Ziane Achour University of Djelfa
College of Humanities and Social Sciences
Department of Psychology and Philosophy

The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program based on the experience of psychological flow in developing self-assertion and academic adjustment among a sample of first-year primary students in the municipality of Djelfa

Presented for obtaining the grade of doctor in L.M.D school psychology

Presented by:
Siham naili

under the direction of:
Prof. Asma Khouiled

University season: 2020/2021

جـــامـعـــــة زيـــان عـاشـــــور – الجـلـفـــة –

كليـــة العلـوم الإنسانيـــة والاجتمـاعيـــة

قسـم علـم النفس والفلسفة

فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية توكيد الذات والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ أولى ثانوي ببلدية الجلفة

رسالة مكملة لنيل شهادة دكتوراه ل. م. د في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: **الأستاذة المشرفة:**

سهـام نايلي أ. د. أسماء خويلد

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
مريم ضبع	أستاذ تعليم عالي	جامعة الجلفة	رئيسا
أسماء خويلد	أستاذ تعليم عالي	جامعة الجلفة	مشرفا ومقررا
حسين غريب	أستاذ تعليم عالي	جامعة الجلفة	ممتحنا
سميرة ميسون	أستاذ تعليم عالي	جامعة ورقلة	ممتحنا
جمعة أولاد حيمودة	أستاذ تعليم عالي	جامعة غرداية	ممتحنا

الموسم الجامعي: 2020– 2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

' رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين' (سورة النمل: 19)

الحمد لله أولا وآخرا الذي وفقني في إتمام هذا العمل، ومنحني القوة حتى أرى حلمي يترجم في أوراق رسالتي، فله كل الحمد حتى آخر نفس من عمري.

وبأصدق معاني الحب والامتنان أتقدم بالشكر **للوالدين الكريمين** اللذين تعبا معي جدا ووقفا على توفير كل الظروف الميسرة للعمل والدراسة، وأرجو أن يكتب الله هذا العمل في ميزان حسناتهما.

وبكل حب أشكر **زوجي** لمساندته ودعمه ، وتوفيره الجو المناسب للدراسة، وصبره معي.

وبأسمى عبارات العرفان والامتنان أشكر أخي الغالي **نايلي عزالدين** الذي قدم لي المساعدة التي كنت في أمس الحاجة إليها، والذي كان معي في أصعب الظروف.

وفي مقام رد الفضل لأهله، أتوجه بكل عبارات الشكر والامتنان للمشرفة على هذه الرسالة **الأستاذة الدكتورة / خويلد أسماء،** والتي لم تبخل علي بوقتها وبتعاملها الذي تميز بروح الأخوة والصداقة، وبعلمها، وبتوجيهاتها الدائمة التي تميزت بكل معاني عطاء الأستاذ، فلقد كان لإشرافها المتميز ومتابعتها الجادة عظيم الأثر لإخراج هذا العمل بصورته اللائقة. فجزاها الله عني خير الجزاء.

وبكل المشاعر الطيبة أتقدم بالشكر لزميلي **الدكتور عبد المجيد بكاي** الذي ساعدني كثيرا على إتمام الفصل التطبيقي من خلال مساعدته في العمل على برنامج spss وسهره على الحصول على نتائج دقيقة وصائبة، وبكل توجيهاته الخاصة بمقياس الإحصاء.

أشكر أيضا أساتذة جامعة الأغواط كل باسمه, وكل بمقامه، **أ. د عون علي، د. شلالي لخضر، د . بوفاتح، و د. بن الطاهر تيجاني، ود. خديجة مباركي.**

أشكر الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي كل باسمه وكل بمرتبته ومقامه.

وبكل أمانة وتقدير أشكر كل أعضاء هيئة التدريس في تخصص دكتوراه ل م د علم النفس المدرسي، وعلى رأسهم رئيس المشروع **الأستاذ / الدكتور غريب حسين** ,والذي قام بتسهيل العديد من الأمور، **والأستاذة الدكتورة ضبع مريم** والتي كانت رفيقة وأخت قبل أن تكون أستاذة وموجهة.

والشكر الخالص لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الذين تكرموا بقبول مناقشة الرسالة.

ولا أنسى شكر كل من قدم لي يد العون وأخص بالذكر **أم الخير بن شنة، سعاد بن غليسي،** و**ناظر ومدير ثانوية** بن الضيف الحفناوي التي تم فيها تطبيق دراستي على أكمل وجه وبأفضل الظروف.

دون أن أنسى مديري السابق **مقراني بلقاسم،** بابتدائية عقبة بن نافع، ومديري الثاني **فضة أحمد** بابتدائية زيوش محمد اللذان عملا على برمجة توقيت مساعد للدراسة والتدريس.

شكـــرا للجـميـــع

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي قائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية توكيد الذات والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ أولى ثانوي بثانوية بن الضيف الحفناوي بلدية الجلفة، قدر عددها بـ 30 تلميذا وتلميذة، قسمت بطريقة عشوائية متجانسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة في كل واحدة منهما 15 فردا، معتمدة على الوسائل التالية في جمع المعلومات: مقياس التدفق النفسي، مقياس توكيد الذات، مقياس التوافق الدراسي، واختبار الذكاء لرافن. ومعتمدة على البرنامج في رفع وتحسين مستوى التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي للتلاميذ، معتمدة على المنهج التجريبي الملائم للدراسة.

خلصت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فاعلية للبرنامج من خلال تحقق أهدافه، وهذا ما تبينه نتائج الفرضيات:

- لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مقاييس التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي للعينة الضابطة.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مقاييس التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي للعينة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس التدفق النفسي ومقياس توكيد الذات، ومقياس التوافق الدراسي.

الكلمات الدالة: التدفق النفسي، التوافق الدراسي، تنمية توكيد الذات.

Abstract:

This study aims to test the effectiveness of a cognitive-behavioral indicative program based on the experience of psychological flow in developing self-affirmation and scholastic adjustment among a sample of first -year secondary pupils at Ibn Al-Dhaif Al-Hefnawi secondary School in Djelfa. the sample contains 30 pupils, which are divided into two groups *in a spontaneous homogeneous manner, an experimental and a control group.* Each of them has 15 individuals, and depends on the following methods to collect information: Psychological Flow Scale, Self-Affirmation Scale, Scholastic Adjustment Scale, and Raven IQ Test. It is based on the program to raise and improve the level of psychological flow, self-affirmation, and academic compatibility for pupils It is based on the appropriate experimental method for the study.

The results of the study led to the program effectiveness by achieving its objectives, and that is what the the hypotheses show:

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements in the measures of psychological flow, self-affirmation, and academic compatibility for the control sample.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements in the measures of psychological flow, self-affirmation, and academic compatibility for the experimental sample due to the counseling program.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the students of the control and experimental samples in the post measurement on the psychological flow scale, the self-affirmation scale, and the academic compatibility scale.

Keywords;

Psychological flow, Academic Adjustment, Developing self-assertion

Résumé:

Cette étude vise à tester l'efficacité d'un programme de conseil cognitivo-comportemental basé sur l'expérience du flux psychologique dans le développement de l'affirmation de soi et de l'adaptation scolaire auprès d'un échantillon d'élèves du premier secondaire du lycée Ibn Al-Dhaif Al-Hefnawi dans la municipalité de Djelfa. Chacun d'eux est composé de 15 personnes et dépend des méthodes suivantes pour collecter des informations : échelle de flux psychologique, échelle d'auto-affirmation, échelle d'ajustement scolaire et test de QI de Raven. Il est basé sur le programme visant à élever et à améliorer le niveau de flux psychologique, d'affirmation de soi et de compatibilité académique pour les étudiants. Il est basé sur la méthode expérimentale appropriée pour l'étude.

Les résultats de l'étude ont conclu que le programme est efficace en atteignant ses objectifs, et c'est ce que montrent les résultats des hypothèses :

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens des mesures avant et après les mesures du flux psychologique, de l'affirmation de soi et de la compatibilité académique pour l'échantillon de contrôle.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des mesures avant et après les mesures du flux psychologique, de l'affirmation de soi et de la compatibilité académique pour l'échantillon expérimental en raison du programme de conseil.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des étudiants des échantillons de contrôle et expérimentaux dans la mesure post sur l'échelle de flux psychologique, l'échelle d'affirmation de soi et l'échelle de compatibilité académique.

Mots clés:

flux psychologique, ajustement scolaire, développement de l'affirmation de soi

فهرس المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
كلمة شكر	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات.....	أ
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال.....	ح
فهرس الملاحق.....	ط
مقدمة.....	ي
الجانب التمهيدي	
الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية	
1. مشكلة الدراسة	5
2. تساؤلات الدراسة.....	9
3. فرضيات الدراسة	10
4.أهمية الدراسة.....	10
5. المفاهيم الإجرائية للبحث.....	11
خلاصة	12
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
تمهيد.....	14
I. الدراسات المتعلقة بالتدفق النفسي.....	15

II. الدراسات المتعلقة بتوكيد الذات	25
III. الدراسات المتعلقة بالتوافق الدراسي.....	31
IV. التعقيب على الدراسات السابقة	46
خلاصة.....	52
الجـانب النظري	
الفصل الثالث: التدفق النفسي	
تمهيد.....	54
1. أصل مصطلح التدفق النفسي.....	54
2.مفهوم التدفق النفسي.....	55
3. الآراء النظرية حول خبرة التدفق النفسي.....	58
4. أبعاد التدفق	65
5. المبادئ الأساسية لضمان حدوث حالة التدفق.....	70
6. كيفية تحقيق حالة التدفق النفسي.....	71
7. نموذج خبرة التدفق النفسي في مجال التربية والتعليم.....	72
8. كيفية تعزيز خبرة التدفق النفسي لدى المتعلمين.....	73
9. خبرة التدفق النفسي لدى المدرسين	75
خلاصة	77
الفصل الرابع: توكيد الذات	
1. تعريف توكيد الذات	79
2. أهمية توكيد الذات	82
3. خصائص السلوك التوكيدي	83
4. صفات الشخص المؤكد لذاته.....	84
5. صفات الشخص غير المؤكد لذاته.....	85

6. مكونات السلوك التوكيدي	86
7. المشكلات التي يعاني منها الفرد في حالة انخفاض مستوى توكيده	87
8. الإجراءات السلوكية التي تفيد في معالجة مشكلة عدم توكيد الذات	87
9. العوامل التي تسهم في تشكيل التوكيدية	89
10. النظريات المفسرة لتوكيد الذات	90
11. العلاقة بين توكيد الذات وفترة المراهقة	91
خلاصة	92
الفصل الخامس: التوافق الدراسي	
تمهيد.....	94
I. نبذة تاريخية عن مصطلح التوافق.....	94
II. تعريفات التوافق.....	96
III. الاتجاهات المختلفة المفسرة لمفهوم التوافق.....	99
IV. خصائص الشخصية المتوافقة.	102
V. مؤشرات التوافق.....	103
VI. مظاهر سوء التوافق.....	104
VII. أبعاد التوافق.	105
VIII. تعريف التوافق الدراسي.....	108
IX. أبعاد التوافق الدراسي.....	109
X. العوامل المساعدة على التوافق الدراسي.....	110
XI. العوامل التي تؤثر على توافق التلميذ مدرسيا.....	111
XII. كيف تسهم المدرسة في تحقيق التوافق لتلاميذها	115
خلاصة.....	119

الفصل السادس: الإرشاد المعرفي السلوكي	
تمهيد	121
1. مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي	121
2. مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي الإيجابي	124
3. الاتجاهات الأساسية في الإرشاد المعرفي السلوكي	128
4. اتجاه ألبرت إليس	128
5. اتجاه آرون بيك	135
6. اتجاه ميكينبوم	139
خلاصة	143
الجانب التطبيقي	
الفصل السابع: الإجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد.....	145
I. منهج البحث.....	145
II. وصف عينة الدراسة	146
III. مراحل اختيار العينة.....	146
IV. تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في متغيرات الدراسة قبل تطبيق البرنامج ...	146
V. تجانس العينة الضابطة والتجريبية	150
VI. وصف أدوات البحث	129
1- استبيان المستوى الاقتصادي الثقافي والاجتماعي للأسرة	152
2- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن	153

3- مقياس التدفق النفسي	153
4- مقياس توكيد الذات	167
5- مقياس التوافق الدراسي	174
6- البرنامج الإرشادي	184
VII. الأساليب الإحصائية	205
خلاصة.....	206
الفصل الثامن: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	207
1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية	208
2. فرضيات العينة الضابطة في القياس القبلي والبعدي	209
1.2. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى لمتغير التدفق النفسي	209
2.2. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية لمتغير توكيد الذات	216
3.2. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة لمتغير التوافق الدراسي	221
3. فرضيات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي.....	226
1.3. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة لمتغير التدفق النفسي	226
2.3. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الخامسة لمتغير توكيد الذات	235
3.3. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية السادسة لمتغير التوافق الدراسي	249
4. فرضيات القياس البعدي بين العينة الضابطة والتجريبية.....	250
1.4. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية السابعة لمتغير التدفق النفسي.....	250
2.4. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثامنة لمتغير توكيد الذات	258
3.4. 1.4. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية السابعة لمتغير التوافق الدراسي.....	262
خاتمة.....	269
الاقتراحات	271

قائمة المراجع.....	273
الملاحق	309

فهرس الجداول

رقم الجدول	العـنـــــــوان	الصفحة
01	يبين نتائج اختبار كاف تربيع للتجانس بين العينة الضابطة والتجريبية في متغيرات: الجنس، السن، مستوى الأب، مستوى الأم، المستوى الاقتصادي	144
02	يبين نتائج اختبار Levene للتجانس بين العينة الضابطة والعينة التجريبية في متغيرات: السن، درجة الذكاء، والتدفق وتوكيد الذات والتوافق الدراسي	147
03	يبين المتوسطات الحسابية للعينة الضابطة التجريبية في متغيرات: السن، درجة الذكاء، والتدفق وتوكيد الذات والتوافق الدراسي قبل تطبيق البرنامج	148
04	يوضح مجموع أبعاد وبنود التدفق النفسي في المقياس	151
05	معاملات الارتباط بين فقرات الشخصية ذاتية القصد مع الدرجة الكلية للبعد	153
06	معاملات الارتباط بين فقرات وضوح الأهداف مع الدرجة الكلية للبعد	154
07	معاملات الارتباط بين فقرات التوازن بين مستوى القدرة والتحدي مع الدرجة الكلية للبعد	155
08	معاملات الارتباط بين فقرات التركيز مع الدرجة الكلية للبعد	156

09	معاملات الارتباط بين فقرات ضبط الموقف أو النشاط مع الدرجة الكلية للبعد	157
10	معاملات الارتباط بين فقرات التغذية الراجعة المباشرة الفورية مع الدرجة الكلية للبعد	158
11	معاملات الارتباط بين فقرات اندماج الوعي بالفعل مع الدرجة الكلية للبعد	159
12	معاملات الارتباط بين فقرات حاسة مشوشة بالزمن مع الدرجة الكلية للبعد	160
13	معاملات الارتباط بين فقرات فقدان الشعور بوعي الذات مع الدرجة الكلية للبعد	161
14	قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين القيم الدنيا والعليا لمقياس التدفق النفسي	162
15	ثبات نتائج الدراسة الاستطلاعية على مقياس التدفق النفسي باستخدام Alpha Cronbach	163
16	يوضح تقسيم البنود على الأبعاد في مقياس التدفق النفسي	164
17	معاملات الارتباط بين فقرات القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف مع الدرجة الكلية للبعد	165
18	معاملات الارتباط بين فقرات العلاقات الاجتماعية مع الآخرين مع الدرجة الكلية للبعد	166

19	معاملات الارتباط بين فقرات المطالبة بالحقوق الشخصية دون التعدي على حقوق الآخرين مع الدرجة الكلية للبعد	168
20	قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين القيم الدنيا والعليا لمقياس توكيد الذات	169
21	ثبات نتائج الدراسة الاستطلاعية على مقياس توكيد الذات باستخدام Alpha Cronbach	170
22	يوضح تقسيم البنود على أبعاد مقياس توكيد الذات	172
23	معاملات الارتباط بين فقرات التوافق مع الأساتذة مع الدرجة الكلية للبعد	172
24	معاملات الارتباط بين فقرات التوافق مع الزملاء مع الدرجة الكلية للبعد	174
25	معاملات الارتباط بين فقرات التوافق مع المادة الدراسية مع الدرجة الكلية للبعد	176
26	معاملات الارتباط بين فقرات التوافق مع المدرسة مع الدرجة الكلية للبعد	177
27	قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين القيم الدنيا والعليا لمقياس التوافق الدراسي	178
28	ثبات نتائج الدراسة الاستطلاعية على مقياس التوافق الدراسي باستخدام Alpha Cronbach	179

29	دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في درجات مقياس التدفق النفسي باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين	205
30	دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في درجات مقياس توكيد الذات باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين	212
31	يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في درجات مقياس التوافق الدراسي باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين	217
32	يبين دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في درجات مقياس التدفق النفسي باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين	221
33	دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في درجات مقياس توكيد الذات باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين	230
34	يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في درجات مقياس التوافق الدراسي باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين	235
35	دلالة الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي باستخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين	243

36	دلالة الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في مقياس توكيد الذات في القياس البعدي باستخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين	251
37	دلالة الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في مقياس التوافق الدراسي في القياس البعدي باستخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين	256

فهـــرس الأشكـــال

رقم الشكل	العـنـــــــوان	الصفحة
01	الاتجاهات المختلفة التي تفسر مفهوم التوافق	97
02	أبعـــــاد الـــتـــــوافــق	104
03	يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في مقياس التدفق النفسي	206
04	يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في مقياس توكيد الذات	213
05	يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في مقياس التوافق الدراسي	218
06	يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في مقياس التدفق النفسي	223

07	يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في مقياس توكيد الذات	231
08	يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في مقياس التوافق الدراسي	236
09	يبين متوسطات العينة الضابطة والتجريبية في مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي	245
10	يبين متوسطات العينة الضابطة والتجريبية في مقياس توكيد الذات في القياس البعدي	252
11	يبين متوسطات العينة الضابطة والتجريبية في مقياس التوافق الدراسي في القياس البعدي	257

مقدمـــــة:

يعتبر العصر الحالي عصر الانفجار المعرفي والعولمة وعصر التسارع، حيث تتزايد المعرفة الإنسانية بصورة مذهلة، ويطرأ عليها تقدم كبير في مفهوم عملية التعلم والتعليم وطرقها ووسائلها، بحيث أدى إلى تغيير دور كل من المعلم والمتعلم، وأصبح المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. لذلك أولت الدول والشعوب أهمية استثنائية لعملية التربية، وركزت على تربية وبناء الطفل بناءً انفعاليًا واجتماعيًا وعلميًا متوازنًا.

وبما أن التربية هي المقوم الأساسي للفرد اعتبرت المدرسة أهم مؤسسة تربوية بعد الأسرة؛ تقدم للتلاميذ البرامج التعليمية بصورة منظمة يتم فيها إعداد التلاميذ وتشكيلهم بالصورة المثلى، حيث يتم فيها الإعداد العلمي والفني للحياة العلمية، وإعداد التلاميذ للتفاعل الصحيح مع المجتمع والتوافق معه. (الفقي، 1994، صفحة 9).

وباعتبار عملية التوافق بأبعادها المختلفة من العمليات الهامة في حياة الفرد والتي تكون غالبا من العمليات الصعبة في المرحلة الدراسية الأولى بالنسبة للطفل لأنها مرحلة انفصاله عن والديه واحتكاكه بالعالم الخارجي حيث يكون فيها علاقات اجتماعية جديدة يستطيع من خلالها كسب أصدقاء والتفاعل معهم ومع المحيط الخارجي عموما، حيث يستمر فيها تعلم واكتساب القيم والمعايير الاجتماعية التي تساعده على تحقيق التوافق الدراسي. فإن المدرسة تعمل على زيادة محبة التلميذ للدراسة وتعلقه بها وهذا أحد مؤشرات التوافق والذي يعتبر محاولة تحقيق التوازن بين المتطلبات المدرسية والمحيطية، ويعد الفرد متوافقًا دراسيًا إذا كان في حالة رضى عن إنجازه الأكاديمي مع رضى المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية.

لذلك تسعى الباحثة في الدراسة الحالية إلى إبراز فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية توكيد الذات والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ الأولى الثانوي، وقد تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة جوانب: جانب تمهيدي، جانب نظري، وجانب تطبيقي.

فالجانب التمهيدي يحوي فصلين؛ فصل أول للإطار العام لإشكالية الدراسة تم فيه تحديد إشكالية الدراسة ووضع الفرضيات المناسبة لها، إضافة إلى ذكر الأهمية، والإشارة إلى أهم المفاهيم، وفصل ثان الدراسات السابقة: دراسات متعلقة بالتدفق النفسي، ودراسات متعلقة بتوكيد الذات، وأخرى متعلقة بالتوافق الدراسي، ثم قمنا بالتعقيب عليها من حيث الهدف، المنهج، العينة، والأدوات الإحصائية المستخدمة، والنتائج المتحصل عليها.

أما الجانب النظري: وهو الإطار النظري لمتغيرات الدراسة، تضمن أربعة فصول وهم:

الفصل الثالث احتوى على مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالتدفق النفسي، وأبعاده، والنظريات المفسرة له، والفصل الرابع الذي شمل مفهوم توكيد الذات، والنظريات المفسرة له، صفات المؤكد لذاته، وأعراض ضعف التوكيدية. ثم تم عرض التوافق الدراسي في فصل خامس قدمنا فيه نبذة تاريخية عن التوافق، ومجموعة من التعاريف الخاصة به، كما بينا خصائص الشخصية المتوافقة ومؤشرات التوافق، وبعدها تطرقت الباحثة إلى تعريفات التوافق الدراسي، وأبعاده، والعوامل المساعدة على التوافق الدراسي، والعوامل التي تؤثر على توافق التلميذ دراسيا، وكيف تسهم المدرسة في تحقيق التوافق لتلاميذها.

أم بالنسبة للفصل السادس فتم فيه التعريف الارشاد المعرفي السلوكي وأهم رواده ، ونظرياتهم ومسلماتهم الخاصة بالإرشاد.

أما الجانب التطبيقي فهو الإطار الميداني للدراسة وفيه فصلين: الفصل السابع خصص للإجراءات المنهجية للدراسة وتضمن: منهج الدراسة ، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع وعينة البحث، ثم أداة الدراسة وخطوات بنائها، وحساب خصائصها السيكومترية، وخطوات تطبيقها، والأساليب

الإحصائية المستعملة. والفصل الثامن وهو لعرض وتحليل ومناقشة نتائج كل فرضية على حدى من خلال مقارنتها بالدراسات السابقة.

وفي الأخير قدمت الباحثة خاتمة عبارة عن حوصلة شاملة لجميع ما تم عرضه في الفصول السابقة. وطرحت مجموعة من المقترحات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-مشكلة الدراسة

2-تساؤلات الدراسة

3-فرضيات الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-المفاهيم الإجرائية للدراسة

6-خلاصة الفصل

1. مشكلة الدراسة:

بدأ علم النفس الإيجابي (Positive Psychology) كحركة تطورت من التفكير الإيجابي إلى علم نفس إيجابي على يد مارتن سليجمان، Martin Seligman كموضوع لـ فترته كرئيس جمعية علم النفس الأمريكية في عام 1998.

ويأخذ علماء النفس الإيجابي على علماء النفس التقليديين أنهم يخصصون كل وقتهم ومعظم طاقاتهم وإمكانياتهم لدراسة الانفعالات السلبية مثل الغضب أو الاكتئاب والقلق بدلا من الانفعالات الإيجابية مثل السعادة والبهجة والمرح والتفاؤل. وفي هذا الصدد يرى علماء النفس الإيجابي أن مثل تلك الانفعالات الإيجابية تمكن الإنسان من استعادة عافيته النفسية، وتجدد طاقة إقباله على الحياة، ولهذا الأمر قيمة علاجية رائعة، فعندما تتزايد المشاعر الإيجابية تتزايد معها مستويات الإبداع والمرونة النفسية العامة. (عبدالستار إ.، 2012، صفحة 339)

وفي هذا السياق يرى كل من جو ديزبينزا Jo Dispenza وكانداك بيرت Candac Pert مثلهما مثل الكثير من المتخصصين في مجال التنمية البشرية أنه إذا كانت للانفعالات التي تتول لدى الإنسان بسبب الضغوط تأثيرات سلبية على تكوينه البدني والنفسي وتفضي به إلى المرض، فإن الانفعالات الإيجابية تمكن الإنسان من استعادة عافيته النفسية وتجدد طاقة إقباله على الحياة، ولهذا الأمر قيمة علاجية رائعة، وعندما تسيطر الانفعالات الإيجابية على الإنسان يظهر لديه مستوى مرتفع من الإبداع، وعلى المدى البعيد يمكن أن تتطور المرونة النفسية والذي يمكنه من التعامل الإيجابي والمواجهة الجيدة لضغوط الحياة والمنعطفات المختلفة التي تواجهه. (أبو حلاوة، 2015، الصفحة 21)

ومن المواضيع الحديثة التي أبدوا اهتماما كبيرا بها هي وصول الفرد إلى الخبرة المثلى كما يسميها عالم النفس المجري الأصل الأمريكي الجنسية ميهالي تشكزينتميهالي Mihaly Csikszentmihalyi وهي حالة التدفق النفسي التي يصل إليها الفرد أثناء انغماسه في أداء مهمة ما، فهو يعتبر تدفق الخبرات الانفعالية الإيجابية أثناء النشاط الممارس حالة نفسية سارة تحدث في الحياة اليومية يمكن أن نشعر بها في العمل، أو المدرسة، وتختلف درجاتها ومستوياتها تبعا

للنشاط المنجز، كما ترتبط بالاندماج الإيجابي مع المادة الدراسية من خلال التحدي والاستمتاع والقدرة على ضبط المواقف التعلمية.

وخبرة التدفق فيما يفيد كيميتش وشتاين Kimich et Stein حالة انفعالية إيجابية تثري حياة الفرد بالمعنى والقيمة وتدفقعه باتجاه الإنجاز وتحقيق الذات، وما ينتج عن ذلك من معانيه استمتاع وسعادة، وبهجة الحياة، أو التنعم بطيب الحياة. (سعيد، 2015، الصفحة 8).

وبالنظر لأهمية متغير التدفق النفسي فقد توالت الدراسات والأبحاث خاصة في المجال الرياضي فنجد دراسة جاكسون مارش من أوائل الدراسات التي ركزت على التدفق النفسي عند الرياضيين حيث قاما ببناء مقياس خاص بالتدفق النفسي سنة (1996) و في دراسة أخرى حول التدفق النفسي وعلاقته بالنشاط الجسدي سنة (2002)، ثم توالت الدراسات المهتمة بالتدفق النفسي في المجال الرياضي مثل دراسة حسين البكري (2017) والتي هدفت إلى معرفة تأثير تمرينات الاسترخاء التخيلي في التدفق النفسي للاعبي الريشة الطائرة.. ودراسة خلفوني عدنان (2018) والتي هدفت إلى معرفة الفروق الفردية بين لاعبي كرة اليد في التدفق النفسي في حالة الفوز أو الهزيمة. ودراسة مجدي يوسف (د. س) بعنوان فينومينولوجيا التدفق النفسي لدى لاعبي المستوى العالي في بعض الألعاب والرياضات والتي هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى التدفق النفسي بين الجنسين وبين المشاركين وغير المشاركين في المنافسات الرياضية. كما هدفت دراسة بثينة فاضل (د. س) يعنوان التدفق النفسي للرياضيين للكشف عن أهمية التدفق النفسي لوصول اللاعب إلى التميز في الأداء ومواجهة الضغوط والتكيف مع ظروف التدريب والمنافسة.

وانتقل الاهتمام بدراسة التدفق إلى المجال التربوي وذلك بالنطر لما يمكن أن تنتج عنه من نواتج على المستوى النفسي أو التربوي للتلميذ، ومن هذه الدراسات نجد دراسة فايزة باكير (2012) تهدف إلى تصميم برنامج وفق مبادئ نظرية التدفق النفسي عند تلاميذ أولى ثانوي وعرفة الفروق بين الجنسين في تدريس النحو والتحصيل الدراسي وفق مبادئ نظرية التدفق، ودراسة إيمان رمضان (2015) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق النفسيى في تنمية الرفاهة الذاتية، ودراسة الصوافي (2016) بعنوان: التدفق النفسي وعلاقته بقلق الاختبار والتي هدفت لفحص علاقة التدفق النفسي بقلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف التاسع بسلطنة عمان، كما هدفت

البديوي (2017) في دراستها إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتدفق النفسي، وعن إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من درجات الطالبات في التدفق النفسي. وهدفت أيضا دراسة اسماعيل حميدة (2019) هدفت إلى تنمية التدفق النفسي من خلال برنامج قائم على اليقظة الذهنية، وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية

وتأتي الدراسة الحالية في سياق الدراسات التي تهتم بدراسة التدفق النفسي في المجال التربوي وما يمكن أن ينتج عنه على مستوى متغيرين أساسين حيث تمثل المتغير الأول في توكيد الذات والذي تظهر أهميته من خلال الدراسات السابقة التي اهتمت بدراسته وخاصة في المجال التعليمي ونذكر على سبيل المثال دراسة ناصر (2012) والتي هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي والجامعي في السلوك التوكيدي، ودراسة القطان (1980) والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي والجامعي في السلوك التوكيدي، كما هدفت الجوهري (2017) إلى التعرف على العلاقة بين التوكيدية ومستوى التحصيل الدراسي، والتعرف على الفروق بين مستوى التوكيدية في متغيري الجنس والتحصيل الدراسي، ودراسة الحلو(2012) وعباس (2015) والتي هدفت الدراسة إلى قياس توكيد الذات عند تلاميذ الثانوي بغزة وعلاقته بمتغير الجنس، التخصص، مستوى تعليم الوالدين، ومكان السكن، ودراسة كاظم (2018) هدفت إلى معرفة مستوى السلوك التوكيدي لدى طلبة كلية التربية، مع الكشف عن الفروق في السلوك التوكيدي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص.

وتمثل المتغير الثاني والذي نركز عليه في الدراسة الحالية في التوافق الدراسي حيث تعتبر مشكلة سوء التوافق الدراسي للتلاميذ من المشاكل التي لاقت اهتماما عند الباحثين حيث حاولوا من خلال دراساتهم معرفة العلاقة بين المتغيرات النفسية والاجتماعية بالتوافق الدراسي، كما بحثوا في أسباب تدنى مستوى التوافق الدراسي فنجد مثلا دراسة الطويل (2000) هدفت الدراسة للتعرف على أكثر مستويات التوافق النفسي المدرسي والسلوك العدواني انتشاراً بين طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، ودراسة طعبلي (2020) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ الثالثة ثانوي، ودراسة الزدجالي (2005)، ويس (2010)، العبيدي (2013)، ودراسة علي (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي. كما هدفت دراسة طاوس (2006)، أورابح

(2011)، عون (2007) خطارة (2011)، لبوز (2013) عبارة (2014)، وداود (2014) هداية (2015)، وبابش (2016) ودراسة فتحي (2019) إلى التعرف على العلاقة بين مشكلات المراهق الجزائري والتوافق الدراسي لدى التلاميذ، ومعرفة الفروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغير الجنس. وكل ما سبق من دراسات يبين لنا أهمية البحث في مشكلة سوء التوافق الدراسي.

وبالنظر لما سبق تركز الدراسة الحالية على خبرة التدفق النفسي وما يمكن أن ينتج عنه على صعيد توكيد الذات والتوافق الدراسي وذلك من خلال تصميم برنامج إرشادي يستند إلى المنحى المعرفي السلوكي.

ويشير (أحمد، 2012) إلى أن هذا الأسلوب هو أحد الأساليب الإرشادية التي حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب واحد من خلال دمجها لمفاهيم الإرشاد السلوكي، الذي يقوم على فرضية أن السلوك الإنساني سلوك مكتسب ويمكن إزالته أو تعديله أو التخفيف من تأثيره، وبين الإرشاد المعرفي الذي يقوم على فرضية أن الأفكار التي يعتقدها الإنسان هي التي تملي عليه الحياة التي يعيشها. (أحمد، 2012، الصفحات 137-139)

إن الإرشاد المعرفي السلوكي يعد أحد أساليب الإرشاد النفسي الحديثة نسبيا الذي نتج عن إدخال العمليات المعرفية إلى حيز وأساليب الإرشاد السلوكي حيث من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال والسلوك. إذ أن الفرد حينما يفكر فهو ينفعل ويسلك أيضا، وعندما ينفعل فهو يفكر ويسلك في ذات الوقت، وعندما يسلك فهو يفكر وينفعل كذلك. (عادل، 2000، صفحة 11)

ويري كلا من (Wanberg ,& Milkman. B2007) أن مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي ينص ببساطة على أن التغيرات المعرفية والسلوكية تعزز بعضها البعض، فعندما يؤدي التغيير المعرفي إلى تغيرات في العمل والسلوك يحدث شعور الرفاهية الذي يعزز بدوره التغيير في الفكر وهذا بدوره يعزز المزيد من التغيرات السلوكية، وعملية ردود الفعل ذاتية التعزيز هذه عنصرا أساسيا في المنهج المعرفي السلوكي وهي الأساس لمساعدة العملاء.

كما يتبين من خلال الدراسات التي قامت على بناء برامج بمنحى معرفي سلوكي بجدوى وفاعلية هذا النوع من الإرشاد والنتائج المبهرة التي تحققت على الصعيد النفسي الانفعالي والسلوكي في مجال التعليم ومثل ذلك نذكر دراسات على مستوى الوطن العربي مثل دراسة غريب عبد الفتاح بمصر، وعبد الستار ابراهيم بمصر، دراسة الصميلي (2019) والتي كان هدفها خفض السلوك الفوضوي

لدى طلاب الثانوية، ودراسات عديدة ومختلفة بالجزائر نذكر منها دراسة: خويلد أسماء (2013) والتي هدفت إلى تحسين دافعية الإنجاز والمعدل الدراسي لدى عينة من المتأخرين دراسيا بالثانوي. وعليه فإن الدراسة الحالية اعتمدت على الارشاد المعرفي السلوكي في بناء البرنامج.

وبالنظر لكل ما سبق يتمثل هدف الدراسة الحالية في التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية بعض المتغيرات النفسية والأكاديمية لدى عينة من تلاميذ أولى ثانوي في مدينة الجلفة، من خلال طرح التساؤلات التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

1. هل توجد فروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مقاييس التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي للعينة الضابطة؟
2. هل توجد فروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مقاييس التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي للعينة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي ؟
3. هل توجد فروق بين متوسطات درجات تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس التدفق النفسي ومقياس توكيد الذات ،ومقياس التوافق الدراسي؟

3- فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مقاييس التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي للعينة الضابطة.
2. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في مقاييس التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي للعينة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.
3. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس التدفق النفسي ومقياس توكيد الذات، ومقياس التوافق الدراسي.

4- أهمية الدراسة:

أ/ الأهمية النظرية:

1-قلة الدراسات الجزائرية العلمية التجريبية – على حد علم الباحثة – القائمة على خبرة التدفق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-الكشف عن مدى ارتباط خبرة التدفق النفسي بتوكيد الذات والتوافق الدراسي لدى التلاميذ، وقد تساهم في تحسين أداء التلاميذ خلال عملية التعلم، مما يترك أثرا إيجابيا عند تعاملهم مع التحديات التي تواجههم في الموقف التعليمي.

3-تقديم عددا من التوصيات المرتبطة بتفعيل خبرة التدفق في عمليتي التعلم والتعليم بشكل فعال بما ينمي التوافق الدراسي للتلاميذ.

ب/ الأهمية التطبيقية:

1-إعداد برنامج لتنمية التدفق النفسي للتلاميذ.

2-تدريب التلاميذ على تطبيق خبرة التدفق النفسي عند الدراسة والاستذكار والتعرف على نتائجها الإيجابية في المجالات التربوية والحياتية المختلفة.

3-يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد كلا من المعلم والمتعلم في إيجاد الظروف والعوامل والدوافع المهيئة لحدوث حالة التدفق في مواقف التعلم.

5- المفاهيم الاجرائية للبحث:

أ. **البرنامج الإرشادي:**

عبارة عن 12 جلسة جماعية تستند إلى الإطار النظري المعرفي السلوكي القائمة على خبرة التدفق النفسي لكل من آرون بيك، سيلجمان، وميهالي، تم فيها استخدام فنيات مختلفة مثل: المحاضرة، الحوار والمناقشة، الدحض، الاسترخاء، التعزيز، لعب الأدوار، والواجبات المنزلية

ب. **الإرشاد المعرفي السلوكي:**

هو أسلوب إرشادي قائم على النظرية المعرفية السلوكية، بهدف الرفع من درجات متغيرات الدراسة المراد قياسها و تعديلها.

جـ. التعريف الإجرائي للتدفق النفسي:

هو عبارة عن إحساسات كلية يشعر بها التلاميذ عندما يتصرفون باندماج تام مع العمل أو المهمة التي يقومون بها، وهي خبرة تحدث عندما تتجاوز التحديات والمهارات مستوى معينا على أن تكونا

في حالة من التوازن. وهو قوة تتمدد حسب علاقتها بهدف الفرد ودرجة اهتمامه، مهاراته ومدى تركيزه. معبرا عنها بدرجاته على مقياس التدفق النفسي.

د. التعريف الإجرائي لتوكيد الذات:

هو قدرة التلميذ على التعبير عن مشاعره وأفكاره والدفاع عن حقوقه الشخصية المشروعة في بيئته الاجتماعية، دون التعرض لحقوق الآخرين، معبرا عنها بدرجاته على مقياس التوكيدية.

هـ. التعريف الإجرائي للتوافق الدراسي:

التوافق الدراسي هو قدرة التلميذ على إحداث الانسجام والتلاؤم اللازم مع متطلبات المدرسة، الزملاء، المدرسين، ومع المواد الدراسية، ويظهر ذلك بوضوح من تحصيل التلميذ الدراسي والنمو الملاحظ في القدرات العقلية والمعرفية عنده، ومن خلال سلوك التلميذ مع زملائه ومدرسيه، معبرا عنها بدرجاته على مقياس التوافق الدراسي.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض مشكلة الدراسة ومن خلال الدراسات السابقة الذكر تبين لنا أنه يوجد الكثير من الاختلافات في وجهات النظر مما يبرز أهمية القيام بهذا البحث، كما تم عرض بعض المفاهيم الإجرائية وصياغة فرضيات توجهنا للقيام بهذه الدراسة.

الـفصـــل الثانـــي: الدراســـات السابقـــة

1-تمهيد

2-الدراسات المتعلقة بالتدفق النفسي.

3-الدراسات المتعلقة بتوكيد الذات.

4-الدراسات المتعلقة بالتوافق الدراسي.

5-تعقيب على الدراسات السابقة.

6-خلاصة

تمـــهيـــد:

في هذا الفصل تطرقت الباحثة إلى بعض الدراسات التي تناولت موضوع التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي، كلا على حدى، محاولة إبراز أهم ما توصل إليه الباحثين في دراساتهم، وتعتبر الدراسات السابقة أحد الركائز الأساسية لبناء الجانب النظري وأهم المصادر التي نستقي منها الفروض، وأدوات الدراسة، كما تعتبر دليل مساعد على معرفة المراحل والخطوات اللازمة لإجراء هاته الدراسة.

I-الدراسات المتعلقة بالتدفق النفسي:

1-دراسة جول وميهالي (1996) Heknter Joel , M csiksyentimihaly بعنوان: الخبرة الإيجابية المثلى خلال مرحلة المراهقة

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين معدل التدفق والتغيرات المعرفية والانفعالية التي يكتسبها المراهق داخل أو خارج المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (281) مراهق تتراوح أعمارهم بين 12-16 عام، وطبق عليهم بعض الأنشطة التي تصل بالفرد إلى حالة التدفق، وكانت الدراسة طولية استكشافية.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ وجود علاقة طردية بين التدفق النفسي وتقدير الذات والدافعية والقدرة على وضوح الأهداف.

2- دراسة محمد السيد صديق (2009) بعنوان: التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة

هدفت الدراسة للبحث عن العلاقة بين التدفق النفسي وبعض العوامل النفسية. تكونت عينة الدراسة من (616) من طلاب الكليات العلمية والأدبية بمتوسط عمري 22 عاما، وتم استخدام استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومقياس التدفق النفسي ومقياس العوامل النفسية من إعداد الباحث.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ وجود علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل، النوع الاجتماعي، نوع الدراسة، والمستوى الاقتصادي.

✓ توجد علاقة إيجابية بين التدفق النفسي وبعض العوامل الشخصية مثل: الاعتماد على النفس، المثابرة، فاعلية الذات، مستوى الطموح، تحمل المسؤولية، الدافع للإنجاز، والثقة بالنفس،

✓ توجد علاقة سلبية بين التدفق النفسي وبعض العوامل النفسية مثل: القلق، الاكتئاب، الإحباط، اليأس، الملل، واللامبالاة.

3-دراسة ويبر وآخرين Weber et al (2009) بعنوان: التدفق النفسي عند التلاميذ أثناء التعامل مع الحاسوب

هدفت الدراسة للتعرف على دور التدفق النفسي في تحقيق أقصى درجة من الأداء والقدرة على تركيز الانتباه أثناء التعامل مع الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من (154) من طلاب الجامعة بواقع 56 طالبا و 98 طالبة.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ التدفق يكون في أعلى مستوياته عندما يكون هناك توازن بين تحديات الموقف التعليمي، وبين مهارات التعلم.

4-دراسة سيد أحمد البهاص (2010) بعنوان: التدفق كحالة إيجابية والقلق الاجتماعي

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدفق كحالة إيجابية والقلق الاجتماعي كحالة سلبية لدى مستخدمي الانترنت من المراهقين والمراهقات، وتكونت عينة الدراسة من (281) مراهقا تتراوح أعمارهم بين 12- 16 عاما، وطبق عليهم بعض الأنشطة التي تصل بالفرد إلى حالة التدفق، وكانت الدراسة طولية استكشافية.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ وجود علاقة طردية بين التدفق النفسي وتقدير الذات والدافعية والقدرة على وضوح الأهداف.

5-دراسة فايزة باكير (2012) بعنوان: تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق مباديء نظرية التدفق في الصف الأولى ثانوي دراسة تجريبية في ثانويات محافظة دمشق لنيل درجة الدكتوراه في التربية

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية مبادئ نظرية التدفق في تدريس القواعد النحوية في الصف الأول الثانوي، مع معرفة إن كان هناك فرق بين الذكور والإناث في تدريس النحو والتحصيل الدراسي وفق مبادئ نظرية التدفق، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي للبحث عن الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة.

وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا وتلميذة من ثانوية دمشق، وطبقت عليهم البرنامج التدريسي والتقويمي القائم على مبادئ نظرية التدفق، والاختبارات التحصيلية من إعداد الباحثة.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح الإناث.

6-دراسة ميرفت عزمي وأسماء فتحي (2012) بعنوان: التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين..

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إسهام التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى العينة المدروسة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة موضوعهما. وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبا وطالبة من جامعة المنيا بمختلف الشعب وطبقتا عليهم مقياس التدفق النفسي لأمال باظة، ومقياس التفكير الإيجابي، والسلوك التوكيدي من إعداد الباحثتين.

- ❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**
- ✓ وجود علاقة ارتباطية مرتبطة إيجابا بين التدفق النفسي والتفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في التدفق النفسي بأبعاده.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في السلوك التوكيدي وأبعاده.

7-دراسة عماد اشتية وآخرون (2012) بعنوان: المساندة الأسرية والتدفق النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي من مستخدمي الأجهزة الذكية

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الأسرية والتدفق النفسي لدى العينة المدروسة وهذا بقياس مستوى التدفق الدراسي لديهم، ومعرفة الفروق بين الجنسين. وتكونت عينة الدراسة من (400) تلميذا وتلميذة من تلاميذ رفح بالقدس، وطبقتا عليهم مقياس التدفق النفسي لجاكسون ومارش، ومقياس المساندة الأسرية لفيفيان خميس.

- ❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في التدفق النفسي لصالح الإناث.

8-دراسة أحمد وعبد الجواد (2013) بعنوان: التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بالتدفق النفسي

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إسهام كل من التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبا وطالبة من جامعات مختلفة ببغداد، وتم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ✓ لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في التدفق النفسي والسلوك التوكيدي.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي والسلوك التوكيدي.

9-دراسة إيمان رمضان محمد قطب (2015) بعنوان: أثر برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق في تنمية الرفاهة الذاتية لدى طلاب كلية التربية رسالة ماجيستير

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق في تنمية الرفاهة الذاتية لدى طلاب كلية التربية، ومعرفة الفروق في الرفاهة الذاتية بين منخفضي ومرتفعي التدفق. وتكونت عينة الدراسة من (27) طالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من الطلاب المقيدين بالفرقة الأولى بكلية التربية بجامعة دمنهور تخصص علم النفس في العام الجامعي 2014/2013 وطبقت عليهم البرنامج التدريبي القائم على خبرة التدفق النفسي، ومقياس خبرة التدفق من إعداد جاكسون وتعريب الباحثة. واستخدمت المنهج شبه التجريبي للمجموعة الواحدة الملائم لغرض البحث.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ توجد فروق دالة احصائيا في التدفق النفسي لصالح القياس البعدي.
- ✓ توجد فروق دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي خبرة التدفق النفسي في الرفاهة الذاتية لصالح مرتفعي خبرة التدفق النفسي.

10- دراسة أنس شطب وحيدر الموسوي (2015) بعنوان: التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في التدفق النفسي تبعا لمتغيرات الجنس ولتخصص ، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة موضوعهما. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة موزعين على 15 كلية للتخصصات

العلمية والإنسانية اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية وبالأسلوب المتناسب، وتم تطبيق مقياس التدفق النفسي من إعداد الباحثين.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ هناك تدفق نفسي لدى طلبة الجامعة.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في التدفق النفسي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدفق النفسي لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي.

11- دراسة عماد عبد الأمير نصيف (2015) بعنوان: التفاؤل المتعلم والابداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي أطروحة دكتوراه.

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي والتدفق النفسي. وموازنة الفروق في المتغيرات السابقة تبعا لمتغيري الجنس والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من جامعات مختلفة ببغداد، وتم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية. وطبق عليهم مقياس سليجمان للتفاؤل المتعلم، مقياس أفريل للإبداع الانفعالي، ومقياس التدفق النفسي من إعداد الباحث. وتم استخدام المنهج الوصفي الملائم للدراسة.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في التدفق النفسي.
- ✓ توجد فروق دالة احصائيا بين التخصصين العلمي والإنساني في التدفق النفسي لصالح التخصص الإنساني.

12- دراسة عبد المجيد، وعبد الباقي، ولاشين (2016) بعنوان: التدفق النفسي لدى الطالب المعلم

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم ومعرفة الفروق في مستوى التدفق وفق متغيرات (الجنس، التخصص، مستوى تعليم الوالدين)، وتكونت عينة الدراسة من (158) طالبا وطالبة بكلية التربية من جامعة حلوان.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في التدفق النفسي لصالح الإناث.
- ✓ توجد فروق تبعا لمتغير التخصص 'علمي، أدبي' لصالح العلمي.

13- دراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدي (2016) بعنوان: التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي بجامعة بغداد

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة وفق متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (200) من طلاب الجامعة الذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، طبقت عليهم مقياس التدفق النفسي من تصميمها.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- وجود فروق دالة إحصائيا في التدفق النفسي بين الذكور و الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيا في التدفق النفسي بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الإنساني لصالح التخصص العلمي.

14- دراسة محمد بن ناصر الصوافي (2016) بعنوان: التدفق النفسي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان

هدفت الدراسة الحالية لفحص علاقة التدفق النفسي بقلق الامتحان لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدارس محافظة شمال الشرقية، وتكونت عينة الدراسة من (400) من تلميذا وتلميذة طبق عليهم مقياس التدفق النفسي، ومقياس قلق الاختبار، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في التدفق النفسي بين الذكور و الإناث.
- يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي من خلال أبعاد قلق الاختبار.

15- دراسة ناهد أيوب وعفاف البديوي (2017) بعنوان: التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والتدفق النفسي، وعن إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من درجات الطالبات في التدفق النفسي، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة موضوعهما. وتكونت عينة الدراسة من (218) طالبة من الفرقة الرابعة

بشعبة التربية بجامعة الأزهر، وطبقتا مقياس التلكؤ الأكاديمي لداليا خيري، ومقياس الدافعية للتعلم، والتدفق النفسي من إعداد الباحثتين.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ وجود علاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدرجة الكلية للتدفق النفسي ماعدا بعد فقدان الشعور بالوقت.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في التدفق النفسي بأبعاده.
- ✓ وجود علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية بين الدافعية الذاتية بأبعادها والتدفق النفسي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في التلكؤ الأكاديمي لصالح منخفضي التدفق النفسي.
- ✓ يمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال التدفق النفسي.

16- دراسة أسماء مصطفى (2019) بعنوان: العلاقة بين المرونة النفسية والتدفق النفسي لدى عينة من المراهقين في ضوء المشاركة في الأنشطة اللاصفية

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في التدفق النفسي بين تلاميذ المرحلة الثانوية المشاركين وغير المشاركين في الأنشطة اللاصفية، والفروق في التدفق النفسي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الموضوع. وتكونت عينة الدراسة من (310) تلميذا وتلميذة ، طبقت عليهم مقياس التدفق النفسي لعبد الهادي 2018، ومقياس المرونة النفسية من إعدادها.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في التدفق النفسي بأبعاده.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التدفق النفسي عند المشاركين وغير المشاركين في الأنشطة اللاصفية

17- دراسة زينب ماجد محمد (2019) بعنوان: معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة التدفق النفسي، والفروق في التدفق النفسي تبعا لمتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن لمناسبته لطبيعة

موضوعهما. وتكونت عينة الدراسة من (375) طالب وطالبة من ، طبقت عليهم مقياس التدفق النفسي من إعدادها.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ وجود مستوى جيد من التدفق النفسي لدى الطلبة.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين في التدفق النفسي بأبعاده.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصين (العلمي، والإنساني) في التدفق النفسي بأبعاده.

18- دراسة محمد إسماعيل حميدة (2019) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تنبؤية- تجريبية)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نسبة إسهام اليقظة الذهنية في التنبؤ بالتدفق النفسي، بالإضافة إلى معرفة فعالية البرنامج المطبق ، واستخدمت الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة موضوعهما. وتكونت عينة الدراسة من (140) تلميذا وتلميذة من تلاميذ أولى ثانوي بعين شمس، وطبق عليهم مقياس السعادة النفسية، ومقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية، ومقياس التدفق النفسي، والبرنامج القائم على اليقظة الذهنية.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ إسهام اليقظة الذهنية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى تلاميذ أولى ثانوي.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التدفق النفسي والسعادة النفسية واليقظة الذهنية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- ✓ وجود علاقة إيجابية ذات دلالة احصائية بين الدافعية الذاتية بأبعادها والتدفق النفسي.

19- دراسة محمد بن ناصر الصوافي (2020) بعنوان: القدرة التنبؤية للسعادة النفسية في التدفق النفسي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في سلطنة عمان

هدفت الدراسة للكشف عن إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي ومفهوم الذات من خلال السعادة النفسية، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة الموضوع. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طبقت عليهم مقياس التدفق النفسي لشطب، قائمة إكسفورد السعادة النفسية، ومقياس مفهوم الذات لبركات.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ وجود تأثير دال إحصائيا لمتغير السعادة في التنبؤ بالتدفق النفسي.

II- الدراسات المتعلقة بتوكيد الذات:

20- دراسة فواز بن محارب المطيري (2009) بعنوان: توكيد الذات وعلاقته بالتوافق في البيئة العسكرية رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية بالرياض

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى توكيد الذات والتوافق لدى الطالب العسكري، ومعرفة العلاقة بينهما، والتأكد من إسهام أبعاد السلوك التوكيدي في التوافق. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الموضوع. على عينة المقدر عددها (333) طالبا متدربا بالرياض. وطبق مقياس توكيد الذات لطريف شوقي، ومقياس التوافق للشناوي والبدراوي

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ مستوى مرتفع في توكيد الذات والتوافق لدى الطلاب العسكريين.

✓ وجود علاقة إيجابية بين أبعاد توكيد الذات والتوافق التحصيلي فيما عدا بعد مواجه الآخرين كانت العلاقة سلبية.

21- دراسة ناصر (2012) السعودية بعنوان: السلوك التوكيدي وعلاقته بالمرحلة التعليمية

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي والجامعي في السلوك التوكيدي. وتكونت عينة الدراسة من (300) تلميذا وتلميذة، طبق عليهم مقياس السلوك التوكيدي من تصميمه.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- وجود درجة متوسطة في توكيد الذات لدى أفراد العينة.
- وجود فروق بين تلاميذ الثانوي وطلبة الجامعة في توكيد الذات.

22- دراسة القطان (1980) بعنوان: التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي والجامعي في السلوك التوكيدي. وتكونت عينة الدراسة من (400) ما بين تلاميذ وطلبة، وطبقت عليهم استمارة المستوى الاجتماعي، اختبار القدرات العقلية، استبيان ولفباي، ومقياس التوكيدية تصميم الباحثة،

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

- وجود فروق بين تلاميذ الثانوي في توكيد الذات لصالح الاناث.
- وجود فروق بين طلبة الجامعة في توكيد الذات لصالح الذكور.

23- دراسة عبد ربه (1997) بعنوان: السلوك التوكيدي لدى المراهقين وعلاقته بالمناخ الأسري

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في التوكيدية وعلاقتها بالمناخ الأسري السائد. وتكونت عينة الدراسة من (126) تلميذا وتلميذة في السنة الثانية والثالثة ثانوي، طبق عليهم مقياس توكيد الذات لطريف شوقي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- وجود علاقة بين السلوك التوكيدي والمناخ الأسري المتمثل في التسلط لدى الذكور
- وجود علاقة بين السلوك التوكيدي والمناخ الأسري المتمثل في الألم النفسي لدى الذكور

24- دراسة مها الجوهري (2017) بعنوان: التوكيدية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلبة المرحلة الإعدادية بمصر

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوكيدية ومستوى التحصيل الدراسي، والتعرف على الفروق بين مستوى التوكيدية في متغيري الجنس والتحصيل الدراسي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الموضوع. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب و(200) طالبة من طلبة الصف الإعدادي. طبق عليهم مقياس المصفوفات المتتابعة لجون رافن، ومقياس توكيد الذات إعداد الباحثة، والاعتماد على درجات التحصيل الدراسي للمعدل.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في مستوى التوكيدية.

- ✓ عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في مستوى التوكيدية.
- ✓ وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في مستوى التوكيدية لدى مرتفعي التحصيل لصالح الإناث.
- ✓ عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في مستوى التوكيدية لدى منخفضي التحصيل.

25- دراسة مهدي العوض (2017) بعنوان: توكيد الذات وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين توكيد الذات واتخاذ القرار ، والتعرف على الفروق في التوكيدية من خلال متغيري الجنس والتخصص الدراسي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الموضوع. وتكونت عينة الدراسة من (665) طالبا وطالبة من طلبة جامعة دمشق بطريقة عشوائية طبقية. طبق عليهم مقياس توكيد الذات لراتوس، ومقياس اتخاذ القرار من إعداد الباحث.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات واتخاذ القرار لدى أفراد العينة.
- ✓ وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في مستوى التوكيدية لصالح الذكور.
- ✓ وجود فروق دالة احصائيا في مستوى التوكيدية تعزى لمتغير التخصص الدراسي والفروق لصالح طلبة الكليات التطبيقية.

26- دراسة رمضان سعيد الحلو(2012) بعنوان: فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة رسالة ماجيستير في الصحة النفسية

هدفت الدراسة إلى قياس توكيد الذات عند تلاميذ الثانوي بغزة وعلاقته بمتغير الجنس، التخصص، مستوى تعليم الوالدين، ومكان السكن، استخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الموضوع. وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذا وتلميذة من 8 مدارس من محافظة غزة شرق – غرب اختيرت بطريقة عشوائية. (20) للعينة الضابطة و (20) للعينة التجريبية. طبق عليهم مقياس توكيد الذات، ومقياس السلوك العدواني.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات واتخاذ القرار لدى أفراد العينة.
- ✓ لا توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في مستوى التوكيدية.
- ✓ لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى التوكيدية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

27- دراسة جواد الشيخ خليل (2009) بعنوان: العلاقة بين السلوك العدواني وتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة غزة

هدفت الدراسة إلى تصميم ثلاثة اختبارات مناسبة للبيئة الفلسطينية تقيس(السلوك العدواني، تقدير الذات، وتوكيد الذات) ومعرفة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الموضوع. وتكونت عينة الدراسة من (400) تلميذا وتلميذة، طبقت عليهم المقاييس الثلاثة.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات وتقدير الذات.
- ✓ توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في مستوى التوكيدية لصالح الذكور.

28- دراسة أنس صالح الضلاعين (2011) بعنوان: فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك رسالة ماجيستير في الإرشاد النفسي والتربوي بجامعة مؤتة

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج توجيه جمعي مستند للعلاج السلوكي المعرفي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، استخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الموضوع. وتكونت عينة الدراسة من (51) تلميذا وتلميذة، قسمت بين عينة ضابطة وعينة تجريبية. وطبق عليهم مقياس توكيد الذات لراتوس، مقياس حل النزاعات، وبرنامج التوجيه الجمعي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ فعالية برنامج التوجيه الجمعي في تحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك.

29- دراسة نورة رياض كاظم (2018) بعنوان: السلوك التوكيدي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القادسية

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى السلوك التوكيدي لدى طلبة كلية التربية، والكشف عن الفروق في السلوك التوكيدي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الموضوع. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبا وطالبة، طبقت عليهم مقياس توكيد الذات للحنصالي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ لا توجد فروق في مستوى توكيد الذات تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص (علمي، إنساني).

30- دراسة سعيد (2005) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لتنمية توكيد الذات للتخلص من القلق الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية في جامعة المستنصرية

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي في توكيد الذات ومعرفة أثر التوكيدية في التخلص من القلق الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية، استخدم الباحث المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الموضوع. وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبا وطالبة، قسمت بين عينة ضابطة وعينة تجريبية، وطبق عليهم مقياس فاعلية الذات، مقياس القلق الاجتماعي، والبرنامج الإرشادي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ وجود فروق في مستوى توكيد الذات بين المجموعتين الضابط والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

31- دراسة فردوس خضير عباس (2015) بعنوان: السلوك التوكيدي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين السلوك التوكيدي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الموضوع.

وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذة، طبقت عليهم مقاييس من إعدادها تتناسب ومتغيرات البحث، واختارت العينة بالطريقة العشوائية بالأسلوب المتناسب.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات والتكيف الاجتماعي المدرسي.

III- الدراسات المتعلقة بالتوافق الدراسي:

32- دراسة بلابل الجنيدي (1986) بعنوان: التوافق الدراسي في علاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي لدى طلاب الجامعة.

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التوافق الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي باعتبارهما متغيرات مستقلة، والتحصيل الدراسي باعتباره متغيراً تابعاً بهدف تعريف طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (306) طالبا من جامعة أم القرى (177) طالباً من الأقسام الأدبية و(129) طالباً من الأقسام العلمية.

استخدم الباحث الأدوات التالية في الدراسة: اختبار التوافق الدراسي من إعداد محمود الزيادي وتعديل الباحث، اختبار الميل العلمي والميل الأدبي لكيودر وتعريب أحمد زكي صالح، كما استخدم المعدل التراكمي معبراً عن التحصيل الدراسي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي.
- ✓ وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتوافقين دراسياً والطلاب الأقل توافقاً في تحصيلهم الدراسي لصالح الطلاب المتوافقين دراسياً.

33- دراسة قماري محمد (1990) بعنوان: التوافق و علاقته بالانبساط و أثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. بالجزائر

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق و التحصيل الدراسي كما هدفت إلى إيجاد الفروق بين الذكور و الإناث في التحصيل الدراسي و الانبساط / الانطواء وأبعاد التوافق. تكونت عينة الدراسة على(460) طالباً و طالبة (197) من الذكور و(263) من الإناث من تلاميذ السنة الثانية الثانوي المقيدين بمحافظة تيارت بغرب الجزائر موزعين على خمس مدارس.

و استخدم الباحث الأدوات التالية في الدراسة استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي من إعداد محمود منسي ، اختبار بل للتوافق ترجمة عثمان نجاتي ، مقياس الانبساط والانطواء من اختبار آيزنك للشخصية. متوسطات معدل التحصيل الدراسي.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ✓ وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التوافق العام بأبعاده المختلفة والتحصيل الدراسي.

34- دراسة الطويل محمد علي سليمان (2000) بعنوان: التوافق النفسي المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة.

هدفت الدراسة للتعرف على أكثر مستويات التوافق النفسي المدرسي والسلوك العدواني انتشاراً بين طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة والكشف عن العلاقة الارتباطية بين بعضهما البعض من جهة وبينهما وبين بعض المتغيرات (الجنس، التخصص، مستوى دخل الأسرة، عدد أفراد الأسرة) من جهة أخرى، وتألفت العينة من (800) تلميذا وتلميذة من التخصصات العلمية والأدبية طبق عليهم مقياسي التوافق – المدرسي والسلوك العدواني من إعداد الباحث.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى التوافق النفسي بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية وتفوق الطلاب في مستوى السلوك العدواني على التلميذات ويعد طلبة القسم الأدبي أكثر توافقاً وعدوانية من العلمي.
- ✓ لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى التوافق المدرسي والسلوك العدواني تعزى لمستوى الدخل وحجم الأسرة ، كما توجد علاقة ارتباطيه عكسية بين التوافق النفسي المدرسي والسلوك العدواني لدى التلاميذ.

35- دراسة بلحاج فروجة (2001) بعنوان: التوافق النفسي – الاجتماعي وعلاقته بالدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي في ولايتي تيزي وزو وبومرداس.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي، وما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في التوافق النفسي الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم، وتهدف إلى إظهار أهم النواحي التي يمكن أن تؤثر على توافق التلاميذ. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والعينة العشوائية البسيطة من 6 مؤسسات والمقدرة عددها بـ (320) مراهق. واستخدمت أدوات جمع البيانات المتمثلة في اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية لعطية محمود هنا ومقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي.
- ✓ وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التوافق الاجتماعي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي.

- ✓ عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي وهي غير دالة إحصائيا وكان الفرق لصاح الذكور لأنهم تحصلوا على قيمة متوسط أكبر من متوسط الإناث.

36- دراسة عبد الرحمان الزدجالي(2005) بعنوان: التوافق الدراسي و علاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر، بسلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الدراسي والسلوك العدواني بمدارس منطقة الباطنة شمال، حيث تكونت عينة الدراسة من 510 طالباً. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لطبيعة الموضوع. استخدم الباحث مقياس التوافق الدراسي من إعداد محمد الهاشمي(2003)، و كذلك مقياس بس و بيري للعدوان المعدل الأردنية.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ مستوى التوافق الدراسي العام و أبعاده لطلبة الصف العاشر مرتفع بشكل عام.
- ✓ وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أبعاد التوافق الدراسي و السلوك العدواني ما عدا بعد الاجتهاد.
- ✓ ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أبعاد السلوك العدواني والتوافق الدراسي.
- ✓ وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد مقياس التوافق الدراسي والسلوك العدواني لدى كل من الذكور و الإناث ما عدا بعد الاجتهاد.
- ✓ ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أبعاد السلوك العدواني والتوافق الدراسي لدى كل من الذكور والإناث.

37- دراسة وازي طاوس (2006) بعنوان: التوافق النفسي- الاجتماعي و علاقته باتجاهات المراهق نحو الدراسة، بالجزائر.

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي – الاجتماعي للمراهق واتجاهاته نحو الدراسة كما تهدف إلى معرفة الفروق بين الجنسين في هذه العلاقة. استخدمت الباحثة مقياس التوافق النفسي- الاجتماعي و مقياس الاتجاهات على عينة قدرها (360) تلميذا وتلميذة في المرحلة الثانوية.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- وجود علاقة موجبة بين التوافق النفسي- الاجتماعي للمراهق المتمدرس و اتجاهاته نحو الدراسة.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في العلاقة بين اتجاهاتهم نحو الدراسة.

38- دراسة علي عون (2007) بعنوان: أثر المشكلات على التوافق الدراسي لدى المراهق الجزائري في المرحلة الثانوية

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مشكلات المراهق الجزائري والتوافق الدراسي لدى التلاميذ، ومعرفة الفروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغير الجنس، اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع. تألفت عينة الدراسة من (1000) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من خمس ولايات جزائرية. واستخدم الباحث مقياس التوافق الدراسي للدريني، وقائمة روائز روز موني لمشكلات المراهقة.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مشكلات المراهق الجزائري وتوافقه الدراسي بأبعاده الثلاثة.

39- دراسة صاحب أسعد ويس (2010) بعنوان: التوافق الدراسي لطلبة الجامعة

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي، اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع. تألفت عينة الدراسة من (86) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا. واستخدم الباحث - من إعداده - استبانة التوافق الدراسي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الذكور.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الاختصاص.

40- دراسة جمال الدين محمد (2011) بعنوان : التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي في أواسط طلاب جامعة المدينة العالمية-

تهدف الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضين الآتيين-:

1-يتسم مستوى التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي لدى طلاب جامعة المدينة العالمية بالإيجابية.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق تُعزى لمتغير النوع(طلاب، طالبات).

واستخدم مقياس التوافق لـ **بل Bell** ترجمة عثمان نجاتي، و طبقه على عينة قدرها (50) طالبا و طالبة من طلاب جامعة المدينة العالمية (ماليزيا)، مطبقا عليهم مقياس التوافق المدرسي الذي أعده نبيه إبراهيم.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ يتسم مستوى التوافق بفروعه الثلاثة بالإيجابية.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق تُعزى لمتغير الجنس

41- دراسة رشيد خطارة (2011) بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى التلاميذ، ومعرفة الفروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغيري الجنس، والتخصص الدراسي، اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع. تألفت عينة الدراسة من (333) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من ثانويات غرداية. واستخدم الباحث – من إعداده – مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس التوافق الدراسي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.

✓ توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي.

42- دراسة مباركي محند أورابح (2011) بعنوان: التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط نموذجا. رسالة دكتوراه في علوم التربية بجامعة تيزي وزو

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في التوافق الدراسي وفي أبعاده المتمثلة في الجد والاجتهاد، الإذعان، والعلاقة بالمدرس، ومعرفة الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين من التعليم المتوسط، مستدما المنهج

الوصفي المقارن الملائم لطبيعة الموضوع. تمثلت عينة الدراسة في (327) تلميذا وتلميذة من مدارس مختلفة حضرية وريفية، استخدم مقياس التوافق الدراسي ليونغمان ومقياس العنف المدرسي لأحمد رشيد زيادة.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في التوافق الدراسي وبأبعاده لصالح التلاميذ غير العنيفين.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور العنيفين وغير العنيفين في التوافق الدراسي لصالح الذكور غير العنيفين.
- ✓ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث العنيفات وغير العنيفات في التوافق الدراسي لصالح الإناث غير العنيفات.

43- دراسة محمد يوسف راشد (2011) بعنوان: التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين لدى طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى رسالة دكتوراه بجامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين، والمقارنة بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي، اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع.

تألفت عينة الدراسة من (203) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم عشوائيا من ثانويات مختلفة.

استخدم الباحث – من إعداده – استبانة التوافق الدراسي والتوافق الاجتماعي، والتوافق الشخصي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ مستوى التوافق الدراسي والتفكير الإيجابي لدى الطلبة مرتفع بشكل عام.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.
- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي.

44- دراسة محمد علي (2013) بعنوان: التوافق الدراسي لدى طلاب كليات التربية بجامعة بخت الرضا

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إيجابية التوافق الدراسي لدى الطلبة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي وبكل أبعاده. اعتمدالباحث في دراسته على المنهج الوصفي الارتباطي المناسب لطبيعة الموضوع. تألفت عينة الدراسة من (104) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس في أبعاد العلاقة بالزملاء، والعلاقة بالأساتذة، وتنظيم الوقت وعادات الاستذكار.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس في أبعاد النشاط الاجتماعي لصالح الذكور، والاتجاه نحو مواد الدراسة لصالح الإناث.

45- دراسة عبد الله لبوز (2013) بعنوان: علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة-

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي بأبعاده الثلاثة للتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، والكشف عن الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي. اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع.

تألفت عينة الدراسة من (200) من تلاميذ الثانية ثانوي بمدينة ورقلة.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الجنس.
- ✓ لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي.

46- دراسة عفراء العبيدي (2013) بعنوان: التفكير (الإيجابي – السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد رسالة ماجيستير

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الدراسي وطبيعة التفكير (إيجابي/ سلبي) لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق لدى الطلبة وفق متغير (الجنس، التخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية)، اعتمدت في دراستها على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع. تألفت عينة

الدراسة من (200) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، استخدمت الباحثة – من إعدادها – مقياسا التوافق الدراسي والتفكير (الإيجابي، السلبي)

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ مستوى التوافق الدراسي والتفكير الإيجابي لدى الطلبة مرتفع بشكل عام.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي تعزى لمتغير (الجنس، التخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية).
- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

47- دراسة آسيا عبارة (2014) بعنوان: صورة الجسم وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالسنة ثانية ثانوي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين صورة الجسم والتوافق الدراسي، ومعرفة الفروق في العلاقة بين صورة الجسم والتوافق الدراسي تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والتحصيل الدراسي والتفاعل بينها، اعتمدت في دراستها على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع. تألفت عينة الدراسة من (550) مراهقين يمثلون ثلاث ثانويات بولاية ورقلة، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة. استخدمت الباحثة مقياس صورة الجسد لمحمد النوبي بعد تكييفه، واختبار هنري بورو للتكيف ترجمة أبو طالب يعد تكيفيه أيضا.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- توجد علاقة سالبة بين عدم الرضا عن صورة الجسم والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في صورة الجسم والتوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في صورة الجسم والتوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص. عتيقة المسيلة

48- دراسة رغداء علي نعيسة (2014) بعنوان: التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق الدراسي ومستوى النضج الانفعالي والعلاقة بينهما، وكذا الكشف عن الفروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغيري التخصص، والسنة الدراسية. اعتمدت

في دراستها على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع. تألفت عينة الدراسة من (400) طالبا وطالبة من كليتي الاقتصاد والتربية. واستخدمت الباحثة مقياسي التوافق الدراسي، والنضج الانفعالي.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة كلية الاقتصاد.

49- دراسة شفيقة داود (2014) بعنوان: دراسة مقارنة في مستوى التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا، اعتمدت في دراستها على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع.

تألفت عينة الدراسة من (100) مراهقين متمدرسين في السنة الأولى والثانية تم اختيارهم عشوائيا، استخدمت الباحثة اختبار التوافق الدراسي للجندي جباري بلابل

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

50- دراسة بن صالح هداية (2015) بعنوان: الضغط النفسي وتأثيره على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس في المدرسة الثانوية

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الضغط النفسي على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس في الثانوية بمدينة تلمسان، اعتمدت في دراستها على المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع. تألفت عينة الدراسة من (200) من المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي ،وتم اختيارهم عشوائيا، استخدمت الباحثة اختبار التوافق الدراسي من إعدادها ، ومقياس الضغط النفسي لعبد الحق بوازدة المكيف من طرف الباحثة لفئة المراهقين.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي والتوافق الدراسي، وبأبعاده (التوافق مع الأساتذة، الزملاء، المدرسة، والمادة الدراسية).

✓ توجد فروق دالة إحصائيا في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.

✓ وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي.

51- دراسة عتيقة بابش (2016) بعنوان: بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات، التكيف النفسي) وعلاقتهما بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات، التكيف النفسي) وعلاقتهما بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، والكشف عن الفروق بين أفراد العينة المختارة قصديا – المقدر عددهم ب (302) تلميذا – في الصحة النفسية والتوافق الدراسي حسب متغيري الجنس والتخصص بثانوية فايد السعيد بالمسيلة. استخدمت المنهج الوصفي واختارت العينة بطريقة قصدية. واستخدمت استبيان الصحة النفسية ومقياس التوافق الدراسي ليونغمان ترجمة الدريني.

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ لا توجد فروق دالة احصائيا في التوافق الدراسي لأفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

✓ لا توجد فروق دالة احصائيا في التوافق الدراسي لأفراد العينة تعزى لمتغير التخصص.

52- دراسة بن عباد فتحي (2019) بعنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق المدرسي بالمرحلة الثانوية دراسة ميدانية في ثانوية مداني بوزيان بالمسيلة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق المدرسي لدى تلاميذ السنة ثانية وثالثة ثانوي. تكونت عينة الدراسة على 44 تلميذا من تلاميذ الثانوي، واستخدم الباحث مقياس التوافق الدراسي للدريني، ومقياس الذكاء الانفعالي لعثمان ورزق (مصر)

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

✓ لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التوافق الدراسي والذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة ثانوي.

✓ لا توجد فروق دالة احصائيا في التوافق الدراسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

53- دراسة خياري رضواني، محمد طعبلي (2020) بعنوان: الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ الثالثة ثانوي بإحدى بلديات الوادي، وما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي

بين المتفوقين والضعاف في الكفاءة الذاتية، استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته للموضوع. استعمل الباحث مقياس التوافق الدراسي ليونغمان، ومقياس الكفاءة الذاتية لأحمد الزق،

❖ **وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

- ✓ وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الكفاءة والتوافق الدراسي لدى تلاميذ ثالثة ثانوي.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين وضعاف الكفاءة الذاتية في التوافق الدراسي لصالح مرتفعي الكفاء الذاتية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1- من حيث الهدف:

اتفقت معظم الدراسات المتعلقة بالتدفق النفسي في تحقيق ثلاثة أهداف هامة تمثلت في:

أولاً معرفة العلاقة بين التدفق النفسي وبعض المتغيرات المعرفية والانفعالية والدراسية وذلك حسب كل دراسة. مثل دراسة ميهالي (1996)، صديق (2009)، البهاص (2010) اشتية (2012)، نصيف (2015)، الصوافي (2016)، أسماء (2019)،

ثانيا دور التدفق النفسي في تنمية مهارات وقدرات الأفراد، وإمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي من خلال بعض المتغيرات مثل دراسة ويبر (2009)، عزمي، وفتحي (2012)، أحمد وعبد الجواد (2013)، أيوب والبديوي (2017)، الصوافي (2019).

وثالثا: في الكشف عن الفروق في التدفق النفسي تبعا لبعض المتغيرات مثل الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي وهذا ما نجده في دراسة شطب والموسوي (2015)، لاشين وآخرون (2016)، عفراء (2016)، ماجد (2019)،

كما توجد القليل من الدراسات – على حد علم الباحثة- التي هدفت إلى إثبات فاعلية برامج قائمة على خبرة التدفق النفسي، أو فاعلية برامج ارشادية معرفية سلوكية لتنمية التدفق النفسي لدى التلاميذ، وهذا قد يكون بسبب حداثة موضوع التدفق النفسي في البيئة العربية عموما، والجزائرية خصوصا. إلا أننا نجد دراسة باكير (2012) تهدف إلى تصميم برنامج تدريسي وفق مبادئ نظرية التدفق، ودراسة قطب (2015) تهدف إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق النفسي في

تنمية الرفاهة الذاتية لطلاب كلية التربية، ودراسة إسماعيل (2019) والتي أثبتت فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي لدى عينة من تلاميذ الثانوي.

أما الدراسات المتعلقة بتوكيد الذات فهدفت إلى معرفة مستوى التوكيدية عند العينة المدروسة مثل دراسة المطيري (2009)، وكاظم (2018)

والعلاقة بين توكيد الذات وبعض المتغيرات والفروق حسب كل من الجنس والتخصص الدراسي في أغلب الدراسات مثل دراسة عبد ربه (1997)، خليل (2009)، ناصر (2012)، الجوهري (2017)، العوض (2017)،

أما دراسة عباس (2015) فهدفت إلى معرفة العلاقة فقط بين توكيد الذات، والتكيف الاجتماعي المدرسي عند تلاميذ المرحلة المتوسطة.

أما الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج لتنمية التوكيدية لدى التلاميذ فنجدها عند كل من سعيد (2005)، الضلاعين (2011)، الحلو (2012)

أما الدراسات المتعلقة بالتوافق الدراسي فقد تعددت أهدافها وفقا لنوع المشكلة المطروحة للبحث، حيث هدفت أغلب الدراسات إلى معرفة العلاقة بين التوافق الدراسي ومجموعة من الاضطرابات النفسية والسلوكية والمشكلات الاجتماعية،

فدراسة بلابل(1986) اهتمت بمعرفة علاقة التوافق بميول الطلبة نحو تخصصهم الأكاديمي، كما أظهرت دراسة بلابل (1986) وقماري (1990) العلاقة بين التوافق والتحصيل الدراسي، ودراسة الطويل (2000)، وبلحاج (2001)، الزدجالي (2005)، وازي (2006)، عون (2007)، خطارة (2011)، راشد (2011)، لبوز (2013)، العبيدي (2013)، عبارة (2014)، نعيسة (2014)، بن صالح (2015)، بابش (2016)، بن عباد (2019)، وطعبلي (2020)،

والتي هدفت إلى معرفة العلاقة والفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي وعلى حسب التخصص.

أما دراسة أو رابح (2011)، فهدفت إلى معرفة الفروق فقط بين الجنسين في التوافق الدراسي وعلى حسب متغيرات أخرى نفسية واضطرابات سلوكية، ودراسة ويس (2010)، محمد (2011)، علي (2013)، وداود (2014).

أما الدراسات المتعلقة بفاعلية برنامج لتنمية التوافق الدراسي للتلاميذ فلم تجد الباحثة دراسات مشابهة وهذا بحسب اطلاعها.

أما بالنسبة للدراسة الحالية: فاختلف هدفها كثيرا عن الأهداف المذكورة في الدراسات السابقة من حيث أنها تسعى إلى معرفة فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي قائم على خبرة التدفق النفسي لتنمية توكيد الذات والتوافق الدراسي لتلاميذ الثانوي.

2- من حيث المنهج:

اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج الوصفي ماعدا الدراسات التي تعلقت بتطبيق البرامج أو أساليب تدريسية معينة على التلاميذ مثل دراسة قطب، دراسة مصطفى، ودراسة الصوافي، ودراسة الحلو، ودراسة الضلاعين، ودراسة سعيد.

3- من حيث العينة:

اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها في العينات المستخدمة سواء في العدد أو الجنس أو السن، حيث شملت عينات تلك الدراسات مراحل عمرية مختلفة من تلاميذ المتوسط إلى طلبة الجامعة وهذا على حسب كل موضوع، إلا أن الدراسة الحالية اختلفت معها في كون العينة من تلاميذ المرحلة الثانوية وهذا لمناسبتها لتطبيق البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي. كما أن دراستنا تشابهت مع معظم الدراسات السابقة والتي ركزت على كلا الجنسين ماعدا دراسة ايمان رمضان قطب التي انحصرت عينتها على الإناث فقط.

وتمت غالبية تلك الدراسات في المجتمعات العربية (الخليجية و الشرقية)، وهذا ما جعلنا نعتمد عليها أكثر من الدراسات الأجنبية التي تختلف عن بيئتنا كثيرا، وظروفها لا تلاءم ظروف دراستنا. كما تعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي تجرى في الجزائر، وهذا لحداثة موضوع التدفق النفسي خاصة وفي علاقته بتوكيد الذات و التوافق الدراسي للتلاميذ.

4-من حيث النتائج:

بالنسبة للدراسات المتعلقة بالتدفق النفسي فقد أشارت دراسة كل من ميهالي (1996)، صديق (2009)، عزمي وفتحي (2012)، البديوي 2017، الصوافي 2020 إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين التدفق النفسي والعوامل النفسية والمعرفية، والشخصية مثل الاعتماد على النفس، المثابرة، مستوى الطموح، والثقة بالنفس. ووجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التدفق النفسي والعوامل النفسية مثل، القلق ، الاكتئاب، الملل، واللامبالاة. ووجود علاقة طردية بين التدفق النفسي

ومهارات التعلم وقلق الاختبار وهذا ما نجده في دراسة ويبر (2009)، والبهاص (2010)، والصوافي (2016)،وبين التدفق النفسي والسلوك التوكيدي في دراسة عبد الجواد (2013).

كما أشارت كل من دراسة السويدي (1997)، الظفيري (2007)، عكاشة (2004)، المرزوقي (2006)، والبزم (2011)، على وجود فروق بين الذكور و الإناث في التدفق النفسي

وتوجد فروق لصالح الذكور في دراسة عفراء 2016، وتوجد فروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في دراسة باكير (2012)، و اشتية (2012)، كم توجد فروق لصالح الإناث في دراسة لاشين وآخرون (2016)، كما ذكرت دراسة عزمي وفتحي (2012)، ودراسة عبد الجواد (2013)، وشطب (2015) بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في التدفق النفسي وتوكيد الذات لدى طلاب الجامعة

كما اشتركت بعض الدراسات في أنه لا توجد فروق بين الجنسين في التدفق النفسي لدى التلاميذ مثل دراسة نصيف (2015)، الصوافي، أيوب، مصطفى، محمد.لا توجد فروق في التدفق النفسي حسب التخصص الدراسي (علمي، أدبي) حسب دراسة محمد (2019)،

كما توجد فروق في التدفق النفسي حسب التخصص الدراسي (علمي، أدبي) لصالح التخصص العلمي وهذا حسب دراسة الموسوي، لاشين، عفراء، وتوجد فروق في التدفق النفسي حسب التخصص الدراسي (علمي، أدبي) لصالح التخصص الأدبي وهذا حسب دراسة نصيف (2015)، وأظهرت دراسة كل من قطب، وحميدة فعالية البرنامج المطبق ووجود فروق لصالح القياس البعدي في التدفق النفسي.

أما بالنسبة للدراسات المتعلقة بتوكيد الذات فقد أشارت إلى وجود علاقة بين توكيد الذات وبعض المتغيرات النفسية والمعرفية مثل دراسة المطيري، العوض، التي بينت علاقته بالتوافق التحصيلي، ودراسة ناصر والقطان، التي أشارت إلى وجود فروق في توكيد الذات في المستوى الدراسي، ودراسة عباس والتي بينت العلاقة بين التوكيدية والتكيف الاجتماعي المدرسي.

كما اشتركت بعض الدراسات في أنه توجد فروق لصالح الذكور في دراسة العوض، وخليل، لا توجد فروق بين الجنسين في التوكيدية لدى التلاميذ مثل دراسة الجوهري، دراسة كاظم، لا توجد

فروق في توكيد الذات حسب التخصص الدراسي (علمي، أدبي) مثل دراسة الحلو، كاظم، وتوجد فروق في توكيد الذات حسب التخصص الدراسي (علمي، أدبي) لصالح التخصص العلمي حسب دراسة العوض. وأظهرت دراسة كل من الضلاعين، وسعيد، فعالية البرنامج المطبق ووجود فروق لصالح القياس البعدي.

أما عن نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالتوافق الدراسي فهي تثبت في وجود علاقة بين التوافق الدراسي ومتغيرات نفسية وأكاديمية مختلفة مثل: دراسة الجنيدي، وقماري، وبلحاج والطويل، ورضواني، والزدجالي، ووازي، وخطارة، ولبوز، والعبيدي، وعبارة، ونعيسة، وبابش، ودراسة فتحي.

كما بينت دراسة الطويل، وبلحاج، ووازي، ومحمد، لبوز، العبيدي، عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين الجنسين. وتوجد فروق في التوافق الدراسي بين الجنسين تبعا لمتغيرات نفسية واضطرابات سلوكية مثل العنف في دراسة أورابح، والزدجالي، كما توجد فروق في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث في دراسة عون، وخطارة، وراشد، وبن صالح، ولصالح الذكور في دراسة ويس، وعبارة، وعدم وجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير الاختصاص وهذا ما نجده في دراسة ويس، والعبيدي، وعبارة، ووجود فروق لصالح التخصص العلمي في دراسة نعيسة.

يتضح مما سبق أن الدراسات في موضوع التدفق النفسي، توكيد الذات، أو موضوع التوافق ألقت الضوء على جوانب عديدة إلا أننا لم نصادف موضوع مشابه لدراستنا الحالية وهذا ما يضيف عليها الجدية ويزيد من أهميتها.

خلاصة:

تم عرض في هذا الفصل مجموعة من الدراسات التي تطرقت لموضوع التدفق النفسي وطريقة معالجتها لمتغيرات الدراسة وهذا على حسب مجموعة من المعايير الخاصة بالدراسة نفسها كالمنهج المتبع وعدد العينة، والنتائج المتوصل إليها .

بعدها تم عرض دراسات متعلقة بتوكيد الذات، والجوانب التي قاموا بدراستها والعينات التي تم تطبيق الدراسات عليها.

بعدها تم عرض الدراسات المتعلقة بالتوافق الدراسي وتم توضيح الجوانب التي قاموا بدراستها.

وأوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، فهناك بعض الدراسات التي تشابهت في المتغيرات، وهناك ما تشابهت في أداة جمع البيانات والعينة، كما لاحظنا تشابه بعض الدراسات في نتائجها، و اختلاف البعض الآخر فيما توصلوا إليه من نتائج.

كما كانت هناك دراسات مقاربة لدراستنا وأخرى مختلفة، ولكن لم نجد دراسة مشابهة لدراساتنا تبحث في فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي قائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية توكيد والتوافق الدراسي، إلا أن هاته الدراسات أفادتنا كثيرا في بناء خلفية موضوعية لدراستنا، واختيار الأدوات المناسبة، ومعرفة الأساليب الإحصائية الأنسب لدراستنا وطرق تحليل ومناقشة هاته النتائج.

الفصل الثالث: التدفق النفسي

تمهيد

1. أصل مصطلح التدفق النفسي
2. مفهوم التدفق النفسي
3. الآراء النظرية حول خبرة التدفق
4. أبعاد التدفق
5. المبادئ الأساسية لضمان حدوث حالة التدفق
6. كيفية تحقيق حالة التدفق
7. نموذج خبرة التدفق في مجال التربية والتعليم
8. كيفية تعزيز خبرة التدفق النفسي لدى المتعلمين
9. خبرة التدفق لدى المدرسين

خلاصة

تـــــمـهـيـــــد:

بعد ظهور علم النفس الإيجابي على يد مارتن سيلجمان، أخذ علم النفس مسارا جديدا واتجاها آخر وهو البحث في السلوكيات الإيجابية عند الأفراد وتعزيزها. وطرق تنميتها، وعلى نفس المبدأ سار ميهالي وواكب هذا التوجه حيث أهتم بالشخصيات المنتجة والمبدعة ومن خلال دراساتها وضع نظريته الخاصة بالتدفق النفسي والتي كانت بمثابة رؤية جديدة للكشف عن دوافع الإبداع عند الأفراد في المجال الرياضي، ثم تطورت إلى مختلف المجالات، وفي هذا الفصل نقدم بعض التفسيرات التي وضعها ميهالي في نظريته وتطورها وكيف وصلت إلى مجال التعليم.

1. أصل مصطلح التدفق النفسي- :

وضعت نظرية التدفق النفسي عام (1995) من قبل **تشيكيزينتي ميهالي *Csikszentmihallyi*** عندما أراد دراسة مفهوم الإبداع لدى الفنانين والرياضيين، محاولا اكتشاف دوافع هؤلاء المحترفين الخفية وراء العمل الذي يتطلب الكثير من التضحيات الجسدية والنفسية، تبين بعدها أن جميع هؤلاء الأفراد قد وصفوا مرارا وتكرارا ما أسموه ***FLOW*** " **التدفق**" والذي يشير إلى حالة نفسية من المتعة عندما يكون تحدي الموقف مطابقا لقدراتهم أو أعلى قليلا من المهارات التي يعتقدون أنهم يملكونها. وقد ورد على لسان هؤلاء المحترفين عبارة *"Go with flow""* الذهاب مع التيار" لوصف هذه الحالة من الرفاهية النفسية وكأنهم عاشوا حالة جريان وانسياب مع تيار الماء ***(Csikszentmihallyi, ,2008 :p22)***

وقد قضى تشيكيزينتي ميهالي أكثر من عشرين سنة في إجراء بحوث ميدانية عن طريق تقنيات قياس تواتر الخبرة (مدى تكرار حدوث الخبرة المثلى)، وذلك من أجل الحصول على الوصف الدقيق للحالة التي عاشها هؤلاء الناس.

وقد كشفت التقارير التي تحصل عليها أنها عبارة عن خبرة مُرضية جدا، تميزت بقدر كبير من التركيز يرقى إلى مستوى الاستغراق التام في النشاط تحدث لديهم من فترة لأخرى، مع فقدان الوعي بالذات، وبلوغهم ذروة الأداء *optimal experience* إضافة إلى ذلك تشوه إدراك الزمن واختفاء لكل المشاكل الانفعالية لديهم، واحساس بالمتعة العالية، رغم كونهم واجهوا تحديات صعبة). ***Csikszentmihallyi,1999* p 53)**

2. مفهوم التدفق النفسي:

منذ ظهور مصطلح التدفق النفسي على يد العالم المجري تشيكيزينتي ميهالي انصب اهتمام كثير من الباحثين نحو توضيح المقصود منه بدقة من خلال الدراسات التي كانوا يقومون بها، محاولين بذلك الوصول إلى مفهوم دقيق وشامل له يساعدهم فيما بعد في استغلاله في مجالات مختلفة غير تلك التي كان محصورا فيها في دراساتهم، من بين أهم التعاريف التي حظي بها المصطلح نذكر ما يلي:

أولا : التعريف اللغوي :

يتمركز التعريف اللغوي للتدفق حول السيولة والاندفاع بقوة فيقال:

"دفق الماء دفقا، أي امتلأ حتى يفيض الماء من جوانبه، واندفق الماء وتدفق، أي سال في شدة وقوة".(المعجم الوجيز، 2002، صفحة 230).

ثانيا : التعاريف الاصطلاحية :

تم تناول مصطلح التدفق النفسي في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية، وفي كل مرة كان الباحثون يصوغون تعريفا جديدا للتدفق النفسي انطلاقا من التوجه الذي تأخذه دراساتهم، ويعد مفهوم التدفق النفسي من المفاهيم السيكولوجية الجديدة التي أدرجت ضمن علم النفس الإيجابي، وهي حالة إبداعية ركزت على العديد من الجوانب المعرفية مثل الاستغراق، الانهماك الفكري، الانغماس، اليقظة، الانتباه، الحضور، الاستيعاب، البزوغ، الإشراق، التركيز، التأمل، إعمال العقل. كما يصاحبها مجموعة من المشاعر الانفعالية الايجابية كالشعور بالسعادة والسرور، الرضا، الصفاء الذهني، الطمأنينة الروحية، الرغبة بالاستمرارية... وغيرها. (الزبيدي، 2010، صفحة 2)

عرفه **ميهالي تشكيزينتيميهالي1977)**: بأنه إحساس عارم يشعر به الفرد عندما يكون مندمجا كليا مع الأداء، ويحدث التدفق عندما يتحول الفرد من الوضع المألوف للأداء إلى الانغماس فيه (csikszentmihalyi, 1990 p 72)

تعريف جاكسون و مارش Jackson & Marsh (1985): حالة يشعر بها الفرد أثناء قيامه بنشاط أو جهد بدني معين، بحيث يكون في قمة تركيزه ولا وعيه أثناء اندماجه مع النشاط، وهذا ما يحقق وصوله إلى الهدف. (march, 2002 p 134)

تعريف تشيكيزينتي ميهالي(: **1990**) هو شعور الفرد بالسيطرة على النشاط، وبأنه متحكم بمصيره ، يصاحبه إحساس بالنشوة، وشعور عميق بالاستمتاع.

كما يعرفه بأنه: حالة يجد فيها الفرد نفسه مندمجا اندماجا تاما في النشاط أو العمل الذي يقوم به مع تجاهل تام لأي نشاطات أو مهام أخرى، مع تحقيق حالة من الاستمتاع الشخصي.
(باكير، 201 2، صفحة 29).

كما عرفه في سنة(1995): بأنه عبارة عن إحساسات كلية يشعر بها الناس عندما يتصرفون باندماج تام مع العمل أو المهمة التي يقومون بها، وهي خبرة تحدث عندما تتجاوز التحديات والمهارات مستوى معينا على أن تكونا في حالة من التوازن. (أبو حلاوة، 2013، صفحة 13).

كما يعرفه تشيكيزينتي ميهالي سنة 1999: [انه قوة تتمدد حسب علاقتها بهدف الفرد ودرجة اهتمامه، مهاراته ومدى تركيزه. (اسحاق، 2015، صفحة 4)

كما عرفه **نييل جولمان**(2000)**Daniel Golman** : بأنه استغراق الإنسان في أداء مهمة ما حتى يبلغ ذروة ودرجة الامتياز فيها، ويستمر هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود كالشلال المتدفق ،فإذا استطاع الفرد أن يصل إلى حالة التدفق فإن ذلك يمثل أقصى درجة للأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقي الفرد الإصابة بالملل والاكتئاب والتوتر والقلق. (جولمان، 2000 ، صفحة 134)

تعريف محمد سيد صادق: (2009) هو خبرة خاصة بكل فرد، تحدث من وقت لآخر خاصة عندما يؤدي الفرد أقصى درجات الأداء، أو عندما يصل إلى مستويات أعلى من مستوياته المعتادة أو السابقة... وهي خبرة من النوع الراقي، والعلامة المميزة للتدفق هي الشعور بالسرور التلقائي حتى النشوة أو الغبطة .إنها الحالة التي يستغرق فيها الناس كليا فيما يقومون به من أعمال، موجهين أقصى درجات الانتباه غير الموزع على العمل، بينما يكون الوعي مصاحبا للعمل. (صادق، 2009، صفحة 316) .

تعريف أحمد أحمد سيد البهاص: (2010) هو خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، عندما تؤدى المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الاداء، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل. (عزمي، 2012 ، صفحة 9)

كما تعرفه **آمال باظة** بأنه: ذلك الشعور الإيجابي المصاحب لأداء المهمة والقدرة على التحكم بالوقت أثناء ألتركيز على العمل. (ابراهيم ح.، 2018 ، صفحة 19)

من خلال ما سبق من تعاريف للتدفق النفسي يمكننا أن نلخص اهم النقاط المشتركة ونذكرها في ما يلي:

1. مفهوم التدفق ليس بالحديث جدا فهو قد لاقى اهتمام عدد من الباحثين مع بداية ظهور المصطلح في النصف الثاني من القرن الماضي والى غاية يومنا هذا.
2. الواضح أن الاهتمام بالمصطلح على مستوى الدراسات العربية حديث جدا وقليل وهذا يظهر من خلال قلة الدراسات حول المتغير وحداثتها.
3. اهتمام الباحثين بتطوير المفهوم وتوضيحه في كل مرة خاصة بالنسبة لواضع النظرية تشيكيزينتي ميهالي الذي أعطى أكثر من تعريف للمصطلح محاولا بذلك تغطية جميع الجوانب التي قد يمسها.
4. اتفاق الباحثين على أهمية بروز الإحساس بالتوازن بين التحديات والقدرات الشخصية للفرد ووضوح الأهداف، وتقديم التغذية الراجعة، كشرط أساسي لدخول دائرة التدفق النفسي.
5. الإجماع على أن حالة التدفق تظهر في المستويات العليا للأداء والتي تستثير أقصى ما تبلغه قدرات الفرد الشخصية.
6. تكرر ظهور مصطلح النشوة، السعادة، البهجة، والاستمتاع في أغلب التعاريف باعتبارها الإحساس العام البارز أثناء دخول الفرد حيز خرة التدفق النفسي.

وانطلاقا من التعاريف السابقة اختارت الباحثة أن تعرف التد فق النفسي باعتباره:

حالة وجدانية آنية يشعر بها الفرد عندما يمارس نشاطه المفضل، يشعر من خلاله بأن قدراته ومهاراته الشخصية بلغت أقصاها لمستوى يتمكن مع خلاله مواجهة مختلف التحديات التي تطرحها المهمة التي يؤديها، وأثناءها يصبح الفرد مندمجا كليا في الأداء بشكل ينسى من خلاله كل ما حوله ولا يركز إلا في النشاط الذي بين يديه، وهي خبرة تترك أمرا إيجابيا في شكل شعور بالسرور والمتعة لمجرد أنه يؤدي هذا النشاط.

3. الآراء النظرية حول خبرة التدفق النفسي:

يقصد بخبرة التدفق المصاحبات النفسية التي تنتاب المرء أثناء حالة التدفق، وغالبا ما تتبلور في الشعور بالنشوة والاندماج والسعادة التامة، والإحساس بالجدارة والقيمة الشخصية والإثابة الداخلية. (أبو حلاوة، 2013 ، صفحة 18) .

وقد نالت هذه الخبرة اهتماما كبيرا من قبل علماء النفس الإيجابي بصفة خاصة، ومن بين هؤلاء العلماء الذين أبدوا رأيهم في المفهوم نذكر:

1.3 . ميهالى كسيكسزينتاميهالى: Mihaly Csikszentmihalyi

هو واضع النظرية الأول وصاحب المصطلح كما ذكر سابقا، وقد كانت نظريته هذه خلاصة بحوث متواترة منذ سبعينات القرن الماضي والى يومنا هذا. وقد صاغ هذا المفهوم من خلال دراسته لكل ما يمكن أن يؤدي بالبشر إلى المتعة أو البهجة، فقد اكتشف أن الناس في الأعمال ومن كل الجنسيات والاهتمامات يقرون باندماجهم في الأنشطة بطريقة متشابهة.وحين نصبح مستغرقين تماما في نشاط ما نفقد معه إحساسنا بذواتنا ويتغير أيضا إحساسنا بالوقت.

ويعتقد تشيكيزنتي ميهالي 1992 أنه من السهل جدا بالنسبة للدماغ البشري أن يكون سلبيا، بمعنى الانتباه الزائد والانشغال الكبير في معالجة الأحداث السلبية التي تتضمن المخاطرة أو احتمالات التهديد وبالتالي التركيز على الانفعالات والمشاعر السلبية، وبالنسبة للبشر عادة ما تزيد هذه السلبية من خلال فرض أهداف محددة علينا، والانتباه التام لحالتنا الشعورية السلبية، و فقد الإحساس بالذات. والتدفق لا يسمح لنا فقط بتأجيل انشغالاتنا الزائدة بالمشاعر السلبية ومصادر التهديد، بل يجعلنا أكثر قدرة على تأسيس نظام مرن وواضح، ويدفعنا باتجاه التطور وتنمية أنفسنا كأفراد. (أبو حلاوة، 2013 ، صفحة 15)

وقد لاحظ العالم أن حالة التدفق هذه تحدث لدى كثير من الناس حتى أولئك الذين يمارسون أنشطة دون مقابل مادي، وتحدث عندما يقضي الفرد أثناءها كثيرا من الوقت في النشاط الذي يمارسه ويكون النشاط هدفا في حد ذاته، حيث يشعر الفرد بالمتعة والسرور .(معمرية،2012 ،صفحة 134)

وقد وضح تشيكيزينتي ميهالي في محاضرة له بسيدني عام 1999 بالضبط ما يقصد بخبرة التدفق، إذ يرى أن الأنشطة المثالية في قناة التدفق تتحرك خارج إطار القيود والتحديات مع سيطرة المرء على مهاراته التي تحرره من البلادة النفسية والسلوكية. (أبو حلاوة، 2013 ، صفحة 16)

والتدفق أو الانشغال بالنشاط في الحياة المنتجة يتكون من كافة القدرات والمواهب التي يستعملها الفرد لمواجهه التحديات التي تواجهه في الحياة، إن الانشغال بالإنجاز وتدفق المواهب نشاطا وإنتاجا يعد المكافأة العادية لمن يوظفها في حياته.

والانشغال بالحياة المنتجة التي تتدفق إنجازاتها لا يتولد عنها السرور والمتعة والشعور باللذة الجسمية، ولكنها بالضرورة يتولد عنها الشعور بالرضا والسعادة وتحقيق الذات، وتحقيق السمو وضبط الذات.

كما يرى أن تدفق نشاط القدرات والمواهب ما هو إلا خبرة مرتبطة بما تنتجه هذه القدرات والمواهب بما يجعل الفرد قادرا على مواجهة التحديات عمليا. (معمرية،2012 : ص 136- 137).

2.3 .مارتن سليجمان: *Martin Seligman*

يرى مارتن سليجمان أن هذه الخبرة تكون حول ما أسماه(قضية المعنى *Meaningness*) فقد أشار في كتابه (السعادة الحقيقية) إلى ثلاث مستويات السعادة:

أ .الحياة السارة : أو المبهجة والتي تتضمن خبرات تجلب السرور والانشراح، كما تتضمن انفعالات إيجابية كبيرة.

ب.الانغماس : أو الاندماج في الحياة أو الحياة التي تستغرق طاقات ونشاطات الإنسان.

ج .الحياة ذات المعنى أو الدلالة والقيمة

ويعتبر سليجمان أن الاندماج في الحياة مماثل لمفهوم التدفق والخبرة المثالية لدى تشيكيزنتي ميهالي، ويرى أنه أقل أهمية من السعادة التي يتحصل عليها الإنسان من الأنشطة الهادفة ذات المعنى.

وقد وافق في نفس السياق تشيكيزينتي ميهالي تصور سليجمان بان التدفق مفهوم خال أو مجرد من القيمة *Value_free* فقد يكون الإنسان في حالة من التدفق أثناء ارتكابه عملا إرهابيا على سبيل المثال، أو لعب البوكر الذي لا يسهم بالضرورة في الصالح الاجتماعي العام. (أبو حلاوة،201 3، صفحة 18- 19).

ويرى كذلك أن المكونات الأساسية التي جعلها تشيكيزينتي ميهالي أبعادا للتدفق قد غاب عنها (وجود شعور إيجابي) مثل المتعة والنشوة ..أو أي نوع مع أنواع الوعي، وهذا هو جوهر التدفق،

الوعي والشعور موجودان فقط لتصحيح المسار، أما عندما يكون ما نفعله عمل بلا منغص فإنه لا حاجة لهما.

وحسب سليجمان هناك فرق بين المتعة والإشباع الذي مصدره التدفق، فعندما نمارس المتع (تناول الطعام، الاستماع للموسيقى، ..) نعيش خبرات سارة وممتعة لكنها لا تبني شيئا للمستقبل ولا تحدث التغيير، ولا شيء يتراكم عنها، إنها قوة محدودة تجعلنا نرغب في تلبية حاجاتنا الحالية وتحقيق الراحة والاسترخاء. أما عندما يتم إشراكنا واستغراقنا في حالة التدفق فلعلنا نستثمر ونبني ثروة نفسية للمستقبل. لذا اعتبر المتع علامة على تحقيق الإشباع البيولوجي، بينما الإشباع علامة تحقق النمو النفسي. (معمرية، 2012 ، صفحة 135)

والتخلص من المتع السهلة والاستغراق في المزيد من الإشباعات يعد عملا صعبا، الإشباعات تنتج التدفق لكنها تتطلب مهارة وجهدا، والأمر الذي يشكل حقيقة عائقا أكبر هو أنه بسبب مواجهة الإشباعات للتحديات فإن هناك أيضا احتمالا للفشل، في حين أن المتع لا تتطلب جهدا ولا مهارة ولا تتوفر على أي احتمال للفشل. (سيليجمان،2002 ، صفحة 119)

وقد ركز سليجمان على أهمية العمل على اعتباره الوقت المثالي لحدوث التدفق النفسي، لأنه وعلى خلاف وقت الفراغ يبني كثيرا من ظروف التدفق في داخله وبذاته (أي داخل العمل وبحد ذاته)، ففي العمل عادة ما تكون هناك أهداف وقواعد وأداء واضح، أو هناك مردود عن الكيفية التي تؤدي بها العمل سواء أكان بدرجة الجودة أم السوء، وهو عادة ما يشجع على التركيز ويقلل من التشتت إلى الحد الأدنى، و في كثير من الحالات يتراوح العمل بين الصعوبات والمواهب بل وحتى القوى لدى العامل، والنتيجة المترتبة على ذلك أن الناس يشعرون بها وهم في البيت. كل هذه الظروف التي ترتبط بسياق العمل تبدو مواتية لحدوث التدفق.

إن التدفق يتحقق عندما تتناسب التحديات سواء الكبيرة منها أو البسيطة جيدا مع القدرات، و فيما يلي يقدم سيلجمان وصفة لمزيد من التدفق:

أ .تعرف على قواك المميزة.

ب.اختر العمل الذي يتيح لك استخدامه يوميا.

ج .اجعل من عملك الحالي عملا جذابا بالطريقة التي تتيح لك استخدام قواك المميزة فيه بدرجة أكبر.

د .إذا كنت أنت القائم بالتوظيف اختر الموظفين الذين توائم قواهم المميزة العمل الذي سيقومون به، واذا كنت مديرا وفر مجالا يسمح للعاملين يأن يقوموا بالعمل في نطاق الأهداف التي تضعها أنت. (سيليجمان، 2005 ، الصفحات 222-223).

3.3 .دانييل جولمان: *Daniel Golman*

يرى دانييل جولمان أن كل الناس تمر بمشاعر التدفق من وقت لآخر، خاصة عندما تصل هذه الخبرة إلى ذروتها أو تتجاوز أقصى حدودها السابقة، وهو أحسن حالات الذكاء الوجداني لانه يمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الاداء والتعلم، فإذا استطاع شخص دخول منطقة التدفق فإن انفعالاته تعزز الاداء، لانها لا تكون مجرد انفعالات وعواطف تنساب في اتجاه معين بل تكون انفعالات إيجابية مليئة بالطاقة والحيوية، تنتظم قواها مع ما يجري من نشاط راهن. واذا تملك الفرد الملل أو الاكتئاب والتوتر فإن ذلك يحول دون تدفق المشاعر.

كما يرى أن هناك عدة وسائل للوصول إلى حالة التدفق كتركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري، لأن التركيز العالي هو جوهر التدفق، ويبدو أن هذه حركة تغذية راجعة عندما يكون المرء على أعتاب هذه الحالة من التدفق، التد فق يتطلب جهدا كبيرا للوصول إلى حالة التركيز الكافي لبدء العمل، والانتباه هنا ذو نوعية مسترخية على الرغم من شدة التركيز، وهذ الخطوة الأولى تتطلب قدرا كبيرا من الجهد، وبمجرد أن يبدأ تركيز الانتباه تتخذ حالة التدفق قوة دفع ذاتية، الأمر الذي يؤدي إلى تخفيف الاضطرابات الانفعالية وتادية الفعل دون جهد. (جولمان، 2000 ، الصفحات 137 135)

وقد وضح جولمان في كتابه" العقل المحب للتأمل " ***The meditative mind*** " "أن العناصر الأساسية لخبرة التدفق هي:

أ .ذوبان وعي المرء في فعله أثناء قيامه بالمهمة أو أداء العمل دونما اهتمام يكون بالنواتج (العمل لذات العمل دونما انتظار نتيجة أو مكافأة.)

ب.نسيان الذات مع وعي وإدراك شديد للنشاط.

ج .مستوى مناسب من المهارات لما يتناسب مع المطالب البيئية.

د .وضوح الهاديات الموقفية والاستجابات المناسبة لهذه الهادية.

هـ .حالة مع النشوة والابتهاج والاستمتاع الذاتي. (أبو حلاوة 2013 ، صفحة 22)

4.3 . هوارد جاردنر: Howard Gardener

جاردنر كما هو معروف مطور نظرية (الذكاءات المتعددة)، وقد كانت له فلسفته التجديدية في مجال التربية والتعليم، من أبرز أ فكاره:

- دور التربية هو توجيه الطفل إلى مجال يناسب ميوله ومواهبه، فلكل طفل طرائق في التعلم يستجيب بها.
- قياس الذكاء العقلي التقليدي قياسا لغويا ورياضيا مجرد ومحدود يصلح كمؤشر لمعرفة مستوى الطالب في التحصيل الدراسي فقط ولا يقيس مهارات الحياة الأساسية المتنوعة.
- الذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس هو قدرة الذات على فهم الآخرين وحسن التعامل معهم.
- الوعي بالذات أمر جوهري للبصيرة النفسية، والخوف والتوتر من أهم أسباب جمود الفكر الإنساني.
- التدفق العاطفي والحالة الإيجابية يمثلان جانبا هاما في تعليم الطفل...(الكندري، 2012 صفحة 22)

وهذه المبادئ وغيرها تعتبر أساسيات في فلسفة جاردنر، لكن يعنينا في الموضوع تناوله لمفهوم التدفق النفسي وأهميته في المجال التربوي.

وفي هذا الإطار بري : < أن التدفق والانهماك عبارة عن حالة نفسية داخلية تدل على أن الطفل مشغول بعمل سليم، ولكل إنسان عليه أن يجد لنفسه شيئا يحبه ويتمسك به >.

كما يقول: < أنت تتعلم على نحو أفضل عندما يكون لديك شيء تهتم به وتشعر بأنه يدخل على نفسك السرور أثناء انشغالك به >.

يرى أن التدفق العاطفي والحالة الإيجابية التي يجسدها يمثلان جانبا من الأسلوب السليم لتعليم الأطفال، هو الذي يحفز نفسيتهم داخليا أكثر من استخدام وسيلة التهديد أو الوعد بمكافأة، وبالتالي ينبغي استثمار أمزجة الأطفال الإيجابية لجذبهم إلى التعلم في المجالات التي يستطيعون فيها تنمية كفاءاتهم.

والأطفال الذين يشعرون بالملل الدراسي يقاومون ويتمردون، وعندما يغمرهم التحدي يشعرون بالتلهف للقيام بواجباتهم المدرسية. (دانييل،2000،الصفحات 141.140)

من خلال العرض السابق للتوجهات النظرية للباحثين في مجال علم النفس الإيجابي عموما وخبرة التدفق النفسي بالخصوص يمكن الخروج بالنقاط التالية:

- الجميع يعتبر أن التدفق النفسي خبرة إيجابية بالنسبة للمتدفق والأداء معا، لما تتركه من إحساس لديه بالمتعة والنشوة والرغبة في استعادة تلك المشاعر.
- لم تتفق التوجهات النظرية حول المدى الذي يمكن أن تبلغه تلك الإيجابية فمارتن سيلجمان مثلا اعتبرها خبرة تستغرق كل طاقات الفرد الإيجابية لكنها تبقى دون مستوى السعادة فهي خبرة انغماس في الحياة لا غير، أما تشيكيزينتي ميهالي فقد وضح أنه رغم كل ما تتضمنه تلك التجربة من إيجابيات وما لها من انعكاسات على مستويات مختلفة بالنسبة للفرد والأداء إلا أنها تبقى خبرة أو تجربة خالية من القيمة تحدث حتى أثناء محاولة تحقيق أهداف لا إنسانية بل وتدميرية أو إجرامية، من جهة ثالثة فرغم اعتبار دانييل جولمان التدفق النفسي أرقى مستوى من مستويات الذكاء الوجداني إلا أنه أشار إلى أنه يحدث من اللاإتزان الانفعالي في كينونة الفرد، بحيث يختلف ذلك الاتزان بمجرد ذوبان المتدفق في المهمة ونسيانه لذاته، وهي شروط أساسية لحدوث هذه الخبرة حسب رأيه.
- وهكذا يمكننا القول أن التدفق النفسي بكل إيجابياته يبقى خبرة مرتبطة بنوع الأداء وميول الفرد واهتماماته كما جاء في رأي هاورد جاردنر.

4. أبعاد التدفق:

اقترح كل من تشيكيزينتي ميهالي (1999) وجاكسون (2002) نموذجا يوضحان فيه الآلية التي يحدث فيها التدفق النفسي والناتجة أساس عن تفاعل تسعة من الأبعاد الأساسية التي تسهل دخول حيز الخبرة:

1.4. التوازن بين التحدي والمهارات Challenge Skill Balance: هو مؤشر واضح وشرط أساسي يسبق حدوث حالة التدفق النفسي، ويستند هذا البعد أساسا إلى تصورات الأفراد وثقتهم المطلقة في قدرتهم على مواجهة التحديات المطروحة.

ويرى تشيكيزينتي ميهالي (1988) أن هذا التحدي يجب أن يكون أعلى من المستوى الاعتيادي المألوف بالنسبة للفرد حتى يحفز المهارات الشخصية المميزة لديه، أما في حالة إذا ما انحرف مؤشر الميزان باتجاه إحدى الكفتين (المهرة أو التحدي) تتحول تجربة التدفق النفسي إلى حالة من الملل

والاسترخاء واللامبالاة إذا ما رجحت كفة المهارة، وقد تتحول إلى حالة من القلق والمخاوف إذا رجحت كفة التحدي، ويحدث هذا عادة عندما تفتقر العملية إلى الإثارة (مهارات متواضعة، تحديات بسيطة).(Koehn Stefan.2007-p29_30)

والمستوى الأمثل للاستثارة يتوقف على صعوبة الموضوع، وعلى طبيعة المهمة التي يؤديها الفرد، فمعرفة المستوى يعد عاملا مهما في إثارة الدافع للوصول إلى الهدف المناسب، وارتفاعه أو انخفاضه يعد معوقا يحول دون الوصول إلى الهدف المنشود. (باكير،2012،ص:33)

2.4. الاندماج في المهمة: action- awareness merging خلال أداء المهمة يعمل كل من الجسد والعقل كوحدة واحدة للوصول إلى اندماج تام في النشاط، بحيث يتم استبعاد كل المخاوف والشكوك حول احتمال الإخفاق، وهكذا تصبح كل الإجراءات التي يقوم بها المتدفق تحدث بشكل عفوي دون عناء وبتلقائية تامة، ذلك أن الفرد يكون مندمجا جسديا وعقليا في النشاط الذي بصدد إنجازه، ويكون تركيزه موجها بالكامل نحو المهمة.

ويرجع كل من جاكسون و تشيكيزينتي ميهالي (2004) هذا الاندماج بين العقل والجسد على الأرجح إلى مرور الفرد بخبرات تدفق سابقة. وهو راجع تماما إلى ما يسمى في جل بحوث التدفق بـ (التركيز على المهمة التي في متناول اليد) هذا التركيز الذي يمكن الأفراد من أداء أفضل من المعتاد.(Koehn Stefan.2007.p.29_30)

3.4. وضوح الأهداف Clear Gaals: إن الأهداف هي المحرك للسلوك والباعث عليه، وتتمحور حولها السببية في تدفق السلوك بتشابكاتها وتفرعاتها المختلفة، ومن ثمة فهي تمثل الأساس لأي دراسة من دراسات سلوك الإنسان، ولابد أن تكون قابلة للتحقق وتتناسب وقدرات الفرد. (باكير،2002،صفحة33)

ويحتاج الانغماس في أداء ما إلى أن يحدد الفرد هدفا واضحا يسعى من أجل تحقيقه، فالمتعة والتدفق لا يمكن تحقيقهما الا في ظل قيام الأفراد باختيار أهداف صعبة تمثل تحديا فعليا وفي نفس الوقت قابلة للتحقق من جهة، ومن جهة أخرى لابد أن تتسم الأهداف بالوضوح حتى تعمل على تسهيل عملية تركيز الوعي في نشاط محدد، وتسليطه على الحاضر.

ومن صور وضوح الأهداف أن تتسم بالأدائية كأن يكون على سبيل المثال الفوز في سباق، وتحقيق درجة التفوق بالنسبة للمتسابق والطالب هدفان إجرائيان لكل منهما على التوالي.

ويساعد وضوح الهدف الفرد على معرفة حدود قدراته ليكون على بينة بالمستويات التي لا يمكنه تجاوزها والتي قد تعرقل عملية التدفق النفسي لديه، هذا بغية الحفاظ على نموذج من التذفق واضح المعالم بالنسبة له.

إضافة إلى ما سبق يمكن القول أن الفرد الذي يضع أهدافا واضحة ينجح في اختيار تحديات نوعية تناسب اهتماماته يسعى لتحقيقها من خلال تركيز كل انتباهه عليها. (Koehn Stefan.2007.p.31_32)

4.4. تغذية راجعة واضحة وفورية Unambiguous Feedback: إلى جانب معرفتهم بما ينبغي لهم القيام به فالأفراد أثناء تدفقهم يستقبلون تغذية راجعة فورية وواضحة لتقييم مدى نجاحهم في المهام التي بين أيديهم.

وهي تغذية مرتدة داخلية وخارجية المصدر، عبارة عن معلومات حول الإجراءات الحركية والحسية (رد فعل الحواس)، وأخرى خارجية (الوسائل المستخدمة في الأداء) يتم معالجتها بطريقة تمنحهم انطباعا عاما حول الكيفية الأنسب للأداء والنتائج المتوقعة، مثال ذلك ما يظهر لدى لاعب التنس من تناسق في حركة أجزاء جسمه وسلاسة في تحركاته وكأنه يتوقع مسبقا موضع ارتطام الكرة.

والتغذية الراجعة مهمة جدا لتوفير معلومات حول نوعية الأداء المراد تحقيقه والتي تؤثر بدورها على طبيعة خبرة التدفق المعاشة.(Koehn Stefan.2007.p32)

5.4. التركيز على المهمة Concentration Tas kat hand: أشار تشيكيزينتي ميهالي (1988) إلى أن السمة الأكثر حضورا في خبرات التدفق النفسي هي استثارة مجال محدد من التركيز على المهمة التي في متناول اليد، وقد أشار إلى الانتباه باعتباره مصدرا لذلك المجال المحدد. وينطوي تركيز الانتباه على معالجة المعلومات المتصلة بالنشاط وغير المتصلة به لتحديد إطار من التركيز الشامل على المهمة، وانتقاء المعلومات المناسبة واستبعاد غيرها.

وقد أكد Moran (1996) أن التركيز على مهمة صعبة جدا يسمح في ذات الوقت بالانهماك بمواضيع مشتتة للانتباه، وبالتالي على الفرد أن يوجه كل تركيزه نحو المعلومات الأكثر صلة بالنشاط، والأفراد القادرون على ذلك أكثر عرضة لخبرة التدفق ممن يفتقرون التركيز.

أما تشيكيزينتي ميهالي (1993) فيرى أن عملية التركيز في حقل محدود من المثيرات يسهل عملية اندماج الجسم والعقل في كلية واحدة كما ذكر سابقا.(Koehn Stefan.2007.p32)

6.4. الشعور بالتحكم Sense of Control: إن إدراك الشعور بالسيطرة يوافقه دائما الإحساس بالراحة والأمن والاسترخاء والرفاهية والطاقة والسيطرة، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بنوعية الأداء، يقابله غياب مشاعر القلق والخوف من الفشل.(Csiksenti mihalyi ,2002.p34)

يرى جاكسون (1999) أن الشعور بالسيطرة يعطى حالة من الاتزان المثلى، وأم إدراك أعلى درجات التحكم والسيطرة يحفز المستويات القصوى من المهارات لمواجهة التحديات الطارئة التي قد تسبب الانحراف إلى حالات الملل والاسترخاء أو القلق. (Koehn Stefan.2007.p35)

7.4. فقدان الشعور بالذات Loss of Self Consciousness: تم الإشارة في وقت سابق إلى أن الفرد عندما يكون منشغلا بل ومندمجا في نشاط في غاية الدقة لا يتوفر لديه ما يكفي من الإهتمام بالماضي أو المستقبل، أو أي مثيرات أخرى غير ذي صلة مؤقتا.(Csiksentmihalyi ,1990.p62)

وقد تكلم كسيكسزينتاميهالي (2002) عن الأهمية التي تلعبها الذات في اندماج الفرد في نشاط مع الآخرين وسعيه لتوافقه معهم، لذا نجد أن الأفراد ينشغلون كثيرا في حياتهم العادية بالتفكير حول صورة الذات بالنسبة للمحيطين بهم، وكيفية تحليل الآخر وتقيمه لشخصيتهم، فضلا عن المخاوف والشكوك حول تلك الأحكام الشخصية.

في هذا الإطار يركز كسيكسزينتاميهالي (2002) على فكرة فقدان الشعور بالذات لدى المتدفق نفسيا لا يعني إطلاق فقدان الذات وليس قطعا فقدان الوعي، لكن بدلا من ذلك فقدان " الوعي بالذات " وهو مفهوم يقع تحت عتبة الذات (أقل مستوى من الذات)، ونقصد به كل المعلومات التي نستخدمها من أجل تمثيل أنفسنا في البيئة الخارجية، من خلال نسيان من نكون بصورة مؤقتة أثناء استغراقنا في تجربة ممتعة للغاية. (Koehn Stefan.2007.p34)

وهكذا ففقدان الشعور بالذات هو الاحساس بأن النفس منفصلة عن العالم الذي حولها ويكون في بعض الأحيان مصحوبا بشعور بالاتحاد مع البيئة، سواء أكان جبلا، أو فريقا، أم حلبة ..... (Csiksentmihalyi ,1990.p63)

8.4. تحول الوقت Transformation of Time: هو أحد أكثر الأوصاف تكرارا لدى من خبروا حالة التدفق النفسي، حيث يبدو لهم الوقت وكأنه يمر على خلاف المعتاد وكأن نظام الزمن قد تغير كليا. والشائع أن معظم المتدفقين يرون أن الزمن قد بدا لهم كأنه انقضى بسرعة حيث يشعرون بأن

الساعات الطوال التي قضوها في المهمة كانت كدقائق معدودات، لكن في كثير من الأحيان يحدث العكس، فالبعض يرى أن هناك منعطفات مهمة احتاجت منهم في الحقيقة إلى لحظات لكنهم أحسوا أنها دقائق أو ساعات طوال، وهو ما يمكن وصفه <باللحظات الذروة>التي مرت كأنها دهور. (Csiksentmihalyi ,1990.p66)

وتحول الوقت ناتج عن حدوث حالة من التدفق العميق جدا، أما اختلاف تفسير الإحساس بمرور الزمن فراجع إلى كون النشاط أصلا متعلق بعامل الزمن أم لا، فالسباحون والمتسابقون مثلا يبدو لهم أن الزمن كان سريعا للغاية، في حين لاعبوا التنس وراقصوا البالي يرون العكس تماما.(Koehn Stefan.2007.p35)

9.4. الاستمتاع الذاتي بالتجربة Autoletic Experience: عرض كسيكسزينتاميهالي مفهوم الاستمتاع الذاتي أول مرة سنة (1975) للإشارة إلى نشاط يستطيع استثارة وتحفيز الانغماس فيه لدواع ودوافع داخلية مرتبطة به. وقد عرفه بأنه: < حالة نفسية تتولد عنها تغذية راجعة ملموسة تحافظ على استمرارية الأداء في ظل غياب أن شكل من أشكال المكافأة الخارجية >.

ومصطلح (Autoler) من أصل يوناني ينقسم إلى جزأين، (Auto) التي تعني (الذات) (Self)، و (Lotos) التي تعني (الهدف) (Gool)، فالكلمة تشير إلى: < النشاط الذي يقوم به الفرد مقابل الحصول على مكافأة ذاتية داخلية بدلا عن المكافآت ذات المصدر الخارجي، في صورة الفرح أو المتعة التي تتبع عن النشاط ذاته >. (Koehn Stefan.2007.p :35_36)

في هذا الإطار ترى مونتسوري Montissori (1976)، < أن الفرد في هذه الحالة يقوم بالأعمال الصعبة باسترخاء وكأنه في نزهة، ويتجه إلى هدف العمل الذي يقوم به وإلى متطلباته من تلقاء نفسه، متحملا المسؤولية، وهذه الحالة من التدفق تسهم في الإبداع، والحل الفعال للمشكلات، فالدافعية للعمل متزايدة بالقدر المؤدي إلى الرضا عنه > . (باكير،2012،ص:35)

أخيرا يمكن القول بأن ميهالي قد اقترح تسعة أبعاد لوصف حالة التدفق النفسي، وهي أبعاد يظهر التعمق فيها أنها قابلة للتصنيف إلى فئتين أساسيتين:

- أولا: أبعاد تعتبر شروطا لحدوث حالة التدفق النفسي وهي: التوازن بين التحديات والمهارات، والأهداف الواضحة، والتغذية الراجعة الفورية.

ثانيا: أبعاد تعتبر وصفا لحالة التدفق النفسي وهي: التركيز على المهمة، الإندماج في الأداء، فقدان الوعي بالذات، تحول الزمن، الإحساس بالسيطرة، وأخيرا الإستمتاع الذاتي بالتجربة. (jeaane, 2009 p 90)

5. المبادئ الأساسية لضمان حدوث حالة التدفق:

إن دخول ما يسمى بحالة التدفق أمر هام و مبهج لما يترتب عنه من إبداع وتحقيق للأهداف إلا أنه يتطلب حدوث مبدأين أساسيين يفسران كيف دخل الفرد حيز هذا الأمر ، والمبدآن هما:

5 .1. المبدأ الأول:

وجود قيمة مفيدة يتخذها الفرد كمسار لتحقيق هدفه وإنجاز مهمته والتي تنسجم مع دوافعه الذاتية، والتي لا تتعلق بالمكانة الاجتماعية أو بتحقيق مكاسب مالية، أو الترقية الوظيفية فكلها لا تمثل سوى دوافع خارجية نتائجها غالبا سلبية كانخفاض مستوى السعادة، استنزاف الطاقة الجسدية وأعراض التعب الجسدي ....

إنما المقصود هنا الدافع المتعلق بتحقيق الذات الذي له آثاره الإيجابية سواء على مستوى الرفع من الكفاءة أو التخلص من الأفكار السلبية المحيطة.

5 .2. المبدأ الثاني:

ويمثل ما وراء الانسجام بين قيم الفرد ونشاطه، والمقصود إيجاد التناسق بين المهارات والمهام.

وبذلك تشترط حالة التدفق العثور على نشاط يناسب قيم الفرد ومهاراته لتحقيق المتعة، والمرء يكون أكثر إثارة وفائدة إذا ما كانت تلك المهارات والمهام من المستوى العالي. (Csiksentmihalyi ,2008.p : 213)

ولتضمن المنظمات أو المؤسسات التربوية تحقيق النتائج المرجوة والمسطرة من برامجها عليها السير وفق مبدأي التدفق النفسي من خلال استثارة الدوافع الداخلية للأفراد فهي الأكثر تأثيرا والأدوم أثرا مقارنة بالدوافع الخارجية المادية التي قد تثبط من مردود البعض، هذا من جهة، ومن جهة ثانية إيلاء الاهتمام لقدرات الموظفين أو المتعلمين واستغلالها وتوظيفها في إطار ينميها ويمنح الفرد الفرصة لتحقيق ذاته والإبداع.

يمكننا القول كخلاصة لما جاء سابقا أن التعرف على ميول واهتمامات الأفراد وقدراتهم واستغلالها أنسب حل لضمان جودة الأداء وتحقيق نتائج أكثر من متوقعة.

6. كيفية تحقيق حالة التدفق:

لخص ياسر عبد الكريم بكار 2005 النقاط الأساسية التي يمكن عبرها للفرد أن يحقق حالة من التدفق النفسي ، نذكرها فيما يلي:

– ممارسة الأعمال التي يحبها، ويجد في مزاولتها متعة كبيرة، و الأفراد ليسوا سواء في اختيار تلك النشاطات بل ان ذلك يعتمد بشكل كبير على ما يتقنونه وما يلامس نقاط القوة لديهم و التي تنشأ من خبرات قديمة او مواهب توارثوها عبر حياتهم.

– ممارسة مستوى معقول من الصعوبة ، فالأعمال السهلة تورث الكسل و الملل و الأعمال الصعبة تورث القلق و اليأس، لذا كانت أفضل الأعمال تلك التي تفوق بقليل إمكانياتنا و التي نجد بعض التعب بمزاولتها.

– تركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري وفي اللحظة الحالية، وليس على الماضي (الأخطاء) أو المستقبل (المكاسب)، فالتركيز العالي هو جوهر التدفق، وهذه الخطوة تتطلب قدرا من الجهد، لكن ما إن يصل المرء إلى مرحلة التدفق حتى تتطلع قوة دفع ذاتية تؤدي به إلى القيام بالعمل بكل هدوء ودون جهد عصبي يذكر.(بكار،2005،صفحة170)

والمقصود مما سبق البحث عن المهارات الخفية لدى الأفراد ودفعهم لاستغلالها في مجال اهتماماتهم بشكل يسمح لهم بتطوير تلك المهارات والقدرات من خلال التدريب المستمر في مستويات متدرجة من الصعوبة، مع الاهتمام بالنشاط الحالي والتركيز عليه، والابتعاد عما قد يثبط دوافع الفرد في الإنجاز كأخطاء الماضي أو توقعات المستقبل السلبية. وهي أمور يمكن استغلالها في مجال العمل وحتى التعلم، فمن خلالها يمكن اكتشاف المواهب وتطوير المهارات والإبداع في الإنجاز.

7. نموذج خبرة التدفق في مجال التربية والتعليم: قام العالم Egbert(2003) بإسقاط مبادئ خبرة التدفق على المجال التربوي وبصفة خاصة مجال تعليم اللغات، وقد اقترح عددا من الشروط لضمان حدود الخبرة:

أ. **تصميم المهمة التعلمية التعليمية:** يشترط على المعلم تحديد مهمات واضحة، مثيرة لاهتمام المتعلم، قابلة التحقق، مع تحديد أهداف تعليمية واضحة تشترط التوازن بين تحديات المهمة ومهارات المتعلمين.

ويرى أن خبرة التدفق تحتاج إلى تحديد أهداف واضحة لدى المتعلمين في كل خطوة من خطوات الدرس، تستثير وتحفز دوافعهم للتعلم، فالميل والاهتمام عاملان أساسيان للدافعية، كما يعمل على استثارة الرغبة في بناء المعارف ويقوم بإثارة فضولهم والحفاظ عليه.

ب. **بيئة التعلم:** إن خبرة التدفق تشترط درجة من التركيز، توزع الانتباه بشكل معقول، والتقليل من التدخلات والمثيرات الخارجية.

ولتحقيق ذروة الأداء يحتاج المتعلم الى تركيز على ما يقوم به حتى يفقد الاحساس المألوف بمرور الوقت وهذا يتطلب قدرا من الاستقلالية عن المعلم والزملاء.

والمهمة التي تستثير خبرة التدفق ينبغي أن تجعل المتعلم يعقد أنها ذات أهمية و مغرى على على أن تستند الى افتراض أنها لاتنتج القلق.

ج . أداء المهمة التعليمية : يحتاج المتعلمون الى الشعور بأن المهمة فى المتناول، كما يحتاجون الى الاحساس بالضبط الذاتي للموقف أثناء النشاط. (xianer guan, 2013,p:787-788)

وعليه يمكن القول ان تأمين الإطار العام للبيئة التعليمية بداية باكتشاف قدرات التلميذ ومهاراته،الى بناء موقف تعليمي مناسب له وضبط المتغيرات و المثيرات الخارجية مع التركيز على عدم جعل التلميذ يشعر بالعجز من خلال ترك المجال لقدراته للنمو والتطور بتقديم وضعيات اشكالية متدرجة الصعوبة.كلها امور تمهيد لخبرة التدفق النفسي بأن تظهر لدى المتعلم، والهدف هنا ليس ظهور تلك الخبرة بقدر ما هو جعل الطلبة يحسون بمتعة التعلم وبكفاءتهم الذاتية،وقدرتهم على الوصول الى حلول مبتكرة للموقف التعليمي وتنمية الإبداع لديهم.

8-كيفية تعزيز خبرة التدفق النفسي لدى المتعلمين :

نظرا للدور الذي قد تلعبه خبرة التدفق في مجال التربية والتعليم، يمكن للهيئات التعلمية في مختلف المستويات تعزيزها من خلال عدد من الإجراءات التي يمكن تطبيقها على الارض الواقع نذكر منها:

أ. من الضروري تنمية وعي الطلبة بمهاراتهم الخاصة ، ويتم ذلك من خلال اعداد اختبارات ومواضيع تمثل عقبات يتوجب عليهم اجتيازها وحالما يتمكنون من التحكم فيها يدركون تلك المهارات لديهم، لذا ينبغي استخدام الاختبارات باعتبارها أداة لرصد مستويات المهارة لدى المتعلمين.

ب. يجب على المتعلمين مساعدة الطلبة على تطوير كفاءاتهم الذاتية لتتناسب مع مستويات التحدي التي تفرضها المهمة من خلال تقديم مواضيع بسيطة في البداية ثم التدرج في التعقيد.

هذه العملية في الواقع إحدى مهام المعلم، أما في الحياة العملية فيجب على الفرد أن يكون قادرا على اتخاذ القرار المناسب خاصة عندما تكون المهارة لا تتناسب مع التحديات، وهذا الأمر يتطلب تنمية مهارات مناسبة للحكم على مستويات التحدي.

ج. ينبغي تنمية الوعي لدى الطلبة بأن مهاراتهم يمكن أن تتطور من خلال التعلم، وأنها تحتاج للممارسة بشكل مستمر وأن الدافع للتعلم يجب أن يكون ناتجا عن إدراكهم لأن تطوير المهارات يتطلب مواجهة تحديات جديدة في المتناول وذلك لدعم المهارات التي يمكنها تحقيق مستويات مناسبة لتلك التحديات.

د. يحتاج المعلم إلى أن يشعر بالسيطرة على التحديات، ربما لا يحدث هذا لفترة طويلة خاصة لدى الطلبة الذين لديهم درجة طموح أقل، ما يتركهم عالقين في مستويات مناسبة لتلك التحديات.

هـ. يمكن تصميم بيئات تعلم قادرة على استثمار الميول الطبيعية للمتعلم للحصول على الخبرة المثمرة تؤمن التوازن بين تحديات الدرس ومهاراته في إثارة الدوافع الداخلية لديه والإحساس بالسيطرة. (Steels Luc,2003,10_11)

يمكن القول أنه ليس من الصعب تطبيق تلك الإجراءات من خلال تصميم بيئات تعلم تراعي تلك الشروط، وهو ما تسعى إليه برامج التعلم الحديثة من خلال تنوع مجالات التعلم بما يؤمن إيلاء بعض الاهتمام بميول المتعلم وقدراته، إضافة إلى واقع التدرج في مستويات الصعوبة بين الوحدات التعليمية المختلفة، تبقى النتيجة المنتظرة يظهرها شكل الممارسة ومدى التقيد بتلك الإجراءات أو استحداث إجراءات أخرى أكثر مناسبة للبيئة التعليمية ذات الطابع الخاص. على الأقل من أجل استثمار قدرات المتعلمين القصوى وتحفيز دافعيتهم للتعلم والإنجاز.

9ـ خبرة التدفق لدى المدرسين:

يعيش المدرس خبرة التدفق أثناء تواجده في الفصل الدراسي مع متعلميه، وهو يؤدي مهمة (الدرس) تعليمية تعلمية، وتتصف خبرة التدفق لديهم بما يلي:

أ. **الاهتمام والمشاركة:** إن خبرة التدفق لا تحدث لدى المدرسين عندما يكون لديهم اهتمام وهدف واضح فقط بل عندما يكون لديهم كذلك تصورات مشتركة مع طلبتهم لهذه الاهتمامات والأهداف، ما يجعل المعلم ينغمس في النشاط بحيث يقدم نموذجا للطلبة يوضح فيه قيمة التعلم في حد ذاته، ويعمل على تحفيزهم وإشراكهم في العملية، وما يزيد من شعوره بالتدفق اهتمام الطلبة ومشاركتهم في مستويات صعبة من درس ناجح.

ب. **التواصل الأصيل:** غالبا ما تظهر حالة التدفق لدى المعلمين إذا ما شعروا بوجود نموذج للاتصال الصفي الأصيل وليس الميكانيكي. وفي هذا الإطار يعترف فان لير (1996) أن عملية الإنغماس في وضعية التعلم خاصية اساسية لدى الأشخاص الذين يعملون في مجال التعليم وهي راجعة إلى التفاعل الأصيل بين المعلم والمتعلمين نتيجة التواصل الدائم في حجرة الصف، وتبنى هذه الأصالة في العلاقة بفضل عمليات الحكم الذاتي والاحترام والنزاهة الأخلاقية مع الآخرين.

ج.**العفوية عدم القدرة على التنبؤ بحدوث التدفق:** يحدث التدفق لدى المعلمين بشكل عفوي بحيث لا يمكن التنبؤ به، كونهم لا يخططون لذلك مسبقا.

وتشير البيانات المجمعة في إطار كل من الأصالة والعقوبة بأن التدفق قد يكون ذو صلة بقضايا الحكم الذاتي للمعلمين، والحكم الذاتي هو حرية للسماح لرغبات الطالب الحقيقية بدخول الفصول الدراسية، والسعي لتحقيق هذه الرغبات حتى لو كانت لا تتطابق مع خطة الدرس.

د. **لحظات التعلم:** ينظر المعلم أثناء دخوله حيز التدفق النفسي للتعلم على أنه عملية عامة وشاملة، أي أن عملية التعلم تحدث للمتعلمين وله هو أيضا، بمعنى أنه هو في حد ذاته يكتسب تلك المعرفة التي يقدمها لمتعلميه.(Christine.M Tardy and Bill Snyder,p :120_123)

إن ما سبق يبدو كوصف لخبرة التدفق لدى المعلمين أكثر من كونه تحليل لكيفية حدوث لتلك الخبرة، ربما هذا راجع لكون تلك الأوصاف صادرة عن عدد من المعلمين الذين خاضوا تلك التجربة، عموما فشروط حالة التدفق النفسي لدى المعلم هي نفسها شروط حدوثها لدى أي فرد يقوم بنشاطه المفضل، على شرط أن يكون التعليم هو ذلك

النشاط المفضل حتى نقول أن المعلم عاش حقا تجربة التدفق النفسي باعتباره معلما، ويأتي ذلك من خلال المبادئ التسعة التي سبق ذكرها وتوظيفها في مجال التعليم باعتباره المهمة الذي سيقوم بها المعلم.

خلاصة:

إن التدفق النفسي نظرية قيد البحث والتطوير توالت عليها عدد من الدراسات بهدف توضيحها أكثر واستغلالها في مجالات مختلفة من الحياة، أما الفصل الحالي فقد تعرض للمحاور الرئيسية لها وحاول توظيفها في مجال التربية والتعليم باعتباره ذا أهمية كبرى في حياة الأفراد والمجتمعات، وعليه يمكن القول أن تجربة التدفق رغم كونها خبرة ذاتية تتولد بذاتها إلا أنه من الممكن على الأقل توفير الظروف الملائمة لحدوثها في المجال الذي نسعى لتطوير مردوده وإنتاجيته، وهو ما تم توضيحه من خلال توظيف ما توفر من معلومات في الموضوع في ميدان التربية والتعليم باعتباره المجال الرئيسي للدراسة الحالي.

الفـــصل الرابـــع: تـــوكـــيـــد الـــذات

1. تعريف توكيد الذات
2. أهمية التوكيدية
3. خصائص السلوك التوكيدي
4. صفات الشخص المؤكد لذاته
5. صفات الشخص غير المؤكد لذاته
6. مكونات السلوك التوكيدي
7. المشكلات التي يعاني منها الفرد في حالة انخفاض مستوى توكيده
8. الاجراءات السلوكية التي تفيد في معالجة مشكلة عدم توكيد الذات
9. العوامل التي تسهم في تشكيل التوكيدية
10 . النظريات المفسرة لتوكيد الذات
11. العلاقة بين توكيد الذات وفترة المراهقة

تمهيد:

ظهرت البدايات الأولى لاستخدام مصطلح التوكيدية على يد **سالتر Saltar** 1949 تحت مفهوم الاستثارية Excitationism والذي يعتقد بأن الطفل يولد بشخصية استثارية تستجيب لمثيرات البيئة، فهو يتصرف من غير قيود; ومن خلال تعلمه أنواع السلوك الصحيح أو الخاطئ يظهر لديه السلوك الانكفافي أي الكف عن السلوك غير المقبول. (رفه، 1434، صفحة 38)

وبعدها توالت التعريفات واختلفت توجهات النظر وفيما يلي عرض لمختلف التعريفات والنظريات المفسرة للتوكيدية وعرض لصفات المؤكدين وغير المؤكدين لذواتهم.

1. تعريف توكيد الذات:

ويعتبر وولب Wolpe 1958 أول من اقترح مفهوم التوكيد assertivness لأنه برأيه أكثر تحديدا للمعنى. ويعرف السلوك التوكيدي بأنه : " التعبير المناسب عن انفعال –عدا القلق – نحو شخص آخر، وتشمل هذه الانفعالات التعبير عن مشاعر الصداقة، والوجدان والمشاعر التي لا تؤذي الآخرين. (الخوالدة، 2014، صفحة 425)

وكان مفهوم توكيد الذات مقصورا – في بداية استخدامه في المجال– على الإشارة إلى قدرة الفرد على التعبير عن المعارضة بالغضب والاستياء تجاه شخص آخر، أو موقف من المواقف الاجتماعية. إلا أن هذا المفهوم قد اتسع ليشتمل على كل التغييرات المقبولة اجتماعيا للإفصاح عن الحقوق والمشاعر الشخصية. ومن أمثلة ذلك نجد الرفض المؤدب لطلب غير معقول، التعبير عن الضيق أو السخط أو الاشمئزاز، التعبير الصادق عن الاستحسان، الإعجاب، التقدير، الاحترام. (غريب،1987، صفحة 52).

يرى كوتلر Cotler أن توكيد الذات سمة شخصية تساعده على التعبير عن مشاعره وأفكاره بطريقة لفظية أو غير لفظية، وتجعله يتمتع بحرية الاختيار في الحياة، كما يمكنه إقامة علاقات اجتماعية محكمة وصريحة. (براك، 2016، صفحة 10)

ويعرف **شوقي** توكيد الذات: بأنه: قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره سواء كانت سلبية أو إيجابية نحو الطرف الآخر، والتعبير عن آرائه سواء اتفقت أو اختلفت مع الآخرين، والدفاع عن

حقوقه وعدم الإذعان للضغوط التي تجبره على إتيان ما لا يرغب به من أفعال. (العوض، 2017/2016، صفحة 43)

أما **لازاروس Lazarus 1966** فقد عبر عن السلوك التوكيدي بأنه: " القدرة على قول لا، وطلب خدمة من الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، وبدء محادثة عامة والاستمرار فيها وإنهائها. (حلاسة، 2016، صفحة 143)

أما كلا من **جلين ونيرلا Glenn Nerella** 1985 فيرون بأن توكيد الذات: سلوك مقبول اجتماعيا ويعكس قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي ويرتبط بزيادة مشاعر الكفاءة النفسية. (عزمي، 2012، صفحة 11)

كما يرون **Chen , Lia, li** 2000 بأن توكيد الذات يتركز على تقدير الذات: أي رؤية الفرد لنفسه وما فيها من قدرات وكفاءات. وعلى تقييم الفرد لتقدير الآخرين له ومدى احترامهم له، ومكانته عندهم. دون عدوان أو تكبر. كما يرون بأنه القدرة على قول لا، وطلب الخدمة من الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية. (الضلاعين، 2011، صفحة 24)

ويعرف **الظاهر** 2004 و **Dietz, Jennings, and Abrew 2005** بأنه: قدرة الفرد على تنمية قدراته على التعبير الملائم عن مشاعره المختلفة وأفكاره وآرائه ومواقفه تجاه الأشخاص والأحداث، والمطالبة بحقوقه دون ظلم أو عدوان. النشاشيبي 2003 . (الخوالدة، 2014، صفحة 425)

ويعرفه **الهادي والعزة** (2005): بأنه استجابة توكيدية يستعمل فيها وسائل كثيرة منها التحدث الذاتي عن المشاعر عند الفرد، استعمال تعابير الوجه، استعمال التعبير عن الافكار المخالفة لأفكار الاخرين دون ايذائها ويستعمل فيه كلمة (انا) للتعبير عن ذات الفرد وهويته وهو اسلوب مستهدف من نظرية ولبي Wolpe وسالتر Salter (جعدان، 2013، صفحة 534)

ويعرفه **عبد الستار إبراهيم** أيضا بأنه: القدرة على التعبير الحر والتلقائي عن النفس، والدفاع عن الحقوق الشخصية. (ابراهيم، 2008، صفحة 23)

- ومن هنا نرى بأن هناك اختلاف في وجهات النظر قد يرجع سببها إلى اختلاف توجهات العلماء والمدارس التي ينتمون إليها، فمنهم من عرفه على أنه القدرة على التعبير عن المشاعر

والأفكار، ومنهم من اعتبره سلوك لائق اجتماعيا أو استجابة توكيدية مركزا فيها على الجانب السلوكي الظاهر في السلوك اللفظي وغير اللفظي.

- تتفق الباحثة مع تعريف **هبة أبو هاشم** 2013 فترى التوكيدية بأنها: قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية ومطالبة الآخرين بتغيير بعض السلوك غير المرغوب فيه، وتعني المبادأة وعدم الخجل في طلب أي خدمة وعدم التردد أو إبداء الرأي أو التعبير عنه. (الجوهري، 2017، صفحة 798)

* ومن هنا نستنتج بأن توكيد الذات هو عملية تتضمن عدة أمور منها:

- التواصل مع الآخرين بشكل أكثر صراحة ومباشر.
- القدرة على قول كلمة لا.
- التعبير عن مشاعر الغضب بدون توتر.
- العبير عن الذات بشكل صريح وببساطة.
- الشعور بالراحة وعدم التوتر بمواقف جديدة غير معتادين عليها.
- الحصول على الاحترام والتقدير من الآخرين (كالأقران، والعائلة).
- التمتع بالحقوق الشخصية، دون سلب حقوق الآخرين. (الحلو، 2012، صفحة 27)

2. أهمية توكيد الذات:

تتمثل أهمية السلوك التوكيدي في إكساب الفرد القدرة على تجنب أو ممارسة سلوك يمكنه من التعبير عن مشاعره الإيجابية أو السلبية وردع العنف والعدوان الموجه إليه، والقدرة على مواجهة المشكلات و عدم التورط في سلوكيات منحرفة أو ضارة.

ويرى ديتز و آبرو Ditez , Abrew 2005: بأن أهمية التوكيدية تتمثل في السلوكيات التي تنعكس إيجابا على شخصية الفرد ومن بينها: الدفاع عن الحقوق الشخصية والمهنية، التحرر من مشاعر الذنب غير المعقولة بعد رفض السلوكيات الخاطئة. تقبل الآراء المختلفة والقدرة على قول لا، القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية.... (الضلاعين، 2011، صفحة 14)

والتوكيدية تعد جانبا مهما من جوانب الصحة النفسية للفرد، فهي تساعد على نمو تقدير الذات، وزيادة دافعية الإنجاز، وانخفاض القلق لدى الفرد، وهي أيضا مؤشر هام على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، فهي تساعد على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين إذ يستطيع الفرد طلب خدمات من الآخرين عند الحاجة. ومشاركتهم في الحديث والنقاش مع التعبير الملائم عن المشاعر والحديث عن الذات والاعتراف بالأخطاء. (رفه، 1434، صفحة 37)

كما يشير الصغير بأن التوكيدية تولد شعورا بالراحة النفسية وتمنع تراكم المشاعر السلبية، وتقوي الثقة بالنفس وهذا ما يساهم في انطلاق الفرد فكرا وسلوكا في مختلف ميادين الحياة، وبها يستطيع الفرد المحافظة على حقوقه ومصالحه وتحقيق أهدافه. (الصغير، 2010، صفحة 1)

وتتفق صليحة براك مع الصغير فيما سبق، كما أنها ترى بأن توكيد الذات يحرر الفرد من التبعية للآخرين والرضوخ لمطالبهم، والتخلص من لبحث على رضاهم ومجاملاتهم، كما أنه يجعلنا نتقبل وقوعنا في الخطأ، والبحث عن طرق لتصويبه. (براك، 2016، الصفحات 17- 19)

3. خصائص السلوك التوكيدي: تتعدد خصائص التوكيدية نذكر منها مايلي:

1/- **نوعي:** يتضمن عددا من المهارات النوعية، وهي:

- القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والآراء المتفقة مع الآخرين، أو المختلفة عنهم.
- الدفاع عن الحقوق الشخصية.
- المبادأة بالتفاعل الاجتماعي.
- رفض مطالب غير معقولة، والقدرة على قول لا.(عزمي، 2012، صفحة 13)

2/- **لا ينطوي على انتهاك حقوق الغير:** يعرف **لانج** و **جاكوبسكي 1976 , Lang Jakobowski** التوكيد بأنه: " الدفاع عن الحقوق الخاصة، والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات على نحو صريح ومباشر، وبطرق مناسبة ليس من شأنها انتهاك حقوق الآخرين.

حيث نأخذ في الحسبان ضرورة مراعاة حقوق الآخر جنبا إلى جنب مع حق الفرد في التعبير عن ذاته.

3/- **فعالية نسبية:** من المعروف أن السلوك التوكيدي وعواقبه يمكن تقييمها على نحو منفصل، فليس من الضروري أن يكون السلوك التوكيدي المرتفع فعالا دائما، إذ أن من المحتمل أن تكون له عواقب سلبية، حيث قد يجلب المزيد من المتاعب على الفرد، ويتوقف مدى فعاليته على عدد من المتغيرات كـ: المعيار المستخدم في تحديد الفعالية، هل هو الشخص أم الآخرون، أم الأهداف الموضوعية للسلوك، وإدراك الثقافة لمغزى السلوك، وطبيعة الجزاء الذي تقدمه في حال صدوره. (عزمي، 2012، صفحة 13)

4/- **موقفي:** يتنوع بدرج ما عبر المواقف كنتيجة لتأثره، بدرجات متفاوتة وبمتغيرات مختلفة تسهم في تشكيله، سواء منفردة، أو بالتفاعل بين مستوياتها المتعددة، وتتضمن تلك المتغيرات (المحددات) كلا من خصال الفرد، وخصال الطرف الآخر في موقف التفاعل، وخصائص الموقف بما يحويه من أشخاص سواء كانوا أصدقاء، أم أقارب، أزواجا، رموز سلطة، أو غرباء، وكذلك خصائصه الفيزيقية فضلا عن خصائص السياق الثقافي المحيط، ومدى حثها أو كفها للتوكيد، وكذلك مدى صعوبة الموقف وحيويته وأهميته للفرد. (حسين، 2006، صفحة 26)

5/-**قابل للتعلم:** التوكيد سلوك مكتسب، يقول (**غالاسي Galassi 1977: 4**) " لا نولد به مثل عيوننا الزرقاء". فالتوكيد قابل للتعلم، إما طريقة نظامية بواسطة برامج التدريب التوكيدي، والذي تعنى بتنمية مهاراته الفرعية، أو بطريقة ذاتية حيث يرتقي من خلال الخبرة الاجتماعية التي يكتسبها الفرد عبر تاريخه، فضلا عن محاولاته للتعرض للخبرات التي تساعده على تحسين مستوى توكيده.

6/-**يتضمن عناصر لفظية أو غير لفظية:** قد يصدر التوكيد بوصفه وسيلة للتعبير عن مشاعر الفرد وآرائه في صورة استجابة لفظية مثل: أنا لا أوافق على ما تقوله، أو غير لفظية من قبيل وضع الأصبع السبابة اليمنى في وضع متعامد على الفم لتحذير من يتحدث معك بطريقة غير لائقة من

الاستمرار في ذلك. وعادة ما يتصاحب هذان العنصران معا، لأن السلوك المؤكد محصلة لكل مكوناته اللفظية وغير اللفظية. (الحلو، 2012، صفحة 15)

4. صفات الشخص المؤكد لذاته:

- القدرة على التواصل مع الآخرين.
- الثقة بالنفس
- التمسك برأيه الصائب، والمضي وراء أهدافه.
- القدرة على الاعتراف بالخطأ.
- بوجه ويتقبل النقد.
- يقدم الاعتذار بشكل واضح وصريح.
- يعبر عن غضبه واستيائه.
- يطلب من الآخرين تغيير سلوكهم الخاطئ.
- يحترم حقوق الآخرين. (عزمي، 2012، الصفحات 13-14)

5. صفات الشخص غير المؤكد لذاته:

- صراعات غي العلاقات الشخصية الاجتماعية.
- الشعور بالعجز، وتضييع الفرص، والشعور بالوحدة والغضب
- الشعور بالضغط، التوتر، والقلق، والغضب دون القدرة على التعبير عن ذلك.
- عدم القدرة على ضبط الذات، وإيذاء الذات، مع صعوبة رفض إلحاح الآخرين للقيام بعمل ما خشية غضبهم.
- إصراره على الاحتفاظ برأيه لنفسه عندما يختلف مع الآخرين.
- لديه صعوبة في التواصل البصري مع الآخرين.
- عند قيامه بخطأ ما يقوم بتأنيب نفسه فقط.
- حين يقدم له شخصا معروفا يكتفي بالابتسام، فهو لا يستطيع تقديم الشكر له، أو إظهار المحبة والامتنان
- لذلك الشخص مباشرة وبوضوح تام. (الضلاعين، 2011، صفحة 28)

- عندما يتصرف معه شخص ما بطريقة غير لائقة فإنه يكتفي بالضيق والصمت وحرصه على أن لا يظهر ذلك للآخر.
- يطلق الشائعات ضد رئيسه ويشكوه للآخرين حين يحابي أحد الزملاء على حسابه.
- يعجز عن تنبيه الآخرين إلى ما يرتكبونه من أخطاء في حقه خشية أن يفقدهم. كما أنه لا يقدم اعتذرا إذا أخطأ لأن في اعتقاده بأن ذلك ينقص من قدره.
- يحول مجرى الحديث إذا ما سئل سؤالا شخصيا.
- لا يبدي غضبه من زميل غير مؤدب.
- حين يخطئ المدرس في شرح نقطة ما يكتفي بتنبيه زميله الجالس بقربه هامسا فقط.
- يتهرب من لقاء شخص لا يرغب في رؤيته.
- يدع الآخر يفهم ما يريد بصورة غير مباشرة.
- يدعي أنه فهم ما قيل له مع أن لديه استفسارات عديدة.
- لا يتقبل النقد فهو يعتقد بأنه حط من قدره. (الحلو، 2012، الصفحات 23- 24)

6. مكونات السلوك التوكيدي:

وهي عبارة عن سلوكيات لفظية وغير لفظية :

أ- **المكونات اللفظية:** الدفاع عن الحقوق الخاصة والعامة، توجيه النقد واللوم أو المدح، الاختلاف مع الآخر ومواجهتهم، التعبير عن الاحتجاج وطلب تفسيرات، الاعتذار العلني، الاعتراف بحدود الذات، رفض المطالب غير المعقولة، التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، المبادرة بالتفاعل.

ب- **المكونات غير اللفظية:** التقاء العيون، الابتسام، مدة وكمون الاستجابة، التوقيت، شدة الصوت، ارتباك الكلام، معدل سرعة الكلام، الصمت، التعبيرات الوجهية، وضعية الجسم. (عزمي، 2012، صفحة 15)

7. المشكلات التي يعاني منها الفرد في حالة انخفاض مستوى توكيده:

- ظهور شكاوي بدنية واضطرابات سلوكية.
- وجود صعوبات في العلاقة الشخصية.
- صعوبة مواجهة المشكلات في العمل.

- وهن العلاقات الأسرية.
- نشوء مشكلات ذات طابع اجتماعي وثقافي.
- ضآلة احتمال التغيير الاجتماعي. (الحلو، 2012، الصفحات 16- 21)

8. الاجراءات السلوكية التي تفيد في معالجة مشكلة عدم توكيد الذات:

أ/- عن طريق الوقاية منها وذلك من خلال:

1- تشجيع الوالدين والمربون على أن يكونوا اجتماعيين.

2- تشجيع ثقة الأفراد بأنفسهم.

3- أن يقدم الوالدان والمربون للأفراد الجو الدافئ والمريح وإشعارهم بأهميتهم.)المطيري ، (2009 ص 24)

ب/- عن طريق العلاج وذلك بإتباع الإجراءات العلاجية السلوكية التالية:

8.1- النمذجة : من الاساليب المهمة في تعلم السلوك التوكيدي والتي يمكن أنّ تزيد من اكتساب المهارات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين من خلال التقليد للنموذج وملاحظة تصرفات الاخرين، ومن هنا يكون التعلم بالملاحظة وعن طريقها يمكن ان يزداد تكرار السلوك المرغوب فيه .

8.2- التعزيز الاجتماعي : أي تعزيز الاستجابة المقبولة التي تظهر مباشرة وهو التشجيع اللفظي المعنوي الثناء على السلوك.

8.3- التعبير الحر عن المشاعر: هذا الاسلوب من شأنه ان يعلمَ المسترشد كيف يزيد من حريته الانفعالية والتلقائية وقدرته على توكيد الذات، ويعتبر من اهم الاساليب فعالية لأنه يساعد ويعودَ المسترشد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بطريقة تلقائية ويحولها الى كلمات صريحة ومنطوقة وبصورة مسموعة، على ان يكون هذا التعبير في حالات الانفعالات المختلفة سواء اكانت تتعلق بإبداء الحب أوالرغبة مثل (انني احب هذا الشيء، أو انه جميل ...الخ) أو عدم الرغبة مثل (انني لا ارغب في سماع هذا الموضوع، أو انني لا احب هذا الشخص وكل ما يدعو اليه...الخ) .

8.4-الحديث الايجابي مع الذات :وهنا يستهدف المرشد مساعدة المسترشد على استبدال حديثه غير الايجابي بحديث ايجابي عن ذاته مثل ان يقول انا جيد لماذا ازدري نفسي، انا لا احب ان اكون خجولاً، انا استطيع مشاركة الاخرين نشاطاتهم .

8.5- لعب الدور : ويقصد به تقليد ادوار اجتماعية من خلال تمثيل مشهد محدد من المسترشد امام المجموعة، لإثارة ضغوط نفسية او توتر او احباط ، وتدريبه على اداء الاستجابة الملائمة التي تؤدي إلى تأكيد ذاته وزيادة ثقته بنفسه ويعد لعب الدور احد طرائق السايكو دراما psychodrama وهي وسيلة علاجية ضمن اطار الجماعة.

8.6-أُسلوب التصعيد : ويعني التدرج في استخدام الاستجابة التوكيدية، إذ انه في بادىء الامر تكون الاستجابة بسيطة وعندما لا تتحقق يمكن اللجوء إلى التصعيد .

مثال ذلك، (لا تقاطعني)، ثم الطلب (دعني اكمل حديثي)،ثم التهديد بالانسحاب من النقاش (اذا لم تتركني أنهي حيثي فسوف انسحب من النقاش)، ثم التهديد بالانسحاب.

8.7- التغذية الراجعة: هنا يقدم المرشد النفسي للمسترشد تغذية راجعة عن سلوكياته سواء كانت ايجابية ام سلبية وعن استعماله للسلوكيات التدعيمية المؤكدة وغير المؤكدة لكي يسلك الايجابي منها ويبتعد عن السلبي.

8.8- التدريب البيتي (الواجب المنزلي): وهي نشاطات يعطيها المرشد لأفراد المجموعة الارشادية وقد تطبق داخل الجلسة وخارجها على أنّ يتم متابعة النتائج أول بأول وإعطاء التصويبات اللازمة لها ويمكن الإفادة منها في العملية،

وهي كذلك خطوة نحو تحمل المسؤولية تؤدي إلى تحقيق النجاح واحساس المسترشد بقيمته واهميته الذاتية، مما يساعده على المضي اكثر في هذا الالتزام وتنفيذ الخطة الارشادية . (جعدان، 2013، الصفحات 535- 536)

9. العوامل التي تسهم في تشكيل التوكيدية: هناك العديد من العوامل التي تسهم في تشكيل المهارات التوكيدية لدى الأفراد وتصنف لعدة مجموعات نذكرها في النقاط التالية:

أ- **المتغيرات الديموغرافية** وهي، الجنس، السن، مستوى تعليم الفرد، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

ب- **المتغيرات الشخصية:** وتتضمن الجوانب الانفعالية والمزاجية، الجوانب والعمليات المعرفية للفرد، مفهوم الذات، ووجهة الضبط (معتقدات الفرد عن محددات سلوكه)

جـ- **المتغيرات الموقفية** المرتبطة بخصائص المواقف الاجتماعية وطبيعتها وأهميتها والمعروفة بـ (مثيرات التوكيدية): أي العوامل الموجودة في الموقف ذاته التي تحدد كف السلوك أو تعجل بظهوره.

د- **المتغيرات المرتبطة بالسياق الثقافي والاجتماعي** الذي يجري فيه التفاعل الاجتماعي وهو ما يعرف بموقف المجتمع من التوكيدية.

هـ- **المتغيرات الأسرية:** أي المرتبطة بأساليب التنشئة الوالدية السوية وغير السوية.

و- **المتغيرات المرتبطة بالأشخاص الآخرين الموجودين في مواقف التفاعل الاجتماعي:** ويتضمن ذلك نوع الشخص وعمره، ومدى الألفة، والمركز الاجتماعي الذي يشغله. (رفه، 1434، الصفحات 32- 36)

10. النظريات المفسرة لتوكيد الذات:

10.1 - النظرية التوكيدية السلوكية: 1950- 1960

يرى أصحاب النظرية سالتر وولب ولازاروس: بأن عدم توكيد الذات سلوك متعلم يمكن فهمه وتفسيره وضبطه وتعديله، فضعف التوكيدية راجع لأسلوب الكف الذي تعلمه سابقا بعكس أسلوب الاستثارة التي كان يتميز به، وهنا يمكن تدريب الفرد على التوكيدية عن طريق إعادة الاشتراط بواسطة إثارة مواقف تشابه لمواقف الحياة المعاشة والتأكيد على حرية الفرد في التعبير والانفعال باتجاهيه الإيجابي والسلبي، وحرية في العمل.

10.2 - نظرية العلاج العقلي والعاطفي: 1952-1960

يرى إليس بأن الأفكار والمعتقدات والألفاظ غير العقلانية لدى الأشخاص تساهم كثيرا في ضعف التوكيدية لديهم في كل المواقف مثل فكرة أن يكون الإنسان محبوبا ومقبولا من الآرين في كل ما يقوم به، وأن ينجز كل شيء بشكل كامل دون أخطاء، وهو يؤكد على ضرورة تغيير هذه الأفكار بأخرى أكثر إيجابية مثل يستطيع الإنسان أن يكون أكثر سعادة إذا سار في عمل صحيح.

10.3- نظرية التعلم الاجتماعي: 1969- 1971

يشير العالم باندورا إلى التأثيرات القوية للنماذج على الأطفال فهم عندما يشاهدون فيلما كرتونيا أو أناسا يتصرفون بعدوانية، فهم يقلدون وسيلكون هذا السلوك غير المؤكد، وهذا لأنه لم تتح لهم الفرصة لمشادة نماذج في أدوار أخرى مؤكدة. (الضلاعين، 2011، الصفحات 21– 22)

10.4 - نظرية السمات والعوامل:

تقوم هذه النظرية على اكتشاف السمات التي تكون شخصية الفرد ثم قياس درجة وجود هذه السمات لدى مختلف الأفراد.

كما أن السلوك الإنساني يمكن قياسه من خلال العوامل المحددة والمتغيرات التي تكون مسؤولة عن ذلك السلوك ومن أهم رواد هذه النظرية ألبورت Allport وكاتل Cattel. (المطيري، 2009، صفحة 19)

11. العلاقة بين توكيد الذات وفترة المراهقة:

رأى العلماء بأنه من الضروري الاهتمام بمرحلة المراهقة نظرا لأهميتها وما تتميز به من خصائص، فهي فترة تسودها انفعالات كثيرة مختلفة تتميز عموما بعدم الثبات والاستقرار. وترى جالهاوس Galhouse 2003: بأن المراهقين في هذه المرحلة يحظون بدرجة أُقل من الدفء والقبول الذي بدوره يؤثر على توكيدهم لذواتهم.

ويرى كيم Kim 2003: بأن هناك علاقة وطيدة بين فترة المراهقة ومراحل تشكيل الهوية للذات عند المراهقين، فهو في حالة تغير من مطالب مرحلة الطفولة لمطالب مرحلة البلوغ والرشد، حيث تزداد فيها العدوانية والنشاط الغريزي، ومحاولة صد الذات عن الأخطاء، وهذا ما يزيد من قلق وتوتر المراهق وإحباطه، وميله إلى التفريغ بعدوانية أو بالانسحاب، وهذا ما يؤدي به إلى عدم الرضا عن الذات أو توريط نفسه في المشاكل. (الضلاعين، 2011، الصفحات 23– 24)

خلاصة

حاولت الباحثة من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على مهارة توكيد الذات من خلال تعريف توكيد الذات، وصفات المؤكد لذاته، وأهمية التوكيدية،، والتي تعتبر ذات أهمية كبيرة في التواصل الاجتماعي، وتساهم في تحقيق الانسجام والتكيف بين أفراد المجتمع كافة.

الفصـــــل الخـامـــــس: التـوافـــــق الـدراســـــــي

تمهيد

1. نبذة تاريخية عن مصطلح التوافق
2. تعريفات التوافق.
3. الاتجاهات المختلفة المفسرة لمفهوم التوافق
4. خصائص الشخصية المتوافقة.
5. مؤشرات التوافق.
6. سوء التوافق.
7. مظاهر سوء التوافق.
8. أبعاد التوافق.
9. تعريف التوافق الدراسي.
10. أبعاد التوافق الدراسي.
11. العوامل المساعدة على التوافق الدراسي.
12. العوامل التي تؤثر على توافق التميذ دراسيا.
13. كيف تسهم المدرسة في تحقيق التوافق لتلاميذها.

خـلاصة.

تـــمهيـــــد:

التوافق مصطلح شديد الارتباط بالشخصية في جميع مراحلها ومواقفها وهو ما أهله إلى أن يكون أحد المفاهيم الأكثر شيوعا وانتشارا في علم النفس، وكذا الصحة النفسية وقد تضاعفت أهميته في هذا العصر الذي ازدادت فيه الحاجة إلى الأمن والاستقرار النفسي والاجتماعي، وقد اتخذ المهتمون في دراسة التوافق جوانب متعددة في سبيل تحديد هذا المفهوم؛ ويجمعون بأنه عملية تفاعل ديناميكي مستمر بين قطبين أساسيين أحدهم الفرد نفسه والثاني البيئة المادية والاجتماعية، أي يسعى الفرد إلى إشباع حاجاته البيولوجية والسيكولوجية وتحقيق مختلف مطالبه متبعا في ذلك وسائل ملائمة لذاته وللجماعة التي يعيش بين أفرادها، ونظرا لكون التوافق دليل على تمتع الإنسان بالصحة النفسية الجيدة خصص هذا الفصل لأهم أبعاد التوافق بما فيها التوافق الدراسي ومختلف خصائصه والعوامل المؤثرة فيه. ولا يمكن للفرد الوصول إلى مستوى مقبول من التوافق و ما ينتج عنه من راحة نفسية واندماج سليم، إلا إذا استطاع تحقيق أكبر إشباع ممكن لحاجاته الفطرية والمكتسبة.

وقبل مناقشة و دراسة جوانب موضوع" التوافق"، يجدر بنا أولا التطرق إلى مفهومه ومختلف الاتجاهات التي تناولت هذا المفهوم.

فالتوافق يشير إلى عملية التفاعل بين الفرد بما لديه من حاجات وإمكانات وبين البيئة بما فيها من خصائص ومتطلبات، كما أنه يشير إلى ما ينتهي إليه الفرد من حالة نفسية، نتيجة قيامه بالاستجابات التكيفية المختلفة ردًا على التغير في الوقت.

I. *نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق:*

التوافق مصطلح يعني التآلف والتقارب، فهو نقيض التخالف والتنافر، ومفهوم التوافق مستمد من مصطلح التكيف الذي استخدم في علم الأحياء والذي زادت أهميته بعد ظهور نظرية داروين C. DAREWIN للتطور سنة 1859، إذ يعتبر هذا المصطلح حجر الزاوية في نظريته، ويشير مصطلح التكيف في علم الأحياء إلى البناء البيولوجي والعمليات التي تساهم في بقاء الأجناس. فالخواص البيولوجية التي تتوافر في الكائن الحي لا يمكن أن تساعد الكائن على البقاء والاستمرار إلا إذا توافر ما يساعدها على ذلك.(النيال، 2002، صفحة 138).

يتضح مما سبق أن التكيف من وجهة نظر علم الأحياء يركز على قدرة الكائن الحي على التلاؤم مع الظروف البيئية وهذا يتطلب منه مواجهة أي تغيير في البيئة بتغيرات ذاتية وأخرى بيئية، واستفاد علماء النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف واستخدموه في المجال النفسي بمصطلح التوافق، حيث أنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء الاجتماعي والنفسي للفرد؛ إذ يفسر السلوك الإنساني بوصفه توافق مع مطالب الحياة وضغوطها، وهذه المطالب هي نفسية اجتماعية بحد ذاتها، ويتضح في صورة علاقات متبادلة بين الفرد والآخرين، وتؤثر بدورها في التكوين السيكولوجي. (صبره، 2003، صفحة 132).

لقد اهتم الباحثين بهذا الموضوع بغية التمييز بين مصطلحي التكيف والتوافق وأشاروا إلى أن التكيف يعني السلوك الذي يجعل الكائن الحي في نشاط لممارسة الحياة في محيطه الفيزيقي والاجتماعي، بينما بشير مصطلح التوافق إلى الجانب النفسي من نشاط الإنسان وسعيه للتعامل المرن مع مطالب الحياة.

كما حاول **كاتل Cattell** 1966 أن يضع تعريفا أكثر تحديدا للتوافق عندما قارن بين ثلاثة مصطلحات: التكيف، التوافق، والتكامل.

فالتكيف يستخدم بمعنى اجتماعي فيعني انسجام الفرد مع عالمه المحيط به. و**التوافق** يعني العمليات النفسية البنائية والتحرر من الضغوط والصراعات النفسية وانسجام البناء الدينامي للفرد ويربط **كاتل** بين التكيف والتوافق، فالشخص الذي يسلك سلوكا يرضى عنه المجتمع ولكنه يتعارض مع ما يؤمن به، هذا الشخص متكيف لكنه غير متوافق. أما **التكامل** فيعني مدى تآزر كل طاقات الفرد في سبيل تحقيق هدف معين، فإذا كان الفرد متكيفا ومتوافقا فهو في حالة تكامل، ذلك لأن هناك اتساق في سلوكه ودوافعه وأهدافه. (شاذلي، 2001، الصفحات 77، 78).

من هنا فالتوافق مفهوم إنساني بحت بقدره الفرد على التوافق مع الدوافع المكتسبة أو الدوافع الاجتماعيه، أما مفهوم التكيف فيشمل تكيف الكائن الحي عامة (الإنسان، الحيوان، النبات) إزاء البيئة التي يعيش فيها، وهو محاولة الفرد للتعايش والانسجام مع الدوافع البيولوجية مثل المأكل والمشرب. (عوض،1990، صفحة 80).

يتبين مما سبق أن السلوك الذي يبديه الفرد يفهم على أنه التكيف مع الجوانب المختلفة من المتطلبات البيئية الطبيعية، وأنه توافق للمتطلبات السيكولوجية، وكلاهما يؤديان وظيفة متشابهة تهدف إلى دراسة وفهم السلوك الإنساني، فالفرد بإمكانه أن يتلاءم مع الظروف البيئية الطبيعية كما بإمكانه التلاؤم مع الظروف الاجتماعية والنفسية المحيطة به وذلك بتغير الظروف وفق ما لديه من إمكانيات يتميز بها الجنس البشري.

كما نستنتج أن موضوع التوافق قد تناوله علوم الأحياء والنفس والاجتماع، بحيث يقع وسط كل هذه العلوم وبالرغم من اختلاف أوجه النظر في تعريف التوافق إلا أن كل وجهة نظر أصفت شيء ما، فمن وجهة نظر علم النفس تتمثل في تكوين علاقة متناسقة بين الحاجات الذاتية والمتطلبات البيئية الاجتماعية وهو القدرة على التعديل والتغيير، ومن وجهة نظر علم الأحياء تتمثل في العلاقة المنسجمة التي يأتي بها الفرد بحيث تتفق وشروط التنظيم الاجتماعي وتقاليد الجماعة من وجهة نظر علم الاجتماع، كما اهتم الكثير من المختصين بدراسة سيكولوجية الشخصية بإعطاء التوافق أهمية كبيرة في دراساتهم العلمية، بحيث اعتبروا التوافق والشخصية موضوعين متلائمين ومن الصعب التفريق بينهما.

2. *تعريف التوافق:*

هنالك طريقتان لعرض مفهوم التوافق، تتمثل الأولى في البحث عن ما ورد في قواميس علم النفس المختلفة، والثانية في عرض تعاريف العلماء الباحثين، الذين قاموا بدراسات حول موضوع التوافق. (شاذلي، 2001، صفحة 72).

أولاً: التعريفات التي وردت في بعض المعاجم ودوائر المعارف النفسية:

1. المعجم الشامل للمصطلحات السيكولوجية والتحليل النفسي:

English, H.B & English , A.C التوافق هو حالة من العلاقة المتالفة مع البيئة حيث يكون الشخص قادرا على الحصول على إشباع لأكبر قدر من حاجاته وعلى أن يواجه كافة المتطلبات الجسمية والاجتماعية التي تفرض نفسها عليه. (شاذلي، 2001، صفحة 73).

2. يعرف معجم العلوم السلوكية Woleman: التوافق بأن علاقة متسقة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد ومواجهة معظم متطلباته الجسمية والاجتماعية التي تفرض نفسها عليه، وهو تغيرات في السلوك التي يقتضيها إشباع الحاجات ومواجهة المتطلبات حتى يستطيع الفرد أن يقيم علاقة متسقة مع البيئة. (شاذلي، 2001، صفحة 74).

3. دائرة المعارف النفسية: Eyesenck .H.J & Arnold & Meili التوافق هو: حالة يتم فيها إشباع حاجات الفرد من جانب ومطالب البيئة من جانب آخر إشباعا تاما. وهي تعني الاتساق بين الفرد والهدف أو البيئة الاجتماعية. (شاذلي، 2001، صفحة 74).
4. الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي: **وليم الخولي** التوافق هو: تعديل في الكائن بحيث يتلاءم مع الظروف أو إحداث تعديل في البيئة، أو يعدل الكائن الحي بعضا منه وبعضا من البيئة لإعادة حالة التوازن. ويتناول التوافق نواحي فيزيائية، ونواحي بيولوجية وفسيولوجية، ونواحي نفسية، ونواحي اجتماعية. (شاذلي، 2001، صفحة 75).

ثانياً: تعريفات بعض علماء النفس:

1. يعرفه **Lazarus** بأنه مجموع العمليات النفسية، التي تساعد الفرد على التغلب على المتطلبات المتعددة. (القذافي،1998 صفحة، 109).
2. ويعرفه **كارل روجرز Karl Rojers** على أنه : قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما فيها ذاته، ثم العمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته. (القذافي،1998 صفحة، 110).
3. **محمود الزيادي** (1969) يرى بأن التوافق هو القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين مثمرة وممتعة تتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى القدرة على العمل المنتج الفعال الذي يجعل من الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي. فالتوافق مفهوم شامل يرمز إلى حالة معينة من النضج يصل إليها الفرد. (شاذلي، 2001، صفحة 78).

4. **صلاح مخيمر** (1972) يرى بأن التوافق هو تلك العملية التي تتيح للفرد تحقيق ذاته وإمكانياتها وخفض توتراته استعادة لاتزانه الداخلي وتلاؤما مع متطلبات البيئة، أو هي اتزان بين شخصية الفرد وبيئته. (شاذلي،2001، صفحة 79).
5. **أحمد عزت راجح** (1973) التوافق هو حالة من التواؤم والانسجام بين الفرد وبيئته تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية. ويتضمن قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا، أو مشكلة مادية، أو اجتماعية، أو خلقية، أو صراعات نفسية، تغييرا يناسب هذه الظروف الجديدة. (شاذلي،2001، صفحة 81).
6. أما **مصطفى فهمي** (1979) فيعرف التوافق بأنه: عملية دينامية مستمرة التي يهدف فيها الشخص إلى تغيير سلوكه لإحداث علاقة أكثر تلاؤما بينه وبين بيئته، أي القدرة على بناء علاقات مرضية بين المرء وبيئته.(فهمي، 1979، صفحة 23).
7. ويعرفه **نبيل سفيان** (2004) بأنه: إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية، واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه. (سفيان، 2004، صفحة 153).

وفي الأخير نستخلص من التعاريف السابقة أن التوافق هو عملية تعديل وتغيير الفرد لسلوكه وفق متطلبات البيئة، بحيث يكون هذا الفرد قادرا على تحقيق توافقه الشخصي والاجتماعي وبالتالي الشعور بالرضى.

كما نستنتج بأن هناك اتفاق في محمل هذه التعريفات، ويبدو هذا الاتفاق في أن التوافق يشمل عنصرين أساسين هما: التوافق مع الذات، والتوافق مع المحيط أو البيئة، أما التوافق في شكله العام فيتمثل في قدرة الفرد على التوازن والاستقرار مع ذاته وبين البيئة التي يعيش فيها.

3. *الاتجاهات المختلفة المفسرة لمفهوم التوافق:*

يعد مفهوم التوافق من المفاهيم المركزية في علم النفس إلى درجة أن بعض العلماء، يعرفون علم النفس بأسره بأنه العلم الذي يهتم بعمليات التوافق العامة للكائن الحي داخل محيطه.

ويعتبر بيل(1936) **H.M. Bell** من الأوائل الذين اهتموا بموضوع التوافق، حيث وضع له مقياس، أشتهر باسمه، ويرى Bell أن مجالات التوافق الأساسية تنحصر في: التوافق المنزلي، الصحي، الاجتماعي، الانفعالي، المهني، والتوافق العام. (عوض،1990، صفحة 80)

وسنعرض مختلف الاتجاهات التي حاولت تفسير مفهوم التوافق حسب الشكل التالي:

شكل رقم 1 الاتجاهات المختلفة التي تفسر مفهوم التوافق (عوض،1990، ص81)

ويشير **دمنهوري** (1996) إلى ثلاثة اتجاهات رئيسية للتوافق، وهي:

- **الاتجاه الفردي:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق يمثل إشباع لحاجات الفرد التي تثيرها دوافعه سواء أكانت حاجات عضوية أم اجتماعية، والتوافق عندهم هو المرونة في مواجهة الظروف المتغيرة، وهي عملية دينامية مستمرة، والشخص المتوافق هو الشخص الذي يستطيع تغيير دوافعه أو تغيير البيئة أو تغيير الاثنين معًا إذا اقتضت الحاجة لذلك بشرط أن تكون العلاقة هي علاقة اتفاق وليس علاقة اختلاف. (عوض،1990 ، صفحة 81).
- **الاتجاه الاجتماعي** :أصحاب هذا الاتجاه يرون أن التوافق هو المسايرة للمجتمع وموافقته على معاييره وأنماطه السائدة، وهم يرون أن التحول من الطفولة إلى البلوغ، ومن دائرة الأسرة إلى محيط البيئة الخارجي، ومن الحياة المدنية إلى الحياة العسكرية، ومن الريف إلى الحضر، يشكل تغييرًا ثقافيًا، وأصحاب هذا الاتجاه خلطوا بين مصطلح **(Conformity)** الذي يعني مسايرة ومصطلح التوافق **(Adjustment)**، ذلك أنهم يرون أن الفرد المتوافق هو الذي يستخدم قدراته

وفقا للنماذج والمعايير الاجتماعية لكي يتعرف ويصدر أحكامه وفقًا لأحكام ومعتقدات وسلوك الجماعة، إذًا التوافق عندهم خضوع كامل لظروف والأحوال السائدة، وتعديل مستمر للاتجاهات والمشاعر والمعتقدات الفردية بما يتفق مع ما تراه الجماعة، لكن التوافق ليس معناه الخلو من الصراع، وعليه فالتوافق ليس انصياعًا لمطالب المجتمع لا سيما إذا كانت هذه المطالب في بعض وجوهها ليست سليمة، وإنما هو إشباع لمطالب وحاجات الفرد النفسية.(عوض، 199 0، صفحة 81).

- **الاتجاه التكاملي:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق عبارة عن عملية مواءمة بين حاجات الفرد ومطالب البيئة، فهي عملية مركبة من عنصرين أساسيين يمثلان طرفين أحدهما الفرد بحاجاته ودوافعه وآماله ورغباته، وثانيهما البيئة متصل بمكوناتها المادية والاجتماعية والقيمية وبما يملكه من ضوابط ومواصفات وما تتمثل عليه من عوائق وروادع. فالتوافق لا يتحقق حسب هذا الاتجاه إلا بتكامل و تفاعل الفرد مع محيطه الاجتماعي، وفي هذا المجال يرى **Lazarus** 1976 أن التوافق يمثل عملية دينامية تتناول السلوك و البيئة الطبيعية– الاجتماعية بالتغيير و التعديل لكي يحدث توازن بين الفرد و بيئته، فللفرد حاجات و للبيئة مطالب و كل طرف يفرض مطالبه على الآخر، و يتم التوافق أحيانا حينما يرضخ الفرد و يتقبل الظروف البيئية التي لا يقوى على تغييرها، و يتحقق التوافق أحيانا أخرى عندما يحاول الفرد تعديل الظروف البيئية التي تقف في سبيل تحقيق أهدافه. (عوض،1990، صفحة 81).

4. *خصائص الشخصية المتوافقة:*

يتصف الشخص المتوافق نفسيا واجتماعيا بصورة عامة بأنه ذلك الذي يتمتع بشخصية متكاملة يكون قادرا على التنسيق بين حاجاته وسلوكه الهادف وتفاعله مع بيئته، والذي يتحمل عناء الحاضر من أجل المستقبل والذي يتناسق سلوكه مع معايير مجتمعه دون التخلي عن استقلاليته ويكون متمتعا بنمو سليم وغير متطرف في انفعالاته ومساهم في مجتمعه. (سفيان، 2004، صفحة 171)،

وهو كما وصفه **ماسلو** أنه ذلك الشخص الذي يتصف بالتلقائية، يمتلك خبرات روحية، متقبل لذاته وللآخرين ومحيطه، يمتلك روحا مرحة، مولع بالابتكار، له علاقات حميمة، يقدر الآخرين دون نمطية، يفرق بين الغاية والوسيلة، له قيم واتجاهات تتصف بالشمول، لديه استقلال ذاتي واتجاه

واقعي، متمركز حول المشكلات وليس حول ذاته، يقاوم الامتثال للثقافة السائدة والخضوع لها، يتوحد مع البشر الأجمع. (سفيان، 2004، صفحة 171).

وهو كما وصفه **روجرز** الشخص الصادق مع نفسه غير المتناقض بين أفعاله وقيمه وقليل الشعور بالقلق والتوتر وتقلب المزاج وهو المرن المسيطر على تصرفاته الواثق من نفسه. ويتصف أيضا بعدم العدوانية والإحباط، وهو الذي يشعر بإشباع حاجاته النفسية ويشعر بالرضا عن ذاته، وهو الذي يستمتع بعلاقات اجتماعية ويمارس أنشطة متنوعة. (سفيان، 2004، صفحة 171).

5. مؤشرات التوافق:

إن التوافق هو عملية ديناميكية، يهدف بها الفرد إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقات أكثر توافقا بينه وبين البيئة التي يمكن أن تؤثر بطريقة أو بأخرى على جهوده للتوصل إلى الاستقرار النفسي والبدني في حياته، والفرد المتوافق هو ذلك الفرد القادر على مواجهة عوائق بيئته، و يوجد حسب عباس محمود عوض (1996) جملة من المؤشرات من خلالها يمكننا معرفة مدى توافق الفرد هي:

- **وجود جملة من الاتجاهات الاجتماعية الايجابية:** فالفرد يحمل مجموعة من الاتجاهات المكتسبة التي تسيّر حياته، و التوافق في هذه الحالة يتلازم مع الاتجاهات التي يبنى عليها المجتمع و المتمثلة في احترام العمل وتقدير المسؤولية واحترام القيم والتقاليد السائدة في المجتمع و قد يحقق الفرد قدراً معيناً من التوافق عند توفر هذه المؤشرات.
- **وجود جملة من سمات الشخصية:** تتشكل لدى الفرد– خلال مراحل النمو – مجموعة من السمات ذات الثبات النسبي، ومن بين أهم هذه السمات الشخصية التي تشير إلى التوافق ما يلي:
  - المسؤولية الاجتماعية وهي إحساس الفرد بمسؤولية نحو مجتمعه.
  - الثبات الانفعالي و من أشكاله الهدوء والرزانة.

- التفكير العلمي و يتمثل في القدرة على تفسير الظواهر تفسيرا علميا مبنيا على البحث عن المسببات.

- **مستوى طموح الفرد:** إن الفرد المتوافق، غالبا ما يسعى إلى تحقيق طموحاته في حدود إمكانياته وقدراته الخاصة من خلال دافع الإنجاز، أما الفرد غير المتوافق، فهو ذلك الفرد الذي يعاني من الانهيار ويتميز بسلوكات عدائية لكل ما يحيط به.
- **الإحساس بإشباع الحاجات النفسية:** إن الشعور بإشباع الحاجات النفسية يعتبر مؤشرا هاما في تحقيق التوافق، ويتجسد هذا الشعور في : الإحساس بالحب، والأمن، وبالقدرة على العطاء والإنجاز، وبالمقابل فإن الفرد في حاجة إلى التقدير والحرية، أما إذا لم يشعر بذلك، ولو بقسط صغير، فهذا يؤدي به إلى سوء التوافق أو ربما إلى العصاب.
- **النظرة الواقعية للحياة:** هناك حالات عديدة، تؤدي بالفرد إلى التشاؤم وعدم قدرته على تقبّل الواقع المعاش، وذلك دليل على سوء توافقه، فالفرد الواقعي في تعامله مع معطيات الحياة متغيراتها، هو فرد متوافق في المجال النفسي و الاجتماعي. (عوض،1990 ، صفحة 225).

سوء التوافق:

هو عجز الفرد عن مجاراة قوانين الجماعة ومعاييرها، أو عجزه عن عقد صلات جيدة ومرضية مع من يعاملهم يوميا كزملائه في المدرسة.

6. مظاهر سوء التوافق:

ويمكن تحديد أنماط سوء التوافق والإعراض عن المدرسة في مجموعات ثلاث:

أ. **ردود فعل الاحتجاج البسيطة:** ويمكن ملاحظتها من خلال الشغب والعصيان والسلبية حيال الزملاء والشجار والعدوانية. (رضوان، 2007، صفحة 559).

ب. **ردود فعل الاحتجاج السلبي:** وتتمثل في سلبية التلميذ في الصف وعدم الاهتمام والمشاركة في الحصة المدرسية واللامبالاة والميل للعزلة والقلق والاكتئاب. ويقوم التلاميذ هنا بتنفيذ ما يطلب منهم دون مشاركة فاعلة منهم. (رضوان، 2007، صفحة 560).

ت. **ردود فعل مشاعر الاضطراب وعدم الثقة بالنفس:** ومن أعراض هذا الشكل الخمول أثناء الحصة المدرسية. وفي حال عدم الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المعلم يلاحظ التوتر، العزلة، الشعور بالقلق وسهولة البكاء، احمرار الوجه، الحيرة وضعف الثقة بالنفس وتقدير القيمة الذاتية، كما يمكن ملاحظة أعراض كاللجلجة والأعراض النفسية الجسدية.(رضوان، 2007، صفحة 560).

7 . .أبعاد التوافق:

هنالك مجالات كثيرة للتوافق، ولكنها تنحصر في بعدين أساسيين هما التوافق الشخصي أو النفسي والتوافق الاجتماعي.

أ. **التوافق الشخصي أو النفسي:** هو قدرة الفرد على إشباع دوافعه ومطالبه، دون الاصطدام بقيم المجتمع، فالفرد غير المتوافق نفسيا تكون شخصيته مضطربة في كامل نواحيها. إذ **يرى يونغ Yong** 1965 ، **و فرويد Freud** 1930 أن الفرد المتوافق نفسيا، هو الذي يكون راضيا عن نفسه، و حياته النفسية خالية من التوترات والصراعات النفسية المختلفة، و في هذا السياق يعرف **أحمد عزت راجح** التوافق النفسي بأنه قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها إرضاءً متزناً، والهدف الأساسي من هذا التوفيق هو تحقيق شخصية متكاملة بفضل التنسيق بين حاجات الفرد و سلوكه الباحث عن التفاعل مع البيئة كما يعتمد على تقبل الذات، وذلك بالثقة في النفس والرضا عنها. (فهمي، 1978، صفحة 9).

والتوافق النفسي هو مدى ما يتمتع به الفرد من قدرة على ضبط النفس وتحمل موقف النقد والإحباط مع القدرة على السيطرة على القلق والشعور بالأمن والاطمئنان بعيداً عن الخوف والتوتر. (.زهران، 1991، صفحة 24).

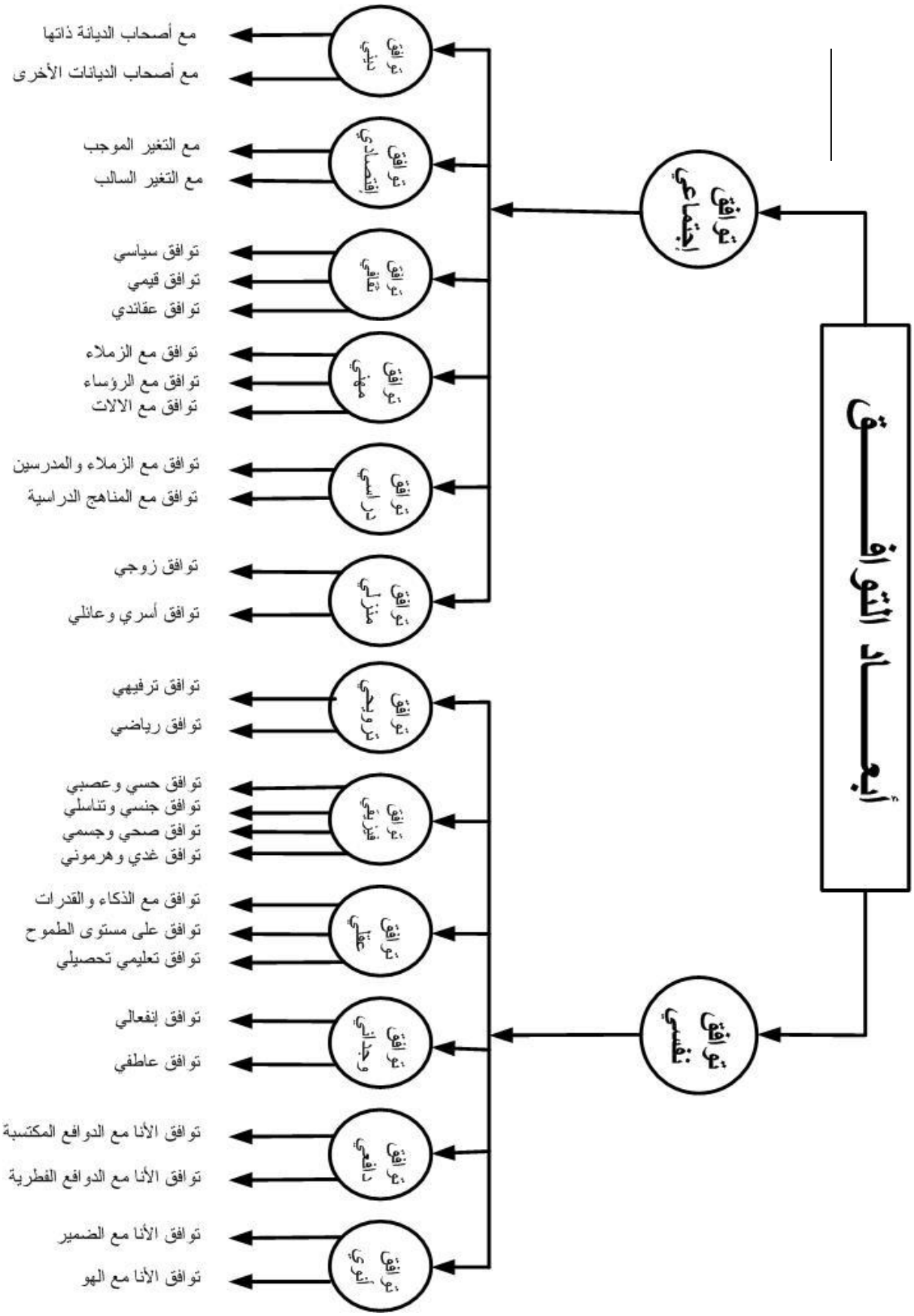
ب. **التوافق الاجتماعي:** هو شعور الفرد بالسعادة مع الآخرين وقدرته على إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة والقيام بالدور الاجتماعي المناسب.

وهو تلك العملية التي يحقق بها المرء حالة من الاتزان مع المحيط الخارجي، ويظهر هذا من خلال تقبله للآخرين من أفراد أسرته ومدرسته بوجه عام، فيستطيع إشباع حاجاته من جهة،

وقبوله لما يفرضه المجتمع من معايير وقيم من جهة أخرى. ويتضح بأن التوافق الاجتماعي هو قدرة الفرد على استعمال توافقاته النفسية في المجال الاجتماعي لتحقيق حالة من الاتزان مع المحيط الخارجي. (زهران ،1988 م ، صفحة 108).

إن التوافق الاجتماعي يرتكز على توفر مجموعة عناصر منها تقبل الآخرين والإيمان بالتعاون معهم، والمساهمة من أجل خدمة المجتمع، و تجاوز السلوك والنشاط المركز حول تحقيق الأهداف الذاتية الخاصة، والعمل على تحقيق أهداف الصالح العام، وكذلك تجاوز الفرد للنزعات المضادة للمجتمع كالتعصب العرقي والتمييز العنصر .... إلخ. (العناني، 2003، صفحة 197).

إضافة إلى ما سبق، توجد اتجاهات أخرى نتعرف عليها من خلال الشكل رقم 2



8. تعريف التوافق الدراسي:

يعتبر التوافق الدراسي جانبًا من جوانب التوافق، وهو محاولة تحقيق التوازن بين المتطلبات المدرسية والمحيطية، وبين الإمكانات الذاتية والاستعدادات والميول الفردية. ويعد الفرد متوافقًا دراسيًا إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي مع رضا المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية.

- والتوافق هو قدرة الطالب أو الطالبة على بناء علاقات اجتماعية طيبة مع أساتذته وزملائه وحصوله على مستوى جيد من التحصيل الدراسي وتقبله للضوابط التي تسير عليها الجامعة. (دسوقي، 1988، صفحة 81).
- يعرفه **الزيـادي** بأنه : الاندماج الايجابي مع الزملاء والشعور نحو الأساتذة بالمودة والإخاء والاحترام والاشتراك في أوجه النشاط الاجتماعي بالمدرسة والاتجاه الموجب نحو مواد الدراسة وحسن استخدام الوقت والإقبال على المحاضرات (الجنيدي، 1995، صفحة 17).
- أما عند **جوهلف** : فالتوافق الدراسي هو هدف تربوي غايته وضع الفرد في حيوية من أجل الاندماج مع ظروف المحيط المدرسي والذي يعتمد أيضا على تطويره عند نفسه والتغير في سلوكه حتى يستطيع الاستجابة لمقتضيات جديدة، فالتوافق هو توازن بين التمثيل والملائمة للمحيط وظروفه. ومعنى هذا التعريف للتوافق الدراسي أي التعايش مع البيئة المدرسية، فالتلميذ ملزم بالاعتماد على نفسه وعلى توجيه سلوكه وأن يشعر بحرية وبقيمته وأن يتفاعل مع بيئته المدرسية وبما فيها، أي أنه يتأثر بها ويؤثر فيها وهكذا يشعر الفرد بالانتماء إلى أفراد جماعته فيحقق توافقا مدرسيا جيدا ،فالتوافق الدراسي هو أساس نجاح العملية التربوية. (مختار، 2003، صفحة 87).

ومن خلال التعاريف السابقة للتوافق الدراسي نستخلص التعريف التالي:
التوافق الدراسي هو استمرارية التوافق في المدرسة بعناصرها ومحتوياتها الأساسية كالنظام السائد في المدرسة والعلاقات الاجتماعية المتمثلة في العلاقة التفاعلية مع الأستاذ والزملاء وكذلك وقت الفراغ.

وفي هذا الشأن يرى **عباس محمود عوض** أن التوافق الدراسي قدرة مركبة تتوقف على نوعين من العوامل الرئيسية (GROUP FACTOR)، عقلية واجتماعية، وبناء على هذا المفهوم فإن التوافق الدراسي يقوم على أساس بعدين هامين البعد العقلي والاجتماعي، ويقصد **بالبعد العقلي:**

القدرات التي يتمتع بها التلميذ مثل الإدراك الحسي والتعليم والتذكر، والتفكير والذكاء، وكذا الاستعداد لتقبل المواد الدراسية أو قدرة التلميذ على تنظيم وقته والتوفيق بين أوقات الدراسة والمذاكرة والترفيه.

أما **البعد الاجتماعي** يشمل البيئة والمدرسة وتشمل المناهج والمدرسين والإدارة والأسرة والمجتمع ككل، ويرى عوض: أن قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم بينه وبين أساتذته وزملائه إنما يساعده على تحقيق التوافق الذاتي والانفعالي، وتمكنه من عقد صلات مثمرة بينه وبينهم، واشتراكه في النشاط الاجتماعي والثقافي للحياة المدرسية، وهذا يحقق له التوافق الدراسي وبالتالي يحقق هدفه من الدراسة. (عوض، 1988، صفحة 37).

❖ **التعريف الاجرائي:**

التوافق الدراسي هو قدرة التلميذ على إحداث الانسجام والتلاؤم اللازم مع متطلبات المدرسة، الزملاء، المدرسين، ومع المواد الدراسية، ويظهر ذلك بوضوح من تحصيل التلميذ الدراسي والنمو الملاحظ في القدرات العقلية والمعرفية عنده، ومن خلال سلوك التلميذ مع زملائه ومدرسيه.

10. أبعاد التوافق الدراسي:

يشير عبد الفتاح (1995) إلى أن التوافق الدراسي يشتمل أبعاد ستة تعبر الأبعاد الثلاثة الأولى منها عن **العلاقات الاجتماعية** وهي :العلاقة بالزملاء، والعلاقة بالأساتذة، والأنشطة الاجتماعية ، وتعبر الأبعاد الثلاثة الأخيرة **عن العمل الأكاديمي** وهي :الاتجاه نحو مواد الدراسة، وتنظيم الوقت، وعادات الاستذكار .كما يشير عبد الخالق (1991) أن التوافق الدراسي يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتواؤم بين المعلم والطالب، بما يهيئ للأخير ظروفًا أفضل للنمو السوي :معرفيًا وانفعاليًا واجتماعيًا مع علاج ما ي نجم في مجال الدراسة من المشكلات لسلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب. (شوكت، 2000 ، صفحة 87).

ويشير شقورة لمؤشرات وأبعاد توافق التلميذ دراسيا وهي: الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، العلاقة بالمدرسين، العلاقة بالزملاء، تنظيم الوقت، طريقة الدراسة، ارتياد المكاتب بأنواعها (التقليدية – الإلكترونية)، التميز الدراسي. (شقورة، 2001، صفحة 46)

11. العوامل المساعدة على التوافق الدراسي: تتمثل العوامل التي تساعد على التوافق الدراسي في:

1. **تهيئة الفرص:** وذلك بتهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن، التي يقصد بها إعطاء كي تلميذ ما يحتاجه منها حسب طاقته وقدرته. ولتحقيق هذا لا غنى للمدرسة عن الكشف عن قدرات التلميذ باختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل الدراسي، والمهارات وغيرها. (دسوقي، 1974، صفحة 323).
2. **إثارة الدوافع:** وهذا بحث التلاميذ على التعلم وإثارة الهمة للإقبال على الدرس والعمل على أن ينبع الدافع للتعلم من نفس التلميذ كرغبته في المعرفة، الفهم، الاستطلاع والاكتشاف. (دسوقي، 1974، صفحة 324).
3. **تنمية المهارة اللغوية:** وهذا لإكسابه القدرة على التعبير عما تعلمه وما حصله من معارف وهذا يساعده على اجتياز الاختبارات بسهولة سواء التحريرية أو الشفوية. (دسوقي، 1974، صفحة 324).
4. **إثارة التنافس والتسابق:** وذلك يكون بين التلاميذ بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام، ولكن بما لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم. والابتعاد عموما عن الصراع والعدوان الذي هو نتيجة طبيعية للمبالغة في خلق التنافس. (دسوقي، 1974، صفحة 325).
5. **تشجيع التعاون والعمل:** وذلك يكون في المذاكرة أو مشاريع عمل مشتركة، تفطر فيها جماعة من التلاميذ وتخطط لها، وتبحث لها عن وسائل العمل ومواد الأداء، ثم تشترك في تنفيذها وتتحمل مسؤولية نجاحها أو فشلها، كي تتعلم التضحية والإثارة في سبيل الهدف المشترك وتتدرب مبكرة على حياة المجتمع الكبير، فالمدرسة ولو أنها منظمة تربوية هي أيضا موقف حياة ومجال للتوافق.(دسوقي، 1974، صفحة 326).

12. العوامل التي تؤثر على توافق التلميذ مدرسيا:

1. **العوامل الصحية:** إن لصحة التلميذ أثرا كبيرا على توافق هـ الدراسي، فصحته المعتلة قد تدفعه إلى كثرة التغيب عن المدرسة، أو إهمال الدروس والواجبات المدرسية، مما يؤدي إلى تدني مستواه الدراسي، كذلك يؤدي ضعف البصر والسمع في اضطراب قدرة التلميذ على متابعة الدروس والاستفادة منها. وللناحية الصحية أثر فعال في نمو التلميذ وقدرته على التركيز والانتباه

والاستيعاب، فكلما كان الجسم أوفر صحة تهيأت الفرصة أمام التلميذ لمتابعة دراسته في حالة طبيعية دون تخلف. (أحمد وعدلي، 1976، صفحة 45).

أيضا من المشاكل الصحية الشعور بالتعب الزائد، الكسل، اضطرابات النوم كذلك الاضطرابات السلوكية كالارتعاش، أو قضم الأظافر. وبالتالي تحرص المدرسة على أن تكون أعلم بصحة التلميذ كأحد العوامل القوية التي تؤثر على تربية وعلة توافق التلميذ مدرسيا.(زهران، 1977، صفحة 515).

2. **العوامل النفسية:** للناحية النفسية وشعور المتعلم بالأمن أثر ايجابي على توافق التلميذ، فالتلميذ الذي يعاني قلق لسبب تردي الأوضاع في أسرته أو التلميذ المهتم المشغول البال بمشكلاته الوجدانية أو بفشله في إقامة علاقات طيبة مع زملائه أو مدرسيه؛ مثل هذا التلميذ يصعب عليه أن يركز تركيزا كافيا على شرح المدرس وما يدور في الفصل، لأن أمور هامة أخرى تلح عليه إلحاحا شديدا ولأن جانبا كبيرا من طاقته مستنفذ في اجترار مشكلاته وآلامه، والانفعال بها، ولا تستغرب لو أدى سوء التوافق النفسي لهذا التلميذ إلى تعثره وتخلفه في الدراسة. أيضا التلميذ الذي يجد نفسه عاجزا عن مجاراة غالبية فصله في فهم الدروس والإجابة عن أسئلة الدروس وحل التدريبات العلمية مثل هذا التلميذ يؤدي به تخلفه الدراسي إلى الشعور بالنقص، وإلى فقد ثقته بنفسه مما يؤثر على توافقه مع تلاميذ فصله ومع الجو المدرسي وعلى توافقه عموما. (فهمي 1963. صفحة 123).
3. **العوامل المدرسية:** المدرسة مؤسسة تربوية لها دورها الكبير في التأثير على طلابها حيث يقضي فيها الفرد فترة طويلة من حياته، كما أنه عن طريق المدرسة يتم تزويد التلاميذ بالعديد من الخبرات والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من مواجهة الحياة بصفة عامة. (الهابط، 1972، صفحة 171).

يتضح مما سبق أن للمدرسة تأثيرها الواضح على سلوك الأفراد وتوافقهم ويتوقف هذا التوافق على عدة عوامل مدرسية تكون بمثابة العوامل المهمة في توافق التلميذ مع مستلزمات البيئة المدرسية المتمثل فيها:

أ. **الجو المدرسي العام والنظام المدرسي:** يشكل الجو المدرسي العام الإطار الذي يبدو فيه التلميذ داخل المدرسة وهو الجو الذي يساعد التلاميذ على التعبير عن آراءهم وأفكارهم، ويمكنهم من

إشباع حاجاتهم وحل مشاكلهم، وهذا له دور ايجابي في تحقيق التوافق الجيد للتلميذ. (الهابط، 1972، صفحة 173).

- المنهج الدراسي: لا يمكن حصر المنهج الدراسي في المقررات الدراسية فقط، إنما هو مجموع الخبرات وأوجه النشاط التي توفرها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها حتى تحقق لهم أقصى درجة من النمو وتحقق للمجتمع أقصى فائدة مستطاعه. وعلى ذلك فالمنهج ليس مجرد معلومات أو مواد دراسية نظرية فقط إنما هو أشمل وأوسع من ذلك بكثير، فهو إضافة لهذا مجموع المهارات العلمية، التطبيقات، القيم، والاتجاهات، طرق التفكير، أساليب التصرف ونواحي النشاط التي تتوفر للتلاميذ داخل المدرسة وخارجها والتي يتحقق عن طريقها أهداف التعليم. (الهابط ، 1972، صفحة 176).

ومما نلاحظه أن الكثير من المشكلات النظامية والتي تعبر عن سوء التوافق قد يعود إلى المنهج الدراسي الذي يفرض عليهم تعلم واجبات أو أشياء لا تهمهم وليس لها صلة باحتياجاتهم ولا متطلبات نموهم، إن مثل هذه المناهج غالبا ما تؤدي إلى عدم الرضا عن المدرسة والرغبة في تركها، وهذا يرجع إلى عدم التلاؤم مع ما يدرسونه وهذا يؤثر على توافقهم النفسي والدراسي. (الشرقاوي، 1983 ، صفحة 338).

- طريقة التدريس: لا شك أن التحصيل الدراسي له أثر كبير على شخصية الطلاب فهو يجعله يتعرف على حقيقة قدراته وإمكانياته، ويبث فيه الثقة بالنفس ويدعم فكرته عن ذاته ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي توافقه المدرسي، أما فشله في التحصيل الدراسي المناسب للمواد الدراسية يؤدي به إلى فقد الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والنقص وإلى التوتر والقلق وهذا مكن دعائم سوء الصحة النفسية للفرد. ولا يتأتى التحصيل الدراسي الجيد للتلميذ إلا إذا تفهم مواده الدراسية فهما جيدا داخل الفصل المدرسي ولا يستطيع المدرس أن يساعد تلاميذه على تفهم موادهم المدرسية إلا إذا اتبع طرق التدريس الصالحة والمناسبة. **(الهابط، 1972، ص 173).**

ب. العلاقات الاجتماعية: نلاحظ أن بعض الأفراد يتميزون بالقدرة على إقامة علاقات اجتماعية موفقة مع الآخرين وعقد الصداقات وتدعيم الروابط في الجماعات التي يتصلون بها وتعتبر هذه

العلاقات الاجتماعية سندا وجدانيا هاما وأحد مقومات الصحة النفسية والعلاقات الاجتماعية تتمثل في:

- علاقة التلميذ بالمعلم: تلعب العلاقة بين المدرس والتلاميذ دورا هاما في بناء شخصياتهم بالدرجة الأولى، إذ يمكن اعتبارها المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي أو فشله، وحتى يقوم المدرس بهذه المهمة فإن سيد عبد الحميد مرسي يشير إلى ما يلي:
  - أن يتوفر لديه قدرا مناسبا من الصحة النفسية وأن يكون متوافقا في حياته.
  - أن يكون مؤمنا بعمله مع التلاميذ ويتفهم أساليب مخاطبتهم والتعامل معهم.
  - أن يتحلى بالصفات التي تجعل منه صديقا للتلاميذ وتسهل له أن يتعامل معهم بلطف.(الشرقاوي ، 1983، صفحة 341).
- العلاقات مع الأصدقاء: إن تأثير الجماعة وانتشار السلوك من خلالها له مضامينه العامة بالنسبة للانضباط داخل المدرسة، أو في حجرة الفصل حيث يغزو السلوك الجماعي للأفراد فيتميزون بأنماط من السلوكات لا يظهرونها بمفردهم. وعلى المدرسة أن تساهم في تنمية الشعور الجماعي لأنه عنصر هام في مناخ الفصل الدراسي الجيد، وتبين أن تقبل الفرد من قبل أقرانه ينمي الأنا الجماعي داخل الجماعة. (الموصلي، ومحمود، 2007، صفحة 123).

جـ. مشكلات وقت الفراغ: لعل من المشاكل الهامة التي تواجه الأفراد عموما وقت الفراغ، فهو الوقت الذي يحقق للتلميذ رغباته ويشبع ميوله، ويقابل احتياجاته؛ فالفرد يعيش في بيئة اجتماعية لها تقاليدها، وهو يتأثر بها ويؤثر فيها وكما نعلم ان وقت الفراغ له أهمية كبرى إذا أحسن استغلاله في تنمية شخصية التلميذ ومساعدته على النمو المتزن حتى ينشأ بعيدا عن الانفعالات النفسية التي تنتاب الشباب الذي لا يجد ما يشغل فراغه سوى بالتافه من الأمور، وبما أن العديد من الأسر تقع تحت ضغط التقاليد البالية فهي تحرم أبناءها نعمة الترفيه أثناء وقت الفراغ، كمنعهم مثلا من الاشتراك في الأندية أو ممارسة الهوايات التي تتفق مع ميوله (أحمد ، وعدلي 1986، صفحة 25).

كما يحتاج التلميذ السوي إلى زيادة الوقت الذي يقضيه في العمل واللعب مع زملائه في مثل سنه، كلما تدرج في النمو، وبالتالي يقل ارتباطه بالأسرة التي ينتمي إليها وقد يلتزم بذاته، إلا أن الوقت الذي نستطيع أن نكون فيه أكثر حرية مع أنفسنا هو وقت فراغنا، ذلك أننا نستطيع اختيار ما

نقوم به من ألوان النشاط ويحتاج الفرد أن تتاح له فرصة ممارسة هذا الاختيار أكثر من أي وقت مضى، ذلك من بين يديه أهدافه أن يكون نفسه، أي يريد أن يكتشف ذاته الخاصة به المتغيرة عن أسرته وأقرانه. (فهمي، 1974، صفحة 402).

استناداً لكل ذلك نجد حاجة التلميذ لاستغلال وقت الفراغ كالقيام بنشاطات مختارة من طرفه ومرغوب فيها تساعده على تفجير طاقته واستغلالها على أحسن وجه، كما يتمكن التلميذ من استرجاع طاقته لتأدية الوظائف المدرسية كالشعور بالارتياح والطمأنينة نتيجة التوافق المدرسي. (فهمي، 1974، صفحة 402).

13. .كيف تسهم المدرسة في تحقيق التوافق لتلاميذها:

يرى **سامر جميل رضوان** بأنه يمكن للمدرسة أن تساهم في تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي للتلميذ عن طريق:

- توفير البيئة الصحية في المدرسة سواء من حيث الموقع أم التصميم والبناء.
- الخدمة الطبية داخل المدرسة والخدمات الصحية الأخرى الضرورية للتلاميذ في المدرسة.
- مدى توفير الفرص للممارسة الأنشطة الجسدية والتربية البدنية.سواء داخل إطار اليوم المدرسي أم خارجه.
- التربية الصحية الجسدية والنفسية من أجل تنمية الاتجاهات السليمة نحو السلوك الصحي وتنمية الوعي النفسي عند الطلاب، والتي يقوم بها أشخاص مؤهلين في هذا المجال.
- وجود برامج لتنمية الصحة الجسدية والنفسية للمعلمين والموظفين.
- توفير الخدمات الإرشادية والعلاجية التي تسعى لتنمية النمو الاجتماعي والانفعالي السليمين، ومواجهة الصعوبات التي تعترض سبيل الطلبة والمعلمين والوقاية من الاضطرابات النفسية ومواجهة المشكلات الاجتماعية. (رضوان، 2007، صفحة 559).

أما عن **وفيق صفوت مختار** فهو يرى بأنه يمكن للمدرسة أن تساهم في تحقيق التوافق الدراسي للتلاميذ عن طريق:

أولاً: اشباع الحاجات الأساسية:

- اشباع حاجة التلاميذ للحب والحنان: كأن يظهر المربون اهتماما خاصا بغياب التلاميذ؛ خاصة في فترات مرضهم، وبذلك يظهرون للتلاميذ اهتمامهم بحياتهم وصحتهم، فيكون بذلك خطوة مهمة في سبيل تدعيم العلاقة بين المعلمين وتلاميذهم. (مختار، 2003، صفحة 114).

وهنا يجب على المربين أن يراعوا الظروف الخاصة لتلاميذهم، كالذين فقدوا والديهم ويعيشون مع أقاربهم، أو من يعيشون ظروفا اقتصادية صعبة، وبذلك يفتقدون إلى الحب والحنان؛ لذلك لا بد للمربين أن يحدثوا ويستمعوا إليهم، وأن يشاركوهم مشاعرهم، محاولين تقوية الأمان الداخلي لهم بقدر الإمكان.(مختار، 2003، صفحة 114).

- إشباع حاجة التلاميذ للتحرر من الخوف: وهنا قد يلاحظ المعلم مثلا ميل بعض الأطفال إلى فعل أشياء خطرة داخل المدرسة، فهم يسرعون في نزول السلم، أو يقفزون من أماكن مرتفعة، أو يعبثون بالطباشير، وهنا يجب أن تكون نصائح المربين في هذه المواقف خالية من التهويل والتخويف.

وقد يعاني بعض التلاميذ من مخاوف تتعلق بالفشل في الدراسة؛ لأن المدارس تعزز المعيار الواحد للتفوق، وهو المعيار العقلي فقط عن طريق الامتحانات المرعبة دون أن تهتم بسائر القدرات أو الإمكانات، ولذلك يستطيع المربون التقليل من هذا الخوف على أساس أن هناك فروقا فردية بين الأفراد، وأن كل إنسان قادر على التفوق في المجال الذي يحبه، وبالتالي يحقق النبوغ والتفرد. (مختار، 2003، صفحة 116).

- إشباع حاجة التلاميذ للإنتماء: فمثلا إذا تواجد تلميذ جديد في الفصل؛ فعلى المربي أن يقوم بإرشاده وتقديمه إلى التلاميذ ومساعدته على أن يحس بأنه ليس غريبا، وبذلك تنمي فيه روح الانتماء. (العمرية، 2005، صفحة 31).

كما يمكن للمربين أن يجعلوا كل تلميذ، يحس بأنه مرغوب فيه، وذلك بأن يشركوه في أعمال لجان الفصل، وأن يطلبوا منه القيام بأداء مهام معينة، كما يمكنهم أن يسألوا تلاميذهم من حين لآخر عن طموحاتهم المستقبلية، وأهدافهم الجالية،و الأشياء التي يرغبون تعلمها أو

عملها كممارسة بعض النشاطات التي يرغبون فيها كالانضمام للمسرح المدرسي، أو ممارسة إحدى أنواع الرياضة المحببة عندهم. (مختار، 2003، صفحة 115).

- إشباع حاجة التلاميذ إلى احترام الذات: فيتجنب المربون التركيز الشديد على طراز التعليم واكتساب المعلومات بالذاكرة عن طريق الكتب المدرسية، أو ما يقوله المعلم فحسب، بل يشجعون تلاميذهم على قدرتهم في إصدار الأحكام، وتفسير الأدلة، والتخطيط لحل المشكلات، وأن يوفروا لهم الفرص لتذوق الموسيقى أو الشعر، ومختلف الفنون الأخرى. (مختار، 2003، صفحة 118).

ثانياً: إتباع الأساليب الديمقراطية:

والنمط الديمقراطي هو الذي يؤمن بأن الفرد له قيمة في ذاته، وله قدراته وإمكاناته على التفكير والتمييز والابتكار. كما يقوم على الإيمان بمبدأ تكافؤ الفرص والحرية لجميع الأفراد، وبالتالي إتاحة الفرصة لتنمية مواهبه وقدراته إلى أقصى حد ممكن. (مختار، 2003، صفحة 118).

ثالثاً: الاهتمام بالأنشطة المختلفة:

- الفنون الجميلة والأشغال اليدوية: لا شك أن الفنون الجميلة والأشغال اليدوية من نواحي الأنشطة المهمة التي يميل إليها التلاميذ، لأنها تتفق وطبيعة استعداداتهم، فهي تتيح للتلميذ الفرصة للتجريب والابتكار، وتنمية ملكة الخيال.
- الرحلات والزيارات العلمية: تعتبر الرحلات والزيارات العلمية من الوسائل المفيدة في تربية الأطفال وتوسيع مداركهم وزيادة معلوماتهم.
- التمثيل والتأليف المسرحي: يساعدهم التمثيل على الاتصال المباشر بالبيئة التي يعيشون فيها ويعرفهم على الطابع الخاص بالبلاد كالملبس والمأكل وطرق المعيشة فتتطبع هذه الصورة في أذهان التلاميذ، ويعملون على إظهارها في الحياة العادية.
- الأغاني الجمعية والموسيقى: تعد الموسيقى جزءا مهما من برنامج الحفلات والمؤتمرات التي من شأنها أن تقوي وتزيد من روح الجماعة، ومن فائدتها أنها تصور قدرا من حياة الجماعة ومظاهر نشاطها وشخصيتها البارزة، وتخلق جو ملؤه السعادة. (العمرية،2005، صفحة 33).

- الألعاب الرياضية: التلاميذ في مختلف مراحل نموهم يميلون إلى الألعاب الرياضية، ويرغبون فيها بطبيعتهم، هذا بالإضافة إلى أهميتها الكبرى في تربية النشء وتكوينهم تكوينا سليما. (العمرية،2005، صفحة 33).

رابعاً: توطيد العلاقة بين الأسرة والمنزل:

إن تعاون المنزل والمدرسة من أهم الدعامات التي تساعد على تنشئة الأطفال تنشئة سوية تؤهله لمواجهة الحياة الاجتماعية بنجاح، فالمدرسة تتعرف على نواحي القوة والضعف في تلاميذها، فتهتم بتغذية نواحي القوة أو التفوق فيهم، كما تعالج وتقوم نواحي الضعف على مختلف الأصعدة ، أما الأسرة تتيح لأبنائها الفرصة الممكنة لاكتساب أكبر قدر من الخبرات لتعود عليهم بالنفع، وعن طريق اتصال الآباء (أولياء الأمور) بالمدرسة، يمكن إحداث التعديلات اللازمة لتحل محل الصعوبات التي تطرأ من حين لآخر، حتى لا تتعرض حياة التلاميذ للصراعات النفسية، التي قد تنتج من جراء اختلاف الأسرة في اتجاه التربية ووسائلها عن المدرسة. كما يمكن للمدرسة عن طريق الصلة الوثيقة، التي تربطها بالمنزل أن تتعرف على الجو الانفعالي والنفسي السائد في المنزل؛ لتستكشف عن كثب: هل هو جو يهيئ للطفل فرص الاعتماد على الذات، أم يعتمد على فرط الحماية والتدليل، وهذا يساعدها على فهم نفسيات تلاميذها فهما دقيقا، وبالتالي معرفة أغلب الأسباب التي تكمن وراء مشكلات سوء التكيف. (النيال، 2007، صفحة 128).

خلاصة:

تم في هذا الفصل طرح مجموعة من التعريفات التي تخص التوافق وذكرنا أهم ما ورد في القواميس النفسية، وتعريفات بعض العلماء، كما تم التطرق للاتجاهات النظرية المفسرة لمفهوم التوافق

وأهم سمات الشخصية المتوافقة. ثم قامت الباحثة بعرض تعاريف العلماء الخاصة بالتوافق الدراسي وقدمت تعريفا إجرائيا له، ثم عرضت أبعاد التوافق الدراسي، والعوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي للتلاميذ، كما قامت بعرض مجموعة من الأساليب التي تتخذها المدرسة لتحقق التوافق الدراسي لتلاميذها.

الفـــصـــــل الســـــادس: الإرشـاد المعـرفـي السلـــوكي

تمهيد

1. مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي.
2. مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي الإيجابي.
3. الاتجاهات الأساسية في الإرشاد المعرفي السلوكي.
   3.1. اتجاه ألبرت إليس.
   3.2. اتجاه آرون بيك.
   3.3. اتجاه ميكنبوم.

خلاصة

تـمـهـيـــد:

تعتبر المدرسة المعرفية السلوكية من أحدث المدارس في علم النفس بصفة عامة وفي مجال الإرشاد والعلاج النفسي بصفة خاصة، ويرتبط البناء النظري لهذه المدرسة بالتطورات الحديثة في علم النفس الاجتماعي، وعلم النفسي المعرفي، ونظرية تشغيل المعلومات التي ينتج عنها البحث في الأداءات العقلية والكيفية التي يفكر بها الإنسان والبيئة المعرفية والنواتج المعرفية .. الخ. والاتجاه المعرفي بشكل عام يرفض وجهات النظر التقليدية الثلاث، التحليل النفسي الذي يعتبر اللاشعور المصدر الوحيد للاضطراب الانفعالي، والعلاج السلوكي الذي يهتم فقط بالسلوك الظاهر والعلاج الطبي العصبي التقليدي الذي يعتبر الاضطرابات البدنية الكيمائية السبب في الاضطرابات الانفعالية. فالإرشاد المعرفي مبنى على فكرة عقلانية تعني ان ما يفكر فيه الناس أو ما يقولونه لأنفسهم عن اتجاهاتهم وتصوراتهم مفيد وهام. (البيلاوي، 2002، صفحة 197)

إن الإرشاد المعرفي السلوكي يعد أحد أساليب الإرشاد النفسي الحديثة نسبيا الذي نتج عن إدخال العمليات المعرفية إلى حيز وأساليب الإرشاد السلوكي حيث من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال والسلوك. إذ أن الفرد حينما يفكر فهو ينفعل ويسلك أيضا، وعندما ينفعل فهو يفكر ويسلك في ذات الوقت، وعندما يسلك فهو يفكر وينفعل كذلك. وقد شهدت بداية هذا المنحى ظهور ثلاثة نماذج ارتبط كل منها باسم صاحبه، فجاء على رأس تلك النماذج على التوالي أرون بيك A Beck وألبرت اليس Ellis . A ودونالد ميكنبوم Meichenbaum. D إلا أن النموذج الأخير هذا لم يرق إلى مستوى النظرية. (عادل، 2000، صفحة 11)

1- مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي:-

يعرف (صبحي ،2009) الإرشاد المعرفي السلوكي على أنه أحد التيارات الحديثة التي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي للاضطرابات الانفعالية، ويهدف هذا الأسلوب إلى إقناع الفرد أن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود الفعل الدالة على سوء التكيف، وذلك بهدف تعديل الجوانب المعرفية المشوهة والعمل على أن يحل محلها طرق أكثر ملاءمة للتفكير وذلك من أجل إحداث تغييرات معرفية وسلوكية وانفعالية لدى الفرد. (صبحي، 2009، الصفحات 1- 6)

ويري كلا من (Wanberg & , Milkman , 2007) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يأتي من حقلين متميزين حيث يستند الإرشاد المعرفي السلوكي علي النظرية السلوكية والنظرية المعرفية. (Wanberg، 2007، صفحة 5)

ويشير (أحمد،2012) إلى أن هذا الأسلوب هو أحد الأساليب الإرشادية التي حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب واحد من خلال دمجها لمفاهيم الإرشاد السلوكي، الذي يقوم على فرضية أن السلوك الإنساني سلوك مكتسب ويمكن إزالته أو تعديله أو التخفيف من تأثيره، وبين الإرشاد المعرفي الذي يقوم على فرضية أن الأفكار التي يعتقدها الإنسان هي التي تملى عليه الحياة التي يعيشها. (أحمد، 2012، الصفحات 137-139)

ويري (العارف بالله،2005) أن الإرشاد المعرفي السلوكي يركز على الأفكار وكذلك على أساليب التفسير التي يقوم بها الشخص لتفسير الأحداث البيئية والاجتماعية من حوله، وهذا التفسير يتضمن تفسيرات للحدث وإصدار أحكام ذاتية آنية ومستقبلية للظروف المرتبطة به. (العارف، 2005، صفحة 189)

ويشير كلا من (محمد، وعلي، 2011) لي أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو أحد طرق الإرشاد النفسي التي تشدد على أهمية دور التفكير في التأثير علي مشاعرنا وسلوكياتنا. والإرشاد المعرفي السلوكي ليس تقنية إرشادية واحدة بعينها، بل أن مصطلح الإرشاد المعرفي السلوكي هو مصطلح عام نطلقه علي كل أشكال الإرشاد التي تنطلق من نفس القاعدة، فهناك العديد من أشكال الإرشاد المعرفي السلوكي مثل الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والعلاج المعرفي وغيرها. (محمد، 2011، صفحة 199)

ويري (أحمد أبو أسعد، 2012) أن الافتراض المستمر في الإرشاد المعرفي السلوكي هو أن السلوك الخفي غير الظاهر يخضع لنفس قوانين التعلم التي يخضع لها السلوك الظاهر والملاحظ فحتى المعارف يتم تعلمها من خلال النمذجة ولعب الدور والتشكيل، ولذلك ركز الإرشاد المعرفي السلوكي على أهمية المسئولية الذاتية فقبول الفرد لمسؤوليته الذاتية عن انفعالاته الخاصة في السلوك غير التكيفي دلالة على الصحة النفسية. ويركز الإرشاد المعرفي السلوكي على دور العمليات العقلية بالنسبة للدوافع والانفعالات والسلوك حيث تتحدد الاستجابات الانفعالية والسلوكية الخاصة بشخص ما عن طريق كيفية إدراكه وتفسيره، والمعنى الذي يعطيه لحدث ما. ويسلم الإرشاد المعرفي السلوكي

بأن كثيرا من الاستجابات الوجدانية والسلوكية والاضطرابات النفسية تعتمد إلى حد بعيد على معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، ومن ثم فيجب أن تعتمد سياسة الإرشاد النفسي على تغيير مفاهيم المسترشد واعادة تشكيل مدركاته حتى يتيسر له التغيير في سلوكه. (أحمد، 2012، الصفحات 12- 13)

ويشير (عطاف، 2011) إلى أن الافتراض الأساسي للإرشاد المعرفي السلوكي هو أن المعارف تؤثر في العواطف والسلوك فالفرد يستجيب للتمثيلات المعرفية للأحداث أكبر من استجابته للأحداث نفسها، كما أن الفرد لديه القدرة علي التخلص من سوء التكيف المعرفي الذي يؤدي بدوره إلي سوء التكيف بصفة عامة، وتنتج عنه سلوكيات انهزامية، فمن خلال استراتيجيات هذا الاتجاه المختلفة يمكن إكسابه مهارات تعديل السلوك، وتوليد أفكار إيجابية، وبناء الثقة بالكفاءة الذاتية، ومن ثم يشعر بالتكيف النفسي. (عطاف، 2011، الصفحات 58- 59)

ويري كلا من (Wanberg ,& Milkman. B2007) أن مفهوم الإرشاد المعرفي السلوكي ينص ببساطة على أن التغيرات المعرفية والسلوكية تعزز بعضها البعض، فعندما يؤدي التغيير المعرفي إلى تغيرات في العمل والسلوك يحدث شعور الرفاهية الذي يعزز بدوره التغيير في الفكر وهذا بدوره يعزز المزيد من التغيرات السلوكية، وعملية ردود الفعل ذاتية التعزيز هذه عنصرا أساسيا في المنهج المعرفي السلوكي وهي الأساس لمساعدة العملاء.

ويأخذ علماء النفس الإيجابي على علماء النفس التقليديين أنهم يخصصون كل وقتهم ومعظم طاقاتهم وإمكانياتهم لدراسة الانفعالات السلبية مثل الغضب أو الاكتئاب والقلق بدلا من الانفعالات الإيجابية مثل السعادة والبهجة والمرح والتفاؤل. وفي هذا الصدد يرى علماء النفس الإيجابي أن مثل تلك الانفعالات الإيجابية تمكن الإنسان من استعادة عافيته النفسية، وتجدد طاقة إقباله على الحياة، ولهذا الأمر قيمة علاجية رائعة، فعندما تتزايد المشاعر الإيجابية تتزايد معها مستويات الإبداع والمرونة النفسية العامة. (عبدالستار إ.، 2012، صفحة 339)

ومن منطلقات الاتجاه المعرفي السلوكي في تفسير الاضطرابات السلوكية نجد علم النفس الإيجابي قد تحلل من الاهتمام بالاضطرابات السلوكية وطرق تخفيفها إلي الاهتمام بالنواحي الإيجابية في حياة الأفراد وكيفية تنميتها وتطويرها للوصول بأساليب حياة الأفراد إلى معايير الجودة السلوكية والشعور بطيب الحياة والمساهمة الإيجابية في بناء حياة أكثر أمنا وطمأنينة، فالإنسان الإيجابي

النشط يكون أكثر عطاء وإثراء للحياة وأكثر دعما وعونا للآخرين في محيط الأسرة والعمل. (عبدالله، 2010، الصفحات 190- 199)

2- مبادئ الإرشاد المعرفي السلوكي الإيجابي:-

يشير (عبد الستار إبراهيم، 2011) إلى مبادئ الاتجاه المعرفي السلوكي الإيجابي والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- بدايات ومسلمات:

1- يعتبر الإرشاد المعرفي السلوكي اليوم من أحد أهم طرق الإرشاد النفسي المعاصرة التي تستقى أهميتها من الاعتماد على المنهج العلمي في اكتشاف الجوانب المؤثرة في تعديل جوانب الاضطراب في السلوك الإنساني.

2- يقوم الإرشاد المعرفي السلوكي على النظرية العلمية التي ترى أن ما نتصف به من مشاعر أو تصرفات متعلمة وتخضع للتدريب والممارسة.

3- ومن ثم نجد أن هذا النوع من الإرشاد يستند إلى منهجية لاستقراء الواقع وفقا للمنهج الاستقرائي الذي يحث على رؤية أفكارنا كافتراضات ووجهات نظر قابلة للنقاش والتجريب وبالتالي نصبح قادرين على تغييرها ورؤيتها بصورة مختلفة.

4- بالرغم من اختلاف تيارات ممارسة الإرشاد المعرفي السلوكي فإنها ترتكز على فكرة أن أساليبنا في التفكير والإدراك هي السبب وراء حالات الخلل والاضطراب النفسي.

ب- عناصر الممارسة:

1- تتطلب الممارسة المعرفية السلوكية في العلاج النفسي وجود ثلاثة عناصر مترابطة يسهم تفاعلها في تطوير التفكير وما ينتج عنه من سلوك واستجابات وهي:

- الموقف أو الخبرة المرتبطة بالحالة النفسية.
- الجانب الوجداني والحالة الانفعالية.
- البناء المعرفي للخبرة وأساليب النظر إليها.

2-وعلى عكس ما هو شائع فإن الإرشاد المعرفي بالرغم من تركيزه على أهمية الجوانب المعرفية في السلوك فإن نهجنا المعرفي في العلاج النفسي يعتمد على فكرة تعدد المحاور أي أن المعالج يولي اهتماما مماثلا وموازية لجوانب المشكلة الأخرى بما فيها الحالة الانفعالية ومشكلات السلوك الاجتماعي.

3-يعتبر العلاج المعرفي السلوكي واحدا من أهم طرق العلاج الفعالة التي تأتي بنتائج سريعة وهو يختلف هنا عن التحليل النفسي الذي يستلزم سنوات. (عبد الستار، 2011، صفحة 230).

ج- التشخيص والتقييم:

1- يتميز العلاج المعرفي عن غيره من الأشكال التقليدية من العلاج النفسي بأنه مباشر، ويستخدم أدوات مقننة لتشخيص وتقويم جوانب المشكلة بما في ذلك المقابلة الشخصية والقياس النفسي.

2-من الضروري أن يجرى المعالج المعرفي السلوكي قبل الدخول في العلاج مقابلة إكلينيكية.

د- متطلبات العلاج الفعال:

1- يتطلب العلاج المعرفي السلوكى وجود هدف محدد ومسبق لكل جلسة وينصب تركيز العلاج المعرفي السلوكي على التوحيد بين أهداف العميل وما يريده.

2- ما يجعل العلاج المعرفي السلوكى موجز ومختصر هو طبيعته التثقيفية التي تجعل عملاءه وكأنهم في عمل مستمر من خلال تكليفهم بأداء بعض الواجبات بعيدة عن مراكز العلاج أو العيادات النفسية.

3-هناك نقطة معينة ينتهي عندها العلاج، وهذه النهاية يقررها كل من العميل والمعالج على جد سواء. بمعنى أن العلاج المعرفي السلوكي ليس مفتوح أو بلا نهاية.

ها - التعرف على الأساليب السلبية من التفكير:

1-قد تمكن المعالجين السلوكيين المعرفيين أن يحددوا عددا لا بأس به من الأساليب الخاطئة من التفكير والتي تسبق ظهور الاضطرابات النفسية والعقلية والتقنيات العلاجية في تصحيحها.

2-يستخدم المعالج السلوكي الكثير من التقنيات العلاجية لمساعدة المريض للتخلص من أفكاره السلبية ومعتقداته اللاعقلانية.

3- يرتكز الجانب العلاجي من المنظور المعرفي السلوكي على تغيير منظومة الأفكار غير العقلانية.

4-من بين عدد من الطرق والتقنيات المتاحة للاستخدام في العلاج المعرفي السلوكي ما يلي:

- الإقلال من التنافر المعرفي (أن نحقق هدفين متعارضين في نفس الوقت).
- التخلي عن الأهداف التي لا تتسم بالواقعية وتفنيد الفكرة اللاعقلانية. ودحضها
- الكف المعرفي المتبادل.
- التوقف الفوري عن الفكرة أو الخاطرة السلبية.
- التفكير الإيجابي في الحلول والسعي النشط لتنفيذها .
- الانتباه للحوارات الداخلية وضبط ما يدور بالذهن.

* لعب الأدوار والبروفات السلوكية المعرفية.

5-التكامل بين الاتجاه المعرفي والسلوكي الإيجابي: بظهور حركة العلاج النفسي الإيجابي أمكن أيضا التعرف على طرق أكثر إيجابية لمعالجة المشكلات الانفعالية والعاطفية كما أمكن أيضا للعلاج المعرفي أن يكتسب رصيد آخر من التقنيات العلاجية بهدف التركيز على جوانب القوة في الفرد والمجتمع بما يحقق الازدهار الشخصي والجماعي.

6- مسار العملية العلاجية، فالمعالج النفسي لا يستطيع أن يمارس عمله بفاعلية دون أن يراعي خصائص الإطار الاجتماعي – الحضاري – النفسي الذي ينشأ فيه السلوك.

7-عملية تعديل التفكير وتغيير الأساليب المعرفية الخاطئة لا تعني تركيز كل الانتباه على الجوانب المعرفية فحسب، فتعديل التفكير يتطلب العمل على تعديل السلوك، كما يتطلب

العمل في نفس الوقت على تعديل الجوانب الوجدانية والمشاعر والانفعالات، فضلا عما يتطلبه من تعديل في الاستجابات البدنية والجوانب العضوية.

8- هناك علاقات توازي بين كل هذه العناصر وليست علاقات سببية، أي أن نقطة البداية أي لا يجب أن تكون منطلقة من فكرة السبب والنتيجة بقدر ما تكون محكومة بسلوك المريض ومتطلبات علاجه.

م – المشكلات التي ينجح فيها العلاج المعرفي السلوكي الإيجابي: أظهرت مئات من الدراسات أن العلاج المعرفي السلوكي هو علاج فعال لقائمة متنوعة من الاضطرابات والمشاكل التي تحدث لدى البالغين وكبار السن والأطفال والمراهقين. (عبدالستار ا.، 2011، الصفحات 229- 240)

3- الاتجاهات الأساسية في الإرشاد المعرفي السلوكي:.

تزايد الاهتمام بهذا الاتجاه خلال عقد السبعينيات، وأصبح اتجاه **بيك** في الإرشاد المعرفي السلوكي أحد ثلاثة نماذج أساسية لها الريادة في هذا المجال، حيث يتمثل الاتجاهان الأخران في اتجاه **اليس** في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، واتجاه **ميكنيوم** الذي يعرف بالتعديل المعرفي للسلوك. إلا أن **باترسون** يرى في نقده لنظرية ميكنوم أنها مجرد بداية ناجحة لمحاولة لم تكتمل بعد في المستوى التنظيري والمستوى التطبيقي، ولكنه مع ذلك انتقل خطوة للأمام من ذلك الموقف الذي تتبناه مدرسة العلاج السلوكي في تفسيرها للسلوك وفي علاجها لهذا السلوك. (عادل، 2000، صفحة 24)

وفيما يلي عرض لهذه الاتجاهات الثلاث بشيء من التفصيل:

أ- تجاه اليس: *Ellis Albert*

ويتم تناوله من حيث فلسفة الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي ومسلمات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي والافتراضات الرئيسية في الإرشاد العقلاني الانفعالي والمبادئ العقلانية للحياة أو محكات السواء النفسي كما أقترحها اليس.

<u>فلسفة الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:</u>

بدأ اليس هذا الاتجاه عام (١٩٥٠) وكان يعرف آنذاك بالعلاج العقلاني ثم أضاف له عام (١٩٦١) مصطلح الانفعالي ليصبح مسمى هذا العلاج هو العلاج العقلاني الانفعالي، واستمر كذلك إلى أن

أضاف له عام (١٩٩٣) مصطلحا آخر هو السلوكي ليصبح مسماه هو العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. (أشرف، 2001، الصفحات 1- 2)

وقد أقام اليس نظريته على هذا الأساس مفترض أن التفكير هو أهم الأسباب التي تؤدي إلى الانفعال الإنساني، كما يتحكم فيه. ويعتقد اليس أن كثيرا مما نسميه انفعالا ما هو إلا نمط متحيز أو متعصب، أو حكم تقييمي لتفكير، وأن التفكير يتم على أساس لغوى، فالفرد الذي يشعر بانفعالات إيجابية تبعا لذلك، كالحب والسعادة يقول عادة لنفسه شعورية أو لا شعورية بعض الجمل التي تحمل معنى أن هذا شيء طيب، أما في الانفعالات السلبية كالغضب والاكتئاب، فإنه يقول لنفسه جملا مثل هذا شيء رهيب. ويعتقد اليس أنه إذا لم يستخدم الفرد البالغ مثل هذه الجمل المستدخلة على مستوى الشعور أو اللاشعور فإن كثيرا من انفعالاته لن يكون لها وجود، كما يرى أنه إذا كانت معظم الانفعالات الإنسانية تنتج عن التفكير، فإن الفرد يمكنه ضبط وجدانه وانفعاله بضبط تفكيره عن طريق تغيير جمله المستدخلة أو أحاديثه الذاتية. ويبدو إذن أن الانفعالات الإنسانية الموجبة مثل مشاعر الحب أو الابتهاج غالبا ما ترتبط أو تنجم عن جمل تم استدخالها، يصوغها المرء في صورة مماثلة أو مباينة للعبارة، "هذا حسن بالنسبة لى". (أشرف، 2001، الصفحات 3- 4)

مسلمات الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

يقوم الإرشاد العقلانى الانفعالي السلوكي على عدة مسلمات تساهم في تفسير سلوك الإنسان وهى:

١- التفكير والانفعال جانبان لزاوية واحدة، وكلاهما يصاحب الآخر في التأثير والتأثر.

٢- يكون الإنسان عقلانيا أو غير عقلانيا أحيانا، وحين يفكر ويشك بطريقة عقلانية يكون فعالا وسعيدا، وحين يفكر ويشك بطريقة غير عقلانية يكون غير كفؤ وغير سعيد.

٣- ينشأ التفكير غير العقلاني من خلال التعليم المبكر غير المنطقي، حيث إن الفرد يكون مستعدا نفسيا لاكتساب التفكير غير العقلاني من الأسرة أو البيئة أو الثقافة.

4- يؤثر التزمت الديني وعدم التسامح، ومشاعر الدونية، والتفكير الخرافي بدرجة كبيرة في إحداث الاضطراب الانفعالى.

5- يجب أن تواجه وتهاجم الأفكار الخرافية والمعتقدات اللاعقلانية بالمعرفة والإدراك والتفكير العقلاني المنطقي.

6- يتميز الإنسان بأنه يفكر دائما، وأثناء التفكير يصاحبه الانفعال، وحيث يوجد التفكير غير العقلاني يوجد الاضطراب الانفعالي. (مفتاح، 2001، الصفحات 45- 46)

الافتراضات الرئيسية في الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي:

استند ألبرت اليس في نظرية تطوير الإرشاد العقلانى الانفعالي السلوكي إلى الافتراضات الرئيسية التالية:

1-الاستعداد الفطرى : أي أن الإنسان لديه استعدادات فطرية للتفكير المنطقي ولديه القدرة على ضبط الذات وتحقيق الذات.

2-التأثير الثقافي: إن الإنسان يتأثر وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة بأفراد أسرته وبرفاقه وبمجتمعه بشكل عام، وهو يتعلم التفكير اللامنطقي في مراحل مبكرة من عمره، من خلال الحرص على الفوز برضا الآخرين.

3-تفاعل الأفكار والمشاعر والأفعال: إن الأفكار والمشاعر والأفعال لا تحدث بمعزل

عن بعضها البعض، بل هي تتفاعل فيما بينها، وكل من العناصر الثلاثة هذه يؤثر بالعنصرين الآخرين، ولهذا فالعلاج يشمل التعامل مع العناصر الثلاثة معا.

4-فاعلية العلاج المعرفي: إن تغيير أنماط التفكير يترتب عليه تغيرات جوهرية في السلوك والشعور. أما محاولة تغيير السلوك أو المشاعر فلا ينجم عنها إلا تغيير الافكار اللاعقلانية، وتغيير فلسفة الإنسان في الحياة. كذلك يعتقد اليس أن الأفكار اللامنطقية تأخذ شكل التحدث السلبي إلى الذات؛ ولهذا فهو يقترح استبدال ذلك بالتحدث الإيجابي إلى الذات.

5- التفكير اللامنطقي والمضطرب: إن سبب الاضطرابات الانفعالية جميعا هو التفكير اللامنطقي، فالمشكلة ليست بخبرات الفرد، ولكن المشكلة ترتبط بما تعنيه هذه الخبرات بالنسبة له.

6- أهمية الاستبصار: إن نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لا تعطي دورا هاما

للاستبصار العلاجي التقليدي وما يعنيه ذلك أن هذه النظرية لا تهتم كثيرا بفهم المسترشد لأسباب الاضطراب الانفعالي الذي يعاني منه ولكن الاهتمام كله ينصب على الأفكار اللاعقلانية من حيث تطورها ودورها وأساليب تعديلها.

7- النزعة الإنسانية: وأخيرا يعتقد ألبرت اليس أن الإنسان يصنع عالمه بيديه، فهو المسئول عن المشكلة التي يعاني منها. (الخطيب، 2010، الصفحات 270- 274)

المبادئ العقلانية للحياة أو محكات السواء النفسي كما أقترحها اليس:

يهدف الإرشاد العقلانى الانفعالي السلوكي ل "البيس" إلى مساعدة كل الأفراد في المشاكل العاطفية والتعامل مع الاضطراب العاطفي، وكذلك يؤدي إلى حياة رغدة وسعيدة. واستنادا إلى مفهوم العقلانية فإن هذا النموذج العلمي يهدف إلى إعادة هيكلة الإدراك، والذي يمكن الأفراد من تسخير قواتهم وقدراتهم الداخلية الخاصة ليعيشوا حياة عقلانية تتميز بالمشاعر الإيجابية المتعة والفرح والإثارة وغياب المشاعر السلبية المختلة وظيفيا والعزم على حل مشاكل الحياة. ويقترح اليس ١١ مبدأ عقلاني للحياة وهي:

١. الاهتمام بالنفس: يحتاج الأفراد إلى تحقيق مصالحهم الخاصة قبل الآخرين، لا تعطى للآخرين على حساب نفسك.

٢. الفائدة الاجتماعية: بينما كنت تسلك سعادتك تأكد أن ذلك ليس على حساب الآخرين وأن يكون ذلك النوع للآخرين.

٣. التوجيه الذاتي: لا تنتظر من الآخرين تقديم خدمة السعادة لك أو إزالة عدم الرضا، تحتاج إلى القيام بذلك بنفسك.

4. قبول الذات: بإزالة الاعتقاد في مقاييس التصنيف عند مقارنة نفسك بالآخرين ليس هناك معيار عالمي.

5- التسامح مع الآخرين: الناس الذين يفهمون أن جميع البشر غير معصومين من الأخطاء سوف يكونون أفضل استعدادا للتعامل مع العيوب والتنوع.

6. مذهب المتعة على المدى القصير والمدى الطويل: لكن على المدى القصير وعلى المدى الطويل سعادة الأفراد لا تأخذ الطريق السهل.

7. الالتزام بالأنشطة الإبداعية واستيعاب الملاحقات: مماثل لمفهوم التدفق، ومحاولة الانخراط في أنشطة امتصاص الحيوية.

٨. المخاطرة والتجريب: مواصلة الاستكشاف والإقدام على المشاريع الجديدة، وهذا سوف يوسع عقلك ويساعدك على تطوير الذات، فكما تحمل المخاطرة الفشل يكون جزء من الحياة أن تأخذ فرصة.

9. ارتفاع التسامح مع الإحباط وقوة الإرادة.

10 حل المشكلات.

11. التفكير العلمي. (Hefferon, 2011, p. 206)

ويشير (اشرف، 2001) إلى أنه إذا ما اختار الناس أن يظلوا على قيد الحياة وان يستمتعوا بحياتهم فإن هناك أهداف عدة تساعدهم لتحقيق ذلك وهي:

١. الاهتمام بالذات : فالعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي يهدف إلى وضع مصالح الشخص قبل مصالح الآخرين، ولكن دون أن يكون أنانية.

٢. التوجيه الذاتي: أن الفرد عليه أن يتولى مسئولياته الخاصة بدون الاعتماد إلى حد كبير على دعم الآخرين.

٣. التحمل المرتفع للإحباط: فالفرد عليه أن يتحمل عدم الارتياح والكرب بدون أن يصبح مضطربة انفعالية.

4. المرونة: فالإنسان عليه أن يكون متفتحة وقابلا للتكيف مع أفكاره وتصرفاته. .

5. الالتزام بالأهداف الخلاقة: أن يكون للشخص اهتمامات خارجية بدلا من | الإغراق في التوجه المفرط نحو الذات.

6. التفكير العلمي: فالإنسان عليه أن يقوم بدراسة الأدلة على اعتقاداته حتى يصبح أكثر موضوعية في أمور حياته.

٧. قبول تقلبات الحياة: فالشخص يستطيع أن يبقى سعيدة نسبية برغم عدم التأكد مما سوف يجلبه له المستقبل.

٨. قبول الذات: فيجب أن يتقبل الإنسان نفسه بشكل غير مشروط بدلا من أن يربط هذا القبول بعوامل خارجية.

٩. قبول المخاطرة: فالحياة تصبح أكثر إثارة أو مغامرة من خلال المخاطرات المحسوبية وغير الحمقاء.

١٠. السعي طويل المدى نحو الذات: من خلال تحقيق توازن بين التمتع بسعادة اللحظة والتخطيط للمستقبل بشكل بناء.

١١. عدم المثالية: من خلال قبول ما هو واضح تجريبية، ويمكن تحقيقه في الحياة بدلا من السعي وراء المدينة الفاضلة أو الوصول إلى الكمال.

١٢. المسئولية الذاتية عن الاضطرابات الانفعالية: فالشخص عليه أن يعلم أنه المسئول بدرجة كبيرة عن اضطراباته الانفعالية بدلا من لوم الآخرين أو الظروف الخارجية. (أشرف، 2001، الصفحات 11- 12)

ويضيف (الخطيب، 2010) المحكات التالية كما يحددها البرت اليس على النحو التالي:١

. الاهتمام بالذات: إن الإرشاد العقلاني الانفعالي يهدف إلى مساعدة المسترشد على أن يهتم بنفسه أولا، ولكن دون أن يصبح أنانية ويتمركز حول الذات بالكامل ودون أن يخطئ بحق الآخرين.

٢. التوجيه الذاتي: إن على الإنسان أن يتحمل المسئولية الشخصية، ويعمل باستقلالية

وهو قد يحتاج إلى مساعدة الآخرين إلا أن ذلك ليس مطلبة إلزامية أو مطلقا .

٣. التحمل: إن على الإنسان أن يتحمل أخطاء الآخرين، فهو ليس بحاجة إلى أن يدخل في شجار معهم بسبب ذلك.

4. تقبل عدم اليقين: إن على الإنسان أن يتقبل حقيقة أنه يعيش في عالم من الاحتمالات إذ ليس هناك حقائق مطلقة وأكيدة، والعيش في هذه الحياة ليس شيئا مروعة.

5. المرونة: إن الإنسان العادي يتصف بمرونة التفكير وهو يتقبل التغيير.

6. التفكير العلمي: إن الإنسان العادي يتصف بكونه موضوعية وعلميا ومنطقية ،وهو قادر على تطبيق مبادئ المنطق والعلم على نفسه وعلى علاقاته بالآخرين.

7. الالتزام: إن الناس العاديين يهتمون وينشغلون بأشياء مختلفة خارج نطاق أنفسهم، وهذه الأشياء قد تشمل العلاقات مع الآخرين أو الأفكار وما إلى ذلك.

٨. روح المخاطرة: إن الإنسان العادي يتمتع بقدر معين من روح المخاطرة، إنه يفعل الأشياء التي يعتقد أنها مهمة بالنسبة له، حتى لو فشل في تأديتها فهو لديه الاستعداد لأن يجرب بشكل متواصل.

٩. تقبل الذات: إن الإنسان العادي قانع بحياته إنه راض عنه نفسه، وهذا الرضا لا يتوقف على إنجازاته أو تقدير الآخرين له.

١٠.اللامثالية: إننا جميعا نواجه الإحباط أو نشعر بالأسف أو الندم، فهذه هي طبيعة الحياة، ونحن لا نستطيع إلغاء هذه الأشياء وإنما نستطيع تقليلها فقط. (الخطيب، 2010، الصفحات 277- 279)

ويري (عادل، ٢٠٠٠) أن اليس قدم ثلاثة عشر محكة للسواء النفسي هي:

١. اهتمام الفرد بذاته وتحقيق رغباته المقبولة.

٢. الحصول على الاهتمام الاجتماعي وجعل رغباته مقبولة على المستوى الاجتماعي.

3. تقبل الإحباط وامكانية التعامل معه بواقعية.

.4 المرونة في الأفكار والأفعال. ..

5 توجيه الذات والاعتماد على النفس.

6. بقاء الفرد سعيد على الرغم من عدم تأكده مما يحمله له المستقبل.

7. القدرة على تحقيق اللذة والسعادة على المدى الطويل.

8. التعهد ببذل محاولات خلاقة.

9. القدرة على التفكير العلمي.

10. القدرة على مواجهة المخاطر.

11. الواقعية.

12..تقبل الذات.

13. الشعور بالمسئولية الذاتية عن الاضطراب الانفعالي وعدم لوم الآخرين أو الظروف البيئية على ذلك. (عادل، 2000، الصفحات 112- 113)

ب- اتجاه بيك: Aaron t Beck

ويتم تناوله من حيث قواعد الإرشاد المعرفي والأساليب المستخدمة في الإرشاد المعرفي وخصائص الإرشاد المعرفي

<u>قواعد الإرشاد المعرفي:</u>

يتألف الإرشاد المعرفي بمعناه العريض من كل المداخل التي من شأنها أن تخفف الكرب عن طريق تصحيح المفاهيم الذهنية الخاطئة والإشارات الذاتية المغلوطة، ولا يعني توكيدنا على التفكير أن نغمط أهمية الاستجابات الانفعالية التي هي المصدر المباشر للكرب بصفة عامة. إنما يعني ببساطة أننا نقارب انفعالات الشخص من خلال معرفته أو عن طريق تفكيره. وبتصحيح الاعتقادات الباطلة يمكننا أن نخمد أو نغير الاستجابات الانفعالية الزائدة وغير المناسبة. وهناك وسائل عديدة لمساعدة المريض على أن يقيم نفسه وعالمه تقييما أكثر واقعية.

فهناك المدخل العقلاني: الذي يتألف من كشف المفاهيم الخاطئة واختبار صحتها والاستعاضة عنها بمفاهيم أكثر مواءمة. وكثيرا ما تبرز الحاجة إلى تغيير موقفي واسع النطاق. وذلك حين يفطن المريض إلى أن القواعد التي استند إليها في توجيه فكره وسلوكه قد أضلته وخدعته وعملت على هزيمته.

وهناك المدخل الخبروى : الذي يعتمد إلى تعريض المريض لخبرات هي من الشدة بحيث تحمله على تغيير مفاهيمه. فالتفاعل مع الآخرين في مواقف منظمة خاصة مثل جماعات الملاقاة أو العلاج النفسي التقليدي قد يساعد الشخص على أن يدرك الآخرين إدراك أكثر واقعية وأن يعدل بالتالي من استجاباته غير التكيفية وغير الملائمة تجاههم، ففي جماعات الملاقاة مثلا، فإن الخبرات البينشخصية قد تخترق التوجهات غير التوافقية التي تعوق المريض عن التعبير عن المشاعر الحميمة. ومثل ذلك يحدث في العلاج النفسي. فكثيرا ما يستجيب المريض للدفء والقبول الذي يمنحه إياه المعالج النفسي بأن يعدل مفهومه النمطي الجامد عن صور السلطة. وقد أطلق على مثل هذا التغيير الخبرة الانفعالية المصححة" فأحيانا ما تتم الفعالية العلاجية بدفع المريض إلى أن يفشى مواقف دأب من قبل على تجنبها بسبب مفاهيم الخاطئة .

وهناك المدخل السلوكي: الذي يحث المريض على تبني أنماط معينة من السلوك من شانها أن تغير في عموم نظرته إلى نفسه وإلى العالم الواقعي. فممارسة فنيات للتعامل مع الأشخاص الذين يرهبهم

المرء، كما يحدث في تدريبات توكيد الذات، تكسبه نظرة أكثر واقعية تجاه الآخرين وتعزز ثقته بنفسه في ذات الوقت . (بيك، 2000، الصفحات 172- 173)

الأساليب المستخدمة في الإرشاد المعرفي :

1- التعرف على الأفكار المرتبطة بسوء التكيف :

يقصد بالأفكار المرتبطة بسوء التكيف تلك الأفكار السلبية التي تؤثر سلبيا في قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة، ومن ثم في قدرته على التكيف مما يؤدى إلى ردود فعل انفعالية زائدة لا تتلائم مع الموقف أو الحدث. وقد لا يكون الفرد على وعي بهذه الأفكار حتى يستطيع أن يحددها وبالتالي يمكنه التعامل معها بغرض تصحيحها وتعديلها، ولكن مع التدريب والتعليم يصبح بإمكانه أن يقوم بذلك بدرجة من اليسر .

٢- الإبعاد والتركيز: Distancing and centering

يطلق بيك على العملية التي ينظر بها موضوعية إلى الأفكار الإبعاد" وهي تشتمل على الاعتراف بان الأفكار التلقائية ليست هي الواقع، ولا يوثق بها، وهي ضارة بالتكيف، وتشتمل على أحداث خارجة عن إطار الفرد، فحينما ينظر المريض موضوعية إلى أفكاره ويتعرف على أن هناك أفكارة تلقائية أو أوتوماتيكية مشوهة ولا تتفق مع الواقع فإنه يحاول أن "ليبعدها" ويتخلص منها و يركز على عملية تصحيح أو تعديل لها يكون من نتائجها التكيف مع الموقف والحدث وتعديل السلوك، وهو ما يمثل هدف أساسية في هذا الصدد.

٣- ملء الفراغات : Filling in the blank

عندما يتحدث المرضى عن الأحداث وعن ردود الفعل الصادرة منهم تجاه هذه الأحداث فإنه توجد عادة فجوة بين المثير والاستجابة. وتتمثل هذه الفجوة في الأفكار أو المعتقدات. وتقع على المعالج مهمة ملء هذا الفراغ، وهذا يمكن أن يتم من خلال تعليم المريض أن يركز على الأفكار التي تحدث أثناء معايشة المثير والاستجابة.

4 - الوصول إلى دقة الاستنتاجات :-

ويتم ذلك بتدريب المريض وتعليمه كيفية الحصول على المعلومات الدقيقة، وأن تتسم استنتاجاته في المواقف المختلفة بالواقعية، وهو ما يحتم على المعالج مساعدة المريض على القيام بعملية الاستنتاج، وعلى تحديد تلك الاستنتاجات بشكل جيد والعمل على تمحيصها وتقييمها في ضوء الواقع. |

5- التخلي عن المطالب :

وذلك من خلال التخلص من مجموعة "الواجبات المطلقة" musts أو "الينبغيات" shoulds التي ينظر من خلالها إلى المواقف المختلفة والتي تسبب له المخاوف أو القلق والكرب، والتي تعمل بعد ذلك كقواعد منظمة للسلوك ومسببه للاضطرابات المختلفة. فحينمايرى الفرد من أنه يجب ألا يصدر منه أي خطأ وإلا سيكون غير كفء، فإن هذا يعد شيئا لا يمكن الوفاء به حيث يعد أمرا متطرفا وغير واقعي ومن ثم يضر بالذات، ولذا يجب على الموالح أن يقوم بتعليم المريض أن يضع قواعد بديلة لذلك. وقد يصل المريض مثلا عند هذه المرحلة إلى أنه يجب أن يكون كفء" وهذا بطبيعة الحال لا يستبعد حدوث الخطأ .

6- التحويل:

ويعني تحويل اهتمام المريض من التركيز على مجموعة الواجبات المطلقة التي تصيب له الاضطراب إلى أوجه نشاط عديدة مثل الألعاب الرياضية والأنشطة الفنية والاجتماعية.

7- التحصين التدريجي:

وتقوم هذه الطريقة على تشجيع المريض على مواجهة مواقف القلق تدريجيا ويتمثل الهدف الرئيسي من ذلك في تحديد المشاعر العصابية بإلغاء الحساسية المبالغ فيها نحو تلك المواقف، ويكون ذلك من خلال التعريض التدريجي للمواقف المثيرة للقلق مع إحداث استجابات معارضة لهذا القلق أثناء عرض كل درجة منه إلى أن يفقد هذا الموقف تماما خاصيته المهددة ويتحول إلى موقف محايد، أي إلى أن تلغي العلاقة الاشتراطية بين المثير والاستجابة . (عادل، 2000، الصفحات 81- 99)

خصائص الإرشاد المعرفي:

- يجب أن يكون برنامج الإرشاد مختصرة ومباشرة وتعاوني بين المرشد والمسترشد.
- يجب أن يوظف المرشد إمكانياته في الحوار مع المسترشد بأسلوب المناقشة والحوار السقراطى.

- تعرف الأهداف الإرشادية وتحدد بشكل واضح وبشكل يمكن تحقيقه إجرائيا.
- يتم تناول سلوكيات المريض المضطربة بشكل تدريجي حسب الشدة مع الوضع في الاعتبار الوظائف الحالية للسلوك أولا، ثم يليها تغيير المخططات المعرفية والمعتقدات الخاطئة .
- يجب التنبيه على المسترشد بإمكانية حدوث الانتكاسة ويعلمه بعض المهارات التي تنتمي لما يسمى ببرامج منع الانتكاسة . (العارف، 2005، صفحة 187)

ت ـ اتجاه ميكنبوم: Meichenbaum

واضع هذه النظرية هو دونالد هربت ميكنوم وهو أمريكي الأصل، وحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الكلينيكي عام (1999).

ويتم تناول هذا الاتجاه من حيث الخلفية النظرية والتطور، والفروض والمفاهيم، ومراحل عملية الإرشاد النفسي .

• الخلفية النظرية والتطور:

لقد وضع ألبرت اليس نظرية في العلاج العقلاني الانفعالي وركز على أهمية الحديث الداخلي في تعديل السلوك، واعتبر أن نتائج السلوك لا تكون حصيلة تفاعل مثير واستجابة، بل إن ذلك يكون نتيجة أفكار مسؤولة عن حدوث النتائج، ثم جاء ميكنبوم ليؤكد على نفس الاتجاه حيث أشار بأن عملية التعلم لا يمكن أن تنحصر في مثير واستجابة كما ترى النظرية السلوكية، بل رأى أنه إذا أردنا تغيير سلوك فرد ما فلابد أن يتضمن ذلك معتقداته ومشاعره وأفكاره، فالأفكار هي التي تدفع الفرد إلى العمل، كما أن العنونة والتسميات واللغة والعمليات العقلية لها دور رئيسي في عملية التعلم، ويشير هذا الاتجاه المعرفي إلى:

- إمكانية حدوث استجابات مختلفة لنفس المثير.
- استجابات متشابهة لمثيرات مختلفة.

لذلك فالعلاج لا يقتصر على التحكم في الاشراط السلوكي والارتباط الشرطيين مثير واستجابة، بل إن هناك عوامل أخرى تلعب دورا في عملية التعلم وهي: التفكير ،الإدراك، البناءات المعرفية.، حديث الفرد الداخلي مع نفسه، كيف يعزو الأشياء. (محمد، 2011، الصفحات 179- 181)

الفروض والمفاهيم:

تقوم فكرة التدريب على الأحاديث الذاتية أو التعليمات الذاتية على فرض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي الأشياء التي يفعلونها، فسلوك الإنسان يتأثر بالجوانب المختلفة لأنشطته والتي توجه بتكوينات متنوعة مثل الاستجابات الفسيولوجية، وردود الفعل الذاتية الوجدانية والمعارف (الجوانب المعرفية والتفاعلات الاجتماعية الخاصة بالعلاقات مع الأخرين) ويعتبر الحديث الداخلي أو المحادثة الداخلية أحد هذه الأنشطة أو التكوينات. ويقول ميتشنيوم أن الهدف من التقدير الوظيفي أن نصف في صورة احتمالية الأهمية أو الدلالة الوظيفية للانخراط في الأحاديث الذاتية من نوع معين وما يتبعها من سلوك معين أو حالة انفعالية معينة أو استجابات فسيولوجية أو عمليات الانتباه .. الخ، وكيف يؤثر الحديث الداخلي ومن ثم يتأثر بالأحداث والعمليات السلوكية الأخرى. (مفتاح، 2001، صفحة 56)

ويشير كلا من (محمد، وعلى ٢٠١١) إلى أن ميكنيوم انطلق من الفرضية التي تقول بأن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تلعب دورا في تحديد السلوكيات التي سيقومون بها، وأن السلوك يتأثر بنشاطات عديدة يقوم بها الأفراد تعمم بواسطة الأبنية المعرفية المختلفة، وأن الحديث الداخلي أو المحادثة الداخلية، تخلق الدافعية عند الفرد وتساعده على تطبيق مهاراته، وتوجيه تفكيره للقيام بالمهارة المطلوبة. ويرى ميكنيوم بأن تعديل السلوك يمر بطريق متسلسل في الحدوث، يبدأ بالحوار الداخلي والبناء المعرفي والسلوك الناتج، وأن الاتجاه المعرفي يركز على كيفية تقييم الفرد لسبب انفعاله والى طريقة عزوه لسبب هذا الانفعال، هل هو سببه أم هل هم الآخرون؟ ويرى ميكنيوم بأن هناك هدف من وراء تغيير الفرد لحواره الداخلي ويجب تحديد حاجة الفرد للشيء الذي يريد أن يحققه، والشيء الذي يرغب في إحداثه في البيئة ، وكيف يقيم المثيرات، ولأي شيء يعزي أسباب سلوكه وتوقعاته عن قدراته الخاصة في معالجة الموقف الضاغط، كما يرى أن إدراك الفرد يؤثر على فسيولوجيته ومزاجه. ويرى ميكنيوم أن الانفعال الفسيولوجي بحد ذاته ليس هو المعيق الذي يقف في وجه تكيف الفرد، ولكن ما يقوله الفرد لنفسه حول المثير هو الذي يحدد انفعالاته الحالية. كما أن حدوث تفاعل بين الحديث الداخلي عند الفرد وبناءاته المعرفية هو السبب المباشر في عملية تغيير سلوك الفرد، كما يرى بأن عملية التغيير تتطلب أن يقوم الفرد بعملية الامتصاص، أي أن يمتص الفرد سلوكا بديلا جديدة بدلا من السلوك القديم، وأن يقوم بعملية التكامل بمعنى أن يبقى الفرد بعض

بناءاته المعرفية القديمة إلى جانب حدوث بناءات معرفية جديدة لديه. ويرى ميكنبوم بأن البناء المعرفي يحدد طبيعة الحوار الداخلي، والحوار الداخلي هذا يغير في البناء المعرفي بطريقة يسميها ميكنبوم بالدائرة الخيرة، وعلى المرشد أن يعرف المحتويات الإدراكية التي تمنع حدوث سلوك تكيفي جديد عند المسترشد وما هو الحديث الداخلي الذي فشل الفرد في أن يقوله لنفسه، ويجب على المرشد أن يعرف حجم ومدى المشكلة، وما هي توقعات المسترشد من العلاج، وأن يسجل المرشد أفكاره ومشاعره قبل وأثناء وبعد مرور المسترشد بالمشكلة التي يواجهها. (محمد، 2011، الصفحات 182-183)

مراحل عملية الإرشاد النفسي عند ميكنبوم : تتضمن عملية الإرشاد عند ميكنبوم ثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة الاولي: الملاحظة الذاتية:

ويعمل العميل (المسترشد) خلالها على تحديد ما لديه من أحاديث سلبية ذاتية أو تخيلات غير مناسبة. كما يركز علي أفكاره ومشاعره وردود فعله الفسيولوجية وما يتصل بعلاقاته الشخصية من سلوكيات ، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى إعادة تصور للمشكلة واعادة تعريفها بما يساعده علي الفهم الدقيق لتلك المشكلة والذي يصل العميل إليه من خلال توجيهات وإرشادات المعالج. وتؤدي هذه العملية إلى تكوين بنية معرفية جديدة تسمح للمسترشد بان ينظر إلي الأعراض أو المشكلات الخاصة به في صور مختلفة وأن يولد أفكارا وسلوكيات تتوائم مع المشكلات. كما تؤدي عملية إعادة التصور هذه إلى إعادة تعريف المشكلات بطرق تعطي للمسترشد إحساس بالتقدم والضبط والأمل اللازمة لإجراءات التغيير، وتعطي إعادة التصور هذه معاني جديدة أو مختلفة للأفكار والمشاعر والسلوكيات. وهذه المعانى تختلف في رأي ميكنبوم من مدرسة إرشادية أو علاجية إلى مدرسة أخري ، والمهم أن تكون التصورات على اختلافها فعالة في إحداث التغيير وأن ترتبط بالحياة الواقعية.

المرحلة الثانية: توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع السلوكيات القديمة:

ويدرك العميل (المسترشد) خلال هذه المرحلة أن ما يردده مع نفسه من أحاديث ذاتية يجب أن يعمل علي توليد سلوكيات جديدة تتنافر مع سلوكياته غير المتوافقة المراد تغييرها على أن يؤثر هذا الحديث الذاتي علي الانتباه والتقدير والاستجابات الفسيولوجية واستثارة سلوكيات جديدة مما يؤثر

علي أبنية العميل المعرفية ويؤدي إلي تغيير سلوكياته المشكلة. ويؤثر الحديث الداخلي مع الترجمة التي يشتمل عليها الإرشاد علي الأبنية المعرفية لدي المسترشد مما يساعد المسترشد علي تنظيم خبراته حول التصور الجديد بطريقة تؤدي إلى مواجهة أو تعامل أكثر فاعلية.

المرحلة الثالثة: تطوير الجوانب المعرفية المتصلة بالتغيير:

وتتضمن هذه المرحلة قيام العميل (المسترشد) بسلوكيات المواجهة والأحاديث الذاتية بصفة يومية. ولا يكفي التركيز علي المهارات السلوكية فقط بل يتم التركيز أيضا على الأحاديث الداخلية الجديدة والأبنية المعرفية الجديدة، ومن ثم يحدث تطوير للجوانب المعرفية التي تتعلق بالتغيير. (مفتاح، 2001، الصفحات 59- 62)

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم الارشاد المعرفي السلوكي ونشأته، مبادئه، والاتجاهات الأساسية التي يقوم عليها ،والاسهامات الأولى في هذا المجال(اتجاه إليس ، بيك، وميكنبوم) دون أن ننسى بأن هناك العديد من الاتجاهات الأخرى للعلماء مثل: بندورا، هايتس، وسيليجمان.... وغيرهم، والتي كانت لديهم اسهامات كبيرة في هذا المجل أيضا. والاسهامات مازالت تتواصل لتطوير هذا المجال.

ومن هنا نحاول طي صفحات الجانب النظري والانطلاق في الجانب التطبيقي بغية التأكد مما عرض في هذا الجانب، وهذا من خلال استعمال أساليب إحصائية تساعدنا على الحصول على نتائج دقيقة.

الفصل السابع: إجراءات الدراسة الميدانية.

تمهيد

1. منهج البحث.

2. وصف عينة البحث

3. وصف أدوات البحث

4. الأساليب الإحصائية

خـلاصة الفصل

تـــمـهـيـــد:

يتضمن هذا الفصل تحديد مجتمع الدراسة ووصفه، اختيار عينة ممثلة له، ووصف أدوات القياس الممثلة في المقاييس الثلاثة المطبقة، كما يتم فيه توضيح طرق استخراج الخصائص السيكومترية، والوسائل الإحصائية المستخدمة لاستخراجها، وحساب واستخراج نتائج البحث.

1. منهج البحث :

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج التجريبي وهذا لملائمته لدراسة فاعلية أو أثر متغير على آخر، كما أنه يسمح بالمقارنة بين المجموعات والوصول إلى النتائج بصفة دقيقة. ولإجراء هذه الدراسة تم اختيار تصميم المجموعتين المتكافئة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة) لأنه يسمح لنا بالقيام بالقياس القبلي للمجموعتين للتأكد من تكافئهما في المتغير التابع والمتغيرات الدخيلة، والقياس البعدي للتأكد من وجود أثر للمتغير المستقل. (كاظم، جابر، 1996، صفحة 208) وفيما يلي وصف لمتغيرات الدراسة الحالية:

المتغير المستقل: البرنامج الارشادي القائم على خبرة التدفق النفسي

المتغيرات التابعة: توكيد الذات والتوافق الدراسي

المتغيرات الدخيلة: الذكاء والمستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي للأسرة

2 .وصف عينة الدراسة:

2. 1. مراحل اختيار العينة:

- تم تطبيق مقاييس الدراسة بثانوية بن الضيف الحفناوي حيث حاولنا أن نقوم بعملية مسح لكافة تلاميذ المؤسسة بالتحديد تلاميذ سنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وجذع مشترك آداب، وقد تم جمع 291 مقياس صالح للدراسة.

- تم التأكد من نتائج الصدق والثبات للمقاييس المستخدمة من خلال تحليل نتائج الاختبارات الاحصائية الخاصة بها، باعتبارها الدراسة الاستطلاعية، وكإجراء أولي نحدد من خلاله صلاحية الأدوات للتطبيق النهائي في القياس القبلي والبعدي للتصميم التجريبي في المرحلة النهائية للدراسة الميدانية.
- بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة، تم حساب الدرجات الكلية للتلاميذ وتم ترتيب النتائج ترتيباً تصاعدياً في درجات التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي، وذلك لحصر مجموعة التلاميذ منخفضي الدرجات في متغيرات الدراسة الأساسية.
- ومنه تم اختيار عينة قدرها 36 تلميذ تم مراعاة تجانس خصائصها الشخصية (السن، المستوى الاجتماعي والثقافي، والاقتصادي) ودرجة الذكاء، وسيتم تفصيل نتائج التجانس لاحقاً، وقد تم الوصول في هذه المرحلة الى العينة النهائية التي سيتم تطبيق التصميم التجريبي والبرنامج عليها.

تكافؤ العينتين الضابطة والتجريبية في متغيرات الدراسة قبل تطبيق البرنامج:

2. 2. تجانس خصائص العينة في المتغيرات الإسمية:

تجانس العينة الضابطة والتجريبية في المتغيرات الشخصية:

جدول رقم (01) يبين نتائج اختبار كاف تربيع للتجانس بين العينة الضابطة والتجريبية في متغيرات: الجنس، السن، مستوى الأب، مستوى الأم، المستوى الاقتصادي.

العينات		ضابطة		تجريبية		قيمة كاف تربيع	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المتغيرات	البدائل	ت	%	ت	%				
الجنس	ذكر	6	46.2	7	53.8	0.125	0.724	1	غير دالة
	أنثى	11	52.4	10	47.6				
المستوى الجامعي	جامعي	7	46.7	8	53.3	4.178	0.382	4	غير دالة

	ثانوي	4	44.4	5	55.6				
	متوسط	3	50	3	50				
	ابتدائي	0	0	1	100				
	أمي	0	0	3	0				
المستوى التعليمي للأم	**جامعي**	2	66.7	1	33.3	0.686	0.953	4	غير دالة
	ثانوي	7	46.7	8	53.3				
	متوسط	3	42.9	4	57.1				
	ابتدائي	1	50	1	50				
	أمي	4	57.1	3	42.9				
المستوى الاقتصادي	**مرتفع**	2	66.7	1	33.3	1.333	0.513	2	غير دالة
	متوسط	15	50	15	50				
	منخفض	0	0	1	100				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بالنسبة لمتغير الجنس أن قيمة اختبار كاف تربيع لاستقلالية الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية تساوي 0.125 بقيمة معنوية تساوي 0.724 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة بين العينة الضابطة والتجريبية في متغير الجنس وهذا ما يدل على تجاس العينتين في هذا المتغير.

وبالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للأب نلاحظ في الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كاف تربيع لاستقلالية الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية تساوي 4.178 بقيمة معنوية تساوي 0.382 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق

دالة بين العينة الضابطة والتجريبية في متغير المستوى التعليمي للأب وهذا ما يدل على تجاس العينتين في هذا المتغير.

وبالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للأم نلاحظ في الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كاف تربيع لاستقلالية الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية تساوي 0.686 بقيمة معنوية تساوي 0.953 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة بين العينة الضابطة والتجريبية في متغير المستوى التعليمي للأم وهذا ما يدل على تجاس العينتين في هذا المتغير.

وبالنسبة لمتغير المستوى الاقتصادي نلاحظ في الجدول أعلاه أن قيمة اختبار كاف تربيع لاستقلالية الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية تساوي 1.333 بقيمة معنوية تساوي 0.513 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق دالة بين العينة الضابطة والتجريبية في متغير المستوى الاقتصادي وهذا ما يدل على تجاس العينتين في هذا المتغير.

ومنه فإن شرط التجانس قد تحقق لكل من متغيرات الجنس، السن، مستوى الأب، مستوى الأم، المستوى الاقتصادي بين العينة الضابطة والعينة التجريبية.

تجانس العينة الضابطة والتجريبية في المتغيرات الفترية السن والذكاء والمتغيرات الأساسية للدراسة:

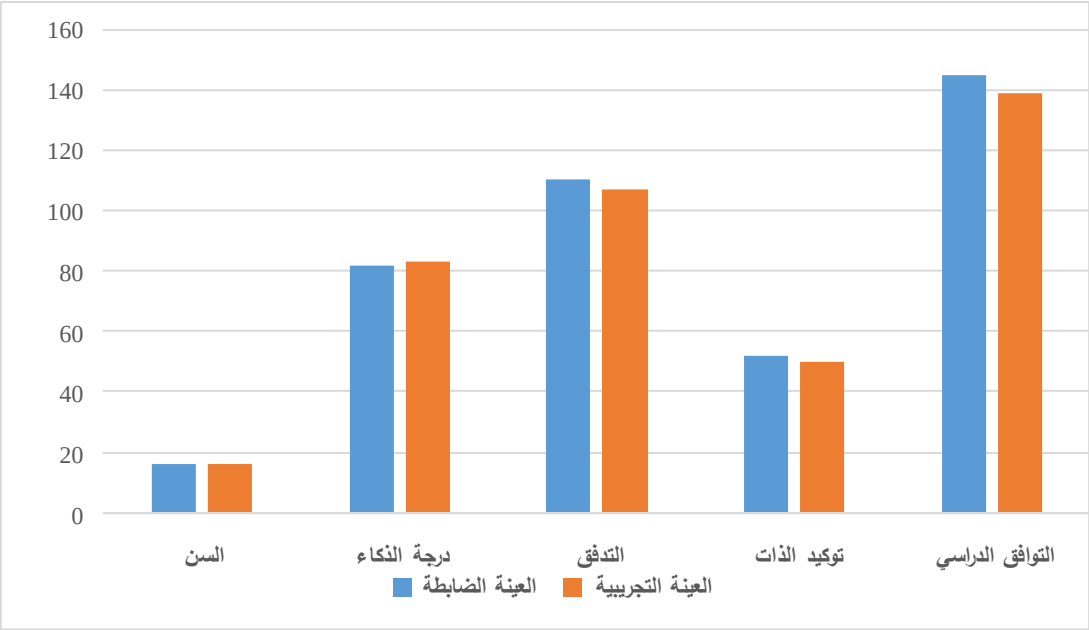
للتأكد من تجانس المتغيرات الفترية السن، درجة الذكاء، التدفق النفسي، توكيد الذات والتوافق الدراسي، استخدمنا اختبار ليفين للتجانس Homogeneity of variances Levene وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (02) يبين نتائج اختبار Levene للتجانس بين العينة الضابطة والعينة التجريبية في متغيرات: السن، درجة الذكاء، والتدفق وتوكيد الذات والتوافق الدراسي.

العينات	العينة الضابطة	العينة التجريبية					

المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2	قيمة اختبار Levene	القيمة المعنوية Sig	df1	df2	الدلالة الاحصائية
السن	16.11	1.05	16.05	0.82	0.746	0.394	1	32	غير دالة
درجة الذكاء	81.58	12.95	82.82	12.65	0.018	0.895	1	32	غير دالة
التدفق	110.41	07.39	107.11	7.32	0.281	0.600	1	32	غير دالة
توكيد الذات	51.70	04.80	50.00	04.30	0.469	0.498	1	32	غير دالة
التوافق الدراسي	145.17	12.94	138.70	11.11	1.330	0.257	1	32	غير دالة

جدول رقم (03) يبين المتوسطات الحسابية للعينة الضابطة التجريبية في متغيرات: السن، درجة الذكاء، والتدفق وتوكيد الذات والتوافق الدراسي قبل تطبيق البرنامج.



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه بالنسبة لمتغير السن أن قيمة اختبار Levene لتجانس التباين بين (الضابطة والتجريبية) تساوي 0.746 بقيمة معنوية تساوي 0.394 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة α=0.05 المعتمد في الدراسة، وبالتالي يمكن القول بأن هذا يدل على تجاس العينتين في هذا المتغير.

وبالنسبة لمتغير درجة الذكاء فإن قيمة اختبار Levene لتجانس التباين بين (الضابطة والتجريبية) تساوي 0.018 بقيمة معنوية تساوي 0.895 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة α=0.05 المعتمد في الدراسة، وبالتالي يمكن القول بأنه وهذا يدل على تجاس العينتين في هذا المتغير.

وبالنسبة لمتغير التدفق فإن قيمة اختبار Levene لتجانس التباين بين (الضابطة والتجريبية) تساوي 0.281 بقيمة معنوية تساوي 0.600 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة α=0.05 المعتمد في الدراسة، وبالتالي يمكن القول بأنه وهذا يدل على تجاس العينتين في هذا المتغير.

وبالنسبة لمتغير توكيد الذات فإن قيمة اختبار Levene لتجانس التباين بين (الضابطة والتجريبية) تساوي 0.469 بقيمة معنوية تساوي 0.498 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة α=0.05 المعتمد في الدراسة، وبالتالي يمكن القول بأنه وهذا يدل على تجاس العينتين في هذا المتغير.

وبالنسبة لمتغير التوافق الدراسي فإن قيمة اختبار Levene لتجانس التباين بين (الضابطة والتجريبية) تساوي 1.330 بقيمة معنوية تساوي 0.257 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة α=0.05 المعتمد في الدراسة، وبالتالي يمكن القول بأنه وهذا يدل على تجاس العينتين في هذا المتغير.

ومنه فإن شرط التجانس قد تحقق لكل من متغيرات السن، درجة الذكاء، والتدفق وتوكيد الذات والتوافق الدراسي بين العينة الضابطة والعينة التجريبية.

3. وصف أدوات البحث:

تمثلت أدوات الدراسة فيما يلي:

3. 1. استبيان المستوى الاقتصادي الثقافي والاجتماعي للأسرة:

عبارة عن استمارة تحوي أسئلة متعددة ،الغرض منها جمع معلومات حول التلميذ، قامت بإعدادها سيسبان فاطمة الزهراء سنة 2016، وتم تطبيقها لضبط التجانس بين أفراد العينة الضابطة والتجريبية من حيث المستوى الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ والثقافي والتعليمي للوالدين.

3. 2. اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن:

وهو اختبار غير لفظي صممه ريفان Revan في إنجلترا ويأتي هدا الاختبار ضمن الاختبارات التي توصف بكونها متحررة من اثر الثقافة والاختبار يتكون من مجموعة من الاشكال ذات التصميم الهندسي بينها ناقص ويطلب من المفحوص ان يتعرف على هدا الجزء الناقص ويحدده من بين عدد اخر من الاشكال للإجابة الصحيحة وتتزايد صعوبة البنود تدريجيا حتى نهاية الاختبار ويقيس الاختبار الدكاء العام بمفهوم سيبرمان وهو يتطلب أساسا فهم وادراك العلاقات بين اشكال مجردة

والاختبار يتكون من 60 بندا وتتقسم مجموعة البنود الستين الى خمس مجموعات فرعية كل مجموعة تتكون من 12 مصفوفة او 12 بندا تقوم جميعها على نفس المبدأ العام وان كانت تتزايد في الصعوبة وتتطلب المجموعات الأولى من المصفوفات صحة التمييز بين بدائل الإجابة بينما تتطلب المجموعات المتأخرة ادراك التشابه وادراك نسق التغيير سواء في المواضع او العلاقات وفقا لقاعدة تحكم كل مصفوفة ويمكن استخدام الاختبار فرديا أو جماعيا وهو اتبار غير موقوت (صفوت فرج، 2000: ص 450)

وللاختبار درجات عالية من الصدق حيث بلغ الارتباط بين وبين اختبارات الذكاء اللفظية 0.40 و 0.75 ومعامل الارتباط أميل للارتفاع مع الاختبارات الأدائية، أما بالنسبة للثبات فقد تراوحت درجة ثبات الاختبار بين 0.80 و 0.90 (صفوت فرج، 2000: ص 450)

3. 3 . مقياس التدفق النفسي

أعد هذا المقياس عماد عبد الأمير نصيف ضمن أطروحة دكتوراه بعنوان " التفاؤل المتعلم والابداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي"، على عينة قدرها 250 طالب وطالبة، اختيرت بصورة عشوائية من طلبة الدراسات العليا (ماجيستير/ دكتوراه) سنة 2015 ببغداد.

توزعت فقراته المقدرة ب 31 فقرة على 9 مجالات (أبعاد)

جدول رقم (04): يوضح مجموع أبعاد وبنود التدفق النفسي في المقياس

الأبعاد	البنود	المجموع
الشخصية ذاتية القصد	8، 12، 15، 29	04
وضوح الأهداف	18 ، 25، 30	03
التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	1، 2، 9، 13	04
التركيز	5، 16، 20، 33	04
ضبط الموقف أو النشاط	10، 21، 27	03
التغذية الراجعة المباشرة الفورية	3، 4، 26، 31	04
اندماج الوعي بالفعل	17، 19، 28	03
حاسة مشوشة بالزمن	11، 14، 23، 24	04
فقدان الشعور بوعي الذات	6، 7، 22، 32	04

تقابلها البدائل التالية: تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا، تنطبق علي بدرجة كبيرة، تنطبق علي بدرجة معتدلة، تنطبق علي بدرجة قليلة، لا تنطبق علي مطلقا. وتقابلها الأوزان من 5 إلى 1. أي أن أعلى درجة يحصل عليها هي 155 وأدنى درجة هي 31 بمتوسط فرضي 93 درجة.

قام الباحث بالتأكد من صدقه، بالاعتماد على صدق المحتوى من خلال التحقق من :

1-الصدق المنطقي والذي تحقق من خلال إيجاد تعريف واضح لمفهوم التدفق النفسي.

2-الصدق الظاهري حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين الخبراء وقدر عددهم ب 14 محكما، وأخذ بها وفق النسب المئوية المقررة 86%.

3- كما تحقق من صدق البناء والذي استمد الباحث فيه فرضية من الدراسات السابقة وقام بمقارنتها بفرضية جديدة واختبار دلالة الفرق بين المجموعتين بتطبيقه لاختبار ت لعينتين مستقلتين، ودل ذلك على صدقها حيث كانت تتسق معها.

4-كما استعمل أسلوب الفرق أو التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، وذلك من خلال الموازنة بين مجموعتين مختلفتين في ضوء الدرجات التي يحصل عليها الأفراد في مقياس معين والتي ميزت بدرجة كبيرة بين المجموعتين.

5-واعتمد أيضا على علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وتم التأكد من قدرته على التمييز من 32 فقرة تم استبعاد الفقرة 7 منها لأنها غير مميزة وهذا لأن قيمتها التائية المحسوبة أقل من قيمتها التائية المجدولة. ومعامل الارتباط بيرسون حيث تراوحت معاملات ارتباطه بين 0.281- 0.599

أما الثبات استخدم الباحث :

1-معادلة ألفا كرونباخ لحساب الاتساق الداخلي وقد بلغ معامل ثباته 0.90 درجة، وقام باستخراج المعيار المطلق وبلغت قيمته 0.81 درجة.

2- طريقة اعادة الاختبار لحساب الاتساق الخارجي وقد تحصل على قيمة معامل الثبات وهي 0.86 درجة واستخرج المعيار المطلق وبلغت قيمته 0.84 درجة ويعني أن درجة ثبات الاختبار مرتفعة.

الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

1-صدق الاتساق الداخلي:

أ- بعد الشخصية ذاتية القصد:

جدول رقم (05) معاملات الارتباط بين فقرات الشخصية ذاتية القصد مع الدرجة الكلية للبعد

الشخصية ذاتية القصد	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
8	0.672**
12	0.781**
15	0.664**
28	0.765**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)**	
*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد الشخصية ذاتية القصد في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.781) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (12) وبين (0.664) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (15)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

ب- بعد وضوح الأهداف:

جدول رقم (06) معاملات الارتباط بين فقرات وضوح الأهداف مع الدرجة الكلية للبعد

وضوح الأهداف

رقم الفقرة	معامل الارتباط
18	0.687**
24	0.764**
29	0.750**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد وضوح الأهداف في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.764) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (24) وبين (0.687) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (18)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

ج- بعد التوازن بين مستوى القدرة والتحدي:

جدول رقم (07) معاملات الارتباط بين فقرات التوازن بين مستوى القدرة والتحدي مع الدرجة الكلية للبعد

التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
1	0.717**

2	0.692**
9	0.573**
13	0.656**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد التوازن بين مستوى القدرة والتحدي في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.717) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (1) وبين (0.573) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (9)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

د- **بعد التركيز:**

جدول رقم (08) معاملات الارتباط بين فقرات التركيز مع الدرجة الكلية للبعد

التركيز	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
5	0.655**
16	0.626**

20	0.591**
32	0.683**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد التركيز في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.683) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (32) وبين (0.591) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (20)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

هـ- بعد ضبط الموقف أو النشاط:

جدول رقم (09) معاملات الارتباط بين فقرات ضبط الموقف أو النشاط مع الدرجة الكلية للبعد

ضبط الموقف أو النشاط	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
10	0.785**
26	0.791**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد ضبط الموقف أو النشاط في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.791) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (26) وبين (0.785) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (10)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

و- بعد التغذية الراجعة المباشرة الفورية:

جدول رقم (10) معاملات الارتباط بين فقرات التغذية الراجعة المباشرة الفورية مع الدرجة الكلية للبعد

التغذية الراجعة المباشرة الفورية	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
3	0.588**
4	0.598**
25	0.663**
30	0.684**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد التغذية الراجعة المباشرة الفورية في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.684) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (30) وبين (0.588) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (3)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

ز- **بعد اندماج الوعي بالفعل:**

جدول رقم (11) معاملات الارتباط بين فقرات اندماج الوعي بالفعل مع الدرجة الكلية للبعد

اندماج الوعي بالفعل	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
17	0.646**
19	0.579**
27	0.561**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد اندماج الوعي بالفعل في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.646) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (17) وبين (0.561)

في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (27)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

ح- بعد حاسة مشوشة بالزمن:

جدول رقم (12) معاملات الارتباط بين فقرات حاسة مشوشة بالزمن مع الدرجة الكلية للبعد

حاسة مشوشة بالزمن	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
11	0.555**
14	0.598**
22	0.526**
23	0.594**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)**	
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد حاسة مشوشة بالزمن في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.594) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (23) وبين (0.526) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (22)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

ط- **بعد فقدان الشعور بوعي الذات:**

جدول رقم (13) معاملات الارتباط بين فقرات فقدان الشعور بوعي الذات مع الدرجة الكلية للبعد

فقدان الشعور بوعي الذات	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
6	0.485**
7	0.450**
21	0.517**
31	0.581**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد فقدان الشعور بوعي الذات في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.581) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (31) وبين (0.450) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (7)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

2-الصدق التميزي:

جدول رقم (14) قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين القيم الدنيا والعليا لمقياس التدفق النفسي

العينات	27% من القيم الدنيا		27% من القيم العليا		T قيمة	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2				
التدفق	104.01	6.41	137.19	5.80	-33.866	0.000	154	دالة

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار T لدلالة الفروق بين متوسطي القيم الدنيا والعليا يساوي -33.866 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة $\alpha = 0.05$، ومنه يمكن القول بأتن مقياس التدفق النفسي يتمتع بصدق تميزي.

ثبات المقياس:

جدول رقم (15) ثبات نتائج الدراسة الاستطلاعية على مقياس التدفق النفسي باستخدام Alpha Cronbach

حجم العينة الاستطلاعية	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach

291	32	0.846

المصدر: من إعداد الباحثة بناءاً على مخرجات SPSS

تبين نتائج الجدول أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ لقياس الثبات تساوي 0.846 وهي قيمة جيدة تبين صلاحية الأداة من حيث استقرار وثبات نتائجها.

3. 4. مقياس توكيد الذات

أعد هذا المقياس جواد محمد سعدي الشيخ خليل برسالة دكتوراه بعنوان السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، وقام بقياس ثباته وتأكد من صدقه، وهو عبارة عن 25 عبارة بالبدائل التالية: غالبا، أحيانا، أبدا

طبق هذا المقياس الباحث رمضان سعيد الحلو في رسالة الماجستير المعنونة بـ فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة سنة 2012

تم التحقق من الصدق بحساب: صدق الاتساق الداخلي وهذا بتطبيق المقياس على عينة مقدرة ب 50 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من خارج عينة الدراسة. وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لفقرات المقياس والدرجة الكلية له، وأثبتت النتائج بأن المقياس صادق بدرجة جيدة.

بعدها استخدم الباحث طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستعمال معادلة سبيرمان براون للتأكد من ثبات المقياس ودلت النتائج على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

المقياس في الدراسة الحالية:

اشتمل مقياس توكيد الذات في الدراسة الحالية على 25 فقرة (البنود) منها الإيجابية وأخرى سلبية

البنود الإيجابية: 1- 2- 5- 8- 16- 20- 22- 24 بالبدائل والأوزان التالية : (دائما 3- أحيانا 2 – أبدا 1).

البنود السلبية: 3- 4- 6- 7- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 17- 18- 19- 21- 23- 25 بالبدائل والأوزان التالية: (دائما 1- أحيانا 2 – أبدا 3).

جدول رقم (16) يوضح تقسيم البنود على الأبعاد

الأبعاد	البنود	المجموع
القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف	3- 10- 11- 12- 13- 17- 20- 22-	08
العلاقات الاجتماعية مع الآخرين	4- 6- 9- 14- 15- 16- 18- 19- 24- 25	10
بعد المطالبة بالحقوق الشخصية دون التعدي على حقوق الآخرين	1- 2- 5- 7- 8- 21- 23-	07

البنود الإيجابية: 1- 2- 5- 8- 16- 20- 22- 24.

البنود السلبية: 3- 4- 6- 7- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 15- 17- 18- 19- 21- 23- 25.

الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

1. صدق الاتساق الداخلي:

أ- **بعد القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف:**

جدول رقم (17) معاملات الارتباط بين فقرات القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف مع الدرجة الكلية للبعد

القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف

رقم الفقرة	معامل الارتباط
3	0.382**
10	0.640**
11	0.577**
12	0.621**
13	0.577**
17	0.582**
20	0.550**
22	0.515**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.640) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (10) وبين (0.382) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (3)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

ب- **بعد العلاقات الاجتماعية مع الآخرين:**

جدول رقم (18) معاملات الارتباط بين فقرات العلاقات الاجتماعية مع الآخرين مع الدرجة الكلية للبعد

العلاقات الاجتماعية مع الآخرين	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
4	0.434**
6	0.488**
9	0.524**
14	0.638**
15	0.673**
16	0.570**
18	0.582**
19	0.369**
24	0.524**
25	0.450**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد العلاقات الاجتماعية مع الآخرين في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.673) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (15) وبين (0.369) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (19)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

ج- بعد المطالبة بالحقوق الشخصية دون التعدي على حقوق الآخرين:

جدول رقم (19) معاملات الارتباط بين فقرات المطالبة بالحقوق الشخصية دون التعدي على حقوق الآخرين مع الدرجة الكلية للبعد

المطالبة بالحقوق الشخصية دون التعدي على حقوق الآخرين	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
1	0.576**
2	0.584**
5	0.448**
7	0.527**
8	0.565**
21	0.547**
23	0.460**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)**	

*** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد المطالبة بالحقوق الشخصية دون التعدي على حقوق الآخرين في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.584) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (2) وبين (0.448) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (5)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

الصدق التمييزي:

جدول رقم (20) قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين القيم الدنيا والعليا لمقياس توكيد الذات

العينات	27% من القيم الدنيا		27% من القيم العليا		T قيمة	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2				
توكيد الذات	46.43	4.43	66.82	3.28	-32.625	0.000	154	دالة

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار T لدلالة الفروق بين متوسطي القيم الدنيا والعليا يساوي -32.625 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة $\alpha = 0.05$، ومنه يمكن القول بأتن مقياس توكيد الذات يتمتع بصدق تميزي.

1. ثبات المقياس:

جدول رقم (21) ثبات نتائج الدراسة الاستطلاعية على مقياس توكيد الذات باستخدام Alpha Cronbach

حجم العينة الاستطلاعية	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach
291	25	0.843

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات SPSS

تبين نتائج الجدول أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ لقياس الثبات تساوي 0.843 وهي قيمة جيدة تبين صلاحية الأداة من حيث استقرار وثبات نتائجها.

3. 5 . مقياس التوافق الدراسي

اعدت الباحثة بن صالح هادية مقياس التوافق الدراسي للمراهق المتمدرس سنة 2013/ 2014 – باعتمادها على مقياس التوافق الدراسي للزيادي 1964 تعديل وتقنين الجندي جباري بلابل – في دراسة بعنوان: الضغط النفسي وتأثيره على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية عبد الكريم بن عيسى بولاية تلمسان

بلغت عينة الدراسة 200 تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم ما بين 15– 19 سنة أي ما يعادل فترة المراهقة.

تضمن هذا المقياس 44 فقرة مقسمة على الأبعاد التالية: العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، التوافق مع المادة الدراسية (المنهاج)، التوافق مع المدرسة، مستخدمة البدائل التالية: أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة. وتم التأكد من **صدقه** عن طريق:

1– صدق المضمون: عرضت المقياس على مجموعة من المحكمين ، ثم قامت بحسابه بمعادلة كاندال وأشارت إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، حيث كانت معظم العبارات متسقة فيما بينها، ومناسبة لغرض الدراسة.

2- صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، واتضح بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين البنود، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.26- 0.81 وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة 0.01

أما عن الثبات فاستخدمت الباحثة:

1-طريقة ألفا كرونباخ: بلغت قيمة معاملات الثبات الكلية 0.87 هذا ما يدل على ثبات جيد ومقبول.

2-طريقة التجزئة النصفية: تحصلت الباحثة على معامل ارتباط قدر ب 0.79 وبتطبيق معادلة سبيرمان براون لتعديل ثبات الاختبار 0.88 وهذا معامل ثبات جيد ومقبول لتطبيق المقياس.

أما عن البنود فاحتوت على بنود إيجابية وأخرى سلبية مقسمة كالتالي:

البنود الإيجابية: 1- 5- 6- 11- 12- 14- 15- 17- 19- 20- 22- 23- 27- 28- 33- 35- 39- 42- 44 (الأوزان من 5 إلى 1)

البنود السلبية: 2- 3- 4- 7- 8- 9- 10- 13- 16- 18- 21- 24- 25- 26-29 - 31- 32- 34- 36- 37- 38- 40- 41- 43 (الأوزان من 1 إلى 5)

وموزعة على لأبعاد التالية:

جدول رقم (22) يوضح تقسيم البنود على الأبعاد

الأبعاد	البنود	المجموع
التوافق مع الأساتذة	1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9- 10- 11- 12- 13- 14- 15-	15
التوافق مع الزملاء	16- 17- 18- 19- 20- 21- 22- 23- 24- 25- 26- 34	12

التوافق مع المادة الدراسية	27- 29- 30- 32- 33-35- 36- 41	08
التوافق مع المدرسة	28- 31-33- 37- 38- 39- 40- 42- 43- 44	10

الصدق والثبات في الدراسة الحالية:

صدق الاتساق الداخلي:

أ- **بعد التوافق مع الأساتذة:**

جدول رقم (23) معاملات الارتباط بين فقرات التوافق مع الأساتذة مع الدرجة الكلية للبعد

التوافق مع الأساتذة	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
1	0.562**
2	0.484**
3	0.621**
4	0.509**
5	0.529**
6	0.545**
7	0.602**
8	0.550**
9	0.653**

10	0.442**
11	0.469**
12	0.533**
13	0.394**
14	0.461**
15	0.586**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة، أي أن هناك علاقة طردية بين جميع فقرات بعد التوافق مع الأساتذة في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.653) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (9) وبين (0.394) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (13)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

ب- **بعد التوافق مع الزملاء:**

جدول رقم (24) معاملات الارتباط بين فقرات التوافق مع الزملاء مع الدرجة الكلية للبعد

التوافق مع الزملاء

رقم الفقرة	معامل الارتباط
16	0.602**
17	0.373**
18	0.465**
19	0.443**
20	0.585**
21	0.247**
22	0.385**
23	0.581**
24	0.680**
25	0.640**
26	0.426**
34	-0.174**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن اغلب معاملات الارتباط كانت موجبة، فيما عدا الفقرة رقم (34) فقد سجلت معامل ارتباط سلبي، أي أن هناك علاقة طردية بين اغلب فقرات بعد التوافق مع الزملاء في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين

(0.680) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (24) وبين (0.247) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (21)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

ج- بعد التوافق مع المادة الدراسية:

جدول رقم (25) معاملات الارتباط بين فقرات التوافق مع المادة الدراسية مع الدرجة الكلية للبعد

التوافق مع المادة الدراسية	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
27	-0.175**
29	0.625**
30	0.690**
32	0.631**
33	0.253**
35	0.122*
36	0.206**
41	-0.179**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن اغلب معاملات الارتباط كانت موجبة، فيما عدا الفقرة رقم (41) و (27) فقد سجلتا معامل ارتباط سلبي، أي أن هناك علاقة طردية بين اغلب فقرات بعد التوافق مع المادة الدراسية في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.690) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (30) وبين (0.122) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (35)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

د- **بعد التوافق مع المدرسة:**

جدول رقم (26) معاملات الارتباط بين فقرات التوافق مع المدرسة مع الدرجة الكلية للبعد

التوافق مع المدرسة	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط**
28	-0.179**
31	0.247**
33	0.166**
37	0.470**
38	0.567**
39	0.561**
40	0.624**
42	0.513**

43	0.563**
44	0.571**
**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)** *** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)**	

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول أعلاه يمكننا القول بأن اغلب معاملات الارتباط كانت موجبة، فيما عدا الفقرة رقم (28) فقد سجلت معامل ارتباط سلبي، أي أن هناك علاقة طردية بين اغلب فقرات بعد التوافق مع المدرسة في عينة الدراسة، مع الدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، حيث تراوحت بين (0.624) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (40) وبين (0.166) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (33)، وأن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وانطلاقا من النتائج السابقة يمكننا القول بأن أداة الدراسة تتمتع بصدق اتساق داخلي جيد، وصلاحية جيدة للتطبيق الميداني، وذلك بسبب قوة الارتباط الداخلي بين جميع فقراتها والبعد الموضوع لها.

الصدق التمييزي:

جدول رقم (27) قيمة اختبار ت لدلالة الفروق بين القيم الدنيا والعليا لمقياس التوافق الدراسي

العينات	27% من القيم الدنيا		27% من القيم العليا		T قيمة	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2				
التوافق الدراسي	131.16	7.48	171.88	7.90	-33.024	0.000	154	دالة

من إعداد الباحثة بالاعتماد على برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة اختبار T لدلالة الفروق بين متوسطي القيم الدنيا والعليا يساوي −33.024 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05= α، ومنه يمكن القول بأتن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بصدق تميزي.

ثبات المقياس:

جدول رقم (28) ثبات نتائج الدراسة الاستطلاعية على مقياس التوافق الدراسي باستخدام Alpha Cronbach

حجم العينة الاستطلاعية	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach
291	44	0.807

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات SPSS

تبين نتائج الجدول أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ لقياس الثبات تساوي 0.807 وهي قيمة جيدة تبين صلاحية الأداة من حيث استقرار و ثبات نتائجها.

3. 6. البرنامج الإرشادي:

أ. تعريف البرنامج: هو برنامج ارشادي جماعي قائم على مفهوم خبرة التدفق النفسي لميهالي يتكون من جلسات قائمة على النظرية المعرفية السلوكية والمقدر عددها بـ 13 جلسة.

ب. بناء البرنامج: اطلعت الباحثة على التراث النظري لمفاهيم التدفق النفسي، توكيد الذات، والتوافق الدراسي. وكذا على عدة دراسات ميدانية تم خلالها بناء برامج ارشادية متعلقة بالمتغيرات السابقة الذكر، نذكر منها دراسة:

- فايزة باكير بعنوان: تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق مبادئ نظرية التدفق في صف الأولى ثانوي دمشق.
- دراسة ايمان قطب بعنوان: أثر برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق في تنمية الرفاهة الذاتية

- دراسة محمد إسماعيل بعنوان: فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة سعيد الحلو بعنوان: فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة.
- دراسة أنس الضلاعين بعنوان: فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلبة الصف التاسع بمحافظة كرك.
- دراسة سعيد بعنوان: فاعلية برنامج ارشادي لتنمية توكيد للتخلص من القلق الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة المستنصرية.

ت.تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج في مراحل متتالية وهي كالآتي:

المرحلة الأولى

طلبت الطالبة الإذن من مدير المؤسسة لتطبيق الدراسة الحالية في ثانوية بن الضيف الحفناوي، والذي وجهها إلى ناظر المؤسسة نظرا لعدم وجود مستشار توجيه في تلك الثانوية الجديدة ، والذي قام بتجهيز المدرج بالوسائل المتاحة، و قام بالتنسيق مع التلاميذ باختيار وقت فراغهم والذي يتمثل في أمسية يوم الثلاثاء لتطبيق جلسات البرنامج وهذا لكونهم يدرسون بنظام الأفواج الخاص بـ بروتوكول جائحة كورونا.

المرحلة الثانية: قامت الطالبة بتطبيق المقاييس الثلاثة السابقة الذكر من أجل ضبط العينة التجريبية.

المرحلة الثالثة : تم الاتصال بالتلاميذ المعنيين من أجل إخبارهم بأنه تم اختيارهم ليكونوا ضمن البرنامج الإرشادي، وأبدوا رغبتهم بالمشاركة والموافقة عليه.

المرحلة الرابعة

الشروع في تطبيق البرنامج الإرشادي والذي استمر مدة شهر ونصف (شهر فيفري وأسبوعان من شهر مارس) بواقع جلستين كل مساء ثلاثاء، وكل جلسة تستمر لمدة ساعة في المتوسط

العام للجلسات، تتخللها فترة استراحة لمدة 15د. وفيما يلي وصف لبعض جلسات البرنامج الإرشادي:

الجلسة الأولى : التعارف

الهدف من الجلسة:

- التعارف المتبادل بين الطالبة وأعضاء المجموعة التجريبية.
- زيادة ثقة أعضاء المجموعة التجريبية في الباحثة.
- زيادة دافعية أعضاء المجموعة التجريبية.
- توضيح الهدف الأساسي من البرنامج.
- الاتفاق على قوانين البرنامج.
- توعية أفراد المجموعة بطبيعة التدفق النفسي

الفنيات المستخدمة:

طريقة المناقشة والحوار، التعزيز بعبارات المديح والشكر، المحاضرة، الواجب المنزلي

زمن الجلسة: (45- 60) دقيقة

الإجراءات:

- تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة بكلمات ترحيب مناسبة.
- تقوم الباحثة بتقديم نفسها للأعضاء ثم تطلب من كل فرد أن يقوم بتقديم نفسه (الاسم، الشعبة، السن، مكان السكن)
- تحاول الباحثة خلق جو من الألفة والمودة والتوافق بين أعضاء المجموعة التجريبية لكسر الحاجز النفسي.
- تلخص الباحثة الهدف من البرنامج وعدد الجلسات والوقت المستغرق في كل جلسة، والمكان وموعد الجلسات، والمراحل المختلفة للبرنامج والأهداف المنشودة والقواعد التي يجب على جميع أعضاء المجموعة التجريبية الالتزام بها أثناء الجلسات وهي:

1-التعاون والعمل في إطار المجموعة، وفهم الإطار العام للعمل الجماعي وعدم التحيز الشخصي.

2-ضرورة الصبر وعدم الإحباط من الإرشاد الجماعي خاصة في الجلسات الأولى.

3-الالتزام بالمواعيد، والسرية التامة، والاهتمام بكل التوجيهات والإرشادات أثناء عملية الإرشاد.

- تعمل الباحثة على زيادة دافعية أعضاء المجموعة التجريبية للاستمرار في البرنامج، وأن تشيع جوا من الثقة والتدعيم بينهم مؤكدة حتمية النجاح إذا التزم كل فرد من أعضاء المجموعة الإرشادية بحضور الجلسات والحفاظ على قواعدها.
- تبين الباحثة للتلاميذ أهمية هذا البرنامج في تنمية بعض الجوانب الاجتماعية، النفسية، والمدرسية منها توافقهم الدراسي و توكيدهم لذواتهم
- مناقشة جماعية حول مفهوم التوافق الدراسي ثم مفهوم توكيد الذات من خلال تقديم مطوية خاصة بالمفهومين
- إنهاء الجلسة والاتفاق على موعد الجلسة القادمة، بالإضافة إلى تكليفهم بواجب منزلي

الواجب المنزلي:

المطلوب منك وصف مشاعرك أثناء القيام بعمل تحبه، الجدول التالي سيساعدك، أترك الخانة الثالثة و الرابعة فارغة

	الموقف أو العمل المحبب	الانفعالات/المشاعر المرتبطة به		
01				
02				

الجلسة الثانية: تحديد الأهداف

الهدف من الجلسة:

- تعزيز مبدأ الثقة بالنفس عند أعضاء المجموعة التجريبية.
- تعزيز القدرات والإمكانات لدى أفراد المجموعة.
- توضيح أهمية وضوح الهدف وتحديده لأنه هو محرك السلوك والباعث عليه.

الفنيات المستخدمة:

الحوار والمناقشة، النمذجة،(مثال توضيحي، فيديو)، جدول الأنشطة و السرور، السلم المتدرج، الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: (45- 60) دقيقة

الإجراءات:

- تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة باستخدام كلمات ترحيب مناسبة.
- مناقشة الواجب المنزلي وتثني الباحثة على من قام بتنفيذ ما طلب منه،
- تطلب الباحثة من التلاميذ تحديد درجة الرضا عن أنفسهم من 1 إلى 10 و وضع الدرجة في الخانة الثالثة من الجدول السابق .
- تطلب منهم بعد ذلك تحديد المواقف المفيدة وغير المفيدة وذلك من خلال الجدول السابق في الخانة الرابعة (الفائدة) من 1 إلى 10
- تطلب الباحثة من التلاميذ تأمل الجدول السابق و تلفت انتباههم إلى أنهم يكونون راضين عن أنفسهم عندما تتعلق المواقف بأهدافهم المهمة في الحياة. تقص الباحثة على التلميذين القصة الموالية: (سئل طلبة جامعة ييل في عام 1953 عما إذا كان لديهم أهداف واضحة ومدونة في خطط تحقيق الأهداف، أظهر ثلاثة في المئة فقط منهم أن لديهم هذه الأهداف، وبعد عشرين عاما أي في 1973، وجدوا بأن الثلاثة في المائة فقط هم من حققوا نجاحا باهرا وأكثر من زملائهم الذين لم تكن لديهم أهدافا واضحة ومحددة مسبقا). (روبنز، 2005، صفحة 270).
- تقوم الباحثة بطرح سؤال عليهم وهو كالتالي: هل لديكم أهداف محددة ؟
- بعدها يقوم المشاركين بالإجابة على السؤال حسب كل تلميذ.

- في هذه الجلسة سنتدرب على كيفية تحديد الأهداف، دعوني قبل ذلك أعرض عليكم هذا الفيديو.
- ثم تعرض الباحثة شريط فيديو توضح فيه نموذج لشخص استطاع أن يحقق ذاته والمراحل التي مر بها والخطوات التي اتبعها من أجل أن يصل إلى أهدافه.
- تفتح الباحثة النقاش مع الطلبة للإجابة عن السؤال التالي : ما الذي لاحظته في الأهداف التي وضعها لنفسه ؟
- أهم نقطة عليكم التركيز عليها هو أن هذا الشخص لم يعتبر أن أهدافه إلزامية و لكنه اعتبرها تحديات.
- قد تتساءلون ما الفرق ؟ إذا اعتبرنا أمرا ما إلزاميا فإننا قد نقلق و نعرض أنفسنا للتوتر و الضغط، مما قد يؤثر على أداءنا، بينما إذا اعتبرنا أهدافنا تحديات فإن هذا معناه أننا سنشعر بالإثارة والحماس لأداء النشاط، ونتمنى أو نفضل أن نحصل على ما نريد و لكنها لا تكون كارثة أبدا لو لم نحصل على ما نرغب به، إن السعادة في السير نحو الهدف وليس في تحقيق الهدف بحد ذاته.
- دعونا إذن نتفق على تسمية الأهداف ب: التحديات.
- توضح الباحثة للتلاميذ أهمية اختيار تحدي وفق الشروط التالية :
  - تحديد التحدي بشكل محدد.
  - تجزئة التحدي إلى تحديات مرحلية.
  - تحديد ما ينبغي عمله لبلوغ هذه التحديات المرحلية.
  - تحديد الوقت اللازم لكل نشاط مرحلي من تلك النشاطات.
  - تحديد الوقت المناسب لإنجاز كل هذه الأنشطة.
  - تحديد الوقت الاحتياطي الواجب تخطيطه مسبقا للأمور غير المتوقعة.
  - تحديد متى تتم الرقابة الذاتية على ما قد تم إنجازه من أعمال.
  - ويقدم مثالا حول نجاحك في أعمال أو مهام معينة بعدما يتم تجزئتها تكون قريبة من واقع التلميذ، كإنجاز مشروع في مادة العلوم.

- الواجب المنزلي :

تقوم الباحثة بتكليف أعضاء المجموعة بكتابة قائمة تحدياتهم حسب الأنموذج المقدم.

	التحدي (الهدف)	التحديات المرحلية	متى أريد تحقيق هذا التحدي ؟	ماذا سأفعل لتحقيق هذا التحدي؟
01				
02				

الجلسة الثالثة: التدريب على مهارة إدارة الوقت و التركيز على المهام

الهدف من الجلسة:

- التحدث عن أهمية الوقت وأهمية استغلاله بالشكل الأنسب.
- تدريب التلاميذ على إتقان مهارة تنظيم الوقت واستغلال وقت الفراغ بما يفيد.
- تبصير التلاميذ بإيجابيات تنظيم الوقت والتقيد بالخطط التي تم وضعها للوصول إلى الغايات.

الفنيات المستخدمة:

طريقة الحوار والمناقشة، أسلوب التكرار، التعزيز، النمذجة، لعب الأدوار (من خلال عرض مسرحي هادف يوضح فيه أهمية تنظيم الوقت)، الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: (45- 60) دقيقة

الإجراءات:

1 ـ تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة باستخدام كلمات ترحيب مناسبة.

2 ـ مراجعة الواجب المنزلي وتثني الباحثة على من قام به.

3 ـ توضح الباحثة للأعضاء أن معظم الأفراد عندما يباشرون عملا يحبونه فإنهم ينسون الوقت ولا يشعرون بمروره لاستغراقهم في أداء المهمة التي هم منشغلون بها، لكن كثيرا من الأشخاص قد يضيعون وقتهم في أمور يحبونها و لكنها لا تخدم أهدافهم ولا تنفعهم في تطوير شخصيتهم

ثم تطرح الباحثة على التلاميذ السؤال الموالي : ماذا استفدت عندما أضعت وقتك في استعمال الفابسبوك مثلا ؟

4 ـ تطلب الباحثة من التلاميذ العودة لجدول الأهداف الذي حددوها في الجلسة السابقة و ملأ الجدول التالي :

الأهداف	أين يضيع وقتي (المشتتات)

5 ـ بعدما حدد كل واحد منكم المشتتات التي تعتبر عائقا لتحديد الأهداف، سنقوم بالتدريب الموالي :

إجلس في وضعية مريحة، أغمض عينيك، خذ نفسا عميقا و تخيل نفسك بعد عام من الآن و أنت مركز على المشتتات ، تخيل نفسك بعد 05 سنوات، لا تزال مركزا في المشتتات ، تخيل نفسك بعد 20 سنة.... زملاؤك من نفس سنك يمضون قدما في تحقيق أهدافهم وأنت منهمك في المشتتات، تخيل نفسك بعد 50 سنة من الآن، لقد أصبحت عجوزا تماما وليس لديك ما تقوم به سوى الغرق و الغرق في المشتتات، خذ نفسا عميقا، افتحوا أعينكم.

6 ـ بماذا شعرت في نهاية التمرين ؟ (و تتيح الطالبة المجال للنقاش)

- تلفت الباحثة انتباه التلاميذ إلى أن الوقت يمر سواء عملنا واجتهدنا أو نمنا وتكاسلنا عن تحقيق أهدافنا، الوقت يمر بسرعة وقد مر بالفعل خلال التمرين الذي قمنا به الآن، ولكن لحسن الحظ لا تزال الفرصة سانحة، وبإمكان كل من يرغب في تحقيق أهدافه أن يتخذ اليوم قرار حاسما بتحييد كل المشتتات ؟

7 ـ و لكن المشتتات لا تقتصر فقط على المشتتات غير ذات الأهمية، يمكن أن تكون المشتتات أمورا مهمة ، تستغربون أليس كذلك ؟

لتفهموا ما أقصد دعوني أولا أطرح عليكم سؤالا : هل سبق لك وأن عملت بجهد العديد من الأمور و لكنك في نهاية اليوم أحسست بعدم الرضا ؟ (و تتيح الطالبة مجالا للتلاميذ للإجابة)

- السبب هو أنك أنجزت كل ما هو عاجل و لكنك لم تنجز ما هو مهم أي الأمور التي يمكنها أن تحدث فارقا على المدى الطويل.
- في المقابل يمكن أن تمر عليك أيام لم تنجز فيها أمورا كثيرة و لكنك شعرت في آخر اليوم بالرضا و السعادة ؟ السبب هو أنه في ذلك اليوم ركزت على ما هو مهم في حياتك وليس العاجل (أنتوني روبنز ، 2005 ، ص 521)
- تقدم الباحثة الأمثلة لتشرح للمسترشدين أكثر

-	هام	غير هام
عاجل	مثل الدراسة والنجاح	الإجابة المطولة على الهاتف (اتصال من أحد الأصدقاء).
غير عاجل	الترويح عن النفس	الإسراف بالراحة الفايسبوك لعبة البوبجي الرائجة حاليا

8-السبيل الوحيد للتحكم في وقتنا هو التعود على النظام ، وإدراك أهمية تنظيم الأشياء والأولويات في حياتنا وقيمة التنظيم وفائدته التي تظهر على المدى البعيد، فالنظام والترتيب مهارة يمكن تعلمها واكتسابها، ولأن الإنسان بطبعه لا يمكنه التفكير في وسط الفوضى والزحام ولتكون عندكم الرغبة في النظام ،يجب أن تتعودوا على تبسيط الأمور وتبدأوا بدايات بسيطة تمنحكم المزيد من الطاقة وتشعركم بالقدرة على الإنجاز وهذا ما يشجعكم على فعل المزيد (التغذية الراجعة).

أولا: إن أردنا أن نكون أكثر تنظيما نحاول أن نقسم الأشياء إلى مجموعات أو فئات كترتيب المتشابه مثلا وضع الكتب لوحدها والأقلام لوحدها والأوراق مع بعضها .....,هكذا.

ثانيا: لا تنتظروا أن تكون حالتكم المزاجية جيدة حتى تبدأوا الترتيب و التنظيم على العكس يجب أن تعملوا على التنظيم حتى يتحسن مزاجكم لأن وجود الفوضى بقربكم (مثلا عند مكتب الدراسة) يربككم ويشعركم بعدم الارتياح والانهاك حتى قبل أن تبدأوا بالمذاكرة مثلا.

ثالثا: إسألوا أنفسكم السؤال الموالي : هل إذا أخرت التنظيم لوقت آخر سيسهل علي تنظيمه أم سيزيد من تعقيده وتراكمه؟ .... حتما التأجيل يزيد من والتراكم والفوضى ويصعب عليكم التعامل معها أكثر وهذا ما يسبب لكم المزيد من الانزعاج والقلق.

ولهذا يجب علينا أن نبدأ بتعلم تنظيم الترتيب كأن نكتب قائمة بالأشياء التي نريد ترتيبها تتراوح من 3 إلى 9 مهمات، والوقت الذي تتطلبه كل مهمة ونرتبها بحسب الأهمية طبعا، وندرجها من الأصعب إلى الأسهل ونركز على الانتهاء من المهمة الأولى ثم الانتقال للمهمة الموالية ، خصص يوم ثابت للعمل.

الواجب المزلي:

تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة التجريبية:

أولا: أن يتدربوا على النظام من لحظة دخولهم المنزل كأن يضعوا المفتاح في مكانه، والحذاء في المكان المخصص له، المعطف، المئزر، والمحفظة ..... وباقي الأدوات.

ثانيا: أن يقوموا بحملة تنظيم لمدة دقيقة واحدة فقط قبل النوم. (تنظيم عنصرين أو ثلاثة) شرط أن يضعوا الأشياء المهمة جدا والتي يستخدمونها باستمرار أمامهم، والأشياء الهامة التي تستعمل أحيانا في الأدراج مثلا، وغير الهامة ترمى حتى يبقى لديهم المساحة للعمل بعدها يقومون بتدوين شعورهم بعدما أنجزوا العمل.

الجلسة الرابعة : التغذية الراجعة

أهداف الجلسة:

- توضيح معنى تغذية راجعة واضحة وفورية وأهميتها للوصول إلى تحقيق الأهداف

الفنيات المستخدمة: طريقة الحوار والمناقشة، أسلوب التكرار، التعزيز، الواجب المنزلي

زمن الجلسة: (45- 60) دقيقة

الإجراءات:

- تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة باستخدام كلمات ترحيب مناسبة.
- مراجعة الواجب المنزلي وتثني الباحثة على من التزم بتنفيذ ما طلب منه.
- توضح الباحثة للأعضاء أن الفرد يحتاج إلى تدريب نفسه على ملاحظة سلوكه التي تساعده غلى تحقيق أهدافه وتدفعه لانجاز مهامه.
- تقوم الباحثة بتجربة بسيطة مع التلاميذ لتوضيح مفهوم التغذية الراجعة وأهميتها من خلال الطلب من تلميذين القيام بالتسبيح لمدة دقيقة دون عد التسبيح الذي ذكره، بعدها تعيد التجربة مع عد عدد مرات التسبيح التي قام بها في الدقيقة الواحدة (أو بالعد على خاتم الذكر)، ثم تطرح السؤال التالي: ما هو الفرق بين التسبيح الأول والثاني وتشرح بأنه كلما ظهرت نتائج عمل معين ازدادت لدينا الثقة والحماسة لإعادته وتكراره.
- هنا تبين الباحثة لأعضاء المجموعة التجريبية بأن:

- التغذية الراجعة هي جميع المعلومات التي يمكن أن يتحصل عليها الشخص من مصادر مختلفة (داخلية أو خارجية أو كليهما معا) قبل وأثناء وبعد العمل، و تزوده بمعلومات خاصة بالعمل المنجز وتكون حافزا لعملية التعلم.
- التغذية الراجعة تبين للفرد أين يقف من الهدف، وما هو الزمن الذي يحتاجه لتحقيق هذا الهدف، وتعزز قدراته وتشجعه على الاستمرار.
- كما أن التغذية الراجعة تساعد الفرد على التنبؤ بالنتائج وتقويمها والاستفادة منها عن طريق المعلومات الواردة نتيجة سلوكيات سابقة، وتساعده على تصحيح الاستجابات الخاطئة وتعديلها أو الكف عنها، وعلى تكرار الاستجابات الناجحة..
- وهنا تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة التجريبية ذكر بعض الأمثلة لسلوكيات سابقة حققوا من خلالها نجاحا، أو سلوكيات أدت بهم إلى الفشل ومحاولة تقويمها.
- تبين الباحثة للأفراد بأنهم كانوا يعتمدون طرقا خاطئة ولدت لديهم سلوكيات ومشاعر خاطئة أيضا. وهذه السلوكيات أثرا سلبا على ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم

- تبصير التلاميذ بأهمية تكرار الاستجابات الناجحة وتدعيمها، والمداومة عليها ولو قلت مثلما قمنا به في الواجبات المنزلية السابقة وأثبتنا قدرتنا على الانجاز خاصة بعض وضعنا لمخططات لإدارة الوقت وتنظيمه بالشكل الذي يتماشى مع تحقيقنا لأهدافنا.

الواجب المنزلي:

تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة التجريبية التدريب على المداومة على الأعمال البسيطة التي قمنا بها في الواجبات السابقة لمدة أسبوع آخر وتدوين ملاحظاتهم على التغيرات التي تطرأ في سلوكياتهم.

الجلسة الخامسة : التوازن بين المهارة و التحدي 1

أهداف الجلسة :

- التحدث عن التحديات التي يواجهونها في المدرسة، وتوضيحها.
- تدريب التلاميذ على كيفية تحديد التحديات وتدريجها من الأسهل الأصعب
- تبصير التلاميذ بأهمية رفع مستوى التحدي لمستوى مهاراتهم للوصول إلى حالة التدفق النفسي.

الفنيات المستخدمة في الجلسة : طريقة الحوار والمناقشة، أسلوب التكرار، التعزيز، الواجب المنزلي

إجراءات الجلسة :

1 ـ تناقش الباحثة مع التلاميذ الواجب المنزلي.

2 ـ تطلب الباحثة من التلاميذ أن يحددوا ثلاث تحديات متدرجة من البسيطة جدا إلى المتوسطة ثم الصعبة جدا (وتساعدهم بتقديم أمثلة. في الجدول الموالي (وتقوم برسمه في السبورة)

مستوى التحديات	مرتفع			
	متوسط			

			منخفض	
مرتفع	متوسط	منخفض		
" **مستوى المهارة** "				

(أبو حلاوة، 2016، صفحة 75)

- ثم تسألهم عن مدى اعتقادهم بمهاراتهم لتحقيق تلك التحديات من ضعيف إلى غاية صعب جدا

3 ـ تطلب من التلاميذ مساعدتها على استكمال الجدول و ذلك من خلال وصف مشاعرهم في كل حالة .

4 ـ تسجل الباحثة استجابات التلاميذ من أجل الوصول إلى الشكل الموالي

التدفق النفسي	الاستثارة	القلق	مرتفع	**مستوى التحديات**
الضبط	الضبط	الانزعاج	متوسط	
الاسترخاء	الملل	البلادة	منخفض	
مرتفع	متوسط	منخفض		
مستوى المهارة				

4 ـ تناقش الباحثة خيار حالة التدفق لأنها تمثل ذلك التطابق بين مهارات الفرد و قدراته من جهة والتحديات المرتبطة بالمهمة من جهة أخرى، فضلا عن المشاعر المقترنة بخبرة التدفق وهي تتوقف على طبيعة وضع المطالب والتحديات الخاصة بالمهمة في علاقتها بمستوى المهارات والقدرات (أبو حلاوة، الشربيني، 2016: ص 96)

و تقدم للتلاميذ مطوية تشرح مفهوم التدفق النفسي.

5 ـ تشير الباحثة إلى أن التلميذ قد لا يتمكن من الوصول إلى حالة التدفق النفسي ، في حالتين:

ـ عندما تكون التحديات أعلى من المهارات : إذ يفقد في هذه الحالة القدرة على ضبط الموقف أو السيطرة عليه و تنتابه مشاعر القلق و ينشأ لديه توقع غير مبرر بالفشل.

و في هذه الحالة إما أنه يتصور بأنه لا يملك المهارة أو أنه لا يملكها فعلا، و في الحالة الأولى ينبغي عليه تصحيح أفكاره ومواجهة غير المنطقي منها، وفي حالة عدم امتلاكه للمهارة، يتوجب عليه التدرب عليها، لأن امتلاك أي مهارة مقرون بالتدريب كعنصر أساسي.

ـ عندما تكون التحديات أقل من المهارات : في هذه الحالة يشعر الفرد بالملل و فقدان الاهتمام وتقل لديه الاستثارة للتركيز في المهمة.

و في هذه الحالة على التلميذ أن يعمل على رفع مستوى التحدي في المهمة، وذلك بالتدرب على إيجاد عنصر التشويق في المهمة التي هو بصددها.

كما أن اختلاف زاوية التفكير يؤثر على قدراتنا فعندما نركز على المشكلة لا يمكننا التقدم، سأقص عليكم قصة: كان شخص يغمره الشعور بالمرارة والقسوة مدمنا على العقاقير، يكاد يقتل نفسه عدة مرات، وهو الآن يقضي عقوبة بالسجن لقتله لشخص ما، وكما يقول: لدي ولدان توأمان واحد منهما مثلي مدمن على العقاقير، يعيش على السرقة، وتهديد الآخرين حتى سجن هو الآخر. أما ولدي الآخر فهو مختلف تماما لديه أسرة و3 أبناء وعمل جيد وهو سعيد حقا في حياته، كما يمارس الرياضة ولا يدمن العقاقير. ..... بعدها سألوا الأولاد لماذا اتجهت حياتك هذا الاتجاه؟ ومن المدهش أن اجابتهما كانت متطابقة، وكيف أكون غير هذا وقد تربيت على يد والد بهذا الشكل؟ (أنتوني روبنز، 2005، صفحة 66).

في الجلسات المقبلة سنحاول التصدي للحالات التي يمكن أن تعيق التلميذ في الوصول إلى تحقيق حالة التدفق النفسي.

الواجب المنزلي :

تطلب الباحثة من التلاميذ تسجيل الأسباب (من وجهة نظرهم) التي تجعلهم يعتقدون بأن مهاراتهم منخفضة أو متوسطة في أداء المهمات المتعلقة بالأهداف التي كتبوها المرة السابقة وناقشوها خلال هذه الجلسة؟

الجلسة السادسة : العمل على أخطاء التفكير 1

أهداف الجلسة :

- تعرف التلاميذ على الأفكار الخاطئة التي يحملها الفرد دون أن يشعر بوجودها.
- تبصير التلاميذ بأهمية التحكم في أفكارنا لأنها تؤثر على انفعالاتنا، مشاعرنا، وسلوكياتنا.

الفنيات المستخدمة في الجلسة : الحوار والمناقشة، دحض الأفكار السلبية، جدول تسجيل الأفكار اليومية، جدول ملأ الفراغات ، لعب الأدوار، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة :

1 ـ مناقشة الواجب المنزلي

2 ـ ما تقدمتم به يمثل اعتقاداتكم حول سبب ضعف مهاراتكم، ما هو تأثير هذا الاعتقاد علينا؟، قبل الإجابة عن السؤال دعوني أطلب من كل واحد منكم أن يخبرني برد فعله في الموقف التالي: جاء شخص من بعيد يجري نحوك بقوة. أرجو منكم تسجيل رد الفعل في الجدول الموالي (وتقوم الباحثة برسم الجدول على السبورة)

الموقف	التلميذ			رد الفعل
جاء شخص يجري نحوك بقوة	01			
	02			
	03			
	04			
	05			

3 ـ تسجل الباحثة ردود الفعل المختلفة، ثم تلفت انتباههم إلى أنه على الرغم من كون الحدث نفسه إلى أن ردود أفعالهم اختلفت.

4 ـ تطلب الباحثة من كل تلميذ إخبارنا : ما الذي كنت تفكر به عندما واجهت هذا الموقف؟ وتقوم الباحثة بتسجيل التفسيرات المختلفة للموقف في الخانة الثالثة في الجدول السابق.

5 ـ تستعرض الباحثة استجابات التلاميذ، ثم تلفت انتباههم إلى أنه عندما اختلفت طريقة تفكيرنا في الموقف، اختلف ردود أفعالنا، دعوني أقص عليكم قصة وهي: (أستاذ طلب من تلميذتين بكل عفوية أن تكفا عن الحديث الجانبي قائلا: إما أن تصمتا أو تشركانا جميعا في حديثكما، فردت إحداهما بغضب قائلة لقد كنت أستفسر حول نقطة معينة من الدرس، وبدأت تثبت للأستاذ بأنها كانت منتبهة، أما التلميذة الثانية فاكتفت بالصمت والحزن) بفسر هذا التصرف من التلميذة الأولى بأنها فهمت كلام الأستاذ على أنه تهديد، وعاملها وكأنها طفلة صغيرة، أما التلميذة الثانية ولأنها كانت مجتهدة ففسرت الأمر بأنها كانت مخطئة وقد أخذ الأستاذ عنها صورة سيئة، ولهذا اكتفت بالخجل والحزن. (بيك، 2000، ص 56)

6 ـ تطلب الباحثة من التلاميذ العودة للجدول وتطلب منهم أن يحدد كل تلميذ مشاعره وتقوم بتسجيلها في الخانة الرابعة في الجدول السابق.

7 ـ تلفت الباحثة انتباه التلاميذ إلى أنه عندما اختلفت طريقة تفكيرنا اختلفت مشاعرنا، إذن توجد علاقة بين التفكير ـ الانفعالات

8 ـ للتحقق من العلاقة بين الأفكار و المشاعر أطلب منكم ملأ الجدول الموالي (جدول ملا الفراغات وهي تقنية لألبرت إليس) مع التوضيح للتلاميذ أن نوعية المشاعر (إيجابية أو سلبية) تكون نتيجة لنوعية التفكير (إيجابية أو سلبية) وتستعين الطالبة بالجدول التالي من أجل الشرح، حيث تطلب من التلاميذ المشاركين تمثيل كل فكرة من الأفكار الواردة في الجدول ثم تطلب منهم وصف المشاعر التي تنتابهم عندما يفكرون بكل فكرة، بعدها تطلب منهم الإدلاء بأفكار سلبية أخرى ووصف مشاعرهم بعد ذلك.

جدول يوضح العلاقة بين نوعية المشاعر و طريقة التفكير

التفكير	المشاعر
أعتقد أنني غير سعيد	
الحياة غير جديرة بالعيش	
لا أحد يهتم بي	
أنا غير قادر على الاهتمام بنفسي	

9 ـ تستعرض الباحثة الرسم الموالي و تشرحه للتلاميذ من أجل شرح العلاقة بين التفكير ـ الانفعالات ـ السلوك (جوزيف، وتشابمان، 2016: ص 11))

حدث	معتقد	النتيجة
حدث من الماضي ، الحاضر، أو المستقبل حقيقي أو وهمي داخلي أو خارجي	معتقد صحي يجب أن أتقبل رأيه ، هو غير مجبر بأن يفعل ما أريد.	مشاعر النتائج المعرفية أفكار إيجابية، تقبل الرأي الآخر النزعات السلوكية ، السلوك (مناقشة الأمر بهدوء) أعراض بدنية
حدث من الماضي ، الحاضر، أو المستقبل	معتقد غير صحي مثل	مشاعر مثل القلق والغضب النتائج المعرفية عدم تقبل الرأي الآخر

حقيقي أو وهمي داخلي أو خارجي	يجب أن ينفذ ما أقول أنا لا أطيق ذلك	أنا محق وهو مخطئ النزعات السلوكية،(الرغبة في الصراخ، أو الضرب) ،السلوك أعراض بدنية

الواجب المنزلي : تحث الباحثة التلاميذ على استكمال عملية ملاحظة طريقة تفكيرهم ورصدها في جدول تسجيل الأفكار اليومية من خلال تسجيل الموقف، طريقة التفكير، الانفعالات، السلوك. (و توزع عليهم الجدول)

	الموقف	طريقة التفكير	الانفعالات أو المشاعر	السلوك
01				
02				

الجلسة الحادية عشر : التدريب على الاسترخاء العضلي والذهني

الهدف من الجلسة:

- إعداد التلاميذ نفسيا وانفعاليا وجسديا لكي يتغلبوا على مشاكلهم التي تعترضهم وتعيقهم للوصول لأهدافهم.
- تعليم التلاميذ مهارة الاسترخاء والهدوء والاتزان الانفعالي وتدريبهم عليها للتغلب على مشكلاتهم المستقبلية. وإبعادهم عن جو التوتر والقلق.

الفنيات المستخدمة: النمذجة (فيديو نموذج عملي للاسترخاء، فيديو لبعض المناظر الطبيعية التي توحي بالهدوء مع الاستماع إلى موسيقى هادئة أو خرير مياه البحر، الاستماع إلى آيات قرآنية(، النمذجة (تطبيق عملي على أحد المشاركين)، الحوار والمناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: (45- 60) دقيقة

الإجراءات:

- تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة باستخدام كلمات ترحيب مناسبة.
- مراجعة الواجب المنزلي وتثني الباحثة على من أنجزه.
- تنتابنا في كثير من الأحيان مشاعر القلق و التوتر و لا يمكننا السيطرة عليها، لذلك قد يكون من المفيد أحيانا قبل الشروع في التدريب على المهارات الجديدة، أو مناقشة الأفكار غير المنطقية، التوقف للحصول على شيء من الراحة.
- تقوم الباحثة بالطلب من أعضاء المجموعة التجريبية بتخيل أشياء أو مواقف أو مناظر طبيعية تبعث في نفوسهم البهجة والراحة وتبعدهم عن التوتر ومشاكلهم الدراسية، ويركزوا عليها جيدا. سواء من ما شاهدوه في الفيديو أو من مواقف حياتية عاشوها قبلا.
- ثم تقوم الباحثة بعرض فيديو يشرح كيفية الاسترخاء جيدا وتطبقه على أحد أفراد المجموعة التجريبية، وتطلب من باقي الأفراد أن يسجلوا ملاحظاتهم أثناء عملية الاسترخاء. (إبراهيم، 1994: صفحة 153).
- ثم تقوم الباحثة بتدريب كل أعضاء المجموعة التجريبية على تقنية الاسترخاء تطلب الباحثة من التلاميذ التدرب على التنفس العميق الصحيح بوضع اليد اليمنى على الصدر واليد اليسرى على البطن وملاحظة حركة اليد اليسرى وهي في حالة ارتفاع وانخفاض بسبب دخول الهواء بشكل صحيح (الشهيق) والتنفس ببطء، مع مسك التنفس لمدة ثواني ثم الزفير.
- وتنفيذه وقت الحاجة له، وتدوين شعورهم بعد ممارسته، ومناقشة ملاحظاتهم قبل وبعد الاستخدام.
- توحي لهم بأنه إذا كان هذا التدريب ممل فيمكنهم الاستماع إلى بعض الموسيقى الهادئة التي يحبونها (إبراهيم، 1994: صفحة 98)
- بعدها تبين لهم الباحثة بأن هناك مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة لمقاومة الضغوط المرتبطة بالألم وهي أساليب الاسترخاء العضلي.
- تطلب منهم البدء مع بعض في التدرب على الاسترخاء العضلي، بحيث يكون التلاميذ في وضعية جلوس مريحة على الكرسي، مغمض العينين وتبدأ بإعطاء التوجيهات لهم كالآتي:

- الجبهة، العينان والأنف، الشفتان والجنتان، اليدان، أعلى الذراعان، الكتفان، الظهر، البطن، الورك والأرداف، الفخذان، القدمان، أصابع القدم.
- بعدها تطلب منهم الباحثة بأن يتأملوا جيدا إن كانت لا تزال إحدى العضلات مشدودة لديهم ليعيدوا شدها وإرخاءها 3 أو 4 مرات. (إبراهيم، 1994: الصفحات 224- 225).

الواجب المنزلي:

تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة التجريبية الاستمرار في ممارسة تقنية الاسترخاء في المنزل.

كما تطلب منهم أن يلاحظوا أشخاصا يتميزون بتوكيد الذات، ويرون بأن لديهم القدرة على الرفض، الاعتذار، بدء والاستمرار أو إنهاء حوار، وغيرها من الصفات المذكورة سابقا، مركزين على أسلوب التواصل غير اللفظي ويدونونها.

حركات الجسم	نبرة الصوت	تعبيرات الوجه
الوقوف	مرتفع منخفض	مبتسم / عابس
حركات الايدي	حاد هادئ	حركات الاعين

الجلسة الثانية عشر: التدريب على مهارات توكيد الذات 1 (أسلوب التواصل غير اللفظي)

أهداف الجلسة :

- تدريب التلاميذ على مهارة توكيد الذات من خلال التركيز على الأسلوب غير اللفظي.
- التدرب على أسلوب التواصل البصري، والجسدي.

الفنيات المستخدمة : الحوار والمناقشة، التعزيز الإيجابي ، لعب الدور، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة :

1 ـ الترحيب بأعضاء المجموعة التجريبية.

2- مناقشة الواجب المنزلي، تقديم الثناء لمن قام بإنجازه.

3- تطلب الطالبة من تلميذين لعب دور موقف ما: - عندما تكون غضبا من زميل لك، كيف تعبر له عن ذلك؟

- عندما تكون معجبا بأستاذ أو صديق أو لديك الرغبة في أن يكون صديقا لك. كيف تعبر له عن ذلك؟

4- هنا تشرح الطالبة أهمية التعبير فعندما نحول الأحاسيس والمشاعر الداخلية إلى كلمات صريحة ومنطوقة بطريقة تلقائية يسمى ب تنطيق المشاعر وهو يعتبر متنفس من جهة كما يسمح لنا ببناء علاقات جيدة مع الآخرين من جهة أخرى. ويجب أن يكون الحديث عنها بأسلوب صريح وواضح وفي مختلف الانفعالات (الحب والمودة، الامتنان والشكر، الاهتمام، الرغبة في التفاوض، الإعجاب، القلق، الامتعاض، الغضب، النقد، التشكك..) وتقدم وثيقة من كتاب عبد الستار إبراهيم، (إبراهيم، 1994: صفحة 85)

5- تطلب الطالبة من التلاميذ إعادة لعب الأدوار من خلال محاولة التعبير بشكل واضح عن مشاعرهم حول أشخاص أو مواقفة معينة.

تقول الباحثة ألا تلاحظون أنه مزال ينقصنا شيء ما في حواراتنا حتى تكون أكثر فعالية؟

ما ينقصنا هو الأسلوب غير اللفظي أثناء التواصل.

6 - تطلب الطالبة من تلميذين لعب دور موقف ما (في المدرسة مثلا) تأخر التلميذ عن المدرسة ويسأله الأستاذ أو المدير لماذا تأخرت؟

7- تصور الباحثة المشهد حتى يتمكن التلميذين من مشاهدة ما قاموا به ، ويلاحظ باقي التلاميذ سلوكيات التلميذين المختلفة مركزين على السلوك غير اللفظي (حركات الجسم، تعبيرات الوجه، نبرة الصوت، التواصل بالعين، ...)

تطرح سؤال هل بدا لكم وكأنهما شخصين مؤكدين لذواتهم؟

8- بعدها تشرح الباحثة اهمية السلوك غير اللفظي وما تعنيه الحركات التي نقوم بها دون قصد وتدل على عكس ما نريد قوله للآخرين. مثلا: انحناء الجسم أحيانا يدل على قلة الثقة بالنفس، طبقة

الصوت الخافتة تدل على الخوف، الضعف، أو الخجل، ارتفاع الصوت أو حدته...إلخ مع تقديم وثيقة تشرح هذا (إبراهيم، 2008، صفحة 86).

وتعلم ممارسة أسلوب التصعيد (ص220 طه عبد العظيم) (مثل فكرة زمار السيارة في طريق مزدحم).

9- تطلب من التلميذين إعادة تمثيل المشهد موظفين ما تعلموه ، تصور الباحثة المشهد، وتطلب من باقي التلاميذ أن يلاحظوا الفرق بين المشهدين الأول والثاني.

10- يستنتج التلاميذ أهمية السلوك غير اللفظي في التواصل.

الواجب المنزلي:

تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة التجريبية أن يوظف ما تعلمه ويدون مشاعره إيجابية أو سلبية بعد كل تصرف، مع ملأ استمارة مراقبة الذات لعبد الستار إبراهيم وإضافة سلوكيات أخرى.

الجلسة الثالثة عشر: التقييم والختام

الهدف من الجلسة:

- الوقوف على مدى تحقيق الأهداف.
- الوقوف على مدى التحسن الذي وصلت إليه المجموعة.
- تشجيع الأعضاء بالمحافظة على الإنجازات التي تم التوصل إليها خلال مدة البرنامج.
- تقديم الشكر لأعضاء المجموعة على تعاونهم وصبرهم.
- تطبيق القياس البعدي وتحديد موعد القياس البعدي الثاني (التتبعي).

الفنيات المستخدمة: الحوار والمناقشة

زمن الجلسة: (45- 60) دقيقة

الإجراءات:

- تقوم الباحثة بالترحيب بأفراد المجموعة وتقديم الشكر لهم على تفاعلهم، والتأكيد بأن هذه الجلسة هي الأخيرة في البرنامج الإرشادي.
- مراجعة الواجب المنزلي وتثني الباحثة على من التزم بتنفيذ ما طلب منه.
- تناقش الباحثة الطلاب حول النقاط الإيجابية في البرنامج، وذكر آرائهم وانطباعاتهم حول المشاركة فيه.
- تطلب الباحثة من الأعضاء ذكر الصعوبات التي واجهتهم خلال مشاركتهم في البرنامج، وكيف تغلبوا عليها؟
- تطلب الباحثة من الأعضاء الحرص على أن يصبح كل فرد منهم عضوا قادرا على توجيه نفسه، والاستفادة من البرنامج الإرشادي في الحياة اليومية المدرسية والاجتماعية.
- تطبيق القياس البعدي على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية
- تقدم الباحثة الشكر للأعضاء من خلال منحهم شهادات شكر وتقدير على تجاوبهم ومشاركتهم وتفاعلهم طيلة البرنامج الإرشادي في حفل مبسط للمجموعة مع إدارة المدرسة.

4. الأساليب الإحصائية:

نظرا لأهمية القياس في كل دراسة، وما يعطيه من موضوعية للبحث، وإلى مساعدته لتطوير البحوث وضبطها واستنتاج نتائج صادقة ويمكن تعميمها، (خيري، 1975: ص 5)

فقد لجأت الطالبة إلى استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية هي:

المتوسط الحسابي: يعتبر من أكثر مقاييس النزعة المركزية استعمالا لوصف القيمة المتوسطة لتوزيع ما. (أسماء، 2013: صفحة 188).

الانحراف المعياري: ويعتبر من أهم مقاييس التشتت، ويستخدم لمعرفة مدى انسجام توزيع أفراد العينة، وهو يقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطها.

اختبار (ت) لدلالة الفروق: وهو أكثر اختبارات الدلالة شيوعا في البحوث النفسية والتربوية حيث يستخدم لقياس دلالة فروق المتوسطات المرتبطة غير المرتبطة، للعينات المتساوية وغير

المتساوية. وقد استخدم في الدراسة الحالية لقياس الفروق في درجات التلاميذ المتحصل عليها في مختلف المقاييس بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة المتساوية العدد. (أسماء، 2013: صفحة 188).

خـــلاصــة:

تم في هذا الفصل عرض المنهج المتبع في الدراسة، ووصف العينة المدروسة من حيث مصدرها، وحجمها، وخصائصها، ثم وصف أدوات البحث التي استخدمت لجمع المعطيات والتي اتضح صدقها وثباتها وإمكانية تطبيقها، كما تم توضيح خطوات تطبيق هاته الأدوات خلال الدراسة، وفي الأخير عرضت الطالبة الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج. بغرض تسهيل تفسيرها، وبالتالي اختبار صحة الفروض، وكل هذا كان تمهيدا لعرض الفصل الخاص بنتائج الدراسة الميدانية.

الفصل الثامن: عرض وتحليل ومناقشة الفرضيات

تمهيد

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1.1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرئيسية

1.2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

1.3. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

1.4. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

1.5. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

1.6. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

1.7. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.

1.8. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.

1.9. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.

1.10. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة.

خاتمة

التوصيات والاقتراحات

تـــمهيـــد:

يتمثل هذا الفصل في عرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، ومناقشة الفرضيات في ضوء ما ورد في الجانب النظري المعتمد، ومقارنتها بالدراسات السابقة وهذا للإجابة على الإشكال المطروح في الدراسة الحالية.

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1-فرضيات العينة الضابطة في القياس القبلي والبعدي

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى لمتغير التدفق النفسي:

كان نص الفرضية كالآتي:

" لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التدفق النفسي بالنسبة للعينة الضابطة.

للإجابة على نص الفرضـــية اســـتخدمنا اختبار T-test لعينتين مرتبطتين والنتائج مبينة في العناصر التالية حسب أبعاد التدفق النفسي.

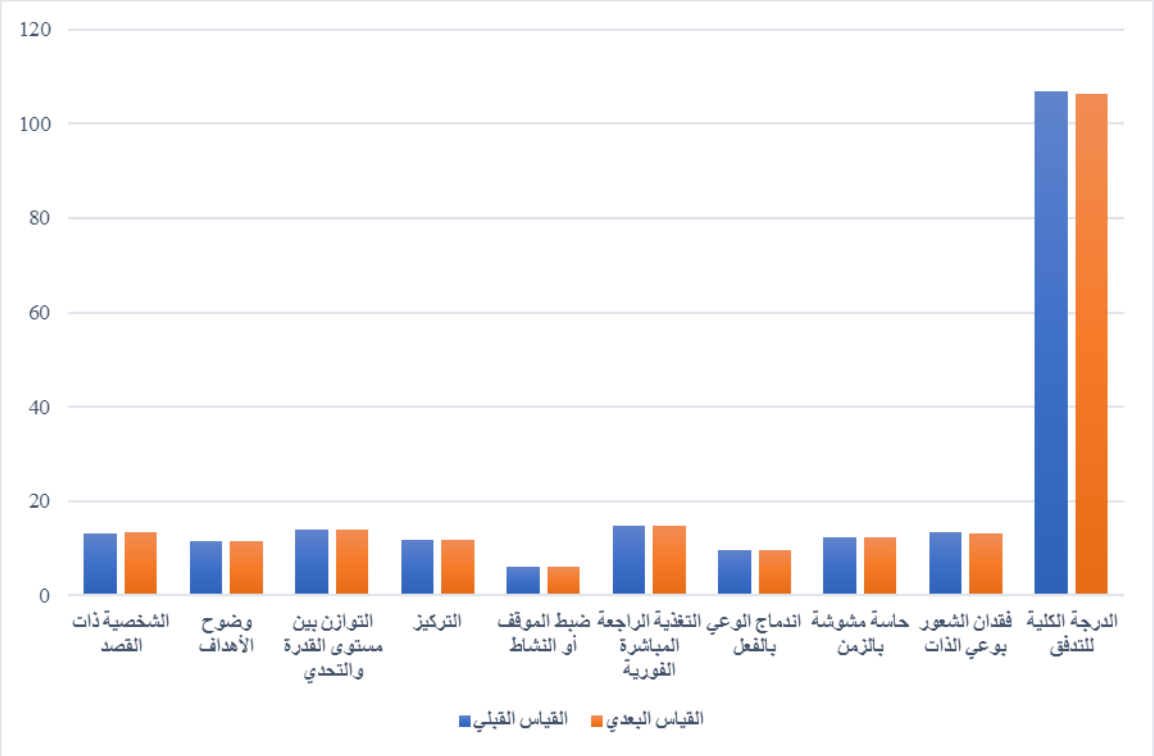
جدول رقم (29) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في درجات مقياس التدفق النفسي باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين

القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة T	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2				
الشخصية ذات القصد	13.26	3.05	13.40	2.94	-1.000	.3340	14	غير دالة

وضوح الأهداف	11.53	2.23	11.40	2.26	1.000	.3340	14	غير دالة
التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	14.00	1.96	13.93	1.90	1.000	.3340	14	غير دالة
التركيز	11.80	1.97	11.73	1.94	1.000	.3340	14	غير دالة
ضبط الموقف أو النشاط	6.20	1.42	6.13	1.50	1.000	.3340	14	غير دالة
التغذية الراجعة المباشرة الفورية	14.80	1.47	14.66	1.44	1.000	.3340	14	غير دالة
اندماج الوعي بالفعل	9.53	1.40	9.60	1.40	– 1.000	.3340	14	غير دالة
حاسة مشوشة بالزمن	12.40	2.84	12.33	2.82	1.000	.3340	14	غير دالة

فقدان الشعور بوعي الذات	13.33	1.91	13.13	1.88	1.000	.3340	14	غير دالة
الدرجة الكلية للتدفق	106.86	7.55	106.33	7.45	1.586	0.135	14	غير دالة

الشكل رقم (03) يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في مقياس التدفق النفسي



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد الشخصية ذات القصد** يساوي 13.26 بانحراف معياري قدره 3.05،

وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 13.40 بانحراف معياري يساوي 2.94، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى −1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد الشخصية ذات القصد بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد وضوح الأهداف** يساوي 11.53 بانحراف معياري قدره 2.23، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 11.40 بانحراف معياري يساوي 2.26، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد وضوح الأهداف بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد التوازن بين مستوى القدرة والتحدي** يساوي 11.53 بانحراف معياري قدره 2.23، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 11.40 بانحراف معياري يساوي 2.26، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوازن بين مستوى القدرة والتحدي بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد التركيز** يساوي 11.80 بانحراف معياري قدره 1.97، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 11.73 بانحراف معياري يساوي 1.94، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد

في الدراســـة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التركيز بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد ضبط الموقف أو النشـــاط** يســـاوي 6.20 بانحراف معياري قدره 1.42، وبالنســـبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 6.13 بانحراف معياري يساوي 1.50، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسـطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مسـتوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد ضبط الموقف أو النشاط بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد التغذية الراجعة المباشـرة الفورية** يســاوي 14.80 بانحراف معياري قدره 1.47، وبالنسـبة للقياس البعدي فإن متوسـطها الحسـابي يسـاوي 14.66 بانحراف معياري يسـاوي 1.44، وتشـير قيمة اختبار ت للفروق بين متوســطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصـائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التغذية الراجعة المباشرة الفورية بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد اندماج الوعي بالفعل** يسـاوي 9.53 بانحراف معياري قدره 1.40، وبالنسـبة للقياس البعدي فإن متوسـطها الحســابي يســاوي 9.60 بانحراف معياري يســاوي 1.40، وتشــير قيمة اختبار ت للفروق بين متوســطات عينتين مرتبطتين إلى −1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مســتوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصــائياً بين متوســط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد اندماج الوعي بالفعل بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد الحاسة المشوشة بالزمن** يساوي 12.40 بانحراف معياري قدره 2.84، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 12.33 بانحراف معياري يساوي 2.82، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد الحاسة المشوشة بالزمن بالفعل بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد فقدان الشعور بوعي الذات** يساوي 13.33 بانحراف معياري قدره 1.91، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 13.13 بانحراف معياري يساوي 1.88، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد فقدان الشعور بوعي الذات بالفعل بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **الدرجة الكلية لمقياس التدفق** يساوي 106.86 بانحراف معياري قدره 7.55، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 106.33 بانحراف معياري يساوي 7.45، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 1.586 بقيمة معنوية قدرها 0.135 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس التدفق بالفعل بالنسبة للعينة الضابطة.**

ومنه تحققت الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على أنه " لا توجد فروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التدفق النفسي بالنسبة للعينة الضابطة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأنه لا توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة فإنه يعود إلى عدم استفادة العينة الضابطة من البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي، ومن الأنشطة المطبقة فيه وما لها من أهمية في تنمية قدراتهم وتصحيح معتقداتهم ودحض أفكارهم الخاطئة التي ينطلقون منها، وهذا ما يؤكده أصحاب النظرية المعرفية، ميكينبوم و ألبرت إليس و آرون بيك "إذا أردنا تغيير سلوك فرد ما فلابد أن يتضمن ذلك معتقداته ومشاعره وأفكاره". (فتحي سعيد، 2016،ص) وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة فايزة باكير (2012)، وإيمان قطب (2015)، وإسماعيل (2019)، عزة خضري (2020)، والتي تؤكد على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي.

واتضح من خلال نتائجها أن أفراد المجموعة الضابطة لم يطرأ عليهم أي تغير عبر الزمن سواء بعد انتهاء مدة البرنامج أو في مدة تطبيقه. وكما نعلم بأن خبرة التدفق النفسي تتميز بقدر كبير من التركيز يرقى إلى مستوى الاستغراق التام في النشاط ، مع فقدان الوعي بالذات، إضافة إلى ذلك تشوه إدراك الزمن واختفاء لكل المشاكل الانفعالية لديهم، واحساس بالمتعة العالية، رغم كونهم واجهوا تحديات صعبة. (***Csikszentmihallyi,1999*** **p 53**)

دون أن ننسى بأن وضوح الأهداف عند التلميذ المراهق، والتركيز في المهام والواجبات والاستمتاع بإنجازها، ووضع النشاط الدراسي الصعب كتحد يجب التغلب عليه، وكهدف يجب الوصول إلى تحقيقه، و تصورات الأفراد وثقتهم المطلقة في قدرتهم على مواجهة التحديات المطروحة.وإدراك الشعور بالسيطرة يوافقه دائما الإحساس بالراحة والأمن والاسترخاء والطاقة والسيطرة، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بنوعية الأداء، يقابله غياب مشاعر القلق والخوف من الفشل".(Csiksenti mihalyi ,2002.p34)

وهنا يحتاج التلميذ إلى تنمية قدراته وممارسة أنشطة معينة، وتدريبات مخصصة مثلا لتنظيم الوقت، وإدراك معنى التغذية الراجعة وأهمية ما ينجزه التلميذ حتى ولو كان في أمور بسيطة، والتدريب على الاسترخاء والتغلب على الخوف والقلق من عدم النجاح، وهذا ما لم يستفد منه تلاميذ العينة الضابطة. وهنا تتبين أهمية البرنامج الإرشادي المطبق.

وهذا ما يؤكده أصحاب نظرية التدفق النفسي وهو اشتراط حدوث مبدأين أساسيين يفسران دخول الفرد ما يسمى بحالة التدفق، والمبدآن هما:

- وجود قيمة مفيدة يتخذها الفرد كمسار لتحقيق هدفه وإنجاز مهمته والتي تنسجم مع دوافعه الذاتية،الدافع المتعلق بتحقيق الذات الذي له آثاراه الإيجابية سواء على مستوى الرفع من الكفاءة أو التخلص من الأفكار السلبية المحيطة.
- و إيجاد التناسق بين المهارات والمهام، أي العثور على نشاط يناسب قيم الفرد ومهاراته لتحقيق المتعة، والمرء يكون أكثر إثارة وفائدة إذا ما كانت تلك المهارات والمهام من المستوى العالي. (Csiksentmihalyi ,2008.p : 213)

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية لمتغير توكيد الذات:

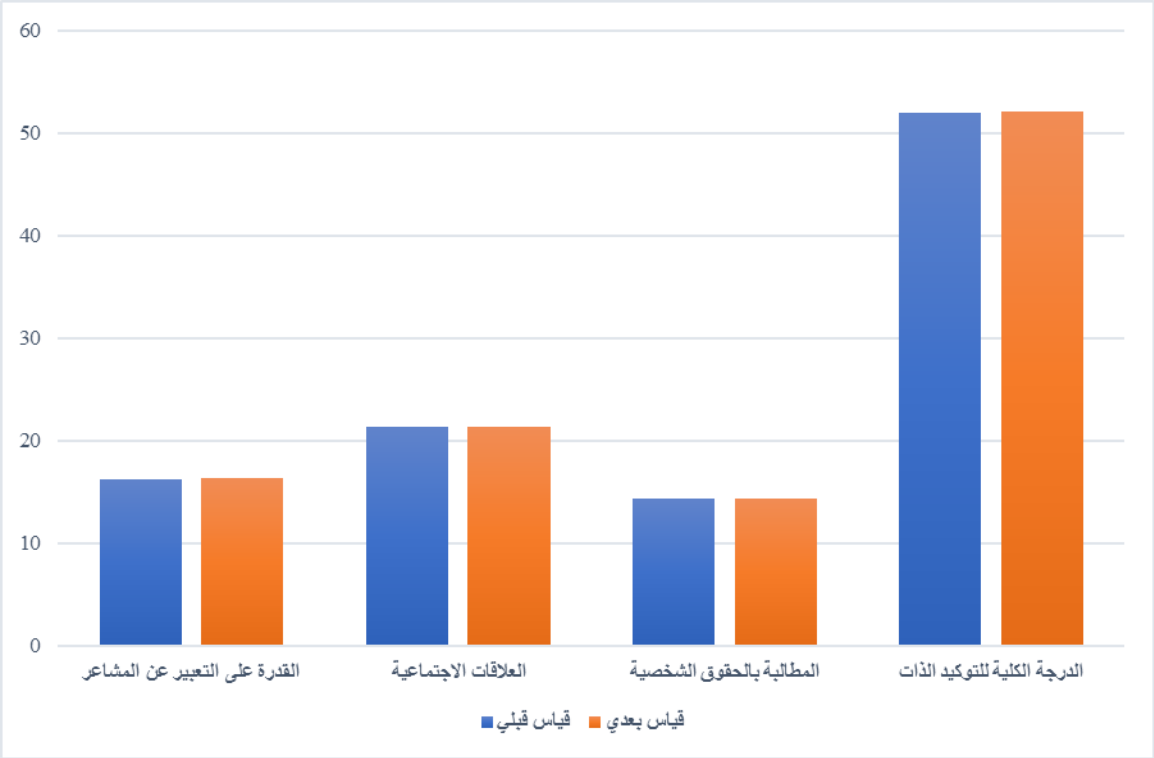
كان نص الفرضية كالآتي: " **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التدفق بالنسبة للعينة الضابطة.**

للإجابة على نص الفرضـــية اســـتخدمنا اختبار T-test لعينتين مرتبطتين والنتائج مبينة في العناصر التالية حسب أبعاد توكيد الذات.

جدول رقم (30) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في درجات مقياس توكيد الذات باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين

القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمةT	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2				
القدرة على التعبير عن المشاعر	16.26	2.68	16.40	2.82	-1.000	0.334	14	غير دالة
العلاقات الاجتماعية	21.40	2.13	21.33	2.09	1.000	0.334	14	غير دالة
المطالبة بالحقوق الشخصية	14.33	2.22	14.33	2.22	0.000	1.000	14	غير دالة
الدرجة الكلية للتوكيد الذات	52.00	4.88	52.06	4.94	-0.435	0.670	14	غير دالة

الشكل رقم (04) يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في مقياس توكيد الذات



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد القدرة على التعبير عن المشاعر** يساوي 16.26 بانحراف معياري قدره 2.68، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 16.40 بانحراف معياري يساوي 2.82، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى −1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد القدرة على التعبير عن المشاعر بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد العلاقات الاجتماعية** يساوي 21.40 بانحراف معياري قدره 2.13، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 21.33 بانحراف معياري يساوي 2.09، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد**

فروق دالة احصـــائياً بين متوســـط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد العلاقات الاجتماعية بالنسبة للعينة الضابطة.

بالنســـبة لقيمة المتوســـط الحســـابي لدرجات العينة الضـــابطة في القياس القبلي في **بعد المطالبة بالحقوق الشـــخصـــية** يســـاوي 14.33 بانحراف معياري قدره 2.22، وبالنســـبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 14.33 بانحراف معياري يساوي 2.22، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوســـطات عينتين مرتبطتين إلى 0.000 بقيمة معنوية قدرها 1.000 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصـــائياً بين متوســـط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد المطالبة بالحقوق الشخصية بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنســـبة لقيمة المتوســـط الحســـابي لدرجات العينة الضـــابطة في القياس القبلي في **الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات** يساوي 52.00 بانحراف معياري قدره 4.88، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسـطها الحسـابي يسـاوي 52.06 بانحراف معياري يسـاوي 4.94، وتشـير قيمة اختبار ت للفروق بين متوســـطات عينتين مرتبطتين إلى -0.435 بقيمة معنوية قدرها 0.670 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصـــائياً بين متوســـط درجات القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات بالنسبة للعينة الضابطة.**

ومنه تحققت الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على أنه " لا توجد فروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في توكيد الذات بالنسبة للعينة الضابطة.

يمكن تفسير النتيجة الحالية بأنه لا توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة فإنه يعود إلى عدم استفادة العينة الضابطة من البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي، ومن الأنشطة المطبقة فيه وما لها من أهمية في تنمية مهارات السلوكية، والاجتماعية من خلال برامج تهدف إلى تنمية التوكيدية لدى التلاميذ.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سعيد (2005)، الضلاعين (2011)، الحلو (2012)، ومقداد (2015)، والتي تؤكد على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي. واتضح من خلال نتائجها أن أفراد المجموعة الضابطة لم يطرأ عليهم أي تغير عبر الزمن سواء بعد انتهاء مدة البرنامج أو في مدة تطبيقه.

وكما نعلم بأن مرحلة المراهقة مرحلة حرجة وحساسة، تحدث فيها الكثير من التغيرات الجسدية وتؤثر نفسية الفرد. وعلى علاقاته مع الآخرين، وقد يلجأ فيها البعض إما إلى السلوك العدواني ظنا منهم أنه يثبت قوته، أو إلى الأسلوب الانسحابي باعتباره أنه يتفادى الوقوع في المشكلات.

وهذا رأي العلماء ، فهم يرون بأنه من الضروري الاهتمام بمرحلة المراهقة نظرا لأهميتها وما تتميز به من خصائص، فهي فترة تسودها انفعالات كثيرة مختلفة تتميز عموما بعدم الثبات والاستقرار. وترى جالهاوس Galhouse 2003: بأن المراهقين في هذه المرحلة يحظون بدرجة أُقل من الدفء والقبول الذي بدوره يؤثر على توكيدهم لذواتهم. ويرى كيم Kim 2003: بأن هناك علاقة وطيدة بين فترة المراهقة ومراحل تشكيل الهوية للذات عند المراهقين، فهو في حالة تغير من مطالب مرحلة الطفولة لمطالب مرحلة البلوغ والرشد، حيث تزداد فيها العدوانية والنشاط الغريزي، ومحاولة صد الذات عن الأخطاء، وهذا ما يزيد من قلق وتوتر المراهق وإحباطه، وميله إلى التفريغ بعدوانية أو بالانسحاب، وهذا ما يؤدي به إلى عدم الرضا عن الذات أو توريط نفسه في المشاكل. (الضلاعين، 2011، الصفحات 23- 24) .

كما أن السنة أولى ثانوي مرحلة انتقالية من المتوسط إلى لثانوي تؤدي إلى اختلالات في المفاهيم واختلاطها على التلاميذ. فقد يصعب فيها القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والأفكار والآراء تجاه الأشخاص والمواقف، أو المطالبة بالحقوق الشخصية دون إيذاء الآخرين ، وهذا ما جاء به طريف شوقي في تعريف عن توكيد الذات (العوض، 2017/2016، صفحة 43).

وهنا يتضح جليا بأن التلميذ يحتاج إلى تدريب لزيادة التوكيدية وتنمية مهارات التواصل لديه وهذا ما لم تستفد منه المجموعة الضابطة على غرار المجموعة التجريبية التي طبقت الكثير من الجلسات الارشادية الخاصة بتنمية التوكيدية من خلال التدريب على أبعاد التدفق النفسي.

1.3 عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة لمتغير التوافق الدراسي:

كان نص الفرضية كالآتي:

" **لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التوافق الدراسي بالنسبة للعينة الضابطة.**

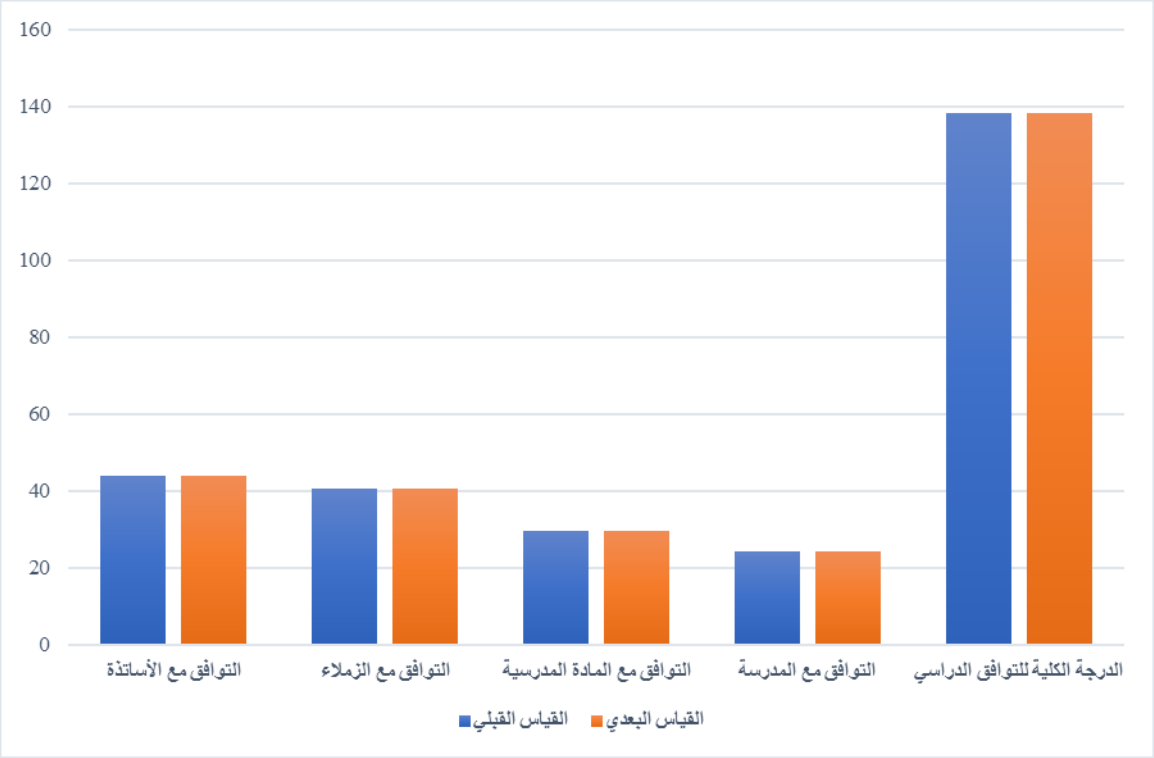
للإجابة على نص الفرضية استخدمنا اختبار T–test لعينتين مرتبطتين والنتائج مبينة في العناصر التالية حسب أبعاد التوافق الدراسي.

جدول رقم (31) يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في درجات مقياس التوافق الدراسي باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين

القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمةT	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2				
التوافق مع الأساتذة	43.86	8.87	43.80	8.84	1.000	0.334	14	غير دالة
التوافق مع الزملاء	40.66	4.45	40.53	4.37	1.000	0.334	14	غير دالة

التوافق مع المادة المدرسية	29.46	3.02	29.53	3.09	-1.000	0.334	14	غير دالة
التوافق مع المدرسة	24.13	2.26	24.26	2.37	-1.000	0.334	14	غير دالة
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	138.13	11.24	138.13	11.35	0.000	1.000	14	غير دالة

الشكل رقم (05) يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة في مقياس التوافق الدراسي.



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد التوافق مع الأساتذة** يساوي 43.86 بانحراف معياري قدره 8.87، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 43.80 بانحراف معياري يساوي 8.84، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوافق مع الأساتذة بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد التوافق مع الزملاء** يساوي 40.66 بانحراف معياري قدره 4.45، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها

الحسابي يساوي 40.53 بانحراف معياري يساوي 4.37، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوافق مع الزملاء بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد التوافق مع المادة الدراسية** يساوي 29.46 بانحراف معياري قدره 3.02، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 29.53 بانحراف معياري يساوي 3.09، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوافق مع المادة الدراسية بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **بعد التوافق مع المدرسة** يساوي 24.13 بانحراف معياري قدره 2.26، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 24.26 بانحراف معياري يساوي 2.37، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -1.000 بقيمة معنوية قدرها 0.334 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوافق مع المدرسة بالنسبة للعينة الضابطة.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في القياس القبلي في **الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي** يساوي 138.13 بانحراف معياري قدره 11.24، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 138.13 بانحراف معياري يساوي 11.35، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 0.000 بقيمة معنوية قدرها 1.000 وهي

أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي بالنسبة للعينة الضابطة.**

ومنه تحققت الفرضية الجزئية الثالثة التي تنص على أنه " لا توجد فروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التوافق الدراسي بالنسبة للعينة الضابطة.

يمكن تفسير ومناقشة أنه لا توجد فروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة الضابطة هو عدم استفادة العينة الضابطة من البرنامج الارشادي، والأنشطة المطبقة فيه وما لها من أهمية في تصحيح مفاهيمهم المتعلقة بالدراسة والمدرسة عموما، وكما نعلم بأن التوافق الدراسي عند **جوهلف** هو هدف تربوي غايته وضع الفرد في حيوية من أجل الاندماج مع ظروف المحيط المدرسي والذي يعتمد أيضا على تطويره عند نفسه والتغير في سلوكه حتى يستطيع الاستجابة لمقتضيات جديدة، فالتوافق هو توازن بين التمثيل والملائمة للمحيط وظروفه. ومعنى هذا التعريف للتوافق الدراسي أي التعايش مع البيئة المدرسية، فالتلميذ ملزم بالاعتماد على نفسه وعلى توجيه سلوكه وأن يشعر بحرية وبقيمته وأن يتفاعل مع بيئته المدرسية وبما فيها، أي أنه يتأثر بها ويؤثر فيها وهكذا يشعر الفرد بالانتماء إلى أفراد جماعته فيحقق توافقا مدرسيا جيدا ، فالتوافق الدراسي هو أساس نجاح العملية التربوية. (مختار، 2003، صفحة 87).

ويرى **سامر جميل رضوان** بأنه يمكن للمدرسة أن تساهم في تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي للتلميذ عن طريق توفير الخدمات الإرشادية والعلاجية التي تسعى لتنمية النمو الاجتماعي والانفعالي السليمين، ومواجهة الصعوبات التي تعترض سبيل الطلبة والمعلمين والوقاية من الاضطرابات النفسية ومواجهة المشكلات الاجتماعية. (رضوان، 2007، صفحة 559).

وهنا نستنتج بأنه لا بد من استفادة التلاميذ من برامج ارشادية وتدريبية مخصصة لغرض تنمية قدرات التلاميذ على التواصل مع الزملاء، والتعايش مع البيئة المدرسية بمختلف جوانبها، وهذا مالم تحظ به المجموعة الضابطة في الدراسة الحالية.

2 فرضيات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي:

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة لمتغير التدفق النفسي:

كان نص الفرضية كالآتي:

" **توجد فروق دالة إحصـــائياً عند مســـتوى الدلالة α=0.05 بين متوســـطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التدفق النفسي بالنسبة للعينة التجريبية.**

للإجابة على نص الفرضية استخدمنا اختبار T–test لعينتين مرتبطتين والنتائج مبينة في العناصر التالية حسب أبعاد التدفق النفسي.

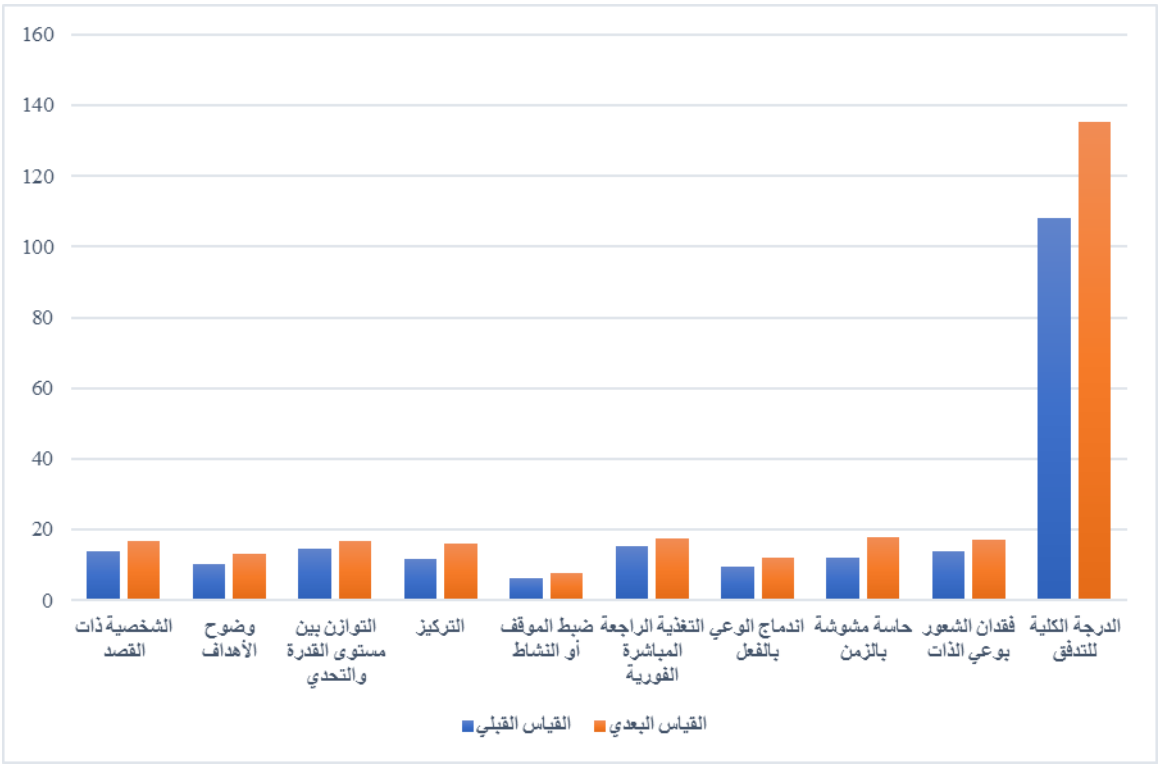
جدول رقم (32) يبين دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في درجات مقياس التدفق النفسي باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين

القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة T	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2					
الشخصية ذات القصد	13.80	2.56	16.66	3.37	-2.855	0.013	14	دالة	36%
وضوح الأهداف	10.40	1.68	13.20	1.47	-5.957	0.000	14	دالة	71%

التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	14.66	1.75	16.66	1.63	-3.090	0.008	14	دالة	40%
التركيز	11.86	3.33	16.00	2.87	-4.238	0.001	14	دالة	56%
ضبط الموقف أو النشاط	6.33	2.22	7.80	1.65	-1.866	0.083	14	غير دالة	-
التغذية الراجعة المباشرة الفورية	15.40	1.18	17.66	1.91	-5.557	0.000	14	دالة	68%
اندماج الوعي بالفعل	9.60	1.80	12.13	1.95	-4.061	0.001	14	دالة	54%
حاسة مشوشة بالزمن	12.13	2.87	18.00	2.20	-8.191	0.000	14	دالة	82%

فقدان الشعور بوعي الذات	14.00	1.46	17.20	3.27	-3.532	0.003	14	دالة	47 %
الدرجة الكلية للتدفق	108.20	7.58	135.33	16.75	-6.141	0.000	14	دالة	72 %

الشكل رقم (06) يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في مقياس التدفق النفسي



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد الشخصية ذات القصد** يساوي 13.80 بانحراف معياري قدره 2.56،

وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 16.66 بانحراف معياري يساوي 3.37، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -2.855 بقيمة معنوية قدرها 0.013 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد الشخصية ذات القصد بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 36%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد وضوح الأهداف** يساوي 10.40 بانحراف معياري قدره 1.68، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 13.20 بانحراف معياري يساوي 1.47، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -5.957 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد وضوح الأهداف بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 71%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد التوازن بين مستوى القدرة والتحدي** يساوي 14.66 بانحراف معياري قدره 1.75، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 16.66 بانحراف معياري يساوي 1.63، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -3.090 بقيمة معنوية قدرها 0.008 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوازن بين مستوى القدرة والتحدي بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 40%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد التركيز** يساوي 11.86 بانحراف معياري قدره 3.33، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 16.00 بانحراف معياري يساوي 2.87، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -4.238 بقيمة معنوية قدرها 0.001 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد

في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التركيز بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 56%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد ضبط الموقف أو النشاط** يساوي 6.33 بانحراف معياري قدره 2.22، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 7.80 بانحراف معياري يساوي 1.65، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -1.866 بقيمة معنوية قدرها 0.083 وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق غير دالة، ومنه يمكن القول بأنه **لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد ضبط الموقف أو النشاط بالنسبة للعينة تجريبية.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد التغذية الراجعة المباشرة الفورية** يساوي 15.40 بانحراف معياري قدره 1.18، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 17.66 بانحراف معياري يساوي 1.91، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -5.557 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التغذية الراجعة المباشرة الفورية بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 68%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد اندماج الوعي بالفعل** يساوي 9.60 بانحراف معياري قدره 1.80، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 12.13 بانحراف معياري يساوي 1.95، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -4.061 بقيمة معنوية قدرها 0.001 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق**

دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد اندماج الوعي بالفعل بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 54%.

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد الحاسة المشوشة بالزمن** يساوي 12.13 بانحراف معياري قدره 2.87، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 18.00 بانحراف معياري يساوي 2.20، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى −8.191 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد الحاسة المشوشة بالزمن بالفعل بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 82%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد فقدان الشعور بوعي الذات** يساوي 14.00 بانحراف معياري قدره 1.46، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 17.20 بانحراف معياري يساوي 3.27، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى −3.532 بقيمة معنوية قدرها 0.003 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد فقدان الشعور بوعي الذات بالفعل بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 47%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **الدرجة الكلية لمقياس التدفق** يساوي 108.20 بانحراف معياري قدره 7.58، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 135.33 بانحراف معياري يساوي 16.75، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى −6.141 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس التدفق بالفعل بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 72%.**

ومنه تحققت الفرضية الجزئية الرابعة التي تنص على أنه " توجد فروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التدفق النفسي بالنسبة للعينة تجريبية لصالح القياس البعدي.

تشير نتيجة الفرضية إلى مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية التدفق النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث اعتمد البرنامج على عدة فنيات سلوكية ومعرفية تم التدرب عليها، مثل تقنية الاسترخاء، وإعادة البناء المعرفي، ودحض الأفكار، ومراقبة الذات، والسهم المنحدر، بالإضافة إلى استخدام عدة أساليب في البرنامج هي أسلوب الحوار والمناقشة والإقناع والتعزيز وجدول التسجيل اليومي، والاتفاق مع أعضاء المجموعة على ضرورة الالتزام بالواجبات المنزلية ومناقشتها في بداية كل جلسة مما أدى إلى تنمية التدفق النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع مبادئ وأسس النظرية التي قدمها آرون بيك والتي تنص على معرفة التشوهات المعرفية التي يقع فيها الفرد أثناء معالجته وفهمه للمواقف.

ومن خلال التدريب على جدول ملأ الفراغات لألبرت إليس لإبراز العلاقة بين نوعية المشاعر وطريقة التفكير والانفعالات والسلوكيات التي حددها الفرد، ومن خلال لعب الدور، والمناقشة الجماعية، والواجبات المنزلية المقدمة للمجموعة التجريبية أثناء التدرب على البرنامج الإرشادي تعلم التلاميذ كيفية التعرف على الأفكار الخاطئة وكيفية دحضها ومواجهتها والتغلب عليها. وأيضا تعلموا ممارسة سلوكيات جديدة مفيدة. فنجد مثلا في الجلسة الثالثة قامت الباحثة بتدريب التلاميذ على معرفة الأمور المشتتة لانتباههم والتي تعيقهم على تحقيق أهدافهم من خلال شرح جدول الهام العاجل/ وغير العاجل، وأهمية تنظيم الوقت والأولويات، وقدمت لهم واجبات بسيطة تمثلت في إنجاز بعض المهام الصغيرة وترتيب بعض الأشياء البسيطة في المنزل قبل النوم، وهذا لمنحهم الشعور بالإنجاز ولتقديم تغذية راجعة وهي قدرتهم على تحقيق أهدافهم إذا ركزوا على إنجازها وأهملوا المشتتات.

وهنا ركزت الباحثة على جعل التلاميذ يركزون تركيزا موجها في المهام التي هم بصدد إنجازها وشعورهم بالتحكم والاندماج التام في النشاط وهذا بتلقائية تامة، كما أن التلاميذ بعدما خاضوا تجارب سابقة من تدريبات وواجبات منزلية، منحنهم تغذية راجعة وبين لهم قدرتهم على الأداء حيث أصبحوا

يعرفون نتيجة عملهم مسبقا، وهذا ما زاد في شعورهم بالتحكم وفقدانهم لمعرفة كيفية مرور الوقت أثناء انغماسهم في المهمات الموكلة إليهم، وهذا منحهم الاستمتاع الذاتي بالتجربة ومنحهم المتعة التي تبع من القيام بالنشاط في حد ذاته.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة كدراسة باكير، وقطب، وحميدة، على مدى فاعلية البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تنمية التدفق النفسي رغم اختلاف الفنيات التي استندت إليها كل دراسة. كما أنهم اتفقوا حول الدور الحيوي الذي تقوم به هذه البرامج المعرفية السلوكية والانفعالية في تنمية التدفق النفسي.

دون أن ننسى ما أشارت إليه دراسات ميهالي بأنه عند توفر الشروط اللازمة أو العناصر الأساسية لحدوث خبرة التدفق وهي الأبعاد الثلاثة الرئيسية الأولى : وضوح الأهداف، توازي المهمات والقدرات، التغذية الراجعة والفورية، (jeaane, 2009 p 90)

فإننا نجد الفرد يدخل حيز الانغماس والشعور بالاستمتاع أثناء أداء المهام، أو ما يسميه بالخبرة المثلى.(***Csikszentmihallyi,1999*** **p 53**)

وكما نعلم بأن الأهداف هي المحرك للسلوك والباعث عليه، فالمتعة والتدفق لا يمكن تحقيقهما الا في ظل قيام الأفراد باختيار أهداف صعبة تمثل تحديا فعليا وفي نفس الوقت قابلة للتحقق من جهة، ومن جهة أخرى لابد أن تتسم الأهداف بالوضوح حتى تعمل على تسهيل عملية تركيز الوعي في نشاط محدد، وتسليطه على الحاضر. ويمكن القول أن الفرد الذي يضع أهدافا واضحة ينجح في اختيار تحديات نوعية تناسب اهتماماته يسعى لتحقيقها من خلال تركيز كل انتباهه عليها. (Koehn Stefan.2007.p.31_32)

وهذا ما تتفق معه المقولة التالية : < أنت تتعلم على نحو أفضل عندما يكون لديك شيء تهتم به وتشعر بأنه يدخل على نفسك السرور أثناء انشغالك به .(دانييل،2000،ص:141.140)

وهذا ما ركزنا عليه أثناء القيام بجلسات البرنامج الارشادي مع المجموعة التجريبية، وهو إدخال التلاميذ بما يسمى بحالة التدفق وهو ذلك الأمر الهام و المبهج والذي يترتب عنه الإبداع وتحقيق الأهداف ، فقمنا بالاعتماد على مبدأين أساسيين يفسران كيف دخل الفرد إلى هذه الخبرة، فأولهما وجود قيمة مفيدة يتخذها الفرد كمسار لتحقيق هدفه وإنجاز مهمته والتي تنسجم مع دوافعه الذاتية، وثانيهما إيجاد التناسق بين المهارات والمهام.

وعندما قمنا بتحقيق ما اشترطه ياسر عبد الكريم بكار 2005 لحدوث التدفق بجعل التلميذ يمارس الأعمال التي يحبها، ويجد في مزاولتها متعة كبيرة، ويجعل من دروسه تحديات صعبة، ومن واجباته المدرسية أهدافا يجب تحقيقها للوصول للهدف الأسمى وهو النجاح في الدراسة، وعلى تركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري وفي اللحظة الحالية، وليس على الماضي (الأخطاء) أو المستقبل (المكاسب). (بكار،2005،صفحة 170).

والمقصود مما سبق البحث عن المهارات الخفية لدى الأفراد ودفعهم لاستغلالها في مجال اهتماماتهم بشكل يسمح لهم بتطوير تلك المهارات والقدرات من خلال التدريب المستمر في مستويات متدرجة من الصعوبة، مع الاهتمام بالنشاط الحالي والتركيز عليه، والابتعاد عما قد يثبط دوافع الفرد في الإنجاز كأخطاء الماضي أو توقعات المستقبل السلبية. وهي أمور يمكن استغلالها في مجال العمل وحتى التعلم، فمن خلالها يمكن اكتشاف المواهب وتطوير المهارات والإبداع في الإنجاز، وهذا كله جعل الفرضية تتحقق.

أما عن بعد ضبط الموقف أو الشعور بالتحكم فقد يكون السبب في عدم إدراكهم لمعنى الشعور بالسيطرة وبأن يرافقه دائما الإحساس بالراحة والأمن والاسترخاء والرفاهية والطاقة والسيطرة، وهنا وقع بعض التلاميذ في الحيرة و القلق والخوف من الفشل عند إنجاز المهمة والقدرة على التحكم فيها بالشكل المطلوب. ولكن لا يغير هذا البعد من تحقق كل الأبعاد لأنه ليس من الشروط الثلاثة الأساسية التي اشترطها ميهالي والتي سبق أن تطرقنا إليها.

وفي الأخير نستطيع أن نقول بأنه تمت تنمية صفة التدفق النفسي عند التلاميذ وتحويلها إلى سلوك يمكن اكتسابه من خلال الممارسة والتعود التدريجي على سلوكيات معينة وتدريبات مخصصة له.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة لمتغير توكيد الذات:

كان نص الفرضية كالآتي:

" **توجد فروق دالة إحصـــائياً عند مســـتوى الدلالة α=0.05 بين متوســـطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في توكيد الذات بالنسبة للعينة التجريبية.**

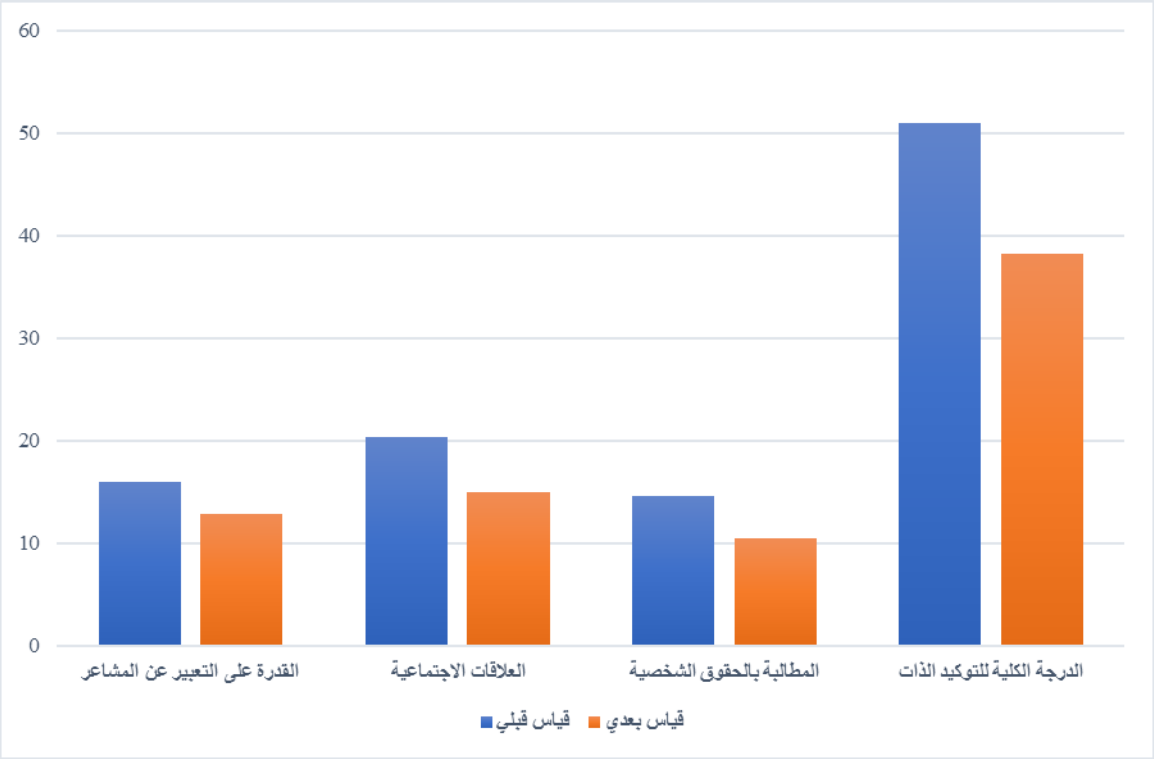
للإجابة على نص الفرضية استخدمنا اختبار T–test لعينتين مرتبطتين والنتائج مبينة في العناصر التالية حسب أبعاد توكيد الذات.

جدول رقم (33) دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في درجات مقياس توكيد الذات باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين

القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		Tقيمة	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2					
القدرة على التعبير عن المشاعر	16.00	2.10	12.80	2.33	3.472	0.004	14	دالة	46 %
العلاقات الاجتماعية	20.40	2.09	14.93	2.31	6.608	0.000	14	دالة	75 %
المطالبة بالحقوق الشخصية	14.55	2.50	10.46	2.26	3.735	0.002	14	دالة	49 %
الدرجة الكلية	50.93	4.19	38.20	6.02	5.516	0.000	14	دالة	68 %

للتوكيد الذات									

الشكل رقم (07) يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في مقياس توكيد الذات



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد القدرة على التعبير عن المشاعر** يساوي 16.00 بانحراف معياري قدره 2.10، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 12.80 بانحراف معياري يساوي 2.33، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 3.472 بقيمة معنوية قدرها 0.004 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد القدرة على التعبير عن المشاعر بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 46%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد العلاقات الاجتماعية** يساوي 20.40 بانحراف معياري قدره 2.09، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 14.93 بانحراف معياري يساوي 2.31، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 6.608 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد العلاقات الاجتماعية بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 75%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **بعد المطالبة بالحقوق الشخصية** يساوي 14.55 بانحراف معياري قدره 2.50، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 10.46 بانحراف معياري يساوي 2.26، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 3.735 بقيمة معنوية قدرها 0.002 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد المطالبة بالحقوق الشخصية بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 49%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة تجريبية في القياس القبلي في **الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات** يساوي 50.93 بانحراف معياري قدره 4.19، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 38.20 بانحراف معياري يساوي 6.02، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 5.516 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات بالنسبة للعينة تجريبية بحجم أثر يقدر بـ 68%.**

ومنه تحققت الفرضـــية الجزئية الخامســـة التي تنص على أنه " توجد فروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في توكيد الذات بالنسبة للعينة تجريبية لصالح القياس البعدي.

تشير نتيجة الفرضية إلى مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية. فمن خلال التدريبات التي قام بها التلاميذ والتي تعتمد على خبرة التدفق النفسي تم الوصول إلى تنمية التوكيدية لديهم آليا.
فعندما رأى التلاميذ بأنفسهم قدرتهم على العمل والإنجاز، وبأن لديهم الكثير من المهارات التي كان ينقصها التوجيه الصحيح، ومعرفة أهدافهم والرغبة في تحقيقها، وزيادة ثقتهم بأنفسهم من خلال شعورهم بالراحة النفسية التي زرعتها الجلسات الإرشادية الجماعية، نمت لديهم مهارة توكيد الذات. وهذا ما أكدته دراسة **Chen , Lia, li** 2000 بأن توكيد الذات رؤية الفرد لنفسه وما فيها من قدرات وكفاءات. و تقييم الفرد لتقدير الآخرين له ومدى احترامهم له، (الضلاعين، 2011، صفحة 24)

لقد سمحت الجلسات الإرشادية الجماعية بالاتفاق مع دراسة **الضلاعين** للتلاميذ بالتعبير الحر عن أنفسهم وأهدافهم، أفكارهم ومشاعرهم، والتنفيس عن انفعالاتهم تجاه الأشخاص والمواقف الحياتية المختلفة، وحتى المشاكل التي يواجهونها سواء في المدرسة أو خارجها، وحتى تلقي الدعم والمساندة والتفهم من المرشدة وحتى زملائهم، دون لوم أو عتاب أو تفسير، كما اعتمدت الجلسات على مبدأ السرية ، احترام الآخرين وتقبل آرائهم، الالتزام بالمواعيد وبإنجاز الواجبات المنزلية، التي كانت تعزز ما يتدرب عليه التلاميذ داخل الجلسات في المنزل، كما أن ممارسة الأنشطة داخل الأقسام من خلال التدرب على المجازفة المحسوبة زاد من ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم وقلل من الضغط النفسي والتوتر والخوف لديهم، ومنحهم الدفعة المناسبة لتقديم الأفضل وهو النجاح في المشوار الدراسي.
ويما أن السلوك التوكيدي سلوك مكتسب، وكما يقول (غالاسي **Galassi 1977**) "أننا لا نولد به مثل عيوننا الزرقاء". فالتوكيد قابل للتعلم، إما بطريقة نظامية بواسطة برامج التدريب التوكيدي، والذي تعنى بتنمية مهاراته الفرعية، أو بطريقة ذاتية حيث يرتقي من خلال الخبرة الاجتماعية التي يكتسبها الفرد عبر تاريخه، فضلا عن محاولاته للتعرض للخبرات التي تساعده على تحسين مستوى

توكيده. وفي مثل هذا تعرض التلاميذ لخبرة التدفق النفسي وهذا ما جعلهم يحسنون من مستوى التوكيدية لديهم. وهذا ما أكده " الضلاعين والحلو ومصطفى" في دراساتهم بأن توكيد الذات مهارة يمكن تحسينها لدى الأفراد، حيث توصلت نتائج دراسة الضلاعين لفاعلية برنامج توجيه جمعي مطبق لتحسين مهارة توكيد الذات وحل النزاعات ويعزو التحسن لأفراد العينة التجريبية في مهارة توكيد الذات لطبيعة الأنشطة المطبقة، والحصص التي تناولت تعريف التوكيدية وصفات الشخص المؤكد لذاته، وطرق التواصل اللفظية وغير اللفظية الملائمة للموقف، وحتى الأساليب الصحيحة للحوار والرفض مثل أسلوب الأسطوانة المشروخة، أسلوب التصعيد، طريقة الحوار مع النفس، ضبط الانفعالات، وأسلوب الاسترخاء، وكلها أنشطة تناسبت مع الأنشطة المطبقة في جلسات البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية والتي عملت على تعزيز نوعي وتحسن في التوكيدية لدى التلاميذ.

تتفق نتائج هذه الفرضية أيضا مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة كدراسة مقداد (2015) الذي يرى بأن التحسن الذي حدث في مستوى السلوك التوكيدي للتلميذات يعود إلى المدخل الإرشادي السلوكي المعرفي الذي طبقه، وكذلك دراسة الحلو (2012) التي هدفت إلى تنمية التوكيدية لدى تلاميذ الثانوي من خلال برنامج قائم على فنيات العقل والجسم، ودراسة سعيد (2005) والتي هدفت إلى تطبيق برنامج إرشادي لتنمية توكيد الذات للتخلص من القلق الاجتماعي والتي أثبتت وجود فروق بين العينتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية. وكل هاته الدراسات تبين مدى فاعلية البرامج الإرشادية التي تهدف إلى تنمية التوكيدية رغم اختلاف الفنيات التي استندت إليها كل دراسة.

كما أكدت دراسة صديق (2009) بأنه توجد علاقة إيجابية بين التدفق النفسي وبعض العوامل الشخصية مثل الاعتماد على النفس، تحمل المسؤولية، الثقة بالنفس، وهذا ما يرتبط ارتباطا وثيقا بأبعاد التوكيدية وصفات الشخص المؤكد لذاته. حيث يؤكد طه عبد العظيم (2006) بأن الثقة بالنفس والاعتماد على النفس، والتمسك برأيه الصائب، والمضي وراء أهدافه أحد أهم صفات الشخص المؤكد لذاته.

وأثبتت دراسة عزمي وفتحي (2010) على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التدفق النفسي وتوكيد الذات، حيث اعتبرت بأن وجود التدفق النفسي لدى التلاميذ يعتبر كمنبئ بوجود التوكيدية

والعكس صحيح، وأشارت في نفس السياق دراسة عبد الجواد (2013) إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك التوكيدي والتدفق النفسي واعتبرت توكيد الذات كأحد المنبئات بالتدفق النفسي.

أما دراسة إسماعيل (2019)، ودراسة الصوافي (2020) فأكدت وجود علاقة بين السعادة والتدفق النفسي عند التلاميذ وهذا ما قد يرتبط بالتوكيدية عندهم، فعندما يثبت التلميذ لنفسه قدرته على الإنجاز في الدراسة وتحقيق ذاته، يشعر بالثقة بالنفس والارتياح، وهذا ما يجعله سعيدا وطموحا للمثابرة أكثر.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة لمتغير التوافق الدراسي:

كان نص الفرضـية كالآتي:" **توجد فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى الدلالة α=0.05 بين متوســطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التوافق الدراســي بالنســبة للعينة التجريبية.**

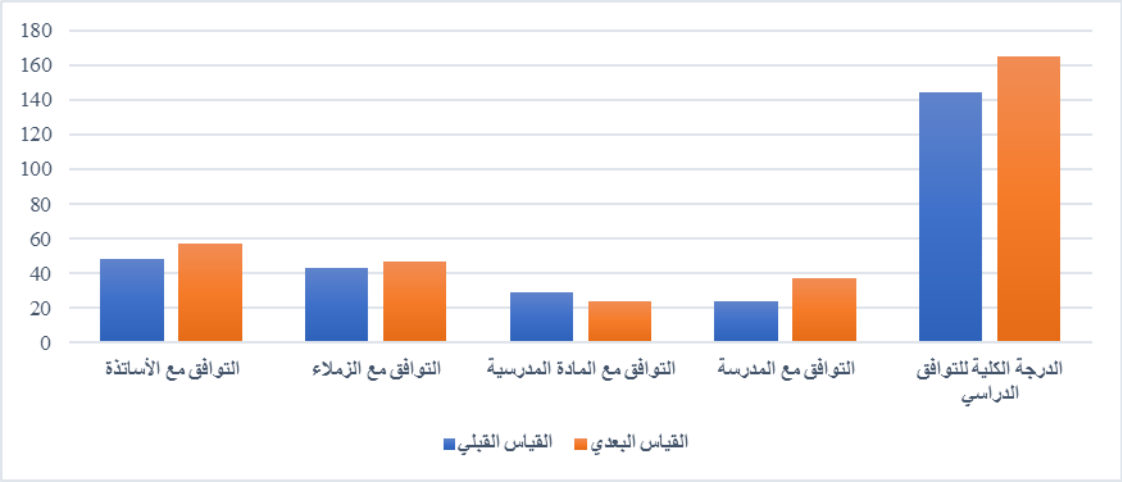
للإجابة على نص الفرضية استخدمنا اختبار T-test لعينتين مرتبطتين والنتائج مبينة في العناصر التالية حسب أبعاد التوافق الدراسي.

جدول رقم (34) يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في درجات مقياس التوافق الدراسي باستخدام اختبار T-test لعينتين مرتبطتين

القياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة T	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2					
التوافق مع الأساتذة	48.13	9.79	57.53	7.32	-3.689	0.002	14	دالة	49%

التوافق مع الزملاء	43.00	5.91	47.00	4.78	-2.745	0.016	14	دالة	34%
التوافق مع المادة المدرسية	29.26	3.03	23.60	3.18	5.159	0.000	14	دالة	65%
التوافق مع المدرسة	24.20	3.32	37.33	6.14	-7.513	0.000	14	دالة	80%
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	144.60	13.47	165.46	14.26	-5.191	0.000	14	دالة	65%

الشكل رقم (08) يبين متوسطات القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية في مقياس التوافق الدراسي



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة التجريبية في القياس القبلي في **بعد التوافق مع الأساتذة** يساوي 48.13 بانحراف معياري قدره 9.79، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 57.53 بانحراف معياري يساوي 7.32 وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى −3.689 بقيمة معنوية قدرها 0.002 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوافق مع الأساتذة بالنسبة للعينة التجريبية بحجم أثر يقدر بـ 49%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة التجريبية في القياس القبلي في **بعد التوافق مع الزملاء** يساوي 43.00 بانحراف معياري قدره 5.91، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 47.00 بانحراف معياري يساوي 4.78، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى −2.745 بقيمة معنوية قدرها 0.016 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوافق مع الزملاء بالنسبة للعينة التجريبية بحجم أثر يقدر بـ 34%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة التجريبية في القياس القبلي في **بعد التوافق مع المادة الدراسية** يساوي 29.26 بانحراف معياري قدره 3.03، وبالنسبة للقياس البعدي فإن

متوسطها الحسابي يساوي 23.60 بانحراف معياري يساوي 3.18، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى 5.159 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوافق مع المادة الدراسية بالنسبة للعينة التجريبية بحجم أثر يقدر بـ 65%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة التجريبية في القياس القبلي في **بعد التوافق مع المدرسة** يساوي 24.20 بانحراف معياري قدره 3.32، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 37.33 بانحراف معياري يساوي 6.14، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -7.513 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في بعد التوافق مع المدرسة بالنسبة للعينة التجريبية بحجم أثر يقدر بـ 80%.**

بالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة التجريبية في القياس القبلي في **الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي** يساوي 144.60 بانحراف معياري قدره 13.47، وبالنسبة للقياس البعدي فإن متوسطها الحسابي يساوي 165.46 بانحراف معياري يساوي 14.26، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مرتبطتين إلى -5.191 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي بالنسبة للعينة التجريبية بحجم أثر يقدر بـ 65%.**

ومنه تحققت الفرضية الجزئية السادسة التي تنص على أنه " توجد فروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التوافق الدراسي بالنسبة للعينة التجريبية لصالح القياس البعدي.

يمكن تفسير النتيجة الحالية بأنه لا توجد تبريرات للتلاميذ لأسباب فشلهم الدراسي من ناحية المربين أو المرشدين أو المعالجين، بل التفسير الصحيح لعدم التوافق الدراسي هو عدم الرغبة أو القدرة على الاستذكار، أو صعوبة بعض المواد الدراسية، أو عدم القدرة على بناء علاقات جيدة مع المدرسين والزملاء، ... لكن المراهق –سواء المتوافق في دراسته أو الفاشل في هذا التوافق– لا يدري حقيقة العوامل المؤثرة فيه ليستمر أو ينقطع، إن كل ما يحسه أنه راضٍ ومتحمس أو ثائر ومتراخٍ، وتعبيره عن الرضا أو الثورة لا يكشف لهذا عن العوامل الكثيرة المتداخلة في عملية التوافق الدراسي". (كمال دسوقي، 1998: صفحة 339).

وفي هذا السياق يركز الارشاد المعرفي السلوكي على دراسة العمليات التي تؤمن معالجة المعلومات وكيفية اتخاذ القرار ومواجهة وضعية معينة والتركيز على بعض المعطيات وتغاضيه عن أخرى... (علوي، زغبوش: 2009، صفحة 57)

وهنا يجب أن نحفز الفرد على اكتساب عادات جديدة صحيحة مناسبة تمكنهم من مواجهة المواقف الضاغطة، وبحسب المقولة السابقة فإن البرنامج الإرشادي المطبق ومن خلال التركيز على العوامل المؤثرة في سلوك التلاميذ ونذكر من بينها أخطاء التفكير لآرون بيك كخطأ التعميم، المبالغة، وإبراز العلاقة بين الأفكار والمعارف والمعتقدات والانفعالات والأحداث في الجلستين السادسة والسابعة، تعلم التلاميذ كيفية التعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعديلها وتصويبها. والتدريبات التي قام بها التلاميذ مثل التدريب على جدول تسجيل الأفكار اليومية (أو المراقبة الذاتية) والذي جعل التلاميذ يدركون بأنهم يقعون ضحية التفكير السلبي دون شعورهم بوجوده وهذا ما يؤثر سلبا على أدائهم، كما أن التدريب على مهارة إدارة الوقت و التركيز على المهام، تعزيز القدرات والإمكانات، توضيح أهمية وضوح الهدف وتحديده، وتعزيز مبدأ الثقة بالنفس، جعلت التلاميذ قادرون على بناء علاقات اجتماعية سليمة، وتمكنوا من التواصل الجيد، ويؤكد في نفس السياق مختار (2003): بأننا عندما نسأل التلاميذ من حين لآخر عن طموحاتهم المستقبلية، وأهدافهم الحالية، والأشياء التي يرغبون تعلمها أو عملها كممارسة بعض النشاطات التي يرغبون

فيها كالانضـــمام للمســـرح المدرســـي، أو ممارســـة إحدى أنواع الرياضـــة المحببة عندهم تزيد من شعورهم بأن هناك من ينصت لهم ويهتم بهم وبما يريدونه، ..... (مختار، 2003، صفحة 115).

وهذا ما أكدته أيضا دراسة داود (2014) وهو وجود علاقة بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين. كما أن تعودهم على تقبل النقد وآراء الآخرين جعلهم يتخلصـــون من الأســـلوب العدواني والذي كان يعتبر مسببا في سوء توافقهم الدراسي، وهذا ما أثبتته دراسة أورابح (2011) وهي التي تؤكد بأن التلاميذ المتوافقين دراسيا وغير العنيفين يقيمون علاقات جيدة مع الآخرين في إطار من الألفة والتبادل الفكري واحترام المعايير الاجتماعية والتسامح والمسالمة، وهذه الخصائص نجدها مضطربة عند الشخص العدواني الذي يؤمن بالعنف والقسوة والخشونة كأسلوب للتعامل في حل النزاعات الفردية والجماعية، وعليه فإن الشـــخص العنيف هو الذي فقد التوافق الذاتي والاجتماعي مع الآخرين وبالتالي قل لديه التوافق الدراسي. كما وجدت دراسة الزدجالي (2005) علاقة ارتباطية سالبة بين أبعاد التوافق الدراسي والسلوك العدواني لدى التلاميذ. حيث كان يظهر جليا ســـوء التوافق الدراســـي عند التلاميذ العدوانيين من إجاباتهم على مقياس التوافق الدراســـي ودرجاتهم المتحصل عليها.

كما أن التوافق الدراســي يعتبر جانيا من جوانب الصــحة النفســية، كما يعتبر توكيد الذات، تحقيق الســعادة، الرضـــى عن الذات وتقديرها عوامل مســاعدة على تحقيق التوافق الدراســي فنجد دراس ة المطيري (2009) تشـــير إلى علاقة طردية إيجابية بين توكيد الذات والتوافق لدى الطالب العســـكري وهذا لأن التدريبات في البيئة العســـكرية تبني لدى الفرد الاعتزاز والفخر بالنفس، حب إثبات وجوده لذاته وللآخرين، فيكون متوافقا اجتماعيا وانفعاليا وهذا ما يدفعه للتحصيل الجيد. وهي تتفق مع ما طبق في الجلســـات الإرشـــادية والتي عملت على جعل التلميذ واثقا من نفســـه فخورا بإنجازاته. أي أكدت فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي القائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية التوافق الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث كان للبرنامج الارشادي أثر كبير وواضح في جميع أبعاد التوافق النفسي.

فمثلا نجد في بعد التوافق مع الأساتذة تغيرا واضحا يرجع سببه إلى زيادة قدرة التلميذ على التواصل الإيجابي الفعال، ومعرفته لكيفية المطالبة بحقوقه بكل احترام، فقد أشارت شقورة (2002) بأن التلميذ المتوافق دراسيا هو الذي يحترم مدرسيه ويقدرهم ويقدر الدور الذي يقومون به، فالعلاقة بين الأستاذ والتلاميذ تعتبر من العلاقات الهامة في التوافق الدراسي وعلى أساسها تنجح العملية التعليمية. ويمكننا القول بأن التلميذ المتوافق دراسيا يحتاج إلى التواصل الاجتماعي، ويحتاج إلى التواصل مع أساتذته للاستفسار وطلب المعلومات، والتغلب عن خجله وخوفه في الإجابة عن أسئلتهم، والقلق الذي ينتابه من سخرية زملائه عند وقوعه في خطأ ما. وهذا ما تم العمل عليه في الجلسات الارشادية حيث كانت تعتمد على زيادة ثقة التلميذ بنفسه وبقدراته، وبناء شخصية قوية فعالة قادرة على التواصل الحر الجيد داخل القسم.

كما نجد فروقا واضحة في بعد التوافق مع المادة الدراسية وهذا عائد للجلسات الإرشادية الجماعية التي سمحت للتلاميذ بالتدرب على حسن استغلال الوقت وتنظيم الأولويات من خلال وضع خطة أو ما سمي بجدول الاستعمال اليومي لمساعدتهم على الاستذكار وعلى تصنيف وترتيب الأشياء الهامة العاجلة وغير العاجلة، والاهتمام بالمواد الدراسية، وهذا بالتنظيم الجيد للوقت، وطريقة المراجعة، للوصول إلى التميز الذي يسعى إليه التلميذ المتوافق، والذي يجعله قادرا على تحقيق التفوق من خلال التنافس والتعاون مع الزملاء في القسم. كما أن تبصير التلاميذ بقدراتهم على فهم المواد ومهاراتهم بتبسيط وتذليل الصعوبات جعلهم يتحفزون لبذل المزيد من الجهد، والمثابرة أكثر، والجد والاجتهاد.

كما أننا لاحظنا تغيرا إيجابيا في بعد التوافق مع الزملاء وزيادة التوافق الاجتماعي بينهم وبين المدرسة وكافة مكوناتها ويدل ذلك على حسن العلاقة ووجود روح التعاون والاحترام المتبادل بينهم وهذا يشعرهم بالسعادة خاصة حينما يجدون من يحبهم ويهتم بهم. فالفرد بطبيعته يسعى لإقامة علاقات اجتماعية ويرغب بمساعدة الآخرين والتفاعل معهم، وحل مشكلاتهم، وهذا ما أكده **الزيـادي** حيث ذكر بأن التوافق الدراسي هو : الاندماج الايجابي مع الزملاء والشعور نحو الأساتذة بالمودة

والإخاء والاحترام والاشتراك في أوجه النشاط الاجتماعي بالمدرسة والاتجاه الموجب نحو مواد الدراسة وحسن استخدام الوقت والإقبال على المحاضرات (الجنيدي، 1995، صفحة 17).

وتظهر دراسة (صالح أحمد مرحاب، 1984) بأن هناك علاقة موجبة بين تقبل الذات والتوافق النفسي والاجتماعي، أي كلما ازداد تقبل الفرد لذاته ازداد توافقه وازداد تقبله للآخرين، وتقبلهم له.

كما لمسنا فروقا في بعد التوافق مع المدرسة يرجع إلى تغير المفاهيم عند التلاميذ فأحيانا نلمس رغبة التلميذ في تحطيم وتخريب ممتلكات المدرسة، وهذا قد يكون بسبب القدوة السيئة من جماعة الرفاق أو حب الظهور والتباهي التي تفرضها فترة المراهقة عليه فهو يمر بفترة صعبة تختلط فيها الأحاسيس والمشاعر وقد يشعر بالضغط النفسي والذي يؤثر سلبا على توافقه المدرسي وهذا ما أكدته دراسة هداية حيث أظهرت نتائج الدراسة التأثير السلبي للضغط النفسي على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس، وأيدتها دراسة محمد راشد (2011) والتي أسفرت على وجود علاقة ارتباطية بين الضغط النفسي والتوافق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ الثانوية في البحرين.

وكما يقول أولسون: إن التلميذ الذي يعاني اضطرابًا وجدانيًا يحتاج إلى مساعدة شخص يفهمه ويبعث الثقة في نفسه ويتيح له فرص النشاط الإيجابي البناء الذي يمكنه من التنفيس عما لديه من توتر على أن الأمر قد يستوجب إحالته على الأخصائيين". (ويلارد أولسون، صفحة 774).

وهذه الدراسة تتفق بشكل عام مع دراسة (محمد بن إسماعيلي، 1992)، التي أجريت في الجزائر (سنة 1982) التي تدور حول سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين، توصل فيها إلى أن المشكلات المدرسية أكثر المشكلات صلة من غيرها بتوافق التلميذ في المرحلة الثانوية، والتي كانت ما بين (40-81%) مع مشكلات أخرى. وبما أن التوافق الدراسي هو تحقيق التوازن بين المتطلبات المدرسية والمحيطية، وبين الإمكانات الذاتية والاستعدادات والميول الفردية، كان لابد لنا من تحسيس التلاميذ من خلال جلسات البرنامج وخبرة التدفق النفسي والعمل على تغيير أفكارهم الخاطئة ومعتقداتهم السلبية التي كانوا لا يشعرون بوجودها،المتمثلة مثلا في حب الظهور من خلال ارتكاب الأخطاء ودحضها وتغييرها بأفكار جيدة إيجابية تنص على أن الظهور الأفضل

يكون من خلال الأدب والأخلاق والجد والمثابرة . وهاته الجلســـات كان لها وقعا جيدا وأثرا بارزا على أفراد العينة التجريبية.

كما أن الراحة النفسية التي زرعتها الجلسات الإرشادية الجماعية، والتقليل من التوتر والقلق، نمت لديهم القدرة على التغلب على المشاكل والوصول إلى أبسط وأنجع الحلول دون قلق أو توتر، كما زادت رغبتهم في الدراسة ويظهر ذلك من خلال سلوكهم داخل القسم وخارجه من خلال إنجازهم للواجبات المنزلية، والاستذكار والمراجعة. ويرى نبيه بأن أكثر المشكلات المدرسية تبدو في "عدم الرغبة في الدراسة والتلكؤ في كتابة الواجبات ثم التأخر في المستوى ثم المشاغبة في الصف" (نبيه الغيرة، 1994، ص182)؛ وهذا ما عملنا على تغييره وتحسينه.

4. فرضيات القياس البعدي بين العينة الضابطة والتجريبية

عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة لمتغير التدفق النفسي:

كان نص الفرضية كالآتي:

" **توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات التدفق النفسي للعينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية تعزى للبرنامج الارشادي.**"

للإجابة على نص الفرضية استخدمنا اختبار T–test لعينتين مستقلتين والنتائج مبينة في العناصر التالية حسب أبعاد التدفق النفسي.

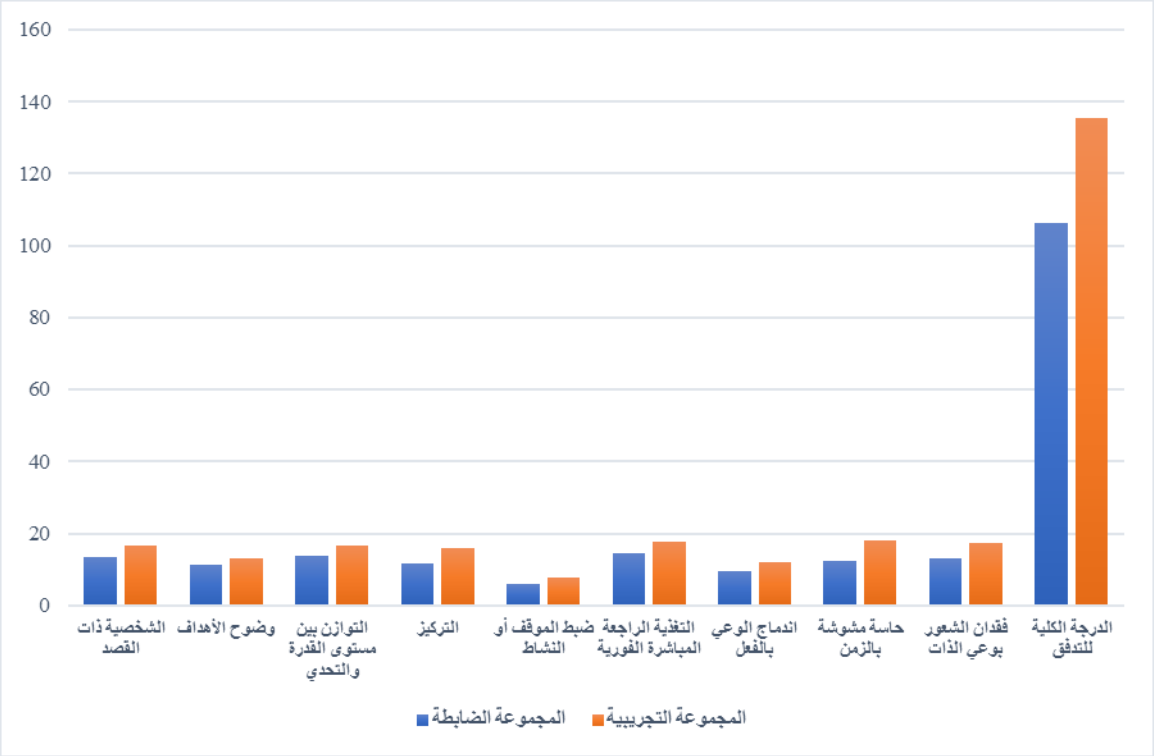
جدول رقم (35) دلالة الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي باستخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين

العينات	العينة الضابطة		العينة التجريبية		قيمة T	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2				
الشخصية ذات القصد	13.40	2.94	16.66	3.37	–2.824	0.009	28	دالة
وضوح الأهداف	11.40	2.26	13.20	1.47	–2.583	0.015	28	دالة
التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	13.93	1.90	16.66	1.63	–4.216	0.000	28	دالة

التركيز	11.73	1.94	16.00	2.87	-4.757	0.000	28	دالة
ضبط الموقف أو النشاط	6.13	1.50	7.80	1.65	-2.884	0.007	28	دالة
التغذية الراجعة المباشرة الفورية	14.66	1.44	17.66	1.91	-4.840	0.000	28	دالة
اندماج الوعي بالفعل	9.60	1.40	12.13	1.95	-4.071	0.000	28	دالة
حاسة مشوشة بالزمن	12.33	2.82	18.00	2.20	-6.132	0.000	28	دالة
فقدان الشعور بوعي الذات	13.13	1.88	17.20	3.27	-4.166	0.000	28	دالة

الدرجة الكلية للتدفق	106.33	7.45	135.33	16.75	-6.126	0.000	28	دالة

الشكل رقم (09) يبين متوسطات العينة الضابطة والتجريبية في مقياس التدفق النفسي في القياس البعدي



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد الشخصية ذات القصد** في القياس البعدي يساوي 13.40 بانحراف معياري قدره 2.94، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 16.66 بانحراف معياري يساوي 3.37، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى -2.824 بقيمة معنوية قدرها 0.009

وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً في بعد الشخصية ذات القصد بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد وضوح الأهداف** في القياس البعدي يساوي 11.40 بانحراف معياري قدره 2.26، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 13.20 بانحراف معياري يساوي 1.47، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −2.583 بقيمة معنوية قدرها 0.015 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد وضوح الأهداف بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد التوازن بين مستوى القدرة والتحدي** في القياس البعدي يساوي 13.39 بانحراف معياري قدره 1.90، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 16.66 بانحراف معياري يساوي 1.63، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −4.216 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد التوازن بين مستوى القدرة والتحدي بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد التركيز** في القياس البعدي يساوي 11.73 بانحراف معياري قدره 1.94، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 16.00 بانحراف معياري يساوي 2.87، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −4.757 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد التركيز بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد ضبط الموقف أو النشاط** في القياس البعدي يساوي 6.13 بانحراف معياري قدره 1.50، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 7.80 بانحراف معياري يساوي 1.65، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −2.884 بقيمة معنوية قدرها 0.007 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد ضبط الموقف أو النشاط بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد التغذية الراجعة المباشرة الفورية** في القياس البعدي يساوي 14.66 بانحراف معياري قدره 1.44، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 17.66 بانحراف معياري يساوي 1.91، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −4.840 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد التغذية الراجعة المباشرة الفورية بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد اندماج الوعي بالفعل** في القياس البعدي يساوي 9.60 بانحراف معياري قدره 1.40، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 12.13 بانحراف معياري يساوي 1.95، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −4.071 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد اندماج الوعي بالفعل بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد الحاسة المشوشة بالزمن** في القياس البعدي يساوي 12.33 بانحراف معياري قدره 2.82، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 18.00 بانحراف معياري يساوي 2.20، وتشير قيمة اختبار ت للفروق

بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −6.132 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد الحاسة المشوشة بالزمن بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد فقدان الشعور بوعي الذات** في القياس البعدي يساوي 13.33 بانحراف معياري قدره 1.88، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 17.20 بانحراف معياري يساوي 3.27، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −4.166 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد فقدان الشعور بوعي الذات بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي** في القياس البعدي يساوي 106.33 بانحراف معياري قدره 7.45، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 135.33 بانحراف معياري يساوي 16.75، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −6.126 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

ومنه تحققت الفرضية الجزئية السابعة التي تنص على أنه " توجد فروق بين متوسطات درجات التدفق النفسي للعينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية "

من خلال نتائج هذه الفرضية والتي قد تبدو واضحة نتائجها من خلال الفرضية الأولى التي أثبت عدم وجود فروق في التدفق النفسي عند المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي،

والفرضية الرابعة والتي أبدت ارتفاع ملحوظ في مستوى التدفق النفسي عند العينة التجريبية، إلا أنه يمكن اعتبار نتيجة هذه الفرضية تكميلية وتفصيلية للفرضيتين السابقتين، لأنها تطلعنا على حجم الفارق بين تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية في درجاتهم على مقياس التدفق النفسي.

ومن خلالها أثبتنا فاعلية البرنامج المطبق في رفع مستوى التدفق النفسي عند المجموعة التجريبية على عكس المجموعة الضابطة التي لم نلحظ عليها أي تحسن أو تغير. أي أن الدراسة الحالية نجحت في تنمية التدفق النفسي لدى العينة التجريبية. وترجع الطالبة هذا التحسن إلى:

أولا: رغبة التلاميذ القوية والاستعداد والتحمس للبرنامج الإرشادي وهذه أهم خاصية لنجاح العملية الارشادية وهي اقبال المسترشد للعملية الارشادية من تلقاء نفسه، فبعد شرح أهداف البرنامج وأهميته في الجلسة الأولى، وقواعده والتي تتسم احداها بالسرية التامة ارتاح التلاميذ نفسيا وأبدوا تقبلا على التعاون في العملية الإرشادية، وهذا ما أتاح فرصة ممارسة الجلسات بطريقة اتسمت بالإيجابية والتفاعل، وإبداء رغباتهم وحاجتهم إلى التعرف على التدفق النفسي وأهميته وكيفية الدخول إلى حالة الانغماس، والتمتع بأداء المهام أثناء انجازها، كما زاد رغبتهم في الخضوع إلى تجربة الدخول إلى ما يسميه ميهالي بالخبرة المثلى.

ثانيا: الفنيات المعرفية السلوكية المستخدمة وخاصة المحاضرة والحوار والمناقشة، النمذجة ولعب الأدوار، والتعزيز الإيجابي، والواجبات المنزلية، وحتى التدريب على أسلوب الاسترخاء، أدت إلى تبصير أفراد العينة التجريبية بأسباب تدني مستوى التدفق النفسي لديهم، وكيفية الوصول إلى تحقيق حالة التدفق. وهذا ما تؤكده دراسة هيلين (2006) بأنه يمكن تحسين طريقة التفكير السلبية من خلال الاعتماد على الفنيات المعرفية السلوكية.

لقد ذكر إبراهيم عبد الستار في كتابه 'عين العقل" بأن الشخص قد يدخل في دائرة مفرغة أو ما سماه بالحلقة الخبيثة من خلال نمط التصورات والمعتقدات التي يتبناها عن الحياة وما يواجهه من مواقف وخبرات، سواء المعتقدات الصحيحة التي تدعوهم للنشاط والانجاز والتفاؤل والصحة، أو المعتقدات الخاطئة التي تسبب الاضطرابات والتعاسة والهزيمة والفشل. (عبد الستار ، 2008: صفحة 158)

ونوه لضرورة إيجاد الحل الصائب والخروج من هذه الدائرة المفرغة من خلال: مراقبة النفس أثناء حدوث الموقف المشكلة، التعرف على تفسيراتك للمشكلة، ثقتك بنفسك وبأنك قادر على حل

المشكلة، تغيير التصرفات السابقة السلبية الانهزامية وتغييرها بطرق إيجابية فعالة (عبد الستار، 2008: صفحة 159)

وهذا ما ركزت عليه الطالبة في الجلسات الارشادية حيث جعلت التلاميذ ينتبهون للحوارات الداخلية والتغيرات المزاجية التي تنتابهم عند مواجهة المشكلة، ما شعروا وما فكروا به حينها، وهذا ما ساعدهم على إدراكهم للسبب الحقيقي وراء تصرفاتهم الخاطئة. ومن خلال التقنيات المختلفة المستخدمة أدركوا العلاقة بين التفكير الانفعال والسلوك وتمت تنمية خاصية التدفق النفسي لدى التلاميذ.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة باكير (2012)، قطب (2015)، إسماعيل (2019)، و التي أثبتت نتائجها فعالية البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية التدفق النفسي.
وأكدت نتائج حميدة (2019) على مدى فاعلية البرامج الإرشادية في مساعدة التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية على تغيير طريقة تفكيرهم وإكسابهم طرق جديدة وفعالة للتعبير عن مشاعرهم بطريقة صحيحة والتصدي للمشكلات التربوية.

وعلى ضوء نتائج هذه الفرضية وما وافقتها من نتائج الدراسات السابقة يتضح لنا أهمية التدخل الإرشادي وفق خطة منظمة تتضمن فنيات مناسبة تشكل عاملا هاما في نجاح البرنامج وهذا ما لم يستفد منه أفراد المجموعة الضابطة التي لم يظهر عليها أي تغير دال وهذه النتيجة تدعم نجاح البرنامج الإرشادي في تنمية التدفق النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة لمتغير توكيد الذات:

كان نص الفرضية كالآتي:

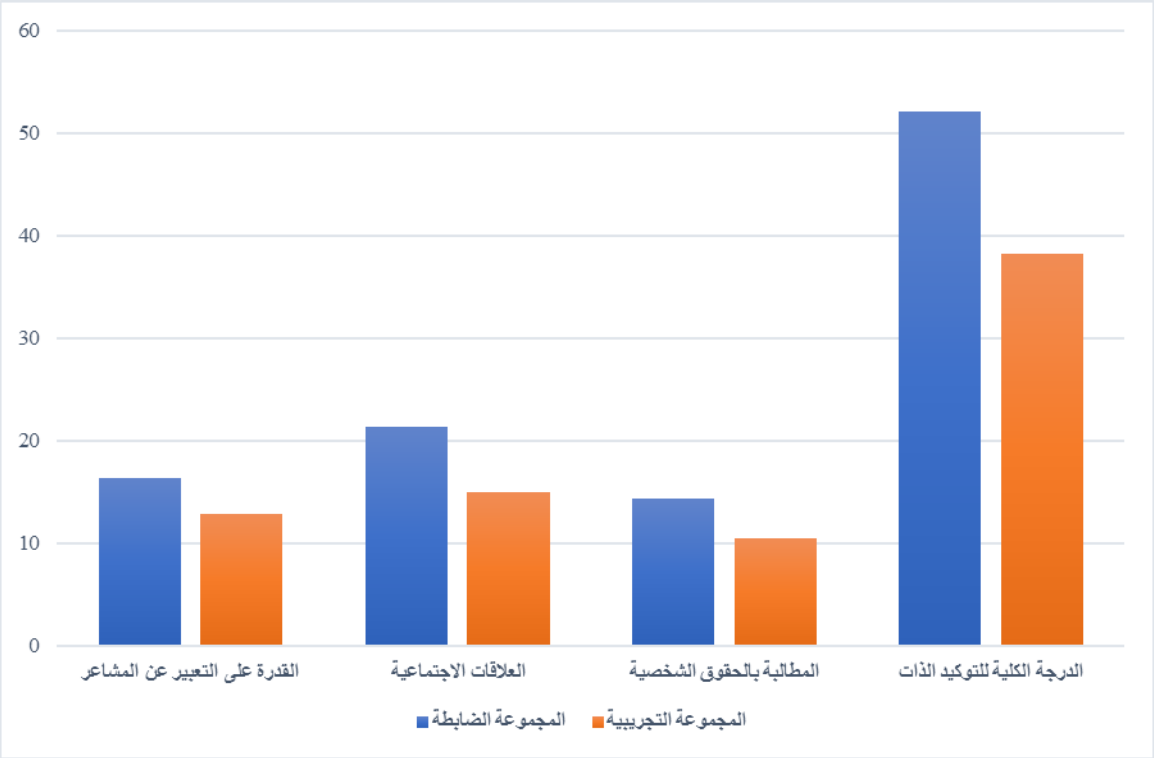
" **توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات توكيد الذات للعينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية.**"

للإجابة على نص الفرضية استخدمنا اختبار T-test لعينتين مستقلتين والنتائج مبينة في العناصر التالية حسب أبعاد توكيد الذات.

جدول رقم (36) دلالة الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في مقياس توكيد الذات في القياس البعدي باستخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين

العينات	العينة الضابطة		العينة التجريبية		قيمةT	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2				
القدرة على التعبير عن المشاعر	16.40	2.82	12.80	2.33	3.805	0.001	28	دالة
العلاقات الاجتماعية	21.33	2.09	14.93	2.31	7.945	0.000	28	دالة
المطالبة بالحقوق الشخصية	14.33	2.22	10.46	2.26	4.718	0.000	28	دالة
الدرجة الكلية للتوكيد الذات	52.06	4.94	38.20	6.02	6.887	0.000	28	دالة

الشكل رقم (10) يبين متوسطات العينة الضابطة والتجريبية في مقياس توكيد الذات في القياس البعدي



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد القدرة على التعبير عن المشاعر** في القياس البعدي يساوي 16.40 بانحراف معياري قدره 2.82، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 12.80 بانحراف معياري يساوي 2.33، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى 3.805 بقيمة معنوية قدرها 0.001 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً في بعد القدرة على التعبير عن المشاعر بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد العلاقات الاجتماعية** في القياس البعدي يساوي 21.33 بانحراف معياري قدره 2.09، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 14.93 بانحراف معياري يساوي 2.31، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى 7.945 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد العلاقات الاجتماعية بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد المطالبة بالحقوق الشخصية** في القياس البعدي يساوي 14.33 بانحراف معياري قدره 2.22، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 10.46 بانحراف معياري يساوي 2.26، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى 4.718 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **بعد المطالبة بالحقوق الشخصية بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات** في القياس البعدي يساوي 52.06 بانحراف معياري قدره 4.94، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 38.20 بانحراف معياري يساوي 6.02، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى 6.887 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

ومنه تحققت الفرضية الجزئية الثامنة التي تنص على أنه " توجد فروق بين متوسطات درجات توكيد الذات للعينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية "

قد تبدو نتائج هذه الفرضية واضحة من خلال نتائج الفرضية الثانية التي أثبت عدم وجود فروق في توكيد الذات عند المجموع الضابطة في القياس القبلي والبعدي، والفرضية الخامسة والتي أبدت ارتفاع ملحوظ في مستوى التوكيدية عند العينة التجريبية، إلا أننا نعتبر نتيجة هذه الفرضية تكميلية وتفصيلية للفرضيتين السابقتين، لأنها تطلعنا على حجم الفارق بين تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية في درجاتهم على مقياس توكيد الذات.

فمن خلالها أثبتنا فاعلية البرنامج المطبق في رفع مستوى توكيد الذات عند المجموعة التجريبية على عكس المجموعة الضابطة التي لم نلحظ عليها أي ارتفاع في مستوى التوكيدية.

وعلى ضوء نتائج هذه الفرضية يتضح لنا أهمية التدفق النفسي، والارشاد المعرفي السلوكي في تنمية توكيد الذات عند تلاميذ العينة التجريبية.

ولقد لاحظنا الدراسات السابقة مثل دراسة سعيد (2005)، الضلاعين (2011)، الحلو (2012)، والتي تتفق مع دراستنا الحالية في فعالية البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في إمكانية تنمية ورفع مستوى توكيد الذات عند التلاميذ، بالرغم من اختلافها البسيط في بعض الجوانب.

ندرك من خلال النتيجة السابقة بأننا أثبتنا فاعلية خبرة التدفق النفسي في تنمية جوانب أخرى عند التلاميذ كتوكيد الذات، فوضوح الأهداف، والتعرف على القدرات وموازنتها بالتحديات الموجودة أمامنا استطعنا أن نزيد ثقة التلميذ بنفسه، وبقدرته على التحاور والتواصل مع الآخرين، وإمكانية تحقيق أهدافه.

كما أن البرنامج الإرشادي والذي اعتمد على فنيات خاصة بالنظرية المعرفية السلوكية والتي تقوم على مبدأ إمكانية تغيير السلوك من خلال تغيير الأفكار، وبالتدريبات التي كان يقوم بها أعضاء المجموعة التجريبية والتي ارتكزنا عليها في بناء البرنامج عززت من قيمتهم كأفراد ومن عزيمتهم، وزادت من حماسهم لتطبيقها في حياتهم اليومية.

كما أن حرية اختيار التلميذ للنشاط الممارس النابع من حياته المدرسية القريب من واقعه زادت من شعوره بالبهجة والسرور والحيوية والنشاط، كما أن تطبيق مبدأ التنويع التدريجي للأنشطة مثل ما نجده في تقنية المجازفة المحسوبة، ولعب الدور، جعلهم يتخلصون من حالة الروتين والملل والكسل وأدى بهم إلى تجربة مليئة بالمرح والسرور ومحاولة استكشاف الخطوة القادمة، وهنا نذكر رأي ميهالي حول عيش واختبار الخبرة المثلى، فهو برى بأن الفرد يدخل حيز التدفق النفسي عندما يقوم بأداء نشاط أو مهمة ما وهو يشعر بالمتعة والسرور ويوازي بين قدراته والتحدي المطلوب فلا نراه ينزل بقدراته عن مستوى التحدي ويفشل ويتكاسل ويتضايق، ولا أن ترتفع قدراته عن مستوى التحدي ويمل ويفقد الحيوية.

وبالنظر لما سبق بمكن القول بأن البرنامج الإرشادي قد نجح في إدخال التلاميذ في حالة التدفق النفسي من خلال العمل على تحقيق للشروط الثلاثة الأساسية: وهي تحديد الأهداف،

موازنة القدرات بالتحديات، وتقديم تغذية راجعة وفورية. فمثلا في الجلسة الثالثة: جلسة تحديد الأهداف أشارت الباحثة إلى أهمية التركيز على عدم اعتبار الأهداف إلزامية وهذا تجنبا للتعرض للتوتر والقلق والضغط مما يؤثر سلبا على الأداء و لكن نعتبرها تحديات وهذا معناه أننا نتمنى أو نفضل أن نحصل على ما نريد و لكنها لا تكون كارثة أبدا لو لم نحصل على ما نرغب به ، إن السعادة في السير نحو الهدف و ليس في تحقيق الهدف بحد ذاته.

وفي الجلسة الخامسة: جلسة الموازنة بين المهارة والتحدي فامت الباحثة بشرح كيفية الوصول إلى حالة التدفق النفسي من خلال جدول مبسط وأمثلة من واقع التلميذ، حيث توصل التلاميذ إلى حالتين :

ـ عندما تكون التحديات أعلى من المهارات : إذ يفقد في هذه الحالة القدرة على ضبط الموقف أو السيطرة عليه و تنتابه مشاعر القلق و ينشأ لديه توقع غير مبرر بالفشل، وفي هذه الحالة إما أنه يتصور بأنه لا يملك المهارة ، أو أنه لا يملكها فعلا ، و في الحالة الأولى ينبغي عليه تصحيح أفكاره و مواجهة غير المنطقي منها ، و في حالة عدم امتلاكه للمهارة ، يتوجب عليه التدرب عليها ، لأن امتلاك أي مهارة مقرون بالتدريب كعنصر أساسي .

ـ عندما تكون التحديات أقل من المهارات : في هذه الحالة يشعر الفرد بالملل و فقدان الاهتمام و تقل لديه الاستثارة للتركيز في المهمة، وفي هذه الحالة على التلميذ أن يعمل على رفع مستوى التحدي في المهمة ، و ذلك بالتدرب على إيجاد عنصر التشويق في المهمة التي هو بصددها.

دون أن ننسى الجلسة الرابعة الخاصة بالتغذية الراجعة والتي قدمت الباحثة من خلالها تدريبات سلوكية وأنشطة تساعد على فهم التغذية الراجعة وأهميتها وأعطت لهم نتائج ملموسة فعالة مثل الواجبات التي كان يطبقها التلاميذ مع مدرسيهم وزملائهم والتي عززت من ثقتهم بأنفسهم وزادت من عزيمتهم لتجربة ما هو أصعب، وكل هذا يندرج تحت السلوك التوكيدي الذي نما عند التلاميذ ضمنيا من خلال ارتفاع مستوى التدفق النفسي لديهم.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة لمتغير التوافق الدراسي:

كان نص الفرضية كالآتي:

" **توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات التوافق الدراسي للعينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية.**"

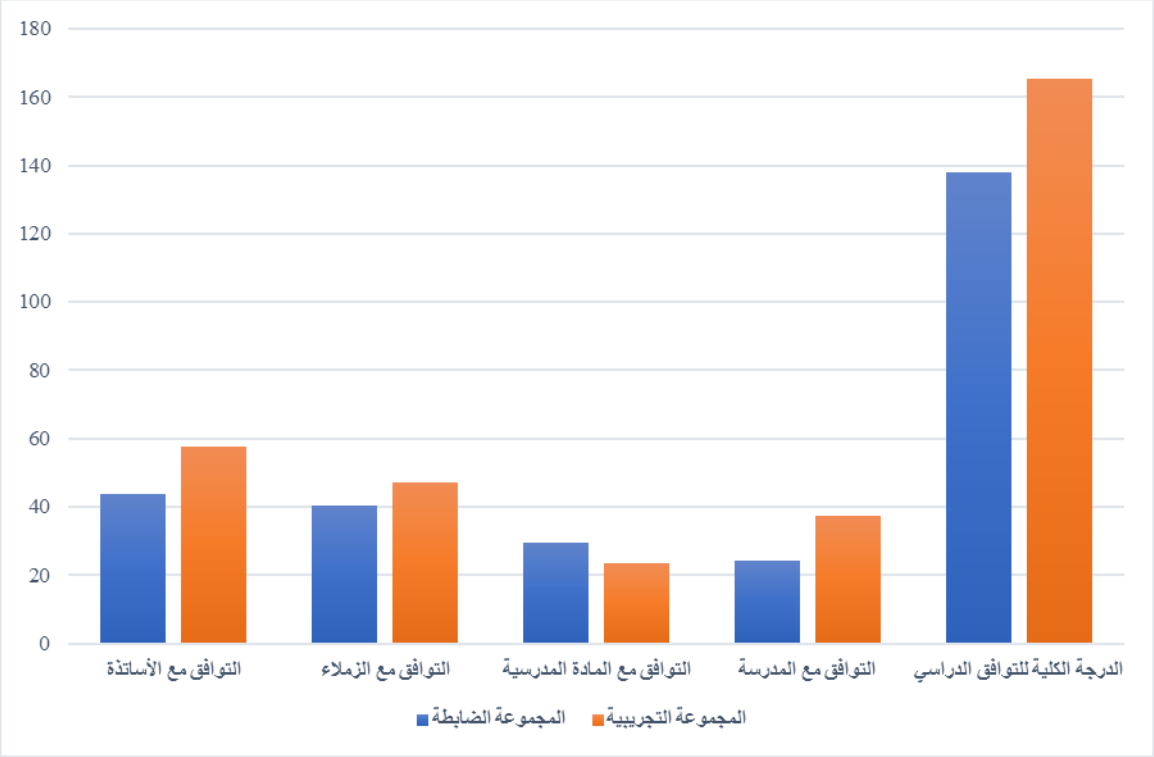
للإجابة على نص الفرضية استخدمنا اختبار T–test لعينتين مستقلتين والنتائج مبينة في العناصر التالية حسب أبعاد التوافق الدراسي.

جدول رقم *(37)* دلالة الفروق بين العينة الضابطة والتجريبية في مقياس التوافق الدراسي في القياس البعدي باستخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين

العينات	العينة الضابطة		العينة التجريبية		Tقيمة	القيمة المعنوية Sig	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المتغيرات	م1	ع1	م2	ع2				
التوافق مع الأساتذة	43.80	8.84	57.53	7.32	– 4.629	0.000	28	دالة
التوافق مع الزملاء	40.53	4.37	47.00	4.78	– 3.865	0.001	28	دالة
التوافق مع المادة المدرسية	29.53	3.09	23.60	3.18	5.182	0.000	28	دالة

التوافق مع المدرسة	24.26	2.37	37.33	6.14	– 7.678	0.000	28	دالة
الدرجة الكلية للتوافق الدراسي	138.13	11.35	165.46	14.26	– 5.806	0.000	28	دالة

الشكل رقم (11) يبين متوسطات العينة الضابطة والتجريبية في مقياس التوافق الدراسي في القياس البعدي



نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد التوافق مع الأساتذة** في القياس البعدي يساوي 43.80 بانحراف معياري قدره 8.84، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 57.53 بانحراف معياري يساوي 7.32، وتشير

قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −4.629 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه **توجد فروق دالة احصائياً في بعد التوافق مع الأساتذة بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد التوافق مع الزملاء** في القياس البعدي يساوي 40.53 بانحراف معياري قدره 4.37، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 47.00 بانحراف معياري يساوي 4.78، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −3.865 بقيمة معنوية قدرها 0.001 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **التوافق مع الزملاء بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد التوافق مع المادة المدرسية** في القياس البعدي يساوي 29.53 بانحراف معياري قدره 3.09، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 23.60 بانحراف معياري يساوي 3.18، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى 5.182 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **التوافق مع المادة المدرسية بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **بعد التوافق مع المدرسة** في القياس البعدي يساوي 24.26 بانحراف معياري قدره 2.37، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 37.33 بانحراف معياري يساوي 6.14، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −7.678 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **التوافق مع المدرسة بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

وبالنسبة لقيمة المتوسط الحسابي لدرجات العينة الضابطة في **الدرجة الكلية لمقياس التوافق المدرسي** في القياس البعدي يساوي 138.13 بانحراف معياري قدره 11.35، وبالنسبة للعينة التجريبية فإن متوسطها الحسابي يساوي 165.46 بانحراف معياري يساوي 14.26، وتشير قيمة اختبار ت للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين إلى −5.806 بقيمة معنوية قدرها 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة α=0.05 وبالتالي فإن الفروق دالة، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق دالة احصائياً في **الدرجة الكلية لمقياس التوافق المدرسي بين العينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.**

ومنه تحققت الفرضية الجزئية التاسعة التي تنص على أنه " توجد فروق بين متوسطات درجات التوافق الدراسي للعينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية "

إن نتائج هذه الفرضية أتت مؤكدة لنتائج الفرضية الثالثة التي أثبت عدم وجود فروق في التوافق الدراسي عند المجموع الضابطة في القياس القبلي والبعدي، والفرضية السادسة والتي أظهرت ارتفاع في مستوى التوافق الدراسي عند العينة التجريبية، وهذه الفرضية تساعدنا على معرفة حجم الفارق بين تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية في درجاتهم على مقياس التوافق الدراسي.

يتبين لنا من خلال نتيجة هذه الفرضية فاعلية البرنامج المطبق في تحسين مستوى التوافق الدراسي عند التلاميذ، وترجع الطالبة هذا التحسن إلى ارتفاع مستوى التدفق النفسي لديهم، والذي ساعدهم على معرة قدراتهم ومهاراتهم، وقدم لهم التغذية الراجعة المحفزة التي كانوا بحاجة إليها، كما ساعدهم على تحديد أهدافهم الحياتية عامة والدراسية خاصة، وبين لهم الطرق التي تساعدهم على تحقيقها، مثل تنظيم وقت الترفيه والاستذكار، كيفية التركيز على أداء المهمة وإنهائها، استعمال أسلوب الاسترخاء عند الشعور بالتوتر أو القلق، دون أن ننسى ازدياد ثقة التلاميذ بأنفسهم، والذي أكدته دراسة داود (2014) وهو وجود علاقة بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين. كما أن الجلسات الارشادية زادت في تحسن أسلوب تواصل العينة التجريبية مع الآخرين، وتوكيدهم لذواتهم، وهذا يرجع للأساليب المستخدمة مثل لعب الدور والتعزيز، وأسلوب المجازفة المحسوبة داخل القسم، فكل هذا عمل على تحسن علاقتهم بزملائهم وأساتذتهم، وبالتالي تحسن مستوى التوافق الدراسي لديهم.

كما أن حرص الطالبة على مناقشة الواجبات المنزلية للتلاميذ وتطبيقها في الجلسات عند لعب الدور مثلا، أدى إلى تنمية الإيجابية في سلوكيات التلاميذ. كما أن ممارسة أسلوب الاسترخاء تؤثر إيجابا على نفسية التلاميذ ويخلصهم من التوتر الذي يعيشونه، ويزيد من تركيزهم في البحث عن حل للمشكلة، وليس التفكير في المشكلة وصعوبتها وعدم القدرة على تجاوزها، فيرى إليس بأن حالة الاسترخاء هي عكس حالة التوتر والضغط النفسي، وهي حالة تؤثر على كل جسم الإنسان بداية من الدماغ والجهاز الباراسمبثاوي والذي يؤدي إلى إبطاء نبض القلب وحركته المتسارعة، ودخول الأوكسجين بكمية معتدلة إلى الرئتين، ثم السيطرة على الجهاز الهضمي، ويدخل بعدها الفرد إلى حالة هدوء تامة يشعر من خلالها بالاطمئنان والسكون وأحيانا إلى الشعور بالرغبة في النوم. (إليس، 1995: الصفحة 25)

كما أن العديد من علماء العلاج المعرفي السلوكي ومن بينهم عبد الستار ابراهيم يرون بأن التدريب على أسلوب الاسترخاء يكون أفضل من المهدئات والتي لها آثار جانبية سلبية على قدرة الفرد على التواصل، وهنا ندرك بأن أسلوب الاسترخاء لا يخلصك فقط من التوتر بل يزيد من قدرتك على التواصل الجيد والتفاعل والتحاور مع الآخرين، وتقبل النقد دون انزعاج ودون انفعالات تؤثر سلبا على الجانب العقلي والفيزيولوجي له. فالتنفس الاسترخائي مثلا يمنح التلميذ التوازن النفسعصبي والنفسجسمي و يقلل من نسبة التوتر لديه، ويشعره بالراحة لمدة زمنية مؤقتة تساعده على تنظيم أفكاره وإيجاد حلول وبدائل جديدة وطرق مناسبة لمواجهة المشكلة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة راشد (2011) التي ترى بأن التوتر له علاقة بسوء التكيف الاجتماعي والمدرسي، ودراسة بن صالح (2015) تؤكد وجود علاقة بين الضغط النفسي والتوافق الدراسي لدى المراهقين، كما برى عون (2007) بأن المشكلات التي يعاني منها التلاميذ تؤثر سلبا على توافقهم الدراسي، وتؤكد وازي (2006) وجود علاقة بين التوافق النفسي– الاجتماعي واتجاهات المراهق نحو الدراسة. دون أن ننسى دراسة العبيدي (2013) والتي تثبت وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التفكير الإيجابي والتوافق الدراسي.

ومن كل ما سبق تتضح لنا فاعلية البرنامج المطبق في تنمية التوافق الدراسي لدى العينة التجريبية من خلال العمل على تنمية التدفق النفسي لدى التلاميذ.

α=0.05 بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في توكيد الذات بالنسبة للعينة الضابطة.

3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التوافق الدراسي بالنسبة للعينة الضابطة.
4. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التدفق بالنسبة للعينة التجريبية.
5. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في توكيد الذات بالنسبة للعينة التجريبية.
6. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التوافق الدراسي بالنسبة للعينة التجريبية.
7. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات التدفق النفسي للعينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.
8. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات توكيد الذات للعينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.
9. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α=0.05 بين متوسطات درجات التوافق الدراسي للعينة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح العينة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي.

وبالنظر لما سبق يمكن القول بأن البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي القائم على خبرة التدفق النفسي قد ساهم في تنمية توكيد الذات والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ أولى ثانوي ببلدية الجلفة ".

وتجدر الإشارة في الأخير إلى أن النتائج المتوصل إليها تبقى في الحدود المكانية والزمانية، البشرية، المنهج المتبع، وأدوات جمع البيانات المستخدمة في هذا البحث. لذا يمكن إجراء بحوث أخرى تهتم بهذا الموضوع أو جوانب منه، وعليه فإن الطالبة تقترح إجراء أبحاث أخرى تهتم بالإرشاد المعرفي السلوكي وعلم النفس الإيجابي.

متوسطا ت درجات القياس القبلي والقياس البعدي في التدفق النفسي بالنسبة للعينة الضابطة .

2. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α = 0.05 بين

رو ق دا لة إح صا ئياً ع ند م س ت وى الد لا لة α = 0. 05 بي ن

الحقيقي المعتمد في الدراسة. ومن خلال عرضنا لنتائج الاختبارات الاحصائية للفرضيات الجزئية لنا تبين تحقق كل الفرضيات وسعيا للإجابة على التساؤل كان لا بد من أن تتحقق كل الفرضيات الجزئية التي تشكل التصميم التجريبي

خاتمـــــة

إن الهدف الرئيسي للدراسة الحالية هو هل " يساهم البرنامج الارشادي المعرفي السلوكي القائم على خبرة التدفق النفسي في تنمية توكيد الذات والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ أولى ثانوي ببلدية الجلفة .؟"

1. لا

المدارس الثانويات وهذا لتقديم المساعدة اللازمة.

التوكيدية لدى التلاميذ وتنمية مهارات التواصل لديهم لما لها من أهمية في التواصل الاجتماع ي.

4-توعية التلاميذ بأهمية الارشاد النفسي واللجوء للمرشد أو مستشار التوجيه في

ميذ في مخ تل ف ال تخ ص صا ت وال شع ب .

3- العلمية التدفق النفسي والاهتمام به في مختلف التخصصات والمجالات خاصة

ال ت ع : لي مي ة من ها. 2- در ا سة التدفق النفسي والاهتمام به في مختلف التخصصات والمجالات خاصة

المقترحات

انطلاقا مما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية تقترح الطالبة بعضا من التوصيات والمقترحات:

1- تواصل الدراسات الخاصة بالتدفق

قائمة المصادر والمراجع العربية:

1. .ابراهيم عبدالستار . (2011). *عين العقل، دليل المعالج النفسي للعلاج المعرفي الإيجابي.* القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

2. إبراهيم عبدالستار. (2012). *الإيجابية وصناعة التفاؤل: نافذة نفسية على ثورة الربيع العربي في مصر*. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

3. ابراهيم محمد المغازي، التدفق النفسي حالة إيجابية خاصة للمبدعين، مجلة رؤية نفسية، العدد 112، جويلية 2015.

4. ابن منظور جمال الدين محمد (1419هـ): لسان العرب، الجزء 14، ط3، دار إحياء التراث العربي للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، لبنان.

5. أبو حلاوة، محمد السعيد عيد الجواد (2013): حالة التدفق: المفهوم الأبعاد والقياس، دار الإصدار المتسلسل لكتاب الشبكة، العدد 29 ، الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية.

6. أبو حلاوة، محمد السعيد عيد الجواد (2014): علم النفس الإيجابي، دار الإصدار المتسلسل لكتاب الشبكة، العدد 29 ، الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية.

7. أبو علام، محمود رجاء (2007) : مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دان النشر للجامعات ، مصر .

8. الأحمد عبد العزيز عبد الله ، (1999): الطريق إلى الصحة النفسية، ط1، دار الفضيلة للنشر والتوزيع، الرياض.

9. أحمد عبدالقادر أشرف. (2001). *الانفعال– التفكير– السلوك– نظرية في العلاج النفسي* . بنها– مصر: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.

10. اح
مد كمال
أحمد،
عدلي
سليمان،
(1976):
المدرسة
والمجتمع،
ط1 مكتبة
الأنجلو
مصرية،
القاهرة.

11. أحمد مصطفى علي، محمود علي محمد. (2011). *العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث*. الرياض: دار الزهراء.

12. آرون بيك (2000): ترجمة عثمان يعقوب، العلاج المعرفي للاضطرابات الانفعالية، ط1، دار النهضة العربية، مصر

13. آر ون بيك. (2000). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية*. القاهرة: دار الآفاق العربية.

14. إسراء عبد الفتاح عمران، وآخرون، الرضا المهني وفاعلية الذات كعوامل منبئة بالتدفق النفسي لدى معلمات الاقتصاد المنزلي، مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية، المجلد5، العدد

الأول،
جانفي،
2019.

15. أ سماء خويلد، (2013): فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي في تحسين دافعية الإنجاز والمعدل الدراسي لدى عينة من المتأخرين دراسيا، دراسة تجريبية لدى عينة من تلاميذ أولى

ثانوي
بالجلفة،
رسالة
دكتوراه،
جامعة
الجزائر2،

16. أ سماء فتحي، ميرفت عزمي. (2012). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين . مصر: جامعة المنيا.

17. أ سماء مصطفى صميدة، العلاقة بين المرونة النفسية والتدفق النفسيلدى عينة من المراهقين في ضوء المشاركة في الأنشطة اللاصفية، المجلد 25، العدد الخامس، ماي 2019.

18. إسماعيل علوي، بنعيسى زغبوش، العلاج النفسي المعرفي، مدل إلى تدبير صعوبات الحياة اليومية والتخفيف من المعاناة النفسية، عالم الكتب الحديث، ط1، 2009.

19. أشرف محمد عبد الحميد، إيهاب البيلاوي. (2002). *الإرشاد النفسي المدرسي (استراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي)*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية

20. الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (2000): الذكاء الوجداني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

21. الأغا إحسان خليل، محمود حسن، (2000): مقدمة في تصميم البحث التربوي، ط2، مكتبة آفاق، غزة.

22. الأغا عاطف، (1989): العلاقة بين المناخ السائد في كلية التربية وبين التوافق الدراسي للطلاب ، رسالة ماجستير في علوم التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة.

23. آ
في
جوزيف،
وماجي
تشابمان
(2016):
العلاج
المعرفي
السلوكي
البصري،
مكتبة
جرير
السعودية،
ط1.

24. أل ق ثائر زكي، التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، مجلة مركز البحوث النفسية، العدد 28 الجزء الثاني، جامعة ديالى.

25. آمال عبد السميع باظة (2009): مقياس التدفق النفسي ،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

26. ان تصار كمال قاسم، سميرة عبد الحسين، المسايرة والمغايرة وعلاقتها بالتوكيدية وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، علم النفس التربوي،.

27. أن س صالح الضلاعي ن. (2011). فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توید الذات وحل النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك. الأردن: جامعة مؤتة.

28. أن طوني روبنز، أيقظ قواك الخفية، كيف تتحكم فورا بمستقبلك الذهني والعاطفي والجسماني والمالي، 2005، ط 10، مكتبة جرير.

29. أن طوني روبنز، قدرات غير محدودة، 2005، الطبعة 1، مكتبة جرير.

30. أو سماعيل مخلوف، التدفق النفسي لدى لاعبي كرة اليد أثناء المنافساتٍ مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي، جامعة الجزائر 3 العدد 15،

جانفي
2018.

31. آية هشام عبداللطي ف، (2018): التوكيدية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها بالقدرة على تجهيز المعلومات ، رسالة ماجيستير ، بالجامعة الإسلامية بغزة.

32. إيمان أحمد رضوان، (2018): التدفق النفسي وعلاقته بإشباع الحاجات النفسية الأساسية لدى المتفوقين دراسيا من طلاب الجامعة، رسالة ماجيستير في علم النفس الإيجابي، جامعة سوهاج.

33. اي مان رمضان محمد أبو المكارم قطب (2015) أثر برنامج تدريبي قائم علي خبرة التدفق في تنمية الرفاهة الذاتية لدي طلاب كلية التربية، درجة الماجستير في التربية من قسم علم النفس

التربوي، كلية التربية جامعة دمنهور، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية.

34. البا هي مصطفى حسن، (2000): الإحصاء وقياس العقل البشري، مركز الكتاب للنشر، مصر.

35. بث ينة أحمد فاضل، التدفق النفسي للرياضين، مجلة رياضة، جامعة الاسكندر ية، العدد 406.

36. بركات زياد، (2006): التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة، دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات ، جامعة القدس.

37. بر غوتي توفيق، عليوة سمية، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق المدرسي بالمرحلة الثانوية دراسة ميدانية في ثانوية مداني بوزيان بولاية سعيدة أنموذجا، مجلة العلوم الاجتماعية، 08

.03.
.2019
برلين.

38. ب
شير
معمرية،
أساسيات
القياس
النفسي
وتصميم
أدواته
للطلاب
والباحثين
في علم
النفس
والتربية،
دار
الخلدونية،
د ط ،
.2012

39. ب شير معمرية، علم النفس الإيجابي اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية، دار الخلدونية، د ط ، 2012.

40. بلا بل جباري الجنيدي، التوافق الدراسي في علاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي لدى طلاب الجامعة، جامعة ام القرى، مكة الكرمة، 1406.

41. بن اسماعيلي محمد، (2007): معوقات التوافق الدراسي والاجتماعي لدى المراهقين تشخيصها وعلاجها، ط1، منشورات ثالة الأبيار، الجزائر.

42. بن الشيخ ربيعة /2014 :2015 علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة مذكرة مقدمة

لنيل
شهادة
ماجستير
في علم
النفس
التربوي.

43. بن صالح هداية، الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس ، دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماع ية– جامعة الشهيد حمة

لخضر-
الوادي
العدد 11
، جوان
2015 .
ص ص
86

44. ال بهاص، سيد التدفق النفسي والقلق الاجتماع ي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت (دراسة سيكومترية إكلينيكية) المؤتمّر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين

شمس،
2010.

45. ب
وحوش
عمار،
(1995):
مناهج
البحث
العلمي
وطرق
إعداد
البحوث،
ديوان
المطبوعا
ت
الجامعية ،
الجزائر.

46. ب وكريطة كوثر، لونيس سعيدة، (2018): مهارة توكيد الذات واضطراب الرهاب الاجتماعي: أية علاقة؟ جامعة الجزائر2.

47. توم
ي الطيب،
علاقة
بعض
أساليب
التفكير
لسترنبرج
بالتوافق
الدراسي
لدى
التلامي\
المكفوفين
، سنة
رابعة
متوسط،
دراسة
ميدانية في
مراكز
المكفوفين
،
(العاشور،
بسكرة،
قسنطينة)،
مذكرة لنيل

شهادة الماجيستير في التربية الخاصة، جامعة الجزائر ، 2/2009 .010

48. مق ال بدون اسم، التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، العدد 165، الجزء الثالث، 10. 2015.

49. جابر جابر عبد الحميد، وآخرون (1985): مقدمة في علم النفس، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.

50. جابر عبد الحميد، محمود أحمد عمر (1993): اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية ،القاهرة، دار النهضة العربية.

51. جاد محمود عبدالله. (الجزء الثاني ع 66, 2010). بعض المتغيرات المعرفية والشخصية والمساهمة في السعادة. *مجلة كلية التربية الزقازيق* ، الصفحات 195-271.

52. جازي مصطفى، (2000): الصحة النفسية، منظور دبنامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، ط1، المركز الثقافي العربي، المغرب.

53. ج بار وادي باهض العكيلي، هاشم فرحان خنجر المحمداوي، جامعة بغداد – كلية التربية للعلوم الصرفة، العدد الرابع، 2015.

54. جمال الخطيب. (2010). *تعديل السلوك الإنساني*. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

55. جم ال الدين، محمد، (2011): التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي في أواسط طلاب جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

56. جميل الطهراوي (2007): "التوكيدية"، مجلة ثقافتنا التربوية، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة ع 1، 32 – 41.

57. الج
نيدي
بلابل،
(1985):
التوافق
الدراسي
وعلاقته
بالتحصيل
الدراسي
والميل
العلمي
والميل
الأدبي
لدى
طلاب
الجامعة،
رسالة
ماجستير
في علوم
التربية،
جامعة أم
القرى،
السعودية.

58. حا تم فليح حافظ، التوجه التنافسي وعلاقته بالتدفق المهاري للاعبي النخبة بالكرة الطائرة ،العراق. جامعة كربلاء . كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة مجلة علوم التربية الرياضية،

المجلد 8،
العدد 5 ،
2015.

59. ح
جازي
مصطفى،
(2000):
الصحة
النفسية،
منظور
دينامي
تكاملي
للنمو في
البيت
والمدرسة،
ط1،
المركز
الثقافي
العربي،
المغرب.

60. ح سام عبد العزيز عبد المعطي (2001): "الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتأكيد الذات دراسة مقارنة بين الطفل الكفيف والطفل العادي"، رسالة ماجستير،

معهد
الدراسات
العليا
للطفولة ،
جامعة
عين
شمس.

61. ح سن عبد إبراهيم ، حالة التدفق النفسي وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من لاعبي السباحة في محافظة دمشق، ماجستير في قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، كلية التربية جامعة

دمشق

العام الد

راسي

2017 /

2018

62. حمد السيد عبد الرحمن (1998): دراسات في الصحة النفسية ، الجزء الثاني ، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة. 2 – جميل الطهاروي (2007): "التوكيدية" ، مجلة ثقافتنا التربوية

،كلية
التربية
الجامعة
الإسلامية
بغزة ر ع
1 ، 32 –
. 41

63. حم دي عبد الله عبد العظيم، 2013: الرامج الإرشادية للأخصائ يين النفسيين وطرق تصميمها، مجموعة برامج عملية ونماذج تطبيقية، سلسلة تنمية مهارات الاخصائ ي النفسي المدرسي 3، مكتبة

أولاد الشيخ للتراث، ط1.

64. خو
لة سليمان
عل
الساكت،
درجة
التوافق في
تشخيص
صعوبات
التعلم
باستخدام
مقاييس
التقدير
ومؤشر
الفارق بين
التحصيل
الفعلي
والمتوقع
ودلالاتهما
الإرشادية
لدى عينة
من
الأطفال
الأردنيين،
مذكرة

دكتوراه فلسفة في تخصص الإرشاد النفسي، جامعة عمان، 2004.

65. خ ير الله السيد، (1981): بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية، القاهرة.

66. دا نييل جولمان (2000): الذكاء العاطفي ، ترجمة ليلى الجبالى ، م ا رجعة محمد يونس ،الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ،ع 262 .

67. داود عبد الباري محمد، (2004): الصحة النفسية للطفل، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.

68. د سوقي ، إنشراح محمد (1991): التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي، مجلة علم النفس . العدد 20 ,الهيئة العامة المصرية للكتاب ، مصر.

69. د سوقي كمال، (1988): علم النفس ودراسة التوافق، ط3، دار النهضة العربية، بيروت.

70. دم نهوري رشاد، (1996): بعض العوامل النفسية الاجتماع ية ذات الصلة بالتوافق الدراسي، مجلة علم النفس، القاهرة، عدد 38، ص 82- 87.

71. دو يدار عبد الفتاح، (2004): سيكولوجية النمو والارتقاء، ط1، دار المعرفة العربية للعلوم، عمان.

72. ر اجح أحمد عزت، (1985): أصول علم النفس، ط3، دار المعارف، القاهرة.

73. ر اشد محمد يوسف أحمد، (2011): التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27.

74. الر
شيدي
سعد،
وآخرون،
(1999):
المناهج
الدراسية،
ط1،
مكتبة
الفلاح
للنشر
والتوزيع،
الكويت.

75. ر ضوان سامر جميل، (2007): الصحة النفسية، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

76. رم ضان سعيد الحلو. (2012). فاعلية تطبيق برنامج إرشاديفي فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. غزة: الجامعة الإسلامية غزة.

77. ري اش سعيد، (2009): التوافق النفسي الاجتماعي للمسنين في الجزائر، أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة الجزائر.

78. ري اض نايل العاسمي، 2014: التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

79. ري اض نايل العاسمي، الأسس العامة للتوجيه والإرشاد النفسي، دمشق، 30 رمضان 1333

80. الزدجالي عبد الرحمن بن عبد الله، (2005): التوافق الدراسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة عمان.

81. زغ ينة عمار، (2005): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماع ي، رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الجزائر.

82. زغبوش بنعيسى، واسماعيل علوي، (2029): العلاج النفسي المعرفي مدخل إلى تدبير صعوبات الحياة اليومية والتخفيف من المعاناة النفسية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1.

83. زغبوش بنعيسى، واسماعيل علوي، (2011): الارشادي النفسي المعرفي والوساطة التربوية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1.

84. زك ريا أحمد الشربيني، (2007): الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماع ية، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط.

85. زه
ران حامد
عبد
السلام،
(1977):
الصحة
النفسية
والعلاج
النفسي،ط
2، مطبعة
عالم
الكتب،
القاهرة.

86. زه ران حامد عبد السلام، (1988): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4، عالم الكتب . القاهرة.

87. زهران حامد عبد السلام، (1991): علم النفس الاجتماعي، ط5، عالم الكتب، القاهرة.

88. الزيادي (1996): اختبار التوافق الدراسي ، تعديل وتقنين الجنيدي جباري بلابل

89. زي نب ماجد، عبد الله مجيد، معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العدد 37، الجزء 37، أكتوبر 2019.

90. زي زي السيد إبراهيم، العلاج المعرفي للاكتئاب أسسه النظرية، وتطبيقاته العملية وأساليب المساعدة الذاتية، كن أنت الطبيب لذاتك، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الجزء الأول، 2006.

91. س
امية
عرعار،
خديجة
دعماش،
خديجة
مباركي،
خبرة
التدفق
النفسي
المفاهيم
والأبعاد
وعلاقتها
ببعض
المتغيرات
السيكولوج
ية
الإيجابية
الإبداع
والسعادة
نموذجا،
مجلة
تطوير
العلوم

الاجتماع
ية، المجلد
الأول،
العدد 15،
ديسمبر
2016.

92. س فيان صالح نبيل، (2004): المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي (المفهوم، النظرية، النمو، التوافق، الاضطرابات، الإرشاد والعلاج)، ط 1 ،إيتراك، القاهرة.

93. س لاف مشري، 2014: جودة الحياة من مظور علم النفس الإيجابي (دراسة تحليلية)، مجلة الدراسات ولبحوث الاجتماع ية- جامعة الوادي، العدد 08، ص ص (215- 237).

94. سمر بنت سعود عبد العزيز رفه. (1434). مهرات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

95. س ناء محمد سليمان، حنان محمود زكي، 2016: برنامج تدريبي لتنمية السعادة كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طالبات الجامعة، أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.

96. س يد أحمد أحمد البهاص) 2010 - (:"التدفق النفسي والقلق الاجتماع ي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الانترنت)د ا رسة سيكومترية اكلينيكية(" -،المؤتمر السنوي الخامس عشر ،مركز الإرشاد

النفسي
،جامعة

97. س
يليجمان،
مارتن)
2002
السعادة
الحقيقية،
استخدام
علم النفس
الإيجابي
الحديث
لتحقيق
أقصى ما
يمكن من
الإشباع
الدائم،
الرياض،
مكتبة
جرير.

98. ش اذلي عبد الحميد محمد، (2001): الواجبات المدرسية والتوافق النفسي، ط1،المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

99. ال شافعي سنية، (1994): مدى ممارسة النشاط المدرسي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية(دراسة ميدانية)، مجلة التربية المعاصرة، العدد (33)، السنة الحادية عشر، دار

المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ص ص 117-141.

100. ال شربجي نبيلة عباس، (2003): المشكلات النفسية للأطفال أسبابها وعلاجها، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.

101. ش ريت أشرف محمد عبد الغاني ، احمد احمد عواد،(2004):الكفاءة الاجتماعية و التوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين وذوي صعوبات التعلم، مجلة دراسات طفولة، معهد

الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، المجلد7، العدد(23)، ص53-76.

102. شعبان محمد فضل، 2008: العلاج المعرفي السلوكي الاستراتيجيات والتقنيات، دار الكتاب الوطنية، ليبيا، ط1.

103. ش فيقة داود، دراسة مقارنة في مستوى التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخري ن دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماع ية بجامعة الوادي، 08. 09.

.2014
الصفحات
-141
.161

104. ش قورة عبد الرحيم شعبان، (2002): الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نجو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، الجامعة

الإسلامية

، غزة.

105. ال شهري حمزة خضر عامر، (2011): أثر برنامج للتدريب على المهارات الاجتماع ية في تنمية الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والنجاح الأكاديمي لدى الطلاب المتأخرين دراسيا في المرحلة

الثانوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة القاهرة.

106. ال شوربجي سيلت عباس، (2003): المشكلات النفسية للأطفال أسبابها، علاجها، ط1، دار النهضة العربية، القاهرة.

107. شوكت عواطف(2000):ا لتوافق الدراسي لدى الطالبات المتزوجات و غير المتزوجات وعلاقته ببعدي الكفاية الشخصية و الثبات الانفعالي، دراسة نفسية، القاهرة.

108. ال شيباني بدر ابراهيم، (2000): سيكولوج ية النمو، (تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة)، ط1، دار الوراقين للنشر والتوزيع، الكويت.

109. ش يماء عبد العزيز، إيمان جعدان. (العدد 12 حزيران, 2013). أثر أسلوب توكيد الذات في تنمية الاحساس بالمعنى الوجودي للحياة لدى طالبات الجامعة أ. م. د. ناز بدرخان السندي. مجلة كلية التربية

الأساسية/
جامعة
بابل،
الصفحات
532-
554.

110. صالح أحمد محمد حسن، وآخرون، (1998): الصحة النفسية في علم النفس الاجتماعي والتربية الصحية، ب ط، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

111. صالح عنوته، 2/2017 :018 مطبوعة مقياس مدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، جامعة محمد دباغين، سطيف2.

112. ص
با زغير، لؤي البكري، تأثير تمرينات الاسترخاء التخيلي في التدفق النفسي للاعبي الريشة الطائرة بأعمار (17-19) سنة، مجلة كلية التربية الرياضية بجامعة بغداد، العدد الثالث المجلد

29،
2017.

113. ص
بره علي
محمد،
(2003):
الصحة
النفسية
والتوافق
النفسي،
ط1، دار
المعرفة
الجامعية،
مصر.

114. ص
ديق محمد
السيد
(2009):
التدفق
النفسي
وعلاقته
ببعض
العوامل
النفسية
لدى
طلاب
الجامعة.
د راسة
نفسية،
المجلد
التاسع
عشر،
العدد
الثاني،
رابطة
الاخصائ
يين
النفسانيين

المعرية
رانم.
115. ص
فوت
فرج،200
7: القياس
النفسي،
مكتبة
الانجلو
المصرية،
القاهرة، ط
6.

116. ص
لاح أحمد
مراد، أمين
علي
سليمان،
2005:
الاختبار
ات
والمقاييس
في لعلوم
النفسية
والتربوية
خطوات
إعدادها
وخصائ
صها، دار
الكتاب
الحديث،
الجزائر،
ط.2

117. ص
لاح الدين
الضامن،
قاسم
سمور،
فاعلية
برنامج
إرشادي
معرفي
سلوكي
لخفض
العجز
المتعلم
وتحسين
المرونة
النفسية
لدى
الأطفال
المساء
إليهم في
المدارس
الحكومية
في لواء
بني كنانة،

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13 ، عدد 2 – 191 171 ،2017

118. ص لاح الدين محمود علام، (2005): الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية واللابارامترية)، دار الفكر العربي،

ط1،
القاهرة.

119. ص
ليحة
براك.
(العدد 21
ديسمبر,
2016).
توكيد
الذات
وأهميته
في حياتنا
اليومية.
مجلة
معارف ،
الصفحات
8- 24.

120. ض يف شوقي، (1984): معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، الهيئة العامة المصرية

121. ط
ريف
شوقي فرج
(1998
) : توكيد
الذات
مدخل
لتنمية
الكفاءة
الشخصية
، القاهرة ،
دار غريب
للطباعة
والنشر
والتوزيع .

122. ط
نوبي، محمد عمر (1999): قراءات في علم النفس الإيجابي، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.

123. طه عبد العظيم حسين. (2006). مهارات توكيد الذات. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعةوا لنشر.

124. طه عبد العظيم حسين. (2007). العلاج النفسي المعرفي مفاهيم وتطبيقات. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعةوا لنشر.الطبعة 1.

125. ال طويل محمد علي سليمان، (2000): التوافق النفسي المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة عين

شمس،
القاهرة.

126. عادل جورج طنوس، محمد خلف الخوالدة. (2014). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء. دراسات للعلوم التربوية، الصفحات

−421
.444

127. عاشور موسى الفت. (العدد 213 , 1436/ 2015). أثر أسلوب توكيد الذات في تنمية الذكاء الروحي لدى طالبات المرحلة المتوسطة . مجلة الأستاذ معهد إعداد المعلمين

الرصافة الثالثة ، الصفحات 399- 426 .

128. عا
طف
الشربيني،
أسماء
عطية،
القيمة
التنبؤية
للتفاؤل في
التدفق
النفسي
لأعضاء
هيئة
التدريس
(دول
الخليج
ومصر):
دراسة
مقارنة،
المجلة
الأردنية
في العلوم
التربوية،
مجلد 15،

العدد 3.
2019.

129. عا
يد كريم
الكناني/ال
عراق.
جامعة
القاسم
الخضراء
مجلة
علوم
التربية
الرياضية
المجلد
10 العدد
8 ،
2017.

130. ع باس، محمد خليل وآخرون (2011) : مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط 3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

131. ع بد الحفيظ خلاص محمد، الباهي مصطفى حسين، (2000): طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي، مركز الكتاب للنشر، مصر.

132. ع
بد الرحمن
بن
صافي،
2017:
دراسة
تقيمية
لطرق
تقدير
صدق
وثبات
أوات جمع
المعطيات
في
أطروحات
دكتورا علم
النفس
وعلوم
التربية
بجامعة
الجزائر2،
أطروحة
دكتوراه،
جامعة

عبد
الحميد بن
باديس،
مستغانم.

133. ع بد الرحيم شعبان شقورة، الدافع المعرفي واتجاهات طلبه كليات التمريض نحو مهنه التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، مذكرة لنيل الماجستير في التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة، 2002.

134. ع بد الستار إبراهيم (1994): العلاج المعرفي السلوكي المعاصر، القاهرة، دار الكاتب.

135. ع بد الستار إبراهيم (2008): عين العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي، القاهرة، دار الكاتب.

136. ع بد الستار إبراهيم (2001): الضغوط اللاحقة للصدمات النفسية والانفعالية : منهج سلوكي متعدد المحاور لفهمها وعلاجها ، كتاب المؤتمر الدولي الثالث للخدمات النفسية والاجتماع ية في

مجتمع متغير ، مكتب الإنماء الاجتماعي ، الكويت ، 19 – 55

137. ع بد الستار ابراهيم. (2008). إنه من حقك يا أخي توكيدية ومهارات الحياةالاج تماعية، دليل في العلاج السلوكي المعرفي لتنمية امن سلسلة الممارس النفسي 2، الطبعة 2. القاهرة: دار الكاتب للطباعة

والنشر
والتوزيع.

138. ع
بد الستار
ابراهيم،
1978:
العلاج
النفسي
الحديث ،
قوة
للإنسان،
سلسلة
عالم
المعرفة،
تصدر
عن
المجلس
الوطني
للثقافة
والفنون
والآداب،
الكويت

139. ع
بد الستار ابراهيم، العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه وميادين تطبيقه، مطبعة الموسكي، توزيع الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

140. ع بد العزيز حيدر الموسوي، التدفق النفسي على وفق التفكير الايجابي لدى طلبة الجامعة جامعة القادسية، العدد: 18 السنة العاشرة20 16 العراق مجلة علمية نصف سنوية محكمة.

141. ع بد الفتاح الكفوري صبحي. (15 الثالث, 2009). فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، الصفحات 97- 131.

142. ع
بد اللطيف
أبو أسعد
أحمد.
(2012).
علم النفس
الإرشادي.
عمان:
دار
المسيرة
للنشر
والتوزيع.

143. ع
بد الله
لبوز،
عمر
حجاج،
علاقة
أساليب
التنشئة
داخل
الأسرة
بتوافق
التلميذ
داخل
المدرسة"

144. ع
بد
المحسن
عبد
الحسين
خضير،
ندى رزاق
فاضل
جامعة
البصرة،
تأثير
الإرشاد
الانتقائي
في تنمية
التذفق
النفسي
لذى
طالبات
الجامعة
من روي
ضحايا
الإرهاب،
مجلة
أبحاث

البصرة للعلوم الإنسانية ، العدد 3 ج ، المجلد 43، 2018.

145. ع بد المريد قاسم (2009): "أبعاد التفكير الإيجابي في مصر دراسة عاملية "، دراسات نفسية ،مج 19 ،ع 4 ، 691 – 723

146. ع بيدات ذوقان، وآخرون(1997): البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه، ط6، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان.

147. ع
تيقة
يايش،
(2016):
يعض
مؤشرات
الصحة
النفسية (
تقدير
الذات،
التكيف
النفسي)
وعلاقتها
بالتوافق
الدراسي
لدى
تلاميذ
المرحلة
النهائية
من التعليم
الثانوي،
دراسة
ميدانية
ببلدية

حمام
الضلعة،
رسالة
ماجيستير
بجامعة
محمد
بوضياف
المسيلة.

148. العجمي محمد حسنين، (2008): استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

149. عد س عبد الرحمان، (1995): مدخل إلى علم النفس، دار الفكر، عمان.

150. ع زت السيد أحمد، الطريق إلى الإبداع، نحو نظرية جديدة، أنقرة، 2016.

151. ع زت عبد الله سليمان ، محمد يوسف محمد محمود (2002): السلوك التوكيدي وعلاقته بالقبول / الرفض الوالدي ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، ع 19 ،

152. ع زة خضري عبد الحميد، فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التدفق النفسي وأثره على الذكاء الانفعالي لدى عينة من المسنات المقيمات بدور الرعاية، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس،

العدد44،
الجزء 4،
2020.
الصفحات
341−
394.

153. ع فراء ابراهيم العبيدي، التفكير الإيجابي– السلبي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الرابع، العدد 17، 2016.

154. ع
كاشة
أحمد،
(2003):
الطب
النفسي
المعاصر،
ط1،
مكتبة
الأنجلو
مصرية،
القاهرة.

155. ع
كاشة
صبري
سيد احمد
حسن،(2
004):
بعض
مشكلات
التوافق
النفسي و
الدراسي
المرتبطة
بصعوبة
القراءة
لدى
الطلاب
الوافدين
بجامعة
الأزهر،
رسالة
ماجستير،
كلية
التربية،
علم النفس

التعليمي، جامعة الأزهر

156. ع لام صلاح الدين محمود، (2001): القياس والتقويم التربوي والنفسي وأساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

157. ع لوان فادية، (2003): علم النفس الارتقائي، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

158. ع لي محمد الشاعر، التوافق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا مقارنة بالعاديين دراسة ميدانية على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدينة سبها، كلية الآداب، جامعة سبها.

159. عم اد اشتيية ، سامي أبو اسحاق، زهير النواجحة، فينومينولو جيا التدفق النفسى لدى لاعبى المستوى العالى فى بعض الألعاب والرياض ات، جامعة القدس المفنوحة

160. عماد أشتية، وآخرون، المساندة الأسرية و التدفق النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي من مستخدمي الأجهزة الذكية، مقدمة للمشاركة في المؤتمر العلمي الموسوم ب تأثير الأجهزة

الذكية
على نشأة
الطفل "
جامعة
القدس
المفتوحة.

161. عم
اد عبد
الامير
نصيف(
2015):
التفاؤل
المتعلم
والابداع
الانفعالي
وعلاقتهما
بالتدفق
النفسي /
اطروحة
دكتوراه،

162. العمري أحمد عبد الرحيم أحمد، (2001): الصحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية، رسالة دكتوراه تخصص علم النفس، جامعة عين شمس، القاهرة.

163. العمرية صلاح الدين، (2005): الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

164. العاني حنان عبد الحميد، (2000): الصحة النفسية، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

165. العاني حنان عبد الحميد، (2003): الصحة النفسية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

166. العاني حنان عبد الحميد، (2003): الصحة النفسية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

167. عو
ض
عباس
محمود،
(1989):
الموجز
في
الصحة
النفسية،
ط1، دار
المعرفة
الجامعية،
مصر.

168. عوض عباس محمود، (1990): علم النفس العام، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر.

169. عوض عباس محمود، (1999): المدخل إلى علم نفس النمو، (الطفولة، المراهقة، الشيخوخة)، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

170. غانم نجاح، (2005): علم النفس التربوي، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

171. الغربي كامل محمد، (2002): أساليب العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ط1، دار الثقافة للنشر.

172. غ
ريب
عبدالفتاح
غريب،
مقياس
توكيد
الذات،
دار
المنظومة
جامعة
الأزهر،
مصر،
1986.

173. ف اطمة السيد خشبة، التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماع ية في ضوء بعض المتغيرات الديموغر افية لدى المعلمين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، دار المنظومة،

مجلد 27،
العدد 96،
الصفحات
221–
316.

174. ف
ايزة باكير، تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق مبادئ نظرية التدفق في ن الصف الأول الثانوي دراسة تجريبية في محافظة دمشق، بحث لنيل درجة الدكتوراه في التربية،

جامعة
دمشق،

175. فردوس خضير عباس، (09. 2015)، السلوك التوكيدي وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة

بابل.

المديرية

العامة

للتربية

القادسية.

176. ف روجة بلحاج ، (2011): التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو.

177. ف ريق من الباحثين، ت وجيه أسعد، (1993): علم النفس وميادينه، (من فرويد إلى لاكان ممارسة علم النفس ونقده) ط2، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت.

178. ف همي مصطفى ، (1979): التكيف النفسي، د ط، دار مصر للطباعة، القاهرة.

179. ف همي مصطفى، (1963): الصحة النفسية في المدرسة والمجتمع والأسرة، ط1، دار الثقافة، القاهرة.

180. ف همي مصطفى، (1974): دراسات في سيكولوج ية التكيف، ط1، مطبعة التقدم، القاهرة.

181. ف واز بن محارب المطيري. (2009). توكيد الذات وعلاقته بالتوافق في البيئة العسكرية. الرياض جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

182. ال فيروز آبادي، محمد الدين محمد يعقوب (1425هـ): القاموس المحيط، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

183. ال قذافي رمضان محمد، (1998): الصحة النفسية والتوافق، ط3، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.

184. قماري محمد (1990): التوافق و علاقته بالانبساط و أثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير بالجزائر.

185. كام ل كتلو (2009): توكيد الذات والتكيف الاجتماع ي وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغر افية والتربوية لدى طلبة جامعة الخليل" ، دراسات عربية في علم النفس 125 – 220 .

186. كريمة محمود خطاب (2011):تأثير كل من أبعاد الذكاء الوجداني وتوكيد الذات على الشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ،الجمعية المصرية

للدراسات
النفسية ،
ع 71 ،
مج 21 ،
346–
378

187. لخضر شلالي، 2/2016 :017 التوجيه نحو ميادين الـ ل . م . د وعلاقته بالتوافق الدراسي ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، اطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية،

جامعة
الجزائر.

188. لقو
صي عبد
العزيز،
(1962):
أسس
الصحة
النفسية،
ط6،
مكتبة
النهضة
المصرية،
القاهرة.

189. لؤي حسين البكري صبا عبد الكريم زغير تمرينات الاسترخاء التخيلي في التدفق النفسي للاعبي الريشة الطائرة بأعمار (17-19)، مجلة كلية التربية الرياضية جامعة بغداد المجلد التاسع

190. ما رتن سيليجمان ، السعادة الحقيقية ، استخدام علم النفس الإيجابي الحديث لتحقيق أقصى ما يمكنك من الاشباع الدائم، مكتبة جرير، ط1، 2006. عن مكتبة نرجس .pdf

191. مبا ركي محند أو رابح، (2018): التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط أنموذجا، رسالة دكتوراه في علوم التربية بجامعة مولود

معمري

تيزي وزو .

192. محمد بن ناصر الصوافي، القدرة التنبؤية للسعادة النفسية في التدفق النفسي ومفهوم الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس عمان، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة

لنشر
الأبحاث
العلمية
والتربوية
العدد 21،
سبتمبر
2020.

193. محمد بن ناصر الصوافي، التدفق النفسي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس عمان، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية

والتربوية
العدد 21،
سبتمبر
2020.
الجامعة
الإسلامية
الماليزية.

194. مح مد سامي العجلة، (2012): المسؤولية الاجتماع ية وعلاقتها بالصراع النفسي وتوكيد الذات لدى أرامل شهداء حرب الفرقان في محافظات غزة، رسالة ماجيستير بالجامعة الإسلامية ، غزة.

195. محمد السعيد أبو حلاوة، عاطف الشربيني، علم النفس الإيجابي نشأته وتطوره ونماذج من قضاياه، 2016، عالم الكتب، القاهرة.

196. محمد السيد صديق (2009): "التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدي طلاب، الجامعة"، دراسات نفسية ، ع 19 ،مج 2 ، 313 - 357 .

197. محمد السيد عبد الرحمن (1998): دراسات في الصحة النفسية ، الجزء الثاني ، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة

198. مح
مد
الصغير.
(العدد
العاشر,
2010).
مهارة
توكيد
الذات.
مجلة
شباب،
الصفحات
1-2.

199. مح مد بلوم، فايزة حلاسة. (سبتمبر, 2016). أثر برنامج تدريبي قائم على السلوك التوكيدي في رفع مستوى التوكيدية لدى تلامي المرحلة المتوسطة . مجلة علوم الإنسان والمجتمع، الصفحات

-139
.167

.200 مح
مد عبد
العزيز
مفتاح.
(2001).
علم النفس
العلاجي
اتجاهات
حديثة.
القاهرة:
دار قباء
للطباعة
والنشر
والتوزيع.

201. مح مد عبد الله عادل. (2000). *العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات*. القاهرة: دار الرشاد.

202. مح
مد علي
حسن
الزهراني
الحاجات
النفسية
لدى
الطلبة
الموهوبين
وعلاقتها
بكل من
مرونتهم
وتدفقهم
النفسي في
منطقة
جدة في
المملكة
العربية
السعودية،
ورقة
علمية
مقدمة الى
المؤتمر
الدولي

الثالث
للموهوبين
والمتفوقين
.

203. مح مد مقداد، (15. 12. 2015.): برنامج إرشادي لتعزيز السلوك التوكيدي لدى تلميذات المرحلة الإبتدائية بمملكة البحرين، مجلة دراسات نفسية، مخبر تطوير الممارس ات النفسية

والتربوية،
الصفحات
85-
.100

204. محمد يوسف راشد، التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين، دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى، مجلة جامعة دمشق، المجلد

27،
ملحق-
2011.

205. مح مود أبو غالي عطاف. (3 12, 2011). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح. *مجلة العلوم التربوية*

والنفسية
البحرين، الصفحات 49–78.

206. محمود الزيادي (1964): دراسة تجريبية في التوافق الدراسي لطلبة الجامعات رسالة دكتوراه.

207. مخ تار وفيق صفوت، (2003): المدرسة والمجتمع والتوافق النفسي للطفل، ط1، دار العلم والثقافة للنشر، القاهرة.

208. مختار، محي الدين (2002): محاضرات في علم النفس الإيجابي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

209. مخ يمر صلاح، (1978): مفهوم جديد للتوافق، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

210. مخ يمر صلاح، (1995): في إيجابية التوافق، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.

211. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، دليل مهارات توكيد الذات، المنار دربك للغد، وكالة الإنماء الكندية الدولية.

212. م صطفى صلاح عبد الحميد (1982): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، د ط، دار المريخ للنشر، الرياض.

213. مع مرية، بشير (2012): علم النفس الإيجابي اتجاه جديد لد راسة القوى والفضائل الإنسانية، دراسات نفسية، العدد 02 ، ص – ص 97 – 158 .

214. مق دم عبد الحفيظ، (2003): الإحصاء النفسي والقياس التربوي، ديوان النشر، مصر.

215. الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، أيام 10/09 أفريل 2013

216. من سي محمود، (1998): علم النفس التربوي للمتعلمين، ط1، الجامعة العربية، القاهرة.

217. من ى إمام محمود حمزة، (2018): ،دراسة سيكومترية حول قياس لتدفق النفسي باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، رسالة ماجيستير بجامعة عين شمس، مصر.

218. مه ا سليمان الجوهري. (جانفي, 2017). التوكيدية لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلبة المرحلة الإعدادية . مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، الصفحات 794- 812.

219. مه دي العوض. (2016/2017). توكيد الذات وعلاقته باتخاذ القرار. مجلة جامعة البعث، الصفحات 43-44.

220. الم وصلي وداد، محمود حسن عبد الغني، (2007): الصحة النفسية، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.

221. م
يهالي
شيكيزنتي
ميهالي
انطلق
كيف
نتدفق مع
الحياة
وننساب
معها
كالمياه،
كتاب في
دقائق
لخدمات
الكتب
العالمية
تصدر
عن
مؤسسة
محمد بن
راشد آل
مكتوم.

222. ناه د خالد، عفاف سعيد، التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، العدد 174، الجزء الثاني،

.07
.2017

223. نبيل كامل محمد دخان، التوافق النفسي المدرسي لدى الطلبة الفلسطينيين العائدين من الخارج في المرحلة الإعدادية وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير ، الجامعة الاسلامية ، 1997.

224. نجيب الفونس، تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار التدفق لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 48، الجزء 1، ديسمبر 2016، الصفحات 310-340.

225. نزيهة صحراوي، جميلة يونس، دور الأنشودة المدرسية في تخفيض أعراض الخجل وتنمية مهارة توكيد الذات لدى التلاميذ، (دراسة ميدانية استكشافية ببعض المدارس بولاية الجلفة)،

جامعة الجزائر2 .

226. النشمي بشير الرويلي، اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية، دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد السابع المجلد الثالث، افريل 2019.

227. نورالدين زعتر، (2016): فاعلية برنامج علاج سلوكي متعدد المحاور بمحتوى ديني في تخفيض الاكتئاب النفسي، دراسة نجريبية على عينة من التلاميذ المكتئبين بثانوية بلحرش البشير بحاسي بحبح الجلفة، رسالة دكتوراه، جامعة باتنة 1.

228. نورة رياض كاظم، (2018): السلوك التوكيدي لدى طلبة كلية التربية بجمهورية العراق.

229. النيال مايسة أحمد، (2003): التنشئة الاجتماعية مبحث في علم النفس الاجتماعي، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

230. نيفين عبد الستار ابراهيم، البنية العاملية لمقياس التوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد 11، الجزء الثاني.

231. الهابط محمد السيد، (1972): التكيف والصحة النفسية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

232. هداية بن صالح، الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية في ثانوية تلمسان، مجلة الدراسات والأبحاث الاجتماعية بالوادي، العدد 11. جوان 2015. الصفحات 86– 97.

233. هديل محمد سيد، (2018): التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية، رسالة ماجيستير بجامعة عين شمس.

234. هنا عطية محمود، (1984): الصحة النفسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

235. وازي طاوس، (2006): التوافق النفسي– الاجتماعي وعلاقته باتجاهات المراهق نحو الدراسة، مذكرة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.

236. وسيلة زروالي، دور علم النفس الإيجابي في تأكيد إنسانية الإنسان (دراسة تحليلية) مجلة العلوم الإنسانية، العدد الخامس، جوان 2016، الجزائر.

237. وافي ليلى أحمد مصطفى، (2006): الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال الصم والمكفوفين، رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.

238. يوسف، مجدي حسن (2012): فينولوجيا التدفق النفسي لدى لاعبي المستوى العالي في بعض الألعاب والرياضات، جامعة الإسكندرية، مصر.

قائمة المراجع الأجنبية:

239. Alma rodriguez sanchez, et Willmar, flow experience among information and communication technology users, psychological reports 2008.

240. Ana Maria Cazastud ents. Pro cedia social and behavioral sciences 27. 2011. Pp 655-660.

241. ANDERSON. JOEL. (2016): the academic adjustment scale international journal f intercultural relations, 54. Pp 68-76.

242. ANTONELLA DELLE FAVE current issues in work and organizational psychology *and Principal Practices in an Inner-City School District, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April13-17, 1998).*

243. Arnold B. Bakker 2017: WORK AND ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY www.rout ledge.com/ psychology .169-198

244. Arul Lawrence. Emotional , social , educational adjustment of higher secondary school students in relation to academic achievement. Managers journal on educational psychology vol 10. N 1. July.

245. Bakker, A. B. (2005): Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. Journal of Vocational Behavior, 66(1), 26-44.

246. Bernie Diovan, Fun and Flow, DeepFun.com,2000

247. Christine M. Tardy and Bill Snyder: That's why I do it': flow and EFL teachers' practices, ELT Journal Volume 58/2 April 2004 © Oxford University Press, pp: 118-128.

248. Clarke, Sharon G. and John T. Haworth (1994): "Flow' Experience in the Daily Lives of Sixth Conference on Information Systems, DeGross, J.I, I. Benbasat, G. DeSanctis, and C. M. Beath,

249. Csikszentmihaly Mihalyi*(2002): Flow The Psychology of Happiness: The Classic Work on How to Achieve Happiness, Paperbac - July 1, 2009.*

250. Csikszentmihalyi, M. and I. Selega (Editors) (2001) Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness. Cambridge University Press, Cambridge.

251. Csikszentmihalyi, M.; Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005), Flow in Consciousness. Cambridge University Press, Cambridge.*Form Collect Students," British Journal of Psychology, 85, 511-523.*

252. Csikszentmihalyi, Mihály (1975), Au-delà de l'ennui et l'anxiété, San De Ajuriagira (J), Manuel de psychiatrie de l'enfant, Ed, Masson, paris,

253. Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): Flow: The Psychology of Optimal Experience ,New York*. Harper Collins e- books.*

254. Csikszentmihalyi, Mihaly and Judith (1989), "Optimal Experience in Work and Leisure," Journal of Personality and Social Psychology,56 (5), 815-822.

255. Delle Fave, A. (2004) A Feeling of Well-Being for Learning and Teaching. This volume5.

256. Duruz .N pierre Mardaga, 1980 : Narcisse enquête de Soi, *Eds., New York, New York, December 16-18.*

257. Elman, J. (1993). Learning and development in neural networks: The importance of starting small Cognition, v. 48. p. 71-89

258. Eun-Hee Jeong, January(2012) The Application Of Imagery To Enhance "Flow State" In Dancers, School Of Sport And Exercise Science, Faculty Of Arts, Education And Human Development, Victoria University.

259. Ferry, L. (2003) Lettre a tous ceux qui aiment l'école. F. Jacob, Paris.

260. Fernandez marin, flow and related variables, edupsykhé v 15- 2. Pp 1-22. 2016

261. *Brieuc Swales* , Flow dans les jeux *Une thèse MFA de Jenova Chen Traduite de l'anglais par Form Collect Students," British Journal of Psychology, 85, 511-523.*

262. Francisco, CA: Jossey-Bass. Future of Learning. Issues and Prospects. IOS Press, Amsterdam. p. 33-49.

263. garay e and scheinled , amram , sep . differenc e in mental and belhavio ural trcuts , byleholo gical monogra ph, 1973
264. *Ghani, Jawaid A., Roberta Supnick, & Pamela Rooney (1999), "The Experience of Flow in Computer-Mediated and in person interactions," Proceedings of the National Academic Association Meeting*
265. Habibah Elias. Academic adjustement and psychological weel-being among students in an international school in Kuala Lumpur. Malaysia. Journal pendidikan 2006. University Malaya.
266. Hedegaard, M. (2003) In: Tokoro, M. and L. Steels (eds.) The Future of Learning. Issues and Prospects. IOS Press Amsterdam, 2003. p. 79-92.
267. Hefferon, B. (2011). *positive psychology: theory, research and applications.* Newyork: Graw Hill international.
268. Heknter ,Joel ,M& Csiksyentimahlyi ,Mihaly(1996): "A longitudinal exploration of flow and intrinsic motivation in adolescents", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
269. Illich, I. (1973a) Deschooling Society, Harmondsworth: Penguin.
270. *Isabella, and Mark and Christopher* Flow The Psychology of Optimal Experience Issues and Prospects. IOS Press, Amsterdam. p. p. 101-116.
271. Isis économie publicité gestion psychologie, découvrir et apprendre la notion psychologique du flux (flow), 2013
272. Jacques Lecomte, la théorie du flux. Comment la motivation intrinsèque donne du sens a notre vie, paris. 107-124.
273. Jackson, S ,& Marsh, H .(1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale, Journal of sport & exercise psychology, 18(1), 17-35.
274. Jackson, S.A., & Eklund, R.C. (2002) Assessing flow in physical activity : the flow state scale 2 and dispositional flow scale 2 . Journal of sport & exercise psychology 24. Pp 133- 150
275. Katherine magnuson, et al, early school adjustment and educational attainment, American educational research journal, april. 2016.
276. Kiili, k (2005): "Content creation challenges and flow experience in educational games the IT-Emperor", Internet and higher education,v8 n3 p183-198.
277. Korhn Stefan, July(2007): Propensity And Attainment Of Flow State, Submitted To Satisfy The Requirement For The Doctor Of Philosophy By ReseArch, School Of Human Movement, Recreation And Performance Faculty Of Human Development, Victoria University.
278. Luc steels, the architecture of flow, new york academy of sciences.
279. *Larry E. Frase(1998): An Examination of Teachers Flow Experiences, Teacher Self-Efficacy,*
280. Lightsey, Owen Richard ,Jr (1994):"thinking positive as a stress buffer :the role of positive automatic cognitions in depression and happiness", Journal of counseling psychology,v41n3p325-334
281. Marlies terstegge, le flow vivez les bienfaits de l' expérience optimale, les éditions de l'homme
282. Martin E.P. Seligman (2002).Positive psychology ,positive prevention, and positive therapy. in C.R. Snyder &S.J. Lopey, The hand book of positive psychology ,New York, Oxford university
283. MARTIN SELIGMAN *Flourish: Positive Psychology and Positive Intervention* Delivered _at _e University of Michigan October__2010
284. MARTIN SELIGMANS'ÉPANOUIR Pour un nouvel art du bonheur et du bien-être Préface de Christophe André *Traduit de l'américain par Brigitte Vadé*

285. Maria luisa, Salvatore, dina: experience scolaire et development psychosociale : une recherche sur les adolescents, open Edition journal os p 2002.
286. Mihaly Csikszentmihalyi and the Foundations of Positive Psychology The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi Division of Behavioral & Organizational Science Claremont Graduate University
. Etdavide Servanere, vivrelaps ychologie du bonheur, éditionsrobert laffont, paris. 2004.
287. Mihaly Csikszentmihalyi. Division of Behavioral & Organizational Science Claremont Graduate University Claremont, CA2014 USA Springer Dordrecht Heidelberg New York London JOURNAL OF SPORT & EXERCISE PSYCHOLOGY, 1996, 18, 17-35
288. Mihaly Csikszentmihalyi. Division of Behavioral & Organizational Science Claremont Graduate University Claremont, CA2014 USA Springer Dordrecht Heidelberg New York London
289. Mihaly Csikszentmihalyi. author of flow and creativity; finding flow, the psychology of engagement with everyday life, usa 2000.
290. Mihaly Csikszentmihalyi. flow and the quality of life research center Claremont graduate university. April 2010.
291. Mihaly Csikszentmihalyi.et léandre bouffard,(2021): a glimpse on flow, revue québécoise de psychologie , le Bonheur 3.0 v 38. N 1 2017.
292. Milkman Wanberg. .(2007) *cognitive behavioral treatement: A review and discussion for corrections prfessionals .* Washington: national institute of corrections.
293. Mussen. R. et al, (1979): psychological development a life- span approach, new York: Harper and row publishers.
294. Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). The concept of flow. In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Ed.).
295. Newell, A. (1990) Unified Theories of Cognition. Harvard University Press, Cambridge, MA.
296. Norman, D (1996). Optimal flow. Arts education policy review, 97(4), 35-38.
297. Nunnally, J. (1978): Psychometric theory. New York: McGraw Hill.
298. Giovanni B. On the Measurement and Conceptualization of Flow2012 Moneta http://www.springer.com/978-1-4614-2358-4
299. Oxford handbook of positive psychology. Oxford University Press, USA. 89-105.
300. Palak Lakhani. School adjustment, motivation and academic achievement among students, intrnatinal journal of management and social sciences, 10. 2017.
301. Postman, N. (1972) The End of Education. Redefining the value of school. Vintage Books, Newpress, Cambridge Ma.Prospects. IOS Press Amsterdam, 2003. p. 79-92.
302. Rebecca et al, examining social adjustment to college in the age of social media: factors influencing successful transitions and persistence, computer and education v 67. 2013. Pp 193- 207.
303. Salanova, M., Bakker, A. B.& Liorens, S. (2006): Flow at Work: Evidence for an Upward Spiral of Personality and Organizational Resource. Journal of Happiness Studies, 7, pp.1-22.
304. Skinner, B.F. (1953). Science and Human Behavior. Macmillan, New York.
305. Spinoza LE « *FLOW* » OU « EXPÉRIENCE OPTIMALE » AU TRAVAIL (par Marie-Pierre Bourgeois) *La Fabrique Spinoza*
306. Stefan Engeser & Falko Reheinberg (2008): "flow, performance and moderators of challenge- skill", Motiv Emoi ,Springer science &Business media.

307. Susan A. Jackson Herbert W. Marsh1996 Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale Human Kinetics Publishers.

308. Sutton, R. and A. Barto (1998) The flow scale-2 and Dispositional flow scale, 24

309. *Trevino, Linda and Jane Webster (1992): "Flow in Computer-Mediated Communication," Communication Research, 19(5), 539-573.*

310. Wan & Chiou (2006):" Psychological motives and online games addiction: A test of flow theory and humanistic needs theory for Taiwanese adolescents", Cyber psychology and behavior, v9 n3p317-324

311. Whalen ,Samuel P.(1997): "Assessing flow experiences in highly able adolescent learners", The annual meeting of the American educational research association, Chicago.

312. Whalen, Samuel P.(1997): "Assessing flow experiences in highly able adolescent learners", The annual meeting of the American educational research association, Chicago.

313. Wong, Shyh Shin (2012):"Negative thinking versus positive thinking in a Singeaporean students sample: relationships with psychological well being and psychological maladjustment" Learning and individual differences ,v22n1p76-82.

314. Xiaowei Guan)2013(:A Study on Flow Theory and Translation Teaching in China's EFL Class Journal of Language Teaching and Research, Vol. 4, No. 4, pp. 785-790, July 2013, p-p:785-790.

الملاحق

```
CROSSTABS
  /TABLES=جنس مستوى_أب مستوى_أم مستوى_اقتصادي BY العينة
  /FORMAT=AVALUE TABLES
  /STATISTICS=CHISQ
  /CELLS=COUNT ROW
  /COUNT ROUND CELL
  /BARCHART.
```

Crosstabs

Notes

Output Created		05-APR-2021 13:07:51
Comments		
Input	Data	E:\Siham\جديد.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	34
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each table are based on all the cases with valid data in the specified range(s) for all variables in each table.
Syntax		CROSSTABS /TABLES=جنس مستوى_أب مستوى_أم مستوى_اقتصادي BY العينة /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=CHISQ /CELLS=COUNT ROW /COUNT ROUND CELL /BARCHART.
Resources	Processor Time	00:00:01.73
	Elapsed Time	00:00:02.47
	Dimensions Requested	2
	Cells Available	524245

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Mis sing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
جنس * الجزيرة	34	100.0%	0	0.0%	34	100.0%
مدينة_أب * الجزيرة	34	100.0%	0	0.0%	34	100.0%

مربوى_أم * الرعاية	34	100.0%	0	0.0%	34	100.0%
مربوى_الأب * الرعاية	34	100.0%	0	0.0%	34	100.0%

جنس * الرعاية

Crosstab

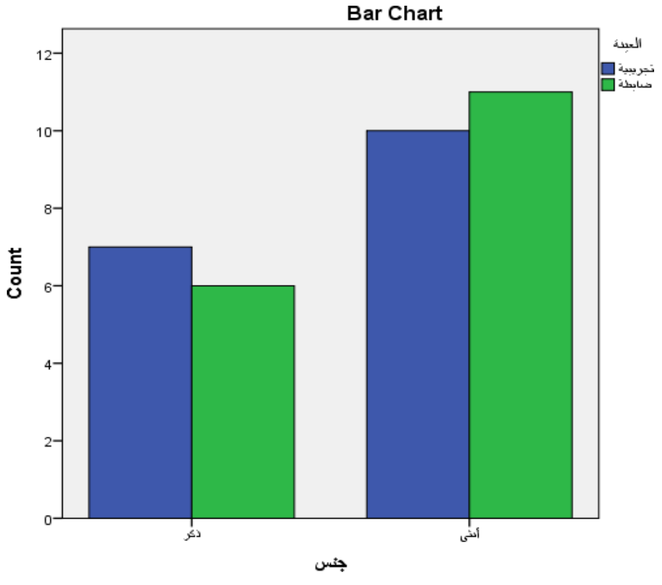
			الرعاية		
			غير رعاية	ضابطة	Total
جنس	ذكر	Count	7	6	13
		% within جنس	53.8%	46.2%	100.0%
	أنثى	Count	10	11	21
		% within جنس	47.6%	52.4%	100.0%
Total		Count	17	17	34
		% within جنس	50.0%	50.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.125[a]	1	.724		
Continuity Correction[b]	0.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.125	1	.724		
Fisher's Exact Test				1.000	.500
Linear-by-Linear Association	.121	1	.728		
N of Valid Cases	34				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.50.

b. Computed only for a 2x2 table



مستوى_أب * العينة

Crosstab

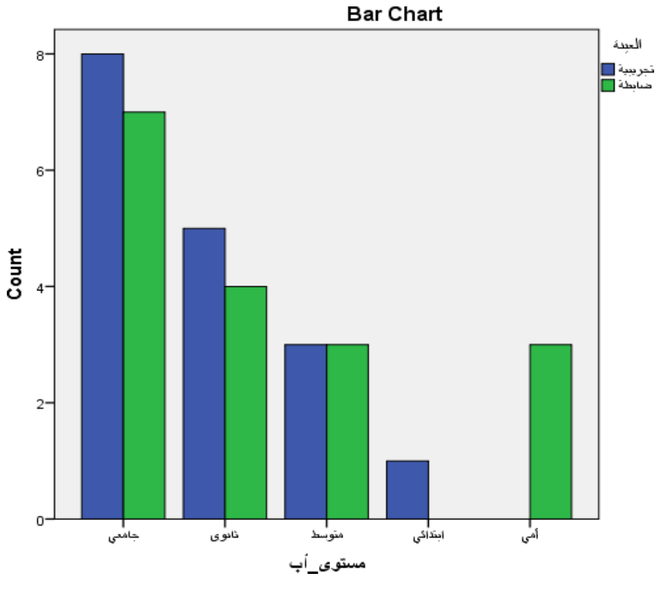
			العينة		Total
			تجريبية	ضابطة	
مستوى_أب	جامعي	Count	8	7	15
		% within مستوى_أب	53.3%	46.7%	100.0%
	ثانوي	Count	5	4	9
		% within مستوى_أب	55.6%	44.4%	100.0%
	متوسط	Count	3	3	6
		% within مستوى_أب	50.0%	50.0%	100.0%
	ابتدائي	Count	1	0	1
		% within مستوى_أب	100.0%	0.0%	100.0%
	أمي	Count	0	3	3
		% within مستوى_أب	0.0%	100.0%	100.0%
Total		Count	17	17	34

% within مێردی_ئاب	50.0%	50.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.178[a]	4	.382
Likelihood Ratio	5.723	4	.221
Linear-by-Linear Association	1.197	1	.274
N of Valid Cases	34		

a. 8 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .50.



مستوى_أم * العينة

Crosstab

	العينة		Total
	تجريبية	ضابطة	

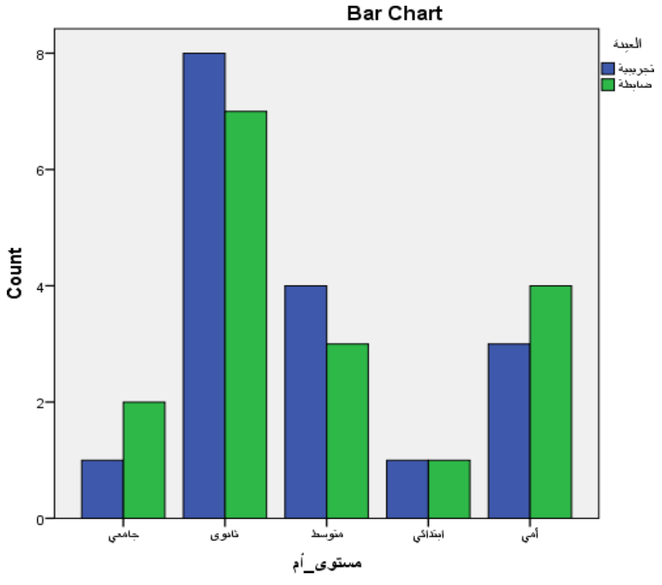
هزینه‌ی_ام	چای	Count	1	2	3

		% within مهنوى_أم	33.3%	66.7%	100.0%
	جامعي	Count	8	7	15
		% within مهنوى_أم	53.3%	46.7%	100.0%
	متوسط	Count	4	3	7
		% within مهنوى_أم	57.1%	42.9%	100.0%
	ابتدائي	Count	1	1	2
		% within مهنوى_أم	50.0%	50.0%	100.0%
	أمي	Count	3	4	7
		% within مهنوى_أم	42.9%	57.1%	100.0%
Total		Count	17	17	34
		% within مهنوى_أم	50.0%	50.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	.686[a]	4	.953
Likelihood Ratio	.693	4	.952
Linear-by-Linear Association	.017	1	.896
N of Valid Cases	34		

a. 8 cells (80.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.00.



مستوى_أم_ائتصادي * المجموعة

Crosstab

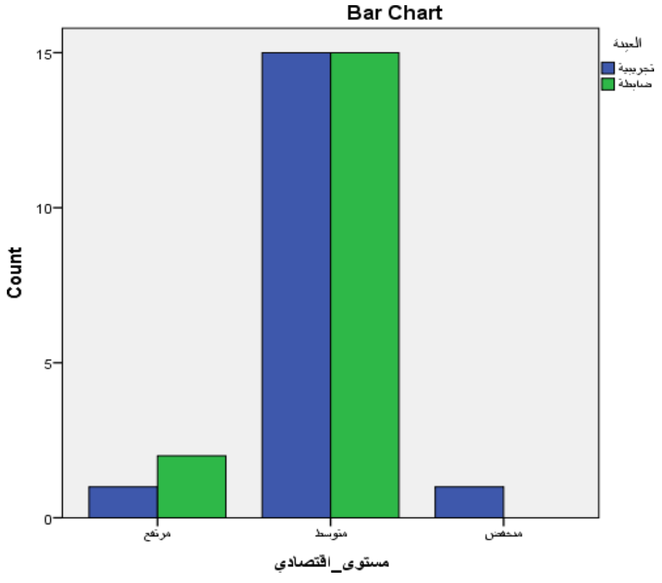
			المجموعة		Total
			تجريبية	ضابطة	
مستوى_أم_ائتصادي	مرتفع	Count	1	2	3
		% within مستوى_أم_ائتصادي	33.3%	66.7%	100.0%
	متوسط	Count	15	15	30
		% within مستوى_أم_ائتصادي	50.0%	50.0%	100.0%
	منخفض	Count	1	0	1
		% within مستوى_أم_ائتصادي	100.0%	0.0%	100.0%
Total		Count	17	17	34
		% within مستوى_أم_ائتصادي	50.0%	50.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)

Pearson Chi-Square	1.333[a]	2	.513
Likelihood Ratio	1.726	2	.422
Linear-by-Linear Association	1.000	1	.317
N of Valid Cases	34		

a. 4 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .50.




```
T-TEST GROUPS=العينة(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=السن  توكيد توافق تدفق درجة_ذكاء
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Output Created	05-APR-2021 13:45:59
Comments	
Data	E:\Siham\جاهز.sav

	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	34
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=الغيبة(2 1) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=البرن درجة_ذكاء ندىق نوافق نوائيد /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.03

Group Statistics

الغيبة		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البرن	تجريبية	17	16.0588	.82694	.20056
	ضابطة	17	16.1176	1.05370	.25556
درجة_ذكاء	تجريبية	17	82.8235	12.65521	3.06934
	ضابطة	17	81.5882	12.95694	3.14252
ندىق	تجريبية	17	107.1176	7.32191	1.77582
	ضابطة	17	110.4118	7.39137	1.79267
نوافق	تجريبية	17	138.7059	11.11173	2.69499
	ضابطة	17	145.1765	12.94332	3.13922
نوائيد	تجريبية	17	51.7059	4.80579	1.16557
	ضابطة	17	50.0000	4.33013	1.05021

Independe nt Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidenc e Interval of the Differ ence	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
البرن	Equal variances assumed	.746	.394	-.181	32	.857	-.05882	.32486	-.72055	.60290
	Equal variances not assumed			-.181	30.289	.858	-.05882	.32486	-.72202	.60437

درجة_ذكاء	Equal variances assumed	.018	.895	.281	32	.780	1.23529	4.39275	-7.71245	10.18304

	Equal variances not assumed			
ندنق	Equal variances assumed	.281	.600	
	Equal variances not assumed			
ئوانق	Equal variances assumed	1.330	.257	
	Equal variances not assumed			
ئوكپد	Equal variances assumed	.469	.498	
	Equal variances not assumed			

Oneway

Notes

Output Created	
Comments	
Input	D A F W S N F
Missing Value Handling	D
	C
Syntax	
Resources	P E

[DataSet1] E:\Siham\تجانس.sav

Test of Homogeneity of Variances

السن	
درجة_ذكاء	
تدفق	
توافق	
توكيد	

Group Statistics

العينة		N	Mean	Std. Deviation
التدفق	القيم الدنيا	78	104.0128	6.4152
	القيم العليا	78	137.1923	5.8065
التوافق	القيم الدنيا	78	131.1667	7.4892
	القيم العليا	78	171.8846	7.9052
توكيد	القيم الدنيا	78	46.4359	4.4330
	القيم العليا	78	66.8205	3.2861

Independent Samples Te

		Levene's Test for Equality of Variances		
		F	Sig.	t
التدفق	Equal variances assumed	.460	.499	-33.86
	Equal variances not assumed			-33.86
التوافق	Equal variances assumed	.522	.471	-33.02
	Equal variances not assumed			-33.02
توكيد	Equal variances assumed	1.954	.164	-32.62
	Equal variances not assumed			-32.62

T-Test القبلي

Notes

Output Created		20-APR-2021 21:22:41
Comments		
Input	Data	E:\Siham\2النهائي.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	30
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=2 1)عينة(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= تدفق_شخصية تدفق_وضوح تدفق_توازن تدفق_تركيز تدفق_ضبط تدفق_تغذية تدفق_اندماج تدفق_حاسة تدفق_فقدان توكيد_القدرة توكيد_العلاقات توكيد_حقوق توافق_اساتذة توافق_زملاء توافق_مادة توافق_مدرسة تدفق توكيد توافق /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.01

Group Statistics

عينة		N	Mean	Std. Deviation	Std. E
تدفق_شخصية	ضابطة	15	13.2667	3.05817	
	تجريبية	15	13.8000	2.56905	

تدفق_وضوح	ضابطة	15	11.5333	2.23180	
	تجريبية	15	10.4000	1.68184	
تدفق_توازن	ضابطة	15	14.0000	1.96396	
	تجريبية	15	14.6667	1.75933	
تدفق_تركيز	ضابطة	15	11.8000	1.97122	
	تجريبية	15	11.8667	3.33524	
تدفق_ضبط	ضابطة	15	6.2000	1.42428	
	تجريبية	15	6.3333	2.22539	
تدفق_تغذية	ضابطة	15	14.8000	1.47358	
	تجريبية	15	15.4000	1.18322	
تدفق_اندماج	ضابطة	15	9.5333	1.40746	
	تجريبية	15	9.6000	1.80476	
تدفق_حاسة	ضابطة	15	12.4000	2.84856	
	تجريبية	15	12.1333	2.87518	
تدفق_فقدان	ضابطة	15	13.3333	1.91485	
	تجريبية	15	14.0000	1.46385	
توكيد_القدرة	ضابطة	15	16.2667	2.68506	
	تجريبية	15	16.0000	2.10442	
توكيد_العلاقات	ضابطة	15	21.4000	2.13140	
	تجريبية	15	20.4000	2.09762	
توكيد_حقوق	ضابطة	15	14.3333	2.22539	
	تجريبية	15	14.5333	2.50333	
توافق_اساتذة	ضابطة	15	43.8667	8.87103	
	تجريبية	15	48.1333	9.79699	
توافق_زملاء	ضابطة	15	40.6667	4.45079	
	تجريبية	15	43.0000	5.91608	
توافق_مادة	ضابطة	15	29.4667	3.02056	
	تجريبية	15	29.2667	3.03472	
توافق_مدرسة	ضابطة	15	24.1333	2.26358	
	تجريبية	15	24.2000	3.32093	
تدفق	ضابطة	15	106.8667	7.55803	
	تجريبية	15	108.2000	7.58005	
توكيد	ضابطة	15	52.0000	4.88438	

	تجريبية	15	50.9333	4.19977	
توافق	ضابطة	15	138.1333	11.24955	
	تجريبية	15	144.6000	13.47378	

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances			
		F	Sig.	t	
تدفق_شخصية	Equal variances assumed	.595	.447	-.517	
	Equal variances not assumed			-.517	
تدفق_وضوح	Equal variances assumed	.753	.393	1.571	
	Equal variances not assumed			1.571	
تدفق_توازن	Equal variances assumed	1.116	.300	-.979	
	Equal variances not assumed			-.979	
تدفق_تركيز	Equal variances assumed	2.348	.137	-.067	
	Equal variances not assumed			-.067	
تدفق_ضبط	Equal variances assumed	6.920	.014	-.195	
	Equal variances not assumed			-.195	
تدفق_تغذية	Equal variances assumed	1.321	.260	-1.230	
	Equal variances not assumed			-1.230	
تدفق_اندماج	Equal variances assumed	.217	.645	-.113	
	Equal variances not assumed			-.113	
تدفق_حاسة	Equal variances assumed	.044	.835	.255	
	Equal variances not assumed			.255	
تدفق_فقدان	Equal variances assumed	.568	.457	-1.071	

	Equal variances not assumed			-1.071
توكيد_القدرة	Equal variances assumed	.679	.417	.303
	Equal variances not assumed			.303
توكيد_العلاقات	Equal variances assumed	.199	.659	1.295
	Equal variances not assumed			1.295
توكيد_حقوق	Equal variances assumed	.344	.562	-.231
	Equal variances not assumed			-.231
توافق_اساتذة	Equal variances assumed	.249	.622	-1.250
	Equal variances not assumed			-1.250
توافق_زملاء	Equal variances assumed	.428	.518	-1.221
	Equal variances not assumed			-1.221
توافق_مادة	Equal variances assumed	.444	.511	.181
	Equal variances not assumed			.181
توافق_مدرسة	Equal variances assumed	3.074	.090	-.064
	Equal variances not assumed			-.064
تدفق	Equal variances assumed	.236	.631	-.482
	Equal variances not assumed			-.482
توكيد	Equal variances assumed	.705	.408	.641
	Equal variances not assumed			.641
توافق	Equal variances assumed	1.423	.243	-1.427
	Equal variances not assumed			-1.427

```
T-TEST GROUPS=1(عينة 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=ش_شخصية_بعدي تدفق_وضوح_بعدي تدفق_توازن_بعدي تدفق_تركيز_بعدي تدفق_ضبط_بعدي
```

```
ي تدفق_الوعي_بعدي تدفق_الزمن_بعدي تدفق_شعور_بعدي توكيد_قدرة_بعدي توكيد_علاقات_بعدي
عدي توافق_اساتذة_بعدي توافق_زملاء_بعدي توافق_مادة_بعدي توافق_المدرسة_بعدي تدفق_بعدي
توافق_بعدي توكيد_بعدي
/CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test بعدي

Notes

Output Created		20-APR-2021 21:23:18
Comments		
Input	Data	E:\Siham\2النهائي.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	30
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax		T-TEST GROUPS=2 1)عينة(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES= تدفق_شخصية_بعدي تدفق_وضوح_بعدي تدفق_توازن_بعدي تدفق_تركيز_بعدي تدفق_ضبط_بعدي تدفق_تغذية_بعدي تدفق_الوعي_بعدي تدفق_الزمن_بعدي تدفق_شعور_بعدي توكيد_قدرة_بعدي توكيد_علاقات_بعدي توكيد_مطالبة_بعدي توافق_اساتذة_بعدي توافق_زملاء_بعدي توافق_مادة_بعدي توافق_المدرسة_بعدي تدفق_بعدي توكيد_بعدي توافق_بعدي /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.07

Group Statistics

عينة		N	Mean	Std. Deviation	Std. E
تدفق_شخصية_بعدي	ضابطة	15	13.4000	2.94715	
	تجريبية	15	16.6667	3.37357	
تدفق_وضوح_بعدي	ضابطة	15	11.4000	2.26148	
	تجريبية	15	13.2000	1.47358	
تدفق_توازن_بعدي	ضابطة	15	13.9333	1.90738	
	تجريبية	15	16.6667	1.63299	
تدفق_تركيز_بعدي	ضابطة	15	11.7333	1.94447	
	تجريبية	15	16.0000	2.87849	
تدفق_ضبط_بعدي	ضابطة	15	6.1333	1.50555	
	تجريبية	15	7.8000	1.65616	
تدفق_تغذية_بعدي	ضابطة	15	14.6667	1.44749	
	تجريبية	15	17.6667	1.91485	
تدفق_الوعي_بعدي	ضابطة	15	9.6000	1.40408	
	تجريبية	15	12.1333	1.95911	
تدفق_الزمن_بعدي	ضابطة	15	12.3333	2.82000	
	تجريبية	15	18.0000	2.20389	
تدفق_شعور_بعدي	ضابطة	15	13.1333	1.88478	
	تجريبية	15	17.2000	3.27763	
توكيد_قدرة_بعدي	ضابطة	15	16.4000	2.82337	
	تجريبية	15	12.8000	2.33605	
توكيد_علاقات_بعدي	ضابطة	15	21.3333	2.09307	
	تجريبية	15	14.9333	2.31352	
توكيد_مطالبة_بعدي	ضابطة	15	14.3333	2.22539	
	تجريبية	15	10.4667	2.26358	
توافق_اساتذة_بعدي	ضابطة	15	43.8000	8.84954	
	تجريبية	15	57.5333	7.32770	
توافق_زملاء_بعدي	ضابطة	15	40.5333	4.37308	
	تجريبية	15	47.0000	4.78091	
توافق_مادة_بعدي	ضابطة	15	29.5333	3.09069	
	تجريبية	15	23.6000	3.18030	

توافق_المدرسة_بعدي	ضابطة	15	24.2667	2.37447
	تجريبية	15	37.3333	6.14894
تدفق_بعدي	ضابطة	15	106.3333	7.45143
	تجريبية	15	135.3333	16.75311
توكيد_بعدي	ضابطة	15	52.0667	4.94927
	تجريبية	15	38.2000	6.02613
توافق_بعدي	ضابطة	15	138.1333	11.35069
	تجريبية	15	165.4667	14.26718

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		
		F	Sig.	t
تدفق_شخصية_بعدي	Equal variances assumed	.065	.800	-2.824
	Equal variances not assumed			-2.824
تدفق_وضوح_بعدي	Equal variances assumed	2.109	.158	-2.583
	Equal variances not assumed			-2.583
تدفق_توازن_بعدي	Equal variances assumed	1.336	.257	-4.216
	Equal variances not assumed			-4.216
تدفق_تركيز_بعدي	Equal variances assumed	.318	.577	-4.757
	Equal variances not assumed			-4.757
تدفق_ضبط_بعدي	Equal variances assumed	.097	.757	-2.884
	Equal variances not assumed			-2.884
تدفق_تغذية_بعدي	Equal variances assumed	1.380	.250	-4.840
	Equal variances not assumed			-4.840
تدفق_الوعي_بعدي	Equal variances assumed	2.046	.164	-4.071
	Equal variances not assumed			-4.071

تدفق_الزمن_بعدي	Equal variances assumed	1.216	.280	-6.132
	Equal variances not assumed			-6.132
تدفق_شعور_بعدي	Equal variances assumed	.803	.378	-4.166
	Equal variances not assumed			-4.166
توكيد_قدرة_بعدي	Equal variances assumed	.930	.343	3.805
	Equal variances not assumed			3.805
توكيد_علاقات_بعدي	Equal variances assumed	.003	.958	7.945
	Equal variances not assumed			7.945
توكيد_مطالبة_بعدي	Equal variances assumed	.052	.821	4.718
	Equal variances not assumed			4.718
توافق_اساتذة_بعدي	Equal variances assumed	.589	.449	-4.629
	Equal variances not assumed			-4.629
توافق_زملاء_بعدي	Equal variances assumed	.065	.800	-3.865
	Equal variances not assumed			-3.865
توافق_مادة_بعدي	Equal variances assumed	.028	.868	5.182
	Equal variances not assumed			5.182
توافق_المدرسة_بعدي	Equal variances assumed	5.214	.030	-7.678
	Equal variances not assumed			-7.678
تدفق_بعدي	Equal variances assumed	1.967	.172	-6.126
	Equal variances not assumed			-6.126
توكيد_بعدي	Equal variances assumed	.000	1.000	6.887
	Equal variances not assumed			6.887
توافق_بعدي	Equal variances assumed	.046	.832	-5.806
	Equal variances not assumed			-5.806

```
SORT CASES  BY .عينة
SPLIT FILE SEPARATE BY .عينة
T-TEST PAIRS=تدفق_وضوح تدفق_توازن تدفق_تركيز تدفق_ضبط تدفق_تغذية تدفق_اندماج تدفق_حاسة
    توكيد_العلاقات توكيد_حقوق توافق_اساتذة توافق_زملاء توافق_مادة توافق_مدرسة تدفق_فقدان
    تدفق_شخصية_بعدي تدفق_وضوح_بعدي تدفق_توازن_بعدي تدفق_تركيز_بعدي تدفق_ضبط_بعدي تدفق
    ي تدفق_الوعي_بعدي تدفق_الزمن_بعدي تدفق_شعور_بعدي توكيد_قدرة_بعدي توكيد_علاقات_بعدي
    عدي توافق_اساتذة_بعدي توافق_زملاء_بعدي توافق_مادة_بعدي توافق_المدرسة_بعدي تدفق_بعدي
    توافق_بعدي )PAIRED( توكيد_بعدي
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test القبلي و البعدي

Notes

Output Created		20-APR-2021 21:24:01
Comments		
Input	Data	E:\Siham\2النهائي.sav
	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	عينة
	N of Rows in Working Data File	30
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.

Syntax		T-TEST PAIRS= تدفق_شخصية تدفق_وضوح تدفق_توازن تدفق_تركيز تدفق_ضبط تدفق_تغذية تدفق_اندماج تدفق_حاسة تدفق_فقدان توكيد_القدرة توكيد_العلاقات توكيد_حقوق توافق_اساتذة توافق_زملاء توافق_مادة توافق_مدرسة WITH تدفق توكيد توافق تدفق_شخصية_بعدي تدفق_وضوح_بعدي تدفق_توازن_بعدي تدفق_تركيز_بعدي تدفق_ضبط_بعدي تدفق_تغذية_بعدي تدفق_الوعي_بعدي تدفق_الزمن_بعدي تدفق_شعور_بعدي توكيد_قدرة_بعدي توكيد_علاقات_بعدي توكيد_مطالبة_بعدي توافق_اساتذة_بعدي توافق_زملاء_بعدي توافق_مادة_بعدي توافق_المدرسة_بعدي تدفق_بعدي توكيد_بعدي توافق_بعدي (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.03
	Elapsed Time	00:00:00.05

عينة = ضابطة

Paired Samples Statistics[a]

		Mean	N	Std. Deviation	Std. E
Pair 1	تدفق_شخصية	13.2667	15	3.05817	
	تدفق_شخصية_بعدي	13.4000	15	2.94715	
Pair 2	تدفق_وضوح	11.5333	15	2.23180	
	تدفق_وضوح_بعدي	11.4000	15	2.26148	
Pair 3	تدفق_توازن	14.0000	15	1.96396	
	تدفق_توازن_بعدي	13.9333	15	1.90738	
Pair 4	تدفق_تركيز	11.8000	15	1.97122	
	تدفق_تركيز_بعدي	11.7333	15	1.94447	
Pair 5	تدفق_ضبط	6.2000	15	1.42428	
	تدفق_ضبط_بعدي	6.1333	15	1.50555	
Pair 6	تدفق_تغذية	14.8000	15	1.47358	

	تدفق_تغذية_بعدي	14.6667	15	1.44749
Pair 7	تدفق_اندماج	9.5333	15	1.40746
	تدفق_الوعي_بعدي	9.6000	15	1.40408
Pair 8	تدفق_حاسة	12.4000	15	2.84856
	تدفق_الزمن_بعدي	12.3333	15	2.82000
Pair 9	تدفق_فقدان	13.3333	15	1.91485
	تدفق_شعور_بعدي	13.1333	15	1.88478
Pair 10	توكيد_القدرة	16.2667	15	2.68506
	توكيد_قدرة_بعدي	16.4000	15	2.82337
Pair 11	توكيد_العلاقات	21.4000	15	2.13140
	توكيد_علاقات_بعدي	21.3333	15	2.09307
Pair 12	توكيد_حقوق	14.3333[b]	15	2.22539
	توكيد_مطالبة_بعدي	14.3333[b]	15	2.22539
Pair 13	توافق_اساتذة	43.8667	15	8.87103
	توافق_اساتذة_بعدي	43.8000	15	8.84954
Pair 14	توافق_زملاء	40.6667	15	4.45079
	توافق_زملاء_بعدي	40.5333	15	4.37308
Pair 15	توافق_مادة	29.4667	15	3.02056
	توافق_مادة_بعدي	29.5333	15	3.09069
Pair 16	توافق_مدرسة	24.1333	15	2.26358
	توافق_المدرسة_بعدي	24.2667	15	2.37447
Pair 17	تدفق	106.8667	15	7.55803
	تدفق_بعدي	106.3333	15	7.45143
Pair 18	توكيد	52.0000	15	4.88438
	توكيد_بعدي	52.0667	15	4.94927
Pair 19	توافق	138.1333	15	11.24955
	توافق_بعدي	138.1333	15	11.35069

a. عينة = ضابطة

b. The correlation and t cannot be computed because the standard error of the difference is 0.

Paired Samples Correlations[a]

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	تدفق_شخصية & تدفق_شخصية_بعدي	15	.986	.000

Pair 2	تدفق_وضوح & تدفق_وضوح_بعدي	15	.974	.000
Pair 3	تدفق_توازن & تدفق_توازن_بعدي	15	.992	.000
Pair 4	تدفق_تركيز & تدفق_تركيز_بعدي	15	.991	.000
Pair 5	تدفق_ضبط & تدفق_ضبط_بعدي	15	.986	.000
Pair 6	تدفق_تغذية & تدفق_تغذية_بعدي	15	.938	.000
Pair 7	تدفق_اندماج & تدفق_الوعي_بعدي	15	.983	.000
Pair 8	تدفق_حاسة & تدفق_الزمن_بعدي	15	.996	.000
Pair 9	تدفق_فقدان & تدفق_شعور_بعدي	15	.917	.000
Pair 10	توكيد_القدرة & توكيد_قدرة_بعدي	15	.984	.000
Pair 11	توكيد_العلاقات & توكيد_علاقات_بعدي	15	.993	.000
Pair 13	توافق_اساتذة & توافق_اساتذة_بعدي	15	1.000	.000
Pair 14	توافق_زملاء & توافق_زملاء_بعدي	15	.993	.000
Pair 15	توافق_مادة & توافق_مادة_بعدي	15	.997	.000
Pair 16	توافق_مدرسة & توافق_المدرسة_بعدي	15	.976	.000
Pair 17	تدفق & تدفق_بعدي	15	.985	.000
Pair 18	توكيد & توكيد_بعدي	15	.993	.000
Pair 19	توافق & توافق_بعدي	15	.997	.000

a. عينة = ضابطة

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences			95
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Pair 1	تدفق_شخصية - تدفق_شخصية_بعدي	-.13333	.51640	.13333	
Pair 2	تدفق_وضوح - تدفق_وضوح_بعدي	.13333	.51640	.13333	
Pair 3	تدفق_توازن - تدفق_توازن_بعدي	.06667	.25820	.06667	
Pair 4	تدفق_تركيز - تدفق_تركيز_بعدي	.06667	.25820	.06667	
Pair 5	تدفق_ضبط - تدفق_ضبط_بعدي	.06667	.25820	.06667	
Pair 6	تدفق_تغذية - تدفق_تغذية_بعدي	.13333	.51640	.13333	
Pair 7	تدفق_اندماج - تدفق_الوعي_بعدي	-.06667	.25820	.06667	
Pair 8	تدفق_حاسة - تدفق_الزمن_بعدي	.06667	.25820	.06667	

Pair 9	تدفق_فقدان - تدفق_شعور_بعدي	.20000	.77460	.20000	
Pair 10	توكيد_القدرة - توكيد_قدرة_بعدي	-.13333	.51640	.13333	
Pair 11	توكيد_العلاقات - توكيد_علاقات_بعدي	.06667	.25820	.06667	
Pair 13	توافق_اساتذة - توافق_اساتذة_بعدي	.06667	.25820	.06667	
Pair 14	توافق_زملاء - توافق_زملاء_بعدي	.13333	.51640	.13333	
Pair 15	توافق_مادة - توافق_مادة_بعدي	-.06667	.25820	.06667	
Pair 16	توافق_مدرسة - توافق_المدرسة_بعدي	-.13333	.51640	.13333	
Pair 17	تدفق - تدفق_بعدي	.53333	1.30201	.33618	
Pair 18	توكيد - توكيد_بعدي	-.06667	.59362	.15327	
Pair 19	توافق - توافق_بعدي	0.00000	.84515	.21822	

a. عينة = ضابطة

عينة = تجريبية

Paired Samples Statistics[a]

		Mean	N	Std. Deviation	Std. E
Pair 1	تدفق_شخصية	13.8000	15	2.56905	
	تدفق_شخصية_بعدي	16.6667	15	3.37357	
Pair 2	تدفق_وضوح	10.4000	15	1.68184	
	تدفق_وضوح_بعدي	13.2000	15	1.47358	
Pair 3	تدفق_توازن	14.6667	15	1.75933	
	تدفق_توازن_بعدي	16.6667	15	1.63299	
Pair 4	تدفق_تركيز	11.8667	15	3.33524	
	تدفق_تركيز_بعدي	16.0000	15	2.87849	
Pair 5	تدفق_ضبط	6.3333	15	2.22539	
	تدفق_ضبط_بعدي	7.8000	15	1.65616	
Pair 6	تدفق_تغذية	15.4000	15	1.18322	
	تدفق_تغذية_بعدي	17.6667	15	1.91485	
Pair 7	تدفق_اندماج	9.6000	15	1.80476	
	تدفق_الوعي_بعدي	12.1333	15	1.95911	
Pair 8	تدفق_حاسة	12.1333	15	2.87518	
	تدفق_الزمن_بعدي	18.0000	15	2.20389	

Pair 9	تدفق_فقدان	14.0000	15	1.46385	
	تدفق_شعور_بعدي	17.2000	15	3.27763	
Pair 10	توكيد_القدرة	16.0000	15	2.10442	
	توكيد_قدرة_بعدي	12.8000	15	2.33605	
Pair 11	توكيد_العلاقات	20.4000	15	2.09762	
	توكيد_علاقات_بعدي	14.9333	15	2.31352	
Pair 12	توكيد_حقوق	14.5333	15	2.50333	
	توكيد_مطالبة_بعدي	10.4667	15	2.26358	
Pair 13	توافق_اساتذة	48.1333	15	9.79699	
	توافق_اساتذة_بعدي	57.5333	15	7.32770	
Pair 14	توافق_زملاء	43.0000	15	5.91608	
	توافق_زملاء_بعدي	47.0000	15	4.78091	
Pair 15	توافق_مادة	29.2667	15	3.03472	
	توافق_مادة_بعدي	23.6000	15	3.18030	
Pair 16	توافق_مدرسة	24.2000	15	3.32093	
	توافق_المدرسة_بعدي	37.3333	15	6.14894	
Pair 17	تدفق	108.2000	15	7.58005	
	تدفق_بعدي	135.3333	15	16.75311	
Pair 18	توكيد	50.9333	15	4.19977	
	توكيد_بعدي	38.2000	15	6.02613	
Pair 19	توافق	144.6000	15	13.47378	
	توافق_بعدي	165.4667	15	14.26718	

a. عينة = تجريبية

Paired Samples Correlations[a]

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	تدفق_شخصية & تدفق_شخصية_بعدي	15	.165	.557
Pair 2	تدفق_وضوح & تدفق_وضوح_بعدي	15	.340	.215
Pair 3	تدفق_توازن & تدفق_توازن_بعدي	15	-.091	.747
Pair 4	تدفق_تركيز & تدفق_تركيز_بعدي	15	.268	.334
Pair 5	تدفق_ضبط & تدفق_ضبط_بعدي	15	-.213	.446
Pair 6	تدفق_تغذية & تدفق_تغذية_بعدي	15	.567	.027
Pair 7	تدفق_اندماج & تدفق_الوعي_بعدي	15	.178	.526

Pair 8	تدفق_حاسة & تدفق_الزمن_بعدي	15	.428	.111
Pair 9	تدفق_فقدان & تدفق_شعور_بعدي	15	.060	.833
Pair 10	توكيد_القدرة & توكيد_قدرة_بعدي	15	-.291	.293
Pair 11	توكيد_العلاقات & توكيد_علاقات_بعدي	15	-.053	.851
Pair 12	توكيد_حقوق & توكيد_مطالبة_بعدي	15	-.564	.029
Pair 13	توافق_اساتذة & توافق_اساتذة_بعدي	15	.364	.182
Pair 14	توافق_زملاء & توافق_زملاء_بعدي	15	.460	.085
Pair 15	توافق_مادة & توافق_مادة_بعدي	15	.064	.822
Pair 16	توافق_مدرسة & توافق_المدرسة_بعدي	15	.073	.795
Pair 17	تدفق & تدفق_بعدي	15	.178	.525
Pair 18	توكيد & توكيد_بعدي	15	-.513	.050
Pair 19	توافق & توافق_بعدي	15	.371	.173

a. عينة = تجريبية

Paired Samples Test[a]

		Paired Differences			95
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Pair 1	تدفق_شخصية - تدفق_شخصية_بعدي	-2.86667	3.88893	1.00412	
Pair 2	تدفق_وضوح - تدفق_وضوح_بعدي	-2.80000	1.82052	.47006	
Pair 3	تدفق_توازن - تدفق_توازن_بعدي	-2.00000	2.50713	.64734	
Pair 4	تدفق_تركيز - تدفق_تركيز_بعدي	-4.13333	3.77712	.97525	
Pair 5	تدفق_ضبط - تدفق_ضبط_بعدي	-1.46667	3.04412	.78599	
Pair 6	تدفق_تغذية - تدفق_تغذية_بعدي	-2.26667	1.57963	.40786	
Pair 7	تدفق_اندماج - تدفق_الوعي_بعدي	-2.53333	2.41622	.62386	
Pair 8	تدفق_حاسة - تدفق_الزمن_بعدي	-5.86667	2.77403	.71625	
Pair 9	تدفق_فقدان - تدفق_شعور_بعدي	-3.20000	3.50917	.90606	
Pair 10	توكيد_القدرة - توكيد_قدرة_بعدي	3.20000	3.56971	.92170	
Pair 11	توكيد_العلاقات - توكيد_علاقات_بعدي	5.46667	3.20416	.82731	
Pair 12	توكيد_حقوق - توكيد_مطالبة_بعدي	4.06667	4.21675	1.08876	
Pair 13	توافق_اساتذة - توافق_اساتذة_بعدي	-9.40000	9.86914	2.54820	

Pair 14	توافق_زملاء - توافق_زملاء_بعدي	-4.00000	5.64421	1.45733	
Pair 15	توافق_مادة - توافق_مادة_بعدي	5.66667	4.25385	1.09834	
Pair 16	توافق_مدرسة - توافق_المدرسة_بعدي	-13.13333	6.77038	1.74811	
Pair 17	تدفق - تدفق_بعدي	-27.13333	17.11251	4.41843	
Pair 18	توكيد - توكيد_بعدي	12.73333	8.94001	2.30830	
Pair 19	توافق - توافق_بعدي	-20.86667	15.56951	4.02003	

a. عينة = تجريبية