الإسهام النسبي للسيطرة الانتباهية والرضا عن الكتاب الإلكتروني والإجهاد التعليمي في التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة

د/ أحمد غانم أحمد علي

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي

بكلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تحديد مستوى كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في كل من تلك المتغيرات تعزي لمتغيري النوع والسنة الدراسية، والكشف عن العلاقة بين درجات كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي) ودرجات التدفق التعلمي، وبحث إمكانية التنبؤ بدرجات التدفق التعلمي من درجات كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي) لدى طلاب الجامعة، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم تطبيق أدوات البحث على عينة مكونة من (٥٠٣) طالباً وطالبة، بواقع (٢٢٥) طالبًا، و (٢٧٨) طالبة، كما بلغ عدد طلاب وطالبات الفرقة الأولى (٢٧٥)، وطلاب وطالبات الفرقة الرابعة (٢٢٨)، وتمثلت أدوات البحث في: مقياس السيطرة الانتباهية، ومقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني، ومقياس الإجهاد التعليمي، ومقياس التدفق التعلمي لطلاب الجامعة، وكلها من إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى أن الدرجة الكلية للسيطرة الانتباهية وأبعادها جاءت بدرجة مرتفعة، وأن الرضا عن الكتاب الإلكتروني في الدرجة الكلية وفي الأبعاد جاء بدرجة متوسطة، وأن الدرجة الكلية للإجهاد التعليمي جاء بدرجة متوسطة، أما الأبعاد فتراوحت ما بين متوسطة ومرتفعة، في حين جاء التدفق التعلمي بدرجة مرتفعة في الدرجة الكلية وفي الأبعاد، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من السيطرة الانتباهية، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي تعزي لاختلاف النوع (ذكور/ إناث)، في حين توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا عن الكتاب الإلكتروني تعزي لاختلاف النوع (ذكور/ إناث) لصالح الذكور، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي تعزي لاختلاف السنة (الأولى/ الرابعة)، في حين توجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق التعلمي تعزي لاختلاف السنة الدراسية (الأولى/ الرابعة) لصالح السنة الأولى، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بين كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني) والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، كما اتضح من خلال تطبيق الانحدار المتعدد المتدرج أن أكثر المتغيرات المنبئة بالتدفق التعلمي (السيطرة الانتباهية) بنسبة (١,٠٢٦)، ثم الإجهاد التعليمي بنسبة (٠,١٥٣-)، يليه الرضا عن الكتاب الإلكتروني بنسبة (٠,١٣٥).

الكلمات المفتاحية: السيطرة الانتباهية، الرضا عن الكتاب الإلكتروني، الإجهاد التعليمي، التدفق التعلمي

The Relative Contribution of Attentional Control, Satisfaction with the e-book and Learning Burnout in Learning Flow among University Students

Abstract:

The research aimed to determine the level of attentional control, satisfaction with the e-book, learning burnout, and learning flow among university students as well as whether there are significant differences in each of those variables due to gender and grade. Furthermore, revealing the relationship between attentional control, satisfaction with the e-book, learning burnout and the total degree of learning flow, and studying possibility of predicting of learning flow through degrees of attentional control, satisfaction with the e-book and learning burnout flow among university students. The descriptive method was used. The research tools were applied to a sample of (503) students, (225) male and (278) female students from first grade (275) and fourth grade (228). The research tools were attentional control scale, the e-book satisfaction scale, learning burnout scale, and learning flow scale for university students. The results concluded that the total degree of attentional control and its dimensions was high, satisfaction with the e-book total degree and dimensions was medium, learning burnout total degree was medium, and the dimensions ranged from medium to high. However, learning flow total degree and its dimensions was high. There were no significant differences in attentional control, learning burnout and learning flow due to gender. However, there were significant differences in satisfaction with the e-book due to gender in favor of males. There were no significant differences in attentional control, satisfaction with the e-book and learning burnout due to grade (first/fourth). However, there were significant differences in learning flow due to grade in favor of first grade. The results revealed that there was a significant positive relationship ($P < 0.01$) between attentional control, satisfaction with the e-book and learning burnout among university students. However, there was a significant negative relationship ($P < 0.05$) between learning burnout and learning flow among university students. Using multiple linear regression, the results showed that the most predictive variables of learning flow are attentional control (B=1,026), then learning burnout (B= -0.153), followed by satisfaction with the e-book (B= 0.135).

Keywords: attentional control, satisfaction with the e-book, learning burnout, and learning flow.

مقدمة:

يمثل التدفق التعلمي أحد النواتج المرتبطة بالشخصية الإيجابية، سواءً فيما يتعلق بالدراسة، أو بالعمل، والإنتاج، حيث يسهم التدفق التعلمي في تسهيل تعلم الطلاب، كما يساعد في تحسين التعلم، واختيار طرق التدريس المناسبة، ويعزز الدافع للاستمرار في تجربة التعلم ذاتها.

ومن هذا المنطلق فإن التدفق التعلمي يعد تجربة ممتعة، حيث إن الطالب أثناء حالة التدفق لا يركز على النتائج بقدر ما يركز على العملية نفسها، فيشعر بسيطرته على الوقت والعمل والإنتاج، ومن الممكن أن تحدث حالة التدفق في مجالات متعددة منها: العمل والدراسة، والفنون، والرياضيات، كما ترتبط خبرة التدفق بمستوى أعلى من النتائج الإيجابية، خاصة في السياق التعليمي، والدراسة، كما ترتبط بالرفاهة النفسية. (Rijavec & Golubt, 2018)

وعليه فالتدفق التعلمي يظهر بشكل خاص في إطار التعلم والدراسة، وله تأثير كبير على إنجاز الطلاب، وأدائهم الأكاديمي، ومرتبط بهما ارتباطًا كبيرًا، ويعززهما، (Chalghaf et al., 2019)، حيث إن الطالب في حالة التدفق يكون مدفوعًا لمواصلة أنشطته التعليمية بقوة أكبر، ويضع أهدافًا ذات تحدٍ كبير لنفسه، مدفوعًا لذلك بحالة الاستمتاع التي قد ارتبطت بحالة التدفق التي يمر بها. (Adil, et al., 2020)، كما أن الانغماس في التعلم يعد أحد أهم متطلبات تحقيق التعلم، حيث يمكن تصور حالة الاستيعاب المطلق أو التركيز الشديد في التعلم على أنها التدفق التعلمي، ويتسم الفرد صاحب التدفق التعلمي بالتوازن بين المهارات والتحديات، والاندماج في العمل، ووضوح الأهداف، وردود الفعل الواضحة والفورية، والشعور بالسيطرة، والإحساس بالمكافأة، كما دعمت الكثير من الدراسات فكرة أن التدفق التعلمي يساهم بشكل كبير في إثارة الطلاب، وتحفيزهم، ومشاركتهم وأدائهم في عملية التعلم. (Wu et al., 2021)

وانطلاقًا مما سبق يتضح أن التدفق له علاقة وثيقة بالعديد من المتغيرات الإيجابية منها السيطرة الانتباهية، حيث أشارت نتائج بحث Harris, et al (2017) إلى تأثير السيطرة الانتباهية على التدفق، وأن الطلاب ذوي القدرة المرتفعة من السيطرة الانتباهية لديهم مستويات مرتفعة من التدفق التعلمي، والأداء الأكاديمي المرتفع، وأن السيطرة الانتباهية متغير له أهمية كبيرة في التدفق التعلمي لدى الطلاب، كما تساهم في استمرار حالة التدفق لديهم،

فالسيطرة الانتباهية تتطلب من الطلاب التركيز والاندماج في المهام الأكاديمية، ومن ثم وجب تدعيم السيطرة الانتباهية لتحفيز الوصول إلى حالة التدفق الأكاديمي.

وفي ذات السياق فإن السيطرة الانتباهية والتدفق التعلمي يمثلان القدرة والميل للانخراط في المستوى العميق لمعالجة المعلومات، إلا أن السيطرة الانتباهية تساعد على التركيز المستمر، وتحويل الانتباه في الوقت المناسب، والتركيز على المعلومات وثيقة الصلة، ولها ارتباط وثيق بالتدفق التعلمي، خاصة في الامتحانات، وأن العلاقة بينهما عبارة عن تأثير وتأثر، أو أن السيطرة الانتباهية تعتبر مقدمة للتدفق التعلمي، وهذا يعني أن التدفق التعلمي يجب أن يكون أعلى بين الطلاب الذين هم أكثر قدرة على السيطرة في انتباههم، أو أن المستوى الأعلى من التدفق تساهم فيه السيطرة الانتباهية. (Cermakova et al., 2010)

وجدير بالذكر أن السيطرة الانتباهية والتدفق التعلمي كلاهما يهتم ببُعد التركيز الذي يعد جزءًا من التجربة نفسها، ولكن عند التمييز بينهما، فإن تجربة التدفق تشير إلى التركيز والاهتمام بطواعية، دون أن يبذل الفرد أي مجهود، فهو يحدث بطريقة عفوية دون إجهاد عقلي، وهو يختلف عن السيطرة الانتباهية التي تتطلب الجهد العقلي، والتركيز الشديد، والاهتمام العالي، من الفرد أثناء أداء المهمة، ومع ذلك فبينهما علاقة ارتباطية، فمجاهدة الفرد على التركيز وبذل الجهد في سبيل ذلك (السيطرة الانتباهية) من الممكن أن يتحول مع الوقت إلى تدفق تلقائي بدون جهد. (Dormashev, 2010)

ولقد حاول الأدب السيكولوجي تحديد العوامل التي تساهم في حدوث خبرة التدفق، حيث أثبتت البحوث أن المتغيرات المعرفية والعاطفية والتحفيزية والاجتماعية، جنبًا إلى جنب مع السياق، وكلها متغيرات مهمة لحدوث تجربة التدفق، إلا أنه لا يزال هناك قصور في هذا المجال من البحث، لا سيما فيما يتعلق بدور السيطرة الانتباهية والتي تعد إحدى آليات التنظيم الذاتي التي يمكن من خلالها مواجهة المهام الصعبة، وتنظيم انتباه الفرد بطريقة اختيارية، والقدرة على الانتقال من مهمة إلى أخرى عند الحاجة، ولهذا فقد ربط الباحثون بين هذين البنائين، حيث أظهرت الأدلة أن السيطرة الانتباهية والتدفق بينهما علاقة ارتباطية طردية، وأن الطلاب ذوي القدرة المرتفعة من السيطرة الانتباهية لديهم مستويات مرتفعة أيضًا من التدفق، لاسيما في المهام التعلمية. (Tavares & Freire, 2016)

وفي ذات السياق وتحقيقًا لرؤية الدولة المصرية نحو التحول الرقمي، فقد اعتمدت الجامعات المصرية التحول من الكتاب الورقي إلى الكتاب الإلكتروني، وقد فرض هذا التحول

العديد من التغيرات على العملية التعليمية بكافة عناصرها، لاسيما الطلاب باعتبارهم الفئة المستهدفة، ولذا أشار (Lee & Yu, 2015) إلى أنه عند تقديم أي وسيلة تعلم جديدة فإن رضا الطلاب عنها يكون له تأثير كبير على قبولهم لها، واختيارهم لها مرة أخرى، والشعور بالبهجة أثناء التعلم من خلالها، وهذا الرضا يرتبط بالتدفق التعلمي، والمشاركة والإنجاز، والأداء الأكاديمي، وعلى العكس من ذلك يؤدي عدم الرضا عنها إلى انخفاض المشاركة والإنجاز.

واستنادًا إلى ما سبق، ومع رغبة الطلاب في استخدام التطبيقات الإلكترونية، وخاصة في ظل التطور السريع في استخدام الأجهزة المحمولة، وقضاء الأفراد جزءًا كبيرًا من الوقت في تصفح تلك التطبيقات، والقراءة على الشاشة، ظهرت فكرة استبدال الكتاب الورقي بالكتاب الإلكتروني، والذي يمكن من خلاله التنقل بسهولة أكبر إلى أي صفحة أو نص، ويمكن أيضًا تعديل نوع الخط وحجمه وفقًا لتفضيلات القارئ، كما أن لها أهمية كبيرة في تلبية متطلبات التنمية، وفي ذات الوقت تعرض المحتوى في صورة سهلة، مع الاستعانة بالرسومات والصور الموضحة، إلا أنه يوجد بعض الطلاب الذين يعتادون الكتاب الورقي ويصعب عليهم التغيير إلى الكتاب الإلكتروني، ومن ثم كانت هناك العديد من العوامل التي تسهم في ذلك التغيير أهمها رضا الطلاب عن الكتاب الإلكتروني، حيث إن رضا الطلاب عن استخدام الكتاب الإلكتروني يؤثر تأثيرًا مباشرًا على استمرار الطالب في التعلم، وفي كفاءته الذاتية، وأدائه الأكاديمي. (Liu et al., 2021)

وفي نفس الإطار ذكر Joo et al (2011) أن الطلاب الذين لديهم مستوى مرتفع من التدفق التعلمي لديهم أيضًا مستوى مرتفع من الرضا عن التعلم الإلكتروني، حيث يميلون إلى المشاركة في التعلم بشكل أكثر نشاطًا، وأظهروا أداءً أفضل، وأن التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة مؤشر مهم لرضاهم عن التعلم، كما أنه من المرجع أن تؤدي خبرة التدفق التعلمي لدى الطلاب إلى الشعور بالمتعة، وتميل إلى التأثير في رضاهم عن التعلم.

وتأسيسًا على ما سبق فقد أشار Kim and Park (2021) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التدفق التعلمي ونتائج التعلم الذاتية والموضوعية للطلاب، بما في ذلك التحصيل الأكاديمي، والمثابرة للتعلم، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، مع وجود أهمية خاصة للرضا عن وسيلة التعلم الجديدة، وتأثيرها الكبير في هذا الأداء الأكاديمي.

وجدير بالذكر أنه في الآونة الأخيرة انتشر وباء (COVID-19)، وأدى إلى حدوث ارتباك كبير بين الناس جميعًا، والطلاب خصوصًا، وفي ظل هذه الظروف المضطربة، تم الانتقال السريع إلى الإنترنت، والتعليم الإلكتروني، مما أثار مخاوف الطلاب، والمعلمين في آن واحد، كما زادت الأعباء، والتي انعكست على زيادة المخاوف والقلق والتوتر لدى الجميع، وبخاصة الطلاب، وبدأوا يشعرون بحالة من الإجهاد التعليمي، والإرهاق الدراسي. (Park, 2020)

وفي هذا الصدد أشار Im and Lee (2021) إلى أن الإجهاد التعليمي يؤثر في التدفق التعلمي، كما يؤثر في الرضا عن التعلم، والكفاءة الذاتية والأكاديمية، حيث ينتج الإجهاد التعليمي عن ضغوط العمل، وله ثلاثة جوانب مهمة تتمثل في: انخفاض الشعور بالإنجاز، وتبدد الشخصية، والإرهاق الانفعالي، وهو متغير أصبح منتشرًا بين طلاب الجامعة في الآونة الأخيرة بسبب انتشار جائحة كورونا، وله انعكاسات كثيرة على خصائص الطلاب أهمها: تقليل الدافع للتعلم، والتغيير السلبي للانفعالات، كما يؤثر على النواحي المعرفية لديهم، وعدم القدرة على الضبط الأكاديمي، كما أن الإجهاد المفرط يمكن أن يؤدي إلى عواقب سلبية مثل القلق والاكتئاب والمشاكل الصحية، وضعف نتائج التعلم.

وعلاوة على ذلك، فإن المشاعر الإيجابية يمكن أن تنشط تفكير الطلاب، وتحفز الأفكار الإبداعية والاستكشافية، وتشجع الطلاب على إنتاج العديد من الأفكار المفيدة، وبالتالي يسهم ذلك في تحقيق التدفق التعلمي لدى الطلاب، وبمعنى آخر فإنه يعد التأثير الإيجابي والعواطف الإيجابية من المتطلبات الأساسية للطلاب لتحقيق التدفق التعلمي، ويترتب على ذلك أن الإجهاد التعليمي باعتباره عاطفة سلبية قد يكون له تأثير سلبي في التدفق التعلمي. (Guo et al., 2022)

ومن خلال ما سبق يمكن الإشارة إلى أنه فيما يتعلق بالعلاقة بين الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي، فإن الإجهاد له تأثير سلبي في عملية التدفق لدى الطلاب، فالطلاب ذوي الإجهاد التعليمي العالي يفقدون الشعور بمتعة التعلم وقيمته، ويقلل ذلك من المشاركة في المهام التعليمية، كما أن المستوى الأعلى من الإرهاق مرتبط بانخفاض الرفاه الأكاديمي، والاهتمام والمشاركة في التعلم، وهي عناصر مهمة لتحقيق التدفق التعلمي، ومن ثم تتضح العلاقة بين متغيرات البحث الحالي، حيث أثبتت البحوث السابقة وجود علاقة بين كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي في التدفق التعلمي،

ومن ثم سعى البحث إلى تحديد الإسهام النسبي للسيطرة الانتباهية والرضا عن الكتاب الإلكتروني والإجهاد التعليمي في التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث من خلال ما يلي:

توصيات العديد من البحوث السابقة بدراسة العلاقة بين السيطرة الانتباهية والتدفق الأكاديمي، نظرًا لأن العلاقة بينهما ما زالت يشوبها الغموض، ولم تحظى بالقدر الكافي من البحث والدراسة، منها (Cermakova, et al., 2010;Tavares & Freire, 2016; Harris, et al., 2017; Wu, et al., 2021)، كما قدمت البحوث السابقة أدلة أولية على تلك العلاقة، وأوصت بتطوير الدراسات للبحث عن العلاقة بينهما.

التناقض بين نتائج البحوث السابقة حول علاقة السيطرة الانتباهية بالتدفق، حيث أظهر بحث (Ullén et al., 2012) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين التدفق والسيطرة الانتباهية، بينما أظهرت بحوث كل من (Moore, 2013; Marty-Dugas & Smilek, 2018) أن التدفق يتطلب السيطرة الانتباهية، وأن تلك الأخيرة شرط ضروري لحدوث التدفق.

ندرة البحوث العربية التي تناولت العلاقة بين السيطرة الانتباهية والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة في حدود علم الباحث.

أثبتت البحوث أن الرضا عن الكتاب الإلكتروني من العوامل الرئيسة التي تؤثر في التدفق التعلمي، حيث يرتبط الرضا عن الكتاب الإلكتروني بزيادة التدفق التعلمي الذي يعد أساس التقدم والنجاح، وإنجاز المهام التعليمية، وتحقيق التفوق، والإنجاز الأكاديمي، وأن العلاقة بينهما طردية، (Joo et al., 2011; Lee & Yu, 2015; Kim & Park, 2021)، ومع ذلك لم تتناول البحوث في البيئة العربية هذه العلاقة في حدود علم الباحث.

ونظرًا لتأثير جائحة فيروس كورونا (COVID-19) على الحياة اليومية، وعلى التعليم بشكل خاص، فقد بدأت العديد من الجامعات في تطبيق التعليم الرقمي، ومع ذلك لم تهتم البحوث بمدى رضا المتعلمين عن تطبيق هذا النوع من التعلم بالشكل الكافي، مع أهميته كعامل رئيس في إدارة عملية التعلم، وضمان تحقيق نتائج التعلم الناجحة. (Kang, 2021)

ويعد الإجهاد التعليمي من المتغيرات ذات التأثير المباشر في حياة الطالب الجامعية، وقد ينتج الإجهاد التعليمي، نتيجة ضعف المشاركة الاجتماعية بين الطلاب التي تنتج نتيجة الكتاب الإلكتروني والبعد عن المشاركة الحية، مما يؤدي إلى زيادة إرهاق الطلاب، ويؤثر

حتى على تدفقهم الأكاديمي، فالطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني نظرًا لعدم وجود مشاركة نشطة فإنهم قد يفشلون في إكمال مهام التعلم الإلكتروني، ومن ثم فإن بيئة التعلم الإلكتروني قد تكون سببًا في زيادة الإجهاد، وبالتالي ضعف التدفق التعلمي (Joo et al, 2011)، ولذلك أوصى بحث (Im & Lee, 2021) بضرورة فحص علاقة التأثير والتأثر بين الإجهاد التعليمي والتدفق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.

ولا يوجد في حدود علم الباحث بحث عربي تناول العلاقة بين الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، مع أهمية هذا الاتجاه البحثي.

وندرة البحوث العربية التي تناولت الإسهام النسبي للسيطرة الانتباهية والرضا عن الكتاب الإلكتروني والإجهاد التعليمي في التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، حيث لا يوجد بحث عربي في حدود علم الباحث تناول هذا الموضوع.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما مستوى كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة؟
- هل تختلف درجات كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع والسنة الدراسية؟
- ما العلاقة بين درجات كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي) ودرجات التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة؟
- ما نسب اسهام درجات كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي) في درجات التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة؟

هدف البحث:

يتمثل هدف البحث فيما يلي:

- تحديد مستوى كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.
- تحديد ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة تعزي لمتغيري النوع والسنة الدراسية.

- الكشف عن العلاقة بين درجات كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي) ودرجات التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.
- بحث إمكانية التنبؤ بدرجات التدفق التعلمي من درجات كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي) لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

تتمثل أهمية البحث النظرية فيما يلي:

- الاهتمام بفئة من أهم فئات المجتمع وهم فئة طلاب الجامعة، والذين يمثلون ركيزة مهمة، وأداة أساسية في تطويره، وتقدمه علميًا وتقنيًا.
- الاهتمام بمتغيرات لها تأثيرها الكبير في حياة الطلاب وتوافقهم النفسي والأكاديمي، كما أن لها تأثيرها المهم أيضًا في عمليتي التعليم والتعلم، والعملية التربوية بشكل عام، وتشمل (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي)، على نحو ما أشارت إليه البحوث السابقة.
- الاهتمام بمتغيرات البحث والتي لم تنل حظها بالبحث في المجال السيكولوجي العربي، في حدود علم الباحث.
- لفت أنظار المهتمين بالتعليم الجامعي إلى أهمية التدفق التعلمي للطالب الجامعي، وما قد يترتب عليه من نتائج إيجابية، وتحديد المتغيرات التي تسهم فيه.
- التوسع في فهم متغيرات البحث من خلال الكشف عن مستواها لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع، والسنة الدراسية.
- سد الفجوة في مجال البحوث العربية والتي لم يجد الباحث في حدود ما اطلع عليه بحثًا واحدًا تناول هذه المتغيرات مجتمعة، أو درسها بشكل مباشر.
- تقديم مقترحات تفتح المجال أمام الباحثين في المستقبل لبحث ظاهرة التدفق التعلمي لدى الطلاب.
- تقديم إطار نظري عن متغيرات البحث بشكل يسهم في توضيحها وإثراء البيئة العربية عنها.
- يمثل البحث نقطة انطلاق في مجال البحوث السببية للعوامل المعرفية والانفعالية التي تؤثر في التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية البحث التطبيقية فيما يلي:

- إعداد وتقنين أربعة مقاييس لقياس كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي) لدى طلاب الجامعة، والاستفادة منها في البحوث العلمية في المستقبل.
- الاستفادة من نتائج البحث في المستقبل في إعداد برامج مناسبة لتنمية التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة باعتباره من أهم المتغيرات المسئولة عن التقدم العلمي، وتحقيق الأهداف، والإنجاز الأكاديمي.
- إمداد أعضاء هيئة التدريس بنتيجة البحث الخاصة بمستويات كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي) لدى طلاب الجامعة، وتوجيههم إلى العمل على تنمية الإيجابي منها، والحد من السلبي، وتخفيف العوامل المؤدية إليه.
- قد تفيد نتائج البحث أعضاء هيئة التدريس في تضمين مقرراتهم وطرق تدريسهم، ووسائل تعليمهم تدخلات تسهم في تنمية التدفق التعلمي، مستندة على كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي) بحسب ما تسفر عنه نتائج البحث من نسب إسهامها في التدفق التعلمي.

مصطلحات البحث:

- **السيطرة الانتباهية: Attentional control**

وردت عدة ترجمات لمصطلح Attentional control منها ضبط الانتباه، والتحكم في الانتباه، إلا أن أغلب الباحثين استخدموه بمعنى السيطرة الانتباهية، وهو ما يتفق معه الباحث، ويعرفها الباحث بأنها قدرة طلاب الجامعة على تركيز انتباههم في أداء المهام الأكاديمية دون الشعور بالملل أو التعب، والانتقال من مهمة إلى أخرى بسهولة وبتركيز، وتشتمل على بعدين أساسين هما تركيز الانتباه، وتحويل الانتباه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس السيطرة الانتباهية المعد في البحث الحالي.

- **الرضا عن الكتاب الإلكتروني: Satisfaction with the e-book**

يعرفه الباحث بأنه تقييم الطالب للكتاب الإلكتروني سواءً فيما يتعلق بسهولة استخدامه والتعامل معه، أو فيما يتعلق بالفوائد المرجوة من تطبيقه.

- **الإجهاد التعليمي: learning burnout**

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه شعور الطالب بالإنهاك المعرفي، ونقص الفاعلية الذاتية، والعلاقات الاجتماعية السيئة، مع زملائه ومعلميه، بالشكل الذي يؤثر في حالته النفسية، ومستواه المعرفي، وأداء المهام الأكاديمية، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل الطلاب على مقياس الإجهاد التعليمي المعد في البحث الحالي.

- **التدفق التعلمي: learning flow**

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: انغماس المتعلم في أداء المهام التعليمية، والتركيز فيها لدرجة فقدانه للبيئة من حولة، والانفعالات الإيجابية أثناء أداء المهام الأكاديمية، والسيطرة على الموقف أو المهمة الأكاديمية، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل الطلاب على مقياس التدفق التعلمي المعد في البحث الحالي.

محددات البحث:

- **الحد البشري:** طلاب كلية التربية، وطالبات كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية جامعة الأزهر بالفرقتين الأولى والرابعة.
- **الحد الزمني:** خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.
- **الحد المكاني:** كليتي التربية والدراسات الإنسانية بالدقهلية جامعة الأزهر.
- **الحد الموضوعي:** ويشمل متغيرات البحث المتمثلة في (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي)

الإطار النظري:

أولاً: المفاهيم النظرية:

أ- مفهوم السيطرة الانتباهية:

يعود مفهوم السيطرة الانتباهية في الأساس إلي بوسنر وبيترسون (١٩٩٠) عندما أشارا إلي عمليات التحكم في الانتباه وعرفاها على أنها: عملية عقلية عليا مركبة ومخططه تهدف لانتقاء المثيرات ذات المعنى، وإهمال وتجنيب المثيرات غير المفهومة، ولكن الفضل في توضيح وتفسير معنى السيطرة الانتباهية بشكل أعمق يرجع إلى إيزنك وزملائه (٢٠٠٧) وذلك من خلال نظريتهم عن السيطرة الانتباهية Attentional control theory، وعرفوها بأنها: مجموعة من العمليات المعرفية شديدة التعقيد، المسئولة عن جوانب متعددة من السلوك والأداء التنفيذي للمهام المعرفية، والتي يقوم بها الفرد لمعالجة المعلومات، وتتضمن ثلاثة

جوانب مهمة تتمثل في: تركيز الانتباه، وتحويل الانتباه، والتحكم بمرونة في الانتباه. (Eysenck, et al., 2007)

ويؤيد ذلك ما أشار إليه Cermakova et al (2010) من أن السيطرة الانتباهية لها ثلاثة جوانب مهمة هي: (١) تركيز الانتباه (أي القدرة على التركيز في المهمة الحالية) ، (٢) تحويل الانتباه (أي القدرة على تحويل الانتباه بسرعة من مهمة إلى مهمة أخرى) ، و (٣) التحكم المرن في التفكير (أي القدرة على تركيز الانتباه بسرعة في مهمة جديدة أو مهمة معروفة ولكن من منظور جديد).

وتماشيًا مع ما تم ذكره فإن السيطرة الانتباهية تتطلب من الفرد سيطرة واعية، حيث تحتاج إلى الكثير من الجهد من أجل اختيار الاستجابات البديلة، والمناسبة للتعامل المثيرات المقلقة والمجهدة. (Eysenck & Derakshan, 2011)

وفي ذات السياق فإن السيطرة الانتباهية تزيد من السعة المعرفية للذاكرة العاملة، من أجل معالجة أكبر عدد ممكن من التمثيلات المعرفية (Furley & Wood, 2016) .

كما يمكن النظر إلى السيطرة الانتباهية على أنها قدرة فردية مهمة تعمل قبل حدوث تجربة التدفق، وتساعد على الوصول إليها، وهي تعبر عن ضبط النفس الذي يمكن أن يساعد في توجيه سلوك الفرد نحو هدف محدد، والسعي وراء نشاط مختار، من خلال التحكم في الانفعالات والعواطف والعمليات المعرفية الأخرى، ويتم الوصول إلى ضبط النفس من خلال السيطرة الانتباهية، والقدرة على تحويل الانتباه، وتركيز الانتباه، والمرونة في التفكير، فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات منخفضة من السيطرة الانتباهية يفتقرون إلى التنظيم الانفعالي. (Bavelier & Green, 2019)

ويرى Shi et al (2019) أن السيطرة الانتباهية تتضمن المحافظة على قواعد أداء المهام في الذاكرة العاملة، ومراقبة معدلات الصحة والخطأ في الأداء، وانتقاء المشتتات وتصفيتها، والحد من الاستجابات المتسرعة، وغير المناسبة.

وفي ذات السياق يشير Weidler et al (2020) إلى أن السيطرة الانتباهية عبارة عن قدرة إرادية على التركيز وضبط الانتباه، للتحكم في المشتتات سواء الداخلية أو الخارجية، من أجل الوصول إلى أهداف محددة.

ويؤيد هذا المعنى Todd et al (2020) حيث يعرف السيطرة الانتباهية بأنها قدرة الفرد على ضبط انتباهه سواءً فيما يتعلق بردود الفعل الإيجابية التي تدعم الانتباه، أو السلبية التي تعيق الانتباه.

وتسهل السيطرة الانتباهية عملية التعلم واستيعاب المعلومات التي يتلقاها المتعلم، حيث تعتبر أحد الأجزاء الرئيسة التي يقوم بها المتحكم التنفيذي المركزي من حيث ضبط المثيرات وارتباطها بالقدرة على إحداث المرونة والاسترجاع. (Salahub, 2021)

ومن خلال ما سبق يتضح أن السيطرة الانتباهية تعبر عن تركيز الانتباه على المهمة، وتمييز المعلومات ذات الصلة، وتدعيمها، عن المعلومات غير ذات الصلة، واستبعادها، وهو قدرة إرادية، يتجه غليها الفرد بإرادته، واختياره، ومن ثم فهو يتطلب مجهود عقلي، وتركيز شديد، وانتباه مُتَّقِدْ أثناء أداء المهام، كما أن السيطرة الانتباهية لها علاقة وثيقة بالتنظيم الانفعالي، والتحكم في الانفعالات والعواطف، ومرتبطة بضبط النفس، وتزيد السيطرة المرتفعة من السعة المعرفية للذاكرة العاملة، ومعالجة أكبر عدد ممكن من التمثيلات المعرفية، ومن ثم فلها أهميتها الكبيرة وفائدتها المتزايدة لدى طلاب الجامعة على وجه الخصوص.

أهمية السيطرة الانتباهية:

تتمثل أهمية السيطرة الانتباهية فيما يلي:

- تمنح الطالب الوعي والإرادة والتحكم في كم المثيرات التي يستقبلها، ويقوم بمعالجتها على نحو يتسم بالكفاءة، مما يتيح له القدرة على المعالجة المعرفية للمعلومات والمعارف بمرونة، كما تنعكس على كفاءة المعلومات التي يستقبلها، وزيادة الانتباه إليها، سواء كانت مثيرات سمعية أو بصرية، أو كلاهما. (Theeuwes & van der Burg, 2007)
- يتصف الطلاب ذوي السيطرة الانتباهية المرتفعة باستخدام الاستراتيجيات الدفاعية، والتي تسمح لهم بتكوين جدار مناعي مضاد للأفكار السلبية، والتي قد تؤرق الفرد، وتجهده، وتزيد التوتر لديه، ومن ثم فهم أكثر قدرة على التحكم في مستويات التوتر أثناء أداء الأعمال التي تتطلب الانتباه. (Muris et al., 2008)
- تدعم السيطرة الانتباهية السلوك الموجه نحو الهدف، وتنبئ بضبط النفس، والتنظيم الانفعالي، والمشاركة في المهام، ولها آثار بعيدة المدى على الأداء. (Schmeichel & Demaree, 2010).

- تزيد السيطرة الانتباهية من السعة المعرفية للذاكرة العاملة للطلاب وتساعدهم على معالجة أكبر عدد من التمثيلات المعرفية الممكنة. (Furley & Wood, 2016)
- الطالب ذي السيطرة الانتباهية المرتفعة لديه القدرة على أداء مجموعة متنوعة من الوظائف المعرفية، كالتعلم والتفكير وأداء الذاكرة، وأداء مهام متعددة. (Burgoyne & Engle, 2020)
- تسهل عملية التعلم، واستيعاب المعلومات التي يتلقاها المتعلم.
- يتمكن الطلاب من توظيف مختلف الوسائل التي تيسر لهم عملية الانتباه، ومعالجة المعلومات بطريقة أكفأ، والدمج بين المثيرات السمعية والبصرية لتحقيق أقصى استفادة ممكنة. (Wilterson, 2021)
- تعتبر أحد الأجزاء الرئيسة التي يقوم بها المتحكم التنفيذي المركزي من حيث ضبط المثيرات، وارتباطها بالقدرة على الاسترجاع. (Salahub, 2021)
- تمكن الفرد من حفظ المعلومات في مكان نشط وقابل للاسترجاع، وتحديد المعلومات غير ذات الصلة، وتجنبها، ولها ارتباط مباشر بالفهم القرائي، والتركيز وعدم شروط الذهن. (Burgoyne et al., 2022)

ومن ثم يتضح أن السيطرة الانتباهية من المتغيرات المهمة المسئولة عن التعلم، والتذكر، والذاكرة، كما أن لها صلة وثيقة بالنواحي الانفعالية لدى الفرد كالتنظيم الانفعالي، ولذا ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار بحيث يتم الاهتمام بكل ما من شأنه أن يعزز السيطرة الانتباهية لدى الطلاب، ويشجعهم على التركيز والانتباه، سواءً فيما يتعلق بالمحتوى الدراسي، أو الوسائل والأنشطة، أو طرق التدريس، كما أنه من خلال تعزيز السيطرة الانتباهية لدى الطلاب يتم تحقيق إنجازات كثيرة سواءً على المستوى المعرفي، أو المهاري، أو الوجداني.

ب-مفهوم الرضا عن الكتاب الإلكتروني:

يشير Liu et al (2021) إلى أن الرضا هو العامل الأكثر أهمية الذي يؤثر على النية المستمرة والفائدة المتصورة للكتاب الإلكتروني من جانب الطلاب، وله تأثير مباشر على مدى استعدادهم لمواصلة الدراسة عبر الكتاب الإلكتروني، وأن الإقبال على المذاكرة عبر الكتاب الإلكتروني يعتبر خطوة مهمة للنجاح، إلا أنه يتطلب استخدامًا مستمرًا من جانب الطلاب،

وقد عرفوا الرضا عن الكتاب الإلكتروني بأنه قبول الطلاب للكتاب الإلكتروني، والاستمتاع بالمذاكرة من خلاله، وتوقع الفائدة المرجوة منه، والرغبة في مواصلة الدراسة من خلاله.

ويُعرَّف الرضا عن الكتاب الإلكتروني بأنه: تقييم الطلاب للنتائج والخبرات الشخصية، المرتبطة بالكتاب الإلكتروني واستخدامه وفوائده في العملية التعليمية. (Smith et al., 2021)

ويضيف Wang et al (2020) أن الرضا عن الكتاب الإلكتروني عامل مهم لتنمية القدرة الشخصية على الابتكار، والوعي البيئي، والمخاطر المتصورة، حيث يمكن من خلاله الحكم على مدى قبول الطلاب للتكنولوجيا، ومدى استعدادهم لاستخدامها.

وقدم Kong et al (2020) أيضًا تعريفًا للرضا عن الكتاب الإلكتروني بأنه يعبر عن قناعة الطلاب بالفائدة المتصورة منه، وسهولة الاستخدام المتصورة، والثقة في القدرة على استخدامه.

وفي ذات السياق فإن رضا الطلاب عن الكتاب الإلكتروني يعبر عن تصور الطالب فيما يتعلق بتجربة الكتاب الإلكتروني، والقيمة المتصورة للتعليم الذي يتلقاه أثناء الحضور إلى الجامعة، وله نتائج كبيرة على العملية التعليمية، لأنه يؤثر على تحفيز الطلاب، ويرتبط بالعديد من المتغيرات مثل المثابرة، والاحتفاظ بالتعلم، وجودة التعلم، ونجاح الطالب. (Muradova & Farzana, 2021)

وأيضًا يعبر الرضا عن الكتاب الإلكتروني عن اعتقاد مستخدم الكتاب حول مدى سهولة استخدامه، وفائدته، وقبوله للاستخدام، نظرًا لأن المعتقد يؤثر في السلوك، ويمكن الحكم على هذا الرضا من خلال بعدين أساسيين هما: تصور الفرد حول سهولة استخدام الكتاب الإلكتروني، وفائدته المتصورة. (Lin et al., 2022)

يتضح ان التعريفات السابقة تركز على ما يلي:

- يرتبط الرضا عن الكتاب الإلكتروني بالإقبال على المذاكرة، والاستعداد لمواصلة الدراسة.
- يعبر عن قبول الطلاب للتكنولوجيا، وقناعتهم بفائدتها في العملية التعليمية.
- يشير إلى استمتاع الطلاب باستخدام الكتاب الإلكتروني.
- له صله مباشرة برغبة الطلاب في مواصلة الدراسة به، والاستمرار في التعلم من خلاله.

خصائص الكتاب الإلكتروني:

للكتاب الإلكتروني العديد من الخصائص منها ما يلي:

- الرضا عن الكتاب الإلكتروني له ارتباط وثيق الصلة بنية الطلاب حول الاستمرار في استخدامه.
- كما أن اقتناع الطلاب بالفائدة المرجوة من استخدام الكتاب الإلكتروني لها تأثير كبير في الرضا عن استخدامه، ومن ثم ينعكس ذلك في تنمية المهارات اللغوية والفهم القرائي. (Daud et al., 2018)
- يتوافق استخدامه مع اتجاهات طلاب الجامعة في الآونة الأخيرة إلى القراءة من خلال الشاشة الإلكترونية، وقضاء وقت طويل في التصفح من خلالها.
- يتطلب النجاح في استخدامه الاستمرار في الاستخدام، وقبوله للاستخدام. (Liu et al., 2021)
- قابل للتشغيل من خلال وسائط متعددة كالكمبيوتر، أو الهاتف المحمول، أو الأجهزة اللوحية المتعددة.
- يجمع بين أنواع متعددة من المحتويات كالرسوم والصور والنصوص، ومن الممكن الجمع بين أكثر من شكل لتقديم المحتوى.
- يمكن حملها بسهولة، ويمكن القراءة بها باختلاف الضوء (ساطع/ خافت)، وباختلاف درجة الحرارة.
- يتناسب مع جميع الطبقات الاجتماعية والاقتصادية.
- الرضا عن استخدام التكنولوجيا عمومًا والكتاب الإلكتروني خصوصًا له ارتباط وثيق بالكفاءة الذاتية. (Lin et al., 2022)

ومن خلال ما سبق يتضح أن الكتاب الإلكتروني له العديد من الخصائص التي تميزه عن غيره من الكتاب الورقي، حيث إنه يعد استجابة لمتطلبات التكنولوجيا، والعصر الرقمي، ومهارات الحياة، كما أنه يسهل حمله ونقله، ويمكن المذاكرة من خلاله في أي مكان، وفي أي وقت، حيث إن إضاءة الشاشة تجعل الطالب يتغلب على معوقات الزمان والمكان، ويعرض المحتوى في صورة أشكال متنوعة (نصوص، صور، أشكال، رسوم ثابتة، رسوم متحركة،،، الخ)، ويؤثر الرضا عن الكتاب الإلكتروني بشكل مباشر أو غير مباشر في سلوك المستخدم،

حيث يشير إلى الفائدة المتصورة، والمنفعة الفعلية من تقنية جديدة يدرك المستخدمون أنها تجلب لهم حياة خاصة، وتقنعهم بسهولة استخدام هذه التقنية فعليًا في العملية التعليمية.

أهمية الرضا عن الكتاب الإلكتروني:

- يعمل الكتاب الإلكتروني على تسريع نقل المعلومات إلكترونيًا، وسرعة نشر المعرفة وتغيير طريقة تقديم التعليم. (Buzzard et al., 2011)
- يعتبر رضا الطلاب عن الكتاب الإلكتروني مكونًا رئيسًا لبقاء الطلاب متحمسين ومشاركين في عملية تعلمهم، ويساعدهم على تحقيق أهداف طويلة الأجل، كما يعد رضا الطلاب أمرًا مهمًا أيضًا لطلاب الجامعات خصوصًا لأنه يعكس مستوى رفاهية الطلاب، ومدى تلبية المؤسسة لتوقعات طلابها. (Studyportals, 2019)
- يتمكن القارئ بسهولة من تجهيز الشاشة للقراءة.
- له أهمية كبرى في تلبية متطلبات التطوير والتنمية.
- يمكن للقارئ التنقل بسهولة أكبر إلى أي صفحة أو نص، ويمكن أيضًا تعديل نوع الخط، وحجمه وفقًا لتفضيل القارئ.
- يمكن من خلالها تكرار القراءة كلما تطلب الحال ذلك، والانتقال بحرية أكبر بين المعلومات. (Liu et al., 2021)
- مع زيادة الفعالية المتصورة للكتاب الإلكتروني، تزداد المشاركة المرتبطة بالأداء الأكاديمي بمعدلات أعلى من الكتب المدرسية المطبوعة.
- استخدام الكتب الإلكترونية يقوي العلاقة بين فعالية الكتاب المدرسي وجوانب مشاركة الطلاب. (Merkle et al., 2021)
- تعد الكتب الإلكترونية تطورًا طبيعيًا لتدريس المواد التعليمية في المجتمع الرقمي.
- يعمل على خفض تكاليف التعليم، ويجعل التعليم أكثر سهولة، وبتكلفة معقولة. (SPARC, 2021)
- يُعد الرضا عن الكتاب الإلكتروني جنبًا إلى جنب مع التحصيل الدراسي، مؤشرًا رئيسًا لأداء التعلم، ويشير إلى الحالة النفسية التي يمر بها المتعلم عندما يحقق هدفًا تعليميًا أو يلبي توقعاته الخاصة، ويلعب الرضا عن الكتاب الإلكتروني دورًا مهمًا في اكتساب المعرفة، فإذا كان المتعلم راضيًا عن الكتاب الإلكتروني، فيمكنه فهم محتوى التعلم والتعلم بشكل فعال، كما أن فهم الرضا عن الكتاب الإلكتروني ضروري

لتحسين وتطوير التدريس والتعلم الفعال وغير ذلك من أشكال التعليم الإلكتروني(Jeon & Yoo, 2020)

ومن خلال مراجعة الباحث للبحوث حول الكتاب الإلكتروني يتضح أنه يتميز بإمكانية عرضه من خلال العديد من الشاشات، كما أنه يمكن حمل جميع الكتب المقررة في جهاز واحد، والانتقال بين أكثر من كتاب في آن واحد، مما يساعد على ربط المعارف والعلوم ببعضها، ويستطيع الطالب بسهولة استرجاع المعلومة في أي وقت، كما أنه قليل التكلفة، وسهل الاستخدام، وإذا ما اكتسب الطلاب الرضا عن استخدامه فإن ذلك يكون له العديد من الفوائد على الطالب، حيث يرتبط رضا الطلاب عن استخدام الكتاب الإلكتروني بالعديد من المتغيرات المعرفية والانفعالية الإيجابية ذات الصلة بتقدم الطالب ونجاحه، وتحقيق الإنجاز المطلوب.

ج- مفهوم الإجهاد التعليمي:

تعدت تعريفات الإجهاد التعليمي، ومنها ما يلي:

الإجهاد التعليمي مفهوم يتضمن ثلاثة جوانب حاسمة تتمثل في انخفاض الشعور بالإنجاز، والإنهاك النفسي، والإجهاد العاطفي (Huang & Lin, 2010)

ويشير الإجهاد التعليمي إلى حالة الإرهاق العاطفي والجسدي الناجم عن إرهاق العمل المدرسي، الذي ينتج عنه شعور الطلاب بالسلبية، وعدم الكفاءة، والسخرية، والانفصال فيما يتعلق بالتعلم، والاستمرار في تدني الكفاءة الذاتية الأكاديمية. (Yang & Chen, 2015)

كما أنه عباره عن متلازمة تم تصورها على أنها ناتجة عن ضغوط العمل التي لم تتم إدارتها بنجاح، والتي زادت في الفترة الأخيرة نتيجة لانتشار جائحة كورونا، وأصبح الطلاب يقضون وقتًا طويلًا أمام الشاشات، مما انعكس على حالتهم النفسية وزاد من الإجهاد التعليمي لديهم (Mheidly et al., 2020).

ويطلق عليه الإجهاد التعليمي، أو الإجهاد الأكاديمي، أو التعلمي، وهو عبارة عن مزيج من الإرهاق العاطفي، وانخفاض الكفاءة الأكاديمية، بسبب عدم القدرة على تلبية المتطلبات الأكاديمية، وينتشر بين الطلاب بنسبة مرتفعة, له آثار سلبية خطيرة على الطلاب، ويخفض من التطور المهني للطلاب، ويقلل من الصفات الشخصية والمهنية، والتي منها: الصدق والنزاهة والإيثار والتنظيم الذاتي)، ويعتبر غياب الدعم الاجتماعي أحد العوامل الرئيسة المسببة للإجهاد. (Zhang et al., 2021)

ويتفق كل من Chunming et al (2017); Xu (2017); Wang et al (2020) على أن الإجهاد التعليمي أصبح مشكلة شائعة بين طلاب الجامعات، ويشير إلى مواقف التعلم السلبية، والسلوكيات والمواقف السالبة تجاه الدراسة، بسبب الضغط أو نقص الدافع التعليمي، مما يجعل الطلاب متعبين، ويظهر عليهم الإرهاق العاطفي، والتشاؤم ، والفعالية المنخفضة، وله تأثير مباشر على التحصيل الدراسي، ويؤدي إلى التسرب من التعليم.

وفي ذات السياق يشير الإجهاد التعليمي إلى بناء يعكس جوانب مختلفة، منها انخفاض الإنجاز، والتعب الجسدي والنفسي (ويسمى كذلك الإرهاق) واللامبالاة والابتعاد عن العمل، حيث يكون الطالب أثناء خبرة الإجهاد متعبًا للغاية ولا يستطيع إكمال دراسته، ويلعب القلق والاكتئاب دورًا كبيرًا في زيادة الإجهاد (Vu & Bosmans, 2021)

كما تم تعريف الإجهاد التعليمي على أنه متلازمة نفسية تنطوي على الإحساس بالضغوطات من الأعمال الأكاديمية لفترة طويلة، وهي مشكلة عاطفية ونفسية سلبية، تثبط حماس الطلاب لمتابعة التعلم، وتؤثر بشدة على أدائهم الأكاديمي، وتعلمهم (Basri et al., 2022).

يتضح أن التعريفات السابقة تركز على النقاط التالية:

- يعبر الإجهاد التعليمي عن شعور الطالب بالإنهاك المعرفي.
- يتصف الفرد ذي الإجهاد التعليمي المرتفع بنقص الفاعلية الذاتية.
- علاقاته الاجتماعية مع زملائه ومعلميه سيئة.
- ينعكس الإجهاد التعليمي في حالة الطالب النفسية، ومستواه المعرفي، وأداء المهام الأكاديمية.

خصائص الطلاب ذوي الإجهاد التعليمي المرتفع:

يعاني الطلاب ذوي الإجهاد التعليمي المرتفع بمجموعة من السمات منها:

- انخفاض الدافع للتعلم.
- زيادة الانفعالات السالبة.
- عدم القدرة على ضبط الإجهاد الأكاديمي.
- انخفاض الموارد المادية.
- خبرات أكاديمية سالبة، وسلوك سالب غير مناسب تجاه الجامعة (Lingard et al., 2007)

- في حين أن بعض مستويات الإجهاد يمكن أن تحفز الأداء البدني والعقلي للمتعلم، إلا أن الإجهاد المفرط يمكن أن يؤدي إلى عواقب سلبية مثل القلق والاكتئاب والمشاكل الصحية ونتائج التعلم الضعيفة .(Im & Lee, 2021)
- زيادة القلق والاكتئاب، والشعور بالتعب الجسمي والنفسي. (Vu & Bosmans, 2021)
- عدم مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية.
- يفتقرون إلى الاهتمام بالدروس ويمتنعون عن المناقشات.
- يزيد الإجهاد من التعب والإحباط، والإحساس بالضيق.
- الطلاب الذين يعانون من هذه الأمور يكون لديهم ضعيف إنجاز أكاديمي.
- الشعور بعدم الكفاءة عندما يشعر الطالب بأنه أقل من زملائه، فإنه يشعر بعدم الكفاءة نحو الإنجاز، ويقيم نفسه بشكل سلبي.
- عدم القدرة وعدم الرغبة في بذل المجهود، مما يعيق الأداء الأكاديمي. (Basri et al., 2022)

ومن ثم يتضح أن الإجهاد التعليمي له تأثير كبير على جميع نواحي الطالب سواءً الانفعالية، أو المعرفية، او الجسمية، ولذا فإنه يجب الاهتمام ببحث المتغيرات التي من شأنها أن تخفض هذا الشعور السلبي لدى طلاب الجامعة، لاسيما بعد انتشار جائحة كورونا، وكثرة الضغوطات، والشعور بالقلق، وكلها عوامل من شأنها أن تزيد من الإجهاد التعليمي لديهم، ومن ثم يجب بذل الجهد في سبيل الحد من آثاره السلبية على الطلاب، حيث أثبتت البحوث أن الطالب الذي يعاني من الإجهاد التعليمي لديه شعور بالتعب الجسدي، والإنهاك الانفعالي، ونظرته لنفسه نظرة دونية، ويرى في نفسه عجزًا عن أداء المهام الأكاديمية.

د- مفهوم التدفق التعلمي: Learning Flow

التدفق مفهوم يشير إلى حالة يكون فيها العقل بأكمله مركّزًا بشكل كامل على نشاط معين، ولا يدرك شيئًا آخر، أما مصطلح التدفق التعلمي فقد تم استخدامه ليعبر عن تجارب التعلم التي ينغمس فيها الطلاب، وهو متغير مهم لزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وتحقيق رضاهم عنه. (Song, 2014)

كما يشير التدفق التعلمي إلى انغماس المتعلم تمامًا في الموضوع أثناء التعلم، وعدم قدرته على إدراك ما يحيط به بحواسه، مع غياب الوعي الذاتي، والشعور بالمتعة والمرح بذلك (Kang et al., 2018).

ويشير التدفق التعلمي إلى الانغماس في التعلم، وبذل الجهد من أجل تحقيق أهداف التعلم، حيث يواصل المتعلم عملية التعلم، ويعمل على إنهاء الأنشطة، ويشمل هذا الانغماس في أنشطة التعلم الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس العاطفي، ويشمل الانغماس السلوكي الانخراط في أنشطة التعلم، والاستمرار في المهام، وطرح الأسئلة، بينما يشمل الانغماس المعرفي، إدراك المهام، والتركيز الشديد في أدائها، من اجل إنجاز المطلوب، في حين يعبر الانغماس العاطفي عن الشعور بالانتماء والوحدة في الجامعة، والشعور بقيمة التعلم، والشغف بتعلم المفاهيم (Jeong & Han, 2019).

وفي ذات الصدد يُعرف التدفق بأنه حالة من التركيز العميق تحدث عندما يتم دمج الأشخاص في المهام التي تتطلب تركيزًا شديدًا ومثابرة، والاستدامة والجهد، وهذا الوضع الأمثل يتحقق أيضًا عندما يكون مستوى قدرات ومهارات الأفراد في توازن كامل مع مستوى تحدي أو صعوبة المهمة، وخاصة تلك المهام التي تتطلب ردود فعل فورية. (Al-Hamdan et al., 2021)

وفي نفس الإطار يُعرف التدفق التعلمي بأنه: عملية نفسية يكون فيها المتعلم الذي يريد تحقيق هدف التعلم متفاعلاً باستمرار مع بيئة التعلم المحيطة، وعملية التعلم، والأنشطة التعليمية، كما أنه يعبر عن الانغماس الكامل في الأنشطة الأكاديمية (كالقراءة أو الكتابة أو التدريبات العملية أو الحركية)، حيث يمر الوقت في هذه الحالة دون شعور، لأن الفرد يكون في حالة من التركيز العميق والتعلم العميق. (Im & Lee, 2021)

وكذلك يعرف التدفق التعلمي بأنه: انغماس المتعلم في أداء مهمة تعليمية، أو نشاط تعليمي، والتركيز فقط على حل المهمة، واستحضار جميع العمليات والأنشطة العقلية في فكرة واحدة، والشعور بالمتعة، نظرًا لأن هذه الخبرة تضيف اهتمامًا بالتعلم، وتعزز التحصيل التعليمي، من خلال تشجيع مستويات التركيز، والمشاركة (Park, 2021) .

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أنها تركز على النقاط التالية:

- تركيز العقل بأكمله في نشاط معين، وعدم إدراك أي شيء آخر.
- يزيد التحصيل، ويحقق رضا الطلاب عن التعلم.

- عدم شعور الطالب بما يدور حوله، حيث ينتابه حالة من فقدان الوعي بالبيئة المحيطة.
- يعبر التدفق التعلمي عن الانغماس السلوكي، والانغماس المعرفي، والانغماس العاطفي في أنشطة التعلم.
- الاستمتاع بحالة التدفق.
- يحدث التدفق عندما يكون هناك حالة من التوازن بين درجة صعوبة المهمة وقدرات الفرد الشخصية.

أهمية التدفق التعلمي:

تتمثل أهمية التدفق التعلمي فيما يلي:

- تزيد من قدرة الطالب على التعلم الذاتي، والتكيف مع التغييرات في بيئة التعلم، والتي بدونها يواجه الطالب العديد من الصعوبات الأكاديمية. (Arcand, 2012)
- يزيد الدافع للإنجاز الأكاديمي، ويدفع المتعلم نحو تحقيق الأهداف، .
- يجعل الطالب يتمتع بالمرونة الأكاديمية، وبساعده على الانغماس في التعلم.
- زيادة التحصيل الدراسي لدى لطلاب (Kang et al., 2018).
- يجعل الفرد يستمتع بالحياة الجامعية، والوصول إلى ما يطلق عليه بجودة الحياة الجامعية، من خلال التكيف مع الدراسة.
- يساعد الطالب على بذل الجهد، والاهتمام، والتركيز في عملية التعلم.
- يرتبط التدفق التعلمي بالقيادة الذاتية ورأس المال النفسي الإيجابي. (Jeong & Han, 2019).
- انغماس الطلاب في التعلم من العوامل النفسية التي تؤثر بشكل إيجابي على نتائج التعلم من خلال تشجيع المتعلمين على المشاركة بنشاط في عملية التعلم.
- المتعلمين ذوي التدفق التعلمي المرتفع يتمتعون برضا شخصي أعلى في مواقف التعلم من المتعلمين ذوي التدفق التعلمي المنخفض، وكلما زاد التدفق التعلمي كان فهم المعرفة وتطبيقها أفضل، وكان رضا الطلاب عن التعلم مرتفع. (Jeon & Yoo, 2020)
- يجعل الطالب يهتم بالتعلم اهتمامًا بالغًا، ويساعده على تحقيق النتائج المناسبة.
- يزيد من انخراط الطالب في التعلم، بمزيد من الاهتمام والعفوية (Park, 2021) .

ويضيف الباحث أن التدفق التعلمي مسئول مسئولية كبيرة عن الإنجاز الأكاديمي، وله أهمية بالغة في أداء الطالب للمهام المكلف بها، وشعوره بقدرته على إنجازها، كما أن التدفق التعلمي يعد قوة مهمة في نجاح الطالب في الأعمال، حيث يزوده بالطاقة، والقدرة على الوعي الذاتي، ويشجعه على تطوير أدائه، ويحرره من الضغوط النفسية أثناء وقت التعلم، والاستيعاب الكامل للمهمة، والتفكير في النجاح باستمرار، والنظر إلى الإخفاق على أنه فرصة لإتقان الأداء، والتركيز على اللحظة الحالية في أداء المهام الأكاديمية.

البحوث السابقة:

يتم عرض البحوث السابقة في ضوء ثلاثة محاور هي:

- بحوث تناولت السيطرة الانتباهية والتدفق التعلمي.
- بحوث تناولت الرضا عن الكتاب الإلكتروني والتدفق التعلمي.
- بحوث تناولت الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي.

المحور الأول: بحوث تناولت السيطرة الانتباهية والتدفق التعلمي:

أجرى Tavares and Freire (2016) بحثًا لمراجعة النتائج الرئيسة للبحث حول العوامل الفردية والسياقية المرتبطة بتجربة التدفق وتأثيرها في حياة المراهقين، حيث تمت مناقشة العلاقات المحتملة بين كل من السيطرة الانتباهية والتنظيم الانفعالي والتدفق، وأهمية هذه المتغيرات في التطور الإيجابي للمراهقين، وقد توصلت نتائج التحليل أن التجارب الجيدة في حياة الفرد تعزز تطوره الإيجابي، وأن الفرد يصل إلى حالة التدفق من خلال السيطرة الانتباهية، وأن السمات السياقية والطريقة التي يستخدم بها الفرد الفرص والتهديدات تؤثر في تدفقه، وتنظيمه الذاتي، وأن أغلب البحوث التي تمت مراجعتها كانت ارتباطية اختبرت العوامل النفسية المؤثرة في تجربة التدفق، وأنه لا توجد بحوث اختبرت العلاقة السببية.

وأجرى Harris et al (2017) بحثًا لدراسة دور التحكم الفعال في الانتباه وأثره في التدفق، من خلال المنهج التجريبي، وذلك على عينة بلغ عددها (١٨) لاعبًا لكرة السلة، وتم قياس حالة التدفق باستخدام مقياس التدفق القصير (Rheinberg et al., 2003) ، كما تم استخدام مقياس لقياس الأداء اعداد (Vickers, 1996)، وتوصلت النتائج إلى أهمية ضبط الانتباه في التدفق.

وهدف بحث جابر (٢٠٢٠) إلى نمذجة العلاقة السببية بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة، من خلال التعرف على تأثير ضبط الانتباه

في كل من القلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق والتدفق، بالإضافة إلى التعرف على تأثير القلق الأكاديمي الميسر والقلق الأكاديمي المعيق في التدفق، وتم استخدام المنهج الوصفي، وشارك في البحث (١٥٦٥) طالبا وطالبة بكلية التربية بشعبتي التعليم العام والتعليم الأساسي بجامعة بني سويف، وتم تطبيق المقاييس التالية عليهم: مقياس التدفق إعداد (باظة، ٢٠١١)، ومقياس القلق الأكاديمي إعداد الباحثة، ومقياس ضبط الانتباه إعداد (Fajkowska & Derrybery, 2010) تعريب الباحثة، وبينت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التدفق والقلق الأكاديمي المعيق، ووجود علاقة دالة وموجبة بين التدفق والقلق الأكاديمي الميسر، ووجود تأثير مباشر دال وسالب للقلق الأكاديمي المعيق في التدفق، ووجود تأثير مباشر دال وموجب للقلق الأكاديمي الميسر في التدفق، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين التدفق وضبط الانتباه، ووجود تأثير مباشر وغير مباشر دال وموجب لضبط الانتباه في التدفق، كذلك توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين ضبط الانتباه والقلق الأكاديمي المعيق، ووجود علاقة دالة وموجبة بين ضبط الانتباه والقلق الأكاديمي الميسر.

تعقيب على بحوث المحور الأول:

أُجْرِيَ بحث Tavares and Freire (2016) لبحث العلاقات المحتملة بين كل من السيطرة الانتباهية والتنظيم الانفعالي والتدفق، بينما أُجْرِيَ بحث Harris et al (2017) بهدف دراسة دور التحكم الفعال في الانتباه وأثره في التدفق، أما بحث جابر (٢٠٢٠) فقد أُجْرِيَ بهدف التعرف على نمذجة العلاقة السببية بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة، وكان المنهج في Tavares and Freire (2016)؛ وبحث جابر (٢٠٢٠) هو المنهج الوصفي، بينما كان في بحث Harris et al (2017) المنهج التجريبي، وتم استخدام مقاييس لكل من السيطرة الانتباهية والتدفق، وتوصلت النتائج إلى أن الفرد يصل إلى حالة التدفق من خلال السيطرة الانتباهية، وأنه توجد علاقة دالة وموجبة بين التدفق وضبط الانتباه، وأن السيطرة الانتباهية تؤثر في التدفق.

المحور الثاني: بحوث تناولت الرضا عن الكتاب الإلكتروني والتدفق التعلمي:

أجرى Joo et al (2011) بحثًا هدف إلى التحقق من العلاقات البنائية بين الدعم التنظيمي والتدفق التعلمي ورضا المتعلمين وانتقال أثر التعلم، وكان المشاركون في البحث (٣٧٩) متعلمًا، وتكونت أدوات القياس من مقياس الدعم التنظيمي الذي طوره (Kim &

(Kim, 2003)، ومقياس الثقافة التنظيمية الذي طوره (Tracey et al, 1995)، ومقياس للتدفق التعلمي إعداد (Kim, 2009)، ومقياس (Shin & Chan, 2004) لقياس رضا المتعلمين، ومقياس (Lee, 1996) لقياس انتقال أثر التعلم، وتوصلت النتائج إلى أن الدعم التنظيمي والتدفق التعلمي لهما تأثيرات مباشرة على انتقال أثر التعلم ورضا المتعلمين، بينما يتوسط التدفق التعلمي الدعم التنظيمي ورضا المتعلمين.

وهدف بحث Shim (2012) إلى التحقق من العلاقة بين أدوات التعلم (المحاضرة ، الواجبات المنزلية ، التفاعل عبر الإنترنت، والتفاعل غير المتصل بالإنترنت)، والتحصيل التعليمي والرضا عن التعلم، وتم إجراء استطلاع على (٢٢٦) من متعلمي تعليم الرعاية الاجتماعية والتعليم الإلكتروني في جامعة سايبر، وأشارت النتائج إلى أن الواجبات المنزلية والأدوات التفاعلية غير المتصلة بالإنترنت كان لها تأثير إيجابي في التحصيل، والرضا عن التعلم، وكان للمحاضرة تأثير إيجابي فقط في الرضا عن التعلم، ولكن لم يكن لأدوات التفاعل عبر الإنترنت أي تأثير في كل من التحصيل والرضا عن التعلم، وأظهر التحصيل التعليمي تأثيرًا مباشرًا في الرضا عن التعلم.

كما هدف بحث Roh (2015) إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقات بنائية بين حضور التدريس وحضور التعلم (الحضور المعرفي والحضور العاطفي) والكفاءة الذاتية تجاه التعلم الإلكتروني والتدفق التعلمي، والتي تم الكشف عنها من خلال البحوث السابقة كعوامل مهمة تؤثر في الرضا عن التعلم الإلكتروني، وتم تطبيق البحث على (٣٥٠) طالبًا جامعيًا يتعلمون بطريقة إلكترونية، وتم استخدام استبيانات إلكترونية، لبيان التأثير الوسيط بين العوامل، وأشارت النتائج إلى أن جميع المتغيرات كانت ذات دلالة إحصائية باستثناء حالة الكفاءة الذاتية في الحضور العاطفي، وتدفق التعلم، والرضا عن التعلم، وكذلك حالة الحضور المعرفي، وكان هناك تأثير بين (حالة الحضور المعرفي، وحالة الحضور العاطفي، والتدفق التعلمي) من خلال المتغير الوسيط (حضور التدريس)، ولم يكن هناك أي تأثير بين الكفاءة الذاتية والرضا عن التعلم إلا في حالة توسط الحضور المعرفي، وكان الأكثر تأثرًا بحضور التدريس الرضا عن التعلم يليه التدفق التعلمي.

وهدف بحث Jeon and Yoo (2020) إلى استكشاف طرق التدريس والتعلم الفعالة عبر الإنترنت من خلال تحليل العلاقة بين الخصائص العامة، والمتغيرات المتعلقة بالمتعلم مثل التدفق التعلمي، والتوجيه الذاتي، ورضا المتعلم عن التعلم في بيئة التعلم عبر الإنترنت

لطلاب الطب، وتم جمع البيانات في شكل استبيان تقرير ذاتي لمجموعة مكونة من (٤٧٣) طالبًا في السنة الأولى والثانية من قسم ما قبل الطب، والسنتين الأولى والثانية من كلية الطب، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق التعلمي، والتوجيه الذاتي، والرضا عن التعلم حسب الدرجة، ووقت التعلم المكثف، وانتظام التعلم، وكانت العوامل التي تؤثر في الرضا عن التعلم هي مستوى الصف، والتدفق التعلمي، والتوجيه الذاتي، والقوة التفسيرية كانت ٧٢.٥٪.

وأجرى Kang (2021) بحثًا لتحليل العلاقة بين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، والتدفق التعلمي، وحضور التدريس، والرضا عن التعلم لدى طلاب كلية التمريض الذين يدرسون عبر الإنترنت، وبلغ حجم المشاركون في البحث (١١٠) طالبًا من كلية التمريض في مدينة جي، ومن خلال اتباع المنهج الوصفي، واستخدام مقاييس للتدفق التعلمي، والرضا عن التعلم الإلكتروني، توصلت النتائج إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة بين التعلم المنظم ذاتيًا والرضا عن التعلم الإلكتروني، والتدفق التعلمي، كما أن العلاقة بين الرضا عن التعلم والتدفق التعلمي كانت طردية، وأنه يمكن تحسين التدفق التعلمي والرضا عن التعلم من خلال تحسين التعلم المنظم ذاتيًا.

تعقيب على بحوث المحور الثاني:

أجريت تلك البحوث بهدف التعرف على العلاقة بين الرضا عن التعلم الإلكتروني أو الكتاب الإلكتروني والتدفق التعلمي، مثل بحوث (Joo et al., 2011; Shim, 2012; Roh, 2015; Kang, 2021)، أما المنهج في تلك البحوث فكان المنهج الوصفي، وذلك على عينات كانت كلها من طلاب الجامعة، وتم استخدام مقاييس لقياس التدفق التعلمي والرضا عن الكتاب الإلكتروني أو التعلم الإلكتروني، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباطات إيجابية دالة بين الرضا عن التعلم الإلكتروني، والتدفق التعلمي، وأن العلاقة بينهما كانت طردية، وأنه يمكن التدخل لتنمية رضا المتعلم من خلال تشجيع دافعيته، وأن التدفق التعلمي أحد العوامل التي تؤثر في الرضا لدى الطلاب.

المحور الثالث: بحوث تناولت الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي.

هدف بحث Hong et al (2018) إلى دراسة العلاقة بين العامل الذاتي، وعامل الإجهاد، وعامل التكيف والتحكم، وقلق الاختبار، والتدفق التعلمي، والإجهاد الأكاديمي لطلاب الكليات الصحية، وتم تحليل التأثير التقاربي في الإجهاد الأكاديمي، وتم إجراء مسح

لعينة من (٢٩١) طالبًا جامعيًا مرتبطًا بالصحة، وأكدت النتائج العلاقة السببية بين العامل الذاتي، وعامل الإجهاد ، وعامل التكيف والتحكم، وقلق الاختبار، والتدفق التعلمي، والإرهاق الأكاديمي، وكانت الارتباطات المتعددة التربيعية للضغوط الاقتصادية، وضغوط العمل، وقلق الاختبار، والتدفق التعلمي، وعوامل الأنا التي تفسر الإجهاد الأكاديمي ٩٨.٨٪، ولذا أوصى البحث بضرورة إدارة هذه العوامل لتقليل الإجهاد الأكاديمي.

وأجرى Im and Lee (2021) بحثًا هدف إلى التحقق من العلاقة بين التدفق التعلمي والفعالية المتصورة للتعلم عبر الإنترنت، والإجهاد التعليمي في فصول الكلية عبر الإنترنت، وشارك في هذا البحث مجموعه مكونة من (١٤٩) طالبًا جامعيًا من خلال الاستجابة على أدوات البحث المتمثلة في استطلاع للتدفق التعلمي، ومقياس الإجهاد التعليمي، والمعلومات الديموغرافية، وأظهرت النتائج أن المشاركين ذوي التعلم العالي أظهروا قدرًا أقل من الإجهاد في التعلم، وتوسطت الفعالية المتصورة للتعلم عبر الإنترنت جزئيًا في العلاقة بين التدفق التعلمي المعرفي والإجهاد التعليمي، لكنها لم تتوسط العلاقة بين التدفق التعلمي المحدد والإجهاد التعليمي، نظرًا لأن المتعلمين ذوي التدفق التعلمي المعرفي العالي يعتبرون التعلم عبر الإنترانت أكثر فاعلية، فمن الضروري معرفة كيفية بناء المتعلمين لتدفقهم التعلمي المعرفي لتقليل الإجهاد التعليمي.

هدف بحث الحربي (٢٠٢١) إلى الكشف عن مستوى الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على الفروق في الاحتراق الأكاديمي باختلاف النوع والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما، فضلاً عن الكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيري التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات بالاحتراق الأكاديمي، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالبًا وطالبة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية ببعض المدارس الثانوية التابعة لمحافظة ينبع، واستخدم البحث قائمة التدفق المرتبط بالدراسة Study-Related Flow Inventory من إعداد (Bakker et al., 2017)، ومقياس التعاطف الأكاديمي مع الذات academic Self-Compassion من إعداد (Krause, 2011) ، والمقياسان من تعريب الباحث، بالإضافة إلى مقياس الاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن أن المستوى العام على مقياس الاحتراق الأكاديمي جاء متوسطًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا في الاحتراق الأكاديمي ترجع للتخصص الأكاديمي في اتجاه ذوي التخصص الطبيعي، وعدم وجود فروق ترجع إلى النوع أو التفاعل بين النوع والتخصص

الدراسي، وأن متغيري التدفق في الدراسة والتعاطف الأكاديمي مع الذات يفسران (٣١,٣%) من التباين في الاحتراق الأكاديمي، وأن التدفق في الدراسة يعد أفضل المتغيرين في التنبؤ بالاحتراق الأكاديمي.

وهدف بحث Guo (2022) إلى استكشاف آليات ما وراء المعرفة، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي في سياق الكيمياء، وتقديم مزيد من الاقتراحات للنهوض بتعليم الكيمياء لدى الطلاب، وبناءً على البحوث السابقة، افترض البحث الحالي أن الإجهاد والتدفق في تعلم الكيمياء سيلعبان دور الوسيط المتسلسل في العلاقة بين ما وراء المعرفة والهوية الكيميائية، حيث تم جمع البيانات من (٥٩٤) طالباً بالصف العاشر من خلال الاستجابة على استبانة لتقييم المتغيرات الأربعة الرئيسة في هذا البحث، وأظهرت النتائج أن (١) ما وراء المعرفة والإجهاد التعليمي في تعلم الكيمياء والتدفق في تعلم الكيمياء تنبأ بشكل كبير بالهوية الكيميائية للطلاب بعد التحكم في تأثير الجنس، (٢) لعب كل من الإجهاد التعليمي في تعلم الكيمياء وتدفق تعلم الكيمياء أدوارًا وسيطة منفصلة في العلاقة بين ما وراء المعرفة والهوية الكيميائية، (٣) التأثير الوسيط لتسلسل ما وراء المعرفة ← الإجهاد في تعلم الكيمياء ← تدفق تعلم الكيمياء ← هوية الكيمياء كان مهمًا.

تعقيب على بحوث المحور الثالث:

هدفت بحوث المحور الثالث إلى التعرف على العلاقة بين الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي، مثل بحوث: (Hong et al., 2018 Im & Lee, 2021; Guo, 2022) ، و(الحربي، ٢٠٢١)، وذلك من خلال المنهج الوصفي، وتم تطبيق أدوات لقياس الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي، على طلاب الجامعة باستثناء بحث (الحربي، ٢٠٢١) فكان على طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالإجهاد التعليمي من خلال التدفق التعلمي، وأن المتعلمين ذوي التعلم العالي لديهم قدرًا أقل من الإجهاد التعليمي.

تعقيب عام الباحث على البحوث السابقة:

تناولت بحوث المحور الأول مناقشة العلاقات المحتملة بين كل من السيطرة الانتباهية والتنظيم الانفعالي والتدفق، ودور التحكم الفعال في الانتباه وأثره في التدفق، ونمذجة العلاقة السببية بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة، كما في بحوث كل من (جابر، ٢٠٢٠)؛ (Tavares & Freire, 2016; Harris et al., 2017)

بينما تناولت بحوث المحور الثاني التحقق من العلاقات البنائية بين الدعم التنظيمي والتدفق التعلمي ورضا المتعلمين وانتقال أثر التعلم، وبين أدوات التعلم (المحاضرة، الواجبات المنزلية، التفاعل عبر الإنترنت، والتفاعل غير المتصل بالإنترنت)، والتحصيل التعليمي والرضا عن التعلم، وبين حضور التدريس وحضور التعلم (الحضور المعرفي والحضور العاطفي) والكفاءة الذاتية تجاه التعلم الإلكتروني والتدفق التعلمي، وفحص العوامل التي تؤثر على الكفاءة الأساسية، ودافعية المتعلم، ورضا الطلاب عن التعلم، واستكشاف طرق التدريس والتعلم الفعالة عبر الإنترنت من خلال تحليل العلاقة بين الخصائص العامة، والمتغيرات المتعلقة بالمتعلم مثل التدفق التعلمي، والتوجيه الذاتي، ورضا المتعلم عن التعلم في بيئة التعلم عبر الإنترنت، وتحليل العلاقة بين استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، والتدفق التعلمي، وحضور التدريس، والرضا عن التعلم لدى طلاب كلية التمريض الذين يدرسون عبر الإنترنت، كما في بحوث كل من: (Joo et al., 2011; Shim, 2012; Roh, 2015; Jeon & Yoo, 2020; Kang, 2021)

كما تناولت بحوث المحور الثالث دراسة العلاقة بين العامل الذاتي، والإجهاد، والتكيف والتحكم، وقلق الاختبار، والتدفق التعلمي، والإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الكليات، ودراسة العلاقة بين التدفق التعلمي والفعالية المتصورة للتعلم عبر الإنترنت، والإجهاد التعليمي في فصول الكلية عبر الإنترنت، والكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيري التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات في الاحتراق الأكاديمي، والتحقق من الدور الوسيط للإجهاد والتدفق في تعلم الكيمياء في العلاقة بين ما وراء المعرفة والهوية الكيميائية، مثل بحوث كل من (الحربي، ٢٠٢١)؛ (Hong et al, 2018; Im & Lee, 2021; Guo, 2022)

وكانت أغلب العينات على طلاب الجامعة مثل بحوث كل من (جابر، ٢٠٢٠)؛ (Shim, 2012; Roh, 2015; Hong et al, 2018; Jeon & Yoo, 2020; Kang, 2021; Im & Lee, 2021)

وكان المنهج في معظم تلك الدراسات هو المنهج الوصفي، ومن ثم فهو المنهج المناسب للبحث الحالي.

وفيما يتعلق بالنتائج فكان أهمها ما يلي:

- التجارب الجيدة في حياة الفرد تعزز تطوره الإيجابي، وأن الفرد يصل إلى حالة التدفق من خلال السيطرة الانتباهية، كما توجد أهمية للسيطرة الانتباهية في التدفق.
- توجد علاقة دالة وسالبة بين التدفق والقلق الأكاديمي المعيق، وموجبة بين التدفق والقلق الأكاديمي الميسر، وتأثير مباشر دال وسالب للقلق الأكاديمي المعيق في

التدفق، وتأثير مباشر دال وموجب للقلق الأكاديمي الميسر في التدفق، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين التدفق وضبط الانتباه.

- هناك تأثير بين (حالة الحضور المعرفي، وحالة الحضور العاطفي، والتدفق التعلمي) من خلال المتغير الوسيط (حضور التدريس)، ولم يكن هناك أي تأثير بين الكفاءة الذاتية والرضا عن التعلم إلا في حالة توسط الحضور المعرفي، وكان الأكثر تأثرًا بحضور التدريس الرضا عن التعلم يليه التدفق التعلمي.
- يمكن التدخل لزيادة رضا المتعلم من خلال تشجيع دافعيته، ولجعل التفاعل بين التدريس والطالب فعالاً، كما أن العوامل التي تؤثر في الرضا عن التعلم هي مستوى الصف، والتدفق التعلمي، والتوجيه الذاتي.
- توجد ارتباطات إيجابية دالة بين التعلم المنظم ذاتيًا والرضا عن التعلم الإلكتروني، والتدفق التعلمي، كما أن العلاقة بين الرضا عن التعلم والتدفق التعلمي كانت طردية.
- المتعلمين ذوي التعلم العالي لديهم قدرًا أقل من الإجهاد التعليمي.
- يتنبأ التدفق في الدراسة بالاحتراق الأكاديمي.
- ما وراء المعرفة والإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي تنبأت بشكل كبير بالهوية الكيميائية للطلاب، والمحفزات ما وراء المعرفية، وتقليل الإجهاد التعليمي.

فروض البحث:

- يوجد مستوى مرتفع لكل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة تعزي لاختلاف النوع والسنة الدراسية.
- توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني) والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.
- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.
- يسهم كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني والإجهاد التعليمي) في التنبؤ بالتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، والذي يهدف إلى التعرف على الإسهام النسبي للسيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، في التنبؤ بالتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة بكليتي التربية بنين والدراسات الإنسانية بنات بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر.

ثالثًا: عينة البحث:

أ- العينة الاستطلاعية:

بلغ عدد طلاب العينة الاستطلاعية (٣٠) طالبًا وطالبة من بين طلاب وطالبات الفرقتين الأولى والرابعة بكليتي التربية بنين، والدراسات الإنسانية بنات بتفهنا الأشراف، جماعة الأزهر وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وهي (مقياس السيطرة الانتباهية، ومقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني، ومقياس الإجهاد التعليمي، ومقياس التدفق التعلمي).

ب- العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (٥٠٣) طالباً وطالبة، ويمثلون (١٤,٠٢٢%) من مجتمع البحث، بواقع (٢٢٥) طالبًا، ويمثلون (٤٤,٧%)، و (٢٧٨) طالبة، ويمثلون (٥٥,٣%)، كما بلغ عدد طلاب وطالبات الفرقة الأولى (٢٧٥)، ويمثلون (٥٤,٦٧%)، وطلاب وطالبات الفرقة الرابعة (٢٢٨) ويمثلون (٤٥,٣٣%) من إجمالي العينة.

رابعًا: أدوات البحث:

١- مقياس السيطرة الانتباهية لطلاب الجامعة: "إعداد الباحث"

- يهدف المقياس إلى تحديد درجة السيطرة الانتباهية لدى طلاب الجامعة.
- تم إعداد مقياس السيطرة الانتباهية في ضوء الخطوات التالية:-
- الاطلاع على معظم المقاييس والبحوث التي تم إعدادها في مجال السيطرة الانتباهية، والبحوث في هذا الشأن ومنها: (Cermakova et al., 2010; Eysenck & Derakshan, 2011; Furley & Wood, 2016; Harris et al., 2017;

Hopfinger & Slotnick, 2020; Burgoyne & Engle, 2020; Burgoyne et al., 2022; Hanning et al., 2022)

- استطاع الباحث بعد الاطلاع على البحوث السابقة في حدود ما أتيح له من صياغة تعريف السيطرة الانتباهية إجرائيًا.
- تم تحديد أبعاد مقياس السيطرة الانتباهية في البحث الحالي في بعدين اثنين هما:
- **البعد الأول: تركيز الانتباه:**

ويعبر إجرائيًا عن قدرة: الطالب على التركيز في أداء المهام من بدايتها دون تشتت، مهما كانت درجة صعوبتها، لدرجة عدم شعوره بمن حوله، وعدم الاستجابة للمشتتات أو الضوضاء، والمحافظة على التركيز، خاصة في حل المشكلات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد.

- **البعد الثاني: تحويل الانتباه:**

ويعبر إجرائيًا عن: قدرة الطالب على تحويل الانتباه من فكرة إلى أخرى، والانتقال من منبه إلى آخر، والاستجابة لها بمرونة، والتفكير في أكثر من فكرة أو مهمة في وقت واحد، والنظر إلى المشكلات من زوايا متعددة، والتحول عن المشتتات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد.

- وتم اختيار هذه الأبعاد في ضوء تكرارها في البحوث السابقة، ومدى مناسبتها لمتغيرات البحث وخصائص العينة.
- يتكون المقياس من (٢٠) عبارة، موزعة على بعدين، بواقع (١٠) عبارات لكل بعد، في ضوء التعريف الإجرائي له، مع مراعاة أن تحتوى كل عبارة على خمسة بدائل هي (دائمًا، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدًا).
- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

(١) صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجالات (علم النفس والصحة النفسية)، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس ولغته لعينة البحث، ومدى وضوح العبارات، ومدى ارتباط كل عبارة بموضوع المقياس، وبالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.

واتضح أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٨٨,٨٨%) و (١٠٠%) وهي نسب اتفاق مقبولة، واقترح المحكمون بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات، وحرص الباحث على إجراءها بما يتناسب مع طبيعة المتغيرات وخصائص العينة.

(٢) صدق المحك:

تم تطبيق مقياس (الأعجم، ٢٠٢٠) والمكون من (٤٥) فقرة، والمعد لقياس السيطرة الانتباهية لدى طلاب الجامعة، وذلك على نفس العينة الاستطلاعية التي تم تطبيق المقياس الحالي عليهم، وعددهم (٣٠) طالبًا وطالبة، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين الدرجات في المقياسين، والذي بلغ (٠,٩٣٧)، وهو معامل ارتباط مرتفع يدعوا إلى الثقة في دقة نتائج المقياس الحالي وصلاحية استخدامه.

(٣) الاتساق الداخلي:

حسب الباحث الاتساق الداخلي لعبارات مقياس السيطرة الانتباهية عن طريق:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

وذلك من خلال تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس السيطرة الانتباهية (الاتساق الداخلي). (ن= ٣٠).

البعد الأول: تركيز الانتباه				المحور الثاني: تحويل الانتباه			
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٤**	٦	٠,٦٥٨**	١١	٠,٥٩٤**	١٦	٠,٤١٦*
٢	٠,٧٠٦**	٧	٠,٤٨٥**	١٢	٠,٦٥٣**	١٧	٠,٤٧٠**
٣	٠,٤٤٥*	٨	٠,٧٠٠**	١٣	٠,٤٤٥*	١٨	٠,٥٨٨**
٤	٠,٦١١**	٩	٠,٦٨٢**	١٤	٠,٦٢٥**	١٩	٠,٥٨٥**
٥	٠,٤٢٤*	١٠	٠,٤١٦*	١٥	٠,٦٣٠**	٢٠	٠,٤٨٧**

***دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتضح من جدول(١) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس السيطرة الانتباهية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبالتالي فإنه يمكن الثقة في نتائج المقياس، وصلاحية استخدامه، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس السيطرة الانتباهية (الاتساق الداخلي). (ن=٣٠).

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	**البعد الأول: تركيز الانتباه**	**٠,٩١٣
٢	**البعد الثاني: تحويل الانتباه**	**٠,٨٨٨

يتضح من الجدول (٢) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٨٨٨ – ٠,٩١٣) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

(٤) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات مقياس السيطرة الانتباهية باستخدام طريقة ألفا كرونباك، والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

جدول(٣) معامل ثبات مقياس السيطرة الانتباهية

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	**البعد الأول: تركيز الانتباه**	٠,٧٥٩
٢	**البعد الثاني: تحويل الانتباه**	٠,٦٩٠
المقياس ككل		٠,٨٢٩

يتضح من الجدول السابق (٣) أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٨٢٩)، كما أن معامل ثبات كل بعد من الأبعاد زاد عن (٠,٦٩٠)، وهي معاملات ثبات دالة إحصائياً، تدعو إلى الثقة في صحة النتائج، وصلاحية استخدام المقياس.

(٥) طريقة تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بحيث يحصل الطالب على الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) حسب نفس الترتيب على البدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس

(١٠٠) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (٢٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع السيطرة الانتباهية، وتدل الدرجة المنخفضة على ضعف السيطرة الانتباهية.

٢- مقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني لطلاب الجامعة: "إعداد الباحث"

- يهدف المقياس إلى تحديد مدى رضا طلاب الجامعة عن الكتاب الإلكتروني.
- تم إعداد مقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني لدى طلاب الجامعة في ضوء الخطوات التالية:-
- الاطلاع على المقاييس المعدة في هذا الشأن، مثل مقياس (Smith, et al., 2021)، ومقياس (Merkle, et al., 2021)، ومقياس (Mahir, et al., 2021)
- استطاع الباحث بعد الاطلاع على البحوث السابقة في حدود ما أتيح له من صياغة تعريف الرضا عن الكتاب الإلكتروني إجرائيًا.
- تم تحديد أبعاد مقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني في البحث الحالي في محورين اثنين هما:
- **البعد الأول: الرضا عن استخدام الكتاب الإلكتروني:**

ويعبر عن مدى استخدام الطالب للكتاب الإلكتروني بسهولة، وسهولة التعامل مع إعداداته والتقنيات اللازمة لاستخدامه، وسهولة استخدامه عن الكتاب الورقي، والدعم المقدم لاستخدامه، والحرص على حل أنشطته، وتطبيقاته العملية، واستخدامه في أي وقت للمراجعة، وتدوين الملاحظات، والتركيز على الجوانب المهمة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد.

- **البعد الثاني: الفائدة التعليمية جراء استخدام الكتاب الإلكتروني:**

ويعبر عن الفوائد المرجوة من تطبيق الكتاب الإلكتروني، سواءً كانت انفعالية فيما يتعلق بتحقيق المتعة، والدافعية، والتفاعل، والرغبة في التعلم، والتنظيم الذاتي، أو معرفية فيما يتعلق بالاستيعاب، والفهم، والتفكير، والمطالعة، حسب سرعة كل طالب، والحصيلة اللغوية، وتبسيط المعلومات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على العبارات المتعلقة بهذا البعد.

وتم اختيار هذه الأبعاد في ضوء ذكرها في البحوث السابقة التي تناولت الرضا عن الكتاب الإلكتروني، ومدى مناسبتها لخصائص عينة البحث الحالي.

يتكون المقياس من (٢٤) عبارة، موزعة على بعدين، بواقع (١٢) عبارات لكل بعد، في ضوء التعريف الإجرائي له، مع مراعاة أن تحتوى كل عبارة على خمسة بدائل هي (دائمًا، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدًا).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

(١) صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجالات (علم النفس والصحة النفسية)، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس ولغته لعينة البحث، ومدى وضوح العبارات، ومدى ارتباط كل عبارة بموضوع المقياس، وبالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.

واتضح أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٧٧,٧٧%) و (١٠٠%) وهي نسب اتفاق مقبولة، واقترح المحكمون بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات، أجرى الباحث منها ما يتفق مع هدف البحث، وطبيعة متغيراته، وخصائص عينته.

(٢) الاتساق الداخلي:

حسب الباحث الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني عن طريق:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

وذلك من خلال تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس السيطرة الانتباهية (الاتساق الداخلي). (ن= ٣٠).

البعد الأول: الرضا عن استخدام الكتاب الإلكتروني				المحور الثاني: الفائدة التعليمية جراء استخدام الكتاب الإلكتروني			
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	**٠,٧٧٤	٧	**٠,٧١٥	١٣	**٠,٨٠٨	١٩	**٠,٦٤٨
٢	**٠,٥٢١	٨	**٠,٨٠٨	١٤	**٠,٨٠٠	٢٠	**٠,٨١١

٣	**٠,٦٧٧	٩	**٠,٧٥٨	١٥	**٠,٨٨٦	٢١	**٠,٨٨١
٤	٠,١٠٣	١٠	**٠,٦٦٧	١٦	**٠,٨٨٣	٢٢	**٠,٨٤١
٥	**٠,٦٩٨	١١	**٠,٧٥٩	١٧	**٠,٧١٨	٢٣	**٠,٨٥٤
٦	**٠,٧٨٢	١٢	**٠,٥٦٠	١٨	**٠,٨٥٧	٢٤	**٠,٨٣٢

**دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول(٤) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبالتالي فهي مقبولة، باستثناء العبارة رقم (٤) فهي غير دالة، وبالتالي فإنه يمكن الثقة في نتائج المقياس، وصلاحية استخدامه، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف العبارة رقم (٤).

جدول (٥) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني (الاتساق الداخلي). (ن=٣٠).

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	**البعد الأول: الرضا عن استخدام الكتاب الإلكتروني**	**٠,٩٤٣
٢	**البعد الثاني: الفائدة التعليمية جراء استخدام الكتاب الإلكتروني**	**٠,٩٦٢

يتضح من الجدول (٥) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٩٤٣ – ٠,٩٦٢)، وذلك بعد حذف العبارة رقم (٤)، ومن ثم فهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

(٣) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات مقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباك، بعد حذف العبارة رقم (٤)، والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

جدول(٦) معامل ثبات مقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	**البعد الأول: الرضا عن استخدام الكتاب الإلكتروني**	٠,٩٠٥
٢	**البعد الثاني: الفائدة التعليمية جراء استخدام الكتاب**	٠,٩٥٤
	المقياس ككل	٠,٩٦١

يتضح من الجدول السابق (٦) أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٩٦١)، كما أن معامل ثبات كل بعد من الأبعاد زاد عن (٠,٩)، وهي معاملات ثبات دالة إحصائياً، تدعو إلى الثقة في صحة النتائج، وصلاحية استخدام المقياس، كما حسب الباحث الثبات بطريقة إعادة التطبيق، حيث طبق المقياس على (٣٠) طالبًا وطالبة بعد التطبيق الأول بمدة زمنية (٢٠) يومًا، ثم حسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، وتبين أن معامل الارتباط في الدرجة الكلية (٠,٨٩)، وفي الأبعاد بالترتيب (٠,٩٠، ٠,٨٧)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تدعو إلى الثقة في نتائج المقياس.

(٤) طريقة تصحيح المقياس:

بلغ عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية له (٢٣) عبارة، ويصحح المقياس بحيث يحصل الطالب على الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) حسب نفس الترتيب على البدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس (١١٥) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (٢٣) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود رضا بمستوى عال عن الكتاب الإلكتروني، وتدل الدرجة المنخفضة على أن مستوى الرضا عن الكتاب الإلكتروني لدى طلاب الجامعة منخفض.

٣- مقياس الإجهاد التعليمي لطلاب الجامعة: "إعداد الباحث"

- يهدف المقياس إلى قياس الإجهاد التعليمي لدى طلاب الجامعة.
- تم إعداد مقياس الإجهاد التعليمي في ضوء الخطوات التالية:-
- الاطلاع على معظم المقاييس والبحوث التي تناولت الإجهاد التعليمي، ومنها: (Yang & Chen, 2015; Hong et al., 2018; Wang et al., 2020; Zhang et al., 2021; Vu & Bosmans, 2021; Basri et al., 2022)
- استطاع الباحث بعد الاطلاع على البحوث السابقة في حدود ما أتيح له من صياغة تعريف الإجهاد التعليمي إجرائيًا.
- تم تحديد أبعاد مقياس الإجهاد التعليمي في البحث الحالي في ثلاثة أبعاد هي:
- **البعد الأول: الانهاك المعرفي:**

ويعبر عن: شعور الطالب بالإجهاد الأكاديمي، وبذل كامل طاقته، وفقدان النشاط، والشعور بالقلق، والتوتر، والإرهاق، والإعياء من كثرة المقررات الدراسية، والخوف من

الامتحانات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب بعد استجابتهم على عبارات هذا البعد من مقياس الإجهاد التعليمي.

- **البعد الثاني: نقص الفاعلية الأكاديمية:**

ويعبر عن إحساس الطالب بعدم القدرة على استيعاب المقررات الأكاديمية، وأنها تفوق مستوى قدراته، والعزوف عن مذاكرتها لصعوبتها، وتأخير أداء التكليفات الأكاديمية، والاستهانة بها، وفقدان الحماس والنشاط في أدائها، وضعف الطموح في التغلب على الصعوبات الأكاديمية، والعجز عن تنظيم الوقت، والخوف من ضعف الأداء، والعجز عن المشاركة.

- **البعد الثالث: العلاقات الاجتماعية:**

وتعبر عن: علاقة الطالب بزملائه وأساتذته، وتأثيرها في حالته النفسية، ومستواه المعرفي، وأداء المهام الأكاديمية.

- وتم تحديد هذه الأبعاد من خلال تكراراتها في البحوث السابقة، ومدى مناسبتها لخصائص عينة البحث الحالي ومتغيراته.
- يتكون المقياس من (٣٠) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، بواقع (١٠) عبارات لكل بعد، تم صياغتها في ضوء التعريف الإجرائي له، مع مراعاة أن كل عبارة تحتوى على خمسة خيارات هي (دائمًا، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدًا).
- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

(١) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجالات (علم النفس والصحة النفسية)، بلغ عددهم (٩) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس، ولغته لعينة البحث، ومدى وضوح العبارات، ومدى ارتباط كل عبارة بموضوع المقياس، وبالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.

واتضح أن نسب اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٧٧,٨٨%) و (١٠٠%) وهي نسب اتفاق مقبولة، إلا أن بعض المحكمين اقترحوا تعديلات في صياغة بعض العبارات، والتي حرص الباحث على إجراءها، بما يتناسب مع طبيعة المتغيرات وخصائص العينة.

(٢) الاتساق الداخلي:

تم حساب الباحث الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الإجهاد التعليمي عن طريق:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

وذلك من خلال تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس الإجهاد التعليمي (الاتساق الداخلي). (ن= ٣٠).

الانهاك المعرفي		نقص الفاعلية الأكاديمية		العلاقات الاجتماعية	
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	*٠,٣٧٩	١١	**٠,٨٢٧	٢١	**٠,٦٨٢
٢	**٠,٦٠٢	١٢	**٠,٩٢٧	٢٢	**٠,٥٩١
٣	**٠,٥٦٧	١٣	**٠,٦٩٠	٢٣	*٠,٤٣٩
٤	**٠,٧١١	١٤	**٠,٦٣٧	٢٤	**٠,٧٩٣
٥	**٠,٧٤٣	١٥	**٠,٨٤٧	٢٥	**٠,٤٧٧
٦	**٠,٦٨٨	١٦	**٠,٦٧٤	٢٦	**٠,٨٠٦
٧	**٠,٨٠٤	١٧	**٠,٤٦٤	٢٧	**٠,٦٥٨
٨	**٠,٧٠٦	١٨	**٠,٨٤٠	٢٨	**٠,٧٢٥
٩	**٠,٧٩١	١٩	**٠,٨٥٦	٢٩	**٠,٧٣٠
١٠	**٠,٧٤٨	٢٠	**٠,٧٩٢	٣٠	**٠,٥٣٣

***دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتضح من جدول(٧) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس الإجهاد التعليمي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبالتالي فإنه يمكن الثقة في نتائج المقياس، وصلاحية استخدامه، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد التعليمي (الاتساق الداخلي). (ن=٣٠).

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	**البعد الأول: الانهاك المعرفي**	**٠,٩٣٥
٢	**البعد الثاني: نقص الفاعلية الأكاديمية**	**٠,٩٦٢
٣	**البعد الثالث: العلاقات الاجتماعية**	**٠,٩١٨

يتضح من الجدول (٨) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٩١٨ – ٠,٩٦٢) وهى قيم دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

(٣) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات مقياس الإجهاد التعليمي باستخدام طريقة ألفا كرونباك، والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

جدول(٩) معامل ثبات مقياس الإجهاد التعليمي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	**البعد الأول: الانهاك المعرفي**	٠,٨٧٠
٢	**البعد الثاني: نقص الفاعلية الأكاديمية**	٠,٩١٦
٣	**البعد الثالث: العلاقات الاجتماعية**	٠,٨٤٧
	المقياس ككل	٠,٩٥٤

يتضح من الجدول السابق (٩) أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٩٥٤)، كما أن معامل ثبات كل بعد من الأبعاد زاد عن (٠,٨)، وهي معاملات ثبات دالة إحصائياً، تدعو إلى الثقة في صحة النتائج، وصلاحية استخدام المقياس.

(٤) طريقة تصحيح المقياس:

يصحح المقياس بحيث يحصل الطالب على الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) حسب نفس الترتيب على البدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس (١٥٠) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (٣٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الإجهاد التعليمي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الإجهاد التعليمي.

٤- مقياس التدفق التعلمي لطلاب الجامعة: "إعداد الباحث"

- يهدف المقياس إلى قياس التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.
- تم إعداد مقياس التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخطوات التالية:-
- الاطلاع على المقاييس المعدة في هذا الشأن، مثل مقاييس وبحوث كل من: (Joo et al., 2011; Bakker et al., 2017; Kang et al., 2018; Jeong, & Han, 2019; Chalghaf et al., 2019; Jeon & Yoo, 2020)
- استطاع الباحث بعد الاطلاع على البحوث السابقة التي أتيح له الاطلاع عليها، من صياغة تعريف التدفق التعلمي إجرائيًا.
- تم تحديد أبعاد مقياس التدفق التعلمي في البحث الحالي في ثلاثة محاور أساسية هي:
- **البعد الأول: الاستغراق في أداء المهام الأكاديمية:**

ويعبر عن الاندماج في أداء المهام الأكاديمية بتركيز شديد، ونسيان أي شيء آخر، وعدم التفكير إلا في المذاكرة والدراسة، وعدم الانشغال بأي شيء آخر غيرها، ونسيان المشاكل الشخصية، ونسيان الوقت، والتغلب على الملل، والتدقيق في أداء المهام الأكاديمية.

- **البعد الثاني: الانفعالات الإيجابية أثناء أداء المهام الأكاديمية:**

ويعبر عن الشعور بالسعادة والمتعة أثناء أداء المهام الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم، وضبط النفس، والسيطرة على الانفعالات، وضبطها، والشعور بالراحة نحو أداء المهام الدراسية، والاستمتاع بالتحدي.

- **البعد الثالث: السيطرة على الموقف أو المهمة الأكاديمية:**

ويعبر عن التخطيط المدروس للمذاكرة، والثقة في الإنجاز، وبذل الجهد، والتغلب على العقبات، والمثابرة، والإقدام على المهام الصعبة، والتعامل بكفاءة معها، والشعور بالنجاح، وأداء المهام في الوقت المحدد لها.

- وتم اختيار هذه الأبعاد في ضوء تكراراتها في البحوث السابقة التي تناولت التدفق التعلمي، ومدى مناسبتها لخصائص عينة البحث الحالي.
- يتكون المقياس من (٣٠) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، بواقع (١٠) عبارات لكل بعد، تمت صياغتها في ضوء التعريف الإجرائي له، مع مراعاة أن تحتوى كل عبارة على خمسة بدائل هي (دائمًا، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدًا).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المحكمين:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على (٩) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجالات (علم النفس والصحة النفسية)، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة صياغة عبارات المقياس ولغته لعينة البحث، ومدى وضوح العبارات، ومدى ارتباط كل عبارة بموضوع المقياس، وبالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى ملاءمة تعليمات المقياس مع طبيعة المقياس.

واتضح أن نسب اتفاق المحكمين بلغت كلها (١٠٠%) وهي نسب اتفاق مرتفعة، إلا أن المحكمون اقترحوا بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات، والتي أجراها الباحث.

(٢) الاتساق الداخلي:

حسب الباحث الاتساق الداخلي لعبارات مقياس التدفق التعلمي عن طريق:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

وذلك من خلال تطبيق المقياس على (٣٠) طالباً وطالبة بالفرقتين الأولى والرابعة بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (١٠) معاملات ارتباط كل عبارة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس التدفق التعلمي (الاتساق الداخلي). (ن= ٣٠).

الاستغراق		الانفعالات الإيجابية		السيطرة	
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
١	**٠,٧٩٥	١١	**٠,٧٦٠	٢١	**٠,٥٠٠
٢	**٠,٦٦٢	١٢	**٠,٦٧٣	٢٢	**٠,٧٤٠
٣	**٠,٦٩٤	١٣	**٠,٦٥٧	٢٣	**٠,٧٠٠
٤	**٠,٥٨٥	١٤	**٠,٧٠٢	٢٤	**٠,٦٢٥
٥	**٠,٥٣٨	١٥	**٠,٥٩٢	٢٥	**٠,٦٢٤
٦	**٠,٧٥٤	١٦	*٠,٤١٥	٢٦	**٠,٦١٤
٧	**٠,٧٥٤	١٧	**٠,٤٩٩	٢٧	**٠,٦٠٩
٨	**٠,٧٤٧	١٨	**٠,٦٢١	٢٨	**٠,٦٧٨
٩	**٠,٥٩٣	١٩	**٠,٧٦٢	٢٩	**٠,٧٢٩
١٠	**٠,٥٥٢	٢٠	**٠,٦٦٣	٣٠	**٠,٥٥٧

***دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥) **دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتضح من جدول(١٠) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه من مقياس التدفق التعلمي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبالتالي فإنه يمكن الثقة في نتائج المقياس، وصلاحية استخدامه، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التدفق التعلمي (الاتساق الداخلي). (ن=٣٠).

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	البعد الأول: الاستغراق في أداء المهام الأكاديمية	٠,٩١٣**
٢	البعد الثاني: الانفعالات الإيجابية أثناء أداء المهام الأكاديمية	٠,٨٩٩**
٣	البعد الثالث: السيطرة على الموقف أو المهمة الأكاديمية	٠,٩٣٩**

يتضح من الجدول (١١) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٨٩ – ٠,٩٣)، ومن ثم فهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

(٣) الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي لمقياس التدفق التعلمي من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، باستخدام برنامج (SPSS v 21)، وذلك بحساب مصفوفة الارتباطات لدرجات طلاب وطالبات جامعة الأزهر، وعددهم (١٠٠) طالبًا وطالبة، وذلك بطريقة المكونات الأساسية لهوتيلينج Hotelling ، كما تم إجراء التدوير المتعامد باستخدام طريقة الفاريماكس ل- كايزر Kaiser varimax، وتم استخراج مجموعة عوامل فسرت نسبة ٤٥.٠٦ % من التباين الكلي، والجدول (١٢) يوضح مصفوفة عوامل مقياس التدفق التعلمي

جدول (١٢) مصفوفة عوامل مقياس التدفق التعلمي بعد التدوير المتعامد

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الشيوع	م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الشيوع
١	٠,٦٢٢			٠,٤٩٤	١٦		٠,٦٥٢		٠,٤٥٧
٢	٠,٥٩٣			٠,٣٩٣	١٧		٠,٥١٧		٠,٢٨٩
٣	٠,٦١٤			٠,٤٣٥	١٨		٠,٦٦٨		٠,٥٥٢
٤	٠,٧٠٤			٠,٥٦٣	١٩		٠,٥٨٠		٠,٥٤٥

٥	٠,٦٤٨			٠,٤٥٩	٢٠		٠,٣٨١		٠,٤٣٨
٦	٠,٧١٦			٠,٦٠٩	٢١			٠,٣٧٣	٠,٣٨٠
٧	٠,٥٥١			٠,٥٠٤	٢٢			٠,٣٥٥	٠,٣٩٦
٨	٠,٧١٩			٠,٥٣٤	٢٣			٠,٣٩٢	٠,٣٠١
٩	٠,٤٨٦			٠,٢٤١	٢٤			٠,٣٦٦	٠,٢٧٠
١٠	٠,٦٩٢			٠,٥٢١	٢٥			٠,٥٣٥	٠,٣٧٩
١١		٠,٥٠٣		٠,٤٨٤	٢٦			٠,٤٢٨	٠,٣٤٤
١٢		٠,٤١٥		٠,٣٩٤	٢٧			٠,٤٤٣	٠,٢٤٣
١٣		٠,٦٠٤		٠,٤٠٠	٢٨			٠,٧٤٣	٠,٥٧٠
١٤		٠,٧٧٧		٠,٦٠٩	٢٩			٠,٨٠١	٠,٦٩٢
١٥		٠,٦٦٤		٠,٤٦٤	٣٠			٠,٧١٣	٠,٥٦١
الجدر الكامن				٩,٧٨٤			١,٩٧٠	١,٧٦٥	–
نسبة التباين				١٩,٥٠٨			١٣,٢٣٣	١٢,٣٢١	٤٥,٠٦٣

يتضح من الجدول السابق (١٢) تشبع العبارات على ثلاثة عوامل، حيث تشبعت العبارات من رقم (١) وحتى رقم (١٠) بالعامل الأول، وبالنظر إلى محتويات تلك العبارات أمكن تسميته (الاستغراق في أداء المهام الأكاديمية)، كما تشبعت العبارات من رقم (١١) وحتى رقم (٢٠) على العامل الثاني، وبالنظر إلى محتويات تلك العبارات أمكن تسميته (الانفعالات الإيجابية أثناء أداء المهام الأكاديمية)، وتشبعت العبارات من رقم (٢١)، وحتى رقم (٣٠) على العامل الثالث وبفحص مضمون تلك العبارات أمكن تسمية هذا العامل (السيطرة على الموقف أو المهمة الأكاديمية)

(٤) ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات مقياس التدفق التعلمي باستخدام طريقة ألفا كرونباك، والجدول التالي يوضح معامل ثبات المقياس:

جدول(١٣) معامل ثبات مقياس التدفق التعلمي

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	البعد الأول: الاستغراق في أداء المهام الأكاديمية	٠,٨٥٧
٢	البعد الثاني: الانفعالات الإيجابية أثناء أداء المهام الأكاديمية	٠,٨٣٥
٣	البعد الثالث: السيطرة على الموقف أو المهمة الأكاديمية	٠,٨٣٣
	المقياس ككل	٠,٩٣٥

يتضح من الجدول السابق (١٣) أن معامل ثبات المقياس بلغ (٠,٩٦١)، كما أن معامل ثبات كل بعد من الأبعاد زاد عن (٠,٨)، وهي معاملات ثبات دالة إحصائياً، تدعو إلى الثقة في صحة النتائج، وصلاحية استخدام المقياس، كما حسب الباحث الثبات بطريقة إعادة التطبيق، حيث طبق المقياس على (٣٠) طالبًا وطالبة بعد التطبيق الأول بمدة زمنية (٢٠) يومًا تقريبًا، ثم حسب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، وتبين أن معامل الارتباط في الدرجة الكلية (٠,٨٦)، وفي الأبعاد بالترتيب (٠,٨٩، ٠,٨٧)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة تدعو إلى الثقة في نتائج المقياس.

(٥) طريقة تصحيح المقياس:

بلغ عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية له (٣٠) عبارة، ويصحح المقياس بحيث يحصل الطالب على الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) حسب نفس الترتيب على البدائل (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وبهذا تكون الدرجة الكلية للمقياس (١٥٠) درجة، والدرجة الصغرى للمقياس (٣٠) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على وجود تدفق تعلمي مرتفع، وتدل الدرجة المنخفضة على أن مستوى التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة منخفض.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الحاسب الآلي بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، والتحليل العاملي الاستكشافي، والإحصاءات الوصفية، ومتوسط الوزن النسبي، واختبار t-test للمجموعات المستقلة، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج.

- **إجراءات البحث:**

- مراجعة الأطر النظرية والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث.
- إعداد أدوات البحث (مقياس السيطرة الانتباهية، ومقياس الرضا عن الكتاب الإلكتروني، ومقياس الإجهاد التعليمي، ومقياس التدفق التعلمي) وعرضها على السادة المحكمين.
- تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية وحساب الصدق والثبات.
- تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية عبر جوجل فورم من خلال الرابط التالي:

- https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfCqKLUCb9O3hNITzj5Z1v5CRm5044Q5FiwH9nVPGuLrT9olw/viewform?usp=sf_link
- جميع البيانات وتبويبها وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- التوصل إلى نتائج البحث، ومناقشتها، وتفسيرها، وكتابة التوصيات والبحوث المقترحة.

- نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه: يوجد مستوى مرتفع لكل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام الوزن النسبي وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، حيث تم منح الإجابات الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١)، ولتحديد الوزن النسبي تم حساب المدى (٥- ١ = ٤)، وتقسيمه على مستويات المقياس، بمعني (٤/ ٥= ٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)، وهكذا أصبح التقييم بناء على متوسط الوزن النسبي، كما يبينها الجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) التقييم بناء على متوسط الوزن النسبي

الرقم	درجة التواجد	القيمة المعطاة لمستويات التقييم	
		عند إدخال البيانات	الوزن النسبي للمتوسطات
١	مرتفع جداً	٥	من(٥) إلى (٤,٢١)
٢	مرتفع	٤	من(٤,٢٠) إلى (٣,٤١)
٣	متوسط	٣	من (٣,٤٠) إلى (٢,٦١)
٤	ضعيف	٢	من(٢,٦٠) إلى(١,٨١)
٥	منعدم	١	من(١,٨٠) إلى(١)

ومن أجل التحقق من مستوى كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب على المقاييس المستخدمة في البحث، والجدول (١٥) التالي يوضح ذلك:

جدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة التواجد والترتيب

المتغيرات	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب

السيطرة الانتباهية	تركيز الانتباه	٣,٨٣	٠,٩٥	مرتفع	٢
	تحويل الانتباه	٣,٨٩	٠,٩٦	مرتفع	١
الدرجة الكلية		٣,٨٦	٠,٩٦	مرتفع	-
الرضا عن الكتاب الإلكتروني	الرضا	٢,٨٤	١,٣٠	متوسط	١
	الفائدة التعليمية	٢,٦٦	١,٢٨	متوسط	٢
الدرجة الكلية		٢,٧٥	١,٢٩	متوسط	–
الإجهاد التعليمي	الإنهاك المعرفي	٣,٥٢	١,٠٨	مرتفع	١
	نقص الفاعلية الأكاديمية	٣,٠٦	١,١٨	متوسط	٢
	العلاقات الاجتماعية	٣,٠٢	١,٢٥	متوسط	٣
الدرجة الكلية		٣,٢٠	١,١٧	متوسط	–
التدفق التعلمي	الاستغراق	٣,٩٥	٠,٩٥	مرتفع	٢
	الانفعالات الإيجابية	٣,٩١	٠,٩٨	مرتفع	٣
	السيطرة على الموقف	٤,٠٢	٠,٨٩	مرتفع	١
الدرجة الكلية		٣,٩٦	٠,٩٤	مرتفع	–

يتضح من الجدول (١٥) السابق أن الدرجة الكلية للسيطرة الانتباهية وأبعادها جاءت بدرجة مرتفعة، وأن الرضا عن الكتاب الإلكتروني في الدرجة الكلية وفي الأبعاد جاء بدرجة متوسطة، وأن الدرجة الكلية للإجهاد التعليمي جاء بدرجة متوسطة، أما الأبعاد فتراوحت ما بين متوسطة ومرتفعة، في حين جاء التدفق التعلمي بدرجة مرتفعة في الدرجة الكلية وفي الأبعاد.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يلي:

بخصوص السيطرة الانتباهية لدى طلاب الجامعة وأنها جاءت بدرجة مرتفعة، فإن هذا قد يرجع إلى أن الحياة الجامعية تتطلب من الطلاب بذل أقصى ما يستطيعون في سبيل تحقيق السيطرة الانتباهية والتي تعتبر أساس الإدراك، وأن يكون لديهم قدرة على تغيير الانتباه بحسب ما تقتضيه المهمة الأكاديمية، ويتمكنون من التركيز على المعلومات ذات الصلة بالمهمة، وصرف الانتباه عن المعلومات غير المرتبطة، والتقليل من التأثيرات الجانبية، كما أن طلاب الجامعة في حاجة إلى توجيه سلوكهم، والتركيز على سلوكيات معينة بالتكرار أو الشدة أو التركيز، وهذا ما يحدث من خلال السيطرة الانتباهية، حيث إن الطالب إذا لم يسطر على انتباهه فإنه لن يستطيع تنظيم سلوكه، أو تقييم ذاته، أو مراقبة تصرفاته، ولذا فالسيطرة

الانتباهية تزيد من وعي الطلاب، وإدراكه لعملياته التي يستخدمها في معالجة المعلومات، كما تمكنه من التخطيط، والتركيز.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث الأعجم (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من السيطرة الانتباهية، حيث إن السيطرة الانتباهية تعمل على تدعيم جوانب السلوك الواعي، كما تسهم في الاحتفاظ بالمعلومات، وتمثيلها في الذاكرة، وتسهل للفرد القيام بالعمليات المعرفية، وهذه كلها عمليات ضرورية ومهمة ينبغي توافرها لدى طلاب الجامعة، كما تتفق مع نتيجة بحث Ólafsson et al (2011) والتي توصلت إلى أن طلاب الجامعة لديهم قدرة على السيطرة الانتباهية في مواجهة حالات التشتت.

وفيما يتعلق بالرضا عن الكتاب الإلكتروني فإنه جاء بدرجة متوسطة لدى طلاب الجامعة، وهذا قد يرجع إلى أن تجربة الكتاب الإلكتروني تجربة جديدة على الطلاب، وأن هناك العديد من الطلاب الذين يفضلون التعلم من خلال الكتاب الورقي، كما أن التعلم من خلال الكتاب الإلكتروني يتطلب من الطالب ممارسة مهارات معينة قد لا تتوافر لدى العديد من الطلاب، كالقدرة على التعلم الذاتي، والمهارات التكنولوجية، والبحثية، كما قد يرجع ذلك إلى ضعف جودة الكتاب الإلكتروني، من حيث شكله الخارجي، وتنظيم محتواه، من حيث صغر حجم الخط، وكثرة عدد الأسطر في الصفحات، مما يشعر الطلاب بالإجهاد والضغط، وصعوبة القراءة والمذاكرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Yalman (2015) والتي توصلت إلى أن مستوي وعي الطلاب بأهمية الكتب الإلكترونية متوسط، ويميل إلى الانخفاض، مما انعكس علي اتجاهاتهم نحوه، بالإضافة إلي غياب الوعي لديهم، وعدم معرفتهم بالبرمجيات التي يتم من خلالها قراءة الكتاب الإلكتروني؛ وبحث Wang and Bai (2016) والذي توصل إلي أن وعي الطلاب بأهمية الكتاب الإلكتروني كمصدر للمعرفة ضعيف، ويرجع ذلك إلي تفضيلهم للكتب الورقية كمصدر للمعلومات، وأوصت النتائج بضرورة توعية الطلاب بأهمية الكتاب الإلكتروني، والتدريب علي استخدامه.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة بحث Smith (2008) والتي توصلت إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى مرتفع من الرضا عن الكتاب الإلكتروني، ولديهم نظرة إيجابية حول الفائدة المتصورة منه، وأبدوا سهولة في استخدامه، كما تختلف عن نتيجة بحث Jin (2014) والتي أظهرت أن طلاب الجامعة قد أبدوا مستوى مرتفع من الرضا عن الكتاب الإلكتروني،

وأن نيتهم لمواصلة تعلمهم باستخدام الكتاب الإلكتروني جاءت مرتفعة، ولديهم نظرة إيجابية عن سهولة استخدامه، ورؤية مستقبلية إيجابية حول فوائده المرجوة.

وجاء مستوى الإجهاد التعليمي لدى طلاب الجامعة في الدرجة الكلية متوسطًا، وفي الأبعاد تراوح ما بين متوسط ومرتفع، وربما يرجع ذلك إلى أن طلاب الجامعة يعانون من الشعور بالضغط والإرهاق أثناء الدراسة، ولديهم شعور بالإغلاق العقلي، وتدني مستوى الكفاءة، والقدرة على أداء المهام الأكاديمية، ويعجزون عن الاحتفاظ بالمعلومات، كما أنهم يشعرون بالإنهاك والتعب أثناء الدراسة، ويشعرون بالملل، ولديهم مستوى ضعيف من الحماس، وعدم التفاؤل، وقلة الدافعية، والإحساس بكثرة المهام، وكثرة التكليفات الدراسية، وصعوبتها، وعدم القدرة على أدائها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Dyrbye et al (2014) التي توصلت إلى أن معظم الطلاب في جميع المراحل الدراسية يعانون من درجات مرتفعة أو متوسطة من الإجهاد التعليمي، حيث وجد أن كل عشر طلاب منهم ثلاثة يعانون من الإجهاد التعليمي، كما توصل بحث Lin and Huang (2014) إلى أن أغلب الطلاب يعانون من أحد مستويات الإجهاد التعليمي، أثناء التعلم، وأوصى بضرورة دراسته نظرًا لأنه يعمل على فهم سلوك الطلاب أثناء عملية تعلمهم، وكذلك بحث Maslach and Leiter (2016) الذي توصل إلى أن الإجهاد التعليمي يظهر بمستويات مرتفعة لدى طلاب الجامعة، لاسيما طلاب كلية الطب، بحيث يؤدي إلى الإرهاق العاطفي، وإلغاء الطابع الشخصي، والسخرية من النفس، وتقليل الشعور بالإنجاز الشخصي، والأكاديمي.

أما التدفق التعلمي فإنه جاء بدرجة مرتفعة في الدرجة الكلية وفي الأبعاد نظرًا لأن الدراسة الجامعية تتطلب من الطالب الجامعي أن يكون أكثر اندماجًا في المهام الأكاديمية المطلوبة منه، كما تتطلب منه أن يكون أكثر تفاؤلًا، وفي ذات السياق فإن أغلب طلاب الجامعة يحرصون على إثبات الذات، والرغبة في التميز، والنجاح، وتحقيق أعلى معدلات الإنجاز، مما يزيد من دافعيتهم، ويدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل إنجاز المهام المكلفين بها، ومن ثم ظهر مستوى التدفق التعلمي لديهم مرتفعًا.

كما أن طلاب الجامعة يشاركون في الأنشطة الأكاديمية، وفي العديد من المهام الدراسية التي تتطلب منهم توظيف قدراتهم وإمكاناتهم، والاندماج في أدائها بشيء من الاستغراق، ونسيان الذات، وعدم الشعور بالوقت، وبذل الجهد في إتمام المهام، والدراسة الجامعية

بطبيعتها تتطلب من الطلاب التركيز الشديد، وبذل الجهد، والرغبة الشديدة في إنجاز المهام، ومحاولة الارتقاء بالقدرات الشخصية للتوازن مع صعوبة المهام، ومن ثم تحقيق التدفق التعلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث Joo et al (2014) والتي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، وبحث Hong et al (2017) والتي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع من التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، وأن تجربة التدفق التعلمي ذات صلة وثيقة بتقدم تعلم الطلاب.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة تعزي لاختلاف النوع والسنة الدراسية.

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل معرفة الفروق في التعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة تعزي لاختلاف النوع والجدول (١٦) التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة في كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغير النوع

المتغير	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"*	درجات الحرية	مستوى الدلالة
السيطرة الانتباهية	ذكور	٢٢٥	٧٧,٣٥	١٠,٢٤	٠,١٢٥	٥٠١	٠,٩٠١ غير دالة
	إناث	٢٧٨	٧٧,٢٤	١٠,١٩			
الرضا عن الكتاب الإلكتروني	ذكور	٢٢٥	٧٢,٠١	٢٤,٥٣	٢,٣٩	٥٠١	٠,٠١٧ دالة عند ٠,٠٥
	إناث	٢٧٨	٦٦,٧٦	٢٤,٣٠			
الإجهاد التعليمي	ذكور	٢٢٥	٩٧,١٣	٢٣	٠,٨٩	٥٠١	٠,٣٧٣ غير دالة
	إناث	٢٧٨	٩٥,٣٥	٢١,٦٩			
التدفق التعلمي	ذكور	٢٢٥	١١٩,٩٩	١٨,٧٦	١,٢٣	٥٠١	٠,٢١٩ غير دالة
	إناث	٢٧٨	١١٧,٩٧	١٧,٧٧			

*قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٥٠١ ومستوى دلالة ٠,٠٥= ١,٩٦، ومستوى دلالة ٠,٠١= ٢,٥٨.

وبمقارنة قيمة ت الجدولية بقيمة ت المحسوبة يتضح أن قيمة ت المحسوبة أصغر من قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا

في كل من السيطرة الانتباهية، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة تعزي لاختلاف النوع (ذكور / إناث).

في حين توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا عن الكتاب الإلكتروني لدى طلاب الجامعة تعزي لاختلاف النوع (ذكور/ إناث) لصالح الذكور.

كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل تحديد دلالة الفروق في كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة تعزي لاختلاف السنة الدراسية (الأولى / الرابعة) والجدول (١٧) التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة في كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي، والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

الأبعاد	السنة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
السيطرة الانتباهية	الأولى	٢٧٥	٧٧,٩٥	١٠,١٣	١,٥٩	٥٠١	٠,١١١ غير دالة
	الرابعة	٢٢٨	٧٦,٤٩	١٠,٢٥			
الرضا عن الكتاب الإلكتروني	الأولى	٢٧٥	٦٨,٨٣	٢٤,١١	٠,٢٨٤	٥٠١	٠,٧٧٧ غير دالة
	الرابعة	٢٢٨	٦٩,٤٥	٢٥,٠٦			
الإجهاد التعليمي	الأولى	٢٧٥	٩٥,٨٣	٢١,٩١	٠,٣٤٥	٥٠١	٠,٧٣٠ غير دالة
	الرابعة	٢٢٨	٩٦,٥٢	٢٢,٧٧			
التدفق التعلمي	الأولى	٢٧٥	١٢٠,٧٦	١٦,٦٦	٢,٥٦	٥٠١	٠,٠١١ دالة عند ٠,٠٥
	الرابعة	٢٢٨	١١٦,٦٠	١٩,٧٥			

وبمقارنة قيمة ت الجدولية بقيمة ت المحسوبة يتضح أن قيمة ت المحسوبة أصغر من قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني، والإجهاد التعليمي لدى طلاب الجامعة تعزي لاختلاف السنة (الأولى / الرابعة).

في حين توجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة تعزي لاختلاف السنة الدراسية (الأولى / الرابعة) لصالح السنة الأولى.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما يلي:

بخصوص عدم وجود فروق في السيطرة الانتباهية ترجع إلى الجنس أو الفرقة فإن ذلك قد يرجع إلى أن طلاب الجامعة وطالباتها يتعرضون لنفس المثيرات، والمنبهات والمهام

الأكاديمية والتي تفترض منهم مستوى متشابه من السيطرة الانتباهية، كما أن الدراسة الجامعية تتطلب من الجميع (ذكور وإناث) ضرورة الانخراط في المستوى العميق لمعالجة المعلومات، والتركيز المستمر والشديد، وتحويل الانتباه في الوقت المناسب، والتركيز على المعلومات وثيقة الصلة، وبذل المزيد من الجهد العقلي، والاهتمام العالي ومن ثم كانت السيطرة الانتباهية عند الجنسين متقاربة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث (O'Carroll & Fisher, 2013) والتي توصلت إلى وجود تشابه بين الذكور والإناث في السيطرة الانتباهية، أما بحث (Riley et al., 2016) فقد توصل إلى أن الفروق بين الجنسين في السيطرة الانتباهية ترجع إلى درجة المساواة بين الذكور والإناث في المجتمعات، فكلما اهتمت المجتمعات بالمساواة بينهما كان هناك تشابه بينهما في السيطرة الانتباهية، كما توصلت نتيجة بحث (Hanning et al., 2022) إلى أن الطلاب على اختلاف مستوياتهم متشابهون في السيطرة الانتباهية.

وفيما يتعلق بالرضا عن الكتاب الإلكتروني فقد ظهرت فروق دالة إحصائيًا تعزي لاختلاف الجنس لصالح الذكور ولم تظهر فروق تعزي لاختلاف الفرقة الدراسية، وربما يرجع ذلك إلى أن الذكور ربما يتمتعون ببعض المهارات التكنولوجية أكثر من الإناث، وقد يكون لديهم اهتمام وإقبال على التعلم، وانشغال بالعملية التعليمية ومستجداتها أكثر، ولإحساسهم بالمسئولية، ورغبتهم في الاستفادة القصوى من المستجدات التكنولوجية، كما أن رغبتهم مرتفعة لإنجاز المهام التعليمية، وتحقيق التفوق، على نحو ما أشار إليه بحث (Lee & Yu, 2015; Kim & Park, 2021)؛ كما أن الذكور يميلون إلى المشاركة في التعلم بشكل أكثر نشاطًا، ويحرصون على أن يظهروا أداءً أفضل، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه بحث (Joo et al., 2011)؛ في حين لم تظهر فروق تعزي لاختلاف السنة الدراسية حيث إن الطلاب والطالبات في مختلف الفرق الدراسية لديهم مستوى متوسط فيما يتعلق بالرضا عن الكتاب الإلكتروني، حيث إن معظمهم يميل إلى الكتاب الورقي، وتعد تجربة الكتاب الإلكتروني بالنسبة لمعظمهم تجربة جديدة ظهرت نتيجة لمتغيرات العصر وتحدياته، وكان لابد من استخدام وسائل وأساليب تتناسب مع تلك التحديات.

ولم تظهر فروق في الإجهاد التعليمي تعزي لمتغيرات النوع والفرقة الدراسية، نظرًا لأن الجميع لديه مستوى من الإجهاد التعليمي يتراوح ما بين مرتفع ومتوسط، وجميع الطلاب من الذكور والإناث ومن مختلف الفرق التعليمية يتعرض لارتباك وتوتر بسبب التغيرات في

الأساليب والوسائل التعليمية المتجددة التي فرضت الانتقال السريع إلى التعلم الإلكتروني، مما زاد مخاوفهم من انخفاض الإنجاز، وارتفع لديهم الإرهاق الانفعالي نتيجة الشعور بزيادة الأعباء عليهم، ومن ثم شعر الطلاب بحالة من الإجهاد التعليمي، والإرهاق الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بحث (Park, 2020) ؛ إلا أن هذه النتيجة تختلف عن نتيجة بحث (Vu & Bosmans, 2021) التي توصلت إلى أن الذكور أعلى إجهادًا من الإناث، وكذلك مع نتيجة بحث (Im & Lee, 2021) التي توصلت إلى أن المشاركين ذوي التعليم العالي أظهروا قدرًا أقل من الإجهاد في التعليم.

وأيضًا لم تظهر فروق في التدفق التعلمي ترجع لمتغيرات (النوع) وربما يرجع ذلك إلى أن جميع الطلاب والطالبات الجامعيين لديهم مستوى متقارب من الانغماس في التعلم، حيث إن الحياة الجامعية بذاتها تفرض على الطلاب ممارسة حالة التدفق من أجل الإنجاز وتحقيق الأهداف، فالطلاب الذين يتصفون بقلة التدفق التعلمي يتأثر تعلمهم بالسلب، وينعكس ذلك في مجمل نواح حياتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية، فالتدفق التعلمي يؤثر في مواصلة الطلاب لأداء مهامهم وأنشطتهم الأكاديمية، وينخرطون بشكل إيجابي في أدائها، وهم يشعرون أثناء ذلك بالمتعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحث (Chalghaf et al., 2019)؛ وبحث (Wu et al., 2021) والتي أشارت إلى أن طلاب الجامعة لديهم اندماج في عملية التعلم، ولديهم وضوح في الأهداف، ولديهم عوامل داخلية تدفعهم إلى مواصلة التعلم، وتحفزهم على العمل والإنتاج، والمشاركة والأداء، بينما كانت هناك فروق في التدفق التعلمي ترجع لاختلاف الفرقة الدراسية لصالح الفرقة الأولى، حيث إن طلاب الفرقة الأولى ما زالوا مستجدين على الحياة الجامعية، ويشعرون بالاغتراب، والخوف من الفشل، مما يدفعهم إلى قضاء أطول وقت ممكن في أداء مهام التعلم، والالتزام بأداء التكليفات الدراسية، مما يجعلهم أكثر تدفقًا، وهو ما يختلف مع نتائج بحوث كل من (Im & Lee, 2021; Kang, 2021).

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث والذي ينص على أنه: توجد علاقة دالة موجبة بين كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني) والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من أجل التعرف علاقة كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني) والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، والجدول (١٨) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٨) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني) والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة

المتغيرات		التدفق التعلمي			
		الاستغراق	الانفعالات الإيجابية	السيطرة على الموقف	الدرجة الكلية
السيطرة الانتباهية	تركيز الانتباه	**٠,٥٩٥	**٠,٥٥٧	**٠,٥٧٢	**٠,٦٢٣
	تحويل الانتباه	**٠,٥٣٦	**٠,٥٤٨	**٠,٥٥٨	**٠,٥٩٤
	الدرجة الكلية	**٠,٦١٥	**٠,٦٠١	**٠,٦١٥	**٠,٦٦٢
الرضا عن الكتاب الإلكتروني	الرضا	**٠,٣٥٨	**٠,٣٦٥	**٠,٣٦٥	**٠,٣٩٤
	الفائدة التعليمية	**٠,٣٦٦	**٠,٣٤٩	**٠,٣٣٧	**٠,٣٨٠
	الدرجة الكلية	**٠,٣٧٤	**٠,٣٦٧	**٠,٣٦٠	**٠,٣٩٨

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، بين كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني) والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، وذلك بعد تطبيق أدوات البحث على عينة بلغ عددها (٥٠٣) طالبًا وطالبة بجامعة الأزهر، ومن ثم يمكن قبول الفرض الذي ينص على أنه: توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين كل من السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني) والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يلي:

الطلاب ذوي القدرة المرتفعة من السيطرة الانتباهية لديهم مستويات مرتفعة من الانغماس في عملية التعلم، ويتصفون بالأداء الأكاديمي المرتفع، حيث تسهم السيطرة الانتباهية في استمرار اندماج الطلاب وإقبالهم على التعلم، والتركيز في أداء المهام الأكاديمية، وهذا ما يتفق مع نتائج بحوث كل من (Dormashev, 2010; Harris et al., 2017).

كما أن رضا الطلاب عن عملية تعلمهم، والأساليب المستخدمة تؤثر بشكل كبير في إنجازهم، وانغماسهم في عملية التعلم، ويساعد ذلك على ارتفاع المشاركة والإنجاز لديهم، وبالأخص فإن رضا الطلاب عن استخدام الكتاب الإلكتروني يؤثر تأثيرًا مباشرًا على استمرار الطالب في التعلم، وفي كفاءته الذاتية، وأدائه الأكاديمي وهذا ما توصلت إليه نتائج بحوث

كل من (Kim & Park, 2021; Liu et al., 2021)، ومن ثم ظهرت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين كل من (السيطرة الانتباهية والرضا عن الكتاب الإلكتروني) والتدفق التعلمي.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع والذي ينص على أنه: توجد علاقة دالة وسالبة بين الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من أجل التعرف على علاقة الإجهاد التعليمي بالتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، والجدول (١٩) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٩) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة

المتغيرات		التدفق التعلمي			
		الاستغراق	الانفعالات الإيجابية	السيطرة على الموقف	الدرجة الكلية
الإجهاد التعليمي	الإنهاك المعرفي	**-٠,١٣٧	**-٠,١٥٨	**-٠,١٥٥	**-٠,١٦٣
	نقص الفاعلية	**-٠,٢٣٣	**-٠,٢٢١	**-٠,٢٧٨	**-٠,٢٦٤
	العلاقات الاجتماعية	*-٠,٠٩١	*-٠,٠٩٩	**-٠,١١٧	**-٠,١١
	الدرجة الكلية	**-٠,١٧٤	**-٠,١٧٩	**-٠,٢٠٧	**-٠,٢٠٢

*دال عن ٠,٠٥ **دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة، وذلك بعد تطبيق أدوات البحث على عينة بلغ عددها (٥٠٣) طالبًا وطالبة بجامعة الأزهر، ومن ثم يمكن قبول الفرض الذي ينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الإجهاد التعليمي والتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما يلي:

الطلاب ذوي الإجهاد التعليمي المرتفع لديهم مستوى منخفض من التدفق التعلمي، والعكس صحيح، حيث إن الإجهاد المرتفع له انعكاسات كثيرة على الطلاب أهمها: تقليل الدافع للتعلم، والتأثير على النواحي المعرفية لديهم، وعدم القدرة على الضبط الأكاديمي، كما يؤدي إلى عواقب سلبية متعددة مثل القلق والاكتئاب والعديد من المشاكل الصحية، بما ينعكس على الحد من التدفق ومن ثم ضعف نتائج التعلم، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه

(Im & Lee, 2021)، حيث توصل إلى أن المتعلمين ذوي التدفق التعلمي المعرفي العالي يعتبرون التعلم عبر الإنترانت أكثر فاعلية.

خامسًا: نتائج الفرض الخامس رابع والذي ينص على أنه: يسهم كل من (السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني والإجهاد التعليمي) في التنبؤ بالتدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج بطريقة Stepwise Multiple *Regression*، وجدول (٢٠) يوضح هذه النتائج.

جدول (٢٠) نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بالتدفق التعلمي من خلال كل من (السيطرة الانتباهية والرضا عن الكتاب الإلكتروني والإجهاد التعليمي) لدى طلاب الجامعة

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة (المفسرة)	ر	ر٢	ر٢ النموذج	قيمة "ف"	معامل الانحدار b	الخطأ المعياري	معاملβ الانحدار المعياري	قيمة "ت"	ثابت الانحدار
التدفق التعلمي	السيطرة الانتباهية	٠,٦٦٢	٠,٤٣٨	٠,٤٣٧	**٣٩٠,٥٩	١,١٨٢	٠,٠٦٠	٠,٦٦٢	**١٩,٧٦٣	٢٧,٤٩٦
التدفق التعلمي	السيطرة الانتباهية	٠,٦٨١	٠,٤٦٤	٠,٤٦١	**٢١٦,٠٤	١,١٦٤	٠,٠٥٩	٠,٦٥١	**١٩,٨٤٨	٤١,٥١٤
	الإجهاد التعليمي					٠,١٣١-	٠,٠٢٧	٠,١٦٠-	**٤,٨٧٤ -	
التدفق التعلمي	السيطرة الانتباهية	٠,٧٠٠	٠,٤٩٠	٠,٤٨٧	**١٥٩,٨٠	١,٠٢٦	٠,٠٦٣	٠,٥٧٤	**١٦,١٨٦	٤٥,٠٠٩
	الإجهاد التعليمي					٠,١٥٣-	٠,٠٢٧	٠,١٨٧-	**٥,٧٥٩ -	
	الرضا عن الكتاب الإلكتروني					٠,١٣٥	٠,٠٢٧	٠,١٨١	**٠٨٣'٥	

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أنه:

بالنسبة للسيطرة الانتباهية:

أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالتدفق التعلمي من خلال السيطرة الانتباهية لدي طلاب الجامعة بلغت على (٣٩٠.٥٩٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتدفق التعلمي من خلال السيطرة الانتباهية، كما بلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي (٠.٦٦٢)، وقيمة ر^{٢} الخاصة بمعامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات

إلى معادلة الانحدار بلغت ٠.٤٣٨، وهذا معناه أن السيطرة الانتباهية تسهم بنسبة ٤٣.٨% في التنبؤ بالتدفق التعلمي لدي طلاب الجامعة، وفي ضوء ذلك يمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

التدفق التعلمي = ٢٧.٤٩٦ + ١.١٨٢ × السيطرة الانتباهية

وبالنسبة للسيطرة الانتباهية مع الإجهاد التعليمي:

فإن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالتدفق التعلمي من خلال السيطرة الانتباهية مع الإجهاد التعليمي لدي طلاب الجامعة بلغت على (٢١٦,٠٤٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتدفق التعلمي من خلال السيطرة الانتباهية مع الإجهاد التعليمي لدي طلاب الجامعة، كما بلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي (٠.٦٨١)، وبلغ معامل التحديد ٠.٤٦٤، وهو قيمة ر٢ الخاصة بمعامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى معادلة الانحدار، مما يشير إلى أن السيطرة الانتباهية مع الإجهاد التعليمي تسهم بنسبة ٤٦.٤% في التنبؤ بالتدفق التعلمي لدي طلاب الجامعة، وفي ضوء ذلك يمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

التدفق التعلمي = ٤١.٥١٤ + ١.١٦٤ × السيطرة الانتباهية + ٠.١٣١-× الإجهاد التعليمي

أما بالنسبة للسيطرة الانتباهية والإجهاد التعليمي والرضا عن الكتاب الإلكتروني:

فإن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالتدفق التعلمي من خلال كل من السيطرة الانتباهية والإجهاد التعليمي والرضا عن الكتاب الإلكتروني لدي طلاب الجامعة بلغت على (١٥٩.٨٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتدفق التعلمي من خلال كل من السيطرة الانتباهية والإجهاد التعليمي والرضا عن الكتاب الإلكتروني لدي طلاب الجامعة، كما بلغت قيمة معامل الارتباط الجزئي (٠.٧٠٠)، وقيمة ر٢ لنموذج معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى معادلة الانحدار ٠.٤٩٠، وهذا معناه أن السيطرة الانتباهية والإجهاد التعليمي والرضا عن الكتاب الإلكتروني تسهم بنسبة ٤٩.٠% في التنبؤ بالتدفق التعلمي لدي طلاب الجامعة، وفي ضوء ذلك يمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

التدفق التعلمي = ٤٥.٠٠٩ + ١.٠٢٦ × السيطرة الانتباهية + ٠.١٥٣- × الإجهاد التعليمي+

٠.١٣٥× الرضا عن الكتاب الإلكتروني

ومن خلال ما سبق يتضح أن أكثر المتغيرات المنبئة بالتدفق التعلمي (السيطرة الانتباهية) بنسبة (١,٠٢٦)، ثم الإجهاد التعليمي بنسبة (٠,١٥٣)، يليه الرضا عن الكتاب الإلكتروني بنسبة (٠,١٣٥)

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال ما يلي:

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بحوث كل من: (Dormashev 2010; Cermakova et al., 2010; Tavares & Freire, 2016; Harris et al., 2017; Wu et al., 2021) والتي توصلت إلى أن السيطرة الانتباهية لها علاقة وثيقة ودالة إحصائيًا بالتدفق التعلمي، وأن التدفق التعلمي يتأثر بالسيطرة الانتباهية، ومن الممكن التنبؤ بالتدفق التعلمي من خلال السيطرة الانتباهية، كما توصلت بحوث كل من (Moore, 2013; Marty-Dugas & Smilek, 2018) إلى أن السيطرة الانتباهية شرط أساسي لحدوث التدفق التعلمي.

كما أظهرت نتائج البحوث السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الرضا عن الكتاب الإلكتروني والتدفق التعلمي مثل بحوث كل من (Joo et al, 2011; Lee & Yu, 2015; Liu et al., 2021; Kim & Park, 2021) والتي توصلت إلى أن الرضا عن الكتاب الإلكتروني من العوامل الرئيسة التي تؤثر في التدفق التعلمي، وأن الرضا عن الكتاب الإلكتروني يرتبط بزيادة التدفق التعلمي، وأن العلاقة بينهما طردية.

وفي ذات السياق أظهرت نتائج البحوث السابقة أن زيادة الإجهاد التعليمي تعد سببًا في ضعف التدفق التعلمي مثل بحث (Joo et al, 2011)، وأن الإجهاد التعليمي باعتباره عاطفة سلبية فإنه يؤثر بشكل سلبي في التدفق التعلمي مثل بحث (Guo, et al., 2022)، وأن الإجهاد التعليمي له تأثير سلبي في الرضا عن التعلم، والكفاءة الذاتية والأكاديمية، ولهما ارتباط وثيق بالتدفق التعلمي مثل نتائج بحث (Im & Lee, 2021).

ويمكن تفسير ذلك من خلال العلاقة الارتباطية الإيجابية بين كل من (السيطرة الانتباهية والرضا عن الكتاب الإلكتروني) والتدفق التعلمي باعتبارهما متغيرات إيجابية تسهم في إقبال الطالب على عملية التعلم، وانغماسه فيها، ووضوح الأهداف بالنسبة له، والسعي الدائم نحو تحقيقها، وبذل الجهد من أجل تحقيق الإنجاز، حيث إنه بقدر سيطرة الطالب على انتباهه يستطيع التحكم في عملية تعلمه وضبطها، والتقليل من المشتتات، ويتمكن من ضبط انفعالاته، والتحكم فيها، وبالتالي يزداد تدفقه التعلمي.

كما أن الرضا عن الكتاب الإلكتروني يُشعر الطالب بالمتعة، ومن إحساسه بالسيطرة على الموقف التعليمي، ويشعر بقدرته على تعلم مهارات تكنولوجية ومعرفية متعددة وجديدة، مما يزيد من قدرته وإحساسه بتجاوز الصعوبات، واجتياز الاختبارات، وأداء المهام، وتنمية الكفاءة الذاتية، والإلكترونية، ومعتقداته حول قدرته على إنجاز ما يطلب منه في الوقت المحدد، وإدارة وقت التعلم، والاستفادة القصوى من التكنولوجيا في العملية التعليمية، ويزيد من انشغاله بالدراسة، ويحسن تنظيم الذات لديه، ويزيد من يقظته، ومن التقييم الذاتي الإيجابي لديه، وبالتالي يظهر ذلك في تحسين التدفق التعلمي لديه.

أما الإجهاد التعليمي المرتفع فإنه يزيد من الإرهاق والتوتر والضغوط النفسية والأكاديمية، مما يقلل من مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية، ويزيد من الإنهاك واللامبالاة لديهم، وتقل لديهم الدافعية للتعلم، وقد يدفعهم الإجهاد المرتفع إلى الانسحاب من المهام الأكاديمية، كما أن الإجهاد التعليمي يقلل من حماس الطلاب، وقلة التحصيل، والشعور بالإحباط، والاكتئاب، ومن ثم التأثير بصورة سلبية في التدفق التعلمي.

أما الإجهاد التعليمي المنخفض فإنه يزيد من دافعية الطلاب، وإقبالهم على التعلم، ويزيد من اندماجهم في المهام الأكاديمية بصورة إيجابية، مع الشعور بالمتعة، ويزيد من قدرتهم على التعلم والتحصيل، ويساعدهم على التركيز الشديد، ويقلل من إحساسهم بالعبء المعرفي، ومن الخوف من الفشل والإخفاق، ويزيد من كفاءتهم، وبالتالي زيادة التدفق التعلمي، كما يشعر الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الإجهاد التعليمي بأن مستوى صعوبة المهام مناسب لمستوى قدراتهم ومهاراتهم، وأن لديهم القدرة على مواجهة التحديات والصعوبات الأكاديمية، ويشعرون بجدوى العملية التعليمية وفائدتها، ويشعرون بسيطرتهم على عملية تعلمهم، وتنظيم وقتهم، ومن ثم يزداد معدل إنتاجيتهم، فيزداد لديهم التدفق التعلمي.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- عقد ندوات وورش عمل للطلاب لتوعيتهم بأساليب الحد من الإجهاد التعليمي، وعقد دورات وندوات لتنمية التدفق التعلمي لدى الطلاب.
- إجراء بحوث تتضمن برامج تدريبية لطلاب الجامعة لتنمية السيطرة الانتباهية والرضا عن الكتاب الإلكتروني لديهم.

- العمل على إشراك الطلاب في أنشطة متنوعة تزيد من تدفقهم التعلمي.
- تضمين المناهج الجامعية موضوعات تسهم في تنمية السيطرة الانتباهية، والرضا عن الكتاب الإلكتروني والتدفق التعلمي لديهم.
- إجراء بحوث تهدف إلى تحديد أسباب الإجهاد التعليمي لدى طلاب الجامعة ومعالجتها.
- استخدام أعضاء هيئة التدريس أنشطة تعليمية وأساليب تدريسية تجذب انتباه الطلاب، وتحفزهم على المشاركة في المهام الأكاديمية، مما يزيد من انغماسهم في عملية تعلمهم، ومن ثم تقليل الإجهاد التعليمي لديهم.
- تشجيع الطلاب على استخدام التكنولوجيا في عملية تعلمهم، لما فيها من عنصر التشويق، وبالتالي يزداد اهتمامهم بالتعلم، ويقل تخوفهم من صعوبة المهام الأكاديمية، وبذل الجهد في سبيل الانتهاء منها في الوقت المحدد.
- وضع خطة جامعية تتضمن تكليف الطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس بإجراء بحوث إلكترونية تسهم في تنمية مهاراتهم التكنولوجية، وتزيد من رضاهم عن الكتاب الإلكتروني.
- تدريب جميع المنتسبين إلى التعليم الجامعي من طلاب وموظفين وأعضاء هيئة تدريس على استخدام تطبيقات التعلم الإلكتروني، وتفعيله في العملية التعليمية.

البحوث المقترحة:

يقترح البحث إجراء البحوث التالية:

- أثر برنامج تدريبي قائم على السيطرة الانتباهية في التدفق التعلمي لدى طلاب الجامعة.
- أثر برنامج تدريبي قائم على التنظيم الانفعالي في الإجهاد التعليمي لدى طلاب الجامعة.
- علاقة الرضا عن الكتاب الإلكتروني بالكفاءة الذاتية الإلكترونية لدى طلاب الجامعة.
- أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق التعلمي في الإنجاز الأكاديمي وحل المشكلات المستقبلية لدى طلاب الجامعة.
- أثر برنامج تدريبي قائم على الاندماج الأكاديمي في الإجهاد التعليمي لدى طلاب الجامعة.

- العوامل المسهمة في السيطرة الانتباهية لدى طلاب الجامعة.
- العوامل المسهمة في الإجهاد التعليمي لدى طلاب الجامعة.
- الإجهاد التعليمي وعلاقته بالتفكير المنفتح لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

الأعجم، نادية محمد (٢٠٢٠). اتخاذ القرار وعلاقته بالسيطرة الانتباهية. **مجلة ديالي للعلوم الإنسانية، ١**(٨٨)، ٥٧٦- ٦٠٢.

الأعجم، نادية محمد (٢٠٢٠). اتخاذ القرار وعلاقته بالسيطرة الانتباهية لدى طلبة الجامعة. مجلة ديالي للبحوث الانسانية، ١(٨٨)، ٥٧٦- ٦٠٢.

جابر، مروة مختار (٢٠٢٠). العلاقة السببية بين كل من التدفق والقلق الأكاديمي وضبط الانتباه لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ١٧**(٩٩)، ١- ٣٤.

الحربي، جابر حمد جابر (٢٠٢١). التدفق في الدراسة والتعاطف مع الذات كمنبئين بالاحتراق الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٢)**، ١٦٥- ١٩٩.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adil A., Ameer S., & Ghayas (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Role of Flow and self-handicapping behavior. **Psychology journal, institute of psychology, 9**, 56-66.

Al-Hamdan, M. H., Alawadi, S. A., & Altamimi, R. M. (2021). Contribution of psychological immunity dimensions in predicting psychological flow during coronavirus crisis among health workers in Kuwait. **Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 3,** 34-43

Arcand, I. (2012). Creating a relationship": The characteristics of a companioning relationship in the context of academic probation. **International Journal of Humanities and Social Science, 2**(4), 38-49.

Bakker, A., Ljubin Golub, T., & Rijavec, M. (2017). Validation of the study-related flow inventory (WOLF-S). **Croatian Journal of Education, 19**(1), 147-173.

Basri, S., Hawaldar, I. T., Nayak, R., & Rahiman, H. U. (2022). Do Academic Stress, Burnout and Problematic Internet Use Affect Perceived

Learning? Evidence from India during the COVID-19 Pandemic. **Sustainability, 14**(3), 1409.

Bavelier, D., & Green, C. S. (2019). Enhancing attentional control: lessons from action video games. **Neuron, 104**(1), 147-163.

Burgoyne, A. P., & Engle, R. W. (2020). Attention control: A cornerstone of higher-order cognition. **Current Directions in Psychological Science, 29**(6), 624-630.

Burgoyne, A. P., Mashburn, C. A., Tsukahara, J. S., & Engle, R. W. (2022). Attention control and process overlap theory: searching for cognitive processes underpinning the positive manifold. **Intelligence, 91**, 101629.

Buzzard, C., Crittenden, V. L., Crittenden, W. F., & McCarty, P. (2011). The use of digital technologies in the classroom: A teaching and learning perspective. **Journal of Marketing Education, 33**(2), 131-139.

Cermakova, Lucie; Moneta, Giovanni B.; Spada, Marcantonio M. (2010). Dispositional flow as a mediator of the relationships between attentional control and approaches to studying during academic examination preparation. **Educational Psychology, 30**(5), 495–511.

Chalghaf N., Azaiez C., Karkdiya H., Guelmami N., Re T., Briegas J., Azaiez F. (2019). Trans-Cultural validation of the "Academic Flow Scale" (Flow 4D 16) in Arabic language: insights for occupational and educational psychology from exploratory study. **Frontiers in psychology, 10**:2330.

Chunming, W. M., Harrison, R., MacIntyre, R., Travaglia, J., and Balasooriya, C. (2017). Burnout in medical students: a systematic review of experiences in Chinese medical schools. **BMC Med**. Educ. 17:217. doi: 10.1186/s12909-017-1064-3

Daud, A., Farida, N., Andriansah, A., & Razak, M. (2018). Impact of customer trust toward loyalty: The mediating role of perceived usefulness and satisfaction. **Journal od Business and Retail Management Research (JBRMR), 13**(2), 235-242.

Dormashev, Y. (2010). 13 Flow Experience Explained on the Grounds of an Activity Approach to Attention. **Effortless attention**, 287.

Dyrbye, L. N., West, C. P., Satele, D., Boone, S., Tan, L., Sloan, J., & Shanafelt, T. D. (2014). Burnout among US medical students, residents, and early career physicians relative to the general US population. **Academic medicine, 89**(3), 443-451.

Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New perspectives in attentional control theory. **Personality and Individual Differences, 50**(7), 955-960.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. **Emotion, 7**(2), 336.

Furley, P., & Wood, G. (2016). Working memory, attentional control, and expertise in sports: A review of current literature and directions for future research. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 5**(4), 415-425.

Guo, X., Deng, W., Hu, K., Lei, W., Xiang, S., & Hu, W. (2022). The effect of metacognition on students' chemistry identity: The chain mediating role of chemistry learning burnout and chemistry learning flow. **Chemistry Education Research and Practice.**

Hanning, N. M., Wollenberg, L., Jonikaitis, D., & Deubel, H. (2022). Eye and hand movements disrupt attentional control. **Plos one, 17**(1), e0262567.

Harris, D. J., Vine, S. J., & Wilson, M. R. (2017). Flow and quiet eye: the role of attentional control in flow experience. **Cognitive processing, 18**(3), 343-347.

Hong, J. C., Hwang, M. Y., Tai, K. H., & Lin, P. H. (2017). Intrinsic motivation of Chinese learning in predicting online learning self-efficacy and flow experience relevant to students' learning progress. **Computer assisted language learning, 30**(6), 552-574.

Hong, S., Kim, S. H., & Bae, S. Y. (2018). An analysis on structure equation model of convergent influence on academic burnout of health major students in studying for TOEIC. **Journal of Digital Convergence, 15**(7), 329-342.

Hopfinger, J. B., & Slotnick, S. D. (2020). Attentional control and executive function. **Cognitive Neuroscience, 11**(1-2), 1-4.

Huang, Y. C., & Lin, S. H. (2010). Canonical Correlation Analysis on Life Stress and Learning Burnout of College Students in Taiwan. **International Electronic Journal of Health Education, 13**, 145-155.

Im, H. J., & Lee, Y. L. (2021). A study of the relationship between learning flow and learning burnout in college online classes. **Journal of Digital Convergence, 19**(6), 39-46.

Jeon, S. J., & Yoo, H. H. (2020). Relationship between general characteristics, learning flow, self-directedness and learner satisfaction of medical students in online learning environment. **The Journal of the Korea Contents Association, 20**(8), 65-74

Jeong, S. E., & Han, J. H. (2019). The influence of personality characteristics, self-leadership and positive psychological capital on learning flow of nursing students. **The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education, 25**(4), 393-404.

Jin, C. H. (2014). Adoption of e-book among college students: The perspective of an integrated TAM. **Computers in Human Behavior, 41**, 471-477.

Joo, Y. J., Joung, S., & Kim, J. (2014). Structural relationships among self-regulated learning, learning flow, satisfaction, and learning persistence in cyber universities. **Interactive Learning Environments, 22**(6), 752-770.

Joo, Y. J., Lim, K. Y., & Park, S. Y. (2011). Investigating the structural relationships among organisational support, learning flow, learners' satisfaction and learning transfer in corporate e-learning. **British Journal of Educational Technology, 42**(6), 973-984.

Kang, M., Park, Y. J., Choi, S., & Lee, S. J. (2018). The effects of PBL (problem-based learning) on academic resilience, learning flow, and academic

motivation of nursing students. **Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society, 19**(6), 291-298.

Kang, S. (2021). Self-directed Learning Strategy, Learning Flow, Teaching Presence, and Learning Satisfaction of Nursing College Students in Non-face-to-face Online Classes. **Journal of Advanced Researches and Reports, 1**(2), 83-90.

Kim, S. H., & Park, S. (2021). Influence of learning flow and distance e-learning satisfaction on learning outcomes and the moderated mediation effect of social-evaluative anxiety in nursing college students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. **Nurse Education in Practice, 56**, 103197.

Kong, F., Li, X., Xia, Y., Wang, M., and Sun, X. (2020). Technology acceptance model of mobile social media among chinese college students. **Journal Technology in Behavioral, 3**, 1–5. doi: 10.1007/s41347-020-0 0169-0

Lee, S.H., Yu, B.M. (2015). Analysis of the relationships among fun, the learning satisfaction and the flow in social service personnel job training education. **Journal of the Korea Contents Association, 15**:674–683.

Lin, V., Yeh, H. C., Huang, H. H., & Chen, N. S. (2022). Enhancing EFL vocabulary learning with multimodal cues supported by an educational robot and an IoT-Based 3D book. **System**, **104**, 102691.

Lingard, H. C., Yip, B., Rowlinson, S., & Kvan, T. (2007). The experience of burnout among future construction professionals: a cross-national study. **Construction Management and Economics, 25**(4), 345-357.

Liu, H., Shao, M., Liu, X., & Zhao, L. (2021). Exploring the influential factors on readers' continuance intentions of E-Book APPs: personalization, usefulness, playfulness, and satisfaction. **Frontiers in psychology, 12**, 262.

Mahir, N., Fikret, E. R., Demir, B., Erdogan, N. K., Sonmez, H., & Yilmaz, R. (2021). Satisfaction of open education students about the learning materials of mathematics. **Turkish Online Journal of Distance Education, 22**(2), 94-111.

Marty-Dugas, J. & Smilek, D. (2018). Deep, effortless concentration: Reexamining the flow concept and exploring relations with inattention, absorption, and personality. **Psychological Research, 83**(2), 1-18 ·

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior (pp. 351-357). **Academic Press**.

Merkle, A. C., Ferrell, L. K., Ferrell, O. C., & Hair Jr, J. F. (2021). Evaluating E-Book Effectiveness and the Impact on Student Engagement. **Journal of Marketing Education,** 02734753211035162.

Mheidly, N., Fares, M. Y., & Fares, J. (2020). Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning. **Frontiers in Public Health,** 672.

Moore, B. (2013). Propensity for experiencing flow: The roles of cognitive flexibility and mindfulness. **The Humanistic Psychologist, 41**(4), 319.

Muradova, O., & Farzana, S. (2021). An Empirical Study on International Student Satisfaction in Online Learning System in Thailand Universities. **Business and Interdisciplinary Studies** ICEBIS2020.

Muris, P., Mayer, B., van Lint, C., & Hofman, S. (2008). Attentional control and psychopathological symptoms in children. **Personality and Individual Differences, 44**(7), 1495-1505.

O'Carroll, P. J., & Fisher, P. (2013). Metacognitions, worry and attentional control in predicting OSCE performance test anxiety. **Medical Education, 47**(6), 562-568.

Ólafsson, R. P., Smári, J., Guðmundsdóttir, F., Ólafsdóttir, G., Harðardóttir, H. L., & Einarsson, S. M. (2011). Self-reported attentional control with the Attentional Control Scale: Factor structure and relationship with symptoms of anxiety and depression. **Journal of anxiety disorders, 25**(6), 777-782.

Park, J. H. (2021). The Effects of Web-based Video Program Selection Attributes of Confidence in Nursing Performance-Mediating Effects of Learning Flow. **Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society, 22**(1), 485-494.

Park, J. Y. (2020). The Mediating Effect of Learning Flow on Learning Engagement, and Teaching Presence in Online programming classes. **Journal of The Korean Association of Information Education, 24**(6), 597-606.

Rijavec M., & Golubt T. (2018). Flow in Academic Activities and Students' Well-Being. **Psihologijske teme, 27**(3), 519-541.

Riley, E., Okabe, H., Germine, L., Wilmer, J., Esterman, M., & DeGutis, J. (2016). Gender differences in sustained attentional control relate to gender inequality across countries. **PloS one, 11**(11), e0165100.

Roh, S. Z. (2015). Structural relationships of adult e-learners' teaching presence, self-efficacy toward e-learning, and learning satisfaction: Focused on the mediating effect of learning presence and learning flow. **International Information Institute (Tokyo). Information, 18**(6 (B)), 2759.

Salahub, C. (2021). Electrophysiological measures of flexible attentional control and visual working memory maintenance. Doctor of Philosophy, Faculty of Social Sciences, Brock University St. **Catharines, Ontario**.

Schmeichel, B. J., & Demaree, H. A. (2010). Working memory capacity and spontaneous emotion regulation: high capacity predicts self-enhancement in response to negative feedback. **Emotion, 10**(5), 739.

Shi, R., Sharpe, L., & Abbott, M. (2019). A meta-analysis of the relationship between anxiety and attentional control. **Clinical psychology review, 72**, 101754.

Shim, S. K. (2012). Relationship among the learning instrument, learning achievement, and learning satisfaction in online class. **The Journal of the Korea Contents Association, 12**(3), 487-497.

Smith, B. A. (2008). A quantitative analysis of the impact of e-book format on student acceptance, usage and satisfaction (**Doctoral dissertation, Capella University**).

Smith, C., Zhou, G., Potter, M., Wang, D., Menezes, F., & Kaur, G. (2021). Connecting Best Practices for Teaching International Students With Student Satisfaction: A Review of STEM and Non-STEM Student Perspectives. **Multidisciplinary Perspectives on International Student Experience in Canadian Higher Education**, 63-80.

Song, Y. H. (2014). The Relationships among Learner's Perfectionism, Self-efficacy, Flow, Academic Achievement, and Satisfaction in e-Learning. **Journal of Lifelong Learning Society, 10**(2), 105-123.

SPARC. (2021, March 27). OER State Policy Tracker. Scholarly Publishing and Academic Resources Coalition. https://sparcopen.org/our-work/state-policy-tracking/

Studyportals (2019). Global Student Satisfaction Awards. Retrieved January 28, 2022, from https://www.studyportals.com/wp-content/uploads/2019/06/Global-Student-Satisfaction- Report-A-2019-global-overview.pdf

Tavares, D., & Freire, T. (2016). Flow experience, attentional control, and emotion regulation: contributions for a positive development in adolescents. **Psicologia: Revista da Associacao Portuguesa Psicologia, 30**(2).

Theeuwes, J., & Van der Burg, E. (2007). The role of spatial and nonspatial information in visual selection. Journal of Experimental Psychology: **Human Perception and Performance, 33**(6), 1335.

Todd, J., Notebaert, L., & Clarke, P. J. (2020). Does the attentional control scale measure attentional control? Evidence of no relationship with antisaccade performance.

Ullén, F., de Manzano, Ö, Almeida, R., Magnusson, P., Pedersen, N., Nakamura, J., Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. **Personality and Individual Diferences, 52**(2), 167-172.

Vu, B. T., & Bosmans, G. (2021). Psychological impact of COVID-19 anxiety on learning burnout in Vietnamese students. **School Psychology International, 42**(5), 486-496.

Wang, S., & Bai, X. (2016). University students awareness, usage and attitude towards e-books: Experience from China. **The Journal of Academic Librarianship, 42**(3), 247-258.

Wang, Y., Xiao, H., Zhang, X., & Wang, L. (2020). The role of active coping in the relationship between learning burnout and sleep quality among college students in China. **Frontiers in Psychology, 11**, 647.

Weidler, B. J., Dey, A., & Bugg, J. M. (2020). Attentional control transfers beyond the reference frame. **Psychological research, 84**(1), 217-230.

Wilterson, A. I. (2021). The Attention Schema Theory: Applications to Visuospatial Attentional Control (**Doctoral dissertation, Princeton University).**

Wu, R., Huebner, E. S., Zhou, J., & Tian, L. (2021). Relations among positivity, positive affect in school, and learning flow in elementary school students: A longitudinal mediation model. **British Journal of Educational Psychology, e**12418.

Xu, L. (2017). Looking into burnout levels of freshmen in English majors of Normal university. **World Journal of Education. 7**, 33–37.

Yalman, M. (2015). Education faculty students' views about use of e-books. **Turkish Online Journal of Distance Education, 16**(1), 145-161.

Yang H. & Chen J., (2015), Learning perfectionism and learning burnout in a primary school student sample: A test of a learning-stress mediation model, **Journal of Child and Family Studies, 25**(1), 345–353 DOI:10.1007/s10826-015-0213-8.

Zhang, J. Y., Shu, T., Xiang, M., & Feng, Z. C. (2021). Learning burnout: evaluating the role of social support in medical students. **Frontiers in Psychology, 12**, 277.