جامعة عين شمس
(كلية البنات للآداب والعلوم والتربية)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية

وحدة النشر العلمي

مجلة البحث العلمي في التربية

مجلة محكمة ربع سنوية

العدد 6 المجلد 23 2022

مجلة البحث العلمي في التربية (JSRE)

دورية علمية محكمة تصدر عن كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

الاصدار: ربع سنوية.

اللغة: تنشر المجلة الأبحاث التربوية في المجالات المختلفة باللغة العربية والإنجليزية

مجالات النشر: أصول التربية -المناهج وطرق التدريس -علم النفس وصحة نفسية -تكنولوجيا التعليم -تربية الطفل.

الترقيم الدولي الموحد للطباعة ٢٣٥٦-٨٣٤٨
الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني ٢٣٥٦-٨٣٥٦

التواصل عبر الإيميل
jsre.journal@gmail.com

استقبال الأبحاث عبر الموقع الاكترونى للمجلة
https://jsre.journals.ekb.eg

فهرسة المجلة وتصنيفها
١- الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية
The Arabic Citation Index -ARCI
٢- Publons
٣- Index Copernicus International
Indexed in the ICI Journals Master List
٤- دار المنظومة - شمعة

تقييم المجلس الأعلى للجامعات
حصلت المجلة على (٧ درجات) أعلى درجة في تقييم المجلس الأعلى للجامعات قطاع الدراسات التربوية.

رئيس التحرير

أ.د/ أميرة أحمد يوسف سليمان
عميدة كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ حنان محمد الشاعر
وكيلة كلية البنات للدراسات العليا والبحوث
جامعة عين شمس

مدير التحرير

أ.م.د/ أسماء فتحي توفيق
أستاذ علم النفس المساعد بقسم تربية الطفل
كلية البنات - جامعة عين شمس

المحرر الفني

أ.نور الهدي علي أحمد

سكرتير التحرير
نجوى إبراهيم عبد ربه عبد النبى

البنية العاملية لمقياس التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الباحة

د. بندر حمدان أحمد الزهراني*

المستخلص:

هدف البحث إلى التحقق من النموذج العاملي المقترح لمقياس التدفق النفسي المتعدد الأبعاد ملائم لبيانات أفراد العينة، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي التي تُعزى لأثر متغير التخصص، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس التدفق النفسي إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي؛ ومن ثم يشير ذلك إلى قبول النموذج المقترح، كذلك وجود فرق دالة احصائيًا بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية الفنية على الدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة (ب)، وبين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية البدنية لصالح المجموعة (أ)، وبين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم لصالح المجموعة (أ)، وبين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة (ب)، وبين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) القيادة التربوية لصالح المجموعة (ب)، ووجود فرق دالة احصائيًا بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) الموهبة والإبداع لصالح المجموعة (أ)، وبين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) التربية البدنية لصالح المجموعة (أ)، وبين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم لصالح المجموعة (أ)، ووجود فرق دالة احصائيًا بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة (ب)، وبين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) القيادة التربوية لصالح المجموعة (ب)، ووجود فرق دالة احصائيًا بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة (ب)، وبين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) القيادة التربوية لصالح المجموعة (ب).

الكلمات المفتاحية: البنية العاملية، التدفق النفسي، طلبة الدراسات العليا.

مقدمة البحث:

التدفق النفسي من المفاهيم النفسية الإيجابية التي تؤثر في مدركات الطلبة وسلوكهم، وكذلك تساعد في تحقيق التوازن بين إدراك الطالب لمهاراته وصعوبة الأنشطة التي يقوم بها، فيشعر الطالب بأن كل شيء تحت سيطرته، ويتميز نشاطه بالترابط والتركيز المرتفع والاندماج في أداء المهمة مع فقدانه

* أستاذ القياس والتقويم المساعد بقسم التربية وعلم النفس - كلية التربية - جامعة الباحة - المملكة العربية السعودية.
* البريد الإلكتروني: bandar1402@gmail.com
تاريخ إستلام البحث :١٨/ ٦/ ٢٠٢٢ تاريخ قبول البحث : ٥/ ٨/ ٢٠٢٢ تاريخ النشر الالكترونى : ٦ / ٢٠٢٢

لوعيه كأن ينسى احتياجاته الشخصية من أكل وشرب ويندمج في أداء المهمة حتى ينجزها على أكل وجه (De Manzano, Theorell, Harmat.,& Ullén, 2010, p.302)

والأصل في خبرة التدفق النفسي استغراق واندماج الطالب بكامل شخصيته في أداء المهمة مع إسقاطه لعامل الوقت والزمن من حساباته، بمعنى أن تظل خبرة التدفق سارية وممتدة إلى أن ينجز الطالب المهمة مهما طالت المدة الزمنية (أبو حلاوة، ٢٠١٣، ص.٨).

وأشار غريب (٢٠١٥، ص.٢٩٥) إلى أن التدفق النفسي يهدف إلى تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب، فهو خبرة ذاتية إيجابية تتحقق عندما ينسى الطالب نفسه أثناء عملية التفكير والتدبر وإعمال العقل خلال حل المشكلات، فيندمج الطالب في أداء المهام والأعمال المطلوبة المرتبطة بهذه المشكلة مقترنًا بحالة من الاستمتاع والسعادة التي تساعده على اكتشاف معنى الحياة، وتصبح حياته هادفه ولها معنى وجديرة بأن تعاش، وفي نفس السياق أشار العبيدي (٢٠١٦) إلى أن التدفق النفسي حالة تتمثل في الاستغراق والانغماس والسرعة والدقة في أداء عمل ما للوصول إلى أعلى مستويات من الأداء ترافقها حالة من الشعور بالسعادة والاستمتاع الشخصي، وانخفاض الشعور بمرور الوقت ونسيان الذات عند تنفيذ المهام والأعمال الموكلة له، وهو ما بينته دراسة الأحمدي (٢٠٢١) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق والرضا عن الحياة.

فالتدفق النفسي يمثل الحالة النفسية التي يمر بها الطالب من وقت لآخر عندما يقوم بالمهام بأقصى درجات الأداء، ويظهر ذلك من خلال تحقيق التوازن بين مهارات الطالب وتحديات وصعوبات المهمة التي يقوم بها، مع حفاظه على انتباهه وتركيزه على المثيرات المرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، وعزله للمثيرات المشتتة غير المرتبطة بالمهمة (عبدالفتاح وحليم، ٢٠١٨، ص.٢٠)، وهو ما أشار إليه كلا من Huang, Pham, Wong, Chiu, Yang and Teng (2018, p.1289) فلكي يحدث التدفق النفسي لابد وأن تتطابق مهارات وامكانيات الطالب مع تحديات وصعوبات المهمة التي يقوم بها، فإذا كانت مهارات الطالب وإمكانياته لا تتطابق مع تحديات المهمة؛ يشعر معها الطالب بالضيق والإحباط بدلاً من شعوره بحالة التدفق النفسي.

والتدفق النفسي يساعد الطلبة على تنمية خبراتهم في المهام والأنشطة الأكاديمية من حيث جودتها، وتنوع أدائهم خلال تنفيذ الأنشطة والمهام المكلفين بها، فيتعاملون معها بطريقة إبداعية تطورية، فيجعل المتعلم يشعر بالتوحد والاندماج مع المهام والأنشطة التي يقوم بها، مقترنًا بشعوره بالجدية والقدرة على التعامل معها بكفاءة وفاعلية (Riva, Riva, Talò, Boffi, Rainisio, Pola, & Inghilleri, 2017) وهو ما بينته دراسة Michels (2015) من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز، كذلك نتائج دراسة محمود (٢٠١٨) أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التدفق النفسي ومستوى الطموح.

وكذلك للتدفق أهمية كبيرة للطالب من الناحيتين الانفعالية والمعرفية؛ فينطوي على الاستمتاع بأداء مهمة معينة، الأمر الذي يجعل الطالب يستمر في الأداء بحب ورغبة في التطوير والإجادة، فتظهر ابداعات الطالب الكامنة وانخراطه في أداء المهام التي تتطلبها دراسته، أما الناحية المعرفية تتمثل في اكتسابه الخبرات الجديدة وتعلم المهارات الجديدة (محمود، ٢٠١٨).

وأوضح العطار (٢٠١٩، ص.٣٩٣) أن التدفق يعبر عن أقصى مستويات الأداء مع الشعور بالسعادة والاستمتاع والاندماج في العمل، والإحساس بتغير الوقت، وكذلك شعوره بالسيطرة الكاملة على المهمة التي يقوم بها مع غياب لأي أفكار سلبية، كذلك يتضمن التدفق شعور الطالب بأن أدائه للمهمة محفز في حد ذاته، ويتحقق ذلك من خلال وجود الأهداف الواضحة المحددة، والتغذية الراجعة الفورية، والقدرة على تحقيق التوازن بيت التحديات العالِة المدركة والمهارات الشخصية العالِة.

فالتدفق يتمثل في قدرة الطالب على التعمق والاستغراق والتركيز على المهمة المطلوبة، والشعور بالتحكم والسيطرة، مع الشعور بالاستمتاع عند أداء المهمة، ونسيان الذات، وتغير الإحساس بالوقت، وكل ذلك يحدث مع تحقيق نوع من التوازن بين قدرات الطالب ومستوى صعوبة المهمة المطلوب أدائها؛ مما يؤدي إلى الوصول إلى أعلى مستويات الأداء النشط والفعال، ويؤدي إلى الشعور بالسعادة والراحة والتفاؤل (إبراهيم وعلي وشحاته، ٢٠٢١، ص.٦٢). وأشار كلا من Fong, Zaleski and Leach (2015) إلى أن التدفق قوة محفزة داخليًا لتحقيق وتحسين الأداء، ورفع مستوى الإنتاجية للطالب وتعزيز الرضا عن الحياة والسعادة عبر حياة الفرد.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية التدفق النفسي لجميع الطلبة بصفة عامة، ولطلبة الدراسات العليا بصفة خاصة؛ كون مرحلة الماجستير تتطلب من الطلبة تركيز الانتباه على المهام والأعمال الموكلة إليهم المتضمنة في المقررات الدراسية أو الرسالة والمشروع البحثي، إضافة إلى استغراقهم واندماجهم في تنفيذ مهامهم بدرجة كاملة، للوصول إلى الإبداع في رسائل الماجستير والمشاريع البحثية؛ لذا فقد جاءت البحث بهدف بناء مقياس للتدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا، وكذلك التعرف على الفروق بين التخصصات في التدفق النفسي.

مشكلة البحث وأسئلته:

نبعت مشكلة البحث الحالي من خلال عمل الباحث في التدريس لطلبة مرحلة الماجستير بكلية التربية جامعة الباحة، وما لاحظه من نقص الانتباه لدى بعض الطلبة، كما أن مستوى التركيز لدى البعض يميل إلى الانخفاض، في حين أن البعض الآخر لديهم قدرة عالِة على تركيز الانتباه فيما يقومون به من مهام وأنشطة، وكذلك اختلاف الجهد الذي يبذله الطلبة في إنجاز المهام والأنشطة؛ فالبعض لديهم القدرة والمهارة على الاندماج والانغماس في المهمة حتى إنجازها للنهاية وعلى أكمل وجه، في حين أن البعض الآخر يقوم بتأجيل إنجازه المهام والأنشطة إلى وقت لاحق، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بالمملكة العربية السعودية؛ مما يعنى قلة المقاييس المعدة لقياس التدفق النفسي لديهم؛ مما دفع الباحث لدراسة التدفق النفسي وإعداد مقياس له والتحقق من خصائصه السيكومترية من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي؛ كونه من المتغيرات التي تؤثر في جميع الجوانب الشخصية والوجدانية والأكاديمية.

ومما يدعم ذلك ما بينته دراسة فريد (٢٠١٦) من وجود تأثير مباشر موجب دال احصائيًا للتدفق النفسي على السعادة، وكذلك نتائج دراسة كلا من عرعر ودعماش ومباركي (٢٠١٦) فقد بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التدفق النفسي وكلا من الإبداع والسعادة، وأوضح كلٍ من البحيري وعبدالفتاح وشاهين (٢٠١٧) أن التدفق يساعد الطلبة على الإبداع، وهو ما أشار إليه كلا من أبو حلاوة والشربيني (٢٠١٧) فقد أوضحوا أن التدفق حالة نفسية مثالية من أهم ملامحها استغراق الطالب

بصورة كاملة في المهمة التي يقوم بتنفيذها، وما يقترن بهذا الاستغراق من صفات إيجابية أهمها الشعور بالسعادة وبأن للحياة معنى وقيمة، وهو ما أوضحته دراسة Hager (2015) فقد أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التدفق النفسي وكلا من الانبساطية والانفتاح على الخبرة والمقبولية، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيًا بين التدفق النفسي والعصابية.

ويؤثر التدفق النفسي بصورة إيجابية على الجوانب الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا؛ بما يتيحه لهم من تركيز انتباه وبذل الجهد لإنجاز ما يكلفون به من مهام ومشروعات لمرحلة الماجستير، ومما يدعم ذلك ما بينته دراسة عيد (٢٠١٩) من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التدفق النفسي واليقظة العقلية، وكذلك أوضحت نتائج دراسة كلا من Moutinho, Monteiro, Costa and Faria (2019) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التدفق النفسي والأداء الأكاديمي والشعور بالسعادة، وكذلك ما أشار إليه كلا من Yoo, Sanders and Cerveny (2018) في أن التدفق النفسي يؤثر بشكل إيجابي في عملية التعلم، فيساعد على زيادة شعور الطالب بالسيطرة مع زيادة تركيزه على المهمة المطلوبة؛ مما يؤدي إلى التعلم الفعال، والتفاعل مع المثيرات؛ مما ينمي نتائج التعلم، ومما يدعم ذلك أيضًا ما أوضحته دراسة كلا من إبراهيم وآخرون (٢٠٢١) حيث أوضحوا وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيًا بين التدفق النفسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية بأبعادها الثقة في الأداء الأكاديمي وتحمل المسئولية الأكاديمية، والمثابرة الأكاديمية، والتنظيم الذاتي، وإدارة الوقت، وهو ما أكدته دراسة كلا من دسوقي وقاسم وقاسم (٢٠٢٢، ص.٥٢٧) فأوضحت أن التدفق النفسي ينمي الفاعلية الذاتية والتي بدورها أحد أبعاد السعادة الدراسية، كذلك إثراء العملية التعليمية؛ حيث أنه يساعد على تنمية التفكير الإبداعي ومستوى الطموح، ويُعد دافعًا قويًا للإنجاز.

وبالرجوع إلى الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت قياس التدفق النفسي، وجد الباحث أنها اختلفت في عدد الأبعاد المكونة للتدفق النفسي، فالبعض يرى أنها تسعة أبعاد كدراسة (Jackson and Marsh, 1996 ؛Csikzentmihalyi, 1990)، واتفقت معها دراسة العطار (٢٠١٩) مع اختلاف مسميات بعض الأبعاد، وكذلك دراسة كلا من الجزار وإبراهيم والهجين ،٢٠٢١؛ ودراسة منصور، ٢٠٢١)، في حين نجد أن دراسة Shin (2006) أوضحت وجود خمسة أبعاد للتدفق النفسي، واتفقت معها دراسة الحارثي (٢٠٢٠) مع اختلاف مسميات بعض الأبعاد، أما دراسة البهاص (٢٠١٠) أوضحت أن التدفق النفسي يتكون من ثلاثة أبعاد، في حين أن دراسة باظة، ٢٠١١؛ وجبر، ٢٠٢١) بينت أن التدفق النفسي يتكون من ثمانية أبعاد، وكذلك دراسة غريب (٢٠١٥) مع اختلاف مسميات الأبعاد، في حين أن دراسة كلا من خزام وغنيم وإبراهيم (٢٠١٦) أوضحت وجود أربعة أبعاد مكونة للتدفق النفسي، أما دراسة عبدالجواد (٢٠١٧) فترى أن التدفق النفسي يتكون من سبعة أبعاد، في حين أن دراسة عبدة وعثمان (٢٠١٨) بينت وجود إحدى عشر بُعدًا، وفي حين أن دراسة كلا من حرب ومحمد وعطية (٢٠٢٠) ترى وجود ستة أبعاد مكونة للتدفق النفسي، واتفقت معها دراسة كلا من أبو بكر والضوي وسليمان (٢٠٢١) مع اختلاف مسميات بعض الأبعاد.

وبالإضافة إلى اختلاف الدراسات السابقة في عدد الأبعاد ومسمياتها المكونة للتدفق النفسي، كذلك فإن أغلب مقاييس التدفق النفسي -في حدود اطلاع الباحث- استخدمت العبارات التقريرية في قياس التدفق، ولا يوجد مقياس للتدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا في البيئة السعودية؛ مما دفع الباحث على إعداد مقياس للتدفق النفسي يناسب البيئة السعودية من خلال إعداده في صورة مواقف وليس عبارات تقريرية، حيث أن المواقف يُمكنها أن تكشف بصورة دقيقة عن التدفق وليس العيارات التقريرية؛ لذا

تتبلور مشكلة البحث في السؤال الآتي: هل النموذج العاملي المقترح لمقياس التدفق النفسي المتعدد الأبعاد ملائم لبيانات أفراد عينة البحث؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- إعداد مقياس للتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا.

٢- التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المُعد من حيث صدقة وثباته.

٣- التحقق من ملائمة النموذج العاملي المقترح لمقياس التدفق النفسي المتعدد الأبعاد لبيانات أفراد عينة البحث.

٤- التعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي التي تُعزى لأثر متغير التخصص (الموهبة والإبداع- التربية الفنية- التربية البدنية- تكنولوجيا التعليم- المناهج وطرق التدريس- القيادة التربوية).

أهمية البحث: تتضح أهمية البحث من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية.

الأهمية النظرية:

١- يتناول البحث متغير التدفق النفسي، وهو من المتغيرات الحديثة نسبيًا في علم النفس الإيجابي والتي تساعد طلبة الدراسات العليا بصفة عامة ومرحلة الماجستير بصفة خاصة على الشعور بالسعادة، والتفاؤل، وبذل المزيد من الجهد، والمثابرة لإنجاز المقررات الدراسية ورسالة الماجستير أو المشروع البحثي؛ من خلال تركيزهم الكامل فيما يقومون به من مهام، وثقتهم في أنفسهم وقدرتهم على تنفيذ ما يُوكل لهم من مهام.

٢- تساعد نتائج البحث الحالي في فتح المجال أمام الباحثين لدراسة متغير التدفق النفسي مع متغيرات أخرى لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية في كل تخصص بصورة منفردة.

الأهمية التطبيقية:

١- تفيد نتائج البحث الحالي في حث القائمين على التدريس لطلبة الدراسات العليا بكليات التربية على استخدام استراتيجيات وتقديم محتوى تعليمي يُساعد على تنمية التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا؛ مما يساعد على إعداد كوادر بشرية في مجال التربية تتميز بالإبداع والابتكار ورفع مستوى كفاءتهم الأكاديمية.

٢- إعداد مقياس للتدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا تتحقق فيه الخصائص السيكومترية للقياس، ويناسب البيئة السعودية؛ مما يُعد إضافة وإثراء للمكتبة العربية، وكذلك يستفيد منه الباحثين في مجال القياس والتقويم والتربية وعلم النفس والصحة النفسية.

٣- يساعد البحث الحالي في فتح المجال أمام الباحثين في مجال إعداد البرامج لتنمية التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية؛ مما سوف يكون له مردود إيجابي على إبداع الطلبة في إعداد رسائلهم ومشروعاتهم البحثية في مرحلة الماجستير وما بعدها، وفي مجال عملهم.

٤- كما توجه نتائج البحث مسئولي التخطيط وإعداد توصيفات المقررات الدراسية لطلبة الدراسات العليا إلى أهمية التدفق النفسي، ووضع أنشطة في المقررات الدرسية تساعد الطلبة على التدفق النفسي.

٥- لفت انتباه المرشدين العلميين لطلبة الدراسات العليا بضرورة مراعاة الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من التدفق النفسي، وإتاحة الفرصة والوقت الكافي لهم للإبداع في مهامهم وأنشطتهم المكلفين فيها دون حدوث أي تأثير على معدلاتهم الأكاديمية.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات البحث:

أولاً التدفق النفسي psychological flow:

ويُعرف الباحث التدفق النفسي بأنه حالة نفسية انفعالية إيجابية مليئة بالطاقة والحيوية تتمثل في وضوح الأهداف، والتركيز والانتباه العالٍ والاندماج الكلي للطالب في أداء مهمة أو عمل أو نشاط، والانغماس فيها إلى الحد الذي يتغير معه إيقاع الزمن، فيشعر بأن الوقت يمر ببطء أو بسرعة، مع وجود توازن بين قدرات ومهارات الطالب ومتطلبات وتحديات المهمة أو العمل أو النشاط الذي يقوم بتنفيذها، يصاحبه شعور بالسعادة والاستمتاع أثناء وبعد إنجاز العمل على أكمل وجه، فتنفيذ المهمة هو الهدف الأسمى دون انتظار أي مكافأة، محققًا مستويات مرتفعة من الأداء تمثل أقصى مستويات الأداء.

ويُعرف الباحث التدفق النفسي إجرائيًا بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة الدراسات العليا على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي المُعد في البحث الحالي، والذي يتكون من الأبعاد الستة الآتية:

البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة: ويتمثل في تركيز الطلبة انتباههم بصورة مرتفعة على المهمة المُكلفين بها، دون تشتيت انتباههم، والشعور بالاستغراق والاندماج الكامل فيما يقومون به من مهام.

البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت: ويتمثل في شعور الطلبة بالبهجة والسعادة والاستمتاع أثناء تنفيذ ما يقومون به من مهام، دون انتظار مكافأة، فتنفيذ المهمة هو المكافأة بالنسبة لهم، وعدم شعورهم بمرور الوقت أثناء تنفيذ المهام، فتمر عليهم الساعة وكأنها بضع دقائق لانشغالهم وتركيزهم في أداء المهمة.

البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة: ويتمثل في شعور الطلبة بثقتهم في أنفسهم والاستقلالية في الأداء، والتفكير الإيجابي في أنفسهم، والسيطرة والتحكم في تنفيذ ما يُكلفون به من مهام، ومنافسة الزملاء، والشعور بالتماسك عند القيام بالمهام الصعبة معتمدين على قدراتهم ومهاراتهم الشخصية.

البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة: ويتمثل في قيام الطلبة بالمهمة بحالة من التوازن بين تحديات ومتطلبات المهمة وقدراتهم ومهاراتهم الشخصية، فإذا تجاوزت تحديات ومتطلبات المهمة قدرات الطالب؛ شعر بالقلق، وإذا تجاوزت قدرات ومهارات الطالب المهمة شعر معها بالملل.

البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة: ويتمثل في وعي الطلبة بما ينبغي عليهم القيام به، وأن تكون أهدافهم واضحة ومحددة.

البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف: وتتمثل في توافر تغذية راجعة فورية داخلية أو خارجية، توضح للطلبة أنهم يسيرون في الطريق الصحيح نحو تحقيق أهدافهم، وتوضح لهم مدى التقدم نحو أهدافهم، سواء من خلال ردود أو تعليق الأساتذة أو زملائهم أو المحيطين بهم، تُشعرهم بالرضا عما حققوه من إنجاز في المهمة الموكلة لهم.

ثانيًا طلبة الدراسات العليا Post Graduate Students:

يُعرفهم الباحث بأنهم الطلبة المسجلين بمرحلة الماجستير بكلية التربية تخصص (الموهبة والإبداع- التربية الفنية- التربية البدنية- تكنولوجيا التعليم- المناهج وطرق التدريس- القيادة التربوية) المسجلين بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة الباحة للعام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

محددات البحث:

تتحدد تعميمات نتائج البحث الحالي بالمحددات الآتية:

١- **محددات بشرية:** تحددت بعينة من طلبة الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بكلية التربية جامعة الباحة.
٢- **محددات موضوعية**: تتناول الدراسة الحالية البنية العاملية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا.
٣- **محددات مكانية:** تحددت بكلية التربية جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية.
٤- **محددات زمانية:** تم تطبيق أدوات البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

إطار نظري ودراسات سابقة:

مفهوم التدفق النفسي:

عّرفه كلا من Clarke and Haworth (1994) بأنه تجربة ذاتية تتوافق مع الأداء في موقف تكون فيه مهارات الطالب متوازنة ومتكافئة لمستويات التحدي التي تفرضها المهام، ويُصاحبه شعور بالسعادة والابتهاج بسبب الوصول لمستويات أقصى الأداء.

عّرفه كلا من Jackson et al. (1996, p.18) بأنه "حالة انفعالٍة آنية تحدث عندما يكون الطالب مندمجًا كليًا في الأداء في موقف تكون فيه المهارات الشخصية متوازنة مع متطلبات التحدي، وفيها يعيش الطالب حالة من تغير الوعي في الأداء والانغماس في النشاط".

ويرى جولمان (٢٠٠٠، ص.١٣٤) أن التدفق النفسي يُقصد به "استغراق الطالب في أداء مهمة ما حتى يبلغ ذروة الأداء، ويصل على درجة الامتياز في الأداء، فإذا استطاع الطالب أن يصل إلى منطقة التدفق؛ فيمثل ذلك أقصى درجات الأداء الإيجابي الذي يحول دون تعرض الطالب للملل والتوتر والقلق". وعرفه Lee (2005, p.6) بأنه "حالة تظهر من خلال استغراق وانغماس وسرعة ودقة الطالب في أداء عمل ما، للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء يصاحبه حالة من الشعور بالسعادة والاستمتاع وانخفاض الوعي بالذات، والزمان والمكان أثناء أداء المهمة"، وعّرفه Rogatko (2009, p.133) بأنه حالة يكون فيها الطالب مندمجًا اندماجًا تامًا في أداء مهمة، وخاصة عندما يتطابق مستوى مهاراته مع مستوى تحدي وصعوبة المهمة التي يقوم بتنفيذها".

وعّرفته باظة (٢٠١١، ص.٣) بأنه "الاستغراق التام أو الانشغال بالأداء، وسرعة الأداء والوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء، والشعور بالسعادة وانخفض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعلم ودقة الأداء"، وفي نفس الاتجاه يرى Reid (2011) أنه حالة نفسية مرغوب فيها، يكون فيها الطالب على وعي بكل خطوة من خطوات أدائه للمهمة، وفي نفس الوقت يكون غير مدرك لهذا الوعي نتيجة لاندماجه الكامل في أداء تلك المهمة، وأضاف كلا من Mustafa, Elias, Roslan and Noah (2011) بأن التدفق النفسي حالة تتضمن شعور الطالب الداخلي بالدافعية خلال قيامه بتنفيذ مهمة ما، يصاحبه شعور بالاستمتاع وتجاهل أي شيء آخر ماعدا التركيز على انجاز تلك المهمة.

ويرى كلا من Mosing, Magnusson, Pedersen, Nakamura, Madison and Ullén (2012, p.699) أنه "تجربة ذاتية تتضمن تركيز الطالب العالٍ عند أداء المهام المطلوبة، وفقدانه للوعي الذاتي والقدرة على التحكم مع شعوره بالاستمتاع، ويحدث التدفق النفسي خلال أداء المهام الصعبة"، وفي نفس الاتجاه أشار كلا من(Solanelles, Ceja, Celdran and Peña (2014, p.63 إلى أنه "خبرة خاصة يمر بها الطالب من وقت لآخر، خاصة عن وصوله لأقصى درجات الأداء أو عند وصوله لمستويات أعلى من المستوى المعتاد عليه أو السابق بالنسبة له".

وفي نفس الاتجاه يرى كلا من أيوب والبديوي (٢٠١٧، ص.٨٣٤) أنه "حالة نفسية تحدث لدى الطالب من وقت لآخر عندما يؤدي المهام بأقصى درجات الأداء، والقدرة على التوازن بين التحديات والمهارات، وتركيز الانتباه مع فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات أثناء الأداء والتغذية الراجعة المباشرة والاستمتاع".

وعّرفه كلا من عبدة وآخرون (٢٠١٨، ص.٦) بأنه "الاستغراق في عمل والاندماج فيه، تدعمه العواطف الإيجابية المليئة بالطاقة والحيوية، والتي تعمل على صرف الانتباه تجاه هذا العمل، مع غياب الزمن وزيادة النشوة والابتهاج".

ويُمكن تعريفه بأنه "حالة نفسية تنساب فيها مشاعر وجدانية إيجابية تؤدي إلى مستوى أمثل للإثارة والنشاط، يستطيع الطالب فيها أن يكبت مصادر الطاقة النفسية السلبية كالتوتر والخوف والقلق والملل والاسترخاء للوصول إلى الخبرة المثلى، والتي تتضمن أعلى درجات الاستمتاع والثقة بالنفس والتركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط وفقد الوعي الكامل بالذات والمكان وانسياب الأفكار وآلية الأداء مع القدرة على إدارة الوقت والاندماج الداخل الكامل في المهمة التي يقوم بها" (عبدالفتاح وآخرون، ٢٠١٨، ص.٩).

وأشار العطار (٢٠١٩، ص.٣٩٣) إلى أن التدفق النفسي "ما يعبر عن أقصى مستويات الأداء مع الشعور بالسعادة والمتعة والاندماج الكامل في العمل، والشعور بتغيير إدراك الوقت، والسيطرة الكاملة مع عدم وجود أفكار الفشل، والشعور بأن النشاط محفز في حد ذاته، ويتحقق ذلك من خلال وجود الأهداف الواضحة المحددة وردود الفعل الفورية والقدرة على تحقيق التوازن بين التحديات العالٍة المتصورة والمهارات الشخصية العالٍة".

وعّرفه كلا من بقعة وقارني (٢٠١٨، ص.٢٢٨) بأنه "حالة تمثل الخبرة الإنسانية المثلى المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية، وجودة الحياة بصفة عامة، حيث تترك أثرًا إيجابيًا في

شكل شعور بالسعادة والمتعة والاندماج والإحساس بالجدارة والقيمة الشخصية"، وفي نفس الاتجاه يرى كلا من باظة واللوتي ومعوض (٢٠٢٠، ص.٢٨٧) أن التدفق النفسي "حالة تصل بالطالب إلى أعلى درجات التوظيف لطاقته النفسية يصاحبها شعور بالرضا والسعادة مع تأجيل اشباع رغباته واحتياجاته الشخصية".

وأوضح جبر (٢٠٢١، ص.٣٨٩) أنه "حالة يصبح فيها الطالب مندمجًا تمامًا في المهمة التي يقوم بها للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، نتيجة لوضوح الأهداف، ووجود تغذية راجعة، والتحكم في المهمة، ويصاحب هذه الحالة شعور الطالب بالمتعة والتركيز، ونسيان الذات والوقت، وخاصة عندما تكافئ مهاراته مستوى التحديات والصعوبات التي يواجهها في أثناء القيام بالمهمة".

ويتمثل التدفق في قدرة الطالب على التعمق والاستغراق في المهام المطلوبة منهم، وأدائها بأقصى درجة من التركيز والاستمتاع الذاتي أثناء أدائها، والتحكم عند أداء هذه المهام مع تغير الإحساس بالوقت؛ مما يؤدي إلى الوصول إلى أعلى مستويات الأداء النشط والفعال، ويؤدي إلى الشعور بالسعادة وراحة البال والتفاؤل (إبراهيم، ٢٠٢١، ص.٦٠- ٦١).

ويرى كلا من الجزار وآخرون (٢٠٢١، ص.٤٧٤) أنه "حالة من الكفاءة المعرفية والمتعة الجوهرية، حيث يشعر الطالب بتوحد مع النشاط، والسيطرة الكاملة والانسجام بين المهارات والتحديات التي تتجاوز مستوى النشاط الاعتيادي، ويترتب عليه آثار إيجابية وهي الشعور بالسعادة والمتعة غير المسبوقة أثناء أداء المهمة".

وعّرفه كلا من أبو بكر وآخرون (٢٠٢١، ص.٩٥) بأنه "حالة إيجابية من التوحد والاندماج والتركيز التام يعيشها الطالب أثناء قيامه بالمهام الأكاديمية، وتمنحه شعور بالتحكم والسيطرة، وأن قدراته متوازنة مع التحديات التي تواجهه، وأهدافه واضحة وبالتالي الشعور بالمتعة وجودة الحياة عند إنجاز المهام الأكاديمية واتقانها".

ويرى منصور (٢٠٢١، ص.٢٣٤) بأنه "حالة يستغرق فيها الفرد في النشاط أو العمل الذي يقوم به مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان، بالإضافة إلى التوازن بين تحديات الموقف والمهارات الشخصية، وتحقيق حالة من السرور الذاتي المقترن بالمتعة والبهجة أثناء العمل".

وعّرفه الأحمدي (٢٠٢١، ص.٨٧٩) بأنه "حالة تظهر في الاستغراق والشعور بقوة الحضور المصحوب بالدقة والسرعة في أداء نشاط معين مع الإحساس بالسعادة والاستمتاع والبهجة والاندماج التام في اللحظة الحالية وغياب الإحساس بالتشتت وعامل الزمن والمكان".

وعّرفه كلا من دسوقي وآخرون (٢٠٢٢، ص.٥٢٥) بأنه "حالة من استغراق وانغماس الفرد في أداء عمل أو مهمة ما مع فقدان الإحساس والوعي بالذات والوقت والمكان عن القيام بهذا العمل أو المهمة، للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، ترافقها حالة من الاستمتاع الشخصي والسعادة".

ومن خلال ما سبق يتضح للباحث أن التدفق لدى طلبة الدراسات العليا يتضمن حالة من التوحد والاندماج مع المهام والأعمال الموكلة إليهم، والتركيز التام وانسياب الأفكار التي تقودهم للإبداع، بشرط أن يكون هناك توازن بين قدرات ومهارات الطلبة وبين التحديات والصعوبات التي تفرضها الأعمال والمهام الموكلة إليهم، بحيث يندمج الطالب في العمل ويستغرق فيه إلى الحد الذي يفقد معه شعور بأن

الوقت يمر، فيدرك أن الوقت يمر بسرعة أو يمر ببطء فيما يعرف بتبدل إيقاع الزمن، مع نسيان اشباع حاجاته الفسيولوجية كالطعام والشراب بسبب الاندماج في تنفيذ المهام والأعمال، ويترتب على ذلك شعوره بالاستمتاع والسعادة نتيجة تنفيذه للمهام على أكمل وجه، فأدائه للمهام هو الهدف الأسمى بصرف النظر عن انتظاره للمكافأة بعد تنفيذ الأعمال أو المهام أو أي وقت آخر، مع حصول على تغذية راجعة فورية واضحة من قبل أساتذة وزملائه والمحيطين تفيد أنه يسير في الاتجاه الصحيح لتنفيذ المهمة.

أبعاد التدفق النفسي:

أوضحت Csikzentmihalyi (1990) في نظريتها عن التدفق وجود سبعة أبعاد هي كالآتي:

١- التوازن بين التحدي والمهارة: ويتمثل في شعور الطالب بأن قدراته ومهاراته متكافئة مع متطلبات وتحديات المهمة التي يقوم بها.

٢- الدمج بين الوعي والفعل: ويتمثل في اندماج الطالب بصورة كاملة في المهمة التي يقوم بتنفيذها.

٣- أهداف مدركة واضحة: ففي حالة التدفق يعرف ويدرك الطالب أهدافه بوضوح.

٤- الإحساس بالضبط والسيطرة: وتتمثل في شعور الطالب بالضبط والسيطرة الكاملة على المهمة التي يقوم بتنفيذها، فتحدث حالة التدفق دون مجهود شعوري.

٥- غياب الوعي أو الشعور بالذات: وتتمثل في تناقص الاهتمام بالذات، حيث يُصبح الطالب مندمجًا في أداء المهمة لدرجة التوحد معها.

٦- الإحساس بمرور الوقت بسرعة أثناء تنفيذه للمهمة.

٧- الاستمتاع الذاتي: ويتمثل في شعور الطالب بالاستمتاع أثناء تنفيذ المهمة، فتنفيذ المهمة غاية في حد ذاته دون انتظار مكافأة من المحيطين.

ويرى كلا من Jackson et al. (1996) حسب مقياسهما لحالة التدفق أنه يتكون من تسعة أبعاد هي: التوازن بين التحدي والمهارة، واندماج الفعل في الوعي أو الإدراك، وأهداف شديدة الوضوح، وتغذية راجعة مفهومة وغير غامضة، وتركيز تام على المهمة، والإحساس بالضبط والسيطرة، وغياب الشعور بالذات، وتبدل إيقاع الزمن أو الوقت، والاستمتاع الذاتي.

وذكر Shin (2006, p.709-710) أن التدفق يتكون من خمسة أبعاد هي كالآتي:

١- الاستمتاع: وتتمثل في شعور الطالب بالسعادة تجاه النشاط المُكلف به.

٢- التواجد: وتعنى شعور الطالب بالتفاعل والتواصل مع بيئته.

٣- تركيز الانتباه: وتتمثل في تركيز الانتباه الكامل على المهمة التي يقوم بتنفيذها.

٤- الارتباط: وتعنى أن يتميز الطالب بالمبادرة والتفاعل مع أساتذته وأقرانه.

٥- تحول الزمن: وتعنى عدم شعور الطالب بمرور الوقت، أو أن يشعر بأن الوقت يمر ببطء أو يمر سريعًا أثناء تنفيذ مهامه.

ويرى البهاص (٢٠١٠، ص.١٤٠- ١٤١) في دراسته على عينة من المراهقين أن التدفق يتكون من ثلاثة أبعاد هي كالآتي:

١- الانشغال بالأداء: وتعني تركيز الطالب في المهمة التي يقوم بها، والتخطيط لها والاستمرار في القيام بها حتى الانتهاء منها، والتميز بالدافعية المرتفعة لإنجازها، وكذلك القوة عند مواجهة التحديات.

٢- نسيان الذات: وتتمثل في نسيان الطالب لإشباع احتياجاته الشخصية أثناء أدائه لمهامه، وكذلك نسيان الضغوط والمشكلات نتيجة الاندماج في المهمة التي يقوم بتنفيذها.

٣- السرور التلقائي: وتعني شعور بالطالب بالسعادة والإقبال على المهمة، وكذلك الاستمتاع عند مواجهة التحديات والصعوبات المرتبطة بالمهمة التي يقوم بتنفيذها، وأيضًا الشعور بالكفاءة الذاتية واهتمامه بإنجاز كل ما هو جديد.

وأشارت باظة (٢٠١١) في مقياسها عن التدفق إلى ثمانية أبعاد هي: إدارة الوقت بإيجابية، ومستوى النشاط المرتفع مع الشعور بالمسؤولية، ووضوح الهدف من ممارسة النشاط، والاندماج التام في النشاط، وتركيز الانتباه ومواجهة التحديات، والشعور بالمتعة والدافعية أثناء الأداء، ونسيان الذات والمكان أثناء القيام بالعمل، والأداء بتلقائية والسيطرة على اتخاذ القرارات.

بينما دراسة غريب (٢٠١٥) على عينة من طلبة الجامعة فقد بينت وجود ثمانية أبعاد للتدفق هي كالآتي:

١- الخبرة الذاتية الأكاديمية: وتعني شعور الطالب بالسرور والاستمتاع أثناء أداء مهامه وتكليفاته.

٢- الثقة بالنفس: وهي سمة شخصية يشعر معها الطالب بالكفاءة الذاتية، وقدرته على مواجهة الظروف المختلفة، من خلال اعتماده على قدراته الذاتية وإمكاناته، لتحقيق الأهداف المرجوة منه.

٣- الإحساس بالتحكم في القدرة على اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات: ويقصد بها قدرة الطالب على الضبط والسيطرة على معوقات المهمة المطلوبة.

٤- وضوح الهدف: ويقصد به قدرة الطالب على تحقيق الهدف، وذلك من خلال تحديده بوضوح.

٥- تحول الوقت: ويقصد به تبديل إيقاع الزمن والإحساس بأن الوقت يمر ببطء أو بسرعة؛ ولذا تكون الخبرة المثلى (تجربة التدفق) شكل جديد.

٦- الاندماج في الأداء وفقدان الوعي الذاتي: ويقصد بها تلاشي الطالب اهتمامه بذاته، فيستغرق بصورة كاملة في أداء المهمة المطلوبة بصورة تؤدي إلى إحساسه بأن الأداء يتسم بالتلقائية والآلية.

٧- التركيز على المهمة: وفيه يركز الطالب على المهمة، مما يسهل القيام بالمهمة بدون مجهود كبير.

٨- توازن التحديات مع المهارات: ويقصد بها إحساس الطالب المتوازن بين متطلبات المهمة المدركة وقدراته، بحيث لا تصل التحديات إلى الحجم الكبير الذي يثير القلق، ولا تنخفض بدرجة تؤدي إلى الشعور بالملل.

وأوضحت دراسة كلا من خزام وآخرون (٢٠١٦) من خلال التحليل العاملي على عينة من طلبة كلية التربية وجود أربعة أبعاد مكونة للتدفق هي: الشعور بالمتعة والدافعية الداخلية، والتركيز والتحكم في

المهمة، وفقدان الإحساس بالزمن، والتوازن بين التحديات والمهارات، في حين يرى عبدالجواد (٢٠١٧) أن التدفق يتكون من سبعة أبعاد هي كالآتي:

١- توازن المهام مع المهارات: ويُقصد بها الشعور المتوازن بين متطلبات النشاط المدرك وبين المهارات الموجودة لدى الطالب، والدقة في تقييم متطلبات الموقف.

٢- وضوح الأهداف: ويُقصد بها تحديد الأهداف بدقة ووضوح، بشكل يجعل الفرد يحدد بدقة ما يجب فعله من أجل تنفيذ المهام والأنشطة.

٣- الدافعية الذاتية: ويُقصد به ثقة الطالب في قدرته على النجاح فيما يقوم بع من مهام، وإكمال المهام مهما كانت صعوبتها، وتقييم ذاته باعتبارها شخصًا كفئًا وفعالاً.

٤- التركيز في الأداء: ويُقصد به الاندماج والتركيز في أداء المهام المطلوبة بدرجة تؤدي على الشعور بان الأداء يتسم بالتلقائية والآلية.

٥- نسيان الذات والوقت والمكان: ويُقصد به شعور الطالب بفقدان الوعي بالذات، ومرور الوقت دون أن يدري به الطالب، وفقدان الشعور بالمكان نتيجة الانشغال في أداء المهام والأنشطة.

٦- الاستمتاع بالعمل: ويُقصد به شعور الطالب بالبهجة والسعادة أثناء تنفيذ المهام والأنشطة، وعدم انتظار المكافأة نتيجة قيامه بالعمل، بل يكون العمل نفسه هو المكافأة.

٧- مواجهة الصعوبات: وهي القدرة على الدخول في المنافسات الصعبة، والتماسك عند أداء المهام الصعبة، وقدرة الطالب على تنفيذ المهام بالاعتماد على قدراته الذاتية.

وأشار كلا من عبدة وآخرون (٢٠١٨) في مقياسهما حالة التدفق للمراهقين والراشدين إلى أن التدفق يتكون من (١١) بُعدًا هي: الانفعال والتركيز على اللحظة الحاضرة، واندماج الفعل بالوعي، وفقدان الوعي، والاحساس بالضبط والسيطرة على الموقف أو المهمة، وفقدان الإحساس بالوقت، والاستمتاع الذاتي حيث القيام بالنشاط كغاية، وتغذية راجعة فورية، والشعور بامتلاك القدرة على النجاح في المهمة، والشعور بالاستغراق في الخبرة يفوق أي متطلبات أخرى، وأهداف واضحة في اتجاه العمل، والتوازن بين التحدي والمهارة، وقد تم استخدام مقياس التدفق في دراسة محمد (٢٠٢٢) على عينة من طلبة الدراسات العليا في مجال التربية.

بينما أوضحت نتائج دراسة العطار (٢٠١٩) من خلال التحليل العاملي وجود تسعة أبعاد مكونة للتدفق وهي: وجود أهداف واضحة، وردود فعل لا لبس فيها بشأن التقدم نحو الهدف، والتوازن بين التحديات المرتفعة والمهارات الشخصية المرتفعة، ودمج العمل والوعي، وفقدان الوعي الذاتي، وتغيير أو تحويل إدراك الوقت، والشعور بالسيطرة، والتركيز بشكل مكثف على المهمة الموجودة في متناول اليد، والنشاط مجزي في حد ذاته، واتفقت معها دراسة عيد (٢٠١٩) وكذلك دراسة كلا من عبده وخلف (٢٠١٨)، وبينت نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢٠) أن التدفق تكون من خمسة أبعاد هي: التحدي، والاندماج، وتحديد الأهداف، والسيطرة، والرضا عن الذات.

في حين أن نتائج دراسة كلا من حرب وآخرون (٢٠٢٠) من خلال التحليل العاملي على عينة من طلبة كلية التربية بينت وجود ستة أبعاد مكونة للتدفق وهي كالآتي:

١- الشعور بالتحكم والتوزان بين المهارات والتحديات: وتتمثل في شعور الطالب بالتحكم فيما يقوم به من أفعال وسلوكيات أثناء أداء العمل، والمرونة في أداء العمل، وتعديل السلوك وتطويع الذات، والتحكم في الطرق المتاحة لأداء العمل، وقدرة الطالب على تنفيذ المهام التي تمثل تحديًا بالنسبة له، وامتلاكه للمهارات اللازمة لإنجاز العمل، وإدراكه للتوازن بين المهارات التي يمتلكها والتحديات التي يواجهها أثناء أداء تلك المهام.

٢- تركيز الانتباه على العمل لدرجة نسيان الوقت: وتتمثل في تركيز الطالب انتباهه على العمل، وحصر الاهتمام في اللحظة الحاضرة، وشعوره بأنه منفصل عما يحيط به، وكذلك شعوره بمرور الوقت بشكل غير معتاد عما هو طبيعي أثناء الاستغراق في العمل، ونسيان الزمان عند أداء عمل ممتع.

٣- وضوح الأهداف: ويتمثل في تحديد الطالب للهدف الذي يسعى إليه عند الاندماج في العمل، وخطوات العمل التي يجب عليه القيام بها من أجل تحقيق الهدف، وترتيب أولويات العمل الذي يقوم به قبل البدء فيه.

٤- التغذية الراجعة: وتتمثل في معرفة الطالب بنتائج أفعاله المتنوعة أثناء أداء العمل، ومدى ملائمة تلك الأفعال مع مسار العمل الذي يقوم به، مع معرفة الطالب بنتائجه، ومدى تقدمه في إنجاز الهدف الذي يسعى إليه.

٥- فقدان الوعي الذاتي أو عدم الانشغال الذاتي: ويتمثل في عدم الانشغال بالذات عند أداء العمل، أو القلق من تقييم الآخرين له، والبعد عن المخاوف الذاتية المتعلقة بمدى جودة الأداء، وكيف يبدو الطالب بالنسبة للآخرين، أو الانشغال بتعليقات الآخرين أثناء أداء العمل.

٦- الطبيعة ذاتية الغرض: وتتمثل في شعور الطالب بالاستمتاع عند أداء العمل، ويترك العمل أثرًا ايجابيًا في نفس الطالب، ومن ثم يميل إلى استمرار العمل دون توقف، ويكون تكرار العمل من أجل الاستمتاع به في حد ذاته.

أما نتائج دراسة جبر (٢٠٢١، ص.٤٠٢) فأوضحت أن التدفق يتكون من ثمانية أبعاد هي: وضوح الأهداف، وتغذية راجعة واضحة، والاندماج في الأداء، والتركيز التام في الأداء، وضبط الأداء، والاستمتاع بالأداء، ومواجهة التحديات، ونسيان الذات والوقت، وهي كالآتي:

١- وضوح الأهداف: وهي قدرة الطالب على تحديد أهدافه بدقة ووضوح، ومعرفه ما يجب أن يفعله من أجل تنفيذ المهام والأنشطة التي يُكلف بها.

٢- تغذية راجعة واضحة: وهي قدرة الطالب على مراجعة أدائه، وتعديل خططه، والحكم على مدى نجاح وجودة الأداء، ومعرفة الطريقة المثلى للقيام بالمهام الأكاديمية.

٣- الاندماج في الأداء: وهو قدرة الطالب على الانغماس في أداء المهام المطلوبة بدرجة تؤدي إلى الشعور بأن الأداء يتسم بالتلقائية والآلية، والاهتمام بإنجاز التفاصيل داخل المهام التي يؤديها.

٤- التركيز التام في الأداء: وتعني شعور الطالب بالتركيز في أثناء أداء المهام المطلوبة منه، إلى درجة تجعله يتغلب على أي مشتتات أو مشكلات بحيث يكون صافي الذهن.

٥- ضبط الأداء: وهو قدرة الطالب على السيطرة على انفعالاته وعلى أي مثيرات خارجية تعوقه عن إنجاز مهامه، ومقاومته للملل، وتقديمه لبدائل الحل المناسبة لإتمام إنجاز المهام المطلوبة.

٦- الاستمتاع بالأداء: وهو شعور الطالب بالسعادة والرضا أثناء أدائه للمهام الأكاديمية دون شعور بالتعب أو الملل، وشعوره بالمردود الإيجابي للمهام التي يؤديها.

٧- مواجهة التحديات: وهي شعور الطالب بالقدرة على أداء المهام الصعبة، بحيث يكون هناك توازن بين قدراته ومتطلبات المهام المطلوبة منه، وسعيه لمواجهة الصعوبات التي تمنعه من إنجازها.

٨- نسيان الذات والوقت: وهي شعور الطالب بمرور الوقت دون ان يدري به، ونسيانه لكل من حوله، وتأجيله لاهتماماته، وعدم رغبته في الراحلة حتى ينتهي من إنجاز مهامه.

بينما نتائج دراسة الجزار وآخرون (٢٠٢١) أوضحت وجود تسعة أبعاد للتدفق هي: التوازن بين التحدي والمهارة، ووضوح الأهداف، والتركيز على المهمة، وفقدان الإحساس بالوقت، وغياب الوعي بالذات، والاستمتاع الذاتي، والاحساس بالضبط والسيطرة، وتغذية راجعة غير غامضة، واندماج الوعي بالفعل، وكذلك نتائج دراسة منصور (٢٠٢١) أظهرت وجود تسعة أبعاد مكونة للتدفق وهي: التوازن بين التحدي والمهارة، والأهداف الواضحة، والتغذية المرتدة، والتركيز على المهمة، والاحساس بالسيطرة والضبط، والاستمتاع الذاتي، والاندماج في العمل، وفقدان الوعي بالذات، وتحول الوقت والخبرة الذاتية المثلى.

في حين أن دراسة أبو بكر وآخرون (٢٠٢١) من خلال التحليل العاملي على عينة من طلبة كلية التربية أوضحت وجود ستة أبعاد مكونة للتدفق هي: تغير إيقاع الزمن، ووضوح الأهداف، واندماج الفعل والوعي، وفقدان الشعور بالذات والآخرين، والاستمتاع الذاتي، والاندماج والتركيز في المهمة.

خصائص الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من التدفق النفسي:

تمثل حالة التدفق النفسي العامل الحاسم في تكوين المعنى والهدف من الحياة، وإضفاء المغزى والقيمة عليها، وبالتالي الوصول إلى الإبداع، بل الوصول إلى أعلى تجليات الإبداع الإنساني، فالتدفق يساعد الطلبة على الشعور بالرضا والسعادة وجودة الحياة النفسية، وكذلك مساعدة الطلبة على تأسيس نظام مرن وواضح يدفعهم إلى التطور وتنمية أنفسهم (أبو حلاوة، ٢٠١٣)، وأشار Lee (2005, p.8) إلى أن ذوي التدفق النفسي المرتفع يتمتعون بالعديد من الصفات ومنها الحرص على إكمال المهام الموكلة إليهم في أوقاتها المحددة، وعدم تأجيل المهام إلى وقت لاحق، وكذلك المستويات المرتفعة من الطموح، وأضاف البهاص (٢٠١٠، ص.١٢٣) الشعور بالسرور والسعادة نتيجة الاندماج والاستغراق في أداء المهام والأنشطة، وكذلك قدرتهم على التخلص من الضغوط النفسية ومثيرات القلق من حولهم أثناء أداء المهام والأنشطة. وأضاف حجازي (٢٠١٢، ص.١٦٨) صفات الاهتمام، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الخبرة، والكفاءة الذاتية، والاستمرار في أداء المهام والأنشطة والاندماج فيها.

ويتميز أيضًا الطلبة ذوي المستويات المرتفعة من التدفق بالثقة بالنفس تجاه تحقيق الأهداف عالٍة المستوى، والشعور بالاستمتاع والحماس الإيجابي؛ مما يساعدهم على التميز في أداء الأنشطة والمهام المكلفين بها (Hager, 2015). كذلك فإن ذوي المستويات المرتفعة من التدفق يستطيعون تحديد المهام التي يشعرون فيها بالاستمتاع، وتزداد لديهم درجة المثابرة من أجل تحقيق أهدافهم، والقدرة على تحمل الإجهاد والمعاناة فيما يقومون به من مهام دون انتظار أي مكافاة من أي نوع (عبدالجواد، ٢٠١٧، ص.٤٨٨).

وأشار البخيتان (٢٠٢٠، ص.٤٦) إلى تمتع ذوي التدفق المرتفع بالنظرة الإيجابية للحياة، والشعور بالتفاؤل والسعادة، والقبول الذاتي حتى يحصل الطالب على الاستمتاع السريع لإنجاز مراحل مهمة ما، فالتدفق يتناول الهدف العام كأهداف قصيرة وعند إنجازها فإن دافعية الطالب المتواصلة للمهمة أو النشاط تزداد.

فروض البحث:

١- النموذج العاملي المقترح لمقياس التدفق النفسي المتعدد الأبعاد ملائم لبيانات أفراد عينة البحث.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تُعزى لأثر متغير التخصص (الموهبة والإبداع- التربية الفنية- التربية البدنية- تكنولوجيا التعليم- المناهج وطرق التدريس- القيادة التربوية).

منهج البحث وإجراءاته:

١- منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لملائمة لأهداف البحث الحالي، والذي يقوم على دراسة الظاهرة ودراسة الفروق بين التخصصات في التدفق النفسي.

٢- عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٢٣٢) من طلبة الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بكلية التربية جامعة الباحة في العام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ تخصصات (الموهبة والإبداع - التربية الفنية- التربية البدنية- تكنولوجيا التعليم- المناهج وطرق التدريس- القيادة التربوية)، كما هو موضح بجدول (١).

جدول (١) توزيع عينة الدراسة طلبة الدراسات العليا بمرحلة الماجستير على التخصصات

التخصص	العدد	التخصص	العدد
الموهبة والإبداع	٣٢	تكنولوجيا التعليم	٣٧
التربية الفنية	٢٤	المناهج وطرق التدريس	٥٥
التربية البدنية	٣٨	القيادة التربوية	٤٦
المجموعة الكلي ٢٣٢			

٣- أداة البحث:

مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا إعداد (الباحث):

خطوات إعداد المقياس:

قام الباحث بالاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت متغير التدفق النفسي، كما هو موضح بالإطار النظري والدراسات السابقة بالبحث، كذلك الاطلاع على المقاييس المختلفة التي استخدمت لقياسه؛ ومنها مقياس حالة التدفق إعداد Jackson et al. (1996) ويتكون من (٩٦) مفردة موزعه على تسعة أبعاد، ومقياس التدفق النفسي إعداد العطار (٢٠١٩) والذي تكون من (٥٤) مفردة موزعة على تسعة أبعاد، واختبار التدفق إعداد باظة (٢٠١١) والذي تكون من (٥٦) مفردة موزعة على ثمانية أبعاد، ومقياس التدفق إعداد حرب وآخرون (٢٠٢٠) والذي تكون من (٣٦) مفردة موزعة على ستة أبعاد، ومقياس التدفق النفسي إعداد جبر (٢٠٢١) وتكون من (٤٢) مفردة موزعة على ثماني أبعاد، ومقياس التدفق إعداد إبراهيم وآخرون (٢٠٢١) والذي تكون من (٣٤) مفردة على ستة

أبعاد، ومقياس التدفق الدراسي لطلبة الدراسات العليا إعداد الشمري وحبيب (٢٠٢١) وتكون من (٣٤) مفردة على بُعد واحد، ومقياس التدفق لطالبات الجامعة (٢٠٢١) إعداد منصور (٢٠٢١) والذي تكون من (٤٥) مفردة موزعة على تسعة أبعاد، ومقياس التدفق الأكاديمي للطلاب المعملين إعداد أبو بكر وآخرون (٢٠٢١) والذي تكون من (٤٦) مفردة على ستة أبعاد، وقام الباحث بإعداد مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا؛ وذلك لعدم وجود مقياس يناسب طبيعة عينة البحث، كذلك فإن المقاييس المتوفرة في الميدان جميعها تكونت في صورة عبارات تقريرية في حدود اطلاع الباحث؛ والتدفق من المتغيرات التي يصعب قياسها من خلال عبارات تقريرية، فالأدق قياسه من خلال مواقف تناسب طبيعة العينة؛ لذا قام الباحث بإعداد المقياس في صورة مواقف.

ومن خلال الرجوع إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس السالف ذكرها؛ تم تحديد التعريف الإجرائي لمتغير التدفق النفسي، وصياغة مواقف المقياس بأسلوب بسيط وخالي من الغموض ويناسب طبيعة عينة البحث، ومستواهم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٥) موقفًا، ثم قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين (ن= ١٠) في مجال القياس والتقويم والتربية وعلم النفس والصحة النفسية؛ لتحديد مدى صحة وسلامة مواقف المقياس وخلوها من الغموض وارتباطها بالمقياس، وملائمتها لعينة البحث، وقد أسفرت عن تعديل بعض مواقف المقياس وحذف الموقفين (٦، ٢٣)، وتم الاعتماد على نسبة اتفاق المحكمين بنسبة (٩٠٪)، ليصبح المقياس مكون من (٣٣) فقرة، ثم قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٩) من طلبة الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بكلية التربية جامعة الباحة، للتأكد من فهم الطلبة لمواقف المقياس، وعدم وجود غموض في مواقف المقياس، وأسفرت هذه الخطوة عن تعديل ثلاثة مواقف هي (١٢، ١٥، ٢٢)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (٣٣) موقفًا، وتمت إعادة صياغة مواقف المقياس في ضوء ملاحظات أصحاب السعادة المُحكمين، وتطبيق المقياس علي عينة حساب الخصائص السيكومترية للتأكد من الخصائص السيكومترية وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي وكانت النتائج كالتالي:

إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا:

أولاً: صدق المقياس:

١- صدق التحليل العاملي: قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا، وذلك على عينة بلغت (٢٣٢) من طلبة الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بكلية التربية جامعة الباحة، وقد استخدم الباحث طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وتم إجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي (spss) الإصدار الثالث والعشرون، وتم تحديد ستة عوامل مستخلص من المقياس ككل، كما استخدم الباحث قيمة (±٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ومن ثم يعتبر التشبع للموقف على العامل دال إحصائيًا عندما يبلغ (± ٠,٣) أو أكثر، وقد تم التحليل العاملي وفق الخطوات الآتية: تجهيز بيانات المقياس تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا، ثم حساب معامل ألفا-كرونباخ للمقياس ككل؛ وذلك بغرض الاطمئنان لعدم وجود مفردات ذات تأثير سلبي على التباين الكلي للمقياس، ثم إجراء التحليل العاملي لمواقف المقياس، ثم تحديد قيمة (± ٠,٣) كمحك للتشبع الجوهري للمفردة على العامل، ثم تدوير المفردات تدويرًا متعامدًا، وبذلك يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٣) موقفًا، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (٢) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا وتشبع المفردات على العوامل

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
١	.315					
٢						.452
٣				.663		
٤	.675					
٥	.689					
٦		.396				
٧				.554		
٨			.694			
٩		.547				
١٠					.457	
١١		.361				
١٢		.684				
١٣	.679					
١٤						.741
١٥				.411		
١٦						.336
١٧			.586			
١٨				.464		
١٩				.628		
٢٠				.395		
٢١			.394			
٢٢			.513			
٢٣					.505	
٢٤						.317
٢٥					.380	
٢٦			.523			
٢٧	.439					
٢٨						.397
٢٩					.613	
٣٠	.715					
٣١		.724				
٣٢					.662	
٣٣		.503				
الجذر الكامن	4.385	3.890	2.942	2.669	2.482	1.805
نسبة التباين المفسرة	13.287	11.788	8.914	8.088	7.521	5.469
نسبة التباين التراكمية	13.287	25.075	33.989	42.077	49.598	55.067
اختبار كايزر-ماير-أولكين= (٠,٧٤٥).						
اختبار بارتليت= (١٢٨٦,٩٧٨) دال عند مستوي ثقة (٠,٠١).						

ويتضح من نتائج جدول (٢) الآتي:

العامل الأول: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣١٥- ٠,٧١٥) وقد استحوذ على (١٣,٢٨٧) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٣٨٥)، ويتكون هذا العامل من (٦) مواقف، وتعكس مواقف هذا العامل تركيز الطلبة للانتباه بصورة مرتفعة على المهام المُكلفين بها دون تشتيت انتباههم، والشعور بالاستغراق والاندماج الكامل فيما يقومون به من مهام؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة.

العامل الثاني: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٦١- ٠,٧٢٤) وقد استحوذ على (١١,٧٨٨) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣,٨٩٠)، ويتكون هذا العامل من (٦) مواقف، وتعكس مواقف هذا العامل شعور الطلبة بالبهجة والسعادة والاستمتاع أثناء تنفيذ ما يقومون به من مهام، دون انتظار مكافأة، فتنفيذ المهمة هو المكافأة بالنسبة لهم، وعدم شعورهم بمرور الوقت أثناء تنفيذ المهام، فتمر عليهم الساعة وكأنها بضع دقائق لانشغالهم وتركيزهم في أداء المهمة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت.

العامل الثالث: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٩٤- ٠,٦٩٤)، وقد استحوذ على (٨,٩١٤) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٩٤٢)، ويتكون هذا العامل من (٥) مواقف، وتعكس مواقف هذا العامل شعور الطلبة بثقتهم في أنفسهم والاستقلالية في الأداء، والتفكير الإيجابي في أنفسهم، والسيطرة والتحكم نحو تنفيذ ما يُكلفون به من مهام، ومنافسة الزملاء، والشعور بالتماسك عند القيام بالمهام الصعبة معتمدين على قدراتهم ومهاراتهم الشخصية؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد الشعور بالتحكم والسيطرة.

العامل الرابع: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٩٥- ٠,٦٦٣) وقد استحوذ على (٨,٠٨٨) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٦٦٩)، ويتكون هذا العامل من (٦) مواقف، وتعكس مواقف هذا العامل قيام الطلبة بالمهمة بحالة من التوازن بين تحديات ومتطلبات المهمة وقدراتهم ومهاراتهم الشخصية، فإذا تجاوزت تحديات ومتطلبات المهمة قدرات الطالب؛ شعر بالقلق، وإذا تجاوزت قدرات ومهارات الطالب المهمة شعر معها بالملل؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد التوازن بين التحدي والمهارة.

العامل الخامس: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣٨٠- ٠,٦٦٢) وقد استحوذ على (٧,٥٢١) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢,٤٨٢)، ويتكون هذا العامل من (٥) مواقف، وتعكس مواقف هذا العامل وعي الطلبة بما ينبغي عليهم القيام به، وأن تكون أهدافهم واضحة ومحددة؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة.

العامل السادس: تراوحت تشبعات مفردات هذا العامل ما بين (٠,٣١٧- ٠,٧٤١) وقد استحوذ على (٥,٤٦٩) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (١,٨٠٥)، ويتكون هذا العامل من (٥) مواقف، وتعكس مواقف هذا العامل توافر تغذية راجعة فورية داخلية أو خارجية، توضح للطلبة أنهم يسيرون في الطريق الصحيح نحو تحقيق الهدف، وتوضح له مدى التقدم نحو هدفهم، سواء من خلال ردود أو تعليق الأساتذة أو زملائهم أو المحيطين بهم، تُشعرهم بالرضا عما حققوه من إنجاز في المهمة الموكلة لهم؛ ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل بُعد تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف.

التجانس الداخلي لمقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل موقف والدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية للمقياس، وفيما يأتي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٣) التجانس الداخلي لمقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا البُعد الأول والثاني والثالث

الموقف	البُعد الأول		البُعد الثاني			البُعد الثالث		
	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	الموقف	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	.543**	.487**	٦	.707**	.551**	٨	.545**	.329**
٤	.745**	.524**	٩	.779**	.610**	١٧	.619**	.411**
٥	.748**	.675**	١١	.616**	.439**	٢١	.670**	.642**
١٣	.755**	.627**	١٢	.608**	.407**	٢٢	.675**	.510**
٢٧	.653**	.643**	٣١	.696**	.512**	٢٦	.656**	.446**
٣٠	.626**	.368**	٣٣	.617**	.570**			

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠٥)، ويتضح من نتائج جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01).

جدول (٤) التجانس الداخلي لمقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا البُعد الرابع والخامس والسادس

–	البُعد الرابع		البُعد الخامس			البُعد السادس		
٣	.656**	.407**	١٠	.547**	.508**	٢	.596**	.381**
٧	.682**	.546**	٢٣	.721**	.559**	١٤	.591**	.282**
١٥	.599**	.456**	٢٥	.651**	.598**	١٦	.392**	.518**
١٨	.801**	.689**	٢٩	.597**	.274*	٢٤	.647**	.639**
١٩	.541**	.346**	٣٢	.742**	.437**	٢٨	.635**	.347**
٢٠	.774**	.795**						

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠١)، (*) معامل الارتباط دال عند مستوي دلالة (٠,٠٥)، ويتضح من نتائج جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يشير إلى صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

ثانيًا: ثبات مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية؛ والتي تقوم على تجزئة مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا إلى نصفين (فردي– زوجي)، وحساب معامل الارتباط بينهما، وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان- براون)، وألفا-كرونباخ كما يأتي:

جدول (٥) نتائج حساب ثبات مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان"		معامل ألفا- كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
التدفق لطلبة الدراسات العليا	٣٣	.772	.871	.903

ويتضح من نتائج جدول (٤) أن جميع معاملات ثبات مقياس التدفق جاءت مرتفعة؛ وتشير تلك النتائج إلى صلاحية مقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا للاستخدام في البحث الحالي.

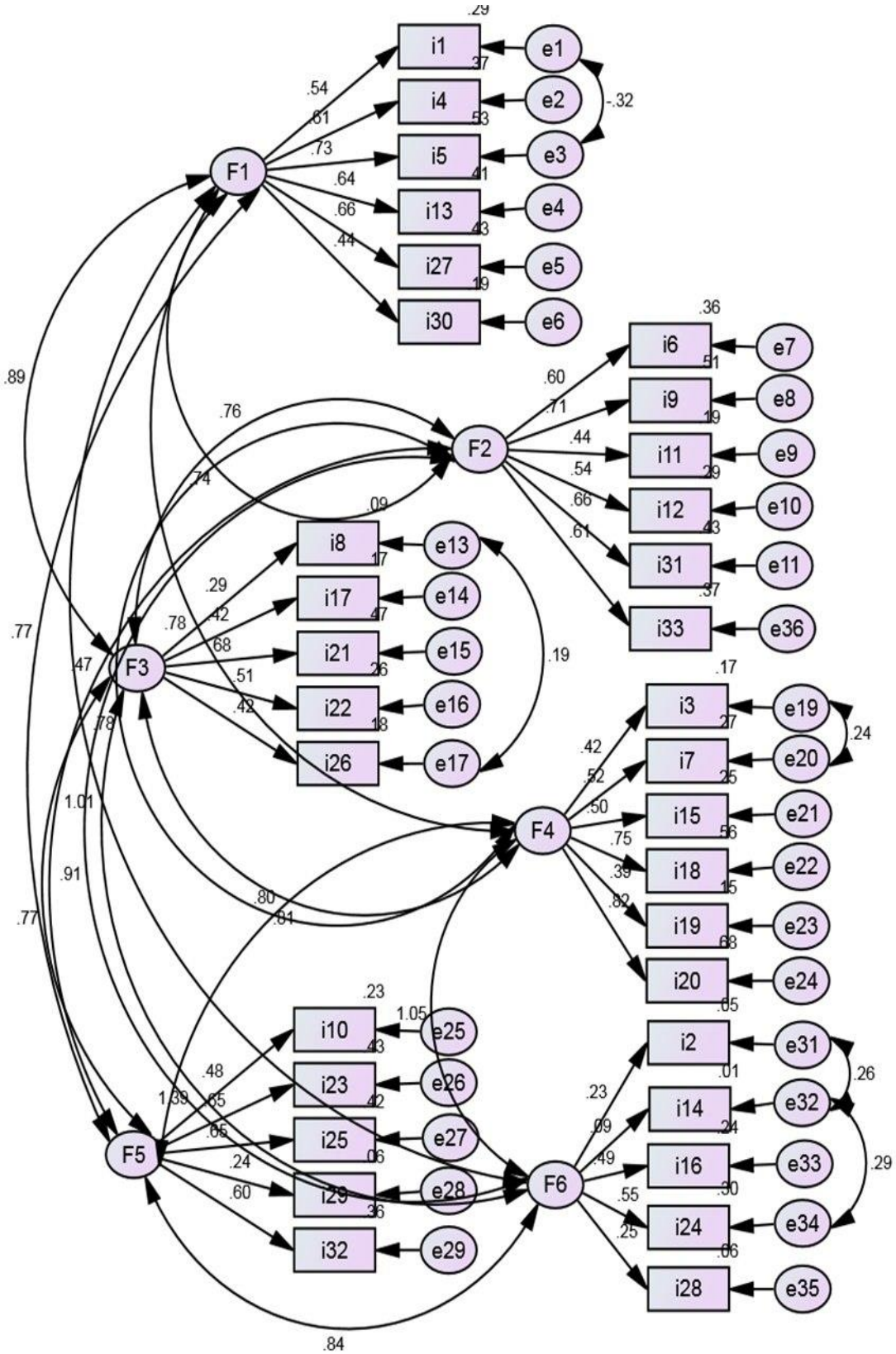
مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا في صورته النهائية: تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٣) موقفًا موزعًا على ستة أبعاد كما هو موضوح بجدول (٦) الآتي:

جدول (٦) توزيع مواقف مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا على الأبعاد الفرعية

م	البُعد	أرقام المواقف
١	البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة	١، ٤، ٥، ١٣، ٢٧، ٣٠
٢	البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت	٦، ٩، ١١، ١٢، ٣١، ٣٣
٣	البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة	٨، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٦
٤	البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة	٣، ٧، ١٥، ١٨، ١٩، ٢٠
٥	البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة	١٠، ٢٣، ٢٥، ٢٩، ٣٢
٦	البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف	٢، ١٤، ١٦، ٢٤، ٢٨

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

اختبار صحة الفرض الأول: والذي نص على النموذج العاملي المقترح لمقياس التدفق النفسي المتعدد الأبعاد ملائم لبيانات أفراد عينة البحث، ولاختبار صحة الفرض الأول قام الباحث بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس، وذلك من خلال إجراء تحليل عاملي توكيدي، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:



شكل (١) التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا

جدول (٧) مؤشرات ملائمة النموذج لبيانات عينة البحث (ن=٢٣٢)

المؤشر			القيمة المحسوبة للمؤشر	المدى المثالي	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة
قيمة كا٢		X^2	٧٨٨,٥٠٤	أن تكون غير دالة	
درجات الحرية		Df	٤٧٥		
مستوى الدلالة		Sig	.216		
النسبة بين كا٢ إلى درجات الحرية		X^2/ DF	١,٦٦	(صفر-٥)	صفر-١
مؤشر حسن المطابقة		GFI	.948	(صفر-١)	١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية		AGFI	.946	(صفر-١)	١
مؤشر المطابقة المعياري		NFI	.868	(١-٠)	١
الجذر التربيعي النسبي لخطأ الاقتراب		RMSEA	.072	(صفر-,1)	صفر
مؤشر المطابقة المقارن		CFI	.946	(١-٠)	
مؤشر المطابقة التزايدي		IFI	.949	(١-٠)	١
مؤشر توكر ولويس		TLI	.906	(١-٠)	١
الصدق الزائف المتوقع	**النموذج الحالي**	ECVI	1.937	أن تكون قيمة ECVI أقل من أو تساوي قيمة ECVI للنموذج المشبع	
	النموذج المشبع	ECVI	2.21		
مؤشر المطابقة النسبي		RFI	.772	(صفر-١)	١

ويتضح من نتائج جدول (٧) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي؛ ومن ثم يشير ذلك إلى قبول النموذج المقترح، والموضح بالشكل (١)، ومن ثم التحقق من أن مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا يتمتع بمستوى مقبول من الصدق.

ويُفسر الباحث النتيجة الحالية كما هو موضح بشكل (١) وجدول (٧) بأنها تتفق مع عديد من الدراسات التي أشارت إلى أن التدفق النفسي مفهوم مركب ومتعدد الأبعاد مثل دراسة (Csikzentmihalyi, 1990؛ ودراسة Jackson and Marsh, 1996؛ ودراسة Shin, (2006>

وكذلك دراسات كلا من (أبو بكر وآخرون، ٢٠٢١؛ باظة، ٢٠١١؛ البهاص، ٢٠١٠؛ جبر، ٢٠٢١؛ الجزار وآخرون، ٢٠٢١ ؛ الحارثي، ٢٠٢٠؛ حرب وآخرون، ٢٠٢٠ ؛ خزام وآخرون، ٢٠١٦؛ عبدالجواد، ٢٠١٧؛ عبدة وآخرون، ٢٠١٨؛ العطار، ٢٠١٩؛ غريب، ٢٠١٥؛ منصور، ٢٠٢١) فجميعها اتفقت على أن التدفق النفسي يتكون من عدة أبعاد، في حين اختلفت معها في عدد الأبعاد المكونة ومسميات الأبعاد، فبعض الدراسات اتفقت على أن التدفق النفسي يتكون من تسعة أبعاد والبعض يرى أنه يتكون من إحدى عشر أو ثمانية أو سبعة أو ستة أو خمسة أو أربعة أو ثلاثة أبعاد.

واتفقت النتيجة الحالية في البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة مع دراسة Csikzentmihalyi (1990) في بُعدها الثاني للتدفق النفسي وهو الدمج بين الوعي والفعل،

ومع دراسة Jackson et al. (1996) في بُعدي اندماج الفعل في الوعي والإدراك وبُعد تركيز تام على المهمة، ومع دراسة Shin (2006) في بُعد تركيز الانتباه، ومع دراسة البهاص (٢٠١٠) في بُعد الانشغال بالأداء، وبصورة مباشرة مع دراسة باظة (٢٠١١) في بُعدي الاندماج التام في النشاط وتركيز الانتباه ومواجهة التحديات، ومع دراسة غريب (٢٠١٥) في بُعدي الاندماج في الأداء وفقدان الوعي الذاتي وكذلك التركيز على المهمة، ومع دراسة خزام وآخرون (٢٠١٦) بشكل جزئي في بُعد التركيز والتحكم في المهمة، ومع دراسة عبدالجواد (٢٠١٧) في بُعد التركيز في الأداء، ومع دراسة عبده وآخرون (٢٠١٨) في بُعدي الانفعال والتركيز على اللحظة الحاضرة، وبُعد الشعور بالاستغراق غي الخبرة، ومع دراسة العطار (٢٠١٩) في بُعد التركيز بشكل مكثف على المهمة الموجودة في متناول اليد، ومع دراسة حرب بشكل جزئي مع بُعد تركيز الانتباه على العمل لدرجة نسيان الوقت، ومع دراسة جبر (٢٠٢١) في بُعدي الاندماج في الأداء، وكذلك بُعد التركيز التام في الأداء، ومع دراسة الجزار وآخرون (٢٠٢١) في بُعدي التركيز على المهمة، وكذلك بُعد اندماج الوعي بالفعل، ومع دراسة أبو بكر وآخرون (٢٠٢١) في بُعدي الاندماج والتركيز في المهمة، وكذلك بُعد اندماج الفعل والوعي، ومن خلال ما سبق يتضح أن البُعد الأول في نتيجة الدراسة الحالية قد جمع بين تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة، وهو في بعض الدراسات مقسم على بُعدين، مما يفسر وجود ستة أبعاد مكونة للتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا.

وكذلك اتفقت النتيجة الحالية في البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت مع دراسة Csikzentmihalyi (1990) في ثلاثة أبعاد غياب الوعي أو الشعور بالذات، والإحساس بمرور الوقت بسرعة أثناء تنفيذ المهمة، وكذلك بُعد الاستمتاع الذاتي، مما يعني أن البُعد الثاني من الدراسة قد جمع بين ثلاثة أبعاد، كذلك تتفق النتيجة الحالية للبُعد الثاني مع دراسة Jackson et al. (1996) في ثلاثة أبعاد هي غياب الشعور بالذات وتبدل إيقاع الزمن والاستمتاع الذاتي، ومع دراسة Shin (2006) في بُعدين هما الاستمتاع وتحول الزمن، ومع دراسة البهاص (٢٠١٠) في بُعدي نسيان الذات والسرور التلقائي، على الرغم من اختلاف المسمى إلى حد ما، ولكنه نفس المعنى، كذلك تتفق مع دراسة باظة (٢٠١١) في بُعدي الشعور بالمتعة والدافعية أثناء العمل، وكذلك بُعد نسيان الذات والمكان أثناء القيام بالعمل، ومع دراسة غريب (٢٠١٥) بشكل جزئي في بُعد الاندماج في الأداء وفقدان الوعي الذاتي، ومع دراسة خزام وآخرون (٢٠١٦) في بُعدي الشعور بالمتعة والدافعية الداخلية، وبُعد فقدان الإحساس بالزمن، ومع دراسة عبدة وآخرون (٢٠١٨) في ثلاثة أبعاد هي فقدان الوعي، والاستمتاع الذاتي حيث القيام بالنشاط كغاية، وفقدان الإحساس بالوقت، ومع دراسة العطار (٢٠١٩) بصورة جزئية في بُعدي فقدان الوعي الذاتي، وتغيير أو تحويل إدراك الوقت، ومع دراسة حرب وآخرون (٢٠٢٠) في بُعد الطبيعة ذاتية الغرض، ومع دراسة جبر (٢٠٢١) في بُعدي الاستمتاع بالأداء، ونسيان الذات والوقت، ومع دراسة الجزار وآخرون (٢٠٢١) في بُعدي فقدان الإحساس بالوقت، والاستمتاع الذاتي، ومع دراسة منصور (٢٠٢١) في ثلاثة أبعاد هي الاستمتاع الذاتي، وفقدان الوعي بالذات، وتحول الوقت والخبرة الذاتية المثلى، ومع دراسة أبو بكر وآخرون (٢٠٢١) في بُعدي فقدان الشعور بالذات والآخرين، والاستمتاع الذاتي، ومن خلال ما سبق يتضح أن البُعد الثاني في نتيجة الدراسة الحالية قد جمع بين ت الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت، وهو في بعض الدراسات مقسم على بُعدين وفي البعض الآخر على ثلاثة أبعاد، مما يفسر وجود ستة أبعاد مكونة للتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا.

وأيضًا اتفقت النتيجة الحالية في البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة بصورة مباشرة مع دراسة Csikzentmihalyi (1990) في بُعد الإحساس بالضبط والسيطرة، وكذلك دراسة Jackson et al. (1996)، ودراسة عبدة وآخرون (٢٠١٨)، ودراسة الجزار وآخرون (٢٠٢١) بنفس المسمى، ومع دراسة باظة (٢٠١١) في بُعد الأداء بتلقائية والسيطرة على اتخاذ القرارات، ومع دراسة غريب (٢٠١٥) في بُعد الإحساس بالتحكم في القدرة على اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات، ومع دراسة خزام وآخرون (٢٠١٦) بشكل جزئي في بُعد التركيز والتحكم في المهمة، ومع دراسة العطار (٢٠١٩) بشكل جزئي في بُعد الشعور بالسيطرة، واتفقت بشكل جزئي مع دراسة حرب وآخرون (٢٠٢٠) في بُعد الشعور بالتحكم والتوزان بين المهارات والتحديات، ومع دراسة جبر (٢٠٢١) في بُعد ضبط الأداء.

واتفقت النتيجة الحالية في البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة بصورة مباشرة مع العديد من الدراسات بنفس المسمى مثل دراسة Csikzentmihalyi (1990)، Jackson et al. (1996)، غريب (٢٠١٥)، خزام وآخرون (٢٠١٦)، عبدة وآخرون (٢٠١٨)، العطار (٢٠١٩)، حرب وآخرون (٢٠٢٠)، الجزار وآخرون (٢٠٢١)، مما يُشير إلى أن هذا البُعد هو بُعد رئيس كمكون للتدفق النفسي وشرط لحدوث التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا، على الرغم من أهمية الأبعاد الأخرى، ولكن يرى الباحث في ضوء اتفاق أغلب الدراسات السابقة على هذا البُعد؛ فإنه من الأبعاد الضرورية للتدفق النفسي، وهو ما يفسره الباحث بأنه يعزى إلى أهمية التوازن بين مهارات وقدرات الطالب والتحديات والصعوبات التي تفرضها المهمة، حتى لا يتعرض الطالب للملل وعدم الرغبة في المشاركة في تنفيذ المهمة.

وكذلك اتفقت النتيجة الحالية في البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة بصورة مباشرة مع العديد من الدراسات بنفس المسمى مثل دراسة Csikzentmihalyi (1990)، Jackson et al. (1996)، باظة (٢٠١١)، غريب (٢٠١٥)، عبدالجواد (٢٠١٧)، عبدة وآخرون (٢٠١٨)، العطار (٢٠١٩)، الحارثي (٢٠٢٠)، حرب وآخرون (٢٠٢٠)، جبر (٢٠٢١)، الجزار وآخرون (٢٠٢١)، أبو بكر وآخرون (٢٠٢١)، وهو ما يُعزى ه الباحث إلى أهمية وضوح الأهداف لدى الطالب كشرط لحدوث حالة التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا، حيث أن غموض الأهداف وعدم إدراكها بالشكل الصحيح من شأنه أن يضعف مشاركة الطالب في تنفيذ المهام والأنشطة.

واتفقت أيضًا النتيجة الحالية في البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف بصورة مباشرة مع العديد من الدراسات بنفس المسمى مثل دراسة Jackson et al. (1996)، عبدة وآخرون (٢٠١٨)، العطار (٢٠١٩)، حرب وآخرون (٢٠٢٠)، جبر (٢٠٢١)، الجزار وآخرون (٢٠٢١)، منصور (٢٠٢١)، وهو ما يُعزى ه الباحث إلى أهمية توافر التغذية الراجعة الفورية الواضحة التي لا غموض فيها لحدوث التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا، مما يساعد الطلبة على معرفتهم بأنهم يسيرون في الطريق الصحيح نحو تحقيق أهدافهم، فهو من الأبعاد الرئيسة للتدفق النفسي، وهو ما يفسر اتفاق عديد من الدراسات السابقة على مسمى البُعد.

اختبار صحة الفرض الثاني:

والذي نص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس التدفق النفسي تُعزى لأثر متغير التخصص (الموهبة والإبداع- التربية الفنية- التربية البدنية-

تكنولوجيا التعليم- المناهج وطرق التدريس- القيادة التربوية)، وللتحقق من صحة الفرض الثاني قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي بين مجموعات البحث على مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأول	بين المجموعات	3020.821	5	604.164	67.296	.000
	داخل المجموعات	2028.968	226	8.978		
	كلي	5049.789	231			
الثاني	بين المجموعات	4534.768	5	906.954	157.284	.000
	داخل المجموعات	1303.193	226	5.766		
	كلي	5837.961	231			
الثالث	بين المجموعات	2340.371	5	468.074	117.183	.000
	داخل المجموعات	902.729	226	3.994		
	كلي	3243.099	231			
الرابع	بين المجموعات	3369.752	5	673.950	84.725	.000
	داخل المجموعات	1797.726	226	7.955		
	كلي	5167.478	231			
الخامس	بين المجموعات	1534.543	5	306.909	53.096	.000
	داخل المجموعات	1306.350	226	5.780		
	كلي	2840.892	231			
السادس	بين المجموعات	1491.999	5	298.400	64.609	.000
	داخل المجموعات	1043.789	226	4.619		
	كلي	2535.789	231			
المقياس ككل	بين المجموعات	92757.975	5	18551.595	164.281	.000
	داخل المجموعات	25521.249	226	112.926		
	كلي	118279.224	231			

قيمة ف الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات حرية (٥/ ٢٢٦) = (٢,٢٣)، وقيمة ف الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجات حرية (٥/ ٢٢٦) = (٣,٠٦).

ويتضح من نتائج جدول (٨) وجود فرق دال بين مجموعات البحث على مقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا بأبعاده الفرعية؛ حيث كانت جميع قيم ف المحسوبة دالة إحصائيًا، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحث بحساب اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٩) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الموهبة والابداع	32	9.8125	3.82216	التربية الفنية	-5.10417-*	.80909	.000
				التربية البدنية	1.97039	.71890	.190
				تكنولوجيا التعليم	1.19088	.72332	.744
				المناهج وطرق التدريس	-6.58750-*	.66617	.000
				القيادة التربوية	-5.75272-*	.68973	.000
التربية الفنية	24	14.9167	3.42518	الموهبة والإبداع	5.10417*	.80909	.000
				التربية البدنية	7.07456*	.78124	.000
				تكنولوجيا التعليم	6.29505*	.78531	.000
				المناهج وطرق التدريس	-1.48333	.73301	.537
				القيادة التربوية	-.64855	.75448	.981
التربية البدنية	38	7.8421	1.36612	الموهبة والإبداع	-1.97039	.71890	.190
				التربية الفنية	-7.07456-*	.78124	.000
				تكنولوجيا التعليم	-.77952	.69202	.938
				المناهج وطرق التدريس	-8.55789-*	.63205	.000
				القيادة التربوية	-7.72311-*	.65683	.000
تكنولوجيا التعليم	37	8.6216	3.75168	الموهبة والإبداع	-1.19088	.72332	.744
				التربية الفنية	-6.29505-*	.78531	.000
				التربية البدنية	.77952	.69202	.938
				المناهج وطرق التدريس	-7.77838-*	.63708	.000
				القيادة التربوية	-6.94360-*	.66167	.000
المناهج وطرق التدريس	55	16.4000	2.49889	الموهبة والإبداع	6.58750*	.66617	.000
				التربية الفنية	1.48333	.73301	.537
				التربية البدنية	8.55789*	.63205	.000
				تكنولوجيا التعليم	7.77838*	.63708	.000
				القيادة التربوية	.83478	.59866	.856
القيادة التربوية	46	15.5652	2.95637	الموهبة والإبداع	5.75272*	.68973	.000
				التربية الفنية	.64855	.75448	.981
				التربية البدنية	7.72311*	.65683	.000
				تكنولوجيا التعليم	6.94360*	.66167	.000
				المناهج وطرق التدريس	-.83478	.59866	.856

ويتضح من نتائج جدول (٩) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية الفنية على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (9.8125)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية الفنية (14.9167)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، ويُفسر الباحث ذلك بأنه يُعزى إلى طبيعة الدراسة العملية لطلبة مرحلة الماجستير تخصص التربية الفنية، وما تتضمنه الدراسة العملية الفنية من مهام فنية تتطلب الرسم والزخرفة والأشغال المعدنية وغيرها من الأنشطة والمهام والتكليفات التي يُظهر من خلالها الطلبة تركيز انتباههم بصورة مرتفعة على تلك المهام والأنشطة الفنية، والاستغراق والاندماج في تنفيذها

دون تشتيت انتباههم بما يحيط بهم من مثيرات، فتركيزهم يكون على تحقيق أقصى مستويات الأداء للوصول إلى الإبداع الفني.

كذلك هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (9.8125)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٦,٤٠٠٠)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، ويفسر الباحث ذلك بأنه يُعزى إلى أن طبيعة عينة طلبة تخصص المناهج وطرق التدريس من المعلمين في تخصصات داخلية أخرى كالعلوم وما تتضمنه من مقررات عملية تتطلب منهم تركيز الانتباه المرتفع والاندماج والاستغراق في تنفيذ الأنشطة والمهام، كذلك اللغة العربية والدراسات الإسلامية، والرياضيات بما تتضمنه من مهارات رياضية تتطلب تركيز الانتباه المرتفع والاندماج والاستغراق في تنفيذ المهام والأنشطة الرياضية، بالإضافة إلى كونهم معلمين بمراحل التعليم المختلفة، وما تتطلبه مهنة المعلم من تركيز وانتباه مرتفع، واندماج واستغراق في أداء مهامهم المكلفين بها.

كذلك هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (9.8125)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٥,٥٦٥٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، ويُفسر الباحث ذلك بأنه يُعزى إلى أن طبيعة تخصص القيادة التربوية في الأصل مديري وقائدي مدراس في مراحل التعليم المختلفة، وما تتطلبه تلك الوظيفة من تركيز انتباه مرتفع، واندماج واستغراق في العمل، كل ذلك يُفسر الفروق الدالة احصائيًا لصالح المجموعة (ب) طلبة الماجستير تخصص القيادة التربوية، ومما يدعم ذلك ما أوضحته نتائج دراسة كلا من Sosik, Kahai and Avolio (1999) في أن التدفق أمكنه التنبؤ بالسلوك القيادي والابتكاري في نظام الدعم للقرار الجماعي.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (٩) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٤,٩١٦٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٧,٨٤٢١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وأيضًا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٤,٩١٦٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم (٨,٦٢١٦)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى طبيعة الدراسة العملية لتخصص ماجستير التربية الفنية السالف ذكرها.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (٩) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٧,٨٤٢١)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (16.4000)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى تركيز الانتباه العالٍ والاندماج والاستغراق في أداء المهام والأنشطة لدى تخصص المناهج وطرق التدريس.

وكذلك هناك فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٧,٨٤٢١)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٥,٥٦٥٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما فسره سابقًا الباحث بأنه يُعزى على طبيعة عينة طلبة ماجستير القيادة التربوية حيث أن أغلبهم من المديرين وقائدي المدارس بمراحل التعليم المختلفة، وما تفرضه وظائفهم من وجود تركيز وانتباه عالٍ، واندماج واستغراق في العمل، ومما يدعم ذلك ما بينته دراسة كلا من سليم وأبو حلاوة (٢٠٢٠) أنه أمكن التنبؤ بالسلوك الإداري الإبداعي من خلال التدفق النفسي في بيئة العمل لدى مديري المدارس.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (٩) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) التربية الفنية على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٨,٦٢١٦)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية الفنية (١٤,٩١٦٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير التربية الفنية يقضون ساعات طويلة في الدراسة العملية الفنية التي تتطلب التركيز والانتباه المرتفع، والاندماج والاستغراق.

وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٨,٦٢١٦)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٦,٤٠٠٠)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس لديهم تركيز مرتفع واندماج عالٍ واستغراق في أداء المهام والأنشطة، وهو ما لاحظه الباحث خلال تدريسه لهم مقرر الإحصاء التربوي، وكذلك ملاحظته لمستوى الأداء المرتفع في تنفيذ المهام والتكليفات خلال تدريس المقرر.

وكذلك هناك فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الأول تركيز الانتباه والشعور بالاستغراق الكامل أثناء أداء المهمة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم

(٨,٦٢١٦)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٥,٥٦٥٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسره الباحث إلى طبيعة كون عينة طلبة ماجستير القيادة التربوية أغلبهم من المديرين وقائدي المدراس، إضافة إلى ذلك يُعزى إلى تركيزهم المرتفع واستغراقهم في أداء المهام والتكليفات الدراسية، وهو ما لاحظه الباحث خلال تدريسه لهم مقرر الإحصاء التربوي.

جدول (١٠) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الموهبة والابداع	32	9.2500	3.39829	التربية الفنية	-7.16667-*	.64843	.000
				التربية البدنية	2.43421*	.57615	.004
				تكنولوجيا التعليم	1.79054	.57969	.094
				المناهج وطرق التدريس	-7.36818-*	.53389	.000
				القيادة التربوية	-7.22826-*	.55277	.000
التربية الفنية	24	16.4167	1.88626	الموهبة والإبداع	7.16667*	.64843	.000
				التربية البدنية	9.60088*	.62611	.000
				تكنولوجيا التعليم	8.95721*	.62937	.000
				المناهج وطرق التدريس	-.20152	.58746	1.000
				القيادة التربوية	-.06159	.60466	1.000
التربية البدنية	38	6.8158	1.78364	الموهبة والإبداع	-2.43421-*	.57615	.004
				التربية الفنية	-9.60088-*	.62611	.000
				تكنولوجيا التعليم	-.64367	.55461	.930
				المناهج وطرق التدريس	-9.80239-*	.50655	.000
				القيادة التربوية	-9.66247-*	.52640	.000
تكنولوجيا التعليم	37	7.4595	3.11443	الموهبة والإبداع	-1.79054	.57969	.094
				التربية الفنية	-8.95721-*	.62937	.000
				التربية البدنية	.64367	.55461	.930
				المناهج وطرق التدريس	-9.15872-*	.51058	.000
				القيادة التربوية	-9.01880-*	.53029	.000
المناهج وطرق التدريس	55	16.6182	2.14727	الموهبة والإبداع	7.36818*	.53389	.000
				التربية الفنية	.20152	.58746	1.000
				التربية البدنية	9.80239*	.50655	.000
				تكنولوجيا التعليم	9.15872*	.51058	.000
				القيادة التربوية	.13992	.47979	1.000
القيادة	46	16.4783	1.81033	الموهبة	7.22826*	.55277	.000

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
التربوية				والإبداع			
				التربية الفنية	.06159	.60466	1.000
				التربية البدنية	9.66247*	.52640	.000
				تكنولوجيا التعليم	9.01880*	.53029	.000
				المناهج وطرق التدريس	-.13992	.47979	1.000

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٠) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية الفنية على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٢٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية الفنية (١٦,٤١٦٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى طبيعة الدراسة العملية لطلبة ماجستير التربية الفنية وما تتطلب المهام والأنشطة الفنية من وقت وتركيز وانتباه مرتفع واندماج واستغراق في تنفيذ الأنشطة الفنية، وما ينتج عن تلك الأنشطة من لوحات وأعمال فنية إبداعية تساعد في شعور الطلبة بالبهجة والسعادة والاستمتاع أثناء تنفيذ ما يقومون به من مهام، دون انتظار مكافأة، فتنفيذ المهام والأنشطة الفنية هو المكافأة بالنسبة لهم، كذلك فإن اندماجهم في الأعمال الفنية يعمل على عدم شعورهم بمرور الوقت أثناء تنفيذ المهام، فتمر عليهم الساعة وكأنها بضع دقائق لانشغالهم وتركيزهم في أداء المهام الفنية.

وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٢٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، وعلى الرغم من أن طبيعة الدراسة العملية لطلبة ماجستير التربية البدنية، إلا أن الفرق جاء دال احصائيًا لصالح طلبة ماجستير الموهبة والإبداع، وهو ما يفسره الباحث كونهم معلمي للطلبة الموهوبين والمبدعين، وما تتطلبه تلك الوظيفة من مهام دون انتظار مكافأة، فتنفيذ المهمة وهو المكافأة بالنسبة لهم.

وأيضًا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٢٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٦,٦١٨٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وكذلك هناك فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٢٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٦,٤٧٨٣)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى

إلى التركيز المرتفع والانتباه الجيد، والاندماج والاستغراق في أداء المهام لدى طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية، مما ينتج عنه شعورهم بالبهجة والسعادة والاستمتاع أثناء تنفيذ ما يقومون به من مهام، دون انتظار مكافأة، فتنفيذ المهمة هو المكافأة بالنسبة لهم، وعدم شعورهم بمرور الوقت أثناء تنفيذ المهام، فتمر عليهم الساعة وكأنها بضع دقائق لانشغالهم وتركيزهم في أداء المهمة.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٠) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٦,٤١٦٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وعلى الرغم من أن طبيعة الدراسة في المجموعتين التربية البدنية والتربية الفنية هي دراسة عملية، إلا أن الفرق جاء دالة احصائيًا لصالح التربية الفنية، وهو ما يُعزى ه الباحث بأنه يُعزى إلى التركيز المرتفع والانتباه الجيد والاندماج والاستغراق الذي يحدث لدى طلبة التربية الفنية، وما تتطلبه الفنون من اندماج وتوحد مع النشاط الفني، وما ينتج عن تلك الأنشطة من إبداعات فنية تسهم في شعور الطلبة بالبهجة والسعادة والاستمتاع أثناء تنفيذ ما يقومون به من مهام، دون انتظار مكافأة، فتنفيذ المهمة هو المكافأة بالنسبة لهم، وعدم شعورهم بمرور الوقت أثناء تنفيذ المهام، فتمر عليهم الساعة وكأنها بضع دقائق لانشغالهم وتركيزهم في أداء المهام والأعمال الفنية المختلفة.

وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٦,٤١٦٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم (٧,٤٥٩٤٩)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وبصرف النظر عن الدراسة العملية للتخصصين، فإن الباحث يفسر ذلك كون تخصص التربية الفنية يتطلب تركيز مرتفع وأداء الأنشطة الفنية بحالة من الاندماج والاستغراق، للوصول إلى الابداع الفني، وبالتالي شعور الطلبة بالبهجة والسعادة والاستمتاع أثناء تنفيذ ما يقومون به من مهام وأعمال فنية، دون انتظار مكافأة، فتنفيذ الأعمال الفنية هي المكافأة بالنسبة لهم، وعدم شعورهم بمرور الوقت أثناء تنفيذ المهام، فتمر عليهم الساعة وكأنها بضع دقائق لانشغالهم وتركيزهم في أداء اللوحات والأنشطة الفنية.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٠) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٦,٦١٨٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وكذلك هناك فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٦,٤٧٨٣)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يرجعه الباحث إلى التركيز المرتفع والاندماج والاستغراق في أداء المهام لدى طلبة ماجستير المناهج

وطرق التدريس والقيادة التربوية، مما ينتج عنه شعور الطلبة بالبهجة والسعادة والاستمتاع أثناء تنفيذ ما يقومون به من مهام، دون انتظار مكافأة، فتنفيذ المهمة هو المكافأة بالنسبة لهم، وعدم شعورهم بمرور الوقت أثناء تنفيذ المهام، فتمر عليهم الساعة وكأنها بضع دقائق لانشغالهم وتركيزهم في أداء المهمة.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٠) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) التربية الفنية على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٧,٤٥٩٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية الفنية (١٦,٤١٦٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، وأيضًا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٧,٤٥٩٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٦,٦١٨٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وكذلك هناك فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الثاني الاستمتاع الذاتي وتغير الإحساس بالوقت لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٧,٤٥٩٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٦,٤٧٨٣)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى التركيز المرتفع وأداء المهام والأنشطة باندماج واستغراق كامل، وهو ما لاحظه الباحث أثناء تدريسه مقرر الإحصاء التربوي لطلبة ماجستير التربية الفنية والمناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية، فقد تميز أدائهم في تنفيذ التكليفات والمهام بالوصول إلى مستويات أقصى الأداء، التي تسهم في شعورهم بالبهجة والسعادة والاستمتاع أثناء تنفيذ ما يقومون به من مهام، دون انتظار مكافأة، فتنفيذ المهمة هو المكافأة بالنسبة لهم، وعدم شعورهم بمرور الوقت أثناء تنفيذ المهام، فتمر عليهم الساعة وكأنها بضع دقائق لانشغالهم وتركيزهم في أداء المهمة.

جدول (١١) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الموهبة والابداع	32	9.0938	2.91115	التربية الفنية	-4.65625-*	.53968	.000
				التربية البدنية	2.27796*	.47952	.001
				تكنولوجيا التعليم	1.39105	.48247	.145
				المناهج وطرق التدريس	-5.30625-*	.44435	.000
				القيادة التربوية	-4.64538-*	.46006	.000
التربية الفنية	24	13.7500	1.25974	الموهبة والإبداع	4.65625*	.53968	.000
				التربية البدنية	6.93421*	.52110	.000
				تكنولوجيا التعليم	6.04730*	.52382	.000
				المناهج وطرق	-.65000	.48893	.880

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
				التدريس			
				القيادة التربوية	.01087	.50326	1.000
التربية البدنية	38	6.8158	2.28810	الموهبة والإبداع	-2.27796-*	.47952	.001
				التربية الفنية	-6.93421-*	.52110	.000
				تكنولوجيا التعليم	-.88691	.46160	.595
				المناهج وطرق التدريس	-7.58421-*	.42159	.000
				القيادة التربوية	-6.92334-*	.43812	.000
تكنولوجيا التعليم	37	7.7027	2.07986	الموهبة والإبداع	-1.39105	.48247	.145
				التربية الفنية	-6.04730-*	.52382	.000
				التربية البدنية	.88691	.46160	.595
				المناهج وطرق التدريس	-6.69730-*	.42495	.000
				القيادة التربوية	-6.03643-*	.44135	.000
المناهج وطرق التدريس	55	14.4000	1.66222	الموهبة والإبداع	5.30625*	.44435	.000
				التربية الفنية	.65000	.48893	.880
				التربية البدنية	7.58421*	.42159	.000
				تكنولوجيا التعليم	6.69730*	.42495	.000
				القيادة التربوية	.66087	.39932	.740
القيادة التربوية	46	13.7391	1.52658	الموهبة والإبداع	4.64538*	.46006	.000
				التربية الفنية	-.01087	.50326	1.000
				التربية البدنية	6.92334*	.43812	.000
				تكنولوجيا التعليم	6.03643*	.44135	.000
				المناهج وطرق التدريس	-.66087	.39932	.740

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١١) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية الفنية على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٠٩٣٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية الفنية (١٣,٧٥٠٠)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير التربية الفنية أكثر شعورًا بالثقة في أنفسهم واستقلالية الأداء التي ربما يكون لطبيعة الدراسة الفنية وأداء اللوحات والأعمال الفنية دورًا فيها، كذلك تفكيرهم ونظرتهم الإيجابية نحو أنفسهم، وطموحاتهم الفنية، ومنافسة زملائهم في تنفيذ الأعمال الفنية بإبداع، معتمدين على ما لديهم من موهبه وقدرات ومهارات فنية.

وكذلك هناك فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٠٩٣٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، وهو ما يرجعه الباحث إلى كون طلبة ماجستير الموهبة والابداع يعملون في مجال رعاية الموهوبين والمبدعين وما تتطلبه تلك المهنة من ثقة بالنفس وتفكير إيجابي، ومنافسة زملائهم في الدراسة والعمل.

وأيضًا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٠٩٣٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٤,٤٠٠٠)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٠٩٣٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٣,٧٣٩١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يرجعه الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية أغلبهم من المعلمين والمديرين وقائدي المدراس وما يتمتعون به من ثقة بالنفس وتفكير إيجابي، وما لديهم من قدرات ومهارات شخصية.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١١) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٣,٧٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وكذلك هناك فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٣,٧٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم (٧,٧٠٢٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١١) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٤,٤٠٠٠)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٣,٧٣٩١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسر الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس، القيادة التربوية أكثر ثقة في أنفسهم، ويقومون بتنفيذ المهام بالاعتماد

على أنفسهم، وتفكيرهم يتميز بالإيجابية، وقادرون على منافسة زملائهم للوصول إلى أقصى مستويات الأداء، ويُمكنهم تنفيذ المهام والأنشطة التي تتحدى قدراتهم بالاعتماد على مهاراتهم الشخصية.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١١) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٧,٧٠٢٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٤,٤٠٠٠)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الثالث الشعور بالتحكم والسيطرة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٧,٧٠٢٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٣,٧٣٩١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة أغلبهم قياديين في المدراس، وما يتميز به هؤلاء من ثقة بالنفس وتفكير إيجابي وقدرة على القيام بالمهام الصعبة اعتمادًا على ما لديهم من قدرات ومهارات شخصية.

جدول (١٢) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الموهبة والابداع	32	9.6875	3.50518	التربية الفنية	-5.18750-*	.76159	.000
				التربية البدنية	2.29276*	.67669	.046
				تكنولوجيا التعليم	.95777	.68086	.851
				المناهج وطرق التدريس	-7.22159-*	.62706	.000
				القيادة التربوية	-5.74728-*	.64923	.000
التربية الفنية	24	14.8750	2.83323	الموهبة والإبداع	5.18750*	.76159	.000
				التربية البدنية	7.48026*	.73537	.000
				تكنولوجيا التعليم	6.14527*	.73921	.000
				المناهج وطرق التدريس	-2.03409	.68998	.127
				القيادة التربوية	-.55978	.71019	.987
التربية البدنية	38	7.3947	1.83862	الموهبة والإبداع	-2.29276-*	.67669	.046
				التربية الفنية	-7.48026-*	.73537	.000
				تكنولوجيا التعليم	-1.33499	.65140	.523
				المناهج وطرق التدريس	-9.51435-*	.59494	.000
				القيادة التربوية	-8.04005-*	.61827	.000

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تكنولوجيا التعليم	37	8.7297	3.99756	الموهبة والإبداع	-.95777	.68086	.851
				التربية الفنية	-6.14527-*	.73921	.000
				التربية البدنية	1.33499	.65140	.523
				المناهج وطرق التدريس	-8.17936-*	.59968	.000
				القيادة التربوية	-6.70505-*	.62283	.000
المناهج وطرق التدريس	55	16.9091	1.85864	الموهبة والإبداع	7.22159*	.62706	.000
				التربية الفنية	2.03409	.68998	.127
				التربية البدنية	9.51435*	.59494	.000
				تكنولوجيا التعليم	8.17936*	.59968	.000
				القيادة التربوية	1.47431	.56352	.237
القيادة التربوية	46	15.4348	2.77010	الموهبة والإبداع	5.74728*	.64923	.000
				التربية الفنية	.55978	.71019	.987
				التربية البدنية	8.04005*	.61827	.000
				تكنولوجيا التعليم	6.70505*	.62283	.000
				المناهج وطرق التدريس	-1.47431	.56352	.237

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٢) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية الفنية على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٦٨٧٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية الفنية (١٤,٨٧٥٠)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، ويفسره الباحث بأنه يُعزى إلى ما تقتضيه الدراسة الفنية العملية من قيام الطلبة بأنشطة فنية ولوحات وخزف وزخرفة وغيرها، ولا يُمكن أن يقوم بها الطالب دون وجود مستوى من المهارات والقدرات الفنية لديه تتوازن مع التحديات التي تفرضها الأعمال الفنية التي ينبغي عليه القيام بها.

وأيضًا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٦٨٧٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٧,٣٩٤٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، وهو ما يرجعه الباحث إلى وجود توازن بين مهارات وقدرات طلبة ماجستير الموهبة والابداع وما تتطلبه دراسة الماجستير من تحديات.

وكذلك هناك فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٦٨٧٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٦,٩٠٩١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٦٨٧٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٥,٤٣٤٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يرجعه الباحث إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية يمتلكون توازن وتكافؤ بين مهاراتهم وقدراتهم وبين التحديات والصعوبات التي تفرضها دراسة الماجستير.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٢) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٤,٨٧٥٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٧,٣٩٤٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وأيضًا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٤,٨٧٥٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم (٨,٧٢٩٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وهو ما فسره الباحث سلفًا بأنه يُعزى إلى طبيعة الدراسة العملية الفنية، وما تتطلبه من وجود توازن بين قدرات ومهارات الطلبة وتحديات وصعوبات الأعمال الفنية حتى لا يشعر بالقلق أو الملل.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٢) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٧,٣٩٤٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٦,٩٠٩١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٧,٣٩٤٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٥,٤٣٤٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يرجعه الباحث إلى تمتع طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية بتوازن وتكافؤ قدراتهم ومهاراتهم مع التحديات والصعوبات التي تتطلبها دراسة الماجستير.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٢) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الرابع التوازن بين

التحدي والمهارة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٨,٧٢٩٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٦,٩٠٩١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وأيضا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الرابع التوازن بين التحدي والمهارة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٨,٧٢٩٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٥,٤٣٤٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسره الباحث بان طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية لديهم توازن عالٍ بين قدراتهم ومهاراتهم وبين التحديات والصعوبات التي تتطلبها دراسة الماجستير.

جدول (١٣) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الموهبة والابداع	32	9.7500	2.59030	التربية الفنية	-2.50000-*	.64922	.013
				التربية البدنية	2.98684*	.57684	.000
				تكنولوجيا التعليم	1.47973	.58040	.265
				المناهج وطرق التدريس	-3.88636-*	.53454	.000
				القيادة التربوية	-2.85870-*	.55344	.000
التربية الفنية	24	12.2500	2.47158	الموهبة والإبداع	2.50000*	.64922	.013
				التربية البدنية	5.48684*	.62686	.000
				تكنولوجيا التعليم	3.97973*	.63014	.000
				المناهج وطرق التدريس	-1.38636	.58817	.355
				القيادة التربوية	-.35870	.60540	.997
التربية البدنية	38	6.7632	2.01929	الموهبة والإبداع	-2.98684-*	.57684	.000
				التربية الفنية	-5.48684-*	.62686	.000
				تكنولوجيا التعليم	-1.50711	.55528	.199
				المناهج وطرق التدريس	-6.87321-*	.50716	.000
				القيادة التربوية	-5.84554-*	.52704	.000
تكنولوجيا التعليم	37	8.2703	3.10599	الموهبة والإبداع	-1.47973	.58040	.265
				التربية الفنية	-3.97973-*	.63014	.000
				التربية البدنية	1.50711	.55528	.199
				المناهج وطرق التدريس	-5.36609-*	.51120	.000
				القيادة التربوية	-4.33843-*	.53093	.000
المناهج	55	13.6364	2.02177	الموهبة	3.88636*	.53454	.000

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
وطرق التدريس				والإبداع			
				التربية الفنية	1.38636	.58817	.355
				التربية البدنية	6.87321*	.50716	.000
				تكنولوجيا التعليم	5.36609*	.51120	.000
				القيادة التربوية	1.02767	.48037	.472
القيادة التربوية	46	12.6087	2.30438	الموهبة والإبداع	2.85870*	.55344	.000
				التربية الفنية	.35870	.60540	.997
				التربية البدنية	5.84554*	.52704	.000
				تكنولوجيا التعليم	4.33843*	.53093	.000
				المناهج وطرق التدريس	-1.02767	.48037	.472

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٣) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية الفنية على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٧٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية الفنية (١٢,٢٥٠٠)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، وهو ما يفسره الباحث بأن طلبة ماجستير التربية الفنية لديهم وعي مرتفع بما ينبغي عليهم القيام به من مهام ومتطلبات خلال مرحلة الماجستير، فأهدافهم واضحة ومحددة.

وأيضا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٧٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٦,٧٦٣٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، وهو ما يرجعه الباحث بان طلبة ماجستير الموهبة والابداع أكثر وعيًا بما ينبغي عليهم القيام به، وايضًا أهدافهم واضحة ومحددة بالمقارنة بماجستير التربية البدنية.

وأيضًا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٧٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٣,٦٣٦٤)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وكذلك هناك فرق دال احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٧٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٢,٦٠٨٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يرجعه الباحث بأنه يرجع إلى وعي

طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية بما ينبغي عليهم القيام به، وكذلك فأهدافهم واضحة ومحددة من دراسة الماجستير بالمقارنة بطلبة ماجستير الموهبة والإبداع.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٣) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٢,٢٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٦,٧٦٣٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وأيضا هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١٢,٢٥٠٠)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم (٨,٢٧٠٣)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وهو ما يُعزى ه الباحث على أن طلبة ماجستير التربية الفنية أكثر وعيًا بالمهام المطلوبة منهم في مرحلة الماجستير، كما أن أهدافهم واضحة ومحددة.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٣) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٦,٧٦٣٢)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٣,٦٣٦٤)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٦,٧٦٣٢)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٢,٦٠٨٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يرجعه الباحث إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية أكثر وعيًا بالمهام والمتطلبات في مرحلة الماجستير، كما أن أهدافهم من دراسة الماجستير واضحة ومحددة ولا يوجد فيها لبس أو غموض.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٣) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٨,٢٧٠٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٣,٦٣٦٤)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد الخامس وضوح الأهداف المرتبطة بالمهمة لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٨,٢٧٠٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١٢,٦٠٨٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يرجعه الباحث إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية لديهم أهداف واضحة ومحددة، ويقومون بتنفيذ المهام والتكليفات باندماج ووعي للوصول إلى أقصى مستويات الأداء.

جدول (١٤) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الموهبة والابداع	32	9.5625	2.38189	التربية الفنية	-1.77083	.58032	.102
				التربية البدنية	2.74671*	.51563	.000
				تكنولوجيا التعليم	2.50845*	.51880	.000
				المناهج وطرق التدريس	-3.76477-*	.47781	.000
				القيادة التربوية	-2.17663-*	.49470	.002
التربية الفنية	24	11.3333	1.76109	الموهبة والإبداع	1.77083	.58032	.102
				التربية البدنية	4.51754*	.56034	.000
				تكنولوجيا التعليم	4.27928*	.56326	.000
				المناهج وطرق التدريس	-1.99394-*	.52575	.015
				القيادة التربوية	-.40580	.54115	.990
التربية البدنية	38	6.8158	1.92922	الموهبة والإبداع	-2.74671-*	.51563	.000
				التربية الفنية	-4.51754-*	.56034	.000
				تكنولوجيا التعليم	-.23826	.49635	.999
				المناهج وطرق التدريس	-6.51148-*	.45334	.000
				القيادة التربوية	-4.92334-*	.47111	.000
تكنولوجيا التعليم	37	7.0541	2.66610	الموهبة والإبداع	-2.50845-*	.51880	.000
				التربية الفنية	-4.27928-*	.56326	.000
				التربية البدنية	.23826	.49635	.999
				المناهج وطرق التدريس	-6.27322-*	.45695	.000
				القيادة التربوية	-4.68508-*	.47458	.000
المناهج وطرق التدريس	55	13.3273	2.11743	الموهبة والإبداع	3.76477*	.47781	.000
				التربية الفنية	1.99394*	.52575	.015
				التربية البدنية	6.51148*	.45334	.000
				تكنولوجيا التعليم	6.27322*	.45695	.000
				القيادة التربوية	1.58814*	.42939	.020
القيادة التربوية	46	11.7391	1.89074	الموهبة والإبداع	2.17663*	.49470	.002
				التربية الفنية	.40580	.54115	.990
				التربية البدنية	4.92334*	.47111	.000
				تكنولوجيا	4.68508*	.47458	.000

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
				التعليم			
				المناهج وطرق التدريس	-1.58814-*	.42939	.020

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٤) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٥٦٢٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٥٦٢٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم (٧,٠٥٤١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، وهو ما يرجعه الباحث بأن طلبة ماجستير الموهبة والابداع تتوافر لهم تغذية راجعة فورية داخلية أو خارجية، توضح لهم أنهم يسيرون في الطريق الصحيح نحو تحقيق أهدافهم، وتوضح لهم مدى التقدم نحو أهدافهم، سواء من خلال ردود أو تعليق الأساتذة أو زملائهم أو المحيطين بهم، تُشعرهم بالرضا عما حققوه من إنجاز في المهام المُكلفين بها في مرحلة الماجستير.

وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٥٦٢٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٣,٣٢٧٣)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٩,٥٦٢٥)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١١,٧٣٩١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسر الباحث بأن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية تتاح لهم تغذية راجعة فورية داخلية أو خارجية بصورة أكبر، توضح لهم أنهم يسيرون في الطريق الصحيح نحو تحقيق أهدافهم، وتوضح كذلك مدى التقدم نحو أهدافهم، سواء من خلال ردود أو تعليق الأساتذة أو زملائهم أو المحيطين بهم، تُشعرهم بالرضا عما حققوه من إنجاز في المهمة الموكلة لهم في مرحلة الماجستير.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٤) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) التربية البدنية على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١١,٣٣٣٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق

لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١١,٣٣٣٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم (٧,٠٥٤١)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وهو ما يرجعه الباحث إلى أن طلبة ماجستير التربية الفنية تتوافر لهم تغذية راجعة فورية داخلية أو خارجية، توضح لهم أنهم يسيرون في الطريق الصحيح نحو تحقيق أهدافهم، وتوضح لهم مدى التقدم نحو أهدافهم، سواء من خلال ردود أو تعليق الأساتذة أو زملائهم أو المحيطين بهم، تُشعرهم بالرضا عما حققوه من إنجاز في المهمة الموكلة لهم في مرحلة الدراسات العليا بالمقارنة بطلبة ماجستير التربية البدنية وتكنولوجيا التعليم.

وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (١١,٣٣٣٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٣,٣٢٧٣)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) المناهج وطرق التدريس، وهو ما يرجعه الباحث إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس تتوفر لهم تغذية راجعة فورية داخلية أو خارجية بصورة أعلى من طلبة ماجستير التربية الفنية.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٤) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٣,٣٢٧٣)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٦,٨١٥٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١١,٧٣٩٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية يحصلون على تغذية راجعة فورية واضحة لا غموض فيها حول أدائهم لتنفيذ المهام والتكليفات في مرحلة الماجستير، وتوضح لهم أنهم يسيرون في الاتجاه الصحيح لتحقيق أهدافهم من دراسة الماجستير بالمقارنة بطلبة ماجستير التربية البدنية.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٤) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٧,٠٥٤١)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (١٣,٣٢٧٣)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة

(ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٧,٠٥٤١)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١١,٧٣٩٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية يحصلون على تغذية راجعة فورية واضحة لا غموض فيها حول أدائهم لتنفيذ المهام والتكليفات في مرحلة الماجستير بالمقارنة بطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٤) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) المناهج وطرق التدريس مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على البُعد السادس تغذية رجعية فورية بشأن التقدم نحو الهدف لصالح المجموعة (أ) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) المناهج وطرق التدريس (١٣,٣٢٧٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (١١,٧٣٩٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) المناهج وطرق التدريس، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس يحصلون على تغذية راجعة فورية واضحة لا غموض فيها حول أدائهم لتنفيذ المهام والتكليفات في مرحلة الماجستير بالمقارنة بطلبة ماجستير القيادة التربوية.

جدول (١٥) نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية المتعددة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لطلبة الدراسات العليا

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الموهبة والابداع	32	57.1563	13.71862	التربية الفنية	-26.38542-*	2.86953	.000
				التربية البدنية	14.70888*	2.54964	.000
				تكنولوجيا التعليم	9.31841*	2.56534	.024
				المناهج وطرق التدريس	-34.13466-*	2.36265	.000
				القيادة التربوية	-28.40897-*	2.44619	.000
التربية الفنية	24	83.5417	10.81054	الموهبة والإبداع	26.38542*	2.86953	.000
				التربية البدنية	41.09430*	2.77074	.000
				تكنولوجيا التعليم	35.70383*	2.78519	.000
				المناهج وطرق التدريس	-7.74924	2.59970	.118
				القيادة التربوية	-2.02355	2.67585	.989
التربية البدنية	38	42.4474	7.65717	الموهبة والإبداع	-14.70888-*	2.54964	.000

المجموعة (أ)	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
				التربية الفنية	-41.09430-*	2.77074	.000
				تكنولوجيا التعليم	-5.39047	2.45434	.440
				المناهج وطرق التدريس	-48.84354-*	2.24164	.000
				القيادة التربوية	-43.11785-*	2.32952	.000
تكنولوجيا التعليم	37	47.8378	12.49781	الموهبة والإبداع	-9.31841-*	2.56534	.024
				التربية الفنية	-35.70383-*	2.78519	.000
				التربية البدنية	5.39047	2.45434	.440
				المناهج وطرق التدريس	-43.45307-*	2.25948	.000
				القيادة التربوية	-37.72738-*	2.34669	.000
المناهج وطرق التدريس	55	91.2909	9.05267	الموهبة والإبداع	34.13466*	2.36265	.000
				التربية الفنية	7.74924	2.59970	.118
				التربية البدنية	48.84354*	2.24164	.000
				تكنولوجيا التعليم	43.45307*	2.25948	.000
				القيادة التربوية	5.72569	2.12323	.206
القيادة التربوية	46	85.5652	10.30782	الموهبة والإبداع	28.40897*	2.44619	.000
				التربية الفنية	2.02355	2.67585	.989
				التربية البدنية	43.11785*	2.32952	.000
				تكنولوجيا التعليم	37.72738*	2.34669	.000
				المناهج وطرق التدريس	-5.72569	2.12323	.206

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٥) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية الفنية على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة

الدراسات العليا لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٥٧,١٥٦٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية الفنية (٨٣,٥٤١٧)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) التربية الفنية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير التربية الفنية لديهم أهداف واضحة من دراسة الماجستير، كما أنهم أكثر تركيزًا للانتباه وأكثر اندماجًا في المهام والأنشطة الفنية التي يقومون بها، وربما طبيعة الدراسة العملية الفنية لها دور في ذلك، كذلك فهم يندمجون في تنفيذ الأعمال الفنية لوقت طويل دون الشعور بأن الوقت يمر، فالهدف الأسمى لهم هو تحقيق أقصى مستويات الأداء، والابداع الفني.

وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) التربية البدنية على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٥٧,١٥٦٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٤٢,٤٤٧٤)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٥٧,١٥٦٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم (٤٧,٨٣٧٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) الموهبة والإبداع، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير الموهبة والإبداع يتميزون بالطاقة والحيوية، والاندماج والانغماس في أداء تنفيذ المهام والتكليفات في مرحلة الماجستير، والاستمتاع بأداء المهام والأنشطة، وذلك بالمقارنة بطلبة ماجستير التربية البدنية وتكنولوجيا التعليم.

وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٥٧,١٥٦٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (٩١,٢٩٠٩)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) الموهبة والإبداع مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) الموهبة والإبداع (٥٧,١٥٦٣)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (٨٥,٥٦٥٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية أكثر طاقة وحيوية واندماج واستغراق في أداء المهام والتكليفات في مرحلة الماجستير، وكذلك لديهم أهداف واضحة ومحددة، ويتلقون تغذية راجعة فورية من أساتذتهم بشأن توضيح الرؤية لهم بأنهم يسيرون في الاتجاه الصحيح، وربما يُعزى ذلك أيضًا إلى أن أغلبهم من القيادات الإدارية بمراحل التعليم المختلفة سواء مديرين أو قادة مدارس وما لديهم من مهارات وقدرات متوازنة مع تحديات وصعوبات المهام المتطلبة منهم.

ومما يفسر ذلك أيضًا وجود توازن بين مستوى مهارات الطلبة ومستوى التحدي الذي تفرضه المهمة خاصة المهام ذات الأهداف الواضحة، وهو ما يدفع الطلبة إلى التركيز التام من أجل مواجهة تحديات تلك المهام والأنشطة. فطلاب الدراسات العليا يقضون وقتًا طويلاً في دراستهم العليا يكتسبون

خلاله المعارف والمعلومات الجديدة والمتطورة؛ مما يساعدهم على تحقيق ذواتهم، كذلك فإن علاقتهم الأكاديمية والعلمية والإنسانية مع زملائهم وأساتذتهم تساعد على إكسابهم المزيد من الخبرات العلمية والحياتية (محمد، ٢٠٢٢، ص.١٥٢٣).

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٥) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) الموهبة والإبداع على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (٨٣,٥٤١٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) الموهبة والإبداع (٥٧,١٥٦٣)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) التربية البدنية على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (٨٣,٥٤١٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) التربية البدنية (٤٢,٤٤٧٤)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية.

وهناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية الفنية مع المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية الفنية (٨٣,٥٤١٧)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) تكنولوجيا التعليم (٤٧,٨٣٧٨)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (أ) التربية الفنية.

وهو ما يفسره الباحث بأن طلبة ماجستير التربية الفنية لديهم من المهام والأنشطة التي تتطلبها دراستهم الفنية العملية ما يساعدهم على ظهور حالة التدفق النفسي بصورة أعلى من طلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم والتربية البدنية والموهبة والإبداع، حيث أن دراستهم الفنية تتطلب تركيز الانتباه العالٍ والاندماج والاستغراق في أداء الأعمال الفنية لساعات طويلة، يفقدون معها شعورهم بمرور الوقت، والاستغراق في العمل الفني للوصول إلى أقصى مستويات الأداء ومن ثم الإبداع الفني، ويفسر الباحث أيضًا ذلك بأن يعزى إلى تركيز الأساتذة في برنامج ماجستير التربية الفنية على الواجبات والمهام والمشروعات الفنية التي تتطلب من الطلاب الإبداع الفني، كذلك من جانب آخر، وهو ما أشار إليه Whalen (1997) حيث أوضح أن التركيز على المواقف والأنشطة في العملية التعليمية يحفز ظهور خبرة التدفق النفسي لدى الطلاب.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٥) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٤٢,٤٤٧٤)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (٩١,٢٩٠٩)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) التربية البدنية مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) التربية البدنية (٤٢,٤٤٧٤)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (٨٥,٥٦٥٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية،

وهو ما يفسره الباحث بأن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية لديهم أهداف وضحة أكثر من زملائهم ببرنامج ماجستير التربية البدنية، كما أنهم يندمجون في تنفيذ المهام والأعمال التي تفرضها دراسة الماجستير، كما أنهم يتميزون بتوازن وتكافؤ قدراتهم ومهاراتهم مع التحديات والصعوبات التي تفرضها المهام والأنشطة والتكليفات في مرحلة الماجستير.

ويتضح أيضًا من نتائج جدول (١٥) أن هناك فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٤٧,٨٣٧٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس (٩١,٢٩٠٩)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) المناهج وطرق التدريس، وهناك أيضًا فرق دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم مع المجموعة (ب) القيادة التربوية على الدرجة الكلية لمقياس التدفق لطلبة الدراسات العليا لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، حيث بلغ متوسط المجموعة (أ) تكنولوجيا التعليم (٤٧,٨٣٧٨)، وبلغ متوسط المجموعة (ب) القيادة التربوية (٨٥,٥٦٥٢)؛ الأمر الذي يُشير إلى أن الفرق لصالح المجموعة (ب) القيادة التربوية، وهو ما يفسره الباحث بأنه يُعزى إلى أن طلبة ماجستير المناهج وطرق التدريس والقيادة التربوية أكثرهم من القيادات الإدارية في مراحل التعليم، وما يتميزون به من طاقة وحيوية ومثابرة واندماج في تنفيذ المهام والأعمال، وما لديهم من توازن بين مهاراتهم وقدراتهم وبين التحديات والصعوبات التي تفرضها مرحلة الماجستير، كل ذلك من شأنه تعزيز قدرتهم على التدفق النفسي بالمقارنة بطلبة ماجستير تكنولوجيا التعليم.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه نتائج البحث الحالي، يقدم الباحث بعض التوصيات كالآتي:

١- الاهتمام بالجوانب التطبيقية لطلبة الدراسات العليا بمرحلة الماجستير، ومنحهم المزيد من الوقت للاندماج والاستغراق في أداء المهام والأعمال والمشاريع التي تُطلب منهم.

٢- تحديد الأهداف بوضوح من المهام والأعمال والتكليفات وكذلك المقررات الدراسية لطلبة الدراسات العليا بمرحلة الماجستير.

٣- توفير تغذية راجعة فورية واضحة لطلبة الدراسات العليا من قبل أساتذتهم وكذلك المشرفين على الرسائل العلمية والمشاريع البحثية، توضح لهم بأنهم يسيروا في الاتجاه الصحيح لتحقيق الهدف.

٤- عقد برامج تدريبية للتوعية بالتدفق وأبعاده لدى طلبة الدراسات العليا بمرحلة الماجستير.

البحوث المقترحة:

يقترح الباحث مجموعة من البحوث المقترحة بناء على ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي وهي كالآتي:

١- بناء نموذج للعلاقات السببية بين الكفاءة الذاتية المدركة والتدفق وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٢- الاسهام النسبي للتدفق في التنبؤ بالشعور بالسعادة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٣- الاسهام النسبي للتدفق في التنبؤ بالشعور بالرضا عن الدراسة لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية

٤- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي لتنمية التدفق لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٥- فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية الإلكترونية لتنمية التدفق لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٦- التدفق وعلاقته بقلق الاختبار المعرفي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

٧- المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتدفق لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية.

مراجع البحث

إبراهيم، شيماء إبراهيم وعلي، سمية أحمد وشحاته، غادة محمد (٢٠٢١). التدفق النفسي وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق. دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (١١٢)، ٥١-١٢٧.

أبو بكر، دعاء فتحي والضوي، محسوب عبدالقادر وسليمان، شيماء سيد (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق الأكاديمي للطلاب المعملين. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، (٤٧)، ٨٩-١١٧.

أبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠١٣). حالة التدفق: المفهوم والأبعاد والقياس. شبكة العلوم النفسية العربية.

أبو حلاوة، محمد والشربيني، عاطف (٢٠١٧). علم النفس الإيجابي نشأته وتطوره ونماذج من قضاياه. القاهرة: عالم الكتب.

أحمد، أحمد عبدالملك (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٦(٦٦)، ١- ٧٥.

الأحمدي، صفاء عيد (٢٠٢١). الرضا عن الحياة وعلاقته بالتدفق النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، جامعة الطائف، ٧(٢٩)، ٨٦٩- ٨٩٨.

أيوب، ناهد خالد والبديوي، عفاف سعيد (٢٠١٧). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات جامعة الأزهر. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٧٤)، ٨٢٥- ٨٨٥.

باظة آمال عبدالسميع (٢٠١١). اختبار التدفق النفسي- كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

باظة، آمال عبدالسميع واللوتي، أحمد رجب ومعوض، مروة نشأت (٢٠٢٠). التدفق النفسي وعلاقته بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠(٢)، ٢٨١- ٣٠٦.

البحيري، محمد رزق وعبدالفتاح، هديل محمد سيد وشاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية. مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٠(٧٥)، ٢٠١- ٢١٣.

البخيتان، حبيب حسين (٢٠٢٠). التدفق النفسي. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

بقعة، حميد وقارني، مونية (٢٠١٨). التدفق النفسي من منظرو علم النفس الإيجابي: دراسة تحليلية. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (١٦)، ٢٢٧- ٢٣٧.

البهاص، سيد أحمد (٢٠١٠). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الانترنت- دراسة سيكومترية إكلينيكية. المؤتمر السنوي الخامس عشر بعنوان الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة، جامعة عين شمس، (١)، ١١٧- ١٦٩.

جبر، رضا عبدالرازق جبر (٢٠٢١). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بورسعيد، (٣٤)، ٣٧٨- ٤٥٢.

الجزار، نجوى صابر وإبراهيم، لطفي عبدالباسط والهجين، عادل عبدالفتاح (٢٠٢١). التدفق النفسي وعلاقته بعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٦(٣)، ٤٦٨-٥٠٠.

جولمان، دانيل (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلى الجبالي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

الحارثي، صبحي سعيد عويض (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٥(١)، ٦٦٧- ٧١١.

حجازي، مصطفى (٢٠١٢). إطلاق طاقات الحياة: قراءات في علم النفس الإيجابي. لبنان: التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

حرب، سامح حسن ومحمد، محمد حسانين وعطية، كمال إسماعيل (٢٠٢٠). الفروق الفردية في توجهات الهدف بين مرتفعي ومنخفضي التدفق. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، ٣١(١٢٢)، ٤٦٩- ٤٩٨.

خزام، نجيب ألفونس وغنيم، زهراء محمد وإبراهيم، تامر شوقي (٢٠١٦). تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار التدفق على عينة من طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، (٤٨)، ٣٠٩- ٣٤٠.

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

دسوقي، شرين محمد وقاسم، إيمان محمد وقاسم، إيمان محمد (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية السعادة الدراسية لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بورسعيد، (٣٧)، ٥١٩-٥٤٢.

سليم، عبدالعزيز وأبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠٢٠). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين السلوك الإداري الإبداعي وكل من رأس المال النفسي الإيجابي وحالة التدفق في بيئة العمل لدى مديري المدارس بمحافظة البحيرة. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، ٣١(١٢١)، ٢٤٦- ٣٥٢.

الشمري، مدين نوري طلاك وحبيب، غفران طاهر (٢٠٢١). التدفق الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعات الفرات الأوسط. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٨(٢)، ١-١٣.

عبده، إبراهيم محمد وخلف، محمد محجوب (٢٠١٦). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى للشخصية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (١)، ٢٢٣- ٢٧٧.

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

عبدالفتاح، فاتن فاروق وحليم، شيرى مسعد (٢٠١٨). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٩(١١٦)، ١- ٦١.

عبدالمجيد، ماجدة عبدالسلام وعبدالباقي، سلوى محمد ولاشين، ثريا يوسف (٢٠١٦). التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. الدراسات التربوية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٢(٤)، ٩٩٧- ١٠٢٢.

عبده، عبدالهادي السيد وعثمان، فاروق السيد (٢٠١٨). مقياس حالة التدفق للمراهقين والراشدين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العبيدي، عفراء إبراهيم (٢٠١٦). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. مجلة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع، ١٩٧-٢١٤.

عرعار، سامية ودعماش، خديجة ومباركي، خديجة (٢٠١٦). خبرة التدفق النفسي المفاهيم والأبعاد وعلاقتها ببعض المتغيرات السيكولوجية الإيجابية الإبداع والسعادة نموذجًا. مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، ٩(٢)، ١٠٢-١١٨.

العطار، محمود مغازي (٢٠١٩). الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٠٩(١٠٢)، ٣٨٨-٤٣٢.

عيد، أسماء محمد (٢٠١٩). التدفق النفسي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي واليقظة العقلية لدى الطالبات بكلية التربية بالوادي الجديد. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ١١(٤٠)، ٣٣٣- ٣٩١.

غريب، إيناس محمود (٢٠١٥). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٤(١٦٥)٣، ٢٩٣- ٣٥٥.

فريد، زهراء (٢٠١٦). نموذج بنائي للتدفق في علاقته بكل من سمات الشخصية والسعادة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

محمد، مروة سعيد عويس (٢٠٢٢). الطمأنينة النفسية في ضوء نظرية ماسلو طبقًا لمستويات التدفق النفسي ومجموعة من المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب الدراسات العليا. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٩٣)، ١٥١٩- ١٥٨٧.

محمود، هبة سامي (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٢(١)، ١٠٤- ٢٢٧.

منصور، إيناس محمد سليمان (٢٠٢١). درجة التدفق النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، (١٠٠)، ٢٢٧- ٢٥٦.

Clarke, S. G., & Haworth, J. T. (1994). 'Flow'experience in the daily lives of sixth-form college students. British Journal of Psychology, 85(4), 511-523.

Csikzentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience New York.

De Manzano, Ö., Theorell, T., Harmat, L., & Ullén, F. (2010). The psychophysiology of flow during piano playing. Emotion, 10(3), 301- 311.

Fong, C. J., Zaleski, D. J., & Leach, J. K. (2015). The challenge–skill balance and antecedents of flow: A meta-analytic investigation. The Journal of Positive Psychology, 10(5), 425-446.

Hager, P. L. (2015). Flow and the five-factor model (FFM) of personality characteristics. University of Missouri-Kansas City.

Huang, H. C., Pham, T. T. L., Wong, M. K., Chiu, H. Y., Yang, Y. H., & Teng, C. I. (2018). How to create flow experience in exergames? Perspective of flow theory. Telematics and Informatics, 35(5), 1288-1296.

Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. Journal of sport and exercise psychology, 18(1), 17-35.

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

Michels, L. (2015). Relationship between achievement goals and psychological flow.

Mosing, M. A., Magnusson, P. K., Pedersen, N. L., Nakamura, J., Madison, G., & Ullén, F. (2012). Heritability of proneness for psychological flow experiences. Personality and Individual Differences, 53(5), 699-704.

Moutinho, H. A., Monteiro, A., Costa, A., & Faria, L. (2019). The role of emotional intelligence, happiness and flow on academic achievement and subjective well-being in the university context. REVISTA IBEROAMERICANA DE DIAGNOSTICO Y EVALUACION-E AVALIACAO PSICOLOGICA, 3(52), 99-114.

Mustafa, S., Elias, H., Roslan, S., & Noah, S. (2011). Can mastery and performance goals predict learning flow among secondary school students. International Journal of Humanities and Social Science, 1(11), 93-98.

Reid, D. (2011). Mindfulness and flow in occupational engagement: Presence in doing. Canadian Journal of Occupational Therapy, 78(1), 50-56.

Riva, E. F., Riva, G., Talò, C., Boffi, M., Rainisio, N., Pola, L., ... & Inghilleri, P. (2017). Measuring dispositional flow: validity and reliability of the dispositional flow state scale 2, Italian version. PloS one, 12(9), e0182201.

Rogatko, T. P. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. Journal of happiness studies, 10(2), 133-148.

Shin, N. (2006). Online learner's 'flow'experience: an empirical study. British Journal of Educational Technology, 37(5), 705-720.

Solanelles, J. E., Ceja, L., Celdran, M., & Peña, J. M. (2014). Flow experiences in everyday classes of spanish college students: the fit between challenge and skill. JOTSE, 4(2), 62-70.

Sosik, J. J., Kahai, S. S., & Avolio, B. J. (1999). Leadership style, anonymity, and creativity in group decision support systems: The mediating role of optimal flow. The Journal of Creative Behavior, 33(4), 227-256.

Tandon, T. (2017). A study on relationship between self-efficacy and flow at work among young adults. The International Journal of Indian Psychology, 4(4), 87-100.

Whalen, S. P. (1997). Assessing flow experiences in highly able adolescent learners. the annual meeting of the American educational research association,Chicago.

Yoo, C. W., Sanders, G. L., & Cerveny, R. P. (2018). Exploring the influence of flow and psychological ownership on security education, training and awareness effectiveness and security compliance. Decision Support Systems, 108, 107-118.

The Factorial Structure Of The Psychological Flow Scale Among Graduate Students At The Faculty Of Education At Al-Bahauniversity

Dr. Bandar Hamdan Ahmed Al-Zahrani

Assistant Prof. of Measurement and Assessment, Education and Psychology Department, Faculty of Education, Al-Baha University

Abstract:

The aim of the research is to verify the proposed factorial model of the psychological flow scale suitable for the data of the research sample, and it relied on the descriptive approach, and used the psychological flow scale prepared by the researcher. Talent and creativity with group (B) art education on the total score of the scale in favor of group (B), and with group (B) physical education in favor of group (A), and with group (B) educational technology in favor of group (A), and with group (B) Curricula and teaching methods in favor of group (B), and with group (B) educational leadership in favor of group (B), and there are statistically significant differences between group (A) art education with group (B) talent and creativity in favor of group (A), and with group (B) physical education in favor of group (A), with group (B) educational technology in favor of group (A), and between group (A) physical education with group (B) curricula and teaching methods in favor of group (B), and with group (B) leadership Educational technology in favor of group (B), and between group (A) educational technology with group (B) Curricula and teaching methods for the benefit of group (B), and with group (B) educational leadership for the benefit of group (B).

Keywords: factor structure, psychological flow, postgraduate students.

Received on:18 /6 /2022 - Accepted for publication on: 5 / 8 / 2022- E-published on:6 /2022