التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية

إعداد

د/ هبة سامي محمود

مدرس الصحة النفسية والإرشاد النفسي

كلية التربية–جامعة عين شمس

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدفق النفسي ومستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية التربية، والتعرف على أثر متغيرات مثل النوع (ذكور وناث) والتخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) على التدفق النفسي ومستوى الطموح. تكونت عينة الدراسة الأساسية من ١٣٠ طالباً وطالبةً من الملتحقين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس من التخصصات العلمية والأدبية، وتراوحت أعمارهم بين ٢١– ٢٣ عاماً بمتوسط عمر قدره ٢١,٩٩٣ وانحراف معياري قدره ٠,٧٥٥٩ وطُبق عليهم مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة)، ومقياس مستوى الطموح (إعداد الباحثة). وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠١ بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح باستثناء بعد "الرغبة في التغيير للأفضل" فلا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور وإناث) على كل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور وإناث) علي كل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح باستثناء بعد "الرغبة في التغيير للأفضل" فتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ في اتجاه الإناث.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للتخصص (علمي وأدبي) علي كل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي باستثناء بعد "الاستمتاع الذاتي والاثابة الداخلية" فتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى اتجاه ذوى التخصص الأدبي، وكذلك بعد "وجود تغذية راجعة واضحة وفورية" حيث توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠٥ في اتجاه ذوى التخصص العلمي.
- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للتخصص (علمي وأدبي) فى الدرجة الكلية على مقياس مستوى الطموح وفي بعدي "المثابرة، وموضوعية تحديد الأهداف" في اتجاه ذوي التخصص الأدبي، ولم تصل الفروق إلى مستوى الدلالة في الأبعاد الأخرى.

الكلمات المفتاحية: التدفق النفسي، مستوى الطموح، طلاب كلية التربية.

Psychological Flow and its Relationship with Level of Aspiration among a Sample of Faculty of Education Students

Abstract:

This study aimed to investigate the relationship between psychological flow and the level of aspiration among a sample of Faculty of Education students due to variables: sex and academic specialization. For this purpose the researcher constructed two scales to measure the psychological flow and the level of aspiration and distributed at a sample consisted of 138 students joining scientific and humanistic divisions and their ages ranged from 21 to 22. Results of the study showed the following:

- There is a statistically significant positive relationship ($p = < .01$) among the scores of the sample on the psychological flow scale and their scores on the level of aspiration scale as a total and dimensions except for "desire for change to better status".
- There were no statistically significant differences among the means scores of the sample on the psychological flow scale as a total and dimensions attributed to gender.
- There were no statistically significant differences among the means scores of the sample on the level of aspiration scale as a total and dimensions attributed to gender except for "desire for change to better status" dimension where differences ($p = < .01$) were on favor of females.
- There were no statistically significant differences among the means scores of the sample on the psychological flow scale as a total and dimensions attributed to specialization (Humanistic Vs.

Scientific) except for "self-enjoyment and self-reward" dimension where difference (p = < .05) were on favor of humanistic specialization; and differences ((p = < .05) were on favor of scientific specialization on the dimension of "clear immediate feedback".

- There were statistically significant differences (p = < .01) among the means scores of the sample on the level of aspiration scale as a total and dimensions attributed to specialization (Humanistic Vs. Scientific) on favor of humanistic specialization except for dimensions of "positive view on future, self-confidence, sense of adventure and desire for change to better status" where no differences were found.

Key words: psychological flow, level of aspiration, faculty of Education students.

التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية

إعداد

د/ هبة سامي محمود

مدرس الصحة النفسية والإرشاد النفسي

كلية التربية–جامعة عين شمس

مقدمة:

توجه المجتمعات المتقدمة _ وكذلك تلك التي تسعي إلى النهوض والتقدم _ طاقاتها وأولوية اهتماماتها إلى التعليم والمعلم والعملية التعليمية، وتحاول جاهدة توفير ظروف مناسبة تتم فيها العملية التعليمية بما يضمن نتائج مثمرة ومرجوة. ويمثل المعلم حجر الزاوية لهذه العملية التعليمية، وهو أداة مؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية للأجيال القادمة. وفي إطار ذلك يتحدد أداؤه بمجموعة من العوامل والمحددات منها: مدى اتزانه النفسي، وشغفه بأداء عمله، وتركيزه العميق فيه، وحماسته نحوه، وكذلك نظرته للتدريس كمعنى ورسالة دون انتظار مقابل خارجي في صورة مكافآت خارجية، أو دعم مادي كبير أو حتي دعم معنوى قوي من رؤسائه؛ لذا لزم البحث عما يشبع رغبة المعلم _وكذلك الطالب المعلم_ داخلياً ويزيد من حماسته ويشعره بعمله كقيمة عليا تؤثر في تكوين شخصيات الأجيال القادمة، وفي بناء مجتمع أقوى بغض النظر عن انتظار أي محفزات خارجية. وتتجسد تلك المعاني في مفهوم التدفق النفسي psychological flow وهو أحد أهم المفاهيم الحديثة في علم النفس الايجابي؛ حيث انصب العمل على البحوث المتعلقة بالتدفق حول البحث عن الدافع الذاتي والاهتمام الداخلى.

ومفهوم التدفق من المفاهيم الأساسية التي طرحها عالم النفس الأمريكي تشكزينتميهالي Csikszentmihalyi وهو أحد الآباء المؤسسين لعلم النفس الإيجابي ليصبح من المفاهيم الرائجة في المجال؛ حيث أوضح (Csikszentmihalyi (1990: 234 أن التدفق يعبر عن الحالة النفسية الداخلية التي يشعر الفرد من خلالها بالتوحد والتركيز التام مع ما يقوم به، وهو بذلك يرتبط بحالة التعلم الأمثل optimal learning التي وصفها Csikszentmihalyi بأنها حالة من التركيز ترقى إلى مستوى الاستغراق المطلق. الأمر الذي يؤدى إلى استغراق الفرد كلياً في المهمة التي يقوم بها بدون افتقاد للوجهة والمسار، وبدون الالتفات للوقت أو الزمن المستغرق في أداء هذه المهمة.

كما تمتد جذور التدفق إلى البحث عن النشاط ذاتي الدافع الذي تنبعث الإثابة منه _ أى من النشاط نفسه_ بغض النظر عن الرغبة في إنهاء النشاط أو اكتماله، وبغض النظر أيضاً عن أى إثابة خارجية بعيدة عن أداء هذا النشاط.(Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009:89)

ويضيف دانييل جولمان (٢٠٠٠: ١٣٤) أن التدفق النفسي هو استغراق الفرد في أداء مهمة ما حتي يبلغ ذروتها، ويصبح كالشلال المتدفق الذى يمثل أقصى درجة للأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقي الفرد من الإصابة بالملل والاكتئاب والتوتر.

وهنا ترى الباحثة أن مفهوم التدفق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بخبرة التدريس؛ فالمعلم الناجح هو ذلك المعلم الذي يعطي كل طاقته لتلاميذه، ويبذل كل جهده في الشرح، ويستعين بكل الوسائل لتوصيل المعلومة للطالب، ويخلق حالة داخل الفصل ليجعل التلاميذ وكأنهم يعيشون داخل الدرس الذى يتم شرحه دون النظر إلى أى إثابة خارجية (من الموجهين أو الزملاء)، أو أى عائد مادى خارجي، وإنما يكون الدافع المحرك للمعلم هنا هو حافز داخلى، وإثابة داخلية مصدرها هو استمتاع المعلم نفسه بما يقوم به، خاصة إذا كانت

المهارات التدريسية التي يمتلكها المعلم تتناسب مع التحديات التدريسية التي يواجهها في عمله.

وبالفعل اكتسب التدفق أهمية خاصة على المستوى الأكاديمي خاصة التعليم الرسمي على كافة مستوياته. وفي هذا الصدد يؤكد العديد من الباحثين أنه ينبغي على المعلمين الذين يواجهون مواقف معقدة أثناء التدريس الاستفادة مما أسفرت عنه أربعون عاماً من البحوث في نظرية التدفق ذات الرؤى المفيدة بشكل خاص للمعلمين، والإداريين، والتربويين. (Bread, 2015: 363; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009: 90)

وتستخلص آمال باظة (٢٠١٢: ١٤٠) أن التدفق هو خبرة راقية تشعر الفرد بالسعادة والبهجة من خلال الانغماس في أداء النشاط لدرجة نسيان الذات، كما أن التدفق ينمي التخيل العقلي، والتفكير الابداعي، وينمي مستوى الطموح، والدافعية للانجاز، وينمى القدرة على مواجهة التحديات في الأداء، وينمي أيضا الفاعلية الذاتية، وتحمل المسئولية.

وبناءً على الطرح السابق ترى الباحثة أن هناك ثمة علاقة بين التدفق النفسي ومستوى طموح الفرد level of aspiration؛ حيث أن انغماس الفرد في أداء نشاط ما مستمتعاً بما يقوم به، ومستمراً في تحقيق أهداف مرحلية واحد تلو الآخر _وهو ما يعرف بالتدفق_ يؤثر بشكل ملحوظ على مستوى طموح الفرد بناءً على رؤية ليفين Levin في نظرية المجال التي تؤكد أن الطموح هو وضع أهداف متتالية متدرجة في الصعوبة بناءً على نجاح الفرد في تحقيق أهداف مرحلية سابقة تثير في نفسه حالة من الرضا والاستمتاع.

وقد ظهر مصطلح مستوى الطموح في الدراسات النفسية عام ١٩٣٠م ويعتبر هوب Hoppe أول من تناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر وذلك في بحثه الذى قدمه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، حيث

عرف مستوى الطموح بأنه أهداف الفرد وغاياته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة. (دعاء أبو عاصي، ٢٠١٣: ١٨٣)

ويشير الجميل شعلة (٢٠٠٤: ١٨٥) أن مستوى الطموح يعبر عن الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال ما، ويتطلع إليه ويسعى لتحقيقه والوصول إليه، والتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها.

وتضيف جويدة باحمد (٢٠١٥: ٢٩) أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الانسانية، بمعنى أنها موجودة لدى الكافة تقريباً ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقلة قريبة وبعيدة.

ومن هنا قد تظهر ثمة علاقة بين مفهومي التدفق ومستوى الطموح؛ فإن كان التدفق هو استغراق الفرد في الأداء فالطموح هو المحرك الجوهرى للاستمرار في هذا الأداء رغبةً في الوصول إلي نتيجة أفضل وهدف أسمي. ذلك المزيج الذي إن اجتمع في شخصية المعلم فإنه يخلق منه طاقة ابداعية من نوع فريد، وقوة مؤثره وخلاقة لها بالغ الأثر في تكوين شخصيات المستقبل من الطلاب، ومن ثم خلق مجتمع أقوى.

أولاً_ مشكلة الدراسة.

في ظل الظروف المجتمعية والاقتصادية الحالية التي لم تعد توف المعلم حقه، وفي ظل أساليب تعليم وتعلم فقيرة في أغلب الأحيان لا تستثير الطاقة الابداعية الكامنة لدى المعلم، بل قد تعيق استمتاعه بعملية التدريس نفسها، ظهرت الحاجة الماسة للبحث عن المفاهيم التي تستثير الدافعية الداخلية للمعلم، وترتقي بأدائه؛ حتي يقدم كل جهده ويبذل كل طاقته مستمتعاً بأدائه، واضعاً نصب عينيه أهداف مرحلية يسعى لتحقيقها، ناظراً للمستقبل بنظره يملؤها

الطموح والتفاؤل، مستبشراً بغد أفضل. الأمر الذي ينعكس إيجابياً على العملية التعليمية، وعلى المجتمع ككل. وحيث أن المعاني السابق ذكرها هي معان متضمنة في مفهومي التدفق النفسي ومستوى الطموح؛ فقد رأت الباحثة ضرورة الوقوف على المفهومين؛ انطلاقاً من التساؤل عن وجود علاقة ارتباطية بينهما؛ ذلك لأن توفر هذه العلاقة بصورتها الإيجابية يمهد لانطلاقة إبداعية فريدة لدى معلم المستقبل تؤثر في مجمل حياته النفسية والمهنية، كما تؤثر بالضرورة في العملية التعليميه؛ خاصةً أنه لا توجد دراسات عربية أو أجنبية_ في حدود علم الباحثة_ تناولت العلاقة بين المفهومين.

إضافةً إلى ذلك فإن التعمق في فهم ودراسة مصطلحي التدفق النفسي ومستوى الطموح لدى الطالب المعلم يتطلب البحث عن أثر بعض المتغيرات مثل النوع، والتخصص الأكاديمي على المفهومين، وهو الأمر الذى اختلفت حوله الدراسات السابقة التي تناولت كل من المفهومين على حده؛ حيث أثبتت بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين في التدفق النفسي لصالح الذكور مثل دراسة عبد العزيز حيدر وأنس أسود (٢٠١٦) ودراسة ربيعة بن الشيخ (٢٠١٥) ودراسة سيد أحمد (٢٠١٠)، بينما توصلت دراسة كل من عفراء ابراهيم (٢٠١٦) وأسماء فتحي وميرفت عزمي (٢٠١٣) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التدفق النفسي.

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق في التدفق النفسي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية لصالح التخصص العلمي مثل دراسة عبد العزيز حيدر وأنس أسود (٢٠١٦) ودراسة عفراء ابراهيم (٢٠١٦)، إلا أن عدد هذه الدراسات يتسم بالقلة ولا ينبغي الاعتماد عليه في كافة البحوث المتعلقة بالتدفق النفسي لاحقاً.

كذلك فقد أظهرت بعض البحوث نتائج متباينة عند بحث الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح؛ حيث أثبتت بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين

في مستوى الطموح لصالح الذكور مثل دراسة أنور حمودة (٢٠٠٥)، ودراسة حسن عمر (٢٠٠٣)، ودراسة علي مفتاح (٢٠٠٣)، بينما أظهرت دراسة زينب فالح (٢٠١١) وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الإناث، في حين أظهرت نتائج دراسة كل من جويدة باحمد (٢٠١٥)، وزياد بركات (٢٠٠٨)، وتوفيق توفيق (٢٠٠٥) عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح. الأمر الذي يتطلب المزيد من البحوث للتعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح، وهو ما تسعى الدراسة الحالية للتحقق منه.

وأخيراً فقد تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالكشف عن الفروق في مستوى الطموح تبعاً للتخصص الأكاديمي؛ حيث أظهرت نتائج دراسة كل من زياد بركات (٢٠٠٨)، وتوفيق توفيق (٢٠٠٥)، وحسن عمر (٢٠٠٣) عدم وجود فروق في مستوى الطموح تُعزى للتخصص الأكاديمي، بينما أظهرت دراسة أنور حمودة (٢٠٠٥) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تبعاً للتخصص الأكاديمي لصالح ذوى التخصص الأدبي.

تأسيساً على ما سبق، فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الاجابة علي التساؤلات الآتية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية؟

٢- هل توجد فروق في التدفق النفسي تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث) لدى طلاب كلية التربية؟

٣- هل توجد فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث) لدى طلاب كلية التربية؟

٤- هل توجد فروق في التدفق النفسي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) لدى طلاب كلية التربية؟

٥- هل توجد فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) لدى طلاب كلية التربية؟

ثانياً_ هدف الدراسة.

تهدف الدراسة الحالية إلى استجلاء العلاقة محتملة الوجود بين التدفق النفسي ومستوى الطموح لدى طلبة كلية التربية، والتعرف على أثر متغيرات مثل النوع (ذكور وإناث) والتخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) على التدفق النفسى ومستوى الطموح.

ثالثاً_ أهمية الدراسة.

يمكن ايجاز أهمية الدراسة الحالية على المستويين النظرى والتطبيقي على النحو التالي:

١- الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المفهوم الذي تتصدى للبحث عنه، وهو التدفق النفسي psychological flow، وما ينطوي عليه من تضمينات تربوية وبحثية خاصة فيما يتعلق بالربط بينه وبين أحد المفاهيم المحورية في علم النفس، وهو مستوى الطموح level of aspiration ، فعلى الرغم من أن الدارس للمفهومين يرى علاقة تبدو قوية وإيجابية بين المفهومين، إلا أن المكتبة العربية تفتقر إلي البحوث العلمية التي تثبت منهجياً وجود هذه العلاقة أو حتى تنفيها. والدراسة الحالية هي محاولة للبحث عن طبيعة العلاقة محتملة الوجود بين مفهومي التدفق النفسي ومستوى الطموح، وذلك في ضوء عينة لها بالغ الأثر في التنشئة الاجتماعية للأجيال القادمة، وفي تشكيل شخصيات أجيال المستقبل وهم طلاب كلية التربية ومعلمي الغد. الأمر الذي قد يفتح المجال أمام المزيد من البحوث السيكولوجية والتربوية.

٢- الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في تقديم مقياسين عن التدفق النفسي ومستوى الطموح لدي طلاب كلية التربية، علاوة على الاستفادة من نتائج البحوث الأجنبية، وتقنينها بما يسهم في الكشف عن مفاهيم الدراسة الحالية بعمق، وبما يساعد لاحقاً في إعداد مناهج إرشادية يستفيد منها الطالب المعلم حتي لا ينجرف مع الظروف الفقيرة التي تعيق إبداعه، بل يتخذ من عمله رسالة وقيمه ذاتية الاثابة تشبع لديه الرغبة في التدريس، وفي تعليم الأجيال القادمه في ظل نظرة اشراق وأمل إلى المستقبل، ومستوى طموح مقبول يعزز من حالة الاندماج والتدفق لديه.

رابعاً_ مصطلحات الدراسة.

أ- التدفق النفسي Psychological Flow:

يعرف التدفق النفسي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه تلك الحالة التي يكون فيها الفرد مندمجاً كلياً في اداء مهمة ما، في موقف تكون فيه المهارات الشخصية متوازنة مع متطلبات هذه المهمة، بحيث يكون الفرد مستشعراً الاستمتاع التام لقيامه بهذه المهمة دون وجود دافع أو محفز خارجي، وفاقداً الشعور بالوقت والوعي بالذات، مع وجود تغذية راجعة واضحة وفورية أثناء الأداء.

ب-مستوى الطموح Level of Aspiration :

يعرف مستوى الطموح إجرائيا في هذه الدراسة بأنه المستوى الذي يتطلع الفرد الوصول إليه ساعياً نحو التفوق والتميز، ومستبشراً لنفسه بواقع أفضل بناءً على وضع أهداف مستقبلية تتناسب مع قدراته وامكاناته الحقيقية، ويسعى إلى تحقيق هذه الأهداف بروح تملؤها المغامرة والثقة بالنفس.

جـ- طلاب كلية التربية Faculty of Education Students:

يقصد بطلاب كلية التربية في هذه الدراسة الطالب المعلم، أي الطالب الملتحق بالفرقة الرابعة بكلية التربية من التخصصات العلمية والأدبية، وأتم التدريب العملي بالمدارس المختلفة على مدار عامين وهو مؤهل بعد تخرجه ليكون معلماً، وتراوحت أعمار أفراد العينه بين ٢١- ٢٢ عاماً.

خامساً_حدود الدراسة.

تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها الذي يبحث العلاقة بين التدفق النفسي ومستوى الطموح، وأثر متغيرات النوع (ذكور وإناث)، والتخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) على كلا من التدفق النفسي ومستوى الطموح، كذلك تتحدد الدراسة بالعينة المستخدمة وعددها ١٣٠ طالب وطالبة الملتحقين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس من التخصصات العلمية والأدبية، ممن أتموا التدريب العملي بالمدارس المختلفة. كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها.

سادساً_الإطار النظرى.

يتناول الإطار النظرى للدراسة الحالية ما تتضمنه من مفاهيم ومتغيرات علي محورين كالتالي:

المحور الأول: التدفق النفسي Psychological Flow .

١_ تعريف التدفق النفسي:

التدفق هو خبرة راقية تشعر الفرد بالسعادة والبهجة من خلال الانغماس في أداء النشاط لدرجة نسيان الذات، وبذلك يعتبر التدفق من المفاهيم الإيجابية الحديثة التي تصل بالفرد إلى أعلى درجة لتوظيف الطاقة النفسية لديه، ويصاحبها حالة رضا وسعادة مع تأجيل الرغبات والاحتياجات الشخصية الأخرى. (آمال باظة،٢٠١٢: ١٤٠)

وبدأت البحوث عن التدفق على يد العالم الأمريكي Csikszentmihalyi أستاذ علم النفس الكلينيكي بجامعة كانساس، حيث لاحظ أنه حين ينهمك الرسام في رسم إحدى لوحاته ويسير العمل حينئذ على نحو جيد، فإن الرسام يستمر جامعاً كل تركيزه في رسمته لا يبالي بالجوع أو الإجهاد أو التعب، ومع ذلك يفقد الرسام شغفه برسمته بمجرد أن تكتمل. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009:89)

وتمتد جذور التدفق إلى البحث عن النشاط ذاتي الدافع الذي تنبعث الإثابة منه _أى من النشاط نفسه_ بغض النظر عن الرغبة في إنهاء النشاط أو اكتماله، وبغض النظر أيضاً عن أى إثابة خارجية بعيدة عن أداء هذا النشاط. وينطبق هذا الأمر تماماً على متسلقى الجبال، ولاعبى الشطرنج، والرسامين الذين يجيدون الاستمتاع والإثابة الذاتية في أداء النشاط نفسه وليس في أي عائد أو إثابة تأتي بعد الانتهاء من أداء النشاط. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009:89)

وقد صيغ مفهوم التدفق النفسي لأول مرة علم ١٩٥٧ من قبل العالم Csikszentmihalyi (1957: 36) وعرفه حينئذ بأنه "احساس كلي يشعر به الفرد عندما يتصرف باندماج تام مع العمل أو المهمة التي يقوم بها".

حيث أوضح Csikszentmihalyi (1990: 234) أن التدفق يعبر عن الحالة النفسية الداخلية التي تجعل الفرد يشعر بالتوحد والتركيز التام مع ما يقوم به، وهو بذلك يرتبط بحالة التعلم المثلى optimal learning التي وصفها Csikszentmihalyi بأنها حالة من التركيز ترقى إلى مستوى الاستغراق المطلق. الأمر الذي يؤدى إلى استغراق الفرد كلياً في المهمة التي يقوم بها بدون افتقاد للوجهة والمسار، وبدون الالتفات للوقت أو الزمن المستغرق في أداء هذه المهمة.

ويتفق معه محمد السعيد (٢٠١٣: ٨) حين عرف التدفق النفسي بأنه حالة فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءً تاماً ينسى به ذاته، والزمن والآخرين، ليتجه باتجاه المثابرة ويصل في نهاية الأمر إلى ابداع انساني من نوع فريد.

وكذلك يرى دانييل جولمان (٢٠٠٠: ١٣٤) أن التدفق النفسي هو استغراق الفرد في أداء مهمة ما حتي يبلغ ذروتها، ويصبح كالشلال المتدفق الذى يمثل أقصى درجة للأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقي الفرد من الاصابة بالملل والاكتئاب والتوتر.

وتوضح عفراء إبراهيم (٢٠١٦: ١٩٨) أن التدفق هي حالة ينشغل فيها الفرد في نشاط ما، بحيث لا يبدو أن هناك شيء آخر مهم في ذلك الوقت، وتكون التجربة ممتعة جداً، حيث يقوم بها الفرد مهما كلفه الأمر.

ويرى Lutz & Guiry (1994: 576) أن التدفق هو إثارة داخلية يشارك فيها الفرد بعمق في الأنشطة والأحداث المحببة للنفس.

وهنا ترى الباحثة أن مفهوم التدفق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بخبرة التدريس؛ فالمعلم الناجح هو ذلك المعلم الذي يعطي كل طاقته لتلاميذه، ويبذل كل جهده في الشرح، ويستعين بكل الوسائل لتوصيل المعلومة للطالب، ويخلق حالة داخل الفصل ليجعل التلاميذ وكأنهم يعيشون داخل الدرس الذى يتم شرحه دون النظر إلى أى إثابة خارجية (من الموجهين أو الزملاء)، أو أى عائد مادى خارجي، وإنما يكون الدافع المحرك للمعلم هنا هو حافز داخلي وإثابة داخلية مصدرها هو استمتاع المعلم نفسه بما يقوم به، خاصةً إذا كانت المهارات التدريسية التي يمتلكها المعلم تتناسب مع التحديات التدريسية التي يواجهها في عمله.

ويشير Kuhnle et al. (2012: 534) إلى أن التدفق هو ذلك المتغير الدافعي الذي يتميز بالانخراط في أداء نشاط ما، والاستمتاع بالاستمرار في

أداء هذا النشاط من أجل النشاط ذاته، وقد يصاحب ذلك تعلم شيء جديد أو اكتساب مهارة جديدة؛ وعلى هذا فالتدفق يعد مركب دافعي يعزز عملية التعلم. وبعبارة أخرى فمصطلح التدفق يصف حالة نموذجية لإنخراط الفرد كلية في أداء مهمة حالية بطلاقة واستمتاع ودون ملل. وتكمن الدافعية وراء استكمال المهمة في الاستمتاع الحقيقي بأدائها.

لهذا ترى الباحثة أن للتدفق أهمية كبيرة للفرد من الناحيتين الانفعالية والمعرفية معاً؛ فالتدفق ينطوى على الاستمتاع بأداء مهمة معينة. الأمر الذي يجعل الفرد يستمر في الأداء بحب ورغبة في التطوير والإجادة؛ فتظهر ابداعات الفرد الكامنة أثناء استمتاعه وانخراطه في أداء المهمة. ومن ناحية أخرى فإن مفهوم التدفق ينطوى على أهمية معرفية يكتسبها الفرد إذا ما استغرق في الأداء مستعينا بحالة التدفق. وتتمثل هذه الأهمية في اكتسابه خبرة جديدة، أو تعلم مهارة جديدة توطد خبرات الفرد السابقة _فيما يخص أداء المهمة_ أو تكسبه مهارة جديدة يستفيد منها لاحقاً.

ويذكر Nakamura & Csikszentmihalyi (2009:89) أن التدفق النفسي هو حالة انفعالية آنية تحدث عندما يكون الفرد مندمج كلياً في الأداء، في موقف تكون فيه المهارات الشخصية متوازنة مع متطلبات التحدى، وفيها يعيش الفرد حالة تغير للوعي في الأداء، وانغماس في النشاط، حيث يعرفا التدفق بأنه انهماك الفرد كليا فيما يقوم به من نشاط في اللحظة الحالية؛ فالفرد في حالة التدفق يصبح منغمساً بصورة كلية في العمل الذي يقوم به، ويعمل الفرد حينئذ بكامل طاقته. كما أن التدفق هو حالة توازن ديناميكي بين المهارات والتحديات؛ فإن تخطت التحديات مهارات الفرد أصبح حذرا ويقظاً حتي ينتابه القلق، وإن فاقت المهارات تحديات الفرد فإنه يسترخى في البداية ويشعر بالراحة، لكنه سرعان ما يشعر بالملل.

تأسيساً على ما سبق تعرف الباحثة التدفق النفسي إجرائياً بأنه تلك الحالة التي يكون فيها الفرد مندمجاً كلياً في أداء مهمة ما، في موقف تكون فيه المهارات الشخصية متوازنة مع متطلبات هذه المهمة، بحيث يكون الفرد مستشعراً الاستمتاع التام لقيامه بهذه المهمة دون وجود دافع أو محفز خارجي، وفاقداً الشعور بالوقت والوعي بالذات، مع وجود تغذية راجعة واضحة وفورية أثناء الأداء.

٢- شروط التدفق ومحدداته:

يشترط الدخول في حالة التدفق مايلي:

أ- إيجاد تحديات مدركة، أو فرص لأداء نشاط يتناسب مع المهارات التي يمتلكها الفرد وقدراته؛ بحيث يكون التحدى متناسباً لقدرات الفرد، فلا يتجاوز هذا التحدى المدرك قدرات الفرد، ولا تتجاوز قدرات الفرد ذلك التحدى الذى يقوم بأدائه.

ب-تحديد هدف واضح قابل للتحقيق في ضوء قدرات ومهارات الفرد، مع وجود تغذية راجعة فورية عما يحققه الفرد من تقدم يقربه من الهدف. لذا يتضح دور التغذية الراجعة التي تنبه الفرد إلى ما قد ينتابه من قلق أو ملل من أجل تعديل مستوى المهارة أو مستوى التحدى أو كلاهما؛ حتي يتمكن الفرد من الخروج من حالة النفور والابتغاض والعودة مرة أخرى لحالة التدفق. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009: 90)

وعلى هذا تكون حالة التدفق حين يوجد تحدى مكون من مجموعة أهداف مترابطة، وتوجد تغذية راجعة مستمرة عن مدى الإنجاز الذى تم تحقيقه للاقتراب من الهدف تلو الآخر، مع تعديل الأداء في الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف تماشياً مع المعلومات المكتسبة عن تلك التغذية الراجعة. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009: 90)

٣- أبعاد التدفق النفسي:

بوجود التحدى والهدف والتغذية الراجعة على النحو الموضح سابقاً تتضح التجربة من لحظة لأخرى، ويعيش الفرد في حالة من التدفق تتسم بالآتي:

١- تركيز شديد على ما يقوم به الفرد في اللحظة الحالية.

٢- فقدان الشعور المحقق بالذات (أى فقدان الوعي بالذات كعامل اجتماعي).

٣- اندماج الوعي والأداء action-awareness merging أى تركيز موجه إلى ما يقوم الفرد بأدائه. (Jackson et al., 2001: 134)

٤- الشعور بقدرة الفرد على التحكم فيما يعمل؛ بمعنى شعور الفرد بقدرته على التعامل مبدئياً مع ما يستجد في الموقف الذي ينخرط فيه؛ لأنه يعلم كيف يستجيب لأى ما قد يستجد أو يحدث لاحقاً. (مرعي سلامة،٢٠١١: ٥١)

٥- فقدان الشعور بالوقت تماماً كالاحساس بأن الوقت قد مر بشكل أسرع من المعتاد. (Csikszentmihalyi,1997: 89 Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009: 91)

٦- الاستمتاع الذاتى autotelic experiences أى الشعور بأن النشاط الذي يؤديه الفرد ذاتي الإثابة، وأن الهدف من الأداء هو خبرات الإثابة الداخلية التي يشعر بها الفرد أثناء أداء النشاط أو المهمة، دون انتظار الإثابة من الخارج، لدرجة شعور الفرد في بعض الأحيان أن وصوله للهدف النهائي في النشاط الذي يقوم به هو مجرد خطوة تكميلية لابد أن تأتي ضمن ما يقوم به من أداء. (عبد العزيز حيدر وأنس أسود،٢٠١٦: ٥٧؛ Csikszentmihalyi,1957: 62؛ Csikszentmihalyi,1997: 89)

٧- وتتميز خبرة التدفق بحالة من تركيز الانتباه لا ينبغي أن يقطعها أى انفعال سلبي كالحزن أو الخوف أو أى مقصد آخر سوى استكمال المهمة التي يقوم الفرد بأدائها. (Kuhnle et al., 2012: 536)

استناداً على ما سبق فإن حالة التدفق تنبع من ذلك التفاعل الدينامي بين الفرد والبيئة الذي يشكل دافعاً ملحاً emergent motivation في سلسلة من الأحداث المتتابعة؛ فما يحدث في اللحظة الحالية ما هو إلا نتاج لما حدث في اللحظة التي تسبقه مباشرة في إطار من التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته؛ فالأمر لا يتعلق بمجرد نية مبيتة لدى الفرد (كالسمة) فقط أو دافع خارجي من البيئة (كالدور) فقط؛ وإنما يولد التدفق من ذلك التفاعل بين الفرد وبيئته الذى يولّد بدوره سلسلة من الأهداف القريبة المتتالية.

ويحدث التدفق حينما ينصب اهتمام الفرد كليةً على أحد التحديات التي بين يديه، وهنا تبدأ سلسلة من التتبعات والنتائج المتتالية في الحدوث، هذه التتبعات بالترتيب هي الأفكار، فالمشاعر، فالرغبات wishes، ثم الفعل action. (مرعي سلامة ، ٢٠١١: ٥٣ ؛ Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009: 92)

ليصل الفرد في نهاية الأمر إلى ابداع انساني من نوع فريد تكون فيه المعاناة مرحباً بها دون انتظار لأى تعزيز من أى نوع، إذ هنا تكون هذه الحالة مطلوبة لذاتها ويكمن فيها وفيما تتضمنه من معاناة سر الرفاهية، والسعادة الشخصية، والاحساس العام بجودة الحياة؛ لكونها تضفي المعنى على هذه الحياة. والأنشطة التي تدفعنا باتجاه التدفق كثيرة ومتنوعة، فقد تكون قراءة كتاب، أو ممارسة الألعاب الرياضية، وربما يكون التدفق شيئاً عسيراً في بعض الحالات. (محمد السعيد، ٢٠١٣: ٨)

٤- المصاحبات النفسية لخبرة التدفق:

يقصد بخبرة التدفق المصاحبات النفسية التي تنتاب المرء عندما يتعايش مع حالة التدفق، وغالباً ما تكون هذه المصاحبات متبلورة حول الشعور بالنشوة، والابتهاج، والسعادة التامة، والاحساس بالجدارة والقيمة الشخصية، والاثابات الداخلية، إلا أن أوضح المصاحبات النفسية لحالة التدفق تدور حول ما سماه مارتن سليجمان بقضية المعنى Meaningness حينما أوضح أن الانغماس أو الاندماج في الحياة هو أحد محددات السعادة، ويعد مفهوم سليجمان عن الاندماج في الحياة مماثل تماما لمفهوم التدفق والخبرة الأمثل عند Csikszentmihalyi إلا أن Csikszentmihalyi أضاف أن التدفق مفهوماً خالياً أو مجرداً من القيمة value-free فقد يكون الفرد في حالة من التدفق أثناء ارتكابه عملاً إرهابياً على سبيل المثال، أو عملاً سلبياً كالتخريب، أو لعب القمار الذى لا يسهم بالضرورة في خدمة الصالح العام. (عبد العزيز حيدر وأنس أسود،٢٠١٦: ٥٨؛ محمد السعيد،٢٠١٣: ١٨)

وهنا يفيد Csikszentmihalyi أن الحياة ذات المعنى والدلالة هي تلك الحياة التي تتضمن النقاط التالية فيما يرتبط بمفهوم التدفق:

١- بدلاً من أن يكون التدفق ناتجاً عن سلسلة من الأهداف غير المترابطة، ينبغي أن يندفع الانسان في تحركاته من مجموعة من التحديات التي تضفي معنى وقيمة على أي شيء يفعله.

٢- التصميم والإصرار على حل هذه التحديات، والتغلب عليها باتباع السلوك الهادف لتحقيق أغراض إيجابية.

٣- تستغرق الأنشطة الهادفة ذات المعنى حياة الانسان ليصبح سلوكه وأفعاله متطابقين بتناغم مع أغراضه وأهدافه. (عبد العزيز حيدر وأنس أسود،٢٠١٦: ٥٨؛ محمد السعيد،٢٠١٣: ١٨)

وتضيف الباحثة أن هذه العوامل السابق ذكرها ينبغي أن ترتبط بنشاط أو عمل أو مهمة محببة لنفس الفرد؛ حتى لا يمل من الأداء، وحتى ينبثق منها عملاً ابداعياً يكلل مجهود الفرد بالنجاح والتميز.

٥- أهمية التدفق:

انصب العمل على البحوث المتعلقة بالتدفق في الثمانينات حول دراسات علم النفس تحديداً في نطاق الاتجاه الإنساني لروجرز وماسلو ومكأدامز Rogers, Maslow, McAdams أو كجزء من أدبيات البحث عن الدافع الذاتي، والاهتمام الداخلى. حتى أصبح ينظر للفرد في السنوات الأخيرة على أنه كائن نشط، سبّاق، وذاتي التنظيم في إطار تفاعله مع البيئة، وأصبح هذا المفهوم بمثابة النموذج المحورى لعلم النفس، وهو بذلك يتوافق تماما مع نموذج التطور النفسي المرتبط بمفهوم التدفق. (Csikszentmihalyi, 1998: 638)

ويذكر محمد السعيد (٢٠١٣: ٨) أن أهمية التدفق تتلخص في النقاط التالية:

١- يمنحنا فرصة لضبط وتنظيم أو السيطرة على وعينا وشعورنا.

٢- يسمح لنا بالتطور والازدهار كأفراد.

٣- يمكننا من تشييد أو بناء رأسمالنا النفسي.

٤- يسمح لنا بالوصول إلى الخبرة المثالية optimal experience.

كما يترتب على الشعور بالتدفق النفسي آثار ايجابية منها خفض الشعور بالخوف والملل واللامبالاه، وتقوية الثقة بالنفس، والاستقلالية، كما أن التدفق ينمي التخيل العقلي والتفكير الابداعي، **وينمي مستوى الطموح**، والدافعية للانجاز، وينمى القدرة على مواجهة التحديات في الأداء، وينمي أيضا الفاعلية الذاتية وتحمل المسئولية. (آمال باظة، ٢٠١٢: ٤١)

وقد أثبتت التفسيرات والتقييمات الأساسية لحالة التدفق مدى قوتها؛ وذلك من خلال الدراسات التي أجريت على فئات عديدة من مختلف الثقافات والطبقات والأجناس والأعمار؛ حيث أثبتت فاعليتها. كما اكتسب التدفق أهمية خاصة على المستوى الأكاديمي خاصة التعليم الرسمي على كافة مستوياته، كما اكتسب تأثير متزايد في مجالات مثل الثقافة العامة، واحتراف الأنشطة الرياضية، وقطاع الأعمال، والسياسة. (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009: 90)

وللتدفق دورا جوهريا في العملية التعليمية إذا تم التركيز على الأنشطة التي تستحضر هذه الحالة. وقد تم إثبات ذلك في إطار البحوث التي تناولت التدفق في علاقته بالابتكارية والأداء المبدع والموهوب. (Samuel, 1999: 62)

وفي هذا الصدد يوضح تشكزينتميهالي Csikszentmihalyi أنه ينبغي على المعلمين الذين يواجهون مواقف معقدة أثناء التدريس الاستفادة مما أسفرت عنه أربعون عاماً من البحوث في نظرية التدفق ذات الرؤى المفيدة بشكل خاص للمعلمين، والاداريين، والتربويين. (Bread, 2015: 363)

المحور الثاني_ مستوى الطموح Level of Aspiration.

١- التعريف بالمفهوم:

ظهر مصطلح مستوى الطموح في الدراسات النفسية عام ١٩٣٠م ويعتبر هوب Hoppe أول من تناوله بالدراسة والتحديد على نحو مباشر؛ وذلك في بحثه الذى قدمه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، حيث عرف مستوى الطموح بأنه أهداف الفرد وغاياته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة. (دعاء أبو عاصي، ٢٠١٣: ١٨٣)

ولقد كان مصطلح الطموح شائعاً على نحو غير دقيق حتي جاءت بحوث ليفين Levin لتجدد مفهوم الطموح، وتجرى العديد من الدراسات التجريبية.

وانتهت إلى تحديده بمصطلح مستوى الطموح level of aspiration وحددت أبعاده المختلفة. (توفيق توفيق، ٢٠٠٥: ٢٣)

وتعرف آمال الفقي (٢٠١٣: ١٧) مستوى الطموح بأنه مستوى الأهداف والآمال التي ينسجها الفرد لذاته، ويسعى حثيثاً إلى تحقيقها في ضوء امكاناته، وقدراته، وظروفه النفسية والبيئية.

ويتفق معها الجميل شعلة (٢٠٠٤: ١٨٥) في أن مستوى الطموح يعبر عن الهدف الممكن الذي يضعه الفرد لنفسه في مجال ما، ويتطلع إليه ويسعى لتحقيقه والوصول إليه، والتغلب على ما يصادفه من عقبات ومشكلات تنتمي إلى هذا المجال، ويتفق هذا الهدف والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي يمر بها.

ويرى سامى عبد السلام (٢٠١٠: ٩٨) أن مستوى الطموح هو بعد من أبعاد الشخصية، ويعبر عن قدرة الفرد على وضع الأهداف، والتخطيط لها في جوانب حياته، ومحاولة الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف متخطياً كل الصعوبات؛ للوصول إلى مكانة أعلى مما هو عليه وفقاً لقدراته، وامكاناته، وتطلعاته المستقبلية وذلك طبقا للعوامل الذاتية والبيئية المؤثرة فيه.

كما تعرفه آمال باظة (٢٠١٢: ١٠٠) بأنه الأهداف التي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية، أو مهنية، أو أسرية، أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، ويتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد، أو القوى البيئية المحيطة به. وتذكر أنه إذا تناسب مستوى الطموح مع إمكانات الفرد وقدراته الحالية والمتوقعة كانت السوية، وإذا لم يتناسب معها ظهرت التفككية والاضطراب؛ فمستوى الطموح السوى هو ما قام تحقيقه باكتشاف امكانيات الفرد ومناسبتها لما يطمح الفرد فيه، وهو معيار من معايير الحكم على السلوك السوى واللاسوى؛ فإذا كان الفارق شاسع بين إمكانيات الفرد وقدراته ومستوى طموحه أدى ذلك إلى اضطراب سويته، والفشل في تحقيق الذات.

وهنا توضح الباحثة أن ثمة علاقة كامنة تربط بين مفهومي التدفق النفسي ومستوى الطموح؛ فكلاهما يعتمد على وجود قدر كبير من التوازن بين امكانات الفرد الحقيقية وقدراته الواقعية وبين ما يقوم به أو يصبو لتحقيقه. وإن زادت تحديات النشاط أو المهمة التي يؤديها الفرد عن امكاناته وقدراته، أصيب الفرد بالاحباط. أما إن تفوقت قدرات الفرد على ما يؤديه أو ما يطمح إليه، أصيب الفرد بالملل وقلت دافعيته نحو النشاط أو العمل الذي يؤديه أو يطمح إلى تأديته.

ويؤكد محمد عبد التواب وسيد عبد العظيم (٢٠٠٥: ٣١) على أن مستوى الطموح سمة ثابتة نسبياً تشير إلى أن الشخص الطموح هو الذي يتسم بالتفاؤل، والمقدرة على وضع الأهداف، وتقبل كل ما هو جديد وتحمل الفشل والإحباط.

وتتفق معهما كاميليا عبد الفتاح (٢٠٠٧: ١٠) حيث تعرف مستوى الطموح بأنه سمة ثابتة نسبياً بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.

ويضيف صفوت عبد ربه (١٩٩٥: ٤٥) أن مستوى الطموح يعد بمثابة دافع داخلي يدفع الفرد للتفوق والتميز في إنجاز عمل يتميز بالقيمة والتقدير وفقاً لمعايير عامة يتميز فيها أداء الفرد بالتوجه، والاستبصار، والقدرة على التوقع، ويستمد أدائه الجيد من خلفيته عن نفسه، وعن امكاناته النفسية والفسيولوجية والمادية.

ويشير Jayaratne (2010:1) أن مستوى الطموح يعبر عن مدى قدرة الفرد على التفوق والتميز، وعن رغبته في التغيير للأفضل، ويتضح من خلال سلوكه، وممارساته التي يؤديها بوعي كامل من أجل الوصول إلى مكانة أعلى مما هو عليه.

ويجمل فرج عبد القادر (٢٠٠٩: ١١٥٣) التعريفات السابقه في تعريفه لمستوى الطموح بأنه المستوى الذي يطمح الفرد أن يصل إليه ويتوقعه لنفسه، سواء في تحصيله الدراسي أو انجازه العلمي أو مهنته، أى مستوى الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه متوقعاً تحقيقها، ويعتمد ذلك على مدى كفاءته وقدرته على ملائمة الظروف الخاصة به وبالبيئة من حوله.

بناءً على ما سبق فإن مستوى الطموح يعد تكويناً ثابتاً نسبياً، يتحدد طبقا لسمات شخصية الفرد والعوامل المكونة لها، سواء كانت عوامل ذاتية داخلية أو بيئية خارجية، وكذلك خبرات الإنجاز والنجاح والفشل السابقة. وعلى نمط وسمات الشخصية يتوقف مدى واقعية الطموح. (آمال الفقى،٢٠١٣: ٢٠)

ويعد مستوى الطموح سمة نفسية ودالة لدافعية الانجاز، وهو بعد دينامي في الشخصية، وعاملاً من عوامل الصحة والمرض في الصحة النفسية، ويرتبط مستوى الطموح بأهداف الفرد، وتوقعاته، وتطلعاته، إلى جانب ارتباطة بالالتزام أمام الذات والآخرين، كما يتحدد مستوى الطموح بمستوى صعوبة الهدف، وكذلك أيضاً بنوع الإجادة. (أنور حمودة،٢٠٠٥: ١٤٦)

حيث تذكر جويدة باحمد (٢٠١٥: ٢٩) أن مستوى الطموح سمة من سمات الشخصية الإنسانية، بمعنى أنها موجودة لدى الكافة تقريبا ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقلة قريبة وبعيدة.

وقد فرقت نظرية تحديد الذات self determination theory بين نوعين من الطموح وهما الطموح الداخلى intrinsic aspiration والطموح الظاهرى extrinsic aspiration حيث يشير الطموح الداخلي إلى تقبل الذات، والشعور بالانتماء للجماعة، والرغبة في إقامة علاقات دائمة وقوية مع الآخر، وتنمية الذات. بينما يشير الطموح الظاهرى أو الخارجي إلى الرغبة في الثراء المادى، وجذب انتباه الآخرين، والشهرة، والثروة، والتطلع إلى

جمال الشكل الخارجي. وأثبتت العديد من البحوث أن هناك ارتباطاً ايجابياً بين الطموح الداخلي والرفاهة النفسية well-being وأن الطموح الداخلي يقود إلى مستويات أعلى من الرفاهة النفسية، بينما يكون الارتباط بين الطموح الظاهرى والرفاهة النفسية سلبياً. (Nishimura & Suzuki, 2016: 301; Hope et al., 2016: 702)

تأسيساً على ما سبق تعرف الباحثة مستوى الطموح إجرائياً بأنه المستوى الذي يتطلع الفرد الوصول إليه ساعياً نحو التفوق والتميز، ومستبشراً لنفسه بواقع أفضل بناء على وضع أهداف مستقبلية تتناسب مع قدراته وامكاناته الحقيقية، ويسعى إلى تحقيق هذه الأهداف بروح تملؤها المغامرة والثقة بالنفس.

٢-النظريات المفسرة للطموح.

أ- نظرية ألفريد أدلر Adler:

يعد أدلر أحد تلاميذ فرويد الذى انشق عنه مكوناً ما يعرف بالتحليلية الجديدة. ويؤمن أدلر بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتقاء؛ وذلك تعويضاً عن مشاعر النقص. كما أكد أدلر على الذات معتبراً الإنسان كائن اجتماعي تحركه الحوافز الاجتماعية وأهدافه الحياتيه، وأكد أن الفرد لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيه سلوكه، ومن المفاهيم الأساسية عند أدلر: الذات الخلاقة، والكفاح في سبيل التفوق والأهداف النهائية القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية التي ترجع إلى سوء التقدير من قبل الفرد. (عبد الرحمن العيسوى،٢٠٠٤: ١٠١؛ توفيق توفيق،٢٠٠٥: ٣٢؛ آمال الفقي، ٢٠١٣: ٢٢)

ويرى أدلر أن الفرد عندما يكون مفهومه عن ذاته إيجابياً ولديه ثقة بنفسه ونظرة تفاؤلية للحياة، فإن هذا سيدفعه إلى وضع أهداف تتلاءم مع قدراته وتتميز بالواقعية، وسيبذل كل الجهد ويكافح من أجل بلوغ هذه الأهداف لتأكيد

ذاته في المجتمع الذى ينتمي إليه، أما مشاعر النقص والدونية فهي إما أن تؤدي بالفرد إلى خفض طموحه؛ وبذلك يكون تأثيرها سلبي على مستوى الطموح، وإما أنها تدفع الفرد إلى محاولة تعويض الإحساس بالنقص والدونية، فيحقق أهدافه ويصل إلى ما كان يتطلع البلوغ إليه، ولكن يظل إحساس الدونية في داخله. الأمر الذى يؤثر سلباً على الفرد فيما يخص تعامله مع الآخر في بيئته المحيطة. (أماني رائد،٢٠١٣: ١٦٧)

ويعتبر أدلر أن مبدأ "الكفاح من أجل التفوق" فطرياً؛ فالفرد يسعي للكفاح من أجل التفوق منذ ميلاده وحتى وفاته، وهو الغاية التي يسعى جميع البشر إلى بلوغها، وهو الدافع الأساسي المحرك للسلوك. ويقدم أدلر بذلك تفسيراً لمستوى الطموح باعتباره يمثل قدرة الفرد على وضع الأهداف والتخطيط لها والسعي إلى تحقيقها. (جويدة باحمد،٢٠١٥: ٣٧)

ب- نظرية القيمة الذاتية الهدف:

ترى إسكالونا Escalona أنه على أساس القيمة الذاتية للشيء يتقرر الاختيار، هذا بالاضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، ويضع الفرد توقعاته في حدود قدراته، وتقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق هي:

- هناك ميل لدى الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبياً.
- كما أن لديهم ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل ارتفاعه لحدود معينة.
- الميل لوضع مستوى الطموح بعيداً عن المنطقة الصعبة جداً أو السهلة جداً، كما أن هناك فروق كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذى يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل؛ فبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا يخفض من مستوى القيمة الذاتية للهدف. (جويدة باحمد،٢٠١٥: ٣٨؛ كاميليا عبد الفتاح،٢٠٠٧: ٦٠)

وتفسر هذه النظرية مستوى الطموح من خلال ميل الفرد لوضع مستوى طموح بعيداً عن الطموح المبالغ فيه ارتفاعاً أو انخفاضاً، وأن الفرد لديه الرغبة في أن يصل بمستوى طموحه إلى أقصى حد ممكن؛ فالفرد غالباً يبحث عن مستوى طموح مرتفع واضعاً في اعتباره القيمة الذاتية للهدف، واحتمالات النجاح والفشل السابقة والمتوقعه.

ويوجد بين البشر فروق جوهرية في مدى تجنب الفشل أو البحث عن النجاح، كما توجد عدة عوامل تسهم في النظرة المستقبلية للموقف سواء بالنجاح أو الفشل منها: التوقع، والرهبة، وقلق المستقبل، والخبرات السابقة، ومدى رؤية الفرد للأحداث بواقعية. (Chou, 2009:6)

إن نظرية القيمة الذاتية للهدف ترى أن تحديد الفرد لأهدافه يتوقف على ما مر به من خبرات النجاح والفشل، وأن هناك أفراداً لديهم خوف شديد من الفشل بما يدفعهم إلى خفض مستوى طموحهم، وأن توقعات الفرد في أدائه لعمل معين ينبغي أن تتناسب مع ما يملكه من قدرات.

وتؤكد إسكالونا على ما يلي:

- الفشل الحديث يميل إلى إنقاص مستوى الطموح، والحالات التي ترفع مستوى الطموح بعد الفشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع ، أو نتيجة لتقبل الفشل.
- مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوى أكثر منه بعد الفشل الضعيف، ويتزايد بعد النجاح.
- البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو الأساس في مستوى الطموح. (أماني رائد، ٢٠١٣: ١٦٧)

ج- نظرية المجال لكيرت ليفين Levin:

يرى ليفين أن هناك عوامل متعددة من شأنها أن تعمل كدوافع للتعلم، وقد أجملها فيما أسماه "بمستوى الطموح" حيث يعمل هذا المستوى على خلق

أهداف جديدة بعد أن يشعر الفرد بحالة الرضا والاعتزاز بالذات، فيسعى من الاستزادة من هذا الشعور المُرضي، ويطمح في تحقيق أهداف أبعد عن الأولى، إلا أنها تكون غالباً أصعب وأبعد منالاً، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطموح. ويضيف ليفين أن هناك عدة قوى دافعة تؤثر في مستوى الطموح منها: عامل النضج والقدرة العقلية، وخبرات النجاح والفشل، ونظرة الفرد إلى المستقبل. (دعاء أبو عاصى، ٢٠١٣: ١٨٥)

وبناءً على الطرح السابق ترى الباحثة أن للتدفق دور واضح في رفع مستوى طموح الفرد، حيث أن انغماس الفرد في أداء نشاط ما مستمتعاً بما يقوم به ومستمراً في تحقيق أهداف مرحلية واحد تلو الآخر _وهو ما يعرف بالتدفق_ يؤثر بشكل ملحوظ على مستوى طموح الفرد بناءً على رؤية ليفين Levin في نظرية المجال التي تؤكد أن الطموح هو وضع أهداف متتالية متدرجة في الصعوبة بناءً على نجاح الفرد في تحقيق أهداف مرحلية سابقة تثير في نفسه حالة من الرضا والاستمتاع.

٣- العوامل المحددة لمستوى الطموح:

تتعدد العوامل المحددة لمستوى الطموح ومنها مايلي:

١- عامل النضج: فكلما كان الفرد أكثر نضجاً، كلما كان مستوى طموحه أعلى، وكان الفرد أقدر على التفكير في أهدافه وغاياته ووسائل تحقيقها. (توفيق توفيق،٢٠٠٥: ٣٤)

٢- القدرة العقلية: كلما كان الفرد أكثر قدرة، كلما كان في استطاعته تحقيق أهداف أكثر صعوبة. (Feifei, 2016; 70)

٣- خبرات النجاح والفشل: فالنجاح يرفع من مستوى الطموح، ويشعر صاحبه بالرضا، أما الفشل فيؤدي إلى الاحباط وخفض مستوى الطموح.

٤- الثواب والعقاب: ويقصد به الثواب والتعزيز المادى والمعنوي، فكلاهما يرفع من مستوى الطموح، ويجعل الفرد أكثر قدرة على توجيه سلوكه نحو تحقيق أهدافه.

٥- نظرة الفرد للمستقبل: حيث أن نظرة الفرد للمستقبل وتوقعاته لإمكانية تحقيق أهدافه في المستقبل تؤثر على أهدافه الحاضرة؛ فالشخص الذى يمتد بصره إلى مستقبل زاهر يكون تحصيله مخالفاً للفرد الذى ينظر للمستقبل بمنظار أسود. (محمد القحطاني،٢٠١٦: ٢٣٤)

٦- تقييم الفرد وفكرته عن ذاته: فالشخص الأعلى في تقدير الذات يكون أكثر شعورا بالثقة والكفاية والفاعلية، وأكثر واقعية في وضع أهدافه، وأكثر قدرة على تحقيقها، ويزداد لديه مستوى الطموح والمثابرة في تحقيق الأهداف. (أنور حمودة،٢٠٠٥: ١٤١)

٧- الجانب الانفعالي: إن الاتزان الانفعالي، والثقة بالنفس، والشعور بالأمن، والتوافق النفسي والاجتماعي، ومفهوم الذات الإيجابي كلها عوامل تساعد على رفع مستوى الطموح بصورة واقعية، في حين أن الاضطراب الانفعالي، وفقدان الثقة بالنفس، وعدم التوافق تعد عوامل مساعدة على خفض مستوى الطموح. (توفيق توفيق،٢٠٠٥: ٣٨)

وتضيف جويدة باحمد (٢٠١٥: ٣٢) أن المضطربين انفعالياً يميلون إلى وضع مستويات طموح مرتفعة جداً غير واقعية، في حين أن المتوافقين انفعالياً يضعون مستويات طموح واقعية تتفق مع إمكاناتهم وقدراتهم.

٨- عوامل أخرى: ويشير بعض الباحثين إلى عوامل أخرى تؤثر في مستوى الطموح وهي الأسرة، وأساليب التنشئة الاجتماعية، وجماعات الرفاق، والمستوى الاقتصادى للفرد، والتحصيل الدراسي، ومفهوم الذات، والثقة بالنفس. (Hay et al.,2016: 51; Korhonen et al.,2016: 22)

وتضيف آمال باظة (٢٠١٢: ١٠٠) أن هناك قوة مؤثرة في تحديد مستوى الطموح وهي تلك الخاصة بالثقافة، والحضارة، والقرارات والقوانين المنظمة، والتي تعتبر معوقة أو مشجعة على ظهور القدرات الخاصة وتحقيق مستويات الطموح التي يصفها الفرد. وكلما شعر الفرد بالهامشية marginality سواء السياسية أو العائلية أو الاجتماعية كلما ضعف تحقيق أهدافه، وبالتالي لم يستطع تحقيق مستوى طموح يتناسب مع إمكاناته.

٤- خصائص الشخص الطموح:

يتصف الفرد ذو مستوى الطموح العالي بالقدرة على المنافسة، والاقدام على المخاطرة، والتحدى، والقدرة على الضبط الداخلي للسلوك، ويعد مستوى الطموح عامل واقعي للأداء والتفوق كما يعتبر من خصائص الشخصية الصلبة التي تتحمل الضغوط. (آمال باظة، ٢٠١٢: ٩٧)

واتفق كل من آمال الفقى (٢٠١٣: ٢١)، ومحمد القحطاني (٢٠١٦: ٢٣٥)، ودعاء أبو عاصى (٢٠١٣: ١٨٤)، وجويدة باحمد (٢٠١٥: ٢٩) على عدد من الخصائص المميزة للشخص الطموح وهي كالتالي:

١. لا يقنع بالقليل، ولا يرضي بمستواه الراهن، ويعمل دائماً على النهوض به، أى لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.
٢. لا يؤمن بالحظ، ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف.
٣. لا يخشى المغامرة، أو المنافسة، أو المسؤولية، أو الفشل.
٤. لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعاً.
٥. يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه، ولا يعنيه الفشل؛ لأنه لا يشعر باليأس؛ فخبراته تدفعه لتعديل مستوى طموحه بما يتوافق مع قدراته الواقعية.

٦. متفائل، وواقعي، وللحياة عنده معنى، وميوله ومفهومه لذاته لهما ارتباط موجب مع مستوى طموحه.

٧. الشخص الطموح هو إنسان موضوعي في تفكيره، ومتكيف اجتماعياً، ويحدد أهدافه وخططه المستقبلية بشكل مناسب.

سابعاً_ دراسات سابقة.

تنقسم الدراسات السابقة الخاصة بالدراسة الحالية إلى عدة محاور كالتالي:

المحور الأول_ دراسات تناولت التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.

المحور الثاني_ دراسات تناولت الفروق في التدفق النفسي تبعاً للنوع، والتخصص الأكاديمي.

المحور الثالث_ دراسات تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.

المحور الرابع_ دراسات تناولت الفروق في مستوى الطموح تبعاً للنوع، والتخصص الأكاديمي.

وذلك على النحو التالي:

المحور الأول_ دراسات تناولت التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.

بحثت دراسة Kuhnle et al. (2012) أثر التحكم فى الذات self_ control على التحصيل الدراسي وعلى الاتزان بالحياة life_balance وعلى التدفق النفسي على عينة من المراهقين مكونة من ٦٩٧ طالب وطالبة بالصف الثامن، بمتوسط عمر ١٣,٤ عاماً، حيث طبق الباحثون استبيان يتضمن قياسات لمتغيرات الدراسة ومن بينها التدفق النفسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن التحكم بالذات يعد أحد المنبئات بالتدفق النفسي والتوازن بالحياة والتحصيل الدراسي.

كما كشفت دراسة Moneta (2012) عن العلاقة بين الإبداع والدافعية الذاتية والتدفق النفسي في العمل، حيث طبقت استبيان للتدفق النفسي، وقائمة أولويات العمل على عينة مكونة من ٣٦٧ موظف ومالك لأحدى الشركات، وبلغ متوسط عمر العينة ٣٣,٥ عاماً كلهم ذوى تعليم عال. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدافعية الذاتية ترتبط ارتباطا موجبا بالتدفق في العمل إذا كان مجال العمل يسمح بالأفكار الابداعية للموظف، بينما لا يوجد ارتباط دال بين الدافعية الذاتية والتدفق في حالة عدم السماح بالأفكار الابداعية للموظف، وأكدت الدراسة على أهمية التناغم والتوافق بين الفرد وبيئته يعزز وجود حالة التدفق في العمل.

وقد سعت دراسة Chen عام (٢٠١٤) إلى البحث عن دور التدفق النفسي كعامل منبئ عن الشعور بالرضا الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى عينة مكونة من ٤٩٨ طالب وطالبة جامعيين قاموا بالاجابة على مجموعة من المقاييس التي أعدها الباحث من بينها مقياس التدفق النفسي. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن للتدفق النفسي تأثير إيجابي على الشعور بالرضا الأكاديمي، وأن التدفق يعد عامل منبئ للاستقلالية والرضا الأكاديمي والكفاءة الذاتية.

كما سعت دراسة .Young et al (2015) إلى بحث العلاقة بين كل من الدافعية والتصميم التعليمي Instructional design والتدفق النفسي والانجاز الأكاديمي بين مجموعة من طلبة التعليم الجامعي عن بعد في كوريا عددهم ٩٦٣ طالب وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠ إلى ٣٠ عاماً، ويمارس ٨٨,٥% من أفراد العينة العمل إلى جانب الدراسة، وقد طبقت الدراسة استبيان الكفاءة الذاتية، واستبيان القيمة الجوهرية intrinsic value، واستبيان لقلق الامتحان، واستبيان للتصميم التعليمي، واستبيان للتدفق النفسي كلها من اعداد الباحثين. وأسفرت نتائج الدراسة عنى وجود تأثير دال احصائياً لكل من الكفاءة الذاتية، والتصميم التعليمي على التدفق النفسي،

ووجود تأثير دال احصائياً لكل من الكفاءة الذاتية والقيمة الجوهرية والتدفق النفسي على الإنجاز الأكاديمي، كما أوضحت الدراسة أن التدفق يؤثر ايجابياً على كل من الكفاءة الذاتية والإنجاز كما يتوسط كل من التصميم التعليمي والإنجاز الأكاديمي.

وسعت دراسة إيمان رمضان (٢٠١٥) إلى تنمية الرفاهة الذاتية لدى طلاب كلية التربية من خلال برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق، واشتملت دراستها على مجموعة من الأدوات لعل من أهمها مقياس خبرة التدفق Flow State Scale (FSS2) من إعداد Jackson et al. عام ٢٠٠٨ وتعريب الباحثة، وكذلك صممت الباحثة برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق لتطبقه على مجموعة من الطالبات عددها ٢٧ طالبة بمتوسط عمر ١٨ عاماً. وأثبتت نتائج هذه الدراسة فعالية البرنامج المستخدم القائم على خبرة التدفق في تنمية الرفاهة الذاتية لدى عينة الدراسة.

المحور الثاني_ دراسات تناولت الفروق في التدفق النفسي تبعاً للنوع، والتخصص الأكاديمي.

أجرى سيد البهاص دراسة عام (٢٠١٠) يبحث فيها العلاقة بين التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت، وتأثر هذه العلاقة بمتغيرات الجنس، ودرجة استخدام الإنترنت (مفرط الاستخدام/ عادى الاستخدام). واشتملت عينة الدراسة على ٢٥٦ طالب وطالبة من الصف الأول بالتعليم الثانوى العام بمدارس طنطا، وطبق الباحث عليهم مقياس التدفق النفسي، ومقياس إدمان الإنترنت، ومقياس مواقف القلق الاجتماعي وكلها من إعداد الباحث. وأكدت نتائج الدراسة على وجود ارتباطات موجبة بين معظم أبعاد التدفق النفسي وجميع أبعاد القلق الاجتماعي. وأوضح الباحث أن مستخدمي الانترنت يتصفون بالتدفق النفسي المتمثل في الانشغال التام بالأداء مع نسيان احتياجات الذات وعدم الشعور

بالوقت نتيجة الاندماج في الأداء، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في التدفق النفسي لصالح الذكور، كما أشارت الدراسة إلى ارتفاع حالة التدفق لدى مفرطي استخدام الإنترنت مقارنة بالأفراد ذوى الاستخدام العادى. وأضاف الباحث أنه على الرغم من كون التدفق النفسي خاصية إيجابية، إلا أن مستخدمي الانترنت يشعرون بالقلق الاجتماعي ونقص التفاعل مع المحيطين؛ لذا يلجأون إلى العالم الافتراضى.

كما هدفت دراسة أسماء فتحي وميرفت عزمي (٢٠١٣) إلى التعرف على إسهام كل من التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي فى التنبؤ بالتدفق النفسي لدى عينة مكونة من ١٣٠ طالباً وطالبةً بكلية التربية جامعة المنيا من المتفوقين دراسياً بجميع الأقسام العلمية والأدبية. واستخدمت الباحثتين مقياس التدفق النفسي من إعداد آمال عبد السميع باظه (٢٠٠٩)، ومقياس التفكير الإيجابى من إعداد الباحثتين، ومقياس السلوك التوكيدي من إعداد الباحثتين، واختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية إعداد جابر عبد الحميد ومحمود أحمد عمر (١٩٩٣). وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من عينة الدراسة فى التدفق النفسي وأبعاده، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس التدفق النفسي ودرجاتهم على مقياس التفكير الإيجابى ومقياس السلوك التوكيدي؛ حيث ارتبط التدفق النفسي إيجابياً بكل من السلوك التوكيدي والتفكير الإيجابي، كما أسهمت درجات التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي لدى عينة الدراسة في التنبؤ بدرجاتهم في التدفق النفسي.

كذلك سعت دراسة ربيعة بن الشيخ (٢٠١٥) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوى بمدينة ورقلة، كما سعت إلى التعرف على دلالة الفروق في كل من المتغيرين تبعاً للنوع، والأقدمية، والمادة التي يقوم أفراد العينة بتدريسها

والذين بلغ عددهم ٤٢٦ أستاذاً منهم ٢٠٧ من الذكور، و ٢١٩ من الإناث، وطُبق عليهم مقياس الاتزان الانفعالي إعداد أحلام نعيم سمور (٢٠١٢)، ومقياس التدفق النفسي إعداد جاكسون ومارش (٢٠٠٦) وتعريب وتقنين الباحثة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى أفراد العينة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في التدفق النفسي لدى أفراد العينة تبعاً للنوع لصالح الذكور، وتبعاً لاختلاف المادة المُدَرَسة لصالح أساتذة مادتي التاريخ والجغرافيا، بينما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في التدفق النفسي لدى أفراد العينة تبعاً للأقدمية.

وهدفت دراسة عفراء إبراهيم (٢٠١٦) إلى الكشف عن مفهوم التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير النوع، والتخصص الدراسي، حيث أعدت الباحثة مقياس عن التدفق النفسي، وطبقته على ٢٠٠ طالب وطالبة من التخصصات المختلفة. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في التدفق النفسي بين الجنسين، بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في التدفق النفسي بين طلبة التخصص العلمى وطلبة التخصص الأدبي لصالح طلاب التخصص العلمي.

وقام كل من عبد العزيز حيدر وأنس أسود بدراسة مشابهة عام (٢٠١٦) استهدفت التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، كما استهدفت التعرف على الفروق في التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات التفكير الايجابي والجنس والتخصص، وتحقيقاً لهذه الأهداف طبقت الدراسة مقياس التدفق النفسي إعداد الباحثين على ٤٠٠ طالب وطالبة من جامعة القادسية المقيدين في ١٥ كلية للتخصصات العلمية والإنسانية، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود تدفق نفسي وتفكير ايجابي لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في التدفق النفسي

تبعا لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي، واتضح وجود فروق دالة احصائياً في التدفق النفسي تبعا لمتغير التفكير الايجابي لصالح ذوى التفكير الايجابي المرتفع، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التدفق النفسي تبعا لمتغير النوع لصالح الذكور، وأعزى الباحثان تلك النتيجة إلى نمط التنشئة الاجتماعية بالعراق حيث وصفه الباحثان بأنه "مجتمع ذكورى".

المحور الثالث_ دراسات تناولت مستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.

هدفت دراسة آمال الفقي (٢٠١٣) إلى معرفة العلاقة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. وتكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام (علمى _ أدبى) بمدينة بنها بمتوسط عمر ١٨,٤ عاماً. واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات من إعداد الباحث وهي: مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس مستوى الطموح، ومقياس قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنظيم الذاتي ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث في كل من التنظيم الذاتي ومستوى الطموح وقلق المستقبل، وعدم وجود فروق بينهما من حيث التخصص (علمى _ أدبى) في التنظيم الذاتي ومستوى الطموح، وأخيرا أشارت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ بالتنظيم الذاتي في ضوء مستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة.

كما كشفت دراسة منى أبو شنب (٢٠١٤) عن العلاقة بين مستوى الطموح والضغوط النفسية وفاعلية إدارة الوقت لدى عينة قوامها ٣١٧ طالباً وطالبة من طلاب كلية الاقتصاد المنزلى جامعة المنوفية، طُبق عليهم عدة مقاييس من إعداد الباحثة وهي: مقياس مستوى الطموح، ومقياس الضغوط

النفسية، ومقياس فاعلية إدارة الوقت. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائياً بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على أبعاد مقياس الضغوط النفسية، بينما أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مستوى الطموح ودرجاتهم على أبعاد مقياس فاعلية إدراة الوقت.

بينما كشفت دراسة Kattab (2015) عن العلاقة بين مستوى الطموح، والتوقع، والإنجاز الدراسي، وتأثيرهم على مستقبل الأداء التعليمي للفرد. وذلك من خلال دراسة استقصائية موسعة على ٩٧٨٦ طالباً جامعياً، وأوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوى مستوى طموح عالي أو ذوى مستوى توقع عالي لديهم إنجاز دراسي عالي بشكل أكبر من الطلاب ذوى مستوى طموح أو توقع منخفض. كما أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الطموح العالي، ومستوى التوقع العالي، والإنجاز الدراسي المرتفع يعدوا منبئات واضحة للأداء الدراسي المستقبلي للطلاب، بينما أكدت الدراسة أن مستوى التوقع المنخفض ليس له تأثيراً سلبياً على الأداء الدراسي المستقبلي للطالب مادام مستوى الطموح ومستوى الإنجاز لديه مرتفعين.

كما تناولت دراسة Fang (2016) العلاقة بين الطموح الأكاديمي وتقدير الذات في ضوء بعض العوامل البيئية والاجتماعية لدى عينة كبيرة من المراهقين الصينيين بمتوسط عمر ١٤ عاماً ممن هاجروا مع عائلاتهم من مناطق ريفية إلى مناطق حضرية. وقد بلغ حجم العينة في هذه الدراسة ٢٤٩١ طالباً وطالبة من ذوى مستوى اجتماعي واقتصادى منخفض نسبياً، وتم قياس الطموح الأكاديمي لأفراد العينة من خلال استبيان من إعداد الباحث. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تقدير الطلاب المهاجرين لذواتهم، والدعم الاجتماعي الخارجي من الأسرة والمدرسة لهم يؤثران تأثيراً

إيجابياً على طموحهم الأكاديمي بالرغم من انخفاض المستوى الاجتماعي الاقتصادى للطلاب وأسرهم.

وقد بحثت دراسة Nishimura & Suzuki (2016) العلاقة بين نوعي الطموح الداخلي intrinsic aspiration والظاهرى extrinsic aspiration اللذين افترضتهما نظرية تحديد الذات Self-determination Theory وبين الرضا عن الحياة في اليابان، حيث طبقت الدراسة قائمة الطموح Aspiration Index من إعداد Kasser & Rayan (1996) والنسخة المصغرة من مقياس سمات الشخصية الخمسة الكبرى The Big Five Personality Triats على ٤٧٤ طالباً وطالبة من ثلاث جامعات مختلفة، بمتوسط عمر ١٨ عاماً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطاً دالاً موجباً بين الطموح الداخلى والرضا عن الحياة، في حين كان الارتباط بين الطموح الظاهرى والرضا عن الحياة سالباً.

وسعت دراسة Hope et al. (2016) إلى التعرف على تأثير الأصدقاء وأفراد العائلة الساعيين إلى الكمالية 'friends and family members perfectionismعلى مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة ووجهته (سواء كان طموح داخلى الذي يتضمن السعي إلى تنمية الذات وتكوين علاقات ناجحة مع الآخر، أم طموح ظاهرى يتضمن السعى نحو المال والشهرة). وتكونت عينة الدراسة من ٣٤١ طالباً جامعياً بكندا من الذكور والإناث، بمتوسط عمر ١٩,٤ عاماً. ولقياس مستوى الطموح طبقت الدراسة قائمة الطموح ذات الأثنى عشر عبارة Aspiration Index من إعداد Kasser & Ryan (1996)، كما استخدمت الدراسة مقياس الكمالية متعدد الأبعاد من إعداد Hewitt & Flett (1991). وأظهرت نتائج الدراسة أن الأصدقاء ذوى مستوى عال من الكمالية لهم تأثيراً إيجابياً دالاً على إعطاء الفرد الأولوية للطموح الخارجيintrinsic aspiration، بل أشارت الدراسة

إلى أن العيش مع هؤلاء الأصدقاء يضاعف تأثير إعطاء الأولوية للطموح الخارجي. كما أوضحت الدراسة أن إعطاء الأولوية للطموح الخارجي يرتبط بانخفاض مستوى الرفاهة الذاتية والثقة بالنفس لدى الفرد.

وقد قام أحمد يعقوب (٢٠١٦) بدراسة تنبؤية هدفت إلى التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من ١٩٦ طالباً وطالبة، وطُبق عليهم مقياس الثقة بالنفس إعداد سدني شروجر (١٩٩٠)، كما استخدم مقياس مستوى الطموح من إعداد الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التفوق الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار في الدراسة أن متغير الثقة بالنفس أسهم بنسبة ٢٤% في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي، بينما أسهم متغير مستوى الطموح بنسبة ٣٤% في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي.

كما تناولت دراسة محمد القحطاني (٢٠١٦) البحث عن طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب المنتظمين بمرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالسعودية بلغ عددهم ١٨٠ طالباً، واستخدمت الدراسة مقياس وجهة الضبط لروتر Rotter بعد تقنينه على البيئة السعودية، ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض ومحمد (٢٠٠٦)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات منخفضى مستوى الطموح ومرتفعى مستوى الطموح في مقياس وجهة الضبط (الداخلي والخارجي) لصالح الطلاب منخفضي مستوى الطموح

(حيث تشير الدرجة المرتفعة في مقياس وجهة الضبط في هذه الدراسة إلى الضبط الخارجي) مما يعني أن الطلاب مرتفعي مستوى الطموح يكون الضبط لديهم داخلى الوجهة.

المحور الرابع_ دراسات تناولت الفروق في مستوى الطموح تبعاً للنوع، والتخصص الأكاديمي.

سعت دراسة حسن عمر (٢٠٠٣) إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتخصص والنوع والمستوى التعليمي للوالدين عند طلبة الصف الثاني الثانوى في مدينة إربد بالأردن، بلغت عينة الدراسة ٧٥٠ طالباً وطالبةً منهم ٤٠٠ من الذكور و ٣٥٠ من الإناث، وطبق الباحث عليهم استبيان لقياس مستوى الطموح إعداد عبد الوهاب العيسى (١٩٧٣) وقام عصلان المساعيد بتعديل بعض فقراته. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تُعزى للنوع لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تُعزى للمستوى العلمي للوالدين لصالح مستوى الدبلوم والمستوى الجامعي فما فوق ثم الثانوي مقارنة بالمستوى الإعدادي والابتدائي والأمي، بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تُعزى للتخصص.

كما تناولت دراسة علي مفتاح (٢٠٠٣) مستوى ونوعية الطموح لدى شرائح مختلفة في المجتمع المصري، في علاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من ٦٧٢ فرداً منهم ٢٩٥ من الذكور و ٣٧٧ من الإناث، من فئات عمرية مختلفة. واستخدم الباحث مقياس مستوى ونوعية الطموح إعداد العارف بالله الغندور ومحمد صبري عبد الحميد (٢٠٠١). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نوعية الطموح لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في مستوى ونوعية الطموح بالنسبة لمتغيرات المهنة، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والمستوى الاقتصادي.

وهدفت دراسة أنور حمودة (٢٠٠٥) إلى التعرف على مستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأقصى، والتعرف على الفروق في مستوى الطموح التي تُعزى للجنس، ولنوع التعليم. تكونت عينة الدراسة من ٤٦٧ طالباً وطالبةً من جميع التخصصات بجامعة الأقصى، واستخدم الباحث استبيان مستوى الطموح إعداد كاميليا عبد الفتاح (١٩٧٥). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطوح تعزى للجنس لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى لنوع التعليم لصالح طلبة التخصصات الأدبية والتربوية.

كما بحثت دراسة توفيق توفيق (٢٠٠٥) العلاقة بين مستوى الطموح ومستوى الذكاء لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح وبعض المتغيرات الديموجرافية، وتكونت عينة الدراسة من ٣٧٠ طالباً وطالبةً طبق الباحث عليهم استبيان مستوى الطموح للراشدين إعداد كاميليا عبد الفتاح (١٩٧٥)، واختبار الذكاء المتعدد إعداد جارى هارمس (١٩٩٨) ترجمة عبد المنعم الدردير(٢٠٠٢). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى طموح مرتفع لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى الطموح ومستوى الذكاء لدى أفراد العينة، كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى للجنس أو للتخصص الأكاديمي.

كذلك تناولت دراسة زياد بركات (٢٠٠٨) العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء متغيرات: النوع، والتخصص، والتحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من ٣٧٨ طالباً وطالبةً (١٨١ ذكور، و ١٩٧ إناث)، واعتمدت الدراسة على مقياس مفهوم الذات

إعداد الباحث، ومقياس مستوى الطموح إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة هما بالمستوى المتوسط، وأن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في درجات الطلاب على مقياس مستوى الطموح تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلاب ذوى التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في هذه الدرجات تبعاً لمتغيري النوع والتخصص الأكاديمي.

وهدفت دراسة زينب فالح (٢٠١١) إلى معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والمناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وكذلك التعرف على الفروق في مستوى الطموح تبعاً للنوع. وطبقت الباحثة مقياس المناخ المدرسي للمرحلة الإعدادية إعداد عبد الله الصافي (٢٠٠٠)، ومقياس مستوى الطموح إعداد نوال البدري (١٩٩٥) على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بلغ عددهم ١٢٠ طالباً وطالبةً، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ المدرسي المفتوح ومستوى الطموح، وكذلك أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة جويدة باحمد (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزي وزو، والتعرف كذلك على الفروق في مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً للنوع والمستوى التعليمي وتبعاً لتكرار السنة، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٢ تلميذاً وتلميذةً من مختلف التخصصات بمركز التعليم والتكوين عن بعد طُبق عليهم مقياس مستوى الطموح إعداد الباحثة. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط دال احصائياً بين

مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، وعدم وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الطموح تبعاً للنوع (ذكور، وإناث)، كذلك كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لتكرار السنة؛ بمعني أن كل من التلاميذ الجدد والتلاميذ الذين كرروا السنة لمرة أو مرتين أو ثلاث مرات يتمتعون بمستوى طموح متساوى. بينما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة ترجع لمستويات الدراسة الأربعة لصالح المستوى الأخير.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة:**

يمكن تلخيص ما جاءت به الدراسات السابق عرضها في النقاط التالية:

١- الدراسات السابق عرضها عن التدفق النفسي ومستوى الطموح قامت في أغلبها على عينات من الشباب أو الطلاب الجامعيين مثل دراسة Nishimura & Suzuki (2016) ودراسة محمد القحطاني (٢٠١٦) ودراسة Young et al. (2015) ودراسة عبد العزيز حيدر وأنس أسود (٢٠١٦).

٢- توصلت الدراسات السابق عرضها إلى نتائج متباينة عند بحث الفروق بين الجنسين في التدفق النفسي؛ حيث أثبتت بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين في التدفق النفسي لصالح الذكور مثل دراسة عبد العزيز حيدر وأنس أسود (٢٠١٦) ودراسة ربيعة بن الشيخ (٢٠١٥) ودراسة سيد أحمد (٢٠١٠)، بينما توصلت دراسة كل من عفراء ابراهيم (٢٠١٦) وأسماء فتحي وميرفت عزمي (٢٠١٣) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في متغير التدفق النفسي.

٣- أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود فروق في التدفق النفسي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الأدبية لصالح التخصص العلمي مثل دراسة عبد العزيز حيدر وأنس أسود (٢٠١٦) ودراسة عفراء

ابراهيم (٢٠١٦)، إلا أن عدد هذه الدراسات يتسم بالقلة ولا ينبغي الاعتماد عليه في كافة البحوث المتعلقة بالتدفق النفسي.

٤- عند بحث علاقة التدفق النفسي ببعض المتغيرات النفسية أظهرت نتائج الدراسات ارتباط التدفق النفسي إيجابياً بكل من الكفاءة الذاتية مثل دراسة Young et al. (2015)، والتفكير الايجابي مثل دراسة عبد العزيز حيدر وأنس أسود (٢٠١٦)، بينما توصلت نتائج دراسة سيد أحمد (٢٠١٠) إلى ارتباط التدفق إيجابيا بالقلق الاجتماعي؛ فعلى الرغم من كون التدفق خاصية ايجابية إلا أن أفراد عينة الدراسة من مدمنى الإنترنت شعروا بالتدفق النفسي والقلق الاجتماعي والعزلة عن المحيطين على حد سواء أثناء استخدام الانترنت.

٥- كما استهدفت الدراسات السابق ذكرها علاقة مستوى الطموح ببعض المتغيرات النفسية، وأظهرت علاقة مستوى الطموح إيجابياً بالرضا عن الحياة كما في دراسة Nishimura & Suzuki (2016)، والثقة بالنفس كما في دراسة أحمد يعقوب (٢٠١٦)، والانجاز الدراسي والتنظيم الذاتي كما في دراسة آمال الفقي (٢٠١٣)، ووجهة الضبط الداخلى كما في دراسة محمد القحطاني (٢٠١٦)، وإدارة الوقت كما في دراسة منى أبو شنب (٢٠١٤).

٦- توصلت الدراسات السابق عرضها إلى نتائج متباينة عند بحث الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح؛ حيث أثبتت بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور مثل دراسة أنور حمودة (٢٠٠٥)، ودراسة حسن عمر (٢٠٠٣)، ودراسة علي مفتاح (٢٠٠٣)، بينما أظهرت دراسة زينب فالح (٢٠١١) وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الإناث، في حين أظهرت نتائج دراسة كل من جويدة باحمد (٢٠١٥)، وزياد بركات (٢٠٠٨)، وتوفيق

توفيق (٢٠٠٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تُعزى لمتغير النوع. الأمر الذي يتطلب المزيد من البحوث للتعرف على الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح، وهو ما تسعى الدراسة الحالية للتحقق منه.

٧- تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالكشف عن الفروق في مستوى الطموح تبعاً للتخصص الأكاديمي؛ حيث أظهرت نتائج دراسة كل من زياد بركات (٢٠٠٨)، وتوفيق توفيق (٢٠٠٥)، وحسن عمر (٢٠٠٣) عدم وجود فروق في مستوى الطموح تُعزى للتخصص الأكاديمي، بينما أظهرت دراسة أنور حمودة (٢٠٠٥) وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تبعاً للتخصص الأكاديمي لصالح ذوى التخصص الأدبي.

٨- تميزت الدراسات الأجنبية في تناولها للطموح عن الدراسات العربية باعتبارها الطموح منقسماً إلى نوعين هما: الطموح الداخلي intrinsic aspiration والطموح الظاهرى extrinsic aspiration اللذين افترضتهما نظرية تحديد الذات Self _determination Theory، في حين تناولت الدراسات العربية الطموح كمفهوم واحد لا يتجزأ ولا يتفرع، كما اعتمدت كتير من الدراسات الأجنبية في قياسها لمستوى الطموح على قائمة الطموح Aspiration Index من إعداد Kasser & Ryan (1996) مثل دراسة Nishimura & Suzuki (2016) ودراسة Hope et al. (2016)

٩- أثبتت الدراسات أن كل من التدفق النفسي ومستوى الطموح يرتبطان إيجابياً بالتفوق الأكاديمي والإنجاز الدراسي مثل دراسة .Young et al (2015) ودراسة Chen (2014) ودراسة أحمد يعقوب (٢٠١٦) ودراسة Kattab (2015).

١٠-كما أظهرت الدراسات السابق عرضها تأثر كل من التدفق النفسي ومستوى الطموح بالعوامل الخارجية، والمحددات البيئية، ومدى التناغم بين الفرد والبيئة مثل دراسة Moneta(2012) ودراسة .Hope et al (2016).

١١-يتضح مما سبق عدم وجود دراسات _في حدود علم الباحثة_ لبحث العلاقة محتملة الوجود بين متغيري الدراسة الحالية: التدفق النفسي ومستوى الطموح. الأمر الذى يدعم أهمية الدراسة الحالية في التراث العربي السيكولوجي، خاصةً مع ملاحظة تشابه المتغيرين فى بعض الخصائص السابق ذكرها في النقاط السابقة.

كذلك فقد تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق في كل من التدفق النفسي ومستوى الطموح تبعاً للنوع والتخصص الأكاديمي؛ الأمر الذي يدعم أهمية الدراسة الحالية.

ثامناً_ فروض الدراسة.

اعتماداً على نتائج الدراسات السابقة قامت الباحثة بصياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

١. يوجد ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بين درجات الأفراد من عينة الدراسة على أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية ودرجات نفس الأفراد على أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من عينة الدراسة على أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب من التخصصات العلمية ومتوسطات درجات الطلاب من التخصصات الأدبية على أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب من التخصصات العلمية ومتوسطات درجات الطلاب من التخصصات الأدبية على أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية.

تاسعاً_ إجراءات الدراسة.

١_ منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ حيث أنه المنهج الملائم لطبيعة الدراسة، والذي يتم من خلاله جمع المعلومات عن الظاهرة موضع الدراسة ، ومن ثم توصيفها وتحليلها.

٢- عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من ١٣٨ طالباً وطالبةً من الملتحقين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس من التخصصات العلمية والأدبية.
- **العينة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من ١٣٠ طالباً وطالبةً من الملتحقين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس من التخصصات العلمية والأدبية، وأتموا التدريب العملي بالمدارس المختلفة على مدار عامين. تراوحت أعمار أفراد العينة بين ٢١- ٢٣ عاماً بمتوسط عمر قدره ٢١,٩٩٣ وانحراف معياري قدره ٠,٧٥٥٩ وبلغ عدد الذكور من أفراد العينة ٣٠، وعدد الإناث ١٠٠، وكذلك بلغ عدد الطلاب من التخصصات العلمية ٥١، وعدد الطلاب من التخصصات الأدبية ٧٩ طالباً وطالبةً.

٣- أدوات الدراسة :

(أ) <u>مقياس التدفق النفسي لدى طلاب كلية التربية (إعداد الباحثة):</u>

قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف التعرف على حالة التدفق النفسي بين طلاب كلية التربية بأبعادها وشروطها المختلفة، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بالخطوات المنهجية التالية:

- إعداد إطار نظرى يحتوى على خلاصة ما كتب عن التدفق النفسي، من حيث تعريفه، وأبعاده، ومكوناته.
- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس التدفق النفسي من زوايا متعددة. ولعل من أبرز هذه المقاييس ما يلي:

١- مقياس حالة التدفق إعداد عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٦).

٢- مقياس التدفق النفسي إعداد عبد العزيز حيدر الموسوى وأنس أسود شطب (٢٠١٦).

٣- مقياس التدفق النفسي إعداد آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٩).

٤- مقياس التدفق النفسي The Flow State Scale إعداد Jackson & Marsh (1996)

٥- مقياس حالة التدفق Flow State Scale (FSS) إعداد Jackson et al. (2001)

تأسيساً على ما سبق، قامت الباحثة بتصميم جوانب وأبعاد مقياس التدفق النفسي لطلاب كلية التربية فيما يخص الدراسة الحالية، وصياغة ما يتضمنه كل بعد من بنود وعبارات تعبر عنه في صورة جمل بسيطة وواضحة، تتنوع بين السالب والموجب، وقد قامت الباحثة بتصميم مقياس خاص بالدراسة الحالية؛ لأن الصور العربية للمقاييس المعدة سابقاً عن التدفق النفسي لا تناسب عينة الدراسة الحالية من الطلاب المعلمين بشكل كبير.

وقد بلغ عدد أبعاد المقياس في صورته الأولية ستة أبعاد كالتالي:

أولا- التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة.

ويقصد به الاستغراق التام في المهمة التي يؤديها الفرد في اللحظة الحالية بطلاقة وتلقائية. وأن يوجه الفرد كل طاقته وفكره وتركيزه إلى العمل الذي بين يديه.

ثانيا- التوازن بين المهارة والتحدى (المهمة).

ويقصد به الشعور بالتوازن بين متطلبات التحدى (أو المهمة) والمهارات الشخصية التي يمتلكها الفرد، فإن فاقت المتطلبات مهارات الفرد شَعُر بالقلق، وإن فاقت مهارات الفرد المهمة التي يقوم بها شَعُر بالملل.

ثالثا- وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء.

ويقصد به شعور الفرد بالثقة في أداءه للمهمة التي بين يديه، وأن هذه المهمة واضحة الأهداف، مع شعوره بالقدرة على الضبط والسيطرة والتعامل مع أى ما يستجد في المهمة التي يؤديها دون بذل مجهود كبير لذلك.

رابعاً- الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية.

ويقصد به الشعور بالمتعة الداخلية أثناء الأداء، والرغبة في الاستمرار دون انتظار إثابة خارجية أو محفز خارجي، وأن يكون أداء المهمة نفسه هو المصدر الحقيقي للاستمتاع بدون وجود رغبة ملحة لسرعة إتمام المهمة في صورتها النهائية.

خامساً- فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات.

ويقصد به تلاشي الاهتمام بالذات أثناء أداء المهمة، وعدم الالتفات لأى رغبة ذاتية كالجوع أو النوم، والشعور بأن الوقت يسير بشكل غير منتظم (أسرع من المعتاد مثلاً) أثناء أداء المهمة.

سادساً- وجود تغذية راجعة واضحة وفورية.

ويقصد بها المعرفة المسبقة لاتجاه الأداء (إلى أين يتجه الأداء؟)، وتقييم مدى رضا الفرد عن الإنجاز الذي يحققه فيما يخص أهداف المهمة التي بين يديه الواحد تلو الآخر، مع إمكانية تعديل الفرد لمساره باستمرار أثناء القيام بالمهمة.

وبعد تصميم جوانب وأبعاد مقياس التدفق النفسي، وصياغة ما يتضمنه كل بعد من بنود وعبارات، قامت الباحثة بتصميم المقياس في صورته الأولية (ملحق ١).

ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من الطلاب؛ حيث قامت الباحثة بإعداد التعليمات الخاصة بالإجابة على هذه البنود، حيث يتطلب من المفحوص إبداء الرأى بالنسبة لكل بند على أساس اختياره لإحدى الإجابات الآتية: موافق، أو أحياناً، أو غير موافق.

ولتصحيح المقياس قامت الباحثة بإعطاء كل استجابة وزناً بحيث تعطي الاستجابة "موافق" ثلاث درجات، و"أحياناً" درجتين، و"غير موافق" درجة واحدة، وذلك لجميع بنود المقياس باستثناء البنود السالبة فالعكس؛ حيث تأخذ "موافق" درجة واحدة، و"أحيانا" درجتين، و"غير موافق" ثلاث درجات. والعبارات العكسية في هذا المقياس هي: ٥-٧-٩-١١-١٢-١٤-١٩-٢٠-٢٩-٣١-٤١-٤٤.

وللتحقق من الشروط السيكوميترية للمقياس تم اتخاذ الخطوات التالية:

أ – صدق المقياس Validity:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق البناء والصدق التمييزي.

١- صدق البناء Structural Validity.

استخدمت الباحثة هذا الأسلوب وفقاً لطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلنج Hotelling، وتم تدوير المحاور تدويراً

متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax وفقا لمحك كايزر Kaiser Normalization، وطبقاً لما جاء في نتائج التحليل العاملي تم استخلاص مجموعة من الابعاد التي يتكون منها مقياس التدفق النفسي وهي كالاتي:

العبارات	العوامل					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
a25	٠,٨١٤					
a26	٠,٧٩٣					
a10	٠,٧٨٤					
a29	٠,٧٦٢					
a13	٠,٧٣٥					
a27	٠,٦٣٩					
a31	٠,٦٣٣					٠,٤١٠
a30	٠,٦٣٠					
a8	٠,٥٩٦					٠,٣٣٥
a43	٠,٥٤٥		٠,٤١٦			
a16	٠,٥٣٤		٠,٣٨٣			
a9	٠,٤٤٠			٠,٣٠٥		
a18	٠,٤٣٧					٠,٣٩٤
a15	٠,٤٠٥		٠,٣٤٥			٠,٣٦٤
a1	٠,٣٥٥					
a4		٠,٧٠٦			٠,٣٠٩	
a3		٠,٦٦٤				
a40		٠,٦٣١				
a45		٠,٥٤٧	٠,٣١٤			
a46		٠,٥٣٨				
a41		٠,٥٢٠		٠,٣٠٨		
a21	٠,٣١١	٠,٤٠٩				

العبارات	العوامل					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
a2		٠,٣٠٦				
a42			٠,٧٥٨			
a19			٠,٦٢٢			
a20			٠,٥٢٧			
a22		٠,٤١٠	٠,٤٨٥			
a36			٠,٤٨٤			
a17			٠,٣٢٩			٠,٣١٣
a5				٠,٦٢٧	٠,٣٤٨	
a39				٠,٥٧٢		
a32				٠,٥٢٢		
a44				٠,٥٠٨		
a12			٠,٣٧٠	٠,٤٧٨		
a24				٠,٤١٦		
a38				٠,٣٥٩		
a33					٠,٥٥١	
a35					٠,٥٢٧	
a37					٠,٤٩٨	
a7			٠,٣٤٤		٠,٤٦٧	
a34					٠,٤٢١	
a28					٠,٣٣٠	
a14						٠,٧٠٦
a6		٠,٣١٣	٠,٣١٠			٠,٤٢٠
a23		٠,٣٣٧				٠,٣٩٣
a11	٠,٣٧٣					٠,٣٨٤
الجذر الكامن	٦,٨٥٠	٣,٦١٣	٣,٤٧١	٢,٦٩١	٢,٢٠٧	٢,١٧٦

العبارات	العوامل					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
التباين	١٤,٨٩١	٧,٨٥٥	٧,٥٤٥	٥,٨٥٠	٤,٧٩٨	٤,٧٢٩
التباين الكلي	١٤,٨٩١	٢٢,٧٤٦	٣٠,٢٩٠	٣٦,١٤٠	٤٠,٩٣٨	٤٥,٦٦٨

*** ملحوظة تم استبعاد العبارات التي تشبعها أقل من ٠,٣**

يتضح من الجدول السابق وجود ستة عوامل يفسرون ٤٥,٦٦٨% من التباين الكلي، وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجياً بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً، مع العلم أنه يتم استبعاد العبارات التي تشبعاتها أقل من ٠,٣٠٠

العامل الأول:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ١٥ بند ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٨١٤)، (٠,٣٥٥) وبلغ جذره الكامن ٦,٨٥٠، ويفسر هذا العامل ١٤,٨٩١ % من حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات.

جدول (١)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الأول ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١	a25	أجد متعة كبيرة في التدريس.	٠,٨١٤
٢	a26	أحب الاحساس الذي يتملكني أثناء التدريس وأتمنى تكراره.	٠,٧٩٣
٣	a10	التدريس خبرة مناسبة لقدراتي.	٠,٧٨٤
٤	a29	التدريس مهنة مملة ومرهقة بالنسبة لي.	٠,٧٦٢
٥	a13	خُلقت لأكون معلماً.	٠,٧٣٥

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
٦	a27	أجد المتعة الحقيقة في التدريس نفسه وليس في تقدير الموجهين لي.	٠,٦٣٩
٧	a31	أتمنى تغيير مهنتي كمدرس مستقبلاً.	٠,٦٣٣
٨	a30	أشعر أن التدريس عمل رائع ورسالة سامية.	٠,٦٣٠
٩	a8	أرى أن مهاراتي الشخصية تؤهلني للتدريس علي نحو جيد.	٠,٥٩٦
٠	a43	أشعر بالرضا عن أدائي كمدرس.	٠,٥٤٥
١	a16	أستطيع أن أتحكم في كل ما يجرى داخل الفصل.	٠,٥٣٤
٢	a9	أجد صعوبة في توصيل المعلومات للطلاب.	٠,٤٤٠
٣	a18	التدريس مهنة سهلة يمكنني القيام بها بسهولة.	٠,٤٣٧
٤	a15	أشعر أن مهاراتي توازى التحديات التعليمية المختلفة.	٠,٤٠٥
٥	a1	أشعر أنني وطلابي بمعزل عن العالم أثناء شرحي للدرس.	٠,٣٥٥

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية.**

العامل الثاني:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٨ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٧٠٦)، (٠,٣٠٦) وبلغ جذره الكامن ٣,٦١٣، ويفسر هذا العامل ٧,٨٥٥% من حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (٢)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثاني ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	a4	أركز كل انتباهي في الشرح وإجابة أسئلة الطلاب.	٠,٧٠٦
٢.	a3	أعطي كل طاقتي لطلابي أثناء شرح الدرس.	٠,٦٦٤
٣.	a40	أُعدل من طريقة الشرح داخل الحصة تبعا لمدى تفاعل الطلاب معي.	٠,٦٣١
٤.	a45	التقديم الصحيح للدرس يساعدني على إنهائه بفاعلية.	٠,٥٤٧
٥.	a46	أشعر بالارتياح عندما أرى نفسي أسير بالاتجاه الصحيح أثناء الشرح.	٠,٥٣٨
٦.	a41	أرفض تغيير طريقتي في التدريس مهما كانت الظروف.	٠,٥٢٠
٧.	a21	أعلم مسبقاً ما الطريقة الأمثل لشرح الدرس.	٠,٤٠٩
٨.	a2	عندما أبدأ في شرح الدرس لا أنشغل بأي فكرة أخرى مهما كانت.	٠,٣٠٦

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **وجود تغذية راجعة واضحة وفورية.**

العامل الثالث:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٦ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٧٥٨)، (٠,٣٢٩) وبلغ جذره الكامن ٣,٤٧١، ويفسر هذا العامل **٧,٥٤٥% من** حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (٣)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثالث ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
	a42	أستفيد من أخطائي في عملي.	٠,٧٥٨
	a19	أجد صعوبة في التحضير للدرس.	٠,٦٢٢
	a20	يصعب علىّ جذب انتباه كل الطلاب في وقت واحد.	٠,٥٢٧
	a22	أقوم بالتحضير للدرس ثم شرحه وفق خطـوات واضحة أضعها لنفسي.	٠,٤٨٥
	a36	قلة نومي لا تؤثر علـى كفـاءتي فـي شـرح الدرس.	٠,٤٨٤
	a17	أتقبل نقد الآخرين لطريقة تدريسي.	٠,٣٢٩

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء**

العامل الرابع:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٧ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٦٢٧)، (٠,٣٥٩) وبلغ جذره الكامن ٢,٦٩١، ويفسر هذا العامل ٥,٨٥٠ % من حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (٤)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الرابع ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١	a5	تقلقني الفوضى التي قد تحدث خارج الفصل وتشتت انتباهي.	٠,٦٢٧
٢	a39	أتعجب بعد انتهاء الحصة كيف مر الوقت بهذه السرعة.	٠,٥٧٢
٣	a32	كثيراً ما يفاجئني ميعاد انتهاء الحصة.	٠,٥٢٢
٤	a44	ينتابني شعور بالتقصير في حق الطلاب بعد الشرح أحياناً.	٠,٥٠٨
٥	a12	أخشي أن يوجه لي أحد الطلاب سؤالا وأنا غير مستعد.	٠,٤٧٨
٦	a24	أتأني في شرح الدرس حتي أصل لنهايته.	٠,٤١٦
٧	a38	قد أستغرق في تحضيري للدرس لدرجة نسياني ميعاد نومي.	٠,٣٥٩

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة.**

العامل الخامس:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٦ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٥٥١)، (٠,٣٣٠) وبلغ جذره الكامن ٢,٢٠٧، ويفسر هذا العامل ٤,٧٩٨ **% من** حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (٥)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الخامس ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	a33	لا أنظر في ساعتي أثناء الشرح لأراقب مرور الوقت.	٠,٥٥١
٢.	a35	أتجاهل النظر إلى هاتفي المحمول داخل الحصة.	٠,٥٢٧
٣.	a37	أنسى تناول طعامي أحياناً أثناء تحضيري للدرس.	٠,٤٩٨
٤.	a7	أنشغل كثيرا بسلوكيات الطلاب وحركتهم أثناء الشرح.	٠,٤٦٧
٥.	a34	كثيراً ما أنسى حاجتي إلى الطعام أو الشراب أثناء الشرح.	٠,٤٢١
٦.	a28	كثيراً ما أقوم بالتدريس في الحصص الاحتياطية.	٠,٣٣٠

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات.**

العامل السادس:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٤ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٧٠٦)، (٠,٣٨٤) وبلغ جذره الكامن ٢,١٧٦، ويفسر هذا العامل ٤,٧٢٩ **% من** حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (٦)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل السادس ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	a14	إمكاناتي وقدراتي أكبر من كوني مجرد مدرس.	٠,٧٠٦
٢.	a6	أنتقل بين أجزاء الدرس الواحد تلو الآخر ببساطة وتلقائية.	٠,٤٢٠
٣.	a23	أرحب بأي سؤال يطرحه الطلاب عليّ.	٠,٣٩٣
٤.	a11	أشعر بالقلق عند التدريس لعدد كبير من الطلاب.	٠,٣٨٤

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **التوازن بين المهارة والتحدي(المهمة).**

٢-الصدق التمييزي:

وهو أحد أهم الطرق التي تستخدم لبيان صدق المقياس، ويقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس التدفق النفسي ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة علي نفس المقياس. وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة فإن هذا يشير إلى صدق المقياس. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

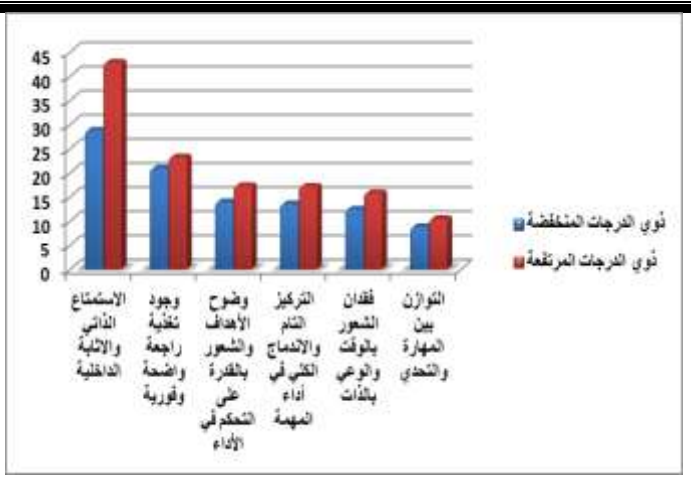
دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التدفق النفسي وفقا للنوع (ذوي الدرجات المنخفضة- ذوي الدرجات المرتفعة) (ن =٣٤)

الأبعاد	ذوي الدرجات المنخفضة الإرباعي الأدني		ذوي الدرجات المرتفعة الإرباعي الأعلي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية	٢٨,٧٦	٤,٦٥٠	٤٢,٨٢	٢,٨٥٥	١٤,٨٠١**	دالة عند ٠،٠١
وجود تغذية راجعة واضحة وفورية	٢٠,٩١	٣,١٠٦	٢٣,٢١	٠,٩٦٠	٤,٠٦٩**	دالة عند ٠،٠١
وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في	١٣,٩٤	٢,٢٩٠	١٧,٢٧	١,٢٨١	٧,٢٩٦**	دالة عند ٠،٠١

الأبعاد	ذوي الدرجات المنخفضة الإرباعي الأدني		ذوي الدرجات المرتفعة الإرباعي الأعلي		قيمـــة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الأداء						
التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة	١٣,٥٢	١,٨٣٩	١٧,١٢	٠,٩٦٠	**٩,٩٨٤	دالة عند ٠،٠١
فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	١٢,٣٩	٢,٤٤٩	١٥,٧٩	٣,٩٤٣	**٤,٢٠١	دالة عند ٠،٠١
التوازن بين المهارة والتحدي	٨,٧٩	١,٢١٩	١٠,٤٥	٠,٩٧١	**٦,١٤٤	دالة عند ٠،٠١
الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي	٩٨,٣٠	٩,٠٣٣	١٢٦,٦٧	٣,٠٦٩	**١٧,٠٨٠	دالة عند ٠،٠١

(*) دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) (**) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

وتوصلت الباحثة إلي وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي.



شكل (١)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على مقياس التدفق النفسي ودرجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة عل نفس المقياس

ومن خلال الفروق التي توصلت إليها الباحثة في كل بعد على حده، وفي مجموع درجات الأفراد للمقياس ككل يتضح صدق المقياس.

ب – ثبات المقياس Reliability:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية. وتعتمد معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد.

أما في طريقة التجزئة النصفية فتحاول الباحثة قياس معامل الارتباط لكل بُعد بَعد تقسيم فقراته لقسمين (قسمين متساويين إذا كان عدد عبارات البعد زوجي – غير متساويين إذا كان عدد عبارات البعد فردي) ثم إدخال معامل الارتباط في معادلة التصحيح للتجزئة النصفية لسبيرمان براون.

والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

جدول (٨)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

(ن = ١٣٨)

الابعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية	١٥	٠,٧٠٥	٠,٧٣٧
وجود تغذية راجعة واضحة وفورية	٨	٠,٥٧٤	٠,٥٩٦
وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء	٦	٠,٦٦٧	٠,٦٩٨
التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة	٧	٠,٦٠٣	٠,٦٢٩
فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	٦	٠,٦١٨	٠,٦٧٨
التوازن بين المهارة والتحدي	٤	٠,٧٢٥	٠,٧٥٠
الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي	٤٦	٠,٨٠٦	٠,٨٦٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

وأخيراً، فقد أسفرت المعالجة الاحصائية للمقياس عن ٤٦ عبارة موزعة على الأبعاد الستة التى يتكون منها مقياس التدفق النفسي في صورته النهائية (ملحق١)؛ حيث لم يتم أي تغيير فى عبارات المقياس أو عددها. وأبعاد المقياس هي:

البعد الأول: **الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية.**

البعد الثاني: **وجود تغذية راجعة واضحة وفورية.**

البعد الثالث: **وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء.**

البعد الرابع: **التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة.**

البعد الخامس: **فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات.**

البعد السادس: **التوازن بين المهارة والتحدي(المهمة).**

(ب) مقياس مستوى الطموح لطلاب كلية التربية:

قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة بهدف التعرف على مستوى الطموح بين طلاب كلية التربية بأبعاده وعوامله المختلفة، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة بالخطوات المنهجية التالية:

- إعداد إطار نظرى يحتوى على خلاصة ما كتب عن مستوى الطموح، من حيث تعريفه، وأبعاده، ومكوناته.
- الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تقيس مستوى الطموح من زوايا متعددة. ولعل من أبرز هذه المقاييس ما يلي:

١- مقياس مستوى الطموح إعداد منى عبد الرازق أبو شنب (٢٠١٤).

٢- مقياس مستوى الطموح إعداد آمال ابراهيم الفقي (٢٠١٣).

٣- قائمة الطموح Aspiration Index إعداد Grouzet et al. (2005).

٤- مقياس مستوى الطموح إعداد محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم محمد (٢٠٠٥).

٥- مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب إعداد آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٤).

٦- قائمة الطموح Aspiration Index إعداد Kasser & Rayan(1996).

تأسيساً على ما سبق، قامت الباحثة بتصميم جوانب وأبعاد مقياس مستوى الطموح لطلاب كلية التربية فيما يخص الدراسة الحالية، وصياغة ما يتضمنه كل بعد من بنود وعبارات تعبر عنه في صورة جمل بسيطة وواضحة، تتنوع بين السالب والموجب، وقد قامت الباحثة بتصميم مقياس خاص بالدراسة الحالية؛ لأن الصور العربية للمقاييس المعدة سابقاً عن مستوى الطموح لا تناسب عينة الدراسة الحالية من الطلاب المعلمين بشكل كبير.

وقد بلغ عدد أبعاد المقياس في صورته الأولية خمسة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: الرغبة في التغيير للأفضل:

ويقصد به حب النجاح، والسعي إلى التفوق والتميز، والتطلع إلى معرفة الجديد، والتطلع إلى وصول الفرد لمستوى أفضل في كافة جوانب حياته، وتحسين مستواه الحالى والوصول إلى مكانة أعلى مما هو عليها الآن.

البعد الثاني: موضوعية تحديد الأهداف:

ويقصد به تحديد الفرد لأهداف واقعية تتناسب مع إمكاناته وقدراته الحالية والمتوقعة، ووضع خطة واضحة لتحقيق تلك الأهداف، ووضع أهداف بديلة في حال الاخفاق في الوصول للهدف الرئيسي.

البعد الثالث: المثابرة:

ويقصد بها الصبر والإصرار على الوصول إلى الهدف المنشود، والمحاولة الجادة للتغلب على المعوقات والصعوبات التي قد تظهر أثناء تحقيق الهدف، مع السعي الجاد إلى حل المشكلات فور ظهورها.

البعد الرابع: الثقة بالنفس وروح المغامرة:

وتعني وعي الفرد بامتلاكه القدرة الحقيقية لتحقيق أهدافه، والوقوف على نقاط القوة بالشخصية، والاعتماد على النفس، وتحمل المسئولية بروح منطلقة يملؤها التحدى والمغامرة.

البعد الخامس: النظرة الايجابية للمستقبل:

وتعني التفاؤل والاستبشار بواقع أفضل في ظل اجتهاد الفرد لتحقيق أهدافه، وعدم الاكتراث بالمعوقات التي قد تظهر أثناء تحقيق الهدف، وعدم الإيمان بالحظ كعامل مؤثر في تحديد مجريات الأمور.

وبعد تصميم جوانب وأبعاد مقياس مستوى الطموح، وصياغة ما يتضمنه كل بعد من بنود وعبارات، قامت الباحثة بتصميم المقياس في صورته الأولية (ملحق ٢).

ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من الطلاب، حيث قامت الباحثة بإعداد التعليمات الخاصة بالإجابة على هذه البنود، حيث يتطلب من المفحوص ابداء الرأى بالنسبة لكل بند على أساس اختياره لإحدى الإجابات الآتية: موافق، أو أحياناً، أو غير موافق.

ولتصحيح المقياس قامت الباحثة بإعطاء كل استجابة وزناً بحيث تعطي الاستجابة "موافق" ثلاث درجات، و"أحيانا" درجتين، و"غير موافق" درجة واحدة، وذلك لجميع بنود المقياس باستثناء البنود السالبة فالعكس؛ حيث تأخذ "موافق" درجة واحدة، و"أحياناً" درجتين، و"غير موافق" ثلاث درجات. والعبارات العكسية في المقياس هي: ١-٣-٦-١٠-٢٠-٢٨-٣٣.

وللتحقق من الشروط السيكوميترية للمقياس تم اتخاذ الخطوات التالية:

أ – صدق المقياس Validity:

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق البناء والصدق التمييزي.

١–صدق البناء Structural Validity.

استخدمت الباحثة هذا الأسلوب وفقاً لطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلنج Hotelling، وتم تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax وفقا لمحك كايزر Kaiser Normalization، وطبقاً لما جاء في نتائج التحليل العاملي تم استخلاص مجموعة من الابعاد التي يتكون منها مقياس الطموح وهي كالاتي:

العبارات	العوامل				
	١	٢	٣	٤	٥
b22	٠,٧٨١				
b26	٠,٧٢٥				
b21	٠,٧٠٢				
b15	٠,٦٣٣				
b18	٠,٥٨٨				
b13	٠,٥٧٠				
b10	٠,٤٦٦		٠,٣٢٣		
b16	٠,٤١٠	٠,٣٦٣			٠,٣٠٠
b17	٠,٤٠٦			٠,٣٥٢	
b32	٠,٤٠٠	٠,٣٧٨			
b33	٠,٣٣٠				
b29	٠,٣١٥				
b9					
b19		٠,٦٥٤			
b24		٠,٦٤٧			

العبارات	العوامل				
	١	٢	٣	٤	٥
b8		٠,٥٥٠	٠,٣٢٤		
b2		٠,٤٨٢	٠,٤٠٤		
b34		٠,٤٦٤			٠,٣٩٩
b28		٠,٤٣١			
b31		٠,٣٦٠			
b20		٠,٣٣٢	٠,٣١٩		
b7			٠,٥١٤		
b11	٠,٣١٠		٠,٥١١		
b6			٠,٤٩٧		
b12			٠,٤٩٤	٠,٣١١	
b14	٠,٤١١		٠,٤٢٤		
b5			٠,٣٠١	٠,٦٣٩	
b27				٠,٥٩٦	
b4				٠,٣٩٦	
b25		٠,٣٧٠		٠,٣٧٨	
b23				٠,٣٦٣	
b3					٠,٦٤٧
b1					٠,٦٠١
b30	٠,٤١٧				٠,٤٠٦
الجذر الكامن	٤,٤٨٢	٢,٨٥٥	٢,٤٢٠	١,٩٤٥	١,٦٤٠
التباين	١٣,١٨٢	٨,٣٩٦	٧,١١٧	٥,٧٢١	٤,٨٢٥
التباين الكلي	١٣,١٨٢	٢١,٥٧٩	٢٨,٦٩٥	٣٤,٤١٧	٣٩,٢٤١

* ملحوظة تم استبعاد العبارات التي تشبعها أقل من ٠,٣

يتضح من الجدول السابق وجود خمسة عوامل يفسرون ٣٩,٢٤١% من التباين الكلي. وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجياً بعد تدوير المحاور تدوير متعامد، مع العلم أنه سيتم استبعاد العبارات التي تشبعاتها أقل من ٠,٣٠٠

العامل الأول:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ١٢ بند ذوى تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٧٨١)، (٠,٣١٥) وبلغ جذره الكامن ٤,٤٨٢، ويفسر هذا العامل ١٣,١٨٢ % من حجم التباين الكلي وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (٩)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الأول ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	b22	قد أتعثر في طريقي ولكنني أصر على أن أواصل مسيرتي.	٠,٧٨١
٢.	b26	أهدافي في الحياة ليست سهلة ولكنني قادر علي تحقيقها.	٠,٧٢٥
٣.	b21	أصر دائما على مواصلة الجهد حتي أصل إلى هدفي	٠,٧٠٢
٤.	b15	أؤمن أن النجاح يحتاج إلى صبر وتحمل.	٠,٦٣٣
٥.	b18	أجتهد في حل ما يواجهني من مشكلات فور ظهورها.	٠,٥٨٨
٦.	b13	اسعى إلي تحقيق أهدافي وفق خطة أضعها لنفسي.	٠,٥٧٠

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
.٧	b10	أشعر كثيراً أنني تائه ولا أعلم من أين أبدأ.	٠,٤٦٦
.٨	b16	اليأس لا يعرف إلى عقلي طريق.	٠,٤١٠
.٩	b17	أؤمن أن طريق النجاح ليس مفروشاً بالورود.	٠,٤٠٦
.١٠	b32	أجتهد كثيراً في حياتي وسأجني ثمار تعبي فرحاً.	٠,٤٠٠
.١١	b33	هناك معوقات كثيرة حولي تقتل أحلامي.	٠,٣٣٠
.١٢	b29	أسعى دائما لتذليل التحديات التي تواجهني مهما عظُمت.	٠,٣١٥

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **المثابرة.**

العامل الثاني:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٨ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٦٥٤)، (٠,٣٣٢) وبلغ جذره الكامن ٢,٨٥٥، ويفسر هذا العامل ٨,٣٩٦% من حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (١٠)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثاني ومعاملات تشبعات كل منها

	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	b19	أبذل كل جهدي وطاقتي أثناء شرح الدرس للطلاب.	٠,٦٥٤
٢.	b24	أتحمل مسؤلية توصيل المعلومة للطلاب واجتهد في ذلك.	٠,٦٤٧
٣.	b8	أتطلع لمعرفة كل جديد في مجال التدريس.	٠,٥٥٠
٤.	b2	أرى نفسي معلماً مميزا ومشهورا في المستقبل.	٠,٤٨٢
٥.	b34	أؤمن بأن بعد كل عسر يسراً.	٠,٤٦٤
٦.	b28	أميل إلى العمل الجماعي حتى لا أتحمل المسئولية وحدي.	٠,٤٣١
٧.	b31	أرفض الإعتقاد بوجود أى دور للحظ أو الصدفة في تغيير مجريات الأمور.	٠,٣٦٠
٨.	b20	قد اضطر لتغيير مهنتي مستقبلاً تفادياً لما قد يظهر من معوقات.	٠,٣٣٢

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **النظرة الإيجابية للمستقبل.**

العامل الثالث:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٥ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٥١٤)، (٠,٤٢٤) وبلغ جذره الكامن ٢,٤٢٠، ويفسر هذا العامل ٧,١١٧ % من حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (١١)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الثالث ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	b7	لا يهمني أداء العمل بقدر ما يهمني التميز في أدائه.	٠,٥١٤
٢.	b11	أخطط لمستقبلي على أساس ما أملك من قدرات.	٠,٥١١
٣.	b6	أرى أن وضعي الحالي هو أحسن ما يمكن الوصول إليه.	٠,٤٩٧
٤.	b12	إن لم أصل إلى هدفي المنشود سأحاول في طريق آخر لتحقيق أهداف بديلة.	٠,٤٩٤
٥.	b14	غالباً ما أحصل على نتائج تتفق مع الخطط التي وضعتها لنفسي.	٠,٤٢٤

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **موضوعية تحديد الأهداف.**

العامل الرابع:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٥ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين

(٠,٦٣٩)، (٠,٣٦٣) وبلغ جذره الكامن ١,٩٤٥، ويفسر هذا العامل ٥,٧٢١ **% من** حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (١٢)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الرابع ومعاملات تشبعات كل منها

	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	b5	أرغب أن أسمو بحياتي إلى أعلى المراتب.	٠,٦٣٩
٢.	b27	إخفاقي أو نجاحي هو مسئوليتي الشخصية وأنا أتحملها.	٠,٥٩٦
٣.	b4	مازالت أمامي أهداف وأحلام علىّ أن أحققها.	٠,٣٩٦
٤.	b25	أرى أن كل إنسان مسئول عن نتائج سلوكه.	٠,٣٧٨
٥.	b23	لدى من القدرات والإمكانات ما يمكنني من تحقيق أهدافي في الحياة.	٠,٣٦٣

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **الثقة بالنفس وروح المغامرة.**

العامل الخامس:

أسفرت عملية التحليل العاملي عن وجود ٣ بنود ذات تشبعات دالة على هذا العامل، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه البنود على هذا العامل ما بين (٠,٦٤٧)، (٠,٤٠٦) وبلغ جذره الكامن ١,٦٤٠، ويفسر هذا العامل ٤,٨٢٥ **% من** حجم التباين الكلي. وفيما يلي جدول يوضح هذه العبارات:

جدول (١٣)

يوضح عدد البنود ذات التشبعات الدالة على العامل الخامس ومعاملات تشبعات كل منها

م	رقم العبارة	العبارة	درجة التشبع
١.	b3	أرضي بما قسمه الله لي ولا أسعى للتغيير.	٠,٦٤٧
٢.	b1	أنا كالشجرة الثابتة في مكانها وهذا أفضل.	٠,٦٠١
٣.	b30	أشعر أن الغد يحمل لي الكثير من الخير.	٠,٤٠٦

يتضح من الجدول السابق أن المعاني والمضامين لهذه البنود تدعم إمكانية تسمية هذا العامل بعامل **الرغبة في التغيير للأفضل.**

٢- الصدق التمييزي:

وهو أحد أهم الطرق التي تستخدم لبيان صدق المقياس، ويقوم على حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على مقياس مستوى **الطموح** ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة علي نفس المقياس، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة فإن هذا يشير الي صدق المقياس. وقامت الباحثة بحساب الفروق لكل بعد ثم قامت بحساب الفروق للمقياس ككل كما يلي:

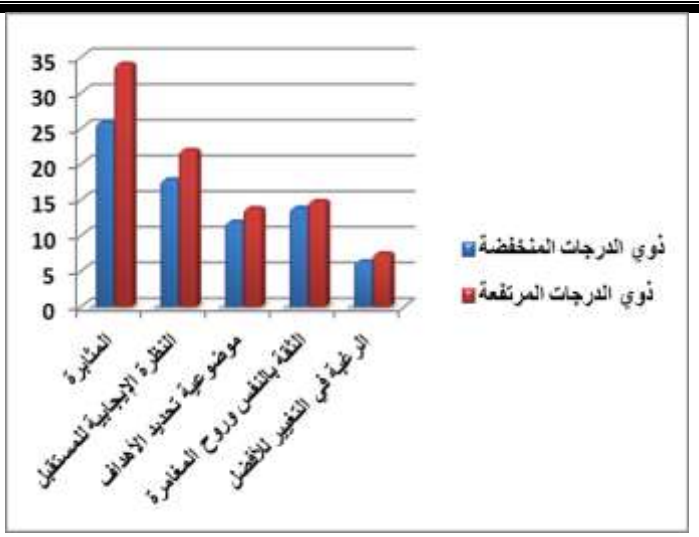
جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الطموح وفقا للنوع (ذوي الدرجات المنخفضة– ذوي الدرجات المرتفعة) (ن =٣٤)

الابعاد	ذوي الدرجات المنخفضة الإرباعي الإدني		ذوي الدرجات المرتفعة الإرباعي الأعلي		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المثابرة	٢٥,٨٢	٢,٩٦٣	٣٤,٠٠	١,٢٥٠	١٤,٦١٦**	دالة عند ٠,٠١
النظرة الإيجابية للمستقبل	١٧,٧٩	٢,٤٧٢	٢١,٩١	١,٣٧٨	٨,٣٦٦**	دالة عند ٠,٠١
موضوعية تحديد الأهداف	١١,٨٥	١,٣٩٥	١٣,٧٦	١,٠٠١	٦,٣٨٨**	دالة عند ٠,٠١
الثقة بالنفس وروح المغامرة	١٣,٨٢	١,١٥٨	١٤,٧٦	٠,٥٦١	٤,١٩٤**	دالة عند ٠,٠١
الرغبة في التغيير للأفضل	٦,٣٠	١,٣٨٠	٧,٤٢	١,٢٢٦	٣,٤٨٩**	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح	٧٥,٥٨	٣,٨١٦	٩١,٨٥	٢,٠٧٨	٢١,٥١١**	دالة عند ٠,٠١

(*) دال عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) **(**) دال عند مستوي ($\alpha \leq$ ٠,٠١)**

وتوصلت الباحثة إلي وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح.



شكل (٢)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على مقياس الطموح ودرجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة عل نفس المقياس

ومن خلال الفروق التي توصلت إليها الباحثة في كل بعد على حده وفي مجموع درجات الأفراد للمقياس ككل يتضح صدق المقياس.

ب – ثبات المقياس Reliability:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية. وتعتمد معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد.

أما في طريقة التجزئة النصفية فتحاول الباحثة قياس معامل الارتباط لكل بُعد بَعد تقسيم فقراته لقسمين (قسمين متساويين إذا كان عدد عبارات البعد زوجي – غير متساويين إذا كان عدد عبارات البعد فردي) ثم إدخال معامل الارتباط في معادلة التصحيح للتجزئة النصفية لسبيرمان براون

جدول (١٥)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

(ن = ١٣٨)

الابعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
المثابرة	١٢	٠,٧٧١	٠,٨٢٩
النظرة الإيجابية للمستقبل	٨	٠,٨٤٩	٠,٨٦٠
موضوعية تحديد الأهداف	٥	٠,٤٧١	٠,٥٧٤
الثقة بالنفس وروح المغامرة	٥	٠,٦٥٩	٠,٧١٤
الرغبة في التغيير للأفضل	٣	٠,٥٢١	٠,٦٢٧
الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح	٣٣	٠,٨٨٩	٠,٩١٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

وأخيراً، فقد أسفرت المعالجة الاحصائية للمقياس عن ٣٣ عبارة موزعة على الأبعاد الخمس التي يتكون منها مقياس مستوى الطموح في صورته النهائية (ملحق٣) وهي:

البعد الأول: **المثابرة.**

البعد الثاني: **النظرة الإيجابية للمستقبل.**

البعد الثالث: **موضوعية تحديد الأهداف.**

البعد الرابع: **الثقة بالنفس وروح المغامرة.**

البعد الخامس: **الرغبة في التغيير للأفضل.**

وبعد التحقق من صدق وثبات مقياسي التدفق النفسي ومستوى الطموح، وإعدادهما في صورتهما النهائية، قامت الباحثة بتوزيعهما على أفراد العينة الأساسية من طلبة وطالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة عين شمس والذي بلغ عددهم ١٣٨ طالباً وطالبةً، وتم تطبيق المقاييس بطريقة جماعية. وقد تم استبعاد الاستبيانات غير الصالحة أو غير مكتملة البيانات من التحليل الإحصائي.

عاشراً- المعالجات الإحصائية.

تم استخدام التحليل العاملي Factor Analysis، كما تم استخدام اختبار (ت) t.Test لحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث، والتخصصات العلمية والأدبية علي مقياسي الدراسة، كما تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين أبعاد المقياسين.

أحد عشر_ نتائج الدراسة وتفسيرها.

<u>بالنسبة للفرض الأول</u>

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً بين درجات الأفراد من عينة الدراسة على أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة

الكلية ودرجات نفس الأفراد على أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التدفق النفسي ودرجاتهم على مقياس مستوى الطموح ، ويوضح جدول (١٦) قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على المقياسين.

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي ومقياس مستوى الطموح (ن = ١٣٨)

الأبعاد	المثابرة	النظرة الإيجابية للمستقبل	موضوعية تحديد الأهداف	الثقة بالنفس وروح لمغامرة	الرغبة في التغيير للأفضل	الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح
الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية	٠,٤٤٢**	٠,٥٨٤**	٠,٢٢٧**	٠,٢٢٥*	٠,٠٦٠	٠,٥٧٢**
وجود تغذية راجعة واضحة وفورية	٠,١٦٢	٠,٤٩٠**	٠,٠٠٤	٠,١٦٩	٠,٠٣٣	٠,٣١٠**
وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء	٠,٤٧٥**	٠,٤٣٢**	٠,١٨٣*	٠,٣٥٨**	٠,٠٩٣	٠,٥٥٢**

الأبعاد	المثابرة	النظرة الإيجابية للمستقبل	موضوعية تحديد الأهداف	الثقة بالنفس وروح لمغامرة	الرغبة في التغيير للأفضل	الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح
التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة	٠,٣٨٦**	٠,٣٧٥**	٠,١٢١	٠,٣٣٤**	٠,٠٠٢	٠,٤٤٢**
فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	٠,١٢٢	٠,١٧٩*	٠,١٠٦	٠,٣٠٣**	٠,٠٢٠	٠,٢٠٥*
التوازن بين المهارة والتحدي	٠,٢٤٢**	٠,٣٧٣**	٠,١٢٩	٠,٠٧٧	٠,٠٥١	٠,٣٣٠**
الدرجة الكلية	٠,٤٦٨**	٠,٦١٧**	٠,٢١٣*	٠,٣٥٠**	٠,٠٥٤	٠,٦١٤**

(*) دال عند ٠,٠٥ (**) دال عند مستوي ٠،٠١

يتضح من الجدول (١٦) أنه:

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، باستثناء بعد الرغبة في التغيير للأفضل فلا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.**

وترجع هذه النتيجة إلى أن **الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية** كأحد أبعاد التدفق النفسي يعني الشعور بالمتعة أثناء الأداء، بغض النظر عن الوصول

إلي نتيجه معينه ينتظرها الفرد ويتوقع حدوثها عي نحو أفضل؛ فالمصدر الرئيسي للاستمتاع هو الأداء نفسه بغض النظر عن النتيجة، في حين يشير بعد **الرغبة في التغيير إلى الأفضل** إلى التركيز على النتيجة والوصول إلى نتيجة مثالية مُرضية للفرد، فإن لم تكن كذلك فإنه يسعى لأن ترضيه ولأن تكون مثالية وعلي أفضل حال بالنسبة له.

أما بالنسبة لباقي أبعاد مقياس مستوى الطموح **(المثابرة – النظرة الإيجابية للمستقبل – موضوعية تحديد الأهداف – الثقة بالنفس وروح المغامرة)** فجميعها تتفق مع بعد **الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية** الخاص بالتدفق؛ حيث أن الشعور بالمتعة يتطلب صبر **ومثابرة** ويتضمنها في مفهومه؛ فالاستمتاع هو الشعور بالنشوة وهو انفعال يبعث السرور علي الفرد ويتمكن منه ويتطلب الاستمراريه، وبهذا ينطوى الاستمتاع على **روح المغامرة** (كأحد أبعاد مستوى الطموح) لاستكمال الأداء والوصول إلى الاستمتاع المطلوب، كما أن الاستمتاع يؤدي بدوره إلى التركيز وترتيب الأفكار **وتحديد الأهداف بموضوعية**؛ حتي لا يفقد الفرد متعته التي تبعث عليه الشعور بالسعادة والبهجه، فينظر الفرد **للمستقبل بنظرة إيجابية** تنطوي على الاستبشار وتوقع المزيد من الاثابة والاستمتاع الذاتي.

وتؤكد البحوث الخاصة بمستوى الطموح (الجميل شعلة،٢٠٠٤؛ أماني رائد،٢٠١٣ ؛ محمد القحطاني،٢٠١٦؛ Chou,2009) أن مستوى الطموح المرتفع لدى الفرد يتحدد تبعاً لخبرات النجاح التي مر بها، الأمر الذي يفسر ارتباط بعد **الاستمتاع الذاتي والاثابة الداخلية** للتدفق بالدرجة الكلية لمستوى الطموح؛ حيث أن كل من الاستمتاع وخبرات النجاح السابقة للفرد يبعثان على السعادة والمشاعر الإيجابية.

كذلك يؤكد صفوت عبد ربه (١٩٩٥) أن مستوى الطموح يعد بمثابة دافع داخلي يدفع الفرد للتفوق والتميز؛ الأمر الذي يفسر أيضاً ارتباط بعد **الاستمتاع والإثابة الداخلية** بمستوى الطموح.

كما يؤكد توفيق توفيق (٢٠٠٥: ٣٨) أن الاتزان الانفعالي والتوافق النفسي والانبساط تعد بمثابة عوامل أساسية تؤدي إلي ارتفاع مستوى الطموح لدى الفرد، وهو ما يتطابق مع المعني الذي يشير إليه بعد **الاستمتاع الذاتي** الخاص بالتدفق.

- **لا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد وجود تغذية راجعة واضحة وفورية لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد لمقياس مستوى الطموح باستثناء بعد النظرة الإيجابية للمستقبل والدرجة الكلية فتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠١**

وترجع هذ النتيجة إلى أن **التغذية الراجعة** كأحد أبعاد التدفق النفسي تعنى المعرفة المسبقة لإتجاه الأداء. الأمر الذي لا يتفق مع معنى **المثابرة** (كأحد أبعاد مستوى الطموح)؛ حيث أن المثابرة تنطوى على الاستمرار في الأداء مهما كانت عواقبه، ومهما ظهر من معوقات أثناء الأداء، فالهدف من المثابرة هو التواصل بلا انقطاع في حين يكون الهدف من التغذية الراجعه هو التوقف علي أعتاب الأهداف الجزئية التي يضعها الفرد من أجل تصحيح المسار أولا بأول؛ ولهذا سميت بالتغذية الراجعة الفورية.

كما أن معني **التغذية الراجعة** لا يرتبط ببعد **موضوعية تحديد الأهداف** في مقياس مستوى الطموح؛ ذلك لأن المقصود من **موضوعية تحديد الأهداف** هو تحديد خطة متكاملة للأداء، وتحديد الأهداف البديلة أيضاً حال الإخفاق في تحقيق الأهداف الأساسية، بينما ينطوى معني **التغذية الراجعه الواضحه الفورية** في مقياس التدفق على الوقوف علي نتائج الهدف أولا

بأول، والتعامل مع ما يطرأ من معوقات تبعاً لما يترائى للفرد من أحداث أثناء الأداء، وليس وضع جملة أهداف بديلة بشكل مسبق كما هو الحال بالنسبة لبعد **موضوعية تحديد الأهداف** في مقياس مستوى الطموح.

ولا ترتبط **التغذية الراجعة** في مقياس التدفق النفسي ببعد **الثقة بالنفس وروح المغامرة** في مقياس مستوى الطموح؛ لأن **التغذية الراجعة** ترتبط بالجانب الفكرى المعرفي، حيث الوقوف على نتائج الأهداف أولاً بأول، في حين يرتبط بعد **الثقة بالنفس وروح المغامرة** بالجانب الانفعالي، وهو بعد ينطوى على المجازفة والتحدى والانطلاق.

كذلك لا يرتبط بعد **التغذية الراجعة الواضحة والفورية** ببعد **الرغبة في التغيير للأفضل**؛ ذلك لأن الرغبة في التغيير للأفضل تشتمل على حب التميز والوصول للدرجات العلا من النجاح والتفوق، فهي كالنجم المحلق في سماء التميز، في حين أن التغذية الراجعة الفوريه هي تلك الجذور الثابتة على أرض الواقع التي تحدد المسار أولاً بأول وتصوبه.

وترتبط **التغذية الراجعة** في مقياس التدفق **بالنظرة الايجابية للمستقبل والدرجة الكلية** في مقياس مستوى الطموح اتفاقاً مع ما ذكره كل من صفوت عبد ربه (١٩٩٥) و Jayaratne (2010) بأن مستوى الطموح يرتبط بمدى استبصار الفرد ووعيه الكامل بسلوكه، وهو نفس المعني الذي تشير إليه **التغذية الراجعة الواضحة الفورية** التي تعني الاستبصار بالأداء والتقييم المستمر له. كما يؤكد محمد القحطاني (٢٠١٦) أن مستوى طموح الفرد يصبح مرتفعاً كلما كان الفرد أكثر قدرة على توجيه سلوكه نحو تحقيق أهدافه، وهو نفس المعنى المتضمن في بعد التغذية الراجعة في مقياس التدفق.

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد وضوح الأهداف والشعور بالقدرة**

على التحكم في الأداء لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح. باستثناء بعد الرغبة في التغيير للأفضل فلا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.

ويرجع ذلك إلى أن بعد **وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء** في مقياس التدفق النفسي يقصد به شعور الفرد بالثقة في أداء المهمة التي بين يديه، والقدرة على السيطرة على أى ما يستجد في المهمة التي يؤديها دون بذل مجهود كبير فى ذلك؛ لذلك جاء هذا البعد غير مرتبط إحصائياً ببعد **الرغبة في التغيير للأفضل** في مقياس مستوى الطموح؛ لأن التغيير للأفضل هنا يعني بذل أقصى جهد سعياً للنجاح والتميز وتحقيق الأهداف، بينما يكون الأمر في التدفق النفسي مختلف؛ لأن الفرد في حالة التدفق يشعر بالسيطرة الكاملة على مجريات الأمور، كما أنه لا يكترث بنتيجة الأداء والتحصيل النهائي له، وإنما يهتم كثيراً بالأداء نفسه ويجعل كل تركيزه عليه.

وقد جاء بعد **وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء** لمقياس التدفق النفسي مرتبطاً بباقى أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية؛ اتفاقاً مع ما ذكره كل من (محمدعبد التواب وسيد عبد العظيم،٢٠٠٥ ؛ آمال الفقى،٢٠١٣ ؛ الجميل شعلة،٢٠٠٤ ؛ سامي عبد السلام،٢٠١٠ ؛ باحمد جويدة، ٢٠١٥) بأن مستوى الطموح هو سمة ثابتة، تشير إلى قدرة الفرد على وضع الأهداف والسعي نحو تحقيقها؛ فوضع الأهداف والسعي حثيثاً نحو تحقيقها هو جوهر معني الطموح. ويعرف فرج عبد القادر(٢٠٠٩) مستوى الطموح بأنه مستوى الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه متوقعا تحقيقها، وهو المعني الذي يتفق تماماً مع بعد وضوح **الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء** لمقياس التدفق النفسي.

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوي ٠،٠١ بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، باستثناء بعدى (موضوعية تحديد الأهداف، الرغبة في التغيير للأفضل) فلا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.**

وترجع هذة النتيجة إلى أن بعدى **موضوعية تحديد الأهداف، والرغبة في التغيير للأفضل** في مقياس مستوى الطموح يعتمدان على الجانب الفكرى؛ حيث تركيز الانتباه وتوجيهه نحو تحديد أهداف موضوعية، والعمل على تحقيقها؛ من أجل الوصول إلى نتائج مثاليه، وتعديل النتائج إلى أفضل ما يكون في المستقبل، في حين يشير **التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة** لمقياس التدفق النفسي إلى الاستغراق التام في أداء المهمة في اللحظة الحالية (وليس في المستقبل)، وبتلقائية شديدة (بدون تخطيط مسبق)؛ فالاندماج هنا يعني توجيه طاقة الفرد للعمل الذي بين يديه؛ ليتبع ذلك شعوراً بالبهجة والسعادة ناتجة عن الاستغراق في الأداء الحالي للمهمة.

ويرتبط **التركيز والاندماج في الأداء بالمثابرة والنظرة الايجابية للمستقبل**؛ حيث أنهما من متطلبات الاندماج؛ لأن الاندماج يبعث علي الشعور بالرضا والسعادة والرغبة في الاستمرار الذي يتفق مع معنى المثابرة والتفاؤل والنظرة الإيجابية للمستقبل، كما يرتبط **التركيز والاندماج في الأداء بالثقة بالنفس وروح المغامرة**؛ لأن كلا البعدين ينطويان على معاني الانطلاق والاستمرارية بدون انقطاع، والرغبة في استكمال الأداء.

ويتفق **التركيز والاندماج الكلي في الأداء** مع معنى الطموح بشكل عام؛ فالطموح هو تركيز الفرد علي ما يمتلك من إمكانات وقدرات، ووضع أهداف محددة: ليسمو الفرد بهذه القدرات والإمكانات إلى مكانة أفضل، ومن ثم العمل بتركيز واندماج على تحقيق تلك الأهداف التي وضعها لنفسه؛

فالشخص الطموح هو ذلك الفرد الذي يعي جيداً ما يريد، ويبذل كل طاقته ويركز كل انتباهه علي تحقيقه ساعياً نحو النجاح، متجنباً للمشتتات أو مواطن الاخفاق.

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١ بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، باستثناء كلا من الابعاد (المثابرة، موضوعية تحديد الأهداف، الرغبة في التغيير للأفضل) فلا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.**

ترجع هذه النتيجة إلى أن **التحديد الموضوعي للأهداف والرغبة في التغيير للأفضل والمثابرة** يتطلبون يقظة ووعي كاملين من أجل تحقيقهم، والوصول إلى مستوى مرتفع من الطموح من خلالهم، إلا أن حالة التدفق تتسم **بفقدان الشعور بالوقت، وعدم الانتباه لمتطلبات الذات** من أكل وشرب وراحة مثلا أثناء الأداء؛ لذلك لم تظهر علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات وبين أبعاد مستوى الطموح الثلاثة (المثابرة، موضوعية تحديد الأهداف، الرغبة في التغيير للأفضل).

بينما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين بعد **فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات** لمقياس التدفق النفسي وباقي الأبعاد **(النظرة الإيجابية للمستقبل، والثقة بالنفس، وروح المغامرة)**؛ لأنها جميعا أبعاد تتشابه فيما بينها في كونها تدع الروح تحلق في سماء الآمال والأهداف دون حدود. الأمر الذي يشعر الفرد بحالة الرضا والسعادة التابعة بالضرورة لحالة التدفق. كما يتفق كل من بعد **فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات لمقياس** التدفق النفسي **وبعد النظرة الإيجابية للمستقبل** فى مقياس مستوى الطموح في أن كلاهما يعتمدان على عدم الانتباه للمعوقات، سواء كانت هذه

المعوقات في صورة حاجات الذات في التدفق، أو في صورة مشكلات أثناء تحقيق الهدف في مستوى الطموح.

ويمكن القول أن بعد **فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات** لمقياس التدفق النفسي يتفق مع المعنى العام لمستوى الطموح؛ حيث يشير كل من (فرج عبد القادر،٢٠٠٩؛ محمد القحطاني،٢٠١٦ ؛ Korhonen et al., 2016; Hope et al., 2016) إلى أن مستوى الطموح يتوقف على مدى ملائمة الفرد للظروف الخاصة به وبالبيئة، وتتجاوز حالة التدفق هذا المعنى؛ بأن الفرد في حالة التدفق لا يتوافق مع ظروفه وظروف بيئته فحسب، بل إنه ينساها بالكلية ولا يلتفت إليها، فينسي مرور الوقت وينسى احتياجاته الشخصية الأساسية. وهذا هو المعني المقصود في بعد فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات.

- **توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوي ٠،٠١ بين درجات أفراد عينة الدراسة على بعد التوازن بين المهارة والتحدي لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، باستثناء كلا من الابعاد (موضوعية تحديد الأهداف، والثقة بالنفس وروح المغامرة، والرغبة في التغيير للأفضل) فلا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.**

يرجع عدم ارتباط بعد **التوازن بين المهارة والتحدي** لمقياس التدفق النفسي ببعدي **الثقة بالنفس وروح المغامرة، والرغبة في التغيير للأفضل** في مقياس مستوى الطموح إلى أن بعد **التوازن بين المهارة والتحدي** لمقياس التدفق النفسي يعتمد علي الشعور بأن متطلبات التحدى (المهمة) تتناسب مع الإمكانات الحقيقية للفرد، في حين يعتمد بعدى **الثقة بالنفس وروح المغامرة، والرغبة في التغيير للأفضل** في مقياس مستوى الطموح على التطلع إلي ما هو أكبر من الامكانات الواقعية للفرد؛ حيث المجازفه، والميل

إلى التحدي ، والوصول إلي نتائج مثالية تحاكي النتائج التي يرغب فيها الفرد لنفسه وإن تعدت إمكاناته الواقعية. كما يرجع عدم ارتباط **بعد التوازن بين المهارة والتحدي** لمقياس التدفق النفسي ببعد **موضوعية تحديد الأهداف** إلي أن بعد **التوازن بين المهارة والتحدي** لمقياس التدفق النفسي يعتمد على " شعور" الفرد بالاتساق بين إمكاناته وبين متطلبات المهمة، في حين يتجاوز بعد **موضوعية تحديد الأهداف** مجرد الشعور بذلك، ويعتمد على التنفيذ الفعلي بوضع أهداف محددة موضوعية، والعمل علي تحقيقها في ضوء إمكانات الفرد المتاحة.

ويرجع ارتباط بعد **التوازن بين المهارة والتحدي** لمقياس التدفق النفسي بباقي أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية اتفاقا مع ما ذكرته آمال باظة (٢٠١٢) أنه إذا تناسب مستوى طموح الفرد مع امكاناته وقدراته كانت السوية النفسية، واذا لم يتناسب معها ظهرت التفككية والاضطراب. كما يتفق كل من آمال الفقي (٢٠١٣) وسامي عبد السلام (٢٠١٠) وأماني رائد (٢٠١٣) على أن مستوى الطموح هو مستوى الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه في ضوء إمكاناته وقدراته وطبقا لظروفه النفسية والبيئية. وهذا ما يفسر ارتباط الدرجة الكلية لمستوى الطموح ببعد **التوازن بين المهارة والتحدي** لمقياس التدفق النفسي.

- **<u>توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوي ٠،٠١ بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح، باستثناء بعد الرغبة في التغيير للأفضل فلا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً.</u>**

ترجع هذه النتيجة إلى اتفاق مفهومي التدفق النفسي ومستوى الطموح من حيث المفهوم والأبعاد؛ فالتدفق كما يعرفه Nakamura & Csikszentmihalyi (2009:89) هو تلك الحالة التي يكون فيها الفرد

مندمجاً كلياً في أداء مهمة ما، في موقف تكون فيه المهارات الشخصية متوازنه مع متطلبات هذة المهمة . كذلك فإن مستوى الطموح كما تعرفه آمال الفقي (٢٠١٣: ١٧) هو مستوى الأهداف والآمال التي ينسجها الفرد لذاته، ويسعى حثيثاً لتحقيقها في ضوء إمكاناته وقدراته. وفي كلا المفهومين فالفرد يصاب بالاحباط إذا زادت تحديات المهمة التي يؤديها عن إمكاناته وقدراته الواقعية، أما إن تفوقت قدرات الفرد على المهمه التي يؤديها أو عما يطمح إليه، فإن الفرد يشعر بالملل، وتقل دافعيته نحو العمل الذي يؤديه أو يطمح إليه.

وتؤكد آمال باظة (٢٠١٢: ١٤١) أن الشعور **بالتدفق النفسي** يترتب عليه آثار إيجابية منها تقوية الثقة بالنفس والاستقلالية، كما أنه ينمي **مستوى الطموح**.

إضافةً إلى ما سبق فإن الفرد في حالة التدفق النفسي يتفق مع الفرد الطموح في عدد من الخصائص المميزة؛ فالفرد الطموح كما يذكر كل من محمد القحطاني (٢٠١٦: ١٣٥) وباحمد جويدة (٢٠١٥: ٢٩) هو شخص يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى أهدافه، ولا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعاً. كذلك فإن الفرد في حالة التدفق ينغمس في أداء النشاط الذي يقوم به لدرجة نسيان الذات، مستمتعاً بالاستمرار في أداء هذا النشاط من أجل النشاط ذاته، وليس من أجل إتمامه أو الوصول إلى نهايته. (Kuhnle et al., 2012:534)

وتشير نتيجة الفرض الأول إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة على **الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي** وبين بعد **الرغبة في التغيير للأفضل** في مقياس مستوى الطموح، ويرجع ذلك إلى أن مستوى الطموح كما تشير آمال باظة (٢٠١٢: ٩٧) يعد معياراً من معايير الحكم على السلوك السوى واللاسوى؛ فالمضطربين انفعاليا كما توضح جويدة باحمد (٢٠١٥: ٣٢) يميلون إلي وضع مستويات طموح مرتفعة جداً وغير واقعية،

وبذلك فإن لمستوى الطموح دلالة نفسية على السوية واللاسوية وهو يتضمن سعي الفرد نحو التغيير للأفضل، بينما يذكر عبد العزيز حيدر وأنس أسود (٢٠١٦: ٥٨) أن مفهوم التدفق يتسم بأنه value free أى خالياً من القيمة؛ فقد يكون الفرد في حالة تدفق أثناء ارتكابه أعمالاً غير أخلاقية كالتخريب أو لعب القمار، وبهذا لا يرتبط التدفق بالضرورة بسعي الفرد إلى التغيير إلى الأفضل كما هو الحال في مستوى الطموح.

بالنسبة للفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من عينة الدراسة على أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٧)

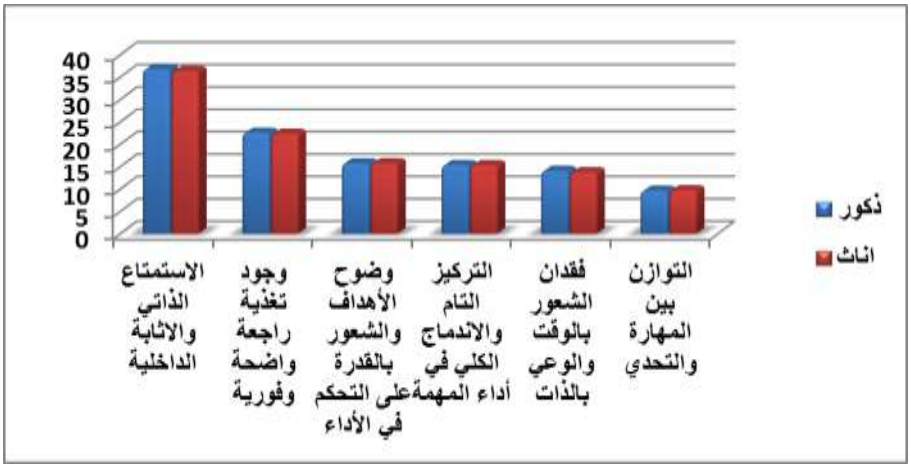
دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التدفق النفسي وفقا للنوع (ذكور وإناث)

الأبعاد	ذكور (ن = ٣٠)		إناث (ن = ١٠٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية	٣٦,٨٣	٥,٠٤٥	٣٦,٤٣	٦,٦٢٩	٠,٣٠٧	*غير دالة*
وجود تغذية راجعة واضحة وفورية	٢٢,٦٠	١,٧٣٤	٢٢,٤١	٢,٠٤٥	٠,٤٦١	*غير دالة*
وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء	١٥,٨٠	٢,٢٠٣	١٥,٨٤	١,٩٩٩	٠,٠٩٤	*غير دالة*
التركيز التام والاندماج الكلي في أداء المهمة	١٥,٤٠	١,٧١٤	١٥,٣٨	٢,٠٥٤	٠,٠٤٨	*غير دالة*

الأبعاد	ذكور (ن = ٣٠)		إناث (ن = ١٠٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	١٤,١٣	١,٦٣٤	١٣,٨٣	٣,١٧٥	٠,٥٠٣	غير دالة
التوازن بين المهارة والتحدي	٩,٦٧	١,٣٩٨	٩,٨١	١,٢٢٨	٠,٥٤٣	غير دالة
الدرجة الكلية	١١٤,٤٣	٩,٦٠٨	١١٣,٧٠	١٢,٣٤٥	٠,٢٩٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للنوع (ذكور وإناث)علي كل الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التدفق النفسي.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للنوع (ذكور وإناث)على أبعاد مقياس التدفق النفسي.



شكل (٣)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التدفق النفسي وفقا للنوع (ذكور وإناث)

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التدفق هو حالة تتضمن اندماج الفرد في الأداء باستمتاع تام لدرجة نسيان الذات، وهي حالة لا تختلف باختلاف النوع؛

فأفراد العينة من معلمي المستقبل ذكوراً وإناثاً لديهم نفس الطاقة نحو العمل، ويبذلون نفس المجهود أثناء تحضير دروسهم وأثناء شرحها مستمتعين بما يدرسون بغض النظر عن كونهم ذكوراً أو إناثاً، فهم في حالة التدفق سواء، ينغمسون في العمل، ويستمتعون بالأداء بنفس الدافعية والشغف. وعلى هذا يمكن القول أنه طالما توافرت المهارات الشخصية بصورة متوازنة مع متطلبات المهمة أو التحدى الذي يقوم به الفرد، وانغمس الفرد في الأداء لدرجة فقدان الوعي بالذات، وجِد التدفق، وصاحبه الاستمتاع بغض النظر عن النوع؛ لأن المصاحبات النفسية لحالة التدفق واحدة لدى النوعين: الذكور والإناث.

وبما أن التدفق يرتبط بتركيز الانتباه على المهمة في اللحظة الحالية، فالأمر لا يختلف عند الذكور عنه عند الإناث؛ فكلاهما يتولى مهمة التدريس كوسيلة لإثبات التفوق والتميز وتحقيق الذات، خاصةً أن التدفق حالة ترتبط دوما بالاستمتاع، وهو أيضاً أمر لا يتوقف على النوع ولكنه يتوقف على مدى حب المعلم (أو المعلمة) لما يقوم به، وعلى مدى اقتناعه بأهمية ما يقوم به، وبقدرته على التأثير على الطلاب، وقدرته على ضبط الأداء باستمرار بناءً على ما يدركه من تغذية راجعة.

وجاءت نتيجة هذا الفرض متفقة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة عبد العزيز حيدر وأنس أسود (٢٠١٦)، وعفراء ابراهيم (٢٠١٦)، وأسماء فتحي وميرفت عزمي (٢٠١٣)، بينما اختلفت عن نتائج دراسة كل من ربيعة بن الشيخ (٢٠١٥)، وسيد البهاص (٢٠١٠) اللتان أظهرتا وجود فروق في التدفق بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

بالنسبة للفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من عينة الدراسة على أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجة الكلية".وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٨)

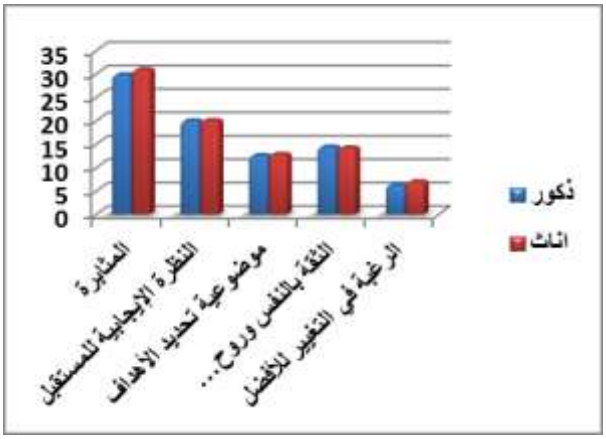
دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مستوى الطموح وفقا للنوع (ذكور وإناث)

الأبعاد	ذكور (ن = ٣٠)		إناث (ن = ١٠٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المثابرة	٢٩,٨٠	٣,٩٩٥	٣٠,٨٥	٣,٥٠٦	١,٣٩٢	غير دالة
النظرة الإيجابية للمستقبل	١٩,٩٧	٢,٤٢٨	٢٠,٠١	٢,٣٥٩	.٨٨٠	غير دالة
موضوعية تحديد الأهداف	١٢,٥٧	١,٣٠٥	١٢,٧٩	١,٤٣١	.٧٦٥	غير دالة
الثقة بالنفس وروح المغامرة	١٤,٤٠	١,٠٠٣	١٤,١٧	.٩٩٥	١,١٠٨	غير دالة
الرغبة في التغيير للأفضل	٦,٢٧	١,٤٣٧	٦,٩٥	١,٢٥٨	٢,٥٢٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨٣,٠٠	٦,١٨١	٨٤,٧٧	٦,٣٢٩	١,٣٥١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للنوع (ذكور وإناث) على كل الأبعاد والدرجة الكلية

على مقياس مستوى الطموح، باستثناء بعد الرغبة في التغيير للأفضل فتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠١ في اتجاه الإناث.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للنوع (ذكور وإناث) على أبعاد مقياس مستوى الطموح.



شكل (٤)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مستوى الطموح وفقا للنوع (ذكور وإناث)

وتفسر الباحثة هذه النتيجه إلى ازدياد الوعي في المجتمع المصرى الذي لم يعد يميز الذكور تمييزاً ملحوظاً عن الإناث يجعلهن لا يرتقين بمستوى طموحهن كما تردن، بل أصبح يعطي فرصاً متساوية للذكر والأنثي. وأصبحت الإمكانات الشخصية الحقيقية، والسعي نحو التميز، والعمل الجاد هي المعايير الحقيقيه التي تحكم مصير الفرد سواءً كان ذكراً أو أنثي، فأصبح الذكور والإناث علي حدٍ سواء في حالة استبشار بواقع أفضل، ويضعون أهدافاً مستقبلية ساعيين بجد إلى تحقيقها بروح تملؤها المثابرة والثقة بالنفس، وليس للنوع أي دور في التمييز بينهم، بل أن التدريس كان ومازال متنفس الإناث لتحقيق ذواتهن، واثبات تفوقهن، وإظهار تميزهن؛ ففي أحلك فترات

المجتمع ظلمة وتهميشاً للمرأة قديماً كان يقدرها كمعلمة ولا يبخسها حقها في ذلك، وقد استغلت الإناث هذه الفرصة لتثبت قدراتها، وتحقق ذاتها مساواة بالذكر ومازالت إلى الآن تفعل ذلك في مجال التدريس بوجه خاص. ولعل ذلك ما يفسر وجود فروق بين الذكور والإناث في بعد "الرغبة في التغيير للأفضل"؛ حيث تسعي الإناث إلى حفظ حقهن، وتطوير أنفسهن؛ لتثبت قدراتهن وتحتفظن بالمكانة التي وهبها المجتمع.

كما تفسر الباحثة عدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزو إلى النوع بأن مجتمع الدراسة الحالية ذكوراً وإناثاً من معلمي المستقبل هم من نفس المرحلة العمرية، ومن نفس الكلية، ويتطلعون إلى نفس المهنة، ويتلقون نفس المعلومات، ويتشابهون في الظروف الاجتماعية والثقافية، كما يتطلعون إلى أهداف متقاربة خاصةً على المستوى الأكاديمي والمهني؛ لذلك لم تظهر فروق دالة بين الذكور والإناث في معظم أبعاد مقياس مستوى الطموح فى هذه الدراسة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة زياد بركات (٢٠٠٨) ودراسة جويدة باحمد (٢٠١٥) ودراسة حسن عمر (٢٠٠٣) ودراسة توفيق توفيق (٢٠٠٥) وتتعارض مع نتيجة دراسة زينب فالح (٢٠١١) التي أسفرت عن وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الإناث، كما تتعارض مع دراسة أنور حمودة (٢٠٠٥) ودراسة علي مفتاح (٢٠٠٣) اللتان أسفرتا عن وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور.

بالنسبة للفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب من التخصصات العلمية ومتوسطات درجات

الطلاب من التخصصات الأدبية على أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٩)

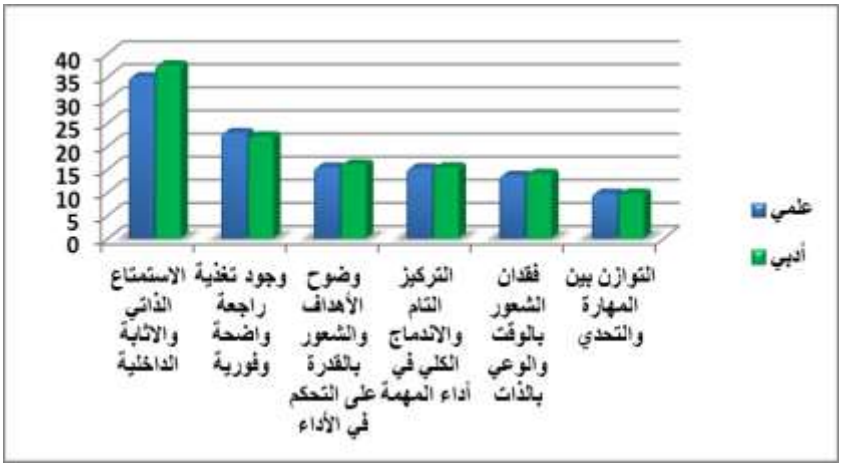
دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التدفق النفسي وفقاً للتخصص

الأبعاد	علمي (ن = ٥١)		أدبي (ن = ٧٩)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية	٣٥,٠٠	٦,١٧٧	٣٧,٥١	٦,١٩١	٢,٢٥٦	٠,٠٥
وجود تغذية راجعة واضحة وفورية	٢٢,٩٠	١,٣٤٥	٢٢,١٦	٢,٢٥٠	٢,١٠٨	٠,٠٥
وضوح الأهداف والشعور بالقدرة على التحكم في الأداء	١٥,٤٣	٢,١١٠	١٦,٠٩	١,٩٦٢	١,٨١٠	غير دالة
التركيز التام والاندماج	١٥,٢٥	١,٨٦٤	١٥,٤٧	٢,٠٥٠	٦٠٠.	غير دالة

الأبعاد	علمي (ن = ٥١)		أدبي (ن = ٧٩)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الكلي في أداء المهمة						
فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	١٣,٦٥	١,٨٩٦	١٤,٠٦	٣,٣٨٣	.٨٠١	غير دالة
التوازن بين المهارة والتحدي	٩,٧٦	١,١٩٣	٩,٧٨	١,٣١٧	.٨٨٠	غير دالة
الدرجة الكلية	١١٢,٠٠	١٠,٤٣٥	١١٥,٠٨	١٢,٤٢٤	١,٤٦٥	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للتخصص (علمي – أدبي) علي كل الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التدفق النفسي، باستثناء البعد "الاستمتاع الذاتي والاثابة الداخلية" فتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠٥ في اتجاه ذوي التخصص الأدبي، وكذلك البعد "وجود تغذية راجعة واضحة وفورية" توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوي دلالة ٠,٠٥ في اتجاه ذوي التخصص العلمي.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للتخصص (علمي – أدبي) على أبعاد مقياس التدفق النفسي:



شكل (٥)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس التدفق النفسي وفقاً للتخصص (علمي – أدبي)

وتفسر الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للتخصص (علمي – أدبي) علي كل الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التدفق النفسي بأن **التدفق يعتمد علي وجود أهداف مرحلية، يندمج الفرد في تحقيقها بكامل طاقته، في موقف تتوازن فيه المهارات الشخصية مع متطلبات المهمة التي يؤديها الفرد، ويصاحب ذلك الشعور بالاستمتاع.** وبتحليل جزئيات التعريف السابق يُلاحظ أن كلا التخصصين العلمي والأدبي يعتمدان علي تدريس مقررات محددة ذات أهداف واضحة، وبطبيعة الحال يعتمد تدريس المقرر سواءً كان علمي أو أدبي علي تجزئة الأهداف التي يقوم المعلم بشرحها إلي أهداف مرحليه. وهو أمر ينطبق علي النظريات العلمية والعمليات الحسابيه أى التخصص العلمي، كما ينطبق علي

شرح نظرية في علم النفس أو تحليل أبيات شعرية أي التخصص الأدبي. وهذا هو العنصر الأول من التعريف السابق للتدفق.

وبالنسبه لاستغراق المعلم في الأداء، واندماجه في شرح الدرس فهو أمر لا يتوقف علي نوع المقرر الذي يتم تدريسه بقدر ما يتوقف على حب المعلم واهتمامه بما يشرحه، أي يتوقف علي الفرد لا على التخصص، فمعلم الكيمياء يندمج في شرح التفاعلات والمعادلات الكيميائيه وينقلها لطلابه بأقرب صورة ممكنة إلى أذهانهم، كذلك يندمج معلم علم النفس في شرح المقابلات النفسية ودراسة الحالة والجلسات التحليلية لينقلها إلى أذهان طلابه بأقرب صورة ممكنه. ويحدث هذا التقريب والشرح في كلا التخصصين العلمي والأدبي غير معتمد علي المقرر الذي يتم شرحه، وإنما معتمداً على مدى حب المعلم لعمليه التدريس، ومدى فهمه لما يشرح، ومدي خبرته في نقل ما يفهمه للطلاب. وهذا هو العنصر الثاني من التعريف السابق للتدفق.

وأخيراً فإن التوازن بين المهارات الشخصية وبين متطلبات المهمة التي يؤديها الفرد يتحقق في كلا التخصصين العلمي والأدبي، فكلا التخصصين لديهما تحديات خاصة تعتمد على المقرر الذي يتم تدريسه علمياً كان أم أدبياً. كما أن كلا النوعين من المعلمين (سواء معلم الكيمياء أو اللغة العربيه) لديه مهارات شخصية خاصة، وفي حال توازنت هذه المهارات الشخصية مع متطلبات العملية التدريسية للمقررات العلمية أو الأدبيه، تحقق التدفق وصحبه الشعور بالاستمتاع. وتختلف نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسه عفراء إبراهيم (٢٠١٦) ودراسة عبد العزيز حيدر وأنس أسود (٢٠١٦) حيث أثبتت نتائج هذه الدراسات أن طلاب التخصصات العلمية أكثر تدفقاً من طلاب التخصصات الأدبية.

كما تفسر الباحثة وجود فروق دالة بين التخصصات العلمية والأدبية في بعد "وجود تغذية راجعة وفورية" لصالح طلاب التخصصات العلمية؛ بأن

معلم المستقبل من التخصصات العلمية أثناء قيامه بمعادلة كيميائية فإنه يركز كل انتباهه علي ما يقوم به؛ لأن معياراً صغيراً خاطئاً قد يقوده إلى نتائج مختلفه عن المطلوب، كذلك فإن معلم الرياضيات عليه أن ينتبه تماماً إلى العمليات الحسابية التي يؤديها، وأن يراجع ما يقوم به بشكل فورى ومستمر وإلا وجد نفسه أمام نتائج غير حقيقية. أي أن طلاب التخصصات العلمية يكونون أكثر انتباهاً وتركيزاً على ما يقومون به، وأكثر مراجعة لما يقومون به، ودائمي التصحيح للنتائج المرحلية التي يلاقونها، وهم بذلك أكثر انتباهاً وتصحيحاً لمسار العملية التدريسية مقارنة بطلاب التخصصات الأدبيه. ولهذا توجد فروق في بعد "التغذية الراجعة الفورية" لصالح طلاب التخصصات العلمية مقارنة بطلاب التخصصات الأدبية.

وتفسر الباحثة وجود فروق دالة بين التخصصات العلمية والأدبية في بعد "الاستمتاع الذاتي والاثابة الداخلية" لصالح طلاب التخصصات الأدبية؛ بأن الموضوعات الأدبية في جوهرها تمثل متعة وجاذبية أكثر من الموضوعات العلمية؛ فتحليل بعض الأبيات الشعرية مثلاً يأخذ الروح واللباب إلى عالم آخر يملؤه السحر والخيال والاستعارات والتشبيهات التي تسعد الروح وتضفي عليها الاستمتاع والبهجة. كذلك فإن الاستغراق في تحليل مضمون دراسة الحالة لأحد الأفراد ينقل الفرد إلى عالم كلينيكي يغوص فيه المعالج في أعماق نفس بشرية أخرى؛ ليكتشف طياتها في تشوق وسعادة. بينما تسير المعادلات الكيميائية، والمسائل الحسابية، وكافة الموضوعات العلمية وفق خطوات واضحة ومحددة وجامدة إلى حد بعيد. الأمر الذي يفسر وجود فروق بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في بعد "الاستمتاع الذاتي والاثابة الداخلية" لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

بالنسبة للفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب من التخصصات العلميـــة ومتوســـطات درجـــات الطلاب من التخصصات الأدبية على أبعاد مقياس مستوى الطموح والدرجـــة الكلية لصالح الطلاب من التخصصات الأدبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

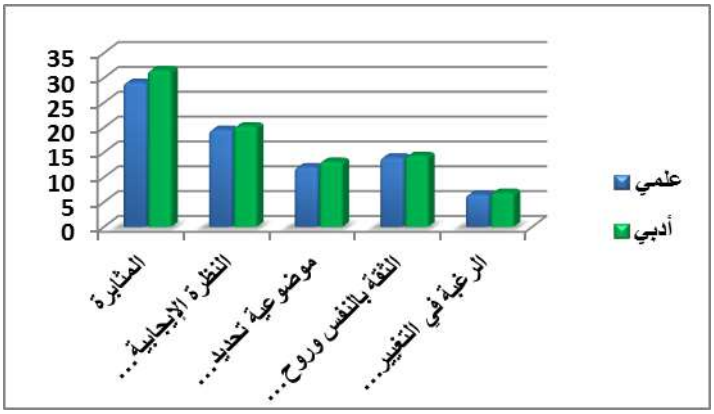
جدول (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مستوى الطموح وفقاً للتخصص

الأبعاد	علمي (ن = ٥١)		أدبي (ن = ٧٩)		قيمـــة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المثابرة	٢٩,٠٦	٤,٠٩٦	٣١,٦١	٢,٩٢٠	٤,١٤٠	٠,٠١
النظرة الإيجابية للمستقبل	١٩,٥٩	٢,٣٢٥	٢٠,٢٧	٢,٣٦٨	١,٦٠٤	غير دالة
موضوعية تحديد الأهداف	١٢,٠٦	١,٤٢٠	١٣,١٨	١,٢٠٦	٤,٨١١	٠,٠١
الثقة بالنفس وروح المغامرة	١٤,٠٤	١,١٣١	١٤,٣٤	٨٩٠.	١,٧٠٠	غير دالة
الرغبة في التغيير للأفضل	٦,٥٧	١,٤١٨	٦,٩٤	١,٢٥٤	١,٥٥٢	غير دالة
الدرجة الكلية	٨١,٣١	٦,٣٣٦	٨٦,٣٣	٥,٥٠٠	٤,٧٨١	٠,٠١

- يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للتخصص (علمي – أدبي) فى الدرجة الكلية على مقياس مستوى الطموح وفي بعدي "المثابرة، وموضوعية تحديد الأهداف" في اتجاه ذوي التخصص الأدبي، ولم تصل الفروق إلى مستوى الدلالة في الأبعاد الأخرى.

ويوضح الشكل البياني التالي الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقا للتخصص (علمي – أدبي) على أبعاد مقياس مستوى الطموح.



شكل (٦)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس مستوى الطموح وفقا للتخصص (علمي – أدبي)

ترجع هذه النتيجة إلى أن طلاب التخصصات العلمية تعودوا أن يسيروا وفق خطوات ثابته يمليها عليهم العلم بحكم تخصصهم، بينما يقوم طلاب التخصصات الأدبية بخلق القوانين والظروف التي تتماشي مع إمكاناتهم وترفع من مستوى طموحهم؛ لأنهم أكثر فهماً وتطبيقاً للنظريات الإنسانية التي تنمي القدرات، وتعزز وضع الأهداف وتنفيذها بما يتناسب مع المهارات الشخصية، وبما يرتقي بالجوانب الإيجابية في الشخصية، ويرفع من مستوى طموحها. إضافةً إلى ذلك فطلاب التخصصات الأدبية يدرسون النصوص الأدبية،

ويحفظونها ويحللونها بما ينمى لديهم الصبر والمثابرة _ وهي أحد أهم أركان معنى الطموح _ بشكل أكبر من طلاب التخصصات العلمية.

ويرجع عدم وجود فروق دالة بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في الأبعاد "النظرة الايجابية للمستقبل، والثقة بالنفس وروح المغامرة، والرغبة في التغيير للأفضل" إلى أن كلا النوعين من الطلاب ينتمي لمرحلة الشباب التي هي مرحلة الاستبشار بمستقبل أفضل، يسعون فيه للتميز كمعلمين أجلاء، ويصنعون مستقبل أجيال جديدة قادمة من الطلاب بروح يملؤها الأمل والثقة بالنفس؛ فهم من طلبة وطالبات كلية التربية الذين يتم إعدادهم ليربوا ويعلموا أجيال أخرى، وينشئونهم نشأة مثالية قدر المستطاع ساعيين بجد وإصرار على تحسين ذواتهم علمياً وثقافياً، وتملؤهم الرغبة في تغيير أنفسهم للأفضل، وهو ما يتفق مع معنى الطموح.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة أنور حمودة (٢٠٠٥)، وتتعارض مع نتائج دراسات كل من زياد بركات (٢٠٠٨)، وتوفيق توفيق (٢٠٠٥)، وحسن عمر (٢٠٠٣) حيث لم تسفر نتائج دراساتهم وجود فروق دالة بين طلاب التخصصات العلمية وطلاب التخصصات الأدبية في مستوى الطموح.

اثنا عشر_ توصيات الدراسة.

تأسيساً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ، توصي الباحثة بما يلى :

١- توفير مناخ مناسب للمعلمين يمكنهم من الدخول في حالة التدفق وبالتالي الحصول على نتائج إبداعية في التدريس.

٢- تقديم خدمات الإرشاد النفسي للشباب لمساعدتهم في وضع مستوى طموح مناسب لهم على المستوى الشخصي، والأكاديمي، والمهني.

٣- إعداد برامج إرشادية لتنمية التدفق النفسي لدى المعلمين، والعمل على نشر الوعي بثقافة التدفق النفسي بين الشباب، وفي المؤسسات التعليمية المختلفة.

٤- تخصيص مساحة أكبر للتدفق النفسي في البحوث والمؤتمرات العلمية المعنية بعلم النفس والصحة النفسية، خاصةً أن التراث السيكولوجي العربي يفتقر إلى رؤية متكاملة الأركان حول هذا المفهوم.

٥- إعداد المزيد من البرامج الإرشادية لتنمية مستوى الطموح لدى الشباب بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم الحقيقية.

٦- تسهيل عملية التدرج الوظيفي للمعلمين بما يجعلهم يرتقون لمستوى طموحهم تماشياً مع إمكاناتهم وقدراتهم.

٧- توجيه الاهتمام إلى فئة المعلمين، وبحث التحديات التي يواجهونها، والضغوط التي يكابدونها، وتهيئة مستقبل أفضل للطالب المعلم الذي يسير بخطى ثابتة ليكون معلم المستقبل؛ فالمعلم هو المؤثر الأساسي في تشكيل شخصيات وعقول الأجيال القادمة.

ثلاثة عشر_ دراسات وبحوث مقترحة.

١- دراسة تحليلية للتدفق النفسي ومكوناته وأبعاده.

٢- دراسة العلاقة بين التدفق النفسي ومعنى الحياة لدي عينة من الموهوبين فنياً.

٣- برنامج إرشادي قائم على التدفق في تنمية الدافعية للإنجاز لدى عينة من الشباب.

٤- دراسة العلاقة بين مستوى الطموح والرفاهة النفسية لدى عينة من الشباب.

٥- التنبؤ بالإنجاز الدراسي في ضوء مستوى الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الاعدادية.

٦- دراسة العلاقة بين مستوى الطموح وتقبل الذات لدي عينة من المعلمين.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية.

أحمد يعقوب النور (٢٠١٦). التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية*، *٧٥*، ٤٥٣- ٤٧٠.

أسماء فتحي وميرفت عزمي (٢٠١٣). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسياً من الطلاب الجامعيين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٢، ٧٨، ١- ٤٧.

الجميل شعلة (٢٠٠٤). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية المعلمين بمكة المكرمة (دراسة تنبؤية). *مجلة كلية التربية ببنها*، ٤، ١٧٩- ٢٠١.

أمال إبراهيم الفقي (٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *٣٨*، ٢، ١١- ٥٦.

آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٩). *مقياس التدفق النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

آمال عبد السميع باظة (٢٠٠٤). *مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢). *جودة الحياة النفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أماني محمد رائد (٢٠١٣). فعالية برنامج علاجي قائم على أنشطة اللعب لتخفيف قلق المستقبل وأثره في تحسين مستوى الطموح لدى المراهقات الصغار ضعاف السمع. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٤، ٩٤، ١٥٩- ٢٠٥.

أنور حمودة البنا (٢٠٠٥). الفروق في مستوى الطموح في ضوء متغيري نوع التعليم والجنس لدى طلبة جامعة الأقصى في محافظة غزة. *مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، ٩*، ١، ١٣٤- ١٧٧.

إيمان رمضان محمد أبو المكارم (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق في تنمية الرفاهة الذاتية لدى طلاب كلية التربية. *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة دمنهور.

توفيق محمد توفيق (٢٠٠٥). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. *رسالة ماجستير*. كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.

جويدة باحمد (٢٠١٥). علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد بولاية تيزى وزو. *رسالة ماجستير*. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة مولود معمرى تيزى وزو.

حسن عمر شاكر (٢٠٠٣). مستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثاني الثانوى في مدينة إربد بالأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة البحوث التربوية- قطر، ١٢*، ٢٤، ١٨٣- ٢١٥.

دانييل جولمان (ترجمة) ليلى الجبالي (٢٠٠٠). *الذكاء العاطفي*. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

دعاء أبو عاصى فيصل (٢٠١٣). إدارة الوقت لدى الموهوبين أكاديمياً وعلاقتها بمستوى الطموح. *مجلة القراءة والمعرفة، ١٣٧*، ١٧٣- ٢٠٤.

ربيعة بن الشيخ (٢٠١٥). علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوى بمدينة ورقلة. *رسالة ماجستير*. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة.

زياد بركات (٢٠٠٤). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتهما ببعض المتغيرات. *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة القدس المفتوحة.

زينب فالح سالم (٢٠١١). المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم الإنسانية- كلية التربية جامعة بابل- العراق*، ٦، ٢٠٢- ٢٠٨.

سامي عبد السلام (٢٠١٠). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من المراهقين. *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة بنها.

سيد أحمد أحمد البهاص (٢٠١٠). *التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت: دراسة سيكومترية – كلينيكية*. المؤتمر السنوى الخامس عشر (الإرشاد الأسرى وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة)، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس،١١٧- ١٦٩.

صفوت أحمد عبد ربه (١٩٩٥). دراسة مقارنة لمستوى الطموح وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

عبد الرحمن محمد العيسوى (٢٠٠٤). *الوجيز في علم النفس العام والقدرات العقلية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد العزيز حيدر الموسوى وأنس أسود شطب (٢٠١٦). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، ١٨*، ٥١- ٩٢.

عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٦). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. *مجلة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع لسنة ٢٠١٦ ببغداد*، ١٦٤- ١٩٧.

علي علي مفتاح (٢٠٠٣). مستوى الطموح ونوعيته لدى بعض فئات المجتمع المصرى: دراسة ارتباطية مقارنة. *حوليات آداب عين شمس*، ٣١، ١٠٥- ١٥٥.

فرج عبد القادر طه (٢٠٠٩). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كاميليا عبد الفتاح (٢٠٠٧). *مستوى الطموح والشخصية*. (ط٤). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٣). حالة التدفق: المفهوم، والأبعاد، والقياس. *شبكة العلوم النفسية العربية*، ٢٩، ١- ٤٨.

محمد عبد التواب معوض وسيد عبد العظيم محمد (٢٠٠٥). *مقياس مستوى الطموح*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد مترك القحطاني (٢٠١٦). وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية- السعودية*، ٢٤، ٢١٩- ٢٧١.

مرعي سلامة يونس (٢٠١١). *علم النفس الإيجابي للجميع*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

منى عبد الرازق أبو شنب (٢٠١٤). مستوى الطموح وعلاقته بالضغوط النفسية وفاعلية إدارة الوقت لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية- كلية التربية جامعة المنوفية*، ٢٩، ٢، ٦٥- ١١١.

ثانياً- المراجع الأجنبية.

Beard, K. S. (2015). Theoretically speaking: An interview with Mihaly Csikszentmihalyi on flow theory development and its usefulness in addressing contemporary challenges in education. *Educational Psychology Review*, *27*, 2, 353-364.

Bu, F. (2016). Examining sibling configuration effects on young people's educational aspiration and attainment. *Advances in Life Course Research*, *27*, 69-79.

Chou, H. (2009). The investigation of career self-concept by high school students with hearing impairment and its correlation with other factors. *Chinese Journal of Special Education*, *43*, 7, 1- 15.

Csikszentmihalyi, M. (1957). *The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1990*). Flow: The Psychology of Optimal Performance.* New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1998). The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. (In) Lerner, R. M. (Ed.). *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. pp. 635- 685.

Fang, L. (2016). Educational aspirations of Chinese migrant children: The role of self-esteem contextual and individual influences. *Learning and Individual Differences*, *50*, 195-202.

Grouzet, F. M., Kasser, T., Ahuvia, A., Dols, J. M. F., Kim, Y., Lau, S. & Sheldon, K. M. (2005). The structure of goal contents across 15 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *89*, 5, 800-816.

Hay, I., Wright, S., Watson, J., Allen, J., Beswick, K., & Cranston, N. (2016). Parent–child connectedness for schooling and students' performance and aspirations: An exploratory investigation. *International Journal of Educational Research*, *77*, 50-61.

Hope, N., Koestner, R., Holding, A., & Harvey, B. (2016). Keeping Up with the Joneses: Friends' Perfectionism and Students' Orientation Toward Extrinsic Aspirations. *Journal of Personality*, *84*, 6, 702-715.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, *13*, 2, 129-153.

Jayaratne, K. S. (2010). Practical application of aspiration as an outcome indicator in extension evaluation. *Journal of Extension, 48*, 2, 1-4.

Joo, Y. J., Oh, E., & Kim, S. M. (2015). Motivation, instructional design, flow, and academic achievement at a Korean online university: A structural equation modeling study. *Journal of Computing in Higher Education, 27*, 1, 28-46.

Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 3, 280-287.

Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters?. *British Educational Research Journal, 41*, 5, 731-748.

Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Journal of Learning and Instruction, 46*, 21-33.

Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2012). Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 82*, 4, 533-548.

Lutz, R. J., & Guiry, M. (1994). *Intense consumption experience: Peaks, performance and flows*. Winter Marketing Educators Conference, St. Petersburg, FL. (February, 1994), pp. 576- 577.

Moneta, G. B. (2012). Opportunity for creativity in the job as a moderator of the relation between trait intrinsic motivation and flow in work. *Motivation and Emotion, 36*, 4, 491-503.

Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2009). The concept of flow. (In) Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.).

Handbook of positive psychology. USA: Oxford University Press. pp. 89-105.

Nishimura, T., & Suzuki, T. (2016). Aspirations and life satisfaction in Japan: The big five personality makes clear. Personality and *Individual Differences, 97*, 300-305.

Samuel W. P. (1999). *Assessing Flow Experiences in Highly Able Adolescent Learners.* USA: Chicago.

ملاحق الدراسة

ملحق (١): مقياس التدفق النفسي لدى طلاب كلية التربية:

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
١	أشعر أننى وطلابى بمعزل عن العالم أثناء شرحى للدرس.			
٢	عندما أبدأ فى شرح الدرس لا أنشغل بأى فكرة أخرى مهما كانت.			
٣	أعطى كل طاقتى لطلابى أثناء شرح الدرس.			
٤	أركز كل انتباهى في الشرح وإجابة أسئلة الطلاب.			
٥	تقلقني الفوضى التى قد تحدث خارج الفصل وتشتت انتباهى.			
٦	أنتقل بين أجزاء الدرس الواحد تلو الآخر ببساطة وتلقائية.			
٧	أنشغل كثيراً بسلوكيات الطلاب وحركتهم أثناء الشرح.			
٨	أرى أن مهاراتى الشخصية تؤهلنى للتدريس على نحو جيد.			
٩	أجد صعوبة في توصيل المعلومات للطلاب.			
١٠	التدريس خبرة مناسبة لقدراتى.			
١١	أشعر بالقلق عند التدريس لعدد كبير من الطلاب.			
١٢	أخشى أن يوجه لي أحد الطلاب سؤالاً وأنا غير مستعد.			

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
١٣	خُلقت لأكون معلماً.			
١٤	إمكاناتى وقدراتى أكبر من كونى مجرد مدرس.			
١٥	أشعر أن مهاراتى توازى التحديات التعليمية المختلفة.			
١٦	أستطيع أن أتحكم فى كل ما يجرى داخل الفصل.			
١٧	أتقبل نقد الآخرين لطريقة تدريسى.			
١٨	التدريس مهنة سهلة يمكنني القيام بها بسهولة.			
١٩	أجد صعوبة في التحضير للدرس.			
٢٠	يصعب علىّ جذب انتباه كل الطلاب في وقت واحد.			
٢١	أعلم مسبقاً ما الطريقة الأمثل لشرح الدرس.			
٢٢	أقوم بالتحضير للدرس ثم شرحه وفق خطوات واضحة أضعها لنفسي.			
٢٣	أرحب بأى سؤال يطرحه الطلاب علىّ.			
٢٤	أتأنى فى شرح الدرس حتي أصل لنهايته.			
٢٥	أجد متعة كبيرة فى التدريس.			
٢٦	أحب الاحساس الذى يتملكنى أثناء التدريس وأتمنى تكراره.			
٢٧	أجد المتعة الحقيقة فى التدريس نفسه			

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
	وليس في تقدير الموجهين لي.			
٢٨	كثيراً ما أقوم بالتدريس فى الحصص الاحتياطية.			
٢٩	التدريس مهنة مملة ومرهقة بالنسبة لى.			
٣٠	أشعر أن التدريس عمل رائع ورسالة سامية.			
٣١	أتمنى تغيير مهنتى كمدرس مستقبلاً.			
٣٢	كثيراً ما يفاجئنى ميعاد انتهاء الحصة.			
٣٣	لا أنظر فى ساعتى أثناء الشرح لأراقب مرور الوقت.			
٣٤	كثيراً ما أنسى حاجتى إلى الطعام أو الشراب أثناء الشرح.			
٣٥	أتجاهل النظر إلى هاتفى المحمول داخل الحصة.			
٣٦	قلة نومى لا تؤثر على كفاءتى فى شرح الدرس.			
٣٧	أنسى تناول طعامى أحياناً أثناء تحضيرى للدرس.			
٣٨	قد أستغرق فى تحضيرى للدرس لدرجة نسيانى ميعاد نومى.			
٣٩	أتعجب بعد انتهاء الحصة كيف مر الوقت بهذه السرعة.			

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
٤٠	أُعدل من طريقة الشرح داخل الحصة تبعاً لمدى تفاعل الطلاب معى.			
٤١	أرفض تغيير طريقتى فـــى التـــدريس مهما كانت الظروف.			
٤٢	أستفيد من أخطائى فى عملي.			
٤٣	أشعر بالرضا عن أدائى كمدرس.			
٤٤	ينتابنى شعور بالتقصـــير فـــي حـــق الطلاب بعد الشرح أحياناً.			
٤٥	التقديم الصحيح للدرس يساعدنى على انهائه بفاعلية.			
٤٦	أشعر بالارتياح عندما أرى نفسى أسير بالاتجاه الصحيح أثناء الشرح.			

ملحق (٢) مقياس مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية في صورته الأولية:

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
١	أنا كالشجرة الثابتة فى مكانها وهذا أفضل.			
٢	أرى نفسى معلماَ مميزاً ومشهوراً في المستقبل.			
٣	أرضى بما قسمه الله لى ولا أسعى للتغيير.			
٤	مازالت أمامي أهداف وأحلام علىّ أن أحققها.			
٥	أرغب أن أسمو بحياتى إلى أعلى المراتب.			
٦	أرى أن وضعى الحالى هو أحسن ما يمكن الوصول إليه.			
٧	لا يهمنى أداء العمل بقدر ما يهمنى التميز فى أدائه.			
٨	أتطلع لمعرفة كل جديد فى مجال التدريس.			
٩	أستطيع أن أحدد أهدافى بدقة.			
١٠	أشعر كثيراً أننى تائه ولا أعلم من أين أبدأ.			
١١	أخطط لمستقبلى على أساس ما أملك من قدرات.			
١٢	إن لم أصل إلى هدفى المنشود سأحاول فى طريق آخر لتحقيق			

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
	أهداف بديلة.			
١٣	أسعى إلى تحقيق أهدافى وفق خطة أضعها لنفسى.			
١٤	غالباً ما أحصل على نتائج تتفق مع الخطط التى وضعتها لنفسى.			
١٥	أؤمن أن النجاح يحتاج إلى صبر وتحمل.			
١٦	اليأس لا يعرف إلى عقلى طريق.			
١٧	أؤمن أن طريق النجاح ليس مفروشاً بالورود.			
١٨	أجتهد فى حل ما يواجهنى من مشكلات فور ظهورها.			
١٩	أبذل كل جهدى وطاقتى أثناء شرح الدرس للطلاب.			
٢٠	قد أضطر لتغيير مهنتى مستقبلاً تفادياً لما قد يظهر من معوقات.			
٢١	أصر دائماً على مواصلة الجهد حتى أصل إلى هدفى.			
٢٢	قد أتعثر فى طريقى ولكننى أصر على أن أواصل مسيرتى.			
٢٣	لدى من القدرات والإمكانات ما يمكننى من تحقيق أهدافى فى الحياة.			
٢٤	أتحمل مسؤلية توصيل المعلومة			

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
	للطلاب وأجتهد فى ذلك.			
٢٥	أرى أن كل إنسان مسئول عن نتائج سلوكه.			
٢٦	أهدافى فى الحياة ليست سهلة ولكننى قادر على تحقيقها.			
٢٧	إخفاقى أو نجاحى هو مسئوليتى الشخصية وأنا أتحملها.			
٢٨	أميل إلى العمل الجماعي حتى لا أتحمل المسئولية وحدى.			
٢٩	أسعى دائما لتذليل التحديات التى تواجهنى مهما عظُمت.			
٣٠	أشعر أن الغد يحمل لى الكثير من الخير.			
٣١	أرفض الاعتقاد بوجود أى دور للحظ أو الصدفة فى تغيير مجريات الأمور.			
٣٢	أجتهد كثيراً فى حياتى وسأجنى ثمار تعبى فرحاً.			
٣٣	هناك معوقات كثيرة حولى تقتل أحلامى.			
٣٤	أؤمن بأن بعد كل عسر يسراً.			

ملحق (٣): مقياس مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية في صورته النهائية:

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
١	أنا كالشجرة الثابتة فى مكانها وهذا أفضل.			
٢	أرى نفسى معلماَ مميزاً ومشهوراً في المستقبل.			
٣	أرضى بما قسمه الله لى ولا أسعى للتغيير.			
٤	مازالت أمامي أهداف وأحلام علىّ أن أحققها.			
٥	أرغب أن أسمو بحياتى إلى أعلى المراتب.			
٦	أرى أن وضعى الحالى هو أحسن ما يمكن الوصول إليه.			
٧	لا يهمنى أداء العمل بقدر ما يهمنى التميز فى أدائه.			
٨	أتطلع لمعرفة كل جديد فى مجال التدريس.			
٩	أشعر كثيراً أننى تائه ولا أعلم من أين أبدأ.			
١٠	أخطط لمستقبلى على أساس ما أملك من قدرات.			
١١	إن لم أصل إلى هدفى المنشود سأحاول فى طريق آخر لتحقيق أهداف بديلة.			
١٢	أسعى إلى تحقيق أهدافى وفق خطة			

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
	أضعها لنفسى.			
١٣	غالباً ما أحصل على نتائج تتفق مع الخطط التى وضعتها لنفسى.			
١٤	أؤمن أن النجاح يحتاج إلى صبر وتحمل.			
١٥	اليأس لا يعرف إلى عقلى طريق.			
١٦	أؤمن أن طريق النجاح ليس مفروشاً بالورود.			
١٧	أجتهد فى حل ما يواجهنى من مشكلات فور ظهورها.			
١٨	أبذل كل جهدى وطاقتى أثناء شرح الدرس للطلاب.			
١٩	قد أضطر لتغيير مهنتى مستقبلاً تفادياً لما قد يظهر من معوقات.			
٢٠	أصر دائماً على مواصلة الجهد حتى أصل إلى هدفى.			
٢١	قد أتعثر فى طريقى ولكننى أصر علـــى أن أواصل مسيرتى.			
٢٢	لدى من القدرات والإمكانات ما يمكننـــى من تحقيق أهدافى فى الحياة.			
٢٣	أتحمل مسؤلية توصيل المعلومة للطلاب وأجتهد فى ذلك.			
٢٤	أرى أن كل إنسان مسئول عـــن نتـــائج سلوكه.			

م	العبارة	موافق	أحياناً	غير موافق
٢٥	أهدافى فى الحياة ليست سهلة ولكننى قادر على تحقيقها.			
٢٦	إخفاقى أو نجاحى هو مسئوليتى الشخصية وأنا أتحملها.			
٢٧	أميل إلى العمل الجماعي حتى لا أتحمل المسئولية وحدى.			
٢٨	أسعى دائما لتذليل التحديات التى تواجهنى مهما عظُمت.			
٢٩	أشعر أن الغد يحمل لى الكثير من الخير.			
٣٠	أرفض الاعتقاد بوجود أى دور للحظ أو الصدفة فى تغيير مجريات الأمور.			
٣١	أجتهد كثيراً فى حياتى وسأجنى ثمار تعبى فرحاً.			
٣٢	هناك معوقات كثيرة حولى تقتل أحلامى.			
٣٣	أؤمن بأن بعد كل عسر يسراً.			