فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا

د/ شادية عبد العزيز مهتدي منتصر
(مدرس علم النفس التعليمي)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية-جامعة عين شمس

د/ صفاء عبد الستار فرج إدريس
(مدرس علم النفس)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية-جامعة عين شمس

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى اختبار مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا. وقد تم إعداد البرنامج التدريبي استنادا إلى مبادئ التعليم الإيجابي، وتم تطبيقه على عينة من (١٣) طالبة من طالبات الدراسات العليا بقسم علم النفس بكلية البنات جامعة عين شمس في سياق تدريس أحد المقررات الأكاديمية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٩-٢٠٢٠). وتمثلت أدوات القياس في مقياس الإحساس بالتماسك الذي أعده أنطونوفسكي بعنوان استبيان التوجه نحو الحياة وعربته صفاء الأعسر (٢٠١٥)، ومقياس روتر للتوافق تعريب صفاء الأعسر (١٩٧٣)، بالإضافة إلى أدوات التقويم البنائي للبرنامج التدريبي. وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، تم اختبار فعالية البرنامج التدريبي من خلال اختبار أثره المباشر في الإحساس بالتماسك، بالإضافة إلى اختبار أثره غير المباشر في الأداء الوظيفي للمتدربات. وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي جوهري كبير في الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات. وأشارت النتائج إلى استقرار هذا الأثر بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج. وكان البُعد الدافعي (الإحساس بالمعنى) هو أكثر هذه الأبعاد تحسنا واستقرارا، بينما كان البُعد السلوكي (القابلية للإدارة والتذليل) هو أقلها تحسنا. كما بينت النتائج تحسن الأداء الوظيفي للمتدربات مما يدعم فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الإحساس بالتماسك. وقدمت الدراسة تحليلا وتفسيرا للنتائج دعمته

بالتحليل الكيفي والكمي للتطور في أداء المتدربات للواجبات المنزلية مع التقدم في الجلسات وتقييمهن المرحلي للبرنامج التدريبي، بالإضافة إلى التحليل الكيفي لأداء إحدى المتدربات في مقياس روتر للتوافق، ومن ثَمَّ تم تلخيص بعض مظاهر التحسن في الإحساس بالتماسك لدى المتدربات نتيجة للمرور بخبرات البرنامج التدريبي. وخلصت الدراسة إلى بعض التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: ***الإحساس بالتماسك – فعالية - برنامج تدريبي – الأداء الوظيفي.***

The Effectiveness of a Training Program in Developing Sense of Coherence Among Postgraduate Female Students

Dr. Shadia Abd-Elaziz Mohtadi Montasir

Dr. Safaa Abd-Elsattar Edries

Department of Psychology, Women College, Ain Shams University

Abstract

This study aimed to examine the effectiveness of a training program in developing sense of coherence among postgraduate female students. The training program was prepared depending on the positive teaching principals and was administered on a sample of (13) postgraduate female students in Women College, Ain Shams University, in the context of teaching an academic course, in the first semester (2019-2020). The orientation to life questionnaire and Rotter incomplete sentences blank test represented the psychometric tools of sense of coherence and functioning respectively. Using the necessary statistical manipulations, the training program effectiveness, i.e., its direct effect on the trainees' sense of coherence, and its indirect effect on their functioning were examined.

***Results**: The training program had a large substantial and sustained positive effect on the trainees' sense of coherence and its dimensions. The meaningfulness was the most enhance-able*

and sustainable dimension due to this training program. The results also revealed large substantial and sustained development in the trainees' functioning, which support the effectiveness of the training program in developing sense of coherence. The results were discussed including a qualitative and quantitative analysis of the trainee' homework activities and responses on the program evaluation inventory across the program sessions. Besides, a qualitative analysis of one trainee responses on Rotter incomplete sentences blank test was made, and the symptoms of the trainees' enhancement were summarized. Some recommendations and suggested future research were produced.

Key words*: sense of coherence - effectiveness - training program – functioning.*

فعالية برنامج تدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا

د/ شادية عبد العزيز مهتدي منتصر
(مدرس علم النفس التعليمي)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية-جامعة عين شمس

د/ صفاء عبد الستار فرج إدريس
(مدرس علم النفس)
كلية البنات للآداب والعلوم والتربية-جامعة عين شمس

مقدمة الدراسة:

يعد الأداء الأمثل في مختلف مواقف الحياة رغم ما فيها من مشكلات وصعوبات وعقبات، بما يساعد على تحقيق الازدهار والرخاء وطيب الحياة للإنسان، هدفا أساسيا للدراسة العلمية للسلوك الإنساني التي هي موضوع علم النفس بمختلف توجهاته ومدارسه، ولتحقيق ذلك يركز علم النفس الإيجابي على الكشف عن القوى الإنسانية وتنميتها.

ولما كان التطور التكنولوجي السريع، الذي يمثل السمة الرئيسة لهذا العصر، يجعل العمر الافتراضي للمعلومات والمهارات المهنية والشخصية يزداد قصرا يوما بعد يوم، فإن المشاركة الناجحة في الحياة تتطلب اكتساب مهارات جديدة بشكل مستمر، لاسيما مع حقيقة الحاجة إلى تحقيق القوة التنافسية للفرد على مستوى العالم كله في ظل نظام العولمة. ويصاحب ذلك تزايد ضغوط الاختيار بين ما هو ملائم وتوافقي وما يعتبر قيمة إنسانية، بالإضافة إلى تزايد مصادر الضغوط اليومية التي يتعين على الفرد مجابهتها بالشكل الملائم، مما يتطلب تطوير نظام (معرفي سلوكي وجداني) مظلي مرن يساعد الفرد على تحقيق وتجديد عملية التوافق المستمرة مع معطيات وظروف الحياة المتجددة والنجاح في مجابهة الضغوط المتنوعة، بما يحقق صالح الفرد والجماعة والمجتمع معا. لذا فقد سعى علماء النفس لتطوير الرؤى النظرية للقوى الإنسانية التي يمكن أن تمثل هذه النظم المظلية المرنة، ومن هذه القوى الإنسانية **الإحساس بالتماسك** "Sense of Coherence".

يعتبر الإحساس بالتماسك من العوامل الشخصية للحماية من التأثيرات السلبية العديدة للضغوط النفسية المتكررة على الصحة النفسية والجسمية مثل العجز عن اتخاذ القرارات، وتناقص فعالية السلوك، والإحساس بالتعب، وغير ذلك من مظاهر الاختلال الوظيفي. فقد سعى أرون أنطونوفسكي Antonovsky, A. (١٩٢٣-١٩٩٤) لتفسير الفروق الفردية الملاحظة في التأثيرات السلبية للضغوط، ومن خلال أبحاثه توصل سنة (١٩٧٩) إلى وجود سمة مشتركة بين الناس الذين حافظوا على صحتهم في ظل الظروف الضاغطة، وهذه السمة أطلق عليها "Sense of Coherence (SOC)" (Eriksson, 2017, 95 ؛ يوسفي، حدة، ٢٠١٧، ٥٩).

وقد تُرجم هذا المفهوم للغة العربية بالشعور بالتماسك في بعض الدراسات (مثل: نوار، شهرزاد، وزكري، نرجس، ٢٠١٩؛ باباحمو، هاجر، ٢٠١٩ ؛ يوسفي، حدة، ٢٠١٨) كما تُرجم "بالإحساس بالتكامل" في بحوث أخرى (مثل: إبراهيم، أماني ، ٢٠١٩). وترى الباحثتان أنه يمكن ترجمته بـ "حس التماسك، أو إمكانية التماسك، أو القابلية للتماسك، أو الإحساس بالتماسك" (في مواجهة المواقف الضاغطة). ومن ثمَّ فقد استخدمتا المفهوم في الدراسة الحالية بمعنى "الإحساس بالتماسك".

وقد عرف أنطونوفسكي الإحساس بالتماسك بأنه: توجه عام يعبر عن مدى امتلاك الفرد للشعور المُلِحّ والدائم والدينامي بالثقة في: أن المثيرات المشتقة من البيئة الداخلية والخارجية للفرد تكون منظمة وواضحة قابلة للتفسير ويمكن التنبؤ بها، وأن هناك مصادر متاحة تفي بالمتطلبات التي تفرضها هذه المثيرات، وأن هذه المتطلبات تدعو للتحدي وجديرة بالاهتمام واستثمار الموارد (Flensborg-Madsen, Ventegodt and Merrick, 2005, 2213).

والأفراد الذين يمتلكون إحساسا قويا بالتماسك يكونون أكثر قدرة على تبني استراتيجيات ملائمة لمواجهة المواقف الضاغطة، وأكثر مرونة في الاستجابة لها، ويواجهون الضغوط بتحدي، ولذا يكونون أكثر توافقا ورضا وأكثر صحة نفسية

وجسمية. وقد أيدت ذلك نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أُجريت **على فئات معرضة للضغوط الشديدة** كالمرضى **(** Callejero, Rivera, Villas and Salgado, 2019 ؛ نوار، شهرزاد، و زكري، نرجس، ٢٠١٩**)**، ومقدمي الرعاية والخدمات الطبية **(** Masanotti, Paolucci, Abbafati, Serratore, and Behnke, A., Conrad, D., Kolassa & Rojas, ؛ Caricato, 2020 Del-Pino-Casado, Espinosa-Medina, Lopez and ؛ 2019 Orgeta, 2019**)**، وأُسر المرضى والفئات الخاصة **(**باباحمو، هاجر، ٢٠١٩ ؛ Hintermair**, 2004)**، كما أيدتها بوجه عام نتائج الدراسات التي أُجريت على **العاديين (**Soderhamn, Sundsli, ؛ Mato & Tsukasaki, 2019 Amirkhan & Greaves , 2003 ؛ Cliffordson, & Dale, 2015**).**

بالإضافة إلى ما سبق، تتجلى أهمية الإحساس بالتماسك فيما أكدته نتائج العديد من الدراسات السابقة من وجود ارتباط إيجابي بين الإحساس بالتماسك والخصائص النفسية الإيجابية لدى فئات متنوعة؛ مثل طيب الحياة (إبراهيم، أماني، ٢٠١٩ ؛ Nilsson , Leppert, Simonsson and Starrin, 2010)، وجودة الحياة Siah and Tan, ؛ Kristofferzon, Engstrom, and Nilsson, 2018) 2016)، والرضا عن الحياة (Soderhamn, Sundsli, Cliffordson, & Dale, 2015)، والتوجه الشخصي ووجهة الضبط والذكاء الوجداني (Gropp, Geldenhuys and Visser, 2007)، وفاعلية الذات (Mato & Tsukasaki, 2019)، والتفاؤل وتقدير الذات (Gruszczynska, 2006).

ونظرا لأهميته، فقد حظي الإحساس بالتماسك باهتمام واسع النطاق في البحوث والدراسات النفسية الأجنبية، **في حين يُلاحظ ندرة الدراسات العربية** التي اهتمت به، في حدود اطلاع الباحثتين، وخاصة الدراسات التجريبية.

وللإحساس بالتماسك أهمية كبيرة في الحياة التعليمية الجامعية؛ حيث أن إدراك المتعلم لمثيرات الموقف التعليمي كمثيرات واضحة وقدرته على تفسيرها، وتحديد المشكلات التعليمية والاجتماعية والشخصية التي تواجهه في حياته الجامعية، وإدراكه للميسرات التعليمية الجامعية والإمكانات الذاتية والمجتمعية المتاحة التي يمكن أن تساعده في مواجهة هذه المشكلات، واستثمار هذه الموارد من منطلق شعوره بأن هذه المشكلات تمثل تحديات يمكنه التعامل معها أكثر من كونها معوقات لمسيرته التعليمية، كل ذلك يؤدي بالمتعلم إلى تحقيق الأداء الأمثل في مجال الدراسة. كما أن تعميم هذا الأسلوب في التعامل مع مواقف الحياة المتنوعة يجعل المتعلم أكثر قابلية للنجاح في الحياة. **ومن هنا جاء اهتمام الدراسة الحالية** ببناء برنامج تدريبي ودراسة فعاليته في تحسين الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا.

مشكلة الدراسة وتحديدها:

وفقا لنموذجه (Salutogenic Model)، أو ما يشير إليه بعض الباحثين بنظرية الإحساس بالتماسك، يعزو أنطونوفسكي الفروق بين الأفراد في موقعهم على متصل الصحة النفسية والجسمية إلى مدى استثمار الموارد الداخلية والخارجية التي يطلق عليها عوامل المقاومة، وبصفة خاصة الموارد القابلة للتعميم عبر المواقف والظروف المتنوعة generalized resistance resources، وذلك في إدارة المواقف الضاغطة المتكررة. ومن ثم قدم مفهوم الإحساس بالتماسك باعتباره نظاما مظليا مرنا يساعد الفرد على انتقاء الأسلوب الملائم للمواجهة الإيجابية للمشكلات وإدارة الضغوط مع تنوع مصادرها (Eriksson, 2017, 93-95).

وقد قدم أنطونوفسكي مفهوم الإحساس بالتماسك (١٩٧٩) كخاصية للفرد، ووسع نطاقه بعد ذلك (١٩٨٧) بحيث يمكن دراسته كخاصية للأسرة. وقد اهتمت الدراسات الحديثة بدراسته كخاصية لمؤسسات أكبر مثل مؤسسات العمل والمؤسسات التعليمية، بل أن هناك دراسات اهتمت بالإحساس بالتماسك كخاصية للمجتمع

Eriksson and ؛ Dooris, Doherty, and Orme, 2017, 239) .(Mittelmark, 2017, 99

ومن خلال مراجعتها لتعريفات الإحساس بالتماسك، أشارت حدة يوسفي (٢٠١٧) إلى اتفاق الباحثين حول تعريف الإحساس بالتماسك تعريفا متسقا مع تعريف أنطونوفسكي السابق الإشارة إليه، وتعرفه بأنه "توجه عام يعبر عن المقدار الذي يمتلك فيه شخص ما الشعور المُلِح والدائم و الدينامي بالثقة بأن: المتطلبات القادمة من العالم الداخلي والخارجي جزء من مجرى الحياة ويمكن استيعابها وتمثلها وتفسيرها، وأن الموارد اللازمة لمواجهة هذه المتطلبات متوفرة وكافية، وأن هذه المتطلبات عبارة عن تحديات تستحق الاستثمار فيها والالتزام بها" (يوسفي، حدة، ٢٠١٧، ٦١-٦٢). وعلى ذلك يضم الإحساس بالتماسك **ثلاثة أبعاد**، هي:

- البُعد المعرفي، ويتمثل في القابلية للفهم Comprehensibility: بمعنى مدى إدراك الفرد للمثيرات الداخلية والخارجية على أنها يمكن فهمها واستنتاجها بالعقل والمنطق. وأن المعلومات مترابطة ومتماسكة وذات صلة وواضحة ومنظمة. وهي القدرة على تكوين بناء من أشياء مختلطة مما يجعل من الأسهل على الفرد أن يفهم بيئته الخاصة، وما يدور فيها من أحداث، ودوره فيها. فإن قدرة الفرد على أن يفهم المواقف الضاغطة يعد من المتطلبات القبلية لمجابهة هذه المواقف، لأن ما يتم فهمه يكون من الأيسر إدارته وتدبر الأمر فيه.
- البُعد السلوكي، ويتمثل في القابلية للإدارة والتذليل Manageability: بمعنى مدى شعور الفرد بأن لديه موارد -داخلية وخارجية- متاحة يمكن استخدامها وتوظيفها لمقابلة متطلبات المثيرات أو المواقف التي يواجهها. ومن أمثلة الموارد الخارجية الرسمية: الخدمات الاجتماعية في الهيئات العامة والخاصة، أما الموارد الخارجية غير الرسمية فمنها الأسرة والأصدقاء والزملاء، والأشخاص الذين يمكن أن يثق بهم الفرد.

- البُعد الدافعي، ويتمثل في الإحساس بالمعنى Meaningfulness: فمجابهة الضغوط تتطلب أيضا توفر الدافعية لدى الفرد لحل المشكلات التي تسبب الضغوط، وأن يكون لديه الرغبة في استثمار طاقته في حل المشكلة، ويجد معنى لكونه قادرا على إدارة الموقف. ولذا فإن هذا البعد يشير إلى مدى شعور الفرد بأن الحياة لها معنى وجداني؛ بمعنى أنه على الأقل بعض المشكلات التي تواجهه تستحق الاهتمام والتفاني وتكريس الوقت والجهد والطاقة، ورؤيتها على أنها تحديات وليست مجرد أعباء تثقل كاهله (Eriksson and Mittelmark, 2017, 97- 98).

وبالرغم من أن مقياس الإحساس بالتماسك الذي أعده أنطونوفسكي يُطلق عليه اسم استبيان التوجه نحو الحياة The Orientation to Life Questionnaire (Gruszczynska, 2006)، إلا أن مفهوم الإحساس بالتماسك يختلف عن مفهوم التوجه نحو الحياة (Life Orientation) الذي قدمه Scheier & Carver ويعبر عن النزعة التفاؤلية أو التوقع العام للفرد بحدوث أشياء أو أحداث حسنة بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة (بدر الأنصاري، ٢٠٠٢، ٢٩٣). فالتوجه نحو الحياة بهذا المعنى يُعد أحد أُسس الإحساس بالتماسك وليس مرادفا له.

كما يختلف مفهوم الإحساس بالتماسك (SOC) أيضا -فيما ترى الباحثتين- عن استراتيجية الاختيار والتمامية والتعويض (SOC) التي قدمها Baltes & Freund، وتضم ثلاث عمليات متكاملة موجهة لإدارة الحياة بغرض توظيف الحكمة كسلوك؛ هي: الاختيار Selection: بمعنى تحديد الهدف والالتزام به. والتمامية Optimization: أي تحديد الوسائل والموارد المناسبة وتوظيفها لتحقيق الهدف. والتعويض Compensation في مواقف الخسارة باستخدام وسائل جديدة أو تنشيط موارد غير مستخدمة أو طلب مساعدة خارجية (بالتز، ب.؛ وفرويند، أ. في: اسبينول، وستودينجر، ترجمة: الأعسر، صفاء، السيد، عزيزة ، وشريف، نادية ، وكفافي، علاء

الدين، ٢٠٠٦، ٤٣-٤٥). فهذه الاستراتيجية يمكن اعتبارها بمثابة استراتيجية للبُعد السلوكي في الإحساس بالتماسك.

ويؤكد أنطونوفسكي في نظريته على الطبيعة الدينامية للإحساس بالتماسك، وما يطرأ عليه من تغيرات في حالة حدوث تغيرات كبرى في حياة الفرد (Nilsson, Leppert, Simonsson & Starrin, 2010). ويضيف أن المرور بالخبرات التي يغلب عليها الإحساس بعدم القابلية للتنبؤ والضبط وعدم الأمان، لا يحول بالضرورة دون اكتساب إحساس قوي بالتماسك، فاكتسابه يتطلب التوازن بين الأحداث المُعزّزة والمُحبطة (يوسفي، حدة، ٢٠١٧، ٦٢-٦٣). وتتسق نتائج بعض الدراسات السابقة مع هذا التوجه؛ فتؤكد أن الإحساس بالتماسك أقرب إلى الحالة نتيجة لتأثره بتغيرات الحياة (Nilsson, Holmgren, ؛ Caap-Ahlgern and Dehlin, 2004 Stegmayr and Westman, 2003). وهذا المنظور بوجه عام يدعم قابلية الإحساس بالتماسك للتغير عندما تتوفر الخبرات المناسبة لذلك سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة.

كما ترجح نتائج الدراسات السابقة قابلية الإحساس بالتماسك **لدى المتعلم** للنمو والتغير؛ فقد أوضحت أثر المناخ الدراسي والأسري والأقران والجيران (Rivera, Ying, Lee, & Tsai, ؛ Garcia-Mony, Moreno and Ramos, 2012 2007)، والعلاقات الاجتماعية وبخاصة الأسرية (Beinke, O'Callaghan and Darling, McWey, Howard, and Olmstead, ؛ Morrissey, 2015 2007)، والمشاركة والحياة الجنسية والأسرية والوضع الاقتصادي(-Forsberg Warleby, Moller, & Blomstrand, 2002)، والتحديات الجامعية (Ying, Lee, & Tsai, 2007) والخصائص الشخصية مثل الصحة النفسية وفاعلية الذات والبنية المعرفية (Mato & Tsukasaki, 2019) في الإحساس بالتماسك لدى المتعلم. **وتستند الدراسة الحالية إلى ذلك في سعيها لتنمية الإحساس بالتماسك،** لاسيما

أن نتائج الدراسات التجريبية تميل إلى دعم هذا التوجه بوجه عام رغم ما بها من تضارب، مع ملاحظة ندرة الدراسات التي أُجريت على الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

فقد تمكنت دراسة (Perminas and Normantaite, 2012) من تنمية الإحساس بالتماسك (وخاصة معنى الحياة) لدى الطلاب من الجنسين من (١٣-١٧) عاما، وذلك باستخدام برنامج معرفي سلوكي. في حين استخدمت دراسة (Biro, Veres-Balajti, Adany and Kosa, 2017) برنامجا تدريبيا قائما على النظرية المعرفية الاجتماعية، ركز على تنمية بعض مهارات إدارة الضغوط مثل مهارات التواصل وحل المشكلات، لتنمية بعض المتغيرات ومن بينها الإحساس بالتماسك لدى طلاب الجامعة. وتوصلت إلى أن التحسن في الإحساس بالتماسك لدى الطلاب **لم** يكن جوهريا.

وبالمثل فقد تضاربت نتائج الدراسات التجريبية التي أُجريت على فئات من المرضى ومقدمي الرعاية والعاملين بالمهن الطبية والأخصائيين النفسيين، فقد توصلت بعض هذه الدراسات إلى وجود تحسن في الإحساس بالتماسك من خلال التدخل المقصود (إبراهيم، أماني، ٢٠١٩ ؛ Kekalainen, Kokko, Sipilia, and Walker, 2018؛ Foureur, Besley, Burton and Yu, 2013 ؛ Ando, Sarid, Berger, ؛ Natsume, Kukihara, Shibata, and Ito, 2011 ؛ Lundblad and Hansson, 2005؛ and Segal-engelchin, 2010 ؛ Szymona, 2005 Valtonen, Raiskila, Veijola, Laksy, Kauhanen and Kiuttu, Joukamma, Hintsa, and Tuulio-Henriksson, 2015). بينما لم يختلف الإحساس بالتماسك نتيجة للتدخل المقصود في دراسة (Shroff, H., 2014). كما اختلفت فاعلية التدخل باختلاف مستوى الإحساس بالتماسك قبل التدخل في دراسة (Szymona, 2005).

وهذا التضارب في نتائج الدراسات التجريبية السابقة، **مع ندرة الدراسات التي أُجريت على طلاب الجامعة في المرحلة الجامعية الأولى ومرحلة الدراسات العليا،** يطرح سؤالا حول مدى فاعلية البرامج التدريبية في تحسين الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا.

ولما كان اختبار **فعالية** البرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك يتطلب اختبار الأثر المباشر للبرنامج في تنمية الإحساس بالتماسك، بالإضافة إلى اختبار أثره غير المباشر في الخصائص النفسية للمتدربات، فقد اهتمت الدراسة الحالية باختبار أثر البرنامج في الأداء الوظيفي لهن. **وقد اعتمدت الدراسة على الأداء الوظيفي كمؤشر للأثر غير المباشر للبرنامج التدريبي في تنمية الإحساس بالتماسك** استنادا إلى ما أسفرت عنه نتائج العديد من الدراسات السابق الإشارة إليها من وجود علاقة طردية بين الإحساس بالتماسك والمتغيرات الإيجابية التي ترتبط بالأداء الوظيفي الجيد، هذا بالإضافة إلى ما تشير إليه نتائج الدراسات السابقة من وجود علاقة طردية بين الأداء الوظيفي والإحساس بالتماسك.

فقد أثبتت الدراسات وجود علاقة طردية بين الإحساس بالتماسك والتكيف الوظيفي (Harry and Coetzee, 2013)، والأداء الوظيفي النفسي الاجتماعي Psycho-social Functioning (Gassmann, Christ, Lampert and Gassmann, Berger and Christ, 2012؛ Berger, 2013)، والأداء الوظيفي في العمل (Osborne, 2016)، وجودة الصحة الجسمية والنفسية والاهتمام بالتعلم (Lindstrom & Eriksson, 2011)، والأداء الأكاديمي (Oliva, Cunha, Silva, Miallhe, Cortellazzi, Meneghim, Coelho, and Lacerda, 2019). والتوافق لدى طالبات الجامعة ذوات الصعوبات المتنوعة (Lusting, Rosenthal, Strauser and Haynes, 2000).

وفي مراجعة للدراسات السابقة في الفترة (٢٠٠٠ – ٢٠١٠)، وُجِد أن الإحساس بالتماسك يلعب دورا وسيطا ملطفا بين الضغوط المدرسية وما يرتبط بها من أمراض سيكوسوماتية لدى المتعلم، كما يرتبط إيجابيا بإنجازه الأكاديمي (Rivera, Garcia-Mony, Moreno and Ramos, 2012). وتتسق معها نتائج (Ying, Lee, & Tsai, 2007) التي توصلت إلى أن الإحساس بالتماسك يلعب دورا وسيطا مؤثرا في تأثير كل من: علاقة الطلاب مع الوالدين والأقران والضغوط الجامعية، في الأعراض الاكتئابية لديهم. كما وجدت دراسة (Beinke, O'Callaghan and Morrissey, 2015) أن الإحساس بالتماسك يلعب دورا وسيطا مؤثرا في العلاقة بين صعوبات التواصل مع الوالدين والضغوط، وأيضا في العلاقة بين صعوبات التواصل والانفعالات الموجبة لدى المراهقين والراشدين الصغار. وتعكس نتائج هذه الدراسات **أهمية تنمية الإحساس بالتماسك في تحسين الأداء الوظيفي العام (الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي والمهني) للطلاب**.

ويمثل الأداء الوظيفي أحد المفاهيم الكبرى في علم النفس الإيجابي الذي يهتم بدراسة نقاط القوة والفضائل الإنسانية والسلوك الإيجابي وتحسينها بهدف الوصول بالإنسان لتحقيق السعادة وطيب الحياة والازدهار والأداء الوظيفي الأمثل؛ حيث يقوم الفرد بأدائه موظفا إمكاناته إلى حدها الأقصى (الأعسر، صفاء، ٢٠٢٠). وقد قدم شيلدون (٢٠٠٤ و ٢٠٠٨) نموذجا نظريا تكامليا للأداء الوظيفي، وعرف الأداء الوظيفي الأمثل (OPF) بأنه قدرة الفرد على الأداء بمستوى مرتفع بشكل مستقر ومتسق، مبتكرا طرقا متميزة للحياة، ومتوصلا لنواتج حياتية متميزة، بالإضافة إلى تقديم العون للآخرين (Sheldon, 2009, 268). **وتعرف الباحثتان** الأداء الوظيفي بأنه مدى توظيف ما يمتلكه الفرد من إمكانات نفسية من أجل تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته بطريقة ذات معنى بالنسبة له ومتسقة مع معايير المجتمع الذي يعيش فيه.

ولما كان الأداء الجيد في مختلف المجالات يمثل هدفا أساسيا من أهداف الدراسة العلمية للسلوك الإنساني؛ فإنه يمثل موضوع اهتمام علم النفس بمختلف مدارسه ونظرياته، ولذا يلاحظ أن العديد من النظريات النفسية قد قدمت مفاهيم تُقارِب مفهوم الأداء الوظيفي (الأمثل)؛ مثل تحقيق الذات Self-actualization في نموذج ماسلو (١٩٧٠) (Kearns, Tori and Lee, Deborah, 2018, 3)، والأداء الوظيفي الفعال effective functioning في نظرية Self Determination التي قدمها ريان وديسي (Deci and Ryan. 2000)، والتدفق النفسي Psychological Flow لميهالي (Cziksentmihalyi, 1990, 1-3)، والأداء الوظيفي بكامل الطاقة The fully functioning لروجرز (١٩٥٩) (Proctor, Tweed, and Morris, 2016,).

وقد اهتمت بعض هذه التوجهات النظرية بتحديد الخصائص المميزة للفرد في أدائه الوظيفي الأمثل؛ فيرى روجرز أن مفهوم **الأداء الوظيفي بكامل الطاقة يعتبر مرادفا لبعض المفاهيم ومنها التوافق النفسي الأمثل** Optimal psychological adjustment. ويرى أن الفرد الذي يؤدي بكامل طاقته يتميز بالعديد من الخصائص من أهمها **التوافق النفسي،** والانفتاح على الخبرة والتغيير وتطوير القيم من خلالها، وتقدير الذات، والتقييم والاختيار الموجه ذاتيا، والقبول من الآخرين، والواقعية، والموضوعية، والقدرة على حل المشكلات. ويتميز سلوكه بالضبط والتوافق مع المعايير والإبداع والتعبير عن أهدافه وقيمه. ويؤكد روجرز على أهمية أن يكون الفرد في حالة توافق، كما يؤكد أهمية دور البيئة من خلال توفير المصداقية والقبول والتعاطف، وذلك لتحقيق الأداء الوظيفي الأمثل (Proctor, Tweed, and Morris, 2016, 506-507).

وقد اختلفت مؤشرات الأداء الوظيفي في الدراسات السابقة؛ فقد تمثلت تلك المؤشرات في الاحتراق الوظيفي والرضا عن العمل والتوازن بين الوقت المخصص للعمل ونشاطات الحياة في (Masanotti, Paolucci, Abbafati, Serratore,

and Caricato, 2020)، والتوافق الاجتماعي في (Osborne, 2016)، والرضا عن الحياة والتفكير الإيجابي والمشاعر الإيجابية والأصالة والتقييم الموجه ذاتيا والطموح وإشباع الحاجات النفسية الأساسية وانخفاض القلق وتوظيف القوى الشخصية في (Proctor, Tweed, and Morris, 2016)، والمدركات المتعلقة بارتفاع الطاقة والحيوية الذاتية وانخفاض الإنهاك الانفعالي والجسمي في (Adie, Duda & Ntoumanis, 2008)، والنشاط والفاعلية والإخلاص والانهماك في العمل في (Pillay, 2008). وتمثل الأداء الوظيفي الجيد في مجال الدراسة في الدافعية للدراسة والاهتمامات والاندماج المدرسي في (Weber, Wagner, and Ruch, 2016).

واتساقا مع منظور روجرز للأداء الوظيفي ومع المؤشرات التي اعتمدت عليها بعض الدراسات السابقة في قياس الأداء الوظيفي، فقد استخدمت الدراسة الحالية مقياس روتر للتوافق لقياس الأداء الوظيفي، لاسيما أن معايير ومؤشرات التوافق تعبر عن مؤشرات الأداء الوظيفي في المجالات المتنوعة للنشاط الإنساني. فمن خلال مراجعة موجزة للعديد من النظريات النفسية، أكد Serebryakova, et. al. (٢٠١٦) على الدور الإيجابي الفاعل والنشط للفرد في عملية التوافق وانعكاسها على السلوك الناجح؛ وخلصوا إلى أن التوافق النفسي والاجتماعي يعتبر مؤشرا لنضج الشخصية وتحقيق مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية وتحقيق الذات؛ ومن ثمَّ يعتبر مؤشرا للأداء الوظيفي الناجح للفرد (Serebryakova, Morozova, Kochneva, Zharova, Skitnevskaya, and Kostina , 2016, 4707-9).

وباعتبار أن طالب الدراسات العليا إنسان يعيش في المجتمع، وخريج يبحث عن عمل أو يمارس عملا بالفعل، وغالبا ما يكون شابا-أو فتاة- مقبلا على الزواج أو حديث الزواج، ومتعلما يسعى حثيثا لتحقيق مستوى أفضل من خلال سلوكه لمسار الدراسات العليا وبالتالي يُتوقع أن يكون لديه قدر من الإحساس بالتماسك، إلا أن تعدد أدواره يؤدي إلى تعدد مصادر الضغوط اليومية التي يواجهها، ولذا فإنه يكون في حاجة ماسة إلى

مزيد من الإحساس بالتماسك، بما يساعده على الاستمرار في طلب العلم والنجاح في الحياة وفي العمل ومن ثمَّ تحقيق الأداء الوظيفي الأمثل. **ولذا تهتم الدراسة الحالية بتنمية الإحساس بالتماسك، واختبار فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تنميته من خلال تحري أثره المباشر في الإحساس بالتماسك، وأثره غير المباشر في الأداء الوظيفي لدى هذه الفئة بصفة خاصة،** باعتبارها ثروة بشرية تسهم رعايتها في تحقيق التقدم والازدهار للمجتمع ككل.

وقد وجدت بعض الدراسات، مثل دراسة (Nilsson, Leppert, Pillay, 2008) ؛ Simonsson and Starrin, 2010)، أن الذكور أقوى إحساسا بالتماسك، مما يُرجح حاجة الإناث إلى تنمية الإحساس بالتماسك أكثر من الذكور. وإن كانت دراسة .Basinska, et al (٢٠١١) لم تجد فروقا بين الجنسين (في: Masanotti, Paolucci, Abbafati, Serratore, and Caricato, 2020, 19). كما لم يختلف الجنسان في الإحساس بالتماسك في دراسة (نوار، شهرزاد، وزكري، نرجس، ٢٠١٩)، وإن كان متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث، لكن الفرق لم يكن جوهريا. ولذا اهتمت الدراسة الحالية بتنميته لدى الإناث. **ومن ثمَّ فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**

ما مدى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا؟ **وينبثق منه الأسئلة التالية**:

السؤال الأول: ما مدى تحسن الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا نتيجة للبرنامج التدريبي؟ ويتمثل ذلك في:

١. هل يتحسن الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات من قبل إلى بعد التدريب؟
٢. هل يستقر التحسن في الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات بعد انتهاء البرنامج التدريبي (بمدة شهرين)؟

السؤال الثاني: ما مدى تحسن الأداء الوظيفي لدى طالبات الدراسات العليا نتيجة للتحسن في الإحساس بالتماسك تبعا للبرنامج التدريبي؟ ويتمثل ذلك في:

١. هل يتحسن الأداء الوظيفي وأبعاده لدى المتدربات من قبل إلى بعد التدريب؟

٢. هل يستقر التحسن في الأداء الوظيفي لدى المتدربات بعد انتهاء البرنامج التدريبي (بمدة شهرين)؟

السؤال الثالث: ما أوجه استفادة المتدربات من طالبات الدراسات العليا من البرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك؟

أهداف الدراسة: يتمثل الهدف الرئيس من الدراسة في تنمية الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا من خلال برنامج تدريبي مقدم في سياق أحد المقررات الدراسية. ويتفرع من هذا الهدف ما يلي:

١- الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة في تحسين الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا، ومدى استقرار هذا الأثر بعد انتهاء التدريب.

٢- الكشف عن أثر التحسن في الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا على أدائهن الوظيفي، ومدى استقرار هذا الأثر بعد انتهاء التدريب.

٣- الكشف عن أوجه استفادة المتدربات من طالبات الدراسات العليا من البرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك؛ كما تتمثل في مظاهر ومؤشرات نمو الإحساس بالتماسك التي انعكس أثرها على أدائهن الوظيفي.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- إن إعداد برنامج تدريبي في سياق تدريس أحد المقررات الدراسية بهدف تنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا، وتقصي فعاليته من خلال دراسة أثره في تنمية الإحساس بالتماسك وأثره غير المباشر في الأداء الوظيفي للمتدربات، قد:

- يُفيد في تَبَيُّن مدى إمكانية تحسين الإحساس بالتماسك، وأي أبعاده أكثر قابلية للتحسن من خلال هذا الأسلوب في التدريب، ولاسيما أن الإحساس بالتماسك لم تحظ دراسته بالاهتمام الكافي في البيئة العربية.
- يفيد في التعرف على بعض العوامل التي تحدد نتائج مثل هذا التدخل المقصود.
- يلفت انتباه الباحثين لأهمية مراعاة اختبار فعالية البرامج التدريبية من خلال دراسة الآثار غير المباشرة التي تترتب على التحكم في المتغير المعني بالتدريب.
- يلفت اهتمام الباحثين والمسئولين التربويين إلى حاجة هذه الفئة إلى مزيد من الاهتمام، سواء على مستوى الدراسات العلمية أو على المستوى التطبيقي.
- يفيد الباحثين والمهتمين في مراكز التدريب التربوي والمهني، وذلك في إعداد وتطبيق البرامج لتنمية الإحساس بالتماسك في ضوء أوجه قوة وقصور هذا البرنامج.
- يفيد الباحثتين وغيرهما من أعضاء هيئة التدريس والتربويين، وذلك في التخطيط للتدريس بما يساعد المتعلم في المراحل المختلفة على تنمية إمكاناته النفسية، وبما يساعده على الأداء بمستوى أفضل.

- إن مناقشة نتائج استخدام مقياس الإحساس بالتماسك في الدراسة الحالية - الذي أعده أنطونوفسكي واستُخدم على نطاق واسع في مختلف الثقافات- قد يفضي إلى تبيان مدى كفاءة المقياس في البيئة المصرية، وخاصة كأداة للقياسات المتكررة في البحوث التجريبية.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

الإحساس بالتماسك Sense Of Coherence: هو توجه عام يعبر عن مدى امتلاك الطالبة للإحساس المُلح والدائم والدينامي بالثقة في قابلية المثيرات المشتقة من بيئتها الداخلية والخارجية للفهم، وأن المتطلبات التي تفرضها هذه المثيرات قابلة للإدارة والتذليل، وأن هناك معنى للحياة. ويتمثل ذلك بالدرجة الكلية في مقياس الإحساس بالتماسك المستخدم في الدراسة؛ حيث:

- القابلية للفهم Comprehensibility: تعني مدى وضوح المثيرات التي تستقبلها الطالبة من بيئتها الداخلية والخارجية بالنسبة لها، ومدى قدرتها على تفسيرها والتنبؤ بها؛ ومن ثم تدرك العالم على أنه منظم وأن المشكلات التي تواجهها واضحة. ويتمثل ذلك بالدرجة في بعد القابلية للفهم من مقياس الإحساس بالتماسك المستخدم في الدراسة.
- القابلية للإدارة والتذليل Manageability: تعني مدى اعتقاد الطالبة بأنها تمتلك الموارد اللازمة لمجابهة مواقف الحياة بنجاح. والموارد هي كل ما يمكن للفرد أن يتحكم فيه بحيث يساعده على تحقيق أهدافه، وقد تكون متاحة للفرد نفسه أو تكون لدى الآخرين الذين يمكنه الاعتماد عليهم مثل الأسرة والأصدقاء. ويتمثل ذلك بالدرجة في بعد القابلية للإدارة والتذليل من مقياس الإحساس بالتماسك المستخدم في الدراسة.
- الإحساس بالمعنى Meaningfulness: تعني شعور الطالبة بأن الحياة لها قيمة، وأن المشكلات والمطالب التي تمليها الحياة جديرة بالمجابهة وبذل الجهد والالتزام والانشغال. ويتمثل ذلك بالدرجة في بعد المعنى من مقياس الإحساس بالتماسك المستخدم في الدراسة.

البرنامج التدريبي: هو مجموعة متكاملة ومنظمة من الأنشطة التدريبية والخبرات الإثرائية المدمجة في سياق أحد المقررات الدراسية، والموجهة لتنمية الإحساس بالتماسك

وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا من خلال توظيف الفنيات التدريبية المناسبة، بما يمكن الطالبات من توظيفها في حياتهن الشخصية.

فعالية البرنامج التدريبي: هو مدى التأثير المباشر وغير المباشر للبرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا، ويقاس من خلال كل من: مدى تحسن الإحساس بالتماسك لدى المتدربات نتيجة للبرنامج التدريبي، ومدى تحسن **الأداء الوظيفي** لهن.

ويُقصد بالأداء الوظيفي: مدى توظيف الطالبة ما تمتلكه من إمكانات نفسية من أجل تحقيق أهدافها وإشباع حاجاتها بطريقة ذات معنى بالنسبة لها ومتسقة مع معايير المجتمع الذي تعيش فيه. ويتمثل ذلك بمدى التوافق العام للطالبة كما يعبر عنه بالدرجة في مقياس روتر للتوافق المستخدم في الدراسة.

فروض الدراسة:

الفرض الأول: يتحسن الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا نتيجة للبرنامج التدريبي. ويتمثل ذلك في:

١. يتحسن الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات من قبل إلى بعد التدريب.
٢. يستقر التحسن في الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات بعد انتهاء البرنامج التدريبي (بمدة شهرين).

الفرض الثاني: يؤدي التحسن في الإحساس بالتماسك نتيجة للبرنامج التدريبي إلى تحسن الأداء الوظيفي لدى طالبات الدراسات العليا. ويتمثل ذلك في:

١. يتحسن الأداء الوظيفي لدى المتدربات من قبل إلى بعد التدريب.
٢. يستقر التحسن في الأداء الوظيفي لدى المتدربات بعد انتهاء البرنامج التدريبي (بمدة شهرين).

ويبقى السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: ما أوجه استفادة المتدربات من طالبات الدراسات العليا من البرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك؟

منهج الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة:** استُخدم المنهج التجريبي لاختبار فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الإحساس بالتماسك وأثر ذلك في تحسين الأداء الوظيفي لدى طالبات الدراسات العليا، ومن ثمَّ اختبار فرضي الدراسة. وقد تم استخدام أحد التصميمات شبه التجريبية وهو تصميم المجموعة الواحدة (التجريبية)، والقياس القبلي والبعدي والتتبعي لها. وقد تعذر استخدام تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة لصعوبة ضبط العوامل المؤثرة أثناء فترة تطبيق البرنامج التدريبي (تاريخ التجربة) لمجموعات طالبات الدراسات العليا المسجلات في مقررات دراسية متنوعة، مع صغر حجم المجموعة المسجلة في نفس المقرر مما يتعذر معه تقسيمها إلى مجموعتين، وأيضا تعذر هذا التقسيم لأن البرنامج التدريبي تم تطبيقه في سياق تدريس أحد المقررات، ومن ثمَّ فقد انتظمت جميع الطالبات في التدريب.
- كما تم استخدام تحليل المحتوى كميا وكيفيا للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (١٣) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية البنات جامعة عين شمس، تمثل جميع المسجلات في مقرر الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي، ببرنامج الدبلوم المهنية في الآداب (علم نفس)، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٩-٢٠٢٠). تراوحت أعمارهن بين (٢٥- ٢٨) عاما بمتوسط وانحراف معياري (٢٥,٩) و(١,٤) عاما على الترتيب. أربعة منهن متزوجات منهما اثنتان لديهما أطفال، والباقيات عزباوات. وجميعهن من خريجات قسم علم النفس مع اختلاف الجامعة اللائي تخرجن منها، وستة منهن لديهن عمل. وقد روعي عدم التجانس بين أفراد هذه العينة في إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبي.

- **أدوات الدراسة:** تمثلت في:

أولا: مقياس الإحساس بالتماسك: استخدمت الدراسة المقياس الذي أعده أنطونوفسكي Antonovsky (١٩٨٧) بعنوان استبيان التوجه نحو الحياة Orientation to Life Questionnaire واستخدمه لقياس الإحساس بالتماسك، وعربته صفاء الأعسر (٢٠١٥) بعنوان **مقياس الإحساس بالتكامل.** وقد استُخدم في الدراسة الحالية لقياس الإحساس بالتماسك لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؛ في القياسات الثلاث (القبلي والبعدي والتتبعي). ويتكون المقياس من ٢٩ بندا موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: القابلية للفهم بواقع (١١) بندا، والقابلية للإدارة والتذليل بواقع (١٠) بنود، والإحساس بالمعنى بواقع (٨) بنود.

ويقوم المفحوص بتقدير مدى انطباق البند عليه على ميزان تدرج سباعي تم تعريف نهايتيه الطرفيتين وفقا لمحتوى البند؛ فعلى سبيل المثال في البند رقم (١٦: الأشياء التي تقوم بها كل يوم هي...) يبدأ التدرج السباعي بـ (مصدر للسرور العميق والرضا)، وينتهي بـ (مصدر للألم والضجر). وبذلك تتراوح درجة البند بين (١) و(٧) درجات تتوزع على ميزان التدرج تصاعديا أو تنازليا وفقا لاتجاه البند (إيجابي/ سلبي). ويتضمن المقياس (١٦) بندا إيجابيا و(١٣) بندا سلبيا. وتحسب درجة كل بُعد بجمع درجات بنوده، أما الدرجة الكلية للمقياس فتساوي مجموع درجات الأبعاد الثلاث. وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تقع في المدى (٢٩-٢٠٣) درجة، أما درجات الأبعاد الثلاث، القابلية للفهم والقابلية للإدارة والتذليل والإحساس بالمعنى، فتقع في المدى (١١-٧٧) و(١٠-٧٠) و(٨-٥٦) على الترتيب. والمقياس يطبق جماعيا، ويبلغ زمن التطبيق حوالي (٣٥) دقيقة.

وقد أثبت العديد من الدراسات الأجنبية (مثل: Soderhamn, Sundsli, Van Schalkwyk, and Rothmann, ؛ Cliffordson, & Dale, 2015 2008) الكفاءة السيكومترية لمقياس التوجه نحو الحياة لأنطونوفسكي كمقياس للإحساس بالتماسك. واكتفت دراسات أخرى بالتحقق من ثبات القياس باعتبار أن المقياس دولي

وثبت صدقه (مثل:Siah and Krok, Kleszczewska-Albanska, 2019 ؛ Ying, Beinke, O'Callaghan, Morrissey, 2015 ؛ Tan, 2016 ؛ Lee, & Tsai, 2007)، بل أن بعضها قد اكتفى بما أثبتته الدراسات السابقة من صدق وثبات في نفس السياق المجتمعي للدراسة، (مثل Gropp, Geldenhuys and Visser, 2007 ؛ Forsberg-Warleby, Moller, & Blomstrand1, 2002). وقد خلصت مراجعتان لنتائج الدراسات التي اهتمت بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس، إلى أن المقياس (الكلي أو النسخة المختصرة منه) يحقق ثبات القياس، كما يحقق بوجه عام صدق القياس، وأنه أداة قابلة للتطبيق عبر الثقافات. كما أشارتا إلى التوسع المطرد في استخدام المقياس مع مختلف الفئات (Eriksson and Eriksson and Lindstrom, 2005؛ Mittelmark, 2017, 98- 102).

كما تحققت (يوسفي، حدة، ٢٠١٨) من صدق النسخة المختصرة منه (١٣بندا) في البيئة العربية (الجزائر)، وذلك باستخدام الصدق الظاهري، والصدق البنائي، والمقارنة الطرفية. وتحققت من ثباته باستخدام معاملي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، واقتصرت (باباحمو، هاجر، ٢٠١٩) على التحقق من ثباتها بنفس الطريقة. أما في البيئة المصرية، فقد أثبتت (إبراهيم، أماني، ٢٠١٩) ثبات النسخة المعربة المستخدمة في الدراسة الحالية للمقياس، وذلك باستخدام معاملي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، بينما اعتمدت على الصدق الظاهري في التحقق من الصدق. وقد تم **التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الإحساس بالتماسك في الدراسة الحالية**، بعد تطبيقه على (٣٣) طالبة من طالبات الدراسات العليا، وذلك كما يلي:

الاتساق الداخلي لمقياس الإحساس بالتماسك: تراوحت قيم **معاملات الارتباط بين كل بند والمقياس الكلي، مع استبعاد درجة هذا البند من الدرجة الكلية** بين (٠,١٠) و(٠,٧٥). وقد كانت معاملات الارتباط منخفضة في ستة بنود، إلا أنه تم الاحتفاظ بهذه البنود نظرا لأهميتها في بنية المقياس، وعدم تأثير حذفها في ثبات القياس. كما أن قيم

معاملات الارتباط بين كل بند والبعد الذي ينتمي له من أبعاد المقياس، مع استبعاد درجة البند من درجة البعد قد وقعت في المدى (٠,١٢) و (٠,٧٦). أما **معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس الكلي، مع استبعاد درجة هذا البعد من الدرجة الكلية**: فقد بلغت قيمها (٠,٧٢) و(٠,٥٢) و(٠,٧٧) في الأبعاد الثلاث: القابلية للفهم، والقابلية للإدارة والتذليل، والإحساس بالمعنى على الترتيب، وجميعها ارتباطات متوسطة إلى قوية وموجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) على الأقل. ومما سبق يتضح أن المقياس يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

صدق مقياس الإحساس بالتماسك: تستند الدراسة الحالية في التحقق من الصدق إلى مفهوم الإحساس بالتماسك كما قدمه أنطونوفسكي كنظام مظلي مرن يساعد الفرد على مجابهة المشكلات وإدارة الضغوط مع تنوع مصادرها، وتستند أيضا إلى ما أقرته الدراسات السابقة من ارتباط عكسي بين الإحساس بالتماسك والشعور بالضغوط اليومية (مثل: نوار، شهر زاد، وزكري، ٢٠١٩ ؛ Beinke, O'Callaghan, & Morrissey, 2015 ؛ Ying, Lee, & Tsai, 2007). فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات في كل من المقياس الكلي للإحساس بالتماسك وأبعاده، ودرجاتهن في قائمة الضغوط اليومية (DSI)، التي أعدها برانتلى وجونز Brantly & Jones (١٩٨٩)، وعربها وطورها محمد مزنوق (١٩٩٦). وقد تبين وجود ارتباط عكسي قوي بين الإحساس بالتماسك والشعور بالضغوط اليومية (ر= -٠,٧٢)، وارتباط عكسي متوسط بين أبعاد الإحساس بالتماسك والشعور بالضغوط اليومية؛ حيث تراوحت قيم معامل الارتباط بين (-٠,٦٠) و(-٠,٦٣)، مما يدعم صدق القياس.

ثبات مقياس الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا: اعتمد التحقق من ثبات القياس على **معامل ألفا، والتجزئة النصفية** مع التصحيح باستخدام معامل جتمان، وذلك للمقياس الكلي وأبعاده. وقد تبين أن قيم معاملي ثبات ألفا والتجزئة النصفية للمقياس

الكلي تساوي (٠,٨٦) و (٠,٩٤) على الترتيب. أما أبعاد المقياس الثلاثة فقد تراوحت قيم معامل ألفا لها بين (٠,٦٠) و(٠,٧٨)، كما تراوحت قيم معامل ثبات التجزئة النصفية لها بين (٠,٧٠) و(٠,٩٢). وتشير قيم معاملات الثبات للمقياس الكلي وأبعاده إلى أن المقياس يحقق درجة جيدة من ثبات القياس.

ثانيا: مقياس روتر للتوافق: أعده روتر Rotter (١٩٥٠) بعنوان اختبار تكملة الجمل، وعربته وقننته (الأعسر، صفاء، ١٩٧٣) بعنوان مقياس روتر للتوافق. وقد استُخدم هذا المقياس في الدراسة الحالية لقياس الأداء الوظيفي لدى المجموعة التجريبية في القياسات الثلاث (القبلي والبعدي والتتبعي). ويتكون المقياس من ٤٠ بندا، ويتكون كل بند من كلمة أو عبارة قصيرة، ويكون على المفحوص كتابة الكلمات التي تتبادر إلى ذهنه بعد قراءته للبند مباشرة.

ويمكن تحليل الاستجابات كميا أو كيفيا. ويتضمن دليل المقياس نماذج للاسترشاد بها لإجراء التحليل الكيفي. ويتم التحليل الكمي بحساب درجة لكل بند تتراوح بين (صفر) و(٦)، وذلك بطريقة تقترب كثيرا من تحقيق الموضوعية في ضوء نماذج التصحيح الموضحة بدليل المقياس. وتعبر الدرجات المنخفضة (أقل من (٣)) عن حسن التوافق، في حين تعبر الدرجات المرتفعة (أكبر من (٣)) عن سوء التوافق، وتخصص الدرجة (٣) للاستجابات المحايدة. والدرجة الكلية للاختبار تساوي مجموع درجات بنوده، وبذلك تقع درجة الاختبار في المدى (صفر-٢٤٠) درجة.

وقد أثبتت صفاء الأعسر الكفاءة السيكومترية للمقياس كما تمثلت في صدق وثبات القياس؛ حيث تحققت من صدق القياس باستخدام صدق التمييز، والصدق التلازمي، والصدق التقاربي. كما تحققت من ثبات القياس باستخدام إعادة التطبيق وثبات تقدير الدرجة، وكان معامل الثبات مرتفعا في الطريقتين. كما استخدم المقياس (اختبار تكملة الجمل لروتر) وتم التحقق من صدقه وثباته في دراسات مختلفة مثل (البقاعي، هيفاء، وعز، إيمان، وبركات، مطاع، ٢٠١٠ ؛ Torstrick, McDermut,

Gokberk, Bivona, and Walton, 2015). وقد تم **التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس روتر للتوافق في الدراسة الحالية**، بعد تطبيقه على (٣٣) طالبة من طالبات الدراسات العليا، وذلك كما يلي:

الاتساق الداخلي لمقياس روتر للتوافق: تراوحت قيم **معاملات الارتباط بين كل بند والمقياس الكلي، مع استبعاد درجة هذا البند من الدرجة الكلية** بين (٠,٢٢) و(٠,٧٥)، مما يشير أن المقياس يحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي عند تطبيقه على طالبات الدراسات العليا.

صدق مقياس روتر للتوافق: يستند التحقق من صدق هذا المقياس في قياس التوافق لدى مجتمع الدراسة الحالية إلى ما أقرته الدراسات السابقة من اعتبار الانفعالات الإيجابية من مؤشرات التوافق والصحة النفسية (مثل: Beinke, O'Callaghan, & Morrissey, 2015 ؛ Torstrick, McDermut, Gokberk, Bivona, and Walton, 2015). فقد تم حساب معاملي الارتباط بين درجات الطالبات في مقياس التوافق ودرجاتهن في كل من المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية من مقياس الوجدانات الإيجابية والسلبية الذي أعده Watson, Clark and Tellegen وعربته صفاء الأعسر وآخرون بعنوان مقياس الحالة الوجدانية الراهنة (سليجمان، ٢٠٠٢، تعريب الأعسر وآخرون، ٢٠٠٥، ٥٠). وقد تبين وجود ارتباط طردي بين التوافق والمشاعر الإيجابية (ر=-٠,٦٦)، وارتباط عكسي بين التوافق والمشاعر السلبية (ر=٠,٦٠)، مما يدعم صدق القياس (مع ملاحظة أن الدرجة المنخفضة تشير إلى حسن التوافق في مقياس روتر)، وتشير هذه القيم إلى أن المقياس يحقق درجة مرتفعة من صدق القياس.

ثبات مقياس التوافق لروتر: اعتمد التحقق من ثبات القياس على **معامل ألفا**، و**التجزئة النصفية** مع التصحيح باستخدام معامل جتمان، بالإضافة إلى ثبات تقدير الدرجة؛ حيث قامت كلتا الباحثتين بإجراء التحليل الكمي لاستجابات كل فرد وتقدير درجته في المقياس، ومن ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بين تقديرات الباحثتين لدرجات نفس الأفراد.

وقد تبين أن قيم معاملات ثبات ألفا والتجزئة النصفية وتقدير الدرجة تساوي (٠,٩٥) و (٠,٩٨) و(٠,٩١) على الترتيب، مما يشير إلى أن المقياس يحقق درجة مرتفعة من ثبات القياس.

وقد استخدمت الدراسة أساليب وأدوات أخرى لتقييم مدى تحقق أهداف كل جلسة من جلسات البرنامج وتعديل المسار بناء على هذا التقييم؛ وتمثل ذلك في مناقشة الواجبات المنزلية لتَبَيُّن مدى استفادة المتدربات من الجلسات السابقة ونقاط القصور التي تحتاج المزيد من التدريب، وكذلك استمارة تقييم المتدربات للبرنامج التي تم تطبيقها مرتين (بعد الجلسة الرابعة، والجلسة التاسعة). وقد تم الاعتماد على تحليل المحتوى للاستفادة من هذه الأدوات في الإجابة عن السؤال الثالث وإثراء مناقشة نتائج فرضي الدراسة.

ثالثا: البرنامج التدريبي لتحسين الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا، إعداد الباحثتين: البرنامج التدريبي بمعناه العام هو مجموعة خبرات يتعرض لها الفرد بتنظيم وترتيب محدد بهدف إكسابه معلومات ومهارات لإنجاز أعماله بأفضل كفاءة ممكنة. وكذا يتم تدريبه على سبل إيجابية لتعديل المنظومة المعرفية والوجدانية لديه بما ينعكس على سلوكه العام بعد المرور بخبرة البرنامج. وقد عرفه Goldstein بأنه اكتساب المهارة أو المفاهيم أو المواقف التي تؤدي إلى تحسين الأداء في العمل (Goldstein,1980, p.229-272). **والبرنامج الحالي** يهدف إلى إحداث تغيير إيجابي لدى طالبات الدراسات العليا في الإحساس بالتماسك بأبعاده الثلاثة (القابلية للفهم – القابلية للإدارة والتذليل – المعنى)، بما ينعكس إيجابيا على الأداء في الجوانب الشخصية والأسرية والاجتماعية والأكاديمية وبيئة العمل.

ويعتمد هذا البرنامج التدريبي على مبادئ التعليم الإيجابي؛ ومن أهمها بلاستيكية المخ أو قابليته للتعديل الذاتي بحيث يتغير بناؤه من خلال التفاعل مع مثيرات البيئة، بما يساعد الفرد على مواصلة التعلم والتكيف المستمر (دياموند، وهوبسون، ٢٠٠٢، ترجمة الأعسر، صفاء، وآخرون، ٢٠٠٥، ٥٦). ومن أهم هذه المبادئ أيضا

التركيز على الدافعية الداخلية والاندماج مع البيئة التعليمية معرفيا ووجدانيا واجتماعيا وسلوكيا، ومن ثم التنمية المتكاملة التي تساعد الطالبات المتدربات على النجاح في الحياة وليس في الدراسة فقط (الأعسر، صفاء، ٢٠٢٠). كما يقوم البرنامج التدريبي أيضا على افتراض أن توفير المثيرات البيئية المناسبة من خلال التدخل السيكولوجي المقصود يحدث تغييرا في البناء المعرفي للفرد، وذلك في حدود حيز النمو الممكن الحالي لكل فرد؛ أو المسافة بين الأداء الفعلي للفرد دون تدخل والمستوى الذي يمكن أن يصل إليه أداؤه من خلال مساعدة وسيط كفء أكثر خبرة (Vygotsky, 1978, 86).

كما يستند البرنامج التدريبي إلى مبادئ الفكر المنظومي وانتقال الخبرة في تنمية وإثراء هذه الجوانب المختلفة المعرفية والوجدانية والسلوكية، بحيث ينتقل أثرها إلى الأداء العام للفرد في الحياة، من خلال توظيف الاستراتيجيات المناسبة لدمج الخبرات التدريبية في الخريطة المعرفية والوجدانية للفرد، للاستفادة منها في مختلف المواقف (الأعسر، صفاء، ١٩٩٨، ٩٠-٩٢)، الأمر الذي يتسق مع منظور أنطونوفسكي لأبعاد الإحساس بالتماسك الثلاث باعتبارها متطلبات عامة تلائم التنوع والتعقيد في مواقف الحياة، ومن ثم يمكن أن تسهم تنميتها في تحقيق الأداء الأمثل.

ولإعداد البرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا، تم: تحديد الهدف العام للبرنامج، والاطلاع على الدراسات والكتابات النظرية وبرامج التدريب ذات الصلة، والتعرف على خصائص العينة لتحديد أسلوب التدريب، وتحديد أهداف البرنامج والمهارات المراد التدرب عليها والأساليب والفنيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، وصياغة البرنامج في عدد من الجلسات مع مراعاة محكات بناء برامج التدريب (كما وردت في: الأعسر، صفاء، عبد الحميد، جابر، ١٩٩٧).

وقد بلغ عدد جلسات البرنامج عند إعداده (١٨) جلسة تدريبية جماعية مدة كل منها ساعة تطبق خلال الفصل الدراسي (ثلاثة أشهر) بواقع جلستين أُسبوعيا، بالإضافة إلى الجلسات الفردية لكل متدربة. إلا أن عدم تفرغ المتدربات مع التقيد في **تطبيق**

البرنامج بعدد المحاضرات في الفصل الدراسي، أدى إلى دمج الجلسات الجماعية في تسع جلسات، بالإضافة لجلسة المتابعة، بواقع جلسة واحدة أُسبوعيا تتراوح مدتها من (١٢٠) إلى (١٥٠) دقيقة تتخللها فترات راحة قصيرة.

وقد تنوع **أسلوب التدريب** بين الجمعي والفردي نظرا لعدم تجانس العينة من حيث العمر والظروف الاجتماعية والثقافية، وبما يحقق الاستفادة من المناقشات الجماعية وتبادل الخبرات والآراء والشعور بالمشاركة والحماس من خلال الجلسات الجماعية، وتعميق المفاهيم والمساندة المعرفية والوجدانية من خلال الجلسات الفردية. وتضمنت **أدوات التدريب**: السبورة، واستمارات الأنشطة، ومقياس تفعيل القيم، ودليل المتدربة متضمنا ملخص البرنامج التدريبي والمفاهيم العلمية والأنشطة والواجبات المنزلية. ويتضمن جدول (١) ملخصا للبرنامج التدريبي من حيث محتوى الجلسات وأهدافها والفنيات التدريبية المستخدمة فيها:

جدول (١) ملخص البرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا

الجلسة	الموضوعات والمفاهيم العلمية	أهداف الجلسة: بعد الإنتهاء من الجلسة تستطيع المشاركة أن:	الفنيات المستخدمة
الاولي	التمهيد والتعارف وأهمية البرنامج وأهدافه ومدخل لعلم النفس الإيجابي.	١ - تذكر الفوائد التي تحققها نتيجة مشاركتها في البرنامج التدريبي. ٢ - تعدد الأفكار التي استنتجتها عن علم النفس الإيجابي. ٣ - تستخلص أهم الإيجابيات التي تترتب على استخدامها لمفاهيم علم النفس الإيجابي.	المحاضرة التفاعلية والتحليل والتعزيز
الثانية	علم النفس الإيجابي الإحساس بالتماسك والتنمية الذاتية المقصودة تحمل الضغوط – مراحل التغيير مراجعة ومناقشة النشاط المنزلي	١ - تذكرمعني علم النفس الإيجابي. ٢ - تعدد أهداف ومجالات علم النفس الإيجابي. ٣ -تفسر معني الإحساس بالتماسك وابعاده (القابلية للفهم – القابلية للإدارة والتذليل – الإحساس بالمعنى) ٤ -تصف النتائج المترتبة على الوعي بالإحساس بالتماسك وتوظيفه في حياتها. ٥ - تذكر معنى التنمية الذاتية المقصودة. ٦ - تعطي مثالا يعبر عن مراحل التغيير من حيتها الواقعية.	المحاضرة التفاعلية – التحليل - مراقبة الذات – المقارنة.
الثالثة	الوعي بالمفاهيم العلمية الخاصة بإمكانية الإثراء مراجعة ومناقشة النشاط المنزلي	١ - تشرح كيف تؤثر مراحل التغيير في الموقف سلبا وايجابا. ٢ - تستخلص امكانية الإثراء من خلال تعلمها للمفاهيم العلمية مثل (بلاستيكية المخ - حيز النمو الممكن). ٣ - تصف خريطة العقل لديها في أحد مجالات الحياة وإمكانية تعديلها. ٤ - توظف الخبرات عن طريق التعلم الانتقالي، مع التوضيح بمثال واقعي لتطبقها في أحد مجالات الحياة.	المقارنة – الملاحظة - مراقبة الذات - المحاضرة التفاعلية - ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.
الرابعة	عوامل الوقاية والخطر (تطبيق استمارة التقييم المرحلي التطبيق الأول) مراجعة ومناقشة النشاط المنزلي	١ - تصف جوانب الوقاية والخطر الشخصية والبيئية. ٢ - تقارن بين عوامل الوقاية والخطر. ٣ - توضح النتائج المترتبة على الوعي بها وتوظيفها في أحد المواقف من حياتها الشخصية. ٤ - تربط بين عوامل الوقاية والخطر والاحساس بالتماسك، وتوظف ذلك لتحويل مواقف الفشل في حياتها لمواقف نجاح.	المحاضرة التفاعلية - المقارنة – التحليل - مراقبة الذات – ربط الخبرات الجديدة بالسابقة.
الخامسة	الوعي ببصمة القوة وعلاقتها بأبعاد الاحساس بالتماسك مراجعة ومناقشة النشاط المنزلي	١ - تستخلص بصمة القوة لديها. ٢ - تقارن بين بصمة القوة كما استخلصتها من المقياس وبين رؤيتها التلقائية لذاتها. ٣ - تصف النتائج المترتبة على الوعي ببصمة القوة لديها، موضحة ذلك -من خلال موقف واقعي- من حيث تحقيق الهدف وتغير علاقتها بالآخرين وادائها الأكاديمي وفي العمل. ٤ -تستنتج العلاقة بين أبعاد الإحساس بالتماسك والقوي الانسانية وبصمة القوة لديها ٥ -تذكر موقفا وظفت فيه بصمة القوة موضحة علاقة ذلك بنمو إحساسها بالتماسك.	المحاضرة التفاعلية - المقارنة – التحليل - مراقبة الذات – ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.

تابع جدول (١) ملخص البرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا

الجلسة	الموضوعات والمفاهيم العلمية	أهداف الجلسة: بعد الإنتهاء من الجلسة تستطيع المشاركة أن:	الفنيات المستخدمة
السادسة	مهارات التساؤل لتنمية الإحساس بالتماسك. مراجعة ومناقشة النشاط المنزلي	١ -توظف مهارات التساؤل لفهم الواقع. ٢ -تقارن بين فهمها وإدراكها للواقع قبل وبعد استخدام تلك المهارات. ٣ - تعبر عن التغير الحاصل في سلوكها في المواقف المتنوعة بعد توظيف مهارات التساؤل. ٤ - توظف الحوار الذاتي الإيجابي لتنمية الإحساس بالتماسك.	ادوات التساؤل - مراقبة الذات – الملاحظة - المقارنة– ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.
السابعة	تحديد الأهداف كمدخل لتنمية الإحساس بالتماسك باستخدام الهدف (الذكي / الإبداعي /الإنجازي) مراجعة ومناقشة النشاط المنزلي	١ - تعرف الهدف كمدخل لتنمية الإحساس بالتماسك. ٢ - تقارن بين الهدف الذكي والشكوى. ٣ - تقارن بين الهدف الذكي والإبداعي والإنجازي. ٤ - توظف الموارد الشخصية والبيئية لتحديد الأهداف، ووضع خطة لتحقيقها.	المحاضرة التفاعلية - المقارنة – التحليل - مراقبة الذات - ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة- إضافة المفاهيم الجديدة الى خريطة العقل.
الثامنة	العلاقة التبادلية بين أبعاد الإحساس بالتماسك(القابلية للفهم- القابلية للإدارة والتذليل- الإحساس بالمعنى) مراجعة ومناقشة النشاط المنزلي	١ - تصف معني الحياة كما تراها مدعمة بأمثلة واقعية. ٢ - تستخلص العلاقة بين الأهداف التي تضفي معني للحياة وبين القوى الإنسانية. ٣ - توظف الإحساس بالتماسك في تحويل مواقف الفشل في الحياة الواقعية الى مواقف نجاح تضيف لمعني الحياة لديها.	المحاضرة التفاعلية - المقارنة – التحليل – التساؤل - مراقبة الذات –ربط الخبرات الجديدة بالسابقة.
التاسعة	الختام، وتقييم مدي الاستفادة من البرنامج و(التطبيق الثاني لاستمارة التقييم)-مراجعة ومناقشة النشاط المنزلي- تطبيق المقاييس (التطبيق البعدي). واستمارة تقييم البرنامج - تحديد موعد للمتابعة.	١ - تلخص بعض المفاهيم الايجابية والمهارات والاستراتيجيات المتعلقة بالإحساس بالتماسك. ٢ - تسرد موقفا من واقع حياتها يوضح أبعاد الاحساس بالتماسك وكيفية توظيفه. ٣ - تستخدم المفاهيم التي تعلمتها في لغتها اليومية الدارجة بشكل أكثر تلقائية ووعيا. ٤ - تطبق المهارات التي تم تعلمها في حياتها.	المناقشة والحوار – التحليل - ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.
العاشرة	جلسة المتابعة؛ متابعة تطبيق المشاركات للمفاهيم والاستراتيجيات التي تم تعلمها.	تهدف هذه الجلسة إلى: ١ - تشجيع المشاركات على الاستمرار في توظيف المهارات والمعارف والاستراتيجيات التي تم تعلمها. ٢ - مراجعة شاملة للمفاهيم. ٣ - مراجعة خطة استخدام الإحساس بالتماسك وتوظيفه. ٤ - تطبيق المقاييس (تطبيق المتابعة). ٥ - تقديم الشكر للمشاركات .	المناقشة والحوار – التحليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يبدأ عرض نتائج الدراسة بنتائج الوصف الإحصائي لمتغيريها، يليه نتائج اختبار فرضي الدراسة، ثم نتائج الإجابة عن السؤال الثالث، وذلك كما يلي:

نتائج الوصف الإحصائي لمتغيري الدراسة:

تم حساب المقاييس الإحصائية الوصفية لدرجات المجموعة التجريبية في كل من مقياس الإحساس بالتماسك وأبعاده ومقياس روتر للتوافق كمؤشر للأداء الوظيفي، وذلك في القياسات الثلاث (القبلي والبعدي والمتابعة). ويتضمن جدول (٢) هذه القيم.

جدول (٢) الوصف الإحصائي لمتغيري الدراسة في القياسات الثلاث (القبلي والبعدي والمتابعة) (ن=١٣)

المتغير	التطبيق	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل(*) الالتواء	معامل التفلطح
الإحساس بالتماسك	قبلي	١١٩,٩٢	١٢٣	١٨,٨٣	-٠,٥٧	-٠,٣٦
	بعدي	١٤٠,٧٧	١٤٠	١٨,٦٩	-٠,٣٧	-٠,٦٥
	متابعة	١٣٨,٦٢	١٣٧	١٧,٢٥	-٠,٠٤	-٠,٩٢
القابلية للفهم	قبلي	٤١,٧٧	٤٣	٧,٨١	-٠,٥٦	٠,٥٤
	بعدي	٥٠,٩٢	٥١	٧,٨١	-٠,٢٢	-١,٣١
	متابعة	٤٩,٦٩	٤٩	٦,٤٥	٠,٧٠	-٠,٣٠
القابلية للإدارة	قبلي	٤٢,١٥	٤٣	٦,١١	-٠,٥٦	-٠,٨٦
	بعدي	٤٦,٦٢	٤٦	٧,٦٥	-٠,٤٠	٠,٢١
	متابعة	٤٦,١٥	٤٦	٧,٠٦	-٠,٥٢	-٠,٤٢
الإحساس بالمعنى	قبلي	٣٦,٠٠	٣٥	٨,٢٢	٠,١٣	-٠,١٩
	بعدي	٤٣,٢٣	٤٥	٦,١٩	-٠,٦١	-٠,٣٩
	متابعة	٤٢,٧٧	٤٣	٥,٩٥	-٠,٣٣	-٠,٩٩
الأداء الوظيفي	قبلي	١٨٠,٣٨	١٨٣	١٤,٠٠	٠,٤٠	٠,١٥
	بعدي	٩٢,٩٢	٩١	١١,٩٨	٠,٦٢	٠,٨١
	متابعة	٩٢,٢٣	٩٠	١١,٦٩	٠,٤١	-١,٠٦

(*) الخطأ المعياري لمعامل الالتواء (٠,٦٢) – الخطأ المعياري لمعامل التفلطح (١,١٩)

يتضح من جدول (٢) تحقق اعتدالية توزيع درجات عينة الدراسة في كل من الإحساس بالتماسك وأبعاده والأداء الوظيفي في القياسات الثلاث (القبلي والبعدي والمتابعة)؛ حيث أن قيم معاملي الالتواء والتفلطح أقل من القيمة الحرجة لها ((١,٢٤) و (٢,٣٨) على الترتيب). وقد أكدت نتائج اختبار شابيرو-ويلك هذه الاعتدالية؛ حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (٠,١٤١) و(٠,٨٨٤). ومن ثمَّ تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية لاختبار فروض الدراسة.

نتائج اختبار الفرض الأول، ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على: يتحسن الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى طالبات الدراسات العليا نتيجة للبرنامج التدريبي. ويتمثل ذلك في:

١- يتحسن الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات من قبل إلى بعد التدريب.

٢- يستقر التحسن في الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات بعد انتهاء البرنامج التدريبي (بمدة شهرين).

ولاختبار هذا الفرض تم حساب دلالة وحجم الفروق بين درجات العينة في القياسات الثلاث القبلي والبعدي والمتابعة في كل من مقياس الإحساس بالتماسك وأبعاده، وذلك باستخدام تحليل التباين ذي القياسات المتكررة، وقد تم استخدام تصحيح Greenhouse-Geisser لدرجات الحرية نظرا لانتهاك شرط الكروانية (عزت حسن، ٢٠١١، ٣٦٤) وذلك باستثناء القابلية للإدارة. وكانت النتائج كما بالجدول (٣).

جدول (٣) دلالة وحجم الفروق بين القياسات الثلاث (القبلي والبعدي والمتابعة) للإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات (ن=١٣)

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الإحساس بالتماسك	بين القياسات	٣٤١٧,٢٨٢	١,٢٠٣	٢٨٤١,٥٣٠	١١,٩١١	٠,٠٠٣	٠,٤٩٨
	الخطأ	٣٤٤٢,٧١٨	١٤,٤٣١	٢٣٨,٥٥٧			
القابلية للفهم	بين القياسات	٦٤١,٦٩٢	١,١٥٣	٥٥٦,٣٩٦	٩,٢٢٢	٠,٠٠٧	٠,٤٣٥
	الخطأ	٨٣٤,٩٧٤	١٣,٨٤٠	٦٠,٣٣٢			
القابلية للإدارة	بين القياسات	١٥٦,٥١٣	٢	٧٨,٢٥٦	٣,٥١٦	٠,٠٤٦	٠,٢٢٧
	الخطأ	٥٣٤,١٥٤	٢٤	٢٢,٢٥٦			
الإحساس بالمعنى	بين القياسات	٤٢٦,٠٥١	١,١٩٩	٣٥٥,٤٤٠	١١,١٤٨	٠,٠٠٣	٠,٤٨٢
	الخطأ	٤٥٨,٦١٥	١٤,٣٨٤	٣١,٨٨٤			

يتضح من جدول(٣)، وجود فروق كبيرة ودالة إحصائيا في كل من الإحساس بالتماسك وأبعاده في القياسات الثلاث قبل وبعد التدريب والمتابعة، أي أن البرنامج التدريبي كان له تأثير إيجابي جوهري كبير على الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا.

ويتضح ذلك من نتائج المقارنات الثنائية بين القياسات الثلاث التي أجريت لتَبَيُّن مصدر هذه الفروق باستخدام اختبار Bonferroni، باستثناء القابلية للإدارة والتذليل حيث أُجريت المقارنات باستخدام اختبار LSD. ويبين جدول (٤) نتائج هذه المقارنات الثنائية، حيث يتضمن مستوى دلالة الفروق بين كل قياسين للإحساس بالتماسك وكل بعد من أبعاده.

جدول (٤) نتائج المقارنات الثنائية بين القياسات الثلاث (القبلي والبعدي والمتابعة) للإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات (ن=١٣)

المتغير	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	القبلي	البعدي
الإحساس بالتماسك	القبلي	١١٩,٩٢	١٨,٨٣	-----	-----
	البعدي	١٤٠,٧٧	١٨,٦٩	٠,٠٠٥	---
	المتابعة	١٣٨,٦٢	١٧,٢٥	٠,٠٢٣	٠,٩٩٦
القابلية للفهم	القبلي	٤١,٧٧	٧,٨١	-----	-----
	البعدي	٥٠,٩٢	٧,٨١	٠,٠٢١	---
	المتابعة	٤٩,٦٩	٦,٤٥	٠,٠٣٧	٠,٥٩٦
القابلية للإدارة	القبلي	٤٢,١٥	٦,١١	-----	-----
	البعدي	٤٦,٦٢	٧,٦٥	٠,٠٥٠	---
	المتابعة	٤٦,١٥	٧,٠٦	٠,٠٦٧	٠,٧٥٧
الإحساس بالمعنى	القبلي	٣٦,٠٠	٨,٢٢	-----	-----
	البعدي	٤٣,٢٣	٦,١٩	٠,٠٠٨	---
	المتابعة	٤٢,٧٧	٥,٩٥	٠,٠٢٥	٠,٩٩٩٩

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا في كل من الإحساس بالتماسك وأبعاده الثلاث من قبل إلى بعد التدريب لصالح بعد التدريب؛ حيث إن متوسطات درجات الإحساس بالتماسك وأبعاده بعد التدريب أكبر من نظيرتها قبل التدريب، مما يعني تحسن الإحساس بالتماسك وأبعاده لدى المتدربات من قبل إلى بعد التدريب، ويعتبر هذا التحسن كبيرا في ضوء قيم مربع إيتا المبينة بالجدول (٣).
- عدم اختلاف كل من الإحساس بالتماسك وأبعاده الثلاث في القياسين البعدي والمتابعة، مع وجود فروق بين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي، باستثناء القابلية للإدارة والتذليل الذي يتضح من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٦٧) أن

هناك اتجاه للفروق بين القياسين في هذا البعد. وتشير هذه النتائج إلى استقرار أثر البرنامج التدريبي في تنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج. ويعني ذلك أن المتدربات قد لمسن أهمية وجدوى المفاهيم والمهارات والاستراتيجيات التي تدربن عليها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، ولذا تَولد لديهن الدافع الداخلي للاستمرار في توظيفها في حياتهن الدراسية والعملية والأسرية.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا. وتتسق هذه النتائج بوجه عام مع منظور أنطونوفسكي الذي يؤكد الطبيعة الدينامية للإحساس بالتماسك وقابليته للتغير خاصة في المرحلة العمرية التي تنتمي لها عينة الدراسة (١٢-٣٠عاما) (Nilsson, Leppert, Simonsson & Starrin, 2010). كما تتسق مع **مبدأ بلاستيكية المخ أو قابليته للتعديل** من خلال التفاعل مع مثيرات البيئة (دياموند، وهوبسون، ٢٠٠٢، ترجمة الأعسر، صفاء وآخرون، ٢٠٠٥، ٥٦)، **وما يترتب عليه من إمكانية تنمية وتحسين القوى الإنسانية من خلال التدخل المقصود** وتوفير الخبرات اللازمة. كما تتفق هذه النتائج بوجه عام مع نتائج الدراسات العديدة التي توصلت إلى إمكانية تحسين الإحساس بالتماسك من خلال برامج الإثراء السيكولوجي (مثل: إبراهيم، أماني، ٢٠١٩ ؛ Kekalainen, Kokko, Valtonen, Raiskila, Veijola, Laksy, ؛ Sipilia & Walker, 2018 Kauhanen and Kiuttu, Joukamma, Hintsa, and Tuulio-؛ Foureur, Besley, Burton and Yu, 2013 ؛ Henriksson, 2015 Ando, Natsume, Kukihara, ؛ Perminas and Normantaite, 2012 Sarid, Berger, and Segal-engelchin, ؛ Shibata, and Ito, 2011 2010 ؛ Szymona, 2005) وتختلف مع نتائج دراسات أخرى مثل (Biro, Shroff, H., 2014 ؛ Veres-Balajti, Adany and Kosa, 2017) التي لم

تجد اختلافا في الإحساس بالتماسك نتيجة للتدخل المقصود، وإن اختلف مجتمع الدراسة الحالية عن تلك الدراسات.

- أن الإحساس بالمعنى أو البعد الدافعي هو أكثر أبعاد الإحساس بالتماسك تحسنا نتيجة للتدريب (مربع إيتا= ٠,٤٨٢)، كما أنه هو أكثر هذه الأبعاد استقرارا في تحسنها نتيجة للبرنامج (دلالة الفرق بين القياسين البعدي والمتابعة (٠,٩٩٩٩)، بينما كان أقلها تحسنا هو البُعد السلوكي له والمتمثل في القابلية للإدارة والتذليل (مربع إيتا= ٠,٢٢٧). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراستيّ (Perminas and Normantaite, 2012 ؛ Ando, Natsume, Kukihara, Shibata, and Ito, 2011) التي بينت أن الإحساس بالمعنى هو أكثر أبعاد الإحساس بالتماسك قابلية للتحسن، بينما تختلف جزئيا مع دراسة (مثل: إبراهيم، أماني، ٢٠١٩) التي وجدت أن القابلية للفهم هي أكثر الأبعاد تحسنا يليها الإحساس بالمعنى ثم القابلية للإدارة، مع ملاحظة أن مجتمع الدراسة الحالية يختلف عن مجتمع تلك الدراسات.

وقد تعزى نتائج الدراسة الحالية إلى أن الإحساس بالمعنى في الحياة هو أكثر الأبعاد تشبعا بالجانب الوجداني، الذي يعد بوجه عام أكثر قابلية للتأثر بالخبرات التي يمر بها الفرد (الشيخ، سليمان، ١٩٩٠، ٢١)، ومن ثمَّ يكون أكثر قابلية للتغير الإيجابي نتيجة للخبرات المقصودة التي مرت بها المتدربات في برنامج التدخل المستخدم في الدراسة الحالية. في حين يتشبع البعد الثاني (القابلية للفهم) بالجانب المعرفي الإدراكي الذي يعتبر أقل قابلية للتأثر بالخبرات التي يمر بها الفرد مما يجعل معدل تغيره نتيجة للتدخل المقصود أقل مقارنة بالجانب الوجداني، وذلك في حدود المدة الزمنية للبرنامج التدريبي والتي تقيدت بمدة الفصل الدراسي، نتيجة للتدريب في سياق تدريس أحد المقررات الأكاديمية.

أما القابلية للإدارة والتذليل فترتبط بتقييم الطالبة لمدى توفر الموارد التي تساعدها على مجابهة مواقف الحياة بنجاح ومدى قدرتها على توظيف تلك الموارد

بالفعل في الواقع الذي تعيشه بحيث تساعدها على تحقيق أهدافها، وتقييم الفرد للجانب السلوكي عادة ما يكون أكثر موضوعية ودقة وأقل تأثرا بالشحنة الإيجابية النفسية التي تستحوذ عليه نتيجة لاندماجه في الأنشطة التدريبية مقارنة بالجانب الدافعي والجانب المعرفي، هذا إلى جانب أن مدى توفر الموارد ومدى إمكانية تذليلها لتحقيق الأهداف لا يتوقف على الخصائص الشخصية فقط، وإنما يتوقف أيضا على عوامل أخرى متنوعة تتعلق بتلك الموارد وتتعلق بالموقف الذي يجابهه الفرد، ومن ثم كان هذا البعد هو أقل أبعاد الإحساس بالتماسك تحسنا نتيجة للتدريب.

وفي محاولة لتفسير هذه النتيجة في ضوء محتوى مقياس الإحساس بالتماسك، انتبهت الباحثتان إلى أن هناك ستة بنود تدور حول الماضي وبشكل غير محدد (مثل: عندما حدث لك شيء غير سار في الماضي، كان اتجاهك: .. وتتراوح الاستجابة على المتصل السباعي بين: (تكون شديد اللوم لنفسك على ما حدث) و(لابأس ما حدث وعلىّ التعايش والاستمرار في الحياة))، بل أن أحد هذه البنود يسأل بشكل صريح عن ما حدث في السنوات العشر السابقة (في السنوات العشر الماضية كانت حياتك: وتتراوح الاستجابة على المتصل السباعي بين: (مستقرة وواضحة تماما) و(مليئة بالتغييرات دون معرفه ما هو قادم)). وباعتبار أن المقياس مستخدم كأداة لقياس التغير في الإحساس بالتماسك نتيجة لبرنامج تدريبي تم في مدة زمنية محدودة، فإن السؤال عن الماضي، **في القياسين البعدي والمتابعة**، دون تحديد لهذا الماضي، يجعل الاستجابة تتحدد بدرجة كبيرة بتفسير كل متدربة لهذا المفهوم؛ هل هو الماضي قبل بداية البرنامج التدريبي، أم منذ بداية البرنامج التدريبي، أم كل ذلك؟ فإذا كانت الاستجابة بناء على ما قبل بداية البرنامج أو الماضي بوجه عام، فإنها لا تكون صادقة في تمييز التغير الذي قد يكون البرنامج أحدثه لدى المتدربات، وإن كانت يمكن أن تميز التغير في إدراكهن لأحداث الماضي. وبالمثل فإن تحديد الماضي بالسنوات العشر السابقة يجعل البند لا يميز بدقة التغير المحتمل في الإحساس بالتماسك من قبل إلى بعد تطبيق البرنامج.

وبمراجعة الأبعاد التي تنتمي لها هذه البنود الستة وجِد أن أربعة منها تنتمي لبُعد القابلية للإدارة والتذليل الذي يتكون من عشرة بنود، واثنين منها تنتمي لبُعد القابلية للفهم. ومن ثمَّ فإن ما أسفرت عنه الدراسة من أن القابلية للإدارة والتذليل هو أقل أبعاد الإحساس بالتماسك تحسنا نتيجة للبرنامج، يليه القابلية للفهم، قد يعزى- إضافة لما سبق- إلى طبيعة محتوى المقياس ومدى ملاءمته لقياس التغير أو التحسن. **ويستدعي ذلك مراجعة بنود المقياس أو إضافة التعليمات المناسبة عند استخدام هذا المقياس في دراسات مماثلة، أو تطوير نسخة من المقياس موائمة لأهداف الدراسة.**

كما قد ترجع هذه النتيجة أيضا إلى أن محتوى البرنامج وأنشطته وفنياته قادرة على إحداث تأثير إيجابي يؤدي إلى نمو وتحسن الجوانب المتشبعة بالجانب الانفعالي بدرجة أكبر من الجانبين المعرفي والسلوكي، وأن الجانب السلوكي يتطلب تدريبات أكثر في كمها وتنوعها وربما في امتدادها لتشمل المحيطين بكل متدربة.

نتائج اختبار الفرض الثاني، ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على: يؤدي التحسن في الإحساس بالتماسك نتيجة للبرنامج التدريبي إلى تحسن الأداء الوظيفي لدى طالبات الدراسات العليا. ويتمثل ذلك في:

١. يتحسن الأداء الوظيفي لدى المتدربات من قبل إلى بعد التدريب.
٢. يستقر التحسن في الأداء الوظيفي لدى المتدربات بعد انتهاء البرنامج التدريبي (بمدة شهرين).

ولاختبار هذا الفرض تم حساب دلالة وحجم الفروق بين درجات العينة التجريبية في القياسات الثلاث القبلي والبعدي والمتابعة في مقياس روتر للتوافق كمؤشر للأثر غير المباشر للبرنامج التدريبي في الأداء الوظيفي، وذلك باستخدام تحليل التباين ذي القياسات المتكررة، وقد تم استخدام تصحيح Greenhouse-Geisser لدرجات الحرية نظرا لانتهاك شرط الكروانية (عزت حسن، ٢٠١١، ٣٦٤)، وكانت النتائج كما بالجدول (٥).

جدول (٥) دلالة وحجم الفروق بين القياسات الثلاث (القبلي والبعدي والمتابعة) في الأداء الوظيفي للمتدربات (ن=١٣)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
بين القياسات	٦٦٨٢٤,٧٦٩	١,١٩٦	٥٥٨٦١,٩٨٩	٧٠٠,٦١٤	٠,٠٠٠٠٠١	٠,٩٨٣
الخطأ	١١٤٤,٥٦٤	١٤,٣٥٥	٧٩,٧٣٣			

يتضح من جدول (٥)، وجود فروق كبيرة ودالة إحصائيا بين القياسات الثلاث قبل وبعد التدريب والمتابعة وذلك في الأداء الوظيفي، أي أن البرنامج التدريبي كان له تأثير إيجابي جوهري كبير على الأداء الوظيفي لطالبات الدراسات العليا. ويتضح ذلك من نتائج المقارنات الثنائية بين القياسات الثلاث، التي أجريت لتَبَيُّن مصدر هذه الفروق باستخدام اختبار Bonferroni. ويبين جدول (٦) نتائج هذه المقارنات، حيث يتضمن مستوى دلالة الفروق بين كل قياسين للأداء الوظيفي.

جدول (٦) نتائج المقارنات الثنائية بين القياسات الثلاث (القبلي والبعدي والمتابعة) للأداء الوظيفي للمتدربات (ن=١٣)

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	القبلي	البعدي
القبلي	١٨٠,٣٨	١٤,٠٠	-----	-----
البعدي	٩٢,٩٢	١١,٩٨	٠,٠٠٠٠١	---
المتابعة	٩٢,٢٣	١١,٦٩	٠,٠٠٠٠١	٠,٩٩٩٩

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) في الأداء الوظيفي للمتدربات من قبل إلى بعد التدريب لصالح بعد التدريب؛ حيث إن متوسطات درجات المتدربات في مقياس روتر للتوافق بعد التدريب أقل من نظيرتها قبل التدريب، مما يعني تحسن الأداء الوظيفي لدى المتدربات من قبل إلى بعد التدريب، وأن هذا التحسن كبير في ضوء قيم مربع إيتا المبينة بالجدول (٥).

- عدم اختلاف الأداء الوظيفي للمتدربات في القياسين البعدي والمتابعة، مع وجود فروق بين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي. وتشير هذه النتائج إلى استقرار أثر البرنامج التدريبي في تحسين الأداء الوظيفي لطالبات الدراسات العليا بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج. وقد يعزى ذلك لاستقرار أثر البرنامج التدريبي في تحسين الإحساس بالتماسك كما تبين من نتائج الفرض الأول.

وتشير هذه النتائج إلى أن تنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا نتيجة لتطبيق البرنامج التدريبي قد أدى إلى تحسن مستوى الأداء الوظيفي لديهن، بل أنها تساعد على الاقتراب من تحقيق الأداء الوظيفي الأمثل.

فوفقا لاستجابات عينة التقنين من طالبات الجامعة الخاصة بمقياس التوافق لروتر في صورته المعربة (الأعسر، صفاء، ١٩٧٣، ٢٣)، حصل ٣٠٪ منها على درجات أقل من ١٢٠ درجة، وبذلك فإن الدرجات الأقل من (١٢٠) درجة تدل على أداء وظيفي جيد. ووفقا لمعنى الدرجة في كل بند من بنود الاختبار فإن الدرجات (صفر، ١، ٢) تقابل الاستجابات التي تعبر عن حسن التوافق، والدرجة (٣) تعتبر محايدة، والدرجات (٤، ٥، ٦) تدل على سوء التوافق، وبناء على ذلك يمكن اعتبار أن الدرجات التي تقع في المدى (٠-٨٠) في الاختبار ككل (٤٠ بندا) تدل على الأداء الوظيفي الأمثل، والدرجات التي تقع في المدى (٨١-١٥٩) تدل على مستوى متوسط من الأداء الوظيفي، أما الدرجات التي تقع في المدى (١٦٠-٢٤٠) فتدل على انخفاض الأداء الوظيفي.

وبالرجوع للجدول (٦) يلاحظ أن متوسط درجات المتدربات في الأداء الوظيفي قد انخفضت بعد تطبيق البرنامج التدريبي من (١٨٠,٣٨) إلى (٩٢,٩٢)، مما يدل على تحسن الأداء الوظيفي من المستوى المنخفض ليصل إلى المستوى الجيد، بل ويقترب بوجه عام من الأداء الأمثل. وبمراجعة هذه الدرجات قبل التدريب وجد أنها تتراوح بين (١٥٩) و(٢١٠) منها درجة واحدة أقل من (١٦٠)، مما يدل على أن الأداء الوظيفي

لجميع المتدربات كان منخفضا، باستثناء متدربة واحدة كان أداؤها الوظيفي متوسطا. **ويلفت ذلك الانتباه لحاجة هذه الفئة للمزيد من الاهتمام على المستوى التطبيقي وعلى مستوى الدراسات العلمية.**

أما بعد التدريب فقد تراوحت الدرجات بين (٧٣) و(١١٧) درجة، درجتان منها أقل من (٨٠) ودرجتان أكبر من (١٠٠) وباقي الدرجات تتراوح بين (٨٧) و(٩٩)، مما يدل على تحقيق المتدربات للأداء الوظيفي الجيد واقتراب أغلبهن من تحقيق الأداء الوظيفي الأمثل، بل أن حالتين منهن قد حققتا الأداء الأمثل بالفعل. ولم تتغير هذه النتيجة بوجه عام بعد انتهاء التدريب بمدة شهرين (في تطبيق المتابعة). ويؤكد ذلك فعالية وجدوى البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

وتتفق هذه النتائج مع منظور علم النفس الإيجابي الذي يؤكد أن تحسين الخصائص النفسية الإيجابية (مثل الإحساس بالتماسك) يساعد على تحسن الأداء الوظيفي للفرد (الأعسر، صفاء، ٢٠٢٠). وكذا تتفق هذه النتائج بوجه عام مع الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الإحساس بالتماسك ومؤشرات الأداء الوظيفي (مثل: Beinke, O'Callaghan and Morrissey, 2015 ؛ Osborne, 2016 ؛ Gassmann, Christ, Lampert and Berger, 2013 ؛ Harry and Coetzee, 2013 ؛ Gassmann, Berger and Christ, 2012 ؛ Lusting, Rosenthal, Strauser and Haynes, 2000).

وهذا التحسن الكبير في الأداء الوظيفي يمكن أن يعزى بدرجة كبيرة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الإحساس بالتماسك لدى المتدربات واستقرار هذا التحسن، ولاسيما الإحساس بالمعنى الذي يعد أهم أبعاد الإحساس بالتماسك من منظور أنطونوفسكي (Dooris, Doherty & Orme, 2017, 240). كما قد يعزى جزئيا إلى ارتفاع درجة سوء التوافق مع المجتمع الجامعي بصفة خاصة لدى المتدربات في بداية البرنامج، والذي نتج عن عدم اتساق الواقع مع توقعاتهم كما عبرت عنه كل متدربة

خلال الجلسة الأولى من البرنامج. وقد ساعدت جلسات التدريب المتدربات على محاولة فهم الواقع بإيجابياته وسلبياته، وبذل الجهد للاستفادة من الإمكانات المتاحة والتغلب على العقبات المرتبطة بالجوانب الشخصية والبيئية، وذلك بتوظيف مهارات إدارة الموارد المتعلمة، ومن ثمَّ تحقيق الأهداف المرجوة والشعور بمعنى الحياة. وبالتالي تحسن الأداء الوظيفي (كما يقاس بدرجة التوافق العام) تحسنا كبيرا.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذا التحسن في الأداء الوظيفي قد يعزى بدرجة ما إلى احتمالية تدرب الطالبات على الاختبارات الإسقاطية خلال دراستهن للمقررات الأخرى في نفس البرنامج الدراسي، مما قد يجعل المرغوبية الاجتماعية أحد العوامل المحتملة لهذا التحسن، وإن كن قد درسن الاختبارات الإسقاطية بالفعل من قبل ضمن برنامج الليسانس ورغم ذلك لم يحرصن على تحسين استجاباتهن في القياس القبلي. **ويستدعي ذلك المزيد من البحوث لتحري هذا التأثير.**

تعقيب على نتائج فرضي الدراسة:

تؤكد نتائج الفرضين الأول والثاني فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الإحساس بالتماسك لدى المتدربات وانعكاس أثره بشكل إيجابي على أدائهن الوظيفي كما تمثل في ارتفاع مستوى توافقهن العام.

ويمكن عزو نجاح البرنامج التدريبي في تنمية وتحسين الإحساس بالتماسك إلى اهتمام البرنامج بالجانبين النظري والتطبيقي معا؛ فالجانب النظري يهدف إلى توضيح المفاهيم ومساعدة المتدربات على دمج ما تم تعلمه في البنية المعرفية واستخدام اللغة العلمية الإيجابية في التعبير والتفكير، ويتكامل معه الجانب التطبيقي فيساعد المتدربات تفعيل وتنفيذ ما تم تعلمه في السلوك الفعلي. هذا بالإضافة إلى اهتمام البرنامج بالنواحي المعرفية والوجدانية والسلوكية، والجمع بين أسلوبي التدريب الجماعي والفردي لكل متدربة، مع تنوع الأنشطة والاستراتيجيات التدريبية الملائمة، بحيث تكون المحصلة هي دمج ما يتم تعلمه في حياة المتدربات.

ويعتبر تفعيل الأنشطة المنزلية ومناقشتها في الجلسة التالية من جوانب قوة هذا البرنامج التدريبي؛ حيث هدفت الأنشطة المنزلية إلى مساعدة المتدربات على نقل الخبرة من خلال تفعيل المفاهيم الجديدة والمعارف المتنوعة وتعميم التغيرات الإيجابية التي تتم خلال الجلسات على المستوى الشخصي، بالإضافة إلى نقل هذه التغيرات إلى البيئة الأسرية والاجتماعية وكذلك بيئة العمل وبيئة التعلم. وبذلك تتمكن المتدربة من تطوير المفاهيم والتصرف في المواقف بطريق مغايرة لطرق السلوك المعتادة؛ طرق جديدة ناجحة وفاعلة بناء على تغيير المفاهيم ودمجها في المنظومة الفكرية المعرفية.

ولتحقيق ذلك فقد تضمنت الأنشطة والواجبات المنزلية تكليفات ومهام يمكن أن تؤديها المتدربة في المنزل، مع أفراد الأسرة، أو في بيئة العمل، أو مع زملاء الدراسة، فتتحقق استمرارية التدريب. وقد روعي أن تكون الواجبات المنزلية مرتبطة بموضوع الجلسة وما حدث فيها، وأن يضيف الواجب المنزلي معرفة وخبرة واتقانا أكثر لنفس المفاهيم والاستراتيجيات التي تم التدريب عليها. كما روعي أن تتم مناقشة هذه الواجبات في الجلسة التالية بما يساعد المتدربة على تقويم وتطوير أدائها بنفسها، والاستفادة من هذا التقويم والتطوير في السلوك المستقبلي.

كذلك تم توظيف الأنشطة المنزلية كأحد أهم إجراءات التقويم البنائي في كل جلسة، فأفادت الباحثتين في تقويم الجلسات أولا بأول، ومعرفة إلى أي مدى تحققت أهداف البرنامج في تنمية الإحساس بالتماسك، وذلك من خلال ملاحظة استفادة المتدربات من جلسات البرنامج التدريبي في المواقف الحياتية، ومشاركتها للآخرين نفس المفاهيم ومحاولة نقل الخبرات التدريبية لهم. وأيضا من خلال تحليل الملاحظات التي تبديها المتدربة عن الجلسة متضمنة أهم المفاهيم التي ترى أنها اكتسبتها وطبقتها في مواقف فعلية، ومدى سهولة التدريبات ومدى ملاءمتها لمحتوى الجلسة من وجهة نظرها. ومن ثمَّ يتم التعديل في الجلسات التالية بناء على هذه التغذية الرجعية.

ومن أوجه قوة البرنامج التدريبي أيضا الحرص على تقييم البرنامج التدريبي من وجهة نظر المتدربات باستخدام استمارة تقييم البرنامج ومناقشته معهن، وذلك على مرحلتين؛ بعد الجلسة الرابعة وتعديل المسار بناء على نتائجها، وفي ختام البرنامج وما صاحبه من مراجعة وتأكيد للمفاهيم.

وقد لوحظ أن هناك تطور وتحسن تدريجي في أداء الأنشطة والواجبات المنزلية من جلسة لأخرى، بالإضافة إلى وجود تحسن في تقييم المتدربات لفعالية البرنامج التدريبي، مما يعكس التطور في الاستفادة من البرنامج التدريبي، كما يتمثل في النمو التدريجي في الإحساس بالتماسك والأداء الوظيفي للمتدربات مع التقدم في الجلسات. وهذا التدرج في التحسن المصاحب للتدرج في المعالجة، يعزز ويؤكد نتائج الفرضين الأول والثاني، **ويدعم إمكانية عزو هذا التحسن إلى تأثير البرنامج التدريبي رغم استخدام التصميم شبه التجريبي (العينة الواحدة)**. ونتائج السؤال الثالث توضح مظاهر هذا التحسن التدريجي، وتقدم مزيدا من التوضيح لأثر تنمية الإحساس بالتماسك من خلال البرنامج التدريبي في الأداء الوظيفي للمتدربات.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث، ومناقشتها:

ينص السؤال الثالث على: ما أوجه استفادة المتدربات من طالبات الدراسات العليا من البرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم:

- تحليل محتوى أداءات المتدربات للأنشطة المنزلية بعد كل جلسة من جلسات البرنامج.
- تحليل محتوى استجابات المتدربات لبنود استمارة التقييم المرحلي للبرنامج.
- التحليل الكيفي لاستجابات إحدى المتدربات لبنود مقياس روتر للتوافق كمؤشر للأداء الوظيفي. وفيما يلي عرض لنتائج هذا التحليل:

أولا: نتائج تحليل محتوى أداءات المتدربات للأنشطة المنزلية بعد كل جلسة من جلسات البرنامج:

تم تصنيف مراحل التطور والتحسن في أداء المتدربات للأنشطة والواجبات المنزلية من جلسة لأخرى، والذي يعكس التطور التدريجي في الاستفادة من البرنامج التدريبي في تنمية الإحساس بالتماسك، وذلك في ثلاث مراحل موضحة بالجدول (٧).

جدول (٧) مراحل ومظاهر التطور والتحسن في أداء المتدربات للواجبات المنزلية خلال جلسات البرنامج التدريبي

المرحلة	نماذج من استجابات وأداءات المتدربات	التعليق
المرحلة الأولى (الجلستين الأولى والثانية)	• ما العائد من كل تلك الأوراق؟ • ليس لدي وقت لكتابة أي شيء في البيت. • "دا شغل امريكاني واحنا مجتمعنا غير" • "احنا في وادي وكلام الكتب والمحاضرات في وادي تاني" • "اكيد انا مش حفير الكون كان غيرنا اشطر"	لأن كل تغيير تصادفه مقاومة وغالبا الانسان يفضل منطقة الراحة أكثر من منطقة الجد والعمل، وخاصة اذا لم يكن مدعما وموجها كما في جلسات التدريب، فإن هذه الاستجابات كانت متوقعة وطبيعية في بداية البرنامج. ولذا تم التركيز على الحوار والمناقشة الفاعلة مع المتدربات بهدف تعديل توجههم نحو البرنامج وغرس وتعزيز فكرة "اننا حقا لا نملك تغيير الكون ولكننا نستطيع تغيير أنفسنا نحن، وأن سعادتنا ونجاحنا وأداءنا الأفضل يستحق منا بذل الجهد"
المرحلة الثانية (الجلسات الثالثة والرابعة والخامسة)	لوحظت كثرة الأسئلة والاستفسارات حول كيفية أداء الأنشطة المنزلية، مع ضعف القدرة على أداء الواجبات المنزلية، ولكن الاستفسارات قلت تدريجيا وبدأت المتدربات في كتابة بعض الأمثلة لاستفادتها من التدريب؛ مثل: • اغلب خلافي مع زوجي بسبب التدخين ورائحة البيت الكريهة وتأثر ابنتي بذلك – أخيرا وافقني علي وضع خطة الحمد لله. • وزني الزائد محل انتقاد من امي وترى أن لا أحد يتقدم لخطبتي بسبب السمنة، والآن أدرك انني كنت أفشل في ضبط وزني لأنني ابدأ بالحرمان وليس بالتدرج. • جيراني دائما يتدخلون في اموري الخاصة وكنت اتضايق بيني وبين نفسي ولم أفعل شيء للحد من هذا – ولكن أدركت انني لابد ان اضع خطه كي اجعلهم يتركونني في حالي.	في بداية الانخراط في أداء الواجبات المنزلية كانت الأسئلة متعددة عن كيف يمكن صياغة موقف" وكيف أوظف كل مفهوم تعلمته". واحيانا تأتي بعض المتدربات ولم تقم بعمل الواجب. ولوحظ أيضا تحرج المتدربات من كتابة بعض مشكلاتهم (لعدم التعود على سرد المشكلات، وعدم القدرة على المواجهة والتدوين والتحليل والملاحظة، أو عدم الرغبة في مناقشتها مع الآخرين، ..). ولذا كان الاهتمام بالدعم والتحفيز والتشجيع وعمل استمارات مساعدة، مما أدى إلى تراجع الاستفسارات وزيادة الاهتمام بأداء الأنشطة المنزلية. كما أن تحليل المواقف (في الجلسات الجماعية أو الفردية) مكن وشجع الكثيرات من صياغة نماذج لمشكلاتهن التي كانت تمثل عقبة

تابع جدول (٧) مراحل ومظاهر التطور والتحسن في أداء المتدربات للواجبات المنزلية خلال جلسات البرنامج التدريبي

المرحلة	نماذج من استجابات وأداءات المتدربات	التعليق
تابع المرحلة الثانية	• طلقت امي وكنت ناقمة علي ابي، وكنت دائمة الشعور بالعجز والنقص وساعدني التدريب أن اتعلم عن نفسي ما يحسن ويطور ادائي في حياتي الشخصية والاجتماعية. • لازلت لا أستطيع التمكن من احداث تغيير في حياتي المهنية، فالزملاء سيئون والمدير متعجرف ولا أجد معهم وسيلة.	لديهم ولم يتمكنوا من التغيير في انفسهم او الاخرين من أجل حل هذه المشكلات. هذا بالإضافة إلى زيادة وعي المتدربات بأنفسهن وبالبيئة المحيطة تدريجيا، وزيادة القدرة على التعبير عن أنفسهن. وبذلك تعتبر المتدربة قد شرعت في توظيف ما تتدرب عليه.
المرحلة الثالثة (الجلسات من السادسة حتى التاسعة)	• اليوم أصبحت اراقب نفسي وأنظم تصرفاتي ولاحظت نتيجة مختلفة وخاصة في علاقاتي في شغلي مع المدير والزملاء– كانت زميلة دائمة التطاول على وكنت لا أستطيع الرد، وضعت لنفسي خطة ومازلت اشتغل عليها. • ما زلت ارى ان العمل يمثل عبئا واجهادا لي والشعور أحيانا بالضغط والاتفعال، لكنني سعيدة لمعرفتي ان لدي حاجة اسمها موارد ولازم اكتشفها في نفسي وفي بيئة عملي واتعلم ان استحضرها دائما واستخدمها في المواقف وحتى مع الأسرة. • شهادتي أعلي من زميلتي التي ترقت الي وظيفة مديرة في المركز الذي أعمل فيه، هذا الموقف صدمني وشعرت بالظلم، وساءت علاقتي بكل زملائي، واكتفيت بهذه المشاعر، لكنني الان أري الموقف مختلف فقد تقدمت بشكوى الي المدير الأعلى بدلا من مجرد السلبية. • بعد فقد امي وكوني الكبيرة تحملت عبء البيت واخواتي الصغار ووالدي. وهذا كان يشعرني بالحزن والضعف وشعرت بان حياتي ستضيع ولن أنجز شيئا لنفسي. أما الان فانا لدي خطة وامتلك مهارة توزيع المهام على إخوتي وتنظيم نفسي، لأنني كنت منتظرة شخص يساعدني فأدركت أنني من سيساعدني والموضوع أصبح تحدي وعندي هدفي ومعنى في حياتي.	يلاحظ في هذه المرحلة: • تداول المفاهيم والاستراتيجيات في الحديث مع الذات وفي التعبير الكتابي، وأيضا في الحوار الجماعي والفردي. ويشير ذلك الي التنمية الذاتية المقصودة من قبل المتدربات، وإن لم تحرزن النجاح الكامل. • بداية مبشرة لإدراك ضغوط العمل كتحديات لابد من مواجهتها وادارتها بأقتدار بدلا من تجنب المواقف ورؤيتها كمصادر للضغوط. • إدراك من المتدربة ان هناك واقع بدأت تتفهمه بشكل صحيح، وكذلك بان لديها موارد وهي ضرورية لتحقيق الأهداف، ووجدت ان المحاولة الإيجابية في حد ذاتها نجاح، ويعكس ذلك بداية تبلور وتطور الإحساس بالتماسك لديها. • نجاح في مواجهة المواقف الضاغطة، وبرغم البيئة المعقدة والضاغطة الا ان هناك قدر من السعادة والأداء الجيد. وتبلور فكرة ان الحياة لابد ان تعاش بايجابياتها وسلبياتها وهذا يساعد الانسان على المحافظة على مستوي صحته النفسية وادائه الوظيفي في مختلف جوانب حياته.

من تحليل الأداء في الواجبات والأنشطة المنزلية المبين بالجدول (٧) يتضح أن هناك نمو لدى المتدربات مع التقدم في جلسات البرنامج التدريبي. ومن مظاهر هذا النمو: تداول المفاهيم المتعلمة في اللغة التلقائية للمتدربات، كاستخدام عوامل الحماية وعوامل الخطر في الحياة الشخصية والاجتماعية بدلا من مفردات المشكلات، وتطور الوعي بهذه العوامل، ورؤية المواقف الضاغطة باعتبارها تحديات ينبغي مواجهتها وتحقيق النجاح في ذلك، وبدء تحديد الأهداف ووضع الخطط المستقبلية.

ويُلاحظ هذا النمو بوضوح في الجانب الانفعالي والجانب المعرفي للإحساس بالتماسك. وإن كان هذا النمو يقتصر على مواقف بعينها وخاصة فيما يتعلق بالجانب

السلوكي، ولكن الاستمرار بنفس القدر من الوعي يمكن أن يساعد على تحقيق النمو المتواصل في الإحساس بالتماسك، وتحقيق الأداء الوظيفي الأمثل. ومن هنا تؤكد الباحثتان على أن التدريب يعتبر بداية التغيير وليس منتهى التغيير. وهذا النمو التدريجي الذي أبرزته نتائج تحليل الواجبات المنزلية، تؤيده نتائج تحليل التقييم المرحلي للبرنامج التدريبي من وجهة نظر المتدربات، كما يتضح مما يلي:

ثانيا: تحليل محتوى استجابات المتدربات لبنود استمارة التقييم المرحلي للبرنامج:

في المرحلة الأولى للتقييم (بعد الجلسة الرابعة): تبين من أداء المتدربات في استمارة تقييم البرنامج ومناقشتها معهن فرديا، ما يلي:

١. أجمعت المتدربات على أن محتوي الجلسات مفيد وممتع ومثير للانتباه، وأن العرض مرتب والأدوات جاهزة ومنظمة، وأن الأنشطة المتضمنة والتدريبات كانت كافية وملائمة لمحتوى الجلسة، وأن الجلسات السابقة أضافت لهن معارف متنوعة، وساعدتهن على اكتشاف الذات والوعي بالإمكانات الشخصية.

٢. قررت أغلب المتدربات أن البرنامج أتاح لهن فرصة المشاركة والتفاعل وإثارة الأسئلة، وأنهن أصبحن يفهمن ما يدور حولهن بشكل ساعد على تقليل احتمالات التصادم والخلاف مع الآخرين، وأن تعلم الإنسان عن موارده يتيح له فرصة النجاح وخاصة إذا كان واعيا بمراحل التغيير التي يمر بها.

٣. لم يتضح في استجابات المتدربات حدوث تغير ملموس في سلوكهن في مواقف الحياة العملية، أو قدرتهن على تحديد نقاط القوة التي تميزهن وإدراك عوامل الوقاية والخطر في الحياة الشخصية والاجتماعية.

ومن نماذج تعليق المتدربات على استمارة تقييم البرنامج في هذه المرحلة: "علم النفس الإيجابي يمكن أن يساعدنا بالشكل ده من الهم اللي إحنا فيه في البيت والمواصلات والكلية"- "الكلية جاءت مخيبة لآمالي، لكن لازم أعرف أن مفيش حاجة سهلة" - بعض الأساتذة يتركون الحمل كله علينا نجمع ونلخص ونعرض، معلش هما علمونا أيه؟ -

استكمال الدراسات العليا مشقة ليست على قدر الاستفادة - "أنا عمري ما فكرت أن عندي نقاط قوة ممكن اعتمد عليها" - "ياريت يكون التدريب ده في مجال العمل كمان لأن أنا لوحدي صعب أعمل حاجة" - "هحاول أشوف مميزات لعلاقتي بزوجي بس المهم هو يساعدني".

وهذه النماذج تؤكد ما سبق ملاحظته في تحليل أداء الواجبات المنزلية؛ حيث يلاحظ أن المتدربات لم يستخدمن المفردات العلمية التي تتدربن عليها. كما يُلاحظ أن هناك توقعات إيجابية من المتدربات لكن لازال البعض منهن ينتظر أن يساعده الطرف الآخر ليبدأ التغيير. إلا أن هذه الاستجابات تعبر عن بداية جيدة للنمو تتمثل في: تقبل المفاهيم والمعارف الجديدة، والرغبة في التغيير وتعديل ظروف العلاقات المختلفة، وتحسين الحياة الشخصية والأسرية والمهنية والأكاديمية.

وفي المرحلة الثانية للتقييم (بعد الجلسة التاسعة): تبين من أداء المتدربات في استمارة تقييم البرنامج ومناقشتها معهن فرديا، أن المتدربات قد تمايزن في توجههن ودرجة تقييمهن للبرنامج بشكل عام، وهذا أمر طبيعي ومتوقع. **ورغم ذلك فقد أجمعت المتدربات على التقييم الإيجابي لجميع الجوانب التي تتضمنها بنود استمارة التقييم**، وعبرن عن رغبتهن في تلقي المزيد من التدريب، وذلك باستثناء متدربة واحدة اختلفت معهن في بعض البنود؛ فما زالت هذه الحالة يبدو عليها المقاومة لأن لديها اعتقاد بأن "المشكلة ليست عندي وإنما هي فيمن أتعامل معهم، وتغييرهم أمر صعب"، وأن "إن كلام الكتب حاجة والواقع حاجة تانية وخاصة في الحياة المهنية". وذلك بالرغم من الجلسات والمناقشات الفردية المطولة. وترى الباحثتان أن المشكلة الرئيسة لهذه الحالة هي ارتفاع سقف توقعاتها من الآخرين مما يولد لديها الشعور "بخيبة الأمل" فيمن تتعامل معهم، وترجحان حاجتها لبرنامج إرشادي علاجي.

وفي المقابل كانت هناك حالات أخرى علقت على استمارة التقييم مدللة على استفادتها بدرجة كبيرة من البرنامج التدريبي، مثل: "عندما يتقدم أحد لخطبتي لم أعد أبدا

الحديث معه بأنني لدي ظروف خاصة في حياتي الأسرية، أصبحت الآن أتعامل معه بشكل طبيعي وأتعرف عليه هو أولا وأُقيم نقاط القوة وبصمة القوة لديه وكذلك نقاط ضعفه، وعوامل الحماية والخطر في ظروفه الأسرية والاجتماعية، ولم أعد أعتقد في نفسي أن لدي مشكلة". ويعد ذلك مؤشرا للأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي؛ فقد استفادت المتدربة من المفاهيم النظرية واستخدمتها وطبقتها في حياتها العملية؛ فنجحت في تعديل أفكارها، ونما لديها الشعور بامتلاك موارد جيدة يمكن أن تديرها، فتحسن أداؤها في التواصل الاجتماعي، وأصبحت مؤهلة لإقامة علاقات ناجحة. ورغم أن هذا المؤشر يتعلق بموقف واحد ضمن مواقف الحياة المختلفة لهذه المتدربة، إلا أنها بداية جيدة ودالة علي جودة محتوي البرنامج؛ فبداية التغيير نجاح في حد ذاته.

وهناك نماذج إيجابية أُخرى عديدة تؤكد ذلك؛ مثل: "بصراحة كانت حياتي غامضة ومظلمة بعض الشيء، الآن أراها تتسم بالازدهار والتوازن، وكفاية إني حاسة إني فهمت أشياء عن نفسي، وكيف أضع أهدافا إنجازية وأشتغل عليها"– "كنت بحس أن الأساتذة لم يقدموا لنا شيء ، لكن خبرة البحث أفادتني كثيرا وتعتبر تأهيل لي كي أستمر في تحقيق أهدافي الأكاديمية"- "كفاية إني أدركت أنه لابد أن تكون لدي خطة للتغيير، وضروري أن أُفرق بين أهدافي الهامة وغيرها من الأهداف المُلِحة اليومية التي تستنزف وقتي وطاقتي دون وعي منى ولا تنظيم"- "أحلي حاجة إني براقب نفسي وأُلاحظ تصرفاتي".

من الاستجابات السابقة يتضح التطور في النظرة للذات والقدرة على إدارة العلاقات والتعامل مع عوامل الخطر في الحياة والدراسة والعمل، وكذلك المعني في الحياة الذي أصبح متضحا بدرجة كبيرة لدى أغلب المتدربات، وتداول المفاهيم واستخدام اللغة العلمية الإيجابية، والرغبة في المشاركة في برامج تدريبية أخرى.

بالإضافة إلى ما سبق فقد أصبحت المتدربات يتقاربن في الجلوس مع التقدم في الجلسات، وأصبحن أكثر حرصا على التواصل وتبادل المساندة الاجتماعية، وزادت

رغبتهن في التعاون والتشاور والاستفادة المتبادلة. ويعتبر ذلك مؤشرا على تحسن الأداء الوظيفي كما يتمثل في التوافق الاجتماعي لديهن، مما يعد خطوة جيدة على طريق النمو وعلامة على بداية تحقق الفائدة المرجوة من البرنامج التدريبي.

ثالثا: نتائج التحليل الكيفي لاستجابات إحدى المتدربات لبنود مقياس روتر للتوافق كمؤشر للأداء الوظيفي: المتدربة (ك) هي طالبة دراسات عليا (٢٨) عاما، متزوجة وتعول وتعمل. وهي أكثر الحالات تحسنا في درجات الإحساس بالتماسك نتيجة للتدريب؛ ففي القياس القبلي حصلت على الدرجات (٨٧) و (٢٨) و (٣٥) و (٢٤) في مقياس الإحساس بالتماسك وأبعاده الثلاث القابلية للفهم والقابلية للإدارة والتذليل والمعنى على الترتيب، وتحسنت تلك الدرجات في القياس البعدي لتصبح (١٤٨) و (٥٧) و (٤٦) و (٤٥) على الترتيب. وبوجه عام لم تتغير تلك الدرجات أو كان تغيرها طفيفا في قياس المتابعة، حيث وجد أنها تساوي (١٤٨) و (٥٣) و (٤٧) و (٤٨) على الترتيب. أما درجاتها في مقياس روتر للتوافق في القياسات الثلاث فكانت (١٨٨) و(٩١) و(٩٠) على الترتيب. وتشير نتائج الامتحانات النهائية إلى أن مستوى تحصيلها جيد جدا، سواء في المقرر الذي تم التدريب في سياقه أو في الدبلومة ككل. مما يشير إلى تحسن مستواها الدراسي مقارنة بمرحلة الليسانس الذي حصلت عليه بتقدير جيد. فالمتدربة قد استفادت وارتفع أداؤها رغم كل التحديات.

وقد أجرت كلتا الباحثتين **التحليل الكيفي لاستجابات الحالة (ك) لبنود مقياس روتر للتوافق قبل وبعد البرنامج التدريبي لتنمية الإحساس بالتماسك، وذلك** على غرار نموذجي التحليل الكيفي الذين عرضتهما (الأعسر، صفاء، ١٩٧٣) في دليل المقياس؛ حيث صنفت نتائج التحليل الكيفي إلى خمسة محاور رئيسة تمثلت في: النظرة للذات، والعلاقة بالأسرة، والعلاقات الاجتماعية، والشعور العام، والمشكلات الواضحة. واختتمت تلك المحاور بتعليق عام على أداء الحالة. وقد أُجري التحليل الكيفي بالاسترشاد بنماذج الاستجابات التي تمثل التوافق المرتفع والمتوسط والسيء كما وردت

بدليل المقياس، بالإضافة إلى المقابلات الفردية أو الجماعية مع الحالة خلال جلسات البرنامج، وأدائها في الواجبات والأنشطة المنزلية (وقد أُرفِقت نتائج التحليل مفصلة مع البرنامج التدريبي).

ومن هذا التحليل الكيفي، تبين أن هناك تحسن واضح في الأداء الوظيفي للمتدربة (ك)؛ فالاستجابات قبل التدريب تدل على أن المتدربة تعاني من سوء التوافق مع الذات ومع الآخرين، وعدم جودة الأداء في مجالات عديدة تشمل الأسرة والعمل والدراسة والجانب الشخصي، ويتجلى ذلك في النظرة السلبية للذات وعدم وضوح الأهداف التي تسعى لتحقيقها، وتوتر العلاقة بالأسرة والزوج وبالآخرين بوجه عام، والشعور العام بالحزن وعدم الرضا، والنظرة السلبية للكلية، وتعدد المشكلات التي تعاني منها المتدربة، وعدم القدرة على تحديد تلك المشكلات فضلا عن عدم القدرة على حلها. ويدعم ذلك ارتفاع درجة المتدربة (١٨٨) على المقياس والتي تدل على تدني الأداء الوظيفي.

وقد تحسنت هذه الدرجة، مع المرور بخبرة البرنامج التدريبي والاستفادة منها، لتصل إلى (٩١) درجة، مما يدل على اقترابها من تحقيق الأداء الوظيفي الأمثل بعد التدريب. وقد أكدت نتائج التحليل الكيفي لاستجابات المتدربة بعد التدريب هذا التحسن؛ وتجلى ذلك في اقتراب نظرتها لذاتها من القطب الإيجابي، وتحسن علاقاتها الأسرية والاجتماعية بوجه عام، واقتراب شعورها العام من السعادة والرضا، وتقلص عدد المشكلات النفسية التي تظهر بوضوح في استجاباتها مع انخفاض حدتها، والقدرة على تحديد المشكلات التي تواجهها كخطوة أولى في محاولة التصدي لها، بل والبدء في وضع الخطط، وتنفيذ بعض السلوكيات الإيجابية لحل بعض تلك المشكلات، مما يساعدها على تحقيق النجاح في الحياة والعمل والدراسة؛ فقد ظهر أثر هذا التحسن بوضوح في بعض الاستجابات المباشرة مثل الاهتمام بالتخصص الأكاديمي كهدف حياتي قابل للتطبيق والاستفادة منه وليس كهدف دراسي فقط. ويعتبر ذلك مؤشرا لنجاح البرنامج

التدريبي الذي بُني على مبادئ التعليم الإيجابي بهدف النجاح في الحياة وليس في الدراسة فقط. **وهذه المظاهر للتطور الإيجابي للمتدربة (كنموذج) يؤكدها التطور والتحسن الصريح في أدائها للواجبات المنزلية، وفي تقييمها للبرنامج التدريبي تقييما مرحليا، والذي يتسق تماما مع نتائج تحليل أداء العينة الكلية للمتدربات** والسابق عرضها.

ففي البداية كانت كثيرة الشكوى من ضيق الوقت وضغوط المنزل والعمل والدراسة، وضعف القدرة على تنظيم الذات وتوزيع النشاط والجهد بتوازن وتفهم، وصاحب ذلك قصورا في أداء الأنشطة المنزلية، وإن لم ينقصها الاهتمام بالاستفسار والتساؤل من أجل تحسين أدائها. و**في الجلسات التالية**، بدأت تعبر عن اهتمامها ورغبتها في أن تصبح قادرة على إدارة حياتها بكفاءة وتميز؛ معبرة عن ذلك بقولها "أريد أن أكون مبتهجة وناجحة ومثابرة، وأنا مقتنعة بالمفاهيم النفسية الإيجابية، لكن كيف ننجح في تفعيلها؟". مما يدل على أن بداية التغير الإيجابي كانت في البعد الوجداني الدافعي (الإحساس بالمعنى). و**مع نهاية التدريب**، ظهر تحسن ملموس في القدرة على تطبيق المفاهيم والمهارات والاستراتيجيات من خلال أداء الواجبات المنزلية. فعلى سبيل المثال؛ تمكنت من تحديد جوانب القوة لديها (المثابرة والدافعية)، كما تفهمت نقاط ضعفها المتمثلة في التشتت والشعور ببعض الاحتراق النفسي، معقبة بقولها: "ولكن بفهمي لمعني الحياة فأي مشكلة أنا جديرة بحلها". وعن أمثلة الممارسات السلوكية التي وظفت فيها ما تعلمته في التدريب، أجابت: "تغيرت كثيرا في حياتي الشخصية؛ التزمت بالصلاة، وتنبهت لمشكلة قضمي لأظافري أثناء مشاهدة التلفاز، وتغلبت على بعض مشكلاتي بموارد داخلية وخارجية –أنشغل بالأذكار والتسبيح، وأقوم بمضغ لبان أثناء مشاهدة التلفاز".

ومن أبرز الإجابات التي تعكس التحسن والنمو -في كل من الإحساس بالتماسك والأداء الوظيفي- بوضوح، هي إجابتها عن السؤال "هل شاركتي شخصا آخر المفاهيم التي تعلمتيها في البرنامج التدريبي؟ وكيف كانت استجابته؟"؛ كالتالي:

"شاركت زميلتي التي تريد ترك العمل لسوء فهمها لتصرفات مديرها؛ طلبت منها ورقة وقلم لتسجل مميزات وعيوب هذا المدير والعمل، ثم مميزات وعيوب الاستمرار في العمل بالوضع القائم، ثم تسجيل مميزات وعيوب ترك العمل الآن، أنا هنا أتيح لها فرصة لفهم الواقع. ثم خططنا لاستخدام نقاط القوة لديها هي وجودة أدائها في العمل وإبراز ما لديها من إمكانات- لألفت نظرها للإنجاز في العمل بدلا من التركيز عليها- ثم تضع لنفسها هدفا ومعني لوجودها في هذا العمل وماذا تريد أن تكون في المستقبل. أنا نجحت مع زميلتي وسعدت لذلك فقد طبقت المفاهيم عمليا ليس فقط مع نفسي ولكن تعدي النفع للآخرين".

وفيما يتعلق بتقييمها المرحلي للبرنامج التدريبي: في المرحلة الأولي، بدء التفاعل بين أفكارها السابقة ومشاعرها حيال المشكلات الشخصية أو الاجتماعية أو المهنية أو الأكاديمية من ناحية، وخبرات البرنامج التدريبي التي تمر بها من ناحية أخرى. وقد أحدث ذلك نوعا من الانتعاش العلمي الذي توافق مع رغبة المتدربة في التعلم والاستفادة. واتضح ذلك من **التقييم المرتفع** للجوانب المتعلقة بإعداد وإدارة التدريب وأنها أصبحت أكثر اقتناعا بإمكانية التغيير للأفضل. وكذلك **التقييم المتوسط** لجوانب كثيرة تطبيقية، مثل: مساعدة البرنامج لها على اكتشاف إيجابيات وإمكانات لديها لم تكن مستبصره بها، وفهم ما يدور حولها بشكل أفضل، وممارسة استراتيجية مراقبة ذاتها (تفكيرها وسلوكها وأدائها)، ورؤية ذاتها في ضوء نقاط القوة لديها. وإن كان لا يزال **التقييم منخفضا** لبعض الجوانب التطبيقية التي تتعلق بالقدرة على تعديل الأفكار السلبية، ومواجهة التحديات بشكل أفضل، وممارسة مراحل التغيير. وقد كان مستوى التقييم متوسطا بوجه عام، حيث مازال البرنامج قيد التنفيذ، ولذا فإن هذه الاستجابات تعتبر مؤشرا جيدا على قابلية الحالة للنمو والتحسن.

وفي المرحلة الثانية: عبرت المتدربة عن الاستفادة من التدريب بصورة أفضل في حياتها العملية، وخاصة مشكلاتها الأسرية، وكذلك تخفيض حدة الضغوط التي كانت

تشعر بها في مجالي العمل والدراسة، ولذا **كان تقييمها إيجابيا مرتفعا** (الدرجات ٣ و ٤ على تدريج رباعي) لمختلف جوانب التقييم المتضمنة في بنود الاستمارة. كما ذكرت بعض المواقف التي تحولت من مواقف فشل وإخفاق إلى مواقف نجاح، وعبرت عن رغبتها وتحمسها لتلقي المزيد من التدريب.

ومن نتائج تحليل المحتوى لأداءات عينة المتدربات ككل في الواجبات المنزلية عبر جلسات البرنامج، وتحليل تقييمهن المرحلي للبرنامج التدريبي، مدعمة بتحليل أداء المتدربة (ك) كنموذج، تبرز العديد من مظاهر التحسن التي تؤكد نمو الإحساس بالتماسك لدي المتدربات نتيجة للتدريب وتأثيره في أدائهن الوظيفي، مما يدعم ويؤكد نتائج الفرضين الأول والثاني.

تعقيب عام وخلاصة:

تبين من مراجعة الكتابات النظرية والدراسات النفسية الأجنبية والعربية –في حدود اطلاع الباحثتين- أن الإحساس بالتماسك يعد من المفاهيم التي لاقت وتلاقي اهتماما واسعا في التراث النفسي الأجنبي؛ فقد تمت دراسته لدى العديد من الفئات وخاصة تلك المعرضة للضغوط بشكل متكرر، وكانت فئة طلاب الجامعة – سواء في المرحلة الجامعية الأولى أو في مرحلة الدراسات العليا- من أقل الفئات التي حظيت بالاهتمام في تلك الدراسات وخاصة في بدايات ظهور المفهوم، بينما لم يلق هذا المفهوم اهتماما موازيا في الدراسات العربية حتى الآن؛ فالدراسات العربية التي تناولت المفهوم، الوصفية منها والتجريبية، لا تزال نادرة. هذا بالإضافة إلى أن نتائج البحوث التجريبية التي استهدفت تنمية الإحساس بالتماسك لدى فئات متنوعة أسفر بعضها عن تحسنه بينما لم يحقق بعضها الآخر تحسنا فيه. ولذا قامت الدراسة الحالية ببناء برنامج تدريبي يستند إلى مبادئ التعليم الإيجابي واستخدامه لتنمية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا في سياق تدريس أحد المقررات الأكاديمية، ودراسة فعاليته من خلال الكشف عن مدى تأثيره المباشر في الإحساس بالتماسك وتأثيره غير المباشر في الأداء الوظيفي لهن.

وقد أثبتت الدراسة الحالية قابلية الإحساس بالتماسك لدى طالبات الدراسات العليا للتنمية والتحسن من خلال التدخل السيكولوجي الإثرائي المقصود، وأن أكثر جوانب الإحساس بالتماسك قابلية للتحسن لدى -هذه الفئة وباستخدام البرنامج التدريبي الحالي- هو الجانب الدافعي (الإحساس بالمعنى)، وأقلها في ذلك هو الجانب السلوكي (القابلية للإدارة والتذليل). وقد تأكدت فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الإحساس بالتماسك من خلال ما كشفت عنه النتائج من تحسن في الأداء الوظيفي للمتدربات واقترابه من الأداء الأمثل. وقدمت الدراسة مناقشة وتحليلا وتفسيرا سيكولوجيا لهذه النتائج في ضوء المفهوم والجهود العلمية السابقة وخصائص العينة وأدوات القياس والتدريب، ودعمته بتحليل المحتوى الكيفي والكمي لأداء المتدربات للواجبات المنزلية مع التقدم في جلسات البرنامج التدريبي، وأيضا تقييمهن للبرنامج باستخدام استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر المتدربات والتي تم تطبيقها ومناقشتها معهن في منتصف البرنامج تقريبا وبعد نهايته. واعتبرت الباحثتان هذا الإجراء محاولة للتغلب على بعض عيوب تصميم العينة الواحدة في الدراسة التجريبية الحالية. وقد أسفر هذا التحليل عن مؤشرات تدل على وجود **تطور وتحسن تدريجي** في الإحساس بالتماسك والأداء الوظيفي للمتدربات، مما يقدم دعما لترجيح إمكانية عزو التحسن –الذي يعكسه الأداء في مقياسي الإحساس بالتماسك والأداء الوظيفي قبل وبعد البرنامج- إلى تأثير البرنامج التدريبي.

كما عمدت الدراسة إلى تحديد مظاهر استفادة المتدربات من البرنامج التدريبي من خلال تحليل المحتوى السابق الإشارة إليه للعينة الكلية. وأيضا تحديدها بشكل أكثر عمقا من خلال التحليل الكيفي لأداء إحدى المتدربات (كنموذج) على مقياس روتر للتوافق (المستخدم لقياس الأداء الوظيفي)، معززا بتحليل محتوى كل من أدائها للواجبات المنزلية، وتقييمها المرحلي للبرنامج التدريبي. ومن نتائج هذا التحليل، **يمكن تلخيص مظاهر التحسن في الإحساس بالتماسك، وما ترتب عليه من تحسن في الأداء الوظيفي للمتدربات، نتيجة للمرور بخبرات البرنامج التدريبي، فيما يلي:**

- تحول النظرة السلبية للذات إلى نظرة أكثر إيجابية نتيجة للوعي بمواطن القوة لديها.
- التحول من عدم وضوح الأهداف إلى وضوحها وتحديدها والتمييز بينها.
- تحسن العلاقات الأسرية والاجتماعية وتحولها نسبيا إلى علاقة إيجابية متوازنة.
- التحول من الإحساس بوجود العديد من المشكلات المبهمة غير المحددة وغير قابلة للحل إلى إدراك وجود عدد أقل من المشكلات الأقل حدة، والقدرة على تحديدها، والبدء في تصور الحلول لبعضها، بل والبدء في السلوك الإيجابي للعمل على مواجهتها.
- التحول من الشعور العام بعدم الرضا وعدم الأمن إلى الاقتراب من الشعور بالرضا والأمن، مع الوعي بوجود المشكلات والضغوط.
- الانتقال من النظرة السلبية لبيئة الدراسة (الكلية) بوجه عام، إلى نظرة أقل سلبية لبعض الجوانب، ووضع تصور للتحسين لجوانب أخرى، وتفهم نسبي لجوانب ثالثة (مثل فاعلية الطالب في عملية التعلم والبحث عن المعرفة).
- الانتقال من الاهتمام بالدراسة لمجرد الهروب من الواقع أو الاهتمام بالنجاح الأكاديمي كهدف نهائي، إلى الاهتمام باستثمار ما يتم تعلمه والتعمق فيه بهدف تحقيق النجاح في الحياة.
- اكتساب مفاهيم جديدة، واستخدام المفاهيم العلمية الإيجابية بتلقائية.
- تحسن القدرة على توظيف ما يتم تعلمه في الجامعة في مواقف الحياة المتنوعة، بل ونقلها للآخرين أحيانا.
- تحسن القدرة على تنظيم الذات وتوزيع الأنشطة اليومية بتوازن وتفهم.
- اكتساب الوعي بوجود ما يسمى بالموارد الشخصية والبيئية التي يمكن توظيفها.
- تحسن الدور الإيجابي المؤثر في البيئة المحيطة.
- زيادة الوعي بحقيقة عدم الكمال، وبالتالي عدم المغالاة في تقدير نقاط الضعف الشخصية والموازنة بينها وبين نقاط القوة والتصرف في ضوء ذلك.

- زيادة الرغبة في التعلم وتطوير الذات، والاستعداد لبذل الجهد في سبيل ذلك.
- زيادة الثقة في إمكانية التحسن والنمو المستمر.
- التحول إلى رؤية المواقف الضاغطة كتحديات، وزيادة الثقة في القدرة على مجابهتها.
- البدء في ممارسة بعض الاستراتيجيات التي تم التدرب عليها، مثل: مراقبة الذات، والملاحظة، والمقارنة.
- تحسن القدرة على تحويل بعض مواقف الفشل إلى مواقف نجاح.
- الوعي بالحاجة إلى المزيد من بذل الجهد، والحاجة إلى تلقي المزيد من التدريب.

من النتائج السابقة وتحليلها ومناقشتها، تخلص الدراسة إلى بعض التوصيات والمقترحات <u>للمسئولين التربويين وللباحثين</u>، منها:

- تكييف وتطبيق البرنامج التدريبي -الذي تم إعداده في الدراسة الحالية –على مختلف طلاب الدراسات العليا، وطلاب الجامعة، وطلاب المدارس، لتنمية الإحساس بالتماسك لديهم، لما لذلك من تأثير إيجابي على أدائهم الوظيفي.
- الاهتمام بالكشف عن المشكلات النفسية والاجتماعية والدراسية لطلاب وطالبات الدراسات العليا، والعمل على دعمهم من خلال عقد الندوات التوعوية والدورات التدريبية، وإجراء التيسيرات اللازمة لحل مشكلاتهم الجامعية.
- الاهتمام بتنمية مهارات طلاب وطالبات الدراسات العليا، من خلال عقد ورش العمل والدورات التدريبية المناسبة التي تؤهلهم للإسهام المتميز في تحقيق الازدهار للمجتمع ككل. فالطاقة البشرية الممثلة بهذه الفئة المقبلة على طلب العلم والتعلم المستمر تعد من أهم أعمدة التقدم الرئيسة التي ينبغي استثمارها.
- الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات العلمية الوصفية والتجريبية التي تستهدف تحقيق الفهم والتنبؤ والتحسين للخصائص النفسية لطلاب الدراسات العليا.

- مراعاة استخلاص نسخة مطورة من مقياس الإحساس بالتماسك قبل استخدامه في الدراسات التجريبية، تتلافى مشكلات النسخة الحالية والتي تم مناقشتها في الدراسة الحالية.
- **كما تطرح موضوعات للبحث والدراسة، منها:**
- دراسة مسحية للمشكلات النفسية لطلاب الدراسات العليا.
- دراسة لفعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية في تنمية الإحساس بالتماسك باستخدام التصميم التجريبي الذي يتضمن المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- إعادة الدراسة الحالية على فئات أخرى؛ عمرية، ومهنية، وفي المراحل التعليمية المختلفة، ومن الجنسين.
- المقارنة تبع للنوع والتخصص الأكاديمي في مدى الاستفادة من التدريب بهدف تنمية الإحساس بالتماسك لدى طلاب الدراسات العليا.
- المقارنة بين فاعلية برنامجين تدريبيين لتنمية الإحساس بالتماسك، وخاصة في مدى تحسين البعد السلوكي له (القابلية للإدارة والتذليل).

المراجع

الأعسر، صفاء يوسف (٢٠٢٠).علم النفس الإيجابي ونظام التعليم. ورقة عمل بالمؤتمر الدولي الرابع الإلكتروني لقطاع الدراسات العليا والبحوث كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس " بحوث المستقبل وأجندة أفريقيا ٢٠٦٣، آفاق التكامل والتنمية"، المنعقد إلكترونيا، يوليو ٢٠٢٠ .

الأعسر، صفاء يوسف (٢٠١٥).مقياس الإحساس بالتكامل. غير منشور.

الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨). ***تعليم من أجل التفكير***. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الأعسر، صفاء يوسف (١٩٧٣). ***مقياس روتر للتوافق***. القاهرة: دار النهضة العربية.

الأعسر، صفاء يوسف، عبد الحميد، جابر (١٩٩٧). البرنامج التدريبي المتكامل في ضوء التربية السيكولوجية. بمركز تنمية الإمكانات البشرية، كلية البنات جامعة عين شمس. غير منشور.

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٢). ***المرجع في مقاييس الشخصية، تقنين على المجتمع الكويتي***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

إبراهيم، أماني مصطفى (٢٠١٩). أثر تنمية الإحساس بالتكامل على طيب الحياة متعدد الأوجه (الذاتية-النفسية) لدى الأخصائيين النفسيين. **رسالة دكتوراه في علم النفس غير منشورة، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس**.

باباحمو، هاجر (٢٠١٩). الشعور بالتماسك وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أمهات الأطفال المصابين بالإعاقة الذهنية والتوحد دراسة ميدانية على بعض مراكز المتخلفين ذهنيا بورقلة. **مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة ماستر أكاديمي (رسالة ماجستير) في علم النفس وعلوم التربية (علم النفس العيادي)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة** الجزائر.

بالتز، ب.؛ وفرويند، أ. (٢٠٠٣). القوى الإنسانية باعتبارها التناغم بين الحكمة والاختيار الأمثل مع التعويض. في اسبينول، ل.؛ وستودينجر، أ. (محررون): ***سيكولوجية***

القوى الإنسانية تساؤلات أساسية وتوجهات مستقبلية لعلم النفس الإيجابي. ترجمة الأعسر، صفاء يوسف؛ والسيد، عزيزة محمد؛ وشريف، نادية محمود؛ وكفافي، علاء الدين أحمد (٢٠٠٦). القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، إصدارات المشروع القومي للترجمة.

البقاعي، هيفاء؛ وعز، إيمان؛ وبركات، مطاع (٢٠١٠). دراسة صدق وثبات اختبار روتر لتكملة الجمل الناقصة، الشكل الخاص بالمرحلة الثانوية. ***مجلة جامعة دمشق***، ٢٦، ٣٨٢-٤٠٨.

دياموند، م.؛ وهوبسون، ج. (٢٠٠٢) ترجمة الأعسر، صفاء يوسف؛ وشريف، نادية؛ وخليل، عزة (٢٠٠٥). ***العقل وأشجاره السحرية***. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١١). ***الإحصاء النفسي والتربوي، تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18***. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليجمان، م. (٢٠٠٢). ترجمة الأعسر، صفاء يوسف؛ وكفافي، علاء الدين؛ والسيد، عزيزة محمد؛ ويونس، فيصل؛ وعلوان، فادية؛ وغباشي، سهير (٢٠٠٥). **السعادة الحقيقية**. القاهرة: دار العين للنشر.

الشيخ، سليمان الخضري (١٩٩٠). ***الفروق الفردية في الذكاء***. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

مزنوق، محمد صهيب (١٩٩٦). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين، **رسالة ماجستير في علم النفس غير منشورة**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

نوار، شهرزاد؛ وزكري، نرجس (٢٠١٩). الشعور بالتماسك النفسي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرضى المصابين بالمرض المزمن. ***Route Educational & Social Science Journal***، ٦(٦)، ٥٩٥-٦١٩.

يوسفي، حدة (٢٠١٨). مشاعر التماسك النفسي كمفهوم وجداني جديد، قياس المفهوم. ***مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية***، ٩(٢)، الجزء الأول، ١٧٣-١٩٣.

يوسفي، حدة (٢٠١٧). الشعور بالتماسك النفسي كمورد صحي للوقاية من الضغوط النفسية. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**-جامعة الشهيد حمة لخض-الوادي، العدد 21 ، ٥٣-٧١.

Adie, J. W., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. ***Motivation & Emotion***, 32, 189–199.

Amirkhan, J., Greaves, H. (2003). Sense of coherence and stress: The mechanics of a healthy disposition**.** ***Psychology and Health***, 18(1), 31–62.

Ando, M.; Natsume, T.; Kukihara, H.; Shibata, H., & Ito, S. (2011). Efficacy of mindfulness-based meditation therapy on the sense of coherence and mental health of nurses. **Health**, 3(2), 108–122.

Beinke, K., O'Callaghan, F., Morrissey, S. (2015). The impact of social constraints and sense of coherence on the psychological adjustment of adolescents and young adults with CF. *Cogent Psychology*, 2: **http://dx.doi.org/10.1080/23311908.2015.1019237**

Behnke, A., Conrad, D., Kolassa, I. & Rojas, R. (2019). Higher sense of coherence is associated with better mental and physical health in emergency medical services: results from investigations on the revised sense of coherence scale (SOC-R) in rescue workers. ***European Journal of Psycho-***

traumatology, VOL. 10, https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1606628

Biro, E., Veres-Balajti, I., Adany R. and Kosa, K. (2017). Social cognitive intervention reduces stress in Hungarian university students. ***Health Promotion International***, 32(1), 73-78.

Caap-Ahlgern, M. and Dehlin, O. (2004). Sense of coherence is a sensitive measure for changes in Parkinson's disease during 1 year. ***Scandinavian Journal of Caring Sciences***, 18(2), 154-159.

Callejero, B., Rivera, F., Villas, M. and Salgado, J. (2019). Influence of the Sense of Coherence, the Doctor–Patient Relationship, Optimism and Non Hematological Adverse Reactions on Health-Related Quality of Life in Patients with Breast Cancer. ***Journal of Clinical Medicine***, 8, 2043; doi:10.3390/jcm8122043.

Cziksentmihalyi, M. (1990). Flow, The psychology of optimal experience. https://www.researchgate.net/publication/224927532

Darling, C., McWey, L., Howard, S., and Olmstead, S. (2007). College student stress: The influence of interpersonal relationships on sense of coherence. ***Stress and Health***, 23(4), 215-229.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ''what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior**.** ***Psychological Inquiry****, 11*(4), 227–268.

Del-Pino-Casado, R., Espinosa-Medina, A., Lopez, C. & Orgeta, V. (2019). Sense of Coherence, Burden and Mental Health in Caregiving: A Systematic Review and Meta-Analysis. Journal of Affective Disorders, 242, 14-21. 10.1016/j.jad.2018.08.002.

Dooris, M., Doherty, S. and Orme, J. (2017). **The Application of Salutogenesis in Universities**. In: Mittelmark, M., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G., Pelikan, J., Lindstrom, B., and Espnes, G.(eds.), The Handbook of Salutogenesis, Springer International Publishing AG Switzerland, (eBook), DOI 10.1007/978-3-319-04600-6, 237-245.

Eriksson, M. (2017). **The Sense of Coherence in the Salutogenic Model of Health**. In: Mittelmark, M., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G., Pelikan, J., Lindstrom, B., and Espnes, G.(eds.), The Handbook of Salutogenesis, Springer International Publishing AG Switzerland, (eBook), DOI 10.1007/978-3-319-04600-6, 89-96.

Eriksson, M., Lindstrom, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. ***Journal of Epidemiology and Community Health***; 59:460–466.

Eriksson, M. and Mittelmark, M. (2017). **The Sense of Coherence and Its Measurement**. In: Mittelmark, M., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G., Pelikan, J., Lindstrom, B., and Espnes, G.(eds.), The Handbook of Salutogenesis, Springer

International Publishing AG Switzerland, (eBook), DOI 10.1007/978-3-319-04600-6, 97-106.

Flensborg-Madsen, T., Ventegodt, S., and Merrick, J. (2005). Sense of Coherence and Physical Health. Testing Antonovsky's Theory. ***The Scientific World Journal***, 6, 2212–2219.

Forsberg-Warleby, G., Moller, A., & Blomstrand1, C. (2002). Spouses of first-ever stroke victims: Sense of coherence in the first phase after stroke. ***Journal of Rehabilitation Medicine*** *34*, 128–133.

Foureur, M., Besley, K., Burton, G. and Yu, N. (2013). Enhancing the resilience of nurses and midwives: pilot of a mindfulness-based program for increased health, sense of coherence and decreased depression, anxiety and stress. ***Contemporary Nurse: a Journal for Australian nursing profession***, 45(1), 114-125.

Gassmann, W., Berger, H., and Christ, O. (2012). The influence of Antonovsky's sense of coherence on admission and psycho-social functioning: A clinical controlled trial of schizophrenic outpatients'' in psycho-educative multi-family intervention. ***Clinical Health Promotion***, 2(3), 93-99.

Gassmann, W., Christ, O., Lampert, J. and Berger, H. (2013). The influence of Antonovesky's sense of coherence (SOC) and psycho-educational family intervention (PEFI) on schizophrenic outpatients'' perceived quality of life: A

longitudinal field study. ***BMC Psychiatry***, 13(10), doi.org/10.1186/1471-244x-13-10

Goldstein, I.L. (1980). Training in work organizations. ***Annual Review of Psychology***, 31, p.229-272.

Gropp, L., Geldenhuys, D., Visser, D. (2007). Psychological Wellness Constructs: Relationships and Group Differences. ***SA Journal of Industrial Psychology***, *2007, 33 (3), 24-34*

Gruszczynska, E. (2006). What is measured by the Orientation to Life Questionnaire? Construct validity of the instrument for the Sense of Coherence measurement. ***Polish Psychological Bulletin***, 37 (2) 74–83.

Harry, N. and Coetzee, M. (2013). Sense of coherence, career adaptability and burnout of early-career Black staff in the call center environment. ***SA Journal of Industrial Psychology***, *39*(2), http://dx.doi.org/10.4102/ sajip.v39i2.1138

Hintermair**, M., (2004).** Sense of Coherence: A Relevant Resource in the Coping Process of Mothers of Deaf and Hard-of-Hearing Children. ***Journal of Deaf Studies and Deaf Education***, 9(1), 15-26.

Kearns, Tori and Lee, Deborah, (2018). Psychological Adjustment. ***Psychology, Sociology, Anthropology, and Social Work Open Textbooks***. 11. https://oer.galileo.usg.edu/psychology-textbooks/11

Kekalainen, T., Kokko, K. Sipilia, S. and Walker, S. (2018). Effects of a 9-month resistance training intervention on quality of life, sense of coherence, and depressive symptoms in older adults: randomized controlled trial. ***Quality of Life Research***, 27(2), 455-465.

Kristofferzon, M., Engstrom, M. and Nilsson, A. (2018). Coping mediates the relationship between sense of coherence and mental quality of life in patients with chronic illness. ***Quality of Life research***, 27(7), 1-9.

Krok, D., Kleszczewska-Albanska, A. (2019). Sense of coherence and psychological well-being in cardiac patients: Is the association mediated by self-efficacy? ***Archives of Psychiatry and Psychotherapy***; 3: 15–24

Lindstrom, B. & Eriksson, M. (2011). From health education to healthy learning: Implementing salutogenesis in educational science. ***Scandinavian Journal of Public Health***, 39(6), 85–92.

Lundblad M., Hansson K. (2005). Outcomes in couple therapy: Reduced psychiatric symptoms and improved sense of coherence. ***Nordic Journal of Psychiatry***, 59, 374-380.

Lusting, D., Rosenthal, D., Strauser, D., Haynes, K. (2000). The Relationship Between Sense of Coherence and Adjustment in Persons with Disabilities. ***Rehabilitation Counseling Bulletin***, 43(3), 134-141.

Mato, M., & Tsukasaki, K. (2019). Factors promoting sense of coherence among university students in urban areas of Japan: Individual-level social capital, self-efficacy and mental health. ***Global Health Promotion***, 26(1), 60-68.

Masanotti, G. , Paolucci, S., Abbafati, E., Serratore, C. and Caricato, M. (2020). Sense of Coherence in Nurses: ***A Systematic Review. International Journal of Environmental Research and Public Health****, 17,* 1861; doi:10.3390/ijerph17061861www.mdpi.com/journal/ijerph

Nilsson, B., Holmgren, L., Stegmayr, B. and Westman, G.(2003). Sense of coherence stability over time and relation to health, disease, and psychological changes in a general population: A longitudinal study. ***Scandinavian Journal of Public Health***, 31(4), 297-304.

Nilsson, K. , Leppert, J., Simonsson, B. & Starrin, B. (2010). Sense of coherence and psychological well-being: improvement with age. ***Journal of Epidemiol Community Health, 64:347e352.***

Oliva, M., Cunha, I., Silva, A., Miallhe, F., Cortellazzi, K., Meneghim, M., Coelho, T., Lacerda, V. (2019). Sense of coherence and factors associated with school performance of adolescents. Ciência & Saúde Coletiva, 24(8), 3057-3066.

Osborne, L., (2016). Assessing U.S. Veterans' Work Role Functioning: Influences of Posttraumatic Stress, Sense of

Coherence, and Vocational Identity. A Dissertation Submitted to the Graduate School and the Department of Psychology at The University of Southern Mississippi in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. ***The Aquila Digital Community Dissertations****. 377.* https://aquila.usm.edu/dissertations/377

Perminas, A. and Normantaite, D. (2012). Changes in sense of coherence of 13-17 year-old adolescents after the application of cognitive behavioral intervention. Societal Studies, 4(4), www3.mruni.eu/o. ISSN online 2029-2244/ISSNprint 2029-2236

Pillay, K. (2008). Sense of Coherence, Work Engagement and Organizational Commitment within an Automotive Development Institution**. Submitted in part fulfillment of the requirements for the degree Master of Administration in the subject of Industrial and Organizational Psychology at the University of South Africa**. http://Core.ac.uk/reader/43166410

Proctor, C., Tweed, R. and Morris, D. (2016). The Rogerian fully functioning person: A positive psychology perspective. ***Journal of Humanistic Psychology***, 56(5), 503–529. DOI: 10.1177/0022167815605936

Rivera, F., Garcia-Mony, I., Moreno, G. and Ramos, P. (2012). Developmental contexts and sense of coherence: A

systematic review. ***Journal of Health psychology***, 18(6), 800-812.

Sarid, O.; Berger, R.; Segal-engelchin, D. (2010). The impact of cognitive behavioral interventions on SOC, perceived stress and mood states of nurses. ***Procedia Social and Behavioral Sciences***, 2 , 928–932.

Serebryakova, T. A., Morozova, L. B., Kochneva, E. M., Zharova, D. V., Skitnevskaya, L. V. & Kostina, O. A. (2016). The Problem of Socio-Psychological Adjustment of Personality in the Scientists' Studies. ***International Journal of Environmental & Science Education***, 11(11), 4706-4715

Sheldon, K. M. (2009). Providing the scientific backbone for positive psychology: A multi-level conception of human thriving. ***Psychological Topics****,* 18 (2), 267-284.

Shroff, H. (2014). Family Resiliency, Sense of Coherence, Social Support and Psychological Interventions: Reducing Caregiver Burden and Determining the Quality of Life in Persons with Alzheimer's Disease. **A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy,** Department of Counselor Education, Faculty of Education, Florida Atlantic University. fau.digital.flvc.org

Siah, P., Tan, S. (2016). Relationships between Sense of Coherence, Coping strategies and Quality of Life of Parents of Children with Autism in Malaysia: A case Study of

Chinese Parents**.** ***Disability, CBR & Inclusive Development*****,** 27(1), 78-91.

Soderhamn, U., Sundsli, K., Cliffordson, C. & Dale, B. (2015). Psychometric properties of Antonovsky's 29-item Sense of Coherence scale in research on older home-dwelling Norwegians**.** ***Scandinavian Journal of Public Health****, August 2015***,** 1-8.

Szymona K. (2005). Changes of sense of coherence (SOC) after psychotherapy in neurotic patients. ***Psychiatria Polska***, 39(4), 659-668.

Torstrick, A., McDermut, W., Gokberk, A., Bivona, T., and Walton, K. (2015).Associations between the Rotter Incomplete Sentences Blank and measures of personality and psychopathology. ***Journal of Personality Assessment***, 97(5), 494-505.

Valtonen, M., Raiskila, T., Veijola, J., Laksy, K., Kauhanen, M., Kiuttu, J., Joukamma, M. , Hintsa, T. & Tuulio-Henriksson, A. (2015). Enhancing sense of coherence via early intervention among depressed occupational health care clients. ***Nordic Journal of Psychiatry,*** 69(7), 1-8.

Van Schalkwyk, L. & Rothmann, S. (2008). Validation of the Orientation to Life Questionnaire (OLQ) in a chemical factory. ***SA Journal of Industrial Psychology****,* November 2008, 34(2), 31-39

Vygotsky, L.S. (1978). **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). **Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths**, school-related affect, and school functioning. ***Journal of Happiness Studies***, 17, 341-355. http://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1

Ying, Y., Lee, P., Tsai, J. (2007). Attachment, sense of coherence, and mental health among Chinese American college students: Variation by migration status. ***International Journal of Intercultural Relations***, 31 (2007) 531–544.