نمذجة العلاقة السببية بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة

أ.م.د. مروة مختار بغدادي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة بني سويف

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى نمذجة العلاقة السببية بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة، من خلال التعرف على تأثير ضبط الانتباه في كل من القلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق والتدفق، بالإضافة إلى التعرف على تأثير القلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق في التدفق. وتم استخدام المنهج الوصفي، وشارك في البحث (١٥٦٥) طالبًا وطالبة بكلية التربية بشعبتي التعليم العام والتعليم الأساسي بجامعة بني سويف، بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠م، ومتوسط أعمارهم (٢٠.١٤) عاماً بانحراف معياري (٣.٨١)، تم تطبيق المقاييس التالية عليهم: مقياس التدفق إعداد "آمال عبد السميع باظة" (٢٠١١)، ومقياس القلق الأكاديمي: إعداد الباحثة، ومقياس ضبط الانتباه: إعداد (Fajkowska & Derryberry, 2010) وتعريب الباحثة، وباستخدام معاملات الارتباط وتحليل المسار، بينت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التدفق والقلق الأكاديمي المعيق، ووجود علاقة دالة وموجبة بين التدفق والقلق الأكاديمي الميسر، ووجود تأثير مباشر دال وسالب للقلق الأكاديمي المعيق في التدفق، ووجود تأثير مباشر دال وموجب للقلق الأكاديمي الميسر في التدفق، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين التدفق وضبط الانتباه، ووجود تأثير مباشر وغير مباشر دال وموجب لضبط الانتباه في التدفق، كذلك توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين ضبط الانتباه والقلق الأكاديمي المعيق، ووجود علاقة دالة وموجبة بين ضبط الانتباه والقلق الأكاديمي الميسر.

الكلمات المفتاحية: التدفق – القلق الأكاديمي– ضبط الانتباه– طلاب الجامعة.

Modeling the Causal Relationship between Flow, Academic Anxiety, and Attention Control of Undergraduates

Marwa Mukhtar Boghdady
Assistant Professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Beni-Suef University

Abstract:
The current research aimed to model the causal relationship between flow, academic anxiety, and attention control of undergraduates, by identifying the effect of attention control on both facilitating and deliberating academic anxiety and flow, in addition to identifying the effect of facilitating and deliberating academic anxiety on flow. The descriptive approach was used, and (1565) male and female undergraduates participated in the research in faculty of Education, Beni-Suef University in General and Primary majors at the first semester of the academic year 2019-2020, and their mean age is (20.14) years with a standard deviation (3.81), the following measures were applied to them; flow scale by Amal AbdelSami Baza (2011), academic anxiety scale by the researcher, and attention control scale by (Fajkowska & Derryberry, 2010) adapted by the researcher. By using correlation coefficients and path analysis, the results indicated the existence of; a significant and negative relationship between flow and deliberating academic anxiety, significant and positive relationship between flow and facilitated academic anxiety, a direct significant and negative effect of the deliberating academic anxiety on the flow, and a direct positive and significant effect of facilitated academic anxiety on the flow, besides a positive and significant relationship between flow and attention control, and a direct and indirect positive and significant effect of attention control on flow. The results also concluded the existence of; a negative and significant relationship between attention control and deliberating academic anxiety; and positive and significant relationship between attention control and facilitating academic anxiety.

Key words: Flow-academic anxiety-attention control - undergraduates.

مقدمة:

تميز القرن الحالي بالتحولات التكنولوجية والتغيرات في الأساليب التربوية والتعليمية، وانعكس ذلك على الطلاب في المرحلة الجامعية، والتي تعد من أهم مراحل التعليم، حيث يمثل طلاب الجامعة الأداة الفاعلة في عمليات التغيير على المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وتشكل دراسة شخصية الطالب الجامعي بجوانبها المتعددة أهمية في مجال علم النفس الايجابي باعتباره الدراسة العلمية ذات الطبيعة التطبيقية للسمات والخبرات الشخصية الايجابية، ومن أبرزها التدفق النفسي.

ويؤثر التدفق في شخصية الطالب ومدركاته وسلوكه، فالتدفق مفهوم نفسي يرتبط بالتفاؤل وتوقع النتائج الإيجابية نحو المستقبل وبالقدرة والفعالية الشخصية، ويحقق التوازن بين إدراك الطالب لمهاراته ولصعوبة النشاط، والتركيز والاندماج أثناء أداء المهمة، فهو خبرة تحدث عندما يؤدي الطالب المهام بأقصى درجات الانهماك بالأداء مع انخفاض الوعي بالزمان أو المكان (آمال عبدالسميع باظة، أحمد رجب محمد، مروة نشأت معوض، ٢٠٢٠).

ويقابل الطلاب خلال المرحلة الجامعية العديد من التحديات منها: الأكاديمية كاختلاف طبيعة الدراسة الجامعية عنها في المرحلة الثانوية، وزيادة العبء المعرفي، والاجتماعية كتكوين علاقات اجتماعية جديدة، والشخصية كاختلاف أساليب التفكير والقدرة على التنافسية، وتشكل تلك التحديات مصادر للقلق الأكاديمي (عبده كامل الطايفي، ٢٠١٧). والذي يعد أحد أنواع القلق الذي يوجد لدى الطلاب في البيئات الأكاديمية، فهو شعور بالتوتر وعدم الارتياح في المواقف الأكاديمية، ويدركه الطالب على أنه شعور سلبي وغير مرغوب فيه، إلا أنه ليس دائما سلبي، حيث تعد المستويات المتوسطة منه مفيدة في جعل الطلاب في حالة دافعية وانتباه وتحمل لمسئولية التعلم، بينما ترتبط المستويات المرتفعة منه سلبيا بالتركيز وأداء الذاكرة، وبهذا ينقسم القلق الأكاديمي لنوعين: هما القلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق؛ فالقلق الأكاديمي الميسر يحسن من التعلم والأداء، كما يحفز الطلاب على أداء مهام التعلم للحصول على تقديرات مرتفعة، بينما يرتبط القلق الأكاديمي المعيق بتدني القدرة على التعلم وإعاقة الدافعية (Singh & Gera, 2016).

وينشأ القلق الأكاديمي عندما تفوق المتطلبات الأكاديمية ما لدي الطلاب من قدرات وإمكانات، وينعكس ذلك سلبيا على جوانبهم النفسية والانفعالية والاجتماعية، ومن هذا الجانب ينظر للقلق الأكاديمي باعتباره أحد العقبات التي يواجهها الطلاب أثناء الدراسة، ويتحدد بزيادة الاستثارة الفسيولوجية للأنظمة العصبية، في مقابل الملل والاسترخاء اللذين يتحددان بانخفاض الاستثارة الفسيولوجية (Sepriadi, 2020). بينما تقع خبرة التدفق بين الملل والقلق، أي أنها وفق المدخل الفسيولوجي تقع بين الاستثارة المرتفعة والتي تشير الى القلق، وبين الاستجابة المنخفضة التي تشير الى الملل، باعتبار التدفق حالة معتدلة من التنشيط للأنظمة العصبية (Csikszentmihalyi, 1997).

وتوجد العديد من العوامل المعرفية المسئولة عن القلق الأكاديمي كاضطراب الانتباه، والذي يؤثر سلبيا على مستوى الأداء عند التعرض للمواقف الأكاديمية الضاغطة، كما يرتبط القلق الأكاديمي بصورة سلبية بضبط الانتباه، ويدعم هذا التجهيز الثنائي للانتباه، والذي يتحدد في نظام الانتباه الموجه بالهدف، ونظام الانتباه المرتبط بمثيرات محددة، لذا يحتاج الطلاب في المرحلة الجامعية إلى ضبط الانتباه للحفاظ على تركيزهم في الأنشطة (Eysenck, Derakshan, Santos & Calvo, 2007). ويتمثل ضبط الانتباه في القدرة على الحفاظ على هدف ومعلومات متصلة به لمواجهة المشتتات، فمع التشتت الناتج عن البيئة يجب ضبط الانتباه لتجنب سيطرة المثيرات البارزة، ومع التشتت الناتج عن المعلومات يجب ضبط الانتباه لتجنب سيطرة الأفكار غير ذات الصلة؛ كشرود الذهن والنسيان الناتج عن تداخل المعلومات (Kim, Lee, & Anderson, 2020).

وترتفع مستويات التدفق لدى الطلاب ذوي القدرة المرتفعة على ضبط الانتباه، كما تسهم المستويات المرتفعة من التدفق في تعزيز الأداء الأكاديمي، لذا يعد ضبط الانتباه متغير أساسي لدخول الطلاب واستمرارهم في حالة التدفق (Harris, Vine, & Wilson, 2017) الذي يعد خبرة معرفية مرتفعة تتطلب التركيز والاندماج في المهمة. وهذه الخبرة يمكن أن تكون سهلة إذا كان لدى الطالب قدرة على التركيز من خلال تجنب المشتتات الداخلية والخارجية، والذي قد يؤدى لانخفاض القلق الأكاديمي. لذا فإن ضبط الانتباه يجب تحفيزه

للوصول الى حالة التدفق بصورة مباشرة، أو لتأثيره في القلق الأكاديمي، ومن ثم التأثير في التدفق بصورة غير مباشرة، ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

مشكلة البحث:

بينت بعض البحوث انخفاض مستوى التدفق لدى طلاب الجامعة (ماجدة عبدالسلام عبدالمجيد، وثريا يوسف لاشين، وسلوى محمد عبدالباقي، ٢٠١٦؛ عبدالناصر موندي اسماعيل، ٢٠٢٠)، بينما توصلت نتائج بحوث أخرى إلى أن مستوى التدفق لدى طلاب الجامعة متوسط (النشمي بشير الرويلي، ٢٠١٩)، كما توصلت نتائج بحوث أخرى إلى ارتفاع مستوى التدفق لدى طلاب الجامعة (أسماء محمد عيد، ٢٠١٩؛ عبدالله مجيد العتابي، وزينب ماجد محمد، ٢٠٢٠). وقد يرجع تعارض نتائج هذه البحوث إلى طبيعة العوامل التي قد تؤثر في التدفق من حيث تيسيره أو إعاقته؛ فتيسر الدافعية والسيطرة والتحكم وضبط الانتباه من خبرة التدفق لدى الطلاب، بينما يعيق شعور الطلاب بالقلق الأكاديمي أثناء التعلم من التدفق.

ويعد القلق الأكاديمي من المشكلات الشائعة لدى طلاب الجامعة، وتشير الإحصائيات إلى أن (٧٤%) من الطلاب يعانون من القلق، والذي يؤثر سلبيا في تعلمهم مما يؤدي إلى تدني إنجازهم الأكاديمي (Shahrouri, 2016). كما قام (Khemka & Rathod, 2016) بدراسة مسحية للقلق الأكاديمي لدى (٤٠٠) طالب وطالبة، وبينت النتائج أن (١٨.٥٪) من الطلاب لديهم قلق أكاديمي منخفض، و(٧٥٪) من الطلاب لديهم قلق أكاديمي متوسط، و(٦.٥٪) من الطلاب لديهم قلق أكاديمي مرتفع. كما توصلت نتائج العديد من البحوث (Fullagar, Knight, & Sovern, 2013; Koehn, 2012; Statha, 2016) إلى وجود علاقة سالبة بين التدفق والقلق الأكاديمي.

ويشير التدفق إلى خبرة من ذروة تركيز الانتباه، لذا اهتمت بعض البحوث بدراسة العلاقة بين التدفق والانتباه، حيث بين (Ullén, Manzano, Almeida, Magnusson, Pedersen, Nakamura, & Madison, 2012) عدم وجود علاقة بين التدفق واستمرارية الانتباه، كما يقاس بالأداء على مقياس المصفوفات المتتابعة لـ"رافن" كمؤشر لمستوى

استمرارية الانتباه، بينما أشار (Csikszentmihalyi, 1997) إلى أن التدفق يتطلب الاستخدام الأمثل لضبط الانتباه، كما بينت نتائج بعض البحوث وجود علاقة موجبة بين التدفق وضبط الانتباه، حيث يعد تركيز الانتباه شرط مباشر للتدفق، كما يحدد مستوى التدفق لدى الطلاب (Moore, 2013; Marty-Dugas & Smilek, 2018). ومن حيث العلاقة بين القلق الأكاديمي وضبط الانتباه، بينت نتائج (Mirawdali, Morrissey & Ball, 2018) وجود علاقة بين القلق الأكاديمي وقابلية الطلاب للتشتت، والذي يتطلب معه بذلهم لكثير من الوقت والجهد لتحويل انتباههم بين المهام، مما يؤثر سلبيا على أدائهم في مهام التعلم والذاكرة العاملة.

يتضح مما سبق فيما يتعلق بعلاقة التدفق والانتباه أنها بحاجة إلى مزيد من البحث لتعرف طبيعة هذه العلاقة لدى طلاب الجامعة، ولتوضيح دور ضبط الانتباه في التدفق، ومن جانب آخر يعتبر القلق الأكاديمي من المتغيرات التي يمكن أن تمثل عاملا وسيطا بين الانتباه والتدفق، كما تناولت القليل من البحوث النماذج السببية المفسرة للعلاقة بين التدفق وبعض المتغيرات؛ فقد بينت نتائج (أحمد عبدالملك أحمد، ٢٠١٩) وجود علاقات سببية مباشرة بين التدفق وكل من إدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية، ولم تتناول مثل هذه الدراسات النماذج السببية التي تربط بين التدفق وبعض الجوانب الانفعالية للطلاب كالقلق الأكاديمي، أو التدفق وبعض الجوانب المعرفية كضبط الانتباه. ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالي والتي يمكن صياغتها في الأسئلة التالية:

١- ما العلاقة بين التدفق والقلق الأكاديمي المعيق؟

٢- ما العلاقة بين التدفق والقلق الأكاديمي الميسر؟

٣- ما العلاقة بين التدفق وضبط الانتباه؟

٤- هل يوجد تأثير مباشر للقلق الأكاديمي المعيق في التدفق؟

٥- هل يوجد تأثير مباشر للقلق الأكاديمي الميسر في التدفق؟

٦- هل يوجد تأثير مباشر وغير مباشر لضبط الانتباه في التدفق؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التوصل إلى النموذج السببي الذي يفسر العلاقة بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة، من خلال التعرف على تأثير ضبط الانتباه في كل من: القلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق والتدفق، بالإضافة إلى التعرف على تأثير القلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق في التدفق.

أهمية البحث:

تتحدد الأهمية النظرية للبحث الحالي في تناوله لعينة تمثل أساس تقدم أي مجتمع وتطوره وهم طلاب الجامعة، والذي يتطلب بدوره بحث العوامل التي تزيد من توافقهم وأدائهم الأكاديمي مثل التدفق الذي يعمل على ضبط وتنظيم شخصيتهم، من خلال معرفة العوامل التي تؤثر فيه كالقلق الأكاديمي وضبط الانتباه. وبهذا يمثل البحث الحالي نقطة انطلاق لبحوث مشابهة في مجال النمذجة السببية للعوامل الانفعالية والمعرفية التي تؤثر في التدفق، كما يعد البحث الحالي إثراء للمعرفة في هذا المجال بما يضيفه من إطار نظري وبحوث سابقة تتناول طبيعة العلاقة بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه.

ومن حيث الأهمية التطبيقية، يوفر البحث الحالي أدوات حديثة لقياس وتشخيص القلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة، كما قد تفيد نتائج البحث الحالي التربويين وصانعي القرار في انتقاء وتقديم المقررات والأنشطة التربوية والتدخلات الإرشادية والعلاجية المناسبة لهؤلاء الطلاب في ضوء النتائج التي سيسفر عنها البحث الحالي.

مصطلحات البحث:

التدفق:

خبرة تشعر الطالب بالسعادة والبهجة من خلال الانغماس في أداء النشاط لدرجة نسيان الذات، وبذلك يصل إلى أعلى درجة لتوظيف طاقته النفسية مع تأجيل الرغبات والاحتياجات الشخصية الأخرى (آمال عبدالسميع باظة، ٢٠١١). ويتحدد التدفق النفسي في البحث الحالي وفق هذا التعريف في الأبعاد التالية:

١-**ادارة الوقت بإيجابية:** القدرة على التحكم في الوقت والإحساس به، سواء ببطئه أو بسرعته.

٢- **مستوى النشاط والعمل المرتفع مع الشعور بالمسئولية:** التوازن بين متطلبات النشاط المدرك وقدرات الطالب، بحيث لا تصل المطالب والتحديات إلى المستوى الذي يثير القلق، أو تنخفض بدرجة تؤدي إلى الشعور بالملل، وذلك مع الشعور بتحمل المسئولية.

٣- **وضوح الهدف من ممارسة العمل أو النشاط:** تحديد الهدف ليتمكن الطالب من تحقيقه، فعندما تكون هناك أهداف واضحة يحاول الطالب الوصول إليها تعمل على تحديد الاتجاه والغرض لسلوكه، وتوجيه وتركيز الانتباه.

٤- **الاندماج الكامل في العمل أو النشاط:** تلاشي الاهتمام بالذات والاستغراق التام في العمل بشكل يؤدي إلى الإحساس بأن الأداء يتسم بالتلقائية والآلية والاستغراق التام في المهمة التي يؤديها الطالب بتوجيه كل طاقته إلى العمل أو النشاط الذي يقوم به.

٥- **التركيز ومواجهة التحديات:** التركيز على المهمة، مع استبعاد المعلومات غير ذات الصلة، وتضييق بؤرة الانتباه على مجال مثير محدد دون غيره من المثيرات التي لا ترتبط بالمهمة، وحصر الاهتمام في اللحظة الحاضرة، مما يسهم في مواجهة الطالب للعقبات والتحديات والسيطرة عليها.

٦- **الشعور بالمتعة والدافعية أثناء الأداء:** الرغبة في الاستمرار دون انتظار إثابة خارجية، فأداء المهمة نفسه هو المصدر الحقيقي للمتعة.

٧- **نسيان الذات والزمان والمكان أثناء الانشغال بالعمل:** فقدان الوعي الذاتي نتيجة الاستغراق في النشاط، وتلاشى الاهتمام بالذات أثناء أداء المهمة، كالرغبة في الطعام أو النوم، وعدم الشعور بمرور الوقت أثناء أداء المهمة، وكذلك غياب الوعي أو الشعور بالمكان.

٨- **الأداء بتلقائية والسيطرة على اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات:** القدرة على الضبط والسيطرة على المعوقات أثناء النشاط بدون مجهود، لاتخاذ القرارات وإجراء التعديلات.

ويقاس التدفق إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التدفق المستخدم في البحث الحالي.

القلق الأكاديمي:

حالة من التوتر وعدم الاطمئنان تجاه مهام وتكليفات الدراسة، والشعور بالتهديد بأن شيئا سلبيا سوف يحدث للطالب في المجال الأكاديمي، ويرتبط مستوى القلق الأكاديمي المتوسط بمستويات أداء مرتفعة، كما يرتبط مستوى القلق الأكاديمي المنخفض أو المرتفع بمستويات الأداء المنخفضة، لذا يتبنى البحث الحالي تصور (Singh & Gera, 2016) الذي ميز بين نوعين من القلق الأكاديمي هما:

١- **القلق الأكاديمي الميسر:** الذي يحسن من التعلم والأداء، كما يحفز الطلاب على أداء مهام التعلم للحصول على تقديرات مرتفعة.

٢- **القلق الأكاديمي المعيق:** الذي يرتبط بتدني القدرة على التعلم والأداء، وإعاقة الدافعية والحافز على التعلم.

ويقاس القلق الأكاديمي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس القلق الأكاديمي المستخدم في البحث الحالي.

ضبط الانتباه:

القدرة على منع وكف أو كبح الاستجابات التلقائية للمواجهة، وتعزيز استجابات أكثر تفصيلاً وتكيفًا مع التحدي (Fajkowska & Derryberry, 2010)، ووفق هذا التعريف تتحدد مكونات ضبط الانتباه في الآتي:

١- **تركيز الانتباه:** أي القدرة على الاحتفاظ بالتركيز على المهمة.

٢- **تحويل الانتباه:** أي القدرة على تحويل الانتباه بسرعة من مهمة إلى أخرى

٣- **تقسيم الانتباه:** أي التحكم المرن في الفكر أي القدرة على تركيز الانتباه بسرعة على مهمة جديدة أو مهمة معروفة.

ويقاس ضبط الانتباه إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس ضبط الانتباه المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والبحوث السابقة:

التدفق والنماذج المفسرة له:

عرفته "عفراء إبراهيم خليل" (٢٠١٦) بأنه حالة ينشغل فيها الطالب في نشاط ما، بحيث لا يبدو أن هناك شيء آخر مهم في ذلك الوقت، وتكون التجربة ممتعة، حيث يقوم بها الطالب مهما كلفه الأمر. وعرفه "محمد رزق البحيري، وهيام صابر شاهين، وهديل محمد سيد" (٢٠١٧) بأنه حالة عقلية يكون فيها الطالب مغموراً بشعور من التركيز والانهماك الكامل في النشاط، مع الاهتمام بالنجاح في هذا النشاط، والتركيز مع نقص الشعور بالذات أي دمج العمل بالوعي، وعدم الفصل بين الذات والنشاط بما يؤدي إلي دمج الذات والنشاط وفقد الوعي الذاتي بالزمان والمكان. وعرفته "هبة سامي محمود" (٢٠١٨) بأنه اندماج الطالب كلياً في أداء مهمة ما، في موقف تكون فيه المهارات الشخصية متوازنة مع متطلبات هذه المهمة، بحيث يكون الطالب مستمتعا بقيامه بهذه المهمة دون وجود دافع أو محفز خارجي، مع عدم الشعور بالوقت أو الذات، ووجود تغذية راجعة واضحة وفورية أثناء الأداء. ويرى كل من "آمال عبدالسميع باظة، أحمد رجب محمد، مروة نشأت معوض" (٢٠٢٠) أن التدفق النفسي يطلق على الانشغال الإيجابي بمتغيرات البيئة في صورة نشاط، ويكون النشاط هدفا في حد ذاته لتحقيق البهجة والسعادة لدى الطالب.

تحددت النماذج المفسرة للتدفق في اتجاهين هما: نماذج قنوات التدفق، والنماذج السببية. وتفسر نماذج قنوات التدفق حالة التدفق من خلال القنوات الخاصة بالمستوى المرتفع والمنخفض من التحديات والمهارات، وافترضت أنه يمكن التنبؤ بالتدفق من خلال مستوى تحديات النشاط ومهارات الطالب. وتشمل هذه النماذج: أ-نموذج الثلاث قنوات (Csikszentmihalyi , 1975) الذي افترض أن التدفق يحدث من خلال التناسق بين مهارات الطالب وتحديات النشاط، سواء كان كلاهما في مستوى مرتفع أو في مستوى منخفض، بينما يحدث القلق عندما تتناظر المستويات المرتفعة من التحديات مع المستويات المنخفضة من المهارات، أما الملل فيحدث عندما يكافئ المستوى المنخفض من التحديات مع المستوى المرتفع من المهارات. ب- نموذج الأربع قنوات (Csikszentmihalyi &

(Lefevre, 1989 الذي أضاف للحالات الثلاثة السابقة حالة التعاطف والتي تحدث عندما يقابل المستوى المنخفض من المهارات مستوى منخفضا من التحديات. ج – نموذج الثماني قنوات (Massimini & Carli, 1988) ويفترض هذا النموذج أن الإثارة تحدث عنما يقابل مستوى مرتفع من تحديات النشاط، مستوى معتدلا من مهارات الطالب، بينما يحدث الاسترخاء عندما يقابل مستوى منخفض من التحديات مستوى معتدلا من المهارات، أما الاضطراب فيحدث عندما يقابل مستوى معتدلا من التحديات مستوى منخفضا من المهارات، وتحدث السيطرة او التحكم عندما يواجه المستوى المعتدل من التحديات مستوى مرتفعا من المهارات.

أما الاتجاه الثاني مثلته النماذج السببية، والتي سعت الى دمج التحديات مع المهارات وصولا الى عدد من المفاهيم الإضافية المرتبطة بالتدفق، وافترضت هذه النماذج أنه من خلال تحديات النشاط ومدى قدرة الطالب على التحكم في هذه التحديات والسيطرة عليها يمكن التنبؤ بالتدفق من خلال الاستمتاع المعرفي والتركيز، وحب الاستطلاع، فالتحديات تعد بمثابة متغير وسيط بين المهارات والتدفق، ويحدث التدفق عندما يناظر المستوى المرتفع من التحديات مستوى مرتفع من المهارات، فالمهارة التي تؤدي إلى التحكم والسيطرة قد تؤدي إلى التدفق، أي أن المهارة تؤثر بشكل مباشر على التدفق كالتحديات، كما يحدث التدفق من خلال المستويات المرتفعة من التحديات والمهارات في وجود تركيز على المهام (Novak, Hoffman, & Yung, 1998).

ويعتمد البحث الحالي على النماذج السببية في تفسير التدفق باعتباره حالة نفسية تعبر عن الشعور بالمتعة، والدافعية والتركيز أثناء الأداء، والاندماج الكامل في النشاط مع نسيان الذات والزمان والمكان، مع الشعور بالمسئولية ومواجهة التحديات، من خلال وضوح الهدف وإدارة الوقت بإيجابية، والسيطرة واتخاذ القرارات.

القلق الأكاديمي والنماذج المفسرة له:

تعرفه "زينب محمود شقير" (٢٠٠٥) بأنه أحد أنواع القلق، يشعر فيه الطالب بحالة من عدم الأمن وتوقع الخطر وعدم الاستقرار، مما يفقده السيطرة على انفعالاته وأفكاره، وينعكس عليه نفسيا واجتماعيا وأكاديميا. كما يُعرف بأنه حالة من التوتر يشعر بها الطلاب

تجاه المتطلبات الأكاديمية الزائدة، كالتكليفات والامتحانات مع تقييمهم المنخفض لقدراتهم (Shahrouri, 2016). ويعرفه (Lukman, Ayodeji, Darma, & Muritalz, 2020) بأنه شعور الطالب بعدم الارتياح أثناء قيامه ببعض المهام الأكاديمية مما ينعكس سلبيا على مستوى الأداء والإنجاز الأكاديمي.

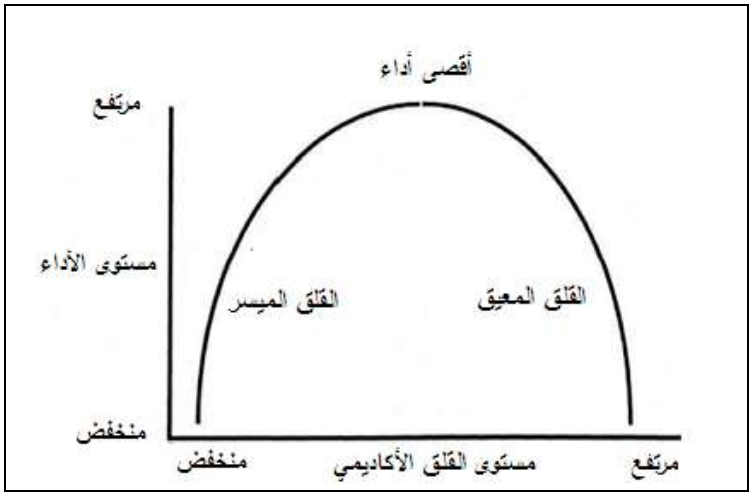
ويرى (Singh & Gera, 2016) أن القلق الأكاديمي يؤثر في قدرة الطلاب بصورة سالبة على الانتقال بين المقررات المختلفة، بجانب الصعوبة في تعلم المفاهيم الجديدة. وللقلق الأكاديمي نوعين هما: القلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق، فالقلق الأكاديمي الميسر يحسن من التعلم والأداء، كما يحفز الطلاب على أداء مهام التعلم للحصول على تقديرات مرتفعة، بينما يرتبط القلق الأكاديمي المعيق بتدني القدرة على التعلم والأداء وإعاقة الدافعية والحافز على التعلم.

ويعد القلق الأكاديمي رد فعل طبيعي لمواقف محددة تتم في سياق التعلم، ويكون المستوى المتوسط منه أمر طبيعي، ولكن القلق الشديد يمثل مشكلة، فكلما انخفض الأداء الأكاديمي للطلاب ازداد مستوى القلق الأكاديمي لديهم، وعندما يشعر الطلاب بالقلق الأكاديمي تنخفض قدرتهم على السيطرة على المهام والاختبارات وغيرهما من مهام التعلم، وللقلق الأكاديمي مصادر متعددة لدى طلاب الجامعة تتمثل في توقعات الوالدين، والعوامل الاجتماعية والانفعالية (Shahrouri, 2016). ويرى (Hooda & Saini, 2017) أن القلق الأكاديمي يرجع إلى صعوبات أثناء الاستذكار، وتسويف الطلاب الأكاديمي وتداخل المهام. وبين "هلال بن زاهر النبهانى، وأحمد محمد شبيب" (٢٠١٣) أن العوامل المسئولة عن القلق الأكاديمي تشمل عوامل شخصية وأسرية واجتماعية.

ويؤثر القلق الأكاديمي على العديد من المتغيرات لدى طلاب الجامعة بصورة سلبية، مثل الإنجاز (Mirawdali et al., 2018)، وفاعلية الذات (Singh & Gera, 2016)، كما يرتبط القلق الأكاديمي بالتعزيز الذاتي سلبيًا، بينما يرتبط إيجابيا بالنقد الذاتي (Kayani, Wang, Biasutti, Sanchez, Zagalaz, Kiyani, & Kayani, 2020). وفي بحث (Moyer, 2008) للقلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق لدى طلاب الجامعة،

بينت النتائج أن القلق الاكاديمي يؤثر في أداء الطلاب في جميع المواد الدراسية، كما بين أن القلق المعيق يرتبط بصورة عكسية بالقدرة على حل المشكلات وسلوكيات التوافق وتحسين الأداء، وعلى العكس يرتبط القلق الأكاديمي الميسر بصورة موجبة بالقدرة على حل المشكلات وسلوكيات التوافق. ووفقا لـ (Hooda & Saini, 2017) يرتبط مستوى القلق الأكاديمي المتوسط بمستويات أداء مرتفعة ومستوى القلق المنخفض أو المرتفع يرتبط بمستويات الأداء المنخفضة.

ويلخص الشكل التالي نموذج القلق الأكاديمي الذي يتبناه البحث الحالي، والذي يتم فيه تقسيم القلق إلى نوعين هما: القلق الأكاديمي الميسر والذي يمثله الجانب الأيسر من الشكل، والذي يرتبط بصورة موجبة بمستوى الأداء، والنوع الثاني: القلق الأكاديمي المعيق، والذي يمثله الجانب الأيمن من الشكل، والذي يرتبط بصورة سالبة بمستوى الأداء.



شكل (١) العلاقة بين القلق الأكاديمي والأداء (Hooda & Saini, 2017)

ضبط الانتباه والنماذج المفسرة له:

يعرفه (Weidler, Dey, & Bugg, 2020) بأنه القدرة الإرادية على التركيز وتحويل الانتباه، للتحكم في المشتتات الخارجية والداخلية، والوصول إلى الأهداف المحددة. كما يشير ضبط الانتباه إلى تخصيص الجهد للانتباه نحو المعلومات المتصلة بالهدف في مواجهة متطلبات الانتباه المتعارضة (Hopfinger & Slotnick, 2020). ويُنظر إليه

باعتباره القدرة على التحكم في الانتباه فيما يتعلق بكل من ردود الفعل السلبية والإيجابية، والتي تعمل على تشتيت الانتباه (Todd, Notebaert, & Clarke, 2020).

قدم (Norman & Shallice, 1986) نموذجًا للضبط التنفيذي للانتباه، يراقب فيه نظام الانتباه الإشرافي، وينظم تنشيط المخططات المناسبة للعمل والتنفيذ، كما ينشئ مخططات جديدة للاستجابة للمواقف الجديدة أو المتعارضة عندما لا تتمكن عمليات الانتباه التلقائي من الاستجابة. ويعد نظام الانتباه الإشرافي أبطأ ولكنه أكثر مرونة من عمليات الانتباه التلقائية، حيث يتطلب تحكمًا واعيًا. ثم طور (Posner & Rothbart, 1998) نموذجًا يعتمد فيه ضبط الانتباه على نظام عصبي للانتباه الإرادي ينظم الاستجابات التلقائية، في مقابل نظام لا إرادي، وترتبط هذه الأنظمة بالعمليات الدافعية ويتم تحفيزها من خلال الاحتياجات والأهداف، لذلك توجد فروق فردية في القدرة على ضبط الانتباه. ووفق نظرية الضبط المعرفي (Eysenck et al., 2007) يتحدد الانتباه من خلال نظام موجه بالهدف، ونظام موجه بالمثير، فيخضع نظام الانتباه الموجه بالهدف للتوقعات والمعرفة والأهداف الحالية، وفي المقابل يتأثر نظام الانتباه الموجه بالمثير بالمحفزات البارزة، وتعتمد القدرة على الضبط الإرادي للانتباه على آليات الانتباه التنفيذي.

ويوجد ثلاث شبكات رئيسية للانتباه تؤدي وظائف الانتباه التنفيذي، والتنبيه، والتوجيه، وتعتمد الفروق الفردية في ضبط الانتباه على كفاءة شبكة الانتباه التنفيذي، المسئولة عن حل الصراعات في المعالجة، والتنافس بين المعلومات ذات الصلة بالمهمة والمعلومات غير المتصلة بالمهمة، وتتحكم شبكتا الانتباه الأخريان في حالة الحساسية للمثيرات الواردة (التنبيه)، وتوجيه الانتباه نحو مصدر هذه المثيرات (التوجيه)، ويتضمن ضبط الانتباه الحفاظ على قواعد المهام في الذاكرة العاملة، ومراقبة معدلات الخطأ والمكافأة، وتصفية المشتتات، وقمع الاستجابات الأولية والتنافسية (Shi, Sharpe, & Abbott, 2019).

ويتبنى البحث الحالي ضبط الانتباه وفق نموذج (Fajkowska & Derryberry, 2010) الذي يحدد ضبط الانتباه في القدرة على منع وكف أو كبح الاستجابات التلقائية للمواجهة، وتعزيز استجابات أكثر تفصيلاً وتكيفًا مع التحدي من خلال ثلاثة مكونات هي:

تركيز الانتباه وهو القدرة على الاحتفاظ بالتركيز على المهمة، وتحويل الانتباه وهو القدرة على تحويل الانتباه بسرعة من مهمة إلى أخرى، وتقسيم الانتباه وهو التحكم المرن في التفكير أي القدرة على تركيز الانتباه بسرعة على مهمة جديدة أو مهمة معروفة.

العلاقة بين التدفق والقلق الأكاديمي:

تناولت العديد من البحوث العلاقة بين التدفق والقلق، والتي توصلت إلى وجود علاقة عكسية بين التدفق والقلق، فقد بين (Fullagar et al., 2013) وجود علاقة عكسية بين التدفق وقلق الأداء لدى (٢٧) من طلاب الجامعة، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، بينت النتائج أن التدفق وقلق الأداء بمثابة خبرات متناقضة؛ فكلما ارتفع التدفق انخفض قلق الأداء والعكس، وأنه يمكن يحدث التدفق وقلق الأداء في نفس الوقت، إلا أن وجود أحدهما يقلل من أثر الآخر؛ فالقلق المرتبط بالمهمة يعد مكونا أساسيا لإعاقة التدفق والتي تحد من أفضل أداء. كما توصل بحث (Koehn, 2012) إلى وجود علاقة سالبة بين التدفق والقلق لدى عينة اشتملت على (٥٩) طالب بالجامعة.

بينت نتائج (Peifer, Schulz, Schächinger, & Antoni, 2014) على عينة شملت (٢٢) من الذكور، وجود علاقة عكسية بين التدفق والضغوط تتوسطها مؤشرات القلق الأكاديمي. وهدف بحث (Statha, 2016) إلى التعرف على العلاقة بين نواتج الأداء والشخصية وقلق الأداء والتدفق لدى عينة تكونت من (١٠٩) طالبا وطالبة، وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد، بينت النتائج وجود ارتباط دال وموجب بين التدفق ونواتج الأداء، كما وجد ارتباط دال سالب بين قلق الأداء والتدفق.

العلاقة بين التدفق وضبط الانتباه:

هدف بحث (Cermakova, Monetaa, & Spada, 2010) إلى التعرف على تأثير ضبط الانتباه في مداخل الدراسة من خلال التدفق، لدى (٢٧٣) من طلاب الجامعة أثناء استعدادهم للامتحانات، وبينت النتائج أن التدفق يتوسط جزئيا العلاقة بين ضبط الانتباه ومداخل الدراسة. كما بحث (Ullén, de Manzano, Theorell, & Harmat, 2010) العلاقة بين التدفق والأداء على مقياس المصفوفات المتتابعة لـ"رافن" كمؤشر لمستوى

استمرارية الانتباه، وبينت النتائج عدم وجود ارتباط بين الأداء على مقياس التدفق ودرجات مقياس المصفوفات المتتابعة لـ"رافن"، وعدم وجود علاقة بين التدفق واستمرارية الانتباه، وتم تفسير ذلك لاعتماد البحث على مصفوفات "رافن" المتتابعة والذي لم يصمم في الأساس لقياس القدرة على استمرارية الانتباه. كما أكد ذلك (Ullén et al., 2012) وفسروا نفس النتيجة بمشكلات أدوات قياس الانتباه. وعلى الرغم من مشكلات قياس استمرارية الانتباه فقد اعتبرت نتائج البحثين السابقين بمثابة دعم لاستنتاج أن استمرارية الانتباه تدعمها آليات عصبية مختلفة، إلا أن هذا لا يتفق مع مبدأ نظرية التدفق في أن القدرة الأكبر على ضبط الانتباه ترتبط باحتمالية أعلى بالشعور بخبرة مرتفعة من التدفق.

وجد (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2012) أن الانتباه يتوسط العلاقة بين توازن التحديات والمهارات، فعمليات الانتباه تعد خاصية أساسية لخبرات التدفق، وبذلك يرتبط التنظيم الذاتي للانتباه بالتدفق، ويعمل على زيادته. كما بحث (Moore, 2013) العلاقة بين اليقظة العقلية باعتبارها مؤشر لاستمرارية الانتباه وبين التدفق، وبينت النتائج وجود ارتباط موجب ودال بين الانتباه والتدفق. كما هدف بحث (Harris et al., 2017) إلى التعرف على دور ضبط الانتباه في التدفق، وبينت النتائج اختلاف مستوى التدفق باختلاف مستوى الانتباه. وهدف (Marty-Dugas & Smilek, 2018) إلى بحث العلاقة بين التدفق ونقص الانتباه، لدى عينة اشتملت على (٣٢٨) مشاركا، وبينت النتائج أن التدفق يرتبط سلبيا بنقص الانتباه؛ فمن يمر بخبرات تدفق أكثر هم أقل عرضة لخبرات نقص الانتباه.

العلاقة بين ضبط الانتباه والقلق الأكاديمي:

اهتمت بعض البحوث بالعلاقة بين القلق الأكاديمي وضبط الانتباه، فقد بين (Jackson, Thomas, Marsh, & Smethurst, 2001) أن القلق الأكاديمي يمكن أن يؤثر في ضبط الانتباه. كما وجد (Derryberry & Reed, 2002) أن ضبط الانتباه يتوسط العلاقة بين القلق الأكاديمي وتحيز الانتباه، كما أكد على دور ضبط الانتباه في تنظيم تحيزات الانتباه المرتبطة بالقلق الأكاديمي، حيث يحد ضبط الانتباه لدى الطلاب القلقين من تأثير معالجة المعلومات. كما بحث (Fajkowska & Derryberry, 2010) دور مهارات

الانتباه الإرادي في تحديد الصحة النفسية والتكيف والاضطرابات الانفعالية، لعينة شملت (٢١٨) طالب بالجامعة، وبينت النتائج أن ضبط الانتباه يحد من الاضطرابات الانفعالية لديهم عن طريق تنظيم المعالجة.

وبحث (Shi et al., 2019) الطرق الآلية التي يقوم فيها الانتباه بزيادة أثر التهديد، ومن ثم زيادة القلق الأكاديمي؛ وبين أن الطلاب لا يختلفون فقط في القلق الأكاديمي، ولكن أيضا في قدرتهم على استخدام الانتباه الارادي في توجيه التحكم، ومن ثم يتم التمييز بين الطلاب ذوي القلق الأكاديمي المرتفع، سواء ذوي القدرة المرتفعة أو المنخفضة في استخدام الانتباه الارادي في جهودهم للتوافق، ومن ثم الحد من الشعور بالقلق الأكاديمي.

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من بحوث ودراسات مرتبطة بمتغيرات البحث، فإنه يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١- توجد علاقة دالة وسالبة بين التدفق والقلق الأكاديمي المعيق.

٢- توجد علاقة دالة وموجبة بين التدفق والقلق الأكاديمي الميسر.

٣- توجد علاقة دالة وموجبة بين التدفق وضبط الانتباه.

٤- يوجد تأثير مباشر دال وسالب للقلق الأكاديمي المعيق في التدفق.

٥- يوجد تأثير مباشر دال وموجب للقلق الأكاديمي الميسر في التدفق.

٦- يوجد تأثير مباشر وغير مباشر دال وموجب لضبط الانتباه في التدفق.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة وأهداف البحث، والذي يهدف إلى التعرف على العلاقة السببية بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة.

ثانياً: المشاركون في البحث:

شارك في البحث (١٥٦٥) طالبًا وطالبة (٣٣٢ ذكور، و١٢٣٣ إناث) بكلية التربية بشعبتي التعليم العام والتعليم الأساسي، بجامعة بني سويف بالفصل الدراسي الأول للعام

الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠م، ومتوسط أعمارهم (٢٠.١٤) عاماً، بانحراف معياري (٣.٨١)، ويبين الجدول التالي توزيع المشاركين في البحث وفق النوع، والفرقة الدراسية، والتخصص.

جدول (١)

توزيع المشاركين في البحث وفق النوع والفرقة الدراسية والتخصص

	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع
أنثى	٣٧٣	٤٧٨	١٨٩	١٩٣	١٢٣٣
ذكر	١٠٠	١٤١	٤٤	٤٧	٣٣٢
المجموع	٤٧٣	٦١٩	٢٣٣	٢٤٠	١٥٦٥
أدبي	١٦٨	٣٧٦	١٣٤	٢١٥	٨٩٣
علمي	٣٠٥	٢٤٣	٩٩	٢٥	٦٧٢
المجموع	٤٧٣	٦١٩	٢٣٣	٢٤٠	١٥٦٥

ثالثاً: أدوات البحث: تم استخدام المقاييس التالية في البحث الحالي:

١- مقياس التدفق النفسي إعداد "آمال عبد السميع باظة" (٢٠١١):

يتكون المقياس من (٥٦) مفردة أمام كل منها خمس اختيارات تعبر عن مدى انطباق المفردة على الطالب وهي: دائما، غالبا، احيانا، نادرا، اطلاقا، وتأخذ التقديرات ٥-٤-٣-٢-١ على الترتيب للمفردات الموجبة، ويتم عكس التقدير للمفردات السالبة، وبذلك تكون النهاية العظمى (٢٨٠) والصغرى (٥٦)، وهذه المفردات موزعة بالتساوي على ثمانية أبعاد (٧ مفردات في كل بعد) وهي: (١) إدارة الوقت بإيجابية، و(٢) مستوى النشاط والعمل المرتفع مع الشعور بالمسئولية، و(٣) وضوح الهدف من ممارسة العمل أو النشاط وقابليته للتحقيق، و(٤) الاندماج الكامل في العمل أو النشاط، و(٥) التركيز ومواجهة التحديات، و(٦) الشعور بالمتعة والدافعية أثناء الأداء، و(٧) نسيان الذات والزمان والمكان أثناء الانشغال بالعمل، و(٨) الأداء بتلقائية والسيطرة على اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات.

وتم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية والتي تكونت من (٢٦٦) طالبا وطالبة-من غير عينة البحث الأساسية- بالفرق الدراسية من الأولى إلى الرابعة، بكلية التربية جامعة بني سويف، بشعبتي التعليم العام والتعليم الأساسي، بمتوسط عمر زمني (١٩.٧٨) عاما، بانحراف معياري (٢.٨٩) للتحقق من الصدق والثبات على النحو التالي:

أولا: الصدق

قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة كل بعد من (٠.٧٤) إلى (٠.٨٦). وفي البحث الحالي تم استخدام صدق المحك مع مقياس التدفق إعداد "محمد السيد صديق" (٢٠٠٩)، حيث بلغت قيمت معامل الارتباط بين درجات عينة البحث الاستطلاعية (ن=٢٦٦) على هذا المقياس ودرجاتهم في المقياس المستخدم في البحث الحالي (٠.٧٧)، كما يوضح جدول (٢) التالي قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس المستخدم في البحث الحالي والدرجة الكلية لمقياس "محمد السيد صديق" (٢٠٠٩)، وجميعها قيم موجبة ومرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانيا: الثبات

قامت معدة المقياس بالتحقق من الثبات عن طريق إعادة التطبيق بفارق زمني (١٥ يوما)، وبلغت قيمته (٠.٨١) للذكور و(٠.٨٣) للإناث، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١). وفي البحث الحالي تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ، وجميعها قيم يمكن الاعتماد عليها والثقة فيها، ويوضح جدول (٢) التالي نتائج ذلك.

جدول (٢)

معاملات صدق وثبات أبعاد مقياس التدفق

الأبعاد	صدق المحك	ثبات ألفا كرونباخ
ادارة الوقت بإيجابية	**٠.٦٨	٠.٨٠
مستوى النشاط والعمل المرتفع مع الشعور بالمسئولية	**٠.٦٣	٠.٨٠
وضوح الهدف من ممارسة العمل أو النشاط وقابليته للتحقيق	**٠.٧١	٠.٨٣
الاندماج الكامل في العمل أو النشاط	**٠.٦٩	٠.٨١
التركيز ومواجهة التحديات	**٠.٦٥	٠.٨٤
الشعور بالمتعة والدافعية أثناء الأداء	**٠.٦٦	٠.٨٢
نسيان الذات والزمان والمكان أثناء الانشغال بالعمل	**٠.٦٤	٠.٨٠
الأداء بتلقائية والسيطرة على اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات	**٠.٦٧	٠.٨٢
الدرجة الكلية	**٠.٧٧	–

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

مما سبق يتضح أن مقياس التدفق المستخدم في البحث الحالي يمكن الاعتماد على نتائجه والثقة فيها، حيث تمتع بمعاملات ثبات وصدق مناسبة.

٢- مقياس القلق الأكاديمي: إعداد الباحثة (ملحق ٢)

تم إعداد مقياس القلق الأكاديمي في ضوء البحوث السابقة (زينب محمود شقير، ٢٠٠٥؛ هلال بن زاهر النبهانى، وأحمد محمد شبيب، ٢٠١٣؛ Siddiqui & Rehman, 2017؛ Pizzie & Kraemer, 2019) والذي تكون في صورته الأولية من (٢٠) مفردة تم توزيعها على القلق الأكاديمي الميسر واشتمل على (١٠) مفردات، والقلق الأكاديمي المعيق واشتمل على (١٠) مفردات. أمام كل مفردة خمسة اختيارات تعبر عن مدى انطباق المفردة على الطالب وهي: بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جدا تأخذ التقديرات ٥-٤-٣-٢-١ على الترتيب في حالة العبارات الموجبة ويتم عكسها في حالة العبارات السالبة.

وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٨) محكمين (ملحق١)، لإبداء ملاحظاتهم على مدى مناسبة العبارات لأهداف المقياس والسلامة اللغوية، وتم عمل ملاحظات السادة المحكمين، والتي تمثلت في تعديل بعض الكلمات والصياغات اللغوية، وحذف بعض العبارات، حيث تراوحت نسب اتفاقهم بين (٨٧.٥%) إلى (١٠٠%)، ليصل المقياس إلى (١٦) مفردة موزعة على بعدين هما: القلق الأكاديمي الميسر واشتمل على (٧) مفردات، والقلق الأكاديمي المعيق واشتمل على (٩) مفردات.

ثم تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للبحث الحالي (ن= ٢٦٦)، وذلك لحساب الثبات والصدق، حيث تم تقدير الصدق المرتبط بالمحك، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على مقياس القلق الأكاديمي إعداد "هلال بن زاهر النبهانى، وأحمد محمد شبيب" (٢٠١٣) ودرجاتهم على بعد القلق الأكاديمي الميسر (-٠.٦٦)، وبعد القلق الأكاديمي المعيق (٠.٦٩) وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

كما بلغت قيمة الثبات للمقياس بطريقة ألفا لكرونباخ (٠.٨٣)، و(٠.٨١) للقلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق على الترتيب، وهي قيمة جيدة للثبات. كما تم

تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت بين (٠.٥٢٦) إلى (٠.٦٨٤) للقلق الأكاديمي الميسر، كما تراوحت بين (٠.٥١٩) إلى (٠.٧٢٣) للقلق الأكاديمي المعيق، وهي قيم دالة عند (٠.٠١).

مما سبق يتضح أن مقياس القلق الأكاديمي والذي اشتمل على (١٦) مفردة، والموزعة على بعدي القل الميسر (٧ مفردات)، والقلق المعيق (٩ مفردات)، يمكن الاعتماد على نتائجه والثقة فيها، حيث تمتع بمعاملات ثبات وصدق مناسبة.

٣- مقياس ضبط الانتباه: إعداد (Fajkowska & Derryberry, 2010) وتعريب الباحثة (ملحق٣)

اشتمل المقياس على (٢٠) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: تركيز الانتباه وعدد عباراته (٩) عبارات، والبعد الثاني تحويل الانتباه وعدد عباراته (٦) عبارات، والبعد الثالث تقسيم الانتباه وعدد عباراته (٥) عبارات، أمام كل عبارة أربعة اختيارات هي: تنطبق بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة بدرجة ضعيفة، وتأخذ التقديرات من (٤) إلى (١) في حالة العبارات الموجبة، ويتم عكس ذلك في العبارات السالبة، وتكون أعلى درجة (٨٠) وأقل درجة (٢٠).

استخدم معد المقياس طريقة الصدق التمييزي، والتي تراوحت بين (٠.٢٩) إلى (٠.٦٣)، كما استخدم طريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية في حساب ثبات المقياس، حيث بلغت (٠.٦١) للدرجة الكلية بإعادة التطبيق، وبلغت باستخدام سبيرمان (٠.٨٢) وبطريقة جيتمان (٠.٨٢) للتجزئة النصفية.

وفي البحث الحالي تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٦٦)، وذلك لحساب الثبات والصدق، حيث تم تقدير الصدق المرتبط بالمحك، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية الكلية على مقياس ضبط الانتباه إعداد (Derryberry & Reed, 2002) وترجمة "سمية أحمد الجمال، وبسبوسة أحمد الغريب، وهانم أحمد سالم" (٢٠١٨) (٠.٦٨)، (٠.٦٢)، (٠.٦٦)، للأبعاد: تركيز الانتباه، وتحويل الانتباه، وتقسيم الانتباه على الترتيب، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

كما بلغت قيمة الثبات للمقياس بطريقة ألفا لكرونباخ (٠.٨٥)، و(٠.٨٥)، و(٠.٨٣)، للأبعاد تركيز الانتباه، وتحويل الانتباه، وتقسيم الانتباه على الترتيب، وهي قيم جيدة للثبات. كما تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت بين (٠.٤٧٧) إلى (٠.٦٣٢) لتركيز الانتباه، كما تراوحت بين (٠.٥٤٧) إلى (٠.٦٨٩) لتحويل الانتباه، وتراوحت بين (٠.٥٣٢) إلى (٠.٧١١) لتقسيم الانتباه، وهي قيم دالة عند (٠.٠١).

مما سبق يتضح أن مقياس ضبط الانتباه يمكن الاعتماد على نتائجه والثقة فيها، حيث تمتع بمعاملات ثبات وصدق مناسبة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام معاملات الارتباط، وتحليل المسار، وذلك بالبرنامج الإحصائي AMOS (21).

حدود البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بالمشاركين في البحث، والذين بلغ عددهم (١٥٦٥) طالبًا وطالبة، بكلية التربية بشعبتي التعليم العام والتعليم الأساسي بجامعة بني سويف، بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠م، كما تتحدد بالأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضه تم القيام بالخطوات التالية:

- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث على نحو ما سبق عرضه.
- إعداد مقياس القلق الأكاديمي، وتعريب مقياس ضبط الانتباه، وعرضهما على المحكمين، وعمل التعديلات المطلوبة.
- تطبيق أدوات البحث والتي تمثلت في: مقياس التدفق إعداد "آمال عبدالسميع باظة" (٢٠١١)، ومقياس القلق الأكاديمي (إعداد الباحثة)، ومقياس ضبط الانتباه إعداد

(Fajkowska & Derryberry,2010) وتعريب الباحثة، على العينة الاستطلاعية للتحقق من الصدق والثبات.

- تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية، والتي اشتملت على (١٥٦٥) طالبا وطالبة، بكلية التربية بشعبتي التعليم العام والتعليم الأساسي بجامعة بني سويف، بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠م.
- جمع البيانات وتحليلها بالأساليب الإحصائية الملائمة، والتي تمثلت في معاملات الارتباط، وتحليل المسار.
- التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها وتقديم التوصيات، والبحوث التي بينت نتائج البحث الحالي الحاجة إليها.

نتائج البحث:

أولاً: لاختبار صحة الفروض؛ الأول والثاني والثالث والتي تنص على:

- توجد علاقة دالة وسالبة بين التدفق والقلق الأكاديمي المعيق.
- توجد علاقة دالة وموجبة بين التدفق والقلق الأكاديمي الميسر.
- توجد علاقة دالة وموجبة بين التدفق وضبط الانتباه. تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (٣)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التدفق وكل من القلق الأكاديمي وضبط الانتباه

المتغيرات	الأبعاد	التدفق
القلق الأكاديمي	القلق الأكاديمي المعيق	-٠.٦٤٨**
	القلق الأكاديمي الميسر	٠.٧٠٩**
ضبط الانتباه	تركيز الانتباه	٠.٣٨١**
	تحويل الانتباه	٠.٥٥٥**
	تقسيم الانتباه	٠.٦٨٢**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

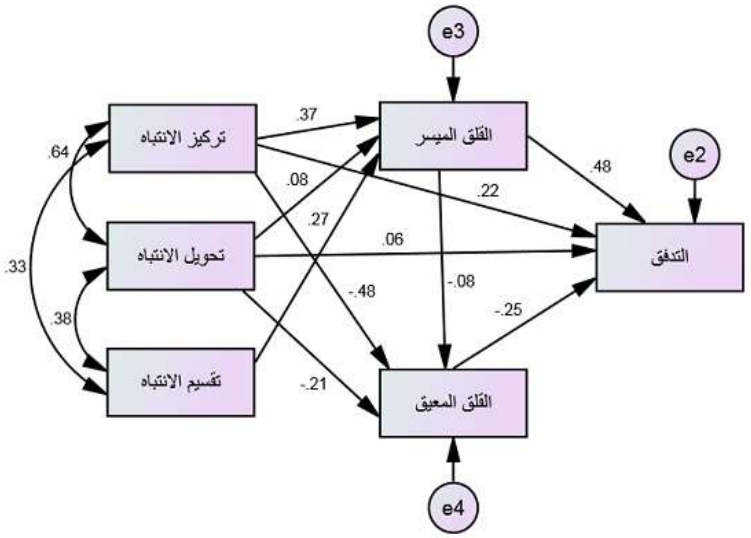
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود علاقة دالة وسالبة بين التدفق والقلق الأكاديمي المعيق، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (−٠.٦٤٨)، وهي قيمة سالبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- وجود علاقة دالة وموجبة بين التدفق والقلق الأكاديمي الميسر، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بينهما (٠.٧٠٩)، وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- وجود علاقة دالة وموجبة بين التدفق وضبط الانتباه، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين التدفق وكل من تركيز الانتباه، وتحويل الانتباه، وتقسيم الانتباه (٠.٣٨١)، و(٠.٥٥٥)، و(٠.٦٨٢) على الترتيب، وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وبذلك فقد تم التحقق من صحة الفروض من الأول إلى الثالث.

ثانياً: لاختبار صحة الفروض؛ من الرابع حتى السادس والتي تنص على:

- يوجد تأثير مباشر دال وسالب للقلق الأكاديمي المعيق في التدفق.
- يوجد تأثير مباشر دال وموجب للقلق الأكاديمي الميسر في التدفق.
- يوجد تأثير مباشر وغير مباشر دال وموجب لضبط الانتباه في التدفق. تم استخدام تحليل المسار، ويبين الشكل التالي نتائج ذلك.



شكل (٢)

النموذج السببي للعلاقة بين التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه

يتضح من الشكل السابق ما يلي:

- وجود تأثير مباشر دال وسالب للقلق الأكاديمي المعيق في التدفق، والذي بلغت قيمته (-٠.٢٥)، وهي قيمة سالبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ت" لهذا التأثير (١٢.٧٠).
- وجود تأثير مباشر دال وموجب للقلق الأكاديمي الميسر في التدفق، والذي بلغت قيمته (٠.٤٨)، وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ت" لهذا التأثير (٢٨.٦٥).
- وجود تأثير مباشر دال وموجب لضبط الانتباه في التدفق، والذي بلغت قيمته (٠.٢٢)، (٠.٠٦)، للأبعاد تركيز الانتباه وتحويل الانتباه على الترتيب، وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة "ت" لهذا التأثير (١٠.٠٩)، و(٢.٨٨) على الترتيب، بينما أثر كل من تركيز الانتباه (٠.٣٧٢)، وتحويل الانتباه (٠.٠٨٣)، وتقسيم الانتباه (٠.٢٧٢)، بصورة غير مباشرة ودالة في التدفق وذلك من خلال القلق الأكاديمي الميسر، وقد بلغت قيمة "ت" لهذا التأثير (١٣.٩٠)، و(٣.٠٤)، و(١٢.١٦) على الترتيب. كما أثر كل من تركيز الانتباه (-٠.٥١٤)، وتحويل الانتباه (-٠.٢١٧) بصورة غير مباشرة ودالة في التدفق، وذلك من خلال القلق الأكاديمي المعيق، وقد بلغت قيمة "ت" لهذا التأثير (٨.٧٠)، و(١٨.٩٥)، على الترتيب. وجميع هذه التأثيرات دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

مناقشة وتفسير النتائج:

بينت نتائج البحث الحالي وجود علاقة دالة وسالبة بين التدفق والقلق الأكاديمي المعيق، ووجود علاقة دالة وموجبة بين التدفق والقلق الأكاديمي الميسر لدى المشاركين في البحث، ووجود تأثير مباشر دال وسالب للقلق الأكاديمي المعيق في التدفق، ووجود تأثير مباشر دال وموجب للقلق الأكاديمي الميسر في التدفق. ويمكن تفسير ذلك بما أشار إليه (Fullagar et al., 2013) من أن العلاقة بين التدفق والقلق الأكاديمي يمكن تفسيرها من خلال التوازن بين المهارات المدركة اللازمة لأداء المهام والتحديات المدركة المتضمنة في

المهمة، فالتدفق يحدث للمهام التي تكون فيها التحديات متوازنة مع المهارات، بينما يرتبط قلق الأداء بالمهام التي لا تتناسب فيها التحديات مع مهارات الطالب، لذا يعد فهم العمليات المسئولة عن التدفق بمثابة إطار نظري وتطبيقي للحد من القلق الأكاديمي. ويرجع القلق الأكاديمي إلى سوء تصور الطالب وإدراكه للمقررات والخبرات السلبية الدراسية السابقة، ويؤثر على التركيز والذاكرة، والتي تعتبر شروط أساسية للتعلم والنجاح، فالطالب الذي يشعر بالقلق الأكاديمي يجد صعوبة في الحفظ، والتخزين، واسترجاع المعلومات (Sepriadi, 2020). ويتفق هذا التفسير مع نظرية التدفق (Csikszentmihalyi, 1997) التي بينت أن التدفق حالة نفسية للطلاب تتميز بوجود مشاعر إيجابية، تؤدي إلى مستوى أمثل للنشاط، ومستويات مرتفعة من الثقة بالنفس والتركيز، والضبط وإدارة الوقت والاندماج الداخلي التام في النشاط، وأن التوازن بين التحديات والمهارات المدركة يعد مؤشر ضروري للتدفق حتى في أداء المهام المعقدة للتعلم، كما أن التدفق حالة من التعليق المؤقت لبعض الوظائف المعرفية يتم فيها تعطيل تداخلها مع العمليات المعرفية الآلية، لذا يصعب تحقيق التدفق عندما يكون الطالب قلقا، كما أن المكون المعرفي فضلا عن الفسيولوجي للقلق يمكن أن يكون عاملا مسئولا عن التأثير السلبي للقلق على التدفق.

ويتفق ذلك مع العديد من نتائج البحوث التي تناولت العلاقة بين التدفق والقلق، والتي توصلت إلى وجود علاقة أو تأثيرات سلبية بين التدفق والقلق الأكاديمي (Koehn, 2012; Peifer et al., 2014; Statha, 2016). وبحث (Fullagar et al., 2013)، الذي توصل إلى أن التدفق والقلق الأكاديمي بمثابة خبرات متناقضة فكلما ارتفع التدفق انخفض مستوى القلق الأكاديمي لدى الطلاب.

كما بينت نتائج البحث الحالي وجود علاقة دالة وموجبة بين التدفق وضبط الانتباه لدى المشاركين في البحث، ووجود تأثير مباشر وغير مباشر دال وموجب لضبط الانتباه في التدفق. ويمكن تفسير ذلك بأنه غالبًا ما يُنظر إلى ضبط الانتباه باعتباره القدرة العامة للتحكم في ردود الفعل السلبية والإيجابية والتي تعمل على تشتيت الانتباه، واستنفاد القدرة المعرفية للطلاب، وبسبب تلك الوظيفة المزدوجة يعزز ضبط الانتباه من التدفق (Todd et al.,

(2020. ووفقًا لـ (Csikszentmihalyi, 1997) فإن نظام الانتباه الموجه بالهدف يقوم بضبط الانتباه، ويمارس نظام الانتباه الذي تحركه المثيرات ضبط الانتباه استجابة للمنبهات البارزة، كما يتطلب ضبط الانتباه القدرة على الحفاظ على الانتباه لمثير واحد مرتبط بالهدف، مع ربط التأثير المشتت للمثيرات غير المرتبطة بالهدف، بينما يصف التدفق حالة من التركيز المرتفع في المهمة مع استمرارية هذا التركيز (Corbetta & Shulman, 2002).

ويتفق ذلك مع نتائج العديد من البحوث التي تناولت العلاقة بين التدفق وضبط الانتباه، مثل بحث (Cermakovaa et al., 2010) الذي توصل إلى أن التدفق يتوسط جزئيا العلاقة بين ضبط الانتباه ومداخل الدراسة. وكذلك بحث (Abuhamdeh & Csikszentmihalyi, 2012) الذي توصل إلى أن الانتباه يتوسط العلاقة بين توازن التحديات والمهارات، كما أن عمليات الانتباه تعد خاصية أساسية لخبرات التدفق. كما تتفق مع نتائج بحوث كل من (Moore, 2013; Harris et al., 2017; Marty-Dugas & Smilek, 2018) التي توصلت إلى أن ضبط الانتباه يرتبط بالتدفق ويعمل على زيادته.

وتختلف نتائج البحث الحالي عن نتائج كل من (Ullén et al., 2010; Ullén et al., 2012)، التي توصلت إلى عدم وجود ارتباط بين التدفق والانتباه، إلا أن هذا لا يتفق مع الإطار النظري للبحوث التي تناولت العلاقة بين التدفق وضبط الانتباه، والتي أشارت إلى أن القدرة الأكبر على الحفاظ على الانتباه يجب أن ترتبط باحتمالية أعلى للشعور بخبرة أعلى من التدفق وفقا لمبادئ نظرية التدفق.

كذلك توصلت نتائج البحث الحالي إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين ضبط الانتباه والقلق الأكاديمي المعيق، ووجود علاقة دالة وموجبة بين ضبط الانتباه والقلق الأكاديمي الميسر لدى المشاركين في البحث، ووجود تأثير مباشر دال وسالب لضبط الانتباه في القلق الأكاديمي المعيق، ووجود تأثير مباشر دال وموجب في القلق الأكاديمي الميسر. ويمكن تفسير ذلك وفق ما يشعر به الطلاب من قلق متزايد عند أدائهم المهام الأكثر تحدي وصعوبة، ففي مثل هذه المهام يكون لدى العمليات المعرفية فرصة للتداخل مع الانتباه المركز من التدفق، مما يؤدي الى تشتت الانتباه بصورة أكبر وهو ما يؤدي إلى شعور

الطلاب بالقلق الأكاديمي، وهو ما يتماشى مع نظرية التشتت التي تفترض أنه عندما يتحول انتباه الطالب عن تنفيذ المهمة بواسطة أفكار غير مرتبطة بالمهمة يتم حينها إعاقة السلوك، ومن ثم توجد فرصة أكبر لحدوث القلق الأكاديمي. إن التدفق وقلق الأداء يفسرا وجود عوامل موقفية من شأنها تعزيز خبرة التدفق والحد من قلق الأداء وفق ما أشار إليه (Fullagar et al., 2013)، فالطلاب القلقين يكون لديهم تحيزات انتباه لمعلومات التهديد، وهذه التحيزات تعد هامة في الانتباه التلقائي، حيث تسهل المعالجة المبكرة للتهديد، ومن ثم تؤثر على العمليات الانفعالية اللاحقة المرتبطة بالقلق الأكاديمي، كما يشكل الانتباه أيضا تمثيلات معرفية ذات أهمية لكل من جوانب المعالجة والتكوين لشخصية الطلاب مرتفعي القلق الأكاديمي، فعندما يدرك الطالب أن التحديات المرتبطة بمهمة التعلم تفوق ما لديه من قدرات وامكانات، يشعر حينها بالقلق الأكاديمي. ويحول القلق الأكاديمي انتباه الطالب من التركيز على المهمة أو النشاط إلى التركيز على جوانب القصور والضعف لديه، والتي ترتبط بالمهمة، مما ينتج حالة عقلية من الوعي الذاتي التام، حسب ما بينه (Weidler et al., 2020)، والتي تعيق شعور الطالب بالتدفق.

ويمكن تفسير ذلك وفق ما ذكره (Kim et al., 2020) من أن ضبط الانتباه يعزز من قدرة الطالب على الحفاظ على هدف عملي ومعلومات ذات صلة بالهدف في مواجهة المشتتات؛ فالهدف العملي يؤثر بشكل كبير على معالجة المعلومات الحالية والأداء والمشتتات بصورة مستمرة تعكس الدرجة التي تحظى بها المعلومات غير ذات الصلة بالهدف بالأولوية في معالجة المعلومات، فمع التشتت الناتج عن البيئة المدركة، يجب ضبط الانتباه لتجنب سيطرة الأحداث البارزة، ومع التشتت الناتج عن المعلومات المولدة ذاتيًا، يجب ضبط الانتباه لتجنب سيطرة الأفكار غير ذات الصلة، كشرود الذهن أو محتويات الذاكرة التي لم تعد ذات صلة، ومع التشتت الناتج عن العادات، يجب ضبط الانتباه لتجنبها.

وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج (Jackson et al., 2001; Derryberry & Reed, 2002)، التي بينت أن القلق الأكاديمي ذو تأثير كبير في ضبط الانتباه، حيث بينت نتائج البحث الحالي أن ضبط الانتباه يؤثر في القلق الأكاديمي الميسر بصورة موجبة والقلق

الأكاديمي المعيق بصورة سالبة، حيث يحد ضبط الانتباه بصورة إرادية لدى الطلاب القلقين من تأثير معالجة المعلومات. فوفقا لـ (Eysenck et al., 2007) يضعف القلق كفاءة الاداء المعرفي؛ أي النسبة بين جودة الاداء والجهد أو الموارد اللازمة للمهمة، وذلك من خلال تعزيز نظام الانتباه الموجه بالمثيرات، وبالتالي الحد من قدرة معالجة الذاكرة العاملة، لذا يكون من المحتمل أنه تحت تأثير القلق الأكاديمي يقوم كل من ضبط الانتباه والتدفق بدعم نظام الانتباه الموجه بالهدف على حساب الانتباه المرتبط بالمثيرات، بينما يدعم القلق الأكاديمي نظام الانتباه الموجه بالمثيرات، والذي غالبا ما يركز على تهديدات الفشل وجوانب القصور والضعف على حساب الانتباه الموجه بالهدف، حيث يعمل القلق على استثارة التركيز على الوعي الذاتي السلبي، والذي يحد من تركيز الانتباه. ومثل هذا الاختلاف بين نتائج هذه البحوث ونتائج البحث الحالي يحتاج إلى مزيد من البحث باستخدام نماذج سببية أخرى، تعتمد على متغيرات وسيطة بخلاف القلق الأكاديمي لتفسير العلاقة بين ضبط الانتباه والتدفق.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات على النحو التالي:
إقامة ندوات ومؤتمرات لتوعية طلاب الجامعة بمفهوم التدفق والعوامل المحفزة له.

- تصميم برامج أكاديمية وارشادية للحد من القلق الأكاديمي المعيق، والذي بينت نتائج البحث تأثيره السلبي في التدفق لدى المشاركين في البحث.
- تشجيع الطلاب على تركيز الانتباه أثناء أداء المهام والأنشطة التربوية، لما له من أثر ايجابي في مستوى التدفق، والحد من قلقهم الأكاديمي المعيق.
- عمل ورش عمل لطلاب الجامعة لتوعيتهم بأنماط القلق الأكاديمي، وطرق السيطرة والتحكم فيه.
- عمل ورش عمل للطلاب لتوعيتهم بأهمية ضبط الانتباه، واستراتيجيات تحسينه.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، فإنه يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة على النحو التالي:

- بحث النموذج السببي للعلاقة بين التدفق والقلق الأكاديمي من خلال الانتباه كمتغير وسيط بدلا من القلق الأكاديمي.
- بحث النموذج السببي لتأثير التدفق في ضبط الانتباه.
- بحث النموذج السببي للعلاقة بين التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة ذوى الاحتياجات الخاصة (ذوي صعوبات التعلم- الموهوبين).
- بحث النموذج السببي للعلاقة بين التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى الطلاب بالمراحل الدراسية المختلفة (المرحلة الابتدائية- المرحلة الإعدادية- المرحلة الثانوية).
- بحث النماذج السببية التي تتناول تأثير بعض المتغيرات الشخصية في التدفق.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

أحمد عبدالملك أحمد (٢٠١٩). نمذجة العلاقة السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، ٦٦ ، ٥٢٧-٦٠٤.

أسماء محمد عيد (٢٠١٩). التدفق النفسي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي واليقظة العقلية لدى الطالبات بكلية التربية بالوادي الجديد. *مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية*، ٤٠(١١)، ٣٣٣-٣٩١.

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

آمال عبدالسميع باظة، أحمد رجب محمد، مروة نشأت معوض (٢٠٢٠). التدفق النفسي وعلاقته بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا. *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، ٢٠ (٢)، ٢٨١-٣٠٦.

زينب محمود شقير (٢٠٠٥). *مقياس القلق الأكاديمي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سمية أحمد الجمال، وبسبوسة أحمد الغريب، وهانم أحمد سالم (٢٠١٨). ضبط الانتباه والإخفاق المعرفي لدى مرتفعي ومنخفضي قلق الاختبار من طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق. *دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية جامعة الزقازيق*، ٩٨ ، ٢٨٥-٣٦٥.

عبدالله مجيد العتابي، زينب ماجد محمد (٢٠٢٠). معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة واسط*، ٣ (٣٧)، ٣٩٥-٤٢٠.

عبدالناصر موندي اسماعيل (٢٠٢٠). التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكين النفسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٦(١)، ١٩٣-٢٠٩.*

عبده كامل الطايفي (٢٠١٧). فاعلية منظور القوي في خدمة الفرد للتخفيف من القلق الأكاديمي لدى الطلاب المستجدين بالجامعة. *مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ٥٧*(٨)، ١٥-٧٨.

عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٦). التدفق النفسي لدي طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. *مجلة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع لسنة ٢٠١٦* ، ١٦٤-١٩٧.

ماجدة عبدالسلام عبدالمجيد، وثريا يوسف لاشين، وسلوى محمد عبدالباقي (٢٠١٦). التدفق النفسي للطالب المعلم لدي عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان*، ٢٢ (٤)، ٩٩٧-١٠٢٢.

محمد رزق البحيري، هيام صابر شاهين، هديل محمد سيد (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدي عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية. *دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس*، ٢٠ (٧٥)، ٢٠١-٢١٣.

محمد السيد صديق (٢٠٠٩). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدي طلاب الجامعة. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. *معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٩* (٢)، ٣١٣-٣٥٧.

النشمي بشير الرويلي (٢٠١٩). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية- دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧* (٣)، ١١٤-١٣٨.

هبه سامي محمود (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بمستوي الطموح لدي عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية جامعة عين شمس*، ٤٢ (١)، ١٠٤-٢٢٧.

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

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abuhamdeh, S. & Csikszentmihalyi, M. (2012). Attentional involvement and intrinsic motivation. *Motivation and Emotion, 36*, 257–267.

Cermakova, L., Moneta, G. & Spada, M. (2010). Dispositional flow as a mediator of the relationships between attentional control and approaches to studying during academic examination preparation. *Educational Psychology, 30*(5), 495–511.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow*. New York: Basic.

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

Derryberry, D. & Reed, M. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 225–236.

Eysenck, M., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*(2), 336-353.

Fajkowska, M. & Derryberry, D. (2010). Psychometric properties of Attentional Control Scale: The preliminary study on a Polish sample. *Polish Psychological Bulletin, 41*, 1-7.

Fullagar, C., Knight, P. & Sovern, H. (2013). Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety. *Applied Psychology, 62*(2), 236–259.

Harris, D., Vine, S., & Wilson, M. (2017). Flow and quiet eye: The role of attentional control in flow experience. *Cognitive Process, 18*, 343-347.

Hooda, M. & Saini, A. (2017). Academic Anxiety: An Overview. *Educational Quest: An International Journal of Education and Applied Social Science, 8*(3), 807-810.

Hopfinger, J. & Slotnick, S. (2020). Attentional Control and Executive Function. *Cognitive Neuroscience, 11*(1-2), 1-4.

Jackson, S., Thomas, P., Marsh, H. & Smethurst, C. (2001). Relationship between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 129-153.

Kayani, S., Wang, J., Biasutti, M., Sanchez, M., Zagalaz, L., Kiyani, T. & Kayani, S.(2020). Mechanism between physical activity and academic anxiety: evidence from Pakistan. *Sustainability, 12*(9), 1-17.

Khemka, N. & Rathod, R. (2016). A Study of Academic Anxiety of Secondary School Students. *Techno Learn, 6*(1), 31-34.

Kim, A., Lee, S. & Anderson, B. (2020). The Influence of Threat on the Efficiency of Goal-Directed Attentional Control. *Psychological Research, 84*(2), 259-265.

Koehn, S. (2012). Effects of confidence and anxiety on flow state in competition. *European Journal of Sport Science, 13*(5), 543-550.

Lukman, F., Ayodeji, A., Darma, K. & Muritalz, A. (2020). Causes of academic anxiety among secondary school students in Kwara State, Nigeria. *Academic Leadership, 21*(6), 121-126.

Marty-Dugas, J. & Smilek, D. (2018). Deep, effortless concentration: Re-examining the flow concept and exploring relations with inattention, absorption, and personality. *Psychological Research, 83*(2), 1-18 ·

Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 266–287). New York, NY: Cambridge University Press.

Mirawdali, S., Morrissey, H. & Ball, P. (2018). Academic anxiety and its effects on academic performance. *International Journal of Current Research, 10*(6), 17-26.

Moore, B. (2013). Propensity for experiencing flow: The roles of cognitive flexibility and mindfulness. *The Humanistic Psychologist, 41*(4), 319.

Moyer, K. (2008). Debilitating and facilitating anxiety effects on identification. *Journal of Undergraduate Psychological Research, 3*, 6-10.

Norman, D. A., & Shallice, T. (1986). Attention to Action. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and Self-Regulation* (pp. 1–18). Boston, MA: Springer.

Novak T., Hoffman , D. & Yung , Y. (1998). Measuring the Flow Construct in Online Environments: a Structural Modeling Approach. *Marketing Science, special issue* on "Marketing Science and the Internet".

Peifer, C., Schulz, A., Schächinger, H., & Antoni, B. (2014). The relation of flow experience and physiological arousal under stress - Can you shape it?. *Journal of Experimental Social Psychology, 53*, 62-69.

Pizzie, R. & Kraemer, D. (2019). The academic anxiety inventory: Evidence for dissociable patterns of anxiety related to math and other sources of academic stress. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-20.

Posner, M. & Rothbart, M. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B, 353*, 1915-1927.

Sepriadi, M. (2020). Analysis of Academic Anxiety in Students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 24*(8), 18-25.

Shahrouri, E. (2016). Sources of academic anxiety among undergraduate students contemporary study between private and government universities. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 7(2), 118-124.*

Shi, R., Sharpe, L., & Abbott, M. (2019). A meta-analysis of the relationship between anxiety and attentional control. *Clinical Psychology Review, 72*(June), 101754.

Siddiqui, M. & Rehman, A. (2017). *Academic Anxiety Scale*. H. P. Bhargawa Book House, Agra.

Singh, K. & Gera, B. (2016). Achievement anxiety among senior secondary school students in relation to emotional self-efficacy and parental involvement. *Man In India, 96*(5), 1341-1348

Statha, W. (2016). *Predictors of Musical Performance: Personality, Performance Anxiety, and Flow*. Doctoral Dissertation. University of Tennesse.

Todd, J., Notebaert, L. & Clarke, P. (2020). Does the attentional control scale measure attentional control?. Evidence of no relationship with antisaccade performance. *PsychArchives, 31*(6), 1-19.

Ullén, F., de Manzano, Ö, Almeida, R., Magnusson, P., Pedersen, N., Nakamura, J., Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Diferences, 52*(2), 167-172.

Ullén, F., de Manzano, Ö., Theorell, T., & Harmat, L. (2010). The physiology of effortless attention: Correlates of state flow and flow proneness. In B. Bruya (Ed.), *Effortless attention: A new perspective in the cognitive science of attention and action* (pp. 205–217). *Cambridge, MA: MIT Press.*