JSER

# مجلة الدراسات والبحوث التربوية

JOURNAL OF STUDIES AND EDUCATIONAL RESEARCHES

المجلد (٢) العدد (٦) سبتمبر ٢٠٢٢م

مجلة علمية دورية محكمة

يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية - الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية
جامعة الطفيله التقنية- الاردن

الرقم المعيارى الدولى ISSN: 2709-5231

بسم الله الرحمن الرحيم

Journal of Studies and Educational Researches مجـــلة الدراســـات والبحـوث التربـــوية

# مجلة الدراسات والبحوث التربوية

Journal of Studies and Educational Researches (JSER)

علمية دورية محكمة يصدرها مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت

بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

ISSN: 2709-5231

## رئيس التحرير

أ.د محسن حمود الصالحي

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية ورئيس لجنة الترقيات سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

## مدير التحرير

د. صفوت حسن عبد العزيز- مركز البحوث التربوية- وزارة التربية- الكويت

## رئيس اللجنة العلمية

أ.د علي حبيب الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس والعميد المساعد للشؤن الأكاديمية والدراسات العليا سابقاً- كلية التربية- جامعة الكويت

## هيئة التحرير

أ.د عبد الله عبد الرحمن الكندري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية الأساسية- الكويت
ورئيس المكتب الثقافي في القنصلية الكويتية بدبي

أ.د راشد علي السهل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د أحمد عودة سعود القرارعة

أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

د. غازي عنيزان الرشيدي

أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية- جامعة الكويت

أ.د لولوه صالح رشيد الرشيد

أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية العلوم والآداب- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د بدر محمد ملك

أستاذ ورئيس قسم الأصول والإدارة التربوية سابقاً- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د منال محمد خضيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس- ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب- جامعة أسوان- مصر

د. أحمد فهمي السحيمي

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج- الكويت

## اللجنة العلمية

أ.د خالد عطية السعودي

أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د صلاح فؤاد مكاوي

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية والعميد السابق- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية- كلية الأميرة عالية الجامعية- جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

أ.د محمد أحمد خليل الرفوع

أستاذ علم النفس التربوي- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد إبراهيم طه خليل

أستاذ أصول التربية ومدير مركز الجامعة للتعليم المستمر وتعليم الكبار- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د إيمان فؤاد محمد الكاشف

أستاذ التربية الخاصة والصحة النفسية ووكيل كلية الإعاقة والتأهيل لشئون الطلاب- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د محمد سلامة الرصاعي
أستاذ المناهج وطرق التدريس- وعميد البحث العلمي والدراسات العليا سابقاً- كلية العلوم التربوية- جامعة الحسين بن طلال- الأردن

أ.د عبد الناصر السيد عامر
أستاذ القياس والتقويم ورئيس قسم علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

أ.د الغريب زاهر إسماعيل
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم ووكيل كلية التربية سابقاً- جامعة المنصورة- مصر

أ.د السيد علي شهدة
أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ- كلية التربية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د هدى مصطفى محمد
أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د سامية إبريعم
أستاذ علم النفس- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة العربي بن مهيدي- أم البواقي- الجزائر

أ.د عادل السيد سرايا
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق- مصر

أ.د عاصم شحادة علي
أستاذ اللسانيات التطبيقية- الجامعة الإسلامية العالمية- ماليزيا

أ.د حنان صبحي عبيد
رئيس قسم الدراسات العليا- الجامعة الأمريكية- مينسوتا

أ.د مسعودي طاهر
أستاذ علم النفس- جامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر

أ.د سناء محمد حسن
أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة سوهاج- مصر

أ.د عادل إسماعيل العلوي
أستاذ الإدارة- جامعة البحرين- مملكة البحرين

أ.د عائشة عبيزة
أستاذ الدراسات اللغوية وتعليمية اللغة العربية- جامعة عمّار ثليجي بالأغواط- الجزائر

أ.د.م الأميرة محمد عيسى
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد- كلية التربية- جامعة الطائف- المملكة العربية السعودية

أ.د.م خالد محمد الفضالة
أستاذ أصول التربية المساعد- كلية التربية الأساسية-الكويت

د. هديل يوسف الشطي
أستاذ مشارك أصول التربية- كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د.م ربيع عبدالرؤوف عامر
أستاذ التربية الخاصة المساعد- كلية التربية- جامعة الملك سعود- المملكة العربية السعودية

د. منى زايد عويس
مدرس الصحة النفسة- كلية التربية النوعية- جامعة القاهرة- مصر

د. عروب أحمد القطان
أستاذ مشارك الإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- الكويت

د. جمال بلبكاي
المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي- سكيكدة- الجزائر

## الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د جاسم يوسف الكندري
أستاذ أصول التربية ونائب مدير جامعة الكويت

أ.د عبدالرحمن أحمد الأحمد
أستاذ المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية سابقاً- جامعة الكويت

أ.د فريح عويد العنزي
أستاذ علم النفس وعميد كلية التربية الأساسية- الكويت

أ.د حسن سوادي نجيبان
عميد كلية التربية للبنات- جامعة ذي قار- العراق

أ.د محمد عبود الحراحشة
أستاذ القيادة التربوية وعميد كلية العلوم التربوية سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د علي محمد اليعقوب
أستاذ الأصول والإدارة التربوية- كلية التربية الأساسية- ووكيل وزارة التربية- الكويت

أ.د تيسير الخوالدة
أستاذ أصول التربية وعميد الدراسات العليا سابقاً- جامعة آل البيت- الأردن

أ.د محمد عرب الموسوي
رئس قسم الجغرافيا- كلية التربية الأساسية- جامعة ميسان- العراق

أ.د أحمد عابد الطنطاوي
أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية سابقاً- كلية التربية- جامعة طنطا- مصر

أ.د صالح أحمد شاكر
أستاذ ورئيس قسم تكنولوجيا التعليم- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د محسن عبدالرحمن المحسن
أستاذ أصول التربية- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

أ.د وليد السيد خليفة
أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي- كلية التربية- جامعة الأزهر- مصر

أ.د مني محمد إبراهيم غنايم
أستاذ التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة- مصر

أ.د أحمد محمود الثوابيه
أستاذ القياس والتقويم- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سليمان سالم الحجايا
أستاذ الإدارة التربوية- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د سفيان بوعطيط
أستاذ علم النفس- جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- الجزائر

## التدقيق اللغوي للمجلة

أ.د.م خالد محمد عواد القضاة- جامعة العلوم الإسلامية- الأردن

## أمين المجلة

أ. محمد سعد إبراهيم عوض

## التعريف بالمجلة

تصدر مجلة الدراسات والبحوث التربوية عن مركز العطاء للاستشارات التربوية- دولة الكويت بالتعاون مع كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن كل أربعة شهور، وهي مجلة علمية دورية محكمة بإشراف هيئة تحرير وهيئة علمية تضم نخبة من الأساتذة، وتسعى المجلة للإسهام في تطوير المعرفة ونشرها من خلال طرح القضايا المعاصرة في مختلف التخصصات التربوية، والاهتمام بقضايا التجديد والإبداع، ومتابعة ما يستجد في مختلف مجالات التربية؛ والمجلة مفهرسة في بعض قواعد المعلومات الدولية، ومنها: دار المنظومة Dar Almandumah، وشمعة Shamaa.

## أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى دعم الباحثين في مختلف التخصصات التربوية من خلال توفير وعاء جديد للنشر يلبي حاجات الباحثين داخل الكويت وخارجها. ويمكن تحديد أهداف المجلة بشكل تفصيلي في الأهداف الأربعة التالية:

1. المشاركة الفاعلة مع مراكز البحث العلمي لإثراء حركة البحث في المجال التربوي .
2. استنهاض الباحثين المتميزين للإسهام في طرح المعالجات العلمية المتعمقة والمبتكرة للمستجدات والقضايا التربوية.
3. توفير وعاء لنشر الأبحاث العلمية الأصيلة في مختلف التخصصات التربوية .
4. متابعة المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم التربوية.

## مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة الدراسات والبحوث التربوية بنشر الدراسات والبحوث التي لم يسبق نشرها في مختلف التخصصات التربوية، على أن تتصف بالأصالة والجدة، وتتبع المنهجية العلمية، وتراعي أخلاقيات البحث العلمي. كما تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه ذات العلاقة بمختلف التخصصات التربوية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والكتب والمؤلفات المتخصصة في التربية ونقدها وتحليلها.

## القواعد العامة لقبول النشر في المجلة

1. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفقاً للمعايير التالية:

- توافر شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية في مجالات التربية المختلفة.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
  - اسم الباحث ودرجته العلمية والجامعة التي ينتمي إليها.
  - البريد الإلكتروني للباحث، ورقم الهاتف النقال.
  - ملخص للبحث باللغة العربية والإنجليزية في حدود (150) كلمة.
  - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- ألّا يزيد عدد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.
- أن تكون الجداول والأشكال مُدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى ألّا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة.
- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق حسب دليل جمعية علم النفس الأمريكية APA الإصدار السادس، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت مراجع البحث في نهايته.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو التالي:
  - اللغة العربية: نوع الخط (Sakkal Majalla)، وحجم الخط (14).
  - اللغة الإنجليزية: نوع الخط (Times New Roman)، وحجم الخط (14).
  - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية بحجم (16) غامق (Bold).
  - أن تكون المسافة بين الأسطر (1.15) بالنسبة للبحوث باللغة العربية، وتكون المسافة بين الأسطر (1.5) بالنسبة للبحوث باللغة الإنجليزية.
  - تترك مسافة (2.5) لكل من الهامش العلوي والسفلي والجانبين.

2. ألاّ يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر في أي جهة أخرى.

3. تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.

4. ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجال التربية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

5. بالمجلة باب لنشر موضوعات تهم المجتمع التربوي يكتب فيه أعضاء التحرير.

## إجراءات النشر في المجلة

1. ترسل الدراسات والبحوث وجميع المراسلات باسم رئيس تحرير مجلة الدراسات والبحوث التربوية على الإيميل التالي: **submit.jser@gmail.com**

2. يرسل البحث إلكترونياً بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله.

3. يُرفق ملخص البحث المراد نشره في حدود (100-150 كلمة) سواء كان البحث باللغة العربية أو الإنجليزية، مع كتابة الكلمات المفتاحية الخاصة بالبحث (Key Words).

4. يرفق مع البحث موجز للسيرة الذاتية للباحث.

5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، وتحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه من عدمها خلال شهر من تاريخ استلام البحث.

7. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين تُرسل إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة، على أن يعاد إرسال البحث بعد التعديل إلى المجلة خلال مدة أقصاها شهر، ولا يجوز سحب البحث من المجلة بعد تحكيمه.

8. تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

9. لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها.

10. المجلة لا ترد الأبحاث المرسلة إليها سواء كانت منشورة أو غير قابلة للنشر، وللمجلة وإدارتها حق التصرف في ذلك.

## عناوين المراسلة

**البريد الإلكتروني:**

submit.jser@gmail.com

الهاتف:

0096599946900

**العنوان:**

الكويت- العديلية- شارع أحمد مشاري العدواني

**الموقع الإلكتروني:**

www.jser-kw.com

# المحتويات


| م | العنوان | الصفحة |
|---|---|---|
| - | الافتتاحية ..... | viii |
| 1 | مستوى مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، د. رابعة الفهد؛ أ.د.م بشاير العيسى..... | 37-1 |
| 2 | دور الكتاب الإلكتروني في تحفيز الطلبة وعوامل إعداد مصادر المعلومات الإلكترونية الفاعلة، أ.د.م عبد العزيز عبد الله الكندري؛ أ. عبد الرحيم الطاهر؛ أ. داود الجوهر..... | 68-38 |
| 3 | القدرة التنبؤية لعادات العقل بالكفاءة التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة، أ.د محمد أحمد خليل الرفوع؛ أ. منتهى معذى حسن العوابدة..... | 113-69 |
| 4 | المرونة التنظيمية لدى مديري المدارس بمدينة بريدة من وجهة نظر المعلمين، أ.د علي بن صالح الشايع؛ أ. عبدالعزيز بن محمد بن حمد التويجري..... | 146-114 |
| 5 | تطوير نظام تدريب مديرات رياض الأطفال بدولة الكويت، د. بشاير سليمان العطروزي..... | 197-147 |
| 6 | مستوى ضغوط العمل لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين، د. تهاني إبراهيم العلي..... | 221-198 |
| 7 | القيادة التشاركية لدى مديري المدارس في إدارة التعليم بمحافظة البكيرية، أ.د علي صالح الشايع؛ أ. حسين سليمان الجربوع..... | 261-222 |
| 8 | العوامل المؤثرة في استخدام منصة مدرستي عبر شبكة الإنترنت وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لمعلمي المرحلة المتوسطة، أ. فهد بن عبد العزيز بن عبد الرحمن السعدون..... | 291-262 |
| 9 | ممارسة الكفايات القيادية الإلكترونية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرية القدس وضواحيها، أ. ثائر علي عبد الهادي رجا أبو خليل..... | 314-292 |
| 10 | معوقات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في مديرية رام الله أثناء جائحة كورونا وآليات التغلب عليها، أ. شيماء محمد فهمي حلواني..... | 336-315 |
| 11 | القيادة التحويلية لدى مديري مدارس التعليم العام بمحافظة عيون الجواء، أ. سليمان بن عبدالعزيز السعدون؛ أ.د علي بن صالح الشايع..... | 373-337 |

| | | |
|---|---|---|
| 12 | الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمين، أ.د عادل بن عايد الشمري؛ أ. سلطان بن عبد الله الشمري..... | 407-374 |
| 13 | التدفق النفسي وعلاقته بالاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، أ. رزان شاهر عبد الوالي السعودي؛ أ.د محمد أحمد الرفوع..... | 443-408 |
| 14 | Assessment of Effectiveness of Teaching Translation Course Online during Covid-19 Pandemic, Dr. Nihal Hassan Abdel Aziz..... | 475-444 |
| 15 | The Potential Role of Kuwaiti Academic libraries in Assisting Students' Learning in Higher Public Education Institutions via MOOCs, Dr. Haifa R. Alzuabi, Dr. Jamella H. Alotaibi, Dr. Mohammad Ali Alajami..... | 504-476 |

# الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم، عليه نتوكل وبه نستعين، نحمده سبحانه كما ينبغي أن يحمد ونصلي ونسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه والتابعين وبعد،،،

يشهد العالم ثورة معلوماتية كبرى منذ منتصف القرن الماضي بسبب التطور السريع والهائل لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وقاد هذا إلى تغير العديد من المفاهيم والأسس داخل المجتمع، فلم تعد المعدات والآلات الثقيلة ورأس المال الأدوات الرئيسية للنشاط الاقتصادي، إذ حلت محلها المعرفة التي أصبحت المحرك الأساسي للنشاط الاقتصادي والفردي في كل المجتمعات، وقد أدى تزايد قيمة المعرفة في العصر الحالي إلى أن أصبحت هي الطريق نحو مجتمع المعرفة الذي تتنافس الدول في تحقيقه.

وقد جعل ذلك الدول المتقدمة تنفق حوالي (20%) من دخلها القومي في استيعاب المعرفة، ويستحوذ التعليم على نصف هذه النسبة، كذلك تنفق المنظمات الصناعية والتجارية في هذه الدول ما لا يقل عن (5%) من دخلها الإجمالي في التنمية المهنية للعاملين بها، وتنفق ما يتراوح بين (3%-5%) من دخلها الإجمالي في البحث والتنمية.

ويعد البحث العلمي الوسيلة الرئيسية لإيجاد المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، كما يشكل الركيزة الأساسية للتطور العلمي والتقني والاقتصادي، ويساهم في رقي الأمم وتقدمها، وهو بمثابة خطوة للابتكار والإبداع، ويمثل البحث العلمي إحدى الركائز الأساسية لأي تعليم جامعي متميز، ويعد من أهم المعايير التي تعتمدها الجهات العلمية في تصنيف وترتيب الجامعات سواء على المستوي المحلي أو القومي أو العالمي؛ ويقاس التقدم العلمي لبلد من البلدان بمدى الناتج البحثي والعلمي مقارنةً بالدول الأخرى.

ويسر مجلة الدراسات والبحوث التربوية أن تقدم لقرائها هذا العدد، وتتقدم أسرة المجلة بالشكر إلى جميع الباحثين الذين ساهموا بأبحاثهم في هذا العدد، وتجدد دعوتها لجميع الباحثين للالتفاف حول هذا المنبر الأكاديمي بمساهماتهم العلمية. وندعو الله عز وجل السداد والتوفيق.

**رئيس التحرير**

**أ.د/ محسن حمود الصالحي**

تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية، والآراء والأفكار الواردة في الأبحاث المنشورة لا تلزم إلا أصحابها

جميع الحقوق محفوظة لمجلة الدراسات والبحوث التربوية © 2020

Journal of Studies and Educational Researches
ISNN: 2709-5231
مجلة الدراسات والبحوث التربوية
المجلد (2)ـ العدد (6)ـ سبتمبر 2022م

# التدفق النفسي وعلاقته بالاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية

# Psychological Flow and its Relationship to Cognitive Consistency among Students of Tafila Technical University

أ. رزان شاهر عبد الوالي السعودي- ماجستير علم نفس تربوي- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

أ.د محمد أحمد الرفوع- كلية العلوم التربوية- جامعة الطفيلة التقنية- الأردن

Email: razanshaher98@yahoo.com

**المُلخص:** هدفت الدّراسة إلى التعرّف على العلاقة بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي لدى عيّنة من طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (434) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، طُبق عليهم مقياس التدفق النفسي المُكون من (25) فقرة، ومقياس الاتساق المعرفي المُكون من (32) فقرة، وذلك بعد التأكد من صدقهما وثباتهما، وقد أظهرت النتائج: أن درجة التدفق النفسي مُرتفعة ودرجة الاتساق المعرفي متوسطة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للتدفق النفسي تُعزى لمتغيري الجنس والمُستوى الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لبُعد التغذية الراجعة وكانت الفروق لصالح الإناث على هذا البُعد، في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الدرجة الكلية للاتساق المعرفي تُعزى لمتغيري الجنس والمستوى الأكاديمي.

**الكلمات المفتاحية:** التدفق النفسي، الاتساق المعرفي، طلاب الجامعة.

**Abstract:** This study aimed to identify the relationship between Psychological Flow and Cognitive Consistency among a sample of undergraduate Students at Tafila Technical University. The descriptive correlative approach has been used on a sample of (434) students using the stratified random method. The Cognitive Consistency scale consisting of (32) items and the Psychological Flow scale consisting of (25) items were adopted, after verifing their validity and reliability. The results showed that the degree of Psychological Flow is high and the degree of Cognitive Consistency is medium at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between Psychological Flow and Cognitive Consistency. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the total degree of Psychological Flow due to the variables of sex and academic level. The results showed that there were statistically significant differences at the academic level of significance ($\alpha \leq 0.05$) for the dimension of

feedback, and the differences were in favor of females on this dimension. The results indicated that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the total degree of Cognitive Consistency purification due to the variables of sex and academic level.

**Keywords**: Psychological Flow, Cognitive Consistency, Students University.

**مقدمة:**

يُعد التدفق النفسي من المفاهيم النفسية الحديثة، وقد بدأت فكرة البحث في سلوك التدفق النفسي على يد العالم ميهالي (Mihalyi) حينما لاحظ أن الناس أثناء ممارستهم لأنشطتهم وأعمالهم التي يمثل النشاط فيها هدفاً في حد ذاته: كالفنانين، والرسامين، والنحاتين، ولاعبي الكرة، ومتسلقي الجبال، وأي فرد يمتلك هواية أو حس فني تجاه عمل معين يُحبه، حيث يشعر القائم بتلك الأنشطة بالبهجة والسرور؛ فهو يقضي أوقاتًا طويلة في هذه الأنشطة دون أن يشعر بمرور الوقت أو أي مللٍ كان. عندئذٍ يوصف بأنه يمر بحالة التدفق النفسي.

كما يعتقد ميهالي أن الفرد يصل إلى حالة التدفق النفسي عندما يؤدي الأنشطة المثالية، والتي تتحرك خارج إطار القيود والتحديات مع سيطرة الفرد على مهاراته التي تحرره من "البلادة النفسية والسلوكية"؛ حيث يتكون التدفق النفسي من كافة المواهب والقدرات التي يستعملها الفرد لمواجهة التحديات التي تواجه حياته، ويرى ميهالي أن التدفق النفسي يتكون من تِسع نقاط هي: وضوح الأهداف، والاندماج، والتركيز، وفُقدان الإحساس والوعي بالذات، وغياب الإحساس بالوقت، والتغذية الراجعة، والتوازن بين القدرة والتحدي، والإحساس بالقدرة على ضبط النشاط، والإثابة الداخلية وحصر الوعي في النشاط (العبيدي، 2016).

وتَظهر أهمية التدفق النفسي في إتاحة الفُرصة للفرد للضبط والانتظام والسيطرة على الوعي أو الشعور، كما أنه يساهم في تطوير وازدهار الفرد، ويُشيد ويَبني رأس المال النفسي، ويتيح الوصول إلى الخبرة المثالية، ويترتب على الشعور بالتدفق النفسي آثار إيجابية منها: خفض الشعور بالخوف والقلق والملل، وتقوية الثقة بالنفس، والاستقلالية، وتنمية الخيال العقلي والتفكير الإبداعي، كما يُنمي مُستوى الطُموح والدّافعية للإنجاز وتحمُل المسؤولية (بلبقرة،2018 ).

وتمنح حالة التدفق النفسي الفرد بناءً نفسيًا رصينًا؛ حيث يكون الطالب مندمجًا أو مستغرقًا بصورةٍ تامة في نشاط ما؛ من أجل هذا النشاط في حد ذاته، والإنسان بطبعه يميل إلى المعرفة وإكمال النقص وحل موقف الصراع أو الأزمة، والوصول إلى حالة توافق مع الذات، ومع البنية المعرفية والعقائدية وتحمُل المسؤولية الشخصية، فالفرد دائمُ التطلع لبناءِ إطارٍ معرفي عن العالم المحيط بهِ، وأن يكون هذا الإطار مُتكامل العناصر، مُتناغم الأجزاء، ومن مظاهر هذا الدافع الحاجة إلى الاعتقاد بأن اتجاهاتنا ومسالكنا وصورتنا عن ذاتنا متكاملة، مع

بعضها بعضاً لا تناقض ولا تضاد بينهما. وهذه الحالة النفسية التي يسعى الفرد دائماً لتحقيقها تدعى الاتساق المعرفي (قطامي،2012 ).

والسعي نحو المنطقية والاضطراد والاتساق وعدم التناقض؛ بحيث لا تتعارض الأبنية المعرفية مع بعضها بعضاً؛ وهذا ما يسميه فستنجر (Fastener) التآلف أو الاتساق المعرفي (Cognitive Constancy) هذا الشعور الذي يحاول الإنسان جاهدًا الوصول إليه. فعندما ترتبط الأفكار والمعلومات المتعلقة بها فيما بينها؛ يحدث ما نسميه التآلف والاتساق المعرفي. أما اذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات مع بعضها بعضاً أو تناقضت فيما بينها؛ تنشأ حالة التنافر المعرفي التي تدفع الفرد إلى السعي نحو التخلص من هذا التنافر والوصول إلى التآلف، إنَّ لكلٍّ منا عناصر معرفية تتضمن معرفته بذاته (ما يحب وما يكره)، ومعرفته بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله، فإذا تنافر عُنصر من هذه العناصر مع الآخر حدث التوتر، الذي يُملي على الفرد ضرورة التخلص منه. وتفترض هذه النظرية أن هناك ضُغوطاً على الفرد لتحقيق الاتساق المعرفي بين معارفه ومعتقداته، أو بين معتقداته وسلوكه وأشار فستنجر الى أن هناك مصدرين أساسيين لعدم الاتساق بين المعتقدات والسلوك هما: آثار ما بعد اتخاذ القرار، وآثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات (نوفل وأبو عواد، 2011).

**مُشكلة الدراسة:**

على الرغم من الاهتمام الكبير الذي يوليه الطالب الجامعي للتحصيل الأكاديمي فهو في الوقت ذاته لا يُملي اهتمامه وانتباهه للحالة النفسية التي يمكن أن يشعر بها خلال مسيرته العلمية فانشغالهُ الدائم بالتحصيل الأكاديمي يطغى كُليًا على تلك الأحاسيس والمشاعر التي يمكن أن تنتابهُ أثناء دراسته وانشغاله بالمهام الدراسية ولا سيما عندما يصاحب هذا الشعور توازنٌ فكري ومعرفي يمكن الوصول إليهِ عن طريق الجد، والمثابرة، والسعي للحصول على القدر الكافي من المعرفة والمعلومة، التي تشبع وعائهُ المعرفي وتُدخله في حاله الانسجام والاستمتاع نحو الدراسة والحياة الجامعية ككُل، فلا يشعر بذاته ولا بالوقت ولا بالعالم المحيطِ به عندما يدخل في حالة التدفق النفسي المصاحبة لاتساقهِ المعرفي، فحالة التدفق النفسي تُمثل العامل الحاسم في تكوين المعنى والهدف من الحياة وإضفاء المغزى والقيمة عليها، ولأن الإنسان يميل للاتزان والاتساق وبعيدٌ كل البُعد عن النقص واختلال التوازن المعرفي (الرفوع، 2015)، جاءت فكرت هذه الدراسة محاولةً معرفة العلاقة بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

**أسئلة الدراسة:**

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟

2. ما درجة الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيري الدراسة الجنس، والمُستوى الأكاديمي؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيري الدراسة الجنس، والمُستوى الأكاديمي؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

1. درجة التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

2. درجة الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

3. علاقة التدفق النفسي بالاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

4. مدى وجود فروق في مستوى التدفق النفسي تُعزى لمتغيري الدراسة الجنس، والمُستوى الأكاديمي.

5. مدى وجود فروق في مستوى الاتساق المعرفي تُعزى لمتغيري الدراسة الجنس، والمُستوى الأكاديمي.

**أهمية الدراسة:**

- تكمُن أهمية الدراسة في التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.
- تُعد هذه الدراسة إضافةً جديدةً للمعرفة العلمية لكونها من الدراسات النادرة التي تجمع متغيري (التدفق النفسي، والاتساق المعرفي) في دراسةٍ واحدة.
- قد تسهم هذه الدراسة في جذب أنظار العاملين في عمادة شؤون الطلبة لأهمية هذين المتغيرين عند تصميم البرامج الإرشادية التي تخُص الطلبة.
- من الناحية التطبيقية والعملية، وُفرت أداة لقياس التدفق النفسي، وأداة لقياس الاتساق المعرفي، وقد تُحفز هذه الدراسة الباحثين لإجراء دراسات مُماثلة في العلاقة بين التدفق النفسي، والاتساق المعرفي في مجالات أخرى.

**حدود الدراسة:**

- **الحدود الموضوعية:** علاقة التدفق النفسي بالاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت على طلبة البكالوريوس في الفصل الدراسي الثاني مِمَن هم في مستوى السنة الأولى والرابعة.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت على جامعة الطفيلة التقنية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2021/ 2022.

**التعريفات الإجرائية:**

يُعرف التدفق النفسي "إجرائيا": أنه الدرجة التي يحصل عليها المُستجيب على مقياس التدفق النفسي بأبعاده المختلفة، والذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة.

ويُعرف الاتساق المعرفي "إجرائيا": أنه الدرجة التي يحصل عليها المُستجيب على مقياس الاتساق المعرفي والذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة.

**الخلفية النظرية للدراسة:**

**أولًا: التدفق النفسي (psychological flow):**

إن انغماس الفرد في نشاط معين والاستمتاع به وفقدان الشعور بنفسه في أثناء تأدية هذا النشاط يعد حالة نفسية وعقلية تُدعى التدفق النفسي وتتميز بالصفات الآتية: تركيز نشط، والتمتع الأمثل، والمشاركة الكاملة، والمصالح الجوهرية. كما ترتبط حالة التدفق النفسي ارتباطاً وثيقاً بالمشاعر الإيجابية ومُستوى مُكثف من الالتزام، ويمكن أن تجعل الفرد منشغلاً تمامًا بمهنته وينسى العالم المحيط به، بحيث يفقد الفرد وعيه الذاتي أو تصوره للأشياء المحيطة به، فلا يشعر الفرد بحاجته إلى الاحتياجات الفسيولوجية الضرورية والأساسية؛ فهي حالة من الانغماس يعيشها الفرد بعمق وبشكل مكثف بحيث لا يمكن التركيز على أي جوانب أخرى مهما كانت، باستثناء تلك المتعلقة بالنشاط الذي يتم تنفيذه (Maier, Fuchs &, Zehnle, Marouane, Elsner, 2019).

وهناك من يضع التدفقِ النفسي كحالة من حالات الذكاء العاطفي(Emotional intelligence)، حيث إن التدفق النفسي: هو الحالة القصوى أو الدرجة العُليا في توظيف الانفعالات في خدمة الأداء والتعلم، ففي التدفق النفسي لا يتم فهم الانفعالات وجدولتها وتنظيمها فقط، بل تُوظف بنشاط وإيجابية وتنسيق مع العمل الذي يقوم به الفرد (عبد السميع، 2009).

وقد عرض جولمان (2000) وصفًا دقيقًا لحالة التدفق النفسي لدى الأفراد؛ حيث يكون الفرد مندمجًا جدًا فيما يفعله فيكون جُل انتباهه فيه ويمتزج وعيه به ويتوقف إدراكه الحسي عن أي شيء إلا في هذا العمل ويغيب إحساسه بدورة الزمان والمكان؛ وهنا يكون التدفق النفسي حالة من حالات نسيان الذات،أي فقدان الوعي بالواقع والذات وإسقاط كل المُشتتات المُحيطة به.

**أبعاد التدفق النفسي:**

ذكر أبو حلاوة (2013) وخشبة (2017) أن أبعاد التدفق النفسي هي الآتي:

**1) التوازن بين التحدي - المهارة: Challenge-Skill balance**

حالة التدفق النفسي يشعر الفرد فيها بنوع من التوازن والتعادل بين ما لديه من قدرات وخبرات مع صعوبة أو ما تتطلبه المهمة من أعمال للقيام به، فيرى "ميهالي" أنه حتى يحدث تحفيز لمهارة الفرد يجب أن يكون التحدي أعلى بقليل من المستوى العادي أما في حال كان التحدي أعلى بكثير من المهارة يطغى على حالة التدفق النفسي نوعٌ من التعب والملل، وفي حال كانت المهارات أعلى من التحدي الذي يقوم به فإن ذلك يؤدي إلى الخوف والقلق فيجب على الفرد معرفة قدراته ومهارته وموازنتها مع تلك التحديات.

**2) اندماج الفعل في الوعي أو الإدراك: Action-Awareness Merging**

ينشأ نوع من الانسجام والتناغم العميق في المهام التي يحصل فيها التدفق النفسي وبالتالي تحدث أفعال انتقائيةٌ من أفراد غالباً ما تحمل صفة المرونة وتنقلهُ إلى ما يعرف بالعادات السلوكية حيث يصبح العقل والجسد كوحدة واحدة فيستبعد الخوف والقلق حول الإخفاق بتلك المهمة، ويرجع هذا الاندماج ما بين العقل والجسد إلى أن الفرد مَر بتجارب وخبراتٍ تدفق سابقة.

**3) أهداف شديدة الوضوح: Clear Goals**

يرتبط هذا بالشعور بالثقة واليقين وقدرة الفرد على القيام بتلك المهمة على أكمل وجه، ومن فوائد الأهداف الواضحة معرفة مهارات، وقدرات الفرد، والعمليات التي لا يستطيع إنجازها، والتي ممكن أن تكون عقبةً أمام حدوث عملية التدفق النفسي، ومن فوائدها أيضاً أنه باستطاعة الفرد أن يختار المهام التي تتناسب مع قدراته فيسعى لتركيز وتكثيف جهوده عليها، كما أن اختيار أهداف تتصف بالصعوبة نوعا ما يعد تحدياً ومحفزاً جيداً لتحقيق المتعة والتدفق النفسي للفرد.

**4) تغذية راجعة غير غامضة: Unambiguous Feedback**

يحصل الفرد في حالة التدفق النفسي تلقائيًا على تغذية راجعة واضحة وصريحة مع اقتران ذلك بالثقة بأن كل شيءٍ على ما يرام ويسير بشكل صحيح وهذا يعني أن الفرد قادر على تقويم أدائه في أي خطوه يقوم بها بدقة، أما في حال غياب التغذية الراجعة أو عدم وضوحها فإنه يصبح من الصعب على الفرد تقويم أدائه وأفعاله ومعرفة ما يجب عمله وما المفروض تحاشية من أفعال لتحسين السلوك، إن أهمية التغذية الراجعة هي العثور على المعلومات ذات الأهمية ومحاولة توفيرها والحصول عليها؛ لما لها من أثر كبير على طبيعة التدفق النفسي الذي يعيشه الفرد.

**5) تركيزٌ تامٌ في المهمة : Concentration on Task at Hand**

الشعور التام والانسجام والاستغراق أو ما يعرف "بأسر المهمة للفرد"، وقد نوه مهالي إلى أنه في حالة التركيز هذه يتم فرز ومعالجة وأخذ المعلومات المهمة وغير المهمة وهذا التركيز يكون شاملاً لكافة نقاط العمل؛ ومن ثم البحث عن المعلومات ذات الصلة بالمهمة وإلغاء تلك التي لا جدوى منها وغير مفيدة.

**6) الإحساس بالضبط والسيطرة: Sense of Control**

قُدرة الفرد أثناء المهمه على السيطرة والهدوء التام والاتزان وهذا كله ناجم عن الثقة بقدراته وتخلصه من القلق والخوف أثناء تأديته للمهمة مما يرفع قدرته على السيطرة وتحمل المسؤولية.

**7) غياب الشعور بالذات: Loss of Self-Consciousness**

يُصبح الفرد بسبب التدفق النفسي غير مهتم بذاته حيثُ يُصبح مُتوحداً فقط مع أداء المهمة ويُصبح جزءًا منها.

**8) تبدُل إيقاع الزمن أو الوقت: Transformation of Time**

يشعُر الفرد الذي يدخل بحالة التدفق النفسي بأن الزمن يسير بسرعه شديدة، فقد يتفاجأ قارئ الكتاب المُحب للقراءة وهو يقرأ كتاباً طِوال الليل مندمجاً بما يقرأ بأن ضوء الفجر قد ظهر فجأة دون أن يشعر بانقضاء الوقت، أي تمر الساعات وكأنها ثوانٍ عند أداء المهمة.

**9) الاستمتاع الذاتي: Autotelic experiences**

هو شعورٌ داخلي بالمتعة والفرح بأداء المهمة شغفًا بها دون انتظار أي مديح أو مكافآت مادية لا على المدى القريب ولا البعيد؛ كما تقول مونتسوري (Montessori) أن الفرد الذي يقوم بالأعمال الصعبة وهو في قمة الاستمتاع والبهجة وكأنه في رحلة؛ يقوم بأداء المهام والأهداف من الأعمال بنفسه مع تحمل كامل المسؤولية، والقدرة على حل المشكلات؛ مما يزيد من الدافعية التي تؤدي بدورها إلى الشعور بالرضا الداخلي وتُمثل هذه المرحلة ذُروة التدفق النفسي.

**أهمية التدفق النفسي:**

تُعَد نظرية ميهالي أُولى النظريات في التدفق النفسي؛ حيث توصل ميهالي لمُصطلح التدفق النفسي من خلال دراسته ووَضع نظرياته عليها التي من خلالها اعتقد أن دماغ الإنسان من السهل أن يكون سلبيًا فيكون جُل تركيزه على المشاعر السلبية، وهذه المشاعر السلبية تفرض علينا أهدافًا محددة؛ كالانتباه للحالة الشعورية السلبية وفقدان الإحساس بالذات، ويعمل التدفق النفسي أيضًا على تأسيس نظام واضح ومَرن يدفعنا نحو تطوير وبناء أنفسنا باستمرار (الكرزون، 2016).

ويرى ميهالي أن الأعمال، والأنشطة، والمهام تكون ذات طابع ممتع ومسلٍّ عندما يكون هناك نوعٌ من التعادل والتوازن بين مُستوى مهارات الفرد والتحدي الذي يقوم به؛ لأنه في حال كان التحدي ذا طابعٍ سهل وعادي؛ سيولد ذلك الضجر والملل من المهمة، وفي حال كان ذا طابع صعب وخارق لقدرات الفرد سيولد هذا شعوراً بالقلق والضيق. أما في حال اندماج الفرد وانسجامه مع المهمة التي يقوم بها وتكون التحديات والمهارات والقدرات متساويةً لأداء المهمة سينتج عن ذلك شعور وخبرة تدفق ممتعة (مؤمن، 2004).

تحدث حالة التدفق النفسي لدى الكثير من الناس كما قال العالم ميهالي حتى الذين يمارسون أعمالهم دون مقابلٍ مادي، وتحدث عند الأفراد من حين إلى آخر، يقضي في أثنائها الوقت الكثير في النشاط أو المهمة التي يؤديها؛ حيث تكون هذه المهمة هدفًا في حد ذاتها فيشعر الفرد بالبهجة والمُتعة والسرور، كما تفترض هذه النظرية أن التجارب المحفزة بمُجملها تؤدي إلى الخبرة المثالية؛ والتي تُعرف بالتدفق النفسي الذي يؤدي إلى أعلى مستويات الأداء، كما يقود إلى السلوكيات الاستكشافية والتكرار المُستمر للنشاط؛ وبذلك فهو يُسهم في تحقيق مستوى أفضل من الأداء (Sentürk ،2012؛ معمرية، 2010).

وذَكر ميهالي في كتابة تطور الذات (Evolving Self) الوارد في دراسة (النواب وزكي، 2018) بعضًا من الأمثلة التوضيحية التي تُبسط مفهوم التدفق النفسي، فوصف الرسامين الذين قام بملاحظتهم فيقول: يكون الرسامون عند بدء مهمة الرسم غير قادرين على الخروج بعيدًا عن دائرة النشاط الذي يقومون به، فينسون كل ما حولهم، ويصبحون متحدين كل الاتحاد مع تلك المهمة، ويتجاهلون التعب والزمن، فقد ينسجمون بنشاطهم لفتراتٍ أطول إلى أن تكتمل تلك اللوحات الفنية ويتوقف هذا السحر للانتقال للوحةٍ فنيةٍ أخرى.

**ثانيًا: الاتساق المعرفي (Cognitive Consistency):**

الإنسان بطبعهِ يميل إلى المعرفة وإكمال النقص وحل الصراع والنزاع الداخلي أو الأزمات للوصول لحالة الهدوء، والرضا، والاتزان؛ فحالة الاتساق المعرفي هي الحالة التي يسعى الفرد دائماً لتحقيقها، للتوافق مع البناء العقائدي والمعرفي الذي يوجد لدى الفرد؛ فالفرد مدفوعٌ بقوة داخلية لأن ينمي إطارًا معرفيًا عن العالم المحيط به. ومن

خصائص هذا الإطار أن يكون متكامل العناصر، متناغم الأجزاء، ومن مظاهر هذا الدافع؛ الحاجة إلى الاعتقاد بأن اتجاهاتنا ومسالكنا وصورتنا عن ذاتنا، مُتكاملةٌ مع بعضها بعضاً، ولا يوجد بينها تضادٌ (قطامي، 2012).

وقد عَرف فستنجر الاتساق المعرفي Cognitive Consonancy: أنه السعي نحو المنطقية والاضطراد والاتساق وعدم التناقض؛ بحيث لا تتعارض العمليات المختلفة مع بعضها بعضاً، فعندما ترتبط الأفكار والمعلومات المتعلقة بها فيما بينها لا ينشأ ما نسميه مُشكلة؛ بل يحدث ما نسميه التآلف والتوازن أو الاتساق المعرفي. أما إذا اختلت هذه الأفكار والمفاهيم مع بعضها بعضاً أو تناقضت فيما بينها؛ عندئذٍ تنشأ حالة التنافر المعرفي وتدفع بالفرد إلى السعي لتفادي هذا التنافر والوصول إلى التآلف (العبد الله، 2001).

أما (عقل، 1988) فقد عرفه أنه الحاجة التي تكون عند الإنسان لتنظيم وتبسيط المعرفة؛ من أجل إكمال مداركهم وتصوراتهم، ويعرفهُ (دكت، 2000) أنه معتقداتنا وإدراكاتنا عن العالم المحيط بنا لا يمكن أن تتضارب وتتضاد معاً.

ويُشير مفهوم التنافر المعرفي وفق رأي فستنجر إلى الجهد المبذول الذي يقوم به صانع القرار عمداً يستبعد فيه معلومات جديدة أو متناقضةً؛ من أجل الحفاظ على صورته الحالية أو الخريطة المعرفية الموجود سابقاً لديه. ويفترض المنظرون المعرفيون أن صانعي القرار الفرديين يركزون على الحفاظ على نظام متكامل تمامًا، وأن هذا على حد سواء مقاومٌ للتغيير (Alden & Aran, 2017).

وتفترض نظرية التناغم أو الاتساق المعرفي؛ أن هناك علاقةً بين معرفة الفرد وسلوكه؛ حيث تكون هذه العلاقه داخل البناء المعرفي؛ أي ذهنية ذات ميل للاتزان والوصول لحالة رضا، ولكن عندما تتعارضان معًا كل من المعرفة والسلوك؛ يجب علينا أن نجد حلاً لهذا الصراع الداخلي، والمنظوران الرئيسيان لنظرية الاتساق المعرفي (التناغم) هما نظرية التوازن "لهايد" ونظرية التنافر "لفستنجر"، حيث تقوم نظرية فستنجر على أن الفرد يسعى للحفاظ على التناغم في العلاقات بين معتقداته، اتجاهاته، آرائه، وسلوكه (Schunk , 2004).

ويرى هابر وسيديلو (Haber& Sideleau, 1981) أن نظرية الاتساق المعرفي تؤكد أن الأفراد يندفعون لإحداث التغيير، والتصرف بطريقة تتسق واعتقاداتهم الموجودة في أذهانهم، وصورتهم عن ذواتهم في حال عدم الاتساق المعرفي أي التنافر، فإنهم يبدأون في التشكيك باعتقاداتهم وإدراكاتهم التي كانوا يحملونها في وقت سابق؛ وفي ذلك يتم التأكد وفحص الحجج المعارضة لكل فكرة أو معلومة ظهرت لديهم. ويحدث الاتساق المعرفي حينما يكون عامل واحد أكثر جاذبيه من الآخر؛ فعندها يكون الفرد ذا قدرة أكبر على مواجهة الموقف طبقاً للجانب الأكثر جاذبية بالنسبة له إلى أن تتفق مع إدراكاته وسلوكة.

وتُعد حالة الانزعاج العقلي الناجم عن التضاد في أذهان الأفراد من أفكار ومعتقدات وآراء ومعارف أو ردود أفعالٍ عاطفية متضاربة ومتداخلة في البناء المعرفي هذه الحالة تدعى بالتنافر المعرفي؛ فعند شعور الفرد بهذه الحالة يسعى دائمًا للاتزان والوصول لحالة الاتساق المعرفي والرضا، والسلام الداخلي، والراحة، إن نظرية التنافر المعرفي التي صاغها كورت لوين (Kurt Lewin) واهتم بها "فستنجر" حيث قام على تطويرها والبحث فيها، تفترض نظرية التنافر المعرفي أن الفرد تحدث له حالة التنافر أو اللانسجام المعرفي؛ وهو تناقض بين أفكار الفرد وسلوكه أو طريقة وتصرفات الفرد تجاه مواقف عندما يتعرض لخبرة جديدة لم تكن موجودةً في قاموسه الحالي ولا تتفق مع المعرفة الموجودة لديه، وكيف ينظر الفرد للأشياء من منظوره وطريقة استخدامه لدماغه وكيف يحس الفرد بالعالم، مما يجعل الفرد بحالة عدم اتزان وشعورٍ بالقلق والراحة والانزعاج الناتج عن هذه الأفكار المتناقضة؛ بحيث تعمل هذه الأفكار على سعي الفرد جاهداً من أجل الوصول لحالة الرضا النفسي (العتيبي،2015 ).

ويحدُث التنافر المعرفي كما بينها فستنجر الوارد في(Wicklund & Brehm, 1996) كما يلي:

1) الاختيار بين البدائل؛ وخاصة عندما تكون البدائل متساوية من حيث جاذبيتها ومختلفة من حيث النتائج، وبعد اختيار البديل يتوقع أن تزداد الجاذبية المدركة للبديل المختار وتقل الجاذبية المدركة للبديل المرفوض، ومن ثم يمكن تخفيف التنافر الناتج بتعزيز معارف الاتساق وتقليل معارف التنافر المعرفي.

2) تعزيز السلوك الذي يتم تجنبه عادة؛ والذي اسماهُ فستينجر" التوافق المفروض"، ويلزم استخدام مؤثر ذي طابع قوي مثل الوعد بإعطاء حافزٍ مادي معين لتعزيز الشخص على الارتباط بالسلوك.

3) مواجهة المعلومات؛ فالفرد الذي يشهد تنافرًا يتم حثه على التعرض لمعلومات تدعوه هذه المعلومات والأفكار للانسجام وتجنب التعرض لمعلومات تدعو للتنافر المعرفي.

ويمكن التقليل من حدة التنافر المعرفي وذلك بحسب ما أشارت إليه (اللحياني، 2015) في دراستها عن طريق:

- تغيير المعتقدات: ويمكن أن تكون الطريقة الُفضلى لتجنب أو تبديد التنافر بين الأفعال والمُعتقدات أي فقط تغير المعتقدات ببساطة.
- تغيير الأفعال (السلوك): وهي التأكد من أن الفرد لن يعود لمثل هذا الفعل مرة أخرى.
- تغيير مفهوم الفعل: وتعد أكثر الطرق تعقيدًا وصعوبةً للحل؛ وتتمثل في تغيير الطريقة التي يرى أو يفكر ويدرك بها ما قام به الفرد من نشاط.

ويعتقد فستنجر الوارد في صالح (1998) أن المواقف التي ينشط فيها التنافر المعرفي هي ثلاثة مواقف: يحدث التنافر عندما لا تتسق الجوانب المعرفية للشخص مع المعايير الاجتماعية، ويحدث أيضًا عندما يتوقع الأفراد حدوث حدث ما يقع آخر بدلًا منه؛ أي غير متوقع، وعندما يقوم الأفراد بسلوك يختلف مع اتجاهاتهم العامة.

وأكد كوبر وفايزو (Cooper& Fazio, 1994) أن التنافر المعرفي له عناصر مهمةٌ هي إدراك الأمور التي نعرفها عن أنفسنا وبيئتنا التي نعيش فيها وعن ذواتنا من خبرات ومعتقدات وقيم ومواقف، حيث يتم رسم خريطةٍ لهذا الإدراك مع إحتوائه لكافة العناصر وإدراجها ضمن الواقع المُعاش.

ويستند التنافر المعرفي على ثلاث مُسلمات هي: أن لدى الفرد مُعتقداً يفضلهُ أكثر من الآخر، ولدى الفرد سيطرةٌ كافية على معتقداته، ويبقى المعتقد الذي تم تبنيه لمرةٍ واحدةٍ صالحًا، ومستمرًا على مر الزمان (Lester &Yang , 2009).

## الدّراسات السابقة:

في هذا الجزء تم تناول الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيري الدراسة، التدفق النفسي والاتساق المعرفي، وذلك حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

### 1- الدراسات المتعلقة بالتدفق النفسي:

قام منصور (2021) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة التدفق النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، والفروق بين استجابة عينة الدراسة حول التدفق النفسي، تبعًا لمتغير التخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (310) طالبة من طالبات جامعة الطائف مقسمين إلى (145) طالبة من كلية العلوم، و(165) طالبة من كلية الشريعة والأنظمة، وقد أعدت الباحثة مقياس التدفق النفسي، بعد الاطلاع على دراسات ذات صلة بموضوع البحث، وتم تطبيقه على أفراد العينة. وأظهرت نتائج البحث أن درجة التدفق النفسي لدى الطالبات كانت مرتفعة، كما وجدت فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في التدفق النفسي تُعزى لمُتغير التخصص الدراسي، وكانت الفروق لصالح طالبات كلية العلوم.

وتناولت دراسة باظة (2020) العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي وإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، والكشف عن الفروق بين الجنسين في كلا المتغيرين لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، وأجريت الدراسة على عينة عددها (127) طالباً وطالبة من المتفوقين دراسيًا، بواقع (79) طالب من الذكور و(48) طالبة من الإناث ممن تراوحت أعمارهم من (19-22) عاماً بمتوسط عمري (2005) سنة، وانحراف معياري بلغ (0,52)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي وإدارة الغضب، وعدم وجود فروق ترجع لمتغير النوع في التدفق النفسي وإدارة الغضب لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة الأسود (2020) إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة والكشف عما إذا كانت هناك فروق في مستوى التدفق النفسي لدى أفراد العينة تُعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (82) طالباً وطالبة

من طلاب جامعة قاصدي مرباح ورقلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التدفق النفسي لدى أفراد العينة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير الجنس ووجود فروق في التخصص والمستوى الدراسي.

**2- الدراسات المتعلقة بالاتساق المعرفي:**

هدفت دراسة الراشد (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين الاتساق المعرفي وصورة الذات لدى طلبة جامعة بغداد تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء أداتين أحداهما لقياس الاتساق المعرفي مكونة من (16) فقرة، والثانية لقياس صورة الذات مكونة من (32) فقرة، وللتأكد من صدق الأداتين، قام الباحث بعرضهما على مجموعة من الخبراء في علم النفس، بعدها تم تطبيقهما على عينةٍ مكونةٍ من (215) طالبًا وطالبة. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً تبين أن ثبات مقياس الاتساق المعرفي (0,76) وثبات مقياس صورة الذات (0,78)، وأن طلبة الجامعة يتمتعون باتساق معرفي قبل الدخول إلى الجامعة ولصالح الإناث، وأن طلبة الجامعة لديهم صورة ذات إيجابية عن أنفسهم، وأن هناك علاقة دالة موجبة بين الاتساق المعرفي وصورة الذات.

وهدفت دراسة اللحياني (2015) إلى التعرف على العلاقة بين التنافر المعرفي وتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وتكون العينة من (336) طالباً وطالبة: (154طالباً،182 طالبة)، وكانت أهم النتائج: أن مستوى حجم التنافر المعرفي للدرجة الكلية دون المتوسط، في حين كان مستوى تقدير الذات الكلي في المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة (عكسية) دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي وتقدير الذات.

وهدفت دراسة زانا وأولسون وفايزو (Zanna, Olson & Fazio, 2015) إلى اختبار فرضية إلى أي درجه يستند الاتساق المعرفي على السلوك الماضي للأفراد. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (199) طالباً وطالبة من قسم علم النفس (95) منهم من الذكور و(104) من الإناث قدم لهم مقياسين لمعرفة موقفهم من مواضع مختلفة، على مقياس متدرج من خمس درجات، ووزعت العينة على مجموعتين قدمت لهم جلسات بين الواحدة والأخرى شهر واحد. وقد أظهرت النتائج الاتساق المعرفي في الأمور الدينية، ويعود سبب ذلك لكون السلوك السابق يؤثر على المواقف الحالية، وكذلك المستقبلية ويعكس الارتباط بينهما.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

تتشابه الدراسات السابقة مع الحالية في أنها وصفية ارتباطية، كدراسة باظة (2020) في إدارة الغضب والتدفق النفسي. أما دراسة الراشد (2021) فهي تختلف عن الدراسة الحالية في أن الاتساق المعرفي جاء متوسطاً

ولم يُعزى لمتغير الجنس والمستوى الأكاديمي، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة (طلبة الجامعة) مثل دراسة باظة (2020)، ودراسة الأسود (2020)، ودراسة الراشد (2021)، ودراسة زانا وآخرين (2015)، كما تم اكتساب الكثير من المعرفة والمعلومات المتعلقة بكل من مفاهيم الدراسة الواردة في تلك الدراسات مما ساهم في الحفاظ على جودة الدراسة، أما هذه الدراسة فهي تختلف عن جميع الدراسات السابقة في أنها تناولت متغير التدفق النفسي مع الاتساق المعرفي.

## الطريقة والإجراءات:

### منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

### مُجتمع الدراسة:

تَكون مُجتمع الدراسة من طلبة السنة الأولى والرابعة في مرحلة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية للفصل الدراسي الثاني 2022/2021 والبالغ عددهم (4215) طالباً وطالبة، وذلك حسب الإحصاءات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة الطفيلة التقنية، وتم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية بلغت (40) طالباً وطالبة لأغراض الصدق والثبات للمقياسين.

### عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدارسة تم تطبيق أدوات الدارسة على عينة مكونة من (434) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2022/2021، وهم يمثلون ما نسبته (10%) من المجتمع الأصلي. إذ تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، والجدول رقم (1) يُبين توزيع أفراد عينة حسب متغيرات الدراسة.

**جدول (1)**

**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والسنة الدراسية**

| متغيرات الدراسة | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 207 | 48% |
| | أنثى | 227 | 52 % |
| | المجموع | 434 | 100% |
| المُستوى الدراسي | أولى | 240 | 55% |
| | رابعة | 194 | 45% |
| | المجموع | 434 | 100% |

## أدوات الدراسة:

### أولاً: مقياس التدفق النفسي

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة تم تعديل"مقياس للتدفق النفسي" وذلك للكشف عن درجة التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. إذ تكون المقياس بصورته الأولية من (29) فقرة موزعة على أربعة أبعاد: بُعد "الأهداف الواضحة" ويتكون من (7) فقرات. وبُعد "الاندماج والتركيز" ويتكون من (8) فقرات. وبُعد "فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات" ويتكون من (7) فقرات. وبُعد "التغذية الراجعة" ويتكون من (7) فقرات، وكانت جميع فقرات المقياس ذات الاتجاه الإيجابي. وقد تمَّ اعتماد تدريج ليكرت الخماسي في عملية جمع البيانات، إذ حددت خمسة مستويات كما يلي: (موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) للإجابة عن تلك الفقرات، إذ تمثل (5) درجة مرتفعة، كما تمثل (1) درجة متدنية.

**صدق مقياس التدفق النفسي:**

للتحقُق من مؤشرات الصدق على مقياس التدفق النفسي المستخدم في الدراسة تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

**أ. صدق المحكمين:**

للتحقق من الصدق المنطقي لمقياس التدفق النفسي؛ تم عرضهُ على مجموعة من المُحكمين والمُكونه من (10) مُحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس التربوي، والإدارة التربوية، والتربية الخاصة، والإرشاد والتوجية، والقياس والتقويم بالجامعات الأردنية ما نسبتهُ 80%، بهدف إبداء آرائهم حول مدى دقة وصحة المحتوى وإضافة أو تعديل أو حذف الفقرات بما يرونه مناسبًا. وقد تمّ الأخذ بكافة ملاحظات المُحكمين وإجراء التعديلات المناسبة.

**ب. صدق البناء لمقياس التدفق النفسي:**

للتحقق من صدق البناء لمقياس التدفق النفسي تم تطبيقهُ على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة المُستهدفة، وذلك بهدف التعرف على صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، إذ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين الفقرات والبُعد الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول (2):

جدول (2)

معاملات ارتباط فقرات التدفق النفسي بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه والمقياس ككل

| البُعد | رقم | الفقرة | معامل الارتباط الفقرة مع البُعد | معامل الارتباط الفقرة مع المقياس ككل |
|---|---|---|---|---|
| الأهداف الواضحة | 1. | أمتلك القدرة على إنجاز الواجبات التي أكلف بها بإتقان. | 0.674** | 0.423** |
| | 2. | أرتاح عندما يكلفني الآخرون بإنجاز عمل ما. | 0.719** | 0.561** |
| | 3. | أعرف بوضوح ما أريد القيام به بشأن دراستي. | 0.479** | 0.558** |
| | 4. | أعرف الطريقة الفُضلى للقيام بالدراسة. | 0.628** | 0.599** |
| | 5. | أمتلك المهارات الكافية لمواجهة التحديات الصعبة في المواقف التعليمية. | 0.684** | 0.691** |
| | 6. | أركز على طريقة ظهوري أمام الطلاب. | 0.542** | 0.481** |
| | 7. | أحدد تركيزي على ما أقدمه في الدراسة. | 0.535** | 0.437** |
| الاندماج والتركيز | 1. | أرتب خطواتي لإنجاز المهمة حسب الأهمية. | 0.441** | 0.426** |
| | 2. | أندمج بالمهمة المكلف بها. | 0.805** | 0.618** |
| | 3. | مهاراتي توازي التحديات الدراسية في الجامعة. | 0.647** | 0.509** |
| | 4. | أسيطر سيطرة كلية على دراستي. | 0.825** | 0.739** |
| | 5. | أنجز مهامي بتلقائية. | 0.690** | 0.559** |
| | 6. | لديَّ الكفاءة لمواجهة التحديات الصعبة. | 0.527** | 0.418** |
| فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | 1. | الوقت يمضي سريعاً وأنا أنجز المهمة التي أكلف بها. | 0.445** | 0.348* |
| | 2. | أهتم بتقييم الآخرين لي. | 0.639** | 0.365* |
| | 3. | أركز انتباهي على المهمة التي أقوم بها. | 0.618** | 0.454** |
| | 4. | أحب الإحساس بالراحة الذي يتملكني أثناء الدراسة. | 0.501** | 0.378* |
| | 5. | أنسى إشباع حاجاتي الشخصية عندما أكون منهمكاً في إنجاز نشاط ما. | 0.700** | 0.383* |
| | 6. | أستمتع بالمهام الدراسية. | 0.530** | 0.579** |
| التغذية الراجعة | 1. | لديَّ القدرة على تعديل خطواتي لإنجاز المهمة. | 0.654** | 0.598** |
| | 2. | يربك انتقاد الآخرين عملي إنجازي للمهمة. | 0.450** | 0.361* |
| | 3. | نجاح الخطوة الأولى لإنجاز المهمة يحفزني لخطوات أخرى أكثر إيجابية. | 0.402** | 0.402** |
| | 4. | أرى بوضوح إلى أين يتجه أدائي. | 0.511** | 0.451** |
| | 5. | أعتقد أن خبرتي بالدراسة تترك لديَّ شعوراً جميلاً. | 0.202 | 0.254 |
| | 6. | أدائي جيد في كل الأحوال. | 0.726** | 0.591** |
| | 7. | أشعر بالرضا عن الجهد الذي أقوم بهِ. | 0.666** | 0.650** |

* دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ ** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل تراوحت ما بين (0.254–0.650)، وقد كانت القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (≤α0.05) باستثناء الفقرة رقم (5) والتي تنص على (أعتقد أن خبرتي بالدراسة تترك لديَّ شعوراً جميلاً)، والتي كشف التحليل عن أن قيمة معامل ارتباطها بالدرجة الكليّة على البُعد بلغ (0.202) قيمة معامل ارتباطها بالدرجة الكليّة على المقياس (0.254) والذي يقل عن الحد الأدنى المقبول للاحتفاظ بالفقرة وهو (0.300)، مما يعزّز قرار حذف الفقرة (5) والاحتفاظ بباقي الفقرات وبالتالي أصبح عدد فقرات المقياس (25) فقرة.

كما تم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول (3):

**جدول (3)**

**مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التدفق النفسي**

| الأبعاد | الأهداف الواضحة | الاندماج والتركيز | فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | التغذية الراجعة | المقياس ككل |
|---|---|---|---|---|---|
| الأهداف الواضحة | 1 | 0.744** | 0.513** | 0.594** | 0.850** |
| الاندماج والتركيز | | 1 | 0.648** | 0.608** | 0.828** |
| فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | | | 1 | 0.647** | 0.767** |
| التغذية الراجعة | | | | 1 | 0.827** |
| المقياس ككل | | | | | 1 |

* دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ ** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يُبين الجدول (3) وجود قيم معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الأبعاد والدرجة الكلية على مقياس التدفق النفسي، إذ تراوحت القيم ما بين (0.767-0.850)، مما يدل على وجود درجة من صدق الاتساق الداخلي في الفقرات على أبعاد المقياس.

**ثبات مقياس التدفق النفسي:**

للتأكد من ثبات مقياس التدفق النفسي، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكوّنة من (40) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وتمَّ حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) والتي تقيس مدى التناسق في استجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة، والجدول (4) يُبين قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس ولمجمل الفقرات:

جدول (4)

معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمقياس التدفق النفسي

| الأبعاد | معامل كرونباخ ألفا | عدد الفقرات |
|---|---|---|
| الأهداف الواضحة | 0.763 | 7 |
| الاندماج والتركيز | 0.741 | 6 |
| فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | 0.681 | 6 |
| التغذية الراجعة | 0.692 | 7 |
| المقياس ككل | 0.854 | 26 |

يبين الجدول (4) قيم معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا على مقياس التدفق النفسي، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين (0,681-0.763)، في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا على فقرات المقياس ككل (0.854)، وتعد هذه القيم على المقياس قيمًا مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

## ثانياً: مقياس الاتساق المعرفي

بالرجوع إلى الأدب النظري والإطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة كدراسة الراشد (2021)، ودراسة أبو الفيلات (2018)، ودراسة كريم (2016). تم تعديل "مقياس للاتساق المعرفي" وذلك للكشف عن درجة الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. حيث اشتمل المقياس بصورته الأولية على (32) فقرة ذات الاتجاه الإيجابي، وتمَّ اعتماد تدريج ليكرت الخماسي، إذ حددت خمسة مستويات كما يلي: (موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1) للإجابة عن تلك الفقرات، إذ يمثل (5) درجة مرتفعة، ويمثل الدرجة (1) درجة متدنية.

### صدق مقياس الاتساق المعرفي:

للتحقق من مؤشرات صدق على مقياس الاتساق المعرفي المستخدم في الدراسة تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

### أ. صدق المحكمين:

للتحقق من الصدق المنطقي للمقياس؛ تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة مكونة من (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم النفس التربوي والتخصصات التربوية الأخرى في كليات التربية في الجامعات الأردنية أي مانسبتهُ 80%، بهدف إبداء آرائهم حول مدى دقة وصحة محتوى المقياس

وإضافة أو تعديل أو حذف الفقرات بما يرونه مناسبًا. وقد تمّ الأخذ بكافة ملاحظات المُحكمين وإجراء التعديلات المناسبة.

**ب. صدق البناء لمقياس الاتساق المعرفي:**

للتحقق من صدق البناء للمقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك للتعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ، وذلك بحساب قيم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، كما يُبيّن الجدول (5):

**جدول (5)**

**قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الاتساق المعرفي والدرجة الكلية للمقياس**

| م | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| .1 | أسعى أن أكون متسامحاً ومتفهماً لأمور تتعارض مع ما أعتقد. | 0.517** | 0.000 |
| .2 | أستاء بسهولة من التغيرات السلبية التي تحدث بالجامعة. | 0.524** | 0.000 |
| .3 | بعد الانتهاء من فعل شيء ما، أشعر بأنه كان باستطاعتي فعله بشكل أفضل. | 0.546** | 0.003 |
| .4 | كل جديد بهذه الحياة يشعرني بخيبة أمل. | 0.587** | 0.000 |
| .5 | الإحباط يسبب الشعور بالنقص. | 0.473** | 0.000 |
| .6 | أطلق الأحكام على غيري كثيراً. | 0.435* | 0.039 |
| .7 | عندما أواجه معلومات جديدة ينتابني شعور بالحيرة تجاهها. | 0.599** | 0.000 |
| .8 | أتجنب قول الحقيقة لخوفي من تعريض نفسي للوم. | 0.609** | 0.000 |
| .9 | أتجنب إظهار استيائي أو غضبي تجاه الآخرين عندما أختلف معهم. | 0.464* | 0.033 |
| .10 | تسبب لي الضوضاء حالة من الضيق. | 0.600** | 0.000 |
| .11 | أعمل دائماً لكتمان مشاعري بداخلي. | 0.489** | 0.009 |
| .12 | عندما أقلق أو أتوتر لا أكون قادراً على التفكير أو التصرف بشكل منطقي. | 0.490** | 0.002 |
| .13 | يمكنني التكيف مع التغيرات بسهولة. | 0.554** | 0.000 |
| .14 | عندما تواجهني معلومة جديدة، أبحث عن معلومات داعمة أو مؤيدة للاعتقاد الذي أملكه. | 0.527** | 0.004 |
| .15 | أغض النظر عن التغيرات التي لا تشعرني بالراحة. | 0.516** | 0.000 |
| .16 | أشعر بالقلق حول الأشياء التي ينبغي أن أقولها أو أفعلها. | 0.607** | 0.000 |
| .17 | أجد صعوبة في الاسترخاء. | 0.510** | 0.005 |
| .18 | أجد سعادة تجاه نفسي عندما أجد من يؤيد معتقداتي. | 0.548** | 0.003 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| .19 | أبرر أفكاري ومعتقداتي للتخلص من التوتر. | 0.552** | 0.000 |
| .20 | أجد صعوبة في التركيز أثناء القراءة أو الدراسة. | 0.449* | 0.020 |
| .21 | أحذر من ارتكاب الأخطاء. | 0.611** | 0.000 |
| .22 | أميل إلى الاستسلام عند حل الواجبات الصعبة. | 0.573** | 0.000 |
| .23 | أشعر بالرضا والانسجام في حياتي الجامعية. | 0.535** | 0.000 |
| .24 | أنجذب إلى تعلم الأشياء التي تؤيد معتقداتي، وتتفق مع قناعاتي الشخصية. | 0.499** | 0.008 |
| .25 | غالباً ما يساعدني زملائي في فهم الأمور التي تتعارض مع معتقداتي. | 0.519** | 0.000 |
| .26 | أخجل بسبب تدني تحصيلي الدراسي الجامعي. | 0.504** | 0.003 |
| .27 | لديَّ دوافعي للعمل التطوعي في الجامعة. | 0.619** | 0.000 |
| .28 | أشعر بصعوبة التركيز أثناء الدراسة. | 0.547** | 0.000 |
| .29 | يصفني أساتذتي بأني ملتزم بالتعليمات الجامعية. | 0.537** | 0.000 |
| .30 | لديَّ المرونة الفكرية الكافية لتقبل كل جديد. | 0.522** | 0.000 |
| .31 | أنا لا أؤمن بالخرافة. | 0.501** | 0.000 |
| .32 | أقارن نفسي بباقي زملائي. | 0.564* | 0.000 |

* دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ ** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يُبين الجدول (5) أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية على مقياس الاتساق المعرفي تراوحت ما بين (0.435– 0.619) مع المقياس ككل، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

**معيار تصحيح مقياسا الدراسة:**

تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لتصحيح مقياسا الدراسة، حيث تُعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2،1) على الترتيب للإجابة عن تلك الفقرات الموجبة، وتُعكس هذه الدرجات في حال الفقرات السالبة، وقد تم تقدير المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج والحكم على المتوسطات الحسابية لمقاييس الدراسة كما هو موضح من خلال استخدام المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل- الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5\text{-}1}{3} = 1.33$$

- المدى الأول : (1 - 1.33 = 2.33 )، وعليه يصبح التقدير أقل من أو يساوي (2.33) مؤشرًا منخفضًا.
- المدى الثاني: (2.34- 1.33 = 3.67)، أكبر من (2.33) وأقل من أو يساوي (3.67) مؤشرًا متوسطًا.

- المدى الثالث: (3.68-5)، وعليه يصبح التقدير أكبر من أو يساوي (3.68) مؤشرًا مرتفعًا.

## إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ إجراءات الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المُتعلقة بموضوع البحث لغرض كتابة الإطار النظري، وإعداد المقاييس في ظل الدراسات السابقة.
- بناء مقياسي الدراسة، والتأكد من صدقهما وثباتهما.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- التحقق من صدق المحتوى لمقياسي الدراسة في صورتها الأوَّلية.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة، موجه من عمادة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلة التقنية؛ من أجل الحصول على أعداد طلبة البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية للفصل الدراسي الثاني مِمَن هم في مستوى السنة الأولى والرابعة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2021\2022، وتطبيق مقاييس الدراسة عليهم،
- توزيع مقياسي الدراسة على أفراد عينة الدراسة، بعد أن تمَّ شرح هدف الدراسة لهم، وكيفية الإجابة عن المقياس، حيث تَم توزيع (434) مقياساً بشكل إلكتروني، ووجاهي على طلاب العينة المستهدفة لجمع البيانات اللازمة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم تخزين البيانات على الحاسب الآلي، وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

## المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.

- للإجابة عن السؤال الثالث، تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لايجاد علاقة التدفق النفسي بالاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية.
- للإجابة عن السؤال الرابع، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والمعروف باسم ( TOW WAY ANOVA) على استجابات أفراد الدراسة في مستوى التدفق النفسي بالنسبة لمتغيري الجنس، المُستوى الأكاديمي.
- للإجابة عن السؤال الخامس، تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي والمعروف باسم ( TOW WAY ANOVA) على استجابات أفراد الدراسة في الدرجة الكلية لمستوى الاتساق المعرفي بالنسبة لمتغيري الجنس، المُستوى الأكاديمي.
- تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لإيجاد معاملات ثبات مقاييس الدراسة.
- تمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة.

## نتائج الدّراسة وتفسيرها:

يتضمن هذا الجزء عرض وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسه الحالية بعد جمع البيانات ومعالجتها باستخدام الرزمة الإحصائية SPSS.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟**

تمّ حساب المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، والدرجة، لكل بُعد من أبعاد التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وللدرجة الكلية للاستبانة، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازليًا وفقًا للمتوسطات الحسابية، والجدول (6) يُبيّن نتائج ذلك:

**جدول (6)**

**المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لأبعاد التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات الحسابية**

| م | الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | الأهداف الواضحة | 3.94 | 0.61 | 1 | مُرتفعة |
| .2 | الاندماج والتركيز | 3.85 | 0.64 | 3 | مُرتفعة |
| .3 | فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | 3.70 | 0.63 | 4 | مُرتفعة |
| .4 | التغذية الراجعة | 3.91 | 0.55 | 2 | مُرتفعة |
| | الدرجة الكلية | **3.85** | **0.51** | | مُرتفع |

يتبين من الجدول (6) أنَّ درجة التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية ككل جاءت بدرجة (مُرتفعة)، وبمُتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.51). كما أن الأبعاد على مقياس التدفق النفسي جاءت وفقًا للترتيب الآتي: في المرتبة الأولى جاء بُعد "الأهداف الواضحة" بدرجة (مُرتفعة)، وبمُتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.61)، وفي المرتبة الأخيرة بُعد "فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات" بدرجة (مُرتفعة)، بمُتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.63). وبالنسبة لأبعاد المقياس، تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب ودرجة التقييم لفقرات كل بُعد من أبعاد الدراسة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

**أولًا: بُعد الأهداف الواضحة:**

تم حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات بُعد الأهداف الواضحة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما في الجدول (7).

**جدول (7)**

**المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات بُعد الأهداف الواضحة مرتبة تنازليًا**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | أمتلك القدرة على إنجاز الواجبات التي أكلف بها بإتقان. | 4.17 | 0.74 | 1 | مُرتفعة |
| .7 | أوجه تركيزي إلى ما أقدمه في الدراسة. | 4.06 | 0.85 | 2 | مُرتفعة |
| .3 | أعرف بوضوح ما أريد القيام به بشأن دراستي. | 4.03 | 0.91 | 3 | مُرتفعة |
| .6 | أركز على طريقة ظهوري أمام الطلاب. | 3.97 | 0.99 | 4 | مُرتفعة |
| .4 | أعرف الطريقة الفُضلى للقيام بالدراسة. | 3.88 | 1.01 | 5 | مُرتفعة |
| .5 | أمتلك المهارات الكافية لمواجهة التحديات الصعبة في المواقف التعليمية. | 3.86 | 0.95 | 6 | مُرتفعة |
| .2 | أرتاح عندما يكلفني الآخرون بإنجاز عمل ما. | 3.59 | 0.99 | 7 | مُتوسطة |
| | المتوسط الحسابي الكلي للبُعد | **3.94** | **0.61** | | مُرتفع |

يُبين الجدول (7) أنَّ قيم المُتوسطات الحسابية للفقرات على بُعد الأهداف الواضحة تراوحت ما بين (3.59 – 4.17) وبدرجة تقدير بين مُتوسطة إلى مُرتفعة على الفقرات. أمّا البُعد ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.61) وبدرجة مُرتفعة.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى على البُعد الفقرة (1) التي تنص على "أمتلك القدرة على إنجاز الواجبات التي أكلف بها بإتقان" بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.74)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها الفقرة (7) التي تنص على "أوجه تركيزي إلى ما أقدمه في الدراسة" بمتوسط حسابي (4.06)، وانحراف معياري (0.74)، وبدرجة مُرتفعة. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (2) التي تنص على"أرتاح عندما يكلفني الآخرون بإنجاز عمل ما" بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.99) وبدرجة مُتوسطة.

**ثانيًا: بُعد الاندماج والتركيز**

تم حساب قيم المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات بُعد الاندماج والتركيز، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وكانت النتائج كما في الجدول (8).

**جدول (8)**

**المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات بُعد الاندماج والتركيز مرتبة تنازليًا**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | أرتب خطواتي لإنجاز المهمة حسب الأهمية. | 4.19 | 0.84 | 1 | مُرتفعة |
| .2 | أندمج بالمهمة المكلف بها. | 4.18 | 0.79 | 2 | مُرتفعة |
| 6. | لديَّ الكفاءة لمواجهة التحديات الصعبة. | 3.95 | 0.91 | 3 | مُرتفعة |
| .3 | مهاراتي توازي التحديات الدراسية في الجامعة. | 3.76 | 0.88 | 4 | مُرتفعة |
| .5 | أنجز مهامي بتلقائية. | 3.59 | 1.00 | 5 | مُتوسطة |
| 4. | أسيطر سيطرة كلية على دراستي. | 3.41 | 1.09 | 6 | مُتوسطة |
| | المتوسط الحسابي الكلي للبُعد | **3.85** | **0.64** | | مُرتفع |

يُبين الجدول(8 ) أنَّ قيم المُتوسطات الحسابية للفقرات على بُعد الاندماج والتركيز تراوحت ما بين (3.41 – 4.19) وبدرجة تقدير بين مُتوسطة إلى مُرتفعة على الفقرات. أمّا البُعد ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.64) وبدرجة مُرتفعة. وقد جاءت بالمرتبة الأولى على البُعد الفقرة (1) التي تنص على "أرتب خطواتي لإنجاز المهمة حسب الأهمية" بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.84)، وبدرجة مُرتفعة. تلاها الفقرة (2) التي تنص على "أندمج بالمهمة المكلف بها" بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.79)، وبدرجة مُرتفعة. وبالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (4) التي تنص على"أسيطر سيطرة كلية على دراستي" بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة مُتوسطة.

**ثالثًا: بُعد فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات**

تم حساب قيم المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات بُعد فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات، بمراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وكانت النتائج كما يُبين الجدول (9).

جدول (9)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات بُعد فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات مرتبة تنازليًا

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .3 | أركز انتباهي على المهمة التي أقوم بها. | 4.18 | 0.78 | 1 | مُرتفعة |
| .1 | الوقت يمضي سريعاً وأنا أنجز المهمة التي أكلف بها. | 3.89 | 1.02 | 2 | مُرتفعة |
| 4. | أحب الإحساس بالراحة الذي يتملكني أثناء الدراسة. | 3.83 | 1.08 | 3 | مُرتفعة |
| .5 | أنسى إشباع حاجاتي الشخصية عندما أكون منهمكاً في إنجاز نشاط ما. | 3.58 | 1.13 | 4 | مُتوسطة |
| 6. | أستمتع بالمهام الدراسية. | 3.47 | 1.15 | 5 | مُتوسطة |
| .2 | أهتم بتقييم الآخرين لي. | 3.26 | 1.31 | 6 | مُتوسطة |
| | المتوسط الحسابي الكلي للبُعد | 3.70 | 0.63 | | مُرتفع |

يُبين الجدول (9) أنَّ قيم المُتوسطات الحسابية للفقرات على بُعد فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات تراوحت ما بين (3.26-4.18) بدرجة تقدير بين مُتوسطة إلى مُرتفعة على الفقرات. أمّا البُعد ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.63) وبدرجة مُرتفعة. وجاء بالمرتبة الأولى على البُعد الفقرة (3) التي تنص على "أركز انتباهي على المهمة التي أقوم بها" بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.78)، وبدرجة مُرتفعة. وبالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (2) التي تنص على"أهتم بتقييم الآخرين لي" بمتوسط حسابي (3.26) وانحراف معياري (1.31) وبدرجة مُتوسطة.

**رابعاً: بُعد التغذية الراجعة**

تم حساب قيم المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لفقرات بُعد التغذية الراجعة، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمُتوسطات الحسابية، وجاءت النتائج كما هو مُبيَّن في الجدول (10).

جدول (10)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات بُعد التغذية الراجعة مرتبة تنازليًا

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .3 | نجاح الخطوة الأولى لإنجاز المهمة يحفزني لخطوات أخرى أكثر إيجابية. | 4.41 | 0.75 | 1 | مُرتفعة |
| .1 | لديَّ القدرة على تعديل خطواتي لإنجاز المهمة. | 4.15 | 0.74 | 2 | مُرتفعة |
| 4. | أرى بوضوح إلى أين يتجه أدائي. | 4.03 | 0.80 | 3 | مُرتفعة |
| 6. | أشعر بالرضا عن الجهد الذي أقوم بهِ. | 3.89 | 1.11 | 4 | مُرتفعة |
| .5 | أدائي جيد في كل الأحوال. | 3.76 | 0.95 | 5 | مُرتفعة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| .2 | يربك انتقاد الآخرين لعملي إنجازي للمهمة. | 3.23 | 1.21 | 6 | مُتوسطة |
| | المتوسط الحسابي الكلي للبُعد | **3.91** | **0.55** | | مُرتفع |

يُبين الجدول (10) أنَّ قيم المُتوسطات الحسابية للفقرات على بُعد التغذية الراجعة تراوحت ما بين (3.23 – 4.41) وبدرجة تقدير بين مُتوسطة إلى مُرتفعة على الفقرات. أمّا البُعد ككل فقد حصل على متوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.55) وبدرجة مُرتفعة. وجاءت في المرتبة الأولى على البُعد الفقرة (3) التي تنص على "نجاح الخطوة الأولى لإنجاز المهمة يحفزني لخطوات أخرى أكثر إيجابية" بمتوسط حسابي (4.41) وانحراف معياري (0.75)، وبدرجة مُرتفعة. بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة على البُعد الفقرة (2) التي تنص على"يربك انتقاد الآخرين لعملي إنجازي للمهمة" بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.21) وبدرجة مُتوسطة.

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للتدفق النفسي لدى طلبة جامعه الطفيلة التقنية جاءت مُرتفعة وبمُتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.51). واحتل بُعد "الأهداف الواضحة" المرتبة الأولى بدرجة (مُرتفعة)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الطفيلة التقنية لديهم أهداف ومساعٍ واضحة وخطط بعيدة الأمد ويسعون دائمًا إلى التخطيط المُمنهج والعقلاني نحو مُستقبلهم العلمي والدراسي، وفي المرتبة الأخيرة بُعد "فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات" بدرجة (مُرتفعة)، وترجع هذه النتيجة إلى عدم تقبل بعض الطلبة لبعض المساقات والمباحث المختلفة نظرًا لما تشتمل عليه من زخم للمعلومات وصعوبة تلك المساقات. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأسود (2020) التي أشارات نتائجها إلى وجود مُستوى مُرتفع من التدفق النفسي لدى عينتها.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟**

تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب والدرجة، لكل فقرة من فقرات مقياس الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، وللدرجة الكلية بشكل عام، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقًا للمتوسطات الحسابية، والجدول (11) يُبيِّن نتائج ذلك:

**جدول (11)**

**المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لفقرات مقياس الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية مرتبة تنازليًا وفقًا للمُتوسطات الحسابية**

| م | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| .1 | أسعى أن أكون متسامحاً ومتفهماً لأمور تتعارض مع ما أعتقد. | 4.19 | 0.85 | 1 | مُرتفعة |
| .3 | بعد الانتهاء من فعل شيء ما، أشعر بأنه كان باستطاعتي فعله بشكل أفضل. | 4.10 | 0.89 | 2 | مُرتفعة |
| .24 | أنجذب إلى تعلم الأشياء التي تؤيد معتقداتي، وتتفق مع قناعاتي الشخصية. | 4.09 | 0.89 | 3 | مُرتفعة |
| .18 | أجد سعادة تجاه نفسي عندما أجد من يؤيد معتقداتي. | 4.03 | 1.00 | 4 | مُرتفعة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| .30 | لديَّ المرونة الفكرية الكافية لتقبل كل جديد. | 4.01 | 0.91 | 5 | مُرتفعة |
| .31 | أنا لا أؤمن بالخرافة. | 4.00 | 1.03 | 6 | مُرتفعة |
| .21 | أحذر من ارتكاب الأخطاء. | 3.97 | 0.99 | 7 | مُرتفعة |
| .14 | عندما تواجهني معلومة جديدة، أبحث عن معلومات داعمة أو مؤيدة للاعتقاد الذي أملكه. | 3.93 | 0.86 | 8 | مُرتفعة |
| .27 | لديَّ دوافعي للعمل التطوعي في الجامعة. | 3.92 | 1.06 | 9 | مُرتفعة |
| .11 | أعمل دائماً لكتمان مشاعري بداخلي. | 3.89 | 1.09 | 10 | مُرتفعة |
| .29 | يصفني أساتذتي بأنني ملتزم بالتعليمات الجامعية. | 3.88 | 0.96 | 11 | مُرتفعة |
| .10 | تسبب لي الضوضاء حالة من الضيق. | 3.86 | 1.08 | 12 | مُرتفعة |
| .12 | عندما أقلق أو أتوتر لا أكون قادراً على التفكير أو التصرف بشكل منطقي. | 3.82 | 1.11 | 13 | مُرتفعة |
| .15 | أغض النظر عن التغيرات التي لا تشعرني بالراحة. | 3.81 | 1.00 | 14 | مُرتفعة |
| .2 | أستاء بسهولة من التغيرات السلبية التي تحدث بالجامعة. | 3.74 | 1.08 | 15 | مُرتفعة |
| .13 | يمكنني التكيف مع التغيرات بسهولة. | 3.72 | 1.09 | 16 | مُرتفعة |
| .23 | أشعر بالرضا والانسجام في حياتي الجامعية. | 3.71 | 1.10 | 17 | مُرتفعة |
| .19 | أبرر أفكاري ومعتقداتي للتخلص من التوتر. | 3.62 | 1.09 | 18 | مُتوسطة |
| .7 | عندما أواجه معلومات جديدة ينتابني شعور بالحيرة تجاهها. | 3.61 | 1.04 | 19 | مُتوسطة |
| .28 | أشعر بصعوبة التركيز أثناء الدراسة. | 3.56 | 1.13 | 20 | مُتوسطة |
| .16 | أشعر بالقلق تجاه الأشياء التي ينبغي أن أقولها أو أفعلها. | 3.54 | 1.13 | 21 | مُتوسطة |
| .25 | غالباً ما يساعدني زملائي في فهم الأمور التي تتعارض مع معتقداتي. | 3.52 | 1.08 | 22 | مُتوسطة |
| .20 | أجد صعوبة في التركيز أثناء القراءة أو الدراسة. | 3.51 | 1.22 | 23 | مُتوسطة |
| .9 | أتجنب إظهار استيائي أو غضبي تجاه الآخرين عندما أختلف معهم. | 3.47 | 1.25 | 24 | مُتوسطة |
| .17 | أجد صعوبة بالاسترخاء. | 3.38 | 1.20 | 25 | مُتوسطة |
| .5 | الإحباط يسبب لي الشعور بالنقص. | 3.20 | 1.23 | 26 | مُتوسطة |
| .26 | أخجل بسبب تدني تحصيلي الدراسي الجامعي. | 3.12 | 1.31 | 27 | مُتوسطة |
| .22 | أميل إلى الاستسلام عند حل الواجبات الصعبة. | 2.96 | 1.30 | 28 | مُتوسطة |
| .8 | أتجنب قول الحقيقة لخوفي من تعريض نفسي للوم. | 2.82 | 1.36 | 29 | مُتوسطة |
| .6 | أطلق الأحكام على غيري كثيراً. | 2.80 | 1.20 | 30 | مُتوسطة |
| .4 | كل جديد بهذه الحياة يشعرني بخيبة أمل. | 2.73 | 1.24 | 31 | مُتوسطة |
| .32 | أقارن نفسي بباقي زملائي. | 2.55 | 1.41 | 32 | مُتوسطة |
| | المتوسط الحسابي للمقياس ككل | **3.59** | **0.51** | مُتوسط | |

يُبين من الجدول رقم (11) أنَّ قيم المتوسطات الحسابية لفقرات درجة الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تراوحت ما بين (2.55 – 4.19)، بدرجة تقدير بين مُتوسطة إلى مُرتفعة على الفقرات. أمّا الدرجة على المقياس ككل، فقد جاءت بمتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.51) وبدرجة مُتوسط. وجاء في المرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "أسعى أن أكون متسامحاً ومتفهماً لأمور تتعارض مع ما أعتقد" بمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.85)، وبدرجة مُرتفعة. أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة (32) التي تنص على" أقارن نفسي بباقي زملائي" بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (1.41) وبدرجة مُتوسطة.

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية جاءت مُتوسطة وبمُتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (0.51). وقد جاء في المرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "أسعى أن أكون متسامحاً ومتفهماً لأمور تتعارض مع ما أعتقد"، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة (32) التي تنص على"أقارن نفسي بباقي زملائي" بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (1.41) وبدرجة مُتوسطة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى كون الطالب يسعى دائماً أن يكون مختلفًا في شخصيته وطباعهِ، مُتميزًا بأسلوب حِواره متطلعًا نحو الأُفق بعيدًا عن مقارنة نفسه بزملائه، لأنه يمكن أن تؤدي هذه المقارنة إلى مُضاعفات سلبية يكون الطالب بغنى عنها، فالهدف الأسمى بالنسبة له هو تحقيق ذاته ونجاحه على المستوى العِلمي والعَملي، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة زانّا (2015).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؟**

تم حساب قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية، والجدول (12) يُبين نتائج ذلك:

**جدول (12)**

**معامل ارتباط بيرسون بين التدفق النفسي والاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية**

| | الأبعاد | الدرجة الكلية لمقياس الاتساق المعرفي |
|---|---|---|
| مقياس التدفق النفسي | الأهداف الواضحة | 0.216** |
| | | 0.000 |
| | الاندماج والتركيز | 0.275** |
| | | 0.000 |
| | التغذية الراجعة | 0.420** |
| | | 0.000 |
| | الابتعاد العاطفي | 0.456** |
| | | 0.000 |
| | الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي | 0.401** |

* دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ ** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يلاحظ من نتائج الجدول (12) أن قيمة معامل الارتباط بين درجات الأفراد على مقياس التدفق النفسي ومقياس الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية قد بلغت (0.401) وتشير هذه القيمة إلى وجود علاقة مُتوسطة وطردية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) مُتغيرات الدِّراسة، كما أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية لمقياس الاتساق المعرفي قد جاءت طردية ما بين مُنخفضة إلى مُتوسطة على الأبعاد وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وهذا يعني وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية لمقياس الاتساق المعرفي.

وأظهرت النتائج وجود علاقة مُتوسطة وطردية ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01) مُتغيرات الدِّراسة. كما جاءت العلاقة طردية ما بين مُنخفضة إلى مُتوسطة بين أبعاد التدفق النفسي والاتساق المعرفي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01)، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية لمقياس الاتساق المعرفي، وتُعزى تلك النتيجة إلى أن التدفق النفسي يتأثر بالاتساق المعرفي عند الطالب، أي أنه كلما زاد الاتساق المعرفي وكانت النُظم المعرفية لدى الطالب متزنه وذات طابع عقلاني فالطالب بهذه الحالة لا يعاني من التنافر المعرفي مما يساعد على دخوله في حالة التدفق النفسي، إذاً فالعلاقة طردية بين التدفق النفسي والاتزان المعرفي.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) في درجة التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيري الدراسة الجنس، والمُستوى الأكاديمي؟**

تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الجنس والمُستوى الأكاديمي ، وذلك كما يلي:

أولاً: نتائج التحليل على الدرجة الكلية للمقياس: تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الجنس والمستوى الأكاديمي، وذلك كما هو مُبيَّن في الجداول (13).

**جدول (13)**

**المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الجنس، والمُستوى الأكاديمي**

| المتغيرات | الفئات | العدد | المُتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 207 | 3.80 | 0.52 |
| | أنثى | 227 | 3.90 | 0.49 |
| | المجموع | 434 | 3.85 | 0.51 |
| المُستوى الأكاديمي | أولى | 240 | 3.85 | 0.45 |
| | رابعة | 194 | 3.85 | 0.57 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| المجموع | 434 | 3.85 | 0.51 |

يُبين الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين قيم المُتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الدراسة (الجنس، والمُستوى الأكاديمي). ولبيان مدى دلالة الفروق إحصائياً بين المُتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) على الدرجة الكلية للمقياس والجدول (14) يُبين نتائج ذلك:

**جدول (14)**

**نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الدراسة الجنس والمُستوى الأكاديمي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.932 | 1 | 0.932 | 3.650 | 0.057 |
| المستوى الأكاديمي | 0.010 | 1 | 0.010 | 0.039 | 0.844 |
| الخطأ | 109.993 | 431 | 0.255 | | |
| الكلي | 6554.211 | 434 | | | |
| الكلي المعدل | 110.924 | 433 | | | |

* دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يُبين الجدول (14) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المقياس (3.650) وبمستوى دلالة إحصائية (0.057) وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المقياس (0.039) وبمستوى دلالة إحصائية (0.844) وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

**ثانياً: نتائج التحليل لأبعاد المقياس:**

تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الجنس والمستوى الأكاديمي ، وذلك كما يُبيَّن الجدول (15).

**جدول (15)**

**المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الأفراد على أبعاد التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الجنس والمُستوى الأكاديمي**

| المتغير | مستويات | الإحصائي | الأهداف الواضحة | الاندماج والتركيز | فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | التغذية الراجعة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | الوسط الحسابي | 3.89 | 3.82 | 3.65 | 3.84 |
| | N=207 | الانحراف المعياري | 0.62 | 0.66 | 0.65 | 0.60 |
| | أنثى | الوسط الحسابي | 3.98 | 3.87 | 3.75 | 3.98 |
| | N=227 | الانحراف المعياري | 0.60 | 0.62 | 0.61 | 0.50 |
| | المجموع | الوسط الحسابي | 3.94 | 3.85 | 3.70 | 3.91 |
| | N=434 | الانحراف المعياري | 0.61 | 0.64 | 0.63 | 0.55 |
| المُستوى الأكاديمي | أولى | الوسط الحسابي | 3.89 | 3.87 | 3.73 | 3.92 |
| | N=240 | الانحراف المعياري | 0.56 | 0.58 | 0.57 | 0.49 |
| | رابعة | الوسط الحسابي | 3.99 | 3.82 | 3.67 | 3.91 |
| | N=194 | الانحراف المعياري | 0.65 | 0.70 | 0.71 | 0.62 |
| | المجموع | الوسط الحسابي | 3.94 | 3.85 | 3.70 | 3.91 |
| | N=434 | الانحراف المعياري | 0.61 | 0.64 | 0.63 | 0.55 |

يُشير الجدول (15) إلى وجود فروق ظاهرية بين قيم المُتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الجنس، والمُستوى الأكاديمي. ولبيان مدى دلالة الفروق إحصائياً بين المُتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي المتعدد المتغيرات التابعة (Tow Way MANOVA) على أبعاد المقياس والجدول (16) يُبين نتائج ذلك:

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (Tow Way MANOVA) لاستجابات الأفراد على أبعاد التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الجنس والمُستوى الأكاديمي

| مصدر التباين/ المتغير | المتغيرات التابعة/ الأبعاد | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الأهداف الواضحة | 1.038 | 1 | 1.038 | 2.851 | 0.092 |
| **Hotelling's =0.021** | الاندماج والتركيز | 0.196 | 1 | 0.196 | 0.479 | 0.489 |
| **F =2.265** | فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | 0.938 | 1 | 0.938 | 2.341 | 0.127 |
| **Sig =0.061** | التغذية الراجعة | 2.022 | 1 | 2.022 | 6.706 | 0.010* |
| المُستوى الأكاديمي | الأهداف الواضحة | 1.337 | 1 | 1.337 | 3.675 | 0.056 |
| **Hotelling's =0.037** | الاندماج والتركيز | 0.230 | 1 | 0.230 | 0.563 | 0.453 |
| **F =3.955** | فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | 0.289 | 1 | 0.289 | 0.722 | 0.396 |
| **Sig =0.004** | التغذية الراجعة | 0.007 | 1 | 0.007 | 0.023 | 0.879 |
| الخطأ | الأهداف الواضحة | 156.865 | 431 | 0.364 | | |
| | الاندماج والتركيز | 176.200 | 431 | 0.409 | | |
| | فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | 172.631 | 431 | 0.401 | | |
| | التغذية الراجعة | 129.929 | 431 | 0.301 | | |
| المجموع المعدل | الأهداف الواضحة | 6889.837 | 434 | | | |
| | الاندماج والتركيز | 6598.861 | 434 | | | |
| | فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات | 6114.444 | 434 | | | |
| | التغذية الراجعة | 6779.194 | 434 | | | |

*دالة عند مستوى الدلالة .(α≤0.05)

يُلاحظ من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين المُتوسطات الحسابية لتقديرات الأفراد على أبعاد التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تُعزى لاختلاف الجنس باستثناء بُعد التغذية الراجعة، إذ بلغت القيم الإحصائية لاختبار (F) على كل من (الأهداف الواضحة، الاندماج والتركيز، فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات) (2.851) (0.479) (2.341) وبمستوى الدلالة (0.092) (0.489) (0.127) على التوالي، وتُعد هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05) على الأبعاد. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الأفراد على بُعد التغذية الراجعة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على البُعد (6.706) وبمستوى الدلالة (0.010)، وتُعد هذه القيمة

دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (3.98) وهو أعلى مقارنة بالذكور بمتوسط حسابي (3.84) على البُعد.

كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين المُتوسطات الحسابية لتقديرات الأفراد على أبعاد التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تُعزى لاختلاف المستوى الأكاديمي، إذ بلغت القيم الإحصائية لاختبار (F) على الأبعاد (الأهداف الواضحة، الاندماج والتركيز، فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات، التغذية الراجعة) (3.675) (0.563) (0.722) (0.023) وبمستوى الدلالة (0.056) (0.453) (0.396) (0.879) على التوالي، وتعد هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05) على الأبعاد. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الطفيلة التقنية يعيشون ظروف تعليمية اجتماعية متشابهة، وأنهم يركزون على أهدافهم الذاتية نوعاً ما حيث يكونون مدفُوعين لتحقيق أهدافهم بغض النظر عن جنسهم سواء ذكر أو أنثى، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α≤0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تُعزى لمتغير المُستوى الأكاديمي، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى التطور الهائل بشبكة المعلومات والحواسيب والأمور التقنية حيث أصبح العالم بين أيدي الطلبة فلا يصعب عليهم أمر، مما أدى لإطلاع الطلبة على العديد من الثقافات والمعارف فأثر هذا بدوره على نضجهم المعرفي وبنائهم المعرفي ككل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة باظة (2020)، وتختلف مع دراسة الأسود (2020) حيث توجد فروق في المُستوى الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) في درجة الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغيري الدراسة الجنس، والمستوى الأكاديمي؟**

تمّ حساب قيم المُتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الجنس والمستوى الأكاديمي، وذلك كما هو مُبيَّن في الجداول (17).

جدول (17)

المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الجنس، والمُستوى الأكاديمي

| المتغيرات | الفئات | العدد | المُتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 207 | 3.57 | 0.55 |
| | أنثى | 227 | 3.61 | 0.47 |
| | المجموع | 434 | 3.59 | 0.51 |
| المُستوى الأكاديمي | أولى | 240 | 3.60 | 0.44 |
| | رابعة | 194 | 3.59 | 0.58 |
| | المجموع | 434 | 3.59 | 0.51 |

يُبين الجدول (17) وجود فروق ظاهرية بين قيم المُتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الدراسة (الجنس، والمُستوى الأكاديمي). ولبيان مدى دلالة الفروق إحصائياً بين المُتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) على الدرجة الكلية للمقياس والجدول (18) يُبين نتائج ذلك:

جدول (18)

نتائج تحليل التباين الثنائي (Tow Way ANOVA) على الدرجة الكلية لمقياس الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية وفقًا لمتغيري الدراسة الجنس والمستوى الأكاديمي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | 0.173 | 1 | 0.173 | 0.669 | 0.414 |
| المستوى الأكاديمي | 0.014 | 1 | 0.014 | 0.054 | 0.817 |
| الخطأ | 111.253 | 431 | 0.258 | | |
| الكلي | 5717.926 | 434 | | | |
| الكلي المعدل | 111.451 | 433 | | | |

* دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يُبين الجدول (18) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المقياس (0.669) وبمستوى دلالة إحصائية (0.114) وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$).

وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية تعزى لمتغير المُستوى الأكاديمي، إذ بلغت

القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المقياس (0.054) وبمستوى دلالة إحصائية (0.817) وتعد هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$)، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة الطفيلة التقنية لديهم ذات الرغبة والدافعية والفضول المعرفي على اختلاف مستوياتهم الدراسية فهم يسعون إلى الوصول لحالة الاتساق المعرفي والتخلص من التنافر المعرفي بغض النظر عن المستوى الأكاديمي. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الراشد (2021) حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق في الاتساق المعرفي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

## التوصيات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها، تُوصي هذه الدراسة بما يأتي:

- العمل على تضمين المُقررات الجامعية بالمفاهيم النفسية مثل التدفق النفسي والاتساق المعرفي.
- الاهتمام بالتدفق النفسي كخبرة يمكن استغلالها في العملية التعليمية.
- التأكيد على دور التدفق النفسي المهم في عملية التعلم وضرورة تشجيع الطلاب على الدخول في تجربة التدفق النفسي أثناء عملية التعلم .
- العمل على طرح أفكار جديدة بين الطلبة قادرة على إثارة التنافر المعرفي بين نُسق قِيمهم السابقة والأفكار الحديثة، كون التنافر المعرفي، ذا طبيعة دافعية قد تُؤدي إلى تقبل الأفكار الجديدة بهدف خفض التناشز والتساؤل عن سبب تناقض وتضاد أفكاره مع أفكار مُجتمعه.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الاتساق المعرفي، وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

## قائمة المراجع:

أبو حلاوة، محمد. (2013). *حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد، والمقياس*. مصر: إصدارات شبكة مؤسسة العلوم النفسية العربية.

الأسود، مهرية.(2020). التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة. *مجلة العلوم النفسية التربوية*، 6(1)، 55-69.

باظة، آمال.(2020). التدفق النفسى وعلاقته بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا. *مجلة كلية التربية*، 2(20)، 281-306.

بلبقرة، أحمد. (2018). التدفق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من العمال الدائمين بمديرية التجارة بورقلة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر .

جامعة الطفيلة التقنية.( 2022). دائرة القبول والتسجيل. إحصائيات أعداد الطلبة.

جولمان، دانيال.(2000). *الذكاء العاطفي*، الكويت: عالم المعرفة.

خشبة، فاطمة.(2017). التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (96) 27، 221-316.

دكت، جون.(2000). *علم النفس الإجتماعي والتعصب*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الراشد، صفاء. (2021). الاتساق المعرفي وعلاقته بصورة الذات لدى طلبة الجامعة. *مجلة الآداب*، 137، 257 -296.

الرفوع، محمد. (2015). *الدافعية نماذج وتطبيقات*. عمان: دار المسيرة.

صالح، قاسم. (1988) .*الشخصية بين التنظير والقياس*. بغداد: مطبعة التعليم العالي.

عبد السميع، محمد. (2009). التدفق و علاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة. *دراسات نفسية*، (2)19، 313-357.

العبد الله، يوسف. (2001). أثر كل من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الإنجاز وعادات الاستذكار على الأداء الأكاديمي لدى عينة من طالبات جامعة قطر. *المجلة التربوية*، (60) 15، 15-49.

العبيدي، عفراء. (2016). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والسنة الدراسية. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية*،3، 197-214.

العتيبي، سميرة. (2015). التنافر المعرفي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى وطالباته. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 43 (2).، 53–101.

عقل، عبد اللطيف.(1988). *علم النفس الإجتماعي*. الأردن: دار البيرق للطباعة والنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف.(2012). *نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي*. عمان: دار المسيرة.

الكرزون، سحر.(2016) .مستوى التدفق النفسي وعلاقته بأنماط الضبط الصفي لدى المعلمين. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الجامعة الهاشمية، الأردن.

اللحياني، مريم.(2015). التنافر المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. مجلة العلوم الاجتماعية، (3) 43، 60 -96.

منصور، إيناس.(2021). درجة التدفق النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف، *مجلة كلية التربية*، 100، 227-256.

مؤمن، داليا.(2004). العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السيارة والضاغطة. *ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر- الشباب المستقبل*، جامعة عين شمس،القاهرة، 2004.

النواب، ناجي وزكي، ألق ثائر.(2018). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*،(28)، 983-1024.

نوفل، محمد وأبو عواد، فريال. (2011). *علم النفس التربوي*. عمان: دار المسيرة.

Alden, Chris& Aran, Amnon .(2017) *Foreign policy Analysis: New approaches*, Second edition, Typeset in Bembo, by Apex Co Vantage, LLC.

Cooper, J. & Fazio, R. H. (1984). *A new look at dissonance theory*. In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, (229-266). New York: Academic Press.

Haber & sideleau. (1981). Heppner, P, P & Dixon, D, N. Areview of the Interprets On an influence process in counseling*, Journal of Guidance*, (59), 542-550.

Lester, D., & Yang, B. (2009) Two sources of human irrationality: cognitive dissonance and brain dysfunction. *Journal of Socio- Economics*, 38(4), 658-662.

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

Schunk D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Sentürk, B. (2013). Teacher's and students' perceptions of flow in speaking activities. *Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 283 – 306.

Wicklund, R. A., & Brehm, J. W. (1976). *Perspectives on cognitive dissonance* Hillsdale NJ: Erlbaum.

Zanna, M, P. Olson, J, M & Fazio, R. (2015). Self-Perception and attitude Behavior consistency. *Journal of Personality and social Psychology Bulletin*, 7(2).252-256.