

الخوف من الفشل لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بالحيوية الذاتية واليقظة الذهنية وبعض المتغيرات الديموجرافية

إعداد

د/ وليد حسن عاشور حسن الخطيب

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة عين شمس

د/ أشرف عبد الفتاح عبد المغني محمد

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة عين شمس

الخوف من الفشل لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بالحيوية الذاتية واليقظة الذهنية وبعض المتغيرات الديموجرافية

أشرف عبد الفتاح عبد المغني محمد^١، وليد حسن عاشور حسن الخطيب^٢.

^١مدرس علم النفس التربوي كلية التربية – جامعة عين شمس.

^٢أستاذ علم النفس التربوي المساعد كلية التربية – جامعة عين شمس.

^١البريد الإلكتروني: ashraf.ram24@yahoo.com

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مستوى الخوف من الفشل ككل وعبر أبعاده الخمسة لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام في المدارس الحكومية بمحافظة الجيزة والتي بلغت (ن=٤٦٦) طالبًا وطالبة، وفحص الفروق الإحصائية لديهم في الخوف من الفشل وفقًا لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) والتخصص الدراسي (علمي-أدبي)، كذلك اختبار النموذج السببي المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للخوف من الفشل في الحيوية الذاتية ودور اليقظة الذهنية كمتغير وسيط. واعتمد البحث على المنهج الوصفي (الارتباطي، السببي المقارن). وطُبّق مقياس الخوف من الفشل (إعداد الباحثين)، ومقياس الحيوية الذاتية (Fredrick & Ryan, 1997) -ترجمة وإعداد الباحثين، والنسخة المختصرة من مقياس اليقظة الذهنية (Baer et al., 2006) -ترجمة وإعداد الباحثين. وأشارت نتائج البحث إلى وجود مستوى مرتفع من الخوف من الفشل ككل؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لتقديرات عينة البحث حول فقرات المقياس ككل (٣,٤٣٦) ونسبة مئوية (٦٨,٧٢٪)، وتراوحت مستويات الخوف ما بين المتوسط والمرتفع بالنسبة للأبعاد. كذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في كل أبعاد الخوف من الفشل والدرجة الكلية تعزى لمتغيري الجنس (في اتجاه الإناث) والتخصص الدراسي (في اتجاه التخصص العلمي). كما أسفرت النتائج عن وجود مطابقة جيدة للنموذج المفترض للعلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث مع بيانات عينة البحث؛ وتبين وجود تأثير مباشر، وغير مباشر سالب للخوف من الفشل في الحيوية الذاتية عبر اليقظة الذهنية كمتغير وسيط له تأثير جزئي في العلاقة بين المتغيرين. وقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات البحثية في ضوء هذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: الخوف من الفشل، اليقظة الذهنية، الحيوية الذاتية.

Fear of Failure among Secondary School Students and Its Relationship with Subjective Vitality, Mindfulness, and Some Demographic Variables

Ashraf Abdel-Fattah Abdel-Moghney, Walid Hassan Ashour El Khateeb.

Lecturer of Educational Psychology, Faculty of Education, Ain Shams University.

Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Ain Shams University.

Email: ashraf.ram24@yahoo.com

ABSTRACT:

The present research examined the overall level of fear of failure and its five dimensions among third-grade secondary school students in public schools in Giza Governorate (N = 466). It also investigated differences according to gender (male–female) and academic track (scientific–literary) and tested a proposed causal model linking fear of failure to subjective vitality, with mindfulness as a mediating variable. This research employed the descriptive approach (correlational and causal comparative). The instruments included the Fear of Failure Scale (developed by the researchers), the Subjective Vitality Scale (Fredrick & Ryan, 1997; translated and adapted by the researchers), and the short form of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006; translated and adapted by the researchers).

Findings revealed a generally high level of fear of failure, with mean scores ranging between moderate and high across dimensions. Significant differences ($\alpha \leq 0.05$) were found by gender, favoring females, and by academic track, favoring the scientific track. The hypothesized causal model demonstrated a good fit with the data, indicating both direct and indirect negative effects of fear of failure on subjective vitality. Mindfulness partially mediated this relationship. Based on these results, the research offers practical recommendations and directions for future investigations.

Keywords: Fear of failure, Mindfulness, Subjective vitality.

المقدمة:

تُعد المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة في مسار الطالب التعليمي، إذ تحدد مستقبله الأكاديمي والمهني، وتكتسب أهمية خاصة في المجتمع المصري نظراً لطبيعة نظام الثانوية العامة القائم على نتائج الطلاب في الامتحانات النهائية كأساس للالتحاق بالجامعة، كما ينظر إليها كمؤشر للنجاح الشخصي والاجتماعي لديهم، مما يضاعف من شدة التنافس والضغط النفسية عليهم. كما تتزامن هذه المرحلة مع فترة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات نمائية تجعل الطلاب أكثر حساسية للضغوط وأكثر عرضة لمشاعر القلق والخوف من الفشل الدراسي.

وينظر إلى الخوف من الفشل *Fear of failure* باعتباره توقع الفرد لنتائج سلبية غير مرغوبة نتيجة الفشل، ترتبط غالباً بتجارب عدم التقدير الاجتماعي، وفقدان احترام الذات، وخيبة الأمل الشخصية أو العائلية (Conroy et al., 2002). وأوضحت نتائج بعض الدراسات خطورة الخوف من الفشل الدراسي على الحياة الأكاديمية والنفسية للطلاب: فقد يؤثر بشكل سلبي في الأداء الأكاديمي للطلاب وعلى المستوى العام للرفاهية الذاتية لديهم، و يؤدي غالباً إلى تجنب المهام الصعبة، والتردد في خوض المخاطر، وانخفاض الدافعية (Conroy, 2001; Conroy et al., 2002; Martin & Marsh, 2003; Sagar et al., 2007; Putwain & Daly, 2013; Putwain et al., 2012, 2023). كما أن الخوف من الفشل قد يُعيق الطلاب عن طلب المساعدة أو تجربة أساليب جديدة، مما يحد من فرصهم في النمو والتعلم (Conroy et al., 2002; Cox, 2009; Hao et al., 2022; Martin & Marsh, 2003; Vaughn et al., 2023).

ومن العواقب السلبية المحتملة للخوف من الفشل خفض مستويات الحيوية الذاتية *Subjective Vitality* لدى الطلاب، وتعلق الحيوية الذاتية بشعور الفرد بالنشاط الداخلي والطاقة الذاتية التي تمكنه من مواصلة الجهد والمثابرة بصورة نابغة من إرادة داخلية. وترتبط بالانخراط الفعال في الأنشطة اليومية، لا سيما المهام الأكاديمية التي تتطلب تركيزاً وجهداً مستمراً (Ryan & Frederick, 1997) وتمثل مؤشراً دالاً على جودة الحياة النفسية والصحة الذهنية لدى الطلاب، إذ إنها ترتبط إيجابياً بالدافعية الذاتية، والتعلم العميق، والمثابرة الأكاديمية، كما تعكس شعور الطالب بالهدف والمعنى فيما يقوم به من أنشطة دراسية (Nix et al., 1999).

ويتأثر مستوى الحيوية الذاتية لدى الطالب بجملة من العوامل السياقية والشخصية، مثل طبيعة المناخ التعليمي، والدعم النفسي والاجتماعي المقدم من الأسرة والمعلمين، فضلاً عن نوع الدافعية التي تحرك سلوك الطالب. حيث يُظهر الطلاب الذين يتعاملون مع مهامهم الدراسية بدافع داخلي مستويات أعلى من الحيوية مقارنة بأقرانهم الذين تحركهم ضغوط خارجية أو رغبة في تجنب العقاب أو الفشل (Ryan & Deci, 2008).

وفي مقابل ما تمنحه الحيوية الذاتية من طاقة نفسية إيجابية، فإن الخوف من الفشل الدراسي يُعد من العوامل النفسية المحتملة التي تعرقل الشعور بالحيوية، إذ يُولد لدى الطالب مشاعر سلبية تتعلق بالقلق من الإخفاق، والتعرض للرفض أو خيبة الأمل، مما يؤدي إلى استنزاف طاقته النفسية (Sagar & Stoeber, 2009). ومن خلال منظور نظرية التحديد الذاتي (Deci & Ryan, 2000)، يُنظر إلى الخوف من الفشل كعامل مثبط لتلبية الحاجات النفسية الأساسية، لا سيما حاجتي الاستقلالية والكفاءة. وعندما يدرك الطالب أن فشله المحتمل سيؤدي إلى فقدان احترام الآخرين أو خيبة أمل الوالدين أو الإقصاء من المسارات التعليمية المرغوبة، فإنه يصبح أكثر

عرضة للدافعية الخارجية القائمة على التهديد والضغط، مما يضعف الحيوية الذاتية ويقلل من قدرته على الاستمرار في الأداء الفعال والمرن في البيئة الأكاديمية (Bartholomew et al., 2011).

وحظيت اليقظة الذهنية mindfulness باهتمام متزايد في مجال علم النفس الإيجابي والتربوي، وتتعلق بحالة من الوعي الكامل والانتباه المتعمد للحظة الراهنة دون إصدار أحكام، بحيث يصبح الفرد أكثر وعياً بأفكاره، وانفعالاته، وتجربته الحاضرة بطريقة متقبلة وغير دفاعية (Brown & Ryan, 2003). وفي السياق الأكاديمي، ترتبط اليقظة الذهنية بقدرة الطالب على تنظيم انتباهه وتقبل مشاعره السلبية المرتبطة بالضغط الدراسي دون الوقوع في اجترار القلق أو التفكير السلبي بشأن الفشل (Shapiro et al., 2006)؛ مما يسهم في زيادة مستويات الرفاهية الذاتية والقدرة على استعادة التوازن النفسي، مما ينعكس في شعور أكبر بالحيوية والنشاط الذاتي (Brown & Ryan, 2003). ولكن مع المستويات المرتفعة من الخوف من الفشل لدى الطلاب -والتي تتزامن مع المراحل التعليمية الحاسمة- وما يتعلق به من انشغالهم المفرط بالنتائج السلبية المتوقعة وتضخيم العواقب المحتملة للأداء الدراسي، تتأثر قدرتهم على الوعي الذهني الكامل والانتباه إلى اللحظة الراهنة. فبدلاً من توجيه مواردهم المعرفية إلى متابعة ما يتعلمونه، ينصرف تركيزهم نحو القلق والتفكير القهري المرتبط بالتقييم الخارجي، وهو ما يتعارض مع جوهر اليقظة الذهنية القائم على الوعي غير الحكمي بالخبرة الراهنة (Brown & Ryan, 2003; Sirois, 2014)؛ مما يحد من القدرة على التنظيم الانفعالي والتعامل الفعال مع الضغوط الأكاديمية، وهو ما ينعكس سلباً في انخفاض إدراك الطلاب لحيويتهم الذاتية وشعورهم بالإرهاك النفسي والجسدي (Brown & Ryan, 2003; Ryan & Deci, 2017).

وعليه يبرز دور اليقظة الذهنية كمتغير وسيط في العلاقة المحتملة بين الخوف من الفشل والحيوية الذاتية في السياق الأكاديمي للطلاب.

ويحاول البحث الحالي استكشاف مستويات الخوف من الفشل الدراسي عبر أبعاده المتعددة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام، ومعرفة الفروق الإحصائية التي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. كذلك التحقق من النموذج المقترح للتأثير المباشر وغير المباشر للخوف من الفشل على الحيوية الذاتية ودور اليقظة الذهنية كمتغير وسيط.

مشكلة البحث

تُعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب في المجتمع المصري، والتي تتلاقى مع مرحلة المراهقة كمرحلة نمائية، يبدأ خلالها في تشكيل ملامح هويته الشخصية وتحديد اتجاهاته وطموحاته المستقبلية. وتمثل هذه المرحلة انتقالاً حاسماً من الطفولة إلى الرشد، وتشهد تغيرات متسارعة في الجوانب النفسية والانفعالية والاجتماعية، ما يجعلها من المراحل الحرجة التي تتسم بكثرة التوترات والصراعات الداخلية (حامد زهران، ٢٠٠٥).

ويواجه الطالب في هذه المرحلة ضغوطاً متزايدة من البيئة المدرسية والأسرية والمجتمعية، تتمثل في التوقعات العالية المتعلقة بالنجاح الأكاديمي، وضرورة اتخاذ قرارات مصيرية بشأن مستقبله الدراسي والمهني، إلى جانب حاجته لإثبات ذاته وتحقيق استقلاله النفسي والاجتماعي. وهذه الضغوط قد تسهم في ظهور مظاهر انفعالية حادة، أبرزها كثرة أحلام اليقظة وارتفاع سقف الطموحات والتي في الكثير من الأحيان تتعارض مع القدرات الحقيقية، والقلق والخوف والتوتر

النفسي، خاصة قلق المستقبل والخوف من الفشل، مما يؤثر سلبًا في توافق الطالب النفسي والاجتماعي (محمد الشناوي، ٢٠٠٧؛ حامد زهران، ٢٠٠٥).

ويعد الخوف من الفشل أحد أهم المظاهر الانفعالية السلبية التي قد تسيطر على حياة طلاب المرحلة الثانوية في المجتمع المصري نظرًا لأهمية هذه المرحلة في تحديد مسار الحياة الأكاديمية والمهنية للطلاب، ومن ثم المكانة الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية. لذلك يمثل الخوف من الفشل الدراسي أحد المتغيرات النفسية التي تؤثر بشكل ملحوظ على التكيف النفسي والأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب، خاصة في ظل التوقعات المجتمعية والأسرية المرتفعة.

وأوضح (Conroy et al. (2002) أن الخوف من الفشل لا يُعد مجرد تجربة انفعالية عامة، بل ينبثق من مجموعة من التصورات السلبية التي يكونها الفرد حول النتائج المحتملة للفشل، والتي تمثل تقييمات لما قد يترتب على الفشل، وتشكل في مجموعها بنية متعددة الأبعاد: الخوف من الشعور بالخجل أو فقدان احترام الذات والخوف من تقليل التقدير الاجتماعي والخوف من فقدان الاهتمام من الأشخاص والخوف من إحباط الآخرين المهمين والخوف من التأثير السلبي على المستقبل، وتتفاعل هذه الأبعاد معًا لتشكيل خبرة الخوف من الفشل لدى الأفراد، وتؤثر بدرجات متفاوتة في دافعيتهم وأدائهم الأكاديمي والاجتماعي. كما أن هذه التقييمات قد تختلف تبعًا لمتغيرات مثل الجنس، والثقافة، ونمط التنشئة الأسرية، ما يجعل الخوف من الفشل ظاهرة متعددة الأبعاد والسياقات (Conroy et al., 2002).

وتأتي حساسية أو خطورة الخوف من الفشل لتأثيره السلبي على العديد من المخرجات النفسية والتربوية ذات الأهمية في السياق الأكاديمي للطالب، ومنها فعالية الذات والدافعية والإنجاز والتحصيل الدراسي والمعتقدات المتعلقة بالقدرة على النجاح حتى مع بذل الجهد، والتفاعل الاجتماعي وكذلك الحيوية الذاتية واليقظة الذهنية، وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من (Conroy et al. (2007)، (Chuang et al. (2022)، (Elliot & Thrash, 2004)، (de Bruin et al., 2015)

كذلك كشفت دراسات (Zhang et al., 2018; Haghbin, McCaffrey & Pychyl, 2012) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخوف من الفشل وسلوك التسويف الأكاديمي، حيث يلجأ الطلاب إلى تأجيل المهام الدراسية خوفًا من الفشل، وهو ما ينعكس سلبًا على جودة الأداء والتحصيل. كما أظهرت نتائج دراسة (Nakhla (2019 أن الخوف من الفشل يؤدي إلى انخفاض التركيز أثناء الدراسة، ويزيد من صعوبة استرجاع المعلومات خلال التفاعل الأكاديمي والاختبارات، مما يزيد من معدلات القلق الأكاديمي. كذلك يشكل الخوف من الفشل منظومة من القلق والتجنب وانخفاض تقدير الذات، ما يؤدي إلى تراجع مستوى الاندماج الفعال لدى الطالب في مهامه الدراسية (Sagar & Stoeber, 2009)؛ (Elliot & Thrash, 2004).

وانطلاقًا مما سبق يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن مستويات طلاب الصف الثالث الثانوي في الخوف من الفشل بأبعاده الخمسة وما تتعلق به من عواقب سلبية، والوقوف على أعلى الأبعاد لديهم، وفحص الفروق الإحصائية في تصوراتهم حول هذه الأبعاد والتي تعزى لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) والتخصص الدراسي (علمي-أدبي)؛ خاصة مع ندرة الدراسات – في حدود ما أطلع عليه الباحثان- التي تناولت ذلك في البيئة العربية، مع الإشارة إلى عدد من الدراسات التي أجريت في البيئة الأجنبية ولكن على طلاب الجامعة فيما يخص متغير الجنس وجاءت هذه الفروق

في اتجاه الطالبات، ومن أمثلة هذه الدراسات: (Alkhozaleh & Mahasneh, 2016; Begum, 2023; Alabduljabbar et al., 2022; Hasbulah et al., 2022; Lenote, 2023; Nair & Sutar, 2023)

كما يسعى البحث الحالي إلى اختبار نموذج سبيبي مقترح يتضح من خلاله تأثير الخوف من الفشل (كمغغير مستقل) في الحيوية الذاتية (كمغغير تابع)، واليقظة الذهنية (كمغغير وسيط).

وجاء الدعم النظري والإمبريقي لهذا النموذج المقترح كما يلي:

فقد أشارت الأدبيات النفسية أن الحيوية الذاتية من العوامل المسهمة في تعزيز جودة حياة الطالب، وتُمكنه من التفاعل الإيجابي مع متطلبات التعلم والحياة المدرسية اليومية، وتتضمن الشعور بالنشاط، والامتلاء بالطاقة، والاستعداد للمبادرة والإنجاز (Ryan & Frederick, 1997)، وهو ما يجعلها عنصراً أساسياً في تمكين طلاب المرحلة الثانوية من تجاوز الضغوط النفسية والأكاديمية المرتبطة بهذه المرحلة الحرجة و التمتع بصحة نفسية جيدة، وحصولهم على معدلات تحصيل مرتفعة، بالإضافة إلى امتلاكهم دافعية ذاتية واستقلالية في اتخاذ القرار والتخطيط للمستقبل. (Ryan & Frederick, 1997; Nix et al., 1999) ومع ذلك، فإن هذا درجة الشعور بالحيوية قد تتأثر سلباً عند سيطرة مشاعر الخوف من الفشل الدراسي، الذي يظهر في صورة قلق مفرط من الوقوع في الخطأ، وتجنب المخاطرة، والانسحاب من مواقف التحدي خشية التقويم السلي، مما يؤدي إلى تراجع الشعور بالكفاءة والطاقة النفسية لدى الطالب، وانخفاض مشاركته في الأنشطة الهادفة، بل وقد يصل الأمر إلى الانطواء الذاتي أو اللامبالاة. وأوضحت بعض الدراسات أن الخوف من الفشل يرتبط سلبياً بمستويات الحيوية والدافعية والمثابرة، وذلك عبر آليات مثل تجنب الأهداف (Elliot & Thrash, 2004) وتبني استراتيجيات تعلمية غير تكيفية (Sideridis, 2005)، كما أن هناك دراسات دعمت هذه العلاقة بصورة غير مباشرة، من خلال الكشف عن العلاقة السلبية بين الخوف من الفشل وكلٍّ من الدافعية الذاتية (Deci & Ryan, 2000)، ودافعية الإنجاز (Conroy et al., 2007)، والمثابرة الأكاديمية (Martin, 2010)، وهي كلها مكونات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحيوية الذاتية، مما يؤكد أن ازدياد الخوف من الفشل – لا سيما في أبعاده المتعلقة بتقدير الذات، أو الخوف من الخجل والإحباط الشخصي – من شأنه أن يُضعف الطاقة النفسية والاندفاع الإيجابي نحو الأهداف، وهو ما يدعو إلى ضرورة دراسة العلاقة بين المتغيرين بصورة سببية مباشرة في ضوء المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب المرحلة الثانوية، والتي تنسم بالحساسية تجاه التقويم الاجتماعي والضغوط الأكاديمية.

لذلك فمن المحتمل وجود تأثير سلبى مباشر للخوف من الفشل على الحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

أما عن علاقة الخوف من الفشل واليقظة الذهنية تتضح فيما يلي، حيث تكتسب اليقظة الذهنية أهمية خاصة في مرحلة المراهقة والتي يخبر فيها طلاب المرحلة الثانوية العديد من التحديات النفسية والمعرفية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، وضغوط التوقعات الأسرية، والاستعداد لمرحلة ما بعد الثانوية لذلك تزداد حاجة الطالب إلى التركيز على الخبرات الراهنة وهذا ما توفره اليقظة الذهنية. وتبين أن تنمية اليقظة الذهنية لدى الطلاب تُسهم في تحسين التركيز، وتقليل المشتتات، وخفض مستويات القلق والاكتئاب (Brown & Ryan, 2003; Zenner et al., 2014). غير أن هذا الحضور الذهني الواعي قد يتأثر سلباً بوجود خوف مرتفع من الفشل.

الدراسي، والذي يُعد من أبرز العوامل التي تُهدد استقرار الطالب النفسي وانتباهه الذهني. فالطالب الذي يعيش حالة مستمرة من القلق حيال الوقوع في الخطأ أو نظرة الآخرين له إذا أخفق، يصبح أكثر عرضة لأفكار اجتراريه سلبية، ويفقد الاتصال بالحاضر، مما يُضعف من قدرته على التركيز والانتباه (de Bruin et al., 2015). وأوضحت نتائج بعض البحوث أن الخوف من الفشل يرتبط سلباً باليقظة الذهنية، وأن هذا النوع من الخوف يؤدي إلى الإفراط في التفكير، وتبني أساليب تجنبية بدلاً من التقبل الواعي للمواقف. (Short & Mazmanian, 2013)، كما أن الطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الخوف من الفشل يميلون إلى الانخراط في استراتيجيات تفكير سلبي تلقائي، ومراقبة ذاتية مفرطة، وهي أنماط تتناقض مع جوهر اليقظة الذهنية التي تقوم على الانتباه غير المتحيز للخبرة للحظة. (Birrer et al., 2012)، وأظهرت دراسة Weinstein et al. (2009) أن الطلاب الذين يسجلون درجات مرتفعة في الخوف من الفشل يميلون إلى التركيز المفرط على النتائج وتوقع الفشل، مما يؤثر سلباً في قدرتهم على التواجد الذهني الكامل في الأنشطة التعليمية. كما خلصت دراسة Moore et al., (2016) إلى أن الخوف من الفشل يعزز التفكير الاجتراري الذاتي Self-Rumination، والذي يُعد أحد المعوقات الأساسية لليقظة الذهنية

وعليه فمن المحتمل وجود تأثير سلبي مباشر للخوف من الفشل على اليقظة الذهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

أما عن العلاقة بين اليقظة الذهنية والحيوية الذاتية، فكشفت نتائج عدد من الدراسات عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة الذهنية والحيوية الذاتية. حيث أظهرت دراسة Ryan & Frederick (1997) أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من اليقظة يُظهرون شعوراً متزايداً بالحيوية والانخراط الإيجابي في الحياة اليومية، مقارنة بمن يعيشون في حالة من الانفصال الذهني أو الإجهاد العقلي المزمن. كما توصلت دراسة Nix et al. (1999) إلى أن أنماط التنظيم الذاتي المرتبطة باليقظة، كالدافعية الذاتية والانتباه الواعي تسهم في تعزيز الشعور بالحيوية. وأوضحت دراسة Brown & Ryan (2003) أن الوجود الواعي في اللحظة الراهنة يقلل من التشتت الذهني والقلق، مما يفسح المجال للطاقة النفسية الكامنة بالظهور، وهو ما يرفع من مستويات الحيوية الذاتية. بل إن تدخلات تدريبية قائمة على تنمية اليقظة أثبتت قدرتها على رفع الشعور بالحيوية والحد من الإنهاك الدراسي لدى الطلاب، كذلك بيّنت دراسة Sahdra et al. (2011) أن ممارسات اليقظة تسهم في تنظيم الانفعالات السلبية وتعزيز المشاعر الإيجابية مثل النشاط والانطلاق الذهني، ما يُسهم في رفع معدلات الحيوية الذاتية لدى هؤلاء الطلاب في مواجهة الضغوط الدراسية والمجتمعية المتزايدة.

لذلك فمن المحتمل وجود تأثير موجب مباشر لليقظة الذهنية على معدلات الحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث.

أما عن الدور المحتمل لليقظة الذهنية كمتغير وسيط للعلاقة بين الخوف من الفشل والحيوية الذاتية، حيث تظهر التأثيرات غير المباشرة للخوف من الفشل في الحيوية الذاتية للطلاب عبر تقويض مستويات اليقظة الذهنية، إذ يؤدي انشغال الطالب بالمخاوف المستقبلية إلى غياب الحضور الذهني الآني، مما ينعكس سلباً على إدراكه اللحظي لطاقته النفسية واستمتاعه بالتجربة التعليمية والاندماج فيها. غير أن اليقظة الذهنية يمكن أن تُعيد تنظيم هذه العلاقة من خلال تعزيز الوعي باللحظة الراهنة وقبول التجارب الداخلية دون إصدار أحكام، وهو ما يقلل من

حدة تأثير الخوف من الفشل على موارد الفرد النفسية (Brown & Ryan, 2003; Weinstein et al., 2009).

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما مستوى الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام؟
 - ٢- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات طلاب الصف الثالث الثانوي العام في الخوف من الفشل وأبعاده تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث)؟
 - ٣- هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات طلاب الصف الثالث الثانوي العام في الخوف من الفشل وأبعاده تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي)؟
 - ٤- ما مدى مطابقة بيانات عينة البحث للنموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للخوف من الفشل والحيوية الذاتية عبر اليقظة الذهنية كمتغير وسيط؟
- وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:
- هل يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) للخوف من الفشل على الحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام؟
 - هل يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) للخوف من الفشل على اليقظة الذهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام؟
 - هل يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) لليقظة الذهنية على الحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام؟
 - هل يوجد تأثير لليقظة الذهنية كمتغير وسيط في تفسير العلاقة بين الخوف من الفشل والحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام؟

أهداف البحث:

- الكشف عن مستوى الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام، والمقارنة بين مستويات أبعاد الخوف من الفشل وما يتعلق بها من عواقب سلبية وفقاً لتقييمات عينة البحث.
- فحص الفروق في الفشل الدراسي تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – إناث) والتخصص الدراسي (علمي – أدبي) طلاب الصف الثالث الثانوي العام.
- تحليل التأثيرات المباشرة للخوف من الفشل على الحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام
- تحليل التأثيرات المباشرة للخوف من الفشل على اليقظة الذهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام.
- تحليل التأثيرات المباشرة لليقظة الذهنية على الحيوية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- اختبار الدور الوسيط لليقظة الذهنية في العلاقة بين الخوف من الفشل الدراسي والحيوية الذاتية.

الأهمية النظرية للبحث:

تتضح الأهمية النظرية للبحث في عدة جوانب، من أبرزها:

- الإسهام في إثراء الأدبيات النفسية والتربوية المتعلقة بمرحلة المراهقة من خلال دراسة متغيرات نفسية مترابطة تؤثر في الأداء الدراسي والرفاهية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام.
- إبراز أكثر أبعاد الخوف من الفشل المسيطرة على طلاب المرحلة الثانوية.
- تقديم نموذج سببي تفسيري للعلاقة بين الخوف من الفشل، واليقظة الذهنية، والحيوية الذاتية.
- ودور اليقظة الذهنية كمتغير وسيط نفسي يسهم في تفسير العلاقة السببية بين الخوف من الفشل والحيوية الذاتية.

الأهمية التطبيقية للبحث:

- تنطلق الأهمية التطبيقية لهذا البحث من ارتباط متغيراته الوثيق بواقع الحياة المدرسية والنفسية لطلاب المرحلة الثانوية، الذين يواجهون ضغوطاً دراسية ومجتمعية تتطلب فهماً معمقاً لاحتياجاتهم النفسية. وتكمن أبرز الجوانب التطبيقية في:
- توفير إطار معرفي يساعد المختصين التربويين والنفسيين على بناء برامج إرشادية تستهدف خفض الخوف من الفشل وتعزيز اليقظة الذهنية والحيوية الذاتية لدى الطلاب.
- إعداد مقياس علمي لقياس الخوف من الفشل يتلاءم مع البيئة المصرية وخصائص طلاب المرحلة الثانوية، مما يسهم في تشخيص مستويات الخوف من الفشل لدى الطلاب.
- تقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق في البيئات المدرسية لتحسين الرفاهية النفسية والتكيف الدراسي، من خلال تدخلات تركز على تنمية مهارات اليقظة الذهنية وتخفيف الضغوط الناتجة عن القلق المرتبط بالتقييم والإنجاز.

تحديد المصطلحات

- الخوف من الفشل

يُوصَف الخوف من الفشل باعتباره: ميل نزوعي دائم لدى الفرد لتجنّب الفشل في مواقف تقييمات الإنجاز، بسبب العواقب المترتبة عليه عندما تُفسّر على أنها تهديدات لتقدير الذات، مثل: الشعور بالخجل، أو انخفاض احترام الذات، أو فقدان المكانة الاجتماعية، أو خذلان توقعات الآخرين (Elliot & Thrash, 2004). ويحدد إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس الخوف من الفشل المستخدم في البحث الحالي.

- اليقظة الذهنية

يشار إليها باعتبارها: الانتباه والوعي الكامل للحظة الراهنة بطريقة مقصودة وبدون إصدار حكم، بحيث يلاحظ الفرد تجاربه الداخلية والخارجية – كالأفكار والمشاعر والإدراك الجسدي – بقبول

وانفتاح دون محاولة تغييرها أو الحكم عليها (Baer et al., 2006). وتحدد إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس اليقظة الذهنية المستخدم في البحث الحالي.

-الحيوية الذاتية

يُقصد بالحيوية الذاتية: الشعور بالحيوية والطاقة الداخلية والانخراط النشط في الحياة، وهو يعكس توفر موارد نفسية وصحية تجعل الفرد يشعر بأنه حي ومفعم بالقوة والقدرة على التفاعل الإيجابي مع محيطه. وتُعدّ الحيوية الذاتية مؤشراً على جودة الحياة النفسية والدافعية الذاتية الإيجابية (Ryan & Frederick, 1997). وتحدد إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس الحيوية الذاتية المستخدم في البحث الحالي.

حدود البحث:

-الحدود الموضوعية:

تحدد في متغيرات البحث الرئيسة: الخوف من الفشل واليقظة الذهنية والحيوية الذاتية، والمقاييس المستخدمة في قياسها.

-الحدود البشرية:

تحدد في عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي العام في المدارس الحكومية بمحافظة الجيزة.

- الحدود الزمنية:

طبق البحث ميدانياً في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

- الحدود المكانية:

بعض المدارس الحكومية بمحافظة الجيزة.

أدبيات البحث

يتناول الباحثان في هذا الإطار متغيرات البحث الرئيسة من حيث المفاهيم والتصورات النظرية، مع الإشارة إلى بعض الدراسات السابقة الداعمة لمشكلة البحث.

أولاً- الخوف من الفشل:

يُعدّ الخوف أحد الانفعالات الأساسية التي يشترك فيها جميع البشر، وهو استجابة نفسية فطرية تجاه التهديدات الفعلية أو المتصورة. وعرفه Rachman (1998) بأنه شعور بالتوتر والترقب والقلق يظهر عند مواجهة موقف يُدرك الفرد أنه ينطوي على تهديد محتمل لسلامته الجسدية أو النفسية. ووفقاً لـ Gullone (2000)، فإن الخوف استجابة طبيعية تكيفية تساهم في حماية الفرد من المخاطر عبر تنشيط آليات الدفاع. أما Bauman (2006) فأشار إلى أن الخوف شعور وجودي عميق، ينبع من حالة عدم اليقين والجهل بمصدر التهديد، مما يجعله تجربة إنسانية معقدة تتجاوز مجرد الاستجابة للمثيرات البيئية. ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى الخوف من الفشل

الدراسي كأحد أشكال الخوف المرتبطة بمواقف التقويم والتحصيل، إذ ينشأ عندما يواجه الطالب مواقف تعليمية يرى أنها قد تهدد صورته الذاتية أو مكانته الاجتماعية في حال الإخفاق.

ويتخذ هذا النمط من الخوف طابعاً خاصاً في السياقات التعليمية، لا سيما في المراحل التعليمية التي تشهد ضغوطاً عالية على الطلاب مثل المرحلة الثانوية لما تُمثله هذه المرحلة من مفترق حاسم يؤثر على مصيرهم الأكاديمي والمهني.

وتمتد جذور هذا المفهوم إلى أبحاث الدافعية للإنجاز لدى Atkinson باعتباره دافعاً تجنبياً يتمثل في نزعة الفرد إلى الشعور بعدم اليقين بشأن قدرتهم على تجنب الفشل وتحقيق النجاح (Conroy et al., 2002; Martin & Marsh, 2003)؛ وذلك لتفادي المثيرات الإدراكية والانفعالية المؤقتة، مثل التهديدات، والقلق، والعار، أو الإذلال، والتي قد تنتج عن الفشل في مواقف الإنجاز (Conroy et al., 2003).

ويرى بعض الباحثين أن الخوف من الفشل قد يكون عديم المعنى ما لم يتم تعريفه بالاقتران مع العواقب السلبية التي يُخشى وقوعها. (Conroy & Elliot, 2004) ويُعتقد أن الخوف من الفشل يرتبط بمجموعة من النتائج المنقّرة، من بينها: الشعور بالخجل والإحراج، وتدني تقدير الذات، وضبابية المستقبل، وفقدان الأهمية الاجتماعي لدى الآخرين، وإثارة استياء الأشخاص المهمين في حياة الفرد.

(Hagtvet & Benson, 1997; Conroy, 2001; Elliot & McGregor, 2001; Conroy et al., 2002; Conroy et al., 2003;)

ويمثل الميل الاستعدادي لدى الفرد عند مروره بخبرة القلق والتوجس في أثناء مواجهته مواقف التقويم متمثلة بخبرة الخزي والإحراج والتقليل من قيمة التقدير الذاتي له، والتوجس من المستقبل وفقدان اهتمام الأشخاص المهمين له، فضلاً عن مضايقة الآخرين وإزعاجهم له (Lazarus, 1991). ويُنظر إلى الخوف من الفشل باعتباره ميل لتجنب الإخفاق في المواقف التي تكون فيها احتمالية النجاح منخفضة، واحتمالية التعرض للأذى النفسي بسبب الفشل مرتفعة (Elliot & Thrash, 2004). ووفقاً لـ (Hagbin et al., 2013)، فإن الخوف من الفشل يُشير إلى ردود الأفعال الناتجة عن الإثارة أو التهديد الذي يسببه الفشل. كذلك فالخوف من الفشل بمثابة الميل إلى تقييم موقف ما باعتباره تهديداً، والشعور بالقلق تجاه المواقف التي تنطوي على احتمال الفشل. (Conroy et al., 2007). وتعرف دراسة صفاء عبد الله (٢٠١٨) الخوف من الفشل الدراسي بأن شعور الطالب بالخوف في موقف التقويم، والذي ينشأ من ضعف ثقة الطالب بنفسه وخوفه من النقد واللوم في حالة إخفاقه في تحقيق النجاح. ويعرف أحمد البدري ومحمود مصطفى (٢٠٢١) الخوف من الفشل بأنه حالة كامنة لدى الشخص تتمثل في شعوره بعدم الارتياح والخوف تجنباً لمواقف معينة يواجهها. وتعرف دراسة (Sehgal et al., 2022) الخوف من الفشل بأنه خوف قد يكون غير منطقي من الفشل في أي جانب من جوانب الحياة. ويعتبر الخوف من الفشل حالة نفسية متعددة الأوجه وشاملة تؤثر في وجود الفرد، ويتعلق بالخوف من ارتكاب الأخطاء أو مواجهة الفشل في مختلف جوانب الحياة كالدراسة والعمل والعلاقات الشخصية (Gaikwad & Sharma, 2023, p.232). ويمكن وصف الخوف من الفشل بأنه قلق انفعالي ومعرفي لتجنب الفشل في المستقبل والميل إلى تجنب الفشل بدلاً من الاقتراب من النجاح (Parlade, 2021). ويشير الخوف من الفشل إلى ميل الفرد إلى الشك من قدرته على تجنب الفشل وتحقيق النجاح (Dang & Middlemiss, 2025).

ويعتبر الخوف من الفشل وتجنب الفشل مرتبطان ارتباطاً وثيقاً، لكنهما يستندان إلى بُنى سلوكية مختلفة؛ إذ يُعدّ الخوف من الفشل بُنية معرفية، بينما يُعدّ تجنب الفشل بُنية سلوكية. ومع ذلك، يمكن اعتبارهما عمليتين متكاملتين؛ حيث إن الخوف من الفشل باعتباره بُنية معرفية قد يُسهم في تعزيز سلوك التجنب اللاحق، كوسيلة لحماية الذات من الأذى النفسي. ومن ثم، يمكن الافتراض بأن الطلاب الذين يعانون من مستوى عالٍ من الخوف من الفشل هم أكثر عرضة لتأجيل واجباتهم الأكاديمية ومسؤولياتهم (Martin&Marsh,2003)

ويمكن أن يكون للخوف من الفشل آثار إيجابية وسلبية على تحقيق النجاح؛ فمن الجانب الإيجابي، قد يكون عاملاً محفزاً يدفع الأفراد للوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء عندما يكون معتدلاً، في حين أنه من الجانب السلبي قد يعوق هؤلاء الأفراد عن تحقيق إمكاناتهم الكاملة (Entwistle, 1988)

وأشار (Golden 1998) إلى أن الخوف من الفشل يمكن تصنيفه إلى فشل على المستوى الاجتماعي (العلاقات الشخصية) وفشل على المستوى التعليمي أو الأكاديمي.

ويستنتج الباحثان من خلال فحص التصورات السابقة، أن الخوف من الفشل مفهوم متعدد الأبعاد، يجمع بين الجانب الانفعالي (القلق، الخزي، الإحراج)، والجانب المعرفي (توقع العواقب السلبية وتقييم المواقف كتهديد)، والجانب السلوكي (تجنب المواقف التقييمية أو تأجيل الإنجاز). كما يلاحظ أن معظم الباحثين ربطوا الخوف من الفشل بالعواقب السلبية التي قد تمس تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية والمستقبل الشخصي، بينما أشار بعضهم إلى إمكانية أن يكون محفزاً إيجابياً عند مستويات معتدلة. لذلك يمكن القول إن الخوف من الفشل ليس مجرد حالة انفعالية عابرة، بل هو بُنية نفسية مركبة تؤثر في دافعية الفرد وسلوكه الأكاديمي والاجتماعي، وقد تتراوح آثاره بين تعزيز الجهد والالتزام أو إضعاف الأداء والانخراط في سلوكيات تجنبية.

وينشأ الخوف من الفشل من الخوف الكامن من الشك في القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية ذات المعنى، أو العجز في إظهار الكفاءة بشكل كافٍ في سياقات الإنجاز، مثل التعليم أو الرياضة، حيث يتم تقييم أداء الفرد مقابل معايير محددة (De Castella et al., 2013). ويتضمن ذلك تقييمات معرفية حول العواقب السلبية للفشل، والمشاعر المصاحبة لهذه التقييمات، والجوانب السلوكية والدافعية التي تهدف إلى تقليل العواقب السلبية المتوقعة من خلال استراتيجيات تجنب الفشل (Sagar et al., 2011). ويمكن أن يظهر سلوك تجنب الفشل هذا في استراتيجيات مثل: الإعاقة الذاتية، أو تجنب الأداء، أو الإفراط في السعي لتحقيق النجاح

(Covington, 1992; Martin & Marsh, 2003; McGregor & Elliot, 2005)

كذلك يحدث الخوف من الفشل لدى الطلاب عندما يشعرون بالقلق والخوف من التقييم، حيث يواجه الطلاب ضغطاً مستمراً بسبب الحفاظ والاستعداد للاختبارات والخوف على مستقبلهم الدراسي. ويرتبط الخوف من الفشل بكفاءة الذات لدى الطلاب، فعندما يعتقد الطلاب بأنهم غير قادرين على الأداء بشكل صحيح في مواقف معينة يكونون أكثر عرضة للخوف من هذه المواقف، وقد يكون الخوف من الفشل مفيداً لتحسين سلوك الطلاب وأدائهم في بعض المواقف، ولكنه أيضاً يسبب مشكلات لهم لأنه قد يسبب تدهوراً اجتماعياً ووجدانياً للطلاب لأنه يسبب الضغط والقلق والاحتراق النفسي والاكتئاب (Sehgal et al.,2022). ويحدث الخوف من

الفشل عند تقييم إمكانية النجاح، أو قد ينشأ عندما يخشى الفرد من عجزه في إظهار إمكاناته للنجاح بشكل كاف أو افتقاره للمهارات اللازمة، ويفسر أيضا بأنه نوع من التجنب المرتبط بالأداء أو النجاح (Koroglu & Kiralp, 2025). ويحدث الخوف من الفشل من عجزه في تحقيق أهداف الفرد (Henschel & Iffland, 2021).

لذلك يرى الباحثان أن مرحلة الثانوية العامة وخاصة الصف الثالث سياق مناسب للطلاب للزعة إلى ارتفاع مستويات الخوف من الفشل لديهم وما يتعلق به من عواقب سلبية.

أما عن بنية مفهوم الخوف من الفشل أوضح Sehgal et al. (2022) أن منظري الدافعية للإنجاز في مراحلها المبكرة والمعاصرة (مثل McGregor, 2004; Elliot & Thrash, 2004; Atkinson, 1957; Elliot, 2005; McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, et al., 1953) بالخل كآساس للخوف من الفشل باعتبار أن الخوف من الفشل اتجاه دافعي أحادي البعد يدفع الأفراد إلى تجنب الفشل في مواقف الإنجاز، لأن الفشل يرتبط لديهم بالشعور بالخل. ووسع Conroy et al. (2001) من بنية الخوف الفشل باعتبارها بنية متعددة الأبعاد ويستند نموذجهم إلى نظرية الانفعالات المعرفية-الدافعية-العلاقية (Cognitive- Motivational- Relational Theory of Emotions) التي وضعها Lazarus (1991)، والتي تفترض أن الخوف من الفشل ينشأ من تقييم التهديد (في المواقف التقييمية) لتحقيق هدف أو أهداف ذات مغزى شخصي، عندما يفشل الفرد في الأداء أو يتوقع الفشل. هذا التقييم ينشط معتقدات معرفية (المخططات المعرفية) المرتبطة بالعواقب السلبية للفشل تؤدي إلى الشعور بالخوف. وبالنسبة لبنية الخوف من الفشل توصلت دراسة Conroy (2001) إلى خمسة أبعاد للفشل الدراسي هي:

-الخوف من الشعور بالخل والإحراج (Fear of Shame and Embarrassment (FSE) هو الاعتقاد بأن الفشل يجلب العار والمهانة، ويؤدي إلى مشاعر خزي وإحراج أمام الآخرين.

-الخوف من تقليل تقدير الذات (Fear of Devaluing One's Self-Estimate (FDS) يتمثل في الاعتقاد بأن الفشل يكشف عن مبالغة الفرد في تقييم قدراته، ويستدعي مراجعة هذا التقدير الذاتي المرتفع.

-الخوف من مستقبل غير مؤكد (Fear of Having an Uncertain Future (FUF) يعبر عن القلق من أن يؤدي الفشل إلى تعطيل الخطط المستقبلية أو تهديد الأمان المهني أو الشخصي.

-الخوف من فقدان اهتمام الآخرين المهمين (Fear of Important Others Losing Interest (FOL) يشير إلى الاعتقاد بأن الفشل يؤدي إلى عواقب اجتماعية سلبية، مثل فقدان المكانة أو الشعبية أو النفوذ لدى الآخرين.

-الخوف من إزعاج الآخرين المهمين (Fear of Upsetting Important Other (FUO) هو الاعتقاد بأن الفشل سيسبب خيبة أمل أو استياء لدى الأشخاص المهمين في حياة الفرد، مثل الوالدين أو المعلمين (Conroy et al., 2002).

وهذا التصور تبناه البحث الحالي في إعداد مقياس الخوف من الفشل.

وتعددت التصورات النظرية المفسرة لسلوك الخوف من الفشل ومنها:

أ- نظرية الدافع للإنجاز Achievement Motivation Theory:

حيث تعتبر نظرية الدافع للإنجاز (Atkinson, 1957) من النظريات الرئيسية التي تفسر الخوف من الفشل في السياقات الأكاديمية. فالدافع للإنجاز يعتمد على نوعين من التوجهات النفسية التي تحدد كيفية تصرف الأفراد تجاه المواقف التقييمية في السياقات التنافسية، وهما: أمل النجاح hope for success، حيث يسعى الفرد لتحقيق النجاح والوصول إلى أهدافه. والخوف من الفشل حيث يسعى الفرد لتجنب الفشل، وتجنب المواقف التي قد تؤدي إلى الإخفاق بسبب الخوف من النقد أو الفشل. والأفراد الذين يعانون من خوف الفشل يكون لديهم دافع ضعيف لتحقيق الأهداف بسبب القلق المرتبط بالنتائج السلبية المحتملة مما يجعلهم يختارون الابتعاد وتجنب المهام التقييمية باتخاذ استجابات تكيفية سلبية مثل خفض الجهد المبذول وتقليل مستوى المشاركة الأكاديمية لتقليل الشعور بالفشل (in: Elliot & Thrash, 2004).

كذلك وفقاً لـ (McClelland, 1961) فإن الأفراد يختلفون في درجة حاجتهم إلى الإنجاز، وأن هذه الحاجة ترتبط ارتباطاً وثيقاً باستجاباتهم لمواقف التحدي. فالأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز غالباً ما يسعون إلى النجاح ويتجنبون الفشل من خلال التحديات المتوسطة، بينما يُظهر ذوو الحاجة المرتفعة لتجنب الفشل قلقاً وتردداً في خوض المهام التي تنطوي على إمكانية الإخفاق. وتشير النظرية إلى أن الخوف من الفشل لا ينبع من ضعف القدرة على الإنجاز بقدر ما يرتبط بالقلق من تداعيات الفشل الاجتماعية والشخصية (in: Elliot & Thrash, 2004).

ب- نظرية العزو السببي Attribution Theory

قدم (Weiner, 1985) إطاراً تفسيرياً لفهم الخوف من الفشل من خلال نظرية العزو السببي، والتي توضح أن تفسير الفرد لأسباب النجاح أو الفشل يؤثر في مشاعره المستقبلية وسلوكياته. ووفقاً لهذه النظرية، يتمكن الأفراد من تحديد أسباب النجاح أو الفشل بناءً على ثلاثة أبعاد رئيسية: الموقع (داخلي/خارجي): هل الفشل ناتج عن عوامل شخصية (مثل القدرة أو الجهد) أم خارجية (مثل الحظ أو الظروف). الاستقرار (ثابت/متغير): هل السبب في الفشل ثابت (مثل قلة الذكاء) أو قابل للتغيير (مثل ضعف التحضير). قابلية التحكم: هل يمكن للفرد التحكم في السبب أم لا (مثلاً، القدرة على النجاح بناءً على الجهد الشخصي مقابل الحظ). فالأفراد الذين يعززون فشلهم لأسباب داخلية وثابتة (مثل: "أنا غير ذكي") يشعرون بزيادة الخوف من الفشل، ويعتبرون هذا الفشل تهديداً دائماً. على النقيض، إذا كانت الأسباب متغيرة (مثل: "لم أذاكر بما فيه الكفاية")، فإن الأفراد سيُشعرون بأنهم قادرون على تحسين أدائهم في المستقبل.

ج- نظرية توجهات الأهداف الأكاديمية Academic Goal Orientation

تُعد نظرية توجهات الأهداف من أبرز النماذج النظرية التي تفسر سلوك الطلاب في مواقف التعلم، خصوصاً في ظل التفاعل بين الدافعية والخوف من الفشل. وطُوّرت هذه النظرية من قبل (Nicholls, 1984)، (Dweck, 1986) ثم طُوّرت لاحقاً إلى نماذج أكثر تعقيداً، مثل النموذج الثنائي mastery vs. performance والنموذج الرباعي mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach, performance-avoidance).

وتركز النظرية على نوعية الأهداف التي يسعى الطلاب إلى تحقيقها، حيث تُصنف إلى أهداف إتقان (تعليمية) تهدف إلى تحسين الكفاءة، وأهداف أداء تهدف إلى إثبات الكفاءة أمام الآخرين. وأظهرت البحوث التي أجريت في هذا الإطار أن الخوف من الفشل يرتبط غالباً بالأهداف الموجهة نحو

تجنب الأداء؛ حيث يسعى الطالب لتجنب الظهور بمظهر غير كفء أمام الآخرين، وهو ما يؤدي إلى مستويات مرتفعة من القلق والتجنب وعدم المخاطرة. في المقابل، فإن الطلبة ذوي الأهداف الموجهة نحو الإتقان أقل تأثرًا بالخوف من الفشل، إذ يرون الخطأ كجزء من عملية التعلم؛ أي أن الأهداف الموجهة نحو تجنب الأداء ترتبط بمشاعر قلق وخوف من الفشل، كونها تنطوي على دافع وقائي يركز على تفادي الأحكام السلبية، لا على تحقيق النمو الشخصي. هذا النوع من التوجهات يدفع الطالب إلى تقليل الجهد أو الانسحاب من المواقف التنافسية، وهو ما يُفسَّر في ضوء محاولات الفرد لحماية صورته الذاتية أمام الآخرين (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001).

د-نظرية قيمة الذات Self-Worth Theory

يشير Covington (1992) من خلال نظرية قيمة أو تقدير الذات أن الفرد يعمل على حماية صورته الذاتية وتقديره لذاته من خلال تجنب المواقف التي قد تؤدي إلى الفشل أو النقد السلبي. وعليه فإن الخوف من الفشل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمحاولة الأفراد حماية تقديرهم لذاتهم من أي تهديدات قد تؤدي إلى الإحساس بالخزي أو القصور. في السياق الأكاديمي، يُظهر الطلاب الذين يعانون من خوف الفشل ميلاً نحو تجنب التحديات الأكاديمية أو تقليل الجهد في أداء المهام التي يعتقدون أنها قد تؤدي إلى فشلهم كآلية دفاعية تحميهم من الحكم السلبي على قدراتهم. هؤلاء الطلاب قد يستخدمون استراتيجيات مثل الإعاقة الذاتية self-handicapping، حيث يضعون أنفسهم في مواقف تضمن لهم فشلاً محتملاً، لتجنب مواجهة الفشل الصريح في حال فشلوا في أداء المهمة.

ه-نظرية التوقعات والقيمة المرتبطة بالسياق (SEVT) Situated Expectancy-Value Theory

تُعد نظرية التوقعات والقيمة المرتبطة بالسياق من النماذج النظرية المهمة في تفسير السلوك الأكاديمي للطلاب، حيث تضع إطاراً لفهم كيف تؤثر العوامل الفردية (مثل الكفاءة الذاتية) والسياسية (كالضغوط المجتمعية) في توقعات النجاح والقيمة الذاتية للمهام، مما ينعكس على الأداء الأكاديمي والاختيارات التعليمية (Eccles & Wigfield, 2020). وتوفر هذه النظرية إطاراً تفسيرياً لفهم العلاقة بين الخوف من الفشل وبين كل من توقعات النجاح وقيمة المهمة؛ فمن حيث توقعات النجاح، تشير النظرية إلى أن الطلاب الذين يعانون من خوف مرتفع من الفشل غالباً ما تكون لديهم تقييمات منخفضة لقدرتهم على النجاح، مما يدفعهم لتجنب المهام التحديّة خشية الفشل، ويختارون بدلاً من ذلك المهام السهلة أو يتجنبون التقييمات الأكاديمية (Eccles & Wigfield, 2002). أما من حيث قيمة المهمة، فإن الطالب قد يقلل من تقديره لأهمية النشاط الدراسي، في محاولة لا شعورية لتقليل الشعور بالإخفاق أو لحماية صورته الذاتية، خاصة إذا ارتبط الفشل بتهديد تقديره لذاته (Wigfield et al., 2017).

وتُبرز النظرية أهمية السياق الثقافي والاجتماعي، حيث إن بعض البيئات التعليمية والمجتمعات التي تضع معايير صارمة للنجاح قد تُسهم في رفع حدة الخوف من الفشل، خصوصاً في الثقافات التي يُنظر فيها للفشل بوصفه عاراً جماعياً أو خسارة اجتماعية (Eccles, 2009).

كما توضح النظرية أن الأداء الأكاديمي يتأثر بالتفاعل بين التوقعات وقيمة المهمة؛ فعندما تنخفض التوقعات وتُقيّم المهام على أنها تهديدات للذات، يتعزز الخوف من الفشل بوصفه عائقاً مباشراً أمام التقدم الأكاديمي، في حين أن التوقعات الإيجابية المرتفعة مع تقدير عالٍ لقيمة المهمة

تعزز من دافعية الطالب لمواجهة التحديات والتعلم من الإخفاقات المحتملة (Eccles & Wigfield, 2002). وتأخذ النظرية في الاعتبار أيضًا فروق المجموعات الثقافية، حيث تشير إلى أن البيئات التعليمية غير المتكافئة أو تلك التي تُمارس ضغوطًا مفرطة على الأداء قد تؤدي إلى تفاوت كبير في تأثير الخوف من الفشل على التحصيل بين الطلاب من خلفيات مختلفة (Wigfield et al., 2017).

وبالنسبة لعلاقة الخوف من الفشل ببعض المتغيرات النفسية في السياق الأكاديمي كما ورد في عدد من البحوث التي أجريت في هذا الإطار؛ اتضح أن الخوف من الفشل لدى الطلاب يرتبط ببعض المتغيرات النفسية الإيجابية بصورة سلبية كما يرتبط ببعض المتغيرات النفسية السلبية بصورة موجبة:

حيث تبين أن الطلاب الذين لديهم مستوى عالٍ من الخوف من الفشل يعجزون عن إظهار الكفاءة الكافية أو انخفاض الأداء المناسب في سياقات الإنجاز التقييمي، مما يؤدي إلى تأثير سلبي على تقديرهم لذاتهم وأمنهم العلائقي (Conroy, 2001; Conroy & Elliot, 2004; Sagar et al., 2011). وتبين وجود علاقات ارتباطية موجبة بين الخوف من الفشل وكل من أهداف الإتقان التجنبية وأهداف الأداء التجنبية لدى طلاب المرحلة الجامعية والثانوية (Conroy & Elliot, 2004; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Kahraman & Sungur, 2016).

كما وجدت علاقات ارتباطية موجبة بين الخوف من الفشل وقلق الاختبارات والقلق كصفة عامة، الاكتئاب، لوم الذات، انخفاض المرونة النفسية، إهمال الذات تدني احترام الذات، زيادة الشك في الذات والميل إلى الانسحاب من المهام الأكاديمية (Covington, 1992; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Conroy, 2001; Martin & Marsh, 2003).

ووفقًا لما ذكره (Martin & Marsh, 2003)، فإن الأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الخوف من الفشل يبالغون في تعميم الفشل عبر مختلف السياقات التحصيلية، كذلك يؤدي

هذا الخوف إلى تجنب المهام الصعبة، والتردد في تحمل المخاطر، وانخفاض الدافعية (Conroy, 2001; Conroy et al., 2002; Martin & Marsh, 2003; Sagar et al., 2007; Putwain & Daly, 2013; Putwain et al., 2012, 2023; بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يعوق الخوف من الفشل الطلاب عن طلب المساعدة أو تجربة أساليب جديدة، مما يُقيد من إمكاناتهم في النمو والتعلم (Conroy et al., 2002; Martin & Marsh, 2003; Cox, 2009; Hao et al., 2022; Vaughn et al., 2023).

ووفقًا لدراسة (Schwinger, 2021)، فإن الطلاب ذوي التوجه نحو تجنب الفشل يميلون أكثر إلى اختيار المهام إما البسيطة للغاية أو التي تفوق قدراتهم بشكل كبير، كما أنهم غالبًا ما يضعون أهدافًا غير واقعية ويسعون لتحقيقها. وترتبط حالات الفشل المحتملة لديهم عادةً بأسباب داخلية وثابتة مثل العجز، مما يهدد تقدير الذات لديهم. ولذلك، قد يسعى هؤلاء الأفراد إلى تقليل هذا التهديد المتصور من خلال تبني سلوكيات الإعاقة الذاتية.

وتبين أن الخوف من الفشل يرتبط ارتباطًا دالًا موجبًا بكل نوعي الإعاقة الذاتية، أي انخفاض الجهد وخلق الأعذار (Chen et al., 2009). وتُعد الإعاقة الذاتية إحدى الاستراتيجيات الشائعة

التي تُستخدم لإدارة التهديد المتصور لتقدير الذات الناتج عن الخوف من الفشل في المواقف الأكاديمية. وغالبًا ما يُعزى هذا الخوف إلى عوائق خارجية كوسيلة لحماية تقدير الذات (Wirthwein et al., 2014).

ونتيجة للخوف من الفشل، قد يلجأ الطلاب إلى إعاقه فرص نجاحهم بأنفسهم (مثل التسويف، أو تأخير المهام، أو بذل جهد ضئيل، أو منعدم)، وذلك لتبرير الأداء المتدني في حال حدوثه. وتُستخدم هذه المبررات كوسيلة لحماية الذات من خلال إلقاء اللوم على العوامل الخارجية بدلاً من الذات، حيث يعتمد الطلاب أحيانًا تحجيم فرص نجاحهم ليكون لديهم مبرر للفشل (Covington, 1992).

ودعمت عدد من الدراسات وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الخوف من الفشل والتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعات، ومنها:

(Akmal, 2017; Abdi Zarrin et al., 2020; Tan & Prihadi, 2022; Bangar et al., 2024; Panagila and Wibowo, 2023; Begum, 2023)

وخلصت دراسة (Nair & Sutar, 2023) إلى وجود علاقة ارتباط سلبية دالة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والخوف من الفشل لدى طلاب الجامعة (البكالوريوس-الدراسات العليا). كما انتهت دراسة (Dang & Middlemiss, 2025) إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين الطفو الأكاديمي والخوف من الفشل لدى طلاب الجامعة. كما أوضحت دراسة (Hasbulah, et al., 2022; Lee et al., 2024) وجود ارتباط موجب بين الخوف من الفشل والكمالية لدى طلاب الجامعة (البكالوريوس والدراسات العليا). وبينت دراسة (Berger & Freud, 202) القدرة التنبؤية للخوف من الفشل بالهناء الوجداني بصورة سلبية لدى طلاب الجامعة، وأشارت دراسة Priyamvada and Peristanto (2024) إلى وجود ارتباط سالب بين الخوف من الفشل والهناء الذاتي لدى الطلاب الذين يمرون بتجربة "سنة الانتظار" ما قبل الالتحاق بالجامعة.

كما أوضحت نتائج دراستي (Wulandari & Rinaldi, 2024; Duru et al., 2024) وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين اليقظة الذهنية والخوف من الفشل لدى طلاب الدراسات العليا.

يستخلص الباحثان من العرض السابق، أن المستويات المرتفعة من الخوف من الفشل تمثل عاملاً سلبياً مؤثراً في جوانب متعددة لدى الطلاب:

حيث يرتبط بضعف تقدير الذات والشعور بعدم الأمان في العلاقات الاجتماعية. كما يقترن بمستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب ولوم الذات وتدني احترام الذات، والكمالية اللاتكيفية، كما ارتبط لدى الطلاب بمستويات منخفضة من فعالية الذات والهناء الأكاديمي والحيوية الذاتية والهناء النفسي؛ الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى الانسحاب من المواقف الأكاديمية وضعف القدرة على التكيف معها.

وعلى الجانب المعرفي للطلاب، يظهر الأثر السلبي للخوف من الفشل من خلال إضعاف الانتباه والمرونة المعرفية، كما يقترن بانتشار الأفكار اللاعقلانية التي تركز على التوقعات السلبية وتعميم الفشل، وهو ما يسهم في تراجع مستوى اليقظة الذهنية نتيجة الانشغال المستمر بالمخاوف وتوقع العواقب، مما يقلل من وعي الطالب باللحظة الراهنة ويحد من فاعليته في مواقف التعلم.

كما يؤثر في إضعاف كفاءة الأداء في مواقف التقييم التحصيلي، ويؤدي إلى تجنب المهام الصعبة أو التردد في تحمل المخاطر، والتركيز على الأهداف التحصيلية التجنبية (الأداء- الانتقان)؛ مما ينعكس سلبيًا على مستوى الدافعية الأكاديمية. كما تقلل المستويات المرتفعة من الخوف من الفشل من لجوء الطلاب إلى طلب المساعدة أو استخدام استراتيجيات تعلم مبتكرة، وهو ما يحد من فرص النمو والتعلم الفعال لديهم.

إلى جانب ذلك، يظهر أثر الخوف من الفشل في تبني الطلاب لأساليب دفاعية سلبية، أبرزها الإعاقلة الذاتية التي تتجلى في تقليل الجهد أو اختلاق الأعذار كآلية لحماية الذات من تهديدات تقديرها. كما يتجسد في سلوكيات التسويف الأكاديمي التي تمنح الطالب مبررًا خارجيًا عند حدوث الإخفاق، الأمر الذي يفاقم من ضعف أدائهم الأكاديمي على المدى البعيد.

ثانيًا- اليقظة الذهنية

ظهر مفهوم اليقظة الذهنية في إطار علم النفس الإيجابي، ويعبر هذا المفهوم عن الوعي الكامل الذي يرافقه التركيز والاهتمام في اللحظة الراهنة والتأمل والتفكير المتعمق لما يدور حول الفرد من أمور (Fisher, 2014).

وتعتبر اليقظة الذهنية من المتغيرات المهمة التي تؤدي إلى غرس المهارات الذهنية الإيجابية التي لها دور فعال في الصحة النفسية للفرد، فتجعله قادرًا على توجيه حياته بطريقة مستقلة عن الآخرين، ويتخطى الأمور السلبية في حياته والذي يجعله يشعر بالسعادة النفسية والرضا عن حياته (Lau et al., 2006).

ويعرف Baer et al., (2006) اليقظة الذهنية بأنها توجيه انتباه الشخص إلى الخبرات التي تحدث في اللحظة الحالية دون إصدار حكم أو طريقة تقبل.

وهي مراقبة الفرد المستمرة للخبرات، وتركيزه على الخبرات الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية وقبول الخبرات والتسامح نحوها، ومواجهة الأحداث بالكامل كما هي في الواقع وبدون إصدار أحكام (Cardaciotto, et al., 2008).

واليقظة الذهنية هي عبارة عن تركيز الانتباه بطريقة محددة، ونحو هدف محدد وفي اللحظة الحالية، وبدون إصدار حكم (Orellana-Rios et al., 2018, p.3). كذلك تعني تركيز الانتباه بطريقة محددة، ونحو هدف محدد وفي اللحظة الحالية، وبدون إصدار حكم (Orellana-Rios et al., 2018, p.3). كما تشير إلى مستوى الانتباه والوعي لدى الأفراد لما يدور من حولهم من مواقف وأحداث داخل البيئة، وقدرتهم على إيجاد توجهات حديثة واستقبال المعلومات الجديدة والانفتاح على وجهات النظر المتعددة والتوجه نحو الحاضر، ورؤية الأشياء بأسلوب جديد (بشرى العكايشي، ٢٠١٩).

وأشار Zhang et al. (2019) إليها باعتبارها ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية في اللحظة الحالية، وعدم الحكم عليها أو التفاعل معها مع استمرار الوعي بالنشاط الذي يمارسه الفرد، ووصف ما يقوم به من أنشطة بالكلمات.

وتعرف باعتبارها قدرة المرء للتركيز في اللحظة الآنية وتعامله بوعي في الوقت الراهن، وملاحظة الخبرات والأحداث المحيطة (حنان عبد الرحمن، ٢٠٢٠).

وتعد حالة عقلية تنشأ من تركيز الانتباه المقصود على الخبرات الحالية والأحداث الجارية، بهدف التخلص من الشرود الذهني دون إصدار أحكام (محمد شاهين، وعادل ريان، ٢٠٢٠).

وهي قدرة الفرد على أن يبقى في حالة الوعي المتوازن والذهن الحاضر للتعامل مع الأفكار الجديدة لحظة بلحظة واستقبال المعلومات بطريقة مركزة (نوار الحربي، ٢٠٢١).

ويعرفها طارق وآخرون (٢٠٢٣) على أنها عملية تركيز الانتباه في اللحظة الآنية نحو هدف محدد من غير إصدار أحكام.

من استعراض التعريفات السابقة يتبين أن اليقظة الذهنية تمثل حالة وعي ذهني متكامل تجمع بين الانتباه المركز والوعي بالخبرة الحاضرة، والقدرة على تقبلها دون انشغال بالأحكام أو المخاوف، وهو ما يجعلها أداة فعالة في تعزيز التكيف النفسي والقدرة على إدارة الخبرات الحياتية.

ويمكن استخلاص ثلاث خصائص تقوم عليها اليقظة الذهنية وهي:

- الوعي أو الانتباه الموجهة للموقف الراهن وما يحمله من مشاعر وأفكار وسلوكيات.

- تجنب إصدار أحكام وتقييمات على البيئة الداخلية والخارجية.

- تجنب التفاعل السلبي مع المشاعر والأفكار والسلوكيات الناتجة من الموقف الراهن.

ويرى Bishop et al., (2004) اليقظة الذهنية كحالة أكثر من كونها سمة لكونها تعتمد على تنظيم الانتباه نحو التجربة أو الموقف، طالما يُوجَّه الانتباه عمداً نحو التجربة بالطريقة الموصوفة، فستظل اليقظة الذهنية قائمة، وعندما يتوقف تنظيم الانتباه بهذه الطريقة، ستتوقف اليقظة الذهنية. وينظر إليها كسمة باعتبارها استعداد عام والذي يمكن تحسينه من خلال الممارسة؛ لذلك فإن الفرد ربما لا يكون يقظ عقليا، ولكن بمرور الوقت وبممارسة اليقظة يمكن أن تصبح اليقظة الذهنية خاصية من وجوده العام (محمد حبشي، ٢٠١٨).

وتعددت التصورات النظرية التي سعت إلى تقديم نماذج تفسيرية لفهم طبيعة اليقظة العقلية ومنها:

- التصور المعرفي الاجتماعي:

حيث قدمت هذا النموذج Langer (2000) وعرف هذا التصور بـ "اليقظة الذهنية السياقية" Situated Mindfulness، وتُعرف اليقظة بأنها "حالة من الانتباه النشط والمفتوح للسياق والتغيرات"، وهي نقيض حالة العقلية التلقائية أو الغفلة الذهنية Mindlessness، والتي تُشير إلى التفاعل مع العالم بطريقة آلية دون وعي بالمتغيرات أو بالذات. وتفترض أن الأفراد الذين يتمتعون بيقظة عقلية مرتفعة يكونون أكثر وعياً بالاختلافات الدقيقة في محيطهم، وأقدر على إنتاج تفسيرات جديدة للمواقف المختلفة، بدلاً من الاعتماد على أنماط التفكير النمطية أو الأوتوماتيكية. وتوضح النظرية أن هذه الحالة الذهنية تعتمد على ثلاث عمليات معرفية أساسية: الانتباه للتغيرات السياقية، والانفتاح على المستجدات، والقدرة على تبني وجهات نظر متعددة. وبذلك، فإن اليقظة في هذا التصور لا تقتصر على لحظة إدراك مؤقتة، وإنما تمثل نمطاً إدراكياً يعزز التفكير المرن، والإبداع، والقدرة على التعلم المستمر وتبشير النظرية إلى أن الأفراد الذين

يمارسون اليقظة على هذا النحو يكونون أكثر قدرة على التفاعل المرن مع المواقف الجديدة، وإيجاد حلول إبداعية، والتعلم بفاعلية، لأنهم لا يقعون تحت سيطرة النمطية العقلية أو التكرار الذهني. وتؤكد Langer على العلاقة بين هذه الممارسة اليقظة وبين النمو الشخصي، والرضا عن الحياة، والكفاءة الذاتية.

- نظرية الوعي الذاتي التأملية Reflective Self-Awareness Theory :

وقدمها Brown and Ryan (2003) وترى أن اليقظة الذهنية هي عملية معرفية تقوم على الوعي المستمر للحظة الراهنة دون إصدار أحكام أو استجابات تلقائية تجاه الأفكار والانفعالات. ووفقاً لهذا التصور، فإن اليقظة تُعتبر مهارة نفسية تتيح للفرد مراقبة تجربته الذاتية لحظة بلحظة، مع إدراك أن هذه التجربة مؤقتة وليست جزءاً جوهرياً من هويته. وتوضح النظرية أن الأفراد ذوي اليقظة العالية يكونون أكثر قدرة على تجنب أنماط التفكير السلبي أو الاجترار، مما يُقلل من القلق والاكتئاب، ويُعزز التنظيم الذاتي والانخراط في السلوك الموجّه بالهدف. وطورت النظرية مقياساً نفسياً يُعرف بمقياس اليقظة الذهنية في الحياة اليومية Mindful Attention Awareness Scale – MAAS، والذي ساهم في دعم البحوث التجريبية حول هذا المفهوم، لاسيما في الدراسات المرتبطة بالصحة النفسية والرفاه.

-النموذج التكاملي لليقظة الذهنية:

قدمه Shapiro et al. (2006) ويُعرف باسم نموذج النية والانتباه والموقف -Intentional-Attentional-Attitudinal Model، وهو من النماذج الشاملة التي تفسر آلية عمل اليقظة الذهنية من خلال ثلاث مكونات مترابطة. أولها: النية، والتي تُشير إلى الدافع الشخصي وراء الممارسة (مثل: التحصيل أو التغيير الذاتي أو الشفاء). وثانيها: الانتباه ويُقصد به التركيز المتعمد على الخبرة الحاضرة، سواء كانت حسية أو فكرية أو انفعالية. أما ثالثها فهو: الموقف (الاتجاه)، ويُشير إلى الكيفية التي يُوجه بها الانتباه، أي أن تكون بنية منفتحة، رحيمة، وغير انتقادية. ويبين لنموذج أن تكامل هذه المكونات الثلاثة يؤدي إلى ما يسمى بـ "إعادة التفسير Reperceiving"، وهي عملية معرفية تُمكن الفرد من النظر إلى أفكاره ومشاعره من منظور خارجي محايد، مما يُعزز المرونة المعرفية والانفعالية. ويُعد هذا النموذج أساساً نظرياً مهماً للعديد من برامج التدخل النفسي الحديثة مثل العلاج المعرفي القائم على اليقظة والعلاج بالقبول والالتزام (ACT).

وبالنسبة للبنية المكونة لليقظة الذهنية؛ تناولت الأدبيات النفسية بنية اليقظة الذهنية حيث توصلت دراسة Brown & Ryan (2003) إلى أنها بنية أحادية البنية، في حين توصلت دراسات أخرى إلى أنها بنية متعددة الأبعاد حيث توصلت دراسة Bishop et al., (2004) إلى وجود بعدين لليقظة الذهنية هما التنظيم الذاتي للانتباه Self-regulation of attention بحيث يُحافظ عليه عند التجربة أو الخبرة المباشرة، مما يسمح بإدراك متزايد للأحداث الذهنية في اللحظة الراهنة. والبعد الثاني هو التوجه نحو الخبرة Orientation to experience حيث يتضمن هذا المكون تبني توجه معين نحو تجارب الفرد في اللحظة الراهنة، وهو توجه يتميز بالفضول والانفتاح والقبول. وتوصلت دراسة Cardaciotto, et al., (2008) إلى وجود بعدين لليقظة الذهنية هما الوعي Awareness والقبول Acceptance، بالنسبة للبعد الأول لليقظة الذهنية وهو الوعي، يتمثل في مراقبة الفرد المستمرة للخبرة الحالية مفضلين ذلك عن الانشغال بأحداث الماضي أو المستقبل.

والبعد الثاني لليقظة الذهنية وهو القبول ويتعلق بكيفية إدارة الوعي باللحظة الراهنة حيث يكون الفرد منفتحاً عليها دون أن يكون في حالة من التصديق أو عدم التصديق، حيث يتخلى الفرد عن إصدار الأحكام، وتفسير الأحداث الداخلية وشرحه ولا يحاول تغييرها أو تجنبها أو الهروب منها. وحدد Baer et al., (2006, p.36) خمسة أبعاد لليقظة الذهنية وهي المراقبة، والوصف، والوعي، وعدم إصدار الأحكام، وانخفاض التفاعل. وأشارت دراسة Shapiro et al., (2006) إلى وجود ثلاثة أبعاد لليقظة الذهنية هي النية أو القصد الانتباه والاتجاه. وتوصلت دراسة بشرى العكايشي (٢٠١٩) إلى أربعة أبعاد لليقظة الذهنية هي التميز اليقظ، والانفتاح على ما هو جديد، والوعي بوجهات النظر المتعددة، والتوجه نحو الحاضر. كم أشارت دراسة Feldman et al. (2007) إلى أن اليقظة الذهنية تتكون من أربعة أبعاد مترابطة، هي: الوعي الذي يعكس إدراك الفرد للخبرات الداخلية والخارجية، والتركيز على الحاضر بما يتضمنه من انتباه متواصل للحظة الراهنة بعيداً عن اجترار الماضي أو استباق المستقبل، والتقبل الذي يتمثل في استقبال الخبرات كما هي دون مقاومة أو إصدار أحكام، وأخيراً الانتباه غير التقييمي الذي يشير إلى ملاحظة الأفكار والانفعالات والسلوكيات دون تصنيفها على أنها إيجابية أو سلبية.

وتبنى البحث الحالي نموذج العوامل الخمسة لليقظة الذهنية Baer et al., (2006) وفيه تم تحديد خمسة عوامل لليقظة الذهنية وهي الملاحظة والوصف، والوعي، وتجنب إصدار الأحكام، وعدم التفاعل. وتم تعريفها وتقنيها في البيئة العربية بواسطة عبد الرقيب البحيري وآخرون (٢٠١٤) حيث تم تقنين المقياس على عينة من طلاب الجامعة في مصر والسعودية والأردن وتم التحقق من بنية العوامل الخمسة في البيئة العربية وفيما يلي وصف لكل بعد من هذه الأبعاد:

١- الملاحظة Observing وتشير إلى ملاحظة الفرد وانتباهه للخبرات الداخلية والخارجية على سبيل المثال الإحساسات والانفعالات، والمعارف، والمشاهد، والأصوات.

٢- الوصف Describing ويشير إلى وصف الخبرات الداخلية والتعبير عنها من خلال الكلمات.

٣- العمل بوعي Acting with awareness: ويعني أن يقوم الفرد بأفعاله اليومية وهو حاضر الذهن، منتبه لما يقوم به فعلاً، وليس العمل أو الاستجابة الآلية دون انتباه.

٤- تجنب الحكم على الخبرات الداخلية Nonjudging: ويشير إلى عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية. أي تقبلها كما هي دون تصنيفها بأنها "جيدة" أو "سيئة"

٥- تجنب التفاعل مع الخبرات الداخلية "Nonreactivity": وتشير إلى القدرة على ملاحظة الأفكار والمشاعر دون الانغماس أو الانجراف معها، والتركيز على اللحظة الراهنة.

وعلى المستوى الأمبريقي يستعرض الباحثان نتائج بعض الدراسات ذات الصلة بالبحث الحالي التي تناولت اليقظة الذهنية ومنها:

توصلت دراسة Conroy (2001) إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين اليقظة الذهنية والخوف من الفشل لدى طلاب المرحلة الجامعية، حيث أشارت النتائج إلى أن ارتفاع مستويات اليقظة يسهم في خفض إدراك الطلاب لتهديدات الفشل وتقليل حساسيتهم المفرطة تجاه التقييم الأكاديمي. وتوصلت نتائج دراستي (Zhang et al., 2022; Kaya & Erdem, 2021) إلى أن الخوف من الفشل يرتبط سلباً بمستويات اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعات والمراهقين على حد

سواء. وأوضحت دراسة (Wulandari & Rindaldi (2024 وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين اليقظة الذهنية والخوف من الفشل لدى طلاب الماجستير. كما أوضحت دراسة Schwinger (2021) أن الطلاب ذوي مستويات اليقظة المرتفعة كانوا أكثر قدرة على مواجهة الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالفشل، وأكثر انخراطاً في المهام الأكاديمية بصورة متوازنة. وتوصلت دراسة نشوة عبد المنعم وأسماء عرفان (٢٠٢٢) إلى وجود علاقة سلبية بين اليقظة العقلية والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة.

وأشارت دراسة نانسي أبو الليمون وفيصل الربيع (٢٠٢٢) إلى وجود تأثير موجب دال إحصائياً لليقظة الذهنية في كل من الحيوية الذاتية وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة. كما أظهرت دراسة عبير الرشدان (٢٠٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية لدى طلاب الجامعة، وأوضحت دراسة (Panagila & Wibowo (2023 أن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من اليقظة أظهروا مستويات مرتفعة من الحيوية والاندماج الأكاديمي، إلى جانب انخفاض معدلات التسويف الأكاديمي، واتسقت مع دراسة (Akin et al., 2016) والتي أشارت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين اليقظة والحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة.

وأظهرت دراسة (Bamber & Schneider (2020، أن اليقظة الذهنية ارتبطت بانخفاض مستويات قلق الاختبار لدى طلاب التمريض، الأمر الذي انعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي.

وتوصلت دراسة علا محمد (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين اليقظة الذهنية وقلق الاختبار لدى طالبات الطفولة المبكرة بالجامعة

ووجدت دراسة رضا عبد الرازق جبر (٢٠٢١) أن لليقظة الذهنية قدرة تنبؤية بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، كما أوضحت دراسة (بشرى العكايشي، ٢٠١٩) أن اليقظة الذهنية تسهم في التنبؤ إيجابياً بالصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة.

وخلصت دراسة إنعام أحمد كاشف (٢٠٢٢) إلى وجود تأثير مباشر موجب لليقظة الذهنية على استخدام طلاب المرحلة الثانوية لأسلوب المواجهة المتمركزة على حل المشكلة وإعادة التقييم الإيجابي وطلب المساندة الاجتماعية والزرعة الدينية. وفي المقابل وجود تأثير سلبي لليقظة الذهنية والمرونة النفسية على استخدام الطلاب لأسلوب المواجهة المتمركزة على الانسحاب السلبي من المشكلة والتنفيس الانفعالي والمواجهة التجنبية.

وتوصلت دراسة (Putwain et al. (2023 إلى أن اليقظة تسهم في تعزيز قدرة الطلاب على مواجهة ضغوط الامتحانات عبر تقليل الاجترار الفكري السلبي وتحسين تنظيم الانفعال.

وكذلك أوضحت دراسة فاطمة الزهراء على (٢٠٢٢) دور اليقظة الذهنية كمتغير وسيط في العلاقة بين القلق الاجتماعي والاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة، وكذلك دراسة أحمد سعيد زيدان (٢٠٢٣) والتي أظهرت دور اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين التفكير القائم على الحكمة ومهارات فعالية الحياة لدى الطالبات الموهوبات بالجامعة.

يستخلص الباحثان من خلال نتائج الدراسات السابقة بعض النقاط:

- تمثل اليقظة الذهنية متغيراً نفسياً أساسياً في البيئة التعليمية، حيث تساعد الطلاب على الحد من أنماط التفكير غير العقلاني المرتبط بالخوف من الفشل، وتقلل من الحساسية تجاه التقييم السلبي، مما ينعكس في زيادة القدرة على مواجهة الضغوط الأكاديمية بمرونة أكبر. كما تبين أن اليقظة الذهنية تسهم في خفض مستويات القلق المفرط المرتبط بمواقف الإنجاز، وتدعم المرونة الانفعالية، الأمر الذي يمكن الطلاب من التعامل مع المواقف الدراسية بكفاءة أعلى.
- ترتبط اليقظة بعدد المتغيرات الإيجابية لدى الطلاب، حيث ترفع من مستويات الحيوية الذاتية والاندماج الأكاديمي، كما تسهم في تعزيز فعالية الذات والتحكم في الخبرات التعليمية.
- وتعد اليقظة الذهنية مصدراً للنمو الشخصي والمرونة التكيفية والصلاية، بما يعزز قدرة الطلاب على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية.
- يساهم تدريب الطلاب على ممارسة اليقظة الذهنية في تقليل ضغوط الاختبارات والحد من الاجترار الفكري السلبي، مما يحسن التحصيل الدراسي ويعزز القدرة على التنظيم الانفعالي.
- تساعد اليقظة الذهنية على استخدام استراتيجيات المواجهة الإيجابية مثل حل المشكلات وإعادة التقييم الإيجابي وطلب الدعم الاجتماعي، وفي المقابل تقلل من اللجوء إلى الأساليب السلبية مثل التجنب أو الانسحاب.
- يمكن أن تقوم اليقظة الذهنية بدور المتغير الوسيط في الربط بين المتغيرات النفسية في السياق الأكاديمي.

ثالثاً- الحيوية الذاتية

تعد الحيوية الذاتية من موضوعات علم النفس الإيجابي، وتعتبر عاملاً مؤثراً في الهناء النفسي. والشخص الحيوي هو الشخص الذي تظهر حيويته في نشاطه ونتاجيته وفي التعامل مع الآخرين (Peterson & Seligman, 2004, p.273).

يعبر الشخص يومياً عن شعوره بالنشاط والحيوية في ظروف معينة أو مواقف معينة، وفي مواقف أخرى يشعر بالخمول والإرهاق. ولا يقتصر الشعور الإيجابي بالحيوية والطاقة على النشاط البدني أو الإثارة فهو يتعلق بتجربة نفسية محددة هي الحيوية (Wizior, 2020). وترتبط الحيوية الذاتية إيجابياً بالرضا عن الحياة (شيماء علي وآخرون، ٢٠٢٢). ويمكن فهم الحيوية الذاتية من خلال فهم متلازمة الوهن النفسي المزمن ويقصد بها ضعف قدرة الفرد على المقاومة مع شكوى مستمرة من الأحداث والآخرين، والذي ينعكس على وظائفه النفسية والجسمية، حيث تتكرر الشكوى من الخمول والشعور بالضعف ورفضه تحمل المسؤولية وعدم الرغبة في الاستمرار في الأعمال التي بدأ فيها؛ لذلك فإن مفهوم الحيوية الذاتية يشمل الحيوية الذهنية والحيوية الجسدية والحيوية الانفعالية، وتظهر في الأنشطة التي يقوم بها الفرد وسلوكياته وتعاملاته مع الآخرين (شاه عبد الرحمن وآخرون، ٢٠٢٢).

ويعرف (Ryan & Frederick 1997) الحيوية الذاتية بأنها شعور الفرد بأن لديه الطاقة والحيوية أو تجربة الفرد الواعية المليئة بالطاقة والحيوية والحماسة.

ويعرفها (Kubzansky & Thurston 2007) بأنها حالة إيجابية مرتبطة بمشاعر الحماس والاهتمام والطاقة والهمة الذاتية للفرد وقدرته على تنظيم انفعالاته وسلوكه والشعور بالبناء النفسي والاندماج في الحياة والاهتمام بها.

كما يعرفها (Wizior 2020) بأنها الطاقة أو القدرة على التحمل، أو النشاط البدني أو العقلي. وهو مفهوم مهم يعكس كل من المكونات الجسدية والوجدانية للصحة، حيث يمكن اعتبارها بنية محددة لها جانب سلبي يتمثل في التعب وجانب إيجابي يتمثل في الطاقة.

وتعرفها دراسة عفراء العبيدي (٢٠٢٠) بأنها شعور الفرد بالسعادة والفرح والسرور والتفاؤل والحماسة ومواجهة الضغوط والقلق وذلك بهدف الوصول إلى أفضل أداء والتطلع بحماس إلى المستقبل وتنشيط الدافعية الإيجابية، والتمتع بالسلامة البدنية لتحقيق أهداف الفرد.

وتعرفها دراسة تقي السعيد وآخرون (٢٠٢٣) بأنها عبارة عن طاقة ونشاط لدى الفرد تساعده على القيام بمهامه اليومية بنجاح، وتمتعه بالقدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين وشعوره باستقلاليته وكفاءة الذات مما يساعده على تحقيق أهدافه بنجاح.

وتشير الحيوية الذاتية إلى وجود طاقة ذهنية إيجابية وأن الفرد مفعما بالحيوية واليقظة والطاقة الكاملة والانتعاش، والأفراد ذوي الحيوية الذاتية المرتفعة هم أكثر يقظة ونشاطا واستدامة للحياة (Wizior, 2020).

ويرى الباحثان أن مجمل التعريفات للحيوية الذاتية تشير إلى أنها بنية نفسية مركبة تعكس شعور الفرد بالطاقة والحماسة والاندماج في الحياة، فهي لا تقتصر على الجانب الجسدي المرتبط بالنشاط والتحمل فحسب، بل تمتد لتشمل الجوانب الوجدانية والمعرفية المتمثلة في السعادة، التفاؤل، الدافعية، وتنظيم الانفعالات. كما ينظر إليها بوصفها حالة إيجابية مضادة للتعب والإرهاق، إذ تمنح الفرد القدرة على مواجهة الضغوط، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتحقيق أهدافه بكفاءة وفاعلية. ومن ثم، يمكن اعتبار الحيوية الذاتية مؤشراً مهماً على جودة الحياة والرفاهية النفسية، وعاملاً معززاً للأداء الأكاديمي والاجتماعي من خلال ما توفره من طاقة ذهنية ووجدانية مستمرة.

وتختلف الحيوية الذاتية عن بعض أشكال التأثير الإيجابي، إذ قد تشمل الأخيرة نشاطاً عالياً (مثل النشوة) أو نشاطاً منخفضاً (مثل الهدوء) فيما يتعلق بعدد الإثارة، بينما ترتبط الحيوية الذاتية تحديداً بتنشيط عالٍ للمشاعر الإيجابية التي تعزز العمليات التحفيزية لاتخاذ الإجراءات، ويمكن أن يؤدي هذا التنشيط العالي إلى تحسين الصحة العامة وفوائد صحية، وتقليل التعرض للأمراض بفضل القدرة العالية على تبني استراتيجيات التكيف اللازمة للتعامل مع الظروف المعقدة (Theodorou et al., 2023).

وتختلف الحيوية الذاتية عن التنشيط أو الطاقة بحد ذاتها لأن العديد من أشكال التنشيط، مثل الغضب والقلق والإثارة، إما لا علاقة لها بالحيوية الذاتية، أو ترتبط بها سلباً، بل تُمثل الحيوية طاقةً يُمكن للمرء تسخيرها أو تنظيمها لأفعال هادفة (Khalkhali & Golestaneh, 2011). عندما تكون الحيوية الذاتية في مستوى منخفض، يُؤد ذلك انفعالاتاً وإرهاقاً، وقد لا يُوظف الفرد كامل طاقته للقيام بالأنشطة، أما عندما تكون الحيوية الذاتية في مستوى مرتفع، فتُولد طاقة كافية

للقيام بهذه الأنشطة، ويكون المزاج في حالة جيدة، وبالتالي تُؤدّى جميع الواجبات والأنشطة بشكل جيد. وتُشير الحيوية الذاتية إلى كيانٍ مفعمٍ بالطاقة الذهنية الإيجابية، والفرد مرتفع الحيوية الذاتية هو شخص يقظ ومتحمس، كما أنه مليء بالحيوية والطاقة. والحيوية الذاتية مظهر من مظاهر الصحة والسلامة النفسية، لكن الهوس يشمل الاضطراب والتفكك العقلي. وترتبط الحيوية الذاتية ارتباطاً إيجابياً بتحقيق الذات، والصحة النفسية، والمشاعر الإيجابية، وزيادة الدافع الذاتي، وترتبط الحيوية الذاتية سلبياً بكل من الضيق، والمشاعر السلبية، ومحل التحكم الخارجي (Sheikhi Fini et al., 2010).

ومما سبق يتضح أن الحيوية الذاتية تتمثل في حيوية الفرد جسدياً وروحياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، حيث إن الفرد يتسم بالحماسة والحيوية والهمة، فيكون نشطاً ومثابراً ومقبلاً على الحياة ومتفائلاً.

وتمثل نظرية التحديد الذاتي SDT - Self-Determination Theory والتي وضعها Deci and Ryan (1985,2000) أساساً نظرياً لتفسير الحيوية الذاتية، وتنطلق هذه النظرية من افتراض أن الحيوية الذاتية تمثل انعكاساً مباشراً لمدى إشباع الحاجات النفسية الأساسية الثلاث: الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء. فعندما يتم إشباع هذه الحاجات يشعر الفرد بفيض من الطاقة الإيجابية، والحماس، والانخراط العميق في الأنشطة، مما يؤدي إلى تعزيز الحيوية الذاتية، بينما يؤدي إحباط هذه الحاجات إلى انخفاضها والشعور بالتعب أو الانهالك. وتُفسّر الحيوية الذاتية على أنها مؤشر وظيفي لمدى جودة السياقات البيئية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد. فإذا كانت البيئة الداعمة للاستقلالية تمنح الطالب حرية الاختيار والتعبير عن ذاته، فإن ذلك يزيد من طاقته النفسية، أما بيئة التقييم والضغط الزائد، فإنها تُضعف من حيويته وتقلل من اندماجه. وفي هذا السياق، تعد الحيوية الذاتية عنصراً وسيطاً يربط بين إشباع الحاجات النفسية وبين النتائج الإيجابية مثل الدافعية الذاتية، الصحة النفسية، والتحصيل الأكاديمي.

أما عن أبعاد الحيوية الذاتية، يشير Kurtus (2012) إلى وجود ثلاثة أبعاد للحيوية الذاتية هي الحيوية البدنية Physical vitality، والحيوية الذهنية Mental vitality، والحيوية الوجدانية Emotional vitality.

أ-الحيوية البدنية: وهي تشير إلى امتلاك الفرد للطاقة اللازمة للقيام بالأشياء، ولديه القوة والقدرة على التحمل للقيام بالعمل والمهام اليومية، وهذا لا يعني أن الشخص الذي لديه إعاقة ما لا يتمتع بالحيوية البدنية فإنه من الممكن أن يتمتع بحيوية بدنية كبيرة، حتى أن الشخص المريض يمكن أن يتمتع بالحيوية البدنية.

ب-الحيوية الذهنية: وهي تشير إلى امتلاك الفرد الطاقة الذهنية التي تمكنه من التفكير بوضوح واتزان وتمكنه من القدرة على حل المشكلات.

ج-الحيوية الوجدانية: وتشير إلى امتلاك الفرد مشاعر إيجابية، حيث يشعر بالسعادة والسكينة والبهجة والتي تمكنه من التعامل مع مختلف المشاكل والضغوط التي قد يتعرض لها. وتحتاج الحيوية الوجدانية الثقة بالنفس والمشاعر الإيجابية والتخلص من المشاعر السلبية.

وأضافت شيرين محمود (٢٠٢٢)، بعددين للحيوية الذاتية إضافة للأبعاد السابقة، هما الحيوية الاجتماعية Social vitality والحيوية الروحية Spiritual vitality.

د-الحيوية الاجتماعية: وتشير إلى الطاقة والقوة التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين والتواصل والتفاعل معهم.

ه-الحيوية الروحية: وتشير إلى الطاقة والقوة الروحية التي تمكن الفرد من التعامل مع متطلبات وظروف الحياة والسعي نحو النجاح.

وبالنسبة للعلاقة بين الحيوية الذاتية بالمتغيرات ذات الصلة بالبحث الحالي في السياق الأكاديمي، فتشير الأدبيات النفسية إلى أن المتعلمين ذوي المستويات المرتفعة من الدافعية الداخلية والحيوية الذاتية يستخدمون استراتيجيات تعلم متنوعة تزيد من احتمالات النجاح والإنجاز الدراسي (عبد العزيز سليم، ٢٠١٦). فالطلاب ذوي الدافعية الداخلية والحماسة والنشاط يستخدمون استراتيجيات تعلم تمكنهم من معالجة المعلومات بصورة عميقة والتركيز على تطبيقاتها في مجال الحياة ويزداد لديهم الميل للاجتهاد والمثابرة (Lepper, 1988).

وأشارت دراسة أيمن الخصوصي (٢٠٢٣) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الحيوية الذاتية والطموح لدى طلاب الجامعة. كما ارتبطت الحيوية الذاتية بالعزم الأكاديمي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً لدى طلاب الجامعة كما أشارت إليه نتائج دراسة (نصرة جلجل، وإحسان هنداي، ٢٠٢٣). وتوصلت دراسة شريف (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الحيوية الذاتية والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية الأزهرية.

وعن علاقة الحيوية الذاتية باليقظة الذهنية، فاليقظة الذهنية تُعد من المتغيرات المبنية بالحيوية الذاتية، إذ إن الوعي الكامل بالحاضر دون إصدار أحكام يُمكن الطالب من تنظيم انتباهه ومشاعره، والابتعاد عن الاجترار أو القلق المتعلق بنتائج الأداء، مما يؤدي إلى شعور أعلى بالحيوية والتفاعل الإيجابي مع التحديات الدراسية، فالطلاب الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من اليقظة يميلون إلى اختبار مستويات أعلى من الحيوية الذاتية والانخراط الأكاديمي، نتيجة قدرتهم على التعامل الواعي مع الضغوط، وتخفيف الأثر السلبي للتوترات اليومية (Brown & Ryan, 2003). كما يشير Shapiro et al. (2006) إلى أن اليقظة الذهنية تُنتج ما يُعرف بـ "إعادة التفسير Reperceiving"، وهي عملية إدراكية تُمكن الفرد من النظر إلى أفكاره ومشاعره من منظور محايد، مما يعزز الشعور بالتحكم والسيطرة الداخلية، ويزيد من طاقته النفسية. وفي السياق الأكاديمي، فإن هذه العملية تساعد الطالب على فصل ذاته عن الضغوط الدراسية، والتعامل معها بكفاءة دون استنزاف نفسي، وبالتالي تعزيز الحيوية الذاتية. وأظهرت دراسة Brown and Ryan (2003) والتي بحثت العلاقة بين اليقظة الذهنية والرفاهية الذاتية أن طلاب الجامعة ذوي مستويات عالية من اليقظة يعانون بدرجة أقل من الاضطرابات الانفعالية ويبلغون مستويات أعلى من الحيوية الذاتية؛ وذلك لكون اليقظة تُمكن الفرد من التواصل الحقيقي مع خبراته الداخلية مما يعزز حيويته. كما توصل Ryan and Frederick (1997) إلى أن الحيوية الذاتية ترتبط بالانتباه الواعي والتفاعل الإيجابي مع الذات. واعتبرا أن الممارسات التي تعزز اليقظة الذهنية تؤدي إلى تجديد الطاقة النفسية. وبيّنت نتائج دراسة Howel et al. (2008) أن اليقظة الذهنية تُعد مؤشراً قوياً لمستوى الحيوية الذاتية لدى طلاب الجامعة، حيث تُمكنهم من إدارة مصادر الطاقة النفسية بشكل أكثر كفاءة، وتُقلل من التشتت والإنهاك العقلي. كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين ممارسة التأمل الذهني ومشاعر الحيوية، مما

يعزز من الدور الوقائي لليقظة في مواجهة التوتر الأكاديمي. وتتسق هذه النتائج مع ما أوضحتها دراسة (Tang et al. 2015) التي أظهرت أن تدريب الطلاب على اليقظة الذهنية يؤدي إلى تغييرات إيجابية في وظائف الدماغ المرتبطة بالتنظيم الذاتي والانتباه، مما يُسهّل الوصول إلى حالات عقلية نشطة ومتزنة تعزز من الحيوية الذاتية والانخراط الأكاديمي الفعال.

يمكن القول أن العلاقة بين اليقظة الذهنية والحيوية الذاتية في السياق الأكاديمي علاقة تبادلية، حيث تُعد اليقظة أداة فعالة في تعزيز الطاقة النفسية الإيجابية، في حين تُمثل الحيوية مؤشراً على فعالية هذه الممارسة في دعم الأداء والتوافق الأكاديمي.

وفي ضوء أدبيات البحث التي أطلع عليها الباحثان؛ تم صياغة الفروض الآتية:

- ١- يتحدد مستوى الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام في المستوى المرتفع.
- ٢- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث).
- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي).
- ٤- توجد مطابقة لبيانات عينة البحث للنموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للخوف من الفشل والحيوية الذاتية عبر اليقظة الذهنية كمتغير وسيط.

وينتق من هذا الفرض الفروض التالية:

- يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) للخوف من الفشل على الحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام.
- يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) للخوف من الفشل على اليقظة الذهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام.
- يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) لليقظة الذهنية على الحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام.
- يوجد تأثير لليقظة الذهنية كمتغير وسيط في تفسير العلاقة بين الخوف من الفشل والحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام.

إجراءات البحث

أ- منهج البحث:

وفقاً لأهداف وفروض البحث، اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي بصورتيه الارتباطية والسببي المقارن، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على مستوى الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام. كما استخدم المنهج الارتباطي السببي لاختبار النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للخوف من الفشل والحيوية الذاتية عبر اليقظة الذهنية كمتغير وسيط، وذلك من خلال تحليل المسار ونمذجة المعادلات البنائية (SEM). أما المنهج السببي المقارن فقد استُخدم للكشف عن الفروق في متوسطات درجات الخوف من الفشل تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) والتخصص الدراسي (علمي-أدبي).

ب- مجتمع وعينة البحث

شمل مجتمع البحث جميع طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي بالمدارس الحكومية بمحافظة الجيزة للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية المتاحة Available Random Sample، وبلغ حجم عينة البحث (٤٦٦) طالبًا وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية بالصف الثالث الثانوي.

جدول (١) توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص

الجنس	التخصص	العدد	المجموع
ذكور	العلمي	١٢٨	٢٤٠
	الأدبي	١١٢	
إناث	العلمي	١٣٦	٢٢٦
	الأدبي	٩٠	
إجمالي التخصص	العلمي	٢٦٤	٤٦٦
	الأدبي	٢٠٢	

وتم اختيار عينة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث بنفس خصائص مجتمع البحث وبلغت (٢٠٣) طالبًا وطالبة.

ج- أدوات البحث

١- مقياس الخوف من الفشل:

أعد الباحثان مقياس الخوف من الفشل في ضوء تصور (2001) Conroy للخوف من الفشل باعتباره بنية متعددة الأبعاد، ومن خلال هذا التصور أعد (2001) Conroy مقياسًا متعدد الأبعاد لمقياس الخوف من الفشل قائم على تقييم الأفراد للعواقب السلبية المختلفة عند الفشل، مستندًا في ذلك إلى الإطار المفاهيمي الذي وضعه (1969) Birney et al.، الذين أوضحوا أن ما يخيف الأفراد ذوي المستويات العالية للخوف من الفشل ليس الإخفاق في تحقيق الهدف بحد ذاته، بل العواقب المترتبة على الفشل. وطور (2001) Conroy نسخة أولية من مقياس تقييم عواقب الفشل في الأداء Performance Failure Appraisal Inventory - PFAI مكونة من (٨٩) فقرة. وبعد إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، تم اختصار المقياس إلى النسخة النهائية التي تكونت من (٢٥) فقرة تقيس خمسة أبعاد تتعلق بتقييمات عواقب الفشل في الأداء كما يلي:

-الخوف من الشعور بالخزي والإحراج.

- الخوف من انخفاض تقدير الذات.

-الخوف من المستقبل الغامض أو غير المؤكد.

-الخوف من فقدان اهتمام الآخرين المهمين (مثل: الوالدين، المعلمين، الأصدقاء).

-الخوف من إزعاج أو إحباط الآخرين المهمين (Conroy et al., 2002).

وُجِدَ أن المقياس تتحقق فيه الخصائص السيكومترية (الصدق- الثبات) وأداة موثوقة وصالحة لقياس الخوف من الفشل لدى طلاب الجامعة ولدى الرياضيين.

وأُجريت عدة بحوث للتحقق من صلاحية المقياس في سياقات ثقافية مختلفة، ومنها: البرتغالية (Correia et al., 2016)، والتركية (Kahraman & Sungur, 2016)، والرومانية (Holic, 2018) والتي أظهرت درجات اتساق داخلي مقبولة إلى مرضية لدى عينات بحثية من الرياضيين والطلاب. كما أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي مطابقة البيئة الخماسية للعوامل كما جاءت في النسخة الأصلية للمقياس

وفي البحث الحالي تم إعداد صورة مبدئية للمقياس استناداً إلى تصور (Conroy 2001) للخوف من الفشل تكونت من (٤٨) فقرة توزعت على الأبعاد الخمسة وجاءت على الترتيب (١١، ٨، ١٠، ٩، ١٠)، ويجاب عن الفقرة من خلال مقياس (ليكرت Likert) خماسي التدرج (تنطبق بدرجة منخفضة جداً- تنطبق بدرجة منخفضة- تنطبق بدرجة متوسطة - تنطبق بدرجة مرتفعة - تنطبق بدرجة مرتفعة جداً) وتعطي الدرجات من (١:٥). وعرضت النسخة المبدئية على خمسة من الخبراء المختصين^١ في علم النفس التربوي والصحة النفسية، للحكم على فقرات المقياس من حيث مناسبتها وتمثيلها للبعد الذي تقيسه والصياغة اللغوية ومدى مناسبتها لعينة البحث. وفي ضوء ملاحظات الخبراء تم حذف أربع فقرات لتكرار مضمونها مع فقرات أخرى في نفس البعد، وتحدد الفقرات المحذوفة في البعد الأول والثالث والرابع والخامس ليصبح (٤٤) فقرة.

وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس أجرى الباحثان ما يلي:

- الاتساق الداخلي:

يمثل الاتساق الداخلي Internal Consistency أو معامل التجانس مؤشراً على صدق التكوين الفرضي أو صدق المفهوم construct validity ويرتكز على حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار (علام، ٢٠٠٠، ص. ٢٢٨، مجيد، ٢٠١٤، ص. ١٠٨).

وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون Pearson correlation coefficient بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية في كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً حساب الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويتضح ذلك من خلال النتائج التالية:

^١ يشكر الباحثان السادة الخبراء: أ.د. محمد إسماعيل حميده، أستاذ علم النفس التربوي بجامعة عين شمس، أ.د. محمد أحمد هيبه، أستاذ علم النفس التربوي بجامعة عين شمس، د. سطوحى سعد رحيم، أستاذ الصحة النفسية المساعد بجامعة الأزهر، د. ياسمين عبد الغني أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة عين شمس، د. رانيا محمد أحمد مدرس علم النفس التربوي بجامعة عين شمس.

جدول (٢) نتائج الاتساق الداخلي لمقياس الخوف من الفشل

الشعور بالخزي والإحراج		انخفاض تقدير الذات		مستقبل غير مؤكد		فقدان اهتمام الأشخاص المهمين		إزعاج الأشخاص المهمين	
معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة
**٠,٧٤٢	١	**٠,٧٤٠	٢	**٠,٨٤٠	٣	**٠,٨٣٦	٤	**٠,٧٣٦	٥
**٠,٧٣١	٦	**٠,٨٥٠	٧	**٠,٨٦٢	٨	**٠,٨٢١	٩	**٠,٧٦٠	١٠
**٠,٧٧٩	١١	**٠,٨٣٨	١٢	**٠,٨٢٥	١٣	**٠,٨٣٠	١٤	**٠,٨٠٩	١٥
**٠,٧٩٧	١٦	**٠,٧٨٩	١٧	**٠,٨١٤	١٨	**٠,٨٢٢	١٩	**٠,٦٧٧	٢٠
**٠,٧٥١	٢١	**٠,٨٠١	٢٢	**٠,٧٤٤	٢٣	**٠,٧٥١	٢٤	**٠,٧٩٣	٢٥
**٠,٧٨٣	٢٦	**٠,٧٥١	٢٧	**٠,٧٥٥	٢٨	**٠,٧٧١	٢٩	**٠,٧٢٢	٣٠
**٠,٧٧٣	٣١	**٠,٦٥١	٣٢	**٠,٦٨٣	٣٣	**٠,٧٥٣	٣٤	**٠,٦٦٣	٣٥
**٠,٧٤٤	٣٦	**٠,٤٣٢	٤٤	**٠,٥٩٨	٣٧	**٠,٦٣٦	٣٨	**٠,٥٦٧	٣٩
**٠,٧٣٨	٤٠			**٠,٦٣٢	٤١			**٠,٥٨٤	٤٢
**٠,٤٦١	٤٣								
ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	
**٠,٨٤٢		**٠,٨٦٧		**٠,٦٩٢		**٠,٨٦٢		**٠,٨٥٨	

تشير العلامتان (**) إلى وجود ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

أشارت النتائج في الجدول أعلاه إلى وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط في بعد الشعور بالخزي والإحراج ما بين (٠,٧٩٧-٠,٤٦١)، وما بين (٠,٨٥٠-٠,٤٣٢) بالنسبة لبعد انخفاض تقدير الذات، أما بعد مستقبل غير مؤكد فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٦٢-٠,٥٩٨)، وبعد فقدان اهتمام الأشخاص المهمين تراوحت ما بين (٠,٨٣٦-٠,٦٣٦)، وبالنسبة لبعد إزعاج الأشخاص المهمين تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٠٩-٠,٥٦٧).

وكذلك أوضحت النتائج وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائية (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٨٦٢-٠,٦٩٢).

مما سبق يتضح ان المقياس يتسم بالاتساق الداخلي لكل بعد وللمقياس ككل.

- صدق التكوين الفرضي Construct Validity

للتحقق من صدق التكوين الفرضي، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بافتراض أن بنية المقياس تتكون من عامل عام تتشعب عليه خمسة عوامل، واستخدمت طريقة الأرجحية القصوى Mximum likelihood كطريقة للتحليل. وتم استخدام

بعض المؤشرات المقترحة لتعديل النموذج Modification Indices للوصول إلى أعلى جودة مطابقة لنموذج القياس مع بيانات عينة التحقق من الخصائص السيكمومترية.
والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) مؤشرات المطابقة والمدى المقبول للمؤشر

بعض مؤشرات المطابقة	المدى المقبول للمؤشر
χ^2 أو CMIN	أن تكون قيمة الدلالة > 0.05
النسبة بين χ^2 ودرجات الحرية CMIN/DF	أقل من (٣)
جذر متوسطات مربع البواقي Root mean square residual (RMR)	الاقتراب من الصفر (> 0.05)
مؤشر حسن المطابقة Goodness of fit index (GFI)	الاقتراب من (١)، "٩٠" فأكثر
مؤشر حسن المطابقة المعدل Adjusted goodness of fit index (AGFI)	الاقتراب من (١)، "٩٠" فأكثر
مؤشر المطابقة المعياري (NFI) Normed fit index (NFI)	الاقتراب من (١)، "٩٠" فأكثر
مؤشر المطابقة النسبي Relative fit index (RFI)	الاقتراب من (١)، "٩٠" فأكثر
مؤشر المطابقة المقارن Comparative fit index (CFI)	الاقتراب من (١)، "٩٠" فأكثر
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root mean square error of approximation (RMSEA)	الاقتراب من الصفر (> 0.05)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	تكون القيمة أقل من قيمة نظيره للنموذج المشيع

(Browne & Cudeck, 1993)

وبلخص جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس، كما يوضح جدول (٥) المعاملات الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والنسب الحرجة ودلالاتها الإحصائية

جدول (٤) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس للبنية العاملية لمقياس الخوف من الفشل

ECVI	RMR	RMSEA	NFI	RFI	CFI	AGFI	GFI	كا		
								القيمة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
النموذج المشيع = ٠,١٤٩										
٠,١٣٠	٠,٠٥٣	٠,٠٢٠	٠,٩٩٤	٠,٩٨٥	١,٠٠	٠,٩٦٨	٠,٩٩١	٠,٦٣٣	٤	٤,٣

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم مؤشرات المطابقة التي تم الاستناد إليها لنموذج القياس جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج القياس مع بيانات عينة الدراسة. كما اتضح أن

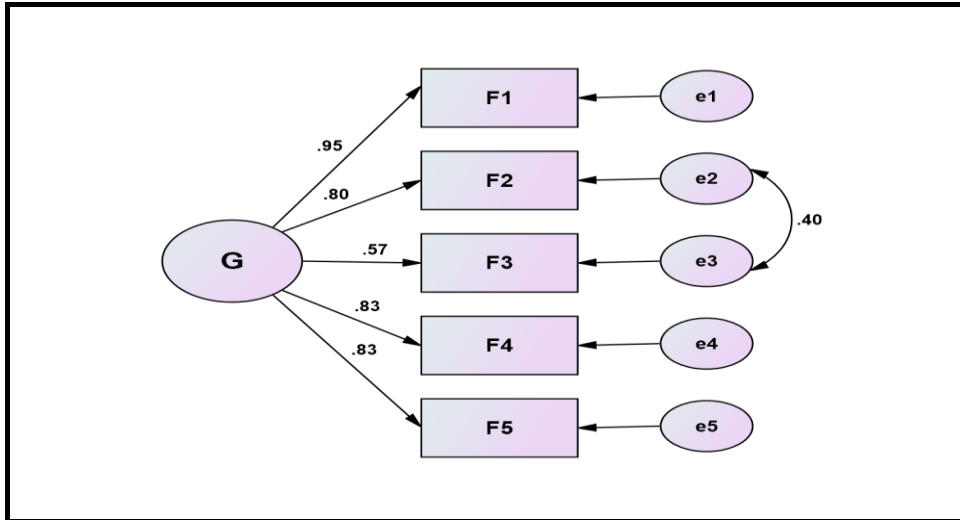
معاملات الانحدار (جدول ٥) لتشبعات العوامل الخمسة على العامل الكامن جاءت دالة إحصائياً؛ حيث بلغت الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار (0.000)، وفي ضوء ما سبق تم التحقق من الصدق التكويني المفترض لمقياس الخوف من الفشل لدى عينة التحقق من الخصائص السيكومترية.

جدول (٥) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمسارات نموذج القياس لمقياس الخوف من الفشل

الدالة	النسبة الدرجة	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	المسارات		
					العوامل		العامل العام
-	-	-	١,٠٠٠	٠,٩٥٢	F1	<---	G
٠,٠٠٠	١٦,٠٧٢	٠,٠٣١	٠,٤٩٢	٠,٨٠٢	F2	<---	G
٠,٠٠٠	٩,٠٥٨	٠,٠٣٨	٠,٣٤٢	٠,٥٦٦	F3	<---	G
٠,٠٠٠	١٧,١٦٢	٠,٠٤٠	٠,٦٨٥	٠,٨٢٧	F4	<---	G
٠,٠٠٠	١٧,٢٥٧	٠,٠٣٥	٠,٦١١	٠,٨٢٩	F5	<---	G

ويوضح الشكل التالي نموذج القياس للبنية العاملية لمقياس الخوف من الفشل والتشبعات المعيارية للعوامل الخمسة (F1,F2,F3,F4,F5) على العامل العام الكامن (G)

شكل (١) نموذج القياس للبنية العاملية لمقياس الخوف من الفشل



- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا-كرونباك Cronbach's Alpha coefficient لكل بعد من الأبعاد الخمسة وكذلك للمقياس ككل لدى عينة التحقق من الخصائص السيكمومترية. ولتحقيق أعلى معدلات ثبات للمقياس وبناءً على استخدام إجراء (alpha if item deleted) تم حذف فقرتين إحداها في البعد الأول وتمثلت في الفقرة (٤٣) والأخرى في البعد الثاني وتمثلت في الفقرة (٤٤).

ويوضح الجدول التالي معاملات ألفا-كرونباك لأبعاد المقياس وللمقياس ككل (٤٢ فقرة):

جدول (٦) معاملات ألفا-كرونباك لمقياس الخوف من الفشل

أبعاد الخوف من الفشل	عدد الفقرات	معاملات ألفا-كرونباك
الخوف من الشعور بالخزي والإحراج	٩	٠,٨٨٢
الخوف من انخفاض تقدير الذات	٧	٠,٨١٩
الخوف من المستقبل الغامض أو غير المؤكد	٩	٠,٨٥٥
الخوف من فقدان اهتمام الأشخاص المهمين	٨	٠,٨٧٣
الخوف من إزعاج وإحباط الأشخاص المهمين	٩	٠,٨١١
المقياس ككل	٤٢	٠,٩١٢

أوضح النتائج في الجدول أعلاه ان معاملات ألفا – كرونباك لأبعاد المقياس جاءت مرتفعة حيث تراوحت معاملات ألفا-كرونباك ما بين (٠,٨١١ إلى ٠,٨٨٢)، كما بلغ معامل ألفا-كرونباك للمقياس ككل (٠,٩١٢)؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بثبات مرتفع بالنسبة لأبعاده وللمقياس ككل.

مما سبق يتضح أن مقياس الخوف من الفشل يتمتع بخصائص سيكمومترية مناسبة، ويعد أداة ملائمة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ويكون المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٤٢) فقرة موزعة كما يلي:

جدول (٧) توزيع فقرات مقياس الخوف من الفشل على الأبعاد ومدى الدرجات

أبعاد الخوف من الفشل	الفقرات	عدد الفقرات	مدى الدرجات
الخوف من الشعور بالخزي والإحراج	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤٠	٩	٩: ٤٥
الخوف من انخفاض تقدير الذات	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٤٤	٧	٧: ٣٥
الخوف من المستقبل الغامض أو غير المؤكد	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٧، ٤١	٩	٩: ٤٥
الخوف من فقدان اهتمام الأشخاص المهمين	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٨	٨	٨: ٤٠
الخوف من إزعاج وإحباط الأشخاص المهمين	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٢، ٣٩	٩	٩: ٤٥
المقياس ككل		٤٢	٤٢: ٢١٠

وتشير الدرجة المرتفعة للطلاب على المقياس إلى وجود مستوى مرتفع للخوف من الفشل.

٢- مقياس الحيوية الذاتية

يُعد مقياس الحيوية الذاتية أداة مكونة من سبع فقرات قام بتطويرها Fredrick & Ryan, 1997 لقياس مستوى الحيوية الذاتية لدى الأفراد. ويتوفر لهذا المقياس نسختان، إحداها تُستخدم لقياس مستوى الفروق الفردية، حيث يُطلب من الأفراد الإجابة عن الفقرات من حيث مدى انطباقها عليهم بشكل عام في حياتهم. والأخرى، تقيس الحالة اللحظية، حيث يُطلب من الأفراد تقييم الفقرات بناءً على شعورهم في اللحظة الحالية. ويجاب على فقراته من خلال مقياس ليكرت السباعي (يبدأ بـ ١ لا تنطبق أبداً إلى ٧ تنطبق تماماً). ويتميز هذا المقياس بكونه أداة موجزة لقياس الحيوية الذاتية بحد ذاتها، كما أنه بسيط وسهل التطبيق. وتم استخدامه كأداة أحادية البعد في عدد من البحوث والدراسات السابقة. كما تم تطبيقه في سياقات ثقافية متنوعة مثل الولايات المتحدة وفرنسا وبريطانيا والبرتغال والبيئة العربية بعد ترجمته إلى لغات متعددة، مما يؤكد على صلاحيته العابرة للثقافات (Bostic et al., 2000; Ryan & Frederick, 1997; Fayad & Kazarian, 2011; Taylor & Lonsdale, 2011).

أظهرت العديد من البحوث التي أجريت على مقياس الحيوية الذاتية دلالات سيكومترية قوية تشير إلى البنية العاملية أحادية البعد، والاتساق الداخلي، وصدق المقياس في نسخته الأصلية باللغة الإنجليزية، كما في دراسات (Bostic et al. (2000) Ryan & Frederick (1997).

وفي البحث الحالي، ترجم الباحثان المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لتتلاءم مع السياق الثقافي لعينة البحث لكن مع الحفاظ على المضمون النفسي للفقرات، وتبع ذلك مراجعة الترجمة الأولية من قبل إثنين^٢ من المتخصصين في علم النفس واللغة الإنجليزية لضمان دقة الترجمة، وسلامة الأسلوب، وتوافق البنود مع المضمون النفسي للبعد والخصائص التعليمية والعمرية لعينة البحث. وعرضت النسخة المبدئية على خمسة من الخبراء المختصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، للحكم على فقرات المقياس من حيث مناسبتها لكل بعد من أبعاد اليقظة الذهنية والصياغة اللغوية ومدى مناسبتها لعينة البحث. وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية مع الحفاظ على المضمون النفسي. وتم تعديل الاستجابة على المقياس إلى التدرج الخماسي (تنطبق بدرجة ضعيفة جداً إلى تنطبق بدرجة كبيرة جداً).

بعد الانتهاء من الترجمة والتحكيم، تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

-الاتساق الداخلي:

^٢ يشكر الباحثان د. طارق الجبالي أستاذ الصحة النفسية المساعد بجامعة الأزهر، د. محمد عبد العظيم مدرس علم النفس التربوي بجامعة عين شمس.

للتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكومترية (ن=٢٠٣) في كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس. ويتضح ذلك من خلال النتائج التالية:

جدول (٨) نتائج الاتساق الداخلي لمقياس الحيوية الذاتية

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١	٠,٧١٣	٠,٠٠٠
٢	٠,٧٠٩	٠,٠٠٠
٣	٠,٦٦٨	٠,٠٠٠
٤	٠,٧٣٤	٠,٠٠٠
٥	٠,٦٨٨	٠,٠٠٠
٦	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠
٧	٠,٧٣٠	٠,٠٠٠

أشارت النتائج في الجدول أعلاه وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٦٨-٠,٧٣٤)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتسم بالاتساق الداخلي.

- صدق التكوين الفرضي

للتحقق من صدق التكوين الفرضي، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بافتراض أن بنية المقياس أحادية البعد تتكون من عامل عام تتشعب عليه الفقرات السبع، وتم استخدام طريقة الأرجحية القصوى كطريقة للتحليل. وأوضحت المؤشرات المقترحة لتعديل النموذج أنه بالربط بين خطأ القياس لكل من الفقرة (٢) والفقرة (٥) وكذلك بين خطأ القياس لكل من الفقرة (٤) والفقرة (٥) زادت مؤشرات جودة المطابقة الكلية للنموذج.

ويلخص جدول (٩) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس، كما يوضح جدول (١٠) المعاملات الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والنسب الحرجة ودلالاتها الإحصائية.

جدول (٩) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس للبنية العاملية لمقياس الخوف من الفشل

ECVI	RMR	RMSE A	NFI	RFI	CFI	AGFI	GFI	كا		
								القيمة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
النموذج المشبع = ٠,٢٧٧								١٥	١٢	٠,٢٤١
٠,٢٣٣	٠,٠٤٧	٠,٠٣٥	٠,٩٥٥	٠,٩٢١	٠,٩٩٠	٠,٩٥٢	٠,٩٧٩			

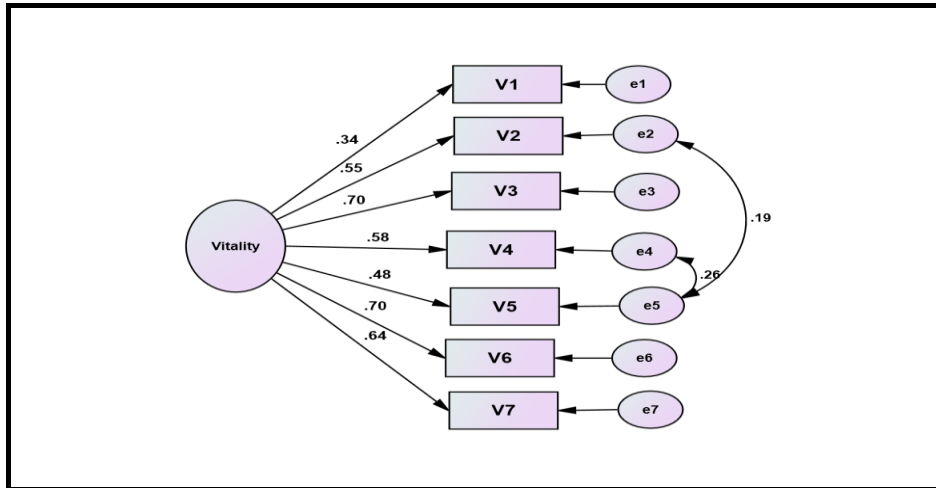
يتضح من جدول (٩) أن قيم مؤشرات المطابقة التي تم الاستناد إليها لنموذج القياس جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج القياس مع بيانات العينة السيكومترية. كما تبين من جدول (١٠) أن معاملات الانحدار لتشبعات الفقرات السبع على العامل الكامن جاءت دالة إحصائياً حيث بلغت الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار (0.000)، وفي ضوء ما سبق تم التحقق من الصدق التكويني لمقياس الحيوية الذاتية لدى عينة البحث.

جدول (١٠) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمسارات نموذج القياس لمقياس الحيوية الذاتية

الدلالة	النسبة الحرية	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	المسارات		
					الفقرات		العامل العام
-	-	-	١,٠٠٠	٠,٣٤٠	V1	<---	vitality
٠,٠٠٠	٣,٩٤٧	٠,٤٥٤	١,٧٩١	٠,٥٥١	V2	<---	vitality
٠,٠٠٠	٤,١٩٧	٠,٥٠٩	٢,١٣٨	٠,٦٩٧	V3	<---	vitality
٠,٠٠٠	٤,٠١٠	٠,٤٤٣	١,٧٧٦	٠,٥٨١	V4	<---	vitality
٠,٠٠٠	٣,٧٣٩	٠,٣٩٨	١,٤٨٧	٠,٤٨٣	V5	<---	vitality
٠,٠٠٠	٤,٢٠٦	٠,٤٨٩	٢,٠٥٩	٠,٧٠٤	V6	<---	vitality
٠,٠٠٠	٤,١١٥	٠,٤٣٤	١,٧٨٦	٠,٦٣٧	V7	<---	vitality

ويوضح الشكل التالي نموذج القياس للبنية العاملية لمقياس الخوف من الفشل والتشبهات المعيارية للفقرات السبع (V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7) على العامل العام الكامن للحياة الذاتية (Vitality)

شكل (٢) نموذج القياس للبنية العاملية لمقياس الحيوية الذاتية



- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا-كرونباك للمقياس ككل لدى عينة التحقق من الخصائص السيكمومترية، وبلغ معامل ألفا-كرونباك (٠,٨٢٦) مما يشير إلى ثبات مرتفع للمقياس.

مما سبق يتضح أن مقياس الحيوية الذاتية يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة، ويعد أداة ملائمة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

وعليه يكون المقياس في صورته النهائية يتكون من سبع فقرات يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي التدرج والذي يمتد من (تنطبق بدرجة ضعيفة جدًا إلى تنطبق بدرجة كبيرة جدًا) وتعطي الدرجات من (١: ٥)، وتمتد درجات المقياس ما بين (٧- ٣٥) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة للطلاب إلى امتلاك مستوى مرتفع من الحيوية والطاقة.

٣- مقياس اليقظة الذهنية:

استخدم الباحثان النسخة المختصرة من النسخة الأصلية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية والتي وضعها Baer et al.,2006 وجاء اختيار فقرات النسخة المختصرة بناءً على أوزانها العملية وفقاً لدراسة (Baer et al.,2006)، وأعد النسخة المختصرة Bohlmeijer et al.,2011 وتكونت من (٢٤) فقرة موزعة على خمسة أبعاد لكل بعد خمس فقرات فيما عدا بعد الملاحظة تضمن أربع فقرات. وتحددت الأبعاد الخمسة فيما يلي:

-الملاحظة.

-الوصف.

-العمل بوعي.

-تجنب الحكم على الخبرات.

-تجنب التفاعل مع الخبرات الداخلية.

وتتم الإجابة عن فقرات المقياس من خلال مقياس ليكرت الخماسي (يبدأ بـ نادراً وينتهي بـ دائماً)، وهناك عدد من الفقرات تصحح بطريقة عكسية (٤، ٥، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤).

وقام Bohlmeijer وزملاؤه بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذه النسخة في البيئة الهولندية على عينة تضم (٣٧٦) بالغاً يعانون من أعراض سريرية ذات صلة بالاكتئاب والقلق. تم فحص الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وكذلك التحقق من الصدق التقاربي والتباعد من خلال حساب الارتباطات بمقاييس الأعراض النفسية، والرفاهية، وتجنب التجارب، وعوامل الشخصية كالعصابية والانفتاح على الخبرة. كما أظهرت معاملات ألفا كرونباك تحقيق ثبات المقياس بدرجة مقبولة (Bohlmeijer et al.,2011)

وتم تطبيق هذه النسخة في بحوث متعددة وترجمتها للغات متنوعة وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لها ومن هذه البحوث (Gu et al.,2016, Tran et al.,2013, de Bruin et al.,2012, Meng et al.,2019, Abujaradeh et al.,2020, Takahashi et al.,2022, Villalba-Garzón et al.,2025)

وفي البحث الحالي، ترجم الباحثان النسخة المختصرة من المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لتتلاءم مع السياق الثقافي لعينة البحث لكن مع الحفاظ على المضمون النفسي للفقرات، وتبع ذلك مراجعة الترجمة الأولية من قبل

متخصصين في علم النفس التربوي واللغة الإنجليزية لضمان دقة الترجمة، وسلامة الأسلوب، وتوافق البنود مع المضمون النفسي للبعد والخصائص التعليمية والعمرية لعينة البحث.

وعرضت النسخة المبدئية على خمسة من الخبراء المختصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، للحكم على فقرات المقياس من حيث مناسبتها لكل بعد من أبعاد اليقظة الذهنية والصياغة اللغوية ومدى مناسبتها لعينة البحث. وفي ضوء ملاحظات السادة الخبراء تم إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية مع الحفاظ على المضمون النفسي. بعد الانتهاء من الترجمة والتحكيم، تم التحقق من الخصائص السيكمومترية للمقياس كما يلي:

- الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التحقق من الخصائص السيكمومترية في كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وأيضاً حساب الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويتضح ذلك من خلال النتائج التالية:

جدول (١١) نتائج الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة الذهنية

الوصف		الملاحظة		تجنب التفاعل مع الخبرات الداخلية		العمل بوعي		تجنب الحكم على الخبرات الداخلية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٨١٩	٦	**٠,٨٧١	٣	**٠,٦٧٩	٨	**٠,٦٨٢	٤	**٠,٨٢٢
٢	**٠,٨١٥	١٠	**٠,٨٧٠	٩	**٠,٧١٣	١٢	**٠,٧٤٥	٧	**٠,٨٢١
٥	**٠,٨٠١	١٥	**٠,٨٤٢	١٣	**٠,٦٣٥	١٧	**٠,٧٠١	١٤	**٠,٨٣١
١١	**٠,٦٥٧	٢٠	**٠,٧٣٤	١٨	**٠,٧٤٦	٢٢	**٠,٦٤٢	١٩	**٠,٨٠٤
١٦	**٠,٦٨٤			٢١	**٠,٧٨١	٢٣	**٠,٧٤٣	٢٤	**٠,٦٩٢
ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس		ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس	
**٠,٧٢٠		**٠,٧٠٤		**٠,٥٩٣		**٠,٦٢٥		**٠,٦٨٣	

أشارت النتائج في الجدول (١١) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط في بعد الوصف ما بين (٠,٦٥٧-٠,٨١٥)، وما بين (٠,٧٣٤-٠,٨٧١)، بالنسبة لبعد الملاحظة، وبالنسبة لبعد عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٣٥-٠,٧٨١)، أما بعد العمل بوعي فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٤٢-٠,٧٤٥)، وبعد عدم الحكم على الخبرة الداخلية تراوحت ما بين (٠,٦٩٢-٠,٨٣١).

وكذلك أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتراوح معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٩٣-٠,٧٢٠). مما سبق يتضح ان المقياس يتسم بالاتساق الداخلي لكل بعد وللمقياس ككل.

- صدق التكوين الفرضي

للتحقق من صدق التكوين الفرضي، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بافتراض أن بنية المقياس تتكون من عامل عام تتشعب عليه خمسة عوامل، وتم استخدام طريقة الأرجحية القصوى. كطريقة للتحليل. وأوضحت المؤشرات المقترحة لتعديل النموذج أنه بالربط بين خطأ القياس لكل من العامل الثالث والخامس وكذلك الربط بين خطأ القياس لكل من العامل الثالث والعامل الرابع زادت مؤشرات جودة المطابقة الكلية للنموذج.

وتم الاستناد إلى بعض مؤشرات مطابقة نموذج القياس مع بيانات عينة الدراسة، وخلص جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس، كما يوضح جدول (١٣) المعاملات الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والنسب الحرجة ودلالاتها الإحصائية

جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس للبنية العاملية لمقياس اليقظة الذهنية

RMR	RMSEA	NFI	RFI	CFI	AGFI	GFI	كا		
							القيمة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
٠,٠١٢٥	٠,٠٠٠١	٠,٩٨١	٠,٩٣٧	١,٠٠	٠,٩٧٨	٠,٩٩٦	٠,١٩٢	٣	٢,٢٧

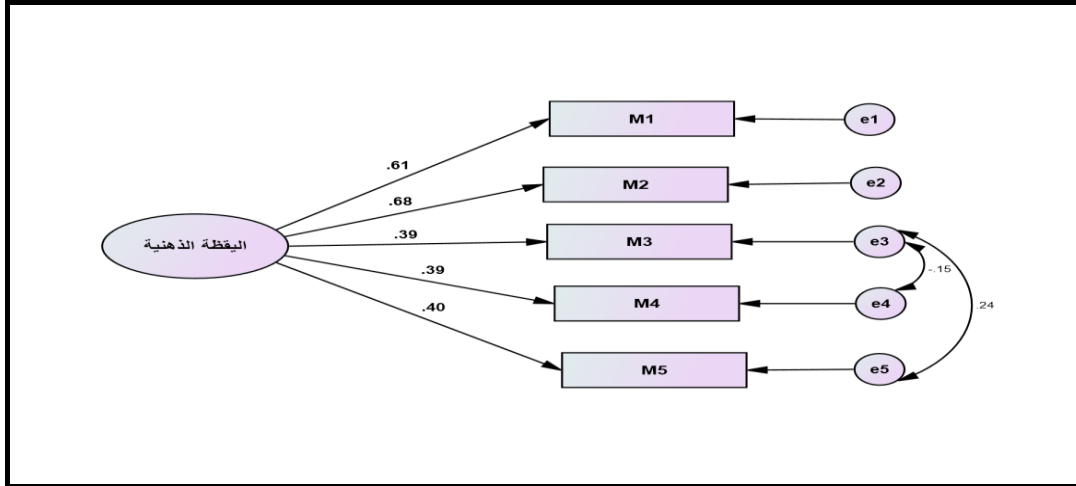
يتضح من الجدول (١٢) أن قيم مؤشرات المطابقة التي تم الاستناد إليها لنموذج قياس جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج القياس مع بيانات عينة البحث. كما يوضح جدول (١٣) أن معاملات الانحدار لتشعبات العوامل الخمسة على العامل الكامن جاءت دالة إحصائياً حيث بلغت الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار (0.000)، وفي ضوء ما سبق تم التحقق من الصدق البنائي لمقياس اليقظة الذهنية.

جدول (١٣) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمسارات نموذج القياس لمقياس اليقظة الذهنية

الدلالة	النسبة الحرجة	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	المسارات		
					العوامل		العامل العام
-	-	-	١,٠٠٠	٠,٦٠٩	M1	<---	اليقظة
***	٤,٩٧٨	٠,٢٢٠	١,٠٩٥	٠,٦٨٤	M2	<---	اليقظة
***	٣,٨٢٢	٠,١٢٩	٠,٤٩٣	٠,٣٨٩	M3	<---	اليقظة
***	٣,٩٣٥	٠,١٤٦	٠,٥٧٥	٠,٣٩١	M4	<---	اليقظة
***	٣,٩٩٥	٠,١١٩	٠,٤٧٥	٠,٣٩٩	M5	<---	اليقظة

ويوضح الشكل التالي نموذج القياس للبنية العاملية لمقياس اليقظة الذهنية والتشعبات المعيارية للعوامل الخمسة (M1,M2,M3,M4,M5) على العامل العام الكامن لليقظة الذهنية.

شكل (٣) نموذج القياس للبنية العاملية لمقياس اليقظة الذهنية



- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال حساب معاملات ألفا-كرونباك لكل بعد من الأبعاد الخمسة وكذلك للمقياس ككل لدى عينة التحقق من الخصائص السيكمترية

جدول (١٤) معاملات ألفا- كرونباك لمقياس اليقظة الذهنية

أبعاد اليقظة الذهنية	عدد الفقرات	معاملات ألفا- كرونباك
الوصف	٥	٠,٧٣٤
الملاحظة	٤	٠,٨٤٨
تجنب التفاعل مع الخبرة الداخلية	٥	٠,٧٤٥
العمل بوعي	٥	٠,٧٥١
تجنب الحكم على الخبرة الداخلية	٥	٠,٧٦٦
المقياس ككل	٢٤	٠,٨٢٤

أوضحت النتائج في الجدول أعلاه أن معاملات ألفا - كرونباك لأبعاد المقياس جاءت مرتفعة حيث تراوحت معاملات ألفا-كرونباك ما بين (٠,٧٣٤-٠,٨٤٨)، كما بلغ معامل ألفا-كرونباك للمقياس ككل (٠,٨٢٤)؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بثبات مرتفع بالنسبة لأبعاده وللمقياس ككل.

مما سبق يتضح أن مقياس اليقظة الذهنية يتمتع بخصائص سيكمترية مناسبة، ويعد أداة ملائمة للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

والمقياس في صورته النهائية تكون من (٢٤) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي والذي يمتد من (تنطبق بدرجة ضعيفة جداً إلى تنطبق بدرجة كبيرة جداً)

وتعطي الدرجات من (٥:١)، مع الإشارة إلى التصحيح العكسي للفقرات (٤، ٥، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤).

وتمتد درجات المقياس ما بين (٢٤ - ١٢٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة للطلاب إلى امتلاكه مستوى مرتفع من اليقظة الذهنية عامة.

ويوضح الجدول التالي المقياس في صورته النهائية وتوزيع الفقرات والدرجات:

جدول (١٥) توزيع الفقرات على مقياس أبعاد اليقظة الذهنية ومدى الدرجات

أبعاد اليقظة الذهنية	الفقرات	عدد الفقرات	مدى الدرجات
الوصف	١٦، ١١، ٥، ٢، ١	٥	٢٥-٥
الملاحظة	٢٠، ١٥، ١٠، ٦	٤	٢٠-٤
تجنب التفاعل مع الخبرة الداخلية	٢١، ١٨، ١٣، ٩، ٣	٥	٢٥-٥
العمل بوعي	٢٣، ٢٢، ١٧، ١٢، ٨	٥	٢٥-٥
تجنب الحكم على الخبرة الداخلية	٢٤، ١٩، ١٤، ٧، ٤	٥	٢٥-٥
المقياس ككل		٢٤	١٢٠-٢٤

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

يتناول الباحثان في هذا المحور التحقق من فروض البحث ومعالجتها إحصائيًا ومناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء أدبيات البحث.

□ التحقق من الفرض الأول:

"يتحدد مستوى الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام في المستوى المرتفع".

للتحقق من هذا الفرض؛ تم حساب المتوسطات الحسابية لتكرارات الاستجابات وانحرافاتها المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم حساب متوسط الفقرات لكل بعد، وتم الاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية للحكم على استجابات عينة البحث حول فقرات كل بعد من أبعاد مقياس الخوف من الفشل، وتم تحديد فئات المستويات في خمس مستويات وفقاً لمقياس الاستجابات المستخدم للاستجابة على كل فقرة والذي يمتد من (بدرجة منخفضة جداً-بدرجة مرتفعة جداً) ويمتد بدرجاته (من ١ - ٥). وفي ضوء ذلك تم تحديد طول فئات مستويات الخوف من الفشل بقسمة مدى درجات الاستجابات (٥ - ١) على عدد الاستجابات (٥) وعليه يكون طول الفئة = (٥ / ٤ = ١.٢٥)، والجدول التالي يحدد فئات المتوسط والمستويات المقابلة لها لتحديد مستوى كل فقرة وكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (١٦)

مستويات الخوف لاستجابات عينة البحث على مقياس الخوف من الفشل

الاستجابات	الدرجة	فئات مستويات الخوف من الفشل وفقاً للمتوسط الحسابي للاستجابات		مستوى الخوف من الفشل
		الحد الأدنى	الحد الأعلى	
بدرجة منخفضة جداً	١	١	١,٨٠ >	منخفض جداً
بدرجة منخفضة	٢	١,٨٠	٢,٦٠ >	منخفض
بدرجة متوسطة	٣	٢,٦٠	٣,٤٠ >	متوسط
بدرجة مرتفعة	٤	٣,٤٠	٤,٢٠ >	مرتفع
بدرجة مرتفعة جداً	٥	٤,٢٠	٥	مرتفع جداً

ويوضح الجدول التالي النتائج المتعلقة بذلك:

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والنسب المئوية لأبعاد الخوف من الفشل لدى عينة البحث

أبعاد الخوف من الفشل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى تقييم عواقب الخوف من الفشل	الترتيب
الشعور بالخزي والإحراج	٣,٠٣٩	١,٢٣٤	٪٦٠,٧٧	متوسط	الخامس
انخفاض تقدير الذات	٣,٠٤٥	١,٤٤٥	٪٦٠,٩٠	متوسط	الرابع
مستقبل غير مؤكد	٤,٠٩٨	١,٠٣٥	٪٨٢	مرتفع	الأول
فقدان اهتمام الأشخاص المهمين	٣,٤١٦	١,٤٦٢	٪٦٨,٣٢	مرتفع	الثالث
إزعاج الأشخاص المهمين	٣,٥٨٢	١,٥٦١	٪٧١,٦٤	مرتفع	الثاني
الخوف من الفشل ككل	٣,٤٣٦	١,٣٤٧	٪٦٨,٧٢	مرتفع	

أُتضح من نتائج الجدول أعلاه تحقق الفرض الأول؛ حيث أظهرت نتائج البحث أن المستوى العام لتقديرات استجابات عينة البحث من طلاب الصف الثالث الثانوي فيما يتعلق بالخوف من الفشل الدراسي جاء مرتفعاً؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لتقديرات عينة البحث حول فقرات المقياس ككل (٣,٤٣٦) ونسبة مئوية (٪٦٨,٧٢) وبانحراف معياري (١,٣٤٧).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة De Castella et al., 2013 والتي أجريت على عينتين من طلاب المرحلة الثانوية في اليابان وأستراليا، وأوضحت في إحدى نتائجها وجود مستوى مرتفع من الخوف من الفشل لدى عينة الطلاب اليابانيين. وكذلك تتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج عدد من الدراسات ومنها: دراسة (Wulandari & Rinald, 2024) والتي أجريت على طلاب الدراسات العليا الذين يعدون رسائل علمية كمتطلب للحصول على الدرجة العلمية، وكان من نتائجها وجود

الخوف من الفشل بمستوى مرتفع. وأيضاً مع دراسة Pangalia and Wibowo,2023 ودراسة et Sudirman al.,2023 واللذان أجريتا على طلاب الجامعة.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي أجريت على عينات من طلاب الجامعة والتي أشارت نتائجها إلى وجود مستويات الخوف من الفشل ما بين المستوى المتوسط والضعيف ومنها دراسات:

(Sagar&Jowett,2010; Alkhazaleh&Mansneh,2016; Alabduljabbar et al.,2022; Bangar) et al.,2024) والتي أشارت إلى وجود مستوى منخفض للخوف من، ودراسات (Abdi Zarrin et al., 2020; Surahman and Adhim,2022; Begum 2023;Nair&Sutar,2023;Duru et al.,2024;Dang & Middlemiss,2025) ودراسة هبة الله فاروق المصري (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الخوف من الفشل.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تعكس إدراكاً مرتفعاً لطلاب عينة البحث لعواقب الفشل الأكاديمي. وتشير إلى أن الطلاب يمرون بخبرات يغلب عليها حالة من الخوف والقلق المرتبطة بتوقعات الأداء الدراسي، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل، من أبرزها طبيعة المرحلة الثانوية كمفترق طرق حاسم في مستقبل الطالب، حيث ترتبط نتائجها مباشرة بفرص التعليم الجامعي والتصنيف الاجتماعي المستقبلي والمهني، مما يضاعف الضغوط النفسية لديهم، ومع تزايد الاهتمام المجتمعي والأسري بنتائج الطلاب في الامتحانات النهائية، وتزايد مستويات التوقعات والشحن المعنوي للطلاب يصاحبه حالة من الخوف لدى الطلاب.

مع الأخذ في الاعتبار أن الخوف من الفشل الدراسي حالة موقفية وإن إجراءات تطبيق البحث تمت في الفصل الدراسي الثاني أي مع اقتراب الامتحانات النهائية؛ لذلك فإن مستويات الخوف من الفشل تزداد بصورة كبيرة. وتزداد هذه التأثيرات حدة في ضوء السمات النفسية والاجتماعية لفترة المراهقة التي تتسم بارتفاع الحاجة إلى إثبات الذات وتقدير الآخرين، وحساسية مفردة تجاه نظرة الأسرة والمجتمع. كما تتصف هذه المرحلة بتذبذب الهوية وتضخم التوقعات الذاتية، مما يجعل الطالب أكثر عرضة لتجارب الخوف من الإخفاق، والشعور بالعار، أو فقدان الدعم الاجتماعي، وهي أبعاد تمثل جوهر بنية الخوف من الفشل.(Conroy et al., 2002) كما تتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Sagar & Jowett (2010) حول تأثير السياق الاجتماعي والثقافي في رفع مستويات مشاعر القلق المرتبطة بالفشل لدى المراهقين في البيئات التنافسية، كما هو الحال في المجتمع المصري.

وبالنظر إلى الأبعاد الفرعية للخوف من الفشل، اتضح أن تقديرات عينة البحث لمستويات الخوف من الفشل الدراسي وما يتعلق به من عواقب تراوحت ما بين المستوى المتوسط والمرتفع، وأظهرت نتائج البحث أن بُعد الخوف من "المستقبل غير المؤكد" جاء في المرتبة الأولى بين أبعاد الخوف من الفشل بمستوى مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات عينة البحث حول فقرات هذا البعد (٤,٠٩٨) ونسبة مئوية بلغت (٨٢٪) وتُعبّر هذه النتيجة عن إدراك عميق من قبل طلاب المرحلة الثانوية في المجتمع المصري للطبيعة المصيرية لتلك المرحلة، التي تُعد بوابة للانتقال إلى التعليم الجامعي أو إلى سوق العمل. في ظل البيئة التعليمية التنافسية التي تشدد على المجموع النهائي في الثانوية العامة، يشعر كثير من الطلاب أن أي فشل دراسي، ولو كان جزئياً، يُمثل تهديداً مباشراً لمستقبلهم الأكاديمي والاجتماعي، مما يعزز من هذا النمط من الخوف، والذي يُعد أكثر ارتباطاً بمفاهيم القلق الوجودي والتفكير في المصير. وتتماشى هذه النتيجة مع ما أكدته Conroy et al.

al. (2002) من أن أحد مكونات الخوف من الفشل يتمثل في القلق من العواقب غير المتوقعة التي قد تحدث مستقبلاً نتيجة الإخفاق.

كما جاء بُعد الخوف من "إزعاج وإحباط الأشخاص المهمين" في المرتبة الثانية بمستوى مرتفع بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٨٢) ونسبة مئوية (٧١,٦٤٪) لتقديرات طلاب عينة البحث حول فقرات هذا البعد، وهو ما يدل على أن الطلاب لا يخشون الفشل لمجرد نتائجه الذاتية، بل أيضاً لما قد يُسببه من خيبة أمل، أو إحباط للوالدين، أو المعلمين، أو غيرهم من الأشخاص الذين يمثلون دعماً معنوياً لهم. ويعكس ذلك التأثير القوي للعلاقات الاجتماعية والعاطفية في تكوين الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهي سمة بارزة في الثقافة المصرية، التي تميل إلى ربط قيمة الطالب وتقديره العائلي بمستوى إنجازه الدراسي. وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه Sagar & Jowett (2010) من أن الخوف من الفشل كثيراً ما ينشأ نتيجة الرغبة في الحفاظ على رضا الأشخاص المهمين، وتجنب مشاعر الذنب أو الإحباط التي قد تترتب على عدم تلبية توقعاتهم.

أما الخوف من "فقدان اهتمام الأشخاص المهمين" فقد جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١٦) ونسبة مئوية (٦٨,٣٢٪) لتقديرات الطلاب حول فقرات هذا البعد، ويعكس هذا البُعد بعداً وجدانياً عميقاً للخوف من الفشل، يتمثل في القلق من أن يؤدي الإخفاق إلى فقدان الدعم أو القبول من قبل الآخرين. ويزداد هذا النوع من الخوف في مرحلة المراهقة، حيث تتسم العلاقات الاجتماعية والعاطفية بالحساسية، ويكون الطالب أكثر احتياجاً للتقدير والتقبل غير المشروط. وفي سياق مجتمعي قد تُربط فيه قيمة الطالب بنتائجه الدراسية، يشعر البعض أن الفشل قد يُفقد مكانتهم داخل الأسرة أو البيئة المدرسية. وقد أشار Conroy & Metzler (2003) إلى أن هذا النوع من الخوف يرتبط بحاجة الطالب إلى الحفاظ على العلاقات الاجتماعية الداعمة، ويؤثر على دافعيته وسلوكه الأكاديمي بشكل غير مباشر.

كما أشارت النتائج إلى أن بُعد الخوف من الفشل الدراسي المتعلق بانخفاض تقدير الذات جاء في المرتبة الرابعة، تلاه في المرتبة الخامسة بُعد الخوف من عواقب الشعور بالخزي والخجل، وقد سجل كلا البعدين مستوى متوسطاً حيث بلغ متوسطي البعدين على الترتيب (٣,٠٤٥، ٣,٠٣٩) وبنسبة مئويتين (٦٠,٩٠٪، ٦٠,٧٧٪). و تفسر الضغوط الأكاديمية العالية التي تُحيط بطلاب المرحلة الثانوية في السياق المصري، هذه النتائج؛ فالنظام التعليمي في هذه المرحلة يقوم على التركيز المفرط على الأداء الدراسي والتحصيل النهائي، وهو ما يولد مخاوف أكثر ارتباطاً بالمستقبل الأكاديمي وتوقعات الأسرة والمجتمع، بينما تتراجع المخاوف الذاتية التي ترتبط بصورة الذات الداخلية، مثل الشعور بالخجل أو انخفاض القيمة الذاتية. وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Tangney et al. (2007) التي أوضحت أن مشاعر الخزي والخجل، رغم ارتباطها بالخوف من الفشل، لا تظهر دائماً كمصدر قلق أساسي في البيئات التي تركز بشكل أكبر على التقييم الخارجي و"النجاح" بوصفه معياراً اجتماعياً عاماً، دون اعتبار كافٍ للجوانب الشعورية والذاتية الداخلية.

□ التحقق من الفرض الثاني

"لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث)."

للتحقق من هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين independent samples t-test لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ومتوسطات الدرجات الطالبات في المرحلة الثانوية في أبعاد الخوف من الفشل، ويوضح الجدول التالي النتائج المتعلقة بذلك:

جدول (١٨) نتائج اختبارات لحساب الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في أبعاد الخوف من الفشل تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

أبعاد الخوف من الفشل	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيم الدلالة الإحصائية
الشعور بالخزي والإحراج	ذكور	٢٤٠	٢٦,٣٧	١,٩٤٢	٨,٤٦٩	٤٦٤	٠,٠٠٠
	إناث	٢٢٦	٢٧,٩٠	٢,٠٠٥			
انخفاض تقدير الذات	ذكور	٢٤٠	٢٠,٦١	١,٦١٠	٩,٤٧٠	٤٦٤	٠,٠٠٠
	إناث	٢٢٦	٢٢,٠٢	١,٦٢٥			
مستقبل غير مؤكد	ذكور	٢٤٠	٣٦,٠٠	١,٥٥١	١١,٥٨٨	٤٦٤	٠,٠٠٠
	إناث	٢٢٦	٣٧,٨٠	١,٧٧٦			
فقدان اهتمام الأشخاص المهمين	ذكور	٢٤٠	٢٦,١٠	١,٧٩٩	٥,١٠٠	٤٦٤	٠,٠٠٠
	إناث	٢٢٦	٢٧,٠٠	٢,٠١٣			
إزعاج الأشخاص المهمين	ذكور	٢٤٠	٣٢,٥٣	١,٩٠٩	٩,٦٧٧	٤٦٤	٠,٠٠٠
	إناث	٢٢٦	٣٤,٣٦	٢,١٦٨			
الخوف من الفشل ككل	ذكور	٢٤٠	١٤٦,٢٦	٤,٩٥٥	١٤,٣٣٥	٤٦٤	٠,٠٠٠
	إناث	٢٢٦	١٥٣,٣٧	٥,٦٧٩			

أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروق دالة إحصائية في كل أبعاد الخوف من الفشل لدى عينة البحث تعزى لمتغير الجنس؛ حيث جاءت جميع قيم "ت" دالة إحصائية في الأبعاد الخمسة وكذلك الدرجة الكلية ، وتراوح قيم ت ما بين (٥,١٠٠ إلى ١١,٥٨٨) للأبعاد الخمسة، وبلغت (١٤,٣٣٥) للخوف من الفشل الدراسي ككل وبلغت القيم الاحتمالية للدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) ؛ مما يعني وجود فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في تقييمات أبعاد الخوف من الفشل الدراسي والدرجة الكلية وما يتعلق به من عواقب سلبية، وقد جاءت الفروق في اتجاه الإناث في جميع الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية، ما يشير إلى أن الطالبات يعانين من مستويات أعلى من الخوف من الفشل الدراسي مقارنة بالطلاب الذكور؛ حيث كانت المتوسطات الحسابية للطالبات أعلى في قيمها مقارنة بنظيراتها لدى الطلاب كما يتضح من الجدول أعلاه؛ وبالتالي لم يتحقق الفرض الثاني.

وتتفق هذه النتيجة مع غالبية الدراسات التي تناولت الفروق الإحصائية بين الطلاب والطالبات في مستويات الخوف من الفشل الدراسي، ومن هذه الدراسات: دراسة (Begum, 2023; Lenote, 2023; Nair&Sutar, 2023; Alabduljabbar et al., 2022; Hasbulah et al., 2022; Alkhazaleh & Mahasneh, 2016) وإن كانت هذه الدراسات أجريت على طلاب المرحلة الجامعية.

وهذه النتيجة ذات دلالة نفسية وتربوية، يمكن فهمها في ضوء الخصائص النمائية للمراهقات، والضغوط الاجتماعية والثقافية المحيطة بهن. ففي مرحلة المراهقة التي تتقاطع مع المرحلة الثانوية، تميل الإناث عمومًا إلى أن يكنَّ أكثر حساسية انفعالية وأكثر وعيًا بالتوقعات الاجتماعية، وهو ما ينعكس على ارتفاع مشاعر القلق والخوف المرتبطة بالأداء الأكاديمي.

كذلك فالإناث أكثر عرضة لتبني أساليب تفكير تقوم على اجترار القلق وتوقع التقييم السلبي من الآخرين (Nolen-Hoeksema, 2001)، كما أنهن يملن إلى الربط بين النجاح الأكاديمي وتقدير الذات بدرجة أكبر مقارنة بالذكور، وهو ما يزيد من احتمالات استشعار الفشل كتهديد لقيمتهم الذاتية. إضافة إلى ذلك، تُظهر الطالبات مستويات أعلى من الضبط الداخلي، ويُنظر إليهن في السياق المجتمعي على أنهن الأكثر التزامًا وانضباطًا، مما يجعلهن أكثر عرضة للشعور بالذنب أو الخزي عند الإخفاق، ويولد خوفًا أكبر من نتائج الفشل.

ومن الجانب الثقافي والاجتماعي، فإن الثقافة العربية عامّة، والمصرية خاصةً، تضع عبئًا مضاعفًا على الفتيات لتحقيق التفوق الأكاديمي بوصفه السبيل إلى الارتقاء الاجتماعي أو ضمان المستقبل في ظل بعض القيود المجتمعية التي تحد من الخيارات الأخرى. وهذا يدفع الطالبات إلى استيعاب ضغوط الأسرة والمجتمع المدرسي على نحو أكبر، مما يزيد من مستويات القلق المرتبط بالفشل، في حين قد يُسمح للذكور بقدر أكبر من التهاون أو تأجيل المسؤوليات، تحت مظلة "الفرص المفتوحة مستقبلًا".

كما أشارت دراسة (Sagar & Stoeber, 2009) إلى أن الفتيات أظهرن خوفًا أكبر من الفشل مقارنة بالذكور، خاصة في أبعاده المرتبطة بالخزي والخجل وفقدان احترام الآخرين، وهو ما ينسجم مع الأدوار الاجتماعية المتوقعة من الفتاة، والتي ترتبط غالبًا بالصورة النمطية للانضباط والامتثال. وتدعم هذه النتائج أيضًا دراسة (Eccles & Wigfield, 2002) التي أوضحت أن الطالبات يتبنين غالبًا أهدافًا قائمة على تجنب الفشل avoidance goals أكثر من الذكور، ما يجعلهن أكثر عرضة لتجربة القلق الأكاديمي والخوف من العواقب المحتملة للفشل.

في ضوء ما سبق، فإن ارتفاع مستويات الخوف من الفشل الدراسي لدى الطالبات يمكن اعتباره نتاجًا مركبًا لتفاعل العوامل النفسية، والانفعالية، والاجتماعية، والثقافية.

□ التحقق من الفرض الثالث

"لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات درجات الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي-أدبي)."

لمعالجة هذا الفرض إحصائيًا تم استخدام اختبار "ت" للمجموعتين المستقلتين لحساب الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في الخوف من الفشل تعزى لاختلاف التخصص الدراسي (علمي-أدبي)، ويوضح الجدول التالي النتائج المتعلقة بذلك:

جدول (١٩)

نتائج اختبارات لحساب الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث

في الخوف من الفشل تعزى لمتغير التخصص (العلمي-الأدبي)

أبعاد الخوف من الفشل	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيم الدلالة الإحصائية
الشعور بالخزي والإحراج	علمي	٢٦٤	٢٧,٧٨	١,٩٧٢	٥,٧٠٤	٤٦٤	٠,٠٠٠
	أدبي	٢٠٢	٢٦,٧٣	١,٩٦٦			
انخفاض تقدير الذات	علمي	٢٦٤	٢٢,٢٠	١,٦٣٨	٨,٣٠٣	٤٦٤	٠,٠٠٠
	أدبي	٢٠٢	٢٠,٩٥	١,٥٧٤			
مستقبل غير مؤكد	علمي	٢٦٤	٣٨,٤٤	١,٨٢٣	١٤,٩٤٧	٤٦٤	٠,٠٠٠
	أدبي	٢٠٢	٣٦,٠٩	١,٤٧٧			
فقدان اهتمام الأشخاص المهمين	علمي	٢٦٤	٢٧,٧٣	١,٩٨٣	٨,٢٤٥	٤٦٤	٠,٠٠٠
	أدبي	٢٠٢	٢٦,٢٥	١,٨٣٥			
إزعاج الأشخاص المهمين	علمي	٢٦٤	٣٣,٨٥	٢,١٩٤	١٢,١٨٨	٤٦٤	٠,٠٠٠
	أدبي	٢٠٢	٣١,٥٠	١,٨٧٧			
الخوف من الفشل ككل	علمي	٢٦٤	١٥٤,٠٨	٦,٠٠٥	١٦,٨٩٩	٤٦٤	٠,٠٠٠
	أدبي	٢٠٢	١٤٥,٥٧	٤,٤٦١			

أظهرت نتائج اختبار (ت) عدم تحقق الفرض الثالث؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في كل أبعاد الخوف من الفشل، لدى عينة البحث تعزى لمتغير التخصص؛ حيث جاءت جميع قيم "ت" دالة إحصائية في الأبعاد الخمسة وكذلك الدرجة الكلية للخوف من الفشل الدراسي، وتراوحت قيم ت ما بين (٥,٧٠٤ إلى ١٢,١٨٨) للأبعاد الخمسة، وبلغت (١٦,٨٩٩) للخوف من الفشل الدراسي ككل وبلغت القيم الاحتمالية للدلالة الإحصائية (٠,٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة: ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني وجود فروق جوهرية بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي في تقييمات أبعاد الخوف من الفشل الدراسي والدرجة الكلية، وقد جاءت الفروق اتجاه طلاب التخصص العلمي في جميع الأبعاد وكذلك الدرجة الكلية، ما يشير إلى أن طلاب التخصص العلمي يخبرون مستويات أعلى من الخوف من الفشل الدراسي مقارنة بطلاب التخصص الأدبي؛ حيث كانت المتوسطات الحسابية لديهم أعلى في قيمها مقارنة بنظيراتها لدى طلاب التخصص الأدبي، كما يتضح من الجدول السابق.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تعكس واقع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية التي يتعرض لها طلاب التخصص العلمي، والتي تعد أعلى نسبياً في البيئة التعليمية المصرية. فالتخصص العلمي، خاصة في مرحلة الثانوية العامة، يرتبط في الوعي المجتمعي بمستقبل مهني أكثر قيمة ومكانة مثل الطب والهندسة، مما يرفع من سقف توقعات الأسرة والمقربين من الطالب ويجعل الطالب العلمي

أكثر حساسية تجاه الإخفاق وتبعاته النفسية والاجتماعية، وهذا ما أكد عليه Putwain & Daly (2013) حيث إن ارتفاع المطالب الأكاديمية والتوقعات الأسرية يزيد من الخوف من الفشل لدى الطلاب حتى مع أدائهم المرتفع. كما أن التخصصات التي يُنظر إليها على أنها "تخصصات تنافسية" ترتبط بمستويات أعلى من الضغط النفسي والخوف من الفشل، بسبب ما تحمله من رهانات مستقبلية (Martin&Marsh, 2003). كذلك طبيعة المقررات الدراسية؛ في التخصص العلمي – مثل الفيزياء والكيمياء والرياضيات – بكونها دقيقة، وتعتمد على الحلول النموذجية والتقييم الصارم (الإجابة إما أن تكون صحيحة أو خاطئة)، مقارنة بالتخصص الأدبي الذي يسمح بهوامش أوسع للتأويل والتعبير. وهذا ما يزيد من ضغط الإنجاز لدى طلاب العلمي، ويجعل الخطأ في الإجابة يُفسّر على أنه فشل كامل، وليس مجرد تعثر. وهذا ما أكدته Putwain & Daly (2013) أن نمط التقييم الأكاديمي المرتكز على الدقة الصارمة يرفع من احتمال تطور الخوف من الفشل، خاصة في المواد العلمية التي تتطلب إجابات صحيحة تمامًا دون مرونة في التصحيح.

□ التحقق من الفرض الرابع

"توجد مطابقة لبيانات عينة البحث مع النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للخوف من الفشل والحيوية الذاتية عبر اليقظة الذهنية كمتغير وسيط".

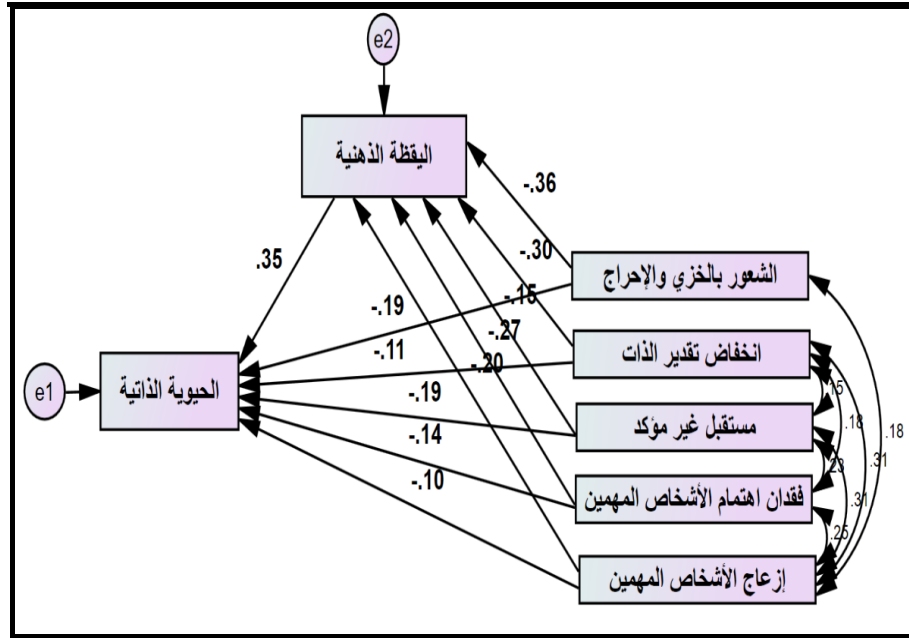
للتحقق من هذا الفرض وفروضه الفرعية تم استخدام نمذجة العلاقات السببية Causal relations modeling من خلال تحليل المسار path analysis اعتمادًا على طريقة الأرجحية القصوى كطريقة للتحليل.

وأُسفرت النتائج عن وجود مطابقة جيدة للنموذج المفترض للعلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات مع بيانات عينة البحث؛ وذلك وفقًا لبعض مؤشرات المطابقة التي تم الاعتماد عليها والتي جاءت في المدى المثالي (جدول ٢٠) وذلك بعد إجراء بعض العلاقات بين أخطاء القياس لأبعاد الخوف من الفشل الدراسي وفقًا لمؤشرات التعديل المقترحة، وعليه تحقق الفرض الرابع للبحث.

جدول (٢٠)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس للبنية العاملية لمقياس الخوف من الفشل

RMSEA	NFI	RFI	CFI	AGFI	GFI	كا		
						القيمة	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
٠,٠٣٢	٠,٩٩٥	٠,٩٦٤	٠,٩٩٨	٠,٩٧٥	٠,٩٩٧	٠,٢١٦	٣	٤,٤٥٧
أقل من ٠,٠٨	أكثر ٠,٩٠	أكثر ٠,٩٠	أكثر ٠,٩٠	أكثر ٠,٩٠	أكثر ٠,٩٠	غير دالة إحصائيًا	المدى المقبول	



شكل (٤) النموذج المقترح للعلاقات السببية لمتغيرات البحث

جدول (٢١)

المعاملات الانحدارية المعيارية وغير المعيارية للتأثيرات المباشرة ودلالاتها الإحصائية

المسارات	المعامل الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة الإحصائية
	المعيارية	غير المعيارية			
اليقظة الذهنية	<---	٠,٣٥٦-	١,٣٢٥-	٠,١٢٢	١٠,٨١٧-
	<---	٠,٢٠٠-	٠,٧١٦-	٠,١٣١	٥,٤٥٥-
	<---	٠,٢٦٥-	١,٠٣١-	٠,١٣٢	٧,٧٩٤-
	<---	٠,١٤٥-	٠,٦٣٦-	٠,١٥١	٤,٢٠٥-
	<---	٠,٣٠٠-	١,٣٨٨-	٠,١٥٩	٨,٧٥٤-
الحيوية الذاتية	<---	٠,١٠٠-	٠,٢٠٣-	٠,٠٧٧	٢,٦٣٢-
	<---	٠,١٤٥-	٠,٣٢٠-	٠,٠٨٠	٣,٩٨٣-
	<---	٠,١٩٢-	٠,٤٧٩-	٠,٠٨٨	٥,٤٣٨-
	<---	٠,١١٥-	٠,٣٠١-	٠,٠٩٨	٣,٠٧٦-
	<---	٠,١٩٤-	٠,٤٠٨-	٠,٠٧٨	٥,٢١٩-
	<---	٠,٣٥٥	٠,٢٠٢	٠,٠٢٦	٧,٦١٠

- التحقق من الفروض الفرعية للفرض الرابع:

الفرض الفرعي الأول

"يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) للخوف من الفشل على الحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام."

أظهرت النتائج المدرجة في الجدول أعلاه أن جميع أبعاد الخوف من الفشل كانت ذات تأثير سالب مباشر دال إحصائياً على الحيوية الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث كانت معاملات الانحدار المعيارية سالبة ودالة إحصائياً حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الاحتمالية p - value للنسب الحرجة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). وتعني هذه النتائج أن مع ازدياد مستويات تقييمات الخوف من الفشل لدى طلاب الصف الثالث الثانوي يصاحبه انخفاض في مستويات الحيوية الذاتية لديهم من حيث فتور الهمه والدافعية والمثابرة وضعف الانخراط في أنشطة الاستذكار الدراسي، والشعور بعدم القدرة على إنجاز المهام الدراسية، وشعور باستنزاف الطاقة وغياب الحيوية. فالحالة الانفعالية والمعرفية السلبية الناتجة عن الخوف من الفشل تسهم في استنزاف موارد الطاقة النفسية والحد من دافعية الطالب الداخلية

واتسقت هذه النتيجة بصورة غير مباشرة مع دراسة (Priyamvada and Peristanto, 2024) والتي أظهرت في إحدى نتائجها وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين الخوف من الفشل والهناء الذاتي لدى عينة من طلاب ما بعد المرحلة الثانوية وفي انتظار الالتحاق بالمرحلة الجامعية.

وكذلك دراسة (Berger and Freund, 2012) والتي أشارت إلى القدرة التنبؤية للخوف من الفشل بمستويات الهناء الذاتي الوجداني لدى عينة من طلاب الجامعة؛ على اعتبار أن الحيوية الذاتية مؤشراً مميزاً على الصحة النفسية والهناء الذاتي، حيث تعكس التفاعل الإيجابي بين الفرد واحتياجاته النفسية الأساسية. وهذا ما أكد عليه (Ryan & Frederick, 1997).

وفيما يلي توضيح لتأثير كل بُعد من أبعاد الخوف من الفشل:

فالخوف من الفشل الدراسي لتبعاته على إحداث الشعور بالخزي والإحراج يؤثر على مستوى المشاركة في الأنشطة الدراسية والتقييمات تجنباً للتعرض لخبرات الشعور بالخزي والإحراج امام الآخرين، والتي تزداد مع مرحلة المراهقة رغبة في الحفاظ على الصورة الاجتماعية المقبولة، ومن ثم انخفاض الطاقة النفسية والدافعية للطلاب.

أما الخوف من الفشل الدراسي لعواقبه على خفض تقدير الذات فيؤدي هذا البُعد إلى إدراك الفشل كدليل على عدم الكفاءة الشخصية، مما يزيد من النقد الذاتي المستمر، ويؤدي ذلك إلى الإجهاد العقلي، في هذه الحالة، لا يشعر الطالب بأنه قادر على التفاعل أو الإنجاز، وبالتالي تنخفض الحيوية الذاتية بسبب الشعور بالإحباط وانعدام السيطرة (Deci & Ryan, 2000).

كما برز تأثير الخوف من الفشل لتبعاته على إزعاج الأشخاص المهمين، والذي يعبر عن القلق من خيبة أمل الوالدين أو المعلمين، ويعزز من الضغوط النفسية الناتجة عن توقعات البيئة الاجتماعية، ويسيطر عليه التفكير في تحقيق رضا الآخرين ما يجعل الأداء المدرسي عبئاً نفسياً يستنزف طاقاته النفسية والمعرفية قد يقلل من الحيوية الذاتية.

أما الخوف من الفشل الدراسي لتبعاته على "فقدان اهتمام الأشخاص المهمين"، فيعكس انشغال الطالب الدائم بإرضاء المحيطين به، كالأهل أو المعلمين أو الأشخاص المرجعيين في حياته، وقلقه من أن يؤدي إخفاقه الدراسي إلى تراجع اهتمامهم أو محبتهم أو تقديرهم له. هذا النوع من الخوف يخلق نوعاً من الدافعية الخارجية القسرية التي لا تُبنى على رغبة داخلية أو قناعة ذاتية، بل الخوف من فقدان الدعم أو الحب أو التقدير. ومن ثم، فإن الطالب الذي يسيطر عليه هذا البعد يعمل تحت ضغط نفسي دائم، ويكون تركيزه منصباً على تجنب الفشل لا على تحقيق النجاح، مما يستنزف طاقته النفسية ويقوّض شعوره الداخلي بالحيوية. ومن منظور نظرية التحديد الذاتي، فإن تراجع الشعور بالقبول والدعم من الآخرين يؤدي إلى إضعاف الحاجات النفسية الأساسية، خصوصاً الانتماء والاستقلالية، وهو ما ينعكس سلباً على الحيوية الذاتية التي تُعد مؤشراً نفسياً حساساً لمدى تحقق تلك الحاجات (Deci & Ryan, 2000).

بالنسبة لبعد الخوف من الفشل الدراسي لتبعاته السلبية على مستقبل الطالب، فيعد أحد أكثر أبعاد الخوف من الفشل الدراسي تأثيراً بصورة سلبية على الطاقة النفسية للطالب، إذ يرتبط هذا البعد بشعور دائم بالقلق حيال ما قد تحمله النتائج الدراسية من تبعات غامضة وغير مضمونة على المسار الأكاديمي والمهني. ويتفاقم هذا القلق في ظل الثقافة التعليمية السائدة في المجتمع المصري، حيث يُنظر إلى التفوق في المرحلة الثانوية بوصفه المفتاح الوحيد لمستقبل آمن ومستقر. ومن هنا، ينشأ لدى الطالب نمط تفكير مستقبلي سلبى يؤدي إلى إضعاف حيويته النفسية ويحد من قدرته على التركيز والاستمتاع بالحاضر. هذا النوع من الخوف يخلق توتراً مستمراً، ويُفقد الطالب الشعور بالسيطرة والمرونة النفسية، ما يُعيق انخراطه الإيجابي في المواقف الدراسية. ووفقاً لما تؤكد نظرية التحديد الذاتي، فإن هذا النمط من القلق يقوّض الحاجة الأساسية إلى الشعور بالكفاءة، والتي تمثل ركيزة أساسية للحيوية الذاتية. فحين يشعر الطالب بأنه غير قادر على مواجهة المستقبل بثقة، يضعف حافزه الداخلي وتنخفض معنوياته، مما يؤدي في النهاية إلى تراجع في مشاعر الحيوية والنشاط وانطلاق الذات (Ryan & Deci, 2000).

واتسقت هذه النتيجة مع دراسة (Misra & McKean, 2000)، التي بيّنت أن القلق الأكاديمي المرتبط بالمستقبل المهني يعد سبباً رئيسياً في الضغط النفسي الذي يؤثر على التوازن العاطفي والتحفيز الداخلي لدى الطلاب؛ وكذلك دراسة (Alkhazaleh & Mahasneh, 2016)، التي وجدت أن "الخوف من مستقبل غير مؤكد" – ضمن عوامل الخوف من الفشل – يختلف باختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي.

الفرض الفرعي الثاني:

يوجد تأثير سالب مباشر دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) للخوف من الفشل على اليقظة الذهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام.

أظهرت النتائج المدرجة في جدول (٢١) أن جميع أبعاد الخوف من الفشل كانت ذات تأثير سالب مباشر دال إحصائياً على اليقظة الذهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، حيث كانت معاملات الانحدار المعيارية سالبة ودالة إحصائياً حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية الاحتمالية p -value للنسب الحرجة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويُفسَّر هذا بأن الخوف من الفشل يتضمن في جوهره مزيجًا من القلق المعرفي، وتوقع العواقب السلبية، والميل إلى نقد الذات بشدة، وهي سمات تؤدي إلى حالة من التشتت الذهني والانفصال عن اللحظة الراهنة، مما يؤدي إلى انخفاض مستويات اليقظة الذهنية.

كما يرتبط الخوف من الفشل بأنماط تفكير تجنبية أو تجنب الخبرة *Experiential Avoidance*، وهو محاولة الهرب من المشاعر أو الذكريات أو الأحاسيس المؤلمة، عبر التفكير أو الانشغال بأشياء تُبعد الشخص عن المواجهة الإيجابية حيث يُحاول الفرد تجنب الأفكار والمشاعر المرتبطة بالإخفاق من خلال الانشغال بالتوقعات السلبية والمخاوف؛ مما يؤدي إلى ضعف في مرونته النفسية، وانفصاله عن التجربة الحاضرة، وبالتالي ضعف في مستويات اليقظة الذهنية (Hayes, Strosahl, & Wilson, 2012).

كما تشير نظرية التنظيم الذاتي إلى أن الأفراد الذين يعانون من خوف مفرط من الفشل غالبًا ما ينشغلون بأفكار مستقبلية مشوّهة وتقييمات ذاتية ناقدة، مما يُضعف من قدرتهم على إدارة الانفعالات والانتباه والتركيز، وهي عناصر أساسية في بناء اليقظة الذهنية (Baumeister & Vohs, 2011).

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (De Castella et al., 2013) والتي أشارت إلى أن الخوف المرتفع من الفشل يضعف من التنظيم المعرفي والانفعالي، مما يؤثر سلبًا على الانتباه الواعي والذي يمثل جوهر اليقظة الذهنية. ودراسة (Conroy, 2001) ودراسة (Schwinger, 2021) ومع ما توصلت إليه دراسة نشوة عبد المنعم وأسماء عرفان (٢٠٢٢) وتدعم هذه النتيجة نتائج دراستي (Kaya & Erdem, 2021; Zhang et al., 2022) ودراسة (Wulandari & Rinaldi, 2024).

أما بالنسبة لتأثير أبعاد تقييمات الخوف من الفشل الدراسي على اليقظة الذهنية فتتضح فيما يلي فالخوف من التعرض لخبرات الخزي والإحراج ينتج حساسية مفرطة تجاه نظرة الآخرين، مما يزيد من الانشغال بالصورة الذاتية على حساب الوعي باللحظة الراهنة، ويؤدي إلى تجنب الملاحظة الواعية للمشاعر الداخلية، بما يتنافى مع أحد أركان اليقظة الذهنية (Zessin et al., 2015). كذلك فإن الخوف من خفض تقدير الذات يؤدي إلى نقد داخلي قاسٍ ومشاعر دونية تؤدي إلى إصدار أحكام سلبية مستمرة على الخبرات الذاتية، وهو ما يتناقض مع بعد عدم الحكم، ويقلل من قبول الذات والانفتاح على الخبرات (Diedrich et al., 2016). كما يؤدي الخوف من فقدان دعم الآخرين حالة من الاعتماد الخارجي المفرط في التقييم، مما يؤثر على العمل بوعي ويؤدي إلى اجترار الأفكار المتعلقة برضا الآخرين، وهو ما يرتبط بانخفاض اليقظة الذهنية (Thompson et al., 2021). ويؤدي الخوف من المستقبل غير المؤكد إلى توجيه انتباه الفرد نحو المستقبل المجهول، مما يعوق الانتباه للحظة الراهنة ويزيد من التشتت الذهني، وهو ما يتعارض مع جوهر اليقظة (Brown & Ryan, 2003). ويسهم الخوف من إزعاج الآخرين وخذلانهم في تكوين ضغطًا داخليًا دائمًا لإرضاء الآخرين، مما يعزز الانشغال بالأداء الخارجي على حساب الإدراك الداخلي الواعي. في ضوء ذلك، يقل مستوى العمل بانتباه ووعي؛ إذ يصبح الطالب منشغلًا بردود أفعال الآخرين المحتملة أكثر من انتباهه لسلوكياته ومشاعره الآنية. كما يتعارض هذا البعد مع عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، لأن الطالب يميل للاندماج في الاجترار الذهني حول خيبة أمل الآخرين، مما يحول دون ممارسة الملاحظة المحايدة وغير التقييمية لتجاربه الذاتية. هذا النوع من

الخوف مرتبط بما يسمى بـ "التحفيز الخارجي المشروط"، وهو ما أشارت إليه نظرية التحديد الذاتي بأنه يعوق الانخراط الذاتي الواعي، ويُضعف من الانتباه المتزن، أحد ركائز اليقظة الذهنية (Ryan & Deci, 2000).

بناءً عليه، فإن الخوف من الفشل لا يمثل فقط حالة انفعالية سلبية، بل هو نمط ذهني يتعارض جوهرياً مع خصائص اليقظة الذهنية.

الفرض الفرعي الثالث

يوجد تأثير موجب مباشر دال إحصائياً ($0.05 \geq \alpha$) لليقظة الذهنية على الحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام.

أشارت النتائج المدرجة في جدول (٢١) إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لليقظة الذهنية على الحيوية الذاتية الذهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية الاحتمالية p-value للنسبة الحرجة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وتشير هذه النتيجة إلى أن ارتفاع مستويات اليقظة الذهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي يُسهم بشكل مباشر وفعال في تعزيز شعورهم بالحيوية الذاتية، أي بشعورهم الداخلي بالنشاط، والطاقة النفسية، والانخراط الإيجابي في الحياة اليومية.

وهو ما يُعدّ دليلاً على أهمية الوعي الحاضر والانتباه غير الحُكمي في تعزيز مشاعر النشاط والطاقة النفسية لدى الأفراد في مرحلة عمرية تتسم بالضغوط الدراسية والتحديات النفسية. وتُفسّر هذه العلاقة في ضوء ما أشار إليه (Brown and Ryan (2003 من أن اليقظة الذهنية تُسهم في خفض الاجترار الذهني والتفكير السلبي، مما يزيد من قدرة الفرد على استثمار موارده النفسية بكفاءة، ويُعزز شعوره بالحيوية والانخراط الذاتي.

كما يتسق هذا التصور مع ما أوضحه (Ryan and Frederick (1997 في دراستهما حول الحيوية الذاتية، حيث اعتبرا أن هذا المتغير يُعدّ انعكاساً ديناميكياً للرفاهية النفسية يتأثر بدرجة وعي الفرد بذاته وتنظيمه لسلوكياته. كما أن الحضور الذهني يقلل من الاستنزاف الانفعالي الناتج عن التفكير القهري والضغوط النفسية، مما يؤدي إلى تحرير الطاقة الذهنية واستخدامها بفعالية في النشاط اليومي، وهو ما يظهر في ارتفاع الحيوية الذاتية. وخلصت دراسة (Zhang et al. (2022 إلى أن المراهقين الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من اليقظة الذهنية يظهرون مشاعر متزايدة من الحيوية والقدرة على التكيف الإيجابي، وأوضحت دراسة (Ryan and Deci (2008 دور اليقظة الذهنية في زيادة الطاقة المتاحة للذات من خلال تنظيم المشاعر والالتزام بالسلوكيات القائمة على القيم. وأوضحت دراسة (Howell et al. (2008 أن اليقظة الذهنية ترتبط إيجابياً بمؤشرات متعددة للرفاه، من ضمنها الحيوية الذاتية، حيث لاحظ الباحثون أن الأفراد الأكثر يقظة ذهنية أظهروا مشاعر متزايدة بالحيوية والنشاط، إضافة إلى جودة نوم أفضل وانخراط أكبر في الأنشطة ذات المعنى. وقد فسّروا ذلك بأن اليقظة الذهنية تقلل من التششت العقلي والاجترار، مما يُتيح تنظيمًا أفضل للمشاعر وتحقيق الانخراط الواعي في الحاضر.

وبناءً على ما سبق يمكن القول إن اليقظة الذهنية تُعدّ موردًا نفسيًا مهمًا لتعزيز الرفاهية الذاتية والطاقة الداخلية لدى الطلاب؛ إذ تُمكنهم من تقليل التفكير السلبي، وتعزيز التنظيم الانفعالي،

مما ينعكس في ارتفاع مشاعر الحيوية والنشاط الذاتي، خاصة في مرحلة دراسية حرجة كالصف الثالث الثانوي.

-الفرض الفرعي الرابع-

" يوجد تأثير لليقظة الذهنية كمتغير وسيط في تفسير العلاقة بين الخوف من الفشل والحيوية الذاتية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام."

للتحقق من هذا الفرض تم تحليل التأثيرات غير المباشرة لأبعاد الخوف من الفشل الدراسي على الحيوية الذاتية عبر متغير اليقظة الذهنية كوسيط، وذلك باستخدام تقنية Bootstrapping بعدد (٥٠٠) عينة.

جدول (٢٢)

التأثيرات غير المباشرة لأبعاد الخوف من الفشل الدراسي على الحيوية الذاتية عبر اليقظة الذهنية

المعاملات الانحدارية	الحدود الدنيا لفترات الثقة	الحدود العليا لفترات الثقة	الدلالة الإحصائية	المسارات			
				غير المعيارية	المعيارية	الحدود الدنيا لفترات الثقة	الحدود العليا لفترات الثقة
٠,٢٦٧-	٠,١٢٧-	٠,١٧٠-	٠,٠٨٧-	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
٠,٢٨٠-	٠,١٠٧-	٠,١٤٧-	٠,٠٧١-	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
٠,١٢٨-	٠,٠٥٢-	٠,٠٨٨-	٠,٠٢٢-	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
٠,٢٠٨-	٠,٠٩٤-	٠,١٣٢-	٠,٠٦٣-	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
٠,١٤٤-	٠,٠٧١-	٠,١٠٤-	٠,٠٤٢-	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

أشارت النتائج في الجدول أعلاه إلى وجود تأثير سالب غير مباشر دال إحصائيًا لأبعاد الخوف من الفشل على الحيوية الذاتية عبر متغير اليقظة الذهنية كوسيط، حيث جاءت جميع قيم معاملات الانحدارية المعيارية ما بين الحدود الدنيا والعليا لفترات الثقة، إلى جانب استمرار دلالة العلاقة المباشرة، ما يشير إلى أن اليقظة الذهنية تمارس دور الوساطة الجزئية partial mediation؛ حيث يتم التمييز بين الوساطة الكلية والوساطة الجزئية بناءً على بقاء أو اختفاء التأثير المباشر بعد إدخال المتغير الوسيط (Brown&Kenny,1986).

وتُشير الوساطة الجزئية إلى أن اليقظة الذهنية تُساهم في تفسير جزء من العلاقة بين الخوف من الفشل الدراسي والحيوية الذاتية، دون أن تلغي أثر الخوف من الفشل تمامًا. وهذا يعني أن الخوف من الفشل يؤثر على الحيوية الذاتية بطريقتين: طريق مباشر، وآخر غير مباشر من خلال تقليله لمستوى اليقظة الذهنية لدى الطالب. أي أن الخوف من الفشل يؤثر على مستوى الحيوية الذاتية بشكل مباشر، وفي الوقت ذاته يؤثر عليه بشكل غير مباشر عبر اليقظة الذهنية. ويعني

ذلك أن جزءًا من تأثير الخوف من الفشل على انخفاض مستويات الحيوية النفسية يُعزى إلى تراجع الوعي الحاضر والقدرة على الانتباه الواعي.

وتوضح هذه النتائج أن الطلاب الذين يعانون من مخاوف تتعلق بعواقب الفشل الدراسي؛ يعانون أيضًا من تراجع في مستويات اليقظة الذهنية، مما يجعلهم أقل حضورًا ذهنيًا في اللحظة الراهنة وأقل وعيًا بانفعالاتهم وسلوكياتهم، وهو ما يؤدي بدوره إلى انخفاض في مؤشرات الحيوية الذاتية.

ويمكن تفسير ذلك على اعتبار أن الخوف من الفشل يرتبط بأنماط تفكير تجنبية وانشغال دائم بالمستقبل، مما يقلل من قدرة الفرد على التفاعل الحي مع تجربته الراهنة ويؤدي إلى انخفاض مرونته النفسية. (Hayes et al., 2006) ونتيجة لهذا الضعف في اليقظة الذهنية، تقل قدرة الفرد على التعبير عن الحيوية والانخراط الإيجابي، وهو ما ينعكس سلبًا على الحيوية الذاتية.

وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة Bajaj and Pande (2016) والتي وجدت أن اليقظة الذهنية تلعب دورًا وسيطًا بين المتغيرات السلبية مثل القلق والخوف، وبين مؤشرات الرفاه النفسي مثل الرضا والحيوية. وتتسق كذلك مع دراسة (Zhang et al., 2022; Birnie et al., 2010) والتي أشارتا إلى أن اليقظة الذهنية تُعد من أهم المتغيرات النفسية الوسيطة التي تساعد على تخفيف آثار القلق والخوف والانفعالات السلبية، وتساهم في الحفاظ على مستويات جيدة من التكيف والرفاه النفسي؛ مما يدعم النموذج السببي الحالي، حيث تعمل اليقظة الذهنية كآلية نفسية تساعد في تفسير كيف يؤدي الخوف من الفشل إلى تراجع الحيوية الذاتية.

التوصيات والمقترحات البحثية

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج يوصي ويقترح الباحثان ما يلي:

- تعزيز دور الإرشاد الأكاديمي والنفسي للطلاب داخل المدارس حتى يتم مساعدة الطلاب على الثقة بالنفس والتقليل من التوتر والخوف من الفشل.
- توعية الطلاب بأهمية تقبل مفهوم الفشل كجزء من عملية التعلم، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع الطلاب الذين يعانون من الخوف من الفشل، وتقديم الدعم النفسي المناسب لهم.
- بناءً على نتائج البحث، يمكن تطوير برامج تدخلية تستهدف تعزيز اليقظة الذهنية والحيوية الذاتية، وتقليل الخوف من الفشل لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تضمين مفاهيم اليقظة الذهنية والحيوية الذاتية في المناهج الدراسية والأنشطة اللامنهجية، لتعزيز الوعي الذاتي لدى الطلاب، وتنمية مهاراتهم في إدارة الضغوط.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة المختلفة، مثل المشاركة في المسابقات العلمية، أو الأنشطة الفنية، أو الرياضية، لتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتقليل خوفهم من الفشل.
- دراسة تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية في الخوف من الفشل، لتحديد الاختلافات بين الثقافات المختلفة.
- إجراء دراسة مستعرضة تتبعه مقارنة لبحث الخوف من الفشل عبر المراحل التعليمية المتتابعة.
- إجراء دراسة مقارنة في متغيرات الدراسة بين الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد سعيد زيدان (٢٠٢٣). اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين التفكير القائم على الحكمة ومهارات فعالية الحياة لدى الطالبات الموهوبات بجامعة السويس. *مجلة البحث في التربية و علم النفس*، ٣٨ (٤)، ٢١٣ - ٣٣٠.
- أحمد عبد اللطيف البدرى، ومحمود أحمد مصطفى (٢٠٢١). الخوف من الفشل وعلاقته بالتفاؤل غير الواقعي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الزرقاء. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ٤٩ (٤)، ١٠٩ - ١٤٠. <https://doi.org/10.34120/0080-049-004-004>
- إنعام أحمد كاشف (٢٠٢٢). أساليب مواجهة الضغوط وفقاً لليقظة العقلية والمرونة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٦)، ٥٣ - ١١٨.
- أيمن منير حسن الخصوصي (٢٠٢٣). الحيوية الذاتية وعلاقتها بكل من الطموح والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات. *الطالبات بكلية التربية بالوادي الجديد. مجلة التربية-كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر*، ٢ (٢٠٠)، ٧٣ - ١.
- إيناس محمد عبد الله محمود، محمد عيسى محمد عيسى. (٢٠٢١). تأثير موقع اليقظة العقلية والذكاء الوجداني في الصمود الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية: دراسة مقارنة في ضوء النماذج البنائية للعلاقات السببية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٨٦ (٨٦)، ٢١ - ١٣٠. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.168134>
- بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية في تحديد مستوى الصلابة النفسية لدى عينة طلبة جامعة الشارقة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية-جامعة الامارات العربية المتحدة*، ٤٣ (٣)، ٢٦٢ - ٢٩٠.
- تقى عبد المنعم على السعيد، ومحمد عبد القادر عبدالغفار، ومحمد عبد السلام غنيم (٢٠٢٣). التوجهات المعاصرة في دراسة مفهوم الحيوية الذاتية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٩، ٣١٣ - ٣٤٣.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.
- حنان أحمد عبد الرحمن (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى عينة من موظفي بعض مؤسسات الدولة. *مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس*، ٤٤ (٤٤)، ١١٥ - ١٩٢.
- رضا عبد الرازق جبر (٢٠٢١). قلق المستقبل المهني وعلاقته باليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية ومستوى التحصيل لدى طلاب البرامج النوعية والعادية بكلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢ (٢)، ١٢٥ - ١٨٧.

سيد عبد العظيم محمد (٢٠١٥). الخوف من الفشل وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل، *دراسات تربوية واجتماعية كلية التربية، جامعه حلوان*، ٢١، (٣)، ٢٦٩-٢٩٨.

سيد عبد العظيم (٢٠٠٢). الخوف من الفشل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة. *عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية* (٢)، ٢٦٦-٤، ٢٩٨.

شاه أحمد عبد الرحمن، وسلوى محمد عبد الباقي، ومروة سعيد عويس (٢٠٢٢). الحيوية الذاتية كإحدى قوي الشخصية لدى طلاب لجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٨، ٨٥-١٣٠.

شيرين عبد الفتاح محمود (٢٠٢٢). برنامج إرشادي لتحسين الحيوية الذاتية لدى معلمي الفئات الخاصة. *مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة*، (١٢٠)، ٨٢٨-٨٤٨.

شيماء سيد أحمد علي، وحمدى محمد ياسين، ونادية أميل بنا (٢٠٢٢). الحيوية الذاتية كمحدد للرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة. *مجلة بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١ (٥)، ٨٠-٤٠.

صفاء قاسم عبد الله (٢٠١٨). الخوف من الفشل الدراسي وعلاقته بعادات الاستذكار لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة الفتح*، (٧٥)، ٣٦٩-٣٨٧.

طارق مفضي العنزي، ومحمد رزق الله الزهراني، وهشام محمد مخيمر (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة تبوك. *مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*، ٣ (١)، ١٣٦-١٦٠.

عبد الرقيب أحمد إبراهيم البحيري، وفتحي عبد الرحمن الضبع، وأحمد على طلب، وعائدة أحمد العوامل (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٣٩)، ١١٩-١٦٦.

عبير الرشidan (٢٠٢٢). العلاقة بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٦ (٤)، ٣٢٥-٣٥٨.

عفرأ إبراهيم خليل العبيدي (٢٠٢٠). الحيوية الذاتية لدى طلبة الجامعة في ضوء المتغيرات. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، ٢ (١)، ٢٠-٤٤.

علا عبد الرحمن علي محمد (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار والمعدل التراكمي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. *مجلة دراسات في الطفولة المبكرة- جامعة اسيوط*، (١٢)، ٦٨-١.

فاطمة الزهراء على (٢٠٢٢). اليقظة العقلية كمتغير وسيط في العلاقة بين القلق الاجتماعي والاغتراب النفسي لدى المراهقين. *مجلة كلية الأداب، جامعة بورسعيد*، ٢٠، ١٦٣-٢٠١.

محمد صالح أبا الخليل، وربيع عبده رشوان (٢٠٢٤). نموذج بنائي للعلاقات السببية بي اليقظة العقلية والانفعالات التحصيلية والنمو المعرف لدى طلاب جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٣٨)، ٩٣-١٢٦.

محمد عبد الفتاح شاهين، وعادل عطية ريان (٢٠٢٠). مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها بمهارات حل المشكلات. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، (١٤)، ١-١٣.

محمد محمد حبشي (٢٠١٨). الخصائص السيكمومترية لمقياس اليقظة العقلية: مقارنة بين نظرية القياس التقليدية والنماذج الأحادية والمتعددة لنظرية الاستجابة للمفرد. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٨ (٩٩)، ١٧-٧٦.

محمد محمود الشناوي (٢٠٠٧). علم نفس النمو - الطفولة والمراهقة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

نانسي كمال أبو الليمون، وفيصل خليل الربيع (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات السببية بين الحيوية الذاتية واليقظة العقلية والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠ (٣)، ١٣٩-١٧٢.

نشوة عبد المنعم البصير، وأسماء عبد المنعم عرفان (٢٠٢٢). النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضعف الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٧)، ٣٧٥-٤٥٠.

نوار محمد سعد الحربي (٢٠٢١). مستوى اليقظة العقلية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ظل جائحة كوفيد-١٩. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١٨ (٦٨)، ١-٣١.

هبة الله فاروق المصري (٢٠٢٢). التجول العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات

العليا طلاب الدبلوم العام - طلاب الدبلوم الخاص دراسة مقارنة. *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد ٧٠، ج ٢، ٢٩٩-٣٣٤.

هدى جمال محمد السيد (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين من الجنسين. *دراسات نفسية*، ٢٨ (٤)، ٨٣٣-٩٤٥.

المراجع الأجنبية:

Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003>

Abrishamkar, H., Afrooz, G. A., Mousavi, S. M., & Moghadamzadeh, A. (2022). The effect of spiritual vitality training program on athletes' fear of failure and psychological security. *Journal of*

- Psychological Science*, 21(117), 1729-1742.
<http://dx.doi.org/10.52547/JPS.21.117.1729>
- Abujaradeh, H., Safren, S. A., & Gonzalez, J. S. (2020). Validation of a brief version of the Five Facet Mindfulness Questionnaire among adolescents. *Mindfulness*, 11, 1204–1215.
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01341-2>
- Alabduljabbar, A., Almana, L., Almansour, A., Alshunaifi, A. I., Alobaid, N., Alothaim, N., & Shaik, S. A. (2022). Assessment of fear of failure among medical students at King Saud University. *Frontiers in Psychology*, 13, 794700.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.794700>
- Alkhazaleh, Z. M., & Mahasneh, A. M. (2016). Fear of failure among a sample of Jordanian undergraduate students. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, 53–60.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S96384>
- Akin, U., Akin, A., & Ugur, E. (2016). Mediating Role of Mindfulness on the Associations of Friendship Quality and Subjective Vitality. *Psychological Reports*, 119(2), 516-526.
<https://doi.org/10.1177/0033294116661273>
- Akmal, S. Z., Arlinkasari, F., & Febriani, A. U. (2017). Hope of success and fear of failure predicting academic procrastination among students working on a thesis. GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling, 7(1), 78–86.
<https://doi.org/10.24127/gdn.v7i1.724>
- Alkhazaleh, Z. M., & Mahasneh, A. M. (2016). Fear of failure among a sample of Jordanian undergraduate students. *Psychology Research and Behavior Management*, 9, 53–60.
<https://doi.org/10.2147/PRBM.S96384>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45.
<https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Begum, A. (2023). Fear of failure and self-esteem as predictors of academic procrastination among college students. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management*, 10(6).
<https://doi.org/10.36713/epra13698>
- Bamber, M. D., & Schneider, J. K. (2020). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, 28, 100295.
- Bangar, H., Sekhon, M. K., & Narula, A. (2024). A Study on Fear of Failure and Academic Procrastination among College Students. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 2(12), 231-242.



- Bajaj, B., & Pande, N. (2016). Mediating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 93, 63–67.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.005>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Fear*. Polity Press.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Berger, S., & Freund, A. M. (2012). Fear of failure, disorganization, and subjective well-being in the context of preparing for an exam. *Swiss Journal of Psychology*, 71(2), 83–91.
<https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000074>
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 26(5), 359–371. <https://doi.org/10.1002/smi.1305>
- Birrer, D., Rothlin, P., & Morgan, G. (2012). Mindfulness to enhance athletic performance: Theoretical considerations and possible impact mechanisms. *Mindfulness*, 3(3), 235–246.
<https://doi.org/10.1007/s12671-012-0109-2>
- Birrer, D., Röthlin, P., & Morgan, G. (2012). *Mindfulness to enhance athletic performance: Theoretical considerations and possible impact mechanisms*. *Mindfulness*, 3(3), 235–246.
<https://doi.org/10.1007/s12671-012-0109-2>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S. L., Carlson, L., Anderson, N. C., Carmody, J., & Segal, Z. V. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11 (3), 230–241.
- Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M., & Baer, R. A. (2011). Psychometric properties of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in depressed adults and development of a short form. *Assessment*, 18(3), 308–320.
<https://doi.org/10.1177/1073191111408231>
- Bordbar, S., Ahmadinejad, P., Bahmaei, J. & Yusefi, A. (2024). The impact of mindfulness on academic achievement of students with the mediating role of adaptability: a structural equation

- modeling approach. *BMC Medical Education*, 24:1167, 1- 12.
<https://doi.org/10.1186/s12909-024-06192-6>
- Bostic, T. J., Rubio, D. M., & Hood, M. (2000). A validation of the Subjective Vitality Scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, 52(3), 313–324.
<https://doi.org/10.1023/A:1007136110218>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage
- Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra, E., & Farrow, V. (2007). The Assessment of present-moment awareness and acceptance the philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15(2), 204–223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>.
- Chen, W. W., Lin, Y. L., & Tu, Y. W. (2009). A study of the relationships among fear of failure, self-handicapping, and achievement goal orientation. *The Journal of Psychology*, 143(5), 517–530. <https://doi.org/10.3200/JRLP.143.5.517-530>
- Chuang Y-T, Huang T-H, Lin S-Y and Chen B-C (2022) The influence of motivation, self-efficacy, and fear of failure on the adaptability of vocational school students: Moderated by meaning in life. *Front. Psychol.* 13:958334. doi: 10.3389/fpsyg.2022.958334
- Chuang, Y.T., Huang, T.H., Lin, S.Y., & Chen, B.C. (2022). The influence of motivation, self-efficacy, and fear of failure on the career adaptability of vocational school students: Moderated by meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958334>
- Complexity of the relation between fear of failure and procrastination.
- Conroy, D. E. (2001). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The performance failure appraisal inventory (PFAI). *Anxiety, Stress, and Coping*, 14, 431–452.
- Conroy, D. E., & Metzler, J. N. (2003). Patterns of self-conscious emotions experienced by athletes in response to success and failure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 382–401. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.4.382>
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 × 2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(4), 456–476.



- Conroy, D. E., Poczwadowski, A., & Henschen, K. P. (2003). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(3), 193–208. <https://doi.org/10.1080/10413200305384>
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 76–90. <https://doi.org/10.1080/10413200252907752>
- Covington, M. V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. *Cambridge University Press*.
- Cox, R. D. (2009). "It was just that I was afraid" promoting success by addressing students' fear of failure. *Community College Review*, 37(1).
- Dang, A., & Middlemiss, W. (2025). Academic buoyancy and fear of failure differences among university students: Null. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101184>.
- De Bruin, E. I., Meppelink, R., & Bögels, S. M. (2015). *Mindfulness in higher education: Student characteristics and stress in relation to the uptake of a mindfulness-based stress reduction intervention*. *Mindfulness*, 6(2), 332–340. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0261-5>
- De Bruin, E. I., Topper, M., Muskens, J. G. A. M., Bögels, S. M., & Kamphuis, J. H. (2012). Psychometric properties of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in a meditating and a non-meditating sample. *Assessment*, 19(2), 187–197. <https://doi.org/10.1177/1073191112446654>
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Educational Psychology*, 33(3), 270–291. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.633849>
- De la Fuente-Anuncibay R, Gonza'lezBarbadillo A', Gonza'lez-Bernal J, Cubo E, PizarroRuiz JP (2019) Mediating effect of mindfulness cognition on the development of empathy in a university context. *PLoS ONE* 14(4): e0215569. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215569>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior.

- Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains*. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deng, Y. Q., Liu, X. H., Rodriguez, M. A., & Xia, C. Y. (2011). The Five Facet Mindfulness Questionnaire: Psychometric properties of the Chinese version. *Mindfulness*, 2, 123–128. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0050-9>
- Diedrich, A., Grant, M., Hofmann, S. G., Hiller, W., & Berking, M. (2016). Self-compassion as an emotion regulation strategy in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 89, 57–68. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.003>
- Dinc, S., & Eksi, H. (2019). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822–848.
- Duru, E., Balkis, M., & Duru, S. (2024). Fear of failure and academic satisfaction: the mediating role of emotion regulation difficulties and procrastination. *European Journal of Psychology of Education*, 39(3), 2901–2914. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00868-9>
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.13515>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>



- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2004). The intergenerational transmission of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 957–971. <https://doi.org/10.1177/0146167203262024>
- Fayad, M., & Kazarian, S. S. (2013). Subjective vitality and subjective happiness in the context of religion among Lebanese college youth. *Journal of Happiness Studies*, 14(2), 571–582. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9334-9>
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. & Laurenceau, J. (2007). Mindfulness and emotion regulation: the development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale-revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29, 177- 190. <https://doi.org/10.1007/s10862-006-9035-8>
- Fisher, R. N. (2014). *The relationship between mindfulness, emotion regulation, habitual thinking and eating behaviours*. Doctoral dissertation, Liverpool John Moores University. https://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/4583/1/158016_Naomi%20Fisher%20Thesis%20post%20viva%2030_10_14.pdf
- Gaikwad, M., & Sharma, L. (2023). Understanding atychiphobia: The psychology of fear of failure. *International Journal of Research and Development*, 8 (9), 232- 234. DOI: 10.36713/epra2016.
- Gu, J., Strauss, C., Bond, R., & Cavanagh, K. (2016). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction improve mental health and wellbeing? A systematic review and meta-analysis of mediation studies. *Clinical Psychology Review*, 49, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.10.005>
- Gullone, E. (2000). The development of normal fear: A century of research. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 429–451.
- Hagbini, M., McCaffrey, A., & Pynchyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and academic procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 249–263. <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0153-9>
- Hagtvet, K. A., & Benson, J. (1997). The motive to avoid failure and test anxiety responses: Empirical support for integration of two research traditions. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 10(1), 35–57. <https://doi.org/10.1080/10615809708249294>
- Hasbulah, M., Hanabi, A., Masri, M. (2022). Fear of failure and perfectionism: a preliminary study of business students at a

Malaysian polytechnic. *Journal of Education and Social Sciences*, Vol. 20, Issue 1, 59-67.

- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Henschel, C., & Iffland, B. (2021). Measuring fear of failure Validation of a German Version of the Performance Failure Appraisal Inventory. *Psychological Test Adaptation and Development*, 2, 136-147. <https://doi.org/10.1027/2698-1866/a000018>
- Hjeltnes, A., Binder, P. E., Moltu, C., & Dundas, I. (2015). *Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulness-based stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety*. International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 10(1), 27990. <https://doi.org/10.3402/qhw.v10.27990>
- Holic, R. (2018). Psychometric properties of the Romanian version of the Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Journal of Psychological and Educational Research*, 26(1), 5–21. [No DOI available]
- Howell, A. J., & Buro, K. (2011). Mindfulness in higher education: Learning from the inside out. International Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 5(2), Article 9.
- Howell, A. J., Digdon, N. L., Buro, K., & Sheptycki, A. R. (2008). Relations among mindfulness, well-being, and sleep. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 773–777. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.005>
- Kahraman, M., & Sungur, H. (2016). Adaptation of the Performance Failure Appraisal Inventory into Turkish: A study of validity and reliability. *Educational Research and Reviews*, 11(14), 1326–1334. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2781>
- Kaya, A., & Erdem, E. (2021). The mediating role of self-compassion in the relationship between fear of failure and mindfulness in university students. *Current Psychology*, 40, 621–628. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0066-0>
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). *Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies*. Clinical Psychology Review, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Khalkhali, V. & Golestaneh, S.M. (2011). Examining the impact of teacher motivational style and competition result on students' subjective vitality and happiness in physical education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011), 2989-2995. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.228>



- Kiken, L. G., Garland, E. L., Bluth, K., Palsson, O. S., & Gaylord, S. A. (2015). From a state to a trait: Trajectories of state mindfulness in meditation during intervention predict changes in trait mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 81, 41–46.
- Koroglu, B., & Kiralp, F. S. (2025). Validity and reliability of a fear of failure scale for adolescents. *Alpha Psychiatry*, 26 (2), 1- 11. <https://doi.org/10.31083/AP39867>.
- Kubzansky, L.D. & Thurston, R.C. (2007). Emotional Vitality and Incident Coronary Heart Disease Benefits of Healthy Psychological Functioning. *Arch Gen Psychiatry*, 64 (12), 1393- 1401. <http://www.archgenpsychiatry.com>
- Kurtus, R. (2012). *What is vitality?*. http://www.school-for-champions.com/vitality/what_is_vitality.htm#.VzZgczV97IU.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220–223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University, Press on Demand
- Lee, A. R. X. E., Ishak, Z., Abu Talib, M., Ho, Y. M., Prihadi, K. D., & Aziz, A. (2024). *Fear of failure among perfectionist students. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(2), 643–651. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26296>
- Leonte, R.-E. (2023). Relationship between achievement goal orientation, fear of failure and academic performance. *Educația* 21, 26, 131–138. <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.26.14>
- Lepper, M. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition And Instruction*, 5 (4), 289-309.
- Martin, A. J. (2010). *Building classroom success: Eliminating academic fear and failure*. Continuum International Publishing Group.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003). Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, 38(1), 31–38.
- Meng, R., Wang, Y., Xu, Y., Li, Y., & Li, Z. (2019). Validation of a Chinese version of the Five Facet Mindfulness Questionnaire—Short Form in Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01683>

- Misra, R., & McKean, M. (2000). *College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. American Journal of Health Studies*, 16(1), 41–51
- Moore, L. E., Brody, C. D., & Dierberger, K. M. (2016). *Fear of failure and its relationship to mindfulness and academic performance in college students. College Student Journal*, 50(4), 467–472.
- Moutão, J., Alves, A. R., & Cid, L. (2013). Validation of the Subjective Vitality Scale (SVS) for the Portuguese sporting context. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(2), 45–54. [No DOI available]
- Myint , K, Choy, K.L.&L am, S.K.(2011).The effects of shortteam practice of mindfulness meditation in alleviating stress in university students. *Biomedical Research* ,22(2),165-171.
- Nair, P. N., & Sutar, D. (2023). Fear of failure, academic self-efficacy and academic performance among college students. *International Journal of Indian Psychology*, 11(3), 375–384. <https://doi.org/10.25215/1103.036>
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). *Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 266–284. <https://doi.org/10.1006/jesp.1999.1382>
- Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173–176.
- Orellana-Rios, C.L., Radbruch, L., Kern, M., Regel, Y.U., Anton, A., Sinclair, S. & Schmidt, S. (2018). Mindfulness and compassion-oriented practices at work reduce distress and enhance self-care of palliative care teams: a mixed-method evaluation of an “on the job“ program . *BMC Palliative Care*, 3 (17), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12904-017-0219-7>
- Pangalila, F. E., & Wibowo, D. H. (2023). The relationship between fear of failure and academic procrastination in elders who are working on thesis. *Enrichment: Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 1(4). <https://doi.org/10.55324/enrichment.v1i4.29>
- Parlade, J. M. (2021). Fear of failure, mindfulness, and Procrastination. *Master`s thesis dissertation* Pittsburg State University. https://digitalcommons.pittstate.edu/etd/454?utm_source=digitalcommons.pittstate.edu%2Fetd%2F454&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.



- Priyambada, F., & Peristanto, S. V. (2024). *Fear of failure with subjective well-being in students taking a gap year at Indonesia College Yogyakarta tutoring*. In *Proceedings of the 5th International Conference on Psychological Studies (ICPSYCHE 2024)* (pp. 768–778). Faculty of Psychology, Universitas Mercu Buana Yogyakarta, Semarang, Indonesia.
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences*, 36, 21–26.
- Putwain D.W., Jansen In de Wal J, van Alphen T.(2023). Academic Buoyancy: Overcoming Test Anxiety and Setbacks. *J Intell.* 2023 Feb 21;11(3):42. doi: 10.3390/jintelligence11030042. PMID: 36976135; PMCID: PMC10056025.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. Psychology Press.
- Raes, F., Dewulf, D., Van Heeringen, C., & Williams, J. M. G. (2011). Mindfulness and reduced cognitive reactivity to sad mood: Evidence from a correlational study and a non-randomized waiting list controlled study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 526–531. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2011.06.008>
- Rasmussen, J. L., & Pidgeon, A. M. (2011). The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Mindfulness*, 2(3), 186–191.
- Rouse, P. C., Ntoumanis, N., Duda, J. L., Jolly, K., & Williams, G. C. (2015). In the beginning: Role of autonomy support on the motivation, mental health and intentions of participants entering an exercise referral scheme. *Psychology & Health*, 30(12), 1303–1321. <https://doi.org/10.1080/08870446.2015.1058281>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49(3), 186–193.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). *On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being*. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>

- Sagar, S. S., & Jowett, S. (2010). Fear of failure and student athletes' interpersonal antisocial behavior in education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 479–497. <https://doi.org/10.1348/000709909X470872>
- Sagar, S. S., & Stoeber, J. (2009). Perfectionism, fear of failure, and affective responses to success and failure: The central role of fear of experiencing shame and embarrassment. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(5), 602–627.
- Sagar SS, Lavalley D, Spray CM. (2007). Why young elite athletes fear failure: consequences of failure. *J Sports Sci.*, 25(11):1171-84. doi: 10.1080/02640410601040093. PMID: 17654229.
- Sahdra, B. K., Shaver, P. R., & Brown, K. W. (2011). A scale to measure nonattachment: A Buddhist complement to Western research on attachment and adaptive functioning. *Journal of Personality Assessment*, 93(2), 162–170. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.558872>
- Salama-Younes, M. (2011). Physical well-being and psychological well-being among university students. *Psychology Research*, 1(1), 36–40. [No DOI available]
- Sauer, S. E., & Baer, R. A. (2012). Validation of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in a large sample of adults. *Assessment*, 19(2), 229–242. <https://doi.org/10.1177/1073191112446654>
- Schraft, C. L., Kashdan, T. B., & Park, C. L. (2020). Mindfulness and academic motivation: A dynamic test of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 152, 109585. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109585>
- Schwinger, M. (2021). Achievement motivation and self-handicapping: A review of recent research and emerging questions. *Educational Psychology Review*, 33, 1107–1134. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09571-2>
- Sehgal, M., Sharma, M., Sharma, N., Sharma, N., & Verma, N. (2022). A descriptive study to assess the attitude towards atychiphobia among undergraduate students in selected colleges of himachal pradesh. *International Journal of Novel Research And Development*, 7 (8), 541-547.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Sheikhi Fini, A., Kavousian, J., Beigy, A., & Emami, M. (2010). Subjective vitality and its anticipating variables on students. *Journal of Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5 (2010), 150-156.



- Short, M. M., & Mazmanian, D. (2013). Mindfulness and fear of negative evaluation: A proof-of-concept study. *Mindfulness*, 4(3), 202–212. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0111-7>
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 366–375. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.366>
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128–145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>.
- Surahman, S., & Adhim, M. F. (2022). *The Effect of Perfectionism on Fear of Failure in Boarding School Students*. *Pedagogia: Jurnal Pendidikan*, 10(2), 123–135.
- Takahashi, T., Ito, T., Sakakibara, M., & Sugiura, Y. (2022). Confirmatory factor analysis and construct validity of the Japanese version of the Five Facet Mindfulness Questionnaire—Short Form (FFMQ-SF). *Mindfulness*, 13(6), 1429–1439. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01929-5>
- Tan, E. W. Y., & Prihadi, K. D. (2022). Fear of failure and academic procrastination among university students: The role of achievement expectancy and year of study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(1), 69–77. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i1.22201>
- Tang YY, Hölzel BK, Posner MI. The neuroscience of mindfulness meditation. *Nat Rev Neurosci*. 2015 Apr;16(4):213-25. doi: 10.1038/nrn3916. Epub 2015 Mar 18. PMID: 25783612.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372.
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2011). Cultural differences in the relationships between autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality and effort in British and Chinese physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 572–580. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.06.005>
- Theodorou, A., Romano, L., Bratman, G., Carbone, G., Rodelli, R., Casagrande, G., & Panno, A (2023). Different types of virtual natural environments enhance subjective vitality through restorativeness. *Journal of Environmental Psychology*, 87 (2023), 101981, 1-11.
- Thompson, R. W., Ong, M. L., & Malouff, J. M. (2021). Trait mindfulness and fear of negative evaluation: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 169, 110072. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110072>

- Tran, U. S., Glück, T. M., & Nader, I. W. (2013). Investigating the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ): Construction of a short form and evidence of a two-factor higher order structure. *Journal of Clinical Psychology*, 69(9), 951–965. <https://doi.org/10.1002/jclp.21996>
- Vaughn, K. E., Srivatsa, N., & Graf, A. S. (2023). Effort praise improves resilience for college students with high fear of failure. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 25(2), 378–397. <https://doi.org/10.1177/1521025120986517>
- Villalba-Garzón, A., & Ruiz, F. J. (2025). Psychometric properties of the Five Facet Mindfulness Questionnaire—Short Form in a Colombian sample using Rasch models. *Mindfulness*, 16(2), 384–399. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02243-4>
- Weiner, B. (1985). "An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion". *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374–385. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.008>
- Wigfield, A., Tonks, S. M., & Klauda, S. L. (2017). Expectancy-value theory. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2nd ed., pp. 55–70). Guilford Press.
- Wirthwein, L., Sparfeldt, J. R., Piquart, M., & Steinmayr, R. (2014). Academic achievement and self-handicapping in different educational tracks: A multi-level analysis. *Learning and Individual Differences*, 35, 53–59. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.005>
- Wizior, K. (2020). *Exploring the influence of social interactions on subjective vitality: A daily diary study*. (Doctoral dissertation). Pace University, ProQuest Dissertations and theses Global.
- Wulandari, F., & Rinaldi, R. (2024). The relationship between mindfulness and fear of failure in students who are working on a thesis at Padang State University. In *Trend: International Journal of Trends in Global Psychological Science and Education*, 2(1), 61–71. <https://doi.org/10.62260/intrend.v1i2.108>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>



-
- Zessin, U., Dickhäuser, O., & Garbade, S. (2015). The relationship between self-compassion and well-being: A meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 7(3), 340–364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, F. & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Adv in Health Sci Educ* 23, 817–830 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Zhang, Y., He, W., Lu, J., & Liu, Y. (2022). The relationship between fear of failure and mindfulness in adolescents: The mediating role of self-compassion. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 130–136. <https://doi.org/10.1111/camh.12525>