Vol. 16, No. 2, Nov , 2021 ISSN: 2090-5890 & 2735-3222

التدفق النفسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة

د. مروة صبحي رجب شلبي
مدرس الصحة النفسية والتربية الخاصة
قسم الصحة النفسية – كلية التربية بالمنصورة

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٢) طالبا وطالبة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة، طبقت عليهم ثلاثة مقاييس من إعداد الباحثة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني للطلاب كان متوسطا، كما توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني، ووجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي ومرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في استراتيجيتي المواجهة الفعالة والتحليل المنطقي لصالح مرتفعي التدفق النفسي، ولصالح منخفضي قلق المستقبل المهني، ووجود فروق بينهم في جميع الاستراتيجيات السلبية لصالح منخفضي التدفق النفسي، ولصالح مرتفعي قلق المستقبل المهني، كما وجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في جميع أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية لصالح الإناث باستثناء ثلاثة أبعاد، كما وجدت فروق في بعد الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة فقط كأحد أبعاد قلق المستقبل لصالح الذكور، ووجدت فروق بين الذكور والإناث في استراتيجيتي المواجهة الفعالة والتحليل المنطقي وفي الدرجة الكلية للاستراتيجيات الإيجابية لصالح الإناث، وفى استراتيجية لوم الذات والآخرين لصالح الذكور، كما لم توجد فروق تعزى للفرقة في استراتيجيات مواجهة الضغوط، وفي جميع أبعاد التدفق النفسي، باستثناء بعد مواجهة التحديات فكانت الفروق لصالح طلاب الفرقة الثالثة، وفى قلق المستقبل المهني لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ووجدت فروق وفقا للتخصص في ثلاثة أبعاد للتدفق النفسي وفي الدرجة الكلية لصالح تخصص صعوبات التعلم، وفي استراتيجية طلب المساعدة لصالح التخصص السمعي، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط من التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني.

Abstract

The present study aimed at revealing the relationship between psychological flow and future career anxiety and stress coping strategies among student teachers in the Special Education Program at Faculty of Education, Mansoura University. The research community comprised 602 male and female students to whom three measures prepared by the researcher, were applied. The study found that the level of psychological flow and future career anxiety of the target students was markedly average. Also, there was a significant inverse relationship between psychological flow and future career anxiety. Furthermore, there were statistically significant differences among students with high and low psychological flow as well as high and low future career anxiety in the strategies of effective confrontation and logical analysis in favor of students with high psychological flow, and in favor of students with low future career anxiety. Likewise, there were statistically significant differences

among students with high and low psychological flow and those with high and low future career anxiety in all negative strategies in favor of students with low psychological flow, and in favor of students with high future career anxiety. Statistically ssignificant differences were also found between male and female students in all the dimensions of psychological flow and total score in favor of female students, except for three dimensions. In addition, there were statistically significant differences in the dimension of low income feeling and profession-motivated social status as one of the dimensions of future career anxiety in favor of male students. Similarly, statistically significant differences were found between male and female students in the strategies of effective confrontation and logical analysis, and in the total score of positive strategies in favor of female students, and in the strategy of self- and others-blaming in favor of male students. Yet there were no statistically significant differences attributable to students' grades in stress comping, and in all the dimensions of psychological flow, except after facing challenges as the differences were in favor of the third-grade students, and in favor of the fourth-grade students in the variable of future career anxiety. Equally important, there were statistically significant differences as far as students' specialization is considered. Such differences were noted in three dimensions of psychological flow and in the total score in favor of the specialization of learning difficulties, and in the strategy of help seeking in favor of the specialization auditory learning difficulties. Finally, findings affirmed the possibility of predicting stress comping strategies based on the exploration of psychological flow and future career anxiety.

مقدمـــة

تُعد دراسة البنية النفسية للطالب الجامعي أمرًا مهمًا لاسيما الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة ويُعد التدفق النفسي من موضوعات علم النفس الإيجابي التي أصبحت مطلباً مهما وضرورياً في العصر الحالي؛ حيث يعكس مستوى مرتفعًا من الصحة النفسية، فبدلاً من أن يدخل الطالب الجامعي في دائرة الانهاك النفسي، فإن التدفق يجعله يندمج في المهام والأعمال الموكلة إليه إلى حد يفقده انشغاله بالمشاعر السلبية المشتتة.

إن العالم المعاصر يتعرض إلى كثير من التغيرات والتحولات التي فرضها التقدم العلمي، وأثرت على الجوانب النفسية والسمات الشخصية للطلبة بشكل عام، وطلبة المرحلة الجامعية، بشكل خاص، فأصبحوا بحاجة ماسة إلى تنمية الجوانب الإيجابية في شخصياتهم وتوسيع مداركهم، لمواجهة صعوبات الحياة، خاصة وأنهم على أعتاب الدخول إلى الحياة العملية بما فيها من مسئوليات وأعباء، والتي تقتضي التسلح لمواجهتها بتنمية بعض الجوانب الإيجابية كالتدفق النفسي (إيناس غريب، ٢٠١٥، ٢٩٧).

ويتفق ذلك مع ما يشير إليه محمود حسين ونادر الزيود (١٩٩٩، ١٥٨) من أن الأفراد في جميع مراحل حياتهم يتعرضون إلى مواقف ضاغطة ومؤثرات شديدة من مصادر عديدة كالبيت والعمل والمجتمع، حتى أطلق البعض على هذا العصر، عصر القلق والضغوط النفسية؛ ويعود ذلك إلى تعقد أساليب الحياة والمواقف الأسرية الضاغطة وبيئة العمل، وطبيعة الحياة الاجتماعية، فهذا العصر يذخر بالصراعات والتناقضات والمشكلات وتزداد فيه مطالب الحياة، وتتصارع فيه

التغيرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، مما ينتج عنه مواقف ضاغطة شديدة ومصادر للقلق والتوتر.

وقد ألقت التغيرات بكافة مجالات الحياة بظلالها على كاهل الكثير من الناس، فحملتهم ما لا طاقة لهم به، فأصبحوا لا يدرون كيف يواجهونها، وكيف يحققون متطلباتها، وكيف يستقبلون الغد الذي يحمل في طياته كثيرًا مما يجهلون، الأمر الذي جعل القلق والخوف من المستقبل، أحد أبرز ملامح هذا العصر لدى كثيرين لما له من أثر على أغلب أنشطة حياتهم الاجتماعية والأسرية والنفسية والتعليمية (على الدخيل وعصام أحمد، ٢٠١٩، ٢٨).

وتُعد المرحلة الجامعية ذات طبيعة خاصة؛ حيث تتعدد فيها الضغوط والصراعات النفسية، ويزداد فيها التوتر، ويكثر بها المتناقضات التي تلقى بظلالها على تفكير هؤلاء الشباب وسلوكياتهم وتوجهاتهم المستقبلية، وذلك لكونها مرحلة الإحساس بالمسئولية والانتقال من الاعتماد على الأسرة إلى الاعتماد على النفس (صبحي الحارثي، ٢٠٢٠، ٦٧٠).

ويختلف تخصص التربية الخاصة عن غيره من التخصصات التربوية الأخرى في كونه يرتبط بفئة لها خصائص وقدرات مختلفة عن العاديين مما يحتم على القائمين عليه تكثيف الجهود من أجل تخريج كوادر تعليمية قادرة على التدريس والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وكوادر تمتلك سمات انفعالية ووجدانية متزنة وصبورة، الأمر الذي قد لا يتوافر في ظل غياب الرؤية الواضحة لسوق العمل في مجال الإعاقة والتربية الخاصة للخريجين (هناء الخولي، ٢٠١٨، ١٢٥٧؛ على الدخيل وعصام أحمد، ٢٠١٩، ٢٩).

ويشير (Hektner & Csikszentmihalyi, 1996) إلى أنه في بعض الأحيان لا يكون الطلاب في مزاج إيجابي أثناء القيام بالعمل الدراسي، ولا يشعرون بأي دوافع جوهرية للقيام بأعمالهم الدراسية، ولذلك فإن مساعدة الطلاب في العثور على التوازن الصحيح بين التحديات والمهارات في أنشطتهم اليومية أمر ضروري؛ لأن نمو الخبرات المثلى في هذه المرحلة لا مفر منه، وعلى العكس من ذلك يمكن أن ينزلق هؤلاء الشباب بسهولة في وضع غير منظم وأمر غير مقبول من السلبية، وعندما يحدث هذا يصبح العمل الدراسي واجبًا مما يؤدى إلى الملل وليس الإمتاع (في: بديعة بنهان، ٢٠١٩، ٣١٢ - ٣١٣).

ويمثل التدفق النفسي، الذي ظهر نتيجة أبحاث العالم المجري (Csikszentmihalyi, 1990)، أحد المتغيرات الإيجابية المتعددة للشخصية الإنسانية والتي تشكل جانبًا كبيرًا من جوانب شخصية الطالب، فهي تؤثر في سلوكه المعرفي والاجتماعي والوجداني (نبيلة بخاري، ٢٠١٩، ٢٤٢). ويتفق ذلك مع ما تشير إليه بديعة بنهان (٢٠١٩، ٣١١) من أن التدفق النفسي يُعد من أهم متغيرات علم النفس الإيجابي التي أصبح لا غنى عنها في جميع المراحل العمرية، بصفة عامة، والجامعة، بصفة خاصة، حيث إنها مرحلة البناء والتطور لبناء مجتمع متطور.

ويضيف محمود العطار (٢٠١٩، ٣٨٩) أن طلاب كلية التربية هم الفئة الأكثر احتياجاً للتدفق النفسي؛ حيث يقع على عاتقهم مهمة التعليم والتنوير والبناء والتطوير والاستثمار في الثروة الحقيقية وهي الثروة البشرية، وهو ما ينعكس بدوره على المجتمع بأكمله. وفى هذا السياق يشير محمد عبد الرحمن وسامي الغامدي (٢٠٢٠، ٦) إلى خصوصية معلمي التربية الخاصة في احتياجهم للتدفق النفسي؛ حيث إنهم يتعاملون مع فئات من الطلاب ذوي احتياجات ورعاية خاصة، ولهم خصائص وسمات شخصية ونفسية واجتماعية وأكاديمية تختلف عن خصائص الطلاب الأسوياء وسماتهم، وهذا ما يُزيد من بذل الجهد ويؤدى إلى ارتفاع

مستوى الضغط النفسي للمعلمين، وينعكس سلبًا على مدى تدريب هذه الفئة من الطلاب وتأهيلهم.

وقد بدأت فكرة البحث في التدفق على يد (Csikszentmihalyi) وذلك عندما لاحظ أن بعض الأفراد الذين يمارسون أنشطة مثيرة لاهتماماتهم يشعرون بالمتعة والسرور أثناء اندماجهم الشديد في تلك الممارسات، حيث تمثل حالة التدفق بالمعني الذي توصف به في أدبيات علم النفس الإيجابي الخبرة الإيجابية المثلي المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية، وجودة الحياة بصفة عامة، لكونها حالة تعني استغراق الفرد في المهام أو الأعمال التي يقوم بها استغراقًا تاماً ينسى به ذاته والوسط المحيط والزمن، على أن يكون ذلك مقترناً بحالة من الابتهاج الدافع له باتجاه المثابرة (Csikszentmihalyi, 2009, 5)،حيث أطلق مصطلح التدفق على الخبرة الذي وصفها (Csikszentmihalyi) عندما أجرى عديدًا من المقابلات على مجموعة من الأشخاص الناجحين والمستمتعين بحياتهم، ولم يجد وصفًا أقرب للتعبير عما عبر عنه هؤلاء الأشخاص إلا بتشبيه التدفق بتيار الماء الذي يحمله في مساره (عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٧٦).

وبالرغم من أنه ساد لفترة طويلة الاعتقاد بأن التدفق يُعد مقصورًا فقط على الأفراد الموهوبين في مجالات الفنون، والرياضات، فإن الدراسات الحديثة أظهرت أنه يرتبط أيضًا بأنشطة الإنسان اليومية في العمل، بل وفى أوقات فراغه، بشرط أن تكون هذه الأنشطة متسقة مع مهارات الفرد وقدراته، فخبرة التدفق تحدث في كافة المجالات الإنسانية؛ كقراءة كتاب ممتع، أو ممارسة رياضة مفضلة، أو ممارسة البحث العلمي، أو الاندماج في الأنشطة المدرسية والمجتمعية، والدينية المختلفة (نجيب خزام وتامر إبراهيم وزهراء غنيم، ٢٠١٦، ٣١٠). ويتفق ذلك مع ما يشير إليه عماد نصيف (٢٠١٥، ٤١) من أن التدفق النفسي يُعد مطلبًا للتمكن من الحرفة، أو المهنة، أو الفن، وأنه كذلك في التعلم، فالطلاب الذين يصلون إلى التدفق النفسي عندما يدرسون فإنهم يؤدون بشكل أفضل بعيدًا تماماً عن إمكاناتهم التي تقاس باختبارات التحصيل.

ويعبر مفهوم التدفق النفسي عن التسلسل الحسي والانفعالي للفرد بداية من التوازن بين المهارات والتحديات المدركة، مروراً بعملية التركيز الذي يؤدى إلى التحكم والضبط الذاتي حتى يصل الفرد إلى الاستمتاع والتفوق في النشاط الممارس (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ٥)، فهو يهتم بالحالة النفسية الداخلية للفرد، وتجعله يصل إلى أعلى درجات التركيز في العمل أو النشاط أو المهمة التي يكلف بها ليصل إلى قمة السعادة والإنجاز والتفوق والرضا النفسي (علا محمد، ٢٠٢٠، ١٣٠). ويتفق ذلك مع ما يشير إليه (Stefan & Falko, 2008, 38) بأنه حالة تجعل الفرد ينشغل بمهمة ما بحيث تكون في قمة اهتمامه دون أي مهمة أخرى في ذلك الوقت، ويشعر بالاستمتاع والمتعة في أداء المهمة الموكلة إليه. وتشير فاطمة خشبة (٢٠١٧، ٢٣٤) إلى أن الانفعالات في حالة التدفق ليست مجرد انفعالات منسابة تسير في وجهة معينة؛ بل هي انفعالات إيجابية مفعمة ومليئة بالطاقة تنظم قواها مع ما يجرى من فعل راهن.

كما يشير سيد البهاص (٢٠١٠، ١٢١) إلى أن التدفق النفسي خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت إلى آخر عندما يؤدى المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحقق التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء وانخفاض مستوى الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالمتعة أثناء العمل. وتُضيف بديعة بنهان (٢٠١٩، ٣١٠) أن التدفق يُعد حالة وجدانية ومعرفية إيجابية، ومن ثم فإن تطور الميل إلى خبرة التدفق ربما ينطوي على التفاعل بين تنمية القدرات

المعرفيـة والإدراكيـة للشـخص، بالإضـافة إلـى تنميـة الموارد البيئية.

ويشير (Tavares & Freire, 2016, 77 - 79) إلـى أن هنـاك عديـداً مـن العوامـل التـي تُسـهم فـي حـدوث خبـرة التـدفق لـدى المـراهقين؛ وهـي: المتغيـرات المعرفيـة، والانفعاليـة أو الوجدانيـة، والدافعيـة، والاجتماعيـة، بالإضـافة إلـى المتغيـرات السـياقية، كمـا يشير محمد حسين (٢٠٠٧، ١٥) إلى أن التدفق لا يحدث في لحظات الاسترخاء أو في وقت الفراغ؛ ولكنـه يحدث عندما يكون الفرد مندمجاً في أداء عمل صعب، عمل من شـأنه أن ينمـى القـدرات العقليـة والجسـمية، عمـل يصـل الفرد من خلاله إلى الذروة. وفى هذا السياق ترى صفاء الأعسـر وعـلاء الـدين كفـافي (٢٠٠٠، ٢٨٢) أن ذلـك يعنى أن الفرد يصل إلى أعلى درجة من توظيف طاقاته النفسية والتي يصاحبها حالة من الرضـا والاقتنـاع الـذاتي مـع تأجيـل للرغبـات والحاجـات الشخصـية للفـرد، ممـا يؤدى بالفرد إلى المرور بخبرة من النوع الراقي تتضـمن الانشغال الكامل بالنشاط أو العمـل الـذي يصـاحبه الـوعي وتركيز الانتباه وإحداث انسيابية في الأداء.

وأهـم مـا يميـز الفـرد ذات التـدفق هـو شـعوره بالسرور والسعادة التلقائية نتيجة استغراقه في النشـاط أو العمل؛ حيث يوجه أقصى درجـات انتباهـه فيمـا يقـوم بـه، وتصل سعادته إلـى حد النشوة أو الغبطـة، ويتخلص من الضـغوط النفسـية ومثيـرات القلـق مـن حولـه (موضـي المسما وهشام عبد الله وصفاء عجاجة، ٢٠١٩، ٢٤٦). ومن ثم ترى بقعة حميدة وقارني مونية (٢٠١٨، ٢٣٦) أن حالـة التـدفق النفسـي تقضـي معانقـة الحيـاة وتقبـل مصـاعبها باعتبارهـا تحـديات جديرة بـأن نستنهض همـة المواجهة واغتنامها لفرص أصيلة للتعلم، ولتجويد الأداء الإنسـاني ليرتقـي فـي مسـار التميـز، ثـم الإتقـان، ثـم الإحسان؛ فالتدفق النفسي خبـرة ذاتيـة يكتسبها الفرد في مواقـف عـدة، كمـا أن تعزيـز عمليـة التـدفق يزيـد مـن تكرارها؛ ومن ثم فإنه يُعد الركيزة الأساسية للإبداع.

ويشير (Guan, 2013, 787) إلـى أن خبـرة التـدفق النفسـي أشـبه بمغنـاطيس للعمليـة التعليميـة؛ فعـن طريقهـا تصـبح العمليـة التعليميـة أكثـر متعـة للمعلـم والطالـب، وبالتـالي تستمر فـي تحقيـق أهدافها المنشـودة. ومـرور المعلـم بخبـرة التـدفق النفسـي يحفـزه علـى الأداء الجيـد والاسـتمرار فيـه مـع حرصـه علـى تكـرار تجربـة التـدفق النفسـي أكثـر مـن مـرة، ممـا يـؤدى إلـى إشـعال الرغبة والحماس لديه لاستكشاف طرق جديدة تعمل على خلـق بيئـة تعليميـة محفـزة، والـذي بـدوره يـؤدى إلـى الارتقاء بمنظومة العملية التعليمية.

ويساعد التدفق النفسي الطالب على تحديد المهام والأنشطة التـي يستمتع بأدائها، وتدفعه إلـى المثـابرة من أجـل الوصـول إلـى إبـداع إنسـاني مـن نـوع فريـد، يتحمـل خلالها المعاناة والإجهاد دون انتظـار لأي تعزيـز مـن أي نـوع، فيشـارك الفـرد فـي الأنشـطة والمهـام مـن أجـل اكتسـاب مهـارات جديـدة يمكنـه توظيفهـا فـي حياتـه (Kuhnle, Hofer & Kilian, 2012, 534).

وتذكر هناء الخولي (٢٠١٨، ١٢٥٧ ـ ١٢٥٨) أن طلبـة الجامعـة يعـانون مـن الضـغوط والمشـكلات النفسية والانفعالية، والتي من أبرزها التفكير المستمر في إمكانيـة الحصـول علـى مهنـة تحقـق ذواتهـم وتـأمن مستقبلهم، وعليه؛ فإن التفكير المستمر قد يؤدى بهم إلـى حالـة مـن القلـق والتـوتر، وهـذا مـا يسـمى بقلـق المسـتقبل المهني، والـذي بـدوره يؤثر علـى مـدى قـابليتهم للدراسـة ودافعيتهم للإنجاز.

وفى هذا السياق تشير ناهد سعود (٢٠٠٥، ٧١) إلـى أن قلـق المسـتقبل المهنـي لـدى الطـلاب والطالبـات أضـحي مرتفـع، ويشـكل ظـاهرة واضـحة لمجتمـع ملـيء بـالمتغيرات مشـحون بعوامـل مثيـرة مجهولـة المصـير تـؤدى تفاعلاتهـا الاقتصـادية والاجتماعيـة والصـحية

والبيئية إلى نتائج تنعكس على سلوكيات الأفراد؛ حيث إن هذه الظاهرة تمس وجود الفرد والمجتمع، وبالتالي أصبح عدم الوثوق بالمستقبل سمة نفسية تمر بالعنصر البشري وخصوصاً شريحة المراهقين منهم، فالتفكير المستمر في مهنة المستقبل قد يصبح هاجسًا مقلقاً بالنسبة للطالب الجامعي، فهو يفكر في مستقبله عموماً ومستقبله المهني خصوصاً ويتخوف مما يخبئه له الغيب.

ويري محمد معشي (٢٠١٢، ٢٨٠) أن هذا القلق قد يكون نظرًا لكثير من المتغيرات الحياتية والمهنية التي أصبحت تشغل حيزًا كبيرًا من تفكير الشباب بدءًا من اختيار نوع الدراسة في المرحلة الجامعية إلى البحث عن وظيفة في المستقبل والبحث عن زوجة وتكوين أسرة وبناء بيت لها، وهي أمور تشغل الأفراد الذين لديهم مهنة وعمل، ويزداد الأمر عند الشباب الذين هم في مقتبل العمر ويرون معاناة من هم أكبر منهم سنًا وخبرة في الحياة. وتضيف نهلة الشافعي (٢٠١٦، ٤١٤) أن معظم الشباب يعيشون عديداً من الخبرات الحياتية الضاغطة؛ حيث شعورهم بعدم وضوح المستقبل الذي تناقصت فيه فرص العمل فضلاً عن انتشار الغش والواسطة والمنافسات غير الشرعية والتراجع الملحوظ في قيمة التعليم؛ مما قد يؤثر سلبًا على قدرة هؤلاء الشباب على تحقيق طموحاتهم.

كما تشير رضا جبر (٢٠٢١ "أ"، ١٢٦) إلى أن القلق لدي طلاب الجامعة يزداد ليس فقط بسبب الخوف من الفشل في مجال الدراسة، بل يتجاوز ذلك إلى الخوف من عدم إمكانية الحصول على مهنة بعد التخرج، وهو ما يسمي بقلق المستقبل المهني؛ إذ إن عدم إمكانية الحصول على مهنة تشعر أغلب الطلبة وخصوصاً طلاب الفرق النهائية بالقلق من شبح البطالة السائدة في المجتمع، والتي تؤثر بصورة سلبية عليهم، ويُعد قرار الطالب المرتبط بتحديد مستقبله المهني من أهم القرارات وأكثرها خطورة في حياته؛ حيث إن المهنة من أهم المحددات لمكانة الفرد الاجتماعية، وبالتالي فإن تفكير الطلاب وخاصة ممن هم في مرحلة التخرج في هذه الأمور يزيد من قلقهم على مكانتهم في المستقبل.

وتُعد الضغوط النفسية أحد مظاهر القلق الأساسية، ويتعامل الأفراد مع الضغوط كما يوضح محمد غانم (٢٠٠٩، ١١) من خلال منظورين؛ **الأول**: منظور سوي صحي، من خلال تعلم استراتيجيات كيفية مواجهة الخطر والضغوط، **والثاني**: منظور غير سوي وغير صحي، من خلال اللجوء إلى تناول العقاقير المهدئة، وتناول العقاقير المنومة، واللجوء إلى الإدمان.

ويشير (Kadhiravan & Kumar, 2012, 49) إلى أن الضغط والتوتر أصبح موجوداً في كل جانب من جوانب الحياة، وقد زاد في السنوات الأخيرة، ويرجع ذلك إلى عدد من العوامل؛ منها: زيادة التنافس، ونقص الموارد، ونقص المساندة الأسرية، وزيادة العنف، مما جعل الطلبة يواجهون صعوبة في حياتهم التي تميزت بالمخاطر والتغيرات السريعة، لذا فإن استراتيجيات مواجهة الضغوط، من الممكن أن تساعد هؤلاء الطلبة على تخطى كل هذه التحديات، وكذلك تساعدهم على الاعتماد على الذات في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتحقيق السعادة النفسية.

ويستخدم الأفراد عديداً من المهارات والأساليب والاستراتيجيات للتعامل مع الضغوط ومواجهتها، وهذه المهارات يتم تعلمها واكتسابها سواء من الأسرة أو من خلال الخبرات الحياتية التي يمرون بها، وعادة ما يميل الأفراد إلى استخدام أساليب المواجهة واستراتيجياتها كلما تعرضوا للأحداث والمواقف الضاغطة المختلفة (نورا عشعش ومحمد سعفان وعبد الصبور محمد، ٢٠١٨، ٤٠٤).

وتُعد مهنة التدريس من أكثر المهن الإنسانية المثقلة بعديد من الأعباء التي تسبب التوتر والضغوط والاحتراق النفسي للعاملين بها، بسبب كثرة متطلباتها

ومسئولياتها وتنوع الأدوار التي يقوم بها المعلم؛ فقد أشارت عديد من الدراسات إلى ارتفاع مستوى الضغوط المهنية لدى المعلمين مثل دراسة الزيود (٢٠٠٧)، ودراسة حمايدة (٢٠١١)، ودراسة الأحسن (٢٠١٥) (فاطمة خشبة، ٢٠١٧، ٢٢٨).

كما أن العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تُوجد مشاعر الإحباط لدى العاملين بها؛ لما تقتضيه هذه المهن من متطلبات مع فئات متنوعة من الأشخاص غير العاديين الذين يعانون من الإعاقات، بالإضافة إلى أنهم يواجهون عراقيل كثيرة في تعاملهم مع أسر ذوي الإعاقة يتعلق معظمها بمدى تقبل الأسرة لابنها المعاق وبمقدار التعاون المرن على ذلك (عبد الله حمد، ٢٠١٨، ٣٤١).

والتدفق النفسي يصل بالفرد إلى أعلى درجة لتوظيف الطاقة النفسية لدى الفرد، ويصاحبها حالة الرضا والسعادة مع تأجيل الرغبات والاحتياجات الشخصية للفرد، فهو حالة نفسية تجعل الطلاب يشعرون بالتوحد مع ممارسة الأنشطة التي يقومون بها (آمال باظة، ٢٠١١، ١١)، حيث يدفع الفرد إلى تعايش الخبرات والوصول إلى قمة التحدي والإبداع الإنساني، كما أنه يُسهم في تكوين إنسان يتميز بالاستغراق والاندماج التام في الأنشطة بشكل تلقائي ومستمر، مما ينتج عنه الإنجاز، وتحقيق الأهداف (آمال باظة ومروة معوض وأحمد اللواتي، ٢٠٢٠، ٢٨٥).

وهذا هو ما يحتاج إليه الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة بصفة خاصة؛ حيث يحتاج إلى المرور بخبرة التدفق ليتغلب على قلقه وانشغاله بمستقبله المهني وكثرة التفكير به، بما يساعده على الإنجاز الأكاديمي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تخصصه ومهنته المستقبلية، وبما يمكنه من التعامل مع ضغوطه بأساليب إيجابية سوية تمكنه من التغلب عليها، مما يحقق له مستوى مناسباً من الصحة النفسية.

مشكلة الدراسة

يتعرض طلاب الجامعة لكثير من المواقف والأحداث الضاغطة التي تغير حياتهم، وخاصة فيما يتعلق بمستقبلهم المهني؛ فتفكيرهم المستمر فيه، وخوفهم من عدم الحصول على مهنة تساعدهم على مطالب الحياة الصعبة قد يؤدى بهم إلى حالة من القلق والتوتر، وهذا ما يطلق عليه قلق المستقبل المهني، ويختلف الطلاب في استجاباتهم لمثل هذه الظروف والأحداث؛ فبعضهم يستجيب باستراتيجيات إيجابية تمكنه من التوافق بشكل إيجابي مع هذه الظروف والأحداث الضاغطة، وبعضهم يستجيب باستراتيجيات سالبة تُعيقه عن التوافق.

وأصبحت الضغوط المهنية الواقعة على الفرد سمة من سمات هذا العصر، حتى إنها باتت تشكل جزءًا من حياته بسبب كثرة التحديات التي يواجهها في هذا العصر، الأمر الذي أثر على صحته الجسمية وحالته النفسية، ومن ثم انعكس ذلك على أدائه وحال دون قدرته على استمتاعه بعمله وأدائه بانسيابية، فلا أحد يُنكر أهمية العامل النفسي وتأثيره على فكر الفرد وقدراته العقلية وسلوكه وأدائه وعلى مدى كفاءته المهنية (فاطمة خشبة، ٢٠١٧، ٢٢٨).

وقد توصلت نتائج بعض الدراسات، مثل دراسة عبد الله حمد (٢٠١٨)، إلى أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يواجهون صعوبات كبيرة في مجال عملهم، وأن توافقهم المهني كان متوسطًا، ولم توجد فروق في هذه الصعوبات تبعاً لنوع الإعاقة، كما أشار محمد عبد الله (٢٠٠٥) إلى ضرورة أن يكون هناك اهتمام أكبر موجه إلى معلم التربية الخاصة نسبة إلى الدور الكبير الذي يقوم به (في: عبد الله حمد، ٢٠١٨، ٢٤٤).

وقد نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحثة بالتدريس لطلاب برنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة؛ حيث لاحظت نقص دافعيتهم وشعورهم بالإحباط والقلق فيما يتعلق بمستقبلهم المهني،

وقلة فرص العمل المتاحة لهم خاصة وأن مجالهم يعمل به كثير من غير المتخصصين، وأن لهم أقرانًا قد تخرجوا ويعانون من ندرة التوظيف في مجال التخصص وذلك لمحدودية مؤسسات ومعاهد التربية الخاصة مقارنة بأعداد خريجي البرنامج وخريجي الدبلومات، مما قد يجعلهم عرضة للمعاناة من الضغوط الحياتية ويعوقهم عن القيام بأدوارهم في الحياة بكفاءة وفعالية.

ويختلف هذا التخصص عن غيره من التخصصات؛ حيث يسعى إلى تقديم الخدمات والحلول لمشكلات ذوي الاحتياجات باختلاف فئاتهم؛ فالالتحاق بهذا التخصص يتطلب فردًا يختلف بعض الشيء خاصة في سماته الانفعالية والوجدانية عن أي شخص آخر؛ وهذه الفئات تنحرف بالإيجاب أو السلب عن الطلاب العاديين، ومن ثم فعليه التحلي بالرضا والصبر وعدم القلق والتوتر (أمل غنايم، ٢٠١٨، ١٨٧).

ولذلك يتطلب التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة توفير كوادر مهنية مدربة على التواصل الفعال مع الفئات الخاصة، وفهم خصائصهم المختلفة والمساهمة في إشباع حاجاتهم واهتماماتهم وحل مشكلاتهم بإيجابية، فإذا لم يكن معلم التربية الخاصة مؤهلاً بصورة كافية فإنه يشعر بالعجز عن أداء واجباته ومسئولياته المهنية، الأمر الذي يدفعه إلى القلق الناتج عن الصراع بين الواقع وبين ما هو متوقع منه.

وقد تبين للباحثة أن عديدًا من هؤلاء الطلاب لديهم خوف من المستقبل المهني المرتبط بتخصصهم، الأمر الذي قد ينعكس بدوره على عديد من الجوانب الشخصية لديهم، سواء في الجانب النفسي أو الاجتماعي أو المهني أو الأكاديمي الذي قد يرتبط باتجاهاتهم نحو تخصص التربية الخاصة، حيث قد يترتب على ذلك تكوين اتجاه سلبي نحو ذوي الاحتياجات الخاصة الذين سوف يتعاملون معهم، ونحو المقررات الدراسية المرتبطة بمجال تخصص التربية الخاصة، بالإضافة إلى تكوين اتجاه سلبي نحو مهنة المستقبل المتعلقة بالتخصص.

وقد تمثلت أسباب قلق الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة في: قلة مدارس التربية الخاصة على اختلافها سواء مدارس النور للمكفوفين أو مدراس الأمل للصم وضعاف السمع أو مدارس التربية الفكرية، واقتصارها على المدن، بالإضافة إلى قلة المراكز والمؤسسات الأخرى المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بالأعداد الكبيرة لخريجي برنامج التربية الخاصة، وعليه تصبح فرص عمل هؤلاء بعد التخرج ضيقة للغاية، هذا فضلاً عن زيادة أعداد الخريجين في التربية الخاصة، وقلة فرص التعيين المتاحة لهم، ونظرة المجتمع السلبية للعاملين في التربية الخاصة، ووجود فجوة بين المقررات الدراسية والحياة العملية مع ذوى الاحتياجات الخاصة ومتطلبات سوق العمل، ونقص التدريب على المقاييس والاختبارات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة، والحاجة الماسة إلى الحصول على مزيد من الدورات التدريبية في مجال تأهيل سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم.

هذا؛ بالإضافة إلى أن نقص امتلاك الطلاب للكفايات المهنية، وزيادة الحمل الوظيفي والواجبات المطلوبة من حيث الكمية ومستوى المهارة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة على أرض الواقع، وانتشار الدبلومات في مجال التربية الخاصة والتي يكون مدتها عامًا دراسيًا واحدًا، جعل الخريجين في مختلف التخصصات يسعون إلى الحصول عليها بعد إتمام دراستهم الجامعية، والحصول على شهادة بها، والعمل وفقًا لها في مجال التربية الخاصة بعد دراسته لعام واحد فقط بهذه الدبلومة؛ مما زاد من أعداد الخريجين (الحاملين لشهادات في التربية الخاصة)، وبالتالي تزاحمهم الشديد على فرص العمل المتاحة، فضلاً عن عدم قيام إدارة التربية الخاصة بالتعيين من خريجي هذه

الشعبة إلى الآن، بالإضافة إلى أنه عند عمل هؤلاء الخريجين بالمدارس الخاصة فقد يجبروا على العمل في التخصص الأكاديمي (عربي – إنجليزي – علوم - دراسات) على الرغم من أنهم غير مؤهلين لذلك بدرجة كافية، فطلاب التربية الخاصة لا يدرسون على مدار الأربع سنوات سوي مواد ثمانية في تخصصهم الأكاديمي وذلك وفقًا للائحة التربية الخاصة، وهذا غير كافٍ لقيامهم بتدريس هذه المواد، مما يشكل ضغطًا كبيرًا عليهم؛ فضلاً عن ضغوط المراكز الخاصة عليهم والتي قد يكون هدفها الربح أولاً وأخيرًا بصرف النظر عن جودة الخدمة المقدمة ومدى مناسبتها لحالة ذي الاحتياج الخاص.

وهذا من شأنه أن يزيد من مستوى القلق بصفة عامة، وقلق المستقبل المهني بصفة خاصة لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة (في السنوت النهائية)، نظرًا لكونهم على أعتاب التخرج، ويفكرون بشكل كبير في وظيفة تناسب مؤهلهم بعد التخرج. ولذلك فهؤلاء الطلاب بحاجة إلى التدفق النفسي ليساعدهم على التغلب على قلقهم على مستقبلهم المهني، وذلك من خلال تسخير الانفعالات لخدمة الأداء والتعلم، وهذا سيمكنهم من التعامل مع مصادر ضغوطهم المختلفة بأساليب إيجابية تساعدهم على التغلب عليها.

وانطلاقًا مما سبق تسعي الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، **وعلية تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:**

١- هل توجد علاقة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط وفقًا لمتغيري الجنس (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الثالثة - الرابعة)؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط وفقًا للتخصص الدقيق (إعاقة عقلية – إعاقة سمعية – صعوبات تعلم)؟

٦- هل يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدي الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة من خلال التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني لديهم؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- دراسة العلاقة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني لدي الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

٢- الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدي الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

٣- الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدي الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

٤- الكشف عن الفروق بين الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط وفقًا لمتغيري الجنس (ذكور - إناث) والفرقة الدراسية (الثالثة - الرابعة).

٥- الكشف عن الفروق بين الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط وفقًا للتخصص الدقيق (إعاقة عقلية – إعاقة سمعية – صعوبات تعلم).

٦- التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية من خلال التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني لدي الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة وتحديد درجة إسهام كل منهم في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط الإيجابية والسلبية.

أهمية الدراسة: **تنقسم أهمية الدراسة إلى نوعين على النحو الآتي:**

أ- الأهمية النظرية: ترجع الأهمية النظرية لهذه الدراسة إلى:

- اهتمام الدراسة الحالية بدراسة متغيرات نفسية مهمة؛ لها تأثيرها في تشكيل شخصية طلاب الجامعة، عامة، وطلاب برنامج التربية الخاصة بكلية التربية، بصفة خاصة، وإعدادهم للمستقبل.
- تُعد الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة إعداد متعلم فعال وليس مجرد متعلم يتلقى المعرفة.
- الاهتمام بفئة من أهم فئات المجتمع وهم الطلاب المعلمون ببرنامج التربية الخاصة لما لهم من خصوصية، فهم في أمس الحاجة إلى الاهتمام بمشكلاتهم، ومحاولة لفت أنظار المختصين لهم؛ لأنهم على أعتاب مرحلة جديدة، ومن المفترض أن يتم الاعتماد عليهم بشكل كبير، في تطوير مجال التربية الخاصة في المجتمع.
- تأتى دراسة قلق المستقبل المهني مواكبة للتغيرات المذهلة وغير المسبوقة في كافة مجالات الحياة بالمجتمع.
- إثراء المكتبة العربية بمقياس للتدفق ا لنفسي للطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة، ومقايس لقلق المستقبل المهني لديهم، ومقياس في صورة مواقف لاستراتيجيات مواجهة الضغوط لديهم.

ب- الأهمية التطبيقية: ترجع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة إلى:

- الاستفادة من نتائجها في توجيه أنظار القائمين على التربية الخاصة لأهمية التدفق النفسي في العملية التعليمية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في المستقبل من خلال التخطيط لعمل برامج تربوية مناسبة تساعد في تهيئة الظروف والعوامل والدوافع المهيئة لحدوث حالة التدفق في المجالات التربوية لطلاب برنامج التربية الخاصة.
- التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الطلاب المعلمين للضغوط من خلال مستوى التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني لديهم.
- قد تساعد دراسة العلاقة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في التوصل إلى نتائج تُسهم في مجال التوجيه والإرشاد النفسي، كما تساعد على ابتكار سبل لتخفيف مستوى قلق المستقبل المهني لديهم، والحد من آثاره السلبية.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

أولاً: التدفق النفسي *Psychological Flow*

تُعرف الباحثة التدفق النفسي إجرائياً بأنه قدرة الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة علي تحديد أهدافه في مجال تخصصه بوضوح وواقعية، وشعوره بالتوازن بين قدراته ومهاراته ومتطلبات وتحديات تخصصه ، والقدرة علي مواجهة هذه التحديات وتنفيذ مهام عمله في مجال تخصصه اعتماداً علي قدراته الذاتية، وقدرته علي تركيز انتباهه و الاندماج في أداء مهام تخصصه فاقداً شعوره بذاته وبالآخرين، وبالوقت، مع معرفته لاتجاه أدائه وقيامه بتعديل خططه وسلوكياته وفقاً للحاجة، وشعوره بالسيطرة والفعالية، والقدرة على ضبط الأداء بشكل جيد دون قلق، باستمتاع ذاتي، ورغبة في الاستمرار والعطاء بهذا المجال.

ثانياً: قلق المستقبل المهني *Future Career Anxiety*

تُعرف الباحثة قلق المستقبل المهني إجرائياً بأنه نوع من القلق يشعر به الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة يتعلق بمجال العمل، وممارسة المهنة في المستقبل بعد تخرجه، حيث يشعر بالإحباط وبصعوبة حصوله على وظيفة أو عمل مناسب في مجال تخصصه بعد التخرج، وأن ذلك غير مرتبط بإعداده الأكاديمي داخل الكلية، بالإضافة إلى خوفه من الفشل في حياته المهنية المستقبلية لافتقاره للكفايات المهنية اللازمة للعمل في مجال التربية الخاصة، مما يقلل من قدرته على المنافسة في سوق العمل، فضلاً عن قلقه من انخفاض مستوى دخله في المستقبل، ومن انخفاض المكانة الاجتماعية لمعلم التربية الخاصة، مما قد لا يحقق له الأمن النفسي والمادي الذى يحتاج إليه في المستقبل.

ثالثا: استراتيجيات مواجهة الضغوط *Stress Coping Strategies*

١- استراتيجيات المواجهة الإيجابية أو الإقدامية

تُعرف الباحثة استراتيجيات المواجهة الإيجابية أو الإقدامية إجرائياً بأنها أساليب الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة المتمركزة حول المشكلة، والتي يوظفها لاقتحام المشكلات بمختلف أنواعها والتعامل المباشر معها لحلها وتجاوز آثارها؛ وذلك من خلال مواجهتها بفاعلية أو من خلال التحليل المنطقي لها وإعادة تقييمها والنظر لجوانبها الإيجابية، أو من خلال طلب المساعدة من الآخرين والبحث عن المعلومات المتعلقة بها، أو من خلال الاستناد للقيم الدينية والروحانية.

٢- استراتيجيات المواجهة السلبية أو الإحجامية

تُعرف الباحثة استراتيجيات المواجهة السلبية أو الإحجامية إجرائياً بأنها أساليب الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة المتمركزة حول الانفعال، والتي يوظفها بعيدا عن المواجهة الفعلية والمباشرة للمشكلات بمختلف أنواعها؛ وذلك من خلال التنفيس الانفعالي عن مشاعره السلبية، أو من خلال الهروب والتمني والإحجام عن التفكير فيها بل وإنكارها والتحول عنها والالتفات إلى أنشطة أخرى بديلة، أو من خلال استسلامه وتقبله لها لشعوره بأنه غير قادر على التحكم فيها أو من خلال توجيه اللوم لنفسه وللآخرين باعتبارهم سبب فيها.

رابعاً: طلاب برنامج التربية الخاصة

تُعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم الطلاب المقيدون والمنتظمون بالدراسة في برنامج التربية الخاصة بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١ بتخصصات (الإعاقة العقلية – الإعاقة السمعية – صعوبات التعلم).

إطار نظرى ودراسات سابقة

المحـــور الأول: التـــدفق النفســـي *Flow Psychological*

يعـود التـدفق فـي جـوهره إلـى علـم الـنفس الإيجابي، حيث يمثل دوراً مهمًا في حياة الفرد من خلال مساعدته على إنجاز مهامه وتنمية مهاراته، وتحقيق أهدافه، وقد استخدمت مصطلحات عديدة للإشارة إلى هذا المفهوم؛ مثل: الانسيابية، والخبرة المثلي، والدفق، والطلاقة النفسية. وعليه؛ سوف تتناول الباحثة التدفق النفسي من خلال مفهومه، وأهميته، وآلية حدوثه، ونماذجه، والعوامل المؤثرة فيه، وأبعاده، وانتهاءً بعرض ما أسفرت عنه بعض الدراسات العربية والأجنبية بشأنه، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم التدفق النفسي

يرجع أصل البحث في التدفق ونظريته إلى الرغبة في فهم ظاهرة النشاط المدفوع ذاتياً أو النشاط المجزي في حد ذاته (هدف الذات الذاتي)، بعيدًا تمامًا عن منتجه النهائي أو أي مكسب خارجي قد ينتج عن النشاط (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002,89)، وقد وصف (Csikszentmihalyi) في عمله المبكر التدفق بأنه الإحساس الكلي الذي يشعر به الناس عندما يمكنهم التصرف بالمشاركة الكاملة أي حالة الامتصاص أو المشاركة الكاملة في نشاط ما (in: Pearce, Ainley, Howard, 2005,747)، فالتدفق ينشأ من المشاركة مع المهمة التي يتم تنفيذها، وهو قابل للتغير بشكل كبير خلال فترة التفاعل (فهو ليس ثابتًا) (Pearce & Howard, 2004,1).

وظهرت نظرية التدفق النفسي بعد عدة سنوات من تأمل (Csikszentmihalyi) في نتائج أبحاثه التي تناولت السبب في جعل بعض التجارب ممتعة ومثمرة للأفراد فيتجاوزها حتى وإن لم تحقق لهم أي عائد خارجي. وقد دفعته نتائج هذه الأبحاث إلى توجيه اهتمامه على جزئية مهمة من الدوافع لم تحظ باهتمام من قبل الباحثين في مجال علم النفس وهي تلك التي تولد الإثابة الناشئة من التفاعل المؤثر للشخص مع البيئة المحيطة، وهذه الإثابة هي ما أسماه حالة التدفق النفسي، فإشباع حاجات الفرد الأساسية تؤدى إلى وجود دافع وحافز لديه على الاكتشاف، والتعلم وتطوير مهاراته للتفاعل بشكل أكثر فعالية وكفاءة مع البيئة المحيطة به، وعند المشاركة في مثل هذه العملية يستمتع الفرد بما يفعل ويسعى إلى خوض التجارب والخبرات دون انتظار أي عائد من ورائها، حيث يصبح التطور هو عائدها، وهذه المشاركة الممتعة هي ما أطلق عليه التدفق النفسي (مرعى يونس، ٢٠١١، ٤٩).

وقد ركزت نظرية التدفق والبحوث على الظواهر بدلاً من الشخصية، وكان الهدف هو فهم ديناميات الخبرة اللحظية والظروف التي تكون فيها الخبرة مثلى. ويبدو أن القدرة على ظهور التدفق تكاد تكون عالمية، ومع ذلك يختلف الأفراد على نطاق واسع في حدوث التدفق، ويختلفون أيضا في نوعية خبراتهم، وفي رغبتهم في القيام بما يقومون به، في حين أن قدراتهم وفرصهم للعمل مرتفعة في الوقت نفسه. وهذا يشير إلى أن التوازن الأخير يمثل شرطًا مهمًا ولكنه ليس كافيًا للتدفق (Nakamura& Csikszentmihalyi, 2002,93).

وتفترض النظرية أن التجارب المحفزة في جوهرها تؤدى إلى الخبرة المثلى والتي تعرف بالتدفق، والذي يؤدى إلى أعلى مستويات الأداء، كما يقود إلى السلوكيات الاستكشافية والتكرار المستمر للنشاط، وبذلك فهو يسهم في تحقيق مستوى أفضل للأداء (Senturk, 2012, 284).

ويذكر (Pearce, Ainley, Howard, 2005, 747) أن التدفق هو الوقت الذي يصبح فيه العقل

مركـزًا ومنخرطًـا دون قصـد فـي نشـاط مـا، بـدلاً مـن السـقوط فـي التشـتيت؛ فالتـدفق لـيس حالـة "الكـل أو لا شـيء" ولكـن يمكـن التفكيـر فـي تشـكيل متصـل مـن عـدم التدفق إلى الحد الأقصى للتدفق.

وقد وصف ميهالي حالة التدفق كونها منطقة شعورية دقيقة تقع ما بين الملل والقلق، وتُعد القدرة على بلوغ التدفق هي إحدى قدرات الذكاء الوجداني في أفضل حالاتـه، فهـو يمثـل الحـد الأقصـى لتسـخير المشـاعر فـي خدمـة مسـتوى الأداء والـتعلم، ففـي التـدفق لا تكـون المشـاعر فقـط فـي قمتهـا مـن حيـث التـأجج، وإنمـا تكـون أيضًا إيجابية ومتسقة تمام الاتساق مع المهمة التي يؤديها الفرد، أما السقوط في هوة الإحباط أو قبضة القلق فيعني التجرد من التدفق؛ فالتدفق حالة ينسى فيها الفرد نفسه، وهي عكس الاجترار والقلق (دانيال جولمان، ٢٠١١، ١٣٣).

وقـد تحـدث خبـرات التـدفق أثنـاء القـراءة أو الرياضة أو المشاركة في أنواع معينة من العمل، وتُعد السمة المميزة للنشاط والتي تؤدى إلى تدفق الخبرات؛ حيث إنها تصبح غاية في حد ذاتها، في حين أن المهام يمكن القيام بها في البداية لأسباب أخرى، وفى نهاية المطاف يتم القيام بها لأنها في جوهرها مجزية، فغالبًا ما يقول الكتاب أنهم لا يكتبون من أجل الترقي المادي أو المهني بل لأنها ممتعة جدًا؛ فالأنشطة التي تؤدى إلى خبرات التدفق "ذاتية" لأنها مجزية في حد ذاتها بشكل جوهري وفوري (Carr, 2004, 58 - 59).

وقد صاغ (Csikszentmihalyi) مصطلح التدفق للإشارة إلى أحداث الخبرة المثلي، وقد أشارت أقدم الكتابات التي تناولت مفهوم التدفق إلى أهميته خاصة في البيئة التعليمية، وقد دعمت الأبحاث الحديثة هذه الفكرة من خلال التدليل على أن التدفق يحدث في كثير من الأحيان للمراهقين أثناء الدراسة والأعمال المدرسية أكثر من الأنشطة اليومية الآخرى(in: Pearce, Ainley, Howard, 2005,747).

وفيما يأتي عرض لتطور تعريف التدفق النفسي:

يُعرف التدفق النفسي لغويًا بأنه "حالة السيولة والاندفاع بقوة؛ فيقال: دفق الماء دفقًا أي امتلأ حتى يفيض الماء من جوانبه، واندفق الماء وتدفق أي سال في شدة وقوة" (المعجم الوجيز، ٢٠٠٢، ٢٣٠).

ويعرفه محمد صديق (٢٠٠٩، ٣١٦) بأنه "خبرة خاصة بكل فرد تحدث من وقت إلى آخر، خاصة عندما يؤدي عند أقصى درجات الأداء، أو عندما يصل إلى مستويات أعلى من مستوياته المعتادة أو السابقة".

ويرى سيد البهاص (٢٠١٠، ١٢١) أنه "خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت إلى آخر، عندما تؤدى المهام بأقصى درجات الأداء، ويتجدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء تأدية العمل".

وتشير آمال باظة (٢٠١١، ٣) إلى أنه "الاستغراق أو الانشغال بالأداء، مع السرعة فيه، والوصول إلى مستوى عال من الشعور بالسعادة، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثنائه، ونسيان احتياجات الذات، والاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء".

كما يُعرف بأنه "الإيجابية في النشاط المرتبط بالتجربة الذاتية للفرد في ظروف تتطابق وتتفق فيه قدراته مع متطلبات المهمة التي يقوم بها مع وضوح الأهداف التي يسعي إلى تحقيقها وإنجازها" (Ullen, Manzano, Almeida, Mangnasson, Pedersen & Madison, 2012, 168).

ويُعرف أيضًا بأنه "تجربة نفسية إيجابية وحالة نفسية مثلي، تحدث عند انهماك الفرد واستغراقه الكلي في المهمة، ويصاحب ذلك ذروة النشاط وتحقيق

مستويات متقدمة من الأداء"(Jackson, 2014, 2305 - 2306).

كما يُعرف بأنه "الانسجام بين المهارات والتحديات التي تجاوزت مستوى النشاط الاعتيادي" (Mosing, Butkovic & Ullen, 2018, 6).

ويضيف محمد حميدة (٢٠١٩، ٢٦٥) بأنه "حالة ذهنية دافعة تنتج من التوازن بين التحديات والمهارات الشخصية والتي تجعل الفرد أكثر اندماجاً واستغراقًا وانهماكاً وسعادة ومتعة في أداء المهام والأنشطة مع فقدان الشعور والإحساس بالوعي الذاتي والزمان والمكان".

وتذهب بديعة بنهان (٢٠١٩، ٣١٦) إلى أنه "حالة من الخبرة المثلى التي تحدث عندما يقوم الفرد بعمل ما أو مهارة ما وينسى بها ذاته والزمن مع الشعور بالمتعة والسعادة ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد".

ويذكر فكري متولي (٢٠٢٠، ١٩٩) أنه "حالة انفعالية تحدث لدى الفرد من وقت إلى آخر، وفيها يعيش الفرد حالة تغير للوعي في الأداء وانغماس في النشاط".

وأخيرًا تعرفه رضا جبر (٢٠٢١ "ب"، ٣٨٩) بأنه "حالة يصبح فيها الطالب مندمجًا تمامًا في المهمة التي يقوم بها، للوصول إلى أعلى مستوي من الأداء، نتيجة لوضوح الأهداف ووجود تغذية راجعة، والتحكم في المهمة، ويصاحب هذه الحالة شعور الطالب بالمتعة والتركيز، ونسيان الذات والوقت، وخاصة عندما تكافئ مهاراته مستوى التحديات والصعوبات التي يواجهها في أثناء القيام بالمهمة".

وتُعرف الباحثة التدفق النفسي إجرائيًا بأنه "قدرة الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة علي تحديد أهدافه في مجال دراسته(تخصصه) بوضوح وبواقعية، وشعوره بالتوازن بين قدراته ومهاراته ومتطلبات تخصصه وتحدياته، والقدرة علي مواجهة هذه التحديات وتنفيذ مهام عمله في مجال تخصصه اعتماداً علي قدرته الذاتية، وقدرته علي تركيز انتباهه و الاندماج في أداء مهام تخصصه فاقداً شعوره بذاته وبالآخرين، وبالوقت، مع معرفته لاتجاه أدائه وقيامه بتعديل خططه وسلوكياته وفقاً للحاجة، وشعوره بالسيطرة والفعالية، والقدرة على ضبط الأداء بشكل جيد دون قلق، باستمتاع ذاتي، ورغبة في الاستمرار والعطاء بهذا المجال".

ثانيًا: أهمية التدفق النفسي

تتمثل أهمية التدفق النفسي فيما يأتي:

- تجربة التدفق هي إحدى التجارب الرائعة؛ إذ إن العلامة المميزة للتدفق هي الشعور بالمتعة التلقائية، بل والشعور بالنشوة. ونظرًا لأن التدفق يُخلف شعورًا رائعًا، فهو شعور ذو مردود كبير، بل حالة تجعل الشخص في حالة إغراق كامل لما يقوم به، أو في حالة تركيز تام في المهمة التي بين يديه، مما يجعل الإدراك في حالة امتزاج تام مع الأفعال، وهذه الحالة تجعل الانتباه مركزًا في إطار المهمة التي بين يدي الشخص مع فقد الشعور بالزمان والمكان (دانيال جولمان، ٢٠١١، ١٣٣)، ويتفق ذلك مع مايشير إليه (Ishimura, 2009, 52) من أن الفرد أثناء التدفق النفسي يشعر بالتوحد مع المهمة أو التركيز التام فيما يقوم به من أداء، ويندفع بحيوية، مع شعور عام بالنجاح والتعامل مع المهام. وتتفاوت مستويات التدفق النفسي وفقًا لما تمثله هذه المهام من متعة أو أهمية لدى الفرد.

ولذلك فالتدفق النفسي يُعد من أهم المفاهيم الإيجابية والتي يجب إكسابها للطلاب والطالبات في كافة المراحل العمرية لأنها تجعل الفرد يتوحد مع النشاط أو المهمة التي يقوم بها مع احساسه الغامر بالسعادة والاستمتاع، وكلما توافقت قدراته مع الموقف أو النشاط زادت حالة التدفق النفسي لديه (علا محمد،

٢٠٢٠، ١٤١). وفى هذا السياق يشير صبحي الحارثي (٢٠٢٠، ٦٧٣ - ٦٧٩) إلى أن التدفق النفسي من الأمور المهمة لطلبة الجامعات؛ ففي هذه المرحلة تكون المسئولية الملقاة على عاتق الطلاب كبيرة نظرًا لأن بيئة التعلم في هذه المرحلة لا تؤثر بدرجة كبيرة على تقدم الطلاب، بل يعتمد تقدم الطالب وتعلمه على المجهود الذاتي الذى يبذله في محاولة تحسين معارفه ومهاراته وتطويرهما؛ فطبيعة التعليم الجامعي تفرض أعباءً علمية كثيرة على الطلاب يجب عليهم إنجازها، وكذلك في ظل تعليم الأعداد الكبيرة من الأفراد في الوقت الحالي، أصبح للجهد الذاتي من قبل الطلاب في عملية تعلمهم دور كبير في تحقيق أهداف هذه المرحلة، حيث يُعد التدفق النفسي من الجوانب الشخصية الوجدانية التي ترتبط بالأداء الأكاديمي للطلاب، فحالة التدفق التي يعيشها الطالب تُعد بمثابة القوة الدافعة لنجاحه في أداء مهامه التي يمارسها ويكتسب منها القدرة على الإدارة الذاتية وزيادة الدافعية وبالتالي تطوير الأداء في اتجاه مهامه بنجاح.

- ويُعد التدفق الثروة النفسية الحقيقية التي يمكن من خلالها تحقيق الإنجازات المختلفة والإبداع مع الوصول إلى قمة السعادة لدى الشخص الذى يعايش حالة التدفق (بديعة بنهان، ٢٠١٩، ٣١٧؛ محمد حميدة، ٢٠١٩، ٢٥٠)؛ حيث يُعد التدفق أحد أهم عناصر الابتكار، وهو يُعد سمة من أهم سمات الشخصية المبتكرة (عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٤٨)، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (Csikszentmihalyi, 1997؛ Parrgeraldetal, 1998) (في: محمد صديق، ٢٠٠٩، ٣٢٣)، كما تشير ريم سليمون (٢٠١٥، ٩٥) إلى أن خبرة التدفق تتجلى في الإبداع الإنساني، خاصة ما يُعرف بالمرونة التلقائية والمرونة التكيفية كأحد أهم مكونات الظاهرة الإبداعية في بعدها المتعلق بالنتاج الإبداعي، كما يرى محمد أبو حلاوة (٢٠١٣، ٤١) أن حالة التدفق تمثل العامل الحاسم في تكوين المعنى والهدف من الحياة وإضفاء المغزى والقيمة عليها، وبالتالي دفع من يتعايش معها إلى الإبداع بل إلى تجليات الإبداع الإنسانى. ويتفق ذلك مع ما يشير إليه (Scager, Akkerman, Pilot, Wubbles, 2012, 20) من أهمية التدفق النفسي لإنجاز المهام المطلوبة من طلاب الجامعة كحل المشكلات، والقدرة على الوصول إلى مستوى أفضل من الإبداع.
- يمنح التدفق النفسي فرصة لضبط الوعي أو الشعور وتنظيمه والسيطرة عليه، ويسمح بالتطور والازدهار للأفراد، كما يُمكن من تشييد أو بناء رأس المال النفسي، ويسمح بالوصول إلى الخبرة المثالية (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ١٨)، حيث لا يسمح التدفق فقط بتأجيل الانشغال الزائد بالمشاعر السلبية، ولكنه يجعل الأفراد قادرين على تأسيس نظام واضح ومرن يدفع نحو تطوير وبناء أنفسهم باستمرار (سحر الكرزون وأحمد محاسنة، ٢٠١٦، ١٧ - ١٨).
- يتضمن التدفق النفسي دافعية تجعل الفرد يندفع باتجاه المحافظة على الاتجاه والمثابرة ومواصلة بذل الجهد بغض النظر عن حالة الإعياء أو التعب التي يعاني منها (ريم سليمون، ٢٠١٥، ٩٥)، وفى هذا الصدد يذكر دانيال جولمان (٢٠١١، ١٣٥) أنه في حالة التدفق نجد أن هناك علاقة تربط بين المناطق النشطة والمطالب التي تفرضها المهمة، ففي هذه الحالة حتى العمل المجهد أو الصعب يمكن أن يبدو منعشًا ومجددًا للطاقة بدلاً من أن يكون منهكًا. ويرى ميهالي أن هناك علاقة وثيقة بين حالة التدفق ودافعية التعلم (في: أنس شطب وعبد العزيز الموسوي، ٢٠١٦، ٥٩). ويتفق ذلك مع ما يشير إليه أحمد عبد

الجواد (٢٠١٧، ٤٨٨) من أن الأفراد الذين يتصفون بدرجة مرتفعة من التدفق النفسي يستطيعون تحديد المهام والأنشطة التي يستمتعون بأدائها، وتزيد لديهم درجة المثابرة من أجل الوصول إلى أهدافهم، ولديهم القدرة على تحمل المعاناة والإجهاد فيما يقومون به من مهام دون انتظار لأي تعزيز من أي نوع. وفى هذا السياق يشير (Lee, 2005, 9) إلى أن الأفراد ذوي التدفق النفسي المرتفع يتصفون بعديد من الخصائص؛ ومنها: أنهم يحرصون على تنفيذ المهام المطلوبة منهم في مواعيدها المحددة، ولا يلجأون إلى تأجيل هذه المهام حتى وقت لاحق، كما أنهم يتمتعون بمستويات عالية من الدافعية الذاتية.

- يعكس التدفق النفسي ارتفاع مستوى الصحة النفسية، فقد تبين أن الأفراد مرتفعي الصحة النفسية لديهم مستوى مرتفع من التركيز والنشاط والمثابرة مما يؤهلهم للمرور بخبرة التدفق (فاطمة خشبة، ٢٠١٧، ٢٣٩)، وفى هذا السياق يرى مرعي يونس (٢٠١١، ٥٠) أنه إذا لم يستفد الفرد بخبرة التدفق النفسي فسوف تظهر عدد من المشكلات سواء أكان لأسباب ذاتية؛ مثل: (الإعياء، الجهل، أو الافتقار للمهارات) أم لأسباب خارجية؛ مثل: (نقص الفرص، الاضطهاد السياسي، أو العرقي، أو الديني، أو ما يرتبط بالمكانة الاجتماعية)، حيث يقل حب الفرد للحياة، ويتعرض أكثر لخطر تبنى سلوك تدميري بالنسبة له أو لغيره.
- تصف نظرية التدفق الحالة التي ينبغي أن تكون داعمة لتعلم الطالب (Pearce, Ainley, Howard, 2005,747) وقد أظهرت الدراسات التجريبية أن خبرة التدفق ترتبط بالفعل بنتائج إيجابية كتحسين الأداء، فتوصلت دراسة (Volmeyer, Rheinberg, 2006) إلى أن درجة تدفق الخبرات تؤثر إيجابيًا على الإنجازات في هذا السياق، كما توصل كلين وآخرون (Klein et al, 2010) إلى أن حالة التدفق أثرت بشكل إيجابي على إدراك الطلاب للموضوع، وبالتالي فحالة التدفق تتعلق بتعزيز التعلم والتحفيز (Scager, in: Akkerman, Pilot, Wubbles, 2012, 3 -4). ويتفق ذلك مع ما يشير إليه (Kuhnle, Hofer & Kilian, 2012, 534) من أن حالة التدفق أثناء الدراسة للطلاب تُعد من العوامل المحفزة للاستمتاع، وهو ما يؤدى إلى تأثير إيجابى على مخرجات عملية التعلم.

ولذلك فللتدفق أهمية في المجال التربوي؛ حيث يرى جاردنر أن التدفق حالة داخلية تدل على أن الطالب مشغول بعمل سليم، وأن على كل فرد أن يجد شيئًا يحبه ويتمسك به، وقد أشار إلى أنه إذا وجد الطالب عملًا يهتم به ويدخل السرور إلى نفسه أثناء قيامه به، فهذا يدل على أنه يتعلم بشكل أفضل (في: سحر الكرزون وأحمد محاسنة، ٢٠١٦، ٢٠)، كما يشير دانيال جولمان (٢٠١١، ١٣٦ - ١٣٨) إلى أن التدفق يُعد دعامة التعلم، فالطالب الذى يعيش هذه الحالة أثناء الاستذكار يكون أفضل أداءً وتفوقًا على مستوى إمكاناته التي خضعت للقياس وفق اختبارات التحصيل، فالتدفق والحالات الإيجابية المميزة له هي جزء من أكثر الطرق والوسائل الصحية للتعليم والتحفيز من الداخل بدلاً من اتباع وسائل الترغيب والترهيب، وأن هذا بالطبع نموذج أكثر إيجابية للتعليم والتعلم، فعيش حالة التدفق أثناء التعلم هو وسيلة أكثر فاعلية للتحكم في العواطف والمشاعر لخدمة التعليم، ويتفق ذلك مع المنطق العام الذى يرى أن توجيه العواطف نحو هدف مثمر يُعد إحدى السمات الأساسية التي يجب التحلي بها سواء أكان ذلك من خلال السيطرة والتحكم في رد الفعل التلقائي وإرجاء إشباع الرغبات أم ضبط الحالة المزاجية لتسهيل مهمة التفكير بدلاً من إعاقتها وكذلك التحفيز

للمواصلة والمحاولة مرة بعد أخرى في وجه الإخفاق والفشل، أم البحث عن طرق للانخراط في التدفق، ومن ثم رفع مستوى الكفاءة والفاعلية، وكل هذا من شانه أن يدعم قوة العواطف لقيادة الجهد الفعال.

- يُشعر التدفق النفسي الفرد بالنمو والتطور وذلك لمطابقة مهاراته مع التحدي المطلوب، فمشاركة الفرد في تحدٍ يتماشى مع مستوى مهاراته أو أعلى منها بقليل يعزز الفائدة ويحقق الهدف لأنه يسمح له بصقل مهاراته، وهذا يجعله يشعر بالإنجاز، كما أنه فرصة لشحذ مهاراته وصقلها (Eisenberger, Jones, Stingihamber, Shanock & Randall, 2005, 756). ويتفق ذلك مع ما يشير إليه (Hager, 2015, 31) من أن التدفق النفسي يمثل الجزء الإيجابي للطاقة النفسية، أي هو الحالة التي يعيش فيها الفرد أعلى درجات الثقة بالنفس حتى إزاء الأهداف العالية، مع توافر مشاعر الاستمتاع والانفعالات الإيجابية التي تساعد بشكل كبير في ظهور مستوى مميز له أثناء الأداء.
- يُحدث التدفق النفسي عدة آثار إيجابية في حياة الفرد؛ كالتغلب على الشعور بالخوف، وتقليل الملل واللامبالاة، وتدعيم الثقة بالنفس، والشعور بالاستقلالية، وتنمية القدرة على التخيل (آمال باظة، ٢٠١١، ١٩١)، ويضيف (Gozde, 2014, 160) أنه يزيد من التزام الفرد بما يقوم به من مهام وتحقيق ما يصبو إليه من أهداف، كما يزيد من مستوى طموحه ودافعيته للإنجاز، وينمى قدرته على مواجهة الصعوبات وتحمل المسئولية.

ثالثًا: آلية حدوث التدفق النفسي

قد تحدث خبرات التدفق عندما يصبح الأفراد منخرطين في مهام أو أنشطة يمكن السيطرة عليها ولكنها صعبة وتتطلب مهارات كبيرة ومحفزة بشكل جوهري، ولكي تحدث خبرات التدفق يجب أن يكون لدينا تحدٍ جيد لاستكمال هذه المهام. ويجب أن تكون هناك أهداف واضحة وردود فعل فورية، وتتطلب هذه المهام التركيز الكامل حتى نشارك فيها بعمق وبلا جهد، إلى الحد الذي يجعلنا لا نفكر في الهموم والإحباط في الحياة اليومية. ويختفى شعور الأفراد بالذات عند المشاركة في هذه المهام، ومن المفارقات أن الشعور بالذات يظهر عند تعزيزه بعد الانتهاء من المهمة، ويتغير إدراك الوقت أثناء خبرة التدفق فالساعات قد تمر فيما يبدو أنها دقائق، والدقائق قد تبدو ساعات (Carr, 2004, 58 - 72).

ولفهم ما يحدث في خبرة التدفق فنحن نحتاج إلى استدعاء نموذج الخبرة والوعي والذات الذي تم تطويره بالتزامن مع التدفق. ووفقاً لهذا النموذج يواجه الأفراد كمية هائلة من المعلومات، والوعي هو النظام المعقد الذي تطور لدى البشر لاختيار المعلومات من هذه الوفرة ومعالجته وتخزينه؛ حيث تظهر المعلومات في الوعي من خلال الاستثمار الانتقائي للانتباه، فبمجرد أن يتم الحصول على المعلومات فإنها تدخل في الوعي (أي الإدراك والدوافع والعواطف)، ثم يقوم نظام الذاكرة بتخزين واسترجاع المعلومات، أي إن الوعي يمنحنا قدراً من السيطرة ويحررنا من الخضوع للوراثة وللثقافة، حيث يعمل الوعي بمثابة الفاصل بين التعليمات المبرمجة والسلوك التكيفي (Nakamura & Csikszentmihalyi,2002,91).

وبالتالي فالانتباه يمثل دوراً رئيساً في الدخول والاستمرار في التدفق، فدخول التدفق هو، إلى حد كبير، وظيفة لكيفية تركيز الانتباه في الماضي وفي الحاضر من قبل الظروف الهيكلية للنشاط، فالاهتمامات التي تطورت في الماضي سوف توجه الانتباه لتحديات محددة. وتحدد الأهداف القريبة الواضحة والتغذية الراجعة الفورية ومستويات التحدي القابلة للإدارة اتجاه الفرد في حالة من التناغم والاتساق بحيث يصبح الانتباه مستوعباً بالكامل في التحديات المطروحة بالنشاط،

فالتركيز المكثف ما هو إلا طريقة أخرى للقول بأن الانتباه انصب أو استثمر بالكامل علي التحدي الحالي ،ففقدان الوعى الذاتي في التدفق يشير إلى تلاشى الأنا من الوعى حيث يتم أخذ الانتباه بالكامل من خلال التحديات التي يتم المشاركة فيها؛ فمرور الوقت وهو معيار أساسي للخبرة يصبح مشوهاً لأن الانتباه يكون مركزاً بشكل كامل في مجالات أخرى(Nakamura & Csikszentmihalyi,2002,92).

والبقاء في التدفق يتطلب الاهتمام بهذا المجال المحفز المحدد، وتُعد اللامبالاة، والملل، والقلق مثل التدفق، إلى حد كبير وظائف لكيفية تنظيم الانتباه في وقت معين، ففي حاله الملل، بل وحتى في حالة اللامبالاة فإن المستوى المنخفض من التحدي نسبة إلى المهارات يسمح للانتباه بالانجراف. وفي حالة القلق، تتجاوز التحديات المتصورة القدرات وخاصة في سياقات الدافع الخارجي فيتحول الانتباه الي الذات وعيوبها مما يخلق وعياً ذاتياً يعيق مواجهة التحديات. (Nakamura& Csikszentmihalyi, 2002, 92)

وتعد حالة التدفق مجزية في حد ذاتها، وتؤدي بالفرد إلى السعي إلى تكرار تجارب التدفق؛ وهذا يقدم آلية ذاتية في الأداء النفسي التي تعزز النمو، فعندما يسيطر الأفراد على التحديات في نشاط ما، فإنهم يطورون مستويات أعلى من المهارة، ويتوقف النشاط عن المشاركة كما كان من قبل، ولكي يستمر الفرد في مواجهة هذا التدفق، يجب عليه أن يُحدد التحديات الأكثر تعقيدًا وأن يتعامل معها تدريجيًا (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 92).

ويتفق ذلك مع ما يشير إليه (Scager, Akkerman, Pilot, Wubbles, 2012, 3) من أن نموذج التدفق يرتبط بالتعلم والتحفيز، حيث تأسس نموذج التدفق (Csikszentmihalyi, 1975) على افتراض أنه في حالة التدفق يمكن للتعلم في حد ذاته أن يكون محفزًا جوهريًا. ومن أجل الحفاظ على حالة التدفق يجب أن تزيد المهام في مستوى صعوبتها مع تحسن مهارات الطلاب، وبالتالي مستوى قدراتهم، وطالما أن مستوى التحدي أعلى بقليل من مستوى القدرة فإن التعلم والتحفيز الداخلي يتواصلان معاً.

ولا يوفر نشاط التدفق مجموعة من التحديات أو فرص العمل فحسب، ولكنه يوفر أيضًا نظامًا من التحديات المتدرجة القادرة على استيعاب الاستمتاع المستمر والعميق للشخص مع نمو المهارات، وبالتالي فإن تجربة التدفق هي قوة للتوسع فيما يتعلق بهدف الفرد وهيكل اهتمامه وكذلك لنمو المهارات فيما يتعلق بمصلحة قائمة (Nakamura& Csikszentmihalyi,2002,92).

وفى هذا السياق يشير مرعى يونس (٢٠١١، ٥١) إلى أن شروط الدخول في التدفق يتمثل فيما يأتي:

- إيجاد تحديات، أو فرص للعمل والتحرك، والتي من شأنها أن تُنمى المهارات الموجودة لدى الفرد لا أن تفوقها.
- تحديد أهداف واضحة قريبة المنال، وتغذية عكسية فورية حول التطور والتقدم الذي يتم تحقيقه.
- في ظل تلك الظروف، تتضح الخبرة من لحظة إلى أخرى ويدخل الفرد في حالة ذاتية مع مجموعة من السمات؛ منها: التركيز الشديد على اللحظة الحالية، ودمج الفعل والإدراك، وفقدان الشعور المحقق بالذات (أي فقدان الوعى بالذات كعامل اجتماعي)، والشعور بأن الفرد يستطيع التحكم في أفعاله، أي يستطيع مبدئيًا التعامل مع الموقف لأنه يعرف كيف يستجيب لما سيحدث فيما بعد، وتشويه التجربة الزمنية؛ أي الشعور بأن الوقت قد مضى بإيقاع أسرع من المعتاد، واختبار النشاط بصفته ذاتي

الإثابة، مثلما يكون الهدف النهائي هو مجرد عذر للوصول إلى التقدم المأمول.

رابعًا: نماذج التدفق النفسي

استندت هذه النماذج إلى تعريف (Csikszentmihalyi) للتدفق القائم علي العلاقة بين التحديات المتضمنة في المهمة، والمهارات التي يمتلكها الفرد؛ حيث تحاول تفسير حالة التدفق من خلال القنوات الخاصة بالمستوى المرتفع والمنخفض من التحديات والمهارات من خلال افتراض يتمثل في أنه يمكن التنبؤ بالتدفق من خلال مستوى تحديات النشاط ومهارات الفرد (نجيب خزام وتامر إبراهيم و زهراء غنيم ، ٢٠١٦، ٣١٨).

وتوصف التحديات والمهارات بأنها النقطة المرجعية الأكثر أهمية لوجود التدفق أو غيابه، وغالبًا ما يتم تقديم هذا التمثيل للتدفق على مخطط ثنائي الأبعاد من التحدي مقابل المهارات، ويمكن تقسيم المساحة على هذا الرسم إلى ثلاث قنوات أو أربع أو ثماني أو حتى ست عشرة قناة، كل قناة تمثل حالة عاطفية للفرد (Pearce & Howard, 2004, 2; Pearce, Ainley, Howard, 2005, 750).

وتشمل هذه النماذج مايأتي:

١. نموذج الثلاث قنوات:

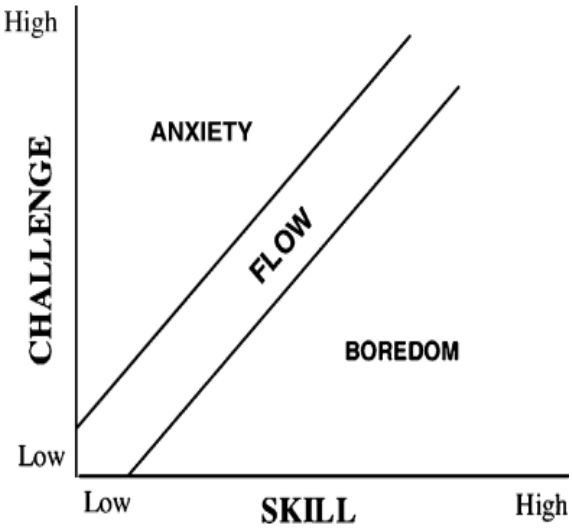
والذي يشير إلى وجود ثلاث مناطق خبرة؛ هي: قناة تدفق طويلة الأمد والتي تحدث من خلال التوازن بين المهارات والتحديات سواء أكانا في مستوى منخفض أو مرتفع، ومنطقة من الملل وذلك حينما تتضاءل التحديات بالنسبة للمهارات، ومنطقة القلق وذلك عندما تتجاوز التحديات المهارات بشكل متزايد (Nakamura & Csikszentmihalyi,2002,94).

حيث تتوقع نظرية التدفق أن الفرد سوف يمر بخبرة التدفق إذا كان إدراكه لتحدي المهمة متوازن أو أكبر قليلاً من إدراكه لمهاراته لتنفيذ المهمة. أما إذا كانت هذه الأمور غير متوازنة فقد يشعر بالقلق (تحدى أكبر بكثير من المهارات) أو الملل (تحدى أقل بكثير من المهارات) (Pearce & Howard, 2004, 2). أي إنه يمكن تمثيل حالة التدفق (Flow) كـ "قناة" على مخطط التحدي مقابل المهارات، قناة تفصل بين حالتي القلق (Anxiety) والملل (Boredom) كما هو موضح بشكل(شكل١) وهي صفة ديناميكية (Pearce, Ainley, Howard, 2005, 747).

ويتفق ذلك مع ما يشير إليه دانيال جولمان (٢٠١١، ١٣٤) من أن الدخول لمنطقة التدفق يمكن أن يحدث عندما يعثر الفرد على مهمة ينخرط فيها إلى حد يفوق قليلاً مستوى قدراته؛ فالفرد يكون في أفضل مستويات تركيزه عندما تفرض عليه مهمة تفوق ما اعتاده، وبالتالي يصبح قادراً على العطاء بدرجة تفوق المعتاد، وإن كان المطلوب قليلاً فسوف يصاب الفرد بالسأم، وإذا كانت المهمة بالغة البساطة والسهولة فسوف تكون مملة، أما إن كان المطلوب بالغ الصعوبة فسوف يشعر بالقلق، وهكذا فإن حالة التدفق (الانسيابية) تكون في منطقة دقيقة بين السأم والقلق.

وتظهر "قناة التدفق" تدفق يتراوح بين مستوى منخفض التعقيد "التدفق الصغير Micro Flow" في النهاية السفلية إلى مستوى عالٍ من التعقيد "التدفق الكبير Macro Flow" في النهاية العلوية. ويشير هذا النموذج إلى أن التوازن النسبي للتحدي والمهارة هو وحده الذي له صلة بالتدفق وليس بالقيم المطلقة، وهذا يعنى أن النشاط يمكن أن يقدم تحديًا ضئيلاً للغاية، ومع ذلك يمكن أن ينتج تدفقًا إذا كانت مهارات الشخص منخفضة بشكل متناسب. وتحتل أنشطة التعلم مكانة مهمة من حيث إنها تمثل كيفية تطور عملية التدفق من خلال نشاط واحد؛ ففي البداية عندما يكون المرء مبتدئًا، قد يكون لديه الحد الأدنى من المهارات ويحتاج إلى تحديات ملائمة

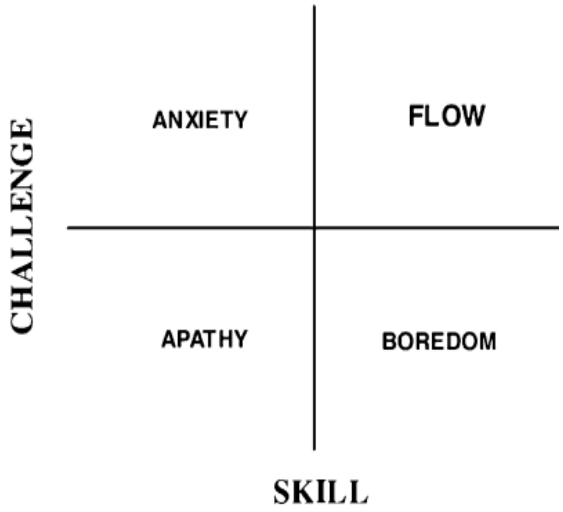
للمساعدة في تطوير مهارات أفضل، ويشار إلى هذه التجارب "المبتدئة" أحيانًا باسم "التدفق الصغير"، وكما تزداد المهارات كذلك يجب أن تزداد التحديات من أجل الحفاظ على التدفق وبالتالي يستمر الفرد في تعلم المهارة أو التقنية الجديدة ويتقدم في قناة التدفق، وإذا زادت التحديات بسرعة كبيرة فإن هناك خطر القلق، وإذا تطورت المهارات بسرعة ولم تزد التحديات فهناك خطر حدوث الملل (Pearce, Ainley, Howard, 2005, 748 - 751).



شكل (١) النموذج الأصلي لحالة التدفق والذي يشير إلى حدوث التدفق عندما تكون التحديات المدركة متوازنة مع المهارات المدركة (Pearce, Ainley, Howard, 2005, 747).

٢. **نموذج الأربع قنوات:**

في ضوء الدراسات الإمبريقية تمت إعادة صياغة النموذج السابق ليحوي أربع قنوات بدلاً من ثلاث (نجيب خزام وتامر إبراهيم وزهراء غنيم، ٢٠١٦، ٣١٨)، فمجرد الموازنة بين التحديات والمهارات لا يرتقي بنوعية الخبرة إلى المستوى الأمثل (التدفق)، فمفهوم امتداد المهارة يكمن في صلب مفهوم التدفق، فالحد الأدنى من التحديات لا يؤدي إلى التدفق، حيث عُرف التدفق بأنه التوازن بين التحديات والمهارات عندما يكون كلاهما فوق المستوى المتوسط للفرد؛ أي إنه من المتوقع أن يحدث التوافق عندما يرى الأفراد تحديات أكبر مما يواجهونه في المتوسط في حياتهم اليومية، وتكون لديهم المهارات الكافية للمشاركة. هذا التحول أدى إلى إعادة رسم معالم الظاهرة كاشفاً حالة رابعة؛ وهي اللامبالاة (Apathy) المرتبطة بانخفاض التحديات وبالتالي انخفاض المهارات كما هو موضح بشكل (٢). وهي عكس حالة التدفق؛ فهي تُشير إلى مجال من الركود (Nakamura & Csikszentmihalyi,2002,95).



شكل (٢) نموذج الأربع قنوات (Pearce, Ainley, Howard, 2005, 750)

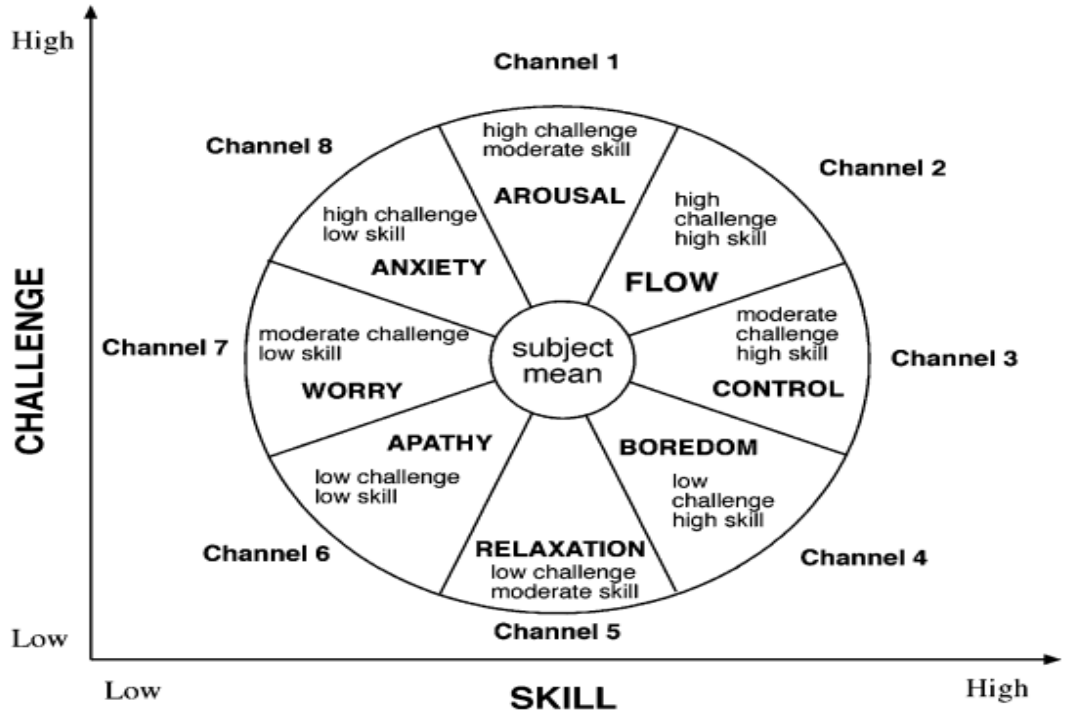
ويذكر (Carr, 2004, 60) أن ربع التحدي العالي للمهارة يشير إلى مجال التدفق، ويرتبط مجال المهارات المنخفضة مع اللامبالاة، وفى المواقف التي تنطوي على تحديات كبيرة حيث لا تتوافر لدى الأفراد سوي مهارات قليلة قد يحدث القلق لأن الأنشطة لا يمكن السيطرة عليها، ويحدث الملل في الحالات التي يكون فيها مستوى التحدي منخفضًا ويكون الأفراد على الأقل ذوى مهارات متوسطة.

٣. **نموذج الثماني قنوات:**

يشير (Pearce, Ainley, Howard, 2005, 751) إلى أن نموذج التدفق الأصلي للشكل (١) لا

يتعارض مع النماذج ذات الأربع أو الثمانية قنوات (شكل ٢ - ٣)

حيث أظهرت مجموعة الدراسات بعد ذلك أن تحليل هذه الظاهرة يمكن أن يكون أدق من خلال تمييز منطقة التحدي/المهارة إلى ثماني قنوات للخبرة بدلا من أربعة أرباع (الشكل ٢). وتزداد الخبرة داخل القناة أو الربع مع ابتعاد التحديات والمهارات عن المستويات المتوسطة للشخص عملياً، حيث يتم تقسيم مساحة التحدي/المهارة إلى (في) سلسلة من الحلقات متحدة المركز، المرتبطة بزيادة كثافة الخبرة، حيث تزداد كثافة الخبرة مع المسافة من متوسط مستويات التحدي والمهارة كما يتضح من الحلقات متحدة المركز شكل (٣) (Nakamura & Csikszentmihalyi,2002,95).



شكل (٣) نموذج الثماني قنوات (Pearce, Ainley, Howard, 2005, 750)

يتضح من شكل (٣) أنه يمكن الدخول إلى حالة التدفق عندما تكون المهمة أو العمل الذي بين يدى الفرد من مستويات التحدي (أعلى من نقطة التمركز)، ويتطلب مهارات أعلى من المتوسط (أي يمين نقطة المركز)، وفى المركز تلتقى كل القطاعات (القنوات)، حيث يمثل موضع الالتقاء المستويات المتوسطة للفرد من التحدي والمهارة، وكلما ابتعدنا أكثر من المركز الذى توجد فيه الخبرة، كانت الشدة أعظم، فالخبرة التي تبتعد عن المركز هي الأكثر شدة في كونها حالة من (التدفق Flow – الملل Boredom – الاسترخاء Relaxation – التحكم Control – اللا مبالاة Apathy- الخوف Worry – القلق Anxiety – اليقظة أو التنبيه Arousal) كما مبين بالشكل (Snyder & Lopez, 2007, 83؛ عماد نصيف، ٢٠١٥، ١٠٠).

خامسًا: العوامل المؤثرة في التدفق النفسي

هناك بعض العوامل أو الظروف التي تؤثر على التدفق؛ وهي على النحو الآتي:

– **الثقافة**: بعض الثقافات تقدم الفرص كخبرات التدفق؛ فالثقافات التي تتطابق فيها الأهداف

والمعايير الاجتماعية، والأدوار والقواعد والطقوس بشكل وثيق مع مهارات السكان، تتيح للمواطنين مزيدًا من الفرص لخبرات التدفق (Carr, 2004, 61 - 72).

- **التنشئة الاجتماعية**: لها دور كبير في التدفق؛ فبعض الأسر تقدم خبرات تنشئة اجتماعية تسمح لأطفالهم بتطوير سمات شخصية تُسهل عليهم المرور بخبرة التدفق؛ فأطفال الأسر التي تتسم بمستويات مثالية من الوضوح والالتزام والتحدي، وتركيز الاهتمام يتمتعون بتجارب تدفق أكثر (Carr, 2004, 61 - 72).
- **الانشغال التام بالخوف من تقييمات الآخرين وأحكامهم**: وهذا يحول دون الاستمتاع بالحياة بشكل عام، والأنشطة بشكل خاص (أنس شطب وعبد العزيز الموسوي، ٢٠١٦، ٥٨).
- **التفكير الزائد:** فكثرة التفكير فيما يجرى يعيق حالة التدفق، فمجرد فكرة "إننى أؤدى بشكل رائع" يمكن أن يقطع الشعور بالتدفق (دانيال جولمان، ٢٠١١، ١٣٣).

سادسًا: أبعاد التدفق النفسي

يُعد التدفق متغيرًا متعدد الأبعاد، وقد أشار (Hoffman & Novak, 1996) إلى توزيع التدفق على ثلاثة أبعاد؛ هي على النحو الآتي (في: عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٧٧):

- **الأول: خبرة التدفق:** وتتضمن الاستمتاع الداخلي، وفقدان الشعور بالذات نتيجة الاندماج في العمل أو المهمة.
- **الثاني: الخصائص السلوكية لنشاط التدفق:** وتتضمن التتالي التلقائي للاستجابات التي تيسر التفاعل مع المهام والتعزيز الذاتي أو الإثابة النفسية الداخلية.
- **الثالث: سوابق خبرة التدفق**: وتتمثل في التوازن بين المهارة والتحدي، وتركيز الانتباه، والاندماج الفوري في المهمة.

ولخص (Csikszentmihalyi) خبرة التدفق إلى تسعة عناصر، ولاحظ (Chen) أن هذه الأبعاد يمكن تصنيفها إلى ثلاث مراحل؛ هي على النحو الآتي (in: Pearce, Ainley, Howard, 2005, 747):

- **السوابق والخبرات والآثار (التقديرات السابقة)**: وتشمل مجموعة واضحة من الأهداف وتقديم تعقيبات مناسبة في الوقت المناسب، والأهم من ذلك إدراك التحديات التي تتطابق مع مهارات الشخص.
- **الخبرة**: وتشمل دمج العمل والوعي، والشعور بالسيطرة على النشاط، والتركيز.
- **الإثابة الداخلية للفرد**: وتشمل فقدان الوعي الذاتي، وتشوه الوقت، والشعور بأن النشاط يستحق القيام به في حد ذاته.

وتتمثل الأبعاد التي حددها (Csikszentmihalyi, 1990) في: التوازن بين التحديات والمهارات، والدمج بين الفعل والوعى (الاندماج في المهمة)، والأهداف المدركة الواضحة، والتغذية الراجعة الفورية غير الغامضة، والتركيز التام في المهمة أو العمل، والشعور بالتحكم (السيطرة)، وفقدان الوعى بالذات (غياب الشعور بالذات)، وتغير الشعور بالوقت، والخبرة ذاتية الهدف (الاستمتاع الذاتي) (في: إيناس غريب، ٢٠١٥، ٣٠٦؛ عماد نصيف، ٢٠١٥، ٩٨ – ٩٩؛ نجيب خزام وتامر إبراهيم وزهراء غنيم، ٢٠١٦، ٣١٤ – ٣١٥؛ منى حمزة وأمينة كاظم ونادية بنا وشادية عبد العزيز، ٢٠١٧، ١٩٧ – ١٩٨؛ جيهان سويد ومروة سعادة، ٢٠١٨، ١٤٥ – ١٤٦؛ ألق زكى وناجى النواب، ٢٠١٨، ٩٩٧ – ٩٩٨؛ حنان عبد

الله، ٢٠١٩، ١١٠)، **وفيما يأتي عرض موجز لهذه الأبعاد على النحو الآتي:**

- **مواجهة التحديات (التوازن بين التحديات والمهارات)**

في حالة التدفق يتوافر لدى الفرد إحساس بأن قدراته ومهاراته تتسق أو تتطابق مع المطالب التي تقتضيها المهام والأعمال والأنشطة التي يقوم بها (جيهان سويد ومروة سعادة، ٢٠١٨، ١٤٥؛ عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٨٣).

ويشير (Carr, 2004, 59) إلى أن المهام التي تؤدى إلى تدفق الخبرات تتطلب استخدام أقصى حدود للمهارات الموجودة لدى الأفراد تقريبًا، ومن المهم أيضًا أن تكون المهمة كاملة؛ على سبيل المثال: الانتهاء من القراءة أو كتابة قطعة من النثر أو إكمال قطعة موسيقية، أو إنهاء لعبة؛ ففي خبرات التدفق تكون نسبة التحدي التي ينطوي عليها النشاط والمهارة المطلوبة للنشاط قريبة من ١:١، ويعمل الأفراد على مستوى فوق المتوسط من التحدي والمهارة.

فالتحدي الزائد والتحدي الناقص يمكن أن يسبب عواطف سلبية وبالتالي تتداخل العواطف السلبية مع الدافع، وقد وجد أن نقص التحدى (المهام السهلة للغاية) يؤدى إلى الملل؛ حيث وجد (Hoekman, McCormick, Gross, 1999) أن مستويات الإجهاد لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية كانت أعلى بكثير عندما تم وضعهم في الفصول الدراسية التي لا تُشكل تحديًا، وعلى العكس من ذلك تم تقليل الضغط بشكل كبير على هؤلاء الطلاب عندما تعرضوا لمستويات أعلى من التحدى ونجحوا فيما بعد في مواجهة التحدي، كما أن مستويات التحدى التي تتجاوز مستوى القدرة المدركة بشكل كبير تؤدى إلى مشاعر القلق وهو من المشاعر السلبية التي تؤثر على التعلم، فهو لا يرتبط بفقدان الحافز فقط بل أيضًا بانخفاض الأداء (Scager, Akkerman, Pilot, Wubbles, 2012, 4).

وبالتالي فإن القيام بالمهمة لابد أن ينطوى على التحدى الذي يمكن تحقيقه لتحسين دافعية الفرد لتنفيذ ذلك، وبطبيعة الحال إذا كان الفرد لديه مهارة التغلب على التحدي فإنه يكون لديه أحد أسباب حدوث حالة التدفق (Calvo, Castuera, Ruano, Vailla, Gimeno, 2008, 661). وفى هذا السياق يشير محمود العطار (٢٠١٩، ٤٠٠) إلى أن ما هو تحدٍ لشخص ما قد لا يكون كذلك مع شخص آخر.

- **الأهداف المدركة الواضحة**

يرى (Swann, Keegan, Piggott, Crust, 2012, 807) أنه يعنى وجود أهداف واضحة متأصلة في النشاط الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وكذلك وجود شعور قوي بمعرفة ما الذي ينبغي القيام به.

وتشير حنان عبد الله (٢٠١٩، ١١٠) إلى أنها تعني أن يعرف الفرد بشكل جيد المطلوب فعله واتباعه خطة محددة؛ فوضوح الأهداف يسهم في التركيز على المهمة وإكمالها حتى الانتهاء منها.

وعندما يعرف الفرد بوضوح ما يريد، ويكون عازماً على الوصول إليه يزداد لديه مستوى التحديات والمهارات مما يؤدى إلى زيادة مستوى التدفق ومشاعر التمتع، وبالتالي تصبح خبرة التدفق وكأنها القطب المغناطيسي الذي يجذب الفرد من أجل القيام بالمهمة مرة أخرى (Ceja, Navarro, 2009, 668).

ويقترن بالأهداف المدركة الواضحة شعور بالثقة واليقين والقدرة فيما يتعلق بما يقوم به لفرد (جيهان سويد ومروة سعادة، ٢٠١٨، ١٤٥؛ وعبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٨٣).

- **التغذية الراجعة الفورية غير الغامضة**

يشير (Carr, 2004, 60) إلى أن للمهام التي تؤدى إلى خبرات التدفق أهدافاً واضحة وليست غامضة، وكذلك تغذية راجعة عن التحرك نحو تحقيق هذه الأهداف على الفور.

ويُقصد بالتغذية الراجعة الفورية تقييم مدى رضا الفرد عن الإنجاز الذي يحققه ووضوح النجاح والفشل، والاستمرار أوالتوقف الفوري والتعديل لإكمال المهمة بنجاح، أي القيام بالتغذية الفورية للفرد لمساعدته على إكمال المهمة بدرجة صحيحة (علا محمد، ٢٠٢٠، ١٤٢)، وتوصف ردود الفعل الفورية بأنها المعلومات التي يقدمها النشاط والتي تتيح للشخص التعرف على مدى التقدم نحو الهدف المنشود (Jackson, Thomas, Marsh, Smethurst, 2001, 147).

فلابد من توافر تغذية مرتدة فورية أثناء أداء الأنشطة، وقد تكون التغذية المرتدة داخلية أو خارجية، وتُفيد التغذية المرتدة الفورية الإيجابية في تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية لأن التدفق يتطلب توافر قدرما من التحديات أو الصعوبات في النشاط، وقد يحدث أحيانًا فشل في الأداء، ولهذا يحتاج الفرد المتدفق إلى أن يعرف مستوى أدائه على النشاط ونتائجه (Lopez, 2009, 398).

ويتفق ذلك مع ما يشير إليه محمود العطار (٢٠١٩، ٣٩٩) من أن توافر ردود فعل فورية ومباشرة تتضمن التأكيد بأن الفرد بأنه يسير في الطريق الصحيح من أجل الوصول إلى الهدف؛ وذلك من أجل المحافظة على حالة التدفق التي يشعر بها ، فمن غير المعقول أن يشعر الفرد بالتدفق النفسي وهو غير متأكد من أنه يسير في الاتجاه السليم نحو الهدف، ويمكن أن تتوافر هذه الردود الفورية من خلال تعليق الزملاء والمشرفين أو من خلال النشاط نفسه الذى يقوم به الفرد؛ حيث إنه يمكن أن يمد الفرد ببعض المعلومات التي تشير إلى تقدمه نحو الهدف. ويصاحب هذه التغذية الراجعة ثقة من أن كل شيء يسير وفق خطة شديدة الوضوح (جيهان سويد ومروة سعادة، ٢٠١٨، ١٤٥؛ عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٨٣).

- **تغير (فقدان) الشعور بالوقت**

يعبر هذا البعد عن اختلاف إدراك الوقت من قبل الفرد أثناء حالة التدفق النفسي، فهو يدرك الوقت على أنه يمضى سريعًا بصورة مبالغ فيها، أو يدرك الوقت على أنه يمضى ببطء شديد ويحتمل القيام بعديد من المهام، وكلتا الحالتين تعبران عن خاصية من خصائص التدفق النفسي؛ ففي حالة الإدراك السريع للوقت يشعر الفرد أثناء حالة التدفق النفسي بأن الوقت يمر سريعًا، فالساعات تمر وكأنها دقائق، والدقائق تمر وكأنها ثوان وذلك نتيجة الشعور بالسعادة والبهجة والسرور، أما الإدراك البطيء للوقت فيحدث نتيجة إدراك الفرد لقيمة الوقت وإمكانية القيام بعديد من الأشياء المصيرية في أوقات قد تبدو للبعض ضئيلة جدًا ولكنها تبدو للفرد في حالة التدفق وكأنها تعبر عن ساعات طويلة من العمل والنشاط كما يحدث في سباقات الجري لمسافات قصيرة والتي قد يمتد السباق فيها إلى ثوان معدودة (محمود العطار، ٢٠١٩، ٤٠١).

ويتفق ذلك مع ما يشير إليه (Carr, 2004, 61) من أنه عندما يدخل الأفراد خبرات التدفق يكون إدراكهم للوقت مشوهاً، فعلى سبيل المثال: إذا انهمك الأفراد في قراءة كتاب يبدو لهم أن ساعات الوقت تنقضي كأنها دقائق، حيث تختصر خبرة الوقت المنقض في مثل هذه الحالات، وفى خبرات التدفق الأخرى قد تمتد خبرة الوقت المنقض.

- **الخبرة ذاتية الهدف (الاستمتاع الذاتي)**

وتعنى أن أداء المهمة أو النشاط يكون هدفًا في حد ذاته دون النظر إلى أى تعزيزات أو مكافآت خارجية

ناتجة عن هذا الأداء؛ فالنشاط في حد ذاته يُعد ممتعًا، ففي التدفق يكون الدافع لدى الفرد داخليًا ولا ينتظر أي عائد من أدائه للنشاط (حنان عبد الله، ٢٠١٩، ١١٠).

ويشير (Chen & Wigand & Nilan, 2000, 273) إلى أنه في الحياة اليومية يقوم البعض بمعظم الأنشطة وهم منخرطون في المكافأة الخارجية لأنهم يفعلون ذلك لأغراض أخرى متعمدة، بينما في التدفق يشارك الشخص في النشاط ليصبح (autotelic) أو النشاط مجزيًا في جوهره لأن القيام بالنشاط نفسه هو المتعة، ويوفر بالفعل ما يكفي من الدوافع للقيام بذلك.

ويشير أنس شطب وعبد العزيز الموسوي (٢٠١٦، ٥٧) إلى أن خبرات الإثابة الداخلية التي يشعر بها الفرد عن القيام بعمل أو أداء نشاط وإنجاز المهمة هو الهدف في حد ذاته دون انتظار الإثابة من الخارج.

- **الدمج بين الفعل والوعي (التركيز والاندماج الكلي في المهمة)**

ويشير إلى الاندماج والتوحد بين وعى الفرد أثناء حالة التدفق النفسي والنشاط الذي يقوم به، فيشعر بأن النشاط الذي يقوم به هو جزء منه ومن تكوينه وأنه امتداد له (محمود العطار، ٢٠١٩، ٤٠٠)؛ حيث يتطلب التدفق تركيزًا كليًا مرتفعًا في المهمة أو النشاط مما يسهل على الأفراد بدء الشعور بالتدفق (Lopez, 2009, 379).

وترى علا محمد (٢٠٢٠، ١٤٢) أن الدمج بين الفعل والوعي يُقصد به الاستغراق التام في المهمة التي يؤديها الفرد في اللحظة الحالية بطلاقة وتلقائية، وأن يوجه الفرد كل طاقته وفكره وتركيزه إلى العمل الذي يكلف به أو المهمة التي يؤديها.

كما أن الدمج بين الفعل والوعي يوفر سياقًا يتحقق فيه اندماج عميق جدًا في المهام، ومن ثم صدور أفعال تلقائية ذاتية من قبل الفرد غالبًا ما تكون ذات طابع سلس تنقله إلى ما يُعرف بالعادات السلوكية (جيهان سويد ومروة سعادة، ٢٠١٨، ١٤٥؛ عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٨٣). وتضيف حنان عبد الله (٢٠١٩، ١١٠) أن هذا من شأنه أن يُسهم في حدوث التدفق لدرجة أن الفرد يشعر بأن ذاته أصبحت جزءًا من المهمة.

- **فقدان (نقص) الوعي الذاتي**

نتيجة للتركيز الشديد من الفرد على المهمة، فإنه يفقد شعوره بذاته، ولا يهتم بصورته أمام الآخرين، أو بما يفكر الآخرون فيه لدرجة فقدان الوعي بالذات بشكل تام (Lopez, 2009, 379؛ حنان عبد الله، ٢٠١٩، ١١٠)، مما يجعله لا يرى أي شيء آخر ما عدا هذا النشاط الذي يقوم به؛ فنجده قد يتجاهل الشعور بالجوع والعطش أو الحاجة إلى الذهاب إلى الحمام، وكل نشاط أو عمل من شأنه أن يبعده ويقلل من تركيزه على النشاط الأساسي الذي يقوم به، ومن ثم يبدو وكأنه فاقد للوعي الذاتي بالنسبة للنشاطات الأخرى (محمود العطار، ٢٠١٩، ٤٠٠). فالاهتمام بالذات يتناقص؛ إذ يصبح الفرد متوحدًا مع المهمة وجزءًا منها (جيهان سويد ومروة سعادة، ٢٠١٨، ١٤٦؛ عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٨٤).

ويضيف (Carr, 2004, 60 - 61) أن المهام التي تؤدى إلى تدفق الخبرات تنطوي على العمل نحو أهداف واضحة وتلقى ردود فعل فورية حول التحرك نحو هذه الأهداف، وهذا يؤدى إلى فقدان الوعي بالذات، وأن يكف الأفراد عن إدراك أنفسهم بوصفهم منفصلين عن المهام التي يقومون بها، وقد يؤدى التحويل إلى نقد الذات إلى محو خبرة التدفق وجودة أداء المهام. ولذلك فإنه خلال خبرات التدفق يفاضل الأفراد ما بين التحول إلى نقد الذات أو اختيار بعض البدائل الأخرى لأن نقد الذات من شانه تعطيل خبرة التدفق، وإحدى نتائج هذا

الفقدان المؤقت للوعي الذاتي أن بعد خبرة التدفق يتم تعزيز الشعور بالذات.

- **الشعور بالسيطرة أو القدرة على التحكم في الأداء**

يقصد به قدرة الفرد على التعرف على الأهداف بوضوح للمهمة التي يقوم بها، مع شعوره بالقدرة على الإنجاز، والثقة بالنفس، والضبط والسيطرة على ما يستجد في المهمة التي يقوم بها للوصول إلى الهدف المحدد (علا محمد، ٢٠٢٠، ١٤٢).

ويشير هذا البعد إلى الشعور القوي بالسيطرة الكاملة على النشاط الذي يقوم به الفرد وعدم وجود أي أفكار متعلقة بالفشل وذلك من أجل الحفاظ على أن يبقي الفرد في حالة التدفق النفسي (محمود العطار، ٢٠١٩، ٤٠٢)، فالفرد في حالة التدفق تكون لديه القدرة على التحكم في النشاط، وأيضًا يكون لديه شعور بالقوة والثقة بالنفس، والهدوء، والتفكير الإيجابي، وينتج ذلك عن شعوره بالحرية وعدم القلق من أدائه (نجيب خزام وتامر إبراهيم وزهراء غنيم، ٢٠١٦، ٣١٥).

أما آمال باظة (٢٠١١، ٢) فقد أشارت إلى أن أبعاد التدفق تتمثل في: الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية، ومستوى النشاط والعمل المرتفع مع الشعور بالمسئولية، ووضوح الهدف من ممارسة العمل أو النشاط وقابليته للتحقيق، والاندماج الكامل في العمل أو النشاط، وتركيز الانتباه ومواجهة التحديات، والشعور بالمتعة والدافعية أثناء الأداء، ونسيان الذات والزمان والمكان أثناء الانشغال بالعمل، والأداء بتلقائية، والسيطرة على اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات.

وقد تناولت الباحثة مفهوم التدفق النفسي من خلال الأبعاد الآتية:

- **تحديد الأهداف:**

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: تحديد الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة لأهدافه في مجال دراسته (تخصصه) بوضوح، وفقاً لقدراته ومهاراته، ووفقاً لمتطلبات المهام المطلوبة منه، مما يجعله يعرف بدقة ما يجب أن يفعله وفق خطة واضحة ومحددة.

- **مواجهة التحديات**

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنه: شعور الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة بأن قدراته ومهاراته تتسق مع متطلبات تخصصه في مجال التربية الخاصة بحيث لا تكون هذه المطالب والتحديات كبيرة فتُثير قلقه، ولا تكون منخفضة فتُشعره بالملل، وقدرته على مواجهة تحديات المجال، والتماسك عند أداء مهامه الصعبة وتنفيذها اعتماداً على قدراته الذاتية.

- **التركيز والاندماج**

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدرة الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة على الاحتفاظ بالانتباه نحو المُثيرات المرتبطة بالمهام المطلوبة منه في مجال دراسته (العملية والنظرية)، واستغراقه التام وتركيزه في أدائها بدرجة تؤدي إلى تلقائية أدائه، حيث يندمج في الأداء ويفقد شعوره بذاته وبالآخرين وبمرور الوقت.

- **التغذية الراجعة**

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنه: معرفة الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة لقدراته ومهاراته ولاتجاه أدائه، وقيامه بتعديل خططه وقراراته وسلوكياته وتصويب مسارها وفقاً للحاجة أثناء أدائه للمهام المطلوبة منه في مجال دراسته تخصصه مما يُعزز شعوره بالارتياح وبالكفاءة الذاتية.

- **ضبط الأداء**

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: شعور الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة بالفعالية، وبالقدرة على ضبط الأداء بشكل جيد، والسيطرة على متطلبات أداء المهام المطلوبة في مجال التخصص دون الشعور بالقلق والتوتر والملل.

- **الاستمتاع الذاتي**

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: شعور الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة بأهمية مجال تخصصه، وشعوره بالمتعة الداخلية أثناء أدائه لمتطلباته ومهامه، وإقباله على القيام بها بسعادة، مما يدفعه للمُثابرة، ويُولد لديه رغبة داخلية للاستمرار بهذا المجال للمحافظة على هذا الشعور.

وقد حظي التدفق النفسي باهتمام الباحثين، وذلك من خلال دراسته على عينات مختلفة وفى بيئات وثقافات مختلفة ومع متغيرات مختلفة؛ وفيما يأتي تعرض الباحثة ما أسفرت عنه بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التدفق النفسي مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث.

أظهرت دراسة (Lu & Liao, 2012) وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي وقلق الدراسة. وتوصلت دراسة (Gozde, 2014) إلى وجود علاقة سلبية بين كل من الدافعية الذاتية والتدفق النفسي وبين القلق الاجتماعي، كما أوضحت دراسة جبار العكيلي وهاشم المحمدي (٢٠١٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي وتنظيم الذات لدى طلبة المدارس الثانوية المتميزين ببغداد. بينما أسفرت دراسة إيناس غريب (٢٠١٥) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الطالبات السعوديات بالمرحلة الجامعية على مقياس التدفق النفسي متمثلة في أبعاد (الخبرة الذاتية الإيجابية، والثقة بالنفس، والشعور بالتحكم في اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات، ووضوح الأهداف، والتركيز على المهمة، والتوازن بين التحديات والقدرات) ودرجاتهن على بعض أبعاد مقياس تحمل الغموض متمثلة في أبعاد (فلسفة الفرد واتجاهاته نحو المواقف الحياتية الغامضة، وحل المشكلات، والمجالات الفنية والإبداعية)، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد التدفق النفسي وأبعاد (الميل إلى الوضوح ونبذ الغموض، والقلق من المواقف الغامضة، واتجاهات الفرد نحو الآخرين في المواقف الغامضة، والاتجاه نحو المتناقضات)، وأسفرت النتائج كذلك عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق والمخاطرة، وتوصلت النتائج أيضًا إلى وجود عامل ثنائي القطب يجمع ما بين التدفق النفسي وتحمل الغموض، والمخاطرة سمى "بالتدفق النفسي والمخاطرة" في مقابل الغموض.

وتوصلت دراسة (Joo, Oh & Kim, 2015) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي وبين كل من فعالية الذات والتخطيط الدراسي، كما أظهرت الدراسة أن فعالية الذات والتدفق النفسي لهما تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا على مستوى الإنجاز الأكاديمي، وأن التدفق النفسي يعمل كعامل وسيط بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي.

وأظهرت دراسة سحر الكرزون وأحمد محاسنة (٢٠١٦) أن مستوى التدفق النفسي لدى معلمي المدراس في محافظة الزرقاء كان متوسطًا، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التدفق النفسي والنمط التقليدي والديمقراطي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوي التدفق النفسي والنمط الفوضوي.

وأسفرت دراسة فاطمة خشبة (٢٠١٧) عن وجود علاقة موجبة بين التدفق النفسي وكل من السعادة والرضا الوظيفي لدى المعلمين، ووجود علاقة موجبة بين التدفق النفسي والتسويف، وإسهام السعادة في التنبؤ بالتدفق النفسي، كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي ترجع إلى النوع (ذكور - إناث) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي ترجع إلى طبيعة المواد (أدبية -

علمية)، ونوع المؤسسة (أزهر - عام)، والعمر، ونوع المرحلة التي يُدرّس لها المعلم، ووجود فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي ترجع إلى الدخل لصالح مرتفعي الدخل، واللقب العلمي لصالح المعلم الخبير.

وتوصلت دراسة أحمد عبد الجواد (٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين كل من التدفق النفسي وإدارة الذات وبين معنى الحياة، ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في التدفق النفسي وإدارة الذات ومعنى الحياة لدى طلاب الجامعة، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بمعنى الحياة من خلال التدفق النفسي وإدارة الذات.

في حين أشارت نتائج دراسة جيهان سويد ومروة سعادة (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التدفق النفسي ومستوى جودة الحياة الوظيفية، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين التدفق النفسي ومستوى الأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية. أما دراسة حنان عبد الله (٢٠١٩) فتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التمكين النفسي والتدفق النفسي لدي أعضاء هيئة التدريس ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الالتزام التنظيمي الوجداني والتدفق النفسي لديهم، وكشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي عن إسهام التمكين النفسي وبعض أبعاده بالتنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده.

أما دراسة سمية أبو حية (٢٠١٩) فقد أظهرت وجود علاقة ضعيفة دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي والانسجام الأسري، كما أظهرت وجود فروق دالة في مستوى التدفق النفسي تعزى إلى متغير الجنس وعدد الأولاد وعدد سنوات الزواج، بينما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة في كل من التدفق النفسي والرضا عن العمل تعزى إلى عدد سنوات العمل وجهة العمل.

وتوصلت دراسة محمد حميدة (٢٠١٩) إلى أن اليقظة الذهنية تُسهم في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي العام. وأسفرت محمد الصوافي (٢٠١٩) عن أن مستوى التدفق النفسي وقلق الاختبار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان كان متوسطًا، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن البعد المعرفي هو المنبئ الدال الوحيد في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس التدفق النفسي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي وفقًا للجنس.

وأجرى محمود العطار دراسة (٢٠١٩) على طلاب كلية التربية، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين الحديث الذاتي الإيجابي والتدفق النفسي، فيما عدا بعدي (حب الحياة، والإدارة الإيجابية للمواقف الذاتية) من الحديث الذاتي الإيجابي، وبعد فقدان الوعي الذاتي من التدفق النفسي لدى طلاب كلية التربية؛ حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بينهم، وأظهرت النتائج أيضًا أن أبعاد الحديث الذاتي متغيرات لها قدرة تنبؤيه بالتدفق النفسي.

وأسفرت دراسة موضي المسما وهشام عبد الله وصفاء عجاجة (٢٠١٩) عن وجود علاقة بين دافع الإنجاز الأكاديمي بأبعاده والدرجة الكلية والتدفق النفسي فيما عدا فقدان الشعور بالوقت لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي، حيث يمكن التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

كما أشارت دراسة نبيلة بخاري (٢٠١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي والرضا عن الحياة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي والتوافق الدراسي لدى طالبات الدبلوم التربوي بجامعة جدة، كما تبين أن التدفق النفسي والرضا عن الحياة يسهمان في التنبؤ بالتوافق الدراسي. هذا؛

بالإضافة إلى وجود فروق بين أفراد العينة في كل من التدفق النفسي والتوافق الدراسي لصالح ذوي الرضا المرتفع عن الحياة، بينما لا توجد فروق بين أفراد العينة وفقاً للتخصص (علمي - أدبي) في التدفق النفسي.

وكشفت دراسة آمال باظة ومروة معوض وأحمد اللواتي (٢٠٢٠) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي وإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، وكذلك عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع في التدفق النفسي، كما توصلت دراسة علا محمد (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح والتدفق النفسي، والكفاءة الذاتية المدركة، والتحصيل الأكاديمي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. كما أسفرت دراسة صبحي الحارثي (٢٠٢٠) عن امتلاك طلاب الجامعة مستوى مرتفع في التدفق النفسي، ولم تكن هناك فروق تعزى لمتغير النوع (ذكور - إناث) في جميع أبعاد التدفق النفسي باستثناء بعد السيطرة حيث كانت به فروق دالة إحصائيًا لصالح الذكور، وكذلك لم تكن هناك فروق تعزى إلى متغير التخصص (علمي - أدبي) في جميع أبعاد التدفق النفسي باستثناء بعد تحديد الأهداف حيث كانت به فروق دالة إحصائيًا لصالح التخصص الأدبي.

وتوصلت دراسة عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة (٢٠٢٠) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في السلوك الإداري والإبداعي ترجع إلى حالة التدفق في بيئة العمل (مرتفع - منخفض) لدى مديري المدارس بالبحيرة، كما توصلت إلى أنه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين متغيرات (النوع، والمؤهل، وسنوات الخبرة) على حالة التدفق في بيئة العمل، كما أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالسلوك الإداري والإبداعي من خلال رأس المال النفسي الإيجابي وحالة التدفق في بيئة العمل لدى مديري المدارس.

وأسفرت دراسة فكري متولي (٢٠٢٠) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعتقدات المعرفية والتدفق النفسي لدي الطلاب المتفوقين دراسيًا، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توجهات الهدف والتدفق النفسي. هذا؛ بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التدفق النفسي لدى المتفوقين دراسيًا والعاديين من الطلاب بالمرحلة الثانوية لصالح المتفوقين دراسيًا.

بينما توصلت دراسة عبد الناصر القرالة (٢٠٢٠) إلى أن هناك مستوى منخفضًا من التمكين النفسي والتدفق النفسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى أن أبعاد التمكين النفسي تُسهم في تفسير تباين درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي، وتوصلت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي.

المحور الثاني: قلق المستقبل المهني *Future Career Anxiety*

لا تخلو حياة أي فرد من مواقف ضاغطة قد تشعره بالقلق والتوتر لفترات زمنية قد تطول أو تقصر في ضوء متغيرات عديدة، خصوصًا إذا كانت هذه المواقف مصيرية بالنسبة لطالب جامعي على أعتاب التخرج مثل مستقبله المهني. وعليه؛ سوف تتناول الباحثة قلق المستقبل المهني من خلال مفهومه، وأسبابه عند طلاب الجامعة، ومظاهره، وآثاره، وأبعاده، وانتهاءً بعرض ما أسفرت عنه بعض الدراسات العربية والأجنبية بشأنه، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم قلق المستقبل المهني

يري (Zaleski) أن الفرد ينظر إلى المستقبل بتفاؤل وأمل أو ربما بتشاؤم وقنوط، أي بانزعاج وخوف وقلق، لكن هاتين الحالتين ليستا بمعزل عن الأخرى، حيث يمكن التعرض لهما بشكل متزامن، فإذا كان الجانب السلبي هو الغالب على الواقع فذلك سيؤدي بالفرد

إلى الشعور بالقلق بشأن المستقبل (في: محمد معشى، ٢٠١٢، ٢٨١). وتشير آمال الفقي (٢٠١٣، ١٥) إلى أن القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية، ومن أهم الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله، إضافة إلى تأثيره السلبي على مجالات الحياة المختلفة. ويُعد قلق المستقبل أحد أنواع القلق المؤثرة في حياة الفرد، والذي يتمثل في الخوف من المجهول.

إن قلق المستقبل شكل من أشكال القلق؛ مثل القلق الاجتماعي وقلق الموت، وقلق الانفصال، وكل أنواع القلق المعروفة لها بعد مستقبلي، لكن هذا البعد المستقبلي يكون محدوداً وقاصراً على فترات زمنية قصيرة، أما قلق المستقبل فيشير إلى المستقبل المتمثل بفترات زمنية بعيدة المدى (زينب شقير وسناء عماشة وخديجة القرشي، ٢٠١٢، ٩٤). كما أن قلق المستقبل هو جزء من القلق العام؛ أي إنه أحد أشكال القلق الذي يُعد جذر الحاضر وموجهًا للمستقبل، ويحدث متمثلاً في مجموعة من البنى المعرفية مثل التشاؤم وإدراك الفرد عدم كفاءته لإنجاز الأهداف العامة في حياته (Al matarneh & Al trawneh, 2014, 181).

وتشير زينب شقير (٢٠٠٥، ٥) إلى أن قلق المستقبل عبارة عن خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة، مع التشويه الإدراكي المعرفي للواقع وللذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير السارة، مع تضخم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع، تجعل صاحبها في حالة التوتر وعدم الأمن، مما قد يدفعه إلى تدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث، وتؤدي به الحالة إلى التشاؤم من المستقبل، وقلق التفكير في المستقبل، والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة، والأفكار الوسواسية وقلق الموت واليأس.

وقد اختلفت النظريات المفسرة للقلق؛ ففي نظرية التحليل النفسي، على سبيل المثال، يُعد فرويد من أكثر علماء النفس استخدامًا لمصطلح القلق، وقد نظر إليه باعتباره إشارة خطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية، وأنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثير من الكدر والضيق والألم. أما أدلر فيرى أن القلق سببه مشاعر النقص عند الفرد سواء أكانت جسدية أم معنوية أم اجتماعية، وركز على التأثيرات الثقافية في السلوك. في حين نظرت المدرسة السلوكية للقلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والسلبي، وأن الفرد يتعلم القلق من والديه عن طريق التقليد، وفسروا القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي. أما النظرية المعرفية فأشارت إلى أن العامل الأساسي في نشوء القلق واستمراه وتفاقمه من وجهة النظر المعرفية ينبع من عملية التفكير؛ حيث إن أساس المشكلة في اضطرابات القلق يكمن في أسلوب الفرد في تفسير الواقع، وأن المعلومات التي يمتلكها الفرد عن نفسه وعن محيطه وعن العالم وعن المستقبل، يتم استيعابها عن أنها مصادر للخطر (كمال بلان، ٢٠١٥، ٢١٤ - ٢١٧).

ولقد تزايدت ظاهرة القلق في العقود الأخيرة وبرزت كقوة مؤثرة في حياة الفرد نتيجة لما يتعرض له من ضغوط ومتطلبات تفرضها طبيعة الحياة التي يعيشها في مختلف مراحل حياته، وخاصة مرحلة الشباب وما تحمله من طموحات وآمال، وما فيها من صعوبات، وما يحمله الغد والمستقبل من المجهول والغموض، كما أن الانشغال بالمستقبل ليس عرضياً بل هو حتمية لما يفكر فيه الأفراد لتنظيم حياتهم استناداً إلى أهدافهم المستمدة من فهمهم لمستقبلهم وتخطيطهم له، ومن أهم أسباب قلق المستقبل معدل البطالة المتضخم، مما يجعل الطلاب الجامعيين يفكرون في أنهم قد يتخرجون في كليات مختلفة وحالهم حال كثير ممن سبقوهم، مما يزيد من قلق

الطلاب في التفكير بمستقبلهم المهني (علاء الدرس، ٢٠١٨، ٦١٨).

ويشير شاكر المحاميد ومحمد السفاسفة (٢٠٠٧، ١٣٤) إلى أن قلق الطلاب بالجامعة أصبح متزايدًا في الآونة الأخيرة ليس بسبب الخوف من الفشل في الدراسة فحسب؛ بل يتجاوز ذلك إلى الخوف من ضعف إمكانية الحصول على مهنة أو فرصة عمل بعد التخرج، مما يجعلهم في فئة العاطلين عن العمل وهو ما يسمي بقلق المستقبل المهني. ويتفق ذلك مع أشارت إليه نبيلة أبو زيد (١٩٩٢، ٦١) من أن الطلاب في المرحلة الجامعية يعيشون في قلق على حياتهم، ومستقبلهم؛ بسبب نظرتهم المتشائمة للمستقبل، وشعورهم بالإحباط نتيجة عدم القدرة على تحقيق أهدافهم والوصول إليها، أو نتيجة الفشل في تحقيق هذه الأهداف بعد الشروع الفعلي والتنفيذ العملي للوصول إليها، وكذلك الإحباط الذي يحدث للإنسان في كل الأعمار والذي يزداد في مرحلة الشباب نتيجة التطلعات والطموحات التي يتميز بها طلاب الجامعة.

ويرى علاء الدرس (٢٠١٨، ٦٣٦) أن هناك كثيرًا من العوامل التي ترتبط بقلق المستقبل المهني؛ فإمكانية الحصول على العمل بعد إنهاء الدراسة، وتحقيق حياة كريمة، والحصول على فرصة عمل مناسبة لمؤهله الدراسي، جميع هذه العوامل تُعد مصادر أساسية لقلق المستقبل المهني؛ كونها عناصر أساسية، وحاجات ترتبط بالنمو والتطور وتحقيق الذات.

وفيما يأتي عرض لتطور تعريف قلق المستقبل المهني:

يُعرف قلق المستقبل المهني بأنه "نوع من القلق يتعلق بمجال العمل، ويشير إلى الشعور بالخوف من عدم شغل وظيفة مناسبة لمؤهلات الفرد الدراسية" (محمود سالم، ٢٠٠٦، ٢٢٥).

ويعرفه شاكر المحاميد ومحمد السفاسفة (٢٠٠٧، ١٣٥) بأنه "حالة من عدم الارتياح والتوتر والشعور بالضيق والخوف من مستقبل مجهول يتعلق بالجانب المهني، وإمكانية الحصول على فرصة عمل مناسبة للطالب بعد تخرجه من الجامعة".

كما يُعرفه راجي الصرايرة ونايل حجايا (٢٠٠٨، ٦٢٢) بأنه "حالة انفعالية ترتبط شدتها بالتفكير بالمستقبل الذي ينتظر الخريج".

وتشير جيهان سويد (٢٠١٢، ١١٩) إلى أنه "الشعور الذي ينتاب الفرد بعدم الارتياح والتفكير السلبي في المستقبل والنظرة التشاؤمية للحياة والخوف من المستقبل المهني وعدم القدرة على مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، وخاصة المرتبطة باختيار المهنة ومتطلبات سوق العمل، مما يعكس شعورًا عامًا لدى الفرد بالخوف والتهديد".

وتضيف إيمان محمود (٢٠١٣، ٣٤٢) أنه "تلك الحالة التي تنتاب الفرد عند التفكير في المستقبل وما يلازمها من عدم الارتياح النفسي والجسدي، وتتصف بالخوف المستمر والشعور بعدم الأمن النفسي والنظرة التشاؤمية تجاه المستقبل، بسبب أحداث الحياة الضاغطة الاجتماعية والاقتصادية والمهنية المتوقع مواجهتها في المستقبل".

ويشير كل من عمرو بدران ومحمد على وجيلان أبو صالح (٢٠١٦، ٦) إلى أنه "حالة انفعالية تنشأ من خوف الطالب الجامعي من عدم توافر فرص عمل مناسبة لمؤهلاته الدراسية بعد تخرجه وخوفه من اجتياز الامتحانات".

ويعرفه كل من شيرين محمد ومحمد عبد المعطي وعزة عبد الحميد (٢٠١٧، ٩٣٣) بأنه "شعور بالخوف والتوتر وعدم الارتياح تجاه أي شيء يهدد المستقبل المهني، كفقد الوظيفة، أو عدم الحصول على المكانة الوظيفية المرغوبة، أو عدم الحصول على عائد مادي جيد، أو نقص الكفاءة المهنية، أو حدوث مشكلات في محيط العمل".

ويعرفه أحمد السيد (٢٠١٨، ٣٥) بأنه "حالة تنتاب الفرد (الطالب الجامعي)، يشعر فيها بعدم الارتياح عند التفكير في المستقبل المهني له بعد التخرج في الجامعة، وتكون مصحوبة بالخوف والتوتر وعدم الارتياح من المستقبل المهني، ويُعبر عنها بالأبعاد النفسية والجسمية والمهنية والاجتماعية".

كما يعرفه علاء الدرس (٢٠١٨، ٦٣٥) بأنه "مشكلة انفعالية تفرضها الظروف الراهنة على طالب الجامعة تتمثل في الشعور بعدم الارتياح والتوتر والترقب، تنتاب طالب الجامعة تجاه مستقبله المهني، وفيما إذا كان سيحصل على عمل مستقبلاً بعد تخرجه في الجامعة أم لا، وذلك لندرة فرص العمل بعد التخرج".

ويرى هشام مخيمر ومحمد الوذيناني (٢٠١٨، ٢١) أنه "حالة من التوتر وعدم الاطمئنان والخوف والضيق التي يشعر بها الطالب الجامعي عندما يفكر في مهنة المستقبل ناتجة عن توقعات وتعميمات بأن الفرص المهنية في المستقبل تتضاءل، وأن حصول الطالب على مهنة ذات مكانة مرموقة وعائد اقتصادي جيد قد أصبح أمرًا صعب المنال مهما بذل من جهد، ومهما كانت مؤهلاته وإعداده الأكاديمي".

وتذكر سعاد سيد (٢٠١٩، ٢٣٨) أنه "شعور الطالب بالتوتر وعدم الاطمئنان نتيجة للتوجه السلبي نحو الحصول على مهنة مستقبلاً، والخوف من عدم تحقيق عائد اقتصادي مناسب، إضافة إلى توقع نظرة المجتمع السلبية للعاملين في مجال التربية الخاصة، والشعور بنقص الكفايات المهنية المؤهلة للتعامل مع مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة".

ويشير كل من هانم سالم وسمية الجمال ونصر أحمد (٢٠٢٠، ٧) إلى أنه "حالة من التوتر وعدم الارتياح والخوف والضيق التي يشعر بها الطالب الجامعي عندما يفكر في مهنة المستقبل وخوفه من عدم الحصول عليها ومدى تحقيق ما يريده في المستقبل".

وأخيرًا تعرفه رضا جبر (٢٠٢١ "أ"، ١٣٠) بأنه " شعور الطالب بحالة من الإحباط والخوف من عدم توافر فرصة عمل بعد التخرج تناسب تخصصه، ومؤهلاته الدراسية، وتتضح في خوفه من البطالة، وشعوره بالإحباط، واتجاهه السلبي نحو تخصصه ومهنته".

وتُعرف الباحثة قلق المستقبل المهني إجرائيًا بأنه " نوع من القلق يشعر به الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة يتعلق بمجال العمل، وممارسة المهنة في المستقبل بعد تخرجه؛ حيث يشعر بالإحباط وبصعوبة حصوله على وظيفة أو عمل مناسب في مجال تخصصه بعد التخرج، وأن ذلك غير مرتبط بإعداده الأكاديمي داخل الكلية، بالإضافة إلى خوفه من الفشل في حياته المهنية المستقبلية لافتقاره إلى الكفايات المهنية اللازمة للعمل في مجال التربية الخاصة مما يقلل من قدرته على المنافسة في سوق العمل، فضلاً عن قلقه من انخفاض مستوى دخله في المستقبل، وانخفاض المكانة الاجتماعية لمعلم التربية الخاصة، مما قد لا يحقق له الأمن النفسي والمادي الذى يحتاج إليه في المستقبل".

ثانيًا: أسباب قلق المستقبل المهني عند طلاب الجامعة

إن أكثر ما يثير القلق لدى المراهقين والشباب هو المستقبل؛ بل إن الشاب عندما يشعر بعدم وضوح أو عدم تحديد مستقبله المهني فإنه يستشعر إحباطاً وقلقًا على ذاته وعلى مستقبله ووجوده (طلعت منصور، ١٩٩٥، ٤١٠).

وقد يظهر قلق المستقبل من خلال الإدراك الخطأ للأحداث المختلفة في المستقبل، وتقليل فعالية الشخص في التفاعل مع هذه الأحداث، والنظر إليها بطريقة سلبية، وعدم القدرة على التكيف مع المشكلات التي يعاني منها الشخص، والتقدير المنخفض لمصادر معالجة الحدث المخيف (Molin, 1990, 502؛ Rappart, 1991, 65)، ويتفق ذلك مع ما تشير إليه

زينب شقير (٢٠٠٥، ٤) من أن قلق المستقبل قد ينشأ عن أفكار خاطئة ولا عقلانية لدى الفرد تجعله يؤول الواقع من حوله، وكذلك المواقف والأحداث والتفاعلات بشكل خاطئ، مما يدفعه إلى حالة من الخوف والقلق الذي يفقده السيطرة على مشاعره وعلى أفكاره العقلانية والواقعية ومن ثم عدم الأمن والاستقرار.

ويشير روبين داينز (٢٠٠٦، ٤٤) إلى أنه من أسباب قلق المستقبل التغيرات الاجتماعية في المجتمع؛ حيث إن رد الفعل الوجداني للتغيرات الأخلاقية، والاجتماعية، وضغوط الحياة العصرية يولد مشاعر الريبة والقلق والخوف من القصور، وتناقض الأدوار، وضغوط الحياة، ومشكلات تكوين العلاقات مع الآخرين، وتشمل هذه التغيرات المعتقدات الأخلاقية التي أعيد استخدامها في الماضي لتوجيه القرارات، والتخوف المستمر من البطالة، وإيقاع العصر الحديث والتغيرات السريعة في التطور التكنولوجي.

كما تضيف جيهان سويد (٢٠١٢، ١٢٧) أن من أهم أسباب قلق المستقبل عدم قدرة الفرد على التوافق مع الأحداث الحياتية المختلفة، وانخفاض مستوى الطاقة النفسية لمواجهة المشكلات والتحديات المعاصرة، وتكوين صورة ذهنية خاطئة لأحداث المستقبل، والشعور بالتمزق الداخلي، والتقدير المنخفض للذات، ونقص القدرة على التوقع لما يحمله المستقبل من أحداث.

ويشير رودلف حرين (٢٠٠٢، ٩٧) إلى أن هناك أسبابًا كثيرة تتولد بين اليوم والآخر تستدعي أيضًا زيادة حدة القلق وخاصة لدى طلاب الجامعة، فالوضع الاقتصادي والسياسي، وزيادة الحروب والإرهاب، وعدم الاستقرار في كثير من دول المنطقة كلها تزيد من حدة القلق وخاصة عند طلاب الجامعة. هذا؛ بالإضافة إلى ما يتعرض له سوق العمل من تغييرات سريعة وقفزات هائلة ترتبط بالتغيرات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والظروف المستجدة. وفى هذا السياق ترى سناء نعيم (٢٠٠٥، ٨٠) أن الظروف الاقتصادية من أهم أسباب قلق المستقبل المهني ممثلة في كثرة البطالة، مما يجعل الطلاب الجامعيين يفكرون في أنهم قد يتخرجون في كليات مختلفة وحالهم حال كثير ممن سبقوهم، مما يزيد من قلق الطلاب عند التفكير بمستقبلهم المهني.

ويضيف (Bolanowski, 2005, 367) أن الأسباب المحفزة لقلق المستقبل المهني لدى الأفراد تتمثل في: وجود صعوبة في الحصول على وظيفة، والقلق بشأن الحفاظ على تلك الوظيفة، وتدني الأجور، والأثر السلبي للعمل على الحياة الخاصة والعائلية، ووجود صراع بين الدور المهني والدور الاجتماعي، ووجود مستوى مرتفع من الضغوط المهنية، وافتقار الفرد القدرة على مواجهة تلك الضغوط، ووجود قيود مؤسسية ومالية للتطوير المهني، والتطور العالمي للدور المهني.

ويذكر عاشور دياب (٢٠٠١، ٤٤١) أن قلق المستقبل له مجموعة من الأسباب؛ منها: عجز الطالب في الوقت الحاضر مما يُعطى مؤشرًا لمواجهته صعوبات في المستقبل، والطموحات الزائدة، والأماني التي لا تتناسب مع حجم الإمكانيات الواقعية الفعلية، والمواقف الحالية التي تُشعر الفرد بالخوف، والمواقف التي تتعلق بأمن الطالب ومستقبله المهني والزواجي والصحي، وطغيان الجانب المادي في جميع مجالات الحياة، وضعف الإيمان وغيابه في معظم الأحيان، وسيطرة دوامة الحياة ومشكلاتها وصراعاتها.

ويوضح حسن العطافي (٢٠١٠، ٢٠٩) أن من أسباب قلق المستقبل المهني للطالب الجامعي: التغيرات الحياتية السريعة التي ترتبط بمختلف المشاعر التي تكون أغلبها سلبية كالقلق والشعور بعدم الاطمئنان، وعدم الاستقرار الذي يكون عاملاً من عوامل دفع الطالب الجامعي للوقوع في ساحة الاضطراب النفسي؛ فالتناقضات الهائلة بين ما هو حسي وما هو معنوي،

وبين ما يحلمون به وبين الواقع المتأزم المرير، ذلك كله يضعهم في منعطف خطير من الصراعات النفسية وظهور الاضطرابات الانفعالية والشخصية المتعلقة بالمستقبل المهني، ويذكر محمد معشي (٢٠١٢: ٢٨٠) أن قلة الفرص الوظيفية للطالب المتخرج في الجامعة، وتدني المعدلات التراكمية لبعض الطلاب يُعد سببًا مهمًا في قلق الطالب وخوفه من عدم الحصول على فرصة وظيفية. ويرى (Patton, 2015, 46 - 47) أن وجود فجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي لدي الطلاب من الأسباب التي تؤدي إلى قلق المستقبل المهني لديهم.

ويشير (Karrie, 2000) إلى أن الغموض، وعدم معرفة المستقبل المهني يقود إلى العجز وارتفاع نسبة القلق؛ فعندما يشعر الطالب أن مستقبله المهني ليس تحت سيطرته من جهة، ومن جهة أخرى رؤيته المشوشة للمستقبل المهني فهذا يزيد من قلقه تجاه مستقبله المهني (في: عمرو بدران ومحمد على وجيلان أبو صالح، ٢٠١٦، ٢). وفى هذا السياق يضيف عطاف أبو غالي ونظمي أبو مصطفي (٢٠١٦، ١٠٨) أن من أسباب قلق المستقبل تصور الطالب الجامعي أنه لن يحصل على عمل في المستقبل، ولا سيما في ظل تزايد أعداد الخريجين في الاختصاصات المختلفة، والتنافس الشديد على الوظائف المحدودة، وغياب فرص العمل المناسبة لما يحمله من مؤهل علمي.

وتضيف أمل الزغبي (٢٠١٧، ٢٦٣) أسبابًا أخري لقلق المستقبل المهني لطلاب الجامعة؛ منها: الافتقار إلى الدافعية بكل أنماطها سواء العامة كالدافع للإنجاز الأكاديمي، أو النوعية كالدافع للقراءة والكتابة أو غيرها، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات سواء الأكاديمية أو الاجتماعية، والافتقار للاستراتيجيات المعرفية، وعدم القدرة على اتخاذ القرار، وعدم القدرة على تكييف الاستجابات حسب متطلبات المواقف التي يواجهونها (الافتقار للمرونة النفسية)، وانخفاض مستوي فعالية الذات الانفعالية، مما يترتب عليه عدم القدرة على فهم المشاعر السلبية تجاه المهنة وتوجيهها لتحقيق أهداف محددة.

وترى رضا جبر (٢٠٢١ "أ"، ١٣٣) أن قلق المستقبل لدى طلاب كليات التربية يرجع إلى إلغاء التكليف، وتزايد أعداد الخريجين، ومنافسة خريجي الكليات الأخرى لهم في مهنة التدريس؛ نتيجة حصولهم على الدبلوم العام في التربية والتي تعطي لهم فرصة الالتحاق بمهنة التدريس مثلهم مثل خريجي كلية التربية على الرغم من وجود فرص للعمل لطلاب الكليات الأخرى في غير مهنة التدريس، وهذا ما أدى إلى نقص فرص طلاب كليات التربية في الحصول على عمل، كما أن تدني المكانة الاقتصادية والاجتماعية أدت إلى شعورهم بقلق المستقبل المهني.

وفى هذا السياق قام راجي الصرايرة ونايل حجايا (٢٠٠٨، ٦٣٣) بعمل ترتيب تنازلي للأسباب الأكثر أهمية في إثارة قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية؛ وذلك على النحو الآتي:

١- صعوبة الأوضاع الاقتصادية الراهنة.
٢- وجود أعداد كبيرة من الخريجين.
٣- عدم الثقة المؤسسية وتفشي ظاهرة الواسطة والمحسوبية.
٤- عدم وجود فرص عمل في مجال التخصص.
٥- تدني مستوى الدخل لخريجي كلية التربية.
٦- اكتفاء السوق من التخصصات التربوية.
٧- تدني المكانة الاجتماعية لخريج كلية التربية.

كما ترى شيرين محمد ومحمد عبد المعطي وعزة عبد الحميد (٢٠١٧، ٩٣٥) أن بعض أسباب قلق المستقبل المهني لدى المعلمين تكون خارجية تتصل بنظرة المجتمع للمعلم، وظروف المجتمع السائدة، كالبطالة، والتطور التكنولوجي، والتوجه إلى خفض العمالة، والتحركات السريعة لرأس المال،

وارتفاع الأسعار، وانخفاض أجور المعلمين، والبعض الآخر يكون شخصيًا يكمن في عدم الثقة بالنفس والسعي وراء الكمالية، وقلة الكفاءة المهنية وعدم تطويرها.

وتشير سعاد سيد (٢٠١٩، ٢٣٤) إلى أن معلم التربية الخاصة يقع عليه أعباء وضغوط مضاعفة؛ نظرًا لتنوع الفئات الخاصة التي يتعامل معها، فضلاً عن تعدد مشكلاتهم وتشابكها، كما أنه قد يبذل مجهودًا كبيرًا ولا يجني سوى القليل من التحسن لدى ذوي الفئات الخاصة، وربما لا يحصد أي تحسن أصلاً. لذا فقد زاد الاهتمام بمعلم الفئات الخاصة مع زيادة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم، حيث يتطلب التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة توفير كوادر مهنية مدربة على: التواصل الفعال مع الفئات الخاصة، وفهم خصائصهم النفسية والسلوكية والانفعالية والاجتماعية، والمساهمة في إشباع حاجاتهم واهتماماتهم وحل مشكلاتهم بإيجابية. ولهذا قد يشعر طلاب شعبة التربية الخاصة بالقلق على مستقبلهم المهني نظرًا لواحد أو أكثر من الأسباب الأتية:

- زيادة أعداد الخريجين وبصفة خاصة العاملين في مجال التربية الخاصة.
- قلة فرص التعيين المتاحة لجميع الخريجين.
- نظرة المجتمع السلبية للعاملين في مجال التربية الخاصة.
- وجود فجوة بين المقررات الدراسية والحياة العملية مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومتطلبات سوق العمل.
- نقص التدريب على المقاييس والاختبارات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة.
- الحاجة الماسة للحصول على مزيد من الدورات التدريبية في مجال تأهيل وتعديل سلوك ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الشعور بفقدان هذه المهنة أو عدم امتلاك الكفايات المهنية المؤهلة لها.

ثالثاً: مظاهر قلق المستقبل المهني

يمكن التعبير عن مظاهر قلق المستقبل المهني من خلال عدة مظاهر؛ هي على النحو الآتي (أمل الزغبي، ٢٠١٧، ٢٦٣):

أ. **المظاهر المعرفية:** مثل تعميم سلبيات المهنة بشكل تعسفي، ورفض تعميق البنية المعرفية حول طبيعة المهنة التي يؤهل لها أو خصائصها، وعدم التخطيط للمستقبل.

ب. **المظاهر السلوكية:** مثل الهروب من الواقع للخيال، وتجنب مواجهة المشكلات المرتبطة بالمهنة، وعدم تحمل مسئولية الأنشطة المرتبطة بالمهنة، والإحجام عن محاولة الخروج للبيئة الميدانية الخاصة بالمهنة، والروتينية في التعامل مع المواقف، والاعتمادية في حل المشكلات المرتبطة بالتخصص.

ج. **المظاهر الانفعالية:** ومنها توقع السلبية عن أدائه لمهنته، والشك المتكرر في أداء القائمين فعليًا وقدراتهم على المهنة، والشعور بعدم الانتماء إلى التخصص المؤهل للمهنة.

رابعاً: آثار قلق المستقبل المهني

يشير (Zaleski, 1996, 169) إلى أن قلق المستقبل المهني يؤدي إلى التوقع الخارجي للنواتج السلبية الناتجة عن مواقف الفرد الخاصة، والانتباه والتركيز على الأحداث في الوقت الحاضر والهروب إلى المعرفة السابقة، والانتظار السلبي لما يحدث، والانسحاب من المواقف والأنشطة المفتوحة والخطرة،

والحفاظ على الطرق الروتينية والحالة الساكنة، والبعد عن المخاطرة، واستخدام ميكانيزمات الدفاع العدوانية لتقليل الحالة السلبية، واستخدام العلاقات الاجتماعية لتخطي المستقبل الخاص بالفرد، وفى هذا السياق ترى إيمان صبري (٢٠٠٣، ٨١) أن الطلاب ذوي قلق المستقبل المهني يعانون من ضعف الثقة في قدرتهم، وإرجاء ما يحدث لهم من مواقف غير سارة إلى عوامل خارجية، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة ياسمينا يونس (٢٠١٨) من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى قلق المستقبل المهني ووجهة الضبط (الداخلي - الخارجي).

كما أن الأشخاص ذوي قلق المستقبل المهني يتسمون بالاغتراب، واللامبالاة، والشعور بالإحباط، وعدم تحمل المسئولية، والشعور بالحرمان، وفقدان الأمل في المستقبل، ونقص الرضا عن أنفسهم، وضعف الثقة بالنفس، والتشاؤم، ومشاعر النقص والدونية، والتركيز الشديد على أحداث الوقت الحاضر أو الهروب نحو الماضي، والانسحاب من الأنشطة البناءة، والانطواء، ونقص الشعور بالأمن، وانخفاض الدافعية للإنجاز، وانخفاض مستوى الطموح، وتدني تقدير الذات، ومفهوم سلبي للذات، وعدم الثقة بها والآخرين، والشعور بالخوف، وعدم الارتياح والتوتر، وضعف الإيمان بالله وغيابه في معظم الأحيان(علاء الدرس، ٢٠١٨، ٦٣٧؛ ياسمينا يونس، ٢٠١٨، ٢٠٢).

ويرى أحمد راجح (٢٠٠٨، ١٧٠) أن قلق المستقبل المهني حين تشتد وطأته غالباً ما يضع الطالب الجامعي في حلقة مفرغة، ويجعله عاجزًا عن التصرف السليم إزاء المواقف، فهو إما يضخم الخطر، أو يجعله ينكر وجوده، أو يحمله على هرب غير رشيد، أو القيام بأعمال غير رشيدة.

ويضيف كل من محمد خالد وأحمد عبد الفتاح، وعلاء الدين كفافي (٢٠١٥، ٣٢٣) أن الآثار السلبية الناجمة عن قلق المستقبل المهني تتمثل في: الشعور بالوحدة النفسية، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي داخل المجتمع، وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل المجهول، وعدم القدرة على مواجهته، وعدم الشعور بالتوافق النفسي والاجتماعي، والفشل في تحقيق الذات، واختلال الثقة بالنفس، والشعور بالتوتر والانزعاج لأتفه الأسباب، والتوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث، ووجود الأفكار اللاعقلانية والاعتمادية، وعدم التفكير بشكل إيجابي، والشعور بعدم الطمأنينة والتي تؤثر سلبًا على جميع جوانب الحياة المختلفة، والشعور الدائم بالدونية، وصلابة الرأي والتعنت، والانسحاب من الأنشطة البناءة. ويتفق ذلك مع ما يشير إليه أحمد السيد (٢٠١٨، ٣٧) من أن قلق المستقبل المهني يؤدي إلى الخوف والتوتر عند التفكير في ذلك المستقبل، ومن ثم عدم التخطيط على النحو السليم لهذا المستقبل، والنظرة التشاؤمية له. ويرى علاء الدرس (٢٠١٨، ٦٣٦) أن ظاهرة قلق المستقبل المهني تنعكس سلبًا على إدراك الطلاب وقدراتهم وطموحهم المستقبلي مما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية والسلوكية، وعدم القدرة على التكيف الفعال، وهذا بدوره يؤثر على مستقبلهم العملي والعلمي. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (Hamer, Batty & Kivimaki, 2012) إلى أن القلق والاكتئاب لهما علاقة ارتباط كبيرة بأحداث المستقبل المهني لدي الطلاب.

وبالتالي يؤثر قلق المستقبل المهني في حياة طالب الجامعة وسلوكه وشخصيته بشكل سلبي، مما يؤدي إلى فشله وعجزه عن تحقيق أهدافه وطموحاته مستقبلاً؛ ومن أبرز تلك التأثيرات السلبية: شعور الطالب بالعزلة، والافتقار إلى الكفاءة الذاتية، والاعتماد على الآخرين، وعدم القدرة على التخطيط للمواقف الحياتية المختلفة، والاتجاه السلبي نحو العمل، وعدم الرضا عن الحياة، وتدني تقدير الذات، وارتفاع مستوى القلق

والاكتئاب، والاغتراب، والمشكلات الزوجية، والشعور بالعجز، وانخفاض الثقة بالنفس، وعدم التوافق المهني، والانسحاب، وانخفاض مستويات المشاركة، وانخفاض الدافعية للإنجاز، وتدني مستوي الطموح (محمد المومني ومازن نعيم، ٢٠١٣، ١٧٥).

وفى هذا السياق يذكر هشام مخيمر ومحمد الوذيناني (٢٠١٨، ٢٢) أن طلاب الجامعة الذين يعانون من قلق المستقبل تظهر عليهم عديد من التأثيرات السلبية التي تشمل التشاؤم، وظهور علامات الحزن والشك والتردد وعدم الثقة بأحد، والاصطدام بالآخرين، ومن ثم يكون فريسة لعديد من الاضطرابات النفسية كالشعور بالوحدة، وعدم الرضا عن الحياة، وعدم الشعور بالأمن النفسي، وعدم القدرة على مواجهة المستقبل، والخوف من التغيرات المتوقع حدوثها في المستقبل.

ويذكر كل من شيرين محمد ومحمد عبد المعطي وعزة عبد الحميد (٢٠١٧، ٩٣١) أن لقلق المستقبل المهني أثرًا كبيرًا على الكفاءة المهنية ومقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في أداء عمل معين، والقدرة على مواجهة المواقف الضاغطة، وتذليل العقبات والصعوبات التي تحول دون تحقيق أهدافه وطموحاته؛ فقلق الفرد من المستقبل الذي ينتظره يحجب الرؤية الواضحة عن إمكاناته، ويشل قدراته، وبالتالي يعوقه عن وضع أهداف واقعية تتفق مع طموحاته في تحقيق الأهداف المستقبلية التي ينشدها، والوصول إلى الكفاءة المطلوبة والتي تحقق السعادة والرضا.

وتضيف رضا جبر (٢٠٢١ "أ"، ١٢٩) أن قلق المستقبل المهني لدى طلاب كلية التربية يُزيد من شعورهم بالإحباط، والخوف من البطالة، ويُزيد اتجاهاتهم السلبية نحو تخصصهم ومهنتهم، بالإضافة إلى عدم قدرة الطلاب على التصرف بوعي، وعدم قدرتهم على إصدار الأحكام، وانخفاض فاعلية الذات الأكاديمية لديهم، ومن ثم يؤثر كل ذلك سلبًا على مستوي تحصيلهم الدراسي، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة أمل غنايم (٢٠١٨) من وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل المهني والتحصيل الأكاديمي لدي أفراد عينة الدراسة من طلبة شعبة التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي لدي عينة الدراسة؛ ودراسة علاء الدرس (٢٠١٨) التي أسفرت عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التلكؤ الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وكذلك توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال كفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لدى طالبات برنامج التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة.

خامسًا: أبعاد قلق المستقبل المهني

تتعدد أبعاد قلق المستقبل المهني؛ حيث تذكر جيهان سويد (٢٠١٢، ١٥٢ - ١٥٣) أن قلق المستقبل المهني يتضمن عدة أبعاد؛ هي على النحو الآتي:

- **العوامل الأكاديمية:** والتي تتمثل في مشكلات البرامج الدراسية المرتبطة بالتخصص الأكاديمي؛ مثل مشكلة البرامج الدراسية التي لا تلبي حاجات سوق العمل، وكذلك أهمية تطوير القدرات الأكاديمية والمهارية للحصول على فرصة عمل.
- **العوامل المؤسسية:** والتي تتمثل في تفشى ظاهرة الوساطة والمحسوبية في بعض مؤسسات العمل، ورفض بعض المؤسسات للكفاءات الشابة لاعتبارات اجتماعية.
- **العوامل الاقتصادية:** والتي تتمثل في الأوضاع الاقتصادية غير الجيدة وانتشار البطالة الذي أثر بشكل سلبي على الطموح المهني لطلاب الجامعة، وكذلك انخفاض مستوى الدخل وتدني الرواتب.

- **العوامل الاجتماعية:** والتي تتمثل في تدني المكانة الاجتماعية لخريجي بعض الكليات، ومواجهة الصعوبات داخل المجتمع بسبب التخصص.
- **العوامل الانفعالية:** والتي تتمثل في الشعور بعدم الراحة والاستقرار النفسي، والإحساس دائماً بتهديدات المستقبل القادم، والخوف من الفشل في الوظيفة مستقبلاً.

ويرى هشام مخيمر (٢٠١٣، ٥١٢) أن قلق المستقبل المهني يتضمن عدة أبعاد؛ هي على النحو الآتي:

- **القلق المتعلق بصعوبة الحصول على وظيفة بعد التخرج:** ويقصد به إدراك الطالب الجامعي أن الفرص المهنية تتضاءل وأن الحصول على وظيفة بعد تخرجه قد يصبح أمراً صعب المنال.
- **القلق السلبي تجاه المهنة:** وهو نوع من الشعور لدى الطالب الجامعي مفاده عدم التركيز والاهتمام تجاه مهنة المستقبل.
- **فقدان قيم الاجتهاد والمثابرة:** ويقصد به أن الطالب الجامعي لديه اقتناع بأن التفوق والاجتهاد في الدراسة قد لا يضمن له الحصول على وظيفة مناسبة في المستقبل.
- **اليأس بشأن المستقبل المهني:** ويقصد به أن الطالب الجامعي لديه تصورات مفادها التشاؤم والانزعاج والإحباط بشأن مستقبله المهني.
- **القلق الإيجابي تجاه المستقبل المهني:** وهو نوع من الشعور لدى الطالب الجامعي مفاده أن المستقبل المهني قد ينطوي على أمور سارة تحقق حاجاته وطموحاته المستقبلية.
- **انخفاض مستوي الدخل والمكانة الاجتماعية لمهنة المستقبل:** وهي إدراك الطالب الجامعي بأن حصوله على وظيفة بعد التخرج لن تحقق له العائد المادي المناسب الذي يكفي حاجاته المعيشية ولا المكانة الاجتماعية اللائقة.

وتوصل عمرو بدران ومحمد على وجيلان أبو صالح (٢٠١٦، ١٤) من خلال التحليل العاملي إلى أن قلق المستقبل المهني يتضمن خمسة أبعاد؛ تتمثل في: التفاؤل، وتلبية متطلبات سوق العمل، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والسمات الشخصية، والالتزام الأكاديمي.

أما شيرين محمد ومحمد عبد المعطي وعزة عبد الحميد (٢٠١٧، ٩٥٣) فقد تناولت قلق المستقبل المهني لدي المعلمين من خلال أربعة أبعاد؛ تمثلت في: أعباء مهنة التدريس، وتقدير جهود المعلم في العمل، وعلاقة المعلم بالآخرين، وظروف المعلم والمدرسة.

ويذكر أحمد السيد (٢٠١٨، ٤٤) أن قلق المستقبل المهني يتضمن أربعة أبعاد؛ تتمثل في: البعد النفسي، والجسمي، والمهني، والاجتماعي. كما تشير أمل غنايم (٢٠١٨، ٢١٠) إلى أن قلق المستقبل المهني يتضمن ثلاثة أبعاد؛ تتمثل في: أهمية المهنة وإمكانية الحصول عليها بعد التخرج، والتفكير والانشغال الزائدين بالأحداث الجارية وبالمستقبل، واللامبالاة والنظرة السلبية للمستقبل.

وتناولت سعاد سيد (٢٠١٩، ٢٥٩) قلق المستقبل المهني لطلاب التربية الخاصة من خلال أربعة أبعاد؛ تمثلت في: التوجه السلبي نحو الحصول على مهنة مستقبلاً، والخوف من عدم تحقيق عائد اقتصادي مناسب، وتوقع نظرة المجتمع السلبية للعاملين في مجال التربية الخاصة، والشعور بنقص الكفايات المهنية المؤهلة للمهنة.

أما رضا جبر (٢٠٢١ "أ"، ١٤٧) فتناولت قلق المستقبل المهني عند طلاب كلية التربية من خلال أربعة أبعاد؛ تمثلت في: الخوف من البطالة، والاتجاه

السلبي نحو التخصص، والشعور بالإحباط، والاتجاه السلبي نحو المهنة.

وقد تناولت الباحثة قلق المستقبل المهني لدى طلاب برنامج التربية الخاصة من خلال ثلاثة أبعاد؛ هي على النحو الآتي:

- **الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج:** وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: شعور الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة بالإحباط، والتشاؤم تجاه مستقبله المهني، وقلقه من أن الفرص المهنية في مجال تخصصه تتضاءل، وأن حصوله في المستقبل على وظيفة أو عمل مناسب لمؤهلاته الدراسية أمر صعب ويحتاج لوجود واسطة، واقتناعه بأن إعداده الأكاديمي الجيد واجتهاده في الدراسة لا يضمن له الحصول على عمل مناسب في مجاله في المستقبل.
- **الشعور بنقص الكفايات المهنية:** وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: شعور الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة بالقلق من الفشل في حياته المهنية المستقبلية لعدم قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة، ولعدم امتلاكه المتطلبات المؤهلة للعمل في مجال التربية الخاصة وذلك لشعوره بوجود فجوة بين إعداده الأكاديمي في الكلية والحياة العملية في مجال التربية الخاصة، ولشعوره بعدم إعداده العملي بشكل كاف، ولنقص الإمكانيات المتوفرة، مما يُشعره بعدم قدرته على المنافسة في سوق العمل، وقيامه بالواجبات المطلوبة منه في مجاله مستقبلاً.
- **الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة:** وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: شعور الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة بالقلق من أن حصوله على عمل في مجال تخصصه بعد التخرج لن يحقق له الأمان المادي الذي يحتاج إليه، وشعوره بانخفاض المكانة الاجتماعية لمهنته في المجتمع مقارنة بالمهن الأخرى مما يولد لديه أحيانًا رغبة في تغيير تخصصه المهني.

وقد حظي قلق المستقبل المهني باهتمام الباحثين، وذلك من خلال دراسته على عينات مختلفة وفى بيئات وثقافات مختلفة ومع متغيرات مختلفة؛ وفيما يأتي تعرض الباحثة ما أسفرت عنه بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت قلق المستقبل المهني مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث.

أظهرت دراسة محمود سالم (٢٠٠٦) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني والتوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، ووجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل المهني؛ حيث كان الذكور أكثر قلقًا من الإناث، ووجود فروق تبعاً للتخصص؛ إذ كان طلاب التخصصات الأدبية أكثر قلقًا من طلاب التخصصات العلمية، وكذلك وجود فروق بين طلاب الفرق الدراسية المختلفة؛ حيث كان طلاب الفرق الدراسية النهائية أكثر قلقًا، ووجود أثر دال للتفاعل بين (الجنس× التخصص× الفرق الدراسية) في تباين درجات قلق المستقبل بأبعاده المختلفة.

وقد أوضحت نتائج دراسة شاكر المحاميد ومحمد السفاسفة (٢٠٠٧) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني ترجع لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني ترجع لمتغير النوع. كما أوضحت دراسة راجي الصرايرة ونايل حجايا (٢٠٠٨) وجود ارتفاع في مستوى قلق المستقبل المهني لدي طلبة كلية العلوم التربوية بجامعة الطفيلة التقنية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأفراد ذوي الرضا المرتفع والرضا المنخفض على مقياس قلق المستقبل المهني. هذا؛ بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين قلق المستقبل المهني والمعدل التراكمي، وعدم وجود فروق

دالة إحصائيًا في مستوى قلق المستقبل المهني ترجع إلى متغيري النوع والمستوي الدراسي والتفاعل بينهما.

وقد كشفت دراسة مني أبو شنب (٢٠١٢) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل المهني والتوافق الدراسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات على مقياس قلق المستقبل المهني، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب كلية الاقتصاد المنزلي في الأقسام المختلفة على مقياس قلق المستقبل المهني تعزي إلى متغير التخصص الدراسي. هذا؛ بالإضافة إلى عدم وجود فروق تعزي إلى متغير الفرقة الدراسية التي ينتمي إليها الطالب.

وأسفرت دراسة جيهان سويد (٢٠١٢) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل المهني وكل من الكفاءة النفسية والقيم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة المصريين والسعوديين في قلق المستقبل المهني، بينما كانت هناك فروق في قلق المستقبل المهني لصالح عينة الطلاب المصريين. أما دراسة زيد سمين (٢٠١٢) فقد أسفرت عن أن طلاب التربية الخاصة لديهم اتجاهات إيجابية نحو مستقبلهم المهني، كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث نحو مستقبلهم المهني.

وقد توصلت دراسة عبد العزيز حسب الله (٢٠١٢) إلى وجود مستوى مرتفع من قلق المستقبل المهني لدي طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني بجميع أبعاده والثقة مقابل الدافعية والتطابق الاجتماعي مقابل التمرد، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني بجميع أبعاده وفعالية الذات الأكاديمية بجميع أبعادها، وعدم وجود فروق تعزي إلى متغير النوع في البعد النفسي والاقتصادي والأكاديمي لقلق المستقبل المهني ووجود فروق في البعد الاجتماعي لقلق المستقبل المهني، وعدم جود فروق تعزي إلى متغير التخصص في البعد النفسي والاقتصادي والاجتماعي لقلق المستقبل المهني ووجود فروق في البعد الأكاديمي لقلق المستقبل المهني. هذا؛ بالإضافة إلى عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين النوع والتخصص في البعد النفسي والاقتصادي والأكاديمي لقلق المستقبل المهني ووجود تأثير للتفاعل في البعد الاجتماعي لقلق المستقبل المهني .

وقد بينت دراسة محمد معشي (٢٠١٢) أنه يوجد مستوى عالٍ من قلق المستقبل لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية السعودية، وكذلك عدم اختلاف قلق المستقبل باختلاف العمر والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي لدى الطلاب المعلمين. وقد أشارت نتائج دراسة واصف العايد ومأمون حسونة وخالد عرب (٢٠١٢) إلى إيجابية اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل، وبينت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تبعاً للمستوى الدراسي، وعدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين اتجاهات طلاب التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وتحصيلهم الدراسي. هذا؛ بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الدوافع الكامنة لالتحاق الطلاب بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل.

وقد أظهرت دراسة (Walker & Tracey, 2012) أن اتخاذ القرار المهني وفعالية الذات تتوسط العلاقة بين قلق الاختيار والالتزام المهني ونقص الاطلاع، كما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في كل من اتخاذ القرار المهني، وقلق الاختيار، في حين كانت هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التوجه الإيجابي نحو المستقبل وقلق الاختيار.

كما أشارت دراسة سارة بكار (٢٠١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أنماط التفكير وقلق المستقبل المهني لدى طلبة الجامعة، وكذلك

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فيما يخص قلق المستقبل المهني تعزي لنوع الجنس، أو التخصص. في حين كشفت دراسة هشام مخيمر (٢٠١٣) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني ودرجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي، وأيضًا وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين (التخصص الدراسي × الفرقة الدراسية× والنوع) في تباين درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل المهني.

وقد بينت دراسة (Douglass & Duffy, 2015) أن مجموعة طلبة بجامعة فلوريدا أظهروا مستوي ضعيفًا من التكيف المهني في المستقبل، والذي ظهر من خلال القلق من المستقبل نحو المهنة، وتدنى الثقة والفضول نحو مهنتهم المستقبلية. كما أسفرت دراسة نادية أوشن (٢٠١٥) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التوجيه الجامعي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب جامعة باتنة، وكذلك أسفرت عن عدم وجود فروق في قلق المستقبل المهني تُعزى إلى متغير الجنس والتخصص الدراسي.

وقد أوضحت نتائج دراسة (Ginevra, Pallini, Vecchio, Nota & Soresi, 2016) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الاتجاهات الإيجابية نحو المستقبل وكل من التكيف المهني والرضا المهني. في حين كشفت دراسة عطاف أبو غالي ونظمي أبو مصطفي (٢٠١٦) عن أن مجال (أهداف الأداء/ الأحجام) احتل الترتيب الأول كمنبئ طردي لقلق المستقبل المنهي، ويليه مجال (أهداف الإتقان/ الإحجام)، بينما كان متغير الرضا عن الدراسة منبئًا عكسيًا لقلق المستقبل المهني، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في قلق المستقبل المهني.

كما أسفرت دراسة نهلة الشافعي (٢٠١٦) عن وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الضجر الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي الضجر الأكاديمي في قلق المستقبل المهني لصالح مرتفعي الضجر الأكاديمي. في حين أسفرت دراسة (Hammad, 2016) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق والتخصص، ووجود فروق في القلق المستقبلي لصالح طلاب التخصصات الإنسانية، ووجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل لصالح الذكور. هذا؛ بالإضافة إلى وجود اختلافات في الاتجاه نحو التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية.

وقد أسفرت دراسة كل من شيرين محمد ومحمد عبد المعطي وعزة عبد الحميد (٢٠١٧) عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين الذكور والإناث في قلق المستقبل المهني، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل المهني تعزى إلى نوع المدرسة (حكومي - خاص) لصالح معلمي المدراس الحكومية. هذا، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل المهني تعزى إلى أثر التفاعل بين النوع (ذكور - إناث) ونوع المدرسة (حكومي - خاص).

أما دراسة محمد السفاسفة (٢٠١٧) فقد أشارت إلى أن مستوى قلق المستقبل لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة مرتفع، وأن العلاقة بين قلق المستقبل وبين كل من التوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة متوسطة وعكسية، كما أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين قلق المستقبل وبين التوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لم تختلف باختلاف جنس الخريج؛ ولكنها تختلف باختلاف الكلية لصالح الطلاب من الكليات العلمية، أي إن طلاب الكليات العلمية أقل قلقًا على مستقبلهم، وأكثر قدرة في بناء أهدافهم، وأكثر كفاءة ذاتيًا من طلبة الكليات الإنسانية.

وقد أظهرت دراسة أحمد السيد (٢٠١٨) وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الاتجاه نحو التخصص الدراسي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب الذكور والإناث في قلق المستقبل المهني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المستويات الدراسية المختلفة في قلق المستقبل المهني.

كما أظهرت دراسة سلوى ناصر (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعة ومفهوم الذات والحاجات النفسية، كما أظهرت وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب كلية الاقتصاد المنزلي وفقًا للجنس والتخصص في قلق المستقبل المهني. في حين توصلت دراسة (Miles, Szwedo & Allen, 2018) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين القلق والرضا المهني لدى الراشدين بالولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الرضا المهني وكل من الكفايات المهنية، وأساليب المواجهة الإيجابية للضغوط.

وأجرت ياسمينا يونس (٢٠١٨) دراسة كشفت نتائجها عن أن مستوى قلق المستقبل المهني لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال كان مرتفعًا، فضلًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل المهني تبعًا لكل من متغير الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجات، ومتغير مستوى تعليم الوالدين لصالح المستوى التعليمي المنخفض، ومتغير المستوى الاقتصادي للأسرة لصالح المستوى الاقتصادي المنخفض. هذا؛ بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات الطالبات في قلق المستقبل المهني تعزى إلى متغير المنشأ.

وقد أسفرت دراسة على الدخيل وعصام أحمد (٢٠١٩) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدافع للإنجاز الأكاديمي وقلق المستقبل المهني لدى طلاب التربية الخاصة بجامعة المجمعة، كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًا في قلق المستقبل المهني لصالح الطلاب (الذكور)، ولصالح المعدل التراكمي المرتفع. هذا؛ بالإضافة إلى عدم وجود تأثير للتخصص الدقيق (الإعاقة العقلية - التوحد) في قلق المستقبل المهني.

وكشفت دراسة هانم سالم وسمية الجمال ونصر أحمد (٢٠٢٠) أن مستويات أساليب التفكير متوسطة لدى طلاب الجامعة مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني، كما كشفت عن عدم وجود فروق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في أساليب التفكير، باستثناء الأسلوب المحلي؛ إذ أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا فيه لصالح مجموعة مرتفعي قلق المستقبل المهني، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في درجات الصمود النفسي لصالح مجموعة منخفضي قلق المستقبل المهني.

كما أجرت رضا جبر (٢٠٢١ "أ") دراسة أسفرت عن أن طلاب البرامج العادية يعانون من قلق المستقبل المهني بأبعاده أكثر من طلاب البرامج النوعية، كما أسفرت عن عدم وجود فروق في قلق المستقبل المهني تعزى إلى متغير النوع، ووجود علاقة سالبة بين قلق المستقبل المهني وكل من اليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية، ووجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوي التحصيل الدراسي في قلق المستقبل المهني لصالح منخفضي التحصيل الدراسي لدى طلاب البرامج النوعية، وعدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي مستوي التحصيل الدراسي في قلق المستقبل المهني لدي طلاب البرامج العادية، بالإضافة إلى إسهام قلق المستقبل واليقظة العقلية بنسبة كبيرة في التنبؤ بفاعلية الذات

الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية من التخصصات العلمية.

المحور الثالث: استراتيجيات مواجهة الضغوط *Stress Coping Strategies*

تمثل حياة الطالب الجامعية بجوانبها الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية مصادر للضغوط التي يتعرض لها في هذه المرحلة، والتي هو بحاجة إلى مواجهتها بأساليب سوية تحقق له مستوي مناسباً من الصحة النفسية. وعليه؛ سوف تتناول الباحثة استراتيجيات مواجهة الضغوط من خلال مفهومها، ومصادر الضغوط النفسية، والعوامل المؤثرة في استراتيجيات مواجهة الضغوط، ومداخلها، وتصنيفاتها، وانتهاءً بعرض ما أسفرت عنه بعض الدراسات العربية والأجنبية بشأنها، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط

تُعد الضغوط النفسية حقيقة مؤكدة في الحياة المعاصرة، فتزايد المشكلات والمسئوليات والمهام الملقاة على عاتق الأفراد يُزيد من تعرضهم للضغوط، وعليهم أن يعيدوا تشكيل سلوكهم بطريقة تساعدهم على التكيف وتقلل من الآثار السلبية للضغوط النفسية، وتتوسط استراتيجيات المواجهة العلاقة بين المواقف الضاغطة والتكيف معها، من خلال مجموعة من الأنشطة المعرفية والسلوكية والانفعالية التي يسعى الفرد من خلالها إلى مواجهة المواقف الضاغطة والتقليل من آثارها السلبية (Sarid, Anson, Yaari & Margalith, 2004, 85).

وتتمثل العناصر الرئيسة التي تُشكل أي موقف ضاغط في: مصادر الموقف الضاغط، والاستجابة لهذا الموقف الضاغط. وبدون هذين العاملين مجتمعين لا يكون هناك مواقف ضاغطة؛ حيث إن مصادر الضغوط بمفردها لا تشكل ضغوطًا، كما أن صدور استجابة شخص معين لمواجهة هذه الضغوط هو المحك للحكم على ما إذا كان هذا الشخص يعاني من الضغوط أم لا، ومصادر الضغوط هي عبارة عن مثير له إمكانية محتملة من أن يولد استجابة المواجهة أو الهرب عند شخص معين (سليمان إبراهيم، ٢٠١٤، ٢٠٢).

وقد استخدمت عديد من المصطلحات للدلالة على رد فعل الفرد تجاه المواقف والأحداث الضاغطة كاستراتيجيات مواجهة الضغوط، وأساليب مواجهة الضغوط، وأساليب التعامل مع الضغوط، واستراتيجيات المواجهة، وأساليب التكيف مع الضغوط، وقد فضلت الباحثة استخدام مصطلح استراتيجيات مواجهة الضغوط؛ حيث إن الاستراتيجية كما أشارت هانم سالم وإحسان حجازي (٢٠١٨، ١٨٣ - ١٨٤) تعبر عن التخطيط للأساليب العامة التي تحكم نشاط الطالب وأفكاره عند ممارسة العمليات العقلية، وترتبط بوسائل العمل من أجل الوصول لأهداف محددة، والهدف الأساسي الذى يسعى إليه الطالب عند مواجهته للضغوط هو الوصول إلى حل للموقف الضاغط، لذلك فهو يُكرس كل مجهوده وتفكيره للتخطيط للوصول إلي الحل المناسب.

ويشير سليمان إبراهيم (٢٠١٤، ٢٠٧ - ٢٠٨) إلى أن الكائن الحي لا يقف مكتوف اليدين إزاء أي ضغط خارجي يعرقل أو يهدد استمر الحياة عنده، فالإنسان العاقل يقوم بعمليات متعددة تساعده على مقاومة الآثار المؤذية أو تفاديها، وهو يقوم بذلك بوظائفه الفطرية والمكتسبة اللازمة للاحتفاظ بالحياة، وقيامه بهذه الوظائف شعوري أو لا شعوري، عمدية أو تلقائية، لا يعنى أنه انتهى إلى النجاح دائماً، فقد ينجح أو قد لا ينجح. ومعالجة الضغوط تعني ببساطة أن نتعلم أونتقن بعض الطرق التي من شأنها أن تساعد على التعامل اليومي مع هذه الضغوط، والتقليل من آثارها السلبية بقدر الإمكان.

كما يُعد التحكم في الضغوط النفسية وتعلم إدارتها والتخفيف من أعراضها مقدمة ضرورية لتجنب كثير من الأمراض الجسمية والسلوكية، ولا يكون ذلك التحكم وتلك الإدارة إلا بفعالية أساليب المواجهة النشطة لتنمية أنماط سلوكية طويلة المدي تعتمد على إرادة لتحسين التوجهات الحياتية، وتعديل مسارات الفرد المعتادة في مواجهة عناصر البيئة ومشكلاتها الضاغطة لتحقيق قدر أكبر من التعايش معها، وتخفيف حدة الانضغاط الناتج عنها (حسن عبد المعطي، ٢٠٠٦، ١٥).

وتُعد مصادر التعامل مع الضغوط المتاحة للفرد لمواجهة الأحداث الضاغطة من العوامل التي قد تساعد في الحد من الاضطرابات الناجمة عنها، وهذا ما أكدته نماذج الضغوط والمواجهة بأن ضغوط الحياة ترتبط بمدى واسع من الاضطرابات، بينما تمثل مصادر المواجهة عوامل تعويضية تساعد على الاحتفاظ بالصحة النفسية والجسدية، بشرط أن يعي الفرد كيفية التحمل، والعمليات أو الاستراتيجيات الملائمة لمعالجة المواقف المختلفة، كما ينظر بعضهم إلى تلك العمليات على أنها عوامل الاستقرار التي تعين الفرد على الاحتفاظ بالتوافق النفسي والاجتماعي أثناء الفترات الضاغطة في حياته (لطفي إبراهيم، ١٩٩٤، ٩٦؛ جمعة يوسف، ٢٠٠٠، ٥٨).

ويشير دافيدوف (١٩٨٣) إلى أن أساليب التعامل مع الضغوط تُعد الحلول السحرية لإعادة التوافق عند الإنسان إذا ما استدل على معرفة الأسلوب المناسب لشخصيته، وهنا تكمن الصعوبة؛ فحينما يتعامل الفرد مع الموقف فإنه يستجيب بطريقة من شأنها أن تساعده على التجنب أو الهروب أو من تقليل الأزمة ومعالجة المشكلة (في: سعد المشوح، ٢٠٠٩، ١٥٨).

ويتميز الأشخاص الذين يميلون إلى مواجهة المواقف بالثقة بالنفس، والتوازن الانفعالي، وتقبل الأزمات والضغوط كإحدى قواعد الحياة، وتبنى المواجهة بدلا من الهروب الذي لا يحل المشكلة بل يزيدها تعقيداً. في حين يتميز الأشخاص الذين يميلون إلى الهرب من مواجهة المواقف بالاعتمادية، والخوف من مواجهة الآخرين، والاضطراب الانفعالي، والأنانية، والخوف من التواجد مع الآخرين، والأمل في تغير الأمور لصالحهم حتى وإن لم يبذلوا مجهوداً، والمعاناة من الصراعات، التفكير المشتت، والتحقير من شأن أنفسهم (محمد غانم، ٢٠٠٩، ٩١).

وفيما يأتي عرض لتطور تعريف استراتيجيات مواجهة الضغوط:

تُعرف استراتيجيات مواجهة الضغوط بأنها "مجهود الفرد في التحكم وإدارة المواقف الضاغطة، أو التغلب عليها، أو تحدي الشخص لها" (Matthews & Zeidner, 2000, 460).

كما تُعرف بأنها "تغير ثابت ودائم يحث الفرد عن طريق بذل جهود معرفية أو سلوكية لتدبير مطالب محددة خارجية أو داخلية تدرك على أنها تسبب الإرهاق، ويمكن التمييز بين نوعين من المواجهة؛ وهما: المواجهة بالتركيز على الانفعال، والمواجهة بالتركيز على المشكلة" (Kaptein & Wienman, 2004, 120).

وتعرفها ريهام عنان (٢٠٠٦، ١١) لدى المعلمين بأنها "قدرة الفرد على تحمل الضغوط الكثيرة التي تأتي من المهام الصفية وإدارتها والتحكم في الضغوط وتحويلها من الجانب السلبي إلى الإيجابي".

أما سعد المشوح (٢٠٠٩، ١٥١) فيعرفها بأنها "الاستراتيجيات التي يتبناها الفرد في مواجهة ضغوطه ومشكلاته، وهذه الاستراتيجيات إما أن تكون سلبية أو إيجابية وتحقق الهدف نفسه للفرد، وهو تخفيف الشعور بالانضغاط تجاه البيئة المحيطة بالفرد".

في حين يُعرفها أبو زيد التشويقي (٢٠٠٩، ٦) بأنها " الأساليب التي يستخدمها الأفراد لمواجهة المواقف الضاغطة، والتخفيف من التوتر والضيق المرتبط بها، للوصول إلى مستوى من التوافق".

كما تُعرف بأنها " أساليب شعورية يستخدمها الفرد في التعامل مع الضغوط، وطريقة استخدام أساليب المواجهة إما أن تكون إقدامية أو إحجامية، وأن لهذه الأساليب الإقداميه والإحجامية جانبين؛ أحدهما: معرفي، والآخر: سلوكي، ومن ثم يكون أسلوب الفرد وطريقته في مواجهة المواقف الضاغطة إقداماً معرفيًا أو إقداماً سلوكيًا، أو يكون إحجاماً معرفيًا أو إحجاميًا سلوكيًا" (Schafer, 2009, 27).

ويشير كريم عسران (٢٠١٢، ٦٣) إلى أنها "الاستجابات التي يتخذها الفرد لمواجهة ما يحيطه من أحداث حياتية ضاغطة ومواقف مؤلمة؛ تدفع به إلى أن يكون إقداميًا إيجابيًا؛ كالتركيز على حل المشكلة، وتنمية الكفاءة الذاتية، وإيقاف التفكير الخاطئ، وإعادة تغيير الموقف، واللجوء إلى الدعم الروحي، وطلب المساندة الاجتماعية؛ أو أن يكون إحجاميًا سلبيًا كالتجنب، والإنكار، والالتفات إلى أنشطة أخرى، والتنفيس الانفعالي".

كما تُعرف بأنها "قدرة الطلبة على التعامل مع الضغوط في ضوء خبراتهم السابقة" (Kumar, & Bhukar, 2013, 6).

ويعرفها أحمد هلال (٢٠١٦، ٤٢) بأنها " مجموعة من الحلول النفسية والعملية التي من المفترض أن يجيدها الأفراد للتعامل مع الأحداث والمواقف الضاغطة أو التحديات اليومية".

كما تُعرف بأنها "طرق التفكير والسلوك الموجه للموقف الضاغط، وتنقسم إلى مجموعة من الاستراتيجيات المعتمدة على المشكلة، ومجموعة من الاستراتيجيات المعتمدة على الانفعالات" (Helvik, Bjorklof, Corazzinigk, Selbaek, Laks, Ostbye, & Engedal, 2016,130).

ويرى عادل عبادي (٢٠١٧، ٢٣٧ - ٢٣٨) أنها " مجموعة الإجراءات المعرفية والسلوكية (إيجابية/ سلبية) يتخذها الفرد بهدف التعامل مع المواقف الضاغطة، ومواقف التهديد الهادفة، والحد من المعاناة النفسية والوصول إلى حالة من الهدوء النفسي".

وتذكر نورا عشعش ومحمد سعفان وعبد الصبور محمد (٢٠١٨، ٤٠٩) أنها "الجهود التي يبذلها الفرد للسيطرة أو التحكم في المطالب الداخلية والخارجية التي تسببها المواقف الضاغطة".

وترى هانم سالم وإحسان حجازي (٢٠١٨، ١٧٢) أنها "جهود الطالب للتغلب والسيطرة على أحداث ومواقف الحياة الضاغطة، سواء ما إذا كانت هذه الجهود سلوكية أم انفعالية، إيجابية أم سلبية، من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والمهني للطالب".

ويضيف محمد عبد الرحمن وسامي الغامدي (٢٠٢٠، ١١) أنها "حلول يقوم بها الفرد عندما يواجه مشكلة ما تساعده على الاستقرار النفسي والتوازن العاطفي مع نفسه والآخرين".

وتُقسم الباحثة استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى استراتيجيات إيجابية (إقدامية)، واستراتيجيات سلبية (إحجامية).

وتُعرف الباحثة استراتيجيات المواجهة الإيجابية أو الإقدامية إجرائياً بأنها أساليب الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة المتمركزة حول المشكلة، والتي يوظفها لاقتحام المشكلات بمختلف أنواعها والتعامل المباشر معها لحلها وتجاوز آثارها؛ وذلك من خلال مواجهتها بفاعلية أو من خلال التحليل المنطقي لها وإعادة تقييمها والنظر لجوانبها الإيجابية، أو من خلال طلب المساعدة من الآخرين والبحث عن المعلومات

المتعلقة بها، أو من خلال الاستناد للقيم الدينية والروحانية.

وتُعرف الباحثة استراتيجيات المواجهة السلبية أو الإحجامية إجرائياً بأنها أساليب الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة المتمركزة حول الانفعال، والتي يوظفها بعيدا عن المواجهة الفعلية والمباشرة للمشكلات بمختلف أنواعها وذلك إما من خلال التنفيس الانفعالي عن مشاعره السلبية، أو من خلال الهروب والتمني والإحجام عن التفكير فيها، بل وإنكارها و التحول عنها والالتفات إلى أنشطة أخرى بديلة، أو من خلال استسلامه وتقبله لها لشعوره بأنه غير قادر على التحكم فيها أو من خلال توجيه اللوم لنفسه وللآخرين باعتبارهم سبب فيها.

ثانيًا: مصادر الضغوط النفسية

يتعرض الطالب الجامعي لضغوط سواء أكانت هذه الضغوط اقتصادية نتيجة لغلاء المعيشة وثقل الأعباء المادية، أم لعدم قدرة الطلبة على التوفيق بين تطلعاتهم المادية وبين دخلهم الأسري، إضافة إلى الضغوط الأكاديمية؛ بداية من ضغوط الامتحانات وما يتبعها من قلق وتوتر وصولاً إلى الضغوط الفيزيقية المتعلقة بالحياة الأكاديمية من بعد السكن عن مكان الجامعة، وضيق المدرجات في بعض الأحيان، بالإضافة إلى الضغوط الاجتماعية؛ حيث تمثل المرحلة الجامعية ذروة العلاقات الاجتماعية والانخراط فيها، وما يتبعها من مشكلات قد تنشأ بين الرفاق أو مشكلات بين الطلاب والطالبات (نشوة دردير، ٢٠١٠، ٧٧).حيث يضيف (Chung et al, 2003, 30) نوعًا أخر من ضغوط طلبة الجامعة، وهى العلاقات الرومانسية.

وقد تناولت نشوة دردير (٢٠١٠، ١٥١) مصادر الضغوط من خلال الضغوط الناتجة عن الأحداث الاجتماعية، والضغوط الناتجة عن الأحداث الدراسية، والضغوط الناتجة عن الأحداث الأسرية، والضغوط الناتجة عن الأحداث الشخصية. أما محمد بوفاتح (٢٠١٢، ٩٠) فيصنف مصادر الضغوط إلى ستة أبعاد؛ هي: ضغط الوالدين والأسرة، وضغط المدرسة، وضغط الزملاء، وضغط المذاكرة، وضغط الامتحان، وضغط أحداث الحياة. في حين صنفها كريم عسران (٢٠١٢، ١١٤) إلى ضغوط الإعاقة، والضغوط الأسرية، الضغوط المستقبلية للمراهقين المكفوفين. أما أسماء خويلد (٢٠١٣، ١١٧) فصنفت مصادر الضغوط إلى:

- ❖ **مصادر خارجية للضغوط النفسية**: وتنقسم إلى: الضغوط الأسرية، وضغوط العمل، والضغوط المالية أو الاقتصادية، وضغوط المتغيرات الاجتماعية، والضغوط السياسية والضغوط الثقافية، والضغوط الأكاديمية.
- ❖ **مصادر داخلية للضغوط النفسية**: وتنقسم إلى: الأحداث والمشكلات النفسية، والضغوط الصحية.

وقد تناولت غادة الدالي (٢٠٢١، ٣٧ - ٣٨) الضغوط النفسية لذوي صعوبات التعلم من خلال المصادر الأتية: الضغوط المدرسية، والضغوط الأسرية، والضغوط الشخصية.

وبناء على ما سبق تناولت الباحثة مصادر الضغوط من خلال تقسيمها إلى الضغوط الاجتماعية، والضغوط الأسرية، والضغوط الدراسية، والضغوط الشخصية، والضغوط المستقبلية.

ثالثًا: العوامل المؤثرة في استراتيجيات مواجهة الضغوط

يُعد التفاعل بين الفرد وما يتعلق به من متغيرات شخصية من ناحية، والمتغيرات البيئية من ناحية أخرى، أمراً مهماً في تشكيل استجابات الفرد وأساليبه في التعامل مع الأحداث الضاغطة، ويبدأ التعامل مع المواقف الضاغطة بتعرض الفرد لأحداث ضاغطة ومهددة ينتج عنها التفاعل بين المتغيرات

الشخصية للفرد، والمتغيرات البيئية وما يتضمنه هذا التفاعل من عمليات التقييم والتقدير المعرفي، وفي ضوئها تتحدد الأساليب التي سيستخدمها الفرد للتصدي لهذا الحدث الضاغط (رباب صالح وأحمد بديوي ونهي أبو الفتوح، ٢٠١٥، ١٨٦).

ويشير جمعة يوسف (٢٠٠١، ٧٩) إلى أن هناك عوامل عديدة تؤثر في استخدام الفرد لأسلوب المواجهة المناسب له؛ ومنها: سمات الشخصية، وإدراك الفرد للضغط، والعوامل الخارجية المحيطة، والعوامل المؤثرة، والمستوى العام للصحة، وعامل الغدد وإفرازاتها، وشدة وحدة الضغوط، ومستوى الطاقة وكيفية انفاقها، ويضيف على عسكر (٢٠٠٣، ١٤٤ - ١٧٤) إلى هذه العوامل: نمط الشخصية، والفعالية الذاتية، ووجهة الضبط، والمساندة الاجتماعية، والصلابة النفسية. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة خالد العبدلي (٢٠١٢) من وجود ارتباط بين أساليب مواجهة الضغوط والصلابة النفسية وأبعادها (الالتزام، والتحكم، والتحدي)؛ ودراسة نورا عشعش ومحمد سعفان وعبد الصبور محمد (٢٠١٨) التي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المواجهة والصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة.

في حين تشير أمل تركي (٢٠٠٤، ٦٠) إلى وجود ثلاثة مصادر ترتبط بأساليب المواجهة؛ وهي: مصادر المواجهة أو معيار المواجهة وتعني المهارات التي تُعد مفيدة في مواقف الضغط المتعددة، وأسلوب المواجهة الذي يميز الفرد كنمط خاص به، وجهود المواجهة وتعنى ردود الأفعال الداخلية والخارجية التي يقوم بها الفرد في محاولته لمواجهة الضغوط.

أما فاضل خليفة (٢٠٠٩، ٢٤) فيقسم مصادر مواجهة الضغوط إلى المصادر الشخصية والتي تشير إلى خصائص الفرد الثابتة نسبيًا، والتي تؤثر على عملية اختيار طرق محددة لمواجهة المواقف الضاغطة، وتتضمن سمات الشخصية والمعتقدات المعممة عن الذات والعالم؛ مثل تقدير الذات، ومركز التحكم والتفاؤل، والذكاء، وأنماط الفرد، وكذلك المهارات، والمصادر الاجتماعية كالمساندة الاجتماعية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والتماسك الأسري، وتعمل هذه المصادر بنوعيها على تسهيل عملية المواجهة، وترتبط بالمواجهة الفعالة للضغوط.

وأخيرًا تذكر نبيلة أبو حبيب (٢٠١٠، ٤٦) أن هناك ثلاث مجموعات من العوامل المرتبطة بكيفية استخدام أساليب مواجهة الضغوط؛ هي:

١- **العوامل الشخصية والديموجرافية**: وتتضمن العمر والجنس، والمستوى التعليمي، والاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي، والنضج المعرفي، والانفعالي، والثقة بالنفس، والعقائد الدينية، وخبرات الفرد السابقة في مواجهة الأحداث الضاغطة.

٢- **العوامل المرتبطة بالأحداث الضاغطة**: وتتضمن خصائص المواقف، والأحداث الضاغطة؛ مثل: نمط الحدث وسياقه، وطبيعته، وشدته، ومدته، وإمكانية التحكم فيه، والسيطرة عليه.

٣- **العوامل البيئية والفيزيقية**: وتتضمن طبيعة العلاقة بين الأفراد وأسرهم والأصدقاء، والمساندة الاجتماعية، وتوقعات المجتمع، والجهود التعاونية المحلية، والتمويل المالي، وطبيعة العمل.

رابعًا: المداخل النظرية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط

يرى طه حسين وسلامة حسين (٢٠٠٦، ١٥٣ - ١٥٨) أن دراسة المواجهة مرت بثلاثة أجيال أو مداخل؛ هي على النحو الآتي:

❖ **المدخل السيكوديناميي (الجيل الأول):** حيث رأى فرويد أن الميكانزمات الدفاعية هي بمثابة أساليب مواجهة يلجأ إليها الفرد لا شعوريًا للتخفيف من

التوترات، والقلق، والصراعات الداخلية؛ ومن أمثلة هذه الميكانزمات: الكبت، والإنكار، والتبرير، والتجنب، والإسقاط، والنكوص وغيرها، وأن الأساليب العُصابية والوساوس القهرية والبرانويا والتجنب والكبت هي بمثابة أساليب يستخدمها الفرد في مواجهة الخبرات الضاغطة.

❖ **المدخل التفاعلي (الجيل الثاني):** ظهر هذا المدخل كرد فعل على المدخل السيكودينامي الذي استمر في دراسة المواجهة في سياق المرض النفسي ليحل محله؛ حيث إنه ينظر إلى المواجهة على أنها عملية صحية وطبيعية، وأنها تمكن الفرد من حل مشاكله، وأن ميكانزمات التكيف مع البيئة تزداد لدى الفرد كلما كانت عقلانية وشعورية بدلاً من أن تكون لا شعورية ولا إرادية. وتمثل عملية التقييم المعرفي مفهوماً مركزياً في هذا المدخل، حيث يستخدم الفرد نوعين من التقييم ؛ هما: التقييم الأولي، والتقييم الثانوي.

❖ **مدخل التقارب بين الشخصية والمواجهة (الجيل الثالث):** ويركز هذا المدخل على التقارب بين عوامل الشخصية والسياق الموقفي وبين المواجهة، وهو يؤكد أهمية كل من العوامل الموقفية وعوامل الشخصية في تفسير قدر كبير من التباين في سلوك المواجهة بين الأفراد؛ فهذا المدخل يعترف بأهمية كل من العوامل الشخصية والمحددات الموقفية في عملية المواجهة.

خامسًا: تصنيف استراتيجيات مواجهة الضغوط

اختلفت طرق تصنيف أساليب أو استراتيجيات مواجهة الضغوط؛ فيصنفها عادل الهلالي (٢٠٠٩، ٥٢ - ٥٤) تبعًا للهدف إلى ثلاثة أنواع على النحو الآتي:

❖ **التعامل المتمركز حول التقدير – *Appraisal Focused Coping***: ويشمل على التعاملات مع مواقف الضغط ومحاولات تحديد معنى الموقف، كما يشمل على استراتيجيات مثل: التحليل المنطقي، وإعادة التحديد المعرفي، والتجنب المعرفي.

❖ **التعامل المتمركز حول المشكلة - *Problem Focused Coping*:** وتبحث هذه المجموعة من استراتيجيات التعامل في تعديل أو استبعاد مصادر الضغط، والتعامل مع الآثار الملموسة للمشكلة، وكذلك التغير النشط للذات، وتطوير موقف أفضل، ومن الأساليب المستخدمة في هذه المجموعة: البحث عن المعلومات أو طلب النصيحة، واتخاذ إجراء حل المشكلة، وتطوير مكافئات (إثابات) بديلة.

❖ **التعامل المتمركز حول الانفعال - *Emotion Focused Coping*:** ويشمل على الاستجابات التي تكون وظيفتها الأولي التعامل مع الانفعالات الناتجة عن مصادر الضغوط، ومن ثم الاحتفاظ باتزان وجداني، ومن الأساليب المستخدمة في هذه المجموعة: التنظيم الوجداني، والتقبل المذعن، والتفريغ الانفعالي.

وقد قامت (Danasken, 1997) بتقسيم استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى مجموعتين؛ هما: استراتيجيات سلوكية وتضم أساليب الاسترخاء العضلي، والتغذية الراجعة الحيوية، واستراتيجيات معرفية وتضم التأمل الذهني والاحتواء المعرفي للمواقف الضاغطة، كما يشير (Kagan, 1991) إلى أنه يمكن التغلب على الضغوط من خلال تحويل الخوف إلى تحدي، وجعل الموقف المهدد أقل تهديدًا، والاستعداد للضغط قبل حدوثه (في: ريهام عنان، ٢٠٠٦، ٦٧ - ٧١).

وفى هذا السياق يصنفها سعد الإمارة (٢٠٠١، ٤١ - ٤٢) إلى ستة أساليب على النحو الآتي:

- **أساليب فسيولوجية تتركز حول المشكلة:** وتستخدم عندما يكون مصدر الضغط فسيولوجيًا؛ كالإصابة بمرض مزمن او بإعاقة جسدية ومنها المبادأة، والتريث (الكبح).
- **أساليب معرفية تتركز حول المشكلة:** تستخدم في تعديل إدراك الفرد للمواقف الضاغطة وفى عملية التقييم المعرفي للموقف؛ ومنها: إيقاف التفكير غير المنطقي، واختبار الفرضيات وحل المشكلات.
- **أساليب سلوكية تتركز حول المشكلة:** تهدف إلى تعديل طبيعة الموقف الضاغط وتتضمن توكيد الذات، وإدارة الوقت، واكتساب مهارة جديدة.
- **أساليب فسيولوجية تتركز حول الانفعال:** تهدف إلى التعامل مع التغيرات الفسيولوجية الناجمة عن الضغوط؛ وتتضمن الاسترخاء وتعديل أسلوب الحياة لدى الفرد.
- **أساليب معرفية تتركز حول الانفعال:** تهدف إلى تغيير الاستجابات المعرفية الناتجة عن الضغوط وخفضها؛ ومن هذه الأساليب: القبول، والاستسلام، والانسحاب المعرفي، واستبدال الأفكار الخاطئة بأفكار أكثر إيجابية ومنطقية.
- **أساليب سلوكية تتركز حول الانفعال:** تهدف إلى التعامل مع استجابة الضغط وتتضمن تعلم أنماط سلوكية جديدة، واستخدام الدعابة والمرح.

أما جمال السيد وعبد المنعم حسيب (٢٠٠٢، ٧٥) فيقسمها إلى نوعين على النحو الآتي:

- **أساليب شعورية:** تعتمد على الإدراك والوعي بالضغوط، والتركيز على المشكلة والانفعال معها، والشعور بها. وتتضمن الأساليب الشعورية أساليب تركز على المشكلة منها: وضع خطة لحل المشكلة، والسعي لالتماس النصيحة والمساعدة من الآخرين، وأساليب تركز على الانفعال؛ منها: المساعدة الانفعالية والمشاركة الوجدانية من الآخرين، أو تعاطى المخدرات.
- **أساليب لا شعورية:** وهي أساليب غير فعالة للتعامل مع الضغوط، لكن يستخدمها الفرد لحمايته من حدة الانفعالات السالبة، وذلك من خلال حجب الطبيعة الواقعية للموقف الضاغط وتشويهها، ومن أهمها الكبت، والانكار، التبرير، الإسقاط.

ويصنف (Rothbaum, 1982) أساليب مواجهة الضغوط إلى ثلاثة أنواع؛ هي على النحو الآتي (في: ديل كارنيجي، ٢٠٠٢، ٣٢٧؛ أبو زيد التشويقي، ٢٠٠٩، ١٣؛ كريم عسران، ٢٠١٢، ٦٤):

- **المواجهة من خلال الضبط الأولي:** وتتمثل في محاولات الفرد النشطة للتعديل والتغيير والتأثير في البيئة والمواقف الضاغطة لتتناسب مع ميول الفرد وحاجاته.
- **المواجهة من خلال الضبط الثانوي:** وتتمثل في ميل الفرد للتكيف مع البيئة والمواقف الضاغطة عن طريق تعديل سلوكه ليتناسب مع متطلبات الموقف، وقد يلجأ الفرد إلى التخلي عن أهدافه وطموحاته بهدف التخفيف من إحباطات المستقبل.
- **المواجهة من خلال الضبط القائم على التخلي عن العادة:** وتتمثل في ميل الفرد للاستسلام وتقبل المواقف وعدم القيام بشيء.

وقد توصل (Ayers et al, 1996) من خلال التحليل العاملي إلى نموذج رباعي للمواجهة يتمثل في الآتي (في: أبو زيد الشويقي، ٢٠٠٩، ١٣):

- **المواجهة النشطة:** وتشير إلى الجهود الواعية التي يقوم بها الفرد لحل المشكلة، وتتمثل في محاولاته لفهم المشكلة من خلال تجميع معلومات إضافية وإعادة التخطيط، وتحديد أسباب المشكلة، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب لحلها.

❖ **البحث عن المساندة الاجتماعية:** وتتمثل في محاولات الفرد للاستفادة من الآخرين سواء في حل المشكلة أو في التخفيف من مشاعر الضيق والتوتر المرتبطة بالموقف.

❖ **تشتيت الانتباه:** وتتمثل في محاولات الفرد للانشغال بأشياء أخرى أكثر جاذبية تساعده على نسيان المشكلة أو الموقف الضاغط.

❖ **التجنب:** ويشير إلى محاولات الفرد للانسحاب أو الابتعاد عن المواقف الضاغطة إما من خلال الاستغراق في أحلام اليقظة أو تخيل أشياء أكثر إيجابية.

ويشير (Higgins & Endler, 1995) إلى أن هناك ثلاثة أساليب وعمليات للتعامل مع الضغوط؛ هي على النحو الآتي (في: ريهام عنان، ٢٠٠٦، ٧٢؛ كريم عسران، ٢٠١٢، ٦٩؛ نورا عشعش ومحمد سعفان وعبد الصبور محمد، ٢٠١٨، ٤١٠):

❖ **أسلوب التوجه الانفعالي (الوجداني)**: ويُقصد به ردود الأفعال الانفعالية (الوجدانية) التي تنتاب الفرد، وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع المشكلة كمشاعر الضيق والتوتر والقلق والانزعاج والغضب والأسى واليأس.

❖ **أسلوب التوجه نحو التجنب**: ويُقصد به محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة، وأن يكتفى بالانسحاب من الموقف، ويطلق على هذا الأسلوب الإحجامي في التعامل مع المواقف الضاغطة.

❖ **أسلوب التوجه نحو الأداء**: وهو المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة واقعية وعقلانية، ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة، والاستفادة من الخبرة في المواقف السابقة، واقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة واختيار أفضلها، ووضع خطة فورية لمواجهة المشكلة.

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Hanger & Runtz, 2012, 393) من أن استراتيجيات المواجهة تنقسم إلى: استراتيجيات المواجهة القائمة على المشكلة، وتتضمن الجهود المبذولة لإدارة الموقف بنجاح، واستراتيجيات المواجهة القائمة على الانفعال، وتهدف إلى تنظيم الانفعال واستراتيجيات المواجهة التي تعتمد على الهروب، أو التجنب حيث تقوم على تأخير التعامل مع الموقف.

وحدد (Stone & Neale, 1984) تسعة أساليب لمواجهة الضغوط؛ وهي: التنفيس، والتقبل، والبحث عن المساندة الاجتماعية، والاسترخاء، التدين، ورد الفعل المباشر، وإعادة تغيير الموقف، والخيال والتمني، والتشتت (في: كريم عسران، ٢٠١٢، ٦٩؛ نجاح محمد، ٢٠١٦، ٣١).

وقد أكد (Lazarus) في نموذجه "التقييم المعرفي للضغوط" أن الأفراد يستجيبون للأحداث الضاغطة بأحد أسلوبين (في: طه حسين وسلامة حسين، ٢٠٠٦، ٩٩؛ عبد الله محمود، ٢٠٠٦، ٤٠٠؛ سعد المشوح، ٢٠٠٩، ١٦٠؛ محمد الطيب وسيد البهاص، ٢٠٠٩، ١٧٣ - ١٧٤):

❖ **استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة (مواجهة المشكلة):** وهي تلك الجهود التي تبذل من جانب الفرد لتعديل علاقته بالبيئة؛ حيث يقوم الفرد ببذل مزيد من الجهد لتعديل بعض أنماطه السلوكية، أو تعديل الموقف ذاته، وذلك عن طريق البحث وجمع المعلومات عن المواقف المسببة للضغوط، ثم يختار الأسلوب الذي يتناسب مع الموقف ذاته، أو يقوم بتغييره.

❖ **استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال (التكيف الانفعالي مع المشكلة):** من خلال تبني

أساليب لا تنجح عادة في المواقف الضاغطة بقدر ما تكون أساليب تهدف إلى تخفيف الانفعالات المصاحبة للمشكلة، فتقوم استجاباته على التفريغ الانفعالي أو التحكم في التوتر من خلال أساليب دفاعية مثل إنكار والتجنب، والتقليل من شأن المشكلة، ولوم الآخرين، والإسقاط، كما تتضمن استراتيجيات سلوكية مثل التأمل وتناول العقاقير.

ويُعد هذان الأسلوبان (التركيز على المشكلة، والتركيز على الانفعال) غير متعارضين؛ فعادة ما يلجأ الأفراد إلى خليط منهما عند مواجهة كثير من المواقف الضاغطة، ولكن هناك بعض المتغيرات التي تشير إلى غلبة استخدام أحدهما على الآخر؛ فأسلوب المواجهة المتمركز على المشكلة يكون أكثر استخداماً في المواقف التي يعتقد فيها الأفراد أن شيئًا مفيداً يمكن حدوثه بخصوص المشكلة، بينما يزيد احتمال استخدام الفرد لأسلوب المواجهة المتمركز حول الانفعال عندما يكون الاعتقاد بأن الموقف الضاغط هو شيء مستمر ولا يمكن تغييره، وأنه يجب أن يتحمله الفرد (مايسة شكري، ١٩٩٩، ٩). كما يشير كريم عسران (٢٠١٢، ٦٤) إلى أن الدراسات قد أشارت إلى فعالية كل من هذين النوعين من الأساليب لا تعتمد فقط على نوعها، بل أيضًا على سياق الموقف، والمصادر الشخصية المتاحة لدى الفرد.

ويتفق ذلك مع تقسيم (Marin) لأساليب المواجهة؛ حيث قسمها إلى نوعين على النحو الآتي (في: سولاف مشري، ٢٠١٦، ١٢):

- **الاستراتيجيات الانفعالية في المواجهة**: وتتمثل في ردود انفعالية في مواجهة المواقف الضاغطة؛ مثل الغضب والتوتر والانزعاج والقلق واليأس.
- **الاستراتيجيات المعرفية في المواجهة**: وتتمثل في استخدام النشاط العقلي في إعادة تفسير وتقويم الموقف وتحليله منطقيًا.

كما تقسم أساليب مواجهة الضغوط إلى نوعين على النحو الآتي (ميرفت عبد الجواد، ٢٠١١، ٢٢٥؛ سميرة ميسون، ٢٠١٣، ١٩٦):

- **أساليب المواجهة الإقدامية**: هي تلك الأساليب التي تتعامل مباشرة مع الموقف الضاغط لتخفيفه أو التخلص منه؛ ففيها يوجه الفرد طاقاته المعرفية والانفعالية والسلوكية نحو الموقف الضاغط في محاولة لإيجاد حل له؛ ومنها: العمل من خلال الحدث، وطلب المساندة الاجتماعية، والمساندة الوسيلية، وتنمية الكفاءة الذاتية، والمبادأة، والتريث، وإعادة التفسير الإيجابي، واللجوء إلى الدين.
- **أساليب المواجهة الإحجامية**: وفيها يحاول الفرد الهروب من المواجهة الفعلية او المباشرة للموقف فيوجه طاقاته المعرفية والانفعالية والسلوكية بعيدًا عن الموقف الضاغط لمحاولة تجنبه والتخفيف من الآثار النفسية المترتبة عليها، حيث يلجأ إلى أساليب تغيير مشاعره وأفكاره نحو هذه المواقف؛ ومنها: الالتفات لأنشطة أخرى، والتجنب والإنكار، والاقتحام القهري، الاستسلام، السلبية.

ويتفق كل من بشير بن طه (٢٠٠٦، ٩٥)؛ (Tanya, 2013, 9)؛ هانم سالم وإحسان حجازي (٢٠١٨، ١٨٦ – ١٨٧) في تقسيم استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى استراتيجيات مواجهة إيجابية واستراتيجيات مواجهة سلبية؛ وذلك على النحو الآتي:

- **الاستراتيجيات الإيجابية (المواجهة الإيجابية)**: وتشير إلى التفاعل الإيجابي مع الأحداث الضاغطة التي يشعر فيها الفرد بأنها مهددة له، ومن ثم يستطيع مواجهتها وتحقيق مكاسب إيجابية منها، فهي تلك التي يوظفها الفرد في اقتحام الأزمة وتجاوز آثارها، وذلك من خلال الأساليب الإيجابية؛ ومنها: المواجهة والتحدي للمشكلة،

والتحليل المنطقي للموقف الضاغط بهدف فهمه والتهيئ الذهني له، وإعادة التقييم الإيجابي للموقف، حيث يحاول الفرد معرفيًا استجلاء الموقف وإعادة بنائه بطريقة إيجابية مع محاولة تقبل الواقع كما هو، والبحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف والمساعدة من الآخرين أو مؤسسات المجتمع المرتبطة بالموقف الضاغط، واستخدام أسلوب حل المشكلة والتصدي للأزمة بصورة مباشرة.

❖ **الاستراتيجيات السلبية (المواجهة السلبية)**: وتشير إلى التفاعل السلبي مع الأحداث الضاغطة التي يشعر فيها الفرد بأنها مهددة له، فيشعر بعدم القدرة على مواجهتها ولا يلتفت إليها مما يشعره بخيبة الأمل والإحباط وعدم الكفاءة، فهي تلك التي يوظفها الفرد في تجنب الأزمة والإحجام عن التفكير فيها وذلك من خلال الأساليب السلبية؛ ومنها: الإحجام المعرفي لتجنب التفكير الواقعي الممكن في الأزمة، والتقبل الاستسلامي للأزمة وترويض النفس على تقبلها، والبحث عن إثابات أو مكافآت بديلة عن طريق الاشتراك في الأنشطة البديلة ومحاولة الاندماج فيها بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع والتكيف بعيداً عن مواجهة الأزمة، والتنفيس الانفعالي بالتعبير لفظيًا عن المشاعر السلبية غير السارة، وفعليًا عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر.

ويشير محمد الطيب وسيد البهاص (٢٠٠٩، ١٧٣ - ١٧٧) إلى أن نتائج التحليل العاملي لبعض الباحثين كشفت عن ظهور عدد من استراتيجيات المواجهة؛ تمثلت في: التوكيد الإيجابي، والاستغراق التحليلي، والانغماس في المشكلة، وتقليل حدة القلق المصاحب للحدث، واللجوء للدعم، والتغافل والتناسي، وطرح المكبوتات، وتأنيب الذات.

أما محمد زكي (٢٠١٥، ٢٣٩) فقد تناول مجموعة من أساليب مواجهة الضغوط؛ تمثلت في: وسائل الدفاع النفسي، وحل المشكلات، والدعم الاجتماعي، والأسلوب الروحي، والاسترخاء، والترفيه، والتمارين الرياضية، والضبط الذاتي.

ويحدد حسن عبد المعطي (١٩٩٤) سبعة أساليب لمواجهة ضغوط أحداث الحياة السائدة في البيئة العربية لطلاب الجامعة على النحو الآتي (في: سليمان إبراهيم، ٢٠١٤، ٢٠٩ - ٢١٠):

❖ **العمل من خلال الحدث**: ويتضمن كيفية استفادة الفرد من الحدث في حياته الحاضرة وتصحيح مساره بالنسبة لتوقعات المستقبل من خلال التفكير المنطقي المتأني فيما يتضمنه طبيعة الحدث، مما يساعد في التعامل معه ومع غيره من الأحداث.

❖ **الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى**: ويشمل مدى قدرة الفرد على إعادة تنظيم حياته من جديد بعد الأحداث الصادمة، والتفكير في الأشياء الجديدة في حياته.

❖ **التجنب والإنكار**: ويشمل هذا الأسلوب مشاعر الانقباض التخيلي، وإنكار المعاني والنتائج المترتبة على الحادثة، وتبلد الإحساس، والشعور باللامبالاة إزاء الأحداث الصادمة التي مر بها.

❖ **طلب المساندة الاجتماعية**: وتتضمن محاولات الفرد للبحث عمن يسانده في محنته ويمده بالتوجيه للتعامل مع الحدث، وإيجاد المواساة والمساعدة لمواجهة هذه الأحداث بصورة إيجابية.

❖ **الإلحاح والاقتحام القهري**: ويشمل مدى تدخل الأفكار التلقائية المرتبطة بالحدث بصورة قهرية وتكرار الأحلام المضطربة والموجات المؤلمة من المشاعر والسلوكيات المتكررة المتعلقة بالحدث.

❖ **العلاقات الاجتماعية**: وتتضمن محاولات الفرد إيجاد متنفس عن الأحداث التي مر بها في العلاقات

مع الآخرين بالتواجد معهم والاهتمام بعقد علاقات مع الرفاق القدامى والجدد والأهل كي ينسى الذكريات المرتبطة بهذه الأحداث الصادمة.

❖ **تنمية الكفاءة الذاتية**: ويتضمن ذلك قيام الفرد بتكريس الجهد للعمل، والإنجاز لمشروعات وخطط جديدة ترضي طموحاته، وتطرد الأفكار المرتبطة بالحدث، مما يشعره بالكفاءة والرضا عن الذات.

وقد تناولت الباحثة استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطالب المعلم من خلال تقسيمها إلى نوعين على النحو الآتي:

❖ **استراتيجيات المواجهة الإيجابية أو الإقدامية: وقد تناولت الباحثة استراتيجيات المواجهة الإيجابية من خلال أربع استراتيجيات هي:**

- **المواجهة الفعالة:** وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها محاولات الطالب المعلم وجهوده ببرنامج التربية الخاصة للتعامل المباشر واقتحام المشكلات باختلاف أنواعها للوصول إلى حل مناسب لها، وإصراره على إيجاد الطرق الملاءمة لمواجهتها.
- **التحليل المنطقي وإعادة التقييم:** وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه عبارة عن محاولات وجهود الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة لفهم الموقف وأسبابه ومترتباته وإعادة النظر إلى المشكلات باختلاف أنواعها، وتقييمها والبحث في الجوانب الإيجابية لها مما يمكنه من الوصول إلى حل ملائم لها.
- **طلب المساعدة والبحث عن المعلومات:** وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه محاولات الطالب المعلم وجهوده ببرنامج التربية الخاصة للبحث عن المعلومات ذات الصلة بالموقف وإيجاد مصدر للدعم والإرشاد من المحيطين ذوي الثقة وذوي الخبرة بما يساعده على التعامل ومواجهة المشكلات بمختلف أنواعها.
- **الدعم الديني:** وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه لجوء الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة إلى القيم والمعتقدات الدينية، والتماسه العون الإلهي لثقته بقدرة الله سبحانه وتعالى على مساعدته لتجاوز مشكلاته بمختلف أنواعها.

❖ **استراتيجيات المواجهة السلبية أو الإحجامية: وقد تناولت الباحثة استراتيجيات المواجهة السلبية من خلال أربع استراتيجيات هي:**

- **التنفيس الانفعالي:** وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه قيام الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة بالتعبير عن مشاعره السلبية وإظهارها بشتى الطرق تجاه المشكلات التي يواجهها بمختلف أنواعها.
- **التقبل والاستسلام:** وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه تكيف وتعايش الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة مع المشكلات بأنواعها وتقبله واستسلامه، وإيهام نفسه بعدم قدرته على مواجهتها وتركها لتحل بمفردها دون تدخل منه وتنازله عن حقوقه لحل الموقف.
- **تجنب الموقف والتحول عنه:** وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه محاولات الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة للابتعاد والهروب والانسحاب عن مواجهة المشكلات بمختلف أنواعها؛ إما من خلال تجنب التفكير فيها والهروب منها، بل وإنكارها وتجاهل خطورتها ورفض الاعتراف بها، أو من خلال تحوله عن الموقف وانشغاله واندماجه بأنشطة أخرى بديلة، أو من خلال وتخيله للأمور بشكل إيجابي وذلك للتكيف مع المشكلة بدلا من مواجهتها والتصدي لها.
- **لوم الذات والآخرين:** وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه تعبير الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة عن مشاعره السلبية تجاه المشكلات باختلاف أنواعها

بإلقاء اللوم على ذاته وتوجيه العتاب إلى الآخرين باعتبارهما السبب في حدوث هذه المشكلات.

وقد حظيت استراتيجيات مواجهة الضغوط باهتمام الباحثين، وذلك من خلال دراسته على عينات مختلفة وفى بيئات وثقافات مختلفة ومع متغيرات مختلفة؛ وفيما يأتي تعرض الباحثة ما أسفرت عنه بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت استراتيجيات مواجهة الضغوط مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث.

أظهرت دراسة أبو زيد التشويقي (٢٠٠٩) أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط من خلال أبعاد التفكير البنائي، وأنه يوجد بناء عاملي يجمع بين أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية والسلبية وأبعاد التفكير البنائي.

كما أظهرت دراسة (Victorial, 2011) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب جامعة ميامي بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت أن الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط متغيرات مهمة لمواجهة الشعور بالاضطراب النفسي. أما دراسة (Barnett, 2012) فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط لدى الأحداث الذكور الجانحين، كما توصلت إلى أن انخفاض الذكاء الوجداني يؤدى إلى الشعور بالقلق.

وفي هذا السياق بينت دراسة عبد المنعم على (٢٠١٢) أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب كلية التربية بليبيا، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة في أساليب مواجهة الضغوط، ووجود فروق بين الجنسين على مقياس أساليب مواجهة الضغوط، هذا بالإضافة إلى أن الذكاء الوجداني يُسهم بأبعاده المختلفة بوصفه سمة في التنبؤ بأساليب المواجهة لدى طلاب كلية التربية بليبيا.

في حين أظهرت دراسة أحمد عرافي (٢٠١٣) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين أسلوب (المواجهة وتأكيد الذات، وإعادة التفسير الإيجابي، والالتجاء إلى الله، وضبط الذات) وتأكيد الذات، وكذلك أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين أسلوب (لوم الذات، والاستسلام، والانعزال، وأحلام اليقظة، والإنكار، والتنفيس الانفعالي) وتأكيد الذات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ولكنها غير دالة إحصائيًا بين أسلوب (التحليل المنطقي، والتركيز على الحل، والبحث عن المعلومات، وتحمل المسئولية، وتقبل الأمر الواقع، والاسترخاء والانفصال الذهني، والدعابة، والبحث عن إثابات بديلة) وتأكيد الذات.

كما أسفرت دراسة (Mayuran, 2013) عن وجود علاقة طردية دالة بين الذكاء الانفعالي ومكوناته (إدراك الانفعال والتعبير عنه، وفهم انفعالات الآخرين، والتعرف على الانفعالات، وإدارة الانفعالات، وضبط الانفعالات) والقدرة على مواجهة الضغوط النفسية في العمل. أما دراسة (Christopher, Nyebuk & EkPe, 2013) فقد أسفرت عن أن خطر الإصابة بالاضطرابات العضلية المجهولة أعلى لدى طلاب الجامعة الذين تبنوا استراتيجيات التجنب والتكيف الديني مقارنة بأولئك الذين تبنوا استراتيجيات المواجهة الفعالة والمشتتة.

وقد أظهرت دراسة أحمد الحواس (٢٠١٦) أن أكثر الأساليب التي يستخدمها الطلاب شيوعًا هي التفكير الإيجابي واللجوء إلى الله، وأن البعد الديني من أكثر الأساليب استخداماً في التعامل مع الضغوط، كما أظهرت أن الطلبة لا يميلون إلى تجاهل مشكلاتهم أو إنكارها أو السلبية في مواجهتها ممثلة في الاستغراق في أحلام

اليقظة، ولكنهم في الوقت نفسه لا يميلون إلى المواجهة النشطة بل يتريثون في ذلك.

وفى هذا السياق أسفرت دراسة نجاح محمد (٢٠١٦) عن وجود تأثيرات سالبة مباشرة ودالة إحصائيًا للأساليب السلبية لمواجهة الضغوط النفسية على التوافق النفسي لدى أبناء الشهداء بالمرحلة المتوسطة، ووجود تأثيرات موجبة مباشرة دالة للكفاءة الذاتية على الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لديهم، ووجود تأثيرات موجبة مباشرة وغير مباشرة دالة للأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط على التوافق النفسي لديهم، وكذلك وجود تأثيرات سالبة مباشرة ودالة للكفاءة الذاتية على الأساليب السلبية، بالإضافة إلى وجود تأثيرات موجبة غير مباشرة دالة للأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط على التحصيل الدراسي لديهم.

كما توصلت دراسة (Pau, Croucher, Muirhead & Sohanpal, 2017) إلى أن طلاب الجامعة منخفضي الذكاء الوجداني يواجهون الضغوط بانفعالات قوية، والطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني يستخدمون التفكير في مواجهة الضغوط، وأن الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يرفضون العلاقات الاجتماعية عند حدوث ضغوط، بينما يحتاج الطلاب مرتفعو الذكاء الوجداني إلى العلاقات الاجتماعية، كما توصل إلى أن الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني من الصعب عليهم أن يقوموا بعملية التنظيم والاتصال لأقرانهم ويلجأون إلى تجنب المواجهة الإيجابية للمواقف الضاغطة، ويعزون الخبرات السلبية إلى الأحداث الضاغطة، بينما يُجيد مرتفعو الذكاء الوجداني عمل التنظيم، ويخططون للبحث عن المساندة الملائمة من الأقران.

وقد أوضحت دراسة عادل عبادي (٢٠١٧) أن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب ذوي خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، وأنه يمكن التنبؤ بأساليب مواجهة الضغوط بمعلومية الذكاء الوجداني.

وقد توصلت دراسة هانم سالم وإحسان حجازي (٢٠١٨) إلى أن مستوى استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العام والفني ما بين مرتفع ومتوسط، وكذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث وبين طلبة التعليم الثانوي العام والفني في بعض استراتيجيات مواجهة الضغوط، بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة بين تحديد الذات واستراتيجيات مواجهة الضغوط الإيجابية.

وكشفت دراسة محمد عبد الرحمن وسامي الغامدي (٢٠٢٠)عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وأساليب المواجهة، كما أشارت أيضًا إلى إمكانية التنبؤ بأبعاد الذكاء الوجداني بأساليب مواجهة الضغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، وأشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له وأبعاد أساليب المواجهة (المساندة الاجتماعية - التجنب)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين معلمي التربية الخاصة (إعاقة عقلية) بالمعاهد الفكرية وبرامج الدمج بالمدارس في الذكاء الوجداني والضغوط المهنية، وأساليب المواجهة.

وقد تبين للباحثة مما سبق عدم تناول الدراسات العلاقة بين التدفق النفسي، وقلق المستقبل المهني، واستراتيجيات مواجهة الضغوط خاصة لدي الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

المحور الرابع: التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة

يُعد التدفق من المتغيرات النفسية الإيجابية المهمة المرتبطة بعملية التعلم والنجاح؛ فهو يرتبط بالتفاؤل وتوقع النتائج الإيجابية والاستبشار بالمستقبل،

إضافة إلى اقترانه بالشعور بالقدرة والفاعلية الشخصية (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٣، ١٢).

ويرى (Csikszentmihalyi) أن حالة التدفق ترتبط بمفهوم الطاقة النفسية والتي تُعرف بأنها "مصادر الانتباه والتركيز المتوافرة للفرد"، وأثناء التدفق يكون لدى الفرد القدرة على تحرير هذه الطاقة وضبطها والسيطرة عليها وجعلها في العقل الشعوري له، ووفقًا لذلك فيمكن للفرد أن يوظف جزءًا كبيرًا من طاقته النفسية في المهام والأنشطة التي يتعامل معها. وبهذه الطريقة لا يستهلك طاقته النفسية فيما هو غير مرتبط بالمهام والأنشطة ذات القيمة والأهمية بالنسبة للفرد، ويختفي لديه القلق من المستقبل ولا يوجد لديه اجترار للماضي أو ندم على ما فاته فيه، ويرتبط التدفق كذلك بمفهوم "الحيوية الذاتية"، ومفهومي الحس الفكاهي والإبداع، مما يؤدي إلى تناقص دال في مستوى القلق الذي يمكن أن يعانيه الفرد حال مواجهته لضغوط العمل (في: عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٧٦ - ٢٨٠).

ويتفق ذلك مع ما يشير إليه مرعي يونس (٢٠١١، ٥١) من أنه عندما يكون الفرد في حالة التدفق فإنه يعمل بكامل طاقته، والحالة هنا تمثل توازنًا ديناميكيًا، كما أنه يعتمد دخول التدفق على تحقيق توازن بين طاقات العمل الملحوظ (المهارات) والتحديات؛ فإذا فاقت التحديات المهارات يصبح المرء حذرًا ثم قلقًا، وإذا فاقت المهارات التحديات يسترخي المرء في البداية ثم يصاب بالملل في نهاية الأمر.

كما يرى (Huang, Pham, Wong, Chiu, Yang & Teng, 2018, 1289) أن التدفق النفسي يحدث عندما ينخرط الفرد بانتباه وتركيز في النشاط المحدد الذي يقوم به، وكلما توافقت قدراته وتطابقت إمكاناته مع التحديات التي يواجهها، زاد تدفقه النفسي، ولكن إذا اختلفت يشعر بالإحباط، ولن يتحقق حينئذ إذن التدفق النفسي.

ويشير أسامة راتب (١٩٩٥، ٣٢) إلى أن التدفق النفسي هو أفضل تهيئة نفسية لدى الفرد يستطيع بموجبها تحقيق أفضل أداء، فضلاً عن أنها تحدث دون أثر للتوتر بأشكاله المختلفة خاصة الناتجة عن الانفعالات السلبية مثل الخوف والقلق والملل. ولذلك يرى محمد علاوي ومحمد رضوان (١٩٨٧) ضرورة كبت مصادر الطاقة النفسية السلبية من خوف وقلق وغير ذلك للوصول إلى الطاقة النفسية المثلي (في: إيناس غريب، ٢٠١٥، ٣٠٣).

فلكي يحدث التدفق لابد من إزالة مواقف القلق والإحباط وعواملهما، فالعلاقة بين حالة التدفق والخوف علاقة عكسية (محمد صديق، ٢٠٠٩، ٣٢٠)؛ حيث يرى (Csikszentmihalyi) أنه من السهل جدًا على الدماغ البشري الأداء بشكل سلبي بمعني الانتباه الزائد والانشغال في معالجة الأحداث التي تتضمن المخاطر أو احتمالات التهديد، وبالتالي التركيز على الانفعالات والمشاعر السلبية، مما يستوجب توجيه الإنسان إلى الطرق التي يتمكن عن طريقها السيطرة على وعيه وتوجيه انتباهه باتجاه ما يصطلح عليه بـ (التدفق النفسي) الذى يتضمن تعلم أساليب السيطرة والاندماج بأنشطة يترتب عليها تلقى تغذية معلوماتية إيجابية راجعة تؤدي بدورها إلى تقوية وتعزيز شعورهم بقيمة ذواتهم، والهدف من الأداء الذي يقدمونه والإنجاز الذى يحققونه (في: ألق زكي وناجى النواب، ٢٠١٨، ٩٨٥).

ويُعد التدفق بمكوناته استراتيجية من استراتيجيات علم النفس الإيجابي؛ حيث يسير جنبا إلى جنب مع فنيات غرس الأمل والكفاءة الذاتية والتفاؤل، وجميعها تستخدم لخفض القلق وتنمية بعض جوانب القوة في الشخصية (حسن الفنجري، ٢٠٠٨، ٥٥)، فأثناء خبرة التدفق تنساب لدى الفرد مشاعر وجدانية تؤدي إلى

وصوله إلى أعلى مستوى للإثارة والنشاط، وكبت مصادر الطاقة النفسية السلبية كالتوتر والقلق والملل (Winberg & Leif, 2008, 271).

ويتفق ذلك مع ما يشير إليه سيد البهاص (٢٠١٠، ١٢٢) من أنه يمكن ملاحظة التدفق من خلال استغراق الفرد في أداء مهمة ما حتى يبلغ ذروة الأداء ودرجة الامتياز فيها، ويستمر هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود كالشلال المتدفق، فإذا استطاع الفرد أن يصل إلى حالة التدفق فإن ذلك يمثل أقصى درجة من الأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقى الفرد من الإصابة بالملل والإكتاب والتوتر والقلق؛ حيث يرى القريطي (٢٠٠٣) أن التدفق النفسي عملية تتضمن شقين هما: اتزان الفرد مع نفسه أو تناغمه مع ذاته، بمعنى مقدرته على مواجهة ما ينشأ داخله من صراعات وما يتعرض له من إحباطات، ومدى تحرره من التوتر والقلق الناجم، ونجاحه في التوفيق بين دوافعه ونوازعه المختلفة، ثم انسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية (في: عبد الناصر القرالة، ٢٠٢٠، ١٩٤).

لذلك تشير موضى المسما وهشام عبد الله وصفاء عجاجه (٢٠١٩، ٢٣٧ - ٢٥٨) إلى أن التدفق النفسي من المتغيرات الإيجابية التي تعمل على تنمية دافعية الطلاب وثقتهم في أنفسهم، وبالتالي تنمية الجوانب الإيجابية والانفعالية والإبداعية لديهم، وجعلهم أكثر قوة ومرونة في الأمل بالمستقبل. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الانفعالات يكون مستوى التدفق النفسي منخفضاً إذا ما قورنوا بالطلاب ذوي الانفعالات الأقل. وتذكر نبيلة بخاري (٢٠١٩، ٢٤٩) أن التدفق النفسي متغير متعدد الأبعاد يرتبط إيجابياً بالمتغيرات الإيجابية في الشخصية الإنسانية ويمكن التنبؤ به من خلالها، كما أنه يرتبط سلبياً بالمتغيرات السلبية.

إن التدفق النفسي يُعد بمثابة القوى الكامنة التي تدفع الفرد للنجاح فيما يمارسه، حيث يعمل على تزويد الإنسان بطاقة للتحكم والسيطرة على انفعالاته مع التحرر من وطأة الضغوط النفسية، كما يسهم في تطوير أداء الفرد وزيادة دافعيته الذاتية، بالإضافة إلى دوره الفعال في مساندة الفرد في حل ما يعترضه من عقبات متوقعة أثناء تأديته لمهامه، و ذلك من خلال الاتساق التام بين الصفاء الفكري والهناء الوجداني والأداء الإيجابي (عماد أشتيه وسامي أبو إسحاق وزهير النواجحه، ٢٠١٥، ٤).

ويشير أحمد أبو أسعد (٢٠١٥، ٢٤٠) إلى أن الضغط النفسي يمكن أن يقسم إلى نوعين أساسيين؛ هما: ضغط إيجابي وهو محفز للفرد، وضغط سلبي وهو يسبب الكرب والضيق للفرد. والضغط ظاهرة فردية، فعندما يتأثر بعض الناس بضغط ما فإن البعض الآخر يكون غير متأثر، وهذا يعتمد على ما ندركه، فقد ندرك المثيرات كحوادث ضاغطة أو لا، ويعد مستوى الضغط عاملاً مهماً في معرفة كونه مؤثراً إيجابياً أم سلبياً، ولتحديد مقدار الضغط المناسب لكي ننجز بطريقة صحيحة تناسب قدراتنا، يتطلب ذلك اكتشاف طريقة تكون عبارة عن مفتاح من خلاله نجد كيف تكون المحفزات مناسبة لنا، وهذا يتطلب أن نقوم بقدر من العمل، حتى نقيم كيف سننجز بشكل أفضل، وكذلك نحتاج إلى أن نختبر ليس فقط نتيجة العمل؛ لكن أيضاً كيف نشعر خلال العمل، وهل سنشعر بالتحدي أو بالضغط؟ وهل انفعالاتنا إيجابية أم سلبية؟ ونحتاج بالنهاية إلى أن نقرر بأن كمية من الضغط كافية أو أنها كثيرة جداً. وسيتم اتخاذ هذا القرار بناءً على الصحة الجسدية والعقلية والانفعالية والروحية والاجتماعية والبيئية، فإذا كان الشخص يمتلك تلك الأبعاد، فهذا سيجعله يشعر بالطاقة والاستمتاع بالحياة، ويساعده على التعامل مع متطلبات العمل الإضافي.

والتدفق عملية تشير إلى الحلول السليمة التي يلجأ إليها الأفراد لإحداث التكيف مع ظروف الحياة إما من خلال المهادنة وهي اتفاق للكف عن الصراع، بالرغم من عدم انتهاء المشكلة أو الوصول إلى حل، أو

التوفيق وهو تنازل الفرد عن بعض مطالبه لإنهاء الأزمة القائمة (عبد الناصر القرالة، ٢٠٢٠، ١٩٤)؛ ويشير (Vorster, 2012) إلى أن التدفق يعمل على حشد مصادر التوافق والمواجهة التي تعين على التعامل الإيجابي مع التحديات والضغوط المستقبلية وتعظيمها (في: عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة، ٢٠٢٠، ٢٨٣)؛ ويتضمن التدفق التركيز العالي، ومعه تسير العملية في مسارين؛ الأول: يتكفل بتقديم الراحة والتخفيف من الاضطراب الانفعالي، والثاني: يتكفل بتيسير القيام بالعمل من غير مجهود كبير. (محمد صديق، ٢٠٠٩، ٣١٦).

ولا شك في أن هذه الضغوط التي يواجهها طالب الجامعة سواء في أسرته أو جامعته أو مجتمعه تمثل مؤثرات لا يمكن تجاهلها أو إنكارها، فإن لم يستطع الفرد مواجهتها والتكيف معها كانت بداية كثير من الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب (رئيفة عوض، ٢٠٠٠، ١٥).

كما أن نظرة الشباب للمستقبل تتأثر، إلى حد كبير، بإدراك الفرد لذاته وكفاءته، وللأهداف الإيجابية التي يسعى إلى تحقيقها، وكذلك تتأثر هذه النظرة بالبيئة التي يوجد فيها بكل ما تشمله من أحداث ومتغيرات، وأيضاً البيئة النفسية بكل ما تتضمنه، وتشمل جميع المواقف التي تؤثر في الفرد ويتأثر بها، وإن كفاءته النفسية وإدراكه لإمكانياته وقدراته الذاتية وما ينطوي عليها من مقومات معرفية، وشخصية واجتماعية إنما تمثل دوراً مهماً في تلك النظرة وخاصة المرتبطة بقلق المستقبل المهني (عادل المنشاوي، ٢٠١١، ٣٢٦ – ٣٢٧).

وترى هناء الخولي (٢٠١٨، ١٢٦١)؛ وعلي الدخيل وعصام أحمد (٢٠١٩، ٣٤) أن قرار الطالب في اختيار التخصص المرتبط بتحديد مستقبله المهني يعد من أهم القرارات وأكثرها أهمية في حياته، الأمر الذي يجعل الطالب في صراع حاد أثناء اختياره لتخصص مهنة المستقبل، وهذا الصراع يزداد حدة كلما تعرض هذا التخصص إلى تغيرات مثل الإلغاء أو الإشباع في سوق العمل، وكل هذا يؤثر في نمو الطالب وتوافقه وصحته النفسية مما يزيد من القلق على مستقبله والذي ينعكس على أدائه ودافعيته الأكاديمية والمجتمعية.

ويشير محمد عبد الرحمن وسامي الغامدي (٢٠٢٠، ٦) إلى أن أساليب مواجهة الضغوط المهنية متعددة، ويختلف كل فرد عن الآخر في الأسلوب الذي يستخدمه في مواجهة الضغوط، ويمثل الذكاء الوجداني أحد جوانب المواجهة؛ حيث إن العواطف لها أهمية كبرى في توجيه السلوك ومواجهة ضغوط المهنة وأعبائها، ولا يعتمد على الذكاء التقليدي فقط، ولكن يعتمد على التواصل، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، وإداراتها، فالذكاء الوجداني له دور مساعد في مواجهة الضغوط ومدى التوافق والرضا المهني، وقد أشار دانيال جولمان (٢٠١١، ١٣٣) إلى أن القدرة على بلوغ التدفق هي إحدى قدرات الذكاء الوجداني في أفضل حالاته.

ولذلك ترى الباحثة أن التدفق حالة يستمد منها الفرد الطاقة للسيطرة على انفعالاته السلبية، ويمكن أن يكون قلق المستقبل المهني أحد الانفعالات السلبية التي قد يساعد التدفق النفسي في إدارتها، فيُعد وعي الفرد ودرجة انتباهه وقدرته على التحكم في إصدار ردود أفعاله من العوامل المؤثرة في قلق المستقبل المهني لديه، وهي تدخل كذلك ضمن أبعاد التدفق؛ فعندما يكون الفرد مندمجاً بعقله وكيانه وموظفاً لطاقته النفسية لإنجاز المهمة أو العمل الذي يقوم به فلا يشعر بالقلق ولكنه يشعر بالرضا والسعادة، وتعمل المشاعر الإيجابية على زيادة قدرته على الإنجاز، كما يُعد التدفق متغيراً إيجابياً يمنح الفرد القدرة على مواجهة الضغوط والتحديات بأساليب إيجابية (إقدامية) توفر له مستوى مناسباً من التوافق النفسي والاجتماعي. أما انخفاض التدفق النفسي أو غيابه فيترتب عليه ميل الفرد إلى استخدام الأساليب السلبية (الإحجامية) التي قد تعيق توافقه النفسي

والاجتماعي مما يسهم في رفع مستوى قلق المستقبل لديه.

فروض الدراسة: بناء على وصف الإطار النظري وتحليل نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض الآتية:

١. توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس التدفق النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني (الأبعاد والدرجة الكلية).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي، وقلق المستقبل المهني، واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدي الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة وفقًا لمتغيري (الجنس – الفرقة الدراسية).

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي، وقلق المستقبل المهني، واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدي الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة وفقًا لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم).

٦. يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة من خلال التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني لديهم.

منهج الدراسة واجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك في محاولة لدراسة العلاقة بين التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، والكشف عما إذا كانت هناك فروق في التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضغوط تبعاً لمتغيرات الجنس، والفرقة، والتخصص، فضلاً عن محاولة التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط لديهم من خلال مستوى التدفق النفسي وقلق المستقبل لديهم.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

أ- مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع البحث الحالي من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة، ويوضح جدول (١) توصيف مجتمع البحث وفقًا للتخصص، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١)

بيان بأعداد طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة وفقًا للتخصص وفقاً للإحصاء الاستقرارى للعام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م

التخصص / الفرقة		عقلي	سمعي	صعوبات تعلم	المجموع الكلي	
					العدد	%
الثالثة		١٢٦	٦٨	١٤٣	٣٣٧	٤٧.٩
الرابعة		١٧٠	٧٨	١١٩	٣٦٧	٥٢.١
المجموع الكلي	العدد	٢٩٦	١٤٦	٢٦٢	٧٠٤	١٠٠
	%	٤٢.١	٢٠.٧	٣٧.٢		

المصدر: كلية التربية بالمنصورة، إدارة الدراسة والامتحانات، العام الجامعي ٢٠٢١/٢٠٢٢م (ملحق ١)

يتضح من جدول (١) أن مجتمع البحث الحالي يتكون من ٧٠٤ طالبًا وطالبة مقيدين بالفرقتين الثالثة والرابعة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة، وبلغ العدد بالفرقة الثالثة ٣٣٧ طالبًا وطالبة بنسبة (٤٧.٩%)، وبلغ العدد بالفرقة الرابعة ٣٦٧ طالبًا وطالبة بنسبة (٥٢.١%)، كما بلغ العدد بالتخصص العقلي ٢٩٦ طالبًا وطالبة بنسبة (٤٢.١%)، وبلغ العدد بالتخصص السمعي ١٤٦ طالبًا وطالبة بنسبة (٢٠.٧%)، وبلغ العدد بتخصص صعوبات التعلم ٢٦٢ طالبًا وطالبة بنسبة (٣٧.٢%).

ب- عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في عينة ممثلة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة في العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١م، وتم اختيارهم كونهم يمتلكون خبرة وممارسة عملية؛ من خلال نزولهم التدريب الميداني (التربية العملية) في مجال التربية الخاصة، ولأنهم أوشكوا على الانتهاء من برامج إعدادهم في تخصصاتهم المختلفة، كما أنهم أكثر نضجًا معرفيًا لاجتيازهم معظم مقررات هذه البرامج، ومن ثم فهم أكثر مصداقية أو واقعية في التعبير عن هذا الواقع، ويوضح جدول (٢) حجم عينة الدراسة بالنسبة للمجتمع الأصلي للبحث:

جدول (٢)

حجم العينة الدراسة بالنسبة إلى المجتمع الأصلي

الفرقة	التخصص	مجتمع البحث	عينة البحث	نسبة العينة إلى المجتمع الأصلي (%)
الثالثة	عقلي	١٢٦	١١٩	٩٤.٤
	سمعي	٦٨	٦٦	٩٧.١
	صعوبات تعلم	١٤٣	١٢٨	٨٩.٥
	الإجمالي	٣٣٧	٣١٣	٩٢.٩
الرابعة	عقلي	١٧٠	١١٩	٧٠
	سمعي	٧٨	٥٩	٧٥.٦
	صعوبات تعلم	١١٩	١١١	٩٣.٣
	الإجمالي	٣٦٧	٢٨٩	٧٨.٧
الإجمالي		٧٠٤	٦٠٢	٨٥.٥

يتضح من جدول (٢) أن عدد طلاب الفرقة الثالثة بعينة الدراسة بلغ (٣١٣) طالبًا وطالبة من أصل (٣٣٧) طالباً وطالبة بنسبة (٩٢.٩%)، كما بلغ عدد طلاب الفرقة الرابعة بعينة الدراسة (٢٨٩) طالبًا وطالبة من أصل (٣٦٧) طالبًا وطالبة بنسبة (٧٨.٧%)، ومن ثم بلغت عينة الدراسة الكلية (٦٠٢) طالبًا وطالبة من أصل (٧٠٤) طالبًا وطالبة بنسبة (٨٥.٥%) وهي نسبة مقبولة إحصائياً لتمثيل العينة لمجتمع الدراسة.

ويوضح جدول (٣) توصيف عينة البحث وفقًا للتخصص والفرقة:

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص والفرقة

التخصص / الفرقة	عقلي		سمعي		صعوبات تعلم		المجموع الكلى	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الثالثة	١١٩	١٩.٨	٦٦	١١	١٢٨	٢١.٣	٣١٣	٥٢
الرابعة	١١٩	١٩.٨	٥٩	٩.٨	١١١	١٨.٤	٢٨٩	٤٨
المجموع الكلى	٢٣٨	٣٩.٦	١٢٥	٢٠.٨	٢٣٩	٣٩.٧	٦٠٢	١٠٠

يتضح من جدول (٣) أن:

- عدد طلبة الفرقة الثالثة في عينة البحث بلغ (٣١٣) طالبًا وطالبة بنسبة (٥٢%) من العينة الكلية، كما بلغ عدد طلبة الفرقة الرابعة في عينة الدراسة (٢٨٩) طالبًا وطالبة بنسبة (٤٨%) من العينة الكلية.
- عدد طلبة التخصص العقلي في عينة البحث بلغ (٢٣٨) طالبًا وطالبة بنسبة (٣٩.٦%) من العينة الكلية، كما بلغ عدد طلبة التخصص السمعي في عينة الدراسة (١٢٥) طالبًا وطالبة بنسبة (٢٠.٨%) من العينة الكلية، كما بلغ عدد طلبة تخصص صعوبات التعلم في عينة الدراسة (٢٣٩) طالبًا وطالبة بنسبة (٣٩.٧%) من العينة الكلية.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على ثلاثة مقاييس من إعداد الباحثة؛ وهي: مقياس التدفق النفسي، ومقياس قلق المستقبل المهني، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على النحو الآتي:

❖ **مقياس التدفق النفسي للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة (إعداد الباحثة)**

أ. الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

ب. خطوات إعداد المقياس

- الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت التدفق النفسي بأبعاده المختلفة، وما توافر في الدراسات السابقة من محددات قياس التدفق النفسي؛ ومن هذه الدراسات (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2002؛ مرعي يونس، ٢٠١١؛ صبحى الحارثي، ٢٠٢٠).
- الاطلاع على المقاييس التي استخدمت لقياس التدفق النفسي، مثل مقياس: (Pearce, Ainley & Howard, 2005؛ Stefan, Falko, 2008؛ آمال باظة، ٢٠١١؛ جاكسون ومارش تعريب: ربيعة بن الشيخ، ٢٠١٥؛ عماد نصيف، ٢٠١٥؛ إيناس غريب، ٢٠١٥؛ نجيب خزام وتامر إبراهيم وزهراء غنيم، ٢٠١٦؛ سحر الكرزون وأحمد محاسنة، ٢٠١٦؛ أنس شطب وعبد العزيز الموسوي، ٢٠١٦؛ أحمد عبد الجواد، ٢٠١٧؛ هبة محمود، ٢٠١٨؛ موضي المسما وهشام عبد الله وصفاء عجاجة، ٢٠١٩، مرزوق العنزي، ٢٠٢٠؛ رضا جبر، ٢٠٢١).

- بناء على ما سبق تم بناء المقياس في صورته الأولية مكوناً من ٧١ مفردة موزعة على ستة أبعاد، وذلك على النحو الآتي:
  - **تحديد الأهداف**: بلغ عدد مفرداته (١٢) مفردة، وقد عرضت الباحثة تعريفه الإجرائي عند عرض أبعاد التدفق النفسي في الإطار النظري.
  - **مواجهة التحديات**: بلغ عدد مفرداته (١٣) مفردة، وقد عرضت الباحثة تعريفه الإجرائي عند عرض أبعاد التدفق النفسي في الإطار النظري.
  - **التركيز والاندماج**: بلغ عدد مفرداته (١٣) مفردة، وقد عرضت الباحثة تعريفه الإجرائي عند عرض أبعاد التدفق النفسي في الإطار النظري.
  - **التغذية الراجعة**: بلغ عدد مفرداته (١٢) مفردة، وقد عرضت الباحثة تعريفه الإجرائي عند عرض أبعاد التدفق النفسي في الإطار النظري.
  - **ضبط الأداء**: بلغ عدد مفرداته (٩) مفردات، وقد عرضت الباحثة تعريفه الإجرائي عند عرض أبعاد التدفق النفسي في الإطار النظري.
  - **الاستمتاع الذاتي**: بلغ عدد مفرداته (١٢) مفردة، وقد عرضت الباحثة تعريفه الإجرائي عند عرض أبعاد التدفق النفسي في الإطار النظري.
- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين(*) للحكم على مدى مناسبة صياغة مفردات المقياس، ومدى ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالبعد الذى تندرج تحته، وما يرونه مناسباً من إضافة أو حذف أو تعديل، وتمت مراعاة آراء المحكمين، وسيتضح ذلك أثناء عرض الصدق الظاهري.
- تم التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة.

ج. الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

١- صدق المحتوي (آراء المحكمين): لإعطاء مؤشر لصدق المقياس تم عرضه على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس التربوي، وقد بلغ عددهم (١٠) محكمين، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي وضع من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة صياغتها، ومدى كفاية المفردات والإضافة إليها أو الحذف منها، وقد تم تعديل ما اتفق عليه (٩) محكمين من مجموع (١٠) محكمين، أي بما يمثل نسبة اتفاق (٩٠%) من المحكمين.

٢- صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس وعددها (٧١) مفردة لتحديد أبعاده الفرعية، وكانت عينة تقنين المقياس (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة، وكانت قيمة اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) أو (KMO Test = 0.882) وهى قيمة جيدة جداً(*)، مما يدل على أن حجم العينة كافٍ لإجراء التحليل العاملي، ويوضح الجدول الآتي ما أسفر عنه التحليل العاملي:

* ملحق (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين لمقاييس الدراسة.

* وفقاً لمحكات كيزر (كايزر) فإن قيم هذا المؤشر التي تتراوح من (٠.٥) إلى (٠.٧) لا بأس بها، والقيم التي تتراوح من (٠.٧) إلى (٠.٨) جيدة، والقيم التي تتراوح من (٠.٨) إلى (٠.٩) جيدة جداً، والقيم التي تتعدى (٠.٩) ممتازة أو رائعة (فى: أمحمد تيغزة، ٢٠١٢: ٨٩).

جدول (٤)

قيم تشعبات مفردات مقياس التدفق النفسي على العوامل الستة والجذر الكامن، ونسبة التباين لكل عامل

المفردة	العوامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
١٩	٠.٦٨١	-	-	-	-	-
٦٠	٠.٦٠٧	-	-	-	-	-
١٣	٠.٦٠١	-	-	-	-	-
٥٥	٠.٥٥٣	-	-	-	-	-
٢٥	٠.٤٥٧	-	-	-	-	-
٧	٠.٤٤٦	-	-	-	-	-
٣٧	٠.٤٢٦	-	-	-	-	-
٦٥	٠.٤٢٣	-	-	-	-	-
٤٣	٠.٤٢١	-	-	-	-	-
٤٩	٠.٤٢٠	-	-	-	-	-
١	٠.٤١٩	-	-	-	-	-
٢٩	-	-	-	-	-	-
٥٨	-	-	-	-	-	-
٥٠	-	٠.٥٩٥	-	-	-	-
٤٤	-	٠.٥٤١	-	-	-	-
٣٨	-	٠.٥٣٠	-	-	-	-
٥٦	-	٠.٥١٣	-	-	-	-
٧٠	-	٠.٤٩٥	-	-	-	-
٦٦	-	٠.٤٨٩	-	-	-	-
٦١	-	٠.٤٧٨	-	-	-	-
٢٦	-	٠.٤٦٩	-	-	-	-
٢٠	-	٠.٤٦٣	-	-	-	-
١٤	-	٠.٤٠٤	-	-	-	-
٣٢	-	٠.٤٠٣	-	-	-	-
١٥	-	-	-	-	-	-
١٠	-	-	-	-	-	-
٢٧	-	-	٠.٥٤١	-	-	-
٦٢	-	-	٠.٥٠٦	-	-	-
٥٧	-	-	٠.٤٨٠	-	-	-
٢١	-	-	٠.٤٥٠	-	-	-
٣٩	٠.٤٠٣	-	٠.٤٣٥	-	-	-
٤٥	-	-	٠.٤٢٣	-	-	-
٧١	-	-	٠.٤٠٧	-	-	-
٣	-	-	٠.٤٠٣	-	-	-
٦٧	-	-	٠.٤٠٣	-	-	-
٥١	-	-	٠.٤٠٢	-	-	-
٩	-	-	٠.٤٠١	-	-	-
٨	-	-	-	-	-	-
٣٣	-	-	-	-	-	-
٢٨	-	-	-	٠.٦٠١	-	-
٢٢	-	-	-	٠.٥٤٧	-	-
٤٠	-	-	-	٠.٥٢٧	-	-
٤٦	-	-	-	٠.٥٢٥	-	-
٤	-	-	-	٠.٤٩٦	-	-
٥٢	-	-	-	٠.٤٩٥	-	-

المفردة	العوامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٦٨	-	-	-	٠.٤٧٦	-	-
١٦	-	-	-	٠.٤٧٤	-	-
٦٣	-	-	-	٠.٤٣٨	-	-
٣٤	-	-	-	٠.٤١٦	-	-
٢	-	-	-	-	-	-
١١	-	-	-	-	٠.٦٢٥	-
٣٥	-	-	-	-	٠.٥٥٧	-
٢٣	-	-	-	-	٠.٥٣٨	-
٤٧	-	-	-	-	٠.٤٨٤	-
٤١	-	-	-	-	٠.٤٨٠	-
١٧	-	-	-	-	٠.٤٦٠	-
٥٣	-	-	-	-	٠.٤٥٤	-
٣١	-	-	-	-	-	-
٤٢	-	-	-	-	-	٠.٦٣٣
٥٩	-	-	-	-	-	٠.٦٠٩
٦٤	-	-	-	-	-	٠.٥٩٤
٥٤	-	-	-	-	-	٠.٥٨٧
٤٨	-	-	-	-	-	٠.٥٠٢
٣٦	-	-	-	-	-	٠.٤٩٥
١٢	-	-	-	-	-	٠.٤٧٧
١٨	-	-	-	-	-	٠.٤٤٦
٢٤	-	-	-	-	-	٠.٤٤٢
٦٩	-	-	-	-	-	٠.٤٤٠
٣٠	-	-	-	-	-	٠.٤٢١
٦	-	-	-	-	-	٠.٤٢٠
٥	-	-	-	-	-	-
الجـــــذر الكامن	٥.٥٤٩	٥.٣٧٠	٥.٠٧٩	٤.٢٠٤	٣.٢٧٥	٢.٥٨١
نسبة التبـــــاين	٧.٨١٦%	٧.٥٦٣%	٧.١٥٤%	٥.٩٢١%	٤.٦١٣%	٣.٦٣٥%

يتضح من نتائج جدول (٤) أن التحليل العاملي قد أسفر عن حذف (٩) مفردات لعدم تشبعها على أي بعد من أبعاد المقياس؛ وهى المفردات أرقام (٢- ٥- ٨- ١٠- ١٥- ٢٩- ٣١- ٣٣- ٥٨)، كما أسفر عن وجود ستة عوامل تَشبُع المفردات عليها أكبر من (± ٠.٤)[*] تتضح فيما يأتي:

العامـــل الأول: بلـغ جـذره الكـامن (٥.٥٤٩) واستوعب (٧.٨١٦%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١١) مفردة؛ هي أرقام: (١٩- ٦٠- ١٣- ٥٥- ٢٥- ٧- ٣٧- ٦٥- ٤٣- ٤٩- ١) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠.٤١٩) و(٠.٦٨١)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري التي تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل:

تحديد الأهداف.

العامـــل الثـــاني: بلـغ جـذره الكـامن (٥.٣٧٠) واستوعب (٧.٥٦٣%) من النسبة الكلية للتباين، وقد

[*] يرى (Stevens, 1992,2002) ألا يقل التشبع المعتمد في تأويل العامل عن (٠.٤٠) حيث تدل على أن العامل يفسر نسبة تباين في فقرة أو متغير معين بمقدار ١٦% تقريباً (في: أحمد تيغزة، ٢٠١٢، ٧٧)، مع العلم بأنه عند تشبع المفردة على أكثر من بعد، فقد ضمنها الباحث للبعد ذي التشبع الأعلى.

تشبع بهذا العامل (١١) مفردة هي أرقام: (٥٠- ٤٤- ٣٨- ٥٦- ٧٠- ٦٦- ٦١- ٢٦- ٢٠- ١٤- ٣٢) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠.٤٠٣) و(٠.٥٩٥)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري التي تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: مواجهة التحديات.

العامل الثالث: بلغ جذره الكامن (٥.٠٧٩) واستوعب (٧.١٥٤%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١١) مفردة؛ هي أرقام: (٢٧- ٦٢- ٥٧- ٢١- ٣٩- ٤٥- ٧١- ٣- ٦٧- ٥١- ٩) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠.٤٠١) و(٠.٥٤١)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري التي تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: التركيز والاندماج.

العامل الرابع: بلغ جذره الكامن (٤.٢٠٤) واستوعب (٥.٩٢١%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات؛ هي أرقام: (٢٨- ٢٢- ٤٠- ٤٦- ٤- ٥٢- ٦٨- ١٦- ٦٣- ٣٤) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠.٤١٦) و(٠.٦٠١)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري التي تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: التغذية الراجعة.

العامل الخامس: بلغ جذره الكامن (٣.٢٧٥) واستوعب (٤.٦١٣%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٧) مفردات؛ هي أرقام: (١١- ٣٥- ٢٣- ٤٧- ٤١- ١٧- ٥٣) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠.٤٥٤) و(٠.٦٢٥)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري التي تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: ضبط الأداء.

العامل السادس: بلغ جذره الكامن (٢.٥٨١) واستوعب (٣.٦٣٥%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٢) مفردات؛ هي أرقام: (٤٢- ٥٩- ٦٤- ٥٤- ٤٨- ٣٦- ١٢- ١٨- ٢٤- ٦٩- ٣٠- ٦) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠.٤٢٠) و(٠.٦٣٣)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري التي تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: الاستمتاع الذاتي.

٣- الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم إيجاد الصدق التلازمي لمقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة) بحساب معامل الارتباط بين درجات (٢٩٦) طالباً وطالبة على هذا المقياس ودرجاتهم على مقياس التدفق النفسي (إعداد: رضا جبر، ٢٠٢١ "ب")، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٥) على النحو الآتي:

جدول (٥): معاملات الارتباط بين مقياس التدفق النفسي"إعداد الباحثة" (الأبعاد والدرجة الكلية) ومقياس التدفق النفسي "المحك" (الأبعاد والدرجة الكلية)

مقياس الباحثة / المحك	تحديد الأهداف	مواجهة التحديات	التركيز والاندماج	التغذية الراجعة	ضبط الأداء	الاستمتاع الذاتي	الدرجة الكلية للمقياس
وضوح الأهداف	٠.٥٣٣**	٠.٥٣٠**	٠.٤٥١**	٠.٤٤٨**	٠.٤٧٩**	٠.٤٤٠**	٠.٥٥١**
تغذية راجعة واضحة	٠.٥٤٠**	٠.٤٧٢**	٠.٤٨٣**	٠.٤٩٧**	٠.٥٠٦**	٠.٤١٦**	٠.٥٨١**
الاندماج في الأداء	٠.٤٤٢**	٠.٤٨٣**	٠.٤٣٠**	٠.٤٠٧**	٠.٤٣٣**	٠.٤٥٠**	٠.٤٨٨**
التركيز التام في الأداء	٠.٥٤١**	٠.٤٩٩**	٠.٥٢٤**	٠.٤٧٦**	٠.٥٠٠**	٠.٤٨٩**	٠.٥٨٥**
ضبط الأداء	٠.٤١٧**	٠.٤٢٢**	٠.٤٦١**	٠.٤٣٧**	٠.٤٠٦**	٠.٤٢٠**	٠.٤٢٥**
الاستمتاع بالأداء	٠.٤٥١**	٠.٤٢٣**	٠.٤٢٩**	٠.٤٥٣**	٠.٤٤٧**	٠.٤٩٣**	٠.٥٠٢**
مواجهة التحديات	٠.٤٩٥**	٠.٤٦٢**	٠.٤٢٢**	٠.٤٤١**	٠.٤٥٥**	٠.٤٩٤**	٠.٥١٦**
نسيان الذات والوقت	٠.٤٣٠**	٠.٤٦٨**	٠.٤٠١**	٠.٤٨٢**	٠.٤٤٧**	٠.٤٣١**	٠.٣٣٧**
الدرجة الكلية للمحك	٠.٥٧٠**	٠.٥٣٩**	٠.٥١٧**	٠.٥٠٩**	٠.٥٢٨**	٠.٤٧٣**	٠.٦٠٦**

يتضح من نتائج جدول (٥) أن جميع قيم معاملات ارتباط أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية (إعداد الباحثة) بأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية (محك) كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٠١) و(٠.٦٠٦) وهذا يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة(*) بين درجة الأبعاد المتناظرة للمقياسين وكذلك الدرجة الكلية، ويتضح من ذلك قدرة درجات الطلاب على مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة) في التنبؤ بالأداء الحالي على محك آخر تستخدم فيه السمة موضع الاهتمام.

٤- صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بالتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين أعلى (٢٧ %) وأدنى (٢٧ %) على مقياس التدفق النفسي المحك (إعداد: رضا جبر، ٢٠٢١ "ب") في مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة) وذلك من خلال حساب قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين العينتين، وكانت دلالة الفروق كما هي موضحة في جدول (٦) على النحو الآتي:

* اقترح جيلفورد تفسيرا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقة)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة؛ وهي على النحو الآتي (في: صلاح مراد،٢٠٠٠، ١٥٨):

أ- معامل الارتباط الأقل من ٠.٢ (ضعيف) ويدل على علاقة غير مهمة.

ب- معامل الارتباط من ٠.٢ إلى ٠.٣٩ (ضعيف) ويدل على وجود علاقة ضعيفة.

ج- معامل الارتباط من ٠.٤ إلى ٠.٦٩ (متوسط) ويدل على علاقة جيدة ومهمة.

د- معامل الارتباط من ٠.٧ إلى ٠.٨٩ (مرتفع) ويدل على علاقة قوية.

هـ- معامل الارتباط أكبر من ٠.٩ (مرتفع جدا) ويدل على علاقة شبه تامة

جدول (٦):

دلالة الفروق بين أعلى (٢٧ %) وأدني (٢٧ %) على مقياس التدفق النفسي (المحك) في مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة)

البعد	الإرباعي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تحديد الأهداف	أقل ٢٧%	٨٠	٢٥.٣٦	٣.٣٠٨	١١.٢٧٥-	١٥٨	٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	٣٠.٦٠	٢.٥١٤			
مواجهة التحديات	أقل ٢٧%	٨٠	٢٤.٤٤	٣.٢٤١	٩.٦٦٨-		٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	٢٩.٠٩	٢.٨٢٩			
التركيز والاندماج	أقل ٢٧%	٨٠	٢٥.٤٠	٣.٧٠٦	٨.٨٧٩-		٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	٢٩.٧٦	٢.٣٦١			
التغذية الراجعة	أقل ٢٧%	٨٠	٢٣.٥٨	٣.٢٢٩	٩.٧٠٧-		٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	٢٧.٨٥	٢.٢٥٦			
ضبط الأداء	أقل ٢٧%	٨٠	١٥.١٤	٢.٥٢٠	٨.٣٢٣-		٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	١٨.١٠	١.٩٤٦			
الاستمتاع الذاتي	أقل ٢٧%	٨٠	٢٩.١٣	٤.٩٠٣	٥.٤٢٠-		٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	٣٢.٧٨	٣.٥٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	أقل ٢٧%	٨٠	١٦٢.٥٤	١٧.٧٩٦	١١.٣٤١-		٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	١٩٠.٦٥	١٣.٢٢٣			

يتضح من نتائج جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) على مقياس التدفق النفسي (المحك) في أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية (إعداد الباحثة)؛ حيث جاءت جميع قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة) بدرجة عالية من القدرة على التمييز بين المجموعات المختلفة.

ثانياً: ثبات المقياس

١- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ – Alpha Chornbach**:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Alpha – Chornbach؛ حيث تم حساب معامل ثبات "ألفا" عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه Cronbach's Alpha if Item Deleted، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٧) على النحو الآتي:

جدول (٧) قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد مقياس التدفق النفسي والمقياس ككل بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس أو البعد

البعد	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للبعد ككل	المقياس	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للمقياس ككل
تحديد الأهداف	١	٠.٧٤٩	٠.٧٦٣	المقياس ككل	١	٠.٩٣٦	٠.٩٣٦
	٧	٠.٧٤٦			٧	٠.٩٣٥	
	١٣	٠.٧٤٥			١٣	٠.٩٣٦	
	١٩	٠.٧٥١			١٩	٠.٩٣٥	
	٢٥	٠.٧٦٣			٢٥	٠.٩٣٥	
	٣٧	٠.٧٤١			٣٧	٠.٩٣٥	
	٤٣	٠.٧٣٦			٤٣	٠.٩٣٥	
	٤٩	٠.٧٣٦			٤٩	٠.٩٣٥	
	٥٥	٠.٧٣٦			٥٥	٠.٩٣٥	
	٦٠	٠.٧٤٠			٦٠	٠.٩٣٥	
	٦٥	٠.٧٣٩			٦٥	٠.٩٣٥	
مواجهة التحديات	١٤	٠.٧٠٧	٠.٧٣٢		١٤	٠.٩٣٦	
	٢٠	٠.٧١٠			٢٠	٠.٩٣٦	
	٢٦	٠.٧٠٨			٢٦	٠.٩٣٦	
	٣٢	٠.٧١١			٣٢	٠.٩٣٦	
	٣٨	٠.٧١٢			٣٨	٠.٩٣٦	
	٤٤	٠.٧١١			٤٤	٠.٩٣٦	
	٥٠	٠.٧٣٢			٥٠	٠.٩٣٦	
	٥٦	٠.٧٠٩			٥٦	٠.٩٣٥	
	٦١	٠.٧٠٤			٦١	٠.٩٣٦	
	٦٦	٠.٧١٧			٦٦	٠.٩٣٦	
	٧٠	٠.٧٠٥			٧٠	٠.٩٣٥	
التركيز والاندماج	٣	٠.٧١٥	٠.٧٢٥		٣	٠.٩٣٦	
	٩	٠.٧٠٢			٩	٠.٩٣٥	
	٢١	٠.٧٠٣			٢١	٠.٩٣٥	
	٢٧	٠.٧١٢			٢٧	٠.٩٣٥	
	٣٩	٠.٦٩٣			٣٩	٠.٩٣٥	
	٤٥	٠.٦٩٦			٤٥	٠.٩٣٥	
	٥١	٠.٦٩٩			٥١	٠.٩٣٦	
	٥٧	٠.٧٠٠			٥٧	٠.٩٣٥	
	٦٢	٠.٧٢٢			٦٢	٠.٩٣٦	
	٦٧	٠.٧٠٢			٦٧	٠.٩٣٥	
	٧١	٠.٧٢٠			٧١	٠.٩٣٦	
التغذية الراجعة	٤	٠.٧٥٠	٠.٧٦٣		٤	٠.٩٣٦	
	١٦	٠.٧٣٥			١٦	٠.٩٣٥	
	٢٢	٠.٧٣٨			٢٢	٠.٩٣٥	
	٢٨	٠.٧٦٣			٢٨	٠.٩٣٦	
	٣٤	٠.٧٣٤			٣٤	٠.٩٣٥	
	٤٠	٠.٧٣٧			٤٠	٠.٩٣٥	
	٤٦	٠.٧٤٤			٤٦	٠.٩٣٥	
	٥٢	٠.٧٤٠			٥٢	٠.٩٣٥	
	٦٣	٠.٧٣٥			٦٣	٠.٩٣٥	
	٦٨	٠.٧٤٤			٦٨	٠.٩٣٥	

البعد	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للبعد ككل	المقياس	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للمقياس ككل
ضبط الأداء	١١	٠.٦٣٤	٠.٦٦٤		١١	٠.٩٣٦	
	١٧	٠.٦١٥			١٧	٠.٩٣٥	
	٢٣	٠.٦٤٩			٢٣	٠.٩٣٦	
	٣٥	٠.٦٤٧			٣٥	٠.٩٣٦	
	٤١	٠.٦١٢			٤١	٠.٩٣٥	
	٤٧	٠.٦٠٩			٤٧	٠.٩٣٥	
	٥٣	٠.٦١٤			٥٣	٠.٩٣٦	
الاستمتاع الذاتي	٦	٠.٧٩٢	٠.٨٠١		٦	٠.٩٣٦	
	١٢	٠.٧٨٨			١٢	٠.٩٣٦	
	١٨	٠.٧٧٠			١٨	٠.٩٣٥	
	٢٤	٠.٧٩٠			٢٤	٠.٩٣٥	
	٣٠	٠.٧٨٩			٣٠	٠.٩٣٥	
	٣٦	٠.٧٨٣			٣٦	٠.٩٣٥	
	٤٢	٠.٧٨٣			٤٢	٠.٩٣٦	
	٤٨	٠.٧٨٦			٤٨	٠.٩٣٥	
	٥٤	٠.٧٩٥			٥٤	٠.٩٣٥	
	٥٩	٠.٧٧٩			٥٩	٠.٩٣٦	
	٦٤	٠.٧٩٦			٦٤	٠.٩٣٦	
	٦٩	٠.٧٨٨			٦٩	٠.٩٣٥	

يتضح من نتائج جدول (٧) أن قيم الثبات للأبعاد تراوحت بين (٠.٦٦٤، ٠.٨٠١)، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠.٩٣٦)، وهى قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، حيث إن أصغر قيمة مقبولة لمعامل ثبات ألفا Alpha هي(٠.٦) ، وأفضل قيمة مقبولة تتراوح بين (٠.٧ ، ٠.٨) وكلما زادت كانت أفضل (محمود البياتي، ٢٠٠٥، ٤٩)، كما يتضح أن قيم معاملات الثبات التي يتم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفردات أبعاد المقياس تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل (دون حذف أي مفردة)، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل، مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة.

٢- الثبات بطريقة إعادة التطبيق

تم التحقق من ثبات مقياس **التدفق النفسي** عن طريق إعادة تطبيقه على عينة تكونت من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التربية الخاصة، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (١٥) يومًا، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٨) على النحو الآتي:

جدول (٢): معاملات الثبات ومستوى الدلالة عند إعادة التطبيق لمقياس التدفق النفسي (الأبعاد، والدرجة الكلية).

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
تحديد الأهداف	٢٧.٨٤	٣.٦٧٤	٢٧.٨١	٣.٧٥٤	**٠.٨١٢
مواجهة التحديات	٢٦.٧٥	٣.٥١٨	٢٧.١١	٣.٧٤٨	**٠.٨٠٨
التركيز والاندماج	٢٧.٣٦	٣.٤٨٦	٢٧.٦٠	٣.٧٠٧	**٠.٨٢٣
التغذية الراجعة	٢٥.٦٢	٣.٣٥١	٢٥.٨٥	٣.٥٠٦	**٠.٧٩١
ضبط الأداء	١٦.٥٠	٢.٣٧١	١٦.٨٣	٢.٦٢١	**٠.٨١٢
الاستمتاع الذاتي	٣٠.٦٤	٤.٤٣٦	٢٩.٨٦	٤.٥٩٧	**٠.٧٦٩
الدرجة الكلية للمقياس	١٧٥.٧٧	١٨.٩٨٥	١٥٥.٠٧	١٧.٧٩٩	**٠.٨٠٧

**** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

يتضح من نتائج جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس **التدفق النفسي** (الأبعاد والدرجة الكلية) موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٦٩) و (٠.٨٢٣)، مما يدل على وجود علاقة قوية بينهما، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ثالثًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس؛ وذلك من خلال:

– **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (٩):

جدول (٩) قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
تحديد الأهداف	١	٠.٤٩٧**	التغذية الراجعة	٤	٠.٥١١**
	٧	٠.٥٣٦**		١٦	٠.٦٠٦**
	١٣	٠.٥٤١**		٢٢	٠.٦٠٨**
	١٩	٠.٥٠٩**		٢٨	٠.٤٥٨**
	٢٥	٠.٤٢١**		٣٤	٠.٦١٨**
	٣٧	٠.٥٧٣**		٤٠	٠.٥٩٩**
	٤٣	٠.٦٠٨**		٤٦	٠.٥٧١**
	٤٩	٠.٦٠٤**		٥٢	٠.٥٨٦**
	٥٥	٠.٦٠٧**		٦٣	٠.٦٠٨**
	٦٠	٠.٥٧٣**		٦٨	٠.٥٥٢**
	٦٥	٠.٥٧٩**			
مواجهة التحديات	١٤	٠.٥٥٣**	ضبط الأداء	١١	٠.٥٠٢**
	٢٠	٠.٥٤٣**		١٧	٠.٥٢٥**
	٢٦	٠.٥٤٣**		٢٣	٠.٤٩٩**
	٣٢	٠.٥٣٩**		٣٥	٠.٥٣٥**
	٣٨	٠.٥٣٢**		٤١	٠.٥٣٩**
	٤٤	٠.٥٣٦**		٤٧	٠.٥٦٠**
	٥٠	٠.٤٣٩**		٥٣	٠.٥٤٢**
	٥٦	٠.٥٥٠**			
	٦١	٠.٥٧٤**			
	٦٦	٠.٤٩٤**			
	٧٠	٠.٥٧٠**			
التركيز والاندماج	٣	٠.٤٤٠**	الاستمتاع الذاتي	٦	٠.٤٨٦**
	٩	٠.٥٢٨**		١٢	٠.٥٧٩**
	٢١	٠.٥٣٢**		١٨	٠.٦٩٩**
	٢٧	٠.٥١٠**		٢٤	٠.٥١٨**
	٣٩	٠.٥٨٦**		٣٠	٠.٥٢١**
	٤٥	٠.٥٧٠**		٣٦	٠.٥٩٥**
	٥١	٠.٥٥١**		٤٢	٠.٦١٣**
	٥٧	٠.٥٦٥**		٤٨	٠.٥٦٠**
	٦٢	٠.٤٦٢**		٥٤	٠.٤٧٣**
	٦٧	٠.٥٣٣**		٥٩	٠.٦٤١**
	٧١	٠.٤٧٠**		٦٤	٠.٥١٤**
				٦٩	٠.٥٣٤**

** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من نتائج جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها بين (٠.٤٢١) و(٠.٦٩٩)، ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد.

- **ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (١٠):

جدول (١٠)

قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجته من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
تحديد الأهداف	**٠.٨٦٩**
مواجهة التحديات	**٠.٧٩٨**
التركيز والاندماج	**٠.٨٨٢**
التغذية الراجعة	**٠.٨٦٩**
ضبط الأداء	**٠.٧٧٤**
الاستمتاع الذاتي	**٠.٨٠٦**

يتضح من نتائج جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٧٧٤) و(٠.٨٨٢)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس (التدفق النفسي) بأبعاده الستة، والمقياس ككل يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في الدراسة الحالية.

د. وصف المقياس: لقد أسفرت الخصائص السيكومترية للمقياس (التقنين) عن حذف (٩) مفردات بناء على نتائج التحليل العاملي للمقياس، ومن ثم يتكون المقياس في صورته النهائية[*] من (٦٢) مفردة موزعة على ستة أبعاد، ويوضح جدول (١١) توزيع هذه المفردات على الأبعاد الستة، وذلك على النحو الآتي:

* ملحق (٣) الصورة النهائية لمقياس التدفق النفسي للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

جدول (١١):

توزيع المفردات على أبعاد مقياس التدفق النفسي للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في صورته النهائية

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الأول: تحديد الأهداف	١، ٥، ٩، ١٤، ٢٠، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٧، ٥١، ٥٦	١١
الثاني: مواجهة التحديات	١٠، ١٥، ٢١، ٢٥، ٣٠، ٣٦، ٤٢، ٤٨، ٥٢، ٥٧، ٦١	١١
الثالث: التركيز والاندماج	٢، ٦، ١٦، ٢٢، ٣١، ٣٧، ٤٣، ٤٩، ٥٣، ٥٨، ٦٢	١١
الرابع: التغذية الراجعة	٣، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٦، ٣٢، ٣٨، ٤٤، ٥٤، ٥٩	١٠
الخامس: ضبط الأداء	٧، ١٢، ١٨، ٢٧، ٣٣، ٣٩، ٤٥	٧
السادس: الاستمتاع الذاتي	٤، ٨، ١٣، ١٩، ٢٤، ٢٨، ٣٤، ٤٠، ٤٦، ٥٠، ٥٥، ٦٠	١٢
المقياس ككل		٦٢

ويقوم الطلاب بالاستجابة على هذه المفردات من خلال اختيار بديل من (٣) بدائل (غالبًا – أحيانًا - نادرًا)؛ حيث يُعطى البديل (غالبًا) ثلاث درجات، والبديل (أحيانًا) درجتين، والبديل (نادرًا) درجة واحدة، وذلك في حالة المفردات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة والمتمثلة في المفردات (٨، ١٣، ١٨، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣٤، ٤٢، ٥٠، ٥٣، ٥٥) فيعطى البديل (نادراً) ثلاث درجات، والبديل (أحياناً) درجتين، والبديل (غالباً) درجة واحدة. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٦٢) إلى (١٨٦) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من التدفق النفسي لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، في حين تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى مستوى منخفض من التدفق النفسي لديهم.

❖ **مقياس قلق المستقبل المهني للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة (إعداد الباحثة)**

أ. الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل المهني للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

ب. خطوات إعداد المقياس

- الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة وبمعلمي التربية الخاصة مثل دراسة (عبد الله حمد، ٢٠١٨؛ هناء الخولي، ٢٠١٨).
- الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت قلق المستقبل المهني بأبعاده المختلفة، وما توافر في الدراسات السابقة من محددات قياس قلق المستقبل المهني؛ ومن هذه الدراسات (محمد عطا الله، ٢٠١٦؛ سعاد سيد، ٢٠١٩).
- الاطلاع على المقاييس التي استخدمت لقياس قلق المستقبل المهني، مثل مقياس: (زينب شقير، ٢٠٠٥؛ راجي الصرايرة ونايل الحجايا، ٢٠٠٨؛ خديجة خليل وعبد السلام فريوان، ٢٠٠٨؛ نشوة درير، ٢٠١٠؛ صادق الشافعي وسعد الجابوري، ٢٠١٠؛ محمد معشي، ٢٠١٢؛ عمرو بدران ومحمد على وجيلان أبو صالح، ٢٠١٦؛ شيرين محمد ومحمد عبد المعطي وعزة عبد الحميد، ٢٠١٧؛ هشام مخيمر، ٢٠١٨؛ أحمد السيد، ٢٠١٨؛ علاء الدرس، ٢٠١٨؛ أمل غنايم، ٢٠١٨؛ سعاد سيد، ٢٠١٩؛ هانم سالم وسمية

الجمال ونصر أحمد، ٢٠٢٠؛ رضا جبر، ٢٠٢١).

- بناء على ما سبق تم بناء المقياس في صورته الأولية مكوناً من ٥٢ مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد؛ وذلك على النحو الآتي:

– **الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج**: بلغ عدد مفرداته (١٨) مفردة، وقد عرضت الباحثة تعريفه الإجرائي عند عرض أبعاد قلق المستقبل المهني في الإطار النظري.

– **الشعور بنقص الكفايات المهنية**: بلغ عدد مفرداته (١٩) مفردة، وقد عرضت الباحثة تعريفه الإجرائي عند عرض أبعاد قلق المستقبل المهني في الإطار النظري.

– **الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة**: بلغ عدد مفرداته (١٥) مفردة، وقد عرضت الباحثة تعريفه الإجرائي عند عرض أبعاد قلق المستقبل المهني في الإطار النظري.

- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى مناسبة صياغة مفردات المقياس، ومدى ارتباط كل مفردة من مفردات المقياس بالبعد الذي تندرج تحته، وما يرونه مناسباً من إضافة أو حذف أو تعديل، وتمت مراعاة آراء المحكمين، وسيتضح ذلك أثناء عرض الصدق الظاهري.
- تم التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة.

ج. الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

١- **صدق المحتوي (آراء المحكمين):** لإعطاء مؤشر لصدق المقياس تم عرضه على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس التربوي، وقد بلغ عددهم (١٠) محكمين، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي وضع من أجله، ومدى وضوح المفردات وسلامة صياغتها، ومدى كفاية المفردات والإضافة إليها أو الحذف منها، وقد تم تعديل ما اتفق عليه (٩) محكمين من مجموع (١٠) محكمين، أي بما يمثل نسبة اتفاق (٩٠%) من المحكمين.

٢- **صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis**

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس وعددها (٧١) مفردة لتحديد أبعاده الفرعية، وكانت عينة تقنين المقياس (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة، وكانت قيمة اختبار (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) أو (KMO Test = 0.862) وهي قيمة جيدة جداً، مما يدل على أن حجم العينة كافٍ لإجراء التحليل العاملي، ويوضح الجدول الآتي ما أسفر عنه التحليل العاملي:

جدول (١٢)

قيم تشعبات مفردات مقياس التدفق النفسي على العوامل الستة والجذر الكامن، ونسبة التباين لكل عامل

المفردة	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث
٤٣	٠.٦٨٥	-	-
٧	٠.٦٠٠	-	-
٣٤	٠.٥٩١	-	-
٤٨	٠.٥٦٩	-	-
٤	٠.٥٦٨	-	-
٤٠	٠.٥٦٧	-	-
٥٠	٠.٥٦٦	-	-
٢٥	٠.٥٤٧	-	-
٢٢	٠.٥٠٩	-	-
١٠	٠.٥٠٧	-	-
١٩	٠.٤٩٣	-	-
١٦	٠.٤٦٥	-	-
٣١	٠.٤٥٠	-	-
٣٧	٠.٤١١	-	-
٤٦	٠.٤٠٣	-	-
١	٠.٤٠٢	-	-
٥١	-	-	-
٣٥	-	-	-
٣٠	-	-	-
٥٢	-	٠.٦٨٣	-
٤٩	-	٠.٦٦١	-
٤١	-	٠.٦٢٧	-
٢	-	٠.٥٧٤	-
٢٦	-	٠.٥٦٦	-
١٤	-	٠.٥٦٥	-
١١	-	٠.٥٦٤	-
٢٩	-	٠.٥٤٢	-
٥	-	٠.٥٣٠	-
٢٣	-	٠.٥١٠	-
٣٨	-	٠.٥٠١	-
١٧	-	٠.٤٨٥	-
٤٤	٠.٤١٧	٠.٤٦٩	-
٤٧	-	٠.٤٥٦	-
٢٠	-	٠.٤٤٣	-
٨	-	٠.٤١٧	-
٣٢	-	-	-
٢٨	-	-	-
٦	-	-	٠.٥٩٩
٢٤	-	-	٠.٥٦٢
٣٣	-	-	٠.٥٦١
١٢	-	-	٠.٥٤٩
٩	-	-	٠.٥٣١
١٨	-	-	٠.٥٢٨
٤٥	-	-	٠.٥٠٦
٣٩	-	-	٠.٥٠٤
٢١	-	-	٠.٤٩٠
٢٧	-	-	٠.٤٧٠
١٥	-	٠.٤٣٤	٠.٤٦٧
٤٢	-	-	٠.٤٤٥
٣٦	-	-	٠.٤٤٥
١٣	-	-	-
٣	-	-	-
الجـــــذر الكامن	٧.١٠٧	٥.٦٢٨	٣.٢٥٠
نسبة التبـــــاين	١٣.٦٦٦%	١٠.٨٢٣%	٦.٢٥٠%

يتضح من نتائج جدول (١٢) أن التحليل العاملي قد أسفر عن حذف (٧) مفردات لعدم تشبعها على أي بعد من أبعاد المقياس؛ وهي المفردات أرقام (٣- ١٣- ٢٨- ٣٠- ٣٢- ٣٥- ٥١)، كما أسفر عن وجود ثلاثة عوامل تَشبُع المفردات عليها أكبر من (± ٠.٤) تتضح فيما يأتي:

العامل الأول: بلغ جذره الكامن (٧.١٠٧) واستوعب (١٣.٦٦٦%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٦) مفردة؛ هي أرقام: (٤٣- ٧- ٣٤- ٤٨- ٤- ٤٠- ٥٠- ٢٥- ٢٢- ١٠- ١٩- ١٦- ٣١- ٣٧- ٤٦ - ١) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠.٤٠٢) و(٠.٦٨٥)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري التي تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج.

العامل الثاني: بلغ جذره الكامن (٥.٦٢٨) واستوعب (١٠.٨٢٣%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٦) مفردة؛ هي أرقام: (٥٢- ٤٩- ٤١- ٢- ٢٦- ١٤- ١١- ٢٩- ٥- ٢٣- ٣٨- ١٧- ٤٤- ٤٧- ٢٠- ٨) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠.٤١٧) و(٠.٦٨٣)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري التي تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: الشعور بنقص الكفايات المهنية.

العامل الثالث: بلغ جذره الكامن (٣.٢٥٠) واستوعب (٦.٢٥٠%) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٣) مفردة؛ هي أرقام: (٦- ٢٤- ٣٣- ١٢- ٩- ١٨- ٤٥- ٣٩- ٢١- ٢٧- ١٥- ٤٢- ٣٦) على الترتيب وفقًا لقيمة التشبع على العامل، وجميع تشبعات مفردات هذا العامل جوهرية موجبة تراوحت قيمتها بين (٠.٤٤٥) و(٠.٥٩٩)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والمعنى النظري التي تدور حوله تلك المفردات تقترح الباحثة تسمية هذا العامل: الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة.

٣- الصدق التلازمي (صدق المحك):

تم إيجاد الصدق التلازمي لمقياس قلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة) بحساب معامل الارتباط بين درجات (٢٩٦) طالباً وطالبة على هذا المقياس ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل (إعداد: رضا جبر، ٢٠٢١ "أ")، وبلغت قيمة معامل ارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني للباحثة والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل المهني محك (**0.664**) وهى قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وتدل على وجود علاقة جيدة ومهمة بين المقياسين، **ويتضح من ذلك قدرة درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة) في التنبؤ بالأداء الحالي على محك آخر تستخدم فيه السمة موضع الاهتمام**.

٤- صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بالتحقق من قدرة المقياس على التمييز بين أعلى (٢٧ %) وأدني (٢٧ %) على مقياس قلق المستقبل المهني المحك (إعداد: رضا جبر، ٢٠٢١ "أ") في مقياس قلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة)؛ وذلك من خلال حساب قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين العينتين، وكانت دلالة الفروق كما هي موضحة في جدول (١٣) على النحو الآتي:

جدول (١٣):

دلالة الفروق بين أعلى (٢٧ %) وأدني (٢٧ %) على مقياس قلق المستقبل المهني (المحك) في مقياس قلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة)

البعد	الإرباعي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	أقل ٢٧%	٨٠	٢٧.٣٩	٥.٣٤٣	٩.١٧٧-	١٥٨	٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	٣٥.٣٣	٥.٥٩٦			
الشعور بنقص الكفايات المهنية	أقل ٢٧%	٨٠	٢٦.٧٠	٥.٥٥٦	٨.٩٣٥-		٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	٣٣.٩٩	٤.٧٢٧			
الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	أقل ٢٧%	٨٠	٢١.٢٥	٤.١٢٩	٩.٤٤١-		٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	٢٧.٧١	٤.٥٢١			
الدرجة الكلية للمقياس	أقل ٢٧%	٨٠	٨٨.٦٨	١٣.٤٤٢	١٠.٢٢٩-		٠.٠١
	أعلى ٢٧ %	٨٠	١١٠.١٩	١٣.١٦٠			

يتضح من نتائج جدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) على مقياس قلق المستقبل المهني (المحك) في أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني والدرجة الكلية (إعداد الباحثة)؛ حيث جاءت جميع قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع مقياس قلق المستقبل المهني (إعداد الباحثة) بدرجة عالية من القدرة على التمييز بين المجموعات المختلفة.

ثانياً: ثبات المقياس

١- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ – Alpha Chornbach**:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Alpha – Chornbach؛ حيث تم حساب معامل ثبات "ألفا" عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمى إليه Cronbach's Alpha if Item Deleted، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (١٤) على النحو الآتي:

جدول (١٤) قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد مقياس قلق المستقبل المهني والمقياس ككل بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس أو البعد

البعد	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للبعد ككل	المقياس	رقم المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	معامل ثبات ألفا للمقياس ككل
الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	١	٠.٨٠٨	٠.٨١٥	المقياس ككل	١	٠.٩١٥	٠.٩١٧
	٤	٠.٨٠٧			٤	٠.٩١٥	
	٧	٠.٨٠١			٧	٠.٩١٤	
	١٠	٠.٨٠٩			١٠	٠.٩١٦	
	١٦	٠.٨١٤			١٦	٠.٩١٦	
	١٩	٠.٨٠٠			١٩	٠.٩١٤	
	٢٢	٠.٨١٢			٢٢	٠.٩١٦	
	٢٥	٠.٧٩٩			٢٥	٠.٩١٤	
	٣١	٠.٨٠٨			٣١	٠.٩١٦	
	٣٤	٠.٨١٠			٣٤	٠.٩١٥	
	٣٧	٠.٨٠٥			٣٧	٠.٩١٥	
	٤٠	٠.٨٠٥			٤٠	٠.٩١٤	
	٤٣	٠.٧٩٨			٤٣	٠.٩١٣	
	٤٦	٠.٨٠١			٤٦	٠.٩١٤	
	٤٨	٠.٧٩٩			٤٨	٠.٩١٤	
	٥٠	٠.٨٠٠			٥٠	٠.٩١٤	
الشعور بنقص الكفايات المهنية	٢	٠.٧٩٨	٠.٨٠٨		٢	٠.٩١٦	
	٥	٠.٧٩٦			٥	٠.٩١٥	
	٨	٠.٨٠١			٨	٠.٩١٥	
	١١	٠.٧٩٥			١١	٠.٩١٥	
	١٤	٠.٨٠٢			١٤	٠.٩١٦	
	١٧	٠.٧٩٩			١٧	٠.٩١٥	
	٢٠	٠.٨٠٧			٢٠	٠.٩١٦	
	٢٣	٠.٧٩١			٢٣	٠.٩١٥	
	٢٦	٠.٧٩٨			٢٦	٠.٩١٥	
	٢٩	٠.٨٠٦			٢٩	٠.٩١٦	
	٣٨	٠.٧٩٠			٣٨	٠.٩١٤	
	٤١	٠.٧٩١			٤١	٠.٩١٤	
	٤٤	٠.٨٠٦			٤٤	٠.٩١٦	
	٤٧	٠.٧٩٤			٤٧	٠.٩١٥	
	٤٩	٠.٧٩٨			٤٩	٠.٩١٥	
	٥٢	٠.٧٩٠			٥٢	٠.٩١٤	
الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	٦	٠.٧٤٩	٠.٧٨٣		٦	٠.٩١٤	
	٩	٠.٧٩٧			٩	٠.٩١٧	
	١٢	٠.٧٦٥			١٢	٠.٩١٥	
	١٥	٠.٧٥٥			١٥	٠.٩١٣	
	١٨	٠.٧٥٦			١٨	٠.٩١٣	
	٢١	٠.٧٨٤			٢١	٠.٩١٦	
	٢٤	٠.٧٧٧			٢٤	٠.٩١٥	
	٢٧	٠.٧٧٣			٢٧	٠.٩١٥	
	٣٣	٠.٧٨٠			٣٣	٠.٩١٧	
	٣٦	٠.٧٦٢			٣٦	٠.٩١٥	
	٣٩	٠.٧٧٣			٣٩	٠.٩١٦	
	٤٢	٠.٧٤٩			٤٢	٠.٩١٤	
	٤٥	٠.٧٦٥			٤٥	٠.٩١٤	

يتضح من نتائج جدول (١٤) أن قيم الثبات للأبعاد تراوحت بين (٠.٧٨٣، ٠.٨١٥)، كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠.٩١٧)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، كما يتضح أن قيم معاملات الثبات التي يتم الحصول عليها عند حذف أي مفردة من مفردات أبعاد المقياس تقل بدرجة بسيطة عن معامل ثبات البعد ككل (دون حذف أي مفردة)، وكذلك بالنسبة للمقياس ككل، مما يدل على أن جميع مفردات المقياس ثابتة.

٢- الثبات بطريقة إعادة التطبيق

تم التحقق من ثبات مقياس **قلق المستقبل المهني** عن طريق إعادة تطبيقه على عينة تكونت من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة ببرنامج التربية الخاصة، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (١٥) يومًا، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٥) على النحو الآتي:

جدول (١٥): معاملات الثبات ومستوى الدلالة عند إعادة التطبيق لمقياس قلق المستقبل المهني

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	٣٢.٢٦	٥.٩٦٧	٣٢.٥٨	٥.٩٥٨	**٠.٩٦٣
الشعور بنقص الكفايات المهنية	٣١.٣٣	٥.٦١٦	٣١.٨٧	٥.٧٥٣	**٠.٨٦٢
الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	٢٥.٢٥	٤.٩٣٧	٢٥.٥٨	٤.٨٨٠	**٠.٨٩٧
الدرجة الكلية للمقياس	١٠٢.١١	١٤.٨٨٨	١٠٢.٤٧	١٤.٤٧٨	**٠.٩٢٥

**** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

يتضح من نتائج جدول (١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس قلق المستقبل المهني (الأبعاد والدرجة الكلية) موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٨٦٢) و (٠.٩٦٣)، مما يدل على وجود علاقة قوية وشبه تامة بينهما، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ثالثًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال:

- **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (١٦):

جدول (١٦) قيم معاملات ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	١	**٠.٤٦٨	الشعور بنقص الكفايات المهنية	٢	**٠.٤٩٩	الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	٦	**٠.٧٠١
	٤	**٠.٤٨٩		٥	**٠.٥٣٨		٩	**٠.٤٩٦
	٧	**٠.٥٦٩		٨	**٠.٤٤٧		١٢	**٠.٥٦٠
	١٠	**٠.٤٦٩		١١	**٠.٥٣٨		١٥	**٠.٦٤٧
	١٦	**٠.٤٨٢		١٤	**٠.٤٦٢		١٨	**٠.٦٤٢
	١٩	**٠.٥٨٠		١٧	**٠.٤٩٧		٢١	**٠.٤٥٤
	٢٢	**٠.٤١٠		٢٠	**٠.٤٧٩		٢٤	**٠.٤٧٣
	٢٥	**٠.٥٩٧		٢٣	**٠.٥٩٠		٢٧	**٠.٤٧٦
	٣١	**٠.٤٦٤		٢٦	**٠.٥١١		٣٣	**٠.٤١٨
	٣٤	**٠.٤٢٦		٢٩	**٠.٤٧٩		٣٦	**٠.٥٨٧
	٣٧	**٠.٥١٢		٣٨	**٠.٦٠٥		٣٩	**٠.٤٩١
	٤٠	**٠.٥١٨		٤١	**٠.٥٩٩		٤٢	**٠.٧٠١
	٤٣	**٠.٦٠١		٤٤	**٠.٤٧٥		٤٥	**٠.٥٦١
	٤٦	**٠.٥٦٢		٤٧	**٠.٥٥٧			
	٤٨	**٠.٥٩٦		٤٩	**٠.٥٠٦			
	٥٠	**٠.٥٧٨		٥٢	**٠.٦١٠			

**** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

يتضح من نتائج جدول (١٦) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها بين (٠.٤١٠) و(٠.٧٠١)، ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد.

- **ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس:** تم حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (١٧):

جدول (١٧)

قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجته من الدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس
الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	**٠.٩٢٤
الشعور بنقص الكفايات المهنية	**٠.٨٧٣
الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	**٠.٨٦١

يتضح من نتائج جدول (١٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٨٦١) و(٠.٩٢٤)؛ مما يدل على وجود علاقة قوية وشبه تامة بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس (قلق المستقبل المهني) بأبعاده الثلاثة، والمقياس ككل يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في الدراسة الحالية.

د. **وصف المقياس:** لقد أسفرت الخصائص السيكومترية للمقياس (التقنين) عن حذف (٧) مفردات بناء على نتائج التحليل العاملي للمقياس، ومن ثم يتكون المقياس في صورته النهائية[*] من (٤٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، ويوضح جدول (١٨) توزيع هذه المفردات على الأبعاد الثلاثة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (١٨): توزيع المفردات على أبعاد مقياس قلق المستقبل المهني للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في صورته النهائية

البعد	أرقام المفردات	عدد المفردات
الأول: الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	١، ٣، ٦، ٩، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٢، ٤٤	١٦
الثاني: الشعور بنقص الكفايات المهنية	٢، ٤، ٧،١٠، ١٢، ١٥، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٣، ٤٥	١٦
الثالث: الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	٥، ٨، ١١، ١٣، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٥، ٢٨، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩	١٣
المقياس ككل		٤٥

[*] ملحق (٤) الصورة النهائية لمقياس قلق المستقبل المهني للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

ويقوم الطلاب بالاستجابة على هذه المفردات من خلال اختيار بديل من (٣) بدائل (غالبًا – أحيانًا - نادرًا)؛ حيث يُعطى البديل (غالبًا) ثلاث درجات، والبديل (أحيانًا) درجتين، والبديل (نادرًا) درجة واحدة، وذلك في حالة المفردات الموجبة، أما في حالة العبارات السالبة والمتمثلة في المفردات (٨، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٨) فيعطى البديل (نادراً) ثلاث درجات، والبديل (أحياناً) درجتين، والبديل (غالباً) درجة واحدة. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (٤٥) إلى (١٣٥) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من قلق المستقبل المهني لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، في حين تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى مستوى منخفض من قلق المستقبل المهني لديهم.

❖ **مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة**

أ. **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط لدي الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

ب. خطوات إعداد المقياس

- الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها؛ ومن هذه الدراسات (سليمان إبراهيم، ٢٠١٤؛ أحمد أبو أسعد، ٢٠١٥)، وتم حصر مصادر الضغوط المختلفة التي تناولتها الدراسات وأجمعت عليها والتي تمثلت في خمسة مصادر؛ وهى: الضغوط الاجتماعية، والضغوط الأسرية، والضغوط الدراسية، والضغوط الشخصية، والضغوط المستقبلية.
- الاطلاع على المقاييس التي استخدمت لقياس الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها؛ مثل مقياس: (طلعت منصور وفيولا الببلاوي، ١٩٨٩؛ ريهام عنان، ٢٠٠٦؛ سعد المشوح، ٢٠٠٩؛ أبو زيد الشويقي، ٢٠٠٩؛ نبيلة أبو حبيب، ٢٠١٠؛ كريم عسران، ٢٠١٢؛ أحمد الحواس، ٢٠١٦؛ نورا عشعش وعبد الصبور محمد ومحمد سعفان، ٢٠١٨؛ هانم سالم وإحسان حجازي، ٢٠١٨؛ ثروت محمد، ٢٠٢٠؛ محمد عبد الرحمن وسامي الغامدي، ٢٠٢٠؛ غادة الدالي، ٢٠٢١).
- بناء على ما سبق تم بناء المقياس في صورته الأولية في صورة مواقف، وقد راعت الباحثة عند صياغة المواقف أن تغطى غالبية المواقف الضاغطة التي يمر بها الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة، وألا يتضمن الموقف أكثر من مشكلة. ومن مراجعة الأطر النظرية والأدبيات اختارت الباحثة أربع استراتيجيات من الاستراتيجيات الإيجابية المستخدمة لمواجهة الضغوط النفسية، وأربع استراتيجيات سلبية تستخدم في مواجهتها بما يتناسب مع طبيعة عينة الدراسة والمرحلة العمرية التي تمر بها، وبالتالي تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) موقفاً تمثل المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، موزعة على خمسة مصادر للضغوط النفسية؛ هي: الضغوط الاجتماعية، والأسرية، والدراسية، والشخصية، والمستقبلية.
- ضمنت الباحثة كل مصدر (٦) مواقف، ويندرج تحت كل موقف (٤) بدائل، تمثل استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية التي يستخدمها الطلاب المعلمين بالتربية الخاصة؛ منها بديلان يمثلان استراتيجيات إيجابية وهما البديلان (أ و ج)، وآخران يمثلان استراتيجيات سلبية وهما البديلان (ب و د). وقد تمثلت الاستراتيجيات الإيجابية التي

تناولتها الباحثة في: المواجهة الفعالة، والتحليل المنطقي وإعادة التقييم، وطلب المساعدة والبحث عن المعلومات، والدعم الديني. في حين تمثلت الاستراتيجيات السلبية في: التنفيس الانفعالي، والتقبل والاستسلام، وتجنب الموقف والتحول عنه، ولوم الذات والآخرين (وقد عرضت الباحثة تعريفهم الإجرائي عند عرض تصنيفات استراتيجيات مواجهة الضغوط في الإطار النظري)، مع مراعاة أن تمثل كل استراتيجية من الاستراتيجيات في كل مصدر من مصادر الضغوط ثلاث مرات كما هو موضح بجدول (١٩) على النحو الآتي:

جدول (١٩): توزيع المواقف على مصادر الضغوط وتوزيع بدائل استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية على المواقف الضاغطة

		استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية								
			إيجابية				سلبية			
مصادر الضغوط النفسية (المواقف)		الموقف	المواجهة الفعالة	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	الدعم الديني	التنفيس الانفعالي	التقبل والاستسلام	تجنب الموقف والتحول عنه	لوم الذات والآخرين
	الضغوط الاجتماعية	١		أ	ج		ب	د		
		٦	أ			ج		ب		د
		١١			ج	أ	د		ب	
		١٦	أ			ج			د	ب
		٢١	ج	أ				ب		د
		٢٦		ج	أ		ب		د	
	الضغوط الأسرية	٢	ج			أ		د	ب	
		٧	أ		ج		ب	د		
		١٢	ج		أ		د	ب		
		١٧		أ		ج	د			ب
		٢٢		ج		أ			ب	د
		٢٧		ج	أ				ب	د
	الضغوط الدراسية	٣		ج		أ	ب		د	
		٨	ج		أ			د		ب
		١٣		أ	ج				ب	د
		١٨		ج	أ		ب	د		
		٢٣	ج			أ	د	ب		
		٢٨	أ			ج			د	ب
	الضغوط الشخصية	٤	أ	ج			ب		د	
		٩		أ		ج	د	ب		
		١٤	ج		أ			د	ب	
		١٩	أ		ج			د		ب
		٢٤			ج	أ	ب			د
		٢٩		أ		ج			ب	د
	الضغوط المستقبلية	٥	أ	ج				د	ب	
		١٠		ج	أ			ب		د
		١٥	ج			أ	د			ب
		٢٠			أ	ج		د	ب	
		٢٥		أ		ج	ب			د
		٣٠	أ		ج		د		ب	

- تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى مناسبة صياغة المواقف، ومدى ارتباط كل بديل بالاستراتيجية التابع لها، وما يرونه مناسباً من إضافة أو حذف أو تعديل ، وتمت مراعاة آراء المحكمين، وسيتضح ذلك أثناء عرض الصدق الظاهري.
- تم التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية جامعة المنصورة.

ج. الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: صدق المقياس

- صدق المحتوى (آراء المحكمين): لإعطاء مؤشر لصدق المقياس تم عرضه على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس التربوي، وقد بلغ عددهم (١٠) محكمين، وذلك للتحقق من مدى ملاءمة المقياس للغرض الذي وضع من أجله، ومدى وضوح المواقف والبدائل وسلامة صياغتها، ومدى كفاية المواقف والبدائل والإضافة إليها أو الحذف منها، وقد تم تعديل ما اتفق عليه (٩) محكمين من مجموع (١٠) محكمين؛ أي بما يمثل نسبة اتفاق (٩٠%) من المحكمين.
- الصدق التمييزي: قامت الباحثة بالتحقق من قدرة مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط على التمييز بين عينة الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة والطلاب المعلمين بالبرامج الأخرى من خلال حساب قيم (ت) لحساب دلالة الفروق بين العينتين، وكانت دلالة الفروق كما هي موضحة في جدول (٢٠) على النحو الآتي:

جدول (٢٠): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة والطلاب المعلمين بالبرامج الأخرى على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

	الاستراتيجيات	البرنامج	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات الإيجابية	المواجهة الفعالة	تربية خاصة	٨٦	١٣.٩٩	٦.٥٥٠	٢.٩٧٨	١٧٠	٠.٠١
		برنامج أخر	٨٦	١١.٢٩	٥.٢٦٠			
	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	تربية خاصة	٨٦	١٥.٨٨	٦.٥٩٨	٣.٥٥١		٠.٠١
		برنامج أخر	٨٦	١٢.٥٦	٥.٦٤٦			
	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	تربية خاصة	٨٦	٧.٨٥	٤.٣٦٤	٤.١١١		٠.٠١
		برنامج أخر	٨٦	٥.٥٠	٣.٠٠٥			
	الدعم الديني والقيم الروحانية	تربية خاصة	٨٦	٩.٦٥	٧.٠٣١	٣.٣٩٦		٠.٠١
		برنامج أخر	٨٦	٦.٦٢	٤.٣٨٨			
	الاستراتيجيات الإيجابية ككل	تربية خاصة	٨٦	٤٧.٣٧	٢٤.٤٢٠	٣.٤٧٠		٠.٠١
		برنامج أخر	٨٦	٣٥.٩٧	١٨.٢٤٢			
الاستراتيجيات السلبية	التنفيس الانفعالي	تربية خاصة	٨٦	٤.٩٨	٦.١٢٦	٢.٧٨٧		٠.٠١
		برنامج أخر	٨٦	٢.٩٨	٢.٥٩٩			
	التقبل والاستسلام	تربية خاصة	٨٦	٨.٧٢	٧.٢٢٧	٤.١١٧		٠.٠١
		برنامج أخر	٨٦	٥.٠٩	٣.٨١٥			
	تجنب الموقف والتحول عنه	تربية خاصة	٨٦	٦.٧٤	٥.٤٥٤	٣.٧٥٣		٠.٠١
		برنامج أخر	٨٦	٤.١٦	٣.٣٠٧			
	لوم الذات والآخرين	تربية خاصة	٨٦	٥.١٢	٦.٣٢٩	٢.٠٥١		٠.٠٥
		برنامج أخر	٨٦	٣.٥٨	٢.٨٤٧			
	الاستراتيجيات السلبية ككل	تربية خاصة	٨٦	٢٥.٥٦	٢٤.٩٢٠	٣.٢٤٦		٠.٠١
		برنامج أخر	٨٦	١٥.٨١	١٢.٤٠٤			

يتضح من نتائج جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة والطلاب المعلمين بالبرامج الأخرى على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية؛ حيث جاءت جميع قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية (إعداد الباحثة) بدرجة عالية من القدرة على التمييز بين المجموعات المختلفة.

ثانياً: ثبات المقياس

١- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ – Alpha Chornbach**:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ Alpha – Chornbach، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢١) على النحو الآتي:

جدول (٢١): قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

الاستراتيجيات		معامل ثبات ألفا
الاستراتيجيات الإيجابية	المواجهة الفعالة	٠.٧٥٦
	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	٠.٧٧٢
	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	٠.٦٠٧
	الدعم الديني والقيم الروحانية	٠.٨٠٨
	الاستراتيجيات الإيجابية ككل	٠.٨٣٧
الاستراتيجيات السلبية	التنفيس الانفعالي	٠.٦٩٦
	التقبل والاستسلام	٠.٦٨٤
	تجنب الموقف والتحول عنه	٠.٦٤٨
	لوم الذات والآخرين	٠.٦٩٣
	الاستراتيجيات السلبية ككل	٠.٨١٦

يتضح من نتائج جدول (٢١) أن قيم الثبات للاستراتيجيات الإيجابية تراوحت بين (٠.٦٠٧، ٠.٨٠٨)، كما بلغت قيمة ثبات للاستراتيجيات الإيجابية ككل (٠.٨٣٧)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، كما تراوحت قيم الثبات للاستراتيجيات السلبية بين (٠.٦٤٨، ٠.٦٩٦)، كما بلغت قيمة ثبات للاستراتيجيات السلبية ككل (٠.٨١٦)، وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائياً، مما يدل على ثبات مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

٢- **الثبات بطريقة إعادة التطبيق**

تم التحقق من ثبات مقياس **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية** عن طريق إعادة تطبيقه على عينة تكونت من (٢٩٦) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة ببرنامج التربية الخاصة، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (١٥) يومًا، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢٢) على النحو الآتي:

جدول (٢٢): معاملات الثبات ومستوى الدلالة عند إعادة التطبيق لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

الاستراتيجيات		التطبيق الأول		التطبيق الثاني		قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الاستراتيجيات الإيجابية	المواجهة الفعالة	١٢.٥٩	٥.٨٩٠	١٢.٧٤	٥.٨٢٧	**٠.٩٠٣
	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	١٤.٢٤	٦.٠٨٠	١٣.٨٥	٥.٩٦٣	**٠.٨٩١
	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	٦.٧٠	٣.٦٩٧	٧.١١	٣.٦٨٣	**٠.٧٨٨
	الدعم الديني والقيم الروحانية	٨.٠٠	٥.٧٧٧	٨.٤٢	٥.٩٤٣	**٠.٩٠٠
	الاستراتيجيات الإيجابية ككل	٤١.٥٣	١٠.٧٩٤	٤٢.١١	١٠.٧٧٦	**٠.٩٠٠
الاستراتيجيات السلبية	التنفيس الانفعالي	٤.٠٢	٤.٣٩٠	٤.٦٤	٤.٩٧٣	**٠.٨١٢
	التقبل والاستسلام	٧.٢٤	٦.٠٨٦	٧.٦٧	٦.٠٤٣	**٠.٩٤٢
	تجنب الموقف والتحول عنه	٦.٠٢	٥.٠٤١	٦.٣٨	٥.٠٣٣	**٠.٩١٩
	لوم الذات والآخرين	٤.٣٢	٤.٧٨٧	٤.٨٩	٤.٩٥٠	**٠.٨٦٣
	الاستراتيجيات السلبية ككل	٢١.٦١	١٣.٨٤١	٢٣.٥٨	١٤.٢٩٠	**٠.٨٨٥

**** تعنى أن الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

يتضح من نتائج جدول (٢٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية** موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للاستراتيجيات الإيجابية بين (٠.٧٨٨) و (٠.٩٠٣)، مما يدل على وجود علاقة قوية وشبه تامة بينهما، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للاستراتيجيات السلبية بين (٠.٨١٢) و (٠.٩٤٢)، مما يدل على وجود علاقة قوية وشبه تامة بينهما، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ثالثًا: الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل استراتيجية بالدرجة الكلية لنوع الاستراتيجيات التي تنتمي إليها، وجاءت النتائج كما هي مبينة بجدول (٢٣):

جدول (٢٣): قيم معاملات ارتباط درجة كل استراتيجية بالدرجة الكلية لنوع الاستراتيجيات التي تنتمي إليها

الاستراتيجيات		معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للاستراتيجيات
الاستراتيجيات الإيجابية	المواجهة الفعالة	**٠.٧٤٨
	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	**٠.٧٣٥
	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	**٠.٦١٣
	الدعم الديني والقيم الروحانية	**٠.٦٨٣
الاستراتيجيات السلبية	التنفيس الانفعالي	**٠.٧١٦
	التقبل والاستسلام	**٠.٧١٠
	تجنب الموقف والتحول عنه	**٠.٦٧٣
	لوم الذات والآخرين	**٠.٦٩٣

يتضح من نتائج جدول (٢٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل استراتيجية إيجابية بالدرجة الكلية للاستراتيجيات الإيجابية بين (٠.٦١٣) و(٠.٧٤٨)، مما يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية للاستراتيجيات التي تنتمي إليها، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط درجة كل استراتيجية سلبية بالدرجة الكلية للاستراتيجيات السلبية بين (٠.٦٧٣) و(٠.٧١٦)؛ مما يدل على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية بين درجة كل استراتيجية والدرجة الكلية للاستراتيجيات التي تنتمي إليها .

يتبين مما سبق أن مقياس (استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية) يتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامه في الدراسة الحالية.

د. **وصف المقياس:** لم تسفر الخصائص السيكومترية للمقياس عن حذف أي موقف، ومن ثم يتكون المقياس في صورته النهائية(*) من (٣٠) موقف موزعة على خمسة مصادر للضغوط النفسية تقيس (٨) استراتيجيات لمواجهة الضغوط النفسية بواقع (٤) استراتيجيات إيجابية و (٤) استراتيجيات سلبية، وتتكرر الاستراتيجية الواحدة (١٥) مرة في المقياس ككل و (٣) مرات في كل مصدر من مصادر الضغوط كما هو موضح بجدول (١٩). ويتم حساب عدد مرات تكرار كل استراتيجية، وعدد تكرارات الاستراتيجيات الإيجابية، وتكرارات الاستراتيجيات السلبية، وتتراوح درجة كل استراتيجية من (صفر) إلى (١٥)، وتشير الدرجة المرتفعة على كل استراتيجية إلى زيادة استخدام الطلاب لها عند مواجهتهم للضغوط النفسية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى قلة استخدامهم للاستراتيجية عند مواجهتهم للضغوط النفسية.

رابعًا: نتائج الدراسة وتفسيرها

تم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وذلك على النحو الآتي:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس التدفق النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) ودرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني (الأبعاد والدرجة الكلية) ".

للتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢٤) وذلك على النحو الآتي:

* ملحق (٥) الصورة النهائية لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

جدول (٢٤): معاملات الارتباط بين مقياس التدفق النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) ومقياس قلق المستقبل المهني (الأبعاد والدرجة الكلية)

قلق المستقبل المهني / التدفق النفسي	الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	الشعور بنقص الكفايات المهنية	الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	الدرجة الكلية لقلق المستقبل
تحديد الأهداف	-٠.٤٧٧**	-٠.٦٠٠**	-٠.٤٦٠**	-٠.٥٦٠**
مواجهة التحديات	-٠.٥٠٢**	-٠.٦٤٧**	-٠.٤٧٦**	-٠.٦٠٢**
التركيز والاندماج	-٠.٥٩٩**	-٠.٧١٦**	-٠.٥٨٦**	-٠.٦٨٩**
التغذية الراجعة	-٠.٤٨٦**	-٠.٦٣٤**	-٠.٤٩٥**	-٠.٥٧٩**
ضبط الأداء	-٠.٥٨٨**	-٠.٧١٥**	-٠.٥٩٩**	-٠.٦٨٤**
الاستمتاع الذاتي	-٠.٦٨٠**	-٠.٧٦٢**	-٠.٦٦٩**	-٠.٧٤٨**
الدرجة الكلية للتدفق النفسي	-٠.٦٠٢**	-٠.٧٥٥**	-٠.٥٩٥**	-٠.٧١١**

يتضح من نتائج جدول (٢٤) أن هناك علاقة عكسية بين التدفق النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) وقلق المستقبل المهني (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية بالمنصورة؛ حيث تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون من (-٠.٤٦٠) إلى (٠.٧٦٢)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠.٠١)، وتدل على وجود علاقة عكسية **جيدة ومهمة** بين التدفق النفسي (الأبعاد والدرجة الكلية) وقلق المستقبل المهني (الأبعاد والدرجة الكلية)؛ أي إنه كلما زاد التدفق النفسي لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية قل قلق المستقبل المهني لديهم، والعكس صحيح.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Douglass & Duffy, 2015)، ومع دراسة (Lu & Liao, 2012) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين التدفق النفسي وقلق الدراسة، ودراسة (Gozde, 2014) التي توصلت إلى وجود علاقة سالبة بين التدفق النفسي والقلق الاجتماعي، ودراسة عبد العزيز حسب الله (٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق المستقبل المهني وسمة الثقة (وهي تُعد من مكونات مفهوم التدفق). في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة إيناس غريب (٢٠١٥) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين التدفق النفسي وأبعاده وبين بعد القلق من المواقف الغامضة.

وتفسر الباحثة نتائج هذا الفرض بأنها نتائج منطقية؛ فالتدفق النفسي متغير إيجابي يعبر عن أعلى مستوى للأداء، ويتضمن مشاعر إيجابية كالحماس، والثقة، والاستمتاع، كما يتضمن وضع الطالب لخطة محددة يعمل بموجبها، مع ثقته بقدراته ومهاراته، على مواجهة التحديات التي تعترضه، واحتفاظه بتركيزه وتجنب التفكير المشتت الذى يعيق بالطبع حالة التدفق فيندمج في أداء مهامه مع حصوله على تغذية راجعة تمكنه من تعديل سلوكياته وتقويمها وفقًا للحاجة، مما يعزز شعوره بالكفاءة الذاتية وبالارتياح، ويشعره بالقدرة على السيطرة، وهذا كله من شأنه أن يخفض من مستوى القلق لديه بصفة عامة والقلق على مستقبله المهني بصفة خاصة، ولذلك فكلما ارتفع مستوى التدفق النفسي لديه قل مستوي قلقه على مستقبله المهني، فهو يشعر بالقدرة على السيطرة ومواجهة تحديات مجاله ومستقبله، ويثق في قدرته على الحصول على فرصة

العمل المناسبة له في مجال تخصصه، وأن إعداده وقدراته تمكنه من ذلك فيتوقع النجاح في حياته المهنية المستقبلية؛ لثقته في قدرته على المنافسة في سوق العمل، وقيامه بالواجبات المنوطة به، مما يحقق له الأمان المادي الذى يحتاج إليه مستقبلاً، ويشعره بتحقيق ذاته، والعكس صحيح.

ولمعرفة مستوى التدفق النفسي (مرتفع – متوسط - منخفض) لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية تم تقسيم درجات الطلاب على مقياس التدفق النفسي إلى ثلاثة مستويات عن طريق استخدام (المتوسط ± ١ انحراف معياري)؛ حيث تمثل مجموعة مرتفعي التدفق النفسي من الحاصلين على درجة أكبر من المتوسط + ١ انحراف معياري، ومجموعة منخفضي التدفق النفسي من الحاصلين على درجة أقل من المتوسط - ١ انحراف معياري، ومجموعة متوسطي التدفق النفسي من الحاصلين على درجة تقع بين المتوسط ± ١ انحراف معياري، ويوضح جدول (٢٥) أعداد الطلاب ونسبهم المئوية بهذه المستويات؛ وذلك على النحو الآتي:

جدول (٢٥): أعداد الطلاب بمستويات التدفق النفسي ونسبهم المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لدرجاتهم على مقياس التدفق النفسي

مستويات التدفق النفسي	العدد	%	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	أكبر درجة Max	أقل درجة Min
منخفض	١١٥	١٩.١	١٧٣.٧١	١٨.٦٣	٢١٠	١١٠
متوسط	٣٨٤	٦٣.٨				
مرتفع	١٠٣	١٧.١				
المجموع	٦٠٢	١٠٠.٠				

يتضح من نتائج جدول (٢٥) أن غالبية عينة الدراسة وعددهم (٣٨٤) طالباً وطالبة بنسبة (٦٣.٨%) تقع في مستوى متوسطي التدفق النفسي، في حين يقع (١٠٢) طالباً وطالبة بنسبة (١٧.١%) في مستوى مرتفعي التدفق النفسي، بينما يقع (١١٥) طالباً وطالبة بنسبة (١٩.١%) في مستوى منخفضي التدفق النفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سحر الكرزون وأحمد محاسنة (٢٠١٦) من أن مستوي التدفق النفسي للمعلمين كان متوسطًا، ويختلف ذلك مع ما توصلت إليه دراسة صبحي الحارثي (٢٠٢٠) من امتلاك طلاب الجامعة لمستوى مرتفع من التدفق النفسي. **وتفسر الباحثة ذلك** بأنه قد يرجع إلى خصوصية عينة الدراسة من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة الذين هم على أعتاب التخرج للعمل في مجال التربية الخاصة، والتي لاتزال لا تحظى بالاهتمام المطلوب في المجتمع المصري، إذ إن هناك قلة في مدارس التربية الخاصة بفئاتها المختلفة، لاقتصارها على المدن والمراكز الرئيسة فقط، وقلة مراكز رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وعمل غير المتخصصين بها، ولاتزال إدارة التربية الخاصة لم تعين أي من الدفعات المتخرجة، فضلاً عن احتياج هذا التخصص إلى مزيد من التدريب العملي، وهذا من شأنه ان يخفض من مستوى التدفق النفسي لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة فلا يكون مرتفعاً. غير أنه في آخر عامين بدأت الدولة المصرية تولي اهتمامًا بذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث بدأ تطبيق الدمج بكل المدارس، كما نصّ القانون على حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة وذويهم، وبدأت الدولة تهتم بتغيير الاتجاهات السلبية تجاههم، وتوعية المجتمع بهم وبحقوقهم وبجوانب تميزهم، الأمر الذي أعطي أملاً

لهؤلاء الطلاب بالاتجاه نحو التغيير، لذلك كان مستوى تدفقهم النفسي متوسطاً من وجهة نظر الباحثة.

ولمعرفة مستوى قلق المستقبل المهني (مرتفع – متوسط - منخفض) لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة بكلية التربية تم تقسيم درجات الطلاب على مقياس قلق المستقبل المهني إلى ثلاثة مستويات عن طريق استخدام (المتوسط ± ١ انحراف معياري)؛ حيث تمثل مجموعة مرتفعي قلق المستقبل المهني من الحاصلين على درجة أكبر من المتوسط + ١ انحراف معياري، ومجموعة منخفضي قلق المستقبل المهني من الحاصلين على درجة أقل من المتوسط - ١ انحراف معياري، ومجموعة متوسطي قلق المستقبل المهني من الحاصلين على درجة تقع بين المتوسط ± ١ انحراف معياري، ويوضح جدول (٢٦) أعداد الطلاب ونسبهم المئوية بهذه المستويات؛ وذلك على النحو الآتي:

جدول (٢٦): أعداد الطلاب بمستويات قلق المستقبل المهني ونسبهم المئوية والمتوسط والانحراف المعياري لدرجاتهم على مقياس قلق المستقبل المهني

مستويات قلق المستقبل المهني	العدد	%	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	أكبر درجة Max	أقل درجة Min
منخفض	١٠٧	١٧.٨	١٠٤.٦٣	١٥.١٠١	١٤٥	٦٤
متوسط	٤٠٤	٦٧.١				
مرتفع	٩١	١٥.١				
المجموع	٦٠٢	١٠٠.٠				

يتضح من نتائج جدول (٢٦) أن غالبية عينة الدراسة وعددهم (٤٠٤) طالباً وطالبة بنسبة (٦٧.١%) تقع في مستوى متوسطي قلق المستقبل المهني، في حين يقع (٩١) طالباً وطالبة بنسبة (١٥.١%) في مستوى مرتفعي قلق المستقبل المهني، بينما يقع (١٠٧) طالباً وطالبة بنسبة (١٧.٨%) في مستوى منخفضي قلق المستقبل المهني.

وجاءت هذه النتيجة مختلفة إلى حد ما مع دراسة (راجي الصرايرة ونايل حجايا، ٢٠٠٨؛ عبد العزيز حسب الله، ٢٠١٢؛ محمد معشي، ٢٠١٢؛ محمد السفاسفة، ٢٠١٧؛ ياسمينا يونس، ٢٠١٨) حيث توصلوا إلى ارتفاع مستوى قلق المستقبل المهني لدى عينات الدراسة.

وتفسر الباحثة ذلك كما أشارت سابقًا، بأن الدولة بدأت تولي اهتمامًا بذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أطلق على عام (٢٠١٨) عام ذوى الاحتياجات الخاصة، وبدأ من ذلك الوقت الاهتمام بمجال التربية الخاصة، من خلال دمجهم في كافة أنشطة المجتمع، واهتمام وسائل الإعلام بتكوين اتجاهات إيجابية نحوهم، مما زاد من مستوى الأمل لدى الطلاب بأن المستقبل في هذا المجال قد يكون أفضل رغم ما يعانون من مشكلات في الوقت الحالي، ولذلك فكان مستوى قلقهم على مستقبلهم المهني متوسطًا، فهم لا يزالون يدرسون بالبرنامج وربما تتحسن الأمور عند تخرجهم مع هذا التوجه من الدولة، وهذا ما يسعى أعضاء هيئة التدريس أن يبثوه في أنفسهم دائمًا، كما أن الطلب على هذا التخصص بالدول العربية من الممكن أن يُسهم في خفض مستوى قلق المستقبل المهني لديهم.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية".

للتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T - Test)، لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى مستوى التدفق النفسي (مرتفع - منخفض) لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في استخدامهم لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢٧) على النحو الآتي:

جدول (٢٧):

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

الاستراتيجيات		مستوى التدفق النفسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات الإيجابية	المواجهة الفعالة	منخفض	١١٥	٩.٠٩	٥.٥٣١	٩.١٢١-	٢١٦	٠.٠١
		مرتفع	١٠٣	١٥.٩٥	٥.٥٦٧			
	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	منخفض	١١٥	١٠.٠٣	٥.٦٣٧	٨.٩٨٣-		٠.٠١
		مرتفع	١٠٣	١٧.٠٠	٥.٨٠٢			
	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	منخفض	١١٥	٦.٣٧	٣.٢٦٧	١.٥٧٣-		٠.١١٧ غير دالة
		مرتفع	١٠٣	٧.٠٩	٣.٤٢٧			
	الدعم الديني	منخفض	١١٥	٨.٣٦	٦.٣٥٠	١.٢٧٥		٠.٢٠٤ غير دالة
		مرتفع	١٠٣	٧.٣٤	٥.٢٩٦			
	الاستراتيجيات الإيجابية ككل	منخفض	١١٥	٣٣.٨٥	١٠.٦٨٩	٩.٨٣١-		٠.٠١
		مرتفع	١٠٣	٤٧.٣٨	٩.٤٩٣			
الاستراتيجيات السلبية	التنفيس الانفعالي	منخفض	١١٥	٥.٨٨	٥.٠٢٨	٦.٠٤٧		٠.٠١
		مرتفع	١٠٣	٢.٣٧	٣.٢٣٩			
	التقبل والاستسلام	منخفض	١١٥	٨.٦٤	٦.١٥٩	٣.٨٨٢		٠.٠١
		مرتفع	١٠٣	٥.٦٣	٥.١٨٥			
	تجنب الموقف والتحول عنه	منخفض	١١٥	٦.٧٥	٤.٩٢٤	٤.٤٦٢		٠.٠١
		مرتفع	١٠٣	٤.١٢	٣.٥٩٥			
	لوم الذات والآخرين	منخفض	١١٥	٧.٠١	٥.٨٨٤	٦.٢٢٦		٠.٠١
		مرتفع	١٠٣	٢.٨٩	٣.٤٠٤			
	الاستراتيجيات السلبية ككل	منخفض	١١٥	٢٨.٢٨	١٥.٠١١	٧.٥٥٣		٠.٠١
		مرتفع	١٠٣	١٥.٠١	١٠.١٦٣			

يتضح من نتائج جدول (٢٧) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في استراتيجيتي (المواجهة الفعالة – التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف)، وهي من الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لصالح الطلاب **مرتفعي التدفق النفسي** (المتوسط الأعلى)؛ حيث جاءت **قيمتا ت** (٩.١٢١ – ٨.٨٩٣) على الترتيب دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢١٦)، وكذلك كانت هناك فروق في الدرجة الكلية للاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لصالح الطلاب **مرتفعي التدفق النفسي** (المتوسط الأعلى = ٤٧.٨٣)؛ حيث جاءت **قيمة ت** (٩.٨٣١) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢١٦)، **بينما** لا توجد فروق دالة إحصائيًا

بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في استراتيجيتي (طلب المساعدة والبحث عن المعلومات – الدعم الديني والقيم الروحية) وهي من الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية؛ حيث جاءت **قيمتا ت** (١.٥٧٣ – ١.٢٧٥) على الترتيب غير دالة إحصائيًا.

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في جميع الاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية والدرجة الكلية لصالح الطلاب **منخفضي التدفق النفسي** (المتوسط الأعلى)؛ حيث جاءت **جميع قيم ت** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢١٦).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Mayuran, 2013؛ عادل العبادي، ٢٠١٧؛ محمود عبد الرحمن وسامي الغامدي، ٢٠٢٠) والذين توصلوا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب؛ حيث يشير دانيال جولمان (٢٠١١، ١٣٣) إلى أن القدرة على بلوغ حالة التدفق إحدى قدرات الذكاء الوجداني في أفضل حالاته، ففي التدفق لا تكون المشاعر فقط في قمتها، ولكن أيضًا تكون إيجابية ومتسقة مع المهمة، كما توصلت دراسة نجاح محمد (٢٠١٦) إلى وجود تأثيرات سالبة مباشرة للكفاءة الذاتية (وهي تدخل ضمن مكونات التدفق) على الأساليب السلبية لمواجهة الضغوط.

وتفسر الباحثة ذلك بأن تمتع الطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة بمستوى مرتفع من التدفق النفسي يجعله متقبلاً للتحديات التي تواجهه في المجال، ويمكنه التغلب على المواقف الضاغطة التي يتعرض لها، والتعامل معها باستراتيجيات إيجابية كالمواجهة النشطة والفعالة، ومحاولة التحليل المنطقي للموقف الضاغط، وإعادة النظر في المشكلات والبحث في جوانبها الإيجابية للوصول إلى حل مناسب لها، ولذلك ظهرت فروق بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لصالح مرتفعي التدفق النفسي، أما الطالب المعلم الذى يتمتع بمستوى منخفض من التدفق النفسي فلا يستطيع مواجهة التحديات والمواقف الضاغطة فيتعامل معها بشكل سلبي كأن يتقبلها ويستسلم لها، أو يهرب منها، ويحاول تجنبها، أو يتجه إلى التعبير عن مشاعره السلبية كأنه يوجه اللوم والعتاب لنفسه وللآخرين من حوله، ولذا ظهرت فروق بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في جميع الاستراتيجيات السلبية لصالح منخفضي التدفق النفسي.

بينما قد يرجع عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التدفق النفسي في استراتيجية طلب المساعدة والبحث عن معلومات إلى أن الإنسان بطبيعته سواء أكان مرتفع التدفق النفسي أم منخفضاً كائن اجتماعي يتأثر بالآخرين؛ فهو عضو في جماعة، وهو يحاول الإفادة من كل مصادر المجتمع، وهذا يتفق مع ما أشار إليه حامد زهران (٢٠٠٥، ٦١ - ٨٢)، ولذا فعند مروره بأي موقف ضاغط فإنه يحاول الاستعانة بالأخرين لأخذ الدعم والإرشاد منه بما يساعده على مواجهة المواقف الضاغطة التي يتعرض لها، وكذلك لم توجد فروق بينهما في استراتيجيات الدعم الديني والقيم الروحية؛ وذلك لأن الإنسان بطبيعته يلجأ إلى القيم الروحانية والدعم الديني عند مروه بالمواقف الضاغطة ليخفف من مشاعر القلق والتوتر لديه، حيث تُعد تعاليم الدين معايير أساسية في تنظيم سلوك الأفراد سواء أكان مستوى تدفقه النفسي مرتفعاً أم منخفضًا، وهذا يتفق مع ما أشار إليه حامد زهران (٢٠٠٥، ٦١ - ٦٢).

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية".

للتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T - Test)، لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى مستوى قلق المستقبل المهني (مرتفع - منخفض) لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في استخدامهم لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول (٢٨) على النحو الآتي:

جدول (٢٨): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

الاستراتيجيات		مستوى قلق المستقبل المهني	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات الإيجابية	المواجهة الفعالة	منخفض	١٠٧	١٦.٣٦	٥.٦٧٧	٧.٧٤٠	١٩٦	٠.٠١
		مرتفع	٩١	١٠.٢١	٥.٤٣٨			
	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	منخفض	١٠٧	١٧.١٦	٥.٨٨٨	٦.٢٧٦		٠.٠١
		مرتفع	٩١	١١.٨٧	٥.٩٤١			
	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	منخفض	١٠٧	٧.٠٤	٤.٠٧٧	١.٤٧٠		٠.١٤٣ غير دالة
		مرتفع	٩١	٦.٢٣	٣.٥٦٢			
	الدعم الديني	منخفض	١٠٧	٧.١٥	٥.٣٣٧	١.٧٢٤-		٠.٠٨٦ غير دالة
		مرتفع	٩١	٨.٥٢	٥.٨٠٩			
	الاستراتيجيات الإيجابية ككل	منخفض	١٠٧	٤٧.٧٠	٩.٦٦٢	٧.٦٩٨		٠.٠١
		مرتفع	٩١	٣٦.٨٢	١٠.١٩٠			
الاستراتيجيات السلبية	التنفيس الانفعالي	منخفض	١٠٧	٢.٢٨	٣.١٨٥	٥.٣٤٨-		٠.٠١
		مرتفع	٩١	٥.٤٤	٥.٠٤٣			
	التقبل والاستسلام	منخفض	١٠٧	٦.١٥	٦.٠٥٤	٢.٢٢٧-		٠.٠٥
		مرتفع	٩١	٨.٠٧	٦.٠١١			
	تجنب الموقف والتحول عنه	منخفض	١٠٧	٤.٦٠	٤.٣٩٧	٣.٤٥٠-		٠.٠١
		مرتفع	٩١	٦.٦٩	٤.٠٨٤			
	لوم الذات والآخرين	منخفض	١٠٧	٢.٩٢	٣.٣١١	٤.٤١٠-		٠.٠١
		مرتفع	٩١	٥.٦٣	٥.٢٤٩			
	الاستراتيجيات السلبية ككل	منخفض	١٠٧	١٥.٩٤	١١.٦٧٦	٥.٣٧٨-		٠.٠١
		مرتفع	٩١	٢٥.٨٢	١٤.١٧٢			

يتضح من نتائج جدول (٢٨) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في استراتيجيتي (المواجهة الفعالة – التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف)، وهي من الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لصالح الطلاب **منخفضي قلق المستقبل المهني** (المتوسط الأعلى)؛ حيث جاءت **قيمتا ت** (٧.٧٤٠ – ٦.٢٧٦) على الترتيب دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (١٩٦)، وكذلك كانت هناك فروق في الدرجة الكلية للاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لصالح الطلاب **منخفضي قلق المستقبل المهني** (المتوسط الأعلى = ٤٧.٧)؛ حيث جاءت **قيمة ت** (٧.٦٩٨) دالة

إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (١٩٦)، **بينما** لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في استراتيجيتي (طلب المساعدة والبحث عن المعلومات – الدعم الديني والقيم الروحية)، وهي من الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية، حيث جاءت **قيمتا ت** (١.٤٧٠– ١.٧٢٤) على الترتيب غير دالة إحصائيًا.

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في جميع الاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية والدرجة الكلية لصالح الطلاب **مرتفعي قلق المستقبل المهني** (المتوسط الأعلى)؛ حيث جاءت **جميع قيم ت** دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (١٩٦).

ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة (Miles, Szwedo & Allen, 2018) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا المهني وكل من الكفايات المهنية، وأساليب المواجهة الإيجابية للضغوط، وكذلك مع دراسة هانم سالم وسمية الجمال ونصر أحمد (٢٠٢٠) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في الأسلوب المحلي من أساليب التفكير لصالح مرتفعي قلق المستقبل المهني.

وتفسر الباحثة ذلك بأنه من الطبيعي أن يستخدم الطلاب المعلمون مرتفعو قلق المستقبل المهني استراتيجيات سلبية في مواجهة المواقف الضاغطة؛ حيث يؤدى قلق المستقبل المهني إلى توقع النتائج السلبية، والانسحاب من المواقف، والبعد عن المخاطرة كما أشار (Zaleski, 1996, 169)، ويكونوا أقل ثقة في قدرتهم على المواجهة، وأكثر إحباطًا وتشاؤمًا، وبالتالي فإنهم يلجأون إلى الأساليب السلبية في مواجهة المواقف الضاغطة، وذلك على العكس من منخفضي قلق المستقبل المهني الذين يستخدمون الاستراتيجيات الإيجابية التي تهتم بالمشكلة والتعامل المباشر معها لحلها وتجاوز آثارها، فانخفاض مستوى قلقهم يساعدهم على التفكير السليم بعيدًا عن المشتتات، بل يجعلهم يوظفوا انفعالاتهم لمواجهة المواقف الضاغطة، ولذلك كانت هناك فروق بين مرتفعي ومنخفضي قلق المستقبل المهني في استخدام الاستراتيجيات الإيجابية لصالح المنخفضين.

ولكن لم تظهر فروق بينهم في استراتيجيتي طلب المساعدة والبحث عن المعلومات وفى الدعم الديني وذلك كما أشارت الباحثة سابقًا بأن الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي يتأثر بالآخرين وبالقيم الدينية والروحانية بغض النظر عن مستوي قلقه على مستقبله المهني، كما أن الطلاب الجامعيين بالفرق الدراسية المختلفة يكونوا على تواصل بشكل دائم مع بعضهم البعض للاستفادة من خبرات زملائهم الأكبر سناً بغض النظر عن مستوى قلقهم على مستقبلهم المهني، لذلك لم تظهر فروق في استراتيجية طلب المساعدة والبحث عن المعلومات.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي، وقلق المستقبل المهني، واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة وفقًا لمتغيري (الجنس – الفرقة الدراسية)".

أولاً: بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور - إناث)

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت)(*) للعينات المستقلة (Independent -

* نظراً للتفاوت الكبير بين أعداد الإناث (٥٢١) والذكور (٥١)، تم اختيار (٨١) طالبة فقط بطريقة عشوائية حتى لا تتأثر الفروق بهذا التفاوت الكبير بين أعداد العينتين.

Samples T - Test)، لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في التدفق النفسي، وقلق المستقبل المهني، واستخدامهم لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، وجاءت النتائج كما توضحها جداول (٢٩، ٣٠، ٣١) على النحو الآتي:

جدول (٢٩):

قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في التدفق النفسي

البعد	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تحديد الأهداف	ذكر	٨١	٢٦.٧٨	٣.٩٩٧	٢.٢٥٣-	١٦٠	٠.٠٥
	أنثى	٨١	٢٧.٧٩	٣.٧٣٦			
مواجهة التحديات	ذكر	٨١	٢٦.٦٥	٣.٧٢٩	٠.٦٣٦		٠.٥٢٥ غير دالة
	أنثى	٨١	٢٦.٤٠	٣.٢٩٥			
التركيز والاندماج	ذكر	٨١	٢٥.٨١	٣.٧٤٥	٣.٢٦٣-		٠.٠١
	أنثى	٨١	٢٧.١٥	٣.٣٦٢			
التغذية الراجعة	ذكر	٨١	٢٤.٨٥	٣.٨٤٧	١.٦٢٧-		٠.١٠٤ غير دالة
	أنثى	٨١	٢٥.٥٠	٣.٢٣٣			
ضبط الأداء	ذكر	٨١	١٦.٠١	٢.٤٦٢	٠.٧٧٣-		٠.٤٤٠ غير دالة
	أنثى	٨١	١٦.٢٣	٢.٣٢٠			
الاستمتاع الذاتي	ذكر	٨١	٢٨.٢٨	٤.٣٨٨	٤.٢٢٧-		٠.٠١
	أنثى	٨١	٣٠.٥٠	٤.٣٩٠			
الدرجة الكلية للمقياس	ذكر	٨١	١٦٨.٩٠	٢٠.٦٨٤	٢.٥٠٥-		٠.٠٥
	أنثى	٨١	١٧٤.٤٥	١٨.٢٠٩			

يتضح من نتائج جدول (٢٩) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في جميع أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية لصالح الإناث (المتوسط الأعلى)؛ حيث جاءت جميع **قيم (ت)** دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) ودرجة حرية (١٦٠)، **باستثناء** أبعاد مواجهة التحديات، والتغذية الراجعة، وضبط الأداء؛ حيث جاءت جميع **قيم (ت)** غير دالة إحصائيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فاطمة خشبة،٢٠١٧؛ سمية أبو حية، ٢٠١٩)، وتختلف مع دراسة (سحر الكرزون وأحمد محاسنة، ٢٠١٦؛ وأحمد عبد الجواد، ٢٠١٧؛ آمال باظة ومروة معوض وأحمد اللواتي، ٢٠٢٠؛ علا محمد، ٢٠٢٠؛ عبد الناصر القرالة، ٢٠٢٠) حيث توصلوا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تتسق مع الواقع الفعلي؛ ففي الآونة الأخيرة أصبحت الإناث أكثر اهتمامًا بالإعداد الأكاديمي بل والسعي إلى التفوق والالتحاق بسوق العمل والتميز فيه لتحقيق ذواتهن، فنجدهم أكثر تحديدًا لأهدافهن واهتمامًا بحضور المحاضرات والمعامل التطبيقية، والاهتمام بإنجاز ما يوكل إليهن من مهام، مع السعي إلى حضور الندوات وورش العمل والدورات التدريبية في مجالهن، وهذا من شأنه أن يرفع من مستوى تدفقهن النفسي مقارنة بزملائهن من الذكور الذين نجدهم أقل دافعية وأكثر إحباطًا وأقل اهتمامًا بالإعداد الأكاديمي، فضلاً عن أن الإناث أكثر ميلاً لمهنة التدريس مقارنة بالذكور وذلك كما أشارت فاطمة خشبة (٢٠١٧، ٢٧٩). ونجد ذلك واضحاً في أعداد الطلاب بكلية التربية؛ حيث تفوق أعداد الإناث أعداد الذكور

بدرجة كبيرة وخاصة بالنسبة لتخصص التربية الخاصة، بالإضافة إلى أن الإناث تميل بدرجة أكبر للتعامل ومساعدة الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا كله من شأنه أن يؤدى إلى ارتفاع مستوى التدفق النفسي لديهم مقارنة بالذكور حيث تستمتعن بمجالهن ويوجهن طاقتهن واهتمامهن إليه مما يرفع من مستوى أدائهن مما يؤدي إلى استمرارهن في بذل مزيد من الجهد بتلقائية مما يزيد من مستوي التدفق النفسي لديهن مقارنة بزملائهم من الذكور.

أما أبعاد مواجهة التحديات، والتغذية الراجعة، وضبط الأداء فكانت الفروق غير دالة؛ وقد يرجع ذلك إلى أن المجتمع في الوقت الحالي يتيح لهن الفرص المتساوية في مختلف المجالات، كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية الان أصبحت تشجع الإناث على مواصلة التعلم والتدريب، كما قد يرجع ذلك أيضًا إلى خضوع الجنسين إلى المقررات الدراسية نفسها وأساليب التقويم، والأنشطة والدورات المتاحة للتدريب، ولذلك فلم تظهر فروق بين الجنسين في شعورهم بتوازن قدراتهم ومهاراتهم مع متطلبات تخصصهم وفى شعورهم بالفعالية والقدرة على السيطرة على متطلبات مهام تخصصهم، وكذلك في معرفتهم لاتجاه أدائهم.

جدول (٣٠): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في قلق المستقبل المهني

البعد	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	ذكر	٨١	٣٤.٢٨	٥.٦٠٦	١.٧٤٣	١٦٠	٠.٠٨٢ غير دالة
	أنثى	٨١	٣٣.٠٤	٦.٠٥٠			
الشعور بنقص الكفايات المهنية	ذكر	٨١	٣٢.٨٩	٥.٤٤٣	١.١٧٨		٠.٢٣٩ غير دالة
	أنثى	٨١	٣٢.٠٩	٥.٦٨٠			
الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	ذكر	٨١	٢٧.٧٠	٣.٩١٠	٣.٤٦٠		٠.٠١
	أنثى	٨١	٢٥.٧٩	٤.٧١٩			
الدرجة الكلية للمقياس	ذكر	٨١	١٠٧.٦٣	١٣.٣٢٩	١.٩٢٧		٠.٠٥٤ غير دالة
	أنثى	٨١	١٠٤.١٦	١٥.٣١٧			

يتضح من نتائج جدول (٣٠) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في جميع أبعاد قلق المستقبل المهني والدرجة الكلية؛ حيث جاءت جميع **قيم (ت)** غير دالة إحصائيًا، **باستثناء** بعد **الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة؛** فكانت به فروق لصالح **الذكور** (المتوسط الأعلى = ٢٧.٧)؛ حيث جاءت **قيمة (ت = ٣.٤٦٠)** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (١٦٠).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شاكر المحاميد ومحمد السفاسفة، ٢٠٠٧؛ راجي الصرايرة وناجى الحجايا، ٢٠٠٨؛ منى أبو شنب، ٢٠١٢؛ جيهان سويد، ٢٠١٢؛ زيد سمين، ٢٠١٢؛ عبد العزيز حسب الله، ٢٠١٢؛ Walker & Tracey, 2012؛ سارة بكار، ٢٠١٣؛ نادية أوشن، ٢٠١٥؛ عطاف أبو غالي ونظمي أبو مصطفى، ٢٠١٦؛ شيرين محمد ومحمد عبد المعطي

وعزة عبد الحميد، ٢٠١٧؛ أحمد السيد، ٢٠١٨؛ رضا جبر، ٢٠٢١)، ولكن اختلفت مع دراسة (محمود سالم، ٢٠٠٦؛ Hammad, 2016؛ سلوي ناصر، ٢٠١٨؛ على الدخيل وعصام أحمد، ٢٠١٩)؛ حيث توصلوا إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية؛ فعينة الدراسة من الطلاب المعلمين الذين لايزالون يدرسون بالكلية تحت الظروف والمتغيرات نفسها، كما أن الواقع الخارجي ومشكلات سوق العمل في هذا المجال لا تتأثر بالجنس، فالمستقبل المهني في هذا المجال لا يختلف باختلاف الجنس. أما فيما يتعلق ببعد الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة فمن الطبيعي أن تكون فيه فروق لصالح الذكور، فهم المسئولون عن الإنفاق وتوفير الدخل المادي لأسرهم، وبعضهم يعمل أثناء الدراسة لهذا الغرض. أما الإناث فدورهن يكون مساعداً وليس أساسياً في ذلك، وكما أشارت الباحثة من قبل أن معظم الذكور لا يفضلون مهنة التدريس مقارنة بالإناث وربما لا يتوافر لديهم الصبر والقدرة على التعامل وتحمل مسئولية ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنه قد يشعر برغبة في تغيير تخصصه لأنه لا يوفر له المكانة الاجتماعية التي كان ينشدها، ولذلك ظهرت الفروق بينهم لصالح الذكور في بعد الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة.

جدول (٣١): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

الاستراتيجيات		الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات الإيجابية	المواجهة الفعالة	ذكر	٨١	١١.١٢	٥.٣٤٤	-٢.٢٠٥	١٦٠	٠.٠٥
		أنثى	٨١	١٢.٦٨	٥.٩٧٤			
	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	ذكر	٨١	١٠.٧٤	٥.٨٠٠	-٤.٣٠٩		٠.٠١
		أنثى	٨١	١٣.٩٤	٦.٢٧٠			
	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	ذكر	٨١	٦.٣١	٢.٩٢٧	-١.٠٣٤		٠.٣٠٢ غير دالة
		أنثى	٨١	٦.٧٥	٣.٦٣٤			
	الدعم الديني	ذكر	٨١	٨.٦٠	٥.٤٤٧	١.٢٣٥		٠.٢١٧ غير دالة
		أنثى	٨١	٧.٧٨	٥.٦٠٥			
	الاستراتيجيات الإيجابية ككل	ذكر	٨١	٣٦.٧٨	١١.٠٠٢	-٣.٢٩٠		٠.٠١
		أنثى	٨١	٤١.١٤	١١.١١٩			
الاستراتيجيات السلبية	التنفيس الانفعالي	ذكر	٨١	٤.٢٥	٤.٠٦٧	٠.١٨٠		٠.٨٥٨ غير دالة
		أنثى	٨١	٤.١٥	٤.٧٠٣			
	التقبل والاستسلام	ذكر	٨١	٧.٣٦	٦.١٧٩	٠.٢١٦		٠.٨٢٩ غير دالة
		أنثى	٨١	٧.٢١	٥.٨٨١			
	تجنب الموقف والتحول عنه	ذكر	٨١	٦.٠٥	٥.٠٩٩	٠.٤٥٧		٠.٦٤٨ غير دالة
		أنثى	٨١	٥.٧٩	٤.٦٨١			
	لوم الذات والآخرين	ذكر	٨١	٥.٤٨	٤.٤٣٦	٢.٢٢٦		٠.٠٥
		أنثى	٨١	٤.٢٤	٤.٦٩٦			
	الاستراتيجيات السلبية ككل	ذكر	٨١	٢٣.١٤	١٣.٤٠١	١.٠٦١		٠.٢٨٩ غير دالة
		أنثى	٨١	٢١.٣٩	١٣.٨٧٣			

يتضح من نتائج جدول (٣١) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في استراتيجيتي (المواجهة الفعالة – التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف)، وهي من الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لصالح الطلاب **الإناث** (المتوسط الأعلى)؛ حيث جاءت **قيمتا ت** (٢.٢٠٥ – ٤.٣٠٩) على الترتيب

دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) ودرجة حرية (١٦٠)، وكذلك كانت هناك فروق في الدرجة الكلية للاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لصالح **الإناث** (المتوسط الأعلى = ٤١.١٤)؛ حيث جاءت **قيمة ت** (٣.٢٩٠) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (١٦٠)، **بينما** لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في استراتيجيتي (طلب المساعدة والبحث عن المعلومات – الدعم الديني والقيم الروحية)، وهي من الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية، حيث جاءت **قيمتا ت** (١.٠٣٤– ١.٢٣٥) على الترتيب غير دالة إحصائيًا.

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في جميع الاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية والدرجة الكلية؛ حيث جاءت **جميع قيم ت** غير دالة إحصائيًا، **باستثناء استراتيجية لوم الذات والآخرين؛ فكانت الفروق فيها** لصالح **الذكور** (المتوسط الأعلى = ٥.٤٨)؛ حيث جاءت قيمة (ت = ٢.٢٢٦) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٠.٠٥).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نبيلة أبو حبيب، ٢٠١٠؛ عبد المنعم على، ٢٠١٢؛ هانم سالم وإحسان حجازي، ٢٠١٨)، وتختلف مع نتائج دراسة (آمال جودة، ٢٠٠٤؛ مريم رجاء، ٢٠٠٧؛ مصطفى مصطفى، ٢٠١٠). **وتفسر الباحثة** هذه النتيجة أنه قد تبين في جدول (٢٩) أن عينة الدراسة من الطالبات المعلمات ببرنامج التربية الخاصة كن أعلى من الطلاب الذكور في مستوى التدفق النفسي، ولذلك كانت الطالبات أكثر استخداماً للاستراتيجيات الإيجابية في مواجهة الضغوط النفسية، لذا ظهرت الفروق بينهن وبين الذكور في استخدام هذه الاستراتيجيات باستثناء استراتيجيتي طلب المساعدة والبحث عن المعلومات والدعم الديني، فكانت الفروق بينهما فيهما غير دالة، وذلك كما أشارت الباحثة سابقًا لكون الإنسان اجتماعياً ومتديناً بطبعه بصرف النظر عن جنسه؛ فهو يميل إلى الجماعة والقيم الروحانية في مواجهة المواقف الضاغطة.

أما فيما يتعلق بالاستراتيجيات السلبية التي تتركز حول الانفعال فلم تظهر فروق دالة بينهما فيها سواء فيما يتعلق بالتعبير عن مشاعرهم السلبية أو من خلال الإحجام عن التفكير فيها، والتعايش معها أو إنكارها، ومحاولة الالتفات لأنشطة بديلة، فاستخدام هذه الاستراتيجيات لا يختلف باختلاف الجنس، أما في استراتيجية لوم الذات والآخرين فكانت هناك فروق دالة لصالح الذكور؛ وقد يرجع ذلك إلى خصائص هذه المرحلة العمرية، بالإضافة إلى أنه من الملاحظ أن الذكور لا تميل إلى مهنة التدريس وتحجم عنها كما أشارت الباحثة سابقًا، كما أنهم كانوا أكثر شعورًا بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة، كما يتضح من جدول (٣٠)، ولذلك فعند مواجهتهم لمواقف ضاغطة فإنهم يتجهون مباشرة لإلقاء اللوم على ذواتهم وعلى الآخرين ممن كانوا سبباً ، من وجهة نظرهم ، في التحاقهم بهذا المجال.

ثانيًا: بالنسبة لمتغير الفرقة الدراسية (الثالثة - الرابعة)

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent - Samples T - Test)، لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير الفرقة الدراسية (الثالثة - الرابعة) لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في التدفق النفسي، وقلق المستقبل المهني، واستخدامهم لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، وجاءت النتائج كما توضحها جداول (٣٢، ٣٣، ٣٤) على النحو الآتي:

جدول (٣٢): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في التدفق النفسي

البعد	الفرقة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تحديد الأهداف	الثالثة	٣١٣	٢٧.٦٠	٣.٧٦٢	-٠.٣٩٦	٦٠٠	٠.٦٩٢ غير دالة
	الرابعة	٢٨٩	٢٧.٧٢	٣.٨١٥			
مواجهة التحديات	الثالثة	٣١٣	٢٦.٧١	٣.٤٩٤	٢.١٢٩		٠.٠٥
	الرابعة	٢٨٩	٢٦.١٣	٣.١٧٦			
التركيز والاندماج	الثالثة	٣١٣	٢٦.٩٢	٣.٦٦٥	-٠.٣٤٦		٠.٧٣٠ غير دالة
	الرابعة	٢٨٩	٢٧.٠٢	٣.١٩١			
التغذية الراجعة	الثالثة	٣١٣	٢٥.٢٤	٣.٤٩٦	-١.٢٨٧		٠.١٩٩ غير دالة
	الرابعة	٢٨٩	٢٥.٥٩	٣.١٢٧			
ضبط الأداء	الثالثة	٣١٣	١٦.٢٧	٢.٤١٩	٠.٧٥٣		٠.٤٥٢ غير دالة
	الرابعة	٢٨٩	١٦.١٢	٢.٢٥١			
الاستمتاع الذاتي	الثالثة	٣١٣	٣٠.٠٩	٤.٥٦٨	-٠.٦٤٢		٠.٥٢١ غير دالة
	الرابعة	٢٨٨	٣٠.٣٢	٤.٣٢٤			
الدرجة الكلية للمقياس	الثالثة	٣١٣	١٧٣.٧٦	١٩.٧٠٥	٠.٠٧٤		٠.٩٤١ غير دالة
	الرابعة	٢٨٩	١٧٣.٦٥	١٧.٤٤٦			

يتضح من نتائج جدول (٣٢) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في جميع أبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية؛ حيث جاءت جميع **قيم (ت)** غير دالة إحصائيًا، **باستثناء** بعد **مواجهة التحديات**؛ فكانت به فروق لصالح **طلاب الفرقة الثالثة** (المتوسط الأعلى = ٢٦.٧١)؛ حيث جاءت **قيمة (ت = ٢.١٢٩)** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٦٠٠).

وتفسر الباحثة ذلك بأنه قد يرجع إلى أن بداية نزول الطلاب للتدريب الميداني والحياة العملية يكون في الفرقة الثالثة بعد دراسة عامين في هذا المجال، فيكون الطلاب المعلمون أكثر دافعية وشعورًا باتساق قدراتهم ومهاراتهم مع متطلبات تخصصهم، فضلاً عن حرصهم على أداء مهامهم معتمدين على قدراتهم الذاتية، ولكن مع استمرار تدريبهم الميداني فقد تزداد أمامهم التحديات أو تقل ، فيشعرون بالقلق أو الملل، وتقل لديهم الدافعية؛ حيث يعيشون الواقع العملي ويحتكون بمشكلاته بدرجة أكبر، ولذلك ظهرت الفروق بين الفرقتين في بعد مواجهة التحديات، ولكن لم تظهر فروق في بقية الأبعاد لأنها ترتبط بطبيعة التخصص بالتربية الخاصة الذى لا يختلف باختلاف الفرقة الثالثة أو الرابعة.

جدول (٣٣): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في قلق المستقبل المهني

البعد	الفرقة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	الثالثة	٣١٣	٣٢.٢٧	٥.٨٣٥	-٤.٠٤٦	٦٠٠	٠.٠١
	الرابعة	٢٨٩	٣٤.٢٢	٦.٠٢٦			
الشعور بنقص الكفايات المهنية	الثالثة	٣١٣	٣١.٥٥	٥.٣٩٤	-٢.٩٥٣		٠.٠١
	الرابعة	٢٨٨	٣٢.٩١	٥.٨٤٤			
الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	الثالثة	٣١٣	٢٥.٤١	٤.٦٢١	-٣.٥٧٢		٠.٠١
	الرابعة	٢٨٩	٢٦.٧٥	٤.٦١١			
الدرجة الكلية للمقياس	الثالثة	٣١٣	١٠٢.٢٨	١٤.٢٧٣	-٤.٠١٢		٠.٠١
	الرابعة	٢٨٩	١٠٧.١٧	١٥.٥٨٠			

يتضح من نتائج جدول (٣٣) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في جميع أبعاد قلق المستقبل المهني والدرجة الكلية لصالح **طلاب الفرقة الرابعة** (المتوسط الأعلى)؛ حيث جاءت جميع **قيم (ت)** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٦٠٠).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود سالم (٢٠٠٦)؛ حيث كان طلاب الفرق الدراسية النهائية أكثر قلقًا، ولكنها تختلف مع دراسة (راجي الصرايرة ونايل حجايا، ٢٠٠٨؛ مني أبو شنب، ٢٠١٢؛ محمد معشي، ٢٠١٢؛ واصف العايد ومأمون حسونة وخالد عرب، ٢٠١٢؛ أحمد السيد، ٢٠١٨) الذين أشاروا إلى عدم وجود فروق في قلق المستقبل المهني تبعًا للمستوى الدراسي أو العمر.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية؛ فمن الطبيعي أن يكون طلاب الفرقة الرابعة هم الأكثر قلقًا على مستقبلهم المهني، فهم على أعتاب التخرج والانضمام إلى سوق العمل وصفوف الباحثين عن العمل في مجال تخصصهم، لذلك يزداد قلقهم على مستقبلهم المهني. أما طلاب الفرقة الثالثة فإنهم قيد الدراسة في البرنامج ولا يزال أمامهم بعض المستويات الدراسية التي يجب أن يجتازوها قبل انضمامهم للحياة العملية، بالإضافة إلى التغيرات السريعة التي يشهدها المجتمع في الوقت الحالي خاصة في هذا المجال، واتجاه الدولة للاهتمام به، كل هذا من شانه أن يخفض من قلقهم على مستقبلهم المهني مقارنة بطلاب الفرقة الرابعة للبرنامج.

جدول (٣٤): قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة على مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

	الاستراتيجيات	الفرقة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات الإيجابية	المواجهة الفعالة	الثالثة	٣١٣	١٢.٣٣	٥.٧٣٤	-٠.٥٨١	٦٠٠	٠.٥٦٢ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	١٢.٦١	٦.١٠٧			
	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	الثالثة	٣١٣	١٣.٤٨	٦.٣١١	-٠.٠٩٨		٠.٩٢٢ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	١٣.٥٣	٦.٢٩٨			
	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	الثالثة	٣١٣	٦.٩٦	٣.٥٦٦	١.٩٥٣		٠.٠٥١ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	٦.٣٩	٣.٥١١			
	الدعم الديني	الثالثة	٣١٣	٨.١١	٥.٨٩٠	٠.٩٧٥		٠.٣٣٠ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	٧.٦٦	٥.٢٤٠			
	الاستراتيجيات الإيجابية ككل	الثالثة	٣١٣	٤٠.٨٨	١٠.٩٢٢	٠.٧٤٢		٠.٤٥٨ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	٤٠.٢٠	١١.٤٨٩			
الاستراتيجيات السلبية	التنفيس الانفعالي	الثالثة	٣١٣	٤.١٨	٤.٥٢٠	٠.١١٦		٠.٩٠٨ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	٤.١٤	٤.٧٣٣			
	التقبل والاستسلام	الثالثة	٣١٣	٧.١٨	٥.٦٧٧	-٠.١٨٩		٠.٨٥٠ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	٧.٢٧	٦.١٧٧			
	تجنب الموقف والتحول عنه	الثالثة	٣١٣	٦.١٨	٥.٠١٤	١.٩٢٧		٠.٠٥٤ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	٥.٤٤	٤.٣٩١			
	لوم الذات والآخرين	الثالثة	٣١٣	٤.٦٥	٤.٨٨٩	١.٢٩٣		٠.١٩٧ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	٤.١٥	٤.٤٣٢			
	الاستراتيجيات السلبية ككل	الثالثة	٣١٣	٢٢.١٩	١٣.٧٨١	١.٠٥٥		٠.٢٩٢ غير دالة
		الرابعة	٢٨٩	٢١.٠٠	١٣.٨٤٣			

يتضح من نتائج جدول (٣٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة من الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في جميع استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية الإيجابية والسلبية والدرجة الكلية لكل منهما؛ حيث جاءت جميع **قيم (ت)** غير دالة إحصائيًا. وتختلف هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة عبد المنعم على (٢٠١٢) من وجود فروق بين طلاب الفرقتين الأولى والرابعة.

وتفسر الباحثة ذلك بأن الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة بالفرقتين الثالثة والرابعة هم في المرحلة العمرية نفسها، ومجال التخصص نفسه، ولم تظهر فروق بينهم في مستوى التدفق النفسي، ولذلك لم تظهر فروق بينهم في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية سواء الإيجابية أو السلبية.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي، وقلق المستقبل المهني، واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة وفقًا لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم)".

وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة **تحليل التباين أحادي الاتجاه (** One -Way ANOVA) للكشف عما إذا كانت متغيرات التدفق النفسي، وقلق المستقبل المهني، واستخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط تختلف باختلاف تخصص الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم)، وجاءت النتائج كما توضحها جداول (٣٥، ٣٧، ٣٨) على النحو الآتي:

جدول (٣٥): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه One -Way ANOVA **لمتوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم) في أبعاد التدفق النفسي (ن = ٦٠٢)**

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تحديد الأهداف	بين المجموعات	٢٨٩.٨٧١	٢	١٤٤.٩٣٥	١٠.٤٣٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	٨٣١٩.٩٥٢	٥٩٩	١٣.٨٩٠		
	الدرجة الكلية	٨٦٠٩.٨٢٢	٦٠١			
مواجهة التحديات	بين المجموعات	٤٧.١٠٨	٢	٢٣.٥٥٤	٢.١٠١	٠.١٢٣ غير دالة
	داخل المجموعات	٦٧١٦.٧٣٤	٥٩٩	١١.٢١٣		
	الدرجة الكلية	٦٧٦٣.٨٤٢	٦٠١			
التركيز والاندماج	بين المجموعات	١٠٥.٩٢٦	٢	٥٢.٩٦٣	٤.٥٢٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٧٠١٩.٤٠٩	٥٩٩	١١.٧١٩		
	الدرجة الكلية	٧١٢٥.٣٣٦	٦٠١			
التغذية الراجعة	بين المجموعات	٧٩.٨٤٥	٢	٣٩.٩٢٢	٣.٦٤١	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٦٥٦٧.٨١٢	٥٩٩	١٠.٩٦٥		
	الدرجة الكلية	٦٦٤٧.٦٥٦	٦٠١			
ضبط الأداء	بين المجموعات	١٧.٦٢٢	٢	٨.٨١١	١.٦١٤	٠.٢٠٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٧٠.٤٥٨	٥٩٩	٥.٤٦٠		
	الدرجة الكلية	٣٢٨٨.٠٨٠	٦٠١			
الاستمتاع الذاتي	بين المجموعات	٢٨.٢٨٦	٢	١٤.١٤٣	٠.٧١٣	٠.٤٩٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١١٨٥٦.٣٥٣	٥٩٨	١٩.٨٢٧		
	الدرجة الكلية	١١٨٨٤.٦٣٩	٦٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٢٩٨٩.٠٤٤	٢	١٤٩٤.٥٢٢	٤.٣٥٠	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٠٥٨٠٩.٩١٤	٥٩٩	٣٤٣.٥٨٩		
	الدرجة الكلية	٢٠٨٧٩٨.٩٥٨	٦٠١			

يتضح من نتائج جدول (٣٥) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم) في أبعاد (مواجهة التحديات – ضبط الأداء – الاستمتاع الذاتي)؛ حيث جاءت جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم) في أبعاد (تحديد الأهداف – التركيز والاندماج – التغذية الراجعة) وكذلك في الدرجة الكلية للتدفق النفسي؛ حيث جاءت جميع قيم (ف) دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)، وحيث إن النسبة الفائية لهذه الأبعاد دالة إحصائياً فيجب تحديد اتجاه هذه الفروق عن طريق إجراء المقارنات المتعددة Multiple Compersion (Post Hoc) بين متوسطات درجات عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام مدى "شفيه" Scheffe للمتوسطات (*)، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٣٦) على النحو الآتي:

جدول (٣٦): قيم مدى شفيه لاتجاه الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي - صعوبات) في أبعاد تحديد الأهداف، والتركيز والاندماج، والتغذية الراجعة، والدرجة الكلية للتدفق النفسي

البعد	المتوسط	التخصص	فروق المتوسطات		
			(١)	(٢)	(٣)
تحديد الأهداف	٢٦.٩٦	(١) عقلي (ن = ٢٣٨)	---		
	٢٧.٣٨	(٢) سمعي (ن = ١٢٥)	-٠.٤٢٢	---	
	٢٨.٤٩	(٣) صعوبات (ن = ٢٣٩)	-١.٥٢٧*	-١.١٠٦*	---
التركيز والاندماج	٢٦.٥٣	(١) عقلي (ن = ٢٣٨)	---		
	٢٦.٨٦	(٢) سمعي (ن = ١٢٥)	-٠.٣٣٩	---	
	٢٧.٤٦	(٣) صعوبات (ن = ٢٣٩)	-٠.٩٣٥*	-٠.٥٩٦	---
التغذية الراجعة	٢٥.٢٤	(١) عقلي (ن = ٢٣٨)	---		
	٢٤.٩٣	(٢) سمعي (ن = ١٢٥)	٠.٣٠٧	---	
	٢٥.٨٤	(٣) صعوبات (ن = ٢٣٩)	-٠.٦٠٢	-٠.٩٠٩*	---
الدرجة الكلية للمقياس	١٧١.٧١	(١) عقلي (ن = ٢٣٨)	---		
	١٧٢.٢٩	(٢) سمعي (ن = ١٢٥)	-٠.٥٨٢	---	
	١٧٦.٤٤	(٣) صعوبات (ن = ٢٣٩)	-٤.٧٣٣*	-٤.١٥١	---

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)**

* تم استخدام مدى "شفيه" لعدم تأثره كثيراً بالحيود عن الافتراضات الأساسية (الاعتدالية، والتجانس)، أو عدم تساوي المجموعات، كما أن طريقة "شيفه" تحدد خطأ التجربة كلها لجميع المقارنات الممكنة لأزواج المتوسطات، ولأي مقارنات أخرى محتملة بين المتوسطات، ولهذا السبب تسمى بالطريقة الأكثر تحفظاً، مما يزيد من قوة طريقة أو اختبار "شفيه" عن الطرق الأخرى (صلاح مراد، ٢٠٠٠، ٢٨٦– ٢٩٤).

يتضح من نتائج جدول (٣٦) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب بالتخصصين العقلي وصعوبات التعلم، والسمعي وصعوبات التعلم **في بعد تحديد الأهداف** كأحد أبعاد التوافق النفسي **لصالح طلاب تخصص صعوبات التعلم** (المتوسط الأعلى = ٢٨.٤٩)؛ حيث كانت أزواج المتوسطات للدرجات هي: (٢٦.٩٦، ٢٨.٤٩) و (٢٧.٣٨، ٢٨.٤٩) على الترتيب، بينما لم تكن هناك فروق في هذا البعد بين التخصصين العقلي والسمعي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب بالتخصصين العقلي وصعوبات التعلم، **في بعد التركيز والاندماج** كأحد أبعاد التوافق النفسي **لصالح طلاب تخصص صعوبات التعلم** (المتوسط الأعلى = ٢٧.٤٦)؛ حيث كانت أزواج المتوسطات للدرجات هي: (٢٦.٥٣، ٢٧.٤٦) على الترتيب، بينما لم تكن هناك فروق في هذا البعد بين التخصصين العقلي والسمعي، والسمعي وصعوبات التعلم.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب بالتخصصين السمعي وصعوبات التعلم، **في بعد التغذية الراجعة** كأحد أبعاد التوافق النفسي **لصالح طلاب تخصص صعوبات التعلم** (المتوسط الأعلى = ٢٥.٨٤)؛ حيث كانت أزواج المتوسطات للدرجات هي: (٢٤.٩٣، ٢٥.٨٤) على الترتيب، بينما لم تكن هناك فروق في هذا البعد بين التخصصين العقلي والسمعي، والعقلي وصعوبات التعلم.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب بالتخصصين العقلي وصعوبات التعلم، **في الدرجة الكلية للتدفق النفسي لصالح طلاب تخصص صعوبات التعلم** (المتوسط الأعلى = ١٧٦.٤٤)؛ حيث كانت أزواج المتوسطات للدرجات هي: (١٧١.٧١، ١٧٦.٤٤) على الترتيب، بينما لم تكن هناك فروق في هذا البعد بين التخصصين العقلي والسمعي، والسمعي وصعوبات التعلم.

وقد أشارت نتائج الدراسات في مجال التدفق إلى عدم وجود فروق في التدفق النفسي وفقًا للتخصص (علمي - أدبي)؛ مثل دراسة (فاطمة خشبة، ٢٠١٧؛ نبيلة بخاري، ٢٠١٩؛ صبحي الحارثي، ٢٠٢٠)، ولكن لم تتناول الدراسات في مجال التدفق، على حد علم الباحثة، الفروق في التخصص الدقيق للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

وتشير الباحثة إلى أنه لم توجد فروق في التخصص الدقيق للطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة (عقلي – سمعي -صعوبات) في أبعاد (مواجهة التحديات – ضبط الأداء- الاستمتاع الذاتي) وذلك لأنهم جميعًا على اختلاف تخصصاتهم الدقيقة يعملون في المجال نفسه؛ مجال التربية الخاصة ويواجهون المشاكل والتحديات نفسها ويمارسون الأنشطة والتدريبات نفسها ، كما أنهم يدرسون المقررات ذاتها في جميع الفرق باستثناء أربعة مقررات على مدار الأربع سنوات؛ وهى مقررات التخصص الدقيق، ولذلك لم تظهر بينهم فروق في هذه الأبعاد من وجهة نظر الباحثة.

أما فيما يتعلق ببعد تحديد الأهداف والتركيز والتغذية الراجعة والدرجة الكلية للتدفق، فكانت هناك فروق لصالح تخصص صعوبات التعلم، وقد يرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى طبيعة هذا التخصص، فهم يتعاملون مع فئة مميزة لها طبيعة خاصة، فوفقًا لخصائص هذه الفئة يكون مظهرهم الفيزيقي لا يختلف عن زملائهم العاديين، ونسبة ذكائهم متوسطة أو أعلى من المتوسط، ومنهم الموهوبون؛ فهم يحتاجون فقط

للتعامل مع صعوباتهم بأسلوب مناسب ليتغلبوا عليها ويشاركوا بفعالية في المجتمع، كما أنهم متواجدون بالمدارس العادية وليسوا في مدراس خاصة بهم كالفئات الأخرى، فالتدريب الميداني للطلاب المعلمين بهذا التخصص يكون في المدارس العادية مع الطلاب العاديين؛ وهذا ما أدى من وجهة نظر الباحثة إلى جعل الطلاب المعلمين بهذا التخصص أكثر تحديدًا لأهدافهم بمجال تخصصهم، وأكثر شعوراً بالاندماج والتركيز والتلقائية في الأداء، وأكثر معرفة بنتائج أدائهم، وأكثر قدرة على تصويب أخطائهم وسلوكياتهم أثناء أدائهم لمهامهم المطلوبة منهم بما يعزز شعورهم بالكفاءة الذاتية، ولذلك ارتفع مستوي تدفقهم النفسي مقارنة بزملائهم من التخصصات الأخرى.

جدول (٣٧): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه One -Way ANOVA لمتوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم) في أبعاد قلق المستقبل المهني (ن = ٦٠٢)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الشعور بصعوبة العمل بعد التخرج	بين المجموعات	١٤٨.٢١٠	٢	٧٤.١٠٥	٢.٠٦٤	٠.١٢٨ غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٥٠٧.٦٥٨	٥٩٩	٣٥.٩٠٦		
	الدرجة الكلية	٢١٦٥٥.٨٦٩	٦٠١			
الشعور بنقص الكفايات المهنية	بين المجموعات	١١١.١٣٤	٢	٥٥.٥٦٧	١.٧٤٥	٠.١٧٦ غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٠٤٥.٥٠٥	٥٩٨	٣١.٨٤٩		
	الدرجة الكلية	١٩١٥٦.٦٣٩	٦٠٠			
الشعور بانخفاض الدخل والمكانة الاجتماعية للمهنة	بين المجموعات	٤٨.٣٦٤	٢	٢٤.١٨٢	١.١١٣	٠.٣٢٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٠٠٩.٠٣٩	٥٩٩	٢١.٧١٨		
	الدرجة الكلية	١٣٠٥٧.٤٠٤	٦٠١			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	١١٠١.٢٠٨	٢	٥٥٠.٦٠٤	٢.٤٢٦	٠.٠٨٩ غير دالة
	داخل المجموعات	١٣٥٩٤٩.٤٤٣	٥٩٩	٢٢٦.٩٦١		
	الدرجة الكلية	١٣٧٠٥٠.٦٥١	٦٠١			

يتضح من نتائج جدول (٣٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم) في جميع أبعاد قلق المستقبل المهني والدرجة الكلية؛ حيث جاءت جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد العزيز حسب الله، ٢٠١٢؛ محمد معشي، ٢٠١٢؛ سارة بكار، ٢٠١٣؛ نادية أوشن، ٢٠١٥؛ سلوى نصار، ٢٠١٨) بأنه لا توجد فروق في قلق المستقبل المهني تبعاً للتخصص، وكذلك مع دراسة على الدخيل وعصام أحمد (٢٠١٩) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في قلق المستقبل المهني لطلاب التربية الخاصة وفقًا للتخصص الدقيق (إعاقة عقلية - توحد). في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (محمود سالم، ٢٠٠٦؛ شاكر المحاميد ومحمد السفاسفة، ٢٠٠٧؛ منى أبو شنب، ٢٠١٢؛ Hammed, 2016؛ محمد السفاسفة، ٢٠١٧) والذين توصلوا إلى وجود فروق في قلق المستقبل المهني وفقًا للتخصص.

وتفسر الباحثة ذلك بأن العمل في مجال التربية الخاصة لا يختلف باختلاف التخصصات الدقيقة خاصة في ظل الظروف الحالية السائدة في المجتمع؛ فالتحديات المرتبطة بإمكانية الحصول في المستقبل على فرصة عمل في المجال تحقق الدخل المادي والمكانة الاجتماعية لا تختلف، كما أن مستوى إعدادهم وتأهيلهم لا يختلف،

وبالتالي فشعورهم بالكفايات المهنية متشابه؛ ولذلك لم تظهر فروق بين الطلاب المعلمين بالتخصصات الدقيقة ببرنامج التربية الخاصة في جميع أبعاد قلق المستقبل المهني وفى الدرجة الكلية من وجهة نظر الباحثة.

جدول (٣٨): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه One -Way ANOVA لمتوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم) في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية (ن = ٦٠٢)

الأبعاد		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات الإيجابية	المواجهة الفعالة	بين المجموعات	١٥٩.١٢١	٢	٧٩.٥٦١	٢.٢٨٥	٠.١٠٣ غير دالة
		داخل المجموعات	٢٠٨٥٢.٧١٤	٥٩٩	٣٤.٨١٣		
		الدرجة الكلية	٢١٠١١.٨٣٦	٦٠١			
	التحليل المنطقي وإعادة تقييم الموقف	بين المجموعات	١٤٢.٦٥٥	٢	٧١.٣٢٧	١.٨٠٢	٠.١٦٦ غير دالة
		داخل المجموعات	٢٣٧٠٧.٨١٩	٥٩٩	٣٩.٥٧٩		
		الدرجة الكلية	٢٣٨٥٠.٤٧٣	٦٠١			
	طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	بين المجموعات	١٠٨.٩٣١	٢	٥٤.٤٦٦	٤.٣٧٥	٠.٠٥
		داخل المجموعات	٧٤٥٦.٣٥٨	٥٩٩	١٢.٤٤٨		
		الدرجة الكلية	٧٥٦٥.٢٨٩	٦٠١			
	الدعم الديني	بين المجموعات	١٨٤.٨٥٠	٢	٩٢.٤٢٥	٢.٩٨٠	٠.٠٥٢ غير دالة
		داخل المجموعات	١٨٥٧٥.١٣٢	٥٩٩	٣١.٠١٠		
		الدرجة الكلية	١٨٧٥٩.٩٨٢	٦٠١			
	الاستراتيجيات الإيجابية ككل	بين المجموعات	٤١٢.٣٦٣	٢	٢٠٦.١٨٢	١.٦٤٩	٠.١٩٣ غير دالة
		داخل المجموعات	٧٤٨٩٠.٤٣٦	٥٩٩	١٢٥.٠٢٦		
		الدرجة الكلية	٧٥٣٠٢.٧٩٩	٦٠١			
الاستراتيجيات السلبية	التنفيس الانفعالي	بين المجموعات	٥٠.٠٩١	٢	٢٥.٠٤٥	١.١٧٤	٠.٣١٠ غير دالة
		داخل المجموعات	١٢٧٧٥.٢٨٠	٥٩٩	٢١.٣٢٨		
		الدرجة الكلية	١٢٨٢٥.٣٧٠	٦٠١			
	التقبل والاستسلام	بين المجموعات	١٦٥.٤٢٠	٢	٨٢.٧١٠	٢.٣٧٣	٠.٠٩٤ غير دالة
		داخل المجموعات	٢٠٨٧٧.٨٥٥	٥٩٩	٣٤.٨٥٥		
		الدرجة الكلية	٢١٠٤٣.٢٧٦	٦٠١			
	تجنب الموقف والتحول عنه	بين المجموعات	٢٣.٦٤٤	٢	١١.٨٢٢	٠.٥٢٦	٠.٥٩١ غير دالة
		داخل المجموعات	١٣٤٥٥.٠٤٢	٥٩٩	٢٢.٤٦٣		
		الدرجة الكلية	١٣٤٧٨.٦٨٦	٦٠١			
	لوم الذات والآخرين	بين المجموعات	٣٠.٦٤٤	٢	١٥.٣٢٢	٠.٦٩٩	٠.٤٩٧ غير دالة
		داخل المجموعات	١٣١٢٠.٨٣١	٥٩٩	٢١.٩٠٥		
		الدرجة الكلية	١٣١٥١.٤٧٥	٦٠١			
	الاستراتيجيات السلبية ككل	بين المجموعات	٨٥٧.٥٩٩	٢	٤٢٨.٧٩٩	٢.٢٥٧	٠.١٠٦ غير دالة
		داخل المجموعات	١١٣٨٠٠.٠٤٩	٥٩٩	١٨٩.٩٨٣		
		الدرجة الكلية	١١٤٦٥٧.٦٤٨	٦٠١			

يتضح من نتائج جدول (٣٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم) في جميع استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية؛ حيث جاءت جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً، **باستثناء استراتيجية طلب المساعدة والبحث عن المعلومات**

فكانت بها فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي - صعوبات)؛ حيث جاءت قيمة (ف = ٤.٣٧٥) دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠٥).

ولمعرفة اتجاه الفروق في هذا الاستراتيجية تم استخدام مدى "شفيه" Scheffe للمتوسطات، وجاءت النتائج كما هي موضحة بجدول (٣٩) على النحو الآتي:

جدول (٣٩): قيم مدى شفيه لاتجاه الفروق بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص (عقلي – سمعي – صعوبات تعلم) في استراتيجية طلب المساعدة والبحث عن المعلومات

البعد	المتوسط	التخصص	فروق المتوسطات		
			(١)	(٢)	(٣)
طلب المساعدة والبحث عن المعلومات	٦.١٧	(١) عقلي (ن = ٢٣٨)	---		
	٧.١٨	(٢) سمعي (ن = ١٢٥)	-١.٠٠٤*	---	
	٦.٩٥	(٣) صعوبات (ن = ٢٣٩)	-٠.٧٧٣	٠.٢٣٠	---

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)**

يتضح من نتائج جدول (٣٩) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب بالتخصصين العقلي والسمعي **في استراتيجية طلب المساعدة والبحث عن المعلومات** كإحدى الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط **لصالح طلاب التخصص السمعي** (المتوسط الأعلى = ٧.١٨)؛ حيث كانت أزواج المتوسطات للدرجات هي: (٦.١٧، ٧.١٨) على الترتيب، بينما لم تكن هناك فروق في هذا البعد بين التخصصين العقلي وصعوبات التعلم، والسمعي وصعوبات التعلم.

وتفسر الباحثة ذلك بأن الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة باختلاف تخصصاتهم الدقيقة كما أشارت سابقًا يمرون بالمرحلة العمرية نفسها ويعملون في المجال نفسه، ويواجهون التحديات ذاتها، ويدرسون المقررات الدراسية نفسها باستثناء أربعة مقررات على مدار الأربع سنوات، كما أنه لم تظهر بينهم فروق دالة في مستوى تدفقهم النفسي، ولذلك فلم توجد فروق دالة بينهم وفقًا لمتغير التخصص الدقيق.

أما فيما يتعلق باستراتيجية طلب المساعدة والبحث عن المعلومات فكانت الفروق لصالح طلاب التخصص السمعي، وقد يرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى طبيعة هذا التخصص؛ حيث يحتاج الطالب المعلم بهذا التخصص إلى تعلم طرق التواصل مع المعاقين سمعيا وإتقانها كلغة الإشارة، ونظرًا لأنه لا يوجد تدريب عملي متعمق للطلاب داخل الكلية على هذه اللغة فلا يتدربون داخل البرنامج عليها بشكل يمكنهم من إتقانها ويسمح لهم بالتعامل مع تلاميذهم من هذه الفئة خاصة أن هذه اللغة متغيرة وتشمل إشارات متعددة، لذلك يلجأ الطلاب بهذا التخصص إلى البحث عن المعلومات والدورات التي تمكنهم من إجاده هذه اللغة وغيرها، وكذلك طلب الدعم من ذوى الخبرة بما يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم مع تلاميذهم من ذوى الإعاقة السمعية الذين غالباً ما يكونوا عدوانين، ويميلون إلى الانعزال وتكوين تجمعات خاصة بهم، ولا يسمحون للآخرين بدخولها وذلك وفقًا لخصائصهم، مما يدفع الطالب المعلم بهذا التخصص إلى البحث عن المعلومات ذات الصلة بالموقف، وسؤال ذوى الخبرة والطلاب الأكبر سناً منهم عن كيفية التعامل مع هذه المواقف الضاغطة بدرجة أكبر من زملائهم بالتخصصات الأخرى.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه " يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة من خلال التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني لديهم".

للتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج **Stepwise Multiple Regression Analysis**؛ حيث يشير عزت عبد الحميد (٢٠١١، ٤٣٨- ٤٣٩) إلى أن طريقة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج تبدأ بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد "خطوة خطوة"، وفي الخطوة الأولى يتم إدراج أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، ثم في الخطوة الثانية يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع في معادلة الانحدار المتعدد، بالإضافة إلى المتغير المستقل الذي تم إدراجه في الخطوة الأولى، وهكذا حتى تنتهي من جميع المتغيرات المستقلة التي لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع. أما المتغيرات المستقلة التي ليس لها تأثير دال إحصائيًا على المتغير التابع أو التي تفسر كمية ضئيلة جداً من التباين في درجات المتغير التابع فيتم حذفها ولا يتم إدراجها في معادلة الانحدار المتعدد. وجاءت نتائج تحليل الانحدار المتعدد كما يوضحها جدول (٤٠) على النحو الآتي:

جدول (٤٠): تحليل الانحدار للمتغيرات المستقلة (التدفق النفسي – قلق المستقبل المهني) على المتغير التابع (استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية)

المتغير المنبأ		معامل الانحدار (B)	الخطأ المعيارى (S.R)	بيتا taBe	T	.Sig	R^2	ثابت الانحدار	F	.Sig
الاستراتيجيات الإيجابية	التدفق النفسي	٠.٢٥١	٠.٠٢٢	٠.٤١٧	١١.٢٥٤	٠.٠١	٠.١٧٤	٣.٠-	١٢٦.٧	٠.٠١
	التدفق النفسي	٠.١٩٣	٠.٠٢٤	٠.٣٢١	٨.١١٣	٠.٠١	٠.٢٢٠	٢٥.٢	٨٤.٤	٠.٠١
	قلق المستقبل المهني	٠.١٧٤-	٠.٠٢٩	٠.٢٣٤-	٥.٩١٨-	٠.٠١				
الاستراتيجيات السلبية	التدفق النفسي	٠.٢٣٧-	٠.٠٢٩	٠.٣٢٠-	٨.٢٦٤-	٠.٠١	٠.١٠٢	٦٢.٨	٦٨.٣	٠.٠١
	التدفق النفسي	٠.١٩١-	٠.٠٣١	٠.٢٥٨-	٦.١٣٥-		٠.١٢١	٤٠.٤	٤١.٢	٠.٠١
	قلق المستقبل المهني	٠.١٣٨	٠.٠٣٨	٠.١٥١	٣.٥٨١					

يتضح من نتائج جدول (٤٠) الآتي:

أولاً: فيما يتعلق بالاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية:

- أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة عن إدراج التدفق النفسي في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية)، وفى الخطوة الثانية تم إدراج قلق المستقبل المهني في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لمتغيري التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني على الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة؛ حيث بلغت قيمة (**F**) المحسوبة للنموذج (٨٤.٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- إن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوي (٠.٢٢٠)، مما يدل على أن متغيري التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني مجتمعين

يفسران ٢٢% من التباين في درجات المتغير التابع (الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية) لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، وهي كمية كبيرة من التباين المُفَسَّر بواسطة هذين المتغيرين.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية من متغيري التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في الصورة الآتية:

الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية = -٣+ ٠.٢٥١ (التدفق النفسي)

الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية = ٢٥.٢+ ٠.١٩٣ (التدفق النفسي) - ٠.١٧٤ (قلق المستقبل المهني)

ثانيًا: فيما يتعلق بالاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية:

- أسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة عن إدراج التدفق النفسي في معادلة الانحدار المتعدد وذلك في الخطوة الأولى باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع (الاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية)، وفى الخطوة الثانية تم إدراج قلق المستقبل المهني في معادلة الانحدار المتعدد باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيرًا على الاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية.
- وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لمتغيري التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني على الاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة؛ حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة للنموذج (٤١.٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).
- أن معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط المتعدد يساوى (٠.١٢١)، مما يدل على أن متغيري التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني مجتمعين يفسران ١٢.١% من التباين في درجات المتغير التابع (الاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية) لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة، وهي كمية كبيرة من التباين المُفَسَّر بواسطة هذين المتغيرين.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد التي تعين على التنبؤ بالاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية من متغيري التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة في الصورة الآتية:

الاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية = ٦٢.٨- ٠.٢٣٧ (التدفق النفسي)

الاستراتيجيات السلبية لمواجهة الضغوط النفسية = ٤٠.٤ - ٠.١٩١ (التدفق النفسي) + ٠.١٣٨ (قلق المستقبل المهني)

ويتفق ذلك مع دراسة كل من (عبد المنعم على، ٢٠١٢؛ عادل عبادي، ٢٠١٩)؛ والتي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يُسهم بأبعاده المختلفة في التنبؤ بأساليب المواجهة لدى طلاب كلية التربية؛ حيث أشار دانيال جولمان (٢٠١١، ١٣٣) إلى أنه يمكن النظر للتدفق النفسي بأنه إحدى قدرات الذكاء الوجداني في أفضل حالاته، فهو يمثل الحد الأقصى من تسخير الانفعالات لخدمة الأداء.

ويمكن للباحثة تفسير نتائج هذا الفرض في ضوء ما أشار إليه يوسف أبو المعاطي (٢٠١٣، ٤٥) من أن الشخصية الإنسانية تنظيم دينامي متكامل ومتفاعل

من جملة الخصائص المميزة للفرد، وفى ضوء نمط الشخصية وطبيعتها يصدر السلوك المميز لكل فرد.

فالطالب المعلم الذي يشعر بالتدفق النفسي الذي لديه قدر من الدافعية، وقادر على تحديد أهدافه وتنسق قدراته ومهاراته مع متطلبات تخصصه، والقادر على مواجهة تحديات مجاله محتفظاً بانتباهه نحو المثيرات المرتبطة بالمهام المطلوبة منه، موجهًا تركيزه لها ومندمجًا في أدائها فاقدًا شعوره بذاته وبالآخرين ليرفع مستوى أدائه، مع حصوله على تغذية راجعة فورية تدعمه وتمكنه من تحسين أدائه، فيشعر بالقدرة على السيطرة والفعالية دون الشعور بالقلق أو الملل، مما يشعره بالمتعة الداخلية ويدفعه إلى المثابرة، ويولد لديه رغبة في الاستمرار بهذا المجال للمحافظة على هذا الشعور، وهذا من شأنه أن يخفض من مستوى قلقه على مستقبله المهني، حيث يثق في قدرته على الحصول على عمل بعد التخرج، وفى امتلاكه للكفايات المهنية المؤهلة للعمل في مجاله الذى يمكنه من تحقيق العائد المادي والمكانة الاجتماعية التي يصبوا إليها، وذلك بالطبع يمكنه من التعامل مع المواقف الضاغطة التي تواجهه في حياته بأساليب إيجابية سوية تمكنه من مواجهتها مما يشعره بالتوافق النفسي والاجتماعي، حيث لا يستطيع الفرد تحقيق أهدافه وطموحاته دون صعوبات أو تحديات، ولكن يجب أن يتعامل معها باستراتيجيات مناسبة تمكنه من مواجهة هذه الضغوط.

وإذا كان الطالب المعلم يعيش حالة التدفق في مجال تخصصه فإنه لا يكون قلقًا على مستقبله المهني، وبالتالي يتعامل مع ضغوطه المختلفة باستراتيجيات إيجابية تمكنه من مواجهتها، أما إذا كان منخفض الشعور بالتدفق النفسي في مجاله فإنه يكون قلقاً ومتشائماً تجاه مستقبله المهني، وبالتالي يتعامل مع ضغوطه المختلفة باستراتيجيات سلبية إحجاميه تدفعه للهروب من مواجهتها، ولذلك أمكن التنبؤ باستراتيجيات المواجهة سواء الإيجابية أو السلبية من خلال التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني.

توصيات الدراسة:

توصي الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

١. حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق تدريسية واستراتيجيات تساعد على وصول الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة إلى التدفق النفسي.

٢. توفير مناخ ملائم في مدارس التربية الخاصة يمكن الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة من الدخول في حالة التدفق مع تلاميذهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. تطبيق ما يطلق عليه التربية من أجل المهنة، والاهتمام بتقديم استراتيجية تعليمية واضحة تربط بين ما يدرسه الطالب بالبرنامج وما يواجهه في سوق العمل في هذا المجال.

٤. عقد لقاءات مع الطلاب الجدد بالبرنامج لتعريفهم بأهمية الدراسة وطبيعتها في كل تخصص من تخصصاته، وبمستقبله المهني، وحثهم على اختيار التخصصات الملائمة لهم.

٥. الاهتمام بالتعلم التعاوني لطلاب البرنامج، وبتفعيل دور المتعلم مما يساعد على تنمية الشعور بالتدفق النفسي للارتقاء بمستوى الأداء المهني للطالب المعلم مستقبلاً.

٦. الإعداد الأكاديمي الجيد للطالب المعلم ببرنامج التربية الخاصة في الجوانب النظرية أو العملية المتعلقة بالتخصص مما يُسهم في رفع مستوى التدفق لديه.

٧. تفعيل دور الإرشاد النفسي بالجامعة لدراسة مشكلات الطلاب التي تؤثر سلبا على مستوى

تـدفقهم النفسـي، ولتعلـيمهم كيفيـة تنميـة قـدراتهم، وكيفيـة التعامـل مـع المواقـف الضـاغطة بأسـاليب إيجابية.

٨. العمـل علـى التوسـع فـي إنشـاء مؤسسـات التربيـة الخاصـة، وتكليـف الخـريجين مـن البرنـامج للعمـل بها.

٩. مشاركة الطلاب في توصيف المقررات من خلال إدراج ما يرغبون في دراسته ضمن المقرر مما يساعدهم في الوصول للتدفق النفسي في مجال تخصصهم.

بحوث مقترحة

استكمالا للدراسة الحالية تتقدم الباحثة بالمقترحات الآتية:

١. فعاليـة الإرشـاد العقلانـي الانفعـالي السـلوكي فـي تنمية التدفق النفسي، وأثره على التحصيل الدراسي لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

٢. نمذجـة العلاقـة بـين التـدفق النفسـي وقلـق المسـتقبل المهنـي واسـتراتيجيات مواجهـة الضـغوط لـدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

٣. فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التدفق في خفض قلق المستقبل المهني لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

٤. التدفق النفسي واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين.

٥. دراسـة تتبعيـة لمسـتوى التـدفق النفسـي للطـلاب ببرنـامج التربيـة الخاصـة مـن الفرقـة الأولـى إلـى الرابعة.

٦. التـدفق النفسـي وعلاقتـه بسـمات الشخصـية لـدى طلاب الجامعة.

٧. دراسـة إكلينيكيـة لمنخفضـي التـدفق النفسـي مـن الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصة.

قائمة المراجع

١- أبـو زيـد سـعيد التشـويقي (٢٠٠٩). التفكيـر البنـائي وعلاقتـه بالشـعور بالسـعادة واسـتراتيجيات مواجهـة الضغوط والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى عينـة مـن طـلاب الجامعـة، **المجلـة المصـرية للدراسات النفسية**، مج (١٤)، ع (٦٥)، ١ – ٤٦.

٢- أحمد الحسيني هلال (٢٠١٦). **مفاهيم أساسية في الصحة النفسية**، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

٣- أحمـد رجـب محمـد السـيد (٢٠١٨). الاتجـاه نحـو التخصص الدراسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل، **مجلة جامعة شقراء**، جامعة شقراء، ع (٩)، ٢٩ – ٥٧.

٤- أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد (٢٠١٧). الإسهام النسبي للتدفق النفسي وإدارة الذات في التنبؤ بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (٩١)، ج (٢)، ٤٨١ – ٥٣٨.

٥- أحمـد صـالح سـليمان الحـواس (٢٠١٦). أسـاليب مواجهـة الضـغوط النفسـية عبـر مراحـل عمريـة مختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة حائل، **المجلة التربوية بسوهاج**، ع (٤٥)، ٢ – ٤١.

٦- أحمـد عبـد اللطيـف أبـو أسـعد (٢٠١٥). **الصـحة النفسية منظور جديد**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٧- أحمد عزت راجح (٢٠٠٨). **أصول علم النفس**، ط ١٣، القاهرة، دار المعارف.

٨- أحمـد محمـد عرافـي (٢٠١٣). أسـاليب مواجهـة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانويـة فـي محافظـة مهـد الـذهب، **رسـالة ماجسـتير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٩- أسامة كامل راتب (١٩٩٥). **علم النفس الرياضي المفاهيم والتطبيقات**، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠- أسماء خويلد (٢٠١٣). الضغوط النفسية "المصدر والمواجهة"، **مجلة التربية والأبستمولوجيا**، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر، ع (٤)، ١١٦ – ١٢٦.

١١- ألق ثائر زكي وناجي محمود ناجي النواب (٢٠١٨). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، **مجلة العلوم النفسية**، مركز البحوث النفسية ببغداد، ع (٢٨)، ٩٨٣ – ١٠٢٤.

١٢- آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوى الطموح وقلق المستقبل لدى طلاب الثانوية العامة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، مج (٣٨)، ع (٢)، ١٢ – ٥٦.

١٣- آمال عبد السميع باظة (٢٠١١). **اختبار التدفق النفسي: كراسة التعليمات**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٤- آمال عبد السميع باظة ومروة نشأت معوض وأحمد رجب اللواتي (٢٠٢٠). التدفق النفسي وعلاقته بإدارة الغضب لدي طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا، **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، مج (٣)، ع (٩٧)، ج (٢)، ٢٨١ – ٣٠٦.

١٥- آمال عبد القادر جودة (٢٠٠٤). أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الأقصى، **المؤتمر الأول في التربية "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

١٦- أمل سليمان تركي (٢٠٠٤). أساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات النفسية "السيكوسوماتية" دراسة مقارنة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

١٧- أمحمد بوزيان تيغزة (٢٠١٢). **التحليل العاملى الاستكشافي والتوكيدي "مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL"**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٨- أمل عبد المحسن الزغبي (٢٠١٧). أثر برنامج قائم على المرونة النفسية في تحسين فاعلية الذات الانفعالية وخفض قلق المستقبل المهني لطالبات الجامعة ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مج (١٢)، ع (١٨)، ٢٤٩ – ٢٨٣.

١٩- أمل محمد حسن غنايم (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني والرضا عن التخصص الدراسي كمنبئات بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب شعبة التربية الخاصة بجامعة قناة السويس، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج (٦)، ع (٢٢)، ١٨٢ – ٢٣٠.

٢٠- أنس أسود شطب وعبد العزيز حيدر الموسوي (٢٠١٦). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، جامعة الكوفة، مج (١٠)، ع (١٨)، ٤٩ – ٩٢.

٢١- إيمان عبد الوهاب محمود (٢٠١٣). قلق المستقبل وعلاقته بضغوط الحياة لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، مج (١٢)، ع (٣)، ٣٣٩ – ٣٦١.

٢٢- إيمان محمد صبري (٢٠٠٣). بعض المعتقدات الخرافية لدى المراهقين وعلاقتها بقلق المستقبل والدافعية للإنجاز، **المجلة المصرية للدراسات**

النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج (١٣)، ع (٨٣)، ٧٢ – ١٠٤.

٢٣- إيناس محمود غريب (٢٠١٥). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ع (١٦٥)، ج (٣)، ٢٩٢ – ٣٥٤.

٢٤- بديعة حبيب بنهان (٢٠١٩). فعالية الإرشاد بالمعنى في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ع (٥٩)، ج (١)، ٣٠٩ – ٣٧٨.

٢٥- بشير بن طه (٢٠٠٦). استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة العامة على ضوء متغير نمط الشخصية، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، جامعة وهران، الجزائر.

٢٦- بقعة حميدة وقارني مونية (٢٠١٨). التدفق النفسي من منظور علم النفس الإيجابي: دراسة تحليلية، **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، ع (١٦)، ٢٢٧ – ٢٣٧.

٢٧- جبار وادي العكيلي وهاشم فرحان المحمدي (٢٠١٥). التدفق النفسي لدى طلبة الثانوية المتميزين وعلاقته بتنظيم الذات لديهم، **المجلة التربوية**، جامعة عين شمس، كلية التربية، مج (١)، ع (٣٧)، يناير، ٩١٩ – ٩٥٤.

٢٨- جمال السيد وعبد المنعم حسيب (٢٠٠٢). الالتزام الشخصي واستراتيجيات التعامل مع الضغوط - دراسة سيكومترية مقارنة بين البدو والحضر، **مجلة الإرشاد النفسي**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٤)، ٦٧ – ٩١.

٢٩- جمعة سيد يوسف (٢٠٠٠). **دراسات في علم النفس الإكلينيكي**، القاهرة، دار غريب.

٣٠- جمعة سيد يوسف (٢٠٠١). **النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية**، القاهرة، دار غريب.

٣١- جيهان على السيد سويد (٢٠١٢). الكفاءة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل المهني والقيم لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين: دراسة ميدانية عبر ثقافية، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع (٣١)، ١٠٩ – ١٨٨.

٣٢- جيهان على السيد سويد ومروة صلاح إبراهيم سعادة (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية والأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية في إطار التأهل والاعتماد الأكاديمي، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، مج ٣٣، ١٣٦ – ١٨٢.

٣٣- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط ٤، القاهرة، عالم الكتب.

٣٤- حسن العطافي (٢٠١٠). **قلق المستقبل لدى النساء**، الكتاب السنوي لمركز أبحاث الطفولة والأمومة، العراق، جامعة ديالي.

٣٥- حسن عبد الفتاح الفنجري (٢٠٠٨). فعالية استخدام بعض استراتيجيات علم النفس الإيجابي في التخفيف من قلق المستقبل، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج (١٨)، ع (٥٨)، ٣٥ – ٧٨.

٣٦- حسن مصطفي عبد المعطي (٢٠٠٦). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٣٧- حنان موسي السيد عبد الله (٢٠١٩). التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس

الجامعي، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (١١٦)، ج (٢)، ٩٣ – ١٥٤.

٣٨- خالد بن محمد العبدلي (٢٠١٢). الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيًا والعاديين بمدينة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣٩- خديجة محمد خليل وعبد السلام مهنا فريوان (٢٠٠٨). الدافعية للتعلم وعلاقتها بنوع التخصص الدراسي والقلق على المستقبل المهني لدى طلبة جامعة المراقب: دراسة إمبريقية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب والعلوم، جامعة المراقب.

٤٠- دانيال جولمان (٢٠١١). **الذكاء العاطفي**، ط٤، الرياض، مكتبة جرير.

٤١- ديل كارنيجي (٢٠٠٢). **دع القلق وابدأ الحياة**، ترجمة – محمد فكري أنور، ط٢، القاهرة، مكتبة مدبولي للطباعة والنشر.

٤٢- راجي الصرايرة ونايل حجايا (٢٠٠٨). القلق على المستقبل المهني وعلاقته بالرضا عن الدراسة والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والنوع لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الطفيلية التقنية، **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ع (٣٢)، ج (٤)، ٦١٣ – ٦٤٦.

٤٣- رباب عبد الكريم صالح وأحمد على بديوي ونهي عبد الرحمن أبو الفتوح (٢٠١٥). جودة الحياة وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية بحلوان**، مج (٢١)، ع (٢)، ١٧٥ – ٢٢٠.

٤٤- ربيعة بن الشيخ (٢٠١٥). علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

٤٥- رضا عبد الرازق جبر جبر (٢٠٢١ "أ"). قلق المستقبل المهني وعلاقته باليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية ومستوى التحصيل لدي طلاب البرامج النوعية والعادية بكلية التربية، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع (٢٢)، ج (٢)، ١٢٥ – ١٨٧.

٤٦- رضا عبد الرازق جبر جبر (٢٠٢١ "ب"). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، ع (٣٤)، ج (٢)، ٣٧٨ – ٤٥٢.

٤٧- روبين داينز (٢٠٠٦). **إدارة القلق**، ترجمة دار الفاروق، القاهرة

٤٨- رودلف حرين (٢٠٠٢). مهارات التعلم والنموذج الإرشادي للبلاد النامية، ترجمة: زهير ذكري، رسالة المعلم، **مجلة علوم التنمية والتطور**، مج (٢٩)، ع (٥)، ٩٢ – ١١٨.

٤٩- ريم محمد سليمون (٢٠١٥). الصمود النفسي ومعنى الحياة والتدفق من وجهة نظر علم النفس الإيجابي دراسة تحليلية لصمود الجيش العربي السوري، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، مج (٣٧)، ع (٤)، ٨٩ – ١٠٥.

٥٠- ريهام مصطفي عنان (٢٠٠٦) الذكاء الوجداني والمعرفي وأثرهما على إدارة الضغوط الصفية لدى معلمي المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٥١- رئيفة عوض (٢٠٠٠): **ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة "التشخيص والعلاج"**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٢- زيد بهلول سمين (٢٠١٢). اتجاهات طلبة قسم التربية الخاصة نحو مستقبلهم المهني، **مجلة كلية التربية الأساسية**، الجامعة المستنصرية، العراق، ع (٧٥)، ٣١١ – ٣٣٨.

٥٣- زينب شقير (٢٠٠٥). **مقياس قلق المستقبل**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٤- زينب شقير وسناء عماشة وخديجة القرشي (٢٠١٢). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع (٣٢)، ج (١)، ٩١ – ١٣٢.

٥٥- سارة بكار (٢٠١٣). أنماط التفكير لدي طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبى بكر بلقايد بالجزائر.

٥٦- سحر سمير كامل الكرزون وأحمد محمد محاسنة (٢٠١٦). مستوى التدفق النفسي وعلاقته بأنماط الضبط الصفي لدى المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

٥٧- سعاد كامل قرني سيد (٢٠١٩). فعالية العلاج بالقبول والالتزام في خفض قلق المستقبل المهني لدى طلاب شعبة التربية الخاصة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مج (٣٥)، ع (٥)، ٢٣٤ – ٢٨١.

٥٨- سعد الإمارة (٢٠٠١). **الضغوط النفسية**، بيروت، مؤسسة المستقبل للثقافة والإعلام.

٥٩- سعد بن عبد الله المشوح (٢٠٠٩). العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط كأحد مصادر الأمن النفسي ومستويات الإشباع الوظيفي لدى عينة من العسكريين في المملكة العربية السعودية، **مجلة البحوث الأمنية**، مج (١٨)، ع (٤٢)، ١٤١ – ٢٠٠.

٦٠- سلوى سعيد ناصر (٢٠١٨). قلق المستقبل المهني وعلاقته بمفهوم الذات والحاجات النفسية لدي طلاب كلية الاقتصاد المنزلي، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنوفية، مج (٣٣)، ع (٣٣)، ٢٦٠ – ٢٧١.

٦١- سليمان عبد الواحد إبراهيم (٢٠١٤). **المهارات الحياتية مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية**، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

٦٢- سمية زكى عبد العزيز أبو حية (٢٠١٩). التدفق النفسي والرضا عن العمل وعلاقتها بالانسجام الأسري لدى مبرمجي الكمبيوتر بالمؤسسات الحكومية بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأقصى.

٦٣- سميرة حيدر ميسون (٢٠١٣). استراتيجية التركيز على حل المشكلة كإحدى سبل تنمية الذكاء الوجداني لدى الأبناء، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ع (١٠)، ١٩١ – ٢٣١.

٦٤- سناء نعيم (٢٠٠٥). القلق من المستقبل وعلاقته بمستوي الطموح لدي طلبة المرحلة الإعدادية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، بغداد، الجامعة المستنصرية.

٦٥- سولاف مشري (٢٠١٦). الضغط النفسي في المجال المدرسي "المفهوم والمصادر واستراتيجيات المواجهة"، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، ع (٢٩)، ٣ – ١٦.

٦٦- سيد أحمد أحمد البهاص (٢٠١٠). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت (دراسة سيكومترية - إكلينيكية)، **المؤتمر السنوي الخامس عشر**، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة، ع (١)، ١١٧ – ١٦٩.

٦٧- شاكر عقلة المحاميد ومحمد إبراهيم السفاسفة (٢٠٠٧). قلق المستقبل المهني لدى طلاب الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج (٨)، ع (٣)، ١٢٧ – ١٤٢.

٦٨- شيرين حلمي محمود محمد ومحمد السيد عبد المعطي وعزة خضري عبد الحميد (٢٠١٧). قلق المستقبل المهني لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، مج (٢٣)، ع (٤)، ٩٢٧ – ٩٧٢.

٦٩- صادق عبيس الشافعي وسعد جويد كاظم الجابوري (٢٠١٠). قياس مستوى قلق المستقبل المهني لدى طلبة جامعة كربلاء، **مجلة العلوم الإنسانية**، كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة بابل، ع (٤)، ٢١٣ – ٢٣٢.

٧٠- صبحي بن سعيد عويض الحارثي (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ع (١٥٨)، ج (١)، ٦٦٧ – ٧١١.

٧١- صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني**، القاهرة، دار قباء.

٧٢- صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠): **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٣- طلعت منصور وفيولا الببلاوي (١٩٨٩). **قائمة الضغوط النفسية دليل للتعرف على الصحة النفسية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٤- طلعت منصور (١٩٩٥). **أسس علم النفس**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٥- طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٦). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٧٦- عادل سيد عبادي (٢٠١٧). الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط لدى طلبة الجامعة ذوي خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج (١٨)، ع (٤)، ٢٢٣ – ٢٦٤.

٧٧- عادل عبد الله الهلالي (٢٠٠٩). بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة دراسة (مقارنة)، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٧٨- عادل محمود المنشاوي (٢٠١١). الرفاهية النفسية وعلاقتها بكل من قلق المستقبل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج (٢١)، ع (٧٠)، ٣١٦ - ٣٦٦.

٧٩- عاشور محمد دياب (٢٠٠١). كفاءة الإرشاد الديني في تخفيف قلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية جامعة المنيا، مج (١٥)، ع (١)، ٤٣٦ – ٤٦٦.

٨٠- عبد العزيز إبراهيم سليم ومحمد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة (٢٠٢٠). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين السلوك الإداري الإبداعي وكل من رأس المال النفسي الإيجابي وحالة التدفق في بيئة العمل لدى مديري المدارس بمحافظة البحيرة، **مجلة كلية التربية ببنها**، مج (٣١)، ع (١٢١)، ج (٢)، ٢٤٦ – ٣٥٢.

٨١- عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٢). قلق المستقبل المهني وعلاقته بكل من سمات الشخصية وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة المنيا، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنيا.

٨٢- عبد الله جاد محمود (٢٠٠٦). السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية بكل من الاكتئاب والعدوان، **المؤتمر العلمي الأول بعنوان: "التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة"**، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، في الفترة من ١٢-١٣ إبريل.

٨٣- عبد الله حسين عبد الله حمد (٢٠١٨). الصعوبات التي تواجه معلمي ذوي الإعاقة وعلاقتها بتوافقهم المهني (دراسة ميدانية بولاية النيل الأبيض - السودان)، **المؤتمر الدولي الأول لكلية علوم الإعاقة والتأهيل بعنوان: "الاتجاهات المعاصرة في تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة (استكشاف الواقع واستشراف المستقبل)"**، في الفترة من ٢٨ – ٢٩ يوليو.

٨٤- عبد المنعم أحمد حسين على (٢٠١٢). الذكاء الوجداني بوصفه سمة وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب كلية التربية تيجي بالجماهيرية الليبية، **المجلة التربوية بسوهاج**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع (٣٢)، ٢٠٥ – ٢٨٦.

٨٥- عبد الناصر موسي إسماعيل القرالة (٢٠٢٠). التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكين النفسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك، **مجلة الحسين بن طلال للبحوث**، مج (٦)، ع (١)، ١٩٣ – ٢٠٩.

٨٦- عزت عبد الحميد حسن (٢٠١١). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18.0**. القاهرة. دار الفكر العربي.

٨٧- عطاف محمود أبو غالي ونظمي عودة أبو مصطفي (٢٠١٦). التنبؤ بقلق المستقبل المهني في ضوء الرضا عن الدراسة وتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلبة اختصاص الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة الأقصى، **مجلة جامعة الأقصى**، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، مج (١٠)، ع (١)، ١٠٣ – ١٤١.

٨٨- علا عبد الرحمن على محمد (٢٠٢٠). مستوى الذكاء الناجح وعلاقته بالتدفق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لطالبات الطفولة المبكرة، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، ع (١٣)، ١٢٦ – ١٧٣.

٨٩- علاء سعيد محمد الدرس (٢٠١٨). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية وقلق المستقبل المهني لدى طالبات شعبة التربية الخاصة بكلية التربية للطفولة المبكرة، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، مج (٧١)، ع (٣)، ٦١٣ – ٦٧٣.

٩٠- علي بن فهد الدخيل وعصام عبد الخالق أحمد (٢٠١٩). الدافع للإنجاز الأكاديمي وعلاقته بقلق المستقبل المهني لدى عينة من طلاب وطالبات

قسم التربية الخاصة بجامعة المجمعة، **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، مج (٣)، ع (٩)، ٢٧ – ٦٢.

٩١- علي عسكر (٢٠٠٣). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها (الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق)**، ط ٣، الكويت، دار الكتاب الحديث.

٩٢- عماد أشتيه وسامي أبو إسحاق وزهير النواجحه (٢٠١٥). المساندة الأسرية والتدفق النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي من مستخدمي الأجهزة الذكية، **المؤتمر العلمي "تأثير الأجهزة الذكية على نشأة الطفل"**، ٢٣ مارس.

٩٣- عماد عبد الأمير نصيف (٢٠١٥). التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية الآداب، جامعة بغداد.

٩٤- عمرو حسن أحمد بدران ومحمد الشحات إبراهيم علي وجيلان هشام أحمد أبو صالح (٢٠١٦). البناء العاملي لمقياس قلق المستقبل المهني للطالب الجامعي، **مجلة كلية التربية الرياضية بالمنصورة**، ع (٢٦)، ١ – ١٧.

٩٥- غادة عبد المنعم إبراهيم الدالي (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٩٦- فاضل عباس خليفة (٢٠٠٩). فعالية برنامج إرشادي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين بمملكة البحرين، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٩٧- فاطمة السيد حسن خشبة (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج (٢٧)، ع (٩٦)، ٢٢١ – ٣١٦.

٩٨- فكري لطيف متولي (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا ومقارنتهم بالعاديين بالمرحلة الثانوية، **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، ع (٧٨)، ١٩١ – ٢٤٥.

٩٩- كريم منصور محمد عسران (٢٠١٢). الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى المراهقين مكفوفي البصر والحاجات الإرشادية لرعايتهم، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٠٠- كمال يوسف بلان (٢٠١٥). **الصحة النفسية للشخصية**، عمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

١٠١- لطفي عبد الباسط إبراهيم (١٩٩٤). عمليات تحمل الضغوط في علاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى المعلمين، **مجلة مركز البحوث التربوية**، ع (٥)، ٩٥- ١٢٨.

١٠٢- مايسة شكري (١٩٩٩). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة، **مجلة الإرشاد النفسي**، ع (١٠)، ١ – ٤٢.

١٠٣- محمد إبراهيم السفاسفة (٢٠١٧). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة،

مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمان الأهلية، مج (٢٠)، ع (٢)، ٩ – ٢٧.

١٠٤- محمد إبراهيم عطا الله (٢٠١٦). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافع للإنجاز والرضا الوظيفي لدى المعلمين المساعدين بمرحلة التعليم الأساسي، **مجلة الثقافة والتنمية**، جمعية الثقافة من أجل التنمية، س (١٧)، ع (١٠٧)، ١٨٩ – ٢٤٧.

١٠٥- محمد أحمد المومني ومازن محمود نعيم (٢٠١٣). قلق المستقبل لدي طلبة كليات المجتمع منطقة الجليل في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج (٩)، ع (٢)، ١٧٣ – ١٨٥.

١٠٦- محمد إسماعيل سيد حميدة (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تنبؤية - تجريبية)، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع (٦٠)، ج (١)،٢٤٧ – ٣٣٩.

١٠٧- محمد السيد السعيد عبد الجواد أبو حلاوة (٢٠١٣). **حالة التدفق (المفهوم، والأبعاد، والقياس)**، الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية، القاهرة، إصدارات شبكة العلوم النفسية والعربية، ع (٢٩).

١٠٨- محمد السيد صديق (٢٠٠٩). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات نفسية**، مج (١٩)، ع (٢)، ٣١٣ – ٣٥٧.

١٠٩- محمد السيد عبد الرحمن وسامي أحمد رداد الغامدي (٢٠٢٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط المهنية وأساليب مواجهتها لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بعسير، **مجلة كلية التربية بكفر الشيخ**، مج (٣)، ع (٩٧)، ج (٢)، ١ – ٤٨.

١١٠- محمد بن علي مساوي معشي (٢٠١٢). قلق المستقبل لدى الطالب المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مج (٢٧)، ع (٧٥)، ٢٧٩ – ٣٠٦.

١١١- محمد بن ناصر بن سعيد الصوافي (٢٠١٩). التدفق النفسي وعلاقته بقلق الاختبار (دراسة ميدانية على طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان)، **المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات**، ع (١٥)، ١ – ٢٢.

١١٢- محمد بوفاتح (٢٠١٢). مقياس الضغط النفسي المدرسي، **مجلة دراسات**، جامعة عمار ثليجي الأغوار، الجزائر، ع (٢١)، ٨٦ – ١١٠.

١١٣- محمد حسن غانم (٢٠٠٩). **كيف تهزم الضغوط النفسية؟ أحدث الطرق العلمية لعلاج التوتر**، السلسلة الطبية، القاهرة، دار أخبار اليوم.

١١٤- محمد خلف زكي (٢٠١٥). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة بالمنيا، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، مج (٢٨)، ع (١)، ج (٣)، ٢٣٦ – ٢٦٧.

١١٥- محمد سيد خالد وأحمد سيد عبد الفتاح وعلاء الدين أحمد كفافي (٢٠١٥). قلق المستقبل لدى عينة من المراهقين الصم والعاديين: دراسة مقارنة، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية جامعة الفيوم، مج (١)، ع (٤)، ٣١٣ – ٣٥٨.

١١٦- محمد عبد الظاهر الطيب وسيد أحمد البهاص (٢٠٠٩). **الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١١٧- محمد عبد الهادي حسين (٢٠٠٧). ***الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي***، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

١١٨- محمود عطا حسين ونادر فهمي الزيود (١٩٩٩). مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي، **مجلة البصائر**، جامعة البنات الأهلية الأردنية، مج (٣)، ع (٢)، ٧٩ – ٩٢.

١١٩- محمود مغازي العطار (٢٠١٩). الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج (٢٩)، ع (١٠٢)، ٣٨٨ – ٤٣٢.

١٢٠- محمود مندوه محمد سالم (٢٠٠٦). قلق المستقبل وعلاقته ببعض مظاهر التوافق الدراسي لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مج (١٦)، ع (٥٣)، ٢١٩ – ٢٧١.

١٢١- محمود مهدي البياتي (٢٠٠٥). **تحليل البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS**، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٢٢- مرزوق العبد الهادي العنزي (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي على عينة من الرياضيين بدولة الكويت، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، مج (٤)، ع (١٨)، ٥٥٥ – ٥٧١.

١٢٣- مرعى سلامة يونس (٢٠١١). **علم النفس الإيجابي للجميع (مقدمة، ومفاهيم، وتطبيقات في العمر المدرسي)**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢٤- مريم رجاء (٢٠٠٧). الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية "دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق"، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، مج (٥)، ع (١)، ١٤٥ - ١٧٢.

١٢٥- مصطفي رشاد مصطفي (٢٠١٠). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

١٢٦- المعجم الوجيز (٢٠٠٢). **مجمع اللغة العربية**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة لشئون المطابع الأميرية.

١٢٧- منى إمام محمود حمزة وأمينة محمد كاظم ونادية إميل بنا وشادية عبد العزيز (٢٠١٧). تدريج مقياس التدفق النفسي باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، ع (١٨)، ج (٤)، ١٩٣ – ٢١٦.

١٢٨- منى عبد الرازق أبو شنب (٢٠١٢). قلق المستقبل المهني والتوافق الدراسي وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي جامعة المنوفية، **المؤتمر الدولي الثالث بعنوان: "تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص"**، في الفترة من ٢٥ – ٢٨ مارس، الأردن، عمان.

١٢٩- موضي خالد سليمان المسما وهشام إبراهيم عبد الله وصفاء أحمد عجاجة (٢٠١٩). التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوي التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت، **المجلة**

العربيــة للعلــوم التربويــة والنفســية، ع (١١)، ٢٦٨ – ٢٣٣.

١٣٠- ميرفـت عزمـي عبـد الجـواد (٢٠١١). الـذكاء الانفعـالي وعلاقتـه بأسـاليب التعامل مـع الضـغوط لـدى عينـة مـن المتفـوقين دراسـيًا مـن الطـلاب الجامعيين، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، مج (٢٤)، ع (٢)، ج (١)، ٢٢١- ٢٦٣.

١٣١- نادية أوشن (٢٠١٥). التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية بجامعة الحـاج لخضـر باتنـة"، **رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة**، كليـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

١٣٢- ناهـد سـعود (٢٠٠٥). قلـق المسـتقبل وعلاقتـه بمستوى التفاؤل والتشاؤم، **رسالة دكتوراة غير منشـوره**، معهـد الدراسـات والبحـوث التربويـة، جامعة القاهرة.

١٣٣- نبيلة أحمد أبو حبيب (٢٠١٠) الضغوط النفسية واسـتراتيجيات مواجهتهـا وعلاقتهـا بالتحصـيل الدراسـي لـدى أبنـاء الشـهداء فـي محافظـة غـزة، **رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة**، كليـة التربيـة، جامعة الأزهر بغزة.

١٣٤- نبيلة أكرم بخاري (٢٠١٩). التوافق الدراسي في علاقتـه بالتـدفق النفسـي والرضـا عـن الحيـاة لـدى طالبـات الـدبلوم التربـوي بالتخصصـات العلميـة والأدبيـة بجامعـة جـدة، **مجلـة جامعـة الملـك عبـد العزيـز: الآداب والعلـوم الإنسـانية**، مـج (٢٧)، ع (٣)، ٢٤١ – ٢٧٢.

١٣٥- نبيلـة أمين أبـو زيـد (١٩٩٢). النظـرة المستقبلية لـدي شـباب الجامعـة مـن الجنسـين، **مجلـة علـم النفس**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع (٢٤)، ٤٨ – ٦١.

١٣٦- نجاح محمد عبد الجليل محمد (٢٠١٦). نمذجة العلاقـات بـين الكفـاءة الذاتيـة وأسـاليب مواجهـة الضـغوط النفسـية والقلـق وأثرهـا علـى التحصـيل الدراسـي والتوافـق النفسـي لـدى عينـة مـن أبنـاء الشهداء بالمرحلة المتوسطة، **رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٣٧- نجيب الفونس خزام وتامر شوقي إبراهيم وزاهر محمـد فريـد حسـن غنـيم (٢٠١٦). تقـدير الخصائص السيكومترية لاختبار التدفق على عينة من طلاب الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، ع (٤٨)، ج (١)، ٣٠٩ – ٣٤٠.

١٣٨- نشـوة كـرم عمـار أبـو بكـر دردير (٢٠١٠). فعالية برنـامج إرشـادي عقلانـي انفعـالي فـي تنمية أسـاليب مواجهـة الضـغوط الناتجـة عـن الأحـداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، **رسالة دكتوراة غير منشـورة**، معهـد الدراسـات التربويـة، جامعـة القاهرة.

١٣٩- نهلة فرج الشافعي (٢٠١٦). الضجر الأكاديمي وعلاقتـه بـبعض المتغيـرات النفسـية لـدي طـلاب الجامعـة، **مجلـة كليـة التربيـة**، جامعـة بنهـا، مـج (٢٧)، ع (١٠٧)، ٣٦٥ – ٤١٤.

١٤٠- نـورا محمـود حسـنين عشـعش ومحمـد إبـراهيم سـعفان وعبـد الصـبور منصـور محمـد (٢٠١٨). أسـاليب مواجهـة الضـغوط النفسـية وعلاقتهـا بالصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية ببورسعيد**، ع (٢٣)، ٤٠١ – ٤٣٠.

١٤١- هـانم أحمـد أحمـد سـالم وإحسـان شـكري عطيـة حجـازي (٢٠١٨). تحـديات الـذات وعلاقتـه بكـل مـن وجهـة الضـبط واسـتراتيجيات مواجهة الضغوط لدى طلبة الصف الثاني الثانوي

العام والفني، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربيـــة، جامعـــة الزقـــازيق، ع (٩٩)، ١٦٣ – ٢٦٦.

١٤٢- هانم أحمد سالم وسمية أحمد على الجمال ونصر محمـود صـبري أحمـد (٢٠٢٠). تـأثير اخـتلاف مستوى قلق المستقبل المهني على الصمود النفسي وأساليب التفكير لطلاب جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مج (٣١)، ع (١٢١)، ج (٣)، ١ – ٥٦.

١٤٣- هبـة سـامي محمـود (٢٠١٨). التـدفق النفسـي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كليـة التربيـة، **مجلـة كليـة التربيـة**، جامعـة عين شمس، ع (٤٢)، ج (١)، ١٠٤ – ٢٢٧.

١٤٤- هشـام محمـد إبـراهيم مخيمـر (٢٠١٣). قلـق المسـتقبل المهنـي وعلاقتـه بالـدافع للإنجـاز الأكاديمي لدي طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مج (٢٣)، ع (٧٩)، ٤٩٧ – ٥٥٠.

١٤٥- هشـام محمـد إبـراهيم مخيمـر ومحمـد معـيض الوذيناني(٢٠١٨). قلق المستقبل المهني وعلاقته بالدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القـرى، **مجلـة القـراءة والمعرفـة**، الجمعيـة المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٢٠١)، ١٥ – ٣٩.

١٤٦- هنـاء فتحـي محمـد الخـولي (٢٠١٨). الـدافع للإنجـاز الأكـاديمي وعلاقتـه بقلـق المسـتقبل الأكـاديمي لـدى طالبـات المسـتوى الثالـث بقسـم التربيـة الخاصـة بجامعـة حائـل، **المؤتمر الدولي الأول لكليـة علـوم الإعاقـة والتأهيـل بعنـوان: "الاتجاهـات المعاصـرة فـي تعلـيم وتأهيـل ذوي الإعاقة (استكشاف الواقع واستشراف المستقبل)"**، في الفترة من ٢٨ – ٢٩ يوليو.

١٤٧- واصـف محمـد العايـد ومـأمون حسـونة وخالـد عـرب (٢٠١٢). اتجاهـات طلبـة التربيـة الخاصـة نحـو مهنـة المسـتقبل والـدوافع الكامنـة وراء التحـاقهم بالتخصـص بجامعـة المجمعـة، **مجلـة دراسـات عربيـة فـي التربيـة وعلـم النفس**، المملكة العربية السعودية، مج (١)، ع (١٦)، ١١ – ٤١.

١٤٨- ياسـمينا محمـد محمـد يـونس (٢٠١٨). قلـق المستقبل المهني وعلاقته بوجهة الضبط (الداخلي - الخارجي) وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة مـن طالبـات معلمـات ريـاض الأطفـال، دراسـات تربويـة ونفسـية، **مجلـة كليـة التربيـة**، جامعـة الزقازيق، ع (٩٩)، ج (١)، ١٨٣ – ٢٦٢.

١٤٩- يوسـف جـلال يوسـف أبـو المعـاطي (٢٠١٣). سـلوك الاتصـال وتأثيراتـه النفسـية علـى الـدعوة الإسلامية، **ورقة عمل مقدمة في الدورة التدريبية لتوعيـة الأئمـة والـدعاة بمحافظـة الدقهليـة**، كليـة التربية جامعة المنصورة، ٤٥ – ٥٦.

150- Al matarneh, A. & Al trawneh, A. (2014). Constructing a scale of Future Anxiety for Student at Public Jordanian Universities, ***International Journal of Academic Research,*** 6(5), 180 – 188.

151- Barnett, J .(2012) .***Coping style as a mediator to the influence of emotional intelligence on self-esteem and anxiety for juvenile delinquent malls***, dissertation of doctor, Oklahoma University.

152- Bolanowski, W. (2005). Anxiety about Professional Future among

Young Doctors, ***International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health***, 18(4), 367 – 374.

153- Carr, A. (2004). ***Positive Psychology The science of Happiness and Human Strengths***, New York, Brunner – Routledge.

154- Calvo, T., Castuera, R., Ruano, F., Vailla, R., Gimeno, E. (2008). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Flow State Scale, ***the Spanish Journal of Psychology***, 11 (2), 660 – 669.

155- Ceja, L., Navarro, J. (2009). Dynamics of flow: A Nonlinear perspective, ***Journal Happiness stud***, (10), 665 – 684.

156- Chen, H., Wigand, R. & Nilan, M.(2000). Exploring web users' optimal flow experiences, ***Information Technology and People***, 13(4), 263 – 281.

157- christopher, E., Nyebuk, E. & EkPe, o. (2013). Associations Between Academic stressors, Reaction to stress, Coping strategies and Musculoskeletal Disorders Among College students, ***Ethiopian Journal of Health scienas***.23 (2), 98 – 112.

158- Chung , M., farmer, S., Grant ,K., Newton , R., Payne, S., Perry, M., sounders, J., Smith, C. & Stone, N. (2003). coping with post-traumatic stress symptoms Following relationship dissolution. ***Stress and Health***, 19, 27-36.

159- Csikszentmihalyi, M.(2009). ***Flow: The Psychology of Optimal Experience***. New York: Harper &Row Publishers, Inc.

160- Douglass, R. &. Duffy, R. (2015) Calling and career adaptability among undergraduate students, ***Journal of Vocational Behavior***, 86, 58-65.

161- Eisenberger, R., Jones, J., StingIhamber, F., Shanock, L. & Randall, A. (2005). Flow Experiences at Work: for High Need Achievers Alone, ***Journal of Organizational Behavior,*** *26, 755 – 775.*

162- Ginevra, M. , Pallini, S., Vecchio, G., Nota, L. & Soresi, S.(2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. ***Journal of Vocational Behavior***, 95, 102 – 110.

163- Gozde, E. (2014). An examination of Motivational Regulations, Dispositional Flow and Social Physique Anxiety Among College Students for Exercise: A self-determination Theory Approach,

without depression?, ***Journal of Gerontology And Geriatries***,64, 130-137.

169- Hanger, A. & Runtz, M. (2012).Physical and psychological maltreatment in childhood and later health problems in women: An exploratory investigation of the roles of perceived stress and coping strategies. ***Child Abuse & Neglect***, 36, 393-403.

170- Huang, H, Pham, T, Wong, M, Chiu, H, Yang, Y & Teng, C. (2018). How to create flow experience in exergues? Perspective of flow theory. ***Journal of Telematics and Informatics***, 35, 1288-1296

171- Ishimura, I. (2009). Flow Experiences in everyday Activities of Japanese College Students: Autotelic People and Time Management, ***Japanese Psychological Research***, 51 (1), 47 – 54.

172- Jackson, S. (2014). Flow Scales, (In) A.C. Michalas (Ed.), ***Encyclopedia of Quality of Life and well-being Research***, New York: Springer Science, Business Media Dordrecht.

173- Jackson, S., Thomas, P., Marsh, H., Smethurst, C. (2001). Relationships between flow, self –concept, psychological skills and performance, ***College Student Journal***, 50 (2), 159 – 170.

164- Guan, X.(2013). A Study on flow theory and translation teaching in china'sefl class, ***Journal of Language Teaching and Research***,4 (4),785-790.

165- Hager, P. (2015). Flow and the five-factor Model (FFM) of Personality Characteristics, ***Unpublished PhD dissertation***, Presented to the University of Missouri, Kansas, U.S.A.

166- Hamer, M., Batty, G & Kivimak, M.(2012). Sleeploss due to worry and future risk of cardiova scular disease and all-cause mortality: The Scottish Health survey, ***European Journal of preventive cardiology***, 19(6), 1437-1443.

167- Hammad, A. (2016). Future Anxiety and its Relationship to Students' Attitude toward Academic Specialization, ***Journal of Education and Practice,*** Najran University, 7 (15), 54 – 65.

168- Helvik, A., Bjorklof, G., Corazzinigk, K., Selbaek, G., Laks, J., Ostbye, T. & Engedal, K.(2016). Are Coping Strategies And Locus Of control Orientation associated with health quality of life in older adults with and

174- Joo,Y., Oh, E. & Kim, S. (2015). Motivation, Instructional Design, Flow and Academic Achievement at a Korean Online University: A structural Equation Modeling Study, ***Journal of Computing in Higher Education***, 27(1), 28 – 46.

175- Kadhiravan, S. & Kumar, K. (2012). Enhancing stress coping skills among college students, ***Journal of Arts, Science & Commerce***,4(1), 49-55.

176- Kaptein, A. & Wienman, J. (2004). ***Health Psychology***. Oxford; Blackwell Publishing. New York.

177- Kuhnle, C., Hofer, M. & Kilian, B. (2012). Self – Control as Predictor of School Grades Life Balance and Flow in Adolescents, ***British Journal of Educational Psychology***, 8 (2), 533 – 548.

178- Kumar, S. & Bhukar, J. (2013). Stress level and coping strategies of college students, ***Journal of Physical Education and Sport Management***, 4 (1), 5-11.

179- Lee, E. (2005). The relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students, ***The Journal of Genetic Psychology***, 166 (1), 5 – 14.

180- Lopez, S. (2009). ***The encyclopedia of positive psychology***, Willy – Blackwell.

181- Lu, T. & Liao, P. (2012). Interpretation Students' Experience of Anxiety and Flow. ***Complication and Translation Review***, 5(2), 83-115.

182- Matthews, G. & Zeidner, M. (2000). ***Emotional Intelligence. Adaptation to Stressful Encounters, and Health Outcomes***, PP. In. R. Bar-on and J.D.A parker (Eds.) . the handbook of Emotional Intelligence. California: San Francisco: Jossey-Bass Inc.

183- Mayuran, l. (2013). Impact of emotional intelligence on stress management: study of schools with banks in Jaffina district. ***Global Journal of Commerce and management Perspective***, 2(6), 67-71

184- Miles,M., Szwedo, D. & Allen, J.(2018). Learning to cope with anxiety: Long-term links from adolescence to adult career satisfaction, ***Journal of Adolescence***, 64, 1-12.

185- Molin, R. (1990). Future Anxiety: Clinical issues of Children in the latter Phases of Foster Care, C***hild and Adolescent Social Work Journal***, 7(6), 501-512.

computer – Human Interaction, New Zealand, 1 - 10.

192- Rappart, H. (1991). ***Measuring Defensiveness Against Future Anxiety***, 10(2), 62-73.

193- Sarid, O., Anson, O., Yaari , A. & Margalith, M. (2004). Coping styles and changes in humoral reaction during academic stress. ***Psychology, Health & Medicine,*** 9 (1), 85 - 98.

194- Scager, K., Akkerman, S., Piolt, A. & Wubbles, T. (2012). Challenging high – Ability Students, ***Studies in Higher Education***, (37), 1 – 127.

195- Schafer, W.(2009). ***Stress Management for wellness***, 4th, Flar court college publishers, London.

196- Senturk, B. (2012). Teachers and Students Perception of Flow in Speaking Activities, ***Journal of Management Economics and Business***, 8 (16), 283 – 306.

197- Snyder, C. & Lopez, S. (2007). ***Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths***. Thousand Oaks. Sage Publication, Inc.

198- Stefan, E. & Falko, R. (2008). "Flow, performance and moderators of Challenge-sKill balance", Motiv Emot, ***Springer science Business media***, 37, 37-59.

186- Mosing, M., Butkovic, A. & Ullen, F. (2018). Can Flow Experiences be Protective of Work-related depressive symptoms and burnout? A genetically Informative Approach, ***Journal of Affective Disorders***, 226, 6 – 11.

187- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M (2002). **The Concept of Flow in: Snyder, C.R & lopez,S.J (Eds)**. Handbook Of positive Psychology. New York . Oxford University Press, Inc.

188- Patton, W. (2015). ***Career Counseling: Joint Contributions of Contextual Action Theory and The systems Theory Framework***, Counseling and Action, New York, Springer, 33 – 50.

189- Pau, A. , Croucher, R., Muirhead, V. & Sohanpal, R. (2017). Emotional Intelligence, and Perceived Stress in Dental Undergraduates, ***Journal of management Development***, 2155-2176.

190- Pearce, J. & Ainley, M & Howard, S. (2005). The ebb and Flow of online Learning, ***Computers in Human Behavior***. *21(5), 745-771.*

191- Pearce, J. & Howard, S. (2004). Designing for Flow in a Complex Activity. ***Paper Presented at the 6th Asia – Pacific conference on***

199- Swann, C., Keegan, R., Piggott, D., Crust, L. (2012). A systematic review of the experience, occurrence and controllability of flow states in elite sport, ***Psychology of Sport and Exercise***, Vol (13), 807 – 819.

200- Tanya M.(2013). Impact of Stress-Coping Strategies on Perceived Stress, Intrinsic Motivation, and Self-Efficacy Levels of Students. ***doctoral thesis***, School of Education, Gardner-Webb University.

201- Tavares, D. & Freire, T. (2016). Flow experience, attentional control, and emotion regulation : Contributions for appositive development in a adolescents, ***Revista sicologia***, 30(2),77-94.

202- Ullen, F., Manzano, O., Almeida, R., Mangnasson, P., Pedersen, N. & Madison, G. (2012). Proneness for Psychological Flow in Everyday Life: Association with Personality and intelligence, ***Personality and Individual Differences***, 52, 167 – 172.

203- Victorial, B. (2011) .***Emotional intelligence and coping styles: exploring the relationship between attachment and distress***, dissertation of doctor, university of mimes.

204- Walker, T. & Tracey, T. (2012). The role of future time perspective in career decision-making, ***Journal of Vocational Behavior***,81, 150-158.

205- Winberg, T.& Leif, H. (2008). Student attitudes toward learning, level of pre-knowledge and instruction type in a computer-simulation: Effects on flow experiences and perceived learning outcomes. ***Instructional sciences***, 36, 269-287.

206- Zaleski, Z. (1996). Future Anxiety: Concept, Measurement and Preliminary Research, ***Journal of Personality and Individual,*** 21(2), 165 – 174.