مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788

15 العدد الخامس عشر
سبتمبر 2022

OBEN ACCESS

النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي لدى طالبات الجامعة

د. نيللي حسين كامل العمروسي *

nalamrosi@kku.edu.sa

تاريخ الاستلام: 2022/02/18م	تاريخ القبول: 2022/04/01م

الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية وضع نموذج بنائي للعلاقات والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي والتحقق منه إمبريقيًا. تكونت العينة من (118) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بقسم علم النفس بكلية التربية بأبها - جامعة الملك خالد بالسعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الذي يتلاءم مع متغيرات البحث الحالي واستخدام ثلاثة مقاييس (التدفق النفسي، المهارات الحياتية، التخطيط الإستراتيجي الشخصي)، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من (التدفق النفسي، المهارات الحياتية، التخطيط الإستراتيجي الشخصي) لدى طالبات العينة الحالية، كما دعمت البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات المتبادلة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي وكل من المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات الجامعة، حيث إن النموذج المقترح حقق مؤشرات حسن المطابقة. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج إرشادية تساعد على استثمار قدرات الطالبات على التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمهارات الحياتية التي يمتلكنها، لتنمية التدفق النفسي والتمتع بالصحة النفسية الإيجابية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية، التخطيط الإستراتيجي الشخصي، التدفق النفسي، طالبات الجامعة.

---

* أستاذ الإرشاد والعلاج النفسي المشارك - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العمروسي، نيللي حسين كامل. (2022). النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي لدى طالبات الجامعة، *الآداب للدراسات النفسية والتربوية، (15)*، 9-59.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

DOI: 10.53285/2117-000-015-001

العدد الخامس عشر 15
سبتمبر 2022

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
الآداب للدراسات النفسية والتربوية

OBEN ACCESS

The structural model of the interrelationships between life skills, personal strategic planning and psychological flow among university female students

Dr. Nilly Hussien Kamel El-Amrousy *

nalamrosi@kku.edu.sa

Received: 18.02.2022	Accepted: 01.04.2022

Abstract:

The current study aimed to establish a structural model of the relationships, direct and indirect causal effects between life skills, personal strategic planning and psychological flow, and to verify the model empirically. The sample consisted of (118) third-year female students in the Department of Psychology, College of Education in Abha, King Khalid University, Saudi Arabia. To achieve the objectives of the study, the descriptive method was used, being suitable to the variables of the current research. Three instruments were used (life skills, personal strategic planning, psychological flow). The results showed a high level of (psychological flow, life skills, personal strategic planning) among the students under study, and the empirical data supported the validity of the proposed structural model of the interrelationships, direct and indirect effects between psychological flow and each of life skills and personal strategic planning among university students. The proposed model achieved good-matching indicators. The study recommended the need for providing counseling programs that help to invest students' abilities in personal strategic planning and the life skills that they possess, to develop psychological flow and enjoy positive mental health.

Keywords: Life skills, Personal strategic planning**,** Psychological flow, University female students.

*Associate Professor Counseling and Psychotherapy, Department of Psychology at the Faculty of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: El-Amrousy, Nilly Hussien Kamel. (2022). Perceived Organizational Support and its Relationship to Altruistic Behavior among Secondary School Teachers in the City of Rahat in the Negev, *Arts for Psychological & Educational Studies, (15). 9-59.*

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

مقدمة:

تنوعت المفاهيم الأساسية لعلم النفس الإيجابي الذي تتركز جهوده في إثراء القوى الإنسانية، بما يساعد الإنسان على تجاوز تحديات المواقف المختلفة في الحياة، ومن أهم هذه المفاهيم التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي التدفق النفسي، حيث إنه يركز على القوى الإيجابية والطاقة النفسية والحيوية والمتعة عند الإنسان، مما يؤدي إلى تنمية مهارات وقدرات متعددة لديه تجعله يعيش الحياة بالمعنى الذي ينبغي أن يعيشها، ومن ثم يصل إلى أعلى مستويات الصحة النفسية الإيجابية، وخاصة طلبة الجامعة الذين يهتمون بالمهارات الحياتية والتخطيط الشخصي لحياتهم، سعيًا لتحقيق أهدافهم المستقبلية بما يساير الاتجاهات الحديثة في العصر الحالي.

وصف "ميهالي" Mihaly التدفق بأنه خبرة الدافعية الداخلية، إذ إن الأفراد يندمجون في المهام والأنشطة التي يجدون فيها تحديا، وعند توافر المهارات المناسبة التي تساعدهم على إنجاز تلك المهام والأنشطة فإنهم يشعرون بأنها مشوقة وممتعة، وبناء على ذلك فإن التدفق النفسي يحدث في حالة التوازن بين التحديات التي تواجه الفرد ومهاراته التي يمتلكها (Hong, et al, 2012, 70).

وتعتبر مرحلة الدراسة الجامعية من أكثر مراحل الحياة أهمية، لما لها من دور رئيس في صقل شخصية الطالب وتحديد مستقبله المهني، بالإضافة إلى تزويده بكم كبير من المهارات العلمية والعملية والشخصية التي ترتبط بالعديد من المهارات الحياتية(هلابي، 2020، 199).

وبديهي أن يكون التخطيط هو الأساس الذي ترتكز عليه الحياة الجامعية للطلبة في المضي قدمًا نحو هدفهم المرسوم، فالتخطيط هو بداية الطريق نحو الهدف المحدد (السبعاوي، 2003، 56).

أوضح (حسين، 2002) أن التخطيط الإستراتيجي هو مستوى من التفكير والتخطيط يساعدنا على الوصول إلى ما ينبغي أن يكون، ويضعنا أمام الممكن من الأهداف، ويتجه بنا إلى مواجهة التغيير في الواقع عن طريق الموازنة بين البدائل والاختيارات المتعددة.

وجاء في (غراب، 2018) أن المرحلة الجامعية تتسم بالقوة والنشاط والقدرة على اكتساب المهارات الحياتية، كذلك تتسم بشدة الحساسية للأوضاع الجديدة، وتعتبر مرحلة اختبار وتخطيط

شخصي للحياة المستقبلية. وفي ذات السياق؛ أوضحت نتائج دراسة (Duffus, 2004) أن الخطة الإستراتيجية الشخصية هي وثيقة مكتوبة فعالة في تيسير التطوير والتقدم الشخصي.

تعددت تعاريف التدفق النفسي، فقد عرف (غريب، 2015، 299) التدفق النفسي بأنه "حالة نفسية تنساب فيها مشاعر وجدانية إيجابية تؤدي إلى مستوى أمثل للإثارة والنشاط، يستطيع فيها الشخص أن يكبت مصادر الطاقة النفسية السلبية كالتوتر والخوف والقلق والملل...إلخ، للوصول إلى الخبرة المثلى التي تشتمل على أعلى درجات الاستمتاع والثقة بالنفس والتركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط وفقد الوعي الكامل بالذات والمكان وانسياب الأفكار وآلية الأداء مع القدرة على إدارة الوقت والاندماج الداخلي الكامل في العمل".

وعرف (أبو حلاوة،2013،60) التدفق النفسي بأنه "استغراق الإنسان بكامل منظوماته الشخصية في مهمة تذوب فيها شخصيته، دون أن يتفقد إلى الوجهة والمسار مع إسقاط للوقت من حسابه، أي أن من يشعر بالتدفق النفسي يظل منهمكًا في أداء مهمته حتى ينجزها مهما طالت المدة الزمنية".

وأكد (محبوب، 2020) أن التدفق النفسي هو خبرة مثالية لدى الأفراد تدفعهم لأداء الأنشطة المكلفين بها، بدرجة عالية من الإتقان وتجاهل حالة النفس والانشغال بالمهمات بشكل كبير، ونقص الوعي بالمكان والزمان والسرور والبهجة مع الاستمتاع بالعمل.

تتمثل أهمية التدفق النفسي في أنه يمنح فرصة الضبط والتنظيم والسيطرة على الوعي والشعور، ويسمح بتطوير وازدهار الأفراد ويترتب عليه آثار إيجابية منها خفض الشعور بالخوف وتقوية الثقة بالنفس والاستقلالية وينمي التخيل العقلي والتفكير الإبداعي، كما ينمي مستوى الطموح والدافعية للإنجاز وتحمل المسؤولية (سيد، 2009، 18).

نظرية التدفق النفسي Theory of Flow Psychology:

تنسب هذه النظرية للعالم المجري (Mihaly, 1990 ; 1996) الذي اكتشف التدفق النفسي وأسهم إسهامًا كبيرًا في مجال علم النفس الإيجابي، حيث قدم نظرية التدفق النفسي لتفسير تركيبة الشخصية المنتجة المبدعة، وكانت هذه النظرية بمثابة رؤية جديدة تفسر الدوافع البشرية تجاه

الإنجاز والإبداع في مجالات مختلفة لتحقيق جودة الحياة والتمتع بمستوى مرتفع من الصحة النفسية.

كما أوضح (Mihaly, 2009, 396-397) أن التدفق النفسي يعتبر قوة نفسية تساعد الإنسان على إنجاز الأعمال التي يقوم بها، حيث إن التدفق النفسي يزوده بالطاقة النفسية والقدرة على الوعي بذاته وتقديرها، أيضًا التدفق النفسي يمثل حالة داخل الفرد تجعله يندمج بشكل تام مع أعماله أو مهامه التي يؤديها ويندفع نحوها بحيوية ونشاط، ومن ثم يتطور أداؤه ويتخلص من الضغوط النفسية التي يتعرض لها في حياته. وفي نطاق ذلك؛ حدد (9) أبعاد للتدفق وهي (أن تكون الأهداف واضحة، توفير تغذية راجعة عن أداء الفرد، توازن بين مهارات الفرد وتحديات المهام، اندماج الفعل في الوعي، التركيز الشديد، الشعور بالضبط والسيطرة، فقدان الوعي بالذات، عدم الشعور بالوقت، تجربة الخبرة الذاتية).

وأوضح (أبو أسحق؛ أشيتيه؛ النواجحه، 2015، 5) أن التدفق من الدوافع النفسية المهمة فهو عبارة عن خبرة مثالية تحدث لدى الطلبة من وقت لآخر عندما يؤدون المهام بأقصى درجات الإتقان، ويتحدد هذا الإتقان من خلال الانشغال التام بالأداء وانخفاض الوعي بالزمان والمكان.

وقد وجد (Mihaly, 1990) علاقة وثيقة بين حالة التدفق والتعليم الجامعي، حيث إن الطلبة يكونون أمام حالة التدفق وما يرتبط بها من نشوة وابتهاج واندفاع نحو التجويد والإبداع، وتتحقق هذه الحالة عندما يكون مستوى قدرات ومهارات الطلبة مرتفعا ومتوازنا مع تحديات المهام المكلفين بها. وأكد (الأسود؛ الأسود، 2020، 56) أن الطلاب الذين يصلون إلى التدفق النفسي عندما يدرسون، يؤدون عملهم بشكل أفضل بعيدًا تمامًا عن إمكاناتهم التي تقاس باختبارات التحصيل، وهذا ما يساعدهم على مواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات التي قد تجابههم في سياق حياتهم الدراسية، وتساعدهم على الشعور بالسعادة والإقبال على الحياة بجدية وفعالية.

عطفًا على ذلك؛ أوضح (الولاني، 2015، 142) أن التدفق حالة نفسية تجعل الطلبة يشعرون بالتوحد مع ممارسة المحاضرات العملية، والتركيز فيما يقومون به من أداء، والاندفاع بحيوية نحو إحساس عام بالنجاح في التعامل مع هذه المشكلة.

في ضوء ما سبق؛ توصلت الباحثة إلى تعريف التدفق النفسي واعتمدت عليه في بناء وتصميم المقياس المستخدم في البحث الحالي، وفي ضوء ذلك التعريف حددت خمسة أبعاد رئيسة هي:

1- بُعد التركيز: أن الفرد يستطيع مواجهة أي مشكلة بالتوازن بين التحديات ومهاراته الشخصية وحلها بإتقان لثقته في إنجازه لأي عمل يؤديه بدقة، وفي الوقت المحدد بعيدًا عن مشاكله الخاصة.

2- بُعد المتعة: أن الفرد يتحلى بالصبر عندما يقوم بأي عمل ويركز في تأديته بشكل مبتكر ومتكامل يجعله يشعر بالسعادة والسرور.

3- بُعد فقدان الوعي: أن الفرد عندما يقوم بتأدية عمل يفضله فإنه يتجاهل ظروفه الشخصية ولا يحس بالزمان والمكان، ويستمر في إتمام ذلك العمل مما يبعث فيه طاقة إيجابية.

4- بُعد التحكم والسيطرة: يعني قدرة الفرد على التفكير في أي عمل بدقة والسيطرة على انفعالاته والتخطيط لإنجاز ذلك العمل وتحمل مسؤوليته بشكل مستقل.

5- بُعد الأهداف الواضحة: يعني قدرة الفرد على وضع خطط واستراتيجيات فعالة لتحقيق أهدافه في الحياة، وأن يتحمل الصعاب ويواجه أي تحديات تحول دون تحقيق أهدافه معتمدًا على ثقته في قدارته الشخصية ومهاراته التي يمتلكها.

وجدير بالذكر ما أوضحته نتائج دراسة (Nakata, 2006) من أن خبرة التدفق ترتبط بكل من صعوبة المهام وتحدياتها من ناحية، وبمهارات الفرد الذي يؤدي المهام المطلوبة منه من ناحية أخرى.

وأكدت دراسة (Gomes & Marques, 2013) على أهمية اكتساب المهارات الحياتية كمدخل لتدعيم المفاهيم لدى الطلبة، وسلاح يساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة.

من هنا جاء الاهتمام بالمهارات الحياتية، فقد أوضح (قاسم؛ محمد، 2021، 113) أن موضوع المهارات الحياتية حظي باهتمام بالغ في المحافل الدولية والإقليمية، لما يمثله من تغيرات جوهرية في سلوك المتعلمين في كافة المستويات التعليمية.

وأوضح (Saravanakumar, 2020, 2-8) أن المهارات الحياتية تساعد في تمكين الأشخاص من التعامل مع مواقف الحياة بنجاح ومواجهة تحدياتها بفعالية، وإدراك المواقف اليومية والاستجابة لها بشكل إيجابي وبناء، وخاصة الضغوط التي يمر بها يوميًا.

وقد تعددت تعريفات المهارات الحياتية واختلفت باختلاف التحديات التي تواجه الأفراد في المجتمع، فجاء تعريف (اليونيسيف، 2017، 25) للمهارات الحياتية بأنها مجموعة كبيرة من المهارات النفسية- الاجتماعية والشخصية البينية التي يمكن أن تساعد الأفراد على اتخاذ قرارات مستنيرة، والتواصل بفعالية وتطوير مهارات التأقلم وإدارة الذات التي قد تساعد على التمتع بالحياة.

وعرفها (قبقب، 2019، 163) بأنها المهارات اللازمة للتعايش والتكيف مع التغيرات والتطورات العلمية والتقنية الحالية، والتي تساعد في أداء المهام المهنية والحياتية بفعالية وكفاءة. وعرفها (الحارثي، 2021) بأنها مجموعة من المهارات والقدرات التي تمكن الطالبة من التعامل بشكل فعال مع تحديات الحياة والضغوط التي تواجهها أثناء دراستها، وتشمل (مهارات الاتصال مع الآخرين، مهارة اتخاذ القرار وحل المشكلات، المهارات الأكاديمية). وعرفها (Gomes, & Marques, 2013) بأنها مجموعة كبيرة من المهارات النفسية والشخصية والتواصلية التي تساعد على اتخاذ قرارات فعالة وتنمية القدرة على إدارة الذات من أجل حياة صحية والعيش بإيجابية في المجتمع.

أيضًا عرف (قاسم؛ محمد،2021، 121) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من القدرات التي ينبغي أن تتضمنها مناهج التعليم التي يستخدمها المتعلم في شتى مجالات الحياة وتجعل منه فردًا قادرًا على التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها.

وجدير بالذكر؛ أن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (2011) صنفت المهارات الحياتية إلى مهارات مرتبطة بالخصائص الشخصية مثل الاتصال والتعاون مع الآخرين، واكتساب المتعلمين مجموعة من المهارات كإدارة الوقت والقدرة على التواصل ومتطلبات الأمن والسلامة.

وقد صنفت (اليونيسيف، 2017، 4، 163) المهارات الحياتية كما يأتي:

مهارات التعلم (الإبداع، التفكير النقدي، حل المشكلات، المرونة، القيادة، المسؤولية)، ومهارات المقدرة على التوظف (التعاون، التفاوض، صنع القرارات، الذكاء العاطفي، المرونة

المعرفية)، ومهارات التمكين الشخصي (إدارة الذات التي تتضمن تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة، الوعي الذاتي، الصمود ومواجهة الضغوط، التواصل والتعامل مع الآخرين)، ومهارات المواطنة النشطة (احترام التنوع بمعنى الاعتراف بالقيمة المتكافئة للناس وتعزيزها دون تعال، التعاطف وإدارة المشاعر، المشاركة) التي تشكل الأساس الأخلاقي للمهارات الثلاث.

في ضوء ما سبق؛ تتحدد المهارات الحياتية من خلال معرفة احتياجات الطلبة وتطلعاتهم المستقبلية، بحسب المشكلات الناجمة عن عدم تحقيق أهدافهم المنشودة، واستندت الباحثة على تصنيف "اليونيسيف" في تحديد تعريف المهارات الحياتية، لأنه مناسب لكل الثقافات المختلفة ويتضمن معظم المهارات التي يحتاجها طلبة الجامعة، وفي ضوء ذلك التعريف حددت أربعة أبعاد رئيسية مدمجة هي:

1- بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط: ويعني قدرة الفرد على التحكم في مشاعره الداخلية لمواجهة مواقف الحياة بصبر وشجاعة، وبذل الجهد لإنجاز أعماله مع الثقة في قدراته وإمكاناته الشخصية وتحمله مسؤولية تلك الأعمال، والتغلب على الضغوط المختلفة في حياته لتحقيق أهدافه ومن ثم شعوره بالتفاؤل والرضا الذاتي.

2- بُعد التفكير الإبداعي والناقد: ويعني قدرة الفرد على تقديم أفكار سريعة ونادرة واستنتاج أفكار جديدة من أفكار قديمة، وتمتعه بخيال واسع وخصب يساعده على الابتكار والإبداع، وأيضًا قدرته على نقد آراء الآخرين بشكل إيجابي وبناء واستنتاج آراء محايدة والاستناد إلى الحقائق العلمية بجانب مرونة التفكير لمواجهة مواقف الحياة.

3- بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين: ويعني قدرة الفرد على التعاون والتعامل مع الآخرين بشكل إيجابي واحترام آرائهم والاستماع لحديثهم وتقدير حقوقهم، بجانب التعبير عن مهاراته الاجتماعية ووجهات نظره في المواقف المختلفة وشعوره بالسعادة عندما يساعد الآخرين وخاصة الزملاء الذين يهتم بهم ويقضي معهم أوقاتا ممتعة.

4- بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات: ويعني قدرة الفرد على اتخاذ قرارات مناسبة في المواقف الصعبة وتحديد أهداف مستقبلية مع وضع أولويات وبدائل عند مواجهة أي مشكلة في حياته

والاستفادة من المهارات التي اكتسبها في حياته وتقييم الأمور مع المرونة في اتخاذ القرارات وتنفيذها في ضوء النتائج المتوقعة لتحقيق أهدافه والنجاح في حياته.

جدير بالذكر أن المهارات الحياتية تشتمل على مهارات التمكين الشخصي (المتمثلة في مهارة إدارة الذات بما فيها من ضبط النفس والاستمرار في المهمة وإدارة الضغط) الضرورية للتصدي للتحديات المعقدة، ومهارات إدارة الذات التي تدفع الفرد نحو تحقيق الذات وترتبط بتمكين الذات وتتضمن تحديد الأهداف الشخصية والتخطيط للحياة.(اليونيسيف،2017، 163)

وعلى الصعيد الآخر؛ يشير (spidal, 2007) إلى أن الخطة الإستراتيجية الشخصية هي إحدى الطرق التي يستطيع الفرد من خلالها التحكم في حياته ومهنته، من خلال تقييم حالته في مجالات حياته المختلفة وتحديد أهدافه الشخصية التي يريد أن يحققها، واتخاذ الخطوات اللازمة التي تساعده على تحقيق أهدافه.

وقد أوضحت (العمروسي، 2021) أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي هو أسلوب يميز حياة الإنسان يعتمد على افتراضات وتنبؤات تكون في ذهن ذلك الإنسان المخطط، لا سيما أن طلبة الجامعة في حاجة إلى تشخيص واقعهم الأكاديمي حتى يتمكنوا من تحديد أهدافهم المستقبلية فيرتبون أمورهم الدراسية في الحاضر ويخططون لتحقيق أهدافهم في المستقبل ويسعون لتحقيقها، وذلك بناء على سمات شخصيتهم التي تشكل سلوكياتهم وأفكارهم وانفعالاتهم.

وقد حدد (Meredith & Fred, 2017, 42) مراحل التخطيط الإستراتيجي الشخصي فيما يأتي:

أولًا: صياغة الإستراتيجيات وذلك بتحديد رؤية شخصية واضحة ومعرفة نقاط القوة والضعف، ثم وضع أهداف شخصية طويلة المدى (سنة واحدة)، وتحديد الإستراتيجيات البديلة الممكنة والاختيار منها.

ثانيًا: تنفيذ الإستراتيجيات: وذلك من خلال وضع الأهداف السنوية قيد التنفيذ، ثم وضع سياسات مكتوبة وتخصيص موارد تساعد على تحقيق الأهداف.

ثالثًا: تقييم الإستراتيجيات: وذلك من خلال رصد الإنجازات والتقدم نحو الأهداف المعلنة، ثم اتخاذ الإجراءات التصحيحية بناء على التغذية الراجعة.

وفي هذا الصدد أشار (أبو صالح، 2011) إلى أن خطوات التخطيط الإستراتيجي الشخصي تتضمن عمل تحليل إستراتيجي شخصي يتمثل فيما يأتي:

أولًا: تحديد نقاط القوة (وهذه الخطوة تتطلب من الفرد التعرف على الذات لمعرفة مكامن القوة والقدرات الكامنة بداخله).

ثانيًا: النظر بعمق إلى البيئة الخارجية لتحديد الفرص والتعرف على الأوضاع التي تتواءم مع قدراته والاستفادة منها لتحقيق أهدافه الإستراتيجية الشخصية.

ثالثًا: تحديد العقبات حتى يتمكن من تحديد مساره الإستراتيجي في ظل التحديات المختلفة.

تستنتج الباحثة أن التخطيط الاستراتيجي الشخصي يسهم في تحديد مسار الفرد في ظل التحديات والصعوبات، مما يزيد من إحساسه بالتدفق النفسي عند تحقيق أهدافه الاستراتيجية الشخصية.

وتعددت الدراسات السابقة التي تناولت التدفق النفسي وتوجهت إلى توظيف هذا المفهوم في مجالات مختلفة، فقد فحصت دراسة (Mihaly, 2009) مفهوم الإبداع لدى الفنانين والرياضيين المحترفين واكتشاف دوافعهم لتلك الأعمال التي تتطلب منهم تضحيات كبيرة جسديًا ونفسيًا، وأظهرت النتائج أن هؤلاء الأفراد وصفوا عدة مرات مصطلح Flow بمعنى التدفق الذي يثير الإحساس بالمتعة عند تطابق التحدي لقدراتهم أو أعلى قليلًا من المهارات التي يمتلكونها.

تناولت دراسة (Ishimura & Kodama, 2009) خصائص خبرات التدفق النفسي في الأنشطة اليومية والمهارات التنفيذية وإدارة الوقت لدى طلاب الجامعة اليابانيين، وأشارت النتائج إلى أن الأفراد الذين لديهم خبرة التدفق النفسي يتصفون بالقدرة على إدارة الوقت.

هدفت دراسة (Jackson, et al., 2010) إلى الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي ومفهوم الذات والمهارات النفسية والأداء لدى الرياضيين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التدفق النفسي ومفهوم الذات والمهارات النفسية والأداء.

هدفت دراسة (Fullagar, et al., 2013) إلى فحص توازن المهارة مقابل التحدي والتدفق وقلق الأداء لدى الطلاب الموسيقيين بالجامعة، وأظهرت النتائج أن مستوى المهارة عامل وسيط بين

التحدي والتدفق وقلق الأداء، كما أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين التدفق النفسي وقلق الأداء لدى طلاب الجامعة، فكلما ازداد التدفق النفسي لدى الطالب انخفض لديه قلق الأداء للمهام التي يقوم بها.

هدفت دراسة (غريب، 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي وتحمل الغموض والمخاطرة لدى الطالبات السعوديات بجامعة القصيم، والتحقق من وجود عامل ثنائي القطب بين المتغيرات الثلاثة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي وتحمل الغموض لدى أفراد العينة، وأسفرت عن وجود عامل ثنائي القطب يجمع متغيرات الدراسة (التدفق النفسي وتحمل الغموض والمخاطرة) سُمي بالتدفق النفسي والمخاطرة في مقابل الغموض.

هدفت دراسة (جواد،2015) إلى قياس التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة المستنصرية، وفحص العلاقة بين التدفق وتنظيم الذات والتفكير الشمولي، وتوصلت النتائج إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بتدفق نفسي مرتفع وخاصة الإناث، إذ لديهن تدفق نفسي عال.

هدفت دراسة (عبد المجيد؛ لاشين؛ عبد الباقي، 2016) إلى التعرف على مدى انتشار التدفق النفسي لدى الطالب المعلم، والتعرف على الفروق في مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم وفق متغيرات (النوع، التخصص، مستوى تعليم الوالدين)، وتوصلت إلى نتائج منها أن مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم مرتفع، وتوجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث.

تناولت دراسة (الموسوي؛ شطب، 2016) التدفق النفسي وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة القادسية، وأسفرت النتائج عن وجود تدفق نفسي وتفكير إيجابي لدى طلبة الجامعة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي تعزى لمتغير النوع.

هدفت دراسة (السيد؛ عثمان؛ فضل،2018) إلى تقديم نموذج بنائي يتناول مفهوم حالة التدفق والصلابة النفسية ودافعية الإنجاز والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة مدينة السادات، وأظهرت النتائج مؤشرات حسن المطابقة المستخدمة في مداها المثالي وذلك

يوضح وجود علاقات سببية بين (الصلابة النفسية، ودافعية الإنجاز) كمتغيرات مستقلة، و(حالة التدفق) كمتغير وسيط، و(التفكير الإبداعي) كمتغير تابع.

فحصت دراسة (الكرعاوي، 2018) العلاقة بين التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية بجامعة بابل، وتوصلت إلى نتائج منها أن طلبة الجامعة يمتلكون تدفقا نفسيا مرتفعا، كذلك توجد علاقة طردية موجبة بين التدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

هدفت دراسة (الأسود؛ الأسود، 2020) إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة بالجزائر، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، وعدم وجود فروق دالة في التدفق النفسي تعزى لمتغير النوع.

باستقراء الأدبيات والدراسات السابقة التي عُنيت بالمهارات الحياتية، نجد أنها أكدت على الاهتمام بالمهارات الحياتية وخاصة في الجامعات السعودية، فقد هدفت دراسة (بخيت، 2011) إلى الكشف عن المهارات الحياتية التي اكتسبتها الطالبات من خلال دراستهن بكلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. وأسفرت النتائج عن توفر مهارات (إدارة الأمور الذاتية وإدارة الوقت والتعايش مع الضغوط والوعي بالذات) لدى أفراد العينة.

تناولت دراسة (Mahmoudi & Moshayedi, 2012) المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة، وأوضحت النتائج أن المهارات الحياتية تدعم تطور الطلاب نفسيًا وروحيًا وجسديًا واجتماعيًا وأخلاقيًا، وتعزز إمكاناتهم الإبداعية وقدراتهم على التكيف لمواجهة تحديات الحياة اليومية والمستقبلية.

أجريت دراسة (الحلوة، 2014) للاستقصاء عن المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بالرياض، وأوضحت النتائج أن درجة اكتساب الطالبة للمهارات الحياتية خلال دراستها الجامعية بجامعة الأميرة نورة، جاءت في حدود درجة المقبول.

هدفت دراسة (السوطري، 2017) إلى معرفة تأثير استخدام أسلوبي الأمري والتبادلي على بعض المهارات الحياتية، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي لأساليب التدريس على تعلم المهارات الحياتية (التواصل، اتخاذ القرار، حل المشكلات) لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الجوف.

استهدفت دراسة (بالراشد، 2020) الاستقصاء عن دور النوادي التربوية في تنمية المهارات الحياتية، وأوضحت النتائج أن النوادي التربوية لها دور فعال في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأفراد، كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

هدفت دراسة (المصري؛ البلوي، 2020) إلى الكشف عن المهارات الحياتية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، وأسفرت نتائجها عن توافر المهارات الحياتية في المهارات (الشخصية، الاجتماعية، البيئية، الوقائية) لدى هؤلاء المعلمات، وأنه كلما زادت درجة توافر المهارات الحياتية لديهن زاد التحصيل الدراسي للطالبات.

هدفت دراسة (القرني، 2021) إلى التعرف إلى المهارات الحياتية لدى الطلبة بالتعليم العام، وتوصلت النتائج إلى أهم المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي يمكن تنميتها لدى الطلبة بالتعليم العام وهي مهارات (حل المشكلات والتواصل الفعال مع الآخرين والتفكير الإبداعي والناقد).

وتشير بعض الدراسات السابقة إلى أهمية التخطيط الإستراتيجي الشخصي في حياة كل إنسان وخاصة طلبة الجامعة، فقد هدفت دراسة (Spidal, 2007) إلى توضيح التخطيط الإستراتيجي الشخصي للموازنة بين العمل والحياة، والتخطيط للتحسين المستمر في جميع المجالات الرئيسة في حياته (العقلية، الجسدية، الروحية، الأسرية، الاجتماعية، المهنية/المالية)، وأوضحت النتائج أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي هو فرصة ليتولى الفرد مسؤولية حياته، وعليه أن يفكر في الأمر كخارطة طريق لمستقبله.

استهدفت دراسة (Osinski, et al., 2013) التعرف على الأشخاص الذين يستخدمون التخطيط الإستراتيجي الشخصي لتطوير إطار منهجي للتخطيط الإستراتيجي الشخصي بعد توسع مفهوم التخطيط الإستراتيجي من التنظيمي إلى الحياة الشخصية، وأظهرت النتائج أن 75% من المستجيبين

يستخدمون التخطيط الإستراتيجي الشخصي، ويمثلون ثروة لأنفسهم ولمجتمعهم، حيث إن معنى "الثروة" يذهب إلى أبعد من القضايا المتعلقة بالمال.

هدفت دراسة (أحمد؛ العسال، 2015) إلى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي الشخصي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة بالحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت إلى عدة نتائج منها أن مستوى التخطيط الإستراتيجي الشخصي للطالبات موضع الدراسة جاء بمستوى مرتفع، كما أوضحت أن أعلى نسبة في مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي كانت 62 % والمتمثلة في الإجابة على العبارة (أضع خطة أو جدولا زمنيا لتحقيق أعمالي بكل دقة وعناية) ويليها العبارتان (التخطيط لكل نشاط قبل القيام به يعمل على نجاح الخطة ـ يجب معرفة الموارد التي يمكن الاعتماد عليها في تنفيذ الخطط).

هدفت دراسة (Meredith & Fred, 2017) إلى الكشف عن كيفية تطبيق تحليلين شائعين للتخطيط الإستراتيجي المؤسسي SWOT (القوة، الضعف، الفرص، التهديدات)، QSPM (مصفوفة التخطيط الإستراتيجي الكمي) بشكل فعال في بيئة فردية، باستخدام نموذج "تخطيط إستراتيجي شخصي – للأفراد" لمواجهة حالات عدم اليقين الصعبة التي تختص بقرارات التخرج وما بعد التخرج لدى طلاب الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن كل الأفراد لديهم استراتيجية حتى لو كانت غير رسمية وغير منظمة، وأن التخطيط الإستراتيجي الشخصي يمثل منطقيًا ومنهجيًا وموضوعيًا نهجا جديدا لتحديد سلوك الشخص في الحاضر والمستقبل ويسهم في تعليم إدارة الحياة.

هدفت دراسة (عبيد؛ الزبون؛ مرعي، 2018) إلى التعرف على أهمية التخطيط الإستراتيجي في التقليل من الأزمات التي يواجهها الطلبة في الجامعة الأردنية وأهمها إدارة الوقت، وأظهرت النتائج أن التخطيط الإستراتيجي لإدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يسهم في التقليل من المشكلات المحتملة، ويوفر معلومات تفيد في اتخاذ القرارات وحل المشكلات والأزمات.

هدفت دراسة (العمروسي، 2021) إلى تحديد الإسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالقدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات الجامعة، والكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التخطيط الإستراتيجي

الشخصي، وفحص العلاقة بين التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمعدل التراكمي لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد، وتوصلت إلى نتائج عديدة منها أن أكثر أبعاد التخطيط الإستراتيجي الشخصي انتشارًا هو بعد تحديد الأهداف والأولويات يليه بعد إدارة التخطيط وأخيرًا بعد إدارة الوقت لدى طالبات الجامعة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن بعض الدراسات تناولت التدفق النفسي وخبراته وفحص علاقته ببعض المتغيرات، وبعضها اهتم بالكشف عن المهارات الحياتية لدى الأفراد، والبعض الآخر تناول التخطيط الإستراتيجي الشخصي وأهميته وعلاقته ببعض المتغيرات، بينما البحث الحالي يتميز بأنه يدرس النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي، ولم توجد أي دراسة عربية أو أجنبية تناولت هذه المتغيرات مجتمعة معًا في منظومة واحدة، مما يعطي ثقلا للبحث الحالي ويشير إلى تفرده وأهميته في المجال السيكولوجي، ويتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في استخدام عينة طلبة الجامعة.

مشكلة البحث:

أظهرت نتائج دراسة (Stefan & Falko, 2008) أن التدفق يعتمد على المهارات التي يمتلكها طلبة جامعة بوتسدام ببرلين، وعلى صعوبة/تحديات الموقف، وليس على التفاعل بين التحديات/ الصعوبات والمهارات.

وأشار(Goudas & Giannoudis, 2008) إلى أن المهارات الحياتية تساعد الفرد على التخطيط لحياته والتعايش مع متطلباتها بإيجابية والتعامل مع مشكلات العصر الحالي بكفاءة والتواصل مع الآخرين بشكل فعال.

في ضوء ما سبق؛ تبين أن مفهوم التدفق النفسي يرتبط بمهارات وقدرات الطالب الجامعي، فعندما يخطط لحياته الدراسية والشخصية ويستخدم كل المهارات الحياتية التي اكتسبها في حياته، فإنه يستطيع تأدية المهام والأنشطة المطلوبة منه بإتقان بسبب دافع داخلي يجعله يركز تمامًا في إنجاز تلك المهام ويندمج فيها متناسيًا احتياجاته وانفعالاته ومشاكله دون الإحساس بالوقت الذي

يستغرقه في إنجاز وإتمام تلك المهام لشعوره بالمتعة والإبداع، نظرًا لأن المهارات التي يمتلكها جعلته قادرًا على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لكل مجالات حياته والتغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجهه في أداء المهام وتحمل المسؤولية، ومن ثم يزداد التدفق النفسي لديه باستغراقه في تأدية المهام حتى يحقق أهدافه في الحياة.

هذا يدعو إلى الحاجة إلى وجود نموذج بنائي سببي ليقدم فهما أعمق وتفسيرا أنسب للعلاقات والتأثيرات المتداخلة واتجاهات السببية بين هذه المتغيرات الثلاثة، والذي يمكن الاستفادة منه في معرفة قدرات وإمكانات الطلبة الجامعيين في تحقيق مستوى أكاديمي مرتفع ومستقبل مشرق.

لذلك يفترض البحث الحالي أن المهارات الحياتية في هذه المنظومة من العلاقات الديناميكية المتداخلة قد تمثل محور الارتكاز أو نقطة البداية في تحديد ميكانيزمات التفاعل اللاحقة بين التخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي، حيث تمثل المهارات الحياتية عاملًا حاسمًا في هذه المنظومة، أي أنها تقوم بدور الوسيط من خلال مساعدة الطالبة الجامعية على نجاح خطتها الإستراتيجية الشخصية، حتى تظهر المحصلة النهائية لهذه التفاعلات البينية في مستوى التدفق النفسي لديها.

لذا سعت الباحثة إلى اختبار العلاقات بين متغيرات البحث (التدفق النفسي، المهارات الحياتية، التخطيط الإستراتيجي الشخصي) من خلال اقتراح نموذج بنائي للعلاقات السببية بين هذه المتغيرات واختبارها إمبريقيًا. ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طالبات الجامعة؟
2- ما مستوى المهارات الحياتية لدى عينة من طالبات الجامعة ؟
3- ما مستوى التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى عينة من طالبات الجامعة ؟
4- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي سببي يوضح مسار التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي؟

أهداف البحث:

1- التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طالبات الجامعة.

2- التعرف على مستوى المهارات الحياتية لدى عينة من طالبات الجامعة.

3- التعرف على مستوى التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى عينة من طالبات الجامعة.

4- وضع نموذج بنائي يوضح التأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتحقق منه إمبريقيًا.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية المفاهيم التي يتناولها وهي التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، وتعد تلك المفاهيم من متطلبات العصر الحالي عصر التكنولوجيا والمعلوماتية، والتي تجعل الإنسان يشعر بالرضا الذاتي والسعادة وصولًا لأعلى مستويات الصحة النفسية الإيجابية.
- كذلك أهمية العينة الحالية وهي طالبات الجامعة اللاتي يمثلن شريحة مهمة من شرائح المجتمع التي تتصف بالحيوية والنشاط ويقع على عاتقها بناء أجيال المستقبل وتنشئة مواطنين صالحين لبناء مجتمع متقدم ومبدع.
- أيضًا لا توجد أي دراسة عربية أو أجنبية في حدود علم الباحثة تناولت متغيرات البحث الحالي في نموذج واحد يبحث التأثيرات المتبادلة المباشرة وغير المباشرة ويفسر بنية العلاقات بين هذه المتغيرات.

الأهمية التطبيقية:

- تتضح في تصميم مقياسي التدفق النفسي والمهارات الحياتية لدى طالبات الجامعة، مما يثري مجال القياس النفسي. أيضًا الكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المفاهيم الثلاثة التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، لتقديم نموذج بنائي يفسر بشكل أعمق وأنسب طبيعة العلاقات السببية المتبادلة بين المتغيرات الثلاثة.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في معرفة قدرات طالبات الجامعة على التخطيط الإستراتيجي لحياتهن الشخصية، والكشف عن مهاراتهن الحياتية في حل المشكلات وتنفيذ

مهام دراستهن ومدى إحساسهن بالمتعة، من أجل التدخل الأمثل لتصميم برامج إرشادية تسهم في تحسين وتطوير تلك القدرات والمهارات لديهن بما يتلاءم مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

مصطلحات البحث:

التدفق النفسي Psychological flow:

عرفه (mihaly,1990) بأنه حالة من التركيز العميق ينهمك فيها الشخص في نشاط أو عمل معين كأنه أهم شيء بالنسبة له، ويبذل قصارى جهده في تأدية هذا العمل مهما كانت تكلفته مع فقدان شعوره بالوقت وانعدام وعيه بذاته وإحساسه بالمتعة، حتى يصل إلى حالة مثلى يحقق فيها الفرد توازناً تاماً بين مستوى قدراته ومستوى التحديات المرتبطة بالعمل أو المهمة التي يقوم بها ليحقق أهدافاً محددة، توفر له تغذية راجعة فورية تزيد دافعيته للإنجاز وتدعم ثقته بنفسه وتمده بالطاقة النفسية والحيوية والسعادة.

وعرفته الباحثة بأنه حالة نفسية داخلية تدل على أن الفرد مشغول ومنهمك في عمل يؤديه بالتوازن بين التحديات ومهاراته الشخصية، فكل فرد يتعلم ويؤدي مهام أعماله التي تعلمها بإتقان، ويركز فيها بعيدًا عن مشاكله ويتجاهل ظروفه الشخصية دون وعي بالزمان والمكان، مع شعوره بالمتعة أثناء تأديته تلك المهام ويتحكم في انفعالاته ويفكر بدقة ويضع أهدافا واضحة، ويخطط لإنجاز تلك المهام ويواجه التحديات والصعاب معتمدًا على قدراته ومهاراته التي يمتلكها، مما يبعث فيه طاقة إيجابية ويشعره بالسعادة.

ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة) المستخدم في البحث الحالي.

المهارات الحياتية Life Skills:

عرف (بغدادي، 2020، 664) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي تمكن الطلاب من تحمل المسؤولية وإدارة حياتهم، من خلال القيام باختيارات حياتية صحية واكتساب القدرة على مقاومة الضغوط السلبية، لكي يتعاملوا بثقة وكفاءة مع أنفسهم ومع مجتمعهم.

وعرفتها الباحثة بأنها قدرات وسلوكيات تساعد الفرد على التكيف مع الآخرين وإدارة الذات ومواجهة الضغوط والتفكير الإبداعي والناقد والتفاعل الإيجابي والتواصل الاجتماعي مع الآخرين في المجتمع، بما يدعم الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية واتخاذ قرارات واعية بمنهجية سليمة بشأن مواجهة مواقف ومشكلات الحياة التي يواجهها في مجتمعه في ظل عالم سريع التغير، والنجاح في الحياة.

وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس المهارات الحياتية (إعداد الباحثة) المستخدم في البحث الحالي.

التخطيط الإستراتيجي الشخصي personal strategic planning:

عرف (أبو صالح، 2011) **التخطيط الإستراتيجي الشخصي** من خلال تعريف التخطيط الإستراتيجي بأنه العملية التي يتم من خلالها وضع الإستراتيجية الشخصية وتتضمن التحليل الاستراتيجي والاختيار الإستراتيجي وتحديد البدائل، ويُعني بإيجاد الترابط والتناسق بين الأهداف الإستراتيجية والمرحلية والأهداف قصيرة الأجل، بما يضمن أن كافة الجهود المتناثرة تصب تجاه تحقيق الأهداف المحددة بأفضل السبل.

وقد تبنى البحث الحالي تعريف (العمروسي، 2021) للتخطيط الإستراتيجي الشخصي بأنه قدرة الشخص على التخطيط للوصول إلى أهداف شخصية مستقبلية مع الاحتفاظ بالأنشطة المهمة في حياته، وذلك بوضع خطة شخصية وتدوينها والرجوع إليها باستمرار وتقييمها وتعديلها وفقًا لتغيرات حياته، مع مراعاة الوقت المناسب لتحقيق أهدافه الشخصية في ضوء الأولويات والإمكانات المتاحة لديه من أجل نجاح عملية التخطيط. والذي انبثق منه ثلاثة أبعاد رئيسة هي (بُعد إدارة الوقت)، (بُعد تحديد الأهداف والأولويات)، (بُعد إدارة التخطيط)، ويمكن عرضها كما يأتي:

- بُعد إدارة الوقت: ويقصد به قدرة الشخص على وضع جدول زمني لتنظيم الأعمال المراد القيام بها ويلتزم بالزمن المحدد لتنفيذ كل عمل، بجانب تخصيص أوقات للترويح عن النفس ومتابعة هذا الجدول لتحقيق الأعمال والأنشطة المطلوبة بدقة وعناية.

- بُعد تحديد الأهداف والأولويات: ويقصد به قدرة الشخص على وضع أهداف شخصية مستقبلية وتحديد خطط بديلة قصيرة المدى منبثقة عن خطط طويلة المدى سعيًا لتحقيق تلك الأهداف، ثم ترتيب الأعمال المطلوب إنجازها حسب أولوياتها على شكل أجزاء في عدة مراحل وفق إمكاناته المتاحة والموارد التي تساعده على تنفيذ خطته الشخصية، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق أهدافه في الحياة.
- بُعد إدارة التخطيط: ويقصد به قدرة الشخص على التخطيط بنفسه لكل عمل/نشاط يقوم به مهما كانت الظروف، والاهتمام بتدوين الخطة وتقييمها والتعديل فيها باستمرار مع الاستفادة من الخطط الناجحة في تحقيق أهدافه المستقبلية في الحياة.

ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي المستخدم في البحث الحالي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في دراسة النموذج البنائي للعلاقات المتبادلة بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي والتدفق النفسي.
- الحدود البشرية: يقتصر تطبيق أدوات البحث الحالي على طالبات جامعة الملك خالد بالسعودية.
- الحدود المكانية: يقتصر تطبيق البحث الحالي على كلية التربية بجامعة الملك خالد بالسعودية.
- الحدود الزمانية: تطبيق أدوات البحث الحالي خلال العام الجامعي 2021م / 1442هـ.

فروض البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس التدفق النفسي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس المهارات الحياتية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي.

4- تدعم البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتدفق النفسي وكل من التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمهارات الحياتية.

منهجية البحث:

منهج البحث: في ضوء مشكلة البحث ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي (نمذجة المعادلة البنائية) الذي يتلاءم مع طبيعة البحث الحالي.

مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من طالبات كلية التربية بأبها بجامعة الملك خالد - السعودية، في العام الجامعي 2021م / 1442هـ.

عينة البحث:

شملت عينة البحث عينتين هما: عينة الكفاءة السيكومترية للأدوات وعينة البحث الأساسية، وقد بلغ عدد عينة الكفاءة السيكومترية (67) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة الملك خالد، تراوحت أعمارهن ما بين (20 – 25) سنة، وبلغ متوسط أعمارهن الزمنية (20,84) سنة بانحراف معياري (1,01). وتكونت عينة البحث الأساسية من (118) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بقسم علم النفس بكلية التربية بأبها بجامعة الملك خالد بالسعودية، وتراوحت أعمارهن ما بين (20 ـ 25) وبلغ متوسط أعمارهن الزمنية (20.81) سنة بانحراف معياري (0.97).

أدوات البحث:

مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة):

وصف المقياس: بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسة (1990,1996,2009 Mihaly,)، (Ishimura & Kodama, 2010)، (Fullagar, et al , 2013)، (غريب، 2015)، تمكنت الباحثة من تصميم هذا المقياس وفقًا للتعريف الإجرائي للتدفق النفسي من خلال مراجعة تلك الدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم والمقاييس المستخدمة لقياسه، وحددت الأبعاد

الرئيسية التي اشتمل عليها المقياس المستخدم في البحث الحالي، ثم قامت بصياغة مفردات المقياس التي تندرج تحت كل بُعد، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (27) عبارة تندرج تحت خمسة أبعاد رئيسة هي:

(بُعد التركيز ويشمل 6 عبارات)، (بُعد المتعة ويشمل 5 عبارات)، (بُعد فقدان الوعي ويشمل 5 عبارات)، (بُعد التحكم والسيطرة ويشمل 5 عبارات)، (بُعد الأهداف الواضحة ويشمل 6 عبارات). علمًا بأن جميع العبارات موجبة.

تصحيح المقياس: تم تحديد الأوزان المتدرجة الخاصة بالإجابة عن عبارات المقياس على النحو الآتي:

استخدمت الباحثة طريقة "ليكرت" لوضع عبارات المقياس في قائمة تحتوي على ميزان تقدير خماسي متدرج للإجابة على كل عبارة، شملت: دائمًا (5 درجات)، غالبًا (4 درجات)، أحيانًا (3 درجات)، نادرًا (2 درجتان)، لا أبدًا (1 درجة). بحيث تكون الدرجة العليا على المقياس (135) وتدل على شعور مرتفع بالتدفق النفسي لدى طالبات العينة الحالية، وتكون الدرجة الصغرى (27) وتدل على شعور منخفض بالتدفق النفسي لديهن.

الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي:

صدق المقياس:

أولًا: صدق المحكمين [لكل من مقياس التدفق النفسي والمهارات الحياتية]: تم عرض كل مقياس في صورته الأولية على عدد (9) من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسي، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم من حيث مدى ملاءمة الفقرات وصدقها ومناسبتها لكل بعد، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها، وملاءمة المقياس للبيئة السعودية، من أجل صلاحية المقياس للتطبيق. وفي ضوء توجيهاتهم تم إجراء التعديلات الطفيفة حتى خرج مقياس التدفق النفسي بصورته النهائية مشتملا على (27) عبارة.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي: في هذه الطريقة تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وحساب قيمة معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة

الكلية للمقياس وحساب قيمة معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض، لذلك تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والجدولان (1)، (2) يوضحان ذلك:

جدول (1) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه لمقياس التدفق النفسي (ن=67)

بُعد التركيز		بُعد المتعة		بُعد فقدان الوعي		بُعد التحكم والسيطرة		بُعد الأهداف الواضحة	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)
1	**0.488	12	**0.576	7	**0.605	17	**0.650	22	**0.390
2	**0.669	13	**0.698	8	**0.621	18	**0.707	23	**0.671
3	**0.667	14	**0.540	9	**0.481	19	**0.517	24	**0.672
4	**0.643	15	**0.625	10	**0.766	20	**0.735	25	**0.672
5	**0.556	16	**0.674	11	**0.477	21	**0.635	26	**0.704
6	**0.669	**: دالة عند 0.01						27	**0.642

يتضح من بيانات الجدول(1) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة عند (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.390، 0.766)، مما يدل على تمتع مقياس التدفق النفسي بالصدق.

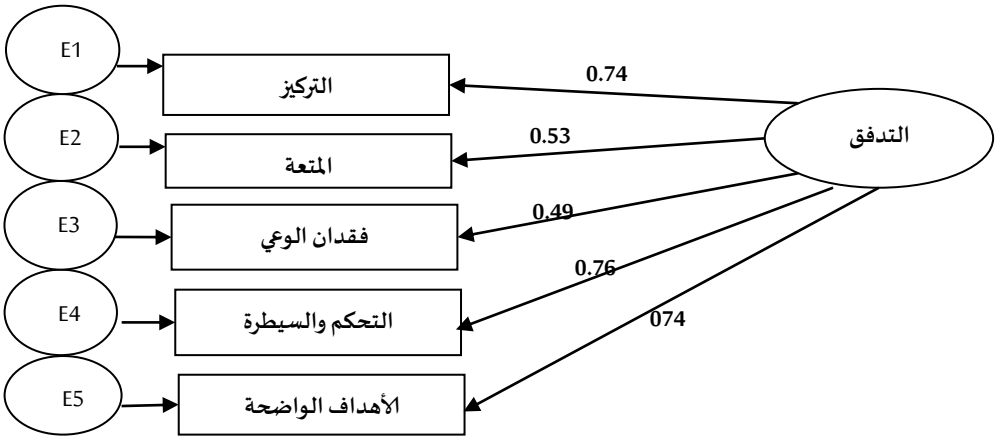
جدول (2) معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي (ن=67)

الأبعاد	بُعد التركيز	بُعد المتعة	بُعد فقدان الوعي	بُعد التحكم والسيطرة	بُعد الأهداف الواضحة	الدرجة الكلية
بُعد التركيز	-					
بُعد المتعة	**0.369	-				
بُعد فقدان الوعي	**0.353	**0.536	-			
بُعد التحكم والسيطرة	**0.572	**0.311	**0.363	-		
بُعد الأهداف الواضحة	**0.546	**0.401	**0.259	**0.603	-	
الدرجة الكلية	**0.781	**0.669	**0.674	**0.773	**0.786	-

*: دالة عند 0.01

يتضح من بيانات الجدول (2) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة عند (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.259، 0.786)، وهذا يؤكد صدق مقياس التدفق النفسي.

ثالثًا: الصدق العاملي التوكيدي: تم اختبار النموذج العاملي التوكيدي الذي يتكون من خمسة متغيرات مستقلة مع متغير ضمني كامن واحد (التدفق النفسي)، حيث اختبر النموذج بمتغير كامن واحد ويوضح الشكل (1) النموذج كما يأتي:



شكل (1) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس التدفق النفسي

جدول (3) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج الخماسي التدفق النفسي

المؤشر	N	Chi^2	df	P	GFI	AGFI	CFI	RMSFA
القيمة	67	15.412	5	>0.05	0.923	0.800	0.890	0.020

يتضح من المؤشرات الواردة في الجدول(3) أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا، حيث إن نسبة قيمة كا^2 إلى درجة الحرية هي (1.882) وتقل عن (2)، مما يدل على أن النموذج المقترح مطابق للبيانات، كذلك قيمة RMSFA تقل عن (0.09)، وقيمة GFI تزيد عن (0.9) وأيضا باقي المؤشرات بالجدول تزيد عن (0.8)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، أي أن تصميم المقياس بخمسة مكونات تقيس مفهومًا ضمنيًا واحدًا هو التدفق النفسي.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس التدفق النفسي، تم حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، باستخدام معادلة سبيرمان– براون، وجتمان. والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجتمان لمقياس التدفق النفسي(ن=67)

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا	قيمة معامل الارتباط بين الجز أين	التجزئة النصفية	جتمان
بُعد التركيز	6	0.667	0.539	0.700	0.693
بُعد المتعة	5	0.525	0.376	0.554	0.538
بُعد فقدان الوعي	5	0.607	0.455	0.633	0.612
بُعد التحكم والسيطرة	5	0.643	0.499	0.673	0.648
بُعد الأهداف الواضحة	6	0.691	0.434	0.606	0.605
الدرجة الكلية	27	0.854	0.638	0.779	0.778

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات ألفا وثبات التجزئة النصفية وجتمان جاءت مرتفعة وهي قيم مقبولة، مما يدل على تمتع مقياس التدفق النفسي بدرجة عالية من الثبات.

مقياس المهارات الحياتية (إعداد الباحثة):

وصف المقياس: بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة مثل دراسة (بخيت، 2011)، (الحلوة، 2014)، (السوطري،2017)، (سبحى، 2020)، (القرني، 2021)، تمكنت الباحثة من تصميم هذا المقياس وفقًا للتعريف الإجرائي للمهارات الحياتية من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم والمقاييس المستخدمة لقياسه، وحددت الأبعاد الرئيسية التي اشتمل عليها المقياس المستخدم في البحث الحالي، ثم قامت بصياغة مفردات المقياس التي تندرج تحت كل بعد، وبعد صدق المحكمين الذي أُشير إليه سابقًا لمقياس المهارات الحياتية تكون المقياس في صورته النهائية من(54) عبارة تندرج تحت أربعة أبعاد رئيسة هي:

(بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط ويشمل 14 عبارة)، (بُعد التفكير الإبداعي والناقد ويشمل 11 عبارة)، (بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين ويشمل 14 عبارة)، (بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات ويشمل 15 عبارة). علمًا بأن جميع العبارات موجبة.

تصحيح المقياس: تم تحديد الأوزان المتدرجة الخاصة بالإجابة عن عبارات المقياس باستخدام طريقة "ليكرت" لوضع عبارات المقياس في قائمة تحتوي على ميزان تقدير خماسي متدرج للإجابة على كل عبارة، شملت: دائمًا (5 درجات)، غالبًا (4 درجات)، أحيانًا (3 درجات)، نادرًا (2 درجتان)، لا أبدًا (1 درجة). بحيث تكون الدرجة العليا على المقياس (270) وتشير إلى قدرات مرتفعة في المهارات الحياتية لدى طالبات العينة الحالية، وتكون الدرجة الصغرى (54) وتشير إلى قدرات منخفضة من المهارات الحياتية لديهن.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الحياتية:

صدق المقياس: صدق الاتساق الداخلي: في هذه الطريقة تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وحساب قيمة معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس وحساب قيمة معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض، لذلك تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي والجدولان (5)، (6) يوضحان ذلك:

جدول (5) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه لمقياس المهارات الحياتية (ن=67)

إدارة الذات ومواجهة الضغوط		التفكير الإبداعي والناقد		التفاعل والتواصل مع الآخرين		اتخاذ القرارات وحل المشكلات	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط (ر)
1	**0.426	15	**0.541	26	**0.686	40	**0.551
2	**0.543	16	**0.538	27	**0.264	41	**0.598
3	**0.578	17	**0.675	28	**0.658	42	**0.485
4	**0.377	18	**0.449	29	**0.702	43	**0.579
5	**0.499	19	**0.606	30	**0.589	44	**0.595
6	**0.306	20	**0.529	31	**0.452	45	**0.552
7	**0.604	21	**0.386	32	**0.524	46	**0.548

8	**0.393	22	**0.471	33	**0.533	47	**0.568
9	**0.429	23	**0.679	34	**0.533	48	**0.475
10	**0.620	24	**0.614	35	**0.488	49	**0.402
11	**0.389	25	**0.583	36	*0.602	50	**0.563
12	**0.392			37	**0.481	51	**0.522
13	**0.619			38	**0.553	52	***0.403
14	***0.326			39	**0.682	53	**0.607
**:دالة عند 0.01						54	**0.553

يتضح من بيانات الجدول(5) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة عند (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.264، و0.702)، مما يدل على تمتع مقياس المهارات الحياتية بالصدق.

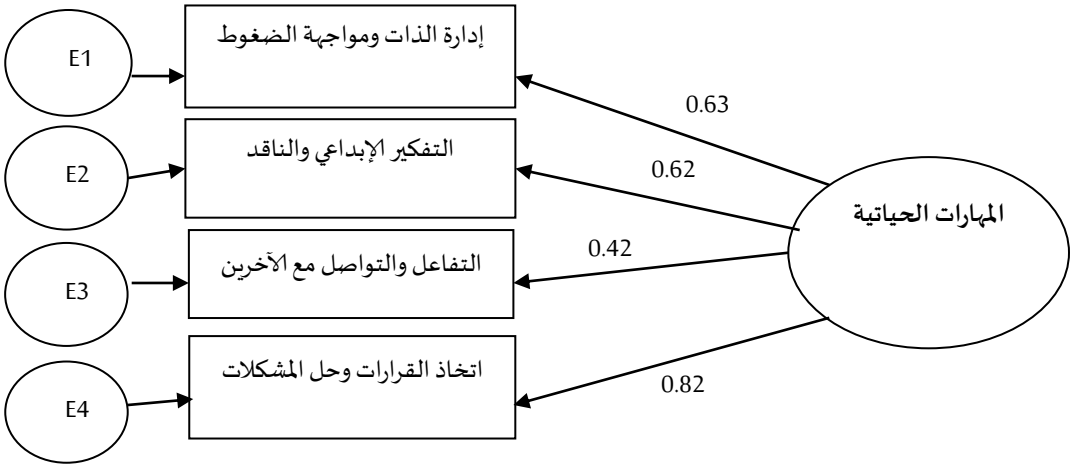
جدول (6) معامل الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية (ن=67)

الأبعاد	بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط	بُعد التفكير الإبداعي والناقد	بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين	بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات	الدرجة الكلية
بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط	-				
بُعد التفكير الإبداعي والناقد	**0.307	-			
بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين	**0383	**0.317	-		
بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات	**0.528	**0.533	**0.276	-	
الدرجة الكلية	**0.724	**0.734	**0.670	**0.815	-

يتضح من بيانات الجدول (6) أن جميع قيم معامل الارتباط دالة عند (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.276، و0.815)، وهذا يؤكد صدق مقياس المهارات الحياتية.

الصدق العاملي التوكيدي: تم اختبار النموذج العاملي التوكيدي الذي يتكون من أربعة متغيرات مستقلة مع متغير ضمني كامن واحد (المهارات الحياتية)، حيث اختبر النموذج بمتغير كامن واحد ويوضح الشكل (2) النموذج كما يأتي:

مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
الآداب للدراسات النفسية والتربوية
ISSN: 2707-5788 (EISSN): 2708-5775



شكل (2) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس المهارات الحياتية

جدول (7) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج الرباعي المهارات الحياتية

المؤشر	N	Chi^2	df	P	GFI	AGFI	CFI	RMSFA
القيمة	67	5.533	2	>0.05	0.964	0.821	0.932	0.016

يتضح من المؤشرات الواردة في الجدول(7) أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا، حيث إن نسبة قيمة كا^2 إلى درجة الحرية هي (1.2665) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على أن النموذج المقترح مطابق للبيانات، كذلك قيمة RMSFA تقل عن (0.09)، وقيمة GFI تزيد عن (0.9) وأيضا باقي المؤشرات بالجدول تزيد عن (0.8)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة أي أن تصميم المقياس بخمسة مكونات تقيس مفهوما ضمنيًا واحدًا هو المهارات الحياتية.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس المهارات الحياتية، تم حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، باستخدام معادلة سبيرمان- براون، جتمان، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجتمان لمقياس المهارات الحياتية(ن=67)

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا	قيمة معامل الارتباط بين الجزأين	ثبات التجزئة النصفية	جتمان
بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط	14	0.721	0.330	0.497	0.496
بُعد التفكير الإبداعي والناقد	11	0.776	0.534	0.697	0.692
بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين	14	0.762	0.564	0.721	0.719
بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات	15	0.814	0.600	0.750	0.741
الدرجة الكلية	54	0.886	0.690	0.817	0.815

يتضح من الجدول (8) أن قيم معاملات ألفا وثبات التجزئة النصفية وجتمان مرتفعة وهي قيم مقبولة، مما يدل على تمتع مقياس المهارات الحياتية بدرجة عالية من الثبات.

مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي:

أعدت هذا المقياس (العمروسي، 2021) وتكوّن في صورته النهائية من (20) عبارة تندرج تحت ثلاثة أبعاد رئيسة هي:

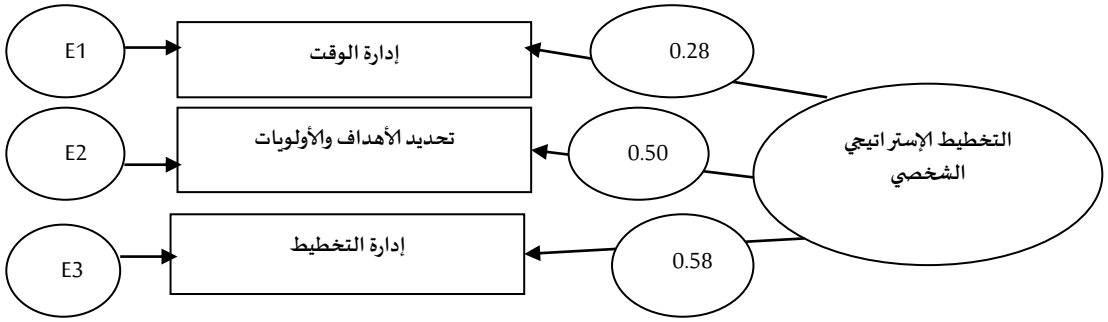
(بُعد إدارة الوقت ويشمل 5 عبارات)، (بُعد تحديد الأهداف والأولويات ويشمل 8 عبارات)، (بُعد إدارة التخطيط ويشمل 7 عبارات)، وتم تصحيح عبارات المقياس وفقًا لطريقة "ليكرت" لوضع عبارات المقياس في قائمة تحتوي على ميزان تقدير ثلاثي متدرج للإجابة على كل عبارة، شملت: أوافق (3 درجات) – أحيانًا (2 درجتان) – لا أوافق (1 درجة). بحيث تكون الدرجة العليا على المقياس (60) وتشير إلى ارتفاع درجة القدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات جامعة الملك خالد، وتكون الدرجة الصغرى (20) وتشير إلى انخفاض درجة القدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لديهن.

الخصائص السيكومترية للمقياس: قامت مُعِدّة المقياس بالتحقق من صدق المقياس بعدة طرق وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (0.485 ـ 0.793)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد بعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية ما بين (0.501 ـ 0.840)، وجميعها تؤكد تمتع مقياس التخطيط الاستراتيجي الشخصي بدرجة عالية من الصدق.

وبالنسبة للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس وبلغت قيمته (0.718)، أيضًا حساب التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.761)، وهي معاملات مرتفعة، تدل على تمتع مقياس التخطيط الاستراتيجي الشخصي بدرجة عالية من الثبات.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

الصدق العاملي التوكيدي: تم اختبار النموذج العاملي التوكيدي الذي يتكون من ثلاثة متغيرات مستقلة مع متغير ضمني كامن واحد (التخطيط الإستراتيجي الشخصي)، حيث اختبر النموذج بمتغير كامن واحد ويوضح الشكل (3) النموذج كما يأتي:



شكل (3) الصدق العاملي التوكيدي لمقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي

جدول (9) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات العينة الاستطلاعية والنموذج الثلاثي للتخطيط الإستراتيجي الشخصي

المؤشر	N	Chi^2	df	p	GFI	AGFI	CFI	RMSFA
القيمة	67	6.67	6.00	>0.05	1.00	0.893	1.00	0.022

يتضح من المؤشرات الواردة في الجدول (9) أن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا وكانت نسبة قيمة كا^2 إلى درجة الحرية هي (1.111) وتقل عن (2)، مما يدل على أن النموذج المقترح مطابق للبيانات، كذلك قيمة RMSFA تقل عن (0.09)، وأيضا باقي المؤشرات بالجدول تقل عن (0.9)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، أي أن تصميم المقياس بثلاثة مكونات تقيس مفهوما ضمنيًا واحدًا هو التخطيط الإستراتيجي الشخصي.

ثبات المقياس: للتحقق من ثبات مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي، تم حساب معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون، وجتمان. والجدول (10) يوضح ذلك:

جدول (10) معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وجتمان لمقياس التخطيط الإستر اتيجي الشخصي (ن=67)

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا	قيمة معامل الارتباط بين الجز أين	التجزئة النصفية	جتمان
بُعد إدارة الوقت	5	0.703	0.601	0.751	0.726
بُعد تحديد الأهداف والأولويات	8	0.746	0.572	0.727	742
بُعد إدارة التخطيط	7	0.714	0.604	0.753	0.764
الدرجة الكلية	20	0.718	0.615	0.761	0.761

يتضح من الجدول (10) أن قيم معاملات ألفا وثبات التجزئة النصفية وجتمان مرتفعة وهي قيم مقبولة، مما يدل على تمتع مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

اختبار "ت" للمجموعات المستقلة، معامل الارتباط لبيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي، التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق، وللتحقق من الثبات تم استخدام معامل ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان-براون، وجتمان، وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار فريدمان (كا2)، واختبار تحليل المسار.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

قامت الباحثة بالتحقق من اعتدالية توزيع أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقاييس البحث الحالي، وتم استخدام اختبار كلمنجروف ـ سميرنوف، وتبين من نتائج ذلك الاختبار اعتدالية البيانات للمقاييس: التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، حيث كان مستوى الدلالة أقل من (0.05)، مما يدل على اعتدالية البيانات. لذلك تم استخدام الاختبارات الإحصائية اللابارمترية للتحقق من صحة فرضيّات البحث.

نتائج التحقق من الفرض الأول:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس التدفق النفسي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة على المقياس باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار فريدمان (كا2) والجدول (11) يوضح ذلك:

جدول (11) المتوسط الحسابي والوزني والانحراف المعياري وقيمة ت لدلالة الفروق بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات طالبات العينة الحالية على مقياس التدفق النفسي. (ن=118)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	المستوى	قيمة ت	الترتيب	قيمة كا^2 ودلالتها
بُعد التركيز	6	23.94	0.50	3.99	مرتفع	**21.39	3	**131.25
بُعد المتعة	5	21.25	0.45	4.25	مرتفع جدًا	**29.86	1	
بُعد فقدان الوعي	5	17.07	0.69	3.41	مرتفع	**6.49	5	
بُعد التحكم والسيطرة	5	20.24	0.54	4.05	مرتفع	**21.24	2	
بُعد الأهداف الواضحة	6	23.86	0.59	3.98	مرتفع	**18.07	4	

**: دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة البحث الحالي، وذلك بدلالة اختبار "ت" عند مستوى دلالة (0.01)، لصالح أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الوزني للأبعاد (بُعد التركيز، بُعد المتعة، بُعد فقدان الوعي، بُعد التحكم والسيطرة، بُعد الأهداف الواضحة) لاستجابات أفراد عينة البحث من الطالبات (3.99، 4.25، 3.41، 4.05، 3.98) على الترتيب، وهو متوسط يقع ضمن الفئة المرتفعة، كما توجد فروق دالة إحصائيًا في الأهمية النسبية لأبعاد التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.01)، حيث إن أكثر الأبعاد تحققا هو بُعد المتعة يليه بُعد التحكم والسيطرة، ثم بُعد التركيز ثم بُعد الأهداف الواضحة وأخيرًا بُعد فقدان الوعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طالبات الفرقة الثالثة بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك خالد لديهن إحساس مرتفع بالتدفق النفسي يتجلى في استمتاعهن بأداء المهام الدراسية التي يقمن بها، حيث تتوازن التحديات الأكاديمية التي تواجههن مع المهارات التي يمتلكنها، فيزداد تركيزهن الذي يقود إلى السيطرة والتحكم الذاتي لديهن وصولًا إلى المتعة والنجاح والتفوق في إنجاز المهام المطلوبة منهن، ومن ثم يشعرن بالسعادة والصحة النفسية الإيجابية.

وذلك يتوافق مع نظرية "ميهالي" (Mihaly, 1990) في وجود علاقة وثيقة بين التدفق النفسي، والتعليم الجامعي. وفي ذات السياق؛ يشير (الولاني، 2015، 142) إلى أن التدفق حالة نفسية تجعل الطلبة يشعرون بالتوحد مع ممارسة المحاضرات العملية، والتركيز فيما يقومون به من أداء، والاندفاع بحيوية نحو إحساس عام بالنجاح.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من (عبد المجيد؛ لاشين؛ عبد الباقي، 2016) من أن مستوى التدفق النفسي لدى الطالب المعلم مرتفع وخاصة الإناث. و(الكرعاوي، 2018) و(الأسود؛ الأسود، 2020) من أن طلبة الجامعة يمتلكون تدفقا نفسيا مرتفعا، وأنهم عندما يدرسون، يؤدون عملهم بشكل أفضل يساعدهم على مواجهة الصعوبات والتحديات التي قد تجابههم في حياتهم الدراسية، ومن ثم شعورهم بالسعادة والإقبال على الحياة بجدية وفعالية.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس المهارات الحياتية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة على المقياس باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار فريدمان (كا^2) والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12) المتوسط الحسابي والوزني والانحراف المعياري وقيمة ت لدلالة الفروق بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات طالبات العينة الحالية على مقياس المهارات الحياتية. (ن=118)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى	قيمة ت	الترتيب	قيمة كا^2 ودلالتها
بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط	14	57.64	0.52	4.11	مرتفع	32.87**	3	72.38**
بُعد التفكير الإبداعي والناقد	11	40.99	0.641	3.73	مرتفع	13.55**	4	
بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين	14	58.19	6.04	4.16	مرتفع	29.13**	1	
بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات	15	62.24	7.58	4.15	مرتفع	24.72**	2	

**: دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة البحث الحالي، وذلك بدلالة اختبار "ت" عند مستوى دلالة (0.01) لصالح أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الوزني للأبعاد: (بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط، بُعد التفكير الإبداعي والناقد، بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين، بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات) لاستجابات أفراد عينة البحث من الطالبات (4.11، 3.73، 4.16، 4.15) على الترتيب، وهو متوسط يقع ضمن الفئة المرتفعة.

كما توجد فروق دالة إحصائيًا في الأهمية النسبية لأبعاد المهارات الحياتية لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.01)، حيث إن أكثر الأبعاد تحققًا هو بُعد التفاعل والتواصل مع الآخرين يليه بُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ثم بُعد إدارة الذات ومواجهة الضغوط وأخيرًا بُعد التفكير الإبداعي والناقد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات عينة البحث الحالي يمتلكن مهارات حياتية بمستوى مرتفع تساعدهن في ترجمة المعرفة إلى أفعال، وتتمثل في قدرتهن على التواصل مع الآخرين بشكل إيجابي وممتع، ويتخذن قرارات صائبة ويحددن أولويات وبدائل لمواجهة أي مشكلة من أجل تنفيذ التخطيط الشخصي لمهام حياتهن ومواجهة التحديات لتحقيق أهدافهن المستقبلية لمواكبة الثورة المعرفية والتكنولوجية في العصر الحالي، ويتصفن بالصبر والمثابرة وتحمل المسؤولية الأكاديمية ومواجهة الضغوط بشكل إيجابي، ويتمتعن بخيال واسع يساعدهن على الإبداع، ولديهن القدرة على النقد البناء بما يسهم في تفوقهن دراسيًا.

وفي هذا الصدد؛ أوضحت (آل رشود، 2018، 191) أن المهارات الحياتية تعني قدرة الطالبة على التعامل بإيجابية مع مشكلاتها الحياتية والاتصال المثمر الفعال مع الآخرين، ومدى إدراكها لذاتها وسعيها لاكتساب المهارات الأكاديمية وقدرتها على التعامل مع الضغوط المستمرة.

وهذه النتيجة تتفق مع تصنيف وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (2011) للمهارات الحياتية إلى مهارات مرتبطة بالخصائص الشخصية، وأهمها الاتصال والتعاون مع الآخرين، وتضيف الباحثة اهتمام الجامعة بالأندية التربوية والرياضية للفتيات حاليًا. كما تتفق جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة كل من (المصري؛ البلوي، 2020) من أنه كلما زادت درجة توافر المهارات الحياتية للطالبات زاد التحصيل الدراسي لديهن. و(القرني، 2021) في أن أهم المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 هي مهارات (حل المشكلات والتواصل الفعال مع الآخرين والتفكير الإبداعي والناقد).

نتائج التحقق من الفرض الثالث:

وينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على مقياس التخطيط الإستراتيجي الشخصي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة على المقياس باستخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، واختبار فريدمان (كا2) والجدول(13) يوضح ذلك:

جدول (13) المتوسط الحسابي والوزني والانحراف المعياري وقيمة ت لدلالة الفروق بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات طالبات العينة الحالية على مقياس التخطيط الإستر اتيجي الشخصي. (ن=118)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الوزني	مستوى	قيمة ت	الترتيب	قيمة كا^2 ودلالتها
إدارة الوقت	5	12.09	1.83	2.42	مرتفع	17.21**	3	10.17**
تحديد الأهداف والأولويات	8	20.60	2.28	2.58	مرتفع	16.14**	1	
إدارة التخطيط	7	17.97	1.91	2.57	مرتفع	17.27**	2	

**: دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة البحث الحالي، وذلك بدلالة اختبار "ت" عند مستوى دلالة (0.01) لصالح أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط الوزني للأبعاد (إدارة الوقت، تحديد الأهداف والأولويات، إدارة التخطيط) لاستجابات أفراد عينة البحث من الطالبات (2.42، 2.58، 2.57) على الترتيب.

وهو متوسط يقع ضمن الفئة المرتفعة، كما توجد فروق دالة إحصائيًا في الأهمية النسبية لأبعاد التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى أفراد العينة الحالية عند مستوى دلالة (0.01)، حيث إن أكثر الأبعاد تحققًا هو بُعد تحديد الأهداف والأولويات يليه بُعد إدارة التخطيط وأخيرًا بُعد إدارة الوقت.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات عينة البحث الحالي لديهن قدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي بمستوى مرتفع، يتمثل في اتباعهن نهج سلوك شخصي لحياتهن الحاضرة والمستقبلية تبعًا لظروفهن الخاصة. وتعزى هذه النتيجة إلى اهتمام هؤلاء الطالبات بتحقيق إنجاز أكاديمي مرتفع، ليفتح لهن آفاقا مستقبلية تسهم في تحقيق ذواتهن حتى يشعرن بالرضا عن أنفسهن ويعشن حياة سعيدة، ومن ثم انعكاس ذلك على الارتقاء بالمجتمع والإسهام في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

وفي هذا السياق؛ أوضح (حسين، 2002) أن التخطيط الإستراتيجي هو مستوى من التفكير والتخطيط يساعدنا على الوصول إلى ما ينبغي أن يكون. وعطفًا على ذلك؛ أشار(Osinski, et al.,2013) إلى أن الأفراد الذين يستخدمون التخطيط الإستراتيجي الشخصي هم بمثابة ثروة لأنفسهم و للمجتمع.

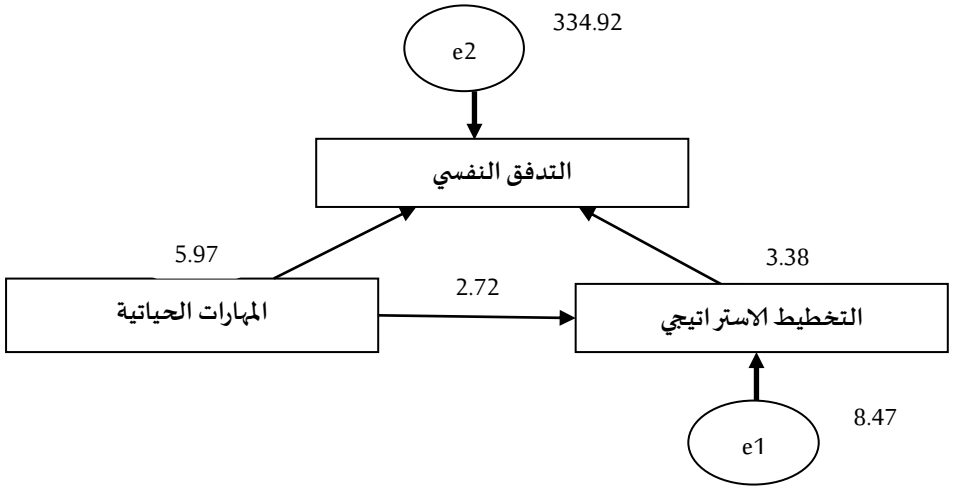
وهذه النتيجة تتفق جزئيًا مع دراسة (أحمد؛ العسال، 2015) التي أظهرت أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات الجامعة جاء بمستوى مرتفع. بينما تتفق كليًا مع ما توصلت إليه دراسة (Meredith, & Fred,(2017 من أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي يمثل منطقيًا ومنهجيًا وموضوعيًا نهجا جديدا لتحديد سلوك الشخص في الحاضر والمستقبل، ودراسة (العمروسي، 2021) التي أسفرت عن تمتع طالبات الجامعة بمستوى عالٍ من التخطيط الإستراتيجي الشخصي الذي يزدهر وفقًا لسماتهن الشخصية.

نتائج التحقق من الفرض الرابع:

ينص على "تدعم البيانات الإمبريقية صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتدفق النفسي وكل من التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمهارات الحياتية".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار في برنامج Amos للتحقق من النموذج البنائي للعلاقات بين المتغيرات، والشكل (4) يوضح النتائج، والجدول (14) يوضح مؤشرات حسن المطابقة التي تم التوصل إليها باستخدام البرنامج كما يأتي:

الآداب | مجلة علمية فصلية محكمة
تعنى بالدراسات النفسية والتربوية
(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788



شكل (4) المسار التخطيطي للتأثيرات التي يحتوى عليها نموذج تحليل المسار

جدول (14) مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات عينة الدراسة والنموذج النهائي المقترح

المؤشر	N	Chi2	df	p	GFI	AGFI	CFI	RMSFA
القيمة	118	0.000	0	>0.05	0.999	1.00	1.00	0.000

يتضح من الجدول (14) أن نموذج تحليل المسار المقترح قد حصل على مؤشرات حسن المطابقة في مدى مقبول، فقد تبين من المؤشرات الواردة في الجدول تحقق جميع شروط المطابقة، حيث إن قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا وأن قيمة RMSFA تقل عن (0.09)، وأيضا باقي المؤشرات بالجدول تزيد عن(0.9)، مما يؤكد مطابقة النموذج المقترح لبيانات العينة، كما يتضح من خلال قيم معاملات المسار(أوزان الانحدار) المحسوبة في هذا النموذج مسارات التأثيرات الآتية:

التأثيرات المباشرة: تمثلت في المسار من المهارات الحياتية إلى التدفق النفسي= 5.97 وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أن المهارات الحياتية تؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التدفق النفسي. والمسار من التخطيط الإستراتيجي الشخصي إلى التدفق النفسي= 3.38 وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أن التخطيط الاستراتيجي الشخصي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التدفق النفسي. وأخيرًا المسار من المهارات الحياتية إلى التخطيط الاستراتيجي الشخصي=

2.72 وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أن المهارات الحياتية تؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التخطيط الإستراتيجي الشخصي.

التأثيرات غير المباشرة: تمثلت في المسار من المهارات الحياتية إلى التخطيط الإستراتيجي الشخصي ثم إلى التدفق النفسي = 9.19 وهو دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يعني أنه يوجد تأثير غير مباشر للمهارات الحياتية على التدفق النفسي مرورًا بالتخطيط الإستراتيجي الشخصي، وهذا يعني أن التخطيط الإستراتيجي الشخصي يتوسط العلاقة بين المهارات الحياتية والتدفق النفسي.

القرار: اتضح أن البيانات الإمبريقية تدعم صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتدفق النفسي وكل من المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي.

هذا يعني أن المهارات الحياتية هي المتغير المستقل وتعد محور الارتكاز في المنظومة الديناميكية للمتغيرات الثلاثة، ويكون التخطيط الإستراتيجي الشخصي متغيرا تابعا ويعد العامل الوسيط بين المهارات الحياتية والتدفق النفسي. في حين أن التخطيط الاستراتيجي الشخصي يكون متغيرا مستقلا عندما يؤثر على التدفق النفسي (المتغير التابع)، وهذا يوضح أن التدفق النفسي متغير تابع يتغير وفقًا لكل من المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المهارات الحياتية تؤثر إيجابيًا على التدفق النفسي والتخطيط الاستراتيجي الشخصي، والتخطيط الإستراتيجي الشخصي يؤثر إيجابيًا على التدفق النفسي والمهارات الحياتية بشكل مباشر، وضمنيًا تبين أن التدفق النفسي يرتبط إيجابيًا بأبعاد كل من: المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي بشكل غير مباشر، حيث إن التدفق النفسي ينمي التفكير الإبداعي وهو بُعد من أبعاد المهارات الحياتية.

كذلك بُعد الأهداف الواضحة هو بُعد مشترك بين التدفق النفسي والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، كما أن بُعد التحكم والسيطرة وهو من أبعاد التدفق النفسي يتضمن التخطيط لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف الشخصية المستقبلية. أيضًا بُعد إدارة الوقت هو بُعد مشترك بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي، وبُعد اتخاذ القرارات وحل المشكلات هو بُعد مشترك بين المهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي.

وهذا يؤكد أن المهارات الحياتية تساعد على تنفيذ التخطيط الإستراتيجي الشخصي، والتخطيط الإستراتيجي الشخصي يزيد من الإحساس بالتدفق النفسي.

وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Jackson, et al., 2010) في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من التدفق النفسي ومفهوم الذات والمهارات النفسية والأداء. (عبيد؛ الزبون؛ مرعي، 2018) التي أظهرت أن التخطيط الإستراتيجي لإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة يسهم في التقليل من المشكلات المحتملة والأزمات، ويوفر معلومات تفيد في اتخاذ القرارات.

إذن؛ المهارات الحياتية تُمكن الطالبات من التعامل مع مواقف الحياة وتحدياتها ومواجهة الضغوط، والتخطيط الإستراتيجي الشخصي يسهم في قدرتهن على مواجهة الضغوط وتحقيق الأهداف المستقبلية، ومن ثم إحساسهن بالتدفق النفسي الذي يزودهن بالطاقة النفسية والحيوية والنشاط لإنجاز مهامهن، ويساعدهن على التخلص من الضغوط النفسية من خلال التحلي بالصبر والمثابرة والشعور بالمتعة والسعادة وارتفاع مستوى الصحة النفسية لديهن.

بذلك أسفرت النتائج عن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين التدفق النفسي والمهارات الحياتية والتخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى طالبات جامعة الملك خالد.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي تم وضع التوصيات والمقترحات الآتية:

- تقديم برامج إرشادية تساعد على استثمار قدرات الطالبات على التخطيط الإستراتيجي الشخصي والمهارات الحياتية التي يمتلكنها لتنمية التدفق النفسي.
- ضرورة اهتمام مراكز الإرشاد النفسي بعقد دورات تدريبية لصقل مهارات طالبات الجامعة بمختلف التخصصات، وتشجيعهن على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لتصبح نهجا سلوكيا تكيفيا وإيجابيا من أجل حياة صحية.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات لفحص العلاقة بين التدفق النفسي والتخطيط الإستراتيجي الشخصي وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع:

أولًا: المراجع باللغة العربية

أبو إسحاق، سامي، وأشتيه، عماد، والنواجحه، زهير. (2015). *المساندة الأسرية والتدفق النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي من مستخدمي الأجهزة الذكية. المؤتمر العلمي لتأثير الأجهزة الذكية على نشأة الطفل*، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

أبو حلاوة، محمد السيد. (2013). حالة التدفق المفهوم، الأبعاد، القياس. 29: الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية العربية. متاح على: https://www.goodreads.com/book/show/40800833 تم استرجاعه بتاريخ 2021/8/8م.

أبو صالح، محمد حسين. (2011). التخطيط الإستراتيجي الشخصي. http://www.strategy.sd/persnal.html تم استرجاعه بتاريخ 2021/8/8م.

أحمد، إبراهيم إبراهيم، والعسال، هبه درويش (2015). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتخطيط الإستراتيجي الشخصي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية، (37)*، 68-101.

الأسود، مهرية، والأسود، الزهرة. (2020). التدفق النفسي لدى جامعة قاصدي مرباح ورقلة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6 (1)*، 55-69.

آل رشود، جواهر سعود. (2018). فعالية نموذج تدريسي مقترح للتعلم القائم على المشروعات في تنمية التحصيل الأكاديمي وبعض مهارات اتخاذ القرار والمهارات الحياتية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، (101)*، 179-226.

بالراشد، محمد (2020). النوادي التربوية وتنمية المهارات الحياتية. *مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، (64)*، 67-83.

بخيت، خديجة أحمد. (2011). فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية (دراسة ميدانية على طالبات كلية التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 5 (1)*، 13-35.

بغدادي، منار محمد. (2020). تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، (74)*، 655-728.

جواد، فاتن عبد الواحد. (2015). *التدفق وعلاقته بتنظيم الذات ونمط التفكير الشمولي لدى طلبة الجامعة*، [أطروحة دكتوراه]، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

الحارثي، سارة مفلح. (2021). المهارات الحياتية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (8)*، 939-991.

حسين، حسن مختار. (2002). تصور مقترح لتطبيق التخطيط الإستراتيجي في التعليم الجامعي المصري. *مجلة التربية، 5(6)*، 159-210.

الحلوة، طرفة إبراهيم. (2014). المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة. *مجلة العلوم التربوية، 3 (2)*، 178-218.

السبعاوي، محمد مصطفى. (2003). *تطور الفكر الإداري*. مكتبة الشهيد خالد الحسن.

السوطري، حسن. (2017). أثر استخدام الأسلوب التبادلي على بعض المهارات الحياتية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الجوف. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 31 (2)*، 268-300.

صديق، محمد السيد. (2009). التدفق النفسي وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات نفسية، 2 (19)*، 313-357.

عبد المجيد، ماجدة عبد السلام، ولاشين، ثريا يوسف، وعبد الباقي، سلوى محمد. (2016). التدفق النفسي للطالب المعلم لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 22 (4)*، 997-1022.

عبيد، حنان صبحي؛ الزبون، محمد؛ مرعي، أحمد. (2018). إدارة الوقت وواقع التخطيط الإستراتيجي لدى كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. *المؤتمر الدولي السابع لكلية الآداب*، جامعة الزيتونة، "آفاق مستقبلية للتربية والتعليم في ظل عالم متغير"، 3-4 إبريل.

عليوه، السيد. (2001). *تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد*. مركز القرار للاستشارات، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

العمروسي، نيللي حسين (2021). الإسهام النسبي للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالقدرة على التخطيط الإستراتيجي الشخصي لدى عينة من طالبات جامعة الملك خالد بالسعودية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 92 (92)*، 101-150.

غراب، آمال يوسف. (2018). دينامية العلاقة بين المهارات الحياتية لدى الشباب الجامعي وقدرتهم على إدارة الأزمات الاقتصادية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، (52)*،41-102.

غريب، إيناس محمود. (2015). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية، 3 (165)*، 292-354.

قاسم، محمد سرحان، ومحمد، طاهر حامد. (2021). قائمة مقترحة بالمهارات الحياتية في التعليم العام بالجمهورية اليمنية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (133)*، 111-138.

قبقب، محمد أحمد. (2019). درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع في كلية التربية- جامعة إقليم سبأ اليمنية لبعض المهارات الحياتية من وجهة نظرهم. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (26)*، 15-197.

القرني، يعن الله علي. (2021). تنمية المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 من خلال مناهج الرياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية: نموذج إجرائي. *مجلة تربويات الرياضيات، 24 (3)*، 288-327.

الكرعاوي، سلام محمد. (2018). التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بابل. *المجلة الدولية للبحوث الرياضية المتقدمة، 5 (4)*، 481-492.

محبوب، حنان محمد. (2020). التدفق النفسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى عينة من ممرضي العناية الفائقة في المستشفيات الحكومية بمكة المكرمة في جائحة كورونا (كوفيد-19). *مجلة ديالي، (85)*، 239-290.

المصري، ناهد عبد العزيز، والبلوي، بشاير رغيان (2020). درجة توافر المهارات الحياتية لدى معلمات التربية الأسرية بمدينة تبوك من وجهة نظرهن وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطالبات. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 7 (1)*، 27-52.

الموسوي، عبد العزيز حيدر، وشطب، أنس أسود. (2016). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (18)*، 50-92.

هلابي، منال مبارك. (2020). البيئة الجامعية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (10)*، 193-234.

الولاني، بثينه محمد. (2015). التدفق النفسي للرياضيين. *مجلة الأمن والحياة، 35 (402)*، 142- 145.

اليونيسيف. (2017). مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. متاح على الرابط الآتي:
https://www.unicef.org/mena/media/6146/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_AR.pdf%20.pdf (15-8- 2021م).

تصنيف وزارة التربية والتعليم لمهارات الحياتية (2011) متاح على الرابط الآتي: https://www.alukah.net/social/0/3284/. (15 – 8- 2021م).

Arabic References:

ʾAbū ʾIsḥāq, Sāmī; ʾAshtyh, ʿImād; al-Nawājḥah, Zuhayr. (2015). *al-Musānidah al-ʾUsarīyah & al-Tadaffuq al-Nafsī ladá ʿAīynah min ṭalabat al-ṣaff al-ṯāmin al-ʾAsāsī min Mustakhdimī al-ʾAjhizah al-Ḏakīyah*. al-Mūʾtamar al-ʿIlmī li-Taʾṯīr al-ʾAjhizah al-Ḏakīyah ʿalá Nashʾat al-Ṭifl, Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah, Filasṭīn.

ʾAbū Ḥalāwah, Muḥammad al-Saīyid. (2013). Ḥālat al-Tadaffuq al-Mafhūm, al-ʾAbʿād, al-Qīyās. 29: al-Kitāb al-ʾIliktrūnī li-Shabakāt al-ʿUlūm al-Nafsīyah al-ʿArabīyah. link: https://www.goodreads.com/book/show/40800833 Tārīkh al-ʾIqtibās 8/8 / 2021

ʾAbū Ṣāliḥ, Muḥammad Ḥusayn. (2011). al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī al-Shakhṣī. http://www.strategy.sd/persnal.html, Tārīkh al-ʾIqtibās. 8/8 / 2021.

ʾAḥmad, ʾIbrāhīm ʾIbrāhīm; al-ʿAssāl, Hibah Darwīsh. (2015). al-Kafāʾah al-Ḏātīyah al-Mudrakah & ʿAlāqatuhā bi-al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī al-Shakhṣī & al-Qudrah ʿalá ʾIttikhāḏ al-Qarār ladá Ṭālibāt al-Jāmiʿah. *Majallat Buḥūṯ al-Tarbīyah al-Nawʿīyah, (37)*, 68-101.

al-ʾAswad, Muhrīyah; al-ʾAswad, al-Zahrah. (2020). al-Tadaffuq al-Nafsī ladá Jāmiʿat Qaṣidī Mirbāḥ Warqalah. *Majallat al-ʿUlūm al-Nafsīyah & al-Tarbawīyah, 6 (1)*, 55-69.

Āl Rushūd, Jawāhir Suʿūd. (2018). Faʿālīyat Namūḏaj Tadrīsī Muqtaraḥ lil-Taʿallum al-Qāʾim ʿalá al-Mashrūʿāt fī Tanmīyat al-Taḥṣīl al-ʾAkādīmī & baʿḍ Mahārāt ʾIttikhāḏ al-Qarār & al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá al-Ṭālibāt al-Muʿallimāt fī Jāmiʿat al-ʾAmīrah Nūrah bint ʿAbdalraḥmān. *Majallat Dirāsāt Tarbawīyah & Nafsīyah, (101)*, 179 – 226.

Bālrāshid, Muḥammad. (2020). al-Nawādī al-Tarbawīyah & Tanmiyat al-Mahārāt al-Ḥayātīyah. *Majallat Jīl al-ʿUlūm al-ʾInsānīyah & al-ʾIjtimāʿīyah, (64)*, 67-83.

Bakhīt, Khadījah ʾAḥmad. (2011). Fāʿilīyat al-Dirāsah al-Jāmiʿīyah fī Tanmiyat al-Mahārāt al-Ḥayātīyah (dirāsah maydānīyah ʿalá Ṭālibāt Kullīyat al-Tarbīyah lil-Banāt bi-Jāmiʿat al-Malik ʿAbdalʿazīz). *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbīyah & ʿIlm al-Nafs, 5 (1)*, 13-35.

Baġdādī, Manār Muḥammad. (2020). Tamkīn Ṭullāb al-Marḥalah al-Ṯānawīyah min al-Mahārāt al-Ḥayātīyah fī ḍawʾ ʾAhdāf al-Tanmīyah al-Mustadāmah. *al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah bi-Jāmiʿat Sūhāj, (74)*, 655-728.

Jawād, Fātin ʿAbdalwāḥid. (2015). al-Tadaffuq & ʿAlāqatuhu bi-Tanẓīm al-Ḏāt & Namaṭ al-Tafkīr al-Shumūlī ladá ṭalabat al-Jāmiʿah, [PhD Thesis], Kullīyat al-Tarbīyah, al-Jāmiʿah al-Mustanṣirīyah.

al-Ḥāriṯī, Sārah Mufliḥ. (2021). al-Mahārāt al-Ḥayātīyah & ʿAlāqatuhā bi-al-Ḍuġūṭ al-Nafsīyah ladá Ṭālibāt al-Jāmiʿah fī ḍawʾ baʿḍ al-Mutaġaīyirāt. *Majallat Shabāb al-bāḥiṯīn fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, (8)*, 939-991.

Ḥusayn, Ḥasan Mukhtār. (2002). Taṣawur Muqtaraḥ li-taṭbīq al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī fī al-Taʿlīm al-Jāmiʿī al-Miṣrī. *Majallat al-Tarbīyah, 5 (6)*, 159-210.

al-Ḥulwah, Ṭarafah ʾIbrāhīm. (2014). al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá Ṭālibāt Jāmiʿat al-ʾAmīrah Nūrah bint ʿAbdalraḥmān fī ḍawʾ al-Taḥaddiyāt al-Muʿāṣirah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 3 (2)*, 178-218.

al-Sabʿāwī, Muḥammad Muṣṭafá. (2003). *Taṭawur al-Fikr al-ʾIdārī*. Maktabat al-Shahīd Khālid al-Ḥasan.

al-Sūṭrī, Ḥasan. (2017). ʾAṯar Istikhdām al-ʾUuslūb al-Tabādulī ʿalá baʿḍ al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá ṭalabat al-Sanah al-Taḥḍīrīyah fī Jāmiʿat al-Jawf. *Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-ʾAbḥāṯ (al-ʿUlūm al-ʾInsānīyah), 31 (2)*, 268-300.

Ṣiddīq, Muḥammad al-Saīyid. (2009). al-Tadaffuq al-Nafsī & ʿAlāqatuhu bi-baʿḍ al-ʿAwāmil al-Nafsīyah ladá Ṭullāb al-Jāmiʿah. *Majallat Dirāsāt Nafsīyah, 2 (19)*, 313-357.

ʿAbdalmajīd, Mājidah ʿAbdalsalām; Lāshīn, Thuraīyā Yūsuf; ʿAbdalbāqī, Salwá Muḥammad. (2016). al-Tadaffuq al-Nafsī lil-Ṭālib al-Muʿallim ladá ʿAīynah min Ṭullāb Kullīyat al-Tarbīyah Jāmiʿat Ḥulwān fī ḍawʾ baʿḍ al-Mutaġaīyirāt al-Dīmwjrāfīyah. *Majallat Dirāsāt Tarbawīyah & ʾIjtimāʿīyah, 22 (4)*, 997-1022.

ʿUbayd, Ḥanān Ṣubḥī; al-Zabūn, Muḥammad; Marʿī, ʾAḥmad. (2018). *ʾIdārat al-Waqt & Wāqiʿ al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī ladá Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah fī al-Jāmiʿah al-ʾUrdunīyah*. al-Mūʾtamar al-Dawlī al-Sābiʿ li-Kullīyat al-ʾĀdāb, Jāmiʿat al-Zaytūnah, "ʾĀfāq Mustaqbalīyah lil-Tarbīyah & al-Taʿlīm fī ẓill ʿĀlam Mutaġaīyr", 3-4 April.

ʿUlaywah, al-Saīyid. (2001). *Tanmiyat al-Mahārāt al-Qiyādīyah lil-Mudīrīn al-Judud*. Markiz al-Qarār lil-ʾIstishārāt, ʾĪtrāk lil-Ṭibāʿah & al-Nashr & al-Tawzīʿ.

al-ʿAmrūsī, Nīllī Ḥusayn. (2021). al-ʾIshām al-Nisbī lil-ʿAwāmil al-Khamsah al-Kubrá lil-Shakhṣīyah fī al-Tanabbuʾ bi-al-Qudrah ʿalá al-Takhṭīṭ al-ʾIstirātījī al-Shakhṣī ladá ʿAīynah min Ṭālibāt Jāmiʿat al-Malik Khālid bi-al-Saʿūdīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah bi-Jāmiʿat Sūhāj, 92 (92)*, 101-150.

Ġurāb, ʾĀmāl Yūsuf. (2018). Dīnāmīyat al-ʿAlāqah bayna al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá al-Shabāb al-Jāmiʿī & Qudratahum ʿalá ʾIdārat al-ʾAzamāt al-ʾIqtiṣādīyah. *al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kullīyat al-Tarbīyah bi-Jāmiʿat Sūhāj, (52)*, 41-102.

Ġarīb, ʾĪnās Maḥmūd. (2015). al-Tadaffuq al-Nafsī & ʿAlāqatuhu bi-Taḥammul al-Ġumūḍ & al-Mukhāṭarah ladá Ṭālibāt Jāmiʿat al-Qaṣīm. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah, 3 (165)*, 292-354.

Qāsim, Muḥammad Sarḥān; Muḥammad, Ṭāhir Ḥāmid. (2021). Qāʾimah Muqtaraḥah bi-al-Mahārāt al-Ḥayātīyah fī al-Taʿlīm al-ʿĀmm bi-al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah. *Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbīyah & ʿIlm al-Nafs, (133)*, 111-138.

Qabqab, Muḥammad ʾAḥmad. (2019). Darajat Mumārasat Ṭalabat al-Mustawá al-Rābiʿ fī Kullīyat al-Tarbīyah - Jāmiʿat ʾIqlīm Sabāʾ al-Yamanīyah li-baʿḍ al-Mahārāt al-Ḥayātīyah min wijhat Naẓarihim, *Majallat al-ʾAndalus lil-ʿUlūm al-ʾInsānīyah & al-ʾIjtimāʿīyah, 6 (26)*, 15-197.

al-Quranī, Yaʿnallāh ʿAlī. (2021). Tanmīyat al-Mahārāt al-Ḥayātīyah al-Mutnāġimah maʿa Rūʾyat al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah 2030 min khilāl Manāhij al-Riyāḍīyāt fī al-Marḥalataīn al-mutawassiṭah & al-Ṯānawīyah: Namūḏaj ʾIjrāʾī. *Majallat Tarbawyāt al-Riyāḍīyāt, 24 (3)*, 288-327.

al-Karʿāwī, Sallām Muḥammad. (2018). al-Tadaffuq al-Nafsī & al-Riḍā ʿan Ṣūrat al-Jism & ʿAlāqatuhumā bi-al-Taḥṣīl al-Dirāsī ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbīyah al-Badanīyah & ʿUlūm al-Riyāḍah Jāmiʿat Bābil. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūṯ al-Ryādīyah al-Mutaqaddimah, 5 (4)*, 481-492.

Maḥbūb, Ḥanān Muḥammad. (2020). al-Tadaffuq al-Nafsī & ʿAlāqatuhu bi-al-ʾItizān al-ʾInfiʿālī ladá ʿAīynah min Mumariḍī al-ʿInāyah al-Fāʾiqah fī al-Mustashfayāt al-

Ḥukūmīyah bi-Makkah al-Mukarramah fī Jāʾiḥat Kūrūnā (Covid-19). *Majallat Dīyalī, (85)*, 239-290.

al-Miṣrī, Nāhid ʿAbdalʿazīz; al-Balawī, Bashāyir Raġyān (2020). Darajat Tawāfur al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá Muʿallimāt al-Tarbīyah al-ʾUsarīyah bi-Madīnat Tabūk min wijhat Naẓarihin & ʿAlāqatuhā bi-al-Taḥṣīl al-Dirāsī lil-Ṭālibāt. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Dirāsāt al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 7 (1)*, 27-52.

al-Mūsawī, ʿAbdalʿazīz Ḥaydar; Shaṭab, ʾAnas ʾAswad. (2016). al-Tadaffuq al-Nafsī ʿalá Wafq al-Tafkīr al-ʾījābī ladá Ṭalabat al-Jāmiʿah. *Majallat Kullīyat al-Tarbīyah lil-Banāt lil-ʿUlūm al-ʾInsānīyah, (18)*, 50-92.

Halābī, Manāl Mubārak. (2020). al-Bīʾah al-Jāmiʿīyah & ʿAlāqatuhā bi-al-Mahārāt al-Ḥayātīyah ladá Ṭālibāt Kullīyat al-Tarbīyah bi-Jāmiʿat Ṭaybah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah & al-Nafsīyah, 4 (10)*, 193-234.

al-Walānī, Buṭaīnah Muḥammad. (2015). al-Tadaffuq al-Nafsī lil-Rīyāḍīyn. *Majallat al-ʾAmn & al-Ḥayāh, 35 (402)*, 142-145.

al-Yūnīsīf. (2017). Mubādarat Taʿlīm al-Mahārāt al-Ḥayātīyah & al-Muwāṭanah fī al-Sharq al-ʾAwsaṭ & Shamāl ʾAfrīqīyā. mutāḥ ʿalá al-Rābiṭ al-ʾĀtī: https://www.unicef.org/mena/media/6146/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_AR.pdf%20.pdf. (م2021 -8-15).

Taṣnīf Wizārat al-Tarbīyah & al-Taʿlīm li-Mahārāt al-Ḥayātīyah. (2011). mutāḥ ʿalá al-Rābiṭ al-ʾĀtī: https://www.alukah.net/social/0/3284. (م2021 -8-15).

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Fullagar, J. C.; Knight, A. P. & Sovern, S. H. (2013). Challenge/Skill Balance, Flow and Performance Anxiety. *Applied Psychology, An International Review, 62(2)*,236-259.

Goudas, M. & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. Available: https://psycnet.apa.org/record/2008-14860-005. (م2021 -8-15).

Ishimura, I. & Kodama, M. (2009). Flow experiences in everyday activities of Japanese college students: Autotelic people and time management. *Japanese Psychological research*, *51(1)*. 47-54.

Jackson, S. A.; Thomas, P. & Marsh, H. (2010). Relationships between Flow, Self-Concept, Psychological Skills, and Performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13(2)*, 129 - 153

Jawad, F. A. (2015). *Flow and its relationship to self-organization and holistic thinking style among university students*, PhD thesis, College of Education, Al-Mustansiriya University, Baghdad, Iraq.

Mahmoudi, A. & Moshayedi, G. (2012). Life Skills Education for Secondary Education. *Life Science Journal.9 (2),* 1155 – 1158.

Meredith, E. David, & Fred, R. David, (2017). Strategic Planning for Individuals: A Proposed Framework and Method. *SAM Advanced Management Journal*, *(82), 4*. 40-51.

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

Mihaly, C. (1996). *Creativity flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins, New York.

Mihaly, C. (2009). *Flow in S.J. Lopez (ED), the encyclopedia of positive psychology*, (394. 400) Oxford; Wiley Blackwell.

Osinski, M. , Pereira, M. F., Neis, D. F. & Neto, S. M., (2013). Personal Strategic Planning: On the way of a reference. http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2013v15n37p121.

Spidal, Debra (2007). Personal Strategic Planning for Work/ Life blance. *Journal Key Words, 15 (4)*. 122 – 125.

Stefan, E. & Falko, R. (2008). Flow, performance and moderators of challenge – *skill, Motive Emotional, Springer Science & Business media*. *32 (3)*, 158 – 172.

Duffus, Lee, R. (2004). The personal Strategic Plan: A Tool for career planning and advancement. *International Journal of Management*, *(21)*, *2*. 144-148.

Ġombavani, F.; Ġadi, I. & Tarmizi, R. (2012). Construct Validity Examination of Life Skills for Primary School Students in Iran, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *3(11)*, 167-174.

Gomes, A. R. & Marques, B. (2013). Life Skills in Educational Contexts: Testing the Effects of an Intervention Programme. *Journal of Educational Studies*, *39(2)*, 156-166

Hong, J. C.; Chiu P.Y.; Shih, H. F. & Lin, P. S. (2012). Computer Self-efficacy, competitive anxiety and flow state; escaping from firing on line game. *Journal of Education Technology*, *(11)*,70-78.

Mofrad, S.; Chee, K.; Koh, A. & Uba, I. (2013). Investigating life skills among young students in Malaysia. *International Journal of Social sciences and Humanities*, *3 (3)*, 190-199.

Nakata, Y. (2006). *Motivation and experience in foreign language learning*. Istanbual, Peter lang.

Rani, R. & Choudhary, M. (2019). Life Skills Education; Concern for Educationists for Wholistic Development of Adolescents. *Paripex - Indian Journal of Research*, *8(1)*, 31-32.

Saravanakumar, A. (2020a). Life Skill Education for Creative and Productive Citizens. *Journal of Critical Reviews*. *7(9)*, 554-558.

Saravanakumar, A. (2020b). *LIFE SKILL EDUCATION THROUGH LIFELONG LEARNING*. United States: Lulu Publication.

Schultz, C. & Chweu, M. (2012). The value of life skills programme at a higher education institution in South Africa. *International Review of Social sciences and Humanities*, *2 (2)*, 190-199.