



الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي

قسم الصحة النفسية

التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الأكاديمي

حالة دراسية: لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي

إعداد

لجين نادر محفوض

إشراف

الدكتورة: منال حسن الشيخ

الأستاذ المساعد في قسم الإرشاد النفسي

1446/1445هـ

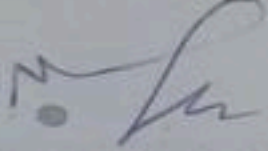
2025/2024م

نوقشت رسالة الطالبة لجين نادر محفوض

ب عنوان :

التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الاكاديمي - حالة دراسية لدى عينة من طلبة
جامعة دمشق.

وأجيزت يوم الثلاثاء الواقع في ٢٠٢٥/٦/٢٤ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم
التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
د. منال الشيخ	عضواً مشرفاً	
د. نرمين غريب	عضواً	
د. أنس شحادة	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في
الصحة النفسية . قسم الإرشاد النفسي.

الشكر والتقدير

أتقدم بعميق الشكر والامتنان إلى العمق المعرفي والدعم الدائم الذي كان حاضراً في اللحظات المفصلية.. إلى الإنسانية المعطاءة استاذتي الدكتورة منال الشيخ.

كما أتقدم بعظيم التقدير والعرفان للسادة أعضاء لجنة الحكم مع كامل الامتنان لجهدهم في تقييم هذا البحث وإخراجه بالشكل الأمثل.

إلى الجذع المتين في شجرتنا إلى ملجأ من عواصف الحياة.....والدي الحبيب

إلى العينين الرؤومتين إلى من رسمت بريشتها رتوشنا..... والدتي الغالية

إلى جناحين خلقت بهما وجعلت الحلم حقيقة..... أخوتي وائل، بدر

أساتذتي... أصدقائي... ولكل من قدم رأياً أو توجيهاً أو مساعدة أسهمت في تصوير مسار البحث لكم عظيم امتناني ومحبتتي.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	
فهرس المحتويات	أ - ت
فهرس الوسائل الإيضاحية والإجرائية	ت - ج
فهرس الملاحق	ج
ملخص البحث في اللغة العربية	د - ذ

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الأول: التعريف بالبحث	10 - 1
• مقدمة	2
• إشكالية البحث	3
• أهمية البحث	7
• أهداف البحث	8
• تساؤلات البحث	8
• فرضيات البحث	8
• حدود البحث	9
• مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	76 - 11
المحور الأول: الإطار النظري	46 - 12
<u>أولاً: التدفق النفسي</u>	12
1-1- تعريف مفهوم التدفق النفسي	12
2-1- أهمية حالة التدفق النفسي وفوائدها	16
3-1- أبعاد ومكونات التدفق النفسي	17
4-1- أنواع التدفق النفسي	21
5-1- مراحل التدفق النفسي	23
6-1- تصورات وخصائص خبرة التدفق	24
7-1- خصائص الشخصية المتدفقة	25
8-1- التدفق النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم	26
9-1- كيفية تعزيز خبرة التدفق لدى الطلبة	40

42	10-1- الآراء النظرية حول التدفق النفسي
44	11-1- الجانب الآخر للتدفق
58-46	<u>ثانياً: الرضا الأكاديمي</u>
46	1-2- تعريف الرضا الأكاديمي
48	2-2- أبعاد الرضا الأكاديمي
50	3-2- عوامل الرضا الأكاديمي
52	4-2- العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي
53	5-2- أهمية الرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة
55	6-2- أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم رضا الطالب عن الدراسة
56	7-2- أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم الرضا
58	8-2- التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الأكاديمي
76 - 61	المحور الثاني: دراسات سابقة
99 - 78	الفصل الثالث: إجراءات البحث الميدانية
78	تمهيد
78	أولاً: منهج البحث
78	ثانياً: مجتمع البحث
79	ثالثاً: عينة البحث
80	رابعاً: أدوات البحث
98	خامساً: متغيرات البحث
99	سادساً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث
99	سابعاً: الصعوبات التي واجهت الباحثة
145 - 101	الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها
111-101	أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها:
101	(1) الإجابة عن السؤال الأول
106	(2) الإجابة عن السؤال الثاني
140 - 111	ثانياً: التحقق من صحة فرضيات البحث ومناقشتها:
111	(1) التحقق من صحة الفرضية الأولى
114	(2) التحقق من صحة الفرضية الثانية
118	(3) التحقق من صحة الفرضية الثالثة
122	(4) التحقق من صحة الفرضية الرابعة
131	(5) التحقق من صحة الفرضية الخامسة
140	• خلاصة البحث

144	• مقترحات البحث
164 - 147	قائمة المراجع
171 - 165	قائمة الملاحق
I - II	ملخص البحث باللغة الانكليزية

فهرس الوسائل الإيضاحية والإجرائية في البحث

أولاً: فهرس الجداول		
رقم الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
79	توزع أفراد العينة تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي)	1
84	بنود مقياس التدفق النفسي قبل وبعد التعديل	2
85	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي	3
86	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه لمقياس التدفق النفسي	4
87	معاملات ارتباط أبعاد مقياس التدفق النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس	5
88	الصدق التمييزي لمقياس التدفق النفسي	6
89	معاملات ثبات مقياس التدفق النفسي	7
91	بنود مقياس الرضا الأكاديمي قبل وبعد التعديل	8
93	معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي	9
94	معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه	10
95	معاملات ارتباط أبعاد مقياس الرضا الأكاديمي مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس	11
97	الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الرضا الأكاديمي	12
98	معاملات ثبات مقياس الرضا الأكاديمي	13
102	مستوى التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة له	14
102	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي	15
104	عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات التدفق النفسي	16
107	مستوى الرضا الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة له	17
107	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي	18

108	عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات الرضا الأكاديمي	19
112	معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات على مقياس التدفق النفسي ومقياس الرضا الأكاديمي	20
115	نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير الجنس	21
118	نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس	22
122	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	23
124	نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	24
126	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين المجموعات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	25
127	نتائج اختبار دونيت سي (Dunnett's C) للمقارنات البعدية	26
132	الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	27
133	نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	28
135	نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين المجموعات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	29
136	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية	30
فهرس الأشكال		
رقم الصفحة	موضوع الشكل	رقم الشكل
80	توزع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس	1
80	توزع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي	2
105	المتوسطات الحسابية الرتبية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي	3
109	المتوسطات الحسابية الرتبية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي	4
116	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير الجنس	5
119	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس	6

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	رقم الصفحة
1	مقياس التدفق النفسي	165
2	مقياس الرضا الأكاديمي	168
3	قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث	171

ملخص البحث

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وتم استخدام مقياس التدفق النفسي لـ جاكسون واكلوند (Jackson & Eklund, 2002) ترجمة سلمان، ومقياس الرضا الأكاديمي الذي أعدته باهاماني (Bhamani, 2012)، ترجمة الباحثة كما تم دراسة خصائصه السيكمترية، وتألفت عينة البحث من (300) طالباً وطالبة من طلاب السنة الرابعة كلية التربية قسم (الإرشاد النفسي)، وطلاب كلية الطب البشري والفنون الجميلة في جامعة دمشق، للذين تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة بواقع (100) من طلبة قسم (الإرشاد النفسي)، و(100) من طلبة الطب البشري، و(100) من طلبة الفنون الجميلة، وبلغ عدد الطلبة الذكور (98) طالباً، وعدد الطلبة الإناث (202) طالبة، كما بلغت نسبة السحب (18.58%) من المجتمع الأصلي، وأظهرت نتائج البحث الآتي:

- أن مستوى التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث كان (متوسطاً).
- مستوى الرضا الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث كان (متوسطاً).
- وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي، ودرجاتهم على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي، وهي علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير الجنس، والفروق لصالح الإناث.
- لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس، باستثناء بعد التعليم والتعلم الذي كانت الفروق فيه لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لصالح تخصص الفنون الجميلة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية (مرافق التعلم، والمنهاج، والمباني الإدارية) لمقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وكانت الفروق لصالح الطب البشري باستثناء أبعاد (التعليم والتعلم، والمناخ الجامعي، والسياسات والإجراءات) فقد كانت الفروق فيها غير دالة إحصائياً.

الكلمات المفتاحية: التدفق النفسي، الرضا الأكاديمي، طلبة الجامعة.

11 -1	الفصل الأول: التعريف بالبحث
2	• مقدمة
4	1- إشكالية البحث
7	2- أهمية البحث
9	3- أهداف البحث
9	4- تساؤلات البحث
9	5-فرضيات البحث
10	6- حدود البحث
10	7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

الفصل الأول

التعريف بالبحث

• مقدمة:

تعتبر الجامعة المكان الأمثل لتكوين نخبة المجتمع وكوادره، إذ يهدف التعليم الجامعي إلى تخريج أجيال قادرة على صناعة مستقبل أمتها في مختلف الأنشطة والمجالات، لذا كان لابد من التركيز على الأداء الأكاديمي للطلاب وشحن قدراته، ونجاحه في دراسته، وتسليط الضوء على الحاجات الأكاديمية لديه، وعليه فإن الرضا الأكاديمي يعد دافعاً أساسياً للطلاب لبذل أقصى جهده في تخصصه الأكاديمي، وهو مؤشر واضح عن مدى رضا الطالب عن عمله في المستقبل، وبعد الأساس الأول في توافقه النفسي والاجتماعي ، وتجدر الإشارة إلى أن علم النفس الإيجابي يهتم بدراسة وتحليل الخبرات الشخصية الذاتية مثل الهناء (الرفاهية) الذاتي Subjective wellbeing، والرضا عن الحياة Life satisfaction، والأمل أو الرجاء Hope ، والتفاؤل Optimism ، والتدفق Flow ، والسعادة Happiness، والتسامح Forgiveness والحكمة Wisdom، والإيثار Altruism(النبهان، 2016، 313)، حيث أن مصطلح التدفق ظهر لأول مرة على يد عالم النفس المجري الأصل تشك زينتهيمالي (Csikzentmihalyi) في عام (1975) وهو أحد أهم رواد علم النفس الإيجابي، ومنذ ذلك الحين أصبح مفهوم التدفق من المفاهيم الشائعة في هذا المجال وأصبح فيما بعد حجر الزاوية النظري في مجال علم النفس الإيجابي (غنيم، 2016، 2). حيث يعد مفهوم التدفق النفسي Psychological flow من بين أهم المفاهيم في حركة علم النفس الإيجابي، نظراً لأهميته في حياة الفرد كمتغير من متغيرات الصحة النفسية، والذي يهدف إلى تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، ويعتبر التدفق من المفاهيم النفسية ذات المضامين المرتبطة بعلم النفس الإيجابي (أبو حلاوة، 2013، 5).

وفي المقابل يعتبر تقييم متغيرات الأمان والرضا والأداء أمراً هاماً بالنسبة للمؤسسات التعليمية، فهو يمثل المعيار الذي يوضح ما إذا كان القائمون على العملية التعليمية يؤدون مهامهم ومسؤولياتهم الوظيفية على الوجه المطلوب أم لا، وتتجلى لإدارة تلك المؤسسات من خلاله نقاط الضعف والقوة وما إذا كان للطلاب قدرات تمكنه من أداء واجباته على الوجه الأكمل أم لا، ومن ناحية أخرى يتجلى لها أيضاً مدى ما تقدمه الإدارة من أمان وإرشاد أكاديمي

قد ينعكس على الرضا والأداء الأكاديمي للطلبة، ومن ثم يتضح ما إذا كان لديه الإمكانيات للتطور والتقدم أم لا، وذلك للعمل على تلافي أوجه القصور التي تساعدها في تقديم أفضل مستوى ممكن من الأمان والرضا الأكاديمي للطلاب، إذ أن مساعدة الطلاب للوصول إلى حالة من التوازن الصحيح بين التحديات والمهارات في أنشطتهم اليومية يعدُّ أمراً ضرورياً، فنمو الجوانب المثلى في هذه المرحلة من الأمور الهامة بحسب هكنر وميهالي (Hektner & mihalyi, 1996, 19).

ويمثل التدفق من ضمن المفاهيم السيكلوجية الإيجابية التي تؤثر في مدركات وسلوك الفرد وتعمل على تحقيق التوازن بين إدراك الفرد لمهارته ولصعوبة النشاط وفي هذه الحالة من التوازن يكون الفرد على ثقة بأن كل شيء تحت السيطرة، كما ويتصف النشاط بالترابط وعدم التناقض في المتطلبات بالإضافة إلى وجود درجة عالية من التركيز والاندماج مع فقدان وعي الفرد لاحتياجاته ومتطلباته الشخصية أثناء أداء المهمة بحسب ديمزانو (Demanzano et al, 2010, 302).

وأوضح كل من "راه وهو" (Rah &Hoe, 2003, 562) أن التدفق خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما يؤدي المهام بأقصى درجات الانهماك، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء وانخفاض الوعي سواءً بالزمان أو المكان، بالإضافة إلى نسيان الفرد إلى احتياجاته الذاتية والسرور التلقائي المصاحب بالبهجة والمتعة الحقيقية بإنجاز المهمة المرجوة، الأمر الذي دفع الباحثة في التعرف على طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي من حيث الجانب الإرشادي والأكاديمي، لذا لابد من السعي لتحقيق الرضا الأكاديمي ومن ثم تنمية التدفق النفسي، ونظراً لذلك يسعى البحث الراهن إلى بحث نسبة إسهام وزيادة التدفق النفسي والرضى الأكاديمي، بالإضافة إلى بحث وقياس التدفق والرضا لدى طلاب المرحلة الجامعية.

1- إشكالية البحث:

يتعزز شعور الطالب بالرضا الأكاديمي بالاعتماد على عدة مقومات وهي حجر الزاوية في الاندماج الفعلي في العملية التعليمية، حيث يتحقق شعوره بالرضا من خلال فهمه للأنظمة وإلمامه بالخطة الدراسية، بالإضافة إلى معرفة جميع حقوقه وواجباته، ويتحقق هذا الهدف عن طريق تزويد الطلبة بالمهارات الأكاديمية المتنوعة التي ترفع

من تحصيلهم الدراسي ومناقشة طموحاتهم العلمية بمختلف اختصاصاتهم، ويعتبر قياس رضا الطلبة أمراً استراتيجياً بالنسبة للكليات الحكومية والخاصة على حد سواء، حيث تعتبر مشكلة الرضا الأكاديمي من التحديات الرئيسية التي يواجهها طلاب كلية الفنون الجميلة، إذ يشعر الطلاب بالضغط لتحقيق الإبداع الفني في ظل معايير تقييم صارمة وصراعات ذاتية حول الذات والإنتاجية، أما طلاب الطب البشري، فقد يواجهون ضغوطاً نفسية كبيرة نتيجة العبء الدراسي والممارسة السريرية، ما يؤثر على رضاهم الأكاديمي، و أيضاً في مجال الإرشاد النفسي، قد يتعرض الطلاب لتحديات تتعلق بتوازنهم النفسي بينما يتعاملون مع قضايا الآخرين، ما ينعكس على مستوى رضاهم عن تجربتهم التعليمية. إذ تؤثر هذه العوامل مجتمعة سلباً على تجربة التعليم عندهم. وتساعد في تشكيل نظرهم تجاه مسيرتهم الأكاديمية والمهنية، هذا ما تم توصلت اليه الدراسة الاستطلاعية التي تم اجراؤها في هذا البحث، ولعل من المفيد أن نتطرق إلى تحقيق هذا الرضا من خلال التعرف على الأساليب ومدى توافقها مع الفرد ومهاراته وبيئته وأثرها في تخفيف الضغوط والأزمات، ومن هذا المنطلق اطلّعت الباحثة على الأدب النظري والتجريبي حيث وجدت أبحاث ودراسات وبرامج قائمة على التدفق النفسي في التخفيف من الضغوط الأكاديمية وغيرها، والتي أكدت جميعها الدور الإيجابي للتدفق النفسي في تحسن مستوى الصحة النفسية والرضا الأكاديمي، ويعد مفهوم التدفق النفسي من المفاهيم الإيجابية الحديثة التي تصل بالفرد إلى أعلى درجة توظيف للطاقة النفسية لدى الفرد يصاحبها حالة رضا وسعادة مع تأجيل الرغبات والاحتياجات الشخصية للفرد (أباطة، 2011)، وقد اهتم الباحثون في العقود الأخيرة بخبرة التدفق النفسي، إذ بينت بعض الدراسات كدراسة فوركابا (Vorkapic, 2016) وجود علاقة بين خبرة التدفق النفسي والخبرات الإيجابية، وبحسب ديموراتي (Demerouti, 2006) للتدفق أيضاً علاقة قوية مع مزيد من تنمية المهارات والنمو الشخصي، وعندما يكون الفرد في حالة تدفق فإنه يعمل للسيطرة على المهمة الحالية، وللحفاظ على حالة التدفق يجب على المرء أن يسعى إلى تحديات أكبر بنحو متزايد، إذ أن هذه التحديات الصعبة والجديدة ستؤدي إلى تنمية المهارات واحدة تلو الأخرى ليخرج الشخص من تجربة التدفق بمزيد من نمو الشخصية وبكثير من مشاعر الكفاءة والفعالية الكبيرة (Demerouti, 2006, 271) وفي ذات السياق تناولت دراسة أحمد (2019) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سببية مباشرة بين التدفق النفسي، وكل من إدارة الذات

وجود الحياة الأكاديمية، وبالإضافة إلى دراسة التواجري (2002) التي أظهرت أن التدفق النفسي يشكل عاملاً محفزاً لدى الفرد ليحقق إنجازاً وأداءً إيجابياً في العمل يقوده إلى طموح مهني عالي المستوى، إذ يختلف الأفراد من حيث أنماط الطموح، فيكون لبعضهم طموح اجتماعي أو طموح اقتصادي أو طموح ثقافي، أما بعضهم الآخر فله طموح مهني، ويلاحظ من دراسة وينبرغ وليف (Winberg & Leif, 2008) أنه وفي أثناء خبرة التدفق تتسبب لدى الطالب مشاعر وجدانية تؤدي إلى وصوله إلى أعلى مستوى من الإثارة والنشاط، وكبت مصادر الطاقة النفسية السلبية كالتوتر والقلق والملل، وعلاوة على ذلك أسفرت نتائج دراسة موتينيرو (Moutinho et al., 2019) عن وجود علاقة بين التدفق النفسي وكل من الأداء الأكاديمي للطلاب والذكاء الوجداني والسعادة، وفي هذا الإطار توصلت دراسة أديل وآخرون (Adil et al., 2020) إلى وجود تأثير إيجابي مباشر دال للتدفق النفسي على الإنجاز الأكاديمي؛ حيث يتوسط التدفق العلاقة بين رأس المال النفسي والإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب، كما يوجد تأثير إيجابي مباشر دال لرأس المال النفسي على التدفق.

وفي ذات السياق أشارت دراسة عبد الفتاح وشيري (2018) إلى وجود علاقة بين الرضا عن الدراسة الجامعية والتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، ولا يفوتنا أن ننوه إلى دراسة ألق والنواب (2018) حيث أظهرت نتائج البحث أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتدفق النفسي، مقارنة بمتوسط المجتمع الذي ينتمون إليه، وهكذا يتبين من نتائج الدراسات السابقة التأثيرات الإيجابية لتدخلات بعض فنيات علم النفس الإيجابي وفعاليتها في تحسين الرضا الأكاديمي. كما وجدت الباحثة (حسب حدود اطلاعها) ندرة في الدراسات العربية عامة والمحلية خاصة في القطر العربي السوري التي تجمع بين متغيرات البحث، وتركز في أغلبها على دراسات تربط التدفق النفسي ببعض المتغيرات الأخرى مثل الطموح والدوافع والميول، والتفكير الإيجابي، والتفاؤل، وجود الحياة، والسعادة وغيرها، وفي ظل الأبحاث المتزايدة تظل الفجوة قائمة في فهم كيف يؤثر التدفق النفسي على الفرد عامة وعلى الطالب خاصة، وعلى الرغم من أن الأبحاث السابقة أشارت إلى أن التدفق النفسي يساهم في زيادة مستوى التحصيل الأكاديمي والإنجاز، إلا أن الأدبيات تفتقر إلى دراسة متعمقة توضح كيف يمكن لخبرة التدفق النفسي أن تؤثر على الرضا الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، واستخلاصاً لما سبق ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثة على

عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة في جامعة دمشق (خارج عينة البحث الأساسية) وتطبيق الاستمارات على طلبة السنة الرابعة من كليات التربية، والفنون الجميلة، والطب، بهدف الكشف عن مستوى التدفق النفسي من خلال استخدام مقياس التدفق النفسي من إعداد جاكسون و إكلوند (Jackson, Eklund,2002)، ومستوى الرضا الأكاديمي باستخدام مقياس باهاماني (Bhamani, 2012) ترجمة الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى:

- (58.33%) من طلبة العينة الاستطلاعية يشعرون بالسعادة عند أداء مهامهم في الوقت المحدد.
- (61.66%) منهم يستغرقون في العمل لدرجة عدم الالتفات لمتطلباتهم الشخصية ودون ملل مع فقدان الإحساس بالزمن.

- (53.33%) منهم قادرون على تحمل المسؤولية وتعديل خطة العمل لإيجاد الحلول عندما تواجههم العقبات.
- (51.66%) منهم يثقون بخبراتهم على تحقيق أهدافهم بحيث تتناغم خبراتهم الجسدية والانفعالية مع التخطيط بعناية لأداء المهام.

- (36.66%) منهم راضون عن خدمات الإرشاد الأكاديمي في الجامعة.
- (28.33%) منهم راضون عن السياسات الأكاديمية والإدارية في الجامعة.
- (41.66%) منهم راضون عن التدريس والمدرسين والمناهج الدراسية وتقييم الطلبة في الجامعة.
- (31.66%) منهم يشعرون بالرضا والارتياح بالنسبة للمناخ الجامعي والدعم وتوفير الفرص المتكافئة للطلبة في الجامعة.

وتعكس النتائج السابقة بمجملها وجود مستوى متوسط من التدفق النفسي لدى أفراد العينة الاستطلاعية، ومستوى منخفض من الرضا الأكاديمي لديهم. الأمر الذي تنبع منه أهمية دراسة هذا البحث في الكشف عن الدور الذي يقوم به التدفق النفسي في زيادة الرضا الأكاديمي ما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث. واستناداً لما سبق يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد لعلاقة بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة؟

2- أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث في جانبين، الجانب النظري والتطبيقي، وفيما يأتي توضيح لكل منهما:

أولاً: الأهمية النظرية:

- توفير مراجع تناولت متغير الرضا الأكاديمي باللغة العربية بالرغم من ندرة الدراسات التي تناولت المتغيرين موضوعي البحث معاً.
- يوفر هذا البحث بعض البيانات والمعلومات التي يمكن أن يستخدمها الباحثون والمرشدون النفسيون في رسم السياسات الملائمة لرفع مستوى التدفق النفسي والرضا الأكاديمي لتقديم المساعدة للطلبة لمواجهة المشكلات التي يتعرضون لها.
- تنعكس أهمية البحث الراهن من خلال تنمية التدفق النفسي إيجابياً لدى الطلاب وتأثيره على كافة أنشطة التعلم وسلوكه وعملياته، كما تؤدي إلى تعزيز وزيادة الدافعية والتحصيل والإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية لديهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- الوقوف على طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي، التي من الممكن أن تساعد الباحثين على وضع برامج إرشادية أو أساليب لتغيير اتجاهات الطلبة نحو التخصص الدراسي بشكل إيجابي.
- كما تتبع أهمية الدراسة من كونها ستكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرين رئيسيين يُعدان من الأسباب الرئيسية لعدم الرضا وسوء التكيف الجامعي، ما سيمهد الطريق أمام البحث عن أفضل الطرق لدعم ومساندة الطلبة غير الراضين بما يتناسب مع متطلبات العصر وترشيد عملية الاختيارات المدرسية لهم.
- يوفر هذا البحث أداتين تتمتعان بدرجة جيدة ومقبولة من الصدق والثبات لتطبيقهما في مجال قياس مستوى التدفق النفسي بكل أبعاده والرضا الأكاديمي بكل أبعاده واستخدامهما مستقبلاً في دراسات لاحقة وربطهما مع متغيرات أخرى لدى الباحثين في مراحل نمائية مختلفة.

3- أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على طبيعة العلاقة التدفق النفسي بالرضا الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة.
- تحديد مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية.
- تحديد مستوى الرضا الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية.
- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي والرضا الأكاديمي.
- قياس الفروق في التدفق النفسي تبعاً للمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي).
- قياس الفروق في الرضا الأكاديمي تبعاً للمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي).

4- تساؤلات البحث:

يسعى البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما السلم التراتبي لأبعاد التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث؟
- ما السلم التراتبي لأبعاد الرضا الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟

5- فرضيات البحث:

تمّ اختبار فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05):

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص الدراسي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير (الجنس، التخصص الدراسي).

6- حدود البحث:

تأطر البحث في الحدود الآتية:

✓ **الحدود البشرية:** جرى تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة الجامعة في مدينة دمشق، في الجمهورية العربية السورية.

✓ **الحدود الزمانية:** تم اختيار العينة وسحبها ما بين الفترة الممتدة من 2023/11/1 - 2024/1/3.

✓ **الحدود المكانية:** جرى تطبيق البحث في مدينة دمشق في كليات التربية (الإرشاد النفسي)، والطب البشري والفنون الجميلة في محافظة دمشق.

✓ **الحدود الموضوعية:** دراسة العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي، وتقصي الفروق بين أفراد العينة في شدتهما، تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص الدراسي).

7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

• التدفق النفسي: (Psychological Flow)

فقد عرفه تشكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1996): بأنه حالة من التركيز العميق تحدث عندما يندمج الناس في التعامل مع مهمات تتطلب تركيزاً شديداً ومثابرة متواصلة وبذل جهدٍ، وهذه الحالة المثلى تتحقق أيضاً عندما يكون مستوى قدرات الفرد ومهارته في حالة من التوازن التام مع مستوى التحدي أو الصعوبة المرتبطة بالمهمة خاصة المهمات ذات الأهداف المحددة التي تقدم تغذية راجعة فورية.

تعريف التدفق النفسي إجرائياً: يُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة المفحوصين في اختبار

التدفق النفسي لـ جاكسون، وتبلغ أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (180) درجة، وأدنى درجة تحصل عليها (36) درجة، وتعتبر الدرجات بين (1.80_1) عن مستوى تدفق نفسي منخفض جداً، وتشير الدرجات بين (2.60_1.80) عن مستوى تدفق نفسي منخفض، وتعتبر الدرجات بين (3.40_2.61) عن مستوى تدفق نفسي متوسط، وتعتبر الدرجات بين (4.20_3.41) عن مستوى تدفق نفسي مرتفع، وتعتبر الدرجات بين (5_4.21) عن مستوى تدفق نفسي مرتفع جداً.

• **الرضا الأكاديمي: (Academic Satisfaction)**

عرّفه اسماعيل وعكاشة (2021) بأنه: شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته ويعبر عن مدى حب الفرد وتقبله وارتياحه للتخصص الدراسي، وبيئته الدراسية المتمثلة في المناهج، وطرق التدريس والمحاضرات والنشاطات والتقويم والامتحانات والأساتذة والزملاء.

أما التعريف الاجرائي للرضا الأكاديمي: ويُقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الرضا الأكاديمي الذي يُستخدم في هذه الدراسة، وتتحصر الدرجات بين (32-96) وتعبر الدرجات ما بين (1.00-1.66) عن رضى أكاديمي منخفضٍ، والدرجات بين (1.67-2.32) عن درجة رضى أكاديمي متوسطٍ، والدرجات بين (2.33-3) عن رضى أكاديمي مرتفع.

79-12	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
62 -13	المحور الأول: الإطار النظري
13	أولاً: التدفق النفسي
13	11-1- تعريف مفهوم التدفق النفسي
17	12-1- أهمية حالة التدفق النفسي وفوائدها
20	13-1- أبعاد ومكونات التدفق النفسي
24	14-1- أنواع التدفق النفسي
25	15-1- مراحل التدفق النفسي
26	16-1- تصورات وخصائص خبرة التدفق والشخصية المتدفقة
27	17-1- التدفق النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم
28	18-1- كيفية تعزيز خبرة التدفق النفسي لدى الطلبة
30	19-1- الآراء النظرية حول التدفق النفسي
31	10-1- الجانب الآخر للتدفق
50	ثانياً: الرضا الأكاديمي
50	1-2- تعريف الرضا الأكاديمي
50	2-2- أبعاد الرضا الأكاديمي
52	3-2- عوامل الرضا الأكاديمي
54	4-2- العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي
55	5-2- أهمية الرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة
58	6-2- أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم رضا الطالب عن الدراسة
59	7-2- أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم الرضا
79 -63	المحور الثاني: دراسات سابقة

الإطار النظري المحور الأول

• تمهيد:

يعرض الفصل التالي لأهم المفاهيم النظرية المتعلقة بمتغيرات البحث، من شرح للمفاهيم وعرض التعريفات، وذكر للأبعاد والعوامل المساهمة، بالإضافة لشرح النظريات المفسرة لكل من التدفق النفسي والرضا الأكاديمي، كما تم التعرض لشرح العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي من خلال عرض أهم النقاط التي تؤدي إلى التدفق والرضا لدى الطلبة من عدمها.

أولاً: التدفق النفسي (psychological flow):

1-1- تعريف مفهوم التدفق النفسي (Psychological Flow):

تعريف التدفق Flow لغة: يتمركز التعريف اللغوي للتدفق حول السيولة والاندفاع بقوة، فيقال: دفع الماء دفقاً أي امتلاً حتى يفيض الماء من جوانبه، واندفق الماء وتدفق أي سال بشدة وقوة ... (المعجم الوجيز 2002، 30-30).

كما يعرفه جاكسون (Jackson, 1999) بأنه: حالة إيجابية تحدث عندما تتوازن تحديات النشاط كما يدركها الفرد وقدراته ومهاراته (Jackson, 1999, 40).

وعرفه جولمان أيضاً (Julman, 2000): هو حالة من نسيان الذات عكس التأمل والاجترار والقلق، والاستغراق في الأداء مع الشعور بالسرور الذي يكون هو الدافع والمحفز والذي يسهم في التخفيف من الاضطرابات الانفعالية (Julman, 2000, 134).

ويشير جولمان (Julman, 2000, 136) أن التدفق هو: حالة من نسيان الذات فعندما يصل الفرد إلى حالة التدفق يستغرق تماماً في العمل الذي يقوم به إلى الدرجة التي يفقد فيها الوعي بذاته تماماً، وبهذا الإحساس تكون لحظات التدفق لحظات غياب الذات بالرغم من وصول الأفراد إلى أقصى درجات الانهماك في الأداء.

ويعرف لوتز وجيري (Guiry & Lutz, 1994, 45) التدفق النفسي بأنه حالة ذهنية وإثارة داخلية إيجابية ينشغل فيها الفرد في نشاط ما ويشارك بعمق في الأنشطة والأحداث المحببة للنفس ويسعى لتحقيق المهمة بكافة الوسائل والطرق الممكنة.

وعرف كل من ميهالي و لوفر (Csikszentmihaly & Lofever, 1996, 815) التدفق بأنه إحساس كلي يشعر به الأفراد عندما يتصرفون باندماج تام مع العمل أو المهمة التي يقومون بها، وفي حالة التدفق يكون المرء مندمجاً أو مستغرقاً بصورة تامة في نشاط ما من أجل ذلك النشاط ذاته، وهي حالة ينسى فيها المرء ذاته ومن دون أن يكون هناك شعور بالوقت بحيث يكون تدفق تلقائي لكل فعل وكل حركة وكل تفكير، وبالتالي هي حالة تستولي على المرء بكافة منظومات شخصيته وتدفعه إلى أن يوظف كل قدراته ومهاراته إلى أقصى حد ممكن. كما عرفه "جاني" وآخرون (Ghani et al., 1991, 230) بأنه شعور الفرد بالسيطرة الكاملة على ما يحيط به وتحدث عملية التدفق نتيجة لسببين: هما الاعتقاد بالتوازن بين تحديات الموقف والمهارات الشخصية، والتركيز الشامل على النشاط والاستمتاع بإدارته.

وعرف جولمان (Julman, 2000, 134) التدفق النفسي بأنه حالة من نسيان الذات والاستغراق في الأداء مع الشعور بالسرور والذي يكون هو الدافع والمحفز والذي يسهم في التخفيف من الاضطرابات الانفعالية. ويضيف هوانغ وآخرون (Huang et al, 2018, 1289) أن أصحاب نظرية التدفق النفسي يفترضون أن التدفق هو تجربة تحدث عندما ينخرط الأفراد بانتباه ويغمرون أنفسهم في أنشطة محددة، أي عندما تتطابق مهارات وإمكانات الأفراد مع التحديات التي يواجهونها، أما إذا كانت هذه المهارات والإمكانات لا تتطابق مع التحديات فيشعر الأفراد بالضجر والإحباط واللامبالاة بدلاً من الشعور بالتدفق، فنظرية التدفق مفيدة في استكشاف اتجاهات الأفراد وخبراتهم وسلوكياتهم في سياقات ومواقف مختلفة.

كما أشار دي مانزانو وآخرون (De Manzano et al, 2010, 302) أن التدفق النفسي يحدث لدى الكثير من الأشخاص حتى أولئك الذين يمارسون أنشطة دون مقابل، إذ يكون النشاط الممارس هدفاً في حد ذاته ويشعر الفرد فيه بالمتعة والسرور.

وقد أشار "سيو" (Seo, 2011, 210) "أن التدفق النفسي مكون متعدد المستويات فهو متغير يتضمن ثلاث

مستويات وهي كالتالي:

- المستوى الأول: الحياة السارة أو المبهجة والتي تتضمن خبرات تجلب السرور والانتشراح كما أنها تتضمن انفعالات إيجابية كبيرة.
- المستوى الثاني: الانغماس أو الاندماج في الحياة التي تستغرق طاقات ونشاطات الفرد.
- المستوى الثالث: الحياة ذات المعنى ودلالاتها وقيمتها والتي تشير إلى قيمة الحياة التي يعيشها الفرد وأهمية ما يقوم به من أعمال تستحق التقدير.

ومن ثم فإن الأفراد الذين يمتلكون حالة من التدفق النفسي المرتفع يتميزون بالعديد من الصفات الإيجابية في شخصيتهم فلديهم مستوى مرتفع من الطموح ودافع الإنجاز، وكذلك الثقة بالنفس والاستقلالية وعدم الشعور بالخوف والملل وزيادة مستوى التفكير الابداعي لديهم، كما يمتلكون القدرة على مواجهة التحديات في الأداء (أبازة، 2009، 3).

ويحدد مونديل (Mundell, 2000) مفهوم التدفق كحالة من التركيز العميق، والتحكم المتصور، وفقدان الوعي الذاتي، وتشويه الإحساس بالوقت. ويمكن اعتبار حالة التدفق مترافقة مع حالة نفسية مثالية ستسمح للمرء بالقيام بأنشطة في ظروف مثالية، ما يعزز الرضا والأداء، والتدفق هو مصطلح يصف حالة ذهنية ذاتية يصبح فيها الشخص مغموراً تماماً في أي نشاط، ويختبر مشاعر التركيز المحفز والمشاركة العميقة ونجاح النشاط (Delgado, 2017, 147).

كما تجدر الإشارة إلى أنه يمكن تجربة التدفق بدرجات مختلفة، فوفقاً لليفر وميهالي (Levre & Csikszentmihalyi, 1989) لا يحدث التدفق كحالة "on" أو "off". وبعبارة أخرى، يقع التدفق على سلسلة متصلة ويمكن أن يوجد بدرجات متفاوتة، في أحد أطراف السلسلة، يوجد تدفق عميق ("التدفق الكلي" Microflow)، ولكن على الطرف الآخر، هناك أيضاً حالات التدفق الجزئي "Microflow" (Mulligan & Pittarelli, 2015, 8)

حيث تحدث تجارب Microflow خلال الأنشطة البسيطة غير المنظمة التي يؤديها الأشخاص طوال اليوم والتي تمنح القليل من المتعة الإيجابية (Siksentmihalyi, 1975)، إن تجارب Microflow والتي تسمى أحياناً تجارب التدفق العميق، هي تجارب تدفقٍ كاملةً تولدها أنشطةٌ منظمةٌ معقدة (van den Hout, 2016, 55)، وعلاوةً على ذلك، هناك أيضاً اختلافات في كيفية تجربة خبرة التدفق، إذ لاحظ شايب (Engeser, 2012) أنه لا يوجد إجماع حول ما إذا كان يجب تحديد التدفق كسمة أو كحالة، وبمعنى آخر، يمكن أن يكون التدفق إما تجربة سمة أو تجربة حالة، إذ ستدوم تجربة السمات لفترة أطول من الزمن، وأما تجربة الحالة فهي تجربة عابرة لا أكثر (Kelloway & Fullgar, 2009)، ويوضح الباحثون أن التدفق باعتباره تجربة حالة، غالباً ما يرتبط بنشاط معين يتم تنفيذه في وقت محدد، وعلى العكس من ذلك، يرتبط التدفق (كسمة) كميزة من التقييم الشامل المستمر لواقع الشخص (Mulligan & Pittarelli, 2015, 10).

مثال على وصف التدفق "أنت في حالة من النشوة لدرجة أنك تشعر كما لو كنت غير موجود تقريباً، لقد واجهت هذا مراراً وتكراراً، يدي تبدو خالية من نفسي، وأنا لا علاقة لي بما يحدث، أجلس هناك التدفق كسمة مميزة من التقييم الشامل المستمر لواقع الشخص أشاهده في حالة من الرهبة والعجب، و(الموسيقى) تتدفق فقط من تلقاء نفسها". مؤلف موسيقي. (Csikszentmihalyi, 1975, 44).

"تركيزك كامل، عقلك لا يتجول، فأنت لا تفكر في أي شيء آخر، فأنت تشارك تماماً فيما تفعله، شعور جسمك جيد، أنت لست على علم بأي صلابة، جسمك مستيقظ في كل مكان، لا توجد منطقة تشعر فيها بالقساوة وطاقتك تتدفق بسلاسة كبيرة، كما تشعر بالراحة والنشاط". راقصة (Csikszentmihalyi, 1975, 39).

فالتدفق هو حالة ذهنية ونفسية ذاتية الدافعية يختبرها الفرد عندما يستغرق تماماً في شيء ما إلى حد نسيان الوقت والتعب وكل شيء آخر غير النشاط نفسه، وفقدان الوعي بالذات، شرط وجود أهداف واضحة للنشاط وتغذية راجعة فورية، ومهارة توازي التحدي الموجود في المهمة، فعندها تتناغم أفكار هذا الشخص ومشاعره ورغباته وأفعاله، ويكون النشاط مجزياً في جوهره. هذا ما نشعر به عندما نقرأ رواية جيدة التصميم والأحداث، فالسمة المميزة

للتدفق هي الاستغراق المكثف في نشاطٍ ما لحظةً بلحظة، حيث يتم استثمار الانتباه بشكل كامل في المهمة، ويعمل الشخص بأقصى طاقته، وتكون النتيجة الاشباع والرضا والتطور والاستمتاع.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن التدفق النفسي حالة عقلية يكون فيها الطالب مغموراً بشعور من التركيز ودمج العمل بالوعي وعدم الفصل بين الذات والنشاط، بالإضافة إلى الانهماك الكامل في النشاط مع الاهتمام بالنجاح في هذا النشاط، كما أنها تعد بمثابة مكافأة تعزيز حقيقي للطالب، فمن خلالها ينهمك الطالب في المهمة أو النشاط ويوسع من مهاراته وقدراته إلى الحد الأقصى فيجد سهولة في الأداء (Ullen 2012, 168) (et al,).

كما أن التدفق النفسي هو حالة انفعالية تحدث عندما يكون الفرد مندمجاً كلياً في الأداء في موقف تكون فيه المهارات الشخصية متوازنة مع متطلبات التحدي وفيها يعيش الفرد حالة تغير للوعي في الأداء وانغماس في النشاط.

1-2- أهمية حالة التدفق النفسي وفوائدها:

- 1- تمنحنا فرصة لضبط وتنظيم أو السيطرة على وعينا أو شعورنا.
- 2- يسمح لنا بالتطور والازدهار كأفراد.
- 3- يسمح لنا بالوصول إلى الخبرة المثالية" (Optimal experience).
- 4- يسمح لنا بالتطور والازدهار بوصفنا أفراداً لتمكننا من بناء رصيدنا النفسي (أبو حلاوة، 2013، 18).

• الآثار الإيجابية للتدفق النفسي:

ويترتب على الشعور بالتدفق النفسي آثار إيجابية، منها:

1 - خفض الشعور بالخوف والملل واللامبالاة.

2- تقوية الثقة بالنفس والاستقلالية.

3- تنمية التخيل العقلي.

4- تنمية التفكير الإبداعي.

5- تنمية مستوى الطموح ودافع الإنجاز.

6- تنمية القدرة على مواجهة التحديات في الأداء.

7 - تنمية الفاعلية الذاتية وتحمل المسؤولية (أباطة، 2009، 3).

1-3- أبعاد ومكونات التدفق النفسي:

اقترح سيكزنت ميهالي (1990)، وجاكسون (2002)، نموذجاً يوضحان فيه الآلية التي يحدث فيها التدفق

النفسي والنتيجة أساساً عن تفاعل تسعة من الأبعاد الأساسية التي تسهل دخول حيز هذه الخبرة:

1 - التوازن بين القدرة والتحدي والمهارات أو الصعوبة (Challenge-Skill Balance):

أي أن يكون النشاط ليس سهلاً جداً وليس صعباً جداً؛ وهو شرط واضح وشرط أساسي يسبق حدوث حالة التدفق النفسي. ويستند هذا البعد أساساً إلى تصورات الأفراد وثقتهم المطلقة في قدراتهم على مواجهة التحديات المطروحة.

ففي حالة التدفق يتوافر لدى الفرد إحساس بأن قدراته ومهاراته تتسق أو تتطابق مع المطالب التي تقتضيها المهام والأعمال والأنشطة التي يقوم بها (أبو حلاوة، 2013، 20-21).

ويتوقف المستوى الأمثل للاستثارة على صعوبة الموضوع، وعلى طبيعة المهمة التي يؤديها الفرد، فمعرفة المستوى يُعد عاملاً هاماً في إثارة الدافع للوصول إلى الهدف المناسب، وارتفاعه أو انخفاضه يُعد معوقاً يحول دون الوصول إلى الهدف المنشود (باكير، 2012، 33).

2 - الاندماج في المهمة - اندماج الفعل - في الوعي أو الإدراك (Action-Awareness Merging):

ويكون الاندماج في النشاط وتضييق بؤرة الوعي وحصره في النشاط الذي يقوم به المرء أو ما يسمى

اندماج الوعي في الفعل (أبو حلاوة، 2013، 20).

ويرجع كل من جاكسون وريجلي وسيكزنت ميهالي (2004) هذا الاندماج بين العقل والجسد على الأرجح إلى

مرور الفرد بخبرات تدفق سابقة وهو راجع تماماً إلى ما يسمى في جل بحوث التدفق بالتركيز على المهمة التي في

متناول اليد، ويمكن هذا التركيز الأفراد من أداء أفضل من المعتاد (بن الشيخ، 2015، 50).

3- وضوح الأهداف (Clear Goals):

توقعات وقواعد واضحة تماماً وأهداف قابلة للإنجاز في ضوء قدرات ومهارات الشخص (أبو حلاوة، 2013 ، 20).

فالأهداف هي المحرك للسلوك والباعث عليه، وتتمحور حولها السببية في تدفق السلوك بتشابكاتها وتفرعاتها المختلفة، ومن ثم فهي تمثل الأساس لأي دراسة من دراسات سلوك الإنسان، ولا بد أن تكون قابلة للتحقق وتناسب وقدرات الفرد (باكير، 2012، 33).

ويساعد وضوح الهدف الفرد على معرفة حدود قدراته ليكون على بينة بالمستويات التي لا يمكنه تجاوزها التي قد تعرقل التدفق النفسي لديه، هذا بغية الحفاظ على نموذج من التدفق واضح المعالم بالنسبة له. إضافة إلى ما سبق يمكن القول إن الفرد الذي يضع أهدافاً واضحة ينجح في اختيار تحديات نوعية تناسب اهتماماته ويسعى لتحقيقها من خلال تركيز كل انتباهه عليها (بن الشيخ، 2015، 51).

4 - تغذية راجعة واضحة ومفهومة وغير غامضة (Unambiguous Feedback):

وضوح النجاح والفشل في مسار النشاط وبالتالي تعديل المرء لسلوكه تبعاً لذلك، ففي حالة التدفق يتلقى المرء تغذية راجعة وفورية وواضحة، ويصاحب ذلك ثقة وتأكيد من أن كل شيء يسير وفق خطة شديدة الوضوح (أبو حلاوة، 2013، 21).

وتكون التغذية المرتدة داخلية وخارجية المصدر، وهي عبارة عن معلومات حول الإجراءات الحركية والحسية (رد فعل الحواس)، وأخرى خارجية الوسائل المستخدمة في الأداء، ويتم معالجتها بطريقة تمنحهم انطباعاتاً عاماً حول الكيفية الأنسب للأداء والنتائج المتوقعة، ومثال ذلك ما يظهر لدى لاعب التنس من تناسق في حركة أجزاء جسمه وسلاسة في تحركاته وكأنه يتوقع مسبقاً موضع ارتطام الكرة.

والتغذية الراجعة هامة جداً لتوفير معلومات حول نوعية الأداء المراد تحقيقه، التي تؤثر بدورها على طبيعة خبرة التدفق المعاشة (بن الشيخ، 2015، 51).

5- التركيز التام على المهمة (Concentration Task at on hand):

يرى ميهالي (1993) أن عملية التركيز في حقلٍ محدودٍ من المثيرات يسهل عملية اندماج الجسم والعقل في كلية واحدة كما ذكر سابقاً (بن الشيخ، 2015، ص51)، ويتطلب التدفق درجةً عاليةً من التركيز على مجالٍ محددٍ وبالغ الوضوح من خلال اندماج الشخص في نشاط معين وتركيزه الشديد عليه وانغماسه التام فيه؛ مع إحساسٍ تامٍّ بالاستغراق أو ما يعرف بأسر المهمة للمرء، نقلاً عن (أبو حلاوة، 2013، 20-21).

وقد أكد موران (Moran, 1996)، أن التركيز على مهمة صعبة جداً يسمح في الوقت ذاته بالانهماك بمواضيع مشتتة للانتباه، وبالتالي على الفرد أن يوجه كل تركيزه نحو المعلومات الأكثر صلة بالنشاط والأفراد القادرين على ذلك أكثر عرضة لخبرة التدفق ممن يفقدون التركيز (بن الشيخ، 2015، 52).

6- الشعور بالتحكم والسيطرة (Sense of Control):

إحساس المرء بقدرته على ضبط الموقف أو النشاط، وأن إدراك الشعور بالسيطرة يرافقه دائماً الإحساس بالراحة والأمن والاسترخاء والرفاهية والطاقة والسيطرة، إضافةً إلى إمكانية التنبؤ بنوعية الأداء، مع ما يقابله من غياب مشاعر القلق والخوف من الفشل (أبو حلاوة، 2013، 20).

ويرى جاكسون (1990) أن الشعور بالسيطرة يعطي حالة من الاتزان المثلى، وأن إدراك أعلى درجات التحكم والسيطرة يحفز المستويات القصوى من المهارات لمواجهة التحديات الطارئة التي قد تسبب الانحراف إلى حالات الملل والاسترخاء أو القلق (بن الشيخ، 2015، 52).

7- فقدان الشعور بالذات (Loss of Self-Consciousness):

فقدان الإحساس بالوعي بالذات، واندماج الفعل في الوعي؛ فالاهتمام بالذات يتناقص إذ يصبح المرء متوحدًا مع المهمة وجزءاً منها (أبو حلاوة، 2013، 20-21).

وقد ذكر سيكزنت ميهالي (2002) الأهمية التي تلعبها الذات في اندماج الفرد في نشاط مع الآخرين وسعيه لتوافقه معهم، لذا نجد أن الأفراد ينشغلون كثيراً في حياتهم العادية بالتفكير حول صورة الذات بالنسبة للمحيطين بهم، وكيفية تحليل الآخر وتقييمه لشخصيتهم، فضلاً عن المخاوف والشكوك حول تلك الأحكام

الشخصية. وركز على فكرة أن فقدان الشعور بالذات لدى المتدفق نفسياً لا يعني إطلاقاً فقدان الذات وليس قطعاً فقدان الوعي، لكن بدلاً عن ذلك فقدان الوعي بالذات وهو مفهوم يقع تحت عتبة الذات أقل مستوى من الذات، ونقصد به كل المعلومات التي نستخدمها من أجل تمثيل أنفسنا في البيئة الخارجية، من خلال نسيان من نكون بصورة مؤقتة أثناء استغراقنا في تجربة ممتعة للغاية (بن الشيخ، 2015، 53).

8- تحول أو تبدل إيقاع الزمن أو الوقت (Transformation of Time):

من الشائع أن معظم المتدفقين يرون أن الزمن قد بدا لهم كأنه انقضى بسرعة، حيث يشعرون بأن الساعات الطوال التي قضوها في المهمة كانت كدقائق معدودات، لكن في كثير من الأحيان يحدث العكس، فالبعض يرى أن هناك منعطفات هامة احتاجت منهم في الحقيقة إلى لحظات لكنهم أحسوا أنها دقائق أو ساعات طوال، وهو ما يمكن وصفه بلحظات الذروة التي مرت كأنها دهور (بن الشيخ، 2015، 53).

وتبدل إيقاع الوقت أحد أكثر الأوصاف تكراراً لدى من خبروا حالة التدفق النفسي، حيث يبدو لهم الوقت وكأنه يمر على خلاف المعتاد وكأن نظام الزمن قد تغير كلياً، فإما أن يمتلك المرء إحساساً بأن الزمن يمر بسرعة شديدة أو ببطء شديد (أبو حلاوة، 2013، 21).

9- الاستمتاع الذاتي بالتجربة (Autotelic Experience):

ويتجلى بالإثابة الذاتية الداخلية للنشاط، وبالتالي تواصل أو استمرار الفعل، وهي غاية كون المرء في حالة تدفق، وتمثل إحساساً يمتلك المرء بالقيام بالعمل أو المهمة أو النشاط كغاية في حد ذاته دون انتظار لإثابات أو مكافآت أو فائدة في المستقبل (أبو حلاوة 2013، 20-21).

عرض سيكزنت ميهالي مفهوم الاستمتاع الذاتي أول مرة سنة (1975) للإشارة إلى نشاط يستطيع استئثاره وتحفيز الانغماس فيه لدواع ودوافع داخلية مرتبطة به؛ وقد عرفه بأنه: "حالة نفسية تتولد عنها تغذية راجعة ملموسة تحافظ على استمرارية الأداء في ظل غياب أي شكل من أشكال المكافأة الخارجية" (بن الشيخ، 2015، 53). في هذا الإطار ترى مونتسري (1976) أن الفرد في هذه الحالة يقوم بالأعمال الصعبة باسترخاء وكأنه في نزهة، ويتجه إلى هدف العمل الذي يقوم به وإلى متطلباته من تلقاء نفسه، متحملاً المسؤولية، وهذه الحالة من

التدفق تسهم في الإبداع، والحل الفعال للمشكلات، فالدافعية للعمل متزايدة بالقدر المؤدي إلى الرضا عنه" (باكير، 2012، 35).

وأخيراً يمكن القول إن سيكزنت ميهالي قد اقترح تسعة أبعاد لوصف حالة التدفق النفسي، وهي أبعاد يظهر التعمق فيها أنها قابلة للتصنيف إلى فئتين أساسيتين:

أولاً: أبعاد تعتبر شروطاً لحدوث حالة التدفق النفسي وهي: التوازن بين التحديات والمهارات، والأهداف الواضحة، والتغذية الراجعة الفورية.

ثانياً: أبعاد تعتبر وصفاً لحالة التدفق النفسي وهي: التركيز على المهمة، الاندماج في الأداء، فقدان الوعي بالذات، تحول الزمن، الإحساس بالسيطرة، وأخيراً الاستمتاع الذاتي بالتجربة (بن الشيخ، 2015، 54).

1-4- أنواع التدفق النفسي:

1- التدفق النفسي القائم على النشاط: يحصل هذا التدفق عن طريق القيام بأنشطة ترفيهية دون تفكير، أي أنشطة تتطوي على مهارات جسدية مثل (تسلق الصخور).

2- التدفق النفسي القائم على التفكير: يحصل عن طريق القيام بأنشطة ترفيهية وتكون هنا قائمة على التركيز أكثر وليس على الحركة أو بذل الجهد الذي يفكر بشكل أكبر واهتماماته تكون متجهة أكثر نحو عملية التفكير وليس عملية الفعل أي على الأداء المعرفي والرمزي مثل (الشطرنج) (Csikszentmihalyi, 1975, 123).

3- التدفق النفسي الإيجابي: وهو الانغماس في مهمة معينة غالباً ما تكون هدف معين وأنجز من خلاله يزيد من الدافعية للإنجاز أكثر والرغبة في أداء هذه المهمة.

• التدفق النفسي السلبي: عندما يكون الفرد يستمتع بأداء مهمة ما، ولكن هذه المهمة بحد ذاتها تعود عليه أو على المجتمع بالضرر، والغاية من وراء هذا الانغماس والتدفق شيء سلبي يظهر لنا التدفق النفسي السلبي كذلك عندما يعيش الفرد حالة التدفق النفسي لكنها تكون مصحوبة بتوتر وقلق إذ يجب عليه القياس بها والإنجاز والانغماس ولكن مع الشعور بالضغط والقلق التوتر (العساف، 2022، 12).

- التمييز بين التدفق النفسي الإيجابي والسلبي:

يكون التمييز بين هذين المفهومين من خلال التغذية الراجعة عن العمل أو المهنة التي نقوم به: إذا خرجت من المهمة وكنت تشعر بطاقة الحب والرغبة في الحياة والشعور بالإنجاز أكثر فهو تدفق نفسي إيجابي. وإذا خرجت من المهمة وكنت تشعر بالتوتر، والقلق، والتملل، فهو تدفق نفسي سلبي بالمعاناة وصولاً إلى حالة التدفق التي ينتج عنها عمل إنساني إبداعي فريد.

- الوقت المثالي لحدوث التدفق النفسي:

وتعتبر حالة التدفق النفسي من خلال تأمل نتائج أبحاث شيكزنت ميهالي إذ هو أول من كتب تقريراً عن حالة التدفق 1975، حيث أوضح أنه يمكننا وصف هذه الحالة بأنها تلك الحالة التي يقوم الأفراد عندما ينغمسون في عمل شيء ما يضيفي عليه أجواء من المرح والسرور والقدرة على الانغماس والاستغراب في تلك الأنشطة، وفقدان الإحساس بالزمن والشعور بالتركيز الشديد على الهدف والتغذية المرتدة استخدام المهارات بصورة قد تبدو عفوية وتفترض النظرية أن التجارب المحفزة بجوهرها تؤدي إلى تجربة مثلى والتي تعرف بالتدفق النفسي على العمل القدرة على الحب (حجازي، 2021، 25).

يعتقد الموسوي وشطب (2016) أن سيلجمان فرق بين المتعة والإشباع الناتجان عن التدفق النفسي، فعند ممارسة المتعة كتناول طعام لذيذ أو الرقص فإن الفرد يعيش خبرات ممتعة وسارة لكنها لا تهدف لتطوير أو لبناء المستقبل، إنما هي قوة تمنحنا الراحة والاسترخاء في الوقت المرهون بها. أما عندما تشترك حالة التدفق النفسي بالإشباع فإن الفرد يستثمر ويبني ثروة نفسية للمستقبل، لذلك تعتبر المتعة إشارة لتحقيق إشباع حاجات الفرد الفسيولوجية والبيولوجية، بينما الإشباع هو إشارة إلى تحقيق النمو النفسي، والتدفق النفسي يكون نتيجة للإشباع ولكنه بحاجة إلى المهارة والجهد (بن الشيخ، 2015، 45).

وركز سيلجمان على الأداء، إذ يكون الوقت المثالي للتدفق النفسي أثناء الأداء، ففي الأنشطة عادة ما تكون هناك أهداف وفي معظم الأحيان يتراوح الأداء بين الصعوبات والمواهب، ويتحقق التدفق النفسي عندما تتوافق

التحديات مع القدرات، ويقدم سيلجمان بعض الشروط أو المقترحات للوصول إلى حالة التدفق النفسي بين أفراد العينة وهي كالآتي:

- 1- أن يتعرف الفرد على نقاط القوة التي تميزه.
- 2- اختيار النشاطات التي يمكن ممارستها يومياً.
- 3- إكساب الأنشطة بعض الجاذبية في العمل بحيث تتيح للفرد استخدام نقاط القوة التي تميزه بأقصى درجة (سيلجمان، 2005، 222_12).

1-5- مراحل التدفق النفسي:

قبل الوصول إلى هذه الحالة يمر الإنسان أو العقل البشري بمراحل نذكرها باختصار:

- المعاناة The Struggle: وهي الحالة التي يكون فيها الشخص فاقداً لقدرته على الاستيعاب و يكون لديه رهاب من كمية المعلومات التي يتوجب عليه تخزينها، أو الأعمال التي يجب أن يقوم بها فيبدأ بمطالعتها دون أن يجني أي فائدة، أو يستنفذ طاقته في التفكير فيما سيقوم به والطريقة التي سيتبعها، فيشعر بالإعياء والفشل.
- الاسترخاء Relaxation: في هذه المرحلة يقوم الإنسان بأي نشاط خارجي، كالاستماع إلى الموسيقى أو ممارسة نوع من أنواع الرياضة القادرة على تحسين المزاج، فينتقل عقل الانسان من مرحلة المعاناة إلى حالة الاسترخاء التام (شغفوط، 2021، 30).
- التفكيك Fragmentation: بعد ملاحظة التغيرات التي تحدث لعقل الإنسان نتيجة للاسترخاء بعد المعاناة، يعود من جديد لإنهاء عمله ولكن هذه المرة بطريقة مختلفة لا تستنفذ قدراً كبيراً من الطاقة، فيكون في هذه المرحلة قد أدرك حجم العمل الذي هو مقبل على القيام به، ومدرك لمواطن صعوبته وسهولته، فيبدأ بتفكيكه وتجزئته ليقوم به على مراحل.
- رحلة التدفق الذهني Flow state: في هذه المرحلة ينعزل الإنسان عن كل ما حوله لينفرد بعمله الذي يقوم به متجرداً من كل ما هو محيط، يعيش في حالة من التوحد تكون فيها المعاناة مصدر سعادة ودافع للاستمرار

لا مصدر إحباط، وتتضمن حالة التدفق مشاعر إيجابية كالسعادة والرغبة في القيام بالشيء وسهولة ما قد تم استصعابه في مرحلة المعاناة.

ويشترط في حالة التدفق أن يكون العمل الذي يقوم به الإنسان هو عمل يحبه، إلا أنه يواجه بعض الصعوبات أو الضغط نتيجة التراكمات، أما الإقدام على عمل غير محبب لدى الإنسان نفسه لا يمكن انجازه باتباع مراحل هذه الحالة وقد يعود إلى مرحلة المعاناة حتى بعد الانتهاء (أبو حلاوة، 2013).

أي ترتبط حالة التدفق النفسي في علم النفس بحالة التعلم المثلى (Optimal Learning) لأن الإنسان في كلتا الحالتين يكون أمام فرصة للتعلم ولتحسين الأداء الإنساني، فيرتقي في مسار التميز ثم الاتقان ثم الإحسان. وهذا ما يحدث غالباً للمبدعين وأيضاً العلماء عند إنجاز عمل ما يمرون بكل هذه المراحل.

1-6- تصورات وخصائص خبرة التدفق والشخصية المتدفقة (Flow Experience): (Conceptualizations)

إن تصور ميهالي (Csikszentmihalyi , 2004) لتجربة التدفق هو الأكثر شهرة ويتضمن قائمة مفصلة من الخصائص وهي:

- **اليقظة Mindfulness**: يختبر الشخص التدفق عندما يكون مدركاً للوضع الحالي والمهمة الأكثر أهمية هي المهمة الحالية، إذ لا يمكن للشخص السماح لشواغل الماضي أو المستقبل باحتلال موارده العقلية، فيجب تعبئة كل الموارد من خلال المهمة الحالية.
- **المماثلة أو المطابقة Matching**: يتدفق شخص ما عندما يحدث تطابق توازن بين المهارات وتحدي المهام، هذا أمر بارز لأنه إذا كانت المهمة سهلة للغاية على الشخص إكمالها، فسوف ينظر إلى المهمة على أنها دنيوية وسيفقد الحافز، من ناحية أخرى، يجب أن يكون لدى الشخص إحساس بالتحدي، لكن ليس إلى حد الشعور بالهزيمة بسبب المهمة، ومع وجود تحد للشخص، ستكون الفائدة الإضافية هي زيادة مستوى المهارات وإمكانية العمل في مهام أكثر تعقيداً.

- **أوتوماتيكياً (تلقائياً) Automatically:** يختبر الشخص التدفق عندما يشارك في عمل معين دون الحاجة إلى التفكير فيه، هذا النوع من السلوك التلقائي هو سمة لشخص مرتبط بمهمته ويعمل في مشروعه دون الحاجة إلى دفع نفسه عمداً.
- **وضوح الهدف Goal clarity:** يختبر الشخص التدفق عندما يكون لديه أهداف واضحة تسمح له بالتركيز على المهمة لأن متطلباتها واضحة، وهذا يسمح للفرد بتقليل فرص الأخطاء.
- **ردود الفعل Feedback:** يختبر الشخص التدفق عندما يتلقى ردود فعل واضحة من محيطه، تتيح له هذه الملاحظات تقييم مدى تحقيق الأهداف والحصول على تأييد لمهاراته، في نهاية المطاف، السماح للشخص لقياس أدائه وفقاً لذلك.
- **السيطرة التحكم Control:** يختبر الشخص التدفق عندما يكون لديه شعورٌ بالتحكم وليس خوفاً من الفشل. ففي هذه الحالة، يجب أن يشعر الشخص كما لو كان لديه القدرة على مواجهة الموقف بإحساس من التحكم في الرأس، يعكس هذا الشعور بالثقة في النفس والخوف من الفشل.
- **الثقة Confidence:** يختبر الشخص التدفق عندما يفقد وعيه الذاتي، وهذه الخاصية لحالة التدفق تتعلق بالتمتع بالعمل والوفاء به إنه لا يهتم بنفسه لأنه يشعر بالارتباط بالغرض الأكبر، ويعد الشعور بالاتصال حالة مثيرة للاهتمام لأن الشخص يضع المخاوف جانباً ويستفيد من غرض داخلي أكبر، هذا شعور مفيد لأنه أيضاً يتحقق من صحة الشخص ويزودهم بإحساس بالمعنى.
- **تشويه الوقت Time distortion:** يختبر الشخص التدفق عندما يشعر بفقدان الوعي بالوقت يمكن أن يحدث فقدان الوعي في اتجاهين، إما أن يمر الوقت بسرعة كبيرة، أو يمر الوقت ببطء شديد، ففي كل حالة، يكون الشخص الذي يكون في حالة تدفق شديد التركيز، وتستهلكه مهمته الحالية.

7-1- خصائص الشخصية المتدفقة:

يشير كل من ميهالي (Csikszentmihalyi, 1990, 4); وغنيم (2016، 24-25) إلى أن الشخص

المتدفق يتمتع ب:

- 1- **الوضوح Clarity**: يعرف الشخص المتدفق ماذا يريد أن يعمل (وضوح الهدف)، وقد يضع الفرد هدفاً عاماً ويقوم بتجزئته إلى أهداف مرحلية مناسبة تؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف العام.
 - 2- **القياس Measure**: يجد المتدفق طرقاً مناسبة وذات جودة عالية لقياس تقدمه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.
 - 3- **التركيز Concertino**: تكون للمتدفق القدرة في التركيز على ما يقوم به من عمل، ويكون واعياً بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، فضلاً عن تركيزه على الأنشطة التي يؤديها والوقت المناسب لأداء هذه الأنشطة.
 - 4- **الاختيار Choice**: ويتمثل في اعتقاد الفرد بأن لديه خيارات ويستطيع التحكم في حياته ويدرك أنه لا يكون ضحية لبيئته.
 - 5- **الالتزام Commitment**: قدرة الفرد على إلزام نفسه، وأن يؤدي سلوكاً إيجابياً يرتبط بتحقيق أهدافه.
 - 6- **التحدي Challenge**: الرغبة في أن يكون الفرد متطوراً باستمرار، وأن يبحث عن التحديات الجديدة، وأن يضع باستمرار أهدافاً جديدة تتناسب مع كل مرحلة عمرية يمر بها.
 - 7- **التوفيق Match**: التوفيق بين التحديات التي يواجهها ومستوى المهارات التي يملكها، فإذا حاول الفرد أن يبذل جهداً عالياً يفوق ما يملكه من قدرات، فإنه لن يصل إلى مرحلة التدفق النفسي.
 - 8- **التحدث الذاتي الإيجابي Positive**: مثل تحدث الفرد إلى ذاته بقوله بإمكانني القيام بما هو مطلوب مني، هذه فرصة لإثبات وجودي، أنا قادر على ذلك.
- 8-1- **التدفق النفسي وعلاقته ببعض المفاهيم:**

أ) التدفق والدافع الجوهري (الداخلي) Flow and Intrinsic Motivation:

قامت بعض الأبحاث بتحليل العلاقة بين الدوافع وحالة التدفق، ووجدت بعض الدراسات علاقة بين الدوافع الذاتية والميل لتجربة التدفق أو الأبعاد المختلفة لحالة التدفق (Delgado, 2017, 147)، فالدافع له تأثير كبير على أداء الموظف لمسؤولياته الوظيفية الحالية، وقد تم تنفيذه لتعزيز الأنشطة البشرية مثل الاجتهاد والمثابرة والنزاهة والتعميم والاستفادة من المواهب والتنمية الذاتية، فالدافع الجوهري قائم على مزيج من تقرير المصير والشعور بالكفاءة، لكنه أيضاً يؤدي إلى تجربة تدفق ممتعة" (Ervin, 2014, 17)، وبما أن الدافع الجوهري ينطوي على

الاستغراق في نشاط من أجل مصلحته الخاصة، فإنه ليس من المستغرب أن تكون هناك علاقة إيجابية بين الدافع الداخلي والتدفق (Vorwerk, 2009, 3).

فالتدفق هو تحقيق حالة مثالية من الدوافع الذاتية والاستعداد للاستغراق في النشاط لذاته، مع القليل من الاهتمام بأي مكافأة خارجية (Csikszentmihalyi, 1990)، وتحدث حالة التدفق (منطقة التدفق) عندما ينشغل المشاركون تماماً في نشاطهم ويكتشفون شعوراً داخلياً بالإنجاز والمتعة (Sheehan & Katz, 2012, 58). وقد يؤدي الدافع الداخلي إلى التدفق وهو في حد ذاته دافع مجزي، ولا يعمل التدفق على رفع الروح للخطات فحسب، بل وجد أيضاً أنه يقوم ببناء رأس المال النفسي مع مرور الوقت، والذي يُعد مكوناً أساسياً لنمو البشر (Csikszentmihalyi, 2003).

وقد يكون التدفق مصدراً للدوافع الذاتية (الجوهرية)، فالتدفق هام لأن التجربة إيجابية للغاية، وفي الوقت نفسه فإن تجربة التدفق يمكن أن توفر قوة دافعة للنمو، حيث يتم استيعاب النشاط في البداية نظراً لأن تحدياته تتطابق مع قدرة الفرد، مع الممارسة، وتحسين المهارات ما لم يكن هناك تحديات جديدة، حيث يصبح النشاط مملاً، ولاستعادة حالة التدفق، يسعى الفرد إلى المزيد من التحديات، وتطوير علاقة أكثر تعقيداً مع البيئة (Csikszentmihalyi, 2014, 184).

يُعرف Vallerand (1997) الدوافع الجوهرية بأنها الحاجة إلى استكشاف بيئة الفضول والمتعة بمشاعر الكفاءة وتحقيق الذات، حتى بعد بلوغ الهدف دون الحاجة إلى إشباع خارجي (Delgado, 2017, 147).

ويمكننا أن نلخص أربعة سمات أساسية لتجربة IM (Intrinsic Motivation) التي يطلق عليها ميهالي "flow" والتي تشير إلى سبب قيام هذه الحالة بخلق ظروف مواتية للتعلم والتطور الواعي (1990 Csikszentmihalyi)، فأول ميزة من تجارب الدوافع الجوهرية هي الشعور بالتحدي من خلال النشاط، فالعديد من الأشخاص الذين قابلهم Csikszentmihalyi شهدوا شيئاً صعباً في النشاط الذي أرادوا القيام به، والميزة الثانية من IM هي شعور بإحساس بالسيطرة على النشاط، وقد وصف الناس في حالة الدوافع الداخلية شعوراً بالثقة

"يمكنني أن أفعل ذلك" أو "يمكننا القيام بذلك"، وهذا يشبه تجربة الكفاءة الذاتية أو الجماعية التي وجدها باندورا (1997) هامة للدوافع.

ب) التدفق عند الفنانين التشكيليين:

بدأ Csikszentmihalyi في دراسة ما يمكن أن يُعرف بالتدفق من خلال بحث الدكتوراه للفنانين في منتصف الستينيات. فقد لاحظ أنه بينما كان الفنانون يرسمون، كانوا غارقين في عملهم، واستمتعوا به كثيراً، ومع ذلك بمجرد الانتهاء من اللوحة، فإنّ الفنان يضعها جانباً ويفقد الاهتمام بها، وقد وضع هذا ميهالي في حيرة، وبدأ في البحث عن تفسير (Csikszentmihalyi, 1988)، وكان التفسير النموذجي الذي يقدمه مجال علم النفس هو شكل من أشكال التسمي، لكن هذا لم يرض Csikszentmihalyi لأنه لا يمكن أن يفسر مقدار المتعة التي تلقاها الفنانون من عملهم، والحقيقة أن الفنانين سعوا باستمرار إلى مواجهة تحديات أكثر تعقيداً، وأصبح من الواضح أن نشاط الفنانين كان غاية في حد ذاته (Csikszentmihalyi, 1988) (Walter, 1994,3)، فدراسة التدفق - والتي تُعرف أيضاً بالتجربة المثلى (Optimal Experience) أو التجربة الذاتية-Self (experience) بدأت من الملاحظات والمقابلات التي أجراها Csikszentmihalyi، ففي البداية بدأ عمله في إطار كل من النظريات الإنسانية والاهتمام بدراسة الدوافع الذاتية (Csikszentmihalyi, 1988).

ولكن خلال المراحل الأولى من دراسة تجربة التدفق، التي كانت قريبة جداً من الدراسات التي كان إبراهيم ماسلو يطورها حول "تجارب الذروة". لم يتم استخدام هذا المصطلح من قبل Csikszentmihalyi، وكان هناك اختلافات بين الحالتين، فتجربة الذروة كما تم تعريفها في الأصل من قبل ماسلو Maslow هي "التجربة الأكثر روعة أو أسعد اللحظات، لحظات النشوة أو لحظات الاختطاف" (ماسلو, 1962). وتجارب الذروة هي أحداث نادرة للغاية، وعلى الرغم من أن أبحاث التدفق لم تتأثر بشكل واضح فقط بالنظريات الإنسانية، ولكن أيضاً بأصول نظرية تقرير المصير (تحديداً في بحث الدافع الداخلي لإدوارد ديسي)، وتقدمت دراسة التدفق لاستكشاف جودة التجربة الذاتية التي جعلت سلوكاً معيناً، يبدو كمكافأة في جوهره، أدت دراسة تجربة التدفق الذاتي التي قام بها Csikszentmihalyi لإجراء مقابلات مع العديد من الأشخاص المختلفين كالهواة الرياضيين، وسادة الشطرنج،

ومتسلقي الصخور، والعلماء، والجراحين، والراقصين، والموسيقيين ... الخ بهدف معرفة كيف وصف هؤلاء الناس نشاطهم عندما كان يسير بشكل جيد (Sánchez, 2009, 12-13).

ومع ذلك تم في كثير من الأحيان الإبلاغ عن خبرة التدفق، بينما يتم الاستغراق في مهام العمل بدلاً من الأنشطة الترفيهية (Fullaga & Kelloway, 2009, 595) فلقد كان Csikszentmihalyi مهتماً بهذا، لكنه أراد التركيز على جودة التجربة الذاتية التي جعلت السلوك مجزياً في جوهره، كما أراد أيضاً أن يعرف كيف شعروا، ولماذا كانت التجربة مجزية (Csikszentmihalyi, 1988) وأدى ذلك إلى أول بيان متماسك حول التدفق في كتابه "ما وراء الملل والقلق" Beyond boredom and anxiety (Csikszentmihalyi, 1975) إذ خلص هذا البحث إلى وجود تجربة مشتركة ذاتية أو مجزية بحد ذاتها من قبل جميع المشاركين، وهذا ما أطلقنا عليه في نهاية المطاف "تجربة التدفق"، لأنه في يصف كيف كان يشعر الأفراد عندما كان النشاط يسير على ما يرام، واستخدم العديد من المجيبين استعارة تيار حملهم معه دون عناء (Csikszentmihalyi et al, 2014, 230). حيث أنه في العقد الماضي، استخدم التدفق أيضاً في السياقات الدينية والصوفية (Csikszentmihalyi, 1987) وعلم الاجتماع (Mitchell, 1983)، وعلم النفس (Deci & Ryan, 1985) وفي عام 1991 نشر Csikszentmihalyi واصفاً التدفق بأنه علم نفس التجربة المثلى (Flow The Psychology of Optimal Experience) أي الحالة التي تنتج عندما تكون جميع محتويات الوعي في وئام مع بعضها البعض، ومع أهداف الفرد التي تحددها الذات، وتسمى الحالة النفسية، أو التجربة المثلى، أو التدفق (Csikszentmihalyi, 1975)، وتمثل التجارب الذاتية للسعادة والرضا والتمتع بمظاهر التدفق، لأن النفس تضع الأهداف للحفاظ على نفسها، ولأن التدفق هو حالة يكون فيها الإنسان أكثر انسجاماً مع هيكله الموجه نحو الهدف، يصبح التدفق أحد الأهداف المركزية للذات، يشار إلى هذا باسم "التحكم عن بعد للذات" أو الهدف المتمثل في السعي نحو تشكيل الخيارات التي يتم إجراؤها بين البدائل (Csikszentmihalyi, 1988, 24).

ج) حالة التدفق النفسي لدى الأطباء ومهنة (الجراحة) حسب ميهالي:

بعد خوض ميهالي في حالة التدفق النفسي وكل ما توصل إليه كان أمامه سؤال حقيقي تكلم عنه في كتابه حيث قال " ما إذا كان يمكن تطبيق نموذج التدفق Beyond boredom and anxiety 1975 بشكل مفيد على الأنشطة التي تم إزالتها تماماً من مجال الترفيه وحتى التعبير الفني؟"

رأى ميهالي أن أكثر المهن التي ينتشر فيها التدفق النفسي هي الجراحة وتكلم عنها بشكل مفصل، وقال قد يبدو اختيارنا لمهنة الجراحة للوهلة الأولى غير مناسب، إذ يبدو أن هناك القليل من القواسم المشتركة بين القتال لمجرد لعب الشطرنج والصراع المرير للحياة والموت للجراح ومع ذلك فإن الجراحة هي مثال مثالي لنشاط التدفق النفسي في بيئة مهنية (Csikszentmihalyi, 1975, 124)، وبعد قيامه بـ(21) مقابلة مع جراحين من تخصصات مختلفة ومن أماكن مختلفة استطاع أن يوضح علناً كيف تحدث حالة التدفق النفسي عند أطباء الجراحة إذ يتكون عمل الجراح من حلقات منفصلة ذات بدايات ونهايات محددة بوضوح، وتتطلب العملية الجراحية تركيزاً كاملاً وتوفر تغذية راجعة فورية ولها معايير لا لبس فيها للصواب والخطأ بسبب خصائصها البنيوية.

لاسيما وأن مستوى التدفق النفسي مرتفع لدى الأطباء الجراحين ويترتب على هذا آثار إيجابية منها خفض الشعور بالخوف والملل وزيادة الثقة بالنفس والاستقلالية، وينمي مستوى الطموح والدافعية للإنجاز وتحمل المسؤولية وغيرها (السيد، 2009، 18)، وهذا من شأنه أن يحقق نجاح العملية الجراحية وزيادة الثقة لدى الطبيب الجراح في قدراته ومهارته.

وأشار ميهالي إلى وجود درجات من الاستمتاع بالأداء إذ يعتبر دافعاً داخلياً، ويكون سبباً في ازدياد احتمال حدوث خبرة التدفق، ولقد خلص ميهالي لهذه الفكرة " الجراحون مشاركون بالكامل في عملهم لأنهم يستمتعون بالنشاط فيه" (Csikszentmihalyi, 1975, 126)، وأشار أيضاً إلى أن الكفاءة المعرفية والمهنية يؤثران على الجراحين في أداءهم لعملهم، فلقد عبر أحد الجراحين الذين قابلهم ميهالي عن خبرة التدفق بوصفها متعة فكرية فقال: "احصل على متعة فكرية"، حيث ينساب الجراحون إلى حيز التدفق بسبب طبيعة العمل (الجراحة) إذ يقودهم

التركيز أثناء العملية إلى الانغماس، فيعبر ميهالي عن ذلك بقوله: " تتطلب العملية الجراحية تركيزاً كاملاً" (124 Csikszentmihalyi, 1975).

أما بالنسبة للتدفق في العلاج النفسي، إن أكثر الجهود المباشرة لمساعدة الأفراد في العثور على تدفق تكمن في مجال العلاج النفسي، من خلال تحديد الأنشطة ذات الدوافع الجوهرية، فهي تحدد المجالات التي يمكن فيها زيادة الخبرة المثلى. فقد أفاد (1992) Massimini Delle Fave دراسة حالة تشمل العلاج النفسي لمدة سنة واحدة لشابة تعاني من خوف من الأماكن المكشوفة، يسمح استخدام مبادئ التدفق بإعادة توجيه العلاج نحو البناء على المصالح والقوة، مع الاستفادة من نمو المهارة والثقة (Csikszentmihalyi, 2014, 256). كما تم تطبيق ثلاث تقنيات نفسية رئيسية في التدخلات لتعزيز التدفق هي: الصور Imagery، اليقظة العقلية Mindfulness، والتنويم المغناطيسي Hypnosis عادةً ما تركز التدخلات الرامية إلى تحسين التدفق على معالجة سوابق التدفق (توازن التحديات، والأهداف الواضحة، والتغذية الراجعة غير الواضحة، والتركيز على المهمة، والشعور بالسيطرة)، بالإضافة إلى توليد نوع التفكير الإيجابي الذي يخلق حالات التدفق، حيث أن التدخلات لتعزيز التدفق استخدمت لتعزيز التدفق لدى الرياضيين بأنواع الرياضات كافة، كما استخدمت لدى الراقصين أيضاً (Mosek, 2017,38)

د) التدفق والاداء : Flow and performance :

في حين أنه ليس هدفاً مباشراً للبحث، إلا أن العلاقة بين التدفق والاداء كانت ومازالت جزءاً بارزاً من الدراسات، حيث يلاحظ بعض الباحثين أنه من المرجح أن التدفق يفيد الاداء على المدى الطويل، لأن الدافع الداخلي الذي يتم الحصول عليه أثناء التدفق يعني أن الأفراد مدفوعون للانخراط وممارسة مهاراتهم مراراً وتكراراً (Engeser&Schiepke-Tiska,2012) (Schuler & Brunner, 2009)، ومع ذلك، من المنظور النظري والتطبيقي، فإن التأثير المباشر على الاداء الفردي هو أكثر أهمية، وقد وجدت الأبحاث السابقة باستمرار رابطاً بين الاداء والتدفق، (Koehn & Morris,2012) (Stavrou et al,2007) (Harris, 2017,137).

وهناك سببان جيدان على الأقل لربط التدفق بالاداء: أولاً فالتدفق عبارة عن ظاهرة عالية الاداء يجب أن تشجع بحد ذاتها على الاداء الجيد، علاوة على ذلك، فإن الأفراد الذين يختبرون التدفق يشعرون بدافع أكبر للقيام

بمزيد من الأنشطة، ومن أجل تجربة التدفق مرة أخرى، سيضعون أنفسهم في مهام أكثر تحدياً، حيث يعمل التدفق كمكافأة للنشاط الجاري، ما يؤدي إلى الرغبة في أداء النشاط مرة أخرى (Schuler & Brunner 2009,173)، تتوافق مجموعة النتائج هذه مع الحجة القائلة بأن الروابط بين التدفق والأداء قد تكون مباشرة مع الأداء الناتج عن عملية التدفق وغير مباشرة مع حلقات التغذية الراجعة، فهي إما أن تغذي التوازن بين تحدي المهارات أو هي عملية الدافع الأساسي، ومع ذلك، قد نذكر أيضاً أن هذه العلاقات المحتملة بين التدفق والأداء لا يتم دعمها دائماً بشكل تجريبي: نظراً لأنه تم الإبلاغ عن نتائج متباينة وغير متسقة في مجالات الرياضة (lusca, 2015) (Smethurst& Marsh, Thomas, Jackson ,2001; Bakker et al, 2011) والموسيقى (Demerouti , 2006). وإعداد العمل (Demerouti , 2006).

وقد يكون سبب هذا التناقض التباين الكبير في طبيعة المهام المقاسة، وعدم تجانس طرق تقييم التدفق وتعدد قياسات الأداء (Simleša et al, 2018, 234).

كما أن التدفق أيضاً يرتبط إيجابياً بمؤشرات مختلفة لأداء العمل، وقد وجد Hofsllett Kopperud and Vivoll Straume (2009) أن كلاً من أبعاد التدفق كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالتقارير الذاتية لأداء المهام، في حين وجد باكر (2008) أن الاستمتاع بالعمل كان أهم مؤشر لأداء المهام، في حين كان دافع العمل الجوهري أهم مؤشر للتنبؤ بالأداء السياقي، وأظهر Demerouti (2006) أيضاً أن التدفق كان تنبؤياً بالتصنيفات الأخرى لأداء الوظائف وأداء المهام والسياق، ولكن بشكل خاص للموظفين الذين لديهم درجة عالية من الضمير، وأثبتت تجارب التدفق أنها مفيدة فقط للموظفين الذين يستطيعون توجيه هذه التجارب نحو الأشياء والأنشطة الصحيحة. علاوة على ذلك، فقد افترض إنجيزر ورينبرغ (2008) أن التدفق يجب أن يكون مرتبطاً بالأداء، لأنه حالة وظيفية عالية، نظراً للخصائص المحفزة جوهرياً للتدفق، إذ يجب إدامة التعلم والبحث عن المهام الصعبة بشكل متزايد، وقد يبدو أيضاً أن استخدام التدفق كوسيلة لتحسين الأداء كان موضع خلاف، كما أوضح الاقتباس التالي: "معظم الناس لا يشعرون بالإعجاب من حقيقة أن التدفق يوفر تجربة ذاتية مثالية، ولكن اهتمامهم يتزايد فوراً في أي اقتراح بأنه قد يحسن الأداء. (...). بمجرد أن ينتقل التركيز من التجربة في حد ذاتها إلى ما يمكنك إنجازه بها،

عُدنا إلى عالم الحياة اليومية التي يحكمها اعتبار خارجي (Wilson, 2016, 33-34). كما أن التدفق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتطور الإضافي للمهارات والنمو الشخصي، فعندما يكون الشخص في حالة تدفق، فإنه يعمل على إنقار النشاط في متناول اليد، وللحفاظ على هذه الحالة من التدفق، يجب على المرء أن يسعى إلى تحديات أكبر بشكل متزايد، فمحاولة مواجهة هذه التحديات الجديدة والصعبة توسع من مهاراته، وينبثق أحياناً من تجربة التدفق هذه مع قليل من النمو الشخصي والشعور الكبير بالكفاءة والإخلاص، كما يرتبط التدفق إيجابياً بالدافع اللاحق الأعلى للأداء وللأداء الجيد.

هـ) التدفق واليقظة الذهنية:

أشارت نتائج دراسة كل من هيجر (Pineau et al, 2012) (Hager, 2015) (Kuhlkamp, 2015) إلى وجود علاقة قوية بين اليقظة الذهنية والتدفق، وأن ممارسات اليقظة الذهنية تلعب دوراً مهماً ومؤثراً في تنمية التدفق. ويرى بينو (Pineau et al, 2012, 13) أن التدفق يحدث عندما يدرك الشخص التوازن بين التحديات المرتبطة بالموقف وقدرته على مواجهة والاستجابة لتلك التحديات، ففي حالة التدفق يندمج الفرد في المهمة التي يؤديها، ويجد النشاط أكثر متعة وجاذبية أكثر من أي شيء آخر، وهذه الحالة توصف على أنها حالة نفسية مثالية، حيث يصبح العقل والجسد في تناسق وانسجام، وغياب التفكير السلبي والشك الذاتي وتحسن الأداء. وأوضح تايلور (Taylor, 2016, 34) أن هناك اتفاقاً عاماً على أن الأنشطة التي تؤدي إلى التدفق تتضمن جوانب ومكونات اليقظة الذهنية خاصة الانتباه والتركيز، ودمج الوعي بالفعل، وعلى هذا يحدث التدفق فقط عندما توجد اليقظة الذهنية.

ويشير كاردنر (Gardner & Moore, 2004) إلى أن هناك بعض أوجه التشابه الهامة بين التدفق واليقظة الذهنية، موضحاً أن كليهما يشتركا في التركيز على اللحظة الحالية أو الراهنة، مع غياب التركيز على الوعي الذاتي في أثناء أداء المهمة أو النشاط (Pineau et al, 2012, 13).

ويرى ماردون وريشارد ومارتيندال (Mardon, Richards & Martindale, 2016, 133) أن القدرة على المحافظة على التركيز على اللحظة الحالية أو الراهنة تعد استراتيجية فعالة لتحقيق وإنجاز الأداء والتدفق، وأن اليقظة الذهنية يمكن أن تتمى بُعدى التقبل وعدم صدور الأحكام لخبرات التدفق. وقد أوضح كي ووانغ (Kee & Wang, 2008) أن التدفق النفسي يرتبط بشكل دال بالخصائص الأربعة لليقظة الذهنية المتمثلة في البحث عن الحادثة، وإنتاج الحادثة، والمرونة، والاندماج. ووجدوا أنه عندما يزداد ويرتفع مستوى اليقظة الذهنية لدى الفرد، يصبح أكثر قدرة على تبني المهارات الذهنية مثل الضبط أو التحكم الانتباهي، والضبط أو التحكم الانفعالي ووضع الأهداف والتي ترتبط إيجابياً بالتدفق (Pineau et al., 2012, 16). وفي هذا السياق، أجريت العديد من الدراسات لبحث العلاقة بين التدفق واليقظة الذهنية، فقد استهدفت دراسة (Kee & Wang, 2008) العلاقات بين اليقظة الذهنية، والتدفق، والمهارات الذهنية، وتكونت عينة الدراسة من (182) طالباً من طلاب الجامعة الرياضيين، طبق عليهم عدة مقاييس شملت: مقياس اليقظة الذهنية، ومقياس النزعة للتدفق، ومقياس استراتيجيات الأداء، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين اليقظة الذهنية والتدفق والمهارات الذهنية، فقد اتضح أن ذوى اليقظة العقلية قد سجلوا درجات عالية في كل أبعاد التدفق مقارنة بمنخفضي المهارات الذهنية والتي شملت أبعاد التوازن بين القوي والمهارة، ودمج الوعي بالفعل، والأهداف الواضحة، والتركيز، وغياب أو فقد الوعي الذاتي.

وتناولت دراسة مور (Moore, 2012) دور المهارات المعرفية المرتبطة بالتدفق، وتكونت عينة الدراسة من (105) من جامعة توسون (64) من الإناث، و(41) من الذكور بمتوسط عمر قدره (20) عاماً، وتراوح أعمارهم ما بين (18-28) عاماً، كما طُبّق عليهم عدة مقاييس شملت مقياس اليقظة الذهنية والمعرفية، ومقياس المرونة المعرفية، ومقياس النزعة للتدفق، وقد كشفت نتائج تحليل الانحدار أن المرونة الموضحة واليقظة الذهنية يعدان منبئات جيدة للتدفق.

وبحثت دراسة أدنيس (Adins, 2013) العلاقة بين اليقظة الذهنية، والتدفق، والمتعة، وحاولت تحديد مدى توسط التدفق بين العلاقة بين اليقظة الذهنية والمتعة، وتكونت عينة الدراسة من (307) مشاركاً ممن يتحدثون اللغة الألمانية بمتوسط عمر قدره (24,47) عاماً، استخدمت الدراسة عدة مقاييس شملت مقياس اليقظة الذهنية،

ومقياس التدفق، ومقياس المتعة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التدفق واليقظة الذهنية، ووجود علاقة بين اليقظة الذهنية والمتعة، ووجود علاقة بين التدفق والمتعة، وقد كشف تحليل الانحدار عن توسط التدفق للعلاقة بين اليقظة الذهنية والمتعة، وأن الإخبار بالمستوى المرتفع من اليقظة الذهنية يؤدي إلى الإخبار بمستوى مرتفع من التدفق، وهذا بدوره يؤدي إلى أن التدفق يزيد من المتعة.

وتناولت دراسة اليقظة الذهنية في زيادة اليقظة الذهنية وخبرة التدفق لدى اللاعبين الرياضيين وتقليل وخفض القلق والتشاؤم، تكونت عينة الدراسة من (27) رياضياً كمجموعة تجريبية، في مقابل (20) متصارعاً كمجموعة ضابطة، استمر البرنامج لمدة ثمان أسابيع، كشفت النتائج وجود تأثيرات موجبة دالة على اليقظة الذهنية، والتدفق لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، فقد وجد أن التغيرات في اليقظة الذهنية التي أخبر بها الأفراد المشاركون في البرنامج ارتبطت إيجابياً بالتغيرات في التدفق، وعلى هذا فإن البرامج المعتمدة على اليقظة الذهنية أكثر فاعلية من تيسير وتسهيل وزيادة خبرات التدفق.

يتبين من الدراسات السابقة وجود علاقة بين اليقظة الذهنية والتدفق، وأن اليقظة الذهنية تعد منبئاً قوياً بالتدفق، وأن التمتع بمستوى مرتفع من اليقظة الذهنية يؤدي إلى التمتع بمستوى مرتفع من التدفق، وأن التدفق يزيد من المتعة والابتهاج والشعور بالسعادة. كما وجد أن التغيرات في اليقظة الذهنية التي أخبر بها الأفراد المشاركون في البرنامج ارتبطت إيجابياً بالتغيرات في التدفق، وعلى هذا فإن البرامج المعتمدة أو القائمة على اليقظة الذهنية أكثر فاعلية من تيسير وتسهيل وزيادة خبرات التدفق.

(و) التدفق الأكاديمي:

يعد سكزنت ميهالي Csikszentmihalyi رائداً لدراسات التدفق، وقد طور مفهوم خبرة التدفق وتوالت أعماله بين عامي (1975 - 2000)، وقد وصف حالة التدفق بأنها المكون الأساسي للتمتع؛ حيث يرى أن تجربة التدفق تحدث عندما يشارك الفرد في نشاط يخدم مصلحته الخاصة، وهي حالة ممتعة للغاية لدى الفرد، تدفعه لتكرار النشاط باستمرار، وعلى مستويات أعلى من التحدي كما أن دخول الطلاب في (Chalghaf et al.,

(Csikszentmihalyi, 1988); (2019) حالة التدفق يتضمن رؤية أنفسهم في المهام التي يؤدونها، ونشاط يؤدي إلى تحسن في الأداء وقدرات المتعلمين (Guo & Ro, 2008; Moutinho et al, 2019)، ويرى ميهالي (Csikszentmihalyi, 1990) أن تجربة التدفق تتميز بتوازن التحديات والمهارات الشخصية للفرد، مع حالة من الانصهار في العمل، والتركيز على المهمة، وفقدان الوعي بالذات، وتحويل الشعور بالوقت، ووضوح الهدف، والسيطرة، وردود حازمة، والتي تعبر جميعاً عن أبعاد التدفق التسعة لديه.

ويشير التدفق النفسي عند (أباطة، 2011) إلى الانشغال الكامل بالأداء الشخصي من حيث السرعة والإتقان، مع الشعور بالسعادة، وانخفاض الوعي بالزمن والمكان، ونسيان الاحتياجات الذاتية، وتحقيق أقصى استفادة من الحالة الانفعالية في التعلم والأداء، والتدفق حالة ممتعة للغاية يشعر بها الفرد عندما يركز على مهمة لدرجة الانصهار التام، وتحدث شريطة توازن التحديات والمهارات الشخصية؛ بحيث تكونان مرتفعتان أو لمستوى فوق المتوسط (Rijavec & Golubt, 2018)، ويعرف التدفق بأنه حالة مثلى للأداء، يتوحد الجسم والعقل في انسجام تام؛ حيث يصبح الوعي متوحداً مع الفعل أو العمل، مع تشوّه الوقت وتدفق الأفكار (Beese & Martin, 2019)، وهو خبرة نفسية إيجابية، ترتبط بمستوى مرتفع من الأداء، وتحدث تلك الخبرة للفرد عندما يشارك في نشاط ما، مع وجود هدف واضح، والتزام مرتفع، مع مناسبة التحديات للمهارات الشخصية، وتركيز مرتفع، وكفاءة عالية في الأداء (Chalghaf et al, 2020)، ويعبر التدفق الدراسي عن انغماس عميق للطالب في نشاط أكاديمي ما، من لحظة لأخرى، حيث يتم تركيز الانتباه تماماً على المهمة قيد التنفيذ، ويبذل الطالب أقصى ما لديه من طاقة (Adil et al, 2020).

وتؤكد نظرية التدفق في جوهرها على مفهوم الدافع؛ حيث يدخل الفرد في حالة التدفق عندما يقوم بمهمة ما، سواء كان عملاً أو تعلماً؛ بحيث تكون معقولة وصعبة وجذابة ومثيرة للاهتمام، وقد وضعت نظرية التدفق لمساعدة الطلاب في البيئات التعليمية المختلفة؛ حيث تساعد خبرات التدفق في تحسين تعلم الطلاب (Ro et al, 2018)، ونقترح نظرية Csikszentmihalyi أن تجربة التدفق تعد مصدراً لرفاهية الفرد، والتي تركز على حدث أو نشاط

يتطلب من الفرد كثيراً من الاهتمام الشخصي، وتوظيفاً لمهاراته الشخصية بشكل أكثر من المعتاد؛ لتحقيق مصالح كبرى، ولو لم يكن مرتبطاً بمكافأة خارجية (Liles et al., 2017).

ولقد حدد ميهالي (Csikszentmihalyi) أربعة شروط لحدوث التدفق حددها في وجود أهداف وتوقعات واضحة، مع التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف، ودرجة عالية من التركيز، وتشويه الوقت وفقدان الوعي بالذات، وملاءمة المهارات والقدرات الشخصية للتحديات. ويرى (Beese & Martin, 2019) أنه يجب أن تتماشى أهداف وتوقعات الشخص مع قدراته وبشكل متناغم، لحدوث التدفق؛ حيث يتجلى عقل الفرد في العمل، مع توفر درجة عالية من التركيز على المهمة؛ ما يسهل دمج الوعي والعمل، وسوف يعاني الشخص من فقدان الشعور بالذات؛ حيث يصبح العمل والوعي شيئاً واحداً، مع تشويه الزمن، وتوازن المهارات والمهام من حيث الصعوبة، مع مراعاة عدم حدوث التدفق في حال ما كانت المهام سهلة جداً أو صعبة جداً. كما يجب أن يكون للمهام هدف واضح، وتوفير تغذية راجعة سريعة، وأن يكون النشاط أو المهمة تحدياً متوازناً لمهارات الطالب، كما يميل إلى الحصول على تعزيز داخلي، وبالتالي يكون أكثر استعداداً للمشاركة في نفس النشاط مستقبلاً حيث أنه سيطور مهارات أفضل في أداء المهام (Ro et al, 2018; Adil et al, 2020).

وتوجد ثلاث حالات يظهر التدفق في إحداها دون الأخرى؛ حيث يدخل الطالب حالة التدفق عندما تتساوى مهاراته وتحدياته في مستوى مرتفع، كما يدخل حالة من الملل عندما تزيد قدراته كثيراً عن التحديات التي يواجهها، ويصاب بالقلق عندما تغلب التحديات مهاراته وقدراته، ويدخل حالة من اللامبالاة عندما تنخفض جميعاً (Rijavec &

Golubt, 2018; Yoshida et al, 2013 Moutinho et al, 2019)

ويحدث التدفق في الدراسة، عندما يتم استيعاب الطالب لموضوع دراسي ما بشكل تام، ويستغرق فيما يفعله فاقداً وعيه بذاته والزمن الذي يمر من حوله واحتياجاته الجسمانية، فالتدفق قوة ديناميكية متطورة وبالتالي من الصعب أن يظل الطالب لفترات طويلة في حالة تدفق في الدراسة؛ حيث تتغير هذه الحالة لديه من وقت لآخر، فالطالب عندما ينخرط في نشاط ما لفترة طويلة يشعر بالملل؛ حيث تصبح المهمة أكثر صعوبة (Chalghaf, 2018; Ro et al, 2019) والطالب الذي يدخل في حالة تدفق أكاديمي أو دراسي يركز على اللحظة الراهنة، كما أنه يفقد

الوعي بذاته واحتياجاته، ويتفاعل مع الموقف التعليمي بسبب كفاءته الذاتية الجيدة، كما أنه لا يركز على الوقت؛ حيث يعتقد أنه يمر بسرعة أكثر من المعتاد، كما يعمل بكفاءة عالية نحو أهدافه وغاياته (Adil et al, 2020)). وقد اقترح ميهالي (Csikszentmihalyi, 1990) عدة أبعاد للتدفق يمكن استخدامها لتقييم الشخص إذا ما كان في حالة تدفق أم لا تتضمن التركيز الشديد، توحيد الوعي والنشاط السيطرة المتوقعة، تشويه الوقت، تجاوز الذات، المتعة، أما يوشيدا (Yoshida et al., 2013) فقد وضعوا ثلاث مكونات للتدفق في المهام الوظيفية شملت الإحساس بالسيطرة والخبرة الانفعالية الإيجابية والاستغراق.

وفي نفس الصدد تطرقت العديد من الدراسات حول موضوع التدفق الأكاديمي حيث هدفت دراسة رو (Ro et al., 2018) إلى معرفة علاقة أداء تعلم الطلاب بحالة التدفق العينة (315) طالباً جامعياً، وقد توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التدفق النفسي والأداء الأكاديمي للطلاب متمثلاً في مخرجات التعلم والتعلم المتوقع والمهارات المتوقعة ورضا الطلاب.

وهدف دراسة سمية (Sumaya & Darling, 2018) إلى قياس أثر التدفق على التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي لدى 14 طالباً جامعياً، قسموا في مجموعتين مجموعة التدفق المرتفع 6 طلاب، ومجموعة اللاتدفق 8 طلاب، استخدم مقياساً للتدفق النفسي معدلاً من مقياس ميهالي Csikszentmihalyi، أظهرت النتائج فروقاً دالة بين المجموعتين في التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي؛ حيث كانت مجموعة التدفق أقل في التسويف الأكاديمي وأعلى في الأداء الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الأخرى، كما أن التدفق منبئ قوي بدرجات الطلاب وأدائهم الأكاديمي. بينما هدفت دراسة هونغ (Hong & Bae, 2018) إلى دراسة علاقة تدفق التعليم بكل من كفاءة الذات والضبط الأكاديمي والمرونة المدرسية لطلاب الكليات الصحية، شملت 252 طالباً، استخدمت مقياساً للتدفق التعليمي تضمن الأبعاد التالية للتدفق: تكامل التحديات والمهارات، تكامل السلوك والوعي، الأهداف الواضحة، التغذية المرتدة الخاصة، التركيز على المهام الشعور بالسيطرة، فقدان الوعي الخبرة الذاتية الهادفة، الإحساس بتشويه الوقت، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين تدفق التعليم وكل من كفاءة الذات والضبط الأكاديمي، والمرونة النفسية.

وفي ذات السياق هدفت دراسة بوروفي (Borovey et al,2019) إلى معرفة علاقة التدفق بمستوى الانجاز والتعلم القائم على الاستقصاء لدى (272) من تلاميذ الصف الخامس، متوسط أعمارهم 11.7 عاماً، استخدمت مقياس Jackson & Marsh للتدفق، وأسفرت عن وجود ارتباط موجب بين التدفق والانجاز؛ حيث أظهرت فروقاً دالة في التدفق لصالح ذوي الانجاز المرتفع.

وتوصلت دراسة عيد (2019) عن علاقة التدفق النفسي بالتكؤ الأكاديمي واليقظة العقلية إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التدفق النفسي واليقظة العقلية من ناحية، وسالب بين التدفق والتكؤ الأكاديمي لعينة 70 طالبة جامعية استخدمت مقياس Jackson & Marsh للتدفق النفسي.

وفي هذا المقام هدفت دراسة موتينيرو (Moutinho et al,2019) إلى فحص علاقة التدفق النفسي بالتحصيل الأكاديمي والرفاه الذاتي لدى 215 طالباً وطالبة جامعية متوسط عمر 22,3 عاماً، استخدمت مقياس Jackson & Eklund للتدفق النفسي، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التدفق النفسي وكل من الأداء الأكاديمي للطلاب والذكاء الوجداني والسعادة.

وفضلاً عن ذلك هدفت دراسة أديل (Adil et al,2020) إلى دراسة الدور الوسيط للتدفق في العلاقة بين رأس المال النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى 300 طالباً وطالبة بالجامعة، بمتوسط عمر (22,13) عاماً، استخدمت مقياس Engeser & Rheinberg للتدفق النفسي، وتوصلت إلى وجود تأثير إيجابي مباشر دال للتدفق النفسي على الإنجاز الأكاديمي؛ حيث يتوسط التدفق العلاقة بين رأس المال النفس والإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب، كما يوجد تأثير إيجابي مباشر دال لرأس المال النفسي على التدفق.

وتماشياً مع ما تم ذكره أشارت دراسة هباش (2022) التي هدفت إلى تحديد مستوى سمات التدفق النفسي، ومستوى حالة التدفق الأكاديمي، ومستوى التوجه المستقبلي لدى طلاب جامعة ببشة، والكشف عن العلاقة سمات التدفق النفسي وحالة التدفق الأكاديمي والتوجه المستقبلي، وأيضاً الكشف عن النمذجة السببية لعلاقة سمات التدفق النفسي بالتدفق الأكاديمي والتوجه المستقبلي لدى طلاب جامعة ببشة، فطبق مقاييس سمات التدفق النفسي، والتدفق

الأكاديمي الصورة المطورة، والتوجه المستقبلي، على عينة تكونت منهم (400) طالباً، منهم (239) ذكور و(161) إناث، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى دال إحصائياً للمتغيرات الثلاثة سمات التدفق النفسي، وحالة التدفق الأكاديمي، ولتوجه المستقبلي عند مستوى (0,05) لدى طلبة جامعة بيشة، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين المتغيرات الثلاثة عند مستوى (0,01) واتضح أن العلاقة سببية لسمات التدفق النفسي وحالة التدفق الأكاديمي بمتنبئات دالة عند مستوى (0,01)، أما التوجه المستقبلي كانت المتنبئات دالة عند مستوى (0,05)، مما يعني أن انموذج سببي لسمات التدفق النفسي والعلاقة بين حالة التدفق الأكاديمي والتوجه المستقبلي، وعلاقة سمات التدفق النفسي والتوجه المستقبلي هي علاقة ارتباطية متوازية.

وقد هدفت دراسة أولكار وزملاؤها (Olcara et al, 2021) إلى البحث عن تجارب التدفق في أنشطة الحياة المختلفة واختبار الارتباط بين فائدة وأهمية النشاط الذي يتم اختبار التدفق فيه ومستوى رفاهية الطلاب، واستكشف ما إذا كانت العلاقة الإيجابية بين التدفق الأكاديمي والرفاهية يتوسطها التحصيل الأكاديمي في دراستين منفصلتين، ففي الدراسة الأولى تم تفعيل التدفق كسمة وتم قياس تواتر التدفق عبر الاستبيانات، وفي الدراسة الثانية، تم تفعيل التدفق كحالة وتم قياس شدة التدفق عبر طريقة أخذ العينات التجريبية، إذ تكونت العينة من (267) طالباً جامعياً من جامعة زغرب كرواتيا معظمهم من الإناث بنسبة (87)، وأظهرت كلتا الدراستين أن التدفق في المجال الأكاديمي يُنظر إليه على أنه أكثر أهمية وفائدة، ويرتبط برفاهية الطلاب أكثر من التدفق في المجالات التي يراها الطلاب على أنها أقل أهمية وأقل فائدة (كأوقات الفراغ والأنشطة الروتينية)، كما كان الارتباط بين التدفق الأكاديمي والرفاهية يتوسط التحصيل الأكاديمي، وتشير النتائج إلى أن من الهام للطلاب الحصول على فرص لتجربة التدفق لأنها حالة ممتعة تتعلق بتحقيق انجاز أفضل وتضيف إلى رفاههم العام.

1-9- كيفية تعزيز خبرة التدفق النفسي لدى الطلبة:

ناقش الباحثون في مجال التدفق كيف يمكن تطبيق نتائجهم من قبل الممارسين والناس بشكل عام (Csikszentmihalyi, 1990).

ويلاحظ على نحو متزايد أهمية مفهوم التدفق في البيئات التطبيقية، مثل مدارس مونتيسوري (Kahn, 2000)،

لقد تُرجمت مبادئ التدفق إلى ممارسة في مجموعة متنوعة من السياقات، يمكن تمييز نوعين من التدخل:

(أ) أولئك الذين يسعون لتشكيل هياكل النشاط والبيئات بحيث تعزز تدفق أو عرقلة أقل، و (ب) أولئك الذين يحاولون مساعدة الأفراد في إيجاد التدفق .

إحدى التجارب التي تستحق الذكر هي تجربة مدرسة Key الرئيسية في ولاية انديانابوليس Indianapolis الأمريكية، حيث يتمثل الهدف في تعزيز التدفق من خلال التأثير على البيئة والأفراد (Whalen,1999) تسعى هذه المدرسة الابتدائية العامة إلى : (أ) خلق بيئة تعليمية تعزز خبرات التدفق و (ب) مساعدة الطلاب على تشكيل الاهتمامات وتطوير القدرة على تجربة التدفق في مركز أنشطة التدفق، يتاح للطلاب فرص منتظمة لاختيار الأنشطة المرتبطة بمصالحهم الخاصة والمشاركة فيها بنشاط، ثم متابعة هذه الأنشطة دون فرض أي متطلبات أو سرعة، ويدعم المعلم اختيار الأطفال للأنشطة الممتعة والتي تتحدى مهاراتهم وتساعدهم على تحديد التحديات الجديدة مع نمو قدراتهم، واستناداً إلى ملاحظات مركز أنشطة التدفق والمحادثات مع المدرسين، استنتج Whalen أن المركز يعمل بشكل فعال على تعزيز "اللعب الجاد" (Csikszentmihalyi et al, 1993).

وأنه أدخل قيم التدفق والحافز الجوهرية في حياة المدرسة بشكل عام (Csikszentmihalyi, 2014، 254-255). ونظراً للدور الذي قد تلعبه خبرة التدفق في مجال التربية والتعليم، يمكن للهيئات التعليمية في مختلف المستويات تعزيزها من خلال عدد من الإجراءات التي يمكن تطبيقها على أرض الواقع نذكر منها:

- من الضروري تنمية وعي الطلبة بمهاراتهم الخاصة، ويتم ذلك من خلال اختبارات ومواضيع تمثل عقبات يتوجب عليهم اجتيازها، وحالما يتمكنون من التحكم فيها يدركون تلك المهارات لديه، لذا ينبغي استخدام الاختبارات باعتبارها أداة لرصد مستويات المهارة لدى المتعلمين.
- من المستحسن على المعلمين مساعدة الطلبة على تطوير كفاءاتهم الذاتية لتتناسب مع مستويات التحدي التي تفرضها المهمة من خلال تقديم مواضيع بسيطة في البداية ثم التدرج في التعقيد.
- من الأفضل تنمية الوعي لدى الطلبة بأن مهاراتهم يمكن أن تتطور من خلال التعلم، وأنها تحتاج للممارسة بشكل مستمر وأن الدافع للتعلم يجب أن يكون ناتجاً عن إدراكهم، لأن تطوير المهارات يتطلب مواجهة تحديات جديدة في المتناول وذلك لدعم المهارات التي يمكنها تحقيق مستويات مناسبة لتلك التحديات.

- يحتاج المتعلم إلى أن يشعر بالسيطرة على التحديات، ربما لا يحدث هذا لفترة طويلة خاصة لدى الطلبة الذين لديهم درجة طموح أقل، ما يتركهم عالقين في مستويات من التحدي أقل من القدرات القصوى لديهم.
- يمكن تصميم بيئات تعلم قادرة على استثمار الميول الطبيعية للمتعلم للحصول على الخبرة المثمرة، تؤمن التوازن بين تحديات الدرس ومهاراته في إثارة الدوافع الداخلية لديه والإحساس بالسيطرة (بن الشيخ، 2015، 58).

وتلعب شروط التدفق، التي تعرف كحالة تتطابق فيها التحديات والمهارات على حد سواء، دوراً بالغ الأهمية في مكان العمل، لأن التدفق مرتبط بالإنجاز، وتطويره يمكن أن يكون له آثار ملموسة في زيادة الرضا والإنجاز في مكان العمل (Csikszentmihalyi, 2012, 13).

10-1- الآراء النظرية حول التدفق النفسي:

- نظرية شكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1975):

ظهرت نظرية التدفق النفسي بعد عدة سنوات من تأمل شكزنتميهالي في نتائج أبحاثه التي تناولت السبب الذي جعل بعض التجارب ممتعة ومثمرة للأفراد فيجتازونها حتى وإن لم تحقق لهم أي عوائد خارجية؛ وقد دفعته نتائج هذه الأبحاث إلى توجيه اهتمامه وتركيزه على جزيئة هامة من الدوافع لم تحط باهتمام من الباحثين في مجال علم النفس، وهي تلك التي تولد الإثابة الناشئة من التفاعل المؤثر للشخص مع البيئة المحيطة وهذه الإثابة هي ما أسماه حالة التدفق النفسي، فإشباع حاجات الفرد الأساسية تؤدي إلى وجود حافز ودافع لديه على الاكتشاف، والتعلم وتطوير مهاراته للتفاعل بشكل أكثر فعالية وكفاءة مع البيئة المحيطة به، وعند المشاركة في مثل هذه العملية، يستمتع الفرد بسعيه لخوض التجارب والخبرات دون انتظار أي مقابل من ورائها، حيث يصبح التطور هو عائدها، وهذه المشاركة الممتعة هي ما أطلق عليه التدفق النفسي. وقد تم تصنيف نظرية التدفق النفسي عام (1990) باعتبارها من أهم نظريات التي تهتم بوجود ما يسمى بالدوافع الفطرية والتي تركز على فكرة أن كل البشر لديهم الدوافع للمشاركة في الأنشطة المختلفة، التي يمكن من خلالها استخلاص الخبرات المميزة أو الحصول على حالة من التدفق النفسي، ويمكن وصف هذه الحالة بأنها تلك الحالة التي يقوم الأفراد بوصفها عندما ينغمسون في عمل

شيء ما، الأمر الذي يضفي عليه (العروم وجحيدر، 2022، 29) أجواءً من المرح والسرور، ومن الواضح أن القدرة على الانغماس والاستغراق في تلك الأنشطة لا يتلاشى مع تقدم العمر، وترتكز النظرية على عامل هام يعد أحد العوامل الرئيسية لها وهو التوازن بين مستوى المهارة أو المهارات التي يملكها الفرد والتحدي المنبثق من النشاط الذي يقوم به، وقد تم إضافة بعض الخصائص الإضافية لها وهي فقدان الإحساس بالزمن، والشعور بالتركيز الشديد على الهدف، والتغذية المرتدة واستخدام المهارات بصورة قد تبدو عفوية، وتفترض النظرية أن التجارب المحفزة في جوهرها تؤدي إلى تجربة مثلى والتي تعرف بالتدفق الذي يؤدي إلى أعلى مستويات الأداء كما يقود إلى السلوك الاستكشافي والتكرار المستمر للنشاط وبذلك فهو يسهم في تحقيق مستوى أفضل للأداء (حداد، 2022، 22).

- نظرية التحليل النفسي لفرويد (Freud, 1957):

يرى حمزة (2017) أن فرويد في نظريته يعتقد أن عملية التدفق النفسي غالباً ما تكون لا شعورية أي أن الأفراد لا يعون الأسباب الحقيقية للكثير من سلوكياتهم، فالشخص المتدفق نفسياً هو الذي يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية له بوسائل مقبولة اجتماعياً، حيث يرى فرويد أن التدفق النفسي يتحقق عندما تكون الأنا عند الفرد بمثابة المدير المنفذ للشخصية، أي أن الأنا الذي يسيطر على كل من الهو والأنا الأعلى ويتحكم فيهما ويدبر حركة التفاعل مع العالم الخارجي تفاعلاً تراعى فيه المصلحة الشخصية بأسرها ومالها من حاجات، وبأداء الأنا لوظائفه بحكمة واتزان يسود الانسجام ويتحقق التدفق النفسي، أما إذا تخطى الأنا عن قدر أكبر مما ينبغي من سلطاته للهو أو للأنا الأعلى فإن ذلك يؤدي إلى انعدام التوافق، ويرى فرويد أن العصاب والذهان ما هي إلا عبارة عن شكل من أشكال سوء التوافق ويقرر أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث مسميات هي: قوة الأنا، والقدرة على العمل، والقدرة على الحب (حجازي، 2021، 25).

- دانييل جولمان (Julman, 2004):

ضم جولمان حالة التدفق النفسي إلى حالات الذكاء الوجداني ويعتبرها من أفضل الحالات كونها تمثل أقصى درجات تعزيز الانفعالات التي تصب في دائرة الأداء والتعلم، فعند دخول الفرد في حالة التدفق النفسي تتساق عواطفه وانفعالاته في اتجاه إيجابي مفعم بالطاقة والحيوية بشكل يلائم النشاط الراهن، أما عندما يسيطر الاكتئاب

والمثل على نفسية الفرد فإنه يصعب عليه التوصل إلى حالة التدفق النفسي، ومن أهم العوامل التي تساعد على الوصول إلى حالة التدفق النفسي هو التركيز الكبير والانتباه العالي على النشاط الذي يمارسه، ولكن الانتباه يكون بوضعية الاسترخاء رغم شدة التركيز، فبمجرد بدء التركيز على النشاط الراهن تمنح حالة التدفق النفسي الفرد قوة دفع تجعله ينجز نشاطه دون الشعور بأي عناء أو تعب (بن الشيخ، 2015، 47).

- مارتين سيلجمان (Seligman, 2002):

يرى مارتين سيلجمان أن مفهوم خبرة التدفق النفسي يتمحور حول ما أسماه (قضية المعنى)، فقد أشار في كتابه (السعادة الحقيقية) إلى ثلاث مستويات للسعادة وهي كالآتي:

- 1- الحياة المبهجة أو السارة: وهي الحياة التي يتم فيها اكتساب خبرات لجلب السعادة والبهجة.
- 2- الانغماس: ويقصد به الاندماج والانسجام في أنشطة الحياة التي تستهلك وتستغرق طاقات الإنسان بالإضافة إلى انفعالات إيجابية كبيرة.
- 3- الحياة ذات المعنى والقيمة ويرى سيلجمان مفهوم الانغماس والاندماج في الحياة يتوافق مع مفهوم التدفق النفسي والخبرة المثالية عند ميهالي، ويشير إلى أنه أقل درجة من السعادة التي يحصل عليها الإنسان من تأديته لأنشطة هادفة ذات معنى، ويتفق تصور سيلجمان مع ميهالي بأن التدفق النفسي مفهوم مجرد من القيمة فقد يكون الفرد في حالة من التدفق النفسي عند ارتكابه عمل يسيء بالآخرين، أو تأديته لنشاط غير هادف (أبو حلاوة، 2013، 18).

11-1- الجانب الآخر للتدفق:

على الرغم من أننا قد رأينا أن التدفق يحتوي على جوانب إيجابية، إلا أن الأبحاث أظهرت أن هناك بعض الجوانب السلبية لتجربة التدفق، يكشف تعريف التدفق أن الأشخاص سوف يتحملون تكاليف كبيرة لتحقيقه نظراً للمتعة الكبيرة التي تنطوي عليها التجربة (Sikszentmihalyi, 1990) ويمكن لهذه الرغبة أن تجعل الناس يقضون الكثير من الوقت والمال والجهد البدني، وأن يتسببوا في تجاهل الأهداف الأخرى، ما يعرض نموهم النفسي للخطر (Schuler, 2012)، ويستمر شولر Schuler في توضيح أن كلاً من ظروف التدفق لها جانب سلبي

معين، فقد يؤدي فقدان وعي الذات، إلى إهمال الأهداف طويلة الأجل أو المستقبلية والقيم الشخصية، والتركيز الكامل على المهمة قيد البحث، كما يمكن أن يتسبب في استبعاد معلومات غير ذات صلة بالموقف ولكنها لا تزال هامة مثل الإشارات الاجتماعية حول عدم ملائمة سلوك المرء، أو نسيان الوقت في سياق المهام الحساسة للوقت، كما قد تؤدي السيطرة العالية وغياب القلق إلى المبالغة في تقدير قدرات الفرد، وباختصار، يمكن أن تؤدي تجارب التدفق إلى سلوكيات قصيرة النظر أي محورها ذاتي أو عالية المخاطر، كذلك قد تظهر تجارب التدفق بعض التداخل مع الإدمان، في إشارة إلى تصريح ميهالي Csikszentmihalyi بأنه عندما يصبح الشخص معتمداً جداً على القدرة على التحكم في نشاط ممتع لا يستطيع الانتباه إلى أي شيء آخر، ثم يخسر السيطرة النهائية وحرية تحديد محتوى الوعي (Van Den Hout, 2016, 33).

من الملاحظ أن تجارب التدفق ليست كل ما يتطلبه الأمر لزيادة الرفاه على المدى الطويل، حيث يمكن للفرد أيضاً الاستغراق في تجربة تدفق أثناء الأنشطة المدمرة أو المسببة للإدمان (Hool, 2011, 16)، ومن وجهة نظرنا، فإن تجربة التدفق ليست هي السبب في إدمان الأشخاص، ولكنها قد تكون بمثابة آلية مواجهة ضارة محتملة للأشخاص الذين يتعاملون مع الصعوبات النفسية، أي مع عدد من العوامل الجسدية والعقلية والظرفية والعاطفية، لذلك لا ينبغي اعتبار الإدمان جانباً سلبياً من التدفق، إذ يكفي أن يكون الفرد على دراية بأن سلوك البحث عن التدفق، لا سيما عند القيام به بشكل زائد، قد يكون مؤشراً على وجود اضطراب نفسي ما (Van Den Hout, 2016, 33).

ومن أجل الوصول إلى تجربة التدفق، يبحث الناس عن تحديات كبيرة لاختبار مهاراتهم، وغالباً ما يصاحب هذه الأنشطة الصعبة مخاطر كبيرة (Rheinberg, 1991)، مما يشير إلى أن فقدان الوعي بالذات قد يضعف مهارات تقييم المخاطر، وأن الرغبة في الحصول على المزيد من تجارب التدفق (ممتعة بطبيعتها) قد تزيد من قبول المخاطر (Pfenninger & Schüler, 2012).

ويمكن تجربة التدفق في أي نوع من أنواع النشاطات (Csikszentmihalyi, 1990)، حتى تلك التي تمت في السياقات المعادية للمجتمع (Rathunder & Csikszentmihalyi, 1993)، مثل العدوان والعنف والجريمة، فإن معظم هذه السلوكيات وأسبابها الكامنة المحتملة، لها علاقة ضعيفة بـ "القيام بشيء من أجل مصلحتها، وأكثر من

ذلك بعوامل نفسية واجتماعية واقتصادية هامة مثل الاضطرابات العاطفية والفقر والمرض العقلي والانحراف عن المعايير الاجتماعية، وقد يلعب البحث عن التدفق دوراً، لكن هذا لا يجعله أكثر ضرراً بطبيعته من البحث عن المتعة الأساسية.

يدعو ميهالي Csikszentmihalyi الانتباه إلى أن إيجاد تدفق في أنشطة أكثر تعقيداً يمكن أن تكون أكثر إرضاء وإشباعاً على المدى الطويل، وهي الأنشطة التي تسمح بالنمو الشخصي وتطوير مهارات جديدة وفرص جديدة للعمل (Hool, 2011, 17).

المحور الثاني: الرضا الأكاديمي:

2-1 - مفهوم الرضا الأكاديمي: Academic Satisfaction

يعرف ويش وآخرون (Wach et al, 2016) الرضا الأكاديمي بأنه: التعامل مع الإجهاد المرتبط بالدراسة، وقدرة الطلاب على إدارة الضغوط الأكاديمية في حياتهم الشخصية.

كما يعرفه لينت وآخرون (Lent et al, 2016) بأنه: مشاعر الطلاب ومواقفهم تجاه جامعتهم، ويعتبر مجال ذو أولوية عالية في حياة طلاب الجامعة في وصولهم للرفاهية والرضا عن الحياة.

ويشير أونديتي وويشلي (Onditi & Wechuli, 2017) للرضا الأكاديمي بأنه: "موقف قصير المدى ينتج عن تقييم تجارب الطلاب مع الخدمة التعليمية المتلقاة، ويؤثر هذا الموقف على تحفيز الطلاب وتوظيف طلاب جدد والاحتفاظ بالطلاب الحاليين."

ويُعد الرضا عن الحياة الأكاديمية بناءً معقدًا متعدد العوامل يتضمن الخبرات الواسعة لحياة الطلاب في الحرم الجامعي، بالإضافة إلى جودة توافق الطلاب مع البيئة الأكاديمية، ويؤدي دوراً هاماً كمؤشر رئيسي لنجاح الطلاب ورفاهيتهم (Ramos et al, 2015)، ويشمل متغير الرضا عن الحياة الأكاديمية بشكل عام الخبرات المتعلقة بحياة الطلاب في البيئة الأكاديمية، كما أنه يظهر جودة التوافق داخل الحرم الجامعي (Santos et al, 2013) وقد أثبتت الأبحاث الحديثة العلاقة الإيجابية بين قدرة الطالب على التوافق ومواجهة التحديات الأكاديمية

والرضا عن الحياة في عدة أبعاد تمثلت في العلاقات التربوية مع المعلم، والبيئة المادية، ومرافق الحرم الجامعي، والمسار الدراسي، والمهارات والكفاءة الشخصية، والأداء الأكاديمي، واستراتيجيات التعلم الجديدة، ونظام التدريس والتقييم والعلاقة مع الزملاء والمعلمين (Soares et al, 2016).

ويرتبط الرضا الأكاديمي ارتباطاً وثيقاً بجودة تعلم الطلاب وبشكل ديناميكي، وقد يتأثر بخصائص المؤسسة وسياقها التعليمي، وهو ما أوضحه (Astin, 1999, 518-525) من أن شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية تجعله شديد المشاركة في الأنشطة الصفية، حيث يقضي الكثير من الوقت في الحرم الجامعي ويتفاعل بشكل متكرر مع أعضاء هيئة التدريس وزملائه الآخرين، وقد تشمل تقييومات الرضا الأكاديمي السياق المؤسسي ككل، ومدى جودة البرنامج التعليمي، والعلاقة بين النظرية والتطبيق، ونظام التقييم، وعلاقة الطالب المعلم بالأساتذة والزملاء، ومحتوى المناهج الدراسية، وإدارة الجامعة ومرافقها ومواردها.

يمكن فهم الرضا عن الخبرات الأكاديمية على أنه بناء متعدد الأبعاد يتضمن المتغيرات الشخصية (السمات الشخصية والتنمية النفسية والاجتماعية، والمرافق المؤسسية والظروف المادية وموارد المؤسسة وبنيتها التحتية، وجودة البرنامج الأكاديمي، وكفاءة المناهج الدراسية، وجودة الفصول الدراسية)، بالإضافة إلى العلاقات الشخصية والعلاقات مع الأساتذة والأقران والتدريب المهني، والمراسلات بين التدريب الذي تم تلقيه والمهنة المستقبلية المرغوبة (Pinto, 2017).

وتشير الأبحاث والدراسات المعاصرة أيضاً، كدراسة دانييلسن (Danielsen et al., 2009) إلى أن رضا الطلاب عن حياتهم الدراسية يتأثر بمساندتهم الاجتماعية من جانب المعلمين والزملاء والأسرة. ما يعني أنه حينما تقدم المساندة والدعم المعنوي الكافي أو التعزيز المعنوي من المعلمين لطلابهم أثناء عملية التدريس والتعلم فمن المتوقع أن يكون للمساندة الاجتماعية علاقة إيجابية بالرضا عن حياتهم الجامعية.

كما هدف بحث جوجينسن (Jougensen et al., 2011) إلى تقييم رضا الطلبة عن جوانب الحياة الجامعية، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين الرضا والنجاح الأكاديمي، وشملت عينة البحث (6065) طالباً، وقد أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق في درجة الرضا تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرى سعد وآخرون (2011) بحثاً هدف إلى التعرف على درجة رضا الطلبة الخريجين عن الدراسة في كلية التربية جامعة السلطان قابوس، وقد بلغ عدد أفراد العينة (387) طالباً وطالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة أبدوا استجابات متوسطة من الرضا تزيد على المتوسط، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة في متوسط درجة الرضا تعزي لمتغيري الجنس والمؤهل الأكاديمي.

وتعددت المفاهيم الخاصة بالرضا الأكاديمي حسب الإطار النظري والمرجعي لكل باحث، فيرى أحمد ثابت فضل (2014) أن الرضا الأكاديمي هو الناتج النهائي للمشاعر التي يشعر بها الطالب تجاه المؤسسة التعليمية التي يدرس بها، متأثراً بمجموعة من العوامل والمتغيرات التي تتعلق بطبيعة دراسته من حيث المواد الدراسية وعلاقته بهيئة أعضاء التدريس وعلاقته بزملائه وأساليب التدريس والمحاضرات، بالإضافة إلى الأنشطة وأساليب التقويم والامتحانات بالمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها الطالب (عبد الرسول، 2017).

2-2- أبعاد الرضا الأكاديمي:

• البعد الأول: مرافق التعلم: Learning Facilities

وتُعرف بأنها المشاعر الوجدانية للطالب نحو دراسته في تخصص معين والناتجة عن تفاعله كفرد له ميوله وقدراته وطموحاته مع طبيعة الدراسة في هذا التخصص، ومن ذلك يمكن أن تعرفه على أنه شعور داخلي لدى الفرد يظهر في سلوكه وتصرفاته، ويعبر عن مدى حب الفرد وتقبله وارتياحه للتخصص الدراسي، ويأتي هذا الشعور من رضا الطالب عن البيئة الجامعية في كليته واختصاصه ورضاه عن القاعات والمخابر ومكتبة الجامعة والصحة والنظافة في مرافق المياه، والاهتمام بجودة الطعام في كافيتيريا الكلية.

• البعد الثاني: الرضا عن مناهج التعلم والمقررات الدراسية: Satisfaction with the curriculum

ويقصد به الرضا عن محتوى المناهج التي تدرس ومدى أهميتها وفائدتها للفرد والمجتمع، ومدى ارتباطها بالواقع وتأهيل الدارسين للمهنة المناسبة لنوع تلك الدراسة وكذلك من حيث مدى سهولتها أو تعقدها، ومدى تماشي المهام مع الأهداف، وتخصيص الوقت المناسب لهذه المهام، وإجراءات التقويم العادلة.

البعد الثالث: الرضا عن التعليم والتعلم والظروف المتعلقة بالتدريس: Satisfaction with teaching and

learning

ويقصد به الرضا عما يتعلق بطبيعة المحاضرات ومدى شعورهم بالاستفادة منها والتزام الأساتذة بها، وارتباطها بالكتاب المقرر أو بعدها عنه ومدى توافر الكتب والمراجع الداعمة لها من جهة، ومن جهة أخرى رضا الطالب عن أسلوب تعامل الأساتذة مع الطلاب من حيث مدى تواضعهم معهم، وسماعهم لمشكلاتهم، والمرونة التي يبذلونها بإعطاء الفرصة للطلاب للمناقشة وطرح الأسئلة، وتوفير فرص متكافئة للتعليم ولدعم الاحتياجات.

• البعد الرابع: الرضا عن المناخ الجامعي: Satisfaction with the university climate

ويتناول هذا البعد كل ما يتعلق بالبيئة الجامعية والخدمات المقدمة بها، ويقصد به رضا الطلاب عن نوعية الأنشطة الموجودة بالكلية، ومدى إشباعها للحاجات الثقافية والدينية والترفيهية والعلمية لهم، وأيضاً خدمات الإرشاد الأكاديمي التي تفسح مجالاً لممارسة التعلم من خلال ورشات العمل والندوات، بالإضافة إلى الرضا عن التعامل القائم على الاحترام بين الأساتذة والطلبة، والرضا عن العلاقات والتعاملات القائمة بين الطالب وزملائه من حيث مدى التعاون أو التنافس فيما بينهم، ومدى ما بينهم من احترام متبادل، وتسامح، وتقبل.

• البعد الخامس: الرضا عن المرافق الإدارية: Satisfaction with administrative facilities

ويقصد به رضا الطلبة عن جودة الخدمات والوسائل المقدمة لهم من الإدارة ومكاتب الشؤون التابعة للكلية بما في ذلك من تسهيل الوصول إلى قسم الإدارة والعمادة والاستفسارات وصندوق الشكاوى، بالإضافة إلى الاهتمام بإجراءات التسجيل والبريد ووسائل النقل.

• البعد السادس: الرضا عن السياسات والإجراءات: Satisfaction with policies and procedures

ويقصد به رضا الطالب عن الطريقة التي تجري بها الامتحانات سواء الشفهية أو التحريرية من حيث وضع الامتحانات، ونوعية الأسئلة والأبحاث العلمية المطلوبة، وأسلوب الامتحان والتقييم بالكلية، والقرارات الأكاديمية والإدارية، والإجراءات التي تقوم بها الجامعة لتحسين جودة التعليم ونوعيته.

2-3- عوامل الرضا الأكاديمي:

خلصت دراسة كل من (الأصارمي (2006) حسن، وإبراهيم، والظفرى (2011)، علي (2017)، Farhed

(2013) & Abbaspour): إلى عدد من العوامل التي تتحكم في تحديد الرضا الأكاديمي ومن أهمها ما يلي:

- تحقيق الفرد لذاته وتقديرها: ولذلك يجب على الطالب الجامعي أن يدرك بأنه يمتلك طاقات وقدرات وعليه استثمارها، كما عليه أن يقدر ذاته ويحترمها، وألا يقلل من قيمة نفسه وأن يعمل جاهداً على تحقيقها رغم وجود العقبات والصعوبات التي تعترضه في الحياة، فتحقيق الذات يعتبر بمثابة قمة الشعور والإحساس بالرضا عن الذات، ومن ثم الشعور بجودة الرضا الأكاديمي.

- إشباع الحاجات الأساسية: ومن أهم هذه الحاجات وفق تصنيف (ماسلو) للحاجات الإنسانية، والحاجات الفسيولوجية والأمن، والحاجة للانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة لتحقيق الذات، وبعد إشباع هذه الحاجات ضرورة لكل فرد من أفراد المجتمع بشكل عام وطلاب الجامعة بشكل خاص، وقد تتفاوت من فرد لآخر من حيث درجة تحقيقها وإشباعها، ولكنها حاجات يسعى الكل لتحقيقها على الرغم من وجود كل الظروف المحيطة بالفرد والتي قد تحول بينه وبين تحقيق البعض من هذه الحاجات الأساسية، ويتم تحقيقها من خلال عملية متكاملة بين الفرد والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه للشعور بجودة الحياة.

- المعنى الإيجابي للحياة وبعد الهدف الرئيسي للفرد، فالفرد لا يسعى فقط لإشباع غرائزه، أو لتهيئة أفضل الظروف الاجتماعية ليعيشها لأن هذا وحده لا يسعده ولا يرضيه، ولكنه يسعى ويهتم لكي يكون هناك معنى ومغزى لحياته وهدفاً وقيمةً يتوجه إليها، ومن خلال هذه المعنى وتلك القيمة يشعر بجودة الحياة.

- المساندة والعلاقات الاجتماعية وهي هامة للطلاب الجامعيين، فمن خلال هذه المساندة والعلاقات الاجتماعية المتبادلة يشعرون بالأهمية والاحترام والتقدير وكذلك الشعور بالثقة بالنفس وبالأخرين والشعور بالتفاؤل اتجاه الحياة والمستقبل ما يشعرهم بجودة الحياة.

- الرضا عن الحياة وهو عبارة عن تقييم الطالب لنوعية الحياة التي يعيشها، طبقاً لنسقه القيمي، وهو يعتمد على مقارنة الطالب لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته، ويعد الشعور بالرضا عن

الحياة مؤشراً هاماً من مؤشرات الصحة النفسية السليمة، فالرضا يدفع الطالب إلى التقدم الأكاديمي، ويزيد من رغبته في التفوق والتحصيل الأكاديمي الأكثر فائدة في حياته العامة.

- الصلابة النفسية: وهي مجموعة من السمات الشخصية ذات الطابع النفسي الاجتماعي، وهي سمات تضم الالتزام والتحدي والتحكم، والتي يراها الطالب سمات هامة له تمكنه من التعامل مع المواقف الأكاديمية الصعبة والتغلب عليها، وكذلك الضغوط النفسية التي تمكنه من التعايش معه وتشعره بالرضا الأكاديمي.
- التدين: يعتبر من العوامل المؤثرة في مدى ما يشعر به الطالب من رضا عن مستوى الأداء الأكاديمي، ويمكن أن يتخذ كقيمة تنمي لدى الطالب الرضا الأكاديمي، ما يجعله أكثر قدرة على تحمل الضغوط والتكيف معها.
- السعادة وهي حالة من المرح والهناء والإشباع، تنشأ من خلال إشباع الدوافع وتسمو إلى مستوى الرضا النفسي، يصاحب تحقيق الذات، وتؤثر السعادة على صحة الفرد النفسية والجسمية، وتتأثر بالسمات الشخصية، وتعتبر جزء من شعور الطالب بجودة الحياة.
- التوجه نحو المستقبل: يعتبر قلق المستقبل أحد أنواع القلق والذي يشكل خطورة في حياة الطالب، والذي يمثل خوفاً من مجهول ينجم عن خبرات ماضية وحاضرة يعيشها، وتجعله يشعر بعدم الأمن وتوقع الخطر، ومن ثم شعوره بعدم الاستقرار، وقد تسبب له هذه الحالة نوعاً من التشاؤم واليأس، وعدم الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة المستقبل الأمر الذي يشعره بعدم الرضا الأكاديمي.

2-4- العوامل المؤثرة في الرضا عن التخصص الدراسي:

إن الرضا يتحقق من خلال التقارب بين النواتج التي يرغب الفرد بتحقيقها، وتلك التي يحصل عليها فعلاً في مجال دراسته وشعور الطالب بالعدالة عند حصوله على ما يعتقد أنه يستحقه، وقد يؤثر الموقف الشخصي المسبق للطالب على مستوى شعوره بالرضا بالرغم من التغيرات الإيجابية، ومن خلال ما سبق يمكن الإشارة إلى أهم العوامل التي تؤثر في الطالب عن تخصصه:

1- الرضا عن التوجيه:

وهو ما ينصب على مساعدة الفرد في اختيار نوع الاختصاص، أو الدراسة التي توافق ميوله واستعداداته، وذلك لضمان نجاحه في دراسته وتحصيله العلمي (بن مبارك، 2013، 60). وعليه فإن بلوغ التوجيه مرتبة إعطاء كل إنسان ما يحتاجه من مساعدة، لبلوغ النجاح في دراسته يتطلب تحقيق سلسلة من المبادئ.

2- الرضا عن نوعية المقررات الدراسية:

يُعد الرضا عن الدراسة أحد المؤشرات الجيدة والدالة على كفاءة وفاعلية البرنامج المقدمة للطلبة، كما أنه يلعب دوراً في زيادة الإنتاجية وتطوير الأداء في المؤسسة، ولقد اتضح من استعراض بعض الدراسات أن دراسة مستوى الرضا عن البرنامج الدراسي يساعد في توفير بعض المؤشرات الدالة على مستوى نجاح البرنامج، وأن العلاقة ما بين الرضا والإنجاز علاقة وطيدة على الرغم من اختلاف وجهات النظر في ذلك، فالبعض يرى أن الرضا يقود إلى الإنجاز، وزيادة الإنتاجية ويدعم هؤلاء وجهة نظرهم بأن الحالة النفسية للفرد لها تأثير قوي على أدائه، في حين يرى البعض الآخر بأن الأداء المتميز للفرد سيؤدي إلى تحفيزه، ومن ثم إشباع حاجاته غير المشبعة، وبالتالي فإنه يعظم مستوى الرضا لدى الفرد (بن مبارك، 2013، 61).

3- الرضا عن طرق التدريس:

للأساليب التدريس التي يمارسها المدرسون في الجامعة مردودٌ إيجابيٌّ على العملية التربوية وعلى رضا الطلبة عن الدراسة، فمهمة الأستاذ الجامعي ليست في ملأ عقول الطلبة بالعلم والمعرفة فحسب، بل إن المهمة الأكثر أهمية هي كيفية تزويد هؤلاء الطلبة ببوصلة توجههم وتهديهم فيستفيدون من العلم والمعرفة، ويتعلمون استعمالها في حياتهم المستقبلية إضافة إلى ضرورة تقدير جهودهم والاعتراف بها، وإن درجة رضا الطالب عن أساليب التدريس ينعكس بالسلب أو الإيجاب على مستوى إنجازه الدراسي، وذلك كما حدده "كرايف" (1990) (بن مبارك، 2013، 61).

4- الرضا عن أساليب التقويم:

هناك مجموعة من العوامل تؤثر في مستوى الرضا عن الدراسة في الجامعة تتمثل في مراعاة المدرس للعدل والموضوعية والإنصاف في عملية تقييم أداء الطلبة، بغض النظر عن معتقداتهم واتجاهاتهم الفكرية (بن مبارك 2013، 62).

2-5- أهمية الرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة:

أشارت دراسة سيد (Sayed et al., 2021) بأهمية وتأثير الرضا الأكاديمي على الأداء الأمثل للطلاب مثل الالتزام بأهداف الجامعة، والانتهاؤ بنجاح من الدراسة، والتكيف مع الجامعة والرضا العام عن الحياة؛ وذلك على عكس الرضا الوظيفي، ولا يزال هناك نقص في التحقيق لتوضيح هذا المفهوم ، ويرتبط رضا الطلاب ببعض النتائج الأكاديمية، وهو عنصر أساسي في الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين، كما عززت نتائج دراسة جونزاليز (2014 Gonzalez, القيمة الإيجابية للرضا الأكاديمي، حيث حددت هذا المتغير كعامل يساهم في عملية التعليم وفي الأداء الأكاديمي والعمل اللاحق.

حيث أظهرت نتائج دراسة خديجة (Khadijeh et al., 2017) بأن رضا الطلاب هو أحد العوامل الهامة في نمو وتحسين المراكز التعليمية، علاوةً على ذلك فإن مراعاة العوامل التي تؤثر على مستوى رضا طلاب الجامعة، مثل جودة التعليم النظري والسريري، وعمليات التقييم، والتفاعلات الاجتماعية والجوانب الاجتماعية ذات أهمية قصوى، ويرتبط مستوى رضا الطالب أيضا بمجالات الدراسة وكذلك فرص العمل المستقبلية؛ وبالتالي يمكن أن تؤثر مجالات الدراسة على مستوى رضا الفرد عن نفسه، كما أن أحد العوامل التي تؤثر على زيادة مستوى الرضا الأكاديمي بين الطلاب هو جاذبية مجالات الدراسة بالنسبة للطلاب وكذلك توافر الأساتذة المعنيين والتواصل معهم، ويتأثر الرضا عن الدراسة بالجامعة بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية على حدٍ سواء؛ كما أن هذه العوامل تؤدي إلى ارتفاع أو انخفاض رضا الطالب عن دراسته، فقد أشار نانطا (Nanta, 2007, 446) أن رضا الطلبة عن الدراسة بالجامعة يرجع إلى عوامل تتعلق بالطلاب نفسه؛ وتتمثل في ذكائه ومستوى تحصيله، ومدى

ملائمة المقررات الدراسية لإشباع حاجاته النفسية بالإضافة إلى أساليب التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس أثناء العملية التعليمية كما أن درجة رضا الطالب عن البرامج الدراسية ينعكس على مستوى إنجازه الدراسي. كما حدد ويرسن وفيرمندو (Weerasinghe & Fernando, 2017, 534) أن هناك مجموعة عوامل تؤثر على مستوى الرضا عن الدراسة بالجامعة، بالإضافة إلى ما ذكره الباحثون السابقون وتتمثل في مراعاة عضو هيئة التدريس للعدل والموضوعية والإنصاف أثناء عمليات تقييم أداء الطلبة، وعدم تغاضي أعضاء هيئة التدريس عن عمليات الغش في الامتحانات.

في حين يلعب الرضا الأكاديمي دوراً أكثر أهمية في تجربة التعليم في التنبؤ بحالة الصحة العقلية للطلاب التي تساعدهم على التكيف مع حياتهم الأكاديمية وتخفيف الضيق وتعزيز رفاهيتهم النفسية (Nguyen et al., 2022)، وهذا ما أبدته دراسة سيد (Sayed et al., 2021) بأهمية وتأثير الرضا الأكاديمي على الأداء الأمثل للطلاب مثل الالتزام بالأهداف الجامعية، والانتهاز بنجاح من الدراسة، والتكيف مع الجامعة والرضا العام عن الحياة، وهو عنصر أساسي في الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين، حيث يشكل الرضا الأكاديمي عاملاً وقائياً ضد الإجهاد ويساعد الطلاب على التعامل بشكل أكثر صحة مع تحديات الحياة الأكاديمية، بينما أشارت دراسة كوو (Kuo et al, 2014) أن عدم الرضا الأكاديمي يمكن أن يكون أيضاً مصدر إزعاج شخصي خلال سنوات تعليمهم، حيث يتعرض طلاب الجامعات للعديد من المتطلبات الأكاديمية التي يمكن أن تؤدي إلى الإجهاد وفقدان الثقة والإحباط.

كما أفادت دراسة نانيجوبال (Nanigopal et al, 2022) بأن الأفراد الذين حصلوا على مستويات منخفضة إلى متوسطة من الرضا الأكاديمي عانوا من مستوى عالٍ من التوتر وشعر ما يقرب من خمسي (38) المشاركين بمخاطر عالية جداً في حياتهم الأكاديمية.

وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية المهنية للينت وآخرون (1994) وجود ثلاثة عوامل مؤثرة في الرضا الأكاديمي والمهني وهي:

- التطورات في تحقيق الأهداف المرجوة.

- الاختبارات.

- الأداء.

ويؤكد لينت (Lent, 2004) أن بعض المتغيرات المعرفية الاجتماعية مثل: فاعلية الذات والأهداف قد تفيد في دراسة الرضا عن الحياة داخل مسافات ومجالات مثل: الدراسة أو العمل، وكذلك في دراسة الرضا عن الحياة بشكل عام، كما أكد أن لفاعلية الذات والقدرة على التطور في تحقيق الأهداف والمساندة البيئية والاجتماعية دوراً منبئاً عن رضا الطالب في حياته الأكاديمية والاجتماعية.

ويفترض النموذج المعياري للصحة النفسية الذي وضعه لينت " أن الرضا الأكاديمي يمكننا من التنبؤ عن مدى تحقيق الفرد لأهدافه وتطوره في تحقيق تلك الأهداف، وكذلك أيضاً من خلال قياس فاعلية الذات والتي يقصد بها هنا درجة امتلاك الطالب للمهارات والقدرات اللازمة لتحقيق النجاح، وكذلك أيضاً من خلال تحقق نتائج التوقعات التي يتوقعها الفرد ودرجة المساندة الاجتماعية والبيئية التي تحيط به، لأن مثل هذه المتغيرات الاجتماعية المعرفية تكون ذات فائدة كبيرة في التنبؤ بوجود درجة من الرضا الأكاديمي، على أن عدم القدرة على التطور في تحقيق الأهداف يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا، وأن التطور في تحقيق الأهداف يصبح أكثر قابلية لتحقيق الأهداف وأكثر سهولة إذا ما استطاع الفرد أن يتبنى أهدافاً واضحة محددة، وتتحدى قدراته، ويمكنه إنجازها وكذلك إذا ما استطاع الفرد تنمية فاعليته الذاتية، فضلاً عن توافر أنواع المساندة البيئية والاجتماعية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف مثل: التشجيع الاجتماعي، النمذجة الاجتماعية والتعلم والتدريس الفعال، وعندها فقط يتمكن الطالب من تخطي كل العقبات التي تواجهه في طريقه نحو تحقيق أهدافه المنشودة (بن مبارك، 2013، 58).

2-6- أهم المشكلات التي تؤدي إلى عدم رضا الطالب عن الدراسة:

1. ارتفاع ثمن الكتب الدراسية وعجز المكتبات الجامعية عن إشباع حاجات الطلاب.
2. العجز عن الدراسة في التخصص الذي يميل إليه الطالب أحياناً.

3. عدم إحساس الطالب بالتفاعل مع الأساتذة، نتيجة عدم وجود فرصة لتكوين علاقات أكاديمية وشخصية مع الطالب.

4. افتقاد الطالب التوجيه الأكاديمي المناسب، سواء عند اختيار القسم الذي يود الدراسة فيه أو عند مواجهة مشكلات دراسية.

5. زيادة كثافة المحاضرات وقاعات الدرس.

6. الاعتماد على التلقين وحفظ المعلومات، ما يفقد الطالب الإحساس بقيمة ما يدرسه.

7. عجز المدن الجامعية عن استيعاب الطلاب وحل مشاكلهم، بالإضافة إلى عجز المدن الجامعية عن استيعاب الطلاب وحل مشاكلهم.

8. العجز عن توفير الإمكانيات في المعالم والمختبرات ما يجعل الدراسات العلمية بلا جدوى في بعض الأحيان.

9. افتقار بعض أعضاء هيئة التدريس لمهارات التدريس الجامعي الناجح.

10. عدم الاطمئنان بوجود فرص العمل عقب التخرج، ويترتب على ذلك فقدان الحافز للدراسة.

11. إحساس الطالب بوجود فجوة بين ما يدرسه في الجامعة وما يحتاجه للممارسة فعلاً (بن مبارك، 2013، 64).

2-7- أهم المقترحات لمواجهة بعض المشكلات الدراسية المترتبة عن عدم الرضا:

ويمكن ذكر بعضها:

- تشكيل لجنة يرأسها أستاذ جامعي في كل كلية لحل مشكلات الطلاب، على أن يكون من بين أعضائها ممثلون لهؤلاء الطلاب.
- الاهتمام بالمكتبات الجامعية، وإعطاء حصة أكبر لها من دعم الكتاب الجامعي.
- عقد لقاءات علمية تضم بعض أساتذة الجامعات وبعض معدي المناهج الدراسية ومؤلفي الكتب ليقف كل منهم على ما يريده الآخر، فيعاد النظر في التعليم العام بالشكل الذي يعد الطالب للدراسة الجامعية والنجاح فيها.

- إعداد دليل للجامعة يعرف الطالب لأهداف التعليم الجامعي والكليات والتخصصات مع توظيف موجز المقررات ومتطلبات التخرج وفرص العمل بعد التخرج.
 - التأكيد على وضع خطة دراسية، وتوصيف واسع للمقررات مع خطة زمنية لتقديم المحتوى.
 - إعداد برامج صيفية للتدريب على المهارات التي يتطلبها سوق العمل في شكل تدريب تحويل يوجه الطلاب الى محلات العمل المناسبة.
 - إعداد برامج صيفية للتدريب على المهارات التي يتطلبها سوق العمل في شكل تدريب تحويلي يوجه الطلاب إلى محلات العمل المناسبة.
 - التخطيط الدقيق للتعليم العالي في ضوء خطط التنمية والاحتياجات الفعلية من القوى العاملة، حتى لا يتخرج فائض في تخصص يقابله عجز في تخصص آخر (بن مبارك، 2013، 64).
- ويُعد موضوع الرضا عن الحياة الأكاديمية للطلاب الجامعيين على قدر كبير من الأهمية، نظراً لأن أحد الأبعاد الرئيسية الهامة لجودة الحياة الأكاديمية (Sirgy et al., 2010) ويُعد مؤشراً جيداً على قيام الطلاب بأدوارهم ووظائفهم المهنية المستقبلية، كما أن الرضا الأكاديمي للطلاب لا يؤثر بشكل إيجابي في حياته الجامعية فحسب، بل يمتد هذا التأثير الإيجابي ليؤثر في جميع جوانب حياته المستقبلية بما فيها الحياة المهنية (Kim, 2019 & Hong)، كما يرتبط ارتفاع مستوى رضا الطلاب عن حياتهم الأكاديمية ارتباطاً وثيقاً بارتفاع مستوى توافقه النفسي، وقد يتوقف قياس شعورهم بالصحة النفسية على مستوى الرضا عن حياتهم الأكاديمية.
- كما يُعد الرضا عن الحياة الأكاديمية مؤشراً على النجاح الأكاديمي للطلاب ورفاهيته وقد أظهرت مراجعة الأدبيات التربوية ندرة في الدراسات التي بحثت هذا المفهوم أو حاولت تحديد أبعاده، ومنها دراسة حسن وإبراهيم (2011) والتي أجريت حول درجة رضا (387) طالباً من الطلبة الخريجين في كلية التربية جامعة السلطان قابوس، والتي توصلت إلى خمسة أبعاد للرضا تمثلت في خبرة الخريج عن عضو هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، والأنشطة والمشاريع التي قدمها الطالب، وحضور المحاضرات وإجراء الاختبارات، وإدارة القسم والكلية.

في حين توصلت دراسة بيدرو وآخرون (Pedro et al, 2016) إلى أربع مكونات للرضا عن الحياة الأكاديمية تمثلت في: الرضا عن الإدارة الأكاديمية، والرضا عن العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة، والرضا عن البيئة التعليمية، والرضا عن البنية التحتية للمؤسسة.

2-8- التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الأكاديمي:

إذا أردنا إنشاء بيئة تعزز التدفق وليس تغيير التدفق فقط لدى الأفراد فيجب أن يكون هناك التزام من الإدارة، ويجب أن تتبنى الإدارة الفكرة القائلة بأنها قبل المنتجات والربح وحصلتها في السوق هي المسؤولة في المقام الأول عن الرفاهية الانفعالية لعمالها، ولكن إذا كنا مهتمين بالنمو والسعادة، وليس بالعمل كالمعتاد، فعلى أن نفكر في كيفية تحويل الحدود الرتيبة للوظائف العادية إلى أماكن تحفز التدفق، وذلك بالحصول على المزيد من المرح، والقدرة على تحديد الأهداف والاستعداد للاهتمام بما يفعله الفرد، واستثمار الطاقة النفسية في أعماله ونتائجها، وتعتبر الملاحظات الفورية والمحددة واحدة من أكثر الأدوات فاعلية لمساعدة العمال على تحسين أدائهم، وما تعنيه السيطرة" في هذه الحالات هي الشعور بأنه إذا تطلبت المناسبة ذلك، فإن الأفراد المعنيين لديهم المهارات اللازمة لوضع استراتيجيات جديدة للوصول إلى الهدف النهائي وهذا هو بالضبط خط السيطرة الذي يجب أن يكون متاحاً في العمل لكي يتدفق الموظفون، ويكونوا قادرين على الشعور بأن لديهم خياراً حول كيفية أداء وظائفهم، وأنهم موثوق بهم للتوصل إلى أفضل نهج يتطلبه موقف معين.

لتجربة تدفق مستمر، يجب على المرء الاستمرار في تنمية الاهتمام (الانتباه) والفضول، والاستجابة لمجموعة واسعة من الفرص، وتطوير أكبر قدر ممكن من المهارات ولتكون قادراً على تجربة التدفق طوال الحياة. فمن وجهة نظر نظرية التدفق، فإن أكثر جوانب الإدارة الذاتية أهمية هي تعلم تنظيم الانتباه، الوقت، والعادات برؤية المرء الخاصة لنفسه (Csikszentmihalyi, 2003, 177).

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول بأن التدفق النفسي والرضا الأكاديمي الدراسي يمثلان جانبين مترابطين في تجربة الطالب الجامعي، فالتدفق النفسي الذي يُعرف بأنه حالة من التركيز الكامل والانغماس في النشاط، يُعزز من قدرة الطالب على تحقيق إنجازات أكاديمية عالية، حيث يساهم في تحسين مستوى الانتباه والتحفيز الذاتي،

عندما يشعر الطالب بدخول حالة التدفق أثناء الدراسة أو المشاركة في الأنشطة الأكاديمية، فإن ذلك يؤدي إلى شعور بالإنجاز والرضا التام، ما يعزز رضاه الأكاديمي العام، ومن ناحية أخرى، فإن الرضا الأكاديمي يدفع الطلبة للبحث عن تجارب تعزز من تدفقهم النفسي، ما يخلق حلقة تفاعلية بين الجانبين، بالتالي، يمكن أن يُنظر إلى تحسين التجربة الأكاديمية في الجامعة من خلال تعزيز التدفق النفسي لدى الطلبة كوسيلة فعالة لزيادة رضاهم الأكاديمي ودعم نجاحهم الدراسي، فإذا كان معدل الرضا أعلى مما يتوقعه الطالب، وهي حالة نادرة، فإن الجامعة تكون في حالة ربح متفوق، لأن الكلية حققت أهدافها بإكساب الطالب المعارف والقيم والمهارات المستهدفة، وسيكون الطالب مسروراً ومبتهجاً بتحصيله العملي وحياته المهنية، ويتحدث عن الكلية بشكل إيجابي، أما إذا كان معدل الرضا أقل من المتوقع فإن الجامعة في حالة خسارة، لأن الكلية لم تحقق أهدافها ولا توقعات الطالب، وقد ينسحب الطالب من الدراسة، أو يبقى في الكلية يتعامل معها بشكل سلبي، أما إذا كان معدل الرضا يساوي ما يتوقعه الطالب فالكلية في حالة استقرار وريح معتدل، نتيجة الاحتمال الكبير لاستمرارية دراسة الطلبة، وبالتالي يجب عليها المحافظة على ذلك الرضا المقبول، وأن تطمح إلى الرضا المتفوق، فحالة التدفق تُحفز الطالب على السعي لتحقيق الأهداف والتحديات الأكاديمية، ما يدفعه للعمل بجد واجتهاد وهذا التحفيز الذاتي يدعم شعور الإنجاز، الذي يعتبر أحد العناصر الأساسية للشعور بالرضا الأكاديمي، ومما لا شك فيه أن التدفق النفسي يعزز من الاستمتاع بالتعلم، فالطلاب الذين يشعرون بالتدفق غالباً ما يجدون سعادتهم في العملية التعليمية، وهذا الانغماس الإيجابي يعزز الرضا النفسي والعاطفي المرتبط بالتجارب الأكاديمية.

وعليه، فإن التدفق النفسي يقلل من الشعور بالضغط حيث يميل الطالب إلى الشعور بقلّة الضغط النفسي، لأنه يركز على اللحظة الحالية بدلاً من القلق بشأن النتائج النهائية، هذا يساعد على تقليل القلق والأعراض السلبية التي قد تؤثر على الرضا الأكاديمي، بالإضافة إلى تكوين علاقات إيجابية مع المواد الأكاديمية عندما يختبر الطلاب التدفق مع المواد التي يدرسونها، يصبح لديهم ارتباط إيجابي مع هذه المواد، ما يشجعهم على الاستمرار في التعلم وتوسيع معرفتهم، وهذا بدوره يساهم في تعزيز رضاهم الأكاديمي، لاسيما أن الطالب عندما يشعر بالرضا عن إنجازاته الأكاديمية، يزداد شعوره بالثقة بنفسه وبقدراته. هذه الثقة تجعل من السهل الدخول في حالة التدفق،

حيث يشعر الطالب بالقدرة على مواجهة التحديات، فالرضا يعزز الدافع الداخلي كما يعزز التعلم والتفوق، فعندما يكون الطلاب راضين عن أدائهم، يكونون أكثر انخراطاً في مهامهم الدراسية، ما يساعدهم على الوصول إلى حالات التدفق، والنظرة الإيجابية تجاه الدراسة والحياة بشكل عام، وهذا يمكنه أن يساعد على تحسين التركيز والانغماس في النشاطات الأكاديمية، وهذا ما أشارت إليه دراسة عبد الفتاح وشيرى (2018)، حيث هدفت إلى التعرف على علاقة التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعة بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير موجب دال إحصائياً للرضا عن الدراسة الجامعية على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. كما أظهرت دراسة أحمد (2019) أيضاً، التي هدفت إلى الكشف عن أفضل نموذج سببي يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات كل من التدفق النفسي (بنسبة 43,0%)، وإدارة الذات (بنسبة 70,3%) في التنبؤ بدرجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة إلى وجود علاقات سببية مباشرة بين التدفق النفسي وكل من إدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية، كما وجدت علاقة سببية مباشرة بين إدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. ومما سبق نستنتج أن الرضا الأكاديمي قد يؤدي إلى الاستمرارية في الأداء الجيد، ما يخلق حلقة إيجابية تؤدي إلى تحقيق النجاحات المتتالية، وبالتالي تعزيز التدفق النفسي.

المحور الثاني

دراسات السابقة

أولاً: دراسات عربية:

1- دراسة (غازي، 2024، مصر)

عنوان الدراسة: التدفق النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب كلية الفنون الجميلة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدفق النفسي وجودة الحياة لدى عينة من طلاب كلية الفنون الجميلة، والتعرف على أثر متغيرات مثل الجنس (ذكور وإناث) والتخصص العلمي وأدبي في التدفق النفسي وجودة الحياة.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث الأساسية من 207 طالباً وطالبة من الملتحقين بالفرقة الأولى والرابعة بكلية الفنون الجميلة جامعة حلوان من التخصصات العلمية والأدبية، والذين تراوحت أعمارهم بين (19-22) بمتوسط عمر قدره (21,17) وانحراف معياري قدره (0,94).

أداة الدراسة: طبق مقياس التدفق النفسي على أفراد العينة من إعداد الباحثة، ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحثة أيضاً.

نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 بين أبعاد التدفق النفسي وجودة الحياة لدى أفراد العينة باستثناء اندماج الوعي بالفعل مع جودة الحياة الأسرية، ووضوح الأهداف مع جودة الحياة الصحية، والتركيز التام في المهمة مع جودة الحياة الأسرية، والإحساس بالضبط والسيطرة مع جودة الحياة الصحية والأسرية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعد تبدل إيقاع الزمن مع جودة الحياة الأسرية والاجتماعية والتعليمية والدرجة الكلية لجودة الحياة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التدفق النفسي ومستوى جودة الحياة تُعزى للجنس (ذكور وإناث) والتخصص (علمي وأدبي) باستثناء بعد الاستمتاع الذاتي واندماج الوعي بالفعل، فتوجد فروق دالة إحصائياً لصالح التخصص العلمي.

2- دراسة (شليبي, 2021, مصر)

عنوان الدراسة: العلاقة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (602) طالباً وطالبة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة. **أداة الدراسة:** طبقت على أفراد العينة ثلاثة مقاييس من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن مستوى التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني للطلاب كان متوسطاً، كما توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني، ووجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي ومرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في استراتيجيتي المواجهة الفعالة والتحليل المنطقي لصالح مرتفعي التدفق النفسي، ولصالح منخفضي قلق المستقبل المهني، ووجود فروق بينهم في جميع الاستراتيجيات السلبية لصالح منخفضي التدفق النفسي، ولصالح مرتفعي قلق المستقبل المهني. كما وجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية لصالح الإناث باستثناء ثلاثة أبعاد. كما وجدت فروق في بعد الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة فقط كأحد أبعاد قلق المستقبل لصالح الذكور، ووجدت فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيتي المواجهة الفعالة والتحليل المنطقي وفي الدرجة الكلية للاستراتيجيات الإيجابية لصالح الإناث، وفي استراتيجية لوم الذات والآخرين لصالح الذكور، كما لم توجد فروق تعزى للفرقة في استراتيجيات مواجهة الضغوط، وفي جميع أبعاد التدفق النفسي، باستثناء بعد مواجهة التحديات فكانت الفروق لصالح طلاب الفرقة الثالثة، وفي قلق المستقبل المهني لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ووجدت فروق وفقاً للتخصص في ثلاثة أبعاد للتدفق النفسي وفي الدرجة الكلية لصالح تخصص صعوبات التعلم، وفي استراتيجية طلب المساعدة لصالح التخصص السمعاني. كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط من التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني.

3- دراسة (القرالة، 2020، الأردن)

عنوان الدراسة: مستوى التنبؤ بين التدفق النفسي والتمكين النفسي.

هدف الدراسة: هدفت إلى معرفة مستوى التنبؤ بين التدفق النفسي والتمكين النفسي.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة تكونت من (422) طالباً وطالبة في الجامعة، منهم (277) طالباً، و(145) طالبة.

أداة الدراسة: تم تطوير مقياسي التدفق النفسي والتمكين النفسي.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة أن هناك مستوى منخفضاً من التمكين النفسي والتدفق النفسي لدى الطلبة،

كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التمكين النفسي والتدفق النفسي.

4- دراسة (الأسود، 2020، الجزائر)

عنوان الدراسة: مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

هدف الدراسة: التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة والكشف عما إذا كانت

هناك فروق في مستوى التدفق النفسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة من طلاب جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

أداة الدراسة: تم تطبيق مقياس التدفق النفسي لـ (ناصر، 2015).

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التدفق لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير الجنس ووجود

فروق في التخصص والمستوى الدراسي.

5- دراسة (أحمد، 2019، مصر)

عنوان الدراسة: أفضل نموذج سببي يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي وإدارة

الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أفضل نموذج سببي يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير

المباشرة بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة وذلك من خلال مقارنة مؤشرات

حسن المطابقة لنموذجين مقترحين؛ النموذج الأول تتوسط فيه إدارة الذات العلاقة بين التدفق النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، والنموذج الثاني يتوسط فيه التدفق النفسي العلاقة بين إدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية، كذلك بحث طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من التدفق النفسي وإدارة الذات لدى طلاب الجامعة، مع التعرف على الفروق في متغيرات الدراسة وفقاً للجنس، وما مدى إسهام كل من التدفق النفسي وإدارة الذات في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (234) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية- جامعة حلوان. **أداة الدراسة:** استخدمت الدراسة مقياس التدفق النفسي (أباطة، 2011)، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية (إعداد: الباحث)، ومقياس إدارة الذات (إعداد: الباحث).

نتائج الدراسة: وقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في جودة الحياة الأكاديمية وأبعادها فيما عدا بعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إذ كانت هناك فروق دالة إحصائية لصالح الإناث عند مستوى دلالة (0,01)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في التدفق النفسي وأبعاده، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة في إدارة الذات فيما عدا بعدي: الضبط الذاتي فتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) لصالح الذكور، وبعد الدافعية الذاتية للتعلم توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) لصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من التدفق النفسي وإدارة الذات لدى طلبة الجامعة عند مستوى دلالة (0,01).

أسهمت درجات كل من التدفق النفسي (بنسبة 43,0%)، وإدارة الذات (بنسبة 70,3%) في التنبؤ بدرجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، وهو ما يوضح أن متغير إدارة الذات أكثر قدرة تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من متغير التدفق النفسي، كما أظهرت مؤشرات حسن المطابقة صحة النموذج الأول والذي تتوسط فيه إدارة الذات العلاقة بين التدفق النفسي وجودة الحياة الأكاديمية، كما أشارت النتائج إلى

وجود علاقات سببية مباشرة بين التدفق النفسي وكل من إدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية، كما وجدت علاقة سببية مباشرة بين إدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

6- دراسة (العنابي، 2019، العراق)

عنوان الدراسة: معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة.

أهداف الدراسة: تعرف درجة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة ومستوى دلالة الفروق في التدفق النفسي وفق متغيرات النوع، التخصص، الصف.

عينة الدراسة: بلغت العينة (375) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا بشكل عشوائي.

أدوات الدراسة: مقياس التدفق النفسي.

نتائج الدراسة: يتمتع طلبة الجامعة بالتدفق النفسي وبدلالة إحصائية، وليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية للتدفق النفسي وفق متغيري النوع والتخصص بينما يوجد فرق المتغير المرحلة الدراسية.

7- دراسة (عبد الفتاح، وشيرى، 2018، مصر)

عنوان الدراسة: التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم.

هدف الدراسة: التعرف على علاقة التسويف الأكاديمي لطلبة الجامعة بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم، كما هدف إلى التعرف على الفروق في التسويف الأكاديمي بأبعاده الفرعية والتي ترجع إلى النوع (ذكور / إناث) والمستوى الدراسي (الفرقة الأولى / الفرقة الرابعة).

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (430) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بجامعة الزقازيق، منهم (280) طالباً وطالبة بالفرقة الأولى (150) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة، وقد بلغ متوسط أعمارهم (21) سنة وثمانية أشهر بانحراف معياري (5) سنوات وثلاثة أشهر.

نتائج الدراسة: توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بعد التسويف المعرفي فقط لصالح متوسط درجات الذكور، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور

والإناث في بقية الأبعاد وفي الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الفرقة الأولى والفرقة الرابعة في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي من جهة وجميع الأبعاد والدرجة الكلية للتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة من جهة أخرى بالإضافة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين جميع الأبعاد والدرجة الكلية للتسويق الأكاديمي من جهة وجميع الأبعاد والدرجة الكلية للرضا عن الدراسة الجامعية من جهة أخرى لدى طلبة الجامعة. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير سالب دال إحصائياً للتسويق الأكاديمي على كل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً للرضا عن الدراسة الجامعية على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة.

8- دراسة (العبيدي، 2018، العراق)

عنوان الدراسة: التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي.

أهداف الدراسة: تعرف التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس ومتغير التخصص الدراسي.

عينة الدراسة: بلغت العينة (200) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة اختيروا عشوائياً.

أدوات الدراسة: مقياس التدفق النفسي.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن العينة لديها تدفق نفسي، وعدم وجود فروق في التدفق النفسي بين الذكور والإناث، ووجود فروق في التدفق النفسي بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الإنساني لصالح طلبة التخصص العلمي.

9- دراسة الموسوي (2016). العراق

عنوان الدراسة: التدفق النفسي وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة.

هدف الدراسة: استهدف البحث الحالي التعرف إلى مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، الفروق في التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات التفكير الإيجابي والجنس والتخصص.

عينة الدراسة: عينة من طلبة جامعة القادسية بلغت (400) طالباً وطالبة موزعين على (15) كلية للتخصصات العلمية والإنسانية للعام الدراسي (2013-2014) اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وبالأسلوب المتناسب.

أداة الدراسة: تمّ بناء مقياس التدفق النفسي بعد الاطلاع على الدراسات المشابهة والأدب النظري متكونة من (20) فقرة موزعة على أربع مجالات رئيسية هي: (الأهداف الواضحة، الاندماج والتركيز، فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات، تغذية راجعة وفورية)، كما تبنى الباحثان مقياس (منشد، 2013) المستند إلى نظرية (سيلجمان Seligman، 1998).

نتائج البحث: اتضح أن هناك تدفقاً نفسياً وتفكيراً ايجابياً لدى طلبة الجامعة، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي عند مستوى (0,05) تبعاً لمتغير التخصص العلمي، واتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي تبعاً لمتغير التفكير الايجابي (عالي، منخفض) لدى طلبة الجامعة وباتجاه التفكير الإيجابي العالي.

10- دراسة (عبد السلام، 2016، مصر)

عنوان الدراسة: مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم.

هدف الدراسة: سعت إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم، والتعرف على الفروق في مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم وفق متغيرات مثل (الجنس، التخصص، مستوى تعليم الولدين).

عينة الدراسة: عينة قوامها (158) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة حلوان.

أداة الدراسة: تحقيقاً لأهداف البحث قامت الباحثة بإعداد مقياس التدفق النفسي.

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم مرتفع بنسبة (41%)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التدفق النفسي تعزى لمتغير النوع (ذكور - إناث) لصالح الإناث، وأيضاً توجد فروق في التدفق النفسي تبعاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي) لصالح التخصص العلمي.

11- دراسة غريب (2015) السعودية

عنوان الدراسة: التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين التدفق النفسي وتحمل الغموض والمخاطرة لدى الطالبات السعوديات بالمرحلة الجامعية، كما هدفت إلى التحقق من وجود عامل ثنائي القطب بين متغيرات الدراسة الثلاث.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (120) طالبة من طالبات الكلية الأدبية وكلية التربية بجامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة: تم تطبيق أدوات الدراسة التالية مقياس التدفق النفسي، ومقياس تحمل الغموض، ومقياس المخاطرة، من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: انتهت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً، بين درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي متمثلة في بعد (الخبرة الذاتية الإيجابية، الثقة بالنفس، الإحساس بالتحكم في اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات، وضوح الأهداف، التركيز في المهمة، التوازن بين التحديات والقدرات) ودرجاتهن على بعض أبعاد مقياس تحمل الغموض متمثلة في بعد فلسفة الفرد واتجاهاته نحو المواقف الحياتية الغامضة، وحل المشكلات، والمجالات الفنية والإبداعية)، في حين أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين باقي أبعاد المقياسين، كما أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ذات دلالة ارتباطية موجبة بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التدفق والدرجة الكلية له ودرجاتهن على مقياس المخاطرة، وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود عامل ثنائي القطب يجمع ما بين متغيرات الدراسة الثلاث " التدفق النفسي وتحمل الغموض، والمخاطرة " سمي " بالتدفق النفسي والمخاطرة " في مقابل الغموض.

12- دراسة (الصفدي، 2015، فلسطين)

عنوان الدراسة: درجة تقدير طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصى لجودة البيئة الجامعية وعلاقتها بالإنتاج الإبداعي.

هدف الدراسة: التعرف إلى درجة تقدير طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصى لجودة البيئة الجامعية وعلاقتها بالإنتاج الإبداعي.

أداة الدراسة: استبانة جودة البيئة الجامعية واستبانة جودة الإنتاج الإبداعي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (173) طالباً وطالبة أي ما نسبته (54.4%) من الطلبة المسجلين للعام الدراسي 2014/2015م في كلية الفنون الجميلة والبالغ عددهم (318) طالب وطالبة.

نتائج الدراسة: وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة التقدير الكلية لجودة البيئة الجامعية لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصى من وجهة نظرهم جاءت متوسطة، وتقع عند وزن نسبي (60.13%)،

ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي تقديرات أفراد العينة لجودة البيئة الجامعية تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة الديكور، وأن درجة التقدير الكلية للإنتاج الإبداعي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصى جاءت كبيرة، وتقع عند وزن نسبي (75.46%) كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطي تقديرات عينة الدراسة لدرجة الإنتاج الإبداعي تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، بينما توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين الدرجة الكلية لتقدير الإنتاج الإبداعي بمجالاته لدى أفراد عينة الدراسة بلغت (0.412).

13- دراسة (السعودية، 2015، سلطنة عمان)

عنوان الدراسة: قياس درجة رضا طلبة كلية العلوم التطبيقية عن خبراتهم الأكاديمية والإدارية.

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على درجة مدى رضا طلبة كلية العلوم التطبيقية بصحار عن خبراتهم الأكاديمية والإدارية والتعرف على أثر كل من النوع الاجتماعي والتخصص والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة التي تكونت من (43 فقرة) موزعة على أربع مجالات.

عينة الدراسة: تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغة (154) طالباً وطالبة.

نتائج الدراسة: كشفت نتائجها إلى أن طلبة كلية العلوم التطبيقية بصحار ليس لديهم رضا عن خبراتهم الأكاديمية والإدارية وأن رضاهم جاء بدرجة منخفضة كما أشارت إلى دلالة أهمية المجالات الأربعة المذكورة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا الطلبة عن خبراتهم تعزى للمتغيرات السابقة، ووجود فروق في درجة رضاهم تعزى لمتغير المعدل التراكمي بتقدير جيد جداً.

14- دراسة (الزعي، 2013، السعودية)

عنوان الدراسة: مستوى الرضا عن الاختصاص الدراسي لدى طلبة جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي.

هدف الدراسة: يهدف البحث إلى قياس مستوى الرضا عن الاختصاص الدراسي لدى طلبة جامعة أم القرى (من الجنسين) وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (418) طالباً وطالبة منهم (216) طالباً و(202) طالبة تم اختيارها عشوائياً من عشر كليات، ومن اختصاصات ومستويات دراسية مختلفة.

أداة الدراسة: استخدم الباحثون مقياسين أحدهما لقياس مستوى الرضا عن الاختصاص الدراسي، والآخر لقياس التوافق النفسي والاجتماعي، كما استخرج لهذين المقياسين معاملات الصدق والثبات اللازمة.

نتائج الدراسة: أهم النتائج التي أسفر عنها البحث وجود مستوى رضا إيجابي نحو الاختصاص الدراسي عند كل من الطلاب والطالبات، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الرضا عن الاختصاص الدراسي وكلاً من التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي عند كلا الجنسين، فضلاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات في مقياس الرضا عن الاختصاص الدراسي تعزى إلى الاختصاص الدراسي، وقد ناقش الباحثون هذه النتائج في ضوء معطيات البحث واستناداً إلى الإطار النظري والدراسات السابقة.

15- دراسة (جامدي صالح، 2013، الأردن)

عنوان الدراسة: درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقصي درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية.

أداة الدراسة: استبانة.

عينة الدراسة: عينة من (449) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011-2012.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة درجة رضا متوسطة للطلبة على أداة الدراسة ومجالاتها، وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا الطلبة عن الخدمات الجامعية في جامعة مؤتة على مجال الخدمات المكتبية تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، ولتفاعل الكلية مع المعدل التراكمي لصالح الكليات الإنسانية عند ذوي المعدل التراكمي ممتاز وجيد جداً، ولصالح الكليات العلمية عند ذوي المعدل التراكمي مقبول،

وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة ككل تعزى لتفاعل الكلية مع المعدل التراكمي لصالح طلبة الكليات الإنسانية ممن ممتاز، ولصالح طلبة الكليات العلمية ممن معدلهم جيد ومقبول، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

16- دراسة (صوالحة والعمرى، 2013، عمان)

عنوان الدراسة: مستوى رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن الحاجات الأكاديمية من وجهة نظرهم.

هدف الدراسة: تهدف إلى معرفة رضا طلبة جامعة عمان الأهلية عن الحاجات الأكاديمية من وجهة نظرهم، وفقاً لأربعة مجالات تتعلق: بالبيئة التدريسية والإدارية، ومصادر التعلم، والحاجات الخاصة بالطلبة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (365) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثتان الاستبانة كأداة للدراسة.

نتائج الدراسة: كانت نتيجة الدراسة أن تقدير الطلبة لأهمية الحاجات الأكاديمية في الجامعة عموماً كان (متوسطاً) وأن تقدير الطلبة لأهمية الحاجات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس (عالٍ جداً)، وبالنسبة للمجالات التي تتعلق بالبيئة الإدارية ومصادر التعلم وحاجات الطلب الخاصة كان (متوسطاً)، كما أعطي الطلبة مستوى رضى (متوسطاً) عن تحقق الحاجات في الجامعة عموماً وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية للمتغير الجنس في الكلية والمستوى التعليمي.

17- دراسة (القضاة وخليفات، 2012، الأردن)

عنوان الدراسة: تقصّي درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية

هدف الدراسة: هدفت إلى تقصي درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية.

أداة الدراسة: استبانة.

عينة الدراسة: عينة من (449) طالباً وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2011-2012).

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة درجة رضا متوسطة للطلبة على أداة الدراسة ومجالاتها، وكشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية في درجة رضا الطلبة عن الخدمات الجامعية في جامعه مؤتة على مجال الخدمات المكتبية

تعزى لمتغير الكلية ولصالح الكليات الإنسانية، ولتفاعل الكلية مع المعدل التراكمي لصالح الكليات الإنسانية عند ذوي المعدل التراكمي (ممتاز وجيد جداً)، ولصالح الكليات العلمية عند ذوي المعدل التراكمي (مقبول) وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة ككل تعزى لتفاعل الكلية مع المعدل التراكمي لصالح طلبات الكليات الإنسانية ممن معدلهم (ممتاز)، ولصالح طلبة الكليات العلمية ممن معدلهم (جيد مقبول) ولم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

18- دراسة (سعيد وإبراهيم، 2011، سلطنة عمان)

عنوان الدراسة: درجة رضا الطلبة الخريجين عن الدراسة في كلية التربية جامعة السلطان قابوس.
هدف الدراسة: استهدفت الدراسة التعرف على درجة رضا الطلبة الخريجين عن الدراسة في كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

عينة الدراسة: بلغ عدد افراد العينة (387) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة: استخدمت الدراسة استبياناً لقياس درجة الرضا يتكون من (79) فقرة توزعت على خمسة أبعاد.
نتائج الدراسة: بعد تحليل النتائج خلصت الدراسة إلى أن الطلبة أبدوا متوسط استجابات رضا تزيد على المتوسط النظري في (64) فقرة من فقرات الاستبيان، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة الرضا تعزى إلى متغيري الجنس أو المؤهل الأكاديمي.

19- دراسة (الحسنية، 2009، سوريا)

عنوان الدراسة: مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم.
هدف الدراسة: هدفت إلى قياس مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم.

أداة الدراسة: استخدمت الاستبانة كأداة للقياس على عينة مؤلفة من (290) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا.

نتائج الدراسة: بينت النتائج أن المستوى العام للرضا عن المجالات العشرة المدروسة كان يتراوح بين الجيد في مجال أداء أعضاء الهيئة التدريسية، ومقبول في مجال البحث العلمي، وضعيف في المجالات الأخرى جميعها، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروقات جوهرية في مستوى الرضا تعود إلى المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والعمر، والحالة الدراسية، ونوع الشهادة الثانوية، ومكان الإقامة، وسنوات الدراسة).

ثانياً: دراسات أجنبية:

1- دراسة سيمس وباين (Sims & Payne, 2012, Malaysia)

عنوان الدراسة:

"Students' Satisfaction towards Academic Advising Service".

رضا الطلاب عن خدمة الإرشاد الأكاديمي.

هدف الدراسة: هدفت إلى التعرف على العلاقة بين رضا الطلاب عن الإرشاد الأكاديمي المقدم لهم مع مخرجات ونواتج عملية التعلم.

أداة الدراسة: استخدم الباحثان استبيان لقياس رضا الطلاب عن الإرشاد الأكاديمي.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين رضا الطلاب عن الإرشاد الأكاديمي المقدم لهم مع مخرجات ونواتج عملية التعلم.

2- دراسة كي وونغ (Kee & Wang, 2008, Sanghafora)

عنوان الدراسة:

**Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption:
A cluster analytic approach.**

العلاقة بين اليقظة الذهنية وتصرفات التدفق وتبني المهارات العقلية: نهج تحليلي عنقودي.

هدف الدراسة: استهدفت العلاقات بين اليقظة الذهنية، والتدفق، والمهارات الذهنية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (182) طالباً من طلاب الجامعة الرياضيين.

أداة الدراسة: طبق على أفراد العينة عدة مقاييس شملت: مقياس اليقظة الذهنية، ومقياس النزعة للتدفق، ومقياس استراتيجيات الأداء.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين اليقظة الذهنية والتدفق والمهارات الذهنية، فقد اتضح أن ذوي اليقظة العقلية قد سجلوا درجات عالية في كل أبعاد التدفق مقارنة بمنخفضي المهارات الذهنية والتي شملت أبعاد التوازن بين القوي والمهارة، ودمج الوعي بالفعل، والأهداف الواضحة، والتركيز، وغياب أو فقد الوعي الذاتي.

3- وكذلك دراسة أملود (Amlod, 2000, America)

عنوان الدراسة:

Pupils Perceived to Academic Climate in different Academical levels.

إدراك الطلاب والطالبات للمناخ الأكاديمي في مستويات أكاديمية مختلفة.

هدف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن إدراك الطلاب والطالبات للمناخ الأكاديمي في مستويات دراسية وأكاديمية مختلفة وفقاً للمتغيرات التالية: الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص الأكاديمي.

أداة الدراسة: قام الباحث باستخدام استبيان المناخ الأكاديمي.

عينة الدراسة: عينة مكونة من (234) طالباً وطالبة من المستوى الرابع في التخصصات العلمية الصرفة واختصاصات العلوم الاجتماعية في بعض كليات جامعة دنفر بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك بعد تحديد درجة الصدق والثبات.

نتائج الدراسة: كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي وتفاعل متغير الجنس والتخصص الأكاديمي ومتغيري المستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في استجابة أفراد العينة من الطلاب والطالبات لإدراك المناخ الأكاديمي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي وتفاعل متغير الجنس والمستوى الدراسي وتفاعل متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي في إدراك المناخ.

4- دراسة هارمون (Harmon, 1999, USA)

عنوان الدراسة:

Student Satisfaction Among Traditional and Nontraditional Students Enrolled in a Private Four-Year Institution in Delaware.

مستوى رضا الطلاب التقليديين وغير التقليديين المسجلين في مؤسسة تعليمية خاصة في برنامج مدته أربع سنوات في ولاية ديلوير.

هدف الدراسة: هدفت إلى قياس الرضا لدى طلبة البكالوريوس الذين تقل أعمارهم عن 25 سنة مقارنة مع من هم أكبر سناً في جامعة ويلينغتون في الولايات المتحدة الأمريكية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (609) طلاب دون سن 25 سنة و(1129) أكبر سناً.

نتائج الدراسة: توصلت إلى وجود الرضا عن البرامج الأكاديمية وطريقة التدريس، وتوفر أعضاء الهيئة التدريسية، والمحتوى العلمي، مع وجود إجراءات السلامة العامة داخل الحرم الجامعي وصيانتها بشكل مستمر، وكذلك توصلت إلى عدم وجود رضا عن مواقف السيارات والخدمات المكتبية وتوافر أجهزة الحاسوب وعدم وجود قنوات اتصال جامعية للتعبير عن شكاوهم وآراؤهم الجامعية.

• تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المعتمدة في هذا البحث والتي ساعدت في إثراء الإطار النظري والمنهجي وفي تحليل النتائج ومناقشتها، ونظراً لقلة الدراسات (في حدود علم الباحثة) التي جمعت هذين المتغيرين وُجد أن الدراسة الحالية:

- من حيث الأهداف: تتفق مع بعض الدراسات مثل دراسة غازي (2024)، ودراسة الأسود (2020)، ودراسة

عبد الفتاح وشيرى (2018)، وسميس وباين (Sims & Payne, 2012)، والعبيدي (2018)، والموسوي

(2016)، ودراسة هارمون (Harmon, 1999)، ودراسة العتابي (2019) واختلفت مع دراسة كي وونغ

(Kee & Wang, 2008).

- ومن حيث العينة المستخدمة: تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة عدا دراسة عبد السلام (2016) فكانت

العينة الطالب المعلم، ودراسة شلبي (2021) كانت العينة معلمين، ودراسة عبد الحميد وسعيد ومحمد وإبراهيم

(2011) فكانت العينة طلبة خريجين.

- وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بدراسة العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي

بالاعتماد على علم النفس الإيجابي لتحسين خبرة التدفق النفسي والرضا الأكاديمي معاً لدى طلبة الجامعة،

وثمة دراسة واحدة عربية ربطت هذين المتغيرين مع متغير ثالث، (ضمن حدود علم الباحثة) لكن لم يُعثر

على دراسة محلية ربطت المتغيرين معاً، كما إن الدراسة الحالية تناولت كل أبعاد التدفق النفسي في حين

اقتصرت الدراسات السابقة على بعض الأبعاد، بالإضافة إلى قياس الأثر الناتج عن تطبيق البحث من خلال

محكات إضافية وهي (مقياس التدفق النفسي، ومقياس الرضا الأكاديمي) وهذا لم تستخدمه الدراسات السابقة،

كما أن نتائج الدراسات السابقة مختلفة بالنسبة لدلالة الفروق لمتغيري الجنس والاختصاص الدراسي هذا ما

يعطي مكانة لهذا البحث بوصفه إضافة علمية.

- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة أنها أتاحت الفرصة للمقارنة وبيان جوانب الاتفاق والاختلاف بينها وبين

نتائج البحث الحالي، والتي سيرد ذكرها لاحقاً لدى تحليل النتائج ومناقشتها، فالاتفاق مع الدراسات في النتائج

يوثق النتائج ويدعمها في سبيل تعميمها، والاختلاف له مبرراته، وقد يوضح أموراً مهمة ويزيل عنها الغموض،

فلكل بحث متغيراته وحدوده التي تختلف عن الأبحاث الأخرى.

104 - 82	الفصل الثالث: إجراءات البحث الميدانية
83	• تمهيد
83	أولاً: منهج البحث
83	ثانياً: مجتمع البحث
85	ثالثاً: عينة البحث
85	رابعاً: أدوات البحث
103	خامساً: متغيرات البحث:
104	سادساً: القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث
104	سابعاً: الصعوبات التي واجهت الباحثة

الفصل الثالث

إجراءات البحث الميدانية

• تمهيد:

يعرض الفصل الحالي أهم الخطوات العلمية والمنهجية التي اتبعت خلال الإعداد لهذا البحث، ابتداءً من إجراءات سحب العينة الاستطلاعية، واختيار العينة السيكومترية، مروراً باختيار المجتمع الأصلي وتقسيمه بطريقة عشوائية، وسحب العينة، وأدوات جمع المعلومات والتأكد من خصائصها السيكومترية وقدرتها على إعطاء نتائج واقعية وصادقة، بالإضافة إلى الصعوبات التي واجهت إعداد البحث، ومكونات هذا البحث وتقسيم فصوله.

1- منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي الذي يُعنى بدراسة الارتباط بين الظواهر كما توجد في المجتمع، "فالمنهج الوصفي يركز على ما هو كائن في حياة الإنسان والمجتمع، فهو استقصاء منصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، وتعد دراسة الارتباطات بين الظواهر أحد أهم الفروع التي تتفرع عن المنهج الوصفي "فدراسة الارتباط تقيد في تقدير العلاقة بين متغير أو أكثر من ناحية وفي التعرف على مدى هذه العلاقة بين المتغيرات من ناحية أخرى" (العزاوي، 2007، 97، 103).

2- المجتمع الأصلي للبحث:

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة السنة الرابعة في كلية الطب البشري، وكلية الفنون الجميلة، وقسم (الإرشاد النفسي) في كلية التربية بجامعة دمشق البالغ عددهم (1615) طالباً وطالبة بواقع (1113) من طلبة كلية (الطب البشري)، و(327) من طلبة كلية (الفنون الجميلة)، و(175) من قسم (الإرشاد النفسي) في كلية التربية، وقد بلغ عدد الطلبة الذكور (731) طالباً، وعدد الطلبة الإناث (884) طالبة بعد الرجوع إلى إحصائيات دائرة الإحصاء برئاسة جامعة دمشق للعام الدراسي (2023-2024).

3- عينة البحث:

3-1) العينة السيكومترية:

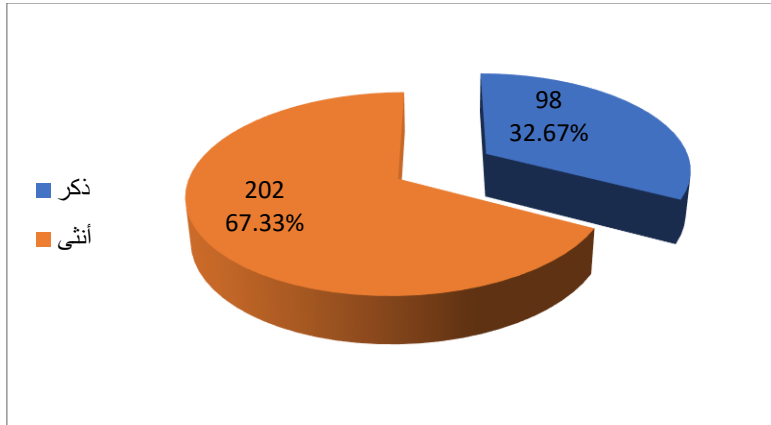
قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في كليات: التربية قسم الإرشاد النفسي، والفنون الجميلة، والطب البشري في جامعة دمشق خارج عينة البحث الأساسية، وتم اختيار العينة للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث المكونة من مقياسين وهما: مقياس التدفق النفسي، ومقياس الرضا الأكاديمي.

2- العينة الأساسية:

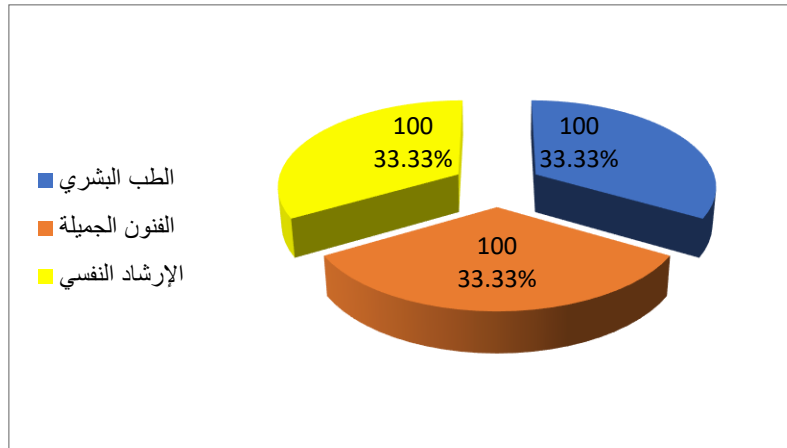
إن اختيار عينة البحث خطوة رئيسة ومهمة من خطوات البحث لأن النتائج التي تصل إليها في نهاية البحث تعتمد اعتماداً كبيراً على العينة، على أن تكون العينة المسحوبة ممثلة للمجتمع الإحصائي الأصلي تمثيلاً صادقاً، حيث تم تطبيق المقاييس على الطلبة والطالبات المداومين في كلياتهم في مدينة دمشق ذلك اليوم الدوام الصباحي و(الذين وافقوا على الإجابة على المقاييس)، ورُوعي أن يكون حجم العينة المأخوذ منه لا يقل عن نسبة 5% من حجم المجتمع الأصلي، حيث تألفت من (300) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة العشوائية بواقع (100) من طلبة السنة الرابعة في الكليات المذكورة آنفاً، وبلغ عدد الطلبة الذكور (98) طالباً، وعدد الطلبة الإناث (202) طالبة، وبلغت نسبة السحب من كل كلية الطب البشري: 8.98%، الفنون الجميلة: 30.58%، الإرشاد النفسي: 57.14%، تم توزيع مقياسي التدفق النفسي والرضا الأكاديمي على الطلبة، وتراوح زمن الإجابة عن المقاييس بين 15-25 دقيقة لكلا المقياسين. ويوضح الجدول الآتي توزع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

جدول (1) توزع أفراد العينة تبعاً لمتغيري (الجنس، والتخصص الدراسي)

الجنس	العدد	النسبة المئوية	التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية
ذكر	98	32.67%	الطب البشري	100	33.33%
أنثى	202	67.33%	الفنون الجميلة	100	33.33%
المجموع	300	100%	الإرشاد النفسي	100	33.33%
—	—	—	المجموع	300	99.99%



الشكل (1) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس



الشكل (2) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

4- أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأدوات الآتية:

1. مقياس التدفق النفسي من إعداد جاكسون وإيكلوند (Jackson & Eklund, 2002) ترجمة (سلمان، 2020).
2. مقياس الرضا الأكاديمي من إعداد باهاماني (Bhamani, 2012) ترجمة الباحثة.

4-1- مقياس التدفق النفسي:

أ) وصف المقياس:

أعد هذا المقياس (Jackson & Eklund, 2002) وتم ترجمته من قبل (سلمان, 2020)، وتم تصميمه كتحقيق تكراري لتجربة التدفق، ومن خلاله نستطيع تقييم الميل العام لتجربة خصائص التدفق ضمن بيئة معينة تم تعيينها، إما من قبل المستجيب أو الباحث، ويتكون من (36) بنداً، أربعة بنود لكل من الأبعاد الفرعية التسعة للتدفق كما حددها (Csikszentmihaly, 1990, 1993).

حيث أجاب المشاركون على مقياس ليكرت المكون من 5 نقاط، يتراوح من (1) أبداً إلى (5) دائماً، تمثل النتيجة الإجمالية لجميع البنود (36) درجة التكرار من التدفق، حيث تعكس الدرجات العليا مستويات أعلى من التدفق في النشاط المدروس، والغرض من هذا المقياس تحديد مدى تكرار خبرة التدفق لدى الطلبة في أنشطة تتعلق بالدراسة، وقد صيغت عبارات المقياس بالأسلوب التقريري، وتتراوح الدرجات لهذا المقياس بين (36) درجة كحد أدنى و (180) درجة كحد أعلى، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص لديه تكرار لخبرات التدفق في الأنشطة الأكاديمية. بينما تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى أن المفحوص ليس لديه تكرار لخبرات التدفق في أنشطة العمل، تطبيق هذا المقياس يستغرق عادة من 15 إلى 20 دقيقة، حيث قامت جاكسون واكلوند (Jackson & Eklund) بحساب الاتساق الداخلي للمقياس، وقد تراوحت معاملات ارتباط بنود المقياس مع درجته الكلية بين (0,62_0,86) وبلغ معامل ألفا كرونباخ (0,74)، وقام كل من (Riva et al., 2017) بحساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة تكونت من (1400) شخص من (الطلاب والعمال والرياضيين) تتراوح أعمارهم بين (15_75)، وقد تراوحت معاملات ارتباط أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0,69_0,73).

ب) تحديد الهدف من المقياس:

يتمثل الهدف من المقياس في تعرّف خبرة التدفق لدى أفراد عينة الدراسة من الطلاب من خلال أبعاد مقياس التدفق النفسي، التي قد تسهم أو تزيد من رغبتهم في تكرار تجربة التدفق في الأنشطة الأكاديمية أو المحببة إليهم ليقوموا بأدائها دون الشعور بالملل، والوقوف على مدى انعكاس هذه الخبرات النفسية على تنفيذ المهام المطلوبة منهم أثناء أدائهم الدراسي وهم في حالة نفسية مثلى.

ت) تحديد المفهوم:

التزمت الباحثة بتعريف التدفق النفسي لـ سيكزنتيمهالي (1998) لتبنيها نظريته في التدفق النفسي.

ث) تحديد أبعاد المقياس:

1- توازن المهارات والتحديات

2- دمج الوعي مع العمل.

3- الأهداف الواضحة

4- تغذية راجعة فورية

5- التركيز على المهمة الحالية

6- الإحساس بالسيطرة

7- فقدان الوعي بالذات

8- عدم الإحساس بالوقت

9- تجربة تلقائية

ج) تمت الاستفادة من الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على المعلومات النظرية التي تحدثت عن التدفق النفسي، وذلك من عدة مصادر عربية وأجنبية، كما أنه تم الاطلاع على المقاييس والأدوات التي تناولت التدفق النفسي بهدف قياسه، ومن المقاييس التي تم الاطلاع عليها:

- سيكزنتيميهاالي (1988)
- حالة التدفق لجاكسون ومارس (1996) Jackson & mars
- التدفق النفسي إعداد العبيدي (2016)
- التدفق النفسي إعداد محمود (2018)
- سمة التدفق (Dispositional Flow Scale) لجاكسون وكيمك وآخرين (1998) Jackson, Kimieik
- Et Al
- مفهوم التدفق (Concept Of Scal) إعداد مونديل (2000) Mundell
- حالة التدفق بمعمل علم النفس الإيجابي لموزس وأولاه (2013) Mozes & Olah
- التدفق النفسي إعداد عبد العزيز حيدر الموسوي، وأنس أسود شطب (2016)
- (د) الدراسة السيكمترية لمقياس التدفق النفسي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة السيكمترية والبالغ عددها 60 طالباً وطالبة في جامعة دمشق، من خارج عينة الدراسة الأصلية.

أولاً: صدق المقياس:

يقصد بالصدق الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعد لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (ميخائيل، 2006، 225)، وقامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطرائق الآتية:

• **صدق المحتوى (Content Validity):**

قامت الباحثة بعرض المقياس بنسخته العربية على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق لإبداء ملاحظاتهم حوله وجاءت النتائج كما يأتي:

- ملائمة المقياس لقياس التدفق النفسي لدى أفراد العينة.
- ملائمة البنود للأبعاد الفرعية.
- سلامة الصياغة اللغوية لبنود المقياس.

- إضافة أو حذف أو اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة على بنود المقياس بما يتناسب وموضوع البحث، يوضح الجدول الآتي البنود المعدلة لكل بعد من الأبعاد في المقياس.

جدول (2) بنود مقياس التدفق النفسي قبل وبعد التعديل

البعد	رقم البند المعدل	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
توازن المهارات والتحديات	1	أعتقد أن مهاراتي تسمح لي بمواجهة تحديات العمل	أشعر أن لدي الكفاءة لمواجهة المواقف الطارئة
	10	تتناسب قدراتي مع التحدي الذي أواجهه	تتناسب قدراتي مع التحدي الدراسي الذي أواجهه
	28	مهاراتي متناسبة تماماً مع مستوى التحدي	مهاراتي متناسبة تماماً مع مستوى التحدي الأكاديمي.
فقدان الوعي بالذات	7	لا أهتم بما قد يفكره الآخرون عني	لا تقلقني نظرة الآخرين لي
عدم الإحساس بالوقت	8	يبدو أن الوقت يتغير (إما يبطئ أو يسرع)	يبدو لي أن الوقت يمر ببطء
	35	أفقد وعيي الطبيعي بالوقت	أفقد الإحساس بالزمن عندما أمارس نشاطاً دراسياً
تجربة تلقائية	9	أستمتع حقاً بتجربة ما أقوم به	أستمتع حقاً بتجربة ما أقوم به من واجبات دراسية
	36	أجد أن التجربة مجزية وقيمة للغاية	أجد أن تجربة الدراسة والتعلم مجزية وقيمة للغاية
	27	تجعلني التجربة أشعر بإحساس رائع	تجعلني تجربة الدراسة أشعر بإحساس رائع
أهداف واضحة	21	أعرف ما أريد حقاً	أعرف ما الذي أريد تحقيقه حقاً
التركيز على المهمة الحالية	23	لدي تركيز كلي	لدي تركيز عالٍ

وبذلك تألف المقياس بصورته النهائية من (36) بنداً موزعة على 9 أبعاد وهي: توازن المهارات والتحديات،

دمج الوعي مع العمل، الأهداف الواضحة، تغذية راجعة فورية، التركيز على المهمة الحالية، الإحساس بالسيطرة،

فقدان الوعي بالذات، عدم الإحساس بالوقت، تجربة تلقائية.

2- الصدق البنوي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في كليات: التربية قسم الإرشاد النفسي، والفنون الجميلة، والطب البشري في جامعة دمشق خارج عينة البحث الأساسية، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط درجات الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (3) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.521**	10	.681**	19	.541**	28	.641**
2	.499**	11	.632**	20	.765**	29	.756**
3	.648**	12	.751**	21	.804**	30	.633**
4	.582**	13	.793**	22	.477**	31	.555**
5	.723**	14	.547**	23	.664**	32	.695**
6	.640**	15	.661**	24	.587**	33	.711**
7	.567**	16	.580**	25	.619**	34	.466**
8	.711**	17	.691**	26	.800**	35	.782**
9	.602**	18	.700**	27	.708**	36	.666**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت ما بين (0.466-0.804) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يشير إلى الصدق البنوي للمقياس.

جدول (4) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه لمقياس التدفق النفسي

توازن المهارات والتحديات		دمج الوعي مع العمل		الأهداف الواضحة	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.654**	2	.534**	3	.685**
10	.735**	11	.647**	12	.783**
19	.596**	20	.799**	21	.843**
28	.669**	29	.775**	30	.678**
تغذية راجعة فورية		التركيز على المهمة الحالية		الإحساس بالسيطرة	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
4	.658**	5	.758**	6	.691**
13	.819**	14	.600**	15	.701**
22	.505**	23	.704**	24	.619**
31	.601**	32	.722**	33	.746**
فقدان الوعي بالذات		عدم الإحساس بالوقت		تجربة تلقائية	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
7	.597**	8	.779**	9	.644**
16	.638**	17	.730**	18	.756**
25	.646**	26	.827**	27	.740**
34	.501**	35	.811**	36	.700**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.501-0.843)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس التدفق النفسي وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ويعطي مؤشراً على الصدق البنائي للمقياس.

جدول (5) معاملات ارتباط أبعاد مقياس التدفق النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	الدرجة الكلية
توازن المهارات والتحديات	.795**
دمج الوعي مع العمل	.863**
الأهداف الواضحة	.932**
تغذية راجعة فورية	.805**
التركيز على المهمة الحالية	.836**
الإحساس بالسيطرة	.799**
فقدان الوعي بالذات	.783**
عدم الإحساس بالوقت	.902**
تجربة تلقائية	.818**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التدفق النفسي مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.783-0.932)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التدفق النفسي وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للمقياس، ويعطي مؤشراً على الصدق البنائي للمقياس.

• الصدق التمييزي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة البحث السيكومترية ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام (ت) ستودنت لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي.

جدول (6) الصدق التمييزي لمقياس التدفق النفسي

الأبعاد الفرعية	العدد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
توازن المهارات والتحديات	15	العليا	16.73	1.710	20.520	28	.000	دال
	15	الدنيا	6.20	1.014				
دمج الوعي مع العمل	15	العليا	17.07	1.831	18.421	28	.000	دال
	15	الدنيا	6.53	1.246				
الأهداف الواضحة	15	العليا	16.27	1.668	20.124	28	.000	دال
	15	الدنيا	5.67	1.175				
تغذية راجعة فورية	15	العليا	15.53	1.506	19.535	28	.000	دال
	15	الدنيا	5.80	1.207				
التركيز على المهمة الحالية	15	العليا	16.40	1.502	19.491	28	.000	دال
	15	الدنيا	5.87	1.457				
الإحساس بالسيطرة	15	العليا	17.00	1.813	19.320	28	.000	دال
	15	الدنيا	5.87	1.302				
فقدان الوعي بالذات	15	العليا	15.67	1.345	19.541	28	.000	دال
	15	الدنيا	5.73	1.438				
عدم الإحساس بالوقت	15	العليا	15.33	1.397	21.255	28	.000	دال
	15	الدنيا	5.20	1.207				
تجربة تلقائية	15	العليا	16.27	1.751	17.436	28	.000	دال
	15	الدنيا	6.07	1.438				
الدرجة الكلية	15	العليا	146.27	14.215	20.038	28	.000	دال
	15	الدنيا	52.93	11.106				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم (T) دالة إحصائياً، ما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، ما يشير إلى الصدق التمييزي لمقياس التدفق النفسي.

ثانياً: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ:

تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لدرجات عينة البحث السيكمترية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.703-0.901) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب معامل ثبات التجزئة النصفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوحت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.707-0.876)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات الناتجة:

جدول (7) معاملات ثبات مقياس التدفق النفسي

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية
توازن المهارات والتحديات	4	.762	.713
دمج الوعي مع العمل	4	.743	.749
الأهداف الواضحة	4	.861	.826
تغذية راجعة فورية	4	.739	.749
التركيز على المهمة الحالية	4	.719	.727
الإحساس بالسيطرة	4	.805	.769
فقدان الوعي بالذات	4	.703	.707
عدم الإحساس بالوقت	4	.801	.810
تجربة تلقائية	4	.790	.786
الدرجة الكلية	36	.901	.876

تعقيب على نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث:

أظهرت نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس التدفق النفسي اتصافه بمؤشرات جيدة للصدق والثبات تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث الحالي المتمثلة بطلبة السنة الرابعة في كليات: التربية قسم الإرشاد النفسي، والفنون الجميلة، والطب البشري في جامعة دمشق.

4-2- مقياس الرضا الأكاديمي:

تم اعتماد مقياس الرضا الأكاديمي الذي أعدته باهاماني (Bhamani, 2012) والذي يتألف من (32) عبارة، موزعة على (6) أبعاد وهي: (1- مرافق التعلم، 2- منهج التعلم، 3- التعليم والتعلم، 4 - المناخ الجامعي، 5- المرافق الإدارية، 6- السياسات والإجراءات). حيث قامت الباحثة بترجمة مقياس الرضا الأكاديمي إلى اللغة العربية ومن ثم التأكد من صدق الترجمة، حيث مرّت ترجمة مقياس الرضا الأكاديمي بالعديد من الخطوات على النحو الآتي:

الاستفادة من الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على المعلومات النظرية التي تحدثت عن معنى الرضا الأكاديمي وذلك من عدة مراجع وأبحاث عربية وأجنبية، كما تم الاطلاع على المقاييس والأدوات التي تناولت الرضا عن التخصص الدراسي، والرضا عن الحياة الجامعية، وكانت النتيجة ندرة المقاييس العربية عن الرضا الأكاديمي والتركيز في معظمها على بعد أو اثنين من أبعاد المقياس لذا كان من الصعب العثور على مقياس مستوفي كل الأبعاد جمعاء.

وتم تصحيح المقياس بـ 3 مستويات من (1-3) حيث يقابل كل عبارة 3 مستويات متدرجة بالشدة وهي (دائماً=3)، (أحياناً=2)، (أبداً=1). وتتراوح درجات المقياس بين (32-96) فكلما ارتفعت الدرجة كلما دلّ على وجود رضا أكاديمي لدى الفرد، وكلما انخفضت الدرجة دلّ ذلك على افتقاد أفراد العينة للرضا الأكاديمي.

أ) الخصائص السيكمترية لمقياس الرضا الأكاديمي:

أولاً: صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بالطرائق الآتية:

• صدق المحتوى:

تم عرض المقياس بنسخته العربية على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة

دمشق، لإبداء ملاحظاتهم حوله وقد جاءت ملاحظات السادة المحكمين على النحو الآتي:

- ملائمة المقياس لقياس الرضا الأكاديمي لدى أفراد العينة.

- ملائمة البنود للأبعاد الفرعية.

- سلامة الصياغة اللغوية لبنود المقياس.

- إضافة أو حذف أو اقتراح التعديلات التي يرونها مناسبة على بنود المقياس بما يتناسب وموضوع البحث،

والجدول الآتي يوضح أبرز التعديلات التي أجريت على المقياس.

جدول (8) بنود مقياس الرضا الأكاديمي قبل وبعد التعديل

البعد	رقم البند المعدل	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
مرافق التعلم	1	أجد بيئة التعلم بالجامعة مواتية	بيئة التعلم بالجامعة مواتية
	2	أجد الصفوف الدراسية مجهزة جيداً بالمصادر التعليمية	القاعات الدراسية مجهزة جيداً بالمصادر التعليمية
	3	أجد أن مخابر تكنولوجيا المعلومات مجهزة جيداً لتلبية احتياجات الطلبة	أن مخابر تكنولوجيا المعلومات مجهزة جيداً لتلبية احتياجات الطلبة
	4	أجد مجموعة كبيرة من المصادر ذات الصلة بدراسات في مكتبة الجامعة	تحتوي مكتبة الجامعة على مجموعة كبيرة من المصادر ذات الصلة بدراسات.
	5	أجد مجموعة كبيرة من المجلات البحثية في مكتبة الجامعة	مكتبة الجامعة تضم عدد كبير من المجلات البحثية لجميع الاختصاصات.
منهج التعلم	6	أجد طلبة المناهج الدراسية ودودين	الطلبة في القاعات الدراسية ودودين
	7	أجد أن المهام تتماشى مع الأهداف	المهام المطلوبة من الطلبة تتماشى مع الأهداف
	8	أنا راضٍ عن تخصيص الوقت لتسليم الواجبات (الوظائف)	أنا راضٍ عن الوقت المخصص لتسليم الواجبات (الوظائف)
	9	أجد إجراءات التقييم عادلة وشفافة	إجراءات التقييم عادلة وشفافة

يأخذ الطالب المتميز حقه في الجامعة	يلاحظ الاعتراف المناسب بالطلبة النجوم	10	
أنا راضٍ عن جودة تدريس الأساتذة في جامعتي	أنا راضٍ عن نوعية الأساتذة في جامعتي	11	التعليم والتعلم
التدريس في جامعتي تفاعلي	التدريس والتعلم في جامعتي تفاعلي	12	
المدرسون ودودون مع الطلبة	المدرسون بشكل عام ودودون مع الطلبة ويركزون على احتياجات فردية محددة	13	
يوفر أساتذتي في الجامعة فرصاً متكافئة للتعلم	أجد اساتذتي يوفرون فرصاً متكافئة للتعلم	14	
أجد الأساتذة داعمين لاحتياجاتي المهنية للتعلم	أجد أساتذتي داعمين لاحتياجاتي المهنية للتحسن	15	
يمكنني الوصول إلى الأساتذة خارج المحاضرات لتلبية احتياجاتي الأكاديمية	يمكنني الوصول إلى أساتذتي خارج قاعة المحاضرات لتلبية احتياجاتي العلاجية	16	
أحظى بالاحترام في الجامعة بغض النظر عن اللون أو العقيدة والجنس	أنا احترم هنا بغض النظر عن اللون وأو العقيدة والجنس	20	المناخ الجامعي
أجد فرصاً لممارسة تعلمي من خلال التدريب الداخلي (ورشات عمل والندوات والأنشطة)	أنا أعطى فرصاً لممارسة تعلمي من خلال التدريب الداخلي	21	
الطعام عالي الجودة وصحياً وبأسعار معقولة في كافيتيريا الجامعة	أجد طعاماً عالي الجودة وصحياً وبأسعار معقولة في كافيتيريا الجامعة	23	
يتم الاهتمام بإجراءات النظافة والتعقيم للمراحيض من قبل عمال التنظيف في الجامعة.	أنا راضٍ عن المرحاض في جامعتي	24	المرافق الإدارية
أنا راضٍ عن مرافق المياه وخدماتها في جامعتي	أنا راضٍ عن مرافق المياه في جامعتي	25	
من السهل الوصول الى قسم الإدارة للاستفسار.	من المناسب لي الوصول الى قسم الإدارة للاستعلام	26	
أجد السياسات الأكاديمية لجامعتي قريبة (تراعي) للطلبة	أجد السياسات الأكاديمية لجامعتي ودية للطلبة	27	السياسات والإجراءات
أجد السياسات الإدارية لجامعتي قريبة (تراعي) للطلبة	أجد السياسات الإدارية لجامعتي ودية للطلبة	28	
أجد التزام بالقواعد الأخلاقية في جامعتي	أجد كل شخص يتبع قواعد الأخلاق في جامعتي	30	
تقوم الجامعة بإجراءات تقويم الطلبة لتحسين جودة التعليم ونوعيته.	تدمج الجامعة تقويم الطلبة لتحسين الجودة (النوعية)	32	

• الصدق البنوي (Internal Consistency):

ويبين هذا الأسلوب من أساليب التحقق من الصدق الارتباط بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية، ويُقصد به الارتباط بين درجات بنود الاختبار، ويستخدم أسلوب الاتساق الداخلي أو التجانس للتأكد من أن جميع مفردات المقياس تقيس سمة واحدة، ويتم التحقق منه من خلال حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية (العوامل والأبعاد أو المحاور) المكونة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل درجة بُعد والبنود التي تنتمي إليه، وكذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس " (سراوي وسراوي، 2022، 250).

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عدد أفرادها (60) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة في كليات (التربية (قسم الإرشاد النفسي)، والفنون الجميلة، والطب البشري) في جامعة دمشق خارج عينة البحث الأساسية، ثم حسبت معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ومعاملات ارتباط درجات الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط الناتجة.

جدول (9) معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي

البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.703**	9	.611**	17	.567**	25	.425**
2	.768**	10	.558**	18	.539**	26	.493**
3	.708**	11	.822**	19	.430**	27	.741**
4	.784**	12	.812**	20	.603**	28	.635**
5	.612**	13	.553**	21	.513**	29	.813**
6	.590**	14	.624**	22	.620**	30	.680**
7	.630**	15	.727**	23	.632**	31	.642**
8	.661**	16	.667**	24	.614**	32	.649**

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت ما بين (0.428-0.822) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) مما يشير إلى الصديق البنائي للمقياس.

جدول (10) معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

مرافق التعلم		المنهاج		التعليم والتعلم	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.785**	6	.769**	11	.796**
2	.877**	7	.685**	12	.730**
3	.858**	8	.751**	13	.696**
4	.857**	9	.758**	14	.757**
5	.584**	10	.597**	15	.801**
				16	.716**
المنافخ الجامعي		المباني الإدارية		السياسات والإجراءات	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
17	.585**	22	.661**	27	.634**
18	.697**	23	.888**	28	.850**
19	.646**	24	.856**	29	.873**
20	.592**	25	.440**	30	.857**
21	.627**	26	.677**	31	.928**
				32	.870**
مرافق التعلم		المنهاج		التعليم والتعلم	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	.785**	6	.769**	11	.796**
2	.877**	7	.685**	12	.730**
3	.858**	8	.751**	13	.696**
4	.857**	9	.758**	14	.757**
5	.584**	10	.597**	15	.801**

.716**		16				
السياسات والإجراءات			المباني الإدارية		المناخ الجامعي	
معامل الارتباط	البند		معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
.634**	27		.661**	22	.585**	17
.850**	28		.888**	23	.697**	18
.873**	29		.856**	24	.646**	19
.857**	30		.440**	25	.592**	20
.928**	31		.677**	26	.627**	21
.870**	32					

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه تراوحت بين (0.440-0.928)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ما يشير إلى الاتساق الداخلي لبنود مقياس الرضا الأكاديمي وارتباط كل منها مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، ويعطي مؤشراً على الصدق البنائي للمقياس.

جدول (11) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الرضا الأكاديمي مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	المنهاج	التعليم والتعلم	المناخ الجامعي	المباني الإدارية	السياسات والإجراءات	الدرجة الكلية
مرافق التعلم	.708**	.861**	.673**	.638**	.715**	.899**
المنهاج	—	.861**	.684**	.554**	.620**	.854**
التعليم والتعلم	—	—	.751**	.677**	.684**	.939**
المناخ الجامعي	—	—	—	.774**	.537**	.835**
المباني الإدارية	—	—	—	—	.541**	.793**
السياسات والإجراءات	—	—	—	—	—	.824**

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس الرضا الأكاديمي مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.537-0.939)، وكانت جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

مما يشير إلى الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الرضا الأكاديمي وارتباط كل منها مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للمقياس، ويعطي مؤشراً على الصدق البنائي للمقياس.

• الصدق التمييزي:

من أجل التأكد من صدق مقياس الرضا الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تم إجراء الصدق التمييزي والذي "يعتمد على المقارنة بين الفئات المتطرفة في الاختبار ذاته كأن يؤخذ الربع أو الثلث الأعلى من الدرجات المتحصلة في هذا الاختبار (والذي يمثل الفئة العليا) ويقارن بالربع أو الثلث الأدنى للدرجات فيه (والذي يمثل الفئة الدنيا)، ثم تُحسب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي الفئتين فإذا ظهرت هذه الدلالة عُدَّ الاختبار صادقاً بدلالة الفرق بين الفئتين العليا والدنيا" (ميخائيل، 2006، 152).

تم تطبيق المقياس على عينة البحث السيكمترية ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى (25%) وأدنى (25%) منها، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتم استخدام (ت) ستودنت لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين، كما يوضح الجدول الآتي.

جدول (12) الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس الرضا الأكاديمي

الأبعاد الفرعية	العدد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مرافق التعلم	15	العليا	14.13	1.302	15.772	28	.000	دال
	15	الدنيا	6.67	1.291				
المنهاج	15	العليا	14.27	.799	11.037	28	.000	دال
	15	الدنيا	8.53	1.846				
التعليم والتعلم	15	العليا	17.33	.900	12.779	28	.000	دال
	15	الدنيا	9.40	2.230				
المناخ الجامعي	15	العليا	12.47	.834	14.537	28	.000	دال
	15	الدنيا	6.73	1.280				
المباني الإدارية	15	العليا	12.73	1.335	13.128	28	.000	دال
	15	الدنيا	6.73	1.163				
السياسات والإجراءات	15	العليا	17.40	.507	20.789	28	.000	دال
	15	الدنيا	8.27	1.624				
الدرجة الكلية	15	العليا	84.87	5.514	12.983	28	.000	دال
	15	الدنيا	49.07	9.145				

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائية، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين

متوسطي درجات أفراد المجموعتين العليا والدنيا، وهذه الفروق لصالح المجموعة العليا، ما يشير إلى الصدق

التمييزي لمقياس الرضا الأكاديمي.

ثانياً: ثبات المقياس (Reliability):

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين:

1- الثبات بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ (Alpha- Cronbach):

تم استخدام معادلة ألفا- كرونباخ لدرجات عينة البحث السيكمترية على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس،

وتراوح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.712-0.952) وتشير إلى درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split Half):

حسب معامل ثبات التجزئة النصفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ثم صحح معامل الثبات بمعادلة سبيرمان براون، وتراوح قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (0.730-0.971)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى اتصاف المقياس بالثبات وفق طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول الآتي معاملات الثبات الناتجة:

جدول (13) معاملات ثبات مقياس الرضا الأكاديمي

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	ألفا-كرونباخ	التجزئة النصفية
مرافق التعلم	5	.855	.864
المنهاج	5	.757	.760
التعليم والتعلم	6	.841	.743
المناخ الجامعي	5	.712	.736
المباني الإدارية	5	.732	.730
السياسات والإجراءات	6	.915	.892
الدرجة الكلية	32	.952	.971

تعقيب على نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس الرضا الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث:

أظهرت نتائج الدراسة السيكمترية لمقياس الرضا الأكاديمي اتصافه بمؤشرات جيدة للصدق والثبات تجعل استخدامه ممكناً في البيئة المحلية وفق حدود عينة البحث الحالي المتمثلة بطلبة السنة الرابعة في كليات (التربية (قسم الإرشاد النفسي)، والفنون الجميلة، والطب البشري) في جامعة دمشق.

5- متغيرات البحث:

- المتغيرات المستقلة (التصنيفية): الجنس، التخصص الدراسي.
- متغيرات البحث المستقلة: الرضا الأكاديمي ويتضمن ستة أبعاد.
- متغيرات البحث التابعة: التدفق النفسي ويتضمن تسعة أبعاد.

6- القوانين الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم اعتماد برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 23) وأُستخرجت الأساليب الإحصائية الآتية:

1- معامل الارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنائي لأداتي البحث، واختبار طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث (التدفق النفسي، والرضا الأكاديمي).

2- اختبار (T-Test) للتحقق من الصدق التمييزي، وتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على أداتي البحث تبعاً لمتغير (الجنس).

3- معادلة ألفا-كرونباخ للتحقق من ثبات أداتي البحث.

4- معادلة سبيرمان براون للتحقق من ثبات التجزئة النصفية لأداتي البحث.

5- قيم الإحصاء الوصفي: المتوسط الحسابي، والمتوسط الحسابي الرتبي، والانحراف المعياري، والخطأ المعياري للقياس.

6- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على أداتي البحث تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

7- اختبار ليفين لتجانس التباين بين المجموعات.

8- اختبار دونيت سي (Dunnett C) للمقارنات البعدية بالنسبة للعينات غير المتجانسة.

9- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بالنسبة للعينات المتجانسة.

7- الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البحث:

- صعوبة في سحب العينة من الكليات وإهدار الكثير من الوقت بسبب إجراءات القبول والسماح بإجراء الاختبار.
- صعوبة الحصول على بيانات دقيقة وموثوقة بسهولة وغالباً ما تتطلب تصاريح وموافقات خاصة مما يجعل التحديات الزمنية تؤثر على قدرة الباحث على إتمام مراحل البحث بالوقت المحدد.
- عدم تعاون بعض طلبة الكليات في الإجابة عن المقياس.

148 - 105	الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها
112-104	أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها:
104	(3) الإجابة عن السؤال الأول
109	(4) الإجابة عن السؤال الثاني
143 - 113	ثانياً: التحقق من صحة فرضيات البحث ومناقشتها:
113	(6) التحقق من صحة الفرضية الأولى
116	(7) التحقق من صحة الفرضية الثانية
120	(8) التحقق من صحة الفرضية الثالثة
124	(9) التحقق من صحة الفرضية الرابعة
134	(10) التحقق من صحة الفرضية الخامسة
144	• خلاصة البحث
148	• مقترحات البحث

الفصل الرابع

نتائج البحث: مناقشتها وتفسيرها

• تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج أسئلة البحث وفرضياته، وتحليلها إحصائياً ومناقشتها وتفسيرها، وأخيراً تقديم بعض المقترحات في ضوء نتائج البحث التي جرى التوصل إليها.

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث ومناقشتها:

1) الإجابة عن السؤال الأول:

ما مستوى التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال أعطي كل مستوى من مستويات التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى باستخدام القانون الآتي:

$$0.80 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (14) مستوى التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة له

مستوى التدفق النفسي	القيم المعطاة لكل مستوى	فئات قيم المتوسط الحسابي الرتبي لكل مستوى
مرتفع جداً	5	5-4.21
مرتفع	4	4.20-3.41
متوسط	3	3.40-2.61
منخفض	2	2.60-1.81
منخفض جداً	1	1.80-1

ولتحديد مستوى التدفق النفسي تم حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الحسابية الرتبية والانحرافات المعيارية

لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية كما يأتي:

جدول (15) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الرتبي	المتوسط الحسابي	عدد البنود	الأبعاد الفرعية
6	متوسط	.741	3.02	12.09	4	توازن المهارات والتحديات
5	متوسط	.785	3.06	12.22	4	دمج الوعي مع العمل
2	مرتفع	.805	3.55	14.21	4	الأهداف الواضحة
1	مرتفع	.743	3.61	14.45	4	تغذية راجعة فورية
8	متوسط	.726	2.90	11.61	4	التركيز على المهمة الحالية
7	متوسط	.786	2.94	11.74	4	الإحساس بالسيطرة
9	متوسط	.837	2.85	11.38	4	فقدان الوعي بالذات
3	مرتفع	.854	3.42	13.67	4	عدم الإحساس بالوقت
4	متوسط	.814	3.07	12.30	4	تجربة تلقائية
-	متوسط	.782	3.15	113.37	36	الدرجة الكلية

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية الرتيبة لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية جاءت وفق الترتيب الآتي: بُعد (التغذية راجعة فورية) بمتوسط حسابي رتبي (3.61) وهو بمستوى (مرتفع)، يليه بُعد (الأهداف الواضحة) بمتوسط حسابي رتبي (3.55) وهو بمستوى (مرتفع)، يليه بُعد (عدم الإحساس بالوقت) بمتوسط حسابي رتبي (3.42) وهو بمستوى (مرتفع)، يليه بُعد (التجربة تلقائية) بمتوسط حسابي رتبي (3.07) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بُعد (دمج الوعي مع العمل) بمتوسط حسابي رتبي (3.06) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بُعد (توازن المهارات والتحديات) بمتوسط حسابي رتبي (3.02) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بُعد (الإحساس بالسيطرة) بمتوسط حسابي رتبي (2.94) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بُعد (التركيز على المهمة الحالية) بمتوسط حسابي رتبي (2.90) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بُعد (فقدان الوعي بالذات) بمتوسط حسابي رتبي (2.85) وهو بمستوى (متوسط).

كما تم تحديد عدد الأفراد والنسب المئوية في كل مستوى من مستويات التدفق النفسي بالنسبة للأبعاد

الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (16) عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات التدفق النفسي

مستوى التدفق النفسي					القيم	الأبعاد الفرعية
مرتفع جداً	مرتفع	متوسط	منخفض	منخفض جداً		
24	87	97	92	0	العدد	توازن المهارات والتحديات
%8	%29	%32.33	%30.67	%0	النسبة المئوية	
26	85	100	50	39	العدد	دمج الوعي مع العمل
%8.67	%28.33	%33.33	%16.67	%13	النسبة المئوية	
76	91	89	44	0	العدد	الأهداف الواضحة
%25.33	%30.33	%29.67	%14.67	%0	النسبة المئوية	
82	94	85	39	0	العدد	تغذية راجعة فورية
%27.33	%31.33	%28.33	%13	%0	النسبة المئوية	
24	59	93	124	0	العدد	التركيز على المهمة الحالية
%8	%19.67	%31	%41.33	%0	النسبة المئوية	
20	75	103	65	37	العدد	الإحساس بالسيطرة
%6.67	%25	%34.33	%21.67	%12.33	النسبة المئوية	
20	69	81	73	57	العدد	فقدان الوعي بالذات
%6.67	%23	%27	%24.33	%19	النسبة المئوية	
77	75	81	65	2	العدد	عدم الإحساس بالوقت
%25.67	%25	%27	%21.67	%0.67	النسبة المئوية	
36	103	81	77	3	العدد	تجربة تلقائية
%12	%34.33	%27	%25.67	%1	النسبة المئوية	
32	81	102	83	2	العدد	الدرجة الكلية
%10.67	%27	%34	%27.67	%0.67	النسبة المئوية	

يُلاحظ من الجدول السابق أن (34%) من أفراد عينة البحث لديهم مستوى متوسط من التدفق النفسي،

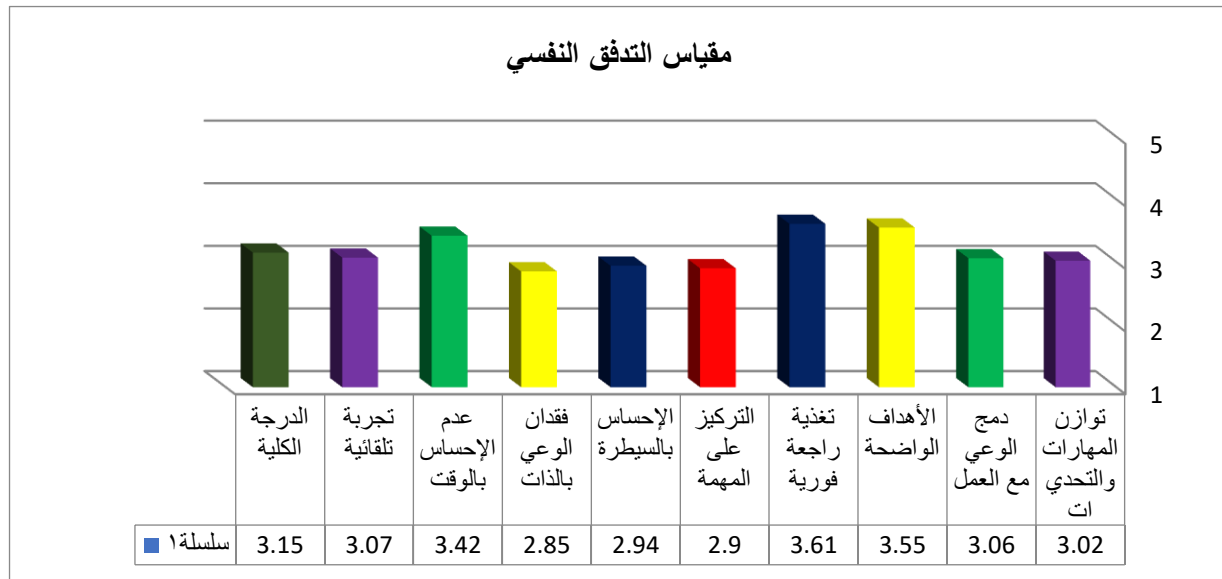
وأن (27.67%) منهم لديهم مستوى منخفض من التدفق النفسي، وأن (27%) منهم لديهم مستوى مرتفع من

التدفق النفسي، وأن (10.67%) منهم لديهم مستوى مرتفع جداً من التدفق النفسي، وأن (0.67%) منهم لديهم

مستوى منخفض جداً من التدفق النفسي.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية الرتببة لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق

النفسي:



شكل (3) المتوسطات الحسابية الرتببة لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الرتببي لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي (3.15) وهو بمستوى (متوسط).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ذكي والنواب (2018) حيث استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة ديالى، وأظهرت نتائج البحث أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتدفق النفسي، مقارنةً بمتوسط المجتمع الذي ينتمون إليه، وأيضاً تتفق مع دراسة مسكزنتميهايلي (1997) التي أوضحت وجود ارتباط موجب بين القدرة والمهارة من جانب، والتحديات في الموقف التعليمي من جانب آخر، وجود فروق بين الأشخاص في حالة التدفق في الموقف التعليمي من حيث (طول المدة والرضا عن النشاط والملل)، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة غريب (2015) السعودية التي أكدت وجود علاقة بين درجات الطلاب على مقياس التدفق النفسي متمثلة في بعد الخبرة الذاتية الإيجابية، والثقة بالنفس الإحساس بالتحكم في اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات، ووضوح الأهداف، والتركيز في المهمة، والتوازن بين التحديات والقدرات واتفقت مع نتائج دراسة العبيدي (2018)، والعتابي (2019) العراق يتمتع طلاب الجامعة بمستوى جيد من التدفق النفسي.

وبالعودة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة يحدد مونديل (Mundell, 2000) مفهوم التدفق كحالة من التركيز العميق، والتحكم المتصور، وفقدان الوعي الذاتي، وتشويه الإحساس بالوقت. ويمكن اعتبار حالة التدفق مترافقة مع حالة نفسية مثالية ستسمح للمرء بالقيام بأنشطة في ظروف مثالية، ما يعزز الرضا والأداء، والتدفق هو مصطلح يصف حالة ذهنية ذاتية يصح فيها الشخص مغموراً تماماً في أي نشاط، ويختبر مشاعر التركيز المحفز والمشاركة العميقة ونجاح النشاط (Delgado, 2017, 147).

كما تجدر الإشارة إلى أنه يمكن تجربة التدفق بدرجات مختلفة، وفقاً لـ Csikszentmihalyi وLevre (1989)، ولا يحدث التدفق كحالة "on" أو "off". وبعبارة أخرى، يقع التدفق على سلسلة متصلة ويمكن أن يوجد بدرجات متفاوتة، ففي أحد أطراف السلسلة يوجد تدفق عميق ("التدفق الكلي" Macroflow)، وعلى الطرف الآخر، هناك أيضاً حالات التدفق الجزئي "Partialflow" (Mulligan-Pittarelli, 2015, 8).

وبرأي الباحثة يتضح مما سبق بأن حالة التدفق النفسي تحدث دون تخطيط من صاحبها فهي تظهر بمجرد توافر الظروف الملائمة، فالأمر لا علاقة له بعدد السنوات التي قضاها الفرد في ميدان معين وإنما بمدى إثارة المهمة وتحدياتها لقدراته وإمكانياته وإنها ليست محددة في مجال معين دون غيره، وهذه السمات الذاتية لها دور في حدوث التدفق النفسي بدرجات متفاوتة بين الطلبة.

2) الإجابة عن السؤال الثاني:

ما مستوى الرضا الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطي كل مستوى من مستويات الرضا الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل مستوى باستخدام القانون الآتي:

$$0.66 = \frac{1 - 3}{3} = \frac{1 - \text{عدد مستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

جدول (17) مستوى الرضا الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث والقيم الموافقة له

مستوى الرضا الأكاديمي	القيم المعطاة لكل مستوى	فئات قيم المتوسط الحسابي الرتبي لكل مستوى
مرتفع	3	3-2.33
متوسط	2	2.32-1.67
منخفض	1	1.66-1.00

ولتحديد مستوى الرضا الأكاديمي تم حساب المتوسطات الحسابية والمتوسطات الحسابية الرتبية والانحرافات

المعيارية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي وأبعاده الفرعية كما يأتي:

جدول (18) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي

الأبعاد الفرعية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي الرتبي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
مرافق التعلم	5	7.95	1.59	.367	منخفض	5
المنهاج	5	8.37	1.67	.363	متوسط	4
التعليم والتعلم	6	11.92	1.99	.388	متوسط	1
المناخ الجامعي	5	8.64	1.73	.368	متوسط	3
المباني الإدارية	5	7.84	1.57	.379	منخفض	6
السياسات والإجراءات	6	11.43	1.91	.378	متوسط	2
الدرجة الكلية	32	56.14	1.75	.336	متوسط	-

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية الرتبية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا

الأكاديمي وأبعاده الفرعية جاءت وفق الترتيب الآتي: بُعد (التعليم والتعلم) بمتوسط حسابي رتبي (1.99) وهو

بمستوى (متوسط)، يليه بُعد (السياسات والإجراءات) بمتوسط حسابي رتبي (1.91) وهو بمستوى (متوسط)، يليه

بُعد (المناخ الجامعي) بمتوسط حسابي رتبي (1.73) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بُعد (المنهاج) بمتوسط حسابي

رتبي (1.67) وهو بمستوى (متوسط)، يليه بُعد (مرافق التعلم) بمتوسط حسابي رتبي (1.59) وهو بمستوى

(منخفض)، يليه بُعد (المباني الإدارية) بمتوسط حسابي رتبي (1.57) وهو بمستوى (منخفض).

وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الرتبي لدرجات أفراد عينة البحث على **الدرجة الكلية** لمقياس الرضا الأكاديمي (1.75) وهو بمستوى (متوسط).

كما تم تحديد عدد الأفراد والنسب المئوية في كل مستوى من مستويات الرضا الأكاديمي بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، كما يوضح الجدول الآتي.

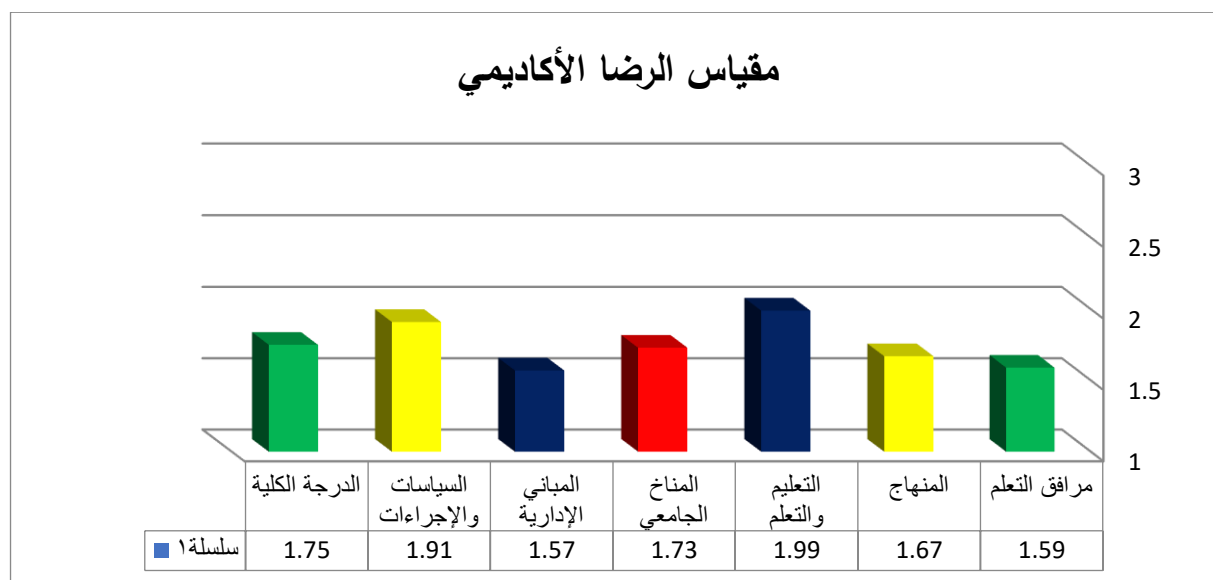
جدول (19) عدد الأفراد والنسب المئوية استناداً إلى مستويات الرضا الأكاديمي

مستوى الرضا الأكاديمي			القيم	الأبعاد الفرعية
مرتفع	متوسط	منخفض		
0	132	168	العدد	مرافق التعلم
%0	%44	%56	النسبة المئوية	
9	150	141	العدد	المنهاج
%3	%50	%47	النسبة المئوية	
85	170	45	العدد	التعليم والتعلم
%28.33	%56.67	%15	النسبة المئوية	
13	149	138	العدد	المناخ الجامعي
%4.33	%49.67	%46	النسبة المئوية	
0	131	169	العدد	المباني الإدارية
%0	%43.67	%56.33	النسبة المئوية	
64	172	64	العدد	السياسات والإجراءات
%21.33	%57.33	%21.33	النسبة المئوية	
11	148	141	العدد	الدرجة الكلية
%3.67	%49.33	%47	النسبة المئوية	

يُلاحظ من الجدول السابق أن (49.33%) من أفراد عينة البحث لديهم مستوى **متوسط** من الرضا الأكاديمي، وأن (47%) منهم لديهم مستوى **منخفض** من الرضا الأكاديمي، وأن (3.67%) منهم لديهم مستوى **مرتفع** من الرضا الأكاديمي.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية الرتببة لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا

الأكاديمي:



شكل (4) المتوسطات الحسابية الرتببة لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن البيئة الداخلية للحرم الجامعي (كالمباني الإدارية ومرافق التعلم) قد تؤثر على أداء الطلبة المستخدمين لها، وانتاجيتهم من خلال مستويات رضاهم في حين أن العينة المستخدمة أظهرت مستوى رضا منخفض للعوامل التي تسهل استخدام الطلبة للمباني مثل (شؤون الطلبة والمكتبات ومخابر الانترنت والقاعات الدراسية، ومكاتب التسجيل)، بينما أظهرت العينة مستوى متوسط من الرضا الأكاديمي عن المنهاج والمناخ الجامعي والتعليم والتعلم، وبالعودة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة يُلاحظ من خلال ما خلصت إليه دراسة كل من (الأصامي (2006) حسن، وإبراهيم، والظفرى (2011)، علي (2017)، (2013) & Farhed & Abbaspour): أن هناك عدداً من العوامل التي تتحكم في تحديد الرضا الأكاديمي ومن أهمها إشباع الحاجات الأساسية ومن أهم هذه الحاجات وفق تصنيف (ماسلو) للحاجات الإنسانية، والحاجات الفسيولوجية والأمن، والحاجة للانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة لتحقيق الذات، ويعد إشباع هذه الحاجات ضرورة لكل فرد من أفراد المجتمع بشكل عام وطلاب الجامعة بشكل خاص، وقد تتفاوت من فرد لآخر من حيث درجة تحقيقها وإشباعها، ولكنها حاجات يسعى الكل لتحقيقها على الرغم من وجود كل الظروف المحيطة بالفرد والتي قد تحول بينه وبين

تحقيق البعض من هذه الحاجات الأساسية، ويتم تحقيقها من خلال عملية متكاملة بين الفرد والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه للشعور بجودة الحياة.

وأيضاً من خلال ما أوضحه أستن (Astin, 1999, 518-525) من أن شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية تجعله شديد المشاركة في الأنشطة الصفية، حيث يقضي الكثير من الوقت في الحرم الجامعي ويتفاعل بشكل متكرر مع أعضاء هيئة التدريس وزملائه الآخرين، وقد تشمل تقييمات الرضا الأكاديمي السياق المؤسسي ككل، ومدى جودة البرنامج التعليمي، والعلاقة بين النظرية والتطبيق، ونظام التقييم، وعلاقة الطالب المعلم بالأساتذة والزملاء، ومحتوى المناهج الدراسية، وإدارة الجامعة ومرافقها ومواردها.

حيث يمكن فهم الرضا عن الخبرات الأكاديمية على أنه بناء متعدد الأبعاد يتضمن المتغيرات الشخصية (السمات الشخصية والتنمية النفسية والاجتماعية، والمرافق المؤسسية والظروف المادية وموارد المؤسسة وبنيتها التحتية، وجودة البرنامج الأكاديمي، وكفاية المناهج الدراسية، وجودة الفصول الدراسية)، بالإضافة إلى العلاقات الشخصية والعلاقات مع الأساتذة والأقران والتدريب المهني، والمراسلات بين التدريب الذي تم تلقيه والمهنة المستقبلية المرغوبة حسب بينتو (Pinto, 2017). بالتالي يمكن أن تكون هذه العوامل سبباً في خفض مستوى الرضا الأكاديمي إذا انخفضت، أي أنه قد يركز الطلبة على الدراسة و الجانب الأكاديمي وبالتالي قد تكون تداخلت عوامل أخرى أقوى مثل المناخ الجامعي والظروف المحيطة ككل والتعليم والتعلم مع الأساتذة والرضا عن المناهج التعليمية والسياسات والإجراءات بما يتضمنه من إرشاد أكاديمي للطلبة ساهمت في وجود مستوى متوسط من الرضا الأكاديمي لدى العينة، ومن جانب آخر فإن بعض الطلبة يلتحقون بهذه التخصصات التي قد لا يرغبون بها ، أو يتم اختيارهم وفق معايير القبول في كليات لا تمثل رغباتهم الحقيقية فيكون التحاقهم بتلك التخصصات مجرد الحصول على فرصة دراسية، بالإضافة إلى أن زيادة عدد الطلبة في الكليات عن الطاقة الاستيعابية للمبنى من الممكن أن تؤدي إلى رضا منخفض بسبب عدم توفر المساحات والأماكن المتاحة لدى الطلبة لاسيما الوافدين من المحافظات الأخرى أو الطلبة الراسبين فهم يعبرون أولوية للنجاح في المواد الدراسية والانتقال إلى السنة التالية ومن ثم التخرج للانخراط في الحياة المهنية ما يجعلهم يولون أهمية أقل للمباني الإدارية والمرافق.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسينية (2009) سوريا، ودراسة الحجاز والمبحوح (2008) فلسطين، ودراسة صوالحة والعمرى (2013)، ودراسة نبيلة يوسف (2014) ودراسة أمين وصالح (2013) وأيضاً مع دراسة سميس وباين (Sims & Payne, 2012)، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حبيب (1990) حيث كان مستوى الرضا عن الدراسة مرتفعاً لدى طلبة الجامعة.

ثانياً: التحقق من صحة فرضيات البحث ومناقشتها:

نوقشت الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

1) التحقق من صحة الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي لدى أفراد عينة البحث

للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس التدفق

النفسي ودرجاتهم على مقياس الرضا الأكاديمي، والجدول الآتي يوضح تلك المعاملات:

جدول (20) معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات على مقياس التدفق النفسي ومقياس الرضا الأكاديمي

الرضا الأكاديمي							القيم الناتجة	التدفق النفسي
الدرجة الكلية	السياسات والإجراءات	المباني الإدارية	المناخ الجامعي	التعليم والتعلم	المنهاج	مرافق التعلم		
.897**	.772**	.620**	.778**	.859**	.860**	.791**	معامل الارتباط	توازن المهارات والتحديات
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	
.847**	.751**	.719**	.784**	.828**	.850**	.800**	معامل الارتباط	دمج الوعي مع العمل
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	
.809**	.772**	.622**	.780**	.752**	.761**	.708**	معامل الارتباط	الأهداف الواضحة
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	
.841**	.766**	.608**	.780**	.839**	.742**	.803**	معامل الارتباط	تغذية راجعة فورية
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	
.827**	.769**	.692**	.756**	.653**	.729**	.763**	معامل الارتباط	التركيز على المهمة الحالية
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	
.819**	.779**	.542**	.785**	.851**	.865**	.725**	معامل الارتباط	الإحساس بالسيطرة
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	
.820**	.681**	.622**	.775**	.816**	.805**	.791**	معامل الارتباط	فقدان الوعي بالذات
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	
.814**	.671**	.628**	.791**	.804**	.764**	.716**	معامل الارتباط	عدم الإحساس بالوقت
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	
.826**	.668**	.721**	.771**	.807**	.805**	.793**	معامل الارتباط	تجربة تلقائية
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	
.917**	.781**	.779**	.788**	.864**	.866**	.808**	معامل الارتباط	الدرجة الكلية
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	القيمة الاحتمالية	

يُلاحظ من الجدول السابق:

- وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي ودرجاتهم على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرضا، وهي علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً؛ أي كلما ارتفعت درجة التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث ارتفعت درجة الرضا الأكاديمي لديهم.

تم تفسير هذه النتيجة بالعودة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة حيث إن الأفراد الذين يعيشون حالة من التدفق النفسي المرتفع والمتكرر يتميزون بالعديد من السمات الإيجابية في شخصيتهم فليدعم مستوى مرتفع من الطموح ودافع للإنجاز، كما أنهم يتمتعون بالثقة بالنفس والاستقلالية وعدم الشعور بالخوف والملل ومستوى عالٍ من التفكير الإبداعي، كما يمتلكون القدرة على مواجهة التحديات في الأداء (أباطة، 2009). في حين أن الشخص يختبر التدفق عندما يكون وراء الدافع نشاط معين، وترتبط هذه الخاصية النهائية بالدوافع الذاتية الناتجة عن حالة التدفق، بمعنى آخر، سيؤدي دخول حالة التدفق إلى دافع واستغراق تجاه النشاط الذي يسمح بتجربة التدفق (Mulligan-Pittarelli, 2015, 7-8).

وفي هذا الإطار ترى مونيسري (1976) أن الفرد في هذه الحالة يقوم بالأعمال الصعبة باسترخاء وكأنه في نزهة، ويتجه إلى هدف العمل الذي يقوم به وإلى متطلباته من تلقاء نفسه، متحملاً المسؤولية، وتسهم هذه الحالة من التدفق في الإبداع، والحل الفعال للمشكلات، فالدافعية للعمل متزايدة بالقدر المؤدي إلى الرضا عنه" (باكير، 2012، 35).

بالإضافة إلى أن شروط التدفق كما حددها ميهالي (Csikszentmihalyi, 2012) والتي تعرف كحالة تتطابق فيها التحديات والمهارات على حد سواء تلعب دوراً بالغ الأهمية في مكان العمل، لأن التدفق مرتبط بالإنجاز، وتطويره يمكن أن يكون له آثار ملموسة في زيادة الرضا والإنجاز في مكان العمل Csikszentmihalyi, (2012, 13).

كما أشارت دراسة سيد (Sayed et al, 2021) بأهمية وتأثير الرضا الأكاديمي على الأداء الأمثل للطلاب مثل الالتزام بأهداف الجامعة، والانتهااء بنجاح من الدراسة، والتكيف مع الجامعة والرضا العام عن الحياة؛ وذلك على عكس الرضا الوظيفي، إذ لا يزال هناك نقص في التحقيق لتوضيح هذا المفهوم، ويرتبط رضا الطلاب ببعض النتائج الأكاديمية، وهو عنصر أساسي في الاحتفاظ بالطلاب الجامعيين. ويتضح من هذه النتيجة بأن البيئة التعليمية والمناهج متوافقة مع قدرات الطلاب وإمكانياتهم، فهناك توازن بين قدرات الطالب ونوع التحدي في الأعمال التعليمية، كما أن المهمات التعليمية توفر للطلاب سهولة التركيز والاندماج بها والإحساس بالتحكم والسيطرة مع الشعور بأن الوقت يمر سريعاً، وهذه السمات الذاتية لها دور في حدوث التدفق النفسي وبالتالي زيادة مستوى الرضا الأكاديمي لدى الطلبة أي أنه هناك علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الفتاح وشيرى، 2018)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التدفق النفسي والرضا عن الدراسة، ودراسة عبد الملك (2019).

(2) التحقق من صحة الفرضية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تبعاً

لمتغير الجنس

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار T(-)

(Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (21) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير الجنس

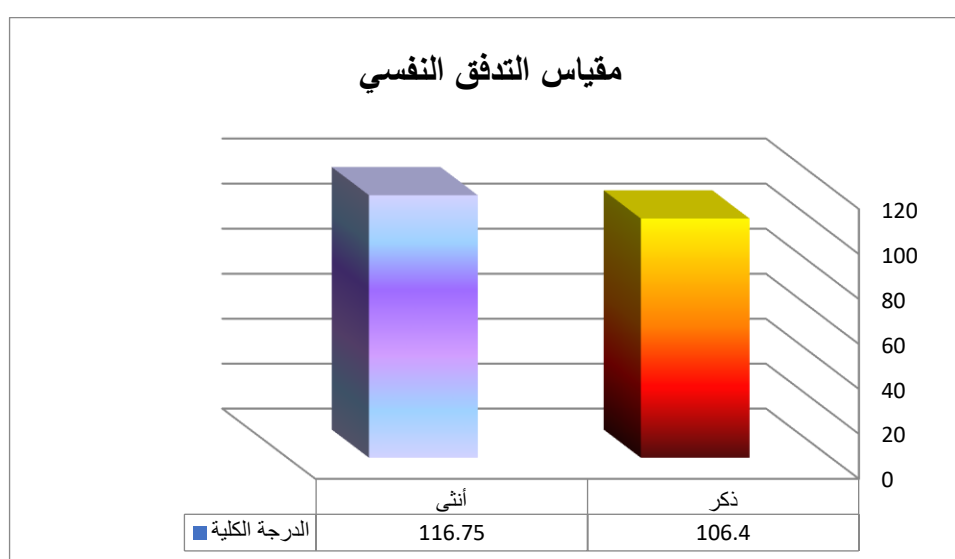
الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
توازن المهارات والتحديات	ذكر	98	11.43	2.536	2.706	298	.007	دال إحصائياً
	أنثى	202	12.41	3.107				
دمج الوعي مع العمل	ذكر	98	11.61	2.906	2.353	298	.019	دال إحصائياً
	أنثى	202	12.51	3.213				
الأهداف الواضحة	ذكر	98	13.36	2.940	3.231	298	.001	دال إحصائياً
	أنثى	202	14.62	3.278				
تغذية راجعة فورية	ذكر	98	13.60	2.820	3.521	298	.000	دال إحصائياً
	أنثى	202	14.87	2.962				
التركيز على المهمة الحالية	ذكر	98	10.82	2.447	3.369	298	.001	دال إحصائياً
	أنثى	202	12.00	3.031				
الإحساس بالسيطرة	ذكر	98	10.97	2.782	2.995	298	.003	دال إحصائياً
	أنثى	202	12.11	3.248				
فقدان الوعي بالذات	ذكر	98	10.55	2.803	3.041	298	.003	دال إحصائياً
	أنثى	202	11.79	3.517				
عدم الإحساس بالوقت	ذكر	98	12.81	3.132	3.080	298	.002	دال إحصائياً
	أنثى	202	14.08	3.480				
تجربة تلقائية	ذكر	98	11.55	2.774	2.793	298	.006	دال إحصائياً
	أنثى	202	12.66	3.416				
الدرجة الكلية	ذكر	98	106.40	24.743	3.028	298	.003	دال إحصائياً
	أنثى	202	116.75	29.134				

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس

التدفق النفسي (2.706، 2.353، 3.231، 3.521، 3.369، 2.995، 3.041، 3.080، 2.793، 3.028)

عند القيم الاحتمالية (0.007، 0.019، 0.001، 0.000، 0.001، 0.003، 0.003، 0.002، 0.006، 0.003) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث؛ وبالتالي: تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة؛ أي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير الجنس، والفروق لصالح الإناث ذوات المتوسطات الحسابية الأكبر.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير الجنس:



شكل (5) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير الجنس

وتفسّر الباحثة نتيجة وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث في التدفق النفسي أنه بالرغم من أن شروط التدفق متساوية بين جميع الطلاب ذكوراً وإناثاً، والتعليم الجامعي ينطوي على نوع من الأنشطة الحياتية المبهجة التي تسهم في توليد إحساس قوي بالرضا يدفع بدوره تجاه التدفق النفسي، إلا أنه قد تعود الفروق إلى عدة عوامل منها الفروق البيولوجية والفروق في التنشئة الاجتماعية والبيئة وطبيعة المجتمع، ما يجعل الإناث يملن إلى استخدام استراتيجيات الدعم العاطفي والمشاركة الاجتماعية كوسيلة لتحقيق التكيف والتعامل مع الضغوط، لذلك يملن إلى تطوير مهاراتهم العاطفية للتعبير عن مشاعرهن بشكل أكثر فعالية، بالإضافة إلى أنه قد يكون لدى

الإناث قدرة أعلى من الذكور في الاعتراف والتعبير عن مشاعرهن، وبالتالي حدوث تدفق نفسي إيجابي، وهذا ما أشار إليه ميهالي (Csikszentmihalyi, 1975) في أنواع التدفق النفسي حيث ذكر عدة أنواع منها التدفق النفسي القائم على النشاط حيث يحصل هذا التدفق عن طريق القيام بأنشطة ترفيهية دون تفكير أي أنشطة تنطوي على مهارات جسدية مثل (تسلق الصخور)، بالإضافة إلى التدفق النفسي القائم على التفكير حيث يحصل عن طريق القيام بأنشطة ترفيهية وتكون هنا قائمة على التركيز أكثر وليس على الحركة أو بذل الجهد، أي أن الذي يفكر بشكل أكبر وتكون اهتماماته متجهة أكثر نحو عملية التفكير وليس عملية الفعل أي على الأداء المعرفي والرمزي مثل (الشطرنج).

وبرأي الباحثة وهو ما يشير إلى تحقق الفرض، أن الإناث قد تتبنى أساليب تعليمية تعزز التركيز والانغماس في النشاط، مثل العمل الجماعي أو المشاريع التعاونية، ما يؤدي إلى تدفق نفسي أفضل من الذكور الذين قد يفضلون التدفق القائم على أنشطة تنطوي على مهارات جسدية وليست فكرية، وعليه فإن المرور بحالة التدفق النفسي لا يعتمد على الجنس فالوصول لحالة التدفق النفسي تتطلب الانغماس التام في أداء النشاط لدرجة نسيان الذات والزمان والمكان كشعور طالب الفنون الجميلة بالسعادة والرضا، وبالتالي فهي حالة لا ترتبط بالجنس بل ترتبط بشغف الطالب بما يقوم به من أعمال، و تجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الفروق قد لا تكون عامة أو تنطبق على جميع الأفراد، فهناك الكثير من الذكور الذين يمكن أن يحققوا تجربة تدفق قوية، والعكس صحيح بالنسبة للإناث، وتعتمد الفروق هنا في التدفق النفسي على طبيعة العينة المستهدفة وخصوصيتها من الأفراد والبيئات المختلفة في مكان تطبيق الدراسة. حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شلبي (2021) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية لصالح الإناث. بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من القرالة (Al-Qarala, 2020)، ودراسة أباطة ومعوض واللواتي (2020)، ودراسة العتايي (2019)، ودراسة العبيدي (2018)، ودراسة الحارثي (2020).

(3) التحقق من صحة الفرضية الثالثة:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً

لمتغير الجنس

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدم اختبار (T-

Test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي الدرجات، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (22) نتائج اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
مرافق التعلم	ذكر	98	7.76	1.834	1.284	298	.200	غير دال إحصائياً
	أنثى	202	8.04	1.829				
المنهاج	ذكر	98	8.21	1.742	1.013	298	.312	غير دال إحصائياً
	أنثى	202	8.44	1.850				
التعليم والتعلم	ذكر	98	11.46	2.225	2.407	298	.017	دال إحصائياً
	أنثى	202	12.14	2.349				
المناخ الجامعي	ذكر	98	8.51	1.895	.851	298	.395	غير دال إحصائياً
	أنثى	202	8.70	1.812				
المباني الإدارية	ذكر	98	7.59	1.764	1.563	298	.119	غير دال إحصائياً
	أنثى	202	7.96	1.948				
السياسات والإجراءات	ذكر	98	11.23	2.210	1.038	298	.300	غير دال إحصائياً
	أنثى	202	11.52	2.299				
الدرجة الكلية	ذكر	98	54.77	10.571	1.551	298	.122	غير دال إحصائياً
	أنثى	202	56.81	10.792				

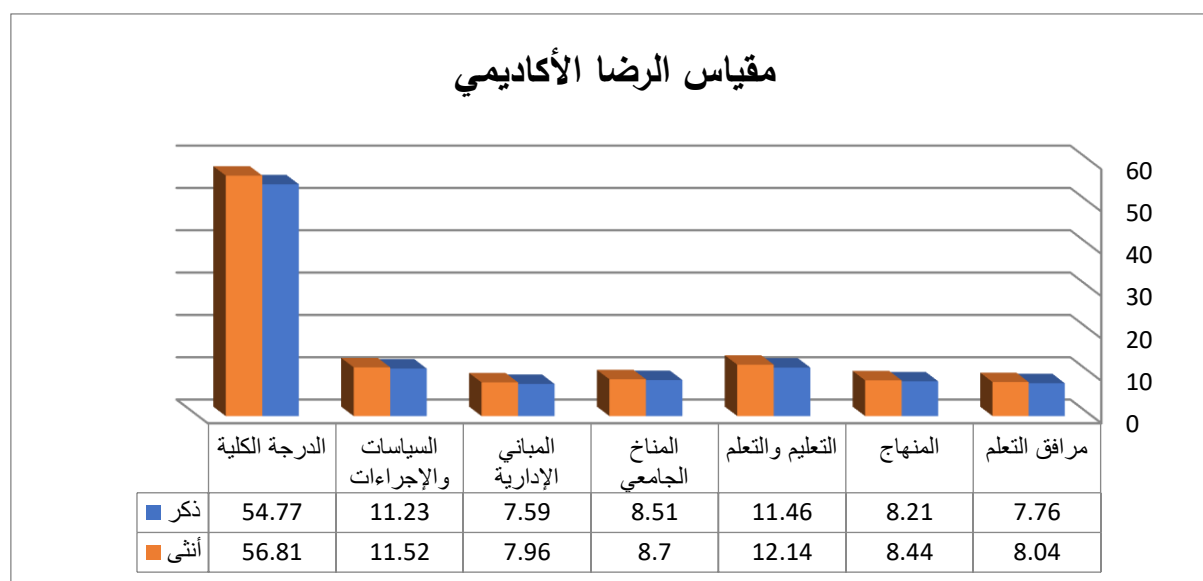
يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الأكاديمي

(1.284، 1.013، 2.407، 0.851، 1.563، 1.038، 1.551) عند القيم الاحتمالية (0.200، 0.312،

0.017، 0.395، 0.119، 0.300، 0.122) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث بالنسبة للأبعاد الفرعية (مرافق التعلم، والمنهاج، والمناخ الجامعي، والمباني الإدارية، والسياسات والإجراءات) والدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي، وأصغر منه بالنسبة للبعد الفرعي (التعليم والتعلم)؛ وبالتالي:

- يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس باستثناء بعد (التعليم والتعلم) الذي كانت فيه الفروق لصالح الإناث ذوات المتوسط الحسابي الأكبر.

ويوضح المخطط البياني الآتي المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس.



شكل (6) المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس

ويمكن عزو هذه النتيجة لوجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على البعد الفرعي (التعليم والتعلم) والفروق لصالح الإناث، وبالعودة إلى الأدب النظري نجد أن الرضا عن الدراسة بالجامعة يتأثر بالعديد من العوامل سواء داخلية أو خارجية؛ كما أن هذه العوامل تؤدي إلى ارتفاع أو انخفاض رضا الطالب عن دراسته، فقد أشار نانطا (Nanta, 2007, 446) أن رضا الطلبة عن الدراسة بالجامعة يرجع إلى

عوامل تتعلق بالطالب نفسه؛ وتتمثل في ذكائه ومستوى تحصيله، ومدى ملائمة المقررات الدراسية لإشباع حاجاته النفسية، بالإضافة إلى أساليب التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس أثناء العملية التعليمية، كما أن درجة رضا الطالب عن البرامج الدراسية ينعكس على مستوى إنجازه الدراسي، وعوضاً عن ذلك أشار نوين (Nguyen, et al, 2022) أن الرضا الأكاديمي يلعب دوراً أكثر أهمية في تجربة التعليم في التنبؤ بحالة الصحة العقلية للطلاب، الذي يساعدهم على التكيف مع حياتهم الأكاديمية وتخفيف الضيق وتعزيز رفايتهم النفسية، بينما عززت نتائج دراسة جونزاليز (Gonzalez, 2014) القيمة الإيجابية للرضا الأكاديمي، حيث حددت هذا المتغير كعامل يساهم في عملية التعليم وفي الأداء الأكاديمي والعمل لاحقاً.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بوجود فروق في الرضا الأكاديمي في البعد الفرعي (التعليم والتعلم) إلى أن هذه النتيجة تتسق مع الواقع الفعلي؛ ففي الآونة الأخيرة أصبحت الإناث أكثر اهتماماً بالإعداد الأكاديمي بل والسعي إلى التفوق والالتحاق بسوق العمل والتميز فيه لتحقيق ذواتهن، فنجدهن أكثر تحديداً لأهدافهن واهتماماً بحضور المحاضرات التطبيقية، والاهتمام بإنجاز ما يوكل إليهن من مهام، مع السعي إلى حضور الندوات وورش العمل والدورات التدريبية في مجالهن، وهذا من شأنه أن يرفع من مستوى تدفقهن النفسي مقارنة بزملائهن من الذكور الذين نجدهم أقل دافعية وأكثر إحباطاً وأقل اهتماماً بالإعداد الأكاديمي والتعلم وخاصة بالنسبة لتخصص التربية، بالإضافة إلى أن الإناث تملن بدرجة أكبر للتعامل والمبادرة لمساعدة الآخرين، وهذا كله من شأنه أن يؤدي إلى ارتفاع مستوى التدفق النفسي لديهن مقارنة بالذكور، حيث تستمتعن بمجالهن ويوجهن طاقتهن واهتمامهن إليه مما يرفع من مستوى أدائهن، وهذا يؤدي إلى استمرارهن في بذل مزيد من الجهد بتلقائية، ما يزيد من مستوى التدفق النفسي لديهن مقارنة بزملائهن من الذكور، ويرأي الباحثة يمكن أن يعود السبب إلى طبيعة العينة المستهدفة وطبيعة البيئات المختلفة في مكان تطبيق الدراسة وبالتالي لا يمكن تعميم هذه النتيجة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القضاة وخليفات (2012)، ودراسة صوالحة والعمرى، ودراسة الحسينية (2009)، الصفدي (2015)، ودراسة عبد الحميد وسعيد وإبراهيم (2011)، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة

آملود (Amlod,2000)، أحمد (2019) ، حيث أظهرت نتائجها وجود فروق على مقياس الرضا الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس والفروق لصالح الإناث.

وفي مقابل ذلك، تفسر الباحثة عدم وجود فروق بالنسبة لبقية الأبعاد الفرعية على مقياس الرضا الأكاديمي وبالعودة إلى الأدب النظري السابق، تشير بعض الأبحاث والدراسات المعاصرة كدراسة (Danielsen et al, 2009) إلى أن رضا الطلاب عن حياتهم الدراسية يتأثر بمساندتهم الاجتماعية من جانب المعلمين والزملاء والأسرة، ما يعني أنه حينما تقدم المساندة والدعم المعنوي الكافي أو التعزيز المعنوي من المعلمين لطلابهم أثناء عملية التدريس والتعلم فمن المتوقع أن يكون للمساندة الاجتماعية علاقة إيجابية بالرضا عن حياتهم الجامعية. ومن الممكن أن يرجع ذلك أيضا إلى خضوع الجنسين إلى المقررات الدراسية نفسها والإرشاد والتوجيه الأكاديمي وأساليب التقويم والأنشطة والدورات المتاحة للتدريب، والسياسات والإجراءات والمناخ الجامعي الموحد، ولذلك فلم تظهر فروق بين الجنسين في شعورهم بتوازن قدراتهم ومهاراتهم مع متطلبات تخصصهم وفي شعورهم بالفعالية والقدرة على السيطرة على متطلبات مهام تخصصهم، وكذلك في معرفتهم لاتجاه أدائهم، وبالتالي هذا يوضح تحقق الفرض في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية للرضا الأكاديمي وهي مرافق التعلم، والمنهاج، والمناخ الجامعي، والمباني الإدارية، والسياسات والإجراءات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القضاة وخليفات (2012)، ودراسة صوالحة والعمرى (2013)، ودراسة الحسينية (2009)، ودراسة الصفدي (2015)، ودراسة بندق عبد الخالق (1993)، ودراسة عبد الحميد وسعيد وإبراهيم (2011)، ودراسة حبيب (1990). وتختلف مع دراسة عبد اللطيف (1997)، ودراسة عبد الرحمن والحسيني (2004).

4) التحقق من صحة الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تبعاً

لمتغير التخصص الدراسي

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة

البحث على المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (23) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير التخصص

الدراسي

الأبعاد الفرعية	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
توازن المهارات والتحديات	الإرشاد النفسي	100	10.45	2.426	.243
	الطب البشري	100	12.25	3.046	.305
	الفنون الجميلة	100	13.56	2.540	.254
	المجموع	300	12.09	2.965	.171
دمج الوعي مع العمل	الإرشاد النفسي	100	10.49	2.928	.293
	الطب البشري	100	12.35	3.115	.312
	الفنون الجميلة	100	13.82	2.422	.242
	المجموع	300	12.22	3.140	.181
الأهداف الواضحة	الإرشاد النفسي	100	12.33	2.742	.274
	الطب البشري	100	14.43	3.201	.320
	الفنون الجميلة	100	15.86	2.686	.269
	المجموع	300	14.21	3.222	.186
تغذية راجعة فورية	الإرشاد النفسي	100	12.64	2.695	.270
	الطب البشري	100	14.78	2.848	.285
	الفنون الجميلة	100	15.94	2.373	.237
	المجموع	300	14.45	2.972	.172
التركيز على المهمة الحالية	الإرشاد النفسي	100	10.01	2.190	.219
	الطب البشري	100	11.91	2.889	.289

.281	2.809	12.92	100	الفنون الجميلة	
.168	2.903	11.61	300	المجموع	
.268	2.675	9.66	100	الإرشاد النفسي	الإحساس بالسيطرة
.313	3.134	12.07	100	الطب البشري	
.231	2.307	13.49	100	الفنون الجميلة	
.182	3.145	11.74	300	المجموع	
.261	2.615	9.45	100	الإرشاد النفسي	
.342	3.417	11.67	100	الطب البشري	فقدان الوعي بالذات
.295	2.952	13.03	100	الفنون الجميلة	
.193	3.347	11.38	300	المجموع	
.305	3.052	11.60	100	الإرشاد النفسي	
.336	3.356	14.05	100	الطب البشري	عدم الإحساس بالوقت
.272	2.717	15.35	100	الفنون الجميلة	
.197	3.418	13.67	300	المجموع	
.264	2.642	10.46	100	الإرشاد النفسي	
.336	3.359	12.55	100	الطب البشري	تجربة تلقائية
.279	2.790	13.88	100	الفنون الجميلة	
.188	3.257	12.30	300	المجموع	
2.355	23.547	96.86	100	الإرشاد النفسي	
2.823	28.227	115.80	100	الطب البشري	الدرجة الكلية
2.370	23.702	127.45	100	الفنون الجميلة	
1.626	28.158	113.37	300	المجموع	

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس

تبعاً لمتغير التخصص الدراسي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضح

الجدول الآتي.

جدول (24) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	القيمة الاحتمالية	القرار
توازن المهارات والتحديات	بين المجموعات	487.607	2	243.803	33.834	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2140.140	297	7.206			
	المجموع	2627.747	299				
دمج الوعي مع العمل	بين المجموعات	556.980	2	278.490	34.600	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2390.500	297	8.049			
	المجموع	2947.480	299				
الأهداف الواضحة	بين المجموعات	630.527	2	315.263	37.867	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2472.660	297	8.325			
	المجموع	3103.187	299				
تغذية راجعة فورية	بين المجموعات	560.507	2	280.253	40.020	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2079.840	297	7.003			
	المجموع	2640.347	299				
التركيز على المهمة الحالية	بين المجموعات	436.607	2	218.303	31.133	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2082.540	297	7.012			
	المجموع	2519.147	299				
الإحساس بالسيطرة	بين المجموعات	749.780	2	374.890	50.428	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2207.940	297	7.434			
	المجموع	2957.720	299				
فقدان الوعي بالذات	بين المجموعات	653.147	2	326.573	35.979	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2695.770	297	9.077			
	المجموع	3348.917	299				
عدم الإحساس بالوقت	بين المجموعات	725.167	2	362.583	38.911	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2767.500	297	9.318			
	المجموع	3492.667	299				

تجربة تلقائية	بين المجموعات	594.447	2	297.223	34.240	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	2578.150	297	8.681			
	المجموع	3172.597	299				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	47673.140	2	23836.570	37.381	.000	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	189388.790	297	637.673			
	المجموع	237061.930	299				

يتضح من الجدول السابق أن قيم (F) بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

(33.834، 43.600، 37.867، 40.020، 31.133، 50.428، 35.979، 38.911، 34.240،

37.381) عند القيم الاحتمالية (0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000، 0.000،

0.000، 0.000) وجميعها أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي:

- تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي. وبناءً على ما تقدم تم التحقق من

تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي.

جدول (25) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين المجموعات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد الفرعية	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية	القرار
توازن المهارات والتحديات	7.260	2	297	.001	غير متجانسة
دمج الوعي مع العمل	7.895	2	297	.000	غير متجانسة
الأهداف الواضحة	5.412	2	297	.005	غير متجانسة
تغذية راجعة فورية	3.365	2	297	.036	غير متجانسة
التركيز على المهمة الحالية	9.562	2	297	.000	غير متجانسة
الإحساس بالسيطرة	7.581	2	297	.001	غير متجانسة
فقدان الوعي بالذات	7.349	2	297	.001	غير متجانسة
عدم الإحساس بالوقت	4.900	2	297	.008	غير متجانسة
تجربة تلقائية	8.032	2	297	.000	غير متجانسة
الدرجة الكلية	5.389	2	297	.005	غير متجانسة

يتبين من الجدول السابق أن العينات غير متجانسة؛ حيث كانت القيم الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة

الافتراضي (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي تبعاً

لمتغير التخصص الدراسي ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم استخدام اختبار دونيت سي

(Dunnett's C) للمقارنات البعدية بالنسبة للعينات غير المتجانسة كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (26) نتائج اختبار دونيت سي (Dunnett's C) للمقارنات البعدية

الأبعاد الفرعية		التخصص الدراسي		فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القرار
توازن المهارات والتحديات	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-1.800°	.389	دال	
		الفنون الجميلة	-3.110°	.351	دال	
		الطب البشري	-1.310°	.397	دال	
دمج الوعي مع العمل	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-1.860°	.428	دال	
		الفنون الجميلة	-3.330°	.380	دال	
		الطب البشري	-1.470°	.395	دال	
الأهداف الواضحة	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-2.100°	.421	دال	
		الفنون الجميلة	-3.530°	.384	دال	
		الطب البشري	-1.430°	.418	دال	
تغذية راجعة فورية	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-2.140°	.392	دال	
		الفنون الجميلة	-3.300°	.359	دال	
		الطب البشري	-1.160°	.371	دال	
التركيز على المهمة الحالية	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-1.900°	.363	دال	
		الفنون الجميلة	-2.910°	.356	دال	
		الطب البشري	-1.010°	.403	دال	
الإحساس بالسيطرة	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-2.410°	.412	دال	
		الفنون الجميلة	-3.830°	.353	دال	
		الطب البشري	-1.420°	.389	دال	
فقدان الوعي بالذات	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-2.220°	.430	دال	
		الفنون الجميلة	-3.580°	.394	دال	
		الطب البشري	-1.360°	.452	دال	
عدم الإحساس بالوقت	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-2.450°	.454	دال	
		الفنون الجميلة	-3.750°	.409	دال	
		الطب البشري	-1.300°	.432	دال	
تجربة تلقائية	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-2.090°	.427	دال	
		الفنون الجميلة	-3.420°	.384	دال	
		الطب البشري	-1.330°	.437	دال	
الدرجة الكلية	الإرشاد النفسي	الطب البشري	-18.940°	3.676	دال	

دال	3.341	-30.590°	الفنون الجميلة		
دال	3.686	-11.650°	الفنون الجميلة	الطب البشري	

يُلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، لصالح طلبة الفنون الجميلة.

* الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الإرشاد النفسي) والطلبة ذوي التخصص الدراسي (الطب البشري) لصالح الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الطب البشري).

* الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الإرشاد النفسي) والطلبة ذوي التخصص الدراسي (الفنون الجميلة) لصالح الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الفنون الجميلة).

* الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الطب البشري) والطلبة ذوي التخصص الدراسي (الفنون الجميلة) لصالح الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الفنون الجميلة).

بالعودة إلى الأدب النظري يمكن عزو هذه النتيجة، إلى أن الطالب يستطيع أن يصل إلى حالة التدفق النفسي في الكليات العلمية و النظرية، لأنه يتوافر بهذه المواد العديد من الموضوعات الجذابة والممتعة التي تعمل على استثارة وتحدي قدرات الطالب سواء أكان تخصصه علمياً أو نظرياً، وكذلك يتوقف الدخول في حالة التدفق على طبيعة شخصية الطالب وما يتمتع به من سمات شخصية تتطلب درجة من التركيز على ما يقوم به حتى يفقد إحساسه بمرور الوقت، فالطالب يشعر بقدرته على الوصول إلى حلول مبتكرة للموقف التعليمي مع إحساسه بمتعة التعلم والكفاءة والضبط الذاتي مع المثابرة دون كلل أو ملل وهذا يعتمد على التوازن بين قدرات الطلاب الملانة للمواقف التعليمية التي تواجههم بعيداً عن التخصص، وكذلك حب الطالب للمواد التي يدرسها يجعله قادراً على الدخول في حالة من التدفق التي تؤدي إلى الإبداع والإنجاز، وتصبح دراسته مجالاً للمتعة والإثارة، فالمرء يجد التدفق في أي عمل أو نشاط يقوم به حتى ولو كان بسيطاً، فالتدفق يمكن أن يؤدي إلى زيادة احترام الذات، والشعور بالرضا عن الحياة، والاستمتاع والسعادة والنشاط والمرونة النفسية بحسب اليكس (Aleksic, 2016).

أما بالنسبة إلى وجود فروق في التدفق النفسي بين طلبة الإرشاد النفسي وطلبة الطب البشري لصالح طلبة الطب البشري، ذكر في نفس المصدر (سيد، 2009) أن مستوى التدفق النفسي مرتفع لدى الأطباء الجراحين وهذا يترتب عليه آثار إيجابية منها خفض الشعور بالخوف والملل وتقوية الثقة بالنفس والاستقلالية وينمي مستوى الطموح والدافعية للإنجاز وتحمل المسؤولية وغيرها (سيد، 2009، 18)، وأيضاً أشار ميهالي Csikszentmihalyi إلى وجود درجات من الاستمتاع بالأداء حيث يعتبر دافعاً داخلياً، إذ يكون سبباً في ازدياد احتمال حدوث خبرة التدفق فلقد وظف ميهالي هذه الفكرة " الجراحون مشاركون بالكامل في عملهم لأنهم يستمتعون بالنشاط فيه " (Csikszentmihalyi, 1975, 126) لاسيما أن الكفاءة المعرفية والمهنية يؤثران على الجراحين في أداءهم، قال أحد الجراحين الذين قابلهم ميهالي "احصل على متعة فكرية" (Csikszentmihalyi, 1975, 130) وفي ذات السياق ينساب الجراحون الى حيز التدفق بسبب طبيعة العمل (الجراحة) إذ يقودهم التركيز أثناء العملية الى الانغماس ميهالي تتطلب العملية الجراحية تركيزاً كاملاً (Csikszentmihalyi, 1975, 124).

وفي السياق ذاته، وبالنسبة إلى وجود فروق في التدفق النفسي بين طلبة الإرشاد النفسي وطلبة الفنون الجميلة لصالح طلبة الفنون الجميلة، يمكن تفسير هذه النتيجة بالعودة إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، حيث أشار ويلسون (Wilson, 2016)، أن حصول الطلبة الجامعيين بالذات على المتعة في نشاط ما يتطلب تبني الطالب قيمة مفيدة يتخذها مساراً لإنجاز مهمته والتي تعكس تطلعاته، وبمعنى آخر يجب أن تتسجم المهمة التي يقوم بها مع دوافعه الذاتية، والتي لا تتعلق بمكانته الاجتماعية أو بتحقيق مكاسب مالية لديه، فهذه لا تمثل سوى دوافع خارجية تكون نتائجها غالباً سلبية كانهخفاض مستوى السعادة، واستنزاف الطاقة الجسدية وأعراض التعب الجسدي، وهذا ما يعانيه كثير من الطلبة الجامعيين ويجعل التدفق النفسي لديهم في مراحله الأولى، وتغزو الباحثة الدرجة المنخفضة لدى طلبة الإرشاد النفسي مقابل طلبة الطب البشري و الفنون الجميلة في التدفق النفسي إلى أنه قد يعود بشكل أساسي إلى إدراك الطلبة أن التدفق النفسي ليس حالة من المتعة ولا الخمول، لكنه يعبر عن عملية تحقيق للذات تسمح للطلاب بتبني قيمة تحرك نشاطه وتعطيه المعنى الحقيقي الذي يسعى إليه.

أما بالنسبة إلى وجود فروق في التدفق النفسي بين طلبة الطب البشري وطلبة الفنون الجميلة لصالح طلبة الفنون الجميلة، فتفسر الباحثة هذه النتيجة بالعودة إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة إلى أن التدفق النفسي يعتمد على وجود أهداف واضحة، وهو أساس أيضاً في أي تجربة فنية سواءً في الرسم والنحت أو في الطب، كما أن تجربة التدفق تتوقف على الاندماج والتركيز التام في المهمة لدرجة نسيان الذات، وهو ما يرجع للشغف وليس التخصص، كما أن التوازن بين المهارات الشخصية وبين متطلبات المهمة التي يؤديها طالب الفنون الجميلة يتحقق في كلا التخصصين، فكلا التخصصين ينطويان على تحديات تتطلب توازناً في المهارات الشخصية، ويرأي الباحثة قد يعود وجود فروق دالة بين التخصصات لصالح طلبة الفنون الجميلة بأن الطالب في اختصاص الفنون الجميلة أو النحت يركز كل انتباهه على ما يقوم به؛ لأن أي خطأ بسيط يقوده إلى نتائج مختلفة، لذا فهو يعمل بانسيابية وبطريقة عميقة، ما يجعله يندمج في القيام بما يطلب منه بعفوية، لأنه يعتمد على الإبداع والخيال، حيث يسعى الفنانون لتحقيق تجارب شديدة التفاعل والانغماس أثناء عملية الإبداع، ويأتي شعور التدفق هنا من التعبير الحر والتواصل العميق مع المشاعر والمواد، ما يساعد على نقل المشاعر والأفكار بشكل حقيقي، وبالتالي يحقق تدفقاً أكبر، على عكس طالب الطب الذي قد يكون مقيداً بالضغوط المهنية والقرارات السريعة، وبالتالي أقل عفوية ما يقلل من الشعور بالانغماس التام، وهذا ما أشار إليه ميهالي Csikszentmihalyi في خصائص خبرة التدفق النفسي حيث ذكر أن الشخص يختبر التدفق عندما يشارك في عمل معين دون الحاجة إلى التفكير فيه، هذا النوع من السلوك التلقائي هو سمة لشخص مرتبط بمهمته ويعمل في مشروعه دون الحاجة إلى دفع نفسه عمداً، ووصفه ميهالي بأنه يحدث تلقائياً (أوتوماتيكياً)، وأيضاً عندما يكون لديه شعور بالتحكم لا خوف من الفشل، في هذه الحالة، يجب أن يشعر الشخص كما لو كان لديه القدرة على مواجهة الموقف بإحساس من التحكم في الرأس، ويعكس هذا الشعور بالثقة في النفس والخوف من الفشل. ووصفه بالسيطرة والتحكم (2004) Csikszentmihalyi).

بينما يركز طلبة الإرشاد النفسي على التفاعل الإنساني ومساعدة الآخرين، ويمكن أن يشعروا بالتدفق عند تقديم الدعم الفعال، لكنهم أيضاً يتعاملون مع تحديات عاطفية قد تؤثر على تجربتهم الذاتية، ما يقلل فرص الدخول في التدفق النفسي التي تتضمن مشاركة الفرد في أنشطة أهدافها واضحة، و أن يثق بقدراته و يكون هناك توازن

جيد بين التحديات الملموسة و المهارات الخاصة، و يكون في حالة من الاستقرار و الثبات الانفعالي من أجل القيام بالمهمة بطريقة صحيحة فبعض الأعمال تتطلب دقةً وتركيزاً للوصول للأهداف المسطرة، ومقدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته و التحكم بها و عدم إفراطه في التهيج." واستخلصاً لما سبق يختلف شعور التدفق في هذه المجالات بناءً على طبيعة العمل، التفاعل العاطفي، ومستوى التحكم والتحدي في كل تخصص، حيث أشار ميهالي Csikszentmihalyi أن جذور التدفق النفسي تمتد إلى البحث عن النشاط ذاتي الدافع الذي تتبعث منه الإثابة، بغض النظر عن الرغبة في إنهاء النشاط أو إكماله، وبغض النظر أيضاً عن أي إثابة خارجية بعيدة وقد لاحظ ميهالي (Csikszentmihalyi, 2009) أنه حين ينهمك الرسام في رسم إحدى لوحاته ويسير العمل حينئذ على نحو جيد، فإن الرسام يظل محتفظاً بتركيزه في رسمه، لا يبالي بالجوع أو الإجهاد أو التعب، وقد يفقد الرسام شغفه برسمه بمجرد أن تكتمل (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009, 89)، وأيضاً أشار ميهالي (Csikszentmihalyi, 2012) إلى أن شروط التدفق التي تعرف كحالة تتطابق فيها التحديات والمهارات على حد سواء، تلعب دوراً بالغ الأهمية في مكان العمل، لأن التدفق مرتبط بالإنجاز، وتطويره يمكن أن يكون له آثار ملموسة في زيادة الرضا والإنجاز في مكان العمل (Csikszentmihalyi, 2012, 13)

ويرأي الباحثة واستناداً إلى ما سبق، فإن سبب الفروق في التدفق النفسي بالنسبة للتخصص الدراسي هو طبيعة الأقسام والاختصاصات المختلفة واختلاف المواد الدراسية، وطبيعة الشخصية لدى الطلاب واهتماماتهم بتتمية عامل التدفق النفسي لديهم، والزوايا التي ينظر منها طلبة كل اختصاص إلى مستقبله المهني، ما جعل طلبة الفنون الجميلة يتبنون مجموعة قيم نفسية هدفها الأساسي تحقيق الإنجاز والسعي لاكتساب معارف ومهارات أكثر، وفي نفس السياق بالنسبة لطلبة الطب وتجاربهم العملية التي هي صلب اختصاصهم ومحور اهتمامهم، بينما يميل قسم الارشاد النفسي إلى تأكيد الهوية الإنسانية لهم على أرض الواقع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الموسوي (2016)، ودراسة العبيدي (2018)، ودراسة مهريّة (2020)، ودراسة عبد السلام (2016). بينما تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العتاي (2019).

5) التحقق من صحة الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً

لمتغير التخصص الدراسي

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة

البحث على المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (27) الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد الفرعية	التخصص الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
مرافق التعلم	الإرشاد النفسي	100	7.55	1.833	.183
	الطب البشري	100	8.21	1.811	.181
	الفنون الجميلة	100	8.09	1.804	.180
	المجموع	300	7.95	1.833	.106
المنهاج	الإرشاد النفسي	100	7.95	1.811	.181
	الطب البشري	100	8.64	1.801	.180
	الفنون الجميلة	100	8.51	1.778	.178
	المجموع	300	8.37	1.816	.105
التعليم والتعلم	الإرشاد النفسي	100	11.60	2.270	.227
	الطب البشري	100	12.34	2.297	.230
	الفنون الجميلة	100	11.82	2.376	.238
	المجموع	300	11.92	2.328	.134
المناخ الجامعي	الإرشاد النفسي	100	8.38	2.004	.200
	الطب البشري	100	8.78	1.761	.176
	الفنون الجميلة	100	8.76	1.730	.173
	المجموع	300	8.64	1.839	.106
المباني الإدارية	الإرشاد النفسي	100	7.29	1.887	.189
	الطب البشري	100	8.15	1.904	.190
	الفنون الجميلة	100	8.07	1.788	.179

109.	1.894	7.84	300	المجموع	
230.	2.300	11.23	100	الإرشاد النفسي	السياسات والإجراءات
220.	2.205	11.74	100	الطب البشري	
230.	2.296	11.32	100	الفنون الجميلة	
131.	2.271	11.43	300	المجموع	
1.100	10.996	54.00	100	الإرشاد النفسي	الدرجة الكلية
1.031	10.307	57.86	100	الطب البشري	
1.067	10.667	56.57	100	الفنون الجميلة	
620.	10.746	56.14	300	المجموع	

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على المقياس

تبعاً لمتغير التخصص الدراسي تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضح

الجدول الآتي.

جدول (28) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة

البحث على المقياس تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	القيمة الاحتمالية	القرار
مرافق التعلم	بين المجموعات	24.720	2	12.360	3.748	.025	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	979.530	297	3.298			
	المجموع	1004.250	299				
المنهاج	بين المجموعات	26.887	2	13.443	4.164	.016	دال إحصائياً
	داخل المجموعات	958.780	297	3.228			
	المجموع	985.667	299				
التعليم والتعلم	بين المجموعات	28.880	2	14.440	2.695	.069	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	1591.200	297	5.358			
	المجموع	1620.080	299				

المناخ الجامعي	بين المجموعات	10.160	2	5.080	غير دال إحصائياً	1.507	.223
	داخل المجموعات	1000.960	297	3.370			
	المجموع	1011.120	299				
المباني الإدارية	بين المجموعات	45.147	2	22.573	دال إحصائياً	6.523	.002
	داخل المجموعات	1027.850	297	3.461			
	المجموع	1072.997	299				
السياسات والإجراءات	بين المجموعات	14.820	2	7.410	غير دال إحصائياً	1.442	.238
	داخل المجموعات	1526.710	297	5.140			
	المجموع	1541.530	299				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	772.287	2	386.143	دال إحصائياً	3.398	.035
	داخل المجموعات	33752.550	297	113.645			
	المجموع	34524.837	299				

يتضح من الجدول السابق أن قيم (F) بلغت على التسلسل بالنسبة للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

(3.748، 4.164، 2.695، 1.507، 6.523، 1.442، 3.398) عند القيم الاحتمالية (0.025، 0.016،

0.069، 0.223، 0.002، 0.238، 0.035) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث بالنسبة

للأبعاد الفرعية (التعليم والتعلم، والمناخ الجامعي، والسياسات والإجراءات)، وأصغر منه بالنسبة للأبعاد الفرعية

(مرافق التعلم، والمنهاج، والمباني الإدارية) والدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي، وبالتالي:

أ- تُقبل الفرضية الصفرية بالنسبة للأبعاد الفرعية (التعليم والتعلم، والمناخ الجامعي، والسياسات والإجراءات) في

مقياس الرضا الأكاديمي؛ أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الفرعية (التعليم والتعلم، والمناخ

الجامعي، والسياسات والإجراءات) في مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

أ- تُرفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة بالنسبة للأبعاد الفرعية (مرافق التعلم، والمنهاج، والمباني

الإدارية) والدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي؛ أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية (مرافق التعلم، والمنهاج، والمباني الإدارية) والدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي. وبناء على ما تقدم تم التحقق من تجانس التباين بين المجموعات، وذلك وفق الجدول الآتي:

جدول (29) نتائج اختبار ليفين لتجانس التباين بين المجموعات تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الأبعاد الفرعية	قيمة ف ليفن	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2	القيمة الاحتمالية	القرار
مرافق التعلم	.524	2	297	.593	متجانسة
المنهاج	.021	2	297	.979	متجانسة
المباني الإدارية	1.625	2	297	.199	متجانسة
الدرجة الكلية	.009	2	297	.991	متجانسة

يتبين من الجدول السابق أن العينات متجانسة؛ حيث كانت القيم الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ولصالح أي مستوى من مستويات هذا المتغير، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية بالنسبة للعينات المتجانسة كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (30) نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية

الأبعاد الفرعية	التخصص الدراسي	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
مرافق التعلم	الإرشاد	-0.660*	.257	.038	دال
	النفسي	-0.540	.257	.111	غير دال
	الطب البشري	.120	.257	.897	غير دال
المنهاج	الإرشاد	-0.690*	.254	.026	دال
	النفسي	-0.560	.254	.090	غير دال
	الطب البشري	.130	.254	.877	غير دال
المباني الإدارية	الإرشاد	-0.860*	.263	.005	دال
	النفسي	-0.780*	.263	.013	دال
	الطب البشري	.080	.403	.263	غير دال
الدرجة الكلية	الإرشاد	-3.860*	1.508	.039	دال
	النفسي	-2.570	1.508	.236	غير دال
	الطب البشري	1.290	1.508	.694	غير دال

يُلاحظ من الجدول السابق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث الدرجة الكلية والبعدين الفرعيين (مرافق التعلم، والمنهاج) لمقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وذلك لصالح التخصص الدراسي (الطب البشري).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على البعد الفرعي (المباني الإدارية) في مقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، وذلك بين:

* الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الإرشاد النفسي) والطلبة ذوي التخصص الدراسي (الطب البشري) لصالح الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الطب البشري).

* الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الإرشاد النفسي) والطلبة ذوي التخصص الدراسي (الفنون الجميلة) لصالح الطلبة ذوي التخصص الدراسي (الفنون الجميلة).

-بينما كانت فروق على (أبعاد التعليم والتعلم، والمناخ الجامعي، والسياسات والإجراءات) غير دالة إحصائياً.

بالنسبة لعدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية (التعليم والتعلم، المناخ الجامعي، السياسات والإجراءات) والدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، يمكن عزو هذه النتيجة بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة إلى أن الرضا عن الدراسة يعد أحد المؤشرات الجيدة والدالة على كفاءة وفاعلية البرامج المقدمة للطلبة كما أنه يلعب دوراً في زيادة الإنتاجية وتطوير الأداء في المؤسسة، ولقد اتضح أن دراسة مستوى الرضا عن البرنامج الدراسي يساعد في توفير بعض المؤشرات الدالة على مستوى نجاح البرنامج، وأن العلاقة ما بين الرضا والإنجاز علاقة وطيدة على الرغم من اختلاف وجهات النظر في ذلك، فالبعض يرى أن الرضا يقود إلى الإنجاز، وزيادة الإنتاجية ويدعم هؤلاء وجهة نظرهم بأن الحالة النفسية للفرد لها تأثير قوي على أدائه، في حين يرى البعض الآخر بأن الأداء المتميز للفرد سيؤدي إلى تحفيزه، ومن ثم إشباع حاجاته غير المشبعة، وبالتالي فإنه يعظم مستوى الرضا لدى الفرد (بن مبارك، 2013، 61).

كما أن أساليب التدريس التي يمارسها المدرسون في الجامعة لها مردود إيجابي على العملية التربوية وعلى رضا الطلبة عن الدراسة، فمهمة الأستاذ الجامعي ليست في ملء عقول الطلبة بالعلم والمعرفة فحسب، بل إن المهمة الأكثر أهمية هي كيفية تزويد هؤلاء الطلبة ببوصلة توجههم وتهديهم فيستفيدون من العلم والمعرفة، ويتعلمون استعمالها في حياتهم المستقبلية إضافة إلى ضرورة تقدير جهودهم والاعتراف بها، وإن درجة رضا الطالب عن أساليب التدريس ينعكس بالسلب أو الإيجاب على مستوى إنجازه الدراسي، وذلك كما حدده "كرايف" (1990)، ولا بد من الإشارة إلى أن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في مستوى الرضا عن الدراسة في الجامعة تتمثل في مراعاة المدرس للعدل والموضوعية والإنصاف في عملية تقييم أداء الطلبة، بغض النظر عن معتقداتهم واتجاهاتهم الفكرية (نسيمة بن مبارك 2013، ص62)، ناهيك عن أهمية رضا الطلبة عن التوجيه والإرشاد الأكاديمي وهو ما ينصب على مساعدة الفرد في اختيار نوع الاختصاص، أو الدراسة التي توافق ميوله واستعداداته، وذلك لضمان نجاحه في دراسته وتحصيله العلمي (نسيمة بن مبارك، 2013، 60).

وتماشياً مع ما تم ذكره، فقد يواجه الطلاب في جميع التخصصات تحديات وظروف مشابهة في بيئتهم الجامعية، ما يؤدي إلى شعور مشترك بالرضا أو عدم الرضا بغض النظر عن التخصص، فقد تكون البرامج الأكاديمية في التخصصات المختلفة مصممة بشكل يشجع على التعلم الفعال ويحفز الطلاب، ما يعزز رضاهم عن العملية التعليمية، ومما لاشك فيه أن الجامعات توفر دعماً موحداً للطلاب في جميع التخصصات، ما يساهم في تحسين المناخ الجامعي ويجعل السياسات والإجراءات أكثر فعالية، وعليه يتعزز رضا الطلاب بسبب قيم ثقافية أو اجتماعية تشجع على الاستفادة من التعليم وتجعل الطلاب ينظرون إلى تجربتهم الأكاديمية بشكل إيجابي، لاسيما أن بلوغ التوجيه مرتبة إعطاء كل إنسان ما يحتاجه من مساعدة، لبلوغ النجاح في دراسته يتطلب تحقيق سلسلة من المبادئ والسياسات والإجراءات تضمن المناخ الجامعي المريح والتفاعل الجيد، وقد تتداخل هذه العوامل مع بعضها البعض ما يساهم في تجانس درجة الرضا الأكاديمي.

ويتفق هذا مع دراسة دراسة سيمس وباين (Sims & Payne, 2012) ودراسة (Amlod, 2000)، ودراسة الزعبي (2013)، ودراسة السعدية (2015)، وتختلف مع دراسة هارمون (Harmon, 1999)، ودراسة أبو قديس (2002).

بالنسبة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الأبعاد الفرعية (مرافق التعلم، المنهاج، المباني الإدارية) والدرجة الكلية لمقياس الرضا الأكاديمي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، يمكن تفسير هذه النتيجة بالعودة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، كما حدد (2017, 534), (Weerasinghe & Fernando) أن هناك مجموعة عوامل تؤثر على مستوى الرضا عن الدراسة بالجامعة وتنتمثل في مراعاة عضو هيئة التدريس للعدل والموضوعية والإنصاف أثناء عمليات تقييم أداء الطلبة وعدم تغاضي أعضاء هيئة التدريس عن عمليات الغش في الامتحانات، كما أظهرت نتائج دراسة (Khadijeh et al., 2017) بأن رضا الطلاب هو أحد العوامل الهامة في نمو وتحسين المراكز التعليمية، علاوة على ذلك يمكن النظر للعوامل التي تؤثر على مستوى رضا طلاب الجامعة، مثل جودة التعليم النظري والسريري، وعمليات التقييم، والتفاعلات والجوانب الاجتماعية ذات أهمية قصوى، ويرتبط مستوى رضا الطالب أيضاً بمجالات الدراسة وكذلك فرص العمل

المستقبلية؛ وبالتالي يمكن أن تؤثر مجالات الدراسة على مستوى رضا الفرد عن نفسه، كما أن أحد العوامل التي تؤثر على زيادة مستوى الرضا الأكاديمي بين الطلاب هو جاذبية مجالات الدراسة بالنسبة للطلاب وكذلك توافر الأساتذة المعنيين والتواصل معهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه رضا الطالب عن الدراسة الجامعية تشير إلى مدى تقبل الطالب للمؤسسة التعليمية (الجامعة) وما تتضمنها من مناهج دراسية وكذلك علاقة الطالب بزملائه، بالإضافة إلى علاقته مع أعضاء هيئة التدريس ومدى تقبله إلى نظم الامتحانات المعمول بها بالمؤسسة التعليمية وأيضاً مدى رضاه عن توافر الأنشطة المختلفة بكلية سواء كانت الأنشطة الاجتماعية الثقافية، الترفيهية، ويرأي الباحثة تعود الفروق في الرضا الأكاديمي بين طلبة الطب البشري وطلبة الإرشاد النفسي لصالح طلبة الطب في أبعاد مرافق التعلم والمنهاج إلى عدة أسباب حيث يركز منهاج الطب البشري على التعليم العملي التطبيقي، ما يمنح الطلاب فرصة لتطبيق المعرفة في بيئات سريرية حقيقية وهذا مبعث للرضا عند الطلبة، مقارنة بمناهج الإرشاد النفسي التي يغلب عليها الطابع النظري أكثر من الجانب التطبيقي، أما بالنسبة لمرافق التعلم فعادةً ما تكون كليات الطب البشري مزودة بمرافق حديثة ومتطورة، مثل مختبرات التشريح وأجهزة طبية مما يعزز تجربة التعلم، بينما تفتقر برامج الإرشاد النفسي إلى نفس المستوى من التجهيزات والمرافق، وناهيك عن ذلك توافر فرص التفاعل لطلبة الطب مع الأطباء والمهنيين ذوي الخبرة من الأطباء والممارسين الصحيين، وبالتالي امتلاك آفاق وظيفية أفضل مقارنة بطلبة الإرشاد النفسي، مما يعزز الدافع والرضا الأكاديمي لدى طلبة الطب، كما يُعد الرضا عن الحياة الأكاديمية مؤشراً على النجاح الأكاديمي للطلاب ورفاهيته، وتتفق هذه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حسن وإبراهيم (2011) والتي توصلت إلى خمسة أبعاد للرضا تمثلت في خبرة الخريج عن عضو هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، والأنشطة والمشاريع التي قدمها الطالب، وحضور المحاضرات وإجراء الاختبارات، وإدارة القسم والكلية، وتتفق أيضاً مع دراسة هارمون (Harmon, 1999)، ودراسة أبو قديس (2002)، وتختلف مع دراسة السعيدة (2015)، التي أظهرت عدم وجود فروق في الرضا الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

وفي المقابل، وبالنسبة إلى وجود فروق في البعد الفرعي للرضا الأكاديمي (المباني الإدارية)، واستناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة يلاحظ أن الرضا عن الحياة الأكاديمية يُعد بناءً معقداً متعدد العوامل يتضمن

الخبرات الواسعة لحياة الطلاب في الحرم الجامعي، بالإضافة إلى جودة توافق الطلاب مع البيئة الأكاديمية، ويؤدي دوراً مهماً كمؤشر رئيسي لنجاح الطلاب ورفاهيتهم ويشمل متغير الرضا عن الحياة الأكاديمية (al., 2013, Ramos et بشكل عام الخبرات المتعلقة بحياة الطلاب في البيئة الأكاديمية، كما أنه يظهر جودة التوافق داخل الحرم الجامعي(Santos et al., 2013) .

وفي هذا المقام توصلت دراسة بيدرو (Pedro et al., 2016) إلى أربع مكونات للرضا عن الحياة الأكاديمية تمثلت في: الرضا عن الإدارة الأكاديمية، والرضا عن العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة، والرضا عن البيئة التعليمية، والرضا عن البنية التحتية للمؤسسة، تتفق هذه النتيجة مع دراسة هارمون (Harmon,1999)، وتختلف مع دراسة سعدية (2015)، التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص العلمي في رضا الطلبة عن خبراتهم الأكاديمية والإدارية.

ومما سبق يُلاحظ أنه قد تعود الفروق بين طلبة الإرشاد النفسي وطلبة الطب البشري لصالح طلبة الطب البشري، إلى أنه غالباً ما تتمتع كليات الطب بمرافق جيدة وحديثة وبنية تحتية متطورة نظراً لحاجتهم المستمرة لهذه الموارد من مكتبات ومختبرات متخصصة، وبالتالي يكون لدى الطلبة فرص أكبر للمشاركة في أنشطة أو ورشات تعزز شعور الانتماء لكليتهم، وبالتالي قد تساهم هذه العوامل بشعور الطلبة بالرضا ضمن المباني الإدارية الخاصة بكلية الطب أكثر من طلبة الإرشاد النفسي.

وعلى الجانب الآخر قد تعود الفروق في الرضا عن المباني الإدارية بين طلبة الإرشاد النفسي وطلبة الفنون الجميلة لصالح طلبة الفنون الجميلة بالعودة إلى الأدبيات النظرية السابقة فقد أشار بينتو (Pinto, 2017) إلى أنه يمكن فهم الرضا عن الخبرات الأكاديمية على أنه بناء متعدد الأبعاد يتضمن (المتغيرات الشخصية السمات الشخصية والتنمية النفسية والاجتماعية، والمرافق المؤسسية والظروف المادية موارد المؤسسة وبنيتها التحتية، وجودة البرنامج الأكاديمي، وكفاية المناهج الدراسية، وجودة الفصول الدراسية)، والعلاقات الشخصية العلاقات مع الأساتذة والأقران والتدريب المهني المراسلات بين التدريب الذي تم تلقيه والمهنة المستقبلية المرغوبة (Pinto, 2017) .

ويرأي الباحثة أن المباني الإدارية لكلية الفنون الجميلة أكثر حداثة وتهيئة ما يساهم في توفير بيئة تعليمية مرحة وملهمة، حيث يتصف طلبة الفنون بطبيعة عملية ويدوية وذلك بسبب تعدد الأقسام والتفاعل بين الطلبة خلال التدريبات في الكلية، ما يؤدي إلى رضاهم عن المبنى ككل وعن تقسيماته وعن المعدات المتوفرة لديهم دون الحاجة استبدال المكان، في المقابل يعاني طلاب الإرشاد النفسي من نقص التجهيزات أو المساحة اللازمة لتلبية احتياجاتهم الأكاديمية، ما يشعرهم بالملل أو القلق لمحاولة الحصول على مقعد أو فرصة للمشاركة على سبيل المثال، وعوضاً عن هذا يُلاحظ اختلاف التوقعات وعدم نظر طلاب الكليتين من نفس الزاوية إلى مستقبلهم المهني الأمر الذي يجعل الدافع أو الحافز أضعف عند طلبة الإرشاد النفسي بناءً على المعطيات التي بين أيديهم على المستوى التطبيقي.

• خلاصة البحث:

وفي ختام هذا البحث الذي مررنا فيه على كل نقاط البحث العلمي، وتطرقنا من خلاله إلى أهم الجوانب الخاصة بموضوع البحث باستفاضة وإسهاب وشمولية، فموضوع دراستنا هو التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في جامعة دمشق، وهذا الموضوع هو أحد المواضيع المدرجة ضمن علم النفس الإيجابي الذي اهتم بدراسة الإنسان من جانبه الإيجابي وسعى لتنظيم مهاراته وقدراته والتركيز على إيجابياته، والوقوف على خصائص السلوك السوي ومقوماته والتركيز على مكامن القوة في نفسية الإنسان كالسعادة والطمأنينة والاستقرار النفسي، ومما سبق عرضه يلاحظ اختلاف وجهات نظر الباحثين في تحديد مفهوم التدفق النفسي، فقد عرف العلماء التدفق النفسي وفقاً لوجهة نظرهم، ووفقاً للاتجاه الذي ينتمون إليه، إلا أن جميعهم أشاروا إلى أنه حالة من الاستغراق التام والقدرة على الوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء، والشعور بالسعادة، مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان في أثناء تنفيذ الأداء.

فالدخول في حالة التدفق النفسي يتطلب مشاركة الفرد في أنشطة أهدافها واضحة، كما يتضمن ثقة الفرد بقدراته، مع تحري الموازنة بين التحديات الملموسة والمهارات الخاصة، والمحافظة على حالة الاستقرار والثبات الانفعالي من أجل القيام بالمهمة بطريقة صحيحة، فقد تتطلب بعض الأعمال دقة وتركيزاً للوصول للأهداف المرجوة، كما

هو الحال لدى طلبة الجامعة في اختصاصات مثل العلاج النفسي والطب والفنون الجميلة، فقد قدمنا في هذه الدراسة الوصفية التي هدفت بصورة واضحة للكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، ماهية كل من التدفق النفسي والرضا، حيث تمّ تقسيمهم لفصلين بداية بالتدفق النفسي، الذي تعرفنا على مفهومه وبعض المفاهيم الضمنية وأصله التاريخي ومراحلته وشروط الدخول في حالة التدفق النفسي وأنواعه وصولاً للآراء النظرية، ثم أبعاده التسعة التي تم استخدامها في الاستبيان كذلك، أما بالنسبة للرضا الأكاديمي فتعرفنا على مفهومه وطبيعته وطرق تحقيقه وأين تكمن أهميته وماهي العوامل المؤثرة في الرضا الأكاديمي كذلك الآراء النظرية حوله ومن ثم تم تناول أبعاده، ومنه إلى الجانب التطبيقي الذي كشفت نتائجه عن أن مستوى التدفق النفسي والرضا الأكاديمي متوسط لدى عينة البحث، وذلك بسبب المهارات التي يمتلكها الطالب في كل من التخصصات الأكاديمية كالإرشاد النفسي، الطب والفنون الجميلة، وقدرته على التأقلم مع الظروف والإمكانيات المتاحة لهم، فيمكن الدخول في حالة التدفق النفسي عندما تكون الأعمال التي يقوم بها تتناسب وحجم قدرات الفرد (عبد الهادي، 2007، 145)، ويشير جاكسون إلى أن الشعور بالسيطرة يعطي حالة من الاتزان المثلى، وهنا تظهر جلياً العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي وهي علاقة ارتباطية موجبة وقوية، وذلك سببه طبيعة الاختصاص الذي يتطلب الدقة والتركيز والانغماس، فالتعليم يجب أن يكون موجهاً نحو الطلاب، حتى يتمكنوا من تعديل أنفسهم لاحقاً حسب دورهم في المجتمع، وفي الواقع يحتاج الطلاب إلى التكيف بدقة، على سبيل المثال بواسطة التكيف مع البيئة الجامعية ودروسها، وكذلك المناهج والتكيف مع المعلمين والأقران، والفئات الاجتماعية، وبيئة المجتمع الأوسع، يجب أن يكون هناك توازن لدى الطلاب لكي يغيروا أنفسهم ويغيروا البيئة لتتناسبهم، فالتكيف الذاتي هو أحد الجوانب النفسية التي ترتبط بالتحكم الذاتي. (Mullins, 2020).

وتبين الباحثة مدى أهمية دراسة متغيرات البحث لطلاب الجامعة وضرورة تمتعهم بشعور الرضا الأكاديمي وامتلاكهم القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف المستقبلية، ومدى تمتعهم بالقدرة على تنظيم سلوكهم وأفكارهم وعواطفهم تجاه المواقف التي تواجههم، وأثر ذلك على صحة الطلاب النفسية في مدى شعورهم بعدم الرضا كظاهرة

انتشرت في الآونة الأخيرة بين طلاب الجامعة، ما يدعو إلى التصدي لها، ومعرفة أسبابها وعلاجها وهو ما سعى إليه البحث الحالي.

كما أتاحت الدراسات السابقة فرصة المقارنة وتبيان جوانب الاتفاق والاختلاف بينها وبين نتائج البحث الحالي، فالاتفاق مع الدراسات السابقة في النتائج يؤثق النتائج ويدعمها في سبيل تعميمها، والاختلاف له مبرراته، وقد يوضح أموراً مهمة ويزيل الغموض عنها، فكل بحث متغيراته وحدوده التي تختلف عن الأبحاث الأخرى. وهذا ما أكدته نتائج الدراسة ذات الصلة بفرضيات البحث والتي تم تفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وطبيعة العينة المقصودة بالبحث الحالي، الذي تمحور حول "التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الأكاديمي لدى طلبة الجامعة"، نجد أن الأضواء قد انزلحت لتسلط أشعتها على مفاهيم عميقة تؤثر في تجربة الطالب الجامعي. لقد كشفت نتائج البحث عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تدعم الفرضية القائلة بأن الجنس يلعب دوراً مؤثراً في مستوى التدفق النفسي، حيث برزت الإناث كمن يحملن بداخلهن طاقة وإبداعاً يعكس روح التفوق والتميز، كما أظهرت النتائج أن الإناث قد حققن درجات أعلى في البعد الفرعي للتعليم والتعلم في مقياس الرضا الأكاديمي، ما يؤكد قدرة الأنثى على التفاعل الإيجابي مع عوامل التعلم، وجعلت من هذه التجربة الأكاديمية مجالاً لتحويل تحدياتها إلى إنجازات تحمل سمات الريادة.
- لا توجد فروق في متوسطات درجات الرضا الأكاديمي بين الذكور والإناث ضمن عينة البحث، ما يعني أن التقييمات الخاصة بمرافق التعلم، والمناهج، والمناخ الجامعي، والمباني الإدارية، والسياسات والإجراءات كانت متقاربة بين الجنسين. هذا يشير إلى أن تجربتي التعليم والتعلم تتوزع بشكل متساوٍ بين الجنسين، ما يعكس بيئة تعليمية قد تكون متوازنة وداعمة لكلا الجنسين.
- وجود فروق بين التخصصات المختلفة فيما يتعلق بمقياس التدفق النفسي، فقد كان لدى الطلاب في الطب البشري درجات أعلى من الإرشاد النفسي، وكانت درجات الطلاب في كلية الفنون الجميلة أعلى من تلك التي حصل عليها طلاب الإرشاد النفسي، وأيضاً تفوق طلاب الفنون الجميلة على نظرائهم في الطب البشري. وهذا

يشير إلى أن نوع التخصص الدراسي يؤثر بشكل كبير على التجربة النفسية للطلاب، ومستوى انخراطهم في المواد الدراسية وقدرتهم على تحقيق التدفق النفسي، مما يبرز أهمية التخصص الأكاديمي وتجربته في تعزيز الرضا والنجاح لدى الطلاب، تُظهر هذه النتائج أهمية مراعاة الفروق بين التخصصات عند تصميم البرامج الأكاديمية، ما يعزز من تجربتهم التعليمية ويؤثر إيجابياً على الرضا الأكاديمي، كما توضح أن البيئة التعليمية يمكن أن تكون مُشجعة للجميع، بغض النظر عن الجنس، ما يتطلب العمل على تعزيز هذا التوازن والاستمرار في تقييم التجارب الأكاديمية لجميع الطلاب.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا الأكاديمي بين أفراد عينة البحث، وذلك بناءً على الأبعاد الفرعية المحددة (التعليم والتعلم، والمناخ الجامعي، والسياسات والإجراءات) تبعاً لمتغير التخصص الدراسي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن البيانات التعليمية والسياسات والإجراءات قد تتخذ أشكالاً متعددة لكنها تبقى محورية في تشكيل تجربة التعلم فالرضا الأكاديمي يصبح معتمداً على نوعية التفاعل الإنساني والمناخ السلبي أو الإيجابي المحيط بالطالب، بالتالي لا بد من التفكير ملياً في العوامل المشتركة التي تجمع الطلبة لتحقيق الرضا والتفوق والدافع الشخصي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الرضا الأكاديمي بين الأفراد من عينة البحث، وذلك بناءً على الأبعاد الفرعية المحددة (مرافق التعلم، المناهج، والمباني الإدارية) ومتغير التخصص الدراسي، تعكس هذه النتائج تأثير الاختلاف في التخصصات الدراسية ملحوظ على شعور الأفراد بالرضا تجاه تجربتهم الأكاديمية، ومما لا شك فيه أهمية العوامل البيئية والتخصصية أيضاً، ويُعتقد أن تخصصات مثل الطب البشري قد توفر موارد تعليمية ومرافق أفضل، مما يسهم في زيادة رضا الطلاب، من الناحية الأخرى، قد يعاني تخصص الإرشاد النفسي من نقص في المرافق المناسبة أو المناهج التفاعلية التي تُعزز من تطلعات الطلاب، ما يتطلب تحسين الرضا الأكاديمي لدى طلبة الإرشاد النفسي، من خلال زيادة التركيز على تطوير المرافق التعليمية وتحسين جودة المناهج، ما قد يحسن بشكل ملحوظ من تجربة الطلاب في تلك التخصصات، بناءً

على هذه النتائج، يُنصح بإجراء دراسات إضافية لاستكشاف العوامل الأخرى المؤثرة على الرضا الأكاديمي

وتقديم توصيات لتحسين التجربة الأكاديمية في التخصصات التي تُظهر نتائج أقل من غيرها.

تتضح من هذا البحث أهمية فهم العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الأكاديمي، إذ يمكن أن يشكل ذلك حجر الزاوية لتطوير استراتيجيات تدعم التحصيل الأكاديمي وتخلق بيئة تعليمية ملائمة لجميع الطلاب، إن أي جهد يبذل في سبيل تعزيز مستوى التدفق النفسي لدى الطلبة، يمكن أن يكون له تأثير عميق على مستويات الرضا الأكاديمي والمزيد من النجاح في مسيرتهم الدراسية، وهكذا نتطلع إلى مزيد من الأبحاث والدراسات التي تسهم في فهم أعمق لعلاقة التدفق النفسي بالرضا الأكاديمي وتعمل على تطوير استراتيجيات فعالة تدفع بعملية التعلم نحو آفاق جديدة. وخلاصة القول: إن النتائج التي توصلت إليها الباحثة في دراستها الحالية تُعد محددة بمحددات دراسته ولا يمكن تعميم تلك النتائج على عينات أخرى، لذا تبقى هذه النتائج صحيحة في حدود هذه الدراسة.

• مقترحات البحث:

✓ إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا الأكاديمي ووصول الطلبة لحالة التدفق النفسي كفقدان الدعم النفسي، والوضع الاجتماعي والاقتصادي في ظل الحرب وتبعاتها على المجتمع ككل من خلال إقامة الورشات التدريبية، وجلسات الدعم النفسي الاجتماعي، وإقامة المؤتمرات الخاصة بالمواضيع التي تخص العينة المستهدفة.

✓ توجيه الباحثين والدارسين إلى دراسة موضوع التدفق النفسي في مجالات مختلفة على عينات أخرى.

✓ البحث في العوامل التي تؤدي إلى زيادة التدفق النفسي لدى الأطباء والرسامين والمعالجين النفسيين واستكشافها ميدانياً، كتصميم برامج إرشادية أخرى قائمة على علم النفس الإيجابي إما لتحسين خبرة التدفق، أو تحسين الرضا المهني كل على حدا، كما الاستفادة من الفئة التي تتمتع بمستوى عالٍ من التدفق النفسي.

✓ الاستفادة من هذه الدراسة في عملية الإرشاد المهني والعمل على التركيز على نقاط القوة الإيجابية لدى الطلبة والعاملين لتحسين الإنتاجية.

- ✓ إشراك الإدارة في تصميم البرامج الإرشادية وذلك ليتسنى استخدام بعض الاستراتيجيات التي تحتاج قرار إداري وتغيير في هيكلية المؤسسة من أجل تحسين خبرة التدفق والرضا الأكاديمي.
- ✓ يقترح البحث وضع برامج خاصة للتعامل مع شريحة الطلاب الذين يعانون من عدم الرضا الأكاديمي وليس الوقوف عند معرفة الأسباب، والتركيز على الطرق والوسائل التي تضمن الوصول لحالة التدفق النفسي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أباطة، آمال عبد السميع. (2009). مقياس التدفق النفسي. القاهرة. مكتبة الانجلو المصرية.
- أباطة، آمال عبد السميع. (2011). اختبار التدفق النفسي. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أباطة، آمال، ومعوّض، مروّة، واللواتي، أحمد. (2020). التدفق النفسي وعلاقته بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. مجلة كلية التربية. المجلد: 3. العدد: 97. ص ص: 281-306. مصر.
- ابن الشيخ، ربّعة (2015). علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرياح - ورقلة. الجزائر.
- أبو حلاوة، محمد السعيد. (2013). حالة التدفق المفهوم والأبعاد والقياس. الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية العربية.
- أبو قديس، محمود. (2002). درجة رضا طلبة الدفعة الأولى التي التحقت بالجامعة الهاشمية عن الخبرات والخدمات التي قدمتها لهم الجامعة. المجلة التربوية جامعة الكويت. المجلد: 16. العدد: 63. ص ص: 45-76. الكويت.
- أحمد، أحمد عبد الملك. (2019). نمذجة العلاقة السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج. المجلد: 66. العدد: 66. ص ص: 527-604. مصر.
- الأسود، مهريّة. (2020). التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرياح ورقلة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد: 6. العدد: 1. ص ص: 32-55. الجزائر.
- الأصارمي، عبد الله. (2006). مدى رضا طلبة جامعة السلطان قابوس عن الإشراف الأكاديمي وطبيعية توقعاتهم منه. مجلة كلية التربية. المجلد: 23. ص ص: 77-99. الإمارات العربية المتحدة.

- ألق، ذكي، والنواب، ناجي محمود. (2018). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية ببغداد. المجلد: 2. العدد: 28. ص ص: 17- 45.
- باكير، فايزة. (2012). تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق نظرية التدفق في الصف الأول الثانوي دراسة تجريبية في ثانويات محافظة دمشق. رسالة دكتوراة. جامعة دمشق.
- بن مبارك، نسيم. (2013). الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية. جامعة الحاج لخضر. باتنة.
- بندق، عبد الخالق. (1983). رضا طلبة كلية التربية ببنها عن الدراسة وعلاقة ذلك بميولهم المهنية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.
- بنهان، بديعة. (2016). فعالية الارشاد بالمعنى في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. المجلد: 26. العدد: 5. ص ص: 12- 32. مصر.
- جامدي، أمين محمد، وصالح، عبد الفتاح. (2013). درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية من وجهة نظرهم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. المجلد: 19. العدد: 1. ص ص: 257-294.
- جولمان، دانييل. (2000). الذكاء العاطفي. ترجمة ليلي الجبالي مراجعة محمد يونس. الكويت. سلسلة عالم المعرفة.
- الحارثي، صبحي بن سعيد عويض. (2020). المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. المجلد: 1. العدد: 158. ص ص: 667-711.
- حامدي، أمين محمد، وعبد الفتاح، صالح. (2013). درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية من وجهة نظرهم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. المجلد: 19. العدد: 1. ص ص: 257-294.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (1990). اختبار الرضا عن الدراسة بكليات التربية. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

- الحجار، رائد، والمبحوح، أحمد. (2008). رضا طلبة جامعة الأقصى عن جودة الخدمات في عمليات التسجيل والإرشاد الأكاديمي. مؤتمر السابع والعشرين للمنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل في الجامعات بالدول العربية. فلسطين.
- حجازي، مصطفى. (2012). إطلاق طاقات الحياة قراءات في علم النفس الايجابي. مؤسسة ديمويرس للطباعة والتجارة. لبنان.
- حداد، سميرة. (2022). التدفق النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثنوية مفدي زكرياء ولاية غرداية. رسالة ماجستير. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.
- الحسنية، سليم. (2009). مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم: دراسة مسحية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية. المجلد: 25. العدد: 2. ص ص: 285-312.
- الدهان، منى حسين. (2004). الرضا عن الدراسة لدى طلاب التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (دراسة ميدانية). المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي. القاهرة. جامعة عين شمس.
- ذكي، ثائر ألق، والنواب، ناجي محمود ناجي. (2018). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث النفسية. المجلد: 2-3. العدد: 28. بغداد.
- الزعبي، أحمد. (2013). الرضا عن الاختصاص الدراسي عند طلاب جامعة أم القرى وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتحصيلهم الدراسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد: 11. العدد: 3. ص ص: 115-143.

- السعيدة، بنت حمد بن هلال حمدة. (2015). قياس درجة رضا طلبة كلية العلوم التطبيقية بصحار عن خبراتهم الأكاديمية والإدارية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية مجلد: 9. العدد: 3. ص ص: 56- 78. سلطنة عمان.
- سعيد، عبد الحميد، وإبراهيم، محمد عبد الله، والظفري، سعيد. (2011). الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية. مجلة جامعة دمشق. المجلد: 27. العدد: 43. ص ص: 513-555.
- سليجمان، مارتن. (2006). السعادة الحقيقية استخدام علم النفس الايجابي الحديث. الرياض. مكتبة جرير.
- السيد، محمد صديق. (2009). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب.
- شغفوط، تغريد. (2021). التدفق النفسي وعلاقته بالحياة العملية. <https://www.youtube.com/watch?v=iFvr2uJNKpU> .t=241s
- شلبي. مروة (2021). التدفق النفسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة. رسالة ماجستير. قسم الصحة النفسية، جامعة المنصورة. مصر.
- الصفدي، رامي. (2015). جودة البيئة الجامعية وعلاقتها بالإنتاج الإبداعي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
- صوالحة، عونية، والعمرى، أسماء. (2013). دراسة وصفية لأهمية الحاجات الأكاديمية في جامعة عمان الأهلية ومستوى رضا الطلبة عن مدى تحقق هذه الحاجات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد: 21. العدد: 1. ص ص: 401- 447. الأردن.
- عبادة، أحمد، والسادة حسين. (1994). دراسة لاتجاهات الطلاب نحو المرشد الأكاديمي وعلاقته بالرضا عن الدراسة ومستوى التحصيل الدراسي. مجلة الإرشاد النفسي. العدد: 3. ص ص: 273-302.

- عبد الحميد سعيد، حسن وإبراهيم، محمد عبد الله. (2011). الرضا عن الخبرات الأكاديمية لدى خريجي قسم الأصول والإدارة التربوية في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس. مجلة جامعة دمشق. المجلد: 27 . العدد 3- 4. ص ص: 53- 555.
- عبد الحميد، ابتسام، وعوض، رجب. (2021). التفاضل الأكاديمي وعلاقته بالسعادة والرضا عن الدراسة لدى طالب الثانوية العامة والفنية. رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية. قسم صحة نفسية. كلية التربية. جامعة مدينة السادات.
- عبد الرسول، حسين ومحمود، حنان. (2017). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة العلوم التربوية. المجلد: 2. العدد: 25. ص ص: 602-646.
- عبد السلام، ماجدة. (2016). التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية. المجلد: 4. العدد: 22. ص ص: 113- 129. مصر.
- عبد الفتاح، فاروق فاتن، وشيري، حليم مسعد. (2018)، التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. مجلة كلية التربية ببها. المجلد: 8. العدد: 116. مصر.
- عبد الفتاح، فاروق فاتن، وشيري، مسعد حليم. (2018). التسويق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. مجلة كلية التربية ببها. المجلد: 8. العدد: 116. ص ص: 3- 26. مصر.
- عبد اللطيف، حسن. (1997). الرضا عن الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة الكويت. المجلة التربوية. المجلد: 11. العدد: 43. ص ص: 303-347.

- عبد الهادي، محمد حسين. (2007). الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي. دار الكتاب الجامعي. العين.
- العبيدي، عفراء ابراهيم. (2018). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. مجلة الاستاذ. المجلد: 4. ص ص: 52- 79.
- العتابي، عبد الله مجيد. (2019). معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية. المجلد: 37. العدد: 3. ص ص: 98- 115. العراق.
- العروم، أسماء، وجحيدر، رميصاء. (2022). التدفق النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى معلمي التربية الخاصة دراسة ميدانية بمراكز التربية الخاصة بولاية الوادي. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي.
- العزاوي، عبد الرحيم يونس كرو. (2007). مقدمة في البحث العلمي. عمان. دار دجلة.
- العساف، نادين. (2022). التدفق النفسي تقديم نادين العساف ماجستير علم نفس اكلينيكي. <https://www.youtube.com/watch?v=05dFdESAeosg&t=2326s>
- عكاشة شريهان، وطاحون، زكي. (2021). الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. العدد: 132. ص ص: 43- 57. القاهرة.
- علي، عمر سليمة. (2017). درجة رضا طلبة كلية الآداب جامعة مصراته عن الإشراف الأكاديمي. مجلة كلية الآداب. المجلد: 8. ص ص: 66-90. ليبيا.
- عيد، محمد أسماء. (2019). التدفق النفسي وعلاقته بالتكؤ الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طالبات كلية التربية بالوادي الجديد. مجلة الطفولة والتربية كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية. المجلد: 11. العدد: 40. ص ص: 333- 391.
- غازي، أسماء. (2024). التدفق النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلاب كلية الفنون الجميلة. مجلة بحوث التعليم والابتكار. المجلد: 4. العدد: 14. ص ص: 45- 63. مصر.

- غريب، إيناس محمود. (2015). *التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. مجلة كلية التربية. مجلد: 34. العدد: 165. ص ص: 89-99. مصر.*
- غنيم، زهراء محمد فريد. (2016). *نموذج بنائي للتدفق في علاقته بكل من سمات الشخصية والسعادة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.*
- الفخراني، ابراهيم خالد. (2014). *علم النفس الايجابي وتطبيقاته في المجالات الإكلينيكية والاجتماعية والجنائية. المؤتمر الاقليمي العاشر لقسم علم النفس. جامعة طنطا. مصر.*
- فضل ثابت، أحمد. (2014). *التكؤ الأكاديمي وعلاقته بمهارة إدارة الوقت والرضا عن الدراسة لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المجلد: 51. العدد: 7. ص ص: 133-167.*
- القحطاني، عبد الله سعيد. (2006). *الحاجات النفسية والرضا الدراسي لطلاب كلية المعلمين وطلاب كلية التربية بأبها بالمملكة العربية السعودية. مذكرة ماجستير. قسم علم النفس التربوي. جامعة أم درمان. السودان.*
- القضاة، محمد، وخليفات، عبد الفتاح. (2013). *درجة رضا طلبة جامعة مؤتة عن الخدمات الجامعية من وجهة نظرهم. مجلة المنارة. المجلد: 19. العدد: 1. ص ص: 19-38.*
- الكندري، يوسف نبيلة. (2014). *واقع رضا طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة الكويت عن الخبرات الأكاديمية والعلمية على ضوء بعض المتغيرات. مجلة الخليج العربي. المجلد: 35. العدد: 132. ص ص: 37-65. السعودية.*
- مجمع اللغة العربية. (2000). *المعجم الوجيز. الهيئة المصرية العامة لشؤون المطابع الأميرية. القاهرة.*
- المسما، ماضي، وعبد الله، هشام، وعجاجة، صفاء. (2019). *التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. العدد: 11. ص ص: 233-268. الكويت.*

- مصيلحي، عبد الرحمن محمد، والحسيني، محمد نادية. (2004). *التكثف الأكاديمي لدى الطلبة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية*. مجلة كلية التربية. العدد: 126. ص ص: 55-143. مصر.
- الموسوي، عبد العزيز حيدر وشطب، أنس أسود. (2016). *التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة*. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية. المجلد: 10. العدد: 18. ص ص: 50-92.
- هباش، علي. (2022). *أنموذج سببي لعلاقة سمات التدفق النفسي بالتدفق الأكاديمي والتوجه المستقبلي لدى طلبة جامعة بيشة*. مجلة كلية التربية ببنها. المجلد: 3. العدد: 130. ص ص: 45-69.
- الوكيل، سيد أحمد محمد. (2020). *الرحمة بالذات والمساندة الاجتماعية كمنبئين بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الفيوم*. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي. المجلد: 8. العدد: 3. ص ص: 367-421. مصر.
- النبهان، م. (2001) تطوير أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر، العدد 20 ص 125-152.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adil A., Ameer S., & Ghayas. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Role of Flow and self-handicapping behavior. *Psychology journal*. Vol: 9. Pp: 56- 66.
- Aleksic D. (2016). *The Negative Aspects Of Flow; Examining Relationships between flow and unethical behavior*. Doctoral dissertation. University of Ljubljana. Faculty of economic.
- Al-Qarala, A. N. (2020). Predicting psychological flow in the light of the dimensions of psychological empowerment among second year secondary students in Karak Governorate. *Al-Hussein Bin Talal University Journal of Research*. Vol: 6. No: 1. pp: 193-209.
- Al-Tuwaijri, A. (2002). *Social variables determining levels and patterns of social ambition*. Unpublished Doctoral Dissertation. King Abdulaziz Public Library. Riyadh. Saudi Arabia.
- Arnold, T. (2000). Pupils Percieved to Academic Climat in different Academical

- levels. *Journal of Educational Psychology*. Vol: 36. pp: 2011-2032.
- Astin, A. (1999). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. Vol: 40. No: 5. pp: 518-529.
 - Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*. Vol: 23. No:1. pp: 3–15.
 - Bakker, A. B., Oerlemans, W., Demerouti, E., Slot, B. B., & Ali, D. K. (2011). Flow and performance: A study among talented Dutch soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol: 12. No:4. Pp: 442–450.
 - Bakker. B, A, & Woerkom, V. (2017). Flow at Work: A Self-Determination Perspective. *Occup Health Sci*. Vol: 1. pp: 47-65.
 - Beese J., & Martin L. (2019). Csikszentmihalyi's Concept of Flow and Theories of Motivation Connection to the Arts in an Urban Public High School. *Journal for Learning through the Arts*. Vol: 15. No:1.
 - Borovey L., Shore B., Caccese C., Yang E., & Huao O. (2019). Flow, Achievement Level, and Inquiry-Based Learning. *Journal of Advanced Academics*. Vol: 30. No: 1. pp: 74-106.
 - Carl, J. (1994). Theories of Communication. Flow Theory of Optimal Experience: History and Critical Evaluation. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/>
 - Chalghaf, N., Azaiez C., Karkdiya H., Guelmami N., Re T., Briegas J., ...Azaiez F.(2019). Trans-Cultural validation of the "Academic Flow Scale. 103389/fpsyg.2019.02330.
 - Christopher, J., Smethurst, H., Marsh, R., & Susan, A. J. (2001). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*. Vo: 13. <https://doi.org/10.1080/104132001753149865>
 - Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco.
 - Csikszentmihalyi, I. & Csikszentmihalyi M. (1988). Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness. New York: Cambridge University.
 - Csikszentmihalyi, M (1997). Flow and Creativity. *NAMTA Journal*. Vol: 22. No: 2. pp: 60- 97.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*. Vol: 24. No: 1. pp. 93–94.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins. New York.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. United States of America.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). *flow the psychology of happiness: the classic work on how to achieve happiness*.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Claremont Graduate University. USA
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal Experience in Work and Leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol: 56 No: 5. pp: 815-822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815>
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: A longitudinal study of their development*. New York: Cambridge University Press.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*. Vol: 102. No: 4. pp: 303–322.
- De Manzano, O., Theorell, T., & Ullen, F. (2010). The psychological flow during piano playing. *The Journal of Emotion*. Vol: 10. No: 3. pp: 301-311.
- Delgado, T. G. (2017). Intrinsic Motivation and Flow Condition on The Music Teacher's Performance. *Research in Pedagogy*. Vol: 7. No: 1. pp: 145-157.
- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(3), 266–280. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.11.3.266>
- Emerson, H. (1998). Flow and occupation: A review of the literature. *Canadian Journal of Occupational*. Vol: 65. No: 1. pp:37- 44. Therapy.
- Engeser, S., & Schiepe-Tiska, A. (2012). *Historical Lines and an Overview of Current Research on Flow*. In S. Engeser (Ed.). Springer. New York.

- Ervin, K. (2014). *Increasing Employee Satisfaction And Motivation, (Case company: Top Connect*. Bachelor's thesis, Hamk University of applied sciences. <https://www.theseus.fi/bitstream>
- Farhed, G. & Abbaspour, H. (2013). Proposing a model for determining the relationship between academic fascination, academic satisfaction with students achievements based on mediation of educational efforts. *world journal of management and behavioral studies*. Eslamicazad university.
- Fullagar, C. J. & Kelloway, E. K. (2009). Flow at work: An experience sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Vol: 82. pp: 595-615. <https://doi.org/10.1348/096317908X357903>.
- Ghani, J.A., Roberta, S., & Pamela, R. (1991). The Experience of Flow in Computer- Mediated and in Face-to-Face Groups. Proceedings of the Twel International Conference on Information Systems. New York.
- Gonzalez, L. I. (2014): Determinación de los elementos que condicionan la calidad dela universidad: Aplicación práctica de un análisis factorial. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigacióny Evaluación Educativa*. Vol: 9. No: 1. pp: 83-96.
- Guo, Y, & Ro, Y. (2008). Capturing flow in the business classroom. *Decision Sciences Journal of innovative education*. Vol: 6. No: 437-462.
- Harmon, I. (1999). *Student Satisfaction among traditional and nontraditional student enrolled in a private four-year institution in Delaware*. Dissertations available form Pro Quest. University of Pennsylvania.
- Harris, D. (2017). *The role of attention control in flow*. doctoral thesis. University of Exeter.
- Hofslett, K., & Vivol, L. (2009). *Flow – a positive experience*. In M. Christensen (Ed.), *Validation and test of central concepts in positive work and organizational psychology*. Copenhagen. Nordic Council of Ministers.
- Hong S., & Bae S. (2018). Convergent Influence of Self Efficacy, Academic Control and School Resilience on TOEIC Learning Flow among Health College Students. *Journal of Digital Convergence*. Vol: 16. No: 12. pp: 373-381.

- Hool, K. (2011). Character strengths, life satisfaction and orientations to happiness a study of the Nordic countries. Master thesis. Faculty of psychology. University of Bergen.
- Huang, H; Pham, T; Wong, M; Chiu, H; Yang, Y & Teng, C. (2018). How to create flow experience in exergames? Perspective of flow theory. *Journal of Telematics and Informatics*. Vol: 35. pp: 1288-1296.
- Ilies R., Wagner D., Wilson K., Ceja L., Johnson M., De Rue S., & Ilgen D. (2017). Flow at work and basic psychological needs: Effects on well-being. *Applied psychology*. Vol: 66. No: 1. pp: 3-24.
- Jackson, S. (2009). *Short flow states scale*. Menlo Park. Mind Garden.
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign. Canada Human Kinetics.
- Jackson, S. A., Martin, A. J., & Eklund, R. C. (2009). *Short dispositional flow scale*. Mind Garden.
- Jackson, S. L. (2012). *Research methods and statistics: A critical thinking approach*. Belmont. Cengage Learning.
- Jackson, S., & Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow in sports. Champaign. IL.
- Jackson, S., & Eklund, R. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. Vol: 24. No: 133-150.
- Jorgensen, S; Fichten, C; & Havel, A. (2011). *College Satisfaction and Academic Success*. Final Report Presented to PAREA.
- Kee, Y., & Wang, J. (2008). Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption: a cluster analytic approach. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol: 9. Pp: 393-411.
- Khadijeh, J., Babak, M., Zahra, M., Mohammad, K. (2017). Academic Satisfaction Level and Academic Achievement among Students at Kermanshah University of Medical Sciences. *Research and Development in Medical Education*. Vol: 2. No: 6. pp:72-79.
- Kim, H.J., Hong, A.J. and Song, H.D. (2019). The Roles of Academic Engagement and Digital Readiness in Students' Achievements in University E-Learning

Environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol: 16. No: 1. pp: 1-18.

- Khan, Abdul Sattar. Khan, Shadiullah. Nawaz, Allah & Qureshi, Qamar. (2010) "Theories Of Job-Satisfaction: Global Applications & Limitations" Gujr-Gomal University Dik Kp Pakistan. Gomal University Journal Of Research, 26(2), 45-62.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., Belland, B. R. (2014). *Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses*. Intern.
- Larson, W., Reed, N. (2011). *Intrinsic Motivation and Positive Development*. This chapter was originally published in the book *Advances in Child Development and Behavior*. Vol: 41. pp: 89-130. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00005-1>
- Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*. Vol: 51. No: 4. pp: 482–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*. Vol: 45. No: (1). Pp: 79- 122.
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., Gonçalves, A. M. (2016). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. Vol: 25. 135-143.
- Lutz, R & Guiry, M. (1994). Intense consumption experiences: Peaks, performances and flow. Marketing Educators conference. Petersburg.
- Margaret, M. (2007). Nauta, Assessing College Students' Satisfaction with Their Academic Majors. *Journal of Career Assessment*. Vol: 15. No: 4. pp:446-462. DOI:10.1177/106907270730576
- Mosek, Erez (2017) "Team Flow: The Missing Piece in Performance" Doctoral Thesis, College of Sport and Exercise Science. Victoria University.
- Montessori, M. (1976). *Education for Human Development: Understanding Montessori*. New York: Schocken.

- Moutinho H., Monteiro A., Costa A., & Faria L. (2019). The Role of Emotional Intelligence, Happiness and Flow on Academic Achievement and Subjective Well-Being in the University Context. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación e Avaliação Psicológica*. Vol: 52. No: 3. pp: 99-114.
- Mulligan, P, M. (2015). *Flow experience in teams: The role of shared leadership*. *Sciences de la gestion Management*. de maîtres' ès sciences. Montréal Université.
- Mullins, R. (2020). Using Dewey's Conception of Democracy to Problematize the Notion of Disability in Public Education. *Journal of Culture and Values in Education*. Vol: 2. No: 1. pp: 1-17.
- Mundell, C. E. (2000). *The role of perceived skill, perceived challenge, and flow in the experience of positive and negative affect*. George Mason University.
- Nakamura, J& Csikszentmihalyi, M (2002). *The Concept of Flow*.C.R. Snyder&J. Lopez (Eds), *Hand Book of Positive Psychology*. New York. Oxford University press.
- Nanigopa1, K., Pintu, P., Avijit, R., Puja, D., (2022). Tanmoy G, pradip, Ch. (2022). Perceived Academic Satisfaction Level, Psychological Stress and Academic Risk Among Indian Students Amidst COVID-19 Pandemic. *Journals Books*. Vo: 8. No: 5.
- Nguyen, T. T., Jessica F., Francoise J., Serge R., Guido B., Paolo G. (2022). *Psychological distress and well-being among students of health disciplines in Geneva*. Switzerland.
- Nogueira, M., Antunes, J.& Sequeira, C. (2019). Development and psychometric study of the academic life satisfaction scale (ALSS) in a higher education students' sample. *Nursing & Healthcare International Journal*. Vol: 3. No: 2. pp: 1-8.
- Onditi, E., & Wechuli, T.W. (2017). *Service quality and student satisfaction in higher education institutions*. A review of literature. *Int J Sci Res Publ*. Vol: 7. pp: 328-35.
- Ozer, S. (2022). *Social Support, Self-efficacy, Self-esteem, and Well-being During COVID-19 Lockdown, A Two- wave Study of Danish Students*. PsyArXiv [preprint] doi: 0.31234/osf.io/kg7mx.

- Pedro, E., Leitão, J. & Alves, H. (2016). Does the quality of academic life matter for students' performance, loyalty and university recommendation? *Applied Research Quality Life*. Vol: 11. No: 1. pp: 293-316.
- Pinto, N., G., M. (2017). Satisfação acadêmica no ensino superior brasileiro: uma análise das evidências empíricas. *Revista Brasileira de Ensino Superior Passo Fundo*. Vol: 3. No: 2. pp: 3-17.
- Rah, G. & Hoe, L. (2003). Flow on the net detecting web users positive. *Journal Computer in Human Behavior*. Vol: 15. No: 3. pp: 562-581.
- Ramos, A., Barlem, J., Lunardi, V., Barlem, E., Silveira, R., & Bordignon, S. (2015). Satisfaction with academic experience among undergraduate nursing students. *Text Context Nursing*. Vol: 24. No: 1. pp: 187-195.
- Reine, G., Lancon, C., Di Tucci, S., Sapin, C., & Auquier, P. (2003). Depression and subjective quality of life in chronic phase schizophrenic patients. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. Vol: 108. No: 4. pp: 297-303.
- Rijavec M., & Golubt T. (2018). Flow in Academic Activities and Students' Well-Being. *Psihologijske teme*. Vol: 27. No: 3. pp: 519-541.
- Ro Y., Guo Y., & Klein B. (2018). The case of flow and learning revisited. *Journal of education for business*. Vol: 93. No: 3. pp: 128-141.
- Sánchez, M. A. (2009). *The story flows on: A multi-study on the flow experience*. Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa. Social y Metodología
- Santos, A., Polydoro, S., Scortegagna, S., & Linden, M. (2013). Integration to higher education and academic satisfaction in in undergraduates. *Psychology science and profession*. Vol: 33. No: (4). pp: 780- 793.
- Sayed, M., Mirhosseini, M., B., Mohammad, H. B., Ali, A. (2021): The relationship between depression and academic satisfaction in medical science students. *Journal of Mental Health Training*. Vol: 16. No: 2. pp: 203-245.
- Schaufeli, W; Bakker, A. (2004). *Utrecht work engagement scale preliminary manual*. Utrecht University.
- Schüler, J. (2012). The Dark Side of the Moor. DOI: 10.1007/978- 1-4614-2359.

- Schuler, J., & Brunner, S. (2009). The rewarding effect of flow experience on performance in a marathon race. *Psychology of Sport and Exercise*. Vol: 10. No: 1. pp: 168–174.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*. Vol: 60. Vol: 5. pp: 389- 410.
- Seo, E. (2011). The relationships among academic procrastination, flow, and Academic Achievement. *Social Behavior and Personality An International Journal*. Vol: 39. No: 2. pp: 209-217.
- Sheehan, D & Katz, L. (2012) The Practical and Theoretical Implications of Flow Theory and Intrinsic Motivation in Designing and Implementing Exergaming in the School Environment. *The Journal of the Canadian Game Studies Association*. Vol: 6. No: 9. pp: 53-68
- Shelina, B. (2012). Development Of the Student University Satisfaction Scale: Reliability and Validity. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. Vol: 4. No 3. pp: 321- 343.
- Šimleša, M, Gueganb J, Blancharda E, Tarpin, B. (2018). The Flow Engine Framework: A Cognitive Model of Optimal Human Experience 'Franck, Buisine Stéphanie. *Europe's Journal of Psychology*. Vol: 14. No: 1. pp: 232_253.
- Sims, B & Payne, B. (2012). Academic Advising: Ties Between Student Satisfaction and Perceptions of Program Quality. *Journal of Criminal Justice Education*. Vol: 23. No: 4. pp: 517-535.
- Sirgy, M.J., Lee, D.J., Grzeskowiak, S., Grace, B., Yu, G., Webb, D., El- Hassan, K., Vega,J.G., Ekici, A., Johar, J.S., Krishen, A., Kangal, A., Swoboda, B., Claiborne, C.B., Maggino, F., Rahtz, D., Canton, A., & Kuruuzum, A. (2010). Quality of College Life (QCL) of Students: Further Validation of a Measure of Well-being. *Social Indicators Research*. Vol: 99. No: 3. pp: 357-373.
- Soares A., Almeida, L., Dinis A., & Guisande, A. (2016). Modelo Multidimensional De Ajustamento De Jovens Ao Contexto Universitário (MMAU) Estudo Com Estudantes De Ciências E Tecnologias Versus Ciências Sociais E Humanas. *Análise Psicológica*. Vol: 24. No: 1. pp:15- 27

- Stavrou, N. A., Jackson, S. A., Zervas, Y., & Karteroliotis, K. (2007). Flow experience and athletes' performance with reference to the orthogonal model of flow. *The Sport Psychologist*. Vol: 21. No: 4. pp: 438-457.
- Stefan, E. & Falko, R. (2008). flow, performance and moderators of lence- skill. *Motive Emoi Springer science Business media*. Vol: 37. pp: 37-59.
- Stefan, K. & Tony, M. (2012). The relationship between performance and flow state in tennis competition. *The Journal of sports medicine and physical fitness*. Vol: 52. No: 4. pp:437-47.
- Sumaya I., & Darling, E. (2018). Procrastination, Flow, and Academic Performance in Real Time Using the Experience Sampling Method. *The journal of genetic psychology*. Vol: 179. No: 3. pp: 123-131.
- Ullén, F., de Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P. K. E., Pedersen, N. L., Nakamura, J., Csíkszentmihályi, M., & Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*. Vol: 52. No: 2. pp: 167–172.
- Van den Hout, J. (2016). *Team flow: from concept to application Technische Universiteit Eindhoven*. Uitgeverij Box press, Vienne.
- Vorkapic, S. (2016). Relationship between flow and personality traits among preschool teachers. *Metodicki Obzori*. Vol: 11. No: 1. pp: 24-40.
- Vorwerk, Z. (2009). *Optimal academic experience: Exploring the relationship between motivation and flow*. Department of Psychology. University of Cape Town.
- Wach, F., Karbach, J., Ruffing, S., Brünken, R., and Spinath, F. M. (2016). *University students' satisfaction with their academic studies: Personality and motivation matter*. Front. Psychol.
- Weerasinghe, I, Fernando, R. (2017). Students' Satisfaction in Higher Education. *American Journal of Educational Research*. Vol: 5. No. 5, pp: 533-539.
- West, N. (2006). *The relationship among Personality Traits, Character Strengths & Life Satisfaction in College Students*. Ph.D. University of Tennessee. Knoxville. USA.

- Wilson.E. (2016). *Metacognitions of Flow Experience: Towards an Understanding of the Self-Regulation of Optimal Experience*. Doctorate Of Philosophy. London Metropolitan University.
- Winberg, T., & Leif, H. (2008). Student attitudes toward learning, level of pre-knowledge and instruction type in a computer-simulation: Effects on flow experiences and perceived learning outcomes. *Instructional sciences*. Vol: 36. pp: 269-287.
- Yoshida K., Asakawa K., Yamauchi T., Sakuraba S., Sawamura D., Murakami Y., & Sakai S. (2013). The Flow State Scale for Occupational Tasks: Development, Reliability, and Validity. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*. Vol: 23. pp: 54-61.

ملحق (1)

مقياس التدفق النفسي

عزيزي الطالب/ة:

تمثل هذه الاستبانة أداة بحثية تقوم بها الباحثة بهدف معرفة موقفك تجاه بعض الأمور، أرجو قراءة كل عبارة بدقة والإجابة عنها بكل أمانة وصدق، علماً أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن رأيك الشخصي وما تشعر به فعلاً.

يُرجى عدم ترك أي فقرة دون إجابة واختيار بديل واحد فقط لكل عبارة بوضع علامة (X) بجانب الخيار الذي يناسبك، مع العلم أن الاسم لا يُكتب على الورقة وستكون الإجابات والمعلومات التي سوف تقدم في سرية تامة، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين حسن تعاونكم

يرجى ملأ الخيارات الآتية:

الجنس:

التخصص الدراسي:

الرقم	البند	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
-1	أعتقد أن مهاراتي تسمح لي بمواجهة تحديات العمل					
-2	أفعل الأشياء بشكل صحيح دون محاولة التفكير في كيفية القيام بذلك					
-3	أعرف بوضوح ما أريد فعله					
-4	من الواضح حقا كيف تجري الأمور بالنسبة لي					
-5	اهتمامي مركزا كلياً على ما أفعله					
-6	أشعر بالسيطرة على ما أقوم به					
-7	لا أهتم بما قد يفكره الآخرون عني					
-8	يبدو أن الوقت (يتغير) إما يبطئ أو يسرع					
-9	أستمتع حقا بتجربة ما أقوم به					
-10	تتناسب قدراتي مع التحدي الذي أواجه					
-11	تبدو الأمور وكأنها تحدث تلقائياً					
-12	لدي إحساس قوي بما أريد القيام به					
-13	أنا مدرك لكيفية القيام بالعمل بشكل جيد					
-14	لا أبذل أي جهد للحفاظ على ذهني مركزاً على ما يحدث					
-15	أشعر أنني أستطيع التحكم بالمهمة التي بيدي					
-16	أنا لست قلقاً حيال تقييم الآخرين لي					
-17	يمر الوقت بطريقة مختلفة عن المعتاد					

					أحب الشعور الذي يملكني عند قيامي بالعمل وأريد تكرار هذا الشعور مرة أخرى	-18
					أشعر أنني كفو بما يكفي لتلبية مطالب الموقف	-19
					أفعل الأشياء تلقائياً، دون التفكير كثيراً	-20
					أعرف ما أريد حقاً	-21
					لدي فكرة جيدة عما أقوم به وأنا أشارك في المهمة / العمل	-22
					لدي تركيز كلي	-23
					لدي شعور بالسيطرة الكاملة على ما أقوم به	-24
					أنا لست قلقاً بكيفية تقديم نفسي	-25
					أشعر أن الوقت وكأنه يمر بسرعة	-26
					تجعلني التجربة أشعر بإحساس رائع	-27
					مهاراتي متناسبة تماماً مع مستوى التحدي	-28
					أفعل الأشياء بشكل عفوي وتلقائي دون الحاجة إلى التفكير	-29
					أهدافي واضحة ومحددة	-30
					أستطيع الحكم على أدائي أنه جيد من خلال الطريقة التي تتطور فيها الأمور	-31
					أركز تماماً على المهمة التي بين يدي	-32
					أشعر بالسيطرة الكاملة على أفعالي	-33
					لست قلقاً بشأن ما يعتقد الآخرون عني	-34
					أفقد وعيي الطبيعي بالوقت	-35
					أجد أن التجربة مجزية وقيمة للغاية	-36

الملحق (2)

مقياس الرضا الأكاديمي

عزيزي الطالب/ة:

تمثل هذه الاستبانة أداة بحثية تقوم بها الباحثة بهدف معرفة موقفك تجاه بعض الأمور، أرجو قراءة كل عبارة بدقة والإجابة عنها بكل أمانة وصدق، علماً أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر بدقة عن رأيك الشخصي وما تشعر به فعلاً.

يُرجى عدم ترك أي فقرة دون إجابة واختيار بديل واحد فقط لكل عبارة بوضع علامة (X) بجانب الخيار الذي يناسبك، مع العلم أن الاسم لا يُكتب على الورقة وستكون الإجابات والمعلومات التي سوف تقدم في سرية تامة، ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين حسن تعاونكم

يرجى ملاء الخيارات الآتية:

الجنس:

التخصص الدراسي:

الرقم	البنود	دائماً	أحياناً	أبداً
1-	أجد بيئة التعلم بالجامعة مواتية.			
2-	أجد الصفوف الدراسية مجهزة جيداً بالمصادر التعليمية.			
3-	أجد أن مخابر تكنولوجيا المعلومات مجهزة جيداً لتلبية احتياجات الطلبة.			
4-	أجد مجموعة كبيرة من المصادر ذات الصلة بالدراسات في مكتبة الجامعة.			
5-	أجد مجموعة كبيرة من المجلات البحثية في مكتبة الجامعة.			
6-	أجد طلبة المناهج الدراسية ودودين.			
7-	أجد أن المهام تتماشى مع الأهداف.			
8-	أنا راضٍ عن تخصيص الوقت لتسليم الواجبات (الوظائف).			
9-	أجد إجراءات التقييم عادلة وشفافة.			
10-	يلاحظ الاعتراف المناسب بالطلبة النجوم.			
11-	أنا راضٍ عن نوعية المدرسين في جامعتي.			
12-	التدريس والتعلم في جامعتي تفاعلي.			
13-	المدرسون بشكل عام ودودون مع الطلبة ويركزون على احتياجات فردية محددة.			
14-	أجد اساتذتي يوفران فرصاً متكافئة للتعلم.			
15-	أجد مدرسي داعمين لاحتياجاتي المهنية للتعلم.			
16-	يمكنني الوصول إلى مدرسي خارج الصف لتلبية احتياجاتي العلاجية.			
17-	هناك مجموعة واسعة من الفرص للأنشطة الترفيهية.			
18-	أنا راضٍ عن خدمات الإرشاد الطلابي في جامعتي.			
19-	أنتقل دوماً علاجياً في جامعتي.			
20-	أنا أحترم هنا بغض النظر عن اللون أو العقيدة أو الجنس.			
21-	أنا أعطى فرصاً لممارسة تعلمي من خلال التدريب الداخلي.			
22-	أنا راضٍ عن وسائل النقل المقدمة للطلاب.			
23-	أجد طعاماً عالي الجودة وصحياً وبأسعار معقولة في كافيتريا الجامعة.			
24-	أنا راضٍ عن المرحاض في جامعتي.			
25-	أنا راضٍ عن مرافق المياه في جامعتي.			

			من المناسب لي الوصول الى قسم الإدارة للاستعلام.	-26
			أجد السياسات الأكاديمية لجامعتي ودية للطلبة.	-27
			أجد السياسات الإدارية لجامعتي ودية للطلبة.	-28
			هناك مجموعة كبيرة من فرص المنح الدراسية للطلبة.	-29
			أجد كل شخص يتبع قواعد الأخلاق في جامعتي.	-30
			يتم اطلاعي على آخر الأخبار المتعلقة بالجامعة من خلال بوابة الجامعة.	-31
			تدمج الجامعة تقويم الطلبة لتحسين الجودة(النوعية).	-32

الملحق (3)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

اسم المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص	القسم
أ.د. أحمد الزعبي	أستاذ	إرشاد نفسي	إرشاد نفسي
أ.د. غسان منصور	أستاذ	علم نفس معرفي	علم النفس
أ.د. هاشم إبراهيم	أستاذ	طرائق تدريس الرياضيات	مناهج وطرائق تدريس
أ.د. عالية الرفاعي	أستاذ	تربية خاصة	التربية الخاصة
أ.د. رأفت أحمد	أستاذ مساعد	تشخيص نفسي	إرشاد نفسي
أ.د. عزيزة رحمة	أستاذ مساعد	الإحصاء في التربية وعلم النفس	القياس والتقويم
د. مها سلمان	مدرّس	إرشاد النفسي	الإرشاد النفسي
د. وليم عباس	مدرّس	التقويم والقياس	قياس وتقويم
د. صافيناز جاويش	مدرّس	إرشاد نفسي مهني	الإرشاد النفسي

SUMMARY OF THE RESEARCH

The Relationship Between Psychological Flow and Academic Satisfaction Among a Sample of Damascus University Students Abstract: The study aimed to explore the relationship between psychological flow and academic satisfaction among university students. The Psychological Flow Scale developed by Jackson and Eklund (2002), translated by Dr. Salman, and the Academic Satisfaction Scale prepared by Bhamani (2012), translated by the researcher, were used after examining their psychometric properties. The study sample consisted of 300 fourth-year students from the Faculty of Education (Department of Psychological Counseling), the Faculty of Medicine, and the Faculty of Fine Arts at Damascus University. Participants were selected using a convenient random sampling method, with 100 students from the Department of Psychological Counseling, 100 from the Faculty of Medicine, and 100 from the Faculty of Fine Arts. The sample included 98 male students and 202 female students, representing approximately 25% of the original population. The results of the study revealed the following:

- The level of psychological flow among the study sample was moderate.
- The level of academic satisfaction among the study sample was also moderate.
- A statistically significant positive correlation was found between the scores of the study sample on the subscales and total score of the Psychological Flow Scale and their scores on the subscales and total score of the Academic Satisfaction Scale.
- Statistically significant differences were found in the mean scores of the study sample on the Psychological Flow Scale based on gender, with females scoring higher.
- Statistically significant differences were found in the mean scores of the study sample on the "Teaching and Learning" subscale of the Academic Satisfaction Scale based on gender, with females scoring higher.
- No statistically significant differences were found in the mean scores of the study sample on the subscales of "Learning Facilities, Curriculum, University Climate,

Administrative Buildings, Policies, and Procedures," or the total score of the Academic Satisfaction Scale based on gender.

- Statistically significant differences were found in the mean scores of the study sample on all subscales and the total score of the Psychological Flow Scale based on academic major.

- No statistically significant differences were found on the subscales of "Teaching and Learning, University Climate, and Policies and Procedures" of the Academic Satisfaction Scale based on academic major.

- Statistically significant differences were found in the mean scores of the study sample on the subscales of "Learning Facilities, Curriculum, and Administrative Buildings" and the total score of the Academic Satisfaction Scale based on academic major.

- Statistically significant differences were found in the mean scores of the study sample on the subscales of "Learning Facilities and Curriculum" and the total score of the Academic Satisfaction Scale based on academic major.

- Statistically significant differences were found in the mean scores of the study sample on the "Administrative Buildings" subscale of the Academic Satisfaction Scale based on academic major.

Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychological Counseling

Department of Mental Health



The Relationship Between Psychological Flow and Academic Satisfaction

A Case Study of Students at Damascus University

**A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Master's Degree in Psychological Counseling**

Prepared by

Logain Nader Mahfoud

Supervised by

Dr: Manal Hasan Al-Shekh

Assistant Professor in Psychological Counseling

**1445-1446 A.H
2024-2025 A.C**