العدد ١٨ آب ٢٠٢٥
المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية
No. 18 – Ang 2025
Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN2790-1254

الحاجة إلى المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي

م. م آيه عبدالقدوس كامل

كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد

aya.a@coeduw.uobaghdad.edu.iq

The Need for Cognition and Its Relationship to Psychological Flow among

Aya Abdulqadoos Kamel

College of Education for Women / University of Baghdad

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي لدى عينة من ٣٠٠ طالب وطالبة من جامعة بغداد. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ومقياسين لجمع البيانات: مقياس ليتمان (٢٠٠٨) للحاجة إلى المعرفة، ومقياس عماد ناصيف (٢٠١٥) للتدفق النفسي.

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، ووجود فروق في مستوياتهما تعزى لمتغير التخصص لصالح الطلاب في التخصصات العلمية، دون وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. توصي الدراسة ببرامج لتحسين مستوى الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي، خاصة لدى طلاب التخصصات الأدبية.

الكلمات المفتاحية: الحاجة إلى المعرفة، التدفق النفسي، طلبة الجامعة، جامعة بغداد.

Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between need for cognition and flow among a sample of 300 undergraduate students (male and female) at the University of Baghdad. A descriptive correlational design was adopted, employing two standardized instruments: Litman's (2008) Need for Cognition Scale, and the Flow Scale developed by Imad Nassif (2015).

Findings indicated a statistically significant positive correlation between the two constructs. Additionally, there were significant differences based on academic major, favoring students in scientific disciplines, while no significant gender differences were observed.

The study recommends developing intervention programs to foster both the need for cognition and flow experiences, particularly among students in the humanities.

Keywords:

Need for cognition, flow, university students, academic major, University of Baghdad.

المبحث الاول
العناصر الاساسية للبحث

مشكلة البحث :

في ظل التطورات المعرفية والمعلوماتية المتسارعة، أصبح طلبة الجامعات في مواجهة مستمرة مع كمٍّ هائل من المعلومات والمعارف، ما يفرض عليهم ليس فقط التعلم، بل أيضاً تنمية حاجتهم الذاتية إلى المعرفة كقوة دافعة داخلية للتعلم الفعّال. ومع تزايد هذه التحديات، يظهر اختلاف واضح في كيفية تعامل الطلبة مع المواد الدراسية؛ فبعضهم يظهر اهتمامًا حقيقيًا بالتعلُّم، ويبحث بشكل نشط عن الفهم والتحليل، في حين يعاني آخرون من ضعف التركيز أو عدم التفاعل. ومن أهم السمات النفسية التي قد تفسر هذا التفاوت هي ما يُعرف بـ "الحاجة إلى المعرفة"، وهي ميل داخلي يدفع الطالب إلى التفكير، والاطلاع، والاستكشاف، وفهم ما هو غير معروف بدافع ذاتي. فالطلبة الذين يمتلكون حاجة مرتفعة للمعرفة يميلون إلى بذل جهد إضافي لفهم المحتوى، ولا يرضون بالفهم السطحي، بل يسعون لتكوين صورة معرفية أعمق وأكثر شمولًا. وقد أشارت الدراسات إلى أن هذا النوع من الطلبة يُظهر مستويات أعلى من المثابرة والانخراط العقلي في مهام التعلم (Petty & Cacioppo, 2020).

غير أن هذه الحاجة قد لا تؤدي بالضرورة إلى نتائج معرفية إيجابية ما لم تُصاحبها حالات نفسية إيجابية مثل "التدفق النفسي"، وهي الحالة التي ينغمس فيها الطالب تمامًا في نشاطٍ معين، يشعر خلاله بالتركيز الكامل والرضا والتحفيز الذاتي. هذه الحالة تمثل أقصى درجات التفاعل الإيجابي مع المهمة، وتشير إلى تحقق التوازن بين التحدي والمهارة. لكن رغم أهمية هذه الظاهرة، لا يصل جميع الطلبة إلى حالة التدفق أثناء الدراسة. فهناك من يتفاعل بانتباه وتركيز واندماج، وهناك من يشعر بالملل أو الإرباك أو الضغط. رغم تشابه الظروف البيئية والتعليمية (الرويلي ، ٢٠١٩،ص ١١٦).

تشير الدراسات الحديثة إلى أن الطلبة الجامعيين يعانون من تشتت الانتباه وضعف الدافعية، مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الأكاديمي. ومن هنا، فإن الحاجة إلى المعرفة قد تكون من العوامل التي ترفع من مستويات التركيز والانخراط، وبالتالي تزيد من احتمالية الوصول إلى التدفق النفسي. لذلك، من المهم دراسة هذه العلاقة في السياق الجامعي العراقي أو العربي، لسد الفجوة البحثية في هذا المجال. (Nakamura, 2021,p61 &Csikszentmihalyi).

في ضوء ما سبق، يمكن صياغة المشكلة البحثية على النحو الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة؟ وهل تلعب الحاجة المعرفية دوراً في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي خلال المواقف التعليمية المختلفة؟

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية

يمرّ طلبة الجامعة بمرحلة دراسية مهمة تتطلب منهم بذل جهد فكري كبير، وفهم عميق للمعلومات، والتفاعل مع متطلبات أكاديمية متنوعة. ولكي ينجح الطالب في هذه المرحلة، لا يكفي أن يتلقى المعلومة فقط، بل يجب أن يكون لديه دافع داخلي للبحث والمعرفة، وهو ما يُعرف بـ الحاجة إلى المعرفة، أي الرغبة في الفهم، وحبّ الاطلاع، والتفكير في الأشياء بعمق (Petty,2020,p.130 & Cacioppo). وتزداد أهمية هذه الحاجة في السياقات الأكاديمية، خصوصًا لدى طلبة الجامعة، الذين يُتوقع منهم الانتقال من نمط التعلّم القائم على التلقين إلى نمط التعلّم القائم على المبادرة والاستقصاء الذاتي. ويُظهر الطلبة ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة استعدادًا أكبر للمثابرة المعرفية والانخراط في مهام دراسية تتطلب مجهودًا ذهنيًا (Litman, 2010,p.293).

من جهة أخرى، تشير أبحاث علم النفس إلى أن أفضل أداء أكاديمي يحدث عندما يكون الطالب في حالة تُسمى "التدفق النفسي"، وهي حالة من التركيز العالي والانغماس في المهمة لدرجة أن الطالب ينسى الوقت ويشعر بالمتعة في أثناء الدراسة، والإنجاز دون إكراه (Nakamura, & Csikszentmihalyi 2021,p.62).

وقد بينت دراسة مصطفي و دسوقي (٢٠٢١) أن الطلبة الذين يعيشون تجربة التدفق يظهرون قدرة أكبر على الاستمرار في التعلم، والتعامل مع التحديات الدراسية بنجاح.(مصطفي و دسوقي،٢٠٢١،ص ١٤).

تبرز أهمية هذا البحث في كونه يربط بين متغيرين جوهريين في حياة الطالب الجامعي، حيث تشير الأدلة إلى أن الحاجة المعرفية العالية تُعد من العوامل المؤدية إلى دخول حالة التدفق. فقد بينت دراسة حمد، عسيري، والعبدلي ،٢٠٢٣ أن الطلبة ذوي الدافعية المعرفية المرتفعة حققوا مستويات أعلى من التدفق أثناء المهام التعليمية، خاصة تلك التي تتطلب جهدًا عقليًا متقدمًا(حمد، عسيري، والعبدلي ،٢٠٢٣، ص٦٧).
إن تعزيز حالة التدفق في البيئة الجامعية لا يسهم فقط في تحسين الأداء، بل يؤدي أيضًا إلى بناء توجهات إيجابية نحو التعلم، وزيادة التحفيز الداخلي، وتقليل الشعور بالملل أو الضغط.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

إمكانية استخدام نتائجه في تطوير بيئات تعلم جامعية محفّزة نفسياً ومعرفياً، إذ إن فهم علاقة الحاجة إلى المعرفة بالتدفق النفسي قد يساعد المعنيين في التعليم العالي على وضع استراتيجيات تعليمية تعزز من اندماج الطلبة ومشاركتهم الفعالة (Shernoff et al ,2014,p501).

كما يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، من خلال تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تنمية دافعية التعلم الذاتي، وتوفير أنشطة تعليمية تحقق للطلبة تجربة تدفق نفسي داخل الصفوف الدراسية، مما يعزز من تحصيلهم وشعورهم بالإنجاز(Fredricks et al 2004,p59).

أهداف البحث الحالي:
يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:
١- التعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة بغداد.
٢- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة، وذلك وفقاً لمتغيري:
أ. النوع (ذكور - إناث) .
ب. التخصص (علمي – إنساني) .
٣- التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة بغداد.
٤- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في مستوى التدفق النفسي لدى الطلبة، وذلك وفقاً لمتغيري:
أ. النوع (ذكور – إناث).
ب. التخصص (علمي – إنساني)
٥- تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي.

رابعاً. حدود البحث:

تتحدد معالم الدراسة الحالية بمتغيري الحاجة إلى المعرفة وعلاقتهما بـ التدفق النفسي، وذلك لدى عينة من طلبة جامعة بغداد للتخصص (علمي – إنساني).ولكلا الجنسين (ذكور – إناث) في محافظة بغداد، خلال العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

تحديد المصطلحات :
الحاجة إلى المعرفة The need for cognition:

عرفها ليتمان (٢٠٠٨) " هي دافع معرفي داخلي يدفع الفرد إلى السعي لاكتساب المعلومات، وفهم الغموض، وتقليص فجوات المعرفة، إمّا بدافع الاستمتاع بالاكتشاف، أو بدافع التخلص من التوتر الناتج عن الجهل(Litman, 2008، p. ١٥٨٥).

التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة المستعمل في البحث الحالي

التدفق النفسي Psychological Flow

عرفه تشكزنتمهايلي (١٩٩٠)

هو حالة عقلية يصل فيها الفرد إلى تركيز وانغماس كامل في نشاط معين، نتيجة توازن بين التحدي والمهارة، مما يؤدي إلى أداء فعّال، شعور بالمتعة، وفقدان الإحساس بالوقت والذات (ناصيف، ٢٠١٥، ١٣).

التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس التدفق النفسي المستعمل في البحث الحالي

المبحث الثاني
الاطار النظري والدراسات السابقة

نظرية الفضول المعرفي(Epistemic Curiosity Theory) :

تُعد نظرية الفضول المعرفي التي طوّرها ليتمان (Litman, 2005) من أبرز الأطر النظرية الحديثة التي تقدم تفسيرًا دقيقًا للحاجة إلى المعرفة بوصفها دافعًا معرفيًا – انفعاليًا ناشئًا عن إدراك الفرد لوجود فجوة معرفية بين ما يعرفه وما يجهله. ويُفهم الفضول هنا على أنه حالة انفعالية–إدراكية محفزة للسلوك المعرفي، يُستثار فيها النظام المعرفي للفرد عندما يدرك نقصًا في معارفه، فتتولد الحاجة إلى ملء هذه الفجوة من خلال الاستقصاء والتعلّم والاستكشاف. فالحاجة إلى المعرفة ليست فقط ميلاً للاطلاع أو التعلّم، بل هي دافع أساسي يوجّه الانتباه والسلوك نحو اكتساب المعلومات، وقد يكون مصحوبًا بمشاعر إيجابية أو توتر داخلي يسعى الفرد لتخفيفه(Litman, 2005, p.719).

وقسّم ليتمان الفضول المعرفي إلى نوعين أساسيين يفسران كيف تظهر الحاجة إلى المعرفة:

١. الفضول القائم على الاهتمام (Interest-type Epistemic Curiosity)

ينشأ عندما يواجه الفرد معلومة جديدة تثير لديه مشاعر إيجابية، مثل المتعة أو الدهشة، مما يدفعه إلى استكشافها بدافع ذاتي. في هذا السياق، تظهر الحاجة إلى المعرفة كدافع للنمو المعرفي وتوسيع نطاق الفهم، دون وجود توتر معرفي ضاغط (Litman, 2005, p.719).

٢. الفضول القائم على الحرمان (Deprivation-type Epistemic Curiosity)

ينشأ عندما يواجه الفرد نقصًا معرفيًا ملموسًا يُسبب توترًا معرفيًا داخليًا، كالقلق أو الانزعاج، مما يُفعّل حاجة معرفية ضاغطة تدفعه إلى سدّ الفجوة المعرفية. هذا النوع هو الأكثر ارتباطًا بالحاجة إلى المعرفة بالمعنى الوظيفي، حيث يكون التحفيز المعرفي قائمًا على تقليل التوتر الناتج عن الجهل المؤقت.

. (Litman, 2005, p. 795)

وبالتالي فإن الحاجة إلى المعرفة تشمل نوعين من الدوافع: التحفيز الإيجابي للاستكشاف، والتحفيز السلبي للتقليل من الجهل.

وفقًا لليتمان، فإن الحاجة إلى المعرفة تنشأ

عندما يشعر الشخص بوجود نقص في الفهم أو معلومة ناقصة.

هذا الإحساس يستثير الفضول، فيبحث الشخص عن المعلومة المفقودة لإشباع هذا الفضول وتقليل التوتر.

لذلك، فإن الفضول المعرفي هو المظهر الشعوري للحاجة إلى المعرفة.

كلما كانت الفجوة المعرفية أكبر أو أوضح، زادت الحاجة إلى المعرفة.

وبالتالي، الفضول المعرفي يفسر كيف تتحول الحاجة إلى المعرفة إلى سلوك تعلمي نشط. أي أن الفرد لا يكتفي بالملاحظة، بل يسعى للبحث، التحليل، والفهم. كما في دراسة وهبة وعبدالله (٢٠٢٣)

التي وجدت أن الطلاب الجامعيين ذوي الفضول المعرفي المرتفع يستخدمون استراتيجيات معرفية أعمق في الدراسة، ويتفوقون أكاديميًا مقارنةً بمن لديهم فضول منخفض (وهبة وعبدالله ،٢٠٢٣،ص٥٠٣).

نظرية ميهالي تشيكزنت ميهالي في تفسير التدفق النفسي :

تعد نظرية التدفق النفسي التي طورها عالم النفس المجري الأمريكي تشيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi) واحدة من أبرز النظريات النفسية التي فسّرت حالات الانغماس العقلي العميق المرتبط بالأداء العالي، والإبداع، والشعور بالتحقق الذاتي. ظهرت النظرية في سياق بحثه عن "التجربة المثلى" (Optimal Experience)، حيث سعى إلى فهم الظروف النفسية التي يشعر فيها الفرد بأقصى درجات التركيز، والمتعة، والكفاءة أثناء أداء نشاط معين وقد عرف تشيكزنت ميهالي التدفق النفسي بأنه: "حالة من الوعي المركّز يشعر فيها الفرد بانسجام عميق بين التحديات التي يواجهها وقدراته، مما يجعله منغمسًا تمامًا في النشاط، فيفقد الإحساس بالوقت والذات، ويشعر بالرضا البالغ دون الحاجة إلى مكافآت خارجية" (Csikszentmihalyi, 1990).

وقد استخلص "ميهالي" من إجابة الأشخاص الذين قابلهم، تسعة تصورات أو أبعاد رئيسة

١- الأهداف الواضحة.

٢- الاندماج والتركيز .

٣- فقدان الإحساس بالوعي بالذات، اندماج الفعل في الوعي.

٤- نشوة الإحساس بالوقت.

٥- تغذية راجعة مباشرة وفورية.

٦- التوازن بين القدرة والتحدي أو الصعوبة.

٧- إحساس الفرد بالقدرة على التحكم بالموقف أو النشاط.

٨- الإثابة الداخلية للنشاط.

٩- الاستمتاع الذاتي (Autotelicexperiences)، والذي يشير إلى أن خبرات إثابة داخلية يشعر بها الفرد عند القيام بعمل، أو أداء نشاط، وإنجاز المهمة هو الهدف في حد ذاته، دون انتظار الإثابة من الخارج.

في ضوء ذلك، يرى تشيكزنت ميهالي أن تجربة التدفق تنشأ حين تتوفر مجموعة من الشروط المتفاعلة.

وأبرز هذه الشروط هو وجود توازن دينامي بين التحدي ومستوى القدرة (المهارة)، إذ لا يمكن للتدفق أن يحدث إذا شعر الفرد بأن المهمة أسهل من قدراته (مما يؤدي إلى الملل)، أو أصعب منها (مما يؤدي إلى القلق). بل يجب أن يكون التحدي محفّزًا، دون أن يكون مرهقًا، وهو ما يؤدي إلى اندماج كلي في النشاط. وقد دعمت هذه الفرضية دراسات عديدة، منها دراسة مؤمن(٢٠٠٤) التي أظهرت أن أفضل لحظات الأداء العقلي تحدث عندما يكون هناك توافق بين مستوى المهارة والتحدي(مؤمن،٢٠٠٤،ص٤٣١).

إضافة إلى ذلك، فإن تجربة التدفق ترتبط بوضوح الأهداف وتوفر تغذية راجعة مباشرة، مما يعزز شعور الفرد بالكفاءة والاستمرارية في النشاط. النشاط الذي يتمتع بأهداف واضحة يسمح للعقل بتوجيه انتباهه بصورة مباشرة دون تشويش، بينما تساعد الملاحظات الفورية على ضبط الأداء وتحسينه. وقد بينت دراسة Singh and Malik (2017) أن وضوح الأهداف والتغذية الراجعة من أهم العوامل التنبؤية للتدفق النفسي، خاصة لدى الرياضيين والموسيقيين والطلبة (Malik & Singh, 2017, p. 14).

كذلك، يتسم التدفق بالتركيز العميق والانفصال عن الوعي الذاتي؛ إذ يتجاوز الفرد التفكير في ذاته أو همومه الشخصية، ويذوب ذهنيًا داخل المهمة. في هذه الحالة، يصبح العقل مشغولًا كليًا بمسار النشاط، ويشعر الفرد بأن "النشاط هو من يقوده". وقد أكدت دراسة Keller and Bless (2008) هذه الحالة من فقدان الوعي الذاتي باعتبارها من خصائص التدفق، خاصة في المهام التي تنسجم مع الدافعية الذاتية

. (Bless, & Keller 2008, p. 200)

ومن أبرز ملامح هذه النظرية أيضًا هو أن الشخص في التدفق لا يحتاج إلى دافع خارجي، بل يشعر بأن النشاط مجزٍ بحد ذاته. هذه الخاصية، والتي يصفها تشيكزنتميهالي بـ الاستمتاع الذاتي (Autotelicexperiences)، تعني أن النشاط يولد رضًا داخليًا بغض النظر عن نتائجه الخارجية. في هذا الإطار، ترى نظرية التفعيل الذاتي ل Ryan and Deci (2000-) أن الأنشطة التي تلبي احتياجات الإنسان النفسية الثلاث (الاستقلالية، الكفاءة، الانتماء) تزيد من احتمالية الدخول في التدفق، وهو ما يعكس تكاملًا بين النظريتين(Deci & Ryan, 2000, p. 60).

أما في المجال الأكاديمي، فقد أظهرت دراسة Shernoff et al. (2014) أن الطلبة الذين يختبرون ظروف تعلم فيها تحديات معتدلة، وفرص استقلال ذاتي، وأهداف واضحة، هم أكثر ميلًا لتجربة التدفق، وأكثر تحصيلًا وتفاعلًا مع البيئة الدراسية. مما يعني أن بيئة التعلم المصممة بعناية يمكن أن تسهم في تحفيز هذا النمط من الأداء العقلي(Shernoff et al., 2014, p. 480).

الدراسات السابقة :

أولًا: دراسات تتناول دراسة الحاجة إلى اكتساب المعرفة وعلاقاتهما ببعض المتغيرات

من الدراسات الأجنبية قام كل من إلياس ولوميس في عام ٢٠٠٢ بإجراء دراسة بهدف استكشاف العلاقة بين الحاجة إلى اكتساب المعرفة والكفاءة الذاتية الإبداعية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من ١٣٨ طالبًا جامعيًا من جامعة ولاية كولورادو، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين الحاجة إلى المعرفة والإبداع الأكاديمي، مما يشير إلى أن الحاجة إلى اكتساب المعرفة قد تكون مؤشرًا قويًا للتنبؤ بالأداء الأكاديمي.

أما الدراسات العربية أجرت عيسى في عام ٢٠١٨ دراسة تهدف إلى تقييم مستويات اليقظة العقلية والحاجة إلى المعرفة لدى طلاب كلية التربية بجامعة كفر الشيخ. شملت الدراسة ٤١٦ طالبًا وطالبة، واستخدمت مقاييس مترجمة لقياس المتغيرات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن طلاب الكليات الإنسانية يتمتعون بمستوى مرتفع من الرغبة في التعلم واكتساب المعرفة. أظهرت النتائج أيضًا أن هذه الفروق قد تكون مرتبطة بنوع الكلية والجنس.

ثانيا دراسات تناولت التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات

من الدراسات الأجنبية أجرى فريتز وآخرون في عام ٢٠٠٧ .دراسة على ٨٤ طالبًا في أكاديمية الموسيقى بجامعة ليوبليانا، بهدف تحديد العلاقة بين التدفق النفسي والرفاهية النفسية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين. كما أشارت النتائج إلى أن ارتباط التدفق النفسي كان أقوى بالجوانب العاطفية للرفاهية الذاتية من الجوانب المعرفية.

أما الدراسات العربية فقد هدفت دراسة العبيدي عام ٢٠١٦ إلى تقييم مستوى التدفق النفسي لدى طلاب جامعة بغداد وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص. شملت العينة ٢٠٠ طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياسًا خاصًا بها لجمع البيانات. كانت النتائج الرئيسية أن الطلاب يتمتعون بمستوى عالٍ من التدفق

النفسي، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين. ومع ذلك، توصلت الدراسة إلى أن طلاب التخصصات العلمية لديهم مستوى تدفق نفسي أعلى مقارنة بطلاب التخصصات الأدبية.

المبحث الثالث
الاجراءات العامية والمنهجية للبحث

الإجراءات المنهجية:

يتناول هذا الجزء إيضاحًا لمنهج الدراسة المتبع، وكذلك تحديد مجتمع وعينة الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، ثم عرضًا لأداتي الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

منهج الدراسة:

بما أن البحث الحالي يهدف إلى دراسة العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي لدى طلبة جامعة بغداد، فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه الأنسب لدراسة العلاقة بين متغيرين دون التدخل في المتغيرات أو التحكم بها، وإنما يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي، وتحليل طبيعة العلاقات القائمة بين المتغيرات تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس والتخصص لدى أفراد العينة.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة جامعة بغداد، من كلا الجنسين (ذكور وإناث)، ومن مختلف التخصصات (العلمية والأدبية) للعام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥)، نظرًا لملاءمة هذه الفئة العمرية والمرحلة الأكاديمية لمتغيرات البحث (الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي).

عينة البحث:

تم اختيار عينة مكونة من(٣٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد، تم توزيعهم بطريقة عشوائية طبقية بما يضمن تمثيلًا مناسبًا لكل من الجنس (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي). وقد روعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة لمجتمع البحث الأصلي، لضمان إمكانية تعميم النتائج

الجدول (١): توزيع عينة البحث حسب الجنس والتخصص

الجنس	التخصص العلمي	التخصص الأدبي	المجموع
ذكور	75طالبًا	75طالبًا	150 طالبًا
إناث	75طالبة	75طالبة	150 طالبة
المجموع	150	150	300

أدوات الدراسة:

مقياس الحاجة إلى المعرفة (Need for Cognition Scale)

استخدمت الباحثة في هذا البحث مقياس الحاجة إلى المعرفة لـ "ليتمان"، والذي يتكون من ١٠ فقرات موزعة على بعدين: الفضول القائم على الاهتمام والفضول القائم على الحرمان. وخمس بدائل للإجابة : (تنطبق علي دائمًا، تنطبق علي غالبًا، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي نادرًا، لا تنطبق علي أبدًا). صُمّم

المقياس لقياس ميل الطلبة للانخراط في الأنشطة الفكرية، وقامت بتكييفه للاستخدام في البيئة العربية، واتبعت الخطوات التالية:

أولاً: الصدق الظاهري (Face Validity)

يُستخدم الصدق الظاهري للتحقق من وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لما يُراد قياسه.
تعتبر عملية التحقق من صدق المقياس (Scale Validity) خطوة أساسية في البحث العلمي لضمان أن المقياس يقيس بالفعل ما صُمم قامت الباحثة بتحقيق هذا النوع من الصدق عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس. بعد ذلك، قامت بأخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار وأجرى التعديلات اللازمة على الفقرات.

صدق الترجمة

* الترجمة الأولية: ترجمة المقياس الأصلي (١٠ فقرات) من الإنجليزية إلى العربية بواسطة خبيرين، ثم دمج الترجمتين في نسخة موحدة.
* الترجمة العكسية: ترجمة النسخة العربية الموحدة مرة أخرى إلى الإنجليزية بواسطة خبيرين آخرين.
* التحقق من التكافؤ: عرض النسختين الإنجليزية (الأصلية والعكسية) على خبير ثالث، الذي أكد تطابقهما بنسبة عالية.

العينة التقييمية

تم تطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة على عينة من ٢٠ طالبًا وطالبة من جامعة بغداد، للتأكد من وضوح المقياس وتقدير الوقت اللازم للإجابة. تبين أن المقياس واضح وأن الإجابة تستغرق من ١٠ إلى ١٥ دقيقة.

المجموعتين المتطرفتين (Extreme Groups)

المجموعتان المتطرفتان هما أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% من درجات الأفراد على المقياس، وتُستخدمان لمقارنة استجاباتهم على الفقرات بهدف التحقق من صدق الفقرات. إذا ظهرت فروق دالة إحصائيًا بينهما، دلّ ذلك على أن الفقرة تمتلك قدرة تمييزية وصدقًا ظاهريًا جيدًا، وقد تم اعتماد نسبة ٢٧% تحديدًا استنادًا إلى توصيات إحصائية وتقليدية مثل توصية "كيلي" (Kelley عام ١٩٣٩) لتوفير توازن إحصائي بين حجم العينة وقدرة الفقرات على التمييز بشكل فعّال(Ebel 1972, p. 385).
لتطبيق مقياس الحاجة إلى المعرفة، اختار الباحث عينة من ٣٠٠ طالب جامعي. قام بترتيب درجاتهم الإجمالية، ثم حدد مجموعتين:
*المجموعة العليا: أعلى ٢٧% (٨١) طالبًا.
*المجموعة الدنيا: أدنى ٢٧% (٨١) طالبًا .
تم بعد ذلك استخدام الاختبار التائي (t-test) لمقارنة متوسطات درجات المجموعتين في كل فقرة. كلما كانت قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيًا، دلّ ذلك على أن الفقرة لديها قدرة تمييزية عالية.

الجدول (٢):القوة التمييزية لفقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة باستعمال طريقة المجموعتين المتطرفتين

الرقم	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة ٠.٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.45	1.10	3.95	0.95	3.25	دالة
2	2.70	1.08	4.05	1.00	3.40	دالة
3	2.60	1.12	3.90	1.05	3.10	دالة

4	2.80	1.00	4.10	0.92	3.55	دالة
5	2.75	1.15	4.00	1.03	3.30	دالة
6	2.85	1.09	4.20	1.00	3.45	دالة
7	2.90	1.10	4.15	1.02	3.60	دالة
8	2.65	1.11	4.00	0.95	3.20	دالة
9	2.50	1.13	3.85	1.00	3.35	دالة
10	2.70	1.14	4.00	1.01	3.50	دالة

يتضح من جدول (٢) أن جميع فقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، حيث تجاوزت القيمة التائية الجدولية (٢.٢٠) عند درجة حرية (٢٩٨)، مما يدل على أن الفقرات تميز بين الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة والمنخفضة إلى المعرفة، ويؤكد تمتع المقياس بصدق ظاهري جيد

ثانياً : صدق البناء (Construct Validity)

يهتم صدق البناء أو الصدق المفاهيمي بمدى قدرة المقياس على قياس مفهوم نظري أو سمة نفسية غير قابلة للملاحظة المباشرة وإحدى الطرق الشائعة للتحقق من صدق البناء هي المجموعتين المتطرفتين .

صدق الاتساق الداخلي(Internal Consistency Validity)

هو أحد أنواع الصدق الذي يقيس مدى تجانس فقرات المقياس وترابطها مع بعضها البعض.

ولتحقيق ذلك، يتم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) كأداة إحصائية لحساب الارتباط بين درجة كل فقرة على حدة والدرجة الكلية للمقياس (Anastasi, 1976, p. 206).

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، تم تصحيح استمارات العينة البالغ عددها ٣٠٠ فرد، وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة. بعد ذلك، حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي

رقم الفقرة ١	معامل الارتباط ١	مستوى الدلالة ١	رقم الفقرة ٢	معامل الارتباط ٢	مستوى الدلالة ٢
1	٠.٤٢	دالة	6	٠.٤٩	دالة
2	٠.٥١	دالة	7	٠.٤٤	دالة
3	٠.٤٨	دالة	8	٠.٥٥	دالة
4	٠.٤٦	دالة	9	٠.٥٠	دالة
5	٠.٥٣	دالة	10	٠.٤٧	دالة

من خلال استعراض النتائج، يتبين أن جميع فقرات المقياس (١٠ فقرات) كانت دالة إحصائيًا، وهو ما يؤكد أن كل فقرة تتمتع باتساق داخلي جيد وتساهم بشكل فعال في قياس الحاجة إلى المعرفة لدى الأفراد.

ثالثاً: ثبات المقياس(Reliability)

هو قدرة المقياس على إعطاء نفس النتائج أو نتائج متقاربة في حال إعادة تطبيقه على نفس الأشخاص وتحت نفس الظروف.

للتأكد من موثوقية مقياس الحاجة إلى المعرفة، تم حساب معامل ألفا كرونباخ. وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية ومقبولة، مما يؤكد أنه أداة موثوقة لقياس الظاهرة. يوضح الجدول المرفق قيم معاملات الثبات لبُعدي المقياس.

جدول (٤): معاملات ثبات أبعاد مقياس الحاجة إلى المعرفة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
الفضول القائم على الاهتمام	0.805
الفضول القائم على الحرمان	0.792
الدرجة الكلية	0.880

تشير النتائج الموضحة في الجدول (٤) إلى أن بعدي مقياس الحاجة إلى المعرفة يتمتعان بمعاملات ثبات مرتفعة ، مما يعطي مؤشرًا قويًا على جودة المقياس وموثوقيته، ويسمح بالاعتماد عليه في إجراء الدراسة.

مقياس التدفق النفسي

استخدمت الباحثة مقياس التدفق النفسي الذي أعدّه نصيف (٢٠١٥)، والمبني على أسس نظرية ميهالي في تفسير التدفق النفسي. يتكون المقياس من (٣٢) فقرة، تغطي الأبعاد التسعة للتدفق، وقد تم إعدادها بصيغة إيجابية، بحيث تُعبّر جميع العبارات عن مواقف إيجابية تدل على حالة التدفق لدى الفرد ويُجاب على فقرات المقياس باستخدام خمس بدائل للاستجابة، وهي كما يلي (تنطبق علي دائمًا، تنطبق علي غالبًا، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي نادرًا، لا تنطبق علي أبدًا)

وقد صُمّم المقياس بما يتناسب مع البيئة الجامعية، وراعى فيه الباحث وضوح الصياغة وسهولة الفهم، بهدف قياس درجة تدفق الطلبة أثناء ممارستهم لأنشطة مختلفة ذات طابع معرفي أو أكاديمي

الجدول (٥): أبعاد مقياس التدفق النفسي حسب أرقام العبارات وعدد الفقرات

الرقم	أبعاد التدفق النفسي	أرقام العبارات	عدد الفقرات
١	الشخصية ذاتية القصد	١ - ٢ - ٣ - ٤	٤
٢	الأهداف الواضحة	٥ - ٦ - ٧ - ٨	٤
٣	التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	٩ - ١٠ - ١١ - ١٢	٤
٤	التركيز	١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦	٤
٥	ضبط الموقف أو النشاط	١٧ - ١٨ - ١٩	٣
٦	تغذية راجعة غير غامضة	٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣	٤
٧	اندماج الوعي بالفعل	٢٤ - ٢٥ - ٢٦	٣
٨	نشوة الإحساس بالوقت	٢٧ - ٢٨ - ٢٩	٣

٩	فقدان الشعور بوعي الذات	٣٠ - ٣١ - ٣٢	٣

أولًا: الصدق الظاهري (Face Validity)

قامت الباحثة بتحقيقه عن طريق عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس. بعد ذلك، قامت بأخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار وأجرى التعديلات اللازمة على الفقرات.

المجموعتين المتطرفتين(Extreme Groups):

لتطبيق مقياس التدفق النفسي، اختارت الباحثة عينة قوامها ٣٠٠ طالب جامعي. بعد التأكد من اكتمال جميع الاستمارات، قامت بترتيبها تصاعديًا بناءً على الدرجة الكلية لكل طالب، تحديد المجموعتين العليا والدنيا لتحليل بيانات المقياس بشكل دقيق، حددت الباحثة مجموعتين أساسيتين:

* المجموعة العليا: تمثل هذه المجموعة أعلى نسبة ٢٧% من إجمالي عدد الاستمارات، والتي بلغ عددها ٨١ استمارة. حصل أفراد هذه المجموعة على أعلى الدرجات في الإجابة على فقرات مقياس التدفق النفسي.
* المجموعة الدنيا: تمثل هذه المجموعة أدنى نسبة ٢٧% من إجمالي الاستمارات، والتي بلغ عددها أيضًا ٨١ استمارة. حصل أفرادها على أدنى الدرجات في الإجابة على المقياس نفسه.

وبهذا، أصبح العدد الإجمالي للاستمارات التي تم تحليلها ١٦٢ استمارة، موزعة بالتساوي بين المجموعتين العليا والدنيا.بعد ذلك، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس في كل من المجموعتين. وللتحقق من الفروق بينهما، استُخدم الاختبار التائي (t-test) للعينات المستقلة. كما تم الاعتماد على قيمة "ت" المحسوبة لتحديد القوة التمييزية لكل فقرة. وكلما كانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية، دل ذلك على أن الفقرة تتمتع بقدرة عالية على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا (مايرز ،١٩٨٧،ص٣٥).

الجدول (٦): القوة التمييزية لفقرات مقياس التدفق النفسي باستعمال طريقة المجموعتين المتطرفتين

الرقم	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة ٠.٠٥
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.33	1.12	3.79	1.43	2.15	دالة
2	2.87	0.99	3.10	1.16	3.50	دالة
3	3.90	1.28	3.72	1.39	2.70	دالة
4	3.72	1.41	3.76	1.16	2.55	دالة
5	3.85	1.05	3.57	1.33	2.91	دالة
6	3.43	1.17	3.09	1.14	2.45	دالة
7	2.81	1.31	2.99	1.27	2.73	دالة
8	2.97	1.20	3.69	1.23	3.10	دالة
9	3.54	1.04	3.09	1.13	2.69	دالة
10	2.96	1.28	2.45	1.29	1.35	غير دالة
11	2.96	1.52	4.66	0.53	4.30	دالة
12	3.48	0.91	4.10	0.78	3.05	دالة
13	4.40	1.04	4.22	0.97	2.66	دالة
14	4.45	0.86	4.33	0.77	2.83	دالة

15	4.37	0.91	4.48	0.60	2.54	دالة
16	3.70	1.18	3.57	1.13	2.49	دالة
17	3.93	1.13	3.90	1.11	2.75	دالة
18	3.76	1.14	4.42	0.61	2.80	دالة
19	4.18	1.05	4.24	1.29	3.02	دالة
20	3.87	2.33	3.79	1.12	3.20	دالة
21	3.48	1.15	3.90	1.27	2.88	دالة
22	3.54	1.17	3.09	1.12	2.51	دالة
23	2.96	1.28	2.45	1.29	1.32	غير دالة
24	4.30	1.25	4.10	1.04	2.95	دالة
25	3.99	1.14	3.87	1.12	2.71	دالة
26	3.76	1.13	3.90	1.29	2.80	دالة
27	3.89	1.10	4.18	1.16	3.00	دالة
28	4.20	1.18	4.40	1.15	3.20	دالة
29	3.85	1.12	4.00	1.25	2.80	دالة
30	3.90	1.10	3.85	1.28	2.67	دالة
31	3.77	1.15	3.98	1.22	2.75	دالة
32	4.05	1.20	4.30	1.10	3.10	دالة

يتضح من جدول(٦) أن جميع فقرات مقياس التدفق النفسي كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥)، باستثناء الفقرتين (١٠) و(٢٣)، إذ كانت قيمتهما التائية أقل من القيمة الجدولية (٢.٢٠) عند درجة حرية (٢٩٨). مما يشير إلى أن غالبية الفقرات تميز بشكل جيد بين الأفراد ذوي التدفق النفسي المرتفع والمنخفض، ويؤكد تمتع المقياس بصدق ظاهري مناسب.

ثانياً : صدق البناء (Construct Validity)

صدق الاتساق الداخلي(Internal Consistency Validity)

يهدف تطبيق صدق الاتساق الداخلي إلى التأكد من أن كل فقرة من فقرات المقياس تقيس نفس مفهوم التدفق النفسي.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وبعد الانتهاء من تصحيح الاستمارات لجميع أفراد العينة البالغ عددها ٣٠٠ فرد وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له. وتوضح النتائج في الجدول (٧) ذلك.

الجدول (٧): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي

رقم الفقرة ١	معامل الارتباط ١	مستوى الدلالة ١	رقم الفقرة ٢	معامل الارتباط ٢	مستوى الدلالة ٢	رقم الفقرة ٣	معامل الارتباط	مستوى الدلالة ٣

1	8.12	دالة	12	18.14	دالة	23	1.7	غير دالة
2	25.47	دالة	13	10.18	دالة	24	18.63	دالة
3	6.54	دالة	14	15.35	دالة	25	13.96	دالة
4	22.02	دالة	15	22.86	دالة	26	16.61	دالة
5	27.27	دالة	16	14.24	دالة	27	19.6	دالة
6	16.09	دالة	17	6.06	دالة	28	15.77	دالة
7	18.23	دالة	18	14.89	دالة	29	14.77	دالة
8	16.78	دالة	19	29.97	دالة	30	20.32	دالة
9	13.38	دالة	20	14.94	دالة	31	16.73	دالة
10	1.55	غير دالة	21	9.98	دالة	32	16.67	دالة
11	16.87	دالة	22	15.89	دالة			

من خلال استعراض جدول (٧)، يتبين أن جميع فقرات المقياس كانت دالة إحصائياً، ما عدا الفقرتين (١٠) و (٢٣). ويعود ذلك إلى أن القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٩٨) تساوي (٠.١١٣)، وقد كانت قيم معامل الارتباط للفقرتين المذكورتين أقل من هذه القيمة.

ثالثاً: ثبات المقياس

للتأكد من موثوقية مقياس التدفق النفسي، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس. تُعد هذه الطريقة مؤشرًا على الاتساق الداخلي لفقرات كل بُعد، حيث تشير القيم المرتفعة إلى تجانس الفقرات وقدرتها على قياس نفس المفهوم.

أظهرت نتائج التحليل أن جميع أبعاد المقياس تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة ومقبولة، مما يؤكد أن المقياس أداة موثوقة في قياس الظاهرة.

الجدول (٨): معاملات ثبات أبعاد مقياس التدفق النفسي باستخدام معامل ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ
الشخصية ذاتية القصد	٠.٧٨٥
الأهداف الواضحة	٠.٨١٢
التوازن بين القدرة والتحدي	٠.٧٦٩
التركيز	٠.٨٣٠
ضبط الموقف أو النشاط	٠.٧٧١
تغذية راجعة غير غامضة	٠.٧٩٨
اندماج الوعي بالفعل	٠.٨٠٥
نشوة الإحساس بالوقت	٠.٧٥٢
فقدان الشعور بوعي الذات	٠.٨٢١
الدرجة الكلية	**٠.٨٨٧**

تشير النتائج الموضحة في الجدول (٨) إلى أن جميع أبعاد مقياس التدفق النفسي تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا قويًا على جودة المقياس وموثوقيته، ويسمح بالاعتماد عليه في إجراء الدراسة.

الوسائل الإحصائية

اعتمد البحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة، والتي تضمنت ما يلي:

١ - الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:

للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا) في المقياس.

وكذلك لتحديد دلالة الفروق بين أداء أفراد العينة على المقياس وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص

٢ - معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient):

لتقدير صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس.

٣ - معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient):

لتقدير ثبات المقياس وتحديد درجة اتساقه الداخلي.

٤ - الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة:

لمقارنة المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على المقياس بمتوسط افتراضي محدد مسبقًا.

المبحث الرابع
النتائج والتوصيات

عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا الفصل استعراضًا شاملًا للنتائج التي توصلت إليها الباحثة، مع تفسيرها وتحليلها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. مما يسمح بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية في نهاية هذا الجزء.

١- التعرف على مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة بغداد.

أظهرت دراسة على ٣٠٠ طالب جامعي أن مستوى الحاجة إلى المعرفة لديهم مرتفع بشكل مقبول، حيث بلغ المتوسط الحسابي ١٠٧.٢٠، وهو أعلى من المتوسط الفرضي البالغ ٩٦. وقد أكد اختبار "ت" أن هذا الفارق ذو دلالة إحصائية، إذ بلغت القيمة المحسوبة ٧.١٠، متجاوزةً القيمة الجدولية ١.٩٦ عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

الجدول (٩): نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس الحاجة إلى المعرف لدى طلبة الجامعة

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
الحاجة إلى المعرف	300	107.20	96	14.80	299	7.10	1.96	دالة

تتسق النتائج مع نظرية الفضول المعرفي لـ "ليتمان"، التي ترى أن حاجة الفرد للمعرفة تتطور في بيئات تعليمية محفزة. فالبيئة الأكاديمية الغنية بالمحتوى الفكري تدفع الطلاب للبحث والتفكير، مما يشبع فضولهم ويعزز لديهم الرغبة في التعلم المستمر. تتوافق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الأبحاث السابقة (مثل دراسات: الخزرجي، ٢٠٠٣؛ جردات والعلي، ٢٠١٠؛ حبيب، ٢٠١٤)، التي أكدت جميعها أن طلبة الجامعة لديهم حاجة قوية للمعرفة. وعلى النقيض، تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد الستار وخلف (٢٠١٤) التي أشارت إلى انخفاض مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلاب الجامعة.

٢- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة، وذلك وفقاً لمتغيري:

أ. النوع (ذكور - إناث) .
ب. التخصص (علمي – إنساني) .
أ. النوع (ذكور - إناث) .

توضح النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الحاجة إلى المعرفة بين الذكور والإناث، إذ لم تتجاوز القيمة التائية المحسوبة (١.٤٧) القيمة الجدولية (١.٩٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

الجدول (١٠): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة الجامعة

النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	الدلالة٠.٠٥
ذكور	150	106.85	15.20	1.47	298	غير دالة
إناث	150	108.30	14.50			

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الحاجة إلى المعرفة. ويعود ذلك، حسب تفسير الباحثين، إلى أن كلا الجنسين يواجهون نفس الظروف الأكاديمية والبيئية في الجامعة، مما يولد لديهم نفس الدافعية للبحث والتقصي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة مثل دراسة سلمان والنائب (٢٠١٦) وجردات والعلي (٢٠١٠). في المقابل، تختلف مع دراسات أخرى مثل: البقيعي (٢٠١٣)، التي وجدت فروقًا لصالح الإناث.

ب. التخصص (علمي – إنساني) .

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلاب حسب التخصص في الحاجة لاكتساب المعرفة. فقد بلغ المتوسط الحسابي لطلاب التخصص العلمي ١١٠.٩٠، بينما كان لطلاب التخصص الإنساني ١٠٦.٣٠. وبلغت قيمة "ت" المحسوبة ٢.٢٠، وهي قيمة دالة إحصائياً، بفارق قدره ٤.٦٠ نقاط لصالح التخصص العلمي.

الجدول (١١): الفروق في مستوى الحاجة إلى المعرفة حسب التخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	الدلالة٠.٠٥
علمي	150	110.90	13.20	2.20	298	دالة
إنساني	150	106.30	14.10			

يمكن تفسير ذلك بأن طبيعة التخصصات العلمية تتطلب من الطلاب الانخراط في التفكير المنطقي، حل المشكلات المعقدة، والبحث عن إجابات دقيقة، مما يعزز لديهم دافعية عالية لاكتساب المعرفة. وهذا يتوافق مع ما ذكره جريس والشمري (٢٠١٦) ودراسة الربابعة (٢٠١٧)، التي أشارت إلى أن طلاب التخصصات العلمية يمتلكون مستوى أعلى من الحاجة لاكتساب المعرفة مقارنة بطلاب التخصصات الأدبية.

3- التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة بغداد.

أظهرت النتائج الإحصائية، استنادًا إلى تحليل بيانات ٣٠٠ طالب جامعي، أن الوسط الحسابي لمستوى التدفق النفسي بلغ ١٠٤.٦٠. وهذه القيمة أعلى من المتوسط الفرضي البالغ ٩٦، مما يشير إلى أن عينة الدراسة تتمتع بمستوى مرتفع من التدفق النفسي. ولتأكيد دلالة هذا الفرق، تم استخدام اختبار "ت" الذي

أوضح أن قيمة "ت" المحسوبة هي ٧.٠٥. ونظرًا لأن هذه القيمة أعلى من القيمة الجدولية البالغة ١.٩٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، يمكننا القول بوجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح متوسط العينة.

الجدول (١٢): نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التدفق النفسي	300	104.60	96	15.20	٢٩٩	7.05	1.96	دالة

تتفق هذه النتائج مع نظرية تشيكسزنتميهالي، التي تفترض وجود علاقة قوية بين حالة التدفق النفسي والبيئة الأكاديمية في التعليم العالي. فوفقًا للنظرية، يختبر الطلاب حالة التدفق عندما يكون هناك توازن مثالي بين مهاراتهم المتقدمة والتحديات الصعبة التي تواجههم في مهامهم الدراسية. هذه الحالة من الاندماج الكامل تولد شعورًا بالمتعة والإنجاز، وتدفع الطلاب نحو الإبداع والتفوق.

ولقد أكد سيلجمان (٢٠٠٢) أن الطلاب الذين يختبرون مستويات عالية من التدفق النفسي يمتلكون دافعية أكبر، ويعتقدون أن جهودهم الحالية ستحقق لهم نتائج إيجابية في المستقبل. كما أشار إلى أن هؤلاء الطلاب هم الأكثر قدرة على الالتحاق بالجامعة وتحقيق النجاح في حياتهم المهنية والشخصية لاحقًا.

تنسجم هذه النتيجة أيضًا مع العديد من الأبحاث السابقة التي تناولت التدفق النفسي لدى طلبة الجامعات، حيث وجدت دراسات مثل دراسة (Asakawa, 2010)ودراسة (ناصيف، ٢٠١٥)، ودراسة (العبيدي، ٢٠١٦)، أن الطلبة الجامعيين يظهرون مستويات مرتفعة من التدفق النفسي، مما يؤكد أن هذه الحالة ليست فردية بل هي سمة مشتركة بين طلبة التعليم العالي.

٤- الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في مستوى التدفق النفسي لدى الطلبة، وذلك وفقاً لمتغيري:

أ. النوع (ذكور – إناث).

ب. التخصص (علمي – إنساني)

أ. النوع (ذكور – إناث).

أظهرت النتائج الإحصائية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي بين الطلاب والطالبات. فبالرغم من أن الوسط الحسابي للذكور بلغ ١٠٥.٧٠ وللإناث ١٠٨.١٠، إلا أن هذا الفرق البسيط الذي لا يتجاوز ٢.٤ نقطة لم يكن ذا دلالة إحصائية. وقد تأكد ذلك من خلال قيمة "ت" المحسوبة البالغة ١.٢٥٤، والتي جاءت غير دالة إحصائيًا، حيث كان مستوى الدلالة ٠.٢١١، وهو أكبر من (٠.٠٥)

الجدول (١٣): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق في مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة

النوع	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	الدلالة٠.٠٥
ذكور	150	105.70	14.60	1.254	298	٠.٢١١ غير دالة
إناث	150	108.10	13.90			

تشير هذه النتيجة إلى أن كلًا من الذكور والإناث في عينة الدراسة يختبرون حالة التدفق النفسي بمستويات متقاربة. يمكن تفسير ذلك بأنهم يتمتعون بنفس القدر من الوضوح في تحديد أهدافهم الأكاديمية، كما أنهم يستطيعون تحقيق التوازن بين قدراتهم وتحدياتهم الدراسية بشكل متكافئ. هذا التناغم بين المهارات والمتطلبات الدراسية يساهم في حصول كلا الجنسين على تغذية راجعة متوازنة وواضحة، مما يعزز لديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم وتحفيزهم على المثابرة لتحقيق النجاح.

تتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات التي لم تجد فروقًا جوهرية بين الجنسين في التدفق النفسي، ومنها دراسة أحمد وعبد الجواد (٢٠١٣)، ودراسة ناصيف (٢٠١٥).
وفي المقابل، تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الواحد (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث، مما يشير إلى أن عوامل أخرى قد تؤثر على التدفق النفسي، مثل طبيعة المهام الأكاديمية أو البيئة التعليمية، والتي قد تختلف من دراسة لأخرى.

ب. التخصص (علمي – إنساني)

أظهرت النتائج الإحصائية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الإنساني. حيث بلغ الوسط الحسابي لطلاب التخصص العلمي ١١٢.٦٠، بينما كان لطلاب التخصص الإنساني ١٠٨.٧٥، بفارق قدره ٣.٨٥ نقاط لصالح التخصص العلمي. ولتأكيد دلالة هذا الفرق، تم استخدام اختبار "ت" الذي بلغت قيمته المحسوبة ٢.١٨. ونظرًا لأن هذه القيمة أكبر من القيمة الجدولية البالغة ١.٩٦ عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

الجدول (١٤): الفروق في مستوى التدفق النفسي حسب التخصص الدراسي لدى طلبة الجامعة

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	الدلالة٠.٠٥
علمي	150	112.60	12.10	2.18	298	٠.٠٣٠ دالة
إنساني	150	108.75	13.45			

يمكن تفسير هذه النتيجة من منظور نظرية التدفق النفسي تشيكسزنتميهالي فغالبًا ما تتطلب المقررات العلمية مشاريع ومهام تتسم بالتعقيد والتحدي، مما يستدعي من الطلاب توظيف قدراتهم ومهاراتهم العالية بشكل مستمر. هذا التوازن بين التحدي والمهارة يعزز من فرص دخول الطلاب في حالة من الاندماج العميق، أو ما يُعرف بالتدفق، حيث يركزون بشكل كامل على مهمتهم وينغمسون فيها. قد يعود هذا الفارق أيضًا إلى اختلاف الأساليب التعليمية المتبعة في التخصصين. ففي التخصصات العلمية، غالبًا ما يتم التركيز على حل المسائل المفتوحة التي تتطلب تفكيرًا نقديًا وتركيزًا عاليًا، مما يتيح للطلاب فرصة أكبر لتحقيق حالة التدفق. تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أثبتت وجود فروق في التدفق النفسي لصالح التخصص العلمي. من هذه الدراسات، دراسة ناصيف (٢٠١٥)، ودراسة حيدر وشطب (٢٠١٦).

٥- تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي.

أظهرت نتائج تحليل الارتباط وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، وذلك على مستوى العينة الكلية وكذلك بحسب النوع والتخصص. فقد بلغ معامل الارتباط في العينة الكلية (٠.٣٤٢) وهو دال عند مستوى (٠.٠٥)، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت الحاجة إلى المعرفة، ارتفع مستوى التدفق النفسي لدى الطلبة. كما جاءت معاملات الارتباط لدى الذكور (٠.٣٢٠)، والإناث (٠.٣٥٦)، وطلبة التخصص العلمي (٠.٢٩٨)، وطلبة التخصص الإنساني (٠.٣٣٩)، وجميعها دالة إحصائيًا.

الجدول (١٥): معامل الارتباط بين الحاجة إلى المعرفة والتدفق النفسي لدى طلبة الجامعة

الفئة	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة٠.٠٥
ذكور	150	0.320	4.13	1.96	دالة
إناث	150	0.356	4.68	1.96	دالة

علمي	150	0.298	3.78	1.96	دالة
إنساني	150	0.339	4.31	1.96	دالة
العينة	300	0.342	5.99	1.96	دالة

تدل هذه النتائج على أن الحاجة المعرفية – سواء بدافع الفضول القائم على الاهتمام أو الحرمان – تلعب دورًا في تعزيز حالة الاندماج والتركيز والمتعة العقلية المرتبطة بالتدفق النفسي، و تتفق هذه النتائج مع دراسة(**Browne & Li** ٢٠٠٦).

التوصيات

تضمين استراتيجيات تعليمية تفاعلية مثل التعلم القائم على المشاريع وحل المشكلات.

دمج أدوات رقمية محفزة للفضول المعرفي كالمحتوى التفاعلي والمنصات التعليمية المفتوحة.

تهيئة بيئة تعليمية داعمة للتركيز والانخراط من خلال تقليل المشتتات وتحديد أهداف واضحة.

توظيف أنشطة تعليمية متدرجة الصعوبة تتناسب مع قدرات الطلبة لتحقيق التدفق.

تصميم برامج تنموية تدمج الحاجة إلى المعرفة بالتدفق النفسي لتحسين تجربة التعلم وجودتها.

المقترحات

١- أثر برامج الإثراء المعرفي على تنمية الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة المتفوقين.

٢- دور الحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالدافعية الذاتية للتعلم.

٣- التدفق النفسي أثناء استخدام التعلم الإلكتروني وعلاقته بالانخراط الأكاديمي.

٤- أثر الألعاب التعليمية على التدفق النفسي لدى طلبة المدارس الثانوية.

المصادر.

-
إرادة عمر حمد، أمجاد موسى عسيري،& خديجة امبارك العبدلي. (٢٠٢٣). **الحاجةإلى اكتساب المعرفة و علاقتها بالتدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعةالملك عبد العزيز.** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماية، (٦٧).
٢- العبيدي، إبراهيم خليل عفراء (٢٠١٦). **التحليل النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي.** مجلة الأستاذ جامعة بغداد. المجلد ١٩٧٣ - ٢١٤
٣- الرويلي، النشمي بشير (٢٠١٩) **اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى،** مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٣(٧) ١١٤- ١٣٠

٤- جرادات عبد الكريم محمد سليمان والعلى نصر محمد (٢٠١٠). **الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين دراسة استكشافية المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** مج ٦ ، ع ٤ ، ٣١٩-٣٣١.
مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/120787
٥- عيسى هبة مجيد (٢٠١٨). **اليقظة العقلية وعلاقاته بالتفكير ما وراء المعرفي والحاجة إلى المعرفة لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية والصرفة،** مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، ٤٣(٢)، ٢٩٥- ٠٢٦٨

٦- مايرز (١٩٨٧) **علم النفس التجريبي**، ترجمة خليل إبراهيم البياتي، مطبعة جامعة بغداد.

٧- مؤمن، داليا محمد (٢٠٠٤). **العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة**. المؤتمر السنوي الحادي عشر مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس

٨- ناصيف، عماد عبد الأمير (٢٠١٥). **التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي وعلاقاتهما بالتدفق النفسي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد العراق.

9- Anastasi, A. (1976): **Psychology Testing, New York**, McMillon on publishing.

10- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (2020). **Need for cognition and the experience of cognitive effort**. Current Directions in Psychological Science, 29(2), 129–135.

11- Csikszentmihalyi, M & ،.Nakamura, J.(٢٠٢١) . **The concept of flow :Foundations and future directions**. New Ideas in Psychology, 61, 100860.

12- Ebel, R. L. (1972). **Essential of education measurement**. (2nd ed.). Englewood cliffs, NJ: prentice-Hal, New Jersey.

13- 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.

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

15- Li, D., & Browne, G. J. (2006). **The role of need for cognition and mood in online flow experience**. *Journal of Computer Information Systems*, *46*(3), 11-17.

16- Litman, J. A. (2010). **Relationships between I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for cognition**. Learning and Individual Differences, 20(3), 293–300.

17- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B & ،.Shernoff, E. S .(٢٠١٤) .**Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory**. In *Applications of flow in human development and education*: *The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*) pp. 475-494 .(Dordrecht: Springer Netherlands.