فعالية التدريب على مهارات الازدهار النفسي لتحسين كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى طلاب كلية التربية

تاريخ استلام البحث: ٢٥\٢\٢٠٢٤ تاريخ قبول البحث للنشر: ٢٧\٤\٢٠٢٤

أ.م.د. أماني عادل سعد علي*

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فعالية التدريب على مهارات الازدهار النفسي لتحسين كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي، وذلك لدى عينة مكونة من (١٤) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بالتخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الاسكندرية، وذلك باستخدام الأدوات التالية: مقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة إعداد/ الباحثة، ومقياس الابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة إعداد/الباحثة، و مقياس مهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة إعداد/الباحثة، وبرنامج التدريب على مهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة إعداد/ الباحثة، وقد تم التوصل للنتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١) في القياسين (القبلي - البعدي) على كل من أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس الابتكار الانفعالي والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي مما يعنى فعالية البرنامج، وكانت قيم حجم التأثير لأبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)، والدرجة الكلية على التوالي (٠.٩٠٩، ٠.٨٩٠، ٠.٩٢٠، ١)، ولأبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية)، والدرجة الكلية على التوالي (٠.٩٨٤، ٠.٨٥٥، ٠.٨٧٨، ٠.٩٦٩)، وهي تدل على حجم تأثير كبير للبرنامج، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في القياسين (البعدي- التتبعي) على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية في اتجاه القياس التتبعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١) في القياسين (البعدي- التتبعي) على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية في اتجاه القياس التتبعي، مما يعنى استمرارية أثر البرنامج.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة المعرفية، الابتكار الانفعالي، مهارات الازدهار النفسي، طلاب الجامعة.

The Effectiveness of Training on Psychological Flourishing Skills to Enhance both Cognitive Agility and Emotional Creativity among Students of the Faculty of Education

Dr. Amany Adel Saad Ali

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of training on psychological Flourishing Skills to improve both cognitive agility and emotional Creativity, among a sample of (14) male and female students in the fourth year of scientific and literary specializations at the Faculty of Education, Alexandria University, using the following tools: The Scale of cognitive agility among university students. Prepared by the researcher, and the Scale of emotional creativity among university students, prepared by the researcher, and the Scale of psychological Flourishing Skills among university students prepared by the researcher, and the training program on psychological Flourishing Skills among university students, prepared by the researcher. The following results were reached: There are statistically significant differences between the average ranks of the study group's scores at the significance level (0.01) in the two measurements (pre-post) on each of the dimensions of the cognitive agility scale and the total score, and the dimensions of the emotional creativity scale and the total score in favor of the post-measurement, which means the effectiveness of the program, and it was effect size values for the dimensions of the cognitive agility scale (cognitive openness, cognitive flexibility, focused attention), and the total score, respectively (0.909, 0.890, 0.920, 1), and for the dimensions of the emotional creativity scale (emotional originality, emotional readiness, and emotional effectiveness), and the total score on

◆ أستاذ مساعد بقسم الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة الإسكندرية.

respectively (0.984, 0.855, 0.878, 0.969), which indicate a large effect size for the program, and also found that there were statistically significant differences between the average ranks of the study group's scores at the significance level (0.05) in the two measurements (post-following) on the dimensions of the cognitive agility scale (cognitive openness, cognitive flexibility, focused attention) and the total score in favor of the following measurement, and there are statistically significant differences between the average ranks of the study group's scores at the significance level (0.01) in the two measurements (post-following) on the dimensions of the emotional creativity scale (emotional originality, emotional readiness, and emotional effectiveness) and the total score in favor of the following measurement, which means the continuity of the program's impact.

Keywords: Cognitive Agility, Emotional Creativity, Psychological Flourishing Skills, University Students.

مقدمة

تُعد مرحلة التعليم الجامعي من أهم المراحل في حياة الإنسان التي يكتسب فيها الفرد العديد من الصفات والسمات الشخصية والمهارات وتتطور قدراته وامكانياته ويسعى من خلالها لتحقيق طموحاته وأهدافه، ويتطلب تحقيق ذلك أن يكون الفرد على درجة عالية من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي، ويواجه الطالب الجامعي مواقف ومهام يحتاج فيها إلى رشاقة في التعامل مع هذه المواقف وذلك بناء على معلومات وخبرات سابقة، لأنها تحتاج منه جهد فكري معمق وقدر عال من الرشاقة والمرونة بمعزل عن أية ضغط، حيث أن بيئات التعلم الديناميكية الغنية بالمعلومات تتطلب منه القدرة على البحث عن المعلومات الجديدة وذلك يمكن أن يكون عاملا حاسما في تحقيق أهداف عملية التعلم وعليه يتوجب على الطالب أن يتمكن من الانفتاح والتركيز بمرونة على المهام الموكلة إليه وذلك جوهر الرشاقة المعرفية التي تتمثل في مجموعة من الأدوات يستخدمها الطالب تمكنه من الإدراك الجيد لبيئته عندما يستجيب للتحديات الغامضة(Vurdelja, 2011,27).

وقد تم الانطلاق في مصطلح الرشاقة المعرفية من فكرة مؤداها كيفية فهم نجاح شخص ما في أداء المهام الدينامية، ولكى تتم عملية الفهم فإنه يجب أولاً أن نُكوِّن فهما جيدا حول كيفية معالجته للمعلومات في بيئته المحيطة بتلك المهام لأن هذا من شأنه أن يسمح لنا بمعرفة كيف يُغير كل فرد مجرى تفكيره مع تغير محتوى المهام التي يعمل عليها الآن وكيف يُبقي الانتباه المركز Focused Attention لديه متجها إلى المعلومات، والمثيرات الأساسية وكيف يُكيِّف أداءه مع دينامية المحتوى لتلك المهام، ومن الضروري أن يستمر هذا بالتوازي مع التغير، والتعقد الذي يحدث باستمرار في بيئات المهام المنوطة بكل فرد في عمله، وكيف يُدرِّب موارده العقلية على الأداء في مثل تلك المهام، وبخاصة إذا ما كانت موقوتة بزمن معين، فكل ذلك هو ما يمكن للرشاقة المعرفية أن تلبيه للفرد على اعتبار أنها تعمل بمثابة قدرة معرفية يُحتمل أنها هي التي تدعم محاولات الفرد؛ لتكييف أدائه لحظيا أثناء العمل على المهام الدينامية بما يضمن له أيضا الدينامية في اتخاذ القرار مع كل تغير في محتوى تلك المهام، فالرشاقة المعرفية لا تتعدى أن تكون مجرد أداة يستخدمها البعض بمهارة في تحسين أدائهم على المهام الدينامية، بأن تُمكنهم من العمل بمرونة بين الانفتاح المعرفي، والانتباه المركز، وبأن تُمكنهم من ضبط كل استجابة تصدر منهم مهما كانت صغيرة؛ لأنها ستؤثر على بيئة العمل المتغيرة من الأساس، ويتوقف ذلك على مدى الانسجام بين ثلاثة مكونات لها هي :المرونة المعرفية التي تساعد الفرد على التحكم المعرفي، والتحول الذهني، والتغلب على الاستجابات الروتينية المهيمنة، والانفتاح المعرفي الذي يساعد الفرد على تقبل الأفكار، والخبرات الجديدة، والانتباه المركز الذي يساعد الفرد في التركيز على المثيرات ذات الصلة بالمهمة ،وتجاهل المشتتات الأخرى (Good, 2009, 12-13, Good & Yeganeh, 2012, 13-14).

وللانفعالات أهمية ودور في تنشيط قدرات الأفراد على التفكير والابداع وحل المشكلات، فالانفعالات السلبية تعمل على جعل تفكير الأفراد أكثر تحليلا ومنطقية وتقلل من الوقوع في أخطاء كثيرة، والانفعالات الإيجابية تنشط إبداعات الأفراد وتنمي لديهم المقدرة على حل

المشكلات، وقد اهتمت العديد من الدراسات التي تربط العمليات الوجدانية بالابتكار، وتنتظم هذه الدراسات في فئتين: أولهما تضم دراسات تناولت الانفعالات كوسائط أو كمنبئات بالأداء الابتكاري، وثانيهما تناولت الانفعالات على أنها منتجة للنشاط الابتكاري، وقد اهتم الباحثون في الفئة الثانية بالمحك الذي يمكن من خلاله اعتبار الاستجابة الانفعالية مبتكرة، وبناءً على نتائج الفئة الثانية من الدراسات قدم Averill & Thomas-Knowles مفهومهما عن الابتكار الانفعالي (Soroa, et al., 2015, 232-233).

والابتكار الانفعالي هو أحد متغيرات علم النفس الإيجابي، والذي يؤثر على النظام الانفعالي للفرد، فارتفاع درجته تسهم في النمو الاجتماعي والانفعالي الجيد، وانخفاضها يؤدي إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي (محمد رزق البحيري،٢٠١٢، ٣٧٠)، ويُعرّف الابتكار الانفعالي على أنه: قدرة الفرد على أن يشعر، ويعبر عن انفعالاته بطرق متميزة فعالة قادرة على تلبية احتياجات المواقف الشخصية والبين شخصية، ويقصد به إدراك وفهم وتفسير واستيعاب المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد أو بالآخرين، والقدرة على التعبير عن الانفعالات غير الشائعة والقدرة على إدارة الانفعالات، علاوة على عمليات النمو المختلفة التي تمر بها الانفعالات، وتأثرها بالتفاعلات الاجتماعية في إطار القيم والقواعد والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع، وعندما ننظر للانفعالات على أنها وسيط للأنشطة الابتكارية فيعني ذلك أن الانفعالات قد تيسر الأنشطة الابتكارية، فإذا كان لدى الفرد مخزون غني من المفاهيم المتباعدة التي ترتبط فيما بينها من خلال الانفعالات وليس من خلال الربط المباشر أو غير المباشر فإن الانفعالات تيسر الأنشطة الابتكارية، وإذا كان الفرد ليس لديه مخزون غني من تلك المفاهيم، فإن دور الانفعالات في تيسير الأنشطة الابتكارية يقل (Averill, 2005, 225)، ويعتبر الابتكار الانفعالي ميكانيزم أساسي للتحصيل الدراسي واكتساب القدرة على تكوين بنية معرفية كافية للارتقاء بالأنشطة المعرفية والتي تدعم عمليات حل المشكلات والتخطيط واتخاذ القرار والشعور برغبة ملحة على التقييم من قبل الآخرين(عواطف حسين صالح، ٢٠٠٧، ١٤٧).

ومن جهة أخرى يُعد الازدهار النفسي مصطلح "شامل - تكاملي - مثالي" يتضمن كل الجوانب النفسية للفرد وعلاقته بالآخرين أيضًا، وإن اكتشاف وتعلم كيفية توظيفه بفعالية في الحياة الواقعية له تأثير على الطريقة التي يعيش الفرد بها ويتواصل بها مع الآخرين، فالازدهار النفسي هو بناء متعدد الأبعاد يؤثر ويتأثر بكثير من المتغيرات الإيجابية في حياة الفرد (Crespo & Mesurado, 2015, 943).

مشكلة الدراسة:

تعتبر المرحلة الجامعية من المراحل الأكاديمية ذات الأثر الكبير في حياة الطلاب، حيث يقطف الطلاب فيها ثمرة جهودهم التي بذلوها في المراحل السابقة، ويمر فيها الطلاب بالعديد من المواقف النفسية والمعرفية والانفعالية والتي تحتاج إلى التخطيط والالتزام واستخدام مقومات الذات بفاعلية وهدوء لتخطي هذه الفترة بسلام وتحقيق أعلى مستوى من التحصيل.

وتُعد الرشاقة المعرفية نقطة انطلاق جيدة وجديدة للتنقل والتكيف داخل البيئات الديناميكية للتعلم، والشخص الرشيق معرفيًا لديه القدرة على اتخاذ القرارات والتفريق بين التعليمات والمعلومات والقدرة على تفسير مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية والانفعالية (White, 2017, 10)، والاهتمام بالرشاقة المعرفية لدى طلاب المرحلة الجامعية لا يزال ناشئ كما أن هذا المتغير لم يحظ باهتمام كافٍ رغم أن الطلاب ذوي المستوى المنخفض من الرشاقة المعرفية يعانون من ضعف القدرة على معالجة المعلومات وأداء مهام التعلم لأنهم غير قادرين على التمييز بين المعلومات أو رؤية العلاقات بينها، وأنه لابد من الاهتمام بتنمية الرشاقة المعرفية لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، لما لها من أهمية في تطوير أدائهم في المقررات الدراسية وكذلك تمكينهم من حل المشكلات الأكاديمية وغير الأكاديمية (Adamo, 2015, 4).

ومن جهة أخرى يُمثل الابتكار الانفعالي مفهوما جديدًا في مجال علم النفس يحدد مدى ابتكارية الفرد في تعامله مع ذاته ومع الآخرين، وهو يشكل مدخلا جديدًا في مجال دراسة الشخصية حيث يُظهر مدى قدرة الفرد على السيطرة على سلوكه وضبط انفعالاته، كما

يتمثل الابتكار الإنفعالي في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع الآخر ومشاركته أحاسيسه وانفعالاته متقبلا لها، منفعلا بها، وأن يشارك الآخر مشاركة إيجابية تجعله يؤثر في الآخر ويتأثر بما يدور حوله، ويُعتبر الابتكار الانفعالي امتدادًا لوجهة النظر البنائية الاجتماعية للانفعال، والتي تقوم على ثلاثة افتراضات: أن الانفعالات نماذج معقدة من الاستجابات أو الزملات، وأنه ليس هناك مكون واحد فقط (كتعبيرات الوجه- والاستثارة الفسيولوجية- والخبرات الذاتية) ضروريًا أو كافيًا لعزو الانفعال إليه، وأن القواعد الاجتماعية، وليس البرمجة الجينية، تُمثل المبادئ الأساسية التي تنظم الزملات الانفعالية (Averill, 2004, 230)، ويمكن اعتبار الاستجابات الانفعالية مبتكرة إذا كانت هذه الاستجابات جديدة مقارنة بالسلوكيات السابقة للفرد، وأن يكون لهذه الاستجابات الانفعالية تأثير موجود لفترة طويلة وتكون فعالة في حل مشكلات الأفراد، كما أن الانفعال يجب أن يكون ناتجا عن إدراك سلوك الآخرين بل يجب أن يكون انعكاسًا لمعتقدات الفرد وقيمه الخاصة (Akbari & Jowkar, 2014, 222)، والابتكار الانفعالي يحدد مدى إبداع الفرد في تعامله مع ذاته ومع الآخرين حيث يظهر مدى قدرة الفرد على السيطرة على سلوكه، وضبط انفعالاته، كما يتمثل في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع الآخرين، حينما يستطيع التأثير في الآخرين عن طريق اشعارهم بمشاركتهم مشاعرهم وانفعالاتهم مشاركة إيجابية تجعله من الممكن أن يؤثر في الآخرين ويتأثر بما يدور من حوله (Averill, 2005, 238).

ويعرف الابتكار الانفعالي على أنه: الحساسية للانفعالات، والقدرة على الفهم والتعبير عن مجموعة من الانفعالات الأصيلة بطريقة فريدة وذات فعالية (أبو زيد سعيد الشويقي ،٢٠٠٥، ٤٧)، ويتمثل الابتكار الانفعالي في الأنشطة الانفعالية التي يقوم بها الفرد لإفراز محفزات انفعالية، ولإنتاج عمل معين من الأعمال العلمية أو الأدبية، وتعتمد على امتلاك الفرد للاستعدادات الابتكارية التي تتصف بالتفرد والأصالة الانفعالية في إنتاج الأعمال الأدبية (عواطف حسين صالح ،٢٠٠٧، ١٤٩)، ويتحدد الابتكار الانفعالي في ثلاثة مستويات يتم التمييز بينها على أساس المدى الذي يتغير فيه الانفعال، فأبسط مستوياته تتضمن التطبيق الفعال والأصيل للانفعال كما يجده الفرد في المجتمع دون إحداث أية تغيرات أساسية في الانفعال نفسه، بينما يتضمن الابتكار الانفعالي على مستوى أكثر تعقيدًا تعديل معايير الانفعال لتقابل حاجات الفرد أو الجماعة، أما أعلى مستويات الابتكار الانفعالي تتضمن تطوير زملات انفعالية جديدة (Averill, 2009, 305).

ومن ناحية أخرى يعتبر الازدهار النفسي مفهومًا أكثر شمولاً من السعادة والهناء حيث يتضمن كلا منهما، فالإنسان قد يتمتع بالهناء والسعادة لكنه لا يرقى إلى مرحلة الازدهار، حيث يمكن اعتبار السعادة والهناء مرحلة سابقة وصولا إلى الازدهار النفسي (Crespo & Mesurado, 2015, 943).

وقد أكدت نتائج دراسة كل من Keyes, 2007, Akin & Akin ,2015, younes & Alzahrani, 2018, Zheng & Gunasekara, 2018, Ivan, et al, 2019, Pentti, et al, 2019 على أهمية ودور الازدهار النفسي وعلاقته باليقظة العقلية والتنظيم الذاتي والتدفق والرضا عن الحياة لدى الطلاب، كذلك توصلت نتائج دراسة كل من عمار بن الأمير الزويني (٢٠١٨)، منال محمود مصطفى (٢٠١٧) إلى أن الازدهار النفسي يؤثر إيجابيًا على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، مما دعى الباحثة لبناء برنامج للتدريب على مهارات الازدهار النفسي لتحسين كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى عينة الدراسة.

وبالتالي يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١. ما فعالية التدريب على مهارات الازدهار النفسي في تحسين الرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية؟
٢. ما فعالية التدريب على مهارات الازدهار النفسي في تحسين الابتكار الانفعالي لدى طلاب كلية التربية؟

٣. هل تستمر فعالية التدريب على مهارات الازدهار النفسي في تحسين الرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية (بعد شهرين من تطبيقه)؟

٤. هل تستمر فعالية التدريب على مهارات الازدهار النفسي في تحسين الابتكار الانفعالي لدى طلاب كلية التربية (بعد شهرين من تطبيقه)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على فعالية التدريب على مهارات الازدهار النفسي المتمثلة في (المشاعر الإيجابية، الانهماك النفسي، العلاقات الإيجابية، معنى الحياة، الإنجازات)، في تحسين كل من الرشاقة المعرفية المتمثلة في (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)، والابتكار الانفعالي المتمثل في (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، الفعالية الانفعالية) لدى عينة الدراسة.

٢. فهم وتفسير التأثير المتبادل بين كل من الازدهار النفسي الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى طلاب كلية التربية.

٣. تقصي استمرارية أثر التدريب على مهارات الازدهار النفسي في تنمية كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى طلاب كلية التربية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١. إغفال الدراسات العربية - في حدود ما اطلعت عليه الباحثة- الاهتمام بمتغيرات الدراسة مجتمعة رغم أهمية هذه المتغيرات.

٢. إلقاء الضوء على بعض المتغيرات المسهمة في بناء كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى طلاب كلية التربية.

٣. تستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من أهمية الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة، وما يقابلونه من مواقف ومهام تحتاج في مواجهتها لجهد فكري معمق وقدر عال من الرشاقة والمرونة، كما يعتبر الابتكار الانفعالي ميكانيزم أساسي للتحصيل الدراسي واكتساب القدرة على تكوين بنية معرفية كافية للارتقاء بالأنشطة المعرفية والتي تدعم عمليات حل المشكلات.

٤. تعمل هذه الدراسة على توفير وتقديم معلومات تساعد المسؤولين، وأصحاب القرار في التعرف على الواقع العملي لدى طلاب الجامعة، من أجل أخذ التدابير والإجراءات اللازمة، والعمل على وضع الحلول المناسبة لرفع مستوى الازدهار النفسي والرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لديهم.

٥. تزود الدراسة الحالية المتخصصين في مجال علم النفس الإيجابي والمرشدين التربويين ببرنامج يمكن تطبيقه على عينات أخرى من طلاب الجامعة.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١- الرشاقة المعرفية Cognitive Agility:

يقصد بها:" مهارة الطالب الجامعي في العمل بمرونة وتظهر في درجة انفتاحه على كل البدائل المتاحة بالمهمة، ودرجة مرونته في الاستجابة لها، بحيث يتمكن من تغيير بؤرة انتباهه بسهولة ما بين البدائل، دون إغفال غير مقصود لأية معلومات جديدة تظهر بالمهمة، وبما يُمكنه من إجراء تقييمات سريعة، وصحيحة تنعكس على سرعة ودقة استجابته لأية تغيرات في بيئة تلك المهمة، وهي تتكون من الأبعاد الآتية: الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه، وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على المقياس المعد لذلك وهو إعداد/الباحثة".

ويمكن تعريف أبعاد الرشاقة المعرفية كما يلي:

أ- الانفتاح المعرفي: ويقصد به: " مهارة الطالب الجامعي في تقبل الأفكار والخبرات ووجهات النظر الجديدة واتساع الوعي وعمقه والرغبة في تجربة كل ما هو جديد والانجذاب نحو الموضوعات الغامضة، والانخراط في السلوك الاستكشافي الذي ينتج عنه اكتساب معرفة جديدة".

ب- المرونة المعرفية: ويقصد بها:" مهارة الطالب الجامعي في تهيئة العقل سريعًا عند الانتقال بين المهام المختلفة، إلى جانب التحكم المعرفي وتغيير الاستراتيجيات السلوكية عند تغير البيئة، مما يعزز التوافق مع المتطلبات المختلفة لموقف التعلم والتعامل مع المواقف الجديدة الصعبة".

ج- تركيز الانتباه: ويقصد به:" مهارة الطالب الجامعي في الاهتمام بالمثيرات ذات الصلة مع استبعاد المثيرات الأخرى المشتتة، إلى جانب تصفية وفلترة المعلومات".

٢-الابتكار الانفعالي Emotional Creativity:

ويقصد به: "قدرة الطالب الجامعي على الاستجابة للمواقف الانفعالية بطرق متنوعة ولم يألفها الآخرون، والوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عن انفعالاته بحيث تتسم بالتجدد والتنوع والقيمة للطالب والمجتمع الذي يعيش فيه، وأن تعبر عن قيم الطالب ومعتقداته الخاصة، مما يوجه تفكيره بشكل إيجابي ويساعده على التعامل الفعَّال مع متطلبات الحياة، وهو يتضمن الأبعاد الآتية: الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على المقياس المعد لذلك وهو إعداد /الباحثة".

ويمكن تعريف أبعاد الابتكار الانفعالي كما يلي:

أ- الأصالة الانفعالية: ويقصد بها: "قدرة الطالب الجامعي على الاستجابة للمواقف الانفعالية بطرق متنوعة ولم يألفها الآخرون، والتعبير عن انفعالاته بصورة مبتكرة، وأن تعبر الاستجابة الانفعالية المبتكرة بصدق عن أفكار الطالب ومعتقداته الخاصة، أي تكون نابعة من ذات الطالب، وليست مجرد نسخة من توقعات المحيطين به".

ب- التهيؤ الانفعالي: ويقصد به: "ميل الطالب الجامعي إلى التفكير في استجاباته الانفعالية ومحاولة معرفة أسبابها، واعتبار المشاعر جزء مهمًا في حياته، وكذلك وعي الطالب بانفعالاته ومشاعره نحو الآخرين، ومحاولة تنمية نفسه من الناحية الانفعالية، والعمل على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين".

ج- الفعالية الانفعالية: ويقصد بها: "أن تكون الاستجابة الانفعالية لدى الطالب الجامعي مبتكرة ومتجددة وذات قيمة للطالب والمجتمع وتساعده على التعامل مع متطلبات الحياة، وحل مشكلاته، ومشكلات الآخرين، مما يعزز علاقات الطالب بالآخرين، ويحقق له الرضا عن الذات".

٣-مهارات الازدهار النفسي Psychological Flourishing Skills:

يقصد به:" مهارة الطالب الجامعي في التعبير عن الشعور بالارتياح والدفء والبهجة مع الآخرين وإقامة روابط تتصف بالدوام والمبادأة والمرونة والمشاركة، وكذلك مهارته في التأثير على الآخرين والاستغراق التام في المهام المحببة والتركيز الكامل على المهمة، وشعوره بأهمية وقيمة الحياة ومهارته في صياغة أهداف ذات مغزى يسعى بإيجابية نحو تحقيقها والتغلب على العقبات من أجل إكمال المهام الصعبة بإتقان ونجاح وتفوق، وهو يشمل المهارات الآتية: المشاعر الإيجابية، الانهماك النفسي، العلاقات الإيجابية، معنى الحياة، الإنجازات، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على المقياس المعد لذلك وهو إعداد/ الباحثة".

ويمكن تعريف مهارات الازدهار النفسي كما يلي:

أ- المشاعر الإيجابية: يقصد بها: " مهارة الطالب الجامعي في التعبير عن الشعور بالارتياح والسرور والدفء والبهجة والحب وما شابه ذلك من مشاعر وأنشطة إيجابية للتعبير عن الحياة المبهجة".

ب- الانهماك النفسي: يقصد به:" مهارة الطالب الجامعي في الاستغراق التام في المهام المحببة وانشغاله عن تفكيره وشعوره بحيث يفقد مسار الوقت أثناء التركيز الكامل على المهمة".

ج- العلاقات الإيجابية: يقصد بها:" مهارة الطالب الجامعي في إقامة روابط تتصف بالدوام والمبادأة والمرونة والمشاركة والتأثير على الآخرين وتبادل مشاعر الحب والاحترام والسعادة معهم".

د- معنى الحياة: يقصد به:" تعبير الطالب الجامعي عن شعوره بأهمية وقيمة الحياة، وشعوره بوجود أهداف ذات مغزى ومعنى لديه، يسعى بإيجابية نحو تحقيقها ".

ه- الإنجازات: يقصد بها:" مهارة الطالب الجامعي في صياغة الأهداف الخاصة به وتحقيقها وإكمال المهام والمسؤوليات اليومية والتغلب على العقبات من أجل أداء المهام الصعبة بإتقان ونجاح وتفوق".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الرشاقة المعرفية Cognitive Agility:

١- مفهوم الرشاقة المعرفية:

يقصد بالرشاقة لغويًا بأنها: رَشَاقَةً أي حَسُنَ قَدُّهُ ولَطُفَ، وفي عمله: خَفَ وأَسْرَعَ، فهو رشيق (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٤، ٢٦٥)، وتعرّف بأنها بناء مكون من ثلاثة مكونات: المرونة المعرفية وهي القدرة على التحكم الإدراكي وتحويل المجموعات العقلية والتغلب على الاستجابات التلقائية أو السائدة، والانفتاح المعرفي وهو الانفتاح على الأفكار الجديدة والخبرات ووجهات النظر، والانتباه المركز وهو القدرة على حضور المحفزات ذات الصلة وتجاهل المحفزات المشتتة للانتباه (Good & Yagenh, 2012, 13)، فالرشاقة المعرفية هي بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه حيث تزيد مستوياتها المرتفعة من أداء الطالب وذلك يختلف من طالب لآخر باختلاف عوامل عديدة كقدراتهم ومهارتهم العقلية (Erozkan, 2013,739)، والرشاقة المعرفية بمثابة كفاءة معرفية هامة يستخدمها الطالب في دعم أدائه على المهام المختلفة، وأن الفروق فيها بين الطلاب تظهر في زمن، وعدد التحركات العقلية التي يقوم بها كل طالب بغرض استعادة تركيزه الإدراكي أثناء القيام بأية مهمة(Knox, et al., 2017, 332-333) ، وهي تعكس مدى قدرة الطالب على استخدام كامل عملياته المعرفية بتناغم وانسجام، بحيث تناسب تحقيق أهدافه في المهام الدينامية، وتحقق له تكييف الأداء المطلوب للتعامل مع البيئة المتغيرة المحيطة بتلك المهام (Knox, et al., 2018, 543) ، وهي قدرة الطالب على التحرك بسهولة ذهابًا وإيابًا بين الانفتاح والتركيز (Ross, et al, 2018, 86)

وهي قدرة الطالب على الضبط المرن لانتباهه المركز، وعلى التحكم المرن في انفتاحه المعرفي وعلى التحول المرن معرفيًا نحو المثيرات الأكثر تعمقا بالمهمة، وذلك من خلال التنظيم الذاتي لأفكاره، وانفعالاته، واستجاباته أثناء المهام الدينامية محددة الزمن، وتشير الرشاقة المعرفية إلى القدرة على مراقبة الأفكار والأفعال والتحكم، وهي أيضًا بنية تعزز القدرة على التكيف في الوقت الفعلي وتتضمن القدرة على إظهار المرونة المعرفية والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه (Josok, et al., 2019,7, 12).

وهي مدى قدرة الطالب على العمل بمرونة ما بين الانفتاح المعرفي والانتباه المُركز، وتظهر في درجة انفتاحه على كل البدائل المتاحة بالمهمة، ودرجة مرونته في الاستجابة لها، بحيث يتمكن من تغيير بؤرة انتباهه بسهولة ما بين التوجهات الواسعة، والضيقة أثناء محاولاته لإنجاز المهمة، دون إغفال غير مقصود لأية معلومات جديدة تظهر بالمهمة، وبما يُمكنه من إجراء تقييمات سريعة، واتخاذ قرارات صحيحة تدعم الميزة التنافسية المتوافرة لديه، والتي تعكسها سرعة ودقة استجابته لأية تغيرات في بيئة تلك المهمة؛ ونتيجة لتكيفه الهائل مع حدوده الإدراكية(Hutton & Tuner, 2019,2).

وهي بنية عقلية متعددة الأبعاد تجمع بين الانفتاح المعرفي والمرونة المعرفية وتركيز الانتباه وتزيد المستويات المرتفعة منها من أداء الطالب في السياقات الديناميكية الغنية بالأحداث والطلاب يختلفون في مقدار رشاقتهم تبعًا لاختلاف أهدافهم وقدراتهم ومهاراتهم العقلية وينعكس ذلك بالإيجاب أو السلب على مقدار وطبيعة عملية تجهيز ومعالجة المعلومات لديهم وحل المشكلات (حلمي محمد الفيل، ٢٠٢٠، ٦٥٧ -٦٥٨)، وهي بنية عقلية تتضمن قدرة الطالب على الخفة والتكيف بسرعة وكفاءة والانفتاح المعرفي وتركيز الانتباه حيث تستلزم مرونته أن يكون وسطا بين الانفتاح وتركيز الانتباه، فلا يمنعه انتباهه المركز من الانفتاح على كل جديد ولا يمنعه انفتاحه من افتقاد معالجة أية معلومة مهمة فتضطر بذلك لمعالجة معلومات غير ذات صلة هادفة بذلك توجيه القرارات الحاضرة والمستقبلية بشأن الوسائل والغايات في مواقف العالم الحقيقي (عفاف سعيد فرج، ٢٠٢١، ٢٠١)، وهي مدى خِفة الطالب في تحريك عقله بسلاسة، وبمرونة للخلف، وللأمام ما بين انتباهه المركز، وانفتاحه المعرفي، بحيث لا يُفوِّت عليه انتباهه المركز فرصة ملاحظة أية معلومة جديدة كان سيوفرها له انفتاحه المعرفي، فيفشل في دمجها ضمن عمليات المعالجة لديه، وبحيث لا يحرمه انفتاحه المعرفي من فرصة التركيز على المعلومات المتعلقة بالمهمة فقط والتي كان سيوفرها له انتباهه المركز، فيتشتت بمعالجة معلومات غير ذات صلة بالمهمة (محمد عبد الرؤف عبد ربه، ٢٠٢١، ٨٣٨).

٢- أبعاد الرشاقة المعرفية:

أ-الانفتاح المعرفي Cognitive Openness:

يشير إلى الملاحظة والبحث للحصول على معلومات جديدة في البيئة، ويرتبط على نطاق واسع باتساع الانتباه الإدراكي والاستعداد لمتابعة موضوعات جديدة معًا (الاهتمام المفاهيمي) وهو يجمع عدة مصطلحات مثل اليقظة والفضول والإبداع والبحث عن الجدة (Good & Yeganeh, 2012, 15-16)، والعقل المنفتح غير متحيز لاتجاه محدد فهو يميل إلى اختبار معالجة المعلومات بطريقة غير متحيزة في اتجاه الآراء أو التوقعات السابقة، فالفرد المنفتح عقليًا يهتم بكل الآراء والأفكار ووجهات النظر المختلفة بما فيها تلك التي تتعارض مع آرائه وأفكاره وتعديل ما لديه من معتقدات معرفية سابقة إذا توافرت له الأدلة والحجج القوية التي تدعم ذلك (Ottait, etal, 2018, 250)، وهو يعكس مدى قدرة الطالب على مُلاحقة المعلومات الجديدة، والبحث عنها في البيئة المحيطة بالمهمة الدينامية من خلال توسيع مجال انتباهه؛ حتى يلتقط بسهولة أية خيوط تظهر في المهمة تدل على تجدد المعلومات، وبدونه لن يتم دمج هذه المعلومات إلى عمليات المعالجة مما قد يؤثر سلبا على إنجاز المهمة، خاصة إذا ما ثبت بعد ذلك أن تلك المعلومات كانت هامة، ومتعمقة بمتطلبات الأداء على تلك المهمة (Good & Yeganeh, 2012, 15) .

ويرتبط الانفتاح المعرفي في الأدب النفسي بالعديد من المصطلحات مثل الإبداع والانفتاح على الخبرة وحب الاستطلاع واليقظة العقلية ويشير إلى تقبل الأفكار والخبرات ووجهات النظر الجيدة ويتمثل في اتساع الوعي وعمقه وفي الحاجة المتكررة لتوسيع وتجربة الخبرة والرغبة في الانخراط في السلوك الاستكشافي والذي ينتج عنه اكتساب معرفة جديدة، ويتسم الطلاب المنفتحين معرفيا بالاهتمام الغير روتيني كما أنهم يرتاحون للغموض ويتقبلون الأفكار والخبرات والأبعاد والرؤى الجديدة ويميلون إلى الإعجاب بالمشكلات الفردية ويبحثون عن الجدة واستكشاف حلول إبداعية جيدة(Braem & Egner, 2018, 472) .

ب-المرونة المعرفية Cognitive Flixbility :

وهي القدرة على تبديل النشاط العقلي في صالح ما هو أنسب، وهي مهارة ضرورية من أجل سرعة وفعالية التنقل بين الانفتاح والتركيز، ويميل معظم الناس إلى تكرار ما يفعلونه وما اعتادوا عليه عند مواجهة الضغوط فهذا يمكن أن يكون تحديًا لكيفية مواجهة الضغوط (Dane, 2010, 580)، وهي مدى قدرة الطالب على تحويل وتوجيه نشاطه العقلي نحو المعلومات الأكثر ارتباطا بالمهمة التي يعمل عليها رغم التغير المستمر في أجزائها، وذلك من خلال عدم تثبيت استخدام استراتيجية عقلية واحدة إلا مع الأجزاء المألوفة من تلك المهمة (Good & Yeganeh, 2012, 15).

ج- تركيز الانتباه Focused Attention :

يحدث عندما يتعمد الطالب توجيه انتباهه إلى شيء بعينه، ولهذا يتطلب مجهودًا ذهنيًا ويستلزم وجود دافع قوى واستمرار بذل الجهد لمدة طويلة، وهو أدعى للكبار عنه للأطفال الذين لا يستطيعون تركيز انتباههم لفترة طويلة، كما أنه يختلف عن الانتباه القسري الذي يحدث حينما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على المتعلم، كما يختلف عن الانتباه التلقائي الذي لا يبذل فيه الطالب أي مجهود، بل ينتبه فقط للأشياء التي اعتاد الاهتمام بها (عوني معين شاهين وعمر نافع العجارمة، ٢٠١١، ١٠٢)، وهو مدى قدرة الطالب على معارضة أية إلهاءات أثناء العمل على مهمة ما، من خلال كل من مهارته في تضييق مجال انتباهه الإدراكي Perceptual attention بحيث تتركز حواسه على معلومة محددة، ومهارته في تضييق مجال انتباهه المفاهيمي Conceptual attention بحيث يُركز على نوعية معينة من المعلومات المتاحة في بيئة تلك المهمة (Good & Yeganeh, 2012, 15).

٣- الرشاقة المعرفية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة:

لقد تناولت العديد من الدراسات متغير الرشاقة المعرفية وعلاقتها بمتغيرات عدة ذات الصلة بمهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة ومنها ما توصلت إليه نتائج دراسة Josok, et al.(2019) من وجود علاقة موجبة بين الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي، وأيضًا ما أكدته نتائج دراسة وائل حديفة وهند كابور وأحمد عبد الهادي سلامة (٢٠٢١) من وجود علاقة موجبة بين الرشاقة المعرفية ومهارات التواصل مع الآخرين.

ثانيًا: الابتكار الانفعالي Emotional Creativity:

١- مفهوم الابتكار الانفعالي:

يقصد بالابتكار لغويًا بأنه: ابتكر الشيء أي ابتدعه غير مسبوق إليه (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٤، ٥٩)، ويعرّف بأنه: نمو للزملة الانفعالية التي تتميز بالجدة والفعالية والأصالة، وهو قدرة الطالب في التعبير عن الانفعالات الأصيلة والمتفردة وذات الفعالية والتي تدفعه إلى توجيه التفكير بطريقة إيجابية في التعامل مع المواقف المختلفة أو تدفعه لإنتاج بعض الأعمال الأدبية أو الفنية، وتعتمد على امتلاك الطالب للاستعدادات الإبداعية التي تتصف بالجدة والفعالية والأصالة (شيرين محمد أحمد، ٢٠١٠، ١٦٩)، وهو قدرة الطالب على التعبير عن الانفعالات الأصيلة والمتفردة وذات الفعالية والتي تدفعه إلى توجيه التفكير بطريقة إيجابية في التعامل مع المواقف المختلفة أو تدفعه لإنتاج بعض الأعمال الأدبية أو العلمية أو الفنية وتعتمد على امتلاك الطالب للاستعدادات الابتكارية التي تتصف بالجدة والفعالية والأصالة (حسني زكريا السيد، ٢٠١٤، ١٢)، ويُعرّف بأنه: قدرة الطالب على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعبير عن انفعالاته بشكل يتسم بالأصالة والفعالية ويعبر عن قيم الطالب ومعتقداته الخاصة، مما يوجه تفكيره بشكل إيجابي ويساعده على التعامل الفعال مع متطلبات الحياة (رشا رجب السيد، ٢٠١٥، ٦٧١).

٢- مقارنة بين الذكاء الانفعالي والابتكار الانفعالي:

تعتمد مقاييس الذكاء الانفعالي على مدى اتفاق الاستجابة مع معايير الجماعة أكثر من اعتمادها على الجدة Novelty، والأصالة Originality، أي مدى تباين الاستجابة عن معايير الجماعة وهو ما تهدف إليه مقاييس الابتكار الانفعالي، إلا أنهما يتفقان في أن كلا منهما يقيس مدى فعالية الاستجابة(Averill,2005,237).

٣- النظرية المفسرة للابتكار الانفعالي:

تلتزم الباحثة في الدراسة الحالية باقتراح Averill حول مفهوم الابتكار الانفعالي على أنه مشتق من النظرة الاجتماعية البنائية للانفعالات، والتي تركز على افتراضات أساسية مفادها أن الانفعالات هي متلازمة معقدة من الاستجابات أو الزملات ولا يوجد عنصر واحد أساسي لها ككل ضروريًا أو كافيًا لعزو الانفعال إليه، وأن ما تقوم المجتمعات ببنائه، يمكن للأفراد إعادة بنائه مرة أخرى، فإذا كانت إعادة البناء تفي معايير الجدة والأصالة والفعالية فيمكن اعتبارها ابتكارًا انفعاليًا (Averill,2004,230; Abuladze & Martskvishvili,2016,64).

٤- أبعاد الابتكار الانفعالي:

أ- التهيؤ الانفعالي Emotional Readiness :

يشير التهيؤ الانفعالي إلى فهم الطالب لانفعالاته وانفعالات الآخرين في الأحداث المختلفة، ويوجد تشابه بين الابتكار الانفعالي والابتكار المعرفي Cognitive Creativity في مرحلة التهيؤ وقد تكون هذه المرحلة طويلة المدي أو قصيرة المدى ويتوقف ذلك على قدرة الطلاب، فالطلاب الذين لديهم حساسية مرتفعة وأكثر اهتمامًا وفهمًا لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين، ويكونون أكثر كفاءة في التهيؤ الانفعالي والبحث عن إمكانية توظيف الانفعالات والمشاعر ومن ثم فإن التهيؤ الانفعالي يشير إلى القدرة على تجميع واستيعاب وفهم المعلومات المستمدة من الانفعالات وإمكانية توظيفها في توجيه التفكير والأفعال (Averill,2004,231).

ويُعرَّف التهيؤ الانفعالي بأنه: القدرة على تجميع واستيعاب وفهم المعلومات المستمدة من الانفعالات، ومن ثم البحث عن إمكانية توظيفها في توجيه التفكير والانفعال (أبو زيد سعيد الشويقي، ٢٠٠٨، ٥٨)، ويمثل التهيؤ الطور التحضيري للابتكار الانفعالي كما هو الحال بالابتكار المعرفي، إذ يتم تجميع المعلومات المتعلقة بالمشكلة ثم استيعاب هذه المعلومات وتمثيلها وإدراك العلاقات البينية بينها، وتحليل المشكلة والبحث عن إمكانية لتوظيف المعلومات المتاحة (سعيد عبد الغني سرور، وعادل محمود المنشاوي، ٢٠١٠، ١٠٣)، ويُعرّف بأنه ميل الطالب إلى التفكير في استجاباته الانفعالية ومحاولة معرفة أسبابها، واعتبار المشاعر جزء مهم في حياته، وكذلك وعي الطالب بانفعالاته ومشاعره، ومحاولة تنمية نفسه من الناحية الانفعالية، والعمل على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين (رشا رجب السيد، ٢٠١٥، ٦٧١).

ب- الفعالية الانفعالية Emotional Effectiveness:

وتعني قدرة الطالب على إنتاج الأفكار الانفعالية ذات المنفعة للفرد والمجتمع، وليس كل الاستجابات الجديدة استجابات إبداعية، ومن أجل أن تُعد الاستجابة ابتكارية لابد أن تكون ذات فائدة محتملة للفرد أو المجموعة، فمعظم الانفعالات ليست سوى طرق للتعامل مع المشاكل مثل: تصحيح خطأ (غضب)، والهروب من الخطر (خوف)، إيقاع عقوبة (شعور بالذنب)، حماية علاقة (غيرة) وهكذا، وفي هذه الحالات تعتمد الفعالية على الأقل على المدى القصير على إنجاز الهدف المتأصل للانفعال، لكن حتى الانفعالات التي هي ظاهريًا ليست لها أي هدف أو غرض ما وراءها مثل: الفرح أو الحزن يمكن التعبير عنها جيدًا، أو بشكل سيئ، بشكل ملائم أو غير ملائم (إيمان محمد أحمد،٢٠١٤، ٢٤)، وهي تعني أن تكون الاستجابة الانفعالية المبتكرة ذات قيمة للطالب والمجتمع وتساعده على التعامل مع متطلبات الحياة وحل مشكلاته ومشكلات الآخرين، مما يعزز علاقات الطالب بالآخرين، ويحقق الرضا عن النفس (رشا رجب السيد، ٢٠١٥، ٦٧١).

ج- الأصالة الانفعالية Emotional Originality:

الأصالة هي أن تعكس الاستجابة المبتكرة قيم الطالب ومعتقداته الخاصة عن العالم الخارجي، وتعبر بصدق عما يدور داخل الطالب (أبو زيد سعيد الشويقي،٢٠٠٨، ٥٧-٥٨)، وهي قدرة الطالب على الاستجابة للمواقف الانفعالية بطريقة لم يألفها الآخرون، والتعبير عن انفعالاته بصورة مبتكرة، وأن تعبر الاستجابة الانفعالية المبتكرة بصدق عن أفكار الطالب ومعتقداته الخاصة، أي تكون نابعة من ذات الطالب، وليست مجرد نسخة من توقعات المحيطين به (رشا رجب السيد، ٢٠١٥، ٦٧١).

٥- مستويات الابتكار الانفعالي:

يتحدد الابتكار الانفعالي في ثلاثة مستويات يتم التمييز بينها على أساس المدى الذي يتغير فيه الانفعال ففي أدنى مستوياته يتحدد بقدرة الفرد على التوظيف الفعال والأصيل للانفعالات كما هي موجودة في المجتمع دون إحداث أي تغييرات أساسية على الانفعال نفسه، بينما يتضمن الابتكار الانفعالي في مستواه المتوسط : القدرة على تعديل المعايير الخاصة بالانفعال لتلبية حاجات الفرد والمجتمع، أما أعلى مستويات الابتكار الانفعالي تتضمن : القدرة على تعديل الانفعالات ووضعها في شكل جديد لتغيير المعتقدات والمعايير الاجتماعية التي تُشكل الانفعال(Averill,2009,305).

٦- الابتكار الانفعالي والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة:

لقد تناولت العديد من الدراسات متغير الابتكار الانفعالي وعلاقته بمتغيرات عدة ذات الصلة بمهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة ومنها نتائج دراسة رشا رجب السيد (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي والانفتاح على الخبرة، وكذلك أكدت نتائج دراسة ريهام زغلول عبد السميع (٢٠١٦) على وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي وأساليب المواجهة، وأيضًا توصلت نتائج دراسة Oriol, et al. (2016) إلى وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي وكلا من الانهماك والانفعالات الإيجابية كأبعاد للازدهار النفسي، وأيضًا توصلت نتائج دراسة نهلة عبد الهادي مسير (٢٠١٧) إلى وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي والتوجه نحو الحياة، كما أكدت نتائج دراسة ابتسام راضي هادي (٢٠١٩) على وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي وكل من العلاقات الإيجابية مع الآخرين والهدف من الحياة كأبعاد للازدهار النفسي.

ثالثًا: مهارات الازدهار النفسي Psychological Flourishing Skills:

١- مفهوم الازدهار النفسي:

يقصد بالازدهار لغويًا بأنه: ازدهر أي زَهَرَ، وفَرِحَ، وتلألأ وجهه (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٤، ٢٩٤)، ويعرّف بأنه الحالة التي يشعر فيها الفرد بمشاعر إيجابية وأداء نفسي واجتماعي إيجابي، كما أنه يعد توصيفا للصحة النفسية الإيجابية ورفاهية الحياة بصفة عامة، ويتضمن مكونات ومفاهيم متنوعة مثل تنمية القوة والهناء الذاتي والخير والإبداع والصمود (Fredrickson & Losada, 2005, 679)، وهو "امتلاك الفرد للمشاعر الإيجابية، والانشغال الإيجابي، والعلاقات الإيجابية، والمعنى، والإنجاز (Seligman, 2011, 16-17)، وهو مزيج من الشعور الجيد والأداء الفعال، ويتضمن المشاعر الإيجابية المرتفعة والإندماج، ومعنى الحياة بالإضافة إلى تقدير الذات، والتفاؤل، والحيوية، والمرونة، وتحديد الذات، والعلاقات الإيجابية (Huppert & So, 2013, 838)، وهو الأداء الأمثل للسلوك الإنساني، ويشتمل على مستويات مرتفعة من الهناء، ويتضمن مقارنة الفرد بين أدائه الحالي وما يسعى للوصول إليه (Keyes, 2014, 749).

ويمثل الازدهار النفسي مفهومًا أكثر شمولاً من السعادة والهناء حيث يتضمن كلاً منهما، فالإنسان قد يتمتع بالهناء والسعادة لكنه لا يرقى إلى مرحلة الازدهار، حيث يمكن اعتبار السعادة والهناء مرحلة سابقة وصولاً إلى الازدهار النفسي (Crespo & Mesurado, 2015, 943).

وهو شعور الفرد بالتفاؤل والكفاءة والرفاهية والعمل على تحسين بيئته لكي تلبي احتياجاته واحتياجات الآخرين وحرية تقرير المصير ومقاومة الضغوط الاجتماعية والانفتاح على الحياة والرضا عن الوضع العام، فضلاً عن شعوره بالإشباع ماديًا وصحيًا واجتماعيًا وجسديًا وروحيًا (عفراء إبراهيم العبيدي، ٢٠١٩، ٤٠)، وهو إندماج الفرد بنجاح في الأنشطة التي يقدرها ذاتيًا، وتكون ذات قيمة كبيرة بالنسبة له (Schinkel, 2020, 60)، ويشير الازدهار النفسي بشكل رئيسي إلى التأمل الذاتي والبحث عن الرفاهية والأداء الأمثل، ويتضمن داخله الرضا المهني والحب وتحقيق الذات والصحة والمشاعر الإيجابية بشكل عام وكذلك المشاعر الإيجابية نحو الأسرة والأطفال والأصدقاء ويفسر الازدهار النفسي في المقام الأول لمجموع السعادة والرضا عن الحياة (Bakracheva, 2020, 96).

وهو محصلة استجابات الفرد بما يقره عن مشاعره الإيجابية وأداؤه الأمثل في الجوانب الوجدانية، والشخصية، والاجتماعية، والروحية (زينب شعبان رزق، ٢٠٢٠، ٣٠٤)، وهو امتلاك الطالب لمشاعر إيجابية نحو حياته، ويظهر في إندماجه في الحياة والدراسة، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، والشعور بمعنى الحياة، والاستمتاع بالإنجازات، مما يحقق له الشعور بالسعادة والرضا (كريم محمد سعيد، ٢٠٢١، ١٢٨٢).

٢- النظريات المفسرة للازدهار النفسي وأبعاده تبعًا لتلك النظريات:

تصور Seligman (2000) : والذي يعد من أوائل مؤسسي علم النفس الإيجابي، حيث أشار إلى أن هدف علم النفس الإيجابي هو الوصول للسعادة، ثم قدم مفهوم الهناء كمفهوم أكثر

تفصيلاً من السعادة، ثم اقترح مفهوم الازدهار كمحك ومعيار للهناء، وتبنى أخيرًا دعم وتنمية الازدهار على مستوى الأفراد، والأسر، والمجتمعات كهدف رئيس لعلم النفس الإيجابي (Seligman& Csikszentmihalyi, 2000, 5, 13)، وقد قدم نظرية في الفضائل الانسانية وقوى الخلق، تتضمن أربعة وعشرين موطن قوى موزعة على ست فضائل تساهم في بناء مكونات الازدهار وأطلق عليها (PERMA) تتضمن هذه المكونات :الانفعالات الإيجابية Positive emotions ، والاندماج Engagement، والعلاقات الإيجابية relationship Positive، ووجود معنى للحياة Meaning of life ، والانجاز Accomplishmentوتمثل الأبعاد الثلاثة الأولى السعادة الذاتية في حين يمثل البعدان الأخيران القياسات الموضوعية أو ما يفعله الفرد ليكون مزدهرًا(Seligman, 2011,97) .

وقدم Diener (2000) مقياس مختصر للبنية الأحادية للازدهار، تم استخدامه بشكل كبير في البحوث الامبريقية(Huppert& So, 2013, 839) ، ويعبر هذا المقياس عن الازدهار من خلال وصفه على أنه إشباع للحاجات التالية :وجود معنى وهدف للحياة، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، والشعور بالكفاءة، وتقدير الذات، والتفاؤل، والاندماج الإيجابي، والإسهام في هناء الآخرين(Diener& Seligman, 2004, 4) ، وطرحت Nussbaum (2000) تصورًا مُمثلا في قائمة لمقومات الازدهار الإنساني تتألف هذه القائمة من عشرة مكونات وهي: الحياة بصورة طبيعية" ليست مجرد الحياة بالمعنى البيولوجي، الصحة الجسمية، شعور الفرد بالأمان، حرية التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، ممارسة الفرد للخيال، وحرية الرأي، ممارسة التدبر في الوصول للصواب، تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، تخصيص أوقات للأنشطة والترفيه، الاهتمام بالكائنات الحية، التمكن البيئي، وحرية المشاركة السياسية (Claassens, 2016, 7) ، وقدم Keyes (2000) تصور للازدهار النفسي على أنه نقيض الوهن النفسي languishing على أنه مركب من ثلاثة أبعاد، هي :الهناء الوجداني وفق ما قدمه Diener (2000) ، والهناء الشخصي وفق ما اقترحته Ryff (1989) ، والهناء الاجتماعي Keyes (1998) وقد أعطى اهتمامًا خاصًا لإضافة البعد الاجتماعي في الازدهار النفسي، وذلك بعد مراجعته للعديد من نظريات الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي، بالإضافة إلى أدبيات علم النفس الايجابي (Keyes, 2002, 210) .

وقدم كل من Huppert& So (2009) تصورًا وضحا فيه أهمية تبني منحى متعدد الأبعاد، وقد عرفا الازدهار في ضوء مجموعة من المعالم الجوهرية؛ وهي :الوجدان الموجب، والإندماج، والهدف من الحياة، بالإضافة إلى عدد من المعالم الإضافية؛ وهي :تقدير الذات، والتفاؤل، والصمود، والحيوية، والتحديد الذاتي، والعلاقات الإيجابية، وتوصلا إلى أن المزدهرين هم من تتحقق لديهم جميع المعالم الجوهرية التي سبق الإشارة إليها بالإضافة إلى أي ثلاثة من المعالم الإضافية(Huppert & So, 2013, 837) ، بينما اقترح Weele (2017) المكونات التالية للازدهار النفسي: السعادة والرضا عن الحياة، الصحة الجسمية والعقلية، وجود معنى وغرض للحياة، الفضائل، ووجود علاقات اجتماعية جيدة(Weele, 2017, 8153) .

٣- الازدهار النفسي وكل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة:

لقد تناولت العديد من الدراسات متغير الازدهار النفسي وعلاقته بمتغيرات عدة ذات الصلة بكل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة، ومنها: نتائج دراسة Akin & Akin (2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الازدهار النفسي واليقظة العقلية، وكذلك توصلت نتائج دراسة منال محمود مصطفى (٢٠١٧) إلى أن الازدهار النفسي يؤثر إيجابيًا على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وأسفرت نتائج دراسة داليا محمد همام (٢٠٢٠) عن الدور الوسيط الذي يلعبه الازدهار النفسي بين اليقظة العقلية كمتغير مستقل والرضا عن الحياة كمتغير تابع، وكذلك دراسة كريم محمد سعيد (٢٠٢١) التي أكدت وجود علاقة موجبة بين أبعاد الازدهار النفسي وكل من إدارة الانفعالات، والمعرفة الذاتية، والقدرة على الإلهام، وإصدار الأحكام، والخبرة الحياتية، بينما أشارت نتائج

دراسة رياض سليمان السيد (٢٠٢١) إلى وجود علاقة موجبة بين الازدهار النفسي وأبعاده وكل من الانفتاح على الخبرات واليقظة الذهنية.

فروض الدراسة: تتضمن الدراسة الحالية الفروض الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (القبلي - البعدي) على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم، في اتجاه القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (القبلي - البعدي) على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم، في اتجاه القياس البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (البعدي - التتبعي) على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم وذلك بعد شهرين من تطبيقه، في اتجاه القياس التتبعي.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (البعدي - التتبعي) على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم وذلك بعد شهرين من تطبيقه، في اتجاه القياس التتبعي.

إجراءات الدراسة:

أولا: حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بمصطلحاتها الرئيسية والفرعية والتي تتمثل فيما يلي:

١. الرشاقة المعرفية (وهي تشمل الأبعاد الآتية: الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)

٢. الابتكار الانفعالي (وهو يشمل الأبعاد الآتية: الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، الفعالية الانفعالية).

٣. مهارات الازدهار النفسي (وهو يشمل الأبعاد الآتية: المشاعر الإيجابية، الانهماك النفسي، العلاقات الإيجابية، معنى الحياة، والإنجازات).

الحدود البشرية: طلاب الفرقة الرابعة الذكور والاناث في العمر الزمني (٢١) عامًا، وبالتخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الاسكندرية.

الحدود المكانية: القاعات الدراسية بمبنى كلية التربية جامعة الإسكندرية.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤.

ثانيا: منهج الدراسة ومتغيراتها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعة الواحدة، وتشتمل متغيرات الدراسة على: برنامج تدريبي قائم على مهارات الازدهار النفسي (متغير مستقل)، والرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي (كمتغيرين تابعين).

ثالثًا: مجتمع الدراسة والمشاركون فيها:

١- مجتمع الدراسة:

اشتمل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة الحالية على عدد (١٤١٦) طالبًا وطالبةً من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية بالتخصصات العلمية والأدبية، بواقع (٣٢٦) طالبًا، (١٠٩٠) طالبة، ومن التخصصات العلمية بواقع (٨٠٩) طالبًا وطالبة، ومن التخصصات

الأدبية بواقع (٦٠٧) طالبًا وطالبةً، في العمر الزمني (٢١-٢٢) عامًا، وبمتوسط حسابي بلغ (٢١.١٤) وانحراف معياري (±٠.٨١).

٢- المشاركون في الدراسة:

أ. وصف عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:

تكونت من عدد (١٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية بواقع (٤٦) طالبًا، و (١٣٤) طالبة، ومن التخصصات العلمية (١١٦) طالبًا وطالبة، ومن التخصصات الأدبية (٦٤) طالبًا وطالبة، في العمر الزمني (٢١-٢٢) عامًا، وبمتوسط حسابي (٢١.٣) وانحراف معياري (±٠.٦)، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس، كما تم تجربة جلسات البرنامج على عدد (٦) طلاب بالفرقة الرابعة ذكور وإناث بالتخصصات العلمية والأدبية للاطمئنان إلى فعالية البرنامج.

ب. وصف عينة الدراسة الأساسية:

تكونت مجموعة الدراسة التجريبية من(١٤) طالبًا وطالبةً بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية بواقع (٦) طلابٍ، و (٨) طالباتٍ، ومن التخصصات العلمية (٩) طلابٍ وطالباتٍ، ومن التخصصات الأدبية (٥) طلابٍ وطالباتٍ ، في العمر الزمني (٢١-٢٢)عامًا، وبمتوسط حسابي (٢١.٥١) وانحراف معياري (±٠.٤٤)، وقد تم اشتقاق عينة الدراسة الأساسية بعد تطبيق مقاييس الدراسة على عينة قوامها (٤٨) طالبًا وطالبة بحيث اشتقت منهم الباحثة الطلاب الذين حصلوا على (٢٧٪) أقل على كل من مقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة أي (٤٠ درجة فأقل)، ومقياس الابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة أي (٢٨ درجة فأقل)، ومقياس مهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة أي (٦٦ درجة فأقل)، وبالتالي أصبحت ن=(١٤)، وهم من اعتبرتهم الباحثة العينة الأساسية للدراسة، وتوضح الجداول (١، ٢، ٣) طرق حساب تجانس أفراد العينة الأساسية (المجموعة التجريبية).

جدول (١) اختبار كولموجروف سميرنوف لدلالة الفروق في المجموعة الواحدة للعمر الزمني في كل من العمر الزمني، والقياس القبلي للرشاقة المعرفية، والابتكار الانفعالي والازدهار النفسي، حيث ن= (١٤)

المتغير	العدد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة كولموجروف سميرنوف	قيمة (Z)	الدلالة
العمر الزمني	١٤	٢١.٥١	٠.٤٤	٠.٧٢	٠.٣٦	غير دالة
الرشاقة المعرفية	١٤	٤٠.٣٣	١.٢	٠.٨٧	٠.٢٩	غير دالة
الابتكار الانفعالي	١٤	٢٨.٩٠	١.٩	٠.٧٩	٠.٣٨	غير دالة
الازدهار النفسي	١٤	٦٦.٧٧	١.٦٧	٠.٩٦	٠.٣٢	غير دالة

يتضح من جدول (١) أن قيم Z المحسوبة أقلَ من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين طلاب عينة الدراسة في كل من العمر الزمني والقياس القبلي لكل من للرشاقة المعرفية، والابتكار الانفعالي والازدهار النفسي، ويوضح جدول (٢) اختبار مان وتني وقيمة "U" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من العمر الزمني والقياس القبلي للرشاقة المعرفية، والابتكار الانفعالي والازدهار النفسي تبعا لمتغير النوع (ذكور/إناث).

جدول (٢) اختبار مان وتني وقيمة "U" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من العمر الزمني والقياس القبلي للرشاقة المعرفية، والابتكار الانفعالي والازدهار النفسي تبعا لمتغير النوع (ذكور/إناث) حيث ن = (١٤)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة U	مستوى الدلالة
العمر الزمني	الذكور	٦	٢١.٥٨	±.٤٣	٨.٦٧	٧٨.٠٠	٠.٢٩٢	٣٣	غير دالة
	الاناث	٨	٢١.٠١	±.٣٩	٩.٣٨	٧٥.٠٠			
الرشاقة المعرفية	الذكور	٦	٤٠.٢	±.٨١	٨.٩٤	٨٠.٥٠	٠.٠٤٩	٣٥.٥	غير دالة
	الاناث	٨	٤٠.٦	±.٩٣	٩.٠٦	٧٢.٥٠			
الابتكار الانفعالي	الذكور	٦	٢٨.٩	±.٩٩	٨.٦٧	٨٧.٠٠	٠.٥٧٩	٣٠	غير دالة
	الاناث	٨	٢٨.٣	±.٦٣	٨.٢٥	٦٦.٠٠			
الازدهار النفسي	الذكور	٦	٦٦.٧	±.٧٨	٨.٠٦	٨١.٥٠	٠.٠٤٨	٣٥.٥	غير دالة
	الاناث	٨	٦٦.٩	±.٤٩	٨.٩٤	٧١.٥٠			

يتضح من جدول (٢) أن قيم Z وقيم U المحسوبة أقلَ من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين طلاب عينة الدراسة في كل من العمر الزمني والقياس القبلي لكل من للرشاقة المعرفية، والابتكار الانفعالي والازدهار النفسي تبعا لمتغير النوع (ذكور/إناث)، ويوضح جدول (٣) اختبار مان وتني وقيمة "U" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من العمر الزمني والقياس القبلي للرشاقة المعرفية، والابتكار الانفعالي والازدهار النفسي تبعا لمتغير التخصص (علمي/أدبي).

جدول (٣) اختبار مان وتني وقيمة "U" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل من العمر الزمني والقياس القبلي للرشاقة المعرفية، والابتكار الانفعالي والازدهار النفسي تبعا لمتغير التخصص (علمي/أدبي) حيث ن = (١٤)

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة U	مستوى الدلالة
العمر الزمني	علمي	٩	٢١.٠٤	±.٥٢	٧.٩٤	٧١.٥٠	٠.٩٤٢	٢٦.٥	غير دالة
	أدبي	٥	٢١.٢٢	±.٦٦	١٠.١٩	٨١.٥٠			
الرشاقة المعرفية	علمي	٩	٤٠.٦٥	±.٤١	٩.٧٨	٨٨.٠٠	٠.٧٠١	٢٩	غير دالة
	أدبي	٥	٤٠.٨٤	±.٣٦	٨.١٣	٦٥.٠٠			
الابتكار الانفعالي	علمي	٩	٢٨.٥٩	±.٧١	٧.٧٨	٧٠.٠٠	١.١٤٨	٢٥	غير دالة
	أدبي	٥	٢٨.٧٢	±.٥٩	١٠.٣٨	٨٣.٠٠			
الازدهار النفسي	علمي	٩	٦٦.٩٣	±.٦٩	١٠.٥٠	٩٤.٥٠	١.٥٢٣	٢٢.٥	غير دالة
	أدبي	٥	٦٦.٧٨	±.٧٨	٧.٣١	٥٨.٥٠			

يتضح من جدول (٣) أن قيم Z وقيم U المحسوبة أقلَ من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين طلاب عينة الدراسة في كل من العمر الزمني والقياس القبلي لكل من للرشاقة المعرفية، والابتكار الانفعالي والازدهار النفسي تبعا لمتغير التخصص (علمي/أدبي).

رابعًا: أدوات الدراسة:

١- مقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة إعداد/ الباحثة.

٢- مقياس الابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة إعداد/ الباحثة.

٣- مقياس مهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة إعداد/ الباحثة.

٤- برنامج التدريب على مهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة إعداد/ الباحثة.

وقد قامت الباحثة بإعداد جميع مقاييس الدراسة نظرًا إلى أنه لم تتوفر للباحثة مقاييس منشورة تتناسب مع عينة الدراسة، **وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:**

١- مقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة: إعداد/ الباحثة

الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس الرشاقة المعرفية بأبعادها وهي (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) لدى طلاب الجامعة.

وصف المقياس:

المقياس في صورته الأولية من نوع المواقف السلوكية وهو يتكون من (٣٠) موقفًا سلوكيًا لكل موقف ثلاثة بدائل تقيس (٣) أبعاد وهي: (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)، بواقع (١٠) مواقف لكل بُعد.

خطوات بناء المقياس:

تم بناء المقياس مرورًا بعدد من الخطوات وهي كالتالي:

أ- بعد الاطلاع على عدة أطر نظرية ودراسات السابقة، تم الاستفادة من مقاييس الرشاقة المعرفية الآتية: مقياس تركيز الانتباه الذاتي إعداد/(2002) Bögels, Rijsemus, & De Jong، مقياس المرونة المعرفية إعداد/ (2010) Dennis & Wal، مقياس المرونة المعرفية إعداد/ عيسى سلطان سلامة (٢٠١٥)، مقياس الانفتاح العقلي المعرفي العام إعداد/ (2015) Price, Ottati, Wilson & Kim ، وتعريب/ عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف، ومحمد عبد العظيم محمد (٢٠١٩)، مقياس الرشاقة المعرفية إعداد/ حلمي محمد حلمي (٢٠٢٠).

ب- ثم تم صياغة مقياس الرشاقة المعرفية من (٣٠) موقفا موزعين على ثلاثة أبعاد لكل موقف ثلاثة بدائل تقدم لطلاب الجامعة ويتم التعرف علي شكل استجابتهم في كل موقف وبالتالي معرفة الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد ومن ثم الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية.

ج- تم عرض المقياس بعد إعداده على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية ملحق (١)، للتأكد من إن هذا المقياس بصورته المعدلة قد أعد بشكل جيد، وقد استفادت الباحثة بشكل كبير من تعديلاتهم في صياغة بعض المواقف والبدائل التابعة لها، ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية بالتخصصات العلمية والأدبية، **وهذا ما سوف يرد بالخطوات التالية:**

د- **الخصائص السيكومترية لمقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة:**

أولا: الاتساق الداخلي للمقياس:

١- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (٤).

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (١٨٠)

الانفتاح المعرفي		المرونة المعرفية		تركيز الانتباه	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٨٤	١١	٠.٧٥٥	٢١	٠.٧٥٦
٢	٠.٧٢١	١٢	٠.٧٨٩	٢٢	٠.٧٧٧
٣	٠.٧٥٦	١٣	٠.٧٤١	٢٣	٠.٧٣٠
٤	٠.٧٤٣	١٤	٠.٧٦٦	٢٤	٠.٧١٧
٥	٠.٧٨١	١٥	٠.٧١١	٢٥	٠.٧٢٢
٦	٠.٧٧٧	١٦	٠.٧٧٨	٢٦	٠.٧٢٩
٧	٠.٧٢٦	١٧	٠.٧٨١	٢٧	٠.٧٥٦
٨	٠.٧٤٥	١٨	٠.٧٤٦	٢٨	٠.٧٤٥
٩	٠.٧٦٣	١٩	٠.٧٦٤	٢٩	٠.٧٤٢
١٠	٠.٧٥٢	٢٠	٠.٧٢٥	٣٠	٠.٧٦٤

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والأبعاد التي تنتمي إليها قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بينها وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي

تنتمي إليه، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي لكل بُعد.

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (٥).

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (١٨٠)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٧٤	١١	٠.٧٣٩	٢١	٠.٧٢٢
٢	٠.٧٤٥	١٢	٠.٧٤٧	٢٢	٠.٧٥٥
٣	٠.٧٨١	١٣	٠.٧٦٠	٢٣	٠.٧٨١
٤	٠.٧٤٣	١٤	٠.٧٣٤	٢٤	٠.٧٤٩
٥	٠.٧١٥	١٥	٠.٧٥٠	٢٥	٠.٧٣٥
٦	٠.٧٤٢	١٦	٠.٧٧١	٢٦	٠.٧٤٨
٧	٠.٧٤٨	١٧	٠.٧٢٧	٢٧	٠.٧٦٥
٨	٠.٧٢٥	١٨	٠.٧٣٩	٢٨	٠.٧٣٦
٩	٠.٧٥٩	١٩	٠.٧٥٥	٢٩	٠.٧٤٢
١٠	٠.٧٢٨	٢٠	٠.٧٥٦	٣٠	٠.٧٦٦

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ، ويعد مؤشرا علي اتساق المقياس ككل.

٣- كما تم حساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول (٦).

جدول (٦) معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية بعضها البعض ، وبين كل منها والدرجة الكلية، حيث ن= (١٨٠)

	الانفتاح المعرفي	المرونة المعرفية	تركيز الانتباه	الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية
الانفتاح المعرفي	-			
المرونة المعرفية	٠.٧٨٦	-		
تركيز الانتباه	٠.٧٧٨	٠.٧٦١	-	
الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية	٠.٧٥٩	٠.٧٦٨	٠.٧٧٩	-

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية قيم مرتفعة، ، مما يعد مؤشرا على الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

ثانيًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

١- آراء الخبراء:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق آراء الخبراء حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على (٩) تسعة خبراء من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، لمراجعة صياغة المواقف والبدائل وانتمائها للمقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض المواقف، وقد أجريت التعديلات بناءًا على إجماع ثمانية خبراء أو أكثر على التعديل الواحد، كما تم تعديل بدائل الإجابة على الموقف، وذلك وفقا لآراء السادة الخبراء، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة الخبراء على مواقف المقياس بين (٨٩ ٪- ١٠٠ ٪)، وتراوحت قيم معاملات صدق "لوش" للمواقف (٠.٧٨-١).

٢- الصدق العاملي:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين مواقف المقياس (٣٠) موقفا لدى عينة مكونة من (١٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية بالتخصصات العلمية والأدبية، وقد

تم إجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من كفاءة سحب العينة أو المعاينة حيث تم حساب معامل "KMO" وكان مرتفعًا (٠.٨٤١)، ، كما تم حساب معامل اختبار "بارتليت" Bartlett's test والذي كان دالاً بدلالة لا تقل عن (٠.٠٠١)، ثم قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام استخلاص العوامل بطريقة المربعات الصغرى الموزونة في ضوء المتوسطات والتباينWLSMV لمصفوفة معاملات الارتباط Polychoric ، كما تم تحديد عدد العوامل باستخدام طريقة التحليل الموازى وكذلك التدوير المائل للعوامل باستخدام طريقة Oblimin.

وهنا يجدر الإشارة فى هذا السياق إلى أنه يوجد طريقتان لتدوير العوامل: المتعامد Orthogonalوالمائل Oblique ، ولكن يُوصى بالأخير، وخاصة فى المتغيرات التربوية والنفسية أو العموم الاجتماعية والدراسات الإنسانية بصفة عامة لأنها مرتبطة بطبيعتها، كما أن بعض الدراسات أشارت إلى أن التدوير المائل يؤدى إلى نتائج أفضل لأنه يأخذ العلاقة بين العوامل فى الاعتبار (Beavers, et al., 2013, 10; Costello & Osborne, 2005, 7) ، ومن ثم دقة الحل العاملى؛ ونظرًا لذلك فقد تم استخدام التدوير المائل فى الدراسة الحالية بطريقة Oblimin التي تُعد مماثلة لطريقة Varimx المستخدمة في التحليل المتعامد في تبسيطها للحل العاملى، كما أن هناك اعتقاد خاطئ شائع بين الباحثين أن استخدام التدوير المتعامد يؤدى إلى سهولة تفسير البنية العاملية؛ لأنه يؤدى إلى قلة عدد البنود التي تتشبع تشبعات مشتركة على العوامل المستخلصة، ولكن يُوصى باستخدام التحليل المائل لأنه إذا كانت العوامل غير مرتبطة (وهذا أمر نادر الحدوث في العلوم الإنسانية كما تم توضيحه من قبل) فإنه يؤدى إلى نتائج مثل تلك الخاصة بالتدوير المتعامد، أما إذا كانت العوامل مرتبطة فإنه يؤدى إلى نتائج أفضل مقارنة بالتدوير المتعامد؛ لأنه أثناء اختيار التدوير المتعامد أثناء تحليل البيانات فإنه يتم إجبار العوامل على أن تكون متعامدة وليست مرتبطة، أما في التحليل المائل فإنه تُترك الحرية للعوامل على أن تكون مرتبطة أو غير ذلك (Bandalos,2018, 331-333) ؛ ولذلك يشير (Davenport, 2019) أى أنه إذا كانت العوامل مرتبطة وتم استخدام التحليل المتعامد بدلاً من المائل فإن هذه العلاقة الارتباطية بين العوامل تظهر في شكل تشبعات مشتركة Cross-loadings للبنود على العوامل المستخلصة البنود تتشبع على أكثر من عامل (Complex items) ، الأمر الذى يزيد من صعوبة تفسير البنية العاملية.

أما عن تشبعات البنود على العوامل نجد أن التدوير المائل يأخذ العلاقة بين العوامل فى الاعتبار كما تم ذكره مسبقا وذلك قبل حساب ارتباط البند بالعامل؛ ومن ثم تكون تشبعات البنود فى مصفوفة النمط Pattern matrix عبارة عن العلاقة الارتباطية معاملات الانحدار الجزئية بين البند والعامل الكامن بعد حذف تأثير العلاقات البينية بين العوامل أو التباين المشترك بينها، أما مصفوفة البنية Structure matrix فإن التشبع يكون عبارة عن معامل الارتباط بين البند والعامل الكامن دون حذف تأثير التباين المشترك (العلاقة بين العوامل)؛ ونظرًا لذلك فإن الباحث يجد أن نفس البند يتشبع على العامل بدرجة أكبر فى مصفوفة البنية عنه فى مصفوفة النمط (Beavers, et al., 2013, 10).

أما عن قيم الشيوع نجد أن في التدوير المتعامد فقط التي تكون فيه قيم معاملات الارتباط بين العوامل مساوية للصفر، أما فى حالة التدوير المائل فإن حساب قيم الشيوع يتوقف على تشبعات البنود على العوامل المستخلصة وكذلك قيم معاملات الارتباط البينية بين هذه المتغيرات ((Brown, 2006, 90، وتنحصر قيم الشيوع بين الصفر والواحد الصحيح وكلما اقتربت من الواحد الصحيح دل ذلك على جودة البند فى قياس السمة المقاسة شريطة أن تُعزى هذه القيمة إلى تشبع هذا البند بدرجة كبيرة على عامل واحد فقط وتشبع يقترب من الصفر على بقية العوامل.

وقد نتج عن التحليل العاملي لمواقف مقياس الرشاقة المعرفية والتدوير المائل (٣)عواملَ، ب(٣٠) موقفا، وقد فسرت هذه العوامل (٦٦.١٤٧٪) من التباين التراكمي، وجدول(٧)

يوضح نتائج مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، أعلى التشبعات لكل موقف،الشيوع،الجذور الكامنة، النسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لمواقف مقياس الرشاقة المعرفية (المواقف مرتبة تنازليًا).

جدول (٧) نتائج مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، أعلى التشبعات لكل موقف، الشيوع ،الجذور الكامنة، النسب المئوية للتباين،وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لمواقف مقياس الرشاقة المعرفية (ن=١٨٠)

رقم البند	تشبعات البنود على العوامل			الشيوع
	١	٢	٣	
١	٠.٦٣٠			٠.٥٣٠
٢	٠.٦٩٠			٠.٥٨٩
٣	٠.٦١٠			٠.٥٤٩
٤	٠.٤٩٩			٠.٤٤٧
٥	٠.٥٩٠			٠.٥٥٦
٦	٠.٥٦٩			٠.٥١٨
٧	٠.٥٧٠			٠.٥٦٣
٨	٠.٥٩٩			٠.٥٥٦
٩	٠.٥٥٢			٠.٥٣٦
١٠	٠.٥٣٠			٠.٥١٥
١١		٠.٦٢٢		٠.٥٦٣
١٢		٠.٥٣٠		٠.٥١٦
١٣		٠.٥٩٩		٠.٥٣٥
١٤		٠.٥٥٩		٠.٥٤٣
١٥		٠.٥٣٦		٠.٥٠٩
١٦		٠.٦٥٠		٠.٥٧٤
١٧		٠.٦٢٠		٠.٥١١
١٨		٠.٦٤١		٠.٥٩٩
١٩		٠.٦٢١		٠.٥٧٥
٢٠		٠.٦٥٧		٠.٥٨٥
٢١			٠.٦٨٩	٠.٥٦٣
٢٢			٠.٦٣٦	٠.٥٠١
٢٣			٠.٦٥٨	٠.٥٧٥
٢٤			٠.٥٦٥	٠.٥٨٩
٢٥			٠.٥٥٩	٠.٥٠٥
٢٦			٠.٥٤٢	٠.٥٠٥
٢٧			٠.٥٦٦	٠.٥١٥
٢٨			٠.٦٨١	٥٦٣
٢٩			٠.٥٦٣	٠.٥٤٥
٣٠			٠.٦٤٦	٠.٥٦٨
الجذر الكامن	٧.٨٩٩	٦.٧١٥	٥.٢٣٠	–
نسبة التباين٪	١٧.٤٣٤	٢٢.٣٨٤	٢٦.٣٣٠	–
نسبة التباين التراكمي٪	١٧.٤٣٤	٣٩.٨١٧	٦٦.١٤٧	–
معاملات الارتباط البينية بين العوامل	١			–
	٠.٧٨٦	١		–
	٠.٧٧٨	٠.٧٦١	١	–

يتضح من جدول (٧) أنه قد تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي وقد أفضى إلى استخلاص (٣) عواملَ، بعد التدوير وهي كما يلي:

العامل الأول: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٤٩٩– ٠.٦٩٠)، وبلغ الجذر الكامن له (٧.٨٩٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (١٧.٤٣٤٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الانفتاح المعرفي.

العامل الثاني: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٥٣٠– ٠.٦٥٧)، وبلغ الجذر الكامن له (٦.٧١٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (٢٢.٣٨٤٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل المرونة المعرفية.

العامل الثالث: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٥٤٢– ٠.٦٨٩)، وبلغ الجذر الكامن له (٥.٢٣٠)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (٢٦.٣٣٠٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل تركيز الانتباه.

تراوحت قيم الشيوع للمواقف بين (٠.٤٤٧–٠.٥٨٩)، كما تراوحت معاملات الارتباط البينية بين العوامل بين (٠.٧٦١– ٠.٧٨٦) وهي قيم مرتفعة.

ثالثا: ثبات المقياس:

١- قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach`s Alpha لكل بُعد من أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية، وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس.

٢- وأيضا تم التأكد من قيم معاملات ثبات مواقف المقياس، وهذا ما يوضحه الجدولين (٨، ٩).

جدول (٨) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الرشاقة المعرفية ومعامل الثبات الكلي، ن= (١٨٠)

البعد	الانفتاح المعرفي	المرونة المعرفية	تركيز الانتباه	المقياس ككل
معامل الثبات	٠.٧٤٢	٠.٧٣٣	٠.٧٤١	٠.٧٤٥

جدول (٩) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمواقف مقياس الرشاقة المعرفية، حيث ن= (١٨٠)

الانفتاح المعرفي		المرونة المعرفية		تركيز الانتباه	
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٧٢٣	١١	٠.٧٢٩	٢١	٠.٧٢٠
٢	٠.٧٤١	١٢	٠.٧١٤	٢٢	٠.٧١٨
٣	٠.٧٢٧	١٣	٠.٧٠٦	٢٣	٠.٧٠٥
٤	٠.٧٣٥	١٤	٠.٧٢٤	٢٤	٠.٧٠٩
٥	٠.٧١١	١٥	٠.٧١٢	٢٥	٠.٧٣٩
٦	٠.٧١٣	١٦	٠.٧٠٨	٢٦	٠.٧٢٨
٧	٠.٧١٧	١٧	٠.٧٠٤	٢٧	٠.٧١١
٨	٠.٧٠٢	١٨	٠.٧١٨	٢٨	٠.٧٠٨
٩	٠.٧٢٤	١٩	٠.٧٠٩	٢٩	٠.٧٠٤
١٠	٠.٧١٧	٢٠	٠.٧١١	٣٠	٠.٧١٤

يتضح من جدولين (٨، ٩) أن قيم معاملات ثبات مواقف المقياس أقل من معاملات ثبات الأبعاد التي تنتمي إليها، ومن معامل الثبات الكلي للمقياس، مما يدل على ثبات المقياس.

رابعا: طريقة تقدير الدرجات على المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية بعد إعادة ترقيم المواقف من (٣٠) موقفًا لكل موقف ثلاثة بدائل حيث يقدر الاختيار (أ)=٣، (ب)=٢، (ج)=١، فإذا زادت عدد درجات الطالب عن (٦٦) درجة دل ذلك على أن مستوى الرشاقة المعرفية لدى الطالب أعلى من المتوسط، وتوزع المواقف على أبعاد المقياس بحيث كانت المواقف من (١–١٠) تنتمي لبُعد الانفتاح المعرفي، والمواقف من (١١–٢٠) تنتمي إلى بُعد المرونة المعرفية، والمواقف من (٢١–٣٠) تنتمي إلى بُعد تركيز الانتباه.

٢- مقياس الابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة: إعداد/ الباحثة

الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس الابتكار الانفعالي بأبعاده وهي (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) لدى طلاب الجامعة.

وصف المقياس:

المقياس في صورته الأولية من نوع المواقف السلوكية وهو يتكون من (٢١) موقفًا سلوكيًا لكل موقف ثلاثة بدائل تقيس (٣) أبعاد وهي: (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية)، بواقع (٧) مواقف لكل بُعد.

خطوات بناء المقياس:

تم بناء المقياس مروراً بعدد من الخطوات وهي كالتالي:

أ- استندت الباحثة في اختيار أبعاد المقياس إلى نظرية Averill (2004) للابتكار الانفعالي، كما تم الاستفادة من مقاييس الابتكار الانفعالي إعداد كل من:(2004) Averill ، محمد رزق البحيري (٢٠١٢)، بشرى خطاب وربيعة مانع (٢٠١٤)، علية عبد الرحمن محمد (٢٠١٤)، نعيمة محمد محمد (٢٠١٨).

ب- ثم تم صياغة مقياس الابتكار الانفعالي من (٢١) موقفاً موزعين على ثلاثة أبعاد لكل موقف ثلاثة بدائل تقدم لطلاب الجامعة ويتم التعرف علي شكل استجابتهم في كل موقف وبالتالي معرفة الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد ومن ثم الدرجة الكلية للابتكار الانفعالي.

ج- تم عرض المقياس بعد إعداده على عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية ملحق (١)، للتأكد من إن هذا المقياس بصورته المعدلة قد أعد بشكل جيد، وقد استفادت الباحثة بشكل كبير من تعديلاتهم في صياغة بعض المواقف والبدائل التابعة لها، ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية بالتخصصات العلمية والأدبية، **وهذا ما سوف يرد بالخطوات التالية:**

د- الخصائص السيكومترية لمقياس الابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة:

أولا: الاتساق الداخلي للمقياس:

١- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (١٠).

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس الابتكار الانفعالي والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (١٨٠)

الأصالة الانفعالية		التهيؤ الانفعالي		الفعالية الانفعالية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٤٥	٨	٠.٧٦٦	١٥	٠.٧٢٢
٢	٠.٧٥٨	٩	٠.٧٨٧	١٦	٠.٧١٨
٣	٠.٧٤١	١٠	٠.٧٤٥	١٧	٠.٧٢٥
٤	٠.٧٧٧	١١	٠.٧٤٧	١٨	٠.٧٧٦
٥	٠.٧٥٥	١٢	٠.٧٦١	١٩	٠.٧٦٩
٦	٠.٧٤٩	١٣	٠.٧٥٥	٢٠	٠.٧٢٩
٧	٠.٧٥١	١٤	٠.٧٨٤	٢١	٠.٧٤٣

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المواقف والأبعاد التي تنتمي إليها، مما يعد مؤشرا على الاتساق الداخلي لكل بُعد.

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١١).

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس الابتكار الانفعالي والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (١٨٠)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٦٩	٨	٠.٧٣٥	١٥	٠.٧٥٩
٢	٠.٧٧٧	٩	٠.٧٤٧	١٦	٠.٧٤٥
٣	٠.٧٨١	١٠	٠.٧٦٩	١٧	٠.٧٢٨
٤	٠.٧٥٩	١١	٠.٧٨٧	١٨	٠.٧٦١
٥	٠.٧٧١	١٢	٠.٧٦٣	١٩	٠.٧٣٥
٦	٠.٧٧٩	١٣	٠.٧٢٣	٢٠	٠.٧٤٩
٧	٠.٧٧١	١٤	٠.٧٧٥	٢١	٠.٧٢٢

يتضح من جدول (١١) أن قيم جميع معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس، ويعد مؤشرا علي اتساق المقياس ككل.

٣- تم حساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول (١٢).

جدول (١٢) معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية، حيث ن= (١٨٠)

	الأصالة الانفعالية	التهيؤ الانفعالي	الفعالية الانفعالية	الدرجة الكلية
الأصالة الانفعالية	–			
التهيؤ الانفعالي	٠.٧٧٩	–		
الفعالية الانفعالية	٠.٧٧١	٠.٧٩٩	–	
الدرجة الكلية	٠.٧٨٩	٠.٧٧٧	٠.٧٨٥	–

يتضح من الجدول (١٢) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية قيم مرتفعة، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

١- آراء الخبراء:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق آراء الخبراء حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على (٩) تسعة خبراء من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، لمراجعة صياغة المواقف والبدائل وانتمائها للمقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض المواقف، وقد أجريت التعديلات بناءًا على إجماع ثمانية خبراء أو أكثر على التعديل الواحد، كما تم تعديل بدائل الإجابة على الموقف، وذلك وفقا لآراء السادة الخبراء، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة الخبراء على مواقف المقياس بين (٨٩ ٪- ١٠٠ ٪)، وتراوحت قيم معاملات صدق "لوش" للمواقف (٠.٧٨-١).

٢- الصدق العاملي:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين مواقف المقياس (٢١) موقفا لدى عينة مكونة من (١٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية بالتخصصات العلمية والأدبية، وقد تم إجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من كفاءة سحب العينة أو المعاينة حيث تم حساب معامل "KMO" وكان مرتفعًا (٠.٧٩١)، ، كما تم حساب معامل اختبار "بارتليت" Bartlett's test والذي كان دالاً بدلالة لا تقل عن (٠.٠٠١)، ثم قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام استخلاص العوامل بطريقة المربعات الصغرى الموزونة في ضوء المتوسطات والتباينWLSMV لمصفوفة معاملات الارتباط Polychoric ، كما تم تحديد عدد العوامل باستخدام طريقة التحليل الموازى وكذلك التدوير المائل للعوامل باستخدام طريقة Oblimin، وقدٍ نتج عن التحليل العاملي لمواقف مقياس الابتكار الانفعالي والتدوير المائل (٣)عواملَ، ب(٢١) موقفا، وقد فسرت هذه العوامل (٦٦.٧١٤٪) من التباين التراكمي، وجدول(١٣) يوضح نتائج مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، أعلى التشبعات لكل موقف، الشيوع،الجذور الكامنة، النسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لمواقف مقياس الابتكار الانفعالي (المواقف مرتبة تنازليًا).

جدول (١٣) نتائج مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، أعلى التشبعات لكل موقف، الشيوع،الجذور الكامنة، النسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لمواقف مقياس الابتكار الانفعالي (ن=١٨٠)

رقم البند	تشبعات البنود على العوامل			الشيوع
	١	٢	٣	
١	٠.٦٣٠			٠.٥٦٣
٢	٠.٦١٩			٠.٥٠١
٣	٠.٦٦٠			٠.٥٧٥
٤	٠.٦٩٩			٠.٥٨٩
٥	٠.٦٩٤			٠.٥٣٠
٦	٠.٦٥٢			٠.٥٨٩
٧	٠.٦٣٣			٠.٥٤٩
٨		٠.٦٣٩		٠.٦٠٥
٩		٠.٦٢١		٠.٥٤٥
١٠		٠.٦٤٥		٠.٥٧٥
١١		٠.٦٧١		٥٦٣
١٢		٠.٦٣٧		٠.٥٤٥
١٣		٠.٦٣٦		٠.٥٦٨
١٤		٠.٦٥١		٠.٥٦٣
١٥			٠.٦٦٦	٠.٥٤١
١٦			٠.٦٧٠	٠.٦٦٣
١٧			٠.٦٢٩	٠.٥٤٦
١٨			٠.٦٤٦	٠.٦٣٥
١٩			٠.٦٨٥	٠.٦٦٣
٢٠			٠.٦٥٨	٠.٥٥٩
٢١			٠.٦٣٤	٠.٥٧٤
الجذر الكامن	٥.٨٩٧	٤.٧٧٥	٣.٣٣٨	–
نسبة التباين٪	١٥.٨٩٥	٢٢.٧٣٨	٢٨.٠٨١	–
نسبة التباين التراكمي٪	١٥.٨٩٥	٣٨.٦٣٣	٦٦.٧١٤	–
معاملات الارتباط البينية بين العوامل	١			–
	٠.٧٧٩	١		–
	٠.٧٧١	٠.٧٩٩	١	–

يتضح من جدول (١٣) أنه قد تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي وقد أفضى إلى استخلاص (٣) عواملَ، بعد التدوير وهي كما يلي:

العامل الأول: تشبع عليه (٧) مواقف تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٦١٩– ٠.٦٩٩)، وبلغ الجذر الكامن له (٥.٨٩٧)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (١٥.٨٩٥ ٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الأصالة الانفعالية.

العامل الثاني: تشبع عليه (٧) مواقف تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٦٢١– ٠.٦٧١)، وبلغ الجذر الكامن له (٤.٧٧٥)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (٢٢.٧٣٨ ٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل التهيؤ الانفعالي.

العامل الثالث: تشبع عليه (٧) مواقف تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٦٢٩– ٠.٦٨٥)، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٣٣٨)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (٢٨.٠٨١٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الفعالية الانفعالية.

تراوحت قيم الشيوع للمواقف بين (٠.٥٠١–٠.٦٦٣)، كما تراوحت معاملات الارتباط البينية بين العوامل بين (٠.٧٧١– ٠.٧٩٩) وهي قيم مرتفعة.

ثالثاً: ثبات المقياس:

١- قامت الباحثة بحساب ثبات كل بُعد من أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach`s Alpha، ومعامل الثبات الكلي للمقياس.

٢- وكذلك تم التأكد من قيم معاملات ثبات مواقف المقياس، وهذا ما يوضحه الجدولين (١٤، ١٥).

جدول (١٤) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الابتكار الانفعالي، ومعامل الثبات الكلي، ن= (١٨٠)

البعد	الأصالة الانفعالية	التهيؤ الانفعالي	الفعالية الانفعالية	المقياس ككل
معامل الثبات	٠.٧٧١	٠.٧٨٩	٠.٧٨٨	٠.٧٩٨

جدول (١٥) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمواقف مقياس الابتكار الانفعالي، حيث ن= (١٨٠)

الأصالة الانفعالية		التهيؤ الانفعالي		الفعالية الانفعالية	
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٧٥٨	٨	٠.٧٥٥	١٥	٠.٧٧٤
٢	٠.٧٤٩	٩	٠.٧٧٩	١٦	٠.٧٥٦
٣	٠.٧٣٣	١٠	٠.٧٤١	١٧	٠.٧٢٣
٤	٠.٧٤٧	١١	٠.٧٥٩	١٨	٠.٧٢٧
٥	٠.٧٦٩	١٢	٠.٧٤٥	١٩	٠.٧٧٥
٦	٠.٧٤٥	١٣	٠.٧٦٥	٢٠	٠.٧٥٩
٧	٠.٧٥٨	١٤	٠.٧٧٨	٢١	٠.٧٥٣

يتضح من جدولين (١٤، ١٥) أن قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس بلغ (٠.٧٩٨)، وأن قيم معاملات ثبات مواقف المقياس أقل من معامل ثبات البُعد الذي تنتمي إليه المواقف، وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

رابعاً: طريقة تقدير الدرجات على المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية بعد إعادة ترقيم المواقف من (٢١) موقفاً لكل موقف ثلاثة بدائل حيث يقدر الاختيار (أ)=٣، (ب)=٢، (ج)=١، فإذا زادت عدد درجات الطالب عن (٤٦) درجة دل ذلك على أن مستوى الابتكار الانفعالي لدى الطالب أعلى من المتوسط، وتوزع المواقف على أبعاد المقياس بحيث كانت المواقف من (١-٧) تقيس الأصالة الانفعالية، والمواقف من (٨-١٤) تقيس التهيؤ الانفعالي، والمواقف من (١٥-٢١) تقيس الفعالية الانفعالية.

٣- مقياس مهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة: إعداد/ الباحثة.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مهارات الازدهار النفسي (وهو يشمل الأبعاد الآتية: المشاعر الإيجابية، الانهماك النفسي، العلاقات الإيجابية، معنى الحياة، الإنجازات) لدى طلاب الجامعة.

خطوات بناء المقياس: تم بناء المقياس مروراً بعدد من الخطوات وهي كالتالي:

أ- تم الاطلاع على الإطار النظري ونظريات تفسير الازدهار النفسي والدراسات السابقة والمقاييس الازدهار النفسي إعداد كل من:(Diener, et. al (2009 ، Fonseca, et. al (2015) ، Villieux, et. al (2016) ، عمار عبد الأمير الزويني (٢٠١٨) ، زينب شعبان رزق (٢٠٢٠) ، رياض سليمان السيد (٢٠٢١) ، كريم محمد سعيد (٢٠٢١).

ب- ثم تم صياغة مقياس مهارات الازدهار النفسي من ستة وثلاثين (٥٠) موقفاً موزعين على خمسة أبعاد لكل موقف ثلاثة بدائل تقدم لطلاب الجامعة ويتم التعرف على شكل استجابتهم في كل موقف وبالتالي معرفة الدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد ومن ثم الدرجة الكلية لمهارات الازدهار النفسي.

ج- ثم تم عرض المقياس على نخبة من الأساتذة الخبراء في علم النفس والصحة النفسية، وبعد إجراء التعديلات، تم تطبيق المقياس على عينة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية

للمقياس بلغت (١٨٠) طالبًا وطالبةً لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (٢١-٢٢) عامًا، **وهذا ما سوف يرد بالخطوات التالية:**

د- الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة:

أولا: الاتساق الداخلي للمقياس:

١- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، وهذا ما يوضحه جدول (١٦).

جدول (١٦) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس مهارات الازدهار النفسي والدرجة الكلية للبُعد الذي ينتمي إليه، حيث ن= (١٨٠)

المشاعر الإيجابية		الانهماك النفسي		العلاقات الإيجابية		معنى الحياة		الإنجازات	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٥٦	١١	٠.٧٦٩	٢١	٠.٧٥٨	٣١	٠.٧٥٦	٤١	٠.٧٥٤
٢	٠.٧٧١	١٢	٠.٧٤٦	٢٢	٠.٧٧٤	٣٢	٠.٧٤٣	٤٢	٠.٧٤٧
٣	٠.٧٨١	١٣	٠.٧٧٧	٢٣	٠.٧٨٦	٣٣	٠.٧٨١	٤٣	٠.٧٧١
٤	٠.٧٧٤	١٤	٠.٧٥١	٢٤	٠.٧٥١	٣٤	٠.٧٢٦	٤٤	٠.٧٢٩
٥	٠.٧٤١	١٥	٠.٧١٨	٢٥	٠.٧٢٩	٣٥	٠.٧٧١	٤٥	٠.٧٤٧
٦	٠.٧٢٨	١٦	٠.٧٨٤	٢٦	٠.٧٥٧	٣٦	٠.٧٦٩	٤٦	٠.٧٥٢
٧	٠.٧١٩	١٧	٠.٧٦٢	٢٧	٠.٧٦٤	٣٧	٠.٧٣٩	٤٧	٠.٧٥١
٨	٠.٧٥٥	١٨	٠.٧٥٢	٢٨	٠.٧٦٢	٣٨	٠.٧٢٤	٤٨	٠.٧٦٣
٩	٠.٧٨٤	١٩	٠.٧٦٣	٢٩	٠.٧٥١	٣٩	٠.٧٧٢	٤٩	٠.٧٢٥
١٠	٠.٧٤٣	٢٠	٠.٧٧٨	٣٠	٠.٧٤٦	٤٠	٠.٧٣٤	٥٠	٠.٧٨١

يتضح من جدول (١٦) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المواقف والأبعاد التي تنتمي إليها، مما يعد مؤشرا على الاتساق الداخلي لكل بُعد.

٢- تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه جدول (١٧).

جدول (١٧) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس مهارات الازدهار النفسي والدرجة الكلية للمقياس، حيث ن= (١٨٠)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٦٦	١١	٠.٧٤٥	٢١	٠.٧٦٧	٣١	٠.٧٩٨	٤١	٠.٧٤٣
٢	٠.٧٧١	١٢	٠.٧٦٩	٢٢	٠.٧٧٩	٣٢	٠.٧٤٢	٤٢	٠.٧٥٨
٣	٠.٧٦٤	١٣	٠.٧٥٥	٢٣	٠.٧٩٨	٣٣	٠.٧٨٤	٤٣	٠.٧٩٢
٤	٠.٧٥٦	١٤	٠.٧٧٤	٢٤	٠.٧٤٢	٣٤	٠.٧٥٩	٤٤	٠.٧٦٤
٥	٠.٧٤٩	١٥	٠.٧٣٩	٢٥	٠.٧٨٤	٣٥	٠.٧٩١	٤٥	٠.٧٥٩
٦	٠.٧٧٧	١٦	٠.٧٨١	٢٦	٠.٧٦٦	٣٦	٠.٧٥٨	٤٦	٠.٧٩١
٧	٠.٧٨١	١٧	٠.٧٧٤	٢٧	٠.٧٢٨	٣٧	٠.٧٦٤	٤٧	٠.٧٥٨
٨	٠.٧٧٤	١٨	٠.٧٦٦	٢٨	٠.٧٥٨	٣٨	٠.٧٥٦	٤٨	٠.٧٥٩
٩	٠.٧٣٩	١٩	٠.٧٢٨	٢٩	٠.٧٩٢	٣٩	٠.٧٤٩	٤٩	٠.٧٩١
١٠	٠.٧٣٩	٢٠	٠.٧٥٥	٣٠	٠.٧٩٨	٤٠	٠.٧٧٦	٥٠	٠.٧٣٩

يتضح من جدول (١٧) أن قيم جميع معاملات الارتباط المحسوبة بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس قيم مرتفعة؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين المواقف والدرجة الكلية للمقياس، ويعد مؤشرا علي اتساق المقياس ككل.

٣- كما تم حساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول (١٨).

جدول (١٨) معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس مهارات الازدهار النفسي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية، حيث ن= (١٨٠)

	المشاعر الإيجابية	الانهماك النفسي	العلاقات الإيجابية	معنى الحياة	الإنجازات	الدرجة الكلية
المشاعر الإيجابية	–					
الانهماك النفسي	٠.٧١٦	–				
العلاقات الإيجابية	٠.٧٥٨	٠.٧٥١	–			
معنى الحياة	٠.٧٢٧	٠.٧٥٩	٠.٧٩١	–		
الإنجازات	٠.٧٦٠	٠.٧٧٩	٠.٧٧٧	٠.٧٦٤	–	
الدرجة الكلية	٠.٧١١	٠.٧٧١	٠.٧٨٥	٠.٧٥٧	٠.٧٤٧	–

يتضح من الجدول (١٨) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مهارات الازدهار النفسي بعضها البعض، وبين كل منها والدرجة الكلية قيم مرتفعة، مما يدل على صدق التكوين الفرضي للمقياس.

ثانيًا: صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

١ - آراء الخبراء:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق آراء الخبراء حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على (٩) تسعة خبراء من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، لمراجعة صياغة المواقف والبدائل وانتمائها للمقياس، وقد أجروا بعض التعديلات على الصياغة اللغوية في بعض المواقف، وقد أجريت التعديلات بناءًا على إجماع ثمانية خبراء أو أكثر على التعديل الواحد، كما تم تعديل بدائل الإجابة على الموقف، وذلك وفقا لآراء السادة الخبراء، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة الخبراء على مواقف المقياس بين (٨٩ ٪- ١٠٠ ٪)، وتراوحت قيم معاملات صدق "لوش" للمواقف (٠.٧٨-١).

٢- الصدق العاملي:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين مواقف المقياس (٥٠) موقفا لدى عينة مكونة من (١٨٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية بالتخصصات العلمية والأدبية، وقد تم إجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من كفاءة سحب العينة أو المعاينة حيث تم حساب معامل "KMO" وكان مرتفعًا (٠.٧٨٩)، كما تم حساب معامل اختبار "بارتليت" Bartlett's test والذي كان دالاً بدلالة لا تقل عن (٠.٠٠١)، ثم قامت الباحثة بحساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام استخلاص العوامل بطريقة المربعات الصغرى الموزونة في ضوء المتوسطات والتباينWLSMV لمصفوفة معاملات الارتباط Polychoric ، كما تم تحديد عدد العوامل باستخدام طريقة التحليل الموازى وكذلك التدوير المائل للعوامل باستخدام طريقة Oblimin، وقد نتج عن التحليل العاملي لمواقف مقياس مهارات الازدهار النفسي والتدوير المائل (٥)عواملَ ب(٥٠) موقفا، وقد فسرت هذه العوامل (٥٧.٨٦٦٪) من التباين التراكمي، وجدول(١٩) يوضح نتائج مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل، أعلى التشبعات لكل موقف، الشيوع،الجذور الكامنة، النسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لمواقف مقياس مهارات الازدهار النفسي (المواقف مرتبة تنازليًا).

جدول (١٩) نتائج مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير للأقل أعلى التشبعات لكل موقف الشيوع الجذور الكامنة ، النسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لمواقف مقياس مهارات الازدهار النفسي (ن=١٨)

رقم البند	تشبعات البنود على العوامل					الشيوع
	١	٢	٣	٤	٥	
١	٠.٦٥٥					٠.٦٠٥
٢	٠.٦٨٧					٠.٦٤٥
٣	٠.٦٤٥					٠.٥٧٥
٤	٠.٦٤٢					٠.٥٦٣
٥	٠.٦٥١					٠.٦٤٥
٦	٠.٦٣٩					٠.٥٦٨
٧	٠.٥١٤					٠.٥٠٥
٨	٠.٥٩٧					٠.٥٨٥
٩	٠.٦٤٩					٠.٥٧٥
١٠	٠.٦٤١					٠٥٦٣
١١		٠.٦٨١				٠.٦٦٥
١٢		٠.٦١٥				٠.٥٦٨
١٣		٠.٦٧٧				٠.٦٠٥
١٤		٠.٦٩٨				٠.٥١٥
١٥		٠.٦٣٦				٠.٦٣٥
١٦		٠.٦٣٤				٠.٥٥٣
١٧		٠.٦٧٩				٠.٦٧٥
١٨		٠.٦٤٥				٠.٥٦٨
١٩		٠.٦٥٨				٠.٦٠٥
٢٠		٠.٦٢٤				٠.٥٥٥
٢١			٠.٦٩٩			٠.٥٧٥
٢٢			٠.٦٧٢			٠.٥٦٣
٢٣			٠.٦٩٧			٠.٥١٥
٢٤			٠.٦١٤			٠.٥٦٨
٢٥			٠.٦٠٦			٠.٥٠٥
٢٦			٠.٦١٥			٠.٥٥٥
٢٧			٠.٦٥٤			٠.٥٧٥
٢٨			٠.٦٧٠			٠.٥١٤
٢٩			٠.٦٥٩			٠.٥٦٣
٣٠			٠.٦٥٩			٠.٥٧٨
٣١				٠.٦٥٤		٠.٥٧٦
٣٢				٠.٦٦٩		٠.٥٨٩
٣٣				٠.٦٥٢		.٥٥٦
٣٤				٠.٦٧٩		٠.٥٤٥
٣٥				٠.٦٨٤		٠.٥٦٨
٣٦				٠.٦٤٥		٠.٥٩٣

تابع جدول (١٩) نتائج مصفوفة النمط للعوامل بعد التدوير المائل،أعلى التشبعات لكل موقف، الشيوع،الجذور الكامنة، النسب المئوية للتباين، وكذلك معاملات الارتباط البينية بين العوامل لمواقف مقياس مهارات الازدهار النفسي (ن=١٨٠)

رقم البند	تشبعات البنود على العوامل					الشيوع
	١	٢	٣	٤	٥	
٣٧				٠.٦٣٢		٠.٥٤٥
٣٨				٠.٦٢٦		٠.٥٥٨
٣٩				٠.٦٣٨		٠.٥٣٦
٤٠				٠.٦٢٩		٠.٥٧٤
٤١					٠.٥٩٩	٠.٥٤٩
٤٢					٠.٦٨٩	٠.٥٥٦
٤٣					٠.٦٥٢	٠.٥٣٥
٤٤					٠.٦١٤	٠.٥٧٥
٤٥					٠.٦٢٥	٠.٥٨٥
٤٦					٠.٦٣٦	٠.٥٠٥
٤٧					٠.٦٤٣	٠.٥٤٥
٤٨					٠.٦٢٦	٠.٥٧٥
٤٩					٠.٦٥٢	٠.٥٦٣
٥٠					٠.٦٦٣	٠.٥٤٥
الجذر الكامن	٧.٩٨٦	٦.٩٢٩	٥.٨٩٩	٤.١٨٩	٣.٩٣٠	–
نسبة التباين٪	٧.٨٦٠	٨.٣٧٨	١١.٧٩٨	١٣.٨٥٨	١٥.٩٧٢	–
نسبة التباين التراكمي٪	٧.٨٦٠	١٦.٢٣٨	٢٨.٠٣٦	٤١.٨٩٤	٥٧.٨٦٦	–
معاملات الارتباط البينية بين العوامل	١					–
	٠.٧١٦	١				–
	٠.٧٥٨	٠.٧٥١	١			–
	٠.٧٢٧	٠.٧٥٩	٠.٧٩١	١		–
	٠.٧٦٠	٠.٧٧٩	٠.٧٧٧	٠.٧٦٤	١	–

يتضح من جدول (١٨) أنه قد تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي وقد أفضى إلى استخلاص (٥) عواملَ، بعد التدوير وهي كما يلي:

العامل الأول: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٥١٤– ٠.٦٧٨)، وبلغ الجذر الكامن له (٧.٩٨٦)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (٧.٨٦٠ ٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل المشاعر الإيجابية.

العامل الثاني: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٦١٥– ٠.٦٩٨)، وبلغ الجذر الكامن له (٦.٩٢٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (٨.٣٧٨ ٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الانهماك النفسي.

العامل الثالث: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٦٠٦– ٠.٦٩٩)، وبلغ الجذر الكامن له (٥.٨٩٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (١١.٧٩٨ ٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل العلاقات الإيجابية.

العامل الرابع: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٦٢٦– ٠.٦٨٤)، وبلغ الجذر الكامن له (٤.١٨٩)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (١٣.٨٥٨٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل معنى الحياة.

العامل الخامس: تشبع عليه (١٠) مواقفَ تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٥٩٩– ٠.٦٨٩)، وبلغ الجذر الكامن له (٣.٩٣٠)، وكانت نسبة إسهامه في التباين (١٥.٩٧٢٪)، وتعكس هذه المواقف التعريف الإجرائي، ولذلك يمكن تسمية هذا العامل الإنجازات.

تراوحت قيم الشيوع للمواقف بين (٠.٥٠٥-٠.٦٧٥)، كما تراوحت معاملات الارتباط البينية بين العوامل بين (٠.٧١٦- ٠.٧٩١) وهي قيم مرتفعة.

ثالثا: ثبات المقياس:

١- قامت الباحثة بحساب ثبات كل بُعد من أبعاد مقياس مهارات الازدهار النفسي باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ Cronbach`s Alpha، ومعامل الثبات الكلي للمقياس.

٢- وكذلك تم التأكد من قيم معاملات ثبات مواقف المقياس من خلال ثبات البُعد في حالة حذف المفردة، وهذا ما يوضحه الجدولين (٢٠، ٢١).

جدول (٢٠) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مهارات الازدهار النفسي، ومعامل الثبات الكلي، ن= (١٨٠)

البعد	المشاعر الإيجابية	الانهماك النفسي	العلاقات الإيجابية	معنى الحياة	الإنجازات	المقياس ككل
معامل الثبات	٠.٧٤٥	٠.٧٦٦	٠.٧٧٤	٠.٧٣٧	٠.٧٥٦	٠.٧٩١

جدول (٢١) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمواقف مقياس مهارات الازدهار النفسي، حيث ن= (١٨٠)

المشاعر الإيجابية		الانهماك النفسي		العلاقات الإيجابية		معنى الحياة		الإنجازات	
المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات	المفردة	معامل الثبات
١	٠.٧٤٣	١١	٠.٧٢٨	٢١	٠.٧٥٩	٣١	٠.٧٢٢	٤١	٠.٧١٢
٢	٠.٧٤١	١٢	٠.٧٦٣	٢٢	٠.٧٦٦	٣٢	٠.٧١٧	٤٢	٠.٧٢١
٣	٠.٧٢٩	١٣	٠.٧٢٣	٢٣	٠.٧٣٤	٣٣	٠.٧١١	٤٣	٠.٧٢٣
٤	٠.٧٢٧	١٤	٠.٧٥٤	٢٤	٠.٧٥١	٣٤	٠.٧١٤	٤٤	٠.٧٢٥
٥	٠.٧٤٠	١٥	٠.٧١٩	٢٥	٠.٧٢٧	٣٥	٠.٧٢٨	٤٥	٠.٧٣٣
٦	٠.٧٣٨	١٦	٠.٧٥٤	٢٦	٠.٧٤٢	٣٦	٠.٧١٩	٤٦	٠.٧٢٩
٧	٠.٧٢٨	١٧	٠.٧٥٢	٢٧	٠.٧٤٩	٣٧	٠.٧٢٣	٤٧	٠.٧٥٢
٨	٠.٧٣٤	١٨	٠.٧٤٦	٢٨	٠.٧٥١	٣٨	٠.٧٢٩	٤٨	٠.٧١٦
٩	٠.٧١٧	١٩	٠.٧٣٠	٢٩	٠.٧١٩	٣٩	٠.٧٢٥	٤٩	٠.٧١٩
١٠	٠.٧٤١	٢٠	٠.٧٦٣	٣٠	٠.٧٤٦	٤٠	٠.٧١٦	٥٠	٠.٧٠٧

يتضح من جدولين (٢٠، ٢١) أن قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس بعد حذف المواقف بلغت (٠.٧٩١)، وأن قيم معاملات ثبات مواقف المقياس بعد الحذف أقل من معامل ثبات البُعد الذي تنتمي إليه المواقف وكذلك معامل الثبات الكلي للمقياس، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ولذا يمكن الوثوق به.

رابعًا: طريقة تقدير الدرجات على المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٠) موقفًا، موزعة على (٥) أبعاد، (١٠) مواقف لكل بُعد موزعة كالتالي: المواقف (١-١٠) تابعة لبُعد المشاعر الإيجابية، والمواقف (١١-٢٠) تابعة لبُعد الانهماك النفسي، والمواقف (٢١-٣٠) تابعة لبُعد العلاقات الإيجابية، والمواقف (٣١-٤٠) تابعة لبُعد معنى الحياة، والمواقف (٤١-٥٠) تابعة لبُعد الإنجازات، حيث يتم الإجابة على كل موقف من بين (٣) بدائل، ويعطي درجة كلية للمقياس مداها ما بين (٥٠- ١٥٠) درجة، حيث يقدر الاختيار (أ)=٣، (ب)=٢، (ج)=١.

٤- برنامج التدريب على مهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة:

إعداد/ الباحثة.

فلسفة البرنامج التدريبي:

يعتمد البرنامج في فلسفته على النظرية السلوكية المعرفية والنظرية الوجودية ومبادئ علم النفس الإيجابي التي تركز على تنمية السمات الإيجابية ومنها مهارات الازدهار النفسي.

الهدف العام للبرنامج:

تدريب طلاب الجامعة على مهارات الازدهار النفسي وتتمثل في: المشاعر الإيجابية، الانهماك النفسي، العلاقات الإيجابية، معنى الحياة، الإنجازات، وأثر ذلك على تحسين كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى مجموعة الدراسة.

الأهداف الخاصة الإجرائية: يهدف البرنامج الحالي إلى مساعدة الطالب على:

١. أن يتعرف على أهداف البرنامج، أهميته بالنسبة له.
٢. أن يعبر عن انفعالاته ويفصح عن المشاعر الداخلية لوالديه والأصدقاء.
٣. أن يكتسب مهارة رصد مشاعره في المواقف المختلفة.
٤. أن يكتسب مهارة ضبط ذاته من خلال الحديث الذاتي وإيقاف التفكير (التعليمات الذاتية)، وتمرينات الاسترخاء.
٥. أن يتعرف على مفهوم المثابرة وأهميتها في انجاز المهام.
٦. أن يكتسب مهارة تركيز الانتباه في أداء المهام المختلفة.
٧. أن يكتسب مهارة الاستذكار بشكل أفضل.
٨. أن يكتسب مهارتي التسامح والتحرك نحو الآخرين.
٩. أن يوّظف مهارة المشاركة الوجدانية والعطف في التعامل مع الآخرين.
١٠. أن يكتسب مهارة التواصل مع الآخرين عقليًا من خلال مهارات الاقناع والاقتناع والاستماع الجيد.
١١. أن يتعرف على المفهوم الإيجابي لمعنى الحياة ومصادره.
١٢. أن يتعرف على المفاهيم المرتبطة بمعنى الحياة كالتفاؤل والأمل والحب والإيثار.
١٣. أن يبدي رغبة في البحث عن معنى الحياة.
١٤. أن يكتشف ذاته من حيث الإيجابيات والسلبيات في شخصيته.
١٥. أن يكتسب مهارة تحمل المسئولية الشخصية في المواقف المختلفة.
١٦. أن يكتسب مهارتي التخطيط لصياغة الأهداف، وحل المشكلات.
١٧. أن يعبر عن المهارات التي تم اكتسابها خلال المشاركة بجلسات برنامج التدريب.

أهمية البرنامج التدريبي: تنبع أهمية البرنامج التدريبي الحالي مما يلي:

١. قلة الدراسات العربية والأجنبية - في حدود علم الباحثة- التي استخدمت برامج التدريب على مهارات الازدهار النفسي لتحسين كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة، على الرغم من إن مفهوم الازدهار النفسي يمثل واحد من أهم وأحدث متغيرات علم النفس الإيجابي وهو تطوير لمفهوم الهناء الذاتي للفرد، والتي تهتم بدراسة جميع المكونات الإيجابية وجوانب القوة لدى الفرد والتي تساعده على النمو والتطور والتحسن في كافة ومختلف نواحي الحياة.

٢. أهمية المرحلة الجامعية كمرحلة أكاديمية حيث يقطف فيها الطلاب ثمرة جهودهم التي بذلوها في المراحل السابقة لتحقيق أعلى مستوى من التحصيل.

الفئة المستهدفة أو التي يطبق عليها البرنامج التدريبي:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة بالتخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة الاسكندرية، ويتميزون بأن درجاتهم تقع في الإرباع الأدنى في القياس القبلي لكل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي ومهارات الازدهار النفسي، كما تم التأكد من تكافؤ أفراد المجموعة في القياسات القبلية لمتغيرات الدراسة وذلك بناء على المقاييس المستخدمة.

الحدود الإجرائية لتطبيق البرنامج التدريبي:

الحدود الزمنية: تم تنفيذ البرنامج التدريبي الحالي بواقع (٢) جلسة أسبوعيًا، مدة كل منها (٦٠) دقيقة، والعدد الكلي لجلسات البرنامج التدريبي الحالي(١٧) جلسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول ويشمل شهر أكتوبر ونوفمبر وديسمبر من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

الحدود المكانية: لقد طبق البرنامج التدريبي الحالي بالحجرات التدريسية بكلية التربية جامعة الاسكندرية.

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من مجموعة قوامها (١٤) طالبًا وطالبةً بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية الذين حصلوا على (٢٧٪) أقل على كل من مقياس الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة، ومقياس الابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة، ومقياس مهارات الازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة.

خطوات بناء البرنامج التدريبي:

أولا: اطلعت الباحثة في إعدادها للبرنامج على مجموعة من الأطر النظرية والدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة كل من صالح فؤاد محمد (٢٠١٤)، فاطمة سعيد أحمد (٢٠١٤)، حسام إسماعيل هيبة، وآخرون (٢٠١٧)، سمر محمد خاسكه (٢٠١٨)، لينة أحمد الجنادي (٢٠١٨)، مجده السيد على الكشكي (٢٠١٨).

ثانيا: تم عرض أهداف وجلسات البرنامج التدريبي الحالي على عدد من الخبراء من ذوي التخصص في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والصحة النفسية من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والآداب ملحق (١)، وقد أبدى المحكمون آرائهم حول مدى وضوح وملاءمة جلسات البرنامج التدريبي الحالي لعينة الدراسة، بالإضافة إلى بعض الملاحظات العامة حول جلسات البرنامج، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها (٧٧٪) فأكثر من عدد الخبراء.

ثالثا: كما تم تجربة جلسات البرنامج على عدد (٦) طلاب بالفرقة الرابعة ذكور وإناث بالتخصصات العلمية والأدبية للاطمئنان إلى فعالية البرنامج، وذلك بهدف التأكد من صدق محتوى البرنامج التدريبي فيما قدمه من أنشطة، ومدى ملائمته لخصائص مجموعة الدراسة والمرحلة العمرية المستهدفة، وكذلك للتحقق من مدى ملائمة الفنيات المستخدمة في تحقيق أهداف برنامج التدريب، وجدول (٢٢) يوضح متوسط ومجموع الرتب السالبة والموجبة للدرجة الكلية لمقياس مهارات الازدهار النفسي في القياسين القبلي و البعدي باستخدام اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المترابطة لتجربة جلسات البرنامج قبل تطبيقه.

جدول (٢٢) متوسط ومجموع الرتب السالبة والموجبة للدرجة الكلية لمقياس مهارات الازدهار النفسي في القياسين القبلي والبعدي باستخدام اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المترابطة لتجربة جلسات البرنامج قبل تطبيقه ن= (٦)

المتغير	القياس	إشارات الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
مهارات الازدهار النفسي	البعدي- القبلي	سالب	٠	٠	٠	٢.١٣٢	دالة
		موجب	٦	٣	١٨		
		متساوي	٠				

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) =± ٢.٥٨، وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) =±١.٩٦

يتضح من جدول (٢٢) أن قيم Z المحسوبة لدلالة الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الازدهار النفسي كانت قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، كما يتضح أن مجموع الرتب الموجبة أكبر من مجموع الرتب السالبة، مما يدل على أن النتائج في صالح القياس البعدي، ويؤكد صدق محتوى البرنامج فيما يقدمه.

محتوى البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي من عدد (١٧) جلسة، بواقع (٢) جلسة أسبوعيًا، مدة كل منها (٦٠) دقيقة، بحيث تشتمل على مجموعة من الأنشطة والمواقف والممارسات المتنوعة واللازمة للوصول لأهداف برنامج التدريب، وذلك في ضوء طبيعة وخصائص عينة الدراسة الحالية، وذلك بالاعتماد على بعض الفنيات والأنشطة والأدوات المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف.

الفنيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي:

استخدمت الباحثة في البرنامج التدريبي الذي أعدته عدة فنيات منها: النمذجة، والتعزيز، الاسترخاء، المناقشات، الحوار السقراطي، لعب الدور، تنفيس انفعالي، الحديث الذاتي وإيقاف التفكير (التعليمات الذاتية)، مهام الواجبات المنزلية، ويمكن تفصيلها فيما يلي:

أ. النمذجة Modeling:

تقوم فكرة النمذجة أساسًا على فكرة تقليد الشخص لسلوك الآخرين، وهذه هي النقطة الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يتعلم الشخص من خلال اتصاله بالآخرين، ويسمى التغيير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين بالنمذجة (جمال الخطيب، ٢٠٠٣، ٢٢٥ ـ ٢٢٧).

ب. التعزيز Reinforcement:

يُعَرَّفُ التعزيز على أنه: الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، ولقد ركز السلوكيون منذ البداية على ضرورة استخدام التعزيز بأنواعه سواء كان أوليًا أو ثانويًا، ماديًا أو معنويًا، إيجابيا أم سلبيًا، ونادرًا ما تخلو برامج تعديل السلوك من التعزيز الإيجابي؛ ويعود ذلك إلى أثره البالغ في سلوك الإنسان (جمال الخطيب، ٢٠٠٣، ١٨٢ ـ ١٨٨).

ج. التدريب على الاسترخاء Relaxation:

يعتبر الاسترخاء بمثابة أسلوب أساسي في الطب السلوكي، يساعد على خفض الإثارة والتوتر العضلي والنشاط اللحائي ومعدل ضربات القلب وبطء معدل التنفس وانخفاض ضغط الدم(العارف بالله محمد الغندور، ٢٠٠٨، ٣٩٥).

د. المناقشة Discussion:

تعد استراتيجية المناقشة من الاستراتيجيات الفعالة في التعلم الاجتماعي الوجداني، حيث تتيح للطلاب التعبير عن مشاعرها وآرائها، والتعرف على مشاعر الآخرين، ووجهات نظرهم، ثم يتم استخلاص النتائج التي يتم فيها التركيز على الجوانب الوجدانية المستهدفة (العارف بالله محمد الغندور، ٢٠٠٨، ٣٩٧).

هـ. الحوار السقراطي The Socratic Dialogue:

يؤكد فرانكل أن هذه الفنية تستخدم لاستثارة معنى الحياة لدى الفرد، وذلك من خلال توجيه أسئلة حوارية تستثير المريض لاكتشاف معنى حياته (صالح فؤاد محمد، ٢٠١٤، ٢١).

و. لعب الدور Role-Playing:

في لعب الدور يستبدل الطالب نفسه بالكبار فيمثل دورًا يعرفه، وقد تكون تلك الأنشطة فردية أو جماعية، كما أن تلك الألعاب تبتعد عن الواقع بسبب لجوء الطفل عند تمثيل أدوارها إلى استخدام قوة تخيله (هايدة موثقي، ٢٠٠٤، ٢٨٤).

ز. التنفيس الانفعالي Emotional Catharsis:

هي طريقة تتم من خلالها مساعدة الطلاب على التحدث بحرية، وبدون قيود عن الأحداث المكبوتة سواء أكانت خبرات أم دوافع أم صراعات انفعالية وعندما يقوم الطلاب بتفريغها تختفي أعراض العصاب (السيد فهمي علي، وأحمد السيد فهمي،٢٠١٧، ٥٤)، ولقد

استخدمت الباحثة تلك الفنية كطريقة لمساعدة الطلاب على تفريغ ما لديهم من مشاعر وخبرات ودوافع وصراعات في حياتهم، حيث يتم بعد ذلك مساعدتهم للتغلب على تلك الأفكار والصراعات.

ح. الحديث الذاتي وإيقاف التفكير (التعليم الذاتي)Self-Instructions:

هو ذلك النوع من حديث الذات الذي يأخذ صورة الحث والتوجيهات والطلب، إلى جانب أن بعض أنواع الاضطراب النفسي عادة ما تلتحم بطرق خاطئة من التفكير والأحاديث الذاتية، وبالتالي عن طريق تعديل الأحاديث الذاتية يمكن خفض التعميم السلبي والتوقعات الكارثية، وتجريد إيجابيات الشخصية، وتحميل الشخصية مسئوليات غير حقيقية (محمد حسن غانم، ٢٠٠٨، ٢٠٤-٢٠٥).

ك. الواجبات المنزلية Homework:

حيث يتم تشجيع الطلاب على عمل واجبات منزلية معينة خلال الجلسات تتعلق بمواقف الحياة اليومية التي تحدث بين الجلسات (محمد حسن غانم، ٢٠٠٨، ٢٠٥).

إجراءات البرنامج التدريبي:

بعد إتمام إعداد البرنامج التدريبي وتحديد الأنشطة المتضمنة بداخله وفنياته، وبعد اختيار مجموعة الدراسة والقياس القبلي لكل متغيرات الدراسة، تم تطبيق البرنامج التدريبي خلال الفصل الدراسي الأول ويشمل شهر أكتوبر وشهر نوفمبر وشهر ديسمبر من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، ثم تم التطبيق البعدي لمقياسي الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لتقويم برنامج التدريب، ولمتابعة تأثيره أعيد تطبيق المقياسين مرة أخرى على عينة الدراسة بعد شهرين من التطبيق البعدي أي في شهر فبراير ٢٠٢٤ لاختبار استمرارية تأثير برنامج التدريب.

تقويم برنامج التدريب: وينقسم إلى:

التقويم القبلي: تم من خلال تطبيق مقياسي الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي على أفراد المجموعة التجريبية (العينة الأساسية)، وذلك قبل البدء في تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

التقويم التكويني: أثناء التطبيق الفعلي للبرنامج، وذلك من خلال كل من: المناقشات داخل الجلسات، ومهام الواجبات المنزلية، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى التأكد من أن الأهداف الإجرائية للجلسات قد تم تحقيقها.

التقويم النهائي: تم تقويم البرنامج التدريبي كلياً بعد الانتهاء من تطبيق جلساته عن طريق مقارنة الدراسة البعدية بالدراسة القبلية لأفراد عينة الدراسة وذلك للتعرف على فعالية التدريب في تحسين كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي والمستهدف تحقيقها.

التقويم التتبعي: تم التطبيق لمقياسي الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي على مجموعة الدراسة (بعد مرور شهرين من التطبيق البعدي) للتحقق من استمرارية تأثير البرنامج التدريبي لدى عينة الدراسة، وجدول (٢٣) يوضح ملخص جلسات البرنامج التدريبي على مهارات الازدهار النفسي والمستخدم بالدراسة الحالية.

جدول (٢٣) ملخص جلسات البرنامج التدريبي على مهارات الازدهار النفسي والمستخدم بالدراسة الحالية

البعد	عدد الجلسات	رقم الجلسة	أهداف الجلسات	الفنيات المستخدمة
تعارف	١	الأولى	١. أن يتعرف على أهداف البرنامج، أهميته بالنسبة له.	مناقشة - تعزيز.
المشاعر الإيجابية	٣	٢-٤	٢. أن يعبر عن انفعالاته ويفصح عن المشاعر الداخلية لوالديه والأصدقاء. ٣. أن يكتسب مهارة رصد مشاعره في المواقف المختلفة. ٤. أن يكتسب مهارة ضبط ذاته من خلال الحديث الذاتي وإيقاف التفكير (التعليمات الذاتية)، وتمرينات الاسترخاء.	مناقشات - الحديث الذاتي وإيقاف التفكير (التعليمات الذاتية) - الاسترخاء - تنفيس انفعالي - واجب منزلي - تعزيز
الانهماك النفسي	٣	٥-٧	٥. أن يتعرف على مفهوم المثابرة وأهميتها في انجاز المهام. ٦. أن يكتسب مهارة تركيز الانتباه في أداء المهام المختلفة. ٧. أن يكتسب مهارة الاستذكار بشكل أفضل.	نمذجة- مناقشات - تعزيز -وواجب منزلي
العلاقات الإيجابية	٣	٨-١٠	٨. أن يكتسب مهارتي التسامح والتحرك نحو الآخرين. ٩. أن يوّظف مهارة المشاركة الوجدانية والعطف في التعامل مع الآخرين. ١٠. أن يكتسب مهارة التواصل مع الآخرين عقليًا من خلال مهارات الاقناع والاقتناع والاستماع الجيد.	نمذجة- لعب الدور- المناقشات - التعزيز- والواجب المنزلي
معنى الحياة	٣	١١-١٣	١١. أن يتعرف على المفهوم الإيجابي لمعنى الحياة ومصادره. ١٢. أن يتعرف على المفاهيم المرتبطة بمعنى الحياة كالتفاؤل والأمل والحب والإيثار. ١٣. أن يبدي رغبة في البحث عن معنى الحياة.	المناقشات- حوار سقراطي- تعزيز- الفكاهة والمرح- واجب منزلي
الإنجازات	٣	١٤-١٦	١٤. أن يكتشف ذاتها من حيث الإيجابيات والسلبيات في شخصيته. ١٥. أن يكتسب مهارة تحمل المسئولية الشخصية في المواقف المختلفة. ١٦. أن يكتسب مهارتي التخطيط لصياغة الأهداف، وحل المشكلات.	المناقشات- الحوار السقراطي- النمذجة- التعزيز- الواجب المنزلي
ختام	١	١٧	١٧. أن يعبر عن المهارات التي تم اكتسابها خلال المشاركة بجلسات برنامج التدريب	المناقشات- الحوار السقراطي- النمذجة- التعزيز

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ولقد قامت الباحثة قبل التحقق من فروض الدراسة بمعالجة بيانات أفراد العينة (ن= ١٤) باستخدام اختبار فريدمان The Friedman Test، كأحد الاختبارات اللابرامترية لتحليل التباين للعينات المترابطة من الدرجة الثانية، (صلاح الدين محمود علام،٢٠٠٥، ٤٩١-٤٩٩) و(زكريا الشربيني، ١٩٩٠، ٢٥١-٢٥٧) للتأكد من وجود فروق دالة إحصائياً بين فترات القياس (القبلي-البعدي) و(البعدي- التتبعي)، وذلك قبل المضي في التحقق من فروض الدراسة، و الجدولين (٢٤، ٢٥) يوضحان نتائج تلك المعالجة .

جدول (٢٤) نتائج اختبار فريدمان للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة في فترات القياس (القبلي- البعدي- التتبعي) لأبعاد مقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية ن=(١٤)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	الدلالة
الانفتاح المعرفي	قبلي	١.٢	١١.٥٥٦	٢	دالة
	بعدي	٢.٢			
	تتبعي	٢.٦			
المرونة المعرفية	قبلي	١	١٦	٢	دالة
	بعدي	٢.٤			
	تتبعي	٢.٦			
تركيز الانتباه	قبلي	١.٢	١١.٥٢٩	٢	دالة
	بعدي	٢.٣			
	تتبعي	٢.٥			
الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية	قبلي	١	١٦.٦٣٢	٢	دالة
	بعدي	٢.٣			
	تتبعي	٢.٧			

قيمة (كا٢) الجدولية عند درجات الحرية (٢) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٩.٢١، وعند (٠.٠٥)= ٥.٩٩

يتضح من جدول (٢٤) أن قيم كا٢ المحسوبة لدلالة الفروق بين فترات القياس (القبلي- البعدي- التتبعي على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فترات القياس الثلاثة (قبلي- بعدي- تتبعي).

جدول (٢٥) نتائج اختبار فريدمان للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة في فترات القياس (القبلي- البعدي- التتبعي) لأبعاد مقياس الابتكار الانفعالي والدرجة الكلية ن=(١٤)

المتغير	القياس	متوسط الرتب	كا٢	درجات الحرية	الدلالة
الأصالة الانفعالية	قبلي	١.٠٠	٢٨.٧٧٨	٢	دالة
	بعدي	٢.٢٨			
	تتبعي	٢.٧٢			
الاستعداد الانفعالي	قبلي	١.٠٦	٢٩.٩٤٤	٢	دالة
	بعدي	٢.٠٨			
	تتبعي	٢.٨٦			
الفعالية الانفعالية	قبلي	١.٠٦	٣٠.٤٧١	٢	دالة
	بعدي	٢.١١			
	تتبعي	٢.٨٣			
الدرجة الكلية للابتكار الانفعالي	قبلي	١.٠٠	٣١.٠٠٠	٢	دالة
	بعدي	٢.١٧			
	تتبعي	٢.٨٣			

قيمة (كا٢) الجدولية عند درجات الحرية (٢) ومستوى دلالة (٠.٠١)=٩.٢١، وعند (٠.٠٥)= ٥.٩٩

يتضح من جدول (٢٥) أن قيم كا٢ المحسوبة لدلالة الفروق بين فترات القياس (القبلي- البعدي- التتبعي على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي والدرجة الكلية أكبر من القيمة

الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فترات القياس الثلاثة (قبلي- بعدي- تتبعي).
ولتحديد إلى أي من فترات القياس تعود الاختلافات تم التأكد من صحة فروض الدراسة.

١- نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على إنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (القبلي - البعدي) على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم، في اتجاه القياس البعدي".

ولاختبار الفرض الأول قامت الباحثة باستخدام اختبار(ويلكوكسون) للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب للتأكد من اتجاه الفروق بين القياسين (القبلي-البعدي) (زكريا الشربيني ،١٩٩٠: ٢٠٩-٢١٨)، كما قامت بحساب حجم التأثير بطريقة معامل الارتباط الثنائي في حالة استخدام اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المترابطة (صلاح الدين محمود علام ،٢٠٠٥: ٢٤٥، ٢٦٢-٢٦٣)، ويوضح الجدول (٢٦) هذه النتائج.

جدول (٢٦) نتائج اختبار ويلكوكسون ومعامل الارتباط الثنائي للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة بين القياسين (القبلي- البعدي) لأبعاد مقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية ن=(١٤)

المتغير	فترات القياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	معامل الارتباط الثنائي
الانفتاح المعرفي	بعدي - قبلي	سالب	٢	٢.٥٠	٢.٥	٢.٥٥٣	دالة	٠.٩٠٩
		موجب	٩	٥.٨٣	٥٢.٥			
		متساوي	٣					
المرونة المعرفية	بعدي - قبلي	سالب	٢	٠	٠	٢.٨٤١	دالة	٠.٨٩٠
		موجب	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠			
		متساوي	٢					
تركيز الانتباه	بعدي - قبلي	سالب	١	٣.٠٠	٣.٠	٢.٨١٧	دالة	٠.٩٢٠
		موجب	٩	٥.٧٨	٥٢.٠			
		متساوي	٤					
الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية	بعدي - قبلي	سالب	١	٠	٠	٢.٨١٠	دالة	١
		موجب	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠			
		متساوي	٣					

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) =± ٢.٥٨،وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)=±١.٩٦

يتضح من الجدول (٢٦) أن قيم Z المحسوبة لدلالة الفروق بين مجموع رتب الإشارات السالبة ومجموع رتب الإشارات الموجبة للقياس البعدي والقبلي لأبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية كانت أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّة بين القياس البعدي والقبلي عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يعني فعالية البرنامج المستخدم في تحسين الرشاقة المعرفية لدى طلاب الجامعة.

وبالتالي يتضح من نتائج الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (القبلي - البعدي) على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم في اتجاه القياس البعدى، **مما يعني قبول الفرض الأول .**

ولما كانت الدلالة لا تعطي بالضرورة مؤشرًا على فعالية البرنامج؛ لذا قامت الباحثة بحساب قيم حجم التأثير، والتي أوضحت أن التباين بين القياس البعدي والقياس القبلي لأبعاد

مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه)، والدرجة الكلية للرشاقة المعرفية كانت على التوالي (٠.٩٠٩، ٠.٨٩٠، ٠.٩٢٠، ١)، وهي تدل على حجم تأثير كبير للبرنامج.

تتفق نتائج الفرض الأول مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من Akin & Akin (2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الازدهار النفسي واليقظة العقلية، وكذلك توصلت نتائج دراسة منال محمود مصطفى (٢٠١٧) إلى أن الازدهار النفسي يؤثر إيجابيًا على الأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وأسفرت نتائج دراسة Josok, et al.(2019) عن وجود علاقة موجبة بين الرشاقة المعرفية والتنظيم الذاتي، وكذلك توصلت نتائج دراسة داليا محمد همام (٢٠٢٠) عن الدور الوسيط الذي يلعبه الازدهار النفسي بين اليقظة العقلية كمتغير مستقل والرضا عن الحياة كمتغير تابع، وكذلك دراسة كريم محمد سعيد (٢٠٢١) التي أكدت وجود علاقة موجبة بين أبعاد الازدهار النفسي وكل من إدارة الانفعالات، والمعرفة الذاتية، والقدرة على الإلهام، وإصدار الأحكام، والخبرة الحياتية، وأيضًا ما أكدته نتائج دراسة وائل حديفة وهند كابور وأحمد عبد الهادي سلامة (٢٠٢١) من وجود علاقة موجبة بين الرشاقة المعرفية ومهارات التواصل مع الآخرين، بينما أشارت نتائج دراسة رياض سليمان السيد (٢٠٢١) إلى وجود علاقة موجبة بين الازدهار النفسي وأبعاده وكل من الانفتاح على الخبرات واليقظة الذهنية.

وتُفسر الباحثة نتائج الفرض الأول وفقًا لما أكده كل من (Huppert & So, 2013, 838؛ عفراء إبراهيم العبيدي، ٢٠١٩، ٤٠؛ Schinkel, 2020,60؛ كريم محمد سعيد، ٢٠٢١، ١٢٨) في تعريفاتهم الإجرائية للازدهار النفسي أن الإندماج (الإنهماك) من الأبعاد الرئيسية للازدهار وأن لهذا البُعد أثر كبير في تحسين تركيز الانتباه (كأحد أبعاد الرشاقة المعرفية) لدى الطالب الجامعي؛ كما تتفق الباحثة مع هذه التعريفات من حيث الأثر الكبير للازدهار النفسي في تحسين الانفتاح على الحياة والذي تعتبر من الأبعاد الأساسية للرشاقة المعرفية لدى الطالب الجامعي، **أيضًا تتفق الباحثة** مع ما أكده (Huppert & So, 2013, 838) من حيث أن الازدهار النفسي يتضمن المرونة ويحسن منها والتي تعد أحد أهم أبعاد الرشاقة المعرفية لدى الطالب الجامعي؛ وبالتالي كانت المحصلة تحسن الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية.

٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على إنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (القبلي - البعدي) على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم، في اتجاه القياس البعدي ".

ولاختبار الفرض الثاني قامت الباحثة باستخدام اختبار(ويلكوكسون) للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب للتأكد من اتجاه الفروق بين القياسين (القبلي-البعدي) (زكريا الشربيني ،١٩٩٠: ٢٠٩-٢١٨)، كما قامت بحساب حجم التأثير بطريقة معامل الارتباط الثنائي في حالة استخدام اختبار "ويلكوكسون" للأزواج المترابطة (صلاح الدين محمود علام ،٢٠٠٥: ٢٤٥، ٢٦٢- ٢٦٣)، ويوضح الجدول (٢٧) هذه النتائج.

جدول (٢٧) نتائج اختبار ويلكوكسون ومعامل الارتباط الثنائي للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة بين القياسين (القبلي- البعدي) لأبعاد مقياس الابتكار الانفعالي والدرجة الكلية ن=(١٤)

المتغير	فترات القياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	معامل الارتباط الثنائي
الأصالة الانفعالية	بعدي- قبلي	سالب	٠	٠	٠	٣.٧٢٥	دالة	٠.٩٨٤
		موجب	١٤	٩.٥٠	١٧١			
		متساوي	٠	٠	٠			
التهيؤ الانفعالي	بعدي- قبلي	سالب	١	١.٥٠	١.٥٠	٣.٦٦٠	دالة	٠.٨٥٥
		موجب	١٣	٩.٩٧	١٦٩.٥٠			
		متساوي	٠	٠	٠			
الفعالية الانفعالية	بعدي- قبلي	سالب	١	١	١	٣.٦٨١	دالة	٠.٨٧٨
		موجب	١٣	١٠	١٧٠			
		متساوي	٠	٠	٠			
الدرجة الكلية للابتكار الانفعالي	بعدي- قبلي	سالب	٠	٠	٠	٣.٧٢٤	دالة	٠.٩٦٩
		موجب	١٤	٩.٥٠	١٧١			
		متساوي	٠	٠	٠			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) =± ٢.٥٨،وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)=±١.٩٦

يتضح من الجدول (٢٧) أن قيم Z المحسوبة لدلالة الفروق بين مجموع رتب الإشارات السالبة ومجموع رتب الإشارات الموجبة للقياس البعدي والقبلي لأبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية كانت أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائيًّة بين القياس البعدي والقبلي عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يعني فعالية البرنامج المستخدم في تحسين الابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة.

وبالتالي يتضح من نتائج الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (القبلي - البعدي) على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم في اتجاه القياس البعدي، **مما يعني قبول الفرض الثاني.**

ولما كانت الدلالة لا تعطي بالضرورة مؤشرًا على فعالية البرنامج؛ لذا قامت الباحثة بحساب قيم حجم التأثير، والتي أوضحت أن التباين بين القياس البعدي والقياس القبلي لأبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية)، والدرجة الكلية للابتكار الانفعالي كانت على التوالي (**٠.٩٨٤، ٠.٨٥٥، ٠.٨٧٨، ٠.٩٦٩**)، وهي تدل على حجم تأثير كبير للبرنامج.

كما تتفق نتائج الفرض الثاني مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من ومنها نتائج دراسة رشا رجب السيد (٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي والانفتاح على الخبرة، وكذلك أكدت نتائج دراسة ريهام زغلول عبد السميع (٢٠١٦) على وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي وأساليب المواجهة، وأيضًا توصلت نتائج دراسة Oriol, et al. (2016) إلى وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي وكلا من الانهماك والانفعالات الإيجابية كأبعاد للازدهار النفسي، وأيضًا توصلت نتائج دراسة نهلة عبد الهادي مسير (٢٠١٧) إلى وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي والتوجه نحو الحياة، كما أكدت نتائج دراسة ابتسام راضي هادي(٢٠١٩) على وجود علاقة موجبة بين الابتكار الانفعالي وكل من العلاقات الإيجابية مع الآخرين والهدف من الحياة كأبعادٍ للازدهار النفسي.

وتفسر الباحثة نتائج الفرض الثاني وفقًا لما أكده كل من (Seligman, 2011, 16-17; Huppert & So, 2013, 838; Bakracheva, 2020, 96؛ زينب شعبان رزق، ٢٠٢٠، ٣٠٤) في تعريفاتهم الإجرائية للازدهار النفسي أن له تأثير كبير في تحسين كل من:

١- تحديد الذات وتقديرها وتحقيق الذات: مما يحقق له الرضا عن الذات فتتحسن فعاليته الانفعالية (كبُعد من أبعاد الابتكار الانفعالي).

٢- المرونة: مما يساعد الطالب الجامعي على التعامل مع متطلبات الحياة فتتحسن فعاليته الانفعالية (كبُعد من أبعاد الابتكار الانفعالي).

٣- العلاقات والمشاعر الإيجابية: مما يعزز علاقات الطالب الجامعي بالآخرين فتتحسن لديه فعاليته الانفعالية (كبُعد من أبعاد الابتكار الانفعالي).

٤- التأمل الذاتي: مما يحقق فهم الطالب الجامعي لانفعالاته وانفعالات الآخرين وتحسن من التفكير في الاستجابة الانفعالية ومعرفة أسبابها والوعي بها فيتحسن لديه التهيؤ الانفعالي (كبُعد من أبعاد الابتكار الانفعالي).

٥- الأداء الأمثل: مما يساعد على الاستجابة الانفعالية بطرق مختلفة وغير مألوفة فتتحسن لديه الأصالة الانفعالية (كبُعد من أبعاد الابتكار الانفعالي)، وبالتالي كانت المحصلة الكلية تحسن الدرجة الكلية للابتكار الانفعالي.

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على إنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (البعدي - التتبعي) على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم وذلك بعد شهرين من تطبيقه، في اتجاه القياس التتبعي".

ولاختبار الفرض الثالث قامت الباحثة باستخدام اختبار(ويلكوكسون) للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب للتأكد من اتجاه الفروق بين القياسين (البعدي-التتبعي) (زكريا الشربيني ،١٩٩٠: ٢٠٩-٢١٨)، ويوضح الجدول (٢٨) هذه النتائج.

جدول (٢٨) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة بين القياسين (البعدي - التتبعي) لأبعاد مقياس الرشاقة المعرفية والدرجة الكلية ن=(١٤)

المتغير	فترات القياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الانفتاح المعرفي	تتبعي- بعدي	سالب	٢	٤	٨	١.٩٦٦	دالة
		موجب	٨	٤.٦٧	٢٨		
		متساوي	٤				
المرونة المعرفية	تتبعي- بعدي	سالب	٣	٢.٥٠	٧.٥	١.٩٩١	دالة
		موجب	٩	٥.٧٠	٢٨.٥		
		متساوي	٢				
تركيز الانتباه	تتبعي- بعدي	سالب	١	٣.٠٠	٣.٠	١.٩٨٦	دالة
		موجب	٧	٢.٣٣	٧.٠		
		متساوي	٦				
الدرجة الكلية للرشاقة المعرفية	تتبعي- بعدي	سالب	٢	٠	٠	١.٩٧٤	دالة
		موجب	٧	١.٥٠	٣.٠		
		متساوي	٥				

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) =±٢.٥٨،وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)=±١.٩٦

كما يتضح من الجدول (٢٨) أن قيمة Z المحسوبة لدلالة الفروق بين مجموع رتب الإشارات السالبة ومجموع رتب الإشارات الموجبة للقياس البعدي والتتبعي(بعد شهرين من التطبيق البعدي لمقياس الرشاقة المعرفية لدى عينة الدراسة) لأبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية كانت أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّة بين القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في اتجاه القياس التتبعي.

وبالتالي يتضح من نتائج الفرض الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في القياسين

(البعدي- التتبعي) على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية في اتجاه القياس التتبعي، **مما يعني قبول الفرض الثالث .**

تتفق نتائج الفرض الثالث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من Akin & Akin (2015) ، منال محمود مصطفى (٢٠١٧) ، Josok, et al.(2019) ، داليا محمد همام (٢٠٢٠) ، كريم محمد سعيد (٢٠٢١) ، وائل حديفة وهند كابور وأحمد عبد الهادي سلامة (٢٠٢١) ، رياض سليمان السيد (٢٠٢١).

وتُرجع الباحثة احتفاظ البرنامج التدريبي واستمرارية أثره في تحسين الرشاقة المعرفية في القياس التتبعي إلى أن:

١. جلسات البرنامج كانت ملائمة لاحتياجات الطالب الجامعي في تحسين الرشاقة المعرفية لديهم.
٢. اهتمام محتوى البرنامج بتدريب الطالب الجامعي على مهارات الازدهار النفسي وزيادة قدرته على الانجاز والانهماك وتحسين قدرته على الوعي والتعرف والفهم والتعبير عن المشاعر الإيجابية وتطوير علاقاته الإيجابية وشعوره بوجود أهداف للحياة ذات مغزى مما كان له بالغ الأثر في الاحتفاظ بأثر البرنامج التدريبي في تحسين الرشاقة المعرفية.

٤- نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على إنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة في القياسين (البعدي - التتبعي) على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية تبعًا لفعالية البرنامج المستخدم وذلك بعد شهرين من تطبيقه، في اتجاه القياس التتبعي ".

ولاختبار الفرض الرابع قامت الباحثة باستخدام اختبار(ويلكوكسون) للأزواج غير المستقلة ذات الإشارة للرتب للتأكد من اتجاه الفروق بين القياسين (البعدي-التتبعي) (زكريا الشربيني ،١٩٩٠: ٢٠٩-٢١٨)، ويوضح الجدول (٢٩) هذه النتائج.

جدول (٢٩) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعة الدراسة بين القياسين (البعدي - التتبعي) لأبعاد مقياس الابتكار الانفعالي والدرجة الكلية ن=(١٤)

المتغير	فترات القياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الأصالة الانفعالية	تتبعي-بعدي	سالب	٥	٦.٥٠	٣٢.٥٠	٢.٣١٠	دالة
		موجب	٩	١٠.٦٥	١٣٨.٥٠		
		متساوي	٠	٠	٠		
التهيؤ الانفعالي	تتبعي-بعدي	سالب	٢	٨.٢٥	١٧.٥٠	٢.٨٠٢	دالة
		موجب	١٢	٩.٠٣	١٣٥.٥٠		
		متساوي	٠	٠	٠		
الفعالية الانفعالية	تتبعي-بعدي	سالب	١	١٠.٠٠	١٠.٠٠	٢.٦٧٩	دالة
		موجب	١٣	٧.٣١	٩٥.٥٠		
		متساوي	٠	٠	٠		
الدرجة الكلية للابتكار الانفعالي	تتبعي-بعدي	سالب	٣	٥.١٧	١٥.٥٠	٣.٠٥٠	دالة
		موجب	١١	١٠.٢٧	١٥٥.٥٠		
		متساوي	٠	٠	٠		

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) =± ٢.٥٨،وعند مستوى دلالة (٠.٠٥)=±١.٩٦

كما يتضح من الجدول (٢٩) أن قيمة Z المحسوبة لدلالة الفروق بين مجموع رتب الإشارات السالبة ومجموع رتب الإشارات الموجبة للقياس البعدي والتتبعي(بعد شهرين من التطبيق البعدي لمقياس الابتكار الانفعالي لدى عينة الدراسة) لأبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية كانت أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّة بين القياس البعدي والتتبعي عند مستوى دلالة (٠.٠١)، لصالح القياس التتبعي.

وبالتالي يتضح من نتائج الفرض الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١) في القياسين (البعدي- التتبعي) على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية في اتجاه القياس التتبعي، **مما يعني قبول الفرض الرابع.**

كما تتفق نتائج الفرض الرابع مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من رشا رجب السيد (٢٠١٥) ، ريهام زغلول عبد السميع (٢٠١٦) ، Oriol, et al. (2016) ، نهلة عبد الهادي مسير (٢٠١٧) ، ابتسام راضي هادي (٢٠١٩).

وتُفسر الباحثة استمرارية أثر البرنامج التدريبي في تحسين الابتكار الانفعالي في القياس التتبعي لبعض الأسباب منها:

١. أثر الواجبات المنزلية التي تعقب كل جلسة مما تسبب في احتفاظ المشاركون بما تعلموه خلال البرنامج وتطبيقه وتطويره في نطاق الواقع.
٢. قيام الباحثة بمناقشة الجلسة السابقة في بداية الجلسة التالية لها وتعزيز الجوانب التي تم تأديتها بشكل أفضل وإعادة التركيز مرة أخرى على الجوانب التي تحتاج لتدريب أكثر حتى تؤدى بشكل أفضل.

خلاصة نتائج الدراسة: يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١) في القياسين (القبلي - البعدي) على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية ، في اتجاه القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١) في القياسين (القبلي - البعدي) على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية ، في اتجاه القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في القياسين (البعدي- التتبعي) على أبعاد مقياس الرشاقة المعرفية (الانفتاح المعرفي، المرونة المعرفية، تركيز الانتباه) والدرجة الكلية، في اتجاه القياس التتبعي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رُتب درجات أفراد مجموعة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠١) في القياسين (البعدي- التتبعي) على أبعاد مقياس الابتكار الانفعالي (الأصالة الانفعالية، التهيؤ الانفعالي، والفعالية الانفعالية) والدرجة الكلية، في اتجاه القياس التتبعي.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:

١. عقد ندوات وورش عمل تهدف لتوعية طلاب الجامعة بأهمية الازدهار النفسي وأهم العوامل المؤثرة فيه.
٢. تضمين المقررات الدراسية موضوعات تستحث الرشاقة المعرفية، والابتكار الانفعالي في شخصية الطالب الجامعي.
٣. تدريب أساتذة الجامعة على استخدام مهارات الازدهار النفسي في التعامل مع الطلاب، وتهيئة المناخ الجامعي لتدعيمهم ومساندتهم لتحقيق آمالهم.

وبالتالي يُمكن تقديم عددًا من الدراسات والبحوث المقترحة استكمالًا لهذا المجال الهام:

١. فعالية برنامج قائم على الرشاقة المعرفية في تحسين الابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة.

٢. الازدهار النفسي كعامل وسيط في العلاقة بين كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة.

٣. التنبؤ بالازدهار النفسي من خلال كل من الرشاقة المعرفية والابتكار الانفعالي لدى طلاب الجامعة.

المراجع

- ابتسام راضي هادي (٢٠١٩). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى تدريسي كلية التربية الأساسية، دراسات - العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٦(٢)، ملحق (٢)، ٥٩٣-٦١٠.
- أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠٠٨). الابتكارية الانفعالية لدى عينة من طلاب الجامعة وعلاقتها بكل من الألكسيثيميا والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الصادرة عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، (٦١) ١٨، ٤٢ - ٨٤.
- إيمان محمد أحمد (٢٠١٤). تنمية الابداع الانفعالي في ضوء الذكاء الانفعالي وأساليب الابداع، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية -جامعة السويس.
- بشري خطاب، وربيعة مانع (٢٠١٤). الإبداع الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة .**مجلة الدراسات التاريخية والحضارية**، جامعة تكريت،٦(١٨)، ٣٨٠-٤٠٣.
- جمال الخطيب (٢٠٠٣). **تعديل السلوك الإنساني**. عمان: مكتبة الفلاح.
- حسام إسماعيل هيبة، وطه ربيع طه عدوي، ومحمد مصطفى عبد المغني غنيم (٢٠١٧). برنامج للعلاج النفسي الإيجابي لتنمية الشعور بمعنى الحياة لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. **مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس**، (٥٠)، الجزء الأول، ٥٩٩- ٦٥٣.
- حسني زكريا السيد النجار (٢٠١٤). النموذج البنائي للعلاقة بين الابداع الانفعالي وفعالية الذات الانفعالية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية ببنها**، ٢٥(٩٨)، ١٠١-١٤٤.
- حلمي محمد الفيل (٢٠٢٠). فعالية نموذج التعلم القائم على التحدي في عقلية الإنماء والرشاقة المعرفية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة الإسكندرية، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، (٧٨)، ٦٢٩ - ٧٠٤.
- داليا محمد همام محمد (٢٠٢٠). التنظيم الانفعالي والازدهار النفسي كمتغيرات وسيطة بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدى معلمات رياض الأطفال، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط**، ١٣، ٣٩٤ . ٥٠٤.
- رشا رجب السيد إبراهيم عيد (٢٠١٥). الابتكار الانفعالي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلاب الجامعة، **دراسات عربية في علم النفس**، رانم، الاصادرة عن رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية،١٤(٤)، ٦٦٥-٧٠٢.
- رياض سليمان السيد طه (٢٠٢١). النموذج البنائي لعلاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشفقة بالذات بالازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الصادرة عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣١(١١٠)، ٢٣١-٢٩٢.
- ريهام زغلول عبد السميع بركات (٢٠١٦). الإبداع الانفعالي وعلاقته بأساليب المواجهة لدى عينة من طلاب الجامعة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها.
- زينب شعبان رزق (٢٠٢٠). بنية الازدهار النفسي لدى الطالب المعلم في ضوء المستوى الاقتصادي المدرك والنوع، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الصادرة عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٠ (١٠٧)، ٢٩٥ . ٣٥١.
- سعيد عبد الغني سرور، وعادل محمود المنشاوي (٢٠١٠). نموذج بنائي للإبداع الانفعالي والكفاءة الانفعالية والتفكير الإبداعي وأساليب مواجهة الضغوط الدراسية لدى الطالب المعلم، **مجلة كلية التربية بدمنهور**، ٢(١)، ٩٣- ١٧٥.
- سمر محمد خاسكه (٢٠١٨). مدى فاعلية برنامج ارشادي قائم على العلاج بالمعنى في تحسين معنى الحياة لدى عينة من النساء غير المنجبات في محافظة اللاذقية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية - جامعة تشرين، سوريا.

- السيد فهمي علي، وأحمد السيد فهمي (٢٠١٧). **العلاج النفسي تقنياته- وسائله- طرقه**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- شيرين محمد أحمد دسوقي (٢٠١٠). البناء العاملي للإبداع الانفعالي وعلاقته بكل من قوة السيطرة المعرفية والقيم لدى عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي، **مجلة كلية التربية ببنها**،٢١(٨٢)، ١٦٨-٢١٢.
- صالح فؤاد محمد الشعراوي (٢٠١٤). فعالية العلاج بالمعنى في تحسين جودة الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٤٩)، الجزء الثاني، ٢٠١-٢٣٨.
- العارف بالله محمد الغندور (٢٠٠٨). **علم النفس الإكلينيكي " التشخيص- العلاج "**. القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.
- عبد الرسول عبد الباقي عبد اللطيف، ومحمد عبد العظيم محمد محمود (٢٠١٩). الانفتاح/ الانغلاق العقلي وعلاقته بصورة الذات الأخلاقية لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، ٦٤، الجزء الثاني، ١-٧٥.
- عفاف سعيد فرج البديوي (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة الأزهر، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الصادرة عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣٠ (١١٣)، ١٩٣ - ٢٦٢.
- عفراء خليل العبيدي (٢٠١٩). الازدهار النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الجزائرية للدراسات والأبحاث**، ٢ (٨)، ٣٧ . ٥٥.
- عليه عبد الرحمن محمد (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي للبرمجة اللغوية العصبية في تنمية الإبداع الانفعالي والذكاء الروحي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي .**رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عمار بن الأمير الزويني (٢٠١٨). الازدهار النفسي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى تدريسيي الجامعة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة كربلاء.
- عواطف حسين صالح(٢٠٠٧). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالمهارات المعرفية والحاجة للتقييم لدى الشباب الجامعي. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٥٦، ١٤٣-١٩٩.
- عوني معين شاهين، وعمر نافع العجارمة (٢٠١١). **متلازمة النشاط الزائد(الاندفاعية) وتشتت** الانتباه، عمان: دار الشروق.
- عيسى سلطان سلامة الهزيل (٢٠١٥). المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر سبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان.
- فاطمة سعيد أحمد بركات (٢٠١٤). فعالية برنامج ارشادي انتقائي لتحسين مرونة الأنا لدى مجموعة من المراهقين في المرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الصادرة عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٤(٨٥)، ٣١٧-٣٨٠.
- كريم محمد سعيد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين الازدهار النفسي وكل من التسامح والحكمة لدى طلاب كلية التربية، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، ٨٨، ١٢٧١ . ١٣٦٤.
- لينة أحمد الجنادي (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإيجابية وأثره على تحسين اندماج طالبات جامعة القصيم (دراسة شبه تجريبية). **مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط**، ٣٤(١٢)، ١-٥١.

- مجده السيد على الكشكي (٢٠١٨). فاعلية برنامج ارشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الكفيفات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٦(٦)، ٢٦٣-٢٩٤.
- مجمع اللغة العربية(١٩٩٤). **المعجم الوجيز**. القاهرة: وزارة التربية والتعليم المصرية.
- محمد حسن غانم (٢٠٠٨). **العلاج النفسي**. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- محمد رزق البحيري(٢٠١٢). النموذج البنائي لعلاقة الإبداع الوجداني ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. **دراسات عربية في علم النفس**، رانم، ٣(١١)، ٣٦٥-٤١٧
- محمد عبد الرؤف عبد ربه محمد (٢٠٢١). دور الرشاقة المعرفية في الاستجابة للتغذية المرتدة العكسية أثناء مهام اتخاذ القرار الدينامي لدى المعلمين، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، مارس، ج (٢)، ٨٣، ٨١٩- ٩٠٠.
- منال محمود مصطفى (٢٠١٧). النموذج البنائية للعلاقات السببية بين الازدهار النفسي والتراحم الذاتي والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية المسهمة في الأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، **دراسات نفسية**، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، ٢٧١ (٣)، ٣٠٧ . ٣٦٦.
- نعيمة محمد محمد سيد عبد الله (٢٠١٨). الابداع الانفعالي كمنبئ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ٣٤(١١)، ٩٩-١٢٦.
- نهلة عبد الهادي مسير العابدي (٢٠١٧). الابداع الانفعالي وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طلاب الجامعة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة القادسية.
- هايدة موثقي (٢٠٠٤). **علم نفس اللعب**. ترجمة: زهراء يكانة، بيروت: دار الهادي.
- وائل حذيفة، وهند كابور، وأحمد عبد الهادي سلامة (٢٠٢١). الرشاقة المعرفية وعلاقتها بمهارات التواصل لدى عينة من طلبة جامعة البعث، **مجلة جامعة البعث**، ٤٣ (٤٥)، ١١-٤٦.
- Abuladze, N. & Martskvishvili, K. (2016). No Word for Emotions: Emotional Creativity and Alexithymia in Art, **Problems of Psychology in the 21st Century**, 10(2), 62-68.
- Adamo, L. (2015). The Influence of University Student Leader's Cognitive and Behavioral Agility on Organizational Member Commitment. **Ph.D.**, Florida, Atlantic University.
- Akbari, R. & Jowkar, B. (2014). Investigating effect of sport on cognitive and emotional creativity, **Reef Resources Assessment and Management Technical**, 40(4), 221– 227.
- Akin, A., & Akin, U. (2015). Mediating Role of Coping Competence on the Relationship Between Mindfulness and Flourishing. **Journal of Suma Psicologica**, 22(1), 37 - 43.
- Averill, J. (2004). A Tale of Two Sharks: Emotional Intelligence and Emotional Creativity Compared, **Psychological Inquiry**, 15, 228 –233.
- Averill, J. (2005). Emotions as Mediators and as Products of Creative Activity. In J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), **Creativity Across Domains: Faces of the Muse**, 225–243, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Averill, J. (2009). Emotional Creativity. In S. J. Lopez (Ed), **The Encyclopedia of Positive Psychology**, 1, 303 – 307, London: Wiley – Blackwell.
- Bakracheva, M. (2020). The Meanings Ascribed to Happiness, Life Satisfaction and Flourishing**. Psychology**, 11, 87 - 104.
- Bandlos, D. L. (2018). **Measurement theory and applications for the social sciences**. New York, NY: The Guilford Press.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. Practical Assessment, **Research & Evaluation**, 18(6), 1-13.
- Braem, S., & Egner, T. (2018). Getting a Grip on Cognitive Flexibility, **Current Directions in Psychological Science**. 27(6), 470-476.
- Brown, T. A. (2006). **Confirmatory factor analysis for applied research**. New York, NY: The Guilford Press.
- Bögels, S, Rijsemus, W., & De Jong, P. (2002). Self-Focused Attention and Social Anxiety: The Effects of Experimentally Heightened Self-Awareness on Fear, Blushing, Cognitions, and Social Skills, **Cognitive Therapy and Research**, 26 (4), 461–472.
- Claassens, L. J. (2016). The Woman of Substance and Human Flourishing: Martha Nussbaum's Capabilities Approach. **Journal of Feminist Studies in Religion,** 32, 5–19.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 10(7), 1-9.
- Crespo, R. F., & Mesurado, B. (2015). Happiness Economics, Eudemonia and Positive Psychology: From Happiness Economics to Flourishing Economics. **Journal of Happiness Studies**, 16(4), 931-946.
- Dane, E. (2010). Reconsidering the Tradeoff Between Expertise and Flexibility: Cognitive Entrenchment Perspective. **Academy of Management Review**, (35),579-603.
- Davenport, Jr, E. C. (2019). **Notes on factor analysis: Class notes**. University of Minnesota, USA.
- Dennis, J, & Wal, V. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. **Journal of Cognitive Therapy and Research**. 34 (3). 241-253.

- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. **Psychological Science in the Public Interest**, 5, 1–31.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New Well-Being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. **Social Indicators Research**, 39, 247–266.
- Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy, **Educational Consultancy and Research Center**, 13(2), 739-745.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. **American psychologist**, 60(7), 678-686.
- Fonseca, P., Nascimento, B., Barbosa, L., Vione, K. & Gouveia, V. (2015). Flourishing Scale: Evidence of Its Suitability to the Brazilian Context**, Social Inquiry into Well-Being**, 1(2), 33–40.
- Good, D. (2009). Explorations of Cognitive Agility: A Real Time Adaptive Capacity, **Ph.D.** USA: Case Western Reserve University.
- Good, D., & Yeganeh, B. (2012). Cognitive Agility: Adapting to Real-Time Decision Making at Work. **OD Practitioner.** 44 (2), 13–17.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. **Social indicators research**, 110(3), 837-861.
- Hutton, R. & Tuner, P. (2019). Cognitive Agility: Providing the Performance Edge, **Wavell Room Articles: Concepts and Doctrine**, Extracted from: https://wavellroom.com/2019/07/09/cognitive-providing-aperformanceedge , at 9/7/2020
- Ivan, S., Bjerre, M., Carsten, H., Line, N., Ai, K., Steinar, K., Lee, k., & Vibeke, k. (2019). Formal Volunteer Activity and Psychological Flourishing in Scandinavia: Findings from Two Cross-Sectional Rounds of the European Social Survey. **Social currents**, 6(3), 255 – 269, https://doi.org/10.1177/2329496518815868.
- Jøsok, Ø., Lugo, R., Knox, B. J., Sütterlin, S., & Helkala, K. (2019). Self-Regulation and Cognitive Agility in Cyber Operations. **Frontiers in Psychology**, 10 (875), 1-15.
- Keyes, C. (2007). Promoting and Protecting Mental Health as Flourishing: A Complementary Strategy for Improving National Mental Health. **The American Psychological Association**, 62(2), 95 - 108.

- Keyes, C. L. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. **Journal of Health and Social Behavior**, 207-222.
- Keyes, C. L. M. (2014). Happiness, flourishing, and life satisfaction. In W.R. Cockersham, R. Dingwell, & S. R. Quah (Eds.), **The Wiley Blackwell encyclopedia of health, illness, behavior, and society**, 747-751. London: Wiley.
- Knox, B., Lugo, R., Helkala, K., Sutterlin, S. & Jøsok, Ø. (2018). Education for Cognitive Agility: Improved Understanding and Governance of Cyber Power, **Proceedings of The 17th. European Conference on Information Workface and Security**, Part (2), 541-550.
- Knox, B., Lugo, R., Jøsok, Ø., Helkala, K. & Sutterlin, S. (2017). Towards a Cognitive Agility Index: The Role of Metacognition in Human Computer Interaction, **Proceedings of The 19th. International Conference, HCL International**, Vancouver, BC, Canada, July 9- 14, Part (1), 330-338.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Casta, S. & Miranda, R. (2016). Emotional Creativity as Predictor of Intrinsic Motivation and Academic Engagement in University Students: The Mediating Role of Positive Emotions. **Frontiers in Psychology**, 7, 1-9.
- Ottati, V., wilson, C., Osteen, C. & Distefano, Y. (2018). Experimental Demonstrations of the Earned Dogmatism Effect Using a Variety of Optimal Manipulations. **Journal of Experimental Social Psychology**, (78), 250-258.
- Pentti, S., Fagerlund, A., & Nyström, P. (2019). Flourishing Families: Effects of a Positive Psychology Intervention on Parental Flow, Engagement, Meaning and Hope. **International journal of wellbeing**, 9(4), 79 – 96, doi:10.5502/ijw.v9i4.1003.
- Ross, J., Mi-ller, L., & Deuster, P. (2018). Cognitive Agility as a Factor in Human Performance Optimization. **Journal of Special Operations Medicine: A Peer Reviewed Journal for SOF Medical Professionals**, 18(3), 86-91.
- Schinkel, A. (2020). **Wonder, Education, and Human Flourishing Theoretical, Empirical, and Practical Perspectives**. Amsterdam the Netherlands: VU University Press.
- Seligman, M. (2011). **Flourish: A visionary New Understanding of Happiness and Well-Being**. New York: Free Press.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, 55(1), 5-14.

- Soroa, G., Gorostiaga, A., Aritzeta, A. & Balluerka, N. (2015). A Shortened Spanish Version of the Emotional Creativity Inventory (the ECI– S), **Creativity Research Journal**, 27(2), 232– 239.
- Weele, T. J. V. (2017). On the Promotion of Human Flourishing. **PNAS**, 114 (31), 8148-8156. Available at: https://doi.org/10.1073 /pnas. 1702996114
- Villieux, A., Sovet, L., Jung, S. & Guilbert, L. (2016). Psychological Flourishing: Validation of the French Version of the Flourishing Scale and Exploration of Its Relationships with Personality Traits, **Personality and Individual Differences,** 88, 1–5.
- Vurdelja, I. (2011). How Leaders Think: Measuring Cognitive Complexity in Leading Organizational Change. **Ph.D.**, Antioch University, Yellow Springs, OH.
- White, M. (2017). The Effect of Teacher Cognitive and Behavioral Agility on Student Achievement. **Ph.D.**, Florida Atlantic University.
- Younes, M., & Alzahrani, M. (2018). Could Resilience and Flourishing Be Mediators in the Relationship Between Mindfulness and Life Satisfaction for Saudi College Students? A Psychometric and Exploratory Study. **Journal of Educational and Psychological Studies**, Sultan Qaboos University, 12(4), 708 -723. DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.
- Zheng, C., & Gunasekara, A. (2018). Mindfulness and Work Engagement: The Mediating Effect of Psychological Flourishing. **Academy of Management Annual Meeting Proceedings**, April, DOI: 10.5465/AMBPP.2018.12210abstract.