جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي

–دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التربوي

من إعداد :
- بن الشيخ ربيعة

إشراف:
أ. د. ترزولت عمروني حورية

لجنة المناقشة:

أ.د: بن زاهي منصور	رئيسا	جامعة قاصدي مرباح . ورقلة
أ.د: ترزولت عمروني حورية	مشرفا ومقررا	جامعة قاصدي مرباح . ورقلة
د: بلحسيني وردة	عضوا	جامعة قاصدي مرباح . ورقلة
د: خميس محمد سليم	عضوا	جامعة قاصدي مرباح . ورقلة

السنة الجامعية: 2015/2014

إهـــــــداء

أهدي عملي هذا:
إليك نبض قلبي وضيا عيني .. حبيبتي أمي..
إليك يا أغلى البشر، وأقربهم إلى روحي.. أبي الحبيب..
إليكما وردتا حياتي ،عبقها وأجمل ما فيها.. أختاي العزيزتان..
إليك يا سندي ومصدر الحياة في أسرتي.. أخي الحبيب..
إليك يا من زرعت وردة في قلبي ورحلت سريعا دون وداع..
إليك يا من تركت بصمة في حياتي لن تزيدها السنون إلا بريقا..

تشكرات

بعد حمدنا الله سبحانه وتعالى وشكرنا إياه وصلاتنا وسلامنا على نبيه خير خلق الله محمد بن عبد الله عليه ألف صلاة وسلام وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه واستن بسنته إلى يوم الدين، وبعد:

بعد أن منّ الله سبحانه وتعالى عليَّ بإنجاز هذا العمل المتواضع وانطلاقا من قول الرسول صلى الله عليه وعلى آله وصحبه ومن والاه إلى يوم الدين : « مَنْ لَا يَشْكُر النَّاسَ لَا يَشْكُر اللهَ »:

* يسرني أن أتقدم بخالص الشكر ووافر الامتنان لمن غمرتني بفضلها وأكرمتني بنصحها، إلى الأستاذة الوقور"**ترزولت عمروني حورية**" المشرفة على هذه الرسالة جعلها الله في ميزان حسناتها.

*أستاذي ومعلمي الأستاذ الدكتور: "**الشايب محمد الساسي**" صاحب مشروع ومجسد فكرة «ماجستيير علم النفس التربوي دفعة 2013/2012» الذي كتب الله لي أن أكون طالبته الممتنة، له مني كامل الشكر وخالص العرفان الصادق.

*طاقم الأساتذة الأكارم الذين كان ولازال لهم عليّ دين طالب العلم لمعلمه.

*أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل الذين منّوا عليّ بقبول مناقشة الرسالة، أرجو أن تكون في المستوى الذي يتوقون إليه.

*وأتقدم كذلك بخالص امتناني لكل الأساتذة الذين قدموا لي يد العون ومنحوني جزءا من وقتهم الثمين وأولوا عملي أهمية، سواء أكانوا داخل الوطن أم خارجه، لهم مني بالغ العرفان بفضلهم وكرمهم.

*ولا أنسى شكر * **د. حواء البدي، د. ليث عياش، د. أحمد أمين، د. أسماء عطا الله، د. عبد الوهاب عليلي ، د.طارق شنقال، د. عبد الله مجرابه، مصطفى عادل، عبد الكريم مأمون، فتيحة بن كتيلة، حنان زعطوط، فاطمة الزهراء نصيب، نوال مرابط، سماح عنتير** * الذين كان لهم دور كبير في تسهيل مهمتي..

*أشكر مديري * **قريشي عبد الباسط** * على تشجيعه لي وصبره معي ورحابة صدره.

*أقدم جزيل الشكر لزملاء الدفعة، ولزملائي وزميلاتي في التوجيه والإرشاد المدرسي من رأس الهرم ***مديري ميلودي أحمد*** إلى كل فرد في الطاقم التقني للمركز.

أشكر أختي وعزيزتي ***نورة بن الشيخ*** التي سهرت على تعديل فصول الرسالة وتقويمها لغويا.

* أخص بالشكر أخي الغالي ***محمد عمر الكرد*** الذي سعى جاهدا لتقديم يد العون لي التي كنت في أمس الحاجة إليها، وكان سببا في مدّي بالمراجع اللازمة لبحثي من خارج الوطن، جعل الله هذا العمل في ميزان حسناته.

* أشكر كل من حاول أو حتى فكر في مساعدتي على صفاء نياتهم. .....**لكم جميعا شكرا جزيلا**

ملخص الدراسة:

أ- باللغة العربيـة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، من خلال التعرف على مستوى المتغيرين لدى العينة، كما سعت إلى دراسة مدى دلالة الفروق في كل منهما تبعا: للجنس، الأقدمية، المادة المدرسة.

لذا فقد تم طرح تساؤلات الدراسة كالتالي:

1) ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟
2) ما مستوى التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟
3) هل تختلف درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف: الجنس، الأقدمية، والمادة المدرسة؟
4) هل تختلف درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف: الجنس، الأقدمية، والمادة المدرسة؟
5) هل هناك علاقة بين الاتزان النفسي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟

وللإجابة عن تلك التساؤلات اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي المناسب لمثل هذه الدراسات.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين لجمع البيانات:

الأول: مقياس الاتزان الانفعالي لصاحبته أحلام نعيم سمور (2012).

الثاني: مقياس التدفق النفسي الذي أعده كل من جاكسون ومارش (2006)، تعريب وتكييف الباحثة.

وتم تطبيق المقياسين على عينة قوامها(213) أستاذ تعليم ثانوي بمدينة ورقلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد قامت الباحثة بمعالجة البيانات المستخرجة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة: **كاف مربع، اختبار ت، تحليل التباين، معامل الارتباط بيرسون.**

وكانت النتائج كالتالي:

1) أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة لديهم مستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي.
2) أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة ليس لديهم مستوى محدد من التدفق النفسي.
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.
4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.
5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.
6) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.
7) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.
8) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.
9) لا توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.

وقد قامت بتفسير النتائج استنادا للإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع.

وفي نهاية الدراسة قامت الباحثة بتقديم توصيات واقتراح آفاق للبحث الميداني في الموضوع مستقبلا.

ب. باللغة الانجليزية:

Abstract of the study:

The study aims to reveal the relationship between the emotional stability and the psychological flow the tow variables among a sample of secondary school teachers in Ouargla city, by recognizing the level of at the sample. Also, it seeks to examine the sign of the differences in each of them depending on: sex, seniority, school subject.

So the questions of the study are as follows:

1. What is the emotional stability level among the secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city?
2. What is the psychological flow level among the secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city?
3. Does the degree of the emotional stability vary among the secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city depending on the difference of gender, seniority, and school subject?
4. Does the degree of psychological flow vary among secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city depending on the difference of gender, seniority, and school subject?
5. Is there a relationship between the emotional stability and the psychological flow among secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city?

To answer these questions, the researcher adopts " descriptive analytical method" that is appropriate for such studies.

Two scales are used to achieve the objectives of the study to collect data:

*The first scale of the emotional stability is prepared by "Ahlam Naim Samour" (2012).

*The second scale of the psychological flow is prepared by "Jackson and Marsh" (2006), the researcher translates it to Arabic.

Both scales are applied on a sample of (213) secondary school teachers in Ouargla city by using the Stratified Random Sample.

The researcher has to address the extracted data using appropriate statistical methods: ***Chi-Square Test***, "T" test, ***one-way anova***, Pearson Correlation ***coefficient***.

The results are as follows:

1. Secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city have a high level of emotional stability.
2. Secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city have no certain level of psychological flow.
3. There are no statistically significant differences in the degree of emotional stability among secondary school teachers of of some literary subjects in Ouargla city depending on the difference of sex.
4. There are significant differences in the degree of emotional stability among secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city, depending on seniority.
5. There are no statistically significant differences in the degree of emotional stability among secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city depending on the difference of school subjects.
6. There are statistically significant differences in the degree of psychological flow among secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla *city* depending on the difference of sex.
7. There are no statistically significant differences in the degree of psychological flow among secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city, depending on seniority.
8. There are statistically significant differences in the degree of psychological flow among secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city depending on the difference of school subjects.
9. There is no relationship between the emotional stability and psychological flow among secondary school teachers of some literary subjects in Ouargla city.

The interpretation of the results is based on the theoretical framework of previous studies on the subject. At the end of the study, the researcher makes recommendations and proposes prospects of the field to discuss the subject in the future.

فهـرس المحتويـات

شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة	ب
فهر س المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
مقدمة.....	01

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة

1-إشكالية الدراسة:.....	06
2-فرضيات الدراسة:.....	16
3-أهداف الدراسة:.....	17
4-أهمية الدراسة:.....	17
5-حدود الدراسة:.....	18
6-متغيرات الدراسة:.....	19
7- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة :.....	19

الفصل الثاني: الاتزان الانفعالي:

"تعريفه، دوره في الشخصية، والنظريات المفسرة له"

• تمهيد:.....	22
1-تعريف الاتزان الانفعالي:.....	22
2-دور الاتزان الانفعالي في الشخصية:.....	24
3-سمات المتزن انفعاليًا:.....	26
4-النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي:.....	27
5-حالات اختلال الاتزان الانفعالي:.....	31
6-الحفاظ على الثبات الانفعالي:.....	34

• خلاصة.....	35
الفصل الثالث: التدفق النفسي: **"مفهومه، النظريات المفسرة له، أبعاده، نموذج التدفق في مجال التربية والتعليم"**	
• تمهيد:.....	38
1-أصل مصطلح التدفق النفسي:.....	38
2-مفهوم التدفق النفسي:.....	39
3-الآراء النظرية حول خبرة التدفق النفسي:.....	43
4-أبعاد التدفق:.....	49
4-المبادئ الأساسية لضمان حدوث حالة التدفق:.....	54
6-كيفية تحقيق حالة التدفق:.....	55
7-نموذج خبرة التدفق في مجال التربية والتعليم:.....	56
8-كيفية تعزيز خبرة التدفق النفسي لدى المتعلمين:.....	57
9-خبرة التدفق لدى المدرسين:.....	59
• خلاصة:.....	60
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
• تمهيد:.....	63
1-المنهج المتبع في الدراسة:.....	63
2- وصف ميدان الدراسة.....	64
3-مجتمع الدراسة وحجم العينة:.....	64
4-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:.....	69
5-إجراءات تطبيق للدراسة الأساسية.....	79
6-الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:.....	80
• خلاصة:.....	80

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها	
• تمهيد:.....	82
أولاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالتساؤل الأول:.....	82
ثانياً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني:.....	84
ثالثاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:.....	86
رابعاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:.....	87
خامساً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:.....	89
سادساً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:.....	90
سابعا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:	91
ثامنا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:	92
تاسعا: عرض وتحليل الخاصة بالفرضية السابعة:	94
الفصل السادس: تفسير نتائج الدراسة الميدانية	
• تمهيد:.....	96
أولاً: تفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الأول:.....	96
ثانياً: تفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني:.....	99
ثالثاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:.....	104
رابعاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:.....	105
خامساً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:.....	107
سادساً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:.....	108
سابعاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:.....	109
ثامناً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:.....	111
تاسعاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:.....	114
خلاصة النتائج:	117
• توصيات وآفاق البحث مستقبلا :.....	118
قائمة المراجع:	120
قائمة الملاحق	126

قائمـــة الجـــداول

الرقم	عنـــوان الجـــدول	الصفحة
جدول رقم: 01	العدد الإجمالي للأساتذة حسب الثانويات المعنية بالدراسة	65
جدول رقم: 02	توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى)	65
جدول رقم: 03	توزيع أفراد المجتمع حسب الأقدمية (أقل من 10 سنوات/ 10 سنوات فأكثر)	66
جدول رقم: 04	توزيع أفراد المجتمع حسب المادة الدراسية (لغة عربية/ لغات أجنبية/ تاريخ وجغرافيا)	66
جدول رقم: 05	يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس	67
جدول رقم: 06	توزيع أفراد عينة البحث حسب الأقدمية	68
جدول رقم:07	توزيع أفراد عينة البحث حسب المادة المدرسة	68
جدول رقم:08	توزيع العينة الاستطلاعية حسب الثانوية	69
جدول رقم:09	البنود الإيجابية والسلبية في مقياس الاتزان الانفعالي	70
جدول رقم:10	معامل الثبات جاتمان لمقياس الاتزان الانفعالي	70
جدول رقم:11	معامل الثبات ألفا (α كرونباخ) لمقياس الاتزان الانفعالي	71
جدول رقم:12	قيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الاتزان الانفعالي	72
جدول رقم:13	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للبنود	73
جدول رقم:14	معامل الثبات جاتمان لمقياس التدفق النفسي	76
جدول رقم:15	معامل الثبات ألفا (α كرونباخ) لمقياس التدفق النفسي	77
جدول رقم:16	قيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس التدفق النفسي	78
جدول رقم:17	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للأبعاد	79
جدول رقم:18	نتائج اختبار كاف مربع (*Chi-Square Test*) للمقارنة بين المستويات الثلاثة للاتزان الانفعالي (مرتفع، متوسط، منخفض)	82
جدول رقم:19	نتائج اختبار كاف مربع (Chi-Square Test) للمقارنة بين المستويات الثلاثة للتدفق النفسي (مرتفع، متوسط، منخفض)	84
جدول رقم:20	نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي.	86
جدول رقم:21	نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات الأساتذة الذين لديهم أقل من عشر سنوات أقدميه وأقرانهم الذين لديهم أقدميه عشر فأكثر سنوات على مقياس الاتزان الانفعالي	87
جدول رقم:22	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات الأساتذة في اللغة العربية، اللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافيا على مقياس الاتزان الانفعالي.	89
جدول رقم:23	نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التدفق النفسي.	90
جدول رقم:24	نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات الأساتذة الذين لديهم أقل من عشر سنوات	91

	خبرة وأقرانهم الذين لديهم عشر سنوات أو أكثر على مقياس التدفق النفسي.	
جدول رقم:25	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات الأساتذة في اللغة العربية، اللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافيا على مقياس التدفق النفسي.	92
جدول رقم:26	نتائج إختبار شيفيه ***Scheffe Test*** للمقارنات البعدية.	93
جدول رقم:27	نتائج معامل الارتباط بيرسون (***Pearson Correlation***) بين درجات أفراد العينة على مقياسي الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي.	94

مقـــدمة

مقدمة:

ظلت الدراسات النفسية سنوات طوال مهتمة بالجانب المضطرب من الشخصية بتناولها حالات اللاسواء وانعدام التوازن، والذي يعد محورا هاما من محاور الدراسات النفسية لا يمكن إنكار ضرورته على أي حال، لكن هذا الأمر لم يلغِ إطلاقا فكرة الاهتمام بتطوير الشخصية واستغلال القوى الكامنة فيها لبلوغ أقصى مستويات التكيف والاستفادة من المهارات الأدائية والمعرفية والوجدانية.

تبرز أهمية هذه العملية في نطاق التعامل مع الفئات والبيئات التي يفترض أنها تتسم بمستوى مقبول من الصحة النفسية كالبيئة المدرسية مثلا التي تمثل صورة مصغرة عن المجتمع الواسع ، وفيها تحدث الكثير من التفاعلات وتتشكل مجموعة من العلاقات التي تظهر خلالها مستويات متفاوتة من السمات والحالات الانفعالية الإيجابية التي يعيشها الفرد ويَخبرها من حين لآخر أو قد تكون ثابتة نسبيا.

يعتبر المعلم نموذجا مناسبا لدراسة مثل تلك الحالات التي سبق ذكرها، فهو همزة الوصل بين المعرفة والطلبة، لذا يفترض اتسامه بمستويات معقولة من الخصائص الإيجابية على رأسها الاتزان الانفعالي الذي يعد المنظم الأول لانفعالات الفرد والمحور الأساسي الذي يحافظ على توازن الشخصية، وهو السمة التي يتفق الكثيرون على أهميتها بالنسبة للفرد عموما.

إذ يؤكد عبد الخالق (1994) أن الاتزان الانفعالي لدى الإنسان يعد أساسا لكل توافق يحققه في أي مجال من مجالات حياته. **(ص:58.54)**

ويصف يونس (2004) الاتزان الانفعالي وصفا دقيقا مفاده أنه: «قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم بها وعدم الاتساق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة بحيث يصبح عرضة للتقلب السريع من حالة إلى أخرى». **(ص:495)**

ويرى الجميلي (2005) أن الاتزان يعبر عن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته ومشاعره ودوافعه والتحكم بها وقدرته على تناول الأمر بصبر وتعقل ومواجهة الحياة بحيوية ونشاط وحسن تصرف من خلال اعتماده على نفسه، واثقًا ومتفاعلاً ومطمئنًا في نظرته للمستقبل ومتوافقًا مع الآخرين. **(ص:18)**

لذا كان مطلبا أساسيا يفترض توافره لدى المدرس المعني بتحقيق تفاعل بنَّاء وتواصل فعَّال ناجح في البيئة الصفية التي ينشط فيها، ففي هذا الإطار توصل يوسف عبد الفتاح (1994) إلى أن الاتّزان الانفعالي أول الخصائص الانفعالية التي تجعله معلما ناجحا في العملية التربوية.

(السيد، 2002، ص:09)

ولمزيد من النجاح المحقق أيضا يمكن أخذ خطوات أبعد في اتجاه الإيجابية للوصول بالمدرس إلى أقصى مستويات العطاء والكفاءة والإبداع، ويتحقق هذا في ما يطلق عليه «التدفق النفسي» الذي يعد حالة مختلفة من الإيجابية المطلقة والإنتاجية المثمرة تتحقق عندما يكون الفرد منهمكا بكل كيانه في مهمة تثير دوافعه الذاتية الداخلية، ومهنة التدريس تعتبر مهمة مناسبة لظهور مثل هذه الخبرة المميزة، فهي تحمل كل الصفات التي تسمح لظهور بعض عناصر التدفق النفسي إن لم نقل كلها، والتي عددها كسيكسزينتاميهالي (1990) في: تسع نقاط هي: وضوح الأهداف، الاندماج والتركيز، فقدان الإحساس والوعي بالذات، تشوه الإحساس بالوقت، تغذية راجعة فورية، التوازن بين التحدي والقدرة، الإحساس بالقدرة على ضبط الموقف والنشاط، الإثابة الذاتية الداخلية، حصر الوعي في النشاط.

(حلاوة ، 2013: ص19-20)

والدراسة الحالية تحاول التطرق لهذين المركبين الإيجابيين من خلال البحث عن مستوى توافرهما في البيئة الدراسة، والأهم عن إمكانية ارتباطهما من عدمها.

لذا حملت الدراسة عنوان : «**علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي . دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة**».

وقد اشتملت الدراسة على جانبين:

الجانب النظري: ويشمل ثلاث فصول:

1. **الفصل الأول:** المعنون بمشكلة البحث، ويتضمن إشكالية الدراسة، تساؤلات وفرضيات الدراسة، أهداف الدراسة وأهميتها، حدود الدراسة، متغيرات الدراسة، التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
2. **الفصل الثاني:** المعنون بالاتزان الانفعالي، ويتضمن تعريف الاتزان الانفعالي، دور الاتزان الانفعالي في الشخصية، سمات المتزن انفعاليًا، النظريات المفسرة

للاتـزان الانفعـالي، حـالات اخـتلال الاتـزان الانفعـالي، الحفـاظ علـى الثبـات الانفعالي.

3. **الفصل الثالث:** المعنون بالتدفق النفسي، ويتضمن أصل مصطلح التدفق النفسي ، مفهوم التدفق النفسي، الآراء النظرية حول خبرة التدفق، أبعاد التدفق، المبادئ الأساسية لضمان حدوث حالة التدفق، كيفية تحقيق حالة التدفق، نموذج خبرة التدفق في مجال التربية والتعليم، كيفية تعزيز خبرة التدفق النفسي لدى المتعلمين، خبرة التدفق لدى المدرسين.

الجانب الميداني: ويشمل هو الأخر ثلاث فصول:

1. **الفصل الرابع:** المعنون بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، ويتضمن المنهج المتبع في الدراسة، ميدان الدراسة، مجتمع الدراسة وحجم العينة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، الإجراءات تطبيق للدراسة الاستطلاعية، الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.
2. **الفصل الخامس:** المعنون بعرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها، وتضمن عرضا لنتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات وتحليلها.
3. **الفصل السادس:** المعنون بتفسير نتائج الدراسة الميدانية وتتضمن تفسيرا لنتائج الدراسة انطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع والتفسير الخاص للباحثة.

وختم البحث بخلاصة عامة وتقديم توصيات وآفاق البحث مستقبلا.

الجانب النظري

الفصل الأول
مشكلة الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. حدود الدراسة
6. متغيرات الدراسة

التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراس

1-إشكالية الدراسة:

تسعى كل المجتمعات إلى تحقيق أفضل النتائج على جميع الأصعدة، بما في ذلك الصعيد التربوي والتعليمي، الذي تتواصل فيه جهود المختصين بهدف تجويد البرامج والمحتويات التعليمية، والاهتمام بالمتعلم من مختلف جوانبه الشخصية، وكذا تحسين أداء الممارسين التربويين والمعلمين المعنيين بالدرجة الأولى بإيصال الرسالة التربوية وترجمتها بشكل يفهمه المتعلم، وهذا قد أصبح هاجسا حيا حتى بالنسبة لغير ذوي الاختصاص، فالأولياء والتلاميذ على حد سواء أصبحوا يبحثون عن ذلك المعلم الذي يتمكن من إيصال المعلومة صحيحة وبطريقة سلسلة يظهر فيها تماهيه في تلك المعرفة، واندماجه الوجداني مع محتواها، محققا بذلك ما يطلق عليه **(حالة التعلم المثلى)**.

تلك الحالة التي يصفها كسيكزتاميهالي بأنها: « حالة من التركيز ترقى إلى مستوى الاستغراق المطلق في هذا الشعور الرائع بتملك مقاليد الحاضر، والأداء وهو في قمة القدرة».

(أبوحلاوة ، 2013: ص06)

وتظهر هذه الحالة من الأداء الأمثل فيما يطلق عليه في علم النفس الإيجابي **(حالة التدفق النفسي** ***Psychlogical Flow State***) والتي تعني: «استغراق الإنسان بكامل منظومات شخصيته في مهمة تذوب فيها هذه الشخصية، دون افتقاد للوجهة والمسار، مع إسقاط للوقت من الحسابات، بمعنى تظل فعاليات من يتعايش مع خبرة حالة التدفق سارية وممتدة إلى أن يتم إنجاز المهمة مهما طالت المدة الزمنية».

(نفس المرجع: ص 06)

وهذا يعني أن هذه الحالة من الذوبان ترتبط بمهمة ما، يفضل الفرد أداءها لدرجة ينسى فيها ما يحيط به.

وقد حدد كسيكزتناميهالي (1990) مكونات تلك الخبرة في تسع نقاط أساسية تضمن حدوثها في إطارها السليم الفعال وهي: وضوح الأهداف، الاندماج والتركيز، فقدان الإحساس والوعي بالذات، تشوه الإحساس بالوقت، تغذية راجعة فورية، التوازن بين التحدي والقدرة، الإحساس بالقدرة على ضبط الموقف والنشاط، الإثابة الذاتية الداخلية، حصر الوعي في النشاط.

(نفس المرجع: ص19-20)

فالواضح والجلي أن خبرة التدفق النفسي هذه ليست منحصرة على مجال دون آخر، أي أنها ليست مقتصرة على المعلمين بصفة خاصة؛ بل العكس، فقد كانت الدراسات الأولى في الموضوع بعيدة كل البعد عن مجال التربية والتعليم.

لكن بما أن التدريس في حد ذاتها يشكل تربة خصبة ووسطا ملائمًا لتحفيز ظهور التدفق النفسي بمكوناته التسع، فقد كان من المتوقع جدا أن تأخذ دراسات الباحثين منحى مختلفًا يتناسب ومثل تلك المهمات التدريسية.

فعلى سبيل المثال قام كل من ***Salanova, M., Bakker, A. B.& Liorens, S, (2006)*** بدراسة هدفها تحديد الأوساط الأكثر ملاءمة لحدوث التدفق النفسي، وكانت الدراسة باسم «التدفق لدى ذوي الخبرة؛ على يد من؟ قياس التدفق لدى العمال» (2006)، حيث قامت المجموعة بإجراء مقارنة استهدفت تحليل نموذج التدفق النفسي في مجالات عمل مختلفة، من أجل تحديد درجة تكرارها ومتطلبات حدوثها، وقد شملت عينة الدراسة (957) موظفا إسبانيا منهم (474) عامل بلاط و (483) مدرسا ثانويا.

وبعد تحليل البيانات المجمعة عن نموذج لتحليل حالة التدفق النفسي الذي أعدته المجموعة خلصت الدراسة إلى:

1- تكرار خبرة التدفق النفسي لدى العمال راجع لعاملين أساسيين هما: الاستمتاع *Enjoyement*، والاستغراق *Absorption*.

2- تحدث خبرة التدفق عندما يكون هناك توازن بين المهارات والتحديات.

3- تواتر خبرة التدفق النفسي كان أكثر لدى المدرسين منه عند عمال البلاط. ***(P:02)***

وبالنظر لنتائج هذه الدراسة يمكن الخروج بالنقاط التالية:

- خبرة التدفق ليست محددة في مجال دون غيره، وهو ما أظهرته الدراسة التي أجريت في مجالين مختلفين أشد الاختلاف.
- يمكن أن تظهر خبرة التدفق النفسي ببعض مكوناتها وليس كلها.
- الوسط المدرسي، ومهنة التدريس بالخصوص مهمة أكثر من مناسبة لظهور مثل هذه الخبرة.

هذه النقطة الأخيرة تدعمها نتيجة دراسة ***Christine M.Tardy and Bill Snyder (2003)*** التي حملت عنوان «التدفق النفسي ومهارات مدرسي الانجليزية لغير الناطقين بها(*EFC*)»، وهي دراسة اعتمدت على المقابلات الميدانية مع عدد من مدرسي اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، أظهرت أن هؤلاء المدرسين خبروا حالة التدفق النفسي أثناء أدائهم لمهامهم التعليمية داخل الفصل وخارجه، أما وصولهم للحظة الذروة في هذه الخبرة فكان داخل الفصل الدراسي.***(p:123)***

ولا تعبر هذه الدراسة الأولى من نوعها في هذا مجال، فقد قام ***Frase Lorrye (1998)*** بساندييغو ببحث بعنوان «قياس خبرة التدفق النفسي لدى المعلمين، والكفاءة القيادية التربوية»، هدفها الكشف عن العلاقة بين الوتيرة ونوعية خبرة التدفق لدى المدرس وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

وقد قامت هذه الدراسة على افتراض أن السلوكيات الإدارية (سلبية، إيجابية) تؤثر على مستوى تواتر خبرة التدفق وعلى تكرارها، وأن تعزيز خبرة التدفق يرتبط مباشرة بالمعنويات الإيجابية، والرضا الوظيفي وتعزيز الدافعية لتحسين الأداء.

وقد تكونت عينة الدراسة من (201) معلما من مناطق تعليمية مختلفة (مدن، مناطق حضرية، ضواحي، مدن داخلية).

وخلصت إلى وجود عدد من العلاقات الإيجابية بين: التدفق: وفعالية الممارسات التنظيمية، قيمة المعلم، الكفاءة المدركة من قبل الآخرين، تقييم أداء المعلم. ***(P:32)***

أي أن هذه الدراسة اهتمت بتوضيح الإطار العام المناسب لتحفيز ظهور خبرة التدفق النفسي لدى المدرسين، وزيادة احتمال تواترها وتكراراها مجددا باعتبارها خبرة تحتاج إلى تحفيز واستثارة.

في هذا الإطار تأتي دراسة ***Arnold B.Barker (2005)*** المعنونة بـ «التدفق لدى مدرسي الموسيقى وطلبتهم بهولندا»، وقد شملت عينة الدراسة (178) مدرس موسيقى و (605) طالبا من (16) مدرسة موسيقى.

وخلصت إلى أن الموارد التنظيمية تزيد من تواتر خبرة التدفق لدى المعلمين والطلبة، فالمعلمون الذين يدرسون في مدارس موسيقى توفر مستويات عالية من الاستقلالية الذاتية والدعم الاجتماعي والإشراف على التمرين، كانوا أكثر عرضة لخبرة التدفق. ***(P:26)***

ويبدو أن كلا من دراسة (1998) *Arnold B.Barker* و, *Barker.AB* (2005) اهتمتا بتحديد الظروف المناسبة التي تسهل وتزيد احتمالية خبرة المدرس لحالة التدفق في مجال تدريسه وفي بيئته التعليمية، من تحديد للممارسات التنظيمية التي تشجعها لديهم، والظروف المهنية التي تحفزها.

إلا أن هذا لا يكفي ليكون المدرس متدفقا نفسيا إلا في ظل شروط لا تتعلق بالبيئة الخارجية المحيطة بظروف أدائه، بل يتعلق الأمر بشكل أساسي بسمات المعلم الشخصية، وهذا ما حاولت دراسة (**2006**) ***Morisa Slanova, Arnold Barker and Susana Lornes*** . التي حملت عنوان: «التدفق في العمل: الدليل على المنحى التصاعدي للموارد الشخصية والتنظيمية». القيام به، فقد طبقت إجراءات البحث على عينة شملت (258) مدرس تعليم ثانوي، بهدف الكشف عن العلاقة بين الموارد الشخصية والتنظيمية، والتدفق في ميدان العمل.

والمقصود من الموارد الشخصية الكفاءة الذاتية المدركة، أما الموارد التنظيمية فتمثلت في المناخ الاجتماعي الداعم، ووضوح الأهداف.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين هذه الموارد وبين خبرة التدفق (الاستغراق في العمل، الدافعية الذاتية للعمل). (***P:22***)

وهكذا تكون الدراسة قد وضحت أهمية توافر الجانبين معا (البيئة الداعمة، السمات الشخصية) لدخول المدرسين حيز التدفق النفسي، لكنها لم تشر في الجانب الشخصي إلا للكفاءة الذاتية المدركة؛ وهي غير كافية لوحدها لضمان حالة التدفق، لذا لم تتوقف البحوث هنا بل امتدت أكثر في هذا الاتجاه بغية تعداد سمات شخصية وانفعالية أخرى مهمة لزيادة احتمالية حدوث هذه الخبرة.

فدراسة (***Li Chuan Chu (2013*** المعنونة بـ:« مدى تأثير سمات الشخصية على العلاقة بين خبرة التدفق والأداء الوظيفي بالتايوان»، أظهرت أهمية الجانب الإيجابي المتعلق بالعمل والمزاج الإيجابي والصحة النفسية، سمات الشخصية، والأداء الوظيفي، من خلال

البيانات التي جمعت عن (326) معلم مدرسة ابتدائية في التايوان، وكانت نتيجة هذا البحث أن الانبساط والضمير (سمات شخصية) تتوسط العلاقة بين التدفق والأداء الوظيفي.
(p:33)

وهو ما يوضح العلاقة الوطيدة بين التدفق النفسي والسمات الشخصية المختلفة، ولعل الأمر راجع لكون هذه الحالة ذات طابع وجداني انفعالي بالدرجة الأولى.

وهكذا يمكن ببساطة ملاحظة طبيعة العلاقات التي كونها التدفق النفسي، فهو يرتبط بعدد من المتغيرات الإيجابية، كالانبساطية والضمير والكفاءة الذاتية المدركة والبيئة الاجتماعية الداعمة وغيرها.

زيادة على ذلك كله قد اعتبره دانييل جولمان أحسن حالات الذكاء الوجداني لأنه يمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات الإيجابية المليئة بالطاقة والحيوية.
(معمرية، 2012، ص:134)

إذ يشير المصطلح حسب رأيه إلى استغراق الإنسان في أداء مهمة ما حتى يبلغ ذروة ودرجة الامتياز فيها، ويستمر هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود كالشلال المتدفق، فإذا استطاع الفرد أن يصل إلى حالة التدفق فإن ذلك يمثل أقصى درجة للأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقي الفرد الإصابة بالملل والاكتئاب والتوتر والقلق.
(جولمان، 2000،ص:134)

هذه العلاقات الإيجابية التي ظهرت في تناولات العلماء لحالة التدفق النفسي كخبرة للأداء الأمثل تشير مباشرة إلى كونها حالة تميز الأشخاص المتزنين انفعاليا وهو في الحقيقة ما تتساءل عنه هذه الدراسة، ففي حالة التدفق المشار إليها سابقا خاصة في مجال التربية والتعليم تظهر أقصى حالات إيجابية الشخصية، بل وأقصى درجات التوافق والإنتاجية، وهو ما يتميز به الشخص السوي المتزن انفعاليا.

إلا أن هذا الأمر ليس أكيدا، فعلى الرغم من الرأي الإيجابي لدانييل جولمان مثلا إلا أنه يضيف على ذلك بأن التدفق بعيد جدا عن الاتزان الانفعالي، الذي يعد بعدا أساسيا للشخصية المتكاملة.

(الأعسى وكفافي،2000: ص283)

كما يشير صاحب نظرية التدفق كسيكزنتاميهالي إلى أن هذا المفهوم رغم إيجابيته إلا أنه خال من القيمة *Value Free*، إذ يمكن لحالة التدفق أن تحصل أثناء ارتكاب الفرد لعمل إرهابي مثلا.

(أبو حلاوة، 2013: ص 18)

فهذا يعني أنه لا علاقة لكون الشخص متدفقا نفسيا بكونه سوي الشخصية أو أنه يعاني من اضطراب على مستوى اتزانه الانفعالي أو توازنه النفسي بصفة عامة.

ثم إن مارتن سليجمان يعتبر التدفق النفسي مماثلا لمفهوم الاندماج في الحياة، فهو لا يربط بالأنشطة الهادفة كما هو الحال في السعادة.

(أبو حلاوة، 2013: ص 19)

علاوة عن وجهات النظر هذه، يمكن ببساطة ملاحظة أن بعض مكونات التدفق النفسي التي حددها كسيكسزينتاميهالي تحمل محتوى بعيدا نوعا ما عن مضمون الشخصية المتزنة انفعاليا(فقدان الوعي بالذات وتشوه الإحساس بالوقت).

وعلى اعتبار أن الاتزان الانفعالي: «هو أحد سمات الموجود البشري الأصيل(الشخص المتزن) الذي يتصف بالشجاعة في مواجهة المستقبل وعزمه على اتخاذ القرارات المهمة، وقدرته على السيطرة والضبط في تعبيره الأصيل عن انفعالاته، وامتلاكه وجودا أصيلا مع الآخرين قائم على الحب والتفاعل الذي لا يلغي خصوصيته وتفرده عنهم».

(المسعودي،2002:ص37)

وبإجراء مقارنة بسيطة بين المفهومين، فيمكن القول أن المتدفق . وكما سيأتي لاحقا. لا يظهر بعض تلك الخصائص المذكورة، كالتفاعل الإيجابي مع الآخر والوجود الأصيل معهم، بل قد يظهر وكأنه يعيش حالة من اللامبالاة بآراء المحيطين به، ولا يهتم بطريقة ظهوره بينهم، فهو ينسى نفسه في المهمة ويفقد الإحساس بالمرور الطبيعي للوقت.

ثم إن الاتزان الانفعالي سمة هامة ليست بالنسبة للمربين والمدرسين فقط بل هي محور مهم للشخصية السوية ككل، وأساس للتوافق الاجتماعي.

فالشخص الذي يتميز بالاتزان الانفعالي قادر على التوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه.

(السبعاوي، 2008: ص 271)

وقد أكد برينهانت *Brnhant* على أهمية الاتزان الانفعالي وعده شرطا من شروط السعادة والكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد، فقد أشار إلى أن هناك نوعا من الموازنة بين العقل والانفعال، ففي حين يرتفع أحدهما ينخفض الآخر، وكلما كان الفرد أكثر انفعالا كان أقل كفاءة، فالعمل الإبداعي ينخفض بشكل كبير عندما يرتفع التوتر النفسي عن مستوى معين، إذ أن الاضطرابات الانفعالية حين تحصل يستحيل معها العمل بتعقل وذكاء وكفاءة.

(الزبيدي، 1997: ص11)

فالاتزان الانفعالي إذن يعد قاعدة عريضة تقوم عليه مجموعة من المحاور أو السمات الصغرى للشخصية، وهو الأساس أو المحور الذي تنتظم من خلاله جميع جوانب النشاط النفسي.

(الريان، 2006: ص04)

وعليه يمكن إدراك أهمية سمة الاتزان الانفعالي في بناء الشخصية السوية بغض النظر عن ميدان نشاطها ومجال عملها.

وباعتبار المدرس كيانا بشريا مشبعا بالانفعالات من جهة، وكونه معنيا بإعداد جيل آخر من المجتمع محملا بمعارف وخبرات وقيم مجتمعه، فهو الأولى من غيره بامتلاكه قدرا كبيرا من هذه السمة الشخصية الأساسية خاصة وأنه سيتعامل مع شخصيات مختلفة ومتفاوتة القدرات والمعارف والاستعدادات والميول، وسيواجه ضغوطات تحتاج إلى ضبط وتحكم كبيرين، وقدرة على استجابة انفعالية مناسبة لتلك المواقف.

لذا اتجهت كثير من الدراسات إلى البحث في مستوى الاتزان الذي يتمتع به المربون والمعلمون، وأثره على بعض المتغيرات الإيجابية الأخرى، بغية لفت أنظار المسؤولين للاهتمام بعملية اختيار المربين المناسبين فعلا لمهنة التدريس. نذكر من بينها:

- دراسة جوخ (1952) *Gough* أظهرت نتائجا تشير إلى أن المدرسين الذين يتّصفون بالأداء الجيد والممتازون يتّصفون بخصائص الرضا والاتّزان الانفعالي.

(الأسود،2014، ص99)

- دراسة هنيدي (1983) «اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية- بغداد»، وتكونت العينة من 350 مدرسا ومدرسة طبق عليها مقياس

الاتجاهات نحو مهنة التدريس لأحمد صالح ومقياس سمات الشخصية لجوردن، وقد أظهرت النتائج:

– وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات المدرسين والمدرسات نحو مهنة التدريس وبين سمتي: الاتزان الانفعالي والاجتماعية.

–عدم وجود فروق بين الجنسين في سمات: المسؤولية، الاجتماعية، والاتزان الانفعالي.

(السباب، 2013: ص609–610)

- دراسة أمال صادق وفؤاد أبو حطب (1990) خلصت إلى أن سمة الاتّزان الانفعالي من ضمن الخصائص الوجدانية التي ارتبطت بالكفاءات المهنية لدى المدرسين وقد احتلت المرتبة الثالثة بعد سمة الموضوعية، والدفء والفهم القائم على التعاطف

(الأسود،2014، ص99)

دراسة سليمان عبيدات (1991) حول «الصفات الجيدة للأستاذ الجامعة» قدم فيها قائمة لأبرز الصفات التي يرى الطلبة وجوب توفرها في الأستاذ الجيد ورتبها حسب أهميتها، فتوصل إلى أن صفة الاتّزان الانفعالي احتلت المرتبة الثامنة بين تسع وعشرين صفة أدرجت ضمن استبانة موجهة لعينة مكونة من 444 طالبا وطالبة بالجامعة الأردنية. **(ص:156)**

-
- دراسة الشخيبي(1991): على عينة من طلبة كليات التربية بجامعتي عين شمس وقناة السويس بجمهورية مصر العربية، بلغ عددهم 748 طالبا وطالبة في السنوات النهائية «لتقيس الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه» لأثني عشر مقوما من المقومات الشخصية والمهنية، حيث أظهرت نتائج الدراسة:

أن سمة الاتّزان الانفعالي قد احتلت المرتبة العاشرة لخصائص الأستاذ الجامعي طبقا لأهميتها النسبية من وجهة نظر الطلاب.

(الأسود،2014، ص100)

- دراسة يوسف عبد الفتاح (1994) التي تناولت ثلاث أبعاد حدد فيها خصائص الأستاذ الجامعي وهي: الخصائص الأكاديمية، الخصائص الانفعالية، الخصائص الاجتماعية، وذكر أن أول الخصائص الانفعالية هي **الاتّزان الانفعالي** الذي يجعله معلما ناجحا في العملية التربوية.

(السيد، 2002 ،ص:09)

- دراسة راشد(2001) «بعض سمات الشخصية وأثرها على أداء معلم المرحلة الابتدائية– الكويت»، هدفت هذه الدراسة معرفة سمات الشخصية المؤثرة على أداء المعلمين: قوة الأنا(الاتزان)، ضبط النفس، التعصب، والسيطرة.

وقد تكونت عينة البحث من 174 معلما ومعلمة، أما النتائج فكانت تؤكد على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سمات الشخصية وبين أداء المعلمين. **(ص:610)**

دراسة غنام (2005) « سمات الشخصية والولاء الوظيفي التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس»، هدفت الدراسة إلى معرفة دور كل من المتغيرات: مكان العمل، السكن، المؤهل العلمي، مجال التدريس، الحالة الاجتماعية، الدخل الأسري، سنوات الخبرة، ودورها في التأثير على سمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى المعلمات، وقد تكونت عينة البحث من 183 معلمة.

وأظهرت النتائج النهائية للدراسة:

- توفر سمات الشخصية لدى معلمات المرحلة الأساسية بالترتيب التالي: المسؤولية، ثم الاجتماعية، ثم السيطرة، وأخيرا الاتزان الانفعالي.
- عدم وجود فروق في السمات وفقا لمتغيرات الدراسة.

(السباب، 2013: ص 614)

- دراسة نافذ يعقوب (2005) التي حملت عنوان: «الكفاءات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في السعودية»، ومن أهم الكفايات في البعد الشخصي برزت سمة التوازن في الردود الانفعالية والتي احتلت المرتبة الرابعة من ستّ صفات شخصية أدرجت ضمن الاستبانة الموزعة على عينة الدراسة.

(ص: 102–140)

- دراسة أحمد هاشمي (2005) حول « الاتصال بين الأساتذة والطلبة» والتي أجريت على عينة من 112 طالبا بجامعة وهران، وانتهت إلى تحديد مجموعة من العوامل الإيجابية التي تدفع بالطالب إلى النجاح والرقي، ومجموعة من العوامل السلبية التي تدفع به إلى الفشل وكره الدراسة.

فمن بين العوامل الإيجابية؛ ذكر سمة الاتزان الانفعالي التي يفترض أن يتّصف بها الأستاذ الجامعي ويعتمدها في ممارساته التربوية.

(الأسود، 2014 ،ص:100-101)

- دراسة أزهار محمد مجيد نصيف السباب (2013) « سمات الشخصية وعلاقتها بالولاء الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية - مركز تكريت»، هدفها التعرف على مستوى سمات الشخصية ومستوى الولاء الوظيفي لمعلمات المرحلة الابتدائية ومعرفة العلاقة بين هذه السمات وأبعاد الولاء الوظيفي، وشملت الدراسة عينة بلغت 300 معلمة بمركز تكريت.

وقد خلصت إلى وجود:

- مستوى عال من سمة المسؤولية، ومستوى متوسط من الاتزان الانفعالي والسيطرة، ومستوى عال من الاجتماعية وحسن التصرف.
- علاقة قوية بين السمات والولاء، تتخللها علاقة متوسطة بين الاتزان الانفعالي والولاء.

(ص 585-586)

والواضح من خلال هذا التناول أن سمة الاتزان الانفعالي كانت مطلبا مشتركا وأساسيا يفترض تواجدها لدى المدرسين، وقد توافرت تلك الصفة بدرجات متفاوتة عموما بين عينات تلك البحوث، إضافة إلى أنها قد حققت ارتباطات مقبولة مع عدد من المتغيرات الإيجابية، مما يؤكد أهميتها وضرورة توافرها في شخصية المعلم الكفء الفعال.

ووضحت زينب حميد مجيد جواد (2012) ذلك في بحث لها حول «الاتزان الانفعالي للمعلمات وعلاقته بسنوات خدمتهن في رياض الأطفال- بغداد» بقولها: « إن للاتزان الانفعالي أهمية في تقويم شخصية المعلمة وتوجيهها الوجهة الحسنة خلقيا واجتماعيا، فهو يؤثر على الرغبة الذاتية لديها في التعامل مع الأطفال مما يجعلها أمًا حنونًا وعطوفا، بالإضافة إلى تمتعها بشهادة علمية وأساس أكاديمي رصين يؤهلها لتربية الطفولة المبكرة».(ص: **18**)

وهكذا يظهر أن المدرس الكفء هو الذي يتسم بقدر مقبول من الاتزان الانفعالي إضافة إلى كل ما يمتلكه من خبرات ومعارف عميقة في مجال تخصصه، كونه سيتعامل مع عينات مختلفة من التلاميذ لكل منهم مكونات شخصية تميزه، فعليه العمل على التكيف

معهم واكتشاف نقاط القوة لديهم واستغلالها، وتحديد نواحي الضعف لمعالجتها والسمو بها، ليحقق بذلك المفهوم الحقيقي للمعلم المتزن انفعاليا، باعتباره الشخص الهادئ، الرزين الثابت، المنضبط ، غير العدواني، المتفائل، الدقيق.

(يونس،2005، ص389)

بالتالي يكون من الجيد في إطار هذا البحث لو تتوفر فعلا إمكانية ضمان قاعدة من الاتزان الانفعالي . الذي يعتبر سمة أساسية كما ذكر سابقا. يوجد على مستواها مساحة تسمح للتدفق النفسي بالانسياب والذي سبق وأن أظهرت الدراسة حوله آثاره الإيجابية في المردود العام للمعلم، والمقصود هنا السعي من أجل توفير شروط تواتر خبرة التدفق النفسي لدى المعلم لا تتعارض إطلاقا مع كونه شخصية تتسم بمستوى مقبول من الاتزان الانفعالي.

فعلى الرغم مما يؤخذ عن التدفق من مؤشرات لا تتوافق والاتزان، إلا أنه لا يشير إطلاقا إلى حالة اللاتوازن أو اللاسواء في الظروف العادية، فهو وإن تعارضت بعض مكوناته مع الثبات الانفعالي إلا أنها تتفق معه في مكونات أخرى كالتركيز التام في المهمة، والثقة في النفس، ووضوح الأهداف، والقدرة على ضبط الموقف، واستغلال القدرات.. ثم إنه مثله مثل الاتزان أظهر علاقات لا باس بها مع عدد من المتغيرات الإيجابية التي تعتبر فعالة ومرغوبة، بل تسعى الكثير من الهيئات والمنظمات إلى تجسيدها على جميع المستويات وفي مختلف المجالات.

وبين هذا الرأي وذاك لا يمكن الجزم بطبيعة العلاقة القائمة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي، إلا في ظل البحث الميداني، وهو ما تسعى الدراسة الحالية للكشف عنه، من خلال طرح التساؤلات التالية:

1. ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟
2. ما مستوى التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟
3. هل تختلف درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف: الجنس، الأقدمية، والمادة المدرسة؟
4. هل تختلف درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف: الجنس، الأقدمية، والمادة المدرسة؟

5. هل هناك علاقة بين الاتزان النفسي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟

2- فرضيات الدراسة:

إضافة إلى التساؤلين الاستكشافيين تتضمن الدراسة سبع فرضيات هي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية) بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.

7. توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة .

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

1. مستوى الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوية لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.

2. مدى دلالة الاختلاف في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوية لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لمتغيرات: الجنس، الأقدمية والمادة المدرسة.

3. مستوى التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوية لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.

4. مدى دلالة الاختلاف في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوية لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لمتغيرات: الجنس، الأقدمية والمادة المدرسة.

5. طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- كونها تحاول تطبيق خلاصة بحوث علماء علم النفس الإيجابي في مجال التربية والتعليم بغية الرقي بها في المجال خاصة بعد إثباتهم لنجاعتها في الدول المتقدمة.
- أنها تحاول البحث عن معايير مناسبة لاختيار المدرسين الأكفاء والذين توكل إليهم مهمة إعداد الأجيال الناشئة.
- أنها تشير إلى جانب مهم لا يمكن إهماله في تحليل عناصر العملية التعليمية التعلمية، ألا وهو الجانب الوجداني، على اعتبار أن المرسل إنسان والمستقبل هو الآخر إنسان، والرسالة كذلك يمكن أن تحمل صبغة انفعالية قد تؤثر على طريقة ومدى وصولها إلى مستقبليها.
- تسعى الدراسة للاستفادة من الجانب الإيجابي للشخصية وتفعيله من خلال توفير الظروف المناسبة لذلك خاصة في مجال التربية والتعليم، وهذا لا يكون إلا بالالتفات لنقاط القوة لدى الفرد وتعزيزها ودفعه للاستفادة منها وتطويرها.
- تأمل الدراسة أن تلفت أنظار المختصين في مختلف المجالات إلى استغلال الطاقات البشرية في مجالاتها لتحقيق الأهداف المسطرة من قبل المنظمات، من أجل الحصول على أفضل النتائج بأقل الخسائر.

5. حدود الدراسة:

1.5. الحدود المكانية:

تجري الدراسة الحالية على مستوى ثانويات الموسم مدينة ورقلة والتي تشمل بطبيعة الحال البلديات التالية: الرويسات . انقوسة . سيدي خويلد - عين البيضاء - حاسي مسعود - ورقلة.

2.5. الحدود البشرية :

يتم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي العام والتقني بمدينة ورقلة، وهم أساتذة مواد: اللغة العربية، اللغات الأجنبية، والتاريخ والجغرافيا.

3.5. الحدود الزمنية:

تتم إجراءات الدراسة خلال الفترة الممتدة بين 2014/03/02 و :2014/04/17 من الموسم الدراسي 2014/2013.

6. متغيرات الدراسة:

تعالج الدراسة الحالية المتغيرات التالية:

1.6. المتغيرات الرئيسية:

- ✓ الاتزان الانفعالي.
- ✓ التدفق النفسي.

2.6. المتغيرات الوسيطية:

- ✓ الجنس.
- ✓ الأقدمية.
- ✓ المادة المدرّسة.

7. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

تعنى الدراسة بعدد من المتغيرات تم تحديدها إجرائيا كالتالي:

7. 1 الاتزان الانفعالي:

تعرفه أحلام نعيم سمور صاحبة المقياس الذي سيتم اعتماده:

«قدرة الفرد على السيطرة والتحكم في الانفعالات، والقدرة على ضبط المواقف وحسن التعامل مع الآخرين».

(سمور،2012،ص: 180)

7. 2. التدفق النفسي:

وقد تم تبني التعريف الإجرائي لصاحبي المقياس جاكسون ومارش (2006): «حالة انفعالية آنية تحدث عندما يكون الشخص مندمجا كليا في الأداء في موقف تكون فيه

المهارات الشخصية متوازنة مع متطلبات التحدي، وفيها يعيش الفرد حالة تغير للوعي في الأداء وانغماس في النشاط».

(يوسف،2012:ص12)

7. 3. الأقدمية:

اعتمدت الباحثة في تحديدها للأقدمية على النصوص التشريعية المطبقة من قبل وزارة التربية التي تحدد عشر سنوات كحد أدنى للارتقاء من رتبة لأخرى وفقا **للمرسوم التنفيذي رقم08-315 مؤرخ في11 شوال عام 1429 الموافق 11 أكتوبر سنة 2008 المادة 68 من المرسوم التنفيذي رقم 08/315 سلك أساتذة التعليم الثانوي الخاص بإدماج الأساتذة**، وعليه تم تحديد الأقدمية كما يلي:

- أقل من 10 سنوات
- 10سنوات أو أكثر.

7. 4. المادة المدرسة: هي: بعض المواد ذات الطابع الأدبي والمميِّزة للشعب والتخصصات الأدبية بالتعليم الثانوي وهي:

- اللغة العربية
- اللغات الأجنبية
- التاريخ والجغرافيا

وقد تم اختيار تلك المواد بعد الاطلاع على المحتويات التعليمية التي تتضمنها برامج المواد الثلاث التي يبدو أنها من الممكن أن تحمل شحنة انفعالية ومشبعة إلى حد ما بالعاطفة، سواء في النصوص الأدبية للغات أو النصوص التاريخية للتاريخ والجغرافيا وهذا لتناسب متغيرات الدراسة.

الفصل الثاني
الاتزان الانفعالي

"تعريفه، دوره في الشخصية، والنظريات المفسرة له"

تمهيد

1. **تعريف الاتزان الانفعالي**
2. **دور الاتزان الانفعالي في الشخصية**
3. **سمات المتزن انفعاليًا**
4. **النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي**
5. **حالات اختلال الاتزان الانفعالي**
6. **الحفاظ على الثبات الانفعالي**

خلاصة

تمهيـد:

يولد الكائن البشري مشبعا باستعدادات مختلفة للاستجابة لمواقف الحياة التي سيعيشها، يصبغ هذه الاستجابات طابع انفعالي معين يختلف ويتفاوت من فرد لآخر ومن موقف لغيره، لذا عدت الانفعالات جانبا مهما من شخصية الإنسان ومقوما أساسيا من مقوماتها، فعلى الرغم من تعددها واختلافها وربما تضادها إلا أن ظهورها يبقى طبيعيا إذا ما كان مناسبا للموقف الذي سبب ظهورها وبالحدة المناسبة له، وما يميز الإنسان الذي يتمتع بالصحة النفسية وعلى قدر من السواء القدرة على ضبط تلك الانفعالات والتحكم فيها، وتصريفها بالطريقة المناسبة دون إضرار بالكيان العام للشخصية، لضمان تفاعل بناء مع المثيرات البيئة والمواقف الاجتماعية، بمعنى تحقيق درجة من الاتزان الانفعالي الذي يعد سمة إيجابية في الشخصية وحالة من التكيف السليم لظروف المعيشة وآلية مناسبة لمواجهة الضغوط الحياتية، وعليه يهدف هذا الفصل من الدراسة إلى إلقاء الضوء على هذا المكون الأساسي من مكونات الشخصية أو الحالة الإيجابية من الاستجابة الانفعالية.

1-تعريف الاتزان الانفعالي:

باعتباره محورا أساسيا في كل الدراسات النفسية على اختلاف توجهاتها أخذ الاتزان الانفعالي قدرا من اهتمام رواد وعلماء النفس عبر الزمن الذين حاولوا قدر الإمكان تقريب المفهوم للأذهان بأساليب مختلفة وتناولات متعددة، من خلال الإلمام بالعناصر الأساسية التي يمسها والمؤشرات المختلفة التي تدل عليه، وفيما يلي عدد من التعاريف التي تم تقديمها لهذا المصطلح:

1.1. **تعريف كاتل** (*Cattel1961*): « يتمثل في الشخص الهادئ الذي يتسم بالثبات الانفعالي

وتظهر عليه سمات قليلة من التهيج الانفعالي إزاء أي نوع من المعارضة والغضب، كما يكون واقعيًا في الحياة منضطًا ذاتيًا ومثابرًا».

(الزبيدي، 2007، ص:16)

2.1. تعريف سويف (1966): «الاتزان الانفعالي هو ذلك الأساس أو المحور الذي ينظم جميع جوانب النشاط النفسي الذي اعتدنا أن نسميه بالانفعالات أو التقلبات الوجدانية، من حيث تحقيقه لشعور الشخص بالاستقرار النفسي، أو باختلال هذا الاستقرار، وبالرضا عن

نفسه أو باختلال هذا الرضا، وبقدرته على التحكم في مشاعره أو بإفلات زمام السيطرة من يديه». (ص:98)

3.1. تعريف عبد الخالق (1979): « يرى أن (العصابية–الاتزان) بعد عاملي أو متصل يتدرج من السواء والثبات الانفعالي أو قوة الأنا كطرف إلى سوء التوافق وعدم الثبات كطرف مقابل». (ص:249)

4.1. تعريف كاظم(1994): «هو الخاصية الوجدانية التي تجعل الفرد قادرًا على تناول الأمور بهدوء وصبر وتعقل وعدم الاستثارة من الأحداث التافهة والتحكم في الانفعالات وحسن السلوك في المواقف الضاغطة».(ص:33)

5.1. تعريف الزبيدي (1997):«سمة وجدانية ثابتة نسبيًا تتمثل في سيطرة الفرد على انفعالاته ومشاعره ودوافعه والتحكم بها وقدرته على تناول الأمور بأناة وصبر وتعقل، ومواجهة الحياة بحيوية ونشاط وحسن تصرف».(ص:28)

6.1. تعريف التميمي (1999):«حالة من التطور والتوافق الجسمي والفكري والانفعالي للفرد مع ذاته ومع بيئته التي يعيش فيها، يؤدي إلى التمتع بحياة خالية نسبيا من الانفعالات الشديدة».

(ص:22)

7.1. **تعريف المسعودي (2002):** « هو أحد سمات الشخص المتزن الذي يتصف بالشجاعة في مواجهة المستقبل وعزمه على اتخاذ القرارات المهمة، وقدرته على السيطرة والضبط في تعبيره الاصيل عند انفعالاته، وامتلاكه وجودًا أصيلاً مع الآخرين قائمًا على الحب والتفاعل الذي لا يلغي خصوصيته وتفرده معهم».(ص:16)

8.1. تعريف يونس (2004): «هو قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم بها وعدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة بحيث يصبح عرضة للتقلب السريع من حالة إلى أخرى». (ص:495)

9.1. تعريف الجميلي (2005):« قدرة الفرد على ضبط انفعالاته ومشاعره ودوافعه والتحكم بها وقدرته على تناول الأمر بصبر وتعقل ومواجهة الحياة بحيوية ونشاط وحسن تصرف من خلال اعتماده على نفسه، واثقًا ومتفاعلاً ومطمئنًا في نظرته للمستقبل ومتوافقًا مع الآخرين».(ص:18)

10.1. تعريف الريان (2006):«هو حالة من التروي والمرونة الوجدانية حيال المواقف الانفعالية المختلفة، فهي التي تجعل الأفراد الذين يميلون لهذه الحالة أكثر سعادة، وهدوءًا وتفاؤلاً، وثباتًا للمزاج، وثقة في النفس، أما الأفراد الذين يعزفون عن هذه الحالة فلديهم مشاعر الدونية، وتسهل إثارتهم، ويشعرون بالانقباض والكآبة، والتشاؤم، ومزاجهم متقلب». (ص:09)

11.1. تعريف الفرجناني ومحمد (2012): «إحدى السمات الأصيلة الموجودة لدى البشر، والشخص المتزن انفعاليًا هو الذي يتصف بالشجاعة في مواجهة المستقبل، وعزمه على اتخاذ القرارات المهمة، وقدرته على السيطرة والضبط في تعبيره الأصيل عن انفعالاته وامتلاكه وجودًا أصيلاً مع الآخرين قائما على الحب والتفاعل الذي لا يلغي خصوصيته وتفرده معهم».

(،ص: 128)

عمومًا كل هذه التعاريف للاتزان الانفعالي لا تخرج عن:

- أنها تعتبره حالة وجدانية من التوازن والثبات والتحكم في النفس، فهي وصفته كحالة يعيشها الفرد تأخذ عدة مظاهر تتلازم في الغالب.
- وإما أنها تعدد خصائص الشخصية المتزنة وسماتها، فهي تعرض مجموع الصفات التي يتميز بها المتزن انفعاليا، والتي في مجموعها تشكل الشخصية المتزنة انفعاليا.
- وبعضها ترى أن الاتزان الانفعالي سمة شخصية أو بعد من أبعادها الأساسية ومكون هامً فيها، فهي تعتبره مقوما أساسيا لها وليس حالة عابرة، بل ثابتة نسبيا، وبالتالي تشكل محورا أساسيا للشخصية.

وانطلاقًا من كل ما سبق تعرف الباحثة الاتزان الانفعالي باعتباره:«سمة شخصية وجدانية، تتميز بالقدرة على التحكم في الانفعالات وضبط النفس ومواجهة المواقف المختلفة بالشكل الانفعالي المناسب لها، مع البعد عن الاستثارة السريعة والمُبالغ فيها، لتحقيق درجة من الاستقرار النفسي والفعالية الذاتية ومواجهة الظروف الضاغطة والاستجابة الملائمة للمواقف المختلفة».

2-دور الاتزان الانفعالي في الشخصية:

انطلاق مما سبق ذكره في تعاريف الاتزان الانفعالي، لا يمكن التغاضي عن كونه يلعب دورا هاما في التكوين الأساسي للشخصية، ويمنحها طابعا خاصا، بل ويسهم في عملية التوافق الاجتماعي وحتى الشخصي، والاستجابة السليمة المناسبة لمختلف المثيرات والظروف.

وعليه يرى قناوي (1996) أن الاتزان الانفعالي يجعل الإنسان قادرا على مواجهة المواقف بالقدر المطلوب واللازم من الانفعال، وعلى اعتبار أن الاتزان الانفعالي هو المحور الذي تنتظم حوله جوانب النشاط النفسي يتحقق للفرد الشعور بالاستقرار النفسي والقدرة على التحكم في الانفعالات ما يؤمن له قدرا من السيطرة على الحاضر والمستقبل القريب. **(ص:171.172)**

كما يرتبط الثبات الانفعالي بمفهوم المرونة (*Fléxibility*) والقدرة على ضبط الذات، فالشخص القادر على ضبط ذاته والتحكم بها هو ذلك الشخص المرن والقادر على التكيف والتوصل إلى المواءمة مع المواقف والحالات، نظرا لما لديه من قدرة كبيرة على التوافق ومرونة الاستجابة وتعددها لديه وفقا للظروف الجديدة، مع القدرة على الاحتفاظ الدائم بها.

ويطلق ***Martin & Bulas***(1988) على هذه الخاصية **المرونة الوظيفية** والتي تعني: « قدرة الفرد على التكيف مع المتطلبات الشخصية والاجتماعية بمختلف صورها وعلى مدى واسع من المواقف المتباينة». *(p: 121)*

وفي هذا الإطار أظهرت الدراسات والبحوث الخاصة بالاتزان الانفعالي أن الأفراد الأكثر قدرة على ضبط أنفسهم والتحكم في ذواتهم هم الأكثر حساسية والأكثر قدرة على تعديل وتكييف سلوكياتهم والوصول إلى مراكز القيادة والقيام بالمهام التي يجدون أنفسهم في مواجهتها.

مما يؤكد أن الاتزان الانفعالي لدى الإنسان يعد أساسا لكل توافق يحققه في أي مجال من مجالات حياته.

(عبد الخالق،1994،ص:54-58)

ومن جهة أخرى يمكن اعتبار الفرد الذي يتمتع بالاتزان الانفعالي شخصا اكتسب شعورا بالثقة من خلال تفاعله مع البيئة (خاصة الأم)، مما يجعل له الحرية في التعامل مع

الآخرين نظرا لشعوره بالإشباع والأمن، فهو شخص تبادل الحب والوفاء والولاء في مراحل نموه المختلفة وقادر على توصيل مشاعره إلى الآخرين بصورة تجعلهم يتعلمون تبادلها معه، وهو الذي تعلم كبح جماح غضبه واندفاعه دون أن يسلك بطريقة سلبية ودون أن يفقد تلقائيته ومبادئه، ودون أن يفقد متعة التعامل والمنافسة، وأخيرا هو الإنسان الذي يستطيع القيام بأدواره الاجتماعية بكفاءة وإيجابية.

(الطنوبي،1999،ص:46)

وعليه يمكن القول أن الاتزان الانفعالي ركيزة أساسية ومحور هام تبنى عليه الشخصية السوية القادرة على التعامل بسلاسة مع الظروف المختلفة، وإعادة إيجاد توازنها بسرعة بعد كل اضطراب أو ضغط تمر به، كونها تمتلك القدرة على اختيار نوع ودرجة الانفعال المرتبط بالموقف، كما أن الاتزان الانفعالي يسمح للشخصية بالتطور والسير نحو تحقيق الأفضل، من خلال اكتسابها لميكانيزمات التكيف السريع، والثقة في النفس، والتحكم بالذات والظروف من حولها.

3-سمات المتزن انفعاليًا:

ربما تكرر تعداد السمات الأساسية للشخصية المتزنة انفعاليا في العديد من التعاريف إن لم نقل كلها، وهذا راجع أساسا لكون هذه الخاصية أو سمة يمكن ملاحظة أثارها في الواقع من خلال طبيعة استجابات الأفراد للمواقف المختلفة وطريقة تعاملهم مع مختلف الظروف والمواقف.

يرى أبو زيد (1987) أن من خصائص الفرد المتزن انفعاليًا:

1) قدرته على التحكم في انفعالاته، وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال، وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء الأعصاب، وسلامة التفكير حيال الأزمات والشدائد.
2) أن تكون حياته الانفعالية ثابتة لا تذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات تافهة.
3) ألاّ يميل الفرد إلى العدوان، وأن يكون قادرًا على تحمل المسؤولية والقيام بالعمل والمثابرة عليه أطول مدة ممكنة.

4) تـوازن جميـع انفعـالات الفـرد فـي تكامـل نفسـي يـربط بـين جوانـب الموقـف ودوافعه الشخصية وخبرته.
5) قـدرة الفـرد علـى العـيش فـي توافـق اجتمـاعي وتكيـف فـي البيئـة المحيطـة والمساهمة بإيجابية في نشاطها بما يضفي عليه شعورًا بالرضا والسعادة.
6) قـدرة الفـرد علـى تكـوين عـادات أخلاقيـة ثابتـة بفضـل تحكمـه فـي انفعالاتـه وتوجيهها نحو موضوعات أخلاقية معينة.
7) يشعر بدرجة مناسبة من الأمن النفسي تؤهله لأن يشعر بالاستقرار وطمأنينة يستطيع من خلالها مواجهة الصعوبات ومشكلات الحياة بسلوك معقول يدل علـى اتزانـه الانفعـالي والعـاطفي والعقلـي فـي مختلـف المجـالات وتحـت تـأثير مختلف الظروف.

(القحطاني،2012، ص: 28)

ويرى الخالدي (**2002، ص 51**) أنه: « يمكن اعتبار الاتزان الانفعالي سمة تميز الفرد الذي يتفاعل بدون تطرف في المواقف الانفعالية، وأن انعدام الاتزان الانفعالي يعني استعداد الفرد لتقديم استجابة انفعالية مضطربة وسريعة التغير».

أما ***Rosen Zweig*** فيعتبر أن قدرة الأفراد على تحمل الضغوط الخارجية يعتمد على قدراتهم العالية، والتي تعد مؤشرا للاتزان الانفعالي، فالفرد المتزن له قدرة عالية على تحمل الإحباط.

(الشعراوي،2003، ص:04)

وقد حدد الشعري (**2001، ص57**) ستة معايير للحكم علـى اكتمـال الشخصـية واتزانهـا وهي:

1. الإحساس بالذات وامتداداتها في مجالات متعددة.
2. دفء العلاقات مع الآخرين.
3. الشعور بالأمن.
4. الإدراك الواقعي للأشياء.
5. روح المداعبة وموضوعية الذات.
6. وضوح الأهداف المشتقة من فلسفة موحدة تمنح حياة الفرد معنى.

إذن يمكن القول أنه ليس من الصعب تحديد الشخص المتزن انفعاليا من غير المتزن، سواء بالنسبة للفرد نفسه، فهو قادر على تحديد الكفة التي يميل إليها انطلاقا من إحساساته الداخلية(الإحساس بالذات، الشعور بالأمن، وضوح الأهداف)، أو بالنسبة للمحيطين به، وهذا أيضا انطلاقا من طبيعة الاستجابات التي يبديها نحو للمواقف والمثيرات والضغوطات المختلفة (العدوان، طبيعة الانفعال ومدى مناسبته للموقف، طبيعة العلاقات مع الآخرين).

4-النظريات المفسرة للاتزان الانفعالي:

تم تناول الاتزان الانفعالي في نظريات علم النفس المختلفة، وقد أخذ تسميات متنوعة، لكنها في مجملها تشير لنفس المفهوم ولها مدلول نفسي واحد، فيما يلي عرض لمختلف النظريات ووجهة نظر روادها في "الاتزان الانفعالي":

1.4. نظريات التحليل النفسي *Psychoanalysis theory*:

يرى فرويد (*Freud*) أن الاتزان الانفعالي انعكاس لقوة الأنا ونجاحها في تحقيق التوازن بين مطالب الهو والأنا الأعلى والواقع.

وبالمقابل فإن حدوث أي خلل في الاتزان الانفعالي والذي ينشأ عنه العصاب يحدث بسبب الصراع بين نظم الشخصية الثلاث ومكوناتها، وهذا راجع إلى ضعف الأنا وعدم قدرتها على الوصول إلى حل للصراع، مما يشعر الفرد بتهديد أمنه النفسي.

(جبر وابراهيم،2012،ص:78)

أما أريكسون فيشير إلى أن الاتزان الانفعالي نتاج لقدرة الفرد على تحقيق التوافق مع مجتمعه من خلال تحقيق التوازن بين متطلبات النمو والبيئة الاجتماعية والنزوع إلى الجانب الإيجابي من كل مرحلة من مراحل النمو التي حددها في نظريته، فهو يرى أن لكل مرحلة نمائية قطبان، يمثل أحدهما التوازن والصحة النفسية والآخر يمثل الاضطراب وعدم التكيف.

(جايد،1998، ص:17)

2.4. النظرية السلوكية *Behaviorism theory*:

فسرت المدرسة السلوكية عدم الاتزان الانفعالي على أنه نتاج لعملية التعلم والتنشئة الاجتماعية للفرد، إضافة إلى الظروف البيئة التي تعيقه عن الإحساس بالأمن المستقبلي أو

تضعه دائما في مواقف اختبار ذات بدائل محدودة، والفرد الذي يتمتع باتزان انفعالي جيد يتصف بـ:

أ. اكتساب سلوك ناجح ومقبول يساعده على التوافق مع نفسه والآخرين.

ب. تجنب اكتساب سلوك ضار وغير مقبول اجتماعيا مما يهدد توافقه النفسي والاجتماعي.

ج. مواجهة المواقف التي يتعرض فيها للمثيرات التي تؤدي إلى التردد والشك والخوف من المستقبل.

د. معالجة الأزمات النفسية التي تنشأ عن الصراع الذي نشأ كنتيجة لمواقف الاختيار التي يجد الفرد نفسه في مواجهتها.

(جايد،1998،ص:17)

3.4. النظريات الإنسانية *The humanity theory*:

ونقصد بها مجموع النظريات التي تهتم بالخبرة الإنسانية، طبيعتها ودورها في التعلم، الاختيار، والقدرة على تحمل المسؤولية. وهي تنظر للإنسان كوحدة متكاملة، وبأنه كائن متفرد لديه القدرة على الإبداع والتطور، ذو طبيعة خيرة وما يصدر عنه من سلوك شرير فهو وليد المواقف البيئة المحيطة به.

(المسعودي،2002،ص:22)

أ. كارل روجرز *Carl Rogers*:

يرى روجرز صاحب نظرية الإرشاد غير المباشر أن الشخص المتزن تتصف:

- القدرة على إدراك ومعرفة القدراته وإمكانياته بشكل موضوعي.
- القدرة على إدراك ما يحيط به.
- يتسم بالحرية، وأن الاختيارات تنبع من تلك الحرية لا من الاعتماد على الآخرين لتحقيق الأهداف.
- الشعور بالثقة بالنفس يجعله قادرا على اتخاذ القرارات اعتمادا على الخبرات الذاتية.

(عرفات ،2007،ص:276)

ويعتقد روجرز أن هناك جهازين لتنظيم السلوك(السلوك – الكائن الحي)، ويحدث الاتزان الانفعالي عندما يعمل الجهازان في انسجام وتعاون، ومعارضة كل منهما للآخر ينتج عنه التوتر وعدم الاتزان.

إذ يرى أن على الفرد أن يجد في تركيبه العضوي وسيلة ما توجهه للوصول إلى السلوك المطلوب في الموقف لتكوين هذه الكلية الكاملة.

(المسعودي،2002، ص:23)

ب. ابراهام ماسلو *Maslow.A*:

يعتبر ماسلو زعيم المدرسة الإنسانية ومنظرها الأول.

يعتقد أن الشخص الذي لا يستطيع إشباع حاجاته عاجز عن التفكير بطريقة منطقية بسبب ما ينتج عن ذلك من توتر وعدم اتزان انفعالي.

ويرى ماسلو أن الشخصية المتزنة تتسم بما يلي :

1-قدرتها على اتخاذ القرار من دون الاعتماد على الآخرين.

2-لها درجة عالية من قبول الذات والآخرين.

3-تدرك الحقائق بشكل موضوعي.

4-تتسم بالخصوصية وعدم الاستسلام للآخرين.

5-لها القدرة على معالجة مشاكل الحياة بشجاعة.

6-تمتلك علاقات حميمية مع الاخرين ذوي الشأن.

7-يتسم تعاملها مع الحياة بشكل ديمقراطي .

(الربيعي،1994، ص:49)

4.4. نظرية السمة لألبورت *Allport*:

اهتم البورت بمصطلح "الذات" وهو مرادف لمصطلح (قوة الأنا) أو الاتزان الانفعالي الذي يعني به القوة الموحدة لجميع عادات وسمات واتجاهات ونزعات الفرد.

(المسعودي، 2002، ص 50)

وابتكر ألبورت مصطلح خاص هو (البروبريوم *Proprium*) والذي يعني (الجوهر) والمقصود به نواحي الشخصية التي تشكل الوحدة المتكاملة التي ينشأ عنها الإحساس بالذات والتفرد كما أنه يعمل على تنظيم وظائف الشخصية من أجل بلوغ الوجود الأصيل والشعور بالتفرد.

ويعتقد ألبورت أن البروبريوم ينمو ويتطور عبر مراحل الحياة ابتداء من الولادة حتى الموت. وهناك ستة معايير للحكم على اكتمال الشخصية واتزانها، وهي :

1-الإحساس بالذات وامتدادها في مجالات متعددة .

2-دفء العلاقات مع الآخرين .

3-الشعور بالأمن.

4-الإدراك الواقعي للأشياء.

5-روح الداعبة، وموضوعية الذات.

6-وضوح الأهداف المشتقة من فلسفة موحدة تمنح حياة الفرد المعنى.

(الشمري، 2001، ص:57)

5.4.النظرية الوجودية لفرانكل *Frankl*:

يعتقد رواد هذه النظرية أن دراسة الانفعال هو الطريق الوحيد الذي يمكن من خلاله الوصول إلى حقيقة الإنسان، وأن الشخصية المتزنة متكاملة بشكل جيد، والمتزن قادر على اختيار سلوكه في أي وقت وقادر على تحمل مسؤولية الأفعال والقرارات التي يتخذها، وهو قادر على إيجاد معنى للحياة، كما أن توجهه الأساسي نحو المستقبل وبكل ما يرتبط به من مجهول أو عدم يقين، وهذا المجهول يقوده إلى فكرة القلق لكنه يتقبل ذلك القلق كضرورة لاستمرار الحياة، وهذا القبول يأتي من خلال الشجاعة التي يبديها الفرد في مواجهة مستقبله، كما أن الشخص المتزن يبدي قدرة على إقامة علاقة حميمة وصادقة قائمة على الحب المتبادل والتعبير الأصيل عنها.

(الزبيدي والعبيدي،2001، ص:623)

إن الاتزان الانفعالي كما هو واضح كان موضوعا مشتركا ومفهوما أساسيا تناولته مختلف النظريات النفسية الكلاسيكية منها والحديثة، وقد أخذ عدة تسميات والتي تصب في

نفس المضمون وتحمل نفس المعنى عموما، وقد اعتبرته هذه النظريات أساس السواء والتوافق وفعالية الشخصية وإيجابيتها.

5-حالات اختلال الاتزان الانفعالي:

يمكن اعتبار الاتزان الانفعالي سمة شخصية ثابتة نسبيا ومحورا أساسيا من محاور الشخصية يتميز بها الأفراد في المجتمع، وهذا لا يعني أن هؤلاء لا يمرون بحالات من اختلال توازنها الانفعالي؛ تلك الحالات قد تكون ظرفية أو قد تستمر لمدة محددة، وقد تكون اضطرابا مهيكلا في الشخصية.

حالات الاختلال تلك تأخذ عدة أشكال نذكر منها:

- **القلق *Anxiety*:** وهو القلق المرضي، نوع من الخوف الغامض غير المحدد ومجهول السبب، المصحوب بالتوتر والضيق والتأهب وتوقع الأذى وعدم الاستقرار العام، ما يعوق الإنتاج ويجعل السلوك مضطربًا.

والقلق هو العارض الشائع المشترك في معظم الأمراض النفسية، وقد يغلب القلق ويصبح هو نفسه عصابا أساسيا ومرضا قائما بذاته.

(زهران، 2005، ص:144)

- **الاكتئاب *Depression*:** هو حالة يشعر فيها المريض بكآبة والكدر والغم والحزن الشديد وانكسار النفس دون سبب مناسب أو لسبب تافه فيفقد لذة الحياة، ويرى أن لا معنى لها ولا هدف له فيها فتنفذ عزيمته، ويفقد اهتمامه بعمله وشؤونه، ويشعر بتفاهته ويصاحب الاكتئاب عادة التدهور الحركي والصداع وفقد الشهية ونقص الوزن والإمساك والأرق، ويصاحبه أيضا التردد والبطء في الكلام.

(زهران ، 2005، ص:144)

كما يبدو فيه الشخص حزينا مهموما كثير البكاء يائسا من الحياة، وقد ينتهي به الأمر إلى الانتحار.

(الداهري، 2008،ص:238)

- **التوتر *Tension*:** هو شعور ذاتي بعدم الراحة والاضطراب والتململ وعدم الرضا والحيرة وعدم القدرة على التركيز، وعدم الاستقرار والارتجاف وسرعة الحركات والصداع، ويشاهد في القلق والاكتئاب.

(زهران ، 2005، ص:145)

- **الفـزع *Panic*:** وهـو تـوتر طويـل وقلـق مـزمن وخـوف فجـائي حـاد، وشـعور بـالخطر وعدم الأمن.

(زهران،2005، ص: 145)

- **البلادة الانفعاليـة *Emotional Hebetude*** : تعد نوعا من اضطرابات الانفعال، وفي هـذه الحالـة تبـدو انفعـالات الشـخص متبلـدة فقـد يسـتقبل نبـأ فقـدان أحـد المقـربين بابتسامة بلهاء كما يستقبل نبأ زواج ابنه بنفس الابتسامة.

(الداهري، 2008، ص:237-238)

- **اللامبـالاة *Indifference*:** وهـي فقدان القدرة علـى التعبيـر الانفعـالي، فقدان الاهتمـام بالأشياء، فالمريض لا يبالي بالمشاعر ولا بالمواقف الانفعالية ولا التعبير الانفعالي وتشاهد اللامبالاة في الاكتئاب.

(زهران،2005، ص: 145)

- **التنـاقض الانفعـالي *Anbivalence*** : وهـو ثنائيـة وتنـاقض الانفعـالي فـي نفس الوقت بالنسبة لنفس المثير، فمثلا قد يوجد الحب والكره معا في نفس الوقت نحو شخص مـا، وهنـا يكبـت أحـد الانفعـالين ويكـون غالبـا هـو الأقـل قبـولا. ويشـاهد التنـاقض الانفعالي في الفصام.

(زهران، 2005، ص: 145)

- **نقص الثبات الانفعالي *Emotional Lability*:** هو نقص استقرار وتباين الاستجابات الانفعالية وتغيرها بشدة، والانتقال بسرعة من حالة انفعالية حادة إلى أخرى، وتعرف هذه الحالة باسم (السيولة الانفعالية) فالمريض تارة يبكي وتارة يضحك، ولحظة يكون حزينا وفي لحظة تليها يسعد، ويشاهد نقص الثبات الانفعالي في الهوس الحاد وفي الفصام.

(زهران، 2005، ص: 145)

- **عدم الاستقرار الانفعالي *Emotion Instability*** : ويتمثل في ضعف سيطرة الشخص علـى انفعالـه، بحيث تثير انفعالـه-سواء السار أو الحزين-أضعف المثيرات، فإذا بالفرد يبكي وينتحب بشدة بمجرد مشاهدة رواية محزنة، أو يفرح لدرجة تخرجه عن وقاره لخبر تافه.

(زهران، 2005، ص: 237)

- **انحراف الانفعال *Perversion*:** وهو وجود انفعال غير ملائم وغير مناسب وهوة كبيرة بين المثير والاستجابة، ومثال ذلك فرح المريض عند سماع خبر محزن وحزنه عند سماع خبر سار، ويشاهد في الفصام.

(زهران،2005، ص: 145)

- **المرح *Elation*:** وهو شعور عام بأن الفرد على ما يرام، وشعور بالمرح والخيلاء والفخر دون سبب مناسب أو لسبب تافه، هذا الشعور يكون منافيًا للواقع، ويشاهد في الهوس وفي الفصام الذاتي.

(زهران،2005، ص: 145)

- **النشوة والتجلي *Euphoria*:** وهنا يبدو الفرد غاية في السعادة، عريض الآمال، مفرط التفاؤل، زائد النشاط، ميالا للعدوان. ويشاهد في الهوس وإدمان المخدرات.

(زهران،2005، ص:145)

- **الوجد *Excitation*:** وفيه يكون المريض مرحا مسالما هادئا، يشعر بالقوة والانفصال عن العالم الخارجي، وأنه قد ولد من جديد في عالم جديد حيث لاشيء أعظم ولا أروع مما هو فيه. ويلاحظ في الهستيريا والفصام والصرع.

(زهران،2005، ص:145)

- **مشاعر الذنب الشاذة *Abnormal Feelings of guilt*:** وهنا يشعر المريض شعورا شديدا بالذنب ولوم الذات وتأنيب الضمير على أفعال أو رغبات أو أفكار تتناقض مع التعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية. وتشاهد في القلق، والوسواس والقهر، وفي الخوف.

(زهران،2005، ص:146)

إن الحالات المذكورة سابقا من اضطراب الاتزان الانفعالي تضمنت ثلاث اتجاهات رئيسية هي:

أولا: اضطرابات انفعالية متطرفة الإيجابية: كالمرح، الوجد، والنشوة مثلا.

ثانيا: اضطرابات انفعالية متطرفة السلبية: كالقلق، الاكتئاب، التوتر، والفزع.

ثالثا: اضطرابات إنفعالية غير محددة الاتجاه: كالبلادة الانفعالية، اللامبالاة ، التناقض الانفعالي، التناقض الانفعالي، عدم الاستقرار الانفعالي، نقص الثبات الانفعالي، والانحراف الانفعالي.

وواضح هنا أنها حالات من ضعف الاتزان الانفعالي لدرجة انحرفت فيه الانفعالات عن مجراها الطبيعي، لتصبح غير متوافقه ولا مناسبة للمواقف، وهي بذلك تعطل نشاط الشخصية ككل، بل قد تصل بها إلى مرحلة الاضطراب النفسي المهيكل في بعض الحالات كالقلق والاكتئاب، وفي حالات أقل تكون غير دائمة أو قصير المدى كما هو الحال مثلا في حالة التوتر وعدم الاستقرار الانفعالي.

6-الحفاظ على الثبات الانفعالي:

إن الضغوطات الحياتية التي يمر بها الفرد قد تجعله يعيش فترات تطول أو تقصر من اللاتزان الانفعالي، قد تكون سببا في معاناته أو اضطرابه النفسي إلى أن يعود ليجد الاستقرار من جديد.

وليتمكن الفرد من الحفاظ على مستوى مقبول من الاتزان الانفعالي يؤهله لحياة سعيدة مستقرة يجب عليه توجيه طاقاته نحو:

- التمتع بالصحة البدنية التي تساعد على تحقيق قدر من الصحة النفيسة الانفعالية، فالذي يعاني من أمراض جسدية يجد صعوبة كبيرة في التحكم في انفعاليته.
- اختيار المهنة المناسبة ضروري لكي يحقق الفرد فيها ذاته ويثبت فيها كيانه.
- الاستقرار الأسري ضروري ليشعر الفرد بهدوء العيش والطمأنينة التي تؤدي به إلى الصحة الانفعالية.
- الحصول على قدر كافٍ من الراحة، ذلك أن العمل الشاق المستمر كثيرًا ما يؤدي إلى التوتر والاضطراب الانفعالي.
- تجنب الضغوط غير الضرورية.
- مساعدة الفرد على حل المشكلات المحيطة به، فتراكمها وتركها دون حل عادة ما يؤدي إلى التوتر والقلق.
- تهيئة الفرص التي تمكن الفرد من التنفيس عن ضيقه ومتاعبه عن طريق ممارسة الهوايات المفيدة والأنشطة المحببة إلى النفس.

- محاولة التمتع بكل ما هو جميل وحسن في هذا الكون، وعدم التركيز على النواحي السيئة والرديئة فقط، فالشخص الذي يرى الحسن والجمال عادة ما يكون مستبشرا يتمتع بالهدوء والاتزان الانفعالي.
- الترويح عن النفس، فالروتينية في الحياة عادة ما تسهم في خلق الاضطرابات الانفعالية.
- تهيئة النفس والاستعداد دائما للطوارئ التي تثير الانفعال بقدر كبير من الثبات والهدوء.

(زهران،2005، ص: 145)

يمكن القول إذن إنه من الممكن الوصول إلى درجة مقبولة من الاتزان الانفعالي، أو حتى الحفاظ على مستوى الثبات الانفعالي الذي يمتلكه الفرد من خلال تهيئة الظروف المساعدة على ذلك، بالمقابل فإن اختلال الاتزان وارد أيضا انطلاقا من نفس المبدأ، وهذا في حالة توفر ظروف معاكسة لما ذكر سابقا كالتعرض للضغوط الكثيرة وانعدام فرص الترويح عن النفس، أو الاضطرابات الأسرية المختلفة أو عدم الاستقرار المهني مثلا.

خلاصـة:

إن الاتزان الانفعالي شرط أساسي للصحة النفسية ومؤشر مباشر على سواء الشخصية، وهذا اتضح من خلال الطرح السابق الذي حاولت الدراسة من خلاله التعريف بالاتزان الانفعالي وتحديد دوره في الشخصية، وتعداد بعض سمات المتزن انفعاليا، مرورا بالنظريات التي حاولت تفسيره وتبيان أثره، دون نسيان الإشارة إلى بعض الحالات التي تظهر نتيجة اختلال هذا الاتزان، وأخيرا ذكر عدد من الخطوات المساعدة على الحفاظ على الثبات الانفعالي لدى الشخص.

الفصل الثالث
التدفق النفسي

مفهومه، النظريات المفسرة له، أبعاده، نموذج التدفق في مجال التربية والتعليم"

تمهيد

1. أصل مصطلح التدفق النفسي

2. مفهوم التدفق النفسي

3. الآراء النظرية حول خبرة التدفق

4. أبعاد التدفق

5. المبادئ الأساسية لضمان حدوث حالة التدفق

6. كيفية تحقيق حالة التدفق

7. نموذج خبرة التدفق في مجال التربية والتعليم

8. كيفية تعزيز خبرة التدفق النفسي لدى المتعلمين

9. خبرة التدفق لدى المدرسين

خلاصة

تمهيـد:

بما أن الهدف الأساسي لعلم النفس عموما هو الوصول بالنفس البشرية إلى قمة صحتها النفسية والعقلية فقد ظهر توجه جديد في علم النفس على يد العالم مارتن سليجمان(1999) تبنى مسارا آخرا بعيدا عن البحث في الاضطرابات النفسية وأنماط الاختلال السلوكي، والذي أسماه بـ «علم النفس الإيجابي» « *Positive psychology*»، وقد أخذ نمطا جديدا يُعنى بدراسة الجانب الأكثر إيجابية وإنتاجية في الشخصية، وتعددت موضوعات هذا التوجه وتنوعت فانبثقت عنه العديد من النظريات التي حاولت تفسير أنماط السلوك والانفعال الإيجابيين عند الإنسان.

وقد واكب عالم النفس المجري كسيكسزينتاميهالي *Csikszentmilayi* ظهور هذا التوجه خطوة بخطوة ومنذ بداياته، وأسهم فيه إسهاما كبيرا بوضعه لنظرية ذات أهمية كبيرة تفسر تركيبة الشخصية المنتجة المبدعة أسماها «نظرية التدفق النفسي» « *Psychological flow theory*»، تلك النظرية التي كانت بمثابة رؤية جديدة وتفسير مختلف للدوافع البشرية نحو الإنجاز والإبداع في شتى مجالات الحياة.

انطلاقا من هذا كله تحاول الباحثة إلقاء الضوء على جوانب مختلفة من نظرية التدفق النفسي وكل ما يتعلق بها، مسقطة كل ذلك على ميدان التربية والتعليم باعتباره مجال بحثها الأول.

1-أصل مصطلح التدفق النفسي:

وُضعت نظرية التدفق النفسي عام (1975) من قبل كسيكسزنتاميهالي *Csikszentmilayi* عندما أراد دراسة مفهوم الإبداع لدى الفنانين والرياضيين، في محاولة لاكتشاف دوافع هؤلاء المحترفين لهذا العمل الذي يتطلب تضحيات كبيرة جسديا ونفسيا، تبين أن جميع هؤلاء الأفراد قد وصفوا مرارا وتكرارا ما أسموه «***FLOW***» أي «التدفق»، والذي يثير حالة نفسية من المتعة عندما يكون تحدي الموقف مطابقا لقدراتهم أو أعلى قليلا من المهارات التي يعتقدون أنهم يملكونها. وقد ورد على لسان هؤلاء المحترفين عبارة « *Go with flow*» «يذهب مع التيار» لوصف هذه الحالة من الرفاهية النفسية وكأنهم عاشوا حالة جريان وانسياب مع تيار الماء.

(Csikszentmihallyi ,2008 :p22)

وقد قضى كسيكسزنتاميهالي أكثر من عشرين سنة في إجراء بحوث ميدانية عن طريق تقنيات قياس تواتر الخبرة (مدى تكرار حدوث الخبرة المثلى)، وذلك من أجل الحصول على الوصف الدقيق للحالة التي عاشها هؤلاء الناس.

وقد كشفت التقارير التي تحصل عليها أنها عبارة عن خبرة مُرضية جدا، تميزت بقدر كبير من التركيز يرقى إلى مستوى الاستغراق التام في النشاط تحدث لديهم من فترة لأخرى، مع فقدان الوعي بالذات، وبلوغهم ذروة الأداء (*optimal experience*)، إضافة إلى ذلك تشوه إدراك الزمن واختفاء لكل المشاكل الانفعالية لديهم، وإحساس بالمتعة العالية، رغم كونهم واجهوا تحديات صعبة.

(***Csikszentmihallyi,1999***)

2-مفهوم التدفق النفسي:

منذ ظهور مصطلح التدفق النفسي على يد العالم المجري كسيكسزينتاميهالي انصب اهتمام كثير من الباحثين نحو توضيح المقصود منه بدقة من خلال الدراسات التي كانوا يقومون بها، محاولين بذلك الوصول إلى مفهوم دقيق وشامل له يساعدهم فيما بعد في استغلاله في مجالات مختلفة غير تلك التي كان محصورا فيها في دراساتهم، من بين أهم التعاريف التي حظي بها المصطلح نذكر ما يلي:

أولاً: التعريف اللغوي: يتمركز التعريف اللغوي للتدفق حول السيولة والاندفاع بقوة فيقال: « دَفَقَ الماء دَفْقاً، أي امتلأ حتى يفيض الماء من جوانبه، وانْدَفَقَ الماء وتدفَّقَ، أي سال في شدة وقوة».

(المعجم الوجيز2002:ص230)

ثانيا: التعاريف الاصطلاحية: تم تناول المصطلح في عدد من الدراسات الأجنبية وحتى العربية، وفي كل مرة كان الباحثون يصوغون تعريفا جديدا للتدفق النفسي انطلاقا من التوجه الذي تأخذه دراساتهم:

1.2. تعريف كسيكسزينتاميهالي ***Csikszentmihalyi*** (1977):

« هو إحساس عارم يشعر به الفرد عندما يكون مندمجا كليا مع الأداء، ويحدث التدفق عندما يتحول الفرد من الوضع المألوف للأداء إلى الانغماس فيه». ***(p: 72)***

2.2. تعريف بريفيت و بندريك ***Privette and Bundrick*** (1987):

« خبـرة جوهرهـا المتعـة، وهـي مماثلـة لكـل مـن ذروة الخبـرة وذروة الأداء، وتحـدث خبـرة التدفق في توفر أحدهما أو كليهما». *(p:316)*

3.2. تعريف كسكسزينتاميهالي *Csikszentmihalyi* (1988):

« وهي خبرة تحدث عندما تتجاوز التحديات والمهارات مستوى معينا على أن تكونا في حالة من التوازن».

(Csikszentmihalyi and Csikszentmihalyi , 1988 : p260)

4.2. تعريف ماسيميني وكارلي *Massimini and Carli* (1988):

« هو الانسجام بين المهارات والتحديات التي تجاوزت مستوى النشاط الاعتيادي».

(Massimini and Carli,1988)

5.2. تعريف كسيكسزينتاميهالي ولوفافر *Csikszentmihalyi and LeFevre* (1989):

« عندما تكون التحديات والمهارات في مستوى عال ولا يكون الشخص في حالة استمتاع فحسب لكن يمتد ذلك إلى الشعور بالكفاءة مع احتمال تعلم مهارات جديدة، وزيادة الثقة بالنفس، وتعقد الشخصية. هذه العملية من الخبرة المثلى تستدعي التدفق».

(Csikszentmihalyi and LeFevre, 1989)

6.2. تعريف كسيكسزينتاميهالي *Csikszentmihalyi* (1990):

« شـعور الفـرد بالسـيطرة علـى النشـاط، وبأنـه مـتحكم بمصـيره، يصـاحبه إحسـاس بالنشوة، وشعور عميق بالاستمتاع». *(P:03)*.

كما يعرفه بأنه: « حالة يجد فيها الفرد نفسه مندمجا اندماجا تاما في النشاط أو العمل الذي يقوم به مع تجاهل تام لأي نشاطات أو مهام أخرى، مع تحقيق حالة من الاستمتاع الشخصي».

(باكير،2012، ص:29)

7.2. تعريف سبرينك وروناي *Supnick and Rooney* (1991):

« وهو الشعور بالسيطرة الكاملة على ما يحيط به، وهناك شرطان أساسيان لحدوث التدفق: الأول هو التركيز الشامل على النشاط والاستمتاع بإدارته. أما الشرط الثاني الذي يسبق عملية التدفق فهو الاعتقاد بالتوازن بين تحديات الموقف والمهارات الشخصية المطلوبة».

(Ghani, Supnick and Rooney,1991 : p230_231).

8.2. تعريف تريفينو وويستر *Trevino and Webster* (1992):

« الإحساس بالمتعة والاستكشافية بدرجة أكثر من المألوف يتم فيها تحفيز الذات، باعتبارها تجربة رائعة في حد ذاتها تشجع على تكرارها مجددا. والتدفق متغير مستمر يبدأ من لا شيء ليصل إلى مستويات قصوى». ***(p:540)***

9.2. تعريف كلارك وهاورت *Clarke and Haworth* (1994):

« هو التجربة الذاتية التي ترافق الأداء في موقف تكون فيه مهارات الفرد مطابقة لمستويات التحدي، وتشير مواصفات الإحساس بالتدفق إلى الشعور بالنشوة». ***(p:5)***

10.2. تعريف أليس، فول وموريس *Ellis .Voelk And Morris* (1994):

« وهو تصورات الفرد للتحديات التي تواجهه والمهارات التي يمتلكها في موقف معين، بحيث تبدو له تلك التحديات والمهارات متوازنة مما يسهل ظهور مؤشرات التدفق كنتيجة إيجابية، كالإحساس بالحرية، والدافعية الداخلية، ومستوى عال من الاستثارة».
(Clarke and Haworth, 1994 : p337).

11.2. تعريف دانييل جولمان *Daniel Golman* (2000):

« يقصد بالتدفق الشعوري استغراق الإنسان في أداء مهمة ما حتى يبلغ ذروة ودرجة الامتياز فيها، ويستمر هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود كالشلال المتدفق، فإذا استطاع الفرد أن يصل إلى حالة التدفق فإن ذلك يمثل أقصى درجة للأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقي الفرد الإصابة بالملل والاكتئاب والتوتر والقلق ».

(جولمان، 2000،ص:134)

12.2. تعريف محمد سيد صادق (2009):

« هو خبرة خاصة بكل فرد، تحدث من وقت لآخر خاصة عندما يؤدي الفرد أقصى درجات الأداء، أو عندما يصل إلى مستويات أعلى من مستوياته المعتادة أو السابقة... وهي خبرة من النوع الراقي، العلامة المميزة للتدفق هي الشعور بالسرور التلقائي حتى النشوة أو الغبطة. إنها الحالة التي يستغرق فيها الناس كليا فيما يقومون به من أعمال، موجهين أقصى درجات الانتباه غير الموزع على العمل، بينما يكون الوعي مصاحبا للعمل». **(ص:315)**

13.2. تعريف أحمد أحمد سيد البهاص (2010):

« هو خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، عندما تؤدى المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل».(ص:121)

من خلال القراءة المتمعنة للتعاريف التي قدمت للتدفق النفسي يمكننا الخروج بما يلي:

- مفهوم التدفق ليس بالحديث جدا فهو قد لاقى اهتمام عدد من الباحثين من بداية ظهور المصطلح في النصف الثاني من القرن الماضي وإلى غاية يومنا هذا.
- الواضح أن الاهتمام بالمصطلح على مستوى الدراسات العربية حديث جدا وقليل وهذا يظهر من خلال قلة الدراسات حول المتغير وحداثتها.
- اهتمام الباحثين بتطوير المفهوم وتوضيحه في كل مرة خاصة بالنسبة لواضع النظرية كسيكسزنتاميهالي الذي أعطى أكثر من تعريف للمصطلح محاولا بذلك تغطية جميع الجوانب التي قد يمسها.
- اتفاق كل الباحثين على أهمية بروز الإحساس أو الاعتقاد بالتوازن بين التحديات المفروضة والقدرات الشخصية للفرد كشرط أساسي لدخول دائرة التدفق النفسي.
- الإجماع على أن حالة التدفق تظهر في المستويات العليا للأداء والتي تستثير أقصى ما تبلغه قدرات الفرد الشخصية.
- تكرر ظهور مصطلح النشوة، السعادة، البهجة، والاستمتاع في أغلب التعاريف باعتبارها الإحساس العام البارز أثناء دخول الفرد حيز خبرة التدفق النفسي.

وانطلاق من التعاريف السابقة اختارت الباحثة أن تعرف التدفق النفسي باعتباره: «حالة وجدانية آنية يخبرها الفرد عندما يمارس نشاطه المفضل، يحس من خلاله بأن قدراته ومهاراته الشخصية بلغت أقصاها لمستوى يتمكن من خلاله مواجهة مختلف التحديات التي تطرحها المهمة التي يؤديها، وأثناءها يصبح الفرد مندمجا كليا في الأداء بشكل ينسى من خلاله كل ما حوله ولا يركز إلا في النشاط الذي بين

يديه، وهي خبرة تترك أثرا إيجابيا في شكل شعور بالسرور والمتعة لمجرد أنه يؤدي هذا النشاط».

3-الآراء النظرية حول خبرة التدفق النفسي:

يقصد بخبرة التدفق المصاحبات النفسية التي تنتاب المرء أثناء حالة التدفق، وغالبا ما تتبلور في الشعور بالنشوة والاندماج والسعادة التامة، والإحساس بالجدارة والقيمة الشخصية والإثابة الداخلية.

(أبوحلاوة،2013، ص:18)

وقد نالت هذه الخبرة اهتماما كبيرا من قبل علماء علم النفس الإيجابي بصفة خاصة، ومن بين هؤلاء العلماء الذين أبدوا رأيهم في المفهوم نذكر:

1.3. **ميهالي كسيكسزينتاميهالي** ***Mihaly Csikszentmihalyi*** :

هو واضع النظرية الأول وصاحب المصطلح كما ذكر سابقا، وقد كانت نظريته هذه خلاصة بحوث متواتر منذ سبعينات القرن الماضي وإلى يومنا هذا.

وقد صاغ هذا المفهوم من خلال دراسته لكل ما يمكن أن يؤدي بالبشر إلى المتعة أو البهجة، فقد اكتشف أن الناس في الأعمال ومن كل الجنسيات والاهتمامات يقرون باندماجهم في أنشطة بطريقة متشابهة.

ويحدث التدفق باختصار عندما نصبح مستغرقين تماما في نشاط نفقد معه إحساسنا بذواتنا ويتغير أيضا إحساسنا بالوقت.

ويعتقد كيكسزنتاميهالي (1992) أنه من السهل جدا بالنسبة للدماغ البشري أن يكون سلبيا، بمعنى الانتباه الزائد والانشغال الكبير في معالجة الأحداث السلبية التي تتضمن المخاطرة أو احتمالات التهديد وبالتالي التركيز على الانفعالات والمشاعر السلبية، وبالنسبة للبشر عادة ما تزيد هذه السلبية من خلال فرض أهداف محددة علينا، كالانتباه التام لحالتنا الشعورية السلبية، وفقد الإحساس بالذات.

والتدفق لا يسمح لنا فقط بإرجاء أو تأجيل انشغالاتنا الزائدة بالمشاعر السلبية ومصادر التهديد، بل يجعلنا أكثر قدرة على تأسيس نظام مرن وواضح، ويدفعنا باتجاه التطور وتنمية أنفسنا كأفراد.

(أبوحلاوة،2013، ص:15)

وقد لاحظ العالم أن حالة التدفق هذه تحدث لدى كثير من الناس حتى أولئك الذين يمارسون أنشطة دون مقابل مالي، وتحدث عند الفرد من وقت لآخر يقضي أثناءها كثيرا من الوقت في النشاط الذي يمارسه ويكون النشاط هدفا في حد ذاته، حيث يشعر الفرد بالمتعة والسرور.

(معمرية، 2012، ص:134)

وقد وضح كسيكسزنتاميهالي في محاضرة له بسيدني عام (1999) بالضبط ما يقصد بخبرة التدفق، إذ يرى أن الأنشطة المثالية في قناة التدفق تتحرك خارج إطار القيود والتحديات مع سيطرة المرء على مهاراته التي تحرره من البلادة النفسية والسلوكية.

(أبوحلاوة،2013، ص:16)

والتدفق أو الانشغال بالنشاط في الحياة المنتجة يتكون من كافة القدرات والمواهب التي يستعملها الفرد لمواجهه التحديات التي تواجهه في الحياة، إن الانشغال بالانجاز وتدفق المواهب نشاطا وإنتاجا يعد المكافأة العادية لمن يوظفها في حياته.

والانشغال بالحياة المنتجة التي تتدفق إنجازاتها لا يتولد عنها السرور والمتعة والشعور باللذة الجسمية، ولكنها بالضرورة يتولد عنها الشعور بالرضا والسعادة وتحقيق الذات، وتحقيق السمو وضبط الذات.

كما يرى أن تدفق نشاط القدرات والمواهب ما هو إلا خبرة مرتبطة بما تنتجه هذه القدرات والمواهب بما يجعل الفرد قادرا على مواجهة التحديات عمليا.

(معمرية،2012، ص:137.136)

2.3. مارتن سيليجمان *Martin Seligman* :

يرى مارتن سليجمان أن هذه الخبرة تدور حول ما أسماه (قضية المعنى) (*Meaningness*)، فقد أشار في كتابه (السعادة الحقيقية) إلى ثلاث مستويات للسعادة:

أ. الحياة السارة: أو المبهجة والتي تتضمن خبرات تجلب السرور والانشراح، كما تتضمن انفعالات إيجابية كبيرة.

ب. الانغماس: أو الاندماج في الحياة أو الحياة التي تستغرق طاقات ونشاطات الإنسان.

ج. الحياة ذات المعنى أو الدلالة والقيمة.

ويعتبر سيليجمان أن الاندماج في الحياة مماثل لمفهوم التدفق والخبرة المثالية لدى كسيكسزنتاميهالي، ويرى أنه أقل أهمية من السعادة التي يتحصل عليها الإنسان من الأنشطة الهادفة ذات المعنى.

وقد وافق في نفس السياق كسيكسزنتاميهالي تصور سيليجمان بأن التدفق مفهوم خال أو مجرد من القيمة (*Value_free*)، فقد يكون الإنسان في حالة من التدفق أثناء ارتكابه عملا إرهابيا على سبيل المثال، أو لعب البوكر الذي لا يسهم بالضرورة في الصالح الاجتماعي العام.

(أبوحلاوة،2013، ص:19.18)

ويرى كذلك أن المكونات الأساسية التي جعلها كسيكسزينتاميهالي أبعادا للتدفق قد غاب عنها (وجود شعور إيجابي) مثل المتعة والنشوة.. أو أي نوع من أنواع الوعي، وهذا هو جوهر التدفق، فالوعي والشعور موجودان فقط لتصحيح المسار، أما عندما يكون ما نفعله عمل بلا منغص فإنه لا حاجة لهما.

وحسب سيليجمان هناك فرق بين المتعة والإشباع الذي مصدره التدفق، فعندما نمارس المتع (تناول الطعام، الاستماع للموسيقى...) نعيش خبرات سارة وممتعة لكنها لا تبني شيئا للمستقبل ولا تحدث التغيير، ولا شيء يتراكم عنها، إنها قوة محدودة تجعلنا نرغب في تلبية حاجاتنا الحالية وتحقيق الراحة والاسترخاء.

أما عندما يتم إشراكنا واستغراقنا في حالة التدفق فلعلنا نستثمر ونبني ثروة نفسية للمستقبل.

لذا اعتبر المتع علامة على تحقيق الإشباع البيولوجي، بينما الإشباع علامة تحقق النمو النفسي.

(معمرية،2012، ص:135)

والتخلص من المتع السهلة والاستغراق في المزيد من الإشباعات يعد عملا صعبا، فالإشباعات تنتج التدفق لكنها تتطلب مهارة وجهدا، والأمر الذي يشكل حقيقة عائقا أكبر هو أنه بسبب مواجهة الإشباعات للتحديات فإن هناك أيضا احتمالا للفشل، في حين أن المتع لا تتطلب جهدا ولا مهارة ولا تتوفر على أي احتمال للفشل.

(سيليجمان،2002، ص:119)

وقد ركز سيليجمان على أهمية العمل على اعتباره الوقت المثالي لحدوث التدفق النفسي، لأنه وعلى خلاف وقت الفراغ يبني كثيرا من ظروف التدفق في داخله وبذاته (أي داخل العمل وبحد ذاته)، ففي العمل عادة ما تكون هناك أهداف وقواعد وأداء واضح، أو هناك مردود عن الكيفية التي تؤدي بها العمل سواء أكان بدرجة الجودة أم السوء، وهو عادة ما يشجع على التركيز ويقلل من التشتت إلى الحد الأدنى، وفي كثير من الحالات يتراوح العمل بين الصعوبات والمواهب بل وحتى القوى لدى العامل، والنتيجة المترتبة على ذلك أن الناس يشعرون بها وهم في البيت.

كل هذه الظروف التي ترتبط بسياق العمل تبدو مواتية لحدوث التدفق.

إن التدفق يتحقق عندما تتناسب التحديات سواء الكبيرة منها أو البسيطة . جيدا مع القدرات، وفيما يلي يقدم سيليجمان وصفة لمزيد من التدفق:

أ. تعرف على قواك المميزة.

ب. اختر العمل الذي يتيح لك استخدامها يوميا.

ج. اجعل من عملك الحالي عملا جذابا بالطريقة التي تتيح لك استخدام قواك المميزة فيه بدرجة أكبر.

د. إذا كنت أنت القائم بالتوظيف اختر الموظفين الذين توائم قواهم المميزة العمل الذي سيقومون به، وإذا كنت مديرا وفر مجالا يسمح للعاملين بأن يقوموا بالعمل في نطاق الأهداف التي تضعها أنت.

(سيليجمان،2005،ص:223،222)

3.3. دانييل جولمان *Daniel Golman*:

يرى دانييل جولمان أن كل الناس تمر بمشاعر التدفق من وقت لآخر، خاصة عندما تصل هذه الخبرة إلى ذروتها أو تتجاوز أقصى حدودها السابقة، وأحسن تعبير عن حالة التدفق نشوء علاقة حميمية بين شخصين عندما يتواجدان في كيان واحد ممتزج متناغم.

والتدفق حسبه هو أحسن حالات الذكاء الوجداني لأنه يمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء والتعلم، فإذا استطاع شخص دخول منطقة التدفق فإن انفعالاته تعزز الأداء، لأنها لا تكون مجرد انفعالات وعواطف تنساب في اتجاه معين بل

تكون انفعالات إيجابية مليئة بالطاقة والحيوية، تنتظم قواها مع ما يجري من نشاط راهن. وإذا تملك الفرد الملل أو الاكتئاب والتوتر فإن ذلك يحول دون تدفق المشاعر.

كما يرى أن هناك عدة وسائل للوصول إلى حالة التدفق كتركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري، لأن التركيز العالي هو جوهر التدفق، ويبدو أن هذه حركة تغذية راجعة عندما يكون المرء على أعتاب هذه الحالة من التدفق، فالتدفق يتطلب جهدا كبيرا للوصول إلى حالة التركيز الكافي لبدء العمل، والانتباه هنا ذو نوعية مسترخية على الرغم من شدة التركيز، وهذه الخطوة الأولى تتطلب قدرا كبيرا من الجهد، وبمجرد أن يبدأ تركيز الانتباه تتخذ حالة التدفق قوة دفع ذاتية، الأمر الذي يؤدي إلى تخفيف الاضطرابات الانفعالية وتأدية الفعل دون جهد.

من جهة أخرى يعتبر جولمان أن التدفق النفسي حالة خالية من الثبات الانفعالي(*Emotional stability*) إلا في حالة الشعور بالنشوة الخفيفة اللازمة والتي تمثل دافعا كبيرا.

(جولمان،2000، ص:137،135)

وقد وضح جولمان في كتابه "العقل المحب للتأمل" "***The meditative mind***" أن العناصر الأساسية لخبرة التدفق هي:

أ. ذوبان وعي المرء في فعله أثناء قيامه بالمهمة أو أداء العمل دونما اهتمام يذكر بالنواتج(العمل لذات العمل دونما انتظار نتيجة أو مكافأة).

ب.نسيان الذات مع وعي وإدراك شديد للنشاط.

ج. مستوى مناسب من المهارات لما يتناسب مع المطالب البيئية.

د. وضوح الهاديات الموقفية والاستجابات المناسبة لهذه الهادية.

هـ. حالة من النشوة والابتهاج والاستمتاع الذاتي.

(أبو حلاوة2013: ص22)

4.3. هوارد جاردنر *Howard Gardener:*

جاردنر كما هو معروف مطور نظرية (الذكاءات المتعددة)، وقد كانت له فلسفته التجديدية في مجال التربية والتعليم، من أبرز أفكاره:

1. دور التربية هو توجيه الطفل إلى مجال يناسب ميوله ومواهبه، فلكل طفل طرائق في التعلم يستجيب بها.
2. قياس الذكاء العقلي التقليدي قياسا لغويا ورياضيا مجرد ومحدود يصلح كمؤشر لمعرفة مستوى الطالب في التحصيل الدراسي فقط ولا يقيس مهارات الحياة الأساسية المتنوعة.
3. الذكاء في العلاقات المتبادلة بين الناس هو قدرة الذات على فهم الآخرين وحسن التعامل معهم.
4. الوعي بالذات أمر جوهري للبصيرة النفسية، والخوف والتوتر من أهم أسباب جمود الفكر الإنساني.
5. التدفق العاطفي والحالة الإيجابية يمثلان جانبا هاما في تعليم الطفل...

(محمد، الكندري،2012، ص:23)

وهذه المبادئ وغيرها تعتبر أساسيات في فلسفة جاردنر، لكن يعنينا في الموضوع تناوله لمفهوم التدفق النفسي وأهميته في المجال التربوي.

وفي هذا الإطار يرى: « أن التدفق والانهماك عبارة عن حالة نفسية داخلية تدل على أن الطفل مشغول بعمل سليم، وكل إنسان عليه أن يجد لنفسه شيئا يحبه ويتمسك به».

كما يقول: « أنت تتعلم على نحو أفضل عندما يكون لديك شيء تهتم به وتشعر بأنه يدخل على نفسك السرور أثناء انشغالك به».

يرى أن التدفق العاطفي والحالة الإيجابية التي يجسدها يمثلان جانبا من الأسلوب السليم لتعليم الأطفال، هو الذي يحفز نفسيتهم داخليا أكثر من استخدام وسيلة التهديد أو الوعد بالمكافأة، وبالتالي ينبغي استثمار أمزجة الأطفال الإيجابية لجذبهم إلى التعلم في المجالات التي يستطيعون فيها تنمية كفاءاتهم.

والأطفال الذين يشعرون بالملل الدراسي يقاومون ويتمردون، وعندما يغمرهم التحدي يشعرون بالتلهف للقيام بواجباتهم المدرسية.

(دانييل،2000، ص:141.140)

من خلال العرض السابق للتوجهات النظرية للباحثين في مجال علم النفس الإيجابي عموما وخبرة التدفق النفسي بالخصوص يمكن الخروج بالنقاط التالية:

- الجميع يعتبر أن التدفق النفسي خبرة إيجابية بالنسبة للمتدفق والأداء معا، لما تتركه من إحساس لديه بالمتعة والنشوة والرغبة في استعادة تلك المشاعر.
- لم تتفق التوجهات النظرية حول المدى الذي يمكن أن تبلغه تلك الإيجابية فمارتن سيلجمان مثلا اعتبرها خبرة تستغرق كل طاقات الفرد الإيجابية لكنها تبقى دون مستوى السعادة فهي خبرة انغماس في الحياة لا غير، أما كسيكسزينتاميهالي فقد وضح أنه رغم كل ما تتضمنه تلك التجربة من إيجابيات وما لها من انعكاسات على مستويات مختلفة بالنسبة للفرد والأداء إلا أنها تبقى خبرة أو تجربة خالية من القيمة تحدث حتى أثناء محاولة تحقيق أهداف لا إنسانية بل وتدميرية أو إجرامية، من جهة ثالثة فرغم اعتبار دانييل جولمان التدفق النفسي أرقى مستوى من مستويات الذكاء الوجداني إلا أنه أشار إلى أنه يحدث حالة من اللاإتزان الانفعالي في كينونة الفرد، بحيث يختل ذلك الاتزان بمجرد ذوبان المتدفق في المهمة ونسيانه لذاته، وهي شروط أساسية لحدوث هذه الخبرة حسب رأيه. وهكذا يمكننا القول أن التدفق النفسي بكل إيجابياته يبقى خبرة مرتبطة بنوع الأداء وميول الفرد واهتماماته كما جاء في رأي هاورد جاردنر.

4-أبعاد التدفق:

اقترح كل من كسيكسزنتاميهالي (1999) وجاكسون (2002) نموذجا يوضحان فيه الآلية التي يحدث فيها التدفق النفسي والناتجة أساسا عن تفاعل تسعة من الأبعاد الأساسية التي تسهل دخول حيز هذه الخبرة:

1.4. التوازن بين التحدي والمهارات *Challenge Skill Balance*:

هو مؤشر واضح وشرط أساسي يسبق حدوث حالة التدفق النفسي.

ويستند هذا البعد أساسا إلى تصورات الأفراد وثقتهم المطلقة في قدرتهم على مواجهة التحديات المطروحة.

ويرى كسيكسزنتاميهالي (1988) أن هذا التحدي يجب أن يكون أعلى من المستوى الاعتيادي المألوف بالنسبة للفرد حتى يحفز المهارات الشخصية المميزة لديه، أما في حالة إذا ما انحرف مؤشر الميزان باتجاه إحدى الكفتين(المهارة أو التحدي) تتحول تجربة التدفق النفسي إلى حالة من الملل والاسترخاء واللامبالاة إذا ما رجحت كفة المهارة، وقد تتحول إلى

حالة من القلق والمخاوف إذا رجحت كفة التحدي. ويحدث هذا عادة عندما تفتقر العملية إلى الإثارة (مهارات متواضعة، تحديات بسيطة).

(Koehn Stefan.2007.p 29_30)

والمستوى الأمثل للاستثارة يتوقف على صعوبة الموضوع، وعلى طبيعة المهمة التي يؤديها الفرد، فمعرفة المستوى يعد عاملا مهما في إثارة الدافع للوصول إلى الهدف المناسب، وارتفاعه أو انخفاضه يعد معوقا يحول دون الوصول إلى الهدف المنشود.

(باكير،2012، ص:33)

2.4. الاندماج في المهمة:

خلال أداء المهمة يعمل كل من الجسد والعقل كوحدة واحدة للوصول إلى اندماج تام في النشاط، بحيث يتم استبعاد كل المخاوف والشكوك حول احتمال الإخفاق، وهكذا تصبح كل الإجراءات التي يقوم بها المتدفق تحدث بشكل عفوي دون عناء وبتلقائية تامة، ذلك أن الفرد يكون مندمجا جسديا وعقليا في النشاط الذي بصدد إنجازه، ويكون تركيزه موجها بالكامل نحو المهمة.

ويرجع كل من جاكسون وريجلي وكسيكسزنتاميهالي **(2004)** هذا الاندماج بين العقل والجسد على الأرجح إلى مرور الفرد بخبرات تدفق سابقة.

وهو راجع تماما إلى ما يسمى في جل بحوث التدفق بـ (التركيز على المهمة التي في متناول اليد) هذا التركيز الذي يمكن الأفراد من أداء أفضل من المعتاد.

(Koehn Stefan.2007.p 29_30)

3.4. وضوح الأهداف *Clear Goals*:

إن الأهداف هي المحرك للسلوك والباعث عليه، وتتمحور حولها السببية في تدفق السلوك بتشابكاتها وتفرعاتها المختلفة، ومن ثمة فهي تمثل الأساس لأي دراسة من دراسات سلوك الإنسان، ولابد أن تكون قابلة للتحقق وتتناسب وقدرات الفرد.

(باكير،2012، ص:33)

ويحتاج الانغماس في أداء ما إلى أن يحدد الفرد هدفا واضحا يسعى من أجل تحقيقه، فالمتعة والتدفق لا يمكن تحقيقهما إلا في ظل قيام الأفراد باختيار أهداف صعبة تمثل تحديا فعليا وفي نفس الوقت قابلة للتحقق من جهة، ومن جهة أخرى لابد أن تتسم

الأهداف بالوضوح حتى تعمل على تسهيل عملية تركيز الوعي في نشاط محدد، وتسليطه على الحاضر.

ومن صور وضوح الأهداف أن تتسم بالأدائية كأن يكون على سبيل المثال الفوز في سباق، وتحقيق درجة التفوق بالنسبة للمتسابق والطالب هدفان إجرائيان لكل منهما على التوالي.

ويساعد وضوح الهدف الفرد على معرفة حدود قدراته ليكون على بينة بالمستويات التي لا يمكنه تجاوزها والتي قد تعرقل عملية التدفق النفسي لديه، هذا بغية الحفاظ على نموذج من التدفق واضح المعالم بالنسبة له.

إضافة إلى ما سبق يمكن القول أن الفرد الذي يضع أهدافا واضحة ينجح في اختيار تحديات نوعية تناسب اهتماماته يسعى لتحقيقها من خلال تركيز كل انتباهه عليها.

(Koehn Stefan.2007.P31_32)

4.4. تغذية راجعة واضحة وفورية ***Unambiguous Feedback:***

إلى جانب معرفتهم بما ينبغي لهم القيام به فالأفراد أثناء تدفقهم يستقبلون تغذية راجعة فورية وواضحة لتقييم مدى نجاحهم في المهام التي بين أيديهم.

وهي تغذية مرتدة داخلية وخارجية المصدر، عبارة عن معلومات حول الإجراءات الحركية والحسية(رد فعل الحواس)، وأخرى خارجية (الوسائل المستخدمة في الأداء) يتم معالجتها بطريقة تمنحهم انطباعا عاما حول الكيفية الأنسب للأداء والنتائج المتوقعة، مثال ذلك ما يظهر لدى لاعب التنس من تناسق في حركة أجزاء جسمه وسلاسة في تحركاته وكأنه يتوقع مسبقا موضع ارتطام الكرة.

والتغذية الراجعة مهمة جدا لتوفير معلومات حول نوعية الأداء المراد تحقيقه والتي تؤثر بدورها على طبيعة خبرة التدفق المعاشة.

(Koehn Stefan.2007.P32)

5.4. التركيز على المهمة ***Concentration Task at on hand:***

أشار كسيكسزنتميهالي (1988) إلى أن السمة الأكثر حضورا في خبرات التدفق النفسي هي استثارة مجال محدد من التركيز على المهمة التي في متناول اليد، وقد أشار إلى الانتباه باعتباره مصدرا لذلك المجال المحدد.

وينطوي تركيز الانتباه على معالجة المعلومات المتصلة بالنشاط وغير المتصلة به لتحديد إطار من التركيز الشامل على المهمة، وانتقاء المعلومات المناسبة واستبعاد غيرها.

وقد أكد *Moran* (1996) أن التركيز على مهمة صعبة جدا يسمح في ذات الوقت بالانهماك بمواضيع مشتتة للانتباه، وبالتالي على الفرد أن يوجه كل تركيزه نحو المعلومات الأكثر صلة بالنشاط، والأفراد القادرون على ذلك أكثر عرضة لخبرة التدفق ممن يفتقرون التركيز.

أما كسيكسزنتاميهالي (1993) فيرى أن عملية التركيز في حقل محدود من المثيرات يسهل عملية اندماج الجسم والعقل في كلّية واحدة كما ذكر سابقا.

(Koehn Stefan,2007,P :33)

6.4. الشعور بالتحكم *Sense of Control* :

إن إدراك الشعور بالسيطرة يرافقه دائما الإحساس بالراحة والأمن والاسترخاء والرفاهية والطاقة والسيطرة، إضافة إلى إمكانية التنبؤ بنوعية الأداء، يقابله غياب مشاعر القلق والخوف من الفشل.

(Csikszentmihalyi ,2002,p :34)

يرى جاكسون (1999) أن الشعور بالسيطرة يعطي حالة من الاتزان المثلى، وأن إدراك أعلى درجات التحكم والسيطرة يحفز المستويات القصوى من المهارات لمواجهة التحديات الطارئة التي قد تسبب الانحراف إلى حالات الملل والاسترخاء أو القلق.

(Koehn Stefan ,2007,P :35)

7.4. فقدان الشعور بالذات *Loss of Self Consciousness* :

تم الإشارة في وقت سابق إلى أن الفرد عندما يكون منشغلا بل ومندمجا في نشاط في غاية الدقة لا يتوفر لديه ما يكفي من الاهتمام بالماضي أو المستقبل، أو أي مثيرات أخرى غير ذي صلة مؤقتاً.

(Csikszentmihalyi ,1990,p :62)

وقد تكلم كسيكسزنتاميهالي (2002) عن الأهمية التي تلعبها الذات في اندماج الفرد في نشاط مع الآخرين وسعيه لتوافقه معهم، لذا نجد أن الأفراد ينشغلون كثيرا في حياتهم العادية بالتفكير حول صورة الذات بالنسبة للمحيطين بهم، وكيفية تحليل الآخر وتقييمه لشخصيتهم، فضلا عن المخاوف والشكوك حول تلك الأحكام الشخصية.

في هذا الإطار يركز كسيكسزنتاميهالي (2002) على فكرة أن فقدان الشعور بالذات لدى المتدفق نفسيا لا يعني إطلاقا فقدان الذات وليس قطعا فقدان الوعي، لكن بدلا عن ذلك فقدان "الوعي بالذات" وهو مفهوم يقع تحت عتبة الذات(أقل مستوى من الذات)، ونقصد به كل المعلومات التي نستخدمها من أجل تمثيل أنفسنا في البيئة الخارجية، من خلال نسيان من نكون بصورة مؤقتة أثناء استغراقنا في تجربة ممتعة للغاية.

(Koehn Stefan ,2007 ,P :34)

وهكذا ففقدان الشعور بالذات هو الإحساس بأن النفس منفصلة عن العالم الذي حولها ويكون في بعض الأحيان مصحوبا بشعور بالاتحاد مع البيئة، سواء أكان جبلا، أم فريقا، أم حلبة ...

)Csikszentmihalyi ,1990,p :63(

8.4. تحول الوقت *Transformation of Time*:

هو أحد أكثر الأوصاف تكرارا لدى من خبروا حالة التدفق النفسي، حيث يبدو لهم الوقت وكأنه يمر على خلاف المعتاد وكأن نظام الزمن قد تغير كليا.

والشائع أن معظم المتدفقين يرون أن الزمن قد بدا لهم كأنه انقضى بسرعة حيث يشعرون بأن الساعات الطوال التي قضوها في المهمة كانت كدقائق معدودات، لكن في كثير من الأحيان يحدث العكس، فالبعض يرى أن هناك منعطفات مهمة احتاجت منهم في الحقيقة إلى لحظات لكنهم أحسوا أنها دقائق أو ساعات طوال، وهو ما يمكن وصفه «باللحظات الذروة» التي مرت كأنها دهور.

)66Csikszentmihalyi ,1990,p :(

وتحول الوقت ناتج عن حدوث حالة من التدفق العميق جدا، أما اختلاف تفسير الإحساس بمرور الزمن فراجع إلى كون النشاط أصلا متعلق بعامل الزمن أم لا، فالسباحون والمتسابقون مثلا يبدو لهم أن الزمن كان سريعا للغاية، في حين لاعبوا التنس وراقصوا البالي يرون العكس تماما.

(Koehn Stefan ,2007,P :35)

9.4. الاستمتاع الذاتي بالتجربة *Autoletic Experience*:

عرض كسيكسزنتاميهالي مفهوم الاستمتاع الذاتي أول مرة سنة (1975) للإشارة إلى نشاط يستطيع استثارة وتحفيز الانغماس فيه لدواع ودوافع داخلية مرتبطة به.

وقد عرفه بأنه: « حالة نفسية تتولد عنها تغذية راجعة ملموسة تحافظ على استمرارية الأداء في ظل غياب أي شكل من أشكال المكافأة الخارجية».

ومصطلح (***Autolet***) من أصل يوناني ينقسم إلى جزأين، (***Auto***) التي تعني (الذات) (***Self***) ، و(***Lotos***) التي تعني (الهدف) (***Goal***)، فالكلمة تشير إلى: «النشاط الذي يقوم به الفرد مقابل الحصول على مكافأة ذاتية داخلية بدلا عن المكافآت ذات المصدر الخارجي، في صورة الفرح
أو المتعة التي تتبع عن النشاط ذاته».

(Koehn Stefan ,2007 ,P :35_36)

في هذا الإطار ترى مونتسوري *Montissori* (1976): «أن الفرد في هذه الحالة يقوم بالأعمال الصعبة باسترخاء وكأنه في نزهة، ويتجه إلى هدف العمل الذي يقوم به وإلى متطلباته من تلقاء نفسه، متحملا المسؤولية، وهذه الحالة من التدفق تسهم في الإبداع، والحل الفعال للمشكلات، فالدافعية للعمل متزايدة بالقدر المؤدي إلى الرضا عنه».

(باكير،2012، ص:35)

أخيرا يمكن القول أن كسيكسزنتاميهالي قد اقترح تسعة أبعاد لوصف حالة التدفق النفسي، وهي أبعاد يظهر التعمق فيها أنها قابلة للتصنيف إلى فئتين أساسيتين:

- أولا: أبعاد تعتبر شروطا لحدوث حالة التدفق النفسي وهي: التوازن بين التحديات والمهارات، والأهداف الواضحة، والتغذية الراجعة الفورية.
- ثانيا: أبعاد تعتبر وصفا لحالة التدفق النفسي وهي: التركيز على المهمة، الاندماج في الأداء، فقدان الوعي بالذات، تحول الزمن، الإحساس بالسيطرة، وأخيرا الاستمتاع الذاتي بالتجربة.

4-المبادئ الأساسية لضمان حدوث حالة التدفق:

أن يخبر الفرد حالة التدفق أمر لا يأتي من فراغ، فهي حالة وإن كانت تحدث دون ترتيب مسبق لها إلا أنه تعيشها استنادا إلى مبدأين أساسيين يفسران كيف حصل وأن دخل شخص ما حيز التدفق، والمبدآن هما:

1.5. المبدأ الأول:

في البداية يجب أن يدرك الجميع أن التدفق النفسي ليس حالة من المتعة ولا الخمول لكنه يعبر عن عملية تحقيق للذات تسمح للفرد بتبني قيمة تحرك نشاطه وتعطي المعنى الذي يرجوه للعملية.

وللحصول على المتعة في نشاط ما من الضروري للفرد تبني قيمة مفيدة يتخذها مسارا لانجاز مهمته والتي تعكس تطلعاته، بمعنى آخر يجب أن تنسجم مع الدوافع الذاتية، والتي لا تتعلق بالمكانة الاجتماعية أو بتحقيق مكاسب مالية، أو الترقية الوظيفية فكلها لا تمثل سوى دوافع خارجية نتائجها غالبا سلبية كانخفاض مستوى السعادة، استنزاف الطاقة الجسدية. وأعراض التعب الجسدي...

إنما المقصود هنا الدافع المتعلق بتحقيق الذات الذي له آثاره الإيجابية سواء على مستوى الرفع من الكفاءة أو التخلص من الأفكار السلبية المحبطة.

2.5. المبدأ الثاني:

ويمثل ما وراء الانسجام بين قيم الفرد ونشاطه، والمقصود إيجاد التناسق بين المهارات والمهام.

ففي الغالب تميل المنظمات والمؤسسات إلى القيام بتدريب موظفيها من أجل الرفع من مردودهم من خلال تقوية نقاط الضعف لديهم، لكن من الممكن جدا الزيادة من إنتاجية العامل من خلال تعزيز مهاراته الذاتية الموجودة عنده أصلا، بمعنى تسليط الضوء على جوانب لدى الفرد يمكن أن يكون فيها أفضل من أجل الاستفادة من القدرات العليا لديه وتخفيض احتمال دخوله في حالة ملل أو قلق.

وبذلك تشترط حالة التدفق العثور على نشاط يناسب قيم الفرد ومهاراته لتحقيق المتعة، والمرء يكون أكثر إثارة وفائدة إذا ما كانت تلك المهارات والمهام من المستوى العالي.

(Csikszentmihallyi,2008,p :213)

ولتضمن المنظمات أو المؤسسات التربوية تحقيق النتائج المرجوة والمسطرة من برامجها عليها السير وفق مبدأي التدفق النفسي من خلال استثارة الدوافع الداخلية للأفراد فهي الأكثر تأثير والأدوم أثرا مقارنة بالدوافع الخارجية المادية التي قد تثبط من مردود

البعض، هذا من جهة، ومن جهة ثانية إيلاء الاهتمام لقدرات الموظفين أو المتعلمين واستغلالها وتوظيفها في إطار ينميها ويمنح الفرد الفرصة لتحقيق ذاته والإبداع.

يمكننا القول كخلاصة لما جاء سابقا أن التعرف على ميول واهتمامات الأفراد وقدراتهم واستغلالها أنسب حل لضمان جودة الأداء وتحقيق نتائج أكثر من متوقعة.

6-كيفية تحقيق حالة التدفق:

لخص ياسر عبد الكريم بكار(2005) النقاط الأساسية التي يمكن عبرها للفرد أن يحقق حالة من التدفق النفسي، نذكرها فيما يلي:

1.6. عبر ممارسة الأعمال التي يحبها، ويجد في مزاولتها متعة كبيرة، والأفراد ليسوا سواء في اختيار تلك النشاطات بل إن ذلك يعتمد بشكل كبير على ما يتقنونه وما يلامس نقاط القوة لديهم والتي تنشأ من خبرات قديمة أو مواهب توارثوها عبر حياتهم.

6ـ2ـ عبر ممارسة مستوى معقول من الصعوبة، فالأعمال السهلة تورث الكسل والملل والأعمال الصعبة تورث القلق واليأس، لذا كانت أفضل الأعمال تلك التي تفوق بقليل إمكانياتنا والتي نجد بعض التعب بمزاولتها.

6ـ3ـ تركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري وفي اللحظة الحالية، وليس على الماضي(الأخطاء) أو المستقبل(المكاسب)، فالتركيز العالي هو جوهر التدفق، وهذه الخطوة تتطلب قدرا من الجهد، لكن ما إن يصل المرء إلى مرحلة التدفق حتى تنطلق قوة دفع ذاتية تؤدي به إلى القيام بالعمل بكل هدوء ودون جهد عصبي يذكر.

(بكار،2005،ص:170)

والمقصود مما سبق البحث عن المهارات الخفية لدى الأفراد ودفعهم لاستغلالها في مجال اهتماماتهم بشكل يسمح لهم بتطوير تلك المهارات والقدرات من خلال التدريب المستمر في مستويات متدرجة من الصعوبة، مع الاهتمام بالنشاط الحالي والتركيز عليه، والابتعاد عما قد يثبط دوافع الفرد في الإنجاز كأخطاء الماضي أو توقعات المستقبل السلبية. وهي أمور يمكن استغلالها في مجال العمل وحتى التعلم، فمن خلالها يمكن اكتشاف المواهب وتطوير المهارات والإبداع في الإنجاز.

7-نموذج خبرة التدفق في مجال التربية والتعليم :

قام العالم ***Egbert*** (2003) بإسقاط مبادئ خبرة التدفق على المجال التربوي وبصفة خاصة مجال تعليم اللغات، وقد اقترح عددا من الشروط لضمان حدوث الخبرة :

أ. **تصميم المهمة التعلُّمية التعليمية:** يشترط على المعلم تحديد مهمات واضحة، مثيرة لاهتمام المتعلم، قابلة التحقق، مع تحديد أهداف تعليمية واضحة تشترط التوازن بين تحديات المهمة ومهارات المتعلمين.

ويرى أن خبرة التدفق تحتاج إلى تحديد أهداف واضحة لدى المتعلمين في كل خطوة من خطوات الدرس، تستثير وتحفز دوافعهم للتعلم، فالميل والاهتمام عاملان أساسيان للدافعية، كما يعمل على استثارة الرغبة في بناء المعارف ويقوم بإثارة فضولهم والحفاظ عليه.

ب . **بيئة التعلم:** إن خبرة التدفق تشترط درجة من التركيز، توزع الانتباه بشكل معقول، والتقليل من التدخلات والمثيرات الخارجية.

ولتحقيق ذروة الأداء يحتاج المتعلم إلى التركيز على ما يقوم به حتى يفقد الإحساس المألوف بمرور الوقت وهذا يتطلب قدرا من الاستقلالية عن المعلم والزملاء.

والمهمة التي تستثير خبرة التدفق ينبغي أن تجعل المتعلم يعتقد أنها ذات أهمية ومغزى على أن تستند إلى افتراض أنها لا تنتج القلق.

ج . **أداء المهمة التعليمية:** يحتاج المتعلمون إلى الشعور بأن المهمة في المتناول، كما يحتاجون إلى الإحساس بالضبط الذاتي للموقف أثناء النشاط.

(Xianer Guan ,2013 ,p:787_788)

وعليه يمكن القول أن تأمين الإطار العام للبيئة التعليمية بداية باكتشاف قدرات التلميذ ومهاراته، إلى بناء موقف تعليمي مناسب له وضبط المتغيرات والمثيرات الخارجية، مع التركيز على عدم جعل التلميذ يشعر بالعجز من خلال ترك المجال لقدراته للنمو والتطور بتقديم وضعيات إشكالية متدرجة الصعوبة. كلها أمور تمهد لخبرة التدفق النفسي بأن تظهر لدى المتعلم، والهدف هنا ليس ظهور تلك الخبرة بقدر ما هو جعل الطلبة يحسون بمتعة التعلم وبكفاءتهم الذاتية، وقدرتهم على الوصول إلى حلول مبتكرة للموقف التعليمي وتنمية الإبداع لديهم.

8-كيفية تعزيز خبرة التدفق النفسي لدى المتعلمين:

نظرا للدور الذي قد تلعبه خبرة التدفق في مجال التربية والتعليم، يمكن للهيئات التعليمية في مختلف المستويات تعزيزها من خلال عدد من الإجراءات التي يمكن تطبيقها على أرض الواقع نذكر منها:

أ. من الضروري تنمية وعي الطلبة بمهاراتهم الخاصة، ويتم ذلك من خلال إعداد اختبارات ومواضيع تمثل عقبات يتوجب عليهم اجتيازها، وحالما يتمكنون من التحكم فيها يدركون تلك المهارات لديهم، لذا ينبغي استخدام الاختبارات باعتبارها أداة لرصد مستويات المهارة لدى المتعلمين.

ب.يجب على المعلمين مساعدة الطلبة على تطوير كفاءاتهم الذاتية لتتناسب مع مستويات التحدي التي تفرضها المهمة من خلال تقديم مواضيع بسيطة في البداية ثم التدرج في التعقيد.

هذه العملية في الواقع إحدى مهام المعلم، أما في الحياة العملية فيجب على الفرد أن يكون قادرا على اتخاذ القرار المناسب خاصة عندما تكون المهارات لا تتناسب مع التحديات، وهذا الأمر يتطلب تنمية مهارات مناسبة للحكم على مستويات التحدي.

ج. ينبغي تنمية الوعي لدى الطلبة بأن مهاراتهم يمكن أن تتطور من خلال التعلم، وأنها تحتاج للممارسة بشكل مستمر وأن الدافع للتعلم يجب أن يكون ناتجا عن إدراكهم لأن تطوير المهارات يتطلب مواجهة تحديات جديدة في المتناول وذلك لدعم المهارات التي يمكنها تحقيق مستويات مناسبة لتلك التحديات.

د. يحتاج المتعلم إلى أن يشعر بالسيطرة على التحديات، ربما لا يحدث هذا لفترة طويلة خاصة لدى الطلبة الذين لديهم درجة طموح أقل، ما يتركهم عالقين في مستويات من التحدي أقل من القدرات القصوى لديهم.

هـ. يمكن تصميم بيئات تعلم قادرة على استثمار الميول الطبيعية للمتعلم للحصول على الخبرة المثمرة تؤمن التوازن بين تحديات الدرس ومهاراته في إثارة الدوافع الداخلية لديه والإحساس بالسيطرة.

(Steels Luc ,200 3 , p:10_11)

يمكن القول أنه ليس من الصعب تطبيق تلك الإجراءات من خلال تصميم بيئات تعلم تراعي تلك الشروط، وهو ما تسعى إليه برامج التعليم الحديثة من خلال تنوع مجالات التعلم بما يؤمن إيلاء بعض الاهتمام بميول المتعلم وقدراته، إضافة إلى واقع التدرج في مستويات الصعوبة بين الوحدات التعلمية للمستوى الواحد، والتدرج في الصعوبة بين المستويات التعليمية المختلفة، تبقى النتيجة المنتظرة يظهرها شكل الممارسة ومدى التقيد بتلك الإجراءات أو استحداث إجراءات أخرى أكثر مناسبة للبيئة التعيليمة ذات الطابع الخاص. على الأقل من أجل استثمار قدرات المتعلمين القصوى وتحفيز دافعيتهم للتعلم والإنجاز.

9-خبرة التدفق لدى المدرسين:

يعيش المدرس خبرة التدفق أثناء تواجده في الفصل الدراسي مع متعلميه، وهو يؤدي مهمة(الدرس) تعليمية تعلمية، وتتصف خبرة التدفق لديهم بما يلي:

أ. **الاهتمام والمشاركة:** إن خبرة التدفق لا تحدث لدى المدرسين عندما يكون لديهم اهتمام وهدف واضح فقط بل عندما يكون لديهم كذلك تصورات مشتركة مع طلبتهم لهذه الاهتمامات والأهداف، ما يجعل المعلم ينغمس في النشاط بحيث يقدم نموذجا للطلبة يوضح فيه قيمة التعلم في حد ذاته، ويعمل على تحفيزهم وإشراكهم في العملية، وما يزيد من شعوره بالتدفق اهتمام الطلبة ومشاركتهم في مستويات صعبة من درس ناجح.

ب. **التواصل الأصيل:** غالبا ما تظهر حالة التدفق لدى المعلمين إذا ما شعروا بوجود نموذج للاتصال الصفي الأصيل وليس الميكانيكي. وفي هذا الإطار يعترف فان لير (1996) أن عملية الانغماس في وضعية التعلم خاصية أساسية لدى الأشخاص الذين يعملون في مجال التعليم وهي راجعة إلى التفاعل الأصيل بين المعلم والمتعلمين نتيجة التواصل الدائم في حجرة الصف، وتبنى هذه الأصالة في العلاقة بفضل عمليات الحكم الذاتي والاحترام والنزاهة الأخلاقية مع الآخرين.

ج. **العفوية عدم القدرة على التنبؤ بحدوث التدفق:** يحدث التدفق لدى المعلمين بشكل عفوي بحيث لا يمكن التنبؤ به، كونهم لا يخططون لذلك مسبقا.

وتشير البيانات المجمعة في إطار كل من الأصالة والعفوية بأن التدفق قد يكون ذو صلة بقضايا الحكم الذاتي للمعلمين، والحكم الذاتي هو حرية للسماح لرغبات الطالب الحقيقية بدخول الفصول الدراسية، والسعي لتحقيق هذه الرغبات حتى لو كانت لا تتطابق مع خطة الدرس.

د. **لحظات التعلم:** ينظر المعلم أثناء دخوله حيز التدفق النفسي للتعلم على أنه عملية عامة وشاملة، أي أن عملية التعلم تحدث للمتعلمين وله هو أيضا، بمعنى أنه هو في حد ذاته يكتسب تلك المعرفة التي يقدمها لمتعلميه.

(Christine M. Tardy and Bill Snyder,p:120_123)

إن ما سبق يبدو كوصف لخبرة التدفق لدى المعلمين أكثر من كونه تحليل لكيفية حدوث تلك الخبرة، ربما هذا راجع لكون تلك الأوصاف صادرة عن عدد من المعلمين الذين خاضوا تلك التجربة، عموما فشروط حالة التدفق النفسي لدى المعلم هي نفسها شروط حدوثها لدى أي فرد يقوم بنشاطه المفضل، على شرط أن يكون التعليم هو ذلك النشاط المفضل حتى نقول أن المعلم عاش حقا تجربة التدفق النفسي باعتباره معلما، ويتأتى ذلك من خلال المبادئ التسعة التي سبق ذكرها وتوظيفها في مجال التعليم باعتباره المهمة الذي سيقوم بها المعلم.

خلاصـــة:

ما أظهره الفصل الحالي أن التدفق النفسي نظرية قيد البحث والتطوير توالت عليها عدد من الدراسات بهدف توضيحها أكثر واستغلالها في مجالات مختلفة من الحياة، أما الفصل الحالي فقد تعرض للمحاور الرئيسة لها وحاول توظيفها في مجال التربية والتعليم باعتباره ذا أهمية كبرى في حياة الأفراد والمجتمعات، وعليه يمكن القول أن تجربة التدفق رغم كونها خبرة ذاتية تتولد بذاتها إلا أنه من الممكن على الأقل توفير الظروف الملائمة لحدوثها في المجال الذي نسعى لتطوير مردوده وإنتاجيته، وهو ما تم توضيحه من خلال توظيف ما توفر من معلومات في الموضوع في ميدان التربية والتعليم باعتباره المجال الرئيسي للدراسة الحالي

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. **المنهج المتبع في الدراسة**
2. **وصف ميدان الدراسة**
3. **مجتمع الدراسة وحجم العينة**
4. **أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية**
5. **إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية**
6. **الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة**

خلاصة

تمهيـــــد:

من أجل تجسيد هذه الدراسة على أرض الواقع ينبغي على الباحثة اتخاذ مجموعة من الإجراءات الميدانية الأساسية لجعلها دراسة علمية تطبيقية، والتي تتمثل في:

تحديد منهج الدراسة وإجراءاتها، ميدان الدراسة، مجتمع البحث وخصائص أفراده، كيفية اختيار العينة، إضافة إلى الأدوات المستخدمة لجميع البيانات وخصائصها السيكومترية، إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل تلك البيانات.

2. المنهج المتبع في الدراسة:

إن الخطوة الأولى بين كل تلك الإجراءات هي تحديد المنهج المتبع في البحث، وقبل التطرق لذلك كان لزاما في البداية تحديد ما المقصود بالمنهج بصفة عامة.

يرى **أنجرس (2006)** أن المنهج : « محدد بمجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة، والمنهج في العلم مسألة جوهرية، كما أن الإجراءات المستخدمة أثناء إعداد البحث وتنفيذه هي التي تحدد النتائج». **(ص: 36)**

من المؤكد أن طبيعة الموضوع المدروس هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم في البحث، وحيث أن الدراسة بصدد البحث في **العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي**، فقد اعتمدت الباحثة في دراستها «**المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي**».

ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد عليه في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو الكميّ الذي يعطي وصفًا رقميًا يوضح مقدار وحجم الظاهرة.

(عباس وآخرون، 2011، ص: 47)

ويقوم المنهج الوصفي التحليلي على مراحل أهمها:

- ✓ فحص الموقف المشكل ودراسته دراسة واقعية.
- ✓ تحديد المشكل المراد دراسته.
- ✓ صياغة الفروض في ضوء الملاحظات وتقرير الحقائق التي يستند إليها في دراسة المشكل.
- ✓ اختيار المفحوصين (العينة) وتعيين مواضع فحصهم.

- ✓ تحديد أساليب تجميع البيانات.
- ✓ إعادة تصنيف محدد للبيانات المراد الوصول إليها وذلك بغرض المقارنة والتوصل إلى وجود الشبه والاختلاف وتبيان العلاقات.
- ✓ التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات (صدقها وثباتها).
- ✓ وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة ومحددة.

(حمدي، 1996، ص:166)

4. وصف ميدان الدراسة:

تعتبر هذه الخطوة أساسية بالنسبة للباحثة فهي تمكنها من الإحاطة بإمكانية تطبيق الإجراءات من جهة، وجمع معلومات حول خصوصيات المجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، وكذا حول كل ما يتعلق بمكان العمل بشكل مفصل.

وقد تمثل ميدان الدراسة في مجموع مؤسسات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (ثانويات) بمدينة ورقلة، والتي تم على مستوياها التطبيق الميداني لمقاييس الدراسة الحالية، حيث قامت الباحثة بتحديد تلك الثانويات وحصر المجتمع المتاح والمكون أساسا من مجموع أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية (اللغة العربية، اللغات الأجنبية، التاريخ والجغرافيا).

وعلى اعتبار الباحثة موظفة بإحدى هذه المؤسسات فقد كانت إجراءات التطبيق بالنسبة لها متاحة ولا توجد عراقيل واضحة قد تعيق هذه العملية.

3. مجتمع الدراسة وحجم العينة:

1.3. مجتمع الدراسة:

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، ويسعى الباحث إلى أن يعمم عليهم النتائج التي لها علاقة بمشكل الدراسة.

(علام، 2007، ص: 160)

ويتحدد هذا المجتمع في الدراسة الحالية بمجموع «**أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية: اللغة العربية، اللغات الأجنبية، التاريخ والجغرافيا، بثانويات مدينة ورقلة**» المقدرين بـ: **426** أستاذا موزعين على عشرين ثانوية، كما هو موضح في الجدول رقم(01).

الجدول رقم(01): يوضح العدد الإجمالي للأساتذة حسب الثانويات المعنية بالدراسة

الرقم	الثانوية	عدد أساتذة مواد اللغة العربية، اللغات الأجنبية، التاريخ والجغرافيا
01	ثا/ العقيد سي الشريف علي ملاح	27
02	ثا/محمد العيد آل خليفة	26
03	ثا/ المجاهد خليل أحمد	17
04	ثا/ عبد المجيد بومادة	27
05	ثا/ مصطفى حفيان	20
06	ثا/مبارك الميلي	18
07	ثا/الخوارزمي	20
08	ثا/المصالحة	22
09	ثا/مولود قاسم نايت بلقاسم	15
10	ثا/حي القصر	18
11	ثا/توفيق المدني	23
12	ثا/مالك بن نبي الرويسات	22
13	ثا/حي الزياينة- الرويسات	15
14	ثا/البرمة – حاسي مسعود	07
15	ثا/سكرة الجديدة	13
16	ثا/محمد الحاج عيسى	25
17	ثا/حي النصر الجديدة	10
18	ثا/سيدي خويلد	22
19	ث/حبي عبد المالك انقوسة	15
20	ثا/ التوميات- حاسي مسعود	20
المجموع		426

-توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس:

الجدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد المجتمع حسب متغير الجنس (ذكر/أنثى)

	الذكـور		الإنـاث	
العدد الكلي لأفراد المجتمع المنتخب=426	العدد	%	العدد	%
	207	48.59	219	51.41

يوضح الجدول رقم (02) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس، حيث شكلت نسبة الأساتذة الذكور (48.59%) بتعداد (207 أستاذا)، واحتلت بذلك الإناث ما نسبته (51.41%) بتعداد قدر بـ(219 أستاذة).

-توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الأقدمية:

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد المجتمع حسب الأقدمية (أقل من 10 سنوات/ 10 سنوات فأكثر)

	أقل من 10 سنوات		من 10 سنوات فأكثر	
	العدد	%	العدد	%
العدد الكلي لأفراد المجتمع المنتخب=426	225	52.83	201	47.18

يوضح الجدول رقم (03) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الأقدمية، حيث شكل الأساتذة الذين يتمتعون بأقدمية أقل من 10سنوات نسبة (52.83%) بتعداد (225 أستاذا)، ليحتل الأساذة ذوو الأقدمية من 10سنوات فأكثر النسبة المتبقية بـ (47.18%) بتعداد قدر بـ(201 أستاذة).

-توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المادة المدرسة:

الجدول رقم (04):يمثل توزيع أفراد المجتمع حسب المادة الدراسية (لغة عربية/ لغات أجنبية/ تاريخ وجغرافيا)

	لغة عربية		لغات أجنبية		تاريخ وجغرافيا	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
العدد الكلي لأفراد المجتمع المنتخب=426	135	31.69	179	42.02	112	26.29

يوضح الجدول رقم (04) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المادة المدرسة، حيث شكل أساتذة اللغة العربية نسبة (31.69%) بتعداد (135 أستاذا)، أما أساتذة اللغات الأجنبية فشكلوا نسبة(42.02%) بتعداد قدر بـ(179 أستاذا)، ليحتل أساتذة التاريخ والجغرافيا النسبة المتبقية المقدرة بـ(26.29%) بتعداد (112 أستاذا) من المجموع العام للمجتمع المتاح.

وبذلك تكون الباحثة قد حددت بدقة ميدان الدراسة ووصفته انطلاقا من المتغيرات التي تهمها حاليا.

2.3. عينة الدراسة الأساسية:

العينة هي مجموعة من الأفراد الذين يحملون نفس خصائص المجتمع الأصلي، بحيث تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب التي توجد عليه في المجتمع، وقد تم اختيار عينة الدراسة على النحو التالي:

- بما أن مجتمع الدراسة موزع على عدد من الثانويات، وعلى اعتبار أن لهذه الدراسة خصوصيات معينة، فهي تتضمن ثلاث متغيرات وسيطية (الجنس، الأقدمية، المادة المدرسة)، ولضمان التمثيل الجيد لطبقات المجتمع المعنية بالدراسة تم اختيار أفراد العينة بالطريقة «**العشوائية الطبقية**»، حيث يكون كل متغير ممثلا بطريقة نسبية في عينة الدراسة.

وعليه فقد بلغ حجم العينة (**213**)أستاذا للتعليم الثانوي بمدينة ورقلة، وقد اعتمدت الباحثة طريقة حساب حجم العينة بتطبيق معادلة «هيربرت أركن» لتحديد الحجم الأدنى الممثل لمجتمع الدراسة.

$$n = \frac{p(1-p)}{(SE \div t) + [p(1-p) \div N]}$$

*معادلة هيربرت أركن=

N= حجم المجتمع
t= 1.96 الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي
SE= 0.05 نسبة الخطأ وتساوي
p= 0.50 = نسبة توفر الخاصية والمحايدة

(السبيعي،2012،ص:11-12)

وقد بلغ هذا الحد (202 أستاذا) وهذا يعني أن حجم العينة الذي اختارته الباحثة ممثل جدا للمجتمع الأصلي.

-توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

	الذكـور		الإنـاث	
حجم العينة:=N 213	العدد	%	العدد	%
	102	47.2	111	52.1

يوضح الجدول رقم (05) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس، حيث شكلت نسبة الأساتذة الذكور (47.20%) بتعداد (102 أستاذا)، واحتلت بذلك الإناث ما نسبته (52.10%) بتعداد قدر بـ(111 أستاذة).

-توزيع عينة الدراسة حسب متغير الاقدمية:

الجدول رقم (06): يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الأقدمية

	أقل من 10 سنوات		من 10 سنوات فأكثر	
حجم العينة:=N 213	العدد	%	العدد	%
	115	54	98	46

يوضح الجدول رقم (06) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الأقدمية، حيث شكل الأساتذة الذين يتمتعون بأقدمية أقل من 10سنوات نسبة (54%) بتعداد (115 أستاذا)، ليحتل الأساذة ذوو الأقدمية من 10سنوات فأكثر النسبة المتبقية بـ (46%) بتعداد قدر بـ(98 أستاذة).

-توزيع عينة الدراسة حسب متغير المادة المدرسة:

الجدول رقم(07): فيمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب المادة المدرسة

	لغة عربية		لغات أجنبية		تاريخ وجغرافيا	
حجم العينة:=N 213	العدد	%	العدد	%	العدد	%
	68	31.9	87	40.8	58	27.2

يوضح الجدول رقم (07) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المادة المدرسة، حيث شكل أساتذة اللغة العربية نسبة (31.90%) بتعداد (68 أستاذا)، أما أساتذة اللغات الأجنبية فشكلوا نسبة(42.80%) بتعداد قدر بـ(87 أستاذا)، ليحتل أساتذة التاريخ والجغرافيا النسبة المتبقية المقدرة بـ(27.20%) بتعداد (58 أستاذا) من المجموع العام للمجتمع المتاح.

3.3. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية إجراء مهما وخطوة أساسية في مجال البحث العلمي لا يمكن الاستغناء عنها.

1.3.3. أهمية الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية تقرب الباحث من ميدان بحثه وتزوده بمعلومات أولية حول الظاهرة

محل الدراسة، وبهذا فهي تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث.

(مختار، 2000، ص:47)

وتتضح أهداف الدراسة الاستطلاعية للبحث الحالي في ما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة والإحاطة بخصائصه.
- أخذ معلومات حول إجراءات التطبيق الميداني والاستفادة منه فيما بعد في الدراسة الأساسية.
- التعرف على الخصائص السيكومترية للأدوات والتحقق من صلاحيتها للاستعمال ومدى ملاءمتها لأفراد العينة.

2.3.3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 50 أستاذا وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك بعد إجراء قرعة على كل ثانويات مدينة ورقلة، ليقع الاختيار في الأخير على خمس ثانويات، والجدول رقم(08) يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على الثانويات التي وقع الاختيار عليها.

الجدول رقم (08) يمثل توزيع العينة الاستطلاعية حسب الثانوية:

الثانويــة	عدد الأساتذة في العينة الاستطلاعية
ثانوية مبارك الميلي	11
ثانوية مالك بن نبي الرويسات	10
ثانوية القصر	06
ثانوية توفيق المدني	10
ثانوية عبد المجيد بومادة	13

4. أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية (الثبات والصدق):

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة أداتين لجمع البيانات اللازمة، الأولى عبارة عن مقياس للاتزان الانفعالي، والثانية مقياس للتدفق النفسي.

1.4. مقياس الاتزان الانفعالي:

1.1.4. وصف المقياس:

قامت الباحثة في دراستها بتبني مقياس الاتزان الانفعالي الذي أعدته "**أحلام نعيم عبد الله سمور**"

في بحثها حول «المسايرة–المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي».

(سمور، 2012،ص: 127–129)

وهو مقياس ذو خصائص سيكومترية مقبولة يتكون المقياس من 39 فقرة يجيب عنها المفحوص من خلال الاختيار بين ثلاثة بدائل (لا– إلى حد ما– نعم)، يتم تصحيحها من خلال الأوزان (01، 02، 03) بالنسبة للفقرات الإيجابية، و(03، 02، 01) بالنسبة للفقرات السلبية.

جدول رقم (09): يبين البنود الإيجابية والسلبية في مقياس الاتزان الانفعالي

الفقرات	ترتيب الفقرات في المقياس
الفقرات الإيجابية	6–8–9–10–12–14–16–18–20–23–24–28–29–32–33–34–39
الفقرات السلبية	1–2–3–4–5–7–11–13–15–17–19–21–22–25–26–27–30–31–35–36–37–38.

2.1.4. ثبات مقياس الاتزان الانفعالي

تم التحقق من ثبات مقياس الاتزان الانفعالي باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)، وطريقة ألفا (α كرونباخ)، وجاءت النتائج كما يلي:

أ– ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جاتمان):

تم التأكد من ثبات مقياس الاتزان الانفعالي عن طريق حساب قيمة معامل جاتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(10): معامل الثبات جاتمان لمقياس الاتزان الانفعالي

مقياس الاتزان الانفعالي	معامل جاتمان
الدرجة الكلية	0.98

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة معامل جاتمان لمقياس الاتزان الانفعالي قد بلغت: 0.98، وفي ضوء هذه القيمة يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر أكثر من 90% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة مما يدل على أنه ثابت ودرجة ثباته مقبولة، ما يسمح بالاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ب – ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (α كرونباخ):

كما تم التأكد من ثبات مقياس الاتزان الانفعالي عن طريق حساب قيمة معامل ألفا (α كرونباخ) وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(11): معامل الثبات ألفا (α كرونباخ) لمقياس الاتزان الانفعالي

مقياس الاتزان الانفعالي	معامل ألفا (α) كرونباخ
الدرجة الكلية	0.98

يتضح من خلال الجدول رقم (11)أن قيمة معامل ألفا (α كرونباخ) لمقياس الاتزان الانفعالي قد بلغت: 0.98، وهي نفس القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جاتمان.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن قيمة ثبات المقياس مرتفعة، مما يدل على تمتعه بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر أكثر من 90% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة، بمعنى أنه ثابت ودرجة ثباته مقبولة، وهو ما يسمح بالاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة، ونلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقدير ثبات درجة المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتتناسق معها.

3.1.4. صدق مقياس الاتزان الانفعالي

يعد قياس صدق المقياس عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع من أجله، وقد تم التأكد من صدق مقياس الاتزان الانفعالي في الدراسة الحالية بطريقتين هما: الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي ، وجاءت النتائج كما يلي:

أ – الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية للمقياس:

لقد تم فحص الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لمقياس الاتزان الانفعالي من خلال مقارنة الدرجات المتطرفة (العليا والدنيا) لأفراد عينة الدراسة على المقياس، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية عليه، حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازليا وأخذت 33% من درجات العليا و33% من درجات الدنيا (وكان عددهم معا 34) ثم حساب **اختبار ت** لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (12): قيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الاتزان الانفعالي

مقياس الاتزان الانفعالي	الثلث الأعلى (ن=17)		الثلث الأدنى (ن=17)		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجات الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدرجة الكلية للمقياس	112.08	0.99	49.33	2.64	77.03 **	2.97	32

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للثلث الأعلى أو المجموعة العليا بلغ: 112.08 بانحراف معياري قدره: 0.99، في حين بلغ المتوسط الحسابي للثلث الأدنى أو المجموعة الدنيا: 49.33 بانحراف معياري قدره: 2.64.

أما فيما يخص قيمة **اختبار ت** لعينتين مستقلتين غير متجانستين فقد بلغت 77.03 وهي أكبر تماماً من قيمة **اختبار ت** المجدولة التي قدرت بـ: 2.97 عند درجة حرية 32 ومستوى دلالة 0.01.

في ضوء ما سبق يمكن القول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلثين الأعلى والأدنى في مقياس الاتزان الانفعالي، بمعنى أنه استطاع التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات. وعليه فالمقياس صادق ويمكن الاعتماد على نتائجه في الدراسة

الحالية وهو ما يدعم النتائج التي تم الوصول إليها عند تقدير صدق المقياس باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ويتسق معها.

ب – **صدق الاتساق الداخلي للمقياس:**

يعد صدق الاتساق الداخلي من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صلاحية الأداة، فهو يعكس مدى التجانس الداخلي للمقياس وقد اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بند من البنود، بعد كما يلي:

الجدول رقم(13): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للبنود

أرقام البنود	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	أرقام البنود	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
01	0.91**	21	0.74**
02	0.92**	22	0.73**
03	0.90**	23	0.76**
04	0.85**	24	0.81**
05	0.74**	25	0.87**
06	0.82**	26	0.82**
07	0.85**	27	0.78**
08	0.77**	28	0.87**
09	0.77**	29	0.79**
10	0.85**	30	0.81**
11	0.87**	31	0.78**
12	0.74**	32	0.86**
13	0.77**	33	0.86**
14	0.80**	34	0.84**
15	0.84**	35	0.90**
16	0.74**	36	0.87**

17	0.69**	37	0.83**
18	0.78**	38	0.81**
19	0.83**	39	0.83**
20	0.81**		

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (12) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بند من البنود جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث تراوحت بين 0.69 بالنسبة للبند رقم 17، و0.92 بالنسبة للبند رقم 02.

وانطلاقا من قيم الجدول رقم (12) يمكن القول أن بنود مقياس الاتزان الانفعالي متناسقة معه في قياس هذه السمة مما يدل على أن هذا المقياس صادق ودرجة صدقه مقبولة وهو ما يسمح بالاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

2.4. مقياس التدفق النفسي:

1.2.4. وصف المقياس:

اعتمدت الباحثة في قياس التدفق النفسي على المقياس الذي أعده كل من جاكسون ومارش (1996) ثم قاما بتعديله سنه (2006).

(Eun-Hee Jeong,2012,pp:268-268)

وهو المقياس الأكثر استخداما في دراسات التدفق النفسي وقد ترجم لأكثر من لغة من قبل.

ويتكون المقياس من ست وثلاثين فقرة موزعة على تسعة أبعاد أساسية وهي:

1. التوازن بين التحدي والمهارة: *Challenge Skill Balance* (04 فقرات)
   الإحساس بالتوازن بين متطلبات النشاط والمهارات الشخصية.
2. الاندماج فى الأداء: *Action-Awareness Merging* (04 فقرات)
   الإحساس بأن الآداء يتم بتلقائية وآلية.
3. أهداف شديدة الوضوح: *Clear Goals* (04 فقرات)
   الإحساس بالثقة واليقين بما يقوم به.
4. تغذية راجعة فورية: *Unambiguous Feedback* (04 فقرات)

المعرفة المسبقة لاتجاه الأداء (إلى أين يتجه الأداء) والإحساس بما يقوم به.

5. التركيز التام على المهمة: *Concentration Task at on hand* (04 فقرات)

الإحساس بالاستغراق التام في المهمة.

6. الإحساس بالسيطرة: *Sense of Control* (04 فقرات)

الضبط والسيطرة على كل متطلبات الأداء دون بذل مجهود.

7. فقدان الوعي بالذات: *Loss of Self Consciousness* (04 فقرات)

تلاشي الاهتمام بالذات أثناء الأداء.

8. تبدل إيقاع الزمن: *Transformation of Time* (04 فقرات)

الإحساس بأن سير الوقت غير منتظم سواء نحو السرعة أو الإبطاء وهذا أثناء أداء المهمة.

9. الاستمتاع الذاتي: *Autoletic Experience* (04 فقرات)

الإحساس بالمتعة الداخلية أثناء الأداء.

(يوسف،2012،ص:12)

وعليه فقد قامت الباحثة بترجمة وتكيف هذا المقياس على مجتمع وعينة الدراسة.

ومقياس التدفق النفسي عبارة عن 36 فقرة كلها في الاتجاه الإيجابي، يجيب عليها المفحوص من خلال الاختيار بين أحد البدائل الخمسة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

بذلك تكون الأوزان (01،02، 03، 04، 05) لكل بديل على الترتيب.

- **إعداد الصيغة العربية للمقياس (صدق الترجمة):**

بهدف تعريب مقياس التدفق النفسي قامت الباحثة باستخدام طريقة «**الترجمة العكسية**» والتي تتلخص في ترجمة الاستخبار من لغته الأصلية إلى اللغة العربية ثم العكس، بشرط أن تتم هذه الأخيرة عن طريق متخصص يتقن اللغتين وليس له سابق معرفة بالاستخبار في أي من صيغتيه، ثم تقارن الصيغة الأصلية للاستخبار بالصيغة المترجمة عكسيا، وتتم المراجعات والتصويبات والتعديلات المناسبة نتيجة لمقارنة الصيغتين.

ويكشف هذا الأسلوب عن مدى كفاءة الترجمة وتكافؤ معاني البنود في اللغتين.

(الأنصاري،2000، ص:74)

ومن أجل القيام بذلك تطبيقيا اعتمدت الباحثة الخطوات التي اتبعها كل **سكر وغانم (2011)** **(ص: 06).**

وهي كما يلي:

من أجل التحقق من صدق ترجمة مقياس التدفق النفسي اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- ✓ قامت الباحثة بترجمة الفقرات من اللغة الأصلية الإنجليزية إلى اللغة العربية.
- ✓ تم تقديم المقياس إلى أربعة من المختصين في اللغة الانجليزية بغرض ترجمته إلى اللغة العربية كل على حدى.
- ✓ قامت الباحثة بمقارنة الترجمات الخمس وتوحيدها في ترجمة واحدة ثم تقديمها إلى مختص خامس في اللغة الإنجليزية من جديد.
- ✓ تم مقارنة النص الأصلي بالنص المترجم، وقد أظهرت المقارنة عدم وجود اختلاف في الصياغة سوى في استخدام المترادفات مثل ***(Capacities=Abilities)*** - ***(Feeling=Emotion).***

بعد أن أظهرت نتائج الترجمة درجة ثقة مقبولة حول صدق التعريب قامت الباحثة بعرض النسخة الأصلية للمقياس باللغة الانجليزية مع التعريب على مختصين في علم النفس عددهم (05 مختصين) لديهم خبرة في الموضوع من جهة، وعلى قدر من التمكن من اللغة الانجليزية من جهة أخرى وذلك للحكم على مدى تشبع الفقرات المعربة بالمحتوى النفسي والانفعالي للمقياس الأصلي، وقد كان هناك اتفاق على سلامة الترجمة مع بعض التعديلات، وعلى حفاظ الفقرات المعربة على المحتوى النفسي والانفعالي للمقياس الأصلي، وأخيرا قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات حسب التعديلات التي اقترحها الأساتذة المختصون.

وعليه تم اعتماد صدق الترجمة للمقياس الحالي. ومن ثم قامت الباحثة بوضع تعليمة مختصرة وبسيطة وبدائل الإجابة تبعًا للصورة الأصلية.

2.2.4. ثبات مقياس التدفق النفسي

تم التحقق من ثبات مقياس التدفق النفسي باستخدام طريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية (جاتمان)، وطريقة ألفا (α كرونباخ)، وجاءت النتائج كما يلي:

أ- ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية (جاتمان):

تم التأكد من ثبات مقياس التدفق النفسي عن طريق حساب قيمة معامل جاتمان وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(14): معامل الثبات جاتمان لمقياس التدفق النفسي

مقياس التدفق النفسي	معامل جاتمان
الدرجة الكلية	0.99

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة معامل جاتمان لمقياس التدفق النفسي قد بلغت: 0.99، وفي ضوء هذه القيمة المرتفعة جداً يمكن القول أنه يتمتع بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر أكثر من 90% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة، مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة جداً وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

ب- ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا (α كرونباخ):

كما تم التأكد من ثبات مقياس التدفق النفسي عن طريق حساب قيمة معامل معامل ألفا (α كرونباخ) وذلك بالنسبة للدرجة الكلية عليه وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(15): معامل الثبات ألفا (α كرونباخ) لمقياس التدفق النفسي

مقياس التدفق النفسي	معامل ألفا (α) كرونباخ
الدرجة الكلية	0.99

يتضح من خلال الجدول رقم (14)أن قيمة معامل ألفا (α كرونباخ) لمقياس التدفق النفسي قد بلغت: 0.99، وهي نفس القيمة التي تم الوصول إليها باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال معامل جاتمان.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن قيمة ثبات المقياس مرتفعة جداً، مما يدل على تمتعه بدرجة عالية من الاتساق، باعتبار أن القيمة التي تم الوصول إليها تفسر أكثر من 90% من الدرجة الحقيقية لعينة الدراسة وهي نسبة مرتفعة جداً، مما يدل على أن المقياس ثابت ودرجة ثباته مقبولة وبالتالي يمكن الاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة، ونلاحظ أن هذه النتيجة تدعم النتيجة التي تم الوصول إليها عند تقدير ثبات درجة المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وتتسق معها.

3.2.4. صدق مقياس التدفق النفسي:

تم التأكد من صدق مقياس التدفق النفسي في الدراسة الحالية بالطرق التالية: صدق التحكيم والصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي، وجاءت النتائج كما يلي:

أ- صدق المحتوى:

قامت الباحثة بإجراء تعديلات على النسخة العربية لمقياس التدفق النفسي كي تناسب بيئة ومجتمع الدراسة، ثم قامت بعرض النموذجين على عدد من الأساتذة المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع بكل من جامعة قاصدي مرباح–ورقلة وجامعة حمه لخضر –الوادي، والذين بلغ عددهم (09 أساتذة) قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى مناسبة التعديلات ووضوح الصياغة اللغوية، بعد جمع استمارات التحكيم لم تجد الباحثة أي تعديلات جوهرية على الفقرات، حيث وافق 08 من أصل تسع (09) محكمين بنسبة (88.88%) على مناسبة التعديلات وسلامة الصياغة بشكل عام.

ب- الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية للمقياس:

لقد تم فحص الصدق التمييزي أو القدرة التمييزية لمقياس التدفق النفسي من خلال مقارنة الدرجات المتطرفة (العليا والدنيا) لأفراد عينة الدراسة عليه، وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، حيث قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازليا وأخذت 33% من الدرجات العليا و33% من درجات الدنيا (وكان عددهم معا 34 قيمة) ثم حساب **اختبار ت** لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (16): قيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين ودلالتها الإحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس التدفق النفسي

مقياس التدفق النفسي	الثلث الأعلى (ن=17)		الثلث الأدنى (ن=17)		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجات الحرية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الدرجة الكلية للمقياس	169.83	0.93	50.16	2.12	178.48 **	2.81	32

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي للثلث الأعلى أو المجموعة العليا بلغ: 169.83 بانحراف معياري قدره: 0.93، في حين بلغ المتوسط الحسابي للثلث الأدنى أو المجموعة الدنيا: 50.16 بانحراف معياري قدره: 2.12.

أما فيما يخص قيمة **اختبار ت** لعينتين مستقلتين متجانستين فقد بلغت 178.48 وهي أكبر من قيمة **اختبار ت** المجدولة التي قدرت بـ: 2.81 عند درجة حرية 32 ومستوى دلالة 0.01.

في ضوء ما سبق يمكن القول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين درجات الثلثين الأعلى والأدنى في مقياس التدفق النفسي، بمعنى أنه استطاع التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في هذه السمة، ومنه فالمقياس صادق ويمكن الاعتماد على نتائجه في الدراسة الحالية، وهو ما يدعم النتائج التي تم الوصول إليها عند تقدير الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي ويتسق معها.

ج- صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

وقد اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الصدق في الدراسة الحالية من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد المكونة له، بعد استبعاد الدرجة الفرعية للأبعاد، كما يلي:

الجدول رقم(17): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للأبعاد

الأرقام	الأبعاد	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
01	التوازن بين التحدي والمهارة	0.98**
02	الاندماج فى الأداء	0.98**
03	أهداف شديدة الوضوح	0.98**
04	تغذية راجعة فورية	0.97**
05	التركيز التام على المهمة	0.98**
06	الإحساس بالسيطرة	0.98**

07	فقدان الوعي بالذات	0.98**
08	تبدل إيقاع الزمن	0.97**
09	الاستمتاع الذاتي	0.98**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (16) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بحيث بلغت 0.97 بالنسبة للبعدين الرابع (تغذية راجعة فورية) والثامن (تبدل إيقاع الزمن) وبلغت القيمة الارتباطية بالنسبة لبقية البنود 0.98.

وانطلاقا من قيم الجدول رقم (16) يمكن القول أن أبعاد مقياس التدفق النفسي متناسقة معه في قياس هذه السمة مما يدل على أن هذا المقياس صادق ودرجة صدقه مقبولة وهو ما يسمح بالاعتماد على نتائجه في هذه الدراسة.

5. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد تحديد المنهج المناسب للبحث والإحاطة بميدان الدراسة، وكذا التعرف على المجتمع واختيار العينة الممثلة له، والتأكد من صلاحية أداتي القياس، قامت الباحثة بتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة بين 2014/03/02 و2014/04/17 من الموسم الدراسي 2014/2013.

وقد أشرفت الباحثة على إجراءات التطبيق الميداني للتأكد من مدى فهم المفحوصين للتعليمة والفقرات، وكذا التأكد من إجابتهم على كافة البنود. وقد قدر معدل الزمن المناسب للإجابة على المقياسين معا بالنسبة للمفحوص ب (20 إلى 25 دقيقة).

وعليه فقد اعتمدت الباحثة كل الاستبيانات التي تم تطبيقها باستثناء 12 استبيانا تم إلغاؤها بسبب الشطب وعدم استكمال الإجابة على كل الفقرات.

6. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة ولغايات تحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1) التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة.وعينته وتحديد استجابات أفرادها.

2) معامل ألفا كرونباخ ومعامل جاتمان لتحديد معامل ثبات أدوات الدراسة.
3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد الأهمية النسبية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تجاه محاور وأبعاد أداة الدراسة.
4) معامل الارتباط بيرسون:

- لحساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية لأدوات الدراسة الحالية.
- لحساب العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي.

5) اختبار كاف مربع (*Chi-Square Test*) للمقارنة بين:

- مستويات الاتزان الانفعالي.
- مستويات التدفق النفسي.

6) **اختبار ت** لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطين.
7) اختبار تحليل التباين الأحادي(*one-way anova*) للمقارنة بين أكثر من متوسطين.

وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (*v17,SPSS*).

خلاصـــة:

مثّل هذا الفصل كل الإجراءات التي تم اتخاذها من قبل الباحثة من أجل تجسيد الدراسة على أرض الواقع، بداية بتحديد المنهج المناسب للدراسة وميدانها، ووصف مجتمع البحث وعينته، وكذا وصف أداتي القياس والتأكد من خصائصهما السيكومترية، ومن ثمة إعطاء لمحة حول إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية، وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية التي سيتم من خلالها معالجة البيانات التي تم الحصول عليها

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها

تمهيد

1. **أولاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالتساؤل الأول**
2. **ثانياً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني**
3. **ثالثاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى**
4. **رابعاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية**
5. **خامساً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة**
6. **سادساً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة**
7. **سابعاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة**
8. **ثامناً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية السادسة**

تاسعاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية السابعة

تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية إلى البحث في طبيعة العلاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة، كما تبحث في الفروق في كل متغير على حدى تبعا لـ: الجنس، الأقدمية، المادة المدرسة.

وبعد المعالجة الإحصائية لتساؤلات وفرضيات الدراسة تم التوصل إلى النتائج التي سيتم عرضها ومناقشتها خلال هذا الفصل.

أولاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالتساؤل الأول:

يدور نص هذا التساؤل حول: **ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟**

وللتحقق من هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام **اختبار كاف مربع (*Chi-Square Test*)** من أجل المقارنة بين المستويات الثلاثة للاتزان الانفعالي (مرتفع، متوسط، منخفض) بحيث تمثل الدرجات من 39 إلى 71 المستوى المنخفض، وتمثل الدرجات من 72 إلى 84 المستوى المتوسط، أما الدرجات التي تتراوح بين 85 و117 فتمثل المستوى المرتفع. وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (18):نتائج اختبار كاف مربع (*Chi-Square Test*) للمقارنة بين المستويات الثلاثة للاتزان الانفعالي (مرتفع، متوسط، منخفض)

مستويات المقارنة	المدى	التكرار	النسبة المئوية%	قيمة اختبار كاف مربع المحسوبة	قيمة اختبار كاف مربع المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
مرتفع	من 85 الى 117	106	49.8	42.78	09.21	2	0.01
متوسط	من 72 الى 84	29	13.6				
منخفض	من 39 الى 71	78	36.6				
المجموع		213	100				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 213 أستاذا، 106 منهم لديهم مستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي، كما قدر عدد الذين لديهم مستوى متوسط من الاتزان الانفعالي بـ: 29 أستاذا، في حين كان عدد الذين لديهم مستوى منخفض من الاتزان الانفعالي 78 أستاذا.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار كاف مربع المحسوبة مساوية لـ: 42.78، وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار كاف مربع المجدولة التي قدرت بـ: 09.21 بدرجات حرية 02، ومستوى دلالة 0.01.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة للاتزان الانفعالي لصالح ذوي المستوى المرتفع.

وعليه فإن عينة الدراسة تمثل مجتمعاً من **أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة لديهم مستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي.**

ثانياً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني:

يدور نص هذا التساؤل حول: **ما مستوى التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟**

وللتحقق من هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام **اختبار كاف مربع** (***Chi-Square Test***) من أجل المقارنة بين المستويات الثلاثة للتدفق النفسي (مرتفع، متوسط، منخفض) بحيث تمثل الدرجات من 36 إلى 85 المستوى المنخفض، وتمثل الدرجات من 86 إلى 130 المستوى المتوسط، أما الدرجات التي تتراوح بين 131 و 180 فتمثل المستوى المرتفع. وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (19):نتائج اختبار كاف مربع (*Chi-Square Test*) للمقارنة بين المستويات الثلاثة للتدفق النفسي (مرتفع، متوسط، منخفض)

مستويات المقارنة	المدى	التكرار	النسبة المئوية%	قيمة اختبار كاف مربع المحسوبة	قيمة اختبار كاف مربع المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
مرتفع	من131 الى180	81	38.0	2.56	09.21	2	غير دالة
متوسط	من 86 الى 130	62	29.1				
منخفض	من 36 الى 85	70	32.9				
المجموع		213	100				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 213 أستاذا، 81 منهم لديهم مستوى مرتفع من التدفق النفسي، كما قدر عدد الذين لديهم مستوى متوسط من التدفق النفسي بـ: 62 أستاذا، في حين كان عدد الذين لديهم مستوى منخفض من التدفق النفسي 70 أستاذا.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار كاف مربع المحسوبة مساوية لـ: 2.56، وهي أقل تماماً من قيمة اختبار كاف مربع المجدولة التي قدرت بـ: 05.99 بدرجات حرية 02، ومستوى دلالة 0.01.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة للتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.

وعليه فعينة الدراسة تمثل مجتمعاً من **أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة ليس لديهم مستوى محدد من التدفق النفسي.**

ثالثاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار ت لعينتين مستقلتين** من أجل المقارنة بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي ، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (20): نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي

مجموعتي المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	قيمة اختبار ت المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكور	102	85.32	23.36	1.26	1.96	211	غير دالة
إناث	111	81.28	23.17				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 213 أستاذا، 102 منهم ذكور بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي: 85.32 بانحراف معياري قدره: 23.36، كما قدر عدد الإناث بـ: 111 أستاذة وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على مقياس الاتزان الانفعالي: 81.28 بانحراف معياري قدره: 23.17، وهو أقل بقليل من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهن الذكور.

هذا وقد جاءت قيمة **اختبار ت** المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 1.26 وهي أقل تماماً من قيمة **اختبار ت** المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بدرجات حرية 211 ومستوى دلالة 0.05.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.**

رابعاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار ت لعينتين مستقلتين** من أجل المقارنة بين درجات الأساتذة الذين لديهم أقدمية أقل من عشر سنوات وأقرانهم الذين لديهم أكثر من عشر سنوات على مقياس الاتزان الانفعالي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (21): نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات الأساتذة الذين لديهم أقل من عشر سنوات أقدمية وأقرانهم الذين لديهم أقدمية عشر سنوات فأكثرعلى مقياس الاتزان الانفعالي

مجموعتي المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	قيمة اختبار ت المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
أقل من عشر سنوات	115	72.30	20.72	8.58	2.57	211	0.01
عشر سنوات أو أكثر	98	96.03	19.35				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 213 أستاذا، 115 منهم لديهم أقدمية أقل من عشر سنوات بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي: 72.30 بانحراف معياري قدره: 20.72. كما قدر عدد الأساتذة الذين لديهم عشر سنوات فأكثر من الأقدمية بـ: 98 أستاذا وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي: 96.03 بانحراف معياري قدره: 19.35، وهو أقل بقليل من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم الذين لديهم أقل من عشر سنوات أقدمية.

هذا وقد جاءت قيمة **اختبار ت** المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 8.58 وهي أكبر تماماً من قيمة **اختبار ت** المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 211 ومستوى دلالة 0.01.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أن **هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.**

خامسا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار تحليل التباين الأحادي** من أجل المقارنة بين درجات أساتذة اللغة العربية، اللغات الأجنبية، التاريخ والجغرافيا على مقياس الاتزان الانفعالي ، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (22): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات أساتذة اللغة العربية، اللغات الأجنبية، التاريخ والجغرافيا على مقياس الاتزان الانفعالي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف المحسوبة	قيمة اختبار ف المجدولة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	180.62	2	90.31	0.16	19.49	غير دالة
داخل المجموعات	114908.00	210	547.18			
المجموع	115088.62	212				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن متوسط المربعات بين المجموعات قدر بـ: 90.31 بدرجة حرية=(02)، في حين بلغ متوسط المربعات داخل المجموعات: 547.18 بدرجة حرية 210.

هذا وقد بلغت قيمة **اختبار ف** المحسوبة: 0.16 وهي أقل بكثير من قيمة ف المجدولة التي بلغت: 19.49.

وبناء على ما سبق يمكن القول أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة الدراسية.**

سادساً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار ت لعينتين مستقلتين** من أجل المقارنة بين درجات الذكور والإناث على مقياس التدفق النفسي ، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (23): نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التدفق النفسي

مجموعتي المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	قيمة اختبار ت المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكور	102	114.39	35.46	2.31	1.96	211	0.05
إناث	111	103.14	35.43				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 213 أستاذا، 102 منهم ذكور بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التدفق النفسي: 114.39 بانحراف معياري قدره: 35.46. كما قدر عدد الإناث بـ: 111 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على مقياس التدفق النفسي: 103.14 بانحراف معياري قدره: 35.43.

هذا وقد جاءت قيمة **اختبار ت** المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 2.31 وهي أكبر تماماً من قيمة **اختبار ت** المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بدرجات حرية 211 ومستوى دلالة 0.05.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أن **هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.**

سابعاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار ت لعينتين مستقلتين** من أجل المقارنة بين درجات الأساتذة الذين لديهم أقل من عشر سنوات أقدمية وأقرانهم الذين لديهم أقدمية عشر سنوات أو أكثر على مقياس التدفق النفسي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (24): نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطي درجات الأساتذة الذين لديهم أقدمية أقل من عشر سنوات وأقرانهم الذين لديهم عشر سنوات أو أكثر على مقياس التدفق النفسي

مجموعتي المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت المحسوبة	قيمة اختبار ت المجدولة	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
أقل من عشر سنوات	115	112.43	34.25	1.73	1.96	211	غير دالة
عشر سنوات أو أكثر	98	103.94	37.20				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 213 أستاذا، 115 منهم لديهم أقدمية أقل من عشر سنوات بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التدفق النفسي: 112.43 بانحراف معياري قدره: 34.25. كما قدر عدد الأساتذة الذين لديهم أكثر من عشر سنوات بـ: 98 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التدفق النفسي: 103.94 بانحراف معياري قدره: 37.20، وهو أكثر بقليل من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم الذين لديهم أقل من عشر سنوات من الأقدمية.

هذا وقد جاءت قيمة **اختبار ت** المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 1.73 وهي أقل تماماً من قيمة **اختبار ت** المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بدرجات حرية 211 ومستوى دلالة 0.05.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أنه **ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.**

ثامناً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية السادسة:

تنص الفرضية الثامنة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار تحليل التباين الأحادي** من أجل المقارنة بين درجات أساتذة اللغة العربية، اللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافيا على مقياس التدفق النفسي ، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (25): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات أساتذة اللغة العربية، اللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافيا على مقياس التدفق النفسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة إختبار ف المحسوبة	قيمة إختبار ف المجدولة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	54895.81	2	27447.90	26.56	4.60	0.01
داخل المجموعات	216985.23	210	1033.26			
المجموع	271881.05	212				

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن متوسط المربعات بين المجموعات قدر بـ: 27447.90 بدرجة حرية=(02)، في حين بلغ متوسط المربعات داخل المجموعات: 1033.26 بدرجة حرية 210.

هذا وقد بلغت قيمة **اختبار ف** المحسوبة: **26.56** وهي أكبر تماماً من قيمة ف المجدولة التي بلغت: 4.60 عند مستوى دلالة 0.01.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن **هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.**

ومن أجل معرفة مصدر هذه الفروق قمنا بتطبيق **اختبار شيفيه**(***Scheffe Test***) للمقارنات البعدية، وجاءت نتائجه كما يلي:

الجدول رقم (26): نتائج اختبار شيفيه *Scheffe Test* للمقارنات البعدية

المقارنات الثنائية	متوسط الفرق	مستوى الدلالة
اللغة العربية مع اللغات الأجنبية	**10.45**	**0.13**
اللغات الأجنبية مع التاريخ والجغرافيا	**39.25**	**0.01**
التاريخ والجغرافيا مع اللغة العربية	**28.80**	**0.01**

من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن مصدر الفروق الموجودة في نتائج الفرضية السادسة يعود فقط إلى وجود الاختلاف في درجات التدفق النفسي لدى أساتذة اللغات الأجنبية مع أساتذة التاريخ والجغرافيا، وأساتذة التاريخ والجغرافيا مع أساتذة اللغة العربية عند مستوى دلالة 0.01 أي بمستوى ثقة 99% في حين نلاحظ أن الاختلاف أو الفرق بين أساتذة اللغة العربية مع اللغات الأجنبية غير دال إحصائيا.

وعليه يمكن القول أن **هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.**

تاسعاً: عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه: توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **معامل الارتباط بيرسون (*Pearson Correlation*)** من أجل قياس حجم العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة على الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (27): نتائج معامل الارتباط بيرسون (*Pearson Correlation*) بين درجات أفراد العينة على مقياسي الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي

متغيري العلاقة	العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
الاتزان الانفعالي التدفق النفسي	213	-0.03	غير دالة

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن عينة الدراسة قدرت بـ: 213 أستاذا، بلغ معامل ارتباط درجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي مع درجاتهم على مقياس التدفق النفسي: 0.03- وهي قيمة سالبة ومنخفضة جدا وغير دالة إحصائيا.

وبناء على هذه القيمة يمكن القول أنه: **ليس هناك علاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.**

الفصل السادس

تفسير نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1. **أولاً: تفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الأول**
2. **ثانياً: تفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني**
3. **ثالثاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى**
4. **رابعاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية**
5. **خامساً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة**
6. **سادساً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة**
7. **سابعاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة**
8. **ثامناً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية السادسة**
9. **تاسعاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية السابعة**

خلاصة النتائج

توصيات وآفاق البحث مستقبلا

تمهيد:

في هذا الفصل سيتم تناول نتائج معالجة الفرضيات بالتفسير استنادا للإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع، ثم إعطاء خلاصة عن النتائج عموما وتقديم توصيات واقتراحات للبحث مستقبلا.

أولاً: تفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الأول

تذكير بنص التساؤل:

يدور نص هذا التساؤل حول: **ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟**

وللتحقق من هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام اختبار كاف مربع (***Chi-Square Test***) من أجل المقارنة بين المستويات الثلاثة للاتزان الانفعالي (مرتفع، متوسط، منخفض).

وقد توزعت نتائج المعالجة الإحصائية لعينة الدراسة التي قدرت بـ: 213 أستاذا كالتالي:

- 106 منهم لديهم مستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي.
- قدر عدد الذين لديهم مستوى متوسط من الاتزان الانفعالي بـ: 29 أستاذا.
- في حين كان عدد الذين لديهم مستوى منخفض من الاتزان الانفعالي 78 أستاذا.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار كاف مربع المحسوبة مساوية لـ: 42.78، وهي أكبر تماماً من قيمة اختبار كاف مربع المجدولة التي قدرت بـ: 09.21 بدرجات حرية 02، ومستوى دلالة 0.01.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة للاتزان الانفعالي، بمعنى أن عينة الدراسة تمثل مجتمعاً من **أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة لديهم مستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي.**

هذه النتيجة تختلف مع نتائج الدراسات السابقة في الموضوع، فهي مثلا لا تتفق مع نتيجة دراسة (غنام2005) التي حملت عنوان: «سمات الشخصية والولاء الوظيفي التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس».

التي توصلت إلى أن الاتزان الانفعالي كان آخر سمة شخصية ترتيبا من حيث توافرها لدى المعلمات بعد كل من: المسؤولية، الاجتماعية، السيطرة.

(السباب 2013، ص: 614)

ربما يعود هذا الترتيب في هذه الدراسة إلى طبيعة الفئة التي تتعامل معها هذه المعلمات (فئة المراهقة المبكرة) التي تتطلب بالدرجة الأولى سمات مثل المسؤولية ثم الاجتماعية.

على عكس فئة متعلمي التعليم الثانوي الذي يحتاج التعامل مع احتياجاتهم درجة كبيرة من الاتزان الانفعالي.

ولعل سبب اختلاف نتائج الدارستين راجع لاختلاف البيئتين اللتين كانتا محل دراسة فبيئة مجتمع الدراسة الحالية يعيش ظروفا اجتماعية واقتصادية وسياسية أكثر استقرارا من تلك التي يعيشها مجتمع دراسة (غنام 2006).

كما أن هذه النتيجة لم تتفق مع دراسة أزهار محمد مجيد نصيف السباب (2013)، التي حملت عنوان: «سمات الشخصية وعلاقتها بالولاء الوظيفي لدى معلمات المرحلة الابتدائية –مركز تكريت»، والتي خلصت ضمن نتائجها إلى أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى المعلمات كان متوسطًا على خلاف مستويات كل من المسؤولية، الاجتماعية وحسن التصرف التي كانت عالية.**(ص: 585-586)**

وترجع الباحثة هذا الاختلاف إلى نفس الأسباب المذكورة بالنسبة لدراسة (غنام 2005).

مع ذلك يمكن القول أن نتيجة الدراسة الحالية تدعو للراحة فهي تمثل الرؤية المأمولة للمعلم الكفء.

إذ وضحت في نفس الإطار **زينب حميد مجيد جواد (2012)** ذلك في بحث لها حول «الاتزان الانفعالي للمعلمات وعلاقته بسنوات خدمتهن في رياض الأطفال– بغداد» بقولها: « إن للاتزان الانفعالي أهمية في تقويم شخصية المعلمة وتوجيهها الوجهة الحسنة خلقيا واجتماعيا، فهو يؤثر على الرغبة الذاتية لديها في التعامل مع الأطفال مما يجعلها أمًا حنونًا وعطوفا، بالإضافة إلى تمتعها بشهادة علمية وأساس أكاديمي رصين يؤهلها لتربية الطفولة المبكرة».**(ص: 18)**

وأكد (برينهانت) *Brunhant* على أن الاتزان الانفعالي شرط من شروط السعادة والكفاءة في التعامل مع البيئة المحيطة بالفرد، وأن الفرد كلما كان أكثر انفعالا كان أقل كفاءة.

وأن العمل الإبداعي ينخفض بشكل كبير عندما يرتفع التوتر النفسي عن مستوى معين، إذ أن الاضطرابات الانفعالية حين تحصل يستحيل معها العمل بذكاء وكفاءة.

(الزبيدي، 1997، ص:11)

وتعتبر النتيجة الحالية النتيجة التي يفضلها الطلبة بالنسبة للمدرس المثالي من وجهة نظرهم، إذ تعتبر نتيجة دراسة **سليمان عبيدات** (**1991**) حول « الصفات الجيدة للأستاذ الجامعي» خير مثالا على ذلك، فقد قدم فيها قائمة لأبرز الصفات التي يرى الطلبة وجوب توفرها في الأستاذ الجيد ورتبها حسب أهميتها، فتوصل إلى أن صفة الاتّزان الانفعالي احتلت المرتبة الثامنة بين تسع وعشرين صفة أدرجت ضمن استبانة موجهة لعينة مكونة من 444طالبا وطالبة بالجامعة الأردنية. **(ص:156)**

ويدعم هذه النتيجة ما توصل إليه يوسف عبد الفتاح (1994) في دراسته التي تناولت ثلاث أبعاد حدد فيها خصائص الأستاذ، إذ ذكر أن أول الخصائص الانفعالية كانت اتّزان الانفعال الذي يجعله معلما ناجحا في العملية التربوية.

(السيد، 2002، ص:09)

وفي نفس النطاق خلصت دراسة **نافذ يعقوب** (**2005**) التي حملت عنوان: « الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في السعودية»، إلى بروز سمة « التوازن في الردود الانفعالية» والتي احتلت المرتبة الرابعة من ستّ صفات شخصية أدرجت ضمن الاستبانة الموزعة على عينة الدراسة. **(ص: 102-140)**

وتدعمها دراسة أحمد هاشم (2005) حول:« الاتصال بين الأساتذة والطلبة» التي أجريت على عينة من 112 طالبا بجامعة وهران، وانتهت إلى تحديد مجموعة من العوامل الإيجابية التي تدفع بالطالب إلى النجاح والرقي، ومجموعة من العوامل السلبية التي تدفع به إلى الفشل وكره الدراسة.

فمن بين العوامل الإيجابية؛ ذكر سمة «الاتزان الانفعالي» التي يفترض أن يتّصف بها الأستاذ الجامعي ويعتمدها في ممارساته التربوية.

(الأسود، 2014،ص:101.100)

أما الباحثة فترجع وجود مستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي إلى:

1 -مهنة التدريس هي في أصل مهنة إنسانية تفاعلية بالدرجة الأولى، تحتاج إلى قدر من ضبط النفس والاتزان والتحكم في الانفعالات داخل وخارج الصف الدراسي، ودرجة عالية من المرونة للتكيف مع كافة الأوضاع المستجدة وفئات وأنماط مختلفة من شخصيات التلاميذ، لذا يكون من الضروري على المدرس أن يتميز بهذه الصفات حتى يتمكن من التكيف مع البيئة المدرسية ويستطيع المواصلة في هذا المجال.

2 - حرص الجهات المعينة بتوظيف الأساتذة على انتقاء نماذج تتميز بسمة الركازة، الثبات، الجدية، إضافة إلى الكفاءة المعرفية، لما لها من أثر على المردود العام للمدرسين، من خلال الاختبارات المهنية للمتقدمين لهذه الوظائف، إضافة إلى الحصص التكوينية في مجال علم النفس التربوي، وذلك لمساعدتهم على التكيف السريع مع البيئة التعليمية.

3 -مقياس الدراسة الحالية كان عبارة عن مثيرات عامة تمثل مواقف حياتية مختلفة، ولم تحدد بيئة التعلم كأساس للاستجابة، وذلك لقياس الاتزان الانفعالي كسمة عامة في شخصية الفرد، فهذا كان هدف الدراسة، لذا كانت الاستجابات شاملة تمثل عينة من السلوك العام، لكن ربما لو ارتبطت تلك المثيرات بالمواقف التعليمية فقط لكانت النتائج تختلف.

ثانياً: تفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني:

تذكير بنص التساؤل:

يدور نص هذا التساؤل حول: **ما مستوى التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة؟**

وللتحقق من هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام اختبار كاف مربع (***Chi-Square Test***) من أجل المقارنة بين المستويات الثلاثة للتدفق النفسي (مرتفع، متوسط، منخفض) بحيث تمثل الدرجات من 36 إلى 85 المستوى المنخفض، وتمثل الدرجات من 86 إلى 130 المستوى المتوسط، أما الدرجات التي تتراوح بين 131 و 180 فتمثل المستوى المرتفع.

وقد توزعت نتائج التحلل الإحصائي لعينة الدراسة التي قدرت بـ: 213 أستاذا كالتالي:

- 81 منهم لديهم مستوى مرتفع من التدفق النفسي.
- قدر عدد الذين لديهم مستوى متوسط من التدفق النفسي بـ: 62 أستاذا.
- في حين كان عدد الذين لديهم مستوى منخفض من التدفق النفسي 70 أستاذا.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار كاف مربع المحسوبة مساوية لـ: 2.56، وهي أقل تماماً من قيمة اختبار كاف مربع المجدولة التي قدرت بـ: 05.99 بدرجات حرية 02، ومستوى دلالة 0.01.

وبناءً على هذه القيم يمكن القول أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الثلاثة للتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لمواد (اللغة العربية، التاريخ والجغرافيا، اللغات الأجنبية) بمدينة ورقلة.

أي أن عينة الدراسة تمثل مجتمعا من **أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة ليس لديهم مستوى محدد من التدفق النفسي.**

وهي النتيجة التي تختلف مع ما توصلت إليه دراسة ***Christime M.Tardy and Bill Supder*** (2003) التي حملت عنوان« التدفق النفسي ومهارات مدرسي الانجليزية لغير الناطقين بها (*E F C*) »، والتي خلصت في الأخير إلى أن هؤلاء المدرسين خبروا فعلا حالة التدفق النفسي، وقد بلغت ذورتها لديهم داخل الفصول الدراسية.(***p :123***)

كما أنها تتفق مع ما وصل إليه كل من ***Salanova, M., Bakker, A. B.& Liorens,S*** (*2006*) في دراستهم «التدفق لدى ذوي الخبرة: على يد من؟: قياس التدفق النفسي لدى العمال بإسبانيا (2006)» التي خلصت إلى أن مدرسي التعليم الثانوي أكثر عرضة لخبرة التدفق من غيرهم، والتي تجسدت لديهم في عاملين (الاستماع، *Enyement*، والاستغراق *Absorption*).(***p:02***)

ولعل ذلك راجع إلى عدم التفاوت في التوازن المفترض بين مهارات المدرسين وتحديات المهمات التعليمية كما وضحت نفس الدراسة.

ويمكن إرجاع المستوى المتذبذب لهذه الخبرة لدى أساتذة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في هذه الدراسة، استنادا إلى الدراسات السابقة في الموضوع إلى:

1. لعل الأمر راجع إلى التفاوت الموجود في الإطار العام المحفز لحدوث هذه الخبرة والذي يساهم في زيادة احتمالية تواترها، والراجع إلى اختلاف المؤسسات التي سحبت منها العينة، وهو الإطار الذي حدده ***Frase Lorrye*** *(1999)* في دراسته « قياس خبرة التدفق لدى المعلمين والكفاءة القيادة التربوية» بساندييغو على أنه:

- ✓ فعالية الممارسة التنظيمية في المؤسسات.

- ✓ قيمة المعلم.
- ✓ الكفاءة المدركة من قبل الآخرين.
- ✓ درجة تقييم أداء المعلم.**(*P :32*)**

2. قد ترجع هذه النتائج إلى اختلاف البيئات التعليمية للمدرسين المعنيين بالدراسة، هذا الاختلاف الذي لربما كان سببا مهمًا في تباين ظروف ظهور خبرة التدفق لديهم وهذا الأمر وضحته دراسة ***Armold B.Borker*** *(2005)* «التدفق لدى مدرسي الموسيقى وطلبتهم» من خلال تحديد ظروف توافر هذه الخبرة واحتمال تكرارها المرتبطة بطبيعة الموارد التنظيمية، والمتمثلة في درجة الاستقلالية الذاتية للمدرسين، الدعم الاجتماعي، والإشراف على التمرين، فالمدرسون الذين تمتعوا بهذه الظروف كانوا أوفر حظًا في ظهور التدفق عندهم. ***(p:26)***

3. سمات المعلمين الشخصية والتي تجعل بعضهم على استعداد كبير لدخول حيز التدفق النفسي فيما يجعل البعض الآخر بعيدًا عن ذلك، وهي تختلف من حيث طبيعتها ومستواها لدى العينة، فقد يكون لهذا تأثير على تذبذب مستوى خبرة التدفق.

وقد عدد (***Li Chuan Chu****, 2013,P :33*) بعض هذه السمات في دراسته « مدى تأثير سمات الشخصية على العلاقة بين خبرة التدفق والأداء الوظيفي بالتايوان 2013»، وهي: المزاج الإيجابي، الصحة النفسية، سمات الشخصية (الانبساط والضمير)، الجانب الإيجابي المتعلق بالعمل.

4. ثم إن عدم توفر أي من الموارد التنظيمية والسمات الشخصية أحدهما أو كلاهما يشكل عاملا أساسيا لغياب التدفق النفسي، وبالمقابل توافرهما معا يدعم تواتره بصورة أكبر، لذا نجد أن البيئات التي توفر العاملَيْن يظهر التدفق لدى مدرسيها بسهولة على عكس غيرها التي لا تضمن ذلك.

وقد وضحت دراسة كل من ***Morisa Slanova, Arnold Barker and Susana Lornes*** (**(*2006,P :22*,** ذلك والتي كانت بعنوان: « التدفق في العمل : الدليل على المنحى التصاعدي للموارد الشخصية والتنظيمية»، فقد خلصت إلى أنه بالإضافة إلى الموارد التنظيمية (المناخ الاجتماعي الداعم، ووضوح الأهداف) فإن للموارد الشخصية (الكفاءة الذاتية المدركة) أثر على درجة ومستوى تكرار التدفق النفسي لدى المدرسين.

5. وقد تكون النتيجة التي تم التوصل إليها راجعة إلى تباين الظروف والشروط التي تؤدي للتدفق النفسي بين أفراد العينة والتي عددها سليجمان في النقاط التالية:

- تعرف الفرد على قواه المميزة.
- اختيار العمل الذي يتيح استخدام تلك القوى يوميا.
- جعل العمل الحالي جذابا بالطريقة التي تتيح استخدام هذه القوى أكثر.

(سليجمان، 2005، ص: 222-223)

وهو ما قد ينجح البعض في اكتشافه وتطبيقه بسهولة فيما لا يكون بنفس البساطة بالنسبة للبعض الآخر.

6. أما دانييل جولمان فيرجع مستويات خبرة التدفق وتباينها بين الأفراد إلى مستوى ودرجة تباين شدة التركيز والانتباه على العمل.

(جولمان، 2000، ص136)

فهو بالنسبة له شرط أساسي لدخول دائرة التدفق، وهو ما يمكن أن يكون سببا في عدم وجود مستوى واضح من التدفق لدى عينة الدراسة، فلا يمكن الجزم بوجود درجة واحدة من التركيز لديهم وهذا راجع إلى الفروق في سماتهم الشخصية، والمحيط المدرسي بالنسبة لهم (هل توفر أقصى ظروف ضمان التركيز أم لا؟).

وهذا ما تظهره هذه المناقشة السريعة لنتائج البحث في ظل الدراسات السابقة والإطار النظري، فالمدرسون المعنيون بالدراسة عاشوا هذه الحالة بدرجات ومستويات مختلفة، وهذا يعني أن توزعها كان بصورة متفاوتة، وعليه يمكن القول أن مواصفات هذه الحالة اختلفت فيما بينهم، فمنهم من عاشها بكل تلك المواصفات في مستوى عال والبعض متوسط، والبعض الآخر كان المستوى لديهم منخفضا.

هذه المواصفات حددها كل من: ***Christime M.Tardy and all*** كما يلي:

1. الاهتمام والمشاركة: بمعنى أن تكون الرؤية للأهداف والمسار موحدة بين المدرس والطالب وهو ما يحدد مستوى انغماس المعلم في المهمة (الدرس).

2. التواصل الأصيل: يزيد احتمال انغماس المعلم في وضعية التعلم انطلاقا من قدرته على إقامة علاقة مع متعلميه يتخللها التفاعل الأصيل المشبع بالمحبة والاحترام والتقدير المتبادل.

3. العفوية: فهذه الخبرة تحدث دون تخطيط مسبق من المعلم بل تكون آلية في حال توفر كل الظروف المهيئة والمسهلة لذلك.

4. لحظات التعلم: ينظر المعلم أثناء دخوله حيز التدفق النفسي للتعلم على أنه عملية عامة وشاملة، أي أن عملية التعلم تحدث للمتعلمين وله هو أيضا، بمعنى أنه هو في حد ذاته يكتسب تلك المعرفة التي يقدمها لمتعلميه. ***(P : 120-123)***

بمعنى أن عينة الدراسة لم توفق كلها في ضمان هذه الأمور وبنفس الكيفية وعلى نفس المستوى.

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى:

1- وجود تفاوت في مستويات الأساتذة وكفاءاتهم المعرفية والمهنية يجعل حالة التدفق النفسي تتكرر بشكل متفاوت بينهم تبعًا لتفاوت تلك المستويات والكفاءات.

2- اختلاف قدرات المعلمين على استخدام الظروف والإمكانيات المتاحة لهم بشكل فيه نوع من الابتكارية والإبداع، ربما لعدم إلمام بعضهم بميزات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التي تتيح بيئة مناسبة للتدفق النفسي سواء للمعلم أو حتى المتعلم، من خلال ضمان تفاعل صفي فعال، وفعالية كافة الأطراف، ومرونة التعلم.

هذا الفارق في مستويات تطبيق إستراتيجية تلك المقاربة يجعل البعض ينساب بسهولة في حيز التدفق النفسي، فيما يخبرها البعض بتواتر أقل، أما البعض الأخر فتثير لديهم المقاربة حالة من التوتر والقلق أو من الملل.

3- وجود تفاوت في درجة الاستمتاع بالأداء لدى المدرسين وهو الدافع الداخلي الذي يكون سببا في ازدياد احتمال حدوث خبرة التدفق مجددًا.

4- عدم توفر تغذية راجعة فورية من نفس المستوى سواء كان هذا راجعًا لطبيعة المادة المدرسة والتي لها أثر كما سيأتي فيما بعد، أو راجعًا لظروف البيئة التعلمية والتفاعل الصفي، فبعض الأساتذة يكونون موفقين كثيرا في استقطاب انتباه واهتمام متعلميهم فيما يصعب ذلك على البعض الآخر.

5- تفاوت قدرات الأساتذة سواء المعرفية أو الوجدانية الانفعالية أو حتى الأدائية، يجعل البعض يرى المهمة بسيطة سهلة ومملة، بينما يراها البعض الآخر صعبة

تفوق مستوى قدراتهم مقلقة وموترة، وهاتان الفئتان يصعب ظهور التدفق لديهما، بينما يراها الأساتذة المتدفقون مهمات وتحديات رائعة لإثبات قدراتهم المختلفة.

ثالثاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تذكير بنص الفرضية:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار ت** لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي.

وقد كانت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة التي قدرت بـ: 213 أستاذا، 102 منهم ذكور:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الذكور على مقياس الاتزان الانفعالي: 85.32 بانحراف معياري قدره: 23.36.
- كما قدر عدد الإناث بـ: 111 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على مقياس الاتزان الانفعالي: 81.28 بانحراف معياري قدره: 23.17، وهو أقل بقليل من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهن الذكور.

هذا وقد جاءت قيمة **اختبار ت** المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 1.26، وهي أقل تماماً من قيمة **اختبار ت** المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بدرجات حرية 211، ومستوى دلالة 0.05.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية** بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه بحث "غنام" (2005) المعنون بـ « سمات الشخصية والولاء الوظيفي التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس»، حيث خلصت إلى نتيجة مفادها: عدم وجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة التي كان الاتزان الانفعالي أحدها.

(السباب،2013،ص:614)

واتفقت في الوقت نفسه مع نتيجة دراسة هندي (1983) المعنونة بـ: « علاقة اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس ببعض سمات الشخصية . بغداد» التي خلصت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في سمة الاتزان الانفعالي لدى عينة.

(السباب،2013،ص: 610.609)

ترجع الباحثة عن عدم وجود اختلاف بين الجنسين في الاتزان إلى:

1- الاتزان الانفعالي سمة شخصية عامة يفترض تواجدها لدى جميع الناس وليست متعلقة بجنس دون الآخر لذا يكون هناك تناسب عام في درجات وجودها في مختلف البيئات والمجتمعات.

2- مجتمع الدراسة كان من بيئة اجتماعية واحدة ومن مجال مهني واحد، لذا فإن الضغوط التي يعيشونها والظروف التي يمرون بها كلها متشابهة بينهم.

لذا من المعقول جدا أن يكون هناك تشابه حتى في البنى النفسية والانفعالية والسلوكية العامة، وليس غريبا أن تكون استجاباتهم لنفس المثيرات بطريقة متقاربة خاصة وأن المقياس حدد مثيرات عامة موجودة في الحياة العملية للعينة.

رابعاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تذكير بنص الفرضية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار ت** لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الأساتذة الذين لديهم أقدمية أقل من عشر سنوات وأقرانهم الذين لديهم عشر سنوات أو أكثر على مقياس الاتزان الانفعالي.

وقد كانت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة التي قدرت بـ: 213 أستاذا، 115 منهم لديهم أقدمية أقل من عشر سنوات بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي: 72.30 بانحراف معياري قدره: 20.72، كما قدر عدد الأساتذة الذين لديهم ر عشر سنوات فأكثر بـ: 98 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على المقياس: 96.03 بانحراف معياري قدره: 19.35.

هذا وقد جاءت قيمة **اختبار ت** المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 8.58، وهي أكبر تماماً من قيمة **اختبار ت** المجدولة التي قدرت بـ: 2.57 بدرجات حرية 211، ومستوى دلالة 0.01.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أن **هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية** بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.

هذه النتيجة لم تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (غنام 2005) المعنونة بـ « سمات الشخصية والولاء الوظيفي التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس»، حيث خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها عدم وجود فروق في السمات الشخصية التي كان الاتزان الانفعالي من ضمنها ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الخبرة.

(السباب،2013،ص:609 . 610)

ربما يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف طبيعة العينتين وظروف المجتمع ككل، فبيئة الدراسة الثانية تعيش ظروفا خاصة (سياسية، اقتصادية، اجتماعية) أثرت على مستوى الاتزان ككل، في المقابل تحيط بعينة الدراسة الحالية ظروف طبيعية عادية في عمومها تسمح بظهور الأثر الحقيقي لمتغير الخبرة أو الأقدمية.

وترجع الباحثة النتيجة إلى:

1. تأثير العمر واضح على اعتبار أن سمات الشخصية تزداد ثباتا واستقرارا مع زيادة العمر والاتزان الانفعالي من بين تلك السمات التي من المتوقع أن تتأثر بهذا العامل.
2. الاستقرار: إن الإحساس بالاستقرار المهني الذي يتكون لدى الأساتذة ذوي الأقدمية الأكثر يولد لديهم استقرارًا نفسيًا عامًا والذي بدوره ينعكس على توازنهم الانفعالي، فيصبحون أكثر تحكمًا في انفعالاتهم واستجاباتهم لمواقف الحياة.
3. تحقيق أهداف الحياة: قد يكون أحد أسباب الاتزان الانفعالي لدى الأساتذة القدامى ذلك أنهم يكونون قد وصلوا إلى مكانة ومركز مهني واجتماعي مقبول، حققوا درجات ومكاسب مادية ومعنوية، وساروا في طريق الترقية، وأصبحوا أهل خبرة يلجأ إليها من هم أقل خبرة منهم، ربما كل هذا يجعل لديهم قدرا أكبر من الاتزان الانفعالي.

خامساً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل المقارنة بين درجات أساتذة اللغة العربية، اللغات الأجنبية، والتاريخ والجغرافيا على مقياس الاتزان الانفعالي.

ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة التي قدرت بـ: 213 أستاذا، يتضح أن متوسط المربعات بين المجموعات قدر بـ: 90.31 بدرجتين (02) حرية، في حين بلغ متوسط المربعات داخل المجموعات: 547.18 بدرجات حرية 210.

هذا وقد بلغت قيمة **اختبار ف** المحسوبة: 0.16 وهي أقل بكثير من قيمة ف المجدولة التي بلغت: 19.49.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أنه **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.**

وقد اتفقت هذه الدراسة تماما مع نتيجة دراسة غنام (2005) التي حملت عنوان « سمات الشخصية والولاء الوظيفي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس» التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تلك السمات بما فيها سمة الاتزان الانفعالي وفقا لمتغير مجال التدريس.

(السباب،2013،ص:609 . 610)

ترى الباحثة أنه من أجل تفسير هذه النتيجة يمكن الرجوع إلى النقاط التي سبق ذكرها في أسباب عدم وجود فروق حسب الجنسين، وهي:

1. الاتزان الانفعالي سمة شخصية عامة يفترض تواجدها لدى جميع الناس وليست متعلقة بجنس دون الآخر لذا يكون هناك تناسب عام في درجات وجودها في مختلف البيئات والمجتمعات.

2. مجتمع الدراسة كان من بيئة اجتماعية واحدة ومن مجال مهني واحد، لذا فإن الضغوط التي يعيشونها والظروف التي يمرون بها كلها متشابهة بينهم.

إضافة إلى ذلك فإن عمل كل أستاذ في تخصص سبق وأن تكّون فيه لسنوات، وكوّن عنه خبرات واسعة ودقيقة وأصبح مختصًا فيه، يجعلهم على درجة متقاربة من التكيف مع الظروف المهنية في المؤسسات التعليمة، فهم يواجهون صعوبات من نفس الشكل وبنفس الدرجات، بالمقابل يمتلكون كفاءات وخبرات معرفية متشابهة، وعليه تكون درجة تكيفهم لتلك الظروف والصعوبات في مستوى ما يملكونه من مهارات ومعلومات، فلا يظهر بذلك التفاوت الملحوظ في مستوى الاتزان بينهم داخل الصف الدراسي أو داخل البيئة التعليمية.

سادساً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

تذكير بنص الفرضية:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار ت** لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الذكور والإناث على مقياس التدفق النفسي.

وقد كانت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة التي قدرت بـ: 213 أستاذا، 102 منهم ذكور بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التدفق النفسي: 114.39 بانحراف معياري قدره: 35.46، كما قدر عدد الإناث بـ: 111 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن على المقياس: 103.14 بانحراف معياري قدره: 35.43.

هذا وقد جاءت قيمة **اختبار ت** المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 2.31، وهي أكبر تماماً من قيمة **اختبار ت** المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بدرجات حرية 211، ومستوى دلالة 0.05.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أن **هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.**

وتظهر مقارنة المتوسطين الحسابيين أن ذكور العينة كانوا أكثر تدفقا من إناثها.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى عدد من المبررات :

1. المهنة أو الوظيفة: تعتبر المهمة الرئيسية والتي لا بديل لها بالنسبة للذكور (رجال) كونها مصدرا للرزق والعيش من جهة، وفرصة لتحقيق الذات وتوظيف القدرات والمعارف والإمكانيات، على خلاف الإناث (النساء) اللواتي تعتبرن الوظيفة جزءا من عدد معتبر من المهمات كتربية الأطفال، الاهتمام بالبيت، وباقي المهمات الأسرية والاجتماعية، لذا قد تختلف المهمة المحفزة للتدفق لديهن عن التدريس بينما يكون احتمال حدوثها أكبر لدى الذكور في مجال العمل.
2. ربما رجع الأمر إلى أحد أهم مكونات التدفق النفسي والذي هو تركيز الانتباه على المهمة، والذي كما قلنا سابقا قد يكون أسهل بالنسبة للذكور نظرا لكون التدريس المهمة الأساسية في حياتهم، والتي تفتح لهم الباب نحو تحقيق الذات وتنمية القدرات وإثبات الكفاءة، بينما يكون هذا التركيز مشتتا بين عدد من المهمات المختلفة بالنسبة للإناث مما يجعلهن أقل انغماسا في المهمة التعليمية.
3. التحكم في الصف الدراسي: لعل هذا التحكم يكون بالغالب أكبر بالنسبة للمدرسين منه عند المدرسات كونهن يتعاملن بعاطفة أكبر في المواقف المختلفة بسبب الطبيعة الانفعالية للمرأة عموما، ما يجعلهن يتأثرن بالمواقف الطارئة أكثر وينسقن نحوها، فيما يكون تحكم المدرسين ذو صبغة أكثر موضوعية نحو تحقيق الهدف من الدرس أو الوحدة، فهم بذلك يشعرون المتعلم بوجوب المتابعة والانسجام مع ريتم الدرس للحفاظ على الاستيعاب الجيد، وهو ما يساعد المدرسين على الانغماس الجيد والمقبول في مهمته التعليمية، ويصبح هذا أيسر بمرور الوقت، وبزيادة القدرة على التحكم في الفصل الدراسي يزيد من احتمال تكرار خبرة التدفق النفسي لديهم مجددا.

سابعاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة

تذكير بنص الفرضية:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام **اختبار ت** لعينتين مستقلتين من أجل المقارنة بين درجات الأساتذة الذين لديهم أقدمية أقل من عشر سنوات وأقرانهم الذين لديهم أكثر من عشر سنوات على مقياس التدفق النفسي.

وقد كانت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة التي قدرت بـ: 213 أستاذا، 115 منهم لديهم أقدمية أقل من عشر سنوات بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس التدفق النفسي: 112.43 بانحراف معياري قدره: 34.25. كما قدر عدد الأساتذة الذين لديهم أكثر من عشر سنوات خبرة بـ: 98 وبلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على المقياس: 103.94 بانحراف معياري قدره: 37.20، وهو أكثر بقليل من الانحراف المعياري الخاص بأقرانهم الذين لديهم أقدمية أقل من عشر.

هذا وقد جاءت قيمة اختبار ت المحسوبة لعينتين مستقلتين متجانستين مساوية لـ: 1.73، وهي أقل تماماً من قيمة اختبار ت المجدولة التي قدرت بـ: 1.96 بدرجات حرية 211، ومستوى دلالة 0.05.

وبناء على هذه القيم يمكن القول أنه **ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.**

ترجع الباحثة عدم وجود فروق دالة في التدفق لدى العينة حسب الأقدمية إلى:

1. حالة التدفق النفسي تحدث دون تخطيط من صاحبها، فهي تظهر بمجرد توفر الظروف الملائمة والتي تشجعها، وهذا يرتبط بالاستعدادات الشخصية وتوفر الظروف البيئية الملائمة، فالأمر لا علاقة له بعدد السنوات التي قضاها المدرس في الميدان، بل بمدى استثارة المهمة وتحدياتها لقدراته وإمكانياته.
2. ربما تكون المهمات المشتركة بين أفراد العينة . وخاصة بالنسبة لأصحاب التخصص الواحد . تطرح نفس مستوى الصعوبة بالنسبة لها من جهة، وتوافر درجة متقاربة من الإمكانيات بين الأساتذة كونهم يمتلكون معلومات مشتركة في التخصص فهم يحملون نفس الشهادة وتلقوا تكوينا متقاربا في المستوى، كل هذا يجعل من الظروف المحيطة بالمهمة المهيأة لحدوث التدفق النفسي تبدو نفسها

تقريبا، وبالتالي تكون تلك الفروق المرتبطة بتكرار الخبرة لديهم لا قيمة لها من الناحية الإجرائية.

3. يمكن أن يكون الفارق الواضح بين الأساتذة ذوي الأقدمية (10 سنوات فما فوق) وبين من هم أقل تجربة ميدانية هو **الخبرةَ في التعامل مع الظروف الطارئة والتحكم في الصف**، وكذا التعامل مع المعلومات بسلاسة أكبر، والتي تعتبر سببا في ظهور التدفق النفسي بشكل أسرع، وهذا يكون متوفرا بدرجة أقل لدى الأساتذة الأقل تجربة، إلا أن هذا الأمر يقابله في الجانب المقابل رغبة الأستاذ الجديد في إثبات الذات مما يزيد دافعيته للإنجاز، إضافة إلى طموحه لحجز مكان وسط قائمة الأساتذة المتميزين، هذا يجعل كلا الفريقين يتساويان في العوامل المهيأة لحدوث التدفق النفسي من ناحية، ومن الناحية المقابلة يمكن وضع عامل **قلة التجربة** الميدانية التي تعيق المعلم الجديد في مقابل **الروتين** في العمل الذي يعانيه الأستاذ كلما ازدادت سنوات العمل، فالأول يسبب القلق الذي يحول دون التدفق النفسي والثاني يسبب الملل الذي يكون في الجانب المقابل للقلق، فإن تمكن الأستاذ من التخلص منهما حقق التدفق النفسي في الحالتين معا.

ثامناً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية السادسة

تذكير بنص الفرضية

تنص الفرضية السادسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل المقارنة بين درجات أساتذة اللغة العربية، اللغات الأجنبية والتاريخ والجغرافيا على مقياس التدفق النفسي.

ومن خلال نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة التي قدرت بـ: 213 أستاذا، يتضح أن متوسط المربعات بين المجموعات قدر بـ: 27447.90 بدرجتي (02) حرية، في حين بلغ متوسط المربعات داخل المجموعات: 1033.26 بدرجات حرية 210.

هذا وقد بلغت قيمة **اختبار ف** المحسوبة: **26.56** وهي أكبر تماماً من قيمة **ف** المجدولة التي بلغت: 4.60 عند مستوى دلالة 0.01.

وبناء على ما سبق يمكن القول أن **هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.**

ومن أجل معرفة مصدر هذه الفروق قامت الباحثة بتطبيق اختبار شيفيه *Scheffe Test* للمقارنات البعدية، وقد تبين أن مصدر الفروق الموجودة في نتائج الفرضية الثامنة يعود فقط إلى وجود الاختلاف في درجات التدفق النفسي لدى أساتذة اللغات الأجنبية مع أساتذة التاريخ والجغرافيا، وأساتذة التاريخ والجغرافيا مع أساتذة اللغة العربية عند مستوى دلالة 0.01 أي بمستوى ثقة 99%. في حين نلاحظ أن الاختلاف أو الفرق بين أساتذة اللغة العربية مع اللغات الأجنبية غير دال إحصائياً.

وقد جاءت هذه النتيجة لصالح مادة التاريخ والجغرافيا والتي أظهرت فروقا دالة إحصائيا بينها وبين كل من اللغة العربية واللغات الأجنبية.

والملاحظة أن انخفاض درجة التدفق لدى أساتذة اللغات الأجنبية جاء على خلاف ما وصلت إليه دراسة ***Christine M.Tardy and Bill Snyder*** *(2003)* التي كانت بعنوان « التدفق النفسي ومهارات مدرسي الإنجليزية لغير الناطقين بها (*EFC*) »، حيث انتهت الدراسة إلى أن المدرسين قد خبروا التدفق ووصل ذروته لديهم داخل الفصول الدراسية.***(p:123)***

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

1. محتوى البرنامج الوزاري للتخصصات:

تم اختيار المواد المدرسة من البداية من خلال محتوى البرنامج الذي أظهر أنها تتضمن بعض المحاور والنصوص التي تشجع التدفق النفسي للأستاذ، إلا أن الفروق كانت لصالح مادة التاريخ والجغرافيا وهذا راجع لكون مواضيع هذه المادة بالأخص مشبعة بمحتويات تخاطب الجانب الوجداني أكثر من باقي المواد محل الدراسة(العمل المسلح ورد الاستعمار، استعادة السيادة الوطنية وبناء الدولة الجزائرية، فلسطين من تصفية الاستعمار التقليدي إلى الهيمنة الأحادية والتواطؤ الدولي: حرب1948– ثورة التحرير– الحروب العربية الإسرائيلية– الانتفاضة وأثرها...).

2.المردود العام للمواد المدرّسة والذي يمثل دافعا قويا للأستاذ نحو التحقيق الأفضل والتميز، أو قد يكون مصدرا للإحباط، ونقصد هنا النتائج التي تحققها المواد في الامتحانات الرسمية كشهادة التعليم الثانوي، والذي يعد مؤشرا مهما لمستوى التلاميذ وكفاءة الأستاذ على حد سواء والذي يقيم أداءه من خلال ما حققه تلامذته من نتائج، وهو ما يمثل القوة الدافعة الداخلية التي سبق وقلنا أنها مصدر لتدفق المدرس.

فمن خلال الاطلاع على النتائج التي حققتها المواد محل الدراسة الحالية في شهادة التعليم الثانوي دورة جوان (2014) تم التأكد أنها لا تتعارض مطلقا مع ما توصلت إليه الباحثة، فقد احتلت مادة التاريخ والجغرافيا المرتبة الخامسة بين خمس عشر مادة دراسية بمعدل 20/10.78 محققة نسبة نجاح: 70.21%، ثم مادة اللغة العربية في المرتبة السابعة بمعدل 20/09.53 ونسبة نجاح بلغت 48.11%، أما المواد الأجنبية فكانت في ذيل الترتيب: اللغة الأجنبية الثالثة في المرتبة العاشرة بمعدل 20/07.83 ونسبة نجاح: 30.85%، اللغة الانجليزية في المرتبة الثالثة عشر بمعدل 20/08.21 ونسبة نجاح: 26.86%، وأخيرا اللغة الفرنسية في المرتبة الأخيرة بمعدل 20/06.91 ونسبة نجاح: 17.12%.

هذه النتائج تعتبر بالنسبة للأستاذ خلاصة عام دراسي كامل من العمل والعطاء، فإن كانت كما يصبو إليه أو أفضل أصبحت دافعا ذاتيا نحو تطوير الأداء والمهارات، وهذا الأمر يساعد على التدفق بصورة أكمل وتواتر أكثر واستمرارية أطول، أما النتائج المحبطة قد يكون لها الأثر المعاكس خاصة لو كانت بصورة متكررة كما هو الحاصل بالنسبة للّغات الأجنبية.

2. الأفكار السلبية المسبقة لدى تلاميذ بيئة معينة حول مادة ما، تحول دون التفاعل الصفي الأصيل الضروري لحدوث التدفق لدى المدرس بصفة خاصة، وهو ما يحصل بالنسبة للغات الأجنبية في بيئة الدراسة، فلعل الاتجاهات السلبية التي كونها التلميذ نحوها كان سببا في حدود خلل على مستوى تفاعلهم مع أستاذ المادة، ما يشكل لدى هذا الأخير عائقا يحول بينه وبين تكرار التدفق النفسي لديه أو حتى مجرد تحقيقه لبعض عناصره.
3. كما يمكن رد النتيجة التي أظهرتها الدراسة لدى أساتذة الأدب العربي والتي توسطت النتيجتين المتبقيتين (التاريخ والجغرافيا، واللغات الأجنبية) إلى كونها مادة تحمل

خاصيتين أساسيتين تجعلها تظهر استجابة وسطية فعلا، أول الخاصيتين كون اللغة العربية مادة محببة للتلاميذ في الغالب، تتسق ومعارفهم، فهي مادة قاعدية وسند لباقي المواد الدراسية، وهي وسيلة تعلم، لذا لن يكون هناك عائق لدى الأستاذ يحول دون تكوين العلاقة الأصلية والتفاعل الصفي الفعّال، إضافة إلى هذا فالمادة حيوية تتضمن مساحة من الموضوعات المختلفة التي تستثير التلميذ منها: الزهد والمدائح الدينية والتصوف، شعر المنفى، نكبة فلسطين في الشعر، الثورة الجزائرية عند شعراء المغرب والمشرق، ظاهرة الحزن والألم في الشعر المعاصر... وغيرها من الموضوعات التي تخاطب المشاعر والوجدان وتشجع خبرة التدفق داخل الصف باعتبارها هي الأخرى خبرة وجدانية بالدرجة الأولى.

بالمقابل يتضمن منهاج المادة ضمن هذه المحاور الأساسية مواضيع جافة مقارنة بما ذكر سابقا، في سياق العلوم التي تتفرع عن الأدب العربي، كعلم اللغة والنحو والصرف، والعروض (روافد النص الأدبي) التي تعتمد على العناصر الأولية للمحتوى الأدبي: الكلمة، الرمز، القياس، الحكم، الأوزان... وهي أمور تهتم بالوحدات الصغرى للمعلومة من خلال تفكيك النصوص إلى عناصرها الأولية ودراسة كل منها على حدى، مما قد يفقد الفكرة محتواها الجمالي والانفعالي الذي سبق وأن شكلته لدى المدرس والتلميذ معا، وهو ما يعود ليكون سببا في انخفاض مستوى التدفق لدى الأستاذ.

وهكذا لا تصل اللغة العربية إلى نفس مستوى مادة التاريخ التي تتضمن محتوى متكامل بترتيب تسلسلي للأحداث، يدعمه في الجهة المقابلة محتوى مادة الجغرافيا التي تجسد وتصف مولقع الأحداث والأهمية الجغرافية للدول التي تكون محل صراع تاريخي.

تاسعاً: تفسير النتائج الخاصة بالفرضية السابعة

تذكير بنص الفرضية:

تنص الفرضية السابعة على أنه: توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون (***Pearson Correlation***) من أجل قياس حجم العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة في الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي.

وقد بينت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة عن عينة الدراسة التي قدرت بـ: 213 أستاذا، أن معامل ارتباط درجاتهم على مقياس الاتزان الانفعالي مع درجاتهم على مقياس التدفق النفسي: 0.03- وهي قيمة سالبة ومنخفضة جدا وغير دالة إحصائيا.

وبناء على هذه القيمة يمكن القول أنه **ليس هناك علاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.**

هذه النتيجة توافق رأي دانييل جولمان الذي اعتبر أن: «التدفق بعيد جدا عن الاتزان الانفعالي».

(الأعسى وكفافي،2000: ص283)

ويشرح كسيكزنتاميهالي هذا الموضوع بقوله: «رغم إيجابية التدفق النفسي إلا أنه خال من القيمة *Value Free*، إذ يمكن لحالة التدفق أن تحصل أثناء ارتكاب الفرد لعمل إرهابي مثلا».

(أبو حلاوة، 2013: ص 18)

بمعنى أن التدفق قد يحصل لدى المتزن أو غير المتزن انفعاليا، فهو إذن غير مرتبط بدرجة اتزان الفرد.

إلا أنه وعلى الرغم من هذه الآراء لا يمكن إهمال فكرة أن كلا من الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي يشكلان علاقات جيدة مع متغيرات إيجابية كالدافعية للعمل، الكفاءة المهنية، الإبداع، تحقيق الذات وغيرها .

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

1. **الأثر الواضح لعامل الأقدمية:** فالملاحظ أن الفئة التي حققت تدفقا أكبر (أقل من عشر سنوات أقدمية) كانت درجة اتزانهم الانفعالي أقل نسبيا، والعكس فالفئة التي كان اتزانهم أكبر (ذوي الأقدمية 10سنوات أو أكثر) كان تدفقهم أقل، ربما لم يظهر هذا بشكل واضح وصريح في دراسة الفروق لكن مقارنة المتوسطات الحسابية للفئتين في المتغيرين تثبت ذلك.

2. **طبيعة مقياسي الدراسة وخصائصهما:** إذ يتضمن مقياس التدفق النفسي الذي تم تبنيه عددا من الأبعاد التي لا تتفق وفقرات الاتزان الانفعالي، مثال ذلك بعدي فقدان الوعي بالذات: (*Loss of Self Consciousness*) وتبدل إيقاع الزمن(*Transformation of Time*) اللذين يتعارض محتواهما ومفهوم الاتزان الانفعالي الذي تبنته الباحثة.
3. وهذا السبب يرتبط بما سبق، فبعض خصائص التدفق النفسي لا تتفق مطلقا مع المفهوم الصريح والعام للاتزان الانفعالي الذي يستند إلى ضمان التفاعل الجيد مع البيئة، وكذا الاهتمام بالآخر، عكس التدفق الذي لا يهتم سوى بالمهمة التي ينسى فيها كل ما عداها من مثيرات، فلا يمثل الأخر بالنسبة للمتدفق شيئا بل لا يهتم بما يمكن أن يمثله للغير، ويتشوه لديه مفهوم الزمن، ليظهر بالنسبة للجميع مختلفا أو على غير الطبيعة.
4. عدم وضوح الصورة في ما يخص متغير التدفق النفسي في الكتابات النظرية كما هو الحال في الاتزان الانفعالي، فهذا الأخير عامل إيجابي بالمطلق يشير مباشرة للسواء والصحة النفسية، على خلاف التدفق النفسي الذي يمثل حالة إيجابية بالنسبة للمتدفق، ودافعا للتميز والانتاجية عموما، إلا أنه بالنسبة للمحيط والبيئة الأمر قد يختلف، وهو ما جاء في آراء العلماء الذين اهتموا بالموضوع، فهنا لم تتفق التوجهات النظرية حول المدى الذي يمكن أن تبلغه تلك الإيجابية فمارتن سيلجمان مثلا اعتبرها خبرة تستغرق كل طاقات الفرد الإيجابية لكنها لا تمثل سوى خبرة انغماس في الحياة فقط، أما "كسيكسزينتاميهالي" فبين أنه على الرغم مما يمكن أن تتضمنه تلك التجربة من إيجابيات وما لها من انعكاسات على مستويات مختلفة بالنسبة للفرد والأداء إلا أنها تبقى خبرة أو تجربة خالية من القيمة تحدث حتى أثناء محاولة تحقيق أهداف لا إنسانية بل وتدميرية أو إجرامية، من جهة ثالثة فرغم اعتبار "دانييل جولمان" التدفق النفسي أرقى مستوى من مستويات الذكاء الوجداني إلا أنه أشار إلى أنه يحدث حالة من اللاإتزان الانفعالي في كينونة الفرد، بحيث يختل ذلك الاتزان بمجرد ذوبان المتدفق في المهمة ونسيانه لذاته، وهي شروط أساسية لحدوث هذه الخبرة حسب رأيه. وهكذا يمكن القول أن التدفق النفسي بكل إيجابياته يبقى خبرة مرتبطة بنوع الأداء وميول الفرد واهتماماته كما جاء في رأي "هاورد جاردنر".

وعليه يمكن القول أن كل من الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي، خبرتان انفعاليتان بالدرجة الأولى يمكن أن تلتقيا كما يمكن أن لا يحدث ذلك.

خلاصة النتائج:

إن الهدف الأساسي للدراسة الحالية كان من البداية البحث في إمكانية حدوث خبرة التدفق لدى أساتذة التعليم الثانوي في إطار قاعدة راسخة من الاتزان الانفعالي، وسعيا للكشف عن مدى تحقق هذا الطرح ميدانيا تم الاتجاه إلى استكشاف المتغيرين كل على حدى بالموازاة مع المتغيرات الوسطية التي اعتقدت الباحثة أنها يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر على الشكل ودرجة ونوع العلاقة عموما، هذه المتغيرات كانت (الجنس، الأقدمية، المادة المدرسة)، ومن ثمه تحديد شكل العلاقة بينهما. وأملا في التعرف على واقع المتغيرين ميدانيا تبنت الباحثة فرضيات بحثية ذات الاتجاه الإيجابي قامت بمعالجتها لتحديد مدى تحققها.

و بعد التطرق للنتائج النهائية للبحث الحالي ظهرت الصور واضحة كاشفة بذلك عن الغموض الذي تم الإشارة إليه في إشكالية الدراسة من قبل، والذي كان يدور حول إمكانية ارتباط الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي في ميدان التربية والتعليم من عدمه، إضافة إلى اكتشاف مدى دلالة الفروق في المتغيرين تبعا للجنس، الأقدمية، المادة المدرسة.

وكانت النتائج النهائية كالتالي:

1. أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة لديهم مستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي.

2. أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة ليس لديهم مستوى محدد من التدفق النفسي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.

5.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتزان الانفعالي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف الجنس.

7.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا للأقدمية.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة تبعا لاختلاف المادة المدرسة.

9.لا توجد علاقة بين الاتزان الانفعالي والتدفق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي لبعض المواد الأدبية بمدينة ورقلة.

توصيات وآفاق البحث مستقبلا:

انطلاقا من الدراسة الحالية وما تطرقت له في فصولها الست، تقترح الباحثة:

- تواصل الدراسات في موضوع التدفق النفسي في شتى المجالات، خاصة وأن الدراسات العربية التي تناولته كانت قليلة مقارنة بالتاريخ الفعلي لظهور المفهوم وحجم الاهتمام الذي لقيه في البحوث الأجنبية.
- بناء برامج تعليمية وفق مبادئ التدفق النفسي التي تم عرضها خلال الدراسة.
- دراسة التدفق النفسي لدى التلاميذ في أنشطة تعليمية مختلفة.
- البحث في العوامل التي تؤدي إلى زيادة التدفق النفسي في مجال التربية والتعليم واستكشافها ميدانيا.
- الاتجاه نحو مواضيع علم النفس الإيجابي عموما بداية بالاتزان الانفعالي والتدفق النفسي، إلى السعادة، والأمل، والأخلاق والفضائل... واستثمار تلك النتائج في مختلف المجالات بما فيها ميدان التربية والتعليم.
- البحث عن أدوات أخرى ذات نجاعة أكبر في قياس مدى تكرار خبرة مثل التدفق النفسي ترتبط ببيئة حدوثها.

- القيام بدراسة عاملية للأبعاد الأساسية التي تمثل عناصر التدفق النفسي لتحديد أيها أسرع استثارة من غيرها، والتعرف على العوامل التي تساعد على ذلك.

البحث في المتغيرات التي لها علاقة بزيادة الدافعية للتفوق والتميز وتحقيق أقصى النتائج الإيجابية، كالميول والاهتمامات، الذكاءات المتعددة، الكفاءة الذاتية المدركة...

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

1. أبو حلاوة، محمد السعيد عيد الجواد(2013): **حالة التدفق: المفهوم ـ الأبعاد ـ والقياس، جار الإصدار المتسلسل لكتاب الشبكة**، العدد29، الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية.
2. أبو علا م، محمود رجاء(2007) : **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، مصر.
3. الأسود، زهرة(2014): **الممارسات التدريسية الابداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية ـ دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة
4. الأعسر، صفاء وكفافي علاء الدين(2000): **الذكاء الوجداني**، دار قبى للطباعة والنشر القاهرة.
5. أنجرس، موريس ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون (2006): **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، تدريبات عملية، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر.
6. الأنصاري، محمد بدر(2000)، **قياس الشخصية**، دار الكتاب الحديث،الكويت.
7. باكير، فايزة(2012): **تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق نظرية التدفق في الصف الأول الثانوي، دراسة تجريبية في ثانويات محافظة دمشق**، بحث غير منشور لنيل درجة الدكتوراه في التربية، جامعة دمشق.
8. بكار، ياسر عيد الكريم(2005): **القرار في يديك**، ط1،مركز الراية للتنمية الفكرية، دار البيروتي، دمشق . حلبوني . بناء الخجا.
9. البهاص، سيد أحمد أحمد(2010) : **التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الأنترنت (دراسة سيكومترية ـ إكلينيكية).** المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.
10. التميمي، محمود كاظم(1999): **خبرات الأسر المؤلمة وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى الأسرى العراقيين العائدين**، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
11. جايد، زيد عبد الكريم(1998): **الصحة النفسية والرضا المهني وعلاقتهما بأداء العاملين في المؤسسات الإنتاجية**، أطروحة دكتوراه، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد.
12. جبر، عدنان مارد وابراهيم، دري ناجي كاظم(2012)، **أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين** . جامعة كربلاء، مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد العاشر، العدد الثالث/انساني/2012.
13. الجميلي، علي عليج خضر(2005): **أثر العلاج الواقعي والمهارات الاجتماعية في رفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الإعدادية**، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، رسالة دكتوراه غير منشورة.

14. جواد، زينب حميد مجيد (د س): **الاتزان الانفعالي للمعلمات وعلاقته بسنوات خدمتهن في رياض الأطفال**، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، قسم رياض الأطفال، العدد17.
15. الخالدي، أديب(2002): **المرجع في الصحة النفسية**، ط2، الدار العربية للنشروالتوزيع، المكتبة الجامعية، ليبيا.
16. الداهري، صالح حسن(2008): **أساسيات التوافق النسبي والاضطرابات السلوكية والانفعالي (الأسس والنظريات)**، عمّان دار صفاء.
17. الربيعي، علي جابر(1994): **شخصية الإنسان، تكوينها، طبيعتها، اضطرابها**، بغداد، دار الشؤون العامة، آفاق عربية.
18. ريان، محمود إسماعيل محمد(2006)، **الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
19. الزبيدي، كامل علوان(1997): **جودة القرار وعلاقته بالاتزان الانفعالي وموقع الضبط لدى المدراء العاملين**، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
20. زبيدي، ناصر الدين:(2007)، **سيكولوجيا المدرس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
21. الزبيدي، نعيمة يونس ذنون(2007): الرضا عن النفس وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة ماجستيير غير منشورة.
22. الزبيدي، هيثم والعبيدي شيماء(2001): **قياس الاتزان الانفعالي وعلاقته بتحقيق الأهداف لدى الموهوبين (دراسة ميدانية)**، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، جامعة ديالي ـ بغداد العراق، المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين 15 ـ 16 أكتوبر 2011.
23. السباب، أزهار محمد نجيب نصيف(2013): **سمات الشخصية وعلاقتها بالولاء الوظيفي لدي معلمات المرحلة الابتدائية مركز تكريت**، مجلة آداب الفراهيدي، المجلد الثاني، العدد16 أيلول 2013.
24. السبيعي، المهند(2012): **مقدمة في منهجيات التعيين**، أبحاث/ التسويق، الإصدار الأول.
25. سكر، حيدر كريم وغانم هلة وليد(2011): **الذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد31، ص ـ ص: 134 ـ 180.
26. سمور، أحلام نعيم عبد الله(2012): **المسايرة ـ المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر**، دراسة مكملة لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية. غزة.
27. سويف، مصطفى(1966): **الاتزان الوجداني، محور من محاور الشخصية**، مجلة العربي، العدد09، الكويت.
28. السيد، أحمد البهي(2002): **المحددات المعرفية للكفاءة التدريسية للمعلم الجامعي**، مجلة كلية التربية،

العدد49 ماي2002، جامعة المنصورة، مصر.

29. سيليجمان، مارتن(2002): **السعادة الحقيقية، استخدام علم النفس الإيجابي الحديث لتحقيق أقصى ما يمكن من الإشباع الدائم**، الرياض، مكتبة جرير.

30. الشعراوي، صالح فؤاد(2003): **فعالية برنامج إرشادي عقلاني ـ انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي**، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد16،ص ـ ص: 1-34.

31. الشمري ، محمد سعود (2001) **الخصائص الشخصية لذوي قوة التحمل النفسي العالي والواطي وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة الجامعة**،(أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة المستنصرية .

32. صديق، محمد السيد(2009): **التدفق النفسي وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة. دراسة نفسية**، المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسانيين المعربة (رانم).

33. طنوبي، محمد عمر(1999): **قراءات في علم النفس الإيجابي، الإسكندرية**، مكتبة المعرف الحديثة.

34. عباس، محمد خليل وآخرون(2011) : **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط3 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

35. عبد الخالق، أحمد محمد(1979): **الأبعاد الأساسية للشخصية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

36. عبد الخالق، أحمد محمد(1994): **الدراسات التطورية للقلق**، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، الحولية14، الرسالة90.

37. عبد الفتوح، عطيفة حمدي(1996) : **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات النفسية التربوية**،ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة.

38. عبيدات، سليمان(1991): **الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة**، مجلة دراسات ـ العلوم الإنسانية ـ، مجلد18، عدد02، الجامعة الأردنية، ص ـ ص:134-156.

39. عرفات، فضيلة محمد(2007): **قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات الذين تعرضت أسرهم لحالات الدهم والتفتيش والاعتقال من قبل قوات الاحتلال الأمريكي وأقرانهم اللذين لم يتعرضوا له (دراسة مقارنة)**، جامعة الموصل، الموصل.

40. غولمان، دانييل ترجمة الأعسر صفاء وآخرون(2000): **الذكاء العاطفي**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

41. القحطاني، علي بن ناصر بن دشن(2013): **الاتزان الانفعالي وعلاقته بالسمات الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من متعاطي المخدرات بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية**، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس، تخصص (النمو)، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

42. القرجتاني، كريم شريف ومحمد خةندان صابر (2012): **النمو الأخلاقي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى المراهقين المحرومين وغير المحرومين من الوالدين**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد89، ص . ص: 118.188.

43. قناوة، هدى محمد(1996): **الطفل تنشئته وحاجاته**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

44. كاظم، علي مهدي(1994): **بناء مقياس مقنن لسمات شخصية طلبة المرحلة الإعدادية في العراق**، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

45. مختار، محي الدين(2000): **محاضرات في علم النفس الإيجابي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

46. مسعودي، عبد عون عبود(2002): **قياس الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستيير غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم) جامعة بغداد.

47. **المعجم الوجيز**(2002): مجمع اللغة العربية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة لشؤون المطابع الأميرية.

48. معمرية، بشير(2012): **علم النفس الإيجابي ـ اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية**، دراسات نفسية، العدد02، ص ـ ص :97 ـ 158.

49. ملك، بدر محمد والكندري لطيفة حسين(2012): **الفلسفة التربوية عند هورد وسبل الاستفادة منها عربيا، مجلة العلوم التربوية**، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، المجلد 20، العدد03، يوليو 2012، الجزء الأول.

50. يعقوب، نافذ نايف رشيد (2005): **الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي في بيئة المملكة العربية السعودية**، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد25، العدد01، تونس، ص ـ ص: 102.141.

51. يوسف، مجدي حسن(2012): **فينولوجيا التدفق النفسي لدى لاعبي المستوى العالي في بعض الألعاب والرياضات**، جامعة الإسكندرية، مصر.

52. يونس، محمد بني(2004): **مبادئ علم النفس**، دار الشروق جدة، السعودية.

53. يونس، محمد بني(2005): **علاقة الاتزان الانفعالي ومستويات تأكيد الذات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية**، المجلة19، العدد(03).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

54. *Bakker, A. B. (2005): **Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences**. Journal of Vocational Behavior, 66(1), 26-44.*

55. *Christine M. Tardy and Bill Snyder: **That's why I do it': fow and EFL teachers' practices,** ELT Journal Volume 58/2 April 2004 © Oxford University Press, pp: 118-128.*

56. *Clarke, Sharon G. and John T. Haworth (1994): **"'Flow' Experience in the Daily Lives of Sixth Form Collect Students**," British Journal of Psychology, 85, 511-523.*

57. *Csikszentmihaly* Mihalyi*(2002): **Flow The Psychology of Happiness: The Classic Work on How to Achieve Happiness**, Paperbac - July 1, 2009.*

58. *Csikszentmihalyi Mihaly,(2008): **Flow: The Psychology of Optimal Experience,** Paperback – July 1, 2008 .*

59. *Csikszentmihalyi, Mihaly (1990***): Flow: The Psychology of Optimal Experience,New York**. *Harper an Row.*

60. *Csikszentmihalyi, Mihaly and Judith LeFevre (1989), **"Optimal Experience in Work and Leisure**," Journal of Personality and Social Psychology,56 (5), 815-822.*

61. *Eun-Hee Jeong, January(2012) **The Application Of Imagery To Enhance "Flow State" In Dancers, School Of Sport And Exercise Science**, Faculty Of Arts, Education And Human Development, Victoria University*.

62. *Ghani, Jawaid A., Roberta Supnick, & Pamela Rooney (1991), **"The Experience of Flow in Computer- Mediated and in Face-to-Face Groups**," Proceedings of the Twelfth International Conference on Information Systems, DeGross, J.I, I. Benbasat, G. DeSanctis, and C. M. Beath, Eds., New York, New York, December 16-18.*

63. Korhn Stefan, July(2007**): Propensity And Attainment Of Flow State, Submitted To Satisfy The Requirement For The Doctor Of Philosophy By ReseArch**, School Of Human Movement, Recreation And Performance Faculty Of Human Development, Victoria University.

64. *Larry E. Frase(1998): An Examination **of Teachers Flow Experiences, Teacher Self-Efficacy, and Principal Practices in an Inner-City School District**, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April13-17, 1998).*

65. Martin,L & Pulhas(1988) **: Function Flexibility: anew concetiotion of Intepersonal Flexibility, Journal of Personality and social Psychology**,vol55,No:01, p-p:121-138.

66. *Massimini, Fausto and Massimo Carli (1988): **"The Systematic Assessment of Flow in Daily Experience."***

67. *Privette, Gayle and Charles M. Bundrick (1987): **"Measurement of Experience: Construct and Content Validity of the Experience Questionnaire**," Perceptual and Motor Skills, 65, 315-332.*

68. *Salanova, M., Bakker, A. B.& Liorens, S. (2006): **Flow at Work: Evidence for an Upward Spiral of Personality and Organizational Resource**. Journal of Happiness Studies, 7, pp.1-22.*

69. Steels, L,(2003): **Social Language Learning.In:Tokoro, M. and L. Steels(eds) . The Future of Learning Issues and Prospects**. IOS Press, Amsterdam. p. 133 159.

70. *Trevino, Linda Klebe and Jane Webster (1992): **"Flow in Computer-Mediated Communication," Communication Research**, 19(5), 539-573.*

71. Xiaowei Guan (2013) **:A Study on Flow Theory and Translation Teaching in China's EFL Class Journal of Language Teaching and Research**, Vol. 4, No. 4, pp. 785-790, July 2013, p-p:785-790.

الملاحق

الملحق رقم(01)

مقياس الاتزان الانفعالي لأحلام نعيم عبد الله سمور

جامعة قاصدي مرباح . ورقلة .

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التعليمة:

أستاذي(تي) المحترم(ة): نرجو منك قراءة العبارات التالية بتأن، ثم تحديد مدى انطباقها على شخصيتك من خلال وضع علامة(X) على البديل الذي يناسبك، علما أن إجاباتك ستحظى بالسرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وليكن في علمك أنه لا وجود لإجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك حقا..

ولكم منا جزيل الشكر والعرفان على التعاون معنا.....الباحثة.

الرقم	الفقرات	البدائل		
		نعم	إلى حد ما	لا
01	أشعر أن بداخلي كثيرا من الصراعات			
02	أشعر كثيرا بالمعاناة في حياتي			
03	أنا حساس جدا من سخرية وتهكم الآخرين			
04	أشعر كثيرا بالخوف والرهبة من المواقف الجديدة			
05	يجب على الإنسان أن لا ينس الإساءة مهما طال الزمن			
06	أجد سهولة في التعرف على أصدقاء جدد			
07	أعاني كثيرا من الصداع			
08	يمكنني أن أعيش في الضوضاء وفي المناطق المزدحمة			
09	أتمتع بصحة جيدة أغلب الأحيان			
10	أشعر أنني ناجح في جميع أفعالي			
11	الحياة مليئة بالمتاعب			
12	أرحب بالمساعدة في الإصلاح بين المتخاصمين			
13	لو لم يكن الانتحار حراما لفكرت فيه جديا			
14	أتقبل النقد حتى ولو كان في غير محله			

15	أقوم برد الإساءة مهما كانت العواقب			
16	بسهولة أعترف بخطئي وأقدم الاعتذار المناسب			
17	أتضايق من كثرة المناقشة والجدل			
18	أشعر بالرضا تماما عن حياتي ونفسي			
19	تنتابني كثيرا حالات الفتور واللامبالاة			
20	أشعر أن الغد سيكون أفضل			
21	أتناول كثيرا من العقاقير المهدئة والمنومة			
22	أعاني كثيرا من الأرق			
23	أنا الذي أبدأ غالبا بمصالحة من يخاصمني			
24	أرى أنني أستطيع أن أتغلب على المصاعب مهما كانت			
25	أثور بسهولة ولأسباب تافهة			
26	أشعر بالخجل عند التحدث أمام الآخرين			
27	أجد صعوبة في التعبير عما أشعر به			
28	أتماسك عندما أتعرض لصدمات انفعالية			
29	أتحمل الإساءة من الآخرين وأسامحهم			
30	كثيرا ما أشعر أن زملائي يسخرون مني			
31	أعتقد أن الاعتراف بالخطأ أمر عسير بالنسبة لي			
32	أشعر بالارتياح في حلقات النقاش			
33	بسهولة أجيد التعرف على أصدقاء جدد			
34	أنا قادر على إنجاز ما أطمح إليه			
35	عندما أنفعل وأثور أعاني من التأتأة والتلعثم			
36	أشعر بالتردد عند اختيار القرار المناسب			
37	أنظر إلى نفسي على أنني فاشل			
38	أجد صعوبة في البقاء وحدي			
39	أتعامل مع معظم المواقف بسهولة ويسر			

من فضلك تأكد من إجابتك على كل العبارات، وشكرا جزيلا..

الملحق رقم(02)

مقياس التدفق النفسي لجاكسون ومارش تعريب الباحثة

جامعة قاصدي مرباح . ورقلة .

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التعليمة:

أستاذي(تي) المحترم(ة): نرجو منك إبداء رأيك في العبارات التالية انطلاقا من تجربتك الخاصة في مجالك التعليمي، هذه العبارات تتعلق بالأفكار والمشاعر التي قد تتولد لديك أثناء أدائك داخل الصف، وذلك من خلال اختيار البديل الذي يمثل بالفعل حالك الحقيقية. مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

سنوات العمل:.....

المادة: اللغة العربية ☐

اللغات الأجنبية ☐

تاريخ وجغرافيا ☐

***أستاذي(تي) المحترم(ة): حدد الأسلوب الغالب على أدائك أثناء تواجدك في الصف الدراسي، بوضع علامة(×)أمام البديل المناسب:**

الرقم	الفقرات	البدائل				
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
01	التدريس تحد. لكنني أعتقد أن مهاراتي تسمح لي بالمواجهة					
02	أقوم بالإجراءات الصحيحة دون التفكير في تجربتها مسبقا					
03	أعرف بوضوح ما أريد القيام به في الحصة					
04	يبدو واضحا بالنسبة لي إلى أين يتجه أدائي					

05	أصب تركيزي على ما أقدمه في الدرس					
06	أشعر أنني مسيطر كليا على ما أقوم به في الصف					
07	لست مهتما بما يفكره الآخرون حولي					
08	يبدو لي وكأن الوقت يتغير (يبطؤ/ يسرع)					
09	أنا حقا أستمتع أثناء إلقائي للدرس					
10	لدي من المهارات ما يسمح لي بمواجهة التحديات الصعبة للمواقف التعليمية					
11	أعتقد أنني ألقي دروسي بتلقائية					
12	أحس حقا بما أقدمه لتلامذتي					
13	أعلم مسبقا ما الطريقة الفضلى لتقديم الدرس					
14	لا أبذل جهدا من أجل الحفاظ على تركيزي في الدرس					
15	أشعر أنه يمكنني السيطرة على أدائي في الحصة					
16	لا أهتم بتقييم الآخرين لي					
17	عندما أكون في الحصة أشعر أن الوقت يمر على غير العادة					
18	أحب الإحساس الذي يتملكني وأنا أدرس وأتمنى تكراره					
19	أشعر أن لدي الكفاءة لمواجهة المواقف الطارئة في الحصة					
20	أنجز العمل بتلقائية دون إطالتي تفكير					
21	أعرف تماما ما الذي أريد تحقيقه نهاية الدرس					
22	أعلم كيف يمكنني تقديم المعلومة بالطريقة المناسبة					
23	يكون انتباهي مركزا كليا على الدرس الذي أقدمه					
24	لدي شعور بالسيطرة التامة					
25	لا أركز على طريقة ظهوري أمام الناس					
26	أفقد الوعي بالزمن عندما أكون مع التلاميذ					
27	خبرة التدريس تترك لدي شعورا جميلا					
28	مهاراتي وصلت إلى حد يوازي التحديات التعليمية المختلفة					
29	أقدم الحصة بعفوية دون الحاجة إلى التفكير					
30	أحدد أهدافي بوضوح					
31	يمكنني القول بأن أدائي جيد كيفما قمت به					
32	أركز بالكامل على العمل الموكل إلي					
33	أستطيع السيطرة على نفسي في الصف					
34	لا تقلقني نظرة الآخرين لي					
35	يبدو لي أن زمن الحصة يمر بسرعة					
36	أشعر أن التدريس تجربة رائعة جدا					

من فضلك تأكد من إجابتك على كل العبارات، وشكرا جزيلا..

الملحق رقم(03)

قائمة المختصين في الترجمة

الرقم	اللقب والاسم	التخصص	الرتبة	الدرجة العلمية	المؤسسة
1	عبد الله حسين عبد الله كراز	اللغة الانجليزية	أستاذ مشارك	دكتوراه	جامعة الأزهر . غزة
2	لعجيني مسعودة	لسانيات تطبيقية انجليزية	أستاذ مساعد	ماجستير	جامعة محمد بوضياف مسيلة
3	عبيدات زهير	لغة إنجليزية	أستاذ تعليم ثانوي	ماستر لغة إنجليزية تخصص لغات تطبيقية	ثانوية خليل أحمد . ورقلة
4	مولاي مسعودة	. لغة إنجليزية	أستاذ تعليم ثانوي	ليسانس لغة إنجليزية	ثانوية العقيد سي الشريف علي ملاح
5	نتاري كلثوم	. لغة إنجليزية	أستاذ تعليم ثانوي	ليسانس لغة إنجليزية	ثانوية خليل أحمد . ورقلة

الملحق رقم(04)

قائمة المختصين في تحكيم صدق الترجمة

الرقم	الاسم واللقب	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
1	أحمد بن السيد علوي	علم النفس التربوي	الدكتوراه	المنصورة – جمهورية مصر العربية
2	حمدي علي الفرماوي	علم النفس التربوي	أستاذ دكتور	جامعة المنوفية – جمهورية مصر العربية
3	خالد عبد اللطيف محمد عمران	مناهج وطرق تدريس	أستاذ مشارك	جامعة سوهاج – جمهورية مصر العربية
4	صالح المهدي الحويج	صحة نفسية	أستاذ مشارك	جامعة الزيتونة ليبيا
5	محمد أحمد الرفوع	علم نفس تربوي	أستاذ مشارك	جامعة الحسين بن طلال _الأردن_

الملحق رقم(05)
قائمة أساتذة صدق التحكيم

الرقم	اللقب والاسم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
1	عواريب محمد لخضر	علوم تربية	أستاذ محاضر	قاصدي مرباح _ورقلة_
2	محمدي فوزية	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر	قاصدي مرباح _ورقلة_
3	خميس سليم	علم النفس العيادي	دكتوراه	قاصدي مرباح _ورقلة_
4	خلادي يمينة	علم النفس الاجتماعي	دكتوراه	قاصدي مرباح _ورقلة_
5	عبد الباسط هويدي	علم الاجتماع	أستاذ محاضر	الشهيد حمه لخضر_ الوادي _
6	جعفور ربيعة	علم النفس الاجتماعي	دكتوراه	قاصدي مرباح _ورقلة_
7	وازي طاوس	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر	قاصدي مرباح _ورقلة_
8	معمري حمزه	علم نفس عمل وتنظيم	أستاذ مساعد	قاصدي مرباح _ورقلة_
9	سبع محمد	علم النفس الاجتماعي	أستاذ مساعد	الشهيد حمه لخضر_ الوادي _