الفروق الفردية فى توجهات الهدف بين مرتفعى ومنخفضى التدفق

إعداد

أ/ سامح حسن حرب

مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوى

كلية التربية – جامعه بنها

إشراف

أ. د/ محمد حسانين محمد

أستاذ علم النفس التربوى، ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب السابق

د/ كمال إسماعيل عطية

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية – جامعه بنها

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحث

الفروق الفردية فى توجهات الهدف بين مرتفعى ومنخفضى التدفق

إعداد

أ/ سامح حسن حرب

مدرس مساعد بقسم علم النفس التربوى

كلية التربية –جامعه بنها

إشراف

أ.د/ محمد حسانين محمد

أستاذ علم النفس التربوى، ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب السابق

د/ كمال اسماعيل عطية

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية –جامعه بنها

مستخلص البحث

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق فى توجهات الهدف (الإتقان، الأداء– إقدام، الأداء– إحجام) بين مرتفعى ومنخفضى أبعاد التدفق لدى عينة الدراسة تكونت فى صورتها النهائية من (١٤٦) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة (عام) فى التخصصات العلمية، والأدبية بكلية التربية جامعة بنها. وقد تم توزيع العينة – وفقًا لدرجاتهم على أبعاد مقياس التدفق (إعداد: الباحثان)– إلى مجموعتين هما: مجموعة الطلاب مرتفعى أبعاد التدفق وعددهم (٥٤) طالبًا وطالبةً، ومجموعة الطلاب منخفضى أبعاد التدفق وعددهم (٩٢) طالبًا وطالبةً. وتم تطبيق مقياس توجهات الهدف (إعداد: مسعد ربيع أبو العلا، ٢٠٠٣) على المجموعتين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى التوجه نحو الإتقان بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى التدفق ومتوسطات درجات الطلاب منخفضى التدفق لصالح الطلاب مرتفعى التدفق.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى التوجه نحو الأداء/ إقدام بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى التدفق ومتوسطات درجات الطلاب منخفضى التدفق لصالح الطلاب مرتفعى التدفق.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى التوجه نحو الأداء– احجام بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى التدفق ومتوسطات درجات الطلاب منخفضى التدفق لصالح الطلاب منخفضى التدفق.

Abstract

The study aimed to examine differences in goal orientation (mastery, performance/ approach, performance/ avoidance) between higher and lower flow dimensions. The final sample consisted of (146) students of the third year in the Faculty of Education, University of Benha enrolled in the academic year (2014/2015), and the sample divided into two groups: (54) higher flow dimensions, and (92) lower flow dimensions according to their scores on the flow scale dimensions (prepared by: researchers). The study found the following results:

- There are statistically significant differences at the level of 0.01 in mastery orientation between higher and lower flow dimension in favor of high flow dimension.
- There are statistically significant differences at the level of 0.01 in performance/ approach orientation between higher and lower flow dimension in favor of higher flow dimension.
- There are statistically significant differences at the level of 0.01 in performance/ avoidance orientation between higher and lower flow dimension in favor of lower flow dimension.

المقـــدمـــــة:

يُعد مفهوم التدفق من مفاهيم علم النفس الإيجابى التى نالت اهتمامًا متزايدًا فى الآونة الأخيرة، لما لهذا المتغير من دور فى الإرتقاء بالفرد والمجتمع على سواء؛ حيث تتصف خبرة التدفق بالإستغراق الكامل فى النشاط، وتركيز الانتباه على النشاط دون غيره، والشعور بالكفاءة فى مواجهة التحديات، والاستمتاع بالنشاط فى حد ذاته وينعكس ذلك على تطوير الفرد لذاته، ومستوى وجودة العمل.

ويكون الطلاب مرتفعى التدفق ذوو شخصية ذاتية الغرض تلك التى تتميز بالمستوى المرتفع من تقدير الذات، والقدرة والإرادة على التحكم فى انتباههم، والمستوى المرتفع من التركيز، والتوجه نحو الهدف، والدافعية الداخلية، والنزعة نحو الاستمتاع بالنشاط الذى فى متناول اليد والتوجه المستقبلى التفاؤلى (Mendelson, 2007, 10-11).

وتُعد نظرية توجهات الأهداف من النظريات الدافعية التى تركز على الكيفيه التى يفسر بها المتعلمون معانى خبراتهم وتجاربهم فى سياق مواقف التعلم المختلفة Thompson, (2006)؛ وتعتبر توجهات الأهداف أحد العوامل التى تسهم فى تفسير خبرات التدفق التى يمر بها الطلاب عند الاندماج فى أنشطة التعلم (Mustafa et al., 2011, 96).

ويشير (Elliot & church, 1997, 218) إلى أن كل من: أهداف الإتقان و الأداء/ إقدام تتميز بالتنظيم الذاتى وفقًا للمخرجات الموجبة الممكنة (إتقان المهمة والكفاءة المعيارية على الترتيب)، ويفترض أن هذه التوجهات الإقدامية تعزز العمليات (مثل، الإثارة والإستغراق فى المهمة) التى تؤدى إلى نمط الإتقان لمخرجات التحصيل. بينما تتميز أهداف الأداء/ إحجام بالتنظيم الذاتى وفقاً للمخرجات السالبة، وهذا التوجه الإحجامى من المفترض أن يؤدى إلى العمليات (مثل: القلق والتشتت عن المهام) التى تنتج نمط اللاحول لمخرجات التحصيل.

ويرى (Sicilia, Moreno & Rojas, 2008, 477) أن توجه الإتقان يعزز من خبرة التدفق. فعندما يكون الطلاب مدفوعين نحو الرغبة فى التعلم لأنهم يريدون اتقان المواد أو أداء أفضل ما لديهم فى الإختبارات والمهام فإنهم يمكن أن يستغرقوا بسهولة فى حالة من التركيز، والاندماج والاستمتاع (Mustafa et al., 2011, 96)؛ والتى تُعد من خصائص التدفق حيث يكون الفرد فى هذة الحالة مستغرق تمامًا فى النشاط ويظهر عدد من الخبرات الموجبة التى تتضمن: الاستمتاع، والتركيز، والشعور بالتحكم، والإحساس بالتوحد الكامل مع النشاط (Marsh & Jackson, 1999).

ويرغب الطلاب ذوى أهداف الاتقان فى اكتساب مهارات جديدة، وتحسين كفاءاتهم، وزيادة معارفهم، والفهم المتزايد من خلال بذل الجهد أثناء التعلم. وتُعد الخصائص المميزة لذوى توجه الإتقان لا تبعد عن الخصائص المميزة للطلاب ذوى التدفق المرتفع (Mustafa et al., 2011, 97).

والطلاب مرتفعى التدفق يتسمون بالمرونة فى التعامل مع المواقف، ويسعون إلى تطوير الذات، وزيادة مستوى المهارات؛ حيث يُعد التدفق قوة دينامية تعمل على تطوير ونمو الوعى، وتوجه الذات إلى مستويات أعلى وأعلى من التعقيد؛ وتجعل الأفراد يسعون نحو تطوير ذواتهم، ومواجهة، وإتخاذ تحديات أكثر وأكثر، وتحسين مهاراتهم وقدراتهم (Csikszentmihalyi, 1988).

وفى هذا الإطار وجدت دراسة (Lageveen, 2011) ارتباط توجه الإتقان بالتحدى، والاستمتاع، والتغذية الراجعة، وتركيز الانتباة، والأهداف الواضحة التى تميز خبرة التدفق. كما تشير دراسة (Jackson & Roberts, 1992) أن الأفراد ذوى توجه الإتقان الذين يركزون على المهمة أكثر من نظرتهم للنتائج المراد انجازها يكونوا أكثر احتمالاً للشعور بخبرة التدفق.

وفى حين أن الطلاب ذوى توجه الإتقان يسعون نحو اختيار المهام الأكثر تحدياً ويركزون جهودهم، ويحصلون على استمتاع أكبر (Bakirtzoglou & Ioannou, 2011, 302). فإن الطلاب ذوى توجه الأداء/ إقدام يسعون نحو الاندماج فى المهمة من أجل الحصول على الدرجات المرتفعة والأحكام المفضلة مقارنة بالآخرين، ولا يصبحون مندمجين على نحو عميق مقارنة بالطلاب ذوى توجه الإتقان (Plante et al., 2013, 66).

ويؤكد (Bakirtzoglou & Ioannou, 2011) أن التدفق يجب أن يظهر لدى كل من الأفراد المدفوعين نحو الإتقان والأداء حيث يكونوا قادرين على تحقيق الحالة النفسية المثلى.

وعلى النقيض من ذلك توصلت دراستا (Oh, 2001; Mustafa et al., 2011) إلى أن توجه الإتقان هو أفضل منبئ بخبرة التدفق، بينما لا تتنبأ توجهات الأداء بالتدفق على نحو دال احصائياً.

ويتضمن توجه الأداء/ إحجام رغبة الطلاب فى بذل جهد قليل كلما أمكن، دون التعرض لعواقب وخيمة ومحاولة تجنب أى موقف يمثل تهديداً لذواتهم؛ فالتفكير فى احتمالية الفشل أمام الآخرين يدفع بالطلاب إلى تجنب اظهار قدراتهم المنخفضة حتى لا يبدون فى صورة سلبية أمام أقرانهم (محمد حسانين محمد، ٢٠٠٨، ٥٦٣).

وتشير نتائج دراسة (Strunk et al., 2013) أن الطلاب ذوى توجه الأداء/ إحجام أكثر احتمالاً لإستخدام استراتيجيات لتجنب المهام (مثل: الإرجاء)، وأقل احتمالاً للإندماج فى المهام لحماية أنفسهم من النقد الذاتى.

وتؤكد نتائج دراسة ايليوت وكرتش (Elliot & Church, 1997) ارتباط توجه الإتقان والأداء/ إقدام بتوقع كفاءة مرتفعة، بينما يرتبط توجه الأداء/ إحجام بتوقع كفاءة منخفضة، كما أن أهداف الإتقان تعود إلى نزعة فطرية تقوم على التحدى وتقود إلى العديد من المخرجات الإيجابية، بينما تقود أهداف الأداء إلى نماذج أقل ايجابية من المخرجات والدافعية؛ وهو ما يدفع الطلاب ذوى توجه الأداء/ إحجام إلى تجنب المهام التى تظهر تلك الكفاءة المنخفضة.

وحيث أن أحد الشروط الضرورية للدخول فى حالة التدفق– كما يتضح من النماذج المختلفة للتدفق– هو: التوازن بين المهارات والتحديات، وهو ما لا يتوفر لدى الطلاب ذوى توجه الأداء/ إحجام نتيجة لإرتباط هذا التوجه بتوقع الكفاءة المنخفضة فى الأداء على المهام المختلفة، ومن ثم الدخول فى حالات أخرى مثل: القلق.

وفى هذا السياق حاولت دراسة (Bakirtzoglou & Ioannou, 2011) بحث العلاقات بين توجهات الأهداف النزوعية والمناخ الدافعى المدرك، والتدفق لدى عينة بلغ عددها (٢٠٠) من طلاب المرحلة الثانوية. وتضمنت أدوات الدراسة كل من: مقياس التدفق النزوعى (Jackson et al., 1998)، ومقياس التوجه نحو المهمه والأنا (Duda, 1992). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ودالة احصائياً بين التدفق وكل من: توجه المهمة، وتوجه الأنا. وباستخدام تحليل الانحدار توصلت النتائج الى أن كل من: التوجه نحو المهمة والتوجه نحو الأنا يتنبآن بالتدفق النزوعى تنبؤاً موجباً ودال احصائياً؛ حيث يفسران معاً نحو ٢٨% من التباين فى التدفق. وكان التوجه نحو المهمة أكثر قدرة على التنبؤ بالتدفق من التوجه نحو الأنا.

وقد بحثت دراسة (Cervelló et al., 2006) العلاقة بين توجهات الأهداف، والمناخ الدافعى والتدفق النزوعى لدى عينة بلغ عددها ١١٠٣ من طلاب المدارس الثانوية. وقد أكمل المشاركون مقياس التدفق كسمة (Jackson et al., 1998)، ومقياس النجاح المدرك (Cervelló et al., 1999) لقياس توجهات الأهداف. وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التدفق النزوعى وكلاً من: التوجه نحو المهمة ومناخ التعلم المدرك (ر= ٠,٣٨، ٠,٤٣عند ٠,٠١ على الترتيب)، وكانت العلاقة بين التدفق وكلاً من: التوجه نحو الأنا، ومناخ الأداء المدرك موجبة ولكن على نحو ضعيف (ر= ٠,٢٦، ٠,١٥ عند ٠,٠١ على الترتيب).

وقد سعت دراسة (Sicilia, Moreno & Rojas, 2008) إلى بحث العلاقات بين التدفق وتوجهات الأهداف والمناخ الدافعى، وبحث الفروق بين البروفيلات الدافعية فى التدفق.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٨٣ من طلاب الثانوية، وتضمنت أدوات الدراسة ما يلى: مقياس إدراك النجاح (Cervelló et al., 1999) لقياس توجهات الأهداف، ومقياس المناخ الدافعى المدرك (Newton & Duda, 1993) ، ومقياس التدفق النزوعى (Jackson et al., 1998). وقد كشفت النتائج عن ما يلى: توجد علاقة موجبة ودالة احصائياً بين التدفق وكل من: التوجه نحو المهمة، والتوجه نحو الأنا، والمناخ الدافعى للمهمه، بينما لا توجد علاقة دالة بين التدفق والمناخ الدافعى للأنا. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة احصائياً بين أبعاد التدفق التسعة وكل من: التوجه نحو المهمه، والتوجه نحو الأنا، والمناخ الدافعى للمهمه، بينما كانت العلاقة بين تلك الأبعاد والمناخ الدافعى للأنا غير دال احصائياً. كما أسفرت النتائج عن أن الطلاب ذوى توجهات المهمة والأنا يكونوا ذوى مستويات مرتفعة من التدفق وأبعاده.

وقد هدفت دراسة (Moreno, Cervelló & González-Cutre, 2007) إلى بحث العلاقة بين الخصائص الدافعية والتدفق النزوعى والتوصل إلى البروفيلات الدافعية فى إطار نظريتى أهداف الإنجاز والتحديد الذاتى فى ارتباطهما بالتدفق النزوعى لدى عينة الدراسة بلغ قوامها (٤١٣) من طلاب المدارس الرياضية، وقد تم تطبيق مقياس النجاح المدرك (Roberts et al., 1998) لقياس توجهات الأهداف، ومقياس التدفق النزوعى (Jackson et al., 1998). وقد أسفرت النتائج عن ارتباط التدفق بكلاً من: توجهات الأهداف (التوجه نحو المهمة، والتوجه نحو الأنا). وقد أسفرت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة بين مرتفعى ومنخفضى توجه المهمة فى التدفق، بينما لا توجد فروق دالة بين الطلاب مرتفعى توجه المهمة والطلاب مرتفعى توجه الأنا فى التدفق.

كما أسفرت نتائج دراسة (Moreno, Cervelló & González-Cutre, 2010) عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين التدفق وكل من: التوجه نحو المهمة والتوجه نحو الأنا، فضلاً عن وجود تأثير موجب ومباشر ودال إحصائياً للتوجه نحو المهمة و التوجه نحو الأنا فى التدفق. كما أسفرت دراسة (Strunk et al., 2013) عن وجود تأثير موجب ومباشر ودال لتوجه المهمة على الاندماج الوقتى (اقدام). كما أشارت دراسة (Liukkonen et al., 2000) إلى وجود مسار موجب ومباشر ودال إحصائياً لكل من: توجه المهمة والدافعية المستقلة على النية للإندماج فى الأنشطة، كما تتوسط النية للاندماج فى النشاط والدافعية المستقلة تأثير توجهى الأنا والمهمة فى تنفيذ النشاط.

مشكلـــه الـــدراســـة:

من خلال العرض السابق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فيما يلى:

١- هل توجد فروق دالة إحصائيًا فى التوجه نحو الإتقان بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى أبعاد التدفق؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا فى التوجه نحو الأداء/ إقدام بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى أبعاد التدفق؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا فى التوجه نحو الأداء/ إحجام بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى أبعاد التدفق؟

هدف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى:

الكشف عن الفروق بين مرتفعى ومنخفضى أبعاد التدفق فى توجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام) لدى عينة من طلاب الفرقة الثالثة (عام) بكلية التربية- جامعة بنها.

أهميـــة الـــدراســـة:

- تلقى الدراسة مزيدًا من الضوء على أحد المتغيرات المهمة فى مجال علم النفس الإيجابى، وهو متغير التدفق حيث لم ينل القدر الكافى من البحث وخصوصاً على مستوى الدراسات العربية.
- توجة عناية القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية متغير التدفق كأحد المتغيرات الإيجابية التى تسهم فى ارتقاء ونمو الفرد.
- تسهم الدراسة الحالية من خلال بناء مقياس جديد للتدفق والتحقق من بنيته العاملية ومؤشراته السيكومترية فى اثراء مجال البحث فى التدفق.
- ما سوف تسفر عنه الدراسة من نتائج تثرى مجال البحث فى التدفق وتعزز من فهمنا لطبيعة العلاقات القائمة بين متغيرات الدراسة.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

أولاً: التـــدفـــق

لقد بدأ الإهتمام بمفهوم التدفق منذ الستينيات من القرن الماضى على يد عالم النفس الأمريكى الجنسية المجرى الأصل ميهى تشكزينتميهى- فى أطروحته للدكتوراه عام ١٩٦٥- وذلك قبل نحو عشر سنوات من المنشورات الأولى من الدراسات التى تقرر بشكل رسمى ما

أطلق عليه تشكزينتميهى فيما بعد " خبرة التدفق" التى ظهرت فى أبحاثه بدءاً من مقال منشور فى مجلة علم النفس الانسانى بعنوان "اللعب والمكافآت الداخلية Play and Intrinsic Rewards"، ثم فى كتاب بعنوان " ماوراء الملل والقلق Beyond Boredom and Anxiety " (Csikszentmihalyi, 1975). ويتضح من عنوان هذا الكتاب أن مهمة عمل تشكزينتميهى هى محاولة لفهم وتفسير الاستمتاع الإنسانى ورغبة الأفراد فى الشعور بالسعادة. ويتكون التدفق من الأبعاد الآتية:

١- الأهداف الواضحة والتغذية الراجعة غير المبهمة:

يحدث التدفق فى المقام الأول عندما تكون هناك أهداف واضحة يحاول الفرد الوصول إليها، وعندما توجد تغذية راجعة واضحة عن أداء الفرد؛ حيث تعمل الأهداف على تحديد الإتجاه والغرض للسلوك. وتكمن أهمية وضوح الهدف فى كونه يؤدى إلى: توجيه وتركيز الإنتباة مدة طويلة تكفى الفرد فى تحقيق خبرة التدفق، فضلاً عن الإستفادة من قدرات الفرد وصقلها (Csikszentmihalyi, 1993, 179). كما تعمل التغذية الراجعة الفورية على معرفة الفرد بمدى تقدمه بصورة جيدة فى النشاط، وتفرض عليه اما أن يعدل أو يحافظ على المسار الحالى من الفعل(Csikszentmihalyi, Abuhamdeh & Nakamura, 2005, 602).

٢- التوزان بين التحديات والمهارات:

يُعد التوازن بين المهارات والتحديات من المكونات المهمة لخبرة التدفق. وعندما تكون التحديات والمهارات مرتفعين ومتلائمين، فإن انتباة الفرد كله يكون مطلوب للتركيز على المهمة التى فى متناول اليد، ويمكن أن تتنوع التحديات طبقاً لتنوع أهداف النشاط (Csikszentmihalyi, 1993, 181). كما أن ادراك الفرد للتحديات والمهارات لا يتطلب بالضرورة وجودها الموضوعى. وعندما تتلائم التحديات المدركة مع المهارات بشكل جيد، فإن الانتباه يكون مستغرق تماماً، ولو أن التحديات تجاوزت المهارات، فإن الفرد يصبح قلقاً؛ ولو أن المهارات تجاوزت التحديات، فإن الفرد يسترخى ثم يشعر بالملل. وتقدم تلك الحالات الشخصية تغذية راجعة عن العلاقة المتغيرة للبيئة تدفع الفرد نحو تعديل السلوك من أجل الهروب من الحالات الشخصية المنفرة بصورة أكثر وإعادة الدخول فى التدفق (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh & Nakamura, 2005, 601-602).

٣- انـــدمـاج الفعـل والـوعـى:

يُعد الاندماج بين الفعل والوعى هو العلامة الأكثر وضوحاً لخبرة التدفق. والفرد فى التدفق ليس لديه منظور ثنائى dualistic perspective: أى أنه واعٍ بأفعاله ولكن غير واعٍ بذاته. وحتى يتم الحفاظ على التدفق، فإن الفرد لا يمكنه أن يفكر أو يتأمل فى فعل الوعى ذاته. وعندما يصبح الوعى موزع، بحيث يمكن للمرء أن يدرك النشاط من " الخارج"، فإن التدفق يتوقف. ولذلك، يكون من الصعب الحفاظ على التدفق لأى وقت من الزمن بدون انقطاعات لحظية على الأقل. وتحدث تلك الإنقطاعات عندما تلمع التساؤلات فى العقل: " هل أؤدى بشكل جيد؟ " " ما الذى أفعله هنا؟ " " هل يجب علىّ فعل ذلك؟ "، وعندما يكون الفرد فى حلقة تدفق، فإن تلك التساؤلات ببساطة لا تأتى إلى العقل (Csikszentmihalyi, 1975, 38).

٤- فقـدان الـوعـى الـذاتـى:

يوجد فى الحياة اليومية أنواع متعددة من الإنشغالات التى غالباً ما تسبب الفوضى فى الوعى، ولكن عندما نستغرق بصورة عميقة فى ما نفعله، فإن المخاوف المتعلقة بالذات تبتعد عن تركيز الإنتباة؛ ومن ثم لا نفكر فى أنفسنا وكيف نبدو، وما اذا كان الآخرين يحبوننا أم لا (Csikszentmihalyi, 1993, 185). ولا يعنى نسيان الذات self-forgetfulness أنه فى التدفق يفقد الفرد الإتصال مع واقعه البدنى الخاص به. وفى بعض أنشطة التدفق- وربما فى معظمها- يصبح الفرد أكثر وعياً مكثفاً بالعمليات الداخلية (Csikszentmihalyi, 1975, 43).

٥- التركيز على المهمة التى فى متناول اليد Concentration on the Task at Hand:

تتطلب خبرة التدفق تركيز الانتباة الكامل على المهمة التى فى متناول اليد مما لا يدع مجالاً فى العقل للمعلومات غير ذات الصلة؛ حيث يختفى المثير الذى لا يرتبط بالمهمة، وتتوقف المخاوف والهموم بصورة مؤقتة (Csikszentmihalyi, 1990, 58; Csikszentmihalyi, 1993, 178). ويؤدى مثل هذا التركيز العميق بدوره إلى التركيز على الحاضر، ولذلك تميل المشاكل والمخاوف التى هى استنزاف للطاقة النفسية energy psychic فى الحياة اليومية إلى الإختفاء. ويقرر الأفراد نسيان متاعبهم لأن كثافة الخبرة تحول دون التأمل فى الماضى أو المستقبل (Csikszentmihalyi, 1993, 184).

٦- الشعور بالتحكم فى أفعال الفرد، والسيطرة على متطلبات البيئة:

توصف خبرة التدفق عادة على أنها تنطوى على الإحساس بالتحكم، أو بتعبير أكثر دقة كنقص فى الإحساس بالقلق المتعلق بفقدان السيطرة الذى هو الحال فى الكثير من المواقف فى الحياة الطبيعية (Csikszentmihalyi, 1990, 59). وفى الحياة اليومية يوجد العديد من اللاتوازنات imponderables التى يمكن أن تؤثر علينا، كما توجد الكثير من الأحداث التى تكون لدينا قوة أقل فى السيطرة عليها، بينما فى التدفق على الرغم من ذلك، فإننا نرى أن التحكم ممكناً (Csikszentmihalyi, 1993, 182).

٧- تحـــول الـــوقـــت:

عندما نستغرق فى خبرات التدفق فإننا ندرك أن الوقت لم يعد يمر بالطريقة المعتادة كما يبدو فى الواقع. ويقرر معظم الأفراد بصفة عامة أن الوقت يمر بصورة أسرع بكثير من المعتاد. ولكن فى بعض الأحيان الأخرى قد يحدث العكس (Csikszentmihalyi, 1990, 66) فقد نشعر فى بعض المهام أو الأنشطة المتكررة أن الساعات تمر كما لو كانت دقائق. وعلى النقيض من ذلك، ففى المهام التى تتطلب مهارات سريعة معقدة، فإن الوقت يبدو كما لو كان بطيئاً (Carr, 2011, 115).

٨- الطبيعة ذاتية الغرض Autotelic Nature:

تُعد خبرة التدفق ذاتية الغرض حيث يستغرق الفرد فى الأنشطة من أجل الاستمتاع بها فى حد ذاتها وليس من أجل بعض الفوائد المستقبلية المتوقعة. (Carr, 2011, 115; Csikszentmihalyi, 1990, 67). وحيث أن الخبرة تكون ممتعة جداً، فإن الفرد يميل إلى تكرار ما يساعده على حدوثها. وفى بعض الأحيان تكون خبرة التدفق فى نشاط معين مرضيه جداً لدرجة أن الفرد يمكن أن يكرس حياته كلها من أجلها. ولهذا السبب كان من المهم جداً تعلم الاستمتاع بالأنشطة والمهام التى نقوم بها- سواء فى العمل أو الدراسة- لأنها سوف تدفعنا نحو مزيد من تكرار تلك الخبرات التى تؤدى بدورها إلى نمو الذات بدلاً من الفوضى (Csikszentmihalyi, 1993, 186-187).

وبناء على ما تقدم يمكن تعريف التدفق على أنه: "حالة نفسية موجبة يشعر فيها الفرد بالتوازن بين التحديات المرتبطة بالموقف وقدراته على إنجازها ويتطلب ذلك استغراقاً عميقًا وتركيزًا مكثفًا فيما يقوم به من أعمال، فضلاً عن التكامل والتناغم بين الأفكار والأفعال السلوكية - فتبدوان وكأنهما وحدة واحدة- أثناء القيام بالعمل، ويؤدى ذلك إلى فقدان الإحساس بالزمان والمكان والوعى الذاتى وأى شئ آخر غير العمل فى حد ذاته، مع الشعور بالاستمتاع والرضا". أو كما يقاس بمقياس التدفق المستخدم فى الدراسة الحالية.

ثانياً: تـــوجهـــات الأهـــداف:

تعتبر نظرية توجه الهدف Goal Orientation Theory إحدى نظريات الدافعية التى نشأت وتطورت نتيجة ظهور الإتجاه الاجتماعى – المعرفى فى تفسير الدافعية. ويركز أصحاب هذة النظرية على اعتقاد الطلاب عن أنفسهم، وعن المهام التى يقومون بأدائها. وتنظر توجهات الأهداف إلى الهدف باعتباره ركيزة معرفية دينامية لإندماج الفرد فى المهام؛ حيث تسهم توجهات الأهداف فى تفسير الأفراد لمواقف الإنجاز والاندماج فيها؛ فهى – أى توجهات الأهداف – تعد بمثابه الموجه للعمليات المرتبطة بالإنجاز، والمحدد الأساسى لمخرجات التعلم (Elliot et al., 1999, 551).

وقد افترض ايليوت وكرتش إطار نظرى ثلاثى لتوجهات الأهداف (Elliot & Church, 1997) يعطى تمييزاً إضافى لأهداف الأداء إلى أهداف الإقدام والإحجام. ويتضمن ثلاثة أنواع من توجهات الأهداف هى:

- **توجه الإتقان:** وينصب اهتمام الفرد فيها على تنمية الكفاءة واتقان المهمة.
- **توجه الأداء/ إقدام:** وتتوجه نحو الحصول على أحكام مفضلة للكفاءة.
- **توجه الأداء/ إحجام:** وتركز على تجنب الأحكام غير المفضلة للكفاءة.

ويتم النظر إلى أهداف الأداء/ إقدام والأداء –احجام على أنهما توجهات دافعية منفصلة؛ حيث يكون الأفراد ذوى توجهات أهداف الأداء/ إقدام موجهين نحو الإمكانية المرغوبة لإظهار القدرة المرتفعة، والاندماج فى المهمة مع ذلك الغرض، بينما يتوجه الأفراد ذوى توجهات أهداف الأداء/ إحجام نحو الإمكانية غير المرغوبة لإظهار القدرة المنخفضة، والاندماج فى المهمة مع غرض تجنب مثل هذا الإظهار (Elliot, 1997).

ويمكن تعريف توجهات الأهداف على أنها: **الفروق الفردية فى المفاضلة بين الأهداف فى المواقف الانجازية** (كمال اسماعيل عطية، ٢٠٠٤، ٣٤). أو كما يقاس بمقياس توجهات الأهداف المستخدم فى الدراسة الحالية.

عينـــة الـــدراســـة:

تكونت عينة الدراسة فى صورتها النهائية من (٤٥٢) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة (عام) جميع الشعب بكلية التربية جامعة بنها، المقيدين فى العام الجامعى (٢٠١٤/٢٠١٥م) بمتوسط عمر (٢٠,٧٤)، وانحراف معيارى (٠,٣٧).

أدوات الـــدراســـــة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المقياس التالى:

١- مقياس التدفق (اعداد الباحثين):

أولا: خطوات إعداد المقياس:

١- الاطلاع على التراث النفسى والدراسات السابقة فى التدفق وكذلك مراجعة المقاييس السابقة التى وضعت لقياس التدفق- وذلك سعيًا لتحديد مفهوم التدفق وأبعاده- ومنها: مقياس التدفق كحالة (Jackson & Marsh, 1996)، ومقياس التدفق النزوعى (Jackson et al., 1998)، ومقياسى التدفق كحالة وكسمة (Jackson & Eklund, 2002)، والصورة المختصرة لهذين المقياسين (Jackson, Martin & Eklund, 2008)، ومقياس التدفق كحالة- كسمة الأساسى (Martin & Jackson, 2008)، ومقياس التدفق المختصر (Rheinberg et al., 2003)، ومقياس التدفق (آمال عبد السميع باظة، ٢٠١١)، ومقياس التدفق (محمد السيد صديق، ٢٠٠٩).

٢- وفى ضوء تعريف التدفق يمكن تحديد أبعاده فيما يلى:

- **وضوح الأهداف Clear Goals:**

وتعنى إدراك الفرد للغاية من العمل ومعرفته لما يرغب فى تحقيقه، وتحديد الاتجاه وتوجيه السلوك وطرق العمل وترتيب الأولويات والوسائل بشكل منطقى بما يخدم تحقيق الهدف.

- **التغذية الراجعة غير المبهمة (الواضحة) unambiguous feedback:**

معرفة الفرد وإدراكه لنتائج أفعاله المتنوعة أثناء أداء العمل، والوعى بكل خطوة من خطوات الفعل، وإدراك للصعوبات وكيفية التغلب عليها، ومدى جودة أداء الفرد فى أى وقت.

- **التوازن بين المهارات والتحديات Challenge-Skills Balance:**

إدراك الفرد بأنه يقابل تحديًا، وامتلاكه للقدرات اللازمة لمواجهته، وتحقيق متطلبات العمل، بالإضافة إلى المستوى المرتفع من المهارات والتحديات وادراك الفرد للتوازن بينهما.

- **اندماج الفعل والوعى Merging of action and awareness:**

استغراق الفرد فى العمل الذى يقوم به، وعدم الإحساس بالانفصال الذاتى عما يفعله، والتناغم والانسجام بين الأفكار والأفعال السلوكية كأنهما وحدة واحدة أثناء القيام بالعمل، ومن ثم يصبح النشاط عفويًا، وتلقائيًا، ويدرك على أنه لا يتطلب مجهودًا effortless حتى حينما يتطلب الأمر ذلك.

- **فقدان الوعى الذاتى (عدم الانشغال بالذات) Loss of self-consciousness:**

عدم الوعى بالانشغالات الذاتية عند الاستغراق فى العمل، والبعد عن المخاوف الذاتية، وعدم التفكير فى الذات وكيف يبدو الفرد، وكيف يقيمه الآخرون، وفقدان الوعى بمفهوم الذات الذى يعمل وسيطًا بين حاجات الفرد والمتطلبات الاجتماعية.

- **التركيز على المهمة Concentration on the Task:**

تركيز الانتباه على العمل مع استبعاد المعلومات غير ذات الصلة، وتضييق بؤرة الانتباه على مجال مثير محدد دون غيرها من المثيرات البيئية التى لا ترتبط بالعمل، وحصر الاهتمام فى اللحظة الحاضرة.

- **الشعور بالتحكم The feeling of control:**

وهو شعور الفرد بإمكانية السيطرة على ما يقوم به من أفعال وأفكار وسلوكيات أثناء أداء العمل، والتحكم فى خطوات الفعل، والمرونة فى أداء العمل، وتعديل السلوك وتطويع الذات فى خدمة النشاط، مع السيطرة على كل الاحتمالات الممكنة والطرق المتاحة لأداء العمل.

- **تحول الوقت Transformation of Time:**

إدراك الفرد بأن الوقت لا يمر بالطريقة المعتادة كما يبدو فى الواقع، وتغير مسار الوقت إما أن الوقت يمر بسرعة، أو ببطء شديد.

- **الطبيعة ذاتية الغرض Autotelic nature:**

تكون خبرة التدفق غاية فى حد ذاتها وليس وسيلة لتحقيق هدف معين أو الحصول على مكافآت خارجية أو إثابات أو اعتراف من الآخرين، أى لا ينتظر من أداء النشاط تحقيق بعض الفوائد المستقبلية المتوقعة، وإنما أداء النشاط من أجل الاستمتاع به فى المقام الأول. ورغبة الفرد فى استمرار العمل، كما يميل الفرد إلى تكرار الخبرة مرة أخرى من أجل الحصول على خبرة مشابهة.

١- أعد الباحث مجموعة من العبارات لكل بعد من أبعاد التدفق، وقد راعى الباحث فى صياغة تلك العبارات أن تكون سهلة، وواضحة، وقصيرة، وأن تقيس الأبعاد التى وضعت من أجلها، وأن تكون مناسبة لعينة الدراسة، وتتضمن بعض العبارات السالبة.

٢- عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية.

ثانيًا: الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق:

أ) صـــدق المحكميـــن:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس فى صورته الأولية، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف التحقق من سلامة التعريف الإجرائي للتدفق، وكذلك تعريف كل بعد من أبعاد التدفق، ومدى انتماء كل عبارة للبعد الذى وضعت لقياسه، ومدى مناسبة صياغة العبارات لعينة الدراسة. وفى ضوء ذلك قام الباحثين بإجراء التعديلات التى أشار إليها المحكمين سواء ما يتعلق منها بتعريف التدفق أو الأبعاد الفرعية أو مناسبة العبارات وانتمائها لكل بعد.

ب) الكشف عن البنية العاملية:

قام الباحث الحالى بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٥٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الثالثة عام بكلية التربية جامعة بنها، وقد تم تحليل البيانات باستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس للكشف عن البنية العاملية لمقياس التدفق، والجدول (١) يوضح نتائج التحليل العاملى.

جدول (١): نتائج التحليل العاملى النهائية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد لمقياس التدفق (ن=٣٥٠).

العامل الأول		العامل الثانى		العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس		العامل السادس	
رقم العبارة	قيم التشبع	رقم العبارة	قيم التشبع	رقم العبارة	قيم التشبع	رقم العبارة	قيم التشبع	رقم العبارة	قيم التشبع	رقم العبارة	قيم التشبع
٣٠	٠,٥٩٩	٦	٠,٤٥٦	١	٠,٧٥٣	١٩	٠,٤٦٧	٥	٠,٧٣٥	٩	٠,٥٣٣
٣٩	٠,٤٩٩	٢٤	٠,٤٧٤	١٠	٠,٦١٥	٢	٠,٥٦٠	١٤	٠,٧٠٧	١٨	٠,٦٤٥
٤٨	٠,٥٣٣	٣٣	٠,٤٣٣	٢٨	٠,٤٤٩	١١	٠,٥٩١	٢٣	٠,٦٠٥	٢٧	٠,٦٢٨
٥٧	٠,٤٥٧	٦٠	٠,٥٠٢	٣٧	٠,٦٤٢	٢٠	٠,٧١٧	٥٩	٠,٧٠٨	٣٦	٠,٥١٧
٣٤	٠,٥٨٩	٥٠	٠,٤٦٥	٣٨	٠,٤٨٧	٢٩	٠,٤٩٢				
٤٣	٠,٧٢٣	٦٦	٠,٤٦١								
٥٢	٠,٦٣٨	٨	٠,٤٩٣								
٦١	٠,٦٢٢	٢٦	٠,٧٥٩								
٤٩	٠,٥٩٤	٣٥	٠,٦٦٧								
الجذر الكامن	٣,١١٧		٢,٧٦٣		١,٧٩٦		١,٦٣٧		١,٩٠٧		١,٣٦٢
التباين العاملي	٥,٢٥٤٪		٤,٧١٪		٢,٩٤٦٪		٢,٨٢٧٪		٢,٧٥٥٪		٢,٣٢٣٪
التباين الكلى	٢٠,٨١٥٪										

ومن الجدول (١) يتضح تشبع عبارات المقياس على ستة عوامل هى:

العـــــامـــــل الأول:

وتشبعت عليه ٩ عبارات، حيث تراوحت قيم التشبعات من ٠,٧٣٢ للعبارة (٤٣) إلى ٠,٤٥٧ للعبارة (٥٧) ، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أن ٤ عبارات منها قد وضعت لقياس "الشعور بالتحكم" فى ما يقوم به الفرد من أفعال وسلوكيات أثناء أداء العمل، والمرونة فى أداء العمل، وتعديل السلوك وتطويع الذات والتحكم فى الطرق المتاحة لأداء العمل. بينما تشبعت على هذا العامل ٤ عبارات وضعت لقياس التوازن بين المهارات والتحديات، وتعكس قدره الفرد على تنفيذ المهام التى تمثل تحدياً بالنسبه له، وإمتلاكه للمهارات اللازمة لإنجاز العمل، وإدراكه للتوازن بين المهارات التى يمتلكها والتحديات التى يواجهها أثناء أداء تلك المهام، ولما كان ادراك الفرد لهذا التوازن يعزز من قدرته على التحكم فى أدائه أثناء العمل والسيطره على متطلبات العمل والخطوات التى يقوم بها، فإنه يمكن تسمية هذا العامل: "**الشعور بالتحكم والتوازن بين المهارات والتحديات**".

العـــــامـــــل الثـــــانـــــى:

وتشبعت على هذا العامل ٩ عبارات، حيث تراوحت قيم التشبعات من ٠,٧٥٩ للعبارة (٢٦) إلى ٠,٤٣٣ للعبارة (٣٣)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أن ٥ عبارات منها قد وضعت لقياس التركيز على المهمة، وتمثل تلك العبارات تركيز الإنتباه بشكل كامل على العمل الذى يقوم به الفرد، وحصر الإهتمام فى اللحظة الحاضرة، وشعور الفرد بأنه منفصل عما يحيط به. كما تشبعت على هذا العامل ٣ عبارات (٨، ٢٦، ٣٥) والتى وضعت لقياس بعد تحول الوقت، وتتناول تلك العبارات شعور الفرد بمرور الوقت بشكل غير معتاد عما هو طبيعى أثناء الإستغراق فى العمل، ونسيان الزمان عند أداء عمل ممتع. ويمكن الإشارة إلى أن العبارة ٥٠ تشبعت على هذا العامل ومضمونها " يشغلنى العمل عن همومى ومشكلاتى الشخصية" وتلك العبارة قد وضعت لقياس فقدان الوعى الذاتى، وهى لا تتعارض مع مضمون العبارات السابقة حيث أن تركيز الإنتباة على العمل دون غيرة من المثيرات ذات الصلة يعمل على نسيان الزمان والمكان وعدم الإنشغال بالمشكلات الشخصية بصورة مؤقتة. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "**تركيز الانتباه على العمل لدرجة نسيان الوقت**".

العـــامـــل الثـــالـــث:

وتشبعت عليه ٥ عبارات؛ حيث تراوحت قيم التشبعات من ٠,٧٥٣ للعبارة (١) إلى ٠,٤٤٩ للعبارة (٢٨)، وبفحص مضمون تلك العبارات التى تشبعت علي هذا العامل نجد أن ٤ عبارات منها قد وضعت لقياس بعد وضوح الأهداف، فضلاً عن أن أعلى تشبع كان للعبارة (١)؛ والتى تنتمى لهذا البعد، وتشتمل عبارات هذا العامل على تحديد الفرد للهدف الذى يسعى إليه عند الاندماج فى العمل، وخطوات العمل التى يجب عليه القيام بها من أجل تحقيق الهدف، وترتيب أولويات العمل الذى يقوم به قبل البدء فيه. وبناءً على ذلك يمكن تسمية هذا العامل: "**وضوح الأهداف**"، والجدير بالذكر أن العبارة (٣٨) التى تشبعت على هذا العامل قد وضعت لقياس التغذية الراجعة، وبفحص مضمون العبارة نجد أنها تعنى دراية الفرد بالخطوات التى يقوم بها الواحدة تلو الأخرى عند الاندماج فى عمل ما وبصورة مستمرة، ومن ثم وضوح مسار الفعل فى ذهن الفرد على نحو مستمر أثناء أداء المهام التى يقوم بها.

العـــامـــل الـــرابـــع:

وتشبعت عليه ٥ عبارات، حيث تراوحت قيم التشبعات من ٠,٧١٧ للعبارة (٢٠) إلى ٠,٤٦٧ للعبارة (١٩)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أن ٤ عبارات منها تعكس معرفة الفرد بنتائج أفعاله المتنوعة أثناء أداء العمل، ومدى ملائمة تلك الأفعال مع مسار العمل الذى يقوم به، مع معرفة الفرد بنتائجها، ومدى تقدم الفرد فى انجاز الهدف الذى يسعى اليه، وبناءً على ذلك يمكن تسمية هذا العامل: "**التغذيـة الراجعـة**". وقد تشبعت العبارة (١٩) على هذا العامل ومضمونها: "خطوات العمل الذى أقوم به واضحة فى ذهنى"، والتى قد وضعت لقياس وضوح الأهداف، وهى لا تتعارض مع التغذية الراجعة؛ حيث أن وضوح خطوات العمل يساعد الفرد على معرفته بصورة مستمرة مدى ملائمة الخطوات التى يتخذها بصورة مستمرة لما يريد إنجازه.

العـامـــل الخـــامـــس:

وتشبعت عليه ٤ عبارات ، حيث تراوحت قيم التشبعات من ٠,٧٣٥ للعبارة (٥) إلى ٠,٦٠٥ للعبارة (٢٣) ، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها جميعاً قد وضعت لقياس بعد فقدان الوعى الذاتى، وتمثل تلك العبارات عدم الإنشغال بالذات عن أداء العمل، أو القلق من تقييم الآخرين للفرد، والبعد عن المخاوف الذاتية المتعلقة بمدى جودة الأداء، وكيف يبدو الفرد بالنسبة للآخرين، أو الإنشغال بتعليقات الآخرين أثناء أداء العمل. وعلى ذلك يمكن تسمية هذا العامل "**فقدان الوعى الذاتى أو عدم الانشغال الذاتى**".

العـــامـــل الســـادس:

وتشبعت على هذا العامل ٤ عبارات، حيث تراوحت قيم التشبعات من ٠,٦٤٥ للعبارة (١٨) إلى ٠,٥١٧ للعبارة (٣٦)، وبفحص مضمون تلك العبارات نجد أنها جميعاً قد وضعت لقياس الطبيعة ذاتية الغرض، وتمثل تلك العبارات شعور الفرد بالاستمتاع عند أداء العمل ويترك العمل أثراً ايجابياً فى نفس الفرد، ومن ثم يميل إلى استمرار العمل دون توقف ويكون تكرار العمل من أجل الاستمتاع به فى حد ذاته. وبناء على ذلك يمكن تسمية هذا العامل "**الطبيعة ذاتية الغرض**".

وفى ضوء مؤشرات الصدق الحالية سواء ما يتعلق منها بصدق المحكمين، أو بالصدق العاملى، يمكننا القول بأن المقياس يتمتع بدرجة من الصدق يمكن الوثوق فيها.

ج) الاتســـاق الـــداخلـــى:

١- قام الباحث بتقدير معاملات الإرتباط بين درجات الطلاب على المفردات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه بعد حذف درجة المفرده منه. والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول(٢) : معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس التدفق والدرجة الكلية للبعد الذى يمثلها بعد حذف درجة المفردة (ن= ٧٥).

البعـــــــد	المفردة	معامل الارتباط	البعـــــــد	المفردة	معامل الارتباط
وضوح الأهداف	١	*٠,٤٨١	فقدان الوعى الذاتى	٢٠	*٠,٤٩٦
	٢	*٠,٤٤٧		٢١	*٠,٤٩٠
	٣	*٠,٤٩٧		٢٢	*٠,٣٦٠
	٤	*٠,٤٨٩		٢٣	*٠,٣٠٥
التغذية الراجعة الواضحة	٥	*٠,٣٠٣	التركيز على المهمة ونسيان الوقت	٢٤	*٠,٥١٣
	٦	*٠,٣٣١		٢٥	*٠,٣٦٨
	٧	*٠,٤٦٥		٢٦	*٠,٣٨٠
	٨	*٠,٤٥٩		٢٧	*٠,٤٨٢
	٩	*٠,٣٠		٢٨	*٠,٥٦٨
	١٠	*٠,٤١١		٢٩	*٠,٥٥٣
الشعور بالتحكم والتوازن بين المهارات والتحديات	١١	*٠,٤٨٠		٣٠	*٠,٦١٢
	١٢	*٠,٤٩٧		٣١	*٠,٦٧٩
	١٣	*٠,٣٨٧		٣٢	*٠,٥٧٧
	١٤	*٠,٤٧٧	الطبيعة ذاتية الغرض	٣٣	*٠,٤٣٢
	١٥	*٠,٥٦١		٣٤	*٠,٥٢٥
	١٦	*٠,٥٠٨		٣٥	*٠,٣٥٣
	١٧	*٠,٦٠٠		٣٦	*٠,٣٦٨
	١٨	*٠,٤٨٠			
	١٩	*٠,٤٩٥			

ومن الجدول (٢) يتضح أن معاملات الإرتباط بين المفردات مع درجة البعد الذى تنتمى إليه بعد حذف درجة المفرده من البعد الذى يمثلها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الإتساق الداخلى.

١- تم تقدير معاملات الإرتباط بين درجات المفحوصين على كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منه، ويتضح ذلك من الجدول (٣):

جدول (٣): معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التدفق والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها (ن= ٧٥).

البعد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
وضوح الأهداف	٠,٤٢٢	دال عند ٠,٠١
التغذية الراجعة الواضحة	٠,٥٦٨	
الشعور بالتحكم والتوازن بين المهارات والتحديات	٠,٧١١	
فقدان الوعى الذاتى	٠,٣٢٠	
التركيز على المهمة ونسيان الوقت	٠,٤٥٢	
الطبيعة ذاتية الغرض	٠,٥٠١	

ومن الجدول (٣) يتضح أن قيم معاملات الإرتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس التدفق والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة من الإتساق الداخلى يمكن الوثوق فيها.

ثبـــات المقيـــاس:

تم حساب ثبات مقياس التدفق باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا ٠,٨٥ للمقياس ككل، كما تم حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وبلغت قيمتها: ٠,٦٨٨ لبعد وضوح الأهداف، ٠,٦٤٨ لبعد التغذية الراجعة، ٠,٧٦٢ لبعد الشعور بالتحكم والتوازن بين المهارات والتحديات، ٠,٦١٦ لبعد فقدان الوعى الذاتى، ٠,٧٠٧ لبعد التركيز على المهمة ونسيان الوقت، ٠,٥٤٨ لبعد الطبيعة ذاتية الغرض. ويتضح من تلك المؤشرات أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

ثالثاً: وصف مقياس التدفق فى صورته النهائية:

يتكون مقياس التدفق فى صورته النهائية من (٣٦) مفردة موزعة على ستة أبعاد، وضع أمام كل مفردة خمسة بدائل اختيارية هى: (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً- أبداً) بحيث تمثل تدرجاً لإستجابات الفرد على المقياس، ويتم تقدير الدرجة على كل مفردة فى مدى يتراوح بين (٥-١) وفقاً لمدى الانطباق فيما عدا العبارات السالبة أرقام (٢٣، ٢٦، ٣٥) التى تصحح بطريقة (١-٥) وفقاً لمدى الإنطباق. ويوضح الجدول (٤) أبعاد مقياس التدفق وأرقام عبارات كل بعد.

جـــدول (٤): أبعاد مقياس التدفق ومفردات كل بعد.

الأبعـــــــــاد	المفـــــــــردات	عدد المفردات
وضوح الأهداف	١، ٢، ٣، ٤، ٥	٥
التغذية الراجعة الواضحة	٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	٥
الشعور بالتحكم والتوازن بين المهارات والتحديات	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩	٩
فقدان الوعى الذاتى	٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣	٤
التركيز على المهمة ونسيان الوقت	٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢	٩
الطبيعة ذاتية الغرض	٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦	٤
اجمالى عدد مفردات المقياس		٣٦

٢- مقياس توجهات الأهداف (إعداد: مسعد ربيع أبو العلا، ٢٠٠٢).

وصـــــف المقيـــاس:

يتكون هذا المقياس من ٢٤ عبارة موزعة بالتساوى على ثلاثة أبعاد هى: هدف التمكن (العبارات ١-٨)، هدف مباشرة الأداء (العبارات ٩-١٦)، وهدف تجنب الأداء(*) (العبارات ١٧-٢٤) بواقع ٨ عبارات لكل بعد، وقد وضع أمام كل عبارة أربعة بدائل اختيارية هى: (لا تنطبق أبدًا - نادرًا- غالبًا- تنطبق تمامًا)، وتحصل الاستجابات الأربع السابقة على الدرجات (١-٢-٣-٤) على الترتيب.

(*) **اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام مصطلحات:** الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام بدلاً من التمكن، مباشرة الأداء، تجنب الأداء على الترتيب.

صـــدق المقيـــاس:

اعتمد مُعد المقياس على صدق التكوين الفرضي وذلك للتحقق من صدق مقياس توجهات الأهداف؛ حيث قام بتطبيقه على عينة مكونة من (٧٥) طالبًا بالفرقة الثالثة بكلية التربية بصحار (سلطنة عمان)، وقد قام بحساب صدق التكوين الفرضى باستخدام التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس بهدف الكشف عن العوامل المكونة للمقياس وتشبعاتها، وما إذا كانت متسقة مع التصور النظرى لأبعاد المقياس والعبارات التى وضعت لقياسها. وقد أشارت نتائج التحليل العاملى إلى أن مقياس توجهات الأهداف يتمتع بدرجة من صدق التكوين الفرضى يمكن الوثوق فيها؛ حيث تشبعت عباراته على ثلاثة عوامل هى:

العامل الأول: وتشبعت به العبارات من ١ إلى ٨، حيث امتدت قيم التشبعات من ٠,٥١٩ للعبارة (٢) إلى ٠,٨١ للعبارة (٤)، وقد أطلق على هذا العامل هدف التمكن.

العامل الثاني: وتشبعت به العبارات من ٩ إلى ١٦، حيث امتدت قيم التشبعات من ٠,٥٣ للعبارة (١١) إلى ٠,٨٢٧ للعبارة (١٠)، وهذه العبارات قد وضعت جميعًا لقياس بعد هدف مباشرة الأداء، وبناء على ذلك أطلق على هذا العامل هدف مباشرة الأداء.

العامل الثالث: وتشبعت به العبارات من ١٧ إلى ٢٤، حيث امتدت قيم التشبعات من ٠,٥٦٦ للعبارة (٢٤) إلى ٠,٨٠٤ للعبارة (١٧)، وقد أطلق على هذا العامل هدف تجنب الأداء.

وفى سبيل إعادة التحقق من صدق المقياس قام الباحث الحالى بتطبيقه على عينة بلغ قوامها (٧٤) من طلاب الفرقة الثالثة عام- كلية التربية جامعة بنها، وعلى نحو متلازم مع مقياس توجهات الأهداف لإيليوت وكرتش (١٩٩٧) ترجمة وتقنين محمد حسانين محمد (٢٠٠٨) والذى يتكون من ثلاثة أبعاد هى: توجه الإتقان، وتوجه الأداء/ إقدام، وتوجه الأداء/ تجنب، وذلك بهدف تقدير الصدق التلازمى لأبعاد المقياس. وقد بلغ معامل الارتباط بين درجات الطلاب على أبعاد المقياس ودرجاتهم على الأبعاد المناظرة لها فى المحك ٠,٥١٠، ٠,٥٨٤، ٠,٥٠٢ لأبعاد هدف التمكن، ومباشرة الأداء، وتجنب الأداء على الترتيب. ويشير (صفوت فرج، ١٩٨٩، ٢٧٦-٢٧٧) إلى أن معامل الصدق يتأثر بثبات المحك؛ ومن ثم فإنه من الضرورى إعادة تقدير معامل صدق الاختبار فى ضوء معامل الثبات لكل من الاختبار والمحك، حيث بلغ ثبات المحك ٠,٨٣، ٠,٧٩، ٠,٧٢ لأبعاد توجه الإتقان، والأداء/ إقدام، والأداء تجنب على الترتيب، وباستخدام معادلة تصحيح معامل الصدق بلغت قيمة معامل الصدق (٠,٦٢، ٠,٧٢، ٠,٦٧) لأبعاد هدف التمكن، ومباشرة الأداء، وتجنب الأداء على الترتيب، وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التلازمى يمكن الوثوق فيها.

ثبـــات المقيـــاس:

قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيم معاملات الثبات ٠,٨٢ ، ٠,٨٤ ، ٠,٧٩ ، وذلك لأبعاد هدف التمكن، ومباشرة الأداء، وتجنب الأداء على الترتيب. وتشير تلك المؤشرات السابقة إلى درجة مقبولة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

وقد تحقق الباحث الحالى من ثبات المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ ؛ حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٦٢٥ ، ٠,٨٦٩ ، ٠,٧٦٦)، وذلك لأبعاد مقياس توجهات الأهداف (هدف التمكن، هدف مباشرة الأداء، هدف تجنب الأداء) على الترتيب،كما قام الباحث الحالى بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية؛ حيث بلغت معاملات الثبات باستخدام معادلة سبيرمان– براون (٠,٧٤١، ٠,٨٤٣، ٠,٧١٢) لبعد هدف التمكن، وهدف مباشرة الأداء، وهدف تجنب الأداء على الترتيب.

الاتســـاق الداخلـــى:

قام معد المقياس بالتحقق من الاتساق الداخلى وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذى تنتمى إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٥٨ إلى ٠,٨٢ لبعد هدف التمكن، كما بلغت نحو ٠,٥٣ إلى ٠,٨٢ لبعد مباشرة الأداء، كما تراوحت بين ٠,٦١ إلى ٠,٨٠ لبعد تجنب الأداء؛ وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. وتشير تلك المؤشرات السابقة إلى درجة مقبولة من الثبات يمكن الوثوق فيها.

وقد قام الباحث الحالى بإعادة التحقق من الاتساق الداخلى لكل بعد على حده وذلك بتقدير معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) : معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس توجهات الأهداف والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه (ن= ٧٤)

هـــــدف التمكـــــن		هـــــدف مباشـــــرة الأداء		هـــــدف تجنـــــب الأداء	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	*٠,٦٠٥	٩	*٠,٥٠٠	١٧	*٠,٣٩٠
٢	*٠,٥٣٨	١٠	*٠,٦٢٩	١٨	*٠,٥٩٣
٣	*٠,٥٥٠	١١	*٠,٨٠٧	١٩	*٠,٦٨١
٤	*٠,٥٦٣	١٢	*٠,٨٦٥	٢٠	*٠,٧٠٢
٥	*٠,٤٠٣	١٣	*٠,٨٠١	٢١	*٠,٦٤٤
٦	*٠,٥٣٦	١٤	*٠,٨٢٩	٢٢	*٠,٦٠٦
٧	*٠,٤٢٧	١٥	*٠,٧٠٣	٢٣	*٠,٥٦٩
٨	*٠,٥١٩	١٦	*٠,٦٢٥	٢٤	*٠,٦٩٣

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ومن الجدول (٥) يتضح أن معاملات الارتباط بين المفردات مع درجة البعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلى.

إجـــراءات الـــدراســـة:

سارت اجراءات الدراسة على النحو التالى:

- اختيار عينة الدراسة الأساسية من بين طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية– جامعة بنها من المقيدين بالعام الجامعى (٢٠١٤/٢٠١٥م).
- تطبيق مقياسى التدفق وتوجهات الأهداف على العينة الاستطلاعية والتأكد من مؤشرات الصدق والثبات.
- تطبيق مقياس التدفق بعد تقنينه على عينة الدراسة الأساسية.
- رصد درجات الطلاب فى أبعاد مقياس التدفق والدرجة الكلية.
- حساب الإرباعيات لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس التدفق ثم اختيار الطلاب مرتفعى التدفق (الإرباعى الأعلى)، والطلاب الطلاب منخفضى التدفق (الإرباعى الأدنى) فى كل بعد من أبعاد التدفق على حده.
- اختيار الطلاب مرتفعى ومنخفضى التدفق فى جميع الأبعاد معاً. واستبعاد جميع الطلاب دون ذلك.
- تطبيق مقياس توجهات الأهداف على مجموعة الطلاب مرتفعى ومنخفضى التدفق.
- رصد درجات الطلاب فى مقياس توجهات الأهداف تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

نتـــائـــج الـــدراســـة وتفسيـــرهـــا:

تهدف الدراسة إلى التحقق من فرض الدراسة وينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى أبعاد التدفق ومتوسطات درجات الطلاب منخفضى أبعاد التدفق فى توجهات أهدافهم (الإتقان، الأداء/ إقدام، الأداء/ إحجام)". **وللتحقق من هذا الفرض تم حساب قيمة (ت)** وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى أبعاد التدفق فى التحصيل الدراسى، والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٦) : نتائج استخدام اختبار (ت) لدلالة لفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التدفق في توجهات الأهداف (الإتقان، الأداء/ إقدام، والأداء/ إحجام).

المجموعة	المتغير	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	ت	مستوي الدلالة	لصالح
مرتفعى التدفق	توجه الإتقان	٥٤	٢٦,٣٧	٤,١٤	١٤٤	٦,٥٠	٠,٠١	مرتفعى التدفق
منخفضى التدفق		٩٢	٢١,٩٢	٣,٨٩				
مرتفعى التدفق	توجه الأداء/ إقدام	٥٤	٢٤,٦٦	٥,٣٢	١٤٤	٢,٧٧	٠,٠١	مرتفعى التدفق
منخفضى التدفق		٩٢	٢٢,١٨	٥,١٦				
مرتفعى التدفق	توجه الأداء/ إحجام	٥٤	٢٢,٢٥	٥,٦٠	١٤٤	٢,٨٣	٠,٠١	منخفضى التدفق
منخفضى التدفق		٩٢	٢٤,٦٤	٤,٤٥				

ومن الجدول (٦) يتضح ما يلى:

أولاً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى التوجه نحو الإتقان بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى التدفق ومتوسطات درجات الطلاب منخفضى التدفق لصالح الطلاب مرتفعى التدفق.

ثانياً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى التدفق ومتوسطات درجات الطلاب منخفضى التدفق لصالح الطلاب مرتفعى التدفق.

ثالثاً: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى التوجه نحو الأداء/ إحجام بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى التدفق ومتوسطات درجات الطلاب منخفضى التدفق لصالح الطلاب منخفضى التدفق.

وبذلك يمكن القول بأن الفرض قد تحقق، حيث يكون الطلاب مرتفعى التدفق أكثر احتمالًا لتبنى توجهات الإتقان والأداء/ إقدام بينما يكون الطلاب منخفضى التدفق أكثر احتمالاً لتبنى توجهات الأداء/ إحجام، ويمكن تفسير ذلك فى ضوء خصائص الطلاب مرتفعى التدفق، حيث يشعرون بالتوحد مع النشاط، والتركيز التام، والاندفاع بحيوية نحو الأنشطة مع احساس عام بالنجاح فى التعامل مع تلك الأنشطة، كما يتسمون بالمرونة فى التعامل مع المواقف، ويسعون نحو تطوير ذواتهم، وزيادة مستوى مهاراتهم. كما يتضمن التدفق الاستغراق والانتباه والتفكير العميق وشحذ الذهن وتصاحبه مجموعة من الانفعالات الإيجابية التى تتضمن الشعور بالاستمتاع والرضا والرغبة بالاستمرارية والسيطرة على الوعى.

وهو ما يميز الطلاب ذوى توجه الإتقان حيث يشعرون بالتحدى، والتركيز على التعلم والتمكن من المحتوى أو المهمة، والمستوى العالى للفعالية، وقيمة المهمة، والاهتمامات، والانفعالات الموجبة والجهد والمثابرة؛ ويرتبط هذا التوجه برغبة الأفراد فى زيادة كفاءة المهمة، فضلًا عن الرغبة الداخلية فى المعرفة وإنجاز الأشياء والبحث عن الاستثارة والتفاعل مع الأحداث البيئية للشعور بالكفاءة، كما يتسمون بأنهم ذوى قدرات مرنة ويتجهون نحو المهمة لتنمية قدراتهم ومهاراتهم، كما يتسمون بالمثابرة عند مواجهة الصعوبات، وينصب اهتمامهم على اتقان المهمة وليس لديهم قلق بالنسبة لأدائهم كما يقارن مع الآخرين (كمال اسماعيل عطية، ٢٠٠٤، ٤٠).

كما يُعد التدفق قوة دينامية تعمل على تطوير ونمو الوعى، وتوجه الذات إلى مستويات أعلى وأعلى من التعقيد؛ وتجعل الأفراد يسعون نحو تطوير ذواتهم، ومواجهة، واتخاذ تحديات أكثر وأكثر، وتحسين مهاراتهم وقدراتهم (Csikszentmihalyi 1988). وتسمح خبرة التدفق للأفراد بنمو الذات، وحينما نتصرف بحرية ويمكننا من الاندماج فى العمل من أجله فى حد ذاته وليس من أجل دوافع أخرى، فإننا نتعلم أن نصبح أكثر مما كنا عليه، وعندما نختار هدف ونستثمر أنفسنا فيه إلى حدود تركيزنا، فإن ما نفعله سوف يكون ممتعاً. وبمجرد أن نتذوق هذا المرح، فإننا سوف نضاعف مجهوداتنا لتذوقه مرة أخرى. انه طريق نمو الذات (Csikszentmihalyi, 1990, 30). وهو ما يسعى إليه الأفراد ذوى توجهات الإتقان من نمو للكفاءة وتوسيع لقدرات الفرد (Elliot & Church, 1997)، وتشير ادراك الكفاءة هنا إلى الفرد نفسه والخبرة الشخصية فى تحسين أداء الفرد وزيادة مهاراته. ويرتبط هذا التوجة بالمثابرة المرتفعة، والاهتمام، والجهد والاستمتاع الأكبر (Bakirtzoglou & Ioannou, 2011, 296). كما يُعد التوجه نحو الإتقان خاصية مكتسبة من القدرة على معالجة المواقف وأصحاب المستوى المرتفع فى هذا التوجه يوصفون بأن لديهم قدرات لينة، وقابلة للتطويع وفقًا لمتطلبات الموقف (كمال اسماعيل عطية، ٢٠٠٤: ٥٨).

كما يسعى الطلاب ذوى التوجه نحو الأداء/ إقدام نحو اظهار الكفاءة والتماس أحكام مفضلة من الآخرين، كما يرغبون فى تحقيق النجومية ذات المرجعية المعتمدة على الآخرين، وتحقيق مكانة عالية بالمقارنة معهم (كمال اسماعيل عطية، ٢٠٠٤، ٤٠)؛ مما يدفعهم نحو الاندماج فى المهام سعياً نحو تحقيق غاياتهم. كما أن رغبة الأفراد فى الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء والإحساس بقيمة الذات مقارنة بالآخرين تدفعهم نحو مزيد من الاندماج فى النشاط وهو ما قد يعزز من الشعور بالتدفق.

وتشير نتائج دراسة (Plante et al., 2013) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين توجه الأداء/ إقدام وقيمة المهمة؛ فضلاً عن أن توجه الأداء/ إقدام يتوسط تأثير قيمة المهمة على الأداء؛ ومن ثم فإن الطلاب ذوى توجه الأداء/ إقدام يكونوا أكثر احتمالاً للاندماج فى المهام التى تمثل قيمة بالنسبة لهم حتى يمكنهم من تحقيق مستوى مرتفع من الأداء مقارنة بأقرانهم.

ووفقاً للنموذج المعدل للتدفق، فإن كثافة خبرة التدفق تزداد وفقاً للقيمة التى يعزوها الفرد أو يدركها فى النشاط (Keller & Landhäußer, 2012, 58). وحيث أن كل من الطلاب ذوى توجه الإتقان والطلاب ذوى توجه الأداء/ إحجام يشعرون بقيمة المهام بالنسبة لهم، فإنهم يكونوا أكثر احتمالًا للشعور بخبرة التدفق. ويمكن عزو الفروق بين الأفراد ذوى توجه الإتقان والأفراد ذوى توجه الأداء/ إقدام فى كثافة التدفق إلى أن الأفراد ذوى توجه الإتقان يدركون قيمة النشاط فى حد ذاته، وليس فى نتائجه. وعلى النقيض من ذلك، فإن الأفراد ذوى توجه الأداء/ إقدام يعزون القيمة الشخصية للنشاط فى نتائجه وليس فى النشاط ذاته.

كما يشير (Elliot & church, 1997, 218) إلى أن كل من: أهداف الإتقان والأداء/ إقدام تتميز بالتنظيم الذاتى وفقًا للمخرجات الموجبة الممكنة (اتقان المهمة والكفاءة المعيارية على الترتيب)، ويفترض أن هذه التوجهات الإقدامية تعزز العمليات (مثل، الإثارة والاستغراق فى المهمة) التى تؤدى إلى نمط الإتقان لمخرجات التحصيل. بينما تتميز أهداف الأداء/ إحجام بالتنظيم الذاتى وفقاً للمخرجات السالبة، وهذا التوجه الإحجامى يفترض أن يؤدى إلى العمليات (مثل: القلق والتشتت عن المهام) التى تنتج نمط اللاحول لمخرجات التحصيل.

ويتضمن توجه الأداء/ إحجام رغبة الطلاب فى بذل جهد قليل كلما أمكن، دون التعرض لعواقب وخيمة ومحاولة تجنب أى موقف يمثل تهديداً لذواتهم؛ فالتفكير فى احتمالية الفشل أمام الآخرين يدفع بالطلاب إلى تجنب اظهار قدراتهم المنخفضة حتى لا يبدون فى صورة سلبية أمام أقرانهم (محمد حسانين محمد، ٢٠٠٨: ٥٦٣).

وتشير نتائج دراسة (Strunk et al., 2013) إلى أن الطلاب ذوى توجه الأداء/ إحجام أكثر احتمالًا لاستخدام استراتيجيات لتجنب المهام (مثل: الإرجاء)، وأقل احتمالًا للاندماج فى المهام لحماية أنفسهم من النقد الذاتى.

وتؤكد نتائج دراسة (Elliot & Church, 1997) على ارتباط توجه الإتقان والأداء/ إقدام بتوقع كفاءة مرتفعة، بينما يرتبط توجه الأداء/ إحجام بتوقع كفاءة منخفضة، كما أن أهداف الإتقان تعود إلى نزعة فطرية تقوم على التحدى وتقود إلى العديد من المخرجات الإيجابية، بينما تقود أهداف الأداء إلى نماذج أقل ايجابية من المخرجات والدافعية؛ وهو ما يدفع الطلاب ذوى توجه الأداء/ إحجام إلى تجنب المهام التى تظهر تلك الكفاءة المنخفضة.

وحيث أن أحد الشروط الضرورية للدخول فى حالة التدفق– كما يتضح من النماذج المختلفة للتدفق– هو: التوازن بين المهارات والتحديات، وهو ما لا يتوفر لدى الطلاب ذوى توجه الأداء/ إحجام نتيجة لارتباط هذا التوجه بتوقع الكفاءة المنخفضة فى الأداء على المهام المختلفة، ومن ثم الدخول فى حالات أخرى مثل: القلق.

ويؤكد ذلك نتائج العديد من الدراسات التى أشارت إلى ارتباط توجه الأداء/ إحجام بالخوف من الفشل، والاضطراب (Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 1999)، والخوف المفرط من الأخطاء (Kandemir, 2013) ، والكمالية غير التكيفية (Eum & Rice, 2011)، واللادافعية (Smith et al., 2002)، وعدم الثقة الذاتية فى قدرات الفرد، وانخفاض مستوى الفعالية الذاتية (Tanaka, 2007).

وتشير نتائج دراسة (Smith et al., 2002) إلى أن الأفراد ذوى توجه الإتقان أكثر قدرة على تنظيم الجهد؛ أى التحكم فى جهدهم وانتباههم فى وجه المشتتات والمهام غير المثيرة، ولديهم مستوى مرتفع من القدرة المدركة، والدافعية الداخلية للمعرفة، والإنجاز وخبرة التحفيز، بينما يكون الأفراد ذوى توجه الأداء/ إحجام لديهم مستوى منخفض من تنظيم الجهد، والتحكم فى انتباههم فى وجه المشتتات والمهام غير المثيرة، وكذلك مستوى منخفض من القدرة المدركة على إنجاز المهام.

واجمالًا، تتسق نتائج الفرض الحالى مع نتائج العديد من الدراسات التى أشارت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين التدفق وكل من: توجه الإتقان وتوجه الأداء (اقدام) (Bakirtzoglou & Ioannou, 2011; Moreno, Cervelló & González-Cutre, 2007, 2010; Sicilia, Moreno & Rojas, 2008; Cervello' et al., 2006) . كما توصلت دراسة (Bakirtzoglou & Ioannou, 2011) إلى أن توجه الإتقان يتنبأ تنبؤًا موجبًا ودال احصائيًا بالتدفق، كما يتنبأ توجه الأداء بالتدفق تنبؤًا موجبًا ودال احصائيًا وكانت القدرة التنبؤية لتوجهات الاتقان أكبر من توجهات الأداء، بينما أشارت نتائج دراسة (Oh, 2001) إلى أن توجهات الأداء لا تتنبأ بالتدفق على نحو دال احصائيًا.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Moreno, Cervelló & González-Cutre, 2010) التى أشارت إلى وجود تأثير موجب ومباشر ودال إحصائيًا لتوجهى الإتقان والأداء (إقدام) فى التدفق. كما أسفرت نتائج دراسة (Strunk et al., 2013) عن وجود تأثير موجب ومباشر ودال لتوجه الإتقان (إقدام) على الاندماج الوقتى (إقدام). كما توصلت نتائج دراسة (Liukkonen et al., 2000) إلى وجود مسار موجب ومباشر ودال إحصائيًا لكل من: توجه المهمة والدافعية المستقلة على النية للاندماج فى الأنشطة، كما تتوسط النية للاندماج فى النشاط والدافعية المستقلة تأثير توجهى الأداء والإتقان فى تنفيذ النشاط.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة:

آمال عبد السميع باظة (٢٠١١). *اختبار التدفق النفسى "كراسة التعليمات"*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد السيد صديق (٢٠٠٩). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة، *مجلة دراسات نفسية (رانم)*، ١٩ (٢)، ٣١٣ – ٣٥٧.

محمد حسانين محمد حسانين. (٢٠٠٨). النموذج البنائى للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفى والضغوط النفسية والأداء الأكاديمى لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها، *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ١ (٣٨)، ٥٣٢-٥٧٤.

كمال اسماعيل عطية (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بمفهوم الرجاء، *مجلة كلية التربية ببنها*، ١٤ (٥٨) ، ٣١-٧٤.

مسعد ربيع أبو العلا (٢٠٠٣). الفروق الفردية بين الطلاب ذوى التحصيل المرتفع والمنخفض فى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كلية التربية بسلطنة عمان، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢ ، السنة ١٨، ٩٩-١٣٣.

ثانياً: المـــراجـــع الأجنبيـــة:

Bakirtzoglou, P. & Ioannou, P. (2011). Goal Orientations, Motivational Climate And Dispositional Flow in Greek Secondary Education Students Participating in Physical Education Lesson: Differences Based on Gender, *Physical Education And Sport, 9* (3), 295 – 306.

Carr, A. (2011). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths* (2nd Ed.). New York, NY: Brunner–Routledge.

Cervelló, E.M.; Moreno, J.A.; Villodre, N.A. & Iglesis, D. (2006). Goal Orientation, Motivation Climate, and Dispositional Flow of High School Students Engaged in Extracurricular Physical Activity, *Perceptual and Motor Skills, 102, 87*-92.

Csíkszentmihályi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Introduction. In M. Csikszentmihalyi & I.Csikszentmihalyi (Eds.), O*ptimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness*, (pp. 3-14). New York: Cambridge

Csíkszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self. A Psychology for the 3rd Millennium*. New York: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M.; Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow, In C.S., Dweck & A.J., Elliot (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation*, New York: Guilford Press

Elliot, A. J. (1997). Integrating the 'classic and 'contemporary' approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 10 (pp. 143– 179). Greenwich, Connecticut: JAI.

Elliot, A.J. & Church, M.A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology, 72* (1), 218-232.

Elliot, A.J. & McGregor, H.A. (1999). Test Anxiety and the Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement, *Journal of social Psychology, 76*(4), 628-644.

Elliot, A. J.; McGregor, H. & Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Mediational analysis, *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.

Eum, K. & Rice, K.G. (2011). Test Anxiety, Perfectionism, Goal Orientation, and Academic Performance, *Anxiety, Stress, & Coping, 24* (2), 167-178.

Jackson, S.A.; Eklund, R.C. (2002). Assessing Flow in Physical Activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2, *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 133-150.

Jackson, S.A.; Kimiecik, J.C.; Ford, S.K. & Marsh, H.W. (1998). Psychological Correlates of Flow in Sport, *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*, 358-378.

Jackson, S.A. & Marsh, H.W. (1996). Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale, *Journal of Sport & Exercise Psychology, 18*, 17-35.

Jackson, S. A., Martin, A. J., & Eklund, R. C. (2008). Long And Short Measures of Flow: Examining Construct Validity of The Fss- 2, Dfs-2, and New Brief Counterparts. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30* (5), 561-587.

Jackson, S. A., & Roberts, G. C. (1992). Positive Performance States of Athletes: Towards A Conceptual Understanding of Peak Performance. *The Sports Psychologist, 6*, 156-171.

Kandemir, M. (2013). A Model Explaining Test Anxiety: Perfectionist Personality Traits and Performance Achievement Goals, *International Journal of Academic Research***,** Part B, 5(5), 272-277

Keller, J. & Landhäußer, A. (2012). The Flow Model Revisited. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 51-64). New York: Springer.

Lageveen, M. (2011). The Influence of a Learning Goal Orientation on the Influence of Antecedents of Flow, *M.A. Thesis*, University of Amsterdam.

Liukkonen, J., Jaakkola, T., Biddle, S. & Leskinen, E. (2000).Motivational antecedents of physical activity in Finnish youth. *Manuscript submitted to publication in the Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports***.**

Marsh, H. W., & Jackson, S. A. (1999) Flow Experiences in Sport: Construct Validation of Multidimensional, Hierarchical State and Trait Responses. *Structural Equation Modeling, 6*, 343-371.

Martin, A.J. Jackson, S.A. (2008). Brief Approaches to Assessing Task Absorption and Enhanced Subjective Experience: Examining 'Short' And 'Core' Flow in Diverse Performance Domains, *Motivation and Emotion, 32*,141–157.

Mendelson, N. (2007). The Functional of Flow between Achievement Anxiety, Academic Procrastination, and Academic Performance, *Ph.D. Thesis*, University of Fordham.

Moreno, J.A.; Cervelló, E. & González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles, *Journal of Sports Science and Medicine, 6*, 172-179.

Moreno, J.A.; Cervelló, E. & González-Cutre, D. (2010). The Achievement Goal and Self-Determination Theories as Predictors of Dispositional Flow in Young Athletes, *anales de psicología, 26* (2), 390-399.

Mustafa, S.M.S.; Elias, H.; Roslan, S. & Noah, S.M. (2011). Can Mastery And Performance Goals Predict Learning Flow Among Secondary School Students? *International Journal of Humanities and Social Science, 1* (11), 93-98.

Oh, S-Y. (2001). Flow in Golf: Motivation, Goal Orientation, and Challenge Determinant, *Ph.D. Thesis*, West Virginia University.

Plante, I.; O'Keefe, P.A. & The´Oreˆt, M. (2013) The Relation Between Achievement Goal And Expectancy-Value Theories In Predicting Achievement-Related Outcomes: A Test of Four Theoretical Conceptions, *Motivation Emotion*, *37*, 65-78.

Rheinberg, F., Vollmeyer, R., & Engeser, S. (2003). Die Erfassung des Flow-Erlebens [The Assessment of Flow Experience]. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Eds.), Diagnostik von Selbstkonzept, Lernmotivation und Selbstregulation [*Diagnosis of motivation and self-concept*] (pp. 261–279). Go¨ttingen: Hogrefe.

Sicilia, A.; Moreno; J. A. & Rojas, A. J. (2008). Motivational Profiles and Flow in Physical Education Lessons. *Perceptual a Motor Skills*, *106*, 473-494.

Smith, M.; Duda, J.; Allen, J. & Hall, H. (2002). Contemporary Measures of Approach and Avoidance Orientations: Similarities and Differences. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 155-190.

Strunk, K. K., Cho, Y., Steele, M. R., & Bridges, S. L. (2013). Development and Validation of A 2x2 Model of Time-Related Academic Behavior: Procrastination and Timely Engagement. *Learning and Individual Differences, 25* (1), 35-44.

Tanaka, K. (2007). Relations between General Goal Orientations and Task-Specific Self-Appraisals, *Japanese Psychological Research, 49* (4), 235–247.

Thompson, S. (2006). The Relationship of Self-Efficacy, Internal/External Locus of Control, Achievement Goal Orientation, and Academic Performance, *Ph.D Thesis*, University of Dowling.