الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز

أ/ أمجاد موسى عسيري
قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز

أ/ خديجة امبارك العبدلي
قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز

د/ إرادة عمر حمد
قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز

الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز

أ/ أمجاد موسى عسيري
قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز

أ/ خديجة امبارك العبدلي
قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز

د/ إرادة عمر حمد
قسم علم النفس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز

تاريخ تقديم البحث: ١١/ ٩/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٩/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، كما هدفت إلى قياس مستوى كل من المتغيرين ومدى دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة وفقًا لمتغير التخصص (أدبي، علمي) والجنس (ذكور، إناث). واستخدمت الباحثات المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن لجمع بيانات الدراسة من عينة مكونة من (١٤٨) من طلبة الدراسات العليا باستخدام كل من مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة من إعداد الطيب وآخرين (٢٠١٩) ومقياس التدفق النفسي من إعداد الموسوي وشطب (٢٠١٦). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي، كما أوضحت النتائج أن مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة جاء فوق المتوسط، ومستوى التدفق النفسي جاء مرتفعًا لدى عينة الدراسة، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة الدراسات العليا وفقًا لمتغير التخصص أو الجنس في كلا المتغيرين. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثات بعض التوصيات منها ضرورة الاهتمام بإعداد البرامج التدريبية والإرشادية التي تهدف إلى تحسين مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية وبخاصة المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: الحاجة إلى اكتساب المعرفة، التدفق النفسي، طلبة الدراسات العليا، جامعة الملك عبد العزيز.

The Need for Cognition and its Association with Psychological Flow among Graduate Students at King Abdulaziz University

Amjad Mousa Asiri
Department sychology
Faculty Arts and Humanities
King Abdulaziz university

Khadija Embarak Alabdali
Department sychology
Faculty Arts and Humanities
King Abdulaziz university

Dr. Eradah Omar Hamad
Department Psychology
Faculty Arts and Humanities
King Abdulaziz university

Abstract:

This study aimed to examine the relationship between the need for cognition and psychological flow in a sample of graduate students at King Abdelaziz University in Jeddah. The study also aimed to measure the level of both variables and the differences between the group means due to their field of specialization (arts and humanities or science) and sex (male, female). The study employed the descriptive correlational approach to collect the data from (148) graduate students using the need for cognition scale developed by Al-Tayyeb et al. (2019) and the psychological flow scale developed by Al-Mousawi and Shutb (2016). The results showed that there is a statistically significant relationship between the need for cognition and psychological flow. The results also revealed that the level of the need for cognition was above average, while the level of psychological flow was high among the participants. No differences were found between the group means due to their field of specialization and gender. Considering the results of the study, the researchers proposed some scientific recommendations and ideas for future studies. The recommendations include the need for developing training and guidance programs that focus on improving the level of the need of cognition and psychological flow among students from various levels of education, particularly undergraduate and postgraduate students.

key words: The need for cognition, psychological flow, graduate students, King Abdulaziz University.

المقدمة

طلبة الدراسات العليا يمثلون مرحلة الدراسات العليا التي تقع في قمة الهرم في المستويات التعليمية، ومنها يتم إعداد الباحثين المؤهلين للقيام بالأبحاث التي تساعد على سد الفجوات وحل المشكلات وتسعى إلى تطوير المجتمعات (السيد 2019) فهم يقضون جزءًا كبيراً من وقتهم في قراءة ونقد الأبحاث وإجراء الدراسات العلمية على عينات مختلفة، إلا أنهم – أيضًا – يشكلون فئة مهمة تتطلب دراسة بعض المتغيرات التي تؤثر عليهم، وذلك للخروج بنتائج تساعد على فهمهم وزيادة دافعيتهم للمعرفة واندماجهم واستمتاعهم برحلة التعلم.

ومن المتغيرات التي تؤدي دوراً مهمّاً في سلوك طلبة الدراسات العليا متغير الحاجة إلى اكتساب المعرفة The Need for Cognition ، الذي يشير إلى ميل الفرد وحاجته إلى الانشغال بالتفكير واكتساب المعرفة والاستزادة منها وأن يكون مستمتعًا بذلك، ويذكر الشرقاوي (2014) أن حاجة الفرد إلى اكتساب المعرفة تظهر في رغبته في معرفة واكتشاف حقائق الأمور، وحب الاستطلاع والبحث، وقد تظهر هذه الرغبة في التنظيم والربط والتحليل وإيجاد العلاقات بين الأشياء. كما أن الفروق بين الأفراد في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة كان موضوعاً للعديد من الدراسات (بقيعي، 2015؛ الجرادات وأبو غزال 2014؛ سواعد، 2016)، حيث توصلت هذه الدراسات في مجملها إلى أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لديهم دوافع معرفية قوية تؤدي إلى استثمار قدراتهم العقلية في تحصيل

المعرفة والاستزادة منها مع استمتاعهم بذلك، بعكس من لديهم مستوى منخفض من الحاجة إلى اكتساب المعرفة، وبناء على ذلك فإن عملية تعزيز واستثارة الدافعية الذاتية للحاجة إلى اكتساب المعرفة تؤدي إلى تجويد التفكير وتوسيع مدارك العقل مما يعود على الفرد بالتميز وقوة الإدراك وسعة الاطلاع والانغماس في المهام والأنشطة بتركيز وحماس مرتفع، وهذا ما يطلق عليه التدفق النفسي.

ويعد مفهوم التدفق النفسي Psychological Flow من المفاهيم الهامة في علم النفس الإيجابي، حيث تحدث حالة التدفق عند الاستغراق في مهمات وأنشطة قابلة للسيطرة وتتطلب مهارة عالية وتشكل تحدياً للفرد ويكون الفرد مدفوعاً لها بدوافع داخلية، حيث يرافق هذا الاستغراق أهداف واضحة وتركيز تلقائي، وعندها يتلاشى الإحساس بهموم الحياة ويتغير إدراك الزمن ويصبح العمل هدفاً في حد ذاته (حجازي، ٢٠١٢). ويذكر أبو حلاوة (٢٠١٣) أن حالة التدفق تمثل العامل الحاسم في إضفاء المعنى والهدف على الحياة، وتدفع من يتعايش معها إلى الشعور بالسعادة وجودة الحياة والوصول إلى أعلى تجليات الإبداع الإنساني. ومن هنا يعد التدفق النفسي من أهم الركائز الإيجابية في شخصية طالب الدراسات العليا، حيث إن معايشة هذه الخبرة الذاتية توفر للفرد إحساساً بالمتعة والاندماج مع المهمة التي يقوم بها، وبما أن طالب الدراسات العليا يقضي جل وقته بحثاً عن المعرفة وسعياً لاكتسابها، فإن ارتباط هذه الحاجة بالتدفق النفسي يؤدي إلى زيادة الدافعية الداخلية لديه.

ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة بوصفها سمة تشير إلى الدافعية الداخلية للاستزادة من المعرفة وبين التدفق النفسي بوصفه حالة تنتاب الطلبة في أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة؛ لكونهم من الباحثين المكرسين وقتهم للبحث، حيث يصبح النشاط هو الهدف في حد ذاته مما يؤدي إلى تجويد الأداء والوصول إلى الإبداع لدى طالب الدراسات العليا، وهو ما دفع الباحثات إلى إجراء الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة هذه العلاقة.

مشكلة الدراسة

تعد الحاجة إلى اكتساب المعرفة من العوامل الأساسية والمهمة في حياة طلبة الدراسات العليا فهي تساعدهم على التعلم والفهم والبحث وأداء المهام الأكاديمية والمعالجة الدقيقة والمتعمقة للمعلومات، كما أن ضعف مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة يؤدي إلى معالجة سطحية ومقتضبة للمعلومات. كما يشكل التدفق النفسي هو الآخر عاملًا أساسيًّا ومهمًّا في التركيز والاستغراق الموجه لإنجاز المهام، وله دور وأثر فعال في الحياة الأكاديمية كما ورد في عدد من الدراسات (خضير، 2018؛ نصيف، 2015). ومن خلال الدراسات التي تم الاطلاع عليها حول متغيري الدراسة لم تجد الباحثات دراسة عربية أو أجنبية جمعت متغيري الدراسة معًا، في حين وجدت دراسات أجنبية وعربية تناولت كلًّا من هذه المتغيرات على حدة، فمثلًا من الدراسات التي ركزت على دراسة الحاجة إلى اكتساب المعرفة مع متغيرات أخرى دراسة Colling et al. (2022) التي تناولت الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتحصيل

الأكاديمي، وربطت دراسة Kramer et al. (2021) بين تأثير الحاجة إلى اكتساب المعرفة والقدرة المعرفية والقدرة على بذل الجهد المعرفي، كما كشفت دراسة النجار(٢٠١٩) عن العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الحاجة إلى اكتساب المعرفة والاندماج الأكاديمي. أما الدراسات التي تناولت التدفق النفسي وعلاقته بمتغيرات أخرى، فمنها دراسة Annalakshmi et al. (2020) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين التدفق النفسي، ودراسة بخاري (٢٠١٩) التي درست العلاقة بين التوافق الدراسي وبالتدفق النفسي والرضا عن الحياة وكذلك دراسة العطار (٢٠١٩) التي ربطت بين الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟

ويتفرع منه عدد من التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟

٢. ما مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة إلى اكتساب المعرفة وفقًا لمتغير التخصص (أدبي، علمي) والجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي تبعاً لمتغير التخصص (أدبي، علمي) والجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الآتي:

١. العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.

٢. مستوى كل من الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.

٣. وجود فروق في متوسطات الحاجة إلى اكتساب المعرفة تبعاً للتخصص (أدبي، علمي) والجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.

٤. وجود فروق في متوسطات التدفق النفسي تبعاً للتخصص (أدبي، علمي) والجنس (إناث، ذكور) لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة من الناحية النظرية فيما يلي:

١. تعد الدراسة إضافة للإطار النظري والتراث النفسي والعربي في مجال متغيري الدراسة، مما يثري المعرفة العلمية والنظرية في مجال علم النفس الإيجابي والتعليمي، حيث تعد الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت متغيرات إيجابية مثل متغير الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي.

٢. أهمية العينة المستهدفة بالدراسة، حيث تعد مرحلة الدراسات العليا مرحلة متقدمة لها دور في التقدم والتنمية مما يستدعي رعايتها والاهتمام بها والتصدي لمشكلاتها، كما تعد فئة الشباب من الفئات التي يعول عليها المجتمع السعودي كثيرًا في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ويشكلوا النسبة الأكبر من مجموع سكان المملكة.

أما الأهمية التطبيقية فتتحدد فيما يلي:

١. حث المؤسسات التعليمية ومراكز الإرشاد الجامعي والمراكز التدريبية المتخصصة على إقامة الدورات وورش العمل التطبيقية الموجهة لتنمية الجوانب الإيجابية في شخصية طلبة الدراسات العليا مثل دعم وتنمية حاجتهم إلى اكتساب المعرفة وتحسين مستويات التدفق النفسي لديهم.

٢. الإسهام في إعداد برامج إرشادية ووقائية لطلبة الدراسات العليا تساعد على تنمية المهارات الأكاديمية والشخصية والبحثية التي تسهم في تحقيق جودة حياتهم النفسية بشكل عام وحياتهم الأكاديمية والشخصية بشكل خاص.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة الحالية العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا.
- **الحدود البشرية:** طلبة الدراسات العليا (إناث، وذكور).
- **الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة على طلبة الدراسة العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة بكلياتها الأدبية والعلمية.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة

أولا: الحاجة إلى اكتساب المعرفة The need for cognition:

عرف Murray الحاجة اكتساب إلى المعرفة بأنها "الحاجة للملاحظة والتساؤل وللاستطلاع والبحث والحاجة للحصول على الحقائق والاستكشاف وتوجيه الأسئلة وإشباع الفضول والحاجة للإصغاء والقراءة ونشدان المعرفة" (كما ورد في جرجيس ،٢٠٠٧، ص.٢).

وتعرف الباحثات الحاجة إلى اكتساب المعرفة إجرائيًّا بأنها بنية متعددة الأبعاد متمثلة في العمق المعرفي، والثقة المعرفية والتعقيد المعرفي، والمثابرة المعرفية، ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا على مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة المعد من قبل الطيب وعبد السميع وسيد (٢٠١٩).

ثانيا: التدفق النفسي Psychological Flow:

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

وتعرف الباحثات التدفق النفسي إجرائيًّا بأنه حالة من التركيز والاندماج مع المهمة التي يقوم بها الفرد مع وضوح الهدف منها وملاءمة متطلباتها لقدرات الفرد ومهاراته، كما أنها تتسم بفقدان الشعور بالوقت وزيادة الوعي بالذات عند معايشة الفرد لهذه الخبرة، ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها طالب الدراسات العليا على مقياس التدفق النفسي المعد من قبل الموسوي وشطب (٢٠١٦).

الإطار النظري

المحور الأول: الحاجة إلى اكتساب المعرفة

نظرًا لدور المعرفة الكبير والهام في سلوك الإنسان اهتم كثيرًا من علماء النفس بدراسة المعرفة والحاجة إليها؛ لأسباب عديدة منها التعرف على كيفية تمثيل الأشياء واستيعاب الخبرات المعقدة والمختلفة، ومعرفة العمليات التي يستخدمها الفرد في تفسير وحفظ الأمور واسترجاعها وقت الحاجة، ومعرفة المتغيرات المعرفية التي تظهر في أثناء النمو وتساعد في حل المشكلات والتوافق في البيئة، ومعرفة الخصائص المرحلية للمعرفة في أثناء نمو الفرد وحالة التفكير التي تسود ذهنه في مرحلة من مراحل نموه، ومعرفة العوامل المؤثرة في النمو المعرفي ودور الدماغ والوراثة والبيئة، ومعرفة العمليات العقلية المستخدمة ومراحلها (صالح وآخرون،٢٠١٣).

وقد ازداد اهتمام الباحثين بمفهوم الحاجة إلى اكتساب المعرفة فوردت عدة تعريفات مختلفة، ومنها تعريف Reinhard (2010) للحاجة إلى اكتساب المعرفة بأنها تتمثل في الدافعية الداخلية التي تدفع الفرد للانهماك مع النشاط الذي يمارسه، مع الاستمتاع بالعمل في حد ذاته بهدف التعلم والاكتشاف. كما عرفها Herman (2011) بأنها أداء الفرد للنشاط بهدف الشعور بالسعادة والرضا عندما يتعلم ويكتشف ويحاول فهم شيء جديد. أيضًا أورد بقيعي (٢٠١٣) تعريفًا لها يرى فيه أن الحاجة إلى اكتساب المعرفة تتمثل في ميل الفرد إلى المشاركة في الأنشطة المعرفية والاستمتاع بذلك، وذلك من خلال المعالجة المعرفية المعقدة القادرة على تحقيق الفهم وتجويد الأداء. وأخيرًا

عرفها صديق (٢٠٢١) بأنها الرغبة التي تدفع الفرد إلى البحث عن المعرفة والمعلومات الجديدة، وتوظيف تلك المعرفة في مواجهة مواقف الحياة المختلفة. ويُلاحظ أن تعريفات الحاجة إلى اكتساب المعرفة ركزت على المشاركة في الأنشطة المعرفية والاستمتاع بها، وقد اتفقت تعريفات الحاجة إلى اكتساب المعرفة بأنها الرغبة أو الميل الذي يمارسه الفرد استمتاعًا بتحصيل المعلومة والاستفادة منها على المستوى النظري والعملي.

الأطر النظرية المفسرة للحاجة إلى اكتساب المعرفة

نظرية Cacioppo and Pette (1982): يعدّ هذان الباحثان من أهم الباحثين الذين اهتموا بمفهوم الحاجة إلى المعرفة، حيث وصفوها بأنها الميل إلى المشاركة والاندماج والاستمتاع بالأنشطة المعرفية، وهذا المفهوم يتضمن العديد من العوامل النفسية كالدافعية، وكفاءة المعالجة المعرفية، وميول واتجاه الفرد في اكتساب المعرفة، والفروق الفردية بين الأفراد في أداء المهمات المعرفية، وقد عدَّ Cacioppo &Pette الحاجة إلى المعرفة من إحدى الدوافع التي تشير إلى الاهتمام بالتفكير والمعرفة والاستمتاع بذلك، وهي سمة لميول الأفراد نحو اكتساب المعرفة في مختلف المجالات والأنشطة سواء كانت اجتماعية أو رياضية أو سياسية أو ثقافية وليست مقتصرة على مجال معين، كما أن مفهوم الحاجة إلى المعرفة لا يعني وجود نقص بحاجة لإشباع؛ بل يصف الاتجاه والميل والرغبة في اكتساب المعرفة، كما يرى كلًّا منهما بأن الدراسات التي اهتمت بالمعرفة ركزت على مسألتين مهمتين، وهما طبيعة المعرفة، والعمليات التي تساعد على اكتساب المعرفة (Cacioppo et al., 1996، كما ورد في الشمري،٢٠١٦)، وقد اقترح Cacioppo et al. (1996) القيام باستقصاء حول هذه الظاهرة لتحديد الفروق بين الأفراد في اكتساب المعرفة، فالأفراد الذين يتصفون بالحاجة إلى اكتساب المعرفة تميزهم عدد من الصفات كما يذكر Coutinho (2006)، ومنها أنهم يتمتعون بوجود دافعية قوية للتعلم ومستوى معالجة معرفية أكثر كفاءة في عمل الذاكرة، ولديهم قدرة على توظيف مهارات التفكير بطريقة فعالة، ولديهم قدرة على الحكم الموضوعي

على الأشياء بناء على أساس معرفي، مع القدرة على مقاومة مشتتات الانتباه، والقدرة على التركيز، وهذه الصفات توجد بمستويات مختلفة بين الأفراد لوجود فروق فردية بينهم، ويدعم ذلك ما ذكره Berzonsky & Sullivan (1992) من حيث وجود فروق بين الأفراد في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة، ومدى قدرتهم على استخدام العلميات المعرفية في معالجة المعلومات، والفروق في القدرة على فهم الذات واكتشافها، واتخاذ القرارات المناسبة حولها.

نظرية الحاجات (1943) Maslow: ركز في نظريته على الجوانب الدافعية للشخصية الإنسانية، حيث قام بتفسير طبيعة الدوافع أو الحاجات التي تحرك السلوك البشري، حيث اقترح أن الإنسان يولد ولديه مجموعة منظمة من الحاجات مرتبة في شكل هرمي من قاعدة الهرم المتمثلة في الحاجات الفسيولوجية للبقاء، إلى قمة الهرم والمتمثلة في الحاجات المرتبطة بتحقيق الذات، حيث إن حاجات المستوى الأدنى لها الأسبقية على حاجات المستوى الأعلى باعتبارها أكثر إلحاحًا إلا أن الحاجات في المستويات الأدنى تسعى لتحقيق الحاجات في المستويات الأعلى من التسلسل الهرمي (آليين،2006/2013). وقد وسع في نموذجه في عام (١٩٧٠) حيث أضاف الاحتياجات المعرفية والجمالية، وتشير الحاجات المعرفية إلى الحاجة للاستكشاف والمعرفة وقد أكد على أهميتها في تحقيق الفرد لذاته، وهي تأخذ أشكالاً متدرجة تبدأ من الحاجة إلى معرفة العالم واستكشافه بما يتسق مع إشباع الحاجات الآخرى، ثم تتدرج إلى الحاجة إلى وضع الأحداث في نسق

مفهوم، أو تبني نظام معرفي يفسر العالم والوجود، وفي أعلى مستوى تصبح قيمة يسعى لها الفرد لذاتها بصرف النظر عن علاقتها بالحاجات الآخرى (McLeod, 2018).

وتتبنى الباحثات في الدراسة الحالية نظرية Cacioppo and Pette (1982) في تفسيرها للحاجة إلى اكتساب المعرفة، حيث تشير إلى ميل الفرد ورغبته المستمرة للمعرفة والاكتشاف وتظهر في سلوكياته وأنشطته المختلفة، وقد يتجلى أثرها على طالب الدراسات العليا في ميله للبحث والاطلاع والمشاركة في الأنشطة العلمية، باعتبار أنها تعتمد على دوافعه الداخلية وقدرته على توظيف رغبته في اكتساب للمعرفة على ما يعود بالنفع والفائدة عليه وعلى مجتمعه.

المحور الثاني: التدفق النفسي

يعد مفهوم التدفق النفسي من المفاهيم السيكولوجية الحديثة في علم النفس الإيجابي الذي طرحه لأول مرة عالم النفس Csikszentmihalyi عام (١٩٧٥)، عندما أراد دراسة مفهوم الإبداع لدى الرياضيين والفنانين لمعرفة دوافعهم لأعمالهم التي تتطلب تضحيات جسدية ونفسية، حيث وصف هؤلاء الأفراد حالة الاستغراق والمتعة عندما يكون الموقف مطابقًا لقدراتهم أو أعلى منها قليلًا، مما يجعلهم في حالة الاندماج والتدفق يصفونها بأنها Go with the Flow أي "الذهاب مع التيار"، ووفقًا لما ذكره فإن خبرة التدفق ترتبط بحالة التعلم المثلى Optimal Learning التي وصفها بأنها خبرة مُرضِية وإحساس عارم من التدفق والاستغراق التي يشعر بها الفرد عندما يندمج كليًّا مع الأداء مع تجاهل للأنشطة الأخرى، ويصاحب هذا الاندماج حالة من المتعة والسرور(Csikszentmihalyi, 2008). كما يشير أبو حلاوة (٢٠١٣) إلى أن حالة التدفق في علم النفس الإيجابي تمثل الخبرة الإنسانية المثلى Optimal Human Experience المجسدة للصحة النفسية وجودة الحياة لكونها حالة من اندماج الفرد في الأعمال والمهام التي يقوم بها اندماجًا تامّاً ينسى بها ذاته والوسط المحيط به، مقترنًا ذلك بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني الذي يدفعه إلى المثابرة والوصول إلى إبداع فريد ينسيه المعاناة (Annalakshmi et al., 2020)، وهذه التجربة مطلوبة لذاتها حيث يكمن فيها تحقيق السعادة والصحة النفسية، لكونها تضفي معنى وقيمة على هذه الحياة.

الأطر النظرية المفسرة للتدفق النفسي

نظرية (1975) Csikszentmihalyi: ظهر مفهوم التدفق النفسي على يد هذا العالم في عام (١٩٧٥) عندما قام بإجراء مقابلات مع العديد من الأشخاص من دول وجنسيات ومهن مختلفة، ووجد أن وصف التدفق هو أقرب وصف لما يشعرون به في أثناء اندماجهم مع أداء معين، وكأن تيار الماء يحملهم في مساره، ثم توالت دراساته بعد ذلك وأصبح مفهوم التدفق الذي صاغه من المفاهيم الرائجة في علم النفس الإيجابي، فقد اكتشف أن الناس من مختلف الأعمار والجنسيات والاهتمامات يقرون باندماجهم في أنشطة مختلفة بطرق متشابهة (أبو حلاوة، ٢٠١٣). وتقوم نظريته في التدفق النفسي على عدد من الافتراضات وهي: الفرضية الأولى، تقوم على أن سلوكيات الأفراد لا تعتمد دائمًا على مؤثرات خارجية، وإنما تعتمد على عدد من المعايير والقواعد التي تتلاءم وتلبي الاحتياجات الإنسانية. الفرضية الثانية، ترى أن أي نشاط فكري أو أدائي يمارسه الفرد في حياته اليومية قد ينتج عنه حالة من التدفق، إذا توافق النشاط مع رغباته ودوافعه وكان لديه قدرة على التحكم في وعيه الذاتي. الفرضية الثالثة، تشير إلى التفاضل والتكامل في خبرة التدفق، حيث يحدث التفاضل عند التوافق ما بين رغبات الفرد والنشاط الذي يمارسه، ويحدث التكامل عند توافق رغبات الفرد وحاجاته مع حاجات الآخرين. والفرضية الرابعة والأخيرة، تقوم على حدوث توازن ما بين مستوى صعوبة المهمات والمهارات التي يمتلكها الفرد، حيث إن مستوى الصعوبة إذا كان أقل من مهارات الفرد فإنه يشعر بالملل، وإذا كان المستوى أعلى بكثير فإنه يشعر

بالإحباط، وعندما يكون مستوى الصعوبة أعلى بحد معقول فإن ذلك يدفع الفرد إلى الاستمتاع والاندماج مع الأداء (Csikszentmihalyi, 1991، كما ورد في نصيف، ٢٠١٥).

نظرية (2002) Seljman: يعد مفهومه عن الاندماج في الحياة مماثلاً لمفهوم التدفق لدى Csikszentmihalyi، حيث يذكرSeljman أن حالة التدفق يصحبها شعور بالابتهاج والإحساس بالقيمة والجدارة، إلا أن خبرة التدفق مصحوبة بما أسماه Seljman ذا معنى Meaningful، حيث يذكر أن السعادة الحقيقة تتكون من ثلاثة مستويات، وهي الحياة السارة، والاندماج مع الحياة، ووجود معنى وقيمة لهذه الحياة، ويقصد بمفهوم الاندماج في الحياة (حياة التعهد والالتزام) أي اندماج الفرد في مجال معين حتى يبلغ ذروة الأداء فيه مع الامتياز فيه ويصاحب ذلك شعور بالاقتدار والابتهاج مع المتعة والسرور . كما يعتقد أن مفهوم الاندماج في الحياة أقل أهمية مقارنة بالسعادة التي يحصل عليها الفرد من الأنشطة ذات الهدف والمعنى، ويتفق Csikszentmihalyi مع Seljman في هذه النقطة حيث إن خبرة التدفق لدى Csikszentmihalyi قد تكون خالية من المعنى والقيمة، فقد يمر بعض الأفراد بخبرة التدفق في أثناء القيام بعمل إرهابي أو في أثناء لعب البوكر وغيرها من الأنشطة التي لا تسهم بالضرورة في المصلحة العامة وقد تكون ضارة بها (Seljman,2002، كما أشار أبو حلاوة، ٢٠١٣).

وتتبنى الباحثات نظرية (1975) Csikszentmihalyi نظرًا لمناسبتها لعينة الدراسة الحالية، وذلك أن طلبة الدراسات العليا قد يعايشون خبرة التدفق

النفسي عند مزاولتهم للأنشطة المختلفة، مما يحقق لهم المزيد من المتعة والسعادة، وينعكس عليهم ذلك بتجويد الأداء وتحقيق الإبداع والوصول إلى حالة نفسية إيجابية تخفف عليهم الضغوط التي قد تواجههم.

الدراسات السابقة

يتضمن الجزء الآتي عرضًا لبعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة وهما متغير الحاجة إلى اكتساب المعرفة، ومتغير التدفق النفسي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الأخرى، كما تتبنى الباحثات العرض الزمني للدراسات السابقة من الأحدث إلى الأقدم وفقًا للدراسات الأجنبية والعربية.

أولا: دراسات تناولت الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقتها ببعض المتغيرات

من الدراسات الأجنبية التي تناولت دراسة الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى الطلبة، دراسة قام بها Colling et al. (2022) وقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٣٣٥٥) من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في لوكسمبورغ، وقد استخدمت الدراسة مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة، وتم تقييم الإنجاز الأكاديمي من خلال نتائج الاختبارات الموحدة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتحصيل الأكاديمي.

كما هدفت دراسة Kramer et al., (2021) إلى معرفة تأثير الحاجة إلى اكتساب المعرفة على القدرة المعرفية والقدرة على بذل الجهد المعرفي. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وذلك عن طريق عدد من المهام التجريبية والاستبيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٦) من طلاب المدارس الثانوية في هولندا. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين لديهم

مستوى مرتفع من الحاجة إلى اكتساب المعرفة يظهرون استعدادًا أكبر لاستثمار الجهد في المهام المعرفية الصعبة.

بالإضافة إلى دراسة Elias and Loomis (2002) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٨) طالبًا جامعيًّا بجامعة ولاية كولورادو، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود علاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والأداء الأكاديمي، وأنه يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال الحاجة إلى اكتساب المعرفة.

أما الدراسات العربية التي تناولت الحاجة إلى المعرفة فمنها، دراسة صديق (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى طلبة جامعة دهوك بالعراق، وقد تكونت العينة من (٢٨٠) طالبًا وطالبة، وقد طبقت عليهم أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة من إعداد الباحث باستخدام المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى أفراد العينة كان متوسطاً بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة تعزى لمتغير التخصص أو النوع.

كما هدفت دراسة النجار(٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من الحاجة إلى اكتساب المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة كفر الشيخ بمصر، وإمكانية التنبؤ

بالاندماج الأكاديمي من خلال الحاجة إلى اكتساب المعرفة، وتأثير الجنس على الحاجة إلى اكتساب المعرفة، وتكونت العينة من (٢٩٦) طالب وطالبة من الدراسات العليا (ماجستير، دبلوم خاص)، واستخدمت الدراسة عددًا من المقاييس المترجمة وهي لليقظة العقلية والحاجة إلى اكتساب المعرفة، ومقياس الاندماج الأكاديمي من إعداد الباحث. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال بعض أبعاد الحاجة إلى اكتساب المعرفة مثل (العمق المعرفة، المثابرة المعرفية، الثقة المعرفية)، كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للجنس في أبعاد الحاجة الى اكتساب المعرفة والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة.

كما قامت عيسى (٢٠١٨) أيضًا بدراسة مشابهة لدراسة النجار، وذلك للتعرف على مستوى الفروق في اليقظة العقلية والحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى طلبة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ بمصر تعزى لمتغير الجنس ولمتغير نوع الكلية (إنسانية، علمية/ صرفة)، وبلغت عينة الدراسة (٤١٦) طالبًا وطالبة، وطبق عليهم مقياسًا مترجمًا لليقظة العقلية من ترجمة الباحثة، ومقياسًا مترجمًا للحاجة إلى اكتساب المعرفة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى نتائج من أهمها تمتع طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية بمستوى مرتفع من الحاجة إلى اكتساب المعرفة.

وقام الربيع (٢٠١٨) بدراسة للتعرف على الحاجة إلى اكتساب المعرفة والحاجة إلى الانفعال وعلاقتهما بالتكيف الأكاديمي، طبقت الدراسة على

(٧٥٠) طالبًا وطالبة بمرحلة البكالوريوس بجامعة اليرموك، واستخدمت الدراسة عددًا من المقاييس المترجمة، وهي للحاجة إلى اكتساب المعرفة، والحاجة إلى الانفعال، والتكيف الأكاديمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتوصلت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة ، ووجود فروق ذات دلالة في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لصالح الإناث، كما أن الحاجة إلى المعرفة فسرت ما مقداره ١٥٪ من التكيف الأكاديمي.

كما قام الربابعة (٢٠١٧) أيضًا بدراسة استهدفت التعرف على مستوى الأمن النفسي والحاجة إلى اكتساب المعرفة، ومعرفة مدى اختلاف مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة والأمن النفسي على عينة من (٩١٣) طالبًا وطالبة عينة من طلبة البكالوريوس بجامعة اليرموك وفقًا لعدد من المتغيرات (الجنس والمستوى الدراسي ونوع الكلية)، وطبق عليهم مقياس للحاجة إلى اكتساب المعرفة (مترجم)، ومقياس مستوى الأمن النفسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط في الحاجة إلى اكتساب المعرفة، كما أن طلبة الكليات العلمية يتمتعون بمستوى أعلى في الحاجة إلى اكتساب المعرفة من طلبة الكليات الإنسانية، وعدم وجود فروق في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

كما قام بني أحمد (٢٠١٤) بدراسة استهدفت التعرف على مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًّا لدى الطلبة الجامعيين

بالجامعة الهاشمية بالأردن، وبلغت عينة الدراسة (٤٧٨) طالبًا وطالبة بواقع (١١٧) طالبًا و(٢٦١) طالبة، وتم تطبيق مقياس مترجم للحاجة إلى اكتساب المعرفة، ومقياس مترجم للتعلم المنظم ذاتيًّا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. وأشارت أهم النتائج إلى أن مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى عينة الدراسة بوجه عام جاء متوسطًا، ووجود فروق في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة تعزى لأثر الكلية لصالح الكليات العلمية والمعدل التراكمي المرتفع، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع والمستوى الدراسي.

ثانيا: دراسات تناولت التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات

من الدراسات الأجنبية التي تناولت متغير التدفق النفسي دراسة Annalakshmi et al. (2020) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة التي تربط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وبين التدفق النفسي والفروق بين الجنسين في ذلك، وقد تكونت العينة من (٢٠٠) فرداً من الإناث والذكور في الهند، وقد طبقت عليهم أدوات الدراسة التي تمثلت في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس التدفق النفسي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أن الإناث يتمتعون بمستوى أعلى من الذكور في معايشة خبرة التدفق النفسي.

كما هدفت دراسة Fritz et al. (2007) إلى معرفة العلاقة بين التدفق النفسي والرفاهية النفسية التي ترتبط بالإنجاز والتجارب الإيجابية، حيث تمثلت العينة من (٨٤) طالبًا في أكاديمية الموسيقى بجامعة ليوبليانا في سلوفينيا، واستخدمت الدراسة مقياس الرضا عن الحياة ومقياس التدفق النفسي والمنهج الوصفي الارتباطي لجمع البيانات. وكان من أبرز النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة ارتباطية بين التدفق النفسي والرفاهية النفسية، كما توصلت إلى أن التدفق النفسي يرتبط بالجوانب العاطفية أكثر من الجوانب المعرفية للرفاهية الذاتية.

وهدفت دراسة Atabey (2007) إلى دراسة تجربة التدفق النفسي والدافع الداخلي مقابل الدافع الخارجي وذلك عن طريق إجراء مقابلة مع عدد من

طلاب الدراسات العليا بجامعة ليفربول هوب بإنجلترا، ومناقشتهم حول ما إذا كانوا فسروا تجاربهم التعليمية بطريقة تشير إلى أن تعلمهم يمر بخبرة التدفق النفسي، وكشف تحليل الظاهرة التفسيري إلى أنهم كانوا متحمسين للأداء الأكاديمي إلا أنه لا يمكن وصف دافع الطلاب بأنه تلقائي، حيث استشهد الطلاب بالدوافع الخارجية بوصفها الدافع وراء تعلمهم، بينما وصف بعض الطلاب جوانب من حياتهم بأنها توفر التجربة المثلى للتدفق النفسي وكانت غير مرتبطة بالجوانب الأكاديمية.

أما الدراسات العربية التي تناولت التدفق النفسي فمنها، دراسة بخاري (٢٠١٩) التي هدفت إلى دراسة التوافق الدراسي وعلاقته بالتدفق النفسي والرضا عن الحياة لدى طالبات الدبلوم التربوي بالتخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بجامعة جدة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالبة من طالبات الدبلوم التربوي، وطبق عليهم مقياسًا للتدفق النفسي ومقياسًا للرضا عن الحياة متعدد الأبعاد من ترجمة الباحثة، ومقياسًا مترجمًا للتوافق الدراسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي والتوافق الدراسي، كما تبين أن التدفق النفسي يسهم في التنبؤ بالتوافق الدراسي.

وتناولت دراسة العطار (٢٠١٩) الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة كفر الشيخ بمصر، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٩٣) طالبًا وطالبة، وقام الباحث باستخدام مقياس الحديث الذاتي الإيجابي والتدفق النفسي من إعداده،

ومقياس الهزيمة النفسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحديث الذاتي الإيجابي والتدفق النفسي.

وفي ذات السياق، تناولت دراسة محمود (٢٠١٨) التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس بمصر، حيث تكونت العينة من (١٣٠) طالبًا وطالبة من الملتحقين بالفرقة الرابعة في التخصصات الأدبية والعلمية، حيث طبق عليهم مقياسي التدفق النفسي ومستوى الطموح من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي ومستوى الطموح باستثناء بعد الرغبة في التغيير للأفضل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقًا للجنس في مستوى التدفق النفسي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً للتخصص الأدبي والعلمي في مستوى التدفق النفسي، باستثناء بعد "الاستمتاع الذاتي والإثابة الداخلية" فتوجد فروق دالة إحصائيًا لصالح ذوي التخصص الأدبي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد "وجود تغذية راجعة فورية" لصالح ذوي التخصص العلمي.

كما هدف خضير(٢٠١٨) إلى دراسة التدفق النفسي وعلاقته بالتفكير المستقبلي لدى طلبة الدراسات العليا ومعرفة الفروق في التدفق النفسي تبعًا لمتغير الجنس، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بجامعة الأنبار بالعراق، واستخدم الباحث المنهج

الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام مقياس التدفق النفسي ومقياس التفكير المستقبلي من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التدفق النفسي.

وهدفت دراسة العبيدي (٢٠١٦) أيضًا إلى الكشف عن مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من جامعة بغداد بالعراق، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية واستخدم مقياس التدفق النفسي من إعداد الباحثة لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى أن عينة الدراسة لديها مستوى مرتفع من التدفق النفسي، كما أنه لا توجد فروق في مستوى التدفق النفسي تبعًا لمتغير الجنس، وتوجد فروق في مستوى التدفق النفسي بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية لصالح طلبة التخصصات العلمية.

كما أشارت دراسة عبده وخلف (٢٠١٦) إلى التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالب وطالبة من كليات (الزراعة والعلوم، الآداب ودار العلوم) بجامعة القاهرة بمصر. واستخدمت الدراسة مقياس التدفق النفسي من إعداد الباحثين، ومقياسًا مترجمًا للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد العينة في التدفق النفسي باستثناء بعد التغذية الراجعة المفهومة لصالح الذكور، وغياب الشعور بالذات لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة

إحصائيًّا بين طلبة الكليات العلمية والنظرية في بعض أبعاد التدفق النفسي وهي (التوازن بين التحدي-المهارة، والأهداف شديدة الوضوح، والتغذية الراجعة المفهومة).

وتناولت دراسة نصيف (٢٠١٥) التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي، كما هدفت إلى قياس التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة بغداد في العراق، والفروق في التدفق تبعًا لمتغير النوع والتخصص، وتكونت العينة من (٢٥٠) طالبًا وطالبة بالدراسات العليا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس مترجم لقياس التفاؤل المتعلم وآخر مترجم لقياس الإبداع الانفعالي ومقياس التدفق النفسي من إعداد الباحث، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا، ووجود فروق دالة إحصائيًّا تبعاً لمتغير الاختصاص الدراسي في التدفق النفسي لصالح التخصصات الإنسانية، وفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي لصالح طلبة الدكتوراة (ذكورا وإناثا).

ومن خلال اطلاع الباحثات على الدراسات السابقة، تركزت نقاط التشابه والاختلاف بين الدراسات وبعضها فيما يلي:

١- اتفقت الدراسات المتعلقة بمتغير الحاجة الى اكتساب المعرفة على هدف مشترك في دراسة متغير الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقته بمتغيرات أخرى وتقدير مستوياته لدى العينة والفروق في ذلك وفقًا للنوع والتخصص العلمي.

٢- بالنسبة للعينة طبقت أغلب الدراسات الخاصة على عينة من طلبة الجامعة في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، باستثناء دراسة Colling et al. (2022) التي تناولت طلبة المرحلة الثانوية ودراسة النجار(٢٠١٩) التي ركزت على طلبة الدراسات العليا.

٣- كما اتفقت غالبية الدراسات أيضًا في استخدامها لمقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة من إعداد Cacioppo and Pette (1982) في جمع البيانات.

٤- ومن ناحية المنهج اتفقت جميع الدراسات في المنهج المستخدم فجميعها استخدمت المنهج الوصفي.

٥- بالنسبة للدراسات الخاصة بالتدفق النفسي فاتفقت أغلب الدراسات على هدف مشترك وهو دراسة متغير التدفق النفسي وعلاقته بمتغيرات أخرى ومستوياته والفروق في ذلك تبعاً لمتغيرات ديموغرافية، وذلك بين طلبة مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا.

٦- كما اتفقت الدراسات في بناء الباحثين لمقياس التدفق النفسي واستخدامه في دراستهم باستثناء دراسة بخاري (٢٠١٩) التي استخدمت مقياسًا مترجمًا.

٧- استخدم المنهج الوصفي أيضًا في دراسة التدفق النفسي باستثناء دراسة Atabey (2007) التي استخدمت منهج تحليل الظواهر، ودراسة Kramer et al. (2021) التي استخدمت المنهج التجريبي.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- تناولت فئة طلبة الدراسات العليا (إناثًا، وذكورًا) وهي من الفئات التي يندر الاهتمام بها في الدراسات السابقة.
- هناك ندرة في الدراسات التي تناولت متغير التدفق النفسي وعلاقته بمتغيرات معرفية، لذلك اهتمت هذه الدراسة بدراسة العلاقة بين متغيري الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها وأهدافها، وبناء فروضها، وتفسير نتائجها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولًا: منهج الدراسة

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، الذي يتناسب مع طبيعة المشكلة ومتغيراتها (المحمودي، ٢٠١٩)، وذلك للكشف عن طبيعة العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا، وكذلك الفروق بين أفراد العينة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية مثل التخصص والجنس.

ثانيًا: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجميع كلياتها العلمية والإنسانية المنتظمين بالدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١م، والبالغ عددهم (٩١٢٠) وفقًا لإحصائية عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز للعام الجامعي ٢٠٢٠- ٢٠٢١م.

ثالثًا: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم الوصول للعينة عن طريق نشر نسخة إلكترونية من مقاييس الدراسة بين مجموعات الطلاب الافتراضية مثل تطبيق الواتس آب وكذلك مواقع التواصل الاجتماعي مثل التيليجرام وتويتر في أثناء فترة الحجر الصحي لجائحة كورونا. ويوضح جدول (١) خصائص عينة الدراسة.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	الفئات	العينة	%
الجنس	أنثى	١٢٤	٨٣,٨٪
	ذكر	٢٤	١٦,٢٪
التخصص	أدبي	٩٣	٦٢,٨٪
	علمي	٥٥	٣٧,٢٪
العمر	من ٢٢ إلى ٢٥ سنة	٣٥	٢٣,٦٪
	من ٢٦ إلى ٣٠ سنة	٧٤	٥٠٪
	من ٣١ إلى ٣٥ سنة	٢٤	١٦,٢٪
	٣٦ سنة فما فوق	١٥	١٠,١٪
المرحلة الدراسية	الماجستير	١٤٠	٩٤,٦٪
	الدكتوراة	٨	٥,٤٪

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة مشاركة الطالبات الإناث (٨٣,٨٪) تفوق على نسبة الطلاب الذكور(١٦,٢٪)، كما أن نسبة التخصصات الأدبية (٦٢,٨٪) كانت أعلى من نسبة التخصصات العلمية(37,2%) ، كما أن أكثر الأعمار التي اشتملت عليها عينة الدراسة كانت في الفئة العمرية من ٢٦ إلى ٣٠ سنة، كما اشتملت العينة على ١٤٠ من طلاب مرحلة الماجستير بينما طلبة الدكتوراه كان عددهم ٨ فقط.

رابعا: أدوات الدراسة

أولا: **مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة من** إعداد الطيب وآخرين (٢٠١٩).

يتكون المقياس من (٣٣) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد هي: العمق المعرفي (فقرة ٥، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٣٣)، والثقة المعرفية (فقرة ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢)، والتعقيد المعرفي (فقرة ١، ٢، ٣، ٦، ٧، ٨، ٩)، والمثابرة المعرفية (فقرة ٤، ١٠، ١١، ١٤، ١٧، ٢٥)، وتصحح فقرات المقياس وفقًا لمقياس خماسي متدرج (١= لا تنطبق بشدة، ٢ =لا تنطبق، ٣ =متردد، ٤ =تنطبق، ٥ =تنطبق بشدة)، ماعدا الفقرات (٧، ١١، ١٣، ١٧، ٢١، ٣٠، ٣٣) فإنها تصحح بطريقة عكسية.

الخصائص السيكومترية للمقياس

طبق المقياس على عينة التقنين حيث بلغت (٢٠٠) طالب وطالبة وبعد تقدير الاستجابات تم إخضاع درجاتهم للتحليل العاملي الاستكشافي لتقييم الصدق البنائي حيث بلغ عدد العوامل المستخلصة أربعة، التي فسرت نسبة من التباين قدرها (١٩,٣٢٪) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة، كما أن عدد المفردات التي تشبعت تشبعًا دالًّا (٣٣ مفردة) موزعة على العوامل الأربعة، وقد تم حذف مفردة رقم ٣٤ ليصبح عدد فقرات المقياس (٣٣) بدلًا من (٣٤) فقرة. كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس حيث تراوحت قيم الثبات ما بين

(٠,٦٨٨-٠,٨١٢)، وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات درجات المقياس، كما تم حساب الاتساق الداخلي، الذي تم قياسه بمعامل الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المقياس وعلاقتها بالبعد الخاص بها، ومن ثم قياس درجة ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس

قامت الباحثات بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه كما هو موضح في الجدول K(2) وكذلك ارتباط الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (3)، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا.

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد على مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة

م	البعد	معامل الارتباط للبعد	م	البعد	معامل الارتباط للبعد
٥	البعد الأول: بعد العمق	٠,٠٥٥	١	البعد الثالث: بعد التعقيد المعرفي	٠,٦٢٠**
١٢		٠,٦٥١**	٢		٠,٦٨٢**
١٣		٠,٤٥٩**	٣		٠,٧٢٩**
١٥		٠,٥٥٧**	٦		٠,٣٦٦**
١٦		٠,٦١٢**	٧		٠,٣٧٩**
١٨		٠,٤١٣**	٨		٠,٣٨٨**

١٩	المعرفي	٠,٥٧٤**	٩		٠,٧٦٥**
٢٠		٠,٦٥٥**	٤		٠,٢٩٧*
٢١		٠,١٦٦	١٠		٠,٦٠٢**
٢٢		٠,٤٤٨**	١١		٠,٢٧٢
٢٣		٠,٢٢٩	١٤	البعد الرابع: المثابرة المعرفية	٠,٥٣٠**
٢٦		٠,٣٢٥*	١٧		٠,٢٤١
٣١		٠,٤٧٦**	٢٥		٠,٥٠١**
٢٤	البعد الثاني: بعد الثقة المعرفية	٠,٧٤٧**			
٢٧		٠,٤٦٦**			
٢٨		٠,٧٣٥**			
٢٩		٠,٦٧٩**			
٣٠		٠,٦٧٦**			
٣٢		٠,٤٤٨**			
٣٣		٠,٤٦٣**			

ويبين الجدول (2) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد نفسه، ويتضح منه أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، وبلغت قيمة الارتباط لفقرات المقياس ما بين (٠,٢٩٧-٠,٧٦٥) فيما عدا الفقرات التالية (٢٣,٢١,١٧,١١,٥)؛ حيث كان ارتباطها بدرجة البعد الذي تنتمي إليه منخفضًا وتراوح ما بين (٠,٠٥٥-٠,٢٧٢)، مما يشير إلى إمكانية استبعادها من تلك الأبعاد.

جدول (3) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة	العمق المعرفي	الثقة المعرفية	التعقيد المعرفي	المثابرة المعرفية	الدرجة الكلية للمقياس
العمق المعرفي	١	٠,٨٠٦**	٠,٥٠٨**	٠,٤١٣**	٠,٩١٧**
الثقة المعرفية	٠,٨٠٦**	١	٠,٤٥٩**	٠,٣٠٧*	٠,٨٧٩**
التعقيد المعرفي	٠,٥٠٨**	٠,٤٥٩**	١	٠,٣٢٦*	٠,٧٣٥**
المثابرة المعرفية	٠,٤١٣**	٠,٣٠٧*	٠,٣٢٦*	١	٠,٤٨٢**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩١٧**	٠,٨٧٩**	٠,٧٣٥**	٠,٤٨٢**	١

كما يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس مع بعضها البعض وكذلك معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، وبلغت قيمة الارتباط لأبعاد المقياس بالدرجة الكلية ما بين (٠,٤٨٢-٠,٩١٧)، وقيم ارتباط الأبعاد مع بعضها ما بين (٠,٣٢٦-٠,٨٠٦)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس بحساب قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس وكانت القيم تتراوح ما بين (٠,٢٠-٠,٧٠)، كما أن ثبات المقياس ككل بلغ (٠,٨٤)، وهي قيم مقبولة لثبات درجات المقياس، باستثناء بعد المثابرة المعرفية؛ حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٢٠) ويتضح ذلك من

خلال جدول (4).

جدول (4) معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة والدرجة الكلية للمقياس.

مجالات مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة	عدد المفردات	قيم معاملات الثبات
العمق المعرفي	١٣	٠,٥٢٨
الثقة المعرفية	٧	٠,٧٠٢
التعقيد المعرفي	٧	٠,٦٢٥
المثابرة المعرفية	٦	٠,٤٢٥
الدرجة الكلية للمقياس	٣٣	٠,٨٤٠

ثانيا: مقياس التدفق النفسي من إعداد الموسوي وشطب (٢٠١٦):

يتكون المقياس من (٢٠) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، ولكل بعد (٥) فقرات وهي: الأهداف الواضحة (فقرة ١،٢،٣،٤،٥)، والاندماج والتركيز (فقرة ٦،٧،٨،٩،١٠)، وفقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات (فقرة ١١،١٢،١٣،١٤،١٥)، والتغذية الراجعة الفورية (فقرة ١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠)، وتصحح فقرات المقياس وفقًا لمقياس ثلاثي متدرج (١ =نادرًا، ٢ =أحيانًا، ٣ =غالبًا)، وفي حالة الفقرات السالبة تعكس درجات التصحيح وهي الفقرات (٢،١٥،١٧،١٩)، أما بقية الفقرات فهي إيجابية التصحيح.

الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي:

اعتمد الباحثون في المقياس الأصلي على أسلوب العينتين المتطرفتين بسحب ٢٧٪ من الإجابات التي تمثل الدرجات العليا (٦٨) استمارة، و٢٧٪ من الإجابات التي تمثل الدرجات الدنيا (٦٨) استمارة، لتمثيل المجموعتين المتطرفتين من حجم عينة التمييز البالغ عددها (٢٥٠) طالبًا وطالبة، وتم حساب المتوسط والانحراف المعياري وتطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وتعد القيمة المستخرجة مؤشراً لتميز الفقرة، واتضح من خلال التحليل الإحصائي أن جميع فقرات المقياس مميزة ودالة إحصائيًّا.

كما تم حساب ثبات المقياس الأصلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس؛ حيث تراوحت قيم الثبات ما بين (٠,٨٠ – ٠,٩٢)، وهذه قيم مرتفعة تدل على ثبات درجات المقياس، كما تم حساب الاتساق الداخلي الذي تم قياسه بمعامل الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المقياس وعلاقتها بالبعد الخاص بها، ومن ثم قياس ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

صدق المقياس

قامت الباحثات بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه كما هو موضح في الجدول (5) ، وكذلك ارتباط الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (6)، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالبة من طالبات الدراسات العليا.

جدول (5) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد على مقياس التدفق النفسي

م	البعد	معامل الارتباط بالبعد	م	البعد	معامل الارتباط بالبعد
١	البعد الأول: الأهداف الواضحة	٠,٢٢١	١١	البعد الثالث: فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	٠,٦٨٨**
٢		٠,٦٥٨**	١٢		٠,٦٧٨**
٣		٠,٤٧٧**	١٣		٠,٥٣٥**
٤		٠,٧١٧**	١٤		٠,٨١٠**
٥		٠,٧٠٢**	١٥		٠,٥٣٢**
٦	البعد الثاني: الاندماج والتركيز	٠,٦٢٧**	١٦	البعد الرابع: التغذية الراجعة الفورية	٠,٤٧٥**
٧		٠,٦٢٨**	١٧		٠,٦٦٨**
٨		٠,٤٥٨**	١٨		٠,٤٠٨**
٩		٠,٥٦٦**	١٩		٠,٦٣٨**

م	البعد	معامل الارتباط بالبعد	م	البعد	معامل الارتباط بالبعد
١٠		٠,٧٩٧**	٢٠		٠,٢٧٦

ويبين الجدول (5) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد نفسه، ويتضح منه أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) أو (٠,٠٥) وبلغت قيمة الارتباط لفقرات المقياس ما بين (٠,٤٠٨-٠,٨١٠)، فيما عدا الفقرة رقم ١ و٢٠ حيث كان ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه منخفضًا وتراوح ما بين (٠,٢٢١-٠,٢٧٦).

جدول (6) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية للمقياس

مقياس التدفق النفسي أبعاد	الأهداف الواضحة	الاندماج والتركيز	فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	التغذية الراجعة الفورية	الدرجة الكلية للمقياس
الأهداف الواضحة	1	0,380**	0,320*	0,299*	0,654**
الاندماج والتركيز	0,380**	1	0,495**	0,440**	0,792**
فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	0,320*	0,495**	1	0,306*	0,801**
التغذية الراجعة الفورية	0,299*	0,440**	0,306*	1	0,646**
الدرجة الكلية للمقياس	0,654**	0,792**	0,801**	0,646**	1

كما يتضح من الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس مع بعضها البعض وكذلك معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، وبلغت قيم الارتباط لأبعاد المقياس بالدرجة الكلية (٠,٦٤٦-٠,٨٠١)، وقيم ارتباط الأبعاد مع بعضها ما بين

(٠,٣٢٦-٠,٨٠٦)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس:

قامت الباحثات بحساب قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وتراوحت قيم الثبات للأبعاد ما بين (٠,٤٤٧- ٠,٧١١)، بينما كانت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل هو (٠,٧٩١)، وهي قيم مقبولة لثبات درجات المقياس، ويتضح ذلك من خلال جدول (7).

جدول (7) معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية للمقياس.

أبعاد مقياس التدفق النفسي	عدد العبارات	قيم معاملات الثبات
الأهداف الواضحة	٥	٠,٥١٤
الاندماج والتركيز	٥	٠,٥٨٦
فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	٥	٠,٧١١
التغذية الراجعة الفورية	٥	٠,٤٤٧
الدرجة الكلية للمقياس	٢٠	٠,٧٩١

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن التساؤل الرئيس للدراسة الذي ينص على"ما العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟".

استخدمت الباحثات معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين درجات مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة بأبعاده ودرجات مقياس التدفق النفسي وأبعاده. وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (8) معاملات الارتباط بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي.

	العمق المعرفي	الثقة المعرفية	التعقيد المعرفي	المثابرة المعرفية	الدرجة الكلية لمقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة
الأهداف الواضحة	٠,٣٠٦**	٠,٢٥٥**	٠,١٣٦	٠,١٢٤	٠,٢٧٨**
الاندماج والتركيز	٠,٢٤٧**	٠,٢١٦**	٠,٠٩٦	٠,١١٨	٠,٢٢٥**
فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	٠,٠٣٥٨**	٠,٣٦١**	٠,٢٥٥**	٠,١٤٤	٠,٣٨٦**

	العمق المعرفي	الثقة المعرفية	التعقيد المعرفي	المثابرة المعرفية	الدرجة الكلية لمقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة
تغذية راجعة فورية	٠,٣٠٠**	٠,٢٤٤**	٠,٢١١*	٠,١٤١	٠,٣٠٣**
الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي	٠,٤٢٩**	٠,٣٨٧**	٠,٢٥٣**	٠,١٨٦*	٠,٤٢٦**

(ن=١٤٨) **دالة عند مستوى (٠,٠١) *دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (8) أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لمقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي لدى عينة الدراسة حيث بلغت قيمة الارتباط (٠,٤٢٦) وهي قيمة مقبولة، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة ارتفع تبعاً لذلك مستوى التدفق النفسي والعكس صحيح. حيث تعد هذه النتيجة مناسبة ومقبولة لعينة الدراسة. ونظرًا لندرة الدراسات التي ربطت بين متغيري الدراسة فإنه يمكن تفسير النتيجة باعتبار أن الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى طالب الدراسات العليا حول موضوع ما تتطلب منه البحث عن المعلومات والمصادر ذات العلاقة، وجمع المعارف وتصنيفها وتنظيمها، كما أن للتركيز والفهم العميق

والمثابرة وبذل الجهد دورًا في عملية الوصول إلى المعرفة ليتمكن الطالب في نهاية المطاف من تكوين خلفية معرفية وإطار مرجعي واضح حول الموضوع المحدد حيث حاجة طالب الدراسات العليا لاكتساب المعرفة يؤثر على أدائه الأكاديمي (Colling et al., 2022؛ Elias & Loomis, 2002)، وللوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة يجب أن يكون طالب الدراسات العليا في حالة ملائمة من التدفق النفسي المتمثلة في المثابرة وبذل الجهد ووضوح الأهداف والاندماج الكامل في سبيل الوصول للمعرفة وهذا ما يؤكده كل من Csikszentmihalyi (٢٠٠٨) والعطار (٢٠١٩).

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الأول الذي ينص على "ما مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى عينة الدراسة؟"

قامت الباحثات بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى عينة الدراسة، حيث حدد المدى للمقياس الخماسي من خلال حساب الحدود الدنيا والعليا ثم حساب المدى (أعلى قيمة – أقل قيمة) = (٥-١=٤)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيمه على أكبر قيمة للمعيار أي (٤/٥= ٠,٨٠) ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المعيار وهي (١) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، ويبين جدول (9) المعايير المعتمدة لتحديد المستوى وفقًا للمعادلة السابقة. وفقًا لهذه المعادلة، يوضح جدول (10) مستوى الحاجة إلى المعرفة وأبعاده في الدراسة الحالية.

جدول (9) المعيار المعتمد في تفسير مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة

م	المدى	مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة
١	من ١,٠٠-١,٨٠	منخفض
٢	من ١,٨١-٢,٦٠	أقل من المتوسط
٣	من٢,٦١-٣,٤٠	متوسط
٤	من ٣,٤١-٤,٢٠	فوق المتوسط
٥	من٤,٢١-٥,٠٠	مرتفع

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة وأبعاده

أبعاد مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
العمق المعرفي	٣,٦٠	٠,٤٠	فوق المتوسط
الثقة المعرفية	٣,٤٧	٠,٥٧	فوق المتوسط
التعقيد المعرفي	٣,٥٢	٠,٥٣	فوق المتوسط
المثابرة المعرفية	٣,٦١	٠,٥٠	فوق المتوسط
المقياس ككل	٣,٥٦	٠,٤١	فوق المتوسط

وكما هو موضح في الجدول (10)، بلغت قيمة المتوسط العام لمقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة (٣,٥٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٤١) ويدل

ذلك على أن عينة الدراسة لديهم مستوى فوق متوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة، كما أن متوسطات أبعاد مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة وهي: العمق المعرفي، والثقة المعرفية، والتعقيد المعرفي، والمثابرة المعرفية جاءت في مستوى فوق المتوسط لدى أفراد العينة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (بني أحمد، ٢٠١٤؛ الربابعة، ٢٠١٧؛ ربيع، ٢٠١٨) التي وجدت مستوى متوسط من الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى طلبة الجامعة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عيسى (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن طلبة كلية العلوم الإنسانية يتمتعون بمستوى مرتفع من الحاجة إلى اكتساب المعرفة، ويمكن تفسير اختلاف مستويات الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى الأفراد من خلال الأساليب المعرفية والشخصية والاجتماعية والانفعالية المختلفة لدى الأفراد أنفسهم، حيث إن هذا يتفق مع Cacioppo and Pette (1982) الذي ميز بين الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة والمنخفضة إلى اكتساب المعرفة (كما ورد في الشمري، ٢٠١٦) وأضاف الشمري أن طلبة الدراسات العليا لديهم القدرة على حل المشكلات، والرغبة في زيادة المعلومات والتحصيل المعرفي، ولديهم ميل للعمق في التفكير ومعالجة المعلومات بدلًا من تسطيح الأمور دون تعمق. ولذلك فالحاجة إلى اكتساب المعرفة مرتبطة بالسمات الشخصية والعقلية والانفعالية والجسمية والصحة النفسية، وهنا تكمن الاختلافات وتتفاوت القدرات في البحث عن المعرفة والحصول عليها ومستوى الحاجة إليها حيث إن الجميع ليسوا على مستوى واحد من الحاجة إلى اكتساب المعرفة.

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني الذي ينص على "ما مستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة؟"

قامت الباحثات بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة، حيث تم تحديد المدى للمقياس الثلاثي من خلال حساب (الحدود الدنيا والعليا) ثم حساب المدى (أعلى قيمة – أقل قيمة)=(٣-١=٢)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيمه على أكبر قيمة للمعيار أي (٢/٣=٠,٦٦) ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة للمعيار وهي (١) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، والجدول (11) يبين المعايير المعتمدة لتحديد المستوى وفقًا للمعادلة السابقة. ووفقًا لهذه المعادلة، يوضح جدول (12) التدفق النفسي وأبعاده في الدراسة الحالية.

جدول (11) المعيار المعتمد في تفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني حسب المتوسط الحسابي

م	المدى	مستوى التدفق النفسي
١	١-١,٦٦	منخفض
٢	١,٦٧-٢,٣٣	متوسط
٣	٢,٣٤-٣	مرتفع

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على مقياس التدفق النفسي وأبعاده

أبعاد مقياس التدفق النفسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الأهداف الواضحة	٢,٤٣	٠,٣٠	مرتفع
الاندماج والتركيز	٢,٤٩	٠,٣٧	مرتفع

الشعور بالوقت والوعي بالذات	٢,٢٩	٠,٤٦	متوسط
التغذية الراجعة الفورية	٢,٦٠	٠,٣٣	مرتفع
المقياس ككل	٢,٤٥	٠,٢٦	مرتفع

وكما هو موضح في الجدول (12)، بلغ المتوسط العام لمقياس التدفق النفسي (٢,٤٥) بانحراف معياري مقداره (٠,٢٦) ويدل ذلك على أن عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من التدفق النفسي، كما أن أبعاد مقياس التدفق النفسي كانت متوسطاتها مرتفعة لديهم باستثناء بعد الشعور بالوقت والوعي بالذات حيث جاء بمستوى متوسط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نصيف (٢٠١٥) والعبيدي (٢٠١٦) وخضير(٢٠١٨) التي ذكرت أن التدفق النفسي يوجد بمستويات مرتفعة لدى طلبة الجامعة خصوصاً طلبة الدراسات العليا، ويمكن تفسير تلك النتيجة وفق الإطار النظري لدى Csikszentmihalyi (١٩٩١، كما ورد لدى نصيف ٢٠١٥) حيث إن وضوح الأهداف لدى طلبة الدراسات العليا يسمح لهم بالاندماج في أثناء أداء أعمالهم ومهماتهم ويعود ذلك بالتغذية الراجعة الفورية لهم مما يدفعهم إلى التكيف مع متطلبات الحياة الدراسية والسماح بمعايشة تجربة التدفق النفسي والتي ترتبط إيجابيّاً بالتعلم.

وللإجابة عن التساؤل الثالث الذي ينص على" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة وفقًا لمتغير التخصص (أدبي، علمي) والجنس (إناث، ذكور)؟".

وللإجابة عن الفروق وفقًا للتخصص، استخدمت الباحثات اختبار "ت" للعينات المستقلة وقد ظهرت النتيجة التالية:

جدول (13) اختبار "ت" لمتوسطات أداء العينتين على مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة

	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الحاجة إلى اكتساب المعرفة	أدبي	٩٣	١١٦	١٣,٧٠	١,١٠	١٤٦	٠,٢٧
	علمي	٥٥	١١٩	١٣,٣٦			

يتضح من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المجموعتين حسب التخصص (أدبي، وعلمي) هي (١١٦، ١١٩) بانحرافات معيارية مقدارها (١٣,٧، ١٣,٣٦) على التوالي، وبلغت قيمة (ت) (١,١٠٧) وهي غير دالة إحصائيًّا، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة وفقًا لمتغير التخصص في الحاجة إلى اكتساب المعرفة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة عيسى (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى طلبة الكليات الإنسانية أعلى من طلبة الكليات العلمية، واختلفت أيضًا مع دراسة بني أحمد (٢٠١٤) ودراسة الربابعة (٢٠١٧) التي ذكرت أن مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة لدى طلبة التخصصات العلمية أعلى من طلبة التخصصات الأدبية، وكانت الدراسات السابقة قد طُبقت على عينات من طلبة البكالوريوس بينما طبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة الدراسات العليا وقد يسهم هذا في تفسير النتيجة حيث يذكر جرجيس (٢٠٠٧) والشمري

(٢٠١٦) أن الطلبة عامة وطلبة الدراسات العليا خاصة بالرغم من اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم لديهم الرغبة في الاتساق بين الأفكار والاتجاهات والمعارف، والميل إلى الاستزادة من المعرفة ومعرفة الغامض من الأشياء، ولديهم قدر من التحفيز الداخلي مع ميل إلى تحليل المشكلات ورغبة في إتقان الأداء وذلك عند وجود مستوى مرتفع من الحاجة إلى اكتساب المعرفة حيث يؤثر ذلك على القيام بالمهام المعرفية الصعبة (Kramer et al., 2021). وقد يعود ذلك إلى اهتمام وميل الطلبة في الدراسات العليا نحو المعرفة بشكل أكبر بغض النظر عن التخصص وذلك يشكل دافعاً أساسيا من دوافعهم لمواصلة دراستهم، وهم يشتركون في هذا الدافع باختلاف تخصصاتهم.

وللإجابة عن الفروق وفقًا للجنس ظهرت النتيجة التالية:

جدول (14) اختبار "مان وتني" لمتوسطات أداء العينتين على مقياس الحاجة إلى اكتساب المعرفة

	الجنس	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الحاجة إلى اكتساب المعرفة	إناث	١٢٤	٧٢,٣٥	١٢٢١,٠٠	٠,١٦٥	غير دالة
	ذكور	٢٤	٨٥,٦٤			

يتضح من الجدول (14) أن متوسطات الرتب لاستجابات المجموعتين حسب الجنس (إناث، وذكور) هي (٧٢,٣٥، ٨٥,٦٤)، وبلغت قيمة مان

وتني (١٢٢١,٠٠) ومستوى الدلالة (٠,١٦٥) وهي غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الإناث والذكور في الحاجة إلى اكتساب المعرفة. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة صديق (٢٠٢١) ودراسة النجار (٢٠١٩) ودراسة الربابعة (٢٠١٧) ودراسة بني أحمد (٢٠١٤)، واختلفت مع نتيجة دراسة الربيع (٢٠١٨) ودراسة بقيعي (٢٠١٥) التي وجدت فروق لصالح الإناث. وتفسر الباحثات النتيجة في ضوء نظرية Cacioppo and Pette(1982) حيث إن الحاجة إلى اكتساب المعرفة تتمثل في ميول طلبة الدراسات العليا إلى المشاركة في الأنشطة المعرفية والاندماج معها والاستمتاع بذلك، وهذه السمة يشترك فيها طلاب الدراسات العليا من الذكور والإناث على حد سواء، في حال وجود دافعية داخلية للتعلم والاكتشاف لديهم، مع قدرتهم على توظيف مهارات التفكير بطريقة فعالة.

وللإجابة عن التساؤل الفرعي الرابع الذي ينص على"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغير التخصص (أدبي، علمي) والجنس (إناث، ذكور)؟".

وللإجابة عن الفروق وفقًا للتخصص، استخدمت الباحثات اختبار "ت" للعينات المستقلة وقد ظهرت النتيجة التالية:

جدول (15) اختبار "ت" لمتوسطات أداء العينتين على مقياس التدفق النفسي

	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
التدفق النفسي	أدبي	٩٣	٤٩,٤	٥,١٦	٠,٨٦٩	١٤٦	٠,٣٩
	علمي	٥٥	٤٨,٦	٥,٤٦			

يتضح من الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المجموعتين حسب التخصص (أدبي، وعلمي) هي (٤٩,٤، ٤٨,٦) بانحرافات معيارية (٥,١٦، ٥,٤٦) على التوالي، وقيمة (ت) هي (٨٦٩.) وهي غير دالة إحصائيًّا، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة الدراسات العليا وفقًا لمتغير التخصص في التدفق النفسي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبده وخلف (٢٠١٦) ودراسة محمود (٢٠١٨) التي وجدت أن خبرة التدفق النفسي تحدث لدى التخصصات العلمية والأدبية بلا فروق دالة بينهم، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العبيدي (٢٠١٨) التي ذكرت أن التدفق النفسي يحدث لدى طلاب الكليات العلمية بصورة أكبر من طلاب الكليات الأدبية، بينما جاءت دراسة نصيف (٢٠١٥) بعكس ذلك وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن خبرة التدفق يمكن معايشتها على المستوى الذاتي بغض النظر عن التخصص الدراسي، حيث تعد خبرة التدفق النفسي مرتبطة بالجوانب العاطفية أكثر من الجوانب المعرفية (Fritz et al.,2007)، كما أن أي نشاط فكري أو أدائي يمارسه الفرد في حياته اليومية قد ينتج عنه حالة من التدفق إذا توافق النشاط مع رغباته ودوافعه

وكان لديه قدرة على التحكم في وعيه الذاتي، وهذا يتحقق لدى الأفراد باختلاف تخصصاتهم وفقًا للتجربة التي تحقق لهم معايشة خبرة التدفق النفسي (Csikszentmihalyi, 2008).

وللإجابة عن الفروق وفقًا للجنس فقد ظهرت النتيجة التالية:

جدول (16) اختبار "مان وتني" لمتوسطات أداء العينتين على مقياس التدفق النفسي

	الجنس	العدد	متوسط الرتب	قيمة مان وتني U	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التدفق النفسي	إناث	١٢٤	٧٦,٢٠	١٢٧٧,٠٠	٠,٢٧١	غير دالة
	ذكور	٢٤	٦٥,٧١			

يتضح من الجدول (16) أن متوسطات الرتب لاستجابات المجموعتين حسب الجنس (إناث، وذكور) هي(٧٦,٢٠، ٦٥,٧١)، وبلغت قيمة مان وتني (١٢٧٧,٠٠) ومستوى الدلالة (٠,٢٧١) وهي غير دالة إحصائيًّا، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لطلبة الدراسات العليا حسب متغير الجنس في التدفق النفسي، وجاءت هذه النتيجة مؤكده لبعض نتائج الدراسات السابقة منها دراسة محمود (٢٠١٨) ودراسة خضير (٢٠١٨) ودراسة العبيدي (٢٠١٦)، بينما اختلفت مع نتائج دراسة Annalakshmi et al. (2020) التي وجدت فروق دالة لصالح الإناث، ويمكن تفسير النتيجة في ضوء نظرية Csikszentmihalyi من حيث إن خبرة التدفق النفسي هي حالة تتضمن اندماج الفرد واستمتاعه بالإداء إلى درجة نسيان الذات، وهي حالة يشعر بها الإناث والذكور على حد سواء، فجميعهم يمرون بخبرة التدفق النفسي وينغمسون في العمل، ويستمتعون بنفس

الدافعية والشغف طالما تناسبت بتوازن متطلبات المهمة مع المهارات الشخصية للفرد (كما ورد في أبو حلاوة، ٢٠١٣).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، توصي الباحثات بما يلي:

١. الاهتمام بإعداد البرامج التدريبية والإرشادية التي تهدف إلى تحسين مستوى الحاجة إلى اكتساب المعرفة والتدفق النفسي لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية وبخاصة المرحلة الجامعية ومرحلة الدراسات العليا.

٢. إقامة أنشطة تعمل على تحفيز عمليات التفكير العليا والقدرات العقلية لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية وبخاصة طلبة الدراسات العليا، بهدف تشجيعهم على الاكتشاف والسعي لاكتساب المعرفة.

٣. عقد ندوات وورش عمل لطلبة الدراسات العليا لتلبية احتياجاتهم المعرفية والبحثية، بحيث تساعدهم على تحسين اندماجهم الأكاديمي وبحثهم عن المعرفة وتدفقهم النفسي.

مقترحات الأبحاث المستقبلية:

١. إجراء دراسات مماثلة للعلاقة ما بين المتغيرات الإيجابية مثل التدفق النفسي والحاجة إلى اكتساب المعرفة على فئات تعليمية مختلفة كطلاب التعليم العام والتعليم الجامعي لمرحلة الدبلوم والبكالوريوس والسنة التحضيرية.

٢. التوجه نحو إجراء البحوث في متغيرات علم النفس الإيجابي الأخرى ذات العلاقة بالحاجة إلى اكتساب المعرفة أو التدفق النفسي مثل معنى الحياة، الصلابة والمناعة النفسية، والسعادة والأخلاق والفضائل، واستثمار تلك النتائج في مختلف المجالات التي ينخرط فيها الطلاب بما فيها ميداني التعليم والبحث العلمي.

٣. التوجه نحو إجراء البحوث القياسية التي تستهدف تقييم الخصائص السيكومترية لمقياسي الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي المستخدمة في الدراسة الحالية مع عينات مختلفة وذلك لاستبعاد الفقرات ذات الارتباط الضعيف واستبدالها بعبارات أخرى مناسبة وتكون ذات ارتباط أعلى ببقية فقرات المقاييس.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية

١. آليين، بيم (٢٠١٣). نظريات الشخصية: الارتقاء، النمو، التنوع (علاء الدين كفافي، مايسة النيال، سهير سالم، مترجم)، دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٦).

٢. بخاري، نبيلة أكرم .(٢٠١٩). التوافق الدراسي وعلاقته بالتدفق النفسي والرضا عن الحياة لدى طالبات الدبلوم التربوي بالتخصصات العلمية والأدبية بجامعة جدة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، ٢٧(٣)، ٢٤١-٢٧٢.

٣. بقيعي، نافز أحمد عبد، وعشا، انتصار.(٢٠١٥). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة، مجلة التربوية، ٢٩(١١٦)، ١٤٩-١٨٦.

٤. بني أحمد، خلدون علي .(٢٠١٤). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتعلم المنظم لدى الطلبة الجامعيين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الهاشمية.

٥. الجرادات، عبد الكريم محمد، أبو غزال، معاوية محمود .(٢٠١٤). الفروق في العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وفقًا للجنس والحاجة إلى المعرفة. مجلة العلوم التربوية النفسية. ١٥(٣)، ١٢٦ — ١٥٢.

٦. جرجيس، فادية محروس .(٢٠٠٧). دراسة مقارنة في الحاجة إلى المعرفة بين طلاب السنتين الدراسيتين الرابعة والأولى في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، ١٣(٤٣)، ٢٥-٤٣.

٧. حجازي، مصطفى .(٢٠١٢). إطلاق طاقات الحياة.: قراءة في علم النفس الإيجابي. دار التنوير، بيروت.

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

٩. خضير، مروان، تركي، صفاء .(٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بالتفكير

المستقبلي لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة البحوث التربوية والنفسية. ١(٥٩)، ٣٧٥ – ٤١١.

١٠. الربابعة، محمد عبد الرحمن .(٢٠١٧). مستوى الأمن النفسي والحاجة إلى المعرفة لدى عينة من طلبة الجامعة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

١١. الربيع، ايمان حسن .(٢٠١٨). الحاجة إلى المعرفة/ الانفعال وعلاقتهما بالتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

١٢. السيد، محمد عبد الرؤوف. (2019). تقويم برامج الدراسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين. مجلة العلوم التربوية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية. ع (9) ، 1-88.

١٣. سواعد، مديحة كامل .(٢٠١٦). الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالمرونة المعرفية في التفكير لدى طلبة الثانوية في الجليل الأعلى [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

١٤. الشرقاوي، أنور محمد .(٢٠١٤). التعلم نظريات وتطبيقات. مكتبة الأنجلو المصرية.

١٥. الشمري، لطيفة خلف .(٢٠١٦). الحاجة إلى المعرفة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طالبات جامعة القصيم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

١٦. صالح، علي عبد الرحيم، كطان، حيدر محمد، علي، حيدر هاشم .(٢٠١٣). ومضات في علم النفس المعرفي. دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان.

١٧. صديق، سيار تمر .(٢٠٢١). مدى الحاجة إلى المعرفة العلمية لدى طلبة جامعة دهوك وعلاقتها ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو، ٩(٢). ٢٧٧-٢٩٣.

١٨. الطيب، عصام، عبد السميع، محمد، سيد، محمد .(٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية ،ع

(٤٠) ، ٢٥٢-٢٢٤.
١٩. عبده، إبراهيم محمد، خلف، محمد محجوب .(٢٠١٦). التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ١٠(١)، ٢٢٣-٢٧٧.
٢٠. العبيدي، عفراء ابراهيم خليل .(٢٠١٦). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. مجلة الأستاذ، العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع لسنة ٢٠١٦-١٤٣، ١٩٧-٢١٤.
٢١. العطار، محمود مغازي .(٢٠١٩). الحديث الذاتي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٢٩(١٠٢)، ٣٨٩-٤٣٢.
٢٢. عيسى، هبة مجيد .(٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤٣(٢)، ٢٩٥-٢٦٨.
٢٣. محمود، هبه سامي .(٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية بجامعة عين شمس، ٤٢(١)، ١٠٤-٢٢٧.
٢٤. المحمودي، محمد سرحان .(٢٠١٩). مناهج البحث العلمي (ط.٣). دار الكتب.
٢٥. الموسوي، عبد العزيز حيدر، شطب، أنس أسود .(٢٠١٦). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية بجامعة الكوفة، ١٠(١٨)، ٤٩ – ٩٢.
٢٦. النجار، حسني زكريا السيد .(٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلي المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية، مجلة كلية

التربية، ٣٠(١٢٠)، ٩٠-١٥٥.
٢٧. نصيف، عماد عبد الأمير .(٢٠١٥). التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد.

ثانياً– المراجع الإنجليزية

Annalakshmi, N., Kappan, E., & Vidya, B. (2020). Personality predictors of flow among adolescents. Indian Journal of Positive Psychology, 11(3), 218-226.

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

Berzonsky, M. D., & Sullivan, C. (1992). Social-cognitive aspects of identity style: Need for cognition, experiential openness, and introspection. Journal of adolescent research, 7(2), 140-155.

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

Coutinho, S. A. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. Educational research and reviews, 1(5), 162-164.

Csikszentmihalyi, M. (2008). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, NY: HarperCollins.

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

Fritz, B. S., & Avsec, A. (2007). The experience of flow and subjective well-being of music students. Horizons of psychology, 16(2), 5-17.

Harman, J. L. (2011). Individual differences in need for cognition and decision making in the Iowa Gambling Task. Personality and Individual Differences, 51(2), 112–116.

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

McLeod, S. (2018, May 21). Maslow's hierarchy of needs. Simply Psychology. http://www. simplypsychology.org/maslow.html

Reinhard, M. A. (2010). Need for cognition and the process of lie detection. Journal of Experimental Social Psychology, 46(6), 961-971.

ÂwlAً- AlmrAjç Alçrbyħ

1. Ālyyn ،bym (2013). nĎryAt AlŝxSyħ :AlArtqA' ،Alnmw ،Altnwç (çlA' Aldyn kfAfy ،mAysħ AlnyAl ،shyr sAlm ،mtrjm) ،dAr Alfkr. (Alçml AlÂSly nŝr fy 2006).
2. bxAry ،nbylħ Âkrm .(2019). AltwAfq AldrAsy wçlAqth bAltdfq Alnfsy wAlrDA çn AlHyAħ ldŶ TAlbAt Aldblwm Altrbwy bAltxSSAt Alçlmyħ wAlÂdbyħ bjAmçħ jdħ. mjlħ jAmçħ Almlk çbd Alçzyz٢٧ ،(3)٢٧٢-٢٤١ ،.
3. bqyçy ،nAfz ÂHmd çbd ،wçŝA ،AntSAr.(2015). AlÂfkAr AllAçqlAnyħ wçlAqthA bAlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ ldŶ Tlbħ AljAmçħ ،mjlħ Altrbwyħ٢٩ ،(116)١٨٦-١٤٩ ،.
4. bny ÂHmd ،xldwn çly .(2014). AlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ wçlAqthA bAltçlm AlmnĎm ldŶ AlTlbħ AljAmçyyn [rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ]. jAmçħ AlhAŝmyħ.
5. AljrAdAt ،çbd Alkrym mHmd ،Âbw γzAl ،mçAwyħ mHmwd .(2014). Alfrwq fy AlçwAml Alxmsħ AlkbrŶ llŝxSyħ wfqAً lljns wAlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ Alnfsyħ. 15(3)١٢٦ ، – 152.
6. jrjys ،fAdyħ mHrws .(2007). drAsħ mqArnħ fy AlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ byn TlAb Alsntyn AldrAsytyn AlrAbçħ wAlÂwlŶ fy klyħ Altrbyħ AlryADyħ bjAmçħ AlmwSl ،mjlħ AlrAfdyn llçlwm AlryADyħ١٣ ،(43)٤٣-٢٥ ،.
7. HjAzy ،mSTfŶ .(2012). ĂTlAq TAqAt AlHyAħ.: qrAʾħ fy çlm Alnfs AlĂyjAby. dAr Altnwyr ،byrwt.
8. Âbw HlAwħ ،mHmd Alsçyd .(2013). HAlħ Altdfq Almfhwm wAlÂbçAd wAlqyAs. ĂSdArAt ŝbkħ Alçlwm Alnfsyħ Alçrbyħ.
9. xDyr ،mrwAn ،trky ،SfA' .(2018). Altdfq Alnfsy wçlAqth bAltfkyr Almstqbly ldŶ Tlbħ AldrAsAt AlçlyA. mjlħ AlbHwθ Altrbwyħ wAlnfsyħ. 1(59)٣٧٥ ، – 411.
10. AlrbAbçħ ،mHmd çbd AlrHmn .(2017). mstwŶ AlÂmn Alnfsy wAlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ ldŶ çynħ mn Tlbħ AljAmçħ [rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ]. jAmçħ Alyrmwk.
11. Alrbyç ،AymAn Hsn .(2018). AlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ/ AlAnfçAl wçlAqthmA bAltkyf AlÂkAdymy ldŶ Tlbħ AljAmçħ [rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ]. jAmçħ Alyrmwk.
12. Alsyd ،mHmd çbd Alrŵwf. .(2019) tqwym brAmj AldrAsAt AlçlyA bqsm Altrbyħ AlĂslAmyħ wAlmqArnħ fy jAmçħ Âm AlqrŶ mn wjhħ nĎr Alxryjyn. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ bjAmçħ

AlAmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ. ç (9) ٨٨-١ ،.
13. swAçd ،mdyHħ kAml .(2016). AlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ wçlAqthA bAlmrwnħ Almçrfyħ fy Altfkyr ldŶ Tlbħ AlθAnwyħ fy Aljlyl AlÂçlŶ [rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ]. jAmçħ çmAn Alçrbyħ.
14. Alŝrqawy ،Ânwr mHmd .(2014). Altçlm nĎryAt wtTbyqAt. mktbħ AlÂnjlw AlmSryħ.
15. Alŝmry ،lTyfħ xlf .(2016). AlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ wtwjhAt ÂhdAf AlĂnjAz ldŶ TAlbAt jAmçħ AlqSym [rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ]. jAmçħ AlqSym.
16. SAlH ،çly çbd AlrHym ،kTAn ،Hydr mHmd ،çly ،Hydr hAŝm .(2013). wmDAt fy çlm Alnfs Almçrfy. dAr AlrDwAn llnŝr wAltwzyç çmAn.
17. Sdyq ،syAr tmr .(2021). mdŶ AlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ Alçlmyħ ldŶ Tlbħ jAmçħ dhwk wçlAqthA bbçD Almtγyrat mn wjhħ nĎrhm. mjlħ Alçlwm AlĂnsAnyħ ljAmçħ zAxw٩ ،(2). 277-293.
18. AlTyb ،çSAm ،çbd Alsmyç ،mHmd ،syd ،mHmd .(2019). AlxSAŶS Alsykwmtryħ lmqyAs AlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ ldŶ Tlbħ AljAmçħ. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،ç (40) ٢٢٤-٢٥٢ ،.
19. çbdh ،ĂbrAhym mHmd ،xlf ،mHmd mHjwb .(2016). Altdfq Alnfsy wçlAqth bAlçwAml Alxmsħ AlkbrŶ llŝxSyħ. Almjlħ Aldwlyħ llçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ١٠ ،(1)٢٧٧-٢٢٣ ،.
20. Alçbydy ،çfrA' AbrAhym xlyl .(2016). Altdfq Alnfsy ldŶ Tlbħ AljAmçħ fy Dw' mtγyr Aljns wAltxSS AldrAsy. mjlħ AlÂstAð ، Alçdd AlxAS bAlmŵtmr Alçlmy AlrAbç lsnħ 2016-143٢١٤-١٩٧ ،.
21. AlçTAr ،mHmwd mγAzy .(2019). AlHdyθ AlðAty wçlAqth bAltdfq Alnfsy wAlhzymħ Alnfsyħ ldŶ TlAb klyħ Altrbyħ. Almjlħ AlmSryħ lldrAsAt Alnfsyħ. 29(102)٤٣٢-٣٨٩ ،.
22. çysŶ ،hbħ mjyd .(2018). AlyqĎħ Alçqlyħ wçlAqthA bAltfkyr mA wrA' Almçrfy wAlHAjħ ĂlŶ Almçrfħ ldŶ Tlbħ klyħ Altrbyħ llçlwm AlĂnsAnyħ wAlSrfħ ،mjlħ ÂbHAθ AlbSrħ llçlwm AlĂnsAnyħ٤٣ ،(2)٢٦٨-٢٩٥ ،.
23. mHmwd ،hbh sAmy .(2018). Altdfq Alnfsy wçlAqth bmstwŶ AlTmwH ldŶ çynħ mn TlAb klyħ Altrbyħ. mjlħ klyħ Altrbyħ fy Alçlwm Alnfsyħ bjAmçħ çyn ŝms٤٢ ،(1)٢٢٧-١٠٤ ،.
24. AlmHmwdy ،mHmd srHAn .(2019). mnAhj AlbHθ Alçlmy (T.3). dAr Alktb.
25. Almwswy ،çbd Alçzyz Hydr ،ŝTb ،Âns Âswd .(2016). Altdfq Alnfsy çlŶ wfq Altfkyr AlĂyjAby ldŶ Tlbħ AljAmçħ. mjlħ klyħ

Altrbyħ llbnAt llçlwm AlĂnsAnyħ bjAmçħ Alkwfħ١٠ ،(18)٤٩ ، – 92.
26. AlnjAr ،Hsny zkryA Alsyd .(2019). AlyqĎħ Alçqlyħ wçlAqthA bAlHAjħ Ăly Almçrfħ wAlAndmAj AlÂkAdymy ldŶ Tlbħ AldrAsAt AlçlyA bklyħ Altrbyħ ،mjlħ klyħ Altrbyħ٣٠ ،(120)-٩٠ ، ١٥٥.
27. nSyf ،çmAd çbd AlÂmyr .(2015). AltfAŵl Almtçlm wAlĂbdAç AlAnfçAly wçlAqthmA bAltdfq Alnfsy. [ÂTrwHħ dktwrAh γyr mnŝwrħ]. jAmçħ bγdAd.