لا يمكنه التعبير عنها بين زملاءه ومعلميه ومن ثم لا يستطيع أن يشبع حاجته إلى الكفاءة. إن

إشباع الحاجة إلى الكفاءة لا يتوقف فقط على الكفاءة الأكاديمية وإنما يشمل أيضا الكفاءة الاجتماعية التى تبدو فى شخصية الفرد والتعبير عن إمكاناته وخصائصه الشخصية وهو ما يمكن تعزيزها من خلال اليقظة العقلية.

كما أن الاندماج فى المهام الأكاديمية والتركيز عليها دون غيرها يزيد من إشباع الحاجة إلى الكفاءة من خلال إنجاز المهام المطلوبة وتجاوز الفرد للتحديات ويزيد ذلك من المثابره والشعور بالفعالية والتمكن من المهام، كما يزيد من الشعور بالإرادة والاختيار والحرية النفسية (إشباع الاستقلال)، إن عدم تقييم الأحداث وإصدار أحكام عليها يجعل الفرد يتقدم للأمام فى طريق إنجاز الهدف ويساعده ذلك على إشباع حاجته للكفاءة، كما ينعكس النجاح فى إنجاز المهام بدوره على حياة الفرد المختلفة، ويعيد الفرد تقييم موقعه فى المجتمع وعلاقاته مع الآخرين، وتتوقف علاقة الفرد مع الآخرين فى جزء منها على مدى إنجاز الفرد للمهام الأكاديمية وكلما شعر الفرد بهذا الإنجاز يقبل على الحياة بصدر منشرح ويتقبل (من الخصائص المميزة لمرتفعي اليقظة العقلية) وينعكس ذلك على إشباع حاجته إلى العلاقات.

وتتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Campbell et al., 2016; Schultz et al., 2015; Chang et al., 2015; Özyeşil, 2012; Parto & Besharat, 2011)، كما تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة (Menting, 2015) فيما يتعلق بالعلاقة الموجبة بين اليقظة العقلية وكل من: الاستقلال والكفاءة، وتختلف معها فيما يتعلق بعدم دلالة العلاقة بين اليقظة العقلية وإشباع الحاجة إلى العلاقات، كما تختلف أيضًا مع نتائج دراسة (Olafsen, 2017) فى إتجاه التأثير حيث أشارت إلى أن إشباع الحاجات النفسية يؤثر فى اليقظة العقلية على نحو موجب ودال وليس العكس.

ثانيًا: تأثير المتغيرات الوسيطة وهى إشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) فى المتغيرين التابعين (التدفق، والضغوط الأكاديمية):

١. وجود تأثير موجب مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لإشباع الكفاءة فى التدفق. **وتشير هذة النتيجة إلى تحقق الفرض الثانى (د) جزئيًا.**

٢. وجود تأثير سالب مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لإشباع حاجتى العلاقات والكفاءة فى الضغوط الأكاديمية. **وتشير هذة النتيجة إلى تحقق الفرض الثانى (هـ) جزئيًا.**

ويمكن تفسير **وجود تأثير موجب مباشر وكلى ودال لإشباع الكفاءة فى التدفق** فى ضوء الخصائص النفسية المميزة لإشباع الكفاءة حيث شعور الفرد بالثقة والفعالية والتمكن من المهام

الأكاديمية، والقدرة على تحقيق المخرجات المرغوبة، والرغبة فى السيطرة على البيئة، وتطوير مهارات جديدة، واستكشاف ومعالجة البيئة بهدف تحسين مهاراتهم، إن إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام بنجاح يؤدى إلى الشعور بالتوازن بين المهارات والتحديات وهو شرط أساسى للشعور بالتدفق، وعلى النقيض من ذلك عندما يشعر الفرد بأن التحديات أعلى من مستوى قدراته ومهاراته على مواجهتها يزداد مستوى الضغوط، ومن ثم فإن إشباع الكفاءة يعزز من خبرة التدفق ويؤدى إلى إنخفاض مستوى شعور الطلاب بالضغوط الأكاديمية نتيجة لإدراك الفرد بوجود توازن بين مهاراته وتحديات العمل، وعلى جانب آخر فإن إشباع الكفاءة يؤدى إلى شعور الفرد بالقدرة على التحكم من خلال إدراك الفرد لقدرته على تحقيق متطلبات المهمة، فضلًا عن أن إشباع الحاجة إلى الكفاءة يؤدى إلى الاندماج فى المهام التى تمثل تحديًا والرغبة فى تحسين المهارات، والتوافق بشكل مستمر مع تحديات المهام ومجابهة الصعوبات ومن ثم إنخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية. وييسر شعور الطلاب بالكفاءة من التركيز على المهام والاندماج فيها وعدم الانشغال بالمشتتات الخارجية وإنجاز المهام والدافعية الداخلية والاستمتاع بالمهام من أجلها، فضلًا عن تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء ومن ثم زيادة مستوى التدفق، كما يساعد الشعور بالكفاءة من قدرة الفرد على مجابهة التحديات وتخطى الصعوبات (مقررات دراسية صعبة، وامتحانات صعبة، ومشكلات مادية) ومن ثم التقليل من المشاعر السلبية المرتبطة بمصادر الضغوط الأكاديمية المختلفة، فضلًا عن الثقة في إمكانية الحصول على درجات مرتفعة، وتحقيق توقعات الآخرين (أحد مصادر الضغوط الأكاديمية)، وتعزز إشباع الحاجة إلى الكفاءة من الدافعية الداخلية ومن ثم السعى نحو مجابهة التحديات (وهو ما يعزز من خبرة التدفق)، والاندماج فى الأنشطة والاستمتاع بها (الخبرة ذاتية الغرض)، وزيادة شعور الطلاب بالرضا عن قراراتهم والرغبة فى الاندماج فى المهام الدراسية، والشعور بالتحكم من خلال إدراك الطلاب لقدرتهم على تحقيق متطلبات المهام، والمرونة فى تعديل السلوكيات لكى تتلائم مع المهام وفقًا لما أشار إليه (Deci & Ryan, 2000)، ومن ثم الشعور بالتوازن بين المهارات والتحديات (أحد أبعاد التدفق) وإنخفاض الشعور بالضغوط الأكاديمية التى تنتج من إدراك الفرد لعدم التوازن حينما تفوق التحديات مصادر الفرد على مواجهتها، وعلى جانب آخر **يؤثر إشباع الحاجة إلى العلاقات فى الضغوط الأكاديمية على نحو سالب ودال** حيث يعد سوء التوافق، والعلاقات الاجتماعية غير الجيدة من مصادر الضغوط الأكاديمية، إن دعم وإشباع الحاجة إلى العلاقات والاتصال الآمن مع الآخرين وتدعيم الشعور بالألفة والاهتمام الحقيقى والعلاقة الصادقة يقلل من الضغوط الأكاديمية، فضلًا عن أن المناخ الاجتماعى لحجرة الدراسة – حيث تدعيم الحاجة إلى العلاقات– الذى يتضمن الشعور بالاحترام

والحب المتبادل بين الطلاب بعضهم البعض من ناحية وبين الطلاب والمعلم من ناحية أخرى يعزز من شعور الطلاب بالاندماج والتفاعل الاجتماعي الذي يؤدى إلى تخفيض الشعور بالضغوط الأكاديمية.

ويزيد إحساس الفرد بالقرب من الآخرين من الشعور بالطمأنينة والأمن النفسى عند التعرض لمشكلات مادية أو اجتماعية أو صعوبات أكاديمية وينعكس أثر ذلك على التقليل من المشاعر السلبية المرتبطة بمصادر الضغوط الأكاديمية. وتتفق هذة النتائج – فيما يتعلق بتأثير إشباع الحاجة إلى الكفاءة فى التدفق– مع نتائج دراسات كل من: (Ilies et al., 2017; Olčar et al., 2017; Valenzuela et al., 2017; De Fraga & Moneta, 2016; Stormoen et al., 2015; Drosman, 2015; Schüler et al., 2014; Coterón et al., 2013; Schüler et al., 2013; Joo et al., 2013; Kowal & Fortier, 1999, 2000). وتتفق نتائج هذة الدراسة فيما يتعلق بتأثير إشباع حاجتى الكفاءة والعلاقات فى الضغوط الأكاديمية مع نتائج دراسات كل من:(Lundqvist & Ragli, 2015; Weinstein et al., 2016; Aldrup et al., 2017)، وتتفق جزئيًا مع نتائج دراسة (Meaney, 2016) حيث وجود علاقة سالبة بين إشباع الكفاءة والضغوط، وتختلف معها فى عدم دلالة العلاقة بين إشباع العلاقات والضغوط، بينما تختلف مع نتائج دراستى (Raufelder et al., 2014) فى اتجاه التأثير، كما تختلف مع نتائج دراسة (Campbell et al., 2017) فى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لإشباع الحاجات النفسية فى الضغط المدرك.

ومن الشكل (٤) والجدول (٢٢) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية في الصور التالية:

إشباع الاستقلال = ٠,٢٥ (اليقظة العقلية).....(١)

إشباع العلاقات = ٠,٢١ (اليقظة العقلية).....(٢)

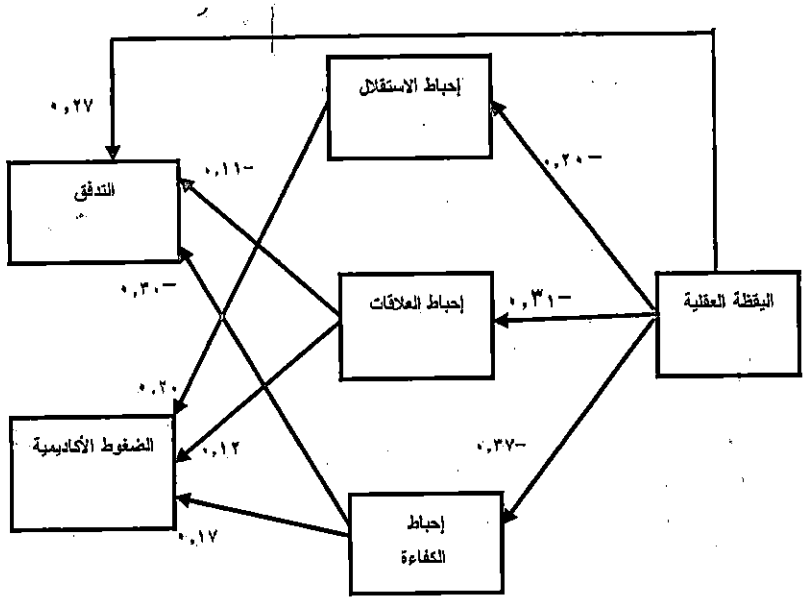
إشباع الكفاءة = ٠,٢٧ (اليقظة العقلية).....(٣)

التدفق= ٠,٢٩ (اليقظة العقلية) + ٠.٤٣ (إشباع الكفاءة) ..... (٤)

الضغوط الأكاديمية= -٠,١١ (اليقظة العقلية) – ٠,١٦ (إشباع العلاقات) -٠,٢٠ (إشباع الكفاءة)..... (٥)

نتائج الفرض الثالث: وينص على أنه " **يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والتأثر بين اليقظة العقلية وإحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) والتدفق والضغوط الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية– جامعة بنها**". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis الموجود ببرنامج ليزرل ٨.٨

LISREL8.8. وباستخدام موقف توليد نموذج تم تجريب عدة نماذج وإجراء التعديلات الممكنة التي تشتمل على حذف مسارات معينة بين متغيرات هذه الدراسة، حتى تم التوصل إلى أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة، وهو النموذج الموضح بالشكل (٥) وهو النموذج الذي يتضمن ٩ مسارات دالة إحصائيًا(*).



شكل (٥): نموذج العلاقات السببية بين اليقظة العقلية، وإحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة)، والتدفق، والضغوط الأكاديمية.

المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج:

تنقسم المتغيرات المتضمنة في أفضل نموذج يطابق مصفوفة الارتباط بين متغيرات هذه الدراسة (الموضح بالشكل رقم ٥) إلى ثلاثة أنواع هي:

١) **متغيرات مستقلة:** هي المتغيرات المؤثرة التي تخرج منها مسارات فقط وهي اليقظة العقلية.

٢) **متغيرات وسيطة:** هي المتغيرات المؤثرة والمتأثرة التي تخرج منها مسارات ويدخل إليها مسارات أيضًا، وهو إحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة).

(*) التأثيرات الموضوعة على المسارات بالشكل هي التأثيرات المباشرة فقط.

٣) **متغيرات تابعة:** هي المتغيرات المتأثرة بكل من: المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوسيطة، وتمثل المتغيرات التي تدخل إليها مسارات فقط وهى: التدفق، والضغوط الأكاديمية.

وقد حظي نموذج تحليل المسار البنائي الموضح بالشكل (٥) على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يوضحها الجدول (٢٣) حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت عبد الحميد محمد حسن، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥).

جدول (٢٣): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج البنائي

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	الاختبار الإحصائي كا^2 X^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	١,٨٢ ٢ ٠,٤٠	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
٢	نسبة كا^2 / df X^2	٠,٩١	(صفر) إلى (٥)
٣	مؤشر حسن المطابقة GFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٩٨	(صفر) إلى (١)
٥	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	٠,٠١٤	(صفر) إلى (٠,١)
٦	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٠	(صفر) إلى (٠,١)
٧	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٠,١١ ٠,١٢	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
٩	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١,٠٠	(صفر) إلى (١)
١٠	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٧	(صفر) إلى (١)

ويوضح الجدول (٢٤) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها النموذج البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

جدول (٢٤): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والتأثيرات الكلية التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار البنائي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التأثير، والدلالة الإحصائية للتأثير.

المتغيرات المؤثرة (مستقلة ووسيطة)	نوع التأثير		المتغيرات المتأثرة				
			إحباط الاستقلال	إحباط العلاقات	إحباط الكفاءة	التدفق	الضغوط الأكاديمية
اليقظة العقلية	مباشر	التأثير	-٠,٢٠	-٠,٣١	-٠,٣٧	٠,٢٧	-
		خ	٠,٠٥٣	٠,٠٥١	٠,٠٥	٠,٠٤٩	-
		قيمة (ت)	-٣,٨١**	-٦,١٣**	-٧,٣٨**	٥,٥٩**	-
	غير مباشر	التأثير	-	-	-	٠,١٤	-٠,١٤
		خ	-	-	-	٠,٠٣	٠,٠٣
		قيمة (ت)	-	-	-	٥,٤٠**	-٥,٠٩**
	كلى	التأثير	-٠,٢٠	-٠,٣١	-٠,٣٧	٠,٤٢	-٠,١٤
		خ	٠,٠٥٣	٠,٠٥١	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٣
		قيمة (ت)	-٣,٨١**	-٦,١٣**	-٧,٣٨**	٨,٦٨**	-٥,٠٩**
إحباط الاستقلال	مباشر	التأثير	-	-	-	-	٠,٢٠
		خ	-	-	-	-	٠,٠٥٢
		قيمة (ت)	-	-	-	-	٣,٧٧**
	كلى	التأثير	-	-	-	-	٠,٢٠
		خ	-	-	-	-	٠,٠٥٢
		قيمة (ت)	-	-	-	-	٣,٧٧**
إحباط العلاقات	مباشر	التأثير	-	-	-	-٠,١١	٠,١٢
		خ	-	-	-	٠,٠٥٧	٠,٠٥٦
		قيمة (ت)	-	-	-	-٢,١٢*	٢,١٧*
	كلي	التأثير	-	-	-	-٠,١١	٠,١٢
		خ	-	-	-	٠,٠٥٧	٠,٠٥٦
		قيمة (ت)	-	-	-	-٢,١٢*	٢,١٧*
إحباط الكفاءة	مباشر	التأثير	-	-	-	-٠,٣٠	٠,١٧
		خ	-	-	-	٠,٠٥٢	٠,٠٥٧
		قيمة (ت)	-	-	-	-٥,٨١**	٢,٩٦**
	كلي	التأثير	-	-	-	-٠,٣٠	٠,١٧
		خ	-	-	-	٠,٠٥٢	٠,٠٥٧
		قيمة (ت)	-	-	-	-٥,٨١**	٢,٩٦**

خ = الخطأ المعياري لتقدير التأثير * دال عند مستوى (٠,٠٥) ** دال عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من جدول (٢٤) ما يلي:

أولًا: تأثير المتغير المستقل (اليقظة العقلية) في المتغيرات الوسيطة (إحباط الحاجات النفسية الأساسية) والمتغير التابع (التدفق، والضغوط الأكاديمية):

١. وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لليقظة العقلية فى التدفق (حيث التأثير غير المباشر عن طريق إحباط العلاقات والكفاءة). **وتشير هذة النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (أ).**

٢. وجود تأثير سالب غير مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى٠,٠١) لليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية (حيث التأثير غير المباشر عن طريق إحباط الاستقلال والعلاقات والكفاءة). **وتشير هذة النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (ب).**

٣. وجود تأثير سالب مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠١) لليقظة العقلية فى إحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة). **وتشير هذة النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (ج).**

ويمكن تفسير وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر ودال لليقظة العقلية فى التدفق من خلال تركيز اليقظة العقلية على عدم سيطرة الخبرات السالبة على الفرد على الرغم من ملاحظتها والانتباه لها، مثل الأفكار اللاعقلانية، والتصورات السالبة عن قدرات وإمكانات الفرد، وتكرار الفشل، والتوقعات الذاتية المرتفعة وتؤدى مثل هذة الأفكار إلى عدم اليقين حول فعالية الفرد فى أداء الأنشطة المختلفة (**إحباط الكفاءة**)، وتعمل اليقظة العقلية على وقاية الفرد من هذة الأفكار والمعتقدات التى قد تحبط من الشعور بالكفاءة مما يهيئ الفرص والشروط اللازمة لحدوث التدفق ومنها شعور الفرد بالكفاءة وإدراك التوازن بين المهارات والتحديات، كما يهيىء التأمل (أحد فنيات اليقظة العقلية) الفرص نحو التركيز على الخبرات الموجبة والهدوء النفسى، وبالرغم أن التدفق يتطلب مزيد من الإثارة والتحدى إلا أن اليقظة العقلية – بما توفره من هدوء نفسي يعمل على صفاء الذهن– تزيد من التركيز على الجوانب الإيجابية فى الشخصية (أستاذ– طالب– ...الخ)، والتخلص من الانفعالات السالبة التى قد تشغل حيزًا من تفكير الفرد، وتخفيض الشعور بالاستبعاد والوحدة (**إحباط العلاقات**)، ومن ثم تهيئة الجو المناسب للبدء فى الفعل، والتركيز على المهمة والاستغراق فيها، ومعايشة خبرة التدفق.

وتتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (Scott-Hamilton & Schutte, 2016; Drosman, 2015; Bervoets, 2013; Moore, 2012) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتدفق (وأبعاده)، وتتفق مع نتائج دراسة (Adins, 2013) جزئيًا

حيث عدم دلالة العلاقة بين التدفق وبعدى اليقظة العقلية (الملاحظة وعدم الحكم).

ويمكن تفسير وجود تأثير سالب غير مباشر ودال لليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية (من خلال إحباط الحاجات النفسية الأساسية) فى ضوء ما تتضمنه اليقظة العقلية من عدم الحكم، والانتباه والتركيز على اللحظة الحاضرة، ومحاولة أخذ وقت كاف بين الانفعال ورد الفعل المرتبط به (عدم التمركز)، والوعى بالأفكار والمشاعر مع النظر إليها على أنها تمثل أحداثًا عقلية عابرة، وتدفع تلك الخصائص الفرد إلى تنظيم الانفعال، ومن ثم زيادة مهارات المواجهة، وتخفيض التأمل فى الجوانب السالبة، مع عدم الحكم واستبعاد التقييمات السالبة للمواقف الصعبة، وانخفاض الاستجابات التلقائية (إعادة صياغة خبرة الفرد على نحو أكثر حيادية)، واتساق الأفعال مع قيم الفرد العميقه، وتؤدى هذة الخصائص إلى وقاية الفرد من العوامل المحبطة للحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، العلاقات، الكفاءة) التى قد تشعر الفرد بالضبط من خلال الضغوط المفروضة من الخارج (إحباط الاستقلال)، والشعور بالوحدة بدلًا من الأمن النفسى (إحباط العلاقات)، والشكوك الذاتية فى قدرات الفرد (إحباط الكفاءة)، التى بدورها تعمل على تقليل التعرض للخبرات الضاغطة، وزيادة مستوى التوافق والشعور بالاستمتاع، وإنخفاض مستوى الضغوط الأكاديمية. وتتفق هذة النتيجة فيما يتعلق بتأثير اليقظة العقلية فى الضغوط الأكاديمية مع نتائج دراسات كل من: (Bergin & Pakenham, 2016; Makou, 2016; Zimmaro et al., 2016; Gustafsson et al., 2015; Cole et al., 2014; Saini & Punia, 2013; Thomas, 2011)، وتتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسة (Schultz et al., 2015) حيث يتوسط إحباط الحاجات النفسية التأثير السالب لليقظة العقلية فى الاحتراق، وتختلف مع نتائج دراستى (Vonderheyde, 2017; Brausch, 2011).

ويمكن تفسير وجود تأثير سالب مباشر وكلى دال إحصائيًا لليقظة العقلية فى إحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) فى ضوء الدور الوقائى الذى تقوم به اليقظة العقلية للحد من العوامل المحبطة للحاجات النفسية التى تتمثل فى العوامل الضابطة (التي تؤدي إلى إحباط الاستقلال)، والناقدة (التي تؤدي إلى إحباط الكفاءة)، والرافضة (التي تؤدي إلى إحباط العلاقات).

إن اليقظة العقلية بما تتضمنه من تركيز الانتباه، ومعايشة اللحظة الحالية تجعل الفرد يقبل على المهام من أجل الاستمتاع بها، ويسعى إلى التخلص من الخبرات الانفعالية السالبة، وبالرغم من أن المهام الأكاديمية يمكن أن تكون- فى كثير من الأحيان- غير ممتعة (عامل ضابط) إلا أن اليقظة العقلية تزيد من تَمَثُّل الأسباب الخارجية للسلوك لتصبح ذات معنى وأهمية وقيمة بالنسبة

للفرد، وهنا يتم إعادة تنظيم السلوك من خلال التوحد مع النشاط، حيث يعكس التوحد التقييم الواعى للهدف وأهميته، ومن ثم الشعور بالإرادة والحرية والاختيار عند أداء الأنشطة بدلًا من الشعور بالضبط الخارجى، مما يؤدي إلى الحد من العوامل الضابطة (المحبطة للاستقلال).

وتؤدي اليقظة العقلية من خلال خصائص مثل: عدم الحكم وعدم التفاعل والتقبل إلى وقاية الفرد من التقييمات السالبة للأداء، والنقد الذاتى، والحد من العوامل الاجتماعية (الناقدة) والحماية من العوامل المحبطة للحاجة إلى الكفاءة، وتعمل اليقظة العقلية على تنظيم الانفعال وإعادة تقييم علاقة الفرد بالعالم الخارجى والاستجابة الحيادية للمواقف، وعدم الاستغراق فى الانفعالات السالبة عند التعامل مع الآخرين (آباء- معلمين- زملاء- ... الخ)، ومن ثم الاندماج فى علاقات اجتماعية ناجحة، ويؤدي ذلك إلى الشعور بالألفة والود والحب، وتفهم مشاعر الآخرين، وعدم التسرع فى إصدار أحكام عليهم، ومن ثم الوقاية من العوامل (الرافضة) التى تحبط الشعور بالحاجة إلى العلاقات. وتتفق هذة النتيجة مع نتائج دراسة (Schultz et al., 2015) حيث وجود تأثير سالب مباشر ودال إحصائيًا لليقظة العقلية فى إحباط الحاجات النفسية الأساسية.

ثانيًا: تأثير المتغيرات الوسيطة (إحباط الحاجات النفسية الأساسية) فى المتغيرين التابعين (التدفق، والضغوط الأكاديمية):

١. وجود تأثير سالب مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١) لإحباط حاجتى العلاقات والكفاءة فى التدفق. **وتشير هذة النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (د) جزئيًا.**

٢. وجود تأثير موجب مباشر وكلى دال إحصائيًا (عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١) لإحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) فى الضغوط الأكاديمية. **وتشير هذة النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (هـ).**

ويمكن تفسير هذة النتائج من خلال ما يتضمنه **إحباط الحاجة إلى الكفاءة** من شكوك فى قدرة الفرد على أداء الأشياء بشكل جيد، والشعور بخيبة الأمل فى تحقيق درجات مرتفعة، والفشل عند ارتكاب أخطاء حيث تؤدى هذة الخصائص إلى التقليل من الاندماج فى المهام، وتجعل الفرد أكثر عرضه للتأثر بالأفكار السالبة، وتشتت الانتباه، وانخفاض القدرة على التحكم، وزياده الوعى بالمشكلات الشخصية والاجتماعية ومن ثم انخفاض الشعور بالتدفق، وعلى جانب آخر يتضمن **إحباط الحاجة للعلاقات** على الشعور بالاستبعاد، والوحدة، والفتور، والتجاهل، والبعد، والكراهية، ويتطلب اندماج الطلاب فى المهام الأكاديمية وجود بيئة نفسية مناسبة يشيع فيها جو من الود والحب والتعاون، وعلى النقيض من ذلك فإن مشاعر الكراهية والتجاهل والاستبعاد سواء من قبل

الطلاب أو المعلمين وتوتر العلاقات الاجتماعية (أحد مصادر الضغوط الأكاديمية) تزيد من نفور الطلاب من المهام الأكاديمية، وتقلل من الإقبال على العمل الجماعي، والتوافق الدراسي وزيادة مستوى الضغوط الأكاديمية وإنخفاض الشعور بالتدفق. كما يتضمن **إحباط الاستقلال** على الشعور بالإجبار، والإلزام عند أداء الأعمال، والضبط (الداخلي أو الخارجي)، والضغوط الخارجية التى تفرض على الفرد أداء الكثير من المهام، وكثرة الالتزامات والواجبات التى يؤديها الفرد بدون إرادة أو حرية، ومن ثم عدم القدرة على التعبير عن الذات، وعدم الرغبة الحقيقية فى إنجاز المهام الدراسية، أو أدائها إرضاءً للآخرين، وحماية للذات من النقد السلبى، ويصاحب ذلك مشاعر عدم الرضا عن المقررات الدراسية، والمهام والتكليفات، والتخصص الدراسى، وعدم جدوى المحاضرات مما يجعل الطلاب أكثر عرضة للضغوط الأكاديمية.

وتتفق نتائج الدراسة فيما يتعلق بوجود تأثير لإحباط الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) فى الضغوط الأكاديمية مع نتائج دراسات كل من: (Campbell et al., 2017; Weinstein et al., 2016; Lundqvist & Ragli, 2015)

ومن الشكل (٥) والجدول (٢٤) يمكن صياغة معادلات المسار البنائية في الصور التالية:

إحباط الاستقلال = -٠,٢٠(اليقظة العقلية).....(١)

إحباط العلاقات = - ٠,٣١ (اليقظة العقلية).....(٢)

إحباط الكفاءة = -٠,٣٧ (اليقظة العقلية).....(٣)

التدفق= ٠,٢٧ (اليقظة العقلية) -٠,١١ (إحباط العلاقات) – ٠,٣٠ (إحباط الكفاءة) ..... (٤)

الضغوط الأكاديمية= ٠,٢٠ (إحباط الاستقلال) + ٠,١٢ (إحباط العلاقات) + ٠,١٧ (إحباط الكفاءة).....(٥)

وإجمالًا تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التدفق والضغوط الأكاديمية، وتؤدى اليقظة العقلية دورًا مهمًا فى دعم وإشباع الحاجات النفسية الأساسية، والحد من العوامل المحبطة لها ومن ثم زيادة مستوى التدفق، وانخفاض الشعور بالضغوط الأكاديمية، وتشير النتائج إلى الدور الوسيطى لكل من: إشباع/ إحباط الكفاءة، والعلاقات بين اليقظة العقلية وكل من التدفق والضغوط الأكاديمية، ولم يظهر دور إشباع/ إحباط الاستقلال فى التدفق، ومن ثم فإن الدعوة متجددة للبحث فى هذا الاتجاه، فضلًا عن طبيعة العلاقة السببية بين التدفق والضغوط الأكاديمية.

التوصيات والبحوث المقترحة: في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والنتائج التي تم التوصل إليها توصى الدراسة بما يلى:

١. العمل على دعم وإشباع الحاجات النفسية الأساسية (الاستقلال، والعلاقات، والكفاءة) والتى بدورها تعزز من الشعور بالتدفق وتخفيض الشعور بالضغوط الأكاديمية وذلك من خلال:

- دعم التعلم التعاوني تحقيقًا للحاجة إلى الإستقلال والكفاءة والعلاقات.
- توفير قدر من الحرية والإرادة في اختيار المهام والأنشطة الأكاديمية (دعمًا للحاجة إلى الاستقلال).
- تقديم مهام مناسبة تتلائم مع قدرات وميول واهتمامات الطلاب.
- الربط بين الخبرات التعليمية وواقع التلاميذ في حياتهم اليومية.
- أن تكون معايير تقويم أداء المتعلمين واضحة وعادلة.
- البعد عن التقويم الذي يقوم على المفاضلة بين الأفراد في ضوء مجموع الدرجات.
- ضرورة إرساء آلية للتقويم تتفق ومعايير الجودة (من حيث الشمول والموضوعية والاستمرارية، وإنجاز التكاليف أثناء الدراسة) مما يوفر للمتعلمين تغذية راجعة تسهم في الدافعية الداخلية، والاندماج الأكاديمي، والشعور بالتدفق، وتخفيض الضغوط الأكاديمية وخاصة تلك التي ترتبط بالامتحانات ونتائجها.

٢. الاهتمام بورش عمل تسعى إلى التدريب على ضرورة الانتباه والتركيز والوعي بالمثيرات وكيفية التعامل معها، وكيفية مُعايشة الخبرة الراهنة وتقبلها، وتجنب إصدار أحكام عليها (المضمون النفسي لليقظة العقلية) حيث يؤدي ذلك دورًا مهمًا في نواتج التعلم المختلفة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).

ويمكن التفكير في إجراء البحوث المقترحة الآتية:

١. فعالية برنامج تدريبى لإشباع الحاجات النفسية الأساسية وأثره فى تحسين خبرة التدفق لدى طلاب الجامعة.

٢. فعالية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى تحسين خبرة التدفق وخفض الضغوط الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

٣. النموذج البنائى للعلاقات بين إشباع/ إحباط الحاجات النفسية الأساسية والاندماج الأكاديمى والتحصيل الدراسى لدى طلاب الجامعة.

٤. دراسة العلاقات السببية بين التدفق والضغوط النفسية والأكاديمية والتحصيل الدراسى.

٥. دور المناخ الدافعي للبيئة الصفية (TARGET) فى إشباع/ وإحباط الحاجات النفسية الأساسية.

المراجع:

إبراهيم محمد سعد عبده، محمد محجوب أحمد خلف (٢٠١٦). التدفق النفسى وعلاقته بالعوامل الكبرى الخمسة للشخصية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١*، ٢٢٣-٢٧٧.

أسماء فتحى لطفى، حنان فوزى أبو العلا (٢٠١٥). التدفق النفسى كمنبئ بمهارات اتخاذ القرار لدى عينة من مديرى المدارس بمحافظة المنيا. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، ٦٠، ٢٨٣-٣٢٣.

آمال عبد السميع باظة (٢٠١١). *اختبار التدفق النفسى " كراسة التعليمات"*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الزائرة المختار عبد الله أبو حربة (٢٠١٣). الضغوط النفسية والأكاديمية الشائعة لدى طلاب الدراسات العليا. *مجلة البحث العلمى فى التربية، ١٤* (٢)، ٤٣٥-٤٧٦.

بن الشيخ ربيعة (٢٠١٥). *علاقة الاتزان الانفعالى بالتدفق النفسى: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوى بمدينة ورقلة* (رسالة ماجستير). جامعة قاصدى مرباح- ورقلة.

سامح حسن سعد الدين حرب (٢٠١٥). *نمذجة العلاقات بين توجهات الأهداف وقلق الاختبار وأنماط الدافعية والإرجاء الأكاديمى والتدفق والتحصيل الدراسى* (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة بنها.

صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفافى (٢٠٠٠). *الذكاء الوجدانى*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

عبد العزيز حيدر الموسوى، أنس أسود شطب (٢٠١٦). التدفق النفسى على وفق التفكير الإيجابى لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، ١٠* (١٨)، ٤٩-٩٢.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج LISREL 8.8*. القاهرة: دار الفكر العربي.

كمال إسماعيل عطية (١٩٩٩). الضغوط الأكاديمية والتوجه نحو التعلم لدى طالبات كلية التربية بعبري بسلطنة عُمان. *مجلة كلية التربية ببنها، ١٠* (٤٠)، ١٣ -٤٩.

كمال إسماعيل عطية (٢٠١٧). الاسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر- الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا. *مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٨* (١٢٩)، ١٨٢-١٠٧.

محمد السيد صديق (٢٠٠٩). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية (رانم)*، ١٩ (٢) ، ٣١٣ – ٣٥٧.

محمد مصطفى عبد الرازق (٢٠١٢). الصمود النفسى مدخل لمواجهة الضغوط الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسى*، ٣٢، ٤٩٩-٥٧٩.

هالة خير سنارى إسماعيل (٢٠١٤). فعالية الإرشاد الانتقائى فى خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٨٣، ٢١١-٢٧٧.

Adins, B. (2013). *Relationships between mindfulness, flow and enjoyment* (Unpublished Master's Thesis). University of Thessaly.

Agolla, J.E., & Ongori, H. (2009). An assessment of academic stress among undergraduate students: the case of university of botswana. *Educational Research and Review, 4*(2),63-70.

Ahmad, I., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2013). The relations of Arab Jordanian adolescents' perceived maternal parenting to teacher-rated adjustment and problems: The intervening role of perceived need satisfaction. *Developmental Psychology, 49* (1), 177–183.

Aldrup, K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*, 21-30.

Allen, N.B., Blashki, G., & Gullone, E. (2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations. Empirical evidence and practical considerations. *The Australian and NewZealand Journal of Psychiatry, 40*, 285-294.

Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 522-539.

Astin, J. A. (1997). Stress reduction through mindfulness meditation. Effects on psychological symptomology, sense of control, and spiritual experience. *Psychotherapy Psychosomatic, 66*, 97-106.

Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*, 125-143. doi: 10.1093/clipsy. bpg015.

Baer, R.A., Smith, G.T., & Allen, K.B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment, 11* (3), 191-206.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*,27-45.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122– 147.

Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital & Family Therapy, 33*(4), 482-500.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497-529.

Bedewy, D., & Gabriel, A. (2015). Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perception of Academic Stress Scale. *Health Psychology Open*, 1-9.

Bekker, M., & Van Assen, M. (2006). A short form of the autonomy scale: Properties of the autonomy-connectedness scale (ACS-30). *Journal of Personality Assessment, 86*(1), 51–60.

Bergin, A.J., & Pakenham, K. I. (2016). The stress-buffering role of mindfulness in the relationship between perceived stress and psychological adjustment. *Mindfulness, 7*, 928–939.

Bernstein, D.A., Penner, L.A., Stewart, A.C., & Roy, E.J. (2008) *Psychology* (8th edition). New York: Houghton Mifflin Company Boston.

Bervoets, J. (2013). *Exploring the relationships between flow, mindfulness, and self-talk: a correlational study* (Master's Thesis). University of Jyväskylä.

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z .V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 230-241.

Brausch, B.D. (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy, and achievement in college students* (Master Thesis). Eastern Illinois University.

Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822 848.

Brown, K.W., Ryan, R.M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry,18*, 211-237.

Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (vipassana) and meditation-based psychotherapy: the development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research, 1*, 11–34.

Campbell, R., Tobback, E., Delesie, L., Vogelaers, D., Mariman, A., & Vansteenkiste, M. (2017). Basic psychological need experiences, fatigue, and sleep in individuals with unexplained chronic fatigue. *Stress and Health*,33,645–655.

Campbell, R., Vansteenkiste, M., Delesie, L., Soenens, B., Tobback, Vogelaers, E.D. & Mariman, A. (2016). The role of basic psychological need satisfaction, sleep, and mindfulness in the health-related quality of life of people living with HIV. *Journal of Health Psychology*, 1-11. doi:10.1177/1359105316678305.

Cardaciotto, L., Herbert, J.D., Forman, E. M., & Farrow, W. (2008).The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia mindfulness scale. *Assessment,15*, 204-223.

Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy, 35*, 471–494.

Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M., & Baucom, D. H. (2007). Self-expansion as a mediator of relationship improvements in a mindfulness intervention. *Journal of Marital and Family Therapy, 33*, 517-528.

Chang, J. H., Hodgins, H. S., Lin, Y. C., & Huang, C. L. (2014). On the flexibility of the automatic us-them divide. In N. Weinstein (Ed.), *Integrating human motivation and interpersonal relationships: Theory, research and applications* (pp. 97–119). New York: Springer. doi:10.1007/978-94-017-8542-6_5.

Chang, J., Huang, C., & Lin, Y. (2015). Mindfulness, basic psychological needs fulfillment, and well-being. *Journal of Happiness Studies, 16*, 1149-1162. doi: 10.1007/s10902-014-9551-2.

Chen, B., Assche, J.V., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Beyers, W. (2015). Does psychological need satisfaction matter when environmental or financial safety are at risk?. *Journal of Happiness Studies, 16* (3), 745-766.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Kaap-Deeder, J.V., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K.M. Soenens, B., Petegem, S.V., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*, 216-236.

Cole, N.N., Nonterah, C.W., Utsey, S.O., Hook, J.N., Hubbard, R.R., Opare-Henaku, A., & Fischer, N.L. (2014). Predictor and moderator effects of ego resilience and mindfulness on the relationship between academic stress and psychological well-being in a sample of ghanaian college students. *Journal of Black Psychology*, 1 –18. doi: 10.1177/0095798414537939.

Coterón, J., Sampedro, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., & Refoyo, I. (2013). The role of basic psychological needs in predicting dispositional flow of basketball players in training. Differences by sex. *Revista de Psicología del Deporte, 22* (1), 187-190.

Csíkszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csíkszentmihályi, M. (1993). *The evolving self. A psychology for the 3rd millennium*. New York: Harper Collins.

Csíkszentmihályi, M. (2000). *Beyond Boredom and Anxiety* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Csíkszentmihályi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In C.S., Dweck & A.J., Elliot (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford Press.

Csíkszentmihályi, M., & Csíkszentmihályi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csíkszentmihályi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 815–822.

De Fraga, D. , & Moneta, G. B. (2016). Flow in work as a moderator of the self-determination model of work engagement. In L. Harmat, F. Ørsted Andersen, F. Ullén, F. J. Wright, & G. Sadlo (Eds.), *The flow experience: Empirical research and applications* (pp. 105–123). New York: Springer. ISBN: 978-3-319-28632-7. doi: 10.1007/978-3-319-28634-1.

Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C., & Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*(1), 119-142.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109–134. doi: 10.1016/0092-6566(85)90023-6.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237– 288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2015). Self-Determination Theory. In J.D. Wright (Ed.), International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, (2nd ed., Vol. 11., pp. 486-491). Oxford: Elsevier. Retrived from http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4

Deci, E.L., Ryan R.M., Gagné M, Leone, D.R., Usunov, J., & Kornazheva, B.P. (2001) Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 930–942.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Koestner, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.

Deci, E.L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia, 27*(1), 23-40.

Donner, E. J., & Csikszentmihalyi, M. (1992). Transforming stress to flow.*Executive Excellence,9* , 16–17.

Drosman, D.J. (2015). *Intrinsic motivation & well-being of runners: the role of mindfulness and flow in self-determination theory* (Doctoral Dissertation). Alliant International University.

Dubert, C.J., Schumacher, A.U., Locker Jr, L., Gutirrrez, A.P., & Barnes, V.A. (2016). Mindfulness and emotion regulation among nursing students: Investigating the mediation effect of working memory capacity. *Mindfulness ,7*, 1061-1070.

Eisenberger, R., Jones, J. R., Stinglhamber, F., Shanock, L., & Randall, A. T. (2005). Flow experience at work: For high need achievers alone?. *Journal of Organization Behavior*, 26, 755- 775. doi:10.1002/job.337.

Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, Performance and, Moderators of Challenge–Skill Balance. *Motivation and Emotion, 32*, 158-172.

Engeser, S., & Schiepe-Tiska, A. (2012). Historical Lines and an Overview of Current Research on Flow. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 1-22). New York: Springer.

Fredrickson, B.L., Mancuso, R.A., Branigan, C., & Tugade, M.M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion, 24*(4), 237–258.

Gustafsson, H., Davis, P., Skoog, T., Kenttä, G., & Haberl, P. (2015). Mindfulness and its relationship with perceived stress, affect and burnout in elite junior athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 9*(3), 263-281.

Hodgins, H. S., & Knee, C. R. (2002). The integrating self and conscious experience. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 87-100). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Hodgins, H. S., Yacko, H. A., & Gottlieb, E. (2006). Autonomy and nondefensiveness. *Motivation and Emotion, 30*, 283-293.

Holt, M.P. (2009). *Examining the mindfulness – stress resistance relation: th mediational role of autonomy* (Master Thesis). Virginia Commonwealth University. Retrived from http://scholarscompass.vcu.edu/etd/1968.

Howell, A. J., & Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies, 12,* 1007-1022.

Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., DeRue, S., & Ilgen, D. (2017). Flow at Work and Basic Psychological Needs: Effects on Well-Being. *Applied Psychology: An International Review, 66* (1), 3–24. doi: 10.1111/apps.12075.

Jackson, P.R., Marsh, H.W., & Smethurst, C.J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 129-153.

Jackson, S.A. (2016). Flowing with mindfulness: investigating the relationship between flow and mindfulness. In I. Ivtzan, & T. Lomas (Eds.), *Mindfulness in positive psychology: The science of meditation and wellbeing* (pp.141-155). London: Routledge.

Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Jackson, S.A., & Eklund, R.C. (2002). Assessing Flow in Physical Activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 133-150.

Jackson, S.A., Kimiecik, J.C., Ford, S.K., & Marsh, H.W. (1998). Psychological Correlates of Flow in Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*, 358-378.

Jackson, S.A., & Marsh, H.W. (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 18*, 17-35.

Jackson, S. A., Martin, A. J., & Eklund, R. C. (2008). Long and short measures of flow: Examining construct validity of the FSS- 2, DFS-2, and new brief counterparts. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30* (5), 561-587.

Johnson, J.T. (2012). *The relationship between character strengths, stress, and flow state among students training in professional psychology* (Doctoral Dissertation). Sam Houston State University.

Joo, Y.J., Lim, K.Y., Han, S.Y., Ham, Y.K., & Kang, A. (2013). The effects of self-determination on learning outcomes in a blended learning. *IADIS International Conference e-Learning*, 492-494.

Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Kim, S. M. (2012). A Model for Predicting Learning Flow and Achievement in Corporate e-Learning. *Educational Technology & Society, 15* (1), 313–325.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: mindfulness meditation in everyday life.* New York: Hyperion.

Kasser, V.G., & Ryan, R.M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in nursing home. *Journal of applied social psychology, 29* (5), 935-954.

Kee, Y.H., & Wang, C.K.J. (2008). Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption: A cluster analytic approach. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 393-411.

Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of Mindfulness on Psychological Health: A Review of Empirical Studies. *Clinical Psychology Review, 31*, 1041-1056. http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006

Kowal, J., & Fortier, M.S. (1999). Motivational determinants of flow: contribution from self- determination theory. *The Journal of Social Psychology, 193*(3), 355-368.

Kowal, J., & Fortier, M.S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*(2), 171-181.

Landhäußer, A., & Keller, J. (2012). Flow and Its Affective, Cognitive, and Performance- Related Consequences. In S. Engeser (Ed.), *Advances in Flow Research* (pp.65-85), New York: Springer Science and Business Media.

Langer, E. J. (1989). *Mindfulness. Reading.* MA: Addison Wesley

Langer, E. (2005). *On becoming an artist.* New York: Ballantine Books.

Langer, E.J., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues, 56*,1-9.

Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., Shapiro, S., & Carmody, J. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 1445-1467. doi:10.1002/jclp.20326.

Levinthal, D., & Rerup, C. (2006) Crossing an apparent chasm: bridging mindful and less-mindful perspectives on organizational learning. *Organization Science, 17*(4), 502-513.

Lin, Y.M., & Chen, F.S. (2009). Academic stress inventory of students at universities and colleges of technology. *World Transactions on Engineering and Technology Education, 7* (2), 157-162.

Lundqvist, C., & Ragli, J.S. (2015). The relationship of basic need satisfaction, motivational climate and personality to well-being and stress patterns among elite athletes: An explorative study. *Motivation and Emotion, 39*, 237–246. doi 10.1007/s11031-014-9444-z.

Makou, A. (2016). *A statistical regression model of trait procrastination and dispositional mindfulness as predictors of academic stress in university students: A cognitive - behavioural perspective* (Master Thesis). University of Glasgow.

Martin, A.J., & Jackson, S.A. (2008). Brief approaches to assessing task absorption and enhanced subjective experience: examining 'short' and 'core' flow in diverse performance domains. *Motivation and Emotion, 32*,141–157.

Meaney, H. (2016). The relationship between basic need satisfaction at work, stress, coping and resistance to change. Submitted in partial fulfilment of the requirements of the Higher Diploma in Arts in Psychology at DBS School of Arts, Dublin.

Menting, C. (2015). *The role of mindfulness in work settings Processes and conditions underlying individual and organizational outcomes*. (Master Thesis). Tilburg University.

Moore, B.A. (2012). *Propensity for experiencing flow: the roles of cognitive flexibility and mindfulness* (Master Thesis). Towson University.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002), The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow Theory and Research. In S. J. Lopez & C.R. Snyder (Eds.) *The oxford handbook of Positive Psychology* (2nd ed., pp.195-206). New York: Oxford University Press.

Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence, 29*(5), 761–75.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133–144.

Ohse, A. (1997). Vom Streß zum Flow. Das Flowerlebens und Streßbewältungungstraining (FEST) [From stress to flow. Training of flow-experience and coping]. Marburg: Tectum.

Olafsen, A.H. (2017). The implications of need-satisfying work climates on state mindfulness in a longitudinal analysis of work outcomes. *Motivation and Emotion, 41* (1), 22–37. doi 10.1007/s11031-016-9592-4.

Olčar, D., Rijavec, M., & Golub, T.L. (2017). Primary school teachers' life satisfaction: the role of life goals, basic psychological needs and flow at work. *Current Psychology*, 1-10. doi 10.1007/s12144-017-9611-y.

Özyeşil, Z. (2012). Mindfulness and psychological needs: a cross cultural comparison. *Elementary Education Online, 11*(1), 151-160. Retrived from: http://ilkogretim-online.org.tr.

Parto, M., & Besharat, M.A.(2011). Mindfulness, psychological well-being and psychological distress in adolescents: Asseing the mediating variables and mechanisms of autonomy and self regulation. *Porcedia-Social and Behavioral Science,30*,578-582

Peifer, C. (2012). Psychophysiological Correlates of Flow-Experience. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 139-164). New York: Springer.

Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M.C.W., Schaufeli, W.B., & Hetland, J. (2012).Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior, 33*, 1120–1141.

Pirson, M., Langer, E.J., Bonder, T., & Zilcha-Mano, S. (2015). The development and validation of langer mindfulness scale – Enabling a socio cognitive perspective of mindfulness in organizational context. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*. doi.10.5465/AMBPP.2015.11308abstract

Quinones-Paredes, D.J. (2014). *Effects of a mindfulness meditation intervention on the flow experiences of college soccer players* (Unpublished Master's Thesis). Miami University.

Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S.R., Lätsch, A., Wilkinson, R.P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International, 35*(4), 405–420. doi: 10.1177/0143034313498953.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens [The assessment of flow experience]. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Eds.), Diagnostik von Selbstkonzept, Lernmotivation und Selbstregulation [*Diagnosis of motivation and self-concept*] (pp. 261–279). Göttingen: Hogrefe.

Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2003). Mindfulness: A promising interventionstrategy in need of further study. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*, 172-178.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*, 761-774.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.749.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), 319-338.

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (Vol 1, pp. 385-438). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.

Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies, 9*, 139–170. doi:10.1007/s10902-006-9023-4.

Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V. I., & Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and culture. *Personal Relationships, 12*, 145–163.

Saini, S., & Punia, V. (2013). Academic stress in relation to self-efficacy and mindfulness senior secondary school students. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 4*(1), 194-196.

Sarita, & Sonia (2015). Academic stress among students: Role and responsibilities of parents. *International Journal of Applied Research, 1*(10), 385-388.

Schiefele, U., & Raabe, A. (2011). Skills-demands compatibility as a determinant of flow experience in an inductive reasoning task. *Psychological Reports, 209*(2), 428–444. doi:10.2466/04.22.PR0. 109.5.428-444.

Schüler, J., Brandstätter, V., & Sheldon, K.M. (2013). Do implicit motives and basic psychological needs interact to predict well-being and flow? Testing a universal hypothesis and a matching hypothesis. *Motivation and Emotion, 37* (3), 480-495.

Schüler, J., Wegner, M., & Knechtle, B. (2014). Implicit motives and basic need satisfaction in extreme endurance sports. *Journal of Sport Exercise Psychology, 36*(3), 293-302.

Schultz, P.P., Ryan, R.M., Niemiec, C.P., Legate, N., & Williams, G.C. (2015). Mindfulness, work climate, and psychological need satisfaction in employee well-being. *Mindfulness, 6*,971–985

Scott-Hamilton, J., & Schutte, N.S. (2016). The role of adherence in the effects of a mindfulness intervention for competitive athletes: changes in mindfulness, flow, pessimism, and anxiety. *Journal of Clinical Sport Psychology, 10*, 99-117. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1123/jcsp.2015-0020.

Seligman, M.E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist, 55* (1), 5-14.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 373-386.

Shapiro, S.L., Oman, D., Thoresen, C.E., Plante, T.G., & Flinders,T. (2008). Cultivating mindfulness: Effects on well-being. *Journal of Cilincal Psychology, 64*, 840-862.

Sheldon, K. M., & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology, 47*, 267-283.

Sheldon, K.M., Prentice, M., & Halusic, M. (2015). The experiential incompatibility of mindfulness and flow absorption. *Social Psychological and Personality Science, 6*(3) 276-283. doi: 10.1177/1948550614555028.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18* (2), 158–176.

Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management, 34*(3), 75–91.

Stormoen, S., Urke, H.B., Tjomsland, H.E., Wold, B., & Diseth, A. (2015). High school physical education: What contributes to the experience of flow?. *European Physical Education Review*, 1-17. doi: 10.1177/1356336X15612023

Sun, J., Dunne, M.P., Hou, X-Y., & Xu, A-Q. (2011). Educational Stress Scale for Adolescents: Development, Validity, and Reliability with Chinese Students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*(6), 534-546.

Thomas, C. (2011). *A review of the relationships between mindfulness, stress, coping styles and substance use among university students*. Retrieved from htt://ro.ecu.edu.au/theses_hons/33

Valenzuela, R., Codina, N., & Pestana, J.V. (2017). Self-determination theory applied to flow in conservatoire music practice: The roles of perceived autonomy and competence, and autonomous and controlled motivation. *Psychology of Music*, 1-16, doi: 10.1177/0305735617694502.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress, 22*(3), 277–294.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R.M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23* (3), 263-280.

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the explanatory role of psychological needs in human well-being. In L. Bruni, F.Comim, & M. Pugno (Eds.), *Capabilities and happiness* (pp. 187–223). Oxford, UK: Oxford University Press.

Vonderheyde, E.M. (2017). *The relationship between mindfulness and stress among college students* (Master's thesis). Rowan University.

Walker, C. J. (2010). Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone?. *The Journal of Positive Psychology, 5*(1), 5–11. doi: 10.1080/17439760903271116.

Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2006). Mindfulness and the quality of organizational attention. *Organization Science, 16*, 409 – 421.

Weimar, D. (2005). Stress und Flow-Erleben. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Kognitionen, Emotionen und Motivation bei Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrern. [*Stress and flow-experience. An empirical investigation of the meaning of cognitions, emotions an motivation in teachers and teachers-in-training*]. Berlin: Logos.

Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality, 43*, 374-385.

Weinstein, N., Deci, E., & Ryan, R. M. (2011). Motivational determinants of integrating positive and negative past identities. *Journal of Personality and Social Psychology, 100*, 527–544.

Weinstein, N., Khabbaz, F., & Legate, N. (2016). Enhancing need satisfaction to reduce psychological distress in Syrian refugees. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *84* (7), 645-650. doi:10.1037/ccp0000095.

Weinstein, N., Przybylski, A. K., & Ryan, R. M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality, 46*, 397–413. doi: 10.1016/j.jrp.2012.03.007.

Williams, J. M. G. (2008). Mindfulness, depression and modes of mind. *Cognitive Therapy and Research, 32*, 721-733.

Yeganeh, B. (2006). *Mindful experiential learning* (Doctoral Dissertation). Case Western Reserve University.

Yumba, W. (2008). Academic Stress: A Case of the Undergraduate students. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, 1 21. Retrived from *http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:556335/FULLTEXT01.pdf*

Zhou, Y. (2011). Path analysis of flow, motivation, mathematics anxiety, and mathematics performance. *Journal of Psychological Science,34(*6),1372-1378.

Zimmaro, L., Salmon, P., Naidu, H., Rowe, J., Phillips, K., Rebholz, W., Giese-Davis, J., Cash, E., Dreeben, S., Bayley-Veloso, R., Jablonski, M., Hicks, A., Siwik, C., & Sephton, S. (2016). Association of dispositional mindfulness with stress, cortisol, and well-being among university undergraduate students. *Mindfulness, 7*(4), 874-885. doi 10.1007/s12671-016-0526-8.

Structural model of the relationships between mindfulness, basic psychological needs satisfaction/frustration, flow, and academic stress among university students.

Dr. Sameh Hassan Saad Eldin Harb
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education- Benha University

The present study aimed to investigate the mediational role of basic psychological needs satisfaction/frustration between mindfulness and each of: flow and academic stress, through generate two structural models one dealing with a role of psychological needs satisfaction and another dealing with a role of psychological needs frustration, As well as investigate the relationship between flow and academic stress. The final sample consisted of 350 (37 male , 313 female) students of the third year in the Faculty of Education, University of Benha.The present study uses the following tools: mindfulness scale (developed by Baer et al., 2006, and translated into Arabic by Kamal Ismail, 2017), basic psychological needs satisfaction and frustration scale (prepared by Chen et al., 2015, and translated into Arabic by present researcher), flow revised scale, and academic stress scale (prepared by present researcher). The results by uses the correlation coefficient refer to: there is a negative relationship between flow and academic stress.The present study depends on using of path analysis to test the mediational role of psychological needs satisfaction, and the results are as follows:

1. There is significant positive direct effect of mindfulness on each of: psychological needs satisfaction (autonomy, relatedness, competence), and flow.
2. There is significant negative effect of mindfulness on academic stress.
3. competence need satisfaction mediate the positive effect of mindfulness on flow.
4. The satisfaction of each of: competence, relatedness needs mediate the negative effect of mindfulness on academic stress.

And with respect to the model of basic psychological needs frustration the results refer to:

1. There is significant positive direct effect for mindfulness on flow.
2. There is significant negative direct effect for mindfulness on each of: psychological needs frustration (autonomy, relatedness, competence), and academic stress.
3. The frustration of relatedness and competence needs mediate the positive effect of mindfulness on flow.
4. The frustration of psychological needs frustration (autonomy, relatedness, competence) mediate the negative effect of mindfulness on stress.