الإسهام النسبي للحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق في الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية

إعـــداد

د/ محمد غازي الدسوقي(*)

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية

يوليو ٢٠١٩م

(*) أستاذ علم النفس التربوي المساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

الإسهام النسبي للحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق في الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية

د/ محمد غازي الدسوقي(*)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التوصل لأفضل نموذج يفسر العلاقات البينية، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات المستقلة: الحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق على المتغير التابع: الهناء لدى المراهقين من طلاب المرحلة الإعدادية. كما يهدف للتحقق من إمكانية التنبؤ بهناء طلاب المرحلة الإعدادية من خلال الحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق، وتعرف مقدار إسهام أبعاد كل منها في هناء الطالب. وتألفت عينة المشاركين في البحث من (١٨٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة، بواقع (٩٧) طالبة، و(٨٩) طالبًا، وتراوحت أعمارهم بين (١٢- ١٥) سنة، بمتوسط (١٣,٣٤) سنة، وبانحراف معياري (٠,٥٩٧)، ولتقدير تلك المتغيرات لدى المشاركين تمت الاستعانة بمقياس الهناء النفسي الذي أعده: Ryff, 2014، ومقياس الحاجات النفسية الأساسية للمراهقين الذي أعده: Deci & Ryan, (2001)، وتطوير Tian et al. (2014b)، ومقياس الإيجابية الذي أعده: Caprara, et al. (2012)، ومقياس التدفق الذي أعده: Yoshida, et al., (2013)، وجميعها من تعريب: الباحث الحالي. وللتحقق من العلاقات بين المتغيرات؛ تم استخدام تحليل الانحدار عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية من خلال البرنامج الإحصائي آموس[٢٤]، وباستخدام طريقة أقصى احتمال، وتحليل الانحدار بطريقة Stepwise أظهرت النتائج تحقق تطابق النموذج المفترض للعلاقة بين متغيرات البحث مع النموذج المستخرج من بيانات المشاركين، ووجود تأثير مباشر وموجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ للإيجابية والتدفق في هناء الطلاب، بينما لم يكن للحاجات

(*) أستاذ علم النفس التربوي المساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

النفسية الأساسية أي تأثير مباشر ودال إحصائيًا في الهناء. كما بيَّنت النتائج وجود اختلاف بين الحاجات النفسية الأساسية وبعدي الإيجابية وأبعاد التدفق في مقدار إسهام كل منها في الهناء وأبعاده (العلاقات الإيجابية، الاستقلالية، قبول الذات، النمو الشخصي) لدى الطلاب، كما أظهرت النتائج وجود إسهام لبعض الأبعاد دون الأخرى. وقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الهناء- الحاجات النفسية الأساسية- الإيجابية- التدفق- طلاب المرحلة الإعدادية.

The Relative Contribution of the Basic Psychological Needs, Positivity and Flow in Predicting the Well-being among Preparatory School Students

Dr. Mohamed Ghazy Al-dessuky(*)

Abstract:

The current research aims to determine the best model interpreting the mutual causal relationships, and the direct and the indirect effects of the independent variables: the Basic Psychological Needs, Positivity and Flow, in the dependent variable: Well-being of the Preparatory stage students. It also aims to verify the predictability of the Well-being of the Preparatory stage students through the basic psychological needs, Positivity and Flow, and the contribution of their dimensions to the student's Well-being. The research' participants sample is composed of (186) students, including (97) female and (89) male preparatory stage students from Cairo governorate, ranged between 12 and 15 years old with an average age (13.34) years, and the SD. (0.597). The measures of the research variables administered to the participants included The Scale of Psychological Well-Being for Adolescents, (Ryff, 2014), The Basic Psychological Needs Scale, (Deci & Ryan, 2001; developed by: Tian, et al. (2014b), Positivity' Scale, (Caprara, et al., 2012), and Flow Scale, (Yoshida, et al., 2013). All measures were translated by

(*)Assistant Professor of Educational Psychology, The National Center for Educational Research and Development.

the currant researcher. Structural equation modeling, Maximum Likelihood from AMOS, V.24, and Stepwise Regression method were used to show the correlations among all variables. The results showed that the assumed model of the relationship between research variables and the model derived from the participants' data were identical. Furthermore, there was a direct, positive and statistically significant effect for The Positivity and flow in students' well-being at the level of 0.01, while the basic psychological needs have no direct or statistically significant effect in Well-Being. Moreover, there are contributions differences between the basic psychological needs, Positivity dimensions, and flow dimensions in students' Well-Being and its dimensions (positive relationships, Autonomy, self-acceptance, and Personal Growth). Finally, the results revealed a contribution of some dimensions without the others. The research presented some recommendations and suggestions.

Keywords: Well-Being, the basic psychological needs, positivity, flow, the preparatory stage' students.

الإسهام النسبي للحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق في الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية

د/ محمد غازي الدسوقي(*)

مقدمة

تحتل بداية مرحلة المراهقة أهمية خاصة في أجندة معظم المؤسسات الدولية والهيئات المحلية والجماعات الاجتماعية على حد سواء؛ نظرًا لما تسهم به الخبرات التي يكتسبها المراهق خلال هذه المرحلة في تشكيل شخصيته من قيم وعادات مجتمعه، وثقافة العصر الذي يحياه، وخلالها يبدأ المراهق بالانخراط في الأنشطة الاجتماعية التي تدعم تشكيل شخصيته وبناء قدراته ومهاراته.

وتعد تلك المرحلة واحدة من فترات الحياة الحرجة؛ حيث ينمو المراهقين بشكل مستمر، ويتصرفون بطريقة خاصة، وبأسلوب يعتمد على ما تم تدريبهم عليه وتلقينهم إياه، وتؤدي هذه التصرفات إلى نمط شخصية شبه ثابت يحدد طريقة تواصلهم أو تفاعلهم مع الآخرين (Ghanavati, Khanbani, Aghaei, & Golparvar, 2015, 564). وتقدم المدرسة الإعدادية (المتوسطة) تسهيلات متنوعة تكفل تحسين نجاح الطلاب في حياتهم، وربما تسهم في تثبيط عزيمتهم فيما بعد. وكان لظهور علم نفس الشخصية الإيجابية Positive psychology(**) الأثر البالغ في توجيه اهتمام البحوث إلى الجوانب الإيجابية للطلاب، مثل: الهناء Well-being في المدرسة بشكل عام، والنظر له في المدرسة باعتباره مؤشرًا

(*) أستاذ علم النفس التربوي المساعد بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

(**) يفضل الباحث استخدام مصطلح علم نفس الشخصية الإيجابية كترجمة لمعنى Positive Psychology على اعتبار أنه لا يوجد علم نفس سلبي وآخر علم نفس إيجابي، وإنما توجد شخصية تتسم بالسلبية، وأخرى تتسم بالإيجابية.

رئيسيًا لتقييم صحة طلاب المدرسة العقلية ورفاهم العام (Liu, Mei, Tian, & Huebner, 2016, 1066).

وإذا كانت المهارات الاجتماعية والوجدانية مهمة لجميع المراهقين؛ فقد أفاد تقرير حديث أن الصحة الاجتماعية والوجدانية للطلاب سجلت انخفاضًا كبيرًا في تقديرات الطلاب لسلامتهم التي بدأت في سنوات التعليم الابتدائي (Myles-Pallister, Hassan, Rooney, & Kane, 2014, 909). ومع التركيز على إشباع السلوك الاجتماعي؛ ينمو المراهق في هذه المرحلة نموًا سريعًا من الوجهة الاجتماعية، ويتحول من شخص متمركز حول ذاته إلى شخص متعاون، وجيد التوافق مع جماعته الاجتماعية، وتتزايد لديه تدريجيًا الرغبة في الانتماء إلى جماعة، والحصول على تقبلها الاجتماعي له، وينطبق هذا على البنين والبنات (آمال صادق، وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٩، ٢٦٥). وينبغي على المدرسة إتاحة فرص النمو الاجتماعي للطالب من خلال تبني أساليب تربوية إيجابية في التعامل، وتشجيعه على الانضمام إلى جماعات النشاط المختلفة (مثل: جماعة الكشافة، وجماعة الرحلات والمعسكرات)، وتدريبه على القيادة وتحمل المسؤولية، وتعليم مهارات التفاعل والتعاون الاجتماعي، وإتاحة الفرصة للطالب في اختيار جماعة الأصدقاء، ودعم مشاركته في وضع معايير وقواعد السلوك التي تُحسِن سلوك الفرد والجماعة (حامد زهران، ٢٠٠٥ب، ٢٩٢). فتوفر مهارات العلاقات الاجتماعية لدى الطالب والوعي بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم، يتيح فرصًا كبيرة تُمكِّنه من النجاح في ممارستها داخل وخارج المدرسة أو تدعم قدرته على مواجهة المشكلات المحتملة (Myles-Pallister et al., 2014, 909). ومع نهاية هذه المرحلة؛ تكون قدرات الطالب قد تمايزت، وظهرت عليه علامات الاختلاف عن أقرانه في خصائص وصفات اجتماعية ونفسية عديدة، من أبرزها الهناء (الرفاهة) Well-being.

بيَّنت نتائج البحوث الحديثة في علم نفس الشخصية الإيجابية أن جوانب القوة في الشخصية ترتبط بشكل إيجابي بالمستويات المرتفعة من الهناء، وأن هذه الخصائص الشخصية يمكن أن تتنبأ أو تعزز هناء الفرد في المستقبل بشكل جيد (Gillham, Deutsch, Werner, Reivich, Heindl, Linkins, & Contero, 2011, 31). ويفترض الباحثون المهتمون بدراسة الهناء أن المكون الأساسي للحياة السعيدة هو أن الفرد نفسه يحب حياته (Diener, Lucas, & Oishi, 2002, 63)، حيث يُعتقد أنه يؤدي دورًا حاسمًا في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد في المجتمع بشكل عام، لدرجة أن المجتمعات والمنظمات الأهلية تُخصص بعض الميزانيات الكبيرة لقياسه لدى الأفراد، وتعزيزه من خلال تنفيذ العديد من البرامج، وهذا من شأنه أن وجه الاهتمام إلى التركيز على قياس الهناء لدى طلاب المدارس (Khramtsova, Saarnio, Gordeeva, & Williams, 2007, 13)، وإعداد البرامج التي يمكن من خلالها إشباع الحاجات النفسية الأساسية وتعزيز هناء[*] الطلاب (النفسي/ الشخصي

[*] أشار Ryff, (2014); Viejo, Gómez-López, & Ortega-Ruiz, (2018) إلى أن التحديد المفاهيمي للهناء well-being يُعد معقدًا، وأن هذا التعقد هو السبب في أن معظم الدراسات أشارت لوجود حالتين ينعكس فيهما الهناء وهما: ١) الهناء المستند إلى المتعة The Hedonic، ويعني أن الهناء الحقيقي هو القائم على شعور الفرد بالمتعة، ويكون المفهوم السائد هو الهناء الشخصي subjective well-being، ويُفهم من حيث التوازن بين التأثير الإيجابي والسلبي والرضا عن الحياة. ٢) الهناء المستند إلى السلوك الأخلاقي The Eudaimonic، وتعني أن الهناء الحقيقي هو القائم على مدى التزام الفرد بالسلوك الأخلاقي، وسعيه لتحقيق أفضل ما لديه، ويكون المفهوم السائد هو الهناء النفسي Psychological well-being، والذي يولي أهمية لتعظيم المهارات والعلاقات والنمو الشخصي كمؤشرات رئيسية للأداء الإيجابي المستند إلى الأخلاق. وأشاروا إلى إلا أن معظم البحوث الحديثة بيَّنت أن المقاييس المُعدة وفق المنظورين

Psychological/Subjective). ورغم أهمية مرحلتي الطفولة والمراهقة في تنمية شخصية الفرد، إلا أن معظم البحوث التي تناولت الهناء في الوقت الراهن ركَّزت على الأفراد البالغين (Gillham et al., 2011, 31)، ومن ثم فإن هناك ضرورة لتناول الهناء والعوامل المنبئة به لدى الطلاب بالمرحلة الإعدادية باعتبارها نقطة البداية لمرحلة المراهقة وبناء الشخصية السوية في المراحل التالية.

مشكلة البحث

تُظهر الأدلة الإمبيريقية التي تناولت الهناء لدى الأفراد أن ذوي الهناء المرتفع يميلون إلى الحصول على مستويات أعلى من الثقة بالنفس، والمودة، والقيادة الفاعلة، والقدرة على التواصل الاجتماعي، والارتباط بمزيد من الأصدقاء، بالإضافة إلى إمكانية جذب مزيد من المساندة الاجتماعية، والميل إلى تركيز الانتباه على المحفزات الإيجابية، وتفسير الأحداث بشكل إيجابي، وتذكر الأحداث الماضية، وأن الهناء المرتفع يُحسِّن من حياة الفرد (Diener & Ryan, 2009, 392-294)، باعتباره نتاجًا لقدرة الفرد على تحقيق حياة جيدة والمحافظة عليها، وهو العامل الأساسي لصحة الفرد العقلية والنفسية (محمد إسماعيل، ٢٠١٣، ٢٦٤).

وأشار Konu, Alanen, Lintonen, & Rimpelä, (2002) إلى أنه تم استخدام مجموعة من المتغيرات كمؤشرات يمكن من خلالها التنبؤ بالهناء داخل سياق المدرسة، من هذه المؤشرات: الحالة النفسية الإيجابية Positive Mood، والتوجه المستقبلي Future Orientation، والنجاح Success، والرضا

تؤدي إلى بُنى مختلفة لكنها مترابطة. وسوف يتبنى البحث الحالي المنحى الثاني والمستند إلى التزام الفرد بالسلوك الأخلاقي في دراسة وقياس الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

Satisfaction، وتقدير الذات Self-esteem، والظهور Appearance، والتوجه الاجتماعي Social Orientation، واتخاذ القرار Decision-making، والقلق Anxiousness.

وبيَّنت نتائج البحوث السابقة أهمية الصحة العقلية كمنبئ جيد بسلوكيات الطلاب، وأن تركيز البحوث المستقبلية يجب أن تستهدف إشباع الحاجات النفسية الأساسية وتدعيم الجوانب الإيجابية لدى طلاب المدارس بشكل وقائي بدلاً من علاج المشكلات التي تظهر بأثر رجعي. كما أن من الأهمية تبني الطريقة الوقائية –المتمثلة في تعزيز الخصائص الشخصية الإيجابية لدى الطلاب–في المدارس باعتبارها جزءٌ من الفهم التربوي والعام لإنجاز الطلاب التحصيلي (Khramtsova et al., 2007, 13).

ويتأثر هناء الطلاب داخل المدرسة بالعديد من المتغيرات؛ على سبيل المثال؛ أظهرت نتائج بعض البحوث أن ظروف الحياة والبيانات الديموجرافية والسمات الشخصية والسلوكيات المتعمدة تعد منبئً جيدًا بالهناء، وأن سمات الشخصية تمثل أكبر جزء من التباين الفردي في الهناء (٤٠–٥٠٪)؛ وأن الانتماء الاجتماعي بدا الاستراتيجية الأكثر استخدامًا لتعزيز الهناء، كما أنه يقوم بدور الوسيط بين الشخصية والهناء، وأن الأشخاص الذين يجتمعون مع الآخرين بشكل دائم هم أكثر سعادة من أولئك الذين لا يجتمعون (Nikitin & Freund, 2008, 98).

ووفقًا لنتائج دراسة أُجريت على عدد من الطلاب في ١٧ دولة مختلفة؛ فإن السعادة والرضا عن الحياة تزيد بانخفاض الشعور بالوحدة والاكتئاب واليأس والقلق والغضب. وبالمثل، تزداد المسؤوليات المتعلقة بالمهام الحياتية، والعلاقات العاطفية، والرضا عن المدرسة والأسرة بزيادة الرضا عن الحياة. وعلاوة على ذلك؛ يرتبط الرضا عن الحياة بالتفاؤل، والأداء الأكاديمي، وصورة الذات، والصحة

البدنية، والعلاقات الاجتماعية. باختصار، فإن الهناء يرتبط ارتباطًا وثيقًا بكل من المتغيرات النفسية، وبعض أحداث الحياة اليومية، لذلك يعد واحدًا من أهم مؤشرات الصحة النفسية للفرد (Çivitci, 2015, 272).

وبيّن Tian, Wang, & Huebner (2015) أن تقييمات الطلاب لجوانب الهناء في المدرسة ربما تختلف عن تقييماتهم للهناء بشكل عام، كما أن نتائج بعض البحوث التي أجريت على المراهقين في المدارس؛ أظهرت اختلاف الرضا داخل المدرسة عن الرضا الحياتي بشكل عام. في المقابل؛ أشار Konu & Koivisto (2011) إلى أن بعض النتائج كشفت عن وجود صلة بين هناء الطالب في المدرسة وشعوره بالهناء بشكل عام، ولهذا فإن إشباع الحاجات النفسية للطلاب خلال فترة بقائهم بالمدرسة وشعورهم بالهناء سوف ينعكس بالضرورة على رفاهتهم النفسية والشخصية في الحياة بشكل عام.

وقد ناقشت نظرية تحديد الذات The Self-determination Theory لـ: Deci & Ryan (2000) تلك العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية الأساسية وهناء الفرد، وافترضت أنه لكي ينمو الفرد ويتطور على النحو الأمثل؛ يجب إشباع ثلاثة حاجات نفسية أساسية هي: الحاجة للاستقلال Need for Autonomy، والحاجة للكفاءة Need for Competence، والحاجة للارتباط Need for Relatedness (León & Núñez, 2013, 244)، لأن إشباعها سوف يعزز السلوك الإيجابي للطلاب وهنائهم، وأن إشباعها في المدرسة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بنتائج تعلمهم ومخرجاتهم الاجتماعية (Tian, Han, & Huebner, 2014b, 257).

وأظهرت نتائج دراسة Sheldon & Krieger (2007) وجود تأثير إيجابي لإشباع الحاجات النفسية الثلاثة على هناء الطلاب خلال فترة ثلاث سنوات

دراسية، وأن عدم إشباعها ربما يؤدي لحدوث معاناة للطلاب، ويواجهون صعوبات في الدراسة. وأشار León & Núñez (2013) إلى أن نتائج البحوث السابقة بيَّنت أن الرضا عن إشباع الحاجة للاستقلال، والحاجة للكفاءة، والحاجة للارتباط أدى إلى نتائج إيجابية في هناء الطلاب، وكشفت نتائج دراستهما أن إشباع الحاجة للارتباط كان له تأثيرًا إيجابيًا على جميع مكونات الهناء، بينما كان لإشباع الحاجة للكفاءة تأثيرًا إيجابيًا على مكونات الهناء باستثناء قبول الذات، في المقابل؛ لم يكن لإشباع الحاجة للاستقلال أي تأثير على مكونات الهناء، وأوصت الدراسة بأهمية تناول العلاقات السببية بين إشباع تلك الحاجات وهناء الطلاب، ووجهت المعلمين إلى ضرورة تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب ودعم حاجتهم للكفاءة.

وأظهرت نتائج دراسة Tian, Chen, & Huebner (2014a) وجود علاقات مهمة ثنائية الاتجاه بين حاجات: الاستقلال والعلاقة والكفاءة في الرضا عن المدرسة، ولوحظ وجود علاقات ثنائية الاتجاه كبيرة بين حاجة الكفاءة والتأثير الإيجابي في المدرسة، كما قدمت النتائج أدلة تدعم العلاقة بين إشباع تلك الحاجات بشكل خاص في المدارس وهناء الطلاب المدرسي. وكشفت نتائج دراسة González, Swanson, Lynch, & Williams (2016) عن الدور الوسيط لإشباع الحاجات النفسية بين الحالة الاقتصادية والاجتماعية والصحة البدنية والعقلية للأفراد.

أشار علماء النفس إلى أن بعض خصائص الشخصية مثل: تقدير الذات، والتفاؤل، والرضا عن الحياة يُطلق عليها "الإيجابية Positivity". هذه الإيجابية – التي يُتَصَف بها الفرد باعتبارها خصائص ثابتة نسبيًا– ارتبطت بالهناء (Caprara, Eisenberg, & Alessandri, 2017, 354)، بل اعتُبِرت الإيجابية عاملاً محددًا عامًا للهناء، وأنها تؤثر إلى حد كبير في وجود اختلافات بين الأفراد في الإحساس بالسعادة رغم اختلاف البيئية المحيطة، كما أنها تعد اتجاهًا عامًا لتقييم الجوانب

الحياتية إيجابيًا (Caprara, Alessandri, Eisenberg, Kupfer, Steca, Caprara, & Abela, 2012, 701). وهي احدى الخصائص الشخصية التي تُسَهِّل التكيف والمرونة مع المشكلات (Neppl, Jeon, Schofield, & Donnellan, 2015, 82)، كما تعد مؤشرًا مُهمًا على الاكتئاب، والعاطفة الإيجابية والسلبية، ونوعية الصداقات والصحة، علاوة على قوة العلاقة مع بُنى تقدير الذات، والرضا عن الحياة، والتفاؤل (Carpara et al., 2012, 702). بالإضافة إلى أنها تُسهم في تعزيز الأداء، وتحسين العلاقة بالآخرين، والشعور بالرضا الوظيفي، والتأثير الإيجابي والصحة البدنية (Neppl et al., 2015, 82).

وأظهرت نتائج عدد من البحوث التي أجريت في بيئات وثقافات متباينة أن الإيجابية تمثل عاملاً كامنًا يعتمد على تقدير الذات، والرضا عن الحياة، والتفاؤل، وأن العوامل الوراثية تسهم بحوالي ٥٠ % من هذا التباين في هذا العامل الكامن، كما أن سمة الإيجابية تتسم بالثبات على مدى العمر، وأن تأثيرها إيجابيًا على حياة الأفراد في مجالات حياتية متنوعة، بما في ذلك الصحة، والإنجاز، والهناء، والتوافق الاجتماعي (Caprara et al., 2017, 354)، وأن الأفراد المتفائلين والإيجابيين لديهم تكيف نفسي أفضل مع ظروف الحياة الصعبة (Neppl et al., 2015, 89).

وفق هذا المنظور؛ فإن التقييمات الإيجابية للذات positive self-evaluations (تقدير الذات)، والاتجاهات الإيجابية نحو الحياة positive attitudes toward life (الرضا عن الحياة)، والتفاؤل optimism ترتبط بالثقة بالنفس والتطلعات المستقبلية لتحقيق النجاح في مجالات الحياة المختلفة (Heikamp, Alessandr, Laguna, Petrovic, Caprara, & Trommsdorff, 2014, 140).

وهذه النتائج لا تدعم فقط التمييز بين الإيجابية والمكونات الوجدانية لهناء الطلاب، بل إنها تعزز فكرة أن الطلاب الذين يسعون إلى الإيجابية يكونون أكثر سعادة، وأن الإيجابية لها تأثيرات دائمة على الهناء، بالإضافة للارتباط من الناحية النظرية والعملية بين الإيجابية والهناء (Lauriola & Iani, 2017, 1661).

ويعد التدفق Flow أحد المتغيرات النفسية التي تؤدي دورًا حيويًا في الهناء؛ فقد أظهرت نتائج دراسة Asakawa, (2004) أن الهناء كان مرتفعًا خلال الفترات التي اتصف فيها الطلاب بالتدفق، وأن هناك تأثيرًا إيجابيًا لخبرة التدفق على هناء الطلاب. وأشارت نتائج دراسة Heo, (2007) إلى تأثر الهناء بخبرة التدفق. وكشفت نتائج دراسة Heo, Lee, McCormick, & Pedersen (2010) الارتباط السلبي بين التدفق والتأثير الإيجابي في الهناء، بينما ارتبطت خبرة التدفق إيجابيًا بالرضا عن الحياة والهناء بشكل عام، بالإضافة لإمكانية توظيف خبرة التدفق في تحسين نوعية الحياة. ولهذا اعتُبر التدفق عاملاً أساسيًا في تحديد الكيفية التي يفكر بها الأفراد ويتصرفون في حياتهم اليومية ومستقبلهم (Asakawa, 2010, 206).

وأظهرت نتائج دراسة Andony, Gorjian, & Finkelman (2016)أن التدفق يعد منبئًا جيدًا بالهناء، وأشار Lu, (2016) إلى أن نتائج دراسة Cao, Liu, Jiang, & Wang, (2007) كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين حالة التدفق والرضا عن الحياة، وأن دراسة Chou & Wang, (2011) بيَّنت أن حالة التدفق التي يعيشها الطالب أثناء ممارسة الأنشطة تعد تجربة جيدة وممتعة، وتعزز هناء الطالب ودافعيته، وذكر أن(Shu, Chang, & Kao, (2012 توصلوا إلى أن المشاركين في الألعاب الرياضية –الذين ينغمسون تمامًا فيما يقومون به وينسون الوقت لديهم– أكثر عرضة لبلوغ حالة نفسية ممتعة، مما يعزز بدوره

مستوى رضاهم عن حياتهم، وأن Lin & Tsai, (2015) أشارا إلى وجود تأثير إيجابي لحالة التدفق على هناء الأفراد.

وكشفت نتائج بحث Lu, (2016) أن خبرة التدفق لها تأثيرات إيجابية على هناء الأشخاص. وبيَّنت النتائج إسهام التدفق وشغل وقت الفراغ في التباين الكلي للهناء بنسبة ٣٣ %. وأشار Burke, Koyuncu, & Fiksenbaum (2016) أن خبرة التدفق ارتبطت بالمستويات المرتفعة للهناء. وبيَّنت نتائج دراسة Rijavec, Golub, Jurčec, & Olčar (2017) أن التدفق في الأنشطة الأكاديمية هو المؤشر الإيجابي لهناء الطلاب وإنجازهم الأكاديمي، وفي المقابل؛ كشفت نتائج دراسة Burke et al. (2016) أنه لم يكن لخبرة التدفق أي تأثير دال على هناء الأفراد.

والمستقرئ لما كشفت عنه أدبيات التراث السيكولوجي السابقة؛ يمكنه القول بأنها ركزت على الأسباب التي أدت إلى الهناء (النفسي/ الشخصي) والنتائج المترتبة عليه، لا سيما إذا كانت مستويات الهناء المرتفعة مفيدة للأداء التحصيلي الجيد، أو على الأقل تُحد من معوقات النجاح؛ حيث تشير الأدلة الإمبيريقية إلى أن الهناء المرتفع يُحسِّن الحياة بدرجة كبيرة في مجالات: الصحة والعمر، والعمل والدخل، والعلاقات الاجتماعية، والفوائد المجتمعية (Diener & Ryan, 2009, 392). ولهذا؛ فنحن بحاجة إلى تحديد ما إذا كان من الممكن تعزيز هناء الطلاب في المدارس من خلال البرامج التنموية والأنشطة المدرسية؟ وما إذا كان سيحقق مكاسب في الفصول الدراسية أم لا؟ (Khramtsova et al., 2007, 13)، بالإضافة إلى إشباع حاجاتهم النفسية، لاسيما وأن نتائج البحوث بيَّنت أن اندماج الطالب في الأنشطة الأكاديمية والمدرسية، وإقباله عليها، وانغماسه فيها يعكس حالة التدفق لديه، والتي تتميز بحالة نفسية إيجابية تنطوي على الهناء النفسي

والشخصي، لأنها تجلب مشاعر السعادة والمتعة والرضا عن الحياة لدى الطالب. وبالتالي، فإن فهم الكيفية التي تؤثر بها خبرة التدفق في الأنشطة الأكاديمية والمدرسية على هناء الطالب ربما يقدم بعض التوجيهات التي يمكن توظيفها لتحسين نوعية الحياة لدى الطلاب وفيما بينهم (Heo, 2007, 3). فهؤلاء الطلاب في هذه المرحلة النمائية يفضلون البقاء داخل جماعاتهم المدرسية من أجل تحقيق الشعور بالرضا عن هويتهم الاجتماعية، والحفاظ على الشعور بحالة من الهناء (Yang, 2014, 515). وعليه؛ فإن من الأهمية اعتبار التدفق قوة دافعة أساسية للطلاب (Asakawa, 2004, 125) جنبًا إلى جنب مع الإيجابية، والتي تستند إلى فكرة أن رؤية الطالب لذاته وحياته ومستقبله من منظور إيجابي تجعله قابلاً للتكيف مع الحياة رغم الشدائد والمخاطر، كما يُمكِّنه من الحفاظ على نموه واستعداده لمواصلة الحياة مستقبلاً (Caprara et al., 2017, 354).

ولأن معظم البحوث التي تناولت الهناء (النفسي والشخصي) ارتكزت في الأساس على ميادين العمل والمهن المختلفة، وأن دراسة متغيرات مثل: الهناء وإشباع الحاجات النفسية والإيجابية وخبرة التدفق في الميدان التعليمي لم تحظ باهتمام الباحثين بنفس القدر الذي نالته تلك المتغيرات في ميادين الحياة الأخرى، باستثناء مرحلة التعليم الجامعي؛ فإن البحث الحالي يسعى لتعرف الدور الذي يمكن أن تؤديه متغيرات كإشباع الحاجات النفسية الأساسية والإيجابية وخبرة التدفق في هناء طلاب المرحلة الإعدادية (بداية مرحلة المراهقة)، والتي تظهر خلالها تأثير جماعات النشاط على شخصية الطالب مقارنة بمؤسسات التنشئة الأخرى، بما يُمكِّن التربويين والعاملين في الحقل التعليمي ومجال علم النفس المدرسي من وضع برامج تنموية قائمة على إشباع الحاجات النفسية وتعزيز هناء الطلاب النفسي والشخصي والإيجابية والتدفق لديهم من أجل تدعيم رفاههم العام الذي ينعكس في أدائهم العملي وعلاقاتهم خارج المدرسة، وبناء شخصيتهم مستقبلاً.

وبناءً على ما سبق؛ فإن مشكلة البحث تتحدد في السؤالين التاليين:

- ما مدى تطابق النموذج المفترض للعلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية للمراهق والإيجابية والتدفق كمتغيرات مستقلة والهناء كمتغير تابع لدى طلاب المرحلة الإعدادية؟
- ما الإسهام النسبي لكل من الحاجات النفسية الأساسية للمراهق، وبعدي الإيجابية، وأبعاد التدفق –كما تتحدد في البحث الحالي– في التنبؤ بهناء طلاب المرحلة الإعدادية وأبعاده: العلاقات الإيجابية، والاستقلالية، وقبول الذات، والنمو الشخصي؟

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي التوصل لأفضل نموذج يفسر العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيراته، وكذا تعرف العلاقات البينية والتأثير المشترك للمتغيرات المستقلة: الحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق على المتغير التابع: الهناء لدى المراهقين من طلاب المرحلة الإعدادية. كما يهدف للتحقق من مدى إمكانية التنبؤ بهناء طلاب المرحلة الإعدادية من خلال معرفة الحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق، وتعرف مقدار إسهام أبعاد كل منها في هناء الطالب.

أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية: تقديم معالجة نظرية حول العلاقة بين متغيرات: الحاجات النفسية الأساسية للمراهق والإيجابية وخبرة التدفق في تأثيرها المشترك على هناء طلاب المرحلة الإعدادية مجتمعة، والتي لم تتناولها أدبيات الفقه السيكولوجي – في حدود

ما طالعه الباحث من دراسات – من خلال تقديم إطار نظري موسع حول المتغيرات الأربعة يمكن أن يكون داعمًا ومنطلقًا للباحثين في تناولهم للعلاقات البينية بين تلك المتغيرات لدى فئات عمرية متباينة، ومراحل تعليمية مختلفة في بحوثهم المستقبلية، كما انعكست هذه الأهمية في طرح فكرة إمكانية التنبؤ بالهناء من خلال حاجات الطالب وإيجابيته وحالة التدفق التي تصاحب ممارسته للأنشطة. بالإضافة إلى أن مناقشة الدور الذي يمكن أن تؤديه المتغيرات السابقة على شعور الطالب بالهناء في الحياة بشكل عام يكشف أهمية المدرسة في بناء شخصية النشء.

الأهمية التطبيقية: انبثقت من أهمية الحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق في فهم وتفسير مواقف التعلم، واتجاه الطالب نحو العملية التعليمية والمدرسة بشكل عام، وتقييم أداء الطالب الأكاديمي وغير الأكاديمي في المدرسة. لهذا يمكن الإشارة إلى أن أهمية البحث الحالي التطبيقية تتعلق بإعداد أدوات يمكن للباحثين الاستعانة بها في قياس المتغيرات الأربعة، كما يمكن للتربويين والمعنيين توظيف نتائج البحث في تحسين أساليب تدريس المعلمين، وتقديم برامج وأنشطة مدرسية قائمة على فهم عميق لخصائص الطلاب الشخصية وإشباع لحاجاتهم النفسية الأساسية، بما يمكِّن الطلاب من الإقبال على المشاركة في المهام المدرسية، والتفاعل مع الآخرين، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المدرسة، لاسيما في مرحلة نمائية مهمة (المراهقة المبكرة) والتي لم تحظ باهتمام الباحثين بنفس القدر الذي حظيت به مراحل نمائية أخرى كمرحلة المراهقة المتأخرة، ومرحلة الرشد، خصوصًا في البيئة العربية. بالإضافة إلى أن نتائج الدراسة الميدانية يمكن أن تكون موجهًا للتربويين والمهتمين إلى تنظيم برامج تربوية وتقديم خبرات نظرية وميدانية للطلاب لتعزيز هنائهم المدرسي والعام، ودعم الإيجابية وحالات التدفق لديهم بما يسهم في تنمية شعورهم بالهناء الذي ينعكس بدوره على حياتهم اليومية.

مصطلحات البحث

الهناء Well-Bing

يتبنى البحث الحالي مفهوم الهناء الذي طرحه Diener et al., (2002) وطوره Wang, Wei, & Chen, (2015) والذي يُعرَّف بأنه: "التقييمات المعرفية والوجدانية التي يصدرها الفرد نحو حياته، وتتضمن هذه التقييمات ردود الفعل الوجدانية للأحداث، والأحكام المعرفية نحوها من حيث الرضا عن هذه الأحداث وتحققها". ويتضمن أربعة أبعاد هي: قبول الذات Self-acceptance، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية Positive interpersonal relationships، والاستقلالية Autonomy، والنمو الشخصي Personal Growth (Viejo, Gómez-López, & Ortega-Ruiz, 2018, 5). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث، والذي استند إلى مفهوم Diener et al., (2002) (إعداد: Viejo et al., 2018، تعريب: الباحث الحالي).

الحاجات النفسية الأساسية للطلاب Students' Basic Psychological Needs

يتبنى البحث الحالي تعريف Deci & Ryan (2000) للحاجات النفسية الأساسية باعتبارها ضروريات فطرية بدلاً من كونها دوافع مكتسبة، فإشباع هذه الحاجات ضرورة للنمو النفسي المستمر والشعور بالسعادة والهناء، وتتحدد في ثلاثة حاجات هي: الحاجة للاستقلال Need for Autonomy، والحاجة للارتباط Need for Relatedness، والحاجة للكفاءة Need for Competence. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث، والذي استند إلى مفهوم Deci & Ryan (2000) (إعداد: Tian et al., 2014b، تعريب: الباحث الحالي).

الإيجابية Positivity

يتبنى البحث الحالي تعريف Caprara et al. (2012) للإيجابية، والتي تُعرَف بأنها: "النزعة إلى رؤية الحياة والخبرات بنظرة إيجابية"، وتتحقق من خلال ثلاثة مكونات فرعية هي: تقدير الذات Self-esteem، والتفاؤل Optimism، والرضا عن الحياة Life Satisfaction، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث (إعداد: Caprara et al., 2012، وتعريب: الباحث الحالي).

التدفق Flow

يتبنى البحث الحالي تعريف التدفق الذي قدمه Nakamura & Csikszentmihalyi (2002)، وهو التعريف الذي انطلق منه مقياس Yoshida, Asakawa, Yamauchi, Sakuraba, Sawamura, Murakami, & Sakai (2013) المستخدم في البحث الحالي، والذي يُعرَّف بأنه: "الخبرة الكلية التي يشعر بها الفرد عندما يتصرف بمشاركة كاملة في المهمة أو النشاط"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس خبرة التدفق (إعداد: Yoshida et al., 2013، تعريب: الباحث الحالي).

الإطار النظري والأدبيات ذات الصلة

أولاً الهناء (الرفاهة) Well-Bing

عُرِف مفهوم الصحة في البحوث السيكولوجية قديمًا على أنه الخلو من المرض، والبقاء على قيد الحياة معافَ البدن، ثم ما لبث أن ارتبط بمقدرة الفرد على أداء أنشطته اليومية. ومع بداية النصف الثاني من القرن العشرين؛ اتجه تركيز الباحثين في دراستهم للصحة على الجوانب الإيجابية من حياة الفرد كالسعادة والهناء، وجودة الحياة بشكل عام، وانعكس ذلك في تعريف منظمة الصحة العالمية

عام ١٩٤٧ لمفهوم الصحة من خلال إدخال مفاهيم كالرفاهة، والسعادة، والرضا عن الحياة (Konu et al., 2002, 732).

ورغم هذا التوجه الإيجابي لصحة الفرد؛ إلا أن ما تناوله الأدب النفسي لمشكلات المراهقة ارتكز وبشكل تقليدي في دراسته لتلك المشكلات وعلاجها من منطلق منهج العجز (الضعف)، وكان له الأولوية في بحث الآثار السلبية لمختلف المشكلات النفسية والاجتماعية، وكان هذا المنهج واضحًا في دراسات المراهقين؛ باعتبار أن هذه الفترة من الحياة تنطوي على العديد من المتغيرات، والتي وُصِفت بأنها فترة توتر وأزمة. وكان لهذه الرؤية عواقب سلبية على المراهقين أنفسهم، انعكست في عدم الاهتمام بالفرص المتوفرة لهم، ومساهماتهم لخدمة بيئتهم وأنفسهم (Viejo et al., 2018, 2).

ومع بزوغ علم نفس الشخصية الإيجابية الذي يُركِّز بشكل رئيسي على تحسين قدرات الفرد وخصائصه الإيجابية (Ghanavati et al., 2015, 569)؛ ظهر مفهوم الهناء Well-being (WB) كأحد الموضوعات التي نالت اهتمام الباحثين خلال العقود المنصرمة، وأصبحت النظريات والدراسات المنهجية المفسرة للمفهوم أكثر تطورًا، وتحديدًا للعناصر والخصائص المرتبطة بالمفهوم، وذلك من خلال فحص السمات المميزة للأشخاص السعداء، وفهم المبادئ النفسية التي جعلتهم سعداء، ومتمتعين بالرضا عن الحياة (Diener & Suh, 2003, 80).

تناول الباحثون موضوع الهناء بمفاهيم مختلفة، مثل: طيب الحياة الشخصية، أو حُسن الحال، أو جودة الحياة الشخصية، أو الهناء الشخصي Subjective Well-Being، أو السعادة الشخصية Subjective Happiness، أو الرفاهة النفسية Psychological Well-Being، لاعتماد كل منها على السعادة النفسية Psychological Happiness، والاتزان الانفعالي

Emotional Stability، والرضا عن الحياة Life Satisfaction. ولخص هاني سعيد (٢٠١٣) ما طرحه الباحثون حول تعريفهم لمصطلح Subjective Well-being (SWB) باعتباره مقابلاً لمفاهيم: الهناء الشخصي، والسعادة الحقيقية، والوجود الشخصي الأفضل، وتمام الأحوال الذاتي، وطيب الحياة، والتنعم الذاتي، والرفاهة الذاتية، وبيَّن أنها مفاهيم عديدة لمعنىً واحد، وأن الهناء الشخصي مرادفًا للسعادة الذاتية.

عُرِّفت السعادة قديمًا على أنها "سعي الفرد لتحقيق أفضل ما بداخله من خلال معرفة ذاته وقدراته ومهاراته، وبذل الجهد ليصبح كما يريد (Ryff, 2014, 11). وكان يتم تناول الهناء باعتباره مفهومًا حياتيًا عامًا، لكن البحوث التي أجريت حديثًا والتي تناولته في مجال العمل؛ ربطت الهناء بالأداء الوظيفي، والبقاء في الوظيفة ومكاسبها (Ilies, Wagner, Wilson, Ceja, Johnson, DeRue, & Ilgen, 2017, 4). في المقابل؛ فُسِّر الهناء في مجال التعليم بأنه انعكاس لحاجة الطالب النفسية إلى الرضا في المدرسة ممثلة في: الاستقلال، والارتباط بالأقران والمعلمين، والكفاءة الذاتية، حيث افترضت نظرية الحاجات النفسية الأساسية أن إشباع هذه الحاجات يعزز السلوك الإيجابي للطلاب ورفاهتهم (Tian et al., 2014b, 257). وبيَّنت الدراسات الحديثة أن الفرد يستفيد من الهناء في حياته الشخصية، وتكمن أهميته في كونه يجعل الفرد السعيد أكثر نجاحًا في العديد من الأمور الحياتية (Yang, 2014, 515).

ويشير مفهوم الهناء إلى "الوظيفة النفسية المُثلى"، وهو ليس مجرد التمتع بالتأثير الإيجابي، لكنه يتضمن أيضًا شعورًا عميقًا بالعافية، ويعتمد على قدرة الفرد في تنظيم طرق إشباع احتياجاته المختلفة بشكل صحيح (Sol & Vasco, 2017, 2). وفي الوقت الذي يُنظَر فيه إلى الهناء على أنه التقييمات التي يُجريها الناس حول حياتهم، والتي تمثل أحكامًا على حياة الفرد، أو ما يسمى الرضا عن الحياة

(Shmotkin, 2005, 291)- فإن السعادة تُعرَّف بأنها شعور أو حالة من الرضا موجودة داخل الفرد. ورغم أن هذا التعريف يبدو وكأنه يشير إلى حالة من الرضا في لحظة مؤقتة، إلا أن قاموس Webster's عرّفها صراحة بأنها حالة من الهناء تتميز بالديمومة النسبية، وبمشاعر مقبولة بشكل كبير، وتتراوح قيمتها من مجرد الرضا إلى الفرح العميق في الحياة، والرغبة الطبيعية في استمراره (as sited in Uchida & Oishi, 2016, 125). وتشير هذه المصطلحات إلى أن الهناء يعد بناءً نفسيًا يتضمن مكونات معرفية ووجدانية، ومع ذلك، يتم استخدام "الرضا" و"السعادة" للدلالة على الهناء بشكل عام (Shmotkin, 2005, 291).

ولأن مفهوم السعادة happiness يشير إلى الحالة المزاجية والوجدانية الممتعة في أي لحظة معينة (التأثير الإيجابي)، وإلى تقييمات عامة مثل الرضا عن الحياة، فإن الهناء well-being يعد مصطلحًا جامعًا يُستخدم لوصف مستوى الهناء لدى الفرد وفق تقييماته الشخصية لحياته الخاصة، وتشمل هذه التقييمات الأحكام والمشاعر المرتبطة بالرضا عن الحياة، والاهتمام والمشاركة، والحالات الوجدانية، مثل: الفرح والحزن لأحداث الحياة، والرضا عن العمل، والعلاقات الاجتماعية والصحة، وغيرها من جوانب الحياة المهمة الأخرى (Diener & Ryan, 2009, 391).

حالات الهناء

كشفت أدبيات التراث السيكولوجي أن التحديد المفاهيمي لهذا البناء (الهناء Well-being) يُعد معقدًا، ولهذا اعترفت معظم الأدبيات بوجود حالتين انعكس فيهما الهناء هما: الهناء المستند إلى المتعة The Hedonic، وتعني أن الهناء الحقيقي هو القائم على شعور الفرد بالمتعة. والهناء المستند إلى الأخلاق The Eudaimonic، وتعني أن الهناء الحقيقي هو القائم على مدى التزام الفرد بالسلوك

الأخلاقي. ففي الحالة الأولى (منحى الشعور بالمتعة)، يكون المفهوم السائد هو الهناء الشخصي Subjective Well-being، ويُفهم من حيث التوازن بين التأثير الإيجابي والسلبي والرضا عن الحياة، ووفقًا لهذا المنظور يتكون الهناء الشخصي من مكونين هما: المكون الوجداني والمكون المعرفي. أما في الحالة الثانية (منحى السلوك الأخلاقي) يكون المفهوم السائد هو الهناء النفسي Psychological Well-being، والذي يولي أهمية لتعظيم المهارات والنمو الشخصي كمؤشرات رئيسية للأداء الإيجابي والمستند إلى الأخلاق. ورغم أن هذين المنظورين في الأصل كانا مستقلين؛ إلا أن معظم الأعمال الحديثة تميل إلى القول بأن المقاييس المُعدة وفق المنظورين تؤدي إلى بُنى مختلفة ولكنها مترابطة (Viejo et al., 2018, 2)، وهاتين الحالتين هما:

أ) الهناء الشخصي

أشار Shmotkins, (2005) إلى أن الهناء الشخصي يعد نظامًا ديناميكيًا يتمثل دوره في تكوين بيئة نفسية مواتية لمساعدة الفرد على مواجهة تحديات الحياة. كما يُنظر له باعتباره تقييمًا ذاتيًا للسعادة، والتي تشتمل أحكامًا عن العناصر الجيدة والسيئة في الحياة، وتتعلق بالمتعة والسعادة (عادل المنشاوي، ٢٠١١، ٣٢١)، وتستند النظرة الذاتية الإيجابية للشخص تجاه حياته على ما يدركه من رضًا عن حياته في مجالات التدين، والتوافق، وتقدير الذات، والتعليم، والصحة، والعلاقات الاجتماعية، والذي يؤدي إلى استمتاع الشخص بحياته، ومن ثم غلبة الوجدان الإيجابي الذي يتمثل في (الشعور بالفرح والسرور والفخر)، وغياب أو قلة الوجدان السلبي والذي يتمثل في الشعور بآلام الشخصية من حزن وغضب وقلق وخوف وشعور بالذنب (هاني سعيد، ٢٠١٣، ٤٧٥). كما يُعرَّف بأنه: "حالة السعادة أو الحالة الوجدانية الإيجابية التي تخلو من المشاعر السلبية كالخوف أو القلق أو الغضب" (Yang, 2014, 515).

ويتفق معظم الباحثين على أن الهناء الشخصي والسعادة –والتي تعني القدرة على تحقيق التوازن بين الأحداث الحياتية الإيجابية والسلبية– لهما نفس المكونات، وهي: الرضا عن الحياة بشكل عام Global life satisfaction، والاستمتاع والشعور بالبهجة (الوجدان الموجب)، أو الفاعلية الإيجابية Positive affect، وقلة الشعور بالعناء أو غياب الوجدان السالب أو الفاعلية السلبية Negative affect (محمد إسماعيل، ٢٠١٣، ٢٦٤)، (هاني سعيد، ٢٠١٣، ٤٧٤)، (Çivitci, 2015, 272). ودعَّمت تلك الرؤية Khramtsova et al (2007) حينما أشارت إلى أن الهناء الشخصي يعد مزيجًا من الجوانب الانفعالية Emotional، ويفسرها الإحساس بالسعادة، والجوانب المعرفية Cognitive ويفسرها الرضا عن الحياة. وأن هذه الأبعاد مستقرة وقابلة للتغيير، وتُعد مؤشرًا على تكيف الفرد (Ryff & Keyes, 1995, 719); (Wang et al., 2015, 275).

وهناك نوعان من الهناء الشخصي، أحدهما الهناء الشخصي الخبري Experiential Subjective Well-Being، ويكون داخل الفرد نفسه، ويشتق من خلال الوعي بالذات، في الوقت الذي يكون فيه الفرد مشاركًا في أي نشاط، والهناء الخبري مدمج في الخبرة ذاتها، ويتعامل مع تحديات البيئة الخارجية. وثانيهما الهناء الشخصي المعلن Declarative Subjective Well-Being، ويعمل في السياق العام من خلال التفاعل الاجتماعي (Shmotkin, 2005, 303). والاختلاف بين النوعين يُظهر الطريقة التي يمكن من خلالها فهم الكيفية التي يؤثر بها العمل على الهناء الشخصي للأفراد بشكل أفضل (Ilies et al., 2017, 4).

ب) الهناء النفسي

يعد الهناء النفسي (الرفاهة النفسية) مطلبًا مهمًا؛ حيث يؤدي إلى تحقيق قدر من الرضا والسعادة والإيجابية في الحياة، كما يؤدي إلى وجود هدف ومعنى في حياة الفرد، بالإضافة إلى زيادة قدرته على مواجهة المشكلات الحياتية (عادل المنشاوي، ٢٠١١، ٣٥٥). ويختلف عن عدم التوافق، وبالتالي فإن ما تم تناوله عن الاضطراب النفسي والفوضى هو أيضا محددًا للهناء، ومن المتوقع أن يصاحب ظهور مستويات مرتفعة من السمات السلبية (الاكتئاب) مستويات منخفضة من الهناء (السعادة والرضا عن الحياة)، والعكس بالعكس (Ryff, Love, Urry, Muller, Rosenkranz, Friedman, & Singer, 2006, 85).

في هذا السياق؛ قدمت Ryff & Keyes, (1995) تفسيرًا للهناء النفسي من خلال نموذج متعدد الأبعاد للهناء Multidimensional model of well-being، يتضمن ستة أبعاد مميزة للأداء النفسي الإيجابي هي: قبول الذات Self-Acceptance، ويعني التقييم الإيجابي للذات والحياة الماضية، والنمو الشخصي Personal Growth، ويشير إلى الشعور بالاستمرار في النمو والتطور كشخص، والغرض من الحياة Purpose in Life، ويعني الاعتقاد بأن حياة المرء هادفة وذات مغزى، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations with Others، وتنعكس في تمتع الفرد بوجود علاقات جيدة مع الآخرين، والتمكن من البيئة Environmental Mastery، وتعني القدرة على الإدارة الفاعلة لحياة الفرد والعالم المحيط به، أما الاستقلالية Autonomy، فتشير إلى شعور الفرد بقدرته في السيطرة على ذاته وتقرير مصيره.

في هذا السياق؛ أشار حامد زهران (٢٠٠٥أ) إلى أن ظهور مثل هذه المتغيرات باعتبارها متغيرات إيجابية في الشخصية؛ تعد مُحددًا للصحة النفسية للفرد، وتعبر عن مطلب مهم من مطالب النفس البشرية، وتمثل أحد المطالب

الرئيسية لتحقيق الصحة النفسية الإيجابية للفرد خاصة مع تنامي المشكلات والأحداث الحياتية الضاغطة.

قياس الهناء

حظي الهناء بدعم إمبيريقي، وتم دراسته في مراحل نمائية متعددة باستخدام أدوات مختلفة وبلغات متنوعة، ومع ذلك، يوجد عدد قليل من البحوث حاولت قياسه في مرحلة المراهقة (Viejo et al., 2018, 2). فرغم كون الهناء يحدث من خلال خبرات الفرد، فإن من الممكن قياس مظاهره سواء السلوك اللفظي وغير اللفظي (Diener & Ryan, 2009, 391)، وبالمثل؛ تقاس السعادة بمقاييس الهناء (Uchida & Oishi, 2016, 135). وأشار Konu et al. (2002) إلى أن بعض الأدبيات اعتمدت في دراستها للهناء على قياس السعادة Happiness، والرضا عن الحياة Life-satisfaction، والروح المعنوية Morale.

وتعد المقاييس المستندة إلى أسلوب التقرير الذاتي أكثر القياسات شيوعًا لتقييم المشاعر الإيجابية والسلبية، والرضا عن الحياة. واستخدمت معظم هذه الأدوات على نطاق واسع في دراسة الهناء بشكل عام؛ ومع ذلك يوجد عدد قليل من البحوث التي تناولت قياس الهناء في مرحلة المراهقة، وترتب عليه وجود عدد قليل من أدوات البحث المدعومة تجريبيًا لقياس هذا البناء في هذه المرحلة النمائية. وبالتالي فإن الاهتمام المتزايد في هذا المجال من البحوث يتطلب إعداد أدوات صادقة وموثوقة تقيس البنى الأساسية للأداء الإيجابي (Viejo et al., 2018, 2).

ولأن الهدف الرئيسي لدراسة الهناء يتعلق بتحسين حياة الأفراد؛ باعتبار الهناء عنصرًا أساسيًا في جودة الحياة؛ فإن قياسه أمرًا ضروريًا لفهم الكيفية التي يمكن من خلالها تحسين حياة الأفراد، وقد أظهرت نتائج بحوث عديدة أن

المستويات المرتفعة من الهناء مفيدة لبناء المجتمع، بخلاف ما تقدمه من مزايا للأفراد أنفسهم (Diener & Ryan, 2009, 392).

أهمية الهناء في المدرسة Well-being in School

رغم اهتمام التراث السيكولوجي بدراسة الهناء لدى فئات متنوعة، إلا أنه لا يزال يفتقر للدراسات الموسعة في مجالات الحياة الرئيسية، مثل الهناء في المدرسة Well-being in school، على اعتبار أن الهناء ظاهرة فردية تكون غالبًا متضمنة في سياق شخصي أو اجتماعي أو مؤسسي (Tian et al., 2015, 616). وأحد مؤشراته بالنسبة للطلاب هو مؤشر "جودة الحياة الشخصية داخل المدرسة"، والتي تُعرَّف بأنها: "درجة تمتع الطالب بالإمكانيات المهمة لحياته المدرسية" (Diener & Ryan, 2009, 392).

ويشير الهناء في المدرسة إلى الكيفية التي يُقيِّم بها الطلاب ذواتهم وحياتهم النفسية في سياق المدرسة، ويتكون من بعدين هما: الرضا المدرسي School Satisfaction والذي يشير إلى تقييم الطالب الذاتي والتقييم المعرفي للحياة المدرسية باستخدام معاييره الشخصية المتعلقة بمجالات الحياة المدرسية (مثل: التعلم الأكاديمي، والعلاقات بين المعلمين والطلاب)، والتأثير في المدرسة Affect in school والذي يشير إلى المشاعر الإيجابية والسلبية التي يُظهرها الطالب أثناء تواجده بالمدرسة (Liu et al., 2016, 1066).

يُقاس الهناء في السياق المدرسي باستخدام مؤشرات مختلفة، حددها Opdenakker & Van Damme, (2000) في الآتي: الهناء في المدرسة Well-being at School، والتكامل الاجتماعي في الفصل Social integration in the class، والعلاقات مع المعلمين Relationships with teachers، والاهتمام بالمهام التعليمية Interest in learning tasks، والدافعية نحو مهام التعلم Motivation towards learning tasks، والاتجاه نحو الواجب

المدرسي Attitude to homework، والانتباه في الفصل الدراسي Attentiveness in the Classroom، ومفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-concept (as sited in Konu & Koivisto, 2011, 1842). ويمكن أن يقاس الهناء المدرسي أيضًا من خلال أربعة أبعاد، هي: الظروف المدرسية School Conditions، والعلاقات الاجتماعية Social Relationships، ووسائل تحقيق الذات Means for Self-fulfillment، والحالة الصحية Health Status (Konu et al., 2002, 732). وأظهرت نتائج دراسة Tian (2008) أن الهناء المدرسي يتألف من: الرضا المدرسي، والتأثير (الإيجابي/السلبي) على حياة الطلاب في المدارس، وبيَّنت النتائج أن الرضا المدرسي عبارة عن بنية ذات ستة أبعاد تتألف من: التحصيل، والإدارة المدرسية، وعلاقة الطالب بالمعلم، وعلاقة الطالب بالأقران، والتدريس، والعمل المدرسي، والتأثير الإيجابي/السلبي.

اتجهت البحوث خلال العقدين الأخيرين إلى التركيز على تنمية الخصائص الإيجابية في الشخصية مثل: السعادة والرضا عن الحياة، بدلاً من الخصائص السلبية، مثل: الاكتئاب والضغوط النفسية، وبحث تأثيرها على الإنجاز الدراسي للطلاب وتكيفهم الأكاديمي (Khramtsova et al., 2007, 9). بالإضافة إلى بحث الصفات الأخلاقية المقبولة التي يأمل المعلمون والآباء إكسابها للطلاب مثل: اللطف، والصدق، وحب التعلم، والتفاؤل، والعمل الجماعي، وهذه الصفات الأخلاقية إذا تم تقييمها على أنها مفيدة للمجتمع والطلاب؛ فإن من المتوقع أن يسهم هؤلاء الطلاب بإيجابية في رفاهة مجتمعهم، وأن يحققوا لأنفسهم حياة كريمة (Gillham et al., 2011, 31)، وهذا يعكس أهمية أن يكون الطلاب سعداء داخل المدرسة. في هذا الشأن؛ كشفت نتائج بعض البحوث أن الأفراد السعداء هم أكثر نشاطًا وكفاءة وإنتاجية في أعمالهم، وهم متفائلون وأكثر إيجابية تجاه الآخرين، ويتعاملون

مع التوتر بشكل أفضل من غير السعداء، وهم أكثر مرونة وفاعلية في حل المشكلات، ويحرصون على بلوغ النجاح بدلاً من التركيز على تجنب الفشل، وأشار بعض التربويين إلى أن تعزيز الصحة النفسية أكثر أهمية لنجاح الطلاب الدراسي مقارنة بعلاج المشكلات المرتبطة بالسلوكيات السلبية (Khramtsova et al., 2007, 9).

ثانيًا الحاجات النفسية الأساسية للطلاب Students' Basic Psychological Needs

تفترض نظرية تحديد الذات Self-determination Theory أن طبيعة الأشخاص النشطة متجذرة في ثلاثة حاجات نفسية أساسية هي: الحاجة للاستقلال Need for Autonomy، والحاجة للارتباط Need for Relatedness، والحاجة للكفاءة Need for Competence، وهذه الحاجات تكمن وراء ميل الأفراد إلى استكشاف وفهم محيطهم والتأثير فيه، وتطوير قدراتهم وممارستها (González et al., 2016, 974). حيث تشير الحاجة للاستقلال إلى رغبة الطلاب في تجربة الشعور بالإرادة والتأييد لسلوكهم في المدرسة، وأن يكون الطالب ذاتيًا في تنظيم تصرفاته، ومسؤولاً عن سلوكياته، وتشير الحاجة للارتباط إلى رغبة الطالب في الارتباط بأشخاص مُعينين، وتجربة الشعور بالانتماء إلى المدرسة، بما في ذلك الشعور بالتواصل مع المعلمين والأقران، بينما تشير الحاجة للكفاءة إلى رغبة الطالب في التفاعل الجيد مع البيئة المدرسية، والتعبير عن الذات، وتطوير قدراته الفردية، والشعور بالكفاءة في تحقيق النتائج الإيجابية، ومنع حدوث النتائج السلبية. وترتبط هذه الحاجات الثلاثة فيما بينها، ولكن يمكن تمييزها (Deci & Ryan, 2000, 228); (Lavigne, Vallerand, & Crevier-Braud, 2011, 1186).

ويؤدي إشباع هذه الاحتياجات دورًا مهمًا في حياة الفرد بشكل عام، وفي سياقات مختلفة، سواء ارتبطت بهواية، أو علاقة ما، أو مدرسة أو أي مجال آخر يشارك فيه الفرد (Tian et al., 2014b, 258). كما يعزز إشباع هذه الحاجات الأداء البدني والنفسي والاجتماعي الأمثل، ويدعم الدافع الداخلي لأداء أي نشاط. وعدم إشباعها يؤدي إلى ظهور نتائج سلبية سلوكية ونفسية ودافعية (González et al., 2016, 974). وتعد هذه الحاجات النفسية الأساسية أمرًا ضروريًا، لأن إشباعها يوفر مُعينات نفسية متميزة تدعم الإحساس بالعافية (السعادة)، وتسهم جميعها بشكل مستقل في النمو النفسي الصحيح (Deci & Ryan, 2000, 228).

أظهر تحليل نتائج مجموعة متنوعة من الإسهامات البحثية التي أُجريت في سياق علم النفس أن إشباع الحاجات النفسية الأساسية أدى إلى تحسين الصحة العامة والنفسية، وساهم في الحد من السلوكيات الخطرة. على سبيل المثال؛ كشفت نتائج التحليل البعدي لعدد (١٨٤) بحثًا عن الكيفية التي ارتبط بها إشباع الحاجات الأساسية من قِبل أشخاص مُهمين للفرد، مثل: الأطباء أو الأصدقاء أو الأقارب بشعور الفرد بالهناء والسعادة، وتحقيق الصحة النفسية الإيجابية (González et al., 2016, 974). وأهمية إشباع الحاجات النفسية الأساسية لهناء الأفراد (Tian et al., 2014b, 258)، وقدمت أدلة جوهرية تؤكد الدور الإيجابي الذي يؤديه إشباع هذه الحاجات على الصحة النفسية وهناء الفرد، وبعبارة أخرى، فإن هذه الحاجات لها آثار يمكن تمييزها تجريبيًا. ويُعتقد أن هذه الحاجات تعد مطالب عامة لجميع الناس، وفي مختلف الثقافات، كما يمكن تطبيقها في جميع جوانب حياة الفرد نفسه، ومن المحتمل شعور الفرد بالطمأنينة، والحماس في المواقف التي يتم خلالها إشباع حاجاته النفسية بشكل مناسب، كما أن الفشل في إشباع هذه الحاجات يزيد من الأخطار التي يتعرض لها الفرد (Tian et al. 2014a, 354).

ودعمت نتائج بعض البحوث الارتباط المباشر بين الرضا عن إشباع الحاجة للاستقلال والحاجة للكفاءة والحاجة للارتباط مع الآخرين بالهناء (Deci & Ryan, 2000, 243)، وذلك في العديد من المجالات الحياتية، بما في ذلك مجالات التعليم والعمل والرعاية الصحية وغيرها (González et al., 2016, 974). في هذا السياق؛ رصدت بعض النتائج وجود تأثير دال لإشباع الحاجات النفسية الأساسية في المدرسة على هناء الطلاب المراهقين في المدارس، كما بيَّنت الارتباط الإيجابي للهناء المدرسي بمخرجات مهمة، منها: إشباع الحاجات النفسية للطلاب (Tian et al., 2014a, 354).

في المقابل؛ لم تتمكن بعض البحوث التي فحصت الحاجات النفسية للطلاب من التمييز بين الحاجات النفسية في مختلف السياقات التي يمكن من خلالها إشباع تلك الحاجات أو تثبيتها. كما استخدم معظمها مقاييس الحاجات النفسية الأساسية بشكل عام، ولم تأخذ في حسبانها اختلاف السياق المدرسي الذي يقدم للطلاب خبرات متباينة عن تلك التي تقدم خارج السياق المدرسي (Tian et al., 2014b, 258).

ثالثًا الإيجابية Positivity

اكتسب الاهتمام بالسمات الإيجابية لأداء الفرد اهتمامًا متزايدًا خلال العقود الأخيرة، ويرجع ذلك في الأساس إلى مساهمات علم نفس الشخصية الإيجابية، حيث وجه هذا العلم العلماء والممارسين لتحديد المعايير الرئيسية والمؤشرات المناسبة لتقييم الأداء الأمثل للفرد. وفي هذا الصدد، أشار الباحثون إلى وجود اختلافات فردية بين الأفراد في النظرة الإيجابية للأحداث المحيطة بهم (Caprara et al., 2012, 701)، حيث وصفت الإيجابية باعتبارها عاملاً مهمًا في تحديد هناء الفرد، وأنها تعد ميلاً لدى الفرد لتقييم جوانب الحياة عامة بشكل جيد، وهي

سمة تنعكس في مجموعة من المشاعر الإيجابية التي تتعلق بحياة الناس اليومية (Caprara et al., 2017, 354).

ويُنظر إلى الإيجابية على أنها سمة ثابتة نسبيًا تُعرف بأنها نزعة سلوكية لدى الفرد لرؤية نفسه وحياته وثقته في مستقبله وتوقعاته الإيجابية، وهي بنية نفسية عالية المستوى تتضمن: تقدير الذات Self-esteem، والرضا عن الحياة Life satisfaction، والتفاؤل Optimism (Neppl et al., 2015, 82). والفكرة الأساسية المتعلقة بالإيجابية هي أن رؤية الذات والحياة والمستقبل من منظور إيجابي تجعل الفرد قابلاً للتكيف مع الحياة رغم التعرض للشدائد والفشل، ويعتقد أن هذه الرؤية في الحياة ضرورية للحفاظ على نمو الفرد ورفاهته واستعداده لمواصلة الحياة (Caprara et al., 2017, 354).

ويتفق كل من Heikamp et al. (2014); Lauriola & Iani, (2017); Caprara et al. (2017) في أن الإيجابية تعد سلوكًا تقييميًا ثابتًا، وأنها سمة عقلية بطبيعتها، وتوجهًا معرفيًا عامًا يفسر التباين في النزعة للتفاؤل، وتقدير الذات، والرضا عن الحياة باعتبارهم مكونات رئيسية للإيجابية. وهذه البُنى الثلاثة تتضمن تقييمات إيجابية تؤثر في المشاعر والمعتقدات والسلوكيات، على سبيل المثال: تُعرَّف النزعة للتفاؤل على أنها: الميل لتوقع أن تكون النتائج المستقبلية مفيدة شخصيًا وإيجابيًا، ويتعلق مفهوم التفاؤل بتوقعات الأفراد للمستقبل، فالأفراد المتفائلون لديهم رؤية للمستقبل في أن الأشياء الجيدة ستكون أكثر وفرة، بينما تكون الأشياء السيئة قليلة، وتُظهر النتائج الإمبيريقية أن الميل للتفاؤل مرتبط بالنتائج المرغوبة.

وبالمثل، فإن تقدير الذات هو: الميل إلى إعطاء قيمة إيجابية للنفس، ويشير إلى احترام الأفراد لذواتهم ودرجة قبولهم لأنفسهم، وهو المكون التقويمي

للذات، ويتضمن الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية. وأخيرًا، يعتمد الرضا عن الحياة على الخبرات التي تم تقييمها بشكل إيجابي، ويشير إلى تقييم الأفراد لحياتهم، ويعد الحكم على الرضا عن الحياة مكونًا معرفيًا في معظمه (Caprara et al., 2012, 701); (Lauriola & Iani, 2017, 1660).

وتتوافق البنى الثلاثة مع التقييمات العامة التي تؤثر تأثيرًا واسع النطاق على مشاعر الأفراد، ومدركاتهم، وأفعالهم، وترتبط ارتباطًا وثيقًا ببعضها البعض، وقادت نتائج البحوث إلى التوصل لعامل مشترك هو: الإيجابية Positivity، والتي تعكس طريقة تقييم الأفراد لتجاربهم وخبراتهم الشخصية (Caprara et al., 2012, 702); (Lauriola & Iani, 2017, 1663).

وبيَّنت نتائج دراسة Diener, Napa-Scollon, Oishi, Dzokoto, & Suh (2000) أن الطلاب الذين قاموا بتقييم الرضا عن تعليمهم بشكل عام، ورضاهم عن معلميهم وكتبهم الدراسية والحصص الدراسية اتصفوا بالإيجابية، وأظهرت النتائج أن المقاييس التي استُخدِمت لقياس الميل للإيجابية كانت منبئة بشكل جيد بالرضا عن الحياة. وكشفت نتائج دراسة Catalino, Algoe, & Fredrickson (2014) أن الإيجابية لها تأثير دائم على فاعلية الفرد الإيجابية، وأنه لا يمكن فقط التمييز بين الإيجابية ومكونات الهناء، بل تعزز القول بأن الأفراد الذين يسعون إلى الإيجابية يكونون أكثر سعادة من أقرانهم.

ورغم أن الإيجابية لها تأثيرات شبه ثابتة (مثل السمات) على الهناء؛ إلا أن أدوات قياس الإيجابية أظهرت أنها مستقلة نسبيًا عن سمات الشخصية، على سبيل المثال: جاءت نتائج احدى الدراسات التي أُجريت حول دور الإيجابية كمتغير وسيط في العلاقة بين سمات الشخصية والهناء أن سمتي الانبساطية والعصابية هما أهم السمات الشخصية المنبئة بالهناء، ولأن الدراسة اختبرت متغيرات وسيطة مختلفة (مثل: الإدراك التلقائي الإيجابي، والتوجه نحو السعادة، والكفاءة الذاتية العامة)،

فمن الصعب التعميم حول دور الوساطة الذي تؤديه الإيجابية بشكل عام في التنبؤ بالهناء (Lauriola & Iani, 2017, 1660).

التدفق Flow

أحد الظواهر النفسية التي طرحت في سياق علم نفس الشخصية الإيجابية، وجذب انتباه الباحثين ما يطلق عليه بالخبرة المثلى Optimal experience أو التدفق Flow (Asakawa, 2004, 124)؛ حيث تعود بدايات البحث في ظاهرة التدفق إلى فترة السبعينيات إلى (1975) ,Csikszentmihalyi، وحظي المفهوم باهتمام الباحثين خلال الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين بدرجة أكثر من سابقتهما، وطور هؤلاء الباحثين نظرية قوية ومؤكدة إمبيريقيًا حول التدفق (as sited in Asakawa, 2010, 206).

يشير مفهوم التدفق إلى الإحساس الكلي الموجود لدى الفرد عندما يسلك سلوكًا ما بمشاركة كاملة، وهو نوع من الشعور الذي يُقال بعده "كان ذلك ممتعًا"، وهو الحالة التي تتبع أي عمل أو نشاط يقوم به الفرد وفقًا لمنطقه الداخلي، والذي يبدو له أنه لا يحتاج إلى أي تدخل (Csikszentmihalyi, 2014, 136). ويُعرف بأنه: "أفضل حالة خبرة يشعر فيها الفرد بالكفاءة المعرفية، والمشاركة العميقة، والدافعية المرتفعة مع مستوى عالٍ من المتعة" (Asakawa, 2004, 124)؛ (Asakawa, 2010, 205)؛ ومع ذلك، فإن التدفق ليس مجرد بنية وجدانية أو معرفية أو دافعية، بل هو مزيج منها، وهو "حالة خبرية متعددة الأوجه، تتكامل فيها المكونات المعرفية والدافعية والوجدانية معًا في إطار متبادل ومتماسك"، ويحدث عادة عندما تكون مهارات الشخص وتحديات المهمة معًا في مستوى مرتفع (Rijavec et al., 2017, 158).

وتُكتسب خبرة التدفق عندما يدرك الفرد أن الأنشطة والمهام تتناسب مع قدراته، ويعتمد التدفق على طبيعة موضوع التحدي أو على مستوى المهارات. وسواء كان المرء في حالة التدفق أم لا؟ فإن ذلك يعتمد بشكل كلي على إدراكه لماهية التحديات والمهارات. وفي موقف ما، ربما يشعر الفرد بالقلق في اللحظة الأولى، بالملل في اللحظة التالية، وبحالة من التدفق بعد ذلك مباشرة، لذلك من الصعب القول بتأكيد ما إذا كان الشخص سوف يشعر بالملل أو القلق في موقف معين أم لا؟ (Csikszentmihalyi, 2014, 147).

وخبرة التدفق حالة ذهنية ينغمس فيها الأفراد في نشاط ما، ولا يبدو لهم أي شيء مهم غير هذا النشاط. فأثناء مشاركتهم التامة في النشاط يشعرون بالسعادة، ويتحسن رضاهم إلى حد كبير، ويعتبر التدفق أحد المكونات المهمة التي يمكن من خلاله دعم تمتع الأفراد بالرفاهية، وخبرة التدفق تتحقق لدى الفرد من خلال إحداث توازن بين تحديات النشاط والمهارات المطلوبة لأدائه، والمشاركة الشخصية في النشاط (Lu, 2016, 76). وهو حالة ممتعة يشعر خلالها الفرد بالتحكم في النشاط الذي يمارسه، ويفقد خلالها الفرد إحساسه بالوقت، ويبدو النشاط مستندًا لمنطق داخلي لديه لا ينفصل عن ذاته، مما يؤدي إلى اندماج الذات والنشاط معًا وفقدان الوعي الذاتي (Engeser & Baumann, 2016, 106). وتتميز هذه الخبرة بحالة نفسية شديدة الانغماس في النشاط، وترتبط بهناء الفرد، لأنها تجلب مشاعر السعادة والمتعة والرضا في الحياة، كما تسهم في خلق حالة نفسية إيجابية، وبالتالي، فإن فهم الكيفية التي تؤثر بها خبرة التدفق على الهناء ربما يقدم بعض التوجيهات التي يمكن توظيفها لتحسين نوعية حياة الأفراد (Heo, 2007, 3).

في حالة التدفق، تكون كل خطوة من النشاط واضحة في حد ذاتها، ولا تحتوي على مطالب متناقضة، وتقدم تعليقات واضحة لا لبس فيها بشأن ما يجب على الفرد القيام به، وبالتالي، تتكون خبرة التدفق من جوانب مختلفة، ويُشار إليها

على أنها خصائص أو أبعاد أو مكونات التدفق. ويعد التدفق مشجعًا في حد ذاته للفرد للاستمرار في أداء النشاط، وهو ما يفسر لماذا يكون الأفراد ملتزمون بالمهام المتضمنة بالنشاط الذي يؤدونه حتى عندما يفتقر النشاط لتشجيع الآخرين، أو يترتب على أدائه بشكل جيد الحصول على مكافآت خارجية (Engeser & Baumann, 2016, 106). بمعنى آخر، تختلف خبرة التدفق عن الوعي في الواقع، لأنها تحتوي على قواعد مرتبة تجعل أداء الفعل وتقييمه يتم تلقائيًا، وبالتالي لا يمثل مشكلة، وعندما تصبح الأفعال المتناقضة ممكنة، فإن الذات تعود مرة أخرى للتفاوض بين الأفعال المتعارضة لاختيار ما يجب القيام به، ويتوقف في هذه الحالة التدفق (Csikszentmihalyi, 2014, 144)، وعندما يكون الشخص في حالة التدفق، فإنه يقدم أقصى قدراته لأداء يمكن التحكم فيه ويشعر بمكافأة حقيقية (Engeser & Baumann, 2016, 105). وبشكل عام؛ يحدث التدفق عادة عندما يواجه الأشخاص مهام تقع في نطاق قدرتهم على الأداء (Csikszentmihalyi, 2014, 138)، وعندما تكون مستويات التحدي والمهارة متوازنة، وعلى درجة عالية من الصعوبة، فإذا تجاوز مستوى التحدي مستوى المهارة كان ذلك مصدرًا للقلق، في حين أن العكس يؤدي إلى الملل، وعندما يكون التوازن في الصعوبة بين التحدي والمهارة مناسبًا، فإنه يؤدي إلى التركيز على المهمة وإبعاد المعلومات غير المرتبطة بها (Engeser & Baumann, 2016, 105).

وتعد خبرة النشاط مهمة لتوضيح أسباب التزام الأفراد وحرصهم على أداء أشياء معينة، ففي دراسة أُجريت على سلوكيات الأفراد الذين يشاركون باستمرار في الأنشطة والهوايات وبعض الأعمال، مثل: التسلق، والرقص، والأشغال الفنية، وإجراء العمليات الجراحية؛ تم التوصل إلى وجود جوانب مشتركة اجتمعت في تلك الأنشطة، وُصِفت بخبرة التدفق Flow experience، وهي لا تساعد فقط في

تفسير الأنشطة الترفيهية، لكنها تساعد كذلك في فهم دوافع عملية تعلم الفرد (Engeser & Baumann, 2016, 106).

ولعل أوضح دليل على التدفق هي الدمج بين العمل والوعي، فالفرد في حالة التدفق يكون لديه وعي تام بتصرفاته، لكنه لا يدرك عملية الوعي نفسها، لذلك يصعب عليه الحفاظ على التدفق لمدة زمنية ما دون انقطاع ولو بشكل مؤقت، وعادة ما يحاول الحفاظ على وعيه مندمجًا مع تصرفاته لفترات قصيرة تتخللها فواصل ينقطع فيها التدفق كالتفكير خارج السياق (Csikszentmihalyi, 2014, 138)، أو العمل بشكل كامل من خلال توسيع مهاراته لمواجهة تحديات النشاط، حيث يتم توجيه طاقته إلى النشاط المتاح للتعبير عن إمكاناته ومهاراته الشخصية (Asakawa, 2010, 206). ولهذا يسعى الفرد إلى تحقيق الشعور بالرضا عن ذاته، والمحافظة على شعوره بالهناء (Yang, 2014, 515)، وبالتالي، يمكن اعتبار التدفق قوة دافعة أساسية للأفراد الذين يسعون إلى تعزيز هنائهم وتحسين نوعية حياتهم (Asakawa, 2004, 125).

ويتحقق التدفق في تسع حالات هي: التوازن بين تحديات المهمة ومهارات الأداء Challenge-Skill balance، والدمج بين الفعل والوعي به Merging of action and awareness، ووضوح الأهداف Clarity of goals، وردود الفعل السريعة وغير الغامضة Immediate and Unambiguous feedback، والتركيز على المهمة الراهنة Concentration on the task at hand، والإحساس بالسيطرة (التناقض في السيطرة) A sense of control (paradox of control)، وتغيير الوقت Transformation of time، وفقدان الوعي بالذات Loss of self-consciousness، وخبرة الفرد الذاتية (التي مر بها الفرد بنفسه) Autotelic experience (Lu, 2016, 76); (Yoshida et al., 2013, 55).

أما في حالات عدم التدفق، فإنه يصعب على الفرد تحمل السيطرة على المهمة لمدة زمنية معينة، لوجود الكثير من المتغيرات التي لا يمكن السيطرة عليها في الموقف، كالعلاقات الشخصية، والعقبات المهنية، والمشاكل الصحية، فهذه دائمًا خارجة عن السيطرة (Csikszentmihalyi, 2014, 143).

نظرية التدفق

خلال العقدين الماضيين؛ طُورت اتجاهات جديدة لفهم التدفق، وشهد البحث في موضوعه اهتمامًا رئيسيًا للباحثين نظرًا لأهميته في النمو الشخصي وتحسين جودة الحياة (Asakawa, 2010, 206)، وترتب على ذلك التوصل إلى نظرية علمية تفسر حالة التدفق لدى الأفراد.

تفترض هذه النظرية أن الفرد يواجه التدفق عندما تكون التحديات المرتبطة بالمهمة والمهارات اللازمة لمواجهتها مرتفعة، وبالتالي، في كل مرة يشير فيها الفرد إلى أن التحديات والمهارات أعلى من مستواه، يُفتَرض أن تظهر لديه خبرة التدفق، وبناءً على ذلك؛ يكون التناقض أقل في سياق العمل، حيث يواجه الأفراد مزيدًا من التحديات ويحتاجون إلى مزيد من المهارات مقارنة بالأنشطة الترفيهية، وفي هذه الحالة يرغبون في القيام بشيء آخر مفيد (Engeser & Baumann, 2016, 107).

ووفقًا لنظرية التدفق؛ فإنه يشترط استيفاء معيارين مُهمين لحدوث التدفق (Asakawa, 2004, 124):

(١) يجب أن تكون التحديات المرتبطة بالنشاط متوازنة مع قدرات ومهارات الفرد في مواجهتها.

(٢) يجب أن تكون هذه التحديات والقدرات أو المهارات عالية نسبيًا.

في إطار نظرية التدفق؛ أجريت سلسلة من البحوث التي حاولت تناول العلاقة بين التدفق والهناء، احدى هذه البحوث فحصت هذه العلاقة على عدد من طلاب الجامعات اليابانيين، وكشفت النتائج أن أولئك الذين لديهم خبرة تدفق أكثر في حياتهم اليومية كانوا أكثر تقديرًا لذواتهم، وأكثر استخدام لاستراتيجيات المواجهة النشطة وانخفاضًا في القلق مقارنة بنظرائهم الأقل في خبرة التدفق، كما أنهم كانوا أكثر ممارسة للالتزامات النشطة في حياتهم الجامعية، والبحث عن المستقبل الوظيفي، والأنشطة اليومية بشكل عام، بالإضافة إلى أنهم أكثر شعور بالرضا عن مجتمعهم وحياتهم (Asakawa, 2010, 205).

وبيَّنت نتائج دراسة Hirao, Kobayashi, Okishima, & Tomokuni (2011) وجود علاقة ارتباطية بين خبرة التدفق في مواقف الحياة اليومية وخلال ممارسة الأنشطة وبين الصحة العامة والأداء الاجتماعي، وأشارت إلى أن مستوى الصحة العقلية ارتبط بخبرة التدفق في الحياة اليومية. وأظهرت نتائج Andony et al. (2016) أن التدفق يسهم بدرجة كبيرة من التباين في عمل الموظفين، وكفاءة الذات، والمشاركة، والتأثير الإيجابي، كما بيَّنت النتائج إسهام بيئة المؤسسة في خلق اتجاه إيجابي لتعزيز التدفق، والذي يسهم بدوره في تعزيز الصفات الإيجابية لدى الفرد مثل: الاستقلالية، والدافعية، والاهتمام.

وفي السياق التعليمي؛ أشار Golub, Rijavec, & Olčar (2016) إلى أن التدفق بدا مرتبطًا وبشكل إيجابي بالكفاءة العالية والتحصيل الدراسي المرتفع، وبجانب ذلك؛ أسهمت خبرة التدفق في زيادة تقدير الذات وتحسين هناء الطلاب، كما أن الطلاب الذين لديهم حالة مرتفعة من التدفق كانوا أكثر مرونة واهتمام في الأنشطة، ولديهم تقدير مرتفع للذات، ورضًا عن الحياة، وأقل قلقلاً، ولديهم استراتيجيات مواجهة أفضل من أقرانهم، وهم أكثر سعادةً وحماسًا ومرونة (Rijavec et al., 2017, 158). ورغم أن تلك البحوث أسهمت بشكل كبير في

تدعيم نظرية التدفق، وطرق البحث فيها؛ إلا أنها كانت محدودة للغاية، ولم تجذب انتباه الباحثين حتى الآن إلا القليل (Asakawa, 2010, 207).

تعقيب

المستقرئ لتاريخ التراث السيكولوجي حول متغيرات البحث يتضح له الآتي:

- اهتمام البحوث بدراسة الهناء لدى فئات نوعية مختلفة، وارتبطت أكثر بالمهن والوظائف، حتى أن معظم الدراسات التي تناولت الهناء للطلاب في المؤسسات التعليمية كانت مرتكزة في الأساس على المرحلة الجامعية. ولهذا يسعى البحث الحالي لتناول الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية باعتبارها بداية مرحلة نمائية مهمة وهي مرحلة المراهقة المبكرة.
- وجود عوامل متعددة تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في هناء الفرد، كما تباينت التصورات النظرية التي تناولت أبعاد الهناء.
- أهمية إشباع الحاجات النفسية الأساسية للطلاب في المدرسة، لما لها من دور عظيم الأثر في شعور الطالب بالسعادة والهناء داخل السياق المدرسي وخارجه، وسوف يتبنى البحث الحالي التصور النظري المتضمن للحاجات التالية: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة.
- أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه الإيجابية في شعور الطالب بالهناء داخل المدرسة، لما تتسم به من جوانب تحفيزية للطالب تتعلق بتقديره لذاته، وإحساسه بالرضا عن حياته، ونظرته التفاؤلية لمستقبله.
- ندرة التراث السيكولوجي الذي تناول التدفق في البيئة التعليمية؛ حيث أُجريت معظم البحوث في بيئات العمل المختلفة، رغم أهمية موضوع التدفق لدى الطالب، والذي يصاحب أدائه للأنشطة المدرسية والأكاديمية، حيث إن توفير البيئة المدرسية لمهام يمارسها الطالب تُثري لديه التدفق خلال تنفيذه لهذه

المهام بما يساعده على الاندماج فيها والاستمتاع بتنفيذها. كما برزت جوانب إيجابية للتدفق يشعر بها الطالب خلال ممارسته للنشاط داخل المدرسة وانعكاساتها الإيجابية على شعوره بالهناء في المدرسة.

- ضعف اهتمام البحوث بتناول الدور الذي يمكن أن تؤديه متغيرات: إشباع الحاجات النفسية الأساسية للطلاب، والإيجابية، والتدفق في تأثيرها المشترك على الهناء والشعور بالسعادة لدى الطلاب.

ولهذا يسعى البحث الحالي لتعرف العلاقات الارتباطية والتأثيرات المتبادلة بين تلك المتغيرات من خلال التحقق من صحة الفرضين التاليين:

فرضا البحث

١. يوجد تطابق للنموذج المفترض للعلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية للمراهق والإيجابية والتدفق كمتغيرات مستقلة والهناء كمتغير تابع مع البيانات المستخرجة من إجابات طلاب المرحلة الإعدادية.

٢. تُسهم الحاجات النفسية الأساسية للمراهق وبُعدي الإيجابية وأبعاد التدفق – كما تحددت في البحث الحالي– بدرجات متباينة في التنبؤ بالهناء وأبعاده (العلاقات الإيجابية، والاستقلالية، وقبول الذات، والنمو الشخصي) لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

يهدف البحث إلى محاولة التوصل لأفضل نموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ومقدار مساهمة المتغيرات المستقلة في المتغير التابع، ولهذا فإن المنهج الوصفي هو الأكثر ملاءمة لتحقيق هذا الهدف، حيث تهتم البحوث المستندة إلى هذا النوع من المناهج بفهم وتفسير التغيرات التي قد تطرأ على ظاهرة

ما نتيجة حدوث تغيرٍ في ظواهر أخرى، مستعينة في ذلك بأساليب إحصائية مناسبة.

المشاركون(*)

اشتملت عينة المشاركين في البحث على عدد (١٨٦) طالبًا وطالبة بالمرحلة الإعدادية من مدرسة أسامة بن زيد الإعدادية المشتركة بإدارة السلام التعليمية في محافظة القاهرة، وذلك بعد استبعاد أدوات البحث غير المستوفاة والبالغ عددها (١٤) أداة، بواقع (٩٧) طالبة، و(٨٩) طالبًا، وهم الذين استكملوا الإجابة عن مفردات أدوات البحث، وظهر أدائهم الجدي في التطبيق. وتراوحت أعمارهم بين (١٢– ١٥) سنة، بمتوسط (١٣,٣٤) سنة، وبانحراف معياري (٠,٥٩٧)، واختيرت هذه المدرسة نظرًا لارتفاع كثافة الفصول بها، وسهولة إجراء الدراسة الميدانية على طلاب المدرسة. وتم اختيار الطلاب المشاركين من بين فصول الصف الأول الإعدادي لعدد (٢) من المعلمين الذين تم اختيارهما لتطبيق النشاط الذي تتبعه حالة التدفق، حيث تم اختيار أربعة فصول موزعة كما يلي: فصلين من فصول الطالبات (الفترة الصباحية)، وفصلين من فصول الطلاب (الفترة المسائية). وكان متوسط عدد الطلاب في الفصل الواحد (٥٥) طالبة في فصول الطالبات، و(٦٠) طالبًا في فصول الطلاب تقريبًا.

أدوات البحث

(*) يتقدم الباحث بخالص الشكر لـ: أ. عبير فاروق مديرة المدرسة على تسهيل المهمة، ولـ: أ. عصام غازي، أ. أحمد حافظ معلمي الرياضيات بالمدرسة والطلاب والطالبات على حرصهم ومعاونتهم الصادقة في تطبيق أدوات البحث.

- **مقياس الهناء النفسي** Scale of Psychological Well-Being for Adolescents (إعداد:Ryff, 1995; 2000; 2014، تعريب: الباحث الحالي).

أُعد هذا المقياس في ضوء نظرية Ryff & Keyes, (1995) حول الهناء النفسي، والتي تضمنت ستة أبعاد وفق منظور الهناء المستند إلى المنحى المرتبط بالأخلاق Eudaimonic Approach، وهذه الأبعاد هي: (١) الاستقلالية autonomy، (٢) التمكن من البيئة environmental mastery، (٣) نمو الشخصية personal growth، (٤) العلاقات الإيجابية مع الآخرين positive relationships with others، (٥) الغرض في الحياة purpose in life، (٦) قبول الذات self-acceptance، وأعد Ryff, (1995) مقياس الهناء النفسي Scale of Psychological Well-Being في بداية الأمر من عدد (١٢٠) مفردة، ثم خضع المقياس للتطوير والتعديل لأكثر من مرة؛ نظرًا للصعوبات التي ينطوي عليها استخدامه بهذا العدد من المفردات، وأُجريت سلسلة من الدراسات الإمبيريقية حول المقياس على فئة المراهقين من (١٣- ١٩ سنة)، حتى وصل إلى الصورة النهائية المختصرة تحت مسمى: Brief Scale of Psychological Well-Being for Adolescents (BSPWB-A)، والتي تضمنت (٢١) مفردة تقيس أربعة أبعاد فقط من النظرية، وهي أبعاد: قبول الذات، والاستقلالية، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والنمو الشخصي، ويُجاب عنها بميزان سداسي التدريج بطريقة ليكرت (غير موافق تمامًا: موافق تمامًا). ووجهة نظر مطورو المقياس من اختصار الأبعاد أنها تناسب مرحلة المراهقة. ثم قام Viejo et al., (2018) بترجمة المقياس إلى اللغة الإسبانية، وحساب خصائصه السيكومترية على عينة من المراهقين بالمدارس الإسبانية بلغت (١٩٧) طالبًا وطالبة (٥١% بنين، ٤٩% بنات)، وتراوحت أعمارهم بين (١٢: ١٨) عامًا بمتوسط ١٥,١٤ وبانحراف معياري

٢,٤٨، وأسفرت نتائج الاتساق الداخلي عن حذف مفردة ارتبطت سلبيًا بالمقياس، ليصل إجمالي مفردات المقياس (٢٠) مفردة خضعت للتحليل العاملي التوكيدي، حيث تحقق مؤشرات حسن مطابقة جيدة للمقياس. وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس ومراجعة الترجمة مع اثنين(*) من المتخصصين في علم النفس التربوي، وثالث في اللغة الإنجليزية للتحقق من مطابقة الترجمة لمعناها في المقياس الأصلي، وتعديل ميزان التقدير لإجابات المشاركين من سداسي إلى رباعي التدريج بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا، تنطبق، لا تنطبق، لا تنطبق مطلقًا). وتم التحقق من كفاءته السيكومترية بتطبيقه على عدد (٦٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الإعدادية، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق البنائي، حيث خضعت إجابات المشاركين على مفردات المقياس (٢٠) مفردة للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج principal components، والتدوير المتعامد بالفاريماكس Varimax، ومحك Kaiser لاستبعاد العوامل أقل من ٠,٣، والجدول التالي يوضح تشبعات مفردات مقياس الهناء على العوامل المشتقة من نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى:

جدول (١) تشبعات مفردات مقياس الهناء على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقًا للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ٦٠)

المفردة	العوامل		المفردة	العوامل	
	الأول	الثاني		الثالث	الرابع

(*) يتقدم الباحث بخالص الشكر لـ أ.د. عصام علي الطيب (أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة جنوب الوادي)، د. محمد السيد منصور (أستاذ مساعد علم النفس بكلية الآداب جامعة طنطا)، د/ نهال حلمي – (باحث-مدرس مناهج اللغة الإنجليزية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية) على مراجعة الترجمة لأدوات البحث.

المفردة	العوامل		المفردة	العوامل	
	الأول	الثاني		الثالث	الرابع
٨	٠,٨٨		٢	٠,٨٥	
١٠	٠,٨٧		٥	٠,٨١	
٩	٠,٨١		١	٠,٧٧	
٧	٠,٧٢		٤	٠,٦٥	
٦	٠,٦٧		١٧		٠,٨٩
١٤		٠,٧٩	١٩		٠,٨٦
١٣		٠,٧٦	١٨		٠,٦٧
١٦		٠,٧٦	٢٠		٠,٦٧
١١		٠,٧٥			
١٢		٠,٧٥			
الجذر الكامن	٤,٠٧	٣,٨٢		٢,٥٣	١,٥٥
التباين المفسر للعامل %	٢٠,٣٣	١٩,١٢		١٢,٦٦	٧,٧٣
التباين الكلي %	**٥٩,٨٤ %**				

اتضح من الجدول السابق وجود أربعة عوامل استخرجت من إجابات المشاركين من طلاب المرحلة الإعدادية على مقياس الهناء، وفسرت هذه العوامل نسبة تباين كلي بلغ (٥٩,٨٤ %)، وتفاوتت مساهمة هذه العوامل في تفسير التباين الكلي، وهذه العوامل هي:

– العامل الأول: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات: (٨، ١٠، ٩، ٧، ٦)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٦٧) للمفردة (٦)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٨)

للمفردة (٨)، ويُمكن تسمية هذا العامل "العلاقات الإيجابية". وساهم هذا العامل بنسبة (٢٧,٢٥%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٤,٠٧%).

- العامل الثاني: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات: (١٤، ١٣، ١٦، ١١، ١٢)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٧٥) للمفردتين (١١، ١٢)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٧٩) للمفردة (١٤)، ويُمكن تسمية هذا العامل "الاستقلالية". وساهم هذا العامل بنسبة (١٩,١٢%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٣,٨٢%).
- العامل الثالث: يشتمل على (٤) تشبعات دالة تمثل المفردات: (٢، ٥، ١، ٤)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٦٥) للمفردة (٤)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٥) للمفردة (٢)، ويُمكن تسمية هذا العامل "قبول الذات". وساهم هذا العامل بنسبة (١٢,٦٦%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢,٥٣%).
- العامل الرابع: يشتمل على (٤) تشبعات دالة تمثل المفردات: (١٧، ١٩، ١٨، ٢٠)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٦٧) للمفردتين (١٨، ٢٠)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٩) للمفردة (٧٤)، ويُمكن تسمية هذا العامل "النمو الشخصي". وساهم هذا العامل بنسبة (٧,٧٣%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١,٥٥%).

وتم استبعاد المفردتين (٣) و(١٥)؛ حيث تشبعت كل منهما على عامل مستقل بذاته ولم تتشبع عليهما أي مفردات أخرى سوى المفردة (٤) وتشبعت تشبعًا سلبيًا على العامل الخامس، بينما كان تشبع المفردة (٧) ضعيف على العامل السادس، والتي تشبعت على العامل الأول أكبر من ضعف تشبعها على هذا العامل. ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس (١٨) مفردة تشبعت على (٤) أربعة

عوامل هي: عامل العلاقات الإيجابية، وعامل الاستقلالية، وعامل قبول الذات، وعامل النمو الشخصي. ومما سبق يتضح صدق مقياس الهناء.

الاتساق الداخلي: خضعت مفردات المقياس البالغ عددها (١٨) مفردة لحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف المفردتين (٣، ١٥) غير الصادقتين. ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة ودرجة للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٦٠)

م	العلاقات الإيجابية	م	الاستقلالية	م	قبول الذات	م	النمو الشخصي
٨	٠,٨٨ **	١٤	٠,٧٨**	٢	٠,٨٥**	١٧	٠,٨٥**
١٠	٠,٨٦**	١٣	٠,٧٦**	٥	٠,٨٠**	١٩	٠,٨١**
٩	٠,٨١**	١٦	٠,٧٦**	١	٠,٨٤**	١٨	٠,٧٩**
٧	٠,٦٩**	١١	٠,٧٨**	٤	٠,٧٤**	٢٠	٠,٨١**
٦	٠,٧٤**	١٢	٠,٧٦**				

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليها دالة عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيم معامل الارتباط بين الأبعاد الأربعة مع الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٢، ٠,٧٩، ٠,٧٨، ٠,٧٦) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يعكس تمتع مقياس الحاجات النفسية الأساسية للمراهقين باتساق داخلي بين مفرداته.

-**ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباك؛ حيث بلغت قيمته للمقياس الكلي والأبعاد الثلاثة (٠,٨٤، ٠,٨٣، ٠,٨١،

٠,٨٢) على الترتيب، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا تُشير لثبات المقياس وصلاحيته، ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٨) مفردة، منها (٥) مفردات للبعد الأول (العلاقات الإيجابية)، و(٥) مفردات للبعد الثاني (الاستقلالية)، و(٤) للبعد الثالث (قبول الذات)، و(٤) للبعد الرابع: (النمو الشخصي).

- **مقياس الحاجات النفسية الأساسية للمراهقين** The Basic Psychological Needs Scale (إعداد: Deci & Ryan, (2001) ، وتطوير Tian, Han, & Huebner (2014)، تعريب: الباحث الحالي)

أُعد هذا المقياس في ضوء نظرية الحاجات النفسية الأساسية The basic psychological needs theory لـ: Deci & Ryan, (1985; 2000)، حيث تفترض النظرية أن إشباع الحاجات النفسية الأساسية الثلاثة: الحاجة للاستقلال Need for Autonomy، والحاجة للارتباط Need for Relatedness، والحاجة للكفاءة Need for Competence سوف تعزز السلوك الإيجابي للأفراد وهنائهم، حيث أن رضا الطلاب عن إشباع حاجاتهم النفسية في المدرسة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمخرجات عملية التعلم والعلاقات الاجتماعية، ومن المهم إشباع تلك الحاجات النفسية في المدرسة (Tian, et al., 2014b, 257). وطور هذا المقياس Tian et al. (2014b)؛ حيث قاموا بتعديل مفرداته لتتفق مع السياق المدرسي، وخصائص مرحلة المراهقة. ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) مفردة، تقيس الحاجات النفسية الثلاثة بواقع (١٠) مفردات لكل حاجة. وقاموا بعرض المقياس على (٦) خبراء (٣ في علم النفس التربوي من حملة الدكتوراه، ٣ معلمين للغة الإنجليزية). وأسفرت مقترحاتهم عن حذف (٨) مفردات، ليصبح إجمالي مفردات المقياس (٢٢) مفردة، يُجاب عنها باستخدام تدريج سداسي بطريقة ليكرت (غير

موافق بشدة – موافق بشدة). ثم خضعت تلك المفردات للتحليل العاملي الاستكشافي، وتم حذف عدد (٧) مفردات لم تتشبع على العوامل الثلاثة، ليصبح إجمالي مفردات المقياس (١٥) مفردة في صورته النهائية. وقام الباحث الحالي بتعريب هذا المقياس النهائي، ومراجعة الترجمة مع اثنين من المتخصصين في علم النفس التربوي، وثالث في اللغة الإنجليزية للتأكد من مطابقة المفردات لمعناها في المقياس الأصلي. وتم تعديل طريقة الإجابة من سداسي إلى مقياس تدريجي رباعي بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا– تنطبق– لا تنطبق– لا تنطبق مطلقًا). وتم التحقق من كفاءته السيكومترية بتطبيقه على عدد (٦٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الإعدادية، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق البنائي، حيث خضعت إجابات المشاركين على مفردات المقياس (١٥) مفردة للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج principal components، والتدوير المتعامد بالفاريماكس Varimax، ومحك Kaiser لاستبعاد العوامل أقل من ٠,٣، والجدول التالي يوضح تشبعات مفردات مقياس الحاجات النفسية الأساسية للمراهقين على العوامل المشتقة من نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى:

جدول (٣) تشبعات مفردات مقياس الحاجات الأساسية للمراهقين على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقًا للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ٦٠)

م	المفردات	العوامل			
		١	٢	٣	٤
١	أختار بنفسي الأشياء التي أريد أن أفعلها في المدرسة	٠,٨٣			
٤	أشعر بكياني (أنني موجود) عندما أكون في المدرسة	٠,٧٤			

م	المفردات	العوامل			
		١	٢	٣	٤
١٥	لدي حرية الاختيار فيما أقوم به من أنشطة في المدرسة	٠,٧٣			
٩	لدي حرية اتخاذ القرارات الخاصة بي في المدرسة	٠,٧٣			٠,٤١
٧	أستطيع أن أمارس الألعاب التي أستمتع بها في المدرسة	٠,٥٧			
١٠	أشعر أن المعلمين وزملائي في المدرسة يحبونني		٠,٧٨		
١٣	أشعر أن المعلمين وزملائي في المدرسة يهتمون بي		٠,٦٩		
١٢	أحب معلمي وزملائي في المدرسة		٠,٦٥		
٥	أتفق مع ما يقوله معلمي وزملائي في المدرسة		٠,٦٢		
٨	لدي عدد قليل من الأصدقاء المقربين في المدرسة		٠,٥٠		
١٤	أتعلم مهارات جديدة ومهمة في المدرسة			٠,٨٥	٠,٣٦
١١	لدي القدرة على تعلم المعرفة الجديدة في المدرسة			٠,٦٠	
٣	يخبرني المعلمين في المدرسة أنني أقوم بأداء الواجب بشكل جيد			٠,٤٨	
٦	أشعر أنني أحقق إنجازًا من دراستي في المدرسة			٠,٤٦	
٢	أشعر بعدم قدرتي على الاستمرار				٠,٨٨

م	المفردات	العوامل			
		١	٢	٣	٤
	في الدراسة بالمدرسة				
الجذر الكامن		٥,٤١	١,٧٤	١,٤٨	١,١٤
التباين المفسر للعامل %		٣٦,٠٦	١١,٥٨	٩,٩٠	٧,٦٢
التباين الكلي %		٦٥,١٦ %			

اتضح من الجدول السابق وجود (٤) عوامل تم استخراجها من إجابات المشاركين على مقياس الحاجات النفسية الأساسية للمراهقين، وفسرت هذه العوامل نسبة تباين كلي بلغ (٦٥,١٦ %)، وتفاوتت مساهمة هذه العوامل في تفسير التباين الكلي، وهذه العوامل هي:

- العامل الأول: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات: (١، ٤، ١٥، ٩، ٧)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٥٧) للمفردة (٧)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٣) للمفردة (١)، ويُمكن تسمية هذا العامل "الحاجة للاستقلال". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٣٦,٠٦%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٥,٤١%)، ومن قيمة الجذر الكامن لهذا العامل؛ يمكن القول بأنه الأكثر أهمية لدى الطلاب المراهقين.
- العامل الثاني: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات: (١٠، ١٣، ١٢، ٥، ٨)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٥٠) للمفردة (٨)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٧٨) للمفردة (١٠)، ويُمكن تسمية هذا العامل "الحاجة للارتباط". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (١١,٥٨%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١,٧٤%).
- العامل الثالث: يشتمل على (٤) تشبعات دالة تمثل المفردات: (١٤، ١١، ٣، ٦)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٤٦) للمفردتين (٦)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٥)

للمفردة (١٤)، ويُمكن تسمية هذا العامل "الحاجة للكفاءة". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٩,٩٠%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١,٤٨%).

- العامل الرابع: يشتمل على (٣) تشبعات لثلاثة مفردات، تشبعت مفردتان منها على عاملين آخرين بدرجة كبيرة، ولذلك تم استبعاد هذا العامل والمفردة (٢) التي تشبعت عليه، ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس (١٤) مفردة تشبعت على ثلاثة عوامل هي: عامل الحاجة للاستقلال، وعامل الحاجة للارتباط، وعامل الحاجة للكفاءة، ومما سبق يتضح صدق مقياس الحاجات الأساسية للمراهقين.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف المفردة (٢) غير الصادقة، وخضعت للتحليل باقي مفردات المقياس وعددها (١٤) مفردة. ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٦٠)

م	الحاجة للاستقلال	م	الحاجة للارتباط	م	الحاجة للكفاءة
١	٠,٦٢ **	١٠	٠,٦١**	١٤	٠,٧٧**
٤	٠,٥٤**	١٣	٠,٥٩**	١١	٠,٧٢**
١٥	٠,٦٥**	١٢	٠,٧٨**	٣	٠,٦٦**
٩	٠,٤٨**	٥	٠,٦٠**	٦	٠,٧٥**
٧	٠,٦١**	٨	٠,٥٩**		

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليها دالة عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيم معامل الارتباط بين ٠,٧٤.

البحث التربوي

الأبعاد الثلاثة مع الدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٠، ٠,٩٤، ٠,٨٩) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يعكس تمتع مقياس الحاجات النفسية الأساسية للمراهقين باتساق داخلي بين مفرداته.

- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباك؛ حيث بلغت قيمته للمقياس الكلي والأبعاد الثلاثة (٠,٨٤، ٠,٨١، ٠,٧٨، ٠,٧٠) على الترتيب، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا تُشير لثبات المقياس وصلاحيته، ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٤) مفردة، منها (٥) مفردات للبعد الأول (الحاجة للاستقلال)، و(٥) مفردات للبعد الثاني (الحاجة للارتباط)، و(٤) للبعد الثالث (الحاجة للكفاءة).
- **مقياس الإيجابية** Positivity' Scale (إعداد: Caprara et al. (2012)، تعريب: الباحث الحالي)

قامت Caprara et al. (2012) بإعداد المقياس مسترشدين بالمقاييس التي استخدمت في دراسات: (Beckham et al., 1986; Diener et al., 1985; Rosenberg, 1965; Scheier et al., 1994)، والتي تقيس بُنى متشابهة. حيث تم تجميع عدد (٣٦) مفردة بصورة مبدئية، ثم تم حذف عدد (١٠) مفردات، بسبب الغموض والتكرار، ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (٢٦) مفردة تقيس ثلاثة عوامل هي: تقدير الذات Self-esteem، والتفاؤل Optimism، والرضا عن الحياة Life Satisfaction، حيث تم إعداد مفردات المقياس لتقييم نظرة الفرد الإيجابية لذاته وحياته ومستقبله، وكذلك ثقته في الآخرين. بواقع عدد (٨) أو (٩) مفردات لكل معيار (مثل: الذات والحياة والمستقبل)، ويُجاب عنها بميزان تدريجي بطريقة ليكرت من ٥ نقاط تتراوح من ١ (لا أوافق بشدة) إلى ٥ (أوافق بشدة). وتم حساب كفاءة المقياس السيكومترية بشكل مبدئي على عينة بلغت (٣٧٢) مراهقًا إيطاليًا من أعمار ومستويات تعليمية واجتماعية واقتصادية

مختلفة، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، تشبعت المفردات على العامل الكامن (الإيجابية)، وكانت قيم التشبعات للمفردات أكبر من (٠,٤٠)، كما فسر هذا العامل (٤٧,٥٨ %) من التباين الكلي. وبعد إجراء عدد (٤) دراسات استطلاعية أخرى على عينات مختلفة ومن ثقافات مختلفة هي: إيطاليا، والولايات المتحدة الأمريكية، واليابان، وإسبانيا للتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس؛ تم التحقق من الصدق الداخلي والتمييزي من خلال معاملات الارتباط مع بنى نفسية أخرى، ومقاييس فرعية لقياس العوامل الفرعية الثلاثة: تقدير الذات، والتفاؤل، والرضا عن الحياة. وفي النهاية؛ دعمت النتائج السيكومترية ما يتعلق بالإيجابية باعتبارها نزعة أساسية تُتيح للأفراد تقييم الحياة والخبرات من منظور إيجابي. وأصبح عدد مفردات الصورة النهائية للمقياس (٨) مفردات موزعة على النحو التالي: عدد (٣) مفردات تتعلق بتقدير الفرد لذاته، هي المفردات (٥، ٧، ٨)، وعدد (٣) مفردات تتعلق بثقة الفرد في المستقبل، هي المفردات (١، ٤، ٦)، ومفردة واحدة تتعلق بثقته في الآخرين هي المفردة رقم (٣)، ومفردة واحدة تتعلق برضا الفرد عن حياته هي المفردة رقم (٢) (Caprara et al., 2012, 703).

وقام الباحث الحالي بتعريب هذا المقياس، ومراجعة الترجمة مع اثنين من المتخصصين في علم النفس التربوي، وثالث في اللغة الإنجليزية للتحقق من صحة الترجمة ومطابقة المفردات لمعناها في المقياس الأصلي. وتم تعديل طريقة الإجابة من خماسي إلى مقياس تدريجي رباعي بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا- تنطبق- لا تنطبق- لا تنطبق مطلقًا). وتم التحقق من كفاءته السيكومترية بتطبيقه على عدد (٦٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الإعدادية، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق البنائي، حيث خضعت إجابات المشاركين على مفردات المقياس (٨) مفردات للتحليل العاملي الاستكشافي

بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج principal components، والتدوير المتعامد بالفاريماكس Varimax، ومحك Kaiser لاستبعاد العوامل أقل من ٠,٣. والجدول التالي يوضح تشبعات مفردات مقياس الإيجابية على العوامل المشتقة من نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى:

جدول (٥) تشبعات مفردات مقياس الإيجابية على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقًا للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ٦٠)

م	المفردات	العوامل	
		١	٢
٨	أثق في نفسي	٠,٨٤	
٥	أشعر بالرضا عن نفسي	٠,٧٦	
٧	لدي أنشطة وأعمال في المدرسة أفتخر بها	٠,٧٤	
٢	أشعر بالرضا عن حياتي	٠,٦١	
١	أثق في أن مستقبلي سيكون أفضل من الآن		٠,٨٤
٦	أرى أن مستقبلي غير واضح بالنسبة لي		٠,٧٥
٤	أنظر لمستقبلي بكل حماس وأمل بأنه سيكون أفضل		٠,٧٣
	الجذر الكامن	٣,٨٠	١,٤٢
	التباين المفسر للعامل %	٤٧,٥٣	١٥,٥٠
	التباين الكلي %	٦٣,٠٣ %	

اتضح من الجدول السابق وجود عاملين فقط تم استخراجهما من إجابات المشاركين على مقياس الإيجابية، وفسر هذين العاملين نسبة تباين كلي بلغ (٦٣,٠٣ %)، وتفاوتت مساهمة العاملين في تفسير التباين الكلي بما يُمكن معه القول بأهمية العامل الأول في تفسير الإيجابية، وهذين العاملين هما:

- العامل الأول: يشتمل على (٤) تشبعات دالة تمثل المفردات: (٨، ٥، ٧، ٢)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٦١) للمفردة (٢)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٤) للمفردة (٨)، ويُمكن تسمية هذا العامل "تقدير الذات". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٤٧,٥٣%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٣,٨٠%).
- العامل الثاني: يشتمل على (٣) تشبعات دالة تمثل المفردات: (١، ٦، ٤)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٧٣) للمفردة (٤)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٤) للمفردة (١)، ويُمكن تسمية هذا العامل "الثقة في المستقبل". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (١٥,٥٠%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١,٤٢%).

وتم استبعاد المفردة (٣) لعدم قدرتها التمييزية؛ حيث تشبعت على العاملين بدرجة كبيرة، بينما تم الإبقاء على المفردة (٥) ضمن مفردات العامل الأول رغم تشبعها الضعيف على العامل الثاني؛ حيث كان تشبعها على العامل الأول أكبر من ضعف تشبعها على العامل الثاني، ولذلك تم الإبقاء عليها. ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس (٧) مفردات تشبعت على عاملين هما: عامل تقدير الذات، وعامل الثقة في المستقبل، ومما سبق يتضح صدق المقياس.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٦٠)

م	تقدير الذات	م	الثقة في المستقبل
٢	**٠,٧٦	١	**٠,٨٦
٥	** ٠,٦٧	٤	**٠,٨٣

٧	**٠,٦١	٦	**٠,٨٣
٨	**٠,٨٤		

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليها دالة عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيمتي معامل الارتباط بين البُعدين: الأول والثاني مع الدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٤، ٠,٩١) على الترتيب، وهما قيمتين دالتين إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يعكس تمتع مقياس الإيجابية باتساق داخلي بين مفرداته.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباك؛ حيث بلغت قيمته للمقياس الكلي والبعدين (الأول، والثاني) (٠,٨٤، ٠,٧٣، ٠,٧٨) على الترتيب، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا تُشير لثبات المقياس وصلاحيته، ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٧) مفردات، منها (٤) مفردات للبعد الأول (تقدير الذات)، و(٣) مفردات للبعد الثاني (الثقة في المستقبل).

- **مقياس التدفق** Flow Scale (إعداد: Yoshida et al., 2013، تعريب: الباحث الحالي)

أعدت Yoshida et al. (2013) المقياس بالاستعانة بالمقاييس التي استخدمت في دراسات: (Csikszentmihalyi & Larson, 1987; Jackson & Eklund, 2002; Jackson & Marsh, 1996; Jackson et al., 2008; Martin & Jackson, 2008)، ومسترشدين بالأدبيات التي تمت في إطار نظرية التدفق لـ: Csikszentmihalyi & Larson (1984)؛ حيث تم صياغة مفردات المقياس في ضوء الأبعاد التسعة التي اقترحتها النظرية للتدفق، وتم عرض المفردات على بعض المتخصصين، وعلى ضوء مقترحاتهم عُدِّلت بعض المفردات وحذفت بعضها ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (٢٢) مفردة، خضعت هذه

المفردات للتحليل العاملي الاستكشافي، كما تم حساب صدق المحتوى والصدق التقاربي والاتساق الداخلي، ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٤) مفردة تشبعت على ثلاثة عوامل هي: الإحساس بالسيطرة على المهمة Sense of control of the task، والخبرة الوجدانية الإيجابية Experience of positive emotion، وخبرة الاستيعاب من خلال التركيز على المهمة Experience of absorption by concentrating on a task، ويُجاب عنها بميزان تدريجي بطريقة ليكرت من ٧ نقاط تتراوح (لا أوافق بشدة – أوافق بشدة). وتم حساب كفاءة المقياس السيكومترية بشكل مبدئي على عينة بلغت (٢٤٠) مشاركًا يابانيًا، تراوحت أعمارهم بين ١٨–٣٢ عامًا بمتوسط ٢١,٨٢ وبانحراف معياري ١,٧٥. ثم أُخضِعت مفردات المقياس للتحليل العاملي التوكيدي، وكشفت النتائج عن تحقق مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض لمحتوى المقياس. وقام الباحث الحالي بتعريب المقياس في صورته النهائية (١٤) مفردة، ومراجعة الترجمة مع اثنين من المتخصصين في علم النفس التربوي، وثالث في اللغة الإنجليزية للتحقق من صحة الترجمة ومطابقتها لمعناها في المقياس الأصلي. وتم تعديل طريقة إجابة من سباعي إلى مقياس تدريجي رباعي بطريقة ليكرت (تنطبق تمامًا– تنطبق– لا تنطبق– لا تنطبق مطلقًا). وتم التحقق من كفاءته السيكومترية بتطبيقه على عدد (٦٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الإعدادية، وذلك كما يلي:

–**صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق البنائي، حيث خضعت إجابات المشاركين على مفردات المقياس (١٤) مفردة للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج principal components، والتدوير المتعامد بالفاريماكس Varimax، ومحك Kaiser لاستبعاد العوامل أقل

من ٠,٣. والجدول التالي يوضح تشبعات مفردات مقياس التدفق على العوامل المشتقة من نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى:

جدول (٧) تشبعات مفردات مقياس التدفق على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقًا للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ٦٠)

م	المفردات	العوامل		
		١	٢	٣
١٤	كنت أعرف جيدًا كيف أتعامل مع المهمة وطريقة تنفيذها	٠,٨٩		
٢	عرفت بوضوح ما أريد فعله ودوري في كل خطوة من النشاط	٠,٨٤		
٥	شَعُرْتُ أن بإمكاني حل أي مسألة يطلب المعلم مني حلها بعد ذلك	٠,٧٧		
٤	كان يوجد توازنًا بين مهاراتي ودرجة صعوبة المهمة التي أقوم بأدائها	٠,٧١		
٧	كان سهلاً أن أركز فيما كنت أفعله أثناء تنفيذ النشاط	٠,٥١		
١٠	كان لدي إحساس كبير بأنني أسيطر على كل ما أفعله في النشاط			
٣	استمتعت بما قمت به في النشاط		٠,٨٣	
١	أحسست أن الوقت الذي قضيته في النشاط كان مهمًا		٠,٨٢	
١٣	تمنيَّتُ أن أكرر أداء النشاط مرة أخرى لأنه ممتعًا		٠,٧٦	
٩	كانت المهمة مملة والنشاط غير ممتع		٠,٥٤	
٨	كانت لديَّ معرفة بنتيجة ما أقوم به في			٠,٨٣

م	المفردات	العوامل		
		١	٢	٣
	النشاط			
١١	**فقدت المعرفة بالوقت أثناء القيام بأداء المهمة (نسيت الوقت من التركيز)**			٠,٧٢
٦	**شَعُرْتُ أن الوقت يمر بسرعة**			٠,٦٢
١٢	**لم أكن أشعر بنفسي خلال تنفيذ مهام النشاط من جاذبيته**			٠,٦٢
	الجذر الكامن	٤,١٥	٢,٠٨	١,٧٧
	التباين المفسر للعامل %	٢٩,٦١	١٤,٨٥	١٢,٦٢
	التباين الكلي %	٥٧,٠٧ %		

اتضح من الجدول السابق وجود (٣) عوامل دالة تم استخراجها من إجابات المشاركين على مقياس التدفق، وفسرت هذه العوامل الثلاثة نسبة تباين كلي بلغ (٥٧,٠٧ %)، وتفاوتت مساهمة هذه العوامل في تفسير التباين الكلي، وهذه العوامل هي:

- العامل الأول: يشتمل على (٥) تشبعات دالة تمثل المفردات: (١٤، ٢، ٥، ٤، ٧)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٥١) للمفردة (٧)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٩) للمفردة (١٤)، ويُمكن تسمية هذا العامل "الإحساس بالسيطرة على المهمة". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٢٩,٦١%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٤,١٥%).
- العامل الثاني: يشتمل على (٤) تشبعات دالة تمثل المفردات: (٣، ١، ١٣، ٩)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٥٤) للمفردة (٩)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٣) للمفردة (٨)، ويُمكن تسمية هذا العامل "الخبرة الوجدانية الإيجابية". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (١٤,٨٥%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢,٠٨%).

- العامل الثالث: يشتمل على (٤) تشبعات دالة تمثل المفردات: (٨، ١١، ٦، ١٢)، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٦٢) للمفردتين (٦، ١٢)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٣) للمفردة (٨)، ويُمكن تسمية هذا العامل "خبرة الاستيعاب الناتجة من التركيز على المهمة". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (١٢,٦٢%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١,٧٧%).

وتم استبعاد المفردة (١٠) لعدم قدرتها التمييزية بسبب عدم تشبعها على أي من العوامل الثلاثة، ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس (١٣) مفردة تشبعت على ثلاثة عوامل هي: عامل الإحساس بالسيطرة على المهمة، وعامل الخبرة الوجدانية الإيجابية، وعامل خبرة الاستيعاب الناتجة من التركيز على المهمة، ومما سبق يتضح صدق المقياس.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف المفردة (١٠) غير الصادقة، وخضعت للتحليل باقي المفردات البالغ عددها (١٣) مفردة. ويُبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين المفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٦٠)

م	الإحساس بالسيطرة	م	الخبرة الوجدانية	م	خبرة الاستيعاب
٢	٠,٨٢ **	١	٠,٧٥**	٦	٠,٧٤**
٤	٠,٧٧**	٣	٠,٨٢**	٨	٠,٧٨**
٥	٠,٧٧**	٩	٠,٧١**	١١	٠,٧٠**
٧	٠,٦٦**	١٣	٠,٧٥**	١٢	٠,٧٣**
١٤	٠,٨٩**				

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المفردات والبعد الذي تنتمي إليها دالة عند مستوى ٠,٠١، وبلغت قيم معامل الارتباط بين الأبعاد الثلاثة مع الدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٣، ٠,٥٨، ٠,٧٤) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، مما يعكس تمتع مقياس التدفق باتساق داخلي بين مفرداته.

- **ثبات المقياس:** تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباك؛ حيث بلغت قيمته للمقياس الكلي والأبعاد الثلاثة (٠,٨١، ٠,٨٤، ٠,٧٤، ٠,٧١) على الترتيب، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا تُشير لثبات المقياس وصلاحيته، ليصبح عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (١٣) مفردة، منها (٥) مفردات للبعد الأول (الإحساس بالسيطرة على المهمة)، و(٤) مفردات للبعد الثاني (الخبرة الوجدانية الإيجابية)، و(٤) للبعد الثالث (خبرة الاستيعاب الناتجة من التركيز على المهمة).

خطوات البحث

- الاطلاع على أدبيات التراث السيكولوجي ذات الصلة بمتغيرات البحث وإعداد الإطار النظري.
- تعريب أدوات البحث ومراجعة الترجمة مع أحد المتخصصين في اللغة الإنجليزية.
- التطبيق الأولي لأدوات البحث للتحقق من كفاءتها السيكومترية، حيث تم اختيار عدد (٣٠) طالبة من أحد فصول الصف الأول (الفترة الصباحية)، و(٣٠) طالبًا من أحد فصول (الفترة المسائية) بمدرسة أسامة بن زيد الإعدادية المشتركة بإدارة السلام التعليمية بمحافظة القاهرة، وذلك بعد

مشاركة كل مجموعة منهما في أنشطة حصة التربية البدنية، بهدف إجراء الدراسة الاستطلاعية. ثم تم إعداد الصورة النهائية لأدوات البحث بعد حذف المفردات غير الصالحة وفقًا لنتائج الصدق والثبات.

- إجراء الدراسة الميدانية في المدرسة عينة البحث، حيث تم توضيح الهدف من البحث لعدد (٢) معلم رياضيات بالمدرسة يتولى أحدهما تقديم النشاط المطلوب في الفترة الصباحية لشطر الطالبات، ويتولى الآخر تقديمه في الفترة المسائية لشطر الطلاب. طلب الباحث من المعلمين اختيار أحد موضوعات مقرر الرياضيات ليكون نشاطًا يولِّد حالة من التدفق لدى الطلاب، بحيث يمكن أن يُتاح من خلاله مشاركة جميع طلاب الفصل في أداء مهامه. وذلك استنادًا إلى نظرية التدفق، والتي تشترط استيفاء النشاط لمعيارين مُهمين لحدوث التدفق (Asakawa, 2004, 124) هما: أن تكون التحديات المرتبطة بالنشاط متوازنة مع قدرات ومهارات الفرد في مواجهتها. وأن تكون هذه التحديات وقدرات الطلاب أو مهاراتهم مرتفعة نسبيًا. واتفق المعلمان على اختيار موضوع "الاحتمالات"، ومبررهم؛ أن الطلاب لديهم معرفة سابقة عن الموضوع من المرحلة الابتدائية، وأنه من موضوعات الرياضيات التي يمكن ممارستها بشكل جماعي. واتُفِق على تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجموعات من (٥-٦) طالبًا في المجموعة الواحدة، وأن يتم عرض المهام بطريقة تسمح بمشاركة جميع الطلاب في تنفيذها. وتم الاتفاق بينهما على خطوات تنفيذ النشاط لضمان أن تكون المهام المرتبطة به موحَّدة لدى الطلاب والطالبات عينة البحث. ثم قام كل معلم بتدريس موضوع الدرس وفقًا لما تم الاتفاق عليه في حصتين متتاليتين لكل فصل على حدة. وفور انتهاء المعلم من تنفيذ الدرس؛ تم تطبيق أدوات البحث على طلاب/طالبات الفصل، وتعريفهم بأن محتوى المقياس الأول

مرتبط بما تم من نشاط خلال حصة الرياضيات السابقة، وطُلِبَ منهم الإجابة عن مفردات المقياس في ضوء حالتهم أثناء تنفيذ مهام النشاط، ثم استكمال الإجابة عن باقي المقاييس.

- مراجعة البيانات وإدخالها على الحاسوب، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للتحقق من صحة فروض البحث أو عدم صحتها. ثم إعداد جداول البيانات وتفسير النتائج، وتقديم التوصيات.

أسلوب التحليل الإحصائي

استخدم البحث الحالي أسلوب تحليل الانحدار Regression-analysis عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج (AMOS, V.24) وطريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، وأسلوب تحليل الانحدار بطريقة Stepwise-Regression.

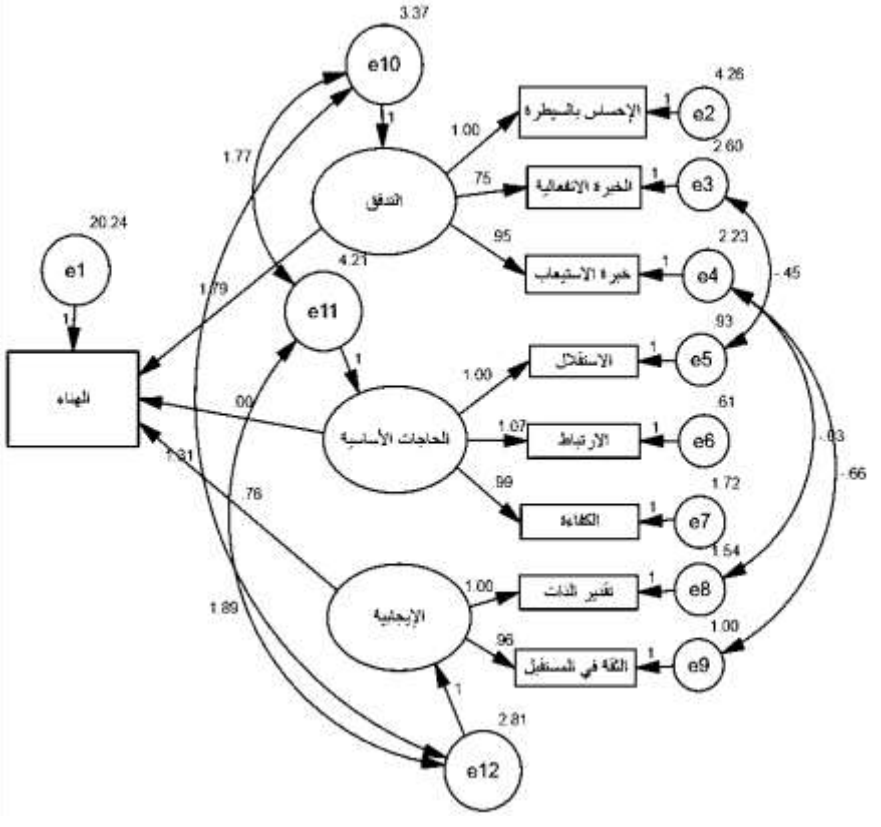
نتائج البحث

تعكس الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي لبيانات المشاركين من طلاب المرحلة الإعدادية وفقًا لفرضي البحث الحالي:

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: يوجد تطابق للنموذج المفترض للعلاقة بين الحاجات النفسية الأساسية للمراهق والإيجابية والتدفق كمتغيرات مستقلة والهناء كمتغير تابع مع البيانات المستخرجة من إجابات طلاب المرحلة الإعدادية.

للإجابة عن هذا الفرض والتوصل لأفضل نموذج مستخرج من بيانات المشاركين يمثل التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات: الحاجات النفسية الأساسية للمراهق والإيجابية والتدفق في هناء طلاب المرحلة الإعدادية؛ تم إخضاع درجات المشاركين لتحليل الانحدار Regression-analysis عن طريق النمذجة بالمعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال البرنامج

الإحصائي (AMOS, V.24) وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood، والشكل التالي يبين طبيعة العلاقة بين المتغيرات:



شكل (١) النموذج المفسر للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة على الهناء كمتغير تابع (ن= ١٨٦)

وقد حقق هذا النموذج مؤشرات تدل على حسن المطابقة للبيانات المستخرجة بين متغيرات البحث، وهو ما تعكسه المؤشرات التالية(*):

(*) يكون النموذج المفترض متطابقًا مع النموذج المستخرج من بيانات المشاركين إذا كانت قيمة (كا٢) غير دالة، وكانت قيمة CMIN/DF أقل من (٣)، وتتراوح قيم مؤشرات حسن المطابقة

- قيمة اختبار (كا٢) Chi-Square Ratio: بلغت قيمته (١٦,٠٤٤ عند درجات حرية (٢٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا حيث كان مقدار دلالتها ٠,٧١٤. وبلغت قيمة CMIN/DF = ٠,٨٠٢
- قيم مؤشرات المطابقة: مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة النسبي (RFI)، وبلغت قيمها (٠,٩٨، ٠,٩٦، ١,٠٠٠، ٠,٩٨، ٠,٩٧) على الترتيب.
- قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) وبلغت (٠,٠٠٠).
- قيم مؤشرات الافتقار: مؤشر معيار معلومات أكيك (AIC) وبلغت قيمته (٦٦,٠٤٤)، وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٩٠,٠٠٠)، ومؤشر اتساق معيار معلومات أكيك (CAIC) وبلغت قيمته (١٧١,٦٨٨)، وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٢٨٠,١٥٩)، ومؤشر الصدق الزائف (ECVI) وبلغت قيمته (٠,٣٥٧) وهي قيمة أقل من قيمته للنموذج المشبع والتي بلغت (٠,٤٨٦).

وجميع المؤشرات السابقة تدل على حسن مطابقة النموذج للبيانات المستخرجة من درجات المشاركين عينة البحث، ويمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع: الهناء بالجدول التالي:

(GFI) ' (AGFI) ' (CFI) ' (NFI)' (RFI) بين (صفر: ١)، وكلما اقتربت القيم من (١) دل ذلك على المطابقة الجيدة، بينما تتراوح قيم مؤشر (RMSEA) بين (صفر: ٠,١) وكلما اقتربت القيم من (صفر) دل ذلك على المطابقة الجيدة. وكلما كانت قيمة (AIC) و(CAIC) و(ECVI) أقل من قيمة النموذج المشبع دل ذلك على المطابقة الجيدة.

جدول (٩) قيم واتجاه التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للهناء كمتغير تابع (ن= ١٨٦)

المتغيرات واتجاه التأثير	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	المعياري	غير المعياري		
الإحساس بالسيطرة --> التدفق	٠,٦٦٥	١,٠٠٠		
الخبرة الانفعالية --> التدفق	٠,٦٤٩	٠,٧٤٨	٠,١٠٥	**٧,١٢٥
خبرة الاستيعاب --> التدفق	٠,٧٦٠	٠,٩٥١	٠,١٢٣	**٧,٧٣٨
الحاجة للاستقلال --> الحاجات الأساسية	٠,٩٠٥	١,٠٠٠		
الحاجة للارتباط --> الحاجات الأساسية	٠,٩٤٣	١,٠٧٢	٠,٠٥٣	**٢٠,٢٠٧
الحاجة للكفاءة --> الحاجات الأساسية	٠,٨٤٠	٠,٩٨٨	٠,٠٦١	**١٦,٢١٨
تقدير الذات --> الإيجابية	٠,٨٠٤	١,٠٠٠		
الثقة في المستقبل --> الإيجابية	٠,٨٤٨	٠,٩٥٦	٠,٠٨١	**١١,٨١١
التدفق --> الهناء	٠,٥٤٦	١,٧٩٢	٠,٣٢٩	**٥,٤٥٥
الحاجات الأساسية --> الهناء	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٢٤٩	٠,٠٠٢

الإيجابية --> الهناء	٠,٢١١	٠,٧٦٠	٠,٣٤٠	*٢,٠٢٥

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق أنه يمكن نمذجة العلاقات البينية بين الهناء كمتغير تابع، والحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق كمتغيرات مستقلة؛ حيث أمكن التوصل لنموذج يتضمن التأثيرات المباشرة للمتغيرات المستقلة في الهناء ويفسر العلاقات فيما بينها، وأظهرت النتائج ما يلي:

- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ للتدفق في الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمقدار (٠,٥٥)؛ حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة(*) (٥,٤٦).
- وجود تأثير موجب ودال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ للإيجابية في الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمقدار (٠,٢١)؛ حيث بلغت قيمة النسبة الحرجة (٢,٠٣).
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للحاجات النفسية الأساسية في الهناء.

مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على التدفق والإيجابية في التنبؤ بهناء طلاب المرحلة الإعدادية. ولتحديد النسب المئوية التي أسهم بها كل متغير بشكل منفرد في التنبؤ بالهناء، اتضح أن متغير التدفق أسهم بمقدار (٥٥%)، بينما أسهم متغير الإيجابية بمقدار (٢١%) في التنبؤ بالهناء. وحسب الأهمية النسبية للمتغيرات المنبئة يأتي متغير التدفق في المرتبة الأولى من الأهمية، ثم يأتي متغير الإيجابية في المرتبة الثانية. بينما لم يسهم متغير الحاجات النفسية الأساسية في الهناء بدرجة مقبولة ودالة إحصائيًا.

(*) تُحسب قيمة النسبة الحرجة Critical Ratio من قسمة (الوزن الانحداري غير المعياري/الخطأ المعياري)، وتكون دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا كانت القيمة المُقدَّرة تقع في المدى (١,٩٦: ٢,٥٨)، وتكون دالة عند مستوى ٠,٠١ إذا كانت تلك القيمة > ٢,٥٨.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار للعلاقات التي يتضمنها النموذج كما يلي:

الهناء = (٠,٥٥) التدفق + (٠,٢١) الإيجابية

ومما سبق يتضح أن التدفق كان أكثر المتغيرات المستقلة تأثيرًا في الهناء، ففي حالة التدفق؛ يستشعر الطالب الموقف كاملاً، ويكون في أفضل حالة خبرة من الناحية المعرفية والوجدانية والدافعية، ويشعر بالمتعة خلال ممارسته للنشاط، وينغمس في النشاط، ويتحكم فيه، وينشغل بالموقف، وينسى الوقت ويشعر أنه يمر بسرعة، بمعنى أنه أثناء مشاركته التامة في النشاط يشعر بالسعادة، ويتحسن رضاه إلى حد كبير.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه Heo, (2007); Asakawa, (2004; 2010); Csikszentmihalyi, (2014); Yang, (2014); Lu, (2016); Engeser & Baumann (2016); Rijavec et al. (2017) أن التدفق نوع من الشعور الذي يُقال بعده "كان ذلك ممتعًا"، وهو أفضل حالة خبرة يشعر فيها الفرد وتتكامل فيها الكفاءة المعرفية والوجدانية، والمشاركة العميقة، والدافعية المرتفعة مع مستوى عالٍ من المتعة، وأنه حالة ممتعة ينغمس فيها الفرد، ويشعر خلالها بالتحكم في النشاط الذي يمارسه، حيث يفقد خلالها الفرد إحساسه بالوقت. وأن التدفق حالة نفسية شديدة الانغماس في النشاط، وترتبط بهناء الفرد، وتجلب له مشاعر السعادة، والمتعة، والرضا في الحياة، كما تسهم في خلق حالة نفسية إيجابية، ويحرص الفرد على تحقيق الشعور بالرضا، والمحافظة على شعوره بالهناء، وبالتالي، يمكن اعتبار التدفق قوة دافعة أساسية للأفراد الذين يسعون إلى تعزيز هنائهم، وتحسين نوعية حياتهم.

كما تتفق مع ما بيَّنته دراستي: Golub et al. (2016); Rijavec et al. (2017) من أن خبرة التدفق أسهمت في زيادة تحسين الهناء لدى الطلاب، وأن الطلاب الذين لديهم حالة مرتفعة من التدفق كان لديهم رضًا عن الحياة، وأكثر

سعادةً وحماسًا ومرونة. وفي المقابل؛ لا تتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسة Burke et al. (2016) من أنه لم يكن لحالة التدفق أي تأثير دال على هناء الأشخاص.

ويتضح من الجدول السابق أيضًا أن لمتغير الإيجابية تأثيرًا دالاً في الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وربما كان ذلك راجعًا إلى أن إحساس الطالب بالرضا عن نفسه وحياته، وافتخاره بما يمارسه من أنشطة ومهام داخل المدرسة، وامتلاكه لنظرة تفاؤلية نحو مستقبله، وكله ثقة في أن مستقبله سيكون أفضل مما هو عليه الآن، بالطبع سينعكس ذلك على شعوره بالسعادة والرفاهة والهناء.

وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسات: Diener et al. (2000); Diener et al. (2002); Catalino et al. (2014) من أن الخبرات الإيجابية تجسد الهناء المرتفع للفرد، وأن الإيجابية منبئة بشكل جيد بالرضا عن الحياة، وأنها ترتبط إيجابيًا بمكونات الهناء، وتعزز فكرة أن الأفراد الذين يسعون إلى الإيجابية قد يكونون أكثر سعادة من أقرانهم. كما تتفق مع نتائج دراسة Neppl et al. (2015) التي بيَّنت أن تقدير الفرد لذاته، ورضاه عن حياته، وشعوره بالتفاؤل تتوافق مع تقييمه الإيجابي لخبراته الشخصية. وتتفق ما كشفت عنه دراسة Caprara et al. (2017) من أن رؤية الذات والحياة والمستقبل من منظور إيجابي تجعل الفرد قابلاً للتكيف مع الحياة رغم تعرضه للشدائد أو الفشل، وهذا من شأنه الحفاظ على نمو الفرد ورفاهته واستعداده لمواصلة الحياة فيما بعد.

كما يتضح من الجدول أنه لم يكن لإشباع الحاجات النفسية ثمة تأثير دال إحصائيًا على الهناء لدى طلاب الإعدادية، وربما كان السبب في ذلك إلى أن الخصائص النمائية لهؤلاء المراهقين متقلبة وغير ثابتة، ومتعارضة أحيانًا، فرغم أن إشباع هذه الحاجات النفسية الأساسية للمراهق سوف يسهم في شعوره بالارتياح

والرضا بسبب كونه سيكون مسؤولاً عن تصرفاته وتنظيم سلوكياته، واستقلاليته، وتواصله مع الآخرين والتفاعل معهم، إلا أن ذلك لم يكن مبعثًا لسعادة الفرد وهنائه، فقد تكون هناك عوامل أخرى مسؤولة عن إحساس الفرد بالسعادة والهناء، ربما تعود لطبيعة العلاقات بين المعلمين والطلاب في المدرسة، أو لمدى توفر عوامل جذب في المدرسة، مثل الأنشطة المدرسية وجودة الخدمات المدرسية المقدمة للطلاب، وربما كانت هناك عوامل أخرى خارج السياق المدرسي، كالأسرة أو جماعة الرفاق لها صلة مباشرة بشعور الطالب بالهناء سواء داخل المدرسة أو خارجها. وقد يكون أحد أسباب عدم وجود علاقة بين المتغيرين هو طبيعة محتوى مقياس الهناء ومفرداته، فهي مرتبطة بالهناء بشكل عام، بينما كان محتوى مفردات الحاجات الأساسية أكثر ارتباط بالمدرسة، وإذا كان الأمر كذلك؛ فإن هذه النقطة بحاجة إلى مزيد من البحوث المستقبلية. وذلك رغم أن هذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه Tian et al. (2014b) من أن بعض البحوث فشلت في التمييز بين الحاجات النفسية للطلاب في المدرسة وسياقات أخرى يمكن أن تشبع هذه الحاجات، وأن بعض هذه البحوث استخدمت مقاييس عامة للحاجات النفسية الأساسية، ولم تأخذ في حسابها اختلاف السياق المدرسي الذي يقدم للطلاب خبرات متباينة عن تلك التي تقدم لهم خارج السياق المدرسي، حيث يكون التركيز في السياق المدرسي على إشباع حاجات الطلاب للتعلم والتواصل مع معلميهم وزملائهم في الفصل بشكل أساسي.

وتختلف هذه النتيجة مع ما كشفت عنه دراسات: Deci & Ryan, (2000); Tian et al. (2014a); Tian et al. (2014b); González et al. (2016) من أن هذه الحاجات النفسية الأساسية الثلاثة أمرًا ضروريًا للفرد، لأن إشباع كل حاجة يوفر مُعينات نفسية معينة متميزة تدعم الإحساس بالسعادة، وتحقيق الهناء والصحة النفسية الإيجابية، وتسهم جميعها بشكل مستقل في النمو

النفسي الصحيح، كما أن إشباعها يعزز الأداء البدني والنفسي والاجتماعي الأمثل، وعدم إشباعها يؤدي إلى ظهور نتائج سلبية سلوكية ونفسية ودافعية، ويزيد من الأخطار التي قد يتعرض لها الفرد. كما دعمت النتائج الارتباط المباشر بين الرضا عن إشباع الحاجة للاستقلال والحاجة للكفاءة والحاجة للارتباط مع الآخرين بالهناء، ورصدت نتائج أخرى وجود تأثير دال لإشباع الحاجات النفسية الأساسية في المدرسة على هناء المراهقين في المدارس.

وإذا كان لخبرة التدفق والإيجابية تأثيرًا مباشرًا ودالاً في هناء طلاب المرحلة الإعدادية، فإن تأثير إشباع الحاجات النفسية الأساسية للطلاب ربما يكون تأثيرًا غير مباشر، فقد تحقق تطابق للنموذج المفترض مع البيانات المستخرجة من إجابات الطلاب، ولهذا يمكن قبول صحة الفرض بتحقق مطابقة للنموذج المفترض مع النموذج المستخرج من إجابات الطلاب.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني: تُسهم الحاجات النفسية الأساسية وبُعدي الإيجابية وأبعاد التوافق كما تحددت في البحث الحالي بدرجات متباينة في التنبؤ بالهناء وأبعاده (العلاقات الإيجابية، والاستقلالية، وقبول الذات، والنمو الشخصي) لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

للتحقق من صحة هذا الفرض التنبؤي؛ أجرى الباحث تحليل الانحدار بطريقة Stepwise-Regression للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، حيث اعتُبِرت الحاجات النفسية الأساسية الثلاثة، وبُعدي الإيجابية، وأبعاد التدفق الثلاثة هي المتغيرات المنبئة (المستقلة)، ودرجة الهناء الكلية وأبعاده (العلاقات الإيجابية، والاستقلالية، وقبول الذات، والنمو الشخصي) هي المتغير المتنبأ به (التابع)، وذلك للوقوف على مدى قدرة نماذج الحاجات النفسية الأساسية الثلاثة، وبُعدي الإيجابية، وأبعاد التدفق الثلاثة في التنبؤ بالهناء وأبعاده تنبؤًا دالاً، والجدول التالي يوضح

نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار لإسهام المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع (الهناء وأبعاده):

جدول (١٠) تحليل التباين لانحدار العوامل المستقلة (الحاجات النفسية الثلاثة وبعدي الإيجابية وأبعاد التدفق الثلاثة) على الهناء وأبعاده لدى طلاب المرحلة الإعدادية (ن= ١٨٦)

المتغير	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها	مربع معامل الارتباط R^2
الدرجة الكلية للهناء	الأول	الانحدار	١٦٩١,٥٠٢	١	١٦٩١,٥٠٢	**٦١,٥٥٣	٠,٢٥
		البواقي	٥٠٥٦,٤١٢	١٨٤	٢٧,٤٨١		
		الكلي	٦٧٤٧,٩١٤	١٨٥			
	الثاني	الانحدار	٢٤٣٨,٦٥٨	٢	١٢١٩,٣٢٩	**٥١,٧٨١	٠,٣٦
		البواقي	٤٣٠٩,٢٥٦	١٨٣	٢٣,٥٤٨		
		الكلي	٦٧٤٧,٩١٤	١٨٥			
	الثالث	الانحدار	٢٥٣٥,٨٠٩	٣	٨٤٥,٢٧٠	**٣٦,٥٢٣	٠,٣٨
		البواقي	٤٢١٢,١٠٥	١٨٢	٢٣,١٤٣		
		الكلي	٦٧٤٧,٩١٤	١٨٥			
العلاقات الإيجابية	الأول	الانحدار	٣٤٧,٣٣٠	١	٣٤٧,٣٣٠	**٢٢,٢٦٥	٠,١١
		البواقي	٢٨٧٠,٣١٠	١٨٤	١٥,٦٠٠		
		الكلي	٣٢١٧,٦٤٠	١٨٥			
	الثاني	الانحدار	٤٧١,٩٦٢	٢	٢٣٥,٩٨١	**١٥,٧٢٨	٠,١٥
		البواقي	٨١٤,٩١٢	١٨٣	١٥,٠٠٤		
		الكلي	٣٢١٧,٦٤٠	١٨٥			
الاستقلالية	الأول	الانحدار	١٣٠,٥٧٦	١	١٣٠,٥٧٦	**١٠,٨٤٢	٠,٠٦
		البواقي	٢٢١٦,٠٤٧	١٨٤	١٢,٠٤٤		
		الكلي	٢٣٤٦,٦٢٤	١٨٥			
قبول الذات	الأول	الانحدار	٢٠٩,٠٥٦	١	٢٠٩,٠٥٦	**٣٠,٣١٥	٠,١٤
		البواقي	١٢٦٨,٩٠٦	١٨٤	٦,٨٩٦		
		الكلي	١٤٧٧,٩٦٢	١٨٥			
	الثاني	الانحدار	٢٥٠,٣٤٠	٢	١٢٥,١٧٠	**١٨,٦٥٩	٠,١٧
		البواقي	١٢٢٧,٦٢٣	١٨٣	٦,٧٠٨		
		الكلي	١٤٧٧,٩٦٢	١٨٥			

المتغير	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) ودلالتها	مربع معامل الارتباط R^2
النمو الشخصي	الأول	الانحدار	١٥٤,٠٠٨	١	١٥٤,٠٠٨	**٢٢,٦٨٣	٠,١١
		البواقي	١٢٤٩,٢٨٢	١٨٤	٦,٧٩٠		
		الكلي	١٤٠٣,٢٩٠	١٨٥			
	الثاني	الانحدار	٢٢٠,٣٢٩	٢	١١٠,١٦٤	**١٧,٠٤٢	٠,١٦
		البواقي	١١٨٢,٩٦٢	١٨٣	٦,٤٦٤		
		الكلي	١٤٠٣,٢٩٠	١٨٥			
	الثالث	الانحدار	٢٥٢,٥١٧	٣	٨٤,١٧٢	**١٣,٣١٢	٠,١٨
		البواقي	١١٥٠,٧٧٣	١٨٢	٦,٣٢٣		
		الكلي	١٤٠٣,٢٩٠	١٨٥			

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

اتضح من الجدول السابق أن نسب التباين المُفسَر التي ترجع لتأثير بعض العوامل التي تنتمي إلى الحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق في الهناء وأبعاده الأربعة (العلاقات الإيجابية، والاستقلالية، وقبول الذات، والنمو الشخصي) لدى طلاب المرحلة الإعدادية بلغت (٣٨%، ١٥%، ٦%، ١٧%، ١٨%) على الترتيب، وكانت النسب الفائية لتحليل التباين لهذه العوامل والبالغ قيمها (٣٦,٥٢، ١٥,٧٣، ١٠,٨٢، ١٨,٦٦، ١٣,٣١) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، مما يشير لأهمية هذه العوامل في تحقيق هناء طلاب المرحلة الإعدادية وأبعاده الأربعة: العلاقات الإيجابية، والاستقلالية، وقبول الذات، والنمو الشخصي. وقد يرجع باقي التباين غير المفسر (٦٢%، ٨٥%، ٩٤%، ٨٣%، ٨٢%) إلى تأثير عوامل أخرى ربما تتعلق بالعوامل المدرسية والاجتماعية والأسرية المرتبطة بالطالب أو جماعات الأقران، بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق البيئي للطالب.

ولمعرفة العوامل ذات التأثير وتحديد الآثار النسبية للمتغيرات المستقلة الحاجات النفسية الأساسية الثلاثة وبعدي الإيجابية وأبعاد التدفق الثلاثة في قدرتها

على التنبؤ بالمتغير التابع (الهناء وأبعاده)؛ تم حساب قيمة (بيتا **Beta**) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) نتائج تحليل الانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين المتغيرات المستقلة

(الحاجات النفسية الثلاثة وبعدي الإيجابية وأبعاد التدفق الثلاثة) والهناء بأبعاده (ن = ١٨٦)

المتغير	النموذج	مصدر الانحدار	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) ومستوى الدلالة
الهناء	الأول	الثابت	٣٤,٠٥٣	٢,١٥٥	–	١٥,٨٠٣ **
		خبرة الاستيعاب	١,٣٢٨	٠,١٦٩	٠,٥٠١	٧,٨٤٦ **
	الثاني	الثابت	٢٥,١٦٨	٢,٥٤٣	–	٩,٨٩٧ **
		خبرة الاستيعاب	١,١٨١	٠,١٥٩	٠,٤٤٥	٧,٤٢٩ **
		الثقة في المستقبل	١,٠٩٠	٠,١٩٣	٠,٣٣٧	٥,٦٣٣ **
	الثالث	الثابت	٢٢,٥٠٣	٢,٨٣٧	–	٧,٩٣٢ **
		خبرة الاستيعاب	١,٠١٩	٠,١٧٦	٠,٣٨٤	٥,٧٧٧ **
		الثقة في المستقبل	١,٠١٠	٠,١٩٦	٠,٣١٣	٥,١٦٦ **
		الخبرة الانفعالية	٠,٣٩٤	٠,١٩٢	٠,١٣٩	٢,٠٤٩ *
العلاقات الإيجابية	الأول	الثابت	٥,٥٩٦	١,٦٢٤	–	٣,٤٤٧**
		خبرة الاستيعاب	٠,٦٠٢	٠,١٢٨	٠,٣٢٩	٤,٧١٩ **
	الثاني	الثابت	٠,٦٠٤	٢,٣٥٣	–	٠,٢٥٧
		خبرة الاستيعاب	٠,٤٨٠	٠,١٣٢	٠,٢٦٢	٣,٦٣٨ **
		الحاجة للاستقلال	٠,٣٨١	٠,١٣٢	٠,٢٠٨	٢,٨٨٢ **
الاستقلالية	الأول	الثابت	٦,٤٨٧	١,٣٦٨	–	٤,٧٤١ **
		الثقة في	٠,٤٤٩	٠,١٣٦	٠,٢٣٦	٣,٢٩٣**

المتغير	النموذج	مصدر الانحدار	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة (ت) ومستوى الدلالة
		المستقبل				
قبول الذات	الأول	الثابت	٧,٣٧٢	١,٠٧٩	–	٦,٨٣٠**
		خبرة الاستيعاب	٠,٤٦٧	٠,٠٨٥	٠,٣٧٦	٥,٥٠٦**
	الثاني	الثابت	٥,٢٨٤	١,٣٥٧	–	٣,٨٩٣**
		خبرة الاستيعاب	٠,٤٣٢	٠,٠٨٥	٠,٣٤٨	٥,٠٩٦**
		الثقة في المستقبل	٠,٢٥٦	٠,١٠٣	٠,١٦٩	٢,٤٨١*
النمو الشخصي	الأول	الثابت	٧,٤٥٥	١,٢٦٧	–	٥,٨٨٥**
		الخبرة الانفعالية	٠,٤٢٦	٠,٠٩٠	٠,٣٣١	٤,٧٦٣**
	الثاني	الثابت	٥,٢٠٥	١,٤٢٢	–	٣,٦٦١**
		الخبرة الانفعالية	٠,٣٥٦	٠,٠٩١	٠,٢٧٥	٣,٩٢٨**
		الثقة في المستقبل	٠,٣٣١	٠,١٠٣	٠,٢٢٤	٣,٢٠٣**
	الثالث	الثابت	٤,٢١٠	١,٤٧٤	–	٢,٨٥٧**
		الخبرة الانفعالية	٠,٢٥٨	٠,١٠٠	٠,١٩٩	٢,٥٨٠*
		الثقة في المستقبل	٠,٢٩٠	٠,١٠٤	٠,١٩٧	٢,٨٠٠**
		الإحساس بالسيطرة	٠,١٧٤	٠,٠٧٧	٠,١٧٥	٢,٢٥٦*

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠,٠١

يمثل جدول (١١) النموذج المفصل للتأثيرات النسبية للمتغيرات المستقلة (الحاجات النفسية الأساسية، وبُعدي الإيجابية وأبعاد التدفق) المنبئ بالمتغير التابع (الهناء وأبعاده: العلاقات الإيجابية، والاستقلالية، وقبول الذات، والنمو الشخصي) لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

أظهرت نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار المتضمنة في الجدولين (١٠)، (١١) الآتي:

أولاً بالنسبة للهناء

أظهرت النتائج وجود ثلاثة نماذج أمكن من خلالها التنبؤ بالهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، هذه النماذج هي:

- **النموذج الأول**

تم التنبؤ بالهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عامل "خبرة الاستيعاب" كأحد أبعاد التدفق، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي (٢٥%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٦١,٥٥)، مما يشير لتأثير عامل "خبرة الاستيعاب" في هناء الطالب، وكان تأثيره إيجابيًا ودالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ حيث بلغت قيم "ت" (٧,٨٥)، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والثقة في المستقبل، والإحساس بالسيطرة، والخبرة الانفعالية، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في هناء الطالب.

- **النموذج الثاني**

تم التنبؤ بالهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عاملي: "خبرة الاستيعاب" كأحد أبعاد التدفق، و"الثقة في المستقبل" كأحد أبعاد الإيجابية، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي (٣٦%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ حيث بلغت قيمة "ف" (٥١,٧٨)، مما يشير إلى أن عامل "الثقة في المستقبل" قد فسر حوالي (١١%) تقريبًا من التباين في هناء طلاب المرحلة الإعدادية، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والإحساس بالسيطرة، والخبرة الانفعالية،

فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في هناء الطالب.

- **النموذج الثالث**

تم التنبؤ بالهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عوامل: "خبرة الاستيعاب" كأحد أبعاد التدفق، و"الثقة في المستقبل" كأحد أبعاد الإيجابية، و"الخبرة الانفعالية" كأحد أبعاد التدفق، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي (٣٨%)، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٣٦,٥٢)، مما يشير إلى أن عامل "الخبرة الانفعالية" قد فسر حوالي (٢%) تقريبًا من التباين في هناء طلاب المرحلة الإعدادية، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والإحساس بالسيطرة، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في هناء الطالب.

ثانيًا بالنسبة للعلاقات الإيجابية

كشفت النتائج عن وجود نموذجين أمكن من خلالهما التنبؤ بالعلاقات الاجتماعية الإيجابية كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وهذين النموذجين هما:

- **النموذج الأول**

تم التنبؤ بالعلاقات الإيجابية كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عامل "خبرة الاستيعاب" كأحد أبعاد التدفق، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي (١١%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٢٢,٢٧)، مما يشير لتأثير عامل "خبرة الاستيعاب" في العلاقات الإيجابية كأحد أبعاد هناء الطالب، وكان تأثيره إيجابيًا

ودالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٤,٧٢)، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والثقة في المستقبل، والإحساس بالسيطرة، والخبرة الانفعالية، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في العلاقات الإيجابية الاجتماعية كأحد أبعاد هناء الطالب.

- **النموذج الثاني**

تم التنبؤ بالعلاقات الإيجابية كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عاملي: "خبرة الاستيعاب" كأحد أبعاد التدفق، و"الحاجة للاستقلالية" كأحد الحاجات النفسية الأساسية، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي (١٥%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٥,٧٣)، مما يشير إلى أن عامل "الحاجة للاستقلال" قد فسر حوالي (٤%) تقريبًا من التباين في العلاقات الإيجابية كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والثقة في المستقبل، والإحساس بالسيطرة، والخبرة الانفعالية، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في العلاقات الإيجابية الاجتماعية كأحد أبعاد هناء الطالب.

ثالثًا بالنسبة للاستقلالية

كشفت النتائج عن وجود نموذج واحد أمكن من خلاله التنبؤ بالاستقلالية كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال عامل "الثقة في المستقبل" كأحد أبعاد الإيجابية، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي (٦%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٠,٨٤)، مما يشير لتأثير عامل "الثقة في المستقبل" في العلاقات الإيجابية كأحد أبعاد هناء الطالب، وكان تأثيره إيجابيًا ودالاً إحصائيًا عند مستوى

٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٣,٢٩)، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والإحساس بالسيطرة، والخبرة الانفعالية، وخبرة الاستيعاب، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في الاستقلالية كأحد أبعاد هناء الطالب.

رابعًا بالنسبة لقبول الذات

كشفت النتائج عن وجود نموذجين أمكن من خلالهما التنبؤ بقبول الذات كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وهذين النموذجين هما:

- **النموذج الأول**

تم التنبؤ بقبول الذات كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عامل "خبرة الاستيعاب" كأحد أبعاد التدفق، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي (١٤%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٣٠,٣٢)، مما يشير لتأثير عامل "خبرة الاستيعاب" في قبول الذات كأحد أبعاد هناء الطالب، وكان تأثيره إيجابيًا ودالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٥,٥١)، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والثقة في المستقبل، والإحساس بالسيطرة، والخبرة الانفعالية، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في قبول الذات كأحد أبعاد هناء الطالب.

- **النموذج الثاني**

تم التنبؤ بقبول الذات كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عاملي: "خبرة الاستيعاب" كأحد أبعاد التدفق، و"الثقة في المستقبل" كأحد

بعدي الإيجابية، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي (١٧%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٨,٦٦)، مما يشير إلى أن عامل "الثقة في المستقبل" قد فسر حوالي (٣%) تقريبًا من التباين في قبول الذات كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والإحساس بالسيطرة، والخبرة الانفعالية، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في قبول الذات كأحد أبعاد هناء الطالب.

خامسًا بالنسبة للنمو الشخصي

كشفت النتائج عن وجود ثلاثة نماذج أمكن من خلالها التنبؤ بالنمو الشخصي كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وهذه النماذج هي:

- **النموذج الأول**

تم التنبؤ بالنمو الشخصي كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عامل "الخبرة الانفعالية" كأحد أبعاد التدفق، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر حوالي (١١%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (٢٢,٦٨)، مما يشير لتأثير عامل "خبرة الاستيعاب" في النمو الشخصي كأحد أبعاد هناء الطالب، وكان تأثيره إيجابيًا ودالاً إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيم "ت" (٤,٧٦)، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والثقة في المستقبل، والإحساس بالسيطرة، وخبرة الاستيعاب، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في هناء الطالب.

- **النموذج الثاني**

تم التنبؤ بالنمو الشخصي كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عاملي: "الخبرة الانفعالية" كأحد أبعاد التدفق، و"الثقة في المستقبل" كأحد بعدي الإيجابية، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (١٦%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٧,٠٤)، مما يشير إلى أن عامل "الثقة في المستقبل" قد فسر حوالي (٥%) تقريبًا من التباين في النمو الشخصي كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، والإحساس بالسيطرة، وخبرة الاستيعاب، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في هناء الطالب.

- **النموذج الثالث**

تم التنبؤ بالنمو الشخصي كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال عوامل: "الخبرة الانفعالية" كأحد أبعاد التدفق، و"الثقة في المستقبل" كأحد بعدي الإيجابية، و"الإحساس بالسيطرة" كأحد أبعاد التدفق، وبلغت فيه نسبة التباين المفسر (١٨%) تقريبًا، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين دالة عند مستوى ٠,٠١، حيث بلغت قيمة "ف" (١٣,٣١)، مما يشير إلى أن عامل "الإحساس بالسيطرة" قد فسر حوالي (٢%) تقريبًا من التباين في النمو الشخصي كأحد أبعاد الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، أما باقي المتغيرات المستقلة: الحاجة للاستقلال، والحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات، وخبرة الاستيعاب، فلم يكن لها تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيرها غير مباشر في هناء الطالب.

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

على ضوء ما سبق؛ يمكن القول بأن هناك عوامل معينة كانت منبئة بالهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية وأبعاده (العلاقات الإيجابية، والاستقلالية، وقبول الذات، والنمو الشخصي) دون غيرها من العوامل المستقلة (الحاجات النفسية الأساسية، وبُعدي الإيجابية، وأبعاد التدفق)، حيث ظهرت عوامل: "خبرة الاستيعاب"، و"الخبرة الانفعالية"، والإحساس بالسيطرة"، كأبعاد في التدفق، و"الثقة في المستقبل" كبعد في الإيجابية، و"الحاجة للاستقلال" كإحدى الحاجات النفسية الأساسية، والتي يمكن من خلالها التنبؤ بشكل إيجابي بهناء طلاب المرحلة الإعدادية وأبعاده، وإن اختلفت نسب إسهامها فيه. وكان لعاملي: خبرة الاستيعاب والثقة في المستقبل الدور الأكبر في التنبؤ بهذا الهناء وأبعاده، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يمارسون نشاطًا ما، ويشعرون بأن الوقت يمر بسرعة، وأنهم فقدوا الإحساس بالوقت من جاذبية النشاط، وأن لديهم معرفة بمحتوى النشاط وخطوات تنفيذه؛ يمكن التنبؤ بهنائهم بشكل إيجابي. وكلما كان الطالب أكثر اندماجٍ في النشاط، وأكثر شعورٍ بأهمية ما يمارسه من نشاط، وكانت نظرته للنشاط بأنه غير ممل، وأنه يستمتع بمزاولته لمهام هذا النشاط، ويتمنى تكراره، وكانت نظرته للمستقبل بكل حماس، ويرى أن مستقبله واضحًا، ويثق في أن مستقبله سيكون أفضل مما هو عليه الآن، كان أكثر هناءٍ من أقرانه، وأكثر بناءٍ لعلاقات إيجابية، واستقلالية، وقبولٍ لذاته، ونموٍ في شخصيته.

كما أن طلاب المرحلة الإعدادية الذين يشعرون بجاذبية النشاط، ولديهم معرفة لما يمارسونه من مهام في النشاط، وجاذبيته، ويختارون ما يمارسونه من أنشطة داخل المدرسة، ويشعرون بكيانهم لوجودهم بالمدرسة، ولديهم حرية اتخاذ القرارات الخاصة بشؤونهم، ولديهم حرية فعل الأشياء التي يستمتعون بها؛ يمكن التنبؤ بقدرتهم على بناء علاقات إيجابية اجتماعية مع أقرانهم والمعلمين بالمدرسة، ومع المحيطين في البيئة الخارجية. وكلما كان طلاب المرحلة الإعدادية أكثر ثقة

في مستقبلهم، وينظرون للمستقبل بحماس وأمل، ويرون أن مستقبلهم واضحٌ لهم، كانوا أكثر استقلالية عن أقرانهم الذين ينظرون لمستقبلهم نظرة تشاؤمية.

ليس هذا فحسب؛ بل إن الطلاب الذين يعرفون ما يريدون فعله في نشاط ما بوضوح، ومن يرون أن هناك توازنًا بين قدراتهم ومهاراتهم مع درجة صعوبة مهام النشاط الذي يمارسونه، ومن يشعرون بقدرتهم على حل أي مسألة يطلب المعلم منهم حلها، ومن يركزون في أدائهم للمهام، ومن يعرفون كيفية التعامل مع تلك المهام، ومن يثقون في مستقبلهم، وينظرون إليه نظرة تفاؤل وأمل، ويرون أنه واضح لهم، ومن يشعرون أن الوقت الذي يقضونه في ممارسة النشاط مهمًا، وممتعًا، وجاذبًا لهم، ويتمنون تكرار ممارسته؛ هم الأكثر شعورًا بنموهم الشخصي عن أقرانهم.

ومما سبق يمكن القول بأن أبعاد التدفق الثلاثة كانت من أكثر المتغيرات المستقلة تأثيرًا في هناء طلاب المرحلة الإعدادية وأبعاده؛ حيث كان بعد خبرة الاستيعاب أكثر هذه الأبعاد تأثيرًا في الهناء وأبعاده، كما أن بعد الثقة في المستقبل هو البعد الوحيد للإيجابية المؤثر في الهناء وأبعاده، بينما لم يكن لتقدير الذات ثمة تأثير دال في الهناء. في المقابل؛ لم يكن للحاجات النفسية الأساسية تأثيرًا على الهناء وأبعاده باستثناء تأثير الحاجة للاستقلالية على بُعد العلاقات الإيجابية في الهناء، وإن كانت نسبة إسهامه في التنبؤ بالعلاقات الإيجابية ضئيلة (٤%) فقط. وربما كان تأثير عوامل: الحاجة للارتباط، والحاجة للكفاءة، وتقدير الذات على الهناء وأبعاده غير مباشر.

وتتفق هذه النتائج بشكل جزئي مع ما بيَّنته دراسات: Deci & Ryan (2000); Asakawa, (2004); Heo, (2007); Yang, (2014); Csikszentmihalyi, (2014); Andony et al. (2016); Lu, (2016); Burke et al. (2016); Rijavec et al. (2017) من أهمية التدفق في التنبؤ

بهناء الطلاب. حيث أشاروا إلى أن خبرة التدفق تسهم في خلق حالة نفسية إيجابية تؤثر في هناء الأفراد وتُحسِن من نوعية حياتهم، وتكسبهم إحساسًا عامًا بالعافية والسعادة، وأن الشخص الذي يتميز بالتدفق هو الذي يسيطر على تصرفاته وعلى بيئته، وفي أثناء مشاركته في النشاط.

ليس هذا فحسب؛ بل بيَّنت نتائج تلك الدراسات التأثير الإيجابي لخبرة التدفق على هناء الطلاب، وارتباطها الإيجابي بمكوناته، حيث أن التدفق يخلق مواقف وانفعالات إيجابية، ومستوى مرتفع من الرضا عن الحياة، وأن حالة التدفق التي يعيشها الطالب أثناء ممارسته الأنشطة تعد تجربة جيدة وممتعة، وتعزز هناء الطالب ودافعيته. كما أن المشاركين في الألعاب الرياضية والمنغمسين فيما يقومون به وينسون الوقت لديهم هم أكثر عرضة لبلوغ حالة نفسية ممتعة، مما يعزز بدوره مستوى هنائهم ورضاهم عن حياتهم. وفي هذا السياق؛ كشفت نتائج بحث Lu, (2016) أن خبرة التدفق لها تأثيرات إيجابية على هناء الأشخاص، وبيَّنت النتائج إسهام التدفق وشغل وقت الفراغ في التباين الكلي للهناء بنسبة ٣٣ %. وبيَّنت نتائج دراسة Rijavec et al. (2017) أن التدفق في الأنشطة الأكاديمية هو المؤشر الإيجابي لهناء الطلاب وإنجازهم الأكاديمي. في المقابل؛ لم تتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة Heo et al. (2010)؛ حيث أشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين التدفق والتأثير الإيجابي في الهناء.

كما تتفق مع ما كشفت عنه نتائج دراسات: Caprara et al. (2012); Heikamp et al. (2014); Neppl et al. (2015); Lauriola & Iani, (2017); Caprara et al. (2017) حول أهمية الإيجابية في التنبؤ بهناء الطلاب. فقد أشارت تلك الدراسات إلى الارتباط الموجب بين الإيجابية والهناء، بل إن بعض هذه البحوث اعتبر الإيجابية عاملاً محددًا عامًا للهناء، وأنها تؤثر إلى حد كبير في وجود اختلافات بين الأفراد في الإحساس بالسعادة رغم اختلاف البيئية

المحيطة، كما تعد مؤشرًا مُهمًا على الخلو من الاكتئاب، والعاطفة الإيجابية والسلبية، ونوعية الصداقات، والرضا عن الحياة، والتفاؤل، بالإضافة إلى أنها تُسهم في تعزيز الأداء، وتحسين العلاقة بالآخرين، والشعور بالرضا، والتأثير الإيجابي والصحة البدنية. ليس هذا فحسب؛ بل بيَّنت نتائج دراسة Lauriola & Iani (2017) أن الإيجابية تعزز فكرة أن الأفراد الذين يسعون إلى بلوغها يكونون أكثر سعادة، وأن تأثيراتها دائمة على الهناء، وأن هناك ارتباط بينها وبين الهناء من الناحية النظرية والعملية.

ولهذا؛ فإن سمة الإيجابية التي يتسم بها الطالب تنعكس في شعوره الإيجابي بطيب الحال، وتُرصَد بمؤشرات سلوكية تدل على ارتفاع مستويات رضاه عن ذاته، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين، والاستمرار فيها، وكفاءته فيما يقوم به من مهام تؤدي إلى الإحساس العام بالسعادة والطمأنينة النفسية (عادل المنشاوي، ٢٠١١، ٣٢٠). وهذه المتغيرات الإيجابية تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز جودة حياة الطالب، وتنمية شخصيته، ومعاونته على مواجهة مشكلاته، وتمكنه من أن يحدد لنفسه هدفًا، وتعينه على مواجهة الصعاب (هاني سعيد، ٢٠١٣، ٤٦٩).

ورغم تضمن الأدب السيكولوجي لأهمية إشباع الحاجات النفسية الأساسية للمراهق لارتباطها بشعوره بالسعادة وطيب الحال، إلا أن نتائج البحث الحالي جاءت لتكشف عن عدم وجود تأثير دال لإشباع هذه الحاجات لدى طلاب المرحلة الإعدادية على هنائهم، باستثناء الحاجة للاستقلال؛ فقد أظهرت نتائج البحث إمكانية التنبؤ بالعلاقات الإيجابية للطالب من إشباع حاجته للاستقلالية. فالطالب الذي لديه حرية الاختيار فيما يقوم به من مهام داخل المدرسة، ومن لديه حرية اتخاذ القرار في شؤونه المدرسية، ومن يشعر بكيانه لوجوده في المدرسة هو من

يمتلك القدرة على بناء علاقات إيجابية مع المحيطين، ويشعر أن أصدقاؤه يقدمون له الكثير، وينصتون إليه عندما يتحدث. ولهذا فقد أشار Tian et al. (2014b) إلى أن رضا الطلاب عن إشباع حاجاتهم في المدرسة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بنتائج تعلمهم ومخرجاتهم الاجتماعية، وأظهرت نتائج دراسة Sheldon & Krieger, (2007) وجود تأثير إيجابي لإشباع الحاجات الثلاثة على هناء الطلاب. وكشفت نتائج León & Núñez, (2013) أن الرضا عن إشباع الحاجة للاستقلال، والحاجة للكفاءة، والحاجة للارتباط أدى إلى نتائج إيجابية في هناء الطلاب.

وتختلف نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة León & Núñez, (2013) من أن إشباع الحاجة للارتباط كان له تأثيرًا إيجابيًا على جميع مكونات الهناء، بينما كان لإشباع الحاجة للكفاءة تأثيرًا إيجابيًا على مكونات الهناء باستثناء قبول الذات، في المقابل؛ لم يكن لإشباع الحاجة للاستقلال أي تأثير على مكونات الهناء. كما تختلف مع ما قدمته نتائج Tian et al. (2014a) من أدلة تدعم العلاقة بين إشباع تلك الحاجات بشكل خاص في المدارس وبين هناء المراهقين المدرسي.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة معادلات الانحدار التنبؤية للهناء وأبعاده كالتالي:

الهناء = ٢٢,٥٠ + (١,٠٢) × عامل خبرة الاستيعاب + (١,٠١) × عامل الثقة في المستقبل + (٠,٣٩) × عامل الخبرة الانفعالية

العلاقات الإيجابية = ٠,٦٠ + (٠,٤٨) × عامل خبرة الاستيعاب + (٠,٣٨) × عامل الحاجة للاستقلال

الاستقلالية = ٦,٤٩ + (٠,٤٥) × عامل الثقة في المستقبل

قبول الذات = ٥,٢٨ + (٠,٤٣) × عامل خبرة الاستيعاب + (٠,٢٦) × عامل الثقة في المستقبل

النمو الشخصي = ٤,٢١ + (٠,٢٦) × عامل الخبرة الانفعالية + (٠,١٧) × عامل الإحساس بالسيطرة

ومما سبق يمكن قبول الفرض الثاني بشكل جزئي؛ حيث أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالهناء وأبعاده من بعض أبعاد المتغيرات المستقلة (الحاجات النفسية الأساسية، الإيجابية، التدفق) دون بعضها الآخر.

استنتاجات البحث:

خلصت نتائج البحث إلى أهمية الإيجابية والتدفق كمتغيرين سيكولوجيين وأبعادهما في التنبؤ بالهناء وأبعاده لدى طلاب المرحلة الإعدادية، في المقابل؛ كان إشباع الحاجات النفسية الأساسية أو عدم إشباعها غير منبئ بهناء الطلاب. مما يشير إلى أن هناء الطلاب مرتبط بدرجة كبيرة بالفرد نفسه أكثر منه ارتباط ببيئته، فمتى كان الشخص متصفًا بالإيجابية، ولديه إحساس بحالة من التدفق عندما يكون ممارسًا لنشاط ما كان أكثر شعورًا وتمتعًا بالهناء دون غيره.

توصيات البحث

يوصي البحث الحالي بما يلي:

- ضرورة اهتمام التربويين بالأنشطة المدرسية، لاسيما تلك المفضلة لدى الطلاب؛ حيث أن هذه الأنشطة تسهم بشكل مباشر في تعزيز خبرة التدفق لدى الطلاب، وتدعم هنائهم وإحساسهم بالسعادة.
- أهمية تنظيم العديد من البرامج التدريبية الخاصة بتعزيز الإيجابية والهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

- توجيه انتباه المعلمين والمتخصصين لضرورة إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة والتفاعل الصفي، وإكسابهم مهارات التعامل مع الآخرين، لما يمكن أن يسهم في دعم شعورهم بالهناء.
- ضرورة اهتمام مسؤولي كليات التربية بتضمين المفاهيم التي تناولها البحث في مقررات علم النفس النظرية والعملية، حتى يتسنى للطالب المعلم معرفة أهميتها لدى طلاب المدارس، وكيفية تنميتها لدى الطلاب، وإشباع حاجاتهم النفسية.

بحوث مقترحة

يقترح البحث الحالي بعض الموضوعات البحثية التي يمكن للباحثين إجرائها مستقبلاً، منها:

- إعادة إجراء البحث الحالي على نفس المرحلة التعليمية (الإعدادية)، للتحقق من صحة النتائج.
- دراسة العلاقة بين إشباع الحاجات النفسية الأساسية والهناء لدى فئات عمرية أخرى، وعلى الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة العوامل المنبئة بالهناء المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- بناء برنامج تدريبي لتعزيز الهناء المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وآخر لتنمية الإيجابية والتدفق.
- دراسة حول تطبيق البحث على مرحلة تعليمية أخرى (ثانوي عام – ثانوي فني).

المراجع

آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (١٩٩٩). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حامد زهران (٢٠٠٥). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، (ط٤). القاهرة: عالم الكتب.

حامد زهران (٢٠٠٥). **علم نفس النمو –الطفولة والمراهقة**، (ط٦). القاهرة: عالم الكتب.

عادل محمود المنشاوي (٢٠١١). الرفاهة النفسية وعلاقتها بكل من قلق المستقبل والقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢١ (٧٠)، ٣١٥-٣٦٦.

محمد إسماعيل حميدة (٢٠١٣). الهناء الذاتي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣(٧٩)، ٢٥٥-٣٣١.

هاني سعيد حسن (٢٠١٣). الذكاء الوجداني والتفاؤل كمنبئات بالهناء الشخصي لدى المتزوجين وغير المتزوجين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣ (٨٠)، ٤٦٧-٥٢٠.

Andony, T., Gorjian, N., & Finkelman, J. (2016). Effects of positive leadership and flow on employee well-being through the PERMA lens. *Austin J Psychiatry Behav. Sci. 3*(1), 1051- 1061.

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*(2), 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*(2), 205-223.

Burke, R., Koyuncu, M., & Fiksenbaum, L. (2016). Flow, work satisfactions and psychological well-being among nurses in Turkish hospitals. *Arch Nurs Pract Care 2*(1), 10-17.

Caprara, G. V., Alessandri, G., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Caprara, M. G., & Abela, J. (2012). The positivity scale. *Psychological Assessment*, *24*(3), 701-712.

Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Alessandri, G. (2017). Positivity: The dispositional basis of happiness. *Journal of Happiness Studies*, *18*(2), 353-371.

Catalino, L. I., Algoe, S. B., & Fredrickson, B. L. (2014). Prioritizing positivity: An effective approach to pursuing happiness?. *Emotion*, *14*(6), 1155.

Çivitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: Belonging and extracurricular participation as moderators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *205*, 271-281.

Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and the foundations of positive psychology. New York: Springer Dordrecht Heidelberg. *Recuperado de http://www. springer. com/us/book/9789401790871*.

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

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being. the science of happiness and life satisfaction (In C. R. Snyder, & Shane J. Lopez, (Editors). Handbook of Positive Psychology, (pp. 63-73) New York: Oxford University Press.

Diener, E., Napa-Scollon, C. K., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its parts. *Journal of happiness studies*, *1*(2), 159-176.

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, *39*(4), 391-406.

Diener, E., & Suh, E. M. (Eds.). (2003). *Culture and subjective well-being*. MIT press.

Engeser, S., & Baumann, N. (2016). Fluctuation of flow and affect in everyday life: A second look at the paradox of work. *Journal of Happiness Studies*, *17*(1), 105-124.

Ghanavati, M. C., Khanbani, M., Aghaei, A., & Golparvar, M. (2015). The effectiveness of five factor positive thinking skills training on the attributional style in primary school male students. *An International Peer-reviewed Journal*, *4*(4), 564-570.

Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., & Contero, A. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, *6*(1), 31-44.

Golub, T. L., Rijavec, M., & Olčar, D. (2016). The relationship between executive functions and flow experiences in learning. *Studia psychologica*, *58*(1), 47-58.

González, M. G., Swanson, D. P., Lynch, M., & Williams, G. C. (2016). Testing satisfaction of basic psychological needs as a mediator of the relationship between socioeconomic status and physical and mental health. *Journal of health psychology*, *21*(6), 972-982.

Heikamp, T., Alessandr, G., Laguna, M., Petrovic, V., Caprara, M., & Trommsdorff, G. (2014). Cross-cultural validation

of the positivity-scale in five European countries. *Personality and Individual Differences, 71*, 140-145.

Heo, J. (2007). Daily experience of serious leisure, flow and subjective well- being of older adults. Submitted to the faculty of the University Graduate School in partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Philosophy, In the School of Health, Physical Education, and Recreation, Indiana University.

Heo, J., Lee, Y., McCormick, B. P., & Pedersen, P. M. (2010). Daily experience of serious leisure, flow and subjective well- being of older adults. *Leisure Studies*, *29*(2), 207-225.

Hirao, K., Kobayashi, R., Okishima, K., & Tomokuni, Y. (2011). Influence of flow experience during daily life on health-related quality of life and salivary amylase activity in Japanese college students. *Jpn J Occup Med Traumatol*, *59*(59), 13-18.

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

Khramtsova, I., Saarnio, D. A., Gordeeva, T., & Williams, K. (2007). Happiness, life satisfaction and depression in college students: Relations with student behaviours and attitudes. *American Journal of Psychological Research*, *3*(1), 8-16.

Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T & ،.Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model .*Health education research, 17*(6), 732-742.

Konu, A. I., & Koivisto, A. M. (2011). The school well-being profile-a valid instrument for evaluation. In *Proceedings in EDULEARN11 Conference: 4-6 July 2011; Barcelona* (pp. 1842-1850).

Lauriola, M., & Iani, L. (2017). Personality, positivity and happiness: A mediation analysis using a Bifactor model. *J Happiness Stud, 18,* 1659–1682.

Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Crevier-Braud, L. (2011). The fundamental need to belong: On the distinction between growth and deficit-reduction orientations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *37*(9), 1185-1201.

León, J., & Núñez, J. L. (2013). Causal ordering of basic psychological needs and well-being. *Social Indicators Research*, *114*(2), 243-253.

Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, *125*(3), 1065-1083.

Lu, R., S. (2016). Relationships among serious leisure, flow experience and subject well-being: The moderating effect of spousal support. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 12* (1), 75-85.

Myles-Pallister, J. D., Hassan, S., Rooney, R. M., & Kane, R. T. (2014). The efficacy of the enhanced Aussie optimism positive thinking skills program in improving social and emotional learning in middle childhood. *Frontiers in psychology*, *5*, 909- 919.

Neppl, T. K., Jeon, S., Schofield, T. J., & Donnellan, M. B. (2015). The impact of economic pressure on parent positivity, parenting, and adolescent positivity into emerging adulthood. *Family relations*, *64*(1), 80-92.

Nikitin, J., & Freund, A. M. (2008). The role of social approach and avoidance motives for subjective well- being and

the successful transition to adulthood. *Applied Psychology*, *57*, 90-111.

Rijavec, M., Ljubin Golub, T., Jurčec, L., & Olčar, D. (2017). Working part-time during studies: The role of flow in students' well-being and academic achievement. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *19*(Sp. Ed. 3), 157-175.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, *69*(4), 719- 727.

Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: do they have distinct or mirrored biological correlates?. *Psychotherapy and psychosomatics*, *75*(2), 85-95.

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, *83*(1), 10-28.

Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *33*(6), 883-897.

Shmotkin, D. (2005). Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being. *Review of General Psychology*, *9*(4), 291-325.

Sol, A., & Vasco, A. B. (2017). Relationships between the regulation of psychological needs satisfaction and symptomatology. *Psicologia: Revista da Associacao Portuguesa Psicologia*, *31*(1), 1-16.

Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education, 24*(3), 100–106.

Tian, L., Chen, H., & Huebner, E. S. (2014a). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research, 119*(1), 353-372.

Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014b). Preliminary development of the adolescent students' basic psychological needs at school scale. *Journal of adolescence, 37*(3), 257-267.

Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2015). Development and validation of the brief adolescents' subjective well-being in school scale (BASWBSS). *Social Indicators Research, 120*(2), 615-634

Uchida, Y., & Oishi, S. (2016). The happiness of individuals and the collective. *Japanese Psychological Research, 58*(1), 125-141.

Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International journal of environmental research and public health, 15*(10), 2325. P.25. doi:10.3390/ijerph15102325

Wang, K. T., Wei, M., & Chen, H. H. (2015). Social factors in cross-national adjustment: Subjective well-being trajectories among Chinese international students. *The Counseling Psychologist, 43*(2), 272-298.

Yang, C. (2014). Does ethical leadership lead to happy workers? A study on the impact of ethical leadership, subjective well-being, and life happiness in the Chinese culture. *Journal of business ethics, 123*(3), 513-525.

Yoshida, K., Asakawa, K., Yamauchi, T., Sakuraba, S., Sawamura, D., Murakami, Y., & Sakai, S. (2013). The flow state scale for occupational tasks: development, reliability, and validity. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, *23*(2), 54-61.