فعالية برنامج قائم على مبادئ نظرية التدفق النفسى لتنمية السعادة الأكاديمية والدافعية الداخلية لدى طلاب كلية التربية مرتفعى الملل الاكاديمى

إعـــداد

د/ إيمان محمد عبد العال محمد

مدرس بقسم علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعة حلوان

مستخلص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على مبادئ نظرية التدفق النفسى فى تنمية السعادة الأكاديمية والدافعية الداخلية وخفض الملل الاكاديمى، لدى عينة قوامها (٦٤) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة حلوان مرتفعى الملل الأكاديمى ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة . وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين . وقد تم إعداد البرنامج التدريبى (من إعداد الباحثة) ، واختبار السعادة الأكاديمية(من إعداد الباحثة) ، واختبار الدافعية الداخلية (من إعداد الباحثة) ، واختبار الملل الأكاديمى (من إعداد الباحثة) ، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات ، وبعد تطبيق الأدوات أسفرت النتائج عن : وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار السعادة الأكاديمية وأبعاده لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الدافعية الداخلية وأبعاده لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الملل الأكاديمى وأبعاده لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة ، ووجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الطلاب فى اختبار السعادة الأكاديمية تعزى لمتغير التخصص علمى وأدبى لصالح التخصص العلمى ، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب تعزى للتفاعل بين تطبيق البرنامج والتخصص .

الكلمات المفتاحية : البرنامج التدريبى – نظرية التدفق النفسى – السعادة الأكاديمية– الملل الأكاديمى– الدافعية الداخلية .

Abstract

The aim of the research is to reveal the effectiveness of a program based on the principles of psychological flow theory in developing academic well-being , intrinsic motivation, and reducing academic boredom, among a sample of second-year students from the Faculty of Education, Helwan University, who are highly academically bored, consisting of 64 student from the Faculty of Education, with a scientific and literary major, who are highly academically bored. They were divided into two groups: experimental (32) and control (32). The equality of the two groups was verified.The training program (prepared by the researcher) ,the academic well-being test (prepared by the researcher), the intrinsic motivation test (prepared by the researcher), and the academic boredom test (prepared by the researcher). The psychometric properties were verified, and after applying the tools, the results showen : There are statistically significant differences between the average scores of students in the experimental and control groups in the post-application of the academic well-being test and its dimensions in favor of the students in the experimental group. There are statistically significant differences between the average scores of students in the experimental and control groups in the post-application of the intrinsic motivation test and its dimensions, in favor of the students in the experimental group. There are statistically significant differences between the average scores of students in the experimental and control groups in the post-application of the academic boredom test and its dimensions in favor of the students in the control group. There are statistically significant differences between the average scores of students in the academic well-being test attributed to the variable of scientific and literary specialization in favor of scientific specialization. There are no statistically significant differences between Student grade averages are due to the interaction between program application and specialization.

Keywords: training program - psychological flow theory - academic happiness - academic boredom - internal motivation.

مقدمة

يعد الهدف من العملية التعليمية اكساب الطلاب والتلاميذ المعلومات والمهارات والخبرات المختلفة ، التى تفيدهم فى الحياة العملية والعلمية ، ولا يتأتى هذا إلا من خلال تفاعل الطالب وإندماجه وإنخراطه فى الحياة الأكاديمية بصورة كبيرة وفعالة ، إلا أن هناك ما يعوق هذا التفاعل والإندماج لدى االطلاب ، والتى من أهمها شعور الطلاب بالملل فى الحياة الأكاديمية، وعدم الرغبة فى التعلم ، وفقدان الشغف بالمهام الأكاديمية وبالأحرى طلاب الجامعة وخصوصا طلاب التخصصات النظرية . وهذا ما أكده شارب (2017) Sharp أن العديد من الطلاب يعانون من تأجيل لمهامهم الأكاديمية، وقلة الفاعلية الأكاديمية، انخفاض الدافعية للتعلم ، وشعور عال بالملل الأكاديمى، فالملل يرتبط سلبيا بالمفردات الأكاديمية الإيجابية المحفزة للتعلم كالدافعية ، والإهتمام الدراسى والتنظيم الذاتى ، والإنجاز الأكاديمى، ويرتبط ايجابيا بالتفكير السلبى ، ووجهة الضبط الخارجية ، وإرتفاع نسبة التسرب الدراسى وإنخفاض التحصيل.(Hemmings, Kay, Murphy & Elliott, Sharp 2016)

فقد أوضح عبد العال (٢٠١٢) أن الملل الأكاديمى عاملا مؤثرا على سلوكيات الطلاب ، فيؤدى ارتفاع مستواه لدى الطلاب إلى اهمالهم لدروسهم ومهامهم الأكاديمية، وعدم الانتظام فى آدائها ، كما يؤدى إلى فقدان الدافعية لاكمال المهام الدراسية المطلوبة منه . كما يترتب على الملل الأكاديمىاضطرابات وسلبيات مثل الاندفاع والادمان والعنف والإنحراف السلوكى ، والإحباط والتسويف الأكاديمى، والقلق والاكتئاب وفقدان الشغف ، وإنخفاض الأداء الأكاديمى والتسرب من التعليم ، وعدم التكيف مع البيئة الدراسية ، ورفض الإندماج الأكاديمى، وإنخفاض الروح المعنوية وإنخفاض التحصيل الدراسى (عيسى ، ٢٠١٩) . فيعد الملل الأكاديمي من أقوى الإنفعالات السلبية المؤثرة على الإنجاز الأكاديمي. (Sohail et al.، 2012)

والطلاب الذين يكون لديهم شعور بالملل هم الذين يلهون أثناء المحاضرات وعند شرح المادة العلمية ، وهى أعراض منتشرة ومتكررة بكثرة فى الحياة الجامعية. ويرى رانا ومحمود Rana and Mahmood (2010)؛وجارفس وسفريت(2012) Jarvis and Seifert أن المهام الموكلة للطلبة ، والمناهج الدراسية ، والمعلم ، وطرق التدريس ، وأساليب التقويم كل هذه عوامل تؤدى إلى الملل الأكاديمى.

وتعد نظرية التدفق النفسى والذى قدمها ميهالى Mihaly1990 من أهم النظريات التى تدور حول الحالة الايجابية للأفراد عند أداء المهام المختلفة ، ولا سيما الطالب وتعبر عن الاستغراق التام للطالب فى المهام التى يؤديها ، ورغبته وإنخراطه المستمرين لتحقيق أهدافه دون الشعور بالملل أو الضجر أو الاحساس بالوقت ، فهى حالة استغراق مطلق مهما طال الزمن حتى إنتهاء المهمة ، ويعتريها نوع من المتعة والرغبة فى الأداء والدافعية النابعة من داخل الفرد .فالتدفق لا يسمح للفرد بتأجيل أو أنهاء المهام . وقد وصفه جولمان بأنه حالة شعورية يصل فيها الفرد إلى ذروة الابداع ودرجة الامتياز ، ويستمر هذا التميز بعد ذلك بأقل مجهود مثل الشلال المتدفق ، فهى أقصى أداء للفرد والذى يمتاز بالإيجابية والشعور بالسعادة والطاقة وتجنب الملل والاكتئاب والتوتر (الأعسر وكفافى ، ٢٠٠٠) .

وبينت نتائج الدراسات وجود علاقة قوية بين التعلم والتدفق النفسى ؛ حيث أنه يؤثر بشكل إيجابى فى عملية التعلم فالتدفق يساعد المتعلم على التركيز على المهمات ، ووضع خطط واضحة وأهداف محددة ومنطقية ، مع توفير الطاقة والسعى لتحقيق هذه الأهداف، فهو يعد حالة مهمة ومطلوبة للتعلم الفعال (Yoo,Sanders,Cerveny,2018) .

كما يساعد التدفق الطالب على الابداع والأداء المتميز ؛ فقد أولته المجتمعات الحديثة أهمية كبرى ؛ وذلك لما يسهم به من تعامل ذكى وأكثر تطوراً مع التحديات المعقدة فى هذه المجتمعات (Riva et al.,2017).

وللتدفق آثاراً إيجابية على سلوك الطالب ومدى إندماجه فى المهمات المختلفة ومدى رغبته ، والإستمتاع والقدرة على التنظيم ، والضبط فى المواقف الأكاديمية، وهى تتخطى عملية المكافآت أو المعززات الخارجية بما يدل على جاذبية المهمة و الرغبة والشغف الداخلى عند أدائها مما يحقق معانى أكثر عمقاً . وعندما يؤدى الانسان أشياء يحبها ويستمتع بأدائها ، وتثير لديه روح التحدى والاثارة فإنه يشعر بالرضا والسعادة .

و للسعادة فى الحياة الأكاديمية دورا هاما وأهمية بالغة ، فيؤكد نودينجز(٢٠١٠) أن قديما كان يظن التربويين أن السعادة فى الصفوف الدراسية تعكس الإنجاز القليل ؛ إلا أن التربوين حديثا بدأو يتطرقوا إلى أهمية السعادة والمتعة فى التعليم ، وأن لها آثارا عظيمة على الناحية الأكاديمية قبل

النفسية ، فالعلماء أكدوا على أن الألم وفقدان الإستمتاع والملل الذى يرتبط بالتعليم هو بمثابة سخافة وتحطيم لآمال المتعلمين (نودينجز ،٢٠١٠) . كما أكدت دراسة (Moussa (2022 على ارتباط السعادة لدى الطلاب ارتباطا إيجابياً بنجاحهم الأكاديمى، كما يمكن التنبؤ بنجاحهم من خلال مستوى السعادة لديهم .

وتلعب الدافعية دورًا مهمًا في سلوك الطلاب؛ حيث تحدد اهتمامهم الداخلي بعملية التعلم، وإحساسهم بالمتعة لمجرد أداء الأعمال الأكاديمية، وقد أكد كل من باريت وراسيل Russell and Barrett فى نموذجهما ثنائي البعد على أهمية الدافعية للتفوق وتحقيق الأهداف الأكاديمية ,Janse) (2018 ، وربط بيكران وآخرون (2002) .Pekrun et al الدافعية بالانفعالات الأكاديمية الايجابية لدى الطلاب مثل المتعة ، والأمل، والفخر ، والتعلم ، والأداء، والإنجاز، وتطوير الهوية . فالاشخاص ذوى الدافعية الداخلية يمتازون بالأداء المتميز ، ويفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم وتبرز امكانياتهم ، بحيث تكون واعدة للنجاح ، فلا يكون النجاح فيها مؤكداً ولا صعب المنال ، ويفضلون المهام التي يقارن فيها أداؤهم بأداء غيرهم بنوع من التنافسية ، ولديهم قدرة على التوفيق بين قدراتهم والمهام التي يختارونها، ويفضلون المهام المتوقع نتائجها ، ولديهم معرفة بمقدار الوقت والجهد المطلوب فيها (lepper,2005). مما يجعل من الدافعية الداخلية متغيرا محوريا عند أداء المهام المختلفة ولا سيما الأكاديمية، حيث لها دورا فعالا فى تحديد الأهداف ، والتخطيط ، وتنظيم الوقت ، وبذل الجهد ، والرغبة فى الأداء .الأمر الذى يدعم ارتباطها وتأثرها بنظرية التدفق النفسى بما تشتمل عليه من مبادئ والتى ترتبط بتحديد الأهداف ، والتخطيط ، والاندماج والاستمتاع والرغبة فى الأداء.

ومن هنا تأتى ضرورة اقتراح برنامج تدريبى لتنمية السعادة الأكاديمية، والدافعية الداخلية ، ولخفض الملل الأكاديمى لدى الطلاب الذين يعانون من ارتفاع الملل الأكاديمى من كلية التربية ، وتعد نظرية التدفق النفسى أنسب نظرية لتحقيق هذا الهدف ، لأنها نظرية تهتم بمشاعر السعادة والمتعة والشغف والدافعية ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث .

مشكلة البحث

يعانى العديد من الطلاب من ارتفاع مستوى الملل الأكاديمى، مما يعيق الانجاز الأكاديمى لديهم وهذا ما أكدته نتائج دراسة مان وربنسون Mann and Robinson (2009) حيث أن (٥٨) من أفراد عينة الدراسة أقروا بأنهم يشعرون بالملل الأكاديمي فيما يزيد على نصف محاضراتهم، وأنهم يقابلون هذه الخبرة السلبية بالاستغراق في أحلام اليقظة، أو عدم حضور المحاضرات قدر الإمكان. ودراسة السورطي (٢٠٠٨) التى هدفت للتعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ومصادره ، وأظهرت نتائجها تعرض أفراد العينة لدرجة عالية من الملل الأكاديمي. كما أكدت الدراسات على أن الملل الأكاديمي يرتبط ارتباطاً سالباً مع السعادة والاستمتاع بالتعلم Nett et al,2010). وأكدت أيضا على أن من أهم أسباب الملل الأكاديمي عدم التوازن بين مهارات وقدرات الطلاب ، وبين متطلبات التحديات الأكاديمية؛ فهى إما أقل منها أو تفوقها وفى كلتا الحالتين تمثل عائقا للتعلم (Preckel, Gotz& Frenzel, 2010). ويعد إحداث التوازن بين القدرات والتحديات جوهر نظرية التدفق النفسى ؛ ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث فى الكشف عن فعالية برنامج تدريبى مقترح قائم على نظرية التدفق النفسى ومبادئها ، فى تنمية السعادة الأكاديمية والدافعية الداخلية وخفض الملل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية مرتفعى الملل الأكاديمى، حيث لم يهدف بحث عربي إلى تنمية هذه المتغيرات من خلال مبادئ هذه النظرية ، مما يجعل القيام بهذا البحث أمرا بالغ الأهمية .

ويمكن صياغة مشكلة البحث فى التساؤلات التالية :

١. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار السعادة الأكاديمية وأبعاده فى التطبيق البعدى ؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الدافعية الداخلية وأبعاده فى التطبيق البعدى ؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الدافعية الداخلية وأبعاده فى التطبيق البعدى ؟
٤. هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب علمى ومتوسطات درجات طلاب أدبى على اختبار السعادة الأكاديمية ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) ؟
٥. هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب علمى ومتوسطات درجات طلاب أدبى على اختبار الدافعية الداخلية ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) ؟
٦. هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب علمى ومتوسطات درجات طلاب أدبى على اختبار الملل الأكاديمى ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) ؟
٧. هل توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات مجموعات البحث (علمى تجريبية ، أدبى تجريبية ، علمى ضابطة ، أدبى ضابطة) على اختبارات البحث (السعادة الأكاديمية، الدافعية الداخلية ، الملل الاكاديمى) فى التطبيق البعدى تعزى إلى التفاعل بين تطبيق البرنامج التدريبى والتخصص ؟

أهداف البحث : يهدف البحث إلى :

١. التحقق من وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار السعادة الأكاديمية وأبعاده فى التطبيق البعدى.
٢. التحقق من وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الدافعية الداخلية وأبعاده فى التطبيق البعدى.

٣. التحقق من وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، على اختبار الملل الأكاديمى وأبعاده فى التطبيقين القبلى والبعدى .
٤. التحقق من وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب علمى ومتوسطات درجات طلاب أدبى على اختبار السعادة الأكاديمية ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) .
٥. التحقق من وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب علمى ومتوسطات درجات طلاب أدبى على اختبار الدافعية الداخلية ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) .
٦. التحقق من وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب علمى ومتوسطات درجات طلاب أدبى على اختبار الملل الأكاديمى ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) .
٧. التحقق من وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات مجموعات البحث (علمى تجريبية ، أدبى تجريبية ، علمى ضابطة ، أدبى ضابطة) على اختبارات البحث (السعادة الأكاديمية، الدافعية الداخلية ، الملل الاكاديمى) فى التطبيق البعدى تعزى إلى التفاعل بين تطبيق البرنامج التدريبى والتخصص .

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية فيما يلي :

أولا :الأهمية النظرية :

- تناول متغيرات نفسية ذات تأثير قوى على انجاز وكفاءة الطلاب الأكاديميةوهى السعادة الأكاديمية، و الدافعية الداخلية ، والملل الأكاديمى ونظرية التدفق النفسى .
- الاهتمام بطلاب المرحلة الجامعية ، والتى تعد مرحلة تعليمية محورية ؛ حيث يعتريها العديد من المشكلات والتى من أهمها الملل الأكاديمى.
- معرفة الأطر النظرية التى تستند عليها متغيرات البحث .
- التعرف على المتغيرات الأخرى المرتبطة بمتغيرات البحث .

ثانيا :الأهمية التطبيقية :

- الكشف عن الفروق فى متغيرات البحث ، مما له أهمية كبيرة فى التعرف على قدرات الطلاب.
- توفير أدوات واختبارات فى متغيرات البحث ، يمكن الاستفادة منها فى البحوث الأخرى .
- توفير برنامج تدريبى يمكن استخدامه من قبل التربويين والمختصين فى المجال .
- تقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة المتعلقة بموضوع البحث .

مصطلحات البحث :

١- التدفق النفسىPsychological Flow

هو حالة من اندماج الفرد فى المهام التى ينتج عنها التركيز المتعمق ، ويكون الفرد فى حالة من المثابرة ومواصلة بذل الجهد ، والاستمتاع الذاتى بالنشاط وعدم الوعى بالوقت أو الذات أو الاحتياجات الشخصية ، والتى تتحقق عندما يتناسب مستوى المهمة مع قدرات ومهارات الفرد (Zollars, 2018,P.35).

٢- السعادة الأكاديمية Academic Well-Being

تعنى الابتهاج والشعور بالفرح والسرور ، والمزاج الايجابى أثناء الحياة الأكاديمية، والشعور بالتوافق والمتعة فى التعلم ، والشعور بالانجاز ووضوح الهدف ، والاحساس العالى بالفاعلية الذاتية ، والرغبة فى المشاركة الفعالة وأداء المهام الأكاديمية(Konu & ، 2011,P.1849 Koivisto).

وتعرفها الباحثة إجرائيا : بأنها حالة من الفرح والرضا والتفاعل الايجابى والسرور فى المواقف الأكاديمية وعند أداء المهام ، والتى تجعل الطالب مستمتعا بالحياة الدراسية بكل جوانبها من صداقات، ومحاضرات ، وأنشطة وتحديات مما يشعر الطالب بالكفاءة الذاتية و الأكاديمية، وتتحدد بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على اختبار السعادة الأكاديمية.

٣- **الملل الأكاديمى Academic boredom**

حالة انفعالية غير مرغوبة يشعر فيها الطالب باللامبالاة وعدم الاهتمام ، وعدم الرغبة فى أداء المهام الأكاديمية، وانخفاض الاستثارة والدافعية والشعور بالملل والرتابة أثناء المهام الأكاديمية، والشعور بعدم الرضا والانصراف عن أداء المهام (Preckel et al., 2010,P.62).

وتعرفها الباحثة إجرائيا : حالة من السأم والضيق وعدم الرغبة فى التعلم ، أو المشاركة فى الأنشطة و فعاليات الحياة الأكاديمية، والتى يتبعها بعض المظاهر الفسيولوجية مثل التثاؤب ، النعاس ، الصداع ، التشويش الذهنى ، الاجهاد الجسمانى ، وتتحدد بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على اختبار الملل الأكاديمى.

٤- **الدافعية الداخلية Intrinsic motivation**

هى نوع من الدافعية التى تتبع من المتعلم نفسه والتى بمقتضاها يقوم المتعلم بالسلوك والنشاط ؛ بناء على رغبته الشخصية واستمتاعه ورضاءه الداخلى عما يقوم به بصرف النظر عما يتلقاه من مكافآت أو تعزيزات خارجية(lepper,2005,P.186)

وتعرفها الباحثة إجرائيا : هى الارادة والرغبة الداخلية للطالب ، والتى تحركه للتعلم واكتساب المعرفة ، والتى لا تتأثر بالمكافآت المادية أو التقديرات والتعزيزات التى يتلقاها الطالب، وتتحدد بالدرجة التى يحصل عليها الطالب على اختبار الدافعية الداخلية .

المفاهيم النظرية ودراسات سابقة :

أولاً : نظرية التدفق النفسى Psychological flow theory

تعود بدايته إلى العالم (mihaly,1975) حيث عبر عن التدفق النفسي بشعور التجربة المثلىoptimal exeperience ، والتى تعبر عن قوة دافعة عالية يتوحد فيها الفرد ويندمج مع الأداء أو النشاط وتعكس مستوى عال من الثقة بالنفس ، وتقدير الذات ، والشعور بالمتعة في الأداء ، الحالة التي تؤدي إلى استمرار الدافعية الداخلية لدى الفرد (Scheffer&Heckhausen,2018). ويرتبط التدفق بالخبرات الأكثر إيجابية والتجارب الأكثر متعة بالنسبة للطالب(Chen, 2006,P. 235) فالتدفق النفسى هو تجربة ذاتية إيجابية ، ويرتبط بالمهام الأكاديميةحيث يعمل على تحقيق التوازن بين مهارات الفرد وبين متطلبات المهام المطلوب

القيام بها فى ظل وجود هدف محدد وواضح (Ulrich, Keller, Hoenig, Waller& Grön,2014,P.195)

فالتدفق يمثل التجربة الأمثل أو يمكن القول بأنه قدرة عقلية ، ويعبر عن القدرة الفائقة على أداء المهمات بأكبر قدر من الكفاءة ، والاستغراق، والاستمتاع الذى يؤدى إلى غياب الاحساس بالوقت ، واستبعاد كل ما من شأنه أن يشتت الأفكار أو يعطل الأداء ، والاندماج بالشكل الكامل حتى يتم الانتهاء من العمل (Swann, Keegan, Piggott & Crust,2016,P.810)

وحدد سيكزنت ميهالى وأبهاميديه ونكامورا Csikszentmihalyi, Abuhamdeh and Nakamura(2014,P.230-233) **مبادئ التدفق النفسي كالآتي:**

(١) التوازن بين التحدي – المهارة : Challenge-Skill balance

وتعنى التناسب بين القدرات والتحديات ، والذى ينتج عنه نوع من التحدى والاستثارة ، التى تجعل من العمل شيئا ممتعا ، ولكن إذا حدث عكس هذا فإن العمل إما أن يتسم بالملل والرتابة ، أو الاجهاد والاحباط .

(٢) اندماج الفعل في الوعي Action-Awareness Merging

ينشأ نوع من الانسجام والتناغم العميق في المهام التي يحصل فيها التدفق النفسي ، فيكون الفرد على وعى تام بما يفعله للدرجة التى تجعله يقوم به بنوع من الانسيابية والتلقائية .

(٣) أهداف واضحة : Clear Goals

تعد فوائد الأهداف الواضحة معرفة مهارات وقدرات الفرد ، وتحديد خطواته بوضوح ، والعقبات التى يمكن أن تعترضه 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.

(٤) تغذية راجعة غير غامضة: Unambiguous Feedback

التغذية الراجعة من أهم العناصر التى تجعل الفرد على ثقة مما يفعله ، وتوضح له أخطائه حتى يتلافاها فيما بعد ، وهذا يعني أن الفرد قادرا على تقويم أدائه في أي خطوة 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 تجنبه من أفعال لتحسين الأداء .

(٥) تركيز تام في المهمة : Concentration on Task at Hand

تعنى وصول الفرد إلى مرحلة مقاومة لكل المشتتات وعدم التركيز فيما يكون خارج اطار المهمة التى يؤديها ، وهى عملية تثبيت العقل على هدف واضح ومحدد وهو المهمة التى يؤديها الفرد .

(٦) الاحساس بالضبط والسيطرة: Sense of Control

قدرة الفرد أثناء المهمة على السيطرة والهدوء التام والاتزان ، والاحساس العالى بالتمكن والسيطرة على كافة معطيات المهمة ، وهذا كله ناجما عن الثقة بقدراته وتخلصه من القلق والخوف أثناء تأديته للمهمة ، مما يرفع قدرته على السيطرة وتحمل المسؤولية.

(٧) غياب الشعور بالذات Loss of Self-Consciousness

وتعنى التوحد مع المهمة ونسيان الفرد لذاته ، فلا يستطيع الفرد الاحساس بأى شئ سوى المهمة فقط ، فهو يتوحد معها تمام ، ولا يشعر بجوع أو عطش أو إجهاد ، بل يشعر بمتطلبات المهمة فقط ، والتى يؤجل أى شئ فى سبيلها .

(٨) تبدل إيقاع الزمن أوعدم الشعور بالوقت Transformation of Time

الفرد فى حالة التدفق لا يستطيع تقييم الوقت بصورة صحيحة ، بل يمر الوقت مسرعا ولا يشعر به ، فهو فى حالة استغراق واستمتاع تام بما يؤديه .

٩) الاستمتاع الذاتي Autotelic experiences

يشعر الفرد فى حالة التدفق بالاستمتاع بما يؤديه ، ولا تكون لديه رغبة فى الانتهاء منه ، ولا ينتظر مكافآت أو مدح ، بل إن هذه الحالة فى حد ذاتها متعة بالنسبة له.

كما أن النقاط السابقة لا يشترط حدوثها جميعا ، وان التدفق لا يمكن حدوثه بالاجبار ؛ بل يحدث تلقائيا عند أداء الفرد العمل بإخلاص وحب وشغف (النواب وزكى ، ٢٠١٨ ، ص٩٩٠).

ولابد أن تتناسب المهارات والقدرات لدى الفرد مع المهام والتحديات حتى تتحقق حالة التدفق ، فعندما تكون المهمات أسهل مما ينبغى يولد هذا نوعا من الملل والرتابة ، وعندما تكون المهمات

غاية فى الصعوبة فإن هذا يولد الضيق والتوتر والاجهاد فعدم التوازن بين المهارات والمهمات قد يقف حائلا دون تحقيق الاستمتاع والاندماج المطلوبين (Scheffer&Heckhausen,2018).

وأوضح عيسى (٢٠١٩ ، ص٤٥) النظرية بالمعادلات التالية :

– حالة التدفق تحدث عندما تكون مهارات الفرد مكافئة للتحديات

مهارات مناسبة + تحديات منطقية = تدفق

– حالة القلق والضيق عندما تكون التحديات أعلى من المهارات

مهارات منخفضة + تحديات عالية = القلق والضيق

– حالة الملل تحدث عندما تكون المهارات عالية والتحديات منخفضة

مهارات عالية + تحديات منخفضة = ملل

– تحدث اللامبالاة عندما تكون المهارات منخفضة والتحديات منخفضة.

مهارات منخفضة + تحديات منخفضة =لامبالاة

ويرتبط التدفق النفسى ايجابيا بالعديد من المتغيرات المعرفية مثل حل المشكلات كما ورد لدى العنزى (٢٠٢١) ، والاتساق المعرفى كما ورد لدى السعودي و الرفوع (٢٠٢٢).

أهمية التدفق النفسى :

اقترح ميهالى هذه النظرية ؛ وذلك لأنه وجد أن دماغ الانسان له العديد من الحالات فعندما تهيمن عليه الحالة السلبية فإن تركيزه وانفعالاته ، ومشاعره تتسم بالسلبية والاتجاهات المثبطة ، وعلى النقيض من هذا فعندما تكون حالته ايجابية متفائلة ، فإنه ينتج عنها حالة التدفق النفسى والتى تعطى للفرد نظام واضح ومرن للتطوير والابداع ، ويشبه هذه الحالة بالفنانين والرسامين الذين إذا بدأوا فى رسم لوحة من لوحاتهم يحدث لهم حالة من الاندماج مع الرسم ولا يستطيع الخروج منه لأى نشاط آخر حتى يكتمل العمل (الكرزون ، ٢٠١٦ ، ص٣٩) .

تحدث حالة التدفق النفسي كما أكد العالم ميهالي لدى الكثير من الناس الذين يمارسون أعمالهم دون النظر إلى المقابل المادي ، وتحدث عند الأفراد من حين إلى آخر حيث يقضي في أثنائها الوقت الكثير في النشاط أو المهمة التي يؤديها؛ بحيث تكون هذه المهمة هدفًا في حد ذاتها فيشعر الفرد بالبهجة والمتعة والسرور، كما تفترض هذه النظرية أن التجارب المحفزة بمجملها تؤدي إلى الخبرة

المثالية والتي تُعرف بالتدفق النفسي الذي يؤدي إلى أعلى مستويات الأداء، كما يقود إلى السلوكيات الاستكشافية والحفاظ المستمر على النشاط ؛ وبذلك فهو يُسهم في تحقيق مستوى أفضل من الأداء (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, & Nakamura 2014 ,P.230) .

ثانياً :السعادة الأكاديمية(الدراسية) : Academic well-being

توجد العديد من النظريات المفسرة للسعادة الأكاديمية وسنعرض النظرية التى تبنتها الباحثة فى البحث وهى :

نظرية كونو وريمبيلا في السعادة الأكاديمية (Academic Well-Being Theory)

يعد أول من تطرق إلى دراسة السعادة الدراسية كونيو وريمبلا (2002)Konu& Rimpela حيث تنبها إلى أن المؤسسات التعليمية لا تهتم بالسعادة الأكاديميةفي البرامج التي تضعها ، ولا تنظر إلا إلى الإنجاز والتحصيل ؛ وذلك عندما قاما بدراسة علاقة السعادة الدراسية بدافع الإنجاز ، وتعد هذه بداية الاهتمام بدراسة السعادة الأكاديميةمنفصلة عن السعادة في الحياة عامة ، فهى نظرية تعنى فى الأساس بسعادة الطالب، وقد بنيت وفقا لتصورات وتطلعات الطلاب ، وجاءت هذه النظرية بعد سلسلة من المقابلات ، والملاحظات العلمية الدقيقة ، والبحوث والدراسات عبر الثقافية للسعادة الدراسية ، وقد وجدوا عن طريقها أن أغلب الدول تهتم فقط بالأداء الذهنى ، والجوانب المعرفية ، والتحصيل الأكاديمي للطلاب ، ولكن لم يولوا الاهتمام الكافي بدراسة الجوانب الاجتماعية والنفسية والفيزيقية التي يجب أن تتوافر في البيئة الدراسية ، سواء المدرسة أو الجامعة والتي بدورها تحفز الطلبة نحو رفع مستوى طموحهم ، وأداءهم وتحصيلهم الأكاديمي (Tian et al.,2008 ,P.33,).

فهى كما يرى البعض تعبر عن الرضا فى الحياة الأكاديمية، والمشاعر الايجابية تجاه الحياة الدراسية أو الجامعية للطالب ، وتشير إلى التقييم العام الايجابى للحياة الدراسية ، والذي ينشأ من التجارب اليومية للطلاب في الجامعة ، و تعد البيئة الدراسية المثالية هى التى يتوافر فيها عناصر البهجة ، والفرح ، والراحة ، والأمان ، وحب الاستكشاف أثناء اكساب الطلاب المعارف والعلوم المختلفة . وهى البيئة التى يحلم بها كل من الطالب والمعلم والآباء ,Hills & Argyle 2002) P.1077)

وقد عرفت السعادة الأكاديمية بأنها تصورات الطلبة عن سعادتهم في الجامعة ، والتي تقيم في ضوء أربع مؤشرات وهي : البيئة الدراسية، و العلاقات الاجتماعية ، ووسائل تحقيق الذات ، والحالة الصحية .(Konu et al., 2002).

مؤشرات السعادة الأكاديمية كما وردت لدى كونيو وكوفيستو (Konu (2011 ,P.1844 and Koivisto.

١- البيئة الدراسية

وتشمل البيئة المادية والتي تعني المباني ومدى كونها مريحة ، وبيئة صالحة للتعلم من اضاءة وتهوية وراحة للعين وايضا الجانب الخاص بالمناهج ، والمقررات ، والجداول، وأساليب التدريس ، والعقاب.

٢- العلاقات الاجتماعية

ويقصد بها البيئة الاجتماعية للطلبة والعلاقات مع الأساتذة ومع زملاء الدراسة، و التفاعلات الاجتماعية في المجموعات الدراسية ، وغياب مشاعر التنمر من الأساتذه والزملاء ، واتخاذ القرارات الدراسية ، والمناخ الاجتماعي السائد ، وقدرة الطالب على تكوين صداقات إيجابية في الدراسة ، وكل ما يؤدي إلى تحقيق الرضا وتحقيق التوافق ؛ ومن ثم الشعور بالسعادة الاكاديمية.

٣- وسائل تحقيق الذات :

وما تؤهله الدراسة من تحقيق الذات ومن الانجاز ، ومدى رؤية الطالب أن الدراسة تساعده في الوصول إلى هذا الهدف ، وأن يشعر بأهمية ما يدرسه ، وبمستقبله المهني فيما بعد ؛ فينظر إلى كل متعلم على أنه عضوا له أهميته في الجامعة ، ومشاركا لها . وتعد خبرات التعلم الايجابية ذات دورا كبيرا في هذا ، ومدى ما يجده من احترام من الأساتذة والزملاء والأهل.

٤- الحالة الصحية:

وتعني الصحة الجسدية والنفسية والعقلية ، فالمتعلم لا يستطيع التعلم بسعادة ورضا إلا إذا كان على قدر كاف من الصحة ، وقدر كاف من الراحة النفسية ، وخلو من الصراعات والاحباطات والمشاكل .(Konu et al., 2002).

وفى اطار هذه النظرية فإن المناهج و طرق التدريس ، وعملية التعليم ، والمدرس ، وأساليب ووسائل التقويم وزملاء الدراسة كل هذه عوامل تؤثر فى السعادة الأكاديمية لدى الطلاب ، فلذا وجب على القائمين بالعملية التعليميةأن يقوموا بتطويرأنفسهم بما يحقق السعادة الأكاديمية(Porciani ,2013) . فقد أكدت الدراسات السابقة على أن كلا من التعليم والتحصيل يتأثران بمدى سعادة الطالب (Konu & Koivisto، 2011).

وقد حاولت هذه النظرية تقديم اجابات لتحقيق الموازنة بين الأهداف التعليمية ، والتدريس ، والمناهج المقررة ، وبين سعادة الطالب وشعوره بالراحة فى البيئة التعليمية ، كما أكدت على دور الأسرة والمجتمع فى تحقيق سعادة المتعلم ، حيث أن سعادة الطالب فى البيئة التعليمية ترتبط بكل ما يدور فيها من نواحى تعليمية واجتماعية ونفسية ؛ فالمؤسسات التربوية والتعليمية يجب أن ينمي فيها الطلاب معارفهم وكفاءاتهم وأيضا سعادتهم ، وهي فضلا عن كونها مؤسسة تعليمية فهي بدورها مؤسسة اجتماعية يتعامل فيها الطلاب اجتماعيا مع المعلمون وزملائهم (Hills & Argyle 2002,P.1074)

وكما ورد لدى نودينجز (٢٠١٠) فإن المنظرون وجدوا أن الأساتذة يفسرون السعادة الدراسية فقط على أنها تلبية احتياجات الشرح ، وتقديم المادة الدراسية إلا أن هناك بعض العوامل التى لابد من توافرها حتى يكون لدينا بهجة وسعادة فى البيئة الدراسية وهى :

- توفير الرعاية الصحية والتغذية السليمة للطلاب .
- مراعاة البيئة الفيزيقية لقاعات الدراسة من حيث الاضاءة ، والتهوية ، والمقاعد السليمة .
- الاهتمام باحتياجات الطلاب وميولهم وما يرغبون فى تعلمه وموازنتها مع ما يفرض عليهم حتى نضمن التفاعل الأمثل .
- مراعاة الحاجة إلى المتعة فى التعليم ، فالتعليم من خلال اللعب والترفيه هو الأفضل والأوقع أثرا .
- يرى جون ستيوارت أن غياب الألم يؤدى إلى الشعور بالسعادة ، فلابد من الغاء كل ما من شأنه إحداث ألما ماديا أو معنويا .

- الاهتمام بالنمو الفكرى للطلاب ، وتعليمهم البحث والاطلاع والتفكير والنقاش فكل هذا يسهم فى تشكيل شخصية مثقفة عميقة تنعم بالسعادة (نودينجز ، ٢٠١٠ ، ص ٣٨٨) .

ثالثاً :الملل الأكاديمى:Academic boredom

يعرف الملل الأكاديمى بأنه حالة انفعالية غير محببة يعانى منها الطالب فى المواقف الأكاديمية المختلفة ، والتى ترجع إلى نقص العناصر المثيرة فيما يتلقاه أو يؤديه وعدم وجود عنصري الإثاره والتشويق والتي بدورها تؤثر سلبا على دافعيتهم للتعلم(Harris,2000,P.52).

ويعرفه طه وآخرون (٢٠٠٥ ، ص ٦٧) بأنه حالة نفسية تنشأ من قيام الفرد بمزاولة نشاط ينقصه الدافع ، أو الاستمرار فى مواقف لاتوافق ميوله ورغباته ، وتتميز هذه الحالة بضعف الإهتمام بالنشاط أو الموقف وكراهية استمراره والرغبة في الإنصراف عنه.

مدى انتشار الملل الأكاديمى لدى الطلاب :

توصلت دراسة(Sharp et al.,2016) إلى أن حوالي(٥٠%) من طلاب الجامعة يعانون من الملل الأكاديمى باعراض مختلفة. ودراسة Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, and Perry (2010) إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب يعانون الملل الأكاديمى تصل إلى(٤٣%).ودراسة (Busari,2018) حيث يرى إن الكثير من الطلاب لديهم الأعراض الدالة على الملل الأكاديمى ، كالتثاؤب أثناء المحاضرات والنعاس والجلوس المتململ والانصياع وراء المشتتات وعدم التركيز أو فهم الشرح. ودراسة(Iannaccone,2019) التي أشارت إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب يكونون عرضه لأعراض الملل بدرجة مرتفعة أو متوسطة.

أسباب الملل الأكاديمى: تتعدد وتختلف أسباب الملل الأكاديمى كما ورد لدى (preckel, et al.,2010,P.64)و(Ritchotte et al,2015 ,P.240)

تتمثل فى : بيئة التعلم والتصميم التعليمي وخصائصه ، وقلة التنويع في استراتيجيات وطرق التدريس ، وطرق التعلم ومستوى التفاعل بين الطلاب والمعلم ، ومدى إثاره التشويق والتحدي في النواحي الأكاديمية؛ و عدم التوافق بين مهارات وقدرات الطلاب ، وبين متطلبات التحديات الأكاديمية؛ فهى إما أقل منها أو تفوقها وكلاهما ذو تاثيرا سلبيا . فإحساس الملل يرتبط لدى الطلاب بضعف القدرة على مواجهة التحديات ، وتخطي النكسات التي تتوالى في الحياة

الأكاديمية(Preckel,2010). كما يضاف إليها صعوبة المقررات ، وأساليب التقويم العقيمة ، وطرق التدريس التقليدية ، وعدم المشاركة الفعالة في المحاضرات أثناء الشرح. فعدم الفوز أوالنجاح بتحد غير مناسب أقل أو أعلى في المستوى يؤدي إلى الشعور بضعف الكفاءة الذاتية لدى الطلاب (Ritchotte et al,2015) وبالتالى الإصابة بالاحباط والملل .

أكدت الدراسات على أن الملل الأكاديمى يرتبط ارتباطا سلبيا مع الاستمتاع بالتعلم Nett et al,2010 ,P.29).

يشير الشافعي (٢٠١٦) إلى أن الطالب الذي يعاني الملل في المواقف الأكاديمية، والشعور بالرتابة والفتور عند أداء المهام الأكاديمية، ويفقد الاحساس بالمتعة والإثارة والتحدي في المناشط الأكاديمية؛ تقل عنده الدافعية للتعلم ويمتنع ويتقاعس عن إنجاز مهامه ولا يستكمل المهام التي بدأها ، ويؤجل البدء بالمهام؛ مما يؤثر سلبا على مستواه ، وأداءه، وتحصيله ، ومستقبله .

أنواع الملل الأكاديمي : ينقسم إلى نوعين كما ورد لدى ماكلم (Macklem,2015)

الملل الأكاديمى كحالة Academic Boredom State

وهو شعور الفرد بأعراض الملل الأكاديمي بشكل مؤقت ، والذى يظهر فى بعض الحالات والمواقف مثل:

- المهام ذات الطابع المتكرر والرتيبة.
- المهام المعقدة والصعبة ولا تثير ميول الطلاب .
- المهام غير واضحة الهدف أو الغاية منها.
- الشعور بالإجبار والإضطرارية لأداء المهام
- عدم الشعور بقيمة المهام ولا بجدواها بالنسبه للطالب
- التعب والارهاق لدى الفرد في وقت معين ، والمزاج المكتئب أو الحزين في وقت معين.

الملل الأكاديمي كسمة Academic Boredom Trait

ويدل على أن سمة الملل أصيلة لدى الفرد ؛ وبالتبعية فإنها تنعكس على النواحي الأكاديمية، وبالتالي فهذا الشخص يكون متملل حتى في المواقف المثيرة ، والمشوقة بالنسبة لطالب غيره ، وفي هذا النوع يكون الأمر متعلق بالطالب وليس بطبيعة المهمات (Hawkins,Heffernan

(&baker,2013,P.4). وهذا النوع من الملل يعد أصعب وأعقد ويتطلب نوعا من الإرشاد والتأهيل حتى يتلاشى .

مكونات الملل الأكاديمي

الجانب الوجداني : ويدل على المشاعر السلبية والشعور بالفتور

الجانب المعرفي : ويدل على الأفكار المتمللة وعدم الإبداع والجمود في التفكير.

الجانب الفسيولوجي : انخفاض مستوى الإدرينالين ، والاستجابة الطبيعية لانفعال الملل.

الجانب التعبيري :يدل على التصرفات الناتجة عن الملل الأكاديمي :مثل التثاؤب ، والنعاس، والحركات المشتتة المتوترة وشرود الذهن(Tze,2011).

العوامل المؤثرة على الملل الأكاديمى : تنقسم العوامل المؤثرة على الشعور بالملل الأكاديمى إلى :

أولاً: **عوامل خارجية** مثل المطالب الخارجية والأهداف وظروف البيئة .

ثانياً: **عوامل داخلية** مثل سمات الشخصية ، الميول ، الاحتياجات ، الصراعات، و القدرات العقلية وغيرها(Busari,2018).

رابعاً :الدافعية الداخلية Intrinsic motivation

يعرف بتري وجوفرن (Petri and Govern (2004, P. 26 الدافعية الداخلية بأنها عبارة عن مثير داخلي يحفز السلوك ويوجهه نحو تحقيق الأهداف، وبالتالي فهي قوة تدفع الفرد إلى القيام بسلوكات معينة من أجل إشباع حاجة أو الوصول إلى هدف معين.

ويعرف بيسويك (Beswick (2002,P.726 الدافعية الداخلية بأنها: "عملية التحرك والرضا التي فيها تأتي المكافآت من القيام بالنشاط، وليس من نتائج النشاط".

وعرف بنترتش وشنك (Pintrinch and Schunk(2002 P.54 الدافعية الداخلية للتعلم بأنها: عملية ذاتية تعنى بتنشيط السلوك وتحريكه وتوجيهه . "

وتعد الدافعية الداخلية عنصرا مهما جدا في العملية التعليمية ؛ حيث تعد المحرك الاساسي للنشاط والكفاءة والإتقان لدى الطلاب؛ فيجعل الطلاب مهتمون ومشاركون ونشطون ومتعلمون ولديهم مثابرة وإصرار على أداء المهام ذات طابع التحدي. كما تعد أفضل منبئ بالأداء الأكاديمي للطلاب

؛ حيث يكون الشخص مبدعا وعلى قدر عال من الانتاجية ، وذلك عندما يكون مدفوعا بالرضا والتحدي والرغبة عند أداء المهام (Beswick,2002 P.728).

ويعد الهدف من الدافعية الداخلية هي أداء العمل من أجل المتعة ، رغبة في الفوز بالتحدي وحبا في العمل دون إجبار أو اضطرار أو الشعور بالضغط . وتتميز الدافعية الداخلية بثلاث مكونات هى تفضيل التحدي ، وحب الاستطلاع ، والرغبة في الإتقان باستقلالية (Turner، 2003, P.43).

وقد ميز سليفن (Slevin(2007, P.370 بين نوعين من الدافعية ، الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية ؛ حيث تمثل الدافعية الداخلية النواحى الايجابية فى المهمات التعليمية ، والتى تدفع المتعلم لأداء المهمة دون النظر الى أى معززات خارجية أو مؤثرات أو مكافآت ، فى حين ترتبط الدافعية الخارجية بمكافأة خارجية، كالحصول على التقدير، أو الحصول على درجة مرتفعة في النشاط، أو هدية قيمة من الأهل، أو تقدير الزملاء واحترامهم. كما يشار إلى الدافعية الداخلية بأنها استمتاع الفرد بما هو مقدم إليه من مهام، والمثابرة في أدائها مهما كانت صعبة مع التركيز فيها والقيام بأدائها في ظل درجة من الاستمتاع والشعور بالسعادة.

كما أن تفسير الفرد المتلقي للمكافآت يؤثر على ما تحدثه من أثر ؛ فإذا فسر سلوكه على أنه رغبة فى الحصول على هذه المعززات فإن هذا يقلل من قيمة سلوكه نتيجه لقلة قيمة المعززات ؛ مما يؤثر على تقييمه لأدائه مما يضعف الدافعية الداخلية لديه ، أما إذا فسر السلوك فى ضوء تحقيق المتعة والإثارة والاستقلالية فإنه ينخرط في النشاط دون توقف ودون الشعور بما حوله(الشريف، ٢٠٠٩).

خصائص للدافعية الداخلية

هناك عدة خصائص للدافعية الداخلية وهى تفضيل التحدي ، التركيز على حب الاستطلاع ، الرغبه في الاتقان باستقلالية (2005) lepper وأثبتت دراسة(2001) Conti بأن الدافعية الداخلية ترتبط بضبط الوقت ، وتقديره ، والاحساس به أثناء أداء المهام الدراسية.

وتشير بدوى (٢٠٠٤) أن الفرد ذو الدافعية الداخلية يميل إلى الاندماج في الأداء والنشاط بسبب الإهتمام الذاتي بالمهمة والاستمتاع الشخصي بها ، وتكون الغاية هنا هي أداء المهمة ذاتها ، وما ينتج عنها من الشعور بالرضا عن النفس والاستقلالية ، والشعور بالانجاز والتفوق.

مظاهر الدافعية الداخلية : يمكن التعرف على السلوك الذي يوجهه دافعية داخلية كما ورد لدى بنابيو وتيرلي(benabou and Tirole (2003, P.501 بما يلي:

إتجاه السلوك: تفضيل الفرد لسلوك معين مع توافر بدائل سلوكية أخرى تدل على الدافعية لهذا السلوك تحديدا.

المثابرة: وهي قدرة الفرد على مواصلة النشاط ، وبنفس القدر من الدافعية والرغبة رغم المعوقات .

الاستمرارية : والمقصود بها قدرة الفرد على الاستمرار ومواصلة الأداء لأطول وقت ممكن أو لإنتهاء المهمة.

النشاط : ويعني درجة الحيوية والفاعلية التي يتمتع بها الفرد أثناء الأداء.

الأداء : ويعني أن الأداء لابد أن يتناسب مع قدرات ومهارات الفرد إذا توافرت الدافعية.

التوجه الدافعي الداخلي : وفيه يتحرك الفرد نحو أداء المهمة من أجل الثواب الذاتي المتمثل في الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف ، والسعادة الذاتية المترتبة على تحقيق الأهداف ، ويتميز الفرد الذي في هذا التوجه بالتحدي وحب الاستطلاع والمثابرة والتفوق (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006,p.22).

تنمية الدافعية الداخلية

يشير بنترك وشنك Pintrich and Schunk(2002,p.66) إلى إمكانية تحسين الدافعية الداخلية لدى الطلبة عندما يعملون في بيئة ذات خيارات متعددة ، والسماح لهم بالعمل في بيئة مشجعة للاستقلالية، ودعم المعلم لطلابه ، ووضع الأهداف ، والتغذية الراجعة ، وتنمية التحدي، والفضول، والسيطرة ، والخيال ، وإشراك الطالب في عمليات التعلم، وتحمل مسؤولية تعلمه، والاستجابة الإيجابية له ، وتقييم أدائه لا تقييمه ذاتيا، ويعني التحدي تقديم مهمات متوسطة الصعوبة بحيث يشعر الطالب بفعالية ومقدرة على إنجازها ، أما الفضول فيشير إلى تقديم معلومات تدفعهم إلى سد

الفجوة في معرفتهم ، وتعنى السيطرة تزويد المتعلمين بالخيارات والإحساس بالسيطرة على نتائج تعلمهم ، وأخيراً يشير التخيل إلى انخراط المتعلمين في التخيل من خلال المحاكاة والألعاب.

تعقيب عام على الاطار النظرى للبحث

ومما سبق نستخلص أن نظرية التدفق النفسى هى نظرية رائدة فى علم النفس الايجابى ، كما أنها تفسر حالة يعيشها ويخبرها أى فرد فى موقف واحد أو مواقف متعددة ، فلابد لكل فرد أن يؤدى مهمة أو يقوم بنشاط معين يثير لديه روح التحدى والتنافس والتشويق ؛ أن يعيش هذه الحالة من التدفق ، وهى حالة تجعله لايشعر بالاجبار للقيام بنشاط ما ، ولا تجعله مضطربا وقلقا حيال أدائه لنشاط معين ، بل هى حالة تجعله فى تناغم مع الأداء ، لديه رغبة وشغف قادرين على التغلب على أى شعور بالملل أو الرتابة أو الاحباط أو الضيق ، بلى هى مشاعر استمتاع واندماج وكفاءة عالية ؛ تصل فى النهاية إلى أفضل أداء للفرد ، الأمر الذى يجعل من المذهل لو استطعنا تحويل المهام والانشطة الأكاديمية للطلاب لهذه الحالة من التدفق ، فإنها ستجعل من أداءات الطلاب لوحات فنية رائعة ، وسلوكيات ابداعية لا نظير لها ، وستتحقق الأهداف التعليمية المرجوة بنوع من الإنسيابية والتلقائية . ونستخلص أن السعادة من أهم المتغيرات فى علم النفس الايجابى ، والتى تعد الهدف المنشود من سعى الانسان المتواصل فى الحياة ، فبدونها لا يشعر الفرد بقيمة ما يقوم به ، ولا تكون لديه رغبة فى القيام بأى عمل إذا كان تعيسا ، ولا سيما فى الحياة الأكاديمية ؛ حيث لابد أن يتوافر لدى الطالب قدرا من السعادة فى الحياة الأكاديمية؛ حتى يستطيع المواصلة والإنجاز ، لذا فقد شغلت العلماء والسيكولوجيين على مدار سنوات طويلة ، الأمر الذى جعل من تحقيق السعادة الأكاديمية هدفاً ضرورياً وملحاً فى البيئة التعليمية ، وقد شملت النظرية المتبنى بالبحث العديد من الجوانب والمؤشرات المحققة للسعادة الأكاديمية من بيئة دراسية ، وعلاقات اجتماعية ، وحالة صحية ، وتحقيق الذات. وترى الباحثة أنها أبعاد ومؤشرات ذات تأثير قوى وفعال على شعور الطالب بالسعادة فى الجوانب الأكاديمية، فالطالب عندما تتوافر لديه السلامة البدنية والصحة الجسمية ، وتكون بيئة التعلم مشجعة وتتوافر فيها كافة الاحتياجات والموارد ، ويكون قادراً على تكوين علاقات إجتماعية سليمة ؛ يؤدى ذلك إلى إرتفاع مستوى تحقيق الذات لديه ، ويرتفع لديه الشعور بالسعادة والكفاءة الأكاديمية .

كما نستخلص أن الدافعية تنقسم إلى نوعين وهى الدافعية الداخلية ، والدافعية الخارجية ، ولعل أهمها الدافعية الداخلية ، فهى جوهر الأداء الفعال ، وهى المحرك الأساسى للفرد والذى يجعل من الأداء نشاطا ممتعا ذو معنى ، كما أنها تجعل الفرد يؤدى عمله دون إجباراً أو ضغطاً أو فرضاً عليه ، وبالتالى فيكون الأداء نابعاً من داخله ؛ مما ينتج عملا مبدعا ومتقنا ناتجا عن شغف ورغبة وتمكن ، ولذا فقد وجدت الباحثة تكامل هذا المتغير مع المتغيرات الأخرى بالبحث ، لتحسين ورفع كفاءات الطلاب ، وتحويل أداءهم من عمل مشوبا بالملل والكثير من السلبيات ، إلى عمل يمتاز بالإتقان والإبداع والفهم ، ومن مشاعر ينتابها الضيق والملل والإحباط والإجبار ، إلى مشاعر شغف ورغبة ودافعية وإستمتاع بالعمل ، وكل هذا فى النهاية يؤدى إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة بالموسسات التربوية والتعليمية على حد سواء.

كما نجد أن الملل الأكاديمى متغيراً سلبياً يؤثر بصورة كبيرة على حياة الطالب الأكاديمية، وعلى مستوى تحصيله وإنجازه الأكاديمى ، وهى ظاهرة منتشرة بين طوائف الطلاب عامة ، وطلاب الجامعة خاصة ؛ نظراً لطبيعة الحياة الدراسية لديهم ، وتختلف مسببات الملل فى الحياة الدراسية فمنها المناهج والمقررات ، ومنها المعلم وكفاءاته الشخصية والمهنية ، ومنها طرق التقييم والتقويم ، ومنها طرائق التدريس والتقويم ، كما أن مظاهره متنوعة ومختلفة لدى الطلاب ، والذى لاحظت الباحثة معاناة وشكوى الطلاب كثيرا منها : كالتملل فى المحاضرات ، والشعور بالتعب والإجهاد ، والشعور بالنعاس ، والتشويش ، والشرود الذهنى ... وغيرها من المظاهر الدالة على الملل أثناء المواقف الأكاديمية ، الأمر الذى يجعل من العمل على خفض هذا الشعور بالملل أمرا بالغ الأهمية ، لأنه يعد عائقا كبيرا أمام الطلاب للتعلم والانجاز وتحقيق الفهم الأمثل .

دراسات سابقة

أولاً : دراسات تناولت التدفق النفسى

هدف بحث أحمد (٢٠١٩) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية ، وكل من التدفق النفسي وإدارة الذات لدى طلاب الجامعة، مع التعرف على الفروق في متغيرات الدراسة وفقاً للجنس، ومدى إسهام كل من التدفق النفسي وإدارة الذات في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية. وبلغت عينة الدراسة (٣٢٤) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ، وقد أسفرت النتائج عن: ووجود علاقة

ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من التدفق النفسي وإدارة الذات لدى طلبة الجامعة ، كما أسهمت درجات التدفق النفسي بنسبة (٤٣%) في التنبؤ بدرجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

هدف بحث عبدالمجيد (٢٠٢١) إلى استكشاف العلاقات بين النهوض الأكاديمي والتدفق النفسي واليقظة الذهنية، وكذلك التنبؤ بالنهوض الأكاديمي في ضوء كل من اليقظة الذهنية والتدفق النفسي، فضلاً عن نمذجة العلاقات السببية بين النهوض الأكاديمي والتدفق النفسي واليقظة الذهنية. على عينة من (٤٤٣) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة. وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين النهوض الأكاديمي والتدفق النفسي، وبين التدفق النفسي واليقظة الذهنية ، كذلك أسفرت نتائج عن التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال اليقظة الذهنية والتدفق النفسي، فضلاً عن التوصل إلى نموذج سببي للعلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة، وأكد النموذج على وجود تأثير إيجابي.

هدف بحث إبراهيم وعبد المقصود وعلى وشحاتة (٢٠٢١) إلى التعرف على علاقة التدفق النفسى بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وذلك لدى عينة مكونة من (١٢٩٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ، و قد أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين التدفق والكفاءة الذاتية الأكاديمية. ووجود فروق بين الإناث والذكور فى التدفق النفسى تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث ، ووجود فروق فى التدفق النفسى تعزى لمتغير التخصص الأكاديمى لصالح الكليات العملية .

هدف بحث النتشة و مصرى (٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي والطموح الأكاديمي لدى عينة من (١٨٨) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل ، وأظهرت النتائج أن مستوى التدفق النفسي لدى العينة كان عالياً ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التدفق النفسي وبين الطموح الأكاديمي لدى العينة ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التدفق النفسي تعزى لمتغيرى الجنس والتخصص الجامعى.

ثانياً : دراسات تناولت السعادة الأكاديمية:

هدف بحث الجمال (٢٠١٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية ، والتحصيل الدراسي ، والإتجاه نحو الدراسة الجامعية ، وتكونت العينة من (٢٥٨) طالباً وطالبة بجامعة تبوك، وقد أظهرت النتائج ما يلي : وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الطلاب في السعادة النفسية بمكوناتها المختلفة والإتجاه نحو الدراسة الجامعية ، ووجود فروق دالة بين متوسطات درجات الذكور والإناث في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية .

هدفت دراسة وداعة (٢٠٢٣) إلى التعرف على العلاقة بين الاستحقاق الأكاديمي والسعادة الدراسية، و التعرف على الفروق في علاقة الاستحقاق الاكاديمي و السعادة الدراسية تبعاً الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (إنساني – علمي). على عينة عشوائية بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلاب جامعة القادسية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى العلاقة العكسية بين الاستحقاق الأكاديمي والسعادة الدراسية ، ولا توجد فروق دالة فى الاستحقاق الأكاديمي والسعادة الدراسية وفقا للجنس والتخصص .

ثالثا: دراسات تناولت الدافعية الداخلية

قام جاثري وآخرون (Guthrie, et al. (2000 ببحث أثر برنامج لتنمية الدافعية الداخلية على دافعية التعلم، وبحث أثر الصف الدراسي على الدافعية الداخلية للطلاب، وذلك على عينة قوامها (١٦٢) طالباً من طلاب الصفين الخامس والسابع. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير موجب دال للبرنامج على دافعية التعلم لدى الطلاب ، وكذلك وجود تأثير دال للصف الدراسي على الدافعية الداخلية ، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق فى الدافعية الداخلية تعزى للصف الدراسي.

توصل كونتي (2001) Conti إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية وضبط الوقت وتقديره والإحساس به أثناء أداء المهام الأكاديمية. وذلك خلال دراسته التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الدافعية الداخلية وضبط وإدارة الوقت ، لدى عينة قوامها (ن=٧٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة.

بحث كوفنجتون وميلر(2001) Covington and Meller الذى هدف إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة قوامها (١٦٤) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن تعلم الفرد بإرادته يقل في وجود

المكافآت الخارجية مثل المال أو الدرجات المدرسية، وأنه توجد علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والإنجاز الأكاديمي.

هدفت دراسة سعادة والعزاوي(٢٠٠٧) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبى لبعض المهارات على تنمية الدافعية الداخلية، وتنمية التحصيل الدراسي، وخفض قلق الامتحان. على عينة قوامها (٤٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في لواء الرصيفة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين عشوائياً : تجريبية (٢٠) طالباً ، وضابطة (٢٠) طالباً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على كل من مقياس الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية ، وتشير هذه النتائج إلى أن البرنامج كان فاعلاً في تنمية الدافعية الداخلية، والتحصيل الدراسي.

هدف بحث العلوان ، و العطيات(٢٠١٠) إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي على عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن. قوامها (١١١) طالباً وطالبة ؛ (٦٢) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المرتفع ، و (٤٩) طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المتدني. وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية.

هدف بحث صفية و الجراح (٢٠١٢) إلى التعرف على مستوى الدافعية الداخلية لدى طلاب الجامعة على عينة من (٦٨١) طالباً وطالبة من طلبة جامعة اليرموك ، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلاف في مستوى الدافعية الداخلية ، يعزى لأثر متغير الجنس، ووجود اختلاف في مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة يعزى لمتغير التحصيل الدراسي، لصالح الطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المرتفع مقارنة بالطلبة ذوي مستوى التحصيل الدراسي المنخفض. ووجود اختلاف في مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة جامعة اليرموك يعزى لأثر مستوى المراقبة الذاتية لصالح الطلبة ذوي مستوى المراقبة الذاتية المرتفع، مقارنة بالطلبة ذوي مستوى المراقبة الذاتية المنخفض.

هدف بحث بقيعى (٢٠١٢) إلى الكشف عن مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم على عينة قوامها (١٤٦) طالباً وطالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم كان متوسطاً كما أن مستوى الدافعية الكلية للتعلم كان متوسطاً أيضاً، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دالة في مستوى الدافعية الداخلية ، والخارجية للتعلم ، والدافعية للتعلم ككل تعزى إلى متغيرات الجنس ، والمعدل التراكمي ، والمستوى الدراسي ، ومعدل الثانوية العامة، باستثناء الفروق التي وجدت في الدافعية الداخلية تبعاً لمتغير معدل الثانوية العامة ولصالح الطلبة الحاصلين على معدل ٩٠ فأكثر.

رابعاً : دراسات تناولت الملل الأكاديمى

هدفت دراسة السورطي (٢٠٠٨) للتعرف على مستوى الملل الأكاديمي ومصادره، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢١٦) طالبًا وطالبة، اختيروا من طلاب السنوات الثانية والثالثة والرابعة في تخصص معلم صف بالجامعة الهاشمية الأردنية ، وأظهرت نتائجها تعرض أفراد العينة لدرجة عالية من الملل الأكاديمي، وجاءت أساليب التقويم في مقدمة مصادر الملل ثم طرق التدريس، وأخيرا محتوى المناهج الدراسية.

هدفت دراسة مظلوم (٢٠١٤) إلى إعداد برنامج لتخفيف الملل لدى عينة من طلاب الجامعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الثالثة بكليتي التربية والتجارة جامعة بنها، ومن الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الملل ، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ذكور وقوامها (١٠) طلاب، والأخرى إناث قوامها (١٠) طالبات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج في تخفيف الملل لدى الطلاب بعد تطبيق البرنامج وفي المتابعة، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الملل وأبعاده بعد تطبيق البرنامج، و بعد فترة المتابعة.

هدف بحث الزغبى (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعلية التدريب على برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين النهوض الأكاديمي، وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة ، وتكونت عينة البحث من(٢٦) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة الموهوبات بمنطقة المدينة المنورة ذوات المستوى المنخفض من النهوض الأكاديمي، والمستوى المرتفع من

الملل الدراسي ، وإنتهت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في أبعاد مقياس الملل الدراسي وفي المقياس ككل لصالح التطبيق القبلي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين النهوض الأكاديمي والملل الدراسي.

هدف بحث باجابر (٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمى لدى عينة من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى ، وفحص طبيعة العلاقة بين الملل الأكاديمي والشفقة بالذات ، والكشف عن الفروق في الملل الأكاديمي ، والشفقة بالذات تبعاً للمستوى الدارسي والتخصص الدارسي . تكونت عينة الدراسة من ٢٩٥ طالباً من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى . وأشارت النتائج إلى أن مستوى الملل الأكاديمي ، كان بشكل عام فوق المتوسط . وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الملل الأكاديمي والشفقة بالذات ، كما تبين عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطالب في مستوى الملل الأكاديمى ومستوى الشفقة بالذات تبعاً للمستوى الدارسي أو التخصص الدارسي .

خامسا : دراسات تناولت العلاقة بين متغيرات البحث

أجرى الصوافي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للسعادة النفسية في التدفق النفسي ، ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بسلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة ، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير السعادة النفسية في التنبؤ بالتدفق النفسي ، ووجود تأثير دال إحصائيا لمتغير السعادة النفسية والذي أسهم في التنبؤ بمفهوم الذات.

هدف بحث أحمد والشوارب (٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعات العراقية ، وعلاقتة بالشعور بالسعاده النفسية لديهم ، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تكريت في التخصصات الإنسانية والعلمية ، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى التدفق النفسي جاء متوسطا، ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين مستوى التدفق النفسي ومستوى الشعور بالسعادة النفسية لدى طلبة الجامعات.

هدف بحث عجاجة ، وعبد الله ، و المسما (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية نحو الإنجاز الاكاديمي والتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت ، ومعرفة الفروق في الإنجاز الأكاديمي بين المرتفعات والمنخفضات في التدفق النفسي ، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من خلال التدفق النفسي ، على عينة قوامها (١٧٨) طالباً وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة بين دافع الإنجاز الأكاديمي بأبعاده ، والدرجة الكلية ، و التدفق النفسي فيما عدا فقدان الشعور بالوقت لدى عينة الدراسة، ووجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي ، حيث يمكن التنبؤ بالإنجاز الاكاديمي من خلال التدفق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة. .

هدف بحث سرايا و تجاجنة (٢٠٢١) إلى التعرف على التدفق النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدي العمال الدائمين بمديرية الجهوية للاتصالات بالجزائر للهاتف النقال ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي والدافعية للإنجاز لدي العمال. ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدفق النفسي لدي العمال تعزى إلى متغير الجنس.

هدفت دراسة عياد (٢٠٢٣) إلى التعرف على التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة القدس ؛ وقد اشتملت عينة الدراسة على (١١١) طالب وطالبة ، وقد أسفرت النتائج عن : أن مستوى التدفق النفسي لدى العينة كان مرتفعاً . أما مستوى دافعية الإنجاز كان متوسطاً . كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز. و عدم وجود فروق دالة في مستوى التدفق النفسي يعزى لمتغير الجنس والتحصيل الأكاديمي. ووجود فروق دالة في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير السنة الدراسية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

من خلال ما تم استعراضه من أبحاث ودراسات يمكن أن نستخلص أنه تم تناول متغيرات البحث في ضوء بعض المتغيرات الأخرى ، فقد تم تناول التدفق النفسى فى ضوء متغيرات مثل جودة الحياة الأكاديمية ، والنهوض الأكاديمى ، واليقظة الذهنية ، والكفاءة الذاتية الأكاديمية ، والطموح الأكاديمى ، وبعض المتغيرات المعرفية مثل حل المشكلات ، والإتساق المعرفى ، وأشارت نتائج الدراسات بوجود علاقات ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين التدفق النفسى وبين هذه

المتغيرات ، الأمر الذى يشير بإيجابية المتغير ، وإرتباطه وتداخله مع العديد من المتغيرات الأكاديمية والمعرفية ، كما تم دراسته فى ضوء الجنس (ذكور ، إناث) والسنة الدراسية ، مستوى التحصيل الدراسى.

أما السعادة النفسية والسعادة الأكاديمية فقد تم دراستها فى ضوء الإتجاه نحو الدراسة الجامعية ، والتحصيل الدراسى ، و الاستحقاق الأكاديمى ، وتم دراستها فى ضوء متغير الجنس ومستوى التحصيل . وأشارت نتائج الدراسات بوجود علاقات ارتباطية موجبة أوسالبة دالة احصائياً بين السعادة وبين هذه المتغيرات ، إلا أنه لم توجد دراسات كافية هدفت إلى دراسة السعادة الأكاديمية تحديداً فى البيئات العربية ، فالمعظم هدف إلى دراسة السعادة النفسية بوجه عام . كما لم توجد دراسات كافية هدفت إلى تنميتها أو تحسينها لدى الطلاب ، الأمر الذى يجعل الاهتمام بدراسة السعادة الأكاديمية أمراً ضرورياً، لإزالة اللبس والغموض عن هذا المتغير، وللتعرف على ما يؤثر فيه أو يتأثر به من عوامل . كما بينت الدراسات بعدم وجود فروق تعزى للجنس أو السنة الدراسية فى متغير السعادة الأكاديمية .

وبالنسبة للدافعية الداخلية فقد تم تناولها فى ضوء متغيرات مثل : دافعية التعلم ، و ضبط الوقت وإنجاز المهام ، والمكافآت الخارجية ، والإنجاز الأكاديمى ، والتحصيل ، والمراقبة الذاتية ، كما هدفت بعض الدراسات تنميتها من خلال بعض المهارات والاستراتيجيات ، وقد أشارت النتائج بإمكانية تنميتها وتطويرها لدى الطلاب .

أما الملل الأكاديمى فقد تم تناوله فى الدراسات والأبحاث فى ضوء علاقته بالنهوض الأكاديمى ، والشفقة الذاتية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ، كما هدفت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمى لدى الطلاب ، كما هدفت بعض الدراسات إلى خفض مستوى الملل الأكاديمى ، والتى أكدت نتائجها بإمكانية خفض الملل الأكاديمى لدى الطلاب من خلال التدريب . وقد تمت الأبحاث والدراسات على طلاب الجامعة ، وطلاب المرحلة الإعدادية ، وطلاب المرحلة الثانوية ، والموهوبين ، والمتفوقين والمتأخرين تحصيلياً، ولم يكن هناك اهتماماً واضحاً بالتلاميذ بالمراحل المبكرة للتعليم كالمرحلة الابتدائية فى تناول متغيرات البحث لذا فهذا ما توصى به الباحثة من خلال البحث الحالى. ومن الملاحظ أيضاً عدم الاهتمام

بقياس مستوى الملل الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ،الأمر الذى يوجب علينا القيام بمثل هذه الدراسات على تلاميذ هذه المرحلة . ولم تكن هناك دراسات جمعت بين متغيرات البحث الحالى إلا القليل ، وجميعها لم تتناول جميع المتغيرات ، ولم تستخدم نفس المنهج البحثى .

ومن خلال إستقراء هذه الدراسات فقد خلصت الباحثة إلى عدم تطرق الدراسات إلى تنمية السعادة الأكاديمية ، أو استخدام مبادئ التدفق النفسى من خلال برامج تدريبية ، فقد اعتمدت معظم الدراسات فى تناولها للمتغيرين على المنهج الوصفى ؛ وذلك بهدف اكتشاف العلاقات أو الفروق بين الطلاب ؛ لذا وجب على الباحثة القيام بالبحث الحالى للتعرف على إمكانية تطوير وتنمية السعادة الأكاديمية من خلال نظرية التدفق النفسى .

فروض البحث :

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار السعادة الأكاديمية وأبعاده فى التطبيق البعدى .
٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الدافعية الداخلية وأبعاده فى التطبيق البعدى .
٣. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الملل الأكاديمى وأبعاده فى التطبيق البعدى .
٤. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب علمى ومتوسطات درجات طلاب أدبى على اختبار السعادة الأكاديمية ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) .
٥. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب علمى ومتوسطات درجات طلاب أدبى على اختبار الدافعية الداخلية ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) .
٦. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب علمى ومتوسطات درجات طلاب أدبى على اختبار الملل الأكاديمى ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) .

٧. لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات مجموعات البحث (علمى تجريبية ، أدبى تجريبية ، علمى ضابطة ، أدبى ضابطة) فى الدرجة الكلية على اختبارات البحث (السعادة الأكاديمية والدافعية الداخلية والملل الأكاديمى) فى التطبيق البعدى تعزى إلى التفاعل بين تطبيق البرنامج التدريبى والتخصص .

إجراءات البحث :

- **منهج البحث :**

اقتضت أهداف البحث استخدام المنهج شبه التجريبى ؛ وذلك للكشف عن فعالية البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية متغيرات البحث السعادة الأكاديمية والدافعية الداخلية ، وخفض الملل الأكاديمى والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى متغيرات البحث.

- **عينة البحث :**

تم اختيار عينة البحث من طلاب كلية التربية جامعة حلوان ، وانقسمت عينة البحث إلى قسمين : عينة حساب الخصائص السيكومترية ، وعينة البحث الأساسية .

١-عينة حساب الخصائص السيكومترية :

تكونت العينة من (١٥٠ طالب وطالبة) من طلاب كلية التربية الفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة وجدول (١) يوضح تفاصيل العينة .

جدول (١) يوضح تفاصيل عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

الشعبة	الفرقة	العدد	الشعبة	الفرقة	العدد
عربى عام	الأولى	٤٠	عربى اساسى	الثالثة	٣٠
فلسفة	الثانية	١٥	علم نفس	الرابعة	٤٠
رياضة عام	الثالثة	٢٥			
المجموع		١٥٠			

٢-العينة الأساسية للبحث :

تكونت عينة البحث الأساسية من (٦٤ طالب وطالبة) من طلاب الفرقة الثانية شعبتى عربى عام ورياضيات (حتى تمثل التخصصين العلمى والأدبى) بكلية التربية جامعة حلوان مرتفعى الملل الأكاديمى ، وذلك فى العام الجامعى ٢٠٢٣/٢٠٢٤، بمتوسط عمرى قدره (٢٠,١٦) وانحراف معيارى قدره(٠.٧١٨) وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) ، وذلك للتأكد من صحة فروض البحث ، وقد تم اختيار العينة بشكل عشوائى ، والذى يوضح تفاصيلها الجدول (٢) .

جدول (٢) الوصف التفصيلى لعينة البحث الأساسية

المجموعة	عربى عام	رياضيات	المجموع
تجريبية	١٩	١٣	٣٢
ضابطة	٢١	١١	٣٢
المجموع	٤٠	٢٤	٦٤

- **أدوات البحث :**

للتحقق من فروض البحث استخدمت الباحثة أدوات : البرنامج التدريبى المقترح ، واختبارات: السعادة الأكاديمية، الدافعية الداخلية ، الملل الأكاديمى والذى قامت الباحثة بإعداداها وحساب الخصائص السيكومترية لها والتى تتضح فيما يلى :

١.البرنامج تدريبى مقترح قائم على مبادئ نظرية التدفق النفسى (من إعداد الباحثة)

٢.اختبار السعادة الأكاديمية (من إعداد الباحثة) .

٣.اختبار الدافعية الداخلية (من إعداد الباحثة) .

٤.اختبار الملل الأكاديمى (من إعداد الباحثة) .

وفيما يلى عرض لهذه الأدوات والخصائص السيكومترية لكل منها .

أولاً : برنامج تدريبى مقترح قائم على مبادئ نظرية التدفق النفسى من إعداد الباحثة

ملحق (١)

التعريف الاجرائى للبرنامج :

مجموعة من الجلسات التدريبية المنظمة والمخططة بشكل علمى دقيق ،التى يتم تطبيقها على مجموعة من طلاب الجامعة ، ويتم التدريب فيها على مجموعة من الأنشطة والتدريبات محددة الأهداف ، والمحتوى ، والاستراتيجيات ، وأساليب التقويم ، والتى تنبثق من مبادئ نظرية التدفق النفسى ، و تهدف إلى تنمية السعادة الأكاديمية، والدافعية الداخلية ، وخفض الملل الأكاديمىلدى الطلاب.

١- أهداف البرنامج التدريبى :

أ) الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية السعادة الأكاديمية والدافعية الداخلية وخفض الملل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية ، ويندرج تحت هذا الهدف العديد من الأهداف الفرعية .

١- **الاطار النظرى الذى يستند إليه البرنامج :**

نظرية التدفق النفسى ومبادئها :

- التوازن بين التحديات والمهارات
- التركيز على المهمات
- الأهداف الواضحة
- التغذية الراجعة
- غياب الوعي بالذات
- اندماج الافعال مع الوعي
- السيطرة والتحكم الكامل
- الأداء بالآلية والتلقائية .

٢- الأسس التى يقوم عليها البرنامج :

أ) **الأسس العامة:** يقوم البرنامج على عدد من الاسس هى :

– مراعاة الهدف العام لعملية التربية والتعليم ، وهو الإعداد الأمثل للطالب وتنمية قدراته المختلفة.

– مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب.

– تحقيق أهداف البرنامج ؛ بما يعود بالنفع على المستوى التحصيلى للطلاب .

– مراعاة رغبة الطلاب فى الانضمام للبرنامج التدريبى .

– مراعاة التفاعل والمشاركة الإيجابية بين الباحثة والطلاب فى البرنامج ، وبين الطلاب وبعضهم البعض .

ب) **الأسس الخاصة** : يقوم البرنامج على عدد من الأسس الخاصة وهى :

- الاستناد إلى مبادئ ومسلمات نظرية التدفق النفسى فى التدريب على أنشطة وتدريبات البرنامج .
- مراعاة ميول واهتمامات الطلاب فى الأنشطة والتدريبات التى تطبق عليهم فى البرنامج .
- التنوع فى أساليب التعزيز ، وتقديم التغذية الراجعة الفورية .
- تنوع أساليب التقويم أثناء تطبيق جلسات البرنامج .
- مراعاة الزمن المحدد لكل نشاط أو تدريب .

٣- **الفنيات المستخدمة** : تم استخدام فنيات مثل :

التخيل – المناقشة والحوار – العصف الذهنى – التغذية الراجعة – التعزيز.

٤- **التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق** :

وللتأكد من صلاحية وملائمة البرنامج ، تم عرضه على عدد من المتخصصين فى مجال علم النفس المعرفى ملحق (٢) ، لإبداء الرأى حول مدى ملائمة وكفاءة البرنامج ، وقابليته للتطبيق ومدى مناسبته لتحقيق الغرض الذى أعد لأجله ، ومدى ملائمة الأنشطة والتدريبات لخصائص عينة التطبيق ، ومدى توافق الأنشطة والتدريبات للإطار النظرى الذى يستند عليه البرنامج ، وأيضا الوسائل المعينة والزمن المخصص للجلسات ، والفترة الزمنية التى سيستغرقها تطبيق البرنامج .

وكانت من أهم ملاحظات المحكمين :

– التدريب على بعض المهام الأكاديميةفى الجلسات .

- تحديد زمن مناسب للتدريبات .
- زيادة التفاعل بين الطلاب فى الجلسات .

٥- الحدود الإجرائية للبرنامج :

أ - الحدود البشرية : تمثلت فى عينة الدراسة وهى (٦٤ طالب وطالبة) من الفرقة الثانية شعبتى (عربى عام ورياضيات) حاصلين على درجات مرتفعة فى اختبار الملل الأكاديمى.

ب- الحدود المكانية : تحددت بمكان التطبيق بكلية التربية جامعة حلوان .

ج- الحدود الزمنية : وتتحدد بالفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

٦- الخطة الزمنية للبرنامج :

المدة الزمنية : لكل جلسة ٤٠ دقيقة ، بواقع جلستين كل اسبوع فيكون مدة البرنامج الكلى ١٠ أسابيع أى ما يعادل شهرين ونصف .

عدد الجلسات : ٢٠ جلسة بواقع جلستين كل أسبوع .

٧- أساليب التقويم فى البرنامج :

أ-**التقويم المبدئى :**

ويتمثل فى القياس القبلى للطلاب قبل تطبيق البرنامج ؛ وذلك لتحديد مستوى الطلاب.

التقويم التكوينى :

ويتم ذلك أثناء تطبيق جلسات البرنامج من خلال التكليفات والواجبات المطلوب من الطلاب أدائها ، والأسئلة التى توجهها الباحثة للطلاب من حين لآخر فى الجلسة التدريبية ، وذلك لتحفيزهم وحثهم على التركيز أثناء الجلسة .

ج- التقويم النهائى :

ويتمثل فى القياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية على اختبارات البحث ؛ للوقوف على فعالية البرنامج التدريبى ، وللتأكد من تحقق أهداف البرنامج .

- **خطوات سير الجلسة التدريبية :**

- الترحيب بالطلاب، ومراجعة ما تم التدرب عليه فى الجلسة السابقة والواجب المنزلى.
- توضيح وعرض أهداف الجلسة وزمن الجلسة .

- عرض شكل توضيحى لما سيتم التدرب عليه فى الجلسة .
- البدء فى محتوى الجلسة من تدريبات وأنشطة .
- استخدام الوسائل المعينة والاستراتيجيات المحددة للجلسة أثناء التدريب .
- استخدام التعزيز الملائم أثناء الجلسة .
- معرفة مدى ما تحقق من أهداف الجلسة من خلال تقويم الطلاب .
- عرض ملخص للجلسة .
- التكليف المنزلى .

• سير البرنامج :

فى الجلسة الأولى يتم التعارف بين الباحثة والطلاب بعضهم البعض ، والتمهيد للبرنامج من خلال توضيح أهدافه وأهميته للطلاب وتأثيره على تحصيلهم الدراسى .ثم عرض القواعد التى يجب الالتزام بها فى البرنامج ؛ وذلك للحصول على مكافآت ومعززات أكثر والتى منها : عدم الغياب ، أداء التكليفات المطلوبة ، تنفيذ التعليمات أثناء تطبيق الجلسات. ثم عرض محتوى الجلسات .

ثم يتبع ذلك الجلسات من الثانية حتى التاسعة عشر ، والتى يتم التدرب فيها على تدريبات وأنشطة مختلفة من خلال استراتيجيات ووسائل معينة محددة ومخططة ، ثم يتبعها الجلسة العشرون (الختامية) والتى تعرض الباحثة فيها ملخص للبرنامج ككل ، والاختلاف بين أداء الطلاب فى الجلسة الأولى عن الجلسة التاسعة عشر ، وتناقشهم الباحثة فى كيف يمكن الاستفادة مما تم التدرب عليه خلال البرنامج فى المواقف الدراسية المختلفة . ثم يتبع ذلك تطبيق اختبارات البحث مرة أخرى (القياس البعدى) على الطلاب ؛ وذلك للكشف عن فعالية البرنامج المقترح .

ثانياً: اختبار السعادة الأكاديمية من إعداد الباحثة ملحق (٣)

أولاً : خطوات إعداد اختبار السعادة الأكاديمية

١) الإطلاع على التراث السيكولوجى للسعادة الأكاديمية، وذلك للوصول إلى تحديد دقيق للمفهوم ، وأساليب قياسه وتقديره .

٢)الإطلاع على الاختبارات التى اهتمت بقياس السعادة الأكاديمية، والاستفادة منها فى إعداد الاختبار، فقد اطلعت الباحثة على اختبارات مثل Hills and Argyle (2002).

The Oxford Happiness Questionnaire *(OHQ)* واختبار Konu and Koivisto. (2011) ، و اختبار السعادة الدراسية وداعة (٢٠٢٣). وبعد الاطلاع على ما سبق فقد وجب على الباحثة إعداد اختبار للسعادة الأكاديمية ؛ وذلك ليتلائم مع طلاب الجامعة بالبيئة المصرية ، وأيضا حتى يتضمن الأبعاد المراد دراستها فى البحث .

٣) حددت الباحثة المظاهر التى يمكن أن تتضح فيها السعادة الأكاديمية لدى الطلاب بصفة عامة ، وطلاب الجامعة بصفة خاصة ، ومن ثم قامت بصياغة مفردات الاختبار وفقا لها .

٤) تم تطبيق الاختبار فى صورته المبدئية على عينة استطلاعية مكونة من ٢٥ طالب وطالبة ، وذلك للوقوف على مدى انقرائية المفردات ، ومدى وضوح المفردات بالنسبة للطلاب ، وذلك لإدخال التعديلات اللازمة على المفردات التى تتطلب ذلك ، و تعديل صياغة المفردات غير الواضحة .

ثم صاغت الباحثة التعليمات الخاصة بالاختبار وطريقة التصحيح كالتالى :

تعليمات الاختبار :

يعبر الاختبار عن أفكار وتصرفات ومشاعر تمر بها فى الحياة الأكاديميةالعادية ، فعليك اختيار بديل الاجابة الذى تقوم به وينطبق عليك ، فليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ولا تجيب على مفردة باستجاباتين.

طريقة التصحيح وإعطاء الدرجات:

تعطى الدرجة لكل مفردة تبعا لبدائل الاجابة (موافق بشدة ٥، موافق ٤، متردد ٣، معارض٢ ، معارض بشدة١) وتعكس التقدير بالنسبة للمفردات السلبية حيث تعطى الدرجة كالتالى (موافق بشدة ١، موافق ٢، متردد ٣، معارض٤ ، معارض بشدة٥) .

٥) الوصول إلى الصورة الأولية للاختبار ، ومن ثم بدأت الباحثة فى حساب الخصائص السيكومترية له.

ثانياً : الخصائص السيكومترية لاختبار السعادة الأكاديمية .

أولاً : صدق التحليل العاملى : Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملى فى هذا البحث من خلال البرنامج الإحصائى SPSS حيث تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ، ثم أعدت مصفوفة الارتباطات البينية بين مفردات الاختبار وبعضها البعض وكان قوام المصفوفة (٧٧×٧٧) ، ثم أخضعت للتحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principle Components وتم استخدام محك كايزر فى استخلاص العوامل المستخلصة كمؤشر للتوقف أو الاستمرار فى استخلاص العوامل التى تمثل البناء الأساسى ، حيث يتم الإبقاء على العوامل التى تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح .وقد استخدم محك جيلفورد الذى يعتبر محك التشبع الجوهرى الدال إحصائياً للبند على العامل هو (±٠.٣) أو أكثر، ثم تم تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation وذلك للوصول إلى أفضل نتيجة يمكن تفسير العوامل وفقاً لها، وفيما يلى عرض تفصيلى لما أسفر عنه التحليل العاملى من عوامل لاختبار السعادة الأكاديمية . وفيما يلى عرض للعوامل والمفردات التى تشبع بها كل عامل وقيم تشبعاتهاعلى العامل مرتبة تنازلياً من أعلى التشبعات إلى أقلها (علماً بأن رقم المفردة المدون بالجداول التالية ، تبعاً للصورة الأولية للمقياس والتى أجرى عليها التحليل العاملى) .

- **العامل الأول:**

استحوذ هذا العامل على**١٠,٦٧٤%** من التباين الكلى العاملى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل **٣,٩٩٥** وقد تشبعت عليه جوهرياً (١٥) مفردات ، وذلك كما هو موضح بالجدول (٣) .

جدول (٣) معاملات تشبع مفردات العامل الأول

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٥	٠,٦٠٤	٨	٠,٦٠٢
١٤	٠,٦٠٠	٢	٠,٥٨٨
٣	٠,٥٧٥	١٠	٠,٥٧١
٢٠	٠,٥٦٠	١٨	٠,٥٥٩
١	٠,٥٢٠	٧	٠,٥١١
٩	٠,٤٨٠	٦	٠,٤٧٤
١٢	٠,٤٤٠	٤	٠,٤٢٠
٣٠	٠,٣٩٠		
الجذر الكامن	٣,٩٩٥		
النسبة المئوية للتباين	%١٠,٦٧٤		

ومما سبق نجد أن هذا البعد تندرج تحته ١٥مفردة ، وهى التى تعبر السعادة الأكاديمية الخاصة بإستقلالية الفرد وشعوره بالكفاءة فى الحياة الأكاديمية .

- **العامل الثانى :**

استحوذ هذا العامل على **١٢,٨٩٠%** من التباين الكلى العاملى(بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل٤,٨٧٧وقد تشبعت عليه جوهرياً(٢٠)مفردة ، وذلك كما هو موضح بالجدول (٤) .

جدول (٤) معاملات تشبع مفردات العامل الثانى

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٢٥	٠,٧٧٩	٢٢	٠,٧٧٦
٢٧	٠,٧٦٠	١٣	٠,٧٤٢
٣٢	٠,٧١٥	٣٤	٠,٧٠٢
٢٦	٠,٦٨٨	١٦	٠,٦٦٥
٢٣	٠,٦٥٦	٣٩	٠,٦٥٠
١٩	٠,٦١١	٧٧	٠,٥٩٩
٣١	٠,٥٨٧	٣٨	٠,٥٧٦
٢١	٠,٥٣٥	٣٣	٠,٥٢٢
٢٨	٠,٥١٤	١٧	٠,٥٠٠
٢٤	٠,٣٩٣	٤٠	٠,٣٨٠
الجذر الكامن		٤,٨٧٧	
النسبة المئوية للتباين		%١٢,٨٩٠	

ومما سبق نجد أن هذا البعد تمثله (٢٠) مفردة ، والتى تعبر عن السعادة الأكاديمية فى إطار الظروف البيئية الجامعية.

- **العامل الثالث:**

استحوذ هذا العامل على **٧,٣٢١%** من التباين الكلى العاملى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل **٣,١٣٥**وقد تشبعت عليه جوهرياً (١١) مفردات، وذلك كما هو موضح بالجدول (٥) .

جدول (٥) معاملات تشبع مفردات العامل الثالث

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١١	٠,٦٩٨	١٥	٠,٦٩٠
٧٥	٠,٦٨٥	٤٢	٠,٦٧٧
٤٤	٠,٦٧٤	٧٦	٠,٦٧١
٤١	٠,٦٤٥	٥٢	٠,٦٦٠
٤٣	٠,٥٧٠	٣٧	٠,٥٦٨
٤٩	٠,٥١٥		
الجذر الكامن		**٣,١٣٥**	
النسبة المئوية للتباين		**%٧,٣٢١**	

ومما سبق نجد أن هذا البعد تمثله (١١) مفردة ، والتى تعبر عن السعادة فى إطار العلاقات الاجتماعية فى الحياة الأكاديمية.

- **العامل الرابع :**

استحوذ هذا العامل على **٨,٦٧٠%** من التباين الكلى العاملى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل**٢.٥٨٦** وقد تشبعت عليه جوهرياً (١٠) مفردات ، وذلك كما هو موضح بالجدول(٦) .

جدول (٦) معاملات تشبع مفردات العامل الرابع

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٤٧	٠,٥٦٠	٥١	٠,٥٥٨
٥٤	٠,٥٥٠	٦٠	٠,٥٤٨
٦٢	٠,٥٠٥	٤٦	٠,٥٠١
٤٨	٠,٤٩٢	٤٥	٠,٤٨٧
٥٩	٠,٤٨٠	٥٥	٠,٤٧٩
الجذر الكامن		٢.٥٨٦	
النسبة المئوية للتباين		%٨,٦٧٠	

ومما سبق نجد أن هذا البعد تمثله (١٠) مفردات ، والتى تعبر عن السعادة الناجمة عن الظروف الصحية فى الحياة الأكاديمية.

- **العامل الخامس :**

استحوذ هذا العامل على **١٢,٧٦٨%** من التباين الكلى العاملى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل٤,٧٨٨ وقد تشبعت عليه جوهرياً (١٧) مفردة ، وذلك كما هو موضح بالجدول (٧) .

جدول (٧) معاملات تشبع مفردات العامل الخامس

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٥٣	٠,٧١٢	٦٥	٠,٧٠٦
٦٦	٠,٧٠٠	٦١	٠,٦٧٧
٦٤	٠,٦٧٣	٥٨	٠,٦٦٠
٥٦	٠,٦٥٩	٥٧	٠,٦٤٧
٦٣	٠,٦٤٤	٦٨	٠,٥٧٠
٦٤	٠,٥٦٤	٧٠	٠,٥٣٣
٦٧	٠,٥٢١	٦٩	٠,٥١٩
٧١	٠,٥١٦	٧٣	٠,٥٠١
٧٢	٠,٤٩٧		
الجذر الكامن		٤,٧٨٨	
النسبة المئوية للتباين		%١٢,٧٦٨	

ومما سبق نجد أن هذا البعد تمثله ١٧ مفردة ، والتى تعبر عن السعادة المحققة من خلال تحقيق الذات والرضا عن الذات فى الحياة الأكاديمية .

ومن خلال نتائج التحليل العاملى فقد تم حذف المفردات (٢٩- ٣٥- ٥٠- ٧٤) فى الاختبار ؛ وذلك لعدم تشبعها على أى من العوامل الخمسة .

وقد تمت إعادة ترقيم مفردات الاختبار وفقا لنتائج التحليل العاملى ، ولوضع مفردات كل بعد تحت بعضها البعض .

أبعاد الاختبار بعد التحليل العاملى (٧٣مفردة)

مفردات البعد الاول: الاستقلال الأكاديمى من١- إلى ١٥

مفردات البعد الثانى: البيئة الدراسية من ١٦- إلى ٣٥

مفردات البعد الثالث : العلاقات الاجتماعية من ٣٦- إلى ٤٦

مفردات البعد الرابع : الحالة الصحية من ٤٧ - إلى ٥٦

مفردات البعد الخامس : تحقيق الذات والرضا الأكاديمى من ٥٧- إلى ٧٣

ارقام المفردات السلبية فى الاختبار (٥، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣٩، ٤٣،٤٨، ٥١ ،٥٥، ٥٦، ، ٦١)

ثانياً) ثبات الاختبار

الثبات بمعامل ألفا (α) Coefficient Alpha

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام المعادلة العامة التى يطلق عليها ألفا كرونباخ أو معامل ألفا (α) ويوضح الجدول معاملات ثبات الاختبار والأبعاد المتضمنة فيه بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach) وذلك على العينة المشار إلى تفاصيلها سابقاً بجدول (٨) .

جدول (٨) يوضح معاملات ثبات الاختبار وأبعاده بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد الاختبار	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول: الاستقلال الأكاديمى	١٥	٠,٤٩٩
البعد الثانى : البيئة الدراسية	٢٠	٠,٥٦٠
البعد الثالث : العلاقات الاجتماعية	١١	٠,٤١٣
البعد الرابع : الحالة الصحية	١٠	٠,٤٠١
البعد الخامس : تحقيق الذات والرضا الاكاديمى	١٧	٠,٥٢٠
الاختبار ككل	٧٣	٠,٥٦٨

ومن خلال هذا الجدول نجد أن معاملات ثبات الاختبار وأبعاده جيدة ، ومقبولة ؛ مما يعنى أن هذا الاختبار ثابت ومستقر وصالح للاستخدام .

ثالثًا : التجانس أو الإتساق الداخلى للاختبار

ولقد تم التحقق من التجانس الداخلى للاختبار الحالى من خلال العينة المشار إلى تفاصيلها بجدول (١) ، من خلال :

١) حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية لهذا البعد.

٢) حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار .

٣) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار.

١) حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية لهذا البعد:

أ) البعد الأول

جدول (٩) معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
١	**٠,٤١٢	٢	**٠,٥٣٠	٣	**٠,٥١٠
٤	**٠,٣٦٨	٥	**٠,٤٠١	٦	**٠,٢٨٨
٧	**٠,٤٤٠	٨	**٠,٣٣٥	٩	**٠,٤٢٩
١٠	**٠,٥١١	١١	**٠,٣١٣	١٢	**٠,٤١٧
١٣	**٠,٤٩٩	١٤	**٠,٥٣٠	١٥	**٠,٥٥٣

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد فى الاختبار دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد باتساق داخلى مرتفع ومقبول.

ب) البعد الثانى

جدول (١٠) معاملات ارتباط بين مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
١٦	**٠,٣٩٩	١٧	**٠,٦٠١	١٨	**٠,٥٧٦
١٩	**٠,٣٥٥	٢٠	**٠,٤٧٨	٢١	**٠,٤٢٣
٢٢	**٠,٢٩٨	٢٣	**٠,٢٥٠	٢٤	**٠,٣٨٧
٢٥	**٠,٥٦٠	٢٦	**٠,٥١٥	٢٧	**٠,٣٤٥
٢٨	**٠,٢٨٢	٢٩	**٠,٣٣١	٣٠	**٠,٣٩٠
٣١	**٠,٤٦٠	٣٢	**٠,٣١٢	٣٣	**٠,٤٢٠
٣٤	**٠,٥٦٢	٣٥	**٠,٣٣٠		

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد بإتساق داخلى مرتفع ومقبول .

ج) البعد الثالث

جدول (١١) معاملات ارتباط بين مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
٣٦	**٠,٣١٢	٣٧	**٠,٤١٢	٣٨	**٠,٤٥٠
٣٩	**٠,٤٤٣	٤٠	**٠,٣٩٣	٤١	**٠,٤١٦
٤٢	**٠,٥١٢	٤٣	**٠,٥٣٠	٤٤	**٠,٣٧٧
٤٥	**٠,٢٣٣	٤٦	**٠,٤٥٥		

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد بإتساق داخلى مرتفع ومقبول .

د) البعد الرابع

جدول (١٢) معاملات ارتباط بين مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
٤٧	**٠,٥٠١	٤٨	**٠,٤٩٢	٤٩	**٠,٤٦٣
٥٠	**٠,٥١٢	٥١	**٠,٤٤٤	٥٢	**٠,٣١٤
٥٣	**٠,٤٦٨	٥٤	**٠,٥٧٠	٥٥	**٠,٤٧٧
٥٦	**٠,٣٢٢				

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد بإتساق داخلى مرتفع ومقبول

هـ) البعد الخامس

جدول (١٣) معاملات ارتباط بين مفردات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
٥٧	**٠,٥٢٦	٥٨	**٠,٥٧٠	٥٩	**٠,٥١٢
٦٠	**٠,٤٠٦	٦١	**٠,٤٣٤	٦٢	**٠,٤٠٧
٦٣	**٠,٣٩٣	٦٤	**٠,٥١٠	٦٥	**٠,٥٠١
٦٦	**٠,٤٤٥	٦٧	**٠,٣٣٣	٦٨	**٠,٤١٣
٦٩	**٠,٤٥٠	٧٠	**٠,٣٠٥	٧١	**٠,٣٠٠
٧٢	**٠,٣٩٠	٧٣	**٠,٤١٠		

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد بإتساق داخلى مرتفع ومقبول.

٢) **حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار :**

جدول (١٤) معاملات ارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٣٤٠**	٢	٠,٢٠٣**	٣	٠,١٨٥*	٤	٠,٣٨١**	٥	٠,١٩٥*
٦	٠,٤١٦**	٧	٠,٣٩٠**	٨	٠,٣٤٠**	٩	٠,٢٨٢**	١٠	٠,١٤٦*
١١	٠,٣٥٣**	١٢	٠,٤٢١**	١٣	٠,٢٨٢**	١٤	٠,٢٧٦**	١٥	٠,٣٨٥**
١٦	٠,٢٠٢**	١٧	٠,٤٤٥**	١٨	٠,٤١٢**	١٩	٠,٣٨٤**	٢٠	٠,٣٤٠**
٢١	٠,٥٢١**	٢٢	٠,٢٦٢**	٢٣	٠,٤٥٢**	٢٤	٠,٣٥٥**	٢٥	٠,٤٨٢**
٢٦	٠,١٧٠*	٢٧	٠,٣٥٢**	٢٨	٠,٣١٩**	٢٩	٠,٤٤٤**	٣٠	٠,٤٤٥**
٣١	٠,٢٦٥**	٣٢	٠,١٥٦*	٣٣	٠,١٦٦*	٣٤	٠,٤٥٢**	٣٥	٠,٣٥٠**
٣٦	٠,١٤٥*	٣٧	٠,٣٣٥**	٣٨	٠,٥٠١**	٣٩	٠,٣٥٥**	٤٠	٠,٤١٩**
٤١	٠,١٤٤*	٤٢	٠,٤١٦**	٤٣	٠,٤٤٠**	٤٤	٠,٣٨١**	٤٥	٠,١٤٤*
٤٦	٠,٣٢٧**	٤٧	٠,٤٨٧**	٤٨	٠,٣٨٦**	٤٩	٠,٣١٣**	٥٠	٠,٤٧١**
٥١	٠,٣٤٦**	٥٢	٠,١٥٠*	٥٣	٠,٣١٠**	٥٤	٠,٤٠٠**	٥٥	٠,٣٨٩**
٥٦	٠,٤٠١**	٥٧	٠,٢٨١**	٥٨	٠,١٤٥*	٥٩	٠,٢٨٨**	٦٠	٠,٤١٥**
٦١	٠,٣٨١**	٦٢	٠,٤٨٧**	٦٣	٠,٣٨٧**	٦٤	٠,٤٥٣**	٦٥	٠,٣٠١**
٦٦	٠,٢٨٣**	٦٧	٠,١٤٠*	٦٨	٠,٣٤٠**	٦٩	٠,٣١٢**	٧٠	٠,٢٠٥**
٧١	٠,٤١٢**	٧٢	٠,٣١١**	٧٣	٠,٣٢٠**				

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار كلها دالة ؛ مما يعنى تمتع الاختبار ومفرداته بإتساق داخلى مرتفع .

٣) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
البعد الأول	٠,٤٦٠**
البعد الثاني	٠,٦٨٠**
البعد الثالث	٠,٤١٢**
البعد الرابع	٠,٣٩٠**
البعد الخامس	٠,٥١٠**

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ مما يعنى تمتع أبعاد هذا الاختبار بإتساق داخلى مرتفع ومقبول .

يتضح مما سبق أن معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ، وبين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد ، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار جميعها دالة ، وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن الاختبار يتمتع بإتساق داخلى مرتفع ، أى أنه صالح للاستخدام والتطبيق .

ثالثا : اختبار الملل الأكاديمى ملحق (٤)

خطوات إعداد اختبار الملل الأكاديمى

١) الاطلاع على التراث السيكولوجى للملل الأكاديمى، وذلك للوصول إلى تحديد دقيق للمفهوم ، وأساليب قياسه وتقديره .

٢) الاطلاع على الاختبارات التى أهتمت بقياس الملل الأكاديمى ، والإستفادة منها فى إعداد الاختبار مثل : مقياس السورطى (٢٠٠٨) ومقياس مظلوم (٢٠١٤) ومقياس ستروك جوناثان وكاريير Struk, Jonathan,& Carriere, (2015)

٣) حددت الباحثة المظاهر التى يمكن أن تتضح فيها الملل الأكاديمى لدى الطلاب بصفة عامة ، وطلاب الجامعة بصفة خاصة ، ومن ثم قامت بصياغة مفردات الاختبار وفقا لها .

٤) تم تطبيق الاختبار فى صورته المبدئية على عينة استطلاعية مكونة من ٢٥ طالب وطالبة ، وذلك للوقوف على مدى انقرائية المفردات ، ومدى وضوح المفردات بالنسبة للطلاب ، وذلك لإدخال التعديلات اللازمة على المفردات التى تتطلب ذلك ، و تعديل صياغة المفردات غير الواضحة .

٥) ثم صاغت الباحثة التعليمات الخاصة بالاختبار وطريقة التصحيح كالتالى :

تعليمات الاختبار :

يعبر الاختبار عن أفكار وتصرفات ومشاعر تمر بها فى الحياة الأكاديمية العادية ، فعليك اختيار بديل الاجابة الذى تقوم به وينطبق عليك ، فليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ولا تجيب على مفردة باستجاباتين.

طريقة التصحيح وإعطاء الدرجات:

تعطى الدرجة لكل مفردة تبعا لبدائل الاجابة (موافق بشدة ٥، موافق ٤، متردد ٣، معارض٢ ، معارض بشدة١) وتعكس التقدير بالنسبة للمفردات السلبية حيث تعطى الدرجة كالتالى (موافق بشدة ١، موافق ٢، متردد ٣، معارض٤ ، معارض بشدة٥) .

٦) الوصول إلى الصورة الأولية للاختبار ، ومن ثم بدأت الباحثة فى حساب الخصائص السيكومترية له.

الخصائص السيكومترية لاختبار الملل الاكاديمى.

أولاً: صدق التحليل العاملى : Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملى فى هذا البحث من خلال البرنامج الإحصائى SPSS حيث تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ، ثم أعدت مصفوفة الارتباطات البينية بين مفردات الاختبار وبعضها البعض وكان قوام المصفوفة (٥٠×٥٠) ، ثم أخضعت للتحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principle Components وتم استخدام محك كايزر فى استخلاص العوامل المستخلصة كمؤشر للتوقف أو الاستمرار فى استخلاص العوامل التى تمثل البناء الأساسى ، حيث يتم الإبقاء على العوامل التى تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح . وقد استخدم محك جيلفورد الذى يعتبر محك التشبع الجوهرى الدال إحصائياً للبند على العامل هو (±٠.٣) أو أكثر، ثم تم تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation وذلك للوصول إلى أفضل نتيجة يمكن تفسير العوامل وفقاً لها، وفيما يلى عرض تفصيلى لما أسفر عنه التحليل العاملى من عوامل لاختبار الملل الاكاديمى. وفيما يلى عرض للعوامل والمفردات التى تشبع بها كل عامل وقيم تشبعاتهاعلى العامل مرتبة تنازلياً من أعلى التشبعات إلى أقلها (علماً بأن رقم المفردة المدون بالجداول التالية ، تبعاً للصورة الأولية للمقياس والتى أجرى عليها التحليل العاملى) .

- **العامل الأول**

استحوذ هذا العامل على **١٤,٤٥٦%**من التباين الكلى العاملى(بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل **٥.٧١٢**وقد تشبعت عليه جوهرياً (٢٠) مفردة ، وذلك كما هو موضح بالجدول (١٦) .

جدول (١٦) معاملات تشبع مفردات العامل الأول

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١	٠,٥٤٠	٨	٠,٥٣٠	٢٦	٠,٥١٢
٧	٠,٥٠٥	٦	٠,٤٩٠	٣١	٠,٤٨٨
٣	٠,٤٦٢	١٣	٠,٤٦١	٢٧	٠,٤٥٩
١٥	٠,٤٥٠	١٩	٠,٤٣٠	٣٧	٠,٤٢٢
٣٤	٠,٣٧٧	٤٥	٠,٣٦٠	٣٢	٠,٣٥٧
٤٠	٠,٣٣٩	٣٣	٠,٣٣٠	٤٤	٠,٣٢٨
٤٢	٠,٣١٥	٣٨	٠,٣١٠		
الجذر الكامن			٥.٧١٢		
النسبة المئوية للتباين			%١٤,٤٥٦		

ومما سبق نجد أن هذا البعد تندرج تحته٢٠ مفردة ، وهى التى تعبر عن المظاهر المعرفية للملل الأكاديمى.

- **العامل الثانى**

استحوذ هذا العامل على **١٢,٣٢٤%** من التباين الكلى العاملى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل**٤,٦٣٢** وقد تشبعت عليه جوهرياً (١٨) مفردة ، وذلك كما هو موضح بالجدول (١٧) .

جدول (١٧) معاملات تشبع مفردات العامل الثانى

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١١	٠,٦٢٠	١٤	٠,٦١٣	٢	٠,٦١٠
٣٩	٠,٦٠٠	٢٠	٠,٥٨٠	٢٣	٠,٥٤٠
١٨	٠,٥٢٣	١٧	٠,٥٠٩	٢١	٠,٤٩٥
٣٠	٠,٤٩٠	٢٥	٠,٤٨٦	٣٥	٠,٤٦٦
٢٨	٠,٣٤٧	٣٦	٠,٣٣٠	٤٣	٠,٣٢١
٤١	٠,٣١٢	٢٤	٠,٣١٠	١٢	٠,٣٠٥
الجذر الكامن			٤,٦٣٢		
النسبة المئوية للتباين			%١٢,٣٢٤		

ومما سبق نجد أن هذا البعد تمثله (١٨) مفردة ، وهى التى تعبر عن المظاهر الوجدانية للملل الأكاديمى.

العامل الثالث

استحوذ هذا العامل على **١٠,٤٧٨%** من التباين الكلى العاملى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل **٣,٨٧٩**وقد تشبعت عليه جوهرياً (١٠) مفردات، وذلك كما هو موضح بالجدول (١٨) .

جدول (١٨) معاملات تشبع مفردات العامل الثالث

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
٤	٠,٤٨٦	٥	٠,٤٧٥	٩	٠,٤٣٣
١٠	٠,٤٢٦	١٦	٠,٤١٩	٢٢	٠,٤٠٦
٢٩	٠,٤٠٠	٤٦	٠,٣٨٠	٤٧	٠,٣٦٧
٤٨	٠,٣٥٠				
الجذر الكامن			**٣,٨٧٩**		
النسبة المئوية للتباين			**١٠,٤٧٨%**		

ومما سبق نجد أن هذا البعد تمثله ١٠مفردات ، وهى التى تعبر عن المظاهر الفسيولوجية للملل الأكاديمى.

ومن خلال نتائج التحليل العاملى فقد تم حذف المفردات (٤٩- ٥٠) فى الاختبار ؛ وذلك لعدم تشبعها على أى من العوامل الثلاثة .

وقد تمت إعادة ترقيم مفردات الاختبار وفقا لنتائج التحليل العاملى ، ولكتابة مفردات كل بعد تحت بعضها البعض .

الاختبار بعد التحليل العاملى :

البعد الأول :المظاهر المعرفية للملل الأكاديمى العبارات من ١- ٢٠

البعد الثانى : المظاهر الوجدانية للملل الأكاديمى العبارات من ٢١-٣٨

البعد الثالث : المظاهر الفسيولوجية للملل الأكاديمى العبارات من ٣٩- ٤٨

أرقام المفردات السلبية فى الاختبار هى (٨- ١٥- ٣٠- ٣٣)

ثانياً) ثبات الاختبار

الثبات بمعامل ألفا (α) Coefficient Alpha

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام المعادلة العامة التى يطلق عليها ألفا كرونباخ أو معامل ألفا (α) ويوضح الجدول معاملات ثبات الاختبار والأبعاد المتضمنة فيه بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach) وذلك على العينة المشار إلى تفاصيلها سابقاً بجدول (١) .

جدول (١٩) يوضح معاملات ثبات الاختبار وأبعاده بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد الاختبار	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول: المعرفي	٢٠	٠,٦٠٩
البعد الثانى : الوجدانى	١٨	٠, ٥٩٠
البعد الثالث : الفسيولوجى	١٠	٠, ٣١٠
الاختبار ككل	٤٨	٠, ٥٨٨

ومن خلال هذا الجدول نجد أن معاملات ثبات الاختبار وأبعاده جيدة ، ومقبولة ؛ مما يعنى أن هذا الاختبار ثابت ومستقر وصالح للاستخدام .

ثالثًا : التجانس أو الإتساق الداخلى للاختبار

ولقد تم التحقق من التجانس الداخلى للاختبار الحالى من خلال العينة المشار إلى تفاصيلها بجدول (١) ، من خلال :

١) حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية لهذا البعد.

٢) حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار .

٣) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار.

١) حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية لهذا البعد:

أ) البعد الأول : المعرفى

جدول (٢٠) معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة *	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة *	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة *	معامل ارتباط المفردة بالبعد
١	**٠,٤٤٠	٢	**٠,٤١٥	٣	**٠,٣٧٣
٤	**٠,٣١٠	٥	**٠,٣٠١	٦	**٠,٤٨٢
٧	**٠,٢٨٠	٨	**٠,٣٢٦	٩	**٠,٥١٢
١٠	**٠,٥١١	١١	**٠,٥١٣	١٢	**٠,٢٩١
١٣	**٠,٣٣٣	١٤	**٠,٤٧٦	١٥	**٠,٣٦٦
١٦	**٠,٣٧٣	١٧	**٠,٥٥٠	١٨	**٠,٥٦٤
١٩	**٠,٤٠١	٢٠	**٠,٤١١		

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد فى الاختبار دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد بإتساق داخلى مرتفع ومقبول.

ب) البعد الثانى : الوجدانى

جدول (٢١) معاملات ارتباط بين مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
٢١	**٠,٤١٥	٢٢	**٠,٥٣٠	٢٣	**٠,٤٥٥
٢٤	**٠,٥٢٠	٢٥	**٠,٤٤٤	٢٦	**٠,٣٩٤
٢٧	**٠,٢٧٠	٢٨	**٠,٣٠٠	٢٩	**٠,٢٨٠
٣٠	**٠,٤٣٢	٣١	**٠,٤١٦	٣٢	**٠,٤٠٤
٣٣	**٠,٢٦٥	٣٤	**٠,٣٦٦	٣٥	**٠,٣٢٢
٣٦	**٠,٤٤٥	٣٧	**٠,٣٤٢	٣٨	**٠,٣٦٧

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد بإتساق داخلى مرتفع ومقبول .

البعد الثالث : الفسيولوجى

جدول (٢٢) معاملات ارتباط بين مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
٣٩	**٠,٣٥٦	٤٠	**٠,٣٧٦	٤١	**٠,٣١٥
٤٢	**٠,٤١٠	٤٣	**٠,٤٥٤	٤٤	**٠,٤٦٣
٤٥	**٠,٥٣٢	٤٦	**٠,٤٢٢	٤٧	**٠,٥٢٣
٤٨	**٠,٣٧٧				

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد بإتساق داخلى مرتفع ومقبول .

٢) حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار :

جدول (٢٣) معاملات ارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار
١	**٠,٤٥٠	٢	**٠,٤٦٦	٣	*٠,٢٧٠	٤	**٠,٤١٢	٥	*٠,١٧٠
٦	**٠,٣٢٦	٧	**٠,٣٤٣	٨	**٠,٤٢٩	٩	*٠,١٦٠	١٠	**٠,٢٥٠
١١	**٠,٣٣٩	١٢	**٠,٥١٦	١٣	**٠,٣١٤	١٤	**٠,٢٧٦	١٥	**٠,٣٤٧
١٦	**٠,٣١٢	١٧	**٠,٤٦٠	١٨	**٠,٤١٢	١٩	**٠,٣٣٥	٢٠	**٠,٢٨٩
٢١	**٠,٥٣٤	٢٢	**٠,٤٦٦	٢٣	**٠,٣٧٨	٢٤	**٠,٢٨٧	٢٥	**٠,٥١٧
٢٦	**٠,٣٧٠	٢٧	*٠,١٨٠	٢٨	**٠,٣١٩	٢٩	**٠,٤٤٣	٣٠	**٠,٣٧٨
٣١	**٠,٣٨٨	٣٢	**٠,٣٤٥	٣٣	*٠,١٥٠	٣٤	**٠,٣٥٢	٣٥	**٠,٣٥٤
٣٦	*٠,١٤٥	٣٧	**٠,٣١٥	٣٨	**٠,٤٩٨	٣٩	**٠,٤٢٥	٤٠	**٠,٣٧٥
٤١	**٠,٢٨١	٤٢	**٠,٣١٦	٤٣	**٠,٣٥٠	٤٤	**٠,٢٦١	٤٥	*٠,١٥٧
٤٦	**٠,٣٩٧	٤٧	**٠,٣٤٥	٤٨	**٠,٢١٧				

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار كلها دالة ؛ مما يعنى تمتع المقياس ومفرداته بإتساق داخلى مرتفع .

٣) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٢٤) معاملات ارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار

أبعاد المقياس	**معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار**
البعد الأول : المعرفى	**٠,٦٢٧
البعد الثانى : الوجدانى	**٠,٥٧٦
البعد الثالث: الفسيولوجى	**٠,٣٤٣

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ مما يعنى تمتع أبعاد هذا المقياس بإتساق داخلى مرتفع ومقبول .

يتضح مما سبق أن معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ، وبين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد ، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار جميعها دالة ، وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن الاختبار يتمتع بإتساق داخلى مرتفع ، أى أنه صالح للاستخدام والتطبيق .

رابعاً: اختبار الدافعية الداخلية ملحق (٥)

خطوات إعداد اختبار الدافعية الداخلية

١) الإطلاع على التراث السيكولوجى للدافعية الداخلية ، وذلك للوصول إلى تحديد دقيق للمفهوم ، وأساليب قياسه وتقديره .

٢) الإطلاع على الاختبارات التى اهتمت بقياس الدافعية الداخلية ، والاستفادة منها فى إعداد الاختبار مثل: مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية إعداد الصمادى والمرابحة و العنزى (٢٠١٢) ، ومقياس الدافعية ترجمة العلوان والعطيات (٢٠١٠) ، ومقياس lepper(2005) ، واختبار Harter.

٣) حددت الباحثة المظاهر السلوكية التى يمكن أن تتضح فيها الدافعية الداخلية لدى الطلاب بصفة عامة ، وطلاب الجامعة بصفة خاصة ، ومن ثم قامت بصياغة مفردات الاختبار وفقا لها .

٤) تم تطبيق الاختبار فى صورته المبدئية على عينة استطلاعية مكونة من ٢٥ طالب وطالبة ، وذلك للوقوف على مدى انقرائية المفردات ، ومدى وضوح المفردات بالنسبة للطلاب ، وذلك لإدخال التعديلات اللازمة على المفردات التى تتطلب ذلك ، و تعديل صياغة المفردات غير الواضحة .

ثم صاغت الباحثة التعليمات الخاصة بالاختبار وطريقة التصحيح كالتالى :

تعليمات الاختبار :

يعبر الاختبار عن مشاعر وأفكار تتعرض لها فى حياتك الأكاديميةالعادية ، فعليك اختيار بديل الاجابة الذى تقوم به وينطبق عليك ، فليس هناك استجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، ولا تجيب على مفردة باستجاباتين.

طريقة التصحيح وإعطاء الدرجات:

تعطى الدرجة لكل مفردة تبعا لبدائل الاجابة (موافق بشدة ٥، موافق ٤، متردد ٣، معارض٢ ، معارض بشدة١) وتعكس التقدير بالنسبة للمفردات السلبية حيث تعطى الدرجة كالتالى (موافق بشدة ١، موافق ٢، متردد ٣، معارض٤ ، معارض بشدة ٥) .

٥) الوصول إلى الصورة الأولية للاختبا،ومن ثم بدأت الباحثة فى حساب الخصائص السيكومترية له.

الخصائص السيكومترية لاختبار الدافعية الداخلية

أولاً :صدق التحليل العاملى : Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملى فى هذا البحث من خلال البرنامج الإحصائى SPSS حيث تم تطبيق الاختبار على عينة قوامها (١٥٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ، ثم أعدت مصفوفة الارتباطات البينية بين مفردات الاختبار وبعضها البعض وكان قوام المصفوفة (٣٧×٣٧) ، ثم أخضعت للتحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principle Components وتم استخدام محك كايزر فى استخلاص العوامل المستخلصة كمؤشر للتوقف أو الاستمرار فى استخلاص العوامل

التى تمثل البناء الأساسى ، حيث يتم الإبقاء على العوامل التى تزيد جذورها الكامنة على الواحد الصحيح .وقد استخدم محك جيلفورد الذى يعتبر محك التشبع الجوهرى الدال إحصائياً للبند على العامل هو (±٠.٣) أو أكثر، ثم تم تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation وذلك للوصول إلى أفضل نتيجة يمكن تفسير العوامل وفقاً لها، وفيما يلى عرض تفصيلى لما أسفر عنه التحليل العاملى من عوامل لاختبار الدافعية الداخلية. وفيما يلى عرض للعوامل والمفردات التى تشبع بها كل عامل وقيم تشبعاتهاعلى العامل مرتبة تنازلياً من أعلى التشبعات إلى أقلها (علماً بأن رقم المفردة المدون بالجداول التالية ، تبعاً للصورة الأولية للمقياس والتى أجرى عليها التحليل العاملى) .

- **العامل الأول:**

استحوذ هذا العامل على **١٨,٦٢٣%**من التباين الكلى العاملى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل**٥.٣٩٢** وقد تشبعت عليه جوهرياً (٢١) مفردات ، وذلك كما هو موضح بالجدول (٢٥) .

جدول (٢٥) معاملات تشبع مفردات العامل الأول

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١٠	٠,٦٥٤	٤	٠,٦١٢	٥	٠,٦٠٢
٨	٠,٥٧٧	٢٢	٠,٥٦٠	١٦	٠,٥٤٥
١٢	٠,٥١٣	٢٩	٠,٥٠٥	١٨	٠,٤٩٨
٢٠	٠,٤٧٠	٣٠	٠,٤٦٣	٧	٠,٤٤٤
١٤	٠,٤٢٦	٣٦	٠,٤١٠	١٣	٠,٤٠٨
٢٥	٠,٤٠٠	٢٤	٠,٣٩٠	١٧	٠,٣٨٦
٣١	٠,٣١٢	٣٢	٠,٣١٠	٢٦	٠,٣٣٠
الجذر الكامن				**٥.٣٩٢**	
النسبة المئوية للتباين				**%١٨,٦٢٣**	

ومما سبق نجد أن هذا البعد تندرج تحته٢١ مفردة ، وهى التى تعبر عن الشعور بالدافعية الداخلية عند أداء المهمات والتكليفات الدراسية .

- **العامل الثانى:**

استحوذ هذا العامل على**١٤,٤٣٥%** من التباين الكلى العاملى (بعد التدوير) وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل**٤.٥٣١**وقد تشبعت عليه جوهرياً (١٢) مفردة ، وذلك كما هو موضح بالجدول (٢٦) .

جدول (٢٦) معاملات تشبع مفردات العامل الثانى

رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع	رقم المفردة	معامل التشبع
١	٠,٦٢٠	٣	٠,٦١٣	٢١	٠,٦١٠
٣٧	٠,٦٠٠	٢٣	٠,٥٨٠	٣٣	٠,٥٤٠
٢	٠,٥٢٣	١٥	٠,٥٠٩	٢٧	٠,٤٩٥
٢٨	٠,٤٩٠	٣٥	٠,٤٨٦	٣٤	٠,٤٦٦
الجذر الكامن				**٤.٥٣١**	
النسبة المئوية للتباين				**%١٤,٤٣٥**	

ومما سبق نجد أن هذا البعد تمثله (١٢) مفردة ، هى التى تعبر عن دافعية الطالب وآراءه وأفكاره الذاتية.

ومن خلال نتائج التحليل العاملى فقد تم حذف المفردات (٦- ٩- ١١- ١٩) فى الاختبار ؛ وذلك لعدم تشبعها على أى من العاملين .

وقد تمت إعادة ترقيم مفردات الاختبار وفقا لنتائج التحليل العاملى ، ولكتابة مفردات كل بعد تحت بعضها البعض .

الاختبار بعد التحليل العاملى :

البعد الأول : الدافعية الداخلية الأكاديمية وتشمل العبارات من ١- ٢١

البعد الثانى : الدافعية الداخلية الذاتية وتشمل العبارات من ٢٢- ٣٣

أرقام العبارات السلبية فى الاختبار هى (٢- ١٠- ١٥-١٩- ٢٤-٢٦-٣٢)

ثانياً) ثبات الاختبار

الثبات بمعامل ألفا (α) Coefficient Alpha

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام المعادلة العامة التى يطلق عليها ألفا كرونباخ أو معامل ألفا (α) ويوضح الجدول معاملات ثبات الاختبار والأبعاد المتضمنة فيه بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach) وذلك على العينة المشار إلى تفاصيلها سابقاً بجدول (٢٧) .

جدول (٢٧) يوضح معاملات ثبات الاختبار وأبعاده بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد الاختبار	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول: الدافعية الداخلية الأكاديمية	٢١	٠,٦٥٠
البعد الثانى : الدافعية الداخلية الذاتية	١٢	٠, ٤٨٧
الاختبار ككل	٣٣	٠, ٥٤١

ومن خلال هذا الجدول نجد أن معاملات ثبات الاختبار وأبعاده جيدة ، ومقبولة ؛ مما يعنى أن هذا الاختبار ثابت ومستقر وصالح للاستخدام .

ثالثًا : التجانس أو الإتساق الداخلى للاختبار

ولقد تم التحقق من التجانس الداخلى للاختبار الحالى من خلال العينة المشار إلى تفاصيلها بجدول (١) ، من خلال :

١- **حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية لهذا البعد.**

٢- **حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار .**

٣- **حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار.**

١) حساب معاملات الارتباط بين مفردات كل بعد والدرجة الكلية لهذا البعد:

أ) البعد الأول

جدول (٢٨) معاملات الارتباط بين مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
١	**٠,٢٩٠	٢	**٠,٣١٥	٣	**٠,٣٧٠
٤	**٠,٤٥٠	٥	**٠,٤٤٤	٦	**٠,٥١٠
٧	**٠,٣١٩	٨	**٠,٣٣٨	٩	**٠,٤٩٠
١٠	**٠,٢٨٨	١١	**٠,٣٨٠	١٢	**٠,٤٤٣
١٣	**٠,٥٠١	١٤	**٠,٤٠٧	١٥	**٠,٥١٥
١٦	**٠,٤٢٠	١٧	**٠,٤٣٧	١٨	**٠,٣٩٠
١٩	**٠,٣٨٨	٢٠	**٠,٥٢١	٢١	**٠,٣٤٥

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد فى الاختبار دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد بإتساق داخلى مرتفع ومقبول.

ب) البعد الثانى

جدول (٢٩) معاملات ارتباط بين مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالبعد
٢٢	**٠,٤١٠	٢٣	**٠,٤٦٠	٢٤	**٠,٤٤٣
٢٥	**٠,٢٥٥	٢٦	**٠,٣٨٦	٢٧	**٠,٣٥٦
٢٨	**٠,٢٩٤	٢٩	**٠,٣١٢	٣٠	**٠,٤١٥
٣١	**٠,٣٨٧	٣٢	**٠,٥٤٣	٣٣	**٠,٣٦٧

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية لهذا البعد دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعنى تمتع مفردات هذا البعد بإتساق داخلى مرتفع ومقبول .

٢) حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للاختبار :

جدول (٣٠) معاملات ارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار
١	٠,٥٣٠**	٢	٠,٤١٢**	٣	٠,٣٧٠**	٤	٠,٤١٢**	٥	٠,٣٧٠**
٦	٠,٢٢٦**	٧	٠,٣٠٣**	٨	٠,١٨٦*	٩	٠,٤٦٠**	١٠	٠,٣٦٨**
١١	٠,٣٤٧**	١٢	٠,٤٨٧**	١٣	٠,٤٥٧**	١٤	٠,٣١٢**	١٥	٠,٣٤٧**
١٦	٠,٢١١**	١٧	٠,٣٥٦**	١٨	٠,٤٠٠**	١٩	٠,٢٣٥**	٢٠	٠,٣٠١**
٢١	٠,٤٦٥**	٢٢	٠,٤٣٢**	٢٣	٠,٣١٠**	٢٤	٠,٣٨٧**	٢٥	٠,٣٩٩**
٢٦	٠,٣٤٠**	٢٧	٠,٢٩٠**	٢٨	٠,١٩٣*	٢٩	٠,٣٧٥**	٣٠	٠,٣٠٨**
٣١	٠,٣٧٦**	٣٢	٠,١٧٠*	٣٣	٠,٤٧٠**				

(**) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠١ (*) المفردة دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣٠) أن معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار كلها دالة ؛ مما يعنى تمتع المقياس ومفرداته بإتساق داخلى مرتفع .

٣) حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٣١) معاملات ارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
البعد الأول	**٠,٤٩٠**
البعد الثانى	**٠,٣٨٧**

(**) دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ مما يعنى تمتع أبعاد هذا المقياس بإتساق داخلى مرتفع ومقبول .

ويتضح مما سبق أن معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ، وبين مفردات كل بعد والدرجة الكلية للبعد ، وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار جميعها دالة

، وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن الاختبار يتمتع بإتساق داخلى مرتفع ، أى أنه صالح للاستخدام والتطبيق .

الأساليب الاحصائية : وكلها تمت من خلال برنامج SPSS V18:

- التحليل العاملى ومعامل الارتباط .
- المتوسطات والانحرافات المعيارية .
- اختبار ت .
- تحليل التباين المتعدد
- اختبار tukey للمقارنات البعدية .

وحتى يتم تحديد العينة قامت الباحثة بتطبيق اختبار الملل الأكاديمى على شعبتى لغة عربية و رياضيات ، وتم اختيار هاتين الشعبتين لتمثلا التخصصين العلمى ، والأدبى ثم تم اختيار العينة الأساسية للبحث من الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات على اختبار الملل الأكاديمى من الشعبتين ، والذين أبدوا رغبتهم فى الاستفادة من البرنامج التدريبى ، وموافقتهم على الالتزام بالقواعد . ثم قامت الباحثة بتقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين .

- **التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى متغيرات البحث**

جدول (٣٢)التكافؤ بين مجموعتى البحث

الاختبار	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الاحصائية (الطرفين)
السعادة الأكاديمية	٦٢	١.٢٣٣	غير دالة
دافعية داخلية	٦٢	١.٠٦٧٧	غير دالة
ملل	٦٢	٠.٢٧٦	غير دالة

ومن خلال الجدول (٣٢) نجد أن قيمة ت لمتوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية غير دالة قى التطبيق القبلى لاختبارات السعادة الأكاديمية، والدافعية الداخلية ، والملل الأكاديمى.

نتائج البحث ومناقشتها :

ولكى يتم التحقق من فروض البحث فقد قامت الباحثة باستخدام البرنامج الاحصائى spss ، وقامت بحساب تحليل التباين المتعدد بحسب متغيرى المجموعة والتخصص والتفاعل بينهما ؛

للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة فى التطبيق البعدى لاختبار السعادة الأكاديمية، والدافعية الداخلية ، والملل الأكاديمى والذى يتضح فى جدولى ٣٣و ٣٤:

جدول (٣٣) الاحصاء الوصفى لعينة البحث الأساسية

أبعاد الاختبار	تخصص		المتوسط	الانحراف المعيارى	العدد
بعد أول سعادة اكاديمية	ضابطة	رياضيات	30.91	7.503	11
		عربى	24.71	6.157	21
		كلى	26.84	7.180	32
	تجريبية	رياضيات	51.69	7.239	13
		عربى	57.16	8.160	19
		كلى	54.94	8.148	32
	كلى	رياضيات	42.17	12.795	24
		عربى	40.13	17.872	40
		كلى	40.89	16.077	64
بعد ثانى سعادة اكاديمية	ضابطة	رياضيات	47.55	6.267	11
		عربى	38.86	9.901	21
		كلى	41.84	9.669	32
	تجريبية	رياضيات	71.54	6.489	13
		عربى	70.58	10.658	19
		كلى	70.97	9.082	32
	كلى	رياضيات	60.54	13.718	24
		عربى	53.93	18.976	40
		كلى	56.41	17.379	64
بعد ثالث سعادة اكاديمية	ضابطة	رياضيات	21.18	5.706	11
		عربى	23.90	5.752	21
		كلى	22.97	5.795	32
	تجريبية	رياضيات	41.38	3.664	13
		عربى	39.89	8.219	19
		كلى	40.50	6.706	32
	كلى	رياضيات	32.13	11.265	24
		عربى	31.50	10.655	40
		كلى	31.73	10.803	64
بعد رابع	ضابطة	رياضيات	22.36	5.714	11

سعادة اكاديمية		عربى	24.52	4.895	21
		كلى	23.78	5.204	32
	تجريبية	رياضيات	36.77	5.403	13
		عربى	36.11	5.065	19
		كلى	36.38	5.129	32
	كلى	رياضيات	30.17	9.121	24
		عربى	30.03	7.644	40
		كلى	30.08	8.158	64
بعد خامس سعادة اكاديمية	ضابطة	رياضيات	44.91	7.382	11
		عربى	35.33	10.292	21
		كلى	38.63	10.357	32
	تجريبية	رياضيات	68.85	6.878	13
		عربى	62.53	7.199	19
		كلى	65.09	7.638	32
	كلى	رياضيات	57.88	14.029	24
		عربى	48.25	16.352	40
		كلى	51.86	16.107	64
سعادة اكاديمية كلى	ضابطة	رياضيات	166.91	19.992	11
		عربى	147.33	19.853	21
		كلى	154.06	21.736	32
	تجريبية	رياضيات	270.23	9.239	13
		عربى	266.26	22.830	19
		كلى	267.88	18.428	32
	كلى	رياضيات	222.88	54.625	24
		عربى	203.83	63.721	40
		كلى	210.97	60.740	64
بعد اول دافع داخلى	ضابطة	رياضيات	39.82	7.910	11
		عربى	38.14	8.510	21
		كلى	38.72	8.220	32
	تجريبية	رياضيات	82.46	13.207	13
		عربى	77.11	11.328	19
		كلى	79.28	12.214	32

			رياضيات	62.92	24.275	24
		كلى	عربى	56.65	22.015	40
			كلى	59.00	22.902	64
			رياضيات	25.73	8.498	11
		ضابطة	عربى	21.57	6.201	21
			كلى	23.00	7.220	32
			رياضيات	43.92	6.776	13
بعد ثانى دافع داخلى		تجريبية	عربى	47.42	6.971	19
			كلى	46.00	7.002	32
			رياضيات	35.58	11.880	24
		كلى	عربى	33.85	14.596	40
			كلى	34.50	13.569	64
			رياضيات	65.55	13.924	11
	ضابطة		عربى	59.71	10.863	21
			كلى	61.72	12.108	32
			رياضيات	126.38	15.666	13
كلى دافع داخلى	تجريبية		عربى	124.53	12.339	19
			كلى	125.28	13.575	32
			رياضيات	98.50	34.223	24
	كلى		عربى	90.50	34.716	40
			كلى	93.50	34.480	64
			رياضيات	71.45	7.005	11
	ضابطة		عربى	61.19	12.295	21
بعد اول ملل أكاديمى			كلى	64.72	11.742	32
			رياضيات	40.23	7.339	13
	تجريبية		عربى	35.95	10.309	19
			كلى	37.69	9.334	32
			رياضيات	54.54	17.378	24
	كلى		عربى	49.20	17.016	40
			كلى	51.20	17.213	64
			رياضيات	70.00	14.595	11
بعد ثانى ملل أكاديمى	ضابطة		عربى	66.33	14.530	21

		كلى	67.59	14.424	32
	تجريبية	رياضيات	31.77	6.978	13
		عربى	40.16	11.047	19
		كلى	36.75	10.355	32
	كلى	رياضيات	49.29	22.286	24
		عربى	53.90	18.435	40
		كلى	52.17	19.919	64
بعد ثالث ملل أكاديمى	ضابطة	رياضيات	41.00	6.372	11
		عربى	40.57	5.464	21
		كلى	40.72	5.692	32
	تجريبية	رياضيات	25.23	6.521	13
		عربى	21.42	5.834	19
		كلى	22.97	6.312	32
	كلى	رياضيات	32.46	10.211	24
		عربى	31.48	11.172	40
		كلى	31.84	10.750	64
كلى ملل اكاديمى	ضابطة	رياضيات	182.45	19.547	11
		عربى	168.10	19.253	21
		كلى	173.03	20.259	32
	تجريبية	رياضيات	97.23	10.001	13
		عربى	97.53	18.948	19
		كلى	97.41	15.723	32
	كلى	رياضيات	136.29	45.824	24
		عربى	134.58	40.367	40
		كلى	135.22	42.144	64

يتضح من جدول(٣٣) ما يلى:

– ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار السعادة الأكاديمية ككل وأبعاده ، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (**267.88**) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (**154.06**) ، وارتفاع متوسط المجموعة التجريبية لاختبار الدافعية الداخلية ككل وأبعاده ، فقد حصلت المجموعة التجريبية على

متوسط (**125.28**) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (**61.72**) وانخفاض متوسط المجموعة التجريبية لاختبار الملل الأكاديمى ككل وأبعاده ، فقد حصلت المجموعة التجريبية على متوسط (**97.41**) بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط (**173.03**) .

جدول (٣٤) نتائج تحليل التباين المتعدد بحسب متغير المجموعة فى اختبار السعادة والدافعية الداخلية والملل الأكاديمى

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية	مربع ايتا الجزئى
المجموعة	السعادة بعد ١	10567.985	1	10567.985	201.391	.000	.770
	السعادة بعد ٢	11579.036	1	11579.036	141.693	.000	.703
	السعادة بعد ٣	4886.240	1	4886.240	124.000	.000	.674
	السعادة بعد ٤	2519.097	1	2519.097	93.422	.000	.609
	السعادة بعد ٥	9751.769	1	9751.769	140.515	.000	.701
	السعادة اكاديمية كلى	184255.505	1	184255.505	496.076	.000	.892
	دافعية داخلية١	24841.208	1	24841.208	230.110	.000	.793
	دافعية داخلية٢	7236.569	1	7236.569	148.856	.000	.713
	دافعية داخلية كلى	58893.081	1	58893.081	353.895	.000	.855
	ملل أكاديمى ١	11893.747	1	11893.747	117.504	.000	.662
	ملل أكاديمى ٢	15473.427	1	15473.427	101.648	.000	.629
	ملل أكاديمى ٣	4548.516	1	4548.516	128.363	.000	.681
	ملل أكاديمى كلى	90536.825	1	90536.825	287.455	.000	.827

أولاً : التحقق من صحة الفرض الأول ونصه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار السعادة الأكاديمية وأبعادها فى التطبيق البعدى .

يتضح من الجدول (٣٤) أن قيم (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لابعاد اختبار السعادة الأكاديمية : البعد الاول

الاستقلال الأكاديمى ، البعد الثانى البيئة الدراسية ، البعد الثالث العلاقات الاجتماعية ،البعد الرابع الحالة الصحية ، البعد الخامس تحقيق الذات هى على التوالى201.391 ، 141.693 ، 124.000 ، 93.422 ، 140.515 وكلها قيم دالة **عند مستوى دلالة ٠.٠١** ، كما يتضح من الجدول أيضا أن قيمة (ف) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لاختبار السعادة الأكاديميةوالتي بلغت (496.076) وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وهذا يدل على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار السعادة الأكاديمية : البعد الأول الاستقلال الأكاديمى ، البعد الثانى البيئة الدراسية ، البعد الثالث العلاقات الاجتماعية ،البعد الرابع الحالة الصحية ، البعد الخامس تحقيق الذات . ويعنى هذا تحقق الفرض الأول ، مما يفيد بقبول الفرض الأول من فروض البحث

– كما أن قيمة مربع إيتا (η^2) " لاختبار السعادة الأكاديمية " هى (.892) وهذا يعنى أن نسبة (٨٩ %) من التباين الحادث فى اختبار السعادة الأكاديمية(المتغير التابع) يرجع إلى استخدام البرنامج التدريبى (المتغير المستقل) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل ، وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الأول " هو (.770) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل ، وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الثانى " هو (.703) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل ، وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الثالث " هو (.674) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل. وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الرابع " هو (.609) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل. وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الخامس " هو (.701) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل. الأمر الذى يؤكد على الأثر الفعال للبرنامج التدريبى المقترح فى تنمية السعادة الأكاديمية، وبالتالى يؤكد على ضرورة تبنى سياسة تقديم البرامج التدريبية والارشادية والتنموية لكافة الطلاب ، وخاصة طلاب الجامعة ؛ نظرا لان البيئة الدراسية الخاصة بهم أكثر انفتاحا وتوسعا ، وأعدادهم الكبيرة التى تحول دون ملاحظاتهم باستمرار ، ولعدم الاحتكاك المباشر بينهم وبين الأساتذة ، مما يجعل اكتشاف مشكلات الطلاب وما يعانوا منه من سلبيات أمرا صعبا ومجهدا .

ويشير هذا إلى فعالية البرنامج التدريبى فى تنمية السعادة الأكاديمية وأبعادها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ؛ والذى أوجد فرقا دالاً وملحوظاً بين أدائهم وأداء تلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى للاختبار . وتتفق نتيجة هذا الفرض منطقيا مع نتائج بعض الدراسات السابقة التى أفادت بوجود علاقة قوية بين التدفق النفسى والسعادة بوجه عام وفى الجانب الأكاديمى بوجه خاص مثل : دراسة الصوافي (٢٠١٧) التى قامت بهدف التعرف على القيمة التنبؤية للسعادة النفسية بالتدفق النفسى وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير السعادة النفسية في التنبؤ بالتدفق النفسي .

و بحث أحمد والشوارب (٢٠٢١) الذى هدف إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعات العراقية وعلاقتة بالشعور بالسعاده النفسية لديهم ، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التدفق النفسي ومستوى الشعور بالسعادة النفسية لدى طلبة الجامعات.

كما يتفق مع نتائج أبحاث ودراسات قامت بدراسة التدفق النفسى فى ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية الإيجابية والتى ترتبط بالسعادة الأكاديمية مثل الطموح الأكاديمى، و جودة الحياة الأكاديمية، والنهوض الأكاديمى مثل: بحث الجمال (٢٠١٣) التى أسفرت نتائجه عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الطلاب في السعادة النفسية بمكوناتها المختلفة والاتجاه نحو الدراسة الجامعية ، ووجود علاقات ارتباطية بين درجات الطلاب في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية والتحصيل الدراسي . وبحث أحمد (٢٠١٩) والتى أسفرت نتائجه عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من التدفق النفسي وإدارة الذات لدى طلبة الجامعة ، فقد أسهمت درجات التدفق النفسي بنسبة (٤٣%) في التنبؤ بدرجات جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة.

وبحث عبدالمجيد (٢٠٢١) فقد أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين النهوض الأكاديمي والتدفق النفسي، وبين التدفق النفسي واليقظة الذهنية ، كذلك أسفرت النتائج عن امكانية التنبؤ بالنهوض الأكاديمي من خلال اليقظة الذهنية والتدفق النفسي . ودراسة إبراهيم وعبد المقصود وعلى وشحاتة (٢٠٢١) التى أفادت نتائجها بوجود علاقة

إيجابية دالة بين التدفق والكفاءة الذاتية الأكاديمية، ووجود فروق تعزى لمتغير التخصص الأكاديميلصالح الكليات العملية . وبحث النتشة و مصرى (٢٠٢٢) الذى أظهرت نتائجه وجود علاقة طردية موجبة دالة بين التدفق النفسي وبين الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل ، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التدفق النفسي تعزى لمتغيرى الجنس والتخصص الجامعى.

وتتفق الباحثة مع نتيجة الفرض الحالى ونتائج هذه الدراسات والأبحاث وترى أنها منطقية حيث أن التدفق النفسى يعبر عن حالة من الانغماس والشغف والرغبة عند أداء المهام كما تتضمن النظرية على العديد من المبادئ التى تساهم فى تحقيق هذه الحالة من الاستمتاع الذى تم بناء جلسات البرنامج فى ضوئها مثل : وضع الأهداف المحفزة ، التخطيط الجيد ، التعزيز الذاتى ، المراقبة الذاتية ، التغذية الراجعة ، إعادة تنظيم البيئة ، إدارة الطموح ، إدارة الوقت ، إثارة التحدى فى المهمات . وكل هذه المبادئ إذا أتقنها الطالب وتدرب عليها ، وطبقها فى الحياة الأكاديمية فإن هذا سيؤدى به إلى الإنجاز الفعال والأداء بكفاءة وفاعلية ، وشعور عال بالرغبة والشغف والرضا والإثارة والإستمتاع ؛ ومن ثم الشعور بالسعادة فى الحياة الأكاديمية ؛ أى أن السعادة ترتبط بالاستمتاع والذى هو جوهر التدفق النفسى .

ثانياً : التحقق من صحة الفرض الثانى ونصه "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الدافعية الداخلية وأبعاده فى التطبيق البعدى .

يتضح من الجدول (٣٤) أن قيم (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لابعاد الدافعية الداخلية : البعد الاول ، البعد الثانى هى على التوالى 230.110 ، 148.856 ، وهى قيم دالة **عند مستوى دلالة ٠.٠١** ، كما يتضح من الجدول أيضا أن قيمة (ف) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لاختبار الدافعية الداخلية والتي بلغت (353.895) وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وهذا يدل على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الدافعية الداخلية :

البعد الأول ، البعد الثانى، لصالح المجموعة التجريبية ويعنى هذا تحقق الفرض الثانى ، مما يفيد بقبول الفرض الثانى من فروض البحث .

كما أن قيمة مربع إيتا (η^2) " لاختبار الدافعية الداخلية " هى(.855) وهذا يعنى أن نسبة (٨٥ %) من التباين الحادث فى اختبار الدافعية الداخلية (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام البرنامج التدريبى (المتغير المستقل) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل ، وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الأول " هو (.793) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل ، وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الثانى " هو (.713) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل .

وتؤكد نتيجة هذا الفرض على إمكانية تنمية الدافعية الداخلية من خلال البرامج التدريبية ، وتتفق مع دراسة سعادة والعزاوي(٢٠٠٧) التى هدفت الى تنمية الدافعية الداخلية من خلال برنامج تدريبى ، و أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على كل من مقياس الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية . كما يؤكد بنترك وشنك (2002) Pintrich&Schunk إلى إمكانية تحسين الدافعية الداخلية لدى الطلبة وذلك بتحويل بيئة التعلم إلى بيئة ذات خيارات متعددة ، والسماح لهم بالعمل في بيئة مشجعة للاستقلالية، يتوافر فيها دعم المعلم لطلابه ، ووضع الأهداف ، والتغذية الراجعة ، وتنمية التحدي، والفضول، والسيطرة ، والخيال ، وإشراك الطالب في عمليات التعلم، وتحمل مسؤولية تعلمه. وتتماشى نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات وأبحاث أثبتت وجود علاقة بين التدفق النفسى والدافعية بوجه عام والدافعية الداخلية بوجه خاص مثل : دراسة لى (2005)Lee الذى قام بهدف الكشف عن العلاقات بين الدافعية الداخلية والتدفق النفسى والتسويف الأكاديمي لدى ٢٦٢ طالبًا جامعيًا كوريًا. وأشارت النتائج إلى أن ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمى كان مرتبطًا بإنخفاض مستوى الدافع الداخلى ، وإنخفاض معدل حدوث حالة التدفق . وأن انخفاض الدافعية الداخلية ترتبط بانخفاض مستوى التدفق النفسى لدى الطلاب .

وبحث عجاجة ، وعبد الله ، و المسما (٢٠١٩) حيث أكدت النتائج على وجود علاقة بين دافع الانجاز الأكاديمي و التدفق النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت ، ووجود

فروق دالة احصائياً بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في دافع الانجاز ، كما يمكن التنبؤ بالانجاز الاكاديمي من خلال التدفق النفسي لدى أفراد العينة .

ودراسة سرايا و تجاجنة (٢٠٢١) التى أكدت على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي والدافعية للإنجاز لدي العمال الدائمين للمديرية الجهوية للاتصالات الجزائر للهاتف النقال ، وعدم وجود فروق ذات دلالة في التدفق النفسي لدي العمال تعزى إلى متغير الجنس. و دراسة عياد (٢٠٢٣) والتى أكدت على وجود علاقة طردية ذات دلاله إحصائية بين التدفق النفسي ودافعية الانجاز لدى طلبة التربية الرياضية في جامعة القدس.

و تتفق نتيجة الفرض منطقيا مع نتائج دراسة كونتي (Conti(2001 والتى توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية وإدارة الوقت وضبطه وإنجاز المهام الأكاديمية بكفاءة لدى عينة من طلاب الجامعة . وبحث صفية و الجراح (٢٠١٢) الذى أظهرت نتائجه وجود اختلاف في مستوى الدافعية الداخلية لدى طلبة جامعة اليرموك يعزى لأثر مستوى المراقبة الذاتية لصالح الطلبة ذوي مستوى المراقبة الذاتية المرتفع، مقارنة بالطلبة ذوي مستوى المراقبة الذاتية المنخفض. وهذه الدراسات تناولت متغيرات(إدارة الوقت وتنظيمه ، إنجاز المهام ، المراقبة الذاتية) وثيقة الإرتباط بمبادئ نظرية التدفق النفسى والتى تم بناء جلسات البرنامج فى ضوئها وكانت جزء من أهدافها .

وتتماشى نتيجة الفرض مع ما تشير إليه نتائج دراسة كوفنجتون وميلر (2001) Covington and Meller والتى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي، وذلك لدى عينة من (١٦٤) طالبا من طلاب الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن الارادة والرغبة فى التعلم تتعارض مع وتقل في وجود المكافآت الخارجية مثل المال أو درجات المدرسة، وأنه توجد علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والإنجاز الأكاديمي. الأمر الذى تركز عليه نظرية التدفق النفسى وتعتبره من أهم مسلماتها أن يكون التعلم نابعاً من إرادة المتعلمين ، وأن يحقق لديهم حالة الانغماس والإنخراط والرغبة والشغف ، وألا يرتبط بالمكافآت المادية أو الدرجات أو المعززات الخارجية .

ثالثا : التحقق من صحة الفرض الثالث ونصه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة على اختبار الملل الأكاديمى وأبعاده فى التطبيق البعدى .

يتضح من الجدول (٣٤) أن قيم (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لأبعاد اختبار الملل الأكاديمى : البعد الأول ، البعد الثانى ، البعد الثالث هى على التوالى 117.504 ، 101.648، 128.363وهى قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، كما يتضح من الجدول أيضا أن قيمة (ف) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لاختبار الملل الأكاديمى والتي بلغت (287.455) وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وهذا يدل على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار الملل الأكاديمى: البعد الأول ، البعد الثانى، والبعد الثالث لصالح المجموعة الضابطة، ويعنى هذا تحقق الفرض الثالث ، مما يفيد بقبول الفرض الثالث من فروض البحث ، مما يؤكد على ضرورة القيام ببرامج لخفض الملل الأكاديمى حيث كشفت العديد من الدراسات المستوى المرتفع للملل الأكاديمى لدى الطلاب مثل : دراسة(2016) ,.Sharp ,et al التى توصلت إلى أن حوالي(٥٠%) من طلاب الجامعة يعانون من الملل الأكاديمى بأعراض مختلفة. ودراسة(2010) ,.Pekrun,et al إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب يعانون الملل الأكاديمى تصل إلى(٤٣%) ، ودراسة (2018) Busari حيث يرى أن الكثير من الطلاب لديهم الأعراض الدالة على الملل الأكاديمى ، كالتثاؤب أثناء المحاضرات والنعاس والجلوس المتململ والإنصياع وراء المشتتات وعدم التركيز أو فهم الشرح. ودراسة(2019)Iannaccone التي أشارت إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب يكونون عرضه لأعراض الملل بدرجة مرتفعة أو متوسطة. وبحث باجابر(٢٠٢١) الذى هدف إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمى لدى عينة مكونة من ٢٩٥ طالب من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أم القرى. وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الملل الأكاديمي كان بشكل عام فوق المتوسط .

– كما أن قيمة مربع إيتا (η^2) " لاختبار الملل الأكاديمى " هى(.827) وهذا يعنى أن نسبة (٨٢ %) من التباين الحادث فى اختبار الملل الأكاديمى (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام البرنامج التدريبى (المتغير المستقل) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل ، وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الأول " هو (.662) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل ، وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الثانى " هو (.629) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل ، وقيمة مربع إيتا (η^2) " للبعد الثالث " هو (.681) وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل . ومما سبق يتضح التأثير الكبير للبرنامج فى خفض الملل الأكاديمى مما يؤكد على إمكانية خفض الملل الأكاديمى من خلال البرامج التدريبية .

ويتفق هذا مع نتائج بحث الزغبى (٢٠٢٠) الذى هدف إلى الكشف عن فاعلية التدريب على برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً فى تخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة ، على عينة من ٢٦ طالبة ذوات المستوى المنخفض من النهوض الأكاديمي ، والمستوى المرتفع من الملل الدراسي ، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات عينة البحث في التطبيق القبلي ، والبعدي في أبعاد مقياس الملل الدراسي ، وفي المقياس ككل لصالح التطبيق القبلي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين النهوض الأكاديمي والملل الدراسي ، وتتفق نتيجة الفرض الحالى أيضا مع نتيجة دراسة مظلوم (٢٠١٤) التى طبقت على عينة مكونة من (٢٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة ، الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الملل الأكاديمي ، وقد أسفرت نتائج تلك الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادى المقترح في تخفيف الملل الأكاديمي لدى طلاب المجموعة التجريبية .

وهذه النتيجة تعد منطقية جداً ، وذلك لأن البرنامج التدريبى قائم على مبادئ نظرية التدفق النفسى ، وهى نظرية تعمل على تحقيق الاستمتاع بالعمل ، وتزيد الرغبة فى التعلم ، وتحديد الأهداف ، والتخطيط والتنظيم الجيد ، والتعزيز ، وكل هذه المبادئ إذا تدرب عليها الطالب وأتقنها ، فإن هذا يؤدى إلى ارتفاع الفعالية والإيجابية فى التعليم بما يؤدى إلى خفض مستوى الملل لدى الطلاب حيث أكدت دراسة (Tam et al. ,2019)على أن الملل الأكاديمى يرتبط ارتباطاً سلبياً

بالدافعية للتعلم ، واستراتيجيات الاستذكار والتعلم ، والتحصيل الدراسى. . فهى نظرية جوهرها إزالة الشعور بالملل ، وأية مشاعر سلبية يمكن أن تؤثر على أداء الأفراد ، وليس هذا فحسب ، بل تزويد الأفراد بكل ما من شأنه أن ينمى ويرفع مستوى الاستمتاع والرغبة والشغف أثناء القيام بالمهمات المختلفة ؛ بما يؤدى إلى أداء أفضل بمجهود وضغط أقل.

جدول (٣٥) نتائج تحليل التباين المتعدد بحسب متغير التخصص فى اختبار السعادة الأكاديمية والدافعية الداخلية والملل الأكاديمى

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية	مربع ايتا الجزئى
التخصص	السعادة بعد ١	1.984	1	1.984	.038	.847	.001
	السعادة بعد ٢	347.208	1	347.208	4.249	.044	.066
	السعادة بعد ٣	5.672	1	5.672	.144	.706	.002
	السعادة بعد ٤	8.351	1	8.351	.310	.580	.005
	السعادة بعد ٥	942.507	1	942.507	13.581	.000	.185
	السعادة اكاديمية كلى	2067.608	1	2067.608	5.567	.022	.085
	دافعية داخلية١	184.433	1	184.433	1.708	.196	.028
	دافعية داخلية٢	1.614	1	1.614	.033	.856	.001
	دافعية داخلية كلى	220.558	1	220.558	1.325	.254	.022
	ملل أكاديمى ١	789.416	1	789.416	7.799	.007	.115
	ملل أكاديمى ٢	83.173	1	83.173	.546	.463	.009
	ملل أكاديمى ٣	67.006	1	67.006	1.891	.174	.031
	ملل أكاديمى كلى	737.792	1	737.792	2.342	.131	.038

رابعاً : التحقق من صحة الفرض الرابع ونصه " لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين العلمى والأدبى على اختبار السعادة الأكاديمية ككل وأبعاده فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) .

يتضح من الجدول (٣٥) أن قيم (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المجموعتين علمى وأدبى في القياس البعدى لاختبار السعادة الأكاديمية ككل 5.567 وهى دالة عند مستوى٠.٠٥ والبعد الثانى 4.249 وهى دالة عند مستوى٠.٠٥ ، والبعد الخامس 13.581 وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١و ، أما باقى الأبعاد (الاول ، الثالث ، الرابع) فقيم ف بلغت على التوالى 038. و 144. و310. وهى قيم غير دالة احصائيا ، وهذا يدل على أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين العلمى والأدبى في التطبيق البعدى لاختبار السعادة الأكاديمية ككل ، و البعد الثانى ، والبعد الخامس لصالح مجموعة العلمى ، ويعنى هذا عدم تحقق الفرض الرابع ، مما يفيد بقبول الفرض البديل جزئيا . ونلاحظ انخفاض قيمة مربع ايتا الجزئى(η^2) ليصل إلى6% للبعد الثانى ، و١٨% للبعد الخامس ، و٨% للاختبار ككل وهو حجم تأثير ضعيف ، الأمر الذى يعنى أن الفروق التى تعود إلى التخصص (علمى وأدبى) فى السعادة الأكاديمية ليست مؤثرة بصورة كبيرة ، ولكن ربما يعزى وجود هذه الفروق إلى أن التخصصات العلمية تقتصر على الطلاب ذوى التقديرات المرتفعة عند الإلتحاق بالكلية ، مما يعنى أن لديهم قدر عال من الثقة بالنفس و تحقيق الذات الأمر الذى يؤثر بالطبع على مستوى السعادة الأكاديمية لديهم . كما أن دراستهم العملية تمكنهم من تطبيق مبادئ البرنامج التى تدربوا عليها بشكل أكبر مما يؤثر أيضا على شعورهم أكثر بالسعادة . وقد تتماشى نتيجة الفرض الحالى منطقياً مع نتيجة بحث إبراهيم وعبد المقصود وعلى وشحاتة (٢٠٢١) الذى أسفرت نتائجه عن وجود فروق بين الإناث والذكور فى التدفق النفسى تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث ، ووجود فروق فى التدفق النفسى تعزى لمتغير التخصص الأكاديمى لصالح الكليات العملية . حيث أن التدفق النفسى هو أساس المتغير المستقل (البرنامج المقترح) الأمر الذى قد يفسر وجود بعض الفروق فى السعادة الأكاديمية (كمتغير تابع بالبحث) .

وقد تتعارض نتيجة هذا الفرض مع نتيجة بحث الجمال (٢٠١٣) التى أسفرت نتائجه عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التخصصات العلمية والطلاب وذوي التخصصات الأدبية في السعادة النفسية بمكوناتها الفرعية. . وبحث وداعة (٢٠٢٣) الذى توصلت نتائجه إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى السعادة الدراسية تعزى للجنس أو التخصص. وترى الباحثة أن هذا التعارض فى النتائج قد يعود إلى أن هذه الابحاث هى أبحاث وصفية ، لم يتدخل الباحثون فيها بأى نوع من التدخلات التى من الممكن أن تحدث فرقاً لدى الطلاب تبعا لظروفهم و تخصصاتهم الأكاديمية. كما تعتقد الباحثة أن وجود فروقاً تعزى للتخصص أو الجنس أو السنة الدراسية فى متغيرات معينة فى بعض الأبحاث ، وعدم وجودها فى نفس المتغيرات فى أبحاث أخرى أنه أمراً قد يعود لعوامل بيئية أو إجتماعية أو ثقافية . فقد يكون هناك بعض البيئات التى تفرض طبيعتها إختلافاً واضحاً بين الأفراد سواء كان إختلافا إجتماعياً أو ثقافياً ، فى حين أن البيئات الأخرى قد لا تكون فيها هذه الفروق واضحة ، وبارزة ، أو لا تدعم ثقافتها أوخبراتها الاختلاف بين الأفراد (ذكور أو إناث) ، (أو ذوى تخصص علمى أو ذوى تخصص أدبى) وهذا ربما يفسر الإختلاف والتعارض فى النتائج فى الأبحاث التى تهدف إلى الكشف عن الفروق بين الأفراد .

خامساً : التحقق من صحة الفرض الخامس ونصه " لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين العلمى والأدبى على اختبار الدافعية الداخلية ككل فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) .

يتضح من الجدول (٣٥) أن قيم (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المجموعتين علمى وأدبى في القياس البعدى لاختبار الدافعية الداخلية ككل 1.325 والبعد الأول 1.708 والبعد الثانى 033. وكلها قيم غير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين العلمى والأدبى في التطبيق البعدى لاختبار الدافعية الداخلية ككل وبعديه ، مما يعنى تحقق الفرض الخامس من فروض البحث . وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة بعض الأبحاث التى أفادت بإرتباط وجود الفروق فى الدافعية الداخلية بالتحصيل والمستوى أو الصف الدراسى، وعدم وجود مثل هذه الفروق تبعاً للجنس مثل : بحث جاثري وآخرون (Guthrie, et al. (2000 ، الذى أسفرت نتائجه عن وجود فروق فى الدافعية

الداخلية تعزى للصف الدراسي. وبحث العلوان ، و العطيات(٢٠١٠) الذى أسفرت نتائجه عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة مرتفعي التحصيل ، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية. وبحث صفية و الجراح (٢٠١٢) الذى أسفرت نتائجه عن عدم وجود إختلاف في مستوى الدافعية الداخلية ، يعزى لأثر متغير الجنس ، ووجود إختلاف في مستوى الدافعية الداخلية لدى الطلبة يعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

وتستنتج الباحثة مما سبق أن الدافعية الداخلية تتأثر بصورة كبيرة بمستوى التحصيل الدراسى ؛ الأمر الذى يجعله يحدث فروقا مؤثرة ودالة لدى الطلاب . فى حين قد يكون متغيرات أخرى مثل التخصص أو النوع ليس بنفس القدر من التأثير .

وتتماشى نتيجة الفرض الحالى منطقياً مع بحث النتشة و مصرى (٢٠٢٢) الذى أسفرت نتائجه عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التدفق النفسي تعزى لمتغير التخصص الجامعى. ويعد التدفق النفسى ممثلا للمتغير المستقل بالبحث ، كما أنه يرتبط كثيراً بالدافعية الداخلية وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابق عرضها بالبحث ؛ لذا فقد يكون عدم وجود الفروق فى الدافعية الداخلية منطقياً لهذا السبب .

سادساً : التحقق من صحة الفرض السادس ونصه " لا توجد فرق دال احصائياً بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين العلمى والأدبى على اختبار الملل الأكاديمى ككل فى التطبيق البعدى تعزى إلى التخصص (علمى ، وأدبى) .

يتضح من الجدول (٣٥) أن قيمة (ف) لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين علمى وأدبى في القياس البعدى لاختبار الملل الأكاديمى ككل 2.342 ، وهى قيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين العلمى والأدبى في التطبيق البعدى لاختبار الملل الأكاديمى ككل ، مما يعنى تحقق الفرض السادس من فروض البحث.

وهذا يتفق مع نتيجة دراسة مظلوم (٢٠١٤) الذى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات الذكور، ومتوسطات رتب درجات الإناث على مقياس الملل وأبعاده بعد تطبيق البرنامج، و بعد فترة المتابعة.

وبحث باجابر(٢٠٢١) الذى أسفرت نتائجه عن عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطالب في مستوى الملل الأكاديمى ومستوى الشفقة بالذات تبعاً للمستوى الدارسي أو التخصص الدارسي .

ومن وجهة نظر الباحثة يبدو هذا منطقياً فالملل الأكاديمى تختلف مصادره وتتعدد فقد تكون المناهج الدراسية ، طرق التدريس ، المعلم ، أساليب التقويم ، وهذا ما أكدته الدراسات ، إلا أن التخصص أو العلم نفسه الذى يدرسه الطالب لا يبث روح الضجر أوالملل ، وذلك لأنه عندما يدرس الطالب أى مجال بالأساليب التعليمية الحديثة ، مع مراعاة المناهج المتزنة ،والمعلم المتمكن ، وأساليب التقويم التى تدعو إلى الفهم والتطبيق ، فإنه يفهمه ، ويتعمق فيه ، ويبتكر ويبدع فيه بل ويستمتع به أيضا . فالمشكلة تكمن فى الإجراءات التعليمية وليس فى مجال العلم نفسه .

جدول (٣٦) نتائج تحليل التباين المتعدد بحسب التفاعل بين متغيرى المجموعة والتخصص فى السعادة الأكاديمية والدافعية الداخلية والملل الأكاديمى :

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الاحصائية	مربع ايتا الجزئى
المجموعة * التخصص	السعادة بعد ١	507.174	1	507.174	9.665	.003	.139
	السعادة بعد ٢	222.820	1	222.820	2.727	.104	.043
	السعادة بعد ٣	66.203	1	66.203	1.680	.200	.027
	السعادة بعد ٤	29.751	1	29.751	1.103	.298	.018
	السعادة بعد ٥	39.544	1	39.544	.570	.453	.009
	السعادة اكاديمية كلى	908.728	1	908.728	2.447	.123	.039
	دافعية داخلية١	50.542	1	50.542	.468	.496	.008
	دافعية داخلية٢	218.518	1	218.518	4.495	.058	.070
	دافعية داخلية كلى	58.876	1	58.876	.354	.554	.006
	ملل أكاديمى ١	133.423	1	133.423	1.318	.255	.021
	ملل أكاديمى ٢	542.112	1	542.112	3.561	.064	.056
	ملل أكاديمى ٣	42.644	1	42.644	1.203	.277	.020
	ملل أكاديمى كلى	801.113	1	801.113	2.544	.116	.041

سابعاً : التحقق من صحة الفرض السابع ونصه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث (علمى تجريبية ، أدبى تجريبية ، علمى ضابطة ، أدبى ضابطة) فى الدرجة الكلية على اختبارات البحث " السعادة الأكاديمية، والدافعية الداخلية ، والملل الأكاديمى" فى التطبيق البعدى تعزى إلى التفاعل بين تطبيق البرنامج التدريبى و التخصص ."

يتضح من الجدول (٣٦) أن قيمة (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث (علمى تجريبية ، أدبى تجريبية ، علمى ضابطة ، أدبى ضابطة) في التطبيق البعدى لاختبار السعادة الأكاديمية ككل هى (2.447)، ولاختبار الدافعية الداخلية ككل هى(354.) ، ولاختبار الملل الأكاديمى ككل هى (2.544)، وكلها قيم غير دالة إحصائياً . وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث (علمى تجريبية ، أدبى تجريبية ، علمى ضابطة ، أدبى ضابطة) على اختبارات البحث فى التطبيق البعدى تعزى إلى التفاعل بين تطبيق البرنامج التدريبى والتخصص . وتعد هذه النتيجة منطقية ، وذلك لعدم وجود فروق فى اختبار الدافعية الداخلية واختبار الملل الأكاديمى تعزى للتخصص ، وأن الفروق كانت محققة فى اختبار السعادة الأكاديمية وبعض أبعاده ، وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية ، حيث أن الفروق الجوهرية المؤثرة فى البحث هى التى تعود إلى تطبيق البرنامج التدريبى ، الأمر الذى يدعونا إلى التوسع فى إعداد وتطبيق البرامج التدريبية ؛ وذلك للتغلب على المشكلات والسلبيات التى تعترضنا فى العملية التعليمية .

التوصيات :

من خلال نتائج البحث توصى الباحثة :

- ضرورة خفض الملل لدى الطلاب بشتى الطرق والوسائل لأنه من أهم المعيقات للعملية التعليمية .
- التطرق للاستفادة من كافة النظريات النفسية ، وخاصة المتعلقة بعلم النفس الايجابى .
- الإهتمام بإعداد البرامج التدريبية المتنوعة لطلاب الجامعة ، لتجنب معاناتهم من السلبيات الأكاديمية.
- الإهتمام بإعداد البرامج التدريبية المتنوعة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية .

البحوث المقترحة :

- دراسة العلاقة بين التدفق النفسى والتفكير الابداعى .
- دراسة نمذجة سببية للسعادة الأكاديمية والتدفق النفسى والدافعية .
- دراسة عن فعالية بعض الوسائل فى خفض الملل الأكاديمى لدى الطلاب .
- إجراء دراسات تجريبية تتناول متغيرات البحث الحالى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .
- دراسة للتعرف على مستوى الملل الأكاديمى ومصادره لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية .

المراجع

إبراهيم، شيماء ، عبدالمقصود، هانم علي، علي، سمية أحمد محمد، و شحاته، غادة محمد أحمد. (٢٠٢١). التدفق النفسي وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الزقازيق. **دراسات تربوية ونفسية**، ع١١٢، ٥١ – ١٢٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1189998

أحمد، احمد عبد احمد ، والشوارب ، إياد (٢٠٢١). التدفق النفسى وعلاقته بالشعور بالسعادة النفسية لدى طلبة الجامعات العراقية . **رسالة ماجستير غير منشورة** . كلية العلوم التربوية والنفسية بجامعة عمان العربية بالأردن.

أحمد ، عبد الملك أحمد (٢٠١٩) نمذجة العلاقات السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديميةلدى طلاب الجامعة، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، ٦٦(٦٦) ، ١ –٧٥.

باجابر ، عادل(٢٠٢١) الملل الأكاديمي والشفقة بالذات لدى عينة من طلاب جامعة ام القرى بمكة المكرم . مجلة القراءة والمعرفة بكلية التربية جامعة عين شمس، مج ١٣ (٤) ، ١٢٣–١٧٢.

بدوي ، زينب عبد العليم (٢٠٠٤). أساليب التعلم وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والتوجهات الدافعية والتخصص الدراسي، **مجلة كلية التربية ببنها**، جامعة الزقازيق، ٢٧ ،١ – ١٧.

بقيعي ، نافز أحمد (٢٠١٢). مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية الجامعية.**المجلة التربوية**، مج ٢٦ ،ع ١٠٤ ،٢٦٦– ٢٣٩ . مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record

سرايا، الهادى ، وتجاجنة ، السعيد (٢٠٢١). التدفق النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى العمال الدائمين للمديرية الجمهورية لاتصالات الجزائر للهاتف النقال موبيليس . **رسالة ماجستير**

غير منشورة .

مسترجع منhttps://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/31444

سعادة، مهند فهد مصطفى، و العزاوي، محمد الياس بكر. (٢٠٠٧) أثر تنمية الدافعية الداخلية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الإمتحان لدي طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي ، **رسالة ماجستير غير منشورة.** الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

صفية ، محمد كمال حسين ، والجراح ، عبد الناصر ذياب (٢٠١٢) المراقبة الذاتية وعلاقتها بالدافعية الداخلية والخارجية لدى طلبة جامعة اليرموك . **رسالة ماجستير غير منشورة** . كلية التربية بجامعة اليرموك .

طه، فرج عبد القادر، وحسين، شاكر، وعطية، مصطفي كامل(٢٠٠٥)، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ،ط 3** ، دار الوفاق للطباعة والنشر : أسيوط .

عبد العال ، تحية محمد(٢٠١٢). الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طالب الجامعة في دراسة سيكولوجية الضجر، **مجلة كلية التربية جامعة بنها،** ٢٣(٩٢) ، ٣(١) ،٤٣٣-٥٢١.

عبد المجيد ، أمانى فرحات . (٢٠٢١).النهوض الأكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمنهور. **مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية** ، جامعة عين شمس ، ٤٥(٣) ، ١٥-٤٩٢.

عجاجة ، صفاء أحمد ، عبد الله ، هشام ابراهيم ،و المسما ، موضى خالد سليمان (٢٠١٩).التنبؤ بدافعية الانجاز الأكاديممن مستوى التدفق النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية فى دولة الكويت . **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.** مج ٣(١١)، ٢٣٣-٢٦٨.

عياد ،لانا عبد الحميد (٢٠٢٣). التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة القدس . **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة القدس، فلسطين.

المستودع الرقمي لجامعة القدس .

عيسى ، مراد على(٢٠١٩). **الذكاء الوجداني: من منظوري علم النفس التربوي وعلم النفس الإيجابي**، دار الكتب العلمية: القاهرة

الأعسر، صفاء، وكفافي، علاء الدين. (٢٠٠٠) . **الذكاء الوجداني ط١**، ، دار قباء للطباعة والنشر : القاهرة.

الجمال ، سمية أحمد محمد (٢٠١٣). السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك. **مجلة دراسات تربوية ونفسية** .كلية التربية جامعة الزقازيق .ع٧٨ ،١٧١-٢٣٠.

الحارثي ، صبحي سعيد. (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدي طلاب الجامعة . **مجلة كلية التربية** ، ع١٨٥ ، ج١ ،٦٦٧ - ٧١١ .
مسترجع من/1085234Record/com.mandumah.search://http

الزغبي، أمل عبدالمحسن زكي. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تحسين النهوض الأكاديمي وتخفيف الملل الدراسي للموهوبات بالمرحلة المتوسطة.مجلة كلية التربية، مج٣١ ع ٢٢، ١-٥٤. مسترجع من http//:search.mandumah.com/Record1131120/

السعودي، رزان شاهر عبدالوالي، و الرفوع، محمد أحمد خليل. (٢٠٢٢). التدفق النفسي وعلاقته بالاتساق المعرفي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، مج٢ (٦)، ٤٠٨ - ٤٤٣ . http//:search.mandumah.com/Record1315169
مسترجع من/

السورطى ، يزيد عيسى .(٢٠٠٨) . درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات.**مجلة كلية العلوم التربوية بالجامعة الهاشمية** .مج

٣٥(١)،٥٧-٦٦.

الشافعي، نهلة فرج (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طالب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٧(١٠٧)، ٣٦٥-٤١٤.

الشريف ، بندر (٢٠٠٩) . **كيف تنمى الدافعية عند ابنك (الدافعية الذاتية بين تقدير الذات والمكافآت)** ، **دراسة نظرية تطبيقية** ، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع : القاهرة.

الصمادى ،عبد الله ، والمرابحة ، عامر ، و العنزى، خالد (٢٠١٢) . الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية CAIMI لدى طلبة المرحلة المتوسطة في السعودية.**مجلة رابطة التربية الحديثة بمصر** . مج٥ ، ع ١٦، ٢٤٣- ٢٨٠.

الصوافى، محمد ناصر سعيد (٢٠١٧) . القدرة التنبؤية للسعادة النفسية فى التدفق النفسى ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع الاساسى فى مدارس ولاية المضيبى بسلطنة عمان دراسة ميدانية ، **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الابحاث العلمية والتربوي** (٢١ع) ، ١-٢٣.

العلوان ، أحمد فلاح ، والعطيات ، خالد عبد الرحمن(٢٠١٠). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديميةوالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن . **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، ١٨ (٢) ، ٦٨٣- ٧١٧ .

العنزي ، عدنان مشرف نواف. (٢٠٢١). التدفق النفسي وعلاقته بحل المشكلات لدى الطلبة الكويتيين: مقارنة بين الذكور والإناث. **مجلة الطفولة والتربية**، مج١٣ (٤٦)، ٤٤٩-٤٧٥ . http//:search.mandumah.com/Record11 مسترجع من

الكرزون، سحر (٢٠١٦) . مستوى التدفق النفسي وعلاقته بأنماط الضبط الصفي لدى المعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة بالجامعة الهاشمية**، الأردن.

النواب، ناجي محمود ناجى ، و زكي، ألق ثائر. (٢٠١٨). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، **مركز البحوث النفسية**، ٢٨(٢)، ٩٨٣-١٠٢٤.

مصري ، إبراهيم ، والنتشة ، نيرمين . (٢٠٢٢) .التدفق النفسي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل ، **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**، ١٠(٤) ، ٨٤- ١٠٤.

مظلوم ، مصطفى .(٢٠١٤). فعالية برنامج ارشادي لتخفيف الضجر لدى عينة من طلبة الجامعة ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، كلية التربية بجامعة بنها . (ع ٥٢)، ٤٥- ١١٢.

منشد، حسام محمد. (٢٠٢٢). الدافعية الداخلية – الخارجية للتعلم وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم الانسانية**، مج٢٩ (٢) ، ١ – ٢٩.

نودينجز، نل. (٢٠١٠). السعادة والتربية تعليم بلا دموع. **مجلة العلوم التربوية**، ترجمة نصر، فاطمة، و مرزوق، فاروق جعفر عبدالحكيم ، مج ١٨ (٣)، ٣٨٦ – ٣٩٣ .
http://search.mandumah.com/Record/58664/ مسترجع من

وداعة، زينة نزار (٢٠٢٣).الاستحقاق الاكاديمي وعلاقته بالسعادة الدراسية لدى طلبة الجامعة. **مجلة القادسية للعلوم الانسانية المجلد** ، مج٢٦ (٢) ، ٢٩- ٧٥.

Benabou, R. &Tirole, J. (2003). Intrinsic and extrinsic motivation. *Review of Economic studies*, 70, 3, 489-520..

Beswick, D. (2002). Management implication of the interaction between intrinsic motivation and extrinsic rewards. *Journal of Applied Psychology*, 87, 5, 724-738..

Busari, A. O. (2018). Motivation, stress, anxiety and emotions as predictors of academic boredom among degree students of national

teachers' institute Osogbo, Osun state, Nigeria. World Scientific News: *An International Scientific Journal*. 112, 158-172.

Chen, H (2006). Flow on the net-detecting Web users positive affects and their flow states, *Computers in Human Behavior*, 22, 221-233.

Conti, R. (2001). Time flies: investigating the connection between intrinsic motivation and the experience of time. *Journal of Personality*, 69, 1,1-26..

Covington, M. & Meller, K. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach/ avoidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13,2, 157-176..

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014*). Flow*. *In Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 227-238). Springer, Dordrecht.

Guthrie, J. & wigfield, A.& Vonsecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 2, 331-341.

Harris, M.B. (2000). Correlates and characteristics of boredom and boredom proneness. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 47-77.

Harter , Harter's competence motivation theory in The Oxford Dictionary of Sports. *Science & Medicine*. 1-10.

Hawkins, W., Heffernan, N., & Baker, R. (2013).Which Is More Responsible for Boredom inIntelligent Tutoring Systems: Students (Trait) or Problems (State)?, *Humaine Interaction*, 2-5.

Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073–1082.

Janse, B. (2018). Barrett Model, a great motivation theory. Retrieved [insert date] from Toolshero: https://www.toolshero.com/psychology/barrett-model/

Jarvis, S., & Seifert, T. (2012): Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. Alberta Journal of Educational Research, 48, 1-92

Konu, A. Alanen, E., Lintonen T. and Rimpela M. ¨ (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Oxford University Press*. Vol.17 no.6 , s 732–742.

Konu, A., & Koivisto, A.-M. (2011): The School Well-being Profile. A valid instrument for evaluation. In L. G. Chova, M. Belenguer, & A. L. Martinez, EDULEARN11 Publications (p.1842- 1850).

Konu,A.,& Rimpelä,M.(2002).Well being in School: a conceptual model. *Health Promotion International,* 17(1),78-87.

Iannaccone, B, (2019). Boredom Proneness and Character Strengths Related to Academic Achievement in Adolescence" *Ed.D. Dissertations.*

https://digitalcommons.lmunet.edu/edddissertations/13

Lee, E. (2005): The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students, *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 6, No. (1), pp. 5-14.

Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97,2,184-196.

Macklem, G. L. (2015). *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. Springer International Publishing: New York.

Mann, S. & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators, and outcomes of boredom amongst university students. British *Educational Research Journal*, 35(n/a), 243-258..

Moussa,N.(2022).Exploring the Relationship Between Students' Academic Success and Happiness Levels in the Higher Education

Settings During the Lockdown Period of COVID-19. *Psychol Rep.* ; 125(2): 986–1010.

Nett, U., Goetz, T. & Daniels, L. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-38.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549.

Petri, H. & Govern, J. (2004*). Motivation: Theory. Research and Applications*. Australia: Thomson – Wadsworth.

Pintrinch, P. & Schunk, D. (2002). Motivation in Education: theory research & applications. (2nd. Ed*). Englewood cliffs*. N.J. Prentice Hall.18,213-237.

Porciani, M. (2013) Health and Wellbeing in Secondary Education, in: T.G.K. Bryce, W.H. Humes, D. Gillies & A. Kennedy (Eds) *Scottish Education* (Edinburgh, University of Edinburgh Press).181-220.

Preckel, F., Gotz, T. & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 51-72..

Rana, R.,& Mahmood, N. (2010) The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement, *Bulletin of Education and Research*, 32, 2 ,. 63- 74.

Ritchotte, A., Suhr,D., Alfurayh,N., &Graefe,A.(2015) An Exploration of thePsychosocial Characteristics of High Achieving Students and Identified Gifted Students: Implications for Practice. *Journal of Advanced Academics*, 27(1). 231-265.

Riva, G; Talò,C; Boffi,M; Rainisio,N; Pola,L; Diana,B ; Villani,D; Argenton, L; Inghilleri,P (2017). Measuring Dispositional Flow: Validity and reliability of the Dispositional Flow State Scale 2, Italian version.14(3),112-167.

Scheffer, D., Heckhausen, H. (2010). Eigenschaftstheorien der Motivation. In: Heckhausen, J., Heckhausen, H. (eds) Motivation und Handeln. Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2_3

Sharp, J. (2017). Academic boredom, approaches to learning and the final-year degree outcomes of undergraduate students. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (8), 1055- 1077.

Sharp, J., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B. & Elliott, S. (2016). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. Journal of Further and Higher Education, 41 (5), 657-677..

Slevin, E. (2007). Challenging Behavior. In B. Gates & H. L. Atherton Eds.), Learning disabilities towards inclusion (5th Edition ed., pp. 361- 398) *Oxford: Elsevier Limited*.

Sohail, N., Ahmad, B., Tanveer, Y. & Tariq, H. (2012). Workplace Boredom among University Faculty Members in Pakistan. Interdisplinary Journal of Contemporary *Research in Business*, 3(10), 919–25..

Struk, A., Jonathan, S.,& Carriere, A. (2015). A Short Boredom Proneness Scale: Development and Psychometric Properties. *Assessment* (ASM) Volume 24, Issue 3,453-487.

Swann, C., Keegan, R. J., Piggott, D. & Crust, L. (2012). A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 807-819.

Swann, C., Keegan, R., Piggott, D. & Crust, L., (2016). Psychological states underlying excellent performance in professional golfers: "Letting it happen" vs. "making it happen." *Psychology of Sport and Exercise*, *13*, 101–113.

Tam,K., Poon,C., Hui,v., Wong , C., Kwong , V., Yuen , G., & Chan , S.(2019) . Boredom begets boredom: An experience sampling study

on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation .*British journal of educational psychology* , 1-14.

Tian, G., Kober, F., Lewandrowski, U., Sickmann, A., Lennarz, W., Schindelin, H .(2008). The catalytic activity of protein-disulfide isomerase requires a conformationally flexible molecule. *J Biol Chem* ,283(48):336,30-40.

Turner, J. (2003). Proactive Personality and the Big Five as Predictors of Motivation to Learn. *Unpublished doctoral dissertation*. (No AAT3147360.

Tze, M. (2011). Investigating academic boredom in canadian and chinese students. *Master of Education,* Department of Educational Psychology, University of Alberta, Edmonton Alberta.

Ulrich,M., Keller,J., Hoenig,K., Waller,C.& Grön,G.(2014). Neural correlates of experimentally induced flow experiences .*NeuroImage* ,86(5).194-202.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self - Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31..

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

Zollars, J. (2018). Flow Theory and Engagement: Observing Engagement through the Lens of Flow in a Middle School Integrated Maker Space. *Doctoral Thesis (Unpublished),* University of Pittsburgh.