نمذجة العلاقات بين التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر

إعداد

د/ مصطفي رمضان محمد بسيوني

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى وجود مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي، والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الثلاثة، والتحقق من دور الدافعية العقلية كمتغير وسيط في العلاقة بين التدفق النفسي والالتزام الأكاديمي، ومعرفة مدى تشابه نموذج تحليل المسار بين الذكور والإناث، والتخصص العلمي والأدبي، والأعزب والمتزوج، وبلغ عدد المشاركين بالبحث (٩٢٢) مشاركًا من طلاب وطالبات التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، وتمثلت أدوات البحث في مقاييس التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي (إعداد الباحث)، وتم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل المسار للتحقق من مطابقة النموذج المقترح والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث، وتحليل المسار متعدد المجموعات للكشف عن التشابه في النموذج المقترح لمتغيرات البحث في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، وأسفرت نتائج البحث عن وجود مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار للتدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة دالة إحصائيًا للتدفق النفسي في الدافعية العقلية، وللتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي، وللدافعية العقلية في الالتزام الأكاديمي، ووجود تأثيرات غير مباشرة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط، ووجود تشابه في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية بين الذكور والإناث وبين ذوي التخصص العلمي والأدبي وبين الأعزب والمتزوج من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

الكلمات المفتاحية: التدفق النفسي– الدافعية العقلية– الالتزام الأكاديمي– طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

Modeling the relationships among psychological flow, mental motivation, and academic commitment among students of the Educational Qualification Program at the Faculty of Education, Al-Azhar University

Mustafa Ramadan Muhammad Bassiouni
Department of Educational Psychology and Statistics - Faculty of Education for Boys in Cairo - Al-Azhar University.
E-mail: MostafaPasyony.8@azhar.edu.eg

Abstract:

The current research aimed to reveal the extent to which there are acceptable matching indicators for the path analysis model among psychological flow, mental motivation, and academic commitment, and to reveal the direct and indirect effects between the three variables. It also aimed to verify the role of mental motivation as a mediating variable in the relationship between psychological flow and academic commitment, and to find out the extent of the similarity of the path analysis model between males and females, scientific and literary specialization, and single and married persons. Participants in the research were (922) male and female students of the Educational Qualification Program at the Faculty of Education, Al-Azhar University. The research tools were psychological flow, mental motivation, and academic commitment scales (prepared by the researcher). The statistical method, Path Analysis, was used to verify the conformity of the proposed model and reveal the direct and indirect effects of the research variables, as well as Multi-group Path Analysis to reveal the similarity in the proposed model of the research variables in light of some demographic variables. The research resulted in the following: There are acceptable matching indicators for the path analysis model of psychological flow, mental motivation, and academic commitment. There are direct, positive, statistically significant effects of psychological flow on mental motivation, psychological flow on academic commitment, and mental motivation on academic commitment. There are indirect effects of psychological flow on academic commitment through mental motivation as a mediating variable. There is a similarity in the path analysis model of the psychological flow in academic commitment through mental motivation between males and females, and between those with scientific and literary specialization and between single and married students of the Educational Qualification Program at the Faculty of Education, Al-Azhar University.

Keywords: psychological flow- mental motivation– academic commitment students of the Educational Qualification Program at the Faculty of Education, Al-Azhar University.

مقدمة:

فرض الواقع المعاصر بكثرة تحدياته وضغوطه في كافة المجالات المختلفة على الأفراد عامة والمتعلمين خاصة أن يسعوا جاهدين إلى إيجاد حالة من التركيز في رسم أهدافهم بوضوح، والحفاظ على اندماجهم فيما يقومون به من مهام وأعمال بحيث يتغلبون على كافة المشتتات الخارجية، والحرص على تحقيق التوازن بين مهاراتهم والتحديات التي يواجهونها في حياتهم، وتنمية قدراتهم على مواصلة تعليمهم وإنجازهم، ولعل هذا ما يمثله مصطلح التدفق النفسي Psychological Flow، وذلك باعتبارهم أداة التطور المتدفقة، والوسيلة النشطة لنقل الافكار والمعلومات وتوظيفها بفعالية بما يسهم في تحقيق أهدافهم.

ولعل هذا ما أشار إليه عبد المجيد وآخرون(٢٠١٦، ١٠٠٠) من أن مصطلح التدفق النفسي أصبح متطلبًا في التعلم الأكاديمي ولا يقتصر على الحرف والمهن والفنون، فالطلاب الذين يصلون إلى مستوى التدفق النفسي عندما يدرسون فإنهم يؤدون بشكل أفضل بعيدًا عن إمكاناتهم كما تقاس باختبارات التحصيل، فالطالب المعلم يدرس الآن لكي ينقل خبرته غدًا إلى أجيال المستقبل، فلا بد من الاهتمام به ودراسة المتغيرات الإيجابية لديه والتي من شأنها أن تساعده على الاستمتاع بالعمل والاندماج فيه، والشعور بالسعادة وفعالية الذات الإيجابية.

فانغماس الفرد في نشاط معين والاستمتاع به وفقدان الشعور بنفسه اثناء تأدية هذا النشاط يعد قوة نفسية وعقلية تدعى بالتدفق النفسي، وتتميز بالصفات الأتية: تركيز نشط، والتمتع الأمثل، والمشاركة الكاملة، ومراعاة المصالح الجوهرية، كما يرتبط التدفق النفسي ارتباطًا وثيقًا بالمشاعر الإيجابية ومستوى الالتزام، ويمكن أن يجعل الفرد منشغلًا تمامًا بمهنته وينسى العالم المحيط به، بحيث يفقد وعيه الذاتي أو تصوره للأشياء المحيطة به، فلا يشعر بحاجته إلى الاحتياجات الفسيولوجية الأولية، فحالة الانغماس هذه يعيشها الفرد بعمق وبشكل مكثف بحيث لا يمكن التركيز على أية جوانب أخرى باستثناء تلك المتعلقة بالنشاط الذي يتم تنفيذه(Maier et al., 2019).

وهذا ما أكده هباش(٢٠٢٢، ٢٥٣) من أن التدفق النفسي يبني ثروة نفسية للفرد يمكن الاعتماد عليها في السنوات التالية؛ لأنه يعني استدامة القدرة على إدارة الذات بدءًا من مكافأتها

وتعزيزها لتحقيق التوازن بين القدرات والتحديات، وبناء المهارات القائمة على إدراك مواهبهم وتنميتها إلى أقصى حد ممكن.

لذا ينبغي الاهتمام بدراسة العلاقة بين التدفق النفسي ومتغيرات علم النفس الإيجابي مثل: الدافعية العقلية Mental Motivation خاصة لدى الطلاب الذي يواصلون العملية التعليمية ومنهم المنتسبين لبرنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؛ وذلك للخروج بنتائج تساعد على فهمهم وزيادة تحصيلهم للمعرفة، واندماجهم الأكاديمي، وإضفاء معنى وهدف وقيمة للحياة تزيد من استمتاعهم برحلة التعلم.

وهذا ما بينه بحث Filgona et al., (2020, 31) من أن الدافعية تمثل جزءًا مهمًا في نجاح العملية التعليمية، وعنصراً أساسيًا وضروريًا للتعليم الجيد من أجل زيادة رغبة المتعلم في الفهم، والمشاركة في العملية التعليمية والتعلمية، ومن ثم يعد تحفيز التلاميذ على التعلم في المدرسة أحد أبرز تحديات التعليم، وبالتالي تعد الدافعية العقلية الدافع الداخلي للفرد للمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب استخدام العمليات العقلية عند التعلم وحل المشكلات.

وأشار عسيري وآخرون(٢٠٢٢، ١١٠-١١١) إلى أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لديهم دوافع معرفية قوية تؤدي إلى استثمار قدراتهم العقلية في تحصيل المعرفة والاستزادة منها مع استمتاعهم بذلك، بعكس من لديهم مستوى منخفض من الدافعية والحاجة إلى اكتساب المعرفة، وبناءً على ذلك فإن عملية تعزيز واستثارة الدافعية الذاتية للحاجة إلى اكتساب المعرفة تؤدي إلى تجويد التفكير وتوسيع مدارك العقل؛ مما يعود على الفرد بالتميز وقوة الإدراك وسعة الاطلاع والانغماس في المهام والأنشطة بتركيز وحماس مرتفع- وهذا ما يطلق عليه التدفق النفسي.

وانبثقت الدافعية العقلية بوصفها إحدى العمليات المعرفية التي تستخدم لتوظيف التفكير في التغلب على التحديات، والقدرة على اتخاذ القرارات، والانفتاح المعرفي، وضبط الذات معرفيًا، وتحفيزها نحو تقديم أفضل أداء، ومواجهة المشكلات بطريقة إبداعية وفريدة، لذا فالدافعية العقلية من المرتكزات الرئيسة لتحفيز الذات نحو التعلم والإنجاز، والتفكير بطريقة نقدية وإيجابية، إذ أن المتعلمين الذين يسجلون درجات مرتفعة على مقياسها يتسمون بارتفاع مستوى الأداء، والمبادرة بطرح أفكار أصيلة، والتفوق على أقرانهم في حل المشكلات، ويقومون بالأنشطة والمهام الصعبة بطريقة موضوعية من أجل حلها، وبذلك فإنهم يتمتعون بقدرة كبيرة على الفهم، وسعة الأفق، والبراعة في إيجاد بدائل الحلول في (رشيد، ٢٠١٩، ١٠٧٦).

وتعد الدافعية العقلية إحدى المتغيرات المهمة التي تثير نشاط الطالب وتوجهه نحو أهدافه، وتكسبه الإصرار والمثابرة في أداء المهام والتعامل معها على أنها تحديات، كما تساعده على تركيز انتباهه، وبذل مزيد من الجهد، وحل المشكلات بشكل إبداعي، والإقبال على عملية التعلم بشغف، والرغبة في الاستزادة من المعرفة، والاندماج الأكاديمي في الأنشطة المختلفة، وبالتالي لا بُد من دراستها لدى الطلاب نظرًا لأنها تنعكس على العديد من المتغيرات(عبد الحميد وشافعي، ٢٠٢١، ٤٨؛ أحمد، ٢٠٢٣، ٥٨٢).

لذا أصبح من الضروري الاهتمام بدراسة الالتزام الأكاديمي كونه من المتغيرات التي تتطلب توافر الدافعية العقلية التي تساعدهم على المشاركة في الأنشطة والمهام التعليمية، واستثمار القدرات في تحقيق أهدافهم وانتقاء أجود البدائل التي تساعدهم على الرضا الأكاديمي، خاصة وأن طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر بحاجة إلى الشعور بالاستقرار الدراسي والتوافق مع المناخ التعليمي، وعدم النفور منه، وتشكيل ميول إيجابية تجاهه، وبالتالي يتحسن مستوى التزامهم الأكاديمي.

ويشير الالتزام الأكاديميAcademic commitment إلى قدرة الطالب على توجيه وتركيز نشاطه، وتعزيز فهمه لذاته وقدراته التي تؤدي إلى زيادة التزامه بمبادئه الذاتية، وطاقته الداخلية، واستثمار إمكاناته؛ لتحقيق أهدافه والنجاح في دراسته الجامعية(Human-Vogel, & Rabe, 2015, 63).

فالطلبة الذين يحققون النجاح الأكاديمي في التعليم العالي يتمتعون بمزايا طويلة المدى، مقارنةً مع أولئك الذين يتسربون منه، وبالتالي فإن دافعية الطالب يمكِّنه من البقاء في الجامعة بصمود، والنجاح في دراسته على الرغم من التحديات، ويمكن أن تعزز قدرة الطلبة على الالتزام الأكاديمي وتحقيق النجاح في التعليم العالي (Voljoen, 2015, 5).

ويرى أيوب والفيل (٢٠٢٢، ٧٤) أن الطالب الملتزم دراسيًا يكون على استعداد لتقديم تضحيات شخصية لتحقيق التفوق الدراسي، ويضع الدراسة والاستذكار أول اهتماماته، كذلك يستعد للاختبارات المدرسية بكامل طاقته، ويؤمن بوجود علاقة منطقية بين الجهد المبذول في الاستذكار ودرجاته في الاختبار، كذلك يدرس ويعمل بجدية داخل قاعات الدراسة حتى لو شعر بملل؛ للحصول على درجات مرتفعة، كما يعتني بكل ما يشرحه المعلم داخل الصف الدراسي لتحقيق الإنجاز المنشود.

يتضح مما سبق أن التدفق النفسي أصبح من أهم أولويات عملية التعلم التي يجب الاهتمام به ودراسته، لما له من دلالة وتأثير في سلوك المتعلمين وجعلهم أكثر نشاطًا واندماجًا في أداء مهامهم التعليمية والأكاديمية، وهذا بدوره يسهم في زيادة دافعيتهم العقلية نحو التعلم وما يرتبط به من مسؤوليات، خاصة في ظل انشغال كثير من المتعلمين بضغوط الحياة وانصرافهم على مواصلة الالتزام الدراسي والأكاديمي، الأمر الذي يبين قيمة تجديد دافعيتهم العقلية في الحفاظ على مستوى مناسب من الالتزام الأكاديمي الذي يضمن لطلاب برنامج التأهيل التربوي تحقيق أهدافهم والخروج منه بأفضل النتائج.

مشكلة البحث:

يعد الالتزام الأكاديمي ضرورة واقعية لبناء شخصية الطالب وتشكيل هويته العلمية والثقافية؛ وذلك لما له من دور قوي ومؤثر في إثبات نفسه كعنصر فاعل قادر على مواجهة كافة المصاعب والتحديات، وصولًا إلى تحقيق طموحاته وأهدافه المنشودة، خاصة وأن المتعلم في ظل التقدم التكنولوجي الهائل يواجه العديد من التحديات والتغيرات التي قد تؤثر في التزامه بدراسته، وإذ لم يوجد لنفسه أو يتوافر له من الدافعية العقلية والتدفق النفسي ما يمكنه من مواصلة التعلم والالتزام الأكاديمي فإن الأمر سيصل به إلى أن ينسحب من دراسته ويخفق في إكمالها بنجاح.

وبين Sarwar & Ashrafi, (2014, 6) أن عدم التزام الطلاب أكاديميًا قد يؤدي إلى خطر معاناتهم من صعوبات وجدانية؛ مما قد يعيق مسارات تنمية مواهبهم وأدائهم التعليمي وقدرات التعلم لديهم.

ولعل هذا كان مدعاة في العقود الأخيرة إلى أن ينتبه الباحثون والتربويون إلى الاهتمام بتناول مصطلح الالتزام الأكاديمي بالدراسة باعتباره بنية تساعد في تفسير الهدر التعليمي والاستنزاف في مؤسسات التعليم العالي(Vogel,& Human-Vogel, 2016, 3).

لذا أكدت العديد من البحوث السابقة على ضرورة دراسة وتعزيز الالتزام الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، كما جاء في بحث كل من (الورثان، ٢٠١٩؛ Joel & Prakash, 2019 ؛ أيوب والفيل، ٢٠٢٢) التي أوصت بتدريب المعلمين والاخصائيين على أساليب وطرق تنمية الالتزام الأكاديمي لدى الطلاب، وتقديم شخصيات ونماذج بارزة لتحفيز دوافعهم العقلية، ومن ثم تحسين مستوى التزامهم أكاديميًا.

ونتيجة لإصلاح التعليم العالي أصبح التحدي الرئيس للجامعات هو تعزيز جودة التعليم، الأمر الذي يتطلب تنفيذ منهجيات مركزة على الطالب، وهذه المنهجيات تتطلب التزام الطلاب بدراستهم، وهذا الأمر لا يحدث بصورة دائمة حتى الآن-Rosa, Rodríguez (Izquierdo, 2020, 45).

وللوقوف على طبيعة المشكلة وتحديدها قام الباحث باستطلاع رأي بعض مدراء مراكز التأهيل التربوي حول مدى التزام طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر بحضور المحاضرات بشقيها المباشر والافتراضي، ومستوى تفاعلهم ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية والثقافية التي تنظمها مراكز التأهيل، ومدى استثمار القدرات في تحقيق أهدافهم، ومدى انتقاء أجود البدائل التي تساعدهم على الرضا الأكاديمي عن البرنامج، وتبين وجود ضعف في حضور المحاضرات، وقصور في تنفيذ المهام والتكليفات التعليمية، والاقتصار على انتقاء أسهل البدائل التعليمية بغض النظر عن جودتها، بالإضافة إلى ما لمسه الباحث من خلال تدريسه في بعض مراكز التأهيل التربوي من حرص كثير من الطلاب على تسجيل أسماء بعضهم في لينكات الحضور بغض النظر عن كم الاستفادة من المحتويات الدراسية والخبرات المتاحة، ولعل ذلك مرتبط بمواجهة الطلاب لكثير من التحديات والضغوط الحياتية المتعلقة بطبيعة المهن والأعباء الحياتية الأخرى التي أثرت سلبًا على مستوى الالتزام الأكاديمي لديهم.

ويدعم هذا ما أشار إليه علي (٢٠٢٣، ٥٣٠) من أن المجتمع التعليمي العالي له تركيبة مميزة له ولأفراده، وتحكمه لوائح وقوانين تنظم مسيرته، ورغم ذلك يمر بالكثير من المشكلات التربوية والنفسية التي أثارت اهتمام المسؤولين والتربويين ومن أبرزها: ضعف الدافعية، وتدني مستوى التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي، والقلق والضغط النفسي الذي تسببه بعض المناهج، والاخفاق في إدارة الوقت، والتي أثرت بطرق مختلفة في المسيرة التعليمية للطلاب، إلا أن المشكلة الجوهرية التي إن اهتم بها المعنيون وحاولوا التصدي لها قد تساعد في التصدي لكثير من المشكلات الأخرى، ألا وهي تدني مستوى الالتزام الأكاديمي.

وأشار الدوسري وآخرون (٢٠٢٣، ١١٧) إلى أن واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا منخفض بشكل عام؛ وذلك للأسباب التالية: كثرة الظروف الأسرية التي تعوقهن عن الالتزام الأكاديمي، وأن مستوى الطالبات يشوبه بعض التدني فيما يتعلق بأداء تكاليف المقررات الدراسية من الأبحاث والتقارير؛ لأن نسبة غياب طالبات الدراسات العليا كثيرة، وذلك راجع إلى الظروف المحيطة بهن سواء في العمل أو المنزل، بينما كان محور التحديات التي

تواجه طالبات الدراسات العليا في الالتزام الأكاديمي مرتفع، وذلك راجع لكثرة التكاليف، وصعوبة توافق أوقات العمل مع أوقات الدراسة.

كما تبين وجود تناقض في نتائج بحوث ودراسات التدفق النفسي والدافعية والالتزام الأكاديمي من حيث النوع والتخصص، فقد بين بحث سليم(٢٠١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث والعلمي والأدبي في كل من الدافعية والتدفق النفسي ترجع لمتغيري الجنس والتخصص، في حين أشار بحث عابدين(٢٠١٩) إلى وجود فروق في الاندماج الطلابي كأحد أبعاد التدفق النفسي تبعًا لاختلاف النوع لصالح الذكور، وتبعًا لاختلاف التخصص لصالح العلمي، وأظهر بحث أبو عامر وحجو(٢٠٢٢) عدم وجود فروق بين الدافعية والالتزام تعزى للجنس، بينما أظهرت نتائج بحث البشارات ومقابلة(٢٠١٩) وجود فروق في الالتزام الأكاديمي تُعزى للجنس لصالح الطالبات، وفروق تُعزى للتخصص لصالح التخصصات الأدبية.

بالإضافة إلى أن معظم البحوث السابقة توقفت عند إيجاد العلاقة بين متغيرات البحث فقط دون التطرق لدراسة نماذج التأثير والتأثر والتجريب، فقد توصلت نتائج البحوث السابقة مثل (سليم، ٢٠١٤؛ والنجار، ٢٠٢٢) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الدافعية والتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، كما أظهرت نتائج بحث Park & Lee, (2011) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية التعلم والالتزام بمهمة التعلم، في حين بين بحث Altintas et al,. 2020)؛ أبوعامر وحجو٢٠٢٢) وجود علاقة طردية بين الالتزام المهني والدافعية ووجود تأثير إيجابي للدافعية في الالتزام الدراسي، ومن ثم لا توجد دراسة – في حدود اطلاع الباحث– تناولت متغيرات التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي مجتمعة كمحاولة للتوصل إلى نموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بينهم، ومعرفة التشابه بين الذكور والإناث والعلمي والأدبي والأعزب والمتزوج لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

ولكثرة هذه التحديات والضغوط التي واكبت التقدم العلمي في العصر الحديث وترتب عليها تدني في التزام المتعلمين أكاديميًا يسعى التدفق النفسي إلى توظيف مكامن القوة في شخصية الفرد لمواجهتها من خلال تحقيق التوازن بين تلك التحديات والصعوبات والمهارات الشخصية.

خاصة وأن التدفق النفسي يؤدي إلى حالة نفسية إيجابية تنساب فيها المشاعر الوجدانية وتؤدى إلى مستوى أمثل للإثارة يطمح إليه الطلبة لتحسين أداؤهم بشكل إيجابي، ويعد تدفق الخبرات الانفعالية الإيجابية أثناء النشاط الممارس حالة نفسية سارة يمكن أن يشعر بها الفرد في العمل أو المؤسسة التعليمية أثناء رسم لوحة فنية أو عند كتابة قصة أدبية إنها تحدث للفرد وتتباين درجاتها ومستوياتها تبعًا لما يمثله هذا النشاط للفرد الذي يمارس النشاط من متعة تختلف من فرد إلى أخر(عبد المجيد وآخرون، ٢٠١٦، ٩٩٩).

ولعل هذا ما أكده Sreckovic et al., (2017, 18) من أن التدفق النفسي يمكن ملاحظته من قوة الاندماج التي يكون فيها الفرد عندما ينشغل في أمر يحبه ويستمتع به، حتى يبلغ درجة الامتياز فيه، ويستمر هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود كالشلال المتدفق، فإذا استطاع الفرد أن يصل إلى التدفق فإن ذلك يمثل أقصى درجة للأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقيه من الإصابة بالملل والقلق والاكتئاب.

فالتدفق النفسي يظهر دوره في إتاحة الفرصة للفرد للضبط والانتظام والالتزام والسيطرة على الوعي والشعور، كما أنه يساهم في ازدهار الفرد، ويتيح الوصول إلى الخبرة المثالية، وينتج عن التدفق النفسي آثارًا إيجابية منها: خفض الشعور بالقلق والملل، وتقوية الثقة بالنفس، والاستقلالية، وتنمية الخيال العقلي التفكير الإبداعي، كما ينمي مستوى الطموح والدافعية للإنجاز وتحمل المسؤولية (بلبقرة والهادي، ٢٠١٨، ٢٥).

ويساعد التدفق النفسي على إيجاد شكل ممتع للتعلم والمشاركة في المهام، وتم دراسة التدفق النفسي تاريخيًا في سياق التفاعل بين المهمة والشخص المؤدي في بيئات العمل، ومع ذلك تسهم عوامل أخرى في تحقيق التدفق النفسي أو عرقلته(Steven et al,. 2021, 1) .

وتعد الدافعية العقلية من أهم المتغيرات التي تربط بين التدفق النفسي والالتزام الأكاديمي– باعتبارها الطاقة المحركة لبدء المهام المختلفة والاستمرار فيها أو مواصلتها دون الحث أو الإشراف الخارجي، وهي تمثل شرطًا أساسيًا للتعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعلم الممتع والتعلم مدى الحياة، ومن المهم نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي، وتعليم الفرد كيف يتعلم؛ ليكون بمقدوره الاعتماد على نفسه في مواصلة التعلم مدى الحياة (سليم، ٢٠١٤، ٢٥٥).

وينظر التربويون إلى الدافعية العقلية على أنها هدفًا تربويًا ينشده أية نظام تعليمين لدي الطلاب؛ لأنها تمثل بُعدا وعاملًا مؤثراً في مدى انخراط أو اندماج وتوجه الطلاب نحو التعليم

ومشاركتهم المعرفية في العلمية التعليمية، ولإنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها المنشودة ومخرجات التعلم المرجوة لا بُد من الاهتمام بدافعية الطالب، والتي تمثل محورًا للعملية التعليمية ولا سيما الدافعية العقلية لديه(عبد المالك، ٢٠٢١، ٤٣٨٦).

وترجع أهمية التعرف على المتغيرات التي تؤثر في الالتزام الأكاديمي إلى أنه يمكن الاعتماد عليها في بناء برامج تدريبية وإعداد ورش عمل وندوات تثقيفية وتأهيلية تسهم في تجديد الطلاب لدافعيتهم العقلية، فالتدفق النفسي يساعد الطالب في الاستفادة من الدافعية العقلية في أن يستثمر طاقاته الذهنية في تحقيق أقصى استفادة من قدراته في مواجهة التحديات والصعوبات بحماس، وتيسر له عملية أداء المهام والأنشطة والتكليفات دون ملل أو ضجر أكاديمي، وتوظيف الانفعالات والاتجاهات المختلفة في سبيل مواصلة الالتزام الأكاديمي من خلال الاندماج في التعلم وأداء الأنشطة دون أن يعرقله الإجهاد أو المشتتات الخارجية عن تحقيق أهدافه وطموحاته.

وتعد النمذجة من الأساليب الإحصائية المتقدمة التي يوليها الباحثون كثيرًا من الاهتمام لدراسة العديد من المشكلات البحثية وإيجاد حلول للصعوبات والتحديات الأكاديمية وخاصة في العلوم النفسية والتربوية التي تمس واقع الطلاب والمتعلمين في كافة المراحل التعليمية وذلك من خلال معرفة مدى توافق البيانات التي يتم جمعها والتوصل إليها للنموذج المقترح القائم على مجموعة الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وتحديد علاقات التأثير والتأثر المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات التي يتناولها البحث بالدراسة، ومن ثم تسعى النمذجة لتحقيق الضبط والتحكم والتنبؤ بالظواهر والمتغيرات التي تسهم فيها بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال معرفة أسباب الحدوث والتنبؤ بها وتوجيهها لإحداث التغيرات المرغوبة (فرحات وزويل، ٢٠٢٢، ٢٤٨).

وتتميز النمذجة عن الأساليب الكلاسيكية الأخرى في أنها تتعامل مع المتغيرات الأخرى مع الأخذ في الاعتبار أخطاء القياس المحتملة، فهي أكثر دقة، وتعطي نتائج غير متحيزة للمعالم المقدرة، ومؤشرات عديدة للمطابقة لتقدير قوة النموذج، وليس مؤشرًا واحدًا فقط كما في تحليل الانحدار، وتدرس الأبنية المفترضة للمفاهيم النفسية في علاقتها بالمتغيرات المقاسة المكونة لها، وهذا يتناسب مع الظاهرة الإنسانية والسلوكية، كما تتميز بقدرتها على دراسة التأثيرات أحادية الاتجاه والمتبادلة، ودراسة المتغيرات الوسيطة التي تؤدي دور المتغير المستقل والتابع في الوقت ذاته (عامر، ٢٠١٨، ١٧-٢٠).

وتعد ندرة البحوث التي تناولت موضوع البحث الحالي أحد مصادر مشكلة البحث، حيث لا يوجد دراسة عربية أو أجنبية (في حدود اطلاع الباحث) تناولت متغيرات التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي كمحاولة للتوصل من خلالها إلى نموذج سببي يفسر التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بينهم، ومعرفة التشابه بين الذكور والإناث والتخصص العلمي والأدبي والأعزب والمتزوج من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر في النموذج المقترح، لذا تم اختار الباحث متغير الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي من خلاله.

وفى ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

١- ما درجة مطابقة بيانات المشاركين في البحث لنموذج تحليل المسار للتدفق النفسي كمتغير مستقل والدافعية العقلية كمتغير وسيط والالتزام الأكاديمي كمتغير تابع؟

٢- ما التأثيرات المباشرة للتدفق النفسي في الدافعية العقلية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٣- ما التأثيرات المباشرة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٤- ما التأثيرات المباشرة للدافعية العقلية في الالتزام الأكاديمي لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٥- ما التأثيرات غير المباشرة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي من خلال الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر؟

٦- ما تأثير النوع (ذكور/ إناث) في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي؟

٧- ما تأثير التخصص (علمي/ أدبي) في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي؟

٨- ما تأثير الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج) في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي، ومعرفة مدى تشابه تحليل المسار بين الذكور والإناث والعلمي والأدبي والأعزب والمتزوج من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر المشاركين في البحث.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي من خلال:

أولًا: الأهمية النظرية: وتتمثل في:

- إلقاء المزيد من الضوء على العلاقات بين التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي والتأصيل النظري لهذه المتغيرات، وبيان مدى أهميتها في حياة المتعلمين.
- محاولة التوصل لنموذج يساعد في تفسير العلاقات السببية بين التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي خاصة في ظل ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة.
- ضرورة الاهتمام بالفئة المستهدفة من البحث الحالي وهم طلاب برنامج التأهيل التربوي، حيث يواجهون العديد من التحديات والضغوط الحياتية والمهنية تجعلهم في عزوف عن الالتزام الأكاديمي، ومن ثم يأتي هذا البحث بغرض الكشف عن بعض المتغيرات كالتدفق النفسي والدافعية العقلية التي يمكن أن تؤثر في الالتزام الأكاديمي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

- إمكانية الاستفادة من مقاييس البحث الحالي للتدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي، والتحقق من خصائصها السيكومترية في البحوث المستقبلية، والالتفات إلى الجوانب التي تقيسها باعتبارها ملامح للحكم على الطلاب بمدى التزامهم أكاديميًا.
- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توجيه البحوث التجريبية المستقبلية وإعداد برامج تدريبية قائمة على أبعاد التدفق النفسي بهدف تنمية الدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.
- البناء على ما يقدمه البحث الحالي من توصيات وبحوث مقترحة، وإمداد القائمين على التخطيط للعملية التعليمية بنتائج عملية للوعي بالعوامل التي تسهم في تحسين الالتزام الأكاديمي.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

١- نمذجة العلاقات: Modeling relationships

ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة الأساليب الإحصائية التي تستخدم للكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث المشاهدة المتمثلة في التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي.

٢- التدفق النفسي: Psychological Flow

ويعرفه الباحث بأنه: "تحديد الطالب لأهدافه المستقبلية بوضوح، والسعي لتحقيقها من خلال الاندماج التام في أداء المهام والأنشطة المنوطة به، والوصول لحالة من الاستغراق الذهني وفقدان الوعي بالذات تنتج عندما يوازن بين تحدياته ومهاراته وإيجاد تغذية راجعة فورية لنفسه".

٣- الدافعية العقلية: Mental Motivation

ويعرفها الباحث بأنها: شعور داخلي يؤهل الطالب للتركيز العقلي أثناء أداء المهام الموكلة إليه، وتكامل الجوانب المعرفية بحيث تساعده على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة، وتحفيزه لتوجيه نشاطه نحو التعلم، وتحقيق ابتكارات جادة عند التعامل مع التحديات التي تواجهه"

٤- الالتزام الأكاديمي: Academic commitment

ويعرفه الباحث بأنه: "مدى انضباط الطالب ومواظبته على حضور المحاضرات الدراسية، والرضا عما يقدم له من خدمات أكاديمية، واستثمار قدراته ووقته وبذل جهد متزايد لتحقيق التميز في أداء المتطلبات التعليمية، وانتقاء أجود البدائل المتاحة لتقديم ما يتوقع منه من انجازات وواجبات أكاديمية؛ لقناعته بالغاية والهدف لما يقوم به".

حدود البحث:

تتمثل حدود تعميم نتائج البحث الحالي في:

حدود موضوعية: وتتمثل في: مقاييس التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي التي أعدها الباحث.

حدود بشرية: وتتمثل في طلاب برنامج التأهيل التربوي بمراكز التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

حدود زمنية: وتتمثل في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م.

حدود مكانية: وتتمثل في بعض مراكز التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة:

المحور الأول: التدفق النفسي:

أولًا: مفهوم التدفق النفسي:

ازدادت في الآونة الأخير النظرة إلى الجوانب الإيجابية في الشخصية والتركيز عليها وتناولها بالبحث والدراسة لما لها من دور بارز في تقدم المجتمعات ومناسبتها لطبيعة الأجيال المعاصرة، وتسليط الضوء على مدى إمكانية توظيف نقاط القوة الكامنة لدى الأفراد واستثمار إمكاناتهم في الوصول إلى مستوى مناسب من التدفق النفسي لتحقيق الأهداف المنشودة.

ويرتبط مفهوم التدفق النفسي بظهور علم النفس الإيجابي، حيث تم اعتماده رسميًا في المسار الأكاديمي لعلم النفس حينما ترأس "Martin Seligman" رئاسة جمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٩٦م، ومحاولاته لإدخال علم النفس الإيجابي ضمن فروع علم النفس، وقد أدى هذا المنظور إلى اهتمام الكثير من علماء النفس ومنهم عالم النفس المجري Csikszentmihalyi وهو من أظهر مصطلح التدفق النفسي، حيث ركز على مجالين رئيسين هما: التدفق النفسي والخبرة الإنسانية، إذ شاع هذا المفهوم لوصف حالة الوعي المتزايد لدى الأفراد، وهي حالة معاكسة لتأرجح الفرد بين الخوف والقلق والضغط النفسي، وعرفه بأنه: الإحساس الذي يشعر به الفرد عند الانخراط العميق بأعمال ومهام معينة، فيشعرون بالمتعة والرغبة في ممارستها رغم التحديات التي تواجههم (Csikszentmihalyi,2008, 2013 ؛ الولاني، ٢٠١٥، ١٤٣).

ويشير Fridlund, et al. (2019, 438) إلى أن التدفق النفسي يحدث عندما ينشغل الفرد انشغالًا تامًا بالمهمة المطلوبة منه، وتتطلب بذل جهد كبير وصبر ومثابرة على أداء المهمة وتركيز عالٍ، ويصل الفرد إلى هذا المستوى عندما تكون قدراته على قدر مناسب للمهمة المطلوب منه أدائها، وبصفة خاصة المهمات المحددة الأهداف والتي يحصل على تغذية راجعة فور انتهائها.

ويعرف Moore (2019) التدفق النفسي بأنه: العقلية الإيجابية المتمثلة في الانغماس التام، والتركيز والانخراط فى الأنشطة عند وقت معين، والحصول على المتعة أثناء النشاط.

ويعرفه إبراهيم وإبراهيم (٢٠٢٣، ٣٧) بأنه: خبرة نفسية داخلية إيجابية تسهم في تنمية قدرة الفرد على تحديد أهدافه، وتوجيه نشاطه لإنجاز مهامه متناسيًا عوامل الزمان والمكان، وتقييم المهام التي قام بها بصورة مستمرة، فيشعر بالنشوة والاستمتاع جراء إنهاء مهامه.

كما يعرفه الدوسري (٢٠٢٣، ٧٤) بأنه: قدرة الفرد على الوصول إلى أقصى درجة من الأداء الإيجابي المليء بالتركيز والطاقة والحيوية التلقائية، وامتلاك وضوح داخلي نحو الأهداف، والقدرة على الاندماج والموازنة بين التحدي والمهارة التي تتسق مع المهام، وتلقى التغذية الفورية الواضحة، وإنجاز المهمة كغاية في حد ذاتها دون انتظار إثابة، ويوظف قدراته لأقصى حد ممكن أثناء تفاعله مع الأخرين.

مما سبق يتضح أن التدفق النفسي يعد ممارسة واقعية تظهر عندما يندمج الأفراد بانتباه وينغمسون في أنشطة محددة خاصة عندما تتطابق قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة مع التحديات التي يواجهونها في حياتهم اليومية، أما إذا لم تتطابق قدراتهم الشخصية مع التحديات الواقعية حينها سيشعرون بالتوتر والملل الأكاديمي وتوقع الفشل في أية مهمة تسند إليهم ومن ثم الشعور بالإحباط واللامبالاة بدلًا من الشعور بالتدفق النفسي، فنظرة التدفق النفسي مفيدة في استكشاف ميول الأفراد وخبراتهم وسلوكياتهم في سياقات ومواقف مختلفة.

لذا يعرف الباحث التدفق النفسي بأنه: "تحديد الطالب لأهدافه المستقبلية بوضوح والسعي لتحقيقها من خلال الاندماج التام في أداء المهام والأنشطة المنوطة به، والوصول لحالة من الاستغراق الذهني وفقدان الوعي بالذات تنتج عندما يوازن بين تحدياته ومهاراته وإيجاد تغذية راجعة فورية لنفسه".

ثانيًا: أهمية التدفق النفسي:

أسهمت طبيعة التطورات المعاصرة في مختلف المجالات في تركيز مسار علم النفس على النواحي الإيجابية بعدما كان التركيز منصبًا على الجوانب السلبية في الشخصية الإنسانية، خاصة وأن التدفق النفسي كمتغير إيجابي يعزز التغيرات الإيجابية في شخصية الفرد ويركز على الجوانب المضيئة في حياته، ويساعده على تحقيق ذاته من خلال إيجاد حالة تناغم مع قدراته وتوازن مع تحدياته.

ولعل هذا ما أشار إليه Tsaur et al,. (2013, 363) من أن التدفق النفسي يتضمن تناغم الفرد مع ذاته ومع بيئته، وفي تلك الحالة ينغمس الفرد في النشاط الذي يقوم به، وتنحسر كل سبل تشتت الانتباه كالضوضاء والجوع، لذا يمكن النظر للتدفق النفسي علي أنه انشغال تام بالنشاط أو العمل الذي يقوم به الفرد مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان، فيشعر بأنه بعيداً عن الشعور بالملل، ويوظف انفعالاته لأقصي حد ممكن في التعلم، ويضفي علي الفرد شعور

بالنشوة مما يجعله قادرًا علي مواجهة التحديات بأمل، فالتدفق النفسي خبرة سامية وعلامتها المميزة الشعور بالبهجة؛ لذا فإنه يعد مكافأة تدعيمية.

ويعد التدفق النفسي ثروة نفسية تمكن الفرد من إنجاز أهدافه مع الشعور بالنشاط، لذا فإنه أصبح من أهم الجوانب النفسية التي ينبغي تنميتها من أجل مواكبة التطور والتقدم في شتى مجالات الحياة، إضافة إلي أنه حالة نفسية داخلية تدفع الفرد إلي الانشغال التام بالنشاط الذي يقوم به من خلال تحديد أهدافه بصورة واضحة وإحداث توازن بين التحديات التي قد تواجهه والمهارات الشخصية للفرد، كما أن عدم قدرة الفرد علي تحديد أهدافه يُصيب الفرد بالإحباط والمعاناة واللامبالاة لأنه يفتقد الهدف الذي يعيش من أجله، ويؤثر ذلك علي الجوانب الاجتماعية والنفسية والأكاديمية للفرد(Kaye and Bryce, 2014, 53).

ونظهر أهمية التدفق النفسي من خلال ما أشار إليه(Cheron, 2016, 1836 ؛ Bannink, (2017, 103 كونه له تأثير إيجابي كبير على تحقيق الأهداف التعليمية؛ لأنه يساعد الفرد على التعرف على قدراته العقلية ومهاراته الشخصية، ويشعر بالمتعة أثناء الاندماج في أداء عمله، حيث يعد التدفق حالة انفعالية إيجابية تعبر عن أعلى درجات تعزيز الانفعالات التي توجه الأداء أثناء التعلم، فالطالب الذي يصل إلى حالة التدفق أثناء دراسته يؤدي عمله بطريقة أفضل، مما يساعده على التغلب على التحديات التي قد تواجهه في حياته الدراسية، ويزداد تحصيله للمواد الأكاديمية بصورة أفضل وإقباله على الحياة بفاعلية.

كما تتضح أهمية التدفق النفسي من خلال القوة التي يدفع بها الفرد ذاته نحو الاندماج في المهام الموكلة إليه ومدى انعكاس ذلك على تقديره لذاته، وذلك لأن الدافعية الداخلية لممارسة أية مهمة تستمر في حالة شعور الفرد بالمتعة، وتلك القوة تتزايد بناءً على أهداف الفرد ومدى اهتمامه وحرصه على تحقيق أهدافه والمهارات التي يتمتع بها، إضافة إلى أن بلوغ الفرد حالة التدفق يسهم في مساعدته على تحقيق ذاته، فالفرد الذي يستطيع أن يحقق ذاته يصل إلى ما أطلق عليه قمة الخبرة، وهي لحظة مركزة من تحقيق الذات يشعر فيها الفرد بحالة من الاندماج بشكل غير اعتيادي(Ulrich et al,. 2022, 100141).

وتبين أهمية التدفق النفسي في اغتنام وتحرير الطاقات الداخلية الكامنة وتكريسها لخدمة الفرد والمجتمع، واستثمار حالات التدفق التي تغمر الفرد في فترات من حياته، وتعرفه بقدراته المعرفية ومهاراته وتطويرها للوصول إلى مستوى مرتفع من التدفق النفسي، كونه يجلب له الشعور بالرضا والسعادة، كما تبرز أهمية التدفق النفسي بصورة أكبر في نطاق التعامل مع

الفئات والبيئات التي يفترض أنها تتسم بمستوى مقبول من الصحة النفسية كالبيئة التعليمية، كونها تعمل على تنمية المتعلمين وتزويدهم بالخبرات المناسبة، وتدريبهم على أنماط السلوك المرغوب فيه، وتحقيق ذلك يتطلب العمل على تغيير دافعية العاملين من اطر تدريسية لكي يعطوا أقصى ما في وسعهم من طاقة لإنجاز أعمالهم (ضاهر ورزق، ٢٠٢٣، ١١٩).

وأشار المغازي وخليل (٢٠٢٣، ٣٨٣) إلى أن أهمية التدفق النفسي تظهر في منح الفرصة للفرد في ضبط وتنظيم انفعالاته، والسيطرة على وعيه وتطوير قدراته، ويبني رأس المال النفسي، ويتيح الوصول إلى الخبرة المثالية، كما يترتب عليه آثار إيجابية منها: خفض الشعور بالخوف والقلق والملل، وتقوية الثقة بالنفس والاستقلالية، وتنمية التخيل العقلي والتفكير الإبداعي ومستوى الطموح والدافعية للإنجاز وتحمل المسئولية.

وخلُص الباحث مما سبق إلى أن للتدفق النفسي أهمية للفرد على المستوى التربوي والنفسي يبينها كالتالي:

- تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب؛ بهدف الوصول إلى حالة من الشعور بالمتعة والسعادة أثناء أداء المهام التي يقوم بها.
- إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته الشخصية والعمل على تنميتها للتغلب على كافة التحديات التي تواجهه.
- تنمية ثقة الفرد بنفسه، والاستقلالية في اتخاذ قراراته وتحمل مسئوليتها، وتحسين التخيل العقلي والتفكير الابتكاري، ورفع مستوى الطموح لديه.
- توجيه الفرد لسلوكه وضبط تصرفاته وتجديد دوافعه، حتى يتمكن من تحقيق ذاته وطموحاته الشخصية الراهنة والمستقبلية.

ثالثًا: أبعاد التدفق النفسي:

قام Csikszentmihalyi& Lefevre, (1989) بتقسيم أبعاد التدفق النفسي إلى قسمين: الأول: أبعاد تعتبر شروطًا لحدوث حالة التدفق النفسي وهي: الأهداف الواضحة، والتوازن بين التحدي والمهارة، والتغذية الراجعة، والثاني: أبعاد تعد وصفًا لحالة التدفق النفسي وهي: فقدان الإحساس بالوعي الذاتي، وفقدان الشعور بالوقت، الاستمتاع الذاتي بالمهمة أو النشاط، والتركيز التام على النشاط، والشعور بالتحكم والسيطرة، وتبنى بعضها كل من (العمري والجراح، ٢٠٢٢؛ الجهني والأحمدي، ٢٠٢٢ ؛ إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٣؛ المغازي وخليل، ٢٠٢٣)، في حين حدد كل من (أنديجاني، ٢٠٢٢ ؛ عسيري وآخرون،٢٠٢٢ ؛ إبراهيم

وآخرون، ٢٠٢٣ ؛ ضاهر ورزق، ٢٠٢٣) أبعاد التدفق النفسي في: وضوح الأهداف، الاندماج في المهام، التغذية الراجعة الفورية، وفقدان الوعي بالذات، والتوازن بين التحدي والمهارة، وتبنى الباحث الأبعاد الأكثر تكرارًا في البحوث السابقة والأكثر ملائمة لطبيعة وخصائص المشاركين في البحث الحالي، وعرف الباحث أبعاد التدفق النفسي على النحو التالي:

البعد الأول: وضوح الأهداف: Clear goals: تحديد الطالب لغاياته وطموحاته المستقبلية بما يتناسب مع إمكاناته الشخصية بدقة، والتخطيط الجيد لتحقيقها، وترتيب أولوياته، والالتزام في تنفيذها كما خطط لها على أفضل شكل ممكن، وحسن التعامل مع المهام الغامضة.

البعد الثاني: الاندماج في المهام: Task engagement: انغماس الطالب في المهام والتكليفات المنوطة به، وتوجيه طاقته العقلية نحو العمل والنشاط الذي يقوم به، واستبعاد المثيرات الخارجية التي تشتت أفكاره وتضعف أدائه، والشعور بالحماس لتحمل الصعاب تجاه الأنشطة التي تتسم بالتحدي.

البعد الثالث: التوازن بين التحدي والمهارة: Challenge-skill balance: ثقة الطالب في أن قدراته وإمكاناته متسقة مع متطلبات المهام التي يؤديها، وانتقاء الأعمال التي تتناسب مع مهاراته لينجح في تحمل مسؤوليتها، وتوزيع جهده النفسي والعقلي على الصعوبات بما يضمن سيطرته عليها واتقان أدائها.

البعد الرابع: فقدان الوعي بالذات: Loss of self-consciousness: شعور الطالب بالاستغراق الذهني أثناء أداء المهام المنوطة به، والعمل على إيجاد معنى لها بما يساعده على التمتع أثناء تنفيذها، والانشغال بها عن حاجاته ومطالبه الشخصية، وعدم الالتفات للوقت أو الأخرين من حوله.

البعد الخامس: التغذية الراجعة الفورية: Immediately feedback: تقييم الطالب ومراجعته لخطوات أدائه باستمرار، وتقديم الدعم المباشر لنفسه بإجراء التعديلات اللازمة لما يؤديه من مهام، وحسن التعامل مع سلبياته، وإدراكه لجودة ودقة الأعمال التي قام بتنفيذها.

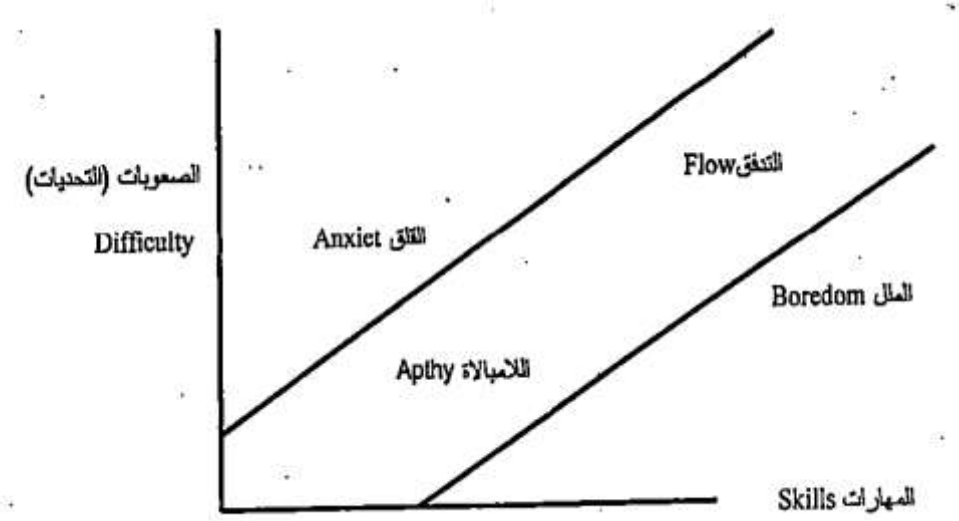
رابعًا: النماذج المفسرة للتدفق النفسي:

- نموذج Csikszintmihali(1975)

ويقوم تفسيره للتدفق النفسي على عدد من الافتراضات وهي: الفرضية الأولى تقوم على أن سلوكيات الأفراد لا تعتمد دائمًا على مؤثرات خارجية، وإنما تعتمد على عدد من المعايير والقواعد التي تتلاءم وتلبي الاحتياجات الإنسانية، الفرضية الثانية ترى أن أية نشاط فكري أو

أدائي يمارسه الفرد في حياته اليومية قد ينتج عنه حالة من التدفق إذا توافق النشاط مع رغباته ودوافعه، وكان لديه قدرة على التحكم في وعيه الذاتي، الفرضية الثالثة تشير إلى التفاضل والتكامل في خبرة التدفق، حيث يحدث التفاضل عند التوافق بين رغبات الفرد والنشاط الذي يمارسه، ويحدث التكامل عند توافق رغبات الفرد وحاجاته مع حاجات الآخرين، والفرضية الرابعة تقوم على حدوث توازن ما بين مستوى صعوبة المهمات والمهارات التي يمتلكها الفرد، حيث إن مستوى الصعوبة إذا كان أقل من مهارات الفرد فإنه يشعر بالملل وإذا كان المستوى أعلى بكثير فإنه يشعر بالإحباط، وعندما يكون مستوى الصعوبة أعلى بحد معقول فإن ذلك يدفع الفرد إلى الاستمتاع والاندماج مع الأداء(Csikszentmihalyi, 1991) في: (عسيري وآخرون، ٢٠٢٢، ١٢٣).

يعد Csikszintmihali أول من طرح مفهوم التدفق النفسي في علم النفس الإيجابي عام (١٩٧٥) وواضع الأساس النظري الأول له وقد قدمه بعد دراسته لكل ما من شأنه أن يسبب الشعور بالبهجة والنشوة لدى الإنسان، حيث توصل إلى أن كل الناس على اختلاف اهتماماتهم يقرون بالاندماج في الأنشطة بطريقة متشابهة، وأن التدفق النفسي يمكن توضيحه من خلال الشكل التالي:



شكل (١) نموذج التدفق

ويشير هذا النموذج إلى أن التدفق النفسي يحدث عندما يكون مستوى التحديات التي يواجهها الفرد أثناء أداء المهمة مناسب لمستوى لقدراته ومهاراته الشخصية، وأن القلق يحدث

عندما يكون مستوى التحديات التي يواجهها أثناء أداء المهمة أكبر من قدراته ومهاراته، كما أن الملل يحدث عندما يكون مستوى التحديات التي يواجها الفرد أثناء أداء المهمة أقل بكثير من مستوى قدراته ومهاراته، فلا بُد من توازن بين التحديات الواقعية والمهارات الشخصية (إبراهيم وآخرون، ٢٠٢٣، ٤٢).

- نموذج Seljman (2002):

أوضح عبد المجيد وآخرون (٢٠١٦، ١٠٠٥) أن Seljman انطلق في تفسيره للتدفق النفسي من وجهة نظر Csikszintmihali حيث تساءل متى يتوقف الزمن بالنسبة لك؟ ومتى تجد نفسك تفعل ما تود فعله؟ هل هو الرسم، أم لعب الكرة، أم مخاطبة الجموع، أم تسلق الصخور، أم الاستماع بحل مشاكل إنسان آخر؟ وأطلق Seljmanعلى توقف الزمن حالة الاستمتاع والاشباع، وقام بمقارنة ذلك بالمتع التي هي إرضاء الاحتياجات البيولوجية، فالإشباع هو الذي ينتج التدفق، وأوضح Seljman أن المشاعر الإيجابية مثل المتعة والنشوة يتم ذكرها بين الحين والآخر فإنها لا يتم الشعور بها، وفي الحقيقة أن غياب الشعور من أي نوع هو جوهر التدفق، فالوعي والشعور موجودان لتصحيح المسار، وقدم Seljman مقارنة مفيدة مفاداها أن حالة التدفق تمثل رأس المال النفسي الذي يُستثمره للمستقبل أي الثروة النفسية المستقبلية.

ويعد مفهوم Seljmanعن الاندماج في الحياة مماثل تمامًا لمفهوم التدفق النفسي والخبرة المثالية لدى Csikszentmihalyi، حيث يذكر Seljman أنه نمط أقل أهمية للسعادة مقارنة بالسعادة التي يتحصل عليها من الأنشطة الهادفة، فحالة التدفق يصحبها شعور بالابتهاج والإحساس بالقيمة والجدارة، ولا يختلف Csikszentmihalyi عن تصور Seljman كثيرًا في هذه النقطة، حيث يذكر أن الحياة ذات المعنى والدلالة هي تلك الحياة التي تتضمن بدلًا من أن يكون التدفق ناتجًا عن سلسلة من الأهداف غير المرتبطة لا بد أن يندفع الإنسان في تحركاته من مجموعة من التحديات والمصاعب التي تخلع أو تسقط معنى وغرضًا وقيمة على أي شيء يفعله، وأن التصميم والإصرار والتوجه إلى حل أو التغلب على هذه التحديات والمصاعب بالتصرف الهادف لتحقيق أغراض إيجابية، وأن الأنشطة الهادفة ذات المعنى تستغرق حياة الإنسان لتصبح تصرفاته وأفعاله متطابقة بتناغم مع أغراضه وأهدافه، وبهذا المعنى فإن حالة التدفق كخبرة سيكولوجية تتحقق عندما يحدث نوع من التوازن بين المهارات والتحديات(أبو حلاوة، ٢٠١٣، ١٩).

ويمكن الاستفادة من تلك النماذج في تطبيق التدفق النفسي في المجال النفسي والتربوي فقد اقترح (Egbert, 2003؛ Lemay, 2007 ؛ Nakamura, and Csikszentmihalyi, 2014 ؛ عبد اللطيف، ٢٠٢١، ١٦٤) مجموعة شروط لتوظيف التدفق النفسي في الميدان التربوي والتعليمي وهي: تصميم المهمة التعلمية التعليمية: من خلال تحديد مهام واضحة مثيرة لاهتمام المتعلم قابلة للتحقق، وتحديد أهداف تعليمية واضحة تشترط التوازن بين تحديات المهمة ومهارات المتعلمين؛ لتستثير دوافع الطلاب للتعلم، بالإضافة إلى تهيئة بيئة التعلم: فلتحقيق التدفق يحتاج المتعلم إلى التركيز على ما يقوم به حتى يفقد الإحساس بمرور الوقت، وهذا يتطلب قدرًا من الاستقلالية عن المعلم والزملاء، وتوفير بيئة تحد من التدخلات والمثيرات الخارجية، وتحسين أداء المهمة التعليمية: من خلال الشعور بأن المهمة في المتناول، كما يحتاجون إلى الضبط الذاتي للموقف أثناء النشاط، فينبغي على المعلم أن يعيش التدفق مع طلابه مما يساعدهم في الاندماج في أعمالهم الأكاديمية بمتعة لتجاوز تجارب الفشل لديهم.

من خلال ما سبق يتضح أن التدفق النفسي يعد متطلبًا رئيسًا لتعزيز وتطور الخبرة الإنسانية والاستفادة منها في تحديد ورسم أهدافه المستقبلية بوضوح، وتطبيق الإيجابية في الأمور الواقعية خاصة عندما يدرك الفرد كيفية تحقيق التوازن بين إمكاناته الشخصية وكم والتحديات والضغوط الحياتية، ويسعى للتغلب عليها، ويعرف كيف يستغرق ذهنيًا أثناء أداء مهامه، ويثق أن الموقف تحت سيطرته، ومن ثم يتمكن من تعزيز وتقويم نفسه بنفسه دون الحاجة أو التوقف على مساندة الأخرين من حوله.

واستفاد الباحث من هذه النماذج في تفسير التدفق النفسي من خلال إدراك ما إذا كانت سلوكيات الأفراد تعتمد على المعايير التي تلبي احتياجاتهم الإنسانية، وأن أية نشاط فكري أو أدائي يمارسه الفرد في حياته اليومية قد ينتج عنه التدفق إذا توافق مع رغباته ودوافعه كما أشار Csikszentmihalyi، فإن برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر قد وظف هذه الفرضيات من خلال توفير محاضرات مباشرة وافتراضية لمراعاة متطلباتهم المعيشية وتحقيق الاستفادة العلمية، كما راعى من خلال بعض المواد كطرق التدريس التخصصات الأصيلة للمتعلمين، كما راعى أن تكون بعض الأنشطة التعليمية نابعة من ميول ودوافع ورغبات المتعلمين في أنها تقوم على تشكيل فرق عمل بينها تجانس وتعاون في تصميم المهام التعليمية، وإذا كان Seljman أشار إلى أن حالة التدفق تمثل رأس

المال النفسي الذي يُستثمر للمستقبل، فإن برنامج التأهيل يعمل على إعداد طاقات عقلية وبنى علمية وقادة بشرية تساعد في الارتقاء برأس المال الفكري والبشري، وتوفير جملة من الأنشطة الهادفة ذات القيمة الواقعية تتماشي مع حياة الطالب العملية.

المحور الثاني: الدافعية العقلية:

أولًا: مفهوم الدافعية العقلية:

تعددت وجهات نظر الباحثين حول مفهوم الدافعية العقلية فقد اتفق في تعرفها كل من (Giancarlo& Facione, 2004, 348 ؛ الكوكباني وعالم، ٢٠٢٣، ٦٤؛ النجار وآخرون، ٢٠٢٣، ١٣٧) بأنها: التحفيز العقلي الداخلي للفرد للانخراط والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب قدرات عقلية يمكن استخدامها في وصف التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات أو هي حالة توهل صاحبها لإنجازات إبداعية جادة وطرق متعددة لتحفيز حل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة وغير مألوفة.

وعرفها أحمد (٢٠٢٣، ٥٩٣) بأنها: قدرة الفرد على تركيز انتباهه والإقبال على عملية التعلم، والرغبة في الاستزادة من المعرفة، والإصرار والمثابرة وبذل الجهد المتواصل لأداء المهام وحل المشكلات، واتخاذ القرارات وانتاج الأفكار بطرق إبداعية متعددة.

كما عرفها السحرتي وآخرون(٢٠٢٣، ١٩٧٢) بأنها: حالة تحفز المتعلمين على المشاركة في الانشطة والمهام التي تحتاج الي تركيز عقلي، والتوجه نحو توليد افكار جديدة من أجل الحصول علي معلومات تساعد في حل المشكلات إبداعيًا، والوصول الي التكامل والتفتح العقلي وحب الاستطلاع.

وعرفها عبد العزيز وعبد العزيز(٢٠٢٣، ٨٣٦) بأنها: حالة ذهنية تدفع الفرد نحو تحفيز الذات للتعلم، والمبادرة بطرح أفكار أصيلة والقيام بالأنشطة والمهام الصعبة، والبراعة في إيجاد بدائل من خلال رغبتهم المستمرة للبحث عن المعلومات الجديدة والوصول للحقائق المعرفية، والتركيز في الأنشطة العلمية.

مما سبق يتضح للباحث اختلاف وجهات النظر الذي تناولت مفهوم الدافعية العقلية فقد تناولها البعض على أنها حالة، وعرفها البعض الآخر بأنها قدرة، ورأى الباحث أن الحالة سريعة التغير والتقلب وقد لا تمكن الطالب من تحقيق ما ينشده، ولم يعرفها بأنها قدرة لأنها مع ثباتها نسبيًا إلا أنها قد تتغير من وقت لأخر، لذا عرف الباحث الدافعية العقلية بأنها: طاقة كامنة أو شعور داخلي يؤهل الطالب للتركيز العقلي أثناء أداء المهام الموكلة إليه، وتكامل

الجوانب المعرفية بحيث تساعده على إنتاج أفكار جديدة غير مألوفة، وتحفيزه لتوجيه نشاطه نحو التعلم، وتحقيق ابتكارات جادة عند التعامل مع التحديات التي تواجهه".

ثانيًا: أهمية الدافعية العقلية:

تعد الدافعية العقلية من الشروط الرئيسة التي يتوقف عليه مدى مواصلة المتعلمين للعملية التعليمية وتحصيل المعارف والمعلومات والخبرات التي تساعدهم على تحقيق الأهداف التي ينشدونها، ولعل المؤشر على ذلك أن سلوك المتعلمين يتسم بالنشاط والرغبة والتحدي في بعض المواقف أكثر من مواقف أخرى، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى مستوى الدافعية العقلية المتوافرة لديه.

وأشار Kurum, (2007, 86) إلى أن الدافعية العقلية أحد مصادر الإبداع؛ فوجود مستوى من الدافعية العقلية لدى الفرد تحفزه للنظر في البدائل المتعددة، والتمعن والتركيز على الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد، ومن ثم مساعدة المتعلمين للوصول إلى أفكار جديدة وهادفة تجعل حياتهم ممتعة ومليئة بالتحدي والحماس، وتسهم في حل المشكلات بطريقة مختلفة.

وتعد الدافعية العقلية إحدى العمليات المعرفية التي يمكن استعمالها لوصف التفكير، والقدرة على اتخاذ القرارات المختلفة، ومواجهة المشكلات بطريقة إبداعية وفريدة وغير مألوفة؛ لذا فإن الدافعية العقلية من الركائز الأساسية لتحفيز الذات نحو التعلم وإنجاز المهام المتنوعة، والتفكير بطريقة نقدية وإيجابية، حيث إن المتعلمين ذوو المستوى المرتفع من الدافعية العقلية يتسمون بارتفاع مستوى الأداء، والتركيز والانفتاح على الأفكار الجديدة، والمبادرة بطرح أفكار أصيلة وبناءة، والتفوق على أقرانهم في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات، ويقومون بأداء الأنشطة والمهام الصعبة بطريقة إبداعية ومنطقية من أجل حلها، وبذلك فإنهم يتمتعون بقدرة كبيرة على الفهم وسعة الأفق، ومرونة في التفكير وطرح البدائل والحلول، كما تعمل الدافعية العقلية على توظيف المحتوى المعرفي للمتعلم بصورة غير تقليدية وقابلة للتعديل والتغيير حسب متطلبات الموقف التعليمي الذي يمر به في حياته الأكاديمية(سيد، ٢٠٢٠، ٢٨٥).

وتمثل الدافعية جزءًا مهمًا من نجاح العملية التعليمية، وعنصرًا أساسيًا وضروريًا للتعليم الجيد من أجل زيادة رغبة التلميذ في الفهم، والمشاركة في العملية التعليمية والتعلم، ومن ثم يعد تحفيز التلاميذ على التعلم في المدرسة أحد أبرز تحديات التعليم، وبالتالي تساعد الدافعية العقلية الفرد في المشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب استخدام العمليات العقلية عند التعلم وحل المشكلات(Filgona et al,. 2020,31)

وقد أشار Al- Mayyahi(2020, 2171) إلى أن أهمية الدافعية العقلية لدى المتعلمين في كافة مراحلهم التعليمية لما لها من دور في مثابرتهم في أداء الأنشطة الصعبة وغير المألوفة، وزيادة التركيز العلمي، وتحقيق التكامل المعرفي، حيث إنها تعد عاملًا جوهريًا في نجاح مساعي التعلم والتعليم.

ويرى جبر(٢٠٢١، ٢٧٩-٢٨٠) أن للدافعية العقلية دوراً مهمًا في العملية التعليمية؛ حيث إنه لا يحدث تعلم بدون دافعية، وتتمثل أهميتها في مساعدة المتعلمين على تنمية قدرتهم على اتخاذ القرار، وحل المشكلات بطرق ابداعية، وزيادة تركيزهم أثناء حل المشكلات، وأداء المهام الموكلة إليهم، وحثهم علي المثابرة والجهد المتواصل، والاعتماد على الذات وتحمل المسئولية عند القيام بالمهام والأنشطة التعليمية، كما تساعدهم على القيام بالعمليات العقلية العليا، وتوليد حلول غير مألوفة، كما تعمل على اكتساب الخبرات وتأمين اكتشاف المعرفة لدي المتعلمين وتعزيز مفهوم الذات لديهم، والتكيف مع العالم الخارجي.

وأشار أيوب (٢٠٢٢، ٧٢) إلى أن الدافعية العقلية تؤدي دورًا حيويًا في نجاح المتعلمين وتقدمهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، وتوجد لديهم رغبة قوية للانخراط في عملية التفكير والبحث عن القضايا المليئة بالتحديات، والتيقظ والاستعداد لحل المشكلات المحتملة مع القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة.

وأوضح أحمد(٢٠٢٣، ٥٨٢)أن الدافعية العقلية تثير نشاط الفرد وتوجهه نحو أهدافه، وتجعل لديه الإصرار والمثابرة علي أداء المهام والتعامل معها على أنها تحديات، وتساعده علي تركيز انتباهه وبذل مزيد من الجهد، وحل المشكلات بشكل ابداعي، والاقبال على التعلم بشغف، والرغبة في الاستزادة من المعرفة والاندماج في الأنشطة المختلفة، فهي تشير إلي رغبة الفرد ونزعته لاستخدام قدراته الإبداعية في التفكير.

واستنتج الباحث مما سبق أن أهمية الدافعية العقلية تتلخص في:

- التحدي والمثابرة أثناء المشاركة في الأنشطة التعليمية التي تتطلب استخدام عمليات عقلية عليا خاصة أثناء التعلم وحل المشكلات ومواجهة التحديات المختلفة.
- الإقبال بشغف على العملية التعليمية، والرغبة في الاستزادة من المعرفة والبحث عن مصادرها الجدية والتفاعل مع الأقران في أداء الأنشطة المختلفة.
- التمعن والتركيز على العناصر والتفاصيل للوصول إلى أفكار جديدة وهادفة تزيد ممتعة التعليم.

ثالثًا: أبعاد الدافعية العقلية:

اتفقت معظم البحوث والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث مثل: مقياس كاليفورنيا1998 ,Giancarlo& Facion وترجمه للعربية مرعي ونوفل، ٢٠٠٨؛ وطوره Giancarlo, Blohm& Urdan, 2004؛ كحيل، ٢٠١٥؛ الشريم، ٢٠١٦؛ رشيد، ٢٠١٩؛ Heilat, & Seifert,. 2019؛ سالم، ٢٠٢١؛ عبد المالك، ٢٠٢١؛ على أن أبعاد الدافعية العقلية تتمثل في: التركيز العقلي– والتكامل المعرفي– والتوجه نحو التعلم – والحل المشكلات ابتكاريًا، وانبثقت أيضًا عن نموذج (Giancario, 2006) وهو من أهم النماذج التي فسرت الدافعية العقلية لأنه ارتبط بمقياس كاليفورنيا، وكشف النموذج عن نفس الأبعاد، إلا أن تعريفات هذه الأبعاد اختلفت حسب أهداف البحوث السابقة، وطبيعة المجتمعات والمراحل العمرية التي تخضع للبحث والدراسة، والخصائص والسمات المتعلقة بالفئة المستهدفة من هذه البحوث، وعرف الباحث أبعاد الدافعية العقلية على النحو التالي:

البعد الأول: التركيز العقلي: Mental Focus: ويقصد به توجيه الطالب لنشاطه العقلي نحو المهمة التي يقوم بها، وامتلاكه المثابرة والاندماج والتنظيم والجهد لتحقيق الاتقان في إتمام الأعمال التي يؤديها.

البعد الثاني: التكامل المعرفي: Cognitive Integrity : توظيف الطالب لمعارفه ومهاراته التفكيرية المختلفة عند مواجهة التحديات والصعوبات الحياتية بموضوعية، خاصة عند اتخاذ القرار مع مراعاة تعدد الخيارات البديلة ووجهات نظر وأراء الأخرين وأفكارهم وفهمها بشكل إيجابي بما يدل على تفتحه ذهنيًا.

البعد الثالث: التوجه نحو التعلم: Learning Orientation : نزعة الطالب ورغبته في بناء محصلة تعليمية صحيحة تثقل خبراته ومعارفه الشخصية وتحقق أهدافه وطموحاته المستقبلية من خلال الانخراط في عملية التعلم، وتكسبه الكفاءة في إتمام المهام التعليمية التي تواجهه باستقلالية تامة.

البعد الرابع: حل المشكلات ابتكاريًا: Creative Problems Solving : مواجهة الطالب لمشكلاته المختلفة بطرق جديدة وحلول فعالة غير تقليدية، ورغبته في ممارسة الأنشطة والمهام المعقدة التي تتسم بالتحدي وتتطلب معالجة الأفكار وتنظيمها وتقويمها بحيث تناسب الموقف وتضمن الخروج منه بإيجابية.

رابعًا: خصائص الأفراد مرتفعي الدافعية العقلية:

أشار Deci& Ryan إلى أن الطلاب من ذوي الدافعية العقلية يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخليًا لأداء مهمة ما عند توافر شرطين: توافر الفاعلية الذاتية العالية: والتي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح، وإدراك المحددات: ويعني امتلاك القدرة على التحكم، حيث يستطيع الفرد اختيار الأنشطة التي يفضلها ويتكيف معها ويمكنه معالجتها بنجاح وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراته الشخصية ولا يمكنه التكيف معها(عبد الفتاح، ٢٠١٧، ١٠٣).

وأوضح كل من (Deci, et al,. 2017 ؛ زايد، ٢٠٢٠، ١٣٤٣ ؛ عبد المجيد، ٢٠٢٢، ٤٦؛ عبد العزيز وعبد العزيز، ٢٠٢٣، ٨٥٩) أن هناك بعض الخصائص التي يتصف بها الأفراد ذوي الدافعية العقلية المرتفعة منها: الفضول وحب الاستطلاع، ويبحثون بإيجابية عن المعرفة، يتمتعون بانفتاح الذهن تجاه الآراء الجديدة القابلة للتطبيق، ويفضلون التحدي والمنافسة وخاصة في الأنشطة المعقدة التي تحتاج لمهارات غير عادية في حلها، ويميلون للصراحة والوضوح، كما أنهم يتميزون بالقدرة على الاندماج في المهمات لفترات طويلة، ويقدمون الأدلة والبراهين التي تدعم موقفهم، ومستمعين جيدين لآراء الأخرين، ينتقدون بإيجابية نقدًا قائمًا على فهم متعمق وأدلة واضحة، لديهم القدرة على المشاركة الفعالة في المواقف الاجتماعية والتعليمية، وتتوافر لديهم معارف تشكل بنيتهم المعرفية وتسهم في إعطائهم ثقلًا علميًا عند مواجهة المواقف المختلفة، وسلوكياتهم محددة بشكل ذاتي، ولديهم نزعة داخلية للتعلم، ومشاركتهم في الأنشطة مدفوعة بعوامل خارجية معنوية كرضا الوالدين والمعلمين، ومادية كالحصول على المكافأت.

وبين كل من (يوسف، ٢٠٢١، ٧٦؛ عليوة وآخرون، ٢٠٢٣، ١٢٠) أن خصائص الدافعية العقلية تتمثل في كونها عملية عقلية عليا تدفع الفرد لإنجاز ابداعات جديدة، وتحفزه لحل المشكلات، وسلوك يدفع الفرد نحو تحقيق أهداف معينة حتى يحقق التوازن الداخلي، وتمكنه من مواجهة الظروف المختلفة، وعملية افتراضية وإجرائية أي قابلة للقياس والتجريب بأساليب وأدوات مختلفة، وثنائية العوامل أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية(فسيولوجية ونفسية) وعوامل خارجية (مادية واجتماعية)، وتتعدد الدوافع التي تسهم في صدور السلوك الواحد، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص، لذا فهي مفهوم مجرد نلمسه من أثر في سلوكياتنا المعرفية والانفعالية والاجتماعية.

وأشار عطية(٢٠٢٢، ٥٦٦) إلى أن هناك مجموعة من الخصائص للدافعية العقلية تتمثل في:

- الغرضية: وتعني أن الدافع يعمل على توجيه السلوك نحو غرض معين يؤدي إلى إنهاء التوتر الناشئ عن عدم إشباعه.
- النشاط: ويقوم الكائن الحي ببذل نشاط ذاتي وتلقائي لإشباع دوافعه، بحيث يزداد هذا النشاط كلما ازدادت قوة الدافع.
- الاستمرار: أي أن نشاط الكائن الحي يبقى مستمرًا بوجه عام حتى يتخلص من حالة التوتر التي أوجدها الدافع ويرجع إلى حالة التوازن.
- التنوع: فالكائن الحي يعمل على تنوع سلوكه وأساليبه إذا لم يتمكن من إشباع دوافعه بطريقة مباشرة.
- التحسن: ويحدث من خلال المحاولات المختلفة التي يقوم بها الكائن الحي لإشباع دوافعه ويتحسن سلوكه؛ مما ينتج عنه سهولة في تحقيق أهدافه في المحاولات القادمة.
- التكيف الكلي: ويتطلب إشباع الدوافع من الإنسان تكيفًا كليًا عامًا وليس في صورة تحريك جزء صغير من جسمه، ويختلف مقدار التكيف الكلي باختلاف أهمية الدوافع وحيويتها، فكلما زادت قوة الدافع كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.
- توقف السلوك: فالكائن الحي لن يتوقف سلوكه حتى يتمكن من تحقيق الهدف الذي يسعى إليه.

ومما سبق استنتج الباحث أن خصائص الدافعية العقلية يمكن تقسيمها إلى:

خصائص معرفية: وتتمثل في:

- القدرة على التفكير بصورة واقعية حيادية وموضوعية.
- الفضول وحب الاستطلاع والقدرة على البحث والتقصي للحقائق والمعارف المختلفة.
- والبعد عن التحيز والتعصب لآرائه الشخصية.
- السعي لإيجاد حلول أكثر ابتكارية للمشكلات التي تواجهه.
- يتمتعون بانفتاح الذهن تجاه الآراء الجديدة القابلة للتطبيق

خصائص وجدانية: وتتمثل في:

- المثابرة وتحمل الغموض الذي ينتاب بعض الأنشطة حتى تتحقق أهدافهم.
- الميل للاندماج في المهام الغامضة المثيرة والصعبة التي تتحدى قدراتهم.

- توجيه السلوك نحو غرض معين يؤدي إلى إنهاء التوتر النفسي الناشئ عن عدم إشباعه.

خصائص سلوكية: وتتمثل في:

- التحكم في انفعالاته وتصرفاته، واختيار الأنشطة التي يفضلها ويتكيف معها ويمكنه معالجتها بنجاح
- تنوع أسلوبه وسلوكه المتبع إذا لم يؤدي إلى إشباع رغباته وتحقيق أهدافه.
- محاولة إزالة كل ما من شأنه إعاقة تطبيق أفكاره في المواقف التي يواجهها.

المحور الثالث: الالتزام الأكاديمي:

أولًا: مفهوم الالتزام الأكاديمي:

يعد مفهوم الالتزام الأكاديمي من المفاهيم الحديثة على الساحة التربوية، وقد نال اهتمام بعض الباحثين؛ نظرًا لأنه يعد أحد مظاهر التقدم والارتقاء الثقافي والتعليمي؛ مما ينعكس على مستوى المتعلمين في الناحية الفكرية والمهنية خاصة في ظل الضغوط التي فرضتها التطورات التقنية الحديثة.

لذا فقد عرف الالتزام الأكاديمي بأنه: قدرة الطالب على تعزيز فهمه لذاته وقدراته وتوجيه نشاطه واستثمار إمكاناته لتحقيق أهدافه الأكاديمية والنجاح في دراسته"(Sarwar & Ashrafi, 2014, 1).

كما عُرف بأنه: "الرابط النفسي الذي يربط الفرد بالمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها مما يدفعه للاندماج الأكاديمي وتبني قيم المؤسسة مما يسهم في زيادة إنتاجيتها وفاعليتها.(Hans, et al., 2017, 3)

في حين عرفه أيوب والفيل (٢٠٢٢، ٦٦-٦٧) بأنه: انضباط وامتثال الطالب لجميع المتطلبات الدراسية داخل المدرسة وخارجها والتي تكفل له النجاح والتفوق، ويستدل عليه من خلال منح الطالب الاهتمام والوقت والطاقة والجهد الهادف المتزايد، والاندماج التام عند أداء الأنشطة والواجبات والمشاريع الدراسية.

وعرفه كل من (Gul, et al,. 2020؛ وعلي، ٢٠٢٣، ٥٣٢) بأنه: القوة الداخلية التي تدفع الطالب لبذل الجهد واستثمار الوقت لتحقيق مستوى عالٍ من الاندماج والمشاركة الفعالة في الأنشطة الدراسية، والتنظيم الذاتي لتحقيق الهوية الدراسية.

وعرفه (الورثان، ٢٠٢٢، ٦٨٠ ؛ والدوسري وآخرون، ٢٠٢٣، ١٢١) بأنه: التزام الطلاب بالأنظمة الجامعية وتركيز الجهد في إنجاز التكاليف العلمية في مواعيدها والحرص على حضور المحاضرات الدراسية وعدم التأخر عنها وحسن الاستعداد لها رغبة في الوصول إلى الإنجاز الدراسي والتميز العلمي.

وبناءً على ما سبق فقد عرف الباحث الالتزام الأكاديمي بأنه: "مدى انضباط الطالب ومواظبته على حضور المحاضرات الدراسية، والرضا عما يقدم له من خدمات أكاديمية، واستثمار قدراته ووقته وبذل جهد متزايد لتحقيق التميز في أداء المتطلبات التعليمية، وانتقاء أجود البدائل المتاحة لتقديم ما يتوقع منه من انجازات وواجبات أكاديمية؛ لقناعته بالغاية والهدف لما يقوم به".

ثانيًا: أهمية الالتزام الأكاديمي:

ترجع أهمية الالتزام الأكاديمي إلى أن المتعلم لن يمكنه أن يحقق أهدافه أو يبلغ أمنياته وطموحاته المستقبلية إلا من خلاله، ولكي يحافظ المتعلم على مستوى التزامه أكاديميًا لا بد من التعرف على واقعه والرضا عنه والسعي نحو الاندماج فيه، واستثمار قدراته للتخطيط لمستقبله والالتزام بما خططه.

فالالتزام الأكاديمي ينمي لدى الطالب الانضباط في المرور بالخبرات وفق مراحل متوازنة، خاصة وأن الالتزام الأكاديمي يمر بثلاث مراحل: مرحلة الفرض: وفيها يفرض على الطالب الالتزام بقواعد ومعايير عامة لضمان نجاح المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، ومرحلة التطابق: وفيها يحاول الطالب أن يقرب بين الأهداف العامة الخاصة بالمؤسسة التي ينتمي إليها وأهدافه الشخصية، ومرحلة التبني: وفيها يتقبل الطالب القواعد والمعايير المرتبطة بالمؤسسة التي ينتمي إليها كما لو كانت خاصة به(Lambert et al,. 2018).

لذلك من الضروري تبني وتنفيذ منهجيات تدريس تركز على الطالب، وتتطلب هذه المنهجيات التزام الطلاب بدراساتهم، وهو ما لا يكون موجودًا دائمًا حتى الآن، لذا كان لا بد من العمل على إيجاد علاقة بين التعلم الخدمي والالتزام الأكاديمي، وأن تركز المناقشة على القيمة المحتملة لمنهجية التعلم المستمر لتحسين التكيف والالتزام لدى طلاب الجامعة وتمهيد الطريق لإعادة التفكير في تنفيذ مهام التدريس النشطة كمسألة رئيسية لتحسين جودة التعليم في الجامعة(Rosa et al,. 2020, 45).

وتكمن أهمية الالتزام الأكاديمي في أنه يؤثر بشكل مباشر على جميع سلوكيات الطلاب، ويساعد على فهم أسباب التسرب الدراسي وعدم إكمال الدراسة، كما يرتبط بشكل مباشر بالدافعية للتعلم ويتوسط العلاقة بينها وبين التسرب الدراسي، ويُمكن من التنبؤ بمستوى الأداء الأكاديمي، ويخفض من التسويف الأكاديمي خاصة وأن كثير من الباحثين انتبهوا إلى متغير الالتزام الأكاديمي باعتباره بنية تساعد في تفسير الهدر والاستنزاف التعليمي في مؤسسات التعليم العالي (Christenson, et al,. 2012؛ Vogel Human-Vogel, 2016؛ Lawrence, Fakuade, 2021؛ Tacca-Huamn et al,. 2021)

ويشير الفيل (٢٠٢٢، ٧٥) إلى أن الالتزام الأكاديمي ينطوي على شعور الطلاب بالرفاهية والحماس والاندماج في مواجهة التحديات الدراسية المختلفة، كما يتضمن قناعة الطالب بالغاية مما يفعله، وأن إدراك الطالب لقيمة التزامه الدراسي قد تتسع لتشمل الالتزام تجاه الأسرة والمجتمع؛ ومن ثم القيام بأعمال تطوعية تعكس التزامه بالمعايير والقيم المجتمعية.

وأشار الدوسري وآخرون (٢٠٢٣، ١١٥) إلى أنه على الرغم من أهمية البحث العلمي وضرورته للمجتمع، وحرص الأفراد على الالتحاق به، فإن طلبة الدراسات العليا يعانون من تحديات مختلفة في مجالات متعددة؛ تتعلق باستمرارية بحوثهم وإنتاجيتهم العلمية، فهناك تحديات متصلة بذات الطالب وأسرته، ومنها ما يتعلق بواقعه التعليمي والأكاديمي، ومنها تحديات اجتماعية والتي من الممكن أن تؤثر على مستواهم الأكاديمي، مما يؤدي إلى تأخر تخرجهم بالدرجة العلمية، أو تسربهم عن برنامج الدراسات العليا ولمواجهة هذه التحديات لا بُد من الالتزام الأكاديمي، الذي يعد أحد مظاهر الارتقاء التعليمي والأكاديمي، الذي ينعكس على أداء الطلبة الجيد ويحسن من مستوى الجامعة على الصعيد المحلي والعربي والعالمي.

كما أشار قيس (٢٠٢٣، ٥٣١) إلى أن الانتقال بين مراحل التعليم وخاصة الأخيرة أو المتقدمة منها يعد فترة نمائية حرجة لدى هؤلاء الطلبة، وذلك لاكتشاف قدراتهم وذواتهم الكامنة واستعداداتهم الفطرية، وبالتالي سيتحدد في هذه الفترة إمكانية النجاح أو احتمالات الفشل في التوافق، ومن المسلم أن ذلك سيحدث تأثيرًا على المسيرة الدراسية للطالب؛ لذا فإن فهم كيفية التزام الطلبة في السنوات الجامعية بالمهام الدراسية الجديدة هو أمر في غاية الأهمية، وفي الوقت ذاته يؤدي الالتزام الأكاديمي والدراسي دورًا محوريًا بصفته مؤشرًا ثابتًا للإنجازات اللاحقة ونجاح الطلبة مستقبلًا.

واستنتج الباحث أن أهمية الالتزام الأكاديمي لا تكمن فقط في مواجهة التحديات الدراسية وإنما لدوره في الارتقاء بمستوى الطالب علميًا وأخلاقيًا من خلال معايشة المعلمين والمربين والاقتباس من خبراتهم وأساليبهم في التعليم والتربية، وتقوية الروابط العلمية بينهم وبين معلميهم من جهة وبينهم وبين أقرانهم ومحتوياتهم العلمية من جهة أخرى، والتحدي والتصميم على مواصلة المسيرة التعليمية وعدم توقفها عند حد أو مدى، ومن ثم الشعور بالمسؤولية تجاه نفسه والأخرين من حوله في أيه مهمة أو مهنة تسند إليه مستقبلًا، فالالتزام ليس حالة مؤقتة تنتهي بانتهاء الموقف وإنما يجب أن يكون سمة راسخة في المتعلمين خاصة إذا كانوا من المنتسبين إلى برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، لا سيما وأنهم في مقتبل حياتهم العلمية والمهنية، فالالتزام الأكاديمي لا يقتصر على حضور المحاضرات فحسب وإنما يتعدى ليشمل المظهر الخارجي للمتعلم، والجوهر الداخلي له ومدى تمكنه مما اكتسبه من معلومات ومهارات وخبرات، ومن ثم يظهر هذا الالتزام على تصرفاته وسلوكياته في المجتمع.

ثالثًا: أبعاد الالتزام الأكاديمي:

اتفق معظم الباحثين مثل:(الورثان، ٢٠١٩؛ مقابلة ٢٠١٩؛ Rosa M. Rodríguez-Izquierdo, 2020؛ أيوب والفيل، ٢٠٢٢؛ قيس، ٢٠٢٣) وغيرهم على أن أبعاد الالتزام الأكاديمي تتمثل في: مستوى الالتزام، والرضا الأكاديمي، واستثمار القدرات، وجودة البدائل، والالتزام الهادف؛ لذلك فقد تبناها الباحث باعتبارها الأكثر تكرارًا والأنسب لخصائص المشاركين في البحث الحالي، وإن كان قد اعبره البعض متغير أحادي البعد، ورأى البعض أن مكوناته تكمن في مجموعة من الآداب التي يجب أن يتبعها الفرد تجاه نفسه وتجاه أساتذته وتجاه الجامعة وتجاه البيئة التعليمية، ورأي البعض الأخر أن الالتزام الأكاديمي ينحصر في محورين أحدهما واقع الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا، والآخر في التحديات التي تواجههن، كما حدد أخرون أبعاد الالتزام الأكاديمي في الالتزام الهيكلي والأخلاقي والشخصي، وعرف الباحث أبعاد الالتزام الأكاديمي التي تبناها على النحو التالي:

البعد الأول: مستوى الالتزام: Level of discipline: مدى انضباط الطالب في حضور المحاضرات، والامتثال للمعايير المُنظِمة، والمثابرة في استكمال الأنشطة التعليمية، والتصميم على استكمال دراسته رغم تعدد الضغوط الحياتية، وعدم التخلي عن تحقيق طموحاته وأهدافه.

البعد الثاني: الرضا الأكاديمي: Academic Satisfaction: شعور الطالب بالارتياح النفسي لتوافر مجموعة من العوامل الاجتماعية والعلمية والتسهيلات التنظيمية والاقتصادية التي تيسر له الإقدام على الدراسة، وتحقق له الإشباع العلمي والانجاز الأكاديمي من خلال دراسة مقررات ترتبط بالواقع وتسهم في حل مشكلاته.

البعد الثالث: استثمار القدرات: Capacity Investment: استفادة الطالب من إمكاناته في تحقيق التميز والنجاح في دراسته الأكاديمية، وتوظيف جهده ووقته في أداء الأنشطة التعليمية بفاعلية، والسعي لتذليل العقبات ومواجهة التحديات بإيجابية.

البعد الرابع: جودة البدائل: Quality of alternative: قدرة الطالب على ترتيب أولوياته، وانتقاء أفضل البدائل التعليمية المتاحة التي تتناسب مع أهدافه، وتسهم في تحقيق أقصى استفادة تعينه على إكمال دراسته وأداء مهامه رغم التحديات والضغوط دون الإخلال بأحدهما.

البعد الخامس: الالتزام الهادف: Purposeful discipline: إدراك الطالب أن انتظامه بالدراسة يُسهم في تكوين قيمة علمية لذاته، ويُشكل هويته من خلال إتاحة الفرصة للتعبير عن نفسه، واكتساب خبرات جديدة تساعده على إيجاد معنى للمعارف النظرية التي يكتسبها، والسعي لتوظيفها في ممارسات عملية هادفة.

رابعًا: النماذج المفسرة للالتزام الأكاديمي:

حاولت مجموعة من النماذج التوصل إلى تفسيرات يمكن من خلالها توضيح ملامح الالتزام بصفة عامة، وإن كان في بداية الأمر تركز على الالتزام للحفاظ على العلاقات بين الأشخاص، إلا أن بعضها يمكن توظيفه ليتناسب مع تفسير الالتزام الأكاديمي.

أ- نموذج التماسك في الالتزام الأكاديمي (George Levinger, 1965):

كان جورج ليفنجر George Levinger مهتمًا بشكل خاص بفهم العمليات التي ينطوي عليها كل من الحفاظ على العلاقات، ويعد نموذج التماسك له جذور في نظريه المجال لـ"كيرت ليفين" ويعتمد على قوتين اجتماعيتين في تحديد الالتزام بالعلاقة وهما: قوة الجذب وقوة المنع (Agnew, 2009, 2).

أما فيما يتعلق بقوة الجذب فقد حدد لفينجر نوعين من العوامل: عوامل الجذب الحالية: وتشير الى القوة التي تجذب الشخص نحو استمرار علاقة معينة وإشباع حاجاته والحصول على المكانة الاجتماعية في علاقة معينة، فإن تلك العوامل معززة لالتزام الفرد نحو العلاقة

الحالية، أما عوامل الجذب البديلة فهي القوى التي تجذب الشخص بعيدًا عن العلاقة الحالية(Rezaei Gazki, et al,. 2019, 201).

أما القوى الحاجزة وهي تلك الأشياء التي تمنع الشركاء من إنهاء علاقاتهم، ويصنف "ليفنجر" هذه القوى الى نوعين: داخلية وخارجية، فالحواجز الداخلية تتكون من الشعور بالالتزام تجاه الشريك وتكون نابعة من المعتقدات الدينية أو العواقب الاجتماعية، فالعلاقة الزوجية التي تنطوي على إنجاب الأطفال تولد شعورًا بضرورة تربية الأطفال في منزل مع والدين قد يكون بمثابة حاجز داخلي أمام إنهاء العلاقة، أما الحاجز الخارجي يتمثل في القوة الخارجية المؤثرة في الفرد، فمثلًا يمكن اعتبار الرأي السلبي للمجتمع عن المُطلق بمثابة حاجز خارجي يعمل على الحفاظ على الالتزام بالعلاقة (Levinger, 1999, 24-26).

واستنتج الباحث أن الالتزام الأكاديمي وفق هذا النموذج يتحدد من خلال قوتين: الأولى: الجاذبة وتتمثل في ميول الطالب واتجاهاته الايجابية نحو تخصصه الدراسي والسعي إلى التقدم لأفضل مستوى ممكن منه، وهذا ما يساعده على استمرار ومواصلة الالتزام الأكاديمي رغم كثرة التحديات، والثانية: الحاجزة وتنشأ عندما يتولد ملل عند الطالب تجاه تخصصه الأصيل واتجاه نحو تخصص آخر بسبب المكانة الاجتماعية أو الالتحاق بمهنة مستقبلية أفضل، فذلك يهدد بانخفاض مستوى الالتزام الأكاديمي عند الطالب نحو تخصصه، لذلك لا بُد من مراعاة تنمية قوى الجذب والحفاظ على الطالب من التعرض والاستسلام لقوى الحجز الداخلية كاللوم من قبل نفسه أو الخارجية من قبل الوالدين والأقران وغيرهم.

- نموذج جونسون الثلاثي للالتزام (Michael Johnson, 1973):

يرى جونسون أن الالتزام بناء متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد، ويحدد ثلاثة أنواع متميزة من الالتزام وهي: التزام هيكلي: ويضم أربعة مكونات: البدائل المحتملة للعلاقة الحالية، والضغط الاجتماعي الملحوظ لبقاء العلاقة، وحجم الإنفاق والتكلفة من أجل استمرار العلاقة، والصعوبة المانعة من إنهاء العلاقة، التزام أخلاقي: ويضم ثلاثة مكونات: الشعور بالالتزام الاخلاقي نحو العلاقة بالطرف الآخر، والشعور بالالتزام الشخصي تجاه الطرف الآخر، والحاجة الى عدم الخروج عن القيم العامة والمعتقدات الخاصة بالمجتمع، التزام شخصي: ويضم ثلاثة مكونات: الانجذاب العام نحو الطرف الآخر، والانجذاب الى العلاقة نفسها، والهوية العلائقية للفرد، أي رؤية العلاقة كجزء من شخصيته (Johnson, 1991, 126-128).

وينظر إلى كل نوع منها على أنه إما نابع من داخل الفرد، أو أنه مفروض عليه من الخارج، فبحسب رأي جونسون فإن الالتزام الهيكلي نابع من عوامل خارجية للفرد، بينما مصادر الالتزام الأخلاقي إما أن تكون داخلية من الفرد تعتمد على معتقداته الخاصة أو تكون خارجية عندما تستمد من معتقدات وقيم المجتمع، ويعتمد الالتزام الشخصي على ميول الفرد ورغباته، لذا تعد عناصره داخلية المنشأ، ويقترح جونسون أنه عندما يشعر الفرد بالتزام أخلاقي وشخصي قويين فإن الالتزام الهيكلي يعد غير ذا تأثير للحفاظ على العلاقة، والعكس صحيح (Pope, & Cashwell, 2013, 7).

ويشير محمد (٢٠٢٣، ٥٣٥) إلى أن تفسير الالتزام الدراسي يكون من خلال الالتزام الهيكلي للطالب بقيمة الدراسة والضغوط الاجتماعية من الأسرة أو الأقران التي تمنعه من تركها، وما يتكبده من عناء وتعب فضلًا عن المبالغ التي أنفقها في سبيل الوصول لهذه المرحلة، أما الالتزام الاخلاقي يبدو جليًا عندما يفضل الطالب الاستمرار في الدراسة لأن الأمر يتعلق بمبادئ وقيم يؤمن بها أو بما يود أن يجاريه من قيم وتقاليد المجتمع، أما الالتزام الشخصي فنابع من رغبه الطالب في الالتزام الدراسي بسبب انجذابه للتخصص أو حصوله على رضا نفسي داخلي بسبب التزامه، وأنه يشكل هويته، وهذه هي الحالة المثلى التي تعبر عن مستوى عالٍ من الالتزام الدراسي ويمكن الوصول إليها من خلال المرور بالأنواع الثلاثة السابقة بالتدرج.

واستنتج الباحث أن الالتزام الأكاديمي وفق هذا النموذج يتحدد من خلال قيام إدارة برنامج التأهيل التربوي بوضع هيكل معين لكيفية الدراسة والقواعد والمعايير التي يجب العمل في ضوئها، وإيجاد قيمة علمية واجتماعية للبرنامج تسهم في تمسك المتعلمين بمواصلته، أما الالتزام الشخصي فيجب مراعاته من خلال متابعة سير المتعلمين في البرنامج ومدى تقدمهم واكتسابهم لخبرات تمكنهم من أداء المهن التي يتوقع التحاقهم بها على أكمل وجه، أما الالتزام الأخلاقي فيجب الحفاظ عليه من خلال جملة المبادئ التي يجب الحفاظ عليها من قبل المتعلمين خاصة أنهم ينتمون لبرنامج ينظمه المؤسسة الدينية الأكبر في العالم.

- نموذج استثمار الالتزام لـ (Caryl Rusbult, 1983):

وجذوره مستمدة من نظرية الترابط التي اقترحها "جون تيبوت" "هارولد كيلي" في أواخر الخمسينات من القرن الماضي، واستخدمت "ريسبيلت" مفاهيم الترابط الخاصة بالاعتماد ومستوى المقارنة للبدائل كأساس لنموذج استثمار الالتزام، ووفقًا لهذا النموذج فإن الالتزام هو

الخبرة الذاتية للاعتماد، وهو دالة لتفاعل ثلاثة عناصر أو متغيرات مستقلة هي: مستوى الرضا، وجودة البدائل، وقيمة الموارد (Agnew, 2009, 4).

فمستوى الرضا يشير الى الإيجابية النسبية للنتائج التي يتم الحصول عليها نتيجة للتفاعل والاندماج في خبرة اجتماعية، ويتم مقارنة العائد المتحقق للفرد مع نتائج مماثلة متحققة من مواقف سابقة، فعند معرفة ما إذا كان الفرد راضيًا عن علاقته الحالية يقارن النتائج التي تحققت في التفاعل الحالي بالنتائج التي حصل عليها في علاقات مماثلة سابقة، فإذا كان التعزيز الإيجابي للنتائج من التفاعلات الحالية تزيد عن التي تم تجربتها في المواقف السابقة فسيكون الفرد حينها راضيًا عن العلاقة الحالية، واذا كانت النتائج للتعزيز الإيجابي أقل من التي تم تجربتها في الماضي فسيكون الفرد غير راضيًا عن العلاقة، أما إن لم يكن لديه خبرات سابقة مماثلة فقد يقارن نتائج التعزيز التي حصل عليها بالنتائج التي حصل عليها أشخاص آخرون في مواقف مشابهة أو مماثلة أو مع ما قرأ أو سمع عنها Rusbult, & Buunk, (1993, 181).

وجوده البدائل تكمن في أنه كلما كانت البدائل بنظر الفرد ذات فائدة أكبر ومقنعة له أصبح الفرد أقل التزامًا في علاقته الحالية، وقيمه الموارد تشير الى ما يحصل عليه الفرد من مكاسب ماديه ومعنويه بسبب استمرار العلاقة، فالمكاسب المادية مثل التي يحصل عليها الفرد من الدخل الإضافي أو الهدايا أو الامتيازات المادية التي تمنح له نتيجة لاستمراره بالعلاقة، كما تعد المكانة الاجتماعية والتعاطف من قبل الاخرين والتي ينالها الفرد بسبب استمرار علاقته مكاسب معنوية (Agnew, 2009, 5؛ Griep, Yannick, 2022).

ويشير محمد (٢٠٢٣، ٥٣٤) إلى أن تفسير هذه النظرية للالتزام الدراسي من خلال رضا الطالب عن دراسته يكون واضحًا عندما يتوقع أنه سيحصل على التعزيز المطلوب، وهذا التوقع قد يكون مستمدًا من خبرة ذاتية أو من تأثره بنماذج أعجب بها، ويمكن ملاحظة جودة البدائل للطالب عندما يتصور أنه سيحصل على الرضا الشخصي إن ترك الدراسة أو إن انتقل إلى تخصص آخر أو إن توجه للانخراط في سوق العمل دون أن يحصل على الشهادة الجامعية، أما قيمة الموارد فتتمثل في الدعم المادي الذي يحصل عليه من الأسرة نتيجة مواصلة الدراسة والمبالغ النقدية المخصصة من قبل المؤسسة التعليمية للمتفوقين، كل ذلك بمثابة مكاسب مادية تعزز التزام الطالب، ويعد القبول والتقدير الاجتماعي ورضا الوالدين عن التزام الطالب في الدراسة بمثابة مكاسب معنوية تعزز قيمة الموارد التي يحصل عليها.

ويرى(2021).Capone et al؛ Suherlan, et al,. (2017) أن الالتزام الأكاديمي عملية مكتسبة تعتمد على أسلوبي المحاكاة والتقليد، ويستغرق وقتاً طويلاً نسبيًا لأنه يحتاج إلى قناعات الفرد، كما يمتاز بالدينامية والقابلية للتغير وفق الظروف الخارجية، ويعكس الالتزام درجة اندماج الفرد داخل مؤسسته وقوة ارتباطه بها، ويتأثر بنمط القيادة داخل المؤسسة التي ينتمي لها الفرد، كما يتأثر بوجود حوافز مادية ومعنوية وبمدى إدراك أعضاء المؤسسة لمدى تحقق العدالة داخلها.

وخلُص الباحث أن هذه النماذج يمكن تفسير الالتزام الأكاديمي في ضوئها من خلال معرفة ما إذا كان انضباط الطالب نابع من داخله ولديه دافعية ذاتية نحو الالتزام الأكاديمي أم انه بحاجة إلى تعزيز خارجي ينمي لديه مستوى الالتزام الأكاديمي والاستفادة من كم الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدم له من خلال نخبة متميزة من الخبراء والمتخصصين في كافة المجالات، فطبقًا لنموذج "جونسون" فإن الالتزام الهيكلي لبرنامج التأهيل التربوي يكون نابع من عوامل خارجية وهي إدارة البرنامج، بينما مصادر الالتزام الأخلاقي يجب تنميتها بحيث تكون داخلية تعتمد على قيم الفرد، أو خارجية في بعض الأوقات تستمد من قيم المجتمع، بالإضافة إلى تنمية الالتزام الشخصي من خلال أنشطة تتناسب مع ميول الفرد ورغباته، ووفقًا لنموذج التماسك فيجب مراعاة وتوافر عوامل الجذب المتمثلة في إشباع حاجات الفرد والحصول على المكانة الاجتماعية من خلال دبلومة تربوية معتمدة، أما نموذج استثمار القدرات فيجب أن يكون واضحًا عند تقديم سبل التعزيز والدعم المطلوبة المادية والمعنوية، وأما جودة البدائل فمن خلال توفير محاضرات مباشرة وافتراضية تساعد على الالتزام والاستفادة العلمية منها، أما قيمة الموارد فتتمثل في المسابقات والمنافسات العلمية والاجتماعية التي تعقد وترصد لها مكافأة مادية وعينية بالإضافة إلى الشهادات التقديرية التي تساعد المتعلمين على مواصلة الالتزام الأكاديمي.

ودراسات وبحوث السابقة:

المحور الأول: دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين التدفق النفسي والدافعية:

هدف بحث Atabey (2007) إلى دراسة تجربة التدفق النفسي والدافع الداخلي مقابل الدافع الخارجي وذلك عن طريق إجراء مقابلة مع عدد من طلاب الدراسات العليا بجامعة ليفربول هوب بإنجلترا، ومناقشتهم حول ما إذا كانوا فسروا تجاربهم التعليمية بطريقة تشير إلى أن تعلمهم يمر بالتدفق النفسي، وكشف تحليل الظاهرة التفسيري إلى أنهم كانوا متحمسين

للأداء الأكاديمي الذين يقومون به في حياتهم الجامعية إلا أنه لا يمكن وصف دافع الطلاب بأنه تلقائي، حيث استشهد الطلاب بالدوافع الخارجية بوصفها الدافع وراء تعلمهم، بينما وصف بعض الطلاب جوانب من حياتهم بأنها توفر التجربة المثلى للتدفق النفسي وكانت غير مرتبطة بالجوانب الأكاديمية.

وأجرى سليم (٢٠١٤) بحثًا هدف من خلاله التعرف على طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي والدافعية الداخلية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا على عينة قوامها (١٤٠) طالبًا وطالبة من الحاصلين على تقديرات جيد جدًا وممتاز، واستخدم البحث الأدوات التالية مقياس الدافعية الداخلية إعداد/ (French& Oakes, 2003)، ومقياس التدفق إعداد/ (Jackson& Eklund, 2002) ترجمة وتعريب الباحث، واعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الدافعية الداخلية التدفق النفسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في كل من الدافعية الداخلية والتدفق النفسي ترجع لمتغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الشعب الأدبية والعلمية في كل من التدفق النفسي والدافعية الداخلية ترجع لمتغير التخصص، وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الأكاديمية في ضوء التدفق النفسي والدافعية الداخلية.

وهدف بحث عابدين (٢٠١٩) إلى معرفة الفروق في الاندماج الطلابي- باعتباره أحد أبعاد التدفق النفسي- تبعًا لاختلاف التوجهات الدافعية(الداخلية-الخارجية)، والنوع الاجتماعي (ذكر-إناث)، والتخصص (علمي-أدبي)، وتكونت عينة البحث من (١١٢) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وأُستخدم البحث مقاييس الاندماج الطلابي- التوجهات الدافعية إعداد الباحث، وأظهرت النتائج: وجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي تبعًا لاختلاف النوع (ذكور-إناث) لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الاندماج الطلابي تبعًا لاختلاف التخصص(علمي-أدبي) لصالح العلمي.

كما هدف بحث Vergara& Del Valle, (2021) إلى التعرف على الدور الوسيط للاندماج الأكاديمي باعتباره أحد أبعاد التدفق النفسي في العلاقة بين الاحتياجات النفسية والدافعية لدى طلاب الجامعات التشيلية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥٠) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة في شمال تشيلي منهم (٣٥٩) طالبة و(٢٢١) طالبًا، وتم تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (Vansteenkiste et al., 2009) ومقياس دافعية التعلم إعداد (Almeida et al., 2002)، وأظهرت النتائج أن مستوى الاندماج الأكاديمي ودافعية التعلم

كان بدرجة مرتفعة، وأن الاندماج الأكاديمي يشكل الدور الوسيط في العلاقة بين الحاجات النفسية والدافعية للتعلم.

كما أجرى عسيري وآخرون (٢٠٢٢) بحثًا هدف من خلاله الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة –كأحد أبعاد المتضمنة في الدافعية العقلية– والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا البالغة (١٤٨) طالبًا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، ومعرفة مستوى المتغيرين ومدى دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص أدبي، علمي) والجنس(ذكور، إناث)، وستخدم الباحث المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، واستخدام البحث مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة إعداد/ الطيب وآخرون ٢٠١٩، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ الموسوي وشطب(٢٠١٦)، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة كأحد الأبعاد المتضمنة في الدافعية العقلية والتدفق النفسي، كما أوضحت النتائج أن مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة جاء فوق المتوسط، ومستوى التدفق النفسي جاء مرتفعًا، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة الدراسات العليا وفقًا لمتغير التخصص أو الجنس في المتغيرين.

وقام النجار (٢٠٢٢) بإجراء بحث هدف من خلاله التعرف على مستوى مهارات التنظيم الذاتي ومستوى الاندماج الأكاديمي– باعتباره أحد أبعاد التدفق النفسي– وكذلك التعرف على مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة كلية العلوم في الجامعات القسطنطينية والتعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات التنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي والدافعية للتعلم لدى عينة البحث، وتكونت عينة البحث من(٢٥٠)طالبًا وطالبة من كلية العلوم بالجامعات القسطنطينية، واستخدم البحث مقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس الدافعية للتعلم إعداد الباحثة، وأسفرت النتائج عن أن مستوى التنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي والدافعية للتعلم مرتفع، كما أظهرت وجود علاقة مرتبطة موجبة ذات دلالة إحصائيًا بين الاندماج الأكاديمي والدافعية للتعلم.

لاحظ الباحث من بحوث المحور الأول قلة البحوث التي تناولت العلاقة بين التدفق النفسي والدافعية العقلية لذلك قام الباحث بالربط بين التدفق أو بعض أبعاده مثل الاندماج بالدافعية، وكذلك بعض المتغيرات التي تتشابه مع الدافعية مثل الحاجة إلى اكتساب المعرفة، كما لاحظ الباحث أن بحوث هذا المحور أجريت على مجموعة متنوعة من المشاركين مثل: طلاب الدراسات العليا كما في بحث(2007) Atabey وعسيري وآخرون (٢٠٢٢)، وطلاب الجامعة المتفوقين كما في بحث سليم (٢٠١٤)، وطلاب الجامعة العاديين كما في بحث

عابدين (٢٠١٩)، Vergara& Del Valle, (2021)، والنجار (٢٠٢٢)، وتراوحت أعداد المشاركين فيها بين (١١٢-٨٥٠)، وتوصلت نتائج بحوث هذا المحور إلى وجود علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي أو أحد أبعاده والدافعية، كما تبين وجود اختلاف بين الدراسات في وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث وبين الشعب الأدبية والعلمية في كل من الدافعية والتدفق النفسي ترجع لمتغيري الجنس والتخصص، مما يمكن الاستفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي.

المحور الثاني: دراسات تناولت العلاقة بين الدافعية والالتزام:

هدفت دراسة Park & Lee, (2011) إلى الكشف عن العوامل الفرعية لدافعية التعلم التي تؤثر على الالتزام بالمهمة التعليمية لدى مجموعة من الطلاب الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا موهوبًا بالصفين الرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداتي الدراسة في استبانتي لدافعية التعلم وللالتزام بالمهمة التعليمية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية التعلم والالتزام بمهمة التعلم، وأن الدافعية للتعلم تفسر (٤٩.٣%) من التباين في الالتزام بالمهمة لدى الطلاب الموهوبين المشاركين في الدراسة.

وهدفت دراسة Hanke Korpershoek, (2016) إلى التعرف على مدى مساهمة الدافعية المدرسية والالتزام المدرسي في تفسير التحصيل الدراسي للطلبة في المرحلة الثانوية، ومعرفة ما إذا كانت الالتزام المدرسي يتوسط العلاقة بين الدافعية المدرسية والتحصيل الدراسي، أو أن الدافعية المدرسية تتوسط العلاقة بين الالتزام المدرسي والتحصيل الدراسي، وشارك بالدراسة(٦٠٠٠) طالبًا بالمرحلة الثانوية بهولندا، وتم استخدام نماذج تحليل المسار(نماذج المعادلات الهيكلية)، وكانت مؤشرات الملاءمة للنموذج النهائي مرضية، وشمل هذا النموذج القدرات المعرفية للطلاب وثلاثة عوامل للدافعية تمثلت في: الأداء، والدور الاجتماعي، والدوافع الخارجية، وتم استبعاد الإتقان وعنصر التزام واحد تمثل في الاستكشاف المتعمق، وأظهرت النتائج تأثيرات صغيرة للأداء والاجتماعي والدافع الخارجي في التحصيل الدراسي، وتم العثور على تأثير سلبي صغير جدًا للاستكشاف المتعمق، وتوسط الاستكشاف علاقات الدافع والإنجاز إلى حد محدود.

وهدفت أيضًا دراسة Altintas et al,. (2020) إلى معرفة التأثير الفوري لأفضل تدخل ذاتي ممكن في تعزيز التأثير الإيجابي والدافع الأكاديمي والالتزام الدراسي في سياق

الجامعة بفرنسا، وتكونت العينة من (١٧٦) طالبًا قسمت بالتساوي إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود مستويات أعلى بكثير من التأثير الإيجابي للدافع الأكاديمي في الالتزام الدراسي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

وأجرى أبو عامر وحجو(٢٠٢٢) دراسة هدفت الى الكشف عن مستوى كل من الضغوط المهنية والالتزام المهني والدافعية للإنجاز لدى الاخصائيين الاجتماعيين العاملين بوزارة التنمية الاجتماعية بقطاع غزه من وجهه نظرهم، مع التعرف على العلاقة بين هذه المتغيرات والفروق الراجعة للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) من الاخصائيين الاجتماعيين، وتمثلت أدوات الدراسة في: استبانة للالتزام المهني والدافعية للإنجاز(إعداد الباحثين) وأسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع للالتزام المهني والدافعية، كما أسفرت عن وجود علاقة طردية بين الالتزام المهني والدافعية، وعدم وجود فروق في كل من الالتزام المهني والدافعية تعزى للجنس.

لاحظ الباحث من دراسات وبحوث المحور الثاني تنوع أهدافها بين الكشف عن دور دافعية التعلم التي تؤثر على الالتزام بالمهمة التعليمية كما في بحث(2011) ,Park & Lee وبين معرفة مساهمة الدافعية المدرسية والالتزام المدرسي في تفسير التحصيل الدراسي كما في بحث (2016),Hanke Korpershoek، وبين معرفة التأثير الفوري لأفضل تدخل ذاتي ممكن في تعزيز التأثير الإيجابي والدافع الأكاديمي والالتزام الدراسي كما في بحث ,Altintas et al,. (2020)، وبين الكشف عن مستوى الالتزام المهني والدافعية للإنجاز كما في بحث أبو عامر وحجو(٢٠٢٢).

كما لاحظ الباحث أن بحوث هذا المحور أجريت على مجموعة متنوعة من المشاركين مثل: الطلاب الموهبين، وطلاب الثانوية، وطلاب الجامعة، ومجموعة اخصائيين اجتماعيين عاملين بوزارة التنمية الاجتماعية، وتراوحت أعداد المشاركين بين(٣٠-٦٠٠٠)، وتوصلت نتائج بحوث هذا المحور إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية والالتزام الأكاديمي، كما تبين وجود مستويات أعلى بكثير من التأثير الإيجابي للدافع الأكاديمي في الالتزام، وتبين عدم وجود فروق في الالتزام تعزى للجنس وللمؤهل العلمي، بينما توجد فروق تعزى لسنوات الخدمة لصالح الاقل عمرًا، وعدم وجود فروق في الدافعية تعزى للجنس ولسنوات الخدمة، ووجود فروق بين متوسط الدافعية تعزى للمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس؛ مما يمكن الاستفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي للتحقق من الفروض التالية:

- توجد مؤشرات مطابقة مقبولة لنموذج تحليل المسار بين التدفق النفسي والالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.
- توجد تأثيرات مباشرة للتدفق النفسي في الدافعية العقلية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.
- توجد تأثيرات مباشرة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.
- توجد تأثيرات مباشرة للدافعية العقلية في الالتزام الأكاديمي لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.
- توجد تأثيرات غير مباشرة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.
- يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية بين الذكور والإناث من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.
- يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية بين التخصص العلمي والأدبي من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.
- يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية بين الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج) من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي السببي المقارن لاختبار صحة نموذج تحليل المسار والكشف عن التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي كمتغير مستقل

والدافعية العقلية كمتغير وسيط والالتزام الأكاديمي كمتغير تابع، واختبار التشابه في نموذج تحليل المسار بين الذكور والإناث والعلمي والأدبي والأعزب والمتزوج من المشاركين في البحث من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

ثانيًا: المشاركون في البحث:

وتم تقسيمهم على النحو التالي:

(أ) المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

ويقصد بهم الأفراد الذين طبق الباحث عليهم مقاييس التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي في صورتها الأولية للتحقق من خصائصها السيكومترية، وبلغ عددهم (٢٣٠) مشاركًا من طلاب وطالبات برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٢- ٤٦) عام، بمتوسط حسابي(٢٨,٤٣٩) عام، وانحراف معياري(٤,٨٣١).

جدول (١)

توزيع عينة البحث الاستطلاعية وفق المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات الديموجرافية	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكور	١٠٠	%٤٣,٥	٢٣٠
	إناث	١٣٠	%٥٦,٥	
التخصص	علمي	٧٥	%٣٢,٦	٢٣٠
	أدبي	١٥٥	%٦٧,٤	
الحالة الاجتماعية	أعزب	١٤٠	%٦٠,٩	٢٣٠
	متزوج	٩٠	%٣٩,١	

(ب) المشاركون في البحث الأساسي:

وهم الأفراد الذين طُبقت عليهم أدوات البحث في صورتها النهائية للتحقق من الفروض، وبلغ عددهم (٩٢٢) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم بين(٢٢-٤٦)عام بمتوسط(٢٨,٧٩٨) وانحراف معياري(٥,٣٠٧) تتوزع أعدادهم وفق المتغيرات الديموجرافية كما بالجدول التالي

جدول (٢)

توزيع عينة البحث الأساسية وفق المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات الديموجرافية	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكور	٣٨٨	%٤٢,١	٩٢٢
	إناث	٥٣٤	%٥٧,٩	
التخصص	علمي	٣٥٩	%٣٨,٩	٩٢٢
	أدبي	٥٦٣	%٦١,١	
الحالة الاجتماعية	أعزب	٥٤٨	%٥٩,٤	٩٢٢
	متزوج	٣٧٤	%٤٠,٦	

ثالثًا: أدوات البحث:

١- مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس التدفق النفسي من خلال عدة خطوات يمكن توضيحها كالتالي:

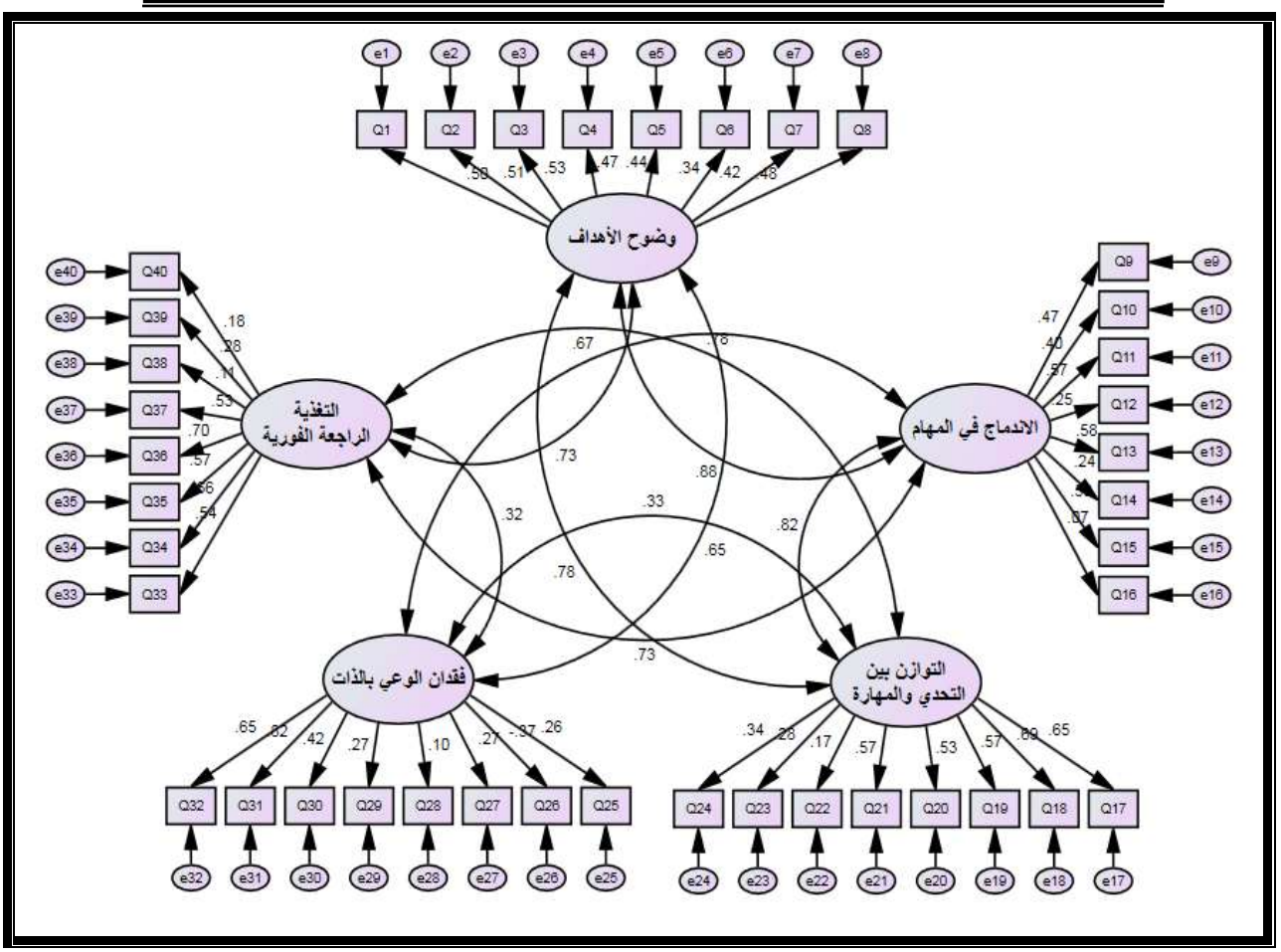
- تحديد الهدف من المقياس: ويتمثل في معرفة مستوى التدفق النفسي لدى طلاب التأهيل التربوي.
- الاطلاع على بعض المقاييس والبحوث السابقة التي هدفت لقياس التدفق النفسي لوضع تصور نظري يعتمد عليه الباحث في بناء مقياس التدفق النفسي، ومنها: (فرحات، ٢٠٢١؛ Steven, 2021؛ هباش، ٢٠٢٢؛ العمري، الحراج، ٢٠٢٢؛ أحمد، الشوارب، ٢٠٢٢؛ المغازي، خليل، ٢٠٢٣؛ إبراهيم، إبراهيم، محمد، ٢٠٢٣)، وتحديد الأبعاد التي يتم بناء المقياس في ضوئها وهي: (وضوح الأهداف– الاندماج في المهام – التوازن بين التحدي والمهارة – فقدان الوعي بالذات – التغذية الراجعة)، وصياغة التعريفات الإجرائية للتدفق النفسي ولكل بُعد من أبعاده.
- صياغة (٤٠) عبارة موزعة على أبعاد التدفق النفسي، حيث خُصص لكل بُعد مجموعة من العبارات تعبر عن تعريفه الإجرائي، ويوجد أمام كل عبارة خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، واشتمل المقياس على عبارات إيجابية وأخرى سلبية بحيث تضمن صدق استجابة المفحوصين، بالإضافة إلى صياغة مجموعة من التعليمات التي تتناسب وطبيعة المقياس وكذلك المشاركين.

- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يحصل الطالب في العبارات الإيجابية على خمس درجات لاستجابته بـ دائمًا، وأربع درجات لاستجابته بـ غالبًا، وثلاث درجات لاستجابته بـ أحيانًا، درجتين لاستجابته بـ نادرًا، ودرجة واحدة لاستجابته بـ أبدًا، والعبارات السلبية على العكس من ذلك، ومن ثم فأعلى درجة للمقياس= ٢٠٠ درجة، وأدنى درجة = ٤٠ درجة.
- تطبيق المقياس على (٢٣٠) مشاركًا من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المقياس: وتم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

- التحليل العاملي التوكيدي:

استنتج الباحث من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت قياس التدفق النفسي وتحديد أبعاده اتفاق معظم البحوث السابقة حول بنية هذا المفهوم والذي يتكون من خمسة أبعاد، وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقًا في ضوء ما اتفقت عليه هذه الدراسات والبحوث، لذا استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٣٠) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر:



شكل (٢)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق النفسي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول(٣)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس التدفق النفسي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	وضوح الأهداف	٠,٥٠١	١			
٢		٠,٥١٢	١,٠٤٩	٠,١٨٦	٥,٦٥١	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٣		٠,٥٣١	١,١٣٤	٠,١٩٦	٥,٧٨٣	***
٤		٠,٤٦٥	١,٠٢٨	٠,١٩٤	٥,٣٠٨	***
٥		٠,٤٤٤	٠,٨٨٣	٠,١٧٢	٥,١٣٨	***
٦		٠,٣٣٨	١,١٣١	٠,٢٧٠	٤,١٨٤	***
٧		٠,٤٢٥	١,٢٩٦	٠,٢٦٠	٤,٩٧٩	***
٨		٠,٤٧٨	١,٥٦٤	٠,٢٨٩	٥,٤٠٤	***
٩	الاندماج في المهام	٠,٤٦٧	١			
١٠		٠,٣٩٦	٠,٧٩٦	٠,١٧٣	٤,٦٠١	***
١١		٠,٥٧٥	١,١٩٧	٠,٢٠٧	٥,٧٨٢	***
١٢		٠,٢٥١	٠,٥٥	٠,١٧١	٣,٢١٨	***
١٣		٠,٥٧٨	١,٣٥٧	٠,٢٣٤	٥,٧٩٧	***
١٤		٠,٢٤٢	٠,٧٦٨	٠,٢٤٦	٣,١٢٢	***
١٥		٠,٤٩٨	١,٦٩٩	٠,٣١٨	٥,٣٤٠	***
١٦		٠,٠٦٩	٠,٢٥١	٠,٢٦٣	٠,٩٥٥	٠,٣٤٠
١٧	التوازن بين التحدي والمهارة	٠,٦٥٥	١			
١٨		٠,٦٩٤	١,١٧٢	٠,١٣٧	٨,٥٦٦	***
١٩		٠,٥٦٦	٠,٨٦٤	٠,١١٩	٧,٢٦	***
٢٠		٠,٥٣١	٠,٨٨٤	٠,١٢٩	٦,٨٦٩	***
٢١		٠,٥٧١	٠,٧٩٩	٠,١٠٩	٧,٣١٨	***
٢٢		٠,١٦٨	٠,٢٥٤	٠,١٥٣	١,٦٦١	٠,١٩٣
٢٣		٠,٢٧٦	٠,٦٠٧	٠,١٦٢	٣,٧٤١	***
٢٤		٠,٣٣٨	٠,٧٢٥	٠,١٥٩	٤,٥٤٥	***
٢٥	فقدان الوعي بالذات	٠,٢٥٨	١			
٢٦		٠,٣٧٣		٠,٧٠٧	٣,٠٠٠	***
٢٧		٠,٢٧٠	١,٥٨٤	٠,٦٠٧	٢,٦١١	***
٢٨		٠,٠٩٧	٠,٤٧٧	٠,٣٨٦	١,٢٣٦	٠,٢١٦
٢٩		٠,٢٧٤	١,٥٤٦	٠,٥٨٧	٢,٦٣٢	***
٣٠		٠,٤٢٣	٢,١٣٤	٠,٦٨٣	٣,١٢٤	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٣١		٠,٨٢٠	٤,٢٠٩	١,٢٠٥	٣,٤٩٢	***
٣٢		٠,٦٤٩	٣,٢٨١	٠,٩٥٨	٣,٤٢٧	***
٣٣	التغذية الراجعة الفورية	٠,٥٤٢	١			
٣٤		٠,٦٥٧	١,٣٧٥	٠,٢٠٠	٦,٨٦٦	***
٣٥		٠,٥٧٠	١,٠٨١	٠,١٧٢	٦,٢٩٧	***
٣٦		٠,٦٩٥	١,٢٠٠	٠,١٧٠	٧,٠٧٦	***
٣٧		٠,٥٣٣	١,١٥٧	٠,١٩٢	٦,٠٢٥	***
٣٨		٠,١١٤	٠,٢٧٢	٠,١٧٧	١,٥٣٨	٠,١٢٤
٣٩		٠,٢٨٢	٠,٦٨١	٠,١٨٨	٣,٦٢٤	***
٤٠		٠,١٧٧	٠,٣٦٩	٠,١٩٩	١,٨٥٥	٠,٠٦٩

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس وفق بيانات العينة الاستطلاعية، وذلك باستثناء العبارات أرقام (١٦-٢٢-٢٨-٣٨-٤٠) وبالتالي تم حذفهم، وأصبح المقياس مكون من (٣٥) عبارة.

كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٤)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق النفسي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	٢,٠٢٣	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤١	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٥٨	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٠٤	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٧٩	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٤٦	صفر إلى ١	مقبول

٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٨٦	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٤٢	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٧٧	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٤٦	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق النفسي مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ب- الاتساق الداخلي

قام الباحث بتطبيق المقياس على (٢٣٠) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس:** وذلك بعد حذف درجة كل عبارة من مجموع البعد والدرجة الكلية.

جدول(٥)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠,٥٤٣**	٠,٤١٩**	١٥	٠,٦٤٣**	٠,٥٧٥**	٢٩	٠,٥٧١**	٠,٣٧١**
٢	٠,٥٠٥**	٠,٤٦١**	١٦	حذفت في التحليل العاملي		٣٠	٠,٤٠٢**	٠,٤٠١**
٣	٠,٥٧٠**	٠,٤٦١**	١٧	٠,٥٧٤**	٠,٤٨٣**	٣١	٠,٤٢٢**	٠,٤٧٤**
٤	٠,٤٨٥**	٠,٤١٠**	١٨	٠,٥٩٧**	٠,٥٠٥**	٣٢	٠,٣٩٨**	٠,٣٩٥**
٥	٠,٤٩٥**	٠,٣٤٥**	١٩	٠,٥٨١**	٠,٤٧٢**	٣٣	٠,٤٥٧**	٠,٣٥٢**
٦	٠,٥٦١**	٠,٣٦٩**	٢٠	٠,٥٢٢**	٠,٤٦٢**	٣٤	٠,٥٦٣**	٠,٥٢٠**
٧	٠,٦٠٠**	٠,٤٢٠**	٢١	٠,٥١١**	٠,٤٥٤**	٣٥	٠,٥٧٦**	٠,٤١٢**
٨	٠,٦٢٧**	٠,٤٩٩**	٢٢	حذفت في التحليل العاملي		٣٦	٠,٦٤٠**	٠,٥٢١**
٩	٠,٥١٢**	٠,٤٢٥**	٢٣	٠,٦١٩**	٠,٤٧٩**	٣٧	٠,٥٢٧**	٠,٣٨٨**
١٠	٠,٤١٣**	٠,٣٧١**	٢٤	٠,٦٦٧**	٠,٥٥٤**	٣٨	حذفت في التحليل العاملي	
١١	٠,٥١١**	٠,٤٨٧**	٢٥	٠,٥٠٤**	٠,٥٢٢**	٣٩	٠,٦٠١**	٠,٤٩٨**

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١٢	**٠,٤١١	**٠,٣٥٢	٢٦	**٠,٥٤٢	**٠,٤١٥	٤٠	حذفت في التحليل العاملي	
١٣	**٠,٥٢٩	**٠,٥٣١	٢٧	**٠,٦٠٤	**٠,٣٩٦			
١٤	**٠,٤٧٧	**٠,٣٦٩	٢٨	حذفت في التحليل العاملي				

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي

الأبعاد	بعد ١	بعد ٢	بعد ٣	بعد ٤	بعد ٥	الدرجة الكلية
وضوح الأهداف	-					
الاندماج في المهام	**٠,٥٧١	-				
التوازن بين التحدي والمهارة	**٠,٥٦٤	**٠,٥٥٧	-			
فقدان الوعي بالذات	**٠,٥٣٣	**٠,٦٠٠	**٠,٥٠٩	-		
التغذية الراجعة الفورية	**٠,٥٧٦	**٠,٥٢١	**٠,٥٩١	**٠,٥٥٨	-	
الدرجة الكلية	**٠,٧٦١	**٠,٧٨٢	**٠,٨٢٠	**٠,٧٤٦	**٠,٨٠٤	-

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- الثبات:

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٣٠) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية:

جدول (٧)

معاملات ثبات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	وضوح الأهداف	٠,٧٥٨
٢	الاندماج في المهام	٠,٧٧٥
٣	التوازن بين التحدي والمهارة	٠,٨٠١
٤	فقدان الوعي بالذات	٠,٧٤١
٥	التغذية الراجعة الفورية	٠,٧٨١
–	الدرجة الكلية	٠,٨٥٨

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٤١-٠,٨٠١)، وللدرجة الكلية بلغت (٠,٨٥٨)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٢-مقياس الدافعية العقلية (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس الدافعية العقلية من خلال عدة خطوات يمكن توضيحها كالتالي:

- تحديد الهدف من المقياس: ويتمثل في معرفة مستوى الدافعية العقلية لدى طلاب التأهيل التربوي.
- الاطلاع على بعض المقاييس والبحوث السابقة التي هدفت لقياس الدافعية العقلية لوضع تصور نظري يعتمد عليه الباحث في بناء مقياس الدافعية العقلية، ومنها: مقياس كاليفورنيا Giancarlo& Facion, 1998 وترجمه للعربية مرعي ونوفل، ٢٠٠٨؛ وطوره Giancarlo et al,. 2004؛ واتفق معهم كل من: كحيل، ٢٠١٥؛ الشريم، ٢٠١٦؛ رشيد، ٢٠١٩؛ Heilat, & Seifert,. 2019؛ سالم، ٢٠٢١؛ عبد المالك، ٢٠٢١؛ وتم صياغة التعريفات الإجرائية للدافعية العقلية ولكل بُعد من أبعادها التي يتم بناء المقياس في ضوئها وهي:(التركيز العقلي، التكامل المعرفي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات ابتكاريًا).
- صياغة (٤٢) عبارة موزعة على أبعاد الدافعية العقلية، حيث خُصص لكل بُعد مجموعة من العبارات تعبر عن تعريفه الإجرائي، ويوجد أمام كل عبارة خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، واشتمل المقياس على عبارات إيجابية وأخرى سلبية بحيث

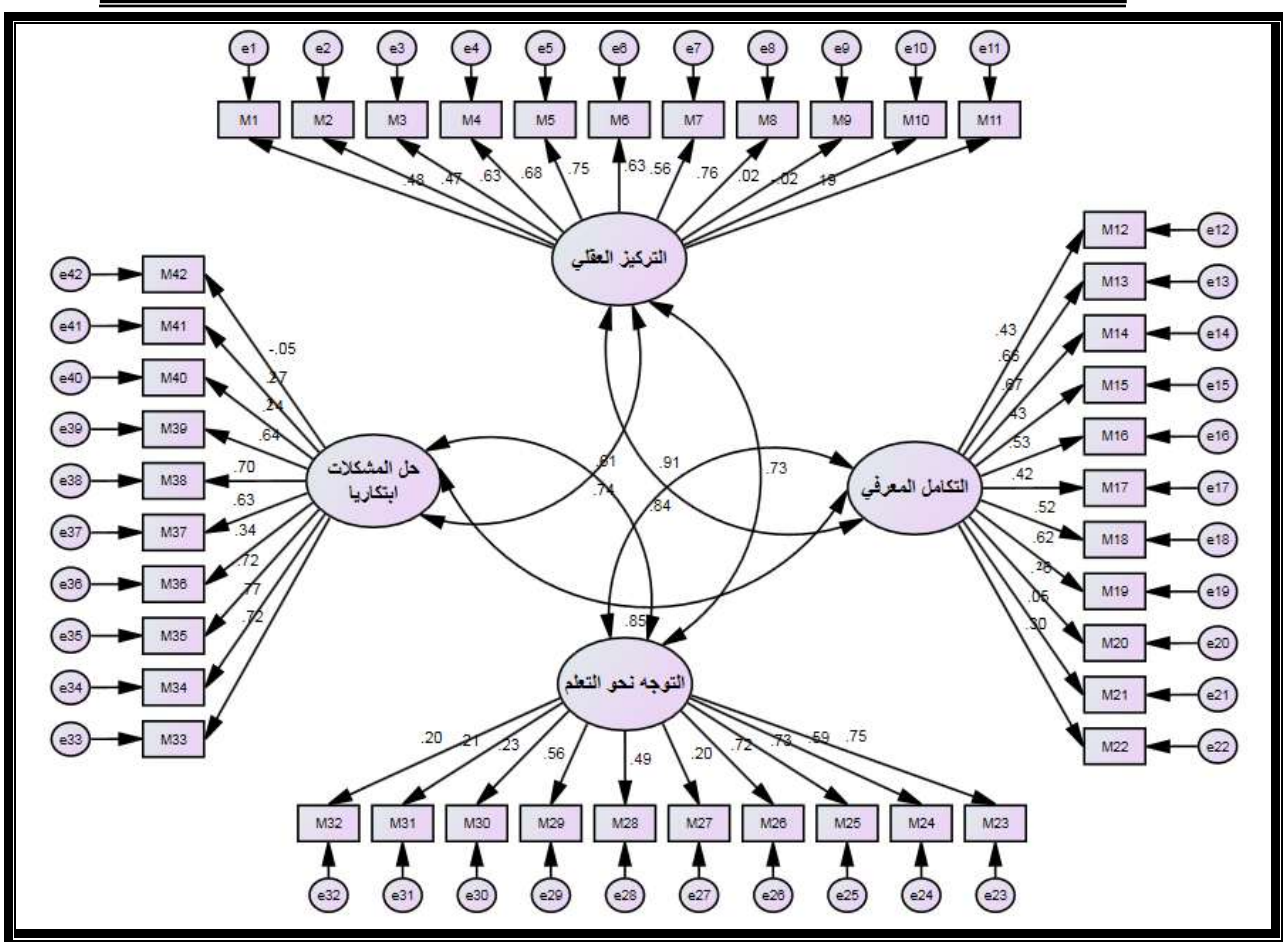
تضمن صدق استجابة المفحوصين، بالإضافة إلى صياغة مجموعة من التعليمات التي تتناسب وطبيعة المقياس وكذلك المشاركين.

- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يحصل الطالب في العبارات الإيجابية على خمس درجات لاستجابته بـ دائمًا، وأربع درجات لاستجابته بـ غالبًا، وثلاث درجات لاستجابته بـ أحيانًا، درجتين لاستجابته بـ نادرًا، ودرجة واحدة لاستجابته بـ أبدًا، والعبارات السلبية على العكس من ذلك، ومن ثم فأعلى درجة للمقياس= ٢١٠ درجة، وأدنى درجة = ٤٢ درجة.
- تطبيق المقياس على (٢٣٠) مشاركًا من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المقياس: وتم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

١- التحليل العاملي التوكيدي:

نظراً لأن الباحث قام ببناء المقياس بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت قياس الدافعية العقلية وتحديد أبعادها، وتبين له وجود بنية عاملية واضحة لهذا المفهوم في البحوث السابقة والذي يتكون من أربعة أبعاد، وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقاً في ضوء ما اتفقت عليه هذه البحوث، لذا استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٣٠) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.



شكل (٣)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية العقلية

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول(٨)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الدافعية العقلية

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	التركيز العقلي	٠,٤٨٢	١			
٢		٠,٤٦٦	٠,٩٧٢	٠,١٨	٥,٣٨٨	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٣		٠,٦٣٢	٠,٩٧٣	٠,١٥١	٦,٤٣٧	***
٤		٠,٦٧٧	١,١٩٦	٠,١٨٠	٦,٦٦١	***
٥		٠,٧٤٦	١,١٨٧	٠,١٧١	٦,٩٥٦	***
٦		٠,٦٣٢	١,٣٣	٠,٢٠٧	٦,٤٣٨	***
٧		٠,٥٦٤	١,١٩١	٠,١٩٧	٦,٠٥٨	***
٨		٠,٧٦٠	١,٤٢٥	٠,٢٠٣	٧,٠١٢	***
٩		٠,٠٢٢	٠,٠٥٧	٠,١٧٩	٠,٣١٩	٠,٧٥٠
١٠		-٠,٠١٩	-٠,٠٥١	٠,١٩٤	-٠,٢٦٥	٠,٧٩١
١١		٠,١٩٣	٠,٤٥٦	٠,١٧٣	٢,٦٣٤	***
١٢	التكامل المعرفي	٠,٤٣٣	١			
١٣		٠,٦٦٥	١,٤٧٢	٠,٢٤٠	٦,١٣١	***
١٤		٠,٦٧٠	١,٥٢٠	٠,٢٤٧	٦,١٥٠	***
١٥		٠,٤٣٤	٠,٩١٩	٠,١٨٦	٤,٩٣٨	***
١٦		٠,٥٣٣	١,٠٦٤	٠,١٩٢	٥,٥٤١	***
١٧		٠,٤١٩	١,١٠٠	٠,٢٢٨	٤,٨٣١	***
١٨		٠,٥٢٤	١,١٠٦	٠,٢٠١	٥,٤٩٢	***
١٩		٠,٦٢٤	١,٤٦٩	٠,٢٤٦	٥,٩٧٢	***
٢٠		٠,٢٦٢	٠,٦٣٨	٠,٢٣٨	٢,٦٨١	***
٢١		٠,٠٥٣	٠,١٨٩	٠,٢٤٨	٠,٧٦٣	٠,٤٤٥
٢٢		٠,٢٩٩	١,١٦	٠,٣٠٤	٣,٨١٦	***
٢٣	التوجه نحو التعلم	٠,٧٤٦	١			
٢٤		٠,٥٩٣	٠,٧٧١	٠,٠٩	٨,٥٧١	***
٢٥		٠,٧٢٩	٠,٩٧٧	٠,٠٩٢	١٠,٦٠٨	***
٢٦		٠,٧٢٤	٠,٧٣	٠,٠٦٩	١٠,٥٣٤	***
٢٧		٠,١٩٩	٠,٣٥٦	٠,١٢٦	٢,٨٢١	***
٢٨		٠,٤٨٦	٠,٦٩٩	٠,١٠٠	٦,٩٨٢	***
٢٩		٠,٥٦٣	٠,٨١٧	٠,١٠١	٨,١٢٧	***
٣٠		٠,٢٢٨	٠,٥٠١	٠,١٥٤	٣,٢٤٧	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٣١		٠,٢٠٧	٠,٣٩٧	٠,١٣٥	٢,٩٣٦	***
٣٢		٠,١٩٩	٠,٤١٧	٠,١٤٧	٢,٨٢٧	***
٣٣	حل المشكلات ابتكاريًا	٠,٧٢٤	١			
٣٤		٠,٧٦٧	١,٠٣٠	٠,٠٩٤	١٠,٩٤٢	***
٣٥		٠,٧٢٠	١,٠٣٥	٠,١٠١	١٠,٢٧٩	***
٣٦		٠,٣٤٤	٠,٥٦٢	٠,١١٥	٤,٩٠٢	***
٣٧		٠,٦٢٨	٠,٩١٥	٠,١٠٢	٨,٩٦٨	***
٣٨		٠,٦٩٨	١,٠٠٤	٠,١٠١	٩,٩٧٦	***
٣٩		٠,٦٤٤	٠,٨١٦	٠,٠٨٩	٩,٢٠٥	***
٤٠		٠,٢٤١	٠,٣٣٥	٠,١١٨	٢,٨٣٨	***
٤١		٠,٢٧٥	٠,٣٧١	٠,١٣٣	٢,٧٨٩	***
٤٢		٠,٠٤٧	٠,٠٧٦	٠,١١٥	٠,٦٦٤	٠,٥٠٦

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس وفق بيانات العينة الاستطلاعية، وذلك باستثناء العبارات أرقام (٩-١٠-٢١-٤٢) وبالتالي تم حذفهم، وأصبح المقياس مكون من (٣٨) عبارة.

-كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (٩)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية العقلية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	٢,٥٠٩	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٣٧	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٨٥	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧٤٩	صفر إلى ١	مقبول

٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٣٢	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٠٤	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٨٥٤	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨٢٨	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٤٩	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٣١	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الدافعية العقلية مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ب- الاتساق الداخلي

قام الباحث بتطبيق المقياس على (٢٣٠) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

-حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس: وذلك بعد حذف درجة كل عبارة من مجموع البعد والدرجة الكلية.

جدول (١٠)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	**٠,٥٢٨	**٠,٤٨٣	١٥	**٠,٤٦١	**٠,٤٥٤	٢٩	**٠,٥٢٤	**٠,٥٥١
٢	**٠,٤٦٨	**٠,٤٣٣	١٦	**٠,٥٤٧	**٠,٥٠٦	٣٠	**٠,٥٠٢	**٠,٤٦٤
٣	**٠,٦٠٦	**٠,٥٥٨	١٧	**٠,٥١٩	**٠,٤١٥	٣١	**٠,٥٠٨	**٠,٣٩٢
٤	**٠,٦١١	**٠,٥٧٤	١٨	**٠,٥٢٧	**٠,٤٦٥	٣٢	**٠,٥١٠	**٠,٣٩٧
٥	**٠,٦٤٧	**٠,٥٩٩	١٩	**٠,٥٧٠	**٠,٥٦٥	٣٣	**٠,٧٢٥	**٠,٥٤٧
٦	**٠,٥٩٥	**٠,٤٦٦	٢٠	**٠,٤١٥	**٠,٣٤٧	٣٤	**٠,٧١٧	**٠,٦١٢
٧	**٠,٥٥٧	**٠,٤٥٦	٢١	حذفت في التحليل العاملي		٣٥	**٠,٦٥٦	**٠,٥٧٤
٨	**٠,٦٧٣	**٠,٦٢٦	٢٢	**٠,٥٧٣	**٠,٤٨٢	٣٦	**٠,٣٩٦	**٠,٣٦١
٩	حذفت في التحليل العاملي		٢٣	**٠,٦٨٤	**٠,٥٨٠	٣٧	**٠,٦٤٣	**٠,٥٢٩

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١٠	حذفت في التحليل العاملي		٢٤	٠,٥٤٩**	٠,٥٦٤**	٣٨	٠,٦٣٥**	٠,٥٢٩**
١١	٠,٤٧٥**	٠,٣٦٧**	٢٥	٠,٦٣٢**	٠,٦٠٩**	٣٩	٠,٦٥٦**	٠,٥٦٧**
١٢	٠,٤٠٥**	٠,٣٩٤**	٢٦	٠,٦٥٧**	٠,٥٤٦**	٤٠	٠,٤٢٦**	٠,٣٢٥**
١٣	٠,٥٨٠**	٠,٦٠٣**	٢٧	٠,٤٠١**	٠,٣٠٥**	٤١	٠,٤٤١**	٠,٤٤٠**
١٤	٠,٥٩٥**	٠,٥٨٩**	٢٨	٠,٤٨١**	٠,٤٥٨**	٤٢	حذفت في التحليل العاملي	

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ببعضها والدرجة الكلية للمقياس كما بالجدول التالي:

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية

الأبعاد	بعد ١	بعد ٢	بعد ٣	بعد ٤	الدرجة الكلية
التركيز العقلي	-				
التكامل المعرفي	٠,٦٣٩**	-			
التوجه نحو التعلم	٠,٥١٤**	٠,٦٧١**	-		
حل المشكلات ابتكارياً	٠,٥٣١**	٠,٦٦٧**	٠,٥٣٨**	-	
الدرجة الكلية	٠,٨٢٢**	٠,٩٠٢**	٠,٧٧٤**	٠,٨٠٦**	-

يتضح من جدول (١١) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- الثبات

قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٣٠) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية:

جدول (١٢)

معاملات ثبات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	التركيز العقلي	٠,٧٩٨
٢	التكامل المعرفي	٠,٧٢٠
٣	التوجه نحو التعلم	٠,٧٣٩
٤	حل المشكلات ابتكاريًا	٠,٧٥٧
-	الدرجة الكلية	٠,٨٩٣

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٢٠-٠,٧٩٨)، وللدرجة الكلية بلغت (٠,٨٩٣) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٣-مقياس الالتزام الأكاديمي (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس الالتزام الأكاديمي من خلال عدة خطوات يمكن توضيحها كالتالي:

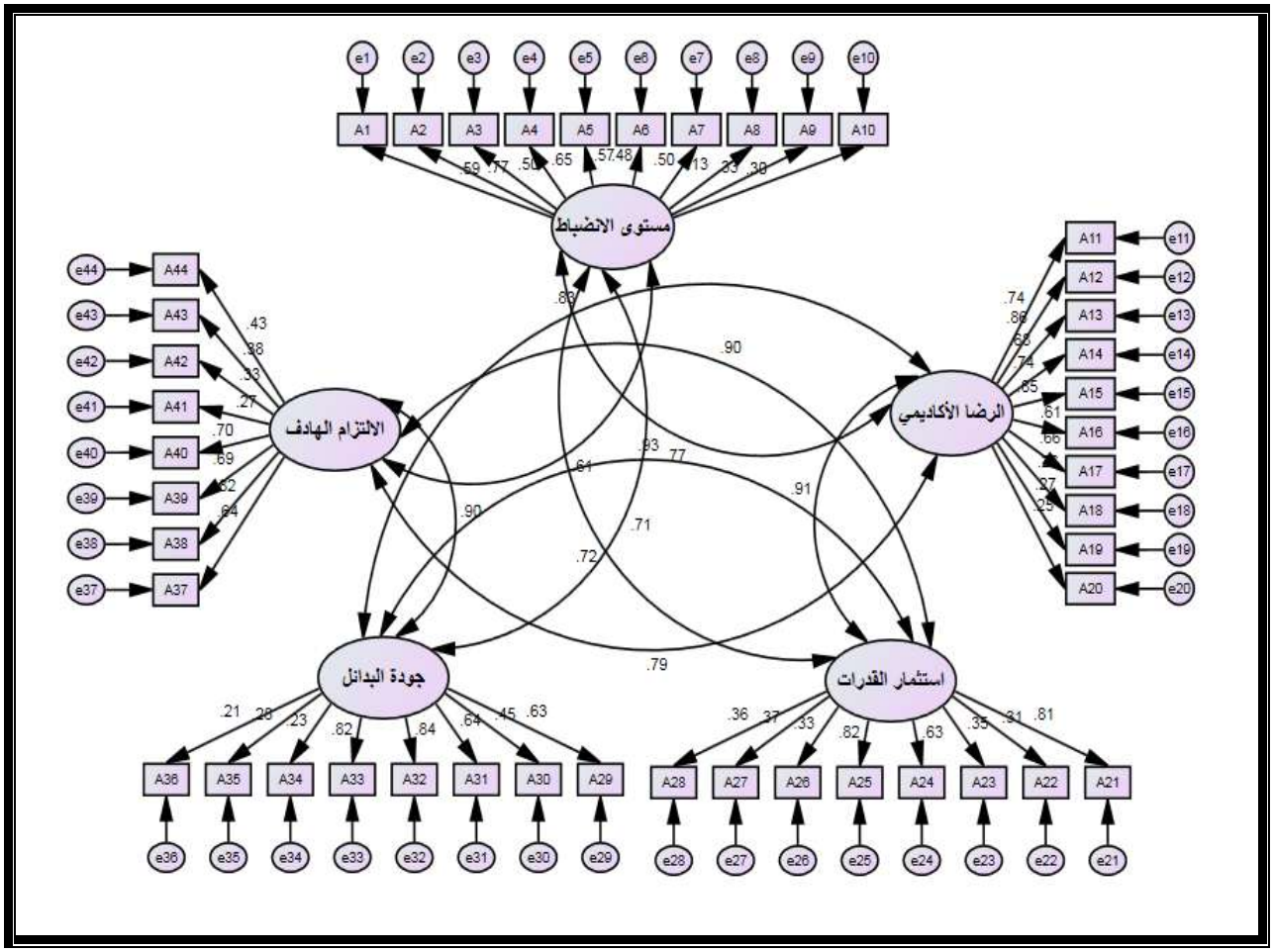
- تحديد الهدف من المقياس: ويتمثل في معرفة مستوى الالتزام الأكاديمي لدى طلاب التأهيل التربوي.
- الاطلاع على بعض المقاييس والبحوث السابقة التي هدفت لقياس الالتزام الأكاديمي لوضع تصور نظري يعتمد عليه الباحث في بناء مقياس الالتزام الأكاديمي، ومنها: (؛ Vogel & Human-Vogel, 2016؛ قرطام، ضيف، ٢٠١٨؛ Ayua, and Pila, 2018؛ الورثان، ٢٠١٩؛ Joel, and prakash, Jeevan, 2019؛ البشارات، مقابلة، ٢٠٢٠؛ Altintas, Karaca, Moustafa, & El Haj, 2020؛ Gul, Hyder, & Ansari, 2020؛ كونة، الموازني، ٢٠٢١؛ مخلوف، محمد، ٢٠٢١؛ Elsayed, 2021؛ Lawrence, & Fakuade, 2021؛ أيوب، الفيل، ٢٠٢٢؛ العازمي، الشهراني، ٢٠٢٣)، وصياغة التعريفات الإجرائية الالتزام الأكاديمي ولكل بُعد من أبعاده التي يتم بناء المقياس في ضوئها وهي: (مستوى الانضباط- الرضا الأكاديمي- استثمار القدرات- جودة البدائل- الالتزام الهادف).

- صياغة (٤٠) عبارة موزعة على أبعاد الالتزام الأكاديمي، حيث خُصص لكل بُعد مجموعة من العبارات تعبر عن تعريفه الإجرائي، ويوجد أمام كل عبارة خمسة بدائل هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، واشتمل المقياس على عبارات إيجابية وأخرى سلبية بحيث تضمن صدق استجابة المفحوصين، بالإضافة إلى صياغة مجموعة من التعليمات التي تتناسب وطبيعة المقياس وكذلك المشاركين.
- إعداد مفتاح لتصحيح المقياس، حيث يحصل الطالب في العبارات الإيجابية على خمس درجات لاستجابته بـ دائمًا، وأربع درجات لاستجابته بـ غالبًا، وثلاث درجات لاستجابته بـ أحيانًا، درجتين لاستجابته بـ نادرًا، ودرجة واحدة لاستجابته بـ أبدًا، والعبارات السلبية على العكس من ذلك، ومن ثم فأعلى درجة للمقياس= ٢٠٠ درجة، وأدنى درجة = ٤٠ درجة.
- تطبيق المقياس على (٢٣٠) مشاركًا من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المقياس: وتم حساب صدق المقياس عن طريق ما يلي:

١- التحليل العاملي التوكيدي:

قام الباحث ببناء المقياس بعد الاطلاع على البحوث السابقة التي استهدفت قياس الالتزام الأكاديمي وتحديد أبعاده، حيث لاحظ اتفاق معظم الدراسات والبحوث السابقة حول بنية هذا المفهوم والذي يتكون من خمسة أبعاد، وبالتالي فإن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقاً في ضوء ما اتفقت عليه هذه والبحوث، لذا استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V.24 للتأكد من صدق البنية العاملية للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٣٠) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر:



شكل (٤)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الالتزام الأكاديمي

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودلالتها كما في الجدول التالي:

جدول (١٣)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمقياس الالتزام الأكاديمي

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
١	مستوى الانضباط	٠,٥٩	١			
٢		٠,٧٧٢	٢,٠١٢	٠,٢٣٧	٨,٤٩١	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٣		٠,٤٩٩	١,٤٧٦	٠,٢٣٧	٦,٢٣٩	***
٤		٠,٦٥٠	٢,١٠١	٠,٢٧٦	٧,٦١٥	***
٥		٠,٥٦٩	٢,٣٩٧	٠,٣٤٧	٦,٩١٦	***
٦		٠,٤٨٢	٢,٠١٣	٠,٣٣٢	٦,٠٦٧	***
٧		٠,٤٩٧	١,٨٦٣	٠,٢٩٩	٦,٢٢١	***
٨		٠,١٢٨	٠,٦٢٨	٠,٣٥٤	١,٧٧٣	٠,٠٧٦
٩		٠,٣٣٢	١,٤٧١	٠,٣٣٤	٤,٤١٠	***
١٠		٠,٢٩٧	١,١٥٨	٠,٢٩١	٣,٩٨١	***
١١	الرضا الأكاديمي	٠,٧٤١	١			
١٢		٠,٨٥٦	١,٠٤	٠,٠٧٨	١٣,٢٤٨	***
١٣		٠,٦٨٤	٠,٩٤١	٠,٠٩١	١٠,٣٧٦	***
١٤		٠,٧٣٧	١,١٦	٠,١٠٣	١١,٢٤٢	***
١٥		٠,٨٥١	١,٠٧٧	٠,٠٨٢	١٣,١٧٣	***
١٦		٠,٦٠٧	١,٠١٢	٠,١١١	٩,١٣١	***
١٧		٠,٦٦٤	٠,٧٤١	٠,٠٧٤	١٠,٠٥٥	***
١٨		٠,٢٦٤	٠,٦٥٠	٠,١٦٨	٣,٨٧٤	***
١٩		٠,٢٧١	٠,٦٠٤	٠,١٥٢	٣,٩٧٥	***
٢٠		٠,٢٤٩	٠,٥٤٨	٠,١٥٠	٣,٦٦٠	***
٢١	استثمار القدرات	٠,٨١٣	١			
٢٢		٠,٣١٠	٠,٥٦٤	٠,١٢٢	٤,٦٢٩	***
٢٣		٠,٣٤٥	٠,٦٣٩	٠,١٢٣	٥,١٩١	***
٢٤		٠,٦٢٨	٠,٧٥٢	٠,٠٧٤	١٠,١٤٤	***
٢٥		٠,٨٢٠	٠,٨٤٤	٠,٠٥٩	١٤,٤٢٤	***
٢٦		٠,٣٢٨	٠,٦٢٦	٠,١٢٧	٤,٩١٣	***
٢٧		٠,٣٧١	٠,٦٧٦	٠,١٢١	٥,٦٠٥	***
٢٨		٠,٣٦	٠,٦٨١	٠,١٢٥	٥,٤٢٩	***
٢٩	جودة البدائل	٠,٦٣	١			
٣٠		٠,٤٤٦	٠,٨٥٤	٠,١٣٩	٦,١٤٣	***

رقم العبارة	البعد	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
٣١		٠,٦٤٠	٠,٨٧٥	٠,١٠٤	٨,٣٨	***
٣٢		٠,٨٤١	٠,٩٨٦	٠,٠٩٦	١٠,٣٠٩	***
٣٣		٠,٨٢٣	٠,٩٢٨	٠,٠٩١	١٠,١٦	***
٣٤		٠,٢٢٩	٠,٤٦٣	٠,١٤١	٣,٢٧٨	***
٣٥		٠,٢٧٩	٠,٥٠٧	٠,١٢٨	٣,٩٦١	***
٣٦		٠,٢٠٦	٠,٣٨١	٠,١٢٩	٢,٩٥٠	***
٣٧	الالتزام الهادف	٠,٦٣٩	١			
٣٨		٠,٨١٧	١,١٣١	٠,١١٢	١٠,٠٩٣	***
٣٩		٠,٦٩٣	١,٠٠٠	٠,١١٢	٨,٩١٦	***
٤٠		٠,٧٠٠	١,٠٩٧	٠,١٢٢	٨,٩٨	***
٤١		٠,٢٧٤	٠,٥٩٥	٠,١٥٤	٣,٨٥١	***
٤٢		٠,٣٢٨	٠,٨١٦	٠,١٧٨	٤,٥٨١	***
٤٣		٠,٣٧٨	٠,٧٧٦	٠,١٤٨	٥,٢٤٢	***
٤٤		٠,٤٢٦	٠,٩٥٧	٠,١٦٤	٥,٨٤٧	***

يتضح من جدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)؛ مما يشير إلى صدق البنية العاملية للمقياس وفق بيانات العينة الاستطلاعية؛ وذلك باستثناء العبارة رقم (٨) وبالتالي تم حذفها، وأصبح المقياس مكون من (٣٩) عبارة.

- **كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:**

جدول (١٤)

مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الالتزام الأكاديمي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	٢,٠٣٦	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٤٦	الاقتراب من الصفر	مقبول

٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٧٨	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٧١٠	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٧٧٢	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٤٠	صفر إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٤٣	صفر إلى ١	مقبول
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٨١١	صفر إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٣٩	صفر إلى ١	مقبول
١٠	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٥١	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الالتزام الأكاديمي مع بيانات العينة الاستطلاعية.

ب- الاتساق الداخلي

قام الباحث بتطبيق المقياس على (٢٣٠) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق:

- **حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس:** وذلك بعد حذف درجة كل عبارة من مجموع البعد والدرجة الكلية.

جدول(١٥)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الالتزام الأكاديمي

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	**٠,٥٤٧	**٠,٥٨٠	١٦	**٠,٦٥٣	**٠,٥٥١	٣١	**٠,٥٢٦	**٠,٥٢٤
٢	**٠,٧٠٣	**٠,٥٩٤	١٧	**٠,٥٤٠	**٠,٥٧٣	٣٢	**٠,٦٦٧	**٠,٦١٩
٣	**٠,٥٥٣	**٠,٤٠٤	١٨	**٠,٦٠٦	**٠,٤٦١	٣٣	**٠,٦٢٧	**٠,٦٢٤
٤	**٠,٥٩٤	**٠,٥٣٣	١٩	**٠,٦١٥	**٠,٥٢٥	٣٤	**٠,٦٢٩	**٠,٥٧٧
٥	**٠,٥٧٢	**٠,٤٣٦	٢٠	**٠,٥٨١	**٠,٥٤١	٣٥	**٠,٦٤٢	**٠,٥٦٢
٦	**٠,٤٨٨	**٠,٣٦٧	٢١	**٠,٦٥١	**٠,٦٣٤	٣٦	**٠,٥٧١	**٠,٥٠٣

العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	العبارة	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
٧	**٠,٥١٧	**٠,٣٧٢	٢٢	**٠,٤٣٢	**٠,٣٢٨	٣٧	**٠,٥٩٢	**٠,٥١٧
٨	حذفت في التحليل العاملي		٢٣	**٠,٤٩٢	**٠,٣٢٦	٣٨	**٠,٦٨٣	**٠,٥٦٥
٩	**٠,٥٩٠	**٠,٥٢٦	٢٤	**٠,٥٦٣	**٠,٥١٦	٣٩	**٠,٦١٥	**٠,٥٠١
١٠	**٠,٥٦٦	**٠,٦١٣	٢٥	**٠,٦٤٠	**٠,٦٢٩	٤٠	**٠,٦٦٥	**٠,٥٤٨
١١	**٠,٦٤٣	**٠,٥٨٩	٢٦	**٠,٦٣٦	**٠,٥٨٩	٤١	**٠,٣١٥	**٠,٣٠٨
١٢	**٠,٧١٤	**٠,٧١٢	٢٧	**٠,٦٨٠	**٠,٦٥٨	٤٢	**٠,٦٢٦	**٠,٥٣٧
١٣	**٠,٧٠٢	**٠,٥٨٠	٢٨	**٠,٦٨٥	**٠,٦١٩	٤٣	**٠,٦٧٥	**٠,٦١٦
١٤	**٠,٦٧٧	**٠,٦٣٠	٢٩	**٠,٥٦٨	**٠,٥٣٨	٤٤	**٠,٦٧١	**٠,٦٣٣
١٥	**٠,٧٢٧	**٠,٦٧٢	٣٠	**٠,٤٨٤	**٠,٣٥٢	–	–	

يتضح من جدول (١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

– حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما بالجدول التالي:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس الالتزام الأكاديمي

الأبعاد	بعد ١	بعد ٢	بعد ٣	بعد ٤	بعد ٥	الدرجة الكلية
مستوى الانضباط	–					
الرضا الأكاديمي	**٠,٧٢١	–				
استثمار القدرات	**٠,٦٨٦	**٠,٧٥٣	–			
جودة البدائل	**٠,٦٩٩	**٠,٧١٨	**٠,٧٦٦	–		
الالتزام الهادف	**٠,٦٦١	**٠,٦٧٦	**٠,٧٢٧	**٠,٧٩٠	–	
الدرجة الكلية	**٠,٨٦١	**٠,٨٩٠	**٠,٨٨٨	**٠,٨٩٦	**٠,٨٦٧	–

يتضح من جدول (١٦) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ج- الثبات: قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٣٠) مشاركًا من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الالتزام الأكاديمي والدرجة الكلية:

جدول (١٧)

معاملات ثبات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الالتزام الأكاديمي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	مستوى الانضباط	٠,٧٣٧
٢	الرضا الأكاديمي	٠,٨١٨
٣	استثمار القدرات	٠,٧١٧
٤	جودة البدائل	٠,٧٢١
٥	الالتزام الهادف	٠,٧٢٧
-	الدرجة الكلية	٠,٩٣٢

يتضح من جدول (١٧) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧١٧-٠,٨١٨)، وللدرجة الكلية بلغت (٠,٩٣٢)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائياً؛ مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١- **تحليل المسار Path Analysis** للتحقق من مطابقة النموذج المقترح والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث.

٢- **تحليل المسار متعدد المجموعات Multi-group Path Analysis** للكشف عن التشابه في نموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

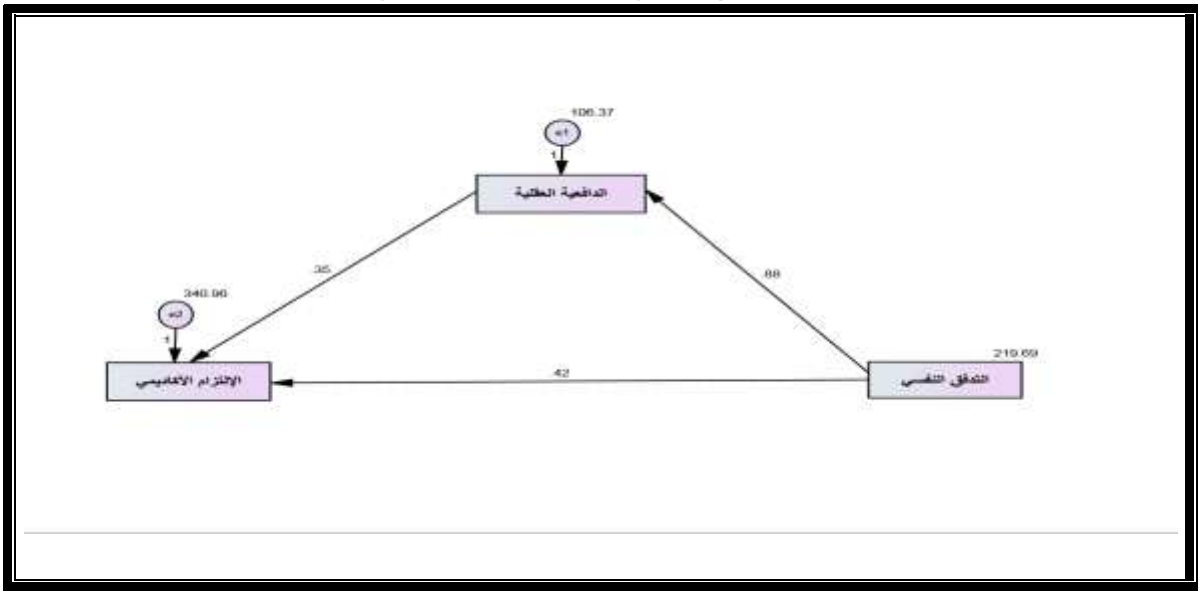
عرض الباحث في هذا الجزء نتائج فروض البحث ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، وذلك على النحو التالي:

نتيجة الفرض الأول:

ونص على أنه "توجد مطابقة جيدة لنموذج تحليل المسار بين التدفق النفسي والالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل المسار Path Analysis أحد أنواع نمذجة المعادلة البنائية (باستخدام برنامج أموس AMOS. V.24) الذي يستخدم لوضع احتمالات للعلاقات السببية بين متغيرات البحث (التدفق النفسي، الدافعية العقلية، الالتزام الأكاديمي)، وذلك من خلال اختبار نموذج سببي يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات، وذلك بالاعتماد على طريقة الأرجحية العظمى بذلك بعد التحقق من شروط استخدامها كوجود حجم عينة مناسب، واعتدالية التوزيع، حيث تراوحت معاملات الالتواء لمتغيرات البحث بين (-٠,٢٨١: ٠,١٩٣) ومعاملات التفرطح بين (٠,٤٠٣: ٠,١٣٦) ، وبالتالي فإن معاملات الالتواء والتفرطح تقع في المدى المقبول؛ مما يشير إلى اعتدالية التوزيع لدرجات متغيرات النموذج، وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية:

أ- **بناء نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج أموس:** وذلك من خلال نموذج تحليل المسار الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات البحث الثلاثة والذي تم بناؤه في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة والنظريات المرتبطة بها والتي تناولت العلاقة بين متغيرات البحث، والشكل التالي يوضح نموذج تحليل المسار المقترح:



شكل (٥)

نموذج تحليل المسار بين التدفق النفسي والالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط

ب- **حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح**، وذلك للحكم على مطابقة البيانات لنموذج تحليل المسار لمتغيرات البحث كما في الجدول التالي:

جدول (١٨)

مؤشرات مطابقة نموذج تحليل المسار بين التدفق النفسي والالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
١	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	–	أقل من (٥)	مقبول
٢	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	٠,٠٠٠	الاقتراب من الصفر	مقبول
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	١,٠٠	صفر إلى ١	مقبول
٤	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	١,٠٠	صفر إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	١,٠٠	صفر إلى ١	مقبول
٦	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١,٠٠٠	صفر إلى ١	مقبول
٧	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٣٢	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١٨) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المثالي مما يدل على مطابقة البيانات للنموذج المقترح.

يتضح للباحث مما سبق أنه توجد مؤشرات مطابقة مقبولة وجيدة لنموذج تحليل المسار بين التدفق النفسي والالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، وتدعم هذه النتيجة مع نتائج بعض البحوث والدراسات مثل: (Park & Lee, 2011؛ سليم، ٢٠١٤؛ Hanke Korpershoek, 2016؛ عسيري وآخرون، ٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي والدافعية والالتزام الأكاديمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن التدفق النفسي بما يتضمنه من أبعاد وخصائص يساعد طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر في توظيف انفعالاتهم المختلفة واتجاهاتهم وميولهم المتعددة في سبيل مواصلة مسيرة تعلمهم واندماجهم في أداء الأنشطة والتكليفات المنوطة بهم دون أن يعرقلهم الإجهاد أو المشتتات الخارجية عن تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، خاصة وأن التدفق النفسي يصل إليه الفرد عندما تكون قدراته على مستوى مناسب للمهمة المطلوب منه أدائها، وبصفة خاصة المهمات المحددة الأهداف، ويحصل على تغذية راجعة فور انتهائها، وهذا ما يؤثر بدوره في الارتقاء بمستوى دافعيتهم العقلية والعمل على

تجديدها والاستمرار فيها نتيجة الاندماج في المهام التعليمية مما يسمح بالتكامل المعرفي والتوجه نحو التعلم والوصول لمستوى مرتفع من الدافعية العقلية التي تضمن له المحافظة على اندماجه في المهام والوصول إلى أعلى مستويات التركيز، وانتقاء المهام التي تتناسب مع قدراته، وتقديم تغذية راجعة فورية تشجعه على مواصلة الالتزام الأكاديمي حتى تحقق أهدافه المنشودة.

ولعل هذا ما أشار إليه عسيري والعبدلي (٢٠٢٢، ١١٠) من أن التدفق النفسي يعد من أهم الركائز الإيجابية في شخصية طالب الدراسات العليا، حيث إن معايشة هذه الخبرة الذاتية توفر للفرد إحساساً بالمتعة والاندماج مع المهمة التي يقوم بها، وبما أنه يقضي جل وقته بحثاً عن المعرفة وسعياً لاكتسابها، فإن ارتباط هذه الحاجة بالتدفق النفسي يؤدي إلى زيادة الدافعية الداخلية لديه.

فمعايشة التدفق النفسي تمكن المتعلمين من اغتنام الطاقات الكامنة وتعرفهم بقدراتهم وإمكاناتهم ومدى احتياجهم إلى توظيفها في نطاق التعامل مع البيئات والفئات والمواقف المختلفة، وهو ما يؤكد أن التدفق النفسي يودي دورًا حيويًا وواقعيًا في تجديد الدافعية العقلية التي تسهم في إكساب المتعلمين خبرات ومهارات تمكنهم من الوصول إلى مستويات متميزة تساعدهم على الالتزام الأكاديمي، خاصة وأنها تعد شرطًا أساسيًا في تحقيق؛ ذلك نظرًا لما يتسم به ذوي الدافعية العقلية المرتفعة من تفتح ذهن وتركيز انتباه لاكتشاف بدائل وحلول جديدة ومتعددة للمواقف التي يمرون بها، والبعد عن الجمود الفكري، وتكوين وجهات نظر متعددة وموضوعية ومرنة من خلال حب الاستطلاع والوصول إلى مستوى من التكامل المعرفي يسهم في حل المشكلات بشكل ابتكاري، فالدافعية العقلية تؤثر بشكل مباشر في التزام الطلاب أكاديميًا.

ويدعم ذلك ما أشارت إليه نتائج بحث(Altintas, et al, (2020 من وجود تأثير إيجابي للدافعية في الالتزام الدراسي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث تحافظ الدافعية العقلية على مدى مشاركتهم في المهام والأنشطة التعليمية المختلفة بإيجابية، ويسعون لاستثمار قدراتهم وطاقتهم البدنية والنفسية والعقلية، ويبادرون لحل ومواجهة التحديات المختلفة من خلال انتقاء أجود البدائل والحلول التي تناسب المواقف، ومن ثم يصبح التزامه هادفًا إلى تحقيق طموحاته المستقبلية وإشباع رغباته الشخصية.

ومن جانب آخر فإن التدفق النفسي يزيد من استغراق طالب التأهيل التربوي بكامل قدرات شخصيته في مهمة تختفي فيها حاجاته الشخصية دون افتقاد للوجهة والمسار الصحيح، مع عدم احساسه بالملل من طول مدة التركيز، بمعنى أن تظل فعاليات التدفق النفسي ممتدة إلى أن يتم إنجاز المهمة، ويمر كل فرد بهذه الخبرة حتى تشحذ همته وترتقي دافعيته العقلية إلى أعلى مستوياتها والتمكن من الوصول إلى حلول ابتكارية لكافة المشكلات التي تواجهه، ومن ثم يحافظ على انضباطه ويشعر أن التزامه الأكاديمي أصبح من سماته الشخصية ونابع من داخله جراء ما يشعر به من الاستمتاع والرضا الأكاديمي عن أدائه.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن طالب التأهيل التربوي من المنطقي أن يتوافر لديه مستوى مناسب من التدفق النفسي بما يضمن له الاندماج في المهام والتوازن بين التحديات والمهارات ووضوح الأهداف لديه وفقدان الوعي بالذات ومن ثم يحصل على التغذية الراجعة الفورية، وهو ما يهيأ المتعلم لمعايشة الدافعية العقلية حتى يتكامل معرفيًا ولا يكتفي بالحلول التقليدية للمشكلات بل يسعى ويبحث عن كل ما هو جديد، خاصة وأن الدافعية تشير إلى السبب الكامن وراء التصرف، فهي تمثل رغبة الفرد واستعداده لأداء عمل والنجاح فيه، وإثارة الدافعية لدى الطلاب تجعلهم أكثر فاعلية فهي تزيد من حماسهم ونشاطهم واندماجهم في الأنشطة ومن ثم تنتج مستوى التزام أكاديمي وفكري يحقق حاجاتهم النفسية وأهدافهم المنشودة.

نتيجة الفرض الثاني:

ونص على أنه "توجد تأثيرات مباشرة للتدفق النفسي في الدافعية العقلية لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة للتدفق النفسي في الدافعية العقلية ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار كما في الجدول التالي:

جدول (١٩)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة للتدفق النفسي في الدافعية العقلية

التأثيرات واتجاه التأثير			معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها
من	إلى	نوع التأثير				
التدفق النفسي	الدافعية العقلية	مباشر	٠,٧٨٤	٠,٨٧٨	٠,٠٢٣	٣٨,٢٧٩***

يتضح من جدول (١٩) وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً للتدفق النفسي في الدافعية العقلية حيث بلغت القيمة الحرجة له (٣٨,٢٧٩) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

وتدعم هذه النتيجة نتائج بحث Atabey (2007) والتي أشارت إلى أن تعلمهم يمر بالتدفق النفسي، وكشف تحليل الظاهرة التفسيري إلى أنهم كانوا متحمسين للأداء الأكاديمي الذين يقومون به في حياتهم الجامعية إلا أنه لا يمكن وصف دافع الطلاب بأنه تلقائي، حيث استشهد الطلاب بالدوافع الخارجية بوصفها الدافع وراء تعلمهم، كما تدعم هذه النتيجة ما أشارت إليه نتائج بحث سليم (٢٠١٤) والتي بينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الدافعية الداخلية التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنه كلما زاد التدفق النفسي لدى طلاب التأهيل التربوي وأصبح لديهم قدرة على رؤية أهدافهم بوضوح والتخطيط لكيفية إيجاد حالة من التوازن بين التحديات التي يواجهونها والقدرات والمهارات التي يمتلكونها والاندماج في مهامهم وينغمسون فيها لدرجة عدم الإحساس بحاجاتهم الفطرية قبل إنجاز حاجاتهم العلمية والأكاديمية والرضا عن مستوى أدائهم كلما ساعدهم ذلك على تجديد وتنمية الدافعية العقلية لديهم، وأصبحوا أكثر إصرار وتحدى على مواصلة واستمرار رحلة عطائهم العلمي، وتمكنوا من إيجاد دوافع عقلية لأية مهمة يقومون بها أو أعمال وتكليفات تسند إليهم.

ولعل هذا ما أكده ناصر(٢٠١٨، ٤٢٨) من أن التدفق النفسي تظهر أهميته في مجال التعليم واكتساب المهارات والخبرات الحياتية، حيث يمكن استخدامه كمحفز داخلي في تعليم الأفراد أكثر من استخدامه كوسيلة للضغط والتهديد، كما يفضل استثمار الحالة النفسية الإيجابية المصاحبة للتدفق النفسي لجذبهم إلى التعلم النشط في المجالات التي يستطيعون تنمية كفاءتهم فيها، بالإضافة إلى أن حالة التدفق النفسي تساعد المتعلم على مقاومة حالة الملل والسأمة وتشعره بالتحدي في أداء واجباته التعليمية؛ ومن ثم يتم تعلمه على نحو أفضل.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة لما توفره إدارة برنامج التأهيل التربوي من خبرات علمية ومحتويات تعليمية متضمنة أنشطة تساعد على إيجاد حالة من تحدي قدرات المتعلمين وتشجعهم على تطوير ذواتهم، وجذب انتباههم نحو المحتوى الذي يقدم لهم بما يضمن بناء هوية علمية تجعل الطالب أكثر تقديرًا لذاته وثقة في إمكاناته تمكنه من القيام بالمهام التعليمية

التي يقومون بها، بل وتوجهه دافعيته للبحث عن أشياء جديدة يمكن تعلمها وتجريبها بما يتوافق مع متطلبات العصر الحديث.

وهذا ما وضحه Ulrich, Niemann,.& Gron, (2022) من أن أهمية التدفق النفسي تظهر من خلال القوة التي يدفع بها الفرد ذاته على الاندماج في المهام الموكلة إليه ومدى انعكاس ذلك على تقديره لذاته، وذلك لأن الدافعية الداخلية لممارسة أية مهمة تستمر في حالة شعور الفرد بالمتعة، وتلك القوة تتزايد بناءً على أهداف الفرد ومدى اهتمامه وحرصه على تحقيق أهدافه والمهارات التي يتمتع بها، إضافة إلى أن بلوغ الفرد حالة التدفق يسهم في مساعدته على تحقيق ذاته.

نتيجة الفرض الثالث:

ونص على أنه "توجد تأثيرات مباشرة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار، كما في الجدول التالي:

جدول (٢٠)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي

التأثيرات واتجاه التأثير			معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها
من	إلى	نوع التأثير				
التدفق النفسي	الالتزام الأكاديمي	مباشر	٠,٢٨٤	٠,٤١٥	٠,٠٦٦	٦,٢٨٧***

يتضح من جدول (٢٠) وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً **للتدفق النفسي** في **الالتزام الأكاديمي** حيث بلغت القيمة الحرجة له (٦,٢٨٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

وتدعم هذه النتيجة نتائج بحث عسيري وآخرون (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي والحاجة إلى اكتساب المعرفة- كونها تكون دافعًا للالتزام الأكاديمي واستثمار القدرات الشخصية في السعي لاكتساب المزيد من الخبرات الحياتية والمهارات العلمية.

نظرًا لندرة الدراسات التي ربطت بين التدفق النفسي والالتزام الأكاديمي فإنه يمكن للباحث تفسير هذه النتيجة باعتبار أن التدفق النفسي وأبعاده المتضمنة فيه يمكن المتعلمين الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي من توظيف معارفهم ومستوى ذكائهم في تحقيق أهدافهم من خلال تحقيق التوازن بين قدراتهم وضغوط الحياة التي يعيشونها، وخاصة أنهم أصبحوا بعد التخرج من التعليم الجامعي بحاجة إلى تكوين أنفسهم ماديًا ومعيشيًا لتلبية مطالب الزواج والحياة المستقبلية، كما أن التدفق النفسي ينمي لديهم ثقافة انتقاء أجود البدال والحلول من خلال إيجاد استراتيجية مناسبة لمتطلبات المواقف التي يمر بها، ومراقبة مدى نجاح اختياراته وحلوله وفحص وجهات النظر المختلفة والسعي لإحداث تكامل بين وجهات النظر المتعارضة، ومن ثم تساعده على التفاعل والمشاركة مع الآخرين؛ خاصة وأن الالتزام الأكاديمي يتطلب المثابرة وبذل الجهد في الوصول إلى المعرفة ليتمكن الطالب في نهاية برنامج التأهيل من تكوين وبناء خلفية معرفية وهوية ثقافية واضحة والفهم العميق، لاسيما وأن حاجة طلاب التأهيل التربوي لاكتساب المعرفة يؤثر على أدائهم الدراسي ومن ثم البحث عن المعلومات والمصادر ذات العلاقة بالدراسة، وجمع المعارف وتصنيفها وتنظيمها لتحقيق تميز وتقدم وإنجاز دراسي؛ وهذا ما يجعل الطالب دائمًا حريص على الالتزام الأكاديمي.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما يتم توفيره من قِبل إدارة البرنامج من مناخ تعليمي مدعوم بسبل التعزيز وتجديد الدوافع واستثارة الانتباه من خلال مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات والوسائل والأنشطة التعليمية وطرق التدريس المتنوعة التي تساعد المتعلمين على الاندماج في المهام والتكليفات المختلفة، والحرص على إيجاد روح التحدي والمنافسة والتعاون فيما بينهم من خلال منح المتفوقين شهادات تقدير ومنح تعليمية لمواصلة الالتزام الأكاديمي والاستفادة مما يتم تقديمه لهم.

نتيجة الفرض الرابع:

ونص على أنه "توجد تأثيرات مباشرة للدافعية العقلية في الالتزام الأكاديمي لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة للدافعية العقلية في الالتزام الأكاديمي ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار، كما في الجدول التالي:

جدول (٢١)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي

التأثيرات واتجاه التأثير			معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها
من	إلى	نوع التأثير				
الدافعية العقلية	الالتزام الأكاديمي	مباشر	٠,٢٧٠	٠,٣٥٣	٠,٠٥٩	٥,٩٧٧***

يتضح من جدول (٢١) وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً **للدافعية العقلية** في **الالتزام الأكاديمي** حيث بلغت القيمة الحرجة له (٥,٩٧٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث(Park & Lee, (2011 والتي أظهرت أن دافعية التعلم تفسر (٤٩.٣%) من التباين في الالتزام لدى الطلاب، ومع نتائج بحث Altintas, et al, (2020) والتي بينت وجود مستويات أعلى من التأثير الإيجابي للدافع الأكاديمي في الالتزام الدراسي لدى المجموعة التجريبية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء طبيعة الدافعية العقلية بوصفها عملية يمكن استخدامها لتحفيز التفكير وحل المشكلات والتغلب على كافة التحديات من خلال تمتع المتعلمين بالانفتاح المعرفي، ومحاولة ضبط الذات معرفيًا، وتحفيزهم من قبل القائمين على العملية التعليمية ببرنامج التأهيل التربوي لتقديم أفضل أداء لديهم، ومواجهة العراقيل والصعوبات بطريقة إبداعية وفريدة، فالدافعية العقلية من المرتكزات الرئيسة لتحفيز الذات نحو التعلم، والتفكير بطريقة نقدية وايجابية، خاصة وأن المتعلمين ذوي الدافعية العقلية المرتفعة يتسمون بتحسن الأداء والمبادرة بطرح أفكار ورؤى جديدة والتفوق على أقرانهم في أداء الأنشطة بتميز، لذا فهم يتمتعون بقدرة كبيرة على الفهم وسعة الأفق وهذا مما يؤثر في التزامهم أكاديميًا.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء النماذج التي يمكن تفسير الالتزام الأكاديمي من خلال معرفة ما إذا كان انضباط الطالب نابع من داخله أم أنه بحاجة إلى تعزيز خارجي ينمي لديه مستوى الالتزام الأكاديمي والاستفادة من كم الخبرات والمعارف والمهارات التي تقدم له من خلال نخبة متميزة من الخبراء والمتخصصين، فطبقًا لنموذج "جونسون" فإن الالتزام الهيكلي لبرنامج التأهيل التربوي يكون نابع من إدارة البرنامج وما توفره من الدعم اللوجستي يتمثل في كتب دراسية تم إعدادها بأكثر من أسلوب ودعمت بأنشطة إثرائية ومحاضرات بوربوينت وملخصات تعليمية لتناسب الفروق الفردية بينهم، وطرق تدريس بطريقة مباشرة أو

افتراضية، وممارسة المتعلمين للتدريس بصورة واقعية من خلال التربية العملية، وتوضيح كيفية استخدام الوسائل التعليمية الحديثة لمواكبة التقدم التقني؛ ولعل هذا ما جعل للدافعية العقلية تأثير مباشر في الالتزام الأكاديمي لدى طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية.

نتيجة الفرض الخامس:

ونص على أنه "توجد تأثيرات غير مباشرة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدى طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب التأثيرات المباشرة ومعاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالتها الإحصائية بطريقة بوتستراب Bootstrap في تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط، كما في الجدول التالي:

جدول (٢٢)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط

التأثيرات واتجاه التأثير			معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	مستوى الدلالة	حدود الثقة (٩٥%)	
من	إلى	نوع التأثير				الحد الأدنى	الحد الأعلى
التدفق النفسي	الالتزام الأكاديمي	غير مباشر	٠,٢١٢	٠,٣٠٩	٠,٠٠١***	٠,١٩٠	٠,٤٠٤

يتضح من جدول (٢٢) وجود تأثير غير مباشر موجب ودال إحصائياً للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط، حيث جاءت قيمة معاملات الانحدار المعيارية(٠,٢١٢) واللامعيارية (٠,٣٠٩)وتراوحت حدود الثقة عند(٩٥%) بين (٠,١٩٠: ٠,٤٠٤)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

وتدعم هذه النتيجة نتائج بحث Rivkin et al,. (2018) والتي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي والالتزام الوجداني، وهذا ما أكده Poon, (2013) من أن الملتزمين وجدانيًا تجاه منظماتهم أكثر قابلية للتدفق والانخراط والاستغراق والاندماج في أداء مهامهم، فهم أكثر ارتباطًا بعملهم ويرغبون في إيجاد نتيجة لعملهم ومغزى وقيمة لما يؤدونه للأفراد والمجتمع من حولهم، فهم أكثر رضا عن عملهم ولديهم الاستعداد لاستثمار قدراتهم ووقتهم وجهدهم والتركيز كليًا في مهام عملهم والالتزام بذلك.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء النظرة المنطقية لطبيعة توظيف التدفق النفسي كونه من أهم أولويات عملية التعلم لما له من تأثير على سلوك المتعلمين أثناء أداء مهامهم، ويسهم في توافر مستوى مناسب من الدافعية العقلية التي تساعدهم على الالتزام الأكاديمي والمشاركة في الأنشطة والمهام التعليمية، خاصة وأن طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر بحاجة إلى الاستقرار الدراسي والتوافق مع المناخ التعليم والاندماج فيه، وعدم النفور منه، وتشكيل ميول ايجابية تجاهه لكي يتحسن التزامهم الأكاديمي.

ولعل هذا ما أشار إليه سليم(٢٠١٤، ٢٥٤) من أن التدفق النفسي من المفاهيم السيكولوجية ذات المضامين الإيجابية التي يفضي الاهتمام بها والتركيز عليها إلى مساعدة الفرد على تقبل مصاعب الحياة واعتبارها تحديات جديرة بأن تستنهض الهمة الموجودة لديه المتمثلة في الدافعية العقلية واغتنامها كفرص أصيلة للتعلم وتجويد الأداء الإنساني ليرتقي في مسار التميز ثم الاتقان، خاصة وأن التدفق النفسي من مكوناته الاندماج في العمل وحب الاستمتاع، وهنا تؤدي الدافعية دورًا مهمًا في الاستغراق الذهني في المهام التي يقوم بها حتى يفقد وعيه بذاته ومن ثم يعضدها الشعور بالكفاءة الذاتية باعتبارها من محددات الذات.

وإذا تبين أن توظيف التدفق النفسي في العملية التعليمية له دور مؤثر في الدافعية العقلية ويؤدي إلى الارتقاء بمستواها، فإنها كذلك تؤدي دورًا وسيطًا في تأثر الالتزام الأكاديمي به، كون الالتزام يرتبط بشكل مباشر بالدافعية للتعلم وتُمكن من التنبؤ بالأداء الأكاديمي خاصة وأن الالتزام الدراسي ينطوي على شعور الطلاب بالحماس والتحدي في مواجهة الضغوط الدراسية المختلفة، كما يتضمن قناعة الطالب بالغاية مما يفعله، فإدراك الطالب لقيمة التزامه يتسع ليشمل الالتزام تجاه الأسرة والمجتمع؛ ومن ثم القيام بأعمال تطوعية تعكس التزامه الواقعي.

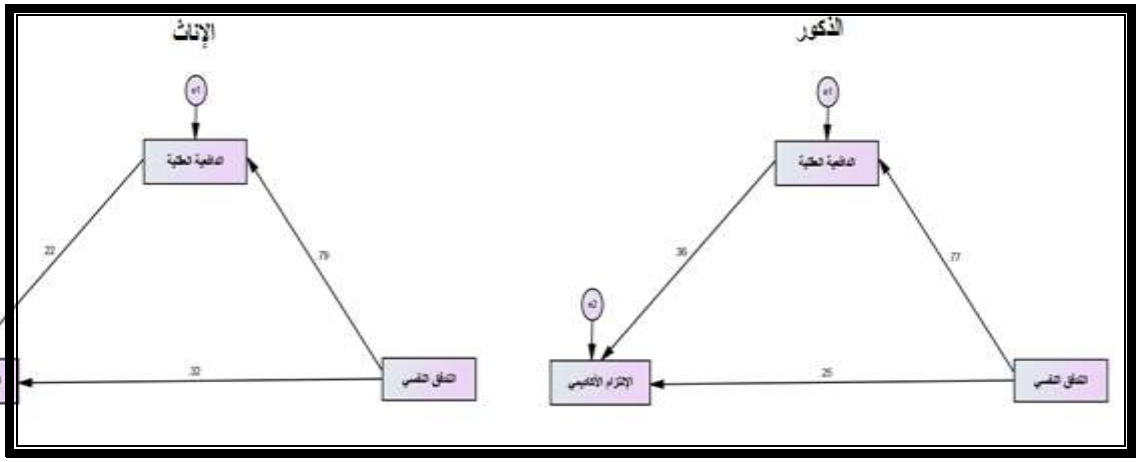
كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ما يوفره برنامج التأهيل التربوي من منح خبرات علمية وتسهيلات في الالتحاق بالبرنامج وطرق تدريس متنوعة تساعد على معايشة التدفق النفسي في ظل توافر مراكز للتأهيل على مستوى الجمهورية، وكذا توافر صلاحيات واستقلالية في القيام بمهام العمل المهني، ومتابعة تقدم المحاضرات عن بُعد بطرق تساعد على الاندماج فيها، فبذلك يمكن دفع المتعلمين إلى التميز في الأداء، وإدراكه أن ما يمتلكه من قدرات ومهارات يجعله قادرًا على مواجهة كافة التحديات ومقاومتها والتغلب عليها وإنجاز ما يؤكل إليه

من مهام وأعمال أكاديمية وهذا ما يتضمنه التدفق النفسي من خصائص تنعكس بشكل مباشر على مستوى دافعيته العقلية وبشكل غير مباشر على مواصلة التزامه أكاديميًا.

نتيجة الفرض السادس:

ونص على أنه "يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية بين الذكور والإناث من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل المسار متعدد المجموعات لرسم النموذج المقترح وحساب معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدى كل من الذكور والإناث من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من تحليل المسار لكل من الذكور الإناث:



شكل (٦)

نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية لدى مجموعتي الذكور والإناث

كما يوضح الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار لمجموعتي الذكور والإناث **كما في الجدول التالي:**

جدول (٢٣)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة لمتغيرات البحث لدى مجموعتي الذكور والإناث

المتغيرات واتجاه التأثير	مجموعة الذكور				مجموعة الإناث			
	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها
التدفق إلى الدافعية	٠,٧٦٨	٠,٨٣١	٠,٠٣٥	٢٣,٦٢٣***	٠,٧٩٣	٠,٩٠٩	٠,٠٣٠	٣٠,٠٤٨***
التدفق إلى الالتزام	٠,٢٥٠	٠,٣٨٨	٠,١٠١	٣,٨٥٦***	٠,٣٢١	٠,٤٤٢	٠,٠٨٤	٥,٢٦٥***
الدافعية إلى الالتزام	٠,٣٦٢	٠,٥٢٠	٠,٠٩٣	٥,٥٩٠***	٠,٢١٩	٠,٢٦٣	٠,٠٧٣	٣,٥٩٦***

يتضح من جدول (٢٣) أن معظم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري متشابهة إلى حد ما بين الذكور والإناث، حيث جاءت القيمة الحرجة لكل منهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما تم حساب مؤشرات المطابقة في أربعة نماذج لتحليل المسار في حالة المجموعات المتعددة (غير المقيد، الأوزان البنائية، التغايرات البنائية، البواقي البنائية) لدى مجموعتي الذكور والإناث، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٤)

مؤشرات المطابقة لنماذج تحليل المسار في مجموعتي الذكور والإناث

النموذج	X^2/DF	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
الأوزان البنائية	٣,٨٧٨	٠,٩٩٢	٠,٩٦٧	٠,٩٩٠	٠,٩٨١	٠,٩٩٣	٠,٩٨٥	٠,٩٩٣	٠,٠٥٦
التغايرات البنائية	٢,٩١٤	٠,٩٩٢	٠,٩٧٥	٠,٩٩٠	٠,٩٨٥	٠,٩٩٤	٠,٩٩٠	٠,٩٩٤	٠,٠٤٦
البواقي البنائية	٢,٤٦١	٠,٩٨٩	٠,٩٧٩	٠,٩٨٨	٠,٩٨٨	٠,٩٩٣	٠,٩٩٣	٠,٩٩٣	٠,٠٤٠

يتضح من جدول (٢٤) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول في نماذج تحليل المسار لدى كل من الذكور والإناث، وقد تم حساب مؤشرات التشابه بين هذه النماذج من خلال المقارنة بين النماذج المتداخلة، حيث تتم من خلال مقارنة كل نموذج بالنموذج الذي يسبقه (الأقل قيد) بافتراض تحقق النموذج السابق، وتعتمد المقارنة على مؤشر الفرق في درجات الحرية (DF)، والفرق في كا٢(X2) الفارقة والتي تتطلب أن تكون غير

دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، والفروق في قيم مؤشرات المطابقة والتي تتطلب أن تكون أقل من (٠,٠١)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٥)

مؤشرات مقارنة نماذج تحليل المسار في مجموعتي الذكور الإناث

النموذج	Δ DF	Δ X^2	ΔNFI	ΔIFI	ΔRFI	ΔTLI
الأوزان البنائية عند افتراض صحة غير المقيد	٣	٧,٦٣٥	٠,٠١٠	٠,٠١٠	–	–
التغايرات البنائية عن افتراض صحة الأوزان البنائية	١	٠,٠٢٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٥-	٠,٠٠٥-
البواقي البنائية عند افتراض صحة التغايرات البنائية	٢	٣,١٠٩	٠,٠٠٣	٠,٠٠٣	٠,٠٠٢-	٠,٠٠٢-

يتضح من جدول (٢٥) مؤشرات مقارنة نماذج تحليل المسار لدى مجموعتي الذكور والإناث وقعت في المدى المقبول، حيث جاءت قيم كا^2 غير دالة إحصائيًا، كما جاءت قيم مؤشرات المطابقة أقل من (٠,٠١)، وذلك في نماذج الأوزان البنائية والتغايرات البنائية والبواقي البنائية عند افتراض تحقق النموذج السابق لكل منهم، مما يدل على تشابه نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية لدى كل من الذكور والإناث من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحوث كل من(Chu, et al (2013؛ عبد الوالي والرفوع (٢٠٢٢)؛ عسيري وآخرون(٢٠٢٢) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي تعزى لمتغير الجنس، ومع نتائج بحث سليم (٢٠١٤) والذي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في كل من خبرة التدفق النفسي والدافعية الداخلية تبعًا لمتغير النوع، وبحث كل من حسن(٢٠٢٠)؛ عبد المالك(٢٠٢١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الدافعية العقلية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المتعلمين الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي سواء من الذكور أو الإناث لديهم مجموعة خصائص معينة ومميزة تمثلت في الفضول وحب الاستطلاع، والبحث بإيجابية عن المعرفة وتحقيق الذات من خلال الالتحاق بوظائف مختلفة مما ينتج عنه معايشة ضغوط متقاربة، وانفتاح الذهن تجاه الآراء الجديدة القابلة للتطبيق، ويفضلون التحدي والمنافسة وخاصة في الأنشطة الصعبة، كما أنهم يتميزون بالقدرة على الاندماج في المهمات

لفترات طويلة، ومستمعين جيدين لآراء الأخرين، وينتقدون بإيجابية من خلال فهم متعمق وأدلة واضحة، لديهم القدرة على المشاركة الفعالة في المواقف الاجتماعية والتعليمية، ولديهم نزعة داخلية للتعلم، وهذا مما جعل التدفق النفسي والدافعية العقلية لديهم تنعكس على التزامهم الأكاديمي بالشكل الذي حفزهم على مواصلة الالتزام، ومن ثم يمكن القول بان التأثيرات بين التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي متشابهة بين الذكور والإناث.

كما يفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه(Kramer et al, (2021 أن طلبة الدراسات العليا بالرغم من اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم لديهم الرغبة في الاتساق بين الأفكار والاتجاهات والمعارف، والميل إلى الاستزادة من المعرفة، ولديهم قدر من التحفيز الداخلي مع ميل إلى تحليل المشكلات ورغبة في إتقان الأداء وذلك عند وجود مستوى مرتفع من الدافعية حيث يؤثر ذلك على القيام بالمهام المعرفية وقد يعود ذلك إلى اهتمام وميل التأهيل التربوي بالمعرفة بشكل أكبر بغض النظر عن الجنس وذلك يشكل دافعاً رئيسًا من دوافعهم لمواصلة دراستهم، وهم يشتركون في هذا الدافع باختلاف تخصصاتهم.

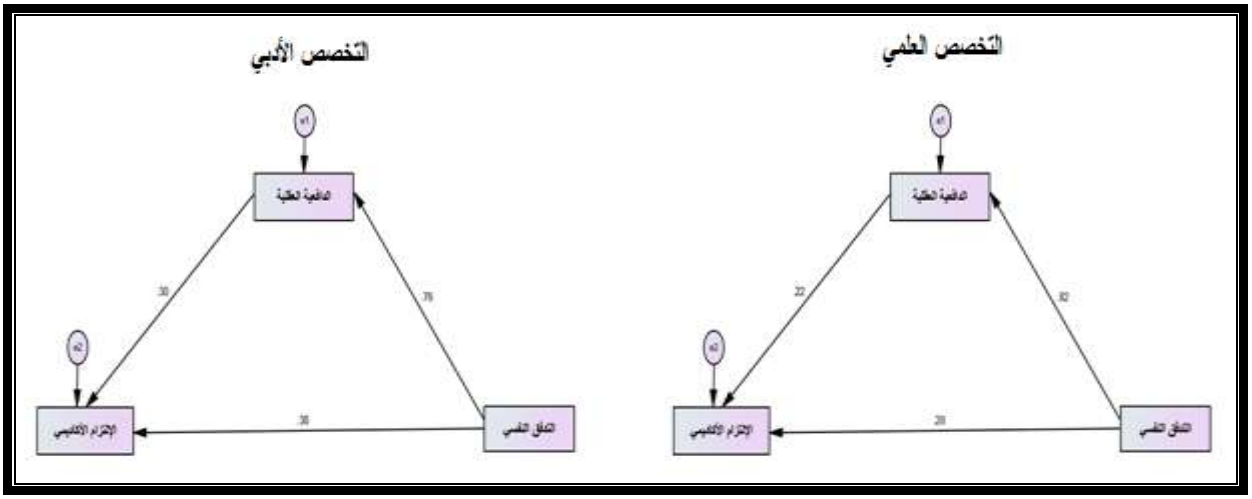
في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث ضاهر ورزق (٢٠٢٣) والتي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التدفق النفسي لصالح الذكور، وبحث علي(٢٠٢٣) والتي أشارت نتائجه إلى أن الإناث يظهرن التزامًا دراسيًا أعلى من الذكور.

ويعزو الباحث هذه النتيجة لطبيعة الدراسة بالبرنامج والخلفية المعرفية المصبوغة بالأنشطة الواقعية والأمثلة والتجارب الحياتية والخبرات المهنية والعلمية المتمثلة في القائمين بالعملية التعليمية مما انتقل بطريقة مباشرة إلى المتعلمين والملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي، والتي دائمًا ما تعمل على مزج العلوم الدينية بالدنيوية والنظرية بالتطبيقية والتكامل فيما بينها، والحرص على إيجاد روح التنافس والتعاون بين الذكور والإناث في كافة الأنشطة التي يقومون بها، ومقاومة النظرة التي تفضل أحد الجنسين على الآخر بالإضافة إلى تنوع طرق التدريس ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في الأنشطة والمحاضرات لبناء أنفسهم علميًا وإعدادهم مهنيًا وأخلاقيًا للتعامل مع تحديات العصر الحديث، مما أنضج لديهم مستوى التدفق النفسي الذي بدوره أثر في الارتقاء بدافعيتهم العقلية مما أثر في الالتزام الأكاديمي لديهم وهذا مما نتج عنه تشابه بين الذكور والإناث في التأثيرات الحادثة بين متغيرات البحث الثلاثة.

نتيجة الفرض السابع:

ونص على أنه يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية بين التخصص العلمي والأدبي من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل المسار متعدد المجموعات لرسم النموذج المقترح وحساب معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدى كل من التخصص العلمي والتخصص الأدبي من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من تحليل المسار لكل من التخصص العلمي والتخصص الأدبي:



شكل (٧)

نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية لدى تخصص العلمي الأدبي

كما يوضح الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار لمجموعتي التخصص العلمي الأدبي **كما في الجدول التالي:**

جدول (٢٦)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة لمتغيرات البحث لدى مجموعتي التخصص العلمي والتخصص الأدبي

المتغيرات واتجاه التأثير	مجموعة التخصص العلمي				مجموعة التخصص الأدبي			
	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها
التدفق إلى الدافعية	٠,٨١٧	٠,٨٩٢	٠,٠٣٣	٢٦,٨٤١***	٠,٧٥٨	٠,٨٦٦	٠,٠٣١	٢٧,٥٢٣***
التدفق إلى الالتزام	٠,٢٨٠	٠,٣٧٣	٠,١٠٨	٣,٤٦٦***	٠,٣٠٢	٠,٤٧١	٠,٠٨٣	٥,٦٤٢***
الدافعية إلى الالتزام	٠,٢١٧	٠,٢٦٥	٠,٠٩٩	٢,٦٩٢***	٠,٢٩٨	٠,٤٠٦	٠,٠٧٣	٥,٥٦٨***

يتضح من جدول(٢٦) أن معظم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري متشابهة إلى حد ما بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي، حيث جاءت القيمة الحرجة لكل منهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما تم حساب مؤشرات المطابقة في أربعة نماذج لتحليل المسار في حالة المجموعات المتعددة (غير المقيد، الأوزان البنائية، التغايرات البنائية، البواقي البنائية) لدى مجموعتي التخصص العلمي والتخصص الأدبي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٧)

مؤشرات المطابقة لنماذج تحليل المسار في مجموعتي التخصص العلمي والتخصص الأدبي

النموذج	X^2/DF	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
الأوزان البنائية	٢,٩٦٢	٠,٩٩٤	٠,٩٧٤	٠,٩٩٢	٠,٩٨٥	٠,٩٩٥	٠,٩٩٠	٠,٩٩٥	٠,٠٤٦
التغايرات البنائية	٣,٦٨٢	٠,٩٨٩	٠,٩٦٧	٠,٩٨٨	٠,٩٨١	٠,٩٩١	٠,٩٨٦	٠,٩٩١	٠,٠٥٤
البواقي البنائية	٢,٧١٤	٠,٩٨٨	٠,٩٧٦	٠,٩٨٦	٠,٩٨٦	٠,٩٩١	٠,٩٩١	٠,٩٩١	٠,٠٤٣

يتضح من جدول (٢٧) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول في نماذج تحليل المسار لدى كل من التخصص العلمي والتخصص الأدبي، وقد تم حساب مؤشرات التشابه بين هذه النماذج من خلال المقارنة بين النماذج المتداخلة، حيث تتم من خلال مقارنة كل نموذج بالنموذج الذي يسبقه (الأقل قيد) بافتراض تحقق النموذج السابق، وتعتمد المقارنة على مؤشر الفرق في درجات الحرية (DF)، والفرق في كا٢(X2) الفارقة والتي

تتطلب أن تكون غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، والفروق في قيم مؤشرات المطابقة والتي تتطلب أن تكون أقل من (٠,٠١)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٨)

مؤشرات مقارنة نماذج تحليل المسار في مجموعتي التخصص العلمي والتخصص الأدبي

النموذج	Δ DF	Δ X^2	ΔNFI	ΔIFI	ΔRFI	ΔTLI
الأوزان البنائية عند افتراض صحة غير المقيد	٣	٦,٨٨٧	٠,٠٠٨	٠,٠٠٨	–	–
التغايرات البنائية عن افتراض صحة الأوزان البنائية	١	٢,٨١٠	٠,٠٠٥	٠,٠٠٥	٠,٠٠٤	٠,٠٠٤
البواقي البنائية عند افتراض صحة التغايرات البنائية	٢	١,٥٥٦	٠,٠٠١	٠,٠٠١	-٠,٠٠٥	-٠,٠٠٥

يتضح من جدول (٢٨)مؤشرات مقارنة نماذج تحليل المسار لدى مجموعتي التخصص العلمي والأدبي وقعت في المدى المقبول، حيث جاءت قيم كا^2 غير دالة إحصائيًا، كما جاءت قيم مؤشرات المطابقة أقل من(٠,٠١)، وذلك في نماذج الأوزان والتغايرات والبواقي البنائية عند افتراض تحقق النموذج السابق لكل منهم؛ مما يدل على تشابه نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية لدى كل من التخصص العلمي الأدبي من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث سليم (٢٠١٤)؛ Human-Vogel, & Rabe, 2015 ؛ الغفيري (٢٠١٨)؛ وعسيري وآخرون(٢٠٢٢)؛ والدوسري(٢٠٢٣) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي التخصص العلمي والأدبي في التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الأكاديمي تعزى للتخصص.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المتعلمين ببرنامج التأهيل التربوي من ذوي التخصص العلمي والأدبي متقاربون في المستوى الفكري والثقافي والاقتصادي والاجتماعي، بالإضافة إلى كونهم يعيشون في بيئة تعليمية ومناخ نفسي ومحيط اجتماعي يتناسب مع طبيعة التخصصين، ومحاولة التكامل بين وجهات النظر بينهم، وتقديم النصيحة لبعضهم في أشكال مختلفة سواء أكانت لفظية أو غير لفظية، وحب النفع والتميز لبعضهم، والسعي وراء المزيد من المعارف

وإعلاء قيمة المصالح العامة والمشتركة وتقديمها على المصلحة والمنفعة الشخصية؛ ولعل هذا ما ظهر كثيرًا في قيام بعض المتعلمين ببرنامج التأهيل التربوي بالمراكز المختلفة على مستوى الجمهورية بإعداد ملخصات وشروح وفيديوهات تساعد على توصيل المعلومات بطرق ميسرة ومبتكرة؛ بالإضافة إلى التطور الهائل بشبكة المعلومات والحواسب الالكترونية والأمور التقنية حيث أصبح العالم بين أيدي المتعلمين على مختلف تخصصاتهم لا يصعب عليهم شيء؛ مما نتج عنه اطلاعهم على العديد من الثقافات والمعارف والتطورات العلمية، وهذا بدوره أثر على مستوى التدفق النفسي لديهم وحسّن نضجهم الفكري وبنيتهم المعرفية وخلفيتهم الثقافية مما أدى إلى سعيهم للمحافظة على حالة الدافعية العقلية لديهم مما انعكس على التزامهم أكاديميًا؛ ومن ثم لم تظهر فروق بينهما.

وهذا ما أشار إليه Csikszentmihalyi, 2008 ؛ Elias & Loomis, 2002 ؛ Colling et al., 2022 من أن الوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة يجب أن يكون طالب الدراسات العليا بغض النظر عن تخصصه وجنسه في حالة ملائمة من التدفق النفسي الذي يتطلب أكبر قدر ممكن من المعرفة والمثابرة وبذل الجهد ووضوح الأهداف والاندماج الكامل في سبيل الوصول للأداء الأكاديمي المتميز.

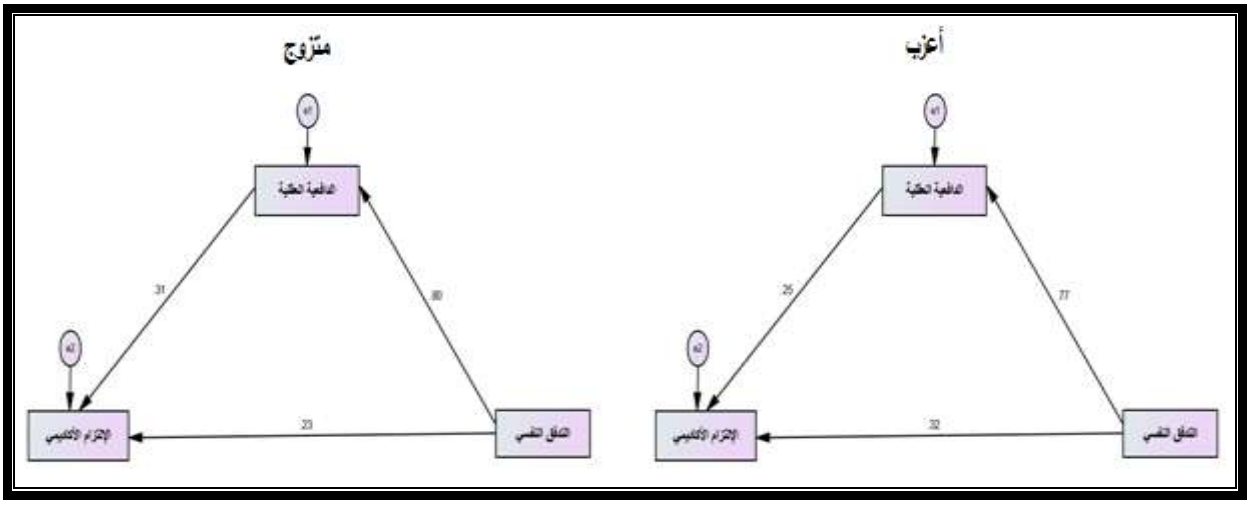
وتختلف هذه النتيجة مع نتائج بحث كل من (الشريم، ٢٠١٥؛ وعبد المجيد وآخرون، ٢٠١٦؛ والدوسري، ٢٠٢٣؛ علي، ٢٠٢٣) والتي أظهرت وجود فروق في التدفق النفسي والدافعية العقلية والالتزام الدراسي أو الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص (علمي- أدبى) لصالح العلمي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المتعلمين ببرنامج التأهيل التربوي في ظل تقدمهم في الدراسة يحدث لهم تطور معرفي، وتتحسن رؤيتهم ونظرتهم للمستقبل، ويعلو سقف طموحاتهم، ويحاولون الخروج بأقصى استفادة علمية تساعدهم على أداء مهنتهم على أفضل نحو ممكن، ومحاولة الاندماج في المهام العلمية التي تؤهلهم لاكتساب خبرات حياتية مناسبة للتعامل مع الضغوط والتحديات المختلفة، واستثمار القدرات في تحقيق أهدافهم الشخصية وطموحاتهم المستقبلية، وهو ما أثر على تقارب وتشابه التدفق النفسي لدى ذوي التخصص العلمي والأدبي في كافة المهام التي يقومون بها، وبالتالي تأثرت دوافعهم العقلية بطريقة إيجابية أدت إلى التزامهم الأكاديمي، ولعل هذا كان السبب وراء عدم وجود فروق فيما بينهم تعزى للتخصص.

نتيجة الفرض الثامن:

ونص على أنه "يوجد تشابه في نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية بين الحالة الاجتماعية(أعزب، متزوج)من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل المسار متعدد المجموعات لرسم النموذج المقترح وحساب معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية كمتغير وسيط لدى كل من مجموعتي الحالة الاجتماعية(أعزب، متزوج) من طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من تحليل المسار لكل من مجموعتي الحالة الاجتماعية(أعزب، متزوج):



شكل (٨) نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية لدى مجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)

كما يوضح الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة ودلالتها الإحصائية لنموذج تحليل المسار لمجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج) **كما في الجدول التالي:**

جدول (٢٩)

معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والقيمة الحرجة لمتغيرات البحث لدى مجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)

المتغيرات واتجاه التأثير	مجموعة (أعزب)				مجموعة (متزوج)			
	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة ودلالتها
التدفق إلى الدافعية	٠,٧٧٥	٠,٨٤٩	٠,٠٣٠	٢٨,٦٧٠***	٠,٧٩٧	٠,٩٢١	٠,٠٣٦	٢٥,٤٨٢***
التدفق إلى الالتزام	٠,٣١٧	٠,٤٧٥	٠,٠٨٦	٥,٥٣٢***	٠,٢٣٣	٠,٣٢٢	٠,١٠١	٣,١٧٠***
الدافعية إلى الالتزام	٠,٢٤٧	٠,٣٣٨	٠,٠٧٨	٤,٣١٥***	٠,٣٠٧	٠,٣٦٧	٠,٠٨٨	٤,١٧٥***

يتضح من جدول (٢٩) أن معظم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري متشابهة إلى حد ما بين مجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)، حيث جاءت القيمة الحرجة لكل منهما دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما تم حساب مؤشرات المطابقة في أربعة نماذج لتحليل المسار في حالة المجموعات المتعددة (غير المقيد، الأوزان البنائية، التغايرات البنائية، البواقي البنائية) لدى مجموعتي مجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣٠)

مؤشرات المطابقة لنماذج تحليل المسار في مجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)

النموذج	X^2/DF	GFI	AGFI	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
الأوزان البنائية	١,٦١٥	٠,٩٩٧	٠,٩٨٦	٠,٩٩٦	٠,٩٩٢	٠,٩٩٨	٠,٩٩٧	٠,٩٩٨	٠,٠٢٦
التغايرات البنائية	١,٢٩٠	٠,٩٩٦	٠,٩٨٩	٠,٩٩٦	٠,٩٩٣	٠,٩٩٩	٠,٩٩٩	٠,٩٩٩	٠,٠١٨
البواقي البنائية	١,٥٣٦	٠,٩٩٤	٠,٩٨٧	٠,٩٩٢	٠,٩٩٢	٠,٩٩٧	٠,٩٩٧	٠,٩٩٧	٠,٠٢٤

يتضح من جدول (٣٠) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول في نماذج تحليل المسار لدى كل من مجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)، وقد تم حساب مؤشرات التشابه بين هذه النماذج من خلال المقارنة بين النماذج المتداخلة، حيث تتم من خلال مقارنة كل نموذج بالنموذج الذي يسبقه (الأقل قيد) بافتراض تحقق النموذج السابق، وتعتمد

المقارنة على مؤشر الفرق في درجات الحرية (DF)، والفرق في كا٢(X2) الفارقة والتي تتطلب أن تكون غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، والفروق في قيم مؤشرات المطابقة والتي تتطلب أن تكون أقل من (٠,٠١)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣١)

مؤشرات مقارنة نماذج تحليل المسار في مجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج)

النموذج	Δ DF	Δ X^2	ΔNFI	ΔIFI	ΔRFI	ΔTLI
الأوزان البنائية عند افتراض صحة غير المقيد	٣	٤,٨٤٥	٠,٠٠٤	٠,٠٠٤	–	–
التغايرات البنائية عن افتراض صحة الأوزان البنائية	١	٠,٣١٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٢-	٠,٠٠٢-
البواقي البنائية عند افتراض صحة التغايرات البنائية	٢	٤,٠٥٨	٠,٠٠٣	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	٠,٠٠١

يتضح من جدول (٣١) مؤشرات مقارنة نماذج تحليل المسار لدى مجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج) وقعت في المدى المقبول، حيث جاءت قيم كا^{٢} غير دالة إحصائيًا، كما جاءت قيم مؤشرات المطابقة أقل من (٠,٠١)، وذلك في نماذج الأوزان والتغايرات والبواقي البنائية عند افتراض تحقق النموذج السابق لكل منهم، مما يدل على تشابه نموذج تحليل المسار للتدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي عبر الدافعية العقلية لدى كل من مجموعتي الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج) من طلاب برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر.

نظرًا لندرة البحوث التي تناولت متغيرات البحث أو حاولت الكشف عن الفروق التي تعزى للحالة الاجتماعية (الأعزب والمتزوج) فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تفرضه آليات الواقع وسبل العيش والانفتاح المعرفي في كافة الثقافات على الأعزب والمتزوج أن يكافح ويناضل حتى يتمكنا من التعايش والتوافق مع هذه الظروف ومع طبيعة الدراسة في برنامج التأهيل التربوي وما يُطلب منهم من إعداد مشاريع بحثية لا تفرق في جودتها وإتقانها بينهما، بالإضافة إلى كون الطالب الملتحق ببرنامج التأهيل التربوي يسعى لأن يكون مختلفًا في طرق تفكيره ومتميزاً في أسلوبه، ودائمًا ما يتطلع نحو آفاق بعيدة تجعله في مكانة مختلفة، وهو ما أدى إلى تقاربهم في التدفق النفسي الذي مكنهم من إيجاد دوافع تتناسب مع قدراتهم، والوصول إلى حالة جيدة من الدافعية العقلية التي تؤثر في سعيهم نحو مواصلة التزامهم الأكاديمي، مما نتج عنه عدم وجود فروق فيما بينهم تعزى للحالة الاجتماعية (أعزب– متزوج).

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

- مراعاة تجديد دوافع المتعلمين في المؤسسة الأزهرية باعتبارها تؤدي دورًا وسيطًا مؤثرًا بين التدفق النفسي ودوره في التغلب على كافة التحديات ومواصلة الالتزام الأكاديمي.
- ضرورة إنشاء منصات تعليمية وإعلام تربوي متخصص يتبنى حملات توعوية تبين للخرجين من غير التربويين قيمة برنامج التأهيل التربوي ومميزاته وأنشطته ومساهماته العلمية والاجتماعية وما يقدمه من خبرات ومهارات حياتية ومهنية.
- ضرورة قيام كلية التربية بوضع برامج تدريبية تربوية تهتم بإظهار قيمة التدفق النفسي ونشر الثقافة النفسية الداعمة لحب العمل والانغماس فيه لتحقيق التوازن بين التحديات والقدرات وتنشر في كافة الكليات وتقدم كمنحة للطلاب المصريين والوافدين والخريجين بطريقة مباشرة أو افتراضية.
- تضمين المقررات الدراسية مفاهيم نفسية وأنشطة تعليمية وإثرائية يمكن من خلالها توظيف التدفق النفسي والدافعية العقلية كونهما يؤثران في مواصلة الالتزام الأكاديمي لدى المتعلمين.

بحوث مقترحة:

يمكن أن يثير البحث الحالي جملة من المشكلات البحثية الآتية:

- أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد التدفق النفسي في الالتزام الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
- الدور المعدل لبعض المتغيرات الديمجرافية في العلاقة بين الدافعية العقلية والالتزام المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية الأزهرية.
- تحليل بروفيلات التدفق النفسي والأكاديمي لدى طلاب جامعة الأزهر (المصريين-الوافدين) في ضوء بعض المتغيرات (دراسة عبر ثقافية).
- أثر التفاعل بين التدفق النفسي ومستوى الدافعية العقلية في الالتزام المهني لدى مجموعة من معلمي المعاهد الأزهرية.
- الخط النمائي للتدفق النفسي والدافعية العقلية عبر مراحل عمرية مختلفة
- العوامل المسهمة في التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة الأزهريين وغيرهم "دراسة مقارنة".

مراجع البحث:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، فوليت فؤاد، إبراهيم، هبة سامي، محمد، آلاء أحمد (٢٠٢٣). مقياس التدفق النفسي لدى المراهقات. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس- مركز الإرشاد النفسي*، (٧٥)، ٣٣-٦٦.

أبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠١٣). حالة التدفق: المفهوم والأبعاد والقياس. إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، خارج الإصدار المتسلسل لكتاب الشبكة، (٢٩)، ١-٤٨.

أبو عامر، فلسطين عبد القادر، حجو، مسعود عبد الحميد (٢٠٢٢). *الضغوط المهنية وعلاقتها بالالتزام المهني والدافعية للإنجاز لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بوزارة التنمية الاجتماعية بقطاع غزة. (رسالة ماجستير)* جامعة القدس المفتوحة- عمادة الدراسات العليا والبحوث، ١-١٨٤.

أحمد، علاء الدين أحمد (٢٠٢٣). برنامج قائم على استراتيجية المساجلة الحلقية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير الشمولي والدافعية العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج- كلية التربية، ١١١*، ٥٧٥-٦٣٠.

البشارات، دنيا أحمد، مقابلة، نصر يوسف (٢٠١٩). المرونة النفسية وعلاقتها بالالتزام الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨* (٥)، ٧٦٤-٧٨٣.

الجهني، زهور سليم، الأحمدي، مارية طالب (٢٠٢٢). التدفق النفسي وعلاقته بالصمود النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. *مجلة التربية*- كلية التربية جامعة الأزهر، ٢(١٩٣)، ٤٤٥-٤٨٤.

الدوسري، حصة شبيب (٢٠٢٣). الفروق في التدفق النفسي السيبراني بين معلمات إدارة تعليم محافظة سراة عبيدة بمنطقة عسير في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج كلية التربية، (١٥)*، ٦٥-١٠٩.

الدوسري، عبد العزيز سالم، العازمي، بدرية جعلان، الشهراني، أمل ظافر (٢٠٢٣). تحديات الالتزام الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *المجلة السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود- الجمعية السعودية للتربية الخاصة*، (٢٩)، ١١٧-١٤١.

السحرتي، ابتسام مصطفى، مبروك، حنان عبد السميع، سالم، انتصار شبل(٢٠٢٣). استخدام نموذج "4MAT" في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير التوليدي والدافعية العقلية لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، جامعة المنيا، ٩* (٤٤)، ١٩٦٣-٢٠٠٦.

العمري، نداء حسين، الجراح، عبد العناصر ذياب (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية جودة الحياة الانفعالية لدى طلبة جامعة فيلادلفيا. مجلة *إربد للبحوث والدراسات الإنسانية- جامعة إربد الأهلية- عمادة البحث العلمي، ٢٤* (١)، ٤١-٨٠.

الغفيري، أحمد علي(٢٠١٨). واقع التزام طلاب جامعة الملك خالد بآداب المتعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، ٢ (١٧٧)، ٣٤٧- ٣٩٩.

الكوكباني، أحمد صالح، عالم، توفيق علي (٢٠٢٣). أثر استخدام نموذج مكارثي "الفورمات Mat٤ " في تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة*، *٧* (٣٢)، ٦١-٧٧.

المغازي، هاجر طه، خليل، مجمد إبراهيم(٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طالبات رياض الأطفال. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، *٣٣* (١١٨)، ٣٦٩-٤٢٨.

النجار، علاء الدين السعيد، صقر، السيد أحمد، سالم، سمر السيد (٢٠٢٣). الذكاء الروحي وعلاقته بالدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ- كلية التربية، ١١٠، ١٣١- ١٥٤.*

النجار، مرفت عاطف (٢٠٢٢). مهارات التنظيم الذاتي والاندماج الأكاديمي وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى طلبة كلية العلوم في الجامعات الفلسطينية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية- جامعة أم القرى*، *١٤* (٤)، ١٠٤-١٢٦.

الورثان، طارق عبد الكريم (٢٠٢٢). العلاقات الإنسانية والالتزام بالأنظمة الجامعية داخل القاعة الدراسية من وجهة نظر طلبة جامعة الطائف. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، جامعة الطائف*، *٧* (٣٣)، ٦٦١-٧٣١.

الولاني، بثينة محمد (٢٠١٥).التدفق النفسي للرياضيين. *مجلة الأمن والحياة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مستودع الأصول الرقمية لمجلات الجامعة*، (٤٠٢)، ص١٢٥-١٤٢.

أنديجاني، عبد الوهاب مشرب (٢٠٢٢). علاقة الغضب بالتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية- جامعة الباحة*، ٣٠، ١٥٤-١٨٩.

أيوب، سالي نبيل (٢٠٢٢). تحليل مسار العلاقات السببية بين الحكمة والدافعية العقلية وأساليب اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي*، ٦٩، ١-٩٥.

أيوب، علاء الدين عبد الحميد، الفيل، حلمي محمد (٢٠٢٢). أثر الدعم المجتمعي أثناء جائحة كورونا في تلبية الاحتياجات وتنمية الالتزام الدراسي وقيم التطوع لدى الطلاب الموهبين بالمرحلة المتوسطة في البيئات الفقيرة. *المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، *٤١* (١)، ٥٣-١٢٠.

باظة، آمال عبد السميع، اللواتي، أحمد رجب، معوض، مروة نشأت (٢٠٢٠). التدفق النفسي وعلاقته بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ٢٠ (٩٧)، ٢٨١-٣٠٦.

بلبقرة، أحمد، الهادي، سراية (٢٠١٨). *التدفق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من العمال الدائمين بمديرية التجارة بورقلة*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، ١-٩١.

جبر، رضا عبد الرازق(٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *المجلة التربوية*، ٨٦، ٢٤٥-٣٢٥.

حسن، رمضان علي (٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، ٣١، (١٢١)، ٢٨٠-٣٢٢.

رشيد، فارس محمد (٢٠١٩). الدافعية العقلية وعلاقتها بالتوافق الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية- جامعة بابل*، (٤٢)، ١٠٧٣-١٠٨٩.

زايد، أمل محمد (٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بكفاءة التمثيل المعرفي والفهم القرائي لدى العاديين والموهوبين وذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج- كلية التربية*، ٧٧، ١٣٢١-١٤١٩.

سليم، عبد العزيز إبراهيم (٢٠١٤). الدافعية الداخلية وعلاقتها بكل من خبرة التدفق وفعالية الذات الأكاديمية لدي عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤ (٨٥)، ٢٥١-٣١٦.

ضاهر، حنان أحمد، رزق، أمينة محمد(٢٠٢٣). حالة التدفق النفسي لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية(دراسة مقارنة بين مدرسي مدارس المتفوقين والعاديين). *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٣٩،(٣)، ١١٧-١٣٩.

عابدين، حسن سعد(٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية "الداخلية- الخارجية" وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج- كلية التربية*، ٦١، ١٨١-٢٥١.

عامر، عبد الناصر السيد (٢٠١٨). نمذجة المعادلة للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات والقضايا. دار جامعة نايف للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، أسماء حمزة، عبد العزيز، سلوى محمد (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجيتي عباءة الخبير والبنتاجرام في تدريس التاريخ على تحسين الدافعية العقلية ومهارات التعلم العميق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، *المجلة التربوية- جامعة سوهاج، كلية التربية*، (١١٢)، ٨١٧-٩٣٠.

عبد الفتاح، سعدية أحمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية الفنية التجارية في تنمية مهارات التدريس الابداعي لديهم وأثره على تنمية التحصيل المعرفي والدافعية العقلية لدى طلابهم. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٩٢)، ٩٣- ١٨٢.

عبد اللطيف، محمد سيد (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسياً. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة*، ٥ (١٤)، ١٥٤-١٨٦.

عبد الله، حنان موسى (٢٠١٩). التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١١٦، ٩٣-١٥٤.

عبد المالك، هدى (٢٠٢١). الدافعية العقلية وعلاقتها بجودة الشخصية لدى المتفوقين دراسيًا من طلاب الصف الأول الثانوي. *المجلة التربوية- كلية التربية- جامعة سوهاج*، ١٠ (٩١)، ٤٣٨٤-٤٤٢٦.

عبد المجيد، أماني فرحات(٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعادات العقل كمنبئين بفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من الطلبة المتفوقين أكاديميًا بكلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٢ (١١٥)، ٣١-٩٦.

عبد المجيد، ماجدة عبد السلام، لاشين، ثريا يوسف، عبد الباقي، سلوى محمد(٢٠١٦). التدفق النفسي للطالب المعلم لدي عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان- كلية التربية*، ٢٢ (٤)، ٩٩٧- ١٠٢٢.

عسيري، أمجاد موسى، العبدالي، خديجة امبارك، حمد، إرادة عمر (٢٠٢٢). الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبدالعزيز. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- عمادة البحث العلمي*،(٦٧)، ١٠٥- ١٧٠.

عطية، رحاب طلعت (٢٠٢٢). أثر الدمج بين إستراتيجيتي المنشطات الإدراكية والتصور الذهني في تنمية الحس اللغوي والدافعية العقلية لدى الطلاب ضعاف السمع في كلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف، كلية التربية*، ١٩ (١١٥)، ٥٥٠-٦١٦.

علي، قيس محمد (٢٠٢٣). قياس مستوى الالتزام الدراسي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة الموصل. *مجلة الجامعة العراقية، مركز البحوث والدراسات الإسلامية*، ٦٠ (١)، ٥٢٩-٥٤٣.

عليوة، سهام علي، السماحي، فريدة عبد الغني، الخولي، عبد الحميد فرج (٢٠٢٣). فعالية برنامج التدريب على عادات العقل لتنمية الدافعية العقلية لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ- كلية التربية*، (١١١)، ١١١- ١٣٦.

عبد الوالي، رزان شاهر، الرفوع، محمد أحمد (٢٠٢٢). التدفق النفسي وعلاقته بالاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلية التقنية. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، ٢(٦)، ٤٠٨-٤٤٣.

فرحات، رمضان السيد، زويل، محمد جمال الدين (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات بين الحكمة ورأس المال النفسي والشغف للعمل لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، ٤٦ (٣)، ٢٣٥-٢٨٥.

ناصر، جار الله نايف (٢٠١٨). دافعية الإنجاز وعلاقتها بحالة التدفق النفسي لدى لاعبي مسابقات الميدان والمضمار بدولة الكويت. *مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية*، ٩، ٤١١-٤٣٥.

هباش، علي أحمد (٢٠٢٢). أنموذج سببي لعلاقة سمات التدفق النفسي بالتدفق الأكاديمي والتوجه المستقبلي لدى طلبة جامعة بيشة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٣ (١٣٠)، ٢٤٩- ٢٩٢.

يوسف، أنمار يعقوب(٢٠٢١).الدافعية العقلية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار*، (١)، ٧٦- ١٢٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Agnew, C. (2009). Commitment, Theories and Typologies. Department of Psychological Sciences Faculty Publications. Paper 28. Retrieved 6 April 2023, from https://docs.lib.purdue.edu/psychpubs/28

Al-Mayyahi, E. (2020). The effectiveness of the harvest strategy in students achievement and mental motivation among physics department -College of

Education. *Journal of Xi'an University of Architecture &Technology ,4* (5),2165-2185.

Altintas, E. Karaca, Y. Moustafa, A., & El Haj, M. (2020). Effect of Best Possible Self Intervention on Situational Motivation and Commitment in Academic Context. *Learning and Motivation*, 69(2), 101599.

Atabey, M. (2007). Flow experience and intrinsic versus extrinsic motivation among graduate students: An interpretative phenomenological analysis. *PRIME Journal*, *2*(1), 111-121.

Ayua, G. and Pila, N. (2018). Combining Teaching-Practice With Course-Work: Implications On Student- Teachers' Stress And Academic Comittment. *Journal of International Centre for Science*, *4*(1), 1-12.
Bannink, F. (2017). *Positive Psychology Applications: Promoting Well-Being in Individuals and Communities.* New York: W. W. Norton & Company.

Capone, V. Marino, L. & Park, M. (2021). Perceived Employability, Academic Commitment, and Competency of University Students During the COVID-19 Pandemic: An Exploratory Study of Student Well-Being. Frontiers In Psychology**,** 12.

Cheron, G. (2016). How to Measure the Psychological "Flow"? A Neuroscience Perspective. *Frontiers in Psychology*, *7* (4), 1823-1830.

Christenson, S. Reschly, A. & Wylie, C. (2012). *Hand-book of research on student engagement*. Nueva York: Springer.

Chu, L. Lee, C. Huang, K. & Lin, J.(2013). How personality traits mediate the relationship between flow experience and job performance. *The Journal of International Management Studies*, *8*(1), 33-46.

Colling, J. Wollschläger, R. Keller, U. Preckel, F.& Fischbach, A. (2022). Need for Cognition and its relation to academic achievement in different learning environments. Learning and Individual Differences, 93, 102-110.

Csikszentmihalyi, Mihaly. (2013). *Flow: The psychology of happiness. Random House.*

Deci, E. Olafsen, A. & Ryan, R. (2017). Self- Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43.

Elias, S. & Loomis, R.(2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academic Performance 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *32*(8), 1687-1702.

Filgona, J. Sakiyo, J. Gwany, D. & Okoronka, A. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *10*(4), 16-37.

Fridlund, B. Bjorklund, M. &Mårtensson, J.(2019). Experiences of psychological flow as described by people diagnosed with and treated for head and neck cancer. *European Journal of Oncology Nursing, 4(3* 4), 483-399.
Giancarlo, C. Blohm, S. & Urdan, T. (2004). Assessing secondary studentsGÇÖ disposition toward critical thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 347-364

Griep, Yannick. (2022). Capturing the process of academic commitment: a taxonomy and test of postsecondary student academic commitment trajectories, *Higher Education Research & Development, 41*, 6, 1900-1915, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2021.1967886.

Gul, K. Hyder, l. & Ansari, B. (2020). Classroom Sense of Community and Academic Achievement: Mediating role of Academic Hardiness and Moderating Role of Gender. Paper presents at 2nd international conference on research in business, Management and finance, (March27-29), Oxford, United Kingdom.

Hacettepe University, Ankara. Hans, A., Deshpande, A., Pillai, A. Fernandes, C. Arora, S., Kariya, P., & Uppoor, A. (2017). A study on self-efficacy, locus of control and commitment in select private management colleges in Oman. Amity *Journal of Management Research*, 2(1), 1-9.

Heilat, M. & Seifert, T. (2019). Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents. *Journal Cogent Psychology,* 6 (1), 15- 37.

Human-Vogel, S. & Rabe, P. (2015). Measuring self-differentiation and academic commitment in University students: A case study of education and engineering students. *South African Journal of Psychology*, *45*(1), 60–70.

Job stress, job Lambert, E. Qureshi, H. Frank, J. Klahm, C. & Smith, B. (2018). associations satisfaction, and organizational commitment and their involvement, job officers: A research note. *Journal of Police* with job burnout among Indian police *and Criminal Psychology*, *33*(2), 85-99.

Joel, T and prakash, Jeevan (2019). Academic Commitment Of College Students In Tiruppur District. *Pramana Research Journal. 9*, (6).175-182.

Johnson, M. P. (1991). *Commitment to personal relationships.* **Advances in personal relationships** (Vol. 3, 117–143). Jessica Kingsley publishers Ltd. London.

Kaye, L.& Bryce, J. (2014). Go with the Flow: The Experience and Effective Outcomes of Solo Versus Social Game Play. *Journal of Gaming and Virtual World, 6*, 1, 49-61.

Kramer, A. Van Duijvenvoorde, A. Krabbendam, L.& Huizenga, H. (2021). Individual differences in adolescents' willingness to invest cognitive effort: relation to need for cognition, motivation and cognitive capacity. Cognitive Development, 57,100978.

Kurum. E. (2007). The effect of Motivational Factors on the Foreign Language Achievement of Students in University Education. M.A. Hacettepe University, Ankara.

Lawrence, K. & Fakuade, O.(2021). Parental involvement, learning participation and online learning commitment of adolescent learners during the COVID-19 lockdown. *Research in Learning Technology*, 29, 1-15.

Levinger, G. (1999). Duty toward whom? Reconsidering attractions and barriers as determinants of commitment in a relationship. In J. M. Adams & W. H. Jones (Eds.), Handbook of interpersonal commitment and relationship stability (pp. 37–52). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4773-0_2

Maier, M. Elsner, D. Marouane, C. Zehnle, M. & Fuchs, C. (2019). Deep Flow: Detecting Optimal User Experience from Physiological Data Using Deep Neural Networks . Proceedings of the Twenty- Eighth International Join Conference on Artificial Intelligence (IJCAI-19). International Joint Conferences on Artificial Intelligence Organization, University of Munich California, 2019.

Moore, C. (2019*). What is flow in psychology? Definition and 10 activities to induce flow. Positive Psychology. com, optimal experience*. New York: Harper Perennial. https://positivepsychology.com/what-is-flow

Task Motivation and Park, M. & Lee, Y. (2011). The Relationship between Learning Commitment of Science-Gifted. *Journal of Gifted/Talented Education, 21*(2), 961-977.

Poon, J. (2013). Relationships among perceived career support ,affective commitment ,and work engagement, International *Journal of Psychology*,*48*(6),1148-1155.

Pope, A.& Cashwell, C.(2013). Moral commitment in intimate committed relationships: A conceptualization from cohabiting same-sex and opposite-sex partners. *The Family Journal***,** *21* (1), 5 –14. https://doi.org/10.1177/1066480712456671

Rezaei Gazki, P. Delavar, A. & Samavi, A. (2019). Does Academic Commitment Affect the Learners' Progress through Academic Buoyancy? A Structural Equation Model. Iranian *Evolutionary And Educational Psychology Journal***,** *1*(3), 196-203. https://doi:10.29252/ieepj.1.3.196.

Rivkin, W. Diestel, S.& Schmid, K.(2018). Which daily experiences can foster well-being at work? A diary study on the interplay between flow experiences, affective commitment, and self-control demands. *Journal of Occupational Health*

Rosa, M. Rodríguez-Izquierdo(2020). Service learning and academic commitment in *higher education, Revista de Psicodidáctica, 2020, 25*(1), 45–51.

Rusbult, C.& Buunk, B.(1993). Commitment Processes in Close Relationships: An Interdependence Analysis. *Journal of Social and Personal Relationships,* 10(2), 175–204. https://doi.org/10.1177/ 026540759301000202

Sarwar, M. & Ashrafi, G. (2014). Students' commitment, engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level. Current Issues in Education, 17(2), 1- 8.

Sreckovic, M. Jagic, N. Miloradovic, V. Neskovic, A. soldatovic, I. (2017). Association of coronary ischemia estimated by fractional flow reserve and psychological characteristics of patients. Postepy w Kardiologii Interwencyjnej; Poznan, 13 (2), 117-121.

Steven R. Clapp, a. Pamela, R. McCauley, b. Waldemar Karwowski a, P. Hancock. (2021). The seat of happiness? The effect of seat comfort on the achievement of psychological flow during transactional work. Applied Ergonomics 96, *journal homepage.*

Students, Disposition A. Giancarlo, C. & Urdan, T. (2004). Assessing Secondary toward Critical Thinking: Development of the California *Measure of Mental* Motivation. *Academic Journal Education and Psychological Measurement. Santa Clara University*, (64). 347- 364.

Suherlan, Q. Wahyuni, S. & Hazairin, A. (2017, August). Relationship between locus of control and organizational committment (Study on Employee of Multifinance Company PT. X Makassar Branch). In 8th International Conference of Asian Association of Indigenous and Cultural Psychology (ICAAIP 2017) (209-212). Atlantis Press.

Tacca-Huamn, D. Rodriguez, M.& Cordero, R.(2021). Procrastination and Academic Engagement in High School Students in the Context of Virtual Learning due to the COVID-19 Pandemic. Proceedings of the 37th IBIMA Conference (May30-31), Cordoba, Spain.

Tsaur, M. Yen, A.& Hsiao, C. (2013). Transcendent Experience Flow and Happiness for Mountain climbers. *International Journal of Tourism Research*, 15, 4, 360-374.

Ulrich, M. Niemann, F.& Gron, G. (2022). The neural signatures of the psychological construct "flow": A replication study. *Neuroimage: Reports*, *2*, 4, 100139-100146.

Vergara-Morales, J.& Del Valle, M. (2021). From the basic psychological needs satisfaction to intrinsic motivation: mediating effect of academic integration. Frontiers in Psychology, 12,.

Vogel, F. & Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research and Development*, *35*(6), 1298- 1310. www.elsevier.com/locate/apergo