جامعة سوهاج

كلية التربية
المجلة التربوية

نمذجة العلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان

إعداد

أ.م.د/ميرفت حسن فتحي

أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة حلوان

أ.م.د/ سارة عاصم رياض

أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة حلوان

تاريخ استلام البحث : ٣ مايو ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٢٢ مايو ٢٠٢٤م

DOI:

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى بناء نموذج للعلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، والتحقق من ملائمة هذا النموذج لبيانات عينة البحث، وذلك على عينة من طلبة جامعة حلوان، وتكونت تلك العينة من (٤٠٥) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، والذين تم اختيارهم من طلاب الشعب العلمية والأدبية المقيدين بالفرق الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٧.٥ : ٢٢) سنة، بمتوسط عمري (١٩.٢٠٧) سنة وانحراف معياري (١.٠٩٨١)، وبواقع (١٦٤ ذكور, ٢٤١ إناث) وقد تم تطبيق الأدوات التالية: مقياييس الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي من إعداد الباحثتين، كما تم استخدام تحليل المسار للتحقق من صحة الفروض؛ وقد أسفرت نتائج البحث الحالي أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي، كما أن قيمة مربع كاي (X^2) ١.٦٨٤، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا (P=0.194)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على حُسن مطابقة النموذج السببي؛ كما أشارت النتائج إلى لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وبعدي (القدرة على مواجهة التحديات، سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة) تعُزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، بينما يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في بعد انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام لصالح الذكور، توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية، لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية تعزى للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور/إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي)، لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية تعُزى لمتغير النوع (ذكور/إناث)، توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستويات دلالة (٠.٠٥, ٠.٠١) بين متوسط درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية، لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية

على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية تعزى للتفاعل الثنائي، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية تعُزى لمتغير النوع (ذكور/إناث)، وتوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وبعد (الشغف القهري) تعُزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية (الشغف التناغمي، الشغف القهري) تعزى للتفاعل الثنائي .

الكلمات المفتاحية: بناء نموذج، الرشاقة المعرفية ، التدفق النفسي، التمايز الذاتي، الشغف الأكاديمي، طلاب الجامعة.

Modeling Causal Relationships between Cognitive Agility, Psychological Flow, Self-Differentiation, and academic passion among students of the Faculty of Education, Helwan University

Abstract:

The current study aimed to build a model of the causal relationships between cognitive agility, psychological flow, self-differentiation, and academic passion among students of the Faculty of Education, Helwan University, and to verify the suitability of this model to the data of the research sample, on a sample of Helwan university students, and that sample consisted of (405) male and female students. of the students of the Faculty of Education, helwan university, who were selected from the students of the scientific and literary sections enrolled in the study groups (first, second, third, fourth), and their chronological ages ranged between (17.5: 22) years, with an average age of (19.207) years and a standard deviation of (1.0981). (164 males, 241 females) and the following tools were applied: scales of cognitive agility, psychological flow, self-differentiation, and academic passion prepared by the two researchers. Path analysis was also used to verify the validity of the hypotheses; The results of the current research have shown that all indicators of goodness of fit of the model are in the ideal range, and the value of the Chi-square (X2) is 1.684, which is a statistically non-significant value (P=0.194), which is a value greater than (0.05), and this indicates goodness of fit. causal model; The results also indicated that there are no statistically significant differences between the average scores of College of Education students on the psychological flow scale and its dimension (ability to face challenges, speed of response to required tasks) due to the gender variable (males, females), while there is a statistically significant difference at the level (0.01). between males and females in the dimension of decreased awareness of time while performing tasks, in favor of males. There are statistically significant differences at the level (0.001) between the average scores of college of education students on the psychological flow scale and its sub-dimensions due to the academic specialization variable in favor of students in scientific specializations. There are no statistically significant differences between The average scores of the College of Education students on the Psychological Flow Scale and its sub-dimensions are due to the bilateral interaction between gender (male, female) and academic specialization (scientific, literary). There are no statistically significant differences between the average scores of the College of Education students on the Self-Differentiation Scale and its sub-dimensions due to the gender variable. (males, females), there are statistically significant differences at significance levels (0.05, 0.01, 0.001) between the average scores of college of education students on the self-differentiation scale and its sub-dimensions

due to the academic specialization variable in favor of students in scientific specializations. There are no statistically significant differences between the average scores of students The college of education on the self-differentiation Scale and its sub-dimensions are due to bilateral interaction. There are no statistically significant differences between the average scores of the college of education students on the academic passion scale and its sub-dimensions due to the gender variable (males, females). There are statistically significant differences at the (0.01) level between the average scores. college of education students on the academic passion scale and the dimension (compulsive passion) attributed to the academic specialization variable in favor of students in scientific specializations. There are no statistically significant differences between the average scores of College of Education students on the academic passion scale and its sub-dimensions (harmonious passion, compulsive passion) attributed to the bilateral interaction.

Keywords: model building; Cognitive agility; psychological flow; self-differentiation; Academic passion; University students.

مقدمة :

يتسم العصر الذى نعيشه بالتغيرات السريعة والمتلاحقة والتطورات التكنولوجية التي أدت إلى حدوث تغيرات فى عدة مجالات، مما دفع علماء النفس إلى التركيز على بعض المتغيرات التى تندرج تحت مصطلح علم النفس الإيجابي، والتي تركز على القوى الإيجابية للفرد، ومن هذه المتغيرات: الرشاقة المعرفية، والتدفق النفسي، والتمايز الذاتي، والشغف الأكاديمي، وتؤثر هذه المتغيرات على سلوك الفرد ، كما تؤثر فى قدرته على حل المشكلات ومواجهة الصعوبات خاصة تلك التي تتعلق بالنواحي الأكاديمية .

وتعد الرشاقة المعرفية عنصرًا فعالًا يسهم في معالجة المشكلات التى تواجه الطلاب سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، والتكيف مع المعلومات الجديدة والمستجدات العلمية، وتمكنهم من إجادة الاتصال بالآخرين والتفاوض لحل النزاعات والتوصل لحلول إبداعية للمشكلات (Good and yeganeh,2012)، فنحن بحاجة لأن يكون الفرد رشيقًا معرفيًّا، مع تزايد المعارف المتلاحقة والتعقيد، مما أثار اهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي إلى محاولة استكشاف جوانب أخرى في الأداء المعرفي للطلاب تجعلهم قادرين على اتخاذ القرار والتكيف بمرونة مع هذه المهام والمعارف، وتعطيهم قيمة تنافسية عن غيرهم تجعلهم ينجحون في العمل بمثل تلك البيئات فكانت الرشاقة المعرفية أحد تلك الجوانب الجديدة(Hutton and Tuner, 2019).

كما تنطوي الرشاقة المعرفية على ثلاثة أبعاد وهي : الانفتاح المعرفي،والمرونة المعرفية ، وتركيز الانتباه، ويتمثل الانفتاح المعرفي في اتساع الوعي وعمقه ونفاذه، وفي الحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة، أما المرونة المعرفية فتتمثل في القدرة على تجاوز الاستجابات الثابتة أو التلقائية، بينما يتمثل تركيز الانتباه في قدرة الطالب على تصفية وفلترة المعلومات(Haupt, et al.,2017) ، ويرى حلمي الفيل (٢٠٢٠) أن المستويات المرتفعة من الرشاقة المعرفية تزيد من أداء الطلاب فى السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث، وأن الطلاب يختلفون فى مقدار رشاقتهم المعرفية تبعًا لاختلاف أهدافهم وقدراتهم ومهاراتهم العقلية، وينعكس ذلك بالإيجاب أو السلب على مقدار وطبيعة عمليات تجهيز ، ومعالجة المعلومات وحل المشكلات لديهم.

كما أن حالة التدفق النفسي لدى الطلاب حالة نفسية داخلية تجعل الطالب يشعر بالتوحد مع ما يقوم به ، وبالتركيز التام فيما يقوم به والاندفاع بحيوية نحو الأنشطة مع إحساس عام بالنجاح في التعامل مع هذه الأنشطة، وتشير آمال باظة (٢٠٠٩) إلى أن آلة التدفق النفسي من المفاهيم الايجابية الحديثة التي تجعل الفرد يصل إلى أعلى درجة لتوظيف طاقته النفسية، وتصاحب هذة الحالة للفرد التي يتميز بها حالة من السعادة مع تأجيل إشباع الحاجات والرغبات الشخصية للفرد، فهي حالة توحد الطالب مع ممارسة الأنشطة التى يقوم بممارستها، أن من يدخلون في خبرة التدفق يندمجون بصورة تامة فيما يقومون به من أفعال، وينشأ هذا الاندماج عندما تتسق التحديات أو متطلبات التعامل مع النشاط مع مقدرة ومهارات الشخص على التعامل مع هذه المطالب أو أداء هذا النشاط، وعندما يكون لدى الشخص مستوى مرتفع من المهارة ويتعامل مع مهام ذات تحديات منخفضة يعاني من الملل، على الجانب الآخر إذا كان مستوى مهارات الشخص منخفضة ويتعامل مع مهام ذات مستوى مرتفع من التحدي يعاني من الحيرة والارتباك، أما عندما يكون مستوى مهارات الشخص منخفض ومستوى التحديات المتضمنة في المهمة أو النشاط المفروض أن يتعامل معه منخفض يعاني من البلادة, ولا تتحقق حالة التدفق لدى الشخص إلا إذا تطابقت أو اتسقت مستوى قدراته ومهاراته مع مستوى التحديات التي يفترض أن يجابهها أو يتعامل معها .

والتدفق حالة نفسية وجودية فريدة ذات قيمة وأهمية قصوى بالنسبة لتحقيق السعادة الحقيقية في الحياة، والتدفق حالة من حالات الوجود الإنساني الحياتي النادرة التي يحدث بموجبها في التكوين النفسي للشخص نوعًا من التوازن الزمني واللحظي والآني بالاستمتاع بالصورة الكلية للحياة بدلاتها ومعانيها السامية، وبالتوجه فيها بسلوك قائم على الهدف، بمعنى آخر التدفق حالة من التوازن بين الاندماج في الحياة في اللحظة الراهنة والرضا عن الحياة، فوفقًا لمخططها الإجمالي العام يمكن لكل شخص أن يؤسس خبرة التدفق وحالة الاندماج في الحياة الخاصة به، وفقًا لمدخلين أساسيين : أولهما خلق زمن ومساحة واسعة للاندماج في مزيد من الأنشطة التي تزيد من بهجة الشخص واستمتاعه، وتجعله في حالة من الفاعلية والنشاط ؛ نظرًا لتطابق المهام والأنشطة التي يؤديها مع قدراته ومهارات، وثانيها التركيز في الأنشطة الحياتية التي يجيدها الشخص أدائها على نحو يومي من أجل تحقيق مزيد من التدفق فيها، والتدفق كذلك حالة من توجه إرادي تلقائي ذاتي من قبل الشخص

للتركيز التام وبكامل منظومات شخصيته في العمل أو المهمة أو التحدي الذي يواجهه مفعمًا بدافعية داخلية عالية جدًا، وغارقًا في شعورٍ غير متصور من البهجة والسعادة دون انتظار أي إثابات من خارج المهمة أو النشاط أو العمل الذي يقوم به (Csikszentmihalyi, 2004) .

ويتعذر على الشخص الدخول في حالة التدفق إذا عاش في بيئة حياتية مليئة بالمشتتات أو المثيرات المتنوعة والكثيفة وغير المنظمة (Nakamura et al., 2009) ومن ثم فإن أول متطلب لتهيئة ظروف مواتية للدخول في خبرة التدفق أن يبعد الشخص نفسه عن ما يعرف بسارقات الانتباه والتي تتميز بها الحياة المعاصرة التي تعرف بالحياة المفعمة بالتقنية سريعة الإيقاع مثل الابتعاد تمامًا عن الأجهزة الرقمية الذكية.

وأوضح Oliverio, (2008) أنه حالة نفسية تتميز بشعور الفرد بالتركيز في النشاط، والمشاركة الكاملة، والنجاح في أداء النشاط بتلقائية وتركيز الوعي والجهد, مع الشعور بالابتهاج في أثناء تنفيذ المهمة وانخفاض الشعور بالإجهاد نتيجة ما تم بذله من مجهود، فيشعر الفرد كأنه يعمل دون تفكير واعٍ؛ مما يساعده على تحقيق الكفاءة والإبداع.

وترتبط خبرة التدفق بحالة التعلم مثل التي وصفها Mihaly, (1988) بأنها حالة من التركيز تصل إلى حد الاستغراق المطلق، ويصل الفهم إلى أقصى درجاته ويدفع الفرد الى مزيد من الطموح وبلوغ أعلى مستويات النجاح، فالأصل في خبرة التدفق النفسي استغراق الفرد استغراق كامل في مهمة تذوب فيها الشخصية دون افتقاد للوجهة أو المسار مع عدم الوعى لعامل الوقت أو الزمن من الحسابات؛ بمعنى أن تظل فعاليات من يتعايش مع خبرة حالة التدفق النفسي مستمرة إلى أن يتم إنجاز المهمة مهما طالت المدة الزمنية، ويعيش الإنسان حياته كلها في خبرة حالة من تدفق واحدة يرى فيها ذاته ويحقق فيها إمكاناته ويحقق الرضا والجودة فى الحياة مما يشعره بذاته وأهميتها(محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣).

ويعد تمايز الذات بنية نمائية بحيث تتضمن أبعادًا بين شخصية، وأبعادًا شخصية ذاتية، وتشمل الأبعاد البين شخصية القدرة على تقليل الانفعال العاطفي لدى الشخص, إضافة لانتمائه بشكل إيجابي ومحدد إلى الآخرين، بينما تتكون الأبعاد الشخصية الذاتية من القدرة على الحفاظ على شعور محدد بالذات في أثناء التواصل مع الآخرين، والقدرة على إعطاء

وتلقي الحميمية بشكل عفوي، والقدرة على وضع حدود واضحة للفرد في العلاقات (Sandage & Jankowski, 2010).

واهتم علم النفس بكيفية إدراك الفرد للأشياء والمواقف وطريقة تفسيرها؛ ولأن لكل فرد طريقته الخاصة في تنظيم المعلومات وتفسيرها، فإن دراسة مصطلح التمايز له درجة عالية من الأهمية؛ لأنه يدرس الأسلوب في التفكير والتنظيم، ويعد التمايز القدرة على التميز والفصل بين الأجزاء المختلفة في المواقف التي يقابلها عملية التكامل، أو الدمج التي هي إعادة تجميع هذه الأجزاء بصورة ذات معنى(ربيع الزغول، 2019).

وعرّف كل من: Witkin et al. (1979) تمايز الذات بأنه "مجموعة سمات وخصائص تساعد الفرد في الفصل بين الجوانب المتداخلة، كالفصل بين الإدراك والمشاعر، وبين السلوك والتفكير, والفصل بين الذات وعناصر البيئة المحيطة، ويُعرف تمايز الذات بأنه قدرة داخلية تميز ما بين عملية التفكير، والموازنة بين الأداء العاطفي والفكري، والقدرة على إقامة علاقة شخصية بالحفاظ على الذات المستقلة؛ مما يتيح للفرد تجربة المودة والاستقلالية" (in: Kerr and Bowen, 1988).

وأشار Bowen, (1994) بأنه "الدرجة التي يستطيع عندها الفرد الموازنة بين الوظيفة الوجدانية والفكرية وبصورة خاصة القدرة على التفريق والتميز بينهما ؛ فعندما لا يتم التميز بين الأفكار والمشاعر يحدث الاندماج والانصهار بينهما, ويكون الشخص متمايزا بصورة عالية؛ أي يكون لدى الفرد إحساس بالذات عندما يكون مدركًا بصورة جيدة لآرائه ومشاعره".

وأوضح Charles, (2001) تمايز الذات بأنه "الوصول إلى النضج الانفعالي، وشعور الفرد باستقلاليته مع المحافظة على العلاقات، وقدم Licht and Chabot, (2006)تعريفا دقيقًا لتمايز الذات؛ إذ يصفانه كمفهوم مركب ينشأ من إحساس الفرد باستقلاليته, وتطور القدرة الداخلية على التميز بين أفكاره ومشاعره".

وتأسيسًا لما سبق فهو قدرة الأفراد على تمييز العمليات المرتبطة بالعقل، والمرتبطة بالمشاعر وحرية التعبير الشخصي وعدم تدخل الأخرين في حياتهم الخاصة، وقدرتهم على معرفة البيئة المحيطة بهم وقدرتهم على إقامة علاقات مع الآخرين، واتخاذ القرار, ويتضح في اندماجه مع

الآخرين وتفاعله معهم واستقلاليته وقدرته على تحليل إدراك المواقف التي تواجهه بطريقة مستقلة ومختلفة في أدائها النفسي بغض النظر عن محتوى هذا الأداء.

كما يعد الشغف الأكاديمى أحد المتغيرات الهامة التى تؤثر فى أداء الفرد ، ولقد تزايد الاهتمام فى السنوات الأخيرة بمفهوم الشغف فى مجالات متعددة منها التدريس، واهتمت دراسات عديدة بدراسة علاقته ببعض المتغيرات الهامة مثل الاندماج الأكاديمي، المثابرة، الدافعية، الذكاء الروحي وغيرها.

ويمكن القول أن الشغف الأكاديمي ميل قوي نحو نشاط يحبه الشخص، ويستشعر أهميته، ويستثمر فيه الوقت والطاقة (Vallerand, et al., 2003).

ويعد النموذج النظري لدراسة الشغف فى السياقات المختلفة الذي قدمه Vallerand, et al., (2003) من أشهر النماذج التى اعتمدت عليها الدراسات السابقة فى دراسة الشغف، وأطلق عليه النموذج الثنائي للشغف dualistic model of passion, ويتكون فيه الشغف من بعدين هما :الشغف الانسجامي؛ وينشأ هذا النوع من شعور داخل الفرد متحكم فيه، يجعل الفرد يمارس أنشطته بحرية وبشكل اختياري ودون ضغوط عليه، ويتميز هذا النوع من الشغف باندماج مقبول فى نشاط ما ، ومتوازن مع المجالات الأخرى فى حياة الفرد دون وجود صراع بينها، والشغف القهري ؛ وينشأ هذا النوع من شعور داخل الفرد غير متحكم فيه، ويسيطر هذا الشغف على مشاعر الفرد عند الاندماج فى نشاط ما يحدث بصفة متكررة ومستمرة، ويتميز هذا النوع من الشغف بوجود ضغوط داخلية أو خارجية تجبر الفرد على ممارسة النشاط وإهمال الأنشطة الأخرى فى حياته، وقد يؤدي هذا إلى صراع بين الأنشطة المختلفة قد ينتج عنه إحجام الفرد وعدم اندماجه فى أى من الأنشطة .

فالأفراد الذين يمتلكون الشغف المتناغم تكون لديهم مشاعر إيجابية وقدرة على أتخاذ القرار ويحافظون على سلوكياتهم وأنشطتهم في المواقف التعليمية المختلفة، ولديهم الحرية في القيام بالنشاط الذي يريده ويكونون قادرين على التركيز بالمهام التعليمية مما ينعكس ذلك إيجابيًا في حياتهم الأكاديمية ، على العكس من ذلك فإن الشغف الاستحواذي يتسم فيه الأفراد بالمشاعر السلبية ويفقدون القدرة على السيطرة على النشاطات بسبب فقدانهم السيطرة التكيفية لوجود ضغوط داخلية تسيطر عليهم، أو ضغوط أخرى من قبل اشخاص أخرين، مما

يؤدي بهم ذلك إلى عدم قدرتهم على التفاعل مع النشاطات الصفية ويكون سببًا في انشغالهم وإبعادهم عن النشاط الحقيقي (Hatfildd and Rapson,2006) .

مشكلة البحث :

انبثقت مشكلة الدراسة من طبيعة متغيراتها، حيث يمثل الشغف الأكاديمي أحد موضوعات علم النفس الإيجابى التى لم تحظ بالاهتمام الكافي إلا فى الأونة الأخيرة، فقد تناول علماء النفس الانفعالات السلبية مثل القلق والضغوط النفسية والاكتئاب، وكانت الأكثر تناولًا فى أبحاثهم، ولقد دعا العديد من الباحثين إلى أهمية دراسة الجوانب الإيجابية للشخصية نظرًا لتأثيرها فى نمو الفرد، ويعد الشغف محفزًا للفرد على ممارسة الأنشطة وأداء المهام التي يشغف بها، ويؤدي إلى اندماج الفرد فى المهام، وبالتالي يساعد على تكيف الفرد وتوافقه النفسي والأكاديمي، ومن الضروري أن يحظى بالاهتمام الكافي من جانب الباحثين .

كما يوضح مصطلح الرشاقة المعرفية التوازن والتكامل بين عدة قدرات معرفية في ظروف بيئية متغيرة، ويجمع بين المرونة وقابلية التكيف؛ لذا فهو يُعبر عن المستوى المعرفي الذى يُمكن المتعلم من تكييف أدائه مع المحتوى المتغير لأية مهمة خاصة تحت ضغط محدودية الوقت (Good, 2009).

كما يُشكل التدفق النفسي الثروة النفسية التي يُمكن للفرد من خلالها تحقيق الإنجازات المختلفة والإبداع مع الوصول إلى قمة الإنجاز والتفوق, كل ذلك يتحقق في أثناء خبرة التدفق النفسي المتمثلة في وجود أهداف واضحة وردود فعل فورية بالإضافة إلى تحقيق التوازن بين التحديات والمهارات الشخصية للفرد (صفاء الأعسر؛ وعلاء الدين كفافي، ٢٠٠٠).

ويعد التمايز الذاتي من أهم المصطلحات النفسية؛ لأنه يترك أثرًا في شخصية الفرد؛ إضافة إلى أنه يحدد الفاصل ما بين ذات الفرد وذوات الآخرين فيأثناء التفاعل معهم، ويعتمد تمايز الذات على الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم المحيط به؛ بمعنى أن تفاعل الفرد مع الأخرين يتأثر بمستوى تمايز الذات لديه، وبالتالي فإن الأفراد ذوي تمايز الذات الضعيف عادة ما يكونون سلبيين في التعامل مع البيئة، وغير مستقلين، وقدرتهم ضعيفة في التعامل مع الضغوطات، عكس الأفراد الذين يتميزون بذات جيدة، ويمتلكون القدرة في التعامل مع الضغوطات، وأيضًا يمتلكون شعور إيجابي يحسن من حالتهم، ويعطي مؤشرات دالة سلوكيًا

عن زيادة رضاهم عن أنفسهم, وتقبلهم لذواتهم، والاعتماد عليها في تنظيم سلوكهم عند تفاعلهم مع الآخرين والمواقف الضاغطة أكاديميًّا وحياتيًّا، مما يؤدي إلى أن زيادة قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها، وكفاءة في الأعمال التي يقوم بها تؤدي إلى إحساسه بالسعادة والطمأنينة النفسية وزيادة الشغف في الحياة والاستمتاع بها.

ولقد انبثقت أيضًا من مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحثتين للطلاب خلال عملهما بالجامعة ؛ حيث لاحظتا أن بعض الطلاب لديهم شغف بالدراسة ويظهر ذلك من خلال الالتزام بالحضور والمشاركة فى المناقشات خلال المحاضرات والتفوق فى أداء المهام والتكليفات، كما يكون لديهم صداقات عديدة، بينما يتغيب بعض الطلاب بكثرة، ويظهر سلبيتهم من خلال تجنب المناقشات والمشاركة فى المهام الجامعية، ويؤثر الشغف الأكاديمي على أداء الطلاب فهو يعبر عن شعور الطلاب بالإثارة والحماس في أثناء المشاركة فى الأنشطة التى يفضلونها، ويؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية تجاه عملية التعلم مما ينعكس بالإيجاب على تكيفهم مع البيئة الدراسية؛ مما دفع الباحثتين دراسة متغيرات الدراسة لمعرفة مدى التأثير المباشر للرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي بحالة الشغف الأكاديمي التي يتمتع بها بعض الطلاب دون غيرهم ومدى إسهامهم في تنمية الشغف الأكاديمي لدى الطلاب.

كما انبثقت مشكلة الدراسة من ندرة الدراسات السابقة – في حدود اطلاع الباحثتين – والتي اهتمت بالعلاقة بين متغيرات البحث رغم أهمية هذه المتغيرات، حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة أن مهارات وإمكانايات الفرد تلعب دورًا كبير في حالة التدفق النفسي لديهم وتنمية اندماجهم فى الدراسة، حيث أشارت نتائج دراسة حلمي الفيل (٢٠٢٠) إلى أن المستويات المرتفعة من الرشاقة المعرفية تزيد من أداء الطلاب فى السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث، وأن الطلاب يختلفون فى مقدار رشاقتهم المعرفية تبعًا لاختلاف أهدافهم وقدراتهم ومهاراتهم العقلية, وينعكس ذلك بالإيجاب أو السلب على مقدار وطبيعة عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات وحل المشكلات لديهم، حيث أوضحت آمال باظة (٢٠١٠) أن الشعور بالتدفق النفسي آثار إيجابية منها تقوية الثقة بالنفس والاستقلالية وتنمية التخيل العقلي الابداعى والتفكير الإبداعي ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز والقدرة على مواجهة

التحديات في الأداء والفاعلية الذاتية وتحمل المسئولية، والثقة بالنفس حتى تجاه الأهداف العالية، مع توافر مشاعر الاستمتاع والاستغراق الإيجابي فى المهام، كما يسهم فى زيادة الانفعالات الإيجابية التي تساعده على ظهور مستوى أداء أكاديمة مميز مما يحسن من جودة أدائه الأكاديمي ويدفعة للشغف الأكاديمي.

كما أوضحت سهام الكعبي (٢٠٠٧) أن التمايز الذاتي من المفاهيم المهمه التي تترك أثارها في شخصية الفرد، كونه يرسم الحدود الفاصلة بين الذات والفرد وذوات الأخرين من خلال عملية التفاعل، وأن هذا التماير بين إدراك الفرد وإدراك الأخرين للأمور هو الذي يشعره باستقلاليتهم عن الأخرين، ومن جانب آخر فإن الشخص المتمايز بشكل جيد تكون لدية قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط وإستغلال طاقته لتحقيق الإندماج الفعال مع البيئة التعليمية، وباستعراض الدراسات السابقة والأطر النظرية وثيقة الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية اتضح أن الدراسة الحالية تميزت بأنها تجمع بين أربع متغيرات لم تجمع بينهما الدراسات السابقة التي تم استعراضها –على حد علم الباحثتين– على الرغم من إثبات تلك العلاقة من خلال الدعم النظري لتلك المتغيرات مما دفع الباحثتين للتحقق من صحة العلاقة من خلال النموذج المقترح لمعرفة أي من المتغيرات يسهم فى تنمية الشغف الأكاديمي لدى الطلاب.

ونظرًا لأن النمذجة بالمعادلات البنائية منهجية إحصائية تقدم مجموعة من الإجراءات كباقي الأساليب الإحصائية مثل: تقنية الانحدار المتعدد، التحليل العاملي وغيرها، وتستخدم لاختبار نموذج نظري بتطبيق سلسلة من معادلات الانحدار، واستخدامها يوفر إمكانية جيدة لتحليل النماذج التفسيرية للعلاقات السببية بين الظواهر النفسية التي تنطوي على متغيرات متعددة، فإن استخدامها في الدراسة الحالية يعد نوعًا من التكامل في الرؤية لكيفية هذه المتغيرات مع بعضها البعض، وتعرف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بينهم.

ومن ثم يتم تحديد مشكلة الدراسة فى الأسئلة الآتية :–

١– ما مدى ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث " الرشاقة المعرفية, التدفق النفسي, التمايز الذاتي، الشغف الأكاديمي " لبيانات عينة البحث؟

٢– ما التأثير المباشر للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في الشغف الأكاديمي؟

٣– ما التأثير المباشر للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية؟

٤– ما التأثير المباشر للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية؟

٥- ما التأثير المباشر للشغف الأكاديمي في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية؟

٦- ما التأثير المباشر للشغف الأكاديمي في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية؟

٧-ما التأثير التوسطي "غير مباشر" للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان؟

٨-ما التأثير التوسطي "غير مباشر" للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان؟

٩-ما الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعل الثنائي بينهما؟

١٠-ما الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما؟

١١-ما الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما؟

١٢-ما الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما؟

أهداف البحث :

تتحدد أهداف البحث الحالي على النحو التالي:

١-التحقق من ملائمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث " الرشاقة المعرفية، التدفق النفسي، التمايز الذاتي، الشغف الأكاديمي " لبيانات عينة البحث.

٢-تحديد التأثير المباشر للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في الشغف الأكاديمي.

٣-تحديد التأثير المباشر للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية.

٤-تحديد التأثير المباشر للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية.

٥-تحديد التأثير المباشر للشغف الأكاديمي في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية.

٦-تحديد التأثير المباشر للشغف الأكاديمي في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية.

٧-تحديد التأثير التوسطي "غير مباشر" للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

٨-تحديد التأثير التوسطي "غير مباشر" للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

٩-الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعل الثنائي بينهما.

١٠-الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعل الثنائي بينهما.

١١-الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي) والتفاعل الثنائي بينهما.

١٢-الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور، إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي)والتفاعل الثنائي بينهما.

أهمية البحث:

يتناول هذا البحث أربعة من أهم المتغيرات التي أكدت نتائج البحوث أن لها تأثيرًا إيجابيًّا في عملية التعلم ومخرجاته وهى: (الرشاقة المعرفية –التدفق النفسي –التمايز الذاتي –الشغف الأكاديمى) ، مما يساعد على الوصول إلى فهم أعمق عن طبيعة هذه المتغيرات والعلاقة بينهم؛ مما يسهم في تحسين عملية التعلم, وتنقسم الأهمية إلى :

أ- الأهمية النظرية :

١- تقديم إطار نظري وافٍ لأربعة مفاهيم تربوية حديثة متمثلة في استراتيجيات البحث في ضوء الرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية، الشغف الأكاديمي، وكذلك التمايز الذاتى، التدفق النفسى؛ ومن ثم تشجيع الباحثين لإجراء المزيد من البحوث فيها .

٢- التوصل إلى بنية النموذج الذى يوضح العلاقات بين متغيرات البحث الأربعة بما يؤدي إلى فهم أعمق لهذه المتغيرات لدى طلاب جامعة حلوان .

٣- تقديم نموذج سببي يفسر العلاقات (المسارات) بين متغيرات البحث، والاستفادة من ذلك تربويًّا.

٤- ندرة الدراسات السابقة – في حدود اطلاع الباحثتين – والتي اهتمت بالعلاقة بين متغيرات البحث رغم أهمية هذه المتغيرات، وبالتالي تفيد الدراسة فى فهم أعمق لطبيعة تلك المتغيرات .

ب- الأهمية التطبيقية :-

١-إثراء المكتبة العربية والمهتمين بمجال علم النفس التربوي والصحة النفسية بمقاييس فى متغيرات الدراسة، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس في البيئة العربية .

٢-تفيد الدراسة الحالية في لفت انتباه المسئولين في مجال الإرشاد النفسي والأكاديمي إلى أهمية وضع برامج إرشادية لاطلاع الطلاب على طبيعة الحياة الجامعية ومتطلبات تحقق الشغف الأكاديمي لطلاب الجامعية.

٤- توجيه نظر التربويين إلى أهمية المرحلة التي تتناولها الدراسة، وهى المرحلة الجامعية التى يتم فيها إعداد الأفراد للحياة العملية، وكلما كان الخريج على درجة عالية من الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي كلما كان أكثر قدرة على مواجهة التغيرات

والتطورات الحديثة، ويستطيع حل المشكلات بطرق إبداعية، وبالتالي يمكن الاستفادة من الدراسة عند إعداد برامج تدريبية خاصة بتنمية أو تحسين تلك المتغيرات.

مصطلحات البحث :

١- الرشاقة المعرفية

تعرفها الباحثتين بأنها بنية عقلية متعددة الأبعاد، تمكن المتعلم من استخدام عملياته المعرفية بكفاءة لأداء المهام المطلوبة، وتساعد على التكيف مع البيئة المحيطة من خلال الانفتاح العقلى، والمرونة فى التفكير ومعالجة المعلومات، وتركيز الانتباه على المثيرات المرتبطة وإهمال ما عداها.

وتعرف إجرائيًا بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الرشاقة المعرفية المستخدم في الدراسة الحالية" .

٢- التدفق النفسي

تعفه الباحثتين التدفق النفسي بأنه "حالة من الاندماج والتركيز العالي في أداء عمل أو نشاط معين يفقد فيها الفرد إحساسه بذاته أو بحاجاته الشخصية". وهو يهدف إلى إنجاز هذا العمل مهما كلفه ذلك من وقت دون الشعور بالملل أو الكلل، ويكون مسؤولًا عن عمله واثقًا في قدراته ومهاراته، مع الشعور بالبهجة والسعادة والمتعة في أثناء أداء هذا العمل دون انتظار مكافأة أو تقدير من الآخرين له–الشعور بالسعادة – انخفاض الوعي بالزمان والمكان في أثناء الأداء –نسيان احتياجات الذات –الاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء .

ويُعرف إجرائيًا بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب على مقياس التدفق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية" .

٣–التمايز الذاتي

تعرفه الباحثتين بأنه قدرة الفرد على إيجاد التوازن بين أفكاره ومشاعره، والقدرة على إقامة علاقات مع الأخرين واتخاذ القرار، ويتضح في اندماجه مع الأخرين وتفاعله معهم واستقلاليته القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، الحفاظ على إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الأخرين، وقدرته على تحليل إدراك المواقف التي تواجهه بطريقة مستقلة ومختلفة في أدائها النفسي.

ويعرف إجرائيًا بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التمايز الذاتي المستخدم في الدراسة الحالية" .

٤ –الشغف الأكاديمي

وتعرف الباحثتين الشغف الأكاديمي بأنه "رغبة الطالب القوية فى أداء المهام الأكاديمية وميله الشديد لها، واستثمار وقته وجهده فيها، والالتزام بها من أجل تحقيق أهداف معينة".

ويعرف إجرائيًا بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الشغف الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية ".

محددات البحث :

تتحدد تعميم نتائج البحث الحالى بالمحددات الآتية:-

١- محددات موضوعية: تناول البحث كل من الرشاقة المعرفية ، التدفق النفسي، التمايز الذاتى, الشغف الأكاديمي من خلال الأدوات التي استخدمت في الدراسة الحالية.

٢- محددات بشرية: تحدد البحث بعينة من طلبة كلية التربية بجامعة حلوان بالتخصصات العلمية والأدبية .

٣-محددات منهجية: يتبع هذا البحث المنهج الوصفي الارتباطي السببي، حيث تم استخدام نموذج المعادلة البنائية، ويتمثل الهدف من نموذج المعادلة البنائية في اختبار صحة الفروض حول العلاقات المقاسة والمتغيرات الكامنة.

٤ –محددات مكانية: تم تطبيق البحث الحالي بكلية التربية جامعة حلوان.

٥- محددات زمانية: تم تطبيق أدوات البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول بالعام الجامعي ٢٠٢٣/٢٠٢٤ .

إطار نظري ودراسات سابقة :

تتناول الباحثتين فى هذه الأدبيات كافة الاطر النظرية لمتغيرات الدراسة وما تدعمه من دراسات سابقة على النحو التالى:

أولاً:الرشاقة المعرفية:Cognitive Agility

مفهوم الرشاقة المعرفية :

يعد مفهوم الرشاقة المعرفية أحد المصطلحات التي تساعد الفرد على التفاعل الإيجابي مع متطلبات الحياة المتغيرة؛ فهي تعبر عن درجة انفتاحه المعرفي ومرونته المعرفية، وقدرته على تركيز انتباهه خاصة فى ظل الظروف التى تتميز بالتغير وتداخل الأحداث، مما يساعده على التكيف وحل المشكلات بكفاءة.

ولقد ظهر مصطلح الرشاقة فى عام ١٩٩١م فى العمل البحثي فى معهد Lacocca بجامعة لاهاي برعاية الحكومة الأمريكية وظهر على إثره مصطلحات الرشاقة التنظيمية والإدارية والتنظيمية والتصنيعية وأخيرًا الرشاقة المعرفية (عفاف البديوي، ٢٠٢١).

وعرفها Good and yeganeh (2012) بأنها بناء مكون من ثلاث مكونات، المرونة المعرفية: وهى القدرة على التحكم الإدراكي وتحويل المجموعات العقلية والتغلب على الاستجابات التلقائية أو السائدة، والانفتاح المعرفى: وهو الانفتاح على الأفكار الجديدة والخبرات ووجهات النظر، والانتباه المركز: وهو القدرة على حضور المثيرات ذات الصلة وتجاهل المثيرات المشتتة للانتباه.

وعرفها Ross, Miller and Deuster (2018) بأنها "قدرة الفرد على التحرك بسهولة ذهاباً وإياباً بين الأنفتاح والتركيز".

وعرفها Hutton and Tuner,(2020) بأنها "قدرة الفرد على استخدام أنماط تفكير بديلة عند إدراكه أنه بحاجة إلى التغيير وفقًا للحالة الراهنة للمهمة أو للحالة المتوقعة لها، وفى ضوء الموارد المتاحة له فيما يخص كل من الوقت والمعلومات المتوفرة، ومستوى الخبرة لديه".

يعرفها حلمي الفيل (٢٠٢٠) بأنها " بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفى والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، تزيد المستويات المرتفعة منها من أداء الطالب فى السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث".

وعرفتها عفاف البديوي (٢٠٢١) بأنها "بنية عقلية تتضمن قدرة الطالبة على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه، حيث تستلزم مرونتها أن تكون وسط بين الانفتاح وتركيز الانتباه، فلا يمنعها انتباهها المركز من الانفتاح على كل جديد ولا يمنعها انفتاحها من افتقاد معالجة كل معلومة مهمة، فتضطر بذلك لمعالجة معلومات غير ذات صلة هادفة بذلك توجيه القرارات الحاضرة والمستقبلية بشأن الوسائل والغايات فى مواقف العالم الحقيقي".

كما تعرف بأنها "بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه، وتمكن المتعلم من استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام, بحيث تناسب تحقيق أهدافه فى المهام التعليمية، وتحقق له تكييف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام بطريقة خلاقة وفريدة من نوعها" (إيمان أبو عرب، ٢٠٢٢؛ أمل عبد العزيز، ٢٠٢٢).

كما عرفها محمد عمران (٢٠٢٢) بأنها"تمتع طلاب الصف الثاني الثانوي بالانفتاح العقلي والمرونة في معالجة المعلومات ،وربطها بحياتهم الواقعية مما يجعل التعلم ذا معنى ويبعدهم عن الرتابة والملل".

من خلال العرض السابق لمفهوم الرشاقة المعرفية تعرفها الباحثتين بأنها " بنية عقلية متعددة الأبعاد، تمكن المتعلم من استخدام عملياته المعرفية بكفاءة لأداء المهام المطلوبة، وتساعد على التكيف مع البيئة المحيطة، من خلال الانفتاح العقلى, والمرونة فى التفكير ومعالجة المعلومات، وتركيز الانتباه على المثيرات المرتبطة وإهمال ما عداها ".

أبعاد الرشاقة المعرفية:

الرشاقة المعرفية هى الدرجة التى يكون عندها الفرد رشيقاً فى الحركة بسلاسة ومرونة فى تحريك عقله ذهابًا وإيابًا ما بين تركيز انتباهه وانفتاحه المعرفي، بحيث لا يفوت عليه انتباهه المركز فرصة ملاحظة أية معلومات جديدة يقدمها انفتاحه المعرفي لديه، فيفشل فى دمجها ضمن عمليات المعالجة لديه ، وبحيث لا يحرمه انفتاحه المعرفي من فرصة التركيز على المعلومات المتعلقة بالمهمة فقط التى سيوفرها له انتباهه المركز، فيتشتت بمعالجة معلومات غير ذات الصلة بالمهمة(أمل عبد العزيز،٢٠٢٢) .

وأشارت العديد من الأبحاث إلى وجود ثلاث أبعاد للرشاقة المعرفية وهى:

الانفتاح المعرفى: Cognitive Openness

يرتبط الانفتاح المعرفي في الأدبيات النفسية بالعديد من المصطلحات مثل :الإبداع والانفتاح على التجربة، والفضول والرشاقة الذهنية وحب الاستطلاع، واليقظة العقلية، ويشير إلى قبول الأفكار الجديدة والتجارب ووجهات النظر، ويشير إلى رغبة الطلاب في الانخراط فى السلوك الاستكشافي والحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة، كما يشير إلى تقبل الطلاب للأفكار والخبرات ووجهات النظر الجديدة، كما أنه يجعل الطلاب يميلون إلى الإعجاب بالمشكلات الفكرية والبحث عن التجديد واستكشاف الحلول الإبداعية التي تمكنهم من التكيف بشكل مناسب مع الظروف المتغيرة (Haupt, Kennedy, Buttrey, Alt, Mariscal, and Fredrick, 2017)

ويشير الانفتاح إلى الملاحظة والبحث عن معلومات جديدة في البيئة، ويرتبط بشكل واسع بنطاق الانتباه الإدراكى والاستعداد للبحث عن موضوعات جديدة، ويجمع بين مصطلحات مثل اليقظة والفضول والإبداع والبحث عن الأخبار الجديدة (Good, and Yeganeh, 2012).

المرونة المعرفية: Cognitive Flexibility

تعد المرونة المعرفية السبب الحقيقي الكامن وراء ذكاء وتفوق الأفراد الاستثنائيين بيننا، وذلك لأنها تعد المولد الفعلي للحلول والأفكار والبدائل والإبداع والفرص (Braem and Egner, 2018),وتشير المرونة المعرفية إلى قدرة الطالب على إعادة تهيئة العقل سريعا عند الانتقال بين المهام المختلفة، وقدرة الطالب على تحويل وجهة نشاطه العقلي نحو المعلومات الأكثر ارتباطًا بالمهمة التي يعمل عليها رغم التغير المستمر ،أي تغيير الاستراتيجيات السلوكية عند تغير البيئة (Wang, Liu, and Feng ,2021).

وهو مدى قدرة الطالب على تحويل وجهة نشاطه العقلي نحو المعلومات الأكثر ارتباطًا بالمهمة التى يعمل عليها رغم التغير المستمر فى أجزائها، وذلك من خلال عدم تثبيت استخدام استراتيجية عقلية واحدة مع الأجزاء المألوفة من تلك المهمة، ويتسم الطلاب ذوى المرونة المعرفية بالقدرة على الانتقال السريع بين المهام المختلفة، والتعديل الدين لبنيتهم المعرفية ، والقدرة على تقديم تفسيرات وحلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة(رجاء أحمد, ٢٠٢٢).

تركيز الانتباه" Focused Attention "

تركيز الانتباه هو قدرة الفرد على توجيه اهتمامه نحو المثيرات الأكثر تعلقًا بالمهمة فقط ،وإهمال غير المتعلقة بها من خلال تركيز الوعي على المثيرات المهمة، وقمعه عن المشتتات الأخرى ، وتوجد بعض المصطلحات التي ترتبط بتركيز الانتباه منها :الانتباه الانتقائي والانتباه المستدام، ويعد تركيز الانتباه أعم وأشمل من الانتباه الانتقائي الذي يقتصر على اختيار المثيرات المرغوبة للتركيز عليها وليس خفض أو تصفية المثيرات غير ذات الصلة, وتركيز الانتباه عملية انتقائية، يتحكم فيها نظام تنفيذي بهدف الحفاظ على مستوى عالي من التركيز العقلي خلال فترات زمنية طويلة، كما يشير إلى قدرة الطالب على الاهتمام بالمثيرات ذات الصلة مع استبعاد المثيرات الأخرى المشتتة، وقدرة الطالب على تصفية وفلترة المعلومات، ويتمثل الفشل في تركيز الانتباه في ضعف القدرة على رفض دخول معلومات غير ذات صلة أو معالجة المعلومات التي لا داعي لها (Good, 2009; Lusting, May, and Hasher, 2001).

وهو عملية انتقائية يقوم بها الطالب لاختيار المثيرات المرغوبة والتركيز عليها بهدف الحفاظ على مستوى عالي من التركيز العقلي خلال فترات زمنية طويلة، ويتسم الطلاب ذوى الانتباه المركز بوجود دافع قوية واستمرار لبذل الجهد لفترات زمنية طويلة، وقدرتهم على استدعاء المحفزات ذات الصلة بموضوع التعلم(رجاء أحمد، ٢٠٢٢) .

أهمية الرشاقة المعرفية:

للرشاقة المعرفية أهمية فى عمليتى التعليم والتعلم؛ فهي تساعد الفرد على التكيف مع متطلبات العصر المتغيرة، وتساعده على الإبداع ، والتخلص من النمطية فى التفكير من خلال التفكير فى اتجاهات متعددة ، وتحسن من الأداء المعرفى للفرد فيأثناء أداء المهام المختلفة بزيادة تركيز الانتباه على ما هو مطلوب والتخلص من المشتتات، مما يساعد على حل المشكلات بصورة فعالة.

ويرى Good,(2009) أن الرشاقة المعرفية تحقق التوازن والتكامل بين القدرات المعرفية للمتعلمين في بيئات التعلم المختلفة، وتمكنه من تكييف أدائهم مع المحتوى المتغير لأى مهمة تعليمية تحت ضغط محدودية الوقت.

كما أن الرشاقة المعرفية تزيد من قدرة الطالب على التحرك بسهولة ذهاباً وإياباً بين الانفتاح العقلي وتركيز الانتباه، وتمكنه من الإدراك الجيد لبيئته وتشكيلها عندما يستجيب للتحديات الغامضة أو التي لا يمكن التنبؤ بها ،كذلك عندما يتعامل مع الغموض(Vurdelja, 2011).

وتعد الرشاقة المعرفية عنصرًا فعالًا يسهم فى معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، والتكيف مع المعلومات الجديدة والمستجدات العلمية ، وتمكنهم من إجادة الاتصال بالآخرين والتفاوض لحل النزاعات والتوصل لحلول إبداعية للمشكلات (Good and Yeganeh,2012).

وأشار حلمي الفيل (٢٠٢٠) إلى أن الرشاقة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات التي تواجهه، وتزيد من إيجابيته وفاعلية الذات لديه، كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، وعمليات صنع القرار لديه، وأخيرًا تحسن من تحصيله الدراسي ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي.

وتتضح أهمية الرشاقة المعرفية في أنها تساعد الطالب على إحداث التكامل والتنسيق بين قدرات متعددة وسط ظروف متغيرة، وتساعده على التكيف مع المواقف المختلفة لتلبية الاحتياجات البيئية، ويعد ذلك أمرًا تربويًّا مهمًا (Haynie, 2005).

وتُعد الرشاقة المعرفية كقدرة عقليه أحد أبرز القدرات العقلية التى لا غنى عنها لطلاب اليوم نظرًا لأنهم يتعايشون مع عالم سريع ومتغير ومتجدد ومتداخل الأحداث، وكل هذا يستوجب أن يمتلك الطلاب القدر الكافي من الرشاقة المعرفية؛ لكي يتمكنوا من التعامل الإيجابي مع مقتضيات هذا العالم وتساعده على الأداء الجيد في سياقات صنع القرار الديناميكى (Ross, et al., 2018)

ونظرًا لأهمية الرشاقة المعرفية فقد تناولتها العديد من الدراسات كما يلى:

أجرى حلمي الفيل (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية، كذلك الكشف عن درجة اختلاف فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى), وطُبق هذا

البحث على عينة مكونة من (٦٢) طالبًا وطالبةً بالفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية, وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لعقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لعقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لصالح القياس البعدي، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدى لعقلية الإنماء والرشاقة المعرفية تبعًا لمتغير النوع (ذكر/ أنثى).

وأجرى أحمد سلامة، وائل حديفة، وهند كابور (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرشاقة المعرفية ومهارات التواصل لدى عينة من طلاب الجامعة، وتعرف القدرة التنبؤية للرشاقة المعرفية في مهارات التواصل، والكشف عن الفروق في المتوسطات على مقياس الرشاقة المعرفية ومقياس مهارات التواصل وفقًا للمتغيرات الآتية (النوع/ التخصص)، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٥ طالبًا وطالبة ، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الرشاقة المعرفية تتنبأ بنسبة ٥١٪ من مهارات التواصل، كما توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الرشاقة المعرفية ومهارات التواصل لدى أفراد عينة الدراسة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الرشاقة المعرفية تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الرشاقة المعرفية تبعًا لمتغير التخصص، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التواصل تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس مهارات التواصل تبعًا لمتغير التخصص.

وأجرت عفاف البديوى (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية في الأشراف بالدقهلية جامعة الأزهر، وتكونت العينة من (٦٢) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأعدت الباحثة مقياسي الاندماج

الأكاديمي والرشاقة المعرفية ومقياس فعالية المعالجة التجريبية والجلسات التدريبية القائمة على التعلم الخبراتي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لصالح المجموعة التجريبية .

وأجرى محمد عبدربه (٢٠٢١) دراسة وذلك بهدف الكشف عن مستويات المعلمين في الرشاقة المعرفية،وكذلك للكشف عن الفروق بينهم فيها الراجعة إلى النوع، والتخصص، والعُمر، وعن الدور الذي تلعبه تلك الفروق في سرعة، ودقة استجاباتهم للتغذية المرتدة العكسية (الموجبة والسالبة) فيأثناء أدائهم على مهمة حاسوبية تُحاكي دينامية اتخاذ القرار في بيئة التعلم الأصلية التي يعملون بها،على عينة أساسية قوامها (١٢٤) معلمًا ومعلمةً من تخصص (العلوم و الرياضيات) بالمرحلتين الإعدادية، والثانوية وذلك ببعض مدن محافظة المنوفية بمصر خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (١٩/٢٠٢٠م)، ولقد أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة لديهم مستويات متفاوتة في الرشاقة المعرفية رغم ظهورهم إجمالًا بمستوى (متوسط)، وإلى وجود فروق بينهم في مستوى الرشاقة المعرفية (الأبعاد، والدرجة الكلية) راجعة إلى النوع، والتخصص، والعُمر، وإلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مرتفعي، ومنخفضي الرشاقة المعرفية في سرعة، ودقة الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية (الموجبة والسالبة).

وأجرت أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة ، وتحديد مستوى الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية، وتعرف الفروق وفقًا لمتغير النوع (ذكور/إناث) و التخصص(علمي / أدبى) وتفاعلاتهما في كلا من : الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية ، الإضافة إلى تحديد نسبة إسهام الرشاقة المعرفية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٢٩٣) طالبًا وطالبة، من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة– كلية التربية جامعة المنيا، وقد أظهرت النتائج مستوى مرتفع في كل من الرشاقة المعرفية والرفاهية الأكاديمية لدى عينة البحث، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا وموجبة بين الرفاهية الأكاديمية والرشاقة المعرفية ، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث)

أو التخصص(علمي /أدبي) وتفاعلاتهما في الرشاقة المعرفية ، في حين كانت هناك فروق دالة في الرفاهية الأكاديمية وفقًا للنوع ولصالح الذكور ،ولم تكن هناك فروقا دالة إحصائيًا في الرفاهية الأكاديمية وفقًا للتخصص أو التفاعل بين كل من (النوع والتخصص) في الرفاهية الأكاديمية . كما أسفرت النتائج عن إسهام الرشاقة المعرفية وأبعادها (الانفتاح المعرفي – المرونة المعرفية– تركيز الانتباه) في التنبؤ بمقدار (٤٦.٥٪) من الرفاهية الأكاديمية.

وأجرت إيمان أبو عرب (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الالكترونى لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا (Covid-19) المستجد لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، وتكونت عينة البحث من (٥٨) طالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية ، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لأبعاد الرشاقة المعرفية ومجموعها الكلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد الاستمتاع بالتعليم عن بُعد ومجموعها الكلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وأجرت لمياء الجميلى (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعّرف على الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة ، دلالة الفروق في الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغيري النوع والتخصص، دافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة، دلالة الفروق في دافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغيري النوع والتخصص، العلاقة الارتباطية بين الرشاقة المعرفية ودافعية الاتقان لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعة الأنبار للدراسة الصباحية من (ذكور / وإناث)، والتخصص (العلمي والإنساني) وللعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢). وتكونت العينة من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من مجتمع طلاب جامعة الأنبار، ومن نتائج الدراسة أنه: توجد فروق ذو دلالة إحصائية على وفق متغير النوع (ذكور/ إناث) في مقياس الرشاقة المعرفية ولصالح الذكور، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على وفق متغير التخصص (علمي/ إنساني) في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح التخصص العلمي، يوجد لدى عينة الدراسة

دافعية اتقان وبدرجة متوسطة ، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على وفق متغير النوع (ذكور/ إناث) في دافعية الإتقان لصالح الذكور، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على وفق متغير التخصص (علمي/ إنساني) في دافعية الإتقان، وتوجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين الرشاقة المعرفية ودافعية الإتقان لدى طلاب الجامعة.

كما أجرى محمد عمران (٢٠٢٢) دراسة استهدفت قياس فاعلية برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة البحث من طلاب الصف الثاني الثانوي بمدرسة الخارجة الثانوية بنات بمحافظة الوادي الجديد، وبلغ عددهم(٣٠) طالبًا ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي فى تنمية الرشاقة المعرفية، وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وأجرت لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسى (٢٠٢٢) دراسة استهدفت التعرف على الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة ، الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة تبعًا لمتغيري النوع والتخصص، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) طالبًا وطالبة من جامعة الأنبار، موزعين إلى (١٥٠) طالبًا و(١٥٠) طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا وفق متغير النوع (ذكور / إناث) فى مقياس الرشاقة المعرفية ولصالح الذكور، كما يوجد فروق دالة إحصائيًا وفق متغير التخصص (علمي / إنساني) فى مقياس الرشاقة المعرفية ولصالح التخصص العلمى.

كما أجرى مصطفى بسيوني(٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر, والكشف عن العلاقة بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية من ناحية، والنهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي من ناحية أخرى، ومدى إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي كل على حدة ومعًا، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي، وشارك بالبحث (٤٢٢) طالبًا وطالبة من الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي والاتزان الانفعالي، كما أسفرت عن إمكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية

والاتزان الانفعالي كل على حده ومعًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من النهوض الأكاديمي والرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي.

وقام كريم عرفي (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السكينة النفسية والتوجه نحو المستقبل، والعلاقة بين الرشاقة المعرفية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي، وتفسير الفروق بين طلاب التعليم الفني الثانوي في كل من السكينة النفسية، والرشاقة المعرفية، والتوجه نحو المستقبل وفقا للنوع، نظام التعليم الصف الدراسي، مستوى التحصيل، والتنبؤ بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي من خلال كل من السكينة النفسية، والرشاقة المعرفية وأبعاد كل منهما، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٢) طالبًا وطالبة من طلاب التعليم الفني الثانوي بمحافظة الإسكندرية, وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين السكينة النفسية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الرشاقة المعرفية والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي ، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًّا للنوع (ذكر/ أنثى) ، نظام التعليم (٣) سنوات و٥ سنوات الصف الدراسي الأول الأخير)، مستوى التحصيل (مرتفع منخفض), والتفاعل بينهما في تأثيرهما على متغيرات الدراسة، واتضح من النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتوجه نحو المستقبل للطلاب عينة الدراسة من خلال متغيري السكينة النفسية والرشاقة المعرفية.

كما هدفت دراسة أيمن عبد الصمد (٢٠٢٣) إلى الكشف عن مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، وكل من الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور / إناث) في متغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي والاحتراق الاكاديمي ومكوناتهم. كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتألفت العينة الأساسية للبحث من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس، وأسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي النوع الاجتماعي (ذكور / إناث) في متغيرات البحث على الدرجة الكلية المقاييس الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الاكاديمي

ومكوناتهم، ووجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دالة (٠.٠١) بين بعض أبعاد متغيرات البحث، كما تم التوصل إلى نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرشاقة المعرفية، وكل من الشغف والاحتراق الأكاديمي.

ويتضح من العرض السابق للدراسات التى تناولت الرشاقة المعرفية أنه أحد المتغيرات الحديثة نسبيًّا، وقد اهتم بدراستها العديد من الباحثين بهدف الكشف عن علاقتها ببعض المتغيرات مثل الرفاهية الأكاديمية ومهارات التواصل والشغف الأكاديمي والاندماج الأكاديمى, كما استهدفت بعض الدراسات بناء برامج تدريبية لتنميتها؛ نظرًا لأهميتها الكبيرة فى عمليتى التعليم والتعلم.

ثانياّ: التدفق النفسى :Psychological Flow

مفهوم التدفق النفسى:

يعد ومفهوم التدفق Flow من الموضوعات المركزية التى تعد أحد مباحث علم النفس الإيجابي، ويعد "Csikszentmihalyi المؤسس الثاني لعلم النفس الإيجابي" أول من قدم مفهوم "التدفق" في أدبيات علم النفس، فخلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، لاحظ أن عديدًا من الفنانين يقعون في حالة نوعية خاصة من الوجود النفسي في أثناء عملهم توصف بأنها حالة من التركيز التام والمطلق في المهمة التي يؤدونها لدرجة نسيانهم لأنفسهم وللزمن بصورة تامة لساعات طوال دون تعب أو ملل بل بسعادة وغيرهم من الناس ممن يمارسون أعمالًا إبداعية الذين أقروا بأنه يفقدون الشعور بأنفسهم أثناء قيامهم بأعمالهم، فضلًا عن إقرارهم بشعور طاغٍ براحة البال وحسن الحال والابتهاج الشديد فيأثناء العمل، الأمر الذي أفضي إلى استخلاص ست خصائص أساسية تميز حالة التدفق أضيف إليها بعد ذلك عدد من الخصائص الأخرى (Csikszentmihalyi, and Csikszentmihalyi, 1988)

أشار Csikszentmihalyi(1990) مصطلح "حالة التدفق" تعبيرًا عن الإندماج التام والاستغراق المطلق والتركيز الشديد الذي يوليه هؤلاء الأشخاص للمهام والأنشطة التي يتعاملون معها بصورة تلقائية إرادية بما يشبه التيار النفسي الإيجابي الذي يجرفهم تتلقائيًّا باتجاه التماوج في هذه المهام والأنشطة بسعادة غامرة وأداء فائق .

والتدفق بتعبير Csikszentmihalyi(1990) "حالة يندمج بموجبها الناس في نشاط ما دون أي اهتمام يذكر بأي نشاط أو مهام أخرى، بما يمثل خبرة سارة وممتعة تعمل على استدامة التركيز والاستغراق الذاتي التلقائي في أداء هذا النشاط أو التعامل مع هذه المهام حتى ولو تطلب الأمر مجهودًا مضنيًا بما يعني أنه يتعاملون مع هذا النشاط وتلك المهمة من أجل العمل أو المجهود ذاته وليس انتظارًا لأي إثابة أو مكافأة من خارج" .

وتعددت تعريفات التدفق النفسي حيث عرفه Csikszentmihalyi, (1996, 46) بأنه "حالة من الاندماج العميق تحدث عندما ينغرس الأفراد في التعامل مع المهام التى تتطلب تركيزًا شديدًا ومثابرة فهذه الحالة المُثلى تتحقق عندما يكون مستوى قدرات الفرد ومهاراته في حالة من التوازن التام مع مستوى التحدي."

ويعرف لغويًا فى المعجم الوجيز (٢٠٠٢ ,٢٣٠) بأنه "السيولة والاندفاع بقوة فيقال دفق الماء دفقًا أي أمتلاء حتى غاض الماء من جوانبه وتدفق اى سال فى شدة وقوة ". وعرفه كل من صفاء الأعسر وآخرون (٢٠٠٠, ١٨٢) بأنه "الغاية القصوى أو الدرجة النهائية في توظيف الانفعالات في خدمة الأداء والتعلم؛ وفي التدفق لا تستوعب الانفعالات"، ويرى (Lee 6,2005) أنه "حالة تظهر من خلال استغراق وانغماس وسرعة ودقة الفرد في أداء عمل ما، لبلوغ أعلى مستوى من الأداء مرتبطة بحالة من الشعور بالسعادة " وعرفه كل من Ishimura and Kodama, (2006) بأنه "حالة من التوازن لدى الفرد بين مهارته وقدراته والصعوبات والتحديات في النشاط، وشعور الفرد بأن كل الأمور تحت السيطرة".

ويعرف سيد البهاص (٢٠١٠) التدفق النفسي بأنه"خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما يؤدي المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد هذا التدفق من الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان في أثناء الأداء، ونسيان الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة في أثناء العمل".

وتعرف آمال باظة (٢٠١١, ٢٣) التدفق النفسي فى الاستغراق أو الأنشغال التام بالأداء والوصول إلى مستوى عالي من الأداء والشعور بالسعادة، انخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، نسيان احتياجات الذات الاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء .

وعرفه كل من Mosing, Magnusson, Pedersen, Nakamura, Madison and Ullén, (2012) بأنه "تجربة ذاتية تتمثل في التركيز بدرجة مرتفعة عند أداء الأنشطة والمهام، يشعر فيها الفرد بعدم الوعي الذاتي، والقدرة على التحكم والإحساس بالاستمتاع".

ويعرفه محمد أبو حلاوة (٢٠١٣) بأنه "حالة تعني فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءًا تامًا ينسي به ذاته والوسط والزمن والآخر كل الآخر كأنى به في حالة من غياب للوعي بكل شيء آخر عدا هذه المهام أو الأعمال ، على أن يكون كل ذلك مقترنا بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني الدافع له باتجاه المداومة والمثابرة ليصل في نهاية الأمر إلى إيداع إنساني من نوع فريد تكون فيه المعاناةمرحبا بها دون انتظار لأي تعزيز من أي نوع".

وعرفه كل من Solanelles, Celdran and Peña, (2014) بأنه "خبرة خاصة يمر بها الفرد عندما يصل إلى أقصى درجات الأداء، أو مستوى أعلى من مستويات الأداء المعتادة" .

وذكر Wilson, (2016) أنه الاستغراق التام للفرد فيما يقوم به من عمل والانشغال بتحسين الأداء ودقة العمل، مع الاهتمام بسرعة الأداء، والشعور بالسعادة دون الانتباه لمعايير الزمان والمكان في أثناء أداء المهام, فهو حالة من نسيان الذات والاستغراق التام في أداء المهمة، والشعور بتوقف الزمن وغياب الوعي بالمكان، وما يدور حوله بالبيئة الخارجية، والشعور بالاستمتاع والابتهاج لإنجاز المهمة، والتقليل من الاضطرابات الانفعالية، وتأدية المهمة دون أي مجهود"، وذكر أحمد عبد الفتاح (٢٠١٧, ٤٩٠) بأنه "حالة يمر بها الفرد في أثناء قيامه بأداء بعض المهام والأنشطة المهمة لديه، خاصة إذا كانت تلك المهام والأنشطة مثيرة للتحدي, وشعوره بتوازن المهام مع المهارات، ووضوح الأهداف، والدافعية الذاتية، والتركيز في الأداء، ونسيان الذات، والوقت والمكان عند العمل، والاستمتاع بالعمل، والقدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات".

وعرفة (٢٠١٨) Heckhausen and Scheffer, ,

بأنه " حالة إنسانية داخلية لها بعد نفسى وعقلى وروحى تجعل الشخص يشعر بالتوحد مع العمل الذى يقوم به والتركيز التام فيه والاندفاع بحيوية نحوه". وفقًا لما ذكرته علياء السيد(2018)، فإن التدفق حالة من الوعي يحدث فيها اندماج كبير بين الوعي والفعل عند الفرد،

وكذلك اندماج الحالة العقلية والجسدية معًا، ويصل فيها الفرد لذروة الأداء من خلال الانتباه والاستغراق التام في العمل المحدد الواضح أمامه، فالأفراد يندمجون في الأنشطة لأنهم يستمتعون بها ويجدونها مشوقة ومصدر تحدي لهم، وتتطلب أن يكون لديهم مهارات مناسبة تمكنهم من القيام بهذه الأنشطة، وتحدث حالة التدفق عندما يكون هناك توازن بين تلك التحديات التي تواجه الفرد ومهاراته، وهو الأمر الذي يفسر قيام بعض الأفراد بالأعمال الشاقة والخطيرة أحيانًا من تلقاء أنفسهم دون أن يتلقوا تعزيزًا أو مكافأة خارجية، سوى أن هذه الأنشطة تجعلهم أكثر استمتاعًا وشعورًا بالسعادة.

وعرفته بديعة بنهان (٢٠١٩) بأنه "حالة من الخبرة المُثلى التي تحدث عندما يقوم الفرد بعمل أو مهارة ما وينسى بها ذاته والزمن مع الشعور بالمتعة والسعادة ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد والاندماج أو الانشغال التام في أدائها، يدعمها تدفق المشاعر الإيجابية المليئة بالطاقة والحيوية، وتعمل على صرف انتباه الفرد تجاه تلك المهام، مع احساسه بتغير بالوقت، بشرط وضوح الهدف من تلك المهام، والتوازن بين تحدياتها ومهارات الفرد للوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء، يشعر مع الفرد بالاستمتاع الذاتي, نتيجة أداء المهمة ذاتها".

وترى الباحثتين من خلال استقراء التعريفات السابق عرضها أن التدفق النفسي مفهوم يشير إلى حالة نفسية إيجابية داخلية المنشأ يعيشها الفرد عند استغراقه في أداء مهمة ما دون وجود حافز أو دافع خارجي، قوامها التركيز الشديد والمثابرة والإحساس بالتحكم والسيطرة مع إدارة جيدة الوقت وتأجيل للرغبات والاحتياجات الشخصية، ويصاحبها شعور بالسعادة والحيوية والصفاء الذهني، مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان حتى يصل الفرد إلى أقصى درجة من درجات الأداء.

أبعاد التدفق النفسي:

أشار Csikszentmihalyi (1993) إلى وجود تسعة أبعاد مكونة للتدفق وهي؛ الإندماج والتركيز، فقدان الإحساس بالوعي بالذات، اندماج الفعل في الوعي، نشوة الإحساس بالوقت، تغذية راجعة مباشرة وفورية، التوازن بين القدرة والتحدي أو الصعوبة، إحساس الفرد بالقدرة على التحكم بالموقف أو النشاط، الإثابة الداخلية للنشاط والاستمتاع الذاتي، وقد تبنت العديد من الدراسات والبحوث وجهة نظر .

بينما أشار حامد زهران (١٩٩٧) أن لعملية التدفق النفسي أبعاد محددة تتمثل في التدفق الشخصي، والسعادة مع النفس والرضا عنها، مع إشباع الدوافع والحاجات بالإضافة إلى التوافق لمطالب النمو في مراحلها المتتابعة، والتدفق الاجتماعي؛ ويتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات ومعايير المجتمع وقواعده، والتدفق المهني؛ ويتضمن الاختيار المناسب للمهنة مع الاستعداد لها والدخول فيها، والسعي الدائم نحو الإنجاز والكفاءة مع الشعور بالرضا والنجاح. وقد تطابقت وجهة نظر Jackson, et al., (1996) مع ما توصل إليه Csikszentmihalyi, (1993) فيما عدا إضافة بُعد وضوح الأهداف، وقد تبنت العديد من الدراسات على وجهة نظر Jackson, et al., (1996) ومنها دراسة نبيلة أكرم (٢٠١٩) واتفقت معهم في أن التدفق النفسي تكون من تسعة أبعاد، وكذلك دراسة أمجد كاظم(٢٠١٧)، وكذلك نتائج دراسة علي مغازي (٢٠١٩) فقد أشارت أن التدفق النفسي يتكون من تسعة أبعاد هي؛ وجود أهداف واضحة ومحددة، ردود فعل فورية، التوزان بين التحديات العالية المتصورة والمهارات الشخصية العالية، دمج العمل والوعي، فقدان الوعي الذاتي، تغيير أو تحويل إدراك الوقت، الشعور بالسيطرة، التركيز بشكل مكثف على المهمة.

وحددت آمال باظة (٢٠١٢) ثمانية أبعاد للتدفق النفسي هي؛ الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية، مستوى النشاط والعمل المرتفع مع الشعور بالمسئولية، وضوح الهدف من ممارسة العمل أو النشاط، تركيز الانتباه ومواجهة التحديات، الشعور بالمتعة والدافعية أثناء الأداء، نسيان الذات والزمان والمكان في أثناء الانشغال بالعمل، الأداء بتلقائية والسيطرة على اتخاذ القرارات واجراء التعديلات، وقد تبنت الباحثة مقياس أمال باظة فى الدراسة الحالية، أسفرت نتائج دراسة أحمد عبدالفتاح وآخرون (٢٠١٨) أن التدفق النفسي تكون من أربعة أبعاد هي؛ الأهداف الواضحة، الاندماج والتركيز، فقدان الشعور بالوقت والتغذية الراجعة، وأضاف عبد المطلب القريطي (2003)، بأن عملية التدفق النفسي عملية تتضمن شقين هما:

الأول: اتزان الفرد مع نفسه، أو تناغمه مع ذاته بمعنى مقدرته على مواجهة ما ينشأ داخله من صراعات، وما يتعرض له من إحباطات.

والثاني: مدى تحرره من التوتر والقلق، ونجاحه في التوفيق بين دوافعه ونوازعه المختلفة، وفي السياق نفسه تشير صباح الرفاعي (٢٠١٨) إلى وجود شرطين للدخول في حالة التدفق هما:

١- إيجاد تحديات مدركة أو فرص لأداء نشاط يتسق مع المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد.

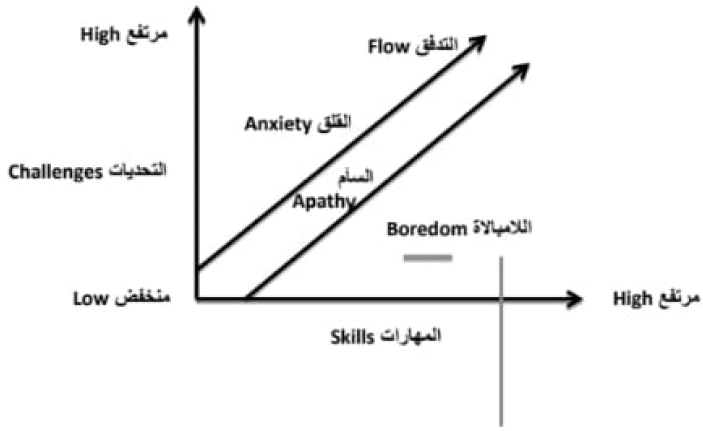
٢- تحديد هدف واضح قابل للتحقيق في ضوء قدرات الفرد ومهاراته مع وجود تغذية راجعة عما يحققه الفرد من تقدم يقربه من هدفه، أما عبد العزيز الموسوي(2016)، فقد أضاف بأن التدفق النفسي يمثل خبرة إنسانية مثلى تعتلي أعلى درجات الصحة النفسية وجودة الحياة بصفة عامة، فهي حالة تعني تفاني الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها ويترتب عليها نسيان الذات والوسط الاجتماعي والمحيط والزمن تصطحبها حالة من البهجة تدفع صاحبها للمثابرة والعمل المتميز حتى يصل لحالة من الإبداع.

وتبعًا لميهالي (1990)(محمد أبو حلاوة ، ٢٠١٣) أن الحياة ذات المعنى والدلالة هي التي تتضمن: أن يندفع الإنسان في تحركاته من مجموعة عامة من التحديات أو المصاعب التي تعطي قيمة ومعنى لما يقوم به، والتصميم والإصرار والتوجه إلى حل أو التغلب على هذه التحديات والمصاعب بالتصرف الهادف لتحقيق أغراض إيجابية. وأن تستغرق الأنشطة الهادفة ذات المعنى حياة الإنسان لتصبح تصرفاته وأفعاله متطابقة بتناغم مع أغراضه وأهدافه، وأضاف بأن هناك عدة أبعاد تتفاعل فيما بينها لتكون حالة التدفق كما في الشكل التالي:

شكل (1) وضحت الباحثتين به أبعاد حالة التدفق النفسي

عناصر خبرة التدفق:

أشار البهاص (٢٠١٠) إلى أنه يمكننا توضيح عناصر خبرة التدفق من خلال النقاط والشكل التالي:



شكل

(٢) عناصر خبرة التدفق كما أشار إليها(محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣)

١) تحدث حالة التدفق عندما تكون مهارات الفرد مكافئة للتحديات التي تواجهة، ويعبر عن ذلك بالمعادلة Skills + Challenges = Flow

٢) عندما تكون المهارات منخفضة والتحديات مرتفعة يمكن أن يؤدي ذلك لحدوث القلق ويعبر عن ذلك بالمعادلة: Low skills + High Challenges = Anxiety

٣) عندما تكون المهارات مرتفعة والتحديات منخفضة يمكن أن يؤدي ذلك لحدوث الملل (السام)، ويعبر عن ذلك بالمعادلة: High skills + Low Challenges = Apathy

٤) عندما تكون المهارات منخفضة والتحديات منخفضة يمكن أن يؤدي ذلك لحدوث اللامبالات، ويعبر عن ذلك بالمعادلة = Low Skills + Low Challenges Boredom

شروط التدفق النفسي:

تشير آمال باظه (٢٠١٢, ١٤١) إلى أن حالة التدفق تحدث وفقًا للشروط الآتية:

- الانشغال الكامل بالنشاط أو العمل، مع ضعف الشعور بالذات أي نسيان الذات (Self – Forgetfulness)

- الاستغراق التام بالأداء أو النشاط يصاحبه الوعي وتركيز الانتباه.
- يحدث الانسياب في الأداء من نفسه كالشلال.
- الوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء (الكمالية).
- تركيز الاهتمام بالعمل مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان.
- الشعور بأن الصعب أصبح سهلًا، وأداء الذروة أصبح طبيعيًّا وعاديًّا.
- توظيف الانفعالات إلى أقصى درجة في خدمة الأداء والتعلم.
- الشعور بالبهجة والغبطة والمتعة الحقيقية بالعمل.
- امتلاك الفرد مهارات أداء العمل والانشغال به، والانغماس فيه، على المستوى الذي يستثمر قدراته إلى أقصي درجة.
- سرعة الأداء.
- قوة الانفعال في توجيه الجهد بفاعلية في الأداء.
- التركيز العالي، ومعه تسير العملية في مسارين:

الأول: يتكفل بتقديم الراحة والتخفيف من الاضطرابات الانفعالي.

الثاني: يتكفل بتيسير القيام بالعمل من غير مجهود كبير.

كما يؤكد Nakamura, and Csikszentmihalyi, (2009, 90) على أن شروط التدفق تشمل:

١–وضوح الأهداف: فتحديد هدف للنشاط الذي يتم ممارسته بطريقة واضحة وغير غامضة هو شرط أساسي لخبرة مثالية، إذ أن ذلك يساعد على تركيز الانتباه على الخطوات اللازمة لتحقيق ذلك الهدف والتمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير الصلة.

٢–تغذية راجعة فورية: حيث يجب أن يتلقي الشخص ملاحظات من بيئته المادية والاجتماعية من أجل معرفة ما إذا تم إحراز بعض التقدم نحو تحقيق الهدف، وكلما كانت التعليقات أكثر وضوحًا وفورية، كان ذلك أفضل وساعد في تشكيل مسار العمل.

٣–التوافق بين تحديات النشاط ومهارات الشخص: يجب أن يمثل النشاط الذي يقوم به الفرد تحديًّا معينا له (وفقا لإدراكه الذاتي) ويكون متوازنًا مع مهاراته حتى يمكن التعامل. فالكثير

من التحديات التي لا تتوازن مع المهارات قد تؤدي إلي القلق، والقليل منها قد يدفع إلى الضيق والضجر.

كما يؤكد Nakamura, and Csikszentmihalyi, (2009, 90) على أن شروط التدفق تشمل:

–التحديات المدركة أو فرص العمل التي تتعدى أو تقل عن مهارات الفرد، بحيث يشعر الفرد بأنه يواجه تحديات على مستوى يناسب قدراته.

–الأهداف القريبة والواضحة، والتغذية الراجعة الفورية حول التقدم الذي يتم إحرازه.

وتأسيسًا على هذا التصور تلخص الباحثتين شروط التدفق فى ثمانية عناصر أساسية لحالة التدفق تمثلت فيما يلي :

1–التركيز: التركيز التام في المهمة ودن أى مشتتات.

٢–وضوع الأهداف : وكمون التعزيز أو المكافأة في الدماغ والتغذية الراجعة الفورية feedback.

٣– تغاير مرور الزمن عن المعتاد أو الطبيعي (إما سرعة تطاير الزمن, أو بطء إيقاع الزمن).

٤–الشعور بالمكافأة الداخلية "الإثابة الذاتية أو الداخلية ."

٥–يسر وتلقائية وسهولة وانسياب الأداء والفعل بدون تعب أو كدر .

٦–توازن بين "التحدي"، و "المهارات" (المقدرة).

٧–إندماج الأفعال وغياب الوعي الذاتي بما يعني عدم تركيز الشخص في ذاته وربما عدم انتباهه له نتيجة أن طاقته النفسية وانتباهه وتركيزه منصرف بصورة كلية في المهمة أو النشاط الذي يؤديه .

٨–شعور بالمقدرة على السيطرة على المهمة أو "المقدرة على ضبط المهمة ."

وتختلف حالة التدفق"من شخص إلى آخر، وتفيد نتائج الدراسات في هذا المجال إلى وجود أشخاص يوضعون نتيجة توافر بروفيل نفسي معين عندهم تحت مسمى ذوو "الشخصيات ذاتية الإثابة ، وهم الأشخاص الذي يندمجون بإستغراق ذاتي وتلقائي في الأنشطة والمهام المحبوبة والمقدرة بالنسبة لهم دون البحث عن أي مكافأة أو تعزيزًا

خارجيًا من أحد بل مجرد المتعة الذاتية من النشاط أو المهمة ذاتها؛ ومن ثم فإن مثل هؤلاء الأشخاص هم الأكثر ولوجًا في خبرات التدفق، بمعنى أن هؤلاء الأشخاص يفعلون المهام ويؤدون الأنشطة باختيار ذاتي من أجل هذه الأنشطة ذاته دون رغبة في تحقيق أي فائدة خارجية أو هدف خارجي، وعلى ذلك يتميز مثل هؤلاء الأفراد بما سماه مي هاى تشكز سند مي هاى "مهارات فوقية مرتفعة أو ميتا مهارات "meta–skills مثل ارتفاع معامل الاهتمام بالحياة والترحيب بها والإقبال عليها والمثابرة، وانخفاض التمركز حول الذات.

وخلصت نتائج دراسة حديثة استهدفت استقصاء الارتباطات بين "التدفق" "سمات الشخصية الخمس الكبرى" إلى وجود ارتباطًا سلبيًا بين "التدفق"، و"العُصابية"، وارتباطًا موجبًا بين "التدفق"، و"حيوية الضمير أو يقظة الضمير". (Ullén, et al., 2012)

ومن جانب آخر يمكن تصور أن "الأفراد العُصابين" أكثر عرضة للقلق ونقد الذات وهي ظروف عادة تشوه أو تقلل بصورة جوهرية من إمكانية دخولهم في حالة التدفق، على العكس من ذلك فإن الأفراد ذوو حيوية الضمير ويقظته أكثر توجهًا نحو التفاني والإصرار والمثابرة، ومن ثم قضاء وقت طويل في التعامل مع المهام الصعبة، أو المتحدية وهي عوامل أساسية تزيد من احتمالات الدخول في حالة التدفق خاصة في بيئة العمل.

أنواع التدفق النفسى:

أوضح (2011) ,Lee إلى أربعة أنواع لحالة التدفق النفسي وهما:

١–التدفق النفسي الإيجابي: وهو يعنى أن يركز الطالب على طاقته مثل التمتع بالنشاط الترفيهى المفضل، والأشخاص الذين يتمتعون بالتدفق الإيجابي يحصلون على رضا أعلى ممن يعانون من التدفق السلبي.

٢–التدفق السلبي: وينشأ من خلال البيئة المحيطة بالفرد بدلًا من استعداد الفرد، وهذا النوع من التدفق السلبي يحدث فى كثير من الأحيان فى وقت العمل ، ويكون التدفق السلبى مصحوب بالتوتر، وبالتالي يؤدي إلى تكوين انطباع سيء عن التدفق لدى الطالب ويحاول تجنب تلك الحالة؛ لأن فى تلك الحالة يصبح التركيز على المهمه على أن يجب علية إنهاء مهمة حاسمة بشكل سريع وعاجل ففى هذة الحالة يصبح التركيز على المهمه مما يؤدى إلى مواجهه التدفق ، ويترك لديك انطباع أنك لا تريد تكرار التجربة مرة أخرى لان ذلك يصبح مرهق ومتعب للطالب.

٣–التدفق المعتمد على التفكير: وهذا النوع يتطلب التفكير أكثر من الحركة ، ويقوم هذا النوع على أساس النشاط أسهل بكثير من تجربة التدفق القائم على أساس التفكير، لأن التدفق القائم على أساس النشاط يحصل الفرد على ردود فعل سريعة مع بعض الصعوبات القليلة ، لكن التدفق القائم على أساس التفكير يبذل الطالب طاقة فعلية أقل نسبيًّا من حالة التدفق القائم على النشاط ويستطيع الطالب الحفاظ على حالة التدفق القائم على التفكير لفترة أطول وأكثر استمتاعًا.

٤–التدفق القائم على النشاط: ويعني التدفق الذي يحصل عن طريق ممارسة أنشطة تعتمد على الحركة مثل الألعاب الرياضية وغيرها.

أهمية التدفق النفسي لدى الطلاب:

أشار محمد أبو حلاوة (١٨,٢٠١٣) أن خبرة التدفق لدى الطلاب تمنحهم فرصة لضبط وتنظيم الوعي ويسمح لهم بالتطور والازدهار، ويساعدهم على بناء وتشيد رأسمالهم النفسي ويسمح لهم بالوصول إلى الخبرة المثالية، كما تتجلى خبرة التدفق النفسي فى الإبداع الإنساني وهو ما يعرف بالمرونة التلقائية والتكيفية، وهي إحدى أهم مكونات

الإبداع، كما يتضمن التدفق النفسي دافعية وطموح ومثابرة تجعل الطالب يندفع إلى مواصلة الجهد بصرف النظر على حالة التعب والإرهاق التي وصل إليها، فهي حالة لا تجعل الطالب يحدث له حالة انطفاء، وكف ؛ وذلك نتيجة حالة النشوة والابتهاج التى تسيطر على الطالب في أثناء خبرة التدفق .

نظريات التدفق النفسي:

يرى ميهالي(١٩٩٠) أن الأنشطة تكون أكثر متعة وجاذبية عندما يتوازن كل من التحدي مع مستوى المهارة للفرد، إذ يشعر الفرد بالاندماج والتركيز الشديد وأن التحديات التي تواجهه مساوية تمامًا لمستوى مهاراته، فإذا اتسم النشاط بالسهولة سيؤدي للملل، أما إذا اتسم بالصعوبة والتعقيد، فستكون النتيجة هي شعور الفرد بالقلق، فحالة التدفق تتطلب تركيز الانتباه على النشاط الذي يقوم به الفرد، لأن جوهر التدفق هو حالة التركيز العالي، وعندما يبدأ التركيز فان العملية تسير في مسارين: الأول يسهم في تقديم الراحة النفسية والانفعالية، أما الثاني: فيسهل القيام بالعمل دون مجهود كبير، لأن الأعمال التي يقوم بها الفرد تتناسب تمامًا مع حجم قدراته.

أما كولمان(١٩٩٨) فيرى أن حالة التدفق تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء، فهي انفعالات إيجابية مليئة بالطاقة، فتدفق المشاعر هو خبرة يمر بها كل إنسان تقريبًا من وقت لآخر وخاصة عندما تصل هذه الخبرة إلى ذروتها، وعند ما يصل الفرد لحالة تدفق المشاعر فإنه سيستغرق تمامًا في العمل الذي يقوم به إلى الدرجة التي يفقد فيها الإحساس بذاته تمامًا (في: محمد العتابي، 2019).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت متغير التدفق موضحاً علاقتها بالمتغيرات مثل:-

أجرى (2005) ,Lee دراسة هدفت إلى بحث طبيعة العلاقة بين كل من الدافعية والتدفق النفسي والتسويف الأكاديمي لدي عينة من طلاب الجامعة الكوريين،وبلغت عينة الدراسة (٢٦٢) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ارتباط حالات التسويف المرتفعة بضعف الدافعية الذاتية، وانخفاض في حالة التدفق لدي عينة الدراسة من طلاب الجامعة, كما هدفت دراسة أحمد عبد المالك (٢٠١٣) إلى التعرف على إسهام كل من التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي في التنبؤ النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيًّا بلغت (١٣٠) طالبًا وطالبة بكلية التربية جامعة المنيا، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من التدفق النفسي وأبعاده والتفكير الإيجابي وأبعاده، والسلوك التوكيدي وأبعاده، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة على مقياس التدفق النفسي ودرجاتهم على مقياس التفكير الإيجابي ومقياس السلوك التوكيد؛ حيث ارتبط التدفق النفسي إيجابيا بكل من السلوك التوكيدي والتفكير الإيجابي، والسلوك التوكيدي لدى عينة الدراسة في التنبؤ بدرجاتهم في التدفق النفسي.

وهدفت دراسة (2015),Hager إلى بحث طبيعة العلاقة بين التدفق والعوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من الراشدين بلغت (٤٠٥) مشارك ممن يتحدث اللغة الإنجليزية وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين التدفق وأربعة عوامل من العوامل الخمس الكبرى للشخصية وهم الانبساطية، والانفتاح على الخبرة, والمقبولية، ويقظة الضمير، في حين أشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين التدفق والعصابية، أما دراسة ,Joo Oh, and Kim, (2015) فعمدت إلى بحث طبيعة العلاقة بين الفعالية الذاتية وقلق الاختبار والتدفق والانجاز الأكاديمي والتخطيط الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة الكورية

بلغت (٩٦٣) طالبًا تم إرسال الاستبانات لهم عبر الإنترنت، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الفعالية الذاتية والتخطيط الدراسي كان لهما تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية على التدفق, أيضا أشارت النتائج إلى أن الفعالية الذاتية والتدفق كان لهما تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية على مستوى الإنجاز الأكاديمي، ويعمل التدفق كعامل وسيط بين الفعالية الذاتية والإنجاز الأكاديمي, وحاولت دراسة ميرفت إبراهيم (٢٠١٦) دراسة كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدراء المدارس، وبلغت عينة الدراسة (٢٠٠) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تمتع طلاب الجامعة بخبرة التدفق النفسي مع عدم وجود فروق بين الجنسين، في حين توجد فروق في التدفق النفسي وفقًا للتخصص لصالح طلبة التخصص العلمي.

وقامت عفاف البديوي (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات جامعة الأزهر بلغت (١٠٠) لاعبًا من منتخبات جامعة كفر الشيخ، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التدفق النفسي ودافعية المشاركة لدى كل من رياضي الألعاب الفردية ورياضي الألعاب الجماعية، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة وفقًا للنوع على مقياس التدفق النفسي، كما هدفت دراسة النمشي الرويلي(2019) إلى تحديد مستوى اليقظة العقلية والتدفق النفسي والمرونة النفسية والتحقق من وجود اختلافات تبعًا لسنوات الخبرة، تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين الطلابيين بمحافظة طريف بعينة بلغت (48) مرشدًا ومرشدة. توصلت الدراسة إلى أن مستوى اليقظة العقلية والتدفق النفسي ومرونة الأنا كان مستوى متوسط مما يدل على أن المرشدين يمتلكون درجة متوسطة من اليقظة العقلية والتدفق والمرونة. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات ارتباط إيجابي بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والتدفق النفسي (علاقة دالة إحصائيًا وإيجابية). وعدم وجود اختلافات بين المرشدين والمرشدات تعزى لمتغير الخبرة.

كما هدفت دراسة مروة نشأت(٢٠٢٠) إلى دراسة التدفق النفسي وعلاقته بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا ، كما هدفت الكشف عن الفروق فى النوع فى كلا المتغيرين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبه بين التدفق وإدارة الغضب، وعدم وجود فروق ترجع لمتغير النوع فى كلا المتغيرين، كما هدفت دارسة الصوافي(2020)

إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للسعادة النفسية في التدفق النفسي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس ولاية المضيبي بسلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي التعدد وجود تأثير دال إحصائيًّا لمتغير السعادة النفسية في التنبؤ بالتدفق النفسي، والذي أسهم بنسبة (2.3%) في تفسير التباين، ووجود تأثير دال إحصائيًّا لمتغير السعادة النفسية في التنبؤ بمفهوم الذات بنسبة (19.4)، كما هدفت دراسة حسن منصور(٢٠٢١) إلى معرفة درجة التدفق النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، وإلى معرفة الفروق فى المتغير تعزى للتخصص الدراسي، وأسفرت نتائج الدراسة أن درجة التدفق لدى الطالبات كانت مرتفعة، كما أسفرت النتائج وجود فروق فى التخصص لصالح طالبات كلية علوم، وهدف دراسة الزهرة مهرية(٢٠٢١) إلى الكشف عن مستوى التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية، والتدفق النفسي, والتعرف على طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات لدى طلبة جامعة قاصدي، وعلى القدرة التنبؤية لكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية بحدوث التدفق النفسي، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود مستويات مرتفعة من التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية، والتدفق النفسي لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية والتدفق النفسي عند مستوى الدلالة (٠ . ٠١) ووجود قدرة تنبؤية لكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية بحدوث التدفق النفسي.

ويتضح من خلال الدراسات السابقة أهمية دراسة التدفق النفسى لدى الطلاب، وأنه يرتبط بالعديد من المتغيرات ذات الأهمية بعملية التعلم.

ثالثاً: التمايز الذاتي: self – Differentiation

مفهوم التمايز الذاتي:

يعد التمايز الذاتي من المفاهيم المهمه التي تترك آثارها في شخصية الفرد كونه يرسم الحدود الفاصلة بين الذات والفرد وذوات الآخرين من خلال عملية التفاعل، وأن هذا التغاير بين إدراك الفرد وإدراك الأخرين للأمور هو الذي يشعره باستقلاليته عن الآخرين، ومن جانب آخر فأن الشخص المتمايز بشكل جيد تكون لديه قدرة أفضل للتعامل مع الضغوط، وينمو التمايز الذاتي عبر إدراك الفرد لذاته، ووعيه بأهميتة ومكانته الاجتماعية، حيث أن الفشل في تنميته يسبب إعاقة واضحة في نمو شخصيته، ولكل فرد طريقة معينة في التعامل مع

المواقف الضاغطة وفقًا لقدراته العقلية وإمكانياته الذهنية، فتنمية التمايز الذاتي أمر هام منذ الطفولة لتوظيف قدراته المعرفية، وتنمية روح المبادرة والإبداع لديهم.

اهتم علم النفس بكيفية إدراك الفرد للأشياء والمواقف وطريقة تفسيرها ؛ ولأن لكل فرد طريقته الخاصة في تنظيم المعلومات وتفسيرها، فإن دراسة مصطلح التمايز له درجة عالية من الأهمية؛ لأنه يدرس الأسلوب في التفكير والتنظيم، ويعد التمايز القدرة على التميز والفصل بين الأجزاء المختلفة في المواقف، التي يقابلها عملية التكامل، أو الدمج التي هي إعادة تجميع هذه الأجزاء بصورة ذات معنى (ربيع الزغول،2019).

وعرّف كل من Witkin, et al.(1979) تمايز الذات بأنه "مجموعة سمات وخصائص تساعد الفرد في الفصل بين الجوانب المتداخلة، كالفصل بين الإدراك والمشاعر، وبين السلوك والتفكير، والفصل بين الذات وعناصر البيئة المحيطة ويعرّف تمايز الذات بأنه قدرة داخلية تميز ما بين عملية التفكير، والموازنة بين الأداء العاطفي والفكري، والقدرة على إقامة علاقة شخصية بالحفاظ على الذات المستقلة؛ مما يتيح للفرد تجربة المودة والاستقلالية" (in:Kerr, and Bowen, 1988).

وعرفه Bowen, (1994) بأنه "الدرجة التي يستطيع عندها الفرد الموازنة بين الوظيفة الوجدانية والفكرية وبصورة خاصة القدرة على التفريق والتميز بينهما ؛ فعندما لا يتم التميز بين الأفكار والمشاعر يحدث الاندماج والانصهار بينهما، ويكون الشخص متمايزا بصورة عالية؛ أي يكون لدى الفرد إحساس بالذات عندما يكون مدركًا بصورة جيدة لآرائه ومشاعره".

ويعرف Charles,(2001) تمايز الذات بأنه الوصول إلى النضج الانفعالي، وشعور الفرد باستقلاليته مع المحافظة على العلاقات.

وقدم Licht and Chabot, (2006) تعريفًا دقيقًا لتمايز الذات؛ إذ يصفانه كمفهوم مركب ينشأ من إحساس الفرد باستقلاليته، وتطور القدرة الداخلية على التميز بين أفكاره ومشاعره.

وأشار Naimi (2013, 318) أن التمايز الذاتي بأنه" معدل التطور العاطفي الذي يساعد الفرد على التعرف على ذاته، وإدراكه لخصائص شخصيته من قدرات ونقاط قوة وضعف ويكون لديهم قدرة كبيرة حل مشاكلهم ".

وأشار محمد البحيري(٢٠١٧, ٩٤) بأنه "هو قدرة الأفراد على تمييز العمليات المرتبطة بالعقل والمرتبطة بالمشاعر وحرية التعبير الشخصي، وعدم تدخل الأخرين في حياتهم الخاصة وقدرتهم على معرفة البيئة المحيطة بهم وقدرتهم على إقامة علاقات مع الأخرين واتخاذ القرار، ويتضح في اندماجه مع الأخرين وتفاعله معهم واستقلاليته".

ويعرف أيضًا بأنه "المدى الذي يبدأ فيه الفرد بتمييز نفسه عن أمه وأبيه في النظام الأسري من خلال الفردية، وحرية التعبير الشخصي، وعدم تدخل الآخرين في شؤونه الخاصة"(Oostrom, (2007, 37, كما عرفته أمل جمعة (2019 ,10) بأنه "درجة التوازن بين الوجدان والعقلانية من جانب، وبين الارتباط والانفصال من جانب آخر؛ مما يتيح للفرد تحقيق التوازن بين ذاته الأساسية الصلبة وذاته الطبيعية القابلة للتغير".

فالتمايز Differentiation ونقيضه الانصهار meshment، هما مصطلحان استخدمهما باوين لوصف مدى قدرة الأفراد على الفصل بين مجالاتهم العاطفية ومجالاتهم الفكرية، فنجد أن الأفراد المنصهرين بدرجة عالية يعملون بشكل تلقائي ويستجيبون بشكل عاطفي لأحداث الحياة. أما في الطرف الثاني, فنجد أن الأفراد ذوي تمايز الذات العالي لديهم نظام فكري مستقل autonomous intellectual system الذي يقوم بضبط نظامهم العاطفي (Rabstejnek, 2012).

وللتوضيح أكثر، فإن التفكير الكافي يتحكّم في الانفعال، ولكن لا يزال يسمح بالتعبير عن العواطف الإنسانية، كما أن تمايز الذات العالي يسمح لكل من الانظمة الفكرية والعاطفية بالعمل بشكل مناسب، أما الانصهار فيتيح للنظام العاطفي السيطرة على جميع الأفعال والسلوكيات (Rabstejnek, 2012).

إضافة لما ذكر، وصف (1976),Bowen الذات المتمايزة بكونها ذات متينة وصلبة solid self، في حين أنه وصف الذات المنصهرة fused self بأنها ذات زائفة pseudo self؛ فالذات المتماسكة تكون على معرفة برغباتها واحتياجاتها، بينما تتفاعل الذات الزائفة وفقًا لما يريده المحيطون بها، والذات الصلبة لها معتقدات وآراء وقناعات ومبادئ خاصة بها عن الحياة (1976) ,Bowen ، أما الذات الزائفة فتعمل من خلال القواعد والعادات والتوقعات وليست واعية بما تؤمن به في الواقع.

فمثلًا قد تنتمي الذات الزائفة إلى مجموعات ذوات مثالية غير متناسقة، ولكنها لا تدري لماذا تشعر بعدم الارتياح داخل هذه المجموعات، وذلك لكونها غير مدركة لمعتقداتها الخاصة، أما الذات الصلبة فقد تنتمي لنفس المجموعات ، ولكنها تدرك التناقضات وتختار الانتماء إلى هذه المجموعات بشكل عقلاني (Rabstejnek, 2012).

بإختصار، يوصف تمايز الذات على أنه "قدرة الشخص على العمل بشكل مستقل من خلال اتخاذ خيارات ذاتية موجهة، مع الحفاظ على التواصل العاطفي مع نظام العلاقات المهمة" (Kerr & Bowen, 1988).

إلى جانب ذلك، وصف باوين "الانقطاع cut–off" ، الذي يتحقق من خلال البعد الجسدي، أو من خلال أشكال من الانسحاب العاطفي، وفرّق باوين بين المفهومين "الانفصال breaking away" عن الأسرة وبين "النمو بعيدًا growing away" عن الأسرة؛ فالنمو بعيدًا عن الأسرة يعد جزءًا من التمايزوفيه يتبع أفراد الأسرة البالغون أهدافًا مستقلة مع الإدراك أيضًا بأنهم جزءًا من نظام أسرهم بينما الانقطاع يشبه الهروب؛ يقرر الأفراد أن يكونوا مختلفين تمامًا عن عائلاتهم الأصلية (Brown, 1999).

ويعد تمايز الذات بنية نمائيَّة بحيث تتضمن أبعادًا بين شخصية، وأبعاد شخصية ذاتية (including intrapersonal and interpersonal dimensions)، وتشمل الأبعاد البين شخصية القدرة على تقليل الانفعال العاطفي لدى الشخص، إضافةً لانتمائه بشكل إيجابي ومحدد إلى الأخرين، بينما تتكون الأبعاد الشخصية الذاتية من القدرة على الحفاظ على إحساس محدد بالذات في أثناء التواصل مع الأخرين، والقدرة على إعطاء وتلقي الحميمية بشكل عفوي، والقدرة على وضع حدود واضحة للفرد في العلاقات (Sandage, and Jankowski, 2010).

في أوائل السبعينيات، عرض باوين لأوّل مرّة مفهوم "تمايز الذات" " لوصف كيفية تطوّر الفرد بصفته شخصية حقيقية ومتفرّدة عن عائلته، ففي مقالاته (Bowen, 1976, 1978; Kerr & Bowen, 1988) أوضح هذه العملية العقليّة المركزية المعقدة، من خلال وصف واضح واستثنائي لتطوّر الفرد الشخصي في ضوء علاقته بأسرته، كان لفهم هذه العملية التنموية ثورة في علم النفس الفردي، والزواجي والأسري، إضافةً لأهميتها وتأثيرها على علاقات الصداقة والعمل والدراسة ويعود استمرار ونجاح هذا العمل لباوين كونه قدم

نظرية شاملة فسّرت الكثير من سلوكيات الناس وانفعالاتهم داخل المجتمعات (Rabstenek, 2012)، وعلى اعتبار أن التمايز يشكل جوهرًا أساسيًّا لنظرية النظام الأسري بشكل خاص، وللعلاج الأسري بشكل عام، ولكونه مفهومًا أساسيًّا في علم النفس الفردي، ناهيك عن كونه مرتبطًا برفاهية الفرد الشخصية والنفسية مما يستدعي ضرورة فهم المصطلح بشكل عميق(Skowron, Stanley, and Shapiro, 2009) .

أبعاد التمايز الذاتي:

ولكي نقيم ونقيس تمايز الذات بشكل كافي ودقيق, علينا التمعن في أربعة أبعاد جوهرية وهي:

الانفعال العاطفي Emotional Reactivity–ER ، والقدرة على اتخاذ موقف مستقل في العلاقات المهمة the ability to take an independent position–IP والانصهار مع الآخرين fusion with others–FO والانقطاع العاطفي (البتر) emotional cut–off–EC.

ويشير الانفعال العاطفي ER إلى الدرجة التي يستجيب بها الشخص للمثيرات البيئية بشكل عاطفي فائض – emotional flooding أو بمسؤوليّة العاطفية – emotional liability أو بحساسية مفرطة – hypersensitivity. أما الانقطاع العاطفي EC فيعني الشعور بالتهديد عند التواجد في مواقف الحميمية والشعور بالضعف المفرط في العلاقات مع الآخرين ويعكس الانصهار مع الأخرين FO الاندماج العاطفي المبالغ فيه مع الأخرين، بما في ذلك التسلط، والإفراط في المتناهي للتوحد مع الوالدين (identification with parents). وأخيرًا، تشير القدرة على اتخاذ موقف مستقل في العلاقات المهمة IP إلى إحساس واضح ومحدد بالذات assertive والقدرة على التمسك بالقناعات الذاتية وبالأخص عند التواجد تحت ضغط الأخرين للقيام بخلاف ذلك (Chung, and Gale, 2006).

ومن الجوانب المهمة لتمايز الذات ارتباطه بالقدرة على التعامل مع ضغوط الحياة ، (Kerr & Bowen, 1988)؛ إذ لاحظ كير وباوين أنه وبغض النظر أين يتواجد الأشخاص على قائمة تمايز الذات، فإذا تعرضوا لدرجة عالية من الضغط فقد يطوّرون أعراضًا جسدية أو عاطفية أو اجتماعية، ومع ذلك، فكلما ارتفع مستوى التمايز ، كلما زاد الضغط المطلوب لإثارة هذه الأعراض، وفق وجهة النظر هذه، فإن الأشخاص الذين يتمتعون بتمايز ذات عالية

هم أكثر مقاومة للتأثيرات الضارة للضغط، في حين أن قدرًا مماثلًا من الضغط، قد يكون له عواقب ملحوظة إذا تعرض له فرد مع مستوى تمايز ذات منخفض (Murdock, and Gore, 2004)

يستجيب الأشخاص المتمايزون بشكل أفضل لضغوط الحياة، وذلك لكون تفكيرهم المنطقي والمناسب يتحكم في الانفعال، ومن جهة أخرى يسمح بالتعبير عن العواطف والمشاعر الإنسانية؛ فتمايز الذات العالي يسمح لكل من الأنظمة العقلية والعاطفية أن تعمل بشكل منسجم ، بينما الانصهار يتيح للنظام العاطفي السيطرة على جميع الإجراءات (Rabstejnek, 2012).

في دراسة أجراها Bae, and Hong, (2008) هدفت لمعرفة تأثير درجة تمايز الذات على مستويات التوتر وعلى استراتيجيات التعامل مع الضغط لدى طلاب الجامعات، أظهرت النتائج أن درجة تمايز الذات لدى الطلاب تشكل متغيرًا مهمًا يؤثر على مستويات الضغط وطرق إدارته، كما وتُسهم في التعامل بشكل نَشِط وإيجابي مع المثيرات والمواقف الضاغطة stressors.

كما أشار Skoworn and Friedlander, (1997) إلى أربعة عوامل في تمايز الذات، تم تقسيمها إلى عوامل شخصية الانصهار مع الأخرين، والقطع العاطفي)، وعوامل داخلية (التفاعل العاطفي، وموقف (الأنا) ويمكن توضيحها كالآتي:

أولًا : الانصهار مع الأخرين :Fusion with Others

يشير هذا البعد إلى عدم قدرة الفرد على التمييز بين مشاعره، ومشاعر الأخر، ويعني الحساسية المفرطة في المشاركة الوجدانية مع الأخرين، وعدم القدرة على توضيح الفواصل في العلاقات الأسرة؛ مما يقود إلى زيادة القيود المفروضة على أفراد الأسرة، إضافة إلى عدم القدرة على اتخاذ القرارات المستقلة دون طلب المساعدة من أفراد الأسرة، وبالتالي يواجه الفرد صعوبة في عرض، أو طرح أفكاره، ووجهات نظره بشكل منفرد أو مستقل.

ثانيًا : القطع العاطفي :Emootional Cutoff

يشير هذا البعد إلى الابتعاد الانفعالي عن الأخرين، والرغبة في الانعزال، ويعكس أيضًا الشعور بالتهديد نتيجة التفاعل العاطفي، ويعني التقليل أو الانقطاع من التفاعل العاطفي مع

أفراد الأسرة، أو الأخرين لمحاولة تحقيق استقلالية وهمية وغير حقيقية، ويعود السبب إلى المشكلات العاطفية التي لم يتمكن من إيجاد حل لها.

ثالثًا : التفاعل العاطفي :Emotional Reactive

يشير إلى درجة الاستجابة للمثيرات البيئية، وردود الفعل الاجتماعية والعاطفية، إضافة إلى قدرة الفرد على الفصل ما بين مشاعره، وأفكاره، ويتم وصفه برد الفعل العاطفي، وغالبًا ما يظهر هذا الرد في صورة توتر وقلق يقود الفرد إلى ردود أفعال تتسم بالذاتية؛ فالأفراد غير المتمايزين يستهلكون طاقات كبيرة للتعبير عن خبراتهم ومشاعرهم، ومع تزايد هذه المشاعر يصبح لديهم استهلاك في طاقاتهم، على نقيض الأفراد المتمايزين؛ فإنهم يقومون باختبار هذه العواطف القوية، وفهمها، ولا يستهلكون طاقاتهم بالتعبير عنها، إضافة إلى أنَّ لديهم القدرة على إعادة النظر، وإيجاد حلول بديله للتفكير بأنفسهم.

رابعًا : موقف الأنا : I Position:

يعكس هذا البعد الشعور الواضح للذات، والمحافظة على الاستقلالية، ويعكس أيضًا الدرجة التي يتمتع بها الأفراد بإحساسهم بأنهم قادرون على الدفاع عن قناعتهم حتى في المواقف التي قد تعرضهم للرفض، أو الانتقاد من الأسرة، أو الأفراد الأخرين في حياتهم.

ووضح بوين أهمية التفريق ما بين العواطف والأفكار؛ فالأفراد الذين لديهم القدرة على التفريق ما بين عواطفهم وأفكارهم لديهم القدرة على المواجهة والدفاع عن أنفسهم ، ولن تتمكن عواطف الأفراد الأخرين من التحكم بهم، على خلاف الأفراد الذين لا يتمكنون من التفريق ما بين عواطفهم وأفكارهم، ويدمجون ما بينها، وغالبًا ما يكون لديهم قناعات وآراء، وقيم وهمية، وتكون بعكس التمايز، ويطلق عليها مشاعر مندمجة، وتكون حصيلة عجر في معرفة الحدود الشخصية، ومثال ذلك؛ إحساس أحد أفراد الأسرة بمشاعر سلبية، فإن كل أفراد الأسرة يتمكنون من احتواء مشاعرهم السلبية، ويستطيعون التعبير عن عواطفهم، على عكس الأسرة غير المتمايزة؛ وذلك لأن كل أفراد الأسرة سيشعرون بنفس المشاعر السلبية؛ مما سيؤدي إلى تعظيم وتفخيم هذه المشاعر (سهام أبو عيطة، 2019).

أما فيما يخص مشكلات عدم التمايز؛ فقد اعتقد Bowen, (1978) بأن تمايز الذات العالي يرتبط بمستوى عالٍ من الأداء الفسيولوجي والنفسي الكلي ، كما جزم بوين بأن المستوى العالي من تمايز الذات يترافق بزيادة قدرة الفرد في الحفاظ على استقلاليته على

الرغم من تفاعله العاطفي مع الأخرين، إضافة إلى التقليل من مشاعر القلق، وخفض التوترات، ويرتبط مفهوم تمايز الذات بالمرونة؛ وذلك لأن الأفراد أصحاب تمايز الذات العالي تكون لديهم فرص أقل للتعرض للضغوطات والصراعات، ويظهرون أفضل مستويات، أو درجات الصحة النفسية، وكل ذلك على نقيض الأفراد أصحاب تمايز الذات المنخفض؛ إذ تتداخل الأنظمة الانفعالية والعقلية، والمعرفية؛ مما يؤدي إلى حدوث الاضطرابات، والصراعات والضغوطات، وبالتالي يصعب عليهم استعادة التوازن بسب تعرضهم لتلك الصراعات، والضغوطات، والاضطرابات.

ولاحظ بوين أن هناك مجموعة مشكلات ناتجة عن عدم القدرة على تمايز الذات، ومنها: التثليث، ويقصد به علاقة شبكية بين ثلاثة أفراد؛ فعند حدوث خلافات أو صراعات بين فردين في الأسرة، فإنَّ هذه الصراعات تزيد من ارتفاع القلق لديهم، ويتركان المجال لدخول فرد آخر لمساعدتهم في التقليل من هذا القلق، ودخول فرد ثالث في هذه العلاقة قد يسبب في زيادة القلق والتوتر نتيجة اندماج فرد أخر في علاقتهم، على عكس الفردين المنسجمين في الأسرة في معظم القضايا، والمتشاركين في نقاط متعددة في حياتهم, فلا يتركان المجال لأي طرف أخر التدخل بينهم، وعادة ما يحدث هذا في الأسر الصغيرة (سهام أبو عيطة، 2019).

وأوضح بوين أن هناك مشكلات غير مباشرة لعدم القدرة على التمايز؛ حيث تنتج هذه المشكلات عن الأشخاص الذين لديهم تمايز ضعيف، حيث تحدث مشكلة في الخلل الوظيفي الناتج عن الكبت النفسي، والضغوطات المستمرة (Coffield, 2000).

ومن المشكلات التي لاحظها بوين أيضًا عدم استقرار النظام العاطفي للأسرة, بمعنى أن النظام العاطفي للأسرة يكون غير متزن، خاصة إذا كان أحد الأزواج أو كلاهما غير متمايز بشكل جيد، وبالتالي تزداد الخلاقات الأسرية بينهم، وتعد عملية الإسقاط الأسري ثالث المشكلات التي تحدث عنها بوين، وقصد بها أن الأزواج الذين يعانون من نقص في تمايز الذات يقومون بإسقاط توترهم، وقلقهم، ومشاعرهم على أبنائهم, وفي الأغلب على الأبن الأكثر تعلقا بوالدية من الناحية العاطفية (أمل جمعة، 2019).

خصائص تمايز الذات:

خصائص الأشخاص ذوى التمايز الذاتي المنخفض:-

أ- الأشخاص ذوي المستويات المنخفضة يعيشون في عالم يهيمن عليه الشعور, يكون فيه من المستحيل تمييز الأوهام من الحقائق.

ب- يذهبون الكثير من الطاقة في البحث عن الحب والتقبل والحفاظ على العلاقة مع الآخرين في حالة تناغم.

ج- لا توجد لديهم طاقة لتحقيق الأهداف الحياتية .

د- عند الفشل في تحقيق القبول والاستحسان يمضون حياتهم في الانسحاب أو الهروب.

هـ- عندما يريدون أن يعبروا عن رأي أو اعتقاد، وتتخذ القرارات الحياتية الهامة على أساس ما يشعرون أنه صحيح، ويقضون حياتهم في صراع يومي للحفاظ على توازن نظام العلاقات أو في جهد لتحقيق درجة من الحرية والأمان والبعد والبعد عن القلق، غير قادرين على وضع أهداف طويلة المدى فهم يكبرون كتابعين لآبائهم، باحثين دائمًا على علاقات اعتمادية. (أمل جمعة، ٢٠١٣, ٤٥٦-٤٥٥).

خصائص الأشخاص ذوي التمايز الذاتي المرتفع:-

أ – لديهم مستويات افتراضية من الذات الصلبة .

ب – قادرون على الحياة بشكل أكثر حرية، وأكثر رضا عن حياتهم العاطفية داخل النظام الوجداني.

ج – يمكنهم المشاركة بشكل كامل في الأحداث الوجدانية، وتحرير أنفسهم من التفكير المنطقي عند الحاجة.

د-لديهم فترات من الراحة والتراخي يسمحون فيها للنظام الوجداني بالتدفق التلقائي للسيطرة الكاملة مع التدخل عند الحاجة وتولي الأمر لتهدئة القلق وتجنب الأزمات الحياتية (أمل جمعة، ٢٠١٣, ٤٥٨).

النظريات المفسرة لتمايز الذات:

وهناك العديد من النظريات التي فسرت تمايز الذات, ومن أهم هذه النظريات نظرية الأنظمة الأسرية (Bowen, (1975, ونظرية (Witkin et al.,(1979 في تمايز الذات.

١-نظرية الأنظمة الأسرية (Bowen):

تأثر المعالج النفسي (Bowen) بالنظريات الفردية التقليدية في ميدان علم النفس الخاص بمدرسة التحليل النفسي لاعتمادها على الشخصية (Bowen, et al., 1988, 1975).

لاحظ بوين أنَّ مجال التحليل النفسي هو المجال الأنسب لعلاج الشخصية؛ مما دفعه إلى تطوير نظرية موضوعية تركز على السلوك البشري، وركز على العلاقات المتبادلة بين أعضاء الأسرة الواحدة (Glade,(2005،كما يرى بوين أنَّ التغير في وظيفة أحد أفراد الأسرة يؤدي إلى تغير في وظائف أفراد الأسرة الأخرين، وبالتالي تحويل التوتر من التوتر الفردي إلى التوتر الجماعي (Gilbert, 2004).

وتعد نظرية بوين واحدة من النظريات التي قدمت تفسيرات شاملة للنمو السيكولوجي من منظور نظام متعدد الأجيال، وتصور بوين أن الأمراض النفسية عند الفرد لها علاقة بماضيه؛ لذلك قام بتطوير نظرية لتكون ذات اتصال مع نظرية النشوء والارتقاء، أطلق عليها نظرية الأنظمة الطبيعية" (محمد العبيدي, 1999).

وتقوم نظرية بوين في الأنظمة الأسرية على قواعد أساسية؛ إذ ترتكز نظريته على قدرة الأفراد على التفريق بين أدائهم العقلي، ومشاعرهم وأفكارهم الخاصة، ويتم تطبيق هذا المفهوم على العمليات الأسرية، وعلى الطريقة التي يسقط الفرد فيها توتره على أفراد أسرته الآخرين Cooke and Rousseau,(1984) ويقوم بوين بفحص المثلثات المترابطة التي تنشأ بين أفراد الأسرة، وتركز المثلثات المتشابكة بصوره خاصة على العلاقة التي تنشأ بين الأب والأم ، وأحد الأبناء (Elizabeth, and Myrnal, 1998).

ويعد تمايز الذات جزءًا مهما في نظرية بوين لتطور الأسرة والعلاقات؛ فالتمايز يحدث عندما يتم التفاعل بين الإدراك والشعور والاستقلالية خلال مراحل حياة الفرد, وقد يكتمل تمايز الذات عندما يغادر الفرد أسرته، وعادة ما يكون ذلك في سن الرشد؛ فيستمر تمايز الذات في التغيير طوال العمر، خاصة في الفترات الانتقالية من حياة الفرد (Kerr and Bowrn, 1988).

وتبدأ وظيفة تمايز الذات عندما تبدأ الخلافات الأسرية، وتكون لدى الفرد القدرة على تمييز مشاعره وأفكاره، والقدرة على الصمود والمواجهة، والدفاع عن نفسه، فلا يمكن لأي فرد آخر التأثير عليه، أو السيطرة على مشاعره، أو تشويه الصورة الذاتية لديه؛ فيصبح أكثر عرضة

للتوترات والضغوطات، بينما الفرد المتمايز بذاته يحاول الابتعاد قدر المستطاع عن هذه المشكلات (Gilbert, 2004).

٢–نظرية وتكن"(Witkin) في تمايز الذات:

قام العالم الأمريكي (Herman Within) بتطوير مفهوم تمايز الذات لأكثر من مرة، ولقي هذا المفهوم اهتمامًا بالغًا، أطلق عليه أولًا مفهوم "الاستقلال عن المجال والاعتماد عليه"، وبعد ذلك مفهوم "القدرة التحليلية، وبالنهاية أطلق عليه مصطلح "تمايز الذات. وتشير إلى الدرجات التي يكون فيها مجال الأداء النفسي عند الأفراد، كتفكيرهم، وشعورهم، وإدراكهم، مستقلًا عن بعضهم البعض(Nisbett and Temoshok, 1976).

وتتكون الشخصية من جوانب مختلفة، كما أوضح (Witkin)؛ إذ تمثلت في مدى قدرة الفرد على الفصل ما بين تفكيره ومشاعره، وإدراكه وسلوكه، واختياره الأساليب المناسبة للاستجابات، ويرتبط مفهوم تمايز الذات ارتباطًا قويًا بعمر الفرد؛ ففي المراحل الأولى من حياته يتعلم معايير المجتمع وقيمه، مما يساعده في تكوين فكرة عن نفسه، ويكون الفرد في البداية غير متمكن من التفريق بين البيئة المحيطة به، وبين ذاته، وبعد انفصال الفرد عن الأم يتزايد تمايزه لذاته؛ فكلما ازداد عمر الفرد أصبح أكثر إدراكًا لذاته وأصبحت لديه القدرة على إيجاد الفرق بين ذاته وبين العالم المحيط به، الأولى التي يشعر بها الفرد بتمايز الذات (Witkin, and Goodenough, 1981).

ويتطلب مفهوم التمايز الفصل بين البيئة الخارجية للفرد وبين ذاته، وصنف (Witkin) التمايز أعلى درجات الخبرة التي يستطيع الفرد اكتسابها، ونتيجة الفصل بين البيئة الخارجية والذات، يكتسب الفرد شخصية متمايزة عن الأفراد الأخرين وبالتالي فإن الفرد الذي يفضل التجريب والتحليل يتمكن من إدراك مشاعره، وتحديد شخصيته بصورة أفضل من الفرد الذي يميل إلى النظر للمواقف ككل، ويكون تقيمه لذاته وهميًا وخاليًا (Witkin et al., 1979).

الدراسات السابقة التي تناولت التمايز الذاتي:

هدفت دراسة Jcques and Kline (2006) الكشف عن دور التمايز الذاتي في التنبؤ بالذكاء الانفعالي والقيادة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥١)، واستخدم من الباحثين مقياس بوين (Bowen, (198 في التمايز الذاتي، ومقياس الذكاء الانفعالي إعداد الباحثين أثبتت

النتائج أن الفرد الذي لديه تمايز ذاتي بشكل إيجابي يمكن التنبؤ بقدرته على التعبير عن مشاعره وتنظيم انفعالاته.

كما أوضحت دراسة Ricardo (2013) البحث عن العلاقة بين يقظة الذهن، وتنظيم العواطف، وانخفاض التمايز الذاتي وتكونت عينة البحث من (١٦٨) من الطلاب الجامعيين، وكشفت النتائج عن وجود ارتباطات إيجابية بين الأبعاد المختلفة للذهن والارتباطات السلبية بين تلك الأبعاد، والتمايز الذاتي، وألكسيثيميا. كانت أبعاد جودة الذهن والقبول وسطاء في العلاقة بين التمايز الذاتي والألكسيثيميا، وكان التمايز الذاتي من مميزات المجموعة غير المصابين بالألكسيثيميا .

وأجرت Lana et al., (2014) دراسة هدفت التعرف إلى دور تمايز والرضا الزواجي لدى الأزواج في أمريكا تكونت عينة الدراسة من (٤٢٨) من الأزواج من كلا الجنسين، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرغبة في الارتباط بين تمايز الذات ورضا الزوجين، والتمايز والعلاقة الحميمة متوسط.

وفي دراسة أجراها Schweer–collins et al., (2019) في إسبانيا هدفت لإيجاد الترابط بين مجموعة من المتغيرات هي: أداء الأسرة، وتمايز الذات في عينة تكونت من (١١٨) زوجًا إسبانيا، اهتمت الدراسة بالارتباط الهيكلي للأسرة بما في ذلك الأطفال، عمر وعدد. الأطفال في الأسرة، والمستوى التعليمي أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير فاعل وكبير في حال زيادة مستوى تمايز الذات، التي تتنبأ بتحسين أداء الأفراد داخل الأسرة، كما أشارت إلى أن الأزواج ذوي المستوى التعليمي الأعلى لديهم تمايز ذاتي أعلى.

وهدفت دراسة إبراهيم سعد (٢٠٢٠) إلى معرفة الإسهام النسبي لتمايز الذات في الرفاه النفسي والخرس الزواجي لدى المتزوجين في مصر. تكونت عينة الدراسة من (٢١٠) زوجًا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تمايز الذات والرفه النفسي، ووجود علاقة سالبة بين تمايز الذات والخرس الزواجي.

كما هدفت دراسة خلود يحيى (٢٠٢١) إلى كشف العلاقة بين الالكسيثيميا والتمايز الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وطبقت الدراسة على عينة (٢٥٠) تلميذ وتلميذة في المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات

التلاميذ على مقياس الألكسيثيما ودرجاتهم على مقياس التمايز الذاتي، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق هلى مقياس التمايز الذاتي تعزى للنوع ونوع التعليم.

كما تناولت دراسة كل من Keller & Gaus, (2022) العلاقة بين التمايز الذاتي والنتائج الاجتماعية والعاطفية للطلاب الجامعيين في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم جمع البيانات من ٣٧٣ طالبًا جامعيًّا استجابوا للاستبيان الذي يغطي مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالتمايز الذاتي والمهارات الاجتماعية والعاطفية، وأظهرت النتائج أن التمايز الذاتي يرتبط بشكل إيجابي بالعلاقات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الجامعيين. كما أنه يرتبط بشكل سلبي بالاكتئاب والقلق، وعلاوة على ذلك، وجدت الدراسة أن العلاقة بين التمايز الذاتي المهارات الاجتماعية والعاطفية كانت متوسطة إلى قوية، وأشارت الدراسة إلى أن التمايز الذاتي قد يكون عاملًا هامًا في تحسين الصحة العقلية والاجتماعية للطلاب الجامعيين, ويمكن أن تساعد الجامعات على تطوير برامج لتعزيز التمايز الذاتي لدى الطلاب, وذلك لتحسين جودة حياتهم الاجتماعية والعاطفية بشكل عام.

وهدفت دراسة Maddi, Kim & Khoshaba, (2022) إلى التحقق من العلاقة بين التمايز الذاتي والمرونة النفسية والرفاهية النفسية لدى الشباب، وقد شملت الدراسة ٢٣٥ شابًا وشابة في الفئة العمرية بين ١٨ –٣٠ عامًا، وتم جمع البيانات باستخدام استبيانات المرونة والرفاهية النفسية، وأظهرت النتائج أن التمايز الذاتي يرتبط بشكل وإيجابي بالمرونة النفسية والرفاهية النفسية لدى الشباب، وأن المرونة النفسية تعمل كعامل وسيط في هذه العلاقة، وأوضحت الدراسة أيضًا أن التمايز الذاتي يمكن أن يتنبأ بالمرونة النفسية والرفاهية النفسية لدى الشباب.

وتناولت دراسة Luo, et al., (2022) العلاقة بين التمايز الذاتي والضغط النفسي لدى طلاب الجامعة في الصين، وتدرس دور العلاقات الشخصية في هذه العلاقة. شملت الدراسة عينة من ٥٤٤ طالب جامعي، حيث تم استخدام استبيانات لقياس التمايز الذاتي والعلاقات الشخصية والضغط النفسي. أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين التمايز الذاتي والضغط النفسي، وأن العلاقات الشخصية توسط هذه العلاقة. بمعنى أخر فإن الطلاب الذين يتمتعون بمستويات عالية من التمايز الذاتي يميلون إلى أن يشعروا بمستويات أقل من الضغط النفسي، وأن ذلك يمكن تفسيره جزئيًّا بواسطة جودة العلاقات الشخصية. وتشير الدراسة إلى

أهمية العلاقات الشخصية في تحسين الصحة النفسية للطلاب الجامعيين، وتشير إلى أن التمايز الذاتي يعتبر عاملًا هامًا في تحسين جودة العلاقات الشخصية وبالتالي تحسين الضغط النفسي والصحة النفسية بشكل عام.

وتناولت دراسة Shafiee, Dayariyan and Rezaei, (2022) العلاقة بين وظيفة العائلة والمعتقدات العقلانية والتمايز الذاتي والاهتمام الاجتماعي، شملت الدراسة عينة من ٣٠٠ طالبًا جامعيًا تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية المنتظمة وفقًا لحجم الطلاب في الكليات المختلفة ، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين وظيفة العائلة والمعتقدات العلائقية والتمايز الذاتي والاهتمام الاجتماعي، وأشارت الدراسة إلى أن التمايز الذاتي يعد وسيطًا في العلاقة بين وظيفة العائلة والمعتقدات العلائقية والاهتمام الاجتماعي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة كل من Roshanzamir and Abdollahpour, (2022) إلى التعرف على العلاقة بين التمايز الذاتي والذكاء الناجح والرضا عن الحياة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة أورمية، وتكونت العينة من ٣١٨ طالبة بطريقة العينة المتعددة المراحل وفقًا لجدول مورجان، وأظهرت نتائج الدراسة أن مكونات التمايز الذاتي والذكاء الناجح لها القدرة على التنبؤ بالرضا عن الحياة بشكل كبير، وأن هناك علاقة سلبية ببن الفشل العاطفي والرضا عن الحياة بمعاملات ارتباط بقيم –٠.٣٧٠ و–٠.٣١٠ على التوالي، بينما كان معامل الارتباط بين الذكاء الناجح بما في ذلك الذكاء التحليلي والذكاء الإبداعي والذكاء العملي مع الرضا عن الحياة هو ٠.٤١٨ و ٠.٥٦١ و ٠.٤٨٣ على التوالي, مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية مع رضا عن الحياة.

وتناولت دراسة Urrutia, et al., (2023) العلاقة بين التمايز الذاتي والارتباط العاطفي لدى الشباب في بنما، شملت الدراسة عينة من ١١٠ شابًا وشابة في بنما، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التمايز الذاتي والارتباط العاطفي، وكانت هذه العلاقة قوية ودالة إحصائيًا، بمعنى أخر، فإن الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من التمايز الذاتي يميلون إلى أن يشعروا بمزيد من الارتباط العاطفي، وأشارت الدراسة إلى أن التمايز الذاتي يمكن أن يعزز الارتباط العاطفي لدى الشباب، وتشير الدراسة إلى أهمية الارتباط العاطفي في تحسين الصحة النفسية والعاطفية للشباب، وتؤكد على أن التمايز الذاتي يعد عاملًا مهمًا في تحسين العلاقات العاطفية والاجتماعية للشباب، وتوصي الدراسة بتوفير الدعم الاجتماعي

والتعليم عن التمايز الذاتي لدى الشباب الناشئين في بنما لتحسين صحتهم النفسية والعاطفية.

رابعاً : الشغف الأكاديمي Academic passion

مفهوم الشغف الأكاديمى:

يؤثر الشغف الأكاديمي على أداء الطلاب فهو يعبر عن شعور الطلاب بالإثارة والحماس أثناء المشاركة فى الأنشطة التى يفضلونها، ويؤدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية تجاه عملية التعلم مما ينعكس بالإيجاب على تكيفهم مع البيئة الدراسية.

ولكن الشغف قد يكون إيجابيًا ويعزز الدافع ، ويؤدى إلى اكتساب مهارات جديدة ويصل بالفرد إلى أعلى مستويات من إدارة ومواجهة التغير، إلا أنه قد يكون في بعض الأحيان ميلا قهريا، وإصرارًا مفرطًا لممارسة النشاط؛ مما يؤدي إلى فقد القدرة على التركيز، وينتاب الفرد مشاعر سلبية كالصراع والشعور بالذنب(الحميدى الضيدان، ٢٠٢٠).

وعرف عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠) الشغف الأكاديمي بأنه " ميل قوي نحو نشاط يحبه الطالب، ويستشعر أهميته، ويستثمر فيه الوقت والطاقة" .

وهناك ثلاثة عوامل تحدد ما إذا كان النشاط سيصبح شغفًا وهي: اختيار النشاط، وتقييم النشاط، وأستيعاب النشاط، لذا ترتبط المشاعر المتناغمة والاستحواذية بنتائج نفسية مميزة، إذ يميل الأفراد الذين لديهم شغف متناغم إلى الإبلاغ عن المزيد من الرفاهية والتأثير الإيجابي في أثناء مشاركتهم في النشاط المفضل لديهم وخيبة أمل أقل عند عدم قدرتهم على الانخراط في النشاط في المقابل، لم يكن الشغف المهووس مرتبطًا بالتأثير الإيجابي في أثناء الانخراط في النشاط المفضل، ولكنه مرتبطًا سلبًا بالتدفق والرفاهية، ومرتبطًا إيجابيًا بالتأثير السلبي النتائج، أن النتائج النفسية الإيجابية ترتبط مع الشغف المتناغم والنتائج النفسية السلبية مع الشغف الاستحواذي (Vallerand,et al.,2003, 18).

ويرتبط الشغف والولع بالحب لمجالات الحياة وأنشطتها المختلفة مثل :الأنشطة الترفيهية، والرياضية، والموسيقى، والتعليم، وبيئة العمل، وقد تناول الباحثون المفهوم على نطاق واسع في ثلاثة مجالات مختلفة، وهي :الأنشطة، وريادة الأعمال، والعمل، والشغف من موضوعات علم النفس الإيجابي التي لم تحظ بالاهتمام بالدراسة في البيئة العربية إلا في الآونة الأخيرة، وما زالت محاولات دراسته محاولات حثيثة في مهدها مثل دراسة الحارثي (٢٠١٥) إلى

تناولت الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، كما يعد "فاليراند " وآخرون (2003) ,.Vallerand, et al أول من تناول في دراسته موضوع الشغف، حيث أجرى دراسة على أكثر من (٥٠٠) طالبًا جامعيًا للاستجابة على مقياس الشغف (الحميدى الضيدان، ٢٠٢٠).

لقد تزايد الاهتمام فى السنوات الأخيرة بمفهوم الشغف فى مجالات متعددة منها التدريس، واهتمت دراسات عديدة بدراسة علاقته ببعض المتغيرات الهامة مثل: الاندماج الأكاديمي، المثابرة، الدافعية، الذكاء الروحي، وغيرها.

ظهر مفهوم الشغف من قبل فاليراند وزملائه(2003) ,.Vallerand et al ،وتشير الأدلة إلى تعدد وجهات النظر حوله، فينظر إليه على أنه ظاهرة سلبية على اعتبار أنه كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية (Passion) والمقصود بها (المعاناة)، إذ يكون الطلاب تحت سيطرة شغفهم، وهو الذي يوجههم لأداء المهام، وعلى النقيض من ذلك ينظر إلى الشغف على أنه ظاهرة إيجابية، وذلك لأنه ينعكس سمات إنسانية سامية، تدفع الطلبة إلى الإتقان (Baum and Locke, 2004; Vallerand and Verner- Filion, 2013).

ويشير مفهوم الشغف بشكل عام إلى الرغبة فى القيام بالنشاط طوال الوقت، وتكريس الوقت والطاقة له بشكل كبير، أو الانخراط بشكل كامل فى النشاط (Fredricks, Alfeld and Eccles, 2010).

وعندما يشارك الفرد فى نشاط ما يشبع رغبته ويسمح له بالتفاعل مع بيئته بحرية ويكسبه هذا النشاط المهارات والشعور بالكفاءة فى هذه الحالة يكون النشاط شغفاً بالنسبة للفرد، وهذا الشغف ضرورى لحدوث النمو الطبيعى للفرد .

ويؤكد Lalande et al., (2017) أن الشغف نحو نشاط ما يتكون من خلال التفاعل بين ثلاثة مكونات (النشاط الأكاديمي، والطالب، والسياق) فعندما يلبي النشاط الحاجات النفسية ضمن سياق البيئة ، ويتيح له المشاركة فى النشاط بما يتناسب مع قدراتهم، يجعلهم يشعرون بدافعية للمشاركة فى النشاط الأكاديمى.

وعرف الحميدى الضيدان (٢٠٢٠) ويعرف الشغف إجرائيًا بأنه" الميل إلى النشاط الذي يمارسه الفرد ويرغبه, ويندمج فيه إراديًا أو غير إراديًا ويشعر معه بالمتعة، والمتمثل بالدرجة الي يحصل عليها المفحوص على مقياس الشغف".

ويعرف فتحي الضبع (٢٠٢١) الشغف الأكاديمي بأنه " الرغبة الملحة، والدافعية الداخلية نحو التعلم، وشعور الطالب بالطاقة والحيوية والمتعة في أثناء ممارسة المهام، والأنشطة الأكاديمية، إضافة إلى شعور الطالب أن الدراسة جزء من هويته الذاتية دون أن تؤثر على جوانب الحياة الأخرى".

ويعرف السيد بريك وعبد المجيد الجريوى (٢٠٢٢) الشغف الأكاديمي بأنه " الرغبة القوية نحو القيام بنشاط معين يشعر الفرد بميل شديد له ويستثمر فيه وقته وطاقته "

وأشارت رغد حسن (٢٠٢٣) عن(Vallerand et al.,(2003 أن الشغف الأكاديمي "هو ميل قوى نحو نشاط يحبه الأفراد ويجدونه إنه مهم ويستثمرون فيه الوقت والطاقة"، ويتضمن بعدين هما:

أ- الشغف الانسجامي : يندمج وينسجم الأفراد فى النشاطات التى يمارسونها بإرادتهم،بحيث لا يتعارض مع مجالات الحياة الأخرى للفرد ؛لأن الأفراد يتحكمون فى هذا النوع من الشغف.

ب- الشغف القهري: يندمج الأفراد هنا فى نشاطًا ما يسبب الضغوط الشخصية أو الاجتماعية ويستنفذ النشاط والوقت والموارد الخاصة للفرد بعيدًا عن مجالات الحياة الأخرى له، وفي هذا النوع من يتحكم الشغف فى الفرد وليس العكس.

فالشغف يجعل الأشخاص يستمرون في مزاولة أنشطتهم التي يشغفون بها، كما يزيد من رغبتهم للإنجاز أو أن يصلون لمستوى جيد في مجال ما، ويجعلهم يثابرون في أدائهم حتى في حالات الإخفاق فى مهامهم، وعلى الرغم من احتمالية النواتج السلبية لاستمرار مزاولتهم أنشطتهم التي يشغفون بها (Crocker and Park,2001).

ويرى Shelon and Ryan, (2002) أن الأنشطة التى يمارسها الفرد بشكل مستمر وبانتظام تصبح جزءًا من هويته، وكذلك تكون ذات أهمية وقيمة عالية لدى الفرد وبالتالي تقوده إلى الشغف بها.

كما ذهب بعض الباحثين إلى أن الشغف الأكاديمي هو ميل أو رغبة تتميز بأنها قوية وتستمر لفترة ليست بالقصيرة وأنها كافية في الغالب لتجاوز العقبات، حيث ينظر للشغف على أنه العواطف والرغبات القوية لدى الفرد، والرؤى المستقبلية، والالتزام على المدى الطويل (Renzulli, Koehler and Forgarty, 2006).

ولقد قدم فاليراند (٢٠١٥) نموذجًا ثنائيًا للشغف Dualistic Model of Passion (DMP)ويفترض هذا النموذج أن شغف الفرد بنشاط معين ينشأ عندما يرتبط بإشباع بعض الحاجات لدية مثل القدرة على إقامة تفاعلات اجتماعية، واكتساب مهارات جديدة يشعر من خلالها بالكفاءة، ويبدأ الأشخاص في إظهار تفضيلاتيم لبعض الأنشطة خاصة تلك التي تحقق لهم المتعة.

ويفترض نموذج (DMP) أن هناك نوعين من الشغف هما: الشغف التوافقي Harmonious passion (HP)، والشغف القهري obsessive passion (OP) كما يفترض أن الأنشطة التي يحبها الناس(أويحبونها) يتم استيعابها في هوية الشخص وذاته إلى الحد الذي تكون فيه هذه الأنشطة ذات قيمة عالية وذات مغزى بالنسبة للشخص.

وقد اكتشف(2018) Kunat أن الشغف يتكون من ثلاث مراحل هي: اختيار النشاط، وهدف النشاط، والتقييم الشخصي للنشاط.

وتعرف الشيماء سالمان (٢٠٢٢) الشغف الأكاديمي بأنه " شعور انفعالي قوي تجاه الدراسة ومتغيراتها، بما تمثله من قيمة ومعنى لدى الفرد؛ حيث يسعى الطالب جاهدًا للتعبير عن هذا الشعور من خلال سلوكيات متعددة لتحسين كفاءته ومهاراته الأكاديمية، والالتزام بمتطلباتها والأمل، فيما قد تسهم به مستقبلًا من إنجازات لتحقيق ذات الطالب وتشكيل هويته".

وعرفه محمود زكي (٢٠٢٣) إجرائيًا بأنه "اندماج الطالب المعلم تخصص فلسفة فى ممارسة الأنشطة ليس لمجرد الاداء فقط، بل من أجل الإتقان والتميز والإبداع والوصول لحالة من الرضا الداخلي والإحساس بأهمية حياته الاكاديمية".

وتعرف الباحثتين الشغف الأكاديمي بأنه " رغبة الطالب القوية فى أداء المهام الأكاديمية وميله الشديد بها، واستثمار وقته وجهده فيها والالتزام بها من أجل تحقيق أهداف معينة".

مما سبق نستنتج أن الشغف يجعل الفرد لديه ميل إيجابى نحو ممارسة أنشطة معينة ويجعل لديه دافعًا قويًا، ويجعل الفرد مندمجًا فى عمله، ويكسبه خبرات ومهارات جدية، وعلى الرغم من ذلك قد يكون ذلك الميل قهريًا لأسباب معينة تجعل الفرد يمارس النشاط قهريًا ويؤثر بالسلب على علاقاته بالأخرين وعلى تركيزه واندماجه بالعمل.

أنماط الشغف:

وفقًا لما تم عرضه من دراسات وإطار نظري ، فإن الشغف سلاح ذو حدين ؛ فهو قد يجعل الفرد مبدعًا ويزيد من دافعيته ويجعل الفرد ينخرط ويندمج فى الأنشطة بحرية ، ويزيد من شعوره بالرضا ويحسن من علاقاته بالأخرين، ويزيد من تركيزه ويساعده على اتخاذ القرارات، ومن ناحية أخرى قد يؤدي الشغف إلى تولد مشاعر سلبية وصراعات وإحباطات للفرد، ويفسد علاقاته بالأخرين، ومن هنا يتضح وجود نوعين من الشغف وهما :

الشغف الانسجامي (التناغمي):

الشغف الانسجامي يكون فيه الأفراد غير مندفعون بشكل قهري للانهماك في النشاط الشغفي، إنما يكون لهم الحرية في القيام به، ومع هذا النوع من الشغف يحتل النشاط أهمية، ويتماشى مع عناصر أخرى في شخصية الإنسان، وينتج قوة تحفيزية للانخراط في النشاط، مواصلة إلى خبرات إيجابية، وبناءً على ذلك، فإن الأشخاص ذوي الشغف الانسجامي يجب أن يكونوا قادرين على التركيز بشكل كبر على أعمالهم التي يقومون بأدائها، وسوف يحصلون على نتائج إيجابية في أثناء قيامهم بالعمل, كالتركيز، وبعد الانتهاء من أداء العمل كالشعور بالرضا التام، وبالتالي فإننا لن نجد أي تعارض أو اختلاف بين نشاطهم الحالي والأنشطة الأخرى(Ryan and Deci, 2003)

وهو يشير إلى الاستيعاب الذاتي الممتع الذي يجعل الأفراد يختارون مزاولة النشاط الذي يحبونه دون التأثير على مزاولة باقي الأنشطة الأخرى في الحياة اليومية؛ فهو شعور داخلي يمكن التحكم فيه ويجعل الفرد يمارس نشاطه بشكل اختياري ودون وجود ضغوط عليه بما يدعم التكيف الناجح؛ في حين يحبط الشغف الاستحوازي هذا التكيف نتيجة لتأثيراته السلبية(Vallerand et al., 2003).

ويعرف الشغف التناغمي بأنه " نوع الشغف الذى يندمج من خلاله الطالب باستمتاع فى نشاط أكاديمى ما بإرادته ، والذى يستطيع التحكم فيه بحيث لا يتعارض مع مجالات الحياة الأخرى" (الشيماء سالمان ، ٢٠٢٢).

ويعرف محمد عطا الله (٢٠٢٢) الشغف الأكاديمي المتناغم بأنه " شعور الطالب بالرغبة فى إنجاز المهام والأنشطة الأكاديمية ، واستمتاعه، واستغراقه فى أدائها".

وهناك بعض العوامل التي تشجع على نمو الشغف الانسجامي، هي مسألة سلوكيات

الأخر التي تشجع على الاستقلالية، والشخصيات المتمحورة حول الاستقلالية لدى الأشخاص الشغوفين، عندما يكون الأمر متعلقًا بالسلوكيات التي تشجع على الاستقلالية يمكن أن يشتمل الأمر على تشجيع المبادأة وعلى منح إمكانية الاختيار(الحميدى الضيدان, ٢٠٢٠).

الشغف القهري (الاستحواذي) :

وهو نشاط ذو أداء قهرى متضمن فى هوية الفرد؛ ويصنع لديه ضغطًا داخليًا يجعله يستمر فى مزيد من الانخراط فى هذا النشاط ، فهو شعور داخلى غير متحكم فيه، والذي يسيطر على مشاعر الشخص عند الانغماس فى الأنشطة الشغفية التي يمارسها بصورة منتظمة وبصفة قهرية متكررة ، إن المثابرة على ممارسة النشاط لدى الفرد فى الشغف الاستحواذى هو أمر قهري، هذه المثابرة الصارمة قد يتسبب عنها إصابات جسمية، وقد لا تؤدى إلى أداء أمثل، ويكون فيه الفرد غير قادر على رؤية محتوى أدائه وتسلسل نشاطه ، وتسيطر عليه رغبة ملحة فى مزاولة النشاط مما ينتج عنه تأثيرات ومشاعر سلبية كالإحباط والإرهاق، وحتى بعض المشكلات الصحية نتيجة السيطرة القهرية لمزاولة هذا النشاط، والشغف الاستحواذي يتعلق بضعف تحكم الشخص للتوقف عن مزاولة النشاط (Vallerand et al., 2003).

الشغف الاستحواذي فهو " نوع الشغف الذي ينغمس فيه الطالب فى نشاط أكاديمى ما بصورة قهرية بسبب ضغوط داخلية شخصية أو خارجية اجتماعية، ولا يستطيع التحكم فى مزاولته لهذا النشاط مما يستنفذ الوقت والجهد ويؤثر سلبًا على مجالات الحياة الأخرى" (الشيماء سالمان ، ٢٠٢٢).

ويذكر Vallerand, (2008) أن الشغف بنوعيه يعتمد على ما يمثله النشاط من هوية الفرد، ويعمل الشغف التناغمي على التحكم في النشاط في اتجاه تحقيق الدعم القوي، وتحقيق نتائج أكثر تكيفًا في حين يعمل الشغف الاستحواذي قهرية مزاولة النشاط الذي يشغف به الفرد مع قوة المثابرة على مزاولته، وبما يعوق مزاولة أنشطة حياتية أخرى، وبما يؤدي إلى نتائج أقل تكيفًا، وليس معنى هذا أن الشغف الاستحواذي سلبى تمامًا ولكنه قد يؤدي إلى نتائج تكيفية أقل مما يحدث في حالة الشغف التناغمي، وفي كل الحالات فإن الشغف الاستحواذي أفضل من عدم الشغف على الإطلاق؛ فالشغف يعزز من الإلتزام طويل الأجل، والمثابرة في مزاولة النشاط ويسهل من تحقيق نتائج إيجابية أفضل.

أهمية دراسة الشغف الأكاديمى:

على الرغم من أن مفهوم الشغف يمكن أن يظهر في العديد من الأنشطة الحياتية، إلا أن ارتباطها بالعملية التعليمية والمحتوى الأكاديمي يعتبر من الأهمية بمكان وخاصة أن أي تقدم داخل أي مجتمع يرتبط بما ينتجه النظام التعليمى من كوادر تستطيع الإبداع وانتاج أفكار نوعية تسهم في تطور وتقدم المجتمعات(السيد بريك، ٢٠٢٢) .

ويوضح ميلر وزملاؤه (Miller et al., (2008 أهمية دراسة الجوانب الإيجابية التى يمتلكها الطلبة كالهناء الذاتي ، والتفاؤل، والرفاهية النفسية، التى تؤثر إيجابيًا فى مختلف الجوانب النفسية والجسمية، والاجتماعية والانفعالية، ولقد أوضح فتحي الضبع (٢٠٢١) أن الشغف الأكاديمي من الأمور المهمة التي تخلق الدافع أمام الطلاب للاستمرار فى التعلم، والبحث عن المعلومات، وتوظيفها؛ فالتعلم من وجهة نظرهم يكون لفهم الحياة، وليس من أجل الاختبارات فقط ، كما أن الشغف الأكاديمي يتضمن مكونًا وجدانيًا يتمثل فى الميل الشديد والرغبة القوية فى الدراسة، ومكونًا معرفيًا يتمثل فى إدراك الفرد لأهمية الدراسة وقيمتها ومغزاها, ومكونًا سلوكيًا يتمثل فى استثمار الوقت والجهد والمثابرة من أجل إتقان الأداء والإبداع فيه.

ويعد الشغف واحدًا من تلك الجوانب التي يمتحور الاهتمام حولها (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000; Vallerand and Houlfort, 2003).

وقد ظهر الشغف كمتغير مهم فى علم النفس فى اتجاهه الإيجابي للإجابة حول السؤال لماذا تكون حياة بعض الناس أكثر رفاهية ومتعة؟! فذلك لأنهم يعيشون بشغف متناغم حول أنشطتهم الحياتية (Vallerand et al., 2003).

وتظهر أهمية الشغف أنه يفيد فى تحسن أداء الطالب فى دراسته ؛ لشعوره بالمتعة عند قيامه بأداء المهام ولوجود دافع قوي لديه يزيد من جهده ومثابرته، وأشار Carbonneau et al., (2008) أن شغف المعلمين تجاه مهنتهم يجعلهم أكثر رضا عن عملهم وأكثر إنتاجية، وأشار محمود زكي (٢٠٢٣) أنه يجب التركيز على رفع الشغف الأكاديمي لدى الطلاب وذلك لمساعدتهم على التحصيل للمعلومات والمعارف بأريحية دون ضغوط، وزيادة الإقبال على المشاركة فى الأنشطة الدراسية والاندماج مع الزملاء والاقبال على المهام المكلف بها سواء كانت فردية أو جماعية، مما قد يدعم ذلك ثقته بنفسه وقدراته.

كما أن الشغف بمجال ما له أهميته فى تحدي الصعاب والمثابرة فى مزاولة كافة أنشطة هذا المجال والشعور بالمتعة والدافعية في أثناء مزاولة تلك الأنشطة حتى يصل الفرد لمستوى الكفاءة، كما يصبح الشغف عاملًا قويًّا للوصول إلى الأداء الأمثل لدى الأفراد الشغوفين نتيجة توفر عوامل محددة مثل الرغبة الذاتية والدافعية والالتزام فى الأداء، رغم احتمالية النواتج السلبية ورغم وجود الصعاب (Verner–Filion and Vallerand, 2016).

إن الشغف يجعل المواقف أكثر متعة من تلك المواقف أو الانشطة التي لا يشعر معها الفرد بالشغف؛ وذلك بصرف النظر عن كون الميل العام للفرد لأن يكون شغوفًا، كما يزيد الشغف من الخبرات الإيجابية للأشخاص ، ويختلف الشغف لدى الفرد باختلاف مواقف الحياة اليومية، كما يحافظ الأفرادعلى مستوى شغفهم عبر الزمن بما يمكن معه اعتبار أن الشغف حالة ثابتة نسبيًّا لدى الفرد تجاه الأنشطة، وأن الشغف ربما يعتمد على التفاعلات المحتملة بين الشخص ومحددات المواقف التي تؤدي للشغف(Moeller, 2014, 171) .

الدراسات السابقة التى تناولت الشغف الأكاديمى:

وأجرى عبد الناصر الجراح وفيصل الربيع (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي, في ضوء متغيرات :النوع، والمهنة، والبرنامج الدراسي، ومستوى الدخل، لدى عينة تكونت من (٢٣٠) طالبًا وطالبة، من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك، ومن أبرز النتائج التى تم التوصل لها أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعا؛ بينما مستوى الشغف الاستحواذي كان متوسطًا، كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي، سواءً كان على مستوى المقياس الكلي أو على مستوى الأبعاد كان متوسطًا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الشغف الاستحواذي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، ووجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل لصالح الطلبة ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الشغف المتناغم تعزى لمتغير النوع أو متغير المهنة، أما في الشغف الاستحواذي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل المتوسط والمنخفض

لصالح ذوي الدخل المرتفع. كذلك بينت النتائج وجود علاقة سالبة بين بعدي الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي.

وأجرى Sigmundssona, Hagaa, & Hermundsdottird, (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والمثابرة لدى طلاب الجامعة, وتكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالبًا وطالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب ودال بين الشغف الأكاديمي والمثابرة ، ولم تظهر النتائج أى تأثير لمتغير الجنس والعمر الزمنى فى الشغف.

وأجرى الحميدى الضيدان (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بن الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلاب جامعة المجمعة ذكورًا وإناثًا، في ضوء بعض المتغيرات مثل :المستوى الاقتصادي، والنوع، والعمر، والتخصص، وتكونت عينة البحث من (٢٠٣) طالبًا وطالبة ، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالإضافة إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من الشغف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الشغف، كما أنه يوجد تأثر لبعض المتغرات(النوع، والعمر، والمستوى الاقتصادي، والتخصص) ذو دلالة إحصائية على كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وأجرى أمجد كاظم (٢٠٢١) دراسة استهدف التعرف على الشغف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، والتكامل المعرفي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على دلالة الفروق في الشغف الأكاديمي تبعًا للنوع(ذكور/إناث)، ودلالة الفروق في التكامل المعرفي تبعًا للنوع (ذكور/ إناث)، والتعرف على العلاقة الإرتباطية بين الشغف الأكاديمي والتكامل المعرفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة، وكانت النتائج كالآتي: أن عينة البحث لا تمتلك شغفًا أكاديميًا، تمتلك عينة البحث تكاملًا معرفيًا، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الأكاديمي تبعًا للنوع (ذكور/إناث)، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التكامل المعرفي تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) ولصالح الذكور، وتوجد علاقة ارتباطية بين الشغف الأكاديمي والتكامل المعرفي.

وأجرت تمارا حسبان (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي ، وتوصلت إلى وجود فروق دالة

إحصائيًا فى الشغف الأكاديمي القهري يعزى إلى النوع ولصالح الإناث، ومتغير التخصص لصالح التخصصات الإنسانية، وكذلك وجدت فروق تعزى إلى متغير المعدل التراكمى لصالح الفئة ذات المعدل جيد مقارنة بالفئة ذات المعدل ممتاز لدى طلبة جامعة اليرموك، كما وجدت علاقات ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم والشغف الأكاديمى.

واستهدفت دراسة Peixoto, Pallini, Vallerand, Rahimi and Silva,(2021) فحص نموذج تكاملي للشغف الأكاديمي والتسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة والضيق النفسي لدى طلاب المرحلة الجامعية خلال جائحة كورونا، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي وكل من الشغف التوافقى والرضا عن الحياة ووجود علاقة إيجابية بين التسويف الأكاديمي وكل من الشغف القهرى والضيق النفسي، كما ارتبط الشغف التوافقي بشكل إيجابي بالرضا عن الحياة وسلبًا بالضيق النفسي.

وأجرى أسامة محمد (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الدافعية العقلية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالغردقة وفقًا لبعض المتغيرات الديموجرافية ، ومن النتائج التى توصلت إليها الدراسة ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي بشكل عام لدى أفراد العينة، كما أن مستوى الشغف الانسجامى جاء مرتفعًا، وهو الأكثر انتشارًا لدى الأفراد عينة الدراسة، بينما جاء مستوى الشغف القهري متوسطًا، ووجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث فى بعد الشغف الانسجامى والشغف القهري والدرجة الكلية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بين الطلبة العاملين فى مؤسسات التعليم وغير العاملين فى كل من (الشغف الانسجامي، الشغف القهري، الشغف الأكاديمي ككل)، وعدم وجود فروق بين المجموعات الأربع للطلاب فى التخصصات المختلفة (المناهج، الإدارة التعليمية، الصحة النفسية، التربية الخاصة) فى الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية.

وأجرى السيد بريك (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي وتحديد النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، في ضوء متغيرات النوع والتخصص الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٥) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها :أن مستوى

الشغف الأكاديمي ككل والشغف التوافقي كان مرتفعًا، كما أشارت النتائج أن الشغف التوافقي هو الأكثر انتشارًا بين أفراد عينة الدراسة، كذلك بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشغف الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع لصالح الإناث، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية في الشغف الأكاديمي وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وكذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي (الدرجة الكلية –الشغف التوافقي) والتحصيل الدراسى، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائيًا بين الشغف القهري والتحصيل الدراسى.

وأجرى السيد بريك وعبد المجيد الجريوى (٢٠٢٢) دراسة كشفت عن الفروق بين متوسطات درجات المسافة النفسية والشغف الأكاديمي فى ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسى فى ظل استخدام تقنيات التعلم عن بعد فى عملية التعلم، بالإضافة إلى التعرف على مستوى الشغف الأكاديمي والمسافة النفسية والعلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٢) طالبًا وطالبة بالمرحلة الجامعية، ومن نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائيًا بين المسافة النفسية بأبعادها المختلفة والدرجة الكلية للشغف الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الشغف الأكاديمي لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيرى النوع والتخصص الدراسى فى ظل استخدام تقنيات التعلم عن بعد , ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المسافة النفسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري النوع والتخصص الدراسى فى ظل استخدام تقنيات التعلم عن بعد.

وأجرت الشيماء سالمان (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الشغف الأكاديمي والضغوط الجامعية المدركة لدى عينة من (٩٦) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة المعوقين بصريًا ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين كل من الشغف الأكاديمي وبعديه التناغمي والاستحواذي ، وبين كل من الضغوط الجامعية المدركة بأبعادها الأكاديمية والإدارية والشخصية، كما وجدت فروق فى الشغف الأكاديمي ترجع إلى كل من النوع لصالح الذكور، وشدة الإعاقة لصالح المكفوفين وظيفيًا.

وأجرت تمارا حسبان وعمر العظامات (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التّعرف على مستوى الشغف الأكاديمي، والذكاء الروحي في ضوء متغيري النوع، والتحصيل الأكاديمي، والكشف عن العلاقة بينهما. وتكوّنت عينة الدّراسة من (٣١٨) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر

الأساسي في لواء قصبة المفرق/ الأردن. وأظهرت النتائج أن مستوى الشغف الانسجامي كان مرتفعًا؛ بينما مستوى الشغف القهري جاء متوسطًا، أما الذكاء الروحي فكان مرتفعًا. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح التقدير المقبول، والتقدير الجيد جدًا، والممتاز، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي، كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح التقدير المقبول، ووجود علاقة إيجابية بين بُعد الشغف الانسجامي ومستوى الذكاء الروحي بأبعاده جميعها، وعدم وجود علاقة إيجابية بين بُعد الشغف القهري وبُعدي التفكير الوجودي الناقد، وانتاج المعنى الشخصي.

وقامت فدوى على (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى إسهام كل من: الاندماج والشغف الأكاديمي في التنبؤ بالهناء النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة، وللتحقق من هذا الهدف وضعت الباحثة بعض الفروض البحثية التالية: يوجد مستوى مرتفع لكل من : الاندماج الأكاديمي, والشغف الأكاديمي، والهناء النفسي لدى طلاب الجامعة، ويسهم الاندماج الأكاديمي إسهامًا دالًا في التنبؤ بالهناء النفسي لطلاب الجامعة، ويسهم الشغف الأكاديمي إسهامًا دالًا في التنبؤ بالهناء النفسي لطلاب الجامعة، وتكونت عينة البحث من (٣٢٠) طالبًا وطالبة, وأسفرت نتائج البحث عن: وجود مستوى مرتفع لكل من: الاندماج الأكاديمي, والشغف الأكاديمي، والهناء النفسي لدى طلاب الجامعة، وإسهام كلٍ من : الاندماج والشغف الأكاديمي إسهامًا دالًا في التنبؤ بالهناء النفسي لطلاب الجامعة.

وأجرى محمد عطا الله (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبى قائم على بعض عادات العقل المنتجة فى خفض التجول العقلى وتنمية الشغف الأكاديمي المتناغم لدى الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية من طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بالرستاق جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان, وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطى رتب درجات

المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسى التجول العقلى غير الوظيفى والشغف الأكاديمي المتناغم فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسى التجول العقلى غير الوظيفى والشغف الأكاديمي المتناغم فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى, وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسى التجول العقلى غير الوظيفى والشغف الأكاديمي المتناغم فى القياسين البعدي والتتبعي.

وتوصلت دراسة هبة عمران(٢٠٢٢) أن جودة الحياة الأكاديمية فى ضوء بيئة التعلم المدركة والشغف الأكاديمي المتناغم، والاستحواذي لدى طلاب الجامعة، كما هدفت إلى الكشف عن الأهمية النسبية لكل من متغيرات بيئة التعلم المدركة والشغف الأكاديمي المتناغم, والاستحواذى في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٢٥) طالب وطالبة من طلاب جامعة دمنهور ، وقد اظهرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لبيئة التعلم المدرك والشغف المتناغم على جودة الحياة الأكاديمية، كما يوجد تأثير سلبي دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للشغف الاستحواذي على جودة الحياة.

وأجرت رغد حسن (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاندماج المعرفى لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة البحث من (١٠٠) طالبة، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيًا وموجبة بين الشغف الأكاديمي والاندماج المعرفى .

وأجرى محمود ذكى (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى تعرف مدى فاعلية استخدام استراتيجيات العبء المعرفى فى تدريس مقرر مهارات التدريس(٢) لتنمية الشغف الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطالب معلم الفلسفة بكلية التربية جامعة حلوان، وقد تكونت عينة البحث من(٦٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية تم تقسيمهم إلى مجموعتين(٣١) طالبًا بشعبة فلسفة كمجموعة تجريبية، و(٣١) طالبًا بشعبة علم النفس كمجموعة ضابطة، وقد أظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات العبء المعرفي فى تدريس مقرر مهارات التدريس(٢) لتنمية الشغف الأكاديمي والثقة بالنفس لدى الطالب معلم الفلسفة بكلية التربية جامعة حلوان.

أجرت مروة سعادة وسلوى ناصر (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والازدهار النفسي والشغف الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات عينة البحث، وكذلك التحقق من مدى مطابقة النموذج السببى المقترح للعلاقة بين متغيرات البحث (استراتيجيات التنظيم الانفعالي، الازدهار النفسي والشغف الاكاديمي) , وتم تطبيق البحث على عينة قوامها (٢٦٥) طالبة من الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي, ومن نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائيًا بين درجات عينة البحث على استبيان استراتيجيات التنظيم الانفعالي، الازدهار النفسي والشغف الاكاديمي, كما تحقق نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي (كمتغير مستقل) والازدهار النفسي (كمتغير وسيط) والشغف الاكاديمي (كمتغير تابع) ، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير مباشر موجب لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي في الازدهار النفسي بلغ (٠.٦٢)، ووجود تأثير مباشر موجب للازدهار النفسي في الشغف الأكاديمي بلغ (٠.٢٦)ووجود تأثير مباشر موجب لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي في الشغف الأكاديمي بلغ (٠.٠٨) وتأثير غير مباشر من خلال الازدهار النفسي كمتغير وسيط بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والشغف الأكاديمي بلغ (٠.٢٦×٠.٦٢= ٠.١٦) وبذلك بلغ التأثير الكلي لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي في الشغف الأكاديمي (٠.٢٤).

كما هدفت دراسة أيمن عبد الصمد (٢٠٢٣) إلى دراسة نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، هدفت إلى الكشف عن مطابقة النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين الرشاقة المعرفية، وكلا من الشغف الأكاديمي والاحتراق الأكاديمي مع بيانات عينة البحث من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين (ذكور / إناث) في متغيرات البحث الرشاقة المعرفية والشغف الاكاديمي والاحتراق الاكاديمي ومكوناتهم. كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتألفت العينة الأساسية للبحث من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة بالفرقة الثالثة بكلية التربية النوعية جامعة عين شمس ، وأسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي النوع الاجتماعي (ذكور / إناث) في متغيرات البحث على الدرجة الكلية المقاييس الرشاقة المعرفية والشغف والإحتراق الاكاديمي ومكوناتهم، ووجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دالة (٠.٠١) بين بعض ابعاد

متغيرات البحث، كما تم التوصل إلى نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرشاقة المعرفية، وكل من الشغف والاحتراق الأكاديمي.

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أن الشغف الأكاديمي يعد أحد المتغيرات الهامة التي اهتمت بها بعض الدراسات ؛ فلقد اتضح من الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين الشغف الأكاديمي وبعض المتغيرات منها المثابرة، العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، التكامل المعرفي الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم والتسويف الأكاديمي والضغوط الأكاديمية والاندماج الأكاديمى، استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والازدهار النفسي، كما اهتمت القليل من الدراسات بتنمية الشغف الأكاديمي لدى الطلاب، كما أن هناك ندرة فى الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة معًا على مستوى الدراسات العربية والأجنبية، كما هناك ندرة في اقتراح نماذج للعلاقات السببية بين المتغيرات.

فروض الدراسة:

١- النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث " الرشاقة المعرفية، التدفق النفسي, التمايز الذاتي، الشغف الأكاديمي " يلائم بيانات عينة البحث.

٢- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في الشغف الأكاديمي.

٣- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية.

٤- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية.

٥- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية.

٦- يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية.

٧- يوجد تأثير توسطي "غير مباشر" دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

٨-يوجد تأثير توسطي "غير مباشر" دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

٩–توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما.

١٠–توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما.

١١–توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما.

١٢–توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما.

إجراءات البحث :

١–منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن, كما تم استخدام نموذج المعادلة البنائية.

٢–عينة البحث:

انقسمت عينة البحث الحالي إلى:

٢. ١. عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: تكونت تلك العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، والذين تم اختيارهم من طلاب الشعب العلمية والأدبية المقيدين بالفرق الدراسية (الأولى، الثانية، الرابعة)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٧.٥ : ٢٢) سنة، بمتوسط عمري (١٩.٠٧١) سنة وانحراف معياري (١.١٨٣٣)، وبواقع (١١٧ ذكور/ ١٨٣ إناث)، وفيما يلي جدول يوضح المؤشرات الوصفية للعينة من حيث العمر الزمني.

جدول (١)
المؤشرات الإحصائية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١١٧	١٨,٨٥٦	٠,٩٥٩٧	٣٩٪
	إناث	١٨٣	١٩,٢٠٨	١,٢٩٠٢	٦١٪
التخصص الدراسي	علمي	١٤١	١٨,٨٧٧	١,١٩١٦	٤٧٪
	أدبي	١٥٩	١٩,٢٤٣	١,١٥٢٤	٥٣٪
الفرقة الدراسية	الأولى	١٠٢	١٧,٩٧٦	٠,٠٩٠٣	٣٤٪
	الثانية	١٤٨	١٩,٠٢٦	٠,١٦٦٢	٤٩,٣٣٪
	الرابعة	٥٠	٢١,٤٣٦	٠,٤٨٦٥	١٦,٦٧٪
عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث		٣٠٠	١٩,٠٧١	١,١٨٣٣	١٠٠٪

٢. ٢. العينة الأساسية: تكونت تلك العينة من (٤٠٥) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، والذين تم اختيارهم من طلاب الشعب العلمية والأدبية المقيدين بالفرق الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٧,٥ : ٢٢) سنة بمتوسط عمري (١٩,٢٠٧) سنة وانحراف معياري (١,٠٩٨١) ،وبواقع (١٦٤ ذكور/ ٢٤١ إناث)، وجدول (٢) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث الأساسية.

جدول (٢)
المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة البحث الأساسية.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٦٤	١٩,٠٦٣	٠,٩٥٨٣	٤٠,٤٩٪
	إناث	٢٤١	١٩,٣٠٥	١,١٧٥٨	٥٩,٥١٪
التخصص الدراسي	علمي	١٩٦	١٩,٠٤٨	١,١١٣٣	٤٨,٤٪
	أدبي	٢٠٩	١٩,٣٥٦	١,٠٦٤٩	٥١,٦٪
الفرقة الدراسية	الأولى	١٠٩	١٧,٩٩٠	٠,١٥٣٩	٢٦,٩١٪
	الثانية	١٨٣	١٩,٠٢١	٠,١٤٩٧	٤٥,١٩٪
	الثالثة	٦٣	٢٠,٠٨٦	٠,٢٥٦٤	١٥,٥٦٪
	الرابعة	٥٠	٢١,٤٣٦	٠,٤٨٦٥	١٢,٣٥٪
العينة الأساسية ككل		٤٠٥	١٩,٢٠٧	١,٠٩٨١	١٠٠٪

٣. أدوات البحث

تتضمن أدوات البحث ما يلي:

١– مقياس الرشاقة المعرفية . إعداد/ الباحثتين.

٢– مقياس التدفق النفسي . إعداد/ الباحثتين.

٣– مقياس التمايز الذاتي . إعداد/ الباحثتين.

اولًا: مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان إعداد/ الباحثتين.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية للتحقق من فروض البحث الحالى.

ولقد مر إعداد المقياس بمجموعة من الخطوات كما يلى:

- **الاطلاع على بعض البحوث والدراسات المرتبطة التي تناولت متغير الرشاقة المعرفية ، بالاضافة إلى بعض المقاييس التي تناولت الرشاقة المعرفية لتحديد مفهوم الرشاقة المعرفية بدقة، والتعرف على مكوناتها، منها دراسة حلمي الفيل (٢٠٢٠)، محمد عبدربه(٢٠٢١)، عفاف البديوي (٢٠٢١)، أمل عبد العزيز (٢٠٢٢)، ورجاء أحمد (٢٠٢٢).**
- **تحديد أبعاد الرشاقة المعرفية فى ضوء الدراسات السابقة وهى : الانفتاح المعرفى(١٦ مفردة) – المرونة المعرفية(١٢) – تركيز الانتباه(١٣) .**
- **صياغة عبارات المقياس وعددها (٤١) عبارة بعضها فى صورة إيجابية والبعض الآخر فى صورة سلبية ، وكل عبارة يوجد أمامها خمسة بدائل (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا– أبدًا)، وتكون الدرجات (٥, ٤, ٣, ٢, ١) على الترتيب فى حالة العبارات الإيجابية والعكس فى حالة العبارات السلبية، وبالتالى تكون الدرجة العظمى للمقياس (٢٠٥) والدرجة الدنيا(٤١)، ويطلب من الطلاب أن تختار بديلًا واحدًا فقط ينطبق عليه بوضع علامة(×) أمام كل عبارة من عبارات المقياس تحت الاختيار المناسب لها.**
- **تم عرض المقياس في صورته الأولية على المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس وذلك لإبداء الرأي حول مدى إرتباط كل مفردة بالبعد الفرعي المدرجة ضمنه، وفقًا للتعريف الإجرائي له، وإدخال التعديلات اللازمة على العبارات التي تتطلب ذلك واقتراح ما يمكن إضافته من مواقف لكل من الأبعاد الفرعية, وقد أسفرت عملية التحكيم عن تعديل بعض العبارات لعدم سلامة الصياغة اللغوية، وقد ارتضى الباحثتين العبارات التي أجمع المحكمون على صلاحيتها وذلك بنسبة اتفاق ٩٠ % فأكثر، وقد صاغ الباحثتين التعليمات الملائمة للمقياس.**

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرشاقة المعرفية :

قامت الباحثتين بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الصدق العاملى وكانت النتائج كما يلى:

الصدق العاملي Factor Validity:

أجرت الباحثتين التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، والتي وضعها " هويتلنج Hottelling " حيث إنها تؤدي إلى تشبعات دقيقة، وقد تم إجراء التحليل العاملي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS. V.26 على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وتم التحقق من مدى كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي للمقياس من خلال اختبار كفاية العينة Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)،حيث بلغت قيمته (٠.٨٦٧) وهي قيمة أكبر من (٠.٦٠) مما يدل على كفاية العينة وملاءمتها، كما تم استخدام محك كايزر في تقدير العامل المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التي تمثل البناء الأساسي, حيث تم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح والتي تتضمن ثلاثة تشبعات دالة إحصائيًا على الأقل، ويرى (كاتل) أن هذا المحك يتميز بالثبات والاستقرار في حالة المصفوفات التي يزداد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح.

كما أُستخدم محك جيلفورد الذي يعتبر محك التشبع الجوهري للعبارة على العامل الذي يعتبر دالًا إحصائيًا وهو (+٠.٣, –٠.٣) أو أكثر, وقد تم استخدام طريقة الفاريماكس Varimax للتدوير المتعامد للمصفوفات الارتباطية لمفردات المحاور الخاصة بمقياس الرشاقة المعرفية؛ للوصول إلى صورة مقبولة للمقياس يمكن تفسير العوامل وفقًا لها (فؤاد أبو حطب, وآمال صادق، ٢١٠, ٦٠٣–٦٢٢)؛ وبهذا تم حذف المفردتين أرقام (٣, ٢٥), ومن ثم يصبح طول المقياس يتكون من (٣٩) مفردة، وأسفر التحليل العاملي عن تشبع مفرداته على ثلاثة عوامل جوهرية، وبلغت نسبة التباين العاملي الكلي ٣٦.٩١٥٪، وفيما يلي مصفوفة العوامل التي نتجت عن التحليل العاملي.

جدول (٣)
مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الرشاقة المعرفية وتشبع المفردات على هذه العوامل.

المفردات	العوامل الفرعية المُستخرجة		
	١	٢	٣
٣٢	٠,٦٩٣		
١٧	٠,٦٨٤		
١١	٠,٦٤٦	٠,٣٠٠	
٢٦	٠,٦٢٣		٠,٣٢١
٢٣	٠,٦٠٦		
٣١	٠,٦٠٣		
٣٦	٠,٥٩٩		
٣٠	٠,٥٨٤		
١٠	٠,٥٦٩		
٣٤	٠,٥٦٩		
٢٩	٠,٥٦٠		٠,٣١٤
٤	٠,٥٣٩		
٨	٠,٥٢٥		
٥	٠,٥٢٥		
٢٤	٠,٤٢٨		٠,٣٤٣
١٢		٠,٦٦٠	
١٥		٠,٦٥٩	
٣٨		٠,٦٤٠	
٩		٠,٦٣٤	
٣٩		٠,٦١٣	
١٨		٠,٦١٣	
٢١		٠,٥٨٠	
٣٣		٠,٥٧٧	
٧		٠,٥٥٨	
٣٥		٠,٥٠٩	
٢٧		٠,٤٨٢	
٣٧		٠,٤٤٩	٠,٤٤٧
٢٢		٠,٤٠١	٠,٣٧٣
٦	٠,٣٤١	٠,٣٦١	
١٩		٠,٣٠٦-	
٣			
٤١		٠,٣٧٢	٠,٦٣١
٢	٠,٣٤٩		٠,٥٩٥
١			٠,٥٩١
٤٠			٠,٥٦٣
١٦	٠,٣٠٩		٠,٤٩٨
١٤	٠,٣٩٢		٠,٤٨٦
٢٨			٠,٤٨٠
١٣	٠,٣٦٨		٠,٤٥٩

المفردات	العوامل الفرعية المُستخرجة		
	١	٢	٣
٢٠			٠,٣٥٩
٢٥			
الجذر الكامن	٦,٣١٨	٥,٣٣٨	٣,٤٧٩
نسبة التباين	١٥,٤١١٪	١٣,٠١٩٪	٨,٤٨٥٪
نسبة التباين التراكمية	١٥,٤١١٪	٢٨,٤٣٪	٣٦,٩١٥٪
اختبار كايزر- ماير-أوليكن	٠,٨٦٧		
اختبار بارتليت	(٤٤٠٩,٤٠٤) دالة عند مستوى ٠,٠٠١		

وفيما يلي تفسير لهذه العوامل سيكولوجيًّا بعد تدوير المتغيرات:

العامل الأول: تراوحت تشبعات مفردات العامل الأول ما بين (٠,٤٢٨ : ٠,٦٩٣)، وقد استحوذ على (١٥,٤١١٪) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٦,٣١٨)، ويتكون هذا العامل من (١٥) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية " هي القدرة على التكيف مع متطلبات وتحديات البيئة الاكاديمية "؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (المرونة المعرفية).

العامل الثاني: تراوحت تشبعات مفردات العامل الثاني ما بين (٠,٣٠٦ : ٠,٦٦٠)، وقد استحوذ على (١٣,٠١٩٪) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٥,٣٣٨), ويتكون هذا العامل من (١٥) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية " هو القدرة على تركيز الشعور على الأهداف الأكاديمية المحددة "؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (تركيز الانتباه).

العامل الثالث: تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث ما بين (٠,٣٥٩ : ٠,٦٣١)، وقد استحوذ على (٨,٤٨٥٪) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٤٧٩)، ويتكون هذا العامل من (٩) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية " هو مجموعة من العمليات العقلية التى يقوم بها الطالب بهدف تعديل الاستجابات تجاه المواقف والمتطلبات الاكاديمية "؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الانفتاح المعرفي).

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

قامت الباحثتين بحساب الاتساق الداخلي على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وفيما يلي النتائج:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه ومقياس الرشاقة المعرفية ككل.

العامل الفرعي	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بالمقياس ككل	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بالمقياس ككل
العامل الأول (المرونة المعرفية)	٤	٠,٥٩٢**	٠,٥٢٧**	٢٦	٠,٦٦٢**	٠,٥٥٤**
	٥	٠,٥٣٥**	٠,٤٤٤**	٢٩	٠,٦٠٧**	٠,٥١٢**
	٨	٠,٥٩٣**	٠,٤٩٣**	٣٠	٠,٦٠٣**	٠,٤٤١**
	١٠	٠,٦٠٠**	٠,٤٨٤**	٣١	٠,٦٠٩**	٠,٤٢٧**
	١١	٠,٦٩٠**	٠,٦١٠**	٣٢	٠,٦٩٢**	٠,٤٨٥**
	١٧	٠,٧٠٢**	٠,٥٨٩**	٣٤	٠,٥٧٤**	٠,٤٢٩**
	٢٣	٠,٦٥٠**	٠,٥٩٩**	٣٦	٠,٦٠٤**	٠,٤٥٥**
	٢٤	٠,٥٣٦**	٠,٥٤٠**			
العامل الثاني (تركيز الانتباه)	٦	٠,٤٦٥**	٠,٤٥٥**	٢٢	٠,٥٠٢**	٠,٣٨٥**
	٧	٠,٦٠٨**	٠,٤٧٧**	٢٧	٠,٤٩٥**	٠,٤٣٩**
	٩	٠,٦٨٧**	٠,٦٢٤**	٣٣	٠,٦٢٥**	٠,٥٦٦**
	١٢	٠,٦٧٥**	٠,٥٤٢**	٣٥	٠,٥٢٣**	٠,٤٠٧**
	١٥	٠,٦٣٠**	٠,٤٨٣**	٣٧	٠,٥٢٥**	٠,٤٥٣**
	١٨	٠,٥٩٨**	٠,٥١٣**	٣٨	٠,٦٦٤**	٠,٥٦٠**
	١٩	٠,١١-	٠,٠٨٤-	٣٩	٠,٦٦٢**	٠,٥٠٧**
	٢١	٠,٦٢٠**	٠,٥١٤**			
العامل الثالث (الانفتاح المعرفي)	١	٠,٦٠٥**	٠,٣٥٤**	٢٠	٠,٤٠٦**	٠,١٩٩**
	٢	٠,٦٥٢**	٠,٤٦٣**	٢٨	٠,٥١٨**	٠,٣٢٥**
	١٣	٠,٥٤٣**	٠,٤٢٠**	٤٠	٠,٥٧٥**	٠,٣٥٩**
	١٤	٠,٦٠٨**	٠,٥٣٩**	٤١	٠,٦٥٥**	٠,٤٦١**
	١٦	٠,٥٦٨**	٠,٤٩٨**			

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.١٩٩ : ٠.٧٠٢**)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للعوامل الفرعية (المرونة المعرفية، تركيز الانتباه, الانفتاح المعرفي) والمقياس ككل باستثناء المفردة رقم (١٩) فقد تم حذفها؛ وبهذا يصبح طول المقياس (٣٨) مفردة.**

ثم قامت الباحثتين بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الفرعية (المرونة المعرفية، تركيز الانتباه، الانفتاح المعرفي) والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية، ويوضح جدول (٥) نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٥)
معاملات الاتساق الداخلي لعوامل مقياس الرشاقة المعرفية (ن=٣٠٠).

العوامل الفرعية	مقياس الرشاقة المعرفية ككل
المرونة المعرفية	٠,٨١٥**
تركيز الانتباه	٠,٨٣٥**
الانفتاح المعرفي	٠,٦٩٣**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين العوامل الفرعية (المرونة المعرفية, تركيز الانتباه، الانفتاح المعرفي)، والدرجة الكلية لمقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وهي معاملات ارتباط جيدة, وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث العوامل الفرعية.

ثالثًا: ثبات مقياس الرشاقة المعرفية

قامت الباحثتين بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ) حساب الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ Cronbach Alpha

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٦)
قيم معاملات الثبات لمقياس الرشاقة المعرفية بطريقة ألفا-كرونباخ (ن=٣٠٠).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	ألفا-كرونباخ
العامل الأول (المرونة المعرفية)	١٥	٠,٨٨٢
العامل الثاني (تركيز الانتباه)	١٤	٠,٨٥٨
العامل الثالث (الانفتاح المعرفي)	٩	٠,٧٣٢
مقياس الرشاقة المعرفية ككل	٣٨	٠,٩٠٦

ويتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة, مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس الرشاقة المعرفية، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية Half–Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من العوامل الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

جدول (٧)
قيم معاملات الثبات لمقياس الرشاقة المعرفية بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
العامل الأول (المرونة المعرفية)	١٥	٠,٨٢٢	٠,٩٠٢	٠,٨٩١
العامل الثاني (تركيز الانتباه)	١٤	٠,٧٦٥	٠,٨٦٧	٠,٨٦٧
العامل الثالث (الانفتاح المعرفي)	٩	٠,٥٥٧	٠,٧١٨	٠,٧١١
مقياس الرشاقة المعرفية ككل	٣٨	٠,٨٢٣	٠,٩٠٣	٠,٩٠١

ويتضح من خلال جدول (٧) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠.٧١١ : ٠.٩٠٣), وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس الرشاقة المعرفية.

وصف مقياس الرشاقة المعرفية في صورته النهائية وتقدير درجاته:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له مكونًا من (٣٨) مفردة، وأمام كل مفردة خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، ويختار الطالب/ الطالبة بديلًا واحدًا لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يُعطى المفحوص درجات (٥, ٤, ٣, ٢, ١) في حالة المفردات الإيجابية والعكس صحيح في حالة المفردات السلبية، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٨–١٩٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الرشاقة المعرفية لدى الطالب، وجدول (٨) يوضح أرقام مفردات كل عامل من العوامل الفرعية لمقياس الرشاقة المعرفية.

جدول (٨)
توزيع المفردات على العوامل الفرعية لمقياس الرشاقة المعرفية.

العوامل الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
العامل الأول (المرونة المعرفية)	١٥	١ ـــــــــــــــــــ ١٥
العامل الثاني (تركيز الانتباه)	١٤	١٦ ـــــــــــــــــــ ٢٩
العامل الثالث (الانفتاح المعرفي)	٩	٣٠ ـــــــــــــــــــ ٣٨

ثانياّ: مقياس التدفق النفسي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان إعداد/ الباحثتين

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس التدفق النفسي لدى طلاب كلية التربية بهدف التحقق من فروض البحث الحالي، ولقد مر إعداد المقياس بعدة خطوات كما يلى:

– الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي تناولت مفهوم التدفق النفسي بهدف التحديد الدقيق للمفهوم وتحديد مكوناته، كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالبحث، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه؛ ومنها مقياس التدفق النفسي إعداد أحمد عبد المالك (٢٠١٠)؛ والذي تكون من (٣٤) مفردة على ثلاثة أبعاد، وتتم الاستجابة من خلال طريقة ليكرت الثلاثي (تنطبق، تنطبق أحيانًا، لا تنطبق),د، ومقياس التدفق النفسي إعداد باظة (٢٠١١)؛ والذي تكون من (٥٦) مفردة على ثماني أبعاد، وتتم الاستجابة عليه وفقًا لطريقة ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا). ووجدت الباحثتين أن معظم المقاييس قد صيغت في صورة عبارات ووجدوا أن التدفق النفسي لدقة قياسة وفقًا لعينة الدراسة يفضل صياغته فقراته بشكل مواقف.

– وصف مكونات المقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من (20) موقف تتوزع على أربعة أبعاد هي: الاستغراق التام بالأداء, سرعة الاستجابة للمهام، انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء إتمام المهام, القدرة على مواجهه الصعوبات والتحديات، يتم تصحيح المقياس كالتالي:–

اختيار (أ) يدل على ارتفاع الدرجة ويحصل على تقدير (٣)

الاختيار (ب) يدل على الدرجة متوسط ويحصل على درجة(٢)

الاختيار (ج) يدل على انخفاض الدرجة ويحصل على درجة (١)

– عرض المقياس في صورته الأولية على المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط كل مفردة بالبعد الفرعي المدرجة ضمنه، وفقًا للتعريف الإجرائي له، وإدخال التعديلات اللازمة على العبارات التي تتطلب ذلك واقتراح ما يمكن إضافته من مواقف لكل من الأبعاد الفرعية، وقد أسفرت عملية التحكيم عن تعديل بعض العبارات لعدم سلامة الصياغة اللغوية، وقد ارتضى الباحثتين العبارات التي أجمع المحكمون على صلاحيتها وذلك بنسبة اتفاق ٩٠ % فأكثر, وقد صاغ الباحثتين التعليمات الملائمة للمقياس.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان: قامت الباحثتين بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس

قامت الباحثتين بحساب صدق المقياس باستخدام الصدق العاملى وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

الصدق العاملي:

أجرت الباحثتين التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، والتي وضعها " هويتلنج Hottelling " حيث إنها تؤدي إلى تشبعات دقيقة، وقد تم إجراء التحليل العاملي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS. V.26 على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان, وتم التحقق من مدى كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي للمقياس من خلال اختبار كفاية العينة Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)، حيث بلغت قيمته (٠,٨٣٩) وهي قيمة أكبر من (٠,٦٠) مما يدل على كفاية العينة وملاءمتها، كما تم استخدام محك كايزر في تقدير العامل المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التي تمثل البناء الأساسي، حيث تم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح والتي تتضمن ثلاثة تشبعات دالة إحصائيًا على الأقل، ويرى (كاتل) أن هذا المحك يتميز بالثبات والاستقرار في حالة المصفوفات التي يزداد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح.

كما أُستخدم محك جيلفورد الذي يعتبر محك التشبع الجوهري للعبارة على العامل الذي يعتبر دالًا إحصائيًا وهو (+٠,٣, -٠,٣) أو أكثر، وقد تم استخدام طريقة الفاريماكس

Varimax للتدوير المتعامد للمصفوفات الارتباطية لمفردات المحاور الخاصة بمقياس التدفق النفسي؛ وبهذا لم يتم حذف أي مفردة، ومن ثم يظل طول المقياس يتكون من (٢٠) مفردة، وأسفر التحليل العاملي عن تشبع مفرداته على ثلاثة عوامل جوهرية، وبلغت نسبة التباين العاملي الكلي ٤٣,٢٩٪، وفيما يلي مصفوفة العوامل التي نتجت عن التحليل العاملي.

جدول (٩)

مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس التدفق النفسي وتشبع المفردات على هذه العوامل.

المفردات	العوامل الفرعية المُستخرجة		
	١	٢	٣
١٦	٠,٧٠٥		
١٤	٠,٦٦٣		
١	٠,٦٣٤		
٦	٠,٥٤٥	٠,٣٦٩	
٩	٠,٥٢٩		
١٧	٠,٥٠٠		
٥	٠,٤٧٣		٠,٤١٨
٢٠	٠,٤٦٦		٠,٤٣٠
٣		٠,٨٢٥	
٤		٠,٨٠١	
١٠	٠,٣٤٣	٠,٥٨٢	
١٩	٠,٣٣٨	٠,٤٨٣	
١٢		٠,٤٧٩	
١٨		٠,٤٦٧	
٧		٠,٣٩٨	
١٥			٠,٧١٥
١٣			٠,٧٠٩
٨			٠,٦٤٦
١١			٠,٥٧١
٢	٠,٣٣٤		٠,٥٢٦
الجذر الكامن	٣,١٠٥	٢,٨١٧	٢,٧٣٦
نسبة التباين	١٥,٥٢٥٪	١٤,٠٨٧٪	١٣,٦٧٨٪
نسبة التباين التراكمية	١٥,٥٢٥٪	٢٩,٦١٢٪	٤٣,٢٩٪
اختبار كايزر- ماير-أوليكن	٠,٨٣٩		
اختبار بارتليت	(١٥٢٩,٦٨٨) دالة عند مستوى ٠,٠٠١		

وفيما يلي تفسير لهذه العوامل سيكولوجيًّا بعد تدوير المتغيرات:

العامل الأول: تراوحت تشبعات مفردات العامل الأول ما بين (٠,٤٦٦ : ٠,٧٠٥)، وقد استحوذ على (١٥,٥٢٥٪) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣,١٠٥)، ويتكون هذا العامل من (٨) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية "هى قدرة الطالب على تحمل الضغوطات والصعوبات الاكاديمية التى تواجهه

فى المواقف التعليمية المختلفة"؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (القدرة على مواجهة التحديات).

العامل الثاني: تراوحت تشبعات مفردات العامل الثاني ما بين (٠,٣٩٨ : ٠,٨٢٥)، وقد استحوذ على (١٤,٠٨٧٪) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٨١٧), ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية "هى قدرة الطالب على تنفيذ المهام الأكاديمية المطلوبة دونه مماطلة وتسليمها في الوقت المحدد "؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة).

العامل الثالث: تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث ما بين (٠,٥٢٦ : ٠,٧١٥)، وقد استحوذ على (١٣,٦٧٨٪) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٧٣٦)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية "هي استغراق الطالب فى المهام المطلوبة دون الانتباه والوعي بالزمن المستغرق فى المهام الاكاديمية "؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام).

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

قامت الباحثتين بحساب الاتساق الداخلي على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وفيما يلي النتائج:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه ومقياس التدفق النفسي ككل.

العامل الفرعي	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بالمقياس ككل	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بالمقياس ككل
العامل الأول (القدرة على مواجهة التحديات)	١	٠,٦٤٦**	٠,٥٤٤**	١٤	٠,٦٢٩**	٠,٤٦١**
	٥	٠,٦٢٢**	٠,٥٨٣**	١٦	٠,٦٧٨**	٠,٥٢٦**
	٦	٠,٦٧٨**	٠,٦٥١**	١٧	٠,٥٧٣**	٠,٥١٩**
	٩	٠,٦٠٠**	٠,٥٠٠**	٢٠	٠,٥٧١**	٠,٥٢٩**
العامل الثاني (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة)	٣	٠,٧١٦**	٠,٤٩٨**	١٢	٠,٥٨٥**	٠,٤٩٩**
	٤	٠,٦٧١**	٠,٤٦٦**	١٨	٠,٥٧٨**	٠,٤٩٠**
	٧	٠,٤٩٤**	٠,٣٣٧**	١٩	٠,٦٠١**	٠,٤٠١**
	١٠	٠,٦٥٩**	٠,٥٦٢**			
العامل الثالث (انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام)	٢	٠,٦٣٣**	٠,٥٦٢**	١٣	٠,٧١١**	٠,٤٥٨**
	٨	٠,٦٧٣**	٠,٤٩١**	١٥	٠,٦٨٨**	٠,٣٩١**
	١١	٠,٦٦٨**	٠,٤٣٦**			

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٣٣٧ : ٠.٧١٦**)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للعوامل الفرعية (القدرة على مواجهة التحديات، سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام) والمقياس ككل؛ وبهذا يظل طول المقياس (٢٠) مفردة.**

ثم قامت الباحثتين بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الفرعية (القدرة على مواجهة التحديات، سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام) والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي، ويوضح الجدول التالي نتائج معاملات الارتباط:

جدول (١١)

معاملات الاتساق الداخلي لعوامل مقياس التدفق النفسي (ن=٣٠٠).

العوامل الفرعية	مقياس التدفق النفسي ككل
العامل الأول (القدرة على مواجهة التحديات)	٠,٨٥٧**
العامل الثاني (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة)	٠,٧٥٤**
العامل الثالث (انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام)	٠,٦٩١**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١١) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين العوامل الفرعية (القدرة على مواجهة التحديات، سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام)، والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث العوامل الفرعية.

ثالثًا: ثبات مقياس التدفق النفسي

قامت الباحثتين بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ) حساب الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ Cronbach Alpha

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٢)
قيم معاملات الثبات لمقياس التدفق النفسي بطريقة ألفا-كرونباخ (ن=٣٠٠).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	ألفا-كرونباخ
العامل الأول (القدرة على مواجهة التحديات)	٨	٠,٧٧٥
العامل الثاني (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة)	٧	٠,٧٠٩
العامل الثالث (انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام)	٥	٠,٦٩٩
مقياس التدفق النفسي ككل	٢٠	٠,٨٣٢

ويتضح من جدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس التدفق النفسي, وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية Half–Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من العوامل الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون على عينة قوامها (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

جدول (١٣)
قيم معاملات الثبات لمقياس التدفق النفسي بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة " سبيرمان-براون "		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
العامل الأول (القدرة على مواجهة التحديات)	٨	٠,٥٨٤	٠,٧٣٧	٠,٧٣٧
العامل الثاني (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة)	٧	٠,٤٤٧	٠,٦٢١	٠,٦٠١
العامل الثالث (انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام)	٥	٠,٥٦١	٠,٧٢٥	٠,٦٩٨
مقياس التدفق النفسي ككل	٢٠	٠,٦٧٨	٠,٨٠٨	٠,٨٠٦

ويتضح من خلال جدول (١٣) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠.٦٠١ : ٠.٨٠٨)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس التدفق النفسي.

وصف مقياس التدفق النفسي في صورته النهائية وتقدير درجاته:

ظل المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له مكونًا من (٢٠) مفردة، وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل هي (أ، ب، ج)، ويختار الطالب/ الطالبة بديلًا واحدًا لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يُعطى المفحوص (٣) درجات للبديل الذي يدل على مستوى مرتفع من التدفق النفسي، و(٢) درجتان للبديل المتوسط، و(١) درجة واحدة للبديل المنخفض، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٠ : ٦٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى التدفق النفسي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى التدفق النفسي لدى الطالب، وجدول (١٤) يوضح أرقام مفردات كل عامل من العوامل الفرعية لمقياس التدفق النفسي.

جدول (١٤)
توزيع المفردات على العوامل الفرعية لمقياس التدفق النفسي.

العوامل الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
العامل الأول (القدرة على مواجهة التحديات)	٨	١ ــــــــــــــــــــ ٨
العامل الثاني (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة)	٧	٩ ــــــــــــــــــــ ١٥
العامل الثالث (انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام)	٥	١٦ ــــــــــــــــــــ ٢٠

ثالثاً: مقياس التمايز الذاتي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان إعداد/ الباحثتين

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس التمايز الذاتي لدى طلاب كلية التربية بهدف التحقق من فروض البحث الحالي، ولقد مر إعداد المقياس بعدة خطوات كما يلى:

– الاطلاع على بعض المقاييس السابقة التي تناولت مفهوم التمايز الذاتي بهدف التحديد الدقيق للمفهوم وتحديد مكوناته مثل استبيان التمايز الذاتي (سكوورون وفريدلاندر، ١٩٩٨)، ومقياس التمايز الذاتي لسكاورون وشميدت (٢٠٠٣)، ووجدت الباحثتين أن معظم المقاييس قد صيغت في صورة عبارات ووجدوا أن لدقة قياسة وفقًا لعينة الدراسة يفضل صياغته فقراته بشكل مواقف.

وصف مكونات المقياس: تكون المقياس في صورته الأولية من(١٨) موقف تتوزع على ثلاثة أبعاد هي: القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، الحفاظ على إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الأخرين، يتم تصحيح المقياس كالتالي:

الإختيار (أ) يدل على ارتفاع الدرجة ويحصل على تقدير (٣)

الاختيار (ب) يدل على الدرجة متوسط ويحصل على درجة(٢)

الاختيار (ج) يدل على انخفاض الدرجة ويحصل على درجة (١)

– عرض المقياس في صورته الأولية على المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس ، وذلك لإبداء الرأي حول مدى إرتباط كل مفردة بالبعد الفرعي المدرجة ضمنه، وفقًا للتعريف الإجرائي له، وإدخال التعديلات اللازمة على العبارات التي تتطلب ذلك واقتراح ما يمكن إضافته من مواقف لكل من الأبعاد الفرعية، وقد أسفرت عملية التحكيم عن تعديل بعض العبارات لعدم سلامة الصياغة اللغوية، وقد ارتضى الباحثتين العبارات التي أجمع المحكمون على صلاحيتها وذلك بنسبة اتفاق ٩٠ % فأكثر، وقد صاغ الباحثتين التعليمات الملائمة للمقياس.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التمايز الذاتي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان:

قامت الباحثتين بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس

قامت الباحثتين بحساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

الصدق العاملي:

أجرت الباحثتين التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، والتي وضعها " هويتلنج Hottelling " حيث إنها تؤدي إلى تشبعات دقيقة، وقد تم إجراء التحليل العاملي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية SPSS. V.26 على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان, وتم التحقق من مدى كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي للمقياس من خلال اختبار كفاية العينة Kaiser–Meyer–Olkin (KMO)، حيث بلغت قيمته (٠.٨٥٥) وهي قيمة أكبر من (٠.٦٠) مما يدل على كفاية العينة وملائمتها، كما تم استخدام محك كايزر في تقدير العامل المستخلص كمؤشر للتوقف أو الاستمرار في استخلاص العوامل التي تمثل البناء الأساسي, حيث تم الإبقاء على العوامل التي تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح والتي تتضمن ثلاثة تشبعات دالة إحصائيًا على الأقل، ويرى (كاتل) أن هذا المحك يتميز بالثبات والاستقرار في حالة المصفوفات التي يزداد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح.

كما أُستخدم محك جيلفورد الذي يعتبر محك التشبع الجوهري للعبارة على العامل الذي يعتبر دالًا إحصائيًا وهو (+٠.٣, –٠.٣) أو أكثر, وقد تم استخدام طريقة الفاريماكس Varimax للتدوير المتعامد للمصفوفات الارتباطية لمفردات المحاور الخاصة بمقياس التمايز الذاتي؛ ومن ثم يصبح طول المقياس يتكون من (١٨) مفردة، وأسفر التحليل العاملي عن تشبع مفرداته على ثلاثة عوامل جوهرية، وبلغت نسبة التباين العاملي الكلي ٤٤.٨٩٤٪, وفيما يلي مصفوفة العوامل التي نتجت عن التحليل العاملي.

جدول (١٥)

مصفوفة العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس التمايز الذاتي وتشبع المفردات على هذه العوامل.

المفردات	العوامل الفرعية المُستخرجة		
	١	٢	٣
١٦	٠,٧٢٦		
١٤	٠,٦٨٠		
١	٠,٦٥٠	٠,٣٨٩	
٩	٠,٥٦٩		
٦	٠,٥٢١	٠,٣٨٨	
٥	٠,٥٠٨		٠,٣٥٨
١٧	٠,٤٥٩		
٤		٠,٧٩٥	
٣		٠,٧٥٤	
١٨		٠,٥٥٢	
١٢		٠,٤٩٤	
١٠	٠,٣٤٢	٠,٤٣٧	
٧		٠,٣٦٩	٠,٣٠٦
١٥			٠,٦٩٦
١٣			٠,٦٧٢
٨			٠,٦٥١
٢	٠,٣٠٩		٠,٥٧٣
١١			٠,٥٦٧
الجذر الكامن	٢,٩٤٨	٢,٦٣٢	٢,٥٠١
نسبة التباين	٪١٦,٣٧٦	٪١٤,٦٢٤	٪١٣,٨٩٤
نسبة التباين التراكمية	٪١٦,٣٧٦	٪٣١	٪٤٤,٨٩٤
اختبار كايزر- ماير-أوليكن	٠,٨٥٥		
اختبار بارتليت	(١٣١٣,٢٦٦) دالة عند مستوى ٠,٠٠١		

وفيما يلي تفسير لهذه العوامل سيكولوجيًّا بعد تدوير المتغيرات:

العامل الأول: تراوحت تشبعات مفردات العامل الأول ما بين (٠,٤٥٩ : ٠,٧٢٦)، وقد استحوذ على (١٦,٣٧٦٪) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٩٤٨)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية "هى قدرة الطالب على التحكم في تأثير التحديات الأكاديمية والصعوبات على أدائه الاكاديمي "؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط).

العامل الثاني: تراوحت تشبعات مفردات العامل الثاني ما بين (٠,٣٦٩ : ٠,٧٩٥)، وقد استحوذ على (١٤,٦٢٤٪) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير, وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٦٣٢)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات, وتعكس مفردات هذا العامل من

الناحية النفسية "هى قدرة الطالب على التحكم فى الانفعالات وعدم التسرع فى إتخاذ القرارات بانفعال "؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (القدرة على تقليل الانفعال العاطفي).

العامل الثالث: تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث ما بين (٠,٥٦٧ : ٠,٦٩٦)، وقد استحوذ على (١٣,٨٩٤٪) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٥٠١), ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية "هى قدرة الطالب على تحديد أهدافة ووضع الخطط لتحقيق أهدافة دون التأثر بإراء الآخرين "؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين).

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

قامت الباحثتين بحساب الاتساق الداخلي على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه والمقياس ككل، وفيما يلي النتائج:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه ومقياس التمايز الذاتي ككل.

العامل الفرعي	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بالمقياس ككل	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بالمقياس ككل
الأول (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط)	١	٠,٧١٦**	٠,٦٠٧**	١٤	٠,٦٣١**	٠,٤٥٣**
	٥	٠,٦٤٨**	٠,٦١٢**	١٦	٠,٧٠٠**	٠,٥٤٤**
	٦	٠,٦٨٤**	٠,٦٦٧**	١٧	٠,٥٢٠**	٠,٤٩١**
	٩	٠,٦٦١**	٠,٥٥٨**			
الثاني (القدرة على تقليل الانفعال العاطفي)	٣	٠,٦٦٧**	٠,٤٨٧**	١٠	٠,٥٩٤**	٠,٥٤٠**
	٤	٠,٦٩٥**	٠,٥٢٢**	١٢	٠,٥٩٩**	٠,٤٩٥**
	٧	٠,٥٠٧**	٠,٣٢٤**	١٨	٠,٦٤٥**	٠,٥٤٢**
الثالث (إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين)	٢	٠,٦٨٣**	٠,٥٩٣**	١٣	٠,٦٥٦**	٠,٣٧٨**
	٨	٠,٦٨٨**	٠,٥٤٣**	١٥	٠,٦٦٩**	٠,٤٤٥**
	١١	٠,٦٦٦**	٠,٤٦٨**			

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٣٢٤ : ٠.٧١٦**)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للعوامل الفرعية (مقاومة التأثيرات الضارة**

للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الأخرين)؛ وبهذا يظل طول المقياس (١٨) مفردة.

ثم قامت الباحثتين بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الفرعية (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الأخرين) والدرجة الكلية لمقياس التمايز الذاتي، ويوضح جدول (١٧) نتائج معاملات الارتباط:

جدول (١٧)
معاملات الاتساق الداخلي لعوامل مقياس التمايز الذاتي (ن=٣٠٠).

العوامل الفرعية	مقياس التمايز الذاتي ككل
العامل الأول (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط)	٠,٨٥٧**
العامل الثاني (القدرة على تقليل الانفعال العاطفي)	٠,٧٨١**
العامل الثالث (إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين)	٠,٧٢٠**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين العوامل الفرعية (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الأخرين)، والدرجة الكلية لمقياس التمايز الذاتي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث العوامل الفرعية.

ثالثًا: ثبات مقياس التمايز الذاتي

قامت الباحثتين بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ) حساب الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ Cronbach Alpha

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٨)
قيم معاملات الثبات لمقياس التمايز الذاتي بطريقة ألفا-كرونباخ (ن=٣٠٠).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	ألفا-كرونباخ
العامل الأول (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط)	٧	٠,٧٧٥
العامل الثاني (القدرة على تقليل الانفعال العاطفي)	٦	٠,٦٥٥
العامل الثالث (إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين)	٥	٠,٦٩٦
مقياس التمايز الذاتي ككل	١٨	٠,٨٣٢

ويتضح من جدول (١٨) أن قيم معاملات الثبات مقبولة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس التمايز الذاتي، وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية Half–Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من العوامل الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

جدول (١٩)
قيم معاملات الثبات لمقياس التمايز الذاتي بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
العامل الأول (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط)	٧	٠,٥٦٥	٠,٧٢٥	٠,٦٩٨
العامل الثاني (القدرة على تقليل الانفعال العاطفي)	٦	٠,٤٤٠	٠,٦١١	٠,٦١١
العامل الثالث (إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين)	٥	٠,٥٤٩	٠,٧١٦	٠,٦٨٢
مقياس التمايز الذاتي ككل	١٨	٠,٦٨٧	٠,٨١٤	٠,٨١٠

ويتضح من خلال جدول (١٩) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠.٦١١ : ٠.٨١٤)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس التمايز الذاتي.

وصف مقياس التمايز الذاتي في صورته النهائية وتقدير درجاته:

ظل المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له مكونًا من (٢٠) مفردة، وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل هي (أ، ب، ج)، ويختار الطالب/ الطالبة بديلًا واحدًا لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يُعطى المفحوص (٣) درجات للبديل الذي يدل على مستوى مرتفع من التمايز الذاتي، و(٢) درجتان للبديل المتوسط، و(١) درجة واحدة

للبديل المنخفض، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١٨ : ٥٤) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى التمايز الذاتي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى التمايز الذاتي لدى الطالب، وجدول (٢٠) يوضح أرقام مفردات كل عامل من العوامل الفرعية لمقياس التمايز الذاتي.

جدول (٢٠)

توزيع المفردات على العوامل الفرعية لمقياس التدفق النفسي.

العوامل الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
العامل الأول (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط)	٧	١ ـــــــــــــــــــــــ ٧
العامل الثاني (القدرة على تقليل الانفعال العاطفي)	٦	٨ ـــــــــــــــــــــــ ١٣
العامل الثالث (إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين)	٥	١٤ ـــــــــــــــــــــــ ١٨

رابعاً: مقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان إعداد/ الباحثتين

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بهدف التحقق من فروض البحث الحالي .

ولقد مر إعداد المقياس بعدة خطوات كما يلى:

– الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التى تناولت مفهوم الشغف الأكاديمي بهدف التحديد الدقيق للمفهوم وتحديد مكوناته مثل دراسة تمارا حسبان (٢٠٢١)، ودراسة تمارا حسبان وعمر العظامات (٢٠٢٢) لتحديد مكونات الشغف الأكاديمي واتضح أنه يوجد نمطين من الشغف الأكاديمي وهما الشغف التناغمي والشغف القهري، لذا تكون المقياس من بعدين، وهما الشغف التناغمي والقهري .

– الاطلاع على بعض المقاييس التي استخدمت لقياس الشغف الأكاديمي مثل مقياس أمجد كاظم (٢٠٢١)، تمارا حسبان (٢٠٢١)، والسيد بريك (٢٠٢٢).

– تكون المقياس فى صورته الأولية من (٤٢) عبارة موزعة على بعدين هما الشغف التناغمى (٢٠عبارة) ، والشغف القهري (٢٢عبارة) تكون الإجابة عنها من خلال اختيار استجابة من خمس استجابات وهى (دائمًا،غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، ويتم إعطاء الدرجات (٥, ٤, ٣, ٢, ١) على الترتيب.

– عرض المقياس في صورته الأولية على المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس وذلك لإبداء الرأي حول مدى ارتباط كل مفردة بالبعد الفرعي المدرجة ضمنه، وفقًا للتعريف الإجرائي له، وإدخال التعديلات اللازمة على العبارات التي تتطلب ذلك واقتراح ما يمكن إضافته من مواقف لكل من الأبعاد الفرعية، وقد أسفرت عملية التحكيم عن تعديل بعض العبارات لعدم سلامة الصياغة اللغوية، وقد ارتضى الباحثتين العبارات التي أجمع المحكمون على صلاحيتها وذلك بنسبة اتفاق ٩٠ % فأكثر، وقد صاغ الباحثتين التعليمات الملائمة للمقياس.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التمايز الذاتي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان:

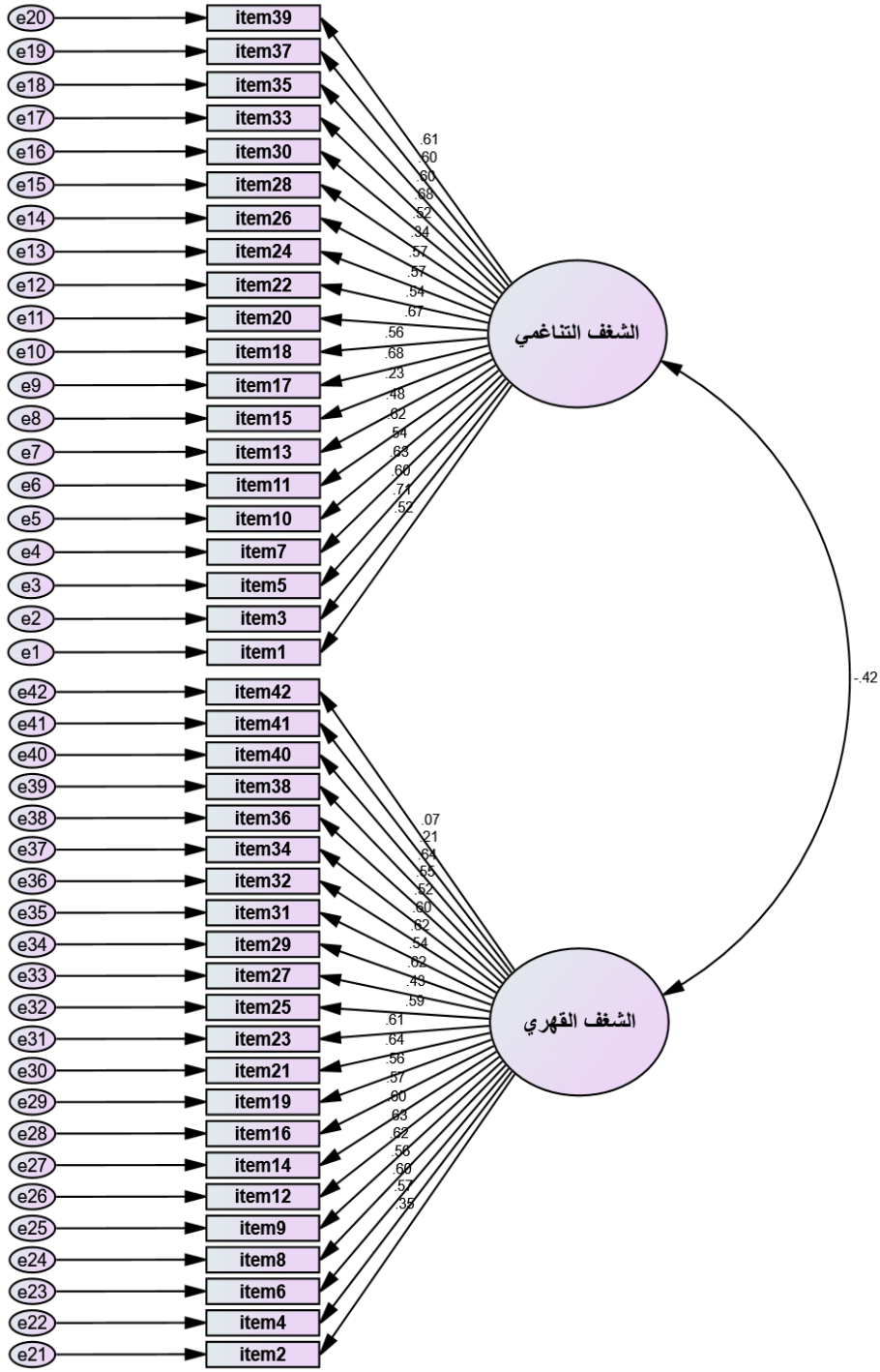
قامت الباحثتين بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولًا: صدق المقياس

الصدق العاملي:

قامت الباحثتين بحساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي وكانت النتائج كما يلى:

تم تطبيق مقياس الشغف الأكاديمي على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان لحساب الصدق العاملي التوكيدي للتأكد من صدق بنية المقياس، وتم ذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي AMOS. v.26، وتم حساب معاملات الانحدار المعيارية واللا معيارية والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت"، والشكل (٣) يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي:



شكل (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي (ن=٣٠٠).

جدول (٢١)

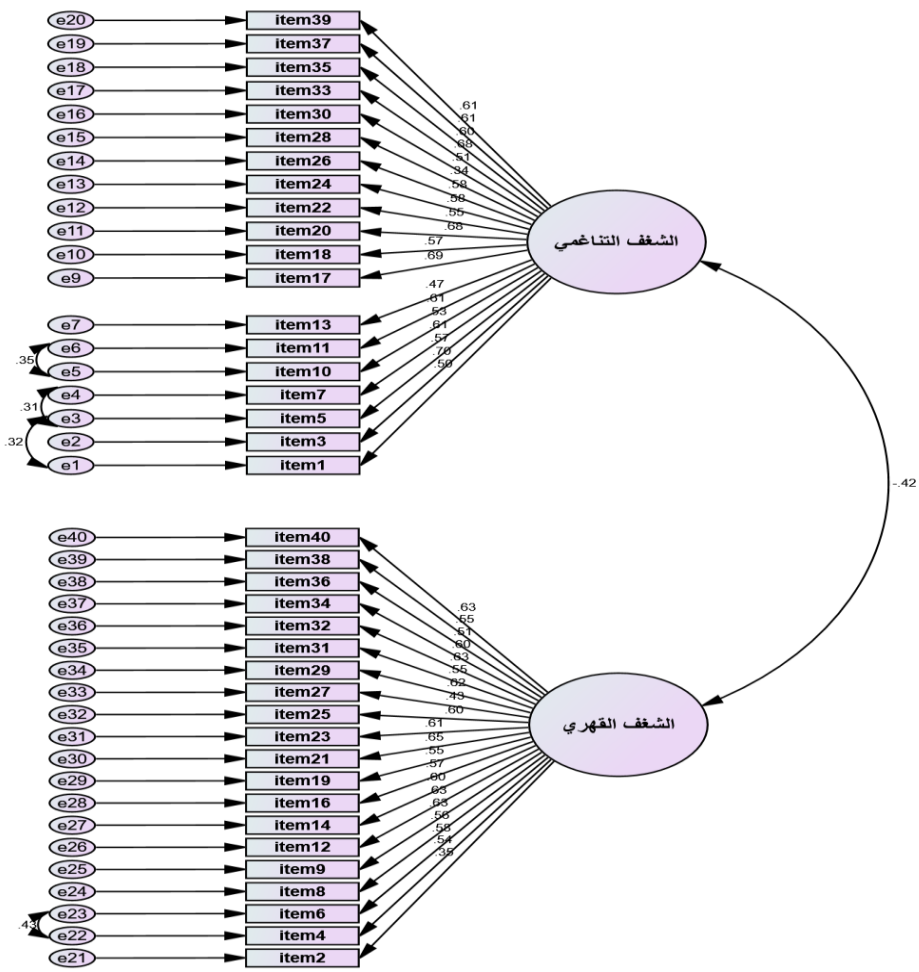
نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي (قبل إجراء التعديلات).

رقم المفردة	العامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	الشغف التناغمي	١,٠٠٠	٠,٥١٩			
٣	الشغف التناغمي	١,٠٧٨	٠,٧٠٧	٠,١٢٦	٨,٥٤٨	***
٥	الشغف التناغمي	٠,٩٩٨	٠,٦٠٠	٠,١٢٨	٧,٧٧٥	***
٧	الشغف التناغمي	١,٠٠٩	٠,٦٣٠	٠,١٢٦	٨,٠١٣	***
١٠	الشغف التناغمي	٠,٦٨٣	٠,٥٤٢	٠,٠٩٤	٧,٢٩٢	***
١١	الشغف التناغمي	٠,٨٧٤	٠,٦١٩	٠,١١٠	٧,٩٢٥	***
١٣	الشغف التناغمي	٠,٨١٢	٠,٤٨٣	٠,١٢٠	٦,٧٣٦	***
١٥	الشغف التناغمي	٠,٣٦٠	٠,٢٣١	٠,٠٩٩	٣,٦٥٥	***
١٧	الشغف التناغمي	٠,٩٨٤	٠,٦٨٤	٠,١١٧	٨,٣٩٦	***
١٨	الشغف التناغمي	٠,٨٣٥	٠,٥٦٤	٠,١١٢	٧,٤٨٠	***
٢٠	الشغف التناغمي	٠,٩٨٦	٠,٦٧٤	٠,١١٩	٨,٣٢٤	***
٢٢	الشغف التناغمي	٠,٧٨٧	٠,٥٣٩	٠,١٠٨	٧,٢٦٥	***
٢٤	الشغف التناغمي	٠,٨٤٠	٠,٥٧٤	٠,١١١	٧,٥٦٨	***
٢٦	الشغف التناغمي	٠,٨٣٦	٠,٥٦٨	٠,١١١	٧,٥١٢	***
٢٨	الشغف التناغمي	٠,٥١٩	٠,٣٣٩	٠,١٠١	٥,١١٧	***
٣٠	الشغف التناغمي	٠,٨٦٠	٠,٥١٦	٠,١٢٢	٧,٠٥٠	***
٣٣	الشغف التناغمي	١,٠٠٩	٠,٦٨٥	٠,١٢٠	٨,٣٩٩	***
٣٥	الشغف التناغمي	٠,٩٠٠	٠,٦٠١	٠,١١٦	٧,٧٨٥	***
٣٧	الشغف التناغمي	٠,٩٠٤	٠,٦٠٢	٠,١١٦	٧,٧٩٥	***
٣٩	الشغف التناغمي	٠,٨٣٩	٠,٦٠٩	٠,١٠٧	٧,٨٥٢	***
٢	الشغف القهري	١,٠٠٠	٠,٣٥٣			
٤	الشغف القهري	١,٣٨٠	٠,٥٦٧	٠,٢٥٣	٥,٤٥٣	***
٦	الشغف القهري	١,٤٥٢	٠,٦٠٢	٠,٢٦١	٥,٥٦١	***
٨	الشغف القهري	١,٦٣٠	٠,٥٦١	٠,٣٠٠	٥,٤٣٤	***
٩	الشغف القهري	١,٥٧٧	٠,٦٢٥	٠,٢٨٠	٥,٦٢٥	***
١٢	الشغف القهري	١,٦٩٠	٠,٦٣٣	٠,٢٩٩	٥,٦٤٦	***
١٤	الشغف القهري	١,٥٤٦	٠,٥٩٦	٠,٢٧٩	٥,٥٤٥	***
١٦	الشغف القهري	١,٦٧٥	٠,٥٦٩	٠,٣٠٧	٥,٤٥٩	***
١٩	الشغف القهري	١,٥١٠	٠,٥٥٥	٠,٢٧٩	٥,٤١٥	***
٢١	الشغف القهري	١,٥٥٥	٠,٦٣٦	٠,٢٧٥	٥,٦٥٤	***
٢٣	الشغف القهري	١,٨٠٥	٠,٦٠٧	٠,٣٢٤	٥,٥٧٥	***
٢٥	الشغف القهري	١,٥٨١	٠,٥٩٠	٠,٢٨٦	٥,٥٢٦	***
٢٧	الشغف القهري	١,٣١٣	٠,٤٣٣	٠,٢٦٨	٤,٨٩٤	***
٢٩	الشغف القهري	١,٦٨٧	٠,٦١٧	٠,٣٠١	٥,٦٠٤	***
٣١	الشغف القهري	١,٤٢٠	٠,٥٣٩	٠,٢٦٥	٥,٣٥٦	***
٣٢	الشغف القهري	١,٦٤٣	٠,٦١٧	٠,٢٩٣	٥,٦٠٤	***
٣٤	الشغف القهري	١,٦٢٢	٠,٦٠٢	٠,٢٩٢	٥,٥٦٢	***
٣٦	الشغف القهري	١,٤٥٧	٠,٥١٥	٠,٢٧٧	٥,٢٦٨	***
٣٨	الشغف القهري	١,٥١٠	٠,٥٥٠	٠,٢٨٠	٥,٣٩٨	***

رقم المفردة	العامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٤٠	الشغف القهري	١,٦١٠	٠,٦٣٧	٠,٢٨٥	٥,٦٥٧	***
٤١	الشغف القهري	٠,٥٩٢	٠,٢٠٨	٠,١٩٤	٣,٠٥٥	٠,٠٠٢
٤٢	الشغف القهري	٠,٢٠٠	٠,٠٧٢	٠,١٧١	١,١٦٦	٠,٢٤٤

القيمة الحرجة = قيمة " ت " ***. دال عند مستوى ٠,٠٠١

ويبين الجدول السابق أن جميع معاملات تشبع المفردات على العوامل الخاصة بها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ وأعلى من (٠,٣٠) عدا المفردتين (٤١, ٤٢) فقد تم حذفهما لأن تشعباتهما غير دالة إحصائيًا والمفردة رقم (١٥) لأن قيمة تشبعها أقل من٠,٣٠، وقامت الباحثتين بإجراء بعض التعديلات المقترحة لتحسين مؤشرات جودة النموذج، وذلك من خلال تقليل عدد الأخطاء، وبعد إجراء بعض التحسينات للنموذج تشير



المؤشرات إلى وجود ملاءمة جيدة للنموذج لدى عينة البحث الحالي، ويمكن عرض النموذج بعد التعديل كما في الشكل (٤):

شكل (٤) النموذج النهائي للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي بعد إجراء تعديلات لتحسين جودة النموذج.

وفيما يلي جدول (٢٢) يوضح قيم معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للمفردات على العوامل الخاصة بها، والقيم الحرجة ودلالتها الإحصائية:

جدول (٢٢)

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي (بعد إجراء التعديلات).

رقم المفردة	العامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	الشغف التناغمي	١,٠٠٠	٠,٤٩٦			
٣	الشغف التناغمي	١,١١٦	٠,٦٩٩	٠,١٣٨	٨,٠٨٣	***
٥	الشغف التناغمي	٠,٩٨٥	٠,٥٧١	٠,١١٣	٨,٧٢١	***
٧	الشغف التناغمي	١,٠٢١	٠,٦٠٩	٠,١٣٦	٧,٥١٦	***
١٠	الشغف التناغمي	٠,٦٩٥	٠,٥٢٧	٠,١٠١	٦,٨٨٩	***
١١	الشغف التناغمي	٠,٩٠٠	٠,٦٠٩	٠,١٢٠	٧,٥١٢	***
١٣	الشغف التناغمي	٠,٨٣٤	٠,٤٧٤	٠,١٣٠	٦,٤٣٥	***
١٧	الشغف التناغمي	١,٠٤٣	٠,٦٩٣	٠,١٣٠	٨,٠٤٧	***
١٨	الشغف التناغمي	٠,٨٨٦	٠,٥٧١	٠,١٢٢	٧,٢٤٦	***
٢٠	الشغف التناغمي	١,٠٤٣	٠,٦٨٠	٠,١٣١	٧,٩٧٣	***
٢٢	الشغف التناغمي	٠,٨٣٩	٠,٥٤٩	٠,١١٩	٧,٠٧٣	***
٢٤	الشغف التناغمي	٠,٨٩٥	٠,٥٨٤	٠,١٢٢	٧,٣٤٣	***
٢٦	الشغف التناغمي	٠,٨٩٥	٠,٥٨٠	٠,١٢٢	٧,٣١٠	***
٢٨	الشغف التناغمي	٠,٥٤٥	٠,٣٤٠	٠,١٠٩	٥,٠٢٤	***
٣٠	الشغف التناغمي	٠,٨٩١	٠,٥١٠	٠,١٣٢	٦,٧٥٤	***
٣٣	الشغف التناغمي	١,٠٥٧	٠,٦٨٥	٠,١٣٢	٨,٠٠٠	***
٣٥	الشغف التناغمي	٠,٩٤٦	٠,٦٠٣	٠,١٢٧	٧,٤٧٥	***
٣٧	الشغف التناغمي	٠,٩٥٢	٠,٦٠٥	٠,١٢٧	٧,٤٩٣	***
٣٩	الشغف التناغمي	٠,٨٨٦	٠,٦١٤	٠,١١٧	٧,٥٥٢	***
٢	الشغف القهري	١,٠٠٠	٠,٣٤٧			
٤	الشغف القهري	١,٣٣٠	٠,٥٣٨	٠,٢٥٢	٥,٢٧٠	***
٦	الشغف القهري	١,٤١١	٠,٥٧٦	٠,٢٦٢	٥,٣٩٤	***
٨	الشغف القهري	١,٦٥٢	٠,٥٥٩	٠,٣٠٩	٥,٣٤٤	***
٩	الشغف القهري	١,٦٠٤	٠,٦٢٦	٠,٢٩٠	٥,٥٣٣	***
١٢	الشغف القهري	١,٧٢١	٠,٦٣٤	٠,٣١٠	٥,٥٥٥	***
١٤	الشغف القهري	١,٥٧٤	٠,٥٩٨	٠,٢٨٨	٥,٤٥٩	***
١٦	الشغف القهري	١,٧١٩	٠,٥٧٤	٠,٣١٩	٥,٣٩١	***
١٩	الشغف القهري	١,٥٣٠	٠,٥٥٤	٠,٢٨٧	٥,٣٢٦	***
٢١	الشغف القهري	١,٦٠٣	٠,٦٤٥	٠,٢٨٧	٥,٥٨٢	***

رقم المفردة	العامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٢٣	الشغف القهري	١,٨٣٣	٠,٦٠٦	٠,٣٣٤	٥,٤٨٣	***
٢٥	الشغف القهري	١,٦٢١	٠,٥٩٥	٠,٢٩٧	٥,٤٥٢	***
٢٧	الشغف القهري	١,٣١٧	٠,٤٢٨	٠,٢٧٤	٤,٨٠٢	***
٢٩	الشغف القهري	١,٧٢٤	٠,٦٢١	٠,٣١٢	٥,٥٢٢	***
٣١	الشغف القهري	١,٤٦٢	٠,٥٤٦	٠,٢٧٦	٥,٢٩٩	***
٣٢	الشغف القهري	١,٦٩٥	٠,٦٢٧	٠,٣٠٦	٥,٥٣٦	***
٣٤	الشغف القهري	١,٦٤١	٠,٦٠٠	٠,٣٠٠	٥,٤٦٤	***
٣٦	الشغف القهري	١,٤٧٢	٠,٥١٢	٠,٢٨٤	٥,١٧٩	***
٣٨	الشغف القهري	١,٥٣٠	٠,٥٤٩	٠,٢٨٨	٥,٣١٠	***
٤٠	الشغف القهري	١,٦٢٣	٠,٦٣٢	٠,٢٩٢	٥,٥٥٠	***

القيمة الحرجة = قيمة " ت " ***. دال عند مستوى ٠,٠٠١

يتضح من نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف الأكاديمي الواردة في جدول (٢٢) أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمتها الحرجة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعيارية حيث تراوحت قيمها ما بين (٠.٣٤٠ : ٠.٦٩٩)، وهي قيم مقبولة وجيدة؛ مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس الشغف الأكاديمي لدى عينة البحث السيكومترية، كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة التي أظهرت معظمها حسن مطابقة النموذج المقترح، وجدول رقم (٢٣) يوضح تلك المؤشرات.

جدول (٢٣)

مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس الشغف الأكاديمي.

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر قبل التعديلات	قيمة المؤشر بعد التعديلات	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	قيمة كا٢ المحسوبة	(١٧٥٥,١٥٨) دالة عند ٠,٠٠١	(١٣٢١,٠٥١) دالة عند ٠,٠٠١	غير دالة	لم يتحقق
٢	درجات الحرية df.	٨١٨	٦٩٧		
٣	مؤشر النسبة بين X2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	٢,١٤٦	١,٨٩٥	أقل من ٥	يتحقق
٤	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠,٠٩١	٠,٠٧٧	الاقتراب من الصفر	مقبول
٥	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٧٦٧	٠,٨١١	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات حرية AGFI	٠,٧٤٢	٠,٧٨٩	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٦٦٦	٠,٧٣٤	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٦٤٩	٠,٧١٧	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٧٨٩	٠,٨٥٤	٠ إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٧٧٦	٠,٨٤٣	٠ إلى ١	مقبول

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر قبل التعديلات	قيمة المؤشر بعد التعديلات	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١١	**مؤشر المطابقة المقارن CFI**	٠,٧٨٧	٠,٨٥٢	**٠ إلى ١**	**مقبول**
١٢	**جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA**	٠,٠٦٢	٠,٠٥٥	**٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل**	**مقبول**

يتضح من نتائج جدول (٢٣) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ حيث بلغت قيمة مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df) ١.٨٩٥ وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي, كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠.٠٧٧) وهي قيمة تقترب من الصفر, كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, TLI, NFI, AGFI, IFI بلغت (٠.٨١١, ٠.٧٨٩, ٠.٧٣٤, ٠.٧١٧, ٠.٨٥٤, ٠.٨٤٣, ٠.٨٥٢) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح, كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠.٠٥٥) وهي قيمة أقل من ٠.٠٨, مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مقبولة.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس

قامت الباحثتين بحساب الاتساق الداخلي على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه والمقياس ككل, وفيما يلي النتائج:

جدول (٢٤)

معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه ومقياس الشغف الأكاديمي ككل.

العامل الفرعي	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بالمقياس ككل	رقم المفردة	معامل الارتباط بالعامل الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بالمقياس ككل
العامل الأول (الشغف التناغمي)	١	٠,٥٧١**	٠,٣٣٥**	٢٢	٠,٥٦٢**	٠,٢٢٠**
	٣	٠,٧٢٦**	٠,٣٢٢**	٢٤	٠,٥٩٦**	٠,٢٧٤**
	٥	٠,٦٣٦**	٠,٢٨٨**	٢٦	٠,٥٧٨**	٠,١٥٥**
	٧	٠,٦٦٩**	٠,٣٥٩**	٢٨	٠,٤٠٦**	٠,٣٨٩**
	١٠	٠,٥٦٩**	٠,٢٠٩**	٣٠	٠,٥٦٨**	٠,٤١٩**
	١١	٠,٦٣٩**	٠,٢٤٣**	٣٣	٠,٧٠٩**	٠,٣٨١**
	١٣	٠,٥٢٦**	٠,٢٠١**	٣٥	٠,٦٤٠**	٠,٣٢٣**
	١٧	٠,٦٩٣**	٠,٢٤٢**	٣٧	٠,٦٢٤**	٠,٢٦٠**
	١٨	٠,٥٨٦**	٠,٢٢٢**	٣٩	٠,٦٢٠**	٠,٢٠٨**
	٢٠	٠,٦٧٦**	٠,٢١٧**			
العامل الثاني (الشغف القهري)	٢	٠,٤١٨**	٠,٣٨٦**	٢٣	٠,٦٢٩**	٠,٤٢٤**
	٤	٠,٥٩٣**	٠,٣٦١**	٢٥	٠,٦١٧**	٠,٣١٢**
	٦	٠,٦٢٠**	٠,٣٣٣**	٢٧	٠,٤٩٦**	٠,٤٧٦**
	٨	٠,٥٩٣**	٠,٣٣٣**	٢٩	٠,٦٤٩**	٠,٤٦١**
	٩	٠,٦٤٠**	٠,٣٩٧**	٣١	٠,٥٦٥**	٠,٤٠٨**
	١٢	٠,٦٤٧**	٠,٣٦٠**	٣٢	٠,٦٤٣**	٠,٤٨١**
	١٤	٠,٦١٦**	٠,٣٩٥**	٣٤	٠,٦٣٤**	٠,٥٠٠**
	١٦	٠,٥٩١**	٠,٣٤٠**	٣٦	٠,٥٦٥**	٠,٣٨٢**
	١٩	٠,٥٨٣**	٠,٤٢٦**	٣٨	٠,٥٨٤**	٠,٤٤٠**
	٢١	٠,٦٥٣**	٠,٤١٣**	٤٠	٠,٦٤٣**	٠,٣٨٧**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,١٥٥ : ٠,٧٢٦**)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للعوامل الفرعية (الشغف التناغمي، الشغف القهري) والمقياس ككل؛ وبهذا يظل طول المقياس (٣٩) مفردة.**

ثم قامت الباحثتين بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين العوامل الفرعية (الشغف التناغميؤ الشغف القهري) والدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي, ويوضح جدول (٢٥) نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٢٥)
معاملات الاتساق الداخلي لعوامل مقياس الشغف الأكاديمي (ن=٣٠٠).

العوامل الفرعية	مقياس الشغف الأكاديمي ككل
الشغف التناغمي	٠,٤٦٠**
الشغف القهري	٠,٦٧٢**

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢٥) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين العوامل الفرعية (الشغف التناغمي، الشغف القهري)، والدرجة الكلية لمقياس الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث العوامل الفرعية.

ثالثًا: ثبات مقياس الشغف الأكاديمي

قامت الباحثتين بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون) ومعامل ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

أ) حساب الثبات بطريقة ألفا–كرونباخ Cronbach Alpha

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا–كرونباخ على عينة قوامها (٣٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٢٦)
قيم معاملات الثبات لمقياس الشغف الأكاديمي بطريقة ألفا-كرونباخ (ن=٣٠٠).

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	ألفا-كرونباخ
العامل الأول (الشغف التناغمي)	١٩	٠,٩٠٥
العامل الثاني (الشغف القهري)	٢٠	٠,٩٠٤
مقياس الشغف الأكاديمي ككل	٣٩	٠,٨٠٥

ويتضح من جدول (٢٦) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات مقياس الشغف الأكاديمي, وأنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

ب) طريقة التجزئة النصفية Half–Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل عامل من العوامل الفرعية والمقياس ككل، باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان–براون على عينة قوامها (٣٠٠) طالبٍ وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان.

جدول (٢٧)

قيم معاملات الثبات لمقياس الشغف الأكاديمي بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس وعوامله الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"		معامل جوتمان
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
العامل الأول (الشغف التناغمي)	١٩	٠,٧٩٠	٠,٨٨٣	٠,٨٧٤
العامل الثاني (الشغف القهري)	٢٠	٠,٧٧٧	٠,٨٧٥	٠,٨٧٤
مقياس الشغف الأكاديمي ككل	٣٩	٠,٦٩٤	٠,٨١٩	٠,٨١٨

ويتضح من خلال جدول (٢٧) أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠,٨١٨ : ٠,٨٨٣)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس الشغف الأكاديمي.

وصف مقياس الشغف الأكاديمي في صورته النهائية وتقدير درجاته:

أصبح المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له مكونًا من (٣٩) مفردة، وأمام كل مفردة خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، ويختار الطالب/ الطالبة بديلًا واحدًا لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يُعطى المفحوص درجات (٥, ٤, ٣, ٢, ١) في حالة المفردات الإيجابية والعكس صحيح في حالة المفردات السلبية، بحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٩–١٩٥) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الشغف الأكاديمي لدى الطالب، وجدول (٢٨) يوضح أرقام مفردات كل عامل من العوامل الفرعية لمقياس الشغف الأكاديمي.

جدول (٢٨)

توزيع المفردات على العوامل الفرعية لمقياس الشغف الأكاديمي.

العوامل الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
العامل الأول (الشغف التناغمي)	١٩	١ ــــــــــــ ١٩
العامل الثاني (الشغف القهري)	٢٠	٢٠ ــــــــــــ ٣٩

نتائج البحث (تفسيرها ومناقشتها):

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

التحليل العاملى الاستكشافى، التحليل العاملى التوكيدى، المتوسطات الحسابية،الوسيط ،الانحرافات المعيارية ، الالتواء ،التفرطح، معامل الارتباط البسيط عند بيرسون، تحليل المسار، تحليل التباين (٢×٢).

أولًا: التحقق من اعتدالية التوزيع لبيانات البحث وحساب مصفوفة الارتباطات بين متغيرات البحث

تم إجراء التحليلات الإحصائية لبيانات البحث الحالي بهدف تعرف الخصائص الإحصائية لهذه البيانات قبل البدء في إجراء التحليلات الإحصائية الأساسية، فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء ومعاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي، ويتضح من خلال الجدولين التاليين:

جدول (٢٩)
الإحصاءات الوصفية لبيانات عينة الدراسة على متغيرات الدراسة (ن= ٤٠٥).

متغيرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء Skewness	التفرطح kurtosis
المرونة المعرفية	٥٩,٦٥	٦٠	٨,٥٨٢	٠,٢٢٩-	٠,٥٥٨-
تركيز الانتباه	٤٥,٦٢	٤٦	٩,١٠٧	٠,٠٥٧-	٠,٠٣١
الانفتاح المعرفي	٣٥,٢	٣٥	٥,٠٦٦	٠,٤٧٤-	٠,٣٦٦
القدرة على مواجهة التحديات	١٨,٤٨	١٨	٢,٢٤٣	٠,٢١	٠,٠٧٧-
سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	١٦,١٧	١٦	١,٧٨٨	٠,١٤٣-	١,٦٧٧
انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	٩,١٣	٩	١,٦٨٨	١,٢٤٨	١,٨٥٤
مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	١٦,٢٤	١٦	١,٨٨٢	٠,٣١٢-	١,٣٠٦
القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	١٣,٨٢	١٤	١,٦٧	٠,٠٧٦-	١,١٤٣
إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	٩,١٨	٩	١,٦٣٧	١,٣٢٧	٢,٠٤٥
الشغف الأكاديمي	١٣١,٢٣	١٣٠	١٥,٩٩	٠,٠١٦	٠,٠٧٦-

يتضح من جدول (٢٩) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة قريبة من قيم الوسيط، وأن جميع قيم الالتواء والتفلطح كانت أقل من ±٣، مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على المتغيرات يقترب من التوزيع الطبيعي.

جدول (٣٠)

مصفوفة الارتباط بين الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي لدى عينة البحث.

المتغيرات	المرونة المعرفية	تركيز الانتباه	الانفتاح المعرفي	القدرة على مواجهة التحديات	سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	الشغف الأكاديمي
المرونة المعرفية	١	**٠,٤٢٨	**٠,٤٤٨	**٠,٧٢٩	**٠,٦٨٧	**٠,٦٢٤	**٠,٦٥٥	**٠,٦٧٨	**٠,٥٦٩	**٠,٧١٨
تركيز الانتباه	**٠,٤٢٨	١	**٠,٤٠٥	**٠,٥٨٨	**٠,٥٧٩	**٠,٥٨٨	**٠,٤٤٨	**٠,٤٨١	**٠,٥٠٧	**٠,٧٣٦
الانفتاح المعرفي	**٠,٤٤٨	**٠,٤٠٥	١	**٠,٥٢٠	**٠,٥٠٥	**٠,٥٠٦	**٠,٤٣٤	**٠,٤٨٤	**٠,٤٠٨	**٠,٥٧٧
القدرة على مواجهة التحديات	**٠,٧٢٩	**٠,٥٨٨	**٠,٥٢٠	١	**٠,٧٨٨	**٠,٦٣٧	**٠,٧٣٣	**٠,٧٤٤	**٠,٦٦٩	**٠,٧٤٠
سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	**٠,٦٨٧	**٠,٥٧٩	**٠,٥٠٥	**٠,٧٨٨	١	**٠,٦٣٤	**٠,٦٨٣	**٠,٧٤٥	**٠,٦١٧	**٠,٦٩٤
انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	**٠,٦٢٤	**٠,٥٨٨	**٠,٥٠٦	**٠,٦٣٧	**٠,٦٣٤	١	**٠,٦٢٢	**٠,٦٢٤	**٠,٦٣٦	**٠,٦٦٣
مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	**٠,٦٥٥	**٠,٤٤٨	**٠,٤٣٤	**٠,٧٣٣	**٠,٦٨٣	**٠,٦٢٢	١	**٠,٧٢٤	**٠,٤٨٢	**٠,٥٨٨
القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	**٠,٦٧٨	**٠,٤٨١	**٠,٤٨٤	**٠,٧٤٤	**٠,٧٤٥	**٠,٦٢٤	**٠,٧٢٤	١	**٠,٤٩٨	**٠,٦٣١
إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	**٠,٥٦٩	**٠,٥٠٧	**٠,٤٠٨	**٠,٦٦٩	**٠,٦١٧	**٠,٦٣٦	**٠,٤٨٢	**٠,٤٩٨	١	**٠,٥٨٤
الشغف الأكاديمي	**٠,٧١٨	**٠,٧٣٦	**٠,٥٧٧	**٠,٧٤٠	**٠,٦٩٤	**٠,٦٦٣	**٠,٥٨٨	**٠,٦٣١	**٠,٥٨٤	١

(*). دال عند مستوى ٠,٠٥ (**). دال عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات البحث بأبعادها الفرعية تراوحت ما بين (٠.٤٠٥ : ٠.٧٨٨**)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١؛ وهذا يشير إلى:**

- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية (المرونة المعرفية، تركيز الانتباه، الانفتاح المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس التدفق النفسي بأبعاده الفرعية (القدرة على مواجهة التحديات، سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة غأثناء أداء المهام).**
- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية (المرونة المعرفية، تركيز الانتباه, الانفتاح المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين).**
- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية (المرونة المعرفية، تركيز الانتباه، الانفتاح المعرفي)، ودرجاتهم على مقياس الشغف الأكاديمي.**
- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي بأبعادها الفرعية (القدرة على مواجهة التحديات، سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام)، ودرجاتهم على مقياس التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الأخرين).**
- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي بأبعادها الفرعية (القدرة على مواجهة التحديات, سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة, انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام), ودرجاتهم على مقياس الشغف الأكاديمي.**

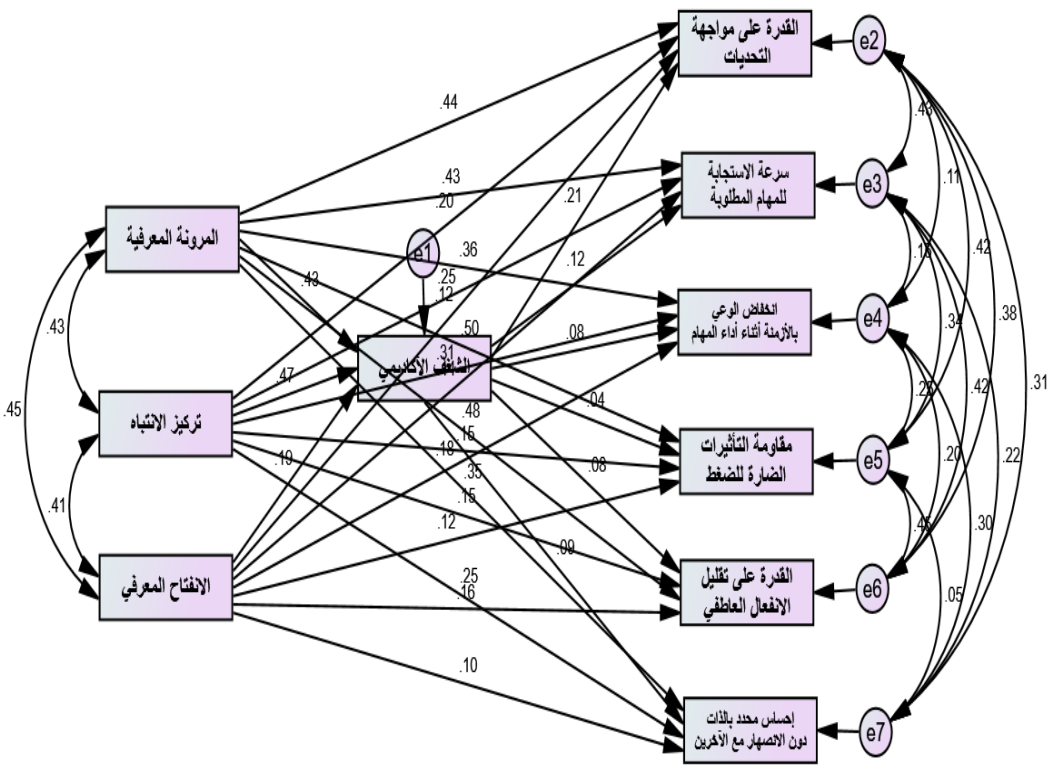
- **وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي بأبعادها الفرعية (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين)، ودرجاتهم على مقياس الشغف الأكاديمي.**

ثانيًا: التحقق من صحة فروض البحث ومناقشة نتائجها

أ–التحقق من صحة الفروض

١) التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أن " النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث " الرشاقة المعرفية، التدفق النفسي, التمايز الذاتي, الشغف الأكاديمي " يلائم بيانات عينة البحث "، وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثتين بإجراء تحليل المسار بين المتغيرات موضع البحث باستخدام برنامج أموس Amos.24، ذلك لبيان التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج المقترح، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها للنموذج المقترح:



شكل (٥) النموذج البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات البحث (بعد إجراء التعديلات).

جدول (٣١)
مؤشرات حسن المطابقة لنموذج البحث المقترح.

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر قبل التعديلات	قيمة المؤشر بعد التعديلات	المدى المثالي للمؤشر	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة	القرار
١	قيمة كا٢ المحسوبة	(٤٦٨,٦٥٥) دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١	(١,٦٨٤) غير دالة إحصائيًا	غير دالة إحصائيًا	غير دالة إحصائيًا	لم يتحقق
٢	درجات الحرية .df	١٥	١			
٣	مؤشر النسبة بين X2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	٣١,٢٤٤	١,٦٨٤	أقل من ٥	(١-٠)	يتحقق
٤	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠,٢٤٨	٠,٠١٨	الاقتراب من الصفر	الاقتراب من الصفر	مقبول
٥	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٧٧٤	٠,٩٩٩	٠ إلى ١	١	مقبول
٦	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات حرية AGFI	٠,١٧٠	٠,٩٥٤	٠ إلى ١	١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٨٥٢	٠,٩٩٩	٠ إلى ١	١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٥٥٥	٠,٩٧٦	٠ إلى ١	١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٨٥٦	١,٠٠٠	٠ إلى ١	١	مقبول
١٠	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٥٦٣	٠,٩٩٠	٠ إلى ١	١	مقبول
١١	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٨٥٤	١,٠٠٠	٠ إلى ١	١	مقبول
١٢	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠,٢٧٤	٠,٠٤١	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل	٠	مقبول

وتؤكد النتائج الموضحة بالجدول رقم (٣١) على أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي، كما أن قيمة مربع كاي (X^2) ١,٦٨٤, وهي قيمة غير دالة إحصائيًا (P=0.194)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، وهذا يدل على حُسن مطابقة النموذج السببي, وأيضًا تم الاعتماد على مؤشر النسبة بين X2 ودرجات الحرية حيث بلغت قيمته (CMIN/df) ،١,٦٨٤ وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠,٠١٨) وهي قيمة تقترب من الصفر، كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, TLI, NFI, AGFI, IFI بلغت (٠,٩٩٩, ٠,٩٥٤, ٠,٩٩٩, ٠,٩٧٦,

١,٠٠, ٠,٩٩٠, ١,٠٠) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠,٠٤١) وهي قيمة أقل من ٠,٠٨, مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مقبولة؛ ومن ثم يمكن قبول النموذج المُوضح بالشكل (٥),، وهذا يعني أنه تم قبول الفرض الذي ينص على أن " النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث " الرشاقة المعرفية، التدفق النفسي، التمايز الذاتي، الشغف الأكاديمي " يلائم بيانات عينة البحث".

٢) التحقق من صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في الشغف الأكاديمي " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منهما، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها كما هو موضح في الجدول (٣٢).

جدول (٣٢)
نتائج تحليل المسار لأبعاد الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي.

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		معاملات الانحدار المعيارية (β)	معاملات الانحدار اللامعيارية (β)	الخطأ المعياري (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية
المستقل	التابع					
المرونة المعرفية	الشغف الأكاديمي	٠,٨٠٠	٠,٤٢٩	٠,٠٥٢	١٥,٢٧٥	***
تركيز الانتباه		٠,٨٣٢	٠,٤٧٤	٠,٠٤٨	١٧,٢٥٥	***
الانفتاح المعرفي		٠,٦٠٩	٠,١٩٣	٠,٠٨٨	٦,٩٤٥٠	***

(***). دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (**). دالة عند مستوى ٠,٠١

ويوضح جدول (٣٢) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسب الحرجة، وكانت جميع القيم دالة إحصائيًا، وهذا يدل على تحقق الفرض الثاني، ويتضح أن متغير تركيز الانتباه كان أكثر المتغيرات تأثيرًا في متغير (الشغف الأكاديمي)، بينما كان متغير الانفتاح المعرفي أقل المتغيرات تأثيرًا في متغير الشغف الأكاديمي, وفيما يلي توضيح للتأثيرات المباشرة المختلفة في النموذج البنائي:

١) يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للمرونة المعرفية في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٨٠٠) ويعني هذا أنه عندما تتغير المرونة المعرفية مقدار بدرجة واحدة يتغير معها الشغف الأكاديمي بمقدار (٠.٨٠٠).

٢) يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ لتركيز الانتباه في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٨٣٢) ويعني هذا أنه عندما يتغير تركيز الانتباه مقدار بدرجة واحدة يتغير معها الشغف الأكاديمي بمقدار (٠.٨٣٢).

٣) يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للانفتاح المعرفي في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٦٠٩) ويعني هذا أنه عندما يتغير الانفتاح المعرفي مقدار بدرجة واحدة يتغير معها الشغف الأكاديمي بمقدار (٠.٦٠٩).

٣) التحقق من صحة الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منهما، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها كما هو موضح في الجدول (٣٣).

جدول (٣٣)
نتائج تحليل المسار لأبعاد الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي.

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		معاملات الانحدار المعيارية (β)	معاملات الانحدار اللامعيارية (β)	الخطأ المعياري (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية
المستقل	التابع					
المرونة المعرفية	القدرة على مواجهة التحديات	٠,١١٥	٠,٤٤٢	٠,٠١١	١٠,٣١٣	***
	سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	٠,٠٩	٠,٤٣١	٠,٠١	٩,٢٦٩	***
	انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	٠,٠٧	٠,٣٥٧	٠,٠١	٧,٢٢٤	***
تركيز الانتباه	القدرة على مواجهة التحديات	٠,٠٤٩	٠,١٩٨	٠,٠١١	٤,٤٩٦	***
	سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	٠,٠٤٩	٠,٢٤٩	٠,٠٠٩	٥,٢١٧	***
	انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	٠,٠٥٧	٠,٣٠٦	٠,٠٠٩	٦,٠٣٧	***
الانفتاح المعرفي	القدرة على مواجهة التحديات	٠,٠٥٤	٠,١٢٣	٠,٠١٦	٣,٤٤٣	***
	سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	٠,٠٥	٠,١٤٢	٠,٠١٤	٣,٦٧٧	***
	انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	٠,٠٥٩	٠,١٧٦	٠,٠١٤	٤,٢٨٥	***

(***). دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (**). دالة عند مستوى ٠,٠١

ويوضح جدول (٣٣) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسب الحرجة، وكانت جميع القيم دالة إحصائيًا، وهذا يدل على تحقق الفرض الثالث، وفيما يلي توضيح للنتائج التي تم الحصول عليها:

- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للمرونة المعرفية في القدرة على مواجهة التحديات لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١١٥) ويعني هذا أنه عندما تتغير المرونة المعرفية مقدار بدرجة واحدة تتغير معها القدرة على مواجهة التحديات بمقدار (٠.١١٥).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للمرونة المعرفية في سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٩) ويعني هذا أنه عندما تتغير المرونة المعرفية مقدار بدرجة واحدة يتغير معها سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة بمقدار (٠.٠٩).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للمرونة المعرفية في انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٧) ويعني هذا أنه عندما تتغير المرونة المعرفية مقدار بدرجة واحدة يتغير معها انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام بمقدار (٠.٠٧).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ لتركيز الانتباه في القدرة على مواجهة التحديات لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٤٩) ويعني هذا أنه عندما يتغير تركيز الانتباه مقدار بدرجة واحدة تتغير معها القدرة على مواجهة التحديات بمقدار (٠.٠٤٩).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ لتركيز الانتباه في سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٤٩) ويعني هذا أنه عندما يتغير تركيز الانتباه مقدار بدرجة واحدة يتغير معها سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة بمقدار (٠.٠٤٩).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ لتركيز الانتباه في انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة**

التأثير (٠.٠٥٧) ويعني هذا أنه عندما يتغير تركيز الانتباه مقدار بدرجة واحدة يتغير معها انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء في أداء المهام بمقدار (٠.٠٥٧).

- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للانفتاح المعرفي في القدرة على مواجهة التحديات لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٥٤) ويعني هذا أنه عندما يتغير الانفتاح المعرفي مقدار بدرجة واحدة تتغير معها القدرة على مواجهة التحديات بمقدار (٠.٠٥٤).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للانفتاح المعرفي في سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٥) ويعني هذا أنه عندما يتغير الانفتاح المعرفي مقدار بدرجة واحدة يتغير معها سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة بمقدار (٠.٠٥).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للانفتاح المعرفي في انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٥٩) ويعني هذا أنه عندما يتغير الانفتاح المعرفي مقدار بدرجة واحدة يتغير معها انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام بمقدار (٠.٠٥٩).**

٤) التحقق من صحة الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منهما، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها كما هو موضح في الجدول (٣٤).

جدول (٣٤)
نتائج تحليل المسار لأبعاد الرشاقة المعرفية والتمايز الذاتي.

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		معاملات الانحدار المعيارية (β)	معاملات الانحدار اللامعيارية (β)	الخطأ المعياري (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية
المستقل	التابع					
المرونة المعرفية	مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	٠,١١١	٠,٥٠٥	٠,٠١٢	٩,٥٢	***
	القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	٠,٠٩٤	٠,٤٨٤	٠,٠١	٩,٦١٦	***
	إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	٠,٠٦٨	٠,٣٥٤	٠,٠١١	٦,٣٥٢	***
تركيز الانتباه	مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	٠,٠٣١	٠,١٥١	٠,٠١١	٢,٧٧٨	**٠,٠٠٥
	القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	٠,٠٢٧	٠,١٥	٠,٠٠٩	٢,٨٩٩	**٠,٠٠٤
	إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	٠,٠٤٥	٠,٢٥	٠,٠١	٤,٣٦٧	***
الانفتاح المعرفي	مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	٠,٠٤٥	٠,١٢١	٠,٠١٦	٢,٧٣٣	**٠,٠٠٦
	القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	٠,٠٥٣	٠,١٦	٠,٠١٤	٣,٨٢٢	***
	إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	٠,٠٣١	٠,٠٩٦	٠,٠١٥	٢,٠٦٣	٠,٠٣٩

(***). دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (**). دالة عند مستوى ٠,٠١ (*). دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويوضح جدول (٣٤) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسب الحرجة, وكانت جميع القيم دالة إحصائيًا, وهذا يدل على تحقق الفرض الرابع, وفيما يلي توضيح للنتائج التي تم الحصول عليها:

- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للمرونة المعرفية في مقاومة التأثيرات الضارة للضغط لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١١١) ويعني هذا أنه عندما تتغير المرونة المعرفية مقدار بدرجة واحدة تتغير معها مقاومة التأثيرات الضارة للضغط بمقدار (٠.١١١).**

- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للمرونة المعرفية في القدرة على تقليل الانفعال العاطفي لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٩٤) ويعني هذا أنه عندما تتغير المرونة المعرفية مقدار بدرجة واحدة يتغير معها القدرة على تقليل الانفعال العاطفي بمقدار (٠.٠٩٤).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للمرونة المعرفية في إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٦٨) ويعني هذا أنه عندما تتغير المرونة المعرفية مقدار بدرجة واحدة يتغير معها إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين بمقدار (٠.٠٦٨).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ لتركيز الانتباه في مقاومة التأثيرات الضارة للضغط لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠.٣١)، ويعني هذا أنه عندما يتغير تركيز الانتباه مقدار بدرجة واحدة تتغير معها مقاومة التأثيرات الضارة للضغط بمقدار (٠.٠٣١).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ لتركيز الانتباه في القدرة على تقليل الانفعال العاطفي لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٢٧) ويعني هذا أنه عندما يتغير تركيز الانتباه مقدار بدرجة واحدة يتغير معها القدرة على تقليل الانفعال العاطفي بمقدار (٠.٠٢٧).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ لتركيز الانتباه في إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠,٠٤٥) ويعني هذا أنه عندما يتغير تركيز الانتباه مقدار بدرجة واحدة يتغير معها إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين بمقدار (٠,٠٤٥).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ للانفتاح المعرفي في مقاومة التأثيرات الضارة للضغط لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠,٠٤٥) ويعني هذا أنه عندما يتغير الانفتاح المعرفي مقدار بدرجة واحدة تتغير معها مقاومة التأثيرات الضارة للضغط بمقدار (٠,٠٤٥).**
- **يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ للانفتاح المعرفي في القدرة على تقليل الانفعال العاطفي لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير**

(٠,٠٥٣) ويعني هذا أنه عندما يتغير الانفتاح المعرفي مقدار بدرجة واحدة يتغير معها القدرة على تقليل الانفعال العاطفي بمقدار (٠,٠٥٣).

- يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ للانفتاح المعرفي في إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠,٠٣١) ويعني هذا أنه عندما يتغير الانفتاح المعرفي مقدار بدرجة واحدة يتغير معها إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين بمقدار (٠,٠٣١).

٥) التحقق من صحة الفرض الخامس:

والذي ينص على أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منهما، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها كما هو موضح في الجدول (٣٥).

جدول (٣٥)
نتائج تحليل المسار للشغف الأكاديمي وأبعاد التدفق النفسي.

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		معاملات الانحدار المعيارية (β)	معاملات الانحدار اللامعيارية (β)	الخطأ المعياري (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية
المستقل	التابع					
الشغف الأكاديمي	القدرة على مواجهة التحديات	٠,٠٢٩	٠,٢٠٩	٠,٠٠٨	٣,٤٥٦	***
	سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	٠,٠١٤	٠,١٢١	٠,٠٠٧	١,٨٤٦	(٠,٠٦٥) غير دالة إحصائيًا
	انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	٠,٠٠٨	٠,٠٨١	٠,٠٠٧	١,١٥٨	(٠,٢٤٧) غير دالة إحصائيًا

(***). دالة عند مستوى ٠,٠٠١ (**). دالة عند مستوى ٠,٠١ (*). دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويوضح جدول (٣٥) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسب الحرجة, وكانت جميع القيم دالة إحصائيًا، وهذا يدل على تحقق الفرض الخامس جزئيًا, وفيما يلي توضيح للنتائج التي تم الحصول عليها:

- يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠٠١ للشغف الأكاديمي في القدرة على مواجهة التحديات لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٠٢٩)

ويعني هذا أنه عندما يتغير الشغف الأكاديمي مقدار بدرجة واحدة تتغير معها القدرة على مواجهة التحديات بمقدار (٠.٠٢٩).

- **لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي في سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة لدى طلاب كلية التربية، حيث بلغت قيمة "ت" (١.٨٤٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.**
- **لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي في انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام لدى طلاب كلية التربية، حيث بلغت قيمة "ت" (١.١٥٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.**

٦) التحقق من صحة الفرض السادس:

والذي ينص على أنه " يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منهما، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها كما هو موضح في الجدول (٣٦).

جدول (٣٦)
نتائج تحليل المسار للشغف الأكاديمي وأبعاد التمايز الذاتي.

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر		معاملات الانحدار المعيارية (β)	معاملات الانحدار اللامعيارية (β)	الخطأ المعياري (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية
المستقل	التابع					
الشغف الأكاديمي	مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	٠,٠٠٥	٠,٠٤٥	٠,٠٠٩	٠,٥٩٧	(٠,٥٥١) غير دالة إحصائيًا
	القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	٠,٠٠٨	٠,٠٨	٠,٠٠٧	١,١٢٨	(٠,٢٥٩) غير دالة إحصائيًا
	إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	٠,٠٠٩	٠,٠٩	٠,٠٠٨	١,١٤٦	(٠,٢٥٢) غير دالة إحصائيًا

ويوضح جدول (٣٦) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسب الحرجة، وكانت جميع القيم دالة إحصائيًا، وهذا يدل على عدم تحقق الفرض الخامس، وفيما يلي توضيح للنتائج التي تم الحصول عليها:

- **لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي في مقاومة التأثيرات الضارة للضغط لدى طلاب كلية التربية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٥٩٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.**
- **لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي في القدرة على تقليل الانفعال العاطفي لدى طلاب كلية التربية، حيث بلغت قيمة "ت" (١.١٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.**
- **لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للشغف الأكاديمي في إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين لدى طلاب كلية التربية، حيث بلغت قيمة "ت" (١.١٤٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.**

٧) التحقق من صحة الفرض السابع:

والذي ينص على أنه " يوجد تأثير توسطي "غير مباشر" دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التدفق النفسي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان " وعلى الرغم من أن هذا الأمر يبدو واضحًا في شكل النموذج إلا أنه ينبغي التحقق من ذلك إحصائيًا من خلال تحليل التواسط, ويكون هناك تواسط عندما يؤثر أحد المتغيرات المستقلة في متغير تابع بشكل غير مباشر من خلال متغير واحد على الأقل يُعرف بالمتغير الوسيط (Preacher & Hayes, 2008, 879), وللتحقق من دلالة التأثيرات غير المباشرة تم استخدام أسلوب توليد العينات المتتالي Bootstrapping فحص مستوى دلالتها الإحصائية، حيث يعتمد أسلوب توليد العينات المتتالي على سحب عدد من العينات من العينة الأصلية قد يصل (٥٠٠٠) عينة ويتم تقدير التأثيرات غير المباشرة في كل عينة، ومن ثم حساب متوسط هذه التقديرات غير المباشرة وصولًا إلى التأثير غير المباشر الفعلي (Preacher & Hayes, 2008, 880)، والجدول التالي يوضح تلك التأثيرات غير المباشرة ودلالتها:

جدول (٣٧)
التأثيرات غير المباشرة لأبعاد الرشاقة المعرفية في أبعاد التدفق النفسي عبر الشغف الأكاديمي.

التأثيرات غير المباشرة			التأثير غير المباشر	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة		مستوى الدلالة
المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع		الدنيا	العليا	
المرونة المعرفية	الشغف الأكاديمي	القدرة على مواجهة التحديات	٠,٠٢٣	٠,٠٠٧	٠,٠٤٣	(٠,٠٠٢) دال عند ٠,٠١
		سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	٠,٠١١	-٠,٠٠١	٠,٠٢٣	(٠,٠٨١) غير دال إحصائيًا
		انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	٠,٠٠٧	-٠,٠٠٨	٠,٠١٩	(٠,٣٣٥) غير دال إحصائيًا
تركيز الانتباه	الشغف الأكاديمي	القدرة على مواجهة التحديات	٠,٠٢٤	٠,٠٠٨	٠,٠٤٤	(٠,٠٠٢) دال عند ٠,٠١
		سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	٠,٠١١	-٠,٠٠١	٠,٠٢٦	(٠,٠٧٩) غير دال إحصائيًا
		انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	٠,٠٠٧	-٠,٠٠٨	٠,٠١٩	(٠,٣٣٥) غير دال إحصائيًا
الانفتاح المعرفي	الشغف الأكاديمي	القدرة على مواجهة التحديات	٠,٠١٨	٠,٠٠٦	٠,٠٣٥	(٠,٠٠١) دال عند ٠,٠١
		سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	٠,٠٠٨	٠,٠٠٠	٠,٠١٩	(٠,٠٦٣) غير دال إحصائيًا
		انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	٠,٠٠٥	-٠,٠٠٦	٠,٠١٤	(٠,٢٧٥) غير دال إحصائيًا

وتشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى تحقق الفرض السابع جزئيًا، حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- **وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للمرونة المعرفية في القدرة على مواجهة التحديات عبر الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط، بينما لا يوجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للمرونة المعرفية في بعدي (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام).**
- **وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لتركيز الانتباه في القدرة على مواجهة التحديات عبر الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط، بينما لا يوجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لتركيز الانتباه في بعدي (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام).**

- **وجود تأثير غير مباشر (موجب) دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) للانفتاح المعرفي في القدرة على مواجهة التحديات عبر الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط, بينما لا يوجد تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للانفتاح المعرفي في بعدي (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام).**

٨) التحقق من صحة الفرض الثامن:

والذي ينص على أنه " يوجد تأثير توسطي "غير مباشر" دال إحصائيًا للرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في التمايز الذاتي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان "، وللتحقق من دلالة التأثيرات غير المباشرة تم استخدام أسلوب توليد العينات المتتالي Bootstrapping فحص مستوى دلالتها الإحصائية, وجدول (٣٨) يوضح تلك التأثيرات غير المباشرة ودلالتها:

جدول (٣٨)

التأثيرات غير المباشرة لأبعاد الرشاقة المعرفية في أبعاد التمايز الذاتي عبر الشغف الأكاديمي.

التأثيرات غير المباشرة			التأثير غير المباشر	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة		مستوى الدلالة
المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع		الدنيا	العليا	
المرونة المعرفية	الشغف الأكاديمي	مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	٠,٠٠٤	-٠,٠٠٨	٠,٠٢	(٠,٥٠٢) غير دال إحصائيًا
		القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	٠,٠٠٧	-٠,٠٠٥	٠,٠١٩	(٠,٢٧٣) غير دال إحصائيًا
		إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	٠,٠٠٧	-٠,٠٠٥	٠,٠٢١	(٠,٢٠٤) غير دال إحصائيًا
تركيز الانتباه	الشغف الأكاديمي	مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	٠,٠٠٤	-٠,٠٠٩	٠,٠٢١	(٠,٥٠٧) غير دال إحصائيًا
		القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	٠,٠٠٧	-٠,٠٠٦	٠,٠٢١	(٠,٢٦٩) غير دال إحصائيًا
		إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	٠,٠٠٨	-٠,٠٠٥	٠,٠١٩	(٠,٢١٠) غير دال إحصائيًا
الانفتاح المعرفي	الشغف الأكاديمي	مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	٠,٠٠٣	-٠,٠٠٧	٠,٠١٥	(٠,٤٨٥) غير دال إحصائيًا
		القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	٠,٠٠٥	-٠,٠٠٤	٠,٠١٦	(٠,٢٤٥) غير دال إحصائيًا
		إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	٠,٠٠٦	-٠,٠٠٣	٠,٠١٥	(٠,١٧٦) غير دال إحصائيًا

وتشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم تحقق الفرض الثامن، حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- **عدم وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للمرونة المعرفية في أبعاد (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين) عبر الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط.**
- **عدم وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا لتركيز الانتباه في أبعاد (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الأخرين) عبر الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط.**
- **عدم وجود تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للانفتاح المعرفي في أبعاد (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين) عبر الشغف الأكاديمي كمتغير وسيط.**

٩) التحقق من صحة الفرض التاسع

ينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما "، ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثتين بإجراء تحليل التباين (٢×٢)، وفيما يلي جدول (٣٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كلية التربية جامعة حلوان على مقياس الرشاقة المعرفية، وجدول (٤٠) يوضح نتائج تحليل التباين التي تعزى لأثر النوع (ذكور/إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي, أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما:

جدول (٣٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الرشاقة المعرفية تبعًا للنوع/ التخصص الأكاديمي.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعات		حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
	النوع	التخصص الأكاديمي			
البعد الأول (المرونة المعرفية)	الذكور	علمي	٨٧	٦١,٦٨	٩,٣٦٠
		أدبي	٧٧	٥٨,٩٤	٨,٢٦٣
		كلي	١٦٤	٦٠,٣٩	٨,٩٤١
	الإناث	علمي	١٠٩	٦٠,٧٦	٩,٣٨٤
		أدبي	١٣٢	٥٧,٨٣	٧,٠٧١
		كلي	٢٤١	٥٩,١٥	٨,٣١٠
	كلي	علمي	١٩٦	٦١,١٧	٩,٣٦٠
		أدبي	٢٠٩	٥٨,٢٣	٧,٥٣١
		كلي	٤٠٥	٥٩,٦٥	٨,٥٨٢
البعد الثاني (تركيز الانتباه)	الذكور	علمي	٨٧	٤٨,٠٩	١١,٠٢٥
		أدبي	٧٧	٤٤,٩٧	٨,٠٥٧
		كلي	١٦٤	٤٦,٦٣	٩,٨٤١
	الإناث	علمي	١٠٩	٤٥,٥٨	٩,٧٨٧
		أدبي	١٣٢	٤٤,٤١	٧,٣١٨
		كلي	٢٤١	٤٤,٩٤	٨,٥٢٥
	كلي	علمي	١٩٦	٤٦,٦٩	١٠,٤٠٣
		أدبي	٢٠٩	٤٤,٦٢	٧,٥٨٥
		كلي	٤٠٥	٤٥,٦٢	٩,١٠٧
البعد الثالث (الانفتاح المعرفي)	الذكور	علمي	٨٧	٣٦,٠٦	٥,٣٤٩
		أدبي	٧٧	٣٤,٠٣	٥,٠٣٤
		كلي	١٦٤	٣٥,١٠	٥,٢٨٦
	الإناث	علمي	١٠٩	٣٥,٤٨	٥,٢٧٩
		أدبي	١٣٢	٣٥,١٠	٤,٦١٨
		كلي	٢٤١	٣٥,٢٧	٤,٩٢١
	كلي	علمي	١٩٦	٣٥,٧٣	٥,٣٠٤
		أدبي	٢٠٩	٣٤,٧٠	٤,٧٩٢
		كلي	٤٠٥	٣٥,٢٠	٥,٠٦٦
مقياس الرشاقة المعرفية ككل	الذكور	علمي	٨٧	١٤٥,٨٣	٢٢,٢١٦
		أدبي	٧٧	١٣٧,٩٤	١٤,٧٨٨
		كلي	١٦٤	١٤٢,١٢	١٩,٤٤٢
	الإناث	علمي	١٠٩	١٤١,٨٢	٢٠,٦٠٦
		أدبي	١٣٢	١٣٧,٣٣	١٢,٩٨٧
		كلي	٢٤١	١٣٩,٣٦	١٦,٩٧٤
	كلي	علمي	١٩٦	١٤٣,٦٠	٢١,٣٧٣
		أدبي	٢٠٩	١٣٧,٥٦	١٣,٦٤٦
		كلي	٤٠٥	١٤٠,٤٨	١٨,٠٤٢

جدول (٤٠)

نتائج تحليل التباين للفروق بين المجموعات على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية.

المقياس وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (د.ح)	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (إيتا)
المرونة المعرفية	النوع (أ)	٩٩,٥٥٢	١	٩٩,٥٥٢	١,٣٨٧	(٠,٢٤٠) غير دال إحصائيًا	-----
	التخصص (ب)	٧٨٢,١٤٤	١	٧٨٢,١٤٤	١٠,٨٩٧	(٠,٠٠١) دال عند ٠,٠١	٠,٠٢٦
	أ x ب	٠,٩	١	٠,٩	٠,٠١٣	(٠,٩١١) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	٢٨٧٨٢,٤٥٤	٤٠١	٧١,٧٧٧			
	الخطأ الكلي	١٤٧١٠٠٢	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	٢٩٧٥٣,٦٠٥	٤٠٤				
تركيز الانتباه	النوع (أ)	٢٢٩,٩١٤	١	٢٢٩,٩١٤	٢,٨١٥	(٠,٠٩٤) غير دال إحصائيًا	-----
	التخصص (ب)	٤٤٥,٧	١	٤٤٥,٧	٥,٤٥٨	(٠,٠٢) دال عند ٠,٠٥	٠,٠١٣
	أ x ب	٩٢,١٣٣	١	٩٢,١٣٣	١,١٢٨	(٠,٢٨٩) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	٣٢٧٤٧,٧٠٩	٤٠١	٨١,٦٦٥			
	الخطأ الكلي	٨٧٦٤٦٧	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	٣٣٥٠٥,٢	٤٠٤				
الانفتاح المعرفي	النوع (أ)	٥,٨٧٣	١	٥,٨٧٣	٠,٢٣١	(٠,٦٣١) غير دال إحصائيًا	-----
	التخصص (ب)	١٤٠,٨٧٥	١	١٤٠,٨٧٥	٥,٥٤٤	(٠,٠١٩) دال عند ٠,٠٥	٠,٠١٤
	أ x ب	٦٦,٢٦٤	١	٦٦,٢٦٤	٢,٦٠٨	(٠,١٠٧) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ	١٠١٨٩,٥٧٣	٤٠١	٢٥,٤١			

المقياس وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (د.ح)	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (إيتا)
	التباين						
	الخطأ الكلي	٥١٢٢٥١	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	١٠٣٦٩,٣٩٨	٤٠٤				
مقياس الرشاقة المعرفية ككل	النوع (أ)	٥١٦,٠٦٣	١	٥١٦,٠٦٣	١,٦٢٩	(٠,٢٠٣) غير دال إحصائيًا	-----
	التخصص (ب)	٣٧١٤,٦٠٢	١	٣٧١٤,٦٠٢	١١,٧٢٧	(٠,٠٠١) دال عند ٠,٠١	٠,٠٢٨
	أ x ب	٢٨١,٩١٢	١	٢٨١,٩١٢	٠,٨٩٠	(٠,٣٤٦) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	١٢٧٠١٨,٧٥٣	٤٠١	٣١٦,٧٥٥			
	الخطأ الكلي	٨١٢٣٩٢٠	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	١٣١٥٠٧,٠٧٢	٤٠٤				

قيمة " ف " الجدولية لدرجات حرية (١) للبسط و(٤٠١) للمقام عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,٨٦
قيمة " ف " الجدولية لدرجات حرية (١) للبسط و(٤٠١) للمقام عند مستوى دلالة ٠,٠١= ٦,٧٠

ومن خلال النتائج الواردة في الجدول السابق يتضح تحقق الفرض التاسع جزئيًا، حيث أشارت تلك النتائج إلى ما يلي:

- **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية (المرونة المعرفية، تركيز الانتباه، الانفتاح المعرفي) تعُزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث).**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠٠٥, ٠.٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية (المرونة المعرفية، تركيز الانتباه/ الانفتاح المعرفي) تعُزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية.**

- **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس الرشاقة المعرفية وأبعاده الفرعية (المرونة المعرفية، تركيز الانتباه، الانفتاح المعرفي) تعُزى للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي).**

١٠) التحقق من صحة الفرض العاشر:

ينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور/ إناث), والتخصص الأكاديمي (علمي/عماد وديع: ما يحتاج إليه الكاتب لكي يكون مبدعًا. أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما "، ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثتين بإجراء تحليل التباين (٢×٢)، وفيما يلي جدول (٤١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كلية التربية جامعة حلوان على مقياس التدفق النفسي، وجدول (٤٢) يوضح نتائج تحليل التباين التي تعزى لأثر النوع (ذكور/إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي, أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما:

جدول (٤١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التدفق النفسي تبعًا للنوع/ التخصص الأكاديمي.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعات		حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
	النوع	التخصص الأكاديمي			
البعد الأول (القدرة على مواجهة التحديات)	الذكور	علمي	٨٧	١٩,٠٢	٢,٦٧٦
		أدبي	٧٧	١٨,٠٣	٢,٠٨٤
		كلي	١٦٤	١٨,٥٥	٢,٤٦٠
	الإناث	علمي	١٠٩	١٨,٧٩	٢,٣٤٩
		أدبي	١٣٢	١٨,١٤	١,٧٩٨
		كلي	٢٤١	١٨,٤٣	٢,٠٨٧
	كلي	علمي	١٩٦	١٨,٨٩	٢,٤٩٦
		أدبي	٢٠٩	١٨,١٠	١,٩٠٤
		كلي	٤٠٥	١٨,٤٨	٢,٢٤٣
البعد الثاني (سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة)	الذكور	علمي	٨٧	١٦,٦٩	١,٩٠٧
		أدبي	٧٧	١٥,٨١	١,٧١٧
		كلي	١٦٤	١٦,٢٧	١,٨٦٨
	الإناث	علمي	١٠٩	١٦,٣٣	١,٩٦٣
		أدبي	١٣٢	١٥,٩١	١,٤٩٥
		كلي	٢٤١	١٦,١٠	١,٧٣٢
	كلي	علمي	١٩٦	١٦,٤٩	١,٩٤١
		أدبي	٢٠٩	١٥,٨٧	١,٥٧٧
		كلي	٤٠٥	١٦,١٧	١,٧٨٨
البعد الثالث (انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء	الذكور	علمي	٨٧	٩,٩٣	٢,١٧٧
		أدبي	٧٧	٨,٩٢	١,٥١١
		كلي	١٦٤	٩,٤٦	١,٩٥٥

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعات		حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
	النوع	التخصص الأكاديمي			
أداء المهام)	الإناث	علمي	١٠٩	٩,٢٥	١,٦٨٤
		أدبي	١٣٢	٨,٦١	١,١٣٠
		كلي	٢٤١	٨,٩٠	١,٤٤٠
	كلي	علمي	١٩٦	٩,٥٥	١,٩٤٣
		أدبي	٢٠٩	٨,٧٣	١,٢٨٩
		كلي	٤٠٥	٩,١٣	١,٦٨٨
مقياس التدفق النفسي ككل	الذكور	علمي	٨٧	٤٥,٦٤	٦,٠٦٤
		أدبي	٧٧	٤٢,٧٥	٤,٦١٤
		كلي	١٦٤	٤٤,٢٩	٥,٦٠٥
	الإناث	علمي	١٠٩	٤٤,٣٧	٥,٣٨٦
		أدبي	١٣٢	٤٢,٦٦	٣,٩٣٠
		كلي	٢٤١	٤٣,٤٣	٤,٧١٣
	كلي	علمي	١٩٦	٤٤,٩٣	٥,٧١٧
		أدبي	٢٠٩	٤٢,٦٩	٤,١٨٥
		كلي	٤٠٥	٤٣,٧٨	٥,١٠٤

جدول (٤٢)

نتائج تحليل التباين للفروق بين المجموعات على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية.

المقياس وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (د.ح)	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (إيتا)
القدرة على مواجهة التحديات	النوع (أ)	٠,٣٧١	١	٠,٣٧١	٠,٠٧٦	(٠,٧٨٣) غير دال إحصائيًا	-------
	التخصص (ب)	٦٦,٠٠١	١	٦٦,٠٠١	١٣,٤٦٥	(٠,٠٠) دال عند ٠,٠٠١	٠,٠٣٢
	أ x ب	٢,٨٧٧	١	٢,٨٧٧	٠,٥٨٧	(٠,٤٤٤) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	١٩٦٥,٥٩٤	٤٠١	٤,٩٠٢			
	الخطأ الكلي	١٤٠٣٦٧	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	٢٠٣٣,١١١	٤٠٤				
سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة	النوع (أ)	١,٥٨٣	١	١,٥٨٣	٠,٥١٠	(٠,٤٧٦) غير دال إحصائيًا	-------
	التخصص (ب)	٤١,٣٤٥	١	٤١,٣٤٥	١٣,٣٠٩	(٠,٠٠) دال عند ٠,٠٠١	٠,٠٣٢
	أ x ب	٥,٢٠٥	١	٥,٢٠٥	١,٦٧٦	(٠,١٩٦) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	١٢٤٥,٧١٨	٤٠١	٣,١٠٧			
	الخطأ الكلي	١٠٧١٩١	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	١٢٩١,٢٤٤	٤٠٤				
انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام	النوع (أ)	٢٣,٨٥٦	١	٢٣,٨٥٦	٩,٠٧	(٠,٠٠٣) دال عند ٠,٠١	٠,٠٢٢
	التخصص (ب)	٦٥,٤٧٣	١	٦٥,٤٧٣	٢٤,٨٩٢	(٠,٠٠) دال عند ٠,٠٠١	٠,٠٥٨
	أ x ب	٣,٤٠٩	١	٣,٤٠٩	١,٢٩٦	(٠,٢٥٦) غير دال	------

المقياس وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (د.ح)	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (إيتا)
						إحصائيًا	
	خطأ التباين	١٠٥٤,٧٢٦	٤٠١	٢,٦٣			
	الخطأ الكلي	٣٤٨٨٠	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	١١٥٠,٥٧٨	٤٠٤				
مقياس التدفق النفسي ككل	النوع (أ)	٤٥,٥٧٨	١	٤٥,٥٧٨	١,٨٣٩	(٠,١٧٦) غير دال إحصائيًا	-------
	التخصص (ب)	٥١٢,٨٢٦	١	٥١٢,٨٢٦	٢٠,٦٩٤	(٠,٠٠) دال عند ٠,٠٠١	٠,٠٤٩
	أ x ب	٣٣,٩١٧	١	٣٣,٩١٧	١,٣٦٩	(٠,٢٤٣) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	٩٩٣٧,٢٤٦	٤٠١	٢٤,٧٨١			
	الخطأ الكلي	٧٨٦٧٠٤	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	١٠٥٢٤	٤٠٤				

قيمة " ف " الجدولية لدرجات حرية (١) للبسط و(٤٠١) للمقام عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,٨٦
قيمة " ف " الجدولية لدرجات حرية (١) للبسط و(٤٠١) للمقام عند مستوى دلالة ٠,٠١= ٦,٧٠

ومن خلال النتائج الواردة في الجدول السابق يتضح تحقق الفرض العاشر جزئيًا, حيث أشارت تلك النتائج إلى ما يلي:

- **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وبعدي (القدرة على مواجهة التحديات، سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة) تعُزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، بينما يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في بعد انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام لصالح الذكور.**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية (القدرة على مواجهة التحديات, سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام) تعُزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية.**
- **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي وأبعاده الفرعية (القدرة على مواجهة التحديات، سرعة الاستجابة للمهام المطلوبة، انخفاض الوعي بالأزمنة أثناء أداء المهام) تعُزى للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور, إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي).**

١١) التحقق من صحة الفرض الحادي عشر:

ينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما "، ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثتين بإجراء تحليل التباين (٢×٢)، وفيما يلي جدول (٤٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كلية التربية جامعة حلوان على مقياس التمايز الذاتي، وجدول (٤٤) يوضح نتائج تحليل التباين التي تعزى لأثر النوع (ذكور/إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما:

جدول (٤٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التمايز الذاتي تبعًا للنوع/ التخصص الأكاديمي.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعات		حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
	النوع	التخصص الأكاديمي			
البعد الأول (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط)	الذكور	علمي	٨٧	١٦,٦٣	٢,٠٤٧
		أدبي	٧٧	١٦,١٩	١,٨٠٧
		كلي	١٦٤	١٦,٤٣	١,٩٤٤
	الإناث	علمي	١٠٩	١٦,٣٠	٢,٠٥٣
		أدبي	١٣٢	١٥,٩٥	١,٦١٧
		كلي	٢٤١	١٦,١١	١,٨٣٢
	كلي	علمي	١٩٦	١٦,٤٥	٢,٠٥١
		أدبي	٢٠٩	١٦,٠٤	١,٦٨٩
		كلي	٤٠٥	١٦,٢٤	١,٨٨٢
البعد الثاني (القدرة على تقليل الانفعال العاطفي)	الذكور	علمي	٨٧	١٤,١٠	٢,٠٠٦
		أدبي	٧٧	١٣,٦٥	١,٥٧١
		كلي	١٦٤	١٣,٨٩	١,٨٢٤
	الإناث	علمي	١٠٩	١٤,٠١	١,٨٠٨
		أدبي	١٣٢	١٣,٥٩	١,٢٩٦
		كلي	٢٤١	١٣,٧٨	١,٥٥٩
	كلي	علمي	١٩٦	١٤,٠٥	١,٨٩٤
		أدبي	٢٠٩	١٣,٦١	١,٤٠٠
		كلي	٤٠٥	١٣,٨٢	١,٦٧٠
البعد الثالث (إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين)	الذكور	علمي	٨٧	٩,٦٨	٢,٠٣٢
		أدبي	٧٧	٨,٩٠	١,٣٧٣
		كلي	١٦٤	٩,٣١	١,٧٩١
	الإناث	علمي	١٠٩	٩,٣٣	١,٦٧٨
		أدبي	١٣٢	٨,٨٩	١,٣٥٢
		كلي	٢٤١	٩,٠٩	١,٥٢١
	كلي	علمي	١٩٦	٩,٤٨	١,٨٤٧
		أدبي	٢٠٩	٨,٨٩	١,٣٥٦
		كلي	٤٠٥	٩,١٨	١,٦٣٧
مقياس التمايز الذاتي ككل	الذكور	علمي	٨٧	٤٠,٤١	٥,٢٥٧
		أدبي	٧٧	٣٨,٧٤	٤,١٦٦
		كلي	١٦٤	٣٩,٦٣	٤,٨٣٥

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعات		حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
	النوع	التخصص الأكاديمي			
	الإناث	علمي	١٠٩	٣٩,٦٤	٤,٧٠٥
		أدبي	١٣٢	٣٨,٤٢	٣,٣٢٥
		كلي	٢٤١	٣٨,٩٨	٤,٠٤٥
	كلي	علمي	١٩٦	٣٩,٩٨	٤,٩٦٠
		أدبي	٢٠٩	٣٨,٥٤	٣,٦٥١
		كلي	٤٠٥	٣٩,٢٤	٤,٣٨٨

جدول (٤٤)
نتائج تحليل التباين للفروق بين المجموعات على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية.

المقياس وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (د.ح)	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (إيتا)
مقاومة التأثيرات الضارة للضغط	النوع (أ)	٨,٠٨٢	١	٨,٠٨٢	٢,٣٠٥	(٠,١٣) غير دال إحصائيًا	------
	التخصص (ب)	١٥,٢٥٨	١	١٥,٢٥٨	٤,٣٥٢	(٠,٠٣٨) دال عند ٠,٠٥	٠,٠١١
	أ x ب	٠,١٦١	١	٠,١٦١	٠,٠٤٦	(٠,٨٣) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	١٤٠٥,٩٤٦	٤٠١	٣,٥٠٦			
	الخطأ الكلي	١٠٨٢٠٦	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	١٤٣١,٢٤٤	٤٠٤				
القدرة على تقليل الانفعال العاطفي	النوع (أ)	٠,٥٦٦	١	٠,٥٦٦	٠,٢٠٥	(٠,٦٥١) غير دال إحصائيًا	------
	التخصص (ب)	١٨,٤٥٧	١	١٨,٤٥٧	٦,٦٨٩	(٠,٠١) دال عند ٠,٠٥	٠,٠١٦
	أ x ب	٠,٠٣١	١	٠,٠٣١	٠,٠١١	(٠,٩١٥) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	١١٠٦,٥٠١	٤٠١	٢,٧٥٩			
	الخطأ الكلي	٧٨٥٣١	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	١١٢٦,٥٥٣	٤٠٤				
إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين	النوع (أ)	٣,١٠٢	١	٣,١٠٢	١,١٩٤	(٠,٢٧٥) غير دال إحصائيًا	------
	التخصص (ب)	٣٦,٤٥٣	١	٣٦,٤٥٣	١٤,٠٣٤	(٠,٠٠) دال عند ٠,٠٠١	٠,٠٣٤
	أ x ب	٢,٧٧٣	١	٢,٧٧٣	١,٠٦٨	(٠,٣٠٢) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	١٠٤١,٥٦٣	٤٠١	٢,٥٩٧			
	الخطأ الكلي	٣٥١٩٧	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	١٠٨٣,٢	٤٠٤				
مقياس التمايز الذاتي ككل	النوع (أ)	٢٨,٦٨٩	١	٢٨,٦٨٩	١,٥٢٧	(٠,٢١٧) غير دال إحصائيًا	------
	التخصص (ب)	٢٠٢,٧٧٦	١	٢٠٢,٧٧٦	١٠,٧٩١	(٠,٠٠١) دال عند ٠,٠١	٠,٠٢٦
	أ x ب	٥,٠٣٤	١	٥,٠٣٤	٠,٢٦٨	(٠,٦٠٥) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	٧٥٣٥,١٩٧	٤٠١	١٨,٧٩١			
	الخطأ الكلي	٦٣١٣٧٤	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	٧٧٧٩,٧٦٨	٤٠٤				

قيمة " ف " الجدولية لدرجات حرية (١) للبسط و(٤٠١) للمقام عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,٨٦
قيمة " ف " الجدولية لدرجات حرية (١) للبسط و(٤٠١) للمقام عند مستوى دلالة ٠,٠١= ٦,٧٠

ومن خلال النتائج الواردة في الجدول السابق يتضح تحقق الفرض الحادي عشر جزئيًا, حيث أشارت تلك النتائج إلى ما يلي:

- **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الآخرين) تعُزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث).**
- **توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستويات دلالة (٠.٠٠٥, ٠.٠٠١, ٠.٠٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الأخرين) تعُزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية.**
- **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس التمايز الذاتي وأبعاده الفرعية (مقاومة التأثيرات الضارة للضغط، القدرة على تقليل الانفعال العاطفي، إحساس محدد بالذات دون الانصهار مع الأخرين) تعُزى للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي).**

١٢) التحقق من صحة الفرض الثاني عشر

ينص هذا الفرض على أنه" توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية تُعزى لأثر النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما "، ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثتين بإجراء تحليل التباين (٢×٢)، وفيما يلي جدول (٤٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كلية التربية جامعة حلوان على مقياس الشغف الأكاديمي, وجدول (٤٦) يوضح نتائج تحليل التباين التي تعزى لأثر النوع (ذكور/إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي, أدبي)، والتفاعل الثنائي بينهما:

جدول (٤٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس الشغف الأكاديمي تبعًا للنوع/ التخصص الأكاديمي.

المقياس وأبعاده الفرعية	المجموعات		حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)
	النوع	التخصص الأكاديمي			
البعد الأول (الشغف التناغمي)	الذكور	علمي	٨٧	٧٥,٧٢	١٢,٣٩٩
		أدبي	٧٧	٧٣,٩٥	١٠,٠١٣
		كلي	١٦٤	٧٤,٨٩	١١,٣٤٢
	الإناث	علمي	١٠٩	٧٤,٨٠	١١,٥٩٣
		أدبي	١٣٢	٧٣,٣٩	١٠,٢٩٧
		كلي	٢٤١	٧٤,٠٢	١٠,٩٠٢
	كلي	علمي	١٩٦	٧٥,٢١	١١,٩٣٥
		أدبي	٢٠٩	٧٣,٥٩	١٠,١٧٣
		كلي	٤٠٥	٧٤,٣٨	١١,٠٧٧
البعد الثاني (الشغف القهري)	الذكور	علمي	٨٧	٥٨,١٥	١٢,٣١٨
		أدبي	٧٧	٥٤,٨٤	٩,٤٨٤
		كلي	١٦٤	٥٦,٦٠	١١,١٦٨
	الإناث	علمي	١٠٩	٥٨,٣٣	١٠,٠٥٦
		أدبي	١٣٢	٥٥,٩٧	٩,٥٠١
		كلي	٢٤١	٥٧,٠٤	٩,٨٠٧
	كلي	علمي	١٩٦	٥٨,٢٥	١١,٠٨٨
		أدبي	٢٠٩	٥٥,٥٦	٩,٤٨٨
		كلي	٤٠٥	٥٦,٨٦	١٠,٣٦٨
مقياس الشغف الأكاديمي ككل	الذكور	علمي	٨٧	١٣٣,٨٧	٢٠,٢٨٦
		أدبي	٧٧	١٢٨,٧٩	١٣,٦٨٢
		كلي	١٦٤	١٣١,٤٩	١٧,٦٣٢
	الإناث	علمي	١٠٩	١٣٣,١٣	١٧,٦٧٨
		أدبي	١٣٢	١٢٩,٣٦	١١,٧٢٥
		كلي	٢٤١	١٣١,٠٦	١٤,٨٠٦
	كلي	علمي	١٩٦	١٣٣,٤٦	١٨,٨٣٤
		أدبي	٢٠٩	١٢٩,١٥	١٢,٤٥٢
		كلي	٤٠٥	١٣١,٢٣	١٥,٩٩٠

جدول (٤٦)
نتائج تحليل التباين للفروق بين المجموعات على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية.

المقياس وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (د.ح)	متوسط المربعات	قيمة " ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (إيتا)
الشغف التناغمي	النوع (أ)	٥٣,٦٧٦	١	٥٣,٦٧٦	٠,٤٣٧	(٠,٥٠٩) غير دال إحصائيًا	------
	التخصص (ب)	٢٤٦,٤٧٨	١	٢٤٦,٤٧٨	٢,٠٠٧	(٠,١٥٧) غير دال إحصائيًا	------
	أ x ب	٣,٢١٩	١	٣,٢١٩	٠,٠٢٦	(٠,٨٧١) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	٤٩٢٤٦,٠٢٧	٤٠١	١٢٢,٨٠٨			
	الخطأ الكلي	٢٢٨٩٩٠٠	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	٤٩٥٦٦,٩٥٣	٤٠٤				
الشغف القهري	النوع (أ)	٤١,٣٩٢	١	٤١,٣٩٢	٠,٣٨٩	(٠,٥٣٣) غير دال إحصائيًا	------
	التخصص (ب)	٧٧٨,٥٧٨	١	٧٧٨,٥٧٨	٧,٣٢٣	(٠,٠٠٧) دال عند ٠,٠١	٠,٠١٨
	أ x ب	٢١,٦٤٥	١	٢١,٦٤٥	٠,٢٠٤	(٠,٦٥٢) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	٤٢٦٣٣,١٧٦	٤٠١	١٠٦,٣١٧			
	الخطأ الكلي	١٣٥٢٧٨٦	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	٤٣٤٣٠,٩٧٨	٤٠٤				
مقياس الشغف الأكاديمي ككل	النوع (أ)	٠,٧٩٧	١	٠,٧٩٧	٠,٠٠٣	(٠,٩٥٥) غير دال إحصائيًا	------
	التخصص (ب)	١٩٠١,١٩١	١	١٩٠١,١٩١	٧,٥٢	(٠,٠٠٦) دال عند ٠,٠١	٠,٠١٨
	أ x ب	٤١,٥٥٦	١	٤١,٥٥٦	٠,١٦٤	(٠,٦٨٥) غير دال إحصائيًا	------
	خطأ التباين	١٠١٣٧٨,٧٥٢	٤٠١	٢٥٢,٨١٥			
	الخطأ الكلي	٧٠٧٨٤١٨	٤٠٥				
	الخطأ الكلي المُصحح	١٠٣٣٠٠,٧١٦	٤٠٤				

قيمة " ف " الجدولية لدرجات حرية (١) للبسط و(٤٠١) للمقام عند مستوى دلالة ٠,٠٥= ٣,٨٦
قيمة " ف " الجدولية لدرجات حرية (١) للبسط و(٤٠١) للمقام عند مستوى دلالة ٠,٠١= ٦,٧٠

ومن خلال النتائج الواردة في الجدول السابق يتضح تحقق الفرض الثاني عشر جزئيًا، حيث أشارت تلك النتائج إلى ما يلي:

- **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية (الشغف التناغمي، الشغف القهري) تعُزى لمتغير النوع (ذكور, إناث).**

- **توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وبعد (الشغف القهري) تعُزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية، بينما لا يوجد فرق دال إحصائيًا في بعد الشغف التناغمي.**
- **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية (الشغف التناغمي، الشغف القهري) تعُزى للتفاعل الثنائي بين النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي).**

ثانياّ: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

أولاّ : تفسير فروض التحقق من صحة النموذج المقترح للعلاقات السببية والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار نموذج مقترح للعلاقات السببية بين الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي حيث تتوسط الرشاقة المعرفية في الارتباط بين مكونات والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. وأظهرت نتائج تحليل نموذج المعادلة البنائية أن الرشاقة المعرفية لها تأثير مباشر دال إحصائيًا في والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي، ويمكن أن تعزو هذه النتيجة إلى ارتباط الرشاقة المعرفية بأبعادها الفرعية في والتدفق النفسي والتمايز الذاتي والشغف الأكاديمي بأبعادهم الفرعية، حيث أن الرشاقة المعرفية عنصرًا فعالًا يسهم في معالجة المشكلات التى تواجه الطلاب سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها، والتكيف مع المعلومات الجديدة والمستجدات العلمية، كما أوضح حلمي الفيل (٢٠٢٠) أن المستويات المرتفعة من الرشاقة المعرفية تزيد من أداء الطلاب فى السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث، وأن الطلاب يختلفون فى مقدار رشاقتهم المعرفية تبعًا لاختلاف أهدافهم وقدراتهم ومهاراتهم العقلية، وأن الشغف الأكاديمي لدى الفرد يجعل لديه ولعًا وحبًّا لمجال دراسته، كما أنه يجعله متحمسًا للمواد التى يدرسها, ويبذل الوقت والجهد والموارد فى سبيل دراسته، وهذه الخصائص جميعها قد تكون عاملاً أساسياً فى ارتفاع مستوى الشغف الأكاديمي للطالب الذي يتميز بالمثابرة والدافعية والتركيز فى الدراسة، وهو ما يؤثر إيجابيًّا فى أدائه الأكاديمي، كما ويتعذر على الشخص الطالب حالة التدفق إذا عاش في بيئة حياتية

مليئة بالمشتتات أو المثيرات المتنوعة والكثيفة وغير المنظمة Nakamura et al., (2009)ومن ثم فإن أول متطلب لتهيئة ظروف مواتية للدخول في خبرة التدفق أن يبعد الشخص نفسه عن ما يعرف بسارقات الانتباه، ويُشكل التدفق النفسي الثروة النفسية التي يُمكن للفرد من خلاله تحقيق الإنجازات المختلفة والإبداع مع الوصول إلى قمة الإنجاز والتفوق، كل ذلك يتحقق أثناء خبرة التدفق النفسي المتمثلة في وجود أهداف واضحة وردود فعل فورية بالإضافة إلى تحقيق التوازن بين التحديات والمهارات الشخصية للفرد.

كما اتفقت نتائج كل من (Haupt, Kennedy, Buttrey, Alt, Mariscal, and Fredrick, 2017) أن الانفتاح المعرفي في الأدبيات النفسية ارتبط بالعديد من المصطلحات مثل :الإبداع والانفتاح على التجربة والفضول والرشاقة الذهنية وحب الاستطلاع ،والشغف الأكاديمي واليقظة العقلية ، ويشير إلى قبول الأفكار الجديدة والتجارب ووجهات النظر، ويشير إلى رغبة الطلاب في الانخراط فى السلوك الاستكشافي والحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة، كما يشير إلى تقبل الطلاب للأفكار والخبرات ووجهات النظر الجديدة، كما أنه يجعل الطلاب يميلون إلى الإعجاب بالمشكلات الفكرية والبحث عن التجديد اوستكشاف الحلول الإبداعية التي تمكنهم من التكيف بشكل مناسب مع الظروف المتغيرة .

وفي السياق نفسة اتفقت نتائج Good & Yeganeh, (2012) أن الانفتاح إلى الملاحظة والبحث عن معلومات جديدة في البيئة، ويرتبط بشكل واسع بنطاق الانتباه الإدراكى والاستعداد للبحث عن موضوعات جديدة، ويجمع بين مصطلحات مثل اليقظة والفضول والإبداع والبحث عن الأخبار الجديدة .

وتشير الادبيات النظرية ذور الرشاقة المعرفية فى زيادة عملية التدفق المعرفي وزيادة الشغف الأكاديمي للطلاب مما يحقق التمايز الذاتى لديهم،للرشاقة المعرفية أهمية فى عمليتى التعليم والتعلم؛ فهى تساعد الفرد على التكيف مع متطلبات العصر المتغيرة، وتساعده على الإبداع ، والتخلص من النمطية فى التفكير من خلال التفكير فى اتجاهات متعددة ، وتحسن من الأداء المعرفى للفرد أثناء أداء المهام المختلفة بزيادة تركيز الانتباه على ما هو مطلوب والتخلص من المشتتات، مما يساعد على حل المشكلات بصورة فعالة.

والرشاقة المعرفية تزيد من قدرة الطالب على التحرك بسهولة ذهابًا وإيابًا بين الانفتاح العقلي وتركيز الانتباه، وتمكنه من الإدراك الجيد لبيئته وتشكيلها عندما يستجيب للتحديات الغامضة أو التي لا يمكن التنبؤ بها كذلك عندما يتعامل مع الغموض(Vurdelja, 2011).

وأشار حلمي الفيل (٢٠٢٠) إلى أن الرشاقة المعرفية من شأنها أن تزيد من مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب، وتمكنه من حل المشكلات الي تواجهه، وتزيد من إيجابيته وفاعلية الذات لديه، كذلك تمكنه من السيطرة على طريقة تفكيره ووجهته الذهنية، وتحسن من عمليات المعالجة المعرفية، وعمليات صنع القرار لديه، وأخيرًا تحسن من تحصيله الدراسى ومن ثم تزيد من فرص نجاحه الأكاديمي وتحقيق تمايزه الذاتي.

وأشار محمد أبو حلاوة (١٨,٢٠١٣) إلى أن خبرة التدفق لدى الطلاب تمنحهم فرصة لضبط وتنظيم الوعى ويسمح لهم بالتطور والازدهار، ويساعدهم على بناء وتشيد رأسمالهم النفسي ويسمح لهم بالوصول إلى الخبرة المثالية، كما تتجلى خبرة التدفق النفسي فى الإبداع الإنساني وهو ما يعرف بالمرونة التلقائية والتكيفية، وهى أحدى أهم مكونات الابداع، كما يتضمن التدفق النفسي دافعية وطموح ومثابرة تجعل الطالب يندفع إلى مواصلة الجهد بصرف النظر على حالى التعب والإرهاق التى وصل إليها، فهى حاله لا تجعل الطالب يحدث له حالة انطفاء وكف وذلك نتجة حالة النشوة والإبتهاج والشغف التى تسيطر على الطالب فيأثناء خبرة التدفق .

كما اتفقت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الفعالية الذاتية والتدفق كان لهما تأثيرات مباشرة ذات دلالة إحصائية على مستوى الإنجاز الأكاديمي, ويعمل التدفق كعامل وسيط بين الفعالية الذاتية والإنجاز الأكاديمي، وحاولت دراسة ميرفت إبراهيم (٢٠١٦) إلى دراسة كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مديري المدارس ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التدفق النفسي ودافعية المشاركة لدى كل من رياضي الألعاب الفردية ورياضي الألعاب الجماعية، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة وفقًا للنوع على مقياس التدفق النفسي، كما توصلت دراسة النمشي الرويلي(2019) إلى وجود علاقة ذات ارتباط ايجابي بين اليقظة العقلية والمرونة النفسية والتدفق النفسي (علاقة دالة إحصائيًا وإيجابية). وعدم وجود اختلافات بين المرشدين والمرشدات تعزى لمتغير الخبرة.

كما توصلت نتائج دراسة الزهرة مهرية(٢٠٢١) إلى وجود مستويات مرتفعة من التفكير الإيجابي، والكفاءة الذاتية، والتدفق النفسي لدى أفراد العينة، كذلك وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية والتدفق النفسي.

وتتكون الشخصية من جوانب مختلفة، كما أوضح (Witkin)؛ إذ تمثلت في مدى قدرة الفرد على الفصل ما بين تفكيره ومشاعره، وإدراكه وسلوكه، واختياره الأساليب المناسبة للاستجابات، ويرتبط مفهوم تمايز الذات ارتباطًا قويًا بعمر الفرد؛ ففي المراحل الأولى من حياته يتعلم معايير المجتمع وقيمه, مما يساعده في تكوين فكرة عن نفسه، ويكون الفرد في البداية غير متمكن من التفريق بين البيئة المحيطة به، وبين ذاته، وبعد انفصال الفرد عن الأم يتزايد تمايزه لذاته؛ فكلما ازداد عمر الفرد أصبح أكثر إدراكًا لذاته وأصبحت لديه القدرة على إيجاد الفرق بين ذاته وبين العالم المحيط به، وهي المرة الأولى التي يشعر بها الفرد بتمايز الذات (Witkin, and Goodenough, 1981).

وأتفقت ذلك مع نتيجة دراسة Ricardo J, (2013) التى توصلت إلى وجود ارتباطات إيجابية بين الأبعاد المختلفة للذهن والارتباطات السلبية بين تلك الأبعاد, والتمايز الذاتي، وألكسيثيميا. كانت أبعاد جودة الذهن والقبول وسطاء في العلاقة بين التمايز الذاتي والالكسيثيميا، وكان التمايز الذاتي من مميزات المجموعة غير المصابين بالألكسيثيميا، كما إتفقت مع دراسة Maddi, Kim and Khoshaba, (2022) التي توصلت إلى أن التمايز الذاتي يرتبط بشكل وإيجابي بالمرونة النفسية والرفاهية النفسية لدى الشباب، وأن المرونة النفسية تعمل كعامل وسيط في هذه العلاقة. وأوضحت الدراسة أيضًا أن التمايز الذاتي يمكن أن يتنبأ بالمرونة النفسية والرفاهية النفسية لدى الشباب. كما إتفقت مع دراسة Shafiee, Dayariyan and Rezaei, (2022) التى توصلت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين وظيفة العائلة والمعتقدات العلائقية والتمايز الذاتي والاهتمام الاجتماعي, وأشارت الدراسة إلى أن التمايز الذاتي يعد وسيطًا في العلاقة بين وظيفة العائلة والمعتقدات العلائقية والاهتمام الاجتماعي لدى الطلاب.

ودراسة كل من Roshanzamir and Abdollahpour, (2022) التى توصلت إلى أن مكونات التمايز الذاتي والذكاء الناجح لها القدرة على التنبؤ بالرضا عن الحياة بشكل كبير.

كما أتفقت ذلك مع نتائج التى أجرها Sigmundssona, Hagaa, and Hermundsdottird, (2020) التى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب ودال بين الشغف الأكاديمي والمثابرة ، ولم تظهر النتائج أى تأثير لمتغير النوع والعمر الزمنى فى الشغف.

فى السياق اتفقت مع نتائج دراسة أمجد كاظم (٢٠٢١) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الشغف الأكاديمي والتكامل المعرفي، ودراسة تمارا حسبان (٢٠٢١) التى وجدت علاقات ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم والشغف الأكاديمى.

ودراسة Peixoto, Pallini, Vallerand, Rahimi and Silva,(2021) التى توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين التسويف الأكاديمي وكل من الشغف التوافقى والرضا عن الحياة ووجود علاقة إيجابية بين التسويف الأكاديمي وكل من الشغف القهري والضيق النفسي، كما ارتبط الشغف التوافقي بشكل إيجابي بالرضا عن الحياة وسلبًا بالضيق النفسي.

وأجرى السيد بريك (٢٠٢٢) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي (الدرجة الكلية –الشغف التوافقي) والتحصيل الدراسي، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة غير دالة إحصائيًا بين الشغف القهري والتحصيل الدراسى.

ودراسة رغد حسن (٢٠٢٣) التى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيًا وموجبة بين الشغف الأكاديمي والاندماج المعرفي، وكذلك دراسة أيمن عبد الصمد (٢٠٢٣) الذي استهدف نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى دالة (٠.٠١) بين بعض أبعاد متغيرات البحث، كما تم التوصل إلى نموذج بنائي مقترح يفسر العلاقات أو التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين الرشاقة المعرفية، وكل من الشغف والاحتراق الأكاديمي.

وإستنادًا إلى ما سبق عرضه يمكن القول بأن تلك النتيجة تدعم فكرة النموذج المقترح، والذي يوضحه جدول رقم (٣١) الذى أثبت أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي, كما أن قيمة مربع كاي (X^2) ١.٦٨٤، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا (P=0.194), وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على حُسن مطابقة النموذج السببي،

وأيضًا تم الاعتماد على مؤشر النسبة بين X2 ودرجات الحرية حيث بلغت قيمته (١.٦٨٤، CMIN/df) وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠.٠١٨) وهي قيمة تقترب من الصفر، كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, TLI, NFI, AGFI, IFI بلغت (٠.٩٩٩, ٠.٩٥٤, ٠.٩٩٩, ٠.٩٧٦, ١.٠٠٠, ٠.٩٩٠, ١.٠٠٠) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠.٠٤١) وهي قيمة أقل من ٠.٠٨، مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مقبولة؛ وهذا يعني أنه تم قبول الفرض الذي ينص على أن " النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات البحث " الرشاقة المعرفية، التدفق النفسي، التمايز الذاتي، الشغف الأكاديمي " يلائم بيانات عينة البحث".

٢- تفسير نتائج الفروض الخاصة بالفروق في متغيرات الدراسة التى تعزى للنوع والتخصص والتفاعل بينهما :

وتفسر الباحثتين هذة النتيجة وفقًا لما اتفق واختلف مع نتائج الدراسات السابقة حيث إختلفت مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة محمد عبدربه (٢٠٢١) التى توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب في مستوى الرشاقة المعرفية (الأبعاد، والدرجة الكلية) راجعة إلى النوع، والتخصص، والعُمر، وإلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي، ومنخفضي الرشاقة المعرفية في سرعة، ودقة الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية (الموجبة والسالبة).

وأتفقت مع نتائج دراسة أمل عبد العزيز (٢٠٢٢) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا ترجع إلى النوع (ذكور/ إناث) أو التخصص(علمي /أدبي) وتفاعلاتهما في الرشاقة المعرفية.

واتفقت واختلفت مع دراسة لمياء الجميلى (٢٠٢٢) التى توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير النوع (ذكور/ إناث) في مقياس الرشاقة المعرفية ولصالح الذكور، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية على وفق متغير التخصص (علمي/ إنساني) في مقياس الرشاقة المعرفية لصالح التخصص العلمي.

وتتفقت واختلفت مع نتائج دراسة لمياء سرحان وعبد الواحد الكبيسى (٢٠٢٢) التى توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا وفق متغير النوع (ذكور / إناث) فى مقياس الرشاقة

المعرفية ولصالح الذكور، كما يوجد فروق دالة إحصائيًا وفق متغير التخصص (علمى / إنسانى) فى مقياس الرشاقة المعرفية ولصالح التخصص العلمى.

كما اتفقت مع نتائج دراسة أيمن حصافي عبد الصمد (٢٠٢٣) والتى أسفرت نتائجها على عدم توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي النوع الاجتماعي (ذكور / إناث) في متغيرات البحث على الدرجة الكلية المقاييس الرشاقة المعرفية والشغف.

كما اختلفت مع دراسة Sigmundssona, Hagaa, & Hermundsdottird, (2020) التي أظهرت عدم وجود أى تأثير لمتغير الجنس والعمر الزمني فى الشغف.

وأتفقت واختلفت مع نتائج دراسة أسامة محمد (٢٠٢٢) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث فى بعد الشغف الانسجامي والشغف القهري والدرجة الكلية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق بين الطلبة العاملين فى مؤسسات التعليم وغير العاملين فى كل من (الشغف الانسجامى, الشغف القهري، الشغف الأكاديمي ككل)، وعدم وجود فروق بين المجموعات الأربع للطلاب فى التخصصات المختلفة (المناهج، الإدارة التعليمية، الصحة النفسية، التربية الخاصة) فى الشغف الأكاديمي والدافعية العقلية.

واختلفت مع نتائج دراسة السيد بريك (٢٠٢٢) التى أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائيَة في الشغف الأكاديمي وفقًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية في الشغف الأكاديمي وفقًا لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة الكليات الإنسانية، وكذلك وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشغف الأكاديمي (الدرجة الكلية –الشغف التوافقي) والتحصيل الدراسى.

وإختلفت مع نتائج دراسة الشيماء سالمان (٢٠٢٢) التى توصلت كما وجدت فروق فى الشغف الأكاديمي ترجع إلى كل من النوع لصالح الذكور، وشدة الإعاقة لصالح المكفوفين وظيفياً.

وأختلفت مع نتائج دراسة تمارا حسبان وعمر العظامات (٢٠٢٢) ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف الانسجامي تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي ولصالح التقدير

المقبول, والتقدير الجيد جدًا، والممتاز، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الشغف القهري تُعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي.

واختلفت مع نتائج دراسة أيمن عبد الصمد (٢٠٢٣) التى توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي النوع الاجتماعي (ذكور / إناث) في متغيرات البحث على الدرجة الكلية المقاييس الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي ومكوناتهم.

كما أرجعت الباحثتين تلك النتائج فى عدم وجود فروق فى الرشاقة المعرفية تعزى للنوع ووجود فروق تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية، وكذلك نفس النتائج على متغير التمايز الذاتي، بأن طلاب الجامعة وخاصة ذوى التخصصات العلمية يكون مستوى المعرفة والشغف فى التطلع والفضول المعرفي هو الدافع في الرشاقة المعرفية وكذلك طبيعة الدراسة والقائمة على التجارب والتحليل والمرونة فى التغير، بالإضافة لتحقيق الهدف المطلوب وبالتالي يكون لديهم الدافع للتمايز الذاتي والرغبة فى تحمل الغموض والتحديات للوصول إلى الاهداف المطلوبة عكس التخصصات الأدبية القائمة على الحفظ. وتمايز الذات العالي يرتبط بمستوى عالٍ من الأداء الفسيولوجي والنفسي الكلي ، كما أشار بوين بأن المستوى العالي من تمايز الذات يترافق بزيادة قدرة الفرد في الحفاظ على استقلاليته على الرغم من تفاعله العاطفي مع الأخرين، إضافة إلى التقليل من مشاعر القلق، وخفض التوترات، ويرتبط مفهوم تمايز الذات بالمرونة؛ وذلك لأن الأفراد أصحاب تمايز الذات العالي تكون لديهم فرص أقل للتعرض للضغوطات والصراعات، ويظهرون أفضل مستويات، أو درجات الصحة النفسية, وكل ذلك على نقيض الأفراد أصحاب تمايز الذات المنخفض؛ إذ تتداخل الأنظمة الانفعالية والعقلية, والمعرفية؛ مما يؤدي إلى حدوث الاضطرابات.

وأرجعت الباحثتين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس التدفق النفسي تعُزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، بينما يوجد فرق دال إحصائيًا بين الذكور والإناث في بعد انخفاض الوعي بالأزمنة في أثناء أداء المهام لصالح الذكور, وأرجعت الباحثتين ذلك أن الذكور أقل انتباهًا للوقت المحدد للمهام عكس الاناث حيث أشارت الدراسات معدلات الانتباه والتركيز للعديد من المثيرات يرجع للاناث أكتر من الذكور, وكما أشار (Wilson, (2016 أن الاستغراق التام للفرد فيما يقوم به من عمل والانشغال بتحسين الأداء ودقة العمل، مع الاهتمام بسرعة الأداء، والشعور بالسعادة دون الانتباه لمعايير الزمان

والمكان في أثناء أداء المهام، فهو حالة من نسيان الذات والاستغراق التام في أداء المهمة، والشعور بتوقف الزمن وغياب الوعي بالمكان، وما يدور حوله بالبيئة الخارجية، والشعور بالاستمتاع والابتهاج لإنجاز المهمة، والتقليل من الاضطرابات الانفعالية، وتأدية المهمة دون أي مجهود"، خاصة إذا كانت تلك المهام والأنشطة مثيرة للتحدي، وشعوره بتوازن المهام مع المهارات، ووضوح الأهداف، والدافعية الذاتية، والتركيز في الأداء، ونسيان الذات، والوقت والمكان عند العمل، والاستمتاع بالعمل، والقدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات.

كما أرجعت الباحثتين وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف تعُزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية, وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وأبعاده الفرعية تعُزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، وتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب كلية التربية على مقياس الشغف الأكاديمي وبعد (الشغف القهري) تعُزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلاب التخصصات العلمية, وأرجعت الباحثتين هذة النتيجة إن الشغف يجعل المواقف أكثر متعة من تلك المواقف أو الانشطة التي لا يشعر معها الفرد بالشغف؛ وذلك بصرف النظر عن كون الميل العام للفرد لأن يكون شغوفًا، كما يزيد الشغف من الخبرات الإيجابية للأشخاص ، ويختلف الشغف لدى الفرد باختلاف مواقف الحياة اليومية ونوع النشاط الممارس، كما يحافظ الأفراد على مستوى شغفهم عبر الزمن بما يمكن معه اعتبار أن الشغف حالة ثابتة نسبيًا لدى الفرد تجاه الأنشطة، وأن الشغف ربما يعتمد على التفاعلات المحتملة بين الشخص ومحددات المواقف التي تؤدي للشغف وهذة الصفات تتوافر في التخصصات العلمية.

فالشغف كما أشارت الأبحاث يجعل الأشخاص يستمرون في مزاولة أنشطتهم التي يشغفون بها، كما يزيد من رغبتهم للإنجاز أو أن يصلون لمستوى جيد في مجال ما، ويجعلهم يثابرون في أدائهم حتى في حالات الإخفاق فى مهامهم، وعلى الرغم من احتمالية النواتج السلبية لاستمرار مزاولتهم أنشطتهم التي يشغفون بها أن الشغف بنوعيه يعتمد على ما يمثله النشاط من هوية الفرد، ويعمل الشغف التناغمي على التحكم في النشاط في اتجاه تحقيق الدعم القوي، وتحقيق نتائج أكثر تكيفا في حين يعمل الشغف الاستحوازي قهرية مزاولة النشاط الذي يشغف به الفرد مع قوة المثابرة على مزاولته وبما يعوق مزاولة أنشطة

حياتية أخرى وبما يؤدي إلى نتائج أقل تكيفًا ، وليس معنى هذا أن الشغف الاستحواذي سلبى تمامًا ولكنه قد يؤدي إلى نتائج تكيفية أقل مما يحدث في حالة الشغف التناغمي، وفي كل الحالات ، فإن الشغف الاستحواذي أفضل من عدم الشغف على الإطلاق؛ فالشغف يعزز من الإلتزام طويل الأجل والمثابرة في مزاولة النشاط ويسهل من تحقيق نتائج إيجابية أفضل.

توصيات الدراسة :

التوصيات: في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثتين بما يلي:

١- ضرورة توجيه المربين والمعلمين إلى أهمية تنمية الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي وأثرها في تنمية الشغف الأكاديمي لدى المتعلمين.

٢- السعي الدائم نحو تحفيز المتعلمين وإثارة حماسهم وتوجيههم بشكل سليم لتنمية التدفق النفسي والتمايز الذاتي والرشاقة المعرفية لوصول جميع المتعلمين للشغف الأكاديمي.

٣-ضرورة خلق بيئة إيجابية للمتعلمين تتضمن المناخ والعلاقات الإيجابية المحفزة لحالات التدفق النفسى والشغف في العملية التعليمية.

٤-توجيه انتباه المربين والمعلمين نحو مفهومي الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والشغف الأكاديمي للمتعلمين؛ لما لهما من أهمية في حياتهم،وخاصة في المرحلة الجامعية.

٥-تضمين المقررات الدراسية أنشطة وتدريبات عملية تتضمن العمل على تحقيق مزيد من الرشاقة المعرفية والشغف الأكاديمي لهم في البيئة التعليمية.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما تم عرضه من دراسات وأطر نظرية، وما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي, يمكن اقتراح بحوث مستقبلية كما يلي:

١- فعالية برنامج تدريبي قائم على الرشاقة المعرفية في تنمية الشغف الأكاديمي لدى الطلبة منخفضي التحصيل.

٢- فعالية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية الشغف الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣- الإسهام النسبي لكل من الرشاقة المعرفية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي في التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لطلبة الجامعة.

٤- الفروق في الرشاقة والشغف الأكاديمي لدى عينة من طلاب الشعب الأدبية والعلمية بجامعة حلوان.

٥- بناء نموذج للعلاقات السببية بين كل من العزم الأكاديمي والتمايز الذاتي التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة.

٦- نمذجة العلاقات السببية بين فعالية الذات الأكاديمية والتدفق النفسي والتمايز الذاتي لدى طلبة الجامعة.

٧- البحث فى العوامل المنبئة بالرشاقة المعرفية لدى الطلاب كالسمات الشخصية.

المراجع :

أحمد سلامة، وائل حديفة ، وهند كابور (٢٠٢١). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بمهارات التواصل لدى عينة من طلبة جامعة البعث. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، ٤٣(٤٥)، ١١-٤٦.

أحمد سيد (٢٠١٠). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت: دراسة سيكومترية- إكلينيكية. المؤتمر السنوي الخامس عشر -الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة، *مركز الارشاد النفسي, جامعة عين شمس*، ١(١٥)، ١١٧- ١٦٩.

أحمد عبد الفتاح (٢٠١٧). الإسهام النسبي للتدفق النفسي وإدارة الذات في التنبؤ بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (٩١)، ٤٨١-٥٣٨.

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

أسماء فتحي، وميرفت عزمي (٢٠١٣). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيًا لدى الطلاب الجامعيين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣(٧٨)، ٥٨- ٧٩.

آمال باظة (٢٠١٠). التدفق النفسي وعلاقته بالميول الكمالية العصابية لدى طلاب وطالبات كلية التربية. *المؤتمر العلمي السابع، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ٢٧٣- ٢٩٨.

آمال باظة (٢٠١١). *اختبار التدفق النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

آمال باظة، وأحمد اللواتي، ومروة معوض (٢٠٢٠).التدفق النفسي وعلاقتة بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً.*مجلة كلية تربية، جامعة كفر الشيخ القاهرة*، العدد ٢، مجلد ٢٠, ٢٨١-٣٠٦.

أمجد كاظم (٢٠٢١). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالتكامل المعرفى لدى طلبة الجامعة. *مجلة نسق ، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠, ٤٢٨-٤٥٢.

أمل جمعة (2019). مقياس تمايز الذات. دار الكتاب الجامعي.

أمل عبد العزيز (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بالرفاهية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية ببنها*, ١٣٢, ١-٦٧.

أيمن عبد الصمد (٢٠٢٣). نمذجة العلاقة بين الرشاقة المعرفية والشغف والاحتراق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، مجلد٨٩ع ٣, ١٤٦٧-١٣٣١.

إبراهيم سعد ومحمد محجوب (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى الخمسة للشخصية. *العلوم التربوية, كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*، ٢٦(٣), ٢٦٢- ٣٠٩.

إبراهيم سعد (2020). الإسهام النسبي لتمايز الذات في الرفاه النفسي والخرس الزواجي لدى المتزوجين. *دراسات: العلوم التربوية، الجامعة الأردنية* 28 (3)، 41 – 87.

إيمان أبو عرب (٢٠٢٢). توظيف استراتيجية محطات التعلم الرقمية عبر منصات التعليم الالكترونى لتحسين الرشاقة المعرفية والاستمتاع بالتعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا لدى طالبات الاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية. *مجلة بحوث التربية النوعية – جامعة المنصورة*، ٦٧, ٦٤٥-٧١٤.

إيمان حسين (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته بعادات العقل واليقظة العقلية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*, ١٧(٥), ١٩٩- ٢٩٦.

أيمن سلامة (٢٠١٩) . التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الاطفال في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية, ,١٢, ٢٣٩- ٣٣١.

بديعة بنهان (٢٠١٩). فعالية الإرشاد بالمعنى في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس, (٥٩), ٣٠٩- ٣٧٨.

تمارا حسبان (٢٠٢١). أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك – الأردن.

تمارا حسبان، وعمر العظامات (٢٠٢٢). الشَّغَف الْأَكاديمي وَعلاقته بِالذَّكاء الرّوحي لَدى طَلَبَة الصف العاشر الأساسي في الأردن .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية١٣(٣٨) , ٩٧-١١٠ .

جهاد علاء الدين (2016). تمايز النفس والأداء الوظيفي الأسري وعلاقتهما بالقلق الاجتماعي. رسالة دكتوراه، كلية التربية–جامعة بنها,٦٧, ٦٤٥-٧١٤.

جهاد علاء الدين(2010) . نظريات وفنيات الإرشاد الأسري. الأهلية للنشر والتوزيع.

حلمى الفيل (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي فى تحسين عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٧٨(٧٨)، ٦٢٩-٧٠٤.

حمزة إبراهيم (2015) . العمل التطوعي الاجتماعي الواقع والمأمول، دار المسيرة، عمان.

الحميدى الضيدى (٢٠٢٠). النمذجة البنائية السببية للعلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات لدى طلبة جامعة المجمعة. مجلة العلوم الإنسانية – جامعة حائل، ٧, ٦٩–٩١.

حنان عبد الله (٢٠١٩). التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١١٦), ٩٣–١٥٤.

خلود يحي (٢٠٢١). العلاقة بين الالكسيثيميا والتمايز الذاتي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، دراسات تربوية واجتماعية– كلية التربية – جامعة حلوان, ٢٧(٢), ٣٠–٧٥.

رجاء أحمد (٢٠٢٢). التفاعل بين نمط المناقشات الإلكترونية(الموجهة /الجدلية) ومستوى تقديم الأسئلة السابرة(التبريرية/التركيزية)وأثره في خفض التجول العقلي وتحسين الرشاقة المعرفية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . المجلة الدولية للتعليم الإلكترونى، ٧(١)، ٢٣١– ٣٢٨.

رغد حسن (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاندماج المعرفى لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الدراسات المستدامة (الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة)، ٥(١)، ١٦٦٧-١٦٨٩.

ربيع الزغول (2019). فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج الخبراتي لساتير في تحسين تمايز الذات ومهارات الحياة الزوجية لدى عينة من الفتيات المقبلات على الزواج في محافظة عجلون. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن.

زهراء غنيم (2016). نموذج بنائي للتدفق في علاقته بكل سمات الشخصية والسعادة. رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية جامعة عين شمس.

زينب محمد ، وعبد الله العتابي (2019). مجلة كلية التربية، جامعة واسط، معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة ، العدد السابع والثلاثون :الجزء الثالث / تشرين الثاني،.ص – 420 395.

السيد بريك (٢٠٢٢). النموذج الثنائى للشغف الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود فى ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية – كلية التربية جامعة سوهاج، ٩٧, ٤٥٢– ٤٧٨.

السيد بريك, وعبد المجيد الجريوى (٢٠٢٢). مستوى الشغف الأكاديمي والمسافة النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية : فى ضوء استخدام تقنيات التعلم عن بعد. مجلة كلية التربية– جامعة كفر الشيخ, ١٠٥, ١٥٩– ١٩٤.

سهام أبو عيطة(2019) . الإرشاد الزواجي والأسري : مفاهيم ونظريات ومهارات. دار الفكر.

شاكر أحمد (٢٠١٩). التدفق النفسي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى أساتذة الجامعة. مجلة آداب الفراهيدي، العراق، ٣٨(١١)، ٤٢٥– ٤٥٥.

سهام الكعبي (2012). أثر تمايز الذات والمجهولية في المجموعة في اللاتفرد. *أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة المستنصرية*، بغداد.

الشيماء سالمان (٢٠٢٢). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالضغوط الجامعية المدركة لدى المعوقين بصريًا. *مجلة كلية التربية – جامعة بنى سويف، عدد أبريل الجزء الثانى*, ٢٤٨–٢٩١.

صباح الرفاعي (٢٠١٨). التفكير الإيجابي والتدفق النفسي كمنبئين للتوافق الدراسي لدى طالبات الدبلوم العالي للتربية. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٩(١١٣), ٣٧١– ٤٠٠.

صبحي الحارثى (٢٠٢٠)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة, *مجلة كلية تربية، جامعة الأزهر*، العدد ١٨٥,مجلد ١, ٦٦٧–٧١١.

صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفافي (2000). *الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية*، دار قباء للنشر، القاهرة.

عبد العزيز الموسوي (2016) . التدفق النفسي وعلاقته بالتفكير الايجابي لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، العراق* 10 (18) ص. 49 – 92 .

عبد الناصر الجراح ، وفيصل الربيع (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحتراق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية فى العلوم التربوية*, ١٦(٤)، ٥١٩–٥٣٩.

عبد الناصر القرالة (٢٠٢٠). التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكين النفسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، جامعة الحسين بن طلال، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا*، ٦(١), ١٩٣– ٢٠٩.

عبد المطلب القريطي (٢٠٠٣).*الصحة النفسية*، القاهرة: علم الكتب.

عفاف البديوى (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة للأزهر, 31(١٣)، ١٩٣–٢٦٢.

عفراء خليل (2018). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس، .*جامعة بغداد*, www.researchgate.net 2018

على مغازي (٢٠١٩). الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩(١٠٢)، ٣٨٨– ٤٣٢.

علياء السيد (2018) . نمذجة لبعض المتغيرات النفسية وعلاقتها بحالة التدفق لدى عينة من طلاب كلية التربية بالسادات، *بحث لنيل الدكتوراه، كلية التربية ،جامعة مدينة السادات*.

فاطمة حسن (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٧(٩٦)، ٢٢١- ٣١٦.

فاطمة خشبة (2017) . التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين, *المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد* 27 ، عدد 96 ، ص221 - 316

فتحى الضبع (٢٠٢١). النموذج الثنائى للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير فى التربية الخاصة بجامعة الملك خالد فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*, ٥(١٦), ٩٧-١٢٢.

فدوى على (٢٠٢٢). الإندماج والشغف الأكاديمي كمنبئين بالهناء النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة المنيا*، ٨(١٣)، ١٠٤-١٨٥.

كريم محمد سعيد (٢٠٢٣). السكينة النفسية والرشاقة المعرفية كمنبئين بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني الثانوي، مجلة البحث العلمى فى التربية,مجلد٢٤ع٦, ٥١-٧٠ .

لمياء الجميلى (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بدافعية الإتقان لدى طلبة الجامعة. *رسالة ماجستير ،كلية التربية للعلوم الإنسانية*، جامعة الأنبار.

لمياء سرحان, وعبد الواحد الكبيسى (٢٠٢٢). الرشاقة المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الدراسات المستدامة*، ٤(٢), ٤٦٤-٤٨٩.

محمد أبو حلاوة(2013) .*حالة التدفق "المفهوم الأبعاد والقياس*، إصدارات شبكة العلوم النفسية الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية.

محمد أبو حلاوة (٢٠١٣). *حالة التدفق، المفهوم، الأبعاد، والقياس*. الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، (٢٩).

محمد الصبوة (2008) .علم النفس الإيجابي تعريفه، تاريخه، وموضوعاته، والنموذج المقترح له، *مجلة علم النفس، المجلد السابع العدد الثاني*.

محمد الصوافي(2020) . القدرة التنبؤية للسعادة النفسية في التدفق النفسي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس ولاية المضيبي بسلطنة عمان: دراسة ميدانية *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية*, العدد الواحد والعشرون.

محمد عبد ربه (٢٠٢١) . دور الرشاقة المعرفية فى الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين . *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٨٣(٨٣)، ٨١٩-٩٠٠.

محمد عطا الله (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبى قائم علي بعض عادات العقل المنتجة في خفض التجول العقلي غير الوظيفي وتنمية الشغف الأكاديمي المتناغم لدى الواقعين تحث الملاحظة الأكاديمية من طلبة الجامعة. *المجلة التربوية (كلية التربية – جامعة سوهاج)*، ٩٨, ٨٦- ١٥١.

محمد عمران (٢٠٢٢). برنامج مبني على مدخل التعلم القائم على السياق في تدريس علم النفس لتنمية الرشاقة المعرفية وخفض الضجر الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد*، ١٤(٤١)، ١-١٨.

محمود أبو المجد (٢٠١٥). مكامن القوى في الشخصية كمنبئات بالتدفق النفسي وأبعاده لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي*، ٢٥(٢٤)، ١٦١- ٢٤٣.

محمود ذكى (٢٠٢٣). استخدام استراتيجيات العبء المعرفى فى تدريس مقرر مهارات التدريس لتنمية الشغف الأكاديمي والثقة بالنفس لدى طلاب شعبة فلسفة بكلية التربية. *دراسات تربوية واجتماعية- كلية التربية – جامعة حلوان*، ٢٩(١), ٥٤-١١٦.

مرفت إبراهيم (٢٠١٦). كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدراء المدارس. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٣(١٦٩)، ١٢-٦١.

مروة سعادة , وسلوى ناصر (٢٠٢٣). النموذج البنائى للعلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والازدهار النفسي والشغف الأكاديمي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية*, ٩(٤٥), ٢٥٥٣-٢٦٢٨.

مصطفى رمضان بيسيوني(٢٠٢٣). التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من الرشاقة المعرفية والاتزان الانفعالي لدى الطلاب الوافدين بكلية التربية جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر،عدد (٢٠٠)ج٤,١-٨٠.

منتظر كطفان (2018). التدفق النفسي لدى معلمات رياض الاطفال، مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ذي قار، المجلد (8) العدد (3)، ص 121 – 152.

موضي سليمان، وهشام عبد الله، وصفاء عجاجة (٢٠١٩). التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١١)، ٢٣٣–٢٦٨.

مرفت إبراهيم (٢٠١٦). كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدراء المدارس. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر, ٣(١٦٩)، ١٢–٦١.

نبيلة أكرم (٢٠١٩). التوافق الدراسي في علاقته بالتدفق النفسي والرضا عن الحياة لدى طالبات الدبلوم التربوي بالتخصصات العلمية والأدبية بجامعة جدة. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز– الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز، ٢٧(٣), ٢٤١– ٢٧٢.

النشمي الرويلي (٢٠١٩). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة, ٣(٢), ١١٤–١٣٠.

هبة إسماعيل (٢٠١٢). التدفق النفسي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من الفائقين والعاديين "دراسة مقارنة". حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية الثامنة، الرسالة العشرون، ١–٥٠.

هبة محمود (2018) .التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية ،مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، 1 (42) .140 – 177.

هبة سعد محمد عمران(٢٠٢٢). أن جودة الحياة الأكاديمية فى ضوء بيئة التعلم المدركة والشغف الأكاديمي المتناغم، والاستحواذي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد،ع٤٠, ٢ ٥٠–٤٨٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abu ased, A. (2015). Level of Psychological Flow and its Relationship with Psychological Flexibility among Mu'tah University Students in Al-Karak Governorate/ South Jordan, European Journal of Social Sciences, 46(2), 119-130.

Alireza, R, & Kasra, S., & Tayebeh, N. (2016). The relationship between family communication patterns and self - differentiation with quality of life of Women divorce applicant in Kermanshah. Family Pathology Counseling & Enrichment Journal, 6(2), 66-78.

Ashiey, H., & Nancy, L., & Romana, C., & Larissa, S. (2014). Recovery from infidelity: differentiation of self, trauma, forgiveness, and posttraumatic growth among couples in continuing relationships. American Psychological Association, 3(1), 13, 29.

Baum, R., and Locke, A. (2004). The Relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. Journal of Applied Psychology, 89, 587 - 598.

Braem, S., & Egner, T. (2018). Getting a grip on cognitive flexibility. *Current directions in psychological science. 27*(6), 470-476.

Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., and Guay, F. (2008). The Role of passion for teaching in intra and interpersonal outcomes. Journal of Educational Psychology, 100, 977-988.

Charles, R. (2001). Is there any empirical support for Bowen's concepts of differentiation of self triangulation and fusion? The American Journal of Family Therapy. 29, 279-292.

Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. Psychological Bulletin, 130, 392–414.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal performance. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Flow and the psychology of discovery and invention* (Vol. 56, p. 107). New York: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and Creativity. *Namta Journal*, *22*(2), 60-97

Csikszentmihalyi, M., & Csikzentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (Vol. 1990). New York: Harper & Row.

Fredricks, J., Alfeld, C., & Eccles, J. (2010). Developing and fostering passions in academic and nonacademic domains. Journal of Gifted Child Quarterly, 54 (1), 18-30.

Good, D. (2009). Explorations of cognitive agility: A real time adaptive capacity, PhD Dissertation, Case Western Reserve University.

Good, D.J. and Yeganeh, B. (2012). Cognitive agility: Adapting to real-time decision making at work, J. of OD Practitioner, 12 (2), 13-17.

Hatfield, E. And Rapson, R. (2006). Passionate love, sexual desire and mate selection: Crosscultural and historical perspectives. In: Noller, P. & Feeney, J. A. (Eds.), Close relationships :Functions, forms and processes.

Haupt, A., Kennedy, Q., Buttrey, S., Alt, J., Mariscal, M., & Fredrick, L. (2017). Cognitive agility measurement in a complex environment. TRAC-Monterey Monterey United States.

Haynie, J. M. (2005). Cognitive adaptability: The role of metacognition and feedback in entrepreneurial decision policies .Doctoral dissertation, University of Colorado at Boulder.

Hossein, M., & Omid, M., & Mokhtar, A., & Yahya, A.(2020). Mediating role of communication patterns in relationship between self - differenti ation and sexual satisfaction. Iranian Journal of PSYCHIATRY AND CLINICAL PSYCHOLOGY. 28(2). 159-168.

Hutton, R. and Tuner, P. (2019). Cognitive agility: Providing the performance edge, Wavell Room Articles: Concepts and Doctrine, Retrieved from:https://wavellroom.com/2019/07/09/cognitive providing-aperformance-edge

Hutton, R. and Tuner, P. (2020). Cognitive agility & the thinking approach space, Wavell Room Articles: Concepts and Doctrine, Retrieved from: https://wavellroom.com/2020/02/18/cognitive-agility-the-thinkingapproachspace/

Keller, P. S., & Gaus, C. R. (2022). The relationship between self-differentiation and social-emotional outcomes in college students. Journal of College Student Development, 63(4), 529-547. doi: 10.1353/csd.2022.0042

Kunat, B. (2018). Passion and creativity–together or separately? Creativity. Theories–Research- Applications, 5(1), 55-71.

Lalande, D., Vallerand, R., Lafrenière, M., Verner - Filion, J., Laurent, F., Orest, J., and Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. Journal of Personality, 85, 163 - 178.

Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, *166*(1), 5-15.

-Lee, Y. C., Lin, Y. C., Huang, C. L., & Fredrickson, B. L. (2013). The construct and measurement of peace of mind. *Journal of Happiness studies*, *14*(2), 571-590.

Luo, M., Li, H., Wang, X., & Li, J. (2022). Self-differentiation and psychological distress in Chinese university students: The mediating role of interpersonal relationships. Psychology, Health & Medicine, 1-10. ↗](https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2051333)

Lusting, C., May, C.P. and Hasher, L. (2001). Working memory span and the role of proactive interference, *Journal of Experimental Psychology*: *General*, *130*(2), 199-207.

Maddi, S. R., Kim, E. S., & Khoshaba, D. M. (2022). Self-differentiation as a predictor of resilience and well-being in young adults. Journal of Happiness Studies, 23(1), 149-163. doi: 10.1007/s10902-021-00387-6.

Miller, D. Nickerson, A. Chafouleas, S. & Osborne, K. (2008). Authentically happy school psychologists: Application of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment. Journal of Psychology in the School, 41, (8), 334 - 343.

Mills, M. J., & Fullagar, C. J. (2008). Motivation and flow: Toward an understanding of the dynamics of the relation in architecture students. *The Journal of psychology*, *142*(5), 533-556

Moeller, J. (2014). Passion as concept of the psychology of motivation. Conceptualization, assessment, inter-individual variability and long-term stability. PhD. University of Leipzig.

Peixoto, E., Pallini, A., Vallerand, R., Rahimi, S., and Silva, M. (2021). The Role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. Journal of Social Psychology of Education. 8, 1 17.

Renzulli, J., Koehler, J. and Forgarty, E. (2006).Operation Houndsooth Intervention Theory: Social Capital in Today's Schools. Journal of Gifted Child Today, 29 (1), 14-24.

Roshanzamir, N. S., & Abdollahpour, M. A. (2022). Investigate The Relationship Between Successful Intelligence and Differentiation of Self with Life Satisfaction.

Ross, J., Miller, L., & Deuster, P, A. (2018). Cognitive agility as a factor in human performance optimization. Journal of special operations medicine, 18(3), 86-91.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: a self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.) ,Handbook of self and identity New York: Guilford Press. (272–253).

Sarkisian, N., & Winner, E. (2009). Flow and happiness in later life: An investigation into the role of daily and weekly flow experiences. *Journal of happiness studies*, *10*(6), 703-719.

Seligman, M. (1998). *Learned optimism*. New York, NY: Pocket Books.

Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *39*(2), 209-217.

Shafiee, E., Dayariyan, M. M., & Rezaei Jamalouei, H. (2022). Investigating the Fit Pattern of Family Function and Relationship Beliefs mediated by Differentiation of Self with Social Interest. *Iranian journal of educational sociology*, *5*(1), 150-159.

Sheldon, M.Ryan.R. (2002). The Self –concorda Model of healthy goal – striving: when Personal goals correctly represent the person Hand book of self – determination research. The University of Rochester, press.

Shukla, A., & Singh, S. (2013). Psychological capital & citizenship behavior: Evidence from telecom sector in India. *Indian Journal of Industrial Relations*, 97-110.

Sigmundssona, H., Hagaa, M., & Hermundsdottird, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8Item scale assessing passion. Journal of New Ideas in Psychology, 56, 1-6.

Urrutia, L., Rodríguez-González, M., Schweer-Collins, M. L., & Shriner, M. (2023). The Association between Differentiation of Self and Emotional

Connectedness in a Sample of Panamanian Emerging Adults. *The American Journal of Family Therapy*, *51*(2), 153-169.

Vallerand, R. (2015). The psychology of passion: A dualistic model. New York: Oxford.

Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. Canadian Psychological Association, 49(1), 1–13. https://DOI:10.1037/0708-5391.49.1.1.

Vallerand, R., and Verner - Filion, J. (2013). Making people' s life most worth living: on the importance of passion for positive psychology. Terapia Psicológica, Sociedad Chilena de Psicología Clínica Santiago. 31 (1), 35 - 48.

Vallerand, R., Blanchard, M., Mageau, A., Koestner, R., Ratelle, C., and Léonard, M. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. Journal of Personality and Social Psychology, 85 (4), 756 - 767.

Verner - Filion, J. and Vallerand, R. (2016). On the differential relationships involving perfectionism and academic adjustment: the mediating role of passion and affect. Learning and individual Differences, 50, 103-113.

Vurdelja, I. (2011). How leaders think: Measuring cognitive complexity in leading organizational change. PhD Dissertation, Antioch University, Yellow Springs, OH.

Wang, X., Liu, X., & Feng, T., (2021). The continuous impact of cognitive flexibility on the development of emotion understanding in children aged 4 and 5 years: a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 1-15.