جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

أطروحة دكتوراه بعنوان

أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعة

The Effect of a Training Program Based on the Psychological Flow on developing Learned optimism and the Quality of EmotionalLife among a Sample of Philadelphia University Students.

إعداد

نداء حسين محمد العمري

إشراف

الأستاذ الدكتور عبدالناصر ذياب الجراح - مشرفًا

حقل التخصص: علم النفس التربوي

العام الدراسي

٢٠٢٠/٢٠١٩

أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعة

إعداد

نداء حسين محمد العمري

قُدّمت هذه الأطروحة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في تخصص علم النفس التربويّ في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

"وافق عليها"

عبد الناصر ذياب الجراح.....مشرفًا ورئيسًا

أستاذ علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

محمد أحمد صوالحة..... عضوًا

أستاذ علم نفس الطفولة، جامعة اليرموك

معاوية محمود أبو غزال..... عضوًا

أستاذ علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

محمد سليمان بني خالد..... عضوًا خارجيًا

أستاذ علم النفس التربوي، جامعة آل البيت

تاريخ مناقشة الأطروحة

2020/7/1

الإهداء

أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع إلى من كانوا وما زالوا مصدر فخري واعتزازي

(**أبي وأخي عماد**) عليهما رحمة الله.

وإلى غاليتي وصديقتي..... (**أمي**).

إلى من نبض له القلب والفؤاد وسيبقى ما بقيت الحياة, إلى رفيق الدرب زوجي الدكتور

(**عدنان**)

إلى أجمل هدية وهبني إياها القدير؛ إلى نور حياتي أبنائي وقرة عيني..... (**أحمد ورغد**).

إلى الأخ الأغلى والأحن والأطيب..... (**رشاد**).

إلى صديقاتي ورفيقات دربي اخواتي الغاليات..... (**سناء, ميرفت, ميسر, مها**).

إلى من عشتُ معهم أجمل أيامي الدراسية بحلوها ومرها.

(زميلاتي وزملائي في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي).

لكل مُحب لِلعلم والمعرفة اهدي هذا الجهد المتواضع.

والحمد لله رب العاملين

الباحثة

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر بعد الانتهاء من هذا الجهد العلمي المتواضع أشكر الله تعالى أولاً وأخيرا؛ الذي مكنني من الانتهاء منه بعد تعب لا يوصف.

ولا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان لأستاذي ومشرفي الأستاذ الدكتور عبد الناصر الجراح الذي لم يتوانى منذ التحاقي ببرنامج الدكتوراه؛ عن دعمي ومساندتي في جميع المواقف التي كنت ألجأ إليه فيها. كما أشكره على صبره وسعة صدره وتحمله الدائم لأسئلتي واستفساراتي التي لم تنتهي منذ بدأت بكتابة الرسالة؛ فقد كان نعم الموجَه والمرشد والداعم بـأسلوب لا يخلو من اللباقة واللطف والإنسانية.

كما أتوجه بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الكريمة؛ الأستاذ الدكتور محمد صوالحة, والأستاذ الدكتور معاوية ابو غزال والأستاذ الدكتور محمد بني خالد،على وقتهم وجهدهم في مراجعة أطروحتي ، وإثرائها بأفكارهم المميزة.

كما أقدم شكري وتقديري لجامعة فيلادلفيا ممثلة برئيسها الأستاذ الدكتور معتز الشيخ سالم، ومعالي الأستاذ الدكتور مروان كمال مستشار الجامعة, والدكتور عمر كفاوين عميد شؤون الطلبة، والدكتورة سناء الخوالدة مسؤولة مكتب الإرشاد السلوكي على التسهيلات التي قدموها لي أثناء تطبيق البرنامج والى أفراد عينة الدراسة الذين وافقوا على مشاركتي البرنامج التدريبي.

كما أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان للأستاذ الدكتور محمد الصباريني رئيس جامعتي اليرموك وإربد الأهلية سابقاً على دعمه المتواصل, فقد كان مثالاً للطف والذوق ودماثة الخلق والهدوء.

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى جميع أساتذتي الكرام في جامعة اليرموك؛ كل بإسمه على ما قدموه لي من معلومات ومهارات؛ وكل من فاتني ذكره لا يسعني إلا شكره.

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ج
فهرس المحتويات	د
قائمة الجداول	و
قائمة الأشكال	ح
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
المقدمة	1

مشكلة الدراسة	43
فرضيات الدراسة	44
أهمية الدراسة	45
التعريفات المفهومية والإجرائية	46
حدود الدراسة	47
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
الدراسات التي تناولت مفهوم التدفق النفسي وعلاقته بالتفاؤل المتعلم	48
الدراسات التي تناولت مفهوم التدفق النفسي وعلاقته بجودة الحياة	49
التعقيب على الدراسات السابقة	52
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
مجتمع الدراسة	55
عينة الدراسة	55
أدوات الدراسة	56
إجراءات الدراسة	80
منهجية الدراسة	82
متغيرات الدراسة	82
المعالجات الإحصائية	63
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	
نتائج الفرضية الأولى	84
نتائج الفرضية الثانية	85
نتائج الفرضية الثالثة	86
نتائج الفرضية الرابعة	89
نتائج الفرضية الخامسة	92
نتائج الفرضية السادسة	93
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	94
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	95
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	96

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	98
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	100
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	101
الاستنتاجات التوصيات	101
المراجع العربية	103
المراجع الأجنبية	105
الملاحق	116
الملخص باللغة الإنجليزية	204

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	توزيع فقرات مقياس التفاؤل المتعلم على أبعاده الرئيسة والفرعية	56
2	قيم معاملات الارتباط المُصححة لفقرات التفاؤل المتعلم مع الأبعاد التي تتبع لها	58
3	قيم معاملات ثبات الاتســـاق الداخلي والإعادة لأبعاد مقياس التفاؤل المتعلم الفرعية التابعة له	60
4	قيم معاملات الارتباط المُصـحـحة لفقرات جودة الحياة الانفعالية بالمقياس وبالبعد الذي تتبع له	62
5	قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة بعدي جودة الحياة الانفعالية بالمقياس، ومعامل ارتباط بيرسون البيني لعلاقة البعدين ببعضهما.	64
6	قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس جودة الحياة الانفعالية ولبعديه التابعين له.	64
7	الأوســاط الحســابية للقياس القبلي لأداء أفراد الدراســة على مقياســي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس.	81
8	نتائج تحليل التباين ثنائي التفاعل بين الأوســـاط الحســـابية للقياس القبلي لأداء أفراد الدراسة على مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة وفقًا للمجموعة وللجنس.	81
9	نتائج اختبار **t** للعينات المترابطة بين القياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم.	84
10	نتائج اختبار **t** للعينات المترابطة بين القياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية.	85
11	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للمجموعة وللجنس.	86
12	نتائج تحليل التباين المُصاحب المتعدد ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للمجموعة وللجنس.	87
13	نتائج تحليل التباين المُصاحب ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للمجموعة وللجنس.	87

14	الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس.	89
15	نتائج تحليل التباين المُصاحب المتعدد ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس.	90
16	نتائج تحليل التباين المُصـــاحب ثنائي التفاعل للقياســـين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس.	90
17	نتائج اختبار**t** للعينات المترابطة بين القياســين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم.	92
18	نتائج اختبار **t** للعينات المترابطة بين القياسـين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية.	93

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	حالة الفرد ضمن مفهوم التدفق الثلاثي الأبعاد عند شكزنتميهالي.	13
2	الحالات الأربعة التي يمر بها الأفراد ضمن النموذج رباعي التدفق.	18
3	العلاقة التي تربط أبعاد التدفق النفسي التسعة.	19
4	نموذج كلارك وهاوث.	23

قائمة الملاحق

	الملحق	الصفحة
أ	صورة مقياس التفاؤل المتعلم في صورته النهائية.	117
ب	قائمة بأسماء المحكمين	121
ج	مقياس جودة الحياة الإنفعالية في صورته النهائية.	122
د	البرنامج التدريبي بصورته النهائية بعد التحكيم	124
ه	كتاب تسهيل المهمة	202
و	كتاب قبول البحث المستل من الأطروحة	203

الملخص

العمري, نداء حسين. أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعة. أطروحة دكتوراة بجامعة اليرموك. 2020 (المشرف: أ. د. عبد الناصر ذياب الجراح).

هدفت الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية, لدى عينة من طلبة الجامعة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسّي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية على عينة بلغ حجمها (369) طالبًا وطالبةً منهم (237) طالبًا و(132) طالبةً من طلبة البكالوريوس في الجامعة. وتم اختيار (40) طالبًا وطالبةً ممن سجلوا أدنى الدرجات على مقياسّي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية، وممن توافرت لديهم الرغبة بالمشاركة في البرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي، حيث تمت إعادة تعيينهم بالطريقة العشوائية البسيطة، إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث تضم كل مجموعة (20) طالبًا وطالبةً بواقع (10) طلاب و(10) طالبات في كل من المجموعتين. واستخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي، وذلك لتحقق نوعي الصدق الداخلي والخارجي بسبب الاختيار العشوائي والتعيين العشوائي لأفراد المجموعتين، وتم تطبيق البرنامج في الفصل الثاني لعام (2018-2019).

أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التفاؤل المتعلم؛ تفوق فيها القياس البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التفاؤل المتعلم مقارنةً بقياسهم القبلي لأدائهم عليه. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على اختبار التفاؤل المتعلم يُعزى للمجموعة, لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على التدفق النفسي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التفاؤل المتعلم يُعزى للجنس أو لتفاعل المجموعة مع الجنس. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية من الذكور على مقياس جودة الحياة الانفعالية. ووجود فروق دالّة إحصائيًا للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية ككل ولأداء أفراد المجموعة التجريبية من الإناث على مقياس جودة الحياة الانفعالية؛ لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا للقياسين البعدي والتتبعي لأفراد الدراسة

على مقياس جودة الحياة الانفعالية تفوق فيها أفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للجنس وللتفاعل بينهما.

الكلمات المفتاحية: التدفق النفسي, التفاؤل المتعلم, جودة الحياة الانفعالية, البرنامج التدريبي, طلبة الجامعة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يسعى علماء النفس إلى الكشف عن العديد من المشكلات النفسية التي يواجهها الفرد، والتي يكون بعضها نتاجاً للتغيرات السريعة في العالم، والتي جعلت الفرد يعيش حالةّ من سيطرة المشاعر والأفكار السلبية، الأمر الذي أثَّر على أسلوب حياته ونمط معيشته. وقد أدى هذا السعي من قِبل العلماء إلى الكشف عن الكثير من الأفكار الإيجابية، التي تسعى بمُجملها إلى تطويرِ شخصيةٍ تمتازُ بسماتٍ مثل الحيوية، والنشاط، والسعادة، والحب، والتفاؤل، والرضا، والثقة، وتقدير الذات، والتوافق، والطمأنينة، والاستقرار النفسي، والتغلب على الضغوط التي تؤدي بالفرد إلى الإضرابات الصحية والنفسية، وذلك من خلال دعم نقاط القوة لديه لينعم بالتوافق النفسي السليم. وقد أكَّد علماءُ النفس على وصف جزءٍ من الحالة النفسية الداخلية للفرد، التي تجعله يشعر بالاندماج والتركيز التام مع ما يقوم به، وأسموها التدفق النفسيّ(Psychological Flow)، حيث يُعد من المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي Positive (Psychology)، والذي يهدف إلى تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد بشكلٍ عام.

يرتبط مفهوم التدفق النفسي مع حالة التعلم الأمثل (Optimal Learning) التي وصفها (شكزنتميهالي) (Mihale Csikszentmihalyi) بأنها تكثيف التركيز على المهمة التعليمية حتى يصل المتعلم إلى حالة من الاندماج الكلي مع المهمة، مع إسقاط عنصر الزمن (Csikszentmihalyi, 1990).

وبما أنَّ المُتعلِّم يواجه في مسيرته العديد من المشكلات والتحديات، فلربما تسيطرُ عليه أفكار ومشاعر، وانفعالات سلبية، تفرضُ عليه أهدافاً محددةً، وفقدًا بالإحساس بالذات، وشعورًا بالفشل، وبالتالي إخفاقًا في تحقيق المهمة التعليمية، وعجزًا مكتسبًا. ومن هنا؛ يأتي دورُ التفاؤل (Optimism) - كمفهومٍ رائدٍ في علم النفس الإيجابي - في جعل المُتعلِّم متفائلًا، فلديه القدرة على التكيف مع هذه السلبيات، وقدرةٍ أكثر على النجاح الأكاديمي، وترتبط بالأداء الأكاديمي المرتفع، والأفراد الذين يتوقعون النجاح يؤدون بشكلٍ أفضلٍ من أولئك الذين لا يتوقعونه (Schulman, 1995).

كما أنّ التحرر من المشكلات الانفعالية مثل الاكتئاب، والقلق، والمخاوف المرضية، والقدرة على التوافق مع الضغوط الحياتية يجعل من عملية الانغماس في المهمة التعليمية أكثر عمقًا، وهذا ما يعرف بجودة الحياة الانفعالية (Emotional well-being) (Vernon, 2008).

ويمكن القول؛ أنَّ هناك العديد من العوامل تؤثر بشكلٍ سلبيّ على انغماس الطلبة في عملية التعلم، بل وتجعل الطلبة سلبيين في تعلمهم، وعليه؛ كان لزامًا البحث عن عوامل تساعد الطلبة في تعلمهم، وتجعلهم مقبلين عليها برغبة ودافعية، دون إكراهٍ، أو خوفٍ، أو قلقٍ، أو تشاؤمٍ. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتتحقق

من أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى الطلبة الجامعيين.

علم النفس الإيجابي

يعتبر علم النفس الإيجابي مصدراً رئيس لمتغيرات الدراسة الحالية، وهو إتجاه جديد وحديث في مجال علم النفس، وهو علم متأصل في علم النفس الإنساني، ويسعى إلى تجاوز التركيز على الموضوعات القديمة لعلم النفس والأمراض النفسية إلى التركيز على مجالات خبرة الفرد المتمثلة بالجودة، والإنجاز، والسعادة (Csikszentmihalyi, 2003). ففي عام (2000) قام العالمان سليجمان وشكزنتميهالي (Seligman & Csikszentmihalyi) بإصدار طبعةٍ من جريدة علماء النفس الامريكيين (American Psychologist). كان موضوعها الأساسي علم النفس الإيجابي، وخلصوا إلى أنّ علم النفس فيما مضى ركّز على سلبيات الفرد وأخطائه أكثر من تركيزه على إنجازاته، وما يجب أن يكون عليه. فبدأت ثورة علم النفس الإيجابيّ التي تدور حول الخبرات التي يقيّمها الناس تقييمًا ذاتيًا مثل الأمل، والتفاؤل، والسعادة, وسمات الفرد الإيجابية مثل الحب، والعمل، والإبداع، والموهبة، والجماعة الإيجابية، والقيم المدنية مثل المسؤولية، والتربية، والتسامح، والمجاملة (الريماوي، 2014).

ويقوم علماء النفس الإيجابي بتحري جودة الحياة من خلال دراسة الرضا عن الحياة, والتدفق، والمرح، والمتعة الحسية، والسعادة، والتفاؤل، والأمل، والإيمان. فبعض هذه المتغيرات له علاقة بماضي الفرد، وبعضها بحاضره، والآخر بمستقبله (Seligman, 2000). وترتبط هذه المفاهيم بمفهوم الأداء الأمثل(Optimal Functioning)، بمعنى أن يكون الفرد بخير، وعلى ما يرام، وأن يعمل بشكلٍ جيدٍ في حياته. وعليه؛ يمكن تعريف علم النفس الإيجابيّ بأنه: الدراسة العلمية والحسية للقوى الإيجابية والفضائل البشريةحيث يتكون هذا العلم من التجارب الذاتية الإيجابية للفرد، والسمات الإيجابية. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

كما عرفه مايرز (Myers, 2000) بأنه: دراسة القوة البشرية والأداء الأمثل، وفهم سمات الشخصية والتقاليد التي تُسهم في بناء الصحة النفسية والرفاه للأفراد والجماعات؛وعليه فقد قدمت هذه الدراسة ثلاثة مفاهيم منبثقة عن علم النفس الإيجابيّ هي: التدفق النفسي، والتفاؤل المتعلم، وجودة الحياة الانفعالية. وفيما يلي عرضاً لكل منها:

التدفق النفسي

ظهر مفهوم التدفق (Flow) في بداية السبعينيات من القرن العشرين على يد عالم النفس المجري ميهالي شكزنتميهالي (Mihale Csikszentmihalyi)، حيث شاع هذا المفهوم لوصف حالة الوعي المتزايد عند الفرد، فهي كما يشير شكزنتميهالي حالة معاكسة لتأرجح الفرد بين الخوف والقلق والضغط النفسي. وقد أشار شيكزنتميهإلى (Csikszentmihalyi, 1988) إلى أن التدفق النفسي أو الخبرة المثلى

هي "حالة تنتج عندما تكون مكونات وعي الفرد في تآلفٍ وانسجامٍ مع بعضها البعض، ومع أهداف الفرد التي تحدد له مصيره، ويمكن التعبير عنها بحالة التدفق النفسي أو الخبرة المثلى"، ووفقًا لهذا التصور؛ فالخبرة المثلى ما هي إلا محاولة لتخفيض الإنتروبيا النفسية أو إلغائها، فالانتروبيا النفسية (Psychological Entropy) هي حالة من تبديد المرء لطاقته النفسية نتيجة الملل، والشعور بالوحدة النفسية، والانكفاء على الذات، والاندفاع باتجاه التشتت والفوضى، وهذا التبديد يحتاج إلى وقت طويل لإسترجاعه.

وفي مقابلة لشكزنتميهالي على قناة (TED)، أشار فيها إلى حجم معاناته النفسية والاجتماعية جراء الحرب العالمية الثانية، حيث ذكر أنّ عددًا قليلاً من الناس فقط استطاعوا تحمل المآسي التي أصابتهم جراء تلك الحرب، وتمكنوا من عيش حياةٍ عاديةٍ مطمئنة، برضاً وسعادة، رغم ما أصاب وظائفهم وبيوتهم وأمنهم من أضرار، لكن السواد الأعظم كانوا من أولئك الذين لا يشعرون بالسعادة، ولم يستطيعوا تحمل أوزار تلك الحرب، الأمر الذي دفع شكزنتميهالي ليبدأ البحث عن الأمور التي تساعد الناس على خلق حياة سعيدة بالنسبة لهم, فبدأ بدراسة كتب الفلسفة، والدين، والفن، وأخيرًا؛ توصل إلى علم النفس، ومنه إلى مفهوم التدفق النفسي الذي ساعده في التعرف على مسببات السعادة الحقيقية (Csikszentmihalyi, 1997).

وأشار شكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1997) أنّ التدفق النفسي مفهوم فردي أكثر منه جماعي، ويتواجد في كافة الحقول المعرفية، والأنشطة العقلية، وفي الأعمال التي تتطلب مهارات حركية فنجد حالة التدفق النفسي عند المتسابقين، والفنانين، والرياضيين، والأكاديميين. وأنّ على الأفراد الوصول إلى حالة التدفق النفسي أو تفعيل منطقة التدفق (Flow Zone)، وقد أكد شكزنتميهالي على أن التدفق النفسي تجربة شخصية ذاتية الصنع، تشتمل على انفعالات وادراكات عقلية إيجابية تتدفق داخل الأفراد بشكل تسلسلي حسي، يبدأ بالتوازن، مرورًا بالتركيز العالي الذي يدعم الأفراد بالقدرة على السيطرة والتحكم الواعي وأخيرًا الوصول إلى الاستمتاع الذاتي، والتفوق، والإبداع، والإنجاز لأي مهمة يعمل عليها. وبناءً عليه؛ فإن التدفق النفسي هو ما يدفع الانفعالات لخدمة الأداء بحيث تكون هذه الانفعالات منظمة بشكلٍ دقيقٍ وإيجابيّ مع المهمة قيد الانجاز، وأن ما يميز التدفق النفسي هو الشعور بالاستمتاع التلقائي أثناء أداء المهمة.

ومنذ ذلك الحين تم تبني هذا المفهوم من قبل الكثيرين، وتم البحث في كافة خصائصه، فوفقًا لستيف كوتيلر (Steve Kotler) فإن هذا المفهوم هو تحولٌ ممكنٌ لأي شخصٍ ضمن شروطٍ معينة، كما يمكن وصفه كخبرة قصيرة الأمد في مهمة معينة، تتضمن الانهماك في هذه المهمة، والاستمتاع بها، وإظهار دافعيةٍ جوهريةٍ وحقيقيةٍ لها (Bakker, 2008; Herd & Shuck, 2012; Kotler, 2014).

ويحتوي التدفق النفسي على مجموعة من المفاهيم الفرعية التي تؤكده وتصف الخصائص المشتركة له، ومنها مفهوم الانهماك (Absorption) ومفهوم حالة الإشباع، حيث يشير مفهوم الانهماك إلى المشاركة والتركيز المطلق في نشاط أو مهمة تعليمية معينة، وأن التدفق النفسي لا يحدث إلا إذا وصل الطالب إلى مستوى معين من الانهماك ، حيث إن الانهماك في المهمة أو النشاط التعليمي يسمح للطالب بالكشف عن تفاصيلهما، ويحدد المجالات التي تحتاج إلى تحسين. بينما يشير مفهوم حالة الإشباع إلى مرحلة يصل فيها العقل إلى حد الإستغراق الكامل فيما يقوم به من نشاط. وكلا المفهومين يُنتج تصوراً يوصف بجملة "الوقت يطير" (Time is Flying)، فالطالب لا يشعر بالوقت المخصص للمهمة أو النشاط التعليمي، ولا يستطيع فصل نفسه عن العمل (Bakker, 2005; Demerouti, 2006).

ومن المفاهيم المتعلقة بالتدفق النفسي أيضًا مفهوم الحيوية (Vigor)، ومفهوم استغراق المشاعر، فمفهوم الحيوية يعكس المستوى العالي من الطاقة لدى الطالب، واستعداده لاستثمار جهده في المهمة أو النشاط التعليمي على الرغم من التحديات التي تواجهه. وتمثل الحيوية استجابة عاطفية إيجابية للمهمة التعليمية، حيث تحتوي على ثلاثة عناصر هي: القوة الجسدية، والطاقة العاطفية، والنشاط المعرفي. أما مفهوم استغراق المشاعر فيعني الانغماس والإندماج للمشاعر بشكل إيجابي وبكل سعادة وسرور، وهذه الحالة التي تصيب الشخص من وقت لآخر عندما يمارس ما يحب من أنشطة ومهمات بهدف الإستمتاع بذلك النشاط حتى لو بكلفةٍ عالية (Reichard & Serrano, 2011).

ومن المفاهيم التي تعبر عن التدفق النفسي مفهوم التفاني أو الإخلاص (Dedication)، ويشير إلى التواصل، والحماس، والإلهام، والفخر، والتحدي، والسعي الدؤوب إلى إتمام المهمة أو النشاط التعليمي، ليس لأجل المهمة نفسها، ولا لأجل الحوافز الخارجية أو الضغط الخارجي الذي يقع على الطالب؛ بل لأجل الشعور بالسعادة والتفاؤل لإتمام المهمة (Choi et al., 2014).

ويمكن القول أن أساس التدفق النفسي ينتج من محاولة الفهم لظاهرة الدافعية الداخلية (Intrinsic Motivation)، فالنشاط الداخلي هو نشاط يقدم إثابةً وتعزيزاً في حد ذاته بغض النظر عن المردود الخارجي الناتج عن ذلك النشاط (Csikszentmihalyi & Getzels, 1976). وقد أكد على ذلك شيكزنتميهإلى وراثوندي (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993) بأن التدفق النفسي يرتبط تماماً بالدافعية. وأنه يمثل انغماس التفكير الفردي واستغلال غير محدود للإنفعالات لخدمة الأداء والتعلم. وخلال التدفق النفسي لا تكون الانفعالات موجهة فقط، بل تكون إيجابية, ونشطة, ومتسقة مع المهمة التي في متناول اليد.

لقد استمرت أبحاث التدفق النفسي في الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي في عدد كبير من مخابر ومعامل الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا وايطاليا (Csikszentmihaly & Rathunde, 1993)، ففي جامعة ميلان مثلاً نجد كثيراً من البحوث المستمرة في التدفق النفسي والتي ساهمت في تعميق

أهمية هذا المفهوم، فقد صاغ أساكاوا (Asakawa) نظرية قامت على التجريب أكدت على أهمية نظرية التدفق النفسي، حيث ركز فيها على الدوافع الداخلية والتنظيم الذاتي القائم على التفاعل ما بين الفرد والبيئة المحيطة به، وهذا يتوافق تماماً مع مفهوم التدفق النفسي. فيما أدرك ماسيميني (Massimini, 2010) في الجامعة نفسها الدور الذي يلعبه التدفق النفسي في تّطور الثقافات عبر العصور المختلفة والحفاظ عليها، فلولا التدفق النفسي لما تطورت العلوم، والفنون، وطرق الحياة، فهذه أمورٌ تتطور بشكل سريعٍ جدًا، والسبب حالة التدفق النفسي عند الأشخاص القائمين على نقل تلك الأمور، فنجد أنّ النظريات العلمية غير الممتعة سرعان ما تتلاشى ويسهل نسيانها، ويتوقف الأفراد عن استخدامها، بينما نجد أنّ الأفراد يمارسون ما يحبون من أنشطة، ويتوارثونها ويتناقلونها عبر الأجيال.

كما ساهمت أبحاث ماسيمنى وشيكزنتميهإلى (Massimini & Csikszentmihalyi) في إصدار العديد من الكتب، وأوراق البحث العلمي التي اختصّت بالتدفق النفسي، وخاصة التي تحدثت عن بنائه وديناميّاته وأُسسه وأبعاده. ففي عام (1982) قّدم تشيكزنتميهإلى كتاباً عن القلق والملل محاولاً توسيع اهتمامه في إطار الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، وكان الهدف من ذلك الكتاب هو الإجابة عن سؤال حير شكزنتميهالي عدة سنوات ألا وهو هل خبرة التدفق النفسي التي يجدها الفنان، ولاعب الشطرنج، والطبيب الجراح، وراقصي الباليه، ومتسلقي الجبال؛ يمكن أن تحدث في مجالات أخرى في الحياة كالتعليم مثلاً؟ وبناءً عليه؛ بدأ شكزنتميهالي في دراسة السلوك، وأسبابه، ونتائجه (Massimini & Delle Fave, 2011).

تعريف التدفق النفسي

يمكن تعريف التدفق لغةً بأنه: حالة السيولة والاندفاع بقوةٍ؛ فعندما نقول دَفَقَ الماءَ دَفقًا أي امتلأ حتى فاضَ من جوانبه، واندفقَ الماء وتَدَفَّقَ أي سال بقوةٍ وبشدةٍ (عرعار وآخرون، 2016). أما اصطلاحًا؛ فقد عرف بريفيتي وبوندريك (Privette & Bundrick, 1987:316) التدفق النفسي بأنه " تجربة ممتعة وتشبه كلاً من الخبرة الجيدة والأداء العالي. ويساهم الاستمتاع الموجود في خبرة التدفق النفسي في تقييم الخبرة القصوى وسلوك الأداء العالي. والتدفق النفسي في حد ذاته لا يعني السعادة المثلى أو الأداء الجيد ولكن قد يتكون من إحداهما أو كليهما".

وعرّفه شيكزنتميهإلى (Csikszentmihalyi, 1988, 1990) بالحالة النفسية المثلى والخبرة التي تبدأ بالتكُّون عندما تتطابق وتتوازن المهارات الموجودة عند الفرد مع التحديات المتوقعة داخل المهمة وأطلق عليها (العتبة)، التي تشكل نقطة الانطلاق نحو التدفق النفسي لأنها تمثل إدراك الفرد للصعوبات الموجودة داخل تلك المهمة مع وعيه لما يمتلكه من قدرات ومهارات للتعبير عن التحدي. فالفرد في حالة تركيز يصل إلى حد الاستيعاب الكامل للمهمة المقدمة، وأنّ السيطرة على ما نقوم به من

أعمال يزيد من إحساسنا بالفرح والسرور والابتهاج لنصل لحد الاستمتاع الذاتي، فالخبرة بحد ذاتها ممتعة بدليل أنّ الأشخاص يقومون بها حتى وإن كانت عالية التكاليف.

وقد عرفه شيكزنتميهإلى (Csikszentmihalyi, 1997) بأنه: الإحساس الشمولي الذي يشعر به الفرد عند انخراطه بأعمالٍ ومهامٍ معينةٍ، بحيث يوصف هذا الإنخراط بالعميق، فيشعر بالمتعة والرغبة في تكراره رغم التحديات والصعوبات التي تواجه.

كما أطلق عليه شيكزنتميهإلى وآخرون (Csikszentmihalyi et al., 2005) الخبرة المثلى التي يعمل من خلالها الأفراد بكل طاقتهم وجهودهم من أجل الوصول لتحقيق أهدافهم دون الشعور بالملل أو القلق أو التشتت.

كما عرفه غاني وآخرون (Ghani et al., 1991) بأنه شعور الفرد بالسيطرة التامة على النشاط الذي يقوم به، فيركز بشكل مُعمق على هذا النشاط، حتى يصل حد الإستمتاع. وفي هذا التعريف نجد الباحثون يركزون على نوعين من الخصائص الهامة للتدفق؛ وهي: التركيز الكامل على النشاط، بالإضافة إلى الاستمتاع الذي يحصل عليه عندما يمارس النشاط. كما أشاروا إلى الشرط الذي يسبق التدفق النفسي وهو التوازن بين ما يدركه الفرد على أنه تحدي، وما يدركه من امتلاكه لمهارات شخصية باختلاف المواقف والأنشطة، بالإضافة إلى العامل الثاني الذي اعتبروه من العوامل المؤثرة على التدفق النفسي وهو الإحساس بالتحكم والسيطرة على بيئة الفرد .

ويعرف جاكسون (Jackson, 1992) التدفق النفسي بأنه حالة من الانتباه المركّز على نشاطٍ معين، بحيث ينهمك الفرد بهذا النشاط بشكلٍ مطلق .

وقد أشار وبستر ومارتوشيقو (Webster & Martocchio, 1992) إلى أن التدفق النفسي عبارة عن بناءٍ متعدد المحاور والأبعاد يمتازبالسيطرة، وتركيز الانتباه ، والفضول، والإهتمام بشكل ذاتي وشخصي.

كما أكد كلارك وهاوورث (Clarke & Haworth,1994) أن خبرة التدفق النفسي هي خبرةٍ شخصيةٍ تتزامن مع أداء الفرد للمهمة التي بالأساس يتطابق بها التحدي مع المهارة؛ حيث أشارا إلى أن التدفق النفسي هو احساسٌ يبعثُ على الإرتياح والرضا والشعور بالسعادة. وأنه يعمل كمحفزٍ يساهم في النمو النفسي خلال مرحلة المراهقة، حيث تتقدم وتتطور الشخصية. وقد استخدما نموذج التدفق النفسي ذو التسعة قنوات، وقاما بتوسيع نموذج تشين Chen الرباعي للتدفق (التدفق النفسي، القلق، الملل، اللامبالاة) ليصبح ثماني الاتجاهات (الإثارة، التدفق النفسي، والسيطرة والتحكم، والملل، والاسترخاء، واللامبالاة، والحيرة أو التردد، وأخيراً القلق) لقياس خبرة التدفق النفسي في الحياة اليومية عند المراهقين.

وقدم إليس وآخرون (Ellis et al., 1994) التدفق النفسي على أنه الخبرة المثلى التي تتشكل من خلال ما يتصوره الأفراد عن التحديات والمهارات في المهمات المطلوب منهم حلها. إضافة لذلك، أكدوا على أن المهمات التي يكون فيها توقّع الفرد للتحديات والمهارات عالٍ هي عبارة عن أنشطة لها القدرة على تحقيق علامات ومؤشرات للتدفق كالتأثير الإيجابي على الفرد؛ كزيادة مستويات الإبداع، والحماسة، والإثارة، والدافعية الداخلية، والحرية المدركة لديه.

ويصف كلاً من لوتز وجيري (Lutz & Guiry, 1994) التدفق النفسي على أنه حالة تصف مستوى عمق انخراط الفرد في الأعمال والأحداث والنشاطات، بحيث يكون منغمسًا فيها بشكلٍ كلي، دون الشعور بالوقت، ولا يبدو عليه الاهتمام بأي شيء من حوله سوى المهمة التي بين يديه.

ثم قام هوفمان ونوفاك (Hoffman & Novak, 1996) بتوسيع المفهوم ليشمل سلسلة من الاستجابات الممتعة عند الفرد، يرافقها حالة من فقدان الوعي المؤقت بالذات (Self-consciousness).

وعرّف جولمان (2000) التدفق النفسي بأنه: استغراق الإنسان في أداء مهمة ما حتى يبلغ ذروته ودرجة الإمتياز فيها، بحيث يستمر هذا التدفق النفسي بأقل جهد ممكن كالشلال المتدفق، فإذا استطاع الفرد أن يصل إلى حالة التدفق النفسي فإن ذلك يمثل أقصى درجة للأداء الإيجابي الممتلئ بالطاقة التي تقي الفرد من الإصابة بالاكتئاب والملل والتوتر والقلق.

وعرف جاكسون و إيكلوند (Jackson & Ecklund, 2004) التدفق النفسي بأنه: حالة نفسية ذات طبيعة لحظية تحدث في زمن محدد؛ وموقف تفاعلي محدد وبدرجة محددة من الشدة، حيث يتكيف الفرد ويتوائم معها أثناء قيامة بمهمةٍ أو نشاطٍ ما.

وعرف توبريت ومونيتا (Tobert & Moneta, 2013) التدفق النفسي بأنه: حالة نفسية تشعر الفرد بكفاءته، وقدرته المعرفية، والدافعية، والسعادة في آن واحد.

أما مون (Moon, 2017) فقدعرفه بحالة نفسية مُثلى تتكون نتيجة التفاعل بانسجام ما بين العقل والجسد. كما عرفّه صن وآخرون (Sun et al., 2017) بأنه: حالة ذهنية ينغمس فيها الفرد بشكلٍ كاملٍ في نشاط خاص به.

وفي ضوء ما تقدم تعّرف الباحثة التدفق النفسي بأنه إحساس داخلي يُشعر الفرد بالسيطرة والتحكم على المهمة, مع شعوره بالاندماج والاستغراق التام بتلك المهمة, ليصبح قادراً على تسّخير كامل قدراته, ومهاراته, وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن لإنجازها على اتمم وجه دون أي مردود خارجي وإنما من أجل المهمة ذاتها, فهو يوازن ما بين قدراته والتحدي الموجود داخل المهمة, ليحصل على الاستمتاع الذاتي.

وفي إطار تمييز التدفق النفسي ما بين الحالة (State) والسمة (Trait)، وهل يمكن تنمية التدفق النفسي، لا بدَّ بدايةً من توضيح المفهومين، فالسمة هي ما يصدر عن الأفراد من أنماط سلوكية تكون شبه ثابتة ومنتظمة نسبيًا في أغلب المواقف والأوقات، فهي بالأصل تعكس استعدادًا وراثيًا، وتعديل السمة

صعب نسبيًا, أما الحالة فهي سلوكٌ غيرُ منتظم؛ وغيرُ متوقّع يصدرُ عن الفرد كردةِ فعل أو إستجابةً للمواقف في بيئتهِ الخارجية (Fullagar & Kelloway, 2009). وكان قد أشار زيركرمان ,Zuckerman) (1979 إلى أنّ سمات الفرد من النادر أنّ تتغير وتتبدل من موقف لآخر، فهي شبه ثابتة في أغلب المواقف، ولا تتأثر بتغير المواقف، أما الحالة فهي لا تتسم بصفة الثبات وتتأثر بالعوامل الخارجية. كما أنّ السمات ترتبط بشكل وثيق مع مقياس السمات الاخرى، فيما نجد أن قياس الحالة يرتبط بشكل مباشر مع المواقف.

وعليه لا بد من ضرورة التمييز ما بين السمة والحالة، والسبب أن التمييز بينهما يساعد على فهم معمق لموضوع التدفق النفسي؛ كما يساهم من التوسع في تطبيق المفهوم من الناحية العملية على الأفراد. وعليه فالتدفق النفسي هو حالة أكثر منها سمة، فهي حالة يمكن تنميتها والتدريب عليها، كما أنها استجابة لمواقف محددة تتزامن مع عوامل نفسية ومعرفية, كالسيطرة والتحكم، والإنتباة, والتركيز العالي، والقدرة على التحمل، مع استمرارية العمل المدفوع داخليًا من الفرد ليصل حد الإستمتاع الذاتي، وذلك من خلال وضع مهمات وأنشطة تساعد الأفراد على التدفق النفسي، فالحالة تتغير من مهمة لأخرى ومن نشاط لآخر بينما السمة ثابته مهما تغيرت المهمات والأنشطة. وذلك استنادًا إلى آراء مؤسس النظرية شكزنتميهالي عندما وصفه عام (2013) بالحالةالتي يمكن للفرد إبداعُها(Psychological Flow State) مما يجعله يشعر بالسعادة.

نماذج في التدفق النفسي

أولاً: نظرية شكزنتميهالي (Csikszentmihalyi Theory)

يُعدّ شكزنتميهالي مؤسس نظرية التدفق النفسي، وقد تناول خبرة التدفق النفسي كتجربة مثالية ينهمك فيها الفرد بعملٍ معينٍ، ولا يهتم بأي شيء آخر سوى العمل. كما وصف مفهوم التدفق النفسي كحالة يسعى من خلالها الفرد إلى مطابقة أهدافه مع المثيرات التي ينتبه إليها في البيئة المحيطة، فإذا ركز الفرد انتباهه على أشياء غير جذابة أو لا تقع ضمن منطقة الاهتمام لديه، فإنه سيشعر بعدم الراحة، فيحاول الفرد تبعًا لذلك التخلص من هذه الحالة والتخفيف من مشاعر الإنزعاج والعودة إلى حالة الإتزان أو النظام (Csikszentmihalyi, 2013).

وكان شكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1991) قد أشار إلى الافتراضات التي تقوم عليها نظريته في التدفق النفسي كما يلي:

الافتراض الأول: ليس بالضرورة أن كل ما يقوم به الفرد من أنماط سلوكية يكون مصدرها خارجي، وإنما هناك كثيراً منها تعتمد على معايير تلبي حاجات الأفراد الداخلية (الاستمتاع والسعادة).

الافتراض الثاني: في حال توفر سمات عند الفرد مثل (الرغبة، والدافع، والقدرة على التحكم في الوعي الذاتي) في أي نشاط سواء فكري أو جسدي بالضرورة سيصل الفرد إلى التدفق النفسي.

الافتراض الثالث: هناك شرطان لا بد من توفرهما ليحدث التدفق النفسي، أولهما توحّد الفرد مع المهمة التي يقوم بأدائها، وثانيهما توحّد الفرد مع رغبات وحاجات الآخرين، فلا يجوز أن يقوم الفرد بمهمات مخالفة للعادات أو القوانين المجتمعية التي اتفق عليها من حوله, فلا يتدفق عند قيامة بالقتل أو السرقة أو إيذاء الآخرين، عندها ستتدفق الطاقة الداخلية بشكل تلقائي لديه.

الافتراض الرابع: لن يحصل الفرد على الاستمتاع والسعادة إلا إذا وازن مابين قدراته ومستوى صعوبة المهمة, وكلما اجتهد الفرد في أداء مهمات أكثر صعوبة من ذي قبل، وزاد من تركيزه على تلك المهمات عندها سيصل إلى مرحلة التدفق النفسي، وسيتمتع بالتحديات التي تواجهه في حياته الخارجية.

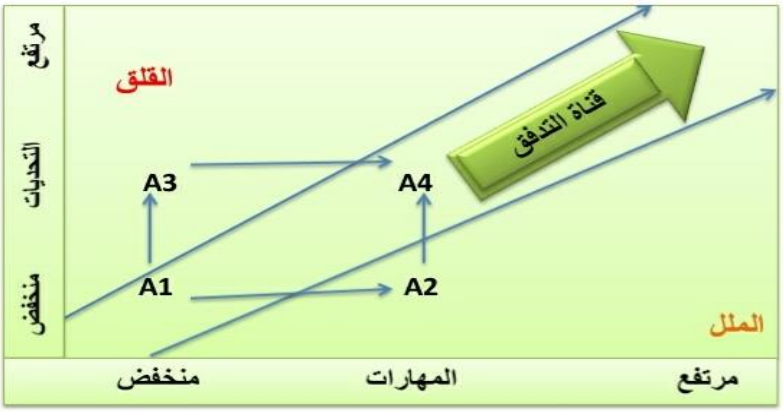
لقد درس شكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1990) الخبرات المُثلى للأفراد، وحددَّ العوامل التي تتوافق مع تجاربهم المختلفة، فقد وجد أن الفرد لكي يصل إلى مستوى عالٍ من التدفق النفسي في نشاطٍ معين فيجب أن تتوافر جملةٌ من الأبعاد في كليهما، وهذه الشروط قد لا تكون الوحيدة، لكنها الأكثر تداولاً في نظريته، وعند اجتماعها في نشاط معين فإنها تؤدي إلى تجربةٍ مثاليةٍ.

وكان شيكزنتميهإلى ولوفيفر (Csikszentmihalyi & Lefevre, 1989) قد حددا هذه الأبعاد لحدوث التدفق النفسي، كأن تكون التحديات والمهارات عالية، واعتبرا أنّ التحديات العالية نسبيًا تساهم في بناء قدرات ومهارات الفرد، بالإضافة إلى زيادة ثقته بنفسه، ويزداد معها تعقيد الشخصية، بالإضافة إلى حصوله على الاستمتاع الذاتي، وهذه العملية من الخبرة المثلى تسمى بالتدفق النفسي.

وتتمثل هذه الأبعاد بما يلي:

أولاً: التوازن بين المهارة والتحدي (Challenge- skills balance)

يحتاج الفرد إلى حدوث استثارة مثلى (Optimal Arousal) من أجل حدوث توازن بين المهارة والتحدي، والتي تشير إلى حالة نفسية يشعر فيها الفرد بقدرته على التوازن بين مهاراته الخاصة والتحديات المدركة، وخلاف ذلك يشعر الفرد بحالة من القلق أو الضجر. وقد وصف شكزنتميهالي حالة التدفق النفسي لدى الفرد عند قيامه بأي نشاط يتضمن التحدي، والمنافسة، والمهارة، بأنه يوفر شعورًا بالاكتشاف، وشعورًا بنقل الفرد إلى واقعٍ جديد لم يخبرهُ سابقاً، كما تتضمن دفع الفرد إلى مستوياتٍ أعلى من الأداء ، كما تُحدِث لديه حالةً من عدم الوعي المؤقت لم يسبق لها مثيل، فهي حوّلت الذات بجعلها أكثر تعقيدًا ونمواً، ففي هذا النمو تحديدًا يكمن مفتاح التدفق النفسي. والشكل (1) يوضح مفهوم التدفق النفسي عند شكزنتميهالي.



الشكل (1): حالة الفرد ضمن مفهوم التدفق النفسي ثلاثي الأبعاد (Csikszentmihalyi, 1990)

يتضح من الشكل (1) وجود أربع حالات للفرد (A)، حيث تمثل الحالة الأولى (A1) الفرد بدون مهارات وتحدي واحد على الأقل، وفي هذه الحالة لا يستطيع الفرد البقاء بها لفترة طويلة، فينتقل إلى الحالة الثانية أو الثالثة (A2, A3)، ففي حال انتقاله إلى الحالة الثانية، فهو يمتلك مهارات مرتفعة لكن تحديات منخفضة؛ فيدخل في منطقة الملل. أما الحالة الثالثة؛ فتشير إلى امتلاك الفرد مهارات منخفضة ضمن تحديات مرتفعة يدخل معها منطقة القلق. وبما أنّ كلا المنطقتين تشكلان خبرة سلبية (الملل و القلق)؛ وجب عليه الانتقال إلى الحالة (A4) التي تشّكل مهارات مرتفعة وتحديات مرتفعة تدفعه إلى قناة التدفق النفسي. وهذه الميزة الديناميكية هي التي تفّسر علاقة أنشطة التدفق النفسي بالنمو والإستكشاف، فلا يمكن للفرد الإستمتاع بالقيام بنفس الشيء لفترة طويلة، فينتقل إلى مهارات وتحديات أخرى، فالنمو ضمن مفهوم التدفق النفسي يكون بالملل أو التوتر والقلق، ثم الرغبة بالإستمتاع في توسيع المهارات ومواجهة تحديات ذات مستويات أعلى (Csikszentmihalyi, 1990).

وتكمن الفكرة الأساسية للتدفق في أن الأفراد الذين يشعرون بثقةٍ أكبر من أن مهاراتهم ستسمح لهم بمواجهة الموقف بكل جدارة وثقة يكونون أكثر عرضةً لتجربة التدفق النفسي، بعبارة أخرى؛ تحدث حالات التدفق النفسي عندما تتطلب الأنشطة من الفرد توسيع قدراته إلى مستوياتٍ جديدة، وعند وصول الفرد إلى هذه المستويات يجب زيادة مستوى التحديات والصعوبات التي يواجهها ليصل إلى مستوى التدفق النفسي (Buil et al., 2019).

وفيما يتعلق بشرط موازنة التحديات مع المهارات، فقد كانت هناك نظريات سابقة لنظرية ميهالي، تناولت مفاهيم التحديات والمهارات، والتي منها نظرية إتكنسون في تحمل المخاطر (Risk-taking model). حيث ادّعى أنتوقع الأمل في النجاح والخوف من الفشل هي محفزات مهمة للأداء ، حيث إن الأفراد المدفوعين بدافع الأمل في النجاح هم من يشعرون بالتوازن في الأنشطة ذات التحديات العالية، في حين يشعر الأفراد الذين لديهم خوفٌ كبيرٌ من الفشل بالقلق والإرتباك من هذا النشاط، وعليه؛ فالأفراد المدفوعين بدافع الأمل في النجاح قد ينجحون في الأنشطة ذات التحدي العالي بغض النظر عن مهاراتهم

مرتفعة كانت أم منخفضة، وأولئك الأفراد الذين لديهم خوف من الفشل قد يخفقون في الأنشطة ذات التحدي العالي بغض النظر عن مهاراتهم مرتفعة كانت أم منخفضة (Atkinson, 1957).

ثانيًا: وضوح الأهداف (Clear Goals):

يكمن هذا الشرط في مجموعة الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها في تجربة التدفق النفسي، فعندما تكون الأهداف الخاصة بتجربة التدفق النفسي واضحة ومحددة؛ فإنه من السهل القيام بتجربة التدفق النفسي (Csikszentmihalyi, 1990). ففي بداية المهمة المرجو منها تحقيق الهدف؛ يجب أن يكون الفرد قادراً على التخطيط لها؛ وفهم كافة التفاصيل المتعلقة بها، ويحدد مسارًا لتحقيقها بعيدًا عن الفوضوية وعدم النظام (Jackson & Eklund, 2004). وقد اقترح هنتر وشكزنتميهالي (Hunter &Csikszentmihalyi, 2000) أن يتم تقسيم الأهداف طويلة الأمد لأهداف صغيرة يسهل تحقيقها، بحيث لا تضيع معها دافعية الفرد.

ثالثًا: التغذية الراجعة الفورية (Immediate Feedback):

يرتبط هذا الشرط بالشرط السابق له، ويشير إلى تقييم التقدم في النشاط أو المهمة الخاصة بعملية التدفق النفسي, والتي نحدد من خلالها ما إذا كنا قد اقتربنا من تحقيق الأهداف أم لا. وتأتي التغذية الراجعة على المهمة من مصدرين هما: الداخلي؛ من مشاعر وعواطف وحالات جسدية معينة. والخارجي: الذي يأتي عن طريق الأفراد الآخرين, كما تأتي التغذية الراجعة بملاحظات سلبية أو إيجابية، وكلاهما مهمان لحدوث الأداء الأمثل وتجربة التدفق النفسي (Csikszentmihalyi, 2008).

رابعًا: التركيز على المهمة في متناول اليد (Concentration on the Task at Hand):

يلعب الانتباه والتركيز دوراً مهماً في تجارب التدفق النفسي، حيث يصف شكزنتميهالي هذه التجربة بأن عقل الفرد لا يتجوّل، بمعنى أنه لا يفكر في شيء آخر، أو أنه منخرط في المهمة بشكل كلي. فمن خلال هذا الشرط يجب على الفرد مقاومة التأثيرات الخارجية وأن يتعدى ذلك إلى أن ينسى حاجاته الأساسية من طعامٍ وشراب. كما يقوم هذا الشرط على الشرط الأول؛ حيث أن الفرد في حال شعوره بالملل من التحدي الموجود أمامه، فإنه يميل إلى التفكير في أمورٍ أخرى، وإذا شعر بالقلق؛ فإنه يبدأ بالتركيز على نفسه بعيدًا عن المهمة (Csikszentmihalyi, 2008).

خامسًا: فقدان الشعور بالذات (The Loss of Self-Consciousness):

بما أن عقل الفرد مشغول تمامًا بالمهمة؛ فإنه لا يمكنه التفكير في الأحداث الماضية أو التخطيط للقيام بأعمال مستقبلية. مع ذلك؛ فإن هذا لا يعني أن الفرد في تجربة التدفق النفسي لديه اضطرابٌ فيالشخصية، بل على العكس من ذلك تمامًا، فإن السيطرة على الذات والتحكم بها أمرٌ حاسمٌ في عملية التدفق النفسي. والدليل على ذلك أنالفرد عند انخراطه في نشاط محدد، فهو يواجه العديد من التحديات، التي يمكنه أن يصف من خلالها كل حركة جسدية يقوم بها في ظروف النشاط (Csikszentmihalyi, 2013).

سادسًا: دمج الفعل مع الوعي (The Merging of Action and Awareness):

يرتبط هذا الشـرط بالشـرط السـابق له، ومفاده أن الفرد يجب أن يركز كليًا على النشـاط المعطى له في عملية التدفق النفسـي. فبدايةً يجب إعطاء اهتماماً كبيراً للسـيطرة على أفعالنا، وعند إتقان المهمة تصـبح هذه الأفعال تلقائية، فلا حاجةً ملحةً للاهتمام بها بشكلٍ موسّعٍ (Jackson & Eklund, 2004). وعليه؛ يجب على الفرد أن يدمج فعله ووعيه أثناء النشـاط، فلا يفقد تركيزه إذا حدث شـيء غير متوقع أثناء التجربة، فلكي يُكمل الفرد مهمته، عليه بذل مجهود دائم ليضـيّق تركيزه العالي على النشـاط فقط دون غيره، مع انضباط مركز لأفعاله، حتى في وجود مؤثرات خارجية غير متوقعة، فلاعب التنس على سبيل المثال؛ يركز وعيه وانتباهه على الكرة والخصم معاً، وليس على أي شئ آخر كالخوف من الخسارة، أو الجماهير، أو الحكّام، فيصبح نشاطه مطابق لوعيه وتركيزه (Csikszentmihalyi, 2008).

سابعًا: القدرة على السيطرة (The Paradox of Control):

يوصف هذا الشرط بأنه افتقار الشعور بالقلق من فقدان السيطرة عند القيام بالمهمة. فالعديد من الأفراد لديهم مخاوف متعددة يجمعها متغير واحد مشترك هو انخفاض مستوى السيطرة والتحكم. فزيادة السيطرة والتحكم في النشاط يؤدي إلى انخفاض مستوى القلق، وبالتالي تجربة تدفق أكثر مثالية (Csikszentmihalyi, 2008). وقد أشار جاكسون وإكلوند (Jackson & Eklund, 2004) إلى أنه على الرغم من أن الإحساس بالسيطرة يؤدي إلى التدفق النفسي، إلا أنه يجب اختبار بعض اللحظات الخاصة بالمهمة أو النشاط دون تحكم، خصوصًا تلك التي يكون فيها التحدي أعلى بكثير من المهارة أو القدرة, كما أن استمرارية حالة السيطرة والتحكم لفترة طويلة تقضي على حالة التدفق النفسي، ويبدأ الشعور بالملل عند الفرد.

ثامنًا: تحويل الزمن (The Transformation of Time):

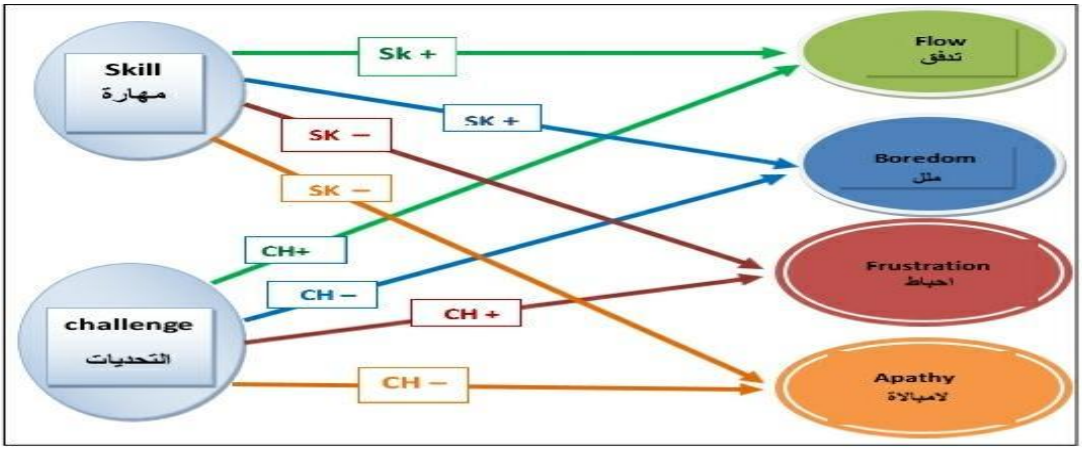
إن تحويل الزمن أو فقدان الشعور به شرط أساسي من شروط التدفق النفسي عند شكزنتميهالي ، وعلى الرغم من وجود شكوك مختلفة عند الأكاديمين في هذه الخاصية، فإن البعض يؤكد على أهميتها. ويتحقق هذا الشرط عندما ينغمس الفرد بالكامل في نشاط معين، فينظر إلى ساعته ليكون قد مضى على وقته أكثر من خمس أو ست ساعات دون أن يشعر بهن. فالوقت يسير بشكل أسرع. ومثال ذلك الرسام الذي يرسم لوحة ما، أو العالم في مختبره، ويمكن أن يحدث هذا الشرط بشكل متعاكس، فعشر دقائق تمر وكأنها بضع ساعات، إلا أنّ هذا الجانب غير شائعٍ في تجارب التدفق النفسي.

تاسعًا : التجربة الذاتية (Autotelic experience):

يمكن القول بأن شرط التجربة الذاتية يظهر في جميع الشروط السابقة، فهو يشير إلى أن قيام الفرد بالنشاط أو المهمة ليس من أجل المكافآت الخارجية أو لتحقيق بعض المنافع، بل من أجل القيام بهذا النشاط والاستمتاع به؛ مع أن اكتشاف ذواتنا في مثل هذه المواقف غير شائع إلا أنه شرط مهم لحدوث عملية التدفق النفسي. كما أن تحقيق التدفق النفسي من خلال التجربة الذاتية لا يعتمد على مكان انعقاد التدفق النفسي، فقد نجد أشخاصًا كُثر في مراكز عمل راقية لا يشعرون بالتدفق النفسي أثناء قيامهم بأعمالهم، وذلك لأنهم يعملون من أجل منافع محددة، بينما نجد العديد من السجناء والمُعتقلين يؤدون تجارب تدفق مثالية لأنهم يعملون من أجل العمل كحصول بعضهم على شهادات علميه أثناء تواجدهم في معتقلاتهم(Csikszentmihalyi, 2008).

ثانيًا: نموذج تشين Chen في التدفق النفسي

قام تشين Chen وآخرون بتعديل نموذج شكزنتميهالي الثلاثي المشار إليه سابقًا، ليصبح نموذجاً رباعي القنوات (Chen et al., 1999)، يتم وصف التدفق النفسيمن خلال مصطلح تطابق المهارات والتحديات (مرتفعة أو منخفضة)؛ حيث تم تعريف التدفق النفسي من خلال المهارات العالية، والتحديات العالية، وتعريف اللامبالاة بالمهارات المنخفضة، والتحديات المنخفضة. وذلك كما يظهره الشكل (2).



الشكل (2): الحالات الأربعة التي يمر بها الأفراد ضمن النموذج رباعي التدفق النفسي(Chen et al., 1999).

يظهر من الشكل (2) الاحتمالات المختلفة للعلاقة بين التحدي والمهارة في نموذج التدفق النفسي رباعي القنوات, القناة الأولى: قناة التدفقالنفسي؛ وتتكون عندما يكون مستوى التحدي والمهارة عاليتان.

القناة الثانية: الملل؛ وتتكون عندما يكون مستوى المهارة عند الفرد عالٍ ولكن التحدي الموجود داخل المهمة منخفض الصعوبة.

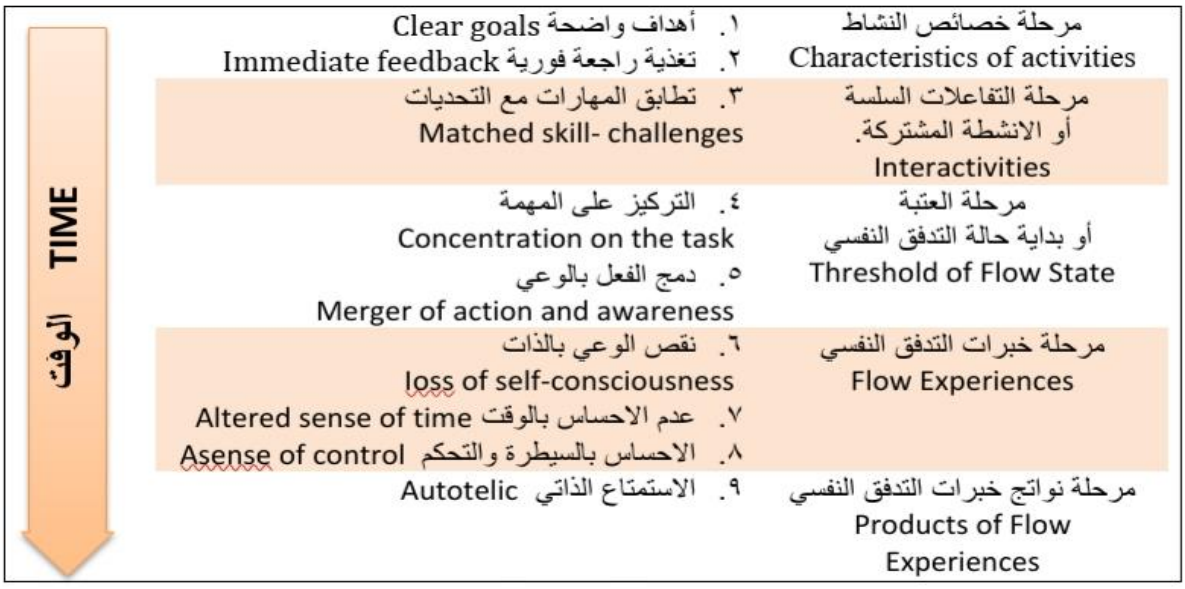
القناة الثالثة: الإحباط؛ وتتكون عندما يكون مستوى المهارة منخفض مقارنة بصعوبة التحدي الموجود داخل المهمة.

القناة الرابعة: اللامبالاة؛ وتتكون عندما يكون مستوى التحدي والمهارة منخفضان.

وقد أشار تشيكنزميهالي (Csikszentmihalyi,1990) إلى ضرورة توفر عدد من الشروط في أي نشاط أو مهمة كي نصل لمرحلة التدفق النفسي، واعتبرها مراحل مهمة تسبق Antecedent Stage التدفق النفسي وهذه الشروط هي:

- ضرورة احتواء أي نشاط على تحدي يوازي أو يزيد قليلاً عن مهارات الفرد.
- لا بد أن يتوفر في الأنشطة أو المهمات أهداف واضحة ومحددة مسبقا.
- لا بد من توفر تغذية راجعة فورية.
- التأكد من أن الأفراد قادرين على أداء النشاط، وتتوفر الرغبة لديهم في أدائه.
- احتواء النشاط على ما يسمى بالواقع الأسمى (Paramount Reality)، وذلك من خلال تصميم نشاط يثير اهتمام الأفراد؛ ومميزاً بالنسبة لهم. بحيث يتم تصميمه بطريقة تسمح لعقلهم بالتفاعل معه، وبالتالي وصولهم لحد الاستمتاع الذاتي.

وبناءً على الشروط السابقة؛ قام تشين وآخرون (Chen et al., 1999) بتصنيف أبعاد التدفق النفسي إلى خمسة مراحل, وبتسلسل زمني معين بناءً على الشروط السابقة، تساهم في إكساب المتعلمين التدفق النفسي المطلوب. وجاءت المراحل كما هي موضحة بالشكل رقم (3).



الشكل (3) العلاقة التي تربط أبعاد التدفق التسعة (Chen et al., 1999)

يظهر من الشكل رقم (3) أبعاد التدفق النفسي ضمن المراحل الخمسة التالية:

- أولاً: مرحلة خصائص الأنشطة (Characteristics of activities): وهي مرحلة تعتمد على سمات وشروط المهمات والأنشطة الخارجية المقدمة للأفراد؛ حيث تتضمن بُعدين من أبعاد التدفق النفسي هما: الأهداف الواضحة والتغذية الراجعة الفورية. فوجود الأهداف الواضحة، يمكّن الأفراد من الاندماج في المهمات أو الانغماس بها، فإن لم يدرك الفرد الهدف المرجو من المهمة ولم يفهمها

بالشكل الصحيح، لن يتمكن من الوصول إلى مرحلة التدفق النفسي، أما البعد الثاني وهو توفر طريقة واضحة للتغذية الراجعة الفورية، هدفها التعّرف على وضع المتعلم من المهمة، ويقاس التقدم إما بطريقة كمية أو نوعية حسب طبيعة المهمة.

- ثانيًا: مرحلة التفاعلات السلسة (الأنشطة المشتركة) (Interactivities): في هذه المرحلة لا بد من ضمان التفاعل السلس ما بين المهمة والفرد، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التطابق أو التوازن ما بين القدرات والتحديات. لذا ينبغي على النشاط أن يوفر للأفراد مستوى كافٍ من التعقيد والصعوبة والتغير، حتى لا تُهدر موارد المهمة بسهولة، ولا يحدث تشتت لطاقة الفرد. فإذا كان مستوى التحدي للمهمة ثابتاً وليس دينامياً، فإن الأفراد سيتفاوتون في التصنيف، فإذا كانت المهارة أقل من مستوى التحدي سيشعرون بالإحباط أو القلق، وإن كانت المهارة أعلى من التحدي سيشعرون بالملل، في حين أنهم سيشعرون باللامبالاة عندما لا يكون التحدي على مستوى عالٍ من التعقيد.
- ثالثًا: مرحلة العتبة أو بداية حالة التدفق النفسي (Threshold of Flow State): وهي تحديد للمهمات التي تساعد على حدوث وظهور التدفق النفسي، وتتكون من بعدين أولهما: التركيز على المهمة، والذي يعني التركيز على النشاط المقدم للأفراد، ثانيهما: الدمج ما بين الفعل والوعي والذي يهتم بالتفاعل ما بين المتعلم والمهمة.
- رابعًا: مرحلة خبرات التدفق النفسي(Flow Experiences): تشير هذه المرحلة إلى التجربة والخبرة الداخلية التي يحصل عليها الأفراد، فهي تصف الأبعاد التي نشاهدها أثناء حالة التدفق النفسي مع الاهتمام بنتائج خبرة التدفق النفسي، ويمكن ملاحظة ثلاثة أبعاد لهذه الخبرة في هذه المرحلة وهي: الشعور بالسيطرة المتوقعة على نتائج المهمة، وفقدان الإحساس بالزمن الحالي، بالإضافة إلى إحساس مؤقت بعدم الوعي بالذات لدرجة أن الفرد ينغمس في المهمة المقدمة له؛ فلا يستطيع فصل نفسه عنها؛ ويتجمد انتباهه عما يدور حوله في بيئته الخارجية.
- خامسًا: مرحلة نواتج خبرات التدفق النفسي (Products of Flow Experiences): عادةً ما يترتب من نتائج التدفق النفسي هو بُعداً واحداً فقط وهو الاستمتاع الذاتي, أو التجربة الذاتية، أو التواجد عن بعد؛ وتعتمد هذه المرحلة على المكافأة والتعزيز الداخلي, والدوافع الشخصية وراء القيام بهذا النشاط أو ذاك عند الأفراد؛ فقد وصف الجميع أن الهدف من قيامهم بالنشاط أو المهمة هو الحصول على الاستمتاع، ومثال عليهم، الرسامين, ومتسلقي الجبال, ولاعبي الشطرنج وغيرهم.

ثالثًا: وجهة نظر سيلجمان Seligman في التدفق النفسي

يرى سليجمان أن خبرة التدفق النفسي تدور حول ما أسماه بقضية المعنى (Value-free)، ولهذه القضية ثلاثة مستوياتٍ هي (الموسوي، 2016):

أولا: الحياة السّارة أو السعيدة، والتي تحتوي على خبرات تجلب السعادة والبهجة والسرور للفرد كما أنها تتضمن انفعالات إيجابية كبيرة.

ثانيا: الانغماس أو الاندماج في الحياة، التي تدمج طاقة ونشاطات الأفراد.

ثالثا: الوصول إلى الحياة ذات المعنى، والدلالة، والقيمة بالنسبة للفرد.

ويعتقد سليجمان أن الاندماج في الحياة هو مفهوم يطابق مفهوم التدفقالنفسي، والخبرة المثلى عند شكزنتميهالي، إلا أنه يعتبره أقل أهمية في السعادة مقارنة بالمواقف التي نندمج معها، وتكون أنشطتها هادفة، وذات معنى, وبنفس الأسلوب أشار شكزنتميهالي إلى أن التدفق النفسييكون مفهومًا خاليًا أو مجردًا من القيمة كأن يكون الفرد في حالة تدفق أثناء ارتكابه جريمة, كما يرى سليجمان أن وجود شعور إيجابي مثل المتعة والنشوة هو جوهر عملية التدفقالنفسي، ويعتقد أن هناك فرق بين المتعة والإشباع الذي يكون مصدره التدفقالنفسي؛ فعندما نمارس النشاطات التي نعتبرها ممتعة بالنسبة لنا مثل قراءه كتاب أو الاستماع إلى الموسيقى، فنحن نعيش خبرات ممتعة لكنها غير مفيدة في المستقبل، ولا تُحدث لنا أي تغير تراكمي، وإنما هي قوة محددة تجعلنا نرغب في تحقيق حاجاتنا الآنية، بحيث تحقق لنا الراحة والاسترخاء ليس أكثر، أما عندما نستغرق في حالة التدفق النفسي، فنحن نبني ثروة نفسية لمستقبلنا، وبهذا المعنى؛ اعتبر سليجمان المتعة دليلاً على تحقيق الحاجات البيولوجية؛ أما الإشباع فهو دليل النمو النفسي، واعتبر أنه من السهل التخلص من حالة المتعة، ولكن الاستغراق يحتاج إلى وقتٍ أطول، ويُعتقد أن التدفق النفسي يحصل عندما تتناسب التحديات مع القدرات، وركز سليجمان على أهمية العمل باعتباره الوقت المثالي لحدوث التدفق النفسي خلاف وقت الفراغ، ففي العمل نجد أهدافا وقواعد واضحة يجب تحقيقها من خلال أداء واضح (العبيدي، 2016).

كما يرى سليجمان ضرورة أن يتوافر في الفرد مجموعة من السمات المعرفية والانفعالية من أبرزها الإستغراق والإنشغال بالمهمة مع تشوُّه إدراك الوقت لدرجة النسيان وإسقاطه من الحسابات، وهذا الأمر لا يتحقق إلا عند الأفراد الذين تتوازن لديهم القدرات والمهارات من جهة، وطبيعة الأعمال أو المهام والتحديات التي يتعرضون لها من جهة أخرى، وهم ذوي قدرات ومهارات مرتفعة، ويفضلون التعامل مع مهام وتحديات مرتفعة، مما يدفعهم باتجاه ما يسمى بقناة التدفق النفسي (قطب، 2015).

ويذكر سليجمان (Seligman, 1990) في كتابه تعلم التفاؤل سِمات يمتاز بها الشخص المتدفق، وهي:

1- أهداف واضحة: فهو يعرف ما الذي يريده تمامًا، وقد يضع الفرد المتدفق أهدافاً عامة وصعبة، ولكنه يقوم بتجزئتها حتى يحقق الهدف العام النهائي الذي يسعى من أجله.

2- القياس: يقيس الشخص المتدفق مستوى تقدمه بجودة عالية من خلال مقاييس مناسبة، ولا يقوم بخداع نفسه عند الإجابة.

3- التركيز: للمتدفق القدرة العالية في التركيز على المهمة، بحيث يكون واعيًا بالأهداف التي يريد تحقيقها, مع تركيزه على الأنشطة التي يؤديها، والوقت المناسب لأداء هذه الأنشطة.

4- الاختيار: اعتقاده بأن لديه خيارات متعددة، ويستطيع التحكم في أموره الخاصة، ويدرك أنه لا يكون ضحية للظروف الخارجية.

5- الالتزام: وهو قدرة الفرد على إلزام ذاته بتأدية السلوكات الإيجابية المرتبطة بتحقيق الأهداف المطلوبة.

6- التحدي: رغبته بالتطور والتقدم المستمر، فيبحث عن التحديات الجديدة في كل مرة ينجز بها مهمة ما، وفي كل مرة يود تشكيل أهداف جديدة مناسبة لمراحل تطوره.

7- التوفيق: وتعني الموازنة ما بين التحديات التي يواجهها ومستوى المهارات التي يمتلكها، فإذا حاول الفرد أن يبذل جهدًا عاليًا يفوق ما يملكه من قدرات لن يصل إلى مرحلة التدفقالنفسي.

8- تركيز العقل: ويكون التركيز على الأنشطة التي نؤدي بها المهمة، وعدم النظر إلى الفشل على أنه أسى وحسرة؛ مما يؤدي إلى إحساسنا بعدم القدرة على تحقيقأهداف مستقبلية.

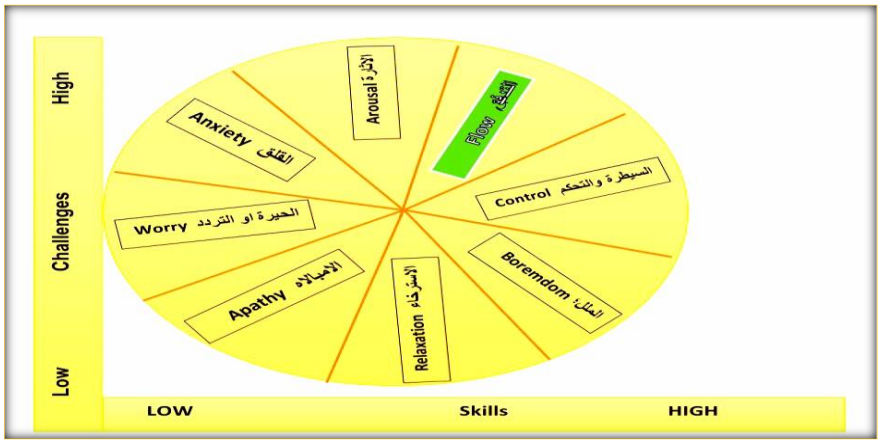
9- الحديث الذاتي الإيجابي: كقول الفرد لنفسه إنني أستطيع القيام بماهو مطلوب على أفضل وجه، وأنا قادرٌ على فعل ذلك، وهذه فرصة لإثبات وجودي، وغيرها من العبارات الإيجابية التي يقولها الفرد لنفسه.

10- القدرة على التعامل مع الأخطاء، والتحكم القوي والمنطقي في حالة القلق.

11- عدم الشعور بالوقت أثناء انهماك الفرد في النشاط والعمل.

رابعًا: نموذج كلارك وهاورث (Clarke & Haworth)

قاما كلارك وهاورث (Clarke & Haworth, 1994) بتوسيع نموذج تشين الرباعي، ليصبح ثُمانيّ الاتجاهات، حيث أطلقاعليه نموذج الثماني حالات، وقد تم قياس مستويات مختلفة من المهارات والتحديات بعد أن كانت تقاس على أساسين مرتفع ومنخفض، والشكل (4) يوضح لنا هذه الحالات.



الشكل رقم (4): نموذج كلارك وهاورث (Clarke & Haworth, 1994)

يتضح من الشكل (4) وجود ثمان حالات للتدفق هي؛ الإثارة، والتدفقالنفسي، والتحكم والسيطرة، والملل، والاسترخاء، واللامبالاة، والحيرة والتردد، والقلق. وكل حالة تمثل نسبة مختلفة من التحديات التي تواجه الفرد بما يمتلكه من مهارات. فنقطة تلاقي المهارات المرتفعة مع التحديات المرتفعة تمثله القناة الثانية؛ وهي التدفق النفسي. في حين وجود تحديات مرتفعة ومهارات منخفضة تمثله القناة الثامنة؛ وهي القلق. في حين نجد أن المهارات المرتفعة ضمن تحديات منخفضة يتمثل بالقناة الرابعة وهي الملل, وعندما تكون المهارة متوسطة أو قليلة والتحدي مرتفع يدخل الفرد في قناة الحيرة والتردد، في حين تتوازي المهارة المنخفضة مع التحدي المنخفض يدخل التعلم في اللامبالاة، ونجد أن الاسترخاء يحدث بعدما يصل الفرد إلى مرحلة السيطرة والتحكم فيقل القلق ويزداد الاسترخاء، وتحدث السيطرة والتحكم قبل وصول الفرد لحالة التدفق النفسي بقليل، فيشعر بسيطرته على المهمة ويكون شبة متأكد من إنجازاته لتلك المهمة بنجاح، في حين تظهر الإثارة عندما يندمج الفرد مع المهمة المقدمة له، ويستمر في تحقيق الإنجازات المتتابعة فيها فينتقل إلى مستوى أعلى مما هو فيه.

فكل حالة تتألف من نسبة منفصلة من التحديات. وهكذا، يوفر نموذج كلارك وهاورث للتدفق ثمانية قنوات منصوص عليها من التحدي والمهارة، مقارنةً مع النموذج الأصلي لتشيكزنتميهالي للتدفق النفسي، الذي قدم ثلاثة قنوات فقط (Hoffman et al., 1983).

أهمية التدفق النفسي

يعد التدفق النفسي القوة الديناميكية في تطور الوعي بقدراتنا الذاتية؛ وهو العامل الذي يسّلط الضوء على إمكانياتنا غير الظاهرة, فعندما يعتاد الفرد حالات التدفق النفسي تصبح آلية عمله كدافع داخلي, وتزيد من إصراره ومثابرته على تحدي الصعاب التي تواجهه في جميع المستويات والأصعدة، وتشجعه على الانتقال إلى مراحل أعلى ومستويات أكثر تعقيدًا وتحديًا؛ مما ينعكس بدوره على الثقة بالنفس والقدرات والإمكانيات، لأن أهم ما يميز التدفق النفسي هو ارتباطه الوثيق ببعض الانفعالات الإيجابية كالانبساط والضمير، والكفاءة الذاتية المدركة, والثقة بالنفس، وقد أعتبره جولمان أحسن حالات الذكاء والإتزان الوجداني، لأنه يمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات الإيجابية المليئة بالطاقة والحيوية (بن الشيخ، 2015).

فالتدفق النفسي حالة يصبح فيها وعي الفرد على درجة عالية من التنظيم, ووضوح للرؤيا ويزداد لديه الاتزان الانفعالي الذي ينعكس على شخصيته وعلى تفاعله وسلوكه مع الآخرين ومع محيطه بشكل عام؛ فعندما يتغلب الفرد على التحديات التي تواجهه ويُنمّي مهاراته من خلال خبرة التدفق النفسي سيصل إلى إحساس عام بالتكامل وتفّرد بالشخصية؛ وبهذا نستنتج أنه قادر على تحسين الحالة المِزاجية عند الأفراد؛ وبالتالي يعمل كدافع لمحاولة تكرار هذا النشاط عدد من المرات؛ مما يساهم في إيجاد آثار واضحة على طريقته بالتفكير، فتزداد قوة التركيز، ويزداد الإبداع لديه، ويصبح أكثر إيجابية في جميع مسارات حياته.

أما من الناحية العاطفية فقد أشار جولمان إلى أن أهم فوائد التدفق النفسي مساهمته في التخفيف من الاضطرابات الانفعالية مثل القلق والاكتئاب، فهو يمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم؛ فالتدفقالنفسي يشعر الأفراد بأنهم أكثر إيجابية، وقوة، وتركيز، وإبداع، ورضا مما كانوا عليه في سياقات أخرى غير تدفقية، كما أن الأنشطة التي توفر لهم المزيد من التحديات والتغذية الراجعة حول أدائهم تكون أكثر مساهمة في زيادة إقبالهم على أنشطة ومهمات مختلفة (أحمد وعبد الجواد، 2013).

لقد أشار شيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1990) إلى أن وصول الفرد إلى خبرة التدفق النفسي تساهم في زيادة إحساسه بالتكامل والتميّز والتفّرد عن غيره، ويدعم ذلك الإحساس قدرته المتكررة على مواجهة التحديات والعقبات التي تعترض تقدمه؛ فيصبح أكثر كفاءة ذاتية من ذي قبل. وبما أن التفكير الإيجابي هو العامل المسيطر واللاعب الأهم في جميع مراحل التدفق النفسي؛ فإنه يقوم بعمل الموجّه الدائم للأفراد على إعادة التوازن والنظر للأمور من ناحية إيجابية متفائلة؛ للوصول إلى الهدف المنشود, رغم تعرضهم للعثرات وخيبات الأمل والفشل في بعض الأحيان.

ويشير شيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1997) بأن خبرة التدفق النفسيفي حد ذاتها هي خبرة محايدة، ولكن ما يأتي بعدها، أو ما ينتج عنها هو ما يعتبره الأفراد شيئاً مثاليًا وذو بهجة، وسرور، وذا قيمة عالية. كما يرى أن خبرة التدفق النفسيهي خبرة مهمة في زيادة جودة الحياة الانفعالية عند الأفراد، فهي خبرة تُحّسن من حالتهم المزاجية، وتعمل على زيادة الاستمتاع أثناء أدائهم للمهمات، فمثلاً يُساهم التدفق النفسي في تحفيز المتعلمين وزيادة إقبالهم على العملية التعليمية من خلال أداء المهمات العملية التعليمية، فالمهمات الممتعة تدفعهم لتكرار التعليم مراتٍ عديدة، فيزداد الإحساس الإيجابي الناجم عن تلك المهمات، مما ينعكس بدوره على العديد من الآثار الإيجابية سواءً على السلوك أو على التفكير.

وقد أشار كاتينو (Catino, 2000) إلى أهمية التدفق النفسيعند المتعلمون من حيث قدرته على تخفيض الشعور بالخوف، والملل، واللامبالاة داخل البيئات التعليمية، فيجعل النشاط مميزاً من خلال ما يسمى بالواقع الأسمى,وبما يساعدهم على تحقيق حالة للعقل ممتعة للغاية. كما أكد على أن التدفق النفسي يمكنه تنمية الكفاءة الذاتية، وزيادة الإحساس بالمسؤولية، ويعمل على زيادة الثقة بالذات، والاستقلالية في القرارات، كما يعمل على تنمية مستوى الطموح لدى الأفراد، ويزيد من دوافعهم نحو الإنجاز، وينمي الجانب العقلي والتفكير الإبداعي، ويزيد من قدرتهم على مواجهة الصعاب والتحديات التي تعترضهم في حياتهم. وبما أن التدفق النفسي يقلل من الخوف واللامبالاة، فإنه يساعد على تكامل وتماسك الشخصية؛ لأنه يُجسِّد حالة يكون فيها وعي الفرد على درجة عالية من الوضوح والتنظيم، إضافة إلى الإحساس بالاتزان فيما يتعلق ببنيته الفردية، وفي علاقته بالآخرين، وبالعالم بصفة عامة.وعلى صعيد العمل يساهم التدفق النفسي بمجموعة من الخصائص النفسية المميزة والتي ينجم عنها مجموعة من السلوكات الإيجابية في إطار بيئة العمل على وجه التحديد. ويلخصها هوفمان ونوفيك(Hoffman & Novak, 2009) بما يلي:

- الرضا والسعادة عند التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وزيادة في جودة الحياة، وبالتالي تحسن الحالة المزاجية العامة للفرد.
- نمو جوانب الشخصية من خلال اكتساب أو تطوير العديد من المهارات من أجل السيطرة على المهمات وأحداث الحياة.
- التماسك الجماعي، والابتعاد عن التمركز حول الذات، والعمل على زيادة الإنتاجية.
- جودة عالية في العمل؛ مستمدة من القدرة على التركيز والاندماج في العمل أطول فترة ممكنة من الوقت.
- يصبح الفرد أكثر قدرة على التحليل بعمق للمعلومات المتاحة له من خلال السياقات البيئية المختلفة.
- الاندفاع لتجويد الأداء استمتاعًا بالعمل ذاته، وليس انتظارًا لتعزيز أو مكافآت خارجية.
- الصحة النفسية والبدنية السوية نتيجة الانفعالات الإيجابية المرتبطة بخبرة التدفق النفسي.
- تحسين نوعية الحياة مع تزايد الانفعالات الإيجابية التي تنشأ من المستويات المرتفعة من تحقيق الذات.
- التقليل من معدلات الغياب عن العمل مع زيادة واضحة في الإنتاجية الشخصية.

ومن انعكاسات التدفق النفسي داخل البيئة التعليمية؛ يرى شكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1997) أن ما ينتج عن هذه الخبرة هو ما نعتبره مثاليًا، ومبهجًا، وذا قيمة عالية، كما يرى أن خبرة التدفقالنفسي هي في الواقع مهمة جدًا في تجويد حياة الأفراد داخل صفوفهم الدراسية، فهي تزيد من نسبة التفاؤل لديهم من خلال قدرتهم على أداء المهمات المطلوبة منهم على أكمل وجه، ولأن التدفقالنفسي يُحّسن من الحالة المزاجية العامة للأفراد، ويعمل على زيادة التمتع أثناء العملية التعليمية بشكل يُسهم في تحفيز المتعلمين على دراستهم, ويدفعهم لمحاولة تكرار الأنشطة مرات عديدة، فيتضاعف الإحساس الإيجابي الناجم عن ذلك النشاط الذي يؤدي بدوره إلى العديد من الآثار القوية على السلوك والتفكير.

وقد أشارت الأبحاث التي قدمها بيكر (Bakker, 2005) على معلمي الموسيقى أن الظروف المناسبة للعمل تصبح شروطاً قبلية لحصول خبرات التدفق النفسي بين المعلمون وطلابهم. فالمعلمون الذين يعملون في مدارس ذات مستوى عالٍ من الاستقلالية، والدعم الاجتماعي، كانوا أكثر عرضة لخبرات التدفق النفسي في العمل.

ويعد التدفق النفسي من المفاهيم السيكولوجية ذات المضامين الإيجابية التي تؤدي إلى ما يسمى بالتمكين السلوكي عند المتعلمين، حيث يساهم في التركيز على الجوانب الإيجابية الخاصة بخبرة التدفق النفسي, ففي العملية التعليمة يساعد التدفق النفسيعلى خفض الشعور بالخوف، والتوتر، والقلق، والملل واللامبالاة، ليحل مكانهم الثقة بالنفس، والاستقلالية، والتفكير الإبداعي، وزيادة مستوى الطموح، والقدرة على مواجهه التحديات في الأداء ، وزيادة الكفاءة أو الفاعلية الذاتية في تحمل المسؤوليات, وهذا ما نسعى للوصول إليه داخل بيئاتنا التعليمية (أحمد وعبد الجواد، 2013).

شروط التدفق النفسي في البيئة التعليمية

لا بدّ من تحديد جملةٍ من العوامل التي تسبق التدفق النفسي وتساعد على ازدياده عند الافراد ضمن البيئات التعليمية، ومنها:

- المشاركة (Involvement): حيث تُعد المشاركة بُنية الدافعية التي تؤثر بشكل إيجابي في الاستجابة الداخلية للفرد، كما تعكس اهتمام الفرد في نشاط معين، فالأفراد الذين يشاركون في نشاطٍ معين هم أولئك الذين يهتمون في ذلك النشاط، كما أن المشاركة تعكس جانبًا من عواطف الفرد، وهي عادةً ما تكون عواطف ومشاعر إيجابية (Zaichkowsky, 1994).

- الانتباه (Attention): ركزت الأدبيات المتعلقة بالتدفق النفسي على الانتباه ، لما له من أهمية في استحضار التدفق النفسي، فمن خلاله يركز الفرد اهتمامه على تفاصيل المهمة أو النشاط التعليمي، كما يُشترط في التدفق النفسي أن يكون الانتباه مركّزًا ومكثفًا، وليس موزعًا على مثيراتٍ مختلفة، ولا يكون الانتباه إلا للأنشطة التي يفضلها الفرد، فهو بذلك انتقائي (Selective Attention)، والذي يكون على أساس احتياجات الفرد وقيّمه الذاتية (Koufaris, 2002).

- الصور العقلية (Mental Imagery)، حيث تُعرّف على أنها الإنتاج الداخلي للتمثيلات العقلية والأفكار الحسية، فقد لوحظ أن الصور العقلية لها تأثير إيجابي على مقدار الجهد والتفاني والانغماس في المهمة أو النشاط، حيث إنها تزيد من توقعات الفرد الإيجابية في كيفية القيام بالنشاط، وتدفعه إلى استخدام قدراته الفكرية إلى حدٍ كبير(Weinberg, 2008).

- كفاءة عضو هيئة التدريس (Professor Competency)، حيث تمثل كفاءة المدرس، وما يستخدمه من أساليب تدريس وطرائق تقييم، وموارد تعليمية عنصرًا مهمًا في زيادة التدفق النفسي عند الطلبة، فعن طريق تحفيز الطلبة، وتوجيههم يساعد المدرسون الطلبةَ على بناء معرفتهم الخاصة، وتبني نهج تعليمي متوافق معهم، ولا بد لعضو هيئة التدريس أن يختار مهمات تتميز بالتحديات الموازية لمهارات المتعلمين. وبناءً عليه؛ يمكن أن يزيد ذلك من مستويات التدفق النفسي عند الطلبة (Edwards et al., 2011).كما أنّ خلق بيئة تسودها المشاعر الإيجابية، والدفء، والحماس، والدافعية، والاستجابة السريعة، تساعد على توليد طاقة تجارب التدفق النفسي لدى الطلبة (Artino et al., 2012).

- العواطف والمشاعر (Emotions and Feelings)، تعتبر البيئة التعليمية المناسبة لعملية التدفق النفسي هي تلك التي لا تحتوي على مستويات عالية من التوتر والقلق، والتي يمكن لأفرادها أنّ يشعروا بشعور إيجابي وانغماس ممتع في النشاط أو المهمة التعليمية (Hong et al., 2016).

معيقات التدفق النفسي (Impediments to Flow)

على الرغم من أهمية التدفق النفسي في جميع مراحل حياة الأفراد والجماعات والمؤسسات على حد سواء، وعلى الرغم من أنه مفهوم عام وشامل لجميع الثقافات والأعمار، وأن هدفه سام، ويخدم جميع الأفراد ويشعرهم بالتفاؤل، وبجودة الحياة الانفعالية، إلا أننا نجد أن هناك عوامل تعيق بطريقة مباشرة على حصول التدفق النفسي، شأنه شأن أي مفهوم آخر من مفاهيم العلوم، ومن هذه العوامل كما أشار لها شكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1988,1990).

1. تشتت الانتباه (Attention Disorder): أشار شيكزنتميهالي إلى أن تشتت الانتباه من أهم العوامل التي تؤدي إلى عدم حصول التدفق النفسيوالاستمتاع الذاتي بأداء أي مهمة على الصعيد الشخصي؛ فتشتت الانتباه يؤدي بطبيعة الحال إلى عدم التركيز على المهمة بالشكل المطلوب؛ وبالتالي تبدد الطاقة الذهنية والنفسية دون فائدة.
2. التمركز حول الذات (Self-Centeredness): تحول نرجسية الأفراد دون وصولهم لمرحلة التدفق النفسي، وذلك بسبب توقعاتهم غير المنطقية أحياناً على المستويين الفردي والمجتمعي؛ ويكون القلق هو سيد المواقف لديهم؛ ويظهر بوضوح قلقهم عند النظر إليهم، فنجدهم غير قادرين على ضبط سلوكاتهم وانفعالاتهم أمام ومع الآخرين.
3. الانحراف مقابل الاغتراب النفسي(Anomie Versus Alienation): في بعض الأحيان قد يصيب الأفراد شعوراً بالاغتراب النفسي؛ كأن يشعر بأن واقعه بعيداً كل البعد عن ذاته المثالية، فيزداد إحساسه بعدم معرفته بذاته، فلا يستطيع التحكم بسلوكاته وانفعالاته، ويتضح سلوكه للعيان، ولقد ميّز شيكزنتميهالي بين التدفق النفسي والاغتراب والانحراف؛ فقد أشار إلى أن التدفق النفسي يتوسط اليقين وعدم اليقين، وهما ما تم الإشارة لهما بالاغتراب والانحراف؛ فيصبح التدفق النفسي أمر في غاية الصعوبة، وقد تدار أنشطتهم ومهماتهم بشكل روتيني يخلو من الاستمتاع والحيوية لعدم وجود التوازن المطلوب لحدوث عملية التدفق النفسي. كما أن غياب المعرفة السليمة باستثمار إمكانياتهم ومهاراتهم يتسبب لهم أيضًا بعدم اليقين، فينحرفون عن المسار الطبيعي لحياتهم، فإن أدرك الفرد أن قدراته ومهاراته تفوق التحديات الموجودة داخل المهمة أو النشاط؛ وتم إجبارهم على أداء تلك الأنشطة عندها سيصابون بالإحباط، ويؤدون تلك الأنشطة دون أي معنى حقيقي لها, وهذا ما يدعى بالاغتراب.

التفاؤل المتعلم (Learned Optimism)

وجد سليجمان (Seligman, 1975) أن العجز المتعلم -والذي هو عكس التفاؤل المتعلم- يرتبط ارتباطاً مباشرًا بالاكتئاب, فهو يمثل الاعتقاد بأنّ أفعال الفرد غير المجدية تتولد نتيجة الهزيمة والفشل والمواقف التي لا يمكن السيطرة عليها، وبالتالي يصبح الفرد أسير التشاؤم والكآبة والتي في جوهرها عجز. ويتطور التفاؤل أو التشاؤم من خلال عاداتٍ وأفكارٍ نابعة من خبراتٍ جديدة تُمثّل عمليات معرفية معينةً.

وينطوي أسلوب التعلم القائم على تطبيق المبادئ الأساسية لتغيير حالة الفرد من التشاؤم إلى التفكير بالتفاؤل على تحديد التفسيرات الخاصة بالتشاؤم وتغييرها من خلال الحِجج والمناقشة، والانشغال، بالإضافة إلى الابتعاد. فسعي الفرد لتحقيق هدف معين ينطوي على تفسير فريد لأسباب النجاح أو الفشل، فالتفاؤل المتعلم يشير إلى النمط التفسيري المُتعلَّم، الذي يجعل تفسير الفرد محورًا لنجاحه أو فشله، فهناك أنماط تفسيرية متفائلة وأخرى متشائمة (Gillham et al., 1995). وقد حظي هذا المفهوم بمكانةٍ هامة في أدبيات علم النفس الإيجابي منذ انطلاقه عام(1998)، حيث اكتشف سليجمان (Seligman, 2002) مفهوم التفاؤل المتعلم من خلال الدراسات العلمية والعملية للعجز المتعلم، والتي نُشرت في كتابه "تعلم التفاؤل"، حيث أشار فيه إلى أنّ بعض الأفراد يقاومون حالة العجز من خلال التفاؤل، فينهضون من جديد، وتحدثَ عن نوعين من الناس يتعاملون مع الصعاب بأشكال مختلفة؛ فالنوع الأول هم الأفراد الذين يلومون أنفسهم عند حصول النتائج السلبية، والنوع الثاني هم من يوجّهون اللوم على الظروف المحيطة بهم، والتي تسببت لهم بالفشل كنوع المهمة التي قاموا بها، ثم سرعان ما يستعيدوا توازنهم لينهضوا من جديد.

مفهوم التفاؤل المتعلم

عرّف تايجر التفاؤل المتعلم (Tiger, 1979) بأنه الحالة المزاجية الإيجابية للفرد والمرتبطة بتوقعاته حول المستقبل الذي يعتبره لصالحه، ويجلب له الراحة والمتعة. كما أنه توقعات مُعممة بأن الأشياء الجيدة ستحدث، وهو سمة متأصلة بالوراثة بالإضافة إلى التفاعلات البيئية، ويرتبط مع تقدير الذات، والتأثيرات الإيجابية، وحل المشكلات. ويمكن تعلم التفاؤل من خلال خبرات الحياة الإيجابية، وبذل تأثير قوي على السلوك (Carver & Scheier, 1981).

كما عرفَّه سيلجمان (Seligman, 1991) بأنه: إدراك مستقر يعكس نتائج متوقعة للفرد تشمل ذاته والبيئة المحيطة به.وعرفَّه سيلجمان وآخرون (Seligman et al., 2005) بأنه: تفسير الفرد للنتائج، وتوقع الأحداث المستقبلية التي تنطوي على النظرة الإيجابية، والسعي المُنتج المُستدام، كما أنه سمة من سمات الشخصية القوية والثابتة.

يتضح من التعريفات السابقة أنّالتفاؤل المتعلم هو حالة الفرد المرتبطة بمشاعر إيجابية، ورؤيا مستقبلية متفائلة، بعيدة عن التشاؤم، تنطوي على توقعات حسنة، وتنعكس على الفرد وشخصيته وبيئته المحيطة به.

استراتيجيات التفاؤل المتعلم

إنّ تعلم التفاؤل يمكن أن يكون عنصرًا حيويًّا في الإدارة الفاعلة للتوتر، والمشاعر السلبية، والتشاؤم، وهناك عدد من الاستراتيجيات يمكن أن تزيد من فرص الفرد لتعلم التفاؤل، ومنها:

- البحث في جمال الطبيعية، وممارسة الفن، والضحك، والصمت، ومعايشة الهدوء، والاستمتاع بالحياة (Seligman, 1991).

- تأكيد العلاقات الاجتماعية السليمة والصحية بين العائلة والأصدقاء، حيث إن هذه العلاقات تُذكرُّ الفرد بنقاط القوة لديه، وما حققه من إنجازات في حياته، فيشعر معها بالطمأنينة والراحة (Khodarahimi, 2015; Seligman, 1991).
- وضع أهداف واقعية يمكن تحقيقها، أو أهداف فرعية يصل بها الفرد إلى الأهداف الرئيسية.
- ممارسة التحدث إلى الذات (Self- Talk) بشكل إيجابي ويومي، وحتى على أقل الأنشطة والمهام التي يقوم بها الفرد، فمن المحتمل أن يُصدِّق الفرد ما يقوله لنفسه، وبالتالي يذلل الصعوبات والمعوقات التي تواجهه، والابتعاد عن لوم الذات وتوبيخها وتجريحها(Seligman, 1991).
- تَقَبُّل القيود المفروضة على الفرد في المجتمع، والاعتراف بوجود الفوارق، والظلم، وعدم المساواة، فالقبول هو عنصر أساسي للتفاؤل، حيث يسمح بالتركيز على الخير الذي يمكن تحقيقه. كما أنّ تقبل وجهة النظر القائلة أنّ المشاكل كيان خارج ذات الفرد، وهي موقف قابل للتغيير يجعل التفاؤل ينمو (Seligman, 1995).
- إعطاء أولوية للاستجمام والراحة، والقيام بالأنشطة الترفيهية، والنوم الصحيّ، حيث إنها تسمح بترميم الطاقة وتغيير المنظور الفردي التشاؤمي (Collins, 2005).
- الافتراض بوجود منظور تطوري يلجأ إليه الفرد عند مواجهة المواقف الصعبة, فكل الظروف هي مواضيع قابلة للتغيير والنمو والاختلاف، بغض النظر عن مدى ترسخ المشكلة. فَتَقَبُّل أنّ هناك مستقبل مشرق، وأنّ الغد يحمل الأمل في طياته هو ما يسعى التفاؤل إلى توكيده (Van Hook & Rothenberg, 2009).
- الانخراط في الممارسات الروحية والذهنية، مثل العبادة، والصلاة، والصدقة، والتعبير عن الشكر والامتنان، لأن مثل هذه الممارسات تعُدّ غذاء وتجديدًا للروح البشرية، فنأخذ الوقت للتفكير والتعبير عن النعمة ومقدار الرحمة المُنزلة علينا (Collins, 2005; McCollum, 2015).

نظريات التفاؤل

قدمت مجموعة من النظريات تفسيرات متعددة للتفاؤل المتعلم. وكان من أبرز هذه النظريات:

أولاً: نظرية سليجمان

أشار سليجمان (Seligman, 2002) أن الحياة الممتعة تتلخص في الماضي، والحاضر، والمستقبل، حيث زَودنا بأدوات عقلية لإنجاز ما أطلق عليه اسم الحياة الممتعة أو الرضا عن الحياة، ويتم ذلك من خلال جعل الأفراد يفكرون بشكل بنّاء حول الماضي، والأمل حول المستقبل، ونتيجة لذلك؛ فإن من المهم الحصول على قدر كبير من السعادة في الوقت الحاضر، وفيما يلي توضيح لذلك:

أ. التعامل مع الماضي: لدى سليجمان مجموعة من التقنيات لمقاومة الشعور بالعجز المتعلم الذي يظهر نتيجة لخبرات الماضي، ويشير إلى أن المجتمع الأمريكي مجتمع ينفس انفعالاته السلبية بشكل خاطئ؛

فهو يتعامل مع الضغوط بتوتر وعصبية، وعلى العكس من ذلك؛ فقد أثنى سليجمان على المجتمع الشرق أسيوي؛ واعتبر أنهم يتعاملون بشكل هادئ مع المواقف الصعبة، ويستشهد بمجموعة من الدراسات التي وجدت بأن الأفراد الذين يحاولون عدم التعبير عن انفعالاتهم السلبية، ويستعملون بدلًا من ذلك الاستراتيجيات لمواجهة ضغوطات الحياة يميلون إلى أن يكونوا سعداء.

ب. التفاؤل المرتبط بالمستقبل: يُوصي سليجمان الأفراد الذين ينظرون إلى المستقبل بأن عليهم تبني وجهات النظر المفعمة بالأمل والتفاؤل .

ج. السعادة في الحاضر: بعد تحقيق التقدم في ضوء استعمال استراتيجيات التعامل مع الانفعالات السلبية التي حدثت في الماضي، وبناء مشاعر الأمل والتفاؤل تجاه المستقبل؛ فإن سليجمان يوصي بكسر العادات السلوكية السلبية، وتلطيف خبراتنا (أي جعلها إيجابية)، وأشار إلى ضرورة استعمال اليقظة الذهنية لزيادة مشاعر السعادة في الحاضر.

لقد أعد سليجمان (Seligman, 2002) أدوات لقياس التفاؤل والتشاؤم وتشخيصه لكل من الناشئة والراشدين، كما طوّر برامج تدريب مهمة لتعديل التفكير وتحويله من السلبي إلى الإيجابي، حيث قام بتطبيق برامجه ومقاييسه بطرق علمية على عدد كبير من المؤسسات التجارية والإدارية بهدف إشاعة أجواء التفاؤل بين القادة والعاملين فيها بهدف زيادة الفاعلية والإنتاجية عند الأفراد والمؤسسات، وساهمت برامجه في امتلاك الأفراد لمهارات التعامل ليحققوا أهدافهم من جهة، ومن جهة أخرى وصولهم إلى الارتياح النفسي، وبهذا المعنى فإن التفاؤل المتعلم الذي يحل محل العجز المتعلم عند المتعلمين يؤدي إلى تعزيز التفكير الإيجابي، وعلى تفسيرهم لمشاعرهم ولسلوكاتهم مما يضمن السير على الطريق السليم وباقتدار.

ثانياً: نظرية سيكولوجية بناء الشخصية

تعود هذه النظرية إلى العالم جورج كيلي (George Kelly)، والذي نظّم نظريته على مسلمة أساسية لديه، وأحد عشر نتيجةً لهذه المسلمة، وتقوم هذه المسلمة على أن العمليات التي يُجريها الشخص يتم توجيهها نفسيًا من خلال الطريقة التي يتوقع بها الأحداث، فهذه العمليات تعكس خبرات الفرد، وأفكاره، ومشاعره، وسلوكه، فكل هذه الأمور مُحددة ليس فقط من خلال الواقع، بل من خلال جهود الفرد في توقع العالم، والأحداث، والأشخاص، من لحظةٍ إلى أخرى، ومن يومٍ إلى آخر. وأما الأحد عشر نتيجةً المترتبة على هذه المسلمة فهي (Boeree, 2006):

1) يبني الفرد توقعاته بناءً على تجاربه السابقة، فإذا تصرف أحدهم مع شخصٍ معينٍ بإحترام فإنه يتوقع منه نفس النتيجة.

2) عندما لا تحدث الأشياء بالطريقة التي كانت عليها بالماضي فعلى الفرد التكيف من جديد، وعليه يصل إلى مفهوم إعادة البناء (Reconstruct).

3) يُخزّن الفرد تجاربه في أبنية معرفية تعكس خبراته وتصوراته.

4) تبقى الأبنية المعرفية غير مُفعَّلة إلا في حالة أن يقوم الفرد بتنظيمها والربط فيما بينها.

5) لكلِ بناءٍ خصائص معينة يختلف بها عن غيره من الأبنية.

6) تمتاز الأبنية المعرفية بخاصية التعديل، فهي قابلة للنفاذ.

7) اختيار السلوك يكون حسب توقعات الفرد.

8) يختلف الأفراد عن بعضهم البعض في توقع الأحداث وبنائها.

9) يختلف الأفراد عن بعضهم بعضًا، كما أنهم متشابهون، فإذا كان فهمنا للواقع متشابه، فإن تجاربنا وسلوكاتنا ومشاعرنا ستكون متشابهة.

10) قد يكون الفرد نفسه غير متسق مع ذاته، وينتج ذلك من خلال استخدامه لأنظمة فرعية في البناء الرئيسي لا تتوافق مع بعضها بعضًا، ولتوضيح ذلك نجد أنّ الفرد يلعب أدوارا مختلفة في الحياة، فهو رجل، وأستاذ، وزوج، وأب، وسياسي، وفلسفي، وديني.

11) التواصل الاجتماعي مع الأفراد الآخرين تُمكّن الفرد من فهمهم، والتعايش بينهم، والتواصل معهم.

ثالثاً: نظرية الميل نحو التفاؤل (Dispositional Optimism Theory)

تبدأ هذه النظرية التي تعود إلى شاير وكارفير (Carver & Scheier, 1998) بفكرة أن الأمور الجيدة ستكون كثيرة ووفيرة في المستقبل، وأن الأمور السيئة قليلة. كما قامت هذه النظرية على فكرة أن السلوك يهدف إلى تحقيق الأهداف المحددة، حيث تمثل هذه الأهداف الأفعال ونهاية الحالات أو القيم التي يراها الأفراد مرغوبة أو غير مرغوبة، فيحاول الأفراد مواءمة سلوكهم مع ما يرونه مرغوبًا، والابتعاد عما يرونه غير مرغوب. ووفقًا لهذه النظرية لا يحدث أيُّ إجراء للسلوك إلا إذا كان هناك هدف ذو قيمة عند الفرد، كما ركزت هذه النظرية على التوقعات الإيجابية في تحقيق الأهداف المرغوبة، فإذا ركز الفرد على التوقعات الإيجابية في تحقيق الهدف فإن ذلك يدفعه لتحقيقه، وذلك على عكس التوقعات السلبية التي تعيق تحقيق الهدف. وتطرق شاير وكارفير إلى أن التفاؤل يُكسِب الفرد عادات صحية أفضل، واستراتيجيات أفضل للتكيف، فقد كشفت نتائج الدراسة التي أجراها كليهما على مرضى سرطان الثدي أن المرضى المتفائلين كانوا أقل معاناة، وأكثر ابتهاجاً، وشاركوا في العديد من الأنشطة، كما وصِفوا بأنهم أقل استخدامًا لاستراتيجيات التجنب والإنكار.

العلاقة ما بين التفاؤل والتدفق

من خلال ما سبق؛ نجد أن التدفق النفسي يلتقي مع التفاؤل المتعلم في ضرورة وجود الانفعالات الإيجابية الضرورية لإنجاز أي مهمة أو نشاط بشكل متقن، حيث أشار سليجمان Seligman في عدد من المواقع،

إلى أن الخبرات السعيدة تشعرنا بانفعال إيجابي، وتزيد من شعورنا بالمتعة، ونجد بالمقابل أن تشكزنتميهالي ركز على أهمية وصول المتعلم إلى مرحلة الاستمتاع الذاتي، والعمل من أجل العمل دون انتظار لأي مكافئة خارجية، وإنما أساس التعزيز هو ما يكون مصدره داخلي. فيما أشارت الدراسات إلى أن التدفق النفسي يساهم في تنمية التفاؤل المتعلم عند المتعلمين ففي دراسة نصيف (2015) أشار إلى أن المتعلم يصبح قادرًا على أن يتوقع النتائج الإيجابية لمستقبلة مع إحساسه بقدرته وكفاءته على إنجاز المهمات المطلوبة منه, شرط أن يتخلى عن الأفكار السلبية والتشاؤمية, ويستبدل ذلك بتعلم أساليب تساعده على التفاؤل, ومن هنا يأتي دور التدفق النفسي لتغير النظرة غير المتفائلة، واعتبارها خبرات ودروس إيجابية تساهم في بناء وصقل شخصيته ومهاراته؛ وبالتالي سيصبح لدى المتعلمين قيمة، وهدف للحياة التي يعيشونها، ويستطيعون أن يتعايشوا مع المهمات الصعبة بطريقة إبداعية قابلة للسيطرة؛ وبالتالي نضمن حصول ما يسمى بالتمكين السلوكي عند المتعلمين.

جودة الحياة (Well-being)

تناول العديد من الباحثين هذا المفهوم، وهو امتداد لموضوع علم النفس الإيجابي، فنجد هذا المفهوم عند لونجست (Longest, 2008) يحتوي مفاهيم أخرى تعبر عنه مثل العلاقات الاجتماعية الإيجابية، والمشاعر الإيجابية، والصحة النفسية، والرضا عن الحياة، والاستقرار النفسي، ومقاومة الضغوط.
في حين أكد سولدو وهويبنير (Suldo & Huebner, 2006) أنه مفهوم يعكس مستوى الصحة النفسية الإيجابية.وقد أشار داينير وآخرون (Diener et al., 2002) إلى هذا المفهوم بأنه تقييم الفرد الإدراكي والعاطفي لحياته بطريقة مُيسرة، ويشمل كل ماهو مهم في حياة الفرد، وما يجعله يشعر بالارتياح. كما يتم تقييم جودة الحياة من قبل الفرد ذاته، وعليه؛ فإن هذا المفهوم لا يُقاس بالحالة الصحية للفرد أو مستوى دخله، بل بمدى شعوره بالرضا من عدمه. وأشار كارين وآخرون (Karen et al., 1990) بأنه أسلوب حياة الفرد الذي يحقق من خلاله أهدافه واحتياجاته.

ولكي يتم استيعاب مفهوم جودة الحياة يجب الإحاطة بثلاث توجهات تتعلق به؛ التوجه الأول يشير إلى أن الأفكار المركزية للفرد نابعة من احتياجاته وأهدافه، ووجهة النظر هذه مستندة إلى الفرضية القائلة بأن تحقيق احتياجات الفرد يتبعها ازدياد في مستوى جودة الحياة. ثانيًا تتعلق بالنشاط الذي يجب أن يكون بحد ذاته مصدرًا لجودة الحياة، ووجهة النظر هذه تشابه ما تحدث عنه شكزنتميهالي في تجارب التدفق النفسي. أما التوجه الثالث فيشير إلى عدم قدرة الأفراد على تغيير مستوى جودة الحياة لديهم، فهو توجهٌ يعتمد على السمات الثابتة نسبيًا، مثل الذكاء وسمات الشخصية (Csikszentmihalyi, 1975).

وينطوي تحت مفهوم جودة الحياة متغيرات أخرى ضمن مجالات معينة، فنجد جودة الحياة النفسية، وجودة الحياة الأكاديمية، وجودة الحياة الانفعالية، وجودة الحياة الروحية، وجودة الحياة الاجتماعية، وجودة الحياة الذاتية.

اتجاهات في جودة الحياة (Approaches to Well-Being):

تناولت مجموعة من النظريات مفهوم جودة الحياة، ويمكن تلخيصها بما يلي:

اولاً: نظرية داينير في جودة الحياة الذاتية (Diener Theory of Subjective Well-Being)

يعتبر داينير من علماء النفس الإيجابيين، الذي كرس حياته المهنية في البحث عن السعادة وجودة الحياة، وقد ركز بشـــكلٍ رئيس على مفهوم جودة الحياة الذاتية (Subjective Well-Being)، والذي انبثق منه مفهوم جودة الحياة الانفعالية (Emotional Well-Being). وقد وصـــف داينير جودة الحياة الذاتية بأنها مزيج من عاملين هما: العاطفي والمعرفي, حيث يشـير العامل العاطفي إلى العاطفة الإيجابية والسلبية أو التأثير الإيجابي أو السلبي والتي تتكون في جزئيتها جودة الحياة الانفعالية. في حين أن العامل المعرفي يشير إلى عملية التقييم الشامل لحياة الفرد، وحيث إنه لا يوجد طريقة لقياس العامل المعرفي؛ فقد ارتـأى داينير بنـاء مقيـاس يـدعى بمقيـاس الرضـــا عن الحيـاة, فمفهوم الرضـــا عن الحيـاة (Life satisfaction) هو حكم إدراكي نـابع من الفرد يعكس تقييمًـا لحيـاة الفرد كـاملـة (Bradburn, 1969; Friedman, 1993) .

كما تناول داينير ولارسن (Diener & Larsen's, 1993) مفاهيم جودة الحياة الذاتية والانفعالية، حيث كانت أبرز المفاهيم المتعلقة بجودة الحياة الانفعالية لديهم تدور حول الأحداث المحيطة بالفرد، وكيف يفسر الفرد هذه الأحداث بناءً على الأهداف التي يسعى لتحقيقها. فيرى داينير ولارسن أنّ النظرية المعرفية تقترح أنّ جودة الحياة الانفعالية تعتمد على استمرارية تقييم الفرد للأحداث، وما إذا كانت هذه الأحداث تحقق أهداف الفرد واحتياجاته، كما ركزت على العلاقة بين التفاؤل وجودة الحياة الانفعالية من خلال تفسير الأحداث ضمن نموذج التغذية الراجعة, فعندما يكون تفسير الفرد للأحداث متوافق مع أهدافه؛ فإن ذلك يؤدي إلى نتائج ذات تأثير إيجابي، وعلى العكس من ذلك؛ إذا كان تفسير الفرد للأحداث بعيدًا عن أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها فإن ذلك يؤدي إلى نتائج ذات تأثير سلبي. وعليه؛ يمكن المحافظة على جودة الحياة الانفعالية حيث يكون تفسير الفرد للإحداث متوافقاً مع أهدافه.

ثانياً: نظرية رايف في جودة الحياة النفسية (Ryff's Theory of Psychological Well-Being)

طورت رايف (Ryff, 1989) نموذجًا رباعي الأبعاد في مجال جودة الحياة، هذا النموذج عبارة عن امتداد لنظريات تطوير الحياة والصحة النفسية والنمو الشخصي. وهذه الأبعاد هي: 1) القبول الذاتي؛ حيث يشير هذا البعد إلى المواقف الإيجابية في حياة الفرد والحياة الماضية. 2) العلاقة الإيجابية مع الآخرين؛ حيث توصف بالدفأ، والرضا، والتعاطف، ورعاية الآخرين. 3) السيطرة على البيئة؛ وتكون من

خلال التحكم وإدارة بيئة واحدة، واختيار الأنشطة والمناطق المحيطة بها والتي تناسب احتياجات وقيم الفرد. 4) الهدف من الحياة والنمو الشخصي، بحيث يشعر الفرد بأن الحياة ذات معنى، ومعتقداته تعطي الحياة هدفًا يسعى الفرد لتحقيقه، كما تسمح له بالنمو والانفتاح على الخبرات الجديدة، وتحقيق الإمكانيات، وتطوير الذات. وقد قامت رايف ببناء مقياس جودة الحياة النفسية، والمكون من إصدارات مختلفة، منها ما يتكون من 120 فقرة، ومنها ما يتكون من 84 فقرة، وأخرى تتكون من 54 فقرة، وجميعها تقيس الأبعاد الأربعة سالفة الذكر.

جودة الحياة الانفعالية

تأتي جودة الحياة الصحية والجسدية في المرتبة الأولى عند معظم الناس، تليها جودة الحياة الانفعالية. بالنسبة للكثيرين قد يكون صحيحًا أنهم إذا شعروا بأنه لا يوجد تهديد لجودة الحياة الجسدية والصحية لديهم، فإنهم سيكونون أكثر تركيزًا على جودة الحياة الانفعالية (Vernon, 2008).

يركز مفهوم جودة الحياة الانفعالية على مفهومين اثنين يعتبران من مكوناته الأساسية، وهما: العواطف الإيجابية، والعواطف السلبية، أو ما تسمى بالتأثيرات الإيجابية والسلبية لدى الفرد، وتتكون العاطفة الإيجابية من العواطف والمشاعر الممتعة، مثل: الفرح، والسعادة، في حين أن العاطفة السلبية تتكوّن من مجموعة واسعة من حالات المزاج غير الممتعة مثل: الحزن، والخوف، ويعكس المستوى العالي من التأثير الإيجابي جودة الحياة الانفعالية، في حين يعكس المستوى العالي من التأثير السلبي ما يسمى الضيق أو التعاسة العاطفية (EmotionalDistress(Bradburn, 1969; Friedman, 1993).

يرى برادبرن (Bradburn, 1969) أن مفهوم جودة الحياة الانفعالية يشير إلى الفرق بين التأثير الإيجابي والتأثير السلبي، كما افترض وجود علاقة إيجابية بين حالات الدعم الاجتماعي المقدمة للفرد وبين تحقيق جودة الحياة الانفعالية، وذلك على أساس أن التفاعلات الإجتماعية الإيجابية توثر على جودة الحياة الانفعالية بشكلٍ إيجابي.

كما اقترح كامبل (Campbell, 1981) أنّ جودة الحياة الانفعالية تتكون من عنصرين هما؛ الرضا مقابل الاستياء، والتأثيرات الإيجابية مقابل التأثيرات السلبية، كما أكدّ كامبل على أن التفاؤل مكون من مكونات جودة الحياة الانفعالية، فأغلب الأفراد لديهم ميلٌ لتقييم الحياة بصورةٍ إيجابية، إلا أن بعض الأفراد تكون لديهم قدرة أعلى للحفاظ على نظرة متفائلة للحياة، وبالتالي زيادة مستوى جودة الحياة الانفعالية لديهم. وقد افترض كامبل علاقة إيجابية ومباشرة بين جودة الحياة الانفعالية وبين الدعم الاجتماعي للفرد، فغياب الدور الاجتماعي الذي يوفره الأهل والأصدقاء له عواقب سلبية على جودة الحياة النفسية والانفعالية للفرد.

ويقترح واتسون وتيلغن (Watson & Tellegen, 1985) نموذجًا لبنية التأثيرات العاطفية يشتمل على بُعديّنِ اثنين هما؛ التأثير الإيجابي، والتأثير السلبي. وما يُميّز نموذجهما أن النماذج السابقة تناولت التأثير الإيجابي والسلبي على اعتبار أنهما أحاديا البعد تقعان على أقطاب، لكن في نموذجهما فهُما

أبعاد مستقلة، فإما أن يكونا كحالة مثل التقلبات المزاجية للفرد، أو سمات ثابتة نسبيًا لكنها تختلف في الشدّة. ووفقًا لهذا النموذج فإن التأثير الإيجابي يعكس مستوى المشاركة الممتعة للفرد في بيئته، كما يعكس طاقته، وإثارته، وحماسته، واهتمامه، ومستوى الطاقة العقلية لديه، أما التأثير السلبي فهو يعكس مخاوف الفرد، وقلقه، وعدوانيته، واكتئابه.

ومن الجدير ذكره أن أوائل المنظرين بمفهوم جودة الحياة الانفعالية اعتبروا أن بُعدي التأثير الإيجابي والسلبي هما أحاديا البعد، وأنه يجب تحقيق التوازن بينهما، فلا يطغى أحدهما على الآخر (Bradburn, 1969; Campbell, 1981). في حين أن التصورات الحديثة دعمت فكرت أنهما أبعاد مستقلة تمامًا (Diener & Larsen's, 1993; Watson & Tellegen, 1985).وعليه؛ يمكن تعريف جودة الحياة الانفعالية أنها: استعداد الفرد لتجربة المشاعر الإيجابية مثل الطاقة، والإثارة، والحماس (Watson, et al., 1989). كما يعرفها كانيمان وديتون (Kahneman & Deaton, 2010) بأنها الحالة العاطفية والانفعالية للتجارب اليومية التي يمر بها الفرد والتي تعكس الخبرات الممتعة أو غير الممتعة.

إجراءات لزيادة جودة الحياة الانفعالية

أشار منتدى الاقتصاد الجديد (NEF, 2009) إلى أن تحقيق جودة الحياة الاقتصادية للفرد لا يتبعه بالضرورة تحقيق جودة الحياة الانفعالية، فالكثير من أفراد الشعب الأمريكي كسبوا ثروات اقتصادية هائلة لكنهم فشلوا في تحقيق حياة عاطفية تسودها المشاعر الإيجابية طويلة الأمد، وعليه؛ حدد المنتدى جملة من الإجراءات التي تزيد من جودة الحياة الانفعالية لدى الفرد وهي:

- الاتصال: يسهم الاتصال الاجتماعي في زيادة جودة الحياة الانفعالية لدى الفرد من خلال الاتصال مع العائلة، والأصدقاء والجيران، سواءً في العمل، أو المنزل، أو المدرسة، أو المجتمع المحلي.
- أن يكون الفرد نشيطا جسميًا من خلال الجري، والمشي، واللعب، والعمل في حديقة المنزل.
- الفضول: بأن يقوم الفرد بتجربة كل ما هو غريب، وجديد، والبحث عن الحقيقة، وفهم الظواهر التي تحدث بالكون والحياة، والبحث عن التفسيرات التي تزيل الغموض.
- الاستمرار في التعلم سواءً في العمل، أو المنزل بلعب الدور، وأخذ مسؤوليات جديدة، والاشتراك في الدورات والندوات والمؤتمرات.
- العطاء: بأن يقدم الفرد للمجتمع من حوله، فيفعل شيئًا جيدًا لصديقه، أو حتى لشخصغريب مثل شكر أو ابتسامة، وأن يتطوع في أعمال خيرية، والانضمام إلى فرق العمل المجتمعي.

العلاقة بين جودة الحياة الانفعالية والتدفق النفسي

وصف سيلجمان ضمن نموذجه في التفاؤل وجود علاقة إيجابية بين خبرة التدفق النفسي وجودة الحياة الانفعالية, حيث أثبتت العديد من الدراسات (Han, 1988;Asakawa, 2010; Carpentier et al., 2012;) التأثير الإيجابي للتدفق على جودة الحياة والرضا عن الحياة.

كما تتحدد العلاقة بين المتغيرين من خلال النشاط الذي يقوم به الفرد، فيجب أن يكون بحد ذاته مصدرًا لجودة الحياة، كما يجب أن يكون مصدرًا للتدفق النفسي (Csikszentmihalyi, 1975). وقد وجد هان (Han, 1988) علاقة موجبة كبيرة بين الشعور بالرضا عن الحياة وبين تكرار تجارب خبرات التدفق النفسي، كما أثبتت دراسته وجود علاقة موجبة بين تجربة التدفق النفسي واحترام الذات والشعور بمعنى الحياة الإيجابي.

وقد أوضح شكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1997) أنّ الناس لا يشعرون بالسعادة أثناء نشاط التدفق النفسي، حيث إن الشعور بالسعادة يصرف انتباههم عن تجربة التدفق النفسي الأمر الذي قد يجعلها تضمحل وتتلاشى. فيأتي الشعور بالسعادة والتمتع عقب الانتهاء من نشاط التدفق النفسي، كما افترض شكزنتميهالي أن التدفق النفسي يزيد من الشعور بالرضا عن الحياة.

وعلى النقيض من ذلك؛ فقد أثبتت دراسة ونر وآخرون (Wanner et al., 2006) وجود علاقة سالبة بين خبرة التدفق النفسي وجودة الحياة الانفعالية، حيث أجريت الدراسة على عينة من المقامرين، وأظهرت النتائج أن خبرة التدفق النفسي لدى المقامرين في مستوياتها العليا قد ارتبطت بشكل سلبي بجودة الحياة الانفعالية لديهم. وهذا ما يمكن أن يؤدي إلى حدوث ظاهرة تدعى إدمان التدفق النفسي (Flow Addiction) حيث قام جو وتينق (Chou & Ting, 2003) بدراسة أظهرت نتائجها وجود إدمان تدفق عند لاعبيّ ألعاب الحاسوب، فكل من المقامرين وممارسي ألعاب الحاسوب عاشوا تجربة تدفق مثالية، لكنها ارتبطت سلبًا بجودة الحياة الانفعالية.

وقد قدم أويشي وآخرون (Oishi et al., 1999) نقدًا حول العلاقة بين تجارب التدفق النفسي وجودة الحياة الانفعالية، وجادلوا بعدم وجود ما يكفي من الأدلة والدراسات التي تدعم وجود علاقة بين التدفق النفسي وبُعد الرضا عن الحياة. واقترحوا إجراء مزيدٍ من الدراسات حول هذه العلاقة.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من نتائج دراسات سابقة تناولت موضوع التدفق النفسي عند الطلبة وعلاقته بالعديد من المتغيرات المختلفة (Csikszentmihalyi, 1990; Chen et al., 1999; Schulman, 2005; Bakker, 2005; Demerouti, 2006; Vernon, 2008; Khodarahimi, 2015). وقد بيَّنت نتائجُها أن هناك العديد من السمات الإيجابية التي يمكن زيادتها عن طريق تجارب التدفق النفسي. ويمكن القول بأن عملية التعلم في كافة المؤسسات التربوية، من مدراس، وجامعات، وكليات تفتقر إلى إكساب الطلبة لسمات مثل؛ التفاؤل، والمشاعر الإيجابية، والتوقعات الحسنة، وجودة الحياة

الانفعالية، التي تنعكس جميعها على أداء الطلبة، ونتائج تعلمهم، وخصوصا في ظل ظروف الحياة الصعبة التي يعيشها أفراد المجتمع، وطلبة الجامعة، إما بسبب ظروف الحياة الاقتصادية، أو ما ينتظرهم من بطالة وتعطل عن العمل، وقد تفرض على المتعلمين أهداف لا تكون ضمن مجالاتهم واهتماماتهم، فتجعلهم سلبيين في تعلمهم, وقد يقودهم ذلك إلى العجز المتعلم, وفقدانهم للتفاؤل المتعلم، وهذا بدوره ينعكس بإثارة السلبية على جودة حياتهم الانفعالية، فنجدهم يقبلون على التعلم بدافعيةٍ ضعيفة يرافقها قلق وخوف من العقاب الخارجي المتمثل في تدني العلامات وغيرها من العوامل الخارجية. وقد تزداد حالات الغياب لديهم وهذا ما يحدث خللاً في منظومة العملية التربوية، قد يظهر في تهرب بعض الطلبة، وتثاقلهم عن الدراسة، وعدم إقبالهم الجاد عليها، واستخدامهم لأساليب تعلم غير صحيحة، وهذا كله يؤثر بشكل سلبي في هذه المنظومة. وعليه جاءت هذه الدراسة لزيادة مثل هذه السمات، التي قد تسهم في اتقان التعلم، ورفع مستوى جودته، وذلك من خلال تقديم برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق النفسي، لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى التفاؤل المتعلم، وجودة الحياة الانفعالية. وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي في تحسين مستوى التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى طلبة الجامعة؟

وقد انبثق عن هذا السؤال عدد من الفرضيات على النحو الآتي:

فرضيات الدراسة

أولاً: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التفاؤل المتعلم.

ثانياً: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية.

ثالثاً: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التفاؤل المتعلم تعزى للمجموعة (مجموعة التدريب على التدفق النفسي، والمجموعة الضابطة) والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر القياس القبلي لأدائهم عليه.

رابعاً: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية تعزى للمجموعة (مجموعة التدريب على التدفق النفسي، والمجموعة الضابطة) والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر القياس القبلي لأدائهم عليه.

خامساً: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التفاؤل المتعلم.

سادساً: لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية.

أهمية الدراسة

تأتي الأهمية النظرية لهذه الدراسة كونها:

- تضيف إلى المكتبة العربية نوعًا جديدًا من الدراسات المتعلقة بخبرات التدفق النفسي وأثرها في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية، حيثُ تُعد هذه الدراسة من الدراسات الفريدة التي ربطت بين هذه المتغيرات في بيئة التعلم الأردني.
- تقدم إطارًا نظريًا واضحًا للتدفق النفسي من حيث المفهوم والأبعاد وتأثيره على بعض المتغيرات، وتسليط الضوء على هذا المفهوم بسبب قدرته الهائلة في السيطرة على وعي وشعور الأفراد، وبناء الرضا النفسي، والحصول على النشاط المطلوب بثباتٍ وتركيزٍ، وبالتالي التعامل مع مشكلات الحياة بفعالية والوصول إلى جودة الحياة.
- تفتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات المشابهة، بحيث تتناول خبرات التدفق النفسي وقدرتها على تنمية مفاهيم أخرى تتعلق بعلم النفس الإيجابيّ.

الأهمية التطبيقية:

- تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين في مجال التعليم إلى أهمية التدفق النفسي وانعكاسه الإيجابي على المتعلمين، من حيث تغيير سياساتهم في التعلم بما يخدم الطلبة من خلال إكسابهم الخبرات المثلى والتفاؤل في عملية التعلم، كما قد ينعكس ذلك على تعاملهم مع التحديات التي تواجههم أثناء المواقف التعليمية وفي الحياة عمومًا.
- يمكن الاستفادة من البرنامج التدريبي لتنمية خبرة التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، وكذلك في تحسين جودة الحياة الانفعالية، والتفاؤل المتعلم لدى الطلبة، وكذلك إمكانية ربطه مع متغيرات أخرى ذات علاقة.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في إيجاد الظروف، والعوامل، والدوافع المهيئة لحدوث حالة التدفق النفسي في مواقف التعلم, وبالتالي التمكين السلوكي للمتعلمين من خلال التركيز على النواحي الإيجابية الخاصة بخبرة التدفق النفسي، وتقبل المصاعب والعمل على حلها باقتدار.

التعريفات المفهومية والإجرائية.

- **البرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي:** هو مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية التي تم تصميمها بحيث تتيح للطلبة فرصة اكتساب مهارات تساهم في وصولهم إلى التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم ومهاراتهم, حيث تم تصميم البرنامج استنادًا إلى أبعاد خبرة التدفق النفسي التسعة، كما حددها تشين وزملائه (Chen, et al.,1999).

- **التدفق النفسي**: حالة يجد فيها الفرد نفسه مندمجًا بصورة تامة مع المهمة التي يقوم بها, يتزامن معه تجاهل تاماً لأنشطة أخرى, حتى يحقق حالة من الاستمتاع الشخصي يخبرها الفرد لمجرد قيامه بالمهمة، والاستعداد للتضحية، وبذل كل الجهود، وتكريس كل الوقت لإنجاز هذه المهمة. (Csikszentmihaly, 1990) .

ويعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المتدربون بعد تطبيقهم للبرنامج القائم على التدفق النفسي.

- **التفاؤل المتعلم:** إدراك مستقر يعكس نتائج متوقعة للفرد تشمل ذاته والبيئة المحيطة به (Seligman, 1991). ويعرف إجرائياً بأنه: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس التفاؤل المتعلم لسيلجمان (Seligman,1990).

- **جودة الحياة الانفعالية:** استعداد الفرد لتجربة المشاعر الإيجابية مثل الطاقة، والإثارة، والحماس(Watson et al., 1989). وتعرف إجرائيا بأنها: الدرجات التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات المقياس المكون من بعدين؛ هما: الحياة الانفعالية السلبية، والحياة الانفعالية الإيجابية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

- أفراد العينة: تم اختيار عينة قصديه من الطلبة ممن يعانون من تدني في جودة الحياة الانفعالية التفاؤل المتعلم.
- أدوات الدراسة وأبعادها، ودلالات صدقها وثباتها.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة جامعة فيلادلفيا.
- الحدود الزمانيه: طبق البرنامج في الفصل الثاني من العام الجامعي 2019/2018.
- اعتمدت الدراسة على نموذج تشين واخرون (chen et al., 1999) في بناء البرنامج التدريبي المستند إلى التدفق النفسي.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

هذا الفصل يتناول عرضًا للدراسات السابقة التي تم الوصول إليها، والتي تتمحور حول متغيرات الدراسة، والعلاقة فيما بينها. وقد تم تقسيم الدراسات المرتبطة بموضوع هذه الدراسة إلى قسمان:
القسم الأول ويتناول الدراسات المتعلقة بالتدفق النفسي والتفاؤل المتعلم، والقسم الثاني فيتناول الدراسات المتعلقة بالتدفق النفسي وجودة الحياة.

أولاً: الدراسات التي تناولت مفهوم التدفق النفسي وعلاقته بالتفاؤل المتعلم:

هناك مجموعة من الدراسات تناولت أبعاد التدفق النفسي وعلاقته بالتفاؤل المتعلم، وحيث إن الباحثة لم تجد دراسات ربطت مباشرة بين المتغيرين فقد تم تناول عناصر وأبعاد كل من المتغيرين وربطهما بالآخر كما يلي:

ففي دراسةٍ لكولنز وآخرون (Collins et al., 2008) بحثت العلاقة بين السعادة والتدفق النفسي. اختار الباحثون عينة من (54) فردًا من كبار السن الذين تتراوح أعمارهم بين (70-86) وطبق عليهم الباحثون مقياس السعادة المكون من العواطف والرضا عن الحياة، بالإضافة إلى مقياس التدفق النفسي. أظهرت النتائج ارتباط خبرات التدفق النفسي بالعواطف الإيجابية مثل: السعادة، والحيوية، والحماسة، وارتباطًا سلبيًا بالعواطف السلبية مثل الحزن وخيبة الأمل. كما ارتبطت خبرات التدفق النفسي بشكل إيجابيٍّ مع الشعور بالرضا عن الحياة. ومع ذلك أظهرت النتائج أنّ تكرار خبرات التدفق النفسي عند أفراد العينة خلال أسبوع التطبيق أدت إلى انخفاض في العواطف الإيجابية والرضا عن الحياة.

وقامت فاريا (Faria, 2016) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين التدفق النفسي واليقظة العقلية والأمل مع السعادة والمعدل التراكمي. اختارت الباحثة عينة من (129) طالبًا من جامعة كاليفورنيا. وطبقت عليهم مقياس التدفق النفسي، ومقياس اليقظة أو الوعي العقلي، ومقياس الأمل. أظهرت النتائج أن التدفق النفسي واليقظة العقلية والأمل مرتبطان بشكل إيجابي مع السعادة، وأظهرت النتائج أن متغير الأمل توسط العلاقة بين التدفق النفسي واليقظة العقلية في التأثير على السعادة، حيث استأثر بأكثر من ثلث التباين الخاص بمتغير السعادة. كما أظهرت النتائج عدم ارتباط المعدل التراكمي بأي من متغيرات الدراسة.

وقام يوتسيدي وآخرون (Yotsidi et al., 2018) بدراسةٍ هدفت إلى تحديد العلاقة بين التدفق النفسي والأمل عند رجال إطفاء الحرائق. تكونت العينة من (180) رجل إطفاء في أثينا. وطبق عليهم مقياس الميل نحو التدفق النفسي، ومقياس الأمل عند البالغين. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين التدفق النفسي والأمل وذلك في مواقف ما بعد حوادث الحريق. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين الأمل والتدفق النفسي تعزى إلى العمر لصالح رجال الإطفاء الذين تتراوح أعمارهم بين(45-64) مقارنة بالأصغر سنًا، والمستوى التعليمي لصالح الجامعيين مقارنة مع غير الجامعيين.

ثانيا: الدراسات التي تناولت مفهوم التدفق النفسي وعلاقته بجودة الحياة:

قام كونرادت وآخرون (Konradt et al., 2003) بدراسةٍ هدفت إلى تحديد مستوى خبرات التدفق النفسي والعواطف الإيجابية, اختار الباحثون عينة مكونة من (66) طالبًا من كلية الاقتصاد في إحدى الجامعات البريطانية، وتم تطبيق برنامج تدريبي على عينة الدراسة. كما طبق عليهم مقياس حالة التدفق النفسي، ومقياس العاطفة. أظهرت النتائج أنّ مستخدميّ البرنامج التدريبيّ أظهروا عاطفة إيجابية مرتبطة بخبرات تدفق عالية، وارتبط ذلك بنجاح عالٍ على البرنامج التدريبي.

وأجرى روقاتكو (Rogatko, 2007) دراسةً بحثت أثر التدفق النفسي على العاطفة الإيجابية لدى طلبة الكلية. اختار الباحث عينةً مكونة من (57) طالبًا جامعيًا في مساق علم النفس وذلك في إحدى الجامعات البريطانية. وقام الباحث بتعريض أفراد العينة إلى نشاط وتقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى ذات حالة تدفق مرتفع، والثانية ذات حالة تدفق منخفض. ثم طبق الباحث على أفراد العينة مقياس حالة التدفق النفسي،

ومقياس العاطفة. أظهرت النتائج أن الطلبة في حالة التدفق النفسي المرتفع سجلوا درجات أعلى على مقياس العاطفة الإيجابية. والطلبة في حالة التدفق النفسي المنخفض سجلوا درجات أقل على مقياس العاطفة الإيجابية.

كما أجرى تشين وآخرون (Chen et al., 2010) دراسة هدفت إلى اختبار دور الرضا عن حدث كمتغير وسيط للعلاقة بين التدفق النفسي والشعور بالرضا عن الحياة. اختار الباحثون عينة مكونة من (434) مشاهدً العروض بهلوانية في تايوان. وطُبِّق عليهم مقياس التدفق النفسي الخاص بشكزنتميهالي، ومقياس الرضا عن الحدث، ومقياس الرضا عن الحياة. أظهرت نتائج نموذج المعادلة البنائية أنّ التدفق النفسي له تأثير مباشر على الرضا عن الحياة، وتأثير غير مباشر من خلال الرضا عن حدث معين.

وقام توبرت ومونيتا (Tobert & Moneta, 2013) بدراسةٍ هدفت إلى بناء نموذج سببي يحدد العلاقة بين التدفق النفسي والعاطفة الإيجابية والسلبية والقدرة على التكيف في بيئة العمل. اختار الباحثان عينةً مكونة من (152) عاملاً في بريطانيا. وطبق عليهم الباحثان مقياس خبرات التدفق النفسي (SDFS-2)، ومقياس العاطفة (PANAS)، ومقياس التكيف (COPE). وتم اقتراح ثلاثة نماذج سببية. الأول أن العاطفة الإيجابية تزيد من التدفق النفسي، والعاطفة السلبية تقلل من التدفق النفسي، والثاني أنّ العاطفة الإيجابية تؤثر بشكل جزئي على العلاقة بين التكيف والتدفق النفسي بشكلٍ توفيقي، والثالث أن العاطفة السلبية تؤثر بشكل جزئي على العلاقة بين التكيف والتدفق النفسي بشكلٍ تنافري. أظهرت النتائج ملائمة النموذج السببي الأول والثاني لهذه الدراسة.

وأجرى هان (Han, 2014) دراسة بحثت بناء نموذج للعلاقة بين التدفق النفسي والرضا - كمكون لجودة الحياة الانفعالية- وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طلبة كلية التربية البدنية في كوريا الجنوبية. واختار الباحث عينةً مكونة من (264) طالبًا جامعيًا، طبق عليهم مقياس التدفق النفسي، ومقياس جودة الحياة الانفعالية بِبُعده الرضا، ومقياس جودة الحياة النفسية. أظهرت النتائج أن التدفق النفسي له تأثير إيجابي على مفهوم الرضا عند طلبة الكلية. وأكدت النتائج عدم وجود أثر مباشر للتدفق النفسي على جودة الحياة النفسية. كما أظهر النموذج السببي أن متغير جودة الحياة النفسية كان وسيطًا للعلاقة بين التدفق النفسي والرضا عند طلبة الكلية.

وفي دراسة لمي-جو وآخرون (Mei-Ju et al., 2016) بحثت العلاقة بين التدفق النفسي وجودة الحياة النفسية عند طلبة الجامعة. اختار الباحثون عينة مكونة من (956) طالبًا من طلبة جامعة تايوان. وطبق عليهم مقياس المشاعر الإيجابية ومقياس جودة الحياة النفسية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التدفق النفسي وجودة الحياة النفسية.

وأجرى كيم (Kim, 2017) دراسة سعت لبناء نموذج سببي للعلاقة بين تلقي المكالمات والإجابة عليها والتدفق النفسي والرضا عن الحياة والكفاءة الذاتية. تكونت العينة من (185) فردًا من سيوول في

كوريا. وطبق عليهم مقياس التدفق النفسي، والرضا عن الحياة، والكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج أن النموذج السببي المقترح والمتمثل بأن تلقي المكالمات عند الأفراد يؤثر على الشعور بالرضا عن الحياة هو من تم اختياره. في حين تم دحض النماذج السببية الأخرى التي تشير إلى أن الإجابة على هذه المكالمات تتوسط العلاقة بين تلقي المكالمات والشعور بالرضا عن الحياة. وأنّ التدفق النفسي يتوسط العلاقة بين الإجابة على المكالمات والشعور بالرضا عن الحياة، وأنّ الكفاءة الذاتية توسطت العلاقة بين الإجابة على المكالمة والتدفق النفسي.

وقام بيك (Beak, 2017) بدراسةٍ هدفت إلى تحديد أثر التدفق النفسي على العلاقة بين التوتر والشعور بالرضا عن الحياة والشعور بالرضا عن الحياة الجامعية. اختار الباحث عينة مكونة من (353) طالبًا جامعيًا في جامعة جوهانبو في كوريا الجنوبية. وطبق عليهم مقياس التدفق النفسي، ومقياس التوتر، ومقياس الشعور بالرضا عن الحياة، ومقياس الشعور بالرضا عن الحياة الجامعية. أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين التوتر والتدفق النفسي والشعور بالرضا. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التدفق النفسي والشعور بالرضا عن الحياة والحياة الجامعية. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أنّ التدفق النفسي توسط العلاقة بتأثير معتدل بين التوتر والرضا عن الحياة، وتوسط العلاقة بتأثير قليل بين التوتر والرضا عن الحياة الجامعية.

كما أجرى مون (Moon, 2017) دراسة هدفت إلى اختبار نموذج سببي للعلاقة بين الدافعية وتجارب التدفق النفسي وتحقيق الذات والرضا عن الحياة. وذلك على عينة تكونت من (206) من راكبي الأمواج في أحدى شواطئ كوريا الجنوبية. وطبق عليهم الباحث مقياس الدافعية، ومقياس حالة التدفق النفسي، ومقياس تحقيق الذات، ومقياس الرضا عن الحياة. أظهرت النتائج ذات العلاقة بالدراسة وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للدافعية على خبرات التدفق النفسي، كما أكدت وجود أثر موجب لخبرات التدفق النفسي على تحقيق الذات، ووجود أثر لخبرات التدفق النفسي على الشعور بالرضا عن الحياة.

وقام زايتو وآخرون (Zito et al., 2019) بدراسة هدفت إلى تحديد أثر التدفق النفسي في العمل على جودة الحياة المكونة من العواطف الإيجابية والسلبية، واختار الباحثون عينة مكونة من (520) ممرضة في أحد مستشفيات ايطاليا، وطُبِّق عليهم مقياس التدفق النفسي في العمل، ومقياس العواطف الإيجابية الذي يعكس جودة الحياة النفسية العاطفية، ومقياس العواطف السلبية الذي يعكس الانزعاج النفسي العاطفي. أظهرت النتائج ذات العلاقة بالدراسة الحالية ومن خلال نمذجة المعدلات البنائية وجود ارتباط موجب بين التدفق النفسي والمشاعر الإيجابية.

التعقيب على الدراسات السابقة

باستعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة، فقد تبين أن نتائجها قد أكدت على وجود عوامل مختلفة تؤثر على التدفق النفسي لدى الأفراد إما بزيادته أو بنقصانه؛ فنجد أنها تناولت أبعاد كلا المتغيرين ولم

تربط بينهما بشكلٍ مباشرٍ. فمثلا دراسة كولينز وآخرون (Collins et al., 2008) ربطت بين السعادة كبُعد من أبعاد التفاؤل وبين خبرات التدفق النفسي لدى الأفراد، وأظهرت نتائجها أن خبرات التدفق النفسي تؤثر على الحالة المزاجية للفرد, كما ارتبطت العواطف الإيجابية كالسعادة، والفرح، والحماسة، والحيوية بالتدفق النفسي بشكل إيجابي، وأيضًا نجد شعور الرضا عن الحياة يزيد من خبرات التدفق النفسي (Collins et al., 2008)، كما نجد أن اليقظة العقلية، والسعادة، والأمل جميعها عوامل تؤثر على التدفق النفسي وتزيد من مستواه لدى الأفراد والطلبة (Faria, 2016).

أما فيما يتعلق بالتدفق النفسي وجودة الحياة العامة والانفعالية خاصة، فنجد أنّ الدراسات السابقة تناولت مفهوم جودة الحياة الانفعالية وعلاقته بالتدفق النفسي ضمن بُعدين اثنين هما؛ العواطف الإيجابية والسلبية، والرضا عن الحياة. وقد أكدت أغلب هذه الدراسات أن كلا البعدين يؤثران بشكل إيجابي بالتدفق النفسي، ففي دراسة كونردت وآخرون (Konradt et al., 2003) نجد أن أصحاب العواطف الإيجابية أظهروا مستويات تدفق عالية, في حين أن دراسة روجاتكو (Rogatko, 2007) تظهر تسجيل أفراد العينة من أصحاب العواطف السلبية درجات قليلة على مقياس التدفق النفسي. وهذا ما أكدته دراسة توبرت ومونيتا (Tobert & Moneta, 2013) في اختيار النموذج السببي الذي يشير إلى أن العاطفة الإيجابية تزيد من التدفق النفسي، وأن العاطفة السلبية تقلل منه. كما أظهرت نتائج الدراسات أن الرضا عن الحياة يؤثر على التدفق النفسي، ففي دراسة بيك (Beak, 2017) نجد علاقة موجبة بين كلا المتغيرين. و نجد أن دراسة مون (Moon, 2017) اختبرت هذه العلاقة ووجدت أثراً للشعور بالرضا عن الحياة على خبرات التدفق النفسي.

كما أننا نجد أن الدراسة الحالية تشابهت مع غيرها من حيث استخدامها للطلبة الجامعيين, كدراسات (Konradt et al., 2003, Rogatko, 2007, Han, 2014, Mei-Ju et al., 2016, Faria, 2016, Beak, 2017). وفي تركيزها على التدفق النفسي والعوامل المؤثرة فيه.

وعليه؛ فإن هذه الدراسة اختلفت عن غيرها من حيث طبيعة أفراد العينات, ففي دراسة لكولنز وآخرون (Collins et al., 2008) اختار الباحثون عينة من كبار السن, وفي دراسة يوتسيدي وآخرون (Yotsidi et al., 2018) كانت العينة من رجال الإطفاء, وفي دراسة تشين وآخرون (Chen et al., 2010) اختار الباحثون عينة من مشاهدي العروض البهلوانية, اما دراسة توبرت ومونيتا (Tobert & Moneta, 2013) تكونت العينة من العمال في بريطانيا, ودراسة كيم (Kim, 2017) تكونت من أفراد عاديون في كوريا, ودراسة مون (Moon, 2017) راكبي الأمواج في أحدى شواطئ كوريا الجنوبية. اما زايتو وآخرون (Zito et al., 2019) فكانت عينة من الممرضات. أما الدراسة الحالية فقد تم اختيار أفراد عينتها ممن سجلوا أدنى الدرجات على مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية كم طلبة الجامعة.

كما يتضح أيضًا من استعراض الدراسات السابقة أن كثيراً منها تناولت متغير التدفق النفسي بشكل مختلف عن الآخر، فمنها ما ركز على العوامل التي تزيد من التدفق النفسي، ومنها ما ركز على العوامل التي تحد من التدفق النفسي, ومنها ما يقيس التدفق في بيئات العمل أو بيئات التعلم وغير ذلك. وفي ضوء هذا الاختلاف تأتي مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة في أنها ركزت على التدفق النفسي كمتغير مستقل، في حين أن الدراسات السابقة تعاملت معه كمتغير تابع، كما أنها استخدمت برنامج تدريبي الأول في الأردن على حد علم الباحثة، قامت من خلاله بالتعرف على قدرته في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى المتعلمين. حيث اشتمل هذا البرنامج على الأبعاد التسعة للتدفق النفسي بينما الدراسات السابقة استخدمت عدد من الأبعاد ولم تستخدمها كلها. إضافتا إلى أن هذه الدراسة تميزت بالجمع بين ثلاثة متغيرات جميعها منبثقة من علم النفس الإيجابي، في حين أن الدراسات السابقة جمعت متغيرات متنوعة في مجال علم النفس المختلفة, كما تميزت هذه الدراسة بأنها تناولت متغير التدفق النفسي كوسيلة لزيادة متغيرات أخرى مرغوب فيها وهي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفًا لمنهجية الدراسة، ولأفراد الدراسة، وللبرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي، ولأدوات الدراسة ودلالات صدقها وثباتها، وللإجراءات التي استخدمت فيها، وللمتغيرات المشمولة بالدراسة، إضافة إلى وصف الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج شبة التجريبي للكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعة؛ وذلك لمناسبته أهداف هذه الدراسة.

أفراد الدراسة

تم تطبيق مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية على عينة قوامها (369) طالبًا وطالبةً ومن كليات مختلفة بالطريقة المتيسرة منهم (237) طالبًا، و(132) طالبةً من طلبة البكالوريوس في جامعة فيلادلفيا. علمًا أن إعداد الطلبة الذين يعانون انخفاضا على المقياسين بلغت (363) طالبًا وطالبة، في حين بلغ عدد من وافق منهم على الاشتراك في البرنامج التدريبي (357) طالبًا وطالبة. تم اختيار (40) طالبًا

وطالبة ممن سجلوا أدنى الدرجات في مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية، ممن توافرت لديهم الرغبة بالمشاركة في البرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي، حيث تمت إعادة تعيينهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بحيث ضمّت كل مجموعة (20) طالبًا وطالبةً بواقع (10) طلاب و(10) طالبات في كلٍّ من المجموعتين.

مقياسا الدراسة

اشتملت الدراسة على مقياسان؛ هما:

أولًا. مقياس التفاؤل المتعلم

تمَّ استخدام مقياس التفاؤل المتعلم الذي وضعه سيلجمان (Seligman) بنسخته الأصلية عام 1990؛ كونه أكثر المقاييس ملائمة للدراسة الحالية؛ حيث أسُّس هذا المقياس بناءً على تعريف سيلجمان للتفاؤل المتعلم، على اعتبار أنَّه (مجموعة من المهارات المرتبطة بكيفية الحوار مع الذات عندما يتعرض الفرد لمواقف الفشل أو الإحباط). ولكونه صُمِّمَ ليتناسب مع طلبة الجامعات في البيئة الأميركية، لذا تم تعريبه والاستفادة من أساسه النظري، وتم التعديل عليه بما يتناسب مع البيئة الأردنية؛ وبما لا يؤثر على المقياس من حيث المضمون، والهدف الذي وضع من أجله؛ حيث تكوَّن المقياس في صورته الأوَّلية من (48) موقف موزعة على بُعدان رئيسان؛ هما: الأسلوب التفسيري للأحداث السَّارة مؤلف من (24) موقف؛ ويشتمل على ثلاثة أبعاد فرعية؛ هي: استمرارية الأحداث السَّارة، وانتشار الأحداث السَّارة، والتفسير الداخلي للشخصية؛ بواقع (8) مواقف لكلٍّ منها، وبُعد الأسلوب التفسيري للأحداث السيِّئة مؤلف من (24) موقف؛ ويشتمل على ثلاثة أبعاد فرعية؛ هي: استمرارية الأحداث السيئة، وانتشار الأحداث السيئة، والتفسير الخارجي للشخصية؛ بواقع (8) مواقف لكلٍّ منها، وذلك كما هو مُبين في جدول (1).

جدول (1): توزيع فقرات مقياس التفاؤل المتعلم على أبعاده الرئيسة والفرعية

البعد الرئيس والأبعاد الفرعية التابعة له	الرمز	أرقام الفقرات التابعة له	عدد المواقف	مفتاح التصحيح	
				البديل الأوَّل	البديل الثاني
الأسلوب التفسيري للأحداث السَّارة			**24**	**مدى الدرجات (0-24)**	
استمرارية الأحداث السّارة Permanent Good	PmG	2،10،14،15،24،26،38، 40	8	صفر	واحد
انتشار الأحداث السارة Pervasiveness Good	PvG	6،7،28،31،34،35،37،4 3	8	صفر	واحد
التفسير الداخلي للشخصية Personalization Good	PsG	1،4،11،12،23،27،36،4 5	8	صفر	واحد
الأسلوب التفسيري للأحداث السيِّئة			**24**	**مدى الدرجات(0-24)**	
استمرار الأحداث السيئة Permanent Bad	PmB	5،13،20،21،29،33،42، 46	8	واحد	صفر

انتشار الأحداث السيئة Pervasiveness Bad	PvB	8،16،17،18،22،32،44، 48	8	واحد	صفر
التفسير الخارجي للشخصية Personalization Bad	PsB	3، 9، 19، 25، 30، 39، 41، 47	8	واحد	صفر

الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل المتعلم

يُعد مقياس التفاؤل لمارتن سليجمان Seligman من المقاييس التي حققت شهرة وذات خصائص سيكومترية جيدة, فقد تم تطبيقه على البيئة الأمريكية عام (2002) وجاء بنسب صدق وثبات عالية من خلال العديد من الدراسات العربية كدراسة عينو (2017) التي اعتمدتها الدراسة الحالية في معرفة الخصائص السيكومترية للمقياس, ففي الدراسة المذكورة قام الباحث بقياس الخصائص السيكومترية على فئة المتعلمين في عدة مراحل دراسية (المرحلة المتوسطة, والمرحلة الثانوية, والمرحلة الجامعية). فقد قام الباحث بتقنين المقياس والتأكد من خصائصه السيكومترية على العينة سابقة الذكر بمدينة سعيدة بالجزائر, وبعد تطبيق المقياس وجد الباحث أن المقياس يتمتع بنسب صدق وثبات عالية جداً وهي تحقق الهدف وهو ما جعله قابل للتطبيق والاستخدام لأكثر من مرة في البيئات العربية, وفي البحوث التربوية خاصة. فقد جاء الثبات عن طريق إعادة الاختبار (0. 80) عند مستوى الدلالة (1.01), وجاء ثبات التجزئة النصفية لنفس المقياس بنسبة ارتباط (0.55) عند مستوى الدلالة (0.05). وبناء عليه؛ فقد وجد أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية عالية في المجتمع العربي والأجنبي.

دلالات صدق وثبات مقياس التفاؤل المتعلم

صدق المحتوى

تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس التفاؤل المتعلم؛ بعرضه على (2) محكمين من أصحاب اللغة الانجليزية للتأكد من سلامة الترجمة, ثم عرض على (8) محكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجالات علم النفس، وعلم الاجتماع، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة مؤتة، وجامعة اليرموك, والجامعة الأردنية، وجامعة فيلادلفيا، وجامعة عمَّان العربية, وجامعة أبو القاسم سعد الله. (ملحق ب) وطلب إليهم مراجعة المقياس من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوح المعنى لها، ومناسبة الفقرات لكل بُعد من الأبعاد التي تنتمي إليه؛ حيث تم الأخذ بملاحظاتهم التي تمحورت في تعديل الصياغة اللغوية لثماني عشرة فقرةً ذوات الأرقام (1، 2، 3، 5، 8، 11، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 21، 24، 36، 39، 47، 48)، وبهذا بقي مقياس التفاؤل المتعلم في صورته النهائية مكونًا من (48) فقرةً موزعةً على بعدين رئيسين، ويندرج تحت كلٍّ منهما ثلاثة أبعاد فرعية (ملحق أ).

أ. مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس التفاؤل المتعلم من خلال تطبيق المقياس بصورته النهائية بعد التحكيم على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدراسة. وحُسبت معاملات الارتباط المصححة لفقرات التفاؤل المتعلم مع الأبعاد التي تتبع لها، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (2).

جدول (2): قيم معاملات الارتباط المُصححة لفقرات التفاؤل المتعلم مع الأبعاد التي تتبع لها

البعد الرئيس والفرعي التابع له ورقم الفقرة		مضمون فقرات مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للبعد الفرعي التابعة له	ارتباط الفقرة المُصحح مع بعدها*
الأسلوب التفسيري للأحداث السَّارة	**استمرار الأحداث السَّارة (PmG)**		
	2	تصالحت مع صديقك بعد شجار حدث بينكما	**0.29**
	10	أقمت مأدبة عشاء، وكانت ناجحة جداً	**0.69**
	14	ارتفع معدلك التراكمي بشكل ملحوظ	**0.52**
	15	فزت بمسابقة رياضية	**0.39**
	24	طُلِبَ منك أن تكونَ عريفًا لحفل التخرج في الجامعة	**0.66**
	26	قدّمتَ أداء فائقًا في المقابلة الشخصية للحصول على وظيفة في الجامعة	**0.65**
	38	اصطحبك أصدقاؤك معهم في رحلة لمكان لم تذهب إليه سابقًا	**0.66**
	40	طُلب منك أن تكون رئيس لمجلس الطلبة في جامعتك	**0.76**
	انتشار الأحداث السَّارة (PvG)		
	6	وصلتك طلبات صداقة على الفيسبوك من أشخاص لا تعرفهم	**0.69**
	7	حققت الفوز في مجلس اتحاد الطلبة	**0.77**
	28	أعطاك مدرسك وقتاً قصيراً جداً لكتابة البحث، ولكنك أنهيته في وقتٍ قياسي	**0.81**
	31	أنقذت شخصاً من الموت لأنه بلع لسانه	**0.78**
	34	جاءك صديقك وطلب منك النصيحة	**0.83**
	35	شكرك صديقك لأنك ساعدته في اجتياز مِحنة واجهته	**0.74**
	37	أخبرك الطبيب أنك تتمتع بصحة جيدة	**0.79**
	43	حصلت على جائزة كبيرة	**0.44**
	التفسير الداخلي للشخصية (PsG)		
	1	نجحت المجموعة التي تترأسها في الدفاع عن مشروع التخرج (البحث) المكلفين بإعداده	**0.79**
	4	قدّم لك صديقك هدية بشكل مفاجئ	**0.78**
	11	استطعت منع مشكلة كانت محتملة بين زملائك، فأبلغت رئيس القسم	**0.74**
	12	كُنتَ بصحةٍ جيدة للغاية طوال العام	**0.75**
	23	أختارك أحد أساتذتك لتساعده داخل المحاضرة	**0.43**
	27	قلت نكتة فضحك جميع الحضور	**0.67**
	36	أمضيت وقتًا ممتعًا في حفلة ما	**0.47**
	45	ربحت بمسابقة ثقافية على مستوى الجامعة	**0.58**
الأسلوب التفسيري للأحداث السيِّئة	**استمرار الأحداث السيِّئة (PmB)**		
	5	نسيت موعد عيد ميلاد صديقك/صديقتك	**0.63**
	13	ترتب عليك غرامة مقدارها 10 دنانير لمكتبةِ الجامعة بسبب تأخرك في إعادة الكتاب المستعار في الموعد المحدد	**0.63**
	20	فقدت أعصابك مع صديقك	**0.78**
	21	عُوقبتَ بسبب وصولك إلى المحاضرة متأخرًا	**0.64**
	29	شعرت بالتعب والإرهاق مؤخرًا	**0.88**
	33	قال زميلك شيء جرح مشاعرك	**0.63**
	42	لم تحقق العلامة التي تطمح إليها في إحدى مواد التخصص	**0.78**
	46	ازداد وزنك أيام العطل ولا تستطع تخفيفه	**0.80**
	انتشار الأحداث السيِّئة (PvB)		
	8	فاتك موعد مهم	**0.65**
	16	أخفقت في امتحان هام	**0.69**
	17	قُمت بإعداد وجبة الطعام لصديقك؛ ولكنة لم يأكل إلا القليل	**0.66**
	18	خِسرتَ إحدى المسابقات الرياضية التي تدربت عليها طويلاً	**0.58**
	22	طلبتَ مقابلةَ عميد الكلية؛ ولكنة رفض	**0.72**
	32	كنتَ منفعلا، وذهبت لمقابلة رئيس القسم، فطلب منك زميلك أن تهدئ الأمور	**0.81**
	44	علاماتك في مواد التخصص غالبا ما تكون متدنية	**0.59**
	48	ذهبت إلى المطعم؛ وعندما أردت دفع الحساب تبين أن المبلغ الذي تحمله غير كافٍ	0.68
	التفسير الخارجي للشخصية (PsB)		
	3	ضللت الطريق أثناء زيارتك لأحد أصدقاءك	**0.68**
	9	ترشحت لانتخابات مجلس اتحاد الطلبة؛ ولكنك خسرت	**0.69**
	19	أخفقت في أحد الامتحانات النهائية وأنت في فصل التخرج	**0.75**
	25	قُمت بشراء هدية لصديقك؛ ورفض قبول الهدية	**0.79**
	30	طلبت من أحد زملائك أن يدرس معك؛ فرفض	**0.69**
	39	أخبرك الطبيب بأنك تأكل كميات كبيرة من السكريات	**0.79**

البعد الرئيس والفرعي التابع له ورقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للبعد الفرعي التابعة له	ارتباط الفقرة المُصحح مع بعدها*
41	تتشاجر مع أصدقائك باستمرار	**0.79**
47	دخلت المستشفى وزارك عدد قليل من الناس	**0.59**

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يلاحظ من جدول (2)؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصـــحح لفقرات بعد (اســـتمرار الأحداث السَّارة) ببعدها قد تراوحت بين (0.29-0.76)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بعد (انتشار الأحداث السَّارة) ببعدها قد تراوحت بين (0.44-0.83)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بعد (التفسير الداخلي للشخصية) ببعدها قد تراوحت بين (0.43-0.79)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بعد (استمرار الأحداث السيِّئة) ببعدها قد تراوحت بين (0.63-0.88)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بعد (انتشار الأحداث السيِّئة) ببعدها قد تراوحت بين (0.58-0.81)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصـــحح لفقرات بعد (التفسـير الخارجي للشـخصـية) ببعدها قد تراوحت بين (0.59-0.79). وجميعها قيم دالة إحصـــائيًا عند مســـتوى الدلالة (α=0.05)، وتم اســـتخدام معيار (0.20) لقبول الفقرة (عودة، 2010).

ب. ثبات مقياس التفاؤل المتعلم

تم تطبيق مقياس التفاؤل المتعلم على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة مرتين بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصلٍ زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأوَّل والثاني؛ حيث تم حساب ثبات الإعادة لأبعاد المقياس الفرعية باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأوَّل والثاني، في حين تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس الفرعية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية. وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأبعاد مقياس التفاؤل المتعلم الفرعية التابعة له

أبعاد التفاؤل المتعلم الفرعية	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي	الإعادة*	
أبعاد الأسلوب التفسيري للأحداث السَّارة			
استمرار الأحداث السَّارة (PmG)	0.84	**0.87**	8
انتشار الأحداث السَّارة (PvG)	0.92	**0.84**	8
الشخصية-التفسير الداخلي (PsG)	0.88	**0.81**	8
أبعاد الأسلوب التفسيري للأحداث السيِّئة			
استمرار الأحداث السيِّئة (PmB)	0.91	**0.86**	8
انتشار الأحداث السيِّئة (PvB)	0.89	**0.88**	8
الشخصية-التفسير الخارجي (PsB)	0.92	**0.83**	8

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من جدول (3)؛ أنَّ قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التفاؤل المتعلم قد تراوحت بين (0.84-0.92). ويتضح أنَّ قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0.81-0.88).

ج. تصحيح المقياس

اشتمل مقياس التفاؤل المتعلم على (48) فقرة بصورته النهائية، يُجاب على (24) فقرة منها المعنية بالأسلوب التفسيري للأحداث السَّارة بوضع الدرجة (1) للبديل الثاني وبوضع الدرجة (صفر) للبديل الأوَّل، وأشتمل البعد الرئيس الأول على ثلاثة أبعاد فرعية هي: استمرارية الأحداث السَّارة ولها (8) مواقف تمثلها؛ ويرمز لها بالرمز(PMG) ، وبُعد انتشار الأحداث السَّارة، ولها (8) مواقف؛ ويرمز لها بالرمز(PVG), وبُعد التفسير الداخلي للشخصية ويرمز له بالرمز (PSG) ؛ بواقع (8) مواقف له أيضًا. وبذلك تتراوح درجاته من (24 – 48) كمؤشر لسمة التفاؤل.

كما ويجاب على (24) فقرة منها المعنية بالأسلوب التفسيري للأحداث السيِّئة وهو البعد الرئيس الثاني, وذلك بوضع الدرجة (صفر) للبديل الثاني وبوضع الدرجة (1) للبديل الأوَّل. حيث اشتمل على ثلاثة أبعاد فرعية؛ هي: استمرارية الأحداث السيئة، ولها (8) مواقف تمثلها؛ ويرمز لها بالرمز(PMB) وبُعد انتشار الأحداث السيئة، وله (8) مواقف؛ ويرمز له بالرمز(PVB) وبُعد التفسير الخارجي للشخصية؛ وله (8) مواقف؛ ويرمز له بالرمز(PSB) ، وبديلين للاستجابات بوزن (1 – صفر) للأحداث غير الساره, و (صفر – 1) للأحداث الساره.(Seligman, 1991, pp. 58 – 68) .وبذلك تتراوح الدرجات (صفر – 24) كمؤشر لسمة التشاؤم.

لذا فإن أعلى درجة محتملة للمستجيبين في الأسلوب التفسيري للأحداث السيِّئة هي (24) درجة, فيما تكون أدنى درجة هي (صفر). أما الدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت من (صفر – 48) فبعد تطبيق المقياس على أفراد الدراسة تم جمع الدرجات التي حصلوا عليها من (PSB+PVB+PMB) حيث إن مجموعها يمثل الأسلوب التفسيري للأحداث غير السّارة، ثم تم إضافة المجموع الناتج من (PSG+PVG+PMG) الذي يمثل الأسلوب التفسيري للأحداث السّارة، وبعدها تم طرح كل ما يتعلق ب (G) من كل ما يتعلق ب (B) عندها نحصل على درجة التفاؤل المتعلم, فإذا جاء الناتج (9 فأكثر) فالفرد متفائل جداً, وان تراوحت درجاته ما بين (6 -8) فهو متفائل بدرجة معتدلة، وإن تراوحت ما بين (3 – 5) فتفاؤله بدرجة متوسطة, وإن تراوح الناتج ما بين (1 - 2) فمتشائم بدرجة معتدلة، وإن كانت درجته (صفر) فيصنف كشخص متشائم جداً.

ثانيًا. مقياس جودة الحياة الانفعالية

قامت الباحثة بتطوير مقياس جودة الحياة الانفعالية من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة (Gregory & Brinkman, 2015; Diener & Robert, 2008; Watson et al., 1988)). حيث تكوَّن المقياس في صورته الأوَّلية من (40) فقرةً موزعةً على بُعدين؛ هما: الحياة الانفعالية السلبية وله (20) فقرة، والحياة الانفعالية الإيجابية وله (20) فقرة.

دلالات صدق وثبات مقياس جودة الحياة الانفعالية

صدق المحتوى

تم التحقق من صدق المحتوى لمقياس جودة الحياة الانفعالية؛ بعرضه على (8) محكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجالات علم النفس، وعلم الاجتماع، والقياس والتقويم في الجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك, وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة مؤتة، والجامعة الأردنية، وجامعة فيلادلفيا، وجامعة عمَّان العربية, وجامعة أبو القاسم سعد الله (ملحق ب)، وطلب إليهم مراجعة المقياس من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوح المعنى لها، ومناسبة الفقرات لكل بُعد من الأبعاد التي تنتمي إليه؛ حيث تم الأخذ بملاحظاتهم التي لم تتجاوز تعديل بعض الألفاظ، كاستبدال فقرة رقم (19) من بعد الحياة الانفعالية السلبية(أشعر بالحزن) لتصبح (ينكسر خاطري في اغلب الأوقات), واستبدال الفقرة رقم (6) من بعد الحياة الانفعالية الإيجابية (أنا امتلك الحيوية بدرجه عالية), لتصبح (إحساسي بالطاقة والنشاط يزداد). وبهذا بقي مقياس جودة الحياة الانفعالية في صورته النهائية مكونًا من (40) فقرة موزعة على بُعدين رئيسين؛ هما: الحياة الانفعالية السلبية وله (20) فقرة، والحياة الانفعالية الإيجابية وله (20) فقرة (ملحق ج).

مؤشرات صدق البناء

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس جودة الحياة الانفعالية من خلال تطبيق المقياس بصورته النهائية بعد التحكيم على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالبًا وطالبةً من خارج عينة الدراسة. وحُسبت معاملات الارتباط المصححة لفقرات جودة الحياة الانفعالية بالمقياس وبالبعد الذي تتبع له، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول رقم(4).

جدول (4): قيم معاملات الارتباط المُصححة لفقرات جودة الحياة الانفعالية بالمقياس وبالبعد الذي تتبع له

البعد ورقم الفقرة	مضمون فقرات مقياس جودة الحياة الانفعالية وفق البعد التابعة له	الارتباط المُصحح للفقرة مع: البعد*	الارتباط المُصحح للفقرة مع: المقياس*
الحياة الانفعالية السلبية			
1	أشعر بالخوف في كثير من المواقف	**0.83**	**0.82**
2	أصاب بالذعر لأي سبب	**0.85**	**0.85**
3	أشعر بالتوتر عند مواجهة أي موقف	**0.80**	**0.78**
4	أثور لأتفه الأسباب	**0.74**	**0.73**
5	يتعكر مزاجي بسرعة	**0.83**	**0.83**
6	لدي ميول عدائية	**0.80**	**0.78**
7	ينتابني الإحساس بالذنب	**0.80**	**0.79**
8	أشعر بالخجل	**0.83**	**0.82**
9	أنزعج دون مبرر	**0.75**	**0.75**
10	أشعر بالدونية	**0.67**	**0.63**
11	ينتابني شعور بالاشمئزاز	**0.66**	**0.65**

	12	أشعر بالاغتراب عن نفسي	**0.86**	**0.84**
	13	ألوم نفسي كثيرًا	**0.91**	**0.90**
	14	ينتابني شعور بالكآبة	**0.87**	**0.85**
	15	لدي إحساس بالوحدة	**0.87**	**0.86**
	16	يتقلب مزاجي بسرعة	**0.91**	**0.88**
	17	أصاب بالذهول من أي موقف يواجهني	**0.76**	**0.76**
	18	يلازمني إحساسٌ بالرعب	**0.90**	**0.89**
	19	ينكسر خاطر يبسهولة	**0.60**	**0.59**
	20	أشعر بالحزن	**0.82**	**0.80**
الحياة الانفعالية الإيجابية				
	21	أشعر بالسعادة	**0.89**	**0.88**
	22	أواجه الناس بابتسامة	**0.79**	**0.77**
	23	أنا شخص مَرح	**0.86**	**0.83**
	24	أشعر بالحماس	**0.88**	**0.86**
	25	أنا مُفعمٌ بالحيوية	**0.53**	**0.50**
	26	أشعر بالطاقة والنشاط	**0.79**	**0.77**
	27	أفتخر بنفسي	**0.80**	**0.78**
	28	أتسم بالصلابة	**0.76**	**0.75**
	29	أشعر بثقة في نفسي	**0.91**	**0.90**
	30	أتسم بالجرأة	**0.87**	**0.84**
	31	أتعامل مع الناس ببساطة	**0.78**	**0.77**
	32	أشعر بالاسترخاء	**0.85**	**0.83**
	33	أتسم بالهدوء	**0.88**	**0.86**
	34	أستمتع بالأشياء من حولي	**0.79**	**0.77**
	35	أشعر بالاتزان	**0.81**	**0.79**
	36	أمتاز بالحزم	**0.70**	**0.69**
	37	أشعر بالتفاؤل	**0.84**	**0.83**
	38	أرى أن المستقبل مشرق	**0.84**	**0.83**
	39	لدي أمل بالمستقبل	**0.90**	**0.88**
	40	أنا شخص إيجابي	**0.86**	**0.85**
* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).				

يلاحظ من جدول (4)؛ أنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بعد الحياة الانفعالية السلبية ببعدها قد تراوحت بين (0.60-0.91) وبالمقياس تراوحت بين (0.59-0.90)، وأنَّ قيم معاملات الارتباط المُصحح لفقرات بعد الحياة الانفعالية الإيجابية ببعدها قد تراوحت بين (0.53-0.91) وبالمقياس تراوحت بين (0.50-0.90). وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) لم تقل دون معيار (0.20) لقبول الفقرة (عودة، 2010). كما تمَّ حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة بعدي جودة الحياة الانفعالية بالمقياس، وحساب معامل ارتباط بيرسون البينية لعلاقة البعدين بين بعضهما، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول رقم(5).

جدول (5): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة بعدي جودة الحياة الانفعالية بالمقياس، ومعامل ارتباط بيرسون البيني لعلاقة البعدين ببعضهما

العلاقة*	الحياة الانفعالية السلبية	الحياة الانفعالية الإيجابية
الحياة الانفعالية الإيجابية	**-0.97**	
الكلي للمقياس	**0.99**	**0.99**

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يلاحظ من جدول (5)؛ أنَّ قيمتي معاملي ارتباط بعدي جودة الحياة الانفعالية بالمقياس قد بلغتا (0.99)، في حين بلغت قيمة معامل ارتباط البعدين ببعضهما (0.97-).

أ. ثبات المقياس

تم تطبيق مقياس جودة الحياة الانفعالية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبةٍ من خارج عينة الدراسة مرتين بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصلٍ زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقان الأوَّل والثاني؛ حيث تم حساب ثبات الإعادة للمقياس ولبعديه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقان الأوَّل والثاني، في حين تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ولبعديه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's α) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأوَّل للعينة الاستطلاعية. وذلك كما هو مُبين في جدول (6).

جدول (6): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس جودة الحياة الانفعالية ولبعديه التابعين له

المقياس وبعديه	معاملات ثبات		عدد الفقرات
	الاتساق الداخلي	الإعادة*	
الحياة الانفعالية السلبية	0.97	**0.85**	20
الحياة الانفعالية الإيجابية	0.97	**0.86**	20
الكلي للمقياس	0.99	**0.82**	40

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من جدول (6)؛ أن قيمة معامل الاتساق الداخلي لمقياس جودة الحياة الانفعالية قد بلغت (0.99) وبلغت قيمته لبعدي المقياس بين (0.97). ويتضح أنَّ قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس قد بلغت (0.82)، كما بلغت قيمته لبعد جودة الحياة الانفعالية الإيجابية (0.86)، ولبعد جودة الحياة الانفعالية السلبية (0.85).

ب. تصحيح المقياس

اشتمل مقياس جودة الحياة الانفعالية على (40) فقرةً بصورته النهائية، يجاب على الفقرات موجبة الاتجاه منها بتدريج ليكرت خماسي يتضمن البدائل (أبداً وله درجة واحدة، نادراً وله درجتان، أحياناً وله ثلاث درجات، غالباً وله أربع درجات، دائماً وله خمس درجات)، في حين يجاب على الفقرات سالبة الاتجاه منها بتدريج ليكرت خماسي يتضمن البدائل (أبداً وله خمس درجات، نادراً وله أربع درجات، أحياناً وله ثلاث درجات، غالباً وله درجتان، دائماً وله درجة واحدة). وبذلك تتراوح درجات المقياس الكلي ما بين (40-200).

البرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي

الأساس النظري لبناء البرنامج:

قامت الباحثة ببناء وإعداد برنامج تدريبي قائم على أبعاد التدفق النفسي (ملحق د) بهدف تنميتها لدى طلاب مرحلة البكالوريوس في جامعة فيلادلفيا من خلال الاعتماد على أنشطة تتضمن أبعاد التدفقالنفسي التسعة, وذلك لمعرفة الأثر الذي تتركه على التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى الطلبة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج. وذلك من خلال بناء مجموعة من الإجراءات التي تساهم في نجاح البرنامج وتحقيق الهدف المرجو منه, كتحديد مواعيد الجلسات، وعددها، والأوقات التي تتناسب مع المشاركين, واختيار الأنشطة الأكثر ملائمة لتحقيق التدفقالنفسي, وذلك بعد أن تم القياسان القبليان للتفاؤل المتعلم ولجودة الحياة الانفعالية, ثم تبعه القياسان البعدي والتتبعي لهما بعد الانتهاء من استخدام البرنامج.

وقد اعتمد البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية على نموذج تشين وآخرون (Chen et al., 1999) حيث اعتمد هذا النموذج على تصنيف التدفق النفسيإلى أربعة محاور رئيسة وهي: (مرحلة ما يسبق التدفق النفسي, مرحلة الأنشطة المشتركة أو التفاعلات, مرحلة العتبة, مرحلة النواتج). يتفرع منها الأبعاد التسعة للتدفق النفسي.

أولا: مرحلة ما يسبق التدفق النفسي: مرحلة تسبق البدء في خبرة التدفق النفسي, وتعتمد بشكل أساس على الشروط الواجب توافرها في النشاط الخارجي، فهي تسهل حدوث التدفقالنفسي المقدم للمتدرب، ولا بد أن تكون الأهداف في النشاط على مستوى عالٍ من الوضوح والدقة لكي يحدد المتدرب ما الذي يريده بشكل دقيق من النشاط, ووضوح الهدف سبب أساس في انغماس المتعلم في ذلك النشاط(Csikszentmihalyi, 1988). ويُعد وضوح التقييم المستمر وبجميع صوره القبلي والبعدي من الأدوات المهمة أيضًا في هذه المرحلة لأنه يحدد للمتدرب أين وصل وما هو المستوى الذي تركه، ويظهر التقييم من خلال وجود قواعد واضحة لا تحمل عدة تفسيرات كتوفر معلومات مهمة وواسعة للنشاط, ومعرفة الوقت المحدد لإنجاز النشاط، ويكون التقييم إما ذاتياً من خلال الفرد نفسه أو من خلال تقييم الآخرين لأدائه, على أن تكون التغذية الراجعة فورية. كما أن التوازن متطلب أساس وهام لظهور التدفق النفسي، فبدون التوازن ما بين القدرات والتحديات لا يمكن أن يحدث التدفق النفسي. ومن شروط التحدي التنوع في استخدام الأنشطة, والقدرة على السيطرة والتحكم بالنشاط ضمن مستوى مهارات وقدرات الأفراد, فقد أشار شكزنتميهالي إلى ضرورة أن لا ينهي المتعلم المهمة بيسر وسهوله لكي يشعر بإحساس التدفق النفسيبعد الانتهاء من إنجازها، ويكمن ذلك من خلال توفر نوع من التعقيد بالمهمة يتناسب مع قدرات الأفراد. والشرط الآخر أن تكون الأنشطة ديناميكية وليست ثابتة.

ولا بد من الإشارة إلى أن هذه المرحلة تحتوي على ثلاثة أبعاد للتدفق النفسي وهي أهداف واضحة, وتغذية راجعه فورية شفوية أو مكتوبة, وأخيرا التوازن ما بين النشاط والمهارة عند المتعلم (Csikszentmihalyi, 1988).

المرحلة الثانية: العتبة؛ هذا البعد يهتم بقدرة النشاط على جذب انتباه المتعلمين أو المتدربين والسيطرة على أفكارهم ومشاعرهم. وهذه المرحلة تتكون من بُعدين يجب توافرهما في النشاط المتاح عندها يجوز لنا القول أن المتعلم بدأ في الدخول إلى حالة التدفقالنفسي والبعدين هما:

أ- التركيز والانتباه على (النشاط) المقدم, وهذا البُعد يركز على النشاط من حيث قدرته على جذب إهتمام المتعلم .

ب- الدمج بين الوعي والنشاط، وهذا البعد خاص بالتفاعل ما بين الفرد والمهمة .

المرحلة الثالثة: مرحلة التفاعلات؛ تحتوي هذه الفئة على ثلاثة مكونات أساسية للتدفق النفسي وهي: نقص الوعي بالذات, وعدم الإحساس بالوقت, وأخيراً إحساس الفرد بالتحكم والسيطرة على المهمة متناول اليد.

المرحلة الرابعة: مرحلة آثار أو نواتج خبرة التدفق النفسي؛ وهي المرحلة الأخيرة وتضم بُعداً واحداً فقط وهو الاستمتاع الذاتي.

مبررات استخدام نموذج تشين وزملائه (Chen,el al., 1999)

لقد تم استخدام هذا النموذج نظراً لشموليته, وكونه يتناول ويلخص الأبعاد التسعة المتفق عليها في نظرية شكزنتميهالي في إطار زمني متسلسل وواضح وتربوي. وقد تبنت الباحثة في دراستها هذا النموذج لما يتمتع به من خصائص تجعله اقرب إلى الواقع, فقد قام هذا النموذج بالأصل على الشروط الخارجية والداخلية للأنشطة كما حددها شكزنتميهالي, فقد ركز على أن يتم تصميم الأنشطة والمهمات بطرق تتناسب وقدرات الأفراد, كما أكد على ضرورة أن تتطابق المهارة الموجودة عند الفرد مع التحدي الذي يدركه داخل المهمة, فيكون تصميم المهمة كالميزان العادل ما بين المهارة والتحدي, كما لا بد من وجود التغذية الراجعة الفورية بأشكالها, إضافة إلى ضرورة أن يتميز النشاط بالسيطرة على عقل وانفعالات الفرد بحيث تجعل عقله لا يتجول ويركز بشكل مكثف على المهمة بين يديه دون غيرها, كاستخدام الألعاب والمهمات التي تجلب للفرد نوع من الاستمتاع.

أهداف البرنامج

يهدف البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية إلى تنمية خبرة التدفقالنفسي لدى طلبة الجامعة من خلال أنشطة تتضمن أبعاد خبرة التدفقالنفسي، ومنها الوصول والارتقاء إلى التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية، لذا فللبرنامج أهداف هي:

1. التأكد من فهم المتدربين لمفهوم التدفق النفسي وأبعاده والعلاقة ما بين تلك الأبعاد من حيث تسلسل المراحل بدأً بالأهداف الواضحة وانتهاءً بالاستمتاع الذاتي. إضافةً إلى إدراكهم لأهمية التدفق النفسي في حياتهم داخل وخارج أسوار الجامعة.
2. الوصول بالمتدربين إلى تنمية جودة الحياة الانفعالية, وانعكاس ذلك على التحسن الواضح في تنمية مشاعرهم الذاتية، واستبدالهم للمشاعر السلبية مثل (الإحباط- القلق- التوتر) بأخرى إيجابية مثل (التفاؤل,

الحب, التسامح , التعاون الرضا عن الحياة، والقناعة بها) وغيرها من المشاعر الإيجابية. وذلك ليصلوا إلى مرحلة النجاح، والانطلاق في الحياة بشكل عام إضافة إلى انعكاسه على تحسين مشاعرهم نحو العملية التعليمة بشكل خاص، والتي تظهر من خلال إقبالهم على التعلم بحماس وارتفاع في مستوى أدائهم التعليمي مقارنة بما قبل تطبيق البرنامج.

3. تنمية التفاؤل المتعلم لدى المتدربين لضمان حصول التحسن في المجال الأكاديمي والحياتي عما كانوا عليه قبل تنفيذ البرنامج من خلال أنشطة تساعدهم في الوصول إلى خبرة التدفق النفسي كالتفسيرات الإيجابية للمواقف السلبية.

4. الوصول إلى حالة الاستمتاع الذاتي للمتدربين، مما يؤدي إلى زيادة دافعتيهم للتعلم، وتشجيعهم على الاستمرار فيه ليصبح أداؤهم مميزًا ومتقدمًا على نحو أفضل.

الأسس التي بُني عليها البرنامج التدريبي

راعت الباحثة العوامل النفسية والفلسفية والتربوية والأخلاقية عند إعدادها البرنامج التدريبي، وذلك من أجل ضمان تحقيق الأهداف الخاصة بالبرنامج, فقد تم مراعاة ما يلي:

- من الناحية النفسية تم مراعاة المرحلة العُمرية، والدراسية التي يتواجد بها المتدربين من حيث مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين (أفراد العينة)، فقد تعمدت الباحثة التنويع في عرض الأنشطة, والتدرج من السهل إلى الصعب لضمان أن تتناسب مع طبيعتهم وخصائص نموهم، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم .
- راعت الباحثة الأسس التربوية من خلال التسلسل، والتنظيم للبرنامج، والتنويع في طرق واستراتيجيات التدريب، والتنويع في الوسائل المستخدمة أثناء تطبيق البرنامج، مع مراعاة التنوع في الأنشطة التدريبية, واستخدام التغذية الراجعة، والتقويم بكافة أشكاله, بالإضافة إلى استخدام الباحثة لأسلوب التشويق والإثارة لضمان رفع دافعتيهم وتركيزهم على النشاط, وزيادة الانتباه, والتقليل من الملل والتشتت, وذلك بأن تكون الأنشطة المنتقاة، والمستخدمة في التدريب ممتعة وشيقة وقابلة للتطبيق على أرض الواقع.
- مراعاة الأسس الفلسفية للمجتمع من خلال استخدام برامج وأنشطة تتفق مع ثقافة المجتمع الأردني ومبادئه وأفكاره، كالتركيز على المتدرب كعضو داخل المجموعة التي يعمل معها، وإكسابه فكرة التعلم الذاتي، وطرق حل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومواكبة التطور العلمي، والتقني، والتكنولوجي.
- مراعاة تقديم التغذية الراجعة في بداية ونهاية كل نشاط.
- تهيئة المناخ النفسي الآمن لأفراد العينة عند تطبيق البرنامج التدريبي, لضمان إقبال المتدربين على المشاركة الإيجابية، والتفاعل مع البرنامج التدريبي المستخدم.
- المرونة في استخدام البرنامج، وعدم التقيد بالتفاصيل الدقيقة، مع الحرص على الالتزام بالأنشطة التدريبية الأساسية التي يتضمنها البرنامج.

- التدرج في الجلسات وفقاً لأبعاد خبرة التدفق بدأ من الأهداف الواضحة وانتهاء بتحقيق الإستمتاع الذاتي.
- الاهتمام بالتقويم البنائي لكل جلسة من جلسات البرنامج، من خلال طرح اسئلة قبل وأثناء وبعد انتهاء الجلسة, وذلك لملاحظة مدى تقدم المشاركين أثناء التدريب.
- الاهتمام بالتقويم الختامي للبرنامج لمعرفة هل تحققت أهداف البرنامج أم لا؟
- راعت الباحثة من الناحية الأخلاقية الالتزام بالعمل الأخلاقي أثناء التدريب, فكانت حريصة على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسات التدريبية، بالإضافة إلى الحرص على أن تكون العلاقة بين الباحثة المتدربين قائمة على الثقة والاحترام المتبادل مما يسهل ويساعد في التقدم بالعمل، ويزيد من فرص النجاح، وأخيراً كانت الباحثة حريصة جداً على إظهار الاحترام لجميع أفراد العينة لتشعرهم بأهميتهم وتزيد من تقديرهم لأنفسهم.

الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج:

تم تطبيق البرنامج يوم الثلاثاء, بتاريخ (16-4- 2019)؛ وانتهى يوم الخميس, بتاريخ (30-5-2019) أي بمدة استمرت شهراً ونصف, وبمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، حيث كانت المدة الزمنية لكل جلسة (١٢٠) دقيقة مقسّمة ما بين التقويم القبلي، والبعدي، وأداء الأنشطة.

النتائج المتوقعة بعد تطبيق البرنامج:

تم تقيم مخرجات التدريب عن طريق نموذج (ILOS) وهي طريقة تستخدم لتقيم المعلومات والمهارات التي اكتسبها المتدرب بعد انتهائة من البرنامج التدريبي, بحيث تم وضع كل مقياس من المقاييس المستخدمة في الدراسة بشكل وصفي ثم يتم تقييم المتدرب من خلال مدى اكتسابه لمهارات المقياس. ولهذا البرنامج أبعاد يتم القياس بناء عليها وهي كما يلي:

أولاً: المعلومات: Knowledge

يتوقع من المتدربين بعد انتهائهم من تطبيق برنامج التدفق النفسي أن يكونوا قادرين على :

1. أن يصل المتعلم إلى فهم خبرة التدفق من خلال تعريفه لهذا المفهوم بدقة وموضوعية. ومن خلال تمييزه لأبعاده التسعة بالتسلسل الدقيق بدأ من الأهداف الواضحة وانتهاء بالاستمتاع الذاتي.
2. إدراكه للهدف من النشاط المقدم له بدقة، وأن يوازن ما بين الصعوبات والتحديات في النشاط وقدراته المتاحة، وأن يصبح قادرًا على التمييز ما بين الأنشطة التي يندمج وينغمس بها بشكل كلي لدرجة عدم إحساسه بالوقت من حوله، وبين غيرها من الأنشطة الأخرى التي لا تشعره بالمتعة والاندماج.
3. أن يصبح المتدرب قادرًا على معرفة تفاصيل النشاط وتنوعه, وبالتالي ربط جميع جوانب النشاط بعضها مع بعض بالتزامن مع التركيز الذهني العالي.

4. وعيه بدخول حالة التدفق، وبالنهاية وصوله إلى وضع خطط وتصورات مسبقة لحل العقبات التي من المتوقع أن تواجهه في المهمة.
5. أن يميز بين الأنشطة الممتعة وغير الممتعة بالنسبة له.
6. أن يصف بدقة أهمية التدفق في حياته العامة والأكاديمية
7. أن يدرك قدراته ومهاراته ويقارنها مع الصعوبات, وبالتالي يمتلك القدرة على أن يميز ما بين النشاط الذي يكون قادراً على أدائه والنشاط غير القادر عليه, وبين المهمة التي يندمج ويتفاعل معها مقارنة بغيرها من الأنشطة التي تسبب له القلق أو اللامبالاة .
8. معرفتهم أن الوقت لا يسير كالمعتاد عند قيامهم بالنشاط الذي يشعرهم بالاستمتاع, فالوقت يطير على غير عادته.

ثانياً: المهارات العقلية:Intellectual Skills

1. قدرته على الربط بين أبعاد التدفق وبين مكونات المهمة المقدمة له.
2. قدرته على التقييم الذاتي وتقبله لتقييم الآخرين أثناء العمل على المهمة المقدمة له.
3. قدرته على إيجاد الحلول والبدائل المتاحة من أجل إنجاز مهمته بإتقان.
4. الموازنة ما بين قدراته والصعوبات داخل النشاط.

ثالثاً: المهارات العملية Practical Skills :

1. أن يكون المتعلم قادرًا على تطبيق ما تعلمه عن التدفق النفسي على حياته الدراسية،وقادرًا على استخدام استراتيجيات تنّمي لديه خبرة التدفق في مجالات الحياة العامة.
2. قدرته على استخدام استراتيجيات تساهم في تنمية التدفق النفسي لديه داخل أو خارج الجامعة.
3. قدرته على وضع خطط لمواجهة التحديات التي تتمثل في المهمات الحياتية المختلفة.
4. أن يستخدم استراتيجيات تساهم في زيادة تركيزه وتقلل المشتتات من حوله.
5. استخدام طرق تساهم في السيطرة التامة على المهمات المطلوب منه تأديتها.
6. أن يؤدي المهمات المطلوبة منه بطرق علمية ممنهجة

رابعاً: المهارات الاتصالية والتنافسية العامة :Transferable skills وهو ما نستطيع تسميته بانتقال أثر التعلم:

1 .أن يصبح المتدرب قادرًا على استخدام أبعاد خبرة التدفق في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة داخل وخارج الجامعة، وأن يعمل على تجنب الممارسات التي تجعله سلبياً في تعلمه، مع الابتعاد عن

الممارسات التي تؤدي به إلى انخفاض خبرة التدفق، وأن يستطيع تقديم الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهه في مجال عمله.

2 .قدرته على تصميم مهمات تساهم في زيادة التدفق والوصول إلى الاستمتاع الذاتي في جميع ميادين حياته.

3 . سيطرته على مشاعره السلبية التي تساهم في إعاقة عملية التعلم لديه، واستبدالها بمشاعر تتسم بالتدفق والتفاؤل والايجابية أثناء أدائه لمهماته .

4 .أن يكون قادراً على إيقاف شعوره بتدني التفاؤل المتعلم, ثم التدرج بمهاراته، وقدراته، وتفكيره، فيقوم بتعديل طرق تفسيره للمهمات، والمواقف السلبية التي يتعرض لها، والعمل على استراتيجيات وأبعاد التدفق النفسي، حتى يصل إلى مرحلة التفاؤل المتعلم .

4 .أن يكون قادراً على الابتعاد عن الممارسات التي تسبب له تدني في خبرة التدفق النفسي، ليصل إلى مرحلة الاستمتاع.

5 .أن يصبح المتدرب قادراً على وضع عدة حلول للمهمات التي قد يصاحبها مشكلات.

أدوار واستراتيجيات البرنامج:

أولا: أدوار الباحثة:

- جمع المعلومات والبيانات حول المتدربين للتأكد من اختيار العينة الصحيحة لتطبيق البرنامج.
- تطبيق المقياسان اللذان تم اعتمادها وهما مقياس التفاؤل المتعلم ومقياس جودة الحياة الانفعالية.
- تعريف المتدربين بأهداف البرنامج التدريبي وهو تنمية التفاؤل المتعلم وتنمية جودة الحياة الانفعالية لديهم من خلال تطبيق البرنامج القائم على أبعاد خبرة التدفق النفسي.
- تعريف المتدربين بأهمية البرنامج بالنسبة لهم، ومدى انعكاسه على حياتهم داخل الجامعة وخارجها.
- تعريف المتدربين بخطوات تطبيق البرنامج.
- تعريف المتدربين بماهية خبرة التدفق النفسي.
- إعطاء المتدربين فكرة حول أبعاد خبرة التدفق النفسي.
- تحضير أنشطة وبرامج تساعد على نجاح البرنامج.
- وضع استراتيجيات تساعد المتعلمين في الوصول للتدفق النفسي.
- إعداد أوراق عمل خاصة المتدربين.
- وضع خطة زمنية توضّح فترة البدء بتطبيق البرنامج وانتهائه وعدد جلساته.
- مراعاة المرونة داخل البرنامج.
- التأكد من تحقيق البرنامج للأهداف القائمة عليه.

ثانيا: أدوار المتدربين

- صياغة أهداف النشاط المقّدم لهم بدقة ووضوح.
- تحديد المشكلة أو المعضلة الموجودة داخل النشاط الذي بين ايديهم.
- التمييز مابين النشاط الممتع والنشاط غير الممتع.
- وضع خطة لمواجهة المشكلة التي تواجههم ومحاولة التغلب عليها.
- تركيز انتباههم على النشاط المقدم لهم، والربط بين مكونات النشاط.
- ممارسة استراتيجيات البرنامج للحفاظ على انتباههم، وتقليل المشتتات قدر المستطاع.
- الاندماج في المهمة المقدمة لهم.
- اختيار مهمات تتناسب أو تزيد قليلاً عن مهاراتهم وقدراتهم.
- مقارنة بين الجوانب التي يدركونها في وعيهم الذاتي قبل وبعد الدخول في حالة التدفق النفسي.
- استخدام أساليب تساعدهم في السيطرة على المهمة.

الجلسات التدريبية

تتوزع الجلسات التدريبية على النحو الآتي:

الجلسة الأولى (التمهيدية): وهي جلسة التعارف والترحيب بالمتدربين والشكر على قبولهم الانضمام للبرنامج, ثم الحديث عن أهمية البرنامج في حياتهم على المستويين المهني والنفسي, توضيح الهدف الفعلي من البرنامج, مع توضيح الفترة الزمنية المطلوبة لتطبيق البرنامج واختيار الأوقات التي تتناسب معهم جميعا, مع ضرورة تنبيههم إلى الالتزام بفترات التدريب, وتوضيح أدوارهم كمتدربين ودور المدربة, إضافتا إلى تقديم الاختبارات القبلية للمقياسان.

الجلستان الثانية والثالثة: تشتمل سرد معلومات أساسية تدور حول مفهوم خبرة التدفق النفسي وأبعادها. حيث احتاج هذا الموضوع إلى جلستان متتاليتان.

الجلسة الرابعة: تعتبر البداية الحقيقية للتدريب على البرنامج، والهدف منها تنمية خبرة التدفق النفسي لدى المتدربين من خلال أنشطة ومهمات تم اختياره وتصميمها بناءً على أبعاد التدفق النفسي التسعة، وذلك للوصول إلى التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية؛ من هنا يبدأ التدريب الفعلي ويتكون من أربع مراحل وفقاً لنموذج تشين (Chen, 1999) الذي أشار إلى الربط الواضح بين الأبعاد التسعة داخل المراحل, وهي (مرحلة ما يسبق التدفق النفسي, ومرحلة العتبة, ومرحلة التفاعلات, وأخيرا مرحلة النواتج). تتكون كل مرحلة من عدد معلوم من أبعاد التدفق النفسي, إضافة لعدد محدد من الجلسات التدريبية ليصبح عددها ستة عشرة جلسة تدريبه, ففي الجلسة الرابعة يبدأ المتدربون بالتدرب على تحدد أهداف المهمات المطلوبة منهم مع تركيزهم على التغذية الراجعة من المدربة. وهنا تبدأ مرحلة ما يسبق التدفق النفسي.

الجلسة الخامسة: يتم تدريبهم على التغذية الراجعة الداخلية والخارجية.

الجلسة السادسة: مراجعة البعدان السابقان.

الجلسة السابعة: الموازنة ما بين التحديات ومهاراتهم المدركة من أجل الوصول لحل الإشكال والتحدي داخل النشاط.

الجلسة الثامنة: مراجعة للأبعاد الثلاثة السابقة.

الجلسة التاسعة: هنا تبدأ المرحلة الثانية وهي العتبة, وتعتمد على تدريبهم في ربط عناصر المهمة المقدمة لهم, إضافة إلى تدريبهم على أهمية التركيز بشدة على المهمة قيد اليد ومعرفة تفاصيلها وتحدياتها أي الانتباه المكثف على المهمة والابتعاد عن المشتتات الخارجية.

الجلسة العاشرة: تدريبهم على أهمية دمج الوعي بالفعل لضمان دخولهم في التدفق النفسي.

الجلسة الحادية عشر: مراجعة للبعدين السابقين من المرحلة التدريبية الثانية.

الجلسة الثانية عشر: مراجعة الأبعاد الخمسة السابقة.

الجلسة الثالثة عشر: معرفته بنقاط القوة والضعف التي يمتلكها, وان يوازن ما بين وعيه بذاته قبل وبعد دخوله في التدفق النفسي.

الجلسة الرابعة عشر: بدأ الدخول بالمرحلة الثالثة وهي (التفاعلات). والبداية تدريبهم على الاستغراق مع إسقاط الزمن من الحسابات ويكون ذلك بنقص الوعي المؤقت بالذات, وبعدم الإحساس بالوقت.

الجلسة الخامسة عشر: تدريبهم على التحكم والسيطرة على المهمة متناول اليد.

الجلسة السادسة عشر: الوصول إلى مرحلة الاستمتاع الذاتي.

الجلسة السابعة عشر: التأكيد على أهمية التدفق النفسي في جميع مجالات حياته, تدريبية على اختيار مهمات تسبب له الاستمتاع ترتكز على أبعاد التدفق النفسي.

الجلسة الثامنة عشر: تطبيق أدوات القياس البعدي, ومراجعتهم بجميع الأبعادبالإضافة إلى شكرهم على مشاركتهم في البرنامج, وتحديد موعد للقياس البعدي بعد أسبوعين من انتهاء البرنامج.

استراتيجيات تنفيذ البرنامج

يعتمد البرنامج التدريبي الحالي على استراتيجيات الحديث الذاتي، والعصف الذهني، ووصف مسار التفكير كتابةً، والاسترخاء العضلي، والتدخل الموسيقي, والحوار والمناقشة، وإثارة التساؤل، والتخيل الذهني، والعمل الجماعي، إضافة إلى النشاط البيتي، وأهم ملامح تلك الاستراتيجيات على النحو الآتي:

1-الحديث الذاتي: وهو كل ما يقوله الشخص أو يؤكده لذاته عندما يكون في حالة انفعال سلبي أو إيجابي، أو عندما يتفاعل مع تقديره وتقييمه لأدائه، فكل ما يصدر من أقوال، وأفعال هي في الحقيقة ترجمة لما في دماغه من قناعات، وأفكار حول الصورة التي كونها عن ذاته، وعن الأشخاص من حوله، وعن حياته بصورة عامة، وتتكون تلك الأفكار نتيجة المواقف اليومية التي يتعرض لها عقل الفرد من مصادر التشكيل الداخلي والخارجي، فالتشكيل الخارجي متعدد المصادر، كالأسرة, والأصدقاء، والمدرسة، ووسائل الإعلام، ولكن الأشد تأثيراً وصعوبة وأهمية، هي المصدر الداخلي، لأنه يحدث بشكل تلقائي وذاتي، وربما

دون شعور الفرد به، وتكمن خطورته في كونه يلازم الفرد طوال الوقت، ولا يستطيع الفرد التخلص أو الهروب منه، عكس المصادر الخارجية التي قد يستطيع تجنبها، والابتعاد عن مصادر القلق فيها، وقد يصل الفرد إلى مرحلة التعود، فيقوم بترديد تلك الأفكار حتى تصبح جزءاً من أفكاره، وقناعاته، ومع تكرار الفرد للفكرة وتقبلها دون تمحيص دقيق، ينتج لديه تصديق مطلق، وغير قابل للشك فيما رآه وأقتنع به سواء عن نفسه أو عن غيره أو عن أي شي في عالمه الخارجي, وقد يكون حديث الذات إيجابياً أو سلبياً، وقد أشار سيلجمان أن انتقال الأفراد من العجز المتعلم إلى التفاؤل التعلم يعتمد بشكل أساسي على تغير أفكارنا السلبية وجعلها إيجابية لتنعكس بالتالي على الكلام الصادر منا وهذا بدوره سينعكس على أسلوبنا وطريقتنا في الحياة (جاد, 2009).

وقد استخدمت الباحثة إستراتيجية الحديث الذاتي الإيجابي للمتدربين, بحيث تعمدت توجيهم ليحدثوا دواتهم بطريقة إيجابية, من خلال استخدامهم للمواقف والخبرات السابقة أو للأسئلة التي تساعدهم برفع الثقة بقدراتهم, فالأسئلة التي يسألها المتدرب لنفسه تكون أكثر تأثيرا من الأسئلة المقدمة من الآخرين.

2 -**إستراتيجية العصف الذهني:** هي إستراتيجية تستخدم من أجل توليد أكبر كم ممكن من الأفكار الإبداعية لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة وتحقيق الهدف الذي تم التخطيط له، وقد يسميها البعض عملية إمطار الدماغ للأفكار, في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيدًا عن المصادرة والتقويم (الراميني, 2007).

3 -وصف مسار التفكير كتابة: بعد انتهاء الأنشطة يُطلب من كل متدرب ذكر الأفكار المختلفة التي وردت إلى ذهنه أثناء أداء ة للنشاط، مع ذكره للمهارات التي استخدمها أثناء أداءه للمهمة، مع ضرورة الانتباه إلى ذكره للعثرات والصعوبات والأخطاء التي ارتكبها أثناء عملة مع وصفه لآلية التغلب على تلك الأخطاء والصعوبات (قطب, 2015).

4 -الاسترخاء العضلي: وهذا يعني التخلص من الانقباض والتوتر العضلي، مع عدم وجود أي نشاط عضلي قوي للوصول إلى درجة قريبة من الصفر. كما أن الاسترخاء يعني التوقف الكامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر، لذا؛ يُعد الاسترخاء العضلي أسلوب وطريقة عقلية لا بد من إكسابها للمتعلمين حالها حال أي مهارة أخرى (الحويله وعبد الخالق, 2010).

5 -المناقشة الجماعية: تعتبر طريقة الحوار والمناقشة من الطرق الرئيسة في التدريس، حيث لا يمكن الاستغناء عنها وغالبًا ما تتخللها أساليب أخرى، مثل اعتماد المدربة على المشاركة بينها وبين المتدربين وسيتم التركيز على الأسئلة التي تساعدهم في الاندماج في الأنشطة، وتعطي الطلبة مجالًا للتساؤل والمناقشة، وبالتالي المشاركة الفاعلة، وتتميز هذه الطريقة بتشجيع التفكير، وإبداء الرأي، وحرية التعبير، والجدل، والانتقاء، وتقديم المقترحات، والتعاون، واحترام آراء الآخرين (مواهب و أمال, 2008).

6 -التدخل الموسيقي: تؤكد العديد من الدراسات كدراسة (مسلم و جزاع, 2013) أن الموسيقى تساعد على الاسترخاء وتحرر الأفراد من القلق والتوتر العصبي والنفسي, كما أن لها قدرة هائلة في التأثير الإيجابي على المزاج والانفعالات بسبب قدرتها على إتاحة الفرصة للأفراد للتعبير عن أفكارهم وعن ذاتهم بشكل إيجابي ممتع؛ وهذا بدوره يساعد على زيادة الانتباه والتركيز، وبالتالي ظهور السلوك المطلوب لدى المتدربين.

7-التنفيس الانفعالي: وهو قدرة الأفراد على الإفصاح عما بداخلهم من خبرات مكبوتة ومشحونة انفعالياً؛ حيث يقوم المتدرب بتفريغ ما بداخله من انفعالات سلبية بطرق سليمة وإيجابية, كالتحدث عنها بصوت مسموع؛ أو بالرسم أو تعلم تمارين التنفس بعمق، أو بتغير المكان, أو بتبديل النشاط, وغيرها من الطرق التي تساهم في الوصول إلى الاستقرار النفسي الداخلي (زعيزع, 2009).

صدق البرنامج

تم عرض البرنامج على (8) محكمين من أصحاب التخصص والخبرة في مجالي علم النفس التربوي وعلم الاجتماع في الجامعة الهاشمية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة اليرموك, وجامعة مؤتة، والجامعة الأردنية، وجامعة فيلادلفيا، وجامعة عمَّان العربية, وجامعة أبو القاسم سعد الله. (ملحق ب)، لإبداء الرأي بالبرنامج من حيث محتوى الجلسات وعددها، ومناسبتها لأهدافه، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين التي اقتصرت على استبدال بعض الألفاظ كاستبدال كلمة (الباحثة بالمدربة – واستبدال المشاركين بالمتدربين- وضع أهداف عامة وأهداف خاصة لكل جلسة من الجلسات التدريبية - توحيد وقت الجلسات التدريبية وجعلها جميعا 120 دقيقة).

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقًا للإجراءات الآتية:

1. تحديد مجتمع الدراسة؛ وذلك بتقديم استدعاء إلى رئيس جامعة فيلادلفيا؛ بهدف تسهيل مهمة الباحثة (ملحق هـ).
2. تطوير برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي.
3. التحقق من صدق البرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي؛ بعرضه على مجموعة من المحكمين.
4. اعتماد مقياس التفاؤل المتعلم، بعد ترجمته وتعريبه إلى اللغة العربية عن سيلجمان عام 1990، والتحقق من دلالات صدقه وثباته؛ مع تغيير الصياغة اللغوية لثمانية عشر موقفاً لتتلاءم مع البيئة الأردنية.

5. اعتماد مقياس جودة الحياة الانفعالية, الذي تم تطويره من قبل الباحثة، والتحقق من دلالات صدقه وثباته؛ مع تغيير الصياغة اللغوية لفقرتين فقط.
6. تحديد أفراد الدراسة من خلال تطبيق مقياس التفاؤل المتعلم، وجودة الحياة الانفعالية على (369) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة فيلادلفيا، واختيار (40) طالبًا وطالبةً من ذوي الدرجات المنخفضة على المقياسان.
7. تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي على أفراد المجموعة التجريبية من قبل الباحثة.
8. القيام بالقياسات البعديه لأداء أفراد عينة الدراسة على أداتي الدراسة ثم بالقياس التتبعي لأداءهم على نفس المقاييس بعد مرور أسبوعان من انقضاء تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي.
9. إدخال بيانات أفراد مجموعتي الدراسة إلى ذاكرة الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية التي تتناسب وطبيعة أسئلة الدراسة.

منهجية الدراسة وتصميمها

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وقد اشتملت على **المتغيرات التالية**:

- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي.
- المتغيرات التابعة: وهما التفاؤل المتعلم، وجودة الحياة الانفعالية.
- متغير ثانوي: الجنس، وله فئتان (ذكور وإناث).

ونظرًا لاختيار (40) طالبًا وطالبةً بواقع (20) طالبًا و(20) طالبةً؛ ممن سجلوا أدنى الدرجات في مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية من أصل (369) طالبًا وطالبةً بالطريقة العشوائية البسيطة، وممن توافرت لديهم الرغبة بالمشاركة في البرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي، ولقيام الباحثة بتعيين الطلبة عشوائيًا إلى مجموعتين (ضابطة، وتجريبية)؛ فإنَّ أنسب تصميم لهذه الدراسة؛ هو التصميم شبه التجريبي؛ وذلك لتحقق نوعي الصدق الداخلي والخارجي بسبب الاختيار العشوائي والتعيين العشوائي لطلبة المجموعتين، وبهذا يمكن تلخيص تصميم الدراسة على النحو الآتي:

R	E_G	O_1	X	O_2	O_3
R	C_G	O_1	-	O_2	O_3

حيث:

R: الاختيار العشوائي والتعيين العشوائي لأفراد الدراسة على مجموعتي الدراسة

E_G: المجموعة التجريبية (ذكورًا وإناثًا)

C_G: المجموعة الضابطة (ذكورًا وإناثًا)

O_1: القياس القبلي لمقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية

X: المعالجة (برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي)

O_2: القياس البعدي لمقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية

O_3: قياس المتابعة لمقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية

إجراءات التكافؤ

للتحقق من التكافؤ على القياس القبلي لأداء أفراد الدراسة على مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة (مجموعة التدريب على التدفق النفسي، الضابطة) وللجنس (ذكر، أنثى)؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لهما؛ كما هو مُبيَّن في جدول (7).

جدول (7): الأوساط الحسابية للقياس القبلي لأداء أفراد الدراسة على مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس

المجموعة	الجنس	العدد	القياس القبلي			
			للتفاؤل المتعلم		لجودة الحياة الانفعالية	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	ذكر	10	0.20	1.93	2.77	1.27
	أنثى	10	1.00	2.71	2.88	1.76
	الكلي	20	0.60	2.33	2.82	1.49
التجريبية	ذكر	10	0.60	1.78	3.67	1.44
	أنثى	10	1.30	1.25	3.65	1.28
	الكلي	20	0.95	1.54	3.66	1.32
الكلي	ذكر	20	0.40	1.82	3.22	1.40
	أنثى	20	1.15	2.06	3.26	1.55

يلاحظ من جدول (7)؛ وجود فروق ظاهرة بين الأوساط الحسابية للقياس القبلي لأداء أفراد الدراسة على مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة ناتجة عن اختلاف مستويي المجموعة (مجموعة التدريب على التدفق النفسي، الضابطة) وفئتي الجنس (ذكر، أنثى)؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة؛ فقد تم إجراء تحليل التباين ثنائي التفاعل للقياس القبلي لأداء أفراد الدراسة على مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة وفقًا للمجموعة وللجنس، كما هو مُبيَّن في جدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين ثنائي التفاعل بين الأوساط الحسابية للقياس القبلي لأداء أفراد الدراسة على مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة وفقًا للمجموعة وللجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ
القياس القبلي للتفاؤل المتعلم					
المجموعة	1.23	1	1.23	0.31	0.58
الجنس	5.63	1	5.63	1.43	0.24
المجموعة×الجنس	0.03	1	0.03	0.01	0.94
الخطأ	142.10	36	3.95		
الكلي	148.98	39			
القياس القبلي لجودة الحياة الانفعالية					
المجموعة	7.01	1	7.01	3.34	0.08

الجنس	0.02	1	0.02	0.01	0.92
المجموعة×الجنس	0.05	1	0.05	0.02	0.88
الخطأ	75.63	36	2.10		
الكلي	82.71	39			

يتضح من جدول (8)؛ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياس القبلي لأداء أفراد الدراسة على مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية تُعزى للمجموعة وللجنس وللتفاعل بينهما؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين (مجموعة التدريب على التدفق النفسي، الضابطة) وفئتي الجنس (ذكر، أنثى) على القياس القبلي لأداء أفراد الدراسة على مقياسي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

1. المتغير المستقل رئيس الأثر: المجموعة ولها مستويان؛ هما: (مجموعة التدريب وفق البرنامج القائم على التدفق النفسي، المجموعة الضابطة).
2. المتغير المستقل ثانوي الأثر: الجنس وله فئتان؛ هما: (ذكر، أنثى).
3. المتغيرات التابعة؛ وهي:
   - القياس البعدي لأداء أفراد العينة من طلبة الجامعة على مقياس التفاؤل المتعلم.
   - القياس البعدي لأداء أفراد العينة من طلبة الجامعة على مقياس جودة الحياة الانفعالية.
4. المتغيرات مضبوطة الأثر؛ وهي:
   - القياس القبلي لأداء أفراد العينة من طلبة الجامعة على مقياس التفاؤل المتعلم.
   - القياس القبلي لأداء أفراد العينة من طلبة الجامعة على مقياس جودة الحياة الانفعالية.

المعالجات الإحصائية

لاختبار الفرضيات الأولى والثانية والخامسة والسادسة؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين (القبلي والبعدي) لأداء الطلبة على أداتي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية، ثمَّ أُتْبِعَت بإجراء اختبار**t** للعينات المترابطة للقياسين (القبلي والبعدي) لأداء الطلبة على الأداتين. وكذلك لأداء الطلبة على الأداتين للقياسين (البعدي والتتبعي). ولاختبار الفرضيتين الثالثة والرابعة؛ وفي ضوء ارتباط القياس البعدي بالقياس التتبعي لأداء الطلبة على أداتي التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية بعلاقة دالة إحصائيًا؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المُصاحب المتعدد ثنائي التفاعل لأداء الطلبة بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأدائهم على الأداتين وفقًا للمجموعة وللجنس

ثم تم إجراء تحليل التباين المُصاحب ثنائي التفاعل بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء الطلبة على الأداتين كلٍّ على حدة.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة التي هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة فيلادلفيا، وفيما يلي عرضًا لنتائج اختبار تلك الفرضيات:

أوَّلًا. النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التي نصَّت على: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم"**.

لإختبار هذه الفرضية المتعلقة بعدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم، ثم أُتْبِعت باستخدام اختبار**t** للعينات المترابطة؛ وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار t للعينات المترابطة بين القياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم

الجنس	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	t	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
ذكر	القبلي	0.60	1.78	0.57	*-3.45	9	0.01
	البعدي	13.70	12.94				
أنثى	القبلي	1.30	1.25	-0.18	*-7.35	9	0.00
	البعدي	18.90	7.25				
الكلي	القبلي	0.95	1.54	0.39	*-6.84	19	0.00
	البعدي	16.30	10.55				

يلاحظ من جدول (9)؛ وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم؛ لصالح القياس البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم مقارنةً بقياسهم القبلي لأدائهم عليه.

ويلاحظ من جدول (9) وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية ككل ولأداء أفراد المجموعة التجريبية

من الذكور والإناث على مقياس التفاؤل المتعلم؛ لصالح القياس البعدي لأدائهم ولأدائهن على التفاؤل المتعلم مقارنةً بقياسهم القبلي لأدائهم ولأدائهن عليه.

ثانيا. النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التي نصَّت على: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية"**.

لاختبار هذه الفرضية المتعلقة بعدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية، ثم أُتْبِعت باستخدام اختبارt للعينات المترابطة؛ وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار t للعينات المترابطة بين القياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية

الجنس	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	t	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
ذكر	القبلي	3.67	1.44	-0.48	-1.81	9	0.10
	البعدي	4.68	0.53				
أنثى	القبلي	3.65	1.28	**0.65***	**-3.43***	9	0.01
	البعدي	4.88	0.23				
الكلي	القبلي	3.66	1.32	-0.15	**-3.46***	19	0.00
	البعدي	4.78	0.41				

يلاحظ من جدول (10) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية من الذكور على مقياس جودة الحياة الانفعالية. كما ويلاحظ وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية ككل ولأداء أفراد المجموعة التجريبية من الإناث على مقياس جودة الحياة الانفعالية؛ لصالح القياس البعدي لأدائهن على مقياس جودة الحياة الانفعالية مقارنةً بقياسهن القبلي لأدائهن عليه.

ثالثا: النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التي نصَّت على: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم تعزى للمجموعة (مجموعة التدريب على التدفق النفسي، والمجموعة الضابطة) والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر القياس القبلي لأدائهم عليه"**.

لاختبار هذه الفرضية المتعلقة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء عينة الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم تُعزى للمجموعة

وللجنس وللتفاعل بينهما؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للمجموعة وللجنس؛ وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (11).

جدول (11): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للمجموعة وللجنس

المجموعة	الجنس	العدد	القياس البعدي للتفاؤل المتعلم		القياس التتبعي للتفاؤل المتعلم	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	ذكر	10	4.30	21.01	7.20	8.26
	أنثى	10	2.00	20.65	6.50	6.82
	الكلي	20	3.15	20.31	6.85	7.38
مجموعة التدريب على التدفق النفسي	ذكر	10	13.70	12.94	18.40	9.23
	أنثى	10	18.90	7.25	18.80	5.39
	الكلي	20	16.30	10.55	18.60	7.36
الكلي	ذكر	20	9.00	17.65	12.80	10.28
	أنثى	20	10.45	17.38	12.65	8.70

يلاحظ من جدول (11) وجود فروق ظاهرية بينالأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم ناتج عن اختلاف مستويي المجموعة وفئتي الجنس؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المُصاحب المتعدد ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي 2-way Anova لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للمجموعة وللجنس، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (12).

جدول (12): نتائج تحليل التباين المُصاحب المتعدد ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للمجموعة وللجنس

الأثر	اختبارات تحليل التباين المتعدد		F	درجة حرية:		احتمالية	حجم
	نوعه	قيمته	الكلية	الفرضية	الخطأ	الخطأ	الأثر
القياس القبلي للتفاؤل المتعلم (مُصاحب)	Wilks' Lambda	0.99	0.11	2	34	0.89	0.007
البرنامج التدريبي	Hotelling's Trace	0.73	**12.37***	2	34	0.00	0.421
الجنس	Hotelling's Trace	0.00	0.03	2	34	0.97	0.002
البرنامج التدريبي×الجنس	Wilks' Lambda	0.99	0.25	2	34	0.78	0.015

يتضح من جدول (12) عدم وجود أثر للجنس، ولتفاعل المجموعة مع الجنس عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ووجود أثر للمجموعة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في القياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة مجتمعين على مقياس التفاؤل المتعلم؛ ولتحديد على أيٍّ من القياسين البعدي أم التتبعي لأداء أفراد الدراسة كان أثر المجموعة؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المُصاحب ثنائي التفاعل للقياسين البعدي

والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للمجموعة وللجنس، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (13).

جدول (13): نتائج تحليل التباين المُصاحب ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا للمجموعة وللجنس

مصدر التباين والمتغيرات التابعة له	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
القياس القبلي للتفاؤل المتعلم (مُصاحب)						
القياس البعدي للتفاؤل المتعلم	49.07	1	49.07	0.18	0.68	0.005
القياس التتبعي للتفاؤل المتعلم	5.84	1	5.84	0.10	0.75	0.003
البرنامج التدريبي						
القياس البعدي للتفاؤل المتعلم	1661.24	1	1661.24	**5.97***	0.02	0.146
القياس التتبعي للتفاؤل المتعلم	1352.35	1	1352.35	**23.04***	0.00	0.397
الجنس						
القياس البعدي للتفاؤل المتعلم	9.80	1	9.80	0.04	0.85	0.001
القياس التتبعي للتفاؤل المتعلم	0.88	1	0.88	0.01	0.90	0.000
البرنامج التدريبي×الجنس						
القياس البعدي للتفاؤل المتعلم	142.81	1	142.81	0.51	0.48	0.014
القياس التتبعي للتفاؤل المتعلم	3.14	1	3.14	0.05	0.82	0.002
الخطأ						
القياس البعدي للتفاؤل المتعلم	9738.03	35	278.23			
القياس التتبعي للتفاؤل المتعلم	2054.26	35	58.69			
الكلي						
القياس البعدي للتفاؤل المتعلم	11677.98	39				
القياس التتبعي للتفاؤل المتعلم	3443.98	39				

يتضح من جدول (13)؛ أنَّ النتائج الخاصة به قد كانت على النحو الآتي:

- وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدة على مقياس التفاؤل المتعلم يُعزى للمجموعة؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على التدفق النفسي بوسطين حسابيين مُعدَّلين مقدارهما (16.20، ثم 18.57) على الترتيب للقياسين، وخطأين معياريين مقدارهما (3.74، ثم 1.72) على الترتيب للقياسين مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة الذي لم يتلقوا التدريب على التدفق

النفسي بوسطين حسابيين مُعدَّلين مقدارهما (3.25، ثم 6.89) على الترتيب للقياسين، وخطأين معياريين مقدارهما (3.74، ثم 1.72) على الترتيب للقياسين؛ حيث يتضح وجود حجم أثر (منخفض) للمجموعة على القياس البعدي لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا لمعيار الشربيني (2007)، حيث بلغت قيمته (14.6%). كذلك يتضح وجود حجم أثر (متوسط) للمجموعة على القياس التتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم وفقًا لمعيار الشربيني حيث بلغت قيمته (39.7%).

- عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس التفاؤل المتعلم يُعزى للجنس.
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس التفاؤل المتعلم يُعزى لتفاعل المجموعة مع الجنس.

رابعا. النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التي نصَّت على: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية تعزى للمجموعة (مجموعة التدريب على التدفق النفسي، والمجموعة الضابطة) والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر القياس القبلي لأدائهم عليه"**.

لاختبار هذه الفرضية المتعلقة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية تُعزى للمجموعة وللجنس وللتفاعل بينهما؛ فقد تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس؛ وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (14).

جدول (14): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس

المجموعة	الجنس	العدد	القياس البعدي لجودة الحياة الانفعالية		القياس التتبعي لجودة الحياة الانفعالية	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	ذكر	10	3.28	1.72	3.27	0.89
	أنثى	10	3.17	1.75	3.22	0.71
	الكلي	20	3.22	1.69	3.24	0.79
مجموعة التدريب على التدفق النفسي	ذكر	10	4.68	0.53	4.88	0.21
	أنثى	10	4.88	0.23	4.92	0.10
	الكلي	20	4.78	0.41	4.90	0.16

الكلي	ذكر	20	3.98	1.43	4.07	1.04
	أنثى	20	4.03	1.50	4.07	1.00

يلاحظ من جدول (14)؛ وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية ناتج عن اختلاف مستويي المجموعة وفئتي الجنس؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرة سالفة الذكر؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المُصاحب المتعدد ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (15).

جدول (15): نتائج تحليل التباين المُصاحب المتعدد ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس

الأثر	اختبارات تحليل التباين المتعدد		F	درجة حرية:		احتمالية	حجم
	نوعه	قيمته	الكلية	الفرضية	الخطأ	الخطأ	الأثر
القياس القبلي لجودة الحياة الانفعالية (مُصاحب)	Wilks' Lambda	0.87	2.50	2	34	0.10	0.128
البرنامج التدريبي	Hotelling's Trace	2.08	**35.30***	2	34	0.00	0.675
الجنس	Hotelling's Trace	0.00	0.01	2	34	0.99	0.001
البرنامج التدريبي×الجنس	Wilks' Lambda	0.99	0.09	2	34	0.91	0.005

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتضح من جدول (15) عدم وجود أثر للجنس ولتفاعل المجموعة مع الجنس عند مستوى الدلالة (α=0.05) ووجود أثر للمجموعة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في القياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة مجتمعين على مقياس جودة الحياة الانفعالية؛ ولتحديد على أيٍّ من القياسين البعدي أم التتبعي لأداء أفراد الدراسة كان أثر المجموعة؛ فقد تم إجراء تحليل التباين المُصاحب ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (16).

جدول (16): نتائج تحليل التباين المُصاحب ثنائي التفاعل للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا للمجموعة وللجنس

مصدر التباين والمتغيرات التابعة له	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	F	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
القياس القبلي لجودة الحياة الانفعالية (مُصاحب)						
القياس البعدي لجودة الحياة الانفعالية	0.18	1	0.18	0.11	0.74	0.003
القياس التتبعي لجودة الحياة الانفعالية	1.34	1	1.34	4.30**	0.05	0.109
البرنامج التدريبي						
القياس البعدي لجودة الحياة الانفعالية	23.33	1	23.33	**14.38***	0.00	0.291
القياس التتبعي لجودة الحياة الانفعالية	21.77	1	21.77	**70.05***	0.00	0.667
الجنس						
القياس البعدي لجودة الحياة الانفعالية	0.03	1	0.03	0.02	0.90	0.000
القياس التتبعي لجودة الحياة الانفعالية	0.00	1	0.00	0.00	0.94	0.000
البرنامج التدريبي×الجنس						

القياس البعدي لجودة الحياة الانفعالية	0.22	1	0.22	0.14	0.71	0.004
القياس التتبعي لجودة الحياة الانفعالية	0.03	1	0.03	0.10	0.76	0.003
الخطأ						
القياس البعدي لجودة الحياة الانفعالية	56.81	35	1.62			
القياس التتبعي لجودة الحياة الانفعالية	10.88	35	0.31			
الكلي						
القياس البعدي لجودة الحياة الانفعالية	81.46	39				
القياس التتبعي لجودة الحياة الانفعالية	39.57	39				

* دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

** خطأ من النوع الاول.

يتضح من جدول (16) أنَّ النتائج الخاصة به قد جاءت على النحو الآتي:

- وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس جودة الحياة الانفعالية يُعزى للمجموعة؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على التدفق النفسي بوسطين حسابيين مُعدَّلين مقدارهما (4.8، ثم 4.84) على الترتيب للقياسين وخطأين معياريين مقدارهما (0.29، ثم 0.13) على الترتيب للقياسين مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة الذي لم يتلقوا التدريب على التدفق النفسي بوسطين حسابيين مُعدَّلين مقدارهما (3.2، ثم 3.3) على الترتيب للقياسين وخطأين معياريين مقدارهما (0.29، ثم 0.13) على الترتيب للقياسين؛ حيث يتضح وجود حجم أثر (أقل من المتوسط) للمجموعة على القياس البعدي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا لمعيار الشربيني (2007) حيث بلغت قيمته (29.1%). كذلك يتضح وجود حجم أثر (مرتفع جدًا) للمجموعة على القياس التتبعي لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية وفقًا لمعيار الشربيني، حيث بلغت قيمته (66.7%).
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس جودة الحياة الانفعالية يُعزى للجنس.
- عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس جودة الحياة الانفعالية يُعزى لتفاعل المجموعة مع الجنس.

خامسًا. النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التي نصَّت على: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم"**.

لاختبار هذه الفرضية المتعلقة بعدم وجود فرق دالاً إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم، ثم أُتْبِعت باستخدام اختبار **t** للعينات المترابطة؛ وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (17).

جدول (17): نتائج اختبار t للعينات المترابطة بين القياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم

الجنس	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	t	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
ذكر	البعدي	13.70	12.94	-0.32	-0.82	9	0.43
	التتبعي	18.40	9.23				
أنثى	البعدي	18.90	7.25	-0.18	0.03	9	0.97
	التتبعي	18.80	5.39				
الكلي	البعدي	16.30	10.55	-0.27	-0.71	19	0.48
	التتبعي	18.60	7.36				

يلاحظ من جدول (17)؛ عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم.

سادسًا. النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة التي نصَّت على: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية"**.

لاختبار الفرضية المتعلقة بعدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية, تم حساب الوسطيين الحسابيين والانحرافيين المعياريين للقياسان البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية, ثم أُتْبِعت باستخدام اختبار **t** للعينات المترابطة؛ وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (18).

جدول (18): نتائج اختبار t للعينات المترابطة بين القياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية

الجنس	القياس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	T	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
ذكر	البعدي	4.68	0.53	-0.29	-1.01	9	0.34
	التتبعي	4.88	0.21				
أنثى	البعدي	4.88	0.23	0.12	-0.45	9	0.66
	التتبعي	4.92	0.10				
الكلي	البعدي	4.78	0.41	-0.18	-1.12	19	0.28
	التتبعي	4.90	0.16				

يلاحظ من جدول (18)؛ عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناولُ هذا الفصل مناقشةَ نتائج الدراسة، وتفسيراتها، والتوصياتِ التي تقترحها الباحثة في ضوء ما توصلت إليه النتائج.

اولاً. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم؟"**.

أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم؛ لصالح القياس البعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم مقارنةً بقياسهم القبلي لأدائهم عليه. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى خبرات التدفق النفسي التي تعرض لها أفراد المجموعة التجريبية، حيث تمثلت هذه الخبرات بوجود مستوى عالٍ من التحديات، وارتفاع مستوى مهارات الطلبة في التعامل مع هذه التحديات،

الأمر الذي وضع أفراد المجموعة التجريبية في منطقة التدفق(Flow Zone)، فقد اتسمت هذه المرحلة منذ بداية تطبيق البرنامج بوضوح الأهداف والمعايير الخاصة بالتحديات، وتقديم تغذية راجعة مستمرة، وتأكيد الباحثة على تطابق مستوى المهارة مع التحدي المفروض على الطلبة، وذلك حتى لا يحدث لدى أفراد المجموعة أي إحباط، أو قلق، أو ملل، كما تم تأكيد التركيز على المهمة، ودمج الفعل بالوعي، والإحساس بالتحكم والسيطرة، وعدم الإحساس بالوقت، ونقص الوعي بالذات، كل ذلك حدا بالوصول إلى خبرة التدفق النفسي لدى المجموعة التجريبية وهذا ما أشار له تشين وآخرون (Chen et al., 1999)، وعليه؛ كان الفرق واضحًا لصالح المجموعة التجريبية، كما يمكن القول بنجاح البرنامج في تنمية التفاؤل المتعلم لدى الطلبة, حيث استطاع التدفق النفسي أن يجعل وعي الفرد وإدراكه وأهدافه في تآلف وانسجام، كما أنه انطوى على تجربة تشمل مشاعر وانفعالات وادراكات إيجابية، تتدفق من الفرد بشكل تسلسلي حسي، يبدأ بالتوازن، مرورًا بالتركيز العالي الذي يدعم الفرد من خلال التحكم والسيطرة، وينتهي بالوصول إلى الاستمتاع الذاتي، والتفوق، والإبداع، والإنجاز، وكل ذلك يدفع الفرد ليشعر بالتفاؤل المتعلم(Csikszentmihalyi, 1997). كما أن التوقع والثقة التي أشار لهما كيلي والذي اعتبرهما أمر في غاية الأهمية كونه مرتبط بشكل وثيق بنظرية القيمة للدافع، فقد أشار إلى أن جميع الأنماط السلوكية هي ناتجة عن الرغبة في تحقيق الأهداف، وبناءً عليه لا بد للأفراد أن يمتلكوا قيمة وآثار دافعة للاستمرار في أداء المهمات وتحقيق الأهداف.وأما الثقة فهي تؤثر على التفاؤل بدرجة كبيرة, فإن كانت ثقتنا بأن إمكانياتنا وقدراتنا تسمح لنا بالوصول إلى الهدف سوف نقوم بإنجازه وإلا سينسحب الفرد من المهمة أما بالملل أو القلق أو اللامبالاة.

كما أن التفسيرات الإيجابية التي أشار لها سيلجمان باستخدام معلومات قد تكون من الماضي (الرضا، والقناعة، والإنجاز، والإخلاص أو التفاني) أو مرتبطة بالمستقبل (التفاؤل، والأمل، والإيمان، والثقة) أو مرتبطة بالحاضر(الطمأنينة، والحماس، والحيوية، والتدفق النفسي (Boeree, 2006) تكون ذات أثر عالٍ على السلوك ونتائجه.

ثانياً. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية: **" لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية؟"**.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية من الذكور على مقياس جودة الحياة الانفعالية. ووجود فرق دالاً إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين القبلي والبعدي لأداء أفراد المجموعة التجريبية ككل ولأداء أفراد المجموعة التجريبية من الإناث على مقياس جودة الحياة

الانفعالية؛ لصالح القياس البعدي لأدائهم ولأدائهن على المقياس مقارنةً بقياسهم القبلي لأدائهم ولأدائهن عليه.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية ككل، وعلى الإناث بشكل خاص، حيث إن الطالبات اللواتي تم تدريبهن على البرنامج قد استفدن بشكل أكبر من الطلبة الذكور، وأبدين دافعية أكبر، واهتمام وتفاعل مع المواقف التدريبية، ولاحظت الباحثة وجود مثابرة وانهماك في العمل الفريقي والفردي للطالبات أكثر من الطلبة. كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن وقت تدريب الطلبة الذكور يحتاج إلى فترة أطول من الإناث، خصوصًا في ما يتعلق بجزئية جودة الحياة الانفعالية المتعلقة بالمشاعر والعواطف، حيث وجد هان (Han, 1988)أن تغيير الحالة العاطفية للذكور تحتاج إلى وقت أكثر من الإناث.

ثالثاً. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس التفاؤل المتعلم تعزى للمجموعة (مجموعة التدريب على التدفق النفسي، والمجموعة الضابطة) والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر القياس القبلي لأدائهم عليه؟"**.

أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس التفاؤل المتعلم يُعزى للمجموعة؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على التدفق النفسي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية، والذي تضمن خبرات التدفق النفسي التي تعرض لها أفراد المجموعة التجريبية، حيث زادت من مستويات التفاؤل المتعلم لديهم، وذلك بسبب وصولهم إلى خبرة التدفق النفسي، وحصول الاستمتاع الذاتي لديهم، فالاستمتاع الذاتي هو نتيجة لحصول خبرة التدفق النفسي عند تشين(Chan)، الأمر الذي جعل تفسيرهم للنتائج إيجابيَ، وتوقعاتهم للأحداث المستقبلية تنطوي على نتائج حسنة وإيجابية، وتقديراً أعلى للذات، وقدرة على حل المشكلات، وسعي منتج ومستدام(Seligman et al., 2005). كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه وأثناء تطبيق البرنامج تم التركيز على العلاقات الاجتماعية السليمة والصحية بين الطلبة، فوفقًا لكودرحميي (Khodarahimi, 2015) فإن هذه العلاقات تُذكّر الفرد بنقاط قوته، وما حققه من إنجازات في حياته، فيشعر معها بالطمأنينة والراحة, كم أنّ خلق بيئة تسودها المشاعر الإيجابية، الدفء، الحماس، الدافعية، والاستجابة السريعة، تساعد على توليد التفاؤل لدى الأفراد.

كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى استخدام إستراتيجية التحدث إلى الذات (Self-Talk) أثناء فترة تطبيق البرنامج، وذلك اعتمادًا على احتمالية أنّ يصدق الفرد ما يقوله لنفسه، وبالتالي يذلل الصعوبات والمعوقات التي تواجهه، ويبتعد عن لوم ذاته وتوبيخها (Seligman, 1991).

كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أهداف البرنامج كانت واقعية ويمكن تحقيقها، أو يمكن للطلبة تحقيق مجموعة من الأهداف الفرعية للوصول إلى الهدف الرئيس، وبالتالي تحقيق خبرة التدفق النفسي التي تزيد من مستويات التفاؤل المتعلم لدى الطلبة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دالاً إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس التفاؤل المتعلم يُعزى للجنس، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية، والتي تركز بشكل غير مباشر على إكساب الأفراد ذكورًا كانوا أم إناثًا للتفاؤل المتعلم، وذلك من خلال تأكيد الأهل على أبعاد التفاؤل المتعلم، المتمثلة برغبة الأهل باستمرار الأحداث السارة للذكور والإناث، والابتعاد عن الأحداث السيئة للذكور والإناث واستمرارها.

كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ كلا المجموعتين قد تعرضتا لنفس الظروف الرمانية والمكانية، وتشابهت لديهم بيئة تطبيق المقاييس البعدية والتتبعية من حيث الإعداد، والتطبيق، كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الثقافة المجتمعية، والتي تركز على إكساب الأفراد ذكورًا وإناثًا لمهارات التفاؤل المتعلم دون محاباة لصالح أحدهم على الآخر، حيث إن كلا الجنسين نتاج البيئة الاجتماعية نفسها، كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنّ كلا الجنسين يدرسون في نفس البيئة التعليمية، ويخضعون لنفس البرامج الدراسية، كما ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن البرنامج في حد ذاته حيادي، غير متحيز لصالح الذكور أو الإناث، ويظهر ذلك من خلال عدم وجود فروق لتفاعل المجموعة مع الجنس، فهو نتاج لعدم التحيز لصالح الذكور أو الإناث.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع نتيجة دراسة زايمان وآخرون (Ziman et al., 2007) في أن التغذية الراجعة كجزء من التدفق النفسي، تزيد من مستويات التفاؤل لديهم، كما واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كولينز وآخرون (Collins et al., 2008) والتي اظهرت ارتباط إيجابي بين خبرات التدفق النفسي والعواطف الإيجابية، مثل السعادة، والحيوية. واتفقت مع نتيجة دراسة فاريا (Faria, 2016) في ارتباط التدفق النفسي مع السعادة، كما واتفقت جزئيًا مع نتيجة دراسة يوتسيدي (Yotsidi et al., 2018) في ارتباط التدفق مع الأمل.

رابعاً. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية:**"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة على مقياس جودة الحياة الانفعالية تعزى للمجموعة (مجموعة التدريب على التدفق النفسي، والمجموعة الضابطة) والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما بعد تحييد أثر القياس القبلي لأدائهم عليه؟"**.

أظهرت النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كلٍّ على حدةٍ على مقياس جودة الحياة الانفعالية يُعزى

للمجموعة؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا التدريب على التدفق النفسي، ويمكن بداية ًالانطلاق في تفسير هذه النتيجة من خلال المبدأ الذي تحدث عنه شكزنتميهالي حول خبرات التدفق النفسي، والمتمثل في أن النشاط الذي يقوم به الفرد يجب أن يكون بحد ذاته مصدرًا لجودة الحياة بشكلٍ عام، فعندما يُكسِبُ النشاط الفرد مشاعر مثل الفرح، والسعادة، والشعور بالرضا، يصل الفرد إلى الشعور بالتأثير الإيجابي الذي يعكس جودة الحياة الانفعالية، وعندما يتضمن النشاط مشاعر غير ممتعة مثل الحزن، والخوف، فهو يعكس المستوى العالي من التأثير السلبي، أو ما يسمى الضيق أو التعاسة العاطفية(Bradburn, 1969; Friedman, 1993;Csikszentmihalyi, 1975).

كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى جملة الإجراءات التي أكدت عليها أثناء فترة تطبيق البرنامج، والمتمثلة بالتأكيد على زيادة وتحسين مستوى الاتصال الاجتماعي لدى الفرد من خلال الاتصال مع العائلة، والأصدقاء، والجيران، سواءً في العمل، أو المنزل، أو المدرسة، أو المجتمع المحلي، وهذا بدوره يزيد من مستويات جودة الحياة الانفعالية، كما حاولت الباحثة أن تجعل تجارب التدفق النفسي تتضمن سمة الفضول، وذلك بأن يقوم الفرد بتجربة كل ما هو غريب وجديد، ويبحث عن الحقيقة، ويفهم الظواهر التي تحدث بالكون والحياة، ويبحث عن تفسيرات تزيل ذلك الغموض، وهذا ووفقًا لمنتدى الاقتصاد الجديد (NEF, 2009) يزيد من جودة الحياة الانفعالية لدى الفرد.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما أوضحه شكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1997) حين ارتأى أنّ الناس لا يشعرون بالسعادة أثناء نشاط التدفق النفسي، وأنّ الشعور بالسعادة يصرف انتباههم عن تجربة التدفق النفسي الأمر الذي قد يجعلها تضمحل وتتلاشى؛ فيأتي الشعور بالسعادة والتمتع عقب الانتهاء من نشاط التدفق النفسي. كما افترض شكزنتميهالي أنَّ التدفق النفسي يزيد من الشعور بالرضا عن الحياة، والذي هو مكون مهم من مكونات جودة الحياة الانفعالية.

كما وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد الدراسة كل على حدة على مقياس جودة الحياة الانفعالية يُعزى للجنس ولتفاعل المجموعة مع الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية التي تركز بشكل غير مباشر على إكساب الأفراد ذكورًا كانوا أم إناثًا لمهارات جودة الحياة الانفعالية، وذلك من خلال تأكيد الأهل على أبعاد جودة الحياة الانفعالية المتمثلة بالحياة الانفعالية الإيجابية، والابتعاد عن الحياة الانفعالية السلبية.

كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ كلا المجموعتين قد تعرضتا لنفس الظروف الزمانية والمكانية، وتشابهت لديهم بيئة تطبيق المقاييس البعدية والتتبعية من حيث الإعداد والتطبيق، كما وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الثقافة المجتمعية التي تركز على إكساب الأفراد ذكورًا وإناثًا لجودة الحياة الانفعالية دون محاباة لصالح أحدهم على الآخر، حيث إن كلا الجنسين نتاج البيئة الاجتماعية نفسها، كما ويمكن عزو

هذه النتيجة إلى أنّ كلا الجنسين يدرسون في نفس البيئة التعليمية، ويخضعون لنفس البرامج الدراسية وإلى أن البرنامج في حد ذاته حيادي، غير متحيز لصالح الذكور أو الإناث، ويظهر ذلك من خلال عدم وجود فروق لتفاعل المجموعة مع الجنس.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع نتيجة دراسة كونرادت وآخرون (Konradt et al., 2003) في أن مستخدمي البرنامج التدريبي أظهروا عاطفة إيجابية مرتبطة بخبرات تدفق عالية، كما واتفقت نتيجة هذه الدراسة جزئيًا مع نتيجة دراسة روقاتكو(Rogatko, 2007) والتي أظهرت نتائجها أن الطلبة من مستويات التدفق النفسي المرتفع سجلوا درجات مرتفعة على مقياس العاطفة الإيجابية، كما واتفقت جزئيًا مع نتيجة دراسة جين وآخرون(Chen et al., 2010) والتي أظهرت أن التدفق النفسي له تأثير مباشر على الرضا عن الحياة، كما واتفقت نتيجة جزئيًا ايضاً مع نتيجة دراسة مي -جو وآخرون (Mei-Ju et al., 2016) والتي أظهرت وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التدفق النفسي وجودة الحياة النفسية.

خامسًا. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الذي نصَّ على:**"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم؟"**.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التفاؤل المتعلم. حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على خبرات التدفق النفسي فقد نجح في تنمية التفاؤل المتعلم لدى الطلبة. واستطاع التدفق النفسي أن يجعل وعي الفرد وإدراكه وأهدافه في تآلف وانسجام، كما أنه انطوى على تجربة تشمل مشاعر وانفعالات وادراكات إيجابية تتدفق من الفرد بشكل تسلسلي حسي يبدأ بالتوازن مرورًا بالتركيز العالي الذي يدعم الفرد من خلال التحكم والسيطرة وينتهي بالوصول إلى الاستمتاع الذاتي, والتفوق، والإبداع، والإنجاز، وكل ذلك يدفع الفرد ليشعر بالتفاؤل المتعلم (Csikszentmihalyi, 1997).

سادسًا. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الذي نصَّ على: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأوساط الحسابية للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية؟"**.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياسين البعدي والتتبعي لأداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس جودة الحياة الانفعالية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أثر الخبرات التي اكتسبها الطلبة في البرنامج التدريبي، والمتمثلة بالمشاعر الإيجابية كالسعادة، والفرح، والحماس، والحيوية، والطاقة، والنشاط، والفخر، والثقة بالنفس، والجرأة،

والبساطة، والاسترخاء، والهدوء، والاستمتاع، والاتزان، والحزم، والتفاؤل، والإيجابية. وكل هذه المشاعر الإيجابية المنبثقة من البرنامج تزيد من مستويات جودة الحياة الانفعالية، بل وتعتبر من مكوناتها الأساسية.

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء النتائج السابقة يمكن اقتراح التوصيات والمقترحات التالية:

- إمكانية استخدام التدفق النفسي وتحديدا هذا البرنامج في تحسين مستوى التفاؤل المتعلم، وجودة الحياة الانفعالية لدى الطلبة في الجامعات ممن لديه مشكلة في هذين الجانبين.
- إعداد برامج تدريبية قائمة على خبرات التدفق النفسي موجهة نحو طلبة المدارس تهدف إلى تنمية وتطوير التفاؤل المتعلم، وجودة الحياة الانفعالية لديهم.
- العمل على تضمين استراتيجيات التدريس المختلفة لخبرات التدفق النفسي، والتفاؤل المتعلم، وجودة الحياة الانفعالية.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التدفق النفسي، وتأكيد فاعليته على متغيرات مختلفة مثل؛ كفاءة عضو هيئة التدريس، والصور العقلية، والانتباه .

المراجع العربية

أحمد, أسماء وعبد الجواد, ميرفت. (2013). التفكير الإيجابي والسلوك ألتوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسياً من الطلاب الجامعيين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *22*(78), 58- 97.

الحويله, امتثال؛ عبد الخالق, احمد. (2010). *القلق والاسترخاء العضلي المفاهيم والنظريات والعلاج*. القاهرة, دار يتراك.

الخولي, محمد. (2000). *أساليب التدريس العامة*. دار الفلاح للنشر والتوزيع. عمان, الأردن.

الراميني, فواز. (2007). *إستراتيجية العصف الذهني حاضنة التعليم الإبداعي وحل المشكلات*. دار الكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.

الريماوي، محمد. (2014). ما هو علم النفس. في محمد الريماوي (محرر)، علم النفس العام (31-30). عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشربيني، زكريا. (2007). *الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

العبيدي, عفراء. (2016). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص *الدراسي*. *مجلة الأستاذ*, العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع لعام 2016. إصدار المجلة لعام 2017, 197-214.

الموسوي, عبد العزيز. (2016). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية *التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، *18*(21)، 49-92.

بن الشيخ، ربيعه. (2015). *علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر.

جاد, عبدالله. (2009). *فعالية استخدام الاستراتيجية العقلية لتنمية الثقة بالنفس على توجية التوتر ومستوى أداء الارسال في تنس الطاولة*. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الزقازيق. كلية التربية الرياضية للبنين. مصر.

جولمان ، دانييل. (2000). *الذكاء العاطفي*، ترجمة: ليلى الجبالي، *سلسلة عالم المعرفة، العدد 262*. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

زعيزع, عبدالله. (2009). *اساسيات الارشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق*. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع. الاردن.

عبدالله, عينو. (2017). تقنين مقياس سليجمان للتفاؤل والتشاؤم على بيئة سعيدة – الجزائر. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل. العدد (34)، 193-206.

عرعار, سامية ودعماش، خديجة ومباركي، خديجة. (2016). خبرة التدفق النفسي المفاهيم والأبعاد وعلاقتهما ببعض المتغيرات السيكولوجية الإيجابية الإبداع والسعادة نموذجا. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 9*(2)، 102-118.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، الأردن: دار الأمل.

قطب, إيمان. (2015). *أثر برنامج تدريبي قائم على خبرة التدفق في تنمية الرفاهية الذاتية لدى طلاب كلية التربية*. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة دمنهور، مصر.

مسلم, سعدي؛ وجزاع, ناطف. (2013). أثر موسيقى الاسترخاء في تخفيف بعض أعراض القلق لدى مراجعي طبيب الأسنان. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (37)، 250- 270 .

نصيف, عماد. التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي. (2005). أطروحة دكتوراه منشوره على الانترنت.

https://www.researchgate.net/publication/316919498_altfawl_almtlm_walabda_alanfaly_wlaqthma_baltdfq_alnfsy_atrwht_dktwrah_llbahth_mad_bd_alamyr_nsyf.

المراجع الأجنبية

Artino, Jr, A. R., Holmboe, E. S., & Durning, S. J. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: *AMEE Guide, 34*(3), 148–160.

Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies, 11*(2), 205-223.

Atkinson, W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*(6), 359.

Bakker, A. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior, 66*(19), 26– 44.

Bakker, A. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the wolf. *Journal of Vocational Behavior*, *72*(3), 400-414.

Beak, Y. (2017). The Moderating Effects of Flow on the Relationship between Stress and Satisfaction with life, University life Satisfaction. *Journal of the Korea Academia-Industrial. 18* (5), 490-496.

Boeree, C. (2006). *Personality Theories*. Retrieved from October 13, 2018, from http://www.ship.edu/%7Ecgboeree/perscontents.html.

Bradbum, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Buil, I., Catalán, S., & Martínez, E. (2019). The influence of flow on learning outcomes: An empirical study on the use of clickers. *British Journal of Educational Technology*. *50*(1), 428-439.

Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. New York: McGraw Hill.

Carpentier, J., Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2012). Ruminations and flow: Why do people with a more harmonious passion experience higher well-being? *Journal of Happiness studies, 13*(3), 501-518.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer- Verlag.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.

Catino, R. (2000). *Relationship between flow experience, flow dimensions, and the equivalence of challenges and skills in the web-based training environment*. University of North Texas.

Chen, C.-H., Liu, J.-H., & Shou, W.-C. (2018). How Competition in a Game-based Science Learning Environment Influences Students' Learning Achievement, Flow Experience, and Learning Behavioral Patterns. *Educational Technology & Society, 21* (2), 164–176.

Chen, H., Wigand, R., & Nilan, S. (1999). *Optimal experience of Web activities. Computers in Human Behavior*, *15*(5), 585-608.

Chen, L., Ye, Y., Chen, M., & Tung, I. (2010). Alegrı´a! Flow in Leisure and Life Satisfaction: The Mediating Role of Event Satisfaction Using Data from an Acrobatics Show. *Soc Indic Res, 99*,301–313.

Cheng, T., Hung, S., & Chen, M. (2016). The Influence of Leisure Involvement on Flow Experience During Hiking Activity: Using Psychological Commitment as a Mediate Variable. Asia Pacific Journal of Tourism Research, 21(1), 1-19.

Choi, D., Colbert, A., & Courtright, S. (2014). Fired up or burned out? How developmental challenge differentially impacts leader behavior. Journal of *Applied Psychology*. *99*(4), 258-268.

Chou, T. J., & Ting, C. C. (2003). The role of flow experience in cyber-game addiction. *Cyber Psychology & Behavior, 6*(6), 663-675.

Clarke, S. G., & Haworth, J. T. (1994). Flow' Experience in Daily Lives of Sixth-Form College Students. *British Journal of Psychology* (85), 511-523.

Collins, A., Sarkisian, N., & Winner, E. (2008). Flow and Happiness in Later Life: An Investigation into the Role of Daily and Weekly Flow Experiences. *Interactive Learning Environments, 25*(2). 1252-1289.

Collins, W. L. (2005). Embracing spirituality as an element of professional self-care. *Social Work & Christianity, 32*(3), 263-274.

Coterón, J., Sampedro, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., & Refoyo, L. (2013). The role of basic psychological needs in predicting dispositional flow of basketball players in training, Differences by sex. Revista de Psicología del Deporte. 22 (1), 187-190.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energetic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6, 159–176.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: *The Psychology of Optimal Experience*. New York, NY: Harper Collins e-books.

Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday life*. Basic Books, New York.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Flow: The psychology of happiness*. Random House.

Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of personality and social psychology*, *56*(5), 815.

Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In R. J. Sternberg, ed., *The psychology of wisdom*. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M.,& Getzels. J. (1976). The creative vision. New York: Wiley.

Csikszentmihalyi, M.; Abuhamdeh, S.; Nakamura, J. (2005). Flow. În A. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 598–608), New York: Guilford Press.

Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, *11*(78), 266– 280.

Diener, B., & Larsen, R. (1993). The experience of emotional well-being. in M. Lewis & j. Haviland (Eds.) *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.

Diener, D. & Robert B. (2008). *New Measures of Well-Being*. Flourishing, Positive, and Negative Feelings.

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). The subjective well-being: The science of happiness and life-satisfaction. In Snyder, C., & Lopez, S. (Eds.), *Handbook of positive psychology*. (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.

Edwards, M., Perry, B., & Janzen, K. (2011). The making of an exemplary online educator. *Distance Education, 32*(1), 101–118.

Ellis, G. E., Voelkl, J. E. & Morris, C. (1994). Measurement and analysis issue with explanation of variance in daily experience using the flow model. *Journal of Leisure Research, 26* (2),337-356.

Faria, N. (2016). Positive Psychology and Student Success: How Flow, Mindfulness, and Hope are Related to Happiness, Relationships, and GPA. *The Journal of Occupational and Organizational Psychology, 52* (1), 695-715.

Friedman, M. (1993). Social support sources and psychological well-being in older women with heart disease. *Research in Nursing and Health. 16*(65). 405-413.

Fullagar, C., & Kelloway, E. (2009). Flow at work: An experience sampling approach. *The Journal of Occupational and Organizational Psychology, 82* (3), 595- 615.

Ghani, J., Supnick, R., Rooney, P. (1991). The experience of flow in computer mediated and in face-to-face groups. *Paper presented at the International Conference on Information Systems* (ICIS); 1991.

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Jaycox, L. H., & Seligman, M. E. (1995). Prevention of depressive symptoms in schoolchildren: Two-year follow-up. *Psychological Science. 6*(93), 343-351.

Gregory, T., & Brinkman, S. (2015). *Development of the Australian Student Wellbein survey: Measuring the key aspects of social and emotional wellbeing during middle childhood*. Published by the Fraser Mustard Centre. Department for Education and Child Development and the Telethon Kids Institute Adelaide.

Han, H. (2014). Relationship among Flow and Satisfaction of College Physical Education Class and Psychological Well-Being. *Journal of the Korea Academia-Industrial. 15* (12), 7051-7059.

Han, S. (1988). The relationship between life satisfaction and flow in elderly Korean immigrants. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 138–149). New York: Cambridge University Press.

Herd, A. M., & Shuck, B. (2012). Employee engagement and leadership: exploring the convergence of two frameworks and implications for leadership development. *Human Resource Development Review, 11*(156), 251-274.

Hoffman, D. L., Novak, T. P. (1996). Marketing and hypermedia computer-mediated environments: conceptual foundations. *Journal of Marketing, 60*(3), 50-68.

Hoffman, D., Novak, P. (2009). Flow Online: Lessons Learned and Future Prospects. *Journal of Interactive Marketing 23*(1), p. 23-34.

Hoffman, J. E., Nelson, B., & Houck, M. R. (1983). The role of attentional resources in automatic detection. *Cognitive Psychology 51*,379–410.

Hong, J. C., Tai, K. H., Hwang, M. Y., & Kuo, Y. C. (2016). Internet cognitive failure affects learning progress as mediated by cognitive anxiety and flow while playing a Chinese antonym synonym game with interacting verbal-analytical and motor-control. *Computers and Education, 100*(6), 32–44.

Hsieh, Y., Lin, Y., & Hou, H. (2013). Exploring the role of flow experience, learning performance and potential behavior clusters in elementary

students' game-based learning. *Interactive Learning Environments, 24*(1), 178-193.

http://www.neweconomics.org/gen/z_sys_publicationdetail.aspx?pid=265

Hunter, J., & Csikszentmihalyi, M. (2000). The Phenomenology of Body-Mind: The Contrasting Cases of Flow in Sports and Contemplation. *Anthropology of Consciousness, 11*(3-4), 5-24.

Jackson, A., & Eklund, C. (2004). *The flow scales manual*. Fitness Information Technology.

Jackson, S. A. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology, 4*(6), 161–180.

Joseph, L. (2013). Psychological Flow in a Physical Task Student These. *Journal of American Psychologist. 6*(23), 251-289.

Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Psychological and Cognitive Sciences, 103*(38), 16489–16493.

Karen, O., Lambour, G., & Greenspan, S. (1990). *Persons in transition*. In: R.L.

Khodarahimi, S. (2015). The role of marital status in emotional intelligence, happiness, optimism, and hope. *Journal of Comparative Family Studies*, 46(3), 351-371.

Kim, S. (2017). The relationship between perceiving the calling and life satisfaction: the mediating effects of living a calling and flow, the moderating effect of self- efficacy. *Journal of the Korea Academia-Industrial. 18* (3), 364-373.

Konradt, U., Filip, R., & Hoffmann, S. (2003). Flow experience and positive affect during hypermedia Learning. *British Journal of Educational Technology, 34*(3), 309-327.

Kotler, S. (2014). *The rise of superman: Decoding the Science of Ultimate Human Performance*. New York, NY: New Harvest.

Koufaris, M. (2002). Applying the technology acceptance model and flow theory to online consumer behavior. *Information Systems Research, 13*(2), 205–223.

Lee, E. (2005). The Relationship of Motivation and flow experience to academic Procrastination in University Students. The Journal of Genetic Psychology, 166(1), 5–14.

Longest, J. (2008). *Quality of life impact on mental health needs*. New York: Institute of Education Sciences.

Lutz, & Guiry, M. (1994). Intense Consumption Experiences: Peaks, Performances, and Flows. *presented at the Winter Marketing Educators Conference, St. Petersburg, FL, February*.

Massimini, F. (2010). *Work: A Paradox in Flow Research*. Milano: Franco Angeli.

Massimini, F., Delle Fave, A, (2011) Psychological Selection and Optimal Experience Across Cultures. *Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology,3*(4), 1148-1190.

McCollum, E. E. (2015). *Mindfulness for therapists: Practice for the heart.* New York, NY: Routledge.

Mei-Ju, C., Show-Sau, T., Ting-Yu, H., & Ho-Tang, W. (2016). The relationship between the undergraduates' flow and psychological well-being take love affair experiences as the moderator variable. *European Journal of Research in Social Sciences, 4* (4), 15-27.

Moon, T. (2017). Test of a Model for the Structural Relationship of Participation Motivation to Flow Experience, Self-Achievement and Life Satisfaction in Windsurfers. *Journal of the Korea Academia-Industrial. 18* (8), 152-161.

Myers, D. (2000). *Psychology*. 7th ed. Worth publisher. New York.

NEF. (2009). *Five ways to wellbeing: a report presented to the Foresight Project on communicating the evidence base for improving people's emotional wellbeing*. Retrieved from November 20, 2018, from

Oishi, S., Diener, E., Suh, E., & Lucas, R. E. (1999). Value as a moderator in subjective well- being. *Journal of personality, 67*(1), 157-184.

Privette, G., & Bundrick, C. (1987). Measurement of Experience: Constructs and content validity of the experience questionnaire. *Perceptual and Motor Skills Journal Article,* 65,315 - 332.

Reichard, R. J., & Serrano, S. A. (2011). Leadership strategies for an engaged workforce. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 63*(3), 176- 189.

Rodríguez-Ardura, I., & Meseguer-Artola, A. (2019). Flow experiences in personalized e-learning environments and the role of gender and academic performance. *Interactive Learning Environments 35*(11), 125-138.

Rogatko, T. P. (2007). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies*, *10*(2), 133-148.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology, 57*(6), 1069.

Sarkar, S., & Khare, A. (2018). Influence of Expectation Confirmation, Network Externalities, and Flow on Use of Mobile Shopping Apps. *International Journal of Human–Computer Interaction, 35*(16), 1449-1460.

Schulman, P. (1995). Explanatory Style and achievement in schools and work.IN. Buchanan and M. Seligman (Eds), Explanatory Style (pp. 159-171). Hillsdale, N.J.: Erlbaum. Brown, J.; & Marshal, M. (1998). *Great Expectations: Optimism and Pessimism in achievement settings*. 239-255.

Schulman, P. (2005). Explanatory Style and achievement in schools and work. IN. Buchanan and M. Seligman (Eds), Explanatory Style (pp. 159-171). Hillsdale, N.J.: Erlbaum. Brown, J.; & Marshal, M. (1998). *Great Expectations: Optimism and Pessimism in achievement settings*. 239-255.

Seligman, M. E. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.

Seligman, M. E. (1990). *Learned optimism: How to change vour mind and your life.* New York: Simon & Schuster.

Seligman, M. E. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf

Seligman, M. E. (1995). *The optimistic child: A revolutionary program that safeguards children against depression and builds lifelong resilience*. New York, NY: Houghton Mifflin.

Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the positive psychology for lasting fulfillment*. Free Press, New York.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. Synder & S. Lopez (Eds.*), Handbook of positive psychology* (pp. 3-12). New York: Oxford.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55* (5), 5-14.

Seligman, M., & Steen, T., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress, Empirical Validation of Intervention. *Journal of American Psychologist. 5*(60), 362-373.

Seo, E. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Social Behavior and Personality*, *39*(2), 209-218.

Suldo, S., & Huebner, E. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research*, *78*(2), 179-203.

Sun, C., Kuo, C., Hou, H., & Lin, Y. (2017). Exploring learners' sequential behavioral patterns, flow experience, and learning performance in an anti-phishing educational game. *Educational Technology & Society, 20*(1), 45-60.

Tiger, L. (1979). Optimism: The biology of hope. New York: Simon & Schuster.

Tobert, S. & Moneta, G. (2013). Flow as a Function of Affect and Coping in the Workplace. *Individual Differences Research. 11* (3), 102-113.

Van Hook, M. P., & Rothenberg, M. (2009). Quality of life and compassion satisfaction/fatigue and burnout in child welfare workers: A study of the

child welfare workers in community-based care organization in central Florida. *Social Work & Christianity, 36*(1), 36-54.

Vernon, M. (2008). *Wellbeing: the art of living*. Stocksfield: Acumen.

Wanner, B., Ladouceur, R., Auclair, A. V., & Vitaro, F. (2006). Flow and dissociation: Examination of mean levels, cross-links, and links to emotional well-being across sports and recreational and pathological gambling. *Journal of Gambling Studies, 22*(3), 289- 304.

Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin. 98*(23), 219-235.

Watson, D., Clark, L. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063–1070.

Watson, D., Clark, L., & Carey, G. (1989). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology. 97*(24), 346-353.

Webster, J., Martocchio, J. (1992). *Microcomputer playfulness: Development of a measure with workplace implications*. *MIS Quarterly*, 16 (June), p. 201-226.

Weinberg, R. (2008). Does imagery work? Effects on performance and mental skills. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity. 3*(1), 1–21.

Yotsidi, V., Kourmousi, N., Dermitzaki, E., Pezirkianidis, C., & Kounenou, K. (2018). Add Flow to the Fire": Flow and Hope as a Shield against Burnout of Fire Service Workers. *Psychology, 9* (4), 1291-1305.

Zaichkowsky, J. L. (1994). The personal involvement inventory: Reduction, revision, and application to advertising. *Journal of Advertising, 23*(4), 59–70.

Ziman, M., Meyer, J., Plastow, K., Fyfe, G., Fyfe, S., Sanders, K., Hill, J. & Brightwell, R. (2007). Student optimism and appreciation of feedback. *In*

Student Engagement. Proceedings of the 16th Annual Teaching Learning Forum, 30-31 January 2007. Perth: The University of Western Australia.

Zito, M., Cortese, C., & Colombo, L. (2019). The Role of Resources and Flow at Work in Well-Being. *SAGE Journals 4*(23), 1-12.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

الملاحق

ملحق أ: مقياس التفاؤل المتعلم بصورته النهائية

رقم الفقرة	الفقرة	الإختيار
1	نجحت المجموعة التي تترأسها في الدفاع عن مشروع التخرج (البحث) المكلفين بإعداده.	أ. كُنت أتابع عن كثب كلَ كبيرةٍ وصغيرة للمجموعة ب. كل فرد في المجموعة خصص الكثير من الوقت والجهد لنجاح المشروع
2	تصالحت مع صديقك بعد شجار حدث بينكما.	أ. سأغفر له ذلك الموقف ب. أنا دائمًا شخص متسامح
3	ضللت الطريق أثناء زيارتك لأحد أصدقاءك.	أ. أخطأت في أحد الشوارع ب. أعطاني صديقي العنوان الخاطئ
4	قدّم لك صديقك هدية بشكل مفاجيء.	أ. لقد حصل على وظيفة ب. لأنني دعوته إلى العشاء في وقت سابق
5	نسيت موعد عيد ميلاد صديقك/ صديقتك.	أ. أنا لست جيدًا في تذكر أعياد الميلاد ب. كنت منشغلًا بأمور أخرى
6	وصلتك طلبات صداقة على الفيسبوك من أشخاص لا تعرفهم	أ. أنا جذاب للآخرين ب. أنا معروف في الجامعة (شعبي)
7	حققت الفوز في مجلس اتحاد الطلبة.	أ. بذلت كثيرًا من الوقت، والجهد لتحقيق الفوز ب. أعمل بجد في أي موضوع أقوم به
8	فاتك موعد مهم.	أ. ذاكرتي ضعيفة ب. لا أراجع جدول مواعيدي
9	ترشحت لانتخابات مجلس اتحاد الطلبة؛ ولكنك خسرت.	أ. لم أبذل جهدًا كافيًا في الحملة ب. الطالب الفائز له شعبية أكثر مني
10	أقمت مأدبة عشاء، وكانت ناجحة جداً.	أ. كنت مسروراً في تلك الليلة ب. أنا مستضيف جيد
11	أستطعت منع مشكلة كانت محتملة بين زملائك، فأبلغت رئيس القسم.	أ. لاحظت تصرفات غريبة لفتت انتباهي ب. توقعت حدوث هذه المشكلة فكنت مستعداً لذلك
12	كُنتَ بصحةٍ جيدة للغاية طوال العام.	لم أُصَب بالعدوى بسبب قلة المرضى حولي. ب. لقد كنت آكل بشكل جيد وأحصل على قسطٍ كافٍ من الراحة.
13	ترتب عليك غرامة مقدارها 10 دنانير لمكتبةِ الجامعة بسبب تأخرك في إعادة الكتاب المستعار في الموعد المحدد.	أ. عندما أكون مندمج في القراءة أنسى موعد إعادة الكتاب ب. كنت منشغلا بكتابة البحث فنسيت إعادة الكتاب المستعار
14	ارتفع معدلك التراكمي بشكل ملحوظ.	أ. أستاذ المادة غيّر طريقته في التدريس ب. سجلت موادي مع مدرسين مميزين
15	فزت بمسابقة رياضية.	أ. شعوري الدائم بعدم الهزيمة ب. تمرنت بشكل مكثف، وجاد
16	أخفقت في امتحان هام.	أ. لم أكن بذكاء زملائي الذين خضعوا للامتحان

		ب. لم أستعد للامتحان بدرجة كافية
17	. قُمت بإعداد وجبة الطعام لصديقك؛ ولكنة لم يأكل إلا القليل.	أ. أنا لستُ ماهرًا في الطبخ ب. أعددت الطعام على عَجَل
18	خِسرتَ إحدى المسابقات الرياضية التي تدربت عليها طويلاً.	أ. أنا رياضي غير ماهر ب. أنا لست ماهرًا في هذه اللعبة
19	أخفقت في أحد الامتحانات النهائية وأنت في فصل التخرج.	أ. لم أدرس على المادة بشكل جيد ب. لم تكن مادة الامتحان معي
20	فقدت أعصابك مع صديقك.	أ- هي يزعجني دائماً ب- هو عدائي بطبعه
21	عُوقبتَ بسبب وصولك إلى المحاضرة متأخرًا.	أ. أنا عادة أتأخر عن وقت المحاضرات ب. تكاسلت في الحضور إلى هذه المحاضرة
22	طلبتَ مقابلةَ عميد الكلية؛ ولكنة رفض.	أ. كنت محبطاً في ذلك اليوم ب. تلعثمتُ؛ و أنعقد لساني عندما طلبت موعدًا منه
23	أختارك أحد أساتذتك لتساعده داخل المحاضرة.	أ. لأنني أجلس في المقعد الأمامي ب. لأنني أكثر الطلاب حماسًا، ونشاطًا داخل القاعة
24	طُلِبَ منك أن تكونَ عريفًا لحفل التخرج في الجامعة.	أ. لأنني شخص مميز في تقديم حفلات الجامعة ب. لإن شخصيتي مناسبة لذلك
25	قُمت بشراء هدية لصديقك؛ ورفض قبول الهدية.	أ. لا اشغل تفكيري بمثل هذه الأمور ب. لكل منا ذوقه المختلف عن الآخر
26	قدّمتَ أداء فائقًا في المقابلة الشخصية للحصول على وظيفة في الجامعة.	أ. لقد شعرت بثقة كبيرة أثناء المقابلة ب. أنا ماهر في المقابلات الشخصية
27	قلت نكتة فضحك جميع الحضور.	أ. النكتة كانت مضحكة ب. الوقت كان مناسب لقول النكتة
28	أعطاك مدرسك وقتاً قصيراً جداً لكتابة البحث، ولكنك أنهيته في وقتٍ قياسي.	أ. أنا أجيد كتابة الأبحاث ب. أنا شخص كُفُؤ
29	شعرت بالتعب والإرهاق مؤخرًا.	أ- لم تُتح لي فرصة لكي أستريح ب- كُنتُ مشغولاً جداً هذا الأسبوع
30	طلبت من أحد زملائك أن يدرس معك؛ فرفض.	أ. أنا لا أدرس جيدًا ب. أنه لا يحب الدراسة
31	أنقذت شخصاً من الموت لأنه بلع لسانه.	أ. لديّ خبرة بالإسعافات الأولية في إنقاذ الناس ب. أعرف ما عليَّ القيام به وقت الازمات
32	كنتَ منفعلا، وذهبت لمقابلة رئيس القسم، فطلب منك زميلك أن تهدئ الأمور.	أ. أعرف ما عليَّ القيام به ب. لا أعتمد على آراء الآخرين
33	قال زميلك شيء جرح مشاعرك.	أ. هو دائماً يقول كلمات جارحه؛ دون مراعاة لمشاعر الآخرين ب. قال لي هذه الكلمات لأن مزاجه كان سيئًا
34	جاءك صديقك وطلب منك النصيحة.	أ. لدي الخبرة الكافية فيما أسألني عنه ب. أنا جيد في تقديم النصح للآخرين
35	شكرك صديقك لأنك ساعدته في إجتياز مِحنة واجهته.	أ. أشعر بالسعادة عند مساعدته في ذلك الوقت ب. أنا أهتم بأمور الآخرين
36	أمضيت وقتًا ممتعًا في حفلة ما.	أ. جميع الحضور تعاملوا معي بِود

		ب. أنا شخص ودود
37	أخبرك الطبيب أنك تتمتع بصحة جيدة.	أ. أحرص على ممارسة الرياضه بانتظام ب. أنا أعي تمامًا كيفية المحافظة على صحتي
38	اصطحبك أصدقاؤك معهم في رحلة لمكان لم تذهب إليه سابقًا.	أ. لأنهم بحاجة لقضاء بعض الوقت خارج المنزل ب. لأنهم يريدون التعرف إلى أماكن جديدة
39	أخبرك الطبيب بأنك تأكل كميات كبيرة من السكريات	أ- أنا لا أهتم بنوعية الطعام الذي أتناوله ب- من الصعب تجنب السكر لأنه يدخل في أغلب الأطعمة
40	طُلب منك أن تكون رئيس لمجلس الطلبة في جامعتك.	أ. لقد أنتهيت قبل فترة بسيطة من عمل مماثل ب. إنني مشرف ماهر
41	تتشاجر مع أصدقائك باستمرار.	أ. أنا شخص ذو طبع حاد, وأشعر بالضغط في الفترة الأخيرة ب. صديقي أصبح عدائيًا في الآونة الأخيرة
42	لم تحقق العلامة التي تطمح إليها في إحدى مواد التخصص.	أ. المادة كانت صعبة ب. كان هناك تلاعب في أسئلة الامتحان
43	حصلت على جائزة كبيرة.	أ. قُمت بحل مشكلة كبيرة في العمل ب. لأنني موظف مثالي
44	علاماتك في مواد التخصص متدنية.	أ. لم أكن أعرف الكثير عن مواد التخصص ب. كان اختياري لتخصصي خَيَارٌ سئ
45	ربحت بمسابقة ثقافية على مستوى الجامعة.	أ. كان ذلك بمحض الصدفة ب. كنت شديد الحرص على إختيار الإجابات الصحيحة
46	ازداد وزنك أيام العطل ولم تستطع تخفيفه.	أ.الطعام ذو السُعرات الحرارية المنخفضة لا يصلُح لأوقاتٍ طويلة ب.الحمية التي اتبعتها غير ناجحة
47	دخلت المستشفى وزارك عدد قليل من الناس.	أ. لأنني أكون في مزاج سيئ وأنا مريض ب. أصدقائي لا يهتمون بمثل هذه الأمور
48	ذهبت إلى المطعم؛ وعندما أردت دفع الحساب تبين أن المبلغ الذي تحمله غير كافٍ.	أ. أنا أبالغ في تقدير المبالغ المالية الموجودة لدي ب. أنسى إحضار المبلغ المطلوب

مفتاح الإجابة لمقياس التفاؤل المتعلم

البعد	الرمز	الفقرات	مفتاح التصحيح	
إستمرار الأحداث السيئة.	PmB	5-13-20-21-29-33-42-46	واحد للبديل الأول	صفر للبديل الثاني
إستمرارية الأحداث السّارة	pmG	2-10-14-15-24-26-38-40	صفر للبديل الأول	واحد للبديل الثاني
إنتشار الأحداث السيئة	PvB	8-16-17-18-22-32-44-48	واحد للبديل الأول	صفر للبديل الثاني
إنتشار الأحداث السّاره	PvG	6-7-28-31-34-35-37-43	صفر للبديل الأول	واحد للبديل الثاني
بُعد الشخصية- التفسير الخارجي	PsB	3-9-19-25-30-39-41-47	واحد للبديل الأول	صفر للبديل الثاني
بُعد الشخصية- التفسير الدا	PsG	1-4-11-12-23-27-36-45	صفر للبديل الأول	واحد للبديل الثاني

الدرجة الكلية للتفاؤل المتعلم

درجة التفاؤل = (PmB+ PvB+ PsB) – (pmG + PvG +PsG.)

درجة التفاؤل

9 فما فوق	من 8-6	من 5-3	من 2-1	صفر

متفائل جداً	متفائل بشكل معتدل	متوسط التفاؤل	معتدل التشاؤم	متشائم جداً

ملحق ب: قائمة بأسماء المحكِّمين للبرنامج التدريبي ولمقياسي الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	اسم الجامعة	المقياس الذي حكمه
1	أحمد العلوان	أستاذ	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية	جميع المقاييس والبرنامج
2	سميلة الصباغ	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة البقاء التطبيقية	جميع المقاييس
3	يوسف أبو حميدان	أستاذ	علم نفس	الجامعة الأردنية	البرنامج
4	فؤاد طلافحه	أستاذ	علم نفس تربوي	جامعة مؤتة	جميع المقاييس
5	عدنان الطوباسي	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة فيلادلفيا	جميع المقاييس مع البرنامج
6	ثائر غباري	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	الجامعة الهاشمية	جميع المقاييس والبرنامج
7	خوله القدومي	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة اربد الأهلية	جميع المقاييس
8	حمزة ربابعه	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي	جامعة اليرموك	البرنامج
9	ججيقة قزوي	أستاذ مساعد	علم اجتماع	أبو القاسم سعد الله- الجزائر	البرنامج

ملحق ج: مقياس جودة الحياة الانفعالية بصورته النهائية

الرقم	الفقرات	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا

	الحياة الانفعالية السلبية					
1	أشعر بالخوف					
2	أصاب بالذعر					
3	أشعر بالتوتر					
4	أثور لأتفه الأسباب					
5	يتعكر مزاجي بسرعة.					
6	لدي ميول عدائية.					
7	ينتابني الإحساس بالذنب.					
8	أشعر بالخجل.					
9	أنزعج دون مبرر.					
10	أشعر بالدونية.					
11	ينتابني شعور بالاشمئزاز.					
12	أشعر بالاغتراب عن نفسي.					
13	ألوم نفسي.					
14	ينتابني شعور بالكآبة.					
15	لديّ إحساس بالوحدة					
16	يتقلب مزاجي بسرعة.					
17	أصاب بالذهول من أي موقف يواجهني.					
18	يلازمني إحساسٌ بالرعب.					
19	ينكسر خاطري في اغلب الأوقات					
20	أشعر بالحزن.					
	الحياة الانفعالية الإيجابية					
1	أشعر بالسعادة.					
2	أواجه الناس بابتسامة.					
3	أنا مَرح.					
4	أشعر بالحماس.					

5	أنا مُفعمٌ بالحيوية.					
6	أشعر بالطاقة والنشاط.					
7	أفتخر بنفسي.					
8	أنا صلب.					
9	أشعر بثقة في نفسي.					
10	أنا جرئ.					
11	أتعامل مع الناس ببساطة.					
12	أشعر بالإسترخاء.					
13	أنا هادئ.					
14	أستمتع بالأشياء من حولي.					
15	أنا متزن					
16	أنا حازم					
17	أشعر بالتفاؤل.					
18	أرى أن المستقبل مشرق.					
19	لدي أمل بالمستقبل.					
20	أنا إيجابي.					

ملحق د: البرنامج التدريبي في صورته النهائية

الاطار النظري للبرنامج التدريبي

قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي قائم على أبعاد التدفق النفسي بهدف تنميتها لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة فيلادلفيا من خلال الاعتماد على أنشطة تتضمن أبعاد التدفق النفسي التسعة, وذلك لمعرفة الأثر الذي تتركه على التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى المتعلمين بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج. وذلك من خلال بناء مجموعة من الإجراءات التي تساهم في نجاح البرنامج وتحقيق الهدف المرجو منه, كتحديد مواعيد الجلسات وعددها والأوقات التي تتناسب مع المتدربين, واختيار الأنشطة الأكثر ملائمة لتحقيق التدفق النفسي, وذلك بعد أن قامت الباحثة بعمل القياس القبلي للتدفق النفسي ولجودة الحياة الانفعالية, ثم يتبعه القياس البعدي والتتبعي لهما بعد الانتهاء من استخدام البرنامج. وقد اعتمد البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية على نموذج تشين وآخرون (Chen et al., 1999). في تصنيف التدفق النفسي إلى خمسة محاور رئيسية وهي (مرحلة السوابق, مرحلة الأنشطة المشتركة وهي التفاعلات, العتبة , التجارب, النواتج). يتفرع منها الأبعاد التسعة للتدفق النفسي.

أولاً: مرحلة ما يسبق التدفق النفسي: مرحلة تسبق البدء في خبرة التدفق النفسي , وتعتمد بشكل أساسي على الشروط الواجب توافرها في النشاط الخارجي فهي تسهل حدوث التدفق النفسي المقدم للمتدرب ولا بد أن تكون الأهداف في النشاط على مستوى عالي من الوضوح والدقة لكي يحدد المتدرب ما الذي يريده بشكل دقيق من النشاط, ووضوح الهدف سبب أساس في انغماس المتعلم في ذلك النشاط (Csikszentmihalyi,1988). ويعد وضوح التقييم المستمر وبجميع صورة القبلي والبعدي من الأدوات المهمة أيضا في هذه المرحلة لأنه يحدد للمتدرب أين وصل وما هو المستوى الذي تركه ويظهر التقييم من خلال وجود قواعد واضحة لا تحمل عدة تفسيرات كتوفر معلومات مهمة وواسعة للنشاط, ومعرفة الوقت المحدد لإنجاز النشاط ويكون التقييم إما ذاتيا من خلال الفرد نفسه أو من خلال تقييم الآخرين لأدائه, على أن تكون التغذية الراجعة فورية. كما أن التوازن متطلب أساسي وهام لظهور التدفق النفسي فبدون التوازن مابين القدرات والتحديات لا يمكن أن يحدث التدفق النفسي. ومن شروط التحدي التنوع في استخدام الأنشطة, والقدرة على السيطرة والتحكم بالنشاط ضمن مستوى مهارات وقدرات الأفراد, فقد أشار شكزنتميهالي إلى ضرورة أن لا ينهي المتعلم المهمة بيسر وسهوله لكي يشعر بإحساس التدفق النفسي بعد الانتهاء من انجازها ويكمن ذلك من خلال توفر نوع من التعقيد بالمهمة يتناسب مع قدرات الأفراد, والشرط الآخر أن تكون الأنشطة ديناميكية وليست ثابتة.

ولا بدّ من الإشارة إلى أن هذه المرحلة تحتوي على بعدين من أبعاد للتدفق النفسي وهي أهداف واضحة, وتغذية راجعه فورية.(Csikszentmihalyi, 1988).

المرحلة الثانية:مرحلة التفاعلات السلسة (الأنشطة المشتركة): في هذه المرحلة لا بد من ضمان التفاعل السلس ما بين المهمة والفرد، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التطابق أو التوازن ما بين

القدرات والتحديات. لذا ينبغي على النشـاط أن يوفر للأفراد مسـتوى كافٍ من التعقيد والصـعوبة والتغير، حتى لا تُهدر موارد المهمة بسـهولة، ولا يحدث تشـتت لطاقة الفرد. فإذا كان مسـتوى التحدي للمهمة ثابتاً وليس دينامياً، فإن الأفراد سيتفاوتون في التصنيف، فإذا كانت المهارة أقل من مستوى التحدي سيشعرون بالإحباط أو القلق، وإن كانت المهارة أعلى من التحدي سـيشـعرون بالملل، في حين أنهم سـيشـعرون باللامبالاة عندما يكون التحدي ليس على مستوى عال من التعقيد.

المرحلة الثالثة: مرحلة العتبة هذا البعد يهتم بقدرة النشاط على جذب انتباه المتعلمين أو المتدربين والسيطرة على أفكارهم ومشاعرهم. وهذه المرحلة تتكون من بُعدين يجب توافرهما في النشاط المتاح عندها يجوز لنا القول أن المتعلم بدأ في الدخول إلى حالة التدفق النفسي والبعدين هما :

أ- التركيز بشكل مكثف على المهمة التي في متناول اليد, ويهتم هذا البُعد بالمهمة من حيث قدرتها على جذب اهتمام وانتباه المتعلم.

ب- الدمج بين العمل وإدراك المهمة، وهذا البعد خاص بالتفاعل ما بين المتعلم والمهمة.

المرحلة الرابعة: مرحلة خبرة التدفق النفسي: تشير هذه المرحلة إلى التجربة والخبرة الداخلية التي يحصل عليها الأفراد، فهي تصف الأبعاد التي نشاهدها أثناء حالة التدفق النفسي مع الاهتمام بنتائج خبرة التدفق النفسي تحتوي هذه الفئة على ثلاثة أبعاد من أبعاد التدفق النفسي وهي: نقص الوعي بالذات, وعدم الإحساس بالوقت, لدرجة أن الفرد ينغمس في المهمة المقدمة له؛ فلا يستطيع فصل نفسه عنها؛ ويتجمد انتباهه عما يدور حوله في بيئته الخارجية. وأخيراً إحساس الفرد بالتحكم والسيطرة على المهمة .

المرحلة الخامسـة: مرحلة آثار أو نواتج التدفق النفسـي: وهي المرحلة الأخيرة وتضـم بُعد واحد فقط وهو الاسـتمتاع الذاتي, أو التجربة الذاتية، أو التواجد عن بعد. وتعتمد على المكافأة والتعزيز الداخلي والدوافع الشخصية وراء القيام بهذا النشاط أو ذاك عند الأفراد.

الجدول (8) يوضح ترتيب المراحل وعدد الجلسات الخاصة بأبعاد التدفق النفسي.

اسم المرحلة	العدد الكلي للجلسات	عدد الجلسات	توزيع الأبعاد التسعة للتدفق	مساهمة المهمة في الوصول إلى التدفق
المرحلة التدريبية الأولى وهي: مرحلة ما يسبق التدفق النفسي	خمسة جلسات تدريبية	جلسة واحدة	1. أهداف واضحة	التركيز على الأنشطة الخارجية.
		جلسة واحدة	2. تغذية راجعة فورية	التفاعلات ما بين الفرد والمهمة
		جلسة واحدة	3. مراجعة للبعدان السابقان	
		جلسة واحدة	4.التوازن ما بين التحدي والمهارة.	تفاعلات بين الفرد والمهمة
		جلسة واحدة	5. مراجعة الثلاث أبعاد السابقة من اجل تثبيت المهارة عند المتدربون.	
المرحلة التدريبية الثانية وهي: العتبة	أربعة جلسات	جلسة واحدة	6- التركيز على أداء المهمة	فئة التجارب (بداية حالة التدفق)
		جلسة واحدة	7- دمج الفعل والوعي	فئة التجارب (بداية حالة التدفق)

	تدريبية	جلسة واحدة	8. مراجعة البعدان السابقان للتثبيت.	
		جلسة واحدة	9. مراجعة الأبعاد الخمسة السابقة في أنشطة مختلفة	تشمل فئتين (السوابق ،والتجارب)
المرحلة التدريبية الثالثة خبرة التدفق	خمسة جلسات تدريبية	جلسة واحدة	10- نقص الوعي بالذات	بشكل مؤقت وليس دائم
		جلسة واحدة	11- عدم الإحساس بالوقت	تشويه للوقت
		جلسة واحدة	12. مراجعة البعدان السابقان	
		جلسة واحدة	13. الإحساس بالتحكم أو السيطرة	الإحساس بالقدرة على الانتهاء من المهمة بنجاح.
		جلسة واحدة	14. مراجعة الأبعاد الثمانية السابقة في أنشطة مختلفة	تشمل ثلاث فئات (السوابق، و التجارب، وخبرة التدفق)
المرحلة التدريبية الرابعة وهي النواتج	جلستان	جلسة واحدة	15. الاستمتاع الذاتي	الاستمتاع والخبرة الذاتية المثالية
		جلسة واحده	16. مراجعة الأبعاد التسعة للتدفق النفسي من اجل تثبيت المهارة	

أهداف البرنامج التدريبي

يهدف البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية إلى تنمية خبرة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة من خلال أنشطة تتضمن أبعاد خبرة التدفق النفسي ، ومنها الوصول إلى التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية، لذا فللبرنامج أهداف وهي:

1- التأكد من فهم المتدربين لمفهوم التدفق النفسي وأبعاده والعلاقة مابين تلك الأبعاد من حيث تسلسل المراحل بدأً بالأهداف الواضحة وانتهاءً بالاستمتاع الذاتي, إضافةً إلى إدراكهم لأهمية التدفق النفسي في حياتهم داخل وخارج أسوار الجامعة.

2- الوصول بالمتدربين إلى تنمية جودة الحياة الانفعالية, وانعكاس ذلك على التحسن الواضح في تنمية مشاعرهم الذاتية، واستبدالهم للمشاعر السلبية مثل (الإحباط- القلق- التوتر) بأخرى إيجابية مثل (التفاؤل, الحب, التسامح , التعاون الرضا عن الحياة، والقناعة بها) وغيرها من المشاعر الإيجابية. وذلك ليصلوا إلى مرحلة النجاح، والانطلاق في الحياة بشكل عام وانعكاس على تحسين مشاعرهم نحو العملية التعليمة بشكل خاص، والتي تظهر من خلال إقبالهم على التعلم بحماس، وارتفاع في مستوى أدائهم التعليمي مقارنة بما قبل تطبيق البرنامج.

3- تنمية التفاؤل المتعلم لدى المتدربين لضمان حصول التحسن في المجال الأكاديمي والحياتي عما كانوا عليه قبل تنفيذ البرنامج من خلال أنشطة تساعدهم في الوصول إلى خبرة التدفق النفسي كالتفسيرات الايجابية للمواقف السلبية.

4- الوصول إلى حالة الاستمتاع الذاتي للمتعلمين، مما يؤدي بالتالي إلى زيادة دافعتيهم للتعلم، وتشجيعهم على الاستمرار فيه ليصبح أداؤهم مميزًا ومتقدمًا نحو مستوى أفضل، وبطبيعة الحال ينعكس ذلك على جودة الحياة الانفعالية لديهم.

الأسُس التي بُني عليها البرنامج التدريبي:

- راعت الباحثة العوامل النفسية والفلسفية والتربوية والأخلاقية عند إعدادها البرنامج التدريبي، وذلك من أجل ضمان تحقيق الأهداف الخاصة بالبرنامج, فقد تم مراعاة ما يلي:
- من الناحية النفسية تم مراعاة المرحلة العُمرية، والدراسية التي يتواجد بها المتدربين، حيث تم مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين (أفراد العينة)، فقد تعمدت الباحثة التنويع في عرض الأنشطة, والتدرج من السهل إلى الصعب لضمان أن تتناسب مع طبيعتهم وخصائص نموهم، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم .
- راعت الباحثة الأسس التربوية من خلال التسلسل، والتنظيم للبرنامج، والتنويع في طرق واستراتيجيات التدريب، والتنويع في الوسائل المستخدمة أثناء تطبيق البرنامج، مع مراعاة التنوع في الأنشطة التدريبية. واستخدام التغذية الراجعة، والتقويم بكافة أشكاله, بالإضافة إلى استخدام الباحثة لأسلوب التشويق والإثارة لضمان رفع دافعتيهم وتركيزهم على النشاط، وزيادة الانتباه والتقليل من الملل، والتشتت, وذلك بأن تكون الأنشطة المنتقاة، والمستخدمة في التدريب ممتعة وشيقة وقابلة للتطبيق على أرض الواقع.
- مراعاة الأسس الفلسفية للمجتمع من خلال استخدام برامج وأنشطة تتفق مع ثقافة المجتمع الأردني، ومبادئه وأفكاره، كالتركيز على المتدرب كعضو داخل المجموعة التي يعمل معها، واستخدامه لطرق حل المشكلات، واتخاذ القرارات، ومواكبة التطور العلمي، والتقني، والتكنولوجي.
- مراعاة تقديم التغذية الراجعة في بداية ونهاية كل نشاط.
- تهيئة المناخ النفسي الآمن لأفراد العينة عند تطبيق البرنامج التدريبي, لضمان إقبال المفحوصون على المشاركة الإيجابية، والتفاعل مع البرنامج التدريبي المستخدم .
- المرونة في استخدام البرنامج، وعدم التقيد بالتفاصيل الدقيقة، مع الحرص على الالتزام بالأنشطة التدريبية الأساسية التي يتضمنها البرنامج.
- التدرج في الجلسات وفقاً لأبعاد خبرة التدفق النفسي بدأ من الأهداف الواضحة وانتهاءً بتحقيق الاستمتاع الذاتي.

- الاهتمام بالتقويم البنائي لكل جلسة من جلسات البرنامج، وذلك لملاحظة مدى تقدم المتدربين أثناء التدريب.
- الاهتمام بالتقويم الختامي للبرنامج لمعرفة هل تحققت أهداف البرنامج أم لا؟
- راعت الباحثة من الناحية الأخلاقية الالتزام بالعمل الأخلاقي أثناء التدريب, فكانت حريصة على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسات التدريبية، بالإضافة إلى الحرص على أن تكون العلاقة بين الباحثة والمتدربين قائمة على الثقة والاحترام المتبادل مما يسهل ويساعد في التقدم بالعمل ويزيد من فرص النجاح، وأخيراً كانت الباحثة حريصة جداً على إظهار الاحترام لجميع أفراد العينة لتشعرهم بأهميتهم وتزيد من تقديرهم لأنفسهم.

الفترة الزمنية التي تم فيها تنفيذ البرنامج:

تم تطبيق البرنامج يوم الثلاثاء' بتاريخ (16-4- 2019)؛ وانتهى يوم الخميس بتاريخ (30-5- 2019) من الفصل الدراسي الثاني, بمدة استمرت شهراً ونصف, وبمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً، حيث كانت المدة الزمنية لكل جلسة (١٢٠) دقيقة مقسّمة ما بين التقويم القبلي، والبعدي، وأداء الأنشطة.

الفئة المستهدفة

صُمم البرنامج التدريبي الحالي ليطبق على عينة من طلاب جامعة فيلادلفيا، ممن يعانون من تدني في جودة الحياة الانفعالية، وتدني في التفاؤل المتعلم. حيث تتراوح أعمارهم ما بين (18 إلى 22) عاماً.

دور الباحثة والمتدربين في البرنامج:

أدوار الباحثة:

- جمع المعلومات والبيانات عن المتدربين للتأكد من اختيار العينة الصحيحة لتطبيق البرنامج.
- تطبيق مقياسا الدراسة وهما مقياس التفاؤل المتعلم ومقياس جودة الحياة الانفعالية.
- تعريف المتدربين بأهداف البرنامج التدريبي وهي تنمية التدفق النفسي للوصول إلى تنمية التفاؤل المتعلم, وتنمية جودة الحياة الانفعالية لديهم من خلال تطبيق البرنامج القائم على أبعاد خبرة التدفق النفسي.
- تعريف المتدربين بأهمية البرنامج بالنسبة لهم، ومدى انعكاسه على حياتهم داخل الجامعة وخارجها.
- تعريف المتدربين بخطوات تطبيق البرنامج.
- تعريف المتدربين بماهية خبرة التدفق النفسي.
- إعطاء المتدربين فكرة حول أبعاد خبرة التدفق النفسي.
- التأكد من تحقيق أهداف البرنامج.

- تحضير أنشطة وبرامج تساعد على نجاح البرنامج.
- وضع استراتيجيات تساعد المتدربين في الوصول للتدفق النفسي.
- إعداد أوراق عمل خاصة بالمتدربين.
- وضع خطة زمنية توضّح فترة البدء بتطبيق البرنامج وانتهاءه وعدد جلساته.
- مراعاة المرونة داخل البرنامج.

أدوار المتدربين

- صياغة أهداف النشاط المقّدم لهم بدقة ووضوح.
- تحديد المشكلة والتحدي الموجودة داخل النشاط الذي بين يديهم.
- تمييزهم بين النشاط الممتع والنشاط غير الممتع.
- وضع خطة لمواجهة المشكلة التي تواجههم ومحاولة التغلب عليها.
- تركيز انتباههم على النشاط المقدم لهم، والربط بين مكونات النشاط.
- ممارسة استراتيجيات البرنامج للحفاظ على انتباههم، وتقليل المشتتات قدر المستطاع.
- الاندماج في المهمة المقدمة لهم.
- اختيار مهمات تتناسب أو تزيد قليلا عن مهاراتهم وقدراتهم.
- مقارنة بين الجوانب التي يدركونها في وعيهم الذاتي قبل وبعد الدخول في حالة التدفق النفسي.
- استخدام أساليب تساعدهم في السيطرة على المهمة.

الإجراءات التطبيقية لإنجاز البرنامج - محتوى البرنامج:

أ- بعد الرجوع للأدب النظري السابق الذي اهتم بالتدفق النفسي,تم اعتماد نموذج تشين وآخرون في التدفق النفسي. (chen et al., 1999)

ب-معرفة خصائص العينة، والتأكد من مدى مناسبتها للبرنامج.

ت- تم استخدام تطبيقات سمعية، وبصريه، ولفظية لمراعاة الفروق الفردية، وإدخال عنصر التشويق، والحد من الممل وعدم الانتباه عند المتدربين قدر المستطاع.

ث- وضع مخطط زمني وتصور مبدئي لزمن الجلسات، حيث كان الزمن المتوقع لكل جلسة ما يقارب أل (120) دقيقه لتتناسب مع محتوى الأنشطة التي ستقدم داخل كل جلسة، حيث تم اقتطاع ما يقارب عشرون دقيقة؛ لمراجعة ومناقشة الواجب المنزلي الذي يقوم المتدربين بحلّه، وإعطاء الجلسات التدريبية ما يقارب مئة دقيقة لكل جلسة بأنشطتها المختلفة.

ج- عمل مجموعة من أوراق العمل، التي ستقدم للمتدربين أثناء الجلسات، و بعد أدائهم لكل نشاط، والهدف هو مناقشتهم في مشاعرهم ومدى تقدمهم في البرنامج.

ح- إعداد استبيان لتقييم الجلسات، تقدم لهم في نهاية كل جلسة واستبيان لتقييم البرنامج ككل في نهاية البرنامج.

خ- عرض البرنامج التدريبي في صورته النهائية، وأوراق العمل، وأوراق النشاط المنزلي، واستمارات التقييم، والمقاييس التي سيتم استخدامها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال لإبداء الرأي فيما يلي:

- محتوى البرنامج عمومًا، ومحتوى كل جلسة.
- الأساليب، والاستراتيجيات، والأنشطة، والوسائل المستخدمة التي تصاحب كل جلسة.
- مدى ملائمة محتوى البرنامج لعينة الدراسة.
- مدى ملائمة الفترة الزمنية لتنفيذ محتوى البرنامج.

إجراءات تتعلق بإعداد مكان تطبيق البرنامج

جرت الدراسة الحالية بقاعة تدريب في مركز الإرشاد السلوكي في جامعة فيلادلفيا، على عينة قصديه ممن يعانون من تدني في التفاؤل المتعلم، وتدني في جودة الحياة الانفعالية، حيث تكونت العينة من خليط مختلف من الكليات الجامعية، حيث تم ترتيب الجلسات التدريبية بما يتناسب مع جدول المحاضرات لأفراد العينة، وتم تطبيق البرنامج في الأيام التي سمح جدولهم الدراسي الجامعي بحيث تكون اقل ما يمكن، وذلك لتجنب إرهاقهم، الذي قد يؤثر على أدائهم أثناء ممارستهم للأنشطة التدريبية، والسبب الأخر هو الحصول على ذهن صافي أكثر تركيزاً، ووفقاً للإمكانات المتاحة داخل مركز الإرشاد السلوكي(كمبيوترات، داتا شو، شاشات عرض، الألواح الذكية) تم العمل على تنفيذ وتطبيق البرنامج.

إجراءات تتعلق بالجلسات التدريبية:

قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية في كل جلسات البرنامج التدريبي:

أ. راعت الباحثة في بداية كل جلسة، وبعد الترحيب بالمتدربين، العمل على مراجعة النشاط المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة، للتأكد من فهم الجميع لأهداف الجلسة السابقة وأبعادها، وإزالة أي غموض قد يتعرض له المتدربين، حيث ستتراوح تلك المراجعة مابين ال 15 إلى ال 20 دقيقة في بداية كل جلسة.

ب. منعاً للإحراج في استخدام أي إستراتيجية من الاستراتيجيات المستخدمة، قامت الباحثة بعمل استفتاء على أي الاستراتيجيات التي يرغبون باستخدامها أثناء تطبيقهم للبرنامج (علماً أن جميع الاستراتيجيات تم اختيارها بعناية فائقة لتتناسب مع المجتمع الأردني، حيث أجمع المتدربون على استخدام الاستراتيجيات المدرجة في الجلسات، ومنها على سبيل المثال (الحديث الذاتي, تمرين الاسترخاء العضلي، التدخل الموسيقي، وصف مسار التفكير، الحوار والنقاش الجماعي).

ج. تنشيط المعلومات السابقة من خلال عرض ملخص، ومختصر عن الجلسات السابقة (التغذية الراجعة).

د. التأكد من قدرة المتدربين على استخدام الحواسيب.

ه. الالتزام بالوقت المحدد، والأنشطة في تنفيذ كل جلسة.

و. يطُبق النشاط بشكل فردي على جميع أفراد عينة البحث، حيث تطلب الباحثة من المتدربين الاستفسار عما هو غامض بالنسبة لهم في النشاط وفي أي وقت أثناء تطبيق الجلسة والأنشطة.

ز. بعد الانتهاء من كل الأنشطة، توزع الباحثة أوراق مطبوعة، تحوي عدداً من الأسئلة تكون إجابتهم عنها بمثابة تغذية راجعة لهم وللباحثة، تصف هذه الأوراق ما قاموا به بعد الانتهاء من الأنشطة مباشرة وبالتفصيل وبدقة قدر المستطاع.

ح. عند إنهاء الجلسة تقوم الباحثة بعمل ملخص لما تم التدريب عليه في الجلسة الحالية، من حيث أهدافها وخطواتها، ومن ثم تبدي الباحثة ملاحظاتها على الإيجابيات وتناقشهم بها، والأخطاء التي وقعوا بها، لتجنب تكرارها مره أُخرى، ثم الانتهاء بإعطائهم نشاط منزلي، يقوم المتدربون بحلّه ، للتأكد من إتقانهم للمهارة، ثم مناقشتهم بما قدموه من إتقان أو عدم إتقان للمهمة؛ عن طريق عمل تقيّيم للجلسة. وكذلك تقييم المشارك لنفسه، وللصعوبات التي واجهته أثناء التطبيق، وذلك من خلال عمل استبيان يتكون من عدد يتراوح من (3- 10) فقرات تدل على مدى تطبيق المتدربين لمهارة الجلسة الحالية. ومثال ذلك جدول (1) لتقييم إحدى الجلسات، ومن ثم تقف من خلالها الباحثة عن التقدم الذي أحرزته، ونقاط القوة، والضعف، التي ستستند إليها في تحديد عدد جلسات هذه المهارة؛ أو فيما ستبدأ به في الجلسة التالية.

جدول (1) استبيان لتقييم جلسة الأهداف الواضحة.

أثناء هذه الجلسة كنت:	دائماً	أحياناً	أبداً
اتبع قواعد العمل كما اتفقنا عليها.			
أحدد بدقة الهدف من النشاط.			
أبذل قصارى جهدي لحل النشاط .			
أشعر بالاستمتاع عند التنقل بين الأنشطة المختلفة.			

ط. وفي نهاية الجلسة الأخيرة توزع الباحثة استبيان لتقييم البرنامج ككل؛ على جميع الحضور لمعرفة آرائهم حول جلسات التدريب كاملة؛ من حيث نقاط القوة والضعف وبجميع تفاصيل البرنامج.

الأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج

النشاط الأول: مواجهة أفراد العينة بمواقف حياتية أو تعليمية، تحتوي على تحديات أو مشكلات من

خلال نصوص قرائية مكتوبة أو سؤال يُطرح عليهم وغيرها من الأساليب، ثم يطلب منهم تحديد البُعد المطلوب لكل جلسة، كتحديد الهدف من تلك المهمة، والتغذية الراجعة، والموازنة ما بين المهارات والتحديات في المهمة أو النشاط، وهكذا حسب البعد المطلوب للجلسة.

النشاط الثاني: افتعال مواقف، أو عرض فيلم قصير يذكّرهم بخبرات سابقة سلبية مروا بها، بحيث يؤدي عرض الموقف إلى إثارة انفعالاتهم بشكل بسيط، كالحزن، أو الخوف، أو القلق، ومن ثم تدريبهم على ضبط تلك الانفعالات من خلال تنمية الحديث الذاتي الإيجابي، أو الاستماع إلى مقطوعة موسيقية هادئة، حتى نصل إلى مرحلة السيطرة على الانفعالات.

ألعاب حاسوبية: تقوم الباحثة بتطبيق عدة ألعاب إلكترونية، منها ما يساعد على التركيز، ومنها ما يزيد النشاط، والإثارة عند المتدربين، ومنها ما يساعد على الاندماج، ومن هذه الألعاب

(Brain Trainer, Find The Differences, ، تمرين قوة التنفس، تمرين التدريب العقلي، تمرين البحث عن الكلمات المفقودة) وغيرها من التدريبات المدرجة في البرنامج.

النشاطات المنزلية: تعد المهمات المنزلية من المهارات السلوكية في صورة واجبات؛ تحدد في نهاية كل جلسة تدريبية، بحسب الأهداف التي تم تحديدها لكل جلسة، حيث تكلف الباحثة المتدربين من أفراد العينة بالعمل عليها في المنزل؛ أو العمل عليها بعد الانتهاء من الجلسة التدريبية، والهدف من تلك الواجبات هو تدريب المتدربين على ما تم عملة داخل الجلسات، حيث يُراعى التدرج، والتسلسل في المراحل عند تنفيذها، ولا بد أن يُقدم المفحوصين أو المتدربين، تقريراً بما قاموا به أثناء تأديتهم للواجب المنزلي؛ خلال الجلسة القادمة من البرنامج، فهي تعد رابط مابين الجلسات السابقة والحالية.

التخطيط العام للبرنامج:

يعد هذا البرنامج جزءً من مجموعة البرامج التدريبية، والتي تعني مجموعة من المهمات والأنشطة يقوم بها المتدربون في تكامل وتعاون من أجل استثمار طاقاتهم، وإمكانياتهم بما يتواءم مع ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعدادهم في جو يسوده الأمن والطمأنينة، بعيدا عن النقد. كما أنه مجموعة من الخبرات التربوية والمفاهيم والمهارات يتم تنظيمها في إطار من الوحدات المتكاملة، والشاملة لجميع الأنشطة.

الجلسات التدريبية

توزعت الجلسات التدريبية على النحو الآتي:

الجلسة الأولىالتمهيدية: وهي جلسة التعارف والترحيب بالمتدربين والشكر على قبولهم الانضمام للبرنامج, ثم الحديث عن أهمية البرنامج في حياتهم على المستويين المهني والنفسي, توضيح الهدف

الفعلي من البرنامج, مع توضيح الفترة الزمنية المطلوبة لتطبيق البرنامج واختيار الأوقات التي تتناسب معهم جميعا, مع ضرورة تنبيههم إلى الالتزام في فترات التدريب, وتوضيح أدوارهم كمتدربين ودور المدرب, إضافة إلى توزيع المقاييس القبلية عليهم.

الجلستان الثانية والثالثة: تشتمل سرد معلومات أساسية تدور حول مفهوم خبرة التدفق النفسي وأبعادها. حيث احتاج هذا الموضوع إلى جلستان متتاليتان.

الجلسة الرابعة: تعتبر البداية الحقيقية للتدريب على البرنامج ، والهدف منها تنمية خبرة التدفق النفسي لدى المتدربين من خلال أنشطة ومهمات تم اختياره وتصميمها بناء على أبعاد التدفق النفسي التسعة، وذلك للوصول إلى التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية. من هنا يبدأ التدريب الفعلي ويتكون من أربع مراحل وفقاً لنموذج تشين (Chen, 1999) الذي أشار إلى الربط الواضح بين الأبعاد التسعة المراحل, وهي (مرحلة ما يسبق التدفق النفسي, ومرحلة العتبة, ومرحلة التفاعلات, وأخيراً مرحلة النواتج). تتكون كل مرحلة من عدد معلوم من أبعاد التدفق النفسي, إضافة لعدد محدد من الجلسات التدريبية ليصبح عددها خمسة عشرة جلسة تدريبه, ففي الجلسة الرابعة يبدأ المتدربون بالتدرب على تحدد الهدف المطلوب من المهمة, مع تركيزهم على التغذية الراجعة من المدربة. وهنا تبدأ مرحلة السوابق.

الجلسة الخامسة : يتم تدريبهم على التغذية الراجعة الداخلية والخارجية.

الجلسة السادسة: مراجعة البعدان السابقان.

الجلسة السابعة:الموازنة ما بين مهاراتهم والتحديات المدركة داخل النشاط أو المهمة. من أجل الوصول لحل الإشكال والتحدي داخل النشاط.

الجلسة الثامنة: مراجعة للأبعاد الثلاثة السابقة.

الجلسة التاسعة: هنا تبدأ المرحلة الثانية وهي العتبة, وتعتمد على تدريبهم ربط عناصر المهمة المقدمة لهم, إضافتا إلى تدريبهم على أهمية التركيز بشدة على المهمة قيد اليد وعرفة تفاصيلها وتحدياتها أي الانتباه المكثف على المهمة والابتعاد عن المشتتات الخارجية.

الجلسة العاشرة: تدريبهم على أهمية دمج الوعي بالنشاط لضمان دخولهم في التدفق النفسي.

الجلسة الحادية عشر: مراجعة للبعدين السابقين من المرحلة التدريبية الثانية.

الجلسة الثانية عشر: مراجعة الأبعاد الخمسة السابقة.

الجلسة الثالثة عشر: معرفته بنقاط القوة والضعف التي يمتلكها. أن يوازن ما بين وعيه بذاته قبل وبعد دخوله في التدفق النفسي.

الجلسة الرابعة عشر: بدأ الدخول بالمرحلة الثالثة وهي (التفاعلات). والبداية تدريبهم على الاستغراق مع إسقاط الزمن من الحسابات ويكون ذلك بنقص الوعي المؤقت بالذات, وبعد عدم الإحساس بالوقت.

الجلسة الخامسة عشر: تدريبهم على التحكم والسيطرة على المهمة متناول اليد.

الجلسة السادسة عشر: الوصول إلى مرحلة الاستمتاع الذاتي.

الجلسة السابعة عشر: التأكيد على أهمية التدفق النفسي في جميع مجالات حياته, تدريبه على اختيار مهمات تسبب له الاستمتاع ترتكز على أبعاد التدفق النفسي.

الجلسة الثامنة عشر: تطبيق أدوات المقياس البعدي, ومراجعتهم بجميع الأبعاد بالإضافة إلى شكرهم على مشاركتهم في البرنامج. وتحديد موعد للقياس البعدي بعد أسبوعان من انتهاء البرنامج.

جدول (2) التخطيط العام لجلسات البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	الأهداف المتوقع تحققها في كل جلسة	استراتيجيات التدريب	الأنشطة التدريبية وأدوات التدريب	مدة الجلسة
الأولى	- التعارف والترحيب بالمتدربين, وشكرهم على قبولهم الاشتراك بالبرنامج - جمع البيانات حول أفراد العينة - تطبيق المقاييس الأولية عليهم (مقياس التفاؤل المتعلم ومقياس جودة الحياة الانفعالية). - شرح الهدف من تطبيق البرنامج, وبيان أهميته من خلال انعكاسه على حياتهم، وانفعالاتهم، وتفكيرهم، وطريقتهم في أداء السلوكيات. - شرح خطوات تنفيذ البرنامج للمتدربين. والأوقات المناسبة لهم	العصف الذهني الحوار والنقاش	- اللوح الذكي والأقلام الملونة. - Data Show -أمثلة من حياتهم الواقعية	120 دقيقة
الثانية	شرح موضوع التدفق النفسي نظرياته وأهميته بشكل مفصل.	الحوار والمناقشة العصف الذهني	- فيديوهات. - اللوح الذكي - الأقلام الملونة - استبانه للتقييم - واجب منزلي	120 دقيقة
الثالثة	إعطاء فكره عن أبعاد التدفق النفسي وشرح آلية العمل من خلال تقسيم الأبعاد التسعة إلى أربعة مراحل متسلسلة.	الحوار والمناقشة العصف الذهني	- Data Show. - اللوح الذكي - الأقلام الملونة - استبانه للتقييم - واجب منزلي	120 دقيقة
الرابعة	يبدأ العمل لدى المتدربين من خلال ما يلي: - يحدد المتدربين **أهداف المهمة** بدقة وموضوعية ووضوح، واستخدام التغذية الراجعة الفورية من قبل الباحثة, وأن يكونوا قادرين على التميز ما بين المهمات التي تساعدهم على الاستمتاع، وغيرها من المهمات غير الممتعة.	التدخل الموسيقي -الحوار والنقاش -أسئلة وإجابات -وصف مسار التفكير	-أسئلة وإجابات - Data Show - فيديوهات - لعبة Find The Difference the Detective	120 دقيقة

			- مشكلة تشتت الانتباه عند البعض. - استبانه للتقليم - واجب منزلي	
الخامسة	البدء بتدريبهم على البعد الثاني وهو **التغذية الراجعة** بأشكالها (المكتوبة, والشفوية, القادمة منهم أو من المدربة.	- الحديث الذاتي. - العصف الذهني. - مجموعات عمل - الحوار والنقاش - وصف مسار التفكير -التدخل الموسيقي	- أسئلة وإجابات - داتا شو - فيديوهات. -استخدام لعبة Elevate–Brain Training. - واجب منزلي	120 دقيقة
السادسة	مراجعة البعدان السابقان (الأهداف الواضحة, والتغذية الراجعة)	-المناقشة والحوار والعصف الذهني - التنفيس الانفعالي.	- استخدام لعبة Unblock Me - مشكلة فقدان شخص عزيز - واجب منزلي	120 دقيقة
السابعة	تدريبهم على **الموازنة** أو **التطابق** ما بين تحديات المهمة ومهارتهم المدركة من اجل القدرة على حل المشكلات داخل المهمة.	- الحديث الذاتي - الحوار والنقاش - وصف مسار التفكير - التدخل الموسيقي	-استخدام بعض الألغاز والألعاب مثل Flow Free - اللوح الذكي - Data Show - حواسيب - واجب منزلي.	120 دقيقة
الثامنة	مراجعة للأبعاد الثلاث السابقة.	- المناقشة والحوار والعصف الذهني. - أسئلة مباشرة وغير مباشره. - الاسترخاء العضلي.	-استخدام بعض الالعاب مثل Sudoku Free -اللوح الذكي -Data Show - حواسيب - واجب منزلي. - استبيان لتقييم الجلسة.	120 دقيقة
التاسعة	- **تركيز الانتباه** على ربط العناصر داخل المهمة أو النشاط المقدم لهم. - التدخل الموسيقي والاسترخاء العضلي بشكل متكرر مناجل المحافظة على التركيز الذهني. - التذكير بأننا سندخل المرحلة الثانية من نموذج شين Chen وآخرون وهي مرحلة العتبة.	- الحوار والمناقشة. - الأحاديث الذاتية. - الاسترخاء العضلي. -التدخل الموسيقي. - مجموعات العمل. - وصف مسار التفكير.	- لعبة تخمين الأشياء Guess Up Emoji - ولعبة Lumosity - استبانه تقييم الجلسة - واجب منزلي	120 دقيقة
العاشرة	- دخول المتدرب في التدفق، **واندماجه** في المهمات التي تقدمها المدربة. (**دمج الوعي بالنشاط أو المهمة)**. وهو البعد	-الاسترخاء العضلي - الحوار الذاتي - التنفيس الانفعالي	- لعبة Mind Games - الاختبارات المحسوبة.	120 دقيقة

	الخمس للتدفق النفسي. - قدرته على التوضيح بخصوص أهمية التركيز بشدة مع دمج الوعي بالعمل لضمان دخوله في حالة التدفق النفسي.	- وصف مسار التفكير - المناقشة. - التدخل الموسيقي.	- الحاسوب - Data Show - لعبة Zen Personal - برنامج The American English - استبانه تقييم الجلسة - واجب منزلي	
الحادية عشر	مراجعة للبعدين السابقان من المرحلة التدريبية الثانية.	-الاسترخاء العضلي - الحوار الذاتي - التنفيس الانفعالي - وصف مسار التفكير - المناقشة. - التدخل الموسيقي.	- لعبة Best IQ Test - استبانه تقييم الجلسة - واجب منزلي	120 دقيقة
الثانية عشر	مراجعة الأبعاد الخمسة السابقة. وهي تمثل المرحلتين الأولى والثانية من مراحل التدفق النفسي, وهما(مرحلة ما يسبق التدفق النفسي – ومرحلة العتبة).	- تدخل موسيقي - استرخاء عضلي - تنفيس انفعالي.	- لعبة Sudoku Free - استبانه تقييم الجلسة - واجب منزلي	120 دقيقة
الجلسة الثالثة عشر تبدأ هنا مرحلة التفاعلات	- أن يكون المتدرب قادرا على شرح ومعرفة نقاط القوة والضعف لدية. - ان يقارن مابين وعيه بذاته قبل وبعد دخوله في حالة التدفق النفسي.	- التدخل الموسيقي. - استرخاء العضلات. - الحديث الذاتي. -وصف مسار التفكير.	- لوح قلاب واقلام ملونه. - Data Showيعرض عليها عدة مهام وانشطة مثل لعبة Unblock Me - الحاسوب - استبانة التقييم - واجب منزلي	120 دقيقة
الجلسة الرابعة عشر	o أن يحدد المتدرب أهمية الاستغراق في المهمة التدريبية ليتسنى له الاستمتاع بها والحصول على التجربة الذاتية المثلى. o أن يستنتج المتدرب العوامل التي تساعده على الاستغراق في المهمة بحيث **ينعدم إحساسه بذاته وبمحيطة وبالوقت من حوله**. وهما البعدين السادس والسابع من أبعاد التدفق النفسي. o أن يصبح قادرا على التميز ما بين الأنشطة الممتعة والأنشطة التي تسبب له القلق أو اللامبالاة.	-المناقشة والحوار - العصف الذهني - وصف مسار التفكير - التدخل الموسيقى	o الحاسوب لعبة Brain Trainer o استبانه التقييم o واجب منزلي.	120 دقيقة
الجلسة		- الحواروالمناقشة -العصف الذهني -الاسترخاء العضلي	- العاب حاسوبية تساعد على التفكير كلعبة البحث عن	120 دقيقة

الخامسة عشر	- قدرة المتدرب في **السيطرة والتحكم** بالمهمة قيد العمل وهو البعد الثامن من ابعاد التدفق النفسي. - قدرته على استخدام استراتيجيات تدعم سيطرته على المهمات.	- التفريغ الانفعالي - التدخل الموسيقي - التعزيز	الكلمات المفقودة, ولعبة التدريب العقلي (المختبرات) ولعبة Mind Games o الواجب المنزلي. -استبيان لتقييم الجلسة.	
الجلسة السادسة عشر مرحلة نواتج التدفق النفسي	- قدرة المتدرب على صياغة أهداف خاصة بالمهمة بدقة ووضوح. - قدرته على تحديد المشكلة داخل المهمة قيد العمل - وضع خطة لمواجهة الأزمات والصعاب والتحديات داخل المهمة - قدرته على التركيز والانتباه في المهمة لأطول زمن ممكن، وقدرته على الربط ما بين عناصر المهمة. - قدرته على ممارسة تمارين تعزز من تركيزه - يدرك المشارك أهمية التركيز الشديد في دمج العقل والوعي معاً من أجل الدخول إلى حالة التدفق النفسي. - قدرته على التميز ما بين الأنشطة الممتعة والتي يستطيع التحكم بها عن غيرها من الأنشطة -إدراكه انه الآن في مرحلة **الاستمتاع الذاتي** بعد إنجازه للمهمة بنجاح.	o المناقشة والحوار o الأحاديث الذاتية o الاسترخاء العضلي o التدخل الموسيقي	o نشاط البحث عن الأشياء المفقودة داخل الغرفة. o لعبة Best IQ Test o الواجب المنزلي. o استبيان لتقييم الجلسة.	120 دقيقة
الجلسة السابعة عشر	- يدرك المتعلم أهمية التدفق النفسي في جميع جوانب حياته. o قدرته على اختيار مهمات، وأنشطة تتناسب مع قدراته، وتحقق له الاستمتاع الذاتي.	o المناقشة والحوار والتعزيز o الحديث الذاتي o الاسترخاء العضلي	أنشطة حاسوبية من اختيار المتدربين.	120 دقيقة
الجلسة الثامنة عشر	- مراجعه التدفق النفسي كاملا - تطبيق أدوات الدراسة (تطبيق بعدي). - شكرهم على اشتراكهم في البرنامج - تحديد موعد للقياس البعدي بعد اسبوعان.	المناقشة والحوار	التقويم الختامي	120 دقيقة

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

اعتمد البرنامج التدريبي الحالي على استراتيجيات الحديث الذاتي، والعصف الذهني، ووصف مسار التفكير كتابتاً، والاسترخاء العضلي، والحوار والمناقشة، وإثارة التساؤل، والتخيل الذهني، والعمل الجماعي، إضافة إلى النشاط البيتي، وأهم ملامح تلك الاستراتيجيات على النحو الآتي:

1- الحديث الذاتي: هو ما يقوله الشخص أو يؤكده لذاته عندما يكون في حالة انفعال سلبي أو إيجابي، أو عندما يتفاعل مع تقديره وتقييمه لأدائه، فكل ما يصدر عن الفرد من أقوال، وأفعال هو في الحقيقة ترجمة لما في دماغه من قناعات، وأفكار حول الصورة التي كونها عن ذاته، وعن الأشخاص من حوله، وعن حياته بصورة عامة، وتتكون تلك الأفكار نتيجة المواقف اليومية التي يتعرض لها عقل الفرد من مصادر التشكيل الداخلي، والخارجي، فالتشكيل الخارجي متعدد المصادر، منها الأسرة, والأصدقاء، والمدرسة، ووسائل الإعلام، ولكن الأشد تأثيراً وصعوبة وأهمية، هي المصدر الداخلي، لأنه يحدث بشكل تلقائي وذاتي، وربما دون شعور الفرد به، وتكمن خطورته في كونه يلازم الفرد طوال الوقت، ولا يستطيع الفرد التخلص أو الهروب منه، عكس المصادر الخارجية التي قد يستطيع تجنبها، والابتعاد عن مصادر القلق فيها، وقد يصل الفرد إلى مرحلة التعود، فيقوم بترديد تلك الأفكار حتى تصبح جزءاً من أفكاره، وقناعاته، ومع تكرار الفرد للفكرة وتقبلها دون تمحيص دقيق، ينتج لديه تصديق مطلق، وغير قابل للشك فيما رآه، وأقتنع به، سواء عن نفسه، أو عن غيره، أو عن أي شئ في عالمه الخارجي. وقد يكون حديث الذات إيجابياً أو سلبياً، وقد أشار سيلجمان أن انتقال الأفراد من العجز المتعلم إلى التفاؤل التعلم يعتمد بشكل أساسي على تغير أفكارنا السلبية وجعلها ايجابية لتنعكس بالتالي على الكلام الصادر منا وهذا بدوره سينعكس على أسلوب وطريقتنا في الحياة (جاد, 2009).

وقد استخدمت الباحثة إستراتيجية الحديث الذاتي الايجابي للمتدربين, بحيث تعمدت توجيهم ليحدثوا ذاتهم بطريقة ايجابية, من خلال استخدامهم للمواقف والخبرات السابقة أو للأسئلة التي تساعدهم برفع الثقة بقدراتهم, فالأسئلة التي يسألها المتدرب لنفسه تكون أكثر تأثيرا من الأسئلة المقدمة من الآخرين.

2 -**إستراتيجية العصف الذهني**:هي إستراتيجية تستخدم من أجل توليد أكبر كم ممكن من الأفكار الإبداعية لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة وتحقيق الهدف الذي تم التخطيط له، وقد يسميها البعض عملية إمطار الدماغ للأفكار, في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيدًا عن المصادرة والتقويم (الراميني, 2007).

3 -وصف مسار التفكير كتابة: بعد انتهاء الأنشطة يُطلب من كل متدرب ذكر الأفكار المختلفة التي وردت إلى ذهنه أثناء أداءه للنشاط، مع ذكره للمهارات التي استخدمها أثناء اداءة للمهمة، مع ضرورة الانتباه إلى ذكره للعثرات والصعوبات والأخطاء التي ارتكبها أثناء عملة مع وصفه لآلية التغلب على تلك الأخطاء والصعوبات (قطب, 2015).

4 -الاسترخاء العضلي: وهذا يعني التخلص من الانقباض والتوتر العضلي، مع عدم وجود أي نشاط عضلي قوي للوصول إلى درجة قريبة من الصفر. كما أن الاسترخاء يعني التوقف الكامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر، لذا؛ يُعد الاسترخاء العضلي أسلوب وطريقة عقلية لا بد من إكسابها للمتعلمين حالها حال أي مهارة أخرى (الحويلة, 2010).

5 -المناقشة الجماعية: تعتبر طريقة الحوار والمناقشة من الطرق الرئيسة في التدريس، حيث لا يمكن الاستغناء عنها وغالبًا ما تتخللها أساليب أخرى، مثل اعتماد الباحثة على المشاركة بينها وبين الطلاب وسيتم التركيز على الأسئلة التي تساعدهم في الاندماج في الأنشطة، وتعطي الطلبة مجالًا للتساؤل والمناقشة، وبالتالي المشاركة الفاعلة، وتتميز هذه الطريقة بتشجيع التفكير، وإبداء الرأي، وحرية التعبير، والجدل، والانتقاء، وتقديم المقترحات، والتعاون، واحترام آراء الآخرين (الخولي, 2000).

6 -التدخل الموسيقي: تؤكد العديد من الدراسات كدراسة(مسلم و جزاع, 2013) إلى أن الموسيقى تساعد على الاسترخاء وتحرر الأفراد من القلق والتوتر العصبي والنفسي, كما أن لها قدرة هائلة في التأثير الايجابي على المزاج والانفعالات بسبب قدرتها على إتاحة الفرصة للأفراد للتعبير عن أفكارهم وعن ذاتهم بشكل ايجابي ممتع؛ وهذا بدوره يساعد على زيادة الانتباه والتركيز، وبالتالي ظهور السلوك المطلوب لدى المتدربين.

7-التنفيس الانفعالي: وهو قدرة الأفراد على الإفصاح عما بداخلهم من خبرات مكبوتة ومشحونة انفعالياً؛ حيث يقوم المتدرب بتفريغ ما بداخله من انفعالات سلبية, بطرق سليمة وايجابية, كالتحدث عنها بصوت مسموع؛ أو بالرسم أو تعلم تمارين التنفس بعمق، أو بتغير المكان, أو بتبديل النشاط, وغيرها من الطرق التي تساهم في الوصول إلى الاستقرار النفسي الداخلي (زعيزع, 2009).

الوسائل الخارجية المستخدمة في تنفيذ البرنامج :

1. قامت الباحثة باستخدام برنامج يقوم على فكرة (Client / Server Networks) وهي شبكة المزود أو الخادم، بمعنى أن تكون جميع الأنشطة التي سيتم استخدامها متمركزة في جهاز واحد وهذا الجهاز تستخدمه المدربة فقط وهي مدير الشبكة له Administrator، وتقوم الفكرة على أن يتم توصيل جميع الأجهزه بالجهاز الرئيس التابع للباحثة فأي نشاط أو مهمة يتم داخلة, كما يتم تنشيط أو إلغاء أو إضافة او حذف أي معلومة أو نشاط بأي وقت من قبل الباحثة. وتتم من خلاله متابعة أداء المتدربين، من خلال رصد عدد المحاولات والزمن الذي استغرقوه في أداءهم للمهمة، هدفه الأساسي هو تسهيل إدارة المعلومات والبيانات والمهمات.
2. استخدام عدد من أجهزة الحواسيب والبالغ عددها 20 جهاز حاسوبي بعدد أفراد العينة.

3. جهاز عرض البيانات Data Show لعرض ال Power Point وعرض المحتوى المخصص لكل جلسة

4. تجهيز أوراق العمل الخاصة بالجلسات والأنشطة المنزلية.

5. استبانات تكوينية وبعدية، لتقييم كل جلسة، ثم استبانة نهائية لتقيم البرنامج ككل في نهاية البرنامج. توزع هذه الاستبانات كل حسب توقيته.

النتائج المتوقعة بعد تطبيق البرنامج:

تم تقيم مخرجات التدريب على طريقة (ILOS) وهي طريقة ونموذج يستخدم لتقييم المعارف والمهارات التي اكتسبها المتدرب بعد انتهائه من البرنامج التدريبي, حيث يتم وضع كل مقياس من المقاييس المستخدمة في الدراسة بشكل وصفي وبناءً عليه يتم تقييم المتدرب استناداً إلى مدى اكتسابه مهارات ومعارف بخصوص التدفق النفسي. ولهذا البرنامج أبعاد يتم القياس بناء عليها كما يلي:

أولاً: المعلومات : Knowledge

يتوقع من المتدرب بعد انتهائه من تطبيق برنامج التدفق النفسي أن يكون قادراً على:

1. على فهم خبرة التدفق النفسي من خلال تعريفه لهذا المفهوم بدقة وموضوعية. ومن خلال تميزه لأبعاده التسعة بالتسلسل الدقيق بدءً من الأهداف وانتهاء بالاستمتاع الذاتي.
2. إدراكه للهدف من النشاط المقدم له بدقة، وأن يوازن بين الصعوبات والتحديات في النشاط وقدراته المتاحة، وأن يصبح قادرًا على التمييز بين الأنشطة التي يندمج وينغمس بها بشكل كلي لدرجة عدم إحساسه بالوقت من حوله، وبين غيرها من الأنشطة الأخرى التي لا تُشعره بالمتعة والاندماج والتي من الممكن أن تشعره بالقلق أو واللامبالاة.
3. أن يصبح المتدرب قادرًا على معرفة تفاصيل النشاط المتنوعة, وبالتالي ربط جميع جوانب النشاط بعضها البعض بالتزامن مع التركيز الذهني العالي.
4. وعيه بدخوله حالة التدفق النفسي، وبالنهاية وصوله إلى وضع خطط وتصورات مسبقة لحل العقبات التي من المتوقع أن تواجهه في المهمة.
5. أن يصف بدقة أهمية التدفق النفسي في حياته العامة والأكاديمية.
6. معرفته أن الوقت لا يسير كالمعتاد عند قيامهم بالنشاط الذي يشعرهم بالاستمتاع, فالوقت يطير على غير عادته.

ثانياً: المهارات العقلية :Intellectual Skills

1. قدرته على الربط بين أبعاد التدفق النفسي والربط بين مكونات المهمة المقدمة له.
2. قدرته على التقييم الذاتي وتقبله لتقيم الآخرين أثناء العمل على المهمة المعطاة له.

3. قدرته على إيجاد الحلول والبدائل المتاحة من اجل انجاز مهمته بإتقان.
4. الموازنة مابين قدراته والصعوبات داخل النشاط.

ثالثاً: المهارات العملية:Practical Skills

1. أن يكون المتدرب قادرًا على تطبيق ما تعلمه عن مفهوم التدفق النفسي على حياته الدراسية، وقادرًا على استخدام الاستراتيجيات التي تنّمي لديه خبرة التدفق النفسي في مجالات الحياة الاكاديمية والعامة.
2. قدرته على وضع خطط لمواجهة التحديات التي تتمثل في المهمات الحياتية المختلفة.
3. ان يستخدم استراتيجيات تساهم في زيادة تركيزه وتقلل من المشتتات.
4. استخدام طرق تساهم في السيطرة والتحكم التام بالمهمات المطلوب منه تأديتها.
5. ان يؤدي المهمات المطلوبة منه بطرق علمية ممنهجة.

رابعاً: المهارات الاتصالية والتنافسية العامة Transferable skills: وهو ما نستطيع تسميته بانتقال اثر التعلم:

1. أن يصبح المتدرب قادرًا على استخدام أبعاد خبرة التدفق النفسي في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، وأن يعمل على تجنب الممارسات التي تجعله سلبي في تعلمه، مع الابتعاد عن الممارسات التي تؤدي به إلى انخفاض خبرة التدفق النفسي، وأن يكون قادراً على تقديم الحلول المناسبة لأي مشكلة قد تواجهه في مجال عمله.
2. قدرته على تصميم مهمات تساهم في زيادة التدفق النفسي والوصول إلى الاستمتاع الذاتي في جميع ميادين حياته.
3. سيطرته على مشاعرة السلبية التي تساهم في اعاقة عملية التعلم لديه، واستبدالها بمشاعر تتسم بالتدفق النفسي والتفاؤل اثناء ادائه لمهماته.
4. أن يكون قادراً على إيقاف شعورة بتدني التفاؤل المتعلم, ثم التدرج بمهاراته، وقدراته، وتفكيره، فيقوم بتعديل طرق تفسيره للمهمات، والمواقف السلبية التي يتعرض لها، والعمل على استراتيجيات وأبعاد التدفق النفسي، حتى يصل إلى مرحلة التفاؤل المتعلم.
5. أن يكون قادراً على الابتعاد عن الممارسات التي تسبب تدني في خبرة التدفق النفسي، ليصل إلى مرحلة الاستمتاع الذاتي.
6. أن يصبح قادراً على وضع عدة حلول للمهمات التي قد يصاحبها مشكلات .

تقويم البرنامج

تضمن البرنامج الحالي محوران أساسيان تم تقيمهما, تفرع منهما أنواع مختلفة من التقييم كما يلي:

المحور الأول: تقويم جلسات البرنامج التدريبي, لقد تم تقويم جميع الجلسات التدريبية والبالغ عددها (18)

جلسة تدريبية, حيث هدف هذا التقويم إلى معرفة مدى التقدم لكل من المدربة والمتدربين, ومعرفة نقاط الضعف والقوة للعمل عليهما بالجلسات اللاحقة, إضافةً إلى تقويم الاستراتيجيات وكفاءتها على ما هو مطلوب منها.

المحور الثاني: تقويم الإجراءات البحثية للبرنامج (البرنامج التدريبي – مقياس التفاؤل المتعلم- مقياس جودة الحياة الانفعالية). هدف هذا التقويم لمعرفة التقدم الذي يحرزه البرنامج على المتدربين, ومعرفة هل يسير بالزمن المحدد له وضمن المحاور المطلوبة, كما تم قياس أدوات الدراسة على مرحلتين وهما(المرحلة القبلية والمرحلة البعدية) لمعرفة مدى اثر البرنامج قبل وبعد التطبيق. وفيما يلي سرد مفصل للتقييمات .

المحور الذي تم تقويمه	نوع التقويم المستخدم
الجلسات التدريبية والبالغ عددها (18) جلسة.	**أولاً: التقويم التكويني**
	يتزامن هذا التقويم مع تطبيق البرنامج, وله عدة أهداف: أ- معرفة البعد الذي تعلمه المتدرب. ب- معرفة مستواه الحالي ومقارنته مع المستوى السابق وذلك من خلال تقيمه الذاتي لنفسه, وتقيم الآخرين له, ولهذا التقييم عدة أشكال (الأسئلة المباشرة- تقديم استبانات وضعت خصيصا لهذا الغرض, حيث تم استخدام غالبيتها من مقياس التدفق النفسي لصاحب النظرية وهو شكزنتميهالي فمثلا (ما الهدف من المهمة المقدمة لك؟ - هل واجهت تحدي أو صعوبة ما أثناء أداء المهمة؟ - كيف تغلبت على الصعوبات؟- هل بقي تركيزك حاضرا أثناء تأدية النشاط أم شعرت بتشتت في لحظات معينه؟- صف لي مسار تفكيرك أثناء حل المهمة).
	ثانياً: التقويم النهائي
	يتم هذا التقويم عن طريق توزيع استبانات تحتوي مجموعه من الأسئلة تقيس أماكن القوة والضعف لدى المتدربين, مع أسئلة تقيس مستوى الصعوبات التي تعرضوا لها, إضافة إلى تقيم الجلسة التدريبية من حيث توزيع الوقت, أداء المدربة وطريقة تأديتها وقدرتها على إيصال البعد المطلوب, بالإضافة إلى كتابتهم لأي ملاحظة من شأنها أن تطور البرنامج وتساعد على تقدمة وتقدم المتدربين معه.
تقويم المقاييس والإجراءات البحثية (البرنامج التدريبي – مقياس جوده الحياة الانفعالية- مقياس التفاؤل المتعلم).	**أولا: القياس القبلي:**
	تم توزيع المقاييس القبلية لمقياسا الدراسة على المتدربين قبل البدء بتطبيق البرنامج, وذلك من اجل مقارنة النتائج مع القياسات البعدية والتتبعيه لمعرفة الأثر الذي تركة البرنامج على المتدربين.
	ثانياً: المقياس البعدي:

	في هذه المرحلة تم توزيع المقياسان الخاصان بالدراسة بعد انتهاء البرنامج التدريبي, وذلك لمعرفة المستوى البعدي للمتدربين بعد انتهاءهم من تطبيق البرنامج التدريبي. تقدم استبانات لقيم البرنامج ككل للوقوف على مدى كفاءة البرنامج بالنسبة لهم.
	ثالثاً: التقويم التتبعي:
	بعد أسبوعان من انتهاء البرنامج تم إعادة تطبيق القياسان(التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية) للتأكد من استمرارية أثر البرنامج على المتدربين. بعدها تمت المعالجة الإحصائية وتم استخراج النتائج.

جلسات البرنامج

المرحلة التمهيدية : تتضمن جلستان:

رقم الجلسة	الجلسة الأولى
الهدف العام من الجلسة	التعارف, إعطاء نبذه مختصره عن البرنامج التدريبي وأهميته.
الهدف الفرعي من الجلسة	تطبيق القياسان القبليان (التفاؤل المتعلم– جودة الحياة الانفعالية)
عنوان الجلسة	التعارف
مدة الجلسة	120 دقيقه
الأدوات المستخدمة	اللوح الذكي، والأقلام الملونة، Data Show، وأمثلة من حياتهم الواقعية.
الاستراتيجيات المستخدمة:	○ الحوار والنقاش الإيجابي، والعصف الذهني.
البعد الذي تمثله الجلسة حسب النموذج	○ لا يوجد لأن هذه الجلسة تمهيديه أُعدت للتعارف فقط.
ملخص الجلسة	بدايتاً قامت الباحثة بالترحيب بالمتدربين حيث قدمّت شكرها، وامتنانها لهم على قبولهم الدعوة للانضمام للبرنامج. - ثم عرّفت الباحثة عن نفسها، وأعطت مجالاً للمتدربين بالتعريف عن أنفسهم أيضاً. - بعد ذلك تناولت الباحثة بالشرح ماهية وطبيعة البرنامج الذي سيطبق عليهم من حيث الأهداف، والمحتوى، وعدد الجلسات، وآليات العمل داخل كل نشاط، وما هي الاستراتيجيات التي سيتم تطبيقها،حيث ستكون موزعة على عدد الجلسات، ثم الوصول إلى أهمية البرنامج حيث أنه يساهم في تنمية التفاؤل المتعلم، وينمي الجانب الانفعالي من خلال تحويل انفعالاتهم السلبية وجعلها أكثر إيجابية، أي تنمية جودة الحياة الانفعالية.

	- تم مناقشة المواعيد التي تناسب المتدربون في البرنامج حيث سيتم اختيار الأيام التي لا يوجد بها ضغط في المحاضرات؛ والسبب الحصول على مشارك نشيط. - قامت الباحثة بالإجابة عن أي استفسار من قِبل المتدربون بكل صراحة، وأمانه.
محتوى الجلسة	جمع المعلومات حول أفراد العينة، مع شرح أهداف البرنامج، وخطواته، واستراتيجياته، وخطواته، ومواعيد الجلسات وعددها، بالإضافة إلى مناقشة ألأثر الإيجابي الذي سيتركه البرنامج على حياتهم داخل وخارج الجامعة. الاتفاق على قوانين إدارة الجلسات مثل (الالتزام بالحضور لجميع الجلسات، وطرح الأسئلة بطريقة لا تخلو من الباقة، والتأكيد على عرض تجاربهم الشخصية الخاصة أثناء طرح الأمثلة في البرنامج، وأخيراً عدم الخوف من انتقادات زملائهم، بالإضافة إلى احترام الرأي والرأي الآخر، وعدم استخدام الهواتف إلا عند الضرورة، مع مراعاة وضعها في حالة الصامت أثناء تطبيق البرنامج. ثم قامت الباحثة بتوزيع المقاييس القبلية المعّدة مسبقاً، وطلبت منهم تعبئة تلك المقاييس وهما (مقياس جودة الحياة الانفعالية، ومقياس التفاؤل المتعلم). تزويد المتدربين بجدول مواعيد الجلسات القادمة.
تقويم الجلسة	من خلال استبيانات تم إعدادها خصيصاً لهذا الغرض.
نهاية الجلسة	تلخيص النقاط الإيجابية التي حدثت داخل الجلسة. شكرهم على وقتهم، وحضورهم، وحسن استماعهم وتفاعلهم. التأكيد على الالتزام في الجلسات القادمة. التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية الخاصة بمرحلة التمهيد.

رقم الجلسة	الجلسة الثانية
الهدف العام من الجلسة	○ شرح أبعاد التدفق ○ شرح أهمية التدفق في حياة الأفراد ○ شرح لأهمية التفاؤل وجودة الحياة في كافة مسارات الحياة.
الهدف الفرعي من الجلسة	- شرح موضوع التدفق النفسي بشكل وافي وواضح. - شرح أبعاد التدفق النفسي التسعة، وبيان أهمية تلك الأبعاد من أجل الوصول إلى حالة التدفق النفسي.
عنوان الجلسة	- التدفق النفسي
مدة الجلسة	120 دقيقه

الأدوات المستخدمة	- الداتا شو Data Show, وعرض شرائح Power Point على جهاز (L.C. D)، تم توزيعه المادة على المتدربون من خلال C.D يحتوي جميع ما تم شرحه أثناء الجلسة, ويحتوي على المادة التعليمية الخاصة بالتدفق النفسي، بالإضافة إلى فيديوهات أُعدت لغرض الجلسة. اللوح الذكي والأقلام الملونة. استبانه للتقييم في نهاية الجلسة. واجب منزلي
الإستراتجيات المستخدمة	العصف الذهني، والحوار والنقاش الإيجابية.
البعد الذي تمثله الجلسة حسب النموذج	لا يوجد لأن هذه الجلسة تمثل شرح لمادة التدفق النفسي.
ملخص الجلسة	- بعد الترحيب المتدبون, قامت الباحثة بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة، مع فتح المجال لأي استفسار من أجل إزالة أي غموض عند المتدبون. - تذكير المتدربون بقوانين الجلسات. - قامت الباحثة بطرح أسئلة تمهيداً للبدء بموضوع التدفق النفسي، ومن هذه الأسئلة: -كيف ومتى نصل إلى مستوى التدفق النفسي، عندما تُعرض عليكم مهمات، ويطلب منكم حل المهمة؟ - كيف ومتى نصل لمرحلة القلق فيما لو طُلب منكم أداء مهمة ما؟ - ما هي الطرق، والوسائل التي تجعلنا بغاية السعادة عندما نمارس مهمةٍ ما؟ - هل تحتاج إلى التركيز عند قيامك بإنجاز مهمات معينه؟ - هل من المفروض أن تميز ما بين المهمات الممتعة، والمهمات غير الممتعة؟
محتوى الجلسة	شرح مفصل لنظرية التدفق النفسي, أبعادها, أهميتها.
تقويم الجلسة	- توزيع استبانه التقييم التكويني، والواجب المنزلي.
نهاية الجلسة	- تلخيص لأهم المحاور الخاصة بهذه الجلسة . - تلخيص أهم النقاط الإيجابية التي حصلت أثناء الجلسة مثل (التفاعل الجيد، الانتباه، الالتزام بالقوانين،

نموذج تقييم الجلسة:

عزيزي الطالب/ الطالبة ستقومون بتعبة النموذج الذي بين أيديكم لمعرفة مدى نجاح الجلسة الحالية:

أثناء الجلسة كنت	دائماً	أحياناً	أبداً
أحرص قدر المستطاع على تطبيق القواعد المتفق عليها مسبقاً.			
أفهم ما هو المقصود من كل نشاط.			
استمتعت بالجلسة التدريبية.			
أدركت أهمية التدفق في حياتي الجامعية.			

الواجب المنزلي

- اذكر معنى التدفق النفسي؟ واشرح باختصار أبعاده؟
- تحدث عن الفوائد التي تعود عليك كمتعلم أثناء العملية التعليمة، بعد قدرتك على تطبيق قواعد وأبعاد التدفق النفسي؟

الجلسة الثالثة: خاصة بمرحلة التمهيد.

رقم الجلسة	الجلسة الثالثة
الهدف العام من الجلسة	شرح نموذج تشين Chen وفقا لأبعاد شكزنتميهالي.
الهدف الفرعي من الجلسة	شرح أبعاد التدفق النفسي التسعة، وبيان أهمية تلك الأبعاد من أجل الوصول إلى حالة التدفق النفسي بناءً على نموذج تشين Chen
عنوان الجلسة	التدفق النفسي
مدة الجلسة	120 دقيقه
الأدوات المستخدمة	- Data Show - اللوح الذكي - الأقلام الملونة - استبانه للتقييم - واجب منزلي
الإستراتجيات المستخدمة	العصف الذهني، والحوار والنقاش الإيجابية.
البعد الذي تمثله الجلسة حسب النموذج	لا يوجد لأن هذه الجلسة تمثل شرح لمادة التدفق النفسي.
ملخص الجلسة	- بعد الترحيب المتدبون, قامت الباحثة بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة، مع فتح المجال لأي استفسار من أجل إزالة أي غموض عند المتدبون. - تذكير المتدربون بقوانين الجلسات. - قامت الباحثة بطرح أسئلة تمهيداً للبدء بموضوع التدفق النفسي، ومن هذه الأسئلة: - كيف ومتى نصل إلى مستوى التدفق النفسي، عندما تُعرض عليكم مهمات، ويطلب منكم حل المهمة؟ - كيف ومتى نصل لمرحلة القلق فيما لو طُلب منكم أداء مهمة ما؟

	ما هي الطرق، والوسائل التي تجعلنا بغاية السعادة عندما نمارس مهمةٍ ما؟ - هل تحتاج إلى التركيز عند قيامك بانجاز مهمات معينه؟ - هل من المفروض أن تميز ما بين المهمات الممتعة، والمهمات غير الممتعة؟
محتوى الجلسة	- شرح مفصل لنظرية التدفق النفسي, أبعادها, أهميتها, - شرح مفصل لنموذج تشين Chen مراحله وطريقة التسلسل به ضمن الأبعاد التسعة.
تقويم الجلسة	- توزيع استبانه التقييم التكويني، والواجب المنزلي.
نهاية الجلسة	- تلخيص لأهم المحاور الخاصة بهذه الجلسة . - تلخيص أهم النقاط الإيجابية التي حصلت أثناء الجلسة مثل(التفاعل الجيد، الانتباه، الالتزام بالقوانين،

نموذج تقييم الجلسة:

عزيزي الطالب/ الطالبة ستقومون بتعبة النموذج الذي بين أيديكم لمعرفة مدى نجاح الجلسة الحالية:

أثناء الجلسة كنت :	دائماً	أحياناً	أبداً
أحرص قدر المستطاع على تطبيق القواعد المتفق عليها مسبقاً.			
أفهم أهمية التدفق النفسي .			
استمتعت بالجلسة التدريبية.			
امتلك فكرة عن نموذج تشين chen			

الواجب المنزلي

- **حدد مراحل تشين chen بناءً على أبعاد التدفق النفسي؟**

مرحلة ما يسبق التدفق النفسي:

الجلسة الرابعة من البرنامج والأولى من أبعاد التدفق النفسي وتشتمل على أربع مراحل لكل عدد من الجلسات التي تتضمن عدد من الأبعاد بالتسلسل.

رقم الجلسة	الرابعة
الهدف العام من الجلسة	- التدرب على أول أبعاد التدفق النفسي وهو **تحديد الهدف** من المهمة
الهدف الفرعي من الجلسة	- أن يحدد المتدربون الهدف من المهمات المقدمة لهم. - التركيز على التغذية الراجعة الفورية من المدربة سواء كانت شفوية أم كتابية. - أن يميز المتدربون ما بين المهمات الممتعة، والمهمات غير الممتعة.

	- إعداد المتدربون نفسياً، وانفعالياً للتخلص من التوتر، والقلق، وتعزيز الثقة بالذات . - إتقان المتدربون لمهارة الاسترخاء، والهدوء في المستقبل. - السيطرة على الانفعال غير السّار, وذلك من خلال التركيز على تمرين الاسترخاء العضلي, أو التدخل الموسيقي.
عنوان الجلسة	- حدد هدفك
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	- فئة ما يسبق التدفق النفسي, وهي فئة تهتم بخصائص النشاط المقدم.
مدة الجلسة	- 120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	- اللوح الذكي. داتا شوData Show - استبانه لتقيم الختامي للجلسة. - لعبة Find The Difference – the Detective جد المفقود. - عرض فيديو يوضح آلية الاسترخاء(كنموذج). - كمبيوتر+ قرص مدمج بداخلة موسيقى هادئة مثل موسيقى MONAMOUR - الأسئلة وإجابات
الاستراتيجيات المستخدمة	- التدخل الموسيقي, الحوار والمناقشة, وصف مسار التفكير. - الحوار ومناقشه
البعد الذي تمثله الجلسة حسب النموذج	- أهداف واضحة
ملخص الجلسة	- بعد الترحيب والمراجعة لما سبق تعلمه في الجلسة السابقة، ثم ناقشت الباحثة مع المتدربون الإجابات التي قدموها حول الواجبات المنزلية، وذلك لتحديد الصعوبة التي واجهتهم، وتنشيط ذاكرتهم للمادة التي تم أخذها في الجلسة السابقة، ولتوضيح أي غموض والإجابة عن أي استفسار، يستمر هذا الإجراء في كل جلسة ما بين (15 – 20) دقيقة من كل جلسة. - ثم قامت الباحثة بتوضيح مسار الجلسة الثالثة، من حيث (المهمة التي قدمت لهم، والإستراتيجيات التي تم استخدامها). - قامت الباحثة بعرض المهمة أو النشاط، وهو موقف يتكرر عند الكثير من الطلاب الجامعين، ألا وهو تشتت الانتباه أثناء المحاضرات، حيث تم عرض هذه المشكلة على جهاز العرض أمام الجميع. - " تعاني من مشكلة تشتت الانتباه أثناء المحاضرات الصفية، ولا تستطيع أن تركز على المحاور المهمة التي يقدمها مُدّرس المساق, مما أدى إلى تدني مستواك التحصيلي، وربما رسوبك في بعض المساقات، وهذا الوضع يسبب لك الانزعاج وعدم الراحة.

	- *** المطلوب: - كيف ستقوم بمعالجة هذه المشكلة، وكيف ستعيد لنفسك الطمأنينة، وتخفض من القلق الذي بدأ يزعجك؟ - بعد ذلك قامت الباحثة باستخدام الحوار، والنقاش، والأسئلة، والإجابات، في محاولة للتوصل إلى حلول، فطرحت الباحثة الأسئلة التالية : - ما الهدف من النشاط؟ - (تحديد الهدف وهو التخلص من التشتت والتقليل من حالة القلق التي تزعج المتعلم) - أين تكمن المشكلة (تحديد المشكلة بشكل صحيح). - ما هي الأسباب التي تؤدي إلى حالة التشتت؟ - ما هي الأضرار التي تترتب على استمرار حالة التشتت على المدى القريب والبعيد؟ - كيف يمكنك السيطرة على المشكلة والوصول إلى التخلص منها؟ ** وفي كل إجابة يقدمها المتدربون تقدم الباحثة التغذية الراجعة الفورية. - عندما تشعر الباحثة بأن المتدربون أصبحوا أقرب إلى حالة التوتر بسبب ما قدّموه من إجابات حول الأضرار التي تترتب على تشتت الانتباه، منها ما هو على المستوى القريب مثل إهدار للجهد، والمال، والوقت، وأضرار على المستوى البعيد المتمثل في الحصول على معدل تراكمي منخفض لا يؤهله لسوق العمل، هنا يبدأ دور الباحثة حيث تقوم بتهدئتهم، ورفع معنوياتهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال استعمالها للعبارات الإيجابية. - ثم تقوم الباحثة بعرض فيديو يوضح آلية الاسترخاء التي يمارسها الأفراد عند الاستماع إلى الموسيقى الهادئة.(نموذج). - بعد ذلك تطلب الباحثة من المشاركين أن يقوموا بإغماض أعينهم، والاستماع إلى الموسيقى، ومن ثم تخيل أنفسهم في مكان هادئ على شاطئ بحيرة خلاّبة، تحيط بها الجبال، والأشجار من كل جانب، وقد تترك للمتدربين الحرية في تخيل أي شيء يحبونه؛ أو تذكّرهم بمواقف تجْلب السعادة لهم؛ كأن يتخيل نفسه مع صديق مقّرب له لم يلتقي به منذ زمن بعيد، أو أن يتخيل نفسه في حفلة مسائية هادئة، في يوم صيفي صافي ولطيف. - وبعد مضي خمس دقائق من الاسترخاء مع سماع الموسيقى مثل(المونامور)، تطلب الباحثة منهم فتح أعينهم. - ثم تطلب منهم كتابة ووصف للمسار العقلي والنفسي لهم، أي (كتابة شعورهم على الورقة قبل سماع الموسيقى وبعد سماعها، وأي من الأنشطة كان الممتع، وأيهما غير الممتع بالنسبة له).

	- ثم تطلب الباحثة من المتدربون تطبيق لعبة (Find The Difference – the Detective) لوحدهم مع استمرارها في تقديم التغذية الراجعة الفورية.وهي لعبة تتطلب معرفة الفروق ما بين صورتان متشابهتان.
محتوى الجلسة	المهمة المقدمة (النشاط) : السيطرة على مشكلة تشتت الانتباه أثناء المحاضرات الصفية. لعبة Find The Difference – the Detective التي تزيد من الانتباه.
تقويم الجلسة	تقويم تكويني (ما الهدف من النشاط ـ ما هو التحدي الموجود في النشاط ، هل ركزت في النشاط، ما الأشياء التي ركزت عليها في النشاط ، ماذا كان يدور في ذهنك وأنت تركز في النشاط).
نهاية الجلسة:	- تلخيص لأهم محاور الجلسة، مع التركيز على تحديد الهدف من النشاط المقدم. - تلخيص لأهم النقاط الإيجابية التي حصلت أثناء الجلسة مثل(التفاعل الجيد، الانتباه، الالتزام بالقوانين،....لخ) - (التقويم الختامي) حيث يتم تقديم استمارة تقييم لكل جلسة، لمعرفة أوجه القصور، والمشكلات التي واجهت المتدربون، وتتضمن تلك الاستمارة تقييم لمحتويات الجلسة، والوسائل المستخدمة فيها، والأساليب، والاستراتيجيات المستخدمة، كما تتضمن تقييم للباحثة من حيث طريقة عرضها للموضوع، وأسلوب تعاملها مع المتدربون، ومدى ملائمة المدة الزمنية المخصصة للجلسة لما تحتويه من معلومات وأنشطة، وإذا ما كان هناك مقترحات للتطوير يمكن أخذها في الاعتبار في الجلسة المقبلة. - إعطائهم واجب منزلي يساعدهم على تحديد أبعاد التدفق النفسي الثلاث الأولى (تحديد الأهداف بوضوح، التغذية الراجعة، التميز ما بين المهمات الممتعة، والمهمات غير الممتعة). - واجب منزلي آخر للتدرب على إستراتيجية التدخل الموسيقي. - تقديم أنشطة منزلية في نهاية كل جلسة للتأكد من تحقيق أهدافها، ويتم ذلك من خلال تطبيق المتدربين لأبعاد التدفق النفسي على أي وحدة من أي مقرر يختاره المشارك من المقررات التي درسها، هذا الفصل، ويتم مناقشة تلك الأنشطة في بداية كل جلسة لاحقة. - شكرهم على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة، مع ضرورة التأكيد على التزامهم بمواعيد الجلسات القادمة. - تقيم الجلسة من خلال بطاقة التقييم المرحلي (نموذج تقيم الجلسة). - ربطهم جميعا مع بعضهم البعض من خلال مجموعات يتم التحكم به من قبل الباحثة فقط.

نموذج تقويم الجلسة:

عزيزي الطالب/ الطالبة ستقومون بتعبة النموذج الذي بين أيديكم لمعرفة مدى نجاح الجلسة الحالية:

العبارة:	أوافق بشدة	اوافق	لا اوافق
المستوى العام للجلسة كان ممتازاً			
شعرت بالراحة لانتهائي من النشاط بالوقت المحدد.			
كانت أهدافي محددة بشكل واضح.			
أشعر بالسعادة في كل مرة أعثر فيها على الشئ المفقود داخل اللعبة أو النشاط.			
حققت الجلسة أهدافها.			
كان الزمن مناسب جدا لتطبيق كل إستراتيجية.			
استفدت من تعلم إستراتيجية التدخل الموسيقي بشكل كبير.			
النشاط الذي تم طرحة في الجلسة كان مميزاً.			
قدمت الباحثة الموضوع بشكل متسلسل وواضح			
راعت الباحثة أسلوب اللياقة العامة في التعامل معنا.			

الواجب المنزلي

ضع دائرة حول رمز الإجابة التي تشعر بأنها تتناسب معك علماً أنه لا يوجد إجابة صحيحه وإجابة خاطئة، ويجوز لك وضع اكثر من دائره لنفس السؤال.

السؤال الأول: الموسيقى المفضلة لديك هي:

1. الموسيقى الكلاسيكية.
2. الموسيقى الطبيعية.
3. الموسيقى الملحمية .
4. موسيقى ألعاب الفيديو.
5. موسيقى الأمبينت.

السؤال الثاني: أولى الخطوات للوصول إلى مرحلة التدفق النفسي هي:

- القدرة على التميز ما بين المهمات الممتعة والمهمات غير الممتعة.
- التركيز على التغذية الراجعة الفورية.
- القدرة على تحديد الهدف من المهمات المقدمة لهم.

السؤال الثالث: اقترح أموراً تساعد على تحديد الأهداف، والتمييز ما بين المهمات الممتعة وغير الممتعة؟

.....

رقم الجلسة	الخامسة
الهدف العام من الجلسة	التدرب على **التغذية الراجعة** بأشكالها الفورية والمكتوبة والشفوية.
الهدف الفرعي من الجلسة	تطبيق البعد الثاني وهو التغذية الراجعة
عنوان الجلسة	راجع عملك
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen والبعد الذي تمثله الجلسة حسب النموذج	البعد الثاني ضمن فئة ما يسبق التدفق النفسي
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	Data Show - أسئلة وإجابات - فيديوهات. - الإلغاز. -استخدام لعبةElevate–Brain Training. - واجب منزلي
الاستراتيجيات المستخدمة	الحديث الذاتي، والعصف الذهني. التدخل الموسيقي
ملخص الجلسة	- بعد الترحيب بالمتدربين، قامت الباحثة بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة، وفتحت باب النقاش والاستفسارات حول الواجب المنزلي مدة (15- 20) دقيقة. - ثم أخبرت الباحثة المتدربين بأن جلسة اليوم هي العمل على البعد الثالث وهو التغذية الراجعة. - قامت الباحثة بتذكير المتدربين باستخدام الاستراتيجيات التي تعلموها سابقاً كالتدخل الموسيقي، أو الحديث الذاتي؛ إذا أستدعى الأمر. - وضع مهمة أمام الجميع باستخدام برنامج البوربوينت، وتقوم بتقسيم المتدربين إلى أربع مجموعات في كل مجموعه خمس مشاركين. - طلبت الباحثة منهم ان يقدموا لأنفسهم تغذية راجعة فورية بعد الانتهاء من كل خطوه من خطوات المهمة المطلوبة. - ثم تقوم الباحثة بتقديم التغذية الراجعة الفورية. - طلبت منهم الموازنة ما بين قدراتهم، وما بين المشكلة بحيث يقومون بتقليل الفروق إلى أعلى حد يُمكنهم من إزالة العقبات، أو التحديات، مع مراعاة وضع خطة لحل المشكلة كتجزئتها مثلاً. - أخيراً وصف مسار التفكير بعد استخدامهم لاستراتيجيات البرنامج.

تقويم الجلسة	تقييم الجلسة من خلال بطاقة التقييم المرحلي (نموذج تقيم الجلسة).
نهاية الجلسة	شكرهم على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة، مع ضرورة التأكيد على التزامهم بمواعيد الجلسات القادمة.

رقم الجلسة	**السادسة**
الهدف العام من الجلسة	مراجعة عامة للبعدين السابقين (أهداف واضحة وتغذية راجعة فورية) لتثبيت المهارة عند المتدربين.
الهدف الفرعي من الجلسة	التأكيد من استيعاب المتدربين لأبعاد التدفق النفسي الثلاث الأولى
عنوان الجلسة	تذّكر
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	البعدان الأول والثاني من المرحلة الأولى
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	- Data Show واللوح الذكي والأقلام الملونة، - لعبة Unblock Me - مشكلة تشتت الانتباه عند المتدربين. واجب منزلي
الاستراتيجيات المستخدمة	الحديث الذاتي، الحوار والنقاش، مجموعات عمل، وصف مسار التفكير, التدخل الموسيقي
البعد الذي تمثله الجلسة حسب النموذج	مراجعة عامة لتثبيت المهارة عند المتدربون, ضمن فئة ما يسبق التدفق النفسي.

ملخص الجلسة	- بعد الترحيب بالمتدربين، قامت الباحثة بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة، وفتحت باب النقاش والاستفسارات حول الواجب المنزلي مدة (15- 20) دقيقة. - ثم أخبرت الباحثة بالمتدربين بأن جلسة اليوم هي مراجعه للتأكيد على استيعاب الثلاث أبعاد الأولى من التدفق النفسي. - قامت الباحثة بمراجعة إحدى المهمات السابقة مع المشاركين، لتستذكر معهم الخطوات الصحيحة والمتسلسلة لأبعاد التدفق النفسي، فمثلاً ستقدم لهم مجموعة من الألغاز توزع على أربع مجموعات بعد تقسيم المشاركين إلى مجموعات عمل حيث أن هذه الألغاز تحتاج إلى حل وفقاً لأبعاد التدفق النفسي الثلاث السابقة. - قامت الباحثة بتذكير بالمتدربين باستخدام الاستراتيجيات التي تعلموها سابقاً كالتدخل الموسيقي، أو الحديث الذاتي؛ إذا استدعى الأمر. - تضع المهمة على مرأى من الجميع على سلايد، كأن يكون فقدان شخص عزيز, وقامت بتقسيم بالمتدربين إلى أربع مجموعات في كل مجموعه خمس مشاركين. - طلبت الباحثة منهم تحديد الهدف بوضوح؛ وهي الخطوة الأولى الضرورية، والبعد الأول من أبعاد التدفق النفسي. - بعد أن يحددوا الهدف تقدم لهم التغذية الراجعة الفورية.(ثاني خطوات الأبعاد) - طلبت منهم الموازنة ما بين قدراتهم، وما بين المشكلة بحيث يقومون بتقليل الفروق إلى أعلى حد يُمكّنِهم من إزالة العقبات، أو التحديات، مع مراعاة وضع خطة لحل المشكلة كتجزئتها مثلاً. - أخيراً وصف مسار التفكير بعد استخدامهم لاستراتيجيات البرنامج.
تقويم الجلسة	تقييم الجلسة من خلال بطاقة التقييم المرحلي (نموذج تقيم الجلسة).
نهاية الجلسة:	شكرهم على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة، مع ضرورة التأكيد على التزامهم بمواعيد الجلسات القادمة.

رقم الجلسة	السابعة

الهدف العام من الجلسة	التدرب على ثاني أبعاد التدفق النفسي وهو تحديد التطابق او التوازن ما بين المهارات **والتحدي** الموجود داخل المهمة . وضع خطة لمواجهة، وحل التحديات التي تواجههم في المهمات.
الهدف الفرعي من الجلسة	أن يحقق المتدربون التوازن ما بين مهاراتهم وقدراتهم وصعوبة المهمة كما يدركوها. معرفة التحدي الموجود داخل المهمة أو النشاط المقدم.
عنوان الجلسة	الميزان
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	فئة ما يسبق التدفق النفسي, وهي فئة تهتم بخصائص النشاط المقدم.
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	استخدام بعض الألغاز والألعاب مثل Flow Free اللوح الذكي والأقلام الملونة Data Show حواسيب واجب منزلي. موقف قد يتعرض له أي فرد في فترة ما وهو فقدان شخص عزيز
الإستراتجيات المستخدمة	الحديث الذاتي الحوار والنقاش وصف مسار التفكير التدخل الموسيقي مجموعات عمل
البعد الذي تمثله الجلسة حسب النموذج	التوازن أو التطابق ما بين المهارة والتحدث
ملخص الجلسة	بعد الترحيب، قامت الباحثة بتخصيص أول (20) دقيقه لمراجعة الواجب المنزلي، للوقوف على مدى استيعاب المتدربين للبعد السابق، مع العمل على توضيح أي غموض عند المتدربين، والإجابة عن أي استفسار من قبلهم. ثم قامت الباحثة بتوضيح مسار الجلسة السابعة من حيث (المهمات المقدمة لهم،والاستراتيجيات التي سيتم استخدامها). قامت الباحثة بعرض موقف لحالة وهو فقدان عزيز, او مرض يلم به في فترة حرجة, كأن يكون قارب على الامتحانات النهائية. ذكرتهم الباحثة بأن محورهم لهذه الجلسة هو التوازن. المطلوب: كيف ستجد حلاً لهذا الموضوع المُحبِط، والذي قد يصل بك إلى عدم التفاؤل واليأس من قدرتك على تجاوز تلك المحنة بسلام او بأقل الخسائر.

ثم قامت الباحثة بعرض هذه المشكلة على جهاز العرض أمام الجميع لكي يتمكنوا من قراءتها، والتمعن بها بشكل أفضل. بعد ذلك قامت الباحثة باستخدام إستراتيجية الحوار والنقاش والأسئلة والإجابات في محاولة للتوصل إلى معرفة أين يكمن التحدي الحقيقي داخل هذا النشاط، فطرحت الباحثة الأسئلة التالية: - أين يكمن التحدي (تحديد التحدي بشكل صحيح، كأن يقول - ما الخطة التي يجب أن أضعها، وتكون قادرة على مساعدتي في التقليل من أثار تلك المشكلة؟ - حدد التحدي أو المشكلة في النشاط الذي بين يديك من خلال إجابتك عن ما يلي: * كم تحدي داخل النشاط؟ حدد التحدي؟ * ما الأضرار التي تترتب على تلك المشكلة إن استمر الفرد منغمس بالحزن أو الألم. * كيف يمكنك السيطرة على المشكلة، والوصول إلى التخلص منها؟ تجمع الباحثة إجابات مختلفة من المتدربون، كأن يقترح المتدربون طلب تلخيص لأهم محور المادة من احد الزملاء المتعاونين, بعد قرأت المادة بشكل سريع, وغيرها من المقترحات لحل هذا التحدي. وبعد فترة من النقاش, قامت الباحثة باستخدام إستراتيجية الحديث الذاتي: وهي إستراتيجية تقوم على توجيه بعض الأسئلة من المتدربون إلى أنفسهم، أثناء معالجتهم لبعض المعلومات ليصبحوا أكثر اندماجا مع المعلومات التي يتعلمونها، فمبدأ هذه الإستراتيجية يقوم على خلق الوعي بإمكانات وقدرات الأفراد على خبراتهم السابقة الناجحة. في هذه المرحلة يقوم المتدربون بالتفاعل ما بين دواتهم، وما بين المهمة المقدمة لهم، كان يقول المشارك لذاته أنا أمتلك القدرة على استعمال استراتيجيات الدراسة الصحيحة، بدليل أنني حصلت على علامات مرتفعة، وفي مساقات أصعب من هذا المساق، اذاً أنا قادر على تحصيل العلامة العالية، والتحدي الآن هو كيف أتخلص من هذا المُدرس؛ وأن لا أخذ عنده أي مساق آخر؟ - قامت الباحثة بتدريبهم على الحديث الذاتي من خلال أن يحدث المشارك نفسه بما يلي: * أنا أمتلك قدرة، ومهارة جيده تستوعب تلك المهمة. * سبق لي وإن مارست مهمة تشبه تلك المهمة ونجحت بها. * قوتي الذهنية وتركيزي العالي قد يساعدني في النجاح بتلك المهمة. - طلبت الباحثة منهم استخدام إستراتيجية وصف مسار التفكير، وذلك بأن يسجلوا حالة مشاعرهم قبل تطبيق إستراتيجية الحديث الذاتي وبعد التطبيق. - مناقشة المتدربين بالفروق بين الحالتين، مع التأكيد على قدرة الحديث الذاتي الإيجابي على تغير الواقع؛ وقدرته على رفع مستوى الطموح عند المتدربين. - ثم قامت الباحثة بتوزيع لعبة الكلمات المتقاطعة المطبوعة مسبقاً وتطلب منهم تطبيق ما تعلموه في هذه الجلسة من (أبعاد واستراتيجيات).	

تقويم الجلسة	تقويم تكويني: ما التحدي الموجود في المهمة ـ هل مهاراتك كانت قريبة من صعوبة المهمة؟ اشرح إن كانت الإجابة بعم أو ب لا
نهاية الجلسة	تلخيص لأهم أبعاد التدفق النفسي الخاص بهذه الجلسة (التوازن ما بين التحدي والمهارة). تلخيص لأهم النقاط الإيجابية التي حصلت أثناء الجلسة مثل (التفاعل الجيد، الانتباه، الإلزام بالقوانين،....لخ) إعطائهم واجب منزلي يساعدهم على تحديد أبعاد التدفق النفسي الثلاث الأولى (أهداف واضحة- تغذية راجعة فورية – التوازن). وواجب منزلي آخر للتدرب على إستراتيجية الحديث الذاتي، والتدخل الموسيقي. شكرهم على الحضور، والتأكيد على موعد الجلسة القادمة، مع ضرورة التأكيد على التزامهم بمواعيد الجلسات القادمة. تقييم الجلسة من خلال بطاقة التقييم المرحلي (نموذج تقيم الجلسة). ربطهم جميعا مع بعضهم البعض من خلال قروب يتم التحكم به من قبل الباحثة فقط وذلك للإجابة عن أي استفسار حول جلسة اليوم.

الإستبانه

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
أصبحتُ قادراً على التميز ما بين النشاط الممتع والنشاط غير الممتع.			
كنت قادراً على السيطرة والتوازن ما بين القلق والتدفق.			
كنت قادراً على تركيز نظري على الحروف والكلمات الموجودة في النشاط مع متابعتي لتسلسل الكلمات داخل اللعبة.			
شعرت بالقدرة على التحكم بالماوس لتحريك الحروف والكلمات في الزمن المسموح لي.			
أدت الباحثة دورها باقتدار, وتسلسلت بطرح الموضوع مع مراعاتها لمشاعرنا وقدراتنا.			

رقم الجلسة:	الثامنة
الهدف العام من الجلسة	مراجعة عامة للثلاثة أبعاد السابقة (أهداف واضحة ومحدده- تغذية راجعة فورية, التوازن والتطابق ما بين المهارة والتحدي) لتثبيت المهارة عند المتدربين.
الهدف الفرعي من الجلسة	التأكيد من استيعاب المتدربين لأبعاد التدفق النفسي الثلاث الأولى يصوغ المشارك أهدافاً للهمة المقدم إليه بدقة، ويحدد التحدي الموجودة في المهمة، ويقوم بعمل خطة لمواجهة التحديات التي

	تواجهه، ويميز ما بين النشاط الممتع وغيره من الأنشطة الأخرى، وأن يميز ما بين المهمات التي يندمج معها بشكل كلي، وبين الأنشطة المملة، يستطيع السيطرة، والتحكم بالمهمة أو النشاط الذي يقوم بأدائه . - المحافظة على تركيزه، وانتباهه أثناء قيامه بالمهمة أو النشاط، ومحاولة الربط بين مكونات النشاط أو المهمة. - يمارس المشارك استراتيجيات الاسترخاء باستمرار بعد نهاية كل نشاط للمحافظة على تركيزه . - يدرك المشارك أهمية التركيز الشديد في دمج العقل و الوعي معاً من أجل الدخول حالة التدفق النفسي.
عنوان الجلسة	تذّكر
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	مراجعة للأبعاد الثلاثة السابقة (أهداف واضحة , وتغذية راجعة, والتوازن أو التطابق)
مدة الجلسة:.	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	- استخدام بعض الألعاب مثلSudoku Free - اللوح الذكي -Data Show - حواسيب - واجب منزلي. استبيان لتقييم الجلسة.
الإستراتجيات المستخدمة:	المناقشة والحوار والعصف الذهني. أسئلة مباشرة وغير مباشره. الاسترخاء العضلي التدخل الموسيقي
البعد الذي تمثله الجلسة حسب النموذج	مراجعة عامة لتثبيت المهارة عند المتدربين, ضمن فئة ما يسبق التدفق النفسي.
ملخص الجلسة	- بعد الترحيب بالمتدربين، قامت الباحثة بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة، وفتحت باب النقاش والاستفسارات حول الواجب المنزلي مدة (15- 20) دقيقة. - ثم أخبرت الباحثة المتدربين بأن جلسة اليوم هي مراجعه للتأكيد على استيعاب الثلاث أبعاد الأولى من التدفق النفسي. - قامت الباحثة بمراجعة إحدى المهمات السابقة مع المشاركين، لتستذكر معهم الخطوات الصحيحة والمتسلسلة لأبعاد التدفق النفسي، فمثلاً ستقدم لهم مجموعة من الألغاز توزع على أربع مجموعات بعد تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل حيث أن هذه الألغاز تحتاج إلى حل وفقاً لأبعاد التدفق النفسي الثلاث السابقة.

	- قامت الباحثة بتذكير المتدربين باستخدام الإستراتيجيات التي تعلموها سابقاً كالتدخل الموسيقي، أو الحديث الذاتي؛ إذا أستدعى الأمر. - تضع المهمة على مرأى من الجميع على سلايد، وتقوم بتقسيم المتدربين إلى أربع مجموعات في كل مجموعه خمس مشاركين. - طلبت الباحثة منهم تحديد الهدف بوضوح؛ وهي الخطوة الأولى الضرورية، والبعد الأول من أبعاد التدفق النفسي. - بعد أن يحددوا الهدف يتلقون التغذية الراجعة الفورية الداخلية أو الخارجية.(ثاني خطوات الأبعاد) - طلبت منهم الموازنة ما بين قدراتهم، وما بين المشكلة بحيث يقومون بتقليل الفروق إلى أعلى حد يُمكّنِهم من إزالة العقبات، أو التحديات، مع مراعاة وضع خطة لحل المشكلة كتجزئتها مثلاً. - أخيراً وصف مسار التفكير بعد استخدامهم لإستراتيجيات البرنامج.
تقويم الجلسة	تقييم الجلسة من خلال بطاقة التقييم المرحلي (نموذج تقيم الجلسة).
نهاية الجلسة	شكرهم على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة، مع ضرورة التأكيد على التزامهم بمواعيد الجلسات القادمة.

رقم الجلسة	التاسعة
الهدف العام من الجلسة	- تدريبهم على تركيز الانتباه، وربط العناصر الموجودة في النشاط أو المهمة المقدمة لهم. (التركيز على أداء المهمة بشكل جيد). - ممارسة الاسترخاء العضلي بكل جلسة من الآن فصاعداً للمحافظة على تركيز المتدربين قدر المستطاع.
الهدف الفرعي من الجلسة	التدريب على البعد البعد الرابع من أبعاد التدفق النفسي
عنوان الجلسة	احصر انتباهك
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين وآخرون Chen	البعد الرابع من أبعاد التدفق النفسي , وبداية المرحلة الثانية (العتبة) ضمن مراحل تشين وآخرون Chen
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	الداتا شو Data Show، اللوح الذكي والأقلام الملونة - لعبة تخمين الأشياء Guess Up Emoji : Guess Emoji - ولعبة Lumosity - استبانه تقييم الجلسة واجب منزلي
الإستراتجيات المستخدمة	- الحوار والمناقشة. - الأحاديث الذاتية. - الاسترخاء العضلي. -التدخل الموسيقي. - مجموعات العمل. -وصف مسار التفكير
البعد الذي تمثله الجلسة حسب النموذج	مراجعة عامة لتثبيت المهارة عند المتدربين, ضمن فئة ما يسبق التدفق النفسي.
ملخص الجلسة	○ بعد الترحيب بالمتدربين ، ومراجعة السابق، وتخصيص أول ثلث ساعة للإجابة عن أي استفسار، ثم انتقلت الباحثة إلى البدء في سير الجلسة الحالية. ○ قامت الباحثة بتدريب المتدربين على إستراتجية الاسترخاء العضلي.

	○ بعد التدريب على الإستراتيجية قامت الباحثة بتوزيع مجموعة من الألغاز التي أُعدت سابقاً لهذا الغرض. ○ تسلسلت الباحثة في ذكر الأبعاد، حيث طلبت منهم في البداية تحديد الهدف من اللغز الموجود بين أياديهم، ثم قدمت التغذية الراجعة الفورية لهم، ثم طلبت من المتدربين عمل توازن مابين قدراتهم والمهارات التي يمتلكونها مع المهمة أو النشاط المقدّم لهم (فاذا وجُد التطابق بين قدراتهم، والتحدي الموجود في المهمة كان أفضل، أما إذا طلب أحد المتدبون تغيير اللغز الموجود لديه لأنه أعلى أو أقل من قدراته، فتقوم الباحثة بتغيره فوراً بما يتناسب مع وضع المشارك، وهذا ما حصل مع إحدى المتدربين بعد ذلك بدأ العمل في البُعد الرابع؛ وهو التركيز على أداء النشاط وحلّة بنجاح، فيبدأ كل مُشارك بعمل المحاولات لحل مهمته. ○ قامت الباحثة بالتجّول بينهم للتأكد من تركيزهم على أداء مهماتهم، فإذا وجدت متدربون قد أشتد بهم التوتر لدرجه تُفقدهْم القدرة على التركيز، تقوم الباحثة بتذكيرهم بإستراتيجيات الاسترخاء.
تقويم الجلسة	- تقييم الجلسة من خلال بطاقة التقييم المرحلي (نموذج تقيم الجلسة).
نهاية الجلسة	- طلبت الباحثة منهم الإطلاع على لعبة Brain Trainer الموجودة على حواسيبهم، لأنه سيتم استخدامها في الجلسة المقبلة. - طلبت من المتدربين وصف مسار التفكير(كتابة مشاعرهم قبل وبعد عملية الاسترخاء العضلي) - شكرتهم على تعاونهم معها، وعززت النقاط الإيجابية فيهم التي حدثت داخل الجلسة من خلال ذكر نقاط القوة لديهم. - أكدت في رغبتها الشديدة بحضورهم للجلسة القادمة. - واجب منزلي. - تقيم للجلسة.شكرهم على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة، مع ضرورة التأكيد على التزامهم بمواعيد الجلسات القادمة.

تقييم الجلسة

العبارة	أوافق بشدة	اوافق	لا اوافق
كنت على علم بأهمية تركيز الانتباه لكي أُنهي النشاط بنجاح.			
ابتعدت قدر المستطاع عن المشتتات.			
لم أشعر بما يدور حولي من أحداث غير النشاط الذي أمارسه.			
استخدمت إستراتيجية الاسترخاء العضلي لاستعيد انتباهي.			
قدمت الباحثة المادة بتسلسل منطقي, مع اهتمامها بالفروق الفردية.			

الواجب المنزلي:

كل مشارك يكتب موقف حياتي مر به؛ وكيف استفاد من تركيزه العالي لحل ذلك الموقف؛ ثم يتم مناقشتهم في الجلسة القادمة.

رقم الجلسة	العاشرة
الهدف العام من الجلسة	التدريب على البعد الخاص بدمج الوعي بالفعل
الهدف الفرعي من الجلسة	اندماج المتدربين في المهمات المقدمة لهم.
عنوان الجلسة	المشاركة الفاعلة
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	البعد الخامس من أبعاد التدفق النفسي, ضمن المرحلة الثانية وفقا لنموذج تشين Chen وهو دمج الفعل بالوعي.
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	- لعبة Mind Games - الاختبارات المحوسبه . - الحاسوب -Data Show - لعبة Personal Zen - برنامج The American English - استبانه تقييم الجلسة واجب منزلي
الإستراتجيات المستخدمة	التنفيس الانفعالي. والحوار الذاتي. والحوار والنقاش, والاسترخاء العضلي ووصف مسار التفكير, التدخل الموسيقي
الأنشطة المستخدمة	- لعبة Brain Trainer - الاختبارات المحوسبة.
ملخص الجلسة	بعد الترحيب بالمتدربين, قامت الباحثة باستخدام الخطوات المعتادة في بداية كل جلسة كمناقشتهم في الواجب المنزلي، والتأكد من إتقانهم للأبعاد السابقة، وتفسير أي غموض لدى المتدربين ، ثم انتقلت الباحثة إلى تدريب المتدربين على إستراتيجية التنفيس الانفعالي, والاسترخاء العضلي. وذلك قبل البدء بتطبيق المهمة أو النشاط. بدأت الباحثة بتطبيق هذا النشاط على المتدربين وهو:

	(الامتحانات الجامعية ستصبح محوسبة، وهذا الموضوع له من الإيجابيات والسلبيات ، والتي تتمثل باحتمالية حدوث خلل داخل الحاسوب قد يعيق عملك كمتعلم؛ من حيث الوقت وطريقة الإجابة، وغيرها، وقد تجد بعض المتعلمين لا يفضلون هذا النوع من الامتحانات بسبب دقة ألأسئلته المطروحة به، فالبعض يرغب بنمط الأسئلة المفتوح أو التي تحتاج إلى شرح وكتابه المهمة: لنفترض أنك من النوع الثاني، كيف ستواجه هذه المشكلة؟ وكيف ستركز على أداءك للمهمة حتى وإن كنت لا تحب هذا النمط من الأسئلة؟ تقوم الباحثة بتذكيرهم بضرورة التركيز أثناء محاولتهم إيجاد الحلول للمهمة التي بين أيديهم لأن التركيز يساعدهم على إيجاد حلول فعّاله وصحيحة. بعد ذلك تطلب منهم استخدام إستراتيجية التنفيس الانفعالي, فتسمح لهم بإبداء أرائهم السلبية حول هذا النوع من الامتحانات، فقد يبالغون أحيانا في ردات الفعل لكن دور الباحثة يكمن في تهذيب انفعالاتهم. بعد الانتهاء من المهمة، تطلب الباحثة من المتدربين وصف مسار التفكير قبل وبعد استخدامهم لإستراتيجية التنفسي الانفعالي، هل ساعد على التركيز أم لم يساعدهم؟ تطلب الباحثة منهم استخدام الحوار الذاتي لحل هذه المشكلة، مع قيامها بتنبيههم إلى ضرورة استخدام الحديث الذاتي من خلال ما يلي: ** أثناء ممارسة النشاط: ما الهدف من النشاط؟ ✓ ما الأفكار المختلفة التي تتوفر في عقلي لحل هذا النشاط؟ ✓ ما المهارات التي سأستخدمها لحل هذا النشاط؟ ✓ كيف أشعر الآن وأنا أمارس المهمة؟ ✓ هل أنا أركز على المهمة بالشكل الصحيح؟ إذا كانت إجابتك بنعم ما هي الأمور التي ركزت عليها في المهمة؟ - إذا كانت إجابتك ب لا: ما الذي جعلك تفقد التركيز لتلك المهمة؟ - هل أنا مندمج في المهمة ؟ إذا كانت إجابتك بنعم ما الذي جعلك تندمج فيها؟ إذا كانت إجابتك ب لا ما الذي جعلك لا تندمج فيها؟ ✓ هل شعرت بالوقت عند أداء المهمة ؟ ولماذا ؟ ✓ هل شعرت بالسيطرة والتحكم على المهمة التي تقوم بها؟ صف لي ذلك؟

	- بعد ذلك تطلب الباحثة منهم الانتقال إلى الحواسيب وفتح تطبيق Brain Trainer والقيام بممارسة اللعبة التي تم تحميلها سابقا من قبل الباحثة، ثم تتركهم يشتغلون في اللعبة لمدة 10 دقائق، وفي أثناء ذلك تقوم بالتجّول بينهم، مع مراعاة تذكيرهم بممارسة إستراتيجية استرخاء العضلات لإعادة التوازن والتركيز لديهم. o تطلب منهم مره أخرى كتابة وصف المسار. o تطلب من الجميع العد من 1-100 بطريقة معكوسة، فمن شأن هذا التمرين أن يحسن من التركيز عند المتدربين.
تقويم الجلسة	o استبانه للتقويم التكويني o هل استمتعت بالمهمة؟ o إذا كانت الإجابة بنعم صف شعورك بعد الانتهاء من المهمة؟ o إذا كانت إجابتك ب لا وضح الأسباب التي جعلتك غير منجذب للمهمة؟ o هل هناك أشياء كنت تتمنى أن تكون موجودة في المهمة؟ ولماذا؟ o هل تمكنت من إيجاد الأشياء اللازمة لحل النشاط؟
نهاية الجلسة:	o شكرتهم على تعاونهم، وذكّرتهم بأهمية بُعد الاندماج مع المهمات أو الأنشطة، واجب منزلي. استمارة تقيم الجلسة. o واجب منزلي تعبئة استمارة تقيم الجلسة.

استمارة تقيم الجلسة.

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا اوافق
لقد اندمجت بالنشاط بدرجة كبيرة.			
لقد أحسست بالتفاعل الشديد بيني وبين النشاط.			
راعت الباحثة التسلسل والوضوح في طرحها لبعد الاندماج.			

الواجب المنزلي:

وحدة دراسية يطبق عليها الأبعاد الجديدة المستخدمة في الجلسة.

- هل اندمجت بالنشاط؟ وما الذي دفعك للاندماج به؟
- صف لي شعورك عندما شعرت انك مندمجا في النشاط المقدم لك؟

رقم الجلسة	الحادية عشر
الهدف العام من الجلسة	مراجعة البعدي من المرحلة الثانية
الهدف الفرعي من الجلسة	مراجعة بعدي(التركيز و دمج الوعي بالعمل)
عنوان الجلسة	المشاركة الفاعلة
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	البعدان التاسع والعاشر من أبعاد التدفق النفسي, ضمن المرحلة الثانية وفقا لنموذج تشين وزملائه.
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	لعبة Best IQ Test استبانه تقييم الجلسة واجب منزلي
الإستراتجيات المستخدمة	- الاسترخاء العضلي - الحوار الذاتي - التنفيس الانفعالي - وصف مسار التفكير - المناقشة. - التدخل الموسيقي
الأنشطة المستخدمة	قصص واقعية وأفلام تتضمن مشكلات تعليمية.
ملخص الجلسة	- بعد الترحيب بالمتدربين ، قامت الباحثة بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسة السابقة، وفتحت باب النقاش والاستفسارات حول الواجب المنزلي مدة (15- 20) دقيقة. - ثم أخبرت الباحثة المتدربين بأن جلسة اليوم هي مراجعه للتأكيد على استيعاب بعدي المرحلة الثانية من التدفق النفسي وهما التركيز ودمج الوعي بالفعل. - قامت الباحثة بمراجعة إحدى المهمات السابقة مع المتدربين ، لتستذكر معهم الخطوات الصحيحة والمتسلسلة لأبعاد التدفق النفسي، فمثلاً ستقدم لهم مجموعة من الألغاز توزع على أربع مجموعات بعد تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل حيث أن هذه الألغاز تحتاج إلى حل وفقاً لأبعاد التدفق النفسي الثلاث السابقة. - قامت الباحثة بتذكير المتدربين باستخدام الإستراتيجيات التي تعلموها سابقاً كالتدخل الموسيقي، أو الحديث الذاتي؛ إذا استدعى الأمر. - استخدام التغذية الراجعة الفورية باستمرار. - أخيراً وصف مسار التفكير بعد استخدامهم لإستراتيجيات البرنامج.

تقويم الجلسة	طرح أسئلة بشكل مباشر على المتدربين للتأكد من فهم محاور الجلسة , مع فتح باب النقاش للجميع. هل استمتعت بالمهمة؟ ما مستوى تركيزك في جلسة اليوم؟ إذا كانت الإجابة بنعم صف شعورك بعد الانتهاء من المهمة؟ إذا كانت إجابتك ب لا وضح الأسباب التي جعلتك فاقد للتركيز في المهمة؟ هل شعرت بالاندماج التام مع المهمة؟ اشرح ذلك؟ هل هناك أشياء كنت تتمنى أن تكون موجودة في المهمة؟ ولماذا؟ هل تمكنت من إيجاد الأشياء اللازمة لحل النشاط؟
نهاية الجلسة	شكرهم على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة، مع ضرورة التأكيد على التزامهم بمواعيد الجلسات القادمة. واجب منزلي تعبئة استمارة تقيم الجلسة.

رقم الجلسة	**الثانية عشر**
الهدف العام من الجلسة	مراجعة الأبعاد الخمسة
الهدف الفرعي من الجلسة	مراجعة المرحلتين (مرحلة ما يسبق التدفق النفسي, ومرحلة العتبة)
عنوان الجلسة	راجع ذاكرتك
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	مراجعة الخمس أبعاد الأولى من التدفق النفسي, ضمن المرحلتان الأولى والثانية وفقا لنموذج تشين Chen وآخرون.
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	- Data show - لعبة Sudoku Free - استبانه تقييم الجلسة - واجب منزلي - الأوراق الملونة
الإستراتجيات المستخدمة	- استرخاء عضلي.

	- تنفيس انفعالي. - التدخل الموسيقي.
ملخص الجلسة	- الترحيب بالمتدربين ثم فتحت الباحثة باب النقاش والاستفسارات حول الواجب المنزلي مدة (15- 20) دقيقة. - ثم قامت الباحثة بمراجعة ما تم الحديث عنه في الجلسات السابقة حول الأبعاد الخمسة السابقة من اجل تثبيت المهارة عند المتدربين، - - ثم أخبرت الباحثة المتدربين بأن جلسة اليوم هي مراجعه للتأكيد على استيعاب الخمسة أبعاد للتدفق النفسي. - - قامت الباحثة بمراجعة إحدى المهمات السابقة مع المتدربين ، لتستذكر معهم الخطوات الصحيحة والمتسلسلة لأبعاد التدفق النفسي، فمثلاً ستقدم لهم مجموعة من الألغاز توزع على أربع مجموعات بعد تقسيم بالمتدربين إلى مجموعات عمل حيث أن هذه الألغاز تحتاج إلى حل وفقاً لأبعاد التدفق النفسي الثلاث السابقة. - قامت الباحثة بتذكير المتدربين باستخدام الإستراتيجيات التي تعلموها سابقاً كالتدخل الموسيقي، أو الحديث الذاتي؛ إذا أستدعى الأمر. - تضع المهمة على مرأى من الجميع على سلايد، وتقوم بتقسيم المتدربين إلى أربع مجموعات في كل مجموعه خمس مشاركين. - طلبت الباحثة منهم تحديد الأبعاد والعمل عليها بوضوح. - طلبت منهم الموازنة بين جميع الأبعاد ومراعاة التسلل السليم فيما بينها، مع مراعاة وضع خطة لحل المشكلة كتجزئتها مثلاً. - أخيراً وصف مسار التفكير بعد استخدامهم لإستراتيجيات البرنامج.
تقويم الجلسة	تقييم الجلسة من خلال بطاقة التقييم المرحلي (نموذج تقيم الجلسة).
نهاية الجلسة	شكرهم على الحضور والتأكيد على موعد الجلسة القادمة، مع ضرورة التأكيد على التزامهم بمواعيد الجلسات القادمة.

رقم الجلسة	الثالثة عشر
الهدف العام من الجلسة	بدأ الدخول بالمرحلة الثالثة وهي (مرحلة التجارب)
الهدف الفرعي من الجلسة	التدريب على البعد السادس للتدفق النفسي وهو نقص الوعي بالذات
عنوان الجلسة	اختبر تجربة جديدة
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	البعد السادس من المرحلة الثالثة.
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	- لوح قلاب وأقلام ملونه - Data Show يعرض عليها عدة مهام وأنشطة مثل لعبة Unblock Me - الحاسوب - استبانه التقييم - واجب منزلي
الإستراتجيات المستخدمة	- التدخل الموسيقي. - استرخاء العضلات. - الحديث الذاتي. - وصف مسار التفكير.
الأنشطة المستخدمة	فيلم قصير يتضمن مشكلة تحتاج إلى حل منظم.
ملخص الجلسة:	بعد الترحيب بالمتدربين والسؤال عن مدى اندماجهم بالبرنامج، قامت الباحثة باستخدام الخطوات المعتادة في بداية كل جلسة كمناقشتهم في الواجب المنزلي، والتأكد من إتقانهم للأبعاد السابقة، وتفسير أي غموض لدى المتدربين ، ثم انتقلت الباحثة إلى تذكير المتدربين ببعض الإستراتيجيات التي استخدموها في هذه الجلسة وهي (التدخل الموسيقي، الاسترخاء العضلي، الحديث الذاتي، كتابة مسار التفكير) وذلك قبل البدء بتطبيق المهمة أو النشاط. ثم انتقلت الباحثة إلى تقسيم المتدربين إلى أربع مجموعات،وتقدم لهم عدد من الأنشطة، بحيث يكون لكل مجموعة نشاط، وطلبت منهم الباحثة تطبيق الأبعاد الخمسة التي تعلموها سابقاً، وهي (أهداف واضحة- تغذية راجعة فورية – التوازن أو التطابق بين التحدي والمهارة- التركيز على أداء المهمة- الاندماج ما بين الفعل والنشاط)، وتطبيق الاستراتيجيات التي تم تعلمها فيما سبق (التدخل الموسيقي- استرخاء العضلات- وصف لمسار التفكير- التنفيس الانفعالي- الحديث الذاتي). ○ العمل على البعد الجديد وهو نقص الوعي بالذات , أي اندماج المتدربين لدرجة تنسيهم ما يحدث حولهم من أحداث أو وقت, وينصب كل تفكيرهم على انجازهم للمهمة

	○ قامت الباحثة بتذكيرهم بضرورة استخدام الأبعاد، والاستراتيجيات أثناء عملهم بالأنشطة. ○ بعد الانتهاء من المهمة، طلبت الباحثة من المتدربين وصف مسار التفكير .
تقويم الجلسة	○ طرح أسئلة ونقاشات جماعية وفردية. ○ استبان يقدم في نهاية الجلسة يقيم مدى نجاح الجلسة في الوصول إلى ما خططت له.

رقم الجلسة	الرابعة عشر
الهدف العام من الجلسة	التدريب على البعد السابع من المرحلة الثالثة
الهدف الفرعي من الجلسة	- أن يُدرك المشارك أهمية الاستغراق في المهمة أو النشاط المقدم له، من أجل الحصول على الاستمتاع الذاتي. - أن يستنتج المشارك الشروط الواجب توافرها لتحقيق الاستغراق في النشاط المقدم كعدم أحساسة بالوقت المحدد له - أن يميز المشارك بين النشاط الممتع، وبين غيره من الأنشطة غير الممتعة. وذلك عبر تطبيق البعدان نقص الوعي بالذات وتشوه الوقت
عنوان الجلسة	الانهماك , والاستغراق.
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	البعدان السادس والسابع من أبعاد التدفق النفسي, ضمن المرحلة الثالثة من مراحل تشين Chen
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	○ لوح قلاب وأقلام ملونه، وداتا شو ○ لعبة Brain Trainer

	○ استبانه التقييم ○ واجب منزلي.
الإستراتجيات المستخدمة	إستراتيجية العصف الذهني، إستراتيجية الحوار والنقاش الإيجابي. التدخل الموسيقي، استرخاء العضلات، الحديث الذاتي, وصف مسار التفكير
ملخص الجلسة	○ بعد الترحيب بالمتدربين والسؤال عن مدى انعكاس البرنامج عليهم، والسؤال عن أهم الاستفسارات حول الواجب السابق، والإبعاد السابقة، ثم انتقلت الباحثة إلى استخدام أسلوب الحوار والعصف الذهني، للوصول إلى أن يدرك المشاركون أهمية الاستغراق في أي مهمة، وما هي الأثار التي ترتبت عليه من حيث (الوقت والجهد والانفعال وغيرها). قامت الباحثة بتقديم نشاط من خلاله ، استخرجت بالتعاون مع المتدربين الشروط الواجب توافرها في النشاط لكي يصل إلى مرحلة الاستغراق من خلال طرحها لأسئلة ومن خلال الإجابة على تلك الأسئلة حيث تمّ استنتاج هذه الشروط مثال ذلك: أ. هل يجب أن يكون النشاط ممتع لكي تشعر بالاستغراق أم أن موضوع المتعة بالنشاط ليس مهم لحدوث الاستغراق؟ ب. هل من الضروري أن يكون مستوى النشاط يتناسب مع قدراتك العقلية و مهاراتك التي تمتلكها؟ ج. هل وضوح الهدف من النشاط شرط أساسي للوصول إلى حالة الاستغراق أم لا؟ - ثم قامت الباحثة بتذكيرهم بضرورة استخدام الأبعاد والاستراتيجيات أثناء عملهم بالأنشطة. - بعد الانتهاء من المهمة، طلبت الباحثة من المتدربين وصف مسار التفكير
تقويم الجلسة	تقويم تكويني وختامي للجلسة التدريبية.
نهاية الجلسة	شكرتهم على تعاونهم، وذكرتهم بأهمية بعد الاندماج مع المهمات، أو الأنشطة، واجب منزلي.

استمارة تقييم الجلسة

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
اشعر بالراحة والسعادة في كل مرة أنجز بها النشاط وانتقل إلى مستوى أعلى			
اشعر بالسعادة في كل مرة اعثر فيها على شيء مفقود داخل النشاط.			
شعرت بالمتعة بالرغم من عدم وصولي للزمن المطلوب في النشاط.			

الواجب المنزلي:

- ○ هل شعرت بالاستمتاع وأنت تؤدي النشاط؟ وما الذي دفعك للاستمتاع به؟
- ○ صف لي شعورك عندما شعرت أنك أنجزت المهمات المطلوبة منك داخل النشاط؟

رقم الجلسة	الخامسة عشر
الهدف العام من الجلسة	- التدريب على **السيطرة** و**التحكم** على المهمة. - أن يستخدم المتدربون أساليب وطرق تساعدهم في السيطرة على الأنشطة التي يمارسونها.
الهدف الفرعي من الجلسة	- أن يُدرك المشارك أهمية السيطرة والتحكم في المهمة أو النشاط المقدم له، من أجل الحصول على الاستمتاع الذاتي. - أن يستنتج المتدرب الشروط الواجب توافرها لتحقيق الاستغراق في النشاط المقدم . - أن يصل المتدرب لمرحلة السيطرة والتحكم على المهمة قيد اليد وادركه بأنه بات يسيطر على النتيجة بنجاح.
عنوان الجلسة:	سيطر وتحكم
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	البعد الثامن من أبعاد التدفق النفسي, ضمن المرحلة الثالثة من مراحل تشين Chen وزملائه
مدة الجلسة:.	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	العاب حاسوبية تساعد على التركيز،لعبة البحث عن الكلمات، لعبة التدريب العقلي(المختبرات المثلثة) Mind Games والواجب المنزلي، واستبانه تقيم الجلسة.
الاستراتيجيات المستخدمة	نفس الاستراتيجيات السابقة، الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، الاسترخاء العضلي، والتفريغ الانفعالي، والتدخل الموسيقي، والتعزيز.
الأنشطة المستخدمة	- مواقف تعليمية من اختيار المتدربين, كالتدرب على مواد صعبة بالنسبة للمتدربين كمواد الإحصاء أو الرياضيات أو اللغة الانجليزية.
ملخص الجلسة	- بعد استخدام الخطوات المعتادة في بداية كل جلسة، انتقلت الباحثة إلى تقديم النشاط الأول وهو أحد ألعاب الإلكترونية. - إستراتيجية التدخل الموسيقي، أو الحديث الذاتي، أو غيرها حسب المتدربين. - بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق النشاط الثاني من خلال الطلب منهم فتح حواسيبهم على التطبيق الموجود على الأجهزة، وهو تطبيق Lumosity وهو تطبيق قام بتصميمه مجموعة من علماء الأعصاب لتقوية الذاكرة والانتباه, تطبيق قام بتصميمه مجموعة من علماء الأعصاب لتقوية الذاكرة والانتباه. - قامت الباحثة بمراقبتهم أثناء أدائهم للأنشطة هل يشعرون بالوقت من خلال ظهور علامات عليهم بينت للباحثة انزعاجهم أم عدم شعورهم بالوقت من شدة الاندماج مع المهمة، ومن هذه العلامات (النظر عدة مرات إلى ساعاتهم، أو التململ داخل المقاعد، أو عدم إحساسهم أصلاً بما يدور حولهم).

	- بعد الانتهاء من المهمة، طلبت الباحثة من المتدربين وصف مسار التفكير قبل وبعد استخدام الإستراتيجية التي اختاروها، والتي ساعدتهم على عدم شعورهم بمرور الوقت.
تقويم الجلسة	- تقويم تكويني وختامي للجلسة التدريبية.
نهاية الجلسة	- شكرتهم على تعاونهم، وذكّرتهم بالمواقف الإيجابية التي حصلت داخل الجلسة التدريبية، واجب منزلي، استبانه لتقييم الجلسة.

تعبئة استمارة تقيم الجلسة.

العبارة	أوافق	محايد	غير موافق
لقد مضى الوقت سريعاً.			
كنت أرغب بإطالة مدة الجلسة لهذا اليوم.			
فقدت شعوري الطبيعي بالوقت.			
بدأ الوقت يمضى بشكل مختلف عن المعتاد.			
لم أهتم بتقييم الآخرين لي.			
كان أدائي تلقائياً، ودون أن أفكر كثيرًا.			
عرفت ما أريد تحقيقه.			
كان لدي شعور بالسيطرة الكاملة على المهمة.			
فعلت أشياء بشكل عفوي، وتلقائي دون الحاجة إلى التفكير.			
كان أدائي جيداً.			
وجدت التجربة مفيدة للغاية.			
لم أهتم بكيفية تقديم نفسي.			
أعطتني تلك الخبرة شعوراً بالتميز.			
لم أكن قلقاً برأي الآخرين تجاهي.			

- **هل شعرت بالوقت أثناء أدائك للنشاط؟ كيف تصف ذلك الوقت,**
- **صف لي شعورك عندما شعرت أن الوقت يطير من بين يديك؟**

رقم الجلسة	السادسة عشر
الهدف العام من الجلسة:	الوصول **للاستمتاع الذاتي**
الهدف الفرعي من الجلسة	الوصول لمرحلة الاستمتاع الذاتي, والدافعية الداخلية للمتدرب.
عنوان الجلسة:	النواتج والتواجد عن بُعد.
تصنيف البعد ضمن مراحل تشين Chen	البعد التاسع والأخير من أبعاد التدفق النفسي (الاستمتاع الذاتي), ضمن المرحلة الرابعة والأخيرة (النواتج) من مراحل تشين Chen
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	- نشاط البحث عن الأشياء المفقودة داخل الغرفة. لعبةBest IQ Test - الواجب المنزلي. - استبيان لتقييم الجلسة.
الإستراتجيات المستخدمة	- نفس الإستراتيجيات السابقة، الحوار والمناقشة، والعصف الذهني، الاسترخاء العضلي، والتفريغ الانفعالي، والتدخل الموسيقي، والتعزيز.
الأنشطة المستخدمة	- العاب حاسوبية ضمن المدرجة لدى المتدربين.
ملخص الجلسة	- بعد الترحيب بالمتدربين ، ومراجعة الواجب المنزلي، تقوم الباحثة بمناقشة نقاط القوة والضعف عند المتدربين، مع الإجابة لأي استفسار - تترك الباحثة للمشاركين اختيار المهمة، والإستراتيجية، والمهمات التي يحبها ويشعر بالسيطرة عليها أثناء تطبيقها. - تعطيهم عشرون دقيقة من الوقت لممارسة ما تعلموه.

	- تطلب منهم أن ينهوا ما يقومون به من نشاط. - تطلب منهم أن يكتبوا مسار تفكيرهم، ويركزوا على درجة الاستمتاع التي حصلوا عليها عندما اختاروا المشكلات، والإستراتيجيات بالشكل الصحيح. - تخبرهم بأهمية أن يصل الفرد إلى مرحلة الاستمتاع الذاتي أثناء أداءه لأي نشاط يقوم
تقويم الجلسة	- تقويم تكويني وختامي للجلسة التدريبية.
نهاية الجلسة:	- شكرتهم و وذكرتهم بالمواقف الإيجابية التي حصلت داخل القاعة. - أخبرتهم الباحثة بأنه أخر بُعد تم تعلمه من أبعاد خبرة التدفق النفسي.

استمارة تقييم الجلسة.

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوفق
كنت مستمتعاً للغاية وأنا أمارس النشاط.			
اخترت مهمات أنا أحبها.			
اخترت إستراتيجيات أنا أحبها			
أصبحت قادراً على إدراك أهمية الاستمتاع الداخلي.			
أدركت أهمية المكافأة الداخلية للفرد			
وُجِهت بتحدي، لكنى أعتقد أن مهاراتي ستسمح لي بمواجهة هذا التحدي.			
قمت بعمل الخطوات الصحيحة دون التفكير في فعل ذلك.			
كنت اعرف بوضوح ما أريد أن أفعله.			
اتضح بالنسبة لي كيف تشكل أدائي.			
كان انتباهي مركزاً بشكل كامل على ما أفعله.			
. شعرت بالسيطرة على ما أفعله.			
لم أكن مهتما بنظرة الآخرين لي .			
بدا الوقت يتغير (زيادة أو نقصانا).			
تمتعت فعلياً بالتجربة في هذا الموقف.			
كانت قدراتي على نفس مستوى التحدي العالي في الموقف .			
بدت الأمور تحدث تلقائيا.			
كان لدي إحساس قوي بما أريد أن أفعله.			
كنت مدركاً لجودة أدائي.			
لم استغرق جهد في التركيز على ما يحدث.			
شعرت بالتحكم في ما أفعله.			
لم اهتم بتقييم الآخرين لي.			

بدا الوقت يمضى بشكل مختلف عن المعتاد.			
أحببت أن أشعر بنفس الشعور مرة أخرى.			
شعرت بأنني لدى من الكفاءة ما يكفي لمواجهة أعلى مستويات التحدي في الموقف.			
كان أدائي تلقائيا، ودون أن أفكر كثيرًا.			

رقم الجلسة	السابعة عشر
الهدف العام من الجلسة	مراجعة أبعاد التدفق التسعة التركيز على أهمية التدفق النفسي في حياة المشاركين
الهدف الفرعي من الجلسة	مراجعة التدفق النفسي ومراحل تشين Chen
عنوان الجلسة	اجعل حياتك متدفقة
البعد الذي مثلته الجلسة حسب نموذج تشين Chen	مراجعة لأبعاد التدفق النفسي التسعة. مراجعة المراحل الأربعة لنموذج تشين Chen (ما يسبق التدفق النفسي- العتبة – التفاعلات – النواتج).
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	أنشطة حاسوبية من اختيار المتدربين.
الإستراتجيات المستخدمة	الحوار والمناقشة، الحديث الذاتي، الاسترخاء العضلي، التدخل الموسيقي.
ملخص الجلسة	○ بعد استخدام الخطوات المعتادة في بداية كل جلسة انتقلت الباحثة إلى تقديم النشاط الأول وهو احد العاب الإلكترونية. ○ إستراتيجية لإعادة التركيز كل مشارك يختار ما يناسبه منها.

	○ قامت الباحثة بمراقبتهم أثناء أدائهم للأنشطة والتدخل أن احتاج الأمر. ○ بعد الانتهاء من المهمة, تطلب الباحثة من المشاركين وصف مسار التفكير قبل وبعد استخدام الإستراتيجية التي اختاروها والتي ساعدتهم على في السيطرة على المهمة.
تقويم الجلسة	○ تقويم تكويني وختامي للجلسة التدريبية.
نهاية الجلسة	○ شكرتهم على تعاونهم، تذكرهم بالمواقف الإيجابية التي حصلت داخل القاعة، واجب منزلي.

استمارة تقييم الجلسة.

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوفق
كُنت قادراً على تحديد الأهداف من النشاط.			
كنت حريصاً على أن أقدم لنفسي تغذية راجعة لكل خطوة أقوم بها داخل النشاط.			
كنت قادراً على تحديد المشكلة بوضوح.			
كنت قادراً على وضع خطة لحل المشكلة.			
لم أشعر بالوقت.			
شعرت بأهمية التركيز وضرورة الانتباه لإنجاز المهمة بنجاح.			
أصبحت قادراً على التميز ما بين المهمات الممتعة وغير الممتعة.			

الواجب المنزلي:

الهدف من النشاط أن يكون المشارك قادراً على

أ. ..... ب.....

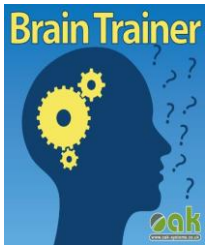
هل شعرت أنك على دراية بأبعاد التدفق النفسي السابقة؟

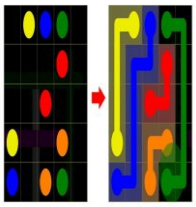
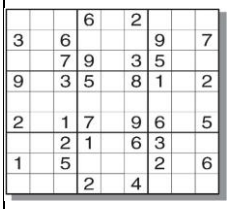
صف لي شعورك عندما شعرت أنك تنجز الأنشطة بسلاسة وبسيطرة وتحكم؟

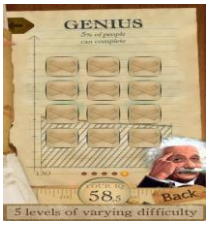
رقم الجلسة:	الثامنة عشر
الهدف العام من الجلسة	- يدرك المتعلم أهمية التدفق النفسي في جميع جوانب حياته. - قدرته على اختيار مهمات وأنشطة تتناسب مع قدراته وتحقق له الاستمتاع الذاتي. - قدرته استخدام أبعاد التدفق النفسي التسعة
الهدف الفرعي من الجلسة	تطبيق المقاييس البعديه
مدة الجلسة	120 دقيقة
الأدوات المستخدمة	التقويم الختامي
الإستراتجيات المستخدمة	الحوار والمناقشة.
ملخص الجلسة	قامت الباحثة بمراجعة البرنامج ككل مع المشاركين. قامت الباحثة بشكر جميع المشاركين، وأظهرت لهم جزيل امتنانها على وقتهم، وجهدهم، من أجل إنجاح البرنامج. أعربت الباحثة عن سعادتها بالفترة التي قضتها مع المشاركين أثناء تطبيق البرنامج. تطلب منهم لهم تطبيق البرنامج في جميع مجالات الحياة. تحدد موعد للاختبار ألتتبعي بعد أسبوعين من إنهاء البرنامج، وذلك بالاتفاق معهم. تطلُب منهم تقييم البرنامج ككل. ناقشة الباحثة المشاركين بالمعوقات، والصعوبات التي واجهتهم كفريق عمل أثناء تطبيق البرنامج, وكيف تمكنوا من التغلب عليها.
تقويم الجلسة	التقويم الختامي للبرنامج: تقييم البرنامج من خلال : - مقارنة أفراد المجموعة في مستوى التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية من خلال القياس القبلي؛ قبل تنفيذ البرنامج، والقياس البعدي بعد تنفيذ البرنامج، وملاحظة الفرق الحاصل بين القياسين. - تقييم المجموعة لأنفسهم بعد تطبيقهم البرنامج، والنتائج التي لاحظوها خلال تنفيذ الجلسات. - المتابعة، والملاحظة للطلاب في الفترة القادمة وخصوصاً فترة الامتحانات.
نهاية الجلسة	- شكرتهم على تعاونهم وعلى وقتهم وجهدهم في إنجاح البرنامج. - ذكرتهم بالمواقف الإيجابية التي حصلت داخل القاعة .

	- ذكرتهم بضرورة الحضور بعد اسبوعان من اجل الاختبار التتبعي.

وصف لبعض الأنشطة التي تم استخدامها في البرنامج

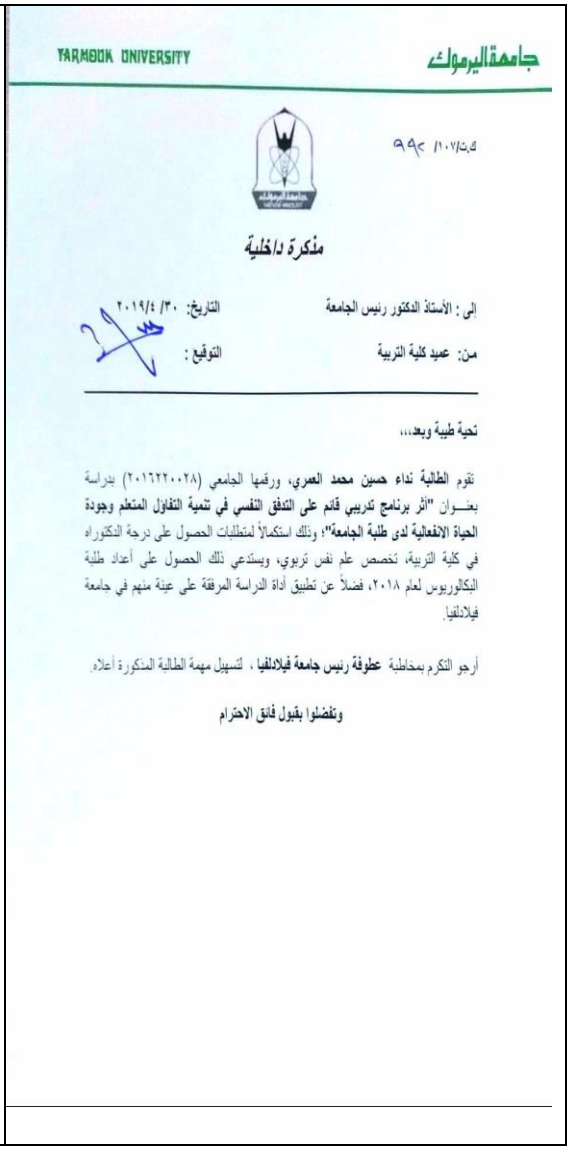
الرقم	اسم التطبيق	نبذة عنه.	شكل التطبيق
1	Brain Trainer	- تطبيق Brain Trainer صمم لممارسة التمارين التي تعتمد على سرعة الذاكرة قصيرة المدى, فهو تطبيق يساهم في زيادة التركيز والسرعة والدقة في الدماغ. - يتكون من 15 نوع من العاب الدماغ , فهو يدرب الدماغ على تعدد المهام .و البحث السريع كما انه يدرب الدماغ على الأرقام بتركيز عال. - يقوي الذاكرة فهو يحتوي على عدة أجزاء مثل (تمرين تذكر الوجوه ,تمرين القرار السريع, تمرين لتحدي شبكة الذاكرة , تمرين الاستماع إلى الذاكرة , تمرين لتحدي ما وراء الذاكرة , تمرين البحث السريع).	

		- هذه اللعبة تساعد على الاسترخاء وتحسين الذاكرة, وتمكننا من التفاعل واللعب مع أشخاص آخرين.	
2	Lumosity	- تطبيق قام بتصميمه مجموعة من علماء الأعصاب لتقوية الذاكرة والانتباه بالتعاون مع مؤسسات متخصصة في دراسة الأعصاب، فالألعاب الموجودة بهذا التطبيق يستخدمها الباحثين في أبحاثهم، - يتضمن 25 لعبة إدراكية يقوم المتدرب من خلالها بالتدريب اليومي الذي يتحدى قدرات هم العقلية, بحيث يتم تعديله وفقا لقدراتهم وإمكانياتهم الإدراكية، بحيث تبقى عملية التحدي قائمة.	
3	Flow Free	- لعبة ألغاز تعتمد على اكتشافك لطريقة توصيل الألوان المتشابهة ببعضها وتغطية اللوحة كلها لتستطيع الفوز، ولكن صعوبتها تكمن في أن يتم ذلك دون مقاطعة الخطوط بعضها البعض. - تحتوي اللعبة على مئات المراحل الممتعة والتي تزداد صعوبة كلما تقدمت أكثر.	
4	Unblock Me	- هناك قطعة خشبية معينة، وهناك قطع خشبية أخرى تمنعها من الخروج ولها مسار محدد للحركة، تريد إخراج القطعة الخشبية الأولى خارج اللوحة ولعمل ذلك يتوجب عليك تحريك القطع الخشبية الأخرى في مساراتها بالطريقة الصحيحة لإيجاد الطريقة المناسبة لخروج القطعة الأولى.	
5	Elevate – Brain Training	- يحتوي التطبيق على أكثر من 25 لعبة تقوم بتطوير مهارات التحدث والتركيز وسرعة معالجة الأمور والذاكرة وحل المسائل الرياضية والاستماع والفهم، كل هذا وأكثر من خلال تمارين يومية على مدار الأسبوع تقوم بها، وهي للحق من أصعب الألعاب التي قمت بممارستها ولكنها ممتعة للغاية.	
6	Sudoku Free	- لعبة سودوكو من أكثر ألعاب الذكاء المشهورة، حيث يتطلب منك تعبئة الخانات بالأرقام من 1 إلى 9 بحيث لا يحتوي الصف الواحد أو العمود الواحد على نفس الرقم متكررًا. - يوجد 4 مستويات من الصعوبة في تلك اللعبة فيتم اختيار المستوى المناسب لقدرات كل فرد من المتدربين. - يحتاج إلى سرعه للوصول إلى الحل.	

7	Mind Games	- مجموعة ألعاب تستند على مبادئ علم النفس المعرفي تساعد على تمرين القدرات العقلية المختلفة، كما في بعض الألعاب السابقة التي ذكرناها تقوم الألعاب بداخل هذا التطبيق بتطوير المهارات العقلية مثل الذاكرة والتركيز وسرعة الفهم وخلافه.	
8	Guess Up Emoji : Guess Emoji	- لعبة تخمين الأشياء عن طريق الرموز التعبيرية والوجوه Emoji ، فلكي تنتقل إلى المستوى القادم يجب عليك تخمين اسم الشيء حسب الرموز الموجودة أمامك وفي نطاق الحروف المتاحة، ربما يكون التخمين حرفي، أو ربما سيعتمد على الاستنتاج، يعتمد ذلك على سرعة الفرد ومهارته.	
9	Best IQ Test	- هذه اللعبة تتحدى الذكاء لأنها ذات مستوى صعوبة عالية، ويجب على المتدرب أن يتمتع بخيال واسع وتفكير عميق حتى يستطيع المواصلة بها، - تحتوي اللعبة على 60 لغز مقسم إلى 5 مراحل، وكل لغز من ال 60 له فكرة مختلفة تمامًا عما قبله، كما أن هناك مقياس لذكائك حسب إجاباتك.	
10	Personal Zen	فكرة عمل هذه اللعبة تقوم على أساس التركيز على الإيجابيات أكثر من التركيز على السلبيات ، حيث تحفز اللعبة الجانب الإيجابي لكل من يلعبها ، فتدور أحداث اللعبة على شخصين أحدهما هادئ والآخر غاضب ، فهذه اللعبة يمكن لعبها يوميا لمدة عشر دقائق حيث تحفز العقل وتجعله يبحث عن الإيجابيات	
11	Find The Differences	- لعبة الاختلافات وهي من ألعاب الألغاز التي يعشقها الأشخاص على اختلاف مستوياتهم في الذكاء, لأنها تُساعدهم على استخدام مهاراتهم الذهنية في إيجاد الحلول واكتشاف الأخطاء للوصول في النهاية إلى حل اللغز. في هذه اللعبة سوف تكون مهمة اللاعب الأساسية هي استخدام ذكائه وقوة ملاحظته حتى يتمكن من اكتشاف الأخطاء الموجودة بين كل صورتين تقدمهم له اللعبة في المراحل المختلفة. - ما يميز لعبة لعبة جد الاختلاف أنها لعبة متدرجة الصعوبة فكلما نجح اللاعب في حل اللغز كلما زادت	

		نسبة الصعوبة في الألغاز التي تليه وهكذا، ولذلك فإن هذه اللعبة تُعتبر من الألعاب المناسبة لكل الأعمار. - على كل لاعب أن يتحلى بالصبر والتركيز الشديد والدقة في البحث عن الاختلافات بين الصور التي تتطلب في بعض مراحل اللعب قوة ملاحظة غير عادية لاكتشافها. - يجب على اللاعب أن يقوم باكتشاف خمسة اختلافات بين كل صورتين في مدة زمنية تحددها اللعبة.	

ملحق هـ: كتب تسهيل مهمة الباحثة مقدم لرئيس جامعة فيلادلفيا.



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

ك ي/ ١٠٧/ ٩٩٤

مذكرة داخلية

الى : الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة — التاريخ: ٣٠/ ٤/ ٢٠١٩

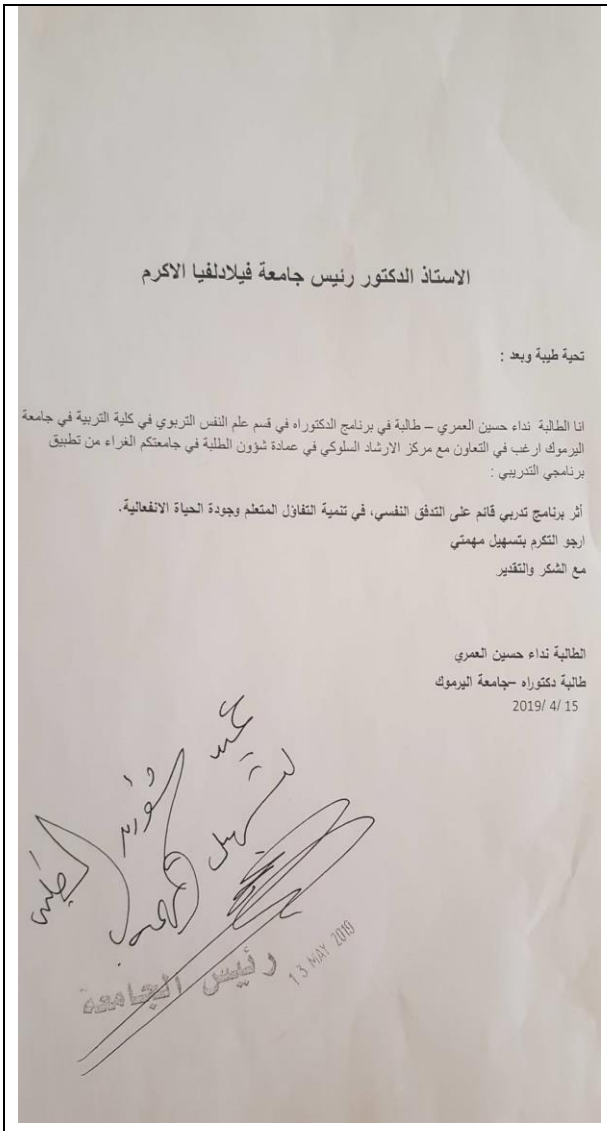
من: عميد كلية التربية — التوقيع :

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم **الطالبة نداء حسين محمد العمري**، ورقمها الجامعي (٢٠١٦٢٢٠٠٢٨) بدراسة بعنـــوان **"أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى طلبة الجامعة"**؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية، تخصص علم نفس تربوي، ويستدعي ذلك الحصول على أعداد طلبة البكالوريوس لعام ٢٠١٨، فضلاً عن تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة منهم في جامعة فيلادلفيا.

أرجو التكرم بمخاطبة **عطوفة رئيس جامعة فيلادلفيا** ، لتسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام



الاستاذ الدكتور رئيس جامعة فيلادلفيا الاكرم

تحية طيبة وبعد :

انا الطالبة نداء حسين العمري – طالبة في برنامج الدكتوراه في قسم علم النفس التربوي في كلية التربية في جامعة اليرموك ارغب في التعاون مع مركز الارشاد السلوكي في عمادة شؤون الطلبة في جامعتكم الغراء من تطبيق برنامجي التدريبي :

أثر برنامج تدربي قائم على التدفق النفسي، في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية.

ارجو التكرم بتسهيل مهمتي

مع الشكر والتقدير

الطالبة نداء حسين العمري
طالبة دكتوراه –جامعة اليرموك
2019/ 4/ 15

رئيس الجامعة
13 MAY 2019

ملحق و: كتاب قبول المستل من الأطروحة البحث للنشر

المملكة الأردنية الهاشمية
جامعة اربد الأهلية
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا
مكتب العميد

The Hashemite Kingdom OF Jordan
Irbid National University
Deanship of Scientific Research and Higher Studies
Dean office

الرقم: ب ع/10/12/117
التاريخ: 5 /جمادى الأولى/1441هـ
الموافق: 2019/12/31 م

نداء حسين العمري
طالبة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن

أ.د. عبد الناصر ذياب الجراح
أستاذ علم النفس التربوي/ جامعة الخليج العربي/ البحرين

تحية طيبة وبعد ،،

يسرني إعلامكم بأن هيئة تحرير مجلة إربد للبحوث والدراسات العلمية قررت الموافقة على نشر بحثكم الموسوم بـ: " أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية جودة الحياة الانفعالية لدى طلبة جامعة فيلادلفيا ". وسيتم نشر البحث في أحد الأعداد القادمة للمجلة.

وتفضلوا بقبول التقدير والاحترام

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
أ.د. أيمن الأحمد

هاتف 7056682 فرعي 225 -224 فاكس 7056681 ص.ب 2600 Tel/ 7056682Fax/ 7056681 P.O Box/ 2600
موقع الجامعة : www.inu.edu.jo البريد الإلكتروني: research@inu.edu.jo

Abstract

Al-Omari, Nida' Hussein.The Effect of a Training Program based on the Psychological Flow on developing learned Optimism and the Quality of Emotional life Among a Sample of University Students PhD Thesis at Yarmouk University. 2020. (Supervisor: Prof. Dr. Abdelnaser Diab Al-Jarrah).

This study investigated the effectiveness of a training program based on Psychological Flow in developing learned optimism and the Quality of Emotional Life among university students. The experimental method was used to achieve the goals of the study, the learned optimism, and the quality of emotional life measures were applied to a sample consist of (369) undergraduated students of male and female at Philadelphia University. It's distributed was as follows (237) male and (132) female. Forty male and female students were selected with (20) male and (20) female students, who scored the lowest scores in the measures of learned optimism and the quality of emotional life, and those who had the desire to participate in the training program based on psychological flow, were reassigned in a simple random way, to two experimental and control groups, so that each group includes (20) male and female students .The researcher used the semi-experimental design, in order to verify the two types of internal and external validity due to The selection and appointment of students of the two groups randomly. The program was implemented in the second semester of the year 2018/2019.

The results of current study indicate that There were statistically significant differences between the two means of the pre and post measurements of the performance of the members of the experimental group on the learned optimism test at (a = 0.05); that exceeded the test of learned optimism compared to their pre-test of their performance against it. The results also showed that there is a statistically significant difference at (a = 0.05) between the two means of the post and follow up measurements of the performance of the study sample individuals on the tested optimistic test attributed to the group; in favor of members of the experimental group who received training on psychological flow. The results also showed that there was no statistically significant difference at (a = 0.05) between the two means of the measurements of the performance of the individuals in the study sample on the learned optimism test attributed to sex or group interaction with gender. The results also indicated that there were no statistically significant differences for the pre and post measurements of the performance of the male

experimental group on the quality of emotional life scale, and a statistically significant differences for the pre and post measurements of the performance of the members of the experimental group as a whole and of the female members of the experimental group on the measure of the quality of emotional life; The results also showed that there was a statistically significant differences for the post and follow up measures of the sample of the study on the quality of emotional life scale in which the members of the experimental group excelled, and the absence of statistically significant differences attributed to gender and the interaction between them.

Keywords: Psychological Flow, Learned Optimism, Quality of Emotional Life, Training Program, University students.