جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

# المتغيرات النفسية المرتبطة بالشخصية ذاتية الغرض لدي طلاب الجامعة

## إعداد

**د/ سامح حسن سعد الدين حرب**

**مدرس علم النفس التربوي**

**كلية التربية– جامعة بنها**

تاريخ الاستلام : ٣ سبتمبر ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٢٣ سبتمبر ٢٠٢١م

**DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.**

**ملخص الدراسة :**

**تهدف الدراسة إلى بحث الشخصية ذاتية الغرض وتحديد ماهيتها وبنيتها العاملية، والكشف عن علاقاتها ببعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها وهي: النظرية الضمنية للذكاء (الذكاء الثابت، والذكاء المتغير)، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق، فضلًا عن بحث الفروق في هذه المتغيرات وفقًا لاختلاف مستويات الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، وبحث إسهام أبعاد الشخصية ذاتية الغرض في المتغيرات النفسية قيد البحث. وتكونت عينة الدراسة من (٧٤٣) طالبًا وطالبَة من كلية التربية– جامعة بنها طُبق عليهم مقاييس الشخصية ذاتية الغرض، والتدفق، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض وكل من: الذكاء المتغير، ومبادرة النمو الشخصي والتدفق، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والذكاء الثابت والقلق الأكاديمي، فضلًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات قيد البحث وفقًا لاختلاف مستويات الشخصية ذاتية الغرض، كما تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض في المتغيرات النفسية قيد الدراسة على نحو دال إحصائيًا.**

**الكلمات المفتاحية : الشخصية ذاتية الغرض– النظرية الضمنية للذكاء– القلق الأكاديمي– مبادرة النمو الشخصي– التدفق.**

# *Psychological variables associated with Autotelic personality among university students*

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

## Abstract

The research aims to study Autotelic personality, determine its nature and factor structure, and reveal its relationships with some psychological variables associated with it, namely: implicit theory of intelligence (fixed intelligence, incremental intelligence), personal growth initiative, academic anxiety, and flow. As well as examining the differences in these psychological variables According to levels of autotelic personality (low/medium/high), and investigate the contribution of autotelic personality dimensions in these psychological variables. The study sample consisted of (743) students of the Faculty of Education - Benha University. The study results revealed that there is a significant positive relationship between autotelic personality and both of incremental intelligence, personal growth initiative, and flow, While there is a significant negative relationship between autotelic personality and both of fixed intelligence and academic anxiety. There are differences in psychological variables According to levels of autotelic personality (low/medium/high). multiple regression analysis revealed that autotelic personality dimensions serve as predictors of psychological variables.

***Keywords*:** Autotelic Personality- Implicit Theory- Personal Growth- Academic Anxiety- Flow.

## المقدمة:

يُعد التدفق أحد متغيرات علم النفس الإيجابي التي لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين في الآونة الأخيرة ويعبر التدفق عن الحالة الذهنية المُثلى التي يشعر فيها الفرد بالكفاءة المعرفية، والمشاركة العميقة، والدوافع العالية، والمستوى المرتفع من الاستمتاع. وللتدفق آثار إيجابية على العديد من الجوانب مثل: جودة الحياة، والالتزام، والإنجاز، والمرونة النفسية. ونظرًا لأهمية التدفق ودوره في العديد من المخرجات الإيجابية لذا يسعى الباحثون إلى دراسة العوامل الشخصية والموقفية التي تعزز من خبرة التدفق.

وقد ظهرت الشخصية ذاتية الغرض Autotelic Personality في سياق نظرية التدفق لتعبر عن الفروق الفردية في الشعور والحفاظ على حالة التدفق، حيث تُمثل مجموعة من الصفات الشخصية التي تُعزز من القدرة على الشعور بالتدفق (Sidorová, 2015, p.19)*. وتُعبر هذه الشخصية عن الفرد الذي يعيش اللحظة، ويستمتع كثيرًا بما يفعله بغض النظر عن الحصول على أى مكافآت خارجية. كما يوصف الفرد ذاتي الغرض على أنه شخص يميل إلى الاستمتاع بالحياة أو بشكل عام يؤدي الأشياء من أجلها، بدلًا من تحقيق هدف خارجي لاحق (Csikszentmihalyi, 1997, p.117). وتتكون الشخصية ذاتية الغرض من العديد من المهارات أو الكفاءات التي تُمكّن الفرد من الدخول في التدفق والبقاء فيه، وتشمل هذه المهارات: الفضول العام، والاهتمام بالحياة، والمثابرة، وانخفاض التركيز على الذات، والدافعية الداخلية (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014, p.245).

ويشير Biason (2018) إلى أن هناك العديد من الفوائد لامتلاك شخصية ذاتية الغرض حيث يكون الفرد أكثر إحتمالًا للشعور بمستوي مرتفع من تقدير الذات (Adlai-Gail, 1994)، والرضا عن الحياة (Tse, Lau, et al., 2020)، والاندماج (Kanten & Arda, 2021; Mikicin, 2013)، والإبداع والإنتاجية(Trama & Omna, 2017)، والرفاهية النفسية(Tse, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2020)، وجودة الحياة (Hirao & Kobayashi, 2013) مقارنة بمنخفضي الشخصية ذاتية الغرض.

* التوثيق وفقًا للإصدار السابع من الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association [APA], 2020).

ويتسم الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض بالدافعية الداخلية والفضول ويكونوا أقل دافعية نحو المكافآت الخارجية مثل: الشهرة، والسلطة، والمال، والراحة (Csikszentmihalyi, 1997, p.117)، كما يتسموا بالمثابرة بالرغم من الصعوبات، وتكون لديهم رغبة غير محدودة للتعلم، وقدرة على التكيف بسهولة مع المواقف الجديدة، ورغبة كبيرة للنجاح، وانخفاض مستوى الخوف من الفشل، والسعي بنشاط وخلق التحديات، والاستمتاع بكونهم في حالة التدفق (Csikszentmihalyi, 2002 as cited in Biason, 2018).

ويشير(Csikszentmihalyi,1996 as cited in Biason, 2018) إلى أن الأفراد مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض يشعرون بالتدفق في جميع مجالات الحياة مثل العمل، والعلاقات الشخصية... وغيرها، ويندمجون بصورة أكثر في كل شيء يتعلق بهم وبحياتهم، ويشعرون بالرضا في الوقت الراهن، وتكون لديهم القدرة على تحقيق الذات، ويختبرون إحساسًا عميقًا بالغرض لأن كل ما يفعلونه مكافأة داخلية مقارنة بالأفراد منخفضي الشخصية ذاتية الغرض. وتتناول الدراسة الحالية للشخصية ذاتية الغرض انطلاقًا من أهميتها ودورها في العديد من مخرجات التعلم فضلًا عن ندرة الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولتها، وبحثًا عن المتغيرات النفسية المرتبطة بها.

وفي إطار العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والتدفق أشارت نتائج دراسة (Tse, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2020) إلى وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا للشخصية ذاتية الغرض في التدفق. وأسفرت نتائج دراسة (Casey, 2019) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض وكل من: التدفق، والانبساطية، والتقبل، ويقظة الضمير، والثبات الانفعالي، والانفتاح. كما توصلت نتائج دراسة (Yarar, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والتدفق، كما تتنبأ أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (التركيز، والمثابرة والبهجة، والتكامل والتمايز، والتوازن بين المهارة والتحدي) بالتدفق على نحو موجب ودال إحصائيًا، وتفسر هذه الأبعاد نحو ٤٣% من التباين في التدفق. كما تختلف متوسطات درجات التدفق باختلاف مستويات الشخصية ذاتية الغرض (مرتفع/ متوسط/ غير ذاتي الغرض). كما سعت دراسة (Ishimura & Kodama, 2009) إلى بحث خصائص أنشطة التدفق المرتبطة بأساليب

الشخصية ذاتية الغرض لدي عينة من طلاب الجامعة. وأشارت النتائج إلي ارتباط أنشطة التدفق بعملية النمو الشخصي والتقدم الذاتي والمتعة والدافعية في الأنشطة اللاحقة. وقد قرر الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض مستوي مرتفع من خبرة التدفق في أنشطة الحياة اليومية.

وبالنظر للتدفق باعتباره خبرة سارة يشعر فيها الفرد بالاستغراق العميق والتركيز المكثف والاستمتاع أثناء أداء النشاط، فإن القلق يحدث عندما يدرك الفرد أن التحدي المتمثل في مهمة ما يتجاوز بكثير قدرات الفرد، ويؤدي القلق إلى تحويل الانتباه من النشاط المركّز إلى الذات، وأوجه القصور المتعلقة بمهمة الفرد، ويخلق حالة ذهنية شديدة الوعي الذاتي تمنع الفرد من الشعور بالتدفق (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014, pp.243-244). ولذلك فإن القلق– على النقيض من التدفق Antiflow- هو أحد الحالات المثبطة للهمم التي تتميز بالافتقار إلى الاستقلالية والسيطرة (Fullagar et al., 2013). ويشير القلق بمعناه العام إلى حالة من الإثارة والتوتر المستمر نتيجة توقع تهديد فعلي أو مدرك وما يصاحب ذلك من أعراض فسيولوجية، ونفسية (Mayer, 2008, p.4). والقلق الأكاديمي Academic Anxiety هو نوع من القلق المرتبط بالخطر الوشيك من البيئة الأكاديمية، كما أنه شعور بعدم الارتياح أو الضيق كرد فعل للمواقف الأكاديمية التي يتم إدراكها بشكل سلبي (Shakir, 2014). ويحدث القلق الأكاديمي وفقًا لنظرية الضبط– القيمة Control-Value Theoryفي ثلاثة سياقات أكاديمية هي: المحاضرات، والاستذكار، والامتحانات.

ويعتقد الباحث ثمة علاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والقلق الأكاديمي بما تتضمنه الشخصية ذاتية الغرض من خصائص مثل: الضبط الانتباهي، ونقص التمركز الذاتي، والتوازن بين المهارات والتحديات وتؤدي هذه الخصائص وغيرها إلى زيادة وعي الفرد بالمهمة، والتركيز عليها، وتحويل انتباه الفرد عن الأفكار المشتته سواء المتعلقة بالذات أو التقييمات الخارجية مما يقلل من شعور الفرد بالقلق، ويشير (Biason, 2018; Ishimura & Kodama, 2009) إلى أن الأفراد ذوي الشخصية ذاتية الغرض أكثر شعورًا بالانفعالات الموجبة– نظرًا لخبرات التدفق المتكررة– كما أنهم أقل شعورًا بالانفعالات السالبة مثل الضجر والقلق. وقد أسفرت نتائج دراسة (Csikszentmihalyi et al., 1993) الطولية عن أن الأفراد ذوي الشخصية ذاتية الغرض – الذين استمروا في الشعور بالتدفق في النشاط الذي تم اختياره– كانوا أقل شعورًا بالقلق، وأكثر شعورًا بالرفاهية بعد أربع سنوات

مقارنة بمنخفضي الشخصية ذاتية الغرض. وقد أشارت نتائج دراسة (Yarar,2015) إلى أن الشخصية ذاتية الغرض تتنبأ بالقلق على نحو سالب ودال إحصائيًا، وتفسر نحو٢٠% من التباين في القلق، كما تختلف متوسطات درجات القلق باختلاف مستويات الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، حيث كان الأفراد مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض أقل شعورًا بالقلق مقارنة بباقي المجموعات. كما توصلت نتائج دراسة (Asakawa,2010) إلى أن الطلاب مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض يشعرون بمستوى منخفض من القلق، وهم أكثر شعورًا بتقدير الذات وأكثر استخدامًا لاستراتيجيات المواجهة النشطة، وأقل استخدامًا لاستراتيجيات المواجهة غير الفعالة مقارنة بالطلاب منخفضي الشخصية ذاتية الغرض.

ويشير(Nakamura & Csikszentmihayli, 2014) إلى أن الشخصية ذاتية الغرض تتكون من مزيج فعال من السمات الشخصية التي تساهم في التنمية المثلي للشخصية، وزيادة التعقيد، والنمو الشخصي. وتُعد مبادرة النمو الشخصي Personal Growth Initiative منظور يتطلع للمستقبل يعتقد من خلاله الأفراد أنهم سيكونون قادرين على تحسين أنفسهم. وتتضمن الرغبة في الاندماج في النمو، والقدرة المدركة على التعرف على الموارد المطلوبة، وخطة معينة تسمح للفرد بتحقيق أهداف نموه الشخصي (Robitschek, 1998). ومبادرة النمو الشخصي هو مفهوم ماوراء معرفي يشير إلى المشاركة المتعمدة في الأفكار والسلوكيات المحفزة للنمو في جميع مجالات الحياة (Jurica, 2014).

وحيث أن الأفراد ذوي الشخصية ذاتية الغرض يكونوا أكثر شعورًا بالتدفق فإن هذه المشاركة المطولة في أنشطة التدفق تعزز أيضًا من الرفاهية والنمو الشخصي والأداء في مجموعة متنوعة من المجالات (Landhäußer & Keller, 2012; Shernoff et al., 2003; Tse, Lau et al., 2020). وتكون الشخصيات ذاتية الغرض لديهم دافعية داخلية ومتوجهين نحو المهام، كما أنهم أفراد هادفين، وفضوليين، وواعين بما يحيط بهم، ومنفتحين دائمًا لتجربة أشياء ومواقف جديدة، ومستعدين لمواجهة التحديات. حيث يميل الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض إلى تفضيل أكبر للفرص التحدي ومهارات التعلم التي تعزز النمو الشخصي. وكلما زادت الطبيعة ذاتية الغرض للفرد، كلما زادت احتمالية تحقيقه للنجاح في مجاله، مما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية والنمو الشخصي (Trama & Omna, 2017).

وقد أسفرت نتائج دراسة (Yarar, 2015) عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض ومبادرة النمو الشخصي. كما تتنبأ الشخصية ذاتية الغرض بمبادرة النمو الشخصي على نحو موجب ودال إحصائيًا، وتفسر نحو ٤٤% من التباين في مبادرة النمو الشخصي، كما تختلف متوسطات درجات أبعاد مبادرة النمو الشخصي (الاستعداد للتغيير، والتخطيط، واستخدام المصادر، والسلوك الواعي أو المقصود) باختلاف مستويات الشخصية ذاتية الغرض (مرتفع/متوسط/ غير ذاتي الغرض). كما تشير نتائج دراسة (Ishimura & Kodama, 2009) إلى أن الأفراد ذوي المستوي المرتفع من الشخصية ذاتية الغرض تكون لديهم مستويات مرتفعة من إدارة الوقت، وتوجية الهدف Goal directedness. وتعتبر هذه الخصائص ذات أهمية كبيرة فيما يتعلق بالتخطيط وتحقيق الأهداف التي تدعم النمو الشخصي.

وتُعد النظرية الضمنية للذكاء Implicit Theory of Intelligence أحد المتغيرات النفسية المرتبطة بالشخصية ذاتية الغرض، وتشير النظرية الضمنية للذكاء إلى المعتقدات التى يتبناها الأفراد حول طبيعة الذكاء (Dweck, 2000, p.8). حيث ينظر البعض إلى الذكاء كمكون نمائي ومن ثم إمكانية تغييره وتحسينه، في حين ينظر البعض الآخر للذكاء كمكون فطري ثابت لا يمكن تغييره، ويميل الأفراد ذوو المعتقدات التزايدية إلى الاستجابة بطريقة موجهة نحو الإتقان، والاستفادة من الإستراتيجيات المبتكرة، وبذل الجهود مع المستوي المرتفع من المثابرة، بينما يكون الأفراد ذوو معتقدات الذكاء الثابت أكثر عرضه للاستسلام عند مواجهة التحدي، وإظهار انفعالات سالبة، ونقص المثابرة، واستجابات غير تكيفية مثل: الرغبة في الانسحاب من المهمة (Dweck et al., 1995; Dweck & Master, 2009; Renaud-Dubé et al., 2015).

وترتبط الشخصية ذاتية الغرض بالمعتقدات التزايدية للذكاء حيث أن كلًا منهما يتضمن بذل مزيد من الجهد والمثابرة أثناء أداء المهام، مع التوجه نحو الإتقان والدافعية الداخلية والرغبة للاندماج في المهام من أجل التعلم وتحسين الذات، وقد أشارت نتائج دراسة (Tse, Lau, et al., 2020) إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والمعتقدات التزايدية للذكاء. كما يمكن إلتماس ثمة علاقة بين المعتقدات الضمنية للذكاء ومكونات الشخصية ذاتية الغرض حيث أشارت الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة

ودالة إحصائيًا بين المعتقدات التزايدية (الذكاء المتغير) والمثابرة، والثقة، وأهداف التعلم والدافعية الداخلية (Chen & Tutwiler,2017; Dupeyrat & Mariné, 2005; O'Shea et al., 2010; Renaud-Dubé et al., 2015)، وكما هو الحال في الشخصية ذاتية الغرض فإن أصحاب المعتقدات التزايدية للذكاء يكونوا أكثر إحتمالًا للشعور بالتدفق بشكل متكرر مقارنة بالأفراد ذوي المعتقدات الثابتة للذكاء وفقًا لما أشار إليه (Howell, 2016). ويؤكد ذلك نتائج دراسة (Tan et al., 2021) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين المعتقدات التزايدية للذكاء والتدفق. والجدير بالذكر ندرة الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والنظرية الضمنية للذكاء فضلًا عن عدم وجود دراسات عربية في هذا الجانب، مما دفع الباحث الحالي إلى محاولة إستجلاء هذه العلاقة.

ومما تقدم تجدر الإشارة إلى أهمية الشخصية ذاتية الغرض كأحد متغيرات علم النفس الإيجابي التي تسهم في العديد من مخرجات التعلم، فضلًا عن ندرة الدراسات الأجنبية وعدم وجود دراسات عربية اهتمت بدراستها، وتباين الدراسات السابقة في تحديد مكوناتها وكيفية قياسها، لذا تتجه الدراسة الحالية إلى محاولة تحديد ماهيتها ومكوناتها والتحقق من بنيتها العاملية، واستجلاء الكيفية التي ترتبط بها مع بعض المتغيرات النفسية ذات الصلة (النظرية الضمنية للذكاء، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق).

ومن العرض السابق تجدر الإشارة إلى ما يلي:

- تؤدي الشخصية ذاتية الغرض دورًا مهمًا في الكثير من مخرجات التعلم.
- لم تلق الشخصية ذاتية الغرض مزيد من البحث على مستوي الدراسات الأجنبية والعربية.
- تباينت نتائج الدراسات السابقة في تناولها للشخصية ذاتية الغرض وتحديد ماهيتها ومكوناتها. وتسعي الدراسة الحالية في أحد أهدافها إلى تحديد ماهيتها وبحث بنيتها العاملية.
- ظهر مفهوم الشخصية ذاتية الغرض في سياق نظرية التدفق لتفسير الفروق الفردية في تحقيق حالة التدفق والحفاظ عليها.
- إن الخصائص النفسية للأفراد ذوي الشخصية ذاتية الغرض تعزز من شعورهم بالتدفق والسعي نحو تحسين ذواتهم ونموهم الشخصي، وتقلل من شعورهم بالقلق وبصفة خاصة في السياق الأكاديمي.

- **تتفق الخصائص النفسية للشخصية ذاتية الغرض مع المعتقدات التزايدية للذكاء حيث إمكانية تحسين الذات وبذل مزيد من الجهد والمثابرة في وجه التحديات والرغبة في التعلم والتوجه نحو الإتقان وتحقيق حالة التدفق مقارنة بالذكاء الثابت.**
- **عدم وجود دراسات عربية اهتمت ببحث الشخصية ذاتية الغرض بصفة عامة وفي إطار متغيرات الدراسة الحالية بصفة خاصة.**

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

١. **هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والمتغيرات النفسية قيد الدراسة (النظرية الضمنية للذكاء" الذكاء الثابت، والمتغير"، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق)؟**
٢. **هل تختلف متوسطات درجات المتغيرات النفسية قيد الدراسة (النظرية الضمنية للذكاء "الذكاء الثابت، والمتغير"، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق) باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض "منخفض/ متوسط/مرتفع"؟**
٣. **هل تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والضبط الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، وانخفاض التمركز الذاتي، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في المتغيرات النفسية قيد الدراسة (النظرية الضمنية للذكاء "الذكاء الثابت، والمتغير"، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق)؟**

**أهداف الدراسة:**

- **تحديد ماهية ومكونات الشخصية ذاتية الغرض والتحقق من بنيتها العاملية.**
- **تحديد طبيعة العلاقات بين الشخصية ذاتية الغرض وبعض المتغيرات النفسية ذات الصلة بها (النظرية الضمنية للذكاء، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق).**
- **بحث الفروق في المتغيرات النفسية (النظرية الضمنية للذكاء، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق) وفقًا لاختلاف مستويات الشخصية ذاتية الغرض.**
- **الكشف عن إسهام أبعاد الشخصية ذاتية الغرض في المتغيرات النفسية المرتبطة بها (النظرية الضمنية للذكاء، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق).**

## أهميـــة الدراســـة:

أ) الأهميـة النظريــة:

١. تقديم إطارًا نظريًا لمتغيرات نفسية مهمة مثل: الشخصية ذاتية الغرض، ومبادرة النمو الشخصي.
٢. تحديد ماهية ومكونات الشخصية ذاتية الغرض وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية ذات الصلة.
٣. الكشف عن إسهام أبعاد الشخصية ذاتية الغرض في بعض المتغيرات النفسية ذات الصلة.

ب) الأهمية التطبيقية:

١. إعداد مقياس للشخصية ذاتية الغرض والتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة العربية.
٢. توظيف أدوات الدراسة– وبصفة خاصة مقياس الشخصية ذاتية الغرض– في جمع بيانات ومعلومات في الدراسات والبحوث المستقبلية.
٣. الاستفادة مما سوف تسفر عنه نتائج الدراسة وتطبيقها في العملية التعليمية وبناء برامج تدريبية تفيد في تنمية الشخصية ذاتية الغرض وبحث دورها في العديد من المخرجات النفسية.
٤. توجيه نظر الباحثين والتربويين والقائمين على المؤسسات التعليمية إلى أهمية الشخصية ذاتية الغرض وتفعيل دورها في البحوث النفسية والتربوية.

## مصطلحـــات الدراســـة:

١– الشخصية ذاتية الغرض **Autotelic Personality**: وهي مجموعة من الصفات الشخصية المُعززة للتدفق التي تميز الأفراد المدفوعين داخليًا دون الحاجة للمكآفات الخارجية رغبة في الاندماج للتعلم والاستمتاع، وبحثًا عن خبرات جديدة، والتماسًا لتحديات يمكن للفرد تحقيقها، مع المثابرة، والتركيز، وضبط الانتباه، ونقص التمركز الذاتي، والاستقلال والتعاون. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس الشخصية ذاتية الغرض (إعداد: الباحث).

٢– النظرية الضمنية للذكاء Implicit Theory of Intelligence: ويُعرف على أنه اعتقادات الفرد ذات الصلة بقدراته العقلية (الذكاء) من حيث كونها ثابتة Entity أو متغيرة Incremental. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس النظرية الضمنية للذكاء (إعداد: Abd-El-Fattah &Yates, 2006، تعريب: هناء محمد زكي، ٢٠١٧).

٣– مبادرة النمو الشخصي Personal Growth Initiative: وهو اندماح الفرد النشط والمقصود في الأفكار والسلوكيات المعززة للنمو الشخصي (Robitschek, 1998; Robitschek et al., 2012). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس مبادرة النمو الشخصي (إعداد: Robitschek et al., 2012، وتعريب الباحث).

٤– القلق الأكاديمي Academic Anxiety: وهو أحد انفعالات الإنجاز السالبة التي تظهر في السياق الأكاديمي سواء في التعلم أو الاستذكار أو الامتحانات ويشير إلى شعور بعدم الارتياح أو الضيق كرد فعل للمواقف الأكاديمية التي يتم إدراكها بشكل سلبي. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في مقياس القلق الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية (إعداد Pekrun et al., 2005، وتعريب الباحث).

٥– التدفق Flow: هو 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 (سامح حسن حرب، ٢٠١٨). ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها الفرد فى مقياس التدفق المعدل (إعداد: سامح حسن حرب، ٢٠١٨).

**حدود الدراسة:** تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

١– الحد الموضوعي: ويتمثل في موضوع الدراسة والمتغيرات قيد البحث وهي: الشخصية ذاتية الغرض، والنظرية الضمنية للذكاء، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق.

٢– الحد البشري: ويتمثل في المجتمع الذي اختيرت منه عينة الدراسة، وهو طلاب وطالبات كلية التربية جامعة بنها.

٣– الحد المكاني: ويتمثل في كلية التربية جامعة بنها.

٤– الحد الزماني: ويتمثل في وقت تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١م).

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### أولًا: الشخصية ذاتية الغرض Autotelic Personality:

يتناول الجزء التالى استعراضًا للشخصية ذاتية الغرض من حيث ماهيتها ومكوناتها وطريقة قياسها فضلًا عن الخصائص النفسية المرتبطة بها.

(أ) ماهية الشخصية ذاتية الغرض:

يُعد البحث في الشخصية ذاتية الغرض أحد الاتجاهات البحثية الحديثة نسبيًا، وقد ظهر هذا المفهوم في سياق نظرية التدفق وذلك لتفسير الفروق الفردية في الدخول والحفاظ على حالة التدفق (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014)، وتتكون كلمة ذاتي الغرض Autotelic من مزيج من كلمتين يونانيتين هما: كلمة Auto وتعنى الذات (Self)، وكلمة Telos وتعنى الهدف (Goal). والنشاط ذاتى الغرض هو النشاط الذى نؤديه من أجله فى حد ذاته لأن تجربته هو الهدف الأساسى. وبتطبيق ذلك على الشخصية Personality فإن كلمة ذاتية الغرض Autotelic تشير إلى الفرد الذى يؤدي الأشياء بصفة عامة من أجلها فى حد ذاتها بدلًا من تحقيق هدف خارجي(Csikszentmihalyi, 1997, p.117). والفرد ذاتي الغرض هو الشخص الذي لديه نزعة قوية لإيجاد التدفق في أنشطة حياته اليومية. حيث تتميز الشخصية ذاتية الغرض بمجموعة من المهارات البعدية التي تهيأ الأفراد للدخول والبقاء في التدفق (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014, p.245).

ويميز (Csikszentmihalyi, 1975/2000, pp.21-22) بين بعض المصطلحات المتداخلة تجريبيًا وهي: الشخصيات ذاتية الغرض Autotelic Personalities، والأنشطة ذاتية الغرضAutotelic activities، والخبرات ذاتية الغرض Autotelic experiences. وتشير الأنشطة ذاتية الغرض إلى أنماط العمل التي تزيد من الحوافز الفورية والداخلية للمشارك. وبالرغم من أن الفرد يُمكنه تحقيق الاستمتاع في أى نشاط إلا أن هناك أنشطة

تكون أكثر ملائمة لهذا الغرض. وتتباين هذه الأنشطة على مُتصل يتراوح بين الأنشطة ذاتية الغرض Autotelic إلى خارجية الغرض Exotelic، وقد أشارت البيانات على سبيل المثال أن الرياضة أو المهنة ليست ذاتية أو خارجية تمامًا وإنما توفر مقدار متغير من المكافآت الداخلية والخارجية، بينما كان التأليف composing هو أقوى هذه الأنشطة توفيرًا للمكافآت الداخلية، وكرة السلة في المدرسة الثانوية هي أضعفها.

وعلى جانب آخر تشير الشخصيات ذاتية الغرض إلى الفرد الذي يكون قادرًا على الاستمتاع بما يفعله بغض النظر عما إذا كان سيحصل على مكافآت خارجية. وبصفة عامة يعتمد مقدار الاستمتاع الداخلي– الذي يُمكن للفرد اشتقاقه مما يقوم به– على بنية النشاط structure of the activity. وبالرغم من ذلك فإن هناك بعض الأفراد يمكنهم الاستمتاع بالأنشطة التي تُصنف على أنها الأقل ذاتية الغرض، بينما يحتاج البعض الآخر إلى حوافز خارجية حتى لأداء الأشياء المليئة بالحوافز الداخلية. ويربط مفهوم الخبرة ذاتية الغرض بين كل منهما (الأنشطة والأفراد). وتشير الخبرة ذاتية الغرض (التدفق) إلى حالة نفسية تُبني على تغذية راجعة ملموسة تعمل كمكافأة وتنتج سلوكًا مستمرًا في غياب المكافآت الأخرى. وتسمح لنا حقيقة هذه الخبرة بفهم الأنشطة والشخصيات ذاتية الغرض. وبناء على ذلك فإن النشاط ذاتي الغرض هو النشاط الذي عادة ما يوفر الخبرات ذاتية الغرض، والشخص ذاتي الغرض هو الشخص الذي يميل إلى معايشة تلك الخبرات.

ويُعرف (Sidorová, 2015, p.19) الشخصية ذاتية الغرض كمجموعة من الصفات الشخصية التي تعزز من القدرة على الشعور بالتدفق. ويكون الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض أكثر احتمالًا للوصول إلى الخبرة المثلي التي من شأنها أن تجعل الحياة أكثر بهجة واستمتاعًا، فهم مدفوعين بصورة أكثر للبحث عن التدفق مقارنة بغيرهم (LeFevre, 1988 as cited in Yarar, 2015). وتميل الشخصيات ذاتية الغرض Autotelic personalities إلى وضع أنفسهم فى المواقف التى تمكن من المرور بخبرات حالات التدفق بصورة متكررة. ولديهم قدرة كبيرة على بدء، والاستمرار/ الحفاظ على، والاستمتاع بمثل هذه الخبرات المثالية (Baumann, 2012, p.166).

وتكون الشخصية ذاتية الغرض موجهة نحو الفعل، وتُمكن الأفراد من القدرة على اتخاذ الفعل والخيارات، فضلًا عن البحث باستمرار عن المهام التي تحتاج إلى الأداء مقارنة بالأفراد الذين يحتاجون إلى إخبارهم بما يجب عليهم فعله (Trama & Omna, 2017).

وتُمثل الشخصية ذاتية الغرض الأفراد الذين يستمتعون بالمواقف التي لا يتحملها الأفراد العاديين (Csikszentmihalyi, 1990, p. 90)، ويتسمون بالمرونة النفسية والقدرة على تحويل المواقف الصعبة إلى شئ يمكن التحكم فيه والاستمتاع به وتطوير ذواتهم من خلاله (Casey, 2019). كما يتسمون بالقدرة على مجابهة الضغوط، وتكون لديهم أساليب فعالة في التعامل مع المواقف الضاغطة وتحويلها إلي تحديات مُمتعة، ويعتقد Csikszentmihalyi أن عملية المواجهة التحويلية تتبع ثلاث خطوات هي: (١) التأكيد الذاتي غير الواعي Unselfconscious Self-assurance (أن يكون الفرد أقل تمركزًا ذاتيًا Less Self-centered؛ أى التركيز على الانسجام مع البيئة)، (٢) تركيز الانتباه على العالم (البحث عن إحتمالات/ إمكانات أخري للوصول إلى أهداف معينة)، و(٣) اكتشاف حلول جديدة (تعديل هدف الفرد). ولذلك فإن الشخصية ذاتية الغرض يمكن أن تتميز بمجموعة من العوامل الشخصية التي تتضمن أساليب صحية أكثر Healthier Style في التعامل مع الانفعالات السالبة المحتملة (Lüdtke, 2018).

ويكون الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض قادرين على الشعور بالتدفق في جميع مجالات الحياة مثل العمل، والعلاقات الشخصية وغيرها، وهم أكثر شعورًا بالرضا عن حياتهم، ولديهم القدرة على تحقيق الذات، ويختبرون إحساسًا عميقًا بالغرض مقارنة بأصحاب الشخصية غير ذاتية الغرض (Csikszentmihalyi,1996 as cited in Biason, 2018). كما أنهم أكثر استقلالية وانخراطًا في كل شيء من حولهم لأنهم منغمسون تمامًا في الحياة، وأقل اعتمادًا على المكافآت الخارجية التي تزيد من حماس الأفراد الآخرين للاستمرار في الحياة المُملة، والروتين الذي لا معنى له (Csikszentmihalyi, 1997, pp.117-118). كما أن طاقتهم النفسية تبدو أنها لا تُستنزف Inexhaustible بالرغم من كونهم لا يتمتعون بقدرة أكبر على الانتباه من أي شخص آخر، إلا أنهم يوجهون انتباهم بشكل أكبر لما يحدث من حولهم، ويلاحظون المزيد، وهم على استعداد لاستثمار المزيد من الانتباه في الأشياء من أجل الاستمتاع بها دون توقع عائد فوري. والجدير بالذكر أن معظم

الأفراد يوزعون انتباههم على الأشياء المهمة التي تعزز من رفاهيتهم، وتكون النتيجة هي أنه لم يتبق الكثير من الانتباه للمشاركة في العالم وفقًا لمعاييره الخاصة، لنندهش، ونتعلم أشياء جديدة، ونتعاطف، وننمو إلى ما وراء الحدود التي وضعها تمركزنا حول الذات self-centeredness (Csikszentmihalyi, 1997, p.123).

ويشير (Csikszentmihalyi, 1997, p.117) إلى أنه لا يوجد فرد لديه شخصية ذاتية الغرض تمامًا، لأنه يتعين علينا جميعًا القيام بأشياء حتى لو لم نستمتع بها، إما بدافع الشعور بالواجب أو الضرورة. ولكن توجد درجات من الشخصية ذاتية الغرض بدءًا من الأفراد الذين لا يشعرون أبدًا بجدوي الأشياء التي يقومون بها، إلى الأفراد الذين يشعرون بأهمية وقيمة معظم الأشياء التي يتم أداءها.

(ب) مكونات الشخصية ذاتية الغرض:

إن المتصفح لأدبيات البحث في التدفق والشخصية ذاتية الغرض يجد عدد قليل من الدراسات التي اهتمت بتحديد ماهية ومكونات الشخصية ذاتية الغرض على المستويين النظري والامبيريقي، وحيث أن مفهوم الشخصية ذاتية الغرض قد اشتق من نموذج التدفق (Csikszentmihalyi, 1975 /2000) الذي كان يركز على أن التدفق يحدث عندما يدرك الفرد التوازن بين تحدى النشاط ومهارات الفرد، والنموذج المُعدل للتدفق، الذي يفترض أن التدفق يتم الشعور به عندما يكون مستوي التحديات والمهارات مرتفعة، فقد تم تحديد الشخصية ذاتية الغرض وفقًا لذلك على أنها القدرة على إدراة Manage التوازن المكافأ بين نتيجة استكشاف التحدى Challenge finding وعمل بناء المهارة Play of challenge (Csikszentmihalyi et al., 1993, p.80 as cited in Baumann, finding 2012, p.166). ويركز هذا التعريف على جانب مهم من الشخصية ذاتية الغرض وهو التوازن بين التحديات والمهارات التي تُعد شرط أساسي لحدوث التدفق.

ويشير (Tse, Lau, et al., 2020) إلى أن الأفراد مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض يكونوا قادرين على تحمل عدم التوازن بين التحدي والمهارة Challenge-skill imbalances حيث يكونوا أكثر إحتمالًا لتحويل المهام المملة (تحدي منخفض ومهارة مرتفعة)، والصعبة (تحدي مرتفع ومهارة منخفضة) إلى مهام يُمكن الاستمتاع بها بما لديهم من حساسية مرتفعة لاكتشاف فرص التحدي وبناء المهارات التي يتم تدعيمها من خلال

خصائص أو عمليات مختلفة– وفى بعض الأحيان متناقضة– للشخصية ذاتية الغرض وهي: الفضول النقى Pure curiosity، والحاجة إلى الإنجازNeed to achieve، والاستمتاع Enjoyment، والمثابرة Persistence، والانفتاح على الجدة Openness to novelty، وتضييق التركيزNarrow concentration، والتكامل Integration، والتمايز Differentiation، والاستقلال Independence، والتعاون Cooperation (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014; Baumann, 2012).

ويضيف (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014, p.245) من خلال مراجعته لأدبيات البحث في التدفق أن الشخصية ذاتية الغرض تتميز بالعديد من المهارات البعدية Metaskills أو الكفاءات Competencies التي تُمكن الفرد من تحقيق حالة التدفق والحفاظ عليها، وتتضمن هذه المهارات البعدية: (أ) الفضول العام، (ب) الاهتمام في الحياة، (ج) المثابرة، (ج) انخفاض التمركز الذاتي، و(د) الدافعية الداخلية.

ويقدم (Csikszentmihalyi et al., 1993 as cited in Nakamura et al., 2019, p.175; Tse, Lau, et al., 2020) نموذجًا نظريًا للشخصية ذاتية الغرض هو نموذج الاستقبالي– النشط Receptive–active model الذي فيه تتسم الشخصية ذاتية الغرض بالقدرة على فتح الانتباه للسعي نحو التحديات، والقدرة على تضييق الانتباه من أجل إتقان التحديات بفعالية. ويشير (Baumann, 2012, p.167) إلى أن الشخصية ذاتية الغرض هي إتحاد/ تزامن Conjunction صفات المتفتح/ المتقبل Receptive (مثل، الانفتاح Openness) مع النشط Active (مثل، الاندماج والمثابرة Engagement and persistence). أى الانفتاح على أن يكتشف الفرد ويصبح مُهتمًا بالتحديات الجديدة، والاندماج النشط والمثابرة فى الأنشطة مرتفعة التحدي. ويطلق (Csikszentmihalyi, 1997, p.125) على هذه الصفات القدرة على " الاهتمام النزيه/ اللامبالٍ Disinterested interest". ويشير مصطلح "النزيه/ اللامبالٍ" إلى التركيز على الحوافز المتأصلة فى المهمة Task-inherent فى مقابل الحوافز المرتبطة بغرضPurpose-related incentives بالإضافة إلى التوجه نحو الإتقان فى مقابل التوجه نحو الأداء (Baumann, 2012, p.167).

وقد حاولت دراسة (Tan & Chou, 2011) تحديد مكونات الشخصية ذاتية الغرض في مجال تكنولوجيا المعلومات، وأشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية إلى وجود أربعة عوامل مشاهدة هي: الابداع الشخصي، والكفاءة الذاتية، والتحكم، وتركيز الانتباه. وهذه العوامل الأربعة تشبعت على سمة كامنة واحدة تمثل الشخصية ذاتية الغرض. ويحدد (Yarar, 2015) مكونات الشخصية ذاتية الغرض فيما يلي:

- التركيز Concentration: ويعكس خبرة عامة لتركيز الانتباه على المهمة التي في متناول اليد.
- المثابرة والبهجة Persistence and joy: نزعة الفرد تجاه الدأب بالمهمة بغض النظر عن الإحباط والتعب.
- الفضول Curiosity: ميل الفرد تجاه الاهتمام المتزايد عن الحياة وما يحيط بالفرد.
- التسامي Transcendence: الميل تجاه أن يكون الفرد مدفوعًا بواسطة معني الحياة.
- التكامل– التمايز Integration-differentiation: مستوي التعقيد في السياق الاجتماعي.
- التوازن بين المهارات والتحديات Skill-challenge balance: القدرة العامة على إيجاد المهام التي تمثل تحديًا ولكنها لا تتجاوز مستوي مهارات الفرد.
- التواجد في الحاضر Being in the present: القدرة العامة على أن يكون الفرد قادرًا على التركيز على اللحظة الحاضرة بدلًا من أن يكون مشغولًا بالماضي أو المستقبل.
- التعاون Cooperation: ميل الفرد إلى التعاون من أجل النجاح في المهمة.
- التماس التحديات Seeking challenges: النزعة العامة للسعي نحو التحديات الجديدة التي سوف تساعد الفرد على تحسين المهارات أو الفضائل المتاحة.

ويري (Tse, Lau et al., 2020) أن الشخصية ذاتية الغرض مفهوم متعدد الأوجة يتكون من سبعة خصائص هي: (أ) الفضول والاهتمام في الحياة، (ب) المثابرة، (ج) التمركز الذاتي المنخفض، (د) الدافعية الداخلية، (هـ) الاستمتاع وتحويل الملل، (و) الاستمتاع وتحويل التحديات، (ز) الضبط الانتباهي.

**(ج) قياس الشخصية ذاتية الغرض:**

**باستقراء أدبيات البحث والدراسات السابقة يتبين وجود طرق مختلفة لقياس الشخصية ذاتية الغرض وهي:**

- **طريقة أخذ عينات الخبرة: وهى فنية تم تطويرها من أجل الحصول على التقارير الذاتية من الأفكار والمشاعر فى فترات زمنية عشوائية أثناء الأنشطة المستمرة التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية ويتكون النموذج الأصلي من ثمانية تقارير ذاتية يوميًا استجابةً للإشارات الإلكترونية التي يتم استقبالها عشوائيًا بواسطة أجهزة الاستدعاء التي يرتديها المشاركون لمدة أسبوع. ويستجيب المشاركون بعد كل إشارة في استمارة أخذ عينات الخبرة Experience Sampling Form(ESF) . ويتم قياس الشخصية ذاتية الغرض من خلال مقدار الوقت المستغرق في مواقف مرتفعة التحدي والمهارة (Baumann, 2012; Larson & Csikszentmihalyi, 2014; Nakamura et al., 2019; Tse, Lau, et al., 2020).**
- **الطرق الإسقاطية: قام (Baumann & Scheffer, 2010) بتطوير أول مقياس إسقاطي لدافع التدفق الإنجازي (*n*AchFlow) Achievement Flow Motive لقياس الشخصية ذاتية الغرض وهو اختبار الدافع الإجرائي Operant Motive Test (OMT) وفيه يتم تقديم صور غامضة للأفراد ويطلب منهم ابتكار قصص ذات صلة. ويشار للشخصية ذاتية الغرض من خلال مدى التأثير الإيجابي والاستقلال/ تقرير المصير الذاتي للبطل في قصص المشاركين.**
- **طريقة التقرير الذاتي: وتتضمن ما يلي:**

- **مقاييس التدفق: تم تطوير مقاييس تقرير ذاتي تقيس التدفق وتم استخدامها في بعض الدراسات السابقة لقياس الشخصية ذاتية الغرض ومنها: مقياس التدفق النزوعى Dispositional Flow Scale–2 (DFS-2) (Jackson & Eklund, 2004) الذي تم تعديل تعليماته لتشير للخبرة التي يشعر بها الفرد في أى نشاط في الحياة بدلًا من نشاط محدد (Johnson et al., 2014; Ross & Keiser, 2014). ومقياس التدفق Flow Questionnaire (FQ) وفيه يتم تقديم ثلاثة اقتباسات تصف خبرة التدفق، ويُجيب الفرد بـ "نعم" أو "لا" على سؤال يتعلق بمدي شعوره بخبرة مماثلة، وإذا كانت الإجابة "نعم" يُحدد الفرد الأنشطة التي يشعر فيها بذلك، ثم يُقدر مدى تكرار حدوث**

هذة الخبرة على مقياس متدرج يتراوح من ١ (عدة مرات في السنة) إلى ٧ (مرات قليلة في اليوم)، ويتم حساب متوسط درجات الفرد في الاقتباسات الثلاثة كمؤشر على الشخصية ذاتية الغرض (Asakawa, 2010; Moneta, 2012).

- مقاييس الشخصية ذاتية الغرض: حديثًا تم تطوير مقياسين تقرير ذاتي للشخصية ذاتية الغرض وهما مقياسي الشخصية ذاتية الغرض (Tse, Lau et al., 2020; Yarar, 2015).

ومما سبق تجدر الإشارة إلي ما يلي:

- تباين مكونات الشخصية ذاتية الغرض في الدراسات والبحوث السابقة.
- تباين طرق قياس الشخصية ذاتية الغرض والاعتماد على طرق غير مباشرة لقياسها عن طريق مقاييس التدفق أو قياس تكرار وكثافة خبرة التدفق باستخدام طريقة أخذ عينات الخبرة، والمقاييس الاسقاطية للتدفق الإنجازي.
- يتطلب مجال البحث في الشخصية ذاتية الغرض إلى مزيد من البحث حول ماهية ومكونات الشخصية ذاتية الغرض وعلاقتها بالمتغيرات النفسية ذات الصلة.

## ثانيًا: المتغيرات النفسية المرتبطة بالشخصية ذاتية الغرض:

يتناول الجزء التالي استعراضًا لبعض المتغيرات النفسية ذات الصلة بالشخصية ذاتية الغرض من حيث ماهيتها ومكوناتها وعلاقتها بالشخصية ذاتية الغرض.

### ١. النظرية الضمنية للذكاء Implicit Theory of Intelligence:

لقد تزايد اهتمام الباحثين في الأونة الأخيرة بالنظريات الضمنية للذكاء في العديد من المجالات، كما تم بحثها على نطاق واسع فيما يتعلق بعمليات ومخرجات التعلم، حيث تشكل نظامًا للمعتقدات يثير دوافع معينة، وتؤدي إلى مسارات تعلم مختلفة، وتوضح كيف يفسر الأفراد ويفهمون خبراتهم التعليمية، كما تبني إطارًا دافعيًا ومعرفيًا ينعكس في وجهات نظر الأفراد واستجاباتهم للاندماج في التعلم والتحصيل(Liu, 2021). وتختلف تلك النظريات عن النظريات الصريحة للذكاء حيث تشير النظريات الصريحة إلى مجموعة من البُني والتصورات التي يضعها العلماء والخبراء في مجال علم النفس بناء على نتائج بحوث ودراسات علمية تجريبية تم تجميع بياناتها بأدوات علمية مقننة، في حين تشير النظريات الضمنية للذكاء إلى

مجموعة من البُنى والتصورات الموجودة في أذهان الأفراد حول طبيعة الذكاء وليس بالضرورة أن يكون لها تعريف واضح لديهم (Sternberg, 1985).

ويُعرف (Dweck, 2000, p.8) النظرية الضمنية للذكاء– والمعروفة أيضًا باسم عقلية الذكاءIntelligence Mindset – بأنها المعتقدات التى يتبناها الأفراد حول طبيعة الذكاء. ويوجد نمطين مختلفين من تلك المعتقدات هما: الذكاء كسمة ثابتة Entity Theory (لا يمكن تعديلها أو التحكم فيها)، والذكاء كخاصية قابلة للتعديل Incremental Theory. ويميل الأفراد ذوو المعتقدات الثابتة إلى الحكم على مستوى ذكائهم بناءً على التغذية الراجعة عن الأداء، ويستنتجون أنهم أذكياء إذا كان أدائهم جيدًا في المهام الأكاديمية، وغير أذكياء إذا كان أداؤهم ضعيفًا في هذه المهام، وعندما يحصلون على تغذية راجعة سلبية عن الأداء، فإنهم يميلون إلى إجراء تعميمات شاملة حول افتقارهم إلى القدرة، والاستسلام قبل الأوان، وإظهار الضعف بمرور الوقت. وفي المقابل، ينظر الأفراد ذوو المعتقدات التزايدية إلى الذكاء على أنه مرن ويمكن زيادته من خلال الجهد، ويهتمون بتحقيق الإتقان من خلال التعلم، ويميلون إلى استخدام نتائج الأداء كتغذية راجعة للتفكير في إلتزامهم بالمهام وإستراتيجية التعلم (Dweck et al., 1995; Dweck, 2000; Liu, 2021). كما يعتقدون أن قدرتهم على التعلم لا حدود لها، ويكون لديهم مرونة في التعلم لأنهم لا ينظرون إلى التغذية الراجعة كمؤشر على قدرتهم، بل كمؤشر على أنهم بحاجة إلى بذل المزيد من الجهد، أو التعامل مع الأمور بشكل مختلف، أو ربما للحصول على المساعدة (Dweck & Bempechat, 1983 as cited in Garcia, 2016).

ويتبنى الأفراد ذوو المعتقدات الثابتة للذكاء أهداف الأداء، ويفضلون المهام التي تُظهر قدراتهم وتحقق لهم تقييمات إيجابية من الآخرين، بينما يكون الأفراد ذوو المعتقدات التزايدية أكثر احتمالًا لتبني أهداف التعلم، واختيار المهام الصعبة، واستخدام إستراتيجيات تكيفية لتحسين قدراتهم (Pepi et al., 2015). وعند مواجهة الفشل، يستغرق الطلاب ذوو الذكاء الثابت وقتًا أطول للتعافي من الفشل مقارنة بالطلاب ذوي الذكاء المتغير (Bempechat et al., 1991). ويؤيد ذلك نتائج دراسة (Zuckerman et al., 2001) التي أشارت إلى أن الفشل قد يؤثر سلبًا على صمود الطلاب ذوي المعتقدات الثابتة للذكاء حيث يواجهون صعوبة في "النهوض" بصورة أكثر من الطلاب الذين يؤيدون وجهة نظر تزايدية للذكاء.

وتؤدي المعتقدات الضمنية للذكاء إلى أنماط مختلفة من الاستجابات في المواقف الصعبة، وتؤثر في النهاية على عمليات تعلم الطلاب ونتائج التحصيل (Costa & Fari, 2018). وقد أجريت دراسات للتعرف على دور المعتقدات الضمنية للذكاء في متغيرات معرفية وانفعالية ويشير البعض منها إلى ارتباط المعتقدات التزايدية بالمستويات المرتفعة من الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي (أحمد ثابت فضل، ٢٠٢٠؛ عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف، ٢٠١٧)، بينما ترتبط معتقدات الذكاء الثابت بالسلوكيات غير التكيفية مثل الإرجاء والإعاقة الذاتية، فضلًا عن المستوى المنخفض من الأداء وجهود الدراسة (Mouratidis et al., 2017; Rickert et al., 2014).

الشخصية ذاتية الغرض والنظرية الضمنية للذكاء:

يعتقد الباحث أنه يمكن إلتماس ثمة علاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والمعتقدات الضمنية للذكاء من خلال التضمينات النفسية لكل منهما وبصفة خاصة مع أصحاب المعتقدات التزايدية للذكاء. وترتبط النظريات الذاتية للذكاء Self-theories of intelligence على نحو متمايز بالأهداف، وفرص التعلم، ودرجة الجهد، والاستجابة للفشل، والأداء. ففي حين أن الطلاب ذوي المعتقدات الثابتة للذكاء ينظمون سلوكياتهم وفقًا لأسباب خارجية مضبوطة، ويكونوا أقل مثابرة في مواجهة الصعوبات الأكاديمية، ويؤدي ذلك إلى معارف وسلوكيات ذات نتائج عكسية مثل: تجنب المهام أو الانسحاب أو الإعاقة الذاتية، فضلًا عن المستوي المنخفض من الاندماج في المهام، والاستمتاع بها (Martin et al., 2001, 2003, 2017).

وعلى جانب آخر ينظم الأفراد ذوي المعتقدات التزايدية للذكاء سلوكهم وفقًا لأسباب داخلية، وتكون لديهم مستويات متزايدة من الاستمتاع بالمهام، وفي حالة الفشل، فإنهم يعتقدون بإمكانية تصحيح الأخطاء مما يعزز من المثابرة المستمرة (Martin et al., 2017). وفي نفس السياق يتسم الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض بمستوى مرتفع من الدافعية الداخلية حتى في المهام الروتينية أو المملة نسبيًا، ولديهم استعداد لأداء المهام للاستمتاع بها (Casey, 2019)، ويتسمون بالمرونة النفسية والقدرة على التحكم في المواقف الصعبة، ويمتلكون أساليب فعالة في التعامل مع المواقف الضاغطة، وتحويلها إلى تحديات ممتعة (Casey, 2019; Lüdtke, 2018). وقد أشارت الدراسات إلى وجود علاقة

ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المعتقدات التزايدية للذكاء والمثابرة، والثقة، وأهداف التعلم (Chen & Tutwiler,2017; Dupeyrat & Mariné, 2005; O'Shea et al., 2010; Renaud-Dubé et al., 2015)، وعلاقة سالبة ودالة إحصائيًا مع الدافعية الخارجية (Renaud-Dubé et al., 2015)، وتوجد علاقة سالبة بين الذكاء الثابت وأهداف الإتقان (Dupeyrat & Mariné, 2005; Chen & Tutwiler,2017)، وبالرغم من أن هذه الدراسات لم تتناول الشخصية ذاتية الغرض في علاقتها بالنظرية الضمنية للذكاء بشكل مباشر إلا أنها توضح علاقة النظرية الضمنية للذكاء مع مكونات الشخصية ذاتية الغرض.

والجدير بالذكر عدم وجود دراسات أجنبية أو عربية– في حدود ما تم الاطلاع عليه– اهتمت ببحث طبيعة العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والنظرية الضمنية للذكاء فيما عدا دراسة (Tse, Lau et al., 2020) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والمعتقدات التزايدية للذكاء. ووفقًا لذلك فإن الدراسة الحالية تسعي في أحد أهدافها إلى استجلاء طبيعة هذه العلاقة.

### ٢. مبادرة النمو الشخصي Personal Growth Initiative:

يواجه الفرد طوال حياته العديد من المواقف التي تتطلب تغييرات في طريقة معالجته لها، وقد تنتج هذه التغييرات عن عوامل خارجية أو داخلية، وتتضمن عملية التغيير تكيف الفرد مع المواقف الجديدة، والتفاعل مع الآخرين بشكل مختلف، واستخدام إستراتيجيات مواجهة مناسبة لإدارة هذه المطالب الجديدة(Freitas et al., 2016; Robitschek, 1997). ويميز (Robitschek, 1998) بين عمليات التغيير الشخصي فقد يكون التغيير الشخصي غير واعي أو مقصود حيث لا يكون الأفراد على دراية بالدوافع التي تدفعهم نحو إجراء تغييرات شخصية أو كيفية اختيار أشكال جديدة من التفاعل مع الآخرين (Freitas et al., 2016)، وفي عملية التغيير الواعي وغير المقصود يدرك الأفراد الحاجة إلى التغيير، لكن لا تكون لديهم سيطرة على كيفية حدوث عملية التغيير (Robitschek, 1999). وبالرغم من أن هذه العمليات قد تؤدي في بعض الأحيان إلى النمو الشخصي إلا أنها قد ترتبط على نحو سلبي بمؤشرات رفاهية الأفراد وتطورهم الإيجابي. وعندما تكون عملية التغيير التي طورها الأفراد واعية ومقصودة وموجهة نحو تحقيق أهداف محددة فإنها تُعد بمثابة مبادرة للنمو

الشخصي (PGI)، حيث يكون لدى الأفراد القدرة على تحديد وإجراء تغييرات شخصية تعزز من التطور الإيجابي لهم وبصفة خاصة عندما تتغير ظروف حياتهم (مثل، ولادة طفل، والترقيات الوظيفية، والزواج) (Robitschek, 1998). ويمكن تحقيق التغييرات الشخصية الناشئة عن مبادرة النمو الشخصي في مجالات الحياة المختلفة للأفراد في الجوانب الانفعالية والمعرفية والسلوكية (Robitschek, 2003). وترتبط التغييرات الواعية والمقصودة الناتجة عن مبادرة النمو الشخصي على نحو إيجابي مع زيادة مستويات الرفاهية والتطور الإيجابي للأفراد (Robitschek, 1999; Freitas et al., 2016)

ويُعرف (Robitschek, 1998) مبادرة النمو الشخصي على أنها المشاركة النشطة والمتعمدة للفرد في عملية النمو الشخصي. وينظر (Robitschek, 1998; Robitschek et al., 2012) إلى مبادرة النمو الشخصي على أنها رغبة الفرد النشطة والمتعمدة والمستمرة في التغيير الذاتي الإيجابي في مختلف مجالات الحياة. وتُعد مبادرة النمو الشخصي (PGI) منظور يتطلع إلى المستقبل يعتقد الأفراد من خلاله بقدرتهم على تحسين أنفسهم، حيث ينطوي على الرغبة في الاندماج في النمو، والقدرة المدركة على التعرف على الموارد المطلوبة، وخطة معينة تسمح للفرد بتحقيق أهداف نموه الشخصية (Jurica, 2014; Robitshek, 1998). كما يمكن النظر إلى مبادرة النمو الشخصي كمورد شخصي يتضمن مجموعة من المهارات التي تساهم في إحداث تغييرات تعزز التطور الإيجابي لدى الأفراد. ويمكن فهم الموارد الشخصية على أنها المهارات والتقييمات الإيجابية للفرد فيما يتعلق بقدرته على التحكم وإحداث تأثير على بيئته، وهذه الموارد داخلية وتتميز بأبعاد مستقلة، وغير ثابتة، ويمكن تطويرها وتتأثر بالتغيرات في البيئة، ومن ثم تشير مبادرة النمو الشخصي كمورد شخصي إلى المهارات الفردية التي تعزز تطوير التغييرات الشخصية المقصودة التي يُخطط لها بوعي من قبل الأفراد الذين يؤدونها (Weigold & Robitschek, 2011; Weigold et al., 2013 as cited in Freitas et al., 2016).

وفي نفس السياق يُعرف (Robitscheck et al., 2009 as cited in Batool et al., 2017) مبادرة النمو الشخصي على أنها مجموعة من المهارات المتقدمة التي تتضمن الاتجاه، والمعرفة، والدافعية، والسلوك التي ينفذها الفرد طوال حياته. وتوجد ثلاثة جوانب بارزة للنمو الشخصي المقصود وهي: المعرفة المتعلقة بعملية النمو الشخصي (وتتضمن

المعرفة المرتبطة بأشياء معينة تحتاج إلى تغيير، والمعرفة ذات الصلة بالإجراءات التي تنقل Convey النمو الشخصي، والمعرفة العامة ذات الصلة بتحسين الذات)، والسلوك المتعمد، وتقييم عملية النمو الشخصي (قيمة العملية، ونتائج النمو الشخصي) (Batool et al., 2017).

وقد صاغ Robitschek نظرية مبادرة النمو الشخصي التي تركز على الجوانب المعرفية والسلوكية للنمو الذاتي الواعي والمتعمد أثناء خبرات الحياة الصعبة والانتقالية عبر مدى الحياة. وقد استمدت هذه النظرية أصولها من مفاهيم مثل: تحقيق الذات Self-actualization، والنمو الشخصي المستمر Continual personal growth، وتحقيق الإمكانات المثلىOptimal potential fulfillment، وأفكار الاندماج النشط في مساعي الفرد (Boyd, 2016). ويشير(Yarar, 2015) إلى اختلاف نظرية مبادرة النمو الشخصي عن نظريات الدافعية والتحول الشخصي. مثل: نظرية تقرير المصير (Deci & Ryan, 2002)، ونظرية التدفق (Csikszentmihalyi, 1975/2000) نظرًا لأن مبادرة النمو الشخصي تنطوي على استخدام إستراتيجي للمهارات بدلًا من الحوافز أو الدافعية الداخلية. وبالمثل فإنها تتمايز عن نظرية تحديد الأهداف العامة General goal setting theory (Klockner & Hicks, 2008)، لأنها تنطوي على النمو الشخصي بدلًا من تحديد الأهداف العامة، كما تتجاوز مجرد وضع الأهداف والخطط من خلال إتخاذ الإجراءات عن قصد. وافترضت هذه النظرية أن مبادرة النمو الشخصي ذات بنية أحادية وتم إصدار النسخة الأولي من مقياس مبادرة النمو الشخصي Personal Growth Initiative Scale (PGIS) وهو مقياس تقرير ذاتي يتكون من (٩) عبارات ذات بنية أحادية، وقد تم التحقق من بنيته العاملية ومؤشراته السيكومترية (Robitschek, 1998)، إلا أن الاتجاه الأكثر حداثة للمفهوم يفترض أن مبادرة النمو الشخصي بنية متعددة الأبعاد تتألف من مكونات معرفية وسلوكية وهي:

- الاستعداد للتغيير: ويمثل الاستعداد لإجراء تغييرات ذاتية.
- التخطيط: ويتضمن المعرفة وتنفيذ عملية التخطيط لإجراء التغيير الذاتي.
- استخدام الموارد: ويتضمن استخدام الموارد المتاحة في البيئة، والحصول بنشاط على المساعدة من مصادر خارجية.

- **السلوك المتعمد: ويتضمن المشاركة الهادفة في الإجراءات التي تيسر التغيير الذاتي.**

**ويمثل بُعدي التخطيط والاستعداد للتغيير الجانب المعرفي لمبادرة النمو الشخصي، بينما يمثل بُعدي السلوك المتعمد واستخدام الموارد الجوانب السلوكية للمفهوم (Jurica, 2014; Umandap & Teh, 2020)، وتعمل هذه المكونات الأربعة معًا وليس بشكل متتابع من أجل تعزيز النمو الشخصي (Robitschek et al., 2009 as cited in Batool et al., 2017)، وبناء علي هذا التصور فقد تم إصدار نسخة مطوره من مقياس مبادرة النمو الشخصي Personal Growth Initiative Scale (PGIS-II) وتتكون من (١٦) عبارة تقيس المكونات المعرفية والسلوكية وهو ما سيتم الاستعانه به في البحث الحالي بعد ترجمته والتحقق من خصائصه السيكومترية على البيئة المصرية.**

**العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض ومبادرة النمو الشخصي:**

**يشير (Kanten & Arda, 2021) إلى أن الشخصية ذاتية الغرض أحد متغيرات علم النفس الإيجابي التي تشير إلى الجوانب الإيجابية للإنسان مثل الفضول والإبداع والمبادرة. وتؤدي إلى نتائج إيجابية في كل من العمل والحياة الاجتماعية مثل: الرفاهية، والسعادة، والرضا عن الحياة، والأداء العالي، والدافعية، والإلتزام، والاندماج.**

**ويتسم الطلاب ذوو الشخصية ذاتية الغرض بالقدرة على إدارة الوقت بصورة أكثر منهجية مقارنة بغيرهم، كما أن لديهم أهداف أكثر وضوحًا للمستقبل، ويشعرون بأنهم متوجهين بشكل أكثر نحو الغرض في الحياة (Ishimura & Kodama, 2009)، ويميل الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض إلى تفضيل الفرص التي تمثل تحديًا، ومهارات التعلم التي تدفع وتشجع على النمو الشخصي. كما تساعد الشخصية ذاتية الغرض على زيادة مهارات التعلم الإبداعي، ومعايشة حالة التدفق، كما أن لها تأثير إيجابي على جودة الحياة (Trama & Omna, 2017). ووفقًا لـ Csikszentmihalyi فإن معايشة حالة التدفق تؤدي إلى النمو الشخصي، والشعور بالإنجاز، وتحسين صورة الذات، وصحة أفضل (Mosberg, 2008).**

**وتمثل الشخصية ذاتية الغرض مزيج فعال من السمات الشخصية– مثل: الفضول، والحاجة إلى الإنجاز، والرضا والمثابرة، الانفتاح على الخبرة الجديدة والتركيز، الاستقلال**

**والتعاون– التي تساهم في التنمية المثلي للشخصية، وزيادة التعقيد، والنمو الشخصي (Biason, 2018; Baumann, 2012, p.166; Nakmura & Csikszentmihayli, 2014, p.245).**

**ويشير (Yarar, 2015) إلى أن الشخصية ذاتية الغرض ومبادرة النمو الشخصي يتشاركان في الخصائص التالية: (١) أن كل منهما قابل للتحسين ويعززان النمو الشخصي، (٢) يتضمن كل منهما الرغبة في النجاح ويرتبطان بالفعالية الذاتية، (٣) تتوافق الشخصية ذاتية الغرض مع الاستعداد العام للنمو الشخصي، (٤) يتضمن كل منهما الاستخدام الفعال للمصادر، (٥) تلقي كل من النظريتين الضوء على أهمية الاندماج النشط والمقصود في الحياة.**

**وتتضمن مفاهيم الشخصية ذاتية الغرض ومبادرة النمو الشخصي الوظيفة المشتركة التي تقود إلى التحول الشخصي والنمو في نهاية المطاف. وتشير أبعاد مبادرة النمو الشخصي إلى المتطلبات القبلية للنمو الشخصي كميكانزمات (Robitschek, 1998)، بينما تشير الشخصية ذاتية الغرض إلى سمات شخصية مستقرة تؤدي إلى التحول الشخصي والنمو. ويتمثل الاختلاف الرئيسي بين مبادرة النمو الشخصي والشخصية ذاتية الغرض في الآثار المترتبة على الاستخدام الإستراتيجي للمهارات، بدلًا من تحقيق النمو الشخصي كناتج للحوافز أو الدافعية الداخلية (Yarar, 2015).**

**وفي إطار الدراسات التي تناولت العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض ومبادرة النمو الشخصي سعت دراسة (Kanten & Arda, 2021) إلى نمذجة العلاقات بين أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول– المثابرة، ونقص التمركز الذاتي، والضبط الانتباهي)، والمعني الشخصي، وأبعاد الاندماج. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير موجب مباشر ودال إحصائيًا لبُعدي الشخصية ذاتية الغرض (الفضول– المثابرة، ونقص التمركز الذاتي) في المعني الشخصي، وأبعاد الاندماج (الاستغراق، والتكريس، والنشاط). كما يتوسط الشعور بالمعني الشخصي تأثير الفضول– المثابرة في بُعدي الاندماج (الاستغراق، والتكريس). وتشير هذه الدراسة إلى دور الشخصية ذاتية الغرض في الإحساس بالمعني الشخصي وقيمة المهام بالنسبة للفرد ومن ثم زيادة مستوي الاندماج في المهام الذي يُعد جوهر النمو الشخصي وفقًا لما أشار إليه (Yarar, 2015).**

**وقد بحثت دراسة (Yarar, 2015) العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض ومبادرة النمو الشخصي ومتغيرات أخري منها التدفق والقوي الشخصية على عينة بلغ قوامها (٣٧٩) طالبًا وطالبةً من مراحل دراسية متنوعة طُبق عليهم مقياس الشخصية ذاتية الغرض، ومقياس مبادرة النمو الشخصي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض وكل من مبادرة النمو الشخصي، والقوي الشخصية، والتدفق. كما أشارت النتائج باستخدام تحليل الانحدار المتعدد إلى ما يلي:**

- **تتنبأ الشخصية ذاتية الغرض بمبادرة النمو الشخصي على نحو موجب ودال إحصائيًا، وتفسر نحو ٤٤% من التباين في مبادرة النمو الشخصي، كما يتنبأ التدفق بمبادرة النمو الشخصي وتضيف نحو ٨% من التباين المفسر في مبادرة النمو الشخصي.**
- **تتنبأ أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (المثابرة– البهجة، والفضول، والتكامل/التمايز، والتوازن بين المهارة والتحدي) ببعد الاستعداد للتغيير (كأحد أبعاد مبادرة النمو الشخصي) على نحو موجب ودال إحصائيًا. وتفسر نحو ٣٣% من التباين في بُعد الاستعداد للتغيير.**
- **تتنبأ أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (التركيز، والمثابرة/ البهجة، والتكامل/التمايز، والتوازن بين المهارة والتحدي) ببعد التخطيط (كأحد أبعاد مبادرة النمو الشخصي) على نحو موجب ودال إحصائيًا. وتفسر معًا نحو ٣٨% من التباين في بُعد التخطيط.**
- **تتنبأ أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (المثابرة/ البهجة، والتكامل/التمايز، والتعاون) ببعد استخدام المصادر (كأحد أبعاد مبادرة النمو الشخصي) على نحو موجب ودال إحصائيًا. وتفسر معًا نحو ٢٤% من التباين في بُعد استخدام المصادر.**
- **تتنبأ أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (المثابرة/ البهجة، والفضول، والتكامل/التمايز، والتعاون) ببعد السلوك الواعي أو المقصود (كأحد أبعاد مبادرة النمو الشخصي) على نحو موجب ودال إحصائيًا. وتفسر معًا نحو ٥٢% من التباين في بُعد السلوك الواعي أو المقصود.**

**كما توصلت نتائج الدراسة باستخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة إلى ما يلي:**

- **تختلف متوسطات درجات أبعاد مبادرة النمو الشخصي (الاستعداد للتغيير، والتخطيط، واستخدام المصادر، والسلوك الواعي أو المقصود) باختلاف مجموعات الشخصية ذاتية الغرض (مرتفع/متوسط/ غير ذاتية الغرض).**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا في أبعاد مبادرة النمو الشخصي بين الطلاب مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض والطلاب غير ذواتي الغرض لصالح مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض.**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا في أبعاد مبادرة النمو الشخصي بين مجموعة متوسطي الشخصية ذاتية الغرض ومجموعة الشخصية غير ذاتية الغرض لصالح متوسطي الشخصية ذاتية الغرض.**
- **لا توجد فروق دالة بين متوسطي ومرتفعي الشخصية ذاتية الغرض في أبعاد مبادرة النمو الشخصي.**

**كما أسفرت نتائج تحليل التباين إلى اختلاف متوسطات درجات أبعاد الشخصية ذاتية الغرض باختلاف مستويات مبادرة النمو الشخصي (منخفض/ متوسط/ مرتفع).**

**كما تشير نتائج دراسة (Ishimura & Kodama, 2009) إلى أن الأفراد ذوي الشخصية ذاتية الغرض يقررون مستويات مرتفعة من خبرة التدفق في أنشطة الحياة اليومية، ومستويات مرتفعة من إدارة الوقت، وتوجية الهدف goal directedness. وتعتبر هذه الخصائص ذات أهمية كبيرة فيما يتعلق بالتخطيط وتحقيق الأهداف التي تساهم في النمو الشخصي.**

**٣. القلق الأكاديمي Academic Anxiety:**

**يواجه الطلاب مجموعة واسعة من الانفعالات في السياق الأكاديمي التي تُعد ذات أهمية بالغة فيما يتعلق بمخرجات تعلم الطلاب، والانفعالات ظاهرة متعددة الأوجه تتضمن جوانب وجدانية ومعرفية وفسيولوجية وتعبيرية (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Schukajlow et al., 2021). ويُعد القلق من أكثر هذه الانفعالات شيوعًا في المواقف الأكاديمية المختلفة وتتراوح نسبة انتشاره بين ١٥–٢٧٪ (Pekrun & Stephens, 2010). ويشير القلق بمعناه العام إلى حالة من الإثارة والتوتر المستمر**

نتيجة توقع تهديد فعلي أو مدرك وما يصاحب ذلك من أعراض فسيولوجية ونفسية، والقلق رد فعل عقلي– جسمي يحدث بصورة تلقائية، وتأثيراته يتم الشعور بها فسيولوجيًا وسلوكيًا ونفسيًا (Mayer, 2008, p.4).

ويُعد القلق الأكاديمي نوع من القلق المرتبط بالخطر الوشيك من البيئة الأكاديمية، كما أنه شعور عقلي بعدم الارتياح أو الضيق كرد فعل للمواقف الأكاديمية التي يتم إدراكها بشكل سلبي(Shakir, 2014). ويري (Dobson, 2012) أن القلق الأكاديمي هو القلق الذي يعاني منه الطلاب وشعورهم بالخوف عند أداء المهام الأكاديمية. كما يعرف (هلال بن زاهر، أحمد محمد شبيب، ٢٠١٣) القلق الأكاديمي باعتباره نوع من القلق المرتبط بالمؤسسات التعليمية والناتج عن مشاعر العجز عند أداء المهام الدراسية، وانخفاض الكفاءة، وعدم تحديد الأهداف للحصول على الدرجات، والشعور بالخوف الذي يظهر في صورة أعراض فسيولوجية. كما ينظر إليه (Sharma & Shakir, 2019) على أنه مشاعر التشتت، أو الاضطراب، أو الخوف أو الشعور بالضغط وفقًا للجوانب الأكاديمية.

وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي في دراسة (هلال بن زاهر، أحمد محمد شبيب، ٢٠١٣) عن خمسة عوامل للقلق الأكاديمي هي: القلق الناتج عن مشاعر العجز عند أداء المهام الدراسية، والأعراض الفسيولوجية للقلق، والشعور بالخوف عند أداء المهام الدراسية، وانخفاض الكفاءة الدراسية، وتوقع الفشل. ويشير (Banga, 2016) إلى أن القلق الأكاديمي يتكون من أربعة مكونات هي: الانفعالية، والتداخل الناتج عن المهام، ونقص مهارات الدراسة، والاضطراب. وفي نفس السياق أعدت (إحسان نصر عطا الله، ٢٠٢٠) مقياسًا للقلق الأكاديمي يتناول أربعة أبعاد هي:

- القلق بصفة عامة: ويشير إلى الأفكار التي تمنع من التركيز على استكمال الأعمال بنجاح مثل توقعات الفشل والانشغال بعواقب العمل السئ.
- الأعراض الفسيولوجية المرتبطة بالقلق: وتتناول الاضطراب الفسيولوجي التي تصيب الطالب أثناء فترة الاختبارات بصفة خاصة كسرعة ضربات القلب والعرق والارتعاش.

- **التداخل الناتج من المهام: وتتمثل في السلوكيات التي تمنع الفرد نتيجة القلق من الأداء مثل تشتت الانتباه، ونقص الثقة بالنفس، والتوقف طويلًا عن سؤال يصعب الإجابة عليه.**
- **عجز المهارات الدراسية: وتعني عدم قدرة الطلاب على مسايرة ما يكلف به من تكليفات نتيجة القلق ووجود تباعد بين القدرات الأكاديمية والأداء الأكاديمي المتوقع منه.**

**ويُعد القلق الأكاديمي في إطار نظرية الضبط– القيمة هو أحد انفعالات الإنجاز التي تشير إلى الانفعالات الناتجة عن أنشطة (مثل، الدراسة أو الاستذكار) أو مخرجات الإنجاز (مثل، الدرجة في الاختبار) (Pekrun et al., 2011). ويتعلق الإفتراض الأساسي لهذه النظرية بالطريقة التي يؤثر بها تقييم الفرد لموقف معين على انفعالات الإنجاز. وتفترض أن الطلاب يختبرون انفعالًا محددًا عندما يكون نشاط أو ناتج التعلم ذو أهمية بالنسبة لهم، ويشعرون إما بمستويات عالية أو منخفضة من التحكم في هذا النشاط أو الناتج. ووفقًا لذلك فإن القلق الأكاديمي يحدث عندما يكون هناك عدم يقين بشأن التحكم وينصب التركيز على الفشل المتوقع، بينما يُنظر إلى النتيجة على أنها ذات أهمية بالنسبة للفرد.**

**وتتناول نظرية الضبط– القيمة للقلق الأكاديمي باعتباره أحد انفعالات التنشيط السلبي حيث تطرح تصنيفًا لإنفعالات الإنجاز يتناول ثلاثة أبعاد هي: التكافؤ Valence حيث يتم التمييز بين الانفعالات الموجبة (مثل، الاستمتاع) مقابل الانفعالات السالبة (مثل، القلق)، ويُعد التنشيط Activation حيث التمييز بين الانفعالات المنشطة فسيولوجيًا (مثل، القلق) والانفعالات المثبطة فسيولوجيًا (مثل، الاسترخاء) (Pekrun & Stephens, 2010)، ويعتبر هذان البعدان ضروريان لتأثير الانفعالات على التعلم والإنجاز وتنمية الشخصية والصحة النفسية. ويوفر الدمج بين هذين البعدين أربع فئات من الانفعالات وهي: التنشيط الإيجابي (مثل: الاستمتاع ، والأمل)، والتثبيط الإيجابي (مثل: الراحة)، والتنشيط السلبي (مثل: الغضب، والقلق، والخجل)، والتثبيط السلبي (مثل: اليأس والملل) (Pekrun et al., 2005)، والبُعد الثالث هو موضوع التركيز حيث التمييز بين الانفعالات المرتبطة بالنشاط (مثل، الاستمتاع، والضجر، والغضب)، والانفعالات المرتبطة بالناتج سواء كانت انفعالات متوقعة أو مأمولة تتعلق بالمستقبل (مثل، الأمل، والقلق، واليأس المرتبط بالنجاح أو الفشل**

المتوقع)، أو انفعالات مرتبطة بالماضي (مثل، الفخر والخجل) (Seong & Chang, 2021).

ويتباين القلق الأكاديمي – في إطار نظرية الضبط القيمة– وفقًا لسياق الخبرات الانفعالية حيث توفر هذه النظرية ثلاثة سياقات وهي: المحاضرات، والتعلم أو الاستذكار، والامتحانات. وتُعد هذه السياقات أهم ثلاثة أنواع من مواقف الإنجاز في الكلية والجامعة. وتختلف هذه المواقف فيما يتعلق بوظائفها وبنيتها الاجتماعية. ووفقًا لذلك يمكن افتراض أن الانفعالات ذات الصلة بهذه المواقف قد تختلف بدورها. ومن ثم، فقد يتباين القلق الأكاديمي المرتبط بالمحاضرات عن القلق المرتبط بالامتحان (Pekrun et al., 2005).

وتختلف تأثيرات القلق الأكاديمي على مخرجات التعلم، فقد يكون القلق مفيدًا في دفع الطلاب نحو الأداء ومساعدتهم في الحصول على حياة أكثر استدامة وازدهارًا(DordiNejad et al., 2011; Ganie & Ganai, 2021; Shakir, 2014)، حيث يشير (Neelam,2013) إلى أن مستوى القلق الأكاديمي المقبول هو في الواقع أمر جيد لأنه يُبقي الطالب متحمسًا لإنجاز المهام الأكاديمية، والاستعداد بشكل جيد للامتحانات. بينما يعوق القلق المرتفع من قوة التركيز ويؤثر على الذاكرة، ويؤدي إلى عواقب وخيمة وطويلة الأمد تظهر في زيادة معدلات الإرجاء الأكاديمي، وضعف الأداء في العمل المدرسي، والانسحاب من التواصل الاجتماعي مع الآخرين أو من المواقف الأخرى (Mahato & Jangir, 2012).

الشخصية ذاتية الغرض والقلق الأكاديمي:

يُعد القلق– وفقًا لنظرية التدفق– هو حالة من عدم التدفق ويحدث عندما تتجاوز التحديات المهارات الشخصية، ويكون لدى الأفراد الذين يعانون من المستوي المرتفع من سمة القلق إدراك سلبي لقدراتهم على مواجهة تحديات المهمة (Csikszentmihalyi, 1975/2000). وعلى جانب آخر فإن التدفق يحدث عندما يتطابق التوازن المدرك بين التحديات والمهارات الشخصية. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة سالبة بين التدفق والقلق (Fullagar et al., 2013; Jackson et al., 1998; Koehn, 2013). كما يرتبط القلق الناتج عن الإثارة الشديدة بانتباه "مشتت" بدلًا من تركيز الانتباه الذي يميز حالة التدفق (Izard, 1977 as cited in Fullagar et al., 2013). وحيث أن

**الشخصية ذاتية الغرض تتميز بالعديد من المهارات البعدية أو الكفاءات التي تُمكن الفرد من تحقيق حالة التدفق والحفاظ عليها، فضلًا عن كونها أحد شروط حدوث خبرة التدفق(Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014, p.245)، كما تتسم الشخصية ذاتية الغرض بالقدرة على إدراة التوازن المكافأ بين التحدى والمهارة ( Baumann, 2012, p.166)، فضلًا عن القدرة على التركيز الانتباهي على المهمة التي في متناول اليد، لذلك فإنه من المحتمل أن ترتبط الشخصية ذاتية الغرض والقلق على نحو سلبي (Yarar,2015). حيث يشير (Ishimura & Kodama, 2009) إلى أن الطلاب ذوي الشخصية ذاتية الغرض يشعرون بمستوي منخفض من الضجر والقلق، ومستوي مرتفع من الاسترخاء والحيوية. كما تؤدي الشخصية ذاتية الغرض إلى الشعور بمستوي مرتفع من الانفعالات الموجبة، ومنخفض من الانفعالات السالبة.**

**ويتسم الطلاب ذوو الشخصية ذاتية الغرض بالقدرة على استثمار مزيد من الانتباه أو الطاقة النفسية في الأنشطة التي في متناول اليد، حتى ولو كانت هذه الأنشطة غير ذات أهمية وجديرة بالاهتمام مقارنة بأصحاب الشخصية غير ذاتية الغرض (Asakawa, 2010). كما تكون لديهم القدرة على تحويل الظروف دون المثالية (الملل أو القلق) إلى مهام ممتعة. لذلك، يكونوا أقل عرضة للقيود الموقفية (مثل، الأهداف غير المنظمة وغير الواضحة، واختلال التوازن في المهارات) التي تمثل عقبات أمام خبرات التدفق وتثير القلق، ومن ثم يكونوا قادرين على الحفاظ على مستوى مرتفع من خبرات التدفق في الحياة أكثر من الأفراد غير ذواتي الغرض (Tse, 2019; Tse, Lau, et al., 2020). ويقرر الطلاب ذوو الشخصية ذاتية الغرض خبرات موجبة ويكونوا أكثر تركيزا وشعورًا بالتحكم في الموقف، وأهمية أكبر في المستقبل مقارنة بالطلاب غير ذواتي الغرض (Asakawa, 2010).**

**وفي إطار العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والقلق أشارت نتائج دراسة (Yarar,2015) باستخدام تحليل الانحدار إلى أن الشخصية ذاتية الغرض تتنبأ بالقلق والاضطراب على نحو سالب ودال إحصائيًا، وتفسر نحو ٢٠% من التباين في القلق، ونحو ٨% من التباين في الاضطراب. كما حاولت الدراسة بحث الفروق في القلق والاضطراب وفقًا لمستويات الشخصية ذاتية الغرض وأبعادها وأسفرت النتائج عن ما يلي:**

- **تختلف متوسطات درجات سمة القلق والاضطراب باختلاف مستويات الشخصية ذاتية الغرض (غير ذاتي الغرض/ متوسط/ مرتفع).**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض والطلاب غير ذواتي الغرض في كل من القلق والاضطراب بمتوسط أقل لصالح مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض.**
- **توجد فروق دالة بين متوسطي الشخصية ذاتية الغرض والطلاب غير ذواتي الغرض في كل من القلق والاضطراب بمتوسطات أقل لصالح متوسطي الشخصية ذاتية الغرض.**
- **لا توجد فروق دالة بين متوسطي ومرتفعي الشخصية ذاتية الغرض في كل من القلق والاضطراب.**

**وفيما يتعلق بالفروق في القلق والاضطراب وفقًا لمستويات أبعاد الشخصية ذاتية الغرض أشارت النتائج إلى:**

- **تختلف متوسطات درجات القلق والاضطراب باختلاف مستويات (منخفض/ متوسط/ مرتفع) أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (التركيز، والتكامل/ التمايز، والتوازن بين المهارة والتحدي، والتعاون، والتواجد في الحاضر).**
- **تختلف متوسطات درجات القلق باختلاف مستوى بُعد المثابرة/ البهجة (منخفض/ متوسط/ مرتفع).**
- **تختلف متوسطات درجات الاضطراب باختلاف مستوى بُعد الفضول (منخفض/ متوسط/ مرتفع).**
- **لا توجد فروق دالة في كل من القلق والاضطراب وفقًا لمستويات بُعد التسامي.**

**وقد أسفرت نتائج دراسة (MacDonald & Olsen, 2020) عن وجود تأثير سالب ودال إحصائيًا للضبط الانتباهي في القلق. كما يرتبط تركيز وتحويل الانتباه بالقلق ارتباطًا سالبًا ودال إحصائيًا وفقًا لنتائج دراسة (Spada et al., 2010). وتوصلت نتائج دراسة (Mor & Winquist, 2002) إلى أن الانتباه المركز على الذات يرتبط بالانفعالات السالبة مثل القلق والاكتئاب. وأشارت نتائج دراسة (Rouse et al., 2020) إلى أن إشباع الحاجة إلى الاستقلال يتنبأ بالقلق على نحو سالب ودال إحصائيًا، بينما يتنبأ إحباط الاستقلال بالقلق**

على نحو موجب ودال إحصائيًا. وأشارت نتائج دراسة (Fullagar et al., 2013) إلى أن المستوي المرتفع من التناقض بين المهارات والتحديات يزيد من الشعور بقلق الأداء.

وتشير نتائج هذة الدراسات إجمالًا إلى ارتباط الشخصية ذاتية الغرض بالمستوي المنخفض من القلق، وإن كانت هناك ندرة في الدراسات الأجنبية التي تناولت هذة العلاقة بشكل مباشر وبصفة خاصة بالقلق الأكاديمي، فضلًا عن عدم وجود دراسات عربية في هذا الجانب وهو ما دفع الباحث إلى دراسة ذلك.

**٤. التدفق Flow:**

يتناول الباحث في الجزء التالي لماهية ومكونات ونماذج التدفق وعلاقته بالشخصية ذاتية الغرض.

- **ماهية التدفق:**

يُعد التدفق أحد متغيرات علم النفس الإيجابي الذي نالت اهتمامًا كبيرًا في الآونة الأخيرة نظرًا لأهميته في العديد من مجالات الحياة مثل العمل، والتعليم، والرياضة، والسياسة وغيرها، فضلًا عن كونه خبرة سارة يشعر فيها الفرد بالاستمتاع وينعكس أثرها على الكثير من مخرجات التعلم. ويشير (Asakawa, 2004; Csikszentmihalyi, 1990) إلى أن خبرة التدفق مهمة للبحث والدراسة لأنها يمكن أن ترتبط بالانفعالات الموجبة، وتنمية المهارات، وتحسن الأداء، وتحقيق حياة ذات معنى. كما أن التعلم أكثر عن التدفق، وكيف يتم تحقيق تلك الحالة، وما هى تأثيراتها يمكن أن يؤدى إلى زيادة مستويات الانفعال الموجب لدى الأفراد (Rogatko, 2009).

وقد ظهر مفهوم التدفق على يد Csikszentmihalyi في السبعينيات من القرن الماضي خلال المقابلات التي هدفت إلى بحث ظاهرة الخبرة الشخصية لدى الأفراد الذين يندمجون في أنشطة معقدة وذاتية الغرض التي تكون مكافأة في حد ذاتها (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014, p240) والتي تتراوح بين تأليف الموسيقي إلى الجراحة، ومن الرياضيات إلى الكتابة الإبداعية. ويعبر التدفق عن الشعور بالسيولة والاستمرارية في التركيز والفعل التي قررها الأفراد في المقابلات عند وصف هذه الحالة (Delle Fave & Bassi, 2021).

ويوصف التدفق على أنه خبرة سارة من استغراق Absorption الفرد في النشاط (Peifer, 2012, P.139). كما أنه حالة من الوعى يمر بها الأفراد الذين يستغرقون بصورة عميقة فى نشاط ممتع (Pace, 2004, p.327). ويشير (Schmidt, 2010, P.28) إلى أن التدفق هو خبرة مُثلى تتميز من خلال الاستغراق الكامل فى المهمة التى فى متناول اليد؛ واندماج الفعل والوعى الذى يفقد فيها الفرد مسار كل من الوقت والذات. ويتفق ذلك مع أشار إليه (Fullagar et al., 2013, p.236) حيث ينظر للتدفق باعتباره حالة مثالية وموجبة للعقل Optimal and positive state of mind يكون الأفراد خلالها مدفوعين بصورة مرتفعة ومنهمكين فى نشاط ممتع.

ويشير(Csikszentmihalyi et al., 2014, p. 230) إلى أن التدفق هو حالة شخصية يقررها الأفراد عندما يستغرقون بشكل كامل في شيء ما لدرجة نسيان الوقت، والتعب، وأى شيء آخر فيما عدا النشاط في حد ذاته. وتُعد السمة المميزة للتدفق هي الاستغراق المكثف في النشاط لحظة بلحظة، ويستثمر الانتباه بشكل كامل في المهمة التي في متناول اليد، ويعمل الفرد بأقصي طاقته.

ويرى (Delle Fave & Bassi, 2021) أن التدفق خبرة شخصية معقدة تتميز بالتركيز العميق والاستغراق التي تنشأ أثناء أداء مهمة تُدرك على أنها تحدي يمكن مواجهته بشكل مناسب من خلال استثمار مهارات الفرد، كما ينظر (Jackson & Marsh, 1996, p.17; Payne et al., 2011, p.738) أن التدفق هو حالة تجريبية موجبة Positive experiential state تحدث عندما يكون الفرد مرتبط ارتباطًا كليًا بالأداء، فى موقف تكون فيه المهارات الشخصية متوازنة مع التحديات المطلوبة.

وبناء على ما تقدم يمكن تعريف التدفق 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 (سامح حسن حرب، ٢٠١٨).

شروط وخصائص التدفق:

تقترح أدبيات البحث في التدفق ثلاثة شروط ذات أهمية رئيسية لحدوث التدفق وهى:

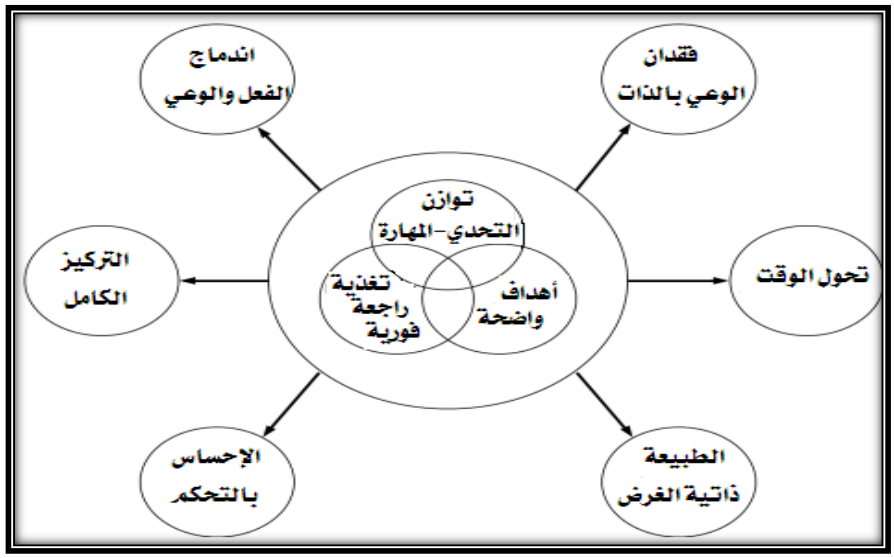
- وضوح الأهداف: يحدث التدفق عندما يكون النشاط الذى يندمج فيه الفرد يتضمن مجموعة واضحة من الأهداف، وتخدم تلك الأهداف فى إضافة الإتجاه والغرض للسلوك، وتكمن فائدتها فى قدرتها على تنظيم الخبرة من خلال توجية الانتباه بدلًا من كونها غاية فى حد ذاتها.
- التوازن بين التحديات والمهارات المدركة: عندما تتلائم التحديات المدركة مع المهارات بشكل جيد، فإن الانتباه يكون مستغرق تمامًا، وعندما تتجاوز التحديات مهارات الفرد فإنه يصبح قلقًا؛ ولو تفوقت المهارات على التحديات، فإن الفرد يسترخى ثم يشعر بالملل. وتقدم تلك الحالات الشخصية تغذية راجعة عن العلاقة المتغيرة للبيئة وتضغط على الفرد لتعديل السلوك من أجل الهروب من الحالات الشخصية السلبية بصورة أكثر وإعادة الدخول فى التدفق.
- التغذية الراجعة الواضحة والفورية: يحتاج الفرد للتفاوض مع المتطلبات البيئية المتغيرة بصورة مستمرة التى هى جزء من كل نشاط ينطوى على الخبرة. وتؤدي التغذية الراجعة هذا الدور حيث توفر للفرد معلومات عن كيفيه تقدمه فى النشاط، وتفرض عليه إما أن يعدل أو يحافظ على المسار الحالى من الفعل. وتقلل من الشكوك حول ما يجب على الفرد القيام به في الخطوات التالية (Csikszentmihalyi et al., 2014, p. 232).

ويحدد (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014, p.240) خصائص التدفق فيما يلي:

- التركيز المكثف Intense والمركز Focused على ما يفعله الفرد فى اللحظة الحاضرة.
- الاندماج بين الفعل والوعى Merging of action and awareness.
- فقدان الوعى الذاتى التأملي Loss of reflective self-consciousness (بمعنى، فقد الوعى بالذات كعنصر اجتماعى).
- الإحساس بأن الفرد يمكنه التحكم فى أفعاله؛ الذى هو الاحساس بأن الفرد يستطيع التعامل مع الموقف لأن الفرد يعرف كيف يستجيب لما سيحدث بعد ذلك.

**شكل(١) : نموذج الشروط- الخبرة لتفاعل شروط (الدوائر الداخلية) وخصائص التدفق (الدوائر الخارجية)**

**(نقلًا عن: Nakamura et al., 2019, p.172).**




- **تشوية الخبرة الزمنية Distortion of temporal experience (الاحساس بأن الوقت يمر بسرعة أكثر من الطبيعى).**
- **تجربة النشاط على أنه مكافأة داخلية، بحيث يكون الهدف النهائى هو مجرد مبرر للعملية.**

**ويطرح (Nakamura et al., 2019, pp.172-173) نموذجًا يوضح فيه التفاعل بين شروط وخصائص خبرة التدفق وهو نموذج الشروط– الخبرة Condition- Experience Model ويشير إلى أن التفاعل بين شروط وخصائص التدفق يؤدي إلى حدوث خبرة التدفق، كما أن شروط التدفق مترابطة ومن الصعب أن يحدث التدفق في غياب أي منها، ففي حين أن التوازن المُدرك بين التحديات والمهارات هو متطلب أساسي للتدفق، فإن التقييم الدقيق للتوازن بين التحدي والمهارة يعتمد على وضوح الأهداف والتغذية الراجعة، وبدون تحديد أهداف واضحة وتغذية راجعة غير مبهمة لن يتمكن الأفراد من تقييم مستوى التحدي الذي في متناول اليد وبالتالي المهارات المطلوبة للاستجابة له. ويوضح الشكل (١) ذلك.**

**مكونات التدفق: بمراجعة أدبيات البحث في التدفق والدراسات والبحوث السابقة ومنها (Csikszentmihalyi, 1990, 1993, Csikszentmihalyi et al., 2014) يُمكن تلخيص مكونات التدفق في الجدول التالي:**

**جدول (١): مكونات التدفق.**

| | | | |
|---|---|---|---|
| مكونات التدفق | شروط التدفق | وضوح الأهداف | تعمل على إضافة الاتجاه والغرض للسلوك، وتكمن أهميتها فى توجية وتركيز الانتباه مدة طويلة، والاستفادة من قدرات الفرد وصقلها. |
| | | التغذية الراجعة | معلومات دقيقة تُمكن الفرد من معرفة مدى تقدمه بصورة مستمرة فى النشاط، ومن ثم تعديل أو الحفاظ على مسار العمل. |
| | | التوازن بين المهارات والتحديات | تُدرك فرص الفعل ومتطلبات العالم الخارجي على أنها منسجمة مع المهارات المتاحة لمواجهة هذه المتطلبات. |
| | خصائص التدفق | التركيز على المهمة | اختفاء المثيرات غير ذات الصلة بالمهمة من الوعي، وتركيز الانتباه بالكامل على المهمة التي في متناول اليد. |
| | | فقدان الوعى بالذات | اختفاء المخاوف، والانشغال بالذات، وعدم التفكير فى تقييمات الأخرين، أو ما يبدو الفرد عليه أثناء العمل. |
| | | اندماج الفعل والوعي | الاستغراق العميق فى النشاط، وانخفاض الوعى بالذات كجزء منفصل عن الأفعال التى يقوم بها الفرد. |
| | | الشعور بالتحكم | التحكم تلقائي لأنه يحدث بدون جهد معرفي ومراقبة ذاتية، والسيطرة على ما يقوم به الفرد 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 أهداف أو مكافآت خارجية للذات. |

**نماذج التدفق:**

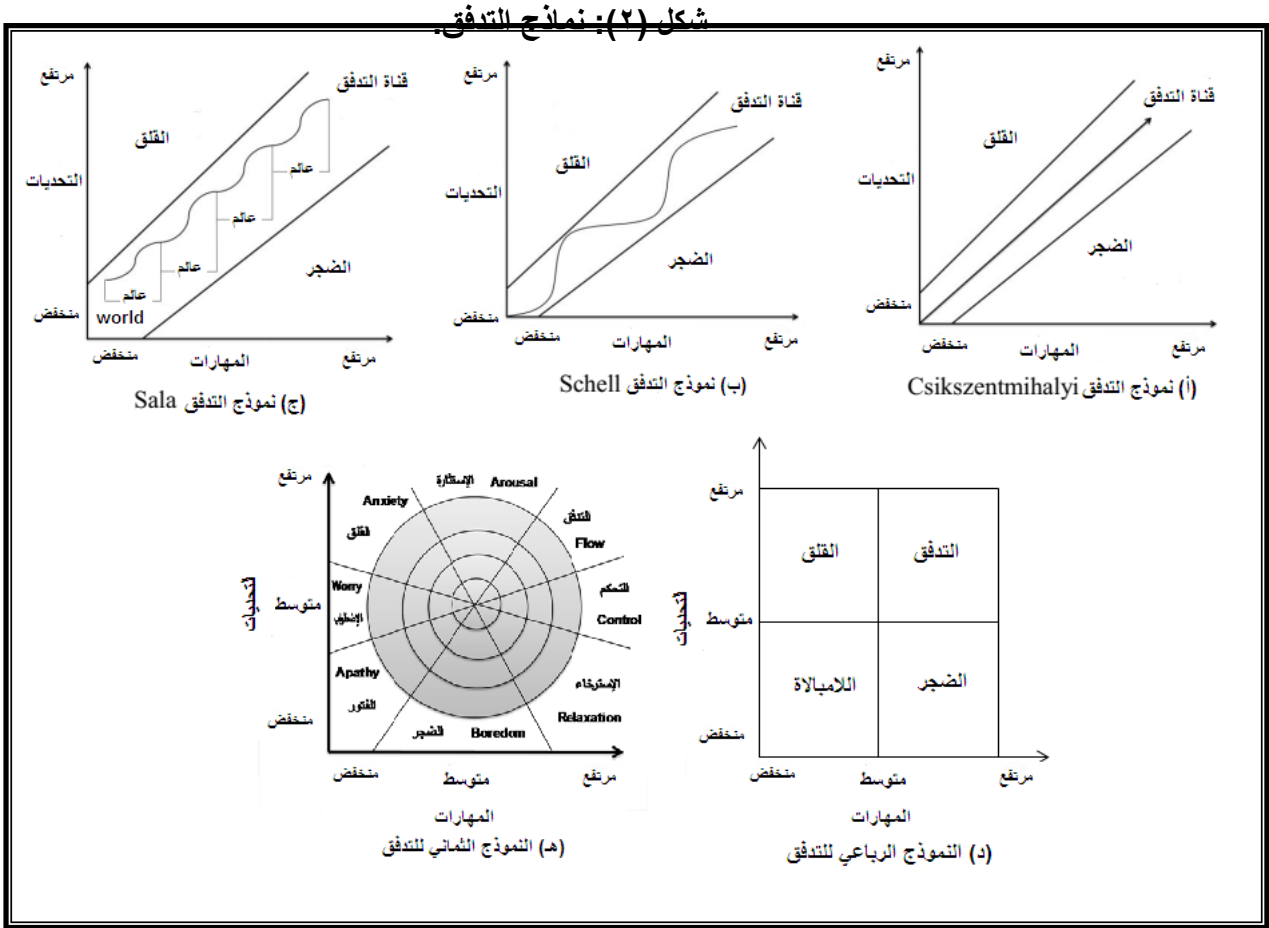
يُعد التوازن بين التحديات والمهارات أحد الشروط اللازمة لحدوث خبرة التدفق، ولكن هل يمكن أن يحدث التدفق عند جميع مستويات التوازن بين التحديات والمهارات (منخفض/ متوسط/ مرتفع)؟، أم يحدث التدفق عند مستوى محدد؟، وما هي الحالات النفسية التي يمكن أن يشعر بها الفرد إذا اختل شرط التوازن بين التحديات والمهارات؟. وللإجابة على هذه التساؤلات حاول بعض الباحثون صياغة نماذج للتدفق لفهم كيفية حدوث التدفق وكيف يؤدي النشاط إلى الشعور بالتدفق وهي:

- نموذج قناة التدفق (Csikszentmihalyi, Flow Channel Model 1975/2000): ويقترح هذا النموذج في شكل (٢أ) أن التدفق يقع بين حالتي القلق والضجر ولا يتضمن التدفق اختلاف في مستوي التحديات والمهارات حيث يحدث التدفق عندما يكون هناك نسبة متعادلة من التحديات والمهارات المدركة أثناء أداء النشاط. وتزداد خبرة التدفق كثافة وتنظيمًا عندما يزداد مستوي التوازن بين التحديات والمهارات. ويحدث القلق عندما تتجاوز التحديات مستوى المهارات، بينما يشعر الفرد بالضجر عندما تفوق المهارات مستوى التحديات المدركة (dos Santos et al., 2018).
- نموذج (Schell, 2014): اقترح نموذجًا مختلفًا نسبيًا – كما هو موضح بالشكل (٢ب)– حيث يشير إلى أن حالة التدفق ليست مستمرة، وقد تحدث اختلافات داخل الحالة نفسها صعودًا وهبوطًا في مستوى التحديات والمهارات في أوقات مختلفة أثناء أداء النشاط، مع الاحتفاظ بالتوازن بينهما، ويزيد ذلك من شعور الفرد بالاستمتاع أثناء الاندماج في النشاط الذي يقوم به (Schell, 2014, p.141; dos Santos et al., 2018).
- نموذج (Sala, 2013): ويعالج هذا النموذج التدفق كحالة مقسمة إلى وحدات مختلفة (عوالم worlds)، كل واحدة منها تقع في شريحة مختلفة من الوقت، مع إمكانية التباين في مستوى الاستغراق داخل كل شريحة (dos Santos et al., 2015, 2018). ويوضح الشكل (٢ج) ذلك.
- النموذج الرباعي (Csikszentmihalyi & LeFevre, Quadrant Model 1989): ويحدد النموذج الموضح بالشكل (٢د) أربعة حالات نفسية وهي: التدفق

ويحدث عندما يكون التحديات والمهارات أعلى من معدلاتها الأسبوعية (المتوسط) وفي توازن مع كل منهما الآخر. والقلق ويحدث عندما تكون التحديات أعلى من المتوسط والمهارات أقل من المتوسط، والضجر ويحدث عندما تكون التحديات أقل من المتوسط والمهارات أعلى من المتوسط، واللامبالاة وتحدث عندما يكون كل من التحديات والمهارات أقل من المتوسط (Moneta, 2012, 33).

- النموذج الثماني Octant Model (Massimini & Carli, 1988): ويحدد ثمانية حالات نفسية– كما هو موضح بالشكل (٢هـ)– يمكن أن يشعر بها الفرد وفقًا لمستويات التحديات والمهارات، فعندما تكون التحديات مرتفعة جدًا عن مستوى المهارات يشعر الفرد بالإحباط، ثم بالاضطراب، ثم بالقلق، وإذا كانت التحديات منخفضة جدًا بالنسبة لمهارات الفرد فإنه يشعر بالاسترخاء، ومن ثم يشعر بالضجر، ثم الفتور عندما يدرك أن مستوى كل من التحديات والمهارات منخفضة، وعندما تتلائم التحديات المرتفعة مع المهارات المرتفعة يشعر الفرد بالتدفق (Csikszentmihalyi, 1997, 30).

شكل (٢): نماذج التدفق.



**الشخصية ذاتية الغرض والتدفق:**

**يُعد التدفق قوة دافعة أساسية وراء الأفراد الذين يسعون إلى تحسين جودة حياتهم، وتطوير قوتهم العقلية والانفعالية. ومع ذلك ليس كل الأفراد يتمتعون بهذه الحالة الذهنية المُعززة للنمو بشكل مكثف كما هو مطلوب، فضلًا عن تباين مقدار الوقت الذي يقضيه الأفراد في التدفق (Asakawa, 2004). ويعكس مفهوم الشخصية ذاتية الغرض هذه الفروق الفردية في الشعور بالتدفق. وتعرف نظرية التدفق الفرد ذاتي الغرض على أنه الشخص الذي لديه نزعة قوية لإيجاد الدافعية الداخلية والتدفق في أنشطته اليومية (Asakawa, 2004, 2010). وينظر (Baumann, 2012, p.165) إلى الشخصية ذاتية الغرض على أنها تمثل النزعة إلى البحث بنشاط عن التحديات وخبرات التدفق. كما يشير (Mendelson, 2007) إلى أن بعض الأفراد يكون لديهم استعداد أكثر للشعور بالتدفق مقارنة بغيرهم ويرجع ذلك إلى امتلاكهم لمستوى مرتفع من الشخصية ذاتية الغرض. لذا فقد أطلق (Baumann, 2012, p.165) على الشخصية ذاتية الغرض مصطلح " الشخصية المتدفقة Flow Personality"، حيث أنها تمثل مجموعة من الصفات الشخصية التي تُمكن الفرد من تحقيق حالة التدفق والحفاظ عليها (Nakamura & Csikszentmihalyi,2014, p.245).**

**وتتسم الشخصية ذاتية الغرض بقدرة أكبر على إدارة التوازن بين اكتشاف التحديات وعمل بناء المهارات، ويعزز هذا التوازن من الشعور بالتدفق. ويتم دعم اكتشاف التحديات وبناء المهارات من خلال خصائص أو عمليات مختلفة– ومتعارضة في بعض الأحيان– توجد في آن واحد في الشخصيات ذاتية الغرض، وتتطلب أنشطة التدفق التركيز والرغبة في معرفة حدود مهارات الفرد. ويتسم الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض بالإحساس العميق بالاهتمام الذي يساعدهم على التعرف على الفرص لبناء مهاراتهم، كما يفتحون انتباهم Open their attention إلى المعلومات الجديدة (اكتشاف التحديات)، ويركزونها على تلك الوحدات من المعلومات Units of information قبل بناء مهاراتهم حتى تكون قابلة للتحكم/ الضبط (عمل بناء المهارة) (Baumann, 2012, pp.166-167).**

**ويشير (Mendelson, 2007) إلى أن الأفراد ذوي الشخصيات ذاتية الغرض تتسم بمستوى مرتفع من تقدير الذات، والقدرة والاستعداد لضبط انتباههم، ومستويات مرتفعة من**

التركيز، وتوجيه الهدف، والدافعية الداخلية، والعفوية، والميل إلى الاستمتاع بالنشاط الذي في متناول اليد، والتوجه المستقبلي المتفائل، وتعزز هذه الصفات الشخصية من الشعور بالتدفق.

ويذكر (Tavares & Freire, 2016) أن القدرة على التركيز بشكل أفضل على الخبرة الراهنة يمكن أن ترتبط بقدرة عامة أو خاصية مزاجية ومنها الضبط الانتباهي (أحد خصائص الشخصية ذاتية الغرض). وحيث أن الضبط الانتباهي يتطلب وعيًا بالذات والذي يُمكن ألا يحدث أثناء خبرة التدفق نظرًا لكونه يتعارض مع فقدان الوعي بالذات الذي يُميز خبرة التدفق، لذا فإن الضبط الانتباهي يعمل كأحد المتطلبات القبلية التي تحدث قبل شعور الفرد بالتدفق والذي يساعد الفرد على معايشة هذة الخبرة.

وقد أظهرت نتائج دراسة (Adlai-Gail, 1994) أن مجموعة من المراهقين ذوي الشخصية ذاتية الغرض– التي تم تحديدها من خلال الوقت الذي يقضونه في التدفق– لديهم خبرات إيجابية في الحياة اليومية، وأهداف محددة بشكل جيد مقارنة بالمراهقين من غير ذواتي الغرض.

وفي إطار العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والتدفق أشارت نتائج دراسة (Casey, 2019) إلي وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض وكل من: التدفق، والانبساطية، والتقبل، ويقظة الضمير، والثبات الانفعالي، والانفتاح. كما أسفرت نتائج دراسة (Yarar, 2015) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والتدفق، كما تتنبأ أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (التركيز، والمثابرة والبهجة، والتكامل والتمايز، والتوازن بين المهارة والتحدي) بالتدفق على نحو موجب ودال إحصائيًا، وتفسر هذه الأبعاد نحو ٤٣% من التباين في التدفق. كما تختلف متوسطات درجات التدفق باختلاف مستويات الشخصية ذاتية الغرض (مرتفع/ متوسط/ غير ذاتي الغرض). كما سعت دراسة (Ishimura & Kodama, 2009) إلى بحث خصائص أنشطة التدفق المرتبطة بأساليب الشخصية ذاتية الغرض لدي عينة من طلاب الجامعة. وأشارت النتائج إلي ارتباط أنشطة التدفق بعملية النمو الشخصي والتقدم الذاتي والمتعة والدافعية في الأنشطة اللاحقة. وقد قرر الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض مستوي مرتفع من خبرة التدفق في أنشطة الحياة اليومية.

وقد أجرى (Tse, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2020) دراستين لبحث الدور الوسيط للتدفق في العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والرفاهية النفسية. وقد أكمل المشاركون في الدراسة ١ (عددهم ٣٩٣) مقاييس الشخصية ذاتية الغرض، والتعرض لخبرة التدفق، والرفاهية (الرضا عن الحياة، والازدهار). وشاركت في الدراسة ٢ عينة فرعية (عددها ١٢٧) من المشاركين في الدراسة ١، وبحثت هذه الدراسة خبرة التدفق اليومية والرفاهية اليومية (الانفعال، والازدهار) على مدار ١٠ أيام. وقد كشفت نتائج الدراستين عن وجود تأثير موجب غير مباشر ودال إحصائيًا للشخصية ذاتية الغرض في الرفاهية النفسية من خلال التدفق. فضلًا عن وجود تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا للشخصية ذاتية الغرض في التدفق.

وهدفت دراسة (Turgut & Ümmet, 2021) إلى دراسة دور الشخصية ذاتية الغرض في العلاقة بين مهارات التنظيم الدافعي وخبرة التدفق لدى الأفراد البالغين. وبلغ عدد عينة الدراسة ٥٣٥ من الراشدين (٣٦٨ إناث، ١٦٧ ذكور ، م= ٣٤,٨٩). وتم تطبيق مقياس خبرة التدفق (Magyaródi et al., 2013)، واستبيان الشخصية ذاتية الغرض (Yarar, 2015)، ومقياس التنظيم الدافعي (Kim et al., 2018) كأدوات لجمع البيانات في البحث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض وكل من: التدفق والتنظيم الدافعي. كما أسفرت عن أن الشخصية ذاتية الغرض تتوسط العلاقة بين مهارات التنظيم الدافعي والتدفق توسطًا كليًا، أى أن تأثير التنظيم الدافعية في التدفق يتلاشي في وجود الشخصية ذاتية الغرض.

وقد هدفت دراسة (Asakawa, 2004) إلى بحث الفروق بين الشخصية (ذاتية Autotelic/ غير ذاتية Non-autotelic) الغرض في جودة الخبرة النفسية والتوازن بين التحديات والمهارات في أنشطة الحياة اليومية، وقد تم الاعتماد على طريقة أخذ عينات الخبرة لقياس الشخصية ذاتية الغرض حيث يتم حساب الوقت المستغرق في حالة التدفق. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات التحديات والمهارات كانت أكثر توازنًا بين أصحاب الشخصية ذاتية الغرض مقارنة بأصحاب الشخصية غير ذاتية الغرض. كما يكون لدي الطلاب ذوي الشخصية ذاتية الغرض نزعة نحو وضع أنفسهم في مواقف تكون فيها التحديات أعلى من مهاراتهم المدركة بينما يحدث العكس بالنسبة لأصحاب الشخصية غير ذاتية

الغرض. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطي درجات الشخصية (ذاتية/ غير ذاتية) الغرض في الخبرات النفسية (التركيز، والاستمتاع، والنشاط، والرضا، والتحكم، والأهمية في المستقبل) حيث يكون الطلاب ذوو الشخصية ذاتية الغرض أكثر تركيزًا واستمتاعًا ونشاطًا ورضا، ويشعرون بمزيد من التحكم ويقررون أهمية أكبر في المستقبل مقارنة بأصحاب الشخصية غير ذاتية الغرض.

وقد أسفرت نتائج دراسة (Tse, Lau et al., 2020) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والتدفق في سياقات مختلفة (العمل، وأوقات الفراغ)، كما تتنبأ الشخصية ذاتية الغرض والعوامل الخمسة الكبري للشخصية بالتدفق على نحو موجب ودال إحصائيًا، ويفسران معًا نحو ٤٢.٦% من التباين في التدفق، وتضيف الشخصية ذاتية الغرض ٧.١% من التباين في التدفق، كما أشارت نتائج تحليل المسار إلى وجود تأثير غير مباشر ودال إحصائيًا للشخصية ذاتية الغرض في الرضا عن الحياة حيث كان التأثير غير المباشر من خلال التدفق.

## فـــروض الدراســـة:

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

الفرض الأول: توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والمتغيرات النفسية قيد الدراسة (النظرية الضمنية للذكاء "الذكاء الثابت، والمتغير"، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق). ويتفرع من هذا الفرض الرئيس الفروض الفرعية الآتية:

أ. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والنظرية الضمنية للذكاء (الذكاء الثابت، والذكاء المتغير).

ب.توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض ومبادرة النمو الشخصي.

ج.توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والقلق الأكاديمي.

د. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والتدفق.

**الفرض الثاني: تختلف متوسطات درجات المتغيرات النفسية قيد الدراسة (النظرية الضمنية للذكاء "الذكاء الثابت، والمتغير"، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق)– كل على حدة– باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض "منخفض/ متوسط/ مرتفع". ويتفرع منه الفروض الفرعية الآتية:**

**أ. يختلف متوسط درجات الذكاء الثابت باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض "منخفض/ متوسط/مرتفع".**

**ب.يختلف متوسط درجات الذكاء المتغير باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض "منخفض/ متوسط/مرتفع".**

**ج. يختلف متوسط درجات مبادرة النمو الشخصي باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض "منخفض/متوسط/مرتفع".**

**د. يختلف متوسط درجات القلق الأكاديمي باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض "منخفض/متوسط/ مرتفع".**

**هـ. يختلف متوسط درجات التدفق باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض "منخفض/متوسط/ مرتفع".**

**الفرض الثالث: تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والضبط الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في المتغيرات النفسية قيد الدراسة (النظرية الضمنية للذكاء "الذكاء الثابت، والمتغير"، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق). ويتفرع منه الفروض الفرعية الآتية:**

**أ. تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والضبط الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في الذكاء الثابت.**

**ب. تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والضبط الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في الذكاء المتغير.**

ج. تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والضبط الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في مبادرة النمو الشخصي.

د. تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والضبط الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في القلق الأكاديمي.

هـ. تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والضبط الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في التدفق.

## المنهـــج والطريقـــة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي لكونه يتناسب وأهداف الدراسة حيث إمكانية دراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، أو دراسة الفروق في المتغيرات أو التنبؤ بمتغير ما من خلال متغيرات أخرى وذلك باستخدام أساليب إحصائية متقدمة مثل تحليل التباين في اتجاه واحد وتحليل الانحدار المتعدد.

## عينـــة الدراســـة: وتتضمن:

- عينة الدراسة الاستطلاعية*: تكونت من (٣٨٣) طالبًا وطالبةً مقيدين بالفرق الدراسية الثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية– جامعة بنها للعام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١م) بالتخصصات العلمية والأدبية بأقسام التعليم العام والأساسي متوسط أعمارهم (٢٠,٢٧) سنة وانحراف معياري (٠,٧١) سنة، وقد استخدمت بيانات هذه العينة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- عينة الدراسة الأساسية: تكونت من (٧٤٣) طالبًا وطالبةً من الطلاب المقيدين بالفرق الدراسية الثانية والثالثة والرابعة عام وأساسي بكلية التربية– جامعة بنها (لم تتضمن عينة الدراسة الأساسية أي من أفراد العينة الاستطلاعية) منهم (٥٣) طالبًا و (٦٩٠) طالبةً موزعين على شعب دراسية مختلفة علمية وأدبية، بمتوسط عمر زمني (١٩,١٤)،

* يختلف عدد عينة التقنين لكل مقياس في إطار هذه العينة الاستطلاعية.

وانحراف معياري (٠,٦٤) عام، والجدول (٢) يشير إلى توزيع عينة الدراسة على الشعب الدراسية المختلفة.

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة الأساسية على الشعب المختلفة.

| الفرقة | الشعبة | ذكور | اناث | عدد الطلاب | الفرقة | الشعبة | ذكور | اناث | عدد الطلاب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثانية عام | بيولوجي مميز | ١ | ٥ | ٦ | ثالثة عام | بيولوجي | ٢ | ١٧ | ١٩ |
| | لغة عربية | ١ | ٢ | ٣ | | لغة انجليزية | ٥ | ٧٦ | ٨١ |
| الثانية أساسي | دراسات اجتماعية | ٧ | ١٠٥ | ١١٢ | | لغة عربية | ١ | ٨ | ٩ |
| | علوم | ١٦ | ٢٧١ | ٢٨٧ | رابعة عام | تاريخ | ٠ | ١٢ | ١٢ |
| | لغة عربية | ٢٠ | ١٨٨ | ٢٠٨ | | عربي | ٠ | ٦ | ٦ |

## أدوات الدراســـــة:

(١) مقياس الشخصية ذاتية الغرض (إعداد: الباحث):

قام الباحث بإجراء مجموعة من الخطوات في سبيل إعداد المقياس وهى:

أ) مراجعة أدبيات البحث في التدفق والشخصية ذاتية الغرض، والدراسات السابقة التي تتناول الشخصية ذاتية الغرض مع متغيرات نفسية أخري.

ب) مراجعة الطرق المستخدمة لقياس الشخصية ذاتية الغرض والتي ركزت في البداية على طريقة أخذ عينات الخبرة، ثم الاعتماد على مقاييس التدفق، وبعد ذلك بناء مقاييس تقرير ذاتي للشخصية ذاتية الغرض والمتوافر هما مقياسي (Tse, Lau et al., 2020; Yarar, 2015).

ج) تحديد الخصائص التي تُمثل مكونات الشخصية ذاتية الغرض، وأسفر هذا الإجراء عن تحديد (١٦) خاصية، تم دمج البعض منها وتقليلها إلى (٩) خصائص تمثل المكونات المفترضة للشخصية ذاتية الغرض.

د) صياغة مجموعة كبيرة من العبارات استنادًا إلى المكونات التي تم تحديدها في الخطوة السابقة، واسترشادًا بالمقاييس المتاحة لقياس الشخصية ذاتية الغرض، فضلًا عن المقاييس النفسية التي تقيس مكونات متشابهة ومنها: مقياس التدفق المعدل (سامح حسن حرب، ٢٠١٨)، ومقياس الدافعية للإنجاز (Lang & Fries, 2006)، ومقياس المثابرة الدافعية (Constantin et al., 2011)، والأكاديمية

(Thalib et al., 2018)، ومقياس العزم (Duckworth & Quinn, 2009)، ومقياس الضبط الانتباهي (Abasi et al., 2017; Fajkowska & Derryberry, 2010)، ومقياس الفضول (Collins et al., 2004; Kashdan et al., 2009, 2018; Wagstaff et al., 2020)، ومقياس التمركز الذاتي (Dambrun, 2017)، ومقياس الاستغراق الذاتي (McKenzie & Hoyle, 2008)، ومقياس التكامل والتمايز (Köse, 2009).

هـ) أسفر الإجراء السابق عن صياغة (٩٥) عبارة موزعة على (٩) خصائص للشخصية ذاتية الغرض، تم تنقيحها ومراجعتها والاستعانة في ذلك برأي أحد الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي*، وبناء عليه تم اختيار أفضل العبارات وحذف عبارات أخرى، ومن ثم تكونت الصورة الأولية للمقياس من (٥٤) عبارة. وقد روعي في صياغتها السهولة والبساطة والوضوح وأن تحتوي بعض العبارات السالبة.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (٥٤) عبارة** تقيس تسعة مكونات للشخصية ذاتية الغرض وهي: الفضول (العبارات ١–٦)، والمثابرة (العبارات ٧–١٢)، والضبط الانتباهي (العبارات ١٣–١٨)، والدافعية الداخلية (العبارات ١٩–٢٤)، والتماس التحديات (العبارات ٢٥–٣٠)، والتمركز الذاتي المنخفض (العبارات ٣١–٣٦)، والتعاون (العبارات ٣٧–٤٢)، والاستقلال (العبارات ٤٣–٤٨)، والتوازن بين المهارات والتحديات (العبارات ٤٩–٥٤). وتمتد الاستجابات على كل عبارة من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة)، فيما عدا العبارات السالبة أرقام (٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٦، ١٨)، والعبارت (من ٣١ إلى ٣٧) التي تصحح بطريقة عكسية.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات عبارات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ بعد حذف العبارة من البعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣): معاملات ثبات عبارات مقياس الشخصية ذاتية الغرض (ن = ٣٨٣).

(*) يتقدم الباحث بالشكر إلى أ.د/ كمال إسماعيل عطية أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة بنها.

(**) ملحق (١): مقياس الشخصية ذاتية الغرض.

| البعد | العبارات | معامل ألفا كرونباخ | معامل الارتباط | البعد | العبارا ت | معامل ألفا كرونباخ | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفضول معامل ألفا= ٠,٧٣٠ | ١ | ٠,٦٨٣ | ٠,٦٧٣** | التمركز الذاتي المنخفض معامل ألفا= ٠,٦٧٨ | ٣١ | ٠,٦٦٠ | ٠,٥٧٩** |
| | ٢ | ٠,٧١٨ | ٠,٥٩٢** | | ٣٢ | ٠,٦٠١ | ٠,٧٠٥** |
| | ٣ | ٠,٧١١ | ٠,٦٤٦** | | ٣٣ | ٠,٦٦٧ | ٠,٥١٦** |
| | ٤ | ٠,٦٧٢ | ٠,٦٩٦** | | ٣٤ | ٠,٦١٦ | ٠,٦٦٥** |
| | ٥ | ٠,٦٨٤ | ٠,٦٨٢** | | ٣٥ | ٠,٦٣١ | ٠,٦٢١** |
| | ٦ | ٠,٦٨٨ | ٠,٦٤٩** | | ٣٦ | ٠,٦٣٨ | ٠,٦١٧** |
| المثابرة معامل ألفا= ٠,٦٩٤ | ٧ | ٠,٦٢٦ | ٠,٧٣٨** | التعاون معامل ألفا= ٠,٧٨٢ | ٣٧ | ٠,٨٠٨ | - |
| | ٨ | ٠,٦٤٨ | ٠,٦٧٧** | | ٣٨ | ٠,٧٤٧ | ٠,٧٠١** |
| | ٩ | ٠,٧١٨ | - | | ٣٩ | ٠,٧٣٢ | ٠,٧٥٨** |
| | ١٠ | ٠,٦٣٢ | ٠,٧٠٨** | | ٤٠ | ٠,٧٣١ | ٠,٧٨٥** |
| | ١١ | ٠,٦٥٤ | ٠,٦٩٠** | | ٤١ | ٠,٧٣٢ | ٠,٧٩٩** |
| | ١٢ | ٠,٦٤٦ | ٠,٦٨١** | | ٤٢ | ٠,٧٤٩ | ٠,٧٢٧** |
| الضبط الانتباهي معامل ألفا= ٠,٧٣١ | ١٣ | ٠,٦٦٥ | ٠,٧٦٤** | الاستقلال معامل ألفا= ٠,٦٥٧ | ٤٣ | ٠,٥٩٦ | ٠,٦٧٢** |
| | ١٤ | ٠,٧٢٠ | ٠,٥٠** | | ٤٤ | ٠,٥٩٩ | ٠,٦٩٥** |
| | ١٥ | ٠,٦٨٠ | ٠,٧١٥** | | ٤٥ | ٠,٥٨٦ | ٠,٧١٣** |
| | ١٦ | ٠,٦٣٤ | ٠,٨٠٨** | | ٤٦ | ٠,٦٨٢ | - |
| | ١٧ | ٠,٧٥٧ | - | | ٤٧ | ٠,٦١٨ | ٠,٦٢٥** |
| | ١٨ | ٠,٦٨٠ | ٠,٧٣٥** | | ٤٨ | ٠,٦١٣ | ٠,٦٤٥** |
| الدافعية الداخلية معامل ألفا= ٠,٧٤١ | ١٩ | ٠,٧١٨ | ٠,٦٤١** | التوازن بين المهارات والتحديات معامل ألفا= ٠,٨٥٦ | ٤٩ | ٠,٨٢٩ | ٠,٧٧٦** |
| | ٢٠ | ٠,٦٩٧ | ٠,٦٨٠** | | ٥٠ | ٠,٨١٦ | ٠,٨٢٢** |
| | ٢١ | ٠,٦٨٣ | ٠,٧١٠** | | ٥١ | ٠,٨١٩ | ٠,٨١١** |
| | ٢٢ | ٠,٧١٠ | ٠,٦٧٦** | | ٥٢ | ٠,٨٣٥ | ٠,٧٤٤** |
| | ٢٣ | ٠,٦٩١ | ٠,٦٨٧** | | ٥٣ | ٠,٨٣٠ | ٠,٧٦٦** |
| | ٢٤ | ٠,٧٢٦ | ٠,٥٨٦** | | ٥٤ | ٠,٨٥٦ | ٠,٦٤٤** |
| التماس التحديات معامل ألفا= ٠,٧٤٨ | ٢٥ | ٠,٦٨٠ | ٠,٧٨٠** | | | | |
| | ٢٦ | ٠,٦٨٠ | ٠,٧٨٦** | | | | |
| | ٢٧ | ٠,٧٠٧ | ٠,٦٩١** | | | | |
| | ٢٨ | ٠,٧٢٤ | ٠,٦٥١** | | | | |
| | ٢٩ | ٠,٧٦٢ | - | | | | |
| | ٣٠ | ٠,٧٠٩ | ٠,٦٧٥** | | | | |

** دال عند مستوى (٠.٠١).

**يتضح من الجدول (٣) ما يلي:**

- **أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، ومن ثم فإن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، فيما عدا العبارات أرقام (٩، ١٧، ٢٩، ٣٧، ٤٦) حيث وجد أن وجود هذه العبارت يقلل من معامل ألفا العام للبعد لذا تم حذفها.**
- **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 ثبات جميع عبارات المقياس التي تم الإبقاء عليها وعددها (٤٩) عبارة.

ثبات أبعاد للمقياس: بلغت قيم معاملات ألفا كرونباخ (٠,٧٣، ٠,٧١٨، ٠,٧٥٧، ٠,٧٤١، ٠,٧٦٢، ٠,٦٧٨، ٠,٨٠٨، ٠,٦٨٢، ٠,٨٥٦، ٠,٩٠١) لأبعاد المقياس الفضول، والمثابرة، والتحكم الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات، والدرجة الكلية على الترتيب.

## صدق المقياس:

(أ) الكشف عن البنية العاملية: تم التحقق من ملائمة عينة الدراسة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام اختبار(Kaiser-Meyer-Oklin) KMO، واختبار الكروانية Bartlett وبلغت قيمة اختبار KMO (٠,٨٧٣) وتشير هذه القيمة إلى كفاية العينة وملائمتها لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، كما بلغت قيمة اختبار الكروانية Bartlett (٦٩١١,٩٦٤) عند درجات حرية (١١٧٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١). وتشير هذه النتائج إلى ملائمة المصفوفة الارتباطية لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي. ووفقًا لذلك تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (٤): نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس الشخصية ذاتية الغرض (ن=٣٨٣).

| العامل الأول | | العامل الثاني | | العامل الثالث | | العامل الرابع | | العامل الخامس | | العامل السادس | | العامل السابع | | العامل الثامن | | العامل التاسع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع |
| ٤٩ | ٠,٧٠٠ | ١٣ | ٠,٧١٣ | ٣٨ | ٠,٦٣٧ | ٢٥ | ٠,٧٥٢ | ١ | ٠,٦٦٣ | ٤٣ | ٠,٦٠٣ | ٧ | ٠,٧٦٥ | ٣١ | ٠,٤٨٢ | ١٩ | ٠,٦١٢ |
| ٥٠ | ٠,٨١٠ | ١٤ | ٠,٣٧٢ | ٣٩ | ٠,٦٩٣ | ٢٦ | ٠,٦٣٠ | ٢ | ٠,٦١٥ | ٤٤ | ٠,٥٩٩ | ٨ | ٠,٦٩١ | ٣٢ | ٠,٧٢٤ | ٢٠ | ٠,٣٥٩ |
| ٥١ | ٠,٧٦٠ | ١٥ | ٠,٧٥٩ | ٤٠ | ٠,٧٩٥ | ٢٧ | ٠,٥١٧ | ٣ | ٠,٤٢٥ | ٤٥ | ٠,٥٧١ | ١٠ | ٠,٥٧٧ | ٣٣ | ٠,٤٩٨ | ٢١ | ٠,٤٨٥ |
| ٥٢ | ٠,٦٩٢ | ١٦ | ٠,٧٩٢ | ٤١ | ٠,٧٩٢ | ٢٨ | ٠,٥٩٥ | ٤ | ٠,٥٤٨ | ٤٧ | ٠,٣٠٦ | ١١ | ٠,٣٦٩ | ٣٤ | ٠,٧٤٤ | ٢٢ | ٠,٧١٣ |
| ٥٣ | ٠,٦٣٠ | ١٨ | ٠,٦٤٧ | ٤٢ | ٠,٦٨٥ | ٣٠ | ٠,٤٩٧ | ٥ | ٠,٦١٣ | ٤٨ | ٠,٤٨٠ | ١٢ | ٠,٥٣١ | ٣٥ | ٠,٤٣٤ | ٢٣ | ٠,٣٧٣ |
| ٥٤ | ٠,٥١١ | | | | | | | ٦ | ٠,٥٦٨ | | | | | ٣٦ | ٠,٣٧٩ | ٢٤ | ٠,٣٨٠ |

| العامل الأول | | العامل الثاني | | العامل الثالث | | العامل الرابع | | العامل الخامس | | العامل السادس | | العامل السابع | | العامل الثامن | | العامل التاسع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع | العبارة | التشبع |
| الجذر الكامن | ٣,٨٩٧ | ٣,٣٦٥ | | ٣,٢٨٢ | | ٣,٢١٦ | | ٣,٠١١ | | ٢,٥٩٧ | | ٢,٤٥٥ | | ٢,١٢٩ | | ٢,٠٨٩ | |
| التباين العاملي | ٧,٩٥٢ | ٦,٨٦٧ | | ٦,٦٩٧ | | ٦,٥٦٣ | | ٦,١٤٦ | | ٥,٢٩٩ | | ٥,٠١١ | | ٤,٣٤٦ | | ٤,٢٦٤ | |
| التباين الكلي | ٥٣,١٤٤ | | | | | | | | | | | | | | | | |

**ومن الجدول (٤) يتضح تشبع عبارات المقياس على ثمانية عوامل هي:**

- **العامل الأول: وتشبعت به (٦) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٨١٠ للعبارة (٥٠) إلى ٠,٥١١ للعبارة (٥٤)، وتركز هذه العبارات على امتلاك الفرد للإمكانات والمهارات التي تمكنه من إنجاز المهام الصعبة ومجابهة التحديات وعليه يمكن تسمية هذا العامل "التوازن بين المهارات والتحديات". ويفسر هذا العامل نحو ٧,٩٥% من التباين الكلي.**
- **العامل الثاني: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٩٢ للعبارة (١٦) إلى ٠,٣٧٢ للعبارة (١٤)، وتركز هذه العبارات على تركيز انتباه الفرد على المهام التي يؤديها واستبعاد الأفكار غير ذات الصلة بها والقدرة على تحويل الانتباه من الأفكار المشتته والعودة إلى العمل على المهمة. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل" الضبط الانتباهي". ويفسر هذا العامل نحو ٦,٨٧% من التباين الكلي.**
- **العامل الثالث: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٩٥ للعبارة (٤٠) إلى ٠,٦٣٧ للعبارة (٣٨)، وتركز هذه العبارات على قدرة الفرد على العمل ضمن فريق والتعاون معهم لإنجاز المهام المطلوبة وإعطاء وتلقي المساعدة ومشاركة الآخرين حول الأفكار وتقبل فكرة العمل الجماعي. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل" التعاون". ويفسر هذا العامل نحو ٦,٧% من التباين الكلي.**
- **العامل الرابع: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٥٢ للعبارة (٢٥) إلى ٠,٤٩٧ للعبارة (٣٠)، وتركز هذه العبارات على سعي الفرد نحو التحديات والاستمتاع بحل المشكلات الصعبة والقدرة على زيادة مستوي التحديات حتى في أنشطة العمل الروتينية. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل"التماس التحديات". ويفسر هذا العامل نحو ٦,٥٦% من التباين الكلي.**

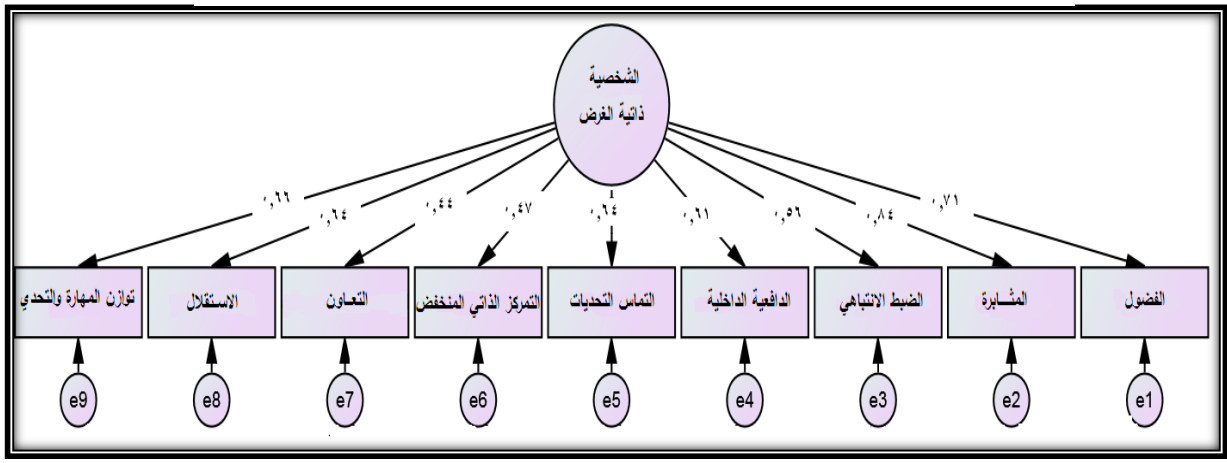
- **العامل الخامس: وتشبعت به (٦) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٦٣ للعبارة (١) إلى ٠,٤٢٥ للعبارة (٣)، وتركز هذه العبارات على رغبة الفرد في استكشاف ما يدور من حوله من أشياء، والتعرف على كل ما هو جديد، وخوض المغامرات من أجل التعلم وتجربة الأشياء ومعرفة المزيد من المعلومات عنها. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل"الفضول". ويفسر هذا العامل نحو ٦,١٥% من التباين الكلي.**
- **العامل السادس: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٦٠٣ للعبارة (٤٣) إلى ٠,٣٠٦ للعبارة (٤٧)، وتركز هذه العبارات على قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه عند مجابهة التحديات والقدرة على اتخاذ القرارات التي تعبر عن إرادته الشخصية وتتفق مع رغباته وطموحاته. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "الاستقلال". ويفسر هذا العامل نحو ٥,٣% من التباين الكلي.**
- **العامل السابع: وتشبعت به (٥) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٦٥ للعبارة (٧) إلى ٠,٣٦٩ للعبارة (١١)، وتركز هذه العبارات على مثابرة الفرد في المهام التي تتطلب مزيد من الجهد والكفاح من أجل إنجازها والتصميم على الاستمرار في التحرك تجاه تحقيق الأهداف رغم العقبات. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "المثابرة". ويفسر هذا العامل نحو ٥,٠١% من التباين الكلي.**
- **العامل الثامن: وتشبعت به (٦) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧٤٤ للعبارة (٣٤) إلى ٠,٣٧٩ للعبارة (٣٦)، وتركز هذه العبارات على عدم انشغال الفرد بالمخاوف الشخصية والتعرض للنقد أو التأثر بانطباعات الآخرين عن الفرد أو التفكير في نقاط الضعف في الشخصية عند أداء المهام. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "التمركز الذاتي المنخفض". ويفسر هذا العامل نحو ٤,٣٥% من التباين الكلي.**
- **العامل التاسع: وتشبعت به (٦) عبارات وامتدت قيم التشبعات من ٠,٧١٣ للعبارة (٢٢) إلى ٠,٣٧٣ للعبارة (٢٣)، وتركز هذه العبارات على رغبة الفرد الاندماج في المهام من أجل الاستمتاع بها في حد ذاتها بصرف النظر عن المكافآت أو النتائج المترتبة عليها، فضلًا عن الرغبة في تكرار هذه التجارب الممتعة في الحياة. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "الاستمتاع أو الدافعية الداخلية". ويفسر هذا العامل نحو ٤,٣% من التباين الكلي.**

وتشير نتائج التحليل العاملي إلى تمتع المقياس بصدق التكوين الفرضي حيث تشبعت عبارات المقياس على العوامل المفترضة ويفسر المقياس نحو ٥٣,١٤% من التباين الكلي.

(ب) الصدق العاملي:

تم التحقق من صدق البناء الكامن للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis الموجود ببرنامج Amos 26 لدى عينة من طلاب الفرق من الثانية إلى الرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة بنها بلغ عددها (٢٠٠ طالبًا وطالبة)، وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحدة حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة تنتظم حول عامل كامن واحد هو: الشخصية ذاتية الغرض. كما موضح

شكل(٣): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الشخصية ذاتية الغرض.




بالشكل (٣):

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن المطابقة جيدة، حيث إن قيمة كا$^2$ غير دالة إحصائيًا، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. ويوضح الجدول (٥) ذلك.

جدول (٥): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشخصية ذاتية الغرض(ن=٢٠٠).

| م | اسم المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي للمؤشر |
|---|---|---|---|
| ١ | الاختبار الإحصائي كا$^2$ $X^2$<br>درجات الحرية df<br>مستوى دلالة كا$^2$ | ٢٥,٣١٤<br>١٧<br>٠.٠٨٨ | أن تكون قيمة كا$^2$ غير دالة إحصائيًا |
| ٢ | نسبة كا$^2$ $X^2$ / df | ١,٤٨٩ | (صفر) إلى (٥) |


Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

| م | اسم المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي للمؤشر |
|---|---|---|---|
| ٣ | مؤشر حسن المطابقة GFI | ٠,٩٧ | (صفر) إلى (١) |
| ٤ | مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI | ٠,٩٣ | (صفر) إلى (١) |
| ٥ | جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA | ٠,٠٥ | (صفر) إلى (٠.١) |
| ٦ | مؤشر المطابقة المُقارن CFI | ٠,٩٨ | (صفر) إلى (١) |
| ٧ | مؤشر المطابقة التزايدي IFI | ٠,٩٨ | (صفر) إلى (١) |
| ٨ | مؤشر توكر لويس TLI | ٠,٩٧ | (صفر) إلى (١) |

**جدول (٦): تشبعات العوامل المشاهدة بالعامل الكامن لمقياس الشخصية ذاتية الغرض مقرونة بالنسبة الحرجة وخطأ القياس، والدلالة الإحصائية للتشبع.**

| العامل الكامن | العوامل المشاهدة | الوزن الانحداري المعياري | الوزن الانحداري | خطأ القياس | النسبة الحرجة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشخصية ذاتية الغرض | الفضول | ٠,٧١٤ | ١ | - | - | - |
| | المثابرة | ٠,٨٤٤ | ١,١١٦ | ٠,١١٢ | ٩,٩٧٦ | ٠,٠١ |
| | الضبط الانتباهي | ٠,٥٦٤ | ٠,٨٤٦ | ٠,١٣٠ | ٦,٥١٦ | ٠,٠١ |
| | الدافعية الداخلية | ٠,٦٠٨ | ٠,٨٣٦ | ٠,٠٩٤ | ٨,٩٠٨ | ٠,٠١ |
| | التماس التحديات | ٠,٦٤٣ | ٠,٩٢٢ | ٠,١١٤ | ٨,١١٨ | ٠,٠١ |
| | التمركز الذاتي المنخفض | ٠,٤٧٤ | ٠,٨٤٧ | ٠,١٤٠ | ٦,٠٧١ | ٠,٠١ |
| | التعاون | ٠,٤٤٤ | ٠,٥٢٦ | ٠,٠٨٦ | ٦,٠٨٩ | ٠,٠١ |
| | الاستقلال | ٠,٦٤٢ | ٠,٦٩٩ | ٠,٠٨٦ | ٨,١١٠ | ٠,٠١ |
| | التوازن بين التحديات والمهارات | ٠,٦٥٧ | ٠,٩٦٢ | ٠,١٢٣ | ٧,٨٤٢ | ٠,٠١ |

**ويتضح من الجدول (٦) أن كل التشبعات أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتُعد هذه النتائج مؤشرًا على صدق البناء التحتي أو الكامن للمقياس، وأن الشخصية ذاتية الغرض هي عبارة عن عامل كامن واحد ينتظم حولها أبعاد المقياس التسعة.**

**ومن الإجراءات السابقة يتضح ثبات وصدق مقياس الشخصية ذاتية الغرض وصلاحيته للاستخدام. والدرجة العظمى التى يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (٢٤٥) درجة، بينما تمثل الدرجة (٤٩) أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب.**

**(٢) مقياس النظرية الضمنية للذكاء (إعداد: Abd-El-Fattah &Yates, 2006، تعريب: هناء محمد زكي،٢٠١٧):**

**وصف المقياس: يتكون المقياس من (١٤) عبارة موزعة على بعدين هما: الذكاء كمكون فطري (ثابت) العبارات أرقام (١، ٢، ٤، ٧، ٨، ١٢، ١٤)، والذكاء كمكون نمائي (متغير) العبارات أرقام (٣، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١١، ١٣)، ويقدر الفرد نفسه على مقياس ليكرت متدرج يتراوح بين ١ (غير موافق بشدة) إلى ٤ (موافق بشدة).**

**ثبات المقياس: تحقق معدا المقياس من ثباته على عينتين أحدهما مصرية بلغ عددها (٩٤٠) طالبًا وطالبةً بالفرقة الأولي بجامعة المنيا، والثانية استرالية بلغ عددها (١٦٢) طالبًا وطالبة بالجامعة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠,٨٣) للذكاء الثابت، و (٠,٧٥) للذكاء المتغير لدي العينة المصرية، و(٠,٧٨) للذكاء الثابت، و(٠.٧٦) للذكاء المتغير لدي العينة الاسترالية. وقد أعادت هناء محمد زكي (٢٠١٧) التحقق من الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٧٦) لبعد الذكاء الثابت، (٠,٦٢) لبعد الذكاء المتغير. كما تم التحقق من الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار وبفاصل زمني مقداره أسبوعين وبلغت قيم معاملات الارتباط بين بُعدي المقياس في مرتي التطبيق (٠,٧٥، ٠,٧١) للذكاء الثابت والمتغير علي الترتيب وهي قيم مقبولة تدل علي ثبات المقياس.**

**وفي الدراسة الحالية تم إعادة التحقق من ثبات المقياس على عينة بلغ قوامها (٢٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرق من الثانية إلى الرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة بنها بطريقتين هما:**

- **طريقة معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بعد على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة.**
- **حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة. والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.**

**جدول (٧): معاملات ثبات عبارات مقياس النظرية الضمنية للذكاء (ن =٢٠٠).**

| البعد | العبارات | معامل ألفا كرونباخ | معامل الارتباط | البعد | العبارات | معامل ألفا كرونباخ | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الثابت معامل ألفا = ٠,٧٠ | ١ | ٠,٦٤٥ | **٠,٦٧ | الذكاء المتغير معامل ألفا = ٠,٨٠١ | ٣ | ٠,٧٧٠ | **٠,٦٩ |
| | ٢ | ٠,٦٣٦ | **٠,٦٨ | | ٥ | ٠,٨٠١ | **٠,٦٢ |
| | ٤ | ٠,٦٢٦ | **٠,٧١ | | ٦ | ٠,٧٦٤ | **٠,٧٢ |
| | ٧ | ٠,٦٩٧ | **٠,٤٩ | | ٩ | ٠,٧٦٤ | **٠,٧٢ |
| | ٨ | ٠,٦٨٤ | **٠,٥٣ | | ١٠ | ٠,٨٠١ | **٠,٥٨ |
| | ١٢ | ٠,٦٧٦ | **٠,٥٧ | | ١١ | ٠,٧٥٩ | **٠,٧٤ |
| | ١٤ | ٠,٦٩٦ | **٠,٥٤ | | ١٣ | ٠,٧٦٦ | **٠,٧١ |

** دال عند مستوى (٠,٠١).

**يتضح من جدول (٧) ما يلي:**

- **أن جميع معاملات ألفا 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 دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات المقياس.**
- **بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٠، ٠,٨٠١) لبُعدي المقياس الذكاء الثابت والمتغير على الترتيب. وتشير هذه المؤشرات السابقة جميعها إلي درجة موثوق فيها من ثبات المقياس.**

## صدق المقياس:

**تحقق معدا المقياس من صدقه باستخدام العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل وأسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على عاملين يفسر العامل الأول الذي يُمثل الذكاء الثابت نحو (٣٥,٥، ٢٦,٥ %) من التباين الكلي، ويفسر العامل الثاني الذي يُمثل الذكاء المتغير نحو (١٥,٣، ١٨%) من التباين الكلي لدي العينتين المصرية والاسترالية على الترتيب. كما تم إعادة التحقق من الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي باستخدام برنامج ليزرال وأسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على عاملين كامنين يمثلان بُعدي المقياس وتراوحت قيمة التشبعات بين**

(٠,٦٩، ٠,٨٢) لدي العينة المصرية، كما تراوحت قيمة ت المناظرة لها بين (٣,٢، ٥,٩) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١). وقد أعادت (هناء محمد زكي، ٢٠١٧) التحقق من صدق المحك عن طريق تطبيق المقياس تلازميًا مع مقياس التصورات الضمنية عن الذكاء للبالغين (إعداد: Deweck,1999، وتعريب: مهاب محمد الوقاد، ٢٠١٢) وبلغت قيمة معامل الارتباط بين بُعد الذكاء الثابت في المقياسين (٠,٦٥٨) وبُعد الذكاء المتغير في المقياسين (٠,٧٠٢) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١).

وفي الدراسة الحالية تم إعادة التحقق من صدق المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis الموجود ببرنامج Amos 26 لدى عينة من طلاب الفرق من الثانية إلى الرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة بنها بلغ عددها (٢٠٠ طالبًا وطالبة)، وذلك عن طريق اختبار نموذج العاملين الكامنين حيث تم افتراض أن عبارات المقياس تنتظم حول عاملين كامنين يمثلان بُعدي المقياس وهما: الذكاء الثابت والذكاء المتغير. ويوضح الجدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النظرية الضمنية للذكاء (ن=٢٠٠).

| م | اسم المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي للمؤشر |
|---|---|---|---|
| ١ | الاختبار الإحصائي كا٢ $X^2$<br>درجات الحرية df<br>مستوى دلالة كا٢ | ٨١,٧٦٣<br>٦٣<br>٠.٠٦ | أن تكون قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا |
| ٢ | نسبة كا٢ $X^2$ / df | ١,٢٩٨ | (صفر) إلى (٥) |
| ٣ | مؤشر حسن المطابقة GFI | ٠,٩٥ | (صفر) إلى (١) |
| ٤ | مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI | ٠,٩١ | (صفر) إلى (١) |
| ٥ | جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA | ٠,٠٣٩ | (صفر) إلى (٠.١) |
| ٦ | مؤشر المطابقة المُقارن CFI | ٠,٩٧ | (صفر) إلى (١) |
| ٧ | مؤشر المطابقة التزايدي IFI | ٠,٩٧ | (صفر) إلى (١) |
| ٨ | مؤشر توكر لويس TLI | ٠,٩٦ | (صفر) إلى (١) |

ويتضح من الجدول (٨) أن نموذج العاملين الكامنين لمقياس النظرية الضمنية للذكاء قد حظي على قيم جيدة لجميع مؤشرات حسن المطابقة، حيث إن قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. ويوضح الجدول (٩) تشبعات عبارات المقياس بالعاملين الكامنين.

**جدول (٩)**
**تشبعات العوامل المشاهدة بالعاملين الكامنين لمقياس النظرية الضمنية للذكاء مقرونة بالنسبة الحرجة وخطأ القياس، والدلالة الإحصائية للتشبع.**

| العامل الكامن | العبارات | الوزن الانحداري المعياري | الوزن الانحداري | خطأ القياس | النسبة الحرجة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الثابت | ١ | ٠,٦٠٩ | ١ | - | - | - |
| | ٢ | ٠,٧٩٣ | ١,١٤١ | ٠,١٤٩ | ٧,٦٣٥ | ٠,٠١ |
| | ٤ | ٠,٧١٣ | ١,٠٨٩ | ٠,١٤٨ | ٧,٣٤٥ | ٠,٠١ |
| | ٧ | ٠,١٤٣ | ٠,٢٠٧ | ٠,١٢١ | ١,٧١٦ | ٠,٠٨٦ |
| | ٨ | ٠,٤٥٩ | ٠,٦٦٤ | ٠,١٢٥ | ٥,٣٢١ | ٠,٠١ |
| | ١٢ | ٠,٣٣٦ | ٠,٥٠٨ | ٠,١٢٥ | ٤,٠٦٣ | ٠,٠١ |
| | ١٤ | ٠,٢٥٠ | ٠,٤٢٩ | ٠,١٤٠ | ٣,٠٧٣ | ٠,٠١ |
| الذكاء المتغير | ٣ | ٠,٥٨٢ | ١ | - | - | - |
| | ٥ | ٠,٤٣٠ | ٠,٩٨٢ | ٠,١٦٩ | ٥,٨٠٧ | ٠,٠١ |
| | ٦ | ٠,٦٧٩ | ١,٢٨٦ | ٠,١٧٨ | ٧,٢١٢ | ٠,٠١ |
| | ٩ | ٠,٧١٤ | ١,٢٣٤ | ٠,١٧١ | ٧,٢٣٣ | ٠,٠١ |
| | ١٠ | ٠,٥٣٧ | ١,١٢٠ | ٠,١٩٧ | ٥,٦٨٠ | ٠,٠١ |
| | ١١ | ٠,٧٢٦ | ١,٣١٧ | ٠,١٨١ | ٧,٢٥٧ | ٠,٠١ |
| | ١٣ | ٠,٧١٠ | ١,٢٨٦ | ٠,١٧٨ | ٧,٢١١ | ٠,٠١ |

**ويتضح من الجدول (٩) أن كل معاملات الصدق أو تشبعات عبارات المقياس بالعاملين الكامنين دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، فيما عدا العبارة رقم (٧) حيث وجد أن النسبة الحرجة لها غير دالة إحصائيًا، لذا تم حذف هذه العبارة. وتُعد هذه النتائج مؤشرًا على صدق البناء التحتي أو الكامن للمقياس، وأن النظرية الضمنية للذكاء هي عبارة عن عاملين كامنين هما: الذكاء الثابت والذكاء المتغير ينتظم حولهما عبارات المقياس التي تم الإبقاء عليها (١٣ عبارة).**

**(٣) مقياس مبادرة النمو الشخصي (إعداد: Robitschek et al., 2012، تعريب الباحث): وصف المقياس: يتكون المقياس من (١٦)* عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الاستعداد للتغيير (العبارات ٢، ٨، ١١، ١٦)، والتخطيط (العبارات ١، ٣، ٥، ١٠، ١٣)، واستخدام الموارد (العبارات ٦، ١٢، ١٤)، و السلوك الواعي أو المقصود (العبارات ٤، ٧، ٩، ١٥). وتمتد الاستجابات على كل عبارة من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٦ (موافق بشدة).**

* ملحق (٢): مقياس مبادرة النمو الشخصي.

**ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس على عينة بلغ قوامها (٢٠٦) طالبًا وطالبةً بالفرق من الثانية إلى الرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة بنها. وتم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:**

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

**ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة. والجدول (١٠) يوضح نتائج ذلك.**

**جدول (١٠):**

**معاملات ثبات عبارات مقياس مبادرة النمو الشخصي (ن = ٢٠٦).**

| البعد | العبارات | معامل ألفا كرونباخ | معامل الارتباط | | العبارات | معامل ألفا كرونباخ | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستعداد للتغيير معامل الفا= ٠,٧٢٨ | ٢ | ٠,٧٢٥ | **٠,٦٨ | استخدام الموارد معامل ألفا = ٠,٦٦٣ | ٦ | ٠,٦٦٢ | **٠,٧٧ |
| | ٨ | ٠,٦٥٦ | **٠,٧٦ | | ١٢ | ٠,٦٥٠ | **٠,٧٠ |
| | ١١ | ٠,٦٥١ | **٠,٧٦ | | ١٤ | ٠,٣٤٧ | **٠,٨٦ |
| | ١٦ | ٠,٦٣٦ | **٠,٧٧ | السلوك الواعي معامل ألفا = ٠,٧٥٨ | ٤ | ٠,٦٩٣ | **٠,٧٨ |
| التخطيط معامل ألفا = ٠,٨١٣ | ١ | ٠,٧٨٨ | **٠,٧٢ | | ٧ | ٠,٦٨٢ | **٠,٧٨ |
| | ٣ | ٠,٧٧٠ | **٠,٧٨ | | ٩ | ٠,٧٥٥ | **٠,٧٠ |
| | ٥ | ٠,٧٨١ | **٠,٧٥ | | ١٥ | ٠,٦٧٣ | **٠,٧٩ |
| | ١٠ | ٠,٧٤١ | **٠,٨٣ | | | | |
| | ١٣ | ٠,٥٢٨ | **٠,٧١ | | | | |

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

**يتضح من جدول (١٠) ما يلي:**

- **أن جميع معاملات ألفا 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 لعبارات مقياس مبادرة النمو الشخصي.**

**ثبات أبعاد المقياس: بلغت قيم معاملات ألفا كرونباخ (٠,٧٨٢، ٠,٨١٣، ٠,٦٦٣، ٠,٧٥٨، ٠,٨٨٠) لأبعاد المقياس الاستعداد للتغيير، والتخطيط، واستخدام الموارد، والسلوك الواعي والدرجة الكلية على الترتيب. وهي قيم تشير إلى درجة مرتفعة من الثبات.**

**صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بعد التحقق من ملائمة العينة والمصفوفة الارتباطية باستخدام اختبار K.M.O التي بلغت قيمته (٠,٨٦٧)، واختبار الكروانية Bartlett وقيمته (١٣٠٢,٣٩٠) عند درجات حرية (١٢٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١). ووفقًا لذلك تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:**

**جدول (١١)**
**نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس مبادرة النمو الشخصي (ن=٢٠٦).**

| العامل الأول | | العامل الثاني | | العامل الثالث | | العامل الرابع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارات | التشبع | العبارات | التشبع | العبارات | التشبع | العبارات | التشبع |
| ١ | ٠,٦٧٧ | ٢ | ٠,٣٤٠ | ٤ | ٠,٧٤٤ | ٦ | ٠,٨٢٤ |
| ٣ | ٠,٨٢٥ | ٨ | ٠,٦٨٢ | ٧ | ٠,٧١٩ | ١٢ | ٠,٤٥٨ |
| ٥ | ٠,٦٧٠ | ١١ | ٠,٦٥٣ | ٩ | ٠,٥٧٤ | ١٤ | ٠,٨١١ |
| ١٠ | ٠,٦٦٢ | ١٦ | ٠,٦٨١ | ١٥ | ٠,٧٦٠ | | |
| ١٣ | ٠,٣١٠ | | | | | | |
| الجذر الكامن | ٢,٩٠٢ | ٢,٧١٠ | | ٢,٥١٥ | | ١,٧٨٢ | |
| التباين العاملي | ١٨,١٤ | ١٦,٩٣٩ | | ١٥,٧٢٠ | | ١١,١٣٨ | |
| التباين الكلي | ٦١,٩٣٨ | | | | | | |

**ومن الجدول (١١) يتضح تشبع عبارات المقياس على أربعة عوامل هي:**

**العامل الأول: وتشبعت به (٥) عبارة وامتدت قيم التشبعات من (٠,٨٢٥) للعبارة (٥) إلى (٠,٣١٠) للعبارة (١٣)، وتتضمن هذه العبارات قدرة الفرد على وضع أهداف، وبناء خطة واقعية، وتحديد الخطوات اللازمة للقيام بتغييرات مقصودة من أجل النمو الشخصي، وبناء**

**عليه يمكن تسمية هذا العامل" التخطيط" ويفسر هذا العامل نحو (١٨,١٤%) من التباين الكلي.**

**العامل الثاني: وتشبعت به (٤) عبارة وامتدت قيم التشبعات من (٠,٦٨٢) للعبارة (٨) إلى (٠,٣٤٠) للعبارة (٢)، ويفحص المضمون النفسي لهذه العبارات نجد أنها تتضمن معرفة الفرد للجوانب التي يرغب في تغييرها في شخصيته، واستعداده لإجراء هذه التغييرات، مع تحديد الوقت المناسب للتغيير. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "الاستعداد للتغيير". ويفسر هذا العامل نحو (١٦,٩٤%) من التباين الكلي.**

**العامل الثالث: وتشبعت به (٤) عبارات وامتدت قيم التشبعات من (٠,٧٦٠) للعبارة (١٥) إلى (٠,٥٧٤) للعبارة (٩)، وتتضمن هذه العبارات سعي الفرد بنشاط لتحسين ذاته من خلال العمل بنشاط والمحاولة المستمرة والبحث عن الفرص المتاحة للنمو الشخصي واستغلالها. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "السلوك الواعي". ويفسر هذا العامل نحو (١٥,٧٢%) من التباين الكلي.**

**العامل الرابع: وتشبعت به (٣) عبارة وامتدت قيم التشبعات من (٠,٨٢٤) للعبارة (٦) إلى (٠,٤٥٨) للعبارة (١٢)، وتتضمن هذه العبارات استخدام الموارد الشخصية (قدرات الفرد ومهاراته)، والسعي بنشاط للحصول على المساعدة من الآخرين من أجل النمو الشخصي. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "استخدام الموارد". ويفسر هذا العامل نحو (١١,١٤%) من التباين الكلي.**

**ومن الإجراءات السابقة يتضح صدق وثبات مقياس مبادرة النمو الشخصي وإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.**

**(٤) مقياس القلق الأكاديمي (إعداد Pekrun et al., 2005، وتعريب الباحث):**

**وصف المقياس: يتكون مقياس القلق الأكاديمي من (٣٥)* عبارة موزعة على ثلاثة مواقف هي القلق المرتبط بالمحاضرات (العبارات من ١–١٢)، والقلق المرتبط بالاستذكار (العبارات من ١٣–٢٣)، والقلق المرتبط بالامتحانات (العبارات من ٢٤–٣٥). وتمتد الاستجابات على كل عبارة من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة).**

* ملحق (٣): مقياس القلق الأكاديمي.

**ثبات المقياس: تحقق معدو المقياس من ثباته عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ لكل بُعد وبلغت قيم معاملات ألفا كرونباخ (٠,٨٦، ٠,٨٤ ، ٠,٩٢) للقلق المرتبط بالمحاضرة، والقلق المرتبط بالاستذكار، والقلق المرتبط بالامتحانات على الترتيب. وفي الدراسة الحالية تم تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها (٣٥٠) طالبًا وطالبةً بالفرق من الثانية إلى الرابعة عام وأساسي بكلية التربية –جامعة بنها. وتم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:**

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

**ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة. والجدول (١٢) يوضح نتائج ذلك.**

**جدول (١٢)**

**معاملات ثبات عبارات مقياس القلق الأكاديمي (ن = ٣٥٠).**

| القلق المرتبط بالمحاضرات معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٨٧٥ | | | القلق المرتبط بالاستذكار معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٨٨٩ | | | القلق المرتبط بالامتحانات معامل ألفا العام للبُعد = ٠,٩١٣ | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارات | معامل ألفا لـ كرونباخ | معامل الارتباط | العبارات | معامل ألفا لـ كرونباخ | معامل الارتباط | العبارات | معامل ألفا لـ كرونباخ | معامل الارتباط |
| ١ | ٠,٨٧٥ | ٠,٥١** | ١٣ | ٠,٨٧٧ | ٠,٧٢** | ٢٤ | ٠,٩٠٦ | ٠,٧٢** |
| ٢ | ٠,٨٦٥ | ٠,٦٥** | ١٤ | ٠,٨٧٧ | ٠,٧٣** | ٢٥ | ٠,٩٠٩ | ٠,٦٥** |
| ٣ | ٠,٨٥٨ | ٠,٧٥** | ١٥ | ٠,٨٨٣ | ٠,٦٤** | ٢٦ | ٠,٩٠٧ | ٠,٧٠** |
| ٤ | ٠,٨٦٢ | ٠,٦٩** | ١٦ | ٠,٨٧٧ | ٠,٧٢** | ٢٧ | ٠,٩٠٥ | ٠,٧٣** |
| ٥ | ٠,٨٦٦ | ٠,٦٣** | ١٧ | ٠,٨٧٨ | ٠,٧١** | ٢٨ | ٠,٩١٠ | ٠,٦٥** |
| ٦ | ٠,٨٦٢ | ٠,٦٩** | ١٨ | ٠,٨٧٧ | ٠,٧٣** | ٢٩ | ٠,٩٠١ | ٠,٨٠** |
| ٧ | ٠,٨٦٨ | ٠,٥٩** | ١٩ | ٠,٨٨٩ | ٠,٥٢** | ٣٠ | ٠,٩٠٦ | ٠,٧١** |
| ٨ | ٠,٨٦١ | ٠,٧٠** | ٢٠ | ٠,٨٧٩ | ٠,٧٠** | ٣١ | ٠,٩٠٦ | ٠,٧٢** |
| ٩ | ٠,٨٦٤ | ٠,٦٦** | ٢١ | ٠,٨٧٦ | ٠,٧٤** | ٣٢ | ٠,٩٠٩ | ٠,٦٧** |
| ١٠ | ٠,٨٦٧ | ٠,٦٣** | ٢٢ | ٠,٨٧٧ | ٠,٧٢** | ٣٣ | ٠,٩٠٤ | ٠,٧٦** |
| ١١ | ٠,٨٥٦ | ٠,٧٧** | ٢٣ | ٠,٨٨٤ | ٠,٦٤** | ٣٤ | ٠,٩٠٤ | ٠,٧٦** |
| ١٢ | ٠,٨٧٢ | ٠,٥٧** | | | | ٣٥ | ٠,٩٠٥ | ٠,٧٤** |

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

**يتضح من جدول (١٢) ما يلي:**

- **أن جميع معاملات ألفا 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 القلق الأكاديمي.

**ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس:**

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس القلق الأكاديمي بطريقة معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠,٨٧٥، ٠,٨٨٩، ٠,٩١٣، ٠,٩٤٨) لأبعاد القلق المرتبط بالمحاضرات، والاستذكار والامتحانات، والدرجة الكلية على الترتيب. وهي معاملات مرتفعة وتشير إلى ثبات المقياس.

**صدق المقياس:**

(أ) صدق العبارات: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكًا لها. والجدول (١٣) يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٣)
معاملات صدق عبارات مقياس القلق الأكاديمي (ن = ٣٥٠).

| القلق المرتبط بالمحاضرات | | القلق المرتبط بالاستذكار | | القلق المرتبط بالامتحانات | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارات | معامل الارتباط | العبارات | معامل الارتباط | العبارات | معامل الارتباط |
| ١ | ٠,٤٠** | ١٣ | ٠,٦٥** | ٢٤ | ٠,٦٧** |
| ٢ | ٠,٥٧** | ١٤ | ٠,٦٥** | ٢٥ | ٠,٥٨** |
| ٣ | ٠,٦٨** | ١٥ | ٠,٥٥** | ٢٦ | ٠,٦٥** |
| ٤ | ٠,٦١** | ١٦ | ٠,٦٥** | ٢٧ | ٠,٦٧** |
| ٥ | ٠,٥٤** | ١٧ | ٠,٦٤** | ٢٨ | ٠,٥٧** |
| ٦ | ٠,٦١** | ١٨ | ٠,٦٥** | ٢٩ | ٠,٧٦** |
| ٧ | ٠,٥١** | ١٩ | ٠,٤٣** | ٣٠ | ٠,٦٥** |
| ٨ | ٠,٦٢** | ٢٠ | ٠,٦٢** | ٣١ | ٠,٦٦** |
| ٩ | ٠,٥٧** | ٢١ | ٠,٦٧** | ٣٢ | ٠,٥٩** |
| ١٠ | ٠,٥٣** | ٢٢ | ٠,٦٥** | ٣٣ | ٠,٧٠** |
| ١١ | ٠,٧١** | ٢٣ | ٠,٥٥** | ٣٤ | ٠,٧٠** |
| ١٢ | ٠,٤٦** | | | ٣٥ | ٠,٦٧** |

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد 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 المقياس.

(ب) صدق التكوين الفرضي (الكشف عن البنية العاملية للمقياس):

تم التحقق من ملائمة عينة الدراسة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام اختبار(KMO (Kaiser-Meyer-Oklin وبلغت قيمته (٠,٩٤٥) وتشير هذه النتيجة إلى كفاية العينة وملائمتها لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، كما بلغت قيمة اختبار الكروانية Bartlett (٦٤٣٠,٥١٢) عند درجات حرية (٥٩٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) وتشير هذه النتائج إلى ملائمة المصفوفة الارتباطية لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي. ووفقًا لذلك تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس. والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول (١٤)
نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس لمقياس القلق الأكاديمي (ن=٣٥٠).

| العامل الأول | | العامل الثاني | | العامل الثالث | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارات | التشبع | العبارات | التشبع | العبارات | التشبع |
| ٢٤ | ٠,٦٢٣ | ١ | ٠,٤١٦ | ١٣ | ٠,٧٠٧ |
| ٢٥ | ٠,٤٨٧ | ٢ | ٠,٧٣٥ | ١٤ | ٠,٥٣٢ |
| ٢٦ | ٠,٦٢١ | ٣ | ٠,٦٥٣ | ١٥ | ٠,٣٦٢ |
| ٢٧ | ٠,٦٦١ | ٤ | ٠,٥٦٩ | ١٦ | ٠,٤١٨ |
| ٢٨ | ٠,٥٢١ | ٥ | ٠,٤١٧ | ١٧ | ٠,٤٨٠ |
| ٢٩ | ٠,٧٧١ | ٦ | ٠,٦٨٨ | ١٨ | ٠,٥٦٤ |
| ٣٠ | ٠,٦٤٢ | ٧ | ٠,٦٦٣ | ١٩ | ٠,٦٠٣ |
| ٣١ | ٠,٦٤٨ | ٨ | ٠,٧١١ | ٢٠ | ٠,٥٢٧ |
| ٣٢ | ٠,٦٢٦ | ٩ | ٠,٥١٦ | ٢١ | ٠,٧٢٦ |
| ٣٣ | ٠,٦٤٣ | ١٠ | ٠,٤٣٧ | ٢٢ | ٠,٦٢٢ |
| ٣٤ | ٠,٦٩٠ | ١١ | ٠,٧٠١ | ٢٣ | ٠,٤٠٧ |
| ٣٥ | ٠,٦٩٦ | ١٢ | ٠,٣٣٥ | | |
| الجذر الكامن | ٦,١٣٤ | ٦,٠٦٣ | | ٥,٤٢٠ | |
| التباين العاملي | ١٧,٥٢٥ | ١٧,٣٢٣ | | ١٥,٤٨٤ | |
| التباين الكلي | ٥٠,٣٣٣ | | | | |

ومن الجدول (١٤) يتضح تشبع عبارات المقياس على ثلاثة عوامل هي:

**العامل الأول: وتشبعت به (١٢) عبارة وامتدت قيم التشبعات من (٠,٤٨٧) للعبارة (٢٥) إلى (٠,٧٧١) للعبارة (٢٩)، وتتضمن هذه العبارات شعور الفرد بالتوتر وعدم الارتياح قبل وأثناء الامتحان وما يصاحب ذلك من ردود أفعال فسيولوجية، وبناء عليه يمكن تسمية هذا العامل" القلق المرتبط بالامتحانات" ويفسر هذا العامل نحو (١٧,٥%) من التباين الكلي.**

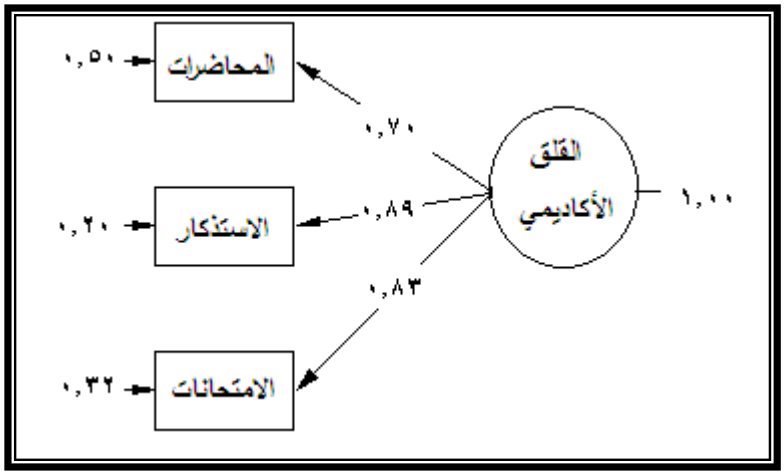
**العامل الثاني: وتشبعت به (١٢) عبارة وامتدت قيم التشبعات من (٠,٣٣٥) للعبارة (١٢) إلى (٠,٧٣٥) للعبارة (٢)، وبفحص المضمون النفسي لهذه العبارات نجد أنها تتضمن شعور الفرد بالتوتر وعدم الارتياح قبل وأثناء حضور المحاضرات عند التفكير في متطلباتها وقدرة الفرد على استيعابها ومقارنته بالآخرين.. الخ وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "القلق المرتبط بالمحاضرات". ويفسر هذا العامل نحو (١٧,٣%) من التباين الكلي.**

**العامل الثالث: وتشبعت به (١١) عبارة وامتدت قيم التشبعات من (٠,٤٠٧) للعبارة (٢٣) إلى (٠,٧٢٦) للعبارة (٢١)، وتتضمن هذه العبارات شعور الفرد بالتوتر والعصبية سواء قبل أو أثناء أو بعد الاستذكار حول قدرته على بدء الاستذكار ومواصلة الدراسة، واستيعاب المقررات، ومقدار المعلومات التي يتعين عليه تحصيلها. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل " القلق المرتبط بالاستذكار". ويفسر هذا العامل نحو (١٥,٥%) من التباين الكلي.**

**الصدق العاملي: تم التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن لمقياس القلق الأكاديمي عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis الموجود ببرنامج ليزرال LISREL 8.8 وذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد لدى عينة بلغ عددها (١٥٠) من طلاب كلية التربية جامعة بنها، حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة Observed Factors الثلاثة لمقياس القلق الأكاديمي تنتظم حول عامل كامن واحد هو: (القلق الأكاديمي) كما بالشكل[١] التالي:**

**(١) الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات أو معاملات صدق العوامل المشاهدة بعد حساب النموذج بواسطة برنامج ليزرل (٨.٨) Lisrel 8.8.**

شكل (٤): نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس القلق الأكاديمي.




وقد حظي نموذج الكامن الواحد لمقياس القلق الأكاديمي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث أن قيمة كا$^2$ غير دالة إحصائيًا، وأن قيم باقي المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار. ويوضح الجدول (١٥) ذلك.

جدول (١٥)
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج الكامن الواحد لمقياس القلق الأكاديمي.

| م | اسم المؤشر | قيمة المؤشر | المدى المثالي للمؤشر |
|---|---|---|---|
| ١ | كا$^2$ $X^2$<br>درجات الحرية df<br>مستوى الدلالة | ٠,٠٨<br>١<br>٠,٧٨١ | أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة |
| ٢ | نسبة كا$^2$ $X^2$ / df | ٠,٠٨ | (صفر) إلى (٥) |
| ٣ | مؤشر حسن المطابقة GFI | ١,٠٠ | (صفر) إلى (١) |
| ٤ | مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI | ٠,٩٩٨ | (صفر) إلى (١) |
| ٥ | جذر متوسط مربعات البواقي RMSR | ٠,٠٠ | (صفر) إلى (٠,١) |
| ٦ | جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA | ٠,٠٠٥ | (صفر) إلى (٠,١) |
| ٧ | مؤشر المطابقة المعياري NFI | ١,٠٠ | (صفر) إلى (١) |
| ٩ | مؤشر المطابقة المُقارن CFI | ١,٠٠ | (صفر) إلى (١) |
| ١٠ | مؤشر المطابقة النسبي RFI | ٠,٩٩ | (صفر) إلى (١) |

ويوضح الجدول (١٦) تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لمقياس القلق الأكاديمي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع:

**جدول (١٦)**
**تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لمقياس القلق الأكاديمي، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.**

| العوامل المشاهدة | التشبع | خ | قيمة (ت) ودلالتها |
|---|---|---|---|
| القلق المرتبط بالمحاضرات | ٠,٦٩٧ | ٠,٠٧ | **٩,٤٢ |
| القلق المرتبط بالاستذكار | ٠,٨٩٥ | ٠,٠٧ | **١٢,٥٢ |
| القلق المرتبط بالامتحانات | ٠,٨٢٧ | ٠,٠٧ | **١١,٢٧ |

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

ويتضح من جدول (١٦) أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل المشاهدة الثلاثة بالعامل الكامن الواحد لمقياس القلق الأكاديمي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق العوامل المشاهدة الثلاثة أي أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن للمقياس، وأن القلق عبارة عن عامل كامن واحد هو (القلق الأكاديمي) ينتظم حوله العوامل المشاهدة الثلاثة.

ومن الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس القلق الأكاديمي، ومن ثم صلاحيته لقياس القلق الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة بنها.

(٥) مقياس التدفق المُعدل (إعداد: سامح حسن حرب، ٢٠١٨):

وصف المقياس: يتكون مقياس التدفق المعدل من (٤٥) عبارة موزعة على تسعة أبعاد هي: وضوح الأهداف (العبارات من ١–٥)، التغذية الراجعة الواضحة (العبارات من ٦–١٠)، والتوازن بين المهارات والتحديات (العبارات من ١١–١٥)، واندماج الفعل والوعي (العبارات من ١٦–٢٠)، وعدم الانشغال الذاتي (العبارات من ٢١–٢٥)، والتركيز على المهمة (العبارات من ٢٦–٣٠)، والشعور بالتحكم (العبارات من ٣١–٣٥)، وتحول الوقت (العبارات من ٣٦–٤٠)، والطبيعة ذاتية الغرض (العبارات من ٤١–٤٥). ووضع 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، فيما عدا العبارات السالبة (أرقام ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥) التى تقيس بعد فقدان الوعى بالذات (عدم الانشغال الذاتى) التى تصحح بطريقة (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب وفقًا لمدى الانطباق.

**ثبات المقياس: قام مُعد المقياس بالتحقق من ثباته بعد تطبيقه عينة بلغ عددها (٢٢٥) طالبًا وطالبةً بالفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها من خلال حساب معاملات ألفا كرونباخ وتراوحت قيمتها بين (٠,٦٦١، ٠,٨٢٢) لأبعاد المقياس، كما بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٩١٨) للمقياس ككل. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي له العبارة وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٥٩، ٠,٨٣) وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).**

**وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات عبارات المقياس – على عينة بلغ عددها (٢٠٠) طالبًا وطالبةً بالفرق من الثانية إلى الرابعة بتخصصات التعليم العام والأساسي بكلية التربية جامعة بنها– باستخدام معاملات ألفا كرونباخ وبلغت قيمتها (٠,٧٩٩، ٠,٨٢٦، ٠,٨٣١، ٠,٧٨٨، ٠,٨٢٧، ٠,٧٢١، ٠,٨٢٨، ٠,٦٩٩، ٠,٨٠٤) لأبعاد المقياس (وضوح الأهداف، والتغذية الراجعة، والتوازن بين التحديات والمهارات، واندماج الفعل والوعي، وعدم الانشغال الذاتي، والتركيز على المهمة، والشعور بالتحكم، وتحول الوقت، والطبيعة ذاتية الغرض) على الترتيب، كما بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٩٣٧). وهي قيم تشير إلى درجة من الثبات يمكن الوثوق فيها.**

**صدق المقياس: قام مُعد المقياس بالتحقق من صدقه من خلال:**

- **الكشف عن البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وأسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على تسعة عوامل تمثل أبعاد المقياس وتراوحت قيم تشبعات العبارات على العوامل بين (٠,٣٤٥، ٠,٨٠٤)، وبلغت نسبة التباين الكلي ٥٦,٥٧%.**
- **التحقق من البناء الكامن للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي على مرحلتين هما: المرحلة الأولى وأسفرت عن تشبع عبارات المقياس (وعددها ٤٥ عبارة) على تسعة عوامل كامنة تمثل أبعاد المقياس، وتراوحت قيم التشبعات من ٠,٢٥٣ إلى ٠,٨٢٦، وأسفرت المرحلة الثانية عن تشبع العوامل الكامنة التسعة على عامل كامن واحد (يمثل: التدفق) وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٤٦٢، ٠,٨٠٨) كما تراوحت قيم ت المناظرة للتشبعات بين (٤,٥٠، ٠٧,٥٢) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١).**

وفى الدراسة الحالية تم إعادة التحقق من الصدق العاملي أو صدق البناء الكامن للمقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis الموجود ببرنامج Amos 26 لدى عينة من طلاب الفرق من الثانية إلى الرابعة عام وأساسي بكلية التربية جامعة بنها بلغ عددها (٢٠٠ طالبًا وطالبة)، حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة تنتظم حول عامل كامن واحد هو: (التدفق)، وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد على مؤشرات حسن مطابقة جيدة حيث كانت قيمة كا$^{2}$ (٣٤,٦، درجات حرية ٢٥، مستوى الدلالة ٠,٠٩) وهى قيمة غير دالة إحصائيًا، وأن قيم بقية مؤشرات المطابقة (حسن المطابقة GFI ٠,٩٦، والمطابقة المقارن CFI ٠,٩٩، والمطابقة المتزايد IFI ٠,٩٩، توكر لويس TLI ٠,٩٨، جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA ٠,٠٤٤) وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، وقد تراوحت قيم تشبعات العوامل المشاهدة بين (٠,٣٦، ٠,٨٦)، وتراوحت قيم (ت) المناظرة لكل تشبع بين (٥,٠١ ، ١٣,٠٦) وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق العوامل المشاهدة، وأن مقياس التدفق عبارة عن عامل كامن واحد ينتظم حوله العوامل المشاهدة.

ومن الإجراءات السابقة يتضح ثبات وصدق مقياس التدفق المُعدل وصلاحيته لقياس التدفق لدى طلاب كلية التربية جامعة بنها.

**إجراءات الدراسة:** تم اتباع الإجراءات الآتية:

١. تجهيز أدوات الدراسة وتطبيقها على العينة الاستطلاعية للتحقق من خصائصها السيكومترية.
٢. تطبيق أدوات الدراسة – بعد التحقق من صدقها وثباتها – على عينة الدراسة الأساسية، وتصحيحها ورصد البيانات تمهيدًا لإجراء المعالجات الإحصائية عليها.
٣. حساب بعض المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة في المتغيرات التابعة (الذكاء الضمني الثابت والمتغير، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق) للتحقق من اعتدالية التوزيع، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (١٧)
مؤشرات إحصائية وصفية لعينة الدراسة في المتغيرات التابعة (ن = ٧٤٣).

| المتغـــــيرات | م | ع | الالتواء | الخطأ المعياري للالتواء | التفرطح | الخطأ المعياري للتفرطح |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الثابت | ١٣,٨٠ | ٢,٥٢ | ٠,٠٥٧ | ٠.٠٩٠ | ٠.٣٥٠ | ٠.١٧٩ |
| الذكاء المتغير | ٢١,٩١ | ٢,٧٩ | ٠,١٢٣ | ٠.٠٩٠ | ٠.٢٩٨ | ٠.١٧٩ |
| مبادرة النمو الشخصي | ٨٠,٣ | ٨,٩٤ | ٠.٣٩٢- | ٠.٠٩٠ | ٠.٣١٧- | ٠.١٧٩ |
| القلق الأكاديمي | ١٠٩,٠١ | ٢٥,٢١ | ٠,١٣٣- | ٠.٠٩٠ | ٠.٣٢١- | ٠.١٧٩ |
| التدفق | ١٧٠,٣٢ | ٢٢,٧٤ | ٠,٠٨٢- | ٠.٠٩٠ | ٠.٣٣١- | ٠.١٧٩ |

٤. تصنيف عينة الدراسة الأساسية (ن = ٧٤٣) إلى ثلاث مجموعات وفقًا لقيمة الإرباعيات وهي:

- مجموعة منخفضي الشخصية ذاتية الغرض الحاصلين على درجات أقل من قيمة الإرباعي الأول (١٧٠).
- مجموعة متوسطي الشخصية ذاتية الغرض الحاصلين على درجة تنحصر بين قيمة الارباعي الأول والثالث (١٧٠–١٩٣).
- مجموعة مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض الحاصلين على درجة تزيد عن قيمة الإرباعي الثالث (١٩٣).

٥. حساب المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة في المتغيرات التابعة والجدول التالي يوضح ذلك:

جـــــدول (١٨)
المتوسطات والإنحرافات المعيارية لمستويات الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/متوسط/ مرتفع) في المتغيرات قيد الدراسة.

| مصدر التباين | الذكاء الثابت | | | الذكاء المتغير | | | مبادرة النمو الشخصي | | | القلق الأكاديمي | | | التدفق | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الشخصية ذاتية الغرض | منخفض | متوسط | مرتفع | منخفض | متوسط | مرتفع | منخفض | متوسط | مرتفع | منخفض | متوسط | مرتفع | منخفض | متوسط | مرتفع |
| ن | ١٦٩ | ٣٦٩ | ١٧٨ | ١٦٩ | ٣٦٩ | ١٧٨ | ١٦٩ | ٣٦٩ | ١٧٨ | ١٦٩ | ٣٦٩ | ١٧٨ | ١٦٩ | ٣٦٩ | ١٧٨ |
| م | ١٥,٠١ | ١٤,١٠ | ١٢,٥١ | ٢٠ | ٢١,٦٦ | ٢٤,٢٠ | ٦٩,٩٨ | ٧٩,٦٨ | ٨٦,٠٥ | ١٢١,٤٣ | ١١٠,٨٢ | ٩٤,٠٢ | ١٤٩,٣٤ | ١٧٠,٦٨ | ١٨٩,٨٧ |
| ع | ٢,٧٦ | ٢,٣٢ | ٢,٦٠ | ٢.٧٥ | ٢,١٦ | ٢,٧٦ | ١١,٣٣ | ٧,٩١ | ٦,٦٦ | ٢١,٨٠ | ٢٣,٠٦ | ٢٥,١٧ | ١٨,٣٧ | ١٨,٤٥ | ١٦,٥٧ |

٦. استخدام معاملات الارتباط لبيرسون، وتحليل التباين أحادي الاتجاه One-Way ANOVA، وتحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة، والتحقق من فروضها.

## نتائـــــج الدراســـــة:

نتائج الفرض الأول (أ): وينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والنظرية الضمنية للذكاء "الذكاء الثابت، والمتغير". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون باستخدام برنامج SPSS والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.

جدول (١٩)

معاملات الارتباط بين الشخصية ذاتية الغرض والمتغيرات النفسية قيد الدراسة (ن =٧٤٣).

| المتغيرات | الشخصية ذاتية الغرض | الذكاء الثابت | الذكاء المتغير | مبادرة النمو الشخصي | القلق الأكاديمي | التدفق |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الشخصية ذاتية الغرض | - | | | | | |
| الذكاء الثابت | -٠,٣٤٤ ** | - | | | | |
| الذكاء المتغير | **٠,٥٥٦ | -٠,١٨٠ ** | - | | | |
| مبادرة النمو الشخصي | ٠,٦١٣ ** | -٠,١٨٢ ** | ٠,٤٤٢ ** | - | | |
| القلق الأكاديمي | -٠,٤٠٧ ** | ٠,٤٩٧ ** | -٠,١٢٦ ** | -٠,٢١٦ ** | - | |
| التدفق | ٠,٦٨٥ ** | -٠,٢٨٣ ** | ٠,٤٠٢ ** | ٠,٥٨١ ** | -٠,٤٠١ ** | - |

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

ومن الجدول (١٩) يتضح ما يلي:

- توجد علاقة إرتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والذكاء الثابت عند مستوي (٠,٠١).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والذكاء المتغير عند مستوي (٠,٠١). وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الأول (أ).

ويمكن تفسير النتائج ذات الصلة بالعلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والنظرية الضمنية للذكاء (الذكاء الثابت، والمتغير) في ضوء خصائص الطلاب ذوي الشخصية ذاتية الغرض حيث يتسمون بالرغبة في الاندماج في المهام من أجل الاستمتاع بها بغض النظر عن نتائج الأداء أو المكافآت الخارجية، وتسيطر عليهم الدافعية الداخلية، ويكون لديهم رغبة

في تجربة الأشياء الجديدة، واستكشاف ما يحيط بهم، والتعرف على المزيد من المعلومات، والرغبة في التعلم، وهم أكثر استغراقًا في المهام، ولديهم قدرة على تركيز الانتباه عليها، وعندما تكون هناك أفكار مشتته يمكنهم تحويل انتباههم عنها والعودة للاستغراق في العمل، ويبذلون جهدًا ويكافحون من أجل إنجاز المهام وبصفة خاصة عند مجابهة العقبات، ويسعون نحو التحديات، ولديهم قدرة على تخطي الفشل وإعادة تصحيح مسار العمل، ولديهم قدرة على العمل بشكل مستقل واتخاذ القرارات فضلًا عن إمكانية العمل بشكل جماعي وطلب مساعدة الآخرين إذا تطلب الأمر ذلك.. وترتبط هذه الخصائص مع معتقدات الذكاء المتغير (أحد بُعدي النظرية الضمنية للذكاء) حيث الاعتقاد في إمكانية تحسين وتعديل مستوي الذكاء ويميل أصحاب المعتقدات التزايدية للذكاء إلى تبني أهداف التعلم وتكون لديهم الرغبة في الاندماج من أجل إتقان وتعلم المهام وتسيطر عليهم الدافعية الداخلية، ويكون لديهم اعتقاد في إمكانية بذل المزيد من الجهد لتحسين أدائهم وقدراتهم، وعند مجابهة الفشل يكونوا قادرين على التعافي بسرعة حيث يتسمون بالصمود والمثابرة والرغبة في التحدي وعدم الاستسلام. بينما ترتبط الشخصية ذاتية الغرض على نحو سالب بمعتقدات الذكاء الثابت فالطلاب الذين يعتقدون بأن الذكاء ثابت ولا يمكن تغييره وتحسينه يتبنون أهداف الأداء وتسيطر عليهم الدافعية الخارجية سعيًا نحو إظهار قدراتهم أمام الآخرين والحصول على المكافآت، ومن ثم يختارون المهام التي تظهر قدراتهم، مع تجنب المهام الصعبة والتحديات، ويستسلمون عند الفشل، ويستغرقون وقتًا طويلًا للتعافي من الخبرات السالبة، لذا فهم ذوي مستويات منخفضة من المثابرة، وعندما يحصلون على تغذية راجعة سلبية تقل ثقتهم في قدراتهم، وقد يؤدي ذلك إلى الانشغال في التقييمات السلبية عن الذات والتفكير في عواقب الفشل وهو ما يقلل من التركيز ويزيد من تشتت الانتباه لذا تكون هناك علاقة سالبة بين الشخصية ذاتية الغرض والمعتقدات الثابتة للذكاء. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Tse, Lau et al., 2020)، فضلًا عن الدراسات غير المباشرة مثل دراسات كل من: (O'Shea et al., 2010; Renaud-Dubé et al., 2015; Dupeyrat & Mariné, 2005; Chen & Tutwiler,2017).

نتائج الفرض الأول (ب): وينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض ومبادرة النمو الشخصي". وتشير النتائج بجدول (١٩) إلى وجود

**علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض ومبادرة النمو الشخصي عند مستوي (٠,٠١). وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الأول (ب).**

**ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الشخصية ذاتية الغرض تتكون من صفات شخصية تساعد الفرد على تحسين وتطوير قدراته ومهاراته بما يمتلك الفرد من خصائص مثل الفضول حيث الرغبة المستمرة في البحث عن التحديات والفرص التي تتيح للفرد النمو الشخصي، واكتساب المعلومات واستكشاف الأشياء المحيطة، ومن ثم معرفة الجوانب التي يرغب الفرد تطويرها والإمكانات المتاحة في البيئة التي توفر ذلك، وهنا تظهر هذه الخصائص الشخصية لدي الطلاب فهناك من يستمر في البحث عن دورات تدريبية في اللغات والكمبيوتر والدورات المتخصصة التي تساعد الفرد على مواكبة تحديات العصر ومتطلبات الوظائف المتاحة حيث التنافس المعرفي... كما أن الفضول كأحد جوانب الشخصية ذاتية الغرض يجعل الفرد على وعي بالجوانب المراد تغييرها وتطويرها في شخصيته... والوقت المناسب للتغيير (كأحد أبعاد مبادرة النمو الشخصي)، كما أن الدافعية الداخلية التي يتسم بها الأفراد ذوي الشخصية ذاتية الغرض تجعلهم يرغبون في التعلم من أجل تطوير ذواتهم وليس من أجل مكافآت خارجية وهو ما يميز الشخصية ذاتية الغرض ويزيد من مبادرتهم نحو التماس فرص النمو الشخصي.. إن التوازن بين المهارات والتحديات التي تميز أصحاب الشخصية ذاتية الغرض تدفعهم نحو الوعي بالأهداف المرغوبة والقدرات التي يمتلكونها وما إذا كانت بحاجه إلى التطوير حتى يحدث هذا التوازن.. وعندما تكون لديهم قدرات مرتفعة فإنهم يزيدون من مستوي التحديات حتى تتلائم مع قدراتهم، ومن ثم وضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها حتى يشعر الفرد بالاستمتاع في محاولة لإنجازها والوعي بخطوات التنفيذ ووضع خطة واقعية... ويتسم أصحاب الشخصية ذاتية الغرض بالاستقلالية والتعاون فهم قادرون على استثمار ما لديهم من إمكانات ومهارات وموارد شخصية في تطوير أنفسهم، ولديهم القدرة على اتخاذ قرارات تتعلق بحياتهم، كما أن لديهم القدرة على التعاون مع الآخرين والتماس مساعدتهم عندما يواجهون عقبات ومن ثم يحدث نوع من التكامل يساعدهم على استغلال كافة الموارد سواء كانت شخصية أو موارد بيئية تعينهم على عملية التغيير... ويظهر ذلك في سلوك الفرد وبحثه عن فرص النمو والاجراءات التي يتم اتخاذها بوعي (أحد مكونات مبادرة النمو الشخصي).. ومن ثم تُعد الشخصية ذاتية الغرض توفر السمات الشخصية التي تساعد الفرد**

نحو النمو الشخصي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي (Kanten & Arda, 2021; Yarar, 2015).

نتائج الفرض الأول (ج): وينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والقلق الأكاديمي". وتشير النتائج بجدول (١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والقلق الأكاديمي عند مستوي (٠,٠١). وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الأول (ج).

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقًا لسمات الشخصية ذاتية الغرض حيث التركيز على المهام واستبعاد الأفكار غير ذات الصلة بها، والاستغراق في العمل الأكاديمي برغبة داخلية للاستمتاع والتعلم، وحينما توجد هذه الرغبة لدى الفرد فإنه لا ينظر إلى نتائج الأداء ويحدث ذلك في كل مراحل عملية التعلم سواء استذكار الفرد لدروسه أو حضوره للمحاضرات أو الامتحانات.. ويزيد ذلك من تركيز الفرد ويقلل من شعور الفرد بالقلق.. كما أن إدراك الفرد للتوازن بين المهارات والتحديات يجعله في حالة انفعالية موجبة لأنه يدرك بأنه قادر على تنفيذ المهام المطلوبة وتحقيق الأهداف المرغوبة.. ويحدث القلق عندما تفوق التحديات ما لدى الفرد من مهارات.. ولا تسمح الشخصية ذاتية الغرض بحدوث ذلك.. فعندما يدرك الفرد أن هناك تحديات كبيرة فإنه يعتمد على موارد أخرى حتى يشعر بالتوازن مثل التماس مساعدة الآخرين.. كما يسعي نحو تطوير ذاته من خلال بناء المهارات.. وعندما تكون المهام سهلة فإنه يزيد من مستوي التحديات لتجنب الشعور بالضجر حيث تكون لديه القدرة على تحويل المهام الروتينية المملة إلى مهام يمكن الاستمتاع بها، فضلًا عن المثابرة وعدم الاستسلام وكلها صفات تقلل من الشعور بالقلق الأكاديمي.. إن نقص التمركز الذاتي وعدم الانشغال بالأفكار السالبة المحبطة للفرد والتفكير في نتائج الامتحانات وعواقب الفشل فيها، أو الانشغال بما قد يحدث في المستقبل أو ما حدث في الماضي يزيد من تركيز الفرد ويقلل من شعوره بالقلق الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Yarar,2015)، فضلًا عن دراسات كل من: (Fullagar et al., 2013; MacDonald & Olsen, 2020; Mor & Winquist, 2002; Rouse et al., 2020; Spada et al., 2010)

نتائج الفرض الأول (د): وينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والتدفق". وتشير النتائج بجدول (١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة

**إحصائيًا بين الشخصية ذاتية الغرض والتدفق عند مستوي (٠,٠١). وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الأول (د).**

**وتشير هذه النتيجة إلى أهمية الشخصية ذاتية الغرض بالنسبة لخبرة التدفق حيث أنها تمثل الصفات الشخصية التي تُمكن الفرد من تحقيق والحفاظ على حالة التدفق وفقًا لما أشار إليه (Baumann, 2012)، فالفرد ذاتي الغرض يكون لديه نزعة قوية لإيجاد التدفق في أنشطة حياته اليومية، وبالنسبة له فإن أداء النشاط هو المكافأة في حد ذاته وليس مكافأة مستقبلية أو خارجية مرتبطة بالنشاط (Csikszentmihalyi, 1990). والتدفق هو خبرة ذاتية الغرض حيث يستغرق الأفراد في الأنشطة من أجل الاستمتاع بها بغض النظر عن نتائج الأداء. وتمثل الشخصية ذاتية الغرض المتطلبات القبلية التي تهيئ من شعور الفرد بالتدفق، والحفاظ على هذه الحالة الإيجابية، حيث يتسم الأفراد بالفضول واستكشاف العالم الخارجي والبحث عن التحديات، فضلًا عن الدافعية الداخلية التي تعزز من رغبة الفرد في الاندماج من أجل التعلم والاستمتاع وهو جوهر خبرة التدفق. كما أن المثابرة أثناء العمل كأحد مكونات الشخصية ذاتية الغرض تعزز من استمرار الفرد في النشاط ومجابهة العقبات وتخطيها، ووفقًا لنظرية التدفق فإن الفرد يشعر بالتدفق عندما يدرك التوازن بين المهارات والتحديات التي يواجهها الذي يثعد أحد صفات الشخصية ذاتية الغرض حيث يكون الأفراد قادرين على تحويل الأنشطة المملة التي تكون فيها مستوي التحديات منخفضة إلى أنشطة مثيرة للتحدي والمتعة وبالتالي الشعور بالتدفق، كما أن الشخصية ذاتية الغرض تُمكن الفرد من العمل بشكل فردي وجماعي، ويختار الفرد الأنشطة التي تعبر عن إرادته وتحقق أهدافه وطموحاته الشخصية، ويكون قادر على اتخاذ قراراته بنفسه، فضلًا عن قدرته على العمل مع الآخرين بانسجام مما يعزز من التدفق. والمهم في خبرة التدفق هو الانسجام بين الأفكار والأفعال السلوكية وتوفر الشخصية ذاتية الغرض ذلك من خلال خصائص الضبط الانتباهي الذي يزيد من قدرة الفرد على تركيز انتباهه على المهمة التي يقوم بها، والقدرة على تحويل انتباهه عن الأفكار غير ذات الصلة بالعمل، فضلًا عن نقص التمركز الذاتي الذي يعزز من اندماج الفرد ويقلل من التفكير في عواقب الفشل أو الخبرات السالبة ذات الصلة بالماضي أو المستقبل ونتائج الأداء وتقييمات الآخرين .. كل هذه الخصائص تعزز من شعور الفرد بالتدفق والاستمتاع بها كخبرة ذاتية الغرض. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من**

**(Asakawa,2004; Casey, 2019; Ishimura & Kodama, 2009;Tse, Lau et al., 2020;Tse, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2020; Turgut & Ümmet, 2021; Yarar, 2015)**

**نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه" تختلف متوسطات درجات المتغيرات النفسية قيد الدراسة (النظرية الضمنية للذكاء "الذكاء الثابت، والمتغير"، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق)– كل على حده– باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/متوسط/مرتفع)". وللتحقق من هذا الفرض تم تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way ANOVA باستخدام برنامج SPSS والجدول التالي يوضح نتائج ذلك.**

**جـــــدول (٢٠)**

**تحليل التباين في اتجاه واحد لدلالة الفروق بين مستويات الشخصية ذاتية الغرض في المتغيرات قيد الدراسة.**

| المتغيرات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الثابت | بين المجموعات | ٥٦٤,١٧٩ | ٢ | ٢٨٢,٠٨٩ | ٤٧,١٢٦ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٢٦٧,٩٥٩ | ٧١٣ | ٥,٩٨٦ | | |
| | التباين الكلي | ٤٨٣٢,١٣٨ | ٧١٥ | | | |
| الذكاء المتغير | بين المجموعات | ١٥٧٤,١٠٧ | ٢ | ٧٨٧,٠٥٣ | ١٢٩,٤٤٩ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٣٣٥,٠٥٠ | ٧١٣ | ٦,٠٨٠ | | |
| | التباين الكلي | ٥٩٠٩,١٥٦ | ٧١٥ | | | |
| مبادرة النمو الشخصي | بين المجموعات | ٢٢٧٦٣,٢٠٢ | ٢ | ١١٣٨١,٦٠١ | ١٥٤,٧٠٤ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٥٢٤٥٥,٣٩٤ | ٧١٣ | ٧٣,٥٧٠ | | |
| | التباين الكلي | ٧٥٢١٨,٥٩٦ | ٧١٥ | | | |
| القلق الأكاديمي | بين المجموعات | ٦٧٢٨١,٠٠٨ | ٢ | ٣٣٦٤٠,٥٠٤ | ٦١,٨٦٧ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٣٨٧٦٩٧,٨٨٦ | ٧١٣ | ٥٤٣,٧٥٦ | | |
| | التباين الكلي | ٤٥٤٩٧٨,٨٩٤ | ٧١٥ | | | |
| التدفق | بين المجموعات | ١٤٢٤٤٣,٤١٥ | ٢ | ٧١٢٢١,٧٠٧ | ٢٢٠,٢٦٦ | ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٣٠٥٤٤,٣٨٨ | ٧١٣ | ٣٢٣,٣٤٤ | | |
| | التباين الكلي | ٣٧٢٩٨٧,٨٠٣ | ٧١٥ | | | |

**ويتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائيًا بين مستويات الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/ متوسط/ مرتفع) في الذكاء الثابت عند مستوي (٠,٠١)، ولتحديد اتجاه ودلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe والجدول (٢١) يوضح نتائج ذلك:**

جدول (٢١)
نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية بين مستويات الشخصية ذاتية الغرض في المتغيرات التابعة.

| المتغير | مجموعات الشخصية ذاتية الغرض | (١) ١٥,٠١ | (٢) ١٤,١٠ | (٣) ١٢,٥١ |
|---|---|---|---|---|
| الذكاء الثابت | (١) منخفض ١٥,٠١ | -- | ٠.٩١** | ٢.٥٠** |
| | (٢) متوسط ١٤,١٠ | | -- | ١.٥٩** |
| | (٣) مرتفع ١٢,٥١ | | | -- |
| الذكاء المتغير | | (١) ٢٠ | (٢) ٢١,٦٦ | (٣) ٢٤,٢٠ |
| | (١) منخفض ٢٠ | -- | ١.٦٦** | ٤.٢٠** |
| | (٢) متوسط ٢١,٦٦ | | -- | ٢.٥٤** |
| | (٣) مرتفع ٢٤,٢٠ | | | -- |
| مبادرة النمو الشخصي | | (١) ٦٩,٩٨ | (٢) ٧٩,٦٨ | (٣) ٨٦,٠٥ |
| | (١) منخفض ٦٩,٩٨ | -- | ٩.٧٠** | ١٦.٠٧** |
| | (٢) متوسط ٧٩,٦٨ | | -- | ٦.٣٧** |
| | (٣) مرتفع ٨٦,٠٥ | | | -- |
| القلق الأكاديمي | | (١) ١٢١,٤٣ | (٢) ١١٠,٨٢ | (٣) ٩٤,٠٢ |
| | (١) منخفض ١٢١,٤٣ | -- | ١٠.٦٢** | ٢٧.٤٢** |
| | (٢) متوسط ١١٠,٨٢ | | -- | ١٦.٨٠** |
| | (٣) مرتفع ٩٤,٠٢ | | | -- |
| التدفق | | (١) ١٤٩,٣٤ | (٢) ١٧٠,٦٨ | (٣) ١٨٩,٨٧ |
| | (١) منخفض ١٤٩,٣٤ | -- | ٢١.٣٤** | ٤٠.٥٣** |
| | (٢) متوسط ١٧٠,٦٨ | | -- | ١٩.١٩** |
| | (٣) مرتفع ١٨٩,٨٧ | | | -- |

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

**نتائج الفرض الثاني (أ): وينص على أنه "يختلف متوسط درجات الذكاء الثابت باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/متوسط/مرتفع)" وتشير النتائج في جدول (٢١) إلى ما يلي:**

- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في الذكاء الثابت عند مستوي (٠,٠١) لصالح منخفضي الشخصية ذاتية الغرض.**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومتوسطي الشخصية ذاتية الغرض في الذكاء الثابت عند مستوي (٠,٠١) لصالح متوسطي الشخصية ذاتية الغرض.**

- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في الذكاء الثابت عند مستوي (٠,٠١) لصالح منخفضي الشخصية ذاتية الغرض. وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثاني (أ).**

**نتائج الفرض الثاني (ب): وينص على أنه "يختلف متوسط درجات الذكاء المتغير باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/متوسط/مرتفع)" وتشير النتائج في جدول (٢١) إلى ما يلي:**

- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في الذكاء المتغير عند مستوي (٠,٠١) لصالح مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض.**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومتوسطي الشخصية ذاتية الغرض في الذكاء المتغير عند مستوي (٠,٠١) لصالح مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض.**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في الذكاء المتغير عند مستوي (٠,٠١) لصالح متوسطي الشخصية ذاتية الغرض. وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثاني (ب).**

**وتشير نتائج الفرضين الثاني (أ)، (ب) إلى اختلاف متوسطات درجات النظرية الضمنية للذكاء (الذكاء الثابت، والذكاء المتغير) باختلاف مستويات الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/ متوسط/ مرتفع)، حيث كانت مجموعة الطلاب منخفضي الشخصية ذاتية الغرض أكثر المجموعات إدراكًا بأن الذكاء مكون ثابت وغير قابل للتغيير، بينما كانت مجموعة الطلاب مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض أكثر المجموعات إعتقادًا بأن الذكاء نمائي وقابل للتغيير والتحسن، والشخصية ذاتية الغرض هي مزيج من الصفات الشخصية التي تُمكن الأفراد من الاندماج العميق في المهام، والمثابرة، والرغبة في استكشاف الموضوعات الجديدة، والتماس التحديات التي تعزز من فرص النمو، والقدرة على تحقيق الذات، والإحساس العميق بالغرض مقارنة بالطلاب منخفضي الشخصية ذاتية الغرض وفقًا لما أشار إليه (Biason, 2018)، كما يتسم مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض بالمرونة النفسية، والقدرة على التحكم في المواقف الصعبة، ويمتلكون أساليب فعالة في التعامل مع المواقف الضاغطة، وتحويلها إلى تحديات ممتعة (Casey, 2019; Lüdtke, 2018)، ومن ثم يكونوا أكثر إحتمالًا لتبني النظرة التزايدية للذكاء. وعلى النقيض من ذلك فإن الطلاب منخفضي الشخصية ذاتية الغرض**

يكونوا أكثر اعتمادًا على المكافآت الخارجية، وأقل شعورًا بالاستقلالية، وأقل اندماجًا في المهام وفقًا لما أشار إليه (Csikszentmihalyi, 1997)، كما يفقدون حماسهم بسرعة ولديهم مستوي منخفض من المثابرة في وجه التحديات ومن ثم يكونوا أكثر احتمالًا لتبني النظرة الثابتة للذكاء. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Tse, Lau et al., 2020)، فضلًا عن الدراسات غير المباشرة مثل دراسات كل من: (Chen & Tutwiler,2017; Dupeyrat & Mariné, 2005; O'Shea et al., 2010; Renaud-Dubé et al., 2015).

نتائج الفرض الثاني (ج): وينص على أنه ""يختلف متوسط درجات مبادرة النمو الشخصي باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/متوسط/مرتفع)". وبالرجوع إلى جدول (٢١) يتضح ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في مبادرة النمو الشخصي عند مستوي (٠,٠١) لصالح مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومتوسطي الشخصية ذاتية الغرض في مبادرة النمو الشخصي عند مستوي (٠,٠١) لصالح مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في مبادرة النمو الشخصي عند مستوي (٠,٠١) لصالح متوسطي الشخصية ذاتية الغرض. وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثاني (ج).

وتشير النتائج السابقة إلى اختلاف مبادرة النمو الشخصي وفقًا لمستويات الشخصية ذاتية الغرض حيث كان الطلاب مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض أكثر مبادرة للنمو الشخصي مقارنة بالطلاب متوسطي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض، كما أن الطلاب متوسطي الشخصية ذاتية الغرض أكثر مبادرة للنمو الشخصي مقارنة بالطلاب منخفضي الشخصية ذاتية الغرض. ويمكن تفسير هذه النتائج حيث تتسم الشخصية ذاتية الغرض بالفضول، وتفضيل البحث عن التحديات، وزيادة مستوى المهارات، وهو ما يجعلهم أكثر (استعدادًا للتغيير)، كما أن التركيز العالي والمثابرة والقدرة على الضبط الانتباهي التي تميز الأفراد

مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض تُمكنهم من توجيه أنفسهم بنشاط نحو المستقبل – وفقًا لما أشار إليه (Asakawa, 2004)– ومن ثم (التخطيط) بشكل جيد للنمو الشخصي تحقيقًا لأهدافهم، فضلًا عن التماس (المصادر الشخصية والبيئية) التي تُمكنهم من تحقيق ذواتهم وتنمية مهاراتهم وتوسيع قدراتهم. وتتضمن الشخصية ذاتية الغرض طريقة نشطة وهادفة للسعي والكفاح في الحياة وفقًا لما أشار إليه (Csizksentmihalyi, 1990) ووفقًا لذلك فإن الشخصية ذاتية الغرض تُمكن الأفراد من تنفيذ (السلوكيات الهادفة) واستخدام استراتيجيات فعالة لتحقيق النمو الشخصي. وعلى النقيض من ذلك فإن الطلاب منخفضي الشخصية ذاتية الغرض يفتقرون للرغبة في البحث والمثابرة في المهام، كما أنهم أقل قدرة على ضبط انتباههم وتحويله بعيدًا عن المشتتات وتوجيهه نحو المهام وهو ما يقلل من استعدادهم لإجراء تغييراتهم في ذواتهم ويقلل من قدرتهم على التخطيط والسعي بنشاط نحو التغيير الشخصي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي (Kanten & Arda, 2021; Yarar, 2015).

نتائج الفرض الثاني (د): وينص على أنه " يختلف متوسط درجات القلق الأكاديمي باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/متوسط/مرتفع)". وبالرجوع إلى جدول (٢١) يتضح ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في القلق الأكاديمي عند مستوي (٠,٠١) لصالح منخفضي الشخصية ذاتية الغرض.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومتوسطي الشخصية ذاتية الغرض في القلق الأكاديمي عند مستوي (٠,٠١) لصالح متوسطي الشخصية ذاتية الغرض.
- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في القلق الأكاديمي عند مستوي (٠,٠١) لصالح منخفضي الشخصية ذاتية الغرض.

وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثاني (د).

نتائج الفرض الثاني (هـ): وينص على أنه" يختلف متوسط درجات التدفق باختلاف مستوى الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/متوسط/مرتفع)". وبالرجوع إلى جدول (٢١) يتضح ما يلي:

- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في التدفق عند مستوي (٠,٠١) لصالح مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض.**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومتوسطي الشخصية ذاتية الغرض في التدفق عند مستوي (٠,٠١) لصالح مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض.**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض في التدفق عند مستوي (٠,٠١) لصالح متوسطي الشخصية ذاتية الغرض. وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض الثاني (هـ).**

**وبناء على نتائج الفرضين الثاني (د)، (هـ) فإن الأفراد مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض يكونوا أكثر شعورًا بالتدفق وأقل شعورًا بالقلق الأكاديمي مقارنة بمتوسطي ومنخفضي الشخصية ذاتية الغرض، كما أن الطلاب متوسطي الشخصية ذاتية الغرض هم أكثر شعورًا بالتدفق وأقل شعورًا بالقلق الأكاديمي مقارنة بالطلاب منخفضي الشخصية ذاتية الغرض. ويمكن تفسير ذلك في ضوء خصائص الشخصية ذاتية الغرض حيث أنها تتكون من صفات شخصية تساعد على الشعور بالتدفق والحفاظ على هذه الحالة الإيجابية، فالشخصية ذاتية الغرض تفسر الفروق الفردية في خبرة التدفق، بما تتضمنه من صفات شخصية مثل: التركيز والضبط الانتباهي ونقص التمركز الذاتي وتؤدي هذه الخصائص إلى الاستغراق العميق في المهام التي في متناول اليد، واستبعاد المشتتات، وعدم التفكير في المخاوف الشخصية أو نتائج الأداء أو عواقب الفشل مما يزيد من شعور الفرد بالتدفق ويقلل من الشعور بالقلق بصفة عامة، وفي المجال الأكاديمي بصفة خاصة. وعلى جانب آخر يكون الطلاب مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض لديهم قدرة على تكييف مهاراتهم مع التحديات التي يواجهونها وهو شرط أساسي للشعور بالتدفق وفقًا لما أشارت إليه نماذج التدفق. كما تتسم خصائص الشخصية ذاتية الغرض بالاستقلالية التي تزيد من الشعور بالتدفق وفقًا لما أشارت إليه دراسة (سامح حسن حرب، ٢٠١٨)، فضلًا عن الفضول والدافعية الداخلية حيث الرغبة في الاندماج من أجل الاستمتاع بالخبرة في حد ذاتها بدلًا من التماس المكافآت الخارجية وهو ما يزيد من الخبرة ذاتية الغرض التي هي جوهر التدفق. كما تزيد المثابرة من الاندماج في المهام وبذل مزيد من الجهد والتركيز العميق ومعايشة الخبرة حتى يتم تحقيق الأهداف المرغوبة. وعلى جانب آخر يدرك الطلاب منخضي الشخصية ذاتية الغرض بأن التحديات**

**وبصفة خاصة في المجال الأكاديمي تفوق قدراتهم على مجابهتها ومن يزداد لديهم الشعور بالقلق الأكاديمي ويقلل من التدفق.. وتتفق هذه النتائج فيما يتعلق بالقلق الأكاديمي مع نتائج دراسات كل من (Fullagar et al., 2013; MacDonald & Olsen, 2020; Mor & Winquist, 2002; Rouse et al., 2020; Spada et al., 2010; Yarar, 2015)، كما تتفق مع دراسات كل من (Asakawa,2004; Casey, 2019; Ishimura & Kodama, 2009; Tse, Lau et al., 2020;Tse, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2020; Turgut & Ümmet, 2021; Yarar, 2015) فيما يتعلق بالتدفق.**

**نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه " تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والضبط الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في المتغيرات النفسية قيد الدراسة (النظرية الضمنية للذكاء "الذكاء الثابت، والمتغير"، ومبادرة النمو الشخصي، والقلق الأكاديمي، والتدفق)". وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise والجدولين (٢٢،٢٣) يوضحان نتائج ذلك.**

**جدول (٢٢)**

**نتائج تحليل التباين لنموذج الانحدار المتعدد عند خطوات مختلفة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد الشخصية ذاتية الغرض) في المتغيرات قيد الدراسة (متغيرات تابعة) (ن =٧٤٣).**

| المتغيرات التابعة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوي الدلالة | معامل التحديد $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الثابت | المنسوب إلي الإنحدار | ٧٨٩,١٨٨ | ٤ | ١٩٧,٢٩٧ | ٣٥,٠٦٢ | ٠,٠١ | ٠,١٦٠ |
| | المنحرف عن الانحدار | ٤١٥٢,٨٠٤ | ٧٣٨ | ٥,٦٢٧ | | | |
| | الكلي | ٤٩٤١,٩٩٢ | ٧٤٢ | | | | |
| الذكاء المتغير | المنسوب إلي الإنحدار | ٢١٠٧,٦٨٣ | ٥ | ٤٢١,٥٣٧ | ٧٩,٧٢٣ | ٠,٠١ | ٠,٣٥١ |
| | المنحرف عن الانحدار | ٣٨٩٦,٩١٨ | ٧٣٧ | ٥,٢٨٨ | | | |

| المتغيرات التابعة | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوي الدلالة | معامل التحديد $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الكلي | ٦٠٠٤,٦٠٠ | ٧٤٢ | | | | |
| مبادرة النمو الشخصي | المنسوب إلي الإنحدار | ٣١٢٠٢,٥٧٦ | ٦ | ٥٢٠٠,٤٢٩ | ٨٢,٨١٢ | ٠,٠١ | ٠,٤٠٣ |
| | المنحرف عن الانحدار | ٤٦٢١٩,١٦٠ | ٧٣٦ | ٦٢,٧٩٨ | | | |
| | الكلي | ٧٧٤٢١,٧٣٦ | ٧٤٢ | | | | |
| القلق الأكاديمي | المنسوب إلي الإنحدار | ١٥٠٢٥٢,٨٠٦ | ٣ | ٥٠٠٨٤,٢٦٩ | ١١٥,١٨٢ | ٠,٠١ | ٠,٣١٩ |
| | المنحرف عن الانحدار | ٣٢١٣٣٨,٠٣١ | ٧٣٩ | ٤٣٤,٨٢٨ | | | |
| | الكلي | ٤٧١٥٩٠,٨٣٧ | ٧٤٢ | | | | |
| التدفق | المنسوب إلي الإنحدار | ١٨٦٩٢٠,٩٤٢ | ٧ | ٢٦٧٠٢,٩٩٢ | ٩٩,٦٠٥ | ٠,٠١ | ٠,٤٨٧ |
| | المنحرف عن الانحدار | ١٩٧٠٤٥,١٧٩ | ٧٣٥ | ٢٦٨,٠٨٩ | | | |
| | الكلي | ٣٨٣٩٦٦,١٢١ | ٧٤٢ | | | | |

**جدول (٢٣)**
**ملخص نتائج تحليل الانحدار المتعدد عند خطوات متعددة لدراسة تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة (كل على حده) (ن=٧٤٣).**

| المتغيرات التابعة | المتغيرات المستقلة | المعامل البائي B | الخطأ المعياري البائي | بيتا ß | قيمة (ت) | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الثابت | الثابت | ٢١,٦٧٣ | ٠,٧٨٧ | | ٢٧,٥٥٤ | ٠,٠١ |
| | الضبط الانتباهي | ٠,١٤٥- | ٠,٠٢٩ | ٠,٢٠٠- | ٤,٩٥٧- | ٠,٠١ |
| | التمركز الذاتي المنخفض | ٠,١٠٧- | ٠,٠٢٥ | ٠,١٧١- | ٤,٣٠٢- | ٠,٠١ |
| | التعاون | ٠,١١٤- | ٠,٠٣٤ | ٠,١٢٠- | ٣,٣٤٥- | ٠,٠١ |
| | التماس التحديات | ٠,٠٧٢- | ٠,٠٢٩ | ٠,٠٨٩- | ٢,٤٦٤- | ٠,٠٥ |
| الذكاء المتغير | الثابت | ٥,٣٥٧ | ٠,٨٦١ | | ٦,٢٢٠ | ٠,٠١ |
| | الاستقلال | ٠,٢٧٩ | ٠,٠٤٤ | ٠,٢٤١ | ٦,٣٥٥ | ٠,٠١ |
| | الدافعية الداخلية | ٠,١٠٧ | ٠,٠٣٩ | ٠,١١٦ | ٢,٧٢٥ | ٠,٠١ |
| | التعاون | ٠,١٩٠ | ٠,٠٣٧ | ٠,١٨١ | ٥,٠٧٩ | ٠,٠١ |
| | التماس التحديات | ٠,١٢٩ | ٠,٠٣٥ | ٠,١٤٥ | ٣,٧١١ | ٠,٠١ |
| | الفضول | ٠,٠٨٤ | ٠,٠٣٥ | ٠,٠٩٢ | ٢,٤٠٠ | ٠,٠٥ |
| مبادرة النمو الشخصي | الثابت | ١٧,٠٦٥ | ٢,٨٩٦ | | ٥,٨٩٣ | ٠,٠١ |
| | التوازن بين المهارات والتحديات | ٠,٦٨٣ | ٠,١١٩ | ٠,٢١٩ | ٥,٧٢١ | ٠,٠١ |
| | الدافعية الداخلية | ٠,٥٢٦ | ٠,١٢٤ | ٠,١٦٠ | ٤,٢٣٣ | ٠,٠١ |
| | المثابرة | ٠,٧٤٧ | ٠,١٤٤ | ٠,١٣٢ | ٣,٢٣٣ | ٠,٠١ |
| | الاستقلال | ٠,٦١٤ | ٠,١٦٣ | ٠,١٤٨ | ٣,٧٦٨ | ٠,٠١ |
| | التعاون | ٠,٣٨٣ | ٠,١٢٩ | ٠,١٠٢ | ٢,٩٧٤ | ٠,٠١ |
| | الضبط الانتباهي | ٠,٢٥٠ | ٠,٠٩٦ | ٠,٠٨٧ | ٢,٦١٨ | ٠,٠١ |
| القلق الأكاديمي | الثابت | ١٩٠,٥٣٦ | ٥,٧٨٧ | | ٣٢,٩٢٤ | ٠,٠١ |
| | التمركز الذاتي المنخفض | ١,٩٥٠- | ٠,٢١٦ | ٠,٣٢١- | ٩,٠٤٥- | ٠,٠١ |
| | الضبط الانتباهي | ٢,٠٠- | ٠,٢٦٢ | ٠,٢٨٢- | ٧,٦٣٥- | ٠,٠١ |
| | التوازن بين المهارات والتحديات | ٠,٧٤٤- | ٠,٢٥٠ | ٠,٠٩٧- | ٢,٩٨٢- | ٠,٠١ |
| التدفق | الثابت | ٣٣,٣٥٣ | ٥,٨٢٧ | | ٥,٧٢٤ | ٠,٠١ |
| | التوازن بين المهارات والتحديات | ١,٤٨٥ | ٠,٢٥٩ | ٠,٢١٤ | ٥,٧٢٤ | ٠,٠١ |
| | الضبط الانتباهي | ١,١٣٦ | ٠,٢١٩ | ٠,١٧٧ | ٥,١٩١ | ٠,٠١ |
| | التماس التحديات | ١,١١٥ | ٠,٢٦١ | ٠,١٥٦ | ٤,٢٦٧ | ٠,٠١ |
| | المثابرة | ٠,٨٢٩ | ٠,٣٠١ | ٠,١٠٤ | ٢,٧٥٩ | ٠,٠١ |
| | التمركز الذاتي المنخفض | ٠,٧٩٦ | ٠,١٧٢ | ٠,١٤٥ | ٤,٦٣١ | ٠,٠١ |

| المتغيرات التابعة | المتغيرات المستقلة | المعامل البائي B | الخطأ المعياري البائي | بيتا ß | قيمة (ت) | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الدافعية الداخلية | ٠,٨٤٤ | ٠,٢٦٤ | ٠,١١٥ | ٣,١٩٥ | ٠,٠١ |
| | الاستقلال | ٠,٧٢٣ | ٠,٣٢٩ | ٠,٠٧٨ | ٢,١٩٦ | ٠,٠٥ |

**نتائج الفرض الثالث (أ): وينص على أنه " تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والتحكم الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في الذكاء الثابت". ويتضح من جدول (٢٢) أن: قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وبناء عليه يمكن التنبؤ بالذكاء الثابت من خلال أبعاد الشخصية ذاتية الغرض. وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط (٠,١٦٠) وتشير هذه القيمة إلى أن المتغيرات المنبئه تفسر معًا نحو ١٦% من التباين في الذكاء الثابت.**

**ويوضح الجدول (٢٣) نتائج نموذج الانحدار المتعدد لأبعاد الشخصية ذاتية الغرض كمتغيرات مستقلة في الذكاء الثابت كمتغير تابع، وكذلك نسبة إسهام كل متغير من المتغيرات المستقلة ودلالة هذا الإسهام، ويمكن صياغة معادلة التنبؤ بالذكاء الثابت على النحو التالي: الذكاء الثابت = ٢١,٦٧٣ – ٠,١٤٥ (الضبط الانتباهي) – ٠,١٠٧ (التمركز الذاتي المنخفض) –٠,١١٤ (التعاون) – ٠.٠٧٢ (التماس التحديات).**

**وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (أ) جزئيًا. حيث يتنبأ الضبط الانتباهي بالذكاء الثابت على نحو سالب وتشير هذه النتيجة إلى أن المستوي المنخفض من الضبط الانتباهي يزيد من الاعتقاد بأن الذكاء ثابت ولا يمكن تغييره أو التحكم فيه حيث أن نقص قدرة الفرد على التركيز والانتباه والقدرة على حجب الأفكار المشتته والعودة إلى العمل يزيد من الاعتقاد بعدم جدوي الجهد كوسيلة للنمو وتغيير الأداء، كما تتفق خصائص الطلاب ذوي الذكاء الثابت مع المستوي المرتفع من التمركز الذاتي، والمستوي المنخفض من التعاون والتماس التحديات، حيث يتسم أصحاب معتقدات الذكاء الثابت بالرغبة في إظهار قدراتهم، وتجنب الفشل، واختيار المهام السهلة التي يمكنهم إنجازها، والتي لا تُظهر جوانب ضعفهم، فضلًا عن تجنب المهام التي تمثل تحديًا، وعدم الرغبة في طلب المساعدة حتى لا يظهر الفرد بأن قدراته منخفضة أو وضع نفسه في مقارنات اجتماعية مع الآخرين أثناء أداء المهام.**

**وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Chen & Tutwiler,2017; Dupeyrat & Mariné, 2005).**

**نتائج الفرض الثالث (ب): وينص على أنه "تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والضبط الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في الذكاء المتغير". ويتضح من الجدولين (٢٣،٢٢) دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى (٠,٠١)، حيث يمكن التنبؤ بالذكاء المتغير من خلال أبعاد الشخصية ذاتية الغرض وهي: الاستقلال، والدافعية الداخلية، والتعاون، والتماس التحديات، والفضول، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط (٠,٣٥١) وتشير هذه القيمة إلى أن المتغيرات المنبئه تفسر معًا نحو ٣٥,١% من التباين في الذكاء المتغير. وعلى ذلك يمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:**
**الذكاء المتغير = ٥.٣٥٧ + ٠.٢٧٩ (الاستقلال) + ٠.١٠٧ (الدافعية الداخلية) + ٠.١٩٠ (التعاون)+ ٠,١٢٩ (التماس التحديات)+ ٠.٠٨٤ (الفضول)**

**وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (ب) جزئيًا. حيث يتضمن الاستقلال شعور الفرد بالاختيار والحرية والإرادة عند أداء وتنفيذ الأنشطة والقدرة على اتخاذ القرارات ومن ثم الاندماج في المهام برغبة داخلية مدفوعه نحو التعلم والإتقان وتحسين الأداء وبذل الجهد وهو ما يميز أصحاب المعتقدات التزايدية للذكاء. كما أن الدافعية الداخلية والفضول والتماس التحديات من خصائص الشخصية ذاتية الغرض التي ترتبط بالرغبة في التعلم والاستمتاع، واكتشاف وتجربة الأشياء الجديدة، والبحث عن التحديات وتعزز هذه الخصائص من مهارات الفرد وتزيد من الخبرات، كما أن التعاون مع الآخرين، والعمل ضمن فريق، وإعطاء وتلقي المساعدة، ومشاركة الأفكار مما يزيد من خبرات الفرد ويساعد على إتقان المهام وكلها خصائص تعزز من إمكانية تحسين قدرات الفرد، وترتبط بالاعتقاد بأن الذكاء مكون نمائي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Chen & Tutwiler,2017; Tse et al., 2020; Dupeyrat & Mariné, 2005; O'Shea et al., 2010; Renaud-Dubé et al., 2015).**

**نتائج الفرض الثالث (ج): وينص على أنه " تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والتحكم الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز**

**الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في مبادرة النمو الشخصي". ويتضح من الجدولين (٢٢، ٢٣) دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى (٠,٠١)، حيث يمكن التنبؤ بمبادرة النمو الشخصي من خلال أبعاد الشخصية ذاتية الغرض، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط (٠,٤٠٣) وتشير هذه القيمة إلى أن المتغيرات المنبئه تفسر معًا نحو ٤٠,٣% من التباين في مبادرة النمو الشخصي. وعلى ذلك يمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:**

**مبادرة النمو الشخصي = ١٧,٠٦٥ + ٠,٦٨٣ (التوازن بين المهارات والتحديات) + ٠,٥٢٦ (الدافعية الداخلية) + ٠,٧٤٧ (المثابرة)+ ٠,٦١٤ (الاستقلال)+ ٠,٣٨٣ (التعاون) + ٠,٢٥٠ (الضبط الانتباهي).**

**وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (ج) جزئيًا.. وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في مبادرة النمو الشخصي هو التوازن بين المهارات والتحديات. وقضية التوازن بين المهارات والتحديات ذات أهمية كبيرة في النمو الشخصي فعندما يواجه الفرد تحديات جديدة في حياته الأكاديمية والاجتماعية والمهنية فإنه يسعي نحو تنمية وتوسيع مهاراته حتى يستعيد التوازن بما يحقق له الشعور بالكفاءة ويعزز من التدفق الذي هو خبرة محفزة للنمو.. وعلى جانب آخر فعندما يشعر الفرد بأن قدراته تفوق متطلبات المهام فإنه قد يشعر بالضجر ولكن ما يميز أصحاب الشخصية ذاتية الغرض هو قدرتهم على إعادة حالة التوازن من خلال زيادة مستوى التحديات. ومن ثم فإن سعى الفرد بصفة مستمرة نحو التوازن بين المهارات والتحديات يزيد من النمو الشخصي. كما أن الدافعية الداخلية بمثابة الطاقة التي تدفع الفرد نحو محاولة إتقان المهام والاستمتاع بها والتعلم، وتتطلب عملية النمو الشخصي إرادة التغيير من خلال الشعور (بالاستقلال)، والتخطيط بشكل جيد، والتماس الموارد الشخصية والبيئية من خلال (التعاون)، والمحاولة والكفاح باستمرار واستغلال فرص النمو (المثابرة)، فضلًا عن التركيز على المهام التي تزيد من النمو الشخصي واستبعاد الأفكار التي تحبط الفرد وتثبط من عزيمته (الضبط الانتباهي). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي (Kanten & Arda, 2021; Yarar, 2015).**

**نتائج الفرض الثالث (د): وينص على أنه "تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والتحكم الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز**

**الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في القلق الأكاديمي". ويتضح من الجدولين (٢٢، ٢٣) دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى (٠,٠١)، حيث يمكن التنبؤ بالقلق الأكاديمي من خلال أبعاد الشخصية ذاتية الغرض: التمركز الذاتي المنخفض، والضبط الانتباهي، والتوازن بين المهارات والتحديات. وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط (٠,٣١٩) وتشير هذه القيمة إلى أن المتغيرات المنبئه تفسر معًا نحو ٣١,٩% من التباين في القلق الأكاديمي. وعلى ذلك يمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:**

**القلق الأكاديمي = ١٩٠,٥٣٦ – ١,٩٥٠ (التمركز الذاتي المنخفض) – ٢ (الضبط الانتباهي) – ٠,٧٤٤ (التوازن بين المهارات والتحديات)**

**وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (د) جزئيًا.. وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في القلق الأكاديمي هي التمركز الذاتي حيث الانشغال في التفكير في الخبرات الماضية السلبية وتسيطر على الفرد الأفكار اللاعقلانية حول قدرته على الأداء بنجاح والاستغراق في التفكير في عواقب الفشل، وقد تسيطر على الفرد مثل هذه الأفكار سواء قبل أو أثناء أو بعد الاستذكار والمحاضرات والامتحانات مما يزيد من شعوره بالقلق الأكاديمي. كما أن نقص الضبط الانتباهي وتحويل الفرد انتباهه عن هذه الأفكار المشتتة وإعادة الاندماج مرة أخرى ونقص تركيز الفرد في الاستذكار أو المحاضرة قد يزيد من التوتر والخوف وينعكس أثره على الجوانب المعرفية والانفعالية والفسيولوجية. وأخيرًا فإن القلق ينتج من إدراك الفرد بعدم قدرته على مجابهة التحديات فعندما تفوق التحديات المتضمنه في المهام الأكاديمية مهارات وقدرات الفرد فإنه يشعر بنقص الكفاءة والتوتر ويزداد لديه الشعور بالقلق الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Yarar,2015)، فضلًا عن دراسات كل من: (Fullagar et al., 2013; MacDonald & Olsen, 2020; Mor & Winquist, 2002; Rouse et al., 2020).**

**نتائج الفرض الثالث (هـ): وينص على أنه "تسهم أبعاد الشخصية ذاتية الغرض (الفضول، والمثابرة، والتحكم الانتباهي، والدافعية الداخلية، والتماس التحديات، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والاستقلال، والتوازن بين المهارات والتحديات) في التدفق". ويتضح من الجدولين (٢٢،٢٣) دلالة قيمة "ف" للمتغيرات المستقلة عند مستوى (٠,٠١)،**

**حيث يمكن التنبؤ بالتدفق من خلال أبعاد الشخصية ذاتية الغرض، وقد بلغت قيمة مربع معامل الارتباط (٠,٤٨٧) وتشير هذه القيمة إلى أن المتغيرات المنبئه تفسر معًا نحو ٤٨,٧% من التباين في التدفق. وعلى ذلك يمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي:**

**التدفق = ٣٣,٣٥٣ – ١,٤٨٥ (التوازن بين المهارات والتحديات) +١,١٣٦ (الضبط الانتباهي) + ١,١١٥ (التماس التحديات)+ ٠,٨٢٩ (المثابرة)+ ٠,٧٩٦ (التمركز الذاتي المنخفض) + ٠,٨٤٤ (الدافعية الداخلية) + ٠,٧٢٣ (الاستقلال)**

**وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الثالث (هـ) جزئيًا.. وكانت أكثر الأبعاد إسهامًا في التدفق هو التوازن بين المهارات والتحديات، ووفقًا لنماذج التدفق فإن الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد تختلف وفقًا لمستويات التحديات والمهارات المدركة، فحينما يدرك الفرد أن قدراته تتلائم مع التحديات ومتطلبات المهام فإنه يشعر بالتدفق، ويكون الأفراد ذوو الشخصية ذاتية الغرض قادرين على تحويل المهام المملة إلى تحديات يمكن الاستمتاع بها، كما أن لديهم القدرة على تكييف وتعديل المواقف وزيادة مستوي مهاراتهم لتعزيز شعورهم التدفق. إن الضبط الانتباهي أحد الخصائص التي تعزز من الشعور بالتدفق حيث تركيز الانتباه على المهمة دون غيرها مع استبعاد المعلومات غير ذات الصلة بها وتحويل انتباه الفرد عن الأفكار المشتتة وإعادة الاندماج في المهام. كما أن التمركز الذاتي المنخفض الذي يتضمن عدم الانشغال بتقييمات الآخرين وأوجه النقد السلبي أو التفكير في نقاط الضعف أو الخوف من الفشل ونقص الكفاءة مما يزيد من التركيز العميق والمكثف في المهمة ويعزز من التدفق. كما أسهمت أبعاد التماس التحديات والمثابرة والدافعية الداخلية والاستقلال في التدفق حيث أن يستلزم التدفق السعي نحو تحديات جديدة ومحاولة استكشافها والمغامرة في بعض الأحيان، كما تدفع الاستقلالية والدافعية الداخلية من اندماج الفرد في المهام من أجل الاستمتاع بها، وبمجرد أن يحدث ذلك فإن المثابرة تزيد من التركيز، والكفاح من إنجاز المهمة وتخطي الصعاب ويعزز ذلك من الشعور بالتدفق. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Asakawa,2004; Casey, 2019; Ishimura & Kodama, 2009; Tse, Lau et al., 2020; Tse, Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2020; Turgut & Ümmet, 2021; Yarar, 2015).**

**الخاتمة: تشير نتائج الدراسة إجمالًا إلى ارتباط الشخصية ذاتية الغرض بمعتقدات الذكاء الثابت (الفطري) والقلق الأكاديمي على نحو سالب ودال إحصائيًا، بينما ترتبط بمعتقدات الذكاء المتغير (النمائي)، ومبادرة النمو الشخصي، والتدفق على نحو موجب ودال إحصائيًا، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين مستويات الشخصية ذاتية الغرض (منخفض/ متوسط/ مرتفع) في المتغيرات النفسية قيد الدراسة، حيث كان الطلاب مرتفعي الشخصية ذاتية الغرض أكثر اعتقادًا بأن الذكاء نمائي وقابل للتغيير، وأكثر مبادرة للنمو الشخصي، وشعورًا بالتدفق مقارنة بمنخفضي ومتوسطي الشخصية ذاتية الغرض، وعلى النقيض من ذلك فإن الطلاب منخفضي الشخصية ذاتية الغرض كانوا أكثر ميلًا لتبني معتقدات الذكاء الثابت، وأكثر شعورًا بالقلق الأكاديمي. كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالمتغيرات النفسية قيد الدراسة من خلال أبعاد الشخصية ذاتية الغرض، حيث يسهم الضبط الانتباهي، والتمركز الذاتي المنخفض، والتعاون، والتماس التحديات في معتقدات الذكاء الثابت، وتسهم أبعاد التمركز الذاتي المنخفض، والضبط الانتباهي، والتوازن بين المهارات والتحديات في القلق الأكاديمي على نحو سالب ودال. بينما تسهم أبعاد الاستقلال، والدافعية الداخلية، والتعاون، والتماس التحديات، والفضول في معتقدات الذكاء المتغير، وتسهم أبعاد التوازن بين المهارات والتحديات، والدافعية الداخلية، والمثابرة، والاستقلال، والتعاون، والضبط الانتباهي في مبادرة النمو الشخصي، وتسهم أبعاد التوازن بين المهارات والتحديات، والضبط الانتباهي، والتماس التحديات، والمثابرة، والتمركز الذاتي المنخفض، والدافعية الداخلية، والاستقلال في التدفق على نحو موجب ودال.**

## التوصيات والبحوث المقترحة:

**في ضوء ما تم تقديمه من إطار نظري ودراسات وبحوث سابقة ونتائج البحث الحالي توصي الدراسة بما يلي:**

- **تنمية الشخصية ذاتية الغرض من خلال أنشطة وورش عمل وبرامج تدريبية نظرًا لدورها الفعال في الشعور بالتدفق وتعزيز النمو الشخصي.**
- **دمج خصائص الشخصية ذاتية الغرض (مثل: الضبط الانتباهي والاستقلالية والتعاون والتحديات والمثابرة.. الخ) في أنشطة ومناهج التعلم بما يعزز لدى الطلاب من أهميتها في مختلف جوانب حياتهم.**

- **تعديل تصورات الطلاب حول قدراتهم الثابتة، وإمكانية تغيير وتعديل وتكييف مهاراتهم وتطويرها بصورة مستمرة لمواكبة التطورات وتراكم المعارف وإيجاد فرصة للتنافس والنمو الشخصي المستمر.**
- **ضرورة اهتمام المربين والباحثين بالتأكيد على دور التدريب المستمر– وبصفة خاصة بعد الحصول على الشهادة الجامعية– وتعزيز استعدادتهم الطلاب للتغيير، والتخطيط الجيد، واستغلال الموارد الشخصية والبيئية المتاحة، وكيفية استخدام استراتيجيات فعاله لتنفيذ خططهم لما له من دور في تعزيز النمو الشخصي والمهني.**
- **ضرورة الاهتمام بتعزيز العوامل الشخصية التي تسهم في الاندماج العميق والاستمتاع بالتعلم وتقلل من الشعور بالقلق وبصفة خاصة في المجال الأكاديمي جنبًا إلى جنب مع العوامل الموقفية.**
- **تدريب الطلاب على الضبط الانتباهي كأحد الأبعاد المهمة للشخصية ذاتية الغرض لما له من دور في زيادة التركيز العميق واستبعاد مشتتات الانتباه وتعزيز التدفق وتقليل القلق الأكاديمي.**

**الدراسات والبحوث المقترحة: يمكن التفكير في إجراء البحوث المقترحة التالية:**

- **فعالية برنامج لتنمية الشخصية ذاتية الغرض في تحسين التدفق وخفض الشعور بالقلق الأكاديمي.**
- **الشخصية ذاتية الغرض والتدفق والاندماج الأكاديمي "دراسة عاملية".**
- **أثر تعديل التصورات الضمنية للذكاء في مخرجات التعلم.**
- **دور البُنى الدافعة للبيئة الصفية في الشخصية ذاتية الغرض والتدفق.**
- **العلاقة بين الشخصية ذاتية الغرض والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.**

# المـــراجـــع

## أولاً: المراجع العربية:

إحسان نصر عطا الله (٢٠٢٠). أثر التدريب على الطمأنينة الانفعالية في خفض الضغط النفسي المدرك (الانعصاب) والقلق الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠ (١٠٧)، ١–٣٤.

أحمد ثابت فضل رمضان (٢٠٢٠). الاستثارة الفائقة والتصورات الضمنية للذكاء كمنبئات بالدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين أكاديميا. *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد ٢١، الجزء ٣، ١٠٠–١٤١.

سامح حسن سعد الدين حرب (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية وإشباع / إحباط الحاجات النفسية الأساسية والتدفق والضغوط الأكاديمية لدي طلاب الجامعة. *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨ (٩٩)، ١٩٩– ٢٩٨.

عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف (٢٠١٧). النظريات الضمنية للذكاء والاندماج المدرسي رباعي الأبعاد كمنبآت بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٦٨ (٤)، ٥٧٤–٦٣٩.

هلال بن زاهر النبهاني، أحمد محمد شبيب (٢٠١٣). الفروق بين الجنسين في البنية العاملية للقلق الأكاديمي لدى طلاب جامعة قابوس بسلطنة عمان. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣ (٨١)، ٥٢١–٥٤٣.

هناء محمد زكي (٢٠١٧).النموذج البنائي للعلاقة بين النظرية الضمنية للذكاء والمعتقدات المعرفية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧ (٩٦)، ٤١٩–٤٤٧.

## ثانياً: المراجع الاجنبية:

Abasi, I., Mohammadkhani, P., Pourshahbaz, A., & Dolatshahi, B. (2017). The psychometric properties of attentional control scale and its relationship with symptoms of anxiety and depression: A study on Iranian population. *Iranian journal of psychiatry*, *12*(2), 109–117.

Abd-El-Fattah, S.M., & Yates, G. (2006, November). Implicit theory of intelligence scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *Paper presented in education conference, Adelaide, Sounth Australia*.

Adlai-Gail, W.S. (1994). *Exploring the autotelic personality* (Publication No.9425350) [Doctoral Dissertation, University of Chicago]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000165-000

Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in japanese college students: How do they experience challenges in daily life?. *Journal of Happiness Studies,* 5, 123–154.

Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives؟. *Journal of Happiness Studies, 11*, 205-223. https://doi.org/10.1007/s10902-008-9132-3

Banga, C.L. (2016). Academic anxiety of adolescent boys and girls in Himachal Pradesh. *The Online Journal of New Horizons in Education,6*, 7-12.

Batool, I., Bajwa, R.S., Bibi, H., & Shah, A.A. (2017). Impact of self efficacy on personal growth among distance learners. *Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences, 3*(1), 21-34

Baumann, N. (2012). Autotelic Personality. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 165-186). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1

Baumann, N., & Scheffer, D. (2010). Seeing and mastering difficulty: The role of affective change in achievement flow. *Cognition and Emotion, 24*, 1304–1328. http://dx.doi.org/10.1080/02699930903319911

Bempechat, J. & London, P., & Dweck, C.S. (1991). Children's conceptions of ability in major domains: An interview and experimental study. *Child Study Journal, 21*(1), 11-36.

Biason, J. (2018). *Flow families: Do maternal and paternal parenting styles foster autotelic personality?* [Unpublished Bachelor of Psychological Science thesis]. Australian College of Applied Psychology, Sydney.

Boyd, T. (2016). *Autonomy, competence, relatedness, and personal growth initiative among postpartum women* (Publication No. 10162167) [Doctoral Dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Casey, A. (2019). *Flow and productivity: A pilot study* [Honors Thesis]. State University of New Paltz . http://hdl.handle.net/20.500.12648/1430

Chen, J. A., & Tutwiler, M. S. (2017). Implicit theories of ability and self-efficacy: Testing alternative social cognitive models to science motivation. *Zeitschrift für Psychologie, 225*(2), 127-136. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000289

Collins, R.P., Litman, J.A., & Spielberger, C.D. (2004). The measurement of perceptual curiosity. *Personality and Individual Differences, 36,* 1127–1141. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00205-8

Constantin, T., Holman, A., & Hojbotă, A.M. (2011). Development and validation of a motivational persistence scale. *Psihologija, 45*(2), 99-120. https://doi.org/10.2298/PSI1202099C

Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: a meta-analytic review. *Frontiers in Psychology, 9,* Article 829. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience.* Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self. A psychology for the 3rd millennium*. Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass. (Original work published 1975)

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). Flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 227-238). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_15

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: A longitudinal study of their development.* Cambridge University Press.

Dambrun, M. (2017). Self-centeredness and selflessness: happiness correlates and mediating psychological processes. *PeerJ, 5,* Article e3306. https://doi.org/10.7717/peerj.3306

Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self–determination research*. University of Rochester Press.

Delle Fave, A., & Bassi, M. (2021). Flow, the Experience of. In F. Maggino (ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_1064-2

Dobson, C. (2012). *Effects of academic anxiety on the performance of students with and without learning disablities and how students can cope with anxiety at school* [Unpublished Master's thesis]. Northern Michigan University.

DordiNejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., & Bahrami, N. (2011). On the relationship between test anxiety and academic performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences,15,* 3774-3778. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.372

dos Santos, W. O., Bittencourt, I. I., Dermeval, D., Isotani, S., Marques, L. B., & Silveira, I. F. (2018). Flow theory to promote learning in educational systems: is it really relevant?. *Brazilian Journal of Computers in Education (Revista Brasileira de Informática na Educação - RBIE), 26*(2), 29-59. https://doi.org/10.5753/RBIE.2018.26.02.29

dos Santos, W.O., Bittencourt, I.I., Isotani, S., Silveira, I. F., & Marques, L. B. (2015). Challenges of flow theory applied to computers in education. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2347.7608.

Duckworth, A.L., & Quinn, P.D. (2009). Development and Validation of The Short Grit Scale (Grit–S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166-174. http://dx.doi.org/10.1080/00223890802634290

Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 43-59. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development.*Psychology Press.

Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, *6*(4), 267–285.

Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation: Students' beliefs about intelligence. In K. R. Wenzel & A. Wigfield

(Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 123–140). Routledge/Taylor & Francis Group.

Fajkowska, M., & Derryberry, D. (2010). Psychometric properties of Attentional Control Scale: The preliminary study on a Polish sample. *Polish Psychological Bulletin, 41*(1), 1–7. https://doi.org/10.2478/s10059-010-0001-7

Freitas, C.P., Damásio, B., Tobo, P., Kamei, H., & Koller, S. (2016). Systematic Review about Personal Growth Initiative. *Anales De Psicologia, 32,* 770-782. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.219101

Fullagar, C.J., Knight, P.A., & Sovern, H.S. (2013). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Applied Psychology: An International Review, 62*(2), 236–259. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00494.x

Ganie, A. H. & Ganai M. Y.(2021). Academic anxiety and self efficacy among adolescents of Kashmir. *The International Journal of Indian Psychology,9,* 1674-1683. https://doi.org/10.25215/0901.177

Garcia, C.B. (2016). *Intelligence mindset across a semester: examining engineering students' implicit theories of intelligence as related across time and as a function of exam grades* (Publication No. 10190720) [Master Thesis, Florida State University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Hirao, K., & Kobayashi, R. (2013). Health-related quality of life and sense of coherence among the unemployed with autotelic, average, and non-autotelic personalities: a cross-sectional survey in Hiroshima, Japan. *PLOS ONE 8*(9), Article e73915. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073915

Howell, A. J. (2016). Implicit theories of personal and social attributes: Fundamental mindsets for a science of wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 6*(3), 113-130. https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.529

Ishimura, I., & Kodama, M. (2009). Flow experiences in everyday activities of japanese college students: Autotelic people and time management. *Japanese Psychological Research, 51*(1), 47–54. https://doi.org/10.1111./J.1468-5884.2009.00387.X

Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2004). *The Flow Scales Manual*. Fitness Information Technology.

Jackson, S.A., Kimiecik, J., Ford, S., & Marsh, H.W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport & 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.

Johnson, J. A., Keiser, H. N., Skarin, E. M., & Ross, S. R. (2014). The Dispositional Flow Scale-2 as a measure of autotelic personality: An examination of criterion-related validity. *Journal of personality assessment*, *96*(4), 465–470.https://doi.org/10.1080/00223891.2014.891524

Jurica, J. (2014). *Personal growth initiative and calling: intrinsic motivation at work* [Unpublished Master's Thesis]. Colorado State University

Kanten, P., & Arda, B. (2021). The effect of autotelic personality on work engagement level of employees: Role of personal meaning. *Troyacademy: International Journal of Social Sciences, 6* (2), 379-394.
https://doi.org/10.31454/troyacademy.930353

Kashdan, T. B., Gallagher, M. W., Silvia, P. J., Winterstein, B. P., Breen, W. E., Terhar, D., & Steger, M. F. (2009). The Curiosity and Exploration Inventory-II: Development, Factor Structure, and Psychometrics. *Journal of research in personality*, *43*(6), 987–998. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.04.011

Kashdan, T.B., Goodman, F.R., Disabato, D.J., McKnight, P.E., Kelso, K., & Naughton, C. (2018). Curiosity has comprehensive benefits in the workplace: Developing and validating a multidimensional workplace curiosity scale in United States and German employees. *Personality and Individual Differences, 155,* Article 109717. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109717

Klockner, K. D., & Hicks, R. E. (2008). My next client: Understanding the Big Five and positive personality dispositions of those seeking psychosocial support interventions. *International Coaching Psychology Review*, *3*(2), 148–163.

Koehn, S. (2013). Effects of confidence and anxiety on flow state in competition. *European journal of sport science*, *13*(5), 543–550. https://doi.org/10.1080/17461391.2012.746731

Köse, B. (2009). *Associations of psychological well-being with early maladaptive schemas and self-construals* [Unpublished Master's Thesis]. Middle East Technical University.

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). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1_4

Lang, J. W. B., & Fries, S. (2006). A revised 10-item version of the Achievement
Motives Scale: Psychometric properties in German-speaking samples. *European Journal of Psychological Assessment, 22*, 216-224. https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.3.216

Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (2014).The Experience Sampling Method. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 21-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_2

Liu, W.C. (2021). Implicit theories of intelligence and achievement goals: a look at students' intrinsic motivation and achievement in mathematics. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 593715. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.593715

Lüdtke (2018). *Music-induced Flow Alters the Emotional Response to Environmental Scenes* [Unpublished Master's Thesis].Vienna University.

MacDonald, H. Z., & Olsen, A. (2020). The role of attentional control in the relationship between mindfulness and anxiety. *Psychological Reports, 123*(3), 759–780. https://doi.org/10.1177/0033294119835756

Mahato, B., & Jangir, S. (2012). A Study on Academic Anxiety among Adolescents of Minicoy Island. *International Journal of Science and Research (IJSR), 1*(3), 12-14.

Martin, A.J., Bostwick, K., Collie, R.J., & Tarbetsky, A. (2017). Implicit theories of intelligence. In V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (Eds.). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences.* Springer.

Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology, 93*, 87-102. https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.1.87

Martin, A.J., Marsh, H.W., & Debus, R.L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology, 28,* 1-36. https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00008-5

Mayer, D. (2008). *Overcoming school anxiety: How to help your child deal with separation, tests, homework, bullies, math phobia, and other worries*. American Management Association.

McKenzie, K.S., & Hoyle, R.H. (2008). The self-absorption scale: reliability and validity in non-clinical samples. *Personality and Individual Differences,45*, 726–731. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.020

Mendelson, N. (2007). *The functional of flow between achievement anxiety, academic procrastination, and academic performance* (Publication No. 3255013) [Doctoral Dissertation, University of Fordham]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Mikicin (2013). Autotelic personality as a predictor of engagement in sports. *Biomedical Human Kinetics, 5,* 84–92. https://doi.org/10.2478/bhk-2013-0013

Moneta, G. B. (2012). On the measurement and conceptualization of flow. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 23-50). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1_2

Mor, N., & Winquist, J. (2002). Self-focused attention and negative affect: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, *128*(4), 638–662. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.638

Mosberg, M.B. (2008). *Flow in knowledge intensive organizations* [Unpublished Master's Thesis]. University of Agder.

Mouratidis, A., Michou, A., & Vassiou, A. (2017). Adolescents' autonomous functioning and implicit theories of ability as predictors of their school achievement and week-to-week study regulation and well-being *Contemporary Educational Psychology, 48,* 56-66. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.001

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 239-263). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16

Nakamura, J., Tse, D. C. K., & Shandland, S. (2019). Flow: The experience of intrinsic motivation. In R.M. Ryan (Ed.), *The Oxford Handbook of*

*Human Motivation* (2nd ed., pp. 169-186). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.10

Neelam (2013). Academic Achievement of Secondary School Students Having Differential Level of Academic Anxiety. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences,2*(2),117-123.

O'Shea, A., Cleary, J., & Breen, S. (2010, April). *Exploring the role of confidence, theory of intelligence and goal orientation in determining a student's persistence on mathematical tasks*. In M. Joubert & P. Andrews (Eds.) Proceedings of the British Congress for Mathematics Education. Manchester.

Pace, S. (2004). A grounded theory of the flow experiences of web users. *Journal of Human-Computer Studies, 60*(3), 327-363. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2003.08.005

Payne, B.R., Jackson, J.J, Noh, S.R., & Stine-Morrow, E.A.L. (2011). In the zone: Flow state and cognition in older adults. *psychology and Aging, 26* (3), 738–743. https://doi.org/10.1037/a0022359

Peifer, C. (2012). Psychophysiological correlates of flow-experience. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 139-164). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1_8

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology, 36*(1), 36-48. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. (2005). *Academic emotions Questionnaire (AEQ): User's manual.* Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education* (pp. 1–10). Routledge/Taylor & Francis Group.

Pekrun, R., & Stephens, E. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(4), 238-255. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x

Pepi, A., Alesi, M., Pecoraro, D., & Faria, L. (2015). Incremental-entity personal
conceptions of intelligence and individualism-collectivism in Italian

students. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6,* 160–167. doi:10.5901/mjss.2015.v6n1s1p160

Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., & Koestner, R. (2015). The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: A mediation model. *Social Psychology of Education: An International Journal, 18*(2), 255–272. https://doi.org/10.1007/s11218-014-9288-0

Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences, 36*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.002

Robitschek, C. (1997). Life/Career Renewal: An Intervention for Vocational and Other Life Transitions. *Journal of Career Development*, *24*(2), 133-146

Robitschek, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *30*,183-198.

Robitschek, C. (1999). Further validation of the Personal Growth Initiative Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *31*(4), 197-210.

Robitschek, C. (2003). Validity of Personal Growth Initiative Scale scores with a Mexican American college student population. *Journal of Counseling Psychology*, *50*(4), 496–502. https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.4.496

Robitschek, C., Ashton, M. W., Spering, C. C., Geiger, N., Byers, D., Schotts, G. C., & Thoen, M. A. (2012). Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale-II. *Journal of counseling psychology*, *59*(2), 274–287. https://doi.org/10.1037/a0027310

Rogatko, T.P. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies, 10,* 133-148. https://doi.org/10.1007/s10902-007-9069-y

Ross, S.R., & Keiser, H.N. (2014). Autotelic personality through a five-factor lens: Individual differences in flow-propensity. *Personality and Individual Differences, 59*, 3-8. http://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.029

Rouse, P. C., Turner, P. J.F., Siddall, A. G., Schmid, J., Standage, M., & Bilzon, J. L. (2020). The interplay between psychological need satisfaction and psychological need frustration within a work context: A variable and person-oriented approach. *Motivation and Emotion, 44*, 175-189. https://doi.org/10.1007/s11031-019-09816-3

Schell, J. (2014). *The Art of Game Design: A book of lenses* (2nd Ed.). CRC Press

Schmidt, J.A. (2010). Flow in education. In S. Järvelä (Ed.), *Social and Emotional Aspects of Learning* (pp.28-34). Elsevier.

Schukajlow, S., Blomberg, J., Rellensmann, J., & Leopold, C. (2021). Do emotions and prior performance facilitate the use of the learner-generated drawing strategy? Effects of enjoyment, anxiety, and intramathematical performance on the use of the drawing strategy and modelling performance. *Contemporary Educational Psychology, 65*, Article 101967. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101967

Seong, H., & Chang, E. (2021). Profiles of perfectionism, achievement emotions, and academic burnout in South Korean adolescents: Testing the 2 × 2 model of perfectionism. *Learning and Individual Differences 90*, Article102045. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102045

Shakir, M. (2014). Academic Anxiety as a Correlate of Academic Achievement. *Journal of Education and Practice, 5*(10), 29-36.

Sharma, S., & Shakir, M. (2019). A Study of Academic Anxiety of Senior Secondary School Students in Relation to Locale and Type of School, *Research and Reflections on Education, 17*(4), 1-9. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35160.03846

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.

Sidorová, D. (2015). *Well-being, flow experience and personal characteristics of individuals who do extreme sports as serious leisure* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Masaryk University.

Spada, M. M., Georgiou, G. A., & Wells, A. (2010). The relationship among metacognitions, attentional control, and state anxiety. *Cognitive behavior therapy, 39*(1), 64–71. https://doi.org/10.1080/16506070902991791

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence,creativity,and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*,*49*(3), 607-627

Tan, F.B., & Chou, J.P.C. (2011). Dimensions of autotelic personality and their effects on perceived playfulness in the context of mobile information and
entertainment services. *Australasian Journal of Information Systems, 17*(1), 5-22. https://doi.org/10.3127/ajis.v17i1.527

Tan, J., Yap, K., & Bhattacharya, J. (2021). What does it take to flow? Investigating links between grit, growth mindset, and flow in musicians. *music & science*, *4*, 1-11. https://doi.org/10.1177/2059204321989529

Tavares, D., & Freire, T. (2016). Flow experience, attentional control, and emotion regulation: Contributions for a positive development in adolescents. *Psicologia: Revista da Associação Portuguesa Psicologia*, *30*(2), 77–94. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1119

Thalib, T., Hanafi, S., Aufar, F., Irbah, S., & Eduardus, J. (2018, November). *The Academic Persistence Scale*. The 3rd International Seminar on Education, Maluku – Indonesia.

Trama, S., & Omna. (2017). Autotelic personality: Role in organizations. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6 (12), 54-62. http://www.ijhssi.org/papers/v6(12)/Version-3/J0612035462.pdf.

Tse, C. C. K. (2019). *The Development of Engagement and Enjoyment: Understanding Flow Experiences across Adulthood* (Publication No. 13898955) [Doctoral Dissertation, Claremont Graduate University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Tse, D. C. K., Lau, V. W., Perlman, R., & McLaughlin, M. (2020). The development and validation of the autotelic personality questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, *102*(1), 88-101. https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1491855

Tse, D. C. K., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2020). Living well by "flowing' well: The indirect effect of autotelic personality on well-being through flow experience. *The Journal of Positive Psychology*. https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1716055

Turgut, T. & Ümmet, D. (2021). Yetişkinlerde motivasyon düzenleme ve akış yaşantısı arasındaki ilişkide ototelik kişiliğin aracı rolü [The mediating role of autotelic personality in the relationship between motivation

regulation and flow experience in adults]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *53*, 305-327. https://doi.org/10.9779.pauefd.836244

Umandap, J.D., & Teh, L.A. (2020). Self-compassion as a mediator between perfectionism and personal growth initiative. *Psychological Studies, 65*(3), 227-238. https://doi.org/10.1007/s12646-020-00566-8

Wagstaff, M.F., Flores, G.L., Ahmed, R., & Villanueva, S. (2020). Measures of curiosity: A literature review. *Human Resource Development Quarterly*,1–27. https://doi.org/10.1002/hrdq.21417

Yarar, O.F. (2015). *Autotelic personality: Links with flow propensity, personal strengths, and psychopathology* [Unpublished Doctoral Dissertation]. The Middle East Technical University.

Zuckerman, M., Gagne, M., & Nafshi, I. (2001). Pursuing academic interests: The role of implicit theories. *Journal of Applied Social Psychology*, *31*(12), 2621-2631.