فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات الصف التاسع في إحدى مدارس قصبة إربد

تماسي سمير شرادقه[i]

الأستاذ الدكتور رافع عقيل الزغول [ii]

تاريخ الاستلام
2023/7/11

تاريخ القبول
2023/8/28

الملخص

هدفت الدراسة إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التدفق النفسي في قصبة إربد. تم استخدام المنهج التجريبي من خلال عينة تتكون من (40) طالبة من طالبات الصف التاسع في محافظة إربد تم تقسيمهنَّ عشوائياً إلى مجموعتين: تكونت المجموعة التجريبية من (20) طالبة خضعنَ للبرنامج القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي، وتكونت المجموعة الضابطة من (20) طالبة لم يخضعنَ لأي برنامج؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التدفق النفسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي والقياس التتبعي لجميع أبعاد التدفق النفسي، لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي.

الكلمات المفتاحية: التعلم الاجتماعي العاطفي، التدفق النفسي، الصف التاسع، قصبة إربد.

[i] جامعة اليرموك
[ii] جامعة اليرموك

The Effectiveness of a Training Program Based on Social- Emotional Learning in Developing Psychological Flow among Ninth Grade Female Students at One of Qasabt Irbid Schools

Abstract

The study sought to define the effectiveness of a training program based on social-emotional learning in developing psychological flow at Qasabt Irbid. The experimental approach was employed using a sample consisting of (40) ninth-grade female students at Irbid Governorate distributed randomly into two groups: The experimental group consisted of (20) students trained using the training program based on social-emotional learning, and the control group consisted of (20) students who did not get any training. To achieve the study objectives, psychological flow scale was used. The study showed statistically significant differences in the mean scores of the post-test and the follow-up test of all the domains of psychological flow, in favor of the experimental group trained using a training program based on social-emotional learning.

KeyWords: Social- Emotional Learning, Psychological Flow, Nonth Grade Students, Qasabt Irbid.

المقدمة

يرتبط تقدم المجتمعات وازدهارها بتقدمها وإنجازاتها العلمية، ومدى اهتمامها بأفرادها، وتوفير الفرص الملائمة لهم للنمو السليم والتعلم الناجح، وتنميتهم في جميع مجالات العلم والمعرفة، وصقل عقولهم ومهاراتهم الحياتية والعلمية، وتنمية معارفهم ومدركاتهم، وتنظيم أفكارهم، والعمل على تطوير قدراتهم على التعلم والاندماج في المهمات التعليمية، ومواجهة التحديات والتطورات المعاصرة، والتغلب على جميع المشكلات التي تواجههم. ويشير نيمي (Niemi, 2020) إلى أنَّ التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) جزء لا يتجزأ من تعليم وتنمية جميع الأفراد؛ فهو العملية التي من خلالها يكتسبون ويوظفون المعرفة والمهارات والمواقف لتطوير هوياتهم، وإدارة انفعالاتهم، وتحقيق أهدافهم الشخصية والجماعية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية وداعمة معهم، والحفاظ عليها، واتخاذ القرارات المناسبة المسؤولة.

ومن جانبٍ آخر، التدفق النفسي القوة الديناميكية تنطلق من وعي الفرد الذاتي، وتزيد من مثابرته وإصراره في تحدي الصعاب، وتشجعه على الانتقال من المستويات الدنيا إلى مستويات أعلى من التحدي والتعقيد، كما أنه تجربة شخصية ذاتية الصنع تعتمد على انفعالات الفرد وإدراكاته وثقته وقدراته، وأن ما يميز التدفق النفسي ارتباطه الوثيق بالانفعالات الإيجابية كالسعادة والتفاؤل، وأن الانفعالات السلبية سوف يشعر الفرد من خلالها بالملل من التحدي والتفكير بأمور لا علاقة لها بالمهمة، ويميل إلى التركيز على نفسه بعيداً عن المهمة (Csikszentmihalyi, 2008). وأكد كل من هادون واوشيغ (Hadwin & Oshige, 2011) على أهمية السياق الاجتماعي والتعليم في توفير النمذجة، وفرص الممارسة الموجهة، فمن خلال هذه العمليات الاجتماعية، يطور الطلبة الكفاءة في المهمة والمحتوى والسياق؛ مما يدعو إلى البحث في دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيز العديد من جوانب شخصية الطلبة بما فيها التدفق النفسي.

التعلم الاجتماعي العاطفي (Social-Emotional Learning)

نظراً للتغيرات العديدة التي يمر بها الفدر خلال حياته، والتي تحتاج إلى مجموعة من المهارات التي تمكنه من تجاوز المراحل الحياتية التي يمر بها وإحداث التغيير الإيجابي في شخصيته، تبرز أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية العديد من المهارات الضرورية لنجاح الفرد في حياته الأكاديمية والمستقبلية، وتمكينه من مواجهة المشكلات الاجتماعية والشخصية بشكلٍ أفضل (المطري وآخرون، 2023). وإنَّ مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي ورغم حداثته غير أنهُ استُخدمَ

لأول مرة في المؤتمر الذي عقده معهد فيتزر عام (1994)؛ لوضع إطار محدد لتعزيز تنمية الكفاءة الاجتماعية والعاطفية مدى الحياة، وفي مطلع القرن العشرين دعا الإصلاحيون التربويون أمثال (جون ديوي ومنتيسوري)، إلى التربية المُتمحورة حول المتعلم، وتعزيز الأفكار التي تتعلق بالرؤية الحالية للتعلم الاجتماعي العاطفي، كالتعلم النشط بدلاً من التعلم السلبي، والتفاعلات الإيجابية بدلاً من القسوة في المعاملة (Philippe, 2017).

والتعلم الاجتماعي العاطفي كما يذكر (بوغهيان وكوجوكاريو) (Boghian & Cojocariu, 2023) قدرة معقدة تمكن الطلبة من التعرف إلى العاطفة وإدارتها، وحل المشكلات بكفاءة، وبناء علاقات إيجابية بين الأفراد. ويقوم التعلم الاجتماعي العاطفي على اكتساب وتطبيق المعرفة والسلوكيات والمهارات اللازمة للتعرف إلى المشاعر وإدارتها، وصنع القرار المسؤول، وإظهار التعاطف والاهتمام بالآخرين، والتعامل مع الصعوبات بنجاح. ويحدد التعلم الاجتماعي العاطفي القدرة على تنظيم الفرد لأفكاره وعواطفه وسلوكياته الضرورية؛ لتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي، واكتساب مهارات تعلم اجتماعي عاطفي مماثلة لكيفية اكتسابه المهارات الأكاديمية؛ من خلال مشاركته في أنشطة إيجابية منتظمة تسهم في بناء وتطوير المهارات واستخدامها للتكيف مع السياقات الأكاديمية والاجتماعية المتزايدة التعقيد التي يواجهها الفرد.

والتعلم الاجتماعي العاطفي هي عملية يعزز من خلالها الأفراد قدرتهم على دمج التفكير والشعور والتصرف لتحقيق مهام مهمة (Beard et al., 2021)، وهي عملية يكتسب من خلالها الفرد المعرفة والمهارات والاتجاهات للتعرف إلى المشاعر وإدارتها بشكلٍ فعّال، وصياغة أهداف إيجابية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية فعالة والحفاظ عليها. وتتطور هذه العملية نحو اتخاذ قرارات تتسم بالمسؤولية، وتحديد الأداء الأكاديمي الناجح، وجودة الحياة والرفاهية (Varadi, 2022). ويمكن تعريف التعلم الاجتماعيِ العاطفي بأنهُ العملية التي يُميز من خلالها الطلبة ويفهمون وينظمون انفعالاتهم، ويعبرون عن مشاعرهم، ويتعاطفون مع مشاعر وخبرات الآخرين، كما يُمكنهم من بناء علاقات اجتماعية، ووضع أهداف إيجابية واتخاذ قرارات مسؤولة تجاه تعلمهم وشؤون حياتهم.

ولخصت الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي (CASEL, 2020) أبعادَ التعلمِ الاجتماعي العاطفي في الوعي الذاتي، ويمثل القدرة على تمييز الانفعالات، والتعرف إلى نقاط القوة والمحدّدات، والثقة بالنفس، والفعَّالية الذاتية، وفهم كيفية إيصال الأفكار والانفعالات والسلوكات للآخرين؛ والوعي الاجتماعي الذي يتضمن فهم الآخرين والتعاطف معهم، وتعرف انفعالاتهم

وتعابيرهم؛ وإدارة الذات التي تشتمل التنظيم الفعَّال للانفعالات والسلوكيات، والضبط الذاتي والاستماع والتعاون والتحفظ؛ ومهارات العلاقات وهي تشكيل وإقامة علاقات اجتماعية والمحافظة عليها، والتواصل والاستماع والتعاون وإدارة الصراع؛ واتخاذ قرارات مسؤولة تتضمن تحديد، وحل المشكلات السلوكية والاجتماعية بفعَّالية، وتقييم عواقب الأفعال الصادرة عن الذات.

ولتنفيذ برامج التعلم الاجتماعي العاطفي فإنَّ هناك أربع ممارسات ينبغي اتباعها، أولها استخدام مجموعة متصلة ومنسقة من الأنشطة؛ لتحقيق الأهداف المتعلقة بتطوير المهارات، واستخدام أشكال التعلم النشط لمساعدة الفرد على تعلم مهارات جديدة؛ وتخصيص عنصر واحد على الأقل لتنمية المهارات الشخصية أو الاجتماعية؛ واستهداف مهارات محددة في التعلم الاجتماعي العاطفي بدلاً من استهداف المهارات أو التطور الإيجابي بشكلٍ عام (Waldemar et al., 2016). والتعلم الاجتماعي العاطفي تكمن أهميته في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة، من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة الأكاديمية والاجتماعية، وزيادة فاعليتهم في المشاركة في الأنشطة التعليمية وأداء المهمات الأكاديمية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم والمواد الدراسية، وتعديل السلوكات إيجابياً وتحسين الأداء، كما أنه يوفر الأسس اللازمة لأداء السلوكات الاجتماعية الأكثر إيجابية، وتقبل المشكلات السلوكية والضغوطات الانفعالية (Durlak et al., 2011). ولأنَّ التعلم الاجتماعي العاطفي يسهم في نجاح تطوير الطلبة لعلاقات صحية والحفاظ عليها، والتعامل مع الصعوبات التي تعترضهم، وتحقيق الرفاهية النفسية. ولكون الطلبة الذين يفتقرون الكفايات الاجتماعية والعاطفية الأساسية معرضون للمشكلات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية مستقبلاً، فغالباً ما تتجه المدارس نحو تنفيذ برامج التعلم الاجتماعي العاطفي؛ لتنمية كفاياتهم بشكلٍ مباشر في البيئة المدرسية، لتأثيرها الإيجابي على المهارات العاطفية الاجتماعية، والصحة العقلية، وأداء الطلبة الأكاديمي (Green et al., 2021).

التدفق النفسي (Psychological Flow)

بدأ (كيزكيزينتميالي) (Csikszentmihalyi) بحثه عن تجارب التدفق النفسي نتيجة البحث في سبب التزام الأفراد الشديد بالأنشطة دون وجود مكافآت خارجية واضحة. تضمنت دراساته مقابلة أفراد ذوي خلفيات مختلفة كالرياضيين وأبطال الشطرنج، ومتسلقي الصخور وغيرهم. وقد طور برفقة زملاؤه "نظرية التدفق" التي تقترح تسع خصائص رئيسة للتجربة المُثلى وظروفها تتضمن توازن التحدي أو النشاط والمهارات الشخصية وما ينطوي عليها من تكافؤ ملحوظ بين متطلبات النشاط

ومهارات الفرد، ودمج الوعي بالعمل بحيث يصبح الأداء تلقائياً، ووضوح الأهداف ومعرفة ما يجب القيام به في النشاط، وتقديم تغذية راجعة واضحة وفورية حول الأداء، والتركيز الكامل على المهمة، والشعور بالسيطرة والتحكم في الأداء، وفقدان الوعي الذاتي بحيث يتم التركيز فقط على النشاط وانعدام التقييم الذاتي، وتغير الوقت إما بزيادة أو تقليل سرعة مروره، وتلقائية التجربة (Parsons et al., 2023).

وتصف حالة التدفق النفسي الحالة التي ينغمس فيها الفرد تمامًا في نشاط ما، نتيجة اختياره تكريس كل اهتمامه للمهمة المطروحة. وعلى الرغم من حاجة الفرد عادةً إلى بذل كثير من الجهد للحفاظ على هذا التركيز المكثف، غير أنه في حالة التدفق فإنهُ يحتاج لجهد أقل للبقاء مركزًا على المهمة. إنَّ هذا التركيز الكلي على النشاط أثناء وجوده في حالة التدفق يعني أنه سيكون في حالة يتم فيها القضاء على أي وعي بالمخاوف المتعلقة بالحياة اليومية؛ مما يجعل حالة التدفق تجربة ممتعة (Yotsidi et al., 2018). والتدفق النفسي وفقاً لـ(كيزكيزينتميالي) (Csikszentmihalyi, 2014) حالة ذهنية ذاتية يكون فيها الفرد شديد التركيز والنشاط أثناء وجوده ضمن حالة التحدي الشديد، نتيجة امتلاكه المهارات المناسبة للقيام به. وهو حالة تُمكّن الفرد من الشعور بالاندماج في المهمة والانخراط التام والفوري في مسار الأمور. ويتم تحقيق هذه الحالة عندما تكون التحديات متوازنة مع المهارات بشكلٍ مثالي (Yotsidi et al., 2018). ويعرفه (أوتغير) وآخرون (Ottiger et al., 2022) بأنه حالة نفسية ذاتية يُبلغ عنها الأفراد عند انخراطهم في نشاط ما إلى درجة نسيان الوقت ومحيطهم باستثناء النشاط نفسه، والوصول إلى مرحلة يتغير فيها الإدراك الذاتي للوقت، ويتم خلال هذه التجربة تركيز الاهتمام بالكامل في المهمة المطروحة؛ إذ يبذل يعمل الفرد بأقصى طاقته لإتمامها. وبناءً على ما سبق من تعريفات للتدفق النفسي، يمكن تعريف التدفق النفسي بأنه حالة من الانهماك والانشغال التام يستهلك فيها الطالب طاقاته الفكرية لأداء المهمات أو الأنشطة التعليمية التي يفضلها، ويشعر من خلالها بالبهجة والسرور، ويوازن بين مهاراته التي يمتلكها، ومستويات التحدي المرتبطة بالمهمة.

ويحدث التدفق النفسي عندما يكون هناك توازن بين التحدي والمهارات؛ وبمستوى أعلى من المتوسط لدى الفرد، فعندما يتحدى الفرد المهمات ويوازن بين قدرته على العمل بشكلٍ كامل، وقدرته على البقاء في التدفق لمواجهة التحديات، فإنه يُمكِنُه من أداء أنواع مختلفة من الأنشطة بفاعلية (O'Neil & Abedi, 1996)). ويشرح (كيزكيزينتميالي) (Csikszentmihalyi, 1990) المشار إليه في (مارين) وآخرون (Marin et al., 2016) حالة التدفق النفسي من حيث الأداء، مؤكدًا أن

هذا البناء هو تجربة تتوازن فيها قدرات الفرد مع التحديات التي يطرحها تنفيذ مهمة ذات أهداف وقواعد واضحة، والتغذية الراجعة التي توجه عملية التنفيذ. وأنَّ المهمة تتطلب تركيزًا عالٍ؛ مما يؤدي إلى تغيير إدراك الفرد للوقت، والتأثير على وعيه. وتُعد العملية برمتها ممتعة للغاية لدرجة أن الفرد سيرغب بتكرارها حتى عندما لا تتضمن أي مكافآت خارجية.

وأثناء حالة التدفق النفسي، يتركز الاهتمام على النشاط المعني، فلا يعتبر الفرد نفسه كيانًا منفصلاً عن الإجراءات التي يقوم بها؛ مما يؤدي لتجربة سهلة، يشعر فيها الفرد كما لو أن أفعاله تلقائية أو عفوية؛ لأنه ليس على دراية بأي جهد واعي لبدئها. ويفقد الوعي الذاتي مؤقتًا؛ لعدم وجود اهتمام متاح للتدقيق الذاتي، إذ يتمتع بحرية التعامل مع التحدي في غياب الخوف من الفشل أو السخرية أو الإحراج. وعليه فإنَّ حالة التدفق تُغير تصورات الفرد حول الوقت؛ مما يُشعره بأنهُ يمر بسرعة، ويُكوِن لديه شعوراً بالسيطرة، وحرية التصرف، وأنَّ لديه قدرة التأثير المباشر في نتائج النشاط (Isham & Kackson, 2022). وللتدفق النفسي أهمية كبيرة في حياة الأفراد تتمثل في الضبط، والتنظيم، والسيطرة على الوعي أو الشعور، وصولاً إلى الخبرة المثالية، وخفض الشعور بالخوف، والقلق، والملل، وتعزيز الثقة بالنفس والاستقلالية، وتنمية التخيل العقلي، والتفكير الإبداعي، ومستوى الطموح، والدافعية للإنجاز، وتحمل المسؤولية (Hager, 2015).

العلاقة بين المتغيرين

إنَّ البرامج المستندة إلى التعلم الاجتماعي العاطفي يُمكن أن تعمل على زيادة جودة التعلم والتعليم، وتساعد الطلبة على أداء المهمات الأكاديمية والاندماج فيها بشكلٍ نشط وفاعل، وتزيد من قدرتهم على الانخراط في الأنشطة التعليمية والانغماس فيها أثناء أدائها داخل الغرفة الصفية بما يحدث التدفق، والاعتماد على الذات والتعلم الذاتي، وتزيد من قدرة الطلبة على فهم ومعرفة النمو الاجتماعي والعاطفي والمعرفي لطلبتهم. فالمعلمين الذين يمتلكون المعرفة حول نمو الطلبة على اختلاف مراحلهم النمائية هم الأفضل في تصميم وتنفيذ خبرات التعلم، ونقلها إلى الطلبة عبر التفاعلات الإيجابية المتبادلة داخل الغرفة الصفية، وهم الأقدر على التفاعل الصفي، وفهم طلبتهم والتعاون معهم (Schonert-Reichl et al., 2017). وإنَّ تعليم الطلبة مهارات التعلم الاجتماعي والانفعال الإيجابي يجعلهم منفتحين ومبدعين، وتشجعهم على الاستكشاف أثناء التعلم، والتغلب على التحديات. وبالتالي، تولد المشاعر الإيجابية نتيجة للنجاح في تحقيق الأهداف، والشعور

بالتمكن والإتقان، وتحقيق الانغماس فيما يفعلونه، والشعور بالبهجة كنتيجة لحالة التدفق، وتحقيق التوازن بين التحديات والمهارات لإيجاد حلول مناسبة للمشكلات والمهمات الصعبة(Váradi, 2022) .

مشكلة الدراسة وسؤاليها

انبثقت مشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحثين على الأدب النظري السابق المرتبط بالتعلم الاجتماعي العاطفي، حيث تبينَّ أهمية هذا النوع من التعلم في حياة الأفراد بشكلٍ عام وحياة الطلبة بشكلٍ خاص، للرُقي بهم وتحقيق حياة أفضل؛ إذ أصبح التعلم الاجتماعي العاطفي ضرورة ينبغي دمجها في التعليم الأكاديمي وفي الهياكل والممارسات التربوية، وفي المحتوى الأكاديمي، والمواقف الاجتماعية (Jones & Kahn, 2017; Frey et al., 2019).

وقد أوصت العديد من الدراسات إلى زيادة الاهتمام بالتعلم الاجتماعي العاطفي للطلبة (التميمي، 2021؛ Ashdown & Bernard, 2012; Castro-Olivo,2014)، وتوظيفه في العملية التعليمية ليكونَّ جزءاً أساسياً في الممارسات التربوية، وتعليم الطلبة المهارات الضرورية التي تمكنهم من تحسين مستويات التحصيل، وزيادة فرص التفاعل بين المعلم والطالب، وتحسين البيئة الاجتماعية والانفعالية داخل الصف، ودفعهم للتعلم، وتحقيق الإنجاز الذاتي، والاندماج والتدفق في المهام الأكاديمية، ويساعد على الإبداع والابتكار، وخفض المشكلات السلوكية لدى الطلبة.

وفي ضوء ما أشارت اليه دراسة (راغوزينو) وآخرون (Ragozzino et al., 2003) فإنَّ تسهيل تحصيل الطلبة يعني معالجة العوائق التي تحول دون التعلم، وهذه العوائق قد تكون اجتماعية وعاطفية، فالطلبة يتعلمون بشكلٍ أفضل في البيئات المدرسية والفصول الدراسية الداعمة؛ لذلك أصبح من الضروري إدراج التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج التعليمية؛ لتطوير الخصائص الاجتماعية العاطفية للطلبة من خلال برامج التعلم الاجتماعي العاطفي بقدر ما يتوقع منهم تحسين المهارات المعرفية، وتضمينه في البرامج التعليمية من المرحلة الإبتدائية إلى المرحلة الجامعية (Greenberg et al., 2003; Hromek &Roffey, 2009). وتهدف الدراسة الحالية للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التدفق النفسي، من خلال الإجابة عن السؤالين الاتيين:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.5) في متوسطات القياس البعدي للتدفق النفسي بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية تعزى للمجموعة ضابطة وتجريبية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.5) في متوسطات القياس التتبعي للتدفق النفسي بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج تعزى للمجموعة ضابطة وتجريبية؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة من خلال تناولها الجانبين الآتيين:

- **الأهمية النظرية،** تتمثل في إثراء الجانب النظري للمعرفة فيما يخص التعلم المعرفي الاجتماعي والتدفق النفسي، ومحاولة سد النقص في الأدب النظري السابق فيما يخص متغيرات الدراسة. وتعدُّ الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي عمدت على تطوير برنامج تدريبي يستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي؛ لتحسين مستويات التدفق النفسي في حدود علم الباحثين، فقد أوضحت الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة، وندرة في الدراسات التجريبية التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي. وبهذا، ستكون الدراسة نقطة انطلاق الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية المشابهة.
- **الأهمية العملية،** فيؤمل أن تزود المتخصصين والمعلمين والطلبة في مجال التربية والتعليم ببرنامج تدريبي يستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي؛ مما سيساعدهم على تحقيق النمو السليم للطلبة، ومساعدتهم على توظيف قدراتهم المعرفية لاتخاذ القرارات المسؤولة، وزيادة الوعي بالذات والوعي الاجتماعي، واكتساب المهارات التي تجعل منهم أفراداً فاعلين ومنتجين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

التعلم الاجتماعي العاطفي: هو العملية التي من خلالها يتم إكساب الطلبة المعرفة والمهارات اللازمة لفهم وإدارة الانفعالات، وتحديد الأهداف، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإنشاء علاقات إيجابية معهم والمحافظة على استمراريتها، واتخاذ القرارات (CASEL, 2020).

التدفق النفسي: حالة نفسية ذاتية يُبلغ عنها الأفراد عند انخراطهم في نشاط ما إلى درجة نسيان الوقت ومحيطهم باستثناء النشاط نفسه، والوصول إلى مرحلة يتغير فيها الإدراك الذاتي للوقت، ويتم خلال هذه التجربة تركيز الاهتمام بالكامل في المهمة المطروحة؛ إذ يبذل يعمل الفرد بأقصى طاقته

لإتمامها (Ottiger et al., 2022: 2). **ويعرَّف إجرائيًا** بالدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبة على مقياس التدفق النفسي الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية.

البرنامج التدريبي المستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي: وهو مجموعة الأنشطة المخططة التي تهدف إلى تطوير مهارات ومعارف وخبرات واتجاهات الطلبة، وتؤدي إلى رفع كفايتهم، والقدرة على حل المشكلات، وتجديد معلوماتهم، وتحسين أدائهم. **ويُعرف إجرائيًا** بأنَّه مجموعة من الجلسات التدريبية للطلبة في ضوء تنمية مهاراتِهم وكفاياتهم الاجتماعية والعاطفية.

الدراسات السابقة

اهتم العديد بالباحثين بدراسة كل من التعلم الاجتماعي العاطفي والتدفق النفسي، فقد هدفت دراسة كونيل وآخرون (Kuhnle et al., 2012) الكشف عن علاقة ضبط الذات والتوازن الذاتي في الحياة والتدفق النفسي. تكونت عينة الدراسة من (697) طالباً وطالبة في ألمانيا. وكانت الدراسة طولية استخدم فيها مقياس الضبط الذاتي ومقياس التدفق النفسي ومقياس التحصيل الأكاديمي. أظهرت النتائج أن ضبط النفس هو عامل حاسم في تحديد النتائج الإيجابية في حياة الطلبة، وأن ضبط الذات قادر على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي وتوازن الحياة والتدفق النفسي للطلبة، وأن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى أعلى من ضبط الذات يكونون أكثر قدرة على توزيع وقتهم بطريقة مرضية على المهمات الأكاديمية والترفيهية، وأكثر قدرة على تحقيق مستويات مناسبة من التدفق النفسي في التعلم.

وسعت دراسة (ماجيارودي وأولياه) (Magyaródi & Oláh, 2017) إلى فحص ما إذا كان التدفق في مهمة تفاعلية أكثر قوة منه في النشاط الفردي. تكونت عينة الدراسة من (80) مشاركاً، تم إشراكهم في المهمات الإبداعية بشكل فردي وجماعي، وتأثير السياق الاجتماعي في تجربة التدفق النفسي، وتم استخدام مقياس (كيزكيزينتميالي) (Csikszentmihalyi) للتدفق النفسي. أظهرت النتائج وجود فروقات في قوة وشدة التدفق النفسي وكانت أعلى في الحالة الاجتماعية. وبذلك، يمكن القول إن التدفق النفسي في النشاطات التعاونية أكثر قوة منه في المواقف الفردية. وهدفت دراسة (ويست) وآخرون (West et al., 2020) التعرف إلى تطور التعلم الاجتماعي العاطفي لدى طلبة المدرسة. فإن (390.000) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف الرابع وحتى الصف الثاني عشر عمدوا على إكمال مقياس التعلم الاجتماعي العاطفي على مدارس سنتين. بينت النتائج وجود فروق في مستويات التعلم الاجتماعي العاطفي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وتعزى

لمتغير الحالة الاقتصادية، لصالح الطلبة الذين يتمتعون بحالة اقتصادية جيدة، وتعزى لمتغير العرق، لصالح البيض، في حين لم تتواجد فروق في مستويات التعلم الاجتماعي العاطفي في ضوء متغير الصف.

وهدفت دراسة (أكسي) وآخرون (Xie et al., 2021) إلى التحقق في كيفية تفاعل الذكاء الانفعالي مع التدفق النفسي. تكونت عينة الدراسة من (166) موظفاً في جامعة ولاية تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التدفق النفسي. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ الذكاء الانفعالي يرتبط بشكلٍ إيجابي بالتدفق النفسي. وهدفت دراسة العضايلة (2021) في الأردن إلى تعرف القدرة التنبؤية للذكاء الأخلاقي والتدفق النفسي في الهناء الذاتي لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز. تكونت عينة الدراسة من (273) طالباً وطالبة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس التدفق النفسي ومقياس الهناء الذاتي. بينت النتائج أنَّ مستوى التدفق النفسي لدى الطلبة المتفوقين كانَّ مرتفعاً، وأنَّ الذكاء الأخلاقي والتدفق النفسي كانا قادرين على تفسير (71.6%) في الهناء النفسي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التدفق النفسي في ضوء متغير الجنس، لصالح الذكور، في حين تبينَّ وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التدفق النفسي في ضوء متغير الصف، كما لم يتبين وجود فروق دالة إحصائياً في القدرة التنبؤية تعزى لمتغيري الجنس والصف.

وهدفت دراسة المطري وآخرون (2023) في سلطنة عُمان إلى تعرف درجة امتلاك طلبة الصف التاسع لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي. تكونت عينة الدراسة من (936) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ درجة امتلاك طلبة الصف التاسع لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي كانَّ مرتفعاً. كما تبينَّ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك طلبة الصف التاسع لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، في حين لم تتواجد أي فروق في ضوء متغير العمر.

بعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة يُلاحظ أن متغيرات الدراسة قد حظيت باهتمام بحثي واضح من قبل العديد من الباحثين أمثال دراسة (كونيل) وآخرون (Kuhnle et al., 2012)، ودراسة ويست وآخرون (West et al., 2020). وبناءً على مراجعة الدراسات السابقة، ونظراً لندرتها –في حدود اطلاع الباحثين، يرى الباحثان أهمية إجراء هذه الدراسة، وتناول متغيراتها

وتعرف تأثيرها في حياة الطلبة. كما يُلاحظ قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التعلم الاجتماعي العاطفي والتدفق النفسي، مما يبين وجود نقص في الدراسات والحاجة لإجراء أخرى جديدة. وتتميّز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بنائها لبرنامج يستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي لتحسين التدفق النفسي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة وتصميمها

استخدمت الدراسة المنهج التَّجريبي، ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة الحالية كما يأتي:

المجموعة	التعيين	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي	القياس التتبعي
EG المجموعة التجريبية	R	O_{1ab}	X	O_{2ab}	O_{3ab}
CG المجموعة الضابطة	R	O_{1ab}	–	O_{2ab}	–

حيث إنَّ (EG) المجموعة التّجريبيّة، (CG) المجموعة الضّابطة، (R) التوزيع العشوائي، (O1) القياس القبلي بمقياسي الدراسة، (ab) التدفق النفسي، (X) المعالجة، (–)إشارة إلى أنَّ المجموعة لم تخضع لأي برنامج تدريبي (لم تخضع للمعالجة)، (O2) القياس البعدي، (O3) القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.

أفراد الدراسة

اختيرَّ أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من طالبات الصف التاسع في مدرسة ضاحية الحسين الثانوية للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2023/2022. تم تطبيق أداتي الدراسةعلى جميع الطالبات البالغ عددهنَّ (120) طالبة، واختيار (40) طالبة ممن حصلنَ على مستوى أقل من المتوسط على مقياس الدراسة، وكانَّ لديهنَّ رغبة الاشتراك في البرنامج، بعد الحصول على موافقة خطية من أولياء أمورهنَّ، ثم تم تقسيم الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى ضابطة بواقع (20) طالبة، والثانية تجريبية بواقع (20) طالبة خضعنَ لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي.

أداتا الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة والمتمثلة بفعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية التدفق النفسي، قام الباحثان باستخدام مقياس التدفق النفسي، وبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي، وفيما يأتي وصف للمقياس والبرنامج.

أولًا: مقياسُ التدفق النفسي

استخدم الباحثان الصورة المترجمة إلى اللغة العربية من مقياس التدفق النفسي الذي قام بتطويره (جاكسون ومارش) (Jackson & Marsh, 1996)، والمستخدم في دراسة زكي والنواب (2020)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (36) فقرة موزعة على تسعة أبعاد هي: التوازن بين القدرة والتحدي، دمج العمل بالوعي، وضوح الأهداف، التغذية الراجعة، التركيز على المهمة، الشعور بالسيطرة، فقدان الوعي بالذات، الإحساس بتحوّل الزمن، الاستمتاع الذاتي.

دلالات الصدق والثبات لمقياس التدفق النفسي بصورته الأصلية

قام (جاكسون ومارش) (Jackson & Marsh, 1996) بالتحقق من دلالات صدق المقياس، من خلال إجراء التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي الذي أظهر وجود تسعة عوامل مفسرة للمقياس تراوحت قيم تشبعات الفقرات فيها على الأبعاد التابعة لها بين (0.56–0.88)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط العوامل فيما بينها بين (0.22–0.80). كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس حيث تراوحت قيم ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس محسوباً بطريقة (كرونباخ ألفا) بين (0.80–0.86).

دلالات الصدق والثبات للمقياس بصورته المترجمة الى اللغة العربية

قام زكي والنواب (2020) بالتحقق من دلالات صدق المقياس من خلال حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس التي تراوحت قيمها بين (0.30–0.46)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع أبعادها بين (0.43–0.63)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0.76–0.88)، وكانت دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05). كما قام زكي والنواب (2020) بالتحقق من دلالات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة

(كرونباخ ألفا)، الذي بلغت قيمته للمقياس ككل (0.77)، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس بفارق زمني قدره أسبوعان والذي بلغت قيمته للمقياس ككل (0.79).

دلالات الصدق والثبات لمقياس التدفق النفسي

دلالات الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس وأبعاده؛ بعرضه بصورته الأوليةعلى (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجالات علمِ النفسِ التربوي والإرشاد النفسي، والتربية الخاصة من العاملين في الجامعات الأردنية؛ بهدف إبداء آرائهم حول محتوى المقياس، ومدى مناسبته للعينة المستهدفة، ودرجة قياس الفقرة للبعد، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف كما ما يرونه مناسبًا من الأبعاد أو الفقرات، وبنسبة اتفاق (80%)، ولم يبدِ المحكمون أية ملاحظات على فقرات وأبعاد المقياس، وبذلك تكون المقياس بعد التحكّيم من (36) فقرةً موزعةً على الأبعاد التسعة سابقة الذكر.

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالدرجة على البعد الذي تتبع له والدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى. وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس بين (0.49–0.79) مع أبعادها، وبين (0.35–0.69) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من (0.20)، ودالة إحصائياً عند (α=0.05)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب معيار عودة (2010)؛ وبذلك قُبلت جميع فقرات المقياس، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (36) فقرة. كما حُسِبَتْ قيم معاملات الارتباط البينية (Inter–Correlation) لأبعاد المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والتي تراوحت بين (0.27–0.68)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل بين (0.59–0.82)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وهذا يعد مؤشر على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس التدفق النفسي

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التدفق النفسي وأبعاده؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (20) طالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها. كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين الأول والثاني. وقد بلغ ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.85)، وأبعاده تراوحت ما بين (0.79–0.84)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.82)، وأبعاده ما بين (0.76–0.80). وتُعد هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تكون مقياس التدفق النفسي بصورته النهائية من (36) فقرة موزعة على تسعة أبعاد، يُستجاب عنها وفق تدريج (ليكرت) الخماسي والذي يشتمل: (دائماً: 5 درجات، غالباً: 4 درجات، أحياناً: 3 درجات، نادراً: درجتين، أبداً: درجة واحدة)، حيث كانت جميع الفقرات ذات اتجاه موجب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (36–180)، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشر على ارتفاع مستوى التدفق النفسي؛ وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، تم اعتماد التصنيف الآتي:منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34–3.67)، مرتفع (أكثر من 3.67).

ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي

تم تطوير برنامج تدريبي مستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية التدفق النفسي، يتكون من (12) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (45) دقيقة، بواقع جلستين في الأسبوع. يحتوي البرنامج على مجموعة من الأنشطة والمواقف والمهمات المنظمة والمخططة التي تم تصميمها من قبل الباحثين، ويتضمن إستراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي: الوعي الذاتي، والضبط الذاتي، والوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات، والكفاءات الاجتماعية (CASEL, 2020).

ويهدف البرنامج التدريبي المستند إلى التعلم الاجتماعي العاطفي الى إكساب الطالبات مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي، مما يساعدهنَّ على تحسين التدفق النفسي. ويتكون التعلم الاجتماعي العاطفي حسب نموذج (CASEL) من خمس كفاءات، هي: الوعي الذاتي، والضبط الذاتي، والوعي الاجتماعي، اتخاذ القرارات، الكفاءات الاجتماعية.

وتتلخص الأهدافُ الخاصةُ للبرنامج في تعرف المهارات اللازمة لإدارة المشاعر وتكوينِها؛ لتعرف الانفعالات وتحديدها، ونقاط القوة والضعف والشعور بالكفاءة، والتحكم الانفعالي وإدارة الاندفاعات، والتعامل مع الضغوطات، والضبط الذاتي، وتحديد الأهداف والتنظيم الذاتي، والتدريب على فهم وجهات النظر المتعددة للأفراد وتطوير مهارة التعاطف، وتقبل الرأي الآخر، واحترام الآخرين ووجهات نظرهم وتقبل الاختلاف؛ وتطوير مهارة تحديد المشكلات، وإدراك التفسيرات المختلفة للمشكلة واقتراح الحلول، وتقييم حل المشكلة والقدرَة على اتخاذ القرارات حيالها؛ وتطوير مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، والكفاءة الاجتماعية، وبناء علاقات العمل الجماعي، وحل النزاعات وطلب المساعدة من الآخرين.

وتتلخص جلسات البرنامج التدريبي على النحو الآتي:

- الجلسة التمهيدية، وتهدف التعرف إلى المشاركات في البرنامج التدريبي، وإعطاء فكرة عنه وعن طبيعته وأهدافه.
- الجلسة الثانية والثالثة تتناولان الوعي الذاتي، وتهدفان إلى التعريف بالوعي الذاتي، والتعرف إلى الانفعالات، ومهارات إدارتها، والتعرف إلى اليقظة العقلية، وأهمية الأفكار بالنسبة للانفعال، والانفعالات وتأثيراتها في النفس، والتدرب على مهارات الوعي الذاتي.
- تتناول الجلسة الرابعة والخامسة الضبط الذاتي، وتهدفان إلى التعريف بمفهوم الضبط الذاتي، ومكوناته، وأهميته، ومهاراته، والتدرب على مهارات الضبط الذاتي (الضبط الانفعالي، الضبط السلوكي، الضبط المعرفي).
- تتطرق الجلسة السادسة والسابعة إلى الوعي الاجتماعي، وتهدفان إلى التعريف بالوعي الاجتماعي، وأهميته، ومهاراته (التعاطف، تقبل الاختلاف، فهم انفعالات الآخرين)، والتدرب على فهم وجهات النظر المختلفة.
- تدور الجلسة الثامنة والتاسعة حول اتخاذ القرار، وتهدفان إلى التعرف إلى مفهوم اتخاذ القرار، وأنواع القرارات، وأهمية اتخاذ القرارات، والتعرف إلى خطوات تحديد المشكلات وكيفية

استثمارها؛ للوصول إلى قرارات مناسبة، وتحديد المشكلات ووضع الحلول، وتقييم البدائل، وحل المشكلة.

- تتناول الجلسة العاشرة والحادية عشرة الكفاءات الاجتماعية وتهدفان إلى تعرف أهمية المهارات الاجتماعية وضرورة امتلاكها، والتعرف إلى مهارات الكفاءة الاجتماعية، وفنيات الاتصال والتواصل، وكيفية بناء علاقات مع الآخرين، والمحافظة على العلاقات، والتأكيد على القيم الإسلامية (احترام الآخرين، الصدق، التعاون، التسامح).
- الجلسة الثانية عشرة هي الجلسة الختامية التي سيتم خلالها إنهاء البرنامج التدريب وتطبيق مقياس التدفق النفسي.

صدق البرنامج التدريبي

لغايات صدق المحتوى للبرنامج التدريبي ومدى ملائمته للعينة وهدف الدراسة تم عرضه بصورته الأولية على (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والإرشادي؛ إذ طُلِبَ منهم إبداء الرأي حول أهداف البرنامج، والمواقف التدريبية المكونة للبرنامج ومدى مناسبة الأنشطة والفترة الزمنية لكل جلسة تدريبية؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة. وخلصت تعديلات المحكمين بإجراء مجموعة من التعديلات على محتويات البرنامج مع إبقاء عدد الجلسات (12) جلسة تدريبية، إذ ووفقاً لآراء المحكمين اعتبر عدد الجلسات مناسباً لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي.
- **المتغير التابع:** التدفق النفسي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات القياس البعدي للتدفق النفسي بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية تعزى للمجموعة ضابطة وتجريبية؟"

للإجابة عن هذاالسؤال تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية للتدفق النفسي (ككل)، لأعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة، كما في الجدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة للتدفق النفسي (ككل) تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	القبلي		البعدي		المعدل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	20	2.18	0.49	3.26	0.37	3.26	0.12
ضابطة	20	2.16	0.50	2.36	0.61	2.36	0.12

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للتدفق النفسي (ككل) في المجموعتين، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA)، وبعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي للتدفق النفسي (ككل) لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس البعدي للتدفق النفسي (ككل) لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)
المجموعة	8.129	1	8.129	30.852	*0.000	0.455
القياس القبلي	0.006	1	0.006	0.022	0.883	
الخطأ	9.748	37	0.263			
المجموع	17.894	39				

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للقياس البعدي للتدفق النفسي (ككل) تعزى للمجموعة، لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي، وبلغ حجم التأثير الناتج عن استخدام البرنامج في رفع مستوى التدفق النفسي والذي تدل عليه قيمة مربع (إيتا) (η^2) (45.50%)، وتُعدُّ هذه القيمة مرتفعة وفقاً لما أشار له الكيلاني والشريفين (2016). وهذا يعني أنَّ البرنامج التدريبي أسهم بشكلٍ كبير في رفع مستوى التدفق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة من طالبات الصف التاسع.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة للأبعاد الفرعية للتدفق النفسي تبعاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات القبلية والبعدية والمعدلة للأبعاد الفرعية للتدفق النفسي تبعاً لمتغير المجموعة

البُعد	المجموعة	العدد	القبلي		البعدي		المعدل	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التوازن بين القدرة والتحدي	التجريبية	20	2.28	0.67	3.36	0.55	3.37	0.17
	الضابطة	20	2.20	0.73	2.40	0.94	2.39	0.17
دمج العمل بالوعي	التجريبية	20	2.21	0.81	3.16	0.59	3.20	0.20
	الضابطة	20	2.31	0.97	2.46	0.99	2.42	0.20
وضوح الأهداف	التجريبية	20	2.16	0.58	3.40	0.42	3.42	0.17
	الضابطة	20	2.22	0.85	2.49	0.91	2.47	0.17
التغذية الراجعة	التجريبية	20	2.11	0.58	3.39	0.71	3.42	0.16
	الضابطة	20	2.04	0.84	2.32	0.88	2.29	0.16
التركيز على المهمة	التجريبية	20	2.15	0.74	3.20	0.78	3.20	0.16
	الضابطة	20	2.23	0.74	2.36	0.66	2.37	0.16
الشعور بالسيطرة	التجريبية	20	2.09	0.83	3.28	0.43	3.29	0.14
	الضابطة	20	2.05	0.93	2.28	0.82	2.26	0.14
فقدان الوعي بالذات	التجريبية	20	2.19	1.09	3.09	0.84	3.11	0.17
	الضابطة	20	2.14	1.01	2.34	0.84	2.32	0.17
الإحساس بتحوّل الزمن	التجريبية	20	2.30	0.63	3.11	0.65	3.13	0.19
	الضابطة	20	2.21	0.89	2.35	0.86	2.34	0.19
الاستمتاع الذاتي	التجريبية	20	2.16	0.74	3.34	0.55	3.33	0.15
	الضابطة	20	2.09	0.95	2.21	0.93	2.23	0.15

يتضح من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي للأبعاد الفرعية للتدفق النفسي في المجموعتين، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA)؛ لمعرفة أثر البرنامج التدريبي القائم في التعلم الاجتماعي العاطفي على الأبعاد الفرعية للتدفق النفسي، بعد الأخذ

بعين الاعتبار درجات القياس القبلي، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للقياس البعدي للأبعاد الفرعية للتدفق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
المجموعة Hotelling's Trace= 6.818 F= 4.241 Sig=0.000*	التوازن بين القدرة والتحدي	9.238	1	9.238	15.839	*0.000	0.353
	دمج العمل بالوعي	5.923	1	5.923	7.695	*0.010	0.210
	وضوح الأهداف	8.786	1	8.786	15.754	*0.000	0.352
	التغذية الراجعة	12.180	1	12.180	23.917	*0.000	0.452
	التركيز على المهمة	6.676	1	6.676	13.109	*0.001	0.311
	الشعور بالسيطرة	10.115	1	10.115	27.168	*0.000	0.484
	فقدان الوعي بالذات	5.974	1	5.974	10.191	*0.003	0.260
	الإحساس بتحوّل الزمن	6.085	1	6.085	8.874	*0.006	0.234
	الاستمتاع الذاتي	11.729	1	11.729	25.546	*0.000	0.468
القياس القبلي	التوازن بين القدرة والتحدي	0.015	1	0.015	0.025	0.875	
	دمج العمل بالوعي	2.160	1	2.160	2.806	0.105	
	وضوح الأهداف	1.319	1	1.319	2.364	0.135	

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
	التغذية الراجعة	0.059	1	0.059	0.116	0.735	
	التركيز على المهمة	1.194	1	1.194	2.344	0.137	
	الشعور بالسيطرة	0.253	1	0.253	0.680	0.416	
	فقدان الوعي بالذات	0.087	1	0.087	0.149	0.703	
	الإحساس بتحوّل الزمن	0.002	1	0.002	0.003	0.959	
	الاستمتاع الذاتي	0.000	1	0.000	0.000	0.983	
الخطأ	التوازن بين القدرة والتحدي	16.914	29	0.583			
	دمج العمل بالوعي	22.321	29	0.770			
	وضوح الأهداف	16.173	29	0.558			
	التغذية الراجعة	14.769	29	0.509			
	التركيز على المهمة	14.768	29	0.509			
	الشعور بالسيطرة	10.797	29	0.372			
	فقدان الوعي بالذات	17.001	29	0.586			
	الإحساس بتحوّل الزمن	19.885	29	0.686			
	الاستمتاع الذاتي	13.316	29	0.459			

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
الكلي	التوازن بين القدرة والتحدي	31.760	39				
	دمج العمل بالوعي	30.244	39				
	وضوح الأهداف	27.436	39				
	التغذية الراجعة	35.530	39				
	التركيز على المهمة	26.873	39				
	الشعور بالسيطرة	26.375	39				
	فقدان الوعي بالذات	32.604	39				
	الإحساس بتحوّل الزمن	27.798	39				
	الاستمتاع الذاتي	34.750	39				

*دالة إحصائياً عند مستوى(0.05)

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لجميع أبعاد التدفق النفسي لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي؛ إذ جاء حجم الأثر لجميع الأبعاد في المستوى المرتفع، وفقاً لما أشار له الكيلاني والشريفين (2016). وهذا يعني أن البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي أسهم في تحسين وتنمية جميع أبعاد التدفق النفسي لدى عينة الدراسة، وكان أكثر تأثيراً على بُعد الشعور بالسيطرة، وأقلها بُعد دمج العمل بالوعي. ويمكن عزو السبب إلى ما ينطوي عليه التعلم الاجتماعي العاطفي من إستراتيجيات تقوم على زيادة الوعي الذاتي والضبط الذاتي والتي تسهم بدورها في رفع مستوى التدفق النفسي لدى الطالبات

وتمكينهنَّ من الانغماس في أنشطة التعلم التي يتم إجراؤها في الغرفة الصفية. إذ أشار (شونيرت–ريشل) وآخرون (Schonert–Reichl et al., 2017) إلى أنَّ تعزيز مستوى التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلبة يمكنهم من الاندماج في مهام التعلم بشكلٍ فاعل ونشط والانغماس فيها بالشكل الذي يحد من تأثير أي مؤثر خارجي والتركيز فقط على المهمة المطروحة، نتيجة تعزيز مستوى الاستيعاب الداخلي المستقل.

كما عزو هذه النتيجة لكون اتقان مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي المذكورة تحول قدرة الفرد من التحكم الخارجي في انفعالاته وردود أفعاله إلى التحكم الداخلي، نتيجة تقديم أساس للحد من المشاكل السلوكية والانفعالية؛ مما يعزز مستوى التدفق النفسي لدى الطلبة. إذ يرى (فارادي) (Varadi, 2022) أنَّ التعلم الاجتماعي العاطفي يُكسب الطلبة القدرة على تعرف المشاعر وإدارتها بصورة فاعلة؛ مما يجعلهم أقدر على التركيز بصورة أكبر على المهام المطروحة دون أي تشتيت.

كما أنَّ الأنشطة الإيجابية المنتظمة التي يطرحها التعلم الاجتماعي العاطفي والمهارات التي يُكسبها للطلبة لها دور في تعزيز مستوى التدفق النفسي لديهم، إذ ينبغي أن يمتلك مستوى مهاري مناسب لحدوث حالة التدفق النفسي، وينبغي طرح مهام ذات أهداف وقواعد محددة وواضحة تتطلب تركيزاً عالياً والذي يؤثر بدوره في حالة الوعي لدى الفرد وبالتالي حدوث حالة التدفق النفسي وهو ما أشار إليه (مارين) وآخرون (Marin et al., 2016).

علاوة على ذلك، فإنَّ تمتع الطلبة بمهارات اجتماعية عاطفية عالية يجعلهم يتمتعون بقدرة أفضل على التعامل مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية. ولكون التدفق النفسي ينطوي على تحقيق التوازن بين القدرة والتحدي، فإنَّ تعزيز التعلم الاجتماعي العاطفي تجعل حالة التدفق النفسي لدى الطلبة أفضل، وأكثر تركيزاً ونشاطاً أثناء وجوده ضمن حالة التحدي الشديد، نتيجة امتلاكه المهارات المناسبة للقيام بهذا التحدي وقدرتهم على التعامل مع التحديات وهو ما كونه لديهم البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي.

نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.5) في متوسطات القياس التتبعي للتدفق النفسي بدلالته الكلية وأبعاده الفرعية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج تعزى للمجموعة ضابطة وتجريبية؟"

للإجابة عن السؤال، تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات البعدية والتتبعية للتدفق النفسي (ككل)، لأعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة، كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات البعدية والتتبعية للتدفق النفسي (ككل) تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	العدد	البعدي		التتبعي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	20	3.26	0.37	3.20	0.32
ضابطة	20	2.36	0.61	2.33	0.46

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس التتبعي للتدفق النفسي (ككل) في المجموعتين، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي للتدفق النفسي (ككل)، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للقياس التتبعي للتدفق النفسي (ككل) لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (η^2)
المجموعة	2.652	1	2.652	28.215	*0.000	0.445
القياس القبلي	0.135	1	0.135	1.436	0.124	
الخطأ	3.484	37	0.094			
المجموع	6.271	39				

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًا عند ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للقياس التتبعي للتدفق النفسي (ككل) تعزى للمجموعة، لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي؛ مما يشير لاحتفاظِ المشاركات من طالبات الصف التاسع في المجموعة التجريبية بالمكاسب التدريبية للبرنامج التدريبي في رفع مستوى التدفق النفسي (ككل).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات البعدية والتتبعية للأبعاد الفرعية للتدفق النفسي تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات البعدية والتتبعية للأبعاد الفرعية للتدفق النفسي تبعاً لمتغير المجموعة

البُعد	المجموعة	العدد	البعدي		التتبعي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
التوازن بين القدرة والتحدي	التجريبية	20	3.36	0.55	3.31	0.49
	الضابطة	20	2.40	0.94	2.37	0.64
دمج العمل بالوعي	التجريبية	20	3.16	0.59	3.10	0.44
	الضابطة	20	2.46	0.99	2.44	0.94
وضوح الأهداف	التجريبية	20	3.40	0.42	3.35	0.41
	الضابطة	20	2.49	0.91	2.46	0.80
التغذية الراجعة	التجريبية	20	3.39	0.71	3.32	0.58
	الضابطة	20	2.32	0.88	2.29	0.82
التركيز على المهمة	التجريبية	20	3.20	0.78	3.12	0.61
	الضابطة	20	2.36	0.66	2.33	0.66
الشعور بالسيطرة	التجريبية	20	3.28	0.43	3.23	0.37
	الضابطة	20	2.28	0.82	2.24	0.90
فقدان الوعي بالذات	التجريبية	20	3.09	0.84	3.04	0.67
	الضابطة	20	2.34	0.84	2.33	0.89
الإحساس بتحوّل الزمن	التجريبية	20	3.11	0.65	3.10	0.56
	الضابطة	20	2.35	0.86	2.33	0.84
الاستمتاع الذاتي	التجريبية	20	3.34	0.55	3.29	0.53
	الضابطة	20	2.21	0.93	2.19	0.94

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس التتبعي للأبعاد الفرعية للتدفق النفسي في المجموعتين، وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One way MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للقياس التتبعي للأبعاد الفرعية للتدفق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
المجموعة Hotelling's Trace= 1.622 F= 6.451 Sig=0.000*	التوازن بين القدرة والتحدي	2.373	1	2.373	13.329	*0.000	0.321
	دمج العمل بالوعي	1.185	1	1.185	6.339	*0.000	0.209
	وضوح الأهداف	2.774	1	2.774	13.087	*0.000	0.323
	التغذية الراجعة	7.887	1	7.887	22.470	*0.000	0.442
	التركيز على المهمة	2.812	1	2.812	10.940	*0.000	0.292
	الشعور بالسيطرة	5.894	1	5.894	26.915	*0.000	0.458
	فقدان الوعي بالذات	4.315	1	4.315	10.499	*0.000	0.266
	الإحساس بتحوّل الزمن	2.109	1	2.109	7.348	*0.000	0.229
	الاستمتاع الذاتي	7.895	1	7.895	23.851	*0.000	0.424
القياس القبلي	التوازن بين القدرة والتحدي	0.081	1	0.081	0.455	0.515	
	دمج العمل بالوعي	0.673	1	0.673	3.599	0.085	
	وضوح الأهداف	0.034	1	0.034	0.160	0.665	
	التغذية الراجعة	0.317	1	0.317	0.903	0.232	
	التركيز على المهمة	0.482	1	0.482	1.875	0.143	

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
	الشعور بالسيطرة	0.241	1	0.241	1.100	0.414	
	فقدان الوعي بالذات	0.252	1	0.252	0.613	0.243	
	الإحساس بتحوّل الزمن	0.036	1	0.036	0.125	0.664	
	الاستمتاع الذاتي	0.082	1	0.082	0.248	0.513	
الخطأ	التوازن بين القدرة والتحدي	5.156	29	0.178			
	دمج العمل بالوعي	5.416	29	0.187			
	وضوح الأهداف	6.157	29	0.212			
	التغذية الراجعة	10.179	29	0.351			
	التركيز على المهمة	7.444	29	0.257			
	الشعور بالسيطرة	6.337	29	0.219			
	فقدان الوعي بالذات	11.915	29	0.411			
	الإحساس بتحوّل الزمن	8.329	29	0.287			
	الاستمتاع الذاتي	9.586	29	0.331			
الكلي	التوازن بين القدرة والتحدي	16.117	39				
	دمج العمل بالوعي	21.759	39				
	وضوح الأهداف	19.126	39				
	التغذية الراجعة	29.906	39				
	التركيز على المهمة	18.535	39				
	الشعور بالسيطرة	27.698	39				

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η^2)
	فقدان الوعي بالذات	28.802	39				
	الإحساس بتحوّل الزمن	23.275	39				
	الاستمتاع الذاتي	31.109	39				

*دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للقياس التتبعي لجميع أبعاد التدفق النفسي تعزى للمجموعة، لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي؛ مما يشير لاحتفاظِ المشاركات من طالبات الصف التاسع في المجموعة التجريبية بالمكاسب التدريبية للبرنامج التدريبي في رفع مستوى جميع أبعاد التدفق النفسي.

ويمكن عزو ذلك إلى كون طالبات الصف التاسع، ونتيجة لاستمرار عملية التعلم بعد انتهاء البرنامج التدريبي عمدنَ على الانخراط وبصورة مستمرة في نشاطات التعلم المنتظمة، فإنَّ ذلك أسهم بصورة ما في احتفاظ المشاركات في المجموعة التجريبية بمكاسب البرنامج التدريبي، وتطوير المهارات بصورة مستمرة واستخدامها للتكيف مع السياقات الأكاديمية والاجتماعية التي تعترضنَ، وهذا جعل من أثر البرنامج في التدفق النفسي لديهنَّ مستمراً.

كما ويمكن عزو هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه (فارادي) (Varadi, 2022) إلى أنَّ التعلم الاجتماعي العاطفي يكسب الطبة المعارف والمهارات والاتجاهات في جوانب عدة منها الأكاديمية والاجتماعية؛ وهذا يجعل من الطالبات يستمرنَّ بتطبيق ما تعلموه خلال البرنامج بصورة مستمرة في تفاعلاتهنَّ الأكاديمية والاجتماعية اليومية نتيجة التعرف إلى المشاعر وإدارتها بشكلٍ فعَّال وتمكنهنَّ من إقامة علاقات اجتماعية فعَّالة.

ولكون التدفق النفسي الذي تم تعزيزه لدى الطالبات عزز لديهنَّ المثابرة والإصرار على تحدي ما يعترضهنَّ من مواقف، كونه تجربة شخصية ذاتية الصنع تعتمد على انفعالاتهنَّ الذاتية وإدراكاتهنَّ وثقتهنَّ وقدراتهنَّ والتي عززها البرنامج التدريبي، فإنَّ ذلك انعكس إيجابياً على مستوى انغماسهنَّ في

الأنشطة بصورة مستمرة. كما أنَّ البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي العاطفي جعل الطالبات أكثر قدرة على فهم الجوانب الاجتماعية والوجدانية في حياتهنَّ والتعبير عنها بصورة أفضل جعلهنَّ أقدر على إدارة مهامهنَّ بصورة ناجحة وبصورة مستمرة عزز لديهنَّ من مستوى التدفق النفسي مع المحافظة على هذا المستوى.

كما ويمكن عزو ذلك إلى تعزيز قدرة الطالبات من خلال البرنامج التدريبي على وضع وتحديد أهداف واضحة، والذي يُعد عنصراً رئيساً آخر لحالة التدفق؛ إذ إنَّ معرفة الطالبة ما ترغب تحقيقه يجعل من السهل عليها البدء في حالة التدفق النفسي؛ ويساعدها على فهم ما إذا كنت تكمل المهمة التي بين يديها بنجاح. كما وأنَّ البرنامج التدريبي كان قادراً على تعزيز قدرة الطالبات على تعرف انفعالاتهنَّ وفهم الآخرين والتواصل معهم، وبناء علاقات قوية، واتخاذ قرارات جيدة. وهذا يتفق مع ما أشار إليه (نيمي) (Niemi, 2020) بأنَّ التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) يُكسب الطلبة المعارف المعرفة والمهارات والاتجاهات؛ لتطوير هوياتهم، وإدارة انفعالاتهم، وتحقيق أهدافهم الشخصية والجماعية، والشعور بالتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية وداعمة معهم، والحفاظ عليها، واتخاذ القرارات المناسبة المسؤولة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة الطولية التي أجراها كونيل وآخرون (Kuhnle et al., 2012) والتي عمد من خلالها الباحثون على توزيع مقياس الضبط الذاتي، ومقياس التدفق النفسي، ومقياس التحصيل الأكاديمي في بداية العام الدراسي ونهايته، وأظهرت نتائج المقارنة أن ضبط النفس هو عامل حاسم في تحديد النتائج الإيجابية في حياة الطلبة، وأن ضبط الذات له دور في تحقيق توازن الحياة، وتعزيز التدفق النفسي لدى الطلبة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بما يأتي:

- دعوة القائمين على العملية التعليمية على تضمين التعلم الاجتماعي النفسي ضمن البرامج المدرسية؛ لدورها في تعزيز التدفق النفسي لدى الطلبة، والعديد من الجوانب الشخصية الأخرى لدى الطلبة، وهذا في ضوء ما بينته نتائج الدراسة الحالية من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي النفسي في تنمية التدفق النفسي.
- عقد مجموعة من الدورات التدريبية التي يمكن من خلالها تعزيز مهارات وقدرات المعلمين على إعداد الأنشطة التدريسية التي تُعزز من مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلبة.

- ضرورة تطوير مجموعة من أنشطة التعلم الإيجابية المنتظمة؛ لكونها الأقدر على تعزيز التدفق النفسي لدى الطلبة، وجعلهم ينخرطون أكثر في عملية التعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التعلم الاجتماعي العاطفي على متغيرات نفسية وتربوية أخرى ضمن مراحل عمرية أخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات حول التدفق النفسي، وربطه متغيرات أخرى كالأداء الأكاديمي، والرفاهية الأكاديمية ضمن مراحل عمرية أخرى.

المراجع والمصادر

المراجع العربية

التميمي، خلود. (2021). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، 3(25)، 15-92.

زكي، ألق والنواب، ناجي. (2020). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم النفسية، 2018(28)، 983-1024.

العضايلة، محمد. (2021). القدرة التنبؤية للذكاء الأخلاقي والتدفق النفسي في الهناء الذاتي لدى الطلبة المتفوقين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة مؤتة.

عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأم للنشر والتوزيع.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (2016). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المطري، علي والمقبالية، موزة والمعولية، إيمان. (2023). درجة امتلاك الطلبة لكفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. GulfEducation and Social Policy Review، 3(2) ، 230-266.

المراجع الأجنبية

Ashdown, D., & Bernard, M. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? Early childhood education journal, 39(6), 397-405.

Beard, K., Vakil, J., Chao, T., & Hilty, C. (2021). Time for change: Understanding teacher social-emotional learning supports for anti-racism and student well-being during COVID-19, and beyond. Education and Urban Society, 0(00), 1-19. Boghian, I., & Cojocariu, V. (2023). Using games to build social emotional learning skills. Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 15(1), 622-656.

CASEL. (2020). TOOL: Personal Assessment and Reflection—SEL Competencies for School Leaders, Staff, and Adults: Guide to Schoolwide.

Retrived on 01/07/2022 from https://schoolguide.casel.org/resource/adult-sel-self-assessment/.

Castro-Olivo, S. (2014). Promoting social-emotional learning in adolescent Latino ELLs: A study of the culturally adapted Strong Teens program. School Psychology Quarterly, 29(4), 567-577.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow- The Psychology of Optimal Experience. Harper Collins e-Books.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity- Flow and the psychology of discovery and invention. Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (2008). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, NY.

Csikszentmihalyi, M. (2014). Flow and the foundations of positive psychology. Springer Publishing.

Durlak, Weissberg, R, Dymnichi, A, & Schellingrr, K. (2011). The impact of enfancing students social and emotional learning a meta-analysis of school based universal interventions. child development, 82(1), 45- 432

Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). All Learning is Social and Emotional: Helping Students Develop Essential Skills for the Classroom and Beyond. ASCD. Retrieved on 26/12/2022 from:

http://www.ascd.org/publications/books/119033. aspx

Green, A., Ferrante, S., Boaz, T., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Evaluation of the SPARK child mentoring program: A social and emotional learning curriculum for elementary school students. The Journal of Primary Prevention, 42(5), 531-547.

Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brein, M., & ZZins, J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. American Psychologist, 58(6-7), 466-74.

Hadwin, A., & Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. Teachers College Record, 113(2), 240-264.

Hager, P. (2015). Flow and the five-factor model (FFM) of personality characteristics. University of Missouri-Kansas City.

Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games: "It's fun and we learn things". Simulation & Gaming, 40(5), 626-644.

Isham, A., & Kackson, T. (2022). Finding flow: Exploring the potential for sustainable fulfillment. Lancet Planet Health, 6(1), 66–74.

Jackson, S., & Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. Journal of sport and exercise psychology, 18(1), 17-35.

Jones, S., & Kahn, J. (2017). The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. Aspen Institute.

Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2012). Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents. Br. J. Educ. Psychol., 82(1), 533–548

Magyaródi, T., & Oláh, A. (2017). The effect of social interaction on flow experience. International Journal of Psychology & Behavior Analysis, 3(1), 1-5.

Marin, F., Nieto, P., Ordi, G., & Hevia, M. (2016). A study of psychological flow and related variables. eduPsykhé, 15(2), 1-22.

Niemi, K. (2020). CASEL is updating the most widely recognized definition of social-emotional learning. Here's why. 74.

O'Neil, H., & Abedi, J. (1996). Reliability and validity of state meta cognitive inventory: Potential for alternative assessment. The Journal of Educational Research, 89(4), 234-245.

Ottiger, B., Van Wegen, E., Keller, K., Nef, T., Nyfeler, T., Kwakkel, G., & Vanbellingen, T. (2022). Getting into a "Flow" state: a systematic review of flow experience in neurological diseases. Journal of NeuroEngineering Rehabil, 18(65), 1-21.

Parsons, A., Dubrow-Marshall, L., Turner, R., Thurston, S., Starkey, J., Omylinska-Thurston, J., & Karkou, V. (2023). The importance of psychological flow in a creative, embodied and enactive psychological therapy approach (Arts for the Blues). Body, Movement and Dance in Psychotherapy, 18(2), 137-154.

Philippe, D. (2017). Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation of Illinois Teachers' Capacity to Provide Sel Instruction and Use the Illinois SEL Standards. [Unpublished PhD Dissertation], Loyola University Chicago.

Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. Educational horizons, 81(4), 169-171.

Schonert-Reichl, K., Kitil, J., & Hanson-Peterson, H. (2017). ANational Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. The University of British Columbia.

Váradi, J. (2022). A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. SAGE Open, 12(1), 215-244.

Varadi, J. (2022). A rview of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. SAGE Open, 12(1), 1-11.

Waldemar, J., Rigatti, R., Menezes, C., Guimarães, G., Falceto, O., & Heldt, E. (2016). Impact of a combined mindfulness and social–emotional learning program on fifth graders in a brazilian public school setting. Psychology & Neuroscience, 9(1), 79-90.

West, M., Pier, L., Fricke, H., Hough, H., Loeb, S., Meyer, R., & Rice, A. (2020). Trends in student social-emotional learning: evidence from the first large-scale panel student survey. Educational Evaluation and Policy Analysis, 42(2), 279-303.

Xie, L., Chang, C., & Singh, S. (2021). Emotional intelligence, voice and flow: A team-level study of work teams.Team Performance Management, 27(7/8), 524-539.
Yotsidi, V., Kourmousi, N., Dermitzaki, E., Pezirkianidis, C., & Kounenou, K. (2018). "Add flow to the fire": Flow and hope as a shield against burnout of fire service workers. Psychology, 9(6), 1291-1305.