فعالية برنامج إرشادي متعدد المداخل قائم على تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي لتنمية الإزدهار النفسي وأثره على جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان

إعداد

أ.م.د/ سارة عاصم رياض

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية تربية -جامعة حلوان

م.د/ ماريهام هانى دانيال واصف

مدرس تكنولوجيا التعليم

كلية تربية- جامعة حلوان

مستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي متعدد المداخل قائم على تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي لتنمية الإزدهار النفسي وأثره على جودة الحياة الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة, وتكونت عينة الدراسة التجريبية من (14) طالباً من طلاب الفرق الثانية شعبة التربية الخاصة تتروح أعمارهم بين (16-18) موزعة على مجموعتين(7) طلاب كمجموعة تجريبية و(7) طلاب كمجموعة ضابطة, بمتوسط عمرى (17.89) وإنحراف معيارى (1.19), وتم إستخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية, وتم إعداد مقياسى الإزدهار النفسي وجوده الحياة الأكاديمية من قبل الباحثتان من أجل إجراء الدراسة الحالية, كما تم تصميم جلسات البرنامج الإرشادي أولاً والذى تكون من (22) جلسة إرشادية قائمة على تعدد المداخل الإرشادية ثم تم إجراء المعالجة البصرية وتصميمه بتقنية الأنفوجرافيك التفاعلي وعرضه على عينة الدراسة التجريبية, وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية في اتجاه المجموعة التجريبية, ووجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية في اتجاه القياس البعدي, كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية, وهذة النتائج أثبتت فعالية البرنامج الألكترونى وأثره في تنمية الإزدهار النفسي وتحسين جودة الحياة الأكاديمية كأول مدخل ومعالجة بصرية لبرنامج إرشادى إلكتروني, كما أثبتت نتائج التطبيق التتبعى إستمرار فاعليتة بعد مرور شهرين من التطبيق.

الكلمات المفتاحية : برنامج إرشادي متعدد المداخل؛ الأنفوجرافيك التفاعلي؛ الإزدهار النفسي؛ جودة الحياة الأكاديمية.

Abstract

The current study aimed to reveal the effectiveness of a multi-entrance counseling program based on interactive infographic technology to develop psychological prosperity and its impact on the quality of academic life among a sample of university students. (16-18) divided into two groups (7) students as an experimental group and (7) students as a control group,

with an average age of (17.89) and a standard deviation (1.21), and the experimental design was used with two groups, the control and the experimental, and the measures of psychological prosperity and quality of academic life were prepared by the two researchers in order to conduct the current study, and the sessions of the counseling program were designed first, which consisted of (22) counseling sessions based on the multiplicity of counseling entrances, then the visual processing was performed and designed using the interactive infographic technique and presented to the sample of the experimental study, and the results of the study resulted in the existence of differences Statistically significant between the average ranks of the scores of the experimental group and the average ranks of the scores of the control group in the post-measurement on the scales of psychological prosperity and quality of academic life in the direction of the experimental group, and there are statistically significant differences between the mean ranks of the scores of the experimental group in the pre- and post-measurement on the scales of psychological prosperity and quality of academic life In the direction of the post-measurement, the results also indicated that there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up measurements on the psychological prosperity and academic life quality scales. A visual guide to an indicative program, and the results of the follow-up application proved its continuity of effectiveness after two months of application.Keywords: multi-entrance counseling program; interactive infographic technology; psychological prosperity Quality of academic life.

مقدمة

تعد البيئة الجامعية وخاصة بيئات التعلم لها أهميتها الخاصة؛ وتكمن تلك الأهمية في تحقيق الأهداف التعلمية والنجاج التي يسعى إليه الطلاب لمواجهة سوق العمل والسعى لتحقيق أهدافهم الشخصية والإجتماعية, مما يجعل لهذه المرحلة مكانه مهمة في حياة الطلاب, كما تعد مرحلة مصيرية لحياتهم وتحقيق أهدافهم, وبعض الطلاب تمثل لهم ضغوط كثيرة وخاصة في المرحلة النهائية من الدراسة؛ ففي تلك المرحلة يخشى الطالب من عدم القدرة على تحقيق أهدافة إلى جانب الخوف من عدم الحصول على التقدير الذى يسعى إليه, وتعتبر مرحلة الجامعة هى المرحلة التي يضاف فيها بلوغ العقل الى صفات الإنسان, ففي هذه المرحلة ينضج فكر الانسان أكثر وينظر الى الحياة العملية بمنظور مختلف.

وقد أوضحت نتائج الدراسات أن الطلاب في المرحلة الجامعية يعانون من عديد من الضغوط منها الضغوط الأكاديمية والإدارية والمالية بالإضافة إلى المشكلات الاجتماعية, وتزداد تلك الضغوط والمعاناه لدى الطلاب الملتحقين بكليات التربية حيث يعانوا من العديد من المشكلات الأكاديمية بدرجة مرتفعة, ومن هذة المشكلات مشكلات تتعلق بأساليب التدريس ومصادر المعلومات والتكنولوجيا والمقررات الدراسية ونظم الأمتحانات ومشكلات أخرى تتعلق بالإرشاد الأكاديمى وأساليب التعامل مع أعضاء هيئة التدريس وكثرة عدد المقررات وتنظيم المحاضرات ومشكلات تتعلق بالكتاب الجامعى الألكترونى وتجميع المادة العلمية, وعلى الرغم من أهمية كليات التربية التي يسعى عديد من الطلاب الألتحاق بها, لكنها تعد مصدر ضاغط على الطلاب نظراً لكثرة المواد الدراسية التي يقوم الطالب بدراستها في الفصل الدراسي الواحد مما يشكل عامل ضاغط في عملية الإستيعاب والتركيز في باقى المقررات الدراسية ويؤثر ذلك على الناحية النفسية لديهم ويشعرون بفقدان الهدف واليأس(مصطفي,1990).

حيث تسعى المؤسسات التعيلمية إلى خلق بيئات تعلمية تعزز فرص الإبداع والنجاح لدى الطلاب وتنمى قدراتهم لمواجهه الضغوطات والقدرة على حل المشكلات التي تعيق مسيرة العملية التعلمية والحياتية, وفي ضؤء ذلك ومن أجل شحن طاقتهم التعلمية لمواجهه الصعوبات التعلمية والحياتية للتغلب على الإنهاك النفسي الذي يشعرون به يجب تنمية الإزدهار النفسي لكى يستطيعوا إدراك قيمة أنفسهم وإمتلاك مشاعر إيجابية لمواجهه الصعوبات والمعوقات وتجاوز المحن.

ونال في الأونه الأخيرة علم النفس الإيجابى اهتمام كبير ودعى ذلك التركيز على السمات الشخصية الإيجابية والسعى لتنميتها بدلاً من التركيز على دراسة مشكلات ومعاناه البشر, والتوجه الحديث يهدف لتنمية الجوانب السوية لمواجهه تلك الضغوط والمعاناه, ومن أهم تلك المتغيرات الإزدهار النفسي؛ وهو متغير حديث اهتم بدراستة عديد من التربويين والباحثين, واستخدم مفهوم الإزدهار في بداية الدراسات بالترادف مع مفهومى السعادة والهناء ولكن ليس بالضرورة من يكون في حالة سعادة وهناء يصل إلى مرحلة الإزدهار النفسي فهما مجرد وسيط للوصول إلى الإزدهار,وسعت عديد من الأدبيات والدراسات لتحديد بنيه الإزدهار النفسي مثل دراسة كلاً من (2015),Wilson, Walker and Crespo طرحت تلك الاديبات والدراسات أن بنيه الإزدهار أحادية البعد كما أوضحها(2000),Denier والبعض الأخر متعدد الأبعاد مثل (Keyes, (2002, p.209 حيث يرى أن الإزدهار النفسي يشتمل على عناصر أساسية هي قبول الذات, والعلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستقلالية والهدف من الحياة, والنمو الذاتي الإيجابى, وكل هذه المكونات تعكس التحديات التي يواجهها الفرد أثناء عملية النمو, لذا يسعى الفرد إلى إيجاد علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين, وتوظيف البيئة لتناسب حاجاته وإمكاناته والقدرة على مواجهة الضغوط الحياتية المختلفة وإيجاد معنى للحياة وتحقيق جوده الحياة.

وأشار مصطفي (2017) أن الإزدهار يعد بعد حيوى لتحقيق الصحة النفسية والعقلية للطالب ويتمثل ذلك من خلال ثقته بالمهام المكلف بها, وإمتلاكة نشاط وطاقه تدفعه للقيام بتلك المهام بكفاءة, كما تجعله أيضا يملك كفاءة التعامل مع الأخرين والقدرة على تقييم إنفعالاته والرغبة في تعلم ما هو جديد والتفاؤل بشأن مستقبله.

وفي ضوء الضغوط التي تواجه الطلاب والمعاناه التي تؤثر على كفاءتهم الأكاديمية وتوافقهم النفسي والدراسي توجه اهتمام المؤسسات التعلمية إلى دعم الإزدهار النفسي وتوفير بيئة تعلمية داعمه, وأصبحث إحدى التحديات التي تشغل المؤسسات التربوية هو مسؤليه إعداد خريج يمتلك مقومات الإزدهار النفسي من خلال برامج إرشادية تنمى مفهوم الإزدهار النفسي ليكون لديه القدرة على مواجهه التحديات والضغوطات الأكاديمية, وهو ما تفتقده الدراسات التي تناولت الإزدهار حيث كان كل التركيز في الدراسات العربية والإجنبية دراسة المتغير دراسة وصفية وتحديد بنية الإزدهار دون التطرق لبرامج إرشادية تهدف لإكتسابه, وهو ما هدف إليه الباحثتان في الدراسة الحالية, حيث أطلق (2009),Seligman مصطلح التربية الإيجابية دلاله على دور الإزدهار النفسي في دعم التعليم الفعال وجودة الحياة الأكاديمية لذا نحتاج إلى غرسه وإكتسابة في مؤسسات التعليم العالى.

وتعتبر جودة الحياة الأكاديمية أحد أهم العوامل التي تساعد الطالب على التوافق في بيئته التعليمية, وتدفعه إلى بذل مزيد من الجهد والمثابرة سعياً نحو إشباع حاجاته الأكاديمية ومستمتعًا بدراسته وهو ما يساعده على تحقيق ذاته وبناء شخصيته, كما أنها إحدى مظاهر أزدهار حياة الطالب, ويعد الطالب أحد المصادر المنوط بها, وتقييم مستوى هذه الجودة بإعتباره الهدف المنشود منها, ومن هنا جاء اهتمام البحوث النفسية بدراسة الإزدهار النفسي وأثره على الأداء الأكاديمى بإعتبارها مؤشرًا مهمًا على مستوي جودة

المؤسسة التعليمية, وأهمها تقييم جودة الحياة الأكاديمية بإعتبارها تقييمًا لنوعية ومستوى الخدمات الجامعية المختلفة المقدمة للطالب الجامعي وأهمية هذا التقييم في تحقيق توافق الطالب نفسياّ وأكاديمياّ(عبد المطلب, 2014).

ويعتبر الإرشاد عملية مساعدة لتقديم خدمات إرشادية للأفراد وتساعدهم على فهم ذاتهم وحل مشكلاتهم, ومساعده الفرد على تحديد قدراته وإمكاناته ومساعده الفرد على إختيار الطريق المناسب لحل المشكلات التي تواجهه وتمكنه من تحقيق التوافق والتكيف مع البيئة, ونتيجه للضغوطات التي تواجه الشباب في ظل الظروف الحالية والتقدم الراهن في جميع المجالات ووجود عديد من التغيرات على كل المستويات الاجتماعية, مما جعل الفرد يقف عاجزاّ أمام تلك التغيرات ويجد صعوبه في التكيف والتوافق مع تلك الصعوبات والضغوطات, والشباب في مرحلة الجامعة يعانون من تلك الضغوطات والصعوبات مما يؤثر سلباّ على شخصيته وطريقة تفكيرة مما يجعله يعاني من العديد من المشكلات, ونظراّ لتعدد الضغوط التي يتعرض لها الطالب الجامعى وما ينتج عنها من مشاعر متناقضة مما يجعلهم أكثر فئة احتياجاّ للإرشاد والتوجية لتقليل مشاعر الأكتئاب والحزن وفهم ذواتهم, من هنا نجد أهمية كبيرة للإرشاد لهذة الفئة وبالتالي تم إتباع طريقة التعدد والجمع بين أكثر من تقنية إرشادية, فالإرشاد المتعدد المداخل يعتمد على اختيار الطريقة أو الأسلوب الأنسب من عدة مصادر ونظريات ويجب الاستفادة من المصادر المختلفة بما يساعد على خدمة حاجات الأفراد الذين يطلبون المساعدة, ويعد من أفضل الطرق الإرشادية لتعدد وتنوع الطرق المستخدمة.

ويشهد العالم تغيرات متلاحقة ومتطورة في تكنولوجيا المعلومات الرقمية, وفي كافة القطاعات ومنها قطاع التعليم والإرشاد الذي يسعى بدورهما لمواكبة هذه التقنيات الحديثة من أجل تحقيق تطلعات الدول المستقبلية للوصول إلى تعليم وطرق حديثة إرشادية عصرية تنافس عجلة العلم والبناء والابتكار, وساهم في هذا التحول السريع طبيعة المرحلة والتغييرات التي صاحبت جائحة فيروس كورونا ,(COVID-19) حيث أصبح التعليم الإلكتروني هو الوسيلة المعتمدة لأبنائنا لكي يواصلوا تعليمهم, وفي ظل هذه التغيرات؛ لذا لابد من تهيئة الطلبة للاندماج في المجتمع الرقمي والمشاركة الإيجابية فيه, كما أصبح التوجه الحديث أيضاّ إلى الارشاد الرقمي وتقديم خدمات إرشادية متخصصة تمثل محور برنامج التوجيه وتعني بكافة الجوانب النفسية والانفعالية وتعمل على تحقيق التوافق الانفعالي والذهني والاجتماعي للطلبة (البدو,2020).

كما قدمت الجمعية الأمريكية للإرشاد أكثر من دليل عملي لتقديم الخدمة النفسية الإرشادية والعلاجية عن طريق استخدام التكنولوجيا الحديثة, كما أن الجامعات الأمريكية ايضا تضمن هذه الخدمة في مقرراتها التعليمية (Chester& Glass, 2006).

ومن منطلق التطورات الرقمية شهد العصر الحديث كثيرًا من المتطلبات التي تفرض على المجتمع التعامل مع هذا العصر ومتغيراته, ومن أهم مميزات هذا العصر أنه عصر (الصور والرسومات) وهو الذي يقصد به هيمنة الصورة لتصبح أحد أهم الأدوات المعرفية والثقافية, ونتيجة للإنفجار المعرفي وتراكم المعلومات في جميع المجالات فقد أصبحنا اليوم أمام هذا الكم الضخم من المعلومات التي يصل بعضها إلينا بشكل معقد وبعضها يعطي شعورًا بالتشتت للقارئ, لذا فقد أصبح من الضروري اليوم في ظل هذا التطور المعلوماتي الهائل أن نجد أساليب حديثة لتوصيل المعلومات المعقدة للأفراد بسهولة ويسر, ومن أهم الاتجاهات والأساليب الناتجة عن ذلك ما يعرف بالأنفوجرافيك أو الصورة الذهنية وتمثيل البيانات بصريًا حيث إستخدام الصور في العملية التعليمية ودورها الواضح في تسهيل وتوصيل المعلومة.

ويرى لاري(2014) أن الأنفوجرافيك قد أصبح وسيلة منتشرة لتوصيل ونقل الأفكار والمعلومات المعقدة بصريًا, وهو بمثابة تمثيل بياني للمعلومات التي تساعد المستخدمين على تصور صورة كبيرة لمحتوى قد يكون من الصعب فهمه؛ فيمكن ربط هذه الصورة مع الكتب والموارد العلمية الأخرى لتسهيل ابتكار صورة فكرية جديدة (محمد, 2019).

تأسيساً لما سبق وجدت الباحثتان إلى الإستفاده القصوى من سبل توظيف إحدى تقنيات العصر التكنولوجي لخدمة مجال الإرشاد النفسي والتربوي, وتوظيفها لتنمية وخفض بعض الاضطرابات النفسية وفي إعداد برامج إلكترونية تكون أيسر وأسهل وأكثر جاذبية للمشاركين وتكون عامل محفز للأرشاد النفسي الإلكترونى بتقنية أكثر جاذبية, كما وجدت الباحثتان الحاجة إلى تقديم برامج إرشادية لتنمية الإزدهار النفسي وتحسين جوده الحياة الأكاديمية لطالب الجامعة بناءاً على ما أشارت إليه الإدبيات التي تناولت الإزدهار النفسي, وفي ضوء التوجهات الحديثة وجدت الباحثتان إستخدام توجهات إرشادية حديثه وهو الإتجاه المتعدد المداخل الإرشادية القائم على تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي لتحقق أكثر فعالية من البرنامج المستخدم للمشاركين, كما أن هناك قله في الدراسات التي تناولت البرامج لتنمية الإزدهار النفسي بصفة عامة والبرامج الإرشادية الإلكترونية بصفة خاصة وخاصة بعد رقمنة العصر في كل المجالات, مما دعى لإجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة من تعرض طلاب الجامعة للعديد من الضغوط في المرحلة الجامعية, وتشكل تلك الضغوط ردود فعل متمثل في التوتر وخيبة الأمل وعدم شعور الطلاب بالمتعة والرضا عن الحياة, والفتور الأكاديمى, وبعض هذه الضغوط لا تمثل تحديًا كبيراً بطبيعتها, ولكن نظراً لطبيعة المرحلة العمرية وقلة الخبرة في الحياة قد يرونها عائق شديد قد لا يستطيعون التعامل معها ومواجهتها بشكل إيجابي, بينما تمثل بعض هذه الضغوط تحديًا كبيراً بطبيعتها يعجز الطالب عن مواجهته بأساليب مناسبة فتزداد آثارها السلبية وتتضخم نتائجها المؤلمة, وتنعكس هذه الآثار والنتائج على سلوكهم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي, ويمكن ملاحظة ذلك من خلال إنخفاض معدلات التخرج, وإنخفاض المعدل التراكمي, وإنخفاض معدلات الثبات في الكلية, والوقت الطويل للتخرج لطلاب الجامعة مقارنة بغيرهم من طلاب المراحل الأخرى, وكذلك العلاقات العاطفية المبالغ فيها والتي تنتهي بالفشل وما يتبع ذلك من اضطرابات صادمة من إنهاء هذه العلاقات بمشاعر سلبية مثل الاكتئاب والقلق والتوتر وترك الدراسة والإنتحار الذى ظهر بشكل كبير في مجتمعنا (Cataldi, Bennett, & Chen, 2018; Chen & Carroll, 2005; Chung, et al., 2003; Esther, 2019; Ishitani, 2006؛ جودة, 2004؛ عطيه, 2010).

كما تكمن مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثتان ضمن أعضاء هيئة التدريس بالكلية وأثناء التدريس مع الطلاب وبعد إنتهاء المحاضرات وجدوا عديد من الطلاب يعانون من مشكلات نفسية مما تؤثر على أدائهم في التحصيل الدراسي وتركيزهم الأكاديمي, وطلب عديد من الطلاب عمل ندوات في هذا المجال لمعاونتهم على التغلب على الضغوطات التي يعانون منها, كما أشاروا إلى أن تكون الندوات اون لاين لسهولة حضورها الأستفادة منها في الوقت المناسب لهم, ومن خلال التعاون مع إتحاد طلاب الكلية لتنظيم وعقد ندوات لمساعدتهم وإرشادهم لطرق تساعدهم على التغلب على ما يعانوه, وبالفعل قامت الباحثتان بعقد سلسة من الندوات الالكترونية لخفض ومعالجة أعراض القلق واليأس وفقدان الشغف من الحياة التي توصل إلية الباحثتان من خلال إفصاح الطلاب عن تلك المشكلات في الندوات الإلكترونية عندما طرح سؤال ما أكثر المشاعر التي تنتابك والتي تعوق أدائك الأكاديمى؟, ومن خلال تحليل الباحثتان لتلك الإجابات وجد من أهمها وأبرزها هى الشعور العام باليأس الغير محدد تجاه الحياة بصفة عامة وفقدانهم الشغف

بالحياة والعزوف عن التفاعلات من الزملاء والاخرين وإنهم غير مؤثرين في حياتهم ويميلون للعزلة, وهذا بدورة يؤثر على أدائهم الأكاديمى ويؤدى بهم إلى التسويف والقلق وفقدان الثقة بأنفسهم وتدني الهناء الشخصي.

وبإعتبار الإزدهار النفسي من أهم المظاهر النفسية التي تدل على وجود الصحة النفسية للفرد؛ وأيدت ذلك نتائج عديد من الدراسات التي أجريت على عينات كبيرة من طلاب وطالبات نفس المرحلة العمرية وأسفرت نتائجها إلى الكشف عن وجود فروق في تقييمات الأفراد لهنائهم الذاتي, ومدى رضاهم عن حياتهم في الثقافات الغربية مقارنة بالبيئات العربية؛ حيث يسيطر على الثقافات الغربية الطابع المادي الفردي المرتبط بالمتع والرفاهية, في حين يرتبط الهناء بالتناغم الجماعي, والعلاقات, والمعايير الاجتماعية, والقيم في البيئات العربية, لدرجة أن الفرد قد يلتزم بالنمو الشخصي, وتحقيق الذات من أجل تحقيق الهناء الاجتماعي, فالبرغم من النمو المتزايد في اهتمام الباحثين بمفهوم الإزدهار, إلا أن معظم الدراسات جاءت في البداية بالاهتمام بتحديد بنية الإزدهار النفسي من حيث معرفة أنه مكون أحادي البنية أم متعدد البنية مثل دراسات كلاّ من Ramirez – Maestre, Correa, Rivas, Lopez – Martinez, Serrano- Ibanez & Esteve, 2017, 30, كما اهتمت باكورة الدراسات العربية بدراسة العلاقة بين الإزدهار النفسي وعلاقتة ببعض المتغيرات الإيجابية والنفسية كما أوضحتها نتائج دراسة علوان(2016, 17)، على مستوى البيئات العربية, التي تناولت الإزدهار النفسي بالخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي, كما هدفت دراسة Silva and Caetano, (2013) في البيئات الأجنبية عن دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الإزدهار والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية والفرق بينهما, والعلاقات بين السعادة والهناء والإزدهار والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية, وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها ارتباط الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية بشكل جيد مع غيرها من مقاييس السعادة والهنا والرضا عن الحياة, والأداء الأكاديمي, وأكدت نتائج دراسة Dijkstra et al., (2015) أن خصائص الأفراد ذوي الإزدهار النفسي المرتفع أنهم يتمتعون بمستويات مرتفعة من الرفاهية, بينما أشارت دراسات كل من مصطفي (2017), Chattu, et al., (2020) إلى أن طلاب الجامعة من ذوي الإزدهار النفسي المرتفع أظهروا مستويات مرتفعة من الأداء الأكاديمي, إن الأفراد الذين يمتلكون مستوي مرتفع من الإزدهار النفسي يميلون إلى التركيز على نمو الشخصية, ويميلون إلى التغلب على تجارب الحياة الصعبة, فهم أكثر فعالية في اكتساب رؤي جديدة حول الذات, ولديهم القدرة على مواجهة الضغوطات النفسية والاجتماعية.

بالرغم من ذيوع إنتشار مفهوم الإزدهار النفسي في مجال علم النفس الإيجابي خلال العقدين الأخريين, إلا إنه تم تناوله بالدراسة مع علاقته بالمتغيرات الأخرى ومعرفة بنية الإزدهار النفسي ولم توجد دراسات في حدود علم الباحثتان تناولت برامج لتنمية الإزدهار النفسي سوى دراسة زكى, هناء؛ ومحمد, حرب (2021) حيث إهتمت بدراسة فعالية برنامج تدريبى قائم على الرأفة بالذات في الضغوط الأكاديمية والإزدهار النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياّ, ومن هنا وجدت الباحثتان ضرورة إجراء التدخل الإرشادي لتنمية الإزدهار النفسي للطلاب لتحقيق النهوض بالعملية التعلمية, كما توجه الباحثتان إلى ضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإرشاد خاصة أننا أصبحنا في عصر الرقمنة عصر يسيطر علية الطابع التكنولوجى الذى أصبح له التأثير الأكبر فى حياة الطلاب, كما أثبتت عديد من الدراسات فاعلية الأنفوجرافيك فى العملية التعلمية وأثره فى تحسين دافعية المتعلمين في العملية التعلمية مثل دراسة عبد اللطيف (2017) التى هدفت إلى التعرف على أثر اسلوب العرض الكلي فى مقابل العرض الجزئي لمحتوى الإنفوجرافيك فى بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والإتجاه نحو بيئة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي وأثبتت فاعليتها فى إرتفاع مستوى التحصيل, ودراسة سالم, ومنصور (2019) التى هدفت إلى الكشف عن أثر نمط الإنفوجرافيك (الثابت \ المتحرك \ التفاعلي) وفق نظرية معالجة المعلومات على التحصيل والمهارات الأدائية والإحتفاظ بالتعلم وأثبتت فاعليتها فى تحسن التحصيل

والمهارات الأدائية وتخزين المعلومات, كما أوضحت دراسة سهيلة؛ غيث, سعاد؛ البدارين, غالب؛ البنا, محمد(2013) إلى أن المرشدين التربويين لديهم اتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا الحاسوب, كما تناولت دراسة عتوتة (2012) الحاجات الإرشادية لطلبة في ضوء متطلبات توطين ثقافة التعليم والتعلم الإلكتروني, حيث يعتبر نظاماً تفاعلياً يعتمد على بيئة إلكترونية متكاملة في إيصال المعلومة للمتعلم والعميل من خلال التقنيات الحديثة للحساب والشبكة العالمية للمعلومات ووسائطها المتعددة, وبينت دراسة العقاد(2016) والتي هدفت إلى معرفة اتجاه الشباب الجامعي نحو خدمات الارشاد والعلاج النفسي عبر بيئة الفضاء الإلكتروني وتوصلت إلى ضرورة وجوده وتفعيله بشكل أكبر.

مما دعى الباحثتان إجراء الدراسة الحالية بإعداد برنامج قائم على تعدد المداخل الإرشادية قائم على ثقنية الأنفوجرافيك التفاعلي لتنمية الإزدهار النفسي مع وجود ندرة البرامج التي اهتمت بتنمية الإزدهار النفسي بهدف التركيز على نقاط القوه الكامنة عند الطالب لتحسين جودة الحياة الأكاديمية ولما أبرزته نتائج الدراسات السابقة أن الطلاب الذين لديهم الإزدهار النفسي مرتفع بيحسن من الأداء الأكاديمى للطالب ويستطيع توظيف قدراته بشكل أفضل في العملية التعليمية وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية من تنمية الإزدهار لدى الطلبة مما يحسن من أدائهم الأكاديمى, كما هناك ندرة في البرامج الإرشادية الإلكترونية وتوظيفها في الخدمات الإرشادية في عصر أصبح تهيمن علية الرقمنة.

وتأسيساً على ما سبق وكمحاولة للتصدى لتلك المشكلة قامت الباحثتان بصياغة أسئلة الدراسة الحالية وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي :-

ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي متعدد المداخل قائم على تقنية الأنفوجرافيك لتنمية الإزدهار النفسي وأثره على جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان؟

- ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الآتية :-

1- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة من طلاب كلية التربية على مقياس الإزدهار النفسي في إتجاه المجموعة التجريبية ؟
2- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإزدهار النفسي في إتجاه القياس البعدي ؟
3- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة من طلاب كلية التربية على مقياس جودة الحياه الأكاديمية في إتجاه المجموعة التجريبية ؟
4- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياه الأكاديمية في إتجاه القياس البعدي ؟
5- ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية من طلاب كلية التربية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسى الإزدهار النفسيوجودة الحياه الأكاديمية بعد إنتهاء شهرين من تطبيق البرنامج ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي متعدد المداخل قائم على تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي لتنمية الإزدهار النفسي وأثره على جودة الحياه الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان, والتحقق من إستمرار فعالية البرنامج .

أهمية الدراسة

تمكن أهمية الدراسة الحالية في الموضوع الذي يتصدى له وتتضح اهمية الدراسة الحالية من خلال المتغيرات التي تتناولها الدراسة وحداثتها وتتمثل الأهمية النظرية من دعم متغيرات حديثة وموضوعات هامه في مجال علم النفس الإيجابى والصحة النفسية وعلم النفس وهو متغير الإزدهار النفسي والذى لم تعطى له البحوث والدراسات الأهتمام الكافي بالدراسة إن مفهوم الإزدهار النفسي يمثل واحد من أهم وأحدث متغيرات علم النفس الإيجابي التي تهتم بدراسة جميع مكونات الإيجابية, وجوانب القوة لدي الفرد؛ التي تساعده على النمو والتطور والتحسن في كافة ومختلف نواحي الحياة, قد نالت هذه المفاهيم الإيجابية في الأونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا؛ حيث اهتم علم النفس الإيجابي بالبحث عن القوى الإيجابية لدى الإنسان كبديل للبحث عن مواطن الضعف والجوانب السلبية, وثم تداول مصطلحات السعادة والهناء والإزدهار النفسي في الأدبيات النفسية بشكل مترادف, إلا أن الإزدهار النفسي لا يعبر عن السعادة, أو قمة الرضا عن الحياة فحسب, بل هو مركب من المشاعر الإيجابية مقترنة بالأداء الأمثل (Huppert, (2013, 383. وبذلك فهو يمثل مفهومًا أكثر اتساعاً وشمولا مقارنة بالسعادة والهناء (Respo & Mesurado, (2015, 940 كما يؤثر ذلك على الصحة النفسية والأكاديمية للطلاب, كما جاءت أهمية الدراسة من توظيف التكنولوجيا الحديثة بتقنياتها في مجال الإرشاد النفسي مثل إستخدام تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي في تصميم البرنامج الإرشادي.

كما جاءت أهمية الدراسة التطبيقية من خلال بناء مقياسين وأدوات تناسب خصائص العينة وهدف الدراسة, كما تسهم الدراسة في مساعدة الباحثين في مجال التخصص لبناء برامج لتنمية الإزدهار النفسي بأساليب إرشادية وتكنولوجية متنوعه ومختلفة لمقارنه مدى فعالية التقنيات المستخدمه, كما تكسب المهتمين بكيفية تصميم البرامج الإرشادية الإلكترونية لمواجهه تتطورات العصر.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية: -

1-المحدد الموضوعي: تمثلت موضوعات الدراسة في برنامج إرشادي متعدد المداخل, الأنفوجرافيك التفاعلي, الإزدهار النفسي, وجوده الحياة الأكاديمية.

2-المحدد البشري: عينة من طلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة حلوان شعبتى (التربية الخاصة-وعلم النفس).

3-المحدد الزماني والمكاني: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول والثانى للعام الدراسي (2023) في كلية التربية جامعة حلوان.

مصطلحات الدراسة

أولاّ: برنامج إرشادي متعدد المداخل

تعرفه الباحثتان بأنه برنامج مخطط ومنظم مبنى على أسس علمية تهدف إلى الجمع بين عديد من الطرق الإرشادية من خلال الإنتقاء من النظريات الإرشادية لتناسب جوانب شخصيتهم السلوكية والإنفعالية والمعرفية والحسية, ومساعدة الطلاب على إدراك ذاتهم وفهم شخصيته ويحدد مشكلاته وينمى قدراته وجوانبة الايجابية من خلال خطة علاجية تعتمد على أكثر من أسلوب وفنية من نظريات الإرشاد المتعددة.

وتعرفه الباحثتان إجرئياّ هو المدخل الانتقائى الذى تتبعة الباحثتان في الدراسة الحالية حيث تقوم الباحثتان بإنتقاء فنيات محددة ومتعدده من جميع النظريات الإرشادية لتناسب سمات وخصائص عينة الدراسة.

ثانياّ: الأنفوجرافيك التفاعلي

ويعرف بأنه" تمثيل مرئي للمعلومات والبيانات والمعارف يتيح عرض المعلومات بشكل علمي وسريع, وتوظيف عديد من العناصر النصية كالمعلومات التقنية, والرسومية كالخرائط والاشارات والرموز والصور والرسومات" (Damyanov & Tskanov, 2018).

وتعرف الباحثتان تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي إجرئياّ بأنها: تقديم برنامج إرشادي متعدد المداخل بإستخدام نمط عرض تفاعلي من خلال توظيف الصور والنصوص والرسومات الخاصة بهذا المحتوى لعرضه على عينة الدراسة التجريبية.

ثالثاّ: الإزدهار النفسي

تعرفه الباحثتان بأنه قدرة الطالب على إمتلاك المشاعر الإيجابية والعلاقات الفعالة مع زملاءة والآخرين, والاندماج النفسي, بهدف تحقيق الإنجاز والنجاح في الحياة وتمتع الفرد بسمات إيجابية من التفاؤل تجعل الحياة ذات معنى.

وتعرفه الباحثتان إجرائياّ بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإزدهار النفسي المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحثتان.

رابعاّ: جودة الحياة الأكاديمية

تعرفه الباحثتان بأنه قدرة الطالب على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين, سواء مع المعلمين أو الزملاء, لوصوله إلى المساندة الأكاديمية, التي تسهم في شعور الطالب بالرضا الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية وتعطي له الدافع للتخطيط لمستقبله الأكاديمي.

وتعرفه الباحثتان إجرائياّ بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جوده الحياة الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الباحثتان.

الإدبيات النظرية والدراسات السابقة

تعرض الباحثتان في هذة الفقرات الجزء النظري ودراسات سابقة ذات الصلحة بمتغيرات الدراسة على النحو التالي:

أولاً: الإزدهار النفسي

يعتبر الإزدهار النفسي أحدى أوجه الصحة النفسية الإيجابية وفي وصفها بأنها الأداء البشري الأمثل للأفراد في حياتهم, وتهدف إلى أن يعيش الأفراد بشكل جيد بدلاً من الشعور الجيد, فيشير الإزدهار النفسي إلى أن تجربة الفرد في الحياة تسير على ما يرام بل إن الإزدهار النفسي يدفع الفرد إلى مزيد من الشعور والأداء الجيد, كما أن الإزدهار النفسي مرادف لمستوى عال من الصحة النفسية الإيجابية والصحة العقلية إن تحقيق الفرد للتوازن بين التأثيرات الإيجابية والسلبية للفرد يعتبر عاملاً رئيسا في تحديد مدى تمتع الشخص بالإزدهار النفسي.

وللتأصيل النظري للأديبات الإزدهار النفسي يجب الرجوع إلى التأصيل النظري للرفاهية النفسية, فالرفاهية النفسية مفهوم مستمد من نهجين نظريتين هما: نهج الإستمتاع, ونهج الأداء , وتفسر أبحاث ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت الرفاهية في ضوء نهج الإستمتاع بأن الهدف هو سعى الفرد لبلوغ اللذة وتجنب الألم, أما نهج الأداء فيفسر الرفاه ويتعامل معه في ضوء الإمكانات البشرية التي تركز على الأداء البشري الإيجابي ونظريات وجودة الحياة التي تركز على القدرة الفرد على الصمود النفسي للضغوطات التي تواجه(Seligman, 2012).

مفهوم الإزدهار النفسي

تعرض مفهوم الإزدهار النفسي لتعريفات كثيرة تعرضها الباحثتان وفقاً للتدرج التاريخى حيث عرفه؛ Fredrickson & Losada, (2005, p. 679) بأنه" حالة وجدانية يشعر فيها الفرد بمشاعر إيجابية سواء من الجانب النفسي والاجتماعي, كما أنه يعد توصيفاً للصحة النفسية الإيجابية ورفاهية الحياة, ويتضمن شعور الفرد بالهناء الذاتي والإبداع والصمود".

ولقد اختلف Codington, Jane, (2006) في تعريف الإزدهار بأنه" يتعلق بكون المرء إنساناً بالكامل, أي أن يوجد ويعيش في أفضل حالة ممكنة ومحققا لذاته, ولديه القدرة على الصمود والتكيف مع مطلبات الحياة".

وتوصل Kimberley, (2009) بعد دراسات متعمقة حول أدبيات الإزدهار إلى أن الشخص المزدهر هو الذي لديه شعور بالطاقة والحيوية والقدرة على التعلم والاتصال بالآخرين.

ويعرفه Denier, et al., (2010, p. 143) بأنه "حالة لدى الفرد تتميز بالمشاعر الإيجابية positive feelings والأداء الإيجابي, ولها مؤشرات ذاتية مثل النشاط, والحيوية والكفاءة, والإتقان والتفاؤل, ومؤشرات موضوعية اجتماعية مثل العلاقات الاجتماعية الإيجابية, والإسهام الاجتماعي والحياة ذات المعني."

ويرى Seligman, (2011, p. 60) أن الإزدهار النفسي "هو امتلاك الفرد للمشاعر الإيجابية والعلاقات الإيجابية مع الآخرين, والاندماج النفسي, ومعنى الحياة, والإنجاز".

ويشير Makatewassi, (2012, p. 9) إلى أن "الإزدهار النفسي هو أسلوب الحياة الأمثل والأكثر إيجابية, الذي يعتمد على تحقيق الفرد لإمكاناته واستغلال قدراته لأقصي درجة ممكنة".

ويعرفه Huppert and So, (2013, p. 838) بأنه "مزيج من الشـــعور الجيد والاداء الفعال, ويتضـــمن المشـــاعر الإيجابية المرتفعة والاندماج, ومعنى الحياة, بالإضـــافة إلى تقدير الذات والتفاؤل والحيوية والمرونة وتحديد الذات والعلاقات الإيجابية".

كما أوضـحه Keyes,(2014, p. 749) بأنه" الأداء الأمثل للسـلوك الإنسـاني, ويشـتمل على مسـتويات مرتفعة من الهناء ويتضمن مقارنة الفرد بين أدائه الحالي وما يسعي للوصول إليه".

ويعرفه Mercado, et al.,(2018, p. 3) بأنه" اكتمال الصحة النفسية للفرد والوصول للأداء الأمثل للسلوك الإنساني, ويتضمن ثلاثة أبعاد هي: الهناء الاجتماعي, والهناء الشخصي, والهناء الوجداني".

في حين أشـــار كل من Akin and Akin (2015), Hone et al., (2014), Compton and Hoffman (2015), Dijkstra et al., (2019) إلى أن الإزدهار النفسـي هو "المسـتويات العالية والمرتفعة من الرفاهية والذاتية", بينما أشـــار إليه علوان وأخرون (2018) بأنه "تحقيق الفرد لأعلى مســـتوى من مكونات طيب الحال الذاتي؛ مما يجعله مصطلح أعم وأشمل ويرتقي لمستويات أعلى", وهذا ما أكدته Ackerman, (2020) , عندما أكدت على تخطي مصطلح الإزدهار النفسـي حدود السـعادة أو الرفاهية؛ إلى أنه يشـمل مجموعة واسـعة من المكونات النفسـية الإيجابية ويقدم منظورًا أكثر شمولية حول ما يعنيه الشعور بالسعادة.

وإستناداً لما سبق عرضـه من تعريفات لمصطلح الإزدهار النفسـي أتضـح أن مفهوم الإزدهار النفسـي من خلال تناوله بعض العلمـاء مثـل: إبراهيم (2015), Jung, Dijkstra and Weele (2017), Dijkstra et al., (2015) (2019), Ackerman (2020), على أنه هو الهدف النهائي لعلم النفس الإيجابي أو أنه المعنى الشـــامل المعبر عن الصـحة النفسـية بكافة مكوناتها, ويشـير إلى الأداء الأمثل, بينما تناوله كل من: Capan, (2016), العبيدي (2019), من خلال عرض مجموعة من أبعاد الإزدهار النفســـي كالمشـــاعر الإيجابية, العلاقات الإيجابية, وغيرها في حين أضـــاف البعض الآخر Seligman (2011), Diener & Diener (2011), Wissing, (2019) Hojabrian, et al., (2018) مكونات جديدة للإزدهار النفســي مثل الاندماج في الحياة, والنجاح, والتقدم, وتحقيق الانجازات وتقديم مســاعدة كبيرة للغير وللمجتمع, كما أن البعض قد اسـتخدم مصـطلحات أخرى قريبة وذات صـلة به مثل الهناء النفســي, الرفاهية النفسية, وطيب الحياة.

النماذج المفسرة لبناء الإزدهار النفسي

تم تحديد عديد من الأبعاد للإزدهار النفسـي؛ بهدف الوصـول إلى توضـيح أشـمل لمصـطلح الإزدهار النفسـي والأبعاد المتضمنة له, ويمكن توضيح بعض هذه الأبعاد على النحو الآتي:

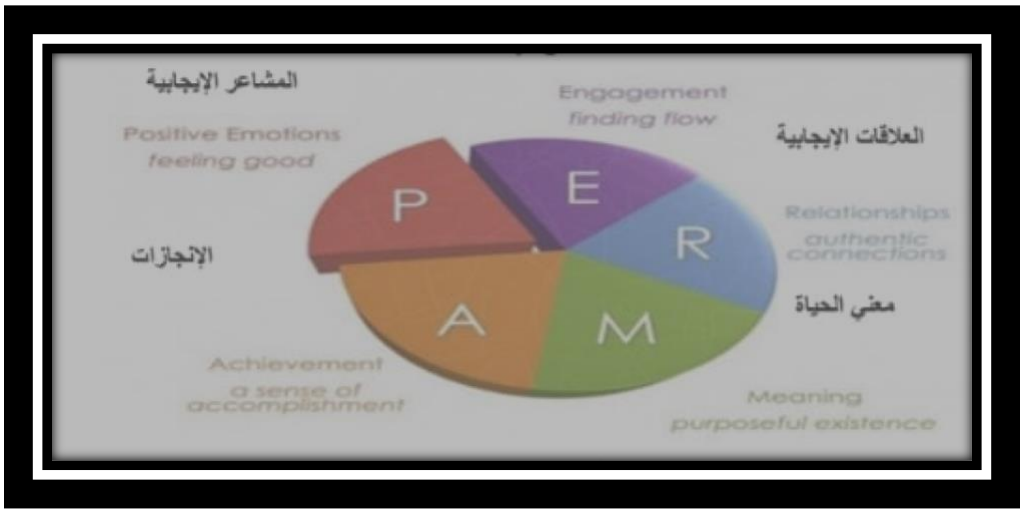
قدم Seligman, (2011,1) نموذجاً يوضح به مكونات الإزدهار النفسي وهو نتيجة تفاعل خمسة مكونات واختصرها في كلمة PERMA: والتي تعبر عن المكونات التالية:

1- المشاعر الايجابية Positive emotions
2- الاندماج في الحياة والعمل Engagement in life and work
3- العلاقات الإيجابية Positive Relationship

4- معني الحياة والعمل Meaning in life and work

5- الانجازات Accomplishments

وقد اتفق كلاّ من Gokcen (2013), الزويني (2018),(2021) pentti, Dias, et Bakracheva (2020) et al., وغيرهم كثيرين على الأبعاد التي ذكرها سليجمان (2011). ويوضح شكل (1) نموذج PERMA لمارتن سليجمان (Seligman, 2011,1)



وقد اقترح(2020) ,.Diener, et al بنية أحادية للازدهار النفسي, حيث قدم نموذجاً مختصرًا مكون من بعد واحد فقط يشمل عديد من المفردات تعبر عن الحاجات التالية: وجود معنى وهدف للحياة, وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين, والشعور بالكفاءة وتقدير الذات, والتفاؤل, والاندماج الإيجابي, والإسهام في هناء الآخرين, وقد تم استخدامه بشكل كبير في البحوث الإمبريقية المختلفة كدراسة Perminas, (2020) ,Dirzte & Younes & Alzahirni, (2018) كما تبني هذا النهج أحادي البعد أيضا كل من: إبراهيم (2015), صالح (2017), مصطفي (2017).

وقد اتفق كلاّ من: Keyes, (2007) , العبيدي (2019) على أن هناك ثمانية أبعاد للازدهار النفسي وهي "التأثير الإيجابي جودة الحياة المدركة ـ قبول الذات ـ النمو الشخصي ـ الهدف في الحياة ـ التمكن البيئي ـ الاستقلالية ـ العلاقات الإيجابية, وأشار Weele, (2017) إلى دور الأسرة, والتعليم, والمجتمع كمحددات مهمة في الإزدهار النفسي, وقد اقترح الأبعاد التالية للازدهار النفسي "السعادة والرضا عن الحياة ـــ الصحة الجسمية والعقلية ـــ وجود معني وغرض للحياة . الفضائل ـــ وجود علاقات اجتماعية جيدة والاستقرار المالي والمادي, كما أشار Hojabrian et al., (2018) إلى أن هناك ثلاثة أبعاد للازدهار النفسي وهي الإحساس بالرضا والسعادة, الكفاءة الشخصية والإنجاز والمساهمة الاجتماعية.

وقدم Huppert, (2009, p. 140 – 141) تصورًا للازدهار النفسي على اعتبار أنه بنية متعددة الأبعاد, وتتضمن تلك البنية مجموعة من الخصائص الأساسية ومجموعة أخرى من الخصائص الإضافية, وتتضمن الخصائص الأساسية (الوجدان الموجب, والاندماج, والهدف من الحياة), فيما تتضمن الخصائص الإضافية (تقدير الذات, والصمود, والحيوية, والتفاؤل, وتحديد الذات والعلاقات الإيجابية), وأشار إلى أن الشخص الذي يتصف بالإزدهار هو من تتحقق لديه جميع الخصائص الأساسية كما في السابق عرضها.

واقترح (Mesurado et al.,(2018, p. 3 بنية ثلاثية الأبعاد للازدهار النفسي على اعتبار أنه اكتمال الصحة النفسية للفرد والوصول للأداء الأمثل للسلوك الإنساني, وهذه الأبعاد هي: –

أ- الهناء الاجتماعي: ويشير إلى إدراك الفرد أنه عضو مهم في المجتمع, وشعوره بالقرب من أعضاء المجتمع والآخرين, والتزامه بالتفكير في المشكلات التي يواجهها المجتمع ومحاولة حلها, وشعوره بأنه يسهم إيجابياً في تقدم المجتمع.

ب- الهناء الشخصي: ويشير إلى إدراك الفرد لمعني الحياة والغرض منها , والاندماج في الأنشطة الشخصية المتعلقة بالأسرة والعمل, واستقراره وسعادته بنمط حياته, بالإضافة إلى إدراكه بالرضا عن الأسرة والعمل.

ج- الهناء الوجداني: ويشير إلى إدراك الفرد وتقييمه لحياته في ضوء الحالة الوجدانية التي يمر بها, وذلك من خلال التمييز بين المشاعر الإيجابية والسلبية لدي الفرد, مثل المقابلة بين (سعيد وحزين, وراضي وغير راضي). ويتبني الباحث الحالي هذا النموذج الثلاثي للازدهار النفسي بأبعاده (الهناء الاجتماعي, والهناء الشخصي, والهناء الوجداني).

وإستناداً لما سبق عرضه نجد أن جميع الآراء اتفقت على أن الإزدهار النفسي هو بناء نفسي متعدد الأبعاد ولكنهم اختلفوا حول عدد أبعاده, ولكن لم يكن بينهم تناقض حول هذه الأبعاد, فالبعض فصل في تقديمها, والبعض جمعهم في عدد محدود, ولكن من الواضح أنهم اتفقوا جميعاً على أبعاد تمثل النواحي الإيجابية في حياة الفرد الشخصية والاجتماعية, وقد استقرت الباحثتان على هذا التوجهه في بناء مقياسها ومتماشياً في ذلك مع نموذج PERMA الذي ذكره مارتن سليجمان وتبناه عديد من الباحثين في دراساتهم السابقة, باعتباره النموذج الشامل لمصطلح الإزدهار النفسي.

العوامل التي تسهم في تنمية الإزدهار النفسي لدى طلبة الجامعة

أكدت نتائج دراسة علام (2014) أن هناك عديد من العوامل التي تسهم في تحقيق الإزدهار النفسي لدي المراهقين منها مقومات النمو, وأكدت نتائج دراسة Olivia & Kazarian, (2015) أن أنماط الرعاية الوالديه تعد أحد أهم العوامل التي تسهم في تحقيق الإزدهار النفسي لدي طلاب الجامعة, كما أكد كل من عبدالله سليمان العصيمي, ودراسة الهبيدة (2020) أن من أهم العوامل المساهمة في تحقيق الإزدهار النفسي لدي طلاب الجامعة هي: امتلاك الطلاب مستويات عالية من الضمير, مستويات عالية من الانبساطية, مستويات منخفضة من العصابية, الحصول على المساندة والدعم الاجتماعي, المرور بأحداث الحياة الإيجابية, وكذلك الشعور بالطمأنينة والمتعة.

سمات الأفراد الذين يتمتعون بالإزدهار النفسي لدى طلبة الجامعة

أكدت نتائج دراسة Dijkstra et al., (2015) أن خصائص الأفراد ذوي الإزدهار النفسي المرتفع أنهم يمتعون بمستويات مرتفعة من الرفاهية, بينما أشارت دراسات كل من مصطفي (2017) (2020) ,.Chattu et al إلى أن طلاب الجامعة من ذوي الإزدهار النفسي المرتفع أظهروا مستويات مرتفعة من الأداء الأكاديمي.

إن الأفراد الذين يمتلكون مستوي مرتفع من الإزدهار النفسي يميلون إلى التركيز على نمو الشخصية, ويميلون إلى التغلب على تجارب الحياة الصعبة, فهم أكثر فعاليةفي اكتساب رؤي جديدة حول الذات, ولديهم القدرة على مواجهة الضغوطات النفسية والاجتماعية.

أهمية تنمية الإزدهار النفسي

أشار عديد من العلماء اللذين إهتموا بدراسة الإزدهار النفسي إلى تحديد أهمية تنمية الإزدهار النفسي حيث أشاروا كلاّ من Lyubomirsky, S., King, L., A., & Diener, E., (2020) (in press) إلى أن المشاعر الإيجابية مثل المزاج, السعادة, وتتمثل أهمية الإزدهار النفسي للفرد في النقاط التالية:-

- يوسع الاهتمامات, ويؤدي إلى توسيع الخبرات السلوكية, وهو ما معني توسيع مهارات الفرد أو الأهداف التي يتم تنفيذها بشكل منتظم, وزيادة الحدس, وزيادة الإبداع.
- للأزدهار مظاهر فسيولوجية منها الآثار الإيجابية الهامة للقلب والأوعية الدموية, مثل خفض ضغط الدم.
- المشـــاعر الإيجابية "كجزء من الإزدهار يتوقع منها نتائج صـــحية عقلية وبدئية, مما يرتبط إيجابياً بطول العمر وانخفاض معدل الوفيات.

وبالنسبة للوظائف النفسية للفرد يرتبط اكتمال الصحة العقلية وأكد الأعسر (2012) بأن تنمية الإزدهار النفسي يسهم في تحقق أعلى معدلات وضوح أهداف الحياة, فذوي الإزدهار النفسي يعرفون ماذا يريدون من الحياة وكيف يحصلون على ما يريدون, ويتميزون بأعلى معدلات الصمود, وتجاوز المحن ووالتعلم منها.

وطرحت Nussbaum, (2000) تصـوراً لمقومات الإزدهار الإنسـاني ويتضـمن (10) مقومات ينبغي توافرها لدي الفرد ليصل لمرحلة الإزدهار وهي:-

1- الحياة وتشير إلى القدرة على الحياة بشكل طبيعي وبدون مشكلات.
2- الصحة الجسدية bodily health : وتعني أن يتمتع الفرد بصحة جيدة, وأن يمتلك الغذاء والمأوي .
3- الســـلامة الجســـدية bodily integrity: وهي القدرة على التحرك بحرية من مكان إلى آخر, والتحرر من أي اعتداء .
4- الإحســـاس والتخيل sense and imagination : وهو قدرة الفرد على اســـتخدام حواســـه للتخيل والتفكير والاستدلال للبحث عن معني الحياة بطريقته الخاصة.
5- الانفعالات emotions : وتعني أن يكون لدي الفرد انفعالات إيجابية وارتباطات تجاه الأشـــياء والأشـــخاص الآخرين.
6- الاســـتدلال العملي practical reason: وهو القدرة على تكوين تصـــور لمفهوم الخير والقدرة على التأمل في التخطيط للحياة.
7- الانتماء affiliation: ويعني القدرة على الانتماء والعيش مع الآخرين ومن أجلهم.
8- الأنواع (الكائنات) الأخرى وتشير إلى قدرة الفرد على الاهتمام والتعايش مع الكائنات الحية الأخرى.
9- اللعب play: ويعني قدرة الفرد علي الضحك, واللعب, والاستمتاع بالأنشطة الترفيهية.
10-التحكم في البيئة وتعني القدرة على المشاركة الفعالة في الاختيارات السياسية التي تحكم حياة الفرد.

وهدفت دراسة Ambler, (2006) دراسة عن كيفية تحقيق الإزدهار لدي طلبة الجامعة بإستخدام علم النفس الإيجابي ونظرية مشاركة الطالب وكان الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف الفروق بين المجموعات الخمس للأنخراط الدراسي في الإزدهار النفسي, وحدد الباحث ان طلبة الجماعة الذين تتراوح أعمارهم بين (18- 23) عاما, وقد تم قياس الرفاه والإزدهار من خلال مقياس(keyes, (2002 وهو متصل من نموذج للصحة النفسية, وتم قياس مشابكة الطلبة في الجامعة بمقياس المسح الوطني لانخراط الطلبة في الكلية وكان المقياس يقيس خمسة أبعاد لانخراط الطلبة في الكلية وهي: مستوي التحدي الأكاديمي, تفاعلات الطالب/ أعضاء هيئة التدريس . التعلم النشط / التعاوني . إثراء الخبرات التعليمية . دعم البيئة الجامعية, كما تم قياس الأداء الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة بين الأداء الأكاديمي والإزدهار النفسي، كما أظهرت نتائج ANOVA عدم وجود اختلاف بين مجموعات الطلبة المختلفة في الإزدهار بحسب المتغيرات الخمسة للانخراط في الكلية, كما أظهرت النتائج أن بعد البيئة الجامعية الداعمة كان المتغير الأهم في التنبؤ بالإزدهار لكل من الذكور والإناث.

ومن الدراسات التي تناولت الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية والإزدهار والأداء الأكاديمي, دراسة Silva & Caetano,(2013) عن الخصائص السيكومترية لمقياس الإزدهار والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية والفرق بينهما, والعلاقات بين السعادة والهناء والإزدهار والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية. وكان المشاركون في العينة موظفين بدوام كامل والمشاركون في عينة كانوا طلبة في الجامعة, وكان العدد الإجمالي لأفراد العينة (911) من طلبة البرتغال, طبق عليهم مقياس الإزدهار النفسي ومقياس التجارب الإيجابية والسلبية ومقياس الشخصي ومقياس الرضا عن الحياة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها ارتباط الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية بشكل جيد مع غيرها من مقاييس السعادة والهنا والرضا عن الحياة عن الحياة, والإزدهار النفسي والأداء الأكاديمي.

ويعد مفهوم الإزدهار حديثاً نسبياً مقارنة بالسعادة والهناء , وقد توصلت دراسة أجراها Schotanus and Dijkstra, (2016) كلما زاد مستوى الإزدهار النفسي زاد تحسن في المستوى التعليمى لدى الطلاب, بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في الإزدهار النفسي, توصلت الدراسات إلى نتائج متعارضة؛ حيث توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإزدهار النفسي, مثل: دراسة Duan and Xie, (2019) التي أجريت على عينة من المراهقين الصينين, ودراسة Diener et al.,(2010) على عينة أمريكية من طلاب الجامعة, كذلك أظهرت نتائج دراسة مسحية أوربية وجود فروق طفيفة بين الجنسين في الإزدهار النفسي as cited Huppert & So, (2009,4) في حين توصلت دراسات أخرى الى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث, مثل دراسة Seyranian et al.,(2018) , ودراسة Tong & Wang, (2017) والتي أجريت على عينة صينية من الراشدين, وكذلك دراسة Schotanus and Dijkstra, (2016) على عينة هولندية من الراشدين, والدراسة التي قدمها Howell & Buro,(2015) من ناحية أخرى, هناك دراسات توصلت نتائجها إلى تفوق الذكور على الإناث في الإزدهار النفسي, مثل: دراسة Keyes, Simoes,(2012) على عنية أمريكية من الراشدين, وأيضا دراسة Keyes, (2002) على عينة أمريكية أخرى من الراشدين, ودراسة Keyes, Shmotkin and Ryff, (2002) على عينة من الراشدين الأمريكيين, كما هدفت دراسة عرفي,(2021) إلى دراسة نمذجة العلاقات بين الإزدهار النفسي وكل من التسامح والحكمة لدى طلاب كلية التربية وأسفرت نتائج الدراسة أن الإزدهار يسهم بشكل مباشر في الشعور بالتسامح ووجود علاقة إرتباطة بين متغيرات الدراسة, وبعرض الأدبيات النظرية والدراسات المرتبطة بالإزدهار النفسي وجدت الباحثتان ندرة البرامج التي تهدف لتنمية متغير هام ومؤثر في

حياه الافراد مثل الإزدهار النفسي فمعظم الدراسات كما سبق ذكرها ركزت على البنية العاملية لمتغير الإزدهار والفروق وعلاقته بالمتغيرات الإيجابية والسلبية ودن الأهتمام والتطرق لتنميتة, وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

وبناءآ على ماسبق عرضه وجدت الباحثتان من خلال عرض الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم الإزدهار النفسي فكان هدف الدراسات السابقة توضيح بنية الإزدهار والكشف عن الفروق في النوع وعلاقتة بالمتغيرات الايجابية الأخرى دون التطرق لتنمية ومعرفة أثرة على المتغيرات النفسية الأخرى وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

ثانياّ: جودة الحياة الأكاديمية

انشق مفهوم جودة الحياة من علم النفس الإيجابي الذي يؤكد على الجوانب الإيجابية للشخصية وتنميتها أكثر من مجرد النظر إلى الصحة أنها غياب المرض, والاهتمام بدراسة جوانب القوة والتميز التي يتمتع بها الإنسان وتحسين الصحة النفسية نحو مزيد من التوافق مع الذات والبيئة والانفتاح على الموارد المتاحة لتحقيق أقصى استفادة من الاستخدامات الكامن (الأشول, 2005).

ظهر مفهوم جودة الحياة بصفة عامة في منتصف الستينات من القرن العشرين, ثم شاع في الدراسات المختلفة كأحد المؤشرات الداله على الاهتمام برفاهية الفرد في كافة المجالات من خلال التركيز على زيادة الإنتاج, والرخاء الاقتصادي والتقدم العلمي والتقني , كما حظي هذا المفهوم باهتمام كبير في مجالات الطب وعلم الاجتماع وحديثا في مجال علم النفس, وتعددت استخدامات مفهوم الجودة بصورة واسعة في السنوات الأخيرة في جميع المجالات, مثل : جودة الحياة, وجودة الخدمات, وجودة الزواج, وجودة آخر العمر, وجودة المستقبل (هاشم, 2001, 139).

وعرفها (1990), Taylor & Bogdan بأنها "الوصول إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم مما يؤدي إلى نجاح الفرد في الحياة وشعوره بالسعادة والرضا والتميز وشعوره بالمسئولية الشخصية والاجتماعية", ويشير (2005) ,Taylet إلي جودة حياه الطالب بأنها "الوصول إلى درجة الكفاءة والجودة في التعليم", وبالتالي نجاحه في حياته وإحساسه بالرضا عند تأديته أعماله الدراسية وشعوره بالمسئولية الشخصية والاجتماعية وقدرته على حل مشكلاته في البيئة التعليمية بشكل فعال, مما يؤدي إلى زيادة دافعيته للتعلم وتحقيق النجاح من خلال المساندة الاجتماعية من معمله وزملائه والآخرين المحيطين به, وقد عرفت منظمة الصحة العالمية (1994) جودة الحياة بوصفها "إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وانساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أوعدم تطابق ذلك مع: أهدافه, وتوقعاته, وقيمه, واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية, حالته النفسية, مستوى استقلاليته, علاقاته الاجتماعية, اعتقاداته الشخصية, وعلاقته بالبيئة بصفة عامة وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته التي يعيشها في: أبو حلاوة(2010), و يعرفها عزب (2002) على أنها "مفهوم يتضمن تصورات وجوانب متعددة منها: تصورات الفرد عن قدراته وتقديره لذاته, وكفاءته كمعلم, والجانب التعليمي وهو المرتبط بالرضا عن التخصص وما يفضي إليه من مهنة والجانب المستقبلي وهو المرتبط بالتوقعات المستقبلية التي يرجوها الفرد والجانب العقائدي وهو ما يرتبط بالنواحي الروحانية والممارسات الدينية, والجانب الصحي وهو ما يرتبط بالحالة الصحية العامة للفرد .وهذه الجوانب تتضمن تقييماّ ذاتياّ لو صلة بالفرد وتقييماّ موضوعيا لو مؤشرات ومظاهر بحياة الفرد", كما أشار (2008) ,Yu & Kim إلى أن "جودة الحياة الأكاديمية مفهوم يشير إلى درجة الحاجة إلى الرضا والخبرات التي تخلق تأثيرًا إيجابيًا طوال فترة الدراسة الجامعية", ويرى عبد العزيز (2008) أن جودة الحياة" مفهوم يعبر عن التكامل الحادث في حياة الإنسان المادي منها والمعنوي والذي يؤدي به إلى السعادة والرضا في الحياة", كما يشير

Ahangr, (2010)الى أن جودة الحياة الأكاديمية لمطالب هي حسن توظيف إمكاناته العقلية والإبداعية, واثراء وجدانه لتحقيق الأهداف المنشودة" , كما أنها متغيراً مهمّا في حياة الطلاب وفي مواقف التعمم الخاصة بهم حيث تعتبر موجهة لاتجاهات المتعلم والتي بدورها تؤثر على الأداء, ويرى العتيبي (2014) أن جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ويشمل أكبر قدر من جوانب الحياة المادية والمعنوية, وأن هناك عوامل كثيرة تحدد مقومات جودة الحياة مثل الصحة الجسمية والصحة العقلية والصحة النفسية والقدرة على التفكير واتخاذ القرارات والتعليم والدراسة والأحوال المعيشية والرضا عن الحياة وتحقيق الحاجات والطموحات والتفاؤل بالمستقبل والمعتقدات والقيم الثقافية والأوضاع المالية والاقتصادية والتي تسهم في تحديد الفرد شعوره بالسعادة وإدارة الوقت بالشكل المناسب, كما يعرف الحسينان (2015, 185) جودة حياة الطالب الجامعي بأنها مجموعة تقييمات الطالب لجوانب حياته المختلفة, والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة, ورضاه عن حياته وعلاقاته الأسرية والاجتماعية, ونجاحه الأكاديمي, وشعوره بالسعادة أثناء ممارسته الدينية, واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته, أما عابدين والشرقاوي (2016, 172) فيعرفها بأنها شعور الطالب بالرضا عن حياته الأكاديمية وقدرته على إشباع حاجاته الأكاديمية من خلال المساندة الأكاديمية والتخطيط الجيد لمستقبله, فهي تشمل الرضا الأكاديمي والمساندة الأكاديمية, والكفاءة الأكاديمية, كما قدم حبيب (2016, 288) تعريفاً لجودة الحياة الأكاديمية لدي الطالبة الموهوبة باعتبارها معرفة الطالبة بالخبرات والمهارات وتفاعل قدراتها واستعدادتها لإنتاج شيء مفيد يساهم في تطوير حياتها التعليمية وامتلاكها لصفات وأنماط سلوكية تمكنها من التكيف مع بيئتها التعليمية وامتلاكها لصفات وأنماط سلوكية تمكنها من التكيف مع بيئتها التعليمية, ويوضح النادر (2017) أن جودة الحياة هي الوصول لدرجة المثالية في جميع مجالات الحياة أو في المقاييس المستخدمة لمعرفة درجة تمتع الأفراد بمستويات مختلفة في أبعاد الحياة التي تشمل (التربية والتعليم . الصحة النفسية . التنشئة الاجتماعية . الحياة الأسرية . الصحة العامة . إدارة الوقت), وأوضح Pedro & Leitao, (2018, p.882) بأن جودة الحياة الأكاديمية متغير يشير إلى الشعور الشامل بالرضا العام الذي يدركه الطالب أثناء تواجده بالجامعة, ويقاس بما يتوقعه الطلاب ويحتاجون إليه ويريدونه, ويرى يوسفي (2018) أن جودة الحياة الأكاديمية في الجامعات تمثل أهمية كبيرة لأن حصيلتها سواء بالإيجاب أو السلب لها إنعكاساتها الكبيرة على جميع منسوبي الجامعة والذين يعلمون في ظل منظومة كبيرة بما فييم الطلاب وعضاء هيئة التدريس.

ووجدت الباحثتان تعدد تعريفات جودة الحياة وتفسيراتها, ويمكن تفسيرها من المنظور المعرفي أو الإنساني أو التكاملي, فمن المنظور المعرفي: تعد طبيعة إدراك الفرد المسئولة عن مدى شعوره بجودة الحياة, وعلى ذلك فالعوامل الذاتية هي الأقوي أثرًا من العوامل الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة حياته, أما من المنظور الإنساني: فتعد جودة الحياة ناتجاً لارتباط عنصرين أساسين: الإنسان والبيئة التي يعيش فيها, أما من المنظور التكاملي: فمصطلح جودة الحياة يشمل السعادة ومعنى الحياة الواقعية والمستقبلية وتحقيق حاجات الفرد.

أبعاد جودة الحياة الأكاديمية

تعددت وجهات النظر حول أبعاد جودة الحياة الأكاديمية ومن ثم طريقة قياسها, فقد ركز بعض الباحثين على الجوانب الذاتية, والبعض الآخر على الجوانب الموضوعية في حين اهتم البعض الآخر بالجانبين معًا, هذا وقد اهتم أغلب الباحثين

بالجانب الذاتي أكثر من الجانب الموضوعي, ويمكن أن نرجع ذلك إلي أن الجانب الذي هو بيانات يدركها الفرد لتحقيق جودة حياته.

أشار شقير وآخرون (2012) إلى أن مفهوم جودة الحياة الأكاديمية يتضمن ثلاثة معايير: الأول معيار الصحة, ويتضمن الصحة البدنية والعقلية والانفعالية والثاني بعض خصائص الشخصية المسوية, ويتضمن الصلابة النفسية والثقة بالنفس والسلوك التوكيدي والرضا عن الحياة والسعادة والتفاؤل والاستقلال النفسي, والكفاءة الذاتية, والثالث: المعيار الخارجي, ويتضمن الانتماء والعمل والمهارات الاجتماعية والمساندة على الاهتمام بالأنشطة الأدبية والعملية والاجتماعية, الاهتمام بالتحكم في الانفعالات أثناء المذاكرة, وتنظيم وقت الأداء الأكاديمي.

وركزت دراسة حسن(2013) على أربعة أبعاد للجودة الأكاديمية للطلاب: الكفاءة الذاتية الأكاديمية المساندة الأكاديمية, التقدم في تحقيق الأهداف, والرضا الأكاديمي.

بينما أشارت دراسة عبد المطلب (2014) إلى ثلاثة أبعاد لجودة الحياة الدراسية الجامعية: مساندة المدرسين والزملاء , الكفاءة الدراسية, والرضا عن الدراسة.

أما دراسة العتيبي (2014), حبيب (2016) فقد أشاروا إلى أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة المعرفة, البراعة, الشخصية, والحكمة.

إن وجود الحياة الأكاديمية أحد أبعاد جودة الحياة؛ فهي تساعد الطالب على تحقيق التوافق مع بيئته التعليمية, وتتأثر جودة الحياة الأكاديمية بالبيئة التعليمية للطلاب, فإذا توفرت في هذه البيئة الخدمات المناسبة التي تسمح للطالب بإشباع حاجاته التعليمية والاستمتاع بدراسته وتحقيق ذاته؛ يؤدي ذلك إلى أن الجودة الأكاديمية.

من خلال عرض الأبعاد الخاصة بجودة الحياة الأكاديمية, وجدت الباحثتان أن منها إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين, سواء المعلمين أو الزملاء أو الأسرة, أي المساندة الأكاديمية, فهي من العوامل التي تشعر الطالب بالرضا الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية وتعطي له الدافع للمواصلة والتخطيط لمستقبله الأكاديمي, وتؤثر . ايضا . بالإيجاب في تحصيل الطلاب, حيث تشير دراسة عبد المعطي (2004) إلى تأثر تحصيل الطلاب بالمساندة الأكاديمية, كما أن ضعف وجودها يؤدي بالطلاب إلى الضغوط النفسية الرحيلي (2012), لذلك تعد مكون أساسي من مكونات جودة الحياة الأكاديمية.

ويشير(2010) ,.Arker et al إلى أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الطالب من الأصدقاء والمعلمين والأسرة, لها تأثير إيجابي في جودة حياته.

فقد حدد علي (2013) أبعاد جودة الحياة الأكاديمية في كفاءة الذات الأكاديمية, المساندة الأكاديمية, التقدم في تحقيق الأهداف الأكاديمية, الرضا الأكاديمي, بينما أشار عبد الوهاب (2012, 86) نجد أن جودة الحياة الأكاديمية تشمل أربعة أبعاد وهي الحرص على التقدير الذاتي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين, الحرص على الاهتمام بالأنشطة المختلفة, الاهتمام بالتحكم في الانفعال الإيجابي أثناء المذاكرة, تنظيم وقت الأداء الأكاديمي, كما تناول العتيبي (2014) جودة الحياة الأكاديمية في أربعة أبعاد رئيسية وهي: -

1- المعرفة: إلمام الطالب بالخبرات والمهارات التي يكتسبها خلال عملية التعلم.

2- البراعة: تفاعل عدد من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية تؤدي إلى إنتاج أصيل وجديد يساهم في تطور المعارف الأكاديمية للطالب.

3- الشخصية: البناء الخاص لصفات الطالب وأنماط سلوكه.

4- الحكمة: جميع التدابير التي يقوم بها الطالب للرفع من جودة حياته الأكاديمية.

إن جودة الحياة الأكاديمية مفهوم متعدد ونسبي يختلف من شخص لآخر من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفق المعايير التي يعتمدها الأفراد لتقويم حياتهم الأكاديمية ومطالبها, التي غالبا ما تتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة الأكاديمية, وعلى هذا الأساس تعددت طرق قياسها, فقد ركز بعض الباحثين على الجوانب الذاتية, والبعض الآخر على الجوانب الموضوعية, في حين أهتم البعض الآخر بالجانبين معًا, حيث تناول خيري (2012) أبعاد جودة الحياة الأكاديمية في الحصر على التقدير, الذاتي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين, والحرص على التقدير, الذاتي وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين, والحرص على الاهتمام بالأنشطة الأدبية والعلمية والاجتماعية, والاهتمام بالتحكم في الانفعالات أثناء المذاكرة, وتنظيم وقت الأداء الأكاديمي وركزت دراسة أبو الحسن (2013) على أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية, المساندة الأكاديمية, التقدم في تحقيق الأهداف, الرضا الأكاديمي, ويتفق لفا العتبي (2014), حبيب (2016) على أربعة أبعاد لجودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة هي: المعرفة, البراعة, الشخصية, والحكمة, ويشير (272),.Rezaee et al إلى أن أبعاد جودة الحياة الأكاديمية تشمل:

1- الكفاءة الذاتية: أكد Bandura, (1997) أن الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة يمتازون بأنهم أكثر إحساسا وثقة بكفاءتهم, ويظهرون مرونة أكبر في البحث عن الحلو, ويحققون أداء ذهنيا فكريًا أعلى, وأكثر دقة في تقييم أدائهم, والمحافظة على مستويات عالية من الدافعية الموجهةنحو التحصيل, والمثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات والتحكم بالمهارات, كما أنهم أقل عرضة للاضطرابات من غيرهم, وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم, وأداء المهمات بطريقة منظمة.

2-الدافعية الموجهة نحو التحصيل, والمثابرة في مواجهة الصعوبات وحل المشكلات, والتحكم بالمهمات, كما أنهم أقل عرضه للاضطرابات من غيرهم, وأنهم يتميزون بقدرتهم على تنظيم أنفسهم, وأداء المهمات بطريقة منظمة.

3-العوامل الخدمية (المساندة الأكاديمية): يساعد تحسين الخدمات الطلابية بالجامعة ورفع مستواها كمًا وكيفًا على تحسين جودة مخرجاتها والرفع من كفائتها, كما أنها أحد المؤشرات المهمة التي تدل على جودة التعليم الجامعي من حيث النوع, ويعد التوجيه والإرشادفي المرحلة الجامعية حجر الزواية في العملية التعليمية, حيث أنه يحدد مستقبل الطالب الدراسي ثم المهنى في حياته المستقبلية, ويساعدهم على فهم أنفسهم ومواجهة مشكلاتهم الدراسية والشخصية بأساليب إيجابية بناءة, كما تعد خدمات التوجيه والإرشادضرورة ملحة في تحقيق أهداف التعليم الجامعي الرامية إلى حفز مواهب الطلاب المتباينة لتنمو نموًا متكاملاً أكاديميًا وأخلاقيًا ونفسيًا واجتماعيًا وسلوكيًا, وتزويد الطلاب بالمهارات الأساسية التي يحتاجها سوق العمل(في : أبو حلاوة, 2010).

4-إدارة الوقت الأكاديمي: يلعب إدارة الوقت دورًا كبيرًا في اتخاذ الفرد لمهامه ومن ثم تقدمه الأكاديمي والمهني وكذا تحقيق جودة الحياة الاجتماعية والأسرية: فشعور الفرد بالفخر نتيجة الإنجازات يزيد من إحساس الفرد بفاعليته الذاتية ودافعيته للإنجاز (حسن, 2015).

5-التكيف الأكاديمي: يعد التكيف الأكاديمي للطالب في الجامعة واحدا من أقوي المؤشرات المتعلقة بصحة الطالب النفسية, حيث أن الطالب يقضي فترة طويلة من حياته في الجامعة, وإن تكيفه مع جو الجامعة وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته الجامعية يمكن أن ينعكس على إنتاجيته, كما يمكن أن يسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل الجامعة على تطويرها لطلابها, وأن الطلاب المتكيفين أكاديميًا يحصلون على نتائج دراسية أفضل, ويشاركون في البرامج والأنشطة الطلابية, وهم أكثر احتمالاً لإنهاء برامجهم في الجامعة من الطلبة غير المتكيفين, فتوافق الطلاب مع متطلبات الحياة الجامعية يتأثر بمجموعة من المتغيرات منها الجنس, ومفهوم الذات, والقدرات العقلية, وبعض العوامل الشخصية والاجتماعية, كما يتأثر ببعض المتغيرات النفسية بالإضافة إلى تأثره بطبيعة الحياة الاجتماعية.

النظريات المفسرة لجودة الحياة الأكاديمية

تباينت وجهات النظر حول مفهوم جودة الحياة تبعاً لتباين منطلقاتها النظرية, ومن هذه النظريات

1-نظرية Raeif:"" حيث ترى أن جودة الحياة الذاتية من المفاهيم ذات الطابع الجدلي وتسهم فيه مجموعه المكونات, وهو مفهوم ديناميكي متعدد الأوجه يشتمل أبعادا ذاتية واجتماعية ونفسية, فضلاً عن السلوك المرتبط بالصحة, والموازين لتحديد الجوانب المتعددة للرضا وقياسها, والأمن النفسي والاجتماعي لدى الأفراد (في :بكر,2013)

2-نظريةShalok :" "قدمت تحليلا مفصلا لمفهوم جودة الحياة على أساس أنه مفهوم من ثمانية مجالات وكل مجال يتكون من ثلاثة مؤشرات تؤكد جميعها على أثر الأبعاد الذاتية كونها المحددات الأكثر أهمية من الأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة(في: مبارك,2012).

3-نظرية Fenegodet et al.,:"" تعد التصورات التي تطرحها هذه النظرية من أهم التصورات لتحديد أبعاد جودة الحياة في إطار التوفيق بين البعد الذاتي والبعد الموضوعي, إذ صاغوا ما يعرف بمتصل جودة الحياة وطرحوا في ضوئه ما يعرف بالنموذج التكاملي لجودة الحياة(في : أبو حلاوة, 2010)

4-نظرية Andson: "" قدمت شرحاً تكاملياً لمفهوم جودة الحياة متخذاً من مفاهيم السعادة, ومعنى الحياة, ونظام المعلومات البايولوجي, والحياة الواقعية, وتحقيق الحاجات إطاراً نظرياً تكاملياً لتفسير جودة الحياة, وبناءً على هذا التصرف ف إن مفهوم جودة الحياة من المفاهيم المتعددة الابعاد, تتضمن مؤ شرات ذاتية وأخرى موضوعية (في :مبارك,2012).

5-نظرية Konaza et al ., :"" قدمت تصورا نظرياً للتوفيق بين البعد الموضوعي والذاتي في وصف المتغيرات المرتبطة بجودة الحياة وتحديدها اعتماداً على التأكد من فكرة التكامل بين الفرص والظروف المتاحة لإشباع حاجات الإنسان ثم وصف تفصيلي لهذه الحاجات ومدى إحساس الفرد بمدى هذا الإ شباع (في: أبو حلاوة,2010).

وأشارت النتائج التي تناولت متغير جوده الحياة الأكاديمية مثل دراسة العادلي (2006) التي هدفت إلى الكشف عن مدى إحساس طلبة كلية التربية بجودة حياتهم, وقد أجريت الدراسة على (198) طالبًا وطالبة, وأظهرت النتائج وجود مستوى أعلى من المتوسط لجودة الحياة لدى الطلبة, ووجود فروق داله احصائياّ في جودة الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور, كما هدفت دراسة عبدالله (2008) إلى التعرف على البناء العاملي لجودة الحياة في البيئة العربية, وأثر بعض المتغيرات الديموجرافية في درجات جودة الحياة, وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة من خلال درجة الشعور بالصحة النفسية, وقد أجريت

الدراسة على (373) طالبًا وطالبة من كلية التربية, وأظهرت النتائج أن هناك فروقا في جودة الحياة للطلاب لصالح الذكور, كما أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال الصحة النفسية للطلاب, ودراسة حسانين(2009) التي هدفت إلى التعرف عما إذا كانت استراتيجية التعلم للإتقان في مادة علم النفس تسهم في رفع مستوى إدراك الطلاب لجودة حياتهم, وقد أجريت الدراسة على (200) طالب وطالبة بواقع (100) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة, وأظهرت النتائج أن إتقان تعلم علم النفس يسهم في جودة الحياة بالنسبة للطلاب, وكذلك عدم وجود فروق داله احصائيا في جودة الحياة الأكاديمية بين الذكور والإناث, بينما هدفت دراسة سليمان (2010) إلى قياس جودة الحياة لدي عينية من طلاب الجامعة ومعرفة الفروق في جودة الحياة تبعًا للتخصص, وقد أجريت الدراسة على (649) طالبًا, وأظهرت النتائج امتلاك الطلاب مستوى متدن من جودة الحياة الأكاديمية كأحد أبعاد جودة الحياة, كما وجدت فروق داله إحصائيا في جودة الحياة الأكاديمية بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح التخصص الأدبي, ودراسة شقير (2010) التي هدفت إلى معرفة تأثير جودة الحياة للطلاب في اضطرابات النوم لديهم, وقد أجريت الدراسة على (595) طالبًا وطالبة من طلاب الدبلوم العام والمهني والخاص, وأسفرت النتائج عن علاقة ارتباطية سالبة بين جودة الحياة واضطرابات النوم لدى الطلاب؛ مما يؤثر في حالتهم الصحية والنفسية والأكاديمية.

ودراسة(2011) ,.Baunann, M., et al التي هدفت إلى معرفة الارتباط بين جودة الحياة والمهارات الأكاديمية لطلاب الجامعة, وقد أجريت الدراسة على (355) طالبًا وطالبة, وقد أظهرت النتائج ارتباط جودة الحياة باكتساب المهارات الأكاديمية للطلاب, وأن هذه المهارات ستزيد فرص العمل لهؤلاء الطلاب, في حين هدفت دراسة نعيسة (2012) إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدي طلاب الجامعة, وقد أجريت الدراسة على (360) طالبًا وطالبة, وتوصلت إلى وجود مستوى متدن من جودة الحياة لدى طلاب الجامعة, كما أنه لا توجد فروق في تعزى للنوع أو التخصص.

نتائج ودراسة (2012) ,.Arslan, S., & Akkas, O التي هدفت إلى تقييم الرضا عن جودة الحياة الجامعية, وقد أجريت الدراسة على (1260) طالبًا جامعيًا, وأظهرت النتائج أن الرضا عن الحالة الاجتماعية والشعور بالهوية لهما تأثيرهما الإيجابي في جودة الحياة الجامعية للطلاب, كما أن جودة الحياة تسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

ودراسة حسن(2013) التي هدفت إلى معرفة أثر التدريب في مهارات التفكير في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة, وقد أجريت الدراسة على (131) طالبًا, وأظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة.

ودراسة عمر (2013) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وأبعاد التنظيم الذاتي لدى عينة من طالبات الجامعة, وأجريت الدراسة على (200) طالبة, وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين جودة الحياة الجامعية والتنظيم الذاتي لدى الطالبات, وعدم وجود فروق داله إحصائيا في جودة الحياة تبعا للتخصص (علمي / أدبي) كما وجدت فروق داله إحصائيا في تنظيم الذات باختلاف التخصص في بعض الأبعاد الخاصة لمقياس تنظيم الذات لصالح الخصص الأدبي, ولم توجد فروق في جودة الحياة أو تنظيم الذات باختلاف الفرقة الدراسية.

وكذلك وأضحت دراسة العتيبي (2014) إلى تصميم مقياس لجودة الحياة الأكاديمية متضمنا أربعة محاور (المعرفة – البراعة – الشخصية – الحكمة), وتكونت عينة الدراسة من (224) طالبة بكليات جامعة شقراء بالمملكة السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة توافر المؤشرات السيكومترية المطلوبة من الصدق والثبات لمقياس جودة الحياة الأكاديمية المعد ما يصلح معه استخدامه للتعرف على متغير جودة الحياة الأكاديمية لدي طلاب الجامعة.

ودراسة الفضالي (2014) التي هدفت إلى الكشف عن درجة توفر جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء توجه الهدف والتحصيل لدى طلاب كلية التربية, وقد أجريت الدراسة على (526) طالبا وطالبة, وقد أظهرت النتائج توفر جودة الحياة الجامعية الدراسية بدرجة متوسطة لدي طلاب كلية التربية, وقد وجدت فروق داله إحصائيا في جودة الحياة الدراسية في بعدي الرضا عن الدراسة والمساندة الاجتماعية لصالح الطلاب ذوي توجه الهدف نحو الأداء بينما وجدت فروق داله إحصائيًا في بعد الكفاءة الذاتية لصالح الطلاب ذوي توجه الهدف نحو التمكن, كما وجد تأثير لجودة الحياة الدراسية في تحصيل طلاب كلية التربية, وهدفت دراسة العتيبي (2014) إلى تصميم مقياس لقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الجامعة, وقد أجريت الدراسة على (224) طالبة بالجامعة من تخصصات نظرية وعلمية, وتوصلت الدراسة إلى أربعة أبعاد لقياس جودة الحياة الأكاديمية بعد التأكد من حساب صدقها وثباتها, هي: المعرفة, البراعة, الشخصية, والحكمة.

في حين هدفت دراسة عبد المطلب (2014) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها, وكذلك الكشف عن مدى اختلاف تقييم الطلاب لجودة الحياة الجامعية الدراسية ومكوناتها باختلاف كل من توجه الهدف ومستوى التحصيل الدراسي وذلك جودة الحياة الجامعية الدراسية, ومقياس توجه الهدف وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها توافر كل من جودة الحياة الجامعية الدراسية ككل ومكوني (مساندة الزملاء والمدرسين, والرضا العام عن الدراسة) بدرجة متوسطة, بينما يتوافر مكون (الكفاءة الدراسية) بدرجة مرتفعة, كما أشارت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا بين متوسطي درجات ذوي أهداف التمكن وذوي أهداف الأداء في مكوني مساندة الزملاء والمدرسين, والرضا العام عن الدراسة والدرجة الكلية لصالح ذوي توجه الهدف (الأداء), بينما كانت الفروق في مكون الكفاءة الدراسية لصالح ذوي توجه الهدف (التمكن), وعمدت دراسة Cardona, (2014) إلى دراسة النموذج البنائي للعلاقات بين جودة الحياة الجامعية وكل من نمط التعلق والتنظيم الانفعالي وتلبية الاحتياجات النفسية لدى عينة بلغت (507) طالبًا وطالبة في المرحلة الجامعية, وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها أظهر الطلاب ذوي نمط التعلق الغير أمن انخفاضا في مستوى جودة الحياة الجامعية, وصعوبات في التنظيم الانفعالي إلى جانب انخفاض في تلبية الاحتياجات النفسية وذلك مقارنة بالطلاب ذوي التعلق بالأمن, كما أظهرت النتائج أن التنظيم الانفعالي يعمل كمتغير وسيط بين جودة الحياة الجامعية ونمط التعلق (القلق), في حين تعمل تلبية الاحتياجات النفسية كمتغير وسيط بين جودة الحياة الجامعية والتنظيم الانفعالي.

بينما هدفت دراسة(2015) ,.Mansi, et al إلى بحث العلاقة بين آليات المواجهة, والمرونة وجودة الحياة لدي طلاب الجامعة, وقد أجريت الدراسة على (250) طالبا وطالبة, وأظهرت النتائج أن المرونة المرتفعة هي عامل إيجابي لجودة الحياة, كما أن طلاب الفرقة الثالثة أقل مرونة من طلاب الفرق الأخرى, كما أنهم أقل في جودة الحياة.

ودراسة(2015) ,.Tempski et alالتي هدفت إلى الكشف عن الارتباط بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة, وأجريت الدراسة على (1350) طالبًا وطالبة, وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة وداله بين المرونة النفسية وجودة الحياة, كما أن الطلاب ذوي المرونة المرتفعة لديهم جودة حياة أعلى من الطلاب ذوي المرونة المنخفضة.

وهدفت دراسة الحسينان(2015) إلى التعرف على المكونات العاملية لمفهوم جودة الحياة الجامعية, ومعرفة مستوى جودة الحياة الجامعية, والفروق في جودة الحياة الجامعية وأبعادها المختلفة والتي تعزي إلى (الجنس, التحصيل, المستوي الدراسي, والتخصص), وذلك لدى عينة بلغت (228) طالبا وطالبة. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن البناء العاملي لمقياس جودة الحياة الجامعية ينتظم في مكونين هما: جودة الحياة الدينية, وجودة الحياة الاجتماعية, وكانت الفروق فيهما لصالح الإناث. وكذلك

عدم وجود فروق داله إحصائيًا في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الكلية فيما عدا بعد واحد هو جودة الحياة الأكاديمية وكان لصالح طلاب الكليات العلمية.

وحاولت دراسة Pedro, Leitao, & Alves., (2016) الإجابة عن تساؤلات هل جودة الحياة الأكاديمية مهمة لأداء الطلاب الأكاديمي وانتمائهم لجامعتهم؟ بلغت عينة الدراسة (726) طالبًا من مختلف الجامعات البرتغالية, وأوضحت نتائج الدراسة أن جودة الحياة الأكاديمية لها تأثير إيجابي ودال وإن لم يكن قويًا على الأداء الأكاديمي للطالب, كما أشارت النتائج إلى أن وجود جودة الحياة الأكاديمية تعمل كمنبئ جيد لانتماء الطالب الجامعي.

وتصدت دراسة عابدين, والشرقاوي (2016) إلى بحث طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية, والاختلافات فيها باختلاف متغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية, والتنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية في ضوء كل من تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة بلغت (467) طالبًا وطالبة, وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس جودة الحياة الأكاديمية, ومقياس المرونة النفسية (كلاهما إعداد الباحثان), ومقياس تنظيم الذات الأكاديمية Magno, (2010) وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود إرتباط موجب ودال بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية, وعدم وجود فروق داله بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية, بينما كانت الفروق لصالح الذكور في جودة الحياة الأكاديمية, كما أسهمت المرونة النفسية ومهارتي مسئولية التعلم واستراتيجية التذكر في التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية لدي عينة الدراسة.

أما دراسة سالم (2017) فهدفت إلى دراسة متغيري جودة الحياة الأكاديمية والتسويف الأكاديمي, والفروق في سلوك التسويف الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات وذلك لدي عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بلغت (153) طالبًا, وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق داله بين الطلاب على مقياس جودة الحياة الأكاديمية تعزي إلى متغير المعدل لصالح المعدل الأعلى, ومتغير العمر لصالح العمر الأكبر, كذلك وجود فروق داله بين الطلاب على مقياس التسويف الأكاديمي تعزي إلى متغير المعدل لصالح المعدل الأصغر, ومتغير العمر لصالح الأصغر سنًا.

ودراسة(2016) ,.Bastaminia et al التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة, وقد أجريت الدراسة على (338) طالبًا, وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المرونة النفسية وجودة الحياة, كما أمكن التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة بمعلومية المرونة النفسية لديهم, وأثبتت دراسة (2017) إلى دراسة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والسويف الأكاديمى لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود, كما هدفت الكشف عن الفروق في المرحلة العمرية وأسفرت النتائج على وجود علاقة إرتباطية عكسية, كما أشارت إلى وجود فروق داله إحصائية في التسويف تعزى لمتغير العمر لصالح العمر الأكبر, هدفت دراسة عابدين والشرقاوي (2016) إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية, والإختلافات فيها بإختلاف متغيرات النوع والتخصص والفرقة الدراسية لدي (467) طالبًا وطالبة, من التخصصات الأدبية والعلمية ومن الفرقتين الأولي والرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية, وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال بين جودة الحياة الأكاديمية وكل من مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية, وعدم وجود فروق داله بين الذكور والإناث في مهارات تنظيم الذات الأكاديمية والمرونة النفسية, بينما كانت الفروق لصالح الذكور في جودة الحياة الأكاديمية, وأيضاعدم وجود فروق داله تبعًا

للتخصص والفرقة الدراسية في المرونة النفسية وجودة الحياة الأكاديمية باختلاف مستوي المرونة النفسية (مرتفع, متوسط, منخفض).

هدفت دراسة العنزي (2018) إلى التعرف على مستوي جودة الأكاديمية لدي طالبات جامعة حفر الباطن ومستوي لأمن النفسي لديهن كما هدفت أيضا إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي, والتعرف علي الفروق بين الطالبات في جودة الحياة الأكاديمية تبعا للمتغيرات الديمغرافية, واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي واشتملت أدوات الدراسة على مقياس جودة الحياة الأكاديمية, ومقياس الأمن النفسي, وبلغت عينة الدراسة (412) طالبة من طالبات جامعة حفر الباطن وكشفت نتائج الدراسة على وجود فروق في مستويات جودة الحياة الأكاديمية لصالح جودة الحياة الأكاديمية, كما وجدت فروق بين المتوسطات الحقيقية والافتراضية في الأمن النفسي لصالح الأمن النفسي, ووجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأكاديمية والامن النفسي, توجد فروق في جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي لصالح كلية العلوم, وأوصت الباحثتان بضرورة تقويم دوري لواقع جودة الحياة الأكاديمية والأمن النفسي لدي طالبات جامعة حفر الباطن وإقامة الندوات العلمية حول سبل نوعية جودة الحياة الأكاديمية ورفع مستوى الأمن النفسي من خلال الورش العلمية والدورات التدريبية لدى طالبات جامعة حفر الباطن, العمل على تقديم خدمات الإرشادالنفسي لأولياء الأمور من الآباء والأمهات, وذلك لينعكس على زيادة الأمن النفسي لدي الطالبات.

هدفت دراسة حمادنه (2018) إلى التعرف على مستوي رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية وقد شملت عينة الدراسة (400) طالب من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية في جامعة الملك سعود ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة مكونة من (66) فقرة موزعة على أربعة مجالات وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب غير السعوديين في جامعة الملك سعود عن جودة الحياة الجامعية جاء مرتفعًا, وفي جميع المجالات والأداء ككل, كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دال احصائيا بين متوسطات تقدير مستوى رضا الطلاب عن جودة الحياة الجامعية تعزي لمتغير التخصص الدراسي.

هدفت دراسة الحسينان (2018) إلى التعرف إلى المكونات العاملية لمفهوم جودة حياة الطالب الجامعية لدي طلاب وطالبات جامعة المجمعة, والتعرف على مستوي جودة حياة الطالب الجامعية, والفروق في جودة حياة الطالب الجامعية التي ترجع إلي (الجنس, والمستوي الدراسي, التخصص), وبلغت عينة الدراسة (288) طالب وطالبة من الكليات النظرية والكليات العلمية في الجامعة, وقد توصلت الدراسة إلى أن البناء العاملي لجودة حياة الطالب الجامعية ينتظم في مكونين هما: جودة الحياة الذاتية, وجودة إدارة الذات, وأن مستوي حياة الطالب فوق المتوسط في الدرجة الكلية وكذلك في أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية, كما كشفت الدراسة عدم وجود فروق داله إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية, وأبعاده المختلفة, والتي ترجع إلى اختلاف الجنس فيما عدا بعدين هما الحياة الدينية, وجودة الحياة الاجتماعية, وكانت الفروق فيهما لصالح الإناث, كما كشفت عن عدم وجود فروق داله إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى إختلاف الكلية فيما عدا بعدًا واحدًا هو جودة الحياة الأكاديمية وكان لصالح طلاب الكليات العلمية, بينما وجدت الدراسة فروقًا داله في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف التحصيل الدراسي (منخفض / مرتفع) لصالح الطالب مرتفعي التحصيل, ويستثني من ذلك أبعاد: التخطيط, والرضا عن الحياة وجودة الحياة الدينية, وجودة الحياة الاجتماعية. كما وجدت الدراسة فروقًا داله إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف المستوي

الأكاديمي (الادني / الأعلي) وكان لصالح الطالب في المستويات الأعلى, فيما عدا بعدين هما: جودة الحياة الدينية, وجودة الحياة الأكاديمية.

وأشارت نتائج دراسة أحمد (2019) إلى الكشف عن أفضل نموذج سببى يوضح مسارات التأثيرات المباشرة بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجوده الحياة الأكاديمية, وكذلك الكشف عن الفروق في كلا متغيرات الدراسة تعزى للنوع وأسفرت النتائج إلى مطابقة المنوذج المقترح, وعدم وجود فروق في جودة الحياة تعزى للنوع وكذلك في التدفق النفسي وأبعاد إدراة الذات, كما أوضحت نتائج عثمان (2020) إلى التعرف على فعاليةالذات الإبداعية والطموح الأكاديمى كمتغيرات تنبؤية بجوده الحياة الأكاديمية وذلك الفروق في كلا المتغيرات تعزى للنوع والتخصص, واسفرت النتائج إلى وجود فروق تعزى للنوع لصالح الأناث في متغيرات الدراسة, كما أسفرت عدم وجود فروق تعزى للتخصص, وأشارت النتائج وجود أثر ذو دلاله إحصائية لفعاليةالذات الأبداعية والطموح الأكاديمى على جودة الحياة الأكاديمية, كما أثبتت نتائج دراسة العنزي(2021) إلى التعرف على مستوى التمكين النفسيوعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية والكشف عن العلاقة بينهما, وتحديد الفروق في متغيرات تعزى للنوع والتخصص والفرقة وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة داله إحصائياً بين التمكين وجوده الحياة الأكاديمية, وعدم وجود فروق تعزى للنوع والتخصص والفرقة.

من خلال عرض لبعض الدراسات التي تناولت متغير جودة الحياة, نجد أن هناك دراسات هدفت لتحسين جودة حياة الطلاب, وهدفت أخرى لمعرفة الفروق في جودة الحياة تبعًا للتخصص والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي, ودراسات تناولت علاقة جودة الحياة ببعض المتغيرات, مثل: المهارات الأكاديمية, توجه الهدف, التحصيل الدراسي, والتنظيم الذاتي, ودراسات أخرى هدفت إلى تحديد مستوى جودة الحياة لدى الطلاب, والكشف عن البنية العاملية لجودة الحياة, ولاحظت الباحثتان من خلال العرض السابق ندرة البرامج التي تسعى لتحسين جودة الحياة الأكاديمية.

ثالثاّ: البرنامج الإرشادي المتعدد المداخل

يعد الإرشاد عملية مساعدة لتقديم خدمات إرشادية للأفراد وتساعدهم على فهم ذاتهم وحل مشكلاتهم, ومساعده الفرد على تحديد قدراته وإمكاناته ومساعده الفرد على إختيار الطريق المناسب لحل المشكلات التي تواجهه وتمكنه من تحقيق التوافق والتكيف مع البيئة, ونتيجه للضغوطات التي تواجه الشباب في ظل الظروف الحالية والتقدم الراهن في جميع المجالات ووجود عديد من التغيرات على كل المستويات الاجتماعية, مما جعل الفرد يقف عاجزاً أمام تلك التغيرات ويجد صعوبه في التكيف والتوافق مع تلك الصعوبات والضغوطات, والشباب في مرحلة الجامعة يعانوان من تلك الضغوطات والصعوبات مما يؤثر سلباً على شخصيته وطريقة تفكيرة مما يجعله يعانى من عديدمن المشكلات ونظراً لتعدد الضغود التي يتعرض لها الطالب الجامعى وما ينتج عنها من مشاعر متناقضة مما يجعلهم أكثر الفئة احتياجاً للإرشاد والتوجية لتقليل مشاعر الاكتئاب والحزن وفهم ذواتهم, من هنا نجد أهمية كبيرة للإرشاد لهذة الفئة وبالتالى تم إجراء تقنية الجمع بين أكثر من تقنية إرشادية .

إن الإرشاد الخيارى (متعدد المداخل) يقوم على عدم الالتزام بالإنتماء إلى أى من النظم الإرشادية السابقة وإنما يتميز عنها من حيث هو نظام إرشادي تكاملى يخضع لمفاهيم محددة فهو محاولة للمزج أو التوفيق بين مدارس فكرية متنوعة, إذن يمكن تعريفه بأنه " التطبيق العملى لأسس وتقنيات تؤخذ من مجالات المعرفة العلمية المتوافرة في المعالجات النفسية من أجل رسم استراتيجية علاجية منظمة تكون مناسبة للحالة التي وضعت لها (ملحم , 2007 , 179) .

ومن هذا التعريف فإن الإرشاد الخيارى يعنى اختيار الطريقة أو الأسلوب من عدة مصادر ونظريات ويجب الاستفادة من المصادر المختلفة بما يساعد على خدمة حاجات الأفراد الذين يطلبون المساعدة وهم يعتقدون بأنه يجب اختيار الإجراءات والأساليب التي تناسب المسترشد , ويجب أن لا يعتمدوا على المحاولة والخطأ , حيث يتدرب المرشد على عديد من الطرق والأساليب ويختار منها ما يتلاءم مع مشكلة فردية محددة .

وقد إتفقت وجهة النظر المتعددة في الإرشاد والعلاج النفسي من علم النفس الوظيفي, وتطبيقاته في العلاج النفسي بواسطة وقد تحدث عن إجراءات العلاج النفسي الإنتقائى متأثراً في ذلك بمدارس التحليل النفسي والسلوكية, والمدرسة الإنسانية والوجودية في هذا المجال مؤكداً على أن هدف الإرشاد النفسي هذا هو تحقيق الصحة النفسية للفرد, وهذا يعنى من وجهة نظره الإنسانية الكاملة وتحقيق الذات .

وبالرغم من تعدد أساليب الإرشاد الخيارى يتعدد الأشخاص المعالجين بهذه الطريقة, إلا أنهم جميعاً يشتركون في إستخدامهم أساليب تتميز بالخصائص الرئيسية التالية :-

-التركيز الإكلينيكى على اللحظة الحاضرة .
-هى منظمات السلوك .
- الذات ومفهوم الذات له أهمية أساسية .
-الاختيارات والخطط والاهتمامات الفلسفية والأخلاقية متضمنة في العلاج .
- العلاج عملية تطبيقية تنطوى على إستخدام أى تقنية فعالة أو فكرة .
- النمو النفسي والصحة النفسية مهمان مثل أهمية المرض النفسي(ملحم , 2007, 179 – 181) .
أساليب الإرشاد متعدد المداخل
هناك أسلوبان أساسيان في الإرشاد المتعدد المداخل هما :-

(1) الاختيار بين الطرق

هنا يتعامل المرشد مع طرق الإرشاد النفسي في حياد, ولا يتحيز لطريقة معينة دون غيرها ويعتبرها طريقة الطرق, فالمرشد أمامه طرق متعددة ومختلفة الأساليب, لكنها متفقة الأهداف ولكل منها مزايا وعيوب, ولكل منها استخدامات, وعليه أن يختار من بينها في مرونة وذكاء ما يناسبه ويناسب الحالة والمشكلة وظروف عملية الإرشاد, والمرشد الذى يتبع هذا الأسلوب لابد أن يكون مرناً وحريصاً حين ينتقل من طريقة لأخرى أثناء عملية الإرشاد, فحينما يجد أن طريقة ما لا تناسب فينتقل في هدوء وذكاء وخبرة إلى طريقة أخرى.

(2) الجمع بين الطرق

قد يجمع المرشد بين عدد من الطرق فيختار من كل طريقة أفضل ما فيها أو أنسب ما فيها ويوفق بينها ويصهرها معاً في مركب أكثر فائدة من أى منها منفردة, وهو حين يعمل ذلك يبدو وكأنه نحلة يأخذ من كل الثمرات الأطيب ثم يعطى ما فيه شفاء الناس(زهران, 406).

وقد اعتمدت الباحثتان في بناء برنامجهما الإرشادي على أسلوب الأختيار ما بين أكثر من طريقة لتحقيق الفائدة المرجوه من البرنامج بدرجة أكبر وتوضح الباحثتان الطرق المستخدمة في الدراسة الحالية كما يلى:-

أولا: الإرشاد السلوكي Behavioral Counselling

يستخدم الإرشاد السلوكي أساساً في مجال الإرشاد العلاجي حيث تعتبر عملية الإرشاد عملية إعادة تعلم, ويعتبر الإرشاد السلوكي تطبيقاً عملياً لقواعد ومبادئ وقوانين التعلم, والنظرية السلوكية, وعلم النفس التجريبى في ميدان الإرشاد النفسي بصفة عامة, وبصفة خاصة في محاولة حل المشكلات السلوكية بأسرع ما يمكن, وذلك بضبط وتعديل السلوك المضطرب المتمثل في الأعراض (زهران , 1998, 363- 364) .

إن أصحاب النظرية السلوكية ينظرون للمرض النفسي بأنه يمثل تجمعات لعادات سلوكية خاطئة مكتسبة, وأن هذه العادات السلوكية علاجها إذا أخضعت لمبادئ العلاج السلوكي وإجراءاته وقوانينه مركزين بذلك على المشكلة الحالية للسلوك المرضى للمريض وأعراض مرضه النفسي(زهران , 1998, 161) .

والمرشد هنا في الإرشاد السلوكي يحاول أن يخرج السلوك المرغوب من العميل, ومن ثم يعمل على تعزيزه أو تدعيمه أى منح العميل المكافأة والجزاء الطيب عليه, ومن ثم يتم تثبيته في خبرة العميل وينزع إلى تكراره في المستقبل (العيسوى, 1999 , 129) .

ثانياً : الإرشاد المعرفي السلوكي Behavioral Cognitive Counselling

في السنوات الأخيرة من نمو النظرية السلوكية ظهر تطور نوعي في أسلوب العمل الإرشادي وقد نسب (Corey, 1982) هذا التحول في النظرية السلوكية إلى التركيز على دور عملية التفكير في المشكلات التي يواجهها الإنسان, وقد أطلق على ذلك اصطلاح " الذات المتكلمة " كعنصر أساسى في نوع السلوك الصادر عن الإنسان وهو ما يسمى في الوقت الحاضر بتعديل السلوك المعرفي Cognitive Behavior التي يقوم على تعلم المسترشد بماذا يفكر حتى يستطيع أن يحدث تغييراً في النشاط الصادر عنه .

إن الفرضية الأساسية التي تقوم عليها النظرية المعرفية هى أن الناس هم أنفسهم الذين يوجدون المشكلات كنتيجة للطرق التي يفسرون بها الأحداث والمواقف التي تواجههم لذلك يقوم الإرشاد السلوكي المعرفي بعملية إعادة للتنظيم المعرفي عند المسترشد بما ينتج عنه إعادة للتنظيم السلوكي (السهل,2007 , 479) .

حيث أن أصحاب هذا الاتجاه ينظرون إلى السلوك والانفعالات كنتيجة للعمليات المعرفية, ويتم تغيير السلوك والانفعالات اللاتوافقية من خلال تصحيح المعتقدات المضطربة, وتتمثل وظيفة المعالج مساعدة العملاء في تطوير أنماط معرفية وسلوكية جديدة (منصور, 2000 , 162) .

فالعلاج المعرفي السلوكي يشير إلى مجموعة من الاتجاهات العلاجية التي تهدف إلى تعديل النماذج الخاطئة في التفكير, وينصب التركيز في هذا العلاج على أسلوب تفكير المريض ومشاعره وسلوكياته لكى يتم فهم العلاقة المتبادلة بين التفكير والانفعال والسلوك, ولذا ينظر إلى هذا العلاج على أنه عملية تعلم داخلية تشمل إعادة تنظيم المجال الإدراكى وإعادة تنيم

الأفكار المترابطة بالعلاقات بين الأحداث والمؤثرات البيئية المختلفة وتعتمد فكرة العلاج المعرفي السلوكي على تحديد أنماط التفكير اللامنطقى ومساعدة العميل على فهم الأثر السلبى لهذه الأنماط من التفكير واستبدالها بأنماط تفكير أخرى تكيفية وفعالة مع تدريب العميل على الضبط الذاتى (العنانى, 2005 , 170) .

فنيات العلاج المعرفي

تنقسم هذه الفنيات إلى :

1- فنيات معرفية : مثل التعليم النفسي, والمناقشة, والتعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعديلها, وإعادة البنية المعرفية, والعلاج الموجه بالاستبصار, والمقابلة الإكلينيكية, والتحكم الذاتى (رؤية الذات وتقييمها وتدعيمها) والتعبير عن الذات بطريقة لفظية والحديث الإيجابى عن الذات .

2- فنيات انفعالية : مثل النمذجة , لعب الدور, الحوار والمناقشة , الوعظ العاطفي .

3- فنيات سلوكية : مثل الاسترخاء , القصص , الواجبات المنزلية , التعزيز , التحصين التدريجى (العنانى, 2005, 171).

وتعد فنية إعادة البناء المعرفي من أهم الفنيات المعرفية التي يرتكز عليها البحث الحالى في بناء البرنامج وخاصة في تعديل السلوك وأنماط التفكير بالنسبة للفرد, وتتضمن التعرف على الأفكار والاعتقادات اللاعقلانية وأنماط التفكير المختلة وظيفياً وإستبدالها بأفكار وإعتقادات وتعبيرات ذاتية إيجابية تساعد على تفسير الأحداث بطريق إيجابية, فمن خلال التعرف عل أفكار العميل ومشاعره وانفعالاته أو سلوكياته وتفسيرها تتكون لديه أبنية معرفية جديدة الأمر الذى يجعل نظرته تختلف عما كانت عليه قبل العلاج, ولهذا تؤكد النظرية المعرفية السلوكية على أن انفعال وسلوك الفرد يتغير حينما يحدث تغيير في العمليات المعرفية لدى الفرد , وهكذا تستخدم فنيات إعادة البناء المعرفي في مساعدة الأفراد على تعديل أنماط السلوك غير التوافقي لديهم من خلال تغيير أنماط التفكير الخاطئة والمحرفة ومن تلك الأساليب والفنيات القائمة على إعادة البناء المعرفي : الدحض والتفنيد وتعلم نموذج ABC , الحديث الذاتى , التحكم الذاتى (ضبط النفس) (عبد العظيم , 2008, 220 - 291) .

وتقوم هذه الطرق على إفتراض أن الاضطرابات الانفعالية إنما هى نتيجة لأنماط من التفكير غير التكيفي وتكون مهمة المعالج هى إعادة بناء هذه الجوانب المعرفية المتصلة بعدم التكيف (الشناوى, عبد الرحمن , 1998 , 213).

أشكال العلاج المعرفي السلوكي

يأخذ هذا النوع من العلاج أشكال عدة منها : -

أ- العلاج العقلانى الانفعالى .
ب- العلاج المعرفي لبيك .
ج- التدريب على حل المشكلات .
د- التدريب على التعلم الذاتى .
هـ- نظرية العزو السببى .

و- العمل الذاتى (مهارات التعايش) .

ز- التوقف عن التفكير .

وقد اقتصرت الباحثتان في بناء البرنامج على أربعة أشكال من العلاج المعرفي السلوكي هى :-

أ. العلاج العقلانى الانفعالى

مؤسس هذه النظرية ألبرت أليس (1977) ,Albert Ellis ويفترض أن هناك قوى بيولوجية وقوى اجتماعية تقود الفرد إلى التفكير العقلانى وأن باستطاعة الإنسان أن يكون عقلانياً في تفكيره , أما الاضطرابات الانفعالية والعصاب فهما في الحقيقة أفكار غير عقلانية ويمكن العلاج في هذه النظرية في إيصال الفرد إلى تفكير عقلانى , وهذا ما يجعل المعالج قادراً على التحرك بسرعة نحو الإجراء التعليمي وعندها تختفي الاضطرابات النفسية وتعود السعادة إلى المريض ويكون التغيير عن طريق المحاولة والإقناع أو الدحض والتفنيد لأفكار المريض غير العقلانية (الشناوى, 1998 , 72).

ولهذا يميز " أليس " في نظريته بين نوعين من الأفكار والمعتقدات : -

1- إعتقادات منطقة وعقلانية : وتصحبها في الغالب حالات وجدانية سارة وتدفع الإنسان لمزيد من النضوج والانفتاح .

2- إعتقادات لا منطقية وغير متعقلة : تصحبها الاضطرابات الانفعالية كالعصاب والإحباط .

وعندما يواجه الفرد أى موقف أو شخص فإنه ينظر إلى كل منهما ويتعامل مع كل منهما وفق معتقداته وأفكاره عنهما فيشعر بالتهديد أو الطمأنينة , بالسلام أو العداء , بالحب أو الكراهية , بالإقبال أو الإحجام حسب ما تمليه عليه أفكاره ووجهات نظره (إبراهيم , عسكر , 1999 , 307 – 308) .

وبذلك يرى (1990) ,Albert Ellis أن الفرد هو من يصنع مشكلته وذلك عندما يتبنى مجموعة من الأفكار أو المعتقدات اللاعقلانية غير المنطقية فإذا أراد هذا الفرد أن يحل هذه المشكلات ويتخلص من آثارها السيئة المترتبة على حدوثها فلابد أن يعيد النظر فيها يعتنقه أفكار أو أن يستبدل أفكاره اللاعقلانية بأخرى عقلانية أو منطقية (الأنصارى, 2007, 250).

كما قدم أليس سنة (1962) نموذج A.B.C للعلاقة الطردية بين الانفعال والسلوك والذى يهتم بتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد واستبدالها بأفكار عقلانية ومنطقية , وفي هذا النموذج نجد أن :

- **(A) Activating Event (Antecedents), ويعنى حدث نشط متحرك له دلاله أى يشير إلى الأحداث والمواقف التي تظهر فيها المشكلات النفسية للفرد.**
- **(B) Beliefs, ويشير إلى نظام معتقدات وأفكار الفرد ومفاهيمه الخاطئة حول تلك الحدث.**
- **(C) Consequences , وتشير إلى النتائج الانفعالية والسلوكية لمعتقدات الشخص أى رد الفعل الذى يبدو في صورة اضطراب انفعالى أو شعور بالتعاسة (الشناوى , 1998)**

ومن وجهة نظر أليس أن (A) هو الحادث الذى يقع قبل ظهور الاضطرابات الانفعالى أى ليس السبب الرئيسى والمباشر للنتيجة وهى الاضطراب الانفعالى (C) وإنما ينتج هذا الاضطراب عن نظام أو نسق التفكير الموجود لدى الفرد (B) وهو ما يتضح فيما يلى : -

- الحدث المباشر A ⇦ C النتيجة علاقة خطأ .
- الحدث المباشر A + نسق التفكيرB ⇦ C النتيجة علاقة صحيحة (الشناوى , 1998, 441) .

ثم أضاف أليس إلى هذه العناصر العنصرين الآتيين :Dipute (D) , وتعنى دحض أفكار ومفاهيم الفرد وتحليلها ومن ثم يتخلص الفرد من آثار المفاهيم والأفكار الخاطئة , Effect (E) , وتشير إلى مدى فعاليةعملية تنفيذ أفكار ومفاهيم الفرد , أى التغيير الذى يطرأ على الانفعالات والسلوك بفعل المعالجة .

وبإضافة هاتين العنصرين نكون بصدد النظرية الأحدث لألبرت أليس التي تسمى العلاج العقلانى الانفعالى السلوكي واختصاره بالإنجليزية "Rational Emotive Behavioral Therapy" (REBT) , فقد اتجه هذا الأسلوب الإرشادي غلى العمل كقوة تصحيحة تجريبية لتعويض النقص في أساليب التوجيه والإرشادالسلوكية وغيرها من الطرق التقليدية , لذا فإنه يمثل طريقة شاملة للإرشاد النفسيعن طريق استخدام الأساليب الانفعالية والسلوكية , والتركيز على مقاومة العوامل الذهنية المميزة للسلوك المضطرب من خلال أساليب معرفية أيضاً والتي منها فنية الدحض والتفنيد التقى سيتم تناولها فيما بعد (القذافي,1997 , 168, منصور, 2000 , 147) .

ب- العلاج المعرفي لبيك Cognitive Therapy :

يقترن العلاج المعرفي باسم أرون بيك Arron Beck وهو من الباحثين المعاصرين , وله أبحاث عديدة في مجال تشخيص وعلاج حالات الاكتئاب , وكذلك بعض المقاييس المعروفة في مجال التشخيص , ويقوم العلاج المعرفي على الفكرة القائلة " بأن من يفكر فيه الناس وما يقولونه حول أنفسهم وكذلك اتجاهاتهم وآرائهم إنما هى أمور هامة وذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح والمريض " (عبد العزيز , 2001 , 69 - 70) .

فقد افترض بيك أن هناك محتوى معرفياً معيناً يميز كل اضطراب نفسى وأن هدف العلاج هو تحديد وتعديل تحريفات وتحيزات التفكير لدى المريض وكذلك تحديد وتعديل المخطط المعرفي الخاص لدى المريض كما يرى النموذج المعرفي أن الأداء العصابى يستمر ويتفاقم بواسطة معالجة المعلومات السلبية المتفقة مع حالة المريض (الصبوة , 2006, 27).

وبذلك فإن طريقة العلاج المعرفي لبيك تنصب على بالاهتمام بالتحدث إلى الذات وأنماط التفكير اللاعقلانية شأنه في ذلك شأت ألبرت أليس وعلى وجه التحديد يعتقد بيك بأن الإنسان يشوه المعلومات ويدرك الأشياء بطريقة خاطئة, الأمر الذى يترتب عليه تفكير خاطئ وغير منطقى .

ويميز بيك (1976) بين أربعة أنواع من التفكير الخاطئ هى :

1- التفكير الثنائى Dichotomous Thinking .
2- التخمين الاعتباطى Arbitrary Inference .
3- الإفراط في التعميم Overgeneralization .
4- تعظيم الأمور Magnification .

واستناداً إلى ذلك يتمثل الهدف الأساسى من العلاج المعرفي في مساعدة الشخص على التعامل بواقعية مع خبراته وتغيير أنماط تفكيره وإدراكه للأمور وتسمى هذه العملية بالتحقق من الواقع Reality Checking, واختبار الفرضيات Hypothesis Testing وتتم هذه العملية على ثلاث مراحل هى : -

1- تدريب الشخص على التعرف إلى أنماط التفكير التلقائية التي تنم عن فهم خاطئ للأمور والواقع .
2- تدريب الشخص على التعامل مع تلك الأفكار بموضوعية , وإذ يتم مساعدته على إدراك الأمور بطرق أخرى .
3- وفي المرحلة الأخيرة يشجع الشخص على تصويب الأفكار الخاطئة وغير التكيفية والاستنتاجات الاعتباطية والتعميمات وتعظيم الأمور(الخطيب, 2003 , 348) .

ج- التدريب على التعليم الذاتى Self-Instruction Training

واضع هذه النظرية هو دونالد ميكينيوم Mechenbaum , ويذكر أن بداية نظريته أو نموذجه قد بدأت أثناء تدريبه ودراسته للدكتوراه , فقد اشتمل هذا التدريب على العمل مع مرضى الفصام وتدريبهم على تنمية نوع من " الحديث الصحى " وقد أدى استخدام هذه الطريقة إلى نتائج أفضل وخلص ميكينبوم منها إلى أن التدريب على التعليمات الذاتية يمكن أن يكون فعالاً في تغيير الأنماط المعرفية وكذلك الخاصة بعزو السلوك (عبد العزيز, 2001 ,55) .

ويرى رونالد ميكينبوم مطور هذا الأسلوب أن التخلص من المشكلات السلوكية والانفعالية التي يعانيها الفرد يعنى التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية واستبداله بالتحدث الذاتى الإيجابى (العنانى , 2005 , 177).

إن تعديل السلوك عند ميكينبوم يمر بطريق متسلسل في الحدوث يبدأ بالحوار الداخلى والبناء المعرفي والسلوك الناتج وأن تعلم سلوكيات ومهارات جديدة تتطلب تغيير في البناء المعرفي للفرد وتستهدف عملية العلاج هذا التدريب على التعرف على أحاديث الذات السلبية التي تؤدى لظهور الاضطرابات الانفعالية وإعادة بناء المعارف التي تساعد على خفضها, وهكذا من خلال التدريب على التعليم الذاتى يتعلم العميل أن ما يعانيه من قلق وغضب وضغوط هو نتيجة سوء تفسيره وتأويله للمواقف التي يتعرض لها وأيضاً نتيجة لأحاديث الذات السلبية التي يقولها العميل لنفسه وبالتالى لابد من ضرورة استبدالها بأحاديث ذات إيجابية ومنطقية (زهران, 2005 , 296-298).

واستناداً إلى ذلك تتضمن عملية العلاج عن ميكينبوم ثلاثة مراحل أساسية حددها عبد العزيز (2001 , 58) فيما يلى :

المرحلة الأولى : بأن يدرك المسترشد أو يصبح واعياً بسلوكياته غير الملائمة .

المرحلة الثانية : يؤخذ هذا الوعى كمؤشر يولد حديثاً داخلياً معيناً .

المرحلة الثالثة : يكون هناك تغيير في طبيعة الحديث الداخلى عن تلك الذى كان موجوداً لدى المسترشد قبل العلاج .

ثالثاً : العلاج بالمعنى Logo Therapy

يعتبر العلاج بالمعنى أحد الاتجاهات الحديثة في العلاج النفسي, وينتمى هذا النوع من العلاج إلى الاتجاه الإنساني في علم النفس, ويعد العالم فيكتور فرانكل المولود في مدينة فيينا هو المؤسسى الفعلى للعلاج بالمعنى وصاحب المدرسة النمساوية

الثالثة للعلاج النفسي بعد مدرستى فرويد وأدلر, ويقوم العلاج بالمعنى على أن الإنسان إذا وجد في حياته معنى أو هدفاً فإن معنى ذلك أن وجوده له أهمية وله مغزى وأن حياته تستحق أن تعاش.

وينتمى العلاج بالمعنى إلى الاتجاه الوجودى الإنسانى في علم النفس, والعلاج النفسي إلا أنه يتميز عن معظم المدارس الوجودية بوجود نسق نظرى متكامل , بالإضافة إلى أن العلاج بالمعنى كان الأسبق في تطوير فنيات خاصة به تتفق مع مفاهيم الوجودية , فالعلاج بالمعنى مدرسة علاجية وجودية تتكامل فيها النظرية مع التطبيق, ويلعب فيها المعنى دوراً رئيسياً في إعطاء قيمة حقيقية لحياة الإنسان (فرانكل, 2004 ,1-11).

ويستند العلاج بالمعنى على ثلاث ركائز أساسية حددها فرانكل (2004) في الآتى :-

1- حرية الإرادة The Freedom of Will : يعتبر فرانكل على التفسير الحتمى للسلوك الإنسانى ويرى أن الإنسان لا يمكن التنبؤ بسلوكه بصورة حتمية , فالإنسان هو الذى يقرر ما الذى سيكون عليه في اللحظة التالية, كما أن الإنسان كائن قادر على التسامى بذاته فوق أى ظروف.

2- إرادة المعنى The Will To Meaning : وتمثل إرادة المعنى الركيزة الثانية في ركائز العلاج بالمعنى, فعندما يملك الإنسان الحرية في اتخاذ القرارات والاختيارات تجاه الحياة , تكون لديه القوة والقدرة والإرادة للبحث عن المعنى الذى تمثله هذه القرارات والاختيارات.

3- معنى الحياة The Meaning Of Life : يقول فرانكل (1982 , 145) أن معنى الحياة يختلق من شخص لآخر ومن يوم لآخر , وأن معنى الحياة الذى يجب أن يشغل الإنسان ليس هو معنى الحياة على وجه العموم , ولكنه معنى حياته هو على وجه الخصوص, فلا يوجد ما يسمى بالمعنى المجرد للحياة, ولا يجب أن يكون بحثنا عن المعنى بهذا الشكل فلكل فرد مهمته ورسالته الخاصة في الحياة , ولذلك فحياته لها معناها الخاص كما أن التساؤل عن معنى الحياة هو تساؤل يوجه إلى الإنسان ولا يوجهه الإنسان نفسه , فالحياة هى التي تسأل الإنسان عن معنى حياته, وعليه أن يبحث عن الإجابة ويقدمها للحياة, ومن هنا فالبحث عن معنى الحياة التزام شخصى.

ويشير فرانكل (1982 , 118) إلى أن المعنى يتغير دائماً , لكنه لا يتوقف أبداً عن أن يكون موجوداً ووفقاً للعلاج بالمعنى نستطيع اكتشاف هذا المعنى في الحياة بثلاث طرق مختلفة هى : -

1- من خلال الإتيان بفعل أو عمل .
2- من خلال اكتساب قيمة من القيم .
3- من خلال المرور بحالة من المعاناة .

وفيما يتعلق بالنقطة الثالثة الخاصة بالمعاناة وهى موضع اهتمام الباحثتان في برنامجها, فقد تحدث فرانكل عن أن الإنسان حتماً يجد أن مصيره هو المعاناة فإن عليه أن يتقبل هذه المعاناة وما يصاحبها من آلام كما لو كانت مهمة مفروضة عليه وهى مهمة فريدة ومتميزة وعليه أن يعترف بحقيقة أنه وحيد في معاناته , ولا يستطيع أحد أن يخلصه من معاناته أو يعانى بدلاً منه, وفرصته الوحيدة تكمن في الطريقة التي يستطيع بها تحمل ومواجهة هذه المعاناة .

وبذلك فإن أصحاب العلاج بالمعنى ينظرون إلى المعاناة والألم الذى يمر به الفرد نظرة إيجابية, ويرون أنها ذات معنى ولا ينبغى أن يكون الفرد بائساً قانطاً, بل لابد أن يكون موقفه من المعاناة واتجاهه نحوها إيجابى.

أهداف العلاج بالمعنى

يهدف العلاج بالمعنى إلى ما يلى :

1- منح المريض قوة داخلية عن طريق تبصيره بهدف مستقبلى يستطيع به أن يتطلع إلى الأمام.
2- توجيه المريض لمعنى حياته , كما يعاد توجيهه نحو معنى هذه الحياة .
3- يولى العلاج بالمعنى اهتماماً خاصاً بالمستقبل , ذلك أن ارتباط الفرد بمهمة يتطلع إلى إنجازها في المستقبل يمكنه من مواجهة أى عقبات أو مشكلات بل وأن يتحدى المعاناة ما أن يرى معنى يمكن تحقيقه من وراءها .
4- جعل المريض على وعى بمسئوليته , لذلك يجب أن تترك له حرية اتخاذ القرار بشأن إدراكه لنفسه كشخص مسئول يتحمل مسئوليته باختياره لأهدافه في الحياة (فرانكل, مترجم, 1982 , 103 - 130) .

فنيات العلاج بالمعنى

1- فنية المقصد المتناقض ظاهرياً .
2- فنية إيقاف الإمعان الفكرى .
3- فنية تباعد الذات .
4- فنية الارتجال .
5- فنية الحوار السقراطى .
6- فنية التركيز .
7- فنية إعادة البناء المعرفي .
8- فنية تحسين الذات التعويضى .
9- فنية تعديل الاتجاهات .
10- فنية منهج القصة الرمزية .
11- المسرحيات النفسية القائمة على المعنى .
12- فنية التحليل بالمعنى .
13- فنية تعميق الوعى بالموت. وإعتمدت الباحثتان على بعض فنيات العلاج بالمعنى.

رابعاً: الأنفوجرافيك

تشهد الحياة المعاصرة اليوم كثيرًا من المتطلبات التي تفرض على المجتمع التعامل مع هذا العصر ومتغيراته, ومن أهم مميزات هذا العصر أنه عصر (الصور والرسومات) وهو الذي يقصد به هيمنة الصورة لتصبح أحد أهم الأدوات المعرفية والثقافية, ونتيجة للإنفجار المعرفي وتراكم المعلومات في جميع المجالات فقد أصبحنا اليوم أمام هذا الكم الضخم من المعلومات التي يصل بعضها إلينا بشكل معقد وبعضها يعطي شعورًا بالتشتت للقارئ, لذا فقد أصبح من الضروري اليوم في ظل هذا التطور المعلوماتي الهائل أن نجد أساليب حديثة لتوصيل المعلومات المعقدة للأفراد بسهولة ويسر, ومن أهم الاتجاهات

والأساليب الناتجة عن ذلك ما يعرف بالأنفوجرافيك أو الصورة الذهنية وتمثيل البيانات بصريًا حيث إستخدام الصور في العملية التعليمية ودورها الواضح في تسهيل وتوصيل المعلومة وثبوتها لدى المتعلم.

تعريف الأنفوجرافيك

وعرفه(2014), Dalton & design بأنه "تمثيل بصري للبيانات والمعلومات يتم تصميمه بحيث يسمح للقارئ إستيعاب وفهم المعلومات والمعرفة بشكل واضح وسريع".

ويري لاري(2014) أن "الأنفوجرافيك قد أصبح وسيلة منتشرة لتوصيل ونقل الأفكارو المعلومات المعقدة بصريًا, وهو بمثابة تمثيل بياني للمعلومات التي تساعد المستخدمين على تصور صورة كبيرة لمحتوى قد يكون من الصعب فهمه؛ فيمكن ربط هذه الصورة مع الكتب والموارد العلمية الأخرى لتسهيل ابتكار صورة فكرية جديدة".

كما يعرفه كلٍ من(2015) ,Ashman & Patterson بأنها "عبارة عن مجموعة من المعلومات المرئية التي تحرر البيانات من قيود الكلمات المكتوبة, فهناك المعلومات المصورة ذات المنظر الجذاب والتي تبسط المعلومات والبيانات مما يسهل على الطلاب استيعابها".

أيضًا عرفه(2015) ,Mark smiciklas أنه "نوع من الصور التي تمزج البيانات مع التصميم, مما يساعد الإفراد والمنظمات على التواصل بشكل جيد وتوصيل رسالتها إلى الجمهور, حيث إنه يجمع البيانات مع التصميم لتمكين التعلم البصري, كما تساعد عملية الاتصال على تقديم المعلومات بطريقة يتم فيها العمل بشكل اسهل واسرع".

ويعرفه عبد اللطيف (2017) على "أنها أداه اتصال فعالة مع المعلومات, فهو يساعد المتعلمين على فهم المعلومات بشكل منظم فهو يعتبر الأساس للمخططات اللازمة لإنشائها في عقول وأذهان الطلاب".

وأيضًا عرف حسان (2017) أن "الأنفوجرافيك هو عرض مرئي للبيانات والمعلومات الذي يمزج بين الكلمات والرسومات والصور بطريقة مرئية ومختصرة لتيسير فهم المعلومات المعقدة أو المملة والتي يصعب التعبير عنها بالنص فقط".

كما يعرّف الأنفوجرافيك(2018) ,Damyanov & Tskanov بأنه" تمثيل مرئي للمعلومات والبيانات والمعارف يتيح عرض المعلومات بشكل علمي وسريع, وتوظيف عديد من العناصر النصية كالمعلومات التقنية, والرسومية كالخرائط والاشارات والرموز والصور والرسومات".

بالإضافة إلى تعريف سعيد (2019) حيث يؤكد على أن "الأنفوجرافيك هو طريقة تعتمد على تقديم المحتوى بشكل مبسط من خلال كلمة مفتاحية أو أكثر يتشعب منها مجموعة الرسوم والصور والأشكال المتصلة إما عن طريق خطوط أو أسهم بين الأشكال والرسومات لتمييز العلاقة بينهم بغرض إيصال المعلومة للفئة المستهدفة في أقل وقت وبأبسط الطرق".

سمات الأنفوجرافيك:

- يعتمد الأنفوجرافيك على التمثيل البصري للبيانات.
- يرتب البيانات في تسلسل منطقي.
- يوضح نفسه بنفسه.
- يعمل على تكامل النص مع العناصر الرسومسة المختلفة.
- يهدف إلى نقل المعلومات والبيانات للمتلقي بطريقة واضحة وسهلة وجذابة (المتولى, 2017).

أنماط الأنفوجرافيك:

اتفق كلٍ من حسونة(2017), ورمود(2019) على تقسيم الأنفوجرافيك إلى نوعين هما:-

1) طريقة العرض

حيث ينقسم الأنفوجرافيك إلى ثلاثة أنواع هم الثابت والمتحرك والتفاعلي:-

- **الأنفوجرافيك الثابت**

وهو أكثر الأنماط إنتشارًا, فيتم إستخدامه في المطبوعات وينشر على صفحات الويب حيث يتم استخدام الرسومات التوضيحية في شرح المعلومات والأفكار بشكل ثابت, ويقتصر الفاعل على القراءة فقط, ومن أبرز مميزات هذا النمط من أنماط الأنفوجرافيك السهولة في تصميمه وأقل تكلفة كما أنه أسهل في التبادل والمشاركة بين المتعلمين والأفراد بشكل عام.

- **الأنفوجرافيك المتحرك**

والذي يتضمن مجموعة متنوعة من الرسوم والنصوص التي تظهر في شكل واحد متحرك ويقتصر التفاعل على المشاهدة والقراءة والاستماع إذا كان هناك صوتًا, ويتميز هذا النمط من أنماط الأنفوجرافيك في عرض الموضوعات والمفاهيم والمعلومات التي تتطلب إظهار حركة, وعلى الرغم من مزايا نمط الأنفوجرافيك المتحرك إلا أنه أكثر تعقيدًا في الإنتاج, كما أنه أكثر تكلفة من الأنفوجرافيك الثابت.

- **الأنفوجرافيك التفاعلي**

وهو النمط الذي يتضمن تصميم تفاعلي يسمح للمتعلم بالتحكم في عرض وتسلسل المعلومات من خلال أدوات خاصة كالأزرار, فهو يتيح عرض كمية كبيرة من المعلومات بشكل منظم بناءًا على إستجابة المتعلم فيكون هو المتحكم في كمية المعلومات المراد الحصول عليها بنفسه, كما يتميز هذا النمط أيضًا بسهولة إعادة توظيف المعلومات, مما يتيح للمصمم تقديم المزيد من المعلومات كلما تطلب الأمر, وهذا النمط أعتمدت عليه الباحثتان في تصميم البرنامج الإرشادي وهو أفضل أنواع الأنفوجرافيك.

الأنفوجرافيك التفاعلي

وعرفه احمد, وعادل (2019) والذي يؤكد على أن "الأنفوجرافيك التفاعلي هو فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسومات تفعاليةتمكن طالبات كلية التربية جامعة القصيم من تنمية الجانب المعرفي والمهاري والإحتفاظ بالتعلم لإستخدام نظام البلاك بورد بشكل تفاعلي بين المتعلمين وواجهة النظام".

ويعرّف(2018) ,Damyanov & Tskanov الأنفوجرافيك التفاعلي بأنه "تمثيل مرئي للمعلومات والبيانات والمعارف يتيح عرض المعلومات بشكل علمي وسريع, وتوظيف عديد من العناصر النصية كالمعلومات التقنية, والرسومية كالخرائط والاشارات والرموز والصور والرسومات", وهذا النمط إعتمدت علية الباحثتان في الدراسة الحالية.

مميزات وخصائص الأنفوجرافيك:

هناك عديد من مميزات تقنية الأنفوجرافيك التي تعجل منه أداة لتوصيل المعلومات والبيانات والحقائق بشكل منظم وواضح, ولقد أكدت على ذلك دراسة كلٍ من جان(2012)؛ ودرويش(2015)؛ وحسن والصياد(2016)؛ واسماعيل(2016)؛ وسالم(2017)؛ وعبد الرحمن, وميسون(2019) حيث توصلوا إلى مجموعة من مميزات الأنفوجرافيك وأهمها كما يلي:

- **الترميز والاختصار: من خلال ترميز المعلومات, والحقائق, والمفاهيم, والمعارف, والبيانات على هيئة تمثيل بصري, واختصار وقت التعلم بالنسبة للمتعلمين.**
- **الدمج: بين الوسائط المتعددة من نص, وصورة, ورسم ثابت أو متحرك, ولقطات فيديو, وإمكانية إضافة صوت لإثراء المحتوى المقدم.**
- **القابلية للمشاركة: من خلال نشره على مواقع التواصل الإجتماعي ومشاركته مع عدد كبير من المتعلمين.**
- **البساطة: من خلال بساطة التصميم والتي تعمل جذب انتباه المتعلمين للمحتوى المعروض عليهم.**
- **التفاعل: إتاحة التفاعل مع المحتوى المعروض.**
- **الاحتفاظ بالتعلم: من خلال حفظ المعلومات المعروضة على المتعلمين والقدرة على إسترجاع تلك المعلومات.**
- **قدراته الإثرائية: حيث إثراء المحتوى المقدم من خلال روابط الصفحات والملخصات ذات الصلة بالموضوع.**

-التخطيط \ الشكل: وينقسم الأنفوجرافيك في هذا النمط إلى سبعة أشكال هم:-

- **الشعاع الموجه: ويستخدم في عرض عنوان رئيسي ويتفرع منه عناوين فرعية, ويساعد في تنمية التحصيل والاستذكار.**
- **تدرج العمليات: تقوم على تصميم المعلومات لتظهر في شكل عمليات متتالية.**
- **الرسوم التوضيحية: تقوم على استخدام الرسوم التوضيحية في توضيح تركيبات وتبسيط المعلومات المقدمة.**
- **الرسم البياني: تستخدم في توضيح نسب البيانات والفرق في تدرج الدرجات وتطورها.**
- **الخرائط: تستخدم لتوضيح الخطوات والإجراءات بأسلوب منظم.**
- **العلاقات: تستخدم في توضيح العلاقة بين مجموعة من البيانات في الحجم أو الكم أو المعرفة.**
- **القوائم: تستخدم في عرض البيانات بشكل قائمة منظمة منفصلة أو قوائم منسدلة متتابعة لا يفصلها أو يحدها أى موضوع (شلتوت,2016).**

مبادئ ومعايير تصميم الأنفوجرافيك كما ذكرها سالم (2019) :-

- **اختيار الفكرة: من خلال البحث الدقيق عن موضوعات ذات الصلة باحتياجات الطلاب أو المتعلمين فيتم تحويلها إلى معارف مبسطة باستخدام الأنفوجرافيك, وتكون قابلة للمعالجة الإجرائية وفق نماذج التصميم التعليمي.**
- **البحث في مصادر المعلومات: استخدام محركات البحث للحصول على كم كبير من المعلومات التي تساعد على تنفيذ الفكرة بشكل بسيط.**
- **الرسم البياني: استخدام المخططات الرسومية لتحديد العناوين الرئيسة والفرعية وجعلهم وحدة متماسكة من خلال اختيار الألوان والتصميم المستخدم بدقة لأهميتها في توصيل الرسالة التعليمية.**
- **مراجعة التصميم: للتأكد من صحة البيانات والمعلومات المجمعة وخلوه من التعقيدات والتركيز على ما يهم المتعلمين لمنع التشتت عن الموضوع الأساسي.**
- **تنسيق المعلومات: بمراجعة البيانات المدخلة وتسلسلها المنطقي وخلوها من الاخطاء اللغوية وتنسيق الألوان المستخدمة لتجذب المتعلمين لقراءتها ومتابعتها.**
- **التخطيط: التأكيد على الأجزاء الأكثر أهمية باستخدام الأشكال والأسهم والألوان.**

- **الإخراج النهائي: مراعاة الشمول والتناسق والبعد عن التعقيد والقدرة على البقاء وترك الأثر في نفوس المتعلمين وقابلية مشاركته في صورته النهائية.**

وهناك مجموعة من المبادئ والمعايير لتصميم الأنفوجرافيك لخصها عبد الرحمن, وميسون(2019) فيما يلي:-

- **الإعداد المسبق: رسم السيناريو قبل التصميم, وبناءة قاعدة بيانات وتجميع معلومات, وتدعيم التصميم بالأرقام, وتصميم البيانات بشكل ينمي التفكير والبحث, وذكر مصدر المعلومات.**
- **المحتوى: البساطة وتجنب المعلومات الكثيرة وحشدها, الالتزام بنوع واحد في التصميم, اختيار موضوع واحد لكل إنفوجرافيك, اختيار المعلومات التي يمكن تمثيلها بصريًا, تأكد من صحة المعلومات والبيانات المعروضة من خلاله, اختيار عنوانًا مميزًا, وضع البيانات بشكل مختصر, ترتيب الموضوعات أفقيًا أو رأسيًا.**
- **الألوان: السلاسة والبساطة في احتيار الألوان, اختيار الألوان الجذابة ومتناسقة مع المعلومات المقدمة.**
- **تكوين الرسم: كتابة جملة تعريفية أسفل الأنفوجرافيك, اتباع البساطة في المعلومة, تساعد على بلوغ الهدف من الدرس وتيسره, وضع العنصر الرئيس للموضوعات في مركز الصورة المعروضة, اتباع التسلسل والمنطقية في عرض وترتيب المعلومات المعروضة.**
- **للمتعلم: مدى مناسبة الأنفوجرافيك لمستوي المتعلمين وعددهم وأعمارهم, تنمي معلومات المتعلم وتفتح آفاقه المعرفية, مراعاة زمن عرض الأنفوجرافيك أما المتعلم, أن تمكن المتعلم من التركيز على الجوانب المهمة منها.**
- **عنصر الجذب والإثارة: مدى صلاحيتها لإثارة الأسئلة والمناقشات المختلفة, لابد من استخدام الأنفوجرافيك الطبيعية والبعد عن الأنفوجرافيك المجردة, لاتزيد عن خمس عناصر في الصورة المعروضة.**

وهناك توزيع لمبادئ ومعايير تصميم الأنفوجرافيك يوضحها رمود (2019) فيما يلي:

أولًا: تصميم المحتوى ويشمل خمس محاور كما يلي:

- **الفكرة: حديثة, واضحة, تحقق هدفًا واحدًا, مشوقة وجذابة.**
- **العناوين: يعكس فكرة الأنفوجرافيك, طوله مناسب ومثير للإهتمام وجذاب, ترتبط العناوين الفرعية بالعنوان الرئيس, تعكس المحتوى المرتبط بها.**
- **المقدمة: مختصرة, تتضمن وصفًا للمفهوم المقدم عبر الأنفوجرافيك, توضح أهمية الموضوع.**
- **العرض: اختيار المعلومات التي يمكن تمثيلها بصريًا, ترتبط المعلومات بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها, المعلومات منظمة حسب الأهداف, إدراج جميع المعلومات الهامة في التصميم, تعريف المفاهيم الرئيسة والضرورية, تنظيم المعلومات على حسب خصائص الفئة المستهدفة, تمييز المعلومات الرئيسة عن باقي المحتوى, عرض المعلومات بطريقة متسلسلة وجذابة, تنظيم المعلومات في مجموعات مترابطة تعكس المحور العام للموضوع, المحتوي يدعم بالإحصائيات والبيانات, دقية المعلومات علميًا, خلوها من الأخطاء اللغوية, تستخدم علامات الترقيم بشكل وظيفي.**
- **الخاتمة: مختصرة, تلخص المعلومات, تضم معلومات المصمم وتاريخ النشر.**

ثانيًا: مكونات البنية والتي تشمل ثلاث محاور كما أوضحها درويش (2015) :-

- **الرسوم والأشكال والصور**

تدعم تحقيق أهداف الأنفوجرافيك, ترتبط بالمحتوي التعليمي وخصائص الفئة المستهدفة, تصاغ بشكل موحد, وصف المخططات والرسوم البيانية والجداول, تحديد مكان مناسب ومحدد للمخططات والرسوم البيانية, ذو أبعاد مناسبة تحافظ على جودتها, يتلائم تصميمها مع الشكل العام للإنفوجرافيك, تتناسق أبعادها مع أبعاد التصميم.

- **الخطوط المستخدمة**

أنواعها وأحجامها بحيث تكون مقروءة ومتجانسة في حال إستخدام خطين في نفس التصميم, حجم الخط المستخدم مناسبًا لخصائص الفئة المستهدفة وللشكل العام للإنفوجرافيك, حجم خط العنوان الرئيس مميز عن العناوين الفرعية, توحيد أحجام الخطوط المستخدمة في كتابة النصوص والتباعد بين الأسطر يكون مناسبًا لتسهل قراءة النص, توحيد محاذاة النصوص.

- **الألوان المستخدمة**

توظيفها بشكل جيد, تباين ألوان الخطوط مع الخلفية, منسجمة مع بعضها, تستخدم في تصنيف مجموعات المعلومات, تدرج لون واحد في معظم كائنات الأنفوجرافيك, تخلو من مشتتات الانتباه, تباين ألوان الخلفية.

ثالثًا: الشكل العام للإنفوجرافيك ويشمل المعايير التالية كما أشار إليها السيد (2017) :-

- **يدعم تحقيق أهداف الأنفوجرافيك.**
- **يلائم خصائص الفئة المستهدفة.**
- **تصميمه يعكس الفكرة الأساسية للأنفوجرافيك.**
- **يتناسب مع المحتوى والفكرة المراد تقديمها.**
- **التوازن بين مكونات الأنفوجرافيك .**
- **تكرار الرسومات المتشابهة.**
- **تواجد مساحات فارغة في التصميم ليسهل قراءة المحتوى.**

معايير ومبادئ الأنفوجرافيك التي يجب مراعاتها في التصميم كما أكد عليها السيد (2017)

يتوقف نجاح الأنفوجرافيك التعليمي على الاتباع الجيد لشروط ومعايير التصميم الجيد والتي ينبغي إتباعها بدقة حتى يمكن إنتاج الأنفوجرافيك الفعال في خدمة العملية التعليمية, كما أن إنتاج الأنفوجرافيك يلبي إحتياجات المتعلمين ويتوافق مع خصائصهم وميولهم واتجاهاتهم.

جدول معايير ومبادئ تصميم الإنفوجرافيك

م	المعيار	المؤشر	عدد
١	التصميم	رسم سيناريو قبل التصميم .	٥
٢		تدعيم التصميم بالأرقام.	
٣		تصميم البيانات بشكل ينمي ملكة التفكير والبحث.	
٤		أختيار عنواناً ملفتاً للإنفوجرافيك .	
٥		وضع البيانات بشكل مختصر.	
١	الإقناع البصري	السلاسة والبساطة فى اختيار الالوان.	٣
٢		أختيار ألواناً جذابة ومتناسقة مع المعلومة المعروضة.	
٣		مراعاة التباين اللونى ودرجه الاشباع اللونى.	
١	عنصر الجذب والإثارة	لاتزيد عن خمس عناصر رئيسية فى الإنفوجرافيك.	٤
٢		مدي صلاحيتها لإثارة الأسئلة والمناقشات المختلفة.	
٣		لابد من أستخدام الإنفوجرافيك الطبيعية والبعد عن المجردة.	
٤		لابد من أستخدام الإنفوجرافيك الموحد(الغير مجزأ).	
١	المحتوى	الألتزام بنوع واحد في التصميم.	٤
٢		ترتيب الموضوعات أفقياً ورأسياً.	
٣		مراعاة التسلسل في المعلومات	
٤		ملائمة المحتوى للفئة المستهدفة	
١	المتعلم	تنمي معلومات المتعلم وتفتح آفاقه المعرفية.	٣
٢		مراعاة زمن عرض الإنفوجرافيك أمام المتعلم.	
٣		أن تمكن المتعلم من التركيز على الجوانب المهمة منها.	
١	تكوين الرسم	كتابة جملة تعريفية أسفل الإنفوجرافيك.	٣
٢		أتبع البساطة في المعلومة وابتعد عن الجمل الطويلة.	
٣		تساعد على بلوغ الهدف من الدرس وتيسره.	

أدوات تصميم الأنفوجرافيك:

هناك تطبيقات وبرامج متعددة تتيح لنا تصميم تقنية الأنفوجرافيك بأنماطه الثلاثة المختلفة (الثابت – المتحرك – التفاعلي) بعضها برامج يتطلب تحميلها على الجهاز والبعض الأخر عبارة عن مواقع يتم تصميم الأنفوجرافيك من خلالها بمنتهى السهولة, ومن تلك التطبيقات والبرامج نذكر ما يلي:-

- **Piktochart: وهى أداة مميزة ذات واجهة بسيطة للغاية, تتضمن عدد كبير من الرموز والخطوط والرسوم والخلفيات, وهي تتضمن أكثر من 400 قالب حسب المجالات, ومنها 7 قوالب متاحة للإستخدام بشكل مجاني, كما أنها تتيح إمكانية النشر المجاني للتصميم على الويب مع إمكانية تحميله كصورة.**
- **Many Eyes: أداة من تطوير شركة IMB, توفر خصائص جرافيكية تفعالية ذات طابع إحترافي, حيث تقوم باقتراح أفضل التصاميم للبيانات المدخلة من قبل المستخدم (صالح, 2015).**
- **Easily: أداة جيدة للتصميم المبسط, وهى تتضمن أعداد كبيرة من القوالب الجاهزة المتاحة للاستخدام, ويتوفر عدد كبير من الرموز والأشكال.**
- **Infogram: أداة رائعة في تمثيل البيانات بشكل بصري, فإذا كان التصميم يتضمن بيانات كثيفة يعتبر هذا الموقع من أفضل الخيارات المتاحة للتصميم, حيث يتيح إمكانية تقديم طبقات متعددة 9من البيانات في واجهة واحدة عبر التصميم التفاعلي, كما يمكن استيراد الملفات النصية, و الصور, والخرائط.**

- **Canava: أداة متميزة ولها واجة تفاعل بسيطة ومحببة للمستخدم, تتضمن عديدمن القوالب الجاهزة الاحترافية لتصميم الأنفوجرافيك والتعديل عليه, مع إمكانية إدراج الصور من جهاز الحاسوب, ويمكن أيضًا حفظ التصميم وخيارات متعددة للنشر من داخل تلك الأداة المتميزة.**
- **Inkscap: برنامج مفتوح المصدر, ذو واجهة بسيطة ومحببة للمستخدم, ويسمح باستيراد ودمج تصاميم عديدة في تصميم واحد (درويش, 2015).**
- **Tableau: برنامج مفتوح المصدر, ويعمل فقط على أنظمة ويندوز, يتسخدم لوضع التصاميم الملونة الفريدة من نوعها (شلتوت, 2016).**
- **Adobe Illustrator: البرنامج الأول لدى المصممين في التصميم الأنفوجرافيك, ويتميز بالمرونة وإخراج نتائج جذابة.**

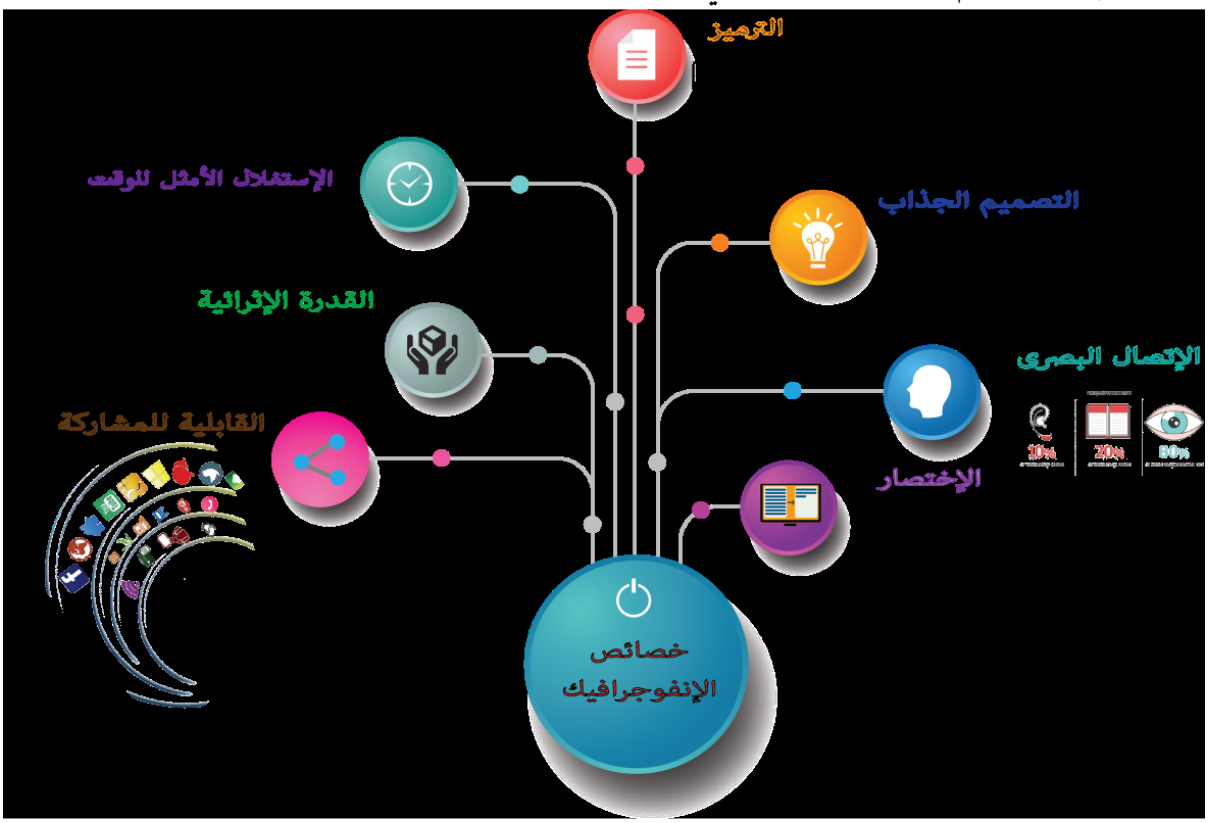
خصائص الأنفوجرافيك:

- **الجاذبية البصرية: يتعرض المتعلمون إلى حمل وعبء معرفي كبير على مدار اليوم وخاصة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي, وكان لابد من الوصول إلى حل يتناسب مع العصر الحالي ويخفف هذا العبء الكبير من خلال تقديم المعلومات عن طريق صور سهلة وواضحة وغير مشتتة للانتباه, فأصبحت الجاذبية البصرية ضرورة لجذب الانتباه للمتعلمين, فلا يكفي استخدام الرسومات فقط, ولكن لابد من أن تتمتع بجانب جمالي.**
- **الفهم: فإن الأنفوجرافيك يعتمد على قوة المعالجة البصرية وخصائص المعالجة, ويقلل الوقت المستغرق لفهم الرسالة ويكشف عن الحقائق والمفاهيم التي لم تكن مرئية من قِبل المتعلم.**
- **التذكر: تتميز تلك الرسومات بقدرتها على تحسين التذكر والاستدعاء لدى المتعلمين, الامر الذي يرجع إلى تأثير الصورة.**

ولقد توصل (اسماء, 2018)؛ و(عمرو, 2015) إلى مجموعة من خصائص الرسومات المعلوماتية تمثلت فيما يلي (محمد ,2019):-

- **الاتصال البصري: حيث تعتمد الرسومات المعلوماتية على قدرات الادراك البصري لنقل المعلومات, حيث إن تقنية الأنفوجرافيك تخاطب حاسة الإبصار, فيعتمد البشر على حاسة الإبصار بنسبة 70% أكثر من باقي الحواس, فيمكن للعين إلتقاط الصورة في أقل من 1\ 10 من الثانية.**
- **إثراء المعرفة: ترتبط هذه الخاصية بقدرة الأنفوجرافيك على معالجة البيانات بكفاءة وفعالية إلى المعلومات, فالهدف من الأنفوجرافيك هو تسهيل نقل المعلومات إلى المتعلم حيث إن الفهم يقوده إلى المعرفة بصورة مباشرة, مما يؤدي إلى إزالة الحواجز بين البيانات والمعارفة.**
- **التداول والانتشار: تكون هذه الخاصية مرتبطة ارتباط وثيق بالرسومات المعلوماتية وإنتشارها إلكترونيًا من فرد لفرد, فهى لا تتطلب الكثير من الوقت في قراءتها, إضافة إلى كونها أسرع في الفهم وتعرض المعلومات بشكل جذاب.**
- **تركيز المعلومات: تقدم هذه الخاصية توضيحًا للعلاقات والانماط والكشف عن حقائق لم تكن مرئية, من خلال التركيز على المعلومات الضرورية, وأستبعاد التفاصيل الزائدة والحشو غير المبرر, وترميز المعلومات والمفاهيم والرموز**

المصورة, فهى قادرة على إختصار وقت التعلم, فبدلًا من قضاء المتعلم لوقت أطول في تعلم مهارة معينة فيكون بإستطاعته تعلم نفس تلك المعلومات في وقت أقصر.



شكل يوضح خصائص الأنفوجرافيك من إعداد محمد سعيد محمد توفيق(2019)

شكل خصائص الإنفوجرافيك

ادوار الأنفوجرافيك في العملية التعليمية:

- **يركز الأنفوجرافيك على العناصر المرئية بنسبة كبيرة تعدت حاجز 70%, ولقد أكدت دراسة عبيرلبد (2018) على ذلك.**
- **يساهم الأنفوجرافيك في إكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري, وهذا ما أكدت عليه دراسة عاصم عمر (2016).**
- **يؤثر نمط الأنفوجرافيك الثابت والمتحرك على الاتجاهات ومهارات التفكير البصري بشكل كبير.**
- **يكون للإنفوجرافيك أهمية وفعاليةبالغة في تنمية مهارات التفكير الناقد أيضًا, وتصحيح المفاهيم الخطأ, وزيادة الإنخراط في التعلم (Lamp, polman, 2015).**
- **يساعد الأنفوجرافيك في تحسين مستوي معرفة مهارات الثقافة البصرية, كما أنه يقدم الخرائط الذهنية الإلكترونية بشكل جذاب (عبير, 2018).**
- **إن الأنفوجرافيك كتقنية حديثة قد ساهم في تقديم وكتابة المقالات باللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها, حيث كان أفضل وسيلة لتعلم مهارات كتابة المقالات وخاصة في المقالات التي لها علاقة بالإبداع والتخيل البصري مما أدي إلى مواصلة الطلاب إلى استكمال تعلمهم وحظي بإهتمامهم أثناء الدراسة في الموضوعات المحددة (Brittany, 2014).**

- وهناك عديد من الدراسات التي تناولت أثر استخدام الأنفوجرافيك في عملية التعلم وأثره على جوده العميلة التعلمية مثل دراسة عبد اللطيف (2017) التي هدفت إلى التعرف على أثر اسلوب العرض الكلي في مقابل العرض الجزئي لمحتوى الأنفوجرافيك في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والإتجاه نحو بيئة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي, وتمثلت عينة البحث في 60 طالب تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية حيث درست المجموعة الأولى بنمط عرض التوقيت القبلي مع نمط العرض الكلي, ودرست الثانية بنمط عرض التوقيت القبلي مع نمط العرض الجزئي, في حين درست المجموعة الثالثة بنمط عرض التوقيت البعدي مع نمط العرض الكلي, ودرست المجموعة الاخيرة بنمط عرض التوقيت البعدي مع نمط العرض الجزئي, وتوصلت النتائج إلى أن نمط عرض التوقيت الكلى للإنفوجرافيك كان الأنسب, كما اشارت النتائج إلى أن تقنية الأنفوجرافيك تساعد على ترتيب المادة العلمية في الذاكرة بطرق معينة, مما يسهل عملية استرجاع وتذكر المعلومات المعرفية أو الحركية مرة أخرى عند الحاجة إليها. وايضًا تعمل على تبسيط المعلومات المعقدة وجعلها سهلة الفهم من خلال الإعتماد على المؤثرات البصرية في توصيل المعلومة للطلاب ومن خلال تحويل الأرقام والحروف المملة إلى صور ورسومات شيقة لإن الأنفوجرافيك يعتمد على اختصار الوقت.
- ودراسة سالم, ومنصور (2019) التي هدفت إلى الكشف عن أثر نمط الأنفوجرافيك (الثابت \ المتحرك \ التفاعلي) وفق نظرية معالجة المعلومات على التحصيل والمهارات الأدائية والإحتفاظ بالتعلم, وتمثلت أدوات البحث في إختبار تحصيلي لقياس الإحتفاظ بالتعلم, وتم استخدام منهج المسح الوصفي: لتحليل البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث, وتحديد مشكلة البحث, ووضع قائمة بمهارات استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد, كما تم استخدام المنهج التجريبي للتعرف على تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة, وتمثلت عينة البحث في ثلاث مجموعات تجريبية من طالبات التربية الخاصة كلية التربية جامعة القصيم, وتوصلت النتائج إلى أن المجموعة التي استخدمت نمط عرض الأنفوجرافيك التفاعلي لها تأثيرًا فعالًا في تنمية الجانب الأدائي والإحتفاظ بالتعلم لمهارات إستخدام نظام البلاك بورد.
- كما هدفت دراسة توفيق (2019) إلى تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الحاسب الآلي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى من خلال نمط الأنفوجرافيك (الأنفوجرافيك الثابت \ الخرائط الذهنية), واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي في تطبيق تجربة البحث, وتكونت مجموعة البحث من (50) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادى تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين بواقع (25) تلميذ في كل مجموعة, وتمثلت مادة المعالجة التجريبية في برمجية وسائط متعددة تم تصميمها وفقًا لنموذج محمد الدسوقي (2015) بالنمطين (الأنفوجرافيك الثابت \ الخرائط الذهنية) بينما تمثلت أدوات القياس في اختبار لمهارات التفكير البصري لقياس الجانب المهاري لمجموعة البحث, وتستخدمت المجموعة التجريبية الأولى الأنفوجرافيك الثابت والمجموعة التجريبية الثانية الخرائط الذهنية. وتوصلت النتائج إلى تحسن المستوى المعرفي للوحدة الأولى من مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات, ومهارات التفكير البصري لصالح المجمةوعة التجريبية الأولى.
- كا هدفت دراسة زيلعي (2019) إلى التعرف على أثر استخدام الأنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى المشرفات التربويات, وكانت عينة البحث من مشرفات تربويات بمختلف التخصصات في إدارة الإشراف التربوي التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة تبوك, وتكونت عينة البحث من 25 مشرفة تربوية من تخصصات مختلفة

كمجموعة تجريبية واحدة ولم يسبق لهن تلقي أى دورات تدريبية بإستخدام الأنفوجرافيك التفاعلي, وجاءت النتائج لصالح التطبيق البعدي كما اتضح من نتائج حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك أن استخدام الأنفوجرافيك التفاعلي يحقق مستوي فعالية يتجاوز الحد الأعلى.

- كما هدفت دراسة عبد الكريم (2019) إلى استقصاء أثر موقع ويب في تنمية مهارات تصميم العروض التعليمية المبنية على الأنفوجرافيك لدى طلية تخصص تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية, واعتمدت الباحثتان على المنهج شبه التجريبي, وتمت التجربة على عينة من الطلاب تكونت من 102 طالبًا وطالبة وتوصلت النتائج إلى أن معظم تصاميم العروض التعليمية المبنية على الأنفوجرافيك الثابت والمتحرك والتفاعلي قد حصلت على أعلى درجات في بطاقة الملاحظة مما يدل على وجود أثر لموقع الويب في تنمية مهارات تصميم العروض التعليمية.
- كما هدفت دراسة خليفة (2020) إلى تحديد أنسب نمط لتقديم الأنفوجرافيك التعليمي الملائم, فيما يتعلق بتأثيره على كل من الجانب المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية والإتجاه نحو أخلاقياتها لدى طلاب المرحلة الثانوية, واستخدم الباحث المنهج الوصفي ومنهج تطوير النظم في مرحلة الدراسة والتحليل والتصميم, والمنهج التجريبي لقياس أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة, وتم استخدام أداتين للبحث: الاختبار التحصيلي, ومقياس الاتجاهات, وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية عند التعلم باستخدام الأنفوجرافيك التعليمي يرجع للتأثير الأساسي لنمط تقديم الأنفوجرافيك التعليمي (النمط الثابت \ النمط المتحرك \ النمط التفاعلي) وذلك لصالح المجموعة التي استخدمت نمط تقديم الأنفوجرافيك التعليمي التفاعلي.

وتعقب الباحثتان على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة لمتغيرات الدراسة

وبعرض الأدبيات النظرية والدراسات المرتبطة بالإزدهار النفسي وجدت الباحثتان ندرة البرامج التي تهدف لتنمية متغير هام ومؤثر في حياة الأفراد مثل الإزدهار النفسي فمعظم الدراسات كما سبق ذكرها ركزت على البينية والفروق وعلاقته بالمتغيرات الإيجابية والسلبية, كما أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأكاديمية من خلال الصحة النفسية للطلاب, وبالإطلاع على الدراسات السابقة لمتغير الإزدهار وجدت الباحثتان ندرة الدراسات التي تناولت البرامج لتنمية الإزدهار النفسي مثل دراسة Ambler, (2006) هدفت لدراسة عن كيفية تحقيق الإزدهار لدي طلبة الجامعة بإستخدام علم النفس الإيجابي ونظرية مشاركة الطالب وكان الغرض من هذه الدراسة هو إستكشاف الفروق بين المجموعات الخمس للأنخراط الدراسي في الإزدهار النفسي, وحدد الباحث ان طلبة الجماعة الذين تتراوح أعمارهم بين (18- 23) عاما, وقد تم قياس الرفاه والإزدهار من خلال مقياس(keyes, (2002 وهو متصل من نموذج للصحة النفسية, وتم قياس مشابكة الطلبة في الجامعة بمقياس المسح الوطني لانخراط الطلبة في الكلية وكان المقياس يقيس خمسة أبعاد لانخراط الطلبة في الكلية وهي: مستوي التحدي الأكاديمي ـــ تفاعلات الطالب/ أعضاء هيئة التدريس ـــ التعلم النشط / التعاوني ـــ إثراء الخبرات التعليمية ـــ دعم البيئة الجامعية, كما تم قياس الأداء الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة بين الأداء الأكاديمي والإزدهار النفسي. كما أظهرت نتائج ANOVA عدم وجود اختلاف بين مجموعات الطلبة المختلفة في الإزدهار بحسب المتغيرات الخمسة للانخراط في الكلية, كما أظهرت النتائج أن بعد البيئة الجامعية الداعمة كان المتغير الأهم في التنبؤ بالإزدهار, بتوضيح النتائج السابقة بمدى تأثر جوده الحياة الأكاديمية بمستوى الإزدهار النفسي, ومما سبق توضح الباحثتان أهمية تقنية الأنفوجرافيك في

عصرنا اليوم وما تقدمه من حلول ذكية وممتعة لتوصيل المعلومات بدون شعور الطلاب بالملل من المادة المعروضه عليه, كما أنها ذات واجهة محببة للطلاب وسهلة في التعامل معها مما يسهل وييسر عملية التعلم المقصودة أيضًا, وفي ظل عصر الرقمنة تم توظيفه في مجالات عديدة منها مجال الإرشاد النفسي لتسهيل وتقبل الارشادات للمشاركين وإعطاء المعلومات والبيانات بالشكل المرغوب فيه دون الحاجة لكثرة الشرح والإطالة والملل من الجلسات ومدتها والالتزام بها داخل المؤسسة فمن خلال عرض الدراسات التي تناولت الأنفوجرافيك أثبتت فاعليتها في تحسين الأداء الأكاديمى للطلاب ودون التطرق إلى تناول تقنية الأنفوجرافيك في مجال الإرشاد النفسي وتصميم جلسات البرنامج الإرشادي بشكل تصميم إلكتروني تفاعلي قائم على المعالجة البصرية التفاعلية بدلاً من عملية التلقين والعرض التقليدى لجلسات الإرشاد النفسي, ومن هنا صاغت الباحثتان فروض الدراسة الحالية.

فروض الدراسة

تمت صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

1. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس الإزدهار النفسي لصالح القياس البعدي.
2. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الإزدهار النفسي لصالح المجموعة التجريبية.
3. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس جودة الحياة الأكاديمية لصالح القياس البعدي.
4. توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.
5. لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية بعد شهرين من إنتهاء تطبيق البرنامج.

إجراءات الدراسة:-

أولاً: منهج الدراسة

إعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي للتعرف على أثر المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي متعدد المداخل قائم على تقنية الأنفوجرافيك) على المتغيرين التابعين (الإزدهار النفسي), (جودة الحياه الأكاديمية) لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان وذلك من خلال التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثانياً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من:-

(1) عينة إستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الأستطلاعية من (50) طالباً من طلاب الفرقة الثانية كلية التربية جامعة حلوان شعبتى علم النفس والتربية الخاصة.

(2) عينة الخصائص السيكومترية وتكونت من (200) من طلبة كلية التربية بالتخصصات العلمية والأدبية بجامعة حلوان؛ وذلك بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

(3) عينة أساسية: الخاصة بالشق التجريبي وتكونت فى البداية من (20) طالباً فى بداية البرنامج تنطبق عليه شروط تطبيق البرنامج, ولم يلتزم بالجلسات سوى (14) طالباً من طلاب كلية التربية الفرقة الثانية شعبة التربية الخاصة جامعة حلوان ممن ينتمون إلى الإرباعي الأدنى الحاصلين على أدنى الدرجات على مقياسي الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية, وتراوحت أعمارهم من(16-18) سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة عدد كل مجموعة (7) طلاب, وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين في العمر, الإزدهار النفسي, وجودة الحياة الأكاديمية بإستخدام اختبار " مان – وتني" , والجدول التالي يوضح الفروق بين المجموعتين.

جدول (1) الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في العمر, الإزدهار النفسي, وجودة الحياة الأكاديمية

نوع القياس		المجموعة	العدد	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلاله	الدلاله
العمر		تجريبية	7	7.94	0.379 –	0.711	غير داله
		ضابطة	7	7.16			
الإزدهار النفسي	الدرجة الكلية	تجريبية	7	7.17	0.324 –	0.805	غير داله
		ضابطة	7	7.86			
جودة الحياة الأكاديمية	الدرجة الكلية	تجريبية	7	7.00	0.447 –	0.710	غير داله
		ضابطة	7	8.00			

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر, والإزدهار النفسي, وجودة الحياة الأكاديمية وهذا يشير إلى التكافؤ بين المجموعتين.

ثالثاً: أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة الأدوات التالية: -

1-مقياس الإزدهار النفسي

الهدف من المقياس

هدف المقياس إلى قياس الإزدهار النفسي لدي طلاب كلية التربية جامعة حلوان, وقد تم تعريفه إجرائياً مسبقا في مصطلحات الدراسة.

خطوات إعداد المقياس

تم إعداد مقياس الإزدهار النفسي بعد إطلاع الباحثتان على الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة التي تناولت الإزدهار النفسي وبعض مقاييسه, ومنها: Keyes, (2007) Gokcen, (2013), Diener, et al., (2010b), إبراهيم (2015), Weele, (2017), Gokcen, (2013), Welle, (2017), صالح (2017) Hojabrian, et al., (2018), عمار عبد الأمير الزويني (2018), Dirzte & Perminas, (2020), زينب شعبان رزق (2020), وأطلعت الباحثتان على المقاييس التي وضعت لقياس الإزدهار النفسي سواء على مستوي الدراسات العربية أو الأجنبية للتعرف على أبعاد الإزدهار النفسي ومنها(1) مقياس الإزدهار النفسي The Flourishing Scale من إعداد Diener et al., 2010 وهو مقياس أحادي البعد ويتكون من (8) عبارات تصف جوانب من الأداء مثل: العلاقات, ومشاعر الكفاءة, ووجود معنى في الحياة. (2)مقياس الإزدهار الشامل والمختصر Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and Brief Inventory of Thriving (BIT) من إعداد (Su et al., 2014) ويتكون الأول من (54) عبارة والثاني المختصر من (10) عبارات ويقيسان (7) هي: العلاقات ـــ الاندماج . الإتقان ـ الاستقلال ـ الشعور بالمعنى ـ التفاؤل ـ الرفاهية الشخصية. (3) مقياس The PERMA Profitler من إعداد Butler & Kern,(2016) ويبني على تصور سليجمان خماسي الأبعاد, ويتكون من (15) عبارة تم صياغتها في صورة تساؤلات بواقع (3) تساؤلات لكل بعد, (4)مقياس الإزدهار متعدد الأبعاد The Multifimensional Florishing scale من إعداد Mesurado et al., (2018) ويتكون (12) عبارة موزعة, وبعد إطلاع الباحثتان على عديد من المقاييس التي تقيس الإزدهار النفسي وجدت الحاجة إلى بناء مقياس يتناسب مع خصائص العينة وهدف الدراسة وثقافة المجتمع واتبنت الاتجاه المتعدد لقياس الإزدهار النفسي ومن خلال إطلاع الباحثتان على عدد من المقاييس العربية والأجنبية وجدت معظمها في صورة عبارات تقريرية ووجدت الباحثتان أن صياغة المقياس الحالى في صورة مواقف أفضل لقياس الإزدهار النفسي في صورة مواقف حياتيه تعبر عن مدى إمتلاك الطالب للازدهار النفسي من عدمة.

وتم صياغة مجموعة من المواقف التي تعبر عن المضمون النفسي للازدهار النفسي وأبعاده, مع مراعاة أن تكون هذه المواقف بسيطة وواضحة وقصيرة ومناسبة لعينة الدراسة, وتكون المقياس في صورته الأولية من (38) موقفاً موزعة على أربعة أبعاد هما (الهناء الذاتى–الأمل– المشاعر الإيجابية– الحياة ذات المعنى), وحددت الباحثتان هذة الابعاد من خلال الدراسة الإستطلاعية التي أجرتها الباحثتان على (50) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان, يتبعها ثلاث إستجابات وهي: (دائماً –أحياناً – نادراً) .

الخصائص السيكومترية للمقياس

إجراءات حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الإزدهار النفسي:

أولًا: صدق المقياس

1–صدق المحتوى(صدق المحكمين)

تم عرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (38) موقفاً على مجموعة من الخبراء المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وخبراء من أعضاء هيئة تدريس تكنولوجيا التعليم وعددهم (5) خبراء للإبداء الرأي حول وضوح عبارات المقياس وصياغتها وارتباطها بأبعاد المقياس, ولتحديد مدى ملائمة تلك العبارات لقياس متغير الإزدهار النفسي لدى طلاب كلية تربية جامعة حلوان, وأسفر صدق المحكمين على تعديل في صياغة المواقف التي تقيس الإزدهار النفسي.

2- صدق التحليل العاملي

قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة بلغت (200) من طلبة كلية التربية بالتخصصات العلمية والأدبية بجامعة حلوان؛ وذلك بغرض إجراء التحليل العاملي للمقياس, ثم قامت بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية, وفيما يلي العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Varimax).

جدول (2) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس الإزدهار النفسي وتشبع المفردات على العوامل

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1			0.364	
2			0.422	
3	0.388			
4			0.433	
5	0.353			
6			0.422	
7				0.508
8			0.530	
9			0.465	
10			0.392	
11		0.602		
12				0.398
13	0.539			
14				0.422
15			0.503	
16				0.388
17		0.371		
18	0.460			

19		0.517		
20				0.516
21			0.361	
22			0.375	
23		0.566		
24			0.426	
25		0.361		
26		0.527		
27				0.578
28				0.504
29		0.480		
30		0.600		
31		0.327		
32		0.390		
33		0.607		
34		0.369		
35			0.404	
الجذر الكامن	3.016	2.943	2.836	2.549
نسبة التباين المفسرة	7.173	7.031	6.753	5.569
نسبة التباين التراكمية	9.193	12.214	26.966	20.535

تم حذف المواقف (36-37-38)؛ نظرًا لانخفاض معامل تشبعها عن ±30. ,

العامل الأول: تكون هذا العامل من (9) مفردات, وتعكس مفردات هذا العامل شعور الفرد الإيجابى تجاه الذات و تقبل الفرد لذاته والرضا والنظرة المتفائلة للذات وللحياة, ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الهناء الذاتى.

العامل الثاني: تكون هذا العامل من (7) مفردات, وتعكس مفردات هذا العامل شعور الفرد بالتفاؤل والمشاعر الإيجابية رغم المعوقات والصعوبات التي يتعرض لها, ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الشعور الأمل .

العامل الثالث: تكون هذا العامل من (11) مفردات, وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الفرد على إيجاد المعنى من حياته وأن حياته لها قيمه وقدرة على مواجهه الألم النفسي والتكيف مع الضغوط دون الأستسلام لليأس, ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل الحياة ذات المعنى.

العامل الرابع: تكون هذا العامل من (8) مفردات, وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الفرد على تكوين علاقات ناجحة مع الذات والاخرين تسهم في تحقيق أهداف الفرد وتحقيق الإنجازات, ولذا يُمكن أن نطلق على هذا العامل العلاقات الإيجابية مع الأحرين.

- الاتساق الداخلي لمقياس الإزدهار النفسي

قامت الباحثتان بحساب الاتساق الداخلي؛ وذلك من خلال حساب معامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للعامل, والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (3) الاتساق الداخلي لمقياس الإزدهار النفسي

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
3	.443**	.349**	11	.441**	.513**	1	.561**	.708**
5	.466**	.356**	17	.537**	.339**	2	.503**	.445**
13	.582**	.420**	19	.580**	.345**	4	.473**	.492**
18	.546**	.429**	26	.415**	.513**	6	.527**	.420**
23	.622**	.521**	29	.691**	.379**	8	.471**	.347**
25	.474**	.477**	30	.457**	.440**	9	.560**	.344**
31	.238**	.414**	34	.708**	.450**	10	.526**	.345**
32	.421**	.324**				15	.418**	.456*
33	.598**	.443**				21	.520**	.664**
						22	.573**	.445**
						24	.557**	.550**
العامل الرابع								
7	.524**	.376**						
12	.671**	.368*						
14	.425**	.368**						
16	.614**	.424**						

20	.441**	.343**	
27	.554**	.297**	
28	.468**	.432**	
35	.467**	.455**	

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلاله (0.01) ويتضح من نتائج جدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط داله إحصائيًا عند مستوى دلاله (0,01).

ثانياّ: ثبات مقياس الإزدهار النفسي

قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية, والتي تقوم على تجزئة مقياس التوجه نحو الحياة إلى نصفين (فردي –زوجي) وحساب معامل الارتباط بينهما, وتطبيق معادلة تصحيح الطول(سبيرمان–براون), وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا–كرونباخ كما يأتي:

جدول (4) نتائج معاملات ثبات مقياس الإزدهار النفسي

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان"		معامل ألفا–كرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	
الإزدهار النفسي	35	0.731	0.824	08.89

يتضح من نتائج جدول (4) أن جميع معاملات ثبات المقياس جاءت مرتفعة, وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس.

المقياس في صورته النهائية لمقياس الإزدهار النفسي

تكون المقياس في صورته النهائية من (35) موقفاّ, يتم تصحيح المقياس وفقًا لتقدير ثلاثى وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (105) درجة, والحد الأدنى من الدرجات (35) درجة, وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص يمتلك مستوى مرتفع من التوجه الإزدهار النفسي, بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن المفحوص يمتلك مستوى منخفض الإزدهار النفسي.

ثانياّ: مقياس جودة الحياة الأكاديمية

قامت الباحثتان بإعداد المقياس بغرض توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة والثقافة المصرية من ناحية وأهداف البحث وعينته من ناحية أخرى, إلى جانب ندرة المقاييس العربية, وقد مر إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

أولاً: تم الإطلاع على الأطر النظرية العربية والأجنبية وكذلك المقاييس التي تناولت متغير جودة الحياة الأكاديمية مثل مقياس على(2013), ومقياس عبد المطلب(2014), ومقياس, العتيبي(2014), ومقياس؛ حنفي؛ والعايدي(2016), ومقياس منسى, وكاظم(2010), وذلك لتحديد كل من التعريف الإجرائي والأبعاد التي يتضمنه مقياس جودة الحياة الأكاديمية, ثانياّ قامت الباحثتان بصياغة عبارات المقياس في صورتها الأولية بما بتناسب مع كل من أبعاد متغير جودة الحياة الأكاديمية, موزعة على أربعة أبعاد هي (الكفاءة الذاتية –الدافعية الموجه نحو التحصيل –إدارة الوقت الأكاديمى – والتكيف مع الضغوط

الأكاديمية), وقامت الباحثتان بتحديد هذه الابعاد بناءاً على دراسة إستطلاعية قامت بها على عينة من طلاب الجامعة وبلغ عددها 50 طالب وطالبة, وفي ضوءها تم تحديد أبعاد المقياس, ووصل عدد عباراته في الصورة الاولية (38) وتم تحديد خمس بدائل هما على النحو التالى (دائماً-غالباً-أحياناً-نادراً-أبداً)

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

أولاً: الصدق

1-صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية المكونة من (38) عبارة على مجموعة من الخبراء المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وعددهم (5) خبراء للإبداء الرأي حول وضوح عبارات المقياس وصياغتها وإرتباطها بأبعاد المقياس, ولتحديد مدى ملائمة تلك العبارات لقياس متغير جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة, مع تعديل وإضافة عبارتين , وقد أسفر هذا الإجراء عن التوصية بتعديل صياغة خمس عبارات, وإضافة عبارتين وجدت الباحثتان أهمية إضافتها, وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس بعد صدق المحكمين (40) عبارة.

2-الصدق العاملى: قامت الباحثتان بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية, وذلك على عينة بلغت (200) من طلبة كلية التربية بالتخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية بجامعة حلوان, وقد استخلص وفيما يأتي العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس.

جدول (5) العوامل المستخرجة من التحليل العاملي لمقياس جودة الحياة الأكاديمية وتشبع المفردات على العوامل

رقم المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
1	0.426			
2		0.538		
3			0.652	
4				0.549
5			0.544	
6	0.487			
7		0.426		
8	0.524			
9			0.528	
10		0.546		
11		0.541		
12	0.421			
13			0.406	
14			0.507	

15	0.498			
16		0.370		
17			0.320	
18			0.337	
19				0.701
20	0.446			
21			0.569	
22				0.386
23			0.414	
24				0.796
25	0.486			
26		0.435		
27				0.352
28			0.570	
29	0.596			
30				0.366
31	0.607			
32			0.490	
33				0.583
34	0.532			
35	0.523			
36			0.432	
37		0.423		
38		0.572		
39				0.331
40			0.432	
الجذر الكامن	4.436	3.591	3.893	2.724
نسبة التباين المفسرة	9.102	10.403	9.266	8.925
نسبة التباين التراكمية	12.102	18.505	25.772	30.157

وأسفر الجدول السابق عن نتائج التحليل العاملى وهما العامل الأول: تكون هذا العامل من (11) مفردة, وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الطالب على التكيف والتوافق مع ذاته وإتقانه في المهام الدراسية المكلف بها ويطلق على هذا البعد كفاءة ذاتية.

العامل الثاني: تكون هذا العامل من (12) مفردات, وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الطالب على بذل قصاري الجهد لتحقيق النجاح والتفوق في المهام المكلف بها نتيجه دافع داخلى أو خارجي يحفزه على النجاح والتميز. ويطلق على هذا البعد الدافعية الموجه نحو التحصيل.

العامل الثالث: تكون هذا العامل من (9) مفردات, وتعكس مفردات هذا العامل قدرة الطالب على وضع توقيت زمنى للمهام الدراسية المطلوبة والقدرة على إتمامها في توقيتها وفقا للتخطيط الزمنى لها وتحديد الهدف للوصول إلى النجاح والتميز في المهام المكلف بها. ويطلق على هذا العامل إدراة الوقت الأكاديمى.

العامل الرابع: تتكون هذا العامل من (8) مفردات, وتعكس مفردات هذا العامل تحمل الطالب الضغوط الناتجة عن المهام الأكاديمية وبيئه التعلم والتي تتمثل في النظام الأكاديمي ومحتوي المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية وعملية التعلم والتفاعل مع الزملاء والتي تكون ذات التأثير الأكبر في رسوب الطلاب وفشلهم الدراسي أو إنقطاعهم عن الدراسة.ويطلق على البعد تحمل الضغوط الأكاديمية.

- الاتساق الداخلى لمقياس جودة الحياة الأكاديمية

تم حساب الاتساق الداخلى بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للعامل, والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بجدول (6)

العامل الأول			العامل الثاني			العامل الثالث		
المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للعامل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للعامل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للعامل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	.628**	.376**	2	.643**	.424**	3	.641**	.425**
6	.438**	.235**	10	.549**	.487**	5	.605**	.339**
8	.462**	.245**	11	.541**	.347**	9	.481**	.496**
12	.552**	.342**	17	.490**	.429**	13	.502**	.430**
15	.543**	.326**	18	.526**	.420**	14	.620**	.365**
20	.620**	.321**	21	.619**	.462**	16	.471**	.463**
25	.618**	.406**	23	.535**	.428**	26	.506**	.412**

29	.529**	.339**	28	.546**	.412**	37	.439**	.438**
31	.408**	.449**	32	.558**	.329**	38	.449**	.449**
34	.508**	.439**	36	.518**	.359**			
35	.623**	.383**	40	.628**	.426**			

العامل الرابع		
المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للعامل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
4	.560**	.357**
19	.705**	.424**
22	.691**	.426**
24	.653**	.510**
27	.592**	.321**
30	.512**	.329**
33	.453**	.443**
39	.323**	.543**

(**) معامل الارتباط دال عند مستوي دلاله (0.01), ويتضح من نتائج جدول (6) أن جميع قيم معاملات الارتباط داله إحصائيًا عند مستوى دلاله (0,01) .

ثانياّ: ثبات المقياس جودة الحياة الأكاديمية

قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وتطبيق معادلة تصحيح الطول (سبيرمان–براون), وكذلك التجزئة النصفية بمعادلة "جوتمان" وألفا–كرونباخ كما هو موضح في الجدول التالى:–

جدول (7) نتائج معاملات ثبات مقياس جودة الحياة الأكاديمية لطلبة الجامعة

المتغير	عدد المفردات	معامل التجزئة"سبيرمان"		معامل ألفا–
		قبل التصحيح	بعد التصحيح	كرونباخ
جودة الحياة الأكاديمية	40	.798	.833	.894

يتضح من نتائج جدول السابق أن جميع معاملات ثبات وتشير تلك النتائج إلى صلاحية المقياس.

الصورة النهائية لمقياس جودة الحياة الأكاديمية : تكون المقياس في صورته النهائية من (40) مفردة, يتم تصحيح المقياس وفقًا لطريقة ليكرت خماسى (دائماّ–غالباّ–أحياناّ–نادراّ–أبداّ) بحيث تأخذ المفردات الإيجابية (5– 4– 3– 2– 1), والعكس

صحيح بالنسبة للمفردة السلبية, وتصبح الدرجة العظمى للمقياس (200) درجة, والحد الأدنى من الدرجات (40) درجة, وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص يشعر بجودة الحياة الأكاديمية والعكس صحيح.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي متعدد المداخل القائم على تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي.

أولاً: تم تصميم البرنامج الإرشادي وجلساته بخطواته المحددة حتى مرحلة التقييم, ثم تم إجراء المعالجة البصرية له من خلال تصميمة وعرضه وفقاً لتقنية الأنفوجرافيك التفاعلى سوف تعرض الباحثتان خطوات تنفيذ كل منهما:-

أولاً: خطوات البرنامج الإرشادي المتعدد المداخل:-

أ- الهدف العام للبرنامج: تنمية الإزدهار النفسي وتحسين مستوى الكفاءة الأكاديمية لطلاب الجامعة.

ب- الأهداف الخاصة للبرنامج:

ب/1 تنمية الهناء النفسي لدى المجموعة التجريبية.

ب/2 تنمية المشاعر الإيجابية تجاه أحداث الحياة الضاغطة لدى المجموعة التجريبية.

ب/3 إكساب الطلاب القدرة على تحديد الأهداف .

ب/4 إكساب الطلاب القدرة على إقامة علاقات إيجابية بالاخرين.

ب/5 تنمية الحوار الإيجابي مع الذات لدى المجموعة التجريبية.

ب/6 تنمية الحياة ذات المعنى لدى المجموعة التجريبية.

ج- أسس بناء البرنامج: يقوم هذا البرنامج على أسس وقواعد الإرشادالمتعدد المداخل لتحقيق أقصى فعالية لدى العينة التجريبية والذي تم اعتماده من قبل الباحثتان كطريقة ارشادية مناسبة واتجاهاً إرشادياً حديثاً يجمع بين فنيات الإرشادالمتعددة.

د- الفنيات والأساليب المستخدمة: إستخدمت الباحثتان الفنيات التالية:-

د/1- فنية الدحض والتفنيد Disputing

إن تلك الفنية تهدف إلى تحديد أسباب السلوك المضطرب لدى الفرد من أفكار واعتقادات غير منطقية والتخلص منها بالإقناع المنطقى وإعادة الفرد إلى التفكير الواقعى , ويقوم أسلوب الإقناع المنطقى على أساس أن السلوك المضطرب سببه في كثير من الأحيان مثيرات صدمية تؤدى إلى تكوين اعتقادات غير منطقية وأفكار خاطئة مما يترتب عليها ظهور اضطرابات سلوكية وانفعالات سلبية للفرد , لذا لابد من تغييرها وتعديلها بأفكار وإعتقادات جديدة منطقية مع الواقع تجعل الفرد يسلك بطريقة سوية وإيجابية متوافقة مع الواقع (حسين, 2008, 291).

إذن فإن الدحض المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع يساعد على كشف أن طرق تفكيرنا السابقة لم تعد تجدى ن وأنه بإستمرارنا في تبنيها لا نكرر اضطراباتنا وأخطاءنا فحسب, بل أننا سنعمل على زيادتها وقوة تأثيرها, ومن ثم فإن التغير في المعرفة غالباً تنعكس آثاره في مجال الفعل والشعور, فكلما إزداد وعينا وتبصرنا بأن هناك بدائل فكرية صحيحة إزدادت جاذبية تلك الأفكار الصحيحة وإحتمال تبنيها كأسلوب دائم جديد في الشخصية (إبراهيم , 1983 , 315).

د/2- فنية الحديث الذاتى Self-Talking

إن البشر هم كائنات ناطقة, وفي المعتاد أن يتم التفكير عن طريق استخدام الرسوم واللغة وطالما أن التفكير يصاحب الانفعال فإن التفكير غير المنطقى من الضرورى أن يستمر إذا استمر الاضطراب الانفعالى, ويبقى الشخص المضطرب على اضطرابه محافظاً على السلوك غير المنطقى عن طريق الكلام الداخلى والأفكار غير المنطقة (غانم , 2006 , 174).

وبالتالى فإن فنية التحدث الذاتى عن الحوارات العقلية Mental Dialogues والتي يجريها الفرد متباحثاً بين أفكاره وقناعاته ليحدد من خلالها موقعه ومستوى قدرته على حل مشكلة معينة في وضعه الراهن, وكذلك توجيهه إلى ما عليه عمله وما عليه التركيز عليه, ويرى (1994) ,Vocate أنها تمثل ميكانيزم داخلى يصل من خلال الفرد إلى التحدث المعلن والموجه لذات الفرد , بل وأكثر من ذلك ما قدمه ميكينبوم (1975) ,Meichenbum في نموذجه من أن الأفكار يمكن أن تكون تحت سيطرة الفرد وأن يتحكم في محتوياتها من خلال توجيه أحاديث وحوارات معينة يجريها الفرد مع نفسه فيغير منها (سيد , 2006 , 134 - 135).

د/3- فنية التحكم الذاتى Self-Control

إن فنية التحكم الذاتى أو ضبط الذات تعد أسلوب معرفي سلوكى يستخدم في خفض استجابات القلق الناتجة عن المواقف الصعبة والضاغطة, وهى طريقة ذات فائدة كبيرة في مساعدة الأفراد على إحداث تغير في سلوكهم حيث يتم تعليمهم ملاحظة سلوكهم وصياغة الأهداف بوضوح وتقويم ما يتم من تقدم وإثابة السلوك الموجه نحو الهدف .

وتتضمن الاستراتيجيات التي يعتمد عليها أسلوب ضبط الذات مجموعة من الإجراءات الموضحة فيما يلى :-

1-مراقبة الذات : وتعنى أن يراقب ويلاحظ الفرد سلوكه المطلوب ومقدماته ونتائجه وأيضاً العلاقات المتداخلة بين مقدمات السلوك ونتائجه ويسجل البيانات التي تتعلق بأفكاره ومشاعره المتعلقة بالسلوك وهكذا فإن مراقبة الذات تحسن من الوعى بالذات ومن ثم يتحسن السلوك .

2-تقييم الذات : أى تقييم المستوى الحالى للسلوك المراد تعديله في ضوء المعيار المستهدف وهذا يتم عن طريق المقارنة بين سلوك الفرد وبين المعايير والأهداف التي وضعها لهذا الأداء أو السلوك وهل السلوك يحقق الهدف أو لم يحققه من أجل زيادة أو خفض احتمالية حدوث السلوك موضوع الضبط والتعديل .

3- تعزيز الذات : ويعتمد على التطابق الإيجابى بين السلوك والهدف وقد يكون هذا التعزيز صريحاً أو ضمنياً , وتتضمن هذه الخطوة تقديم التعزيز الإيجابى للذات في حالة حدوث السلوك المرغوب فيه أو عقاب الذات في حالة عدم تحقيق السلوك المستهدف , وبالتالى يساعد هذا الأسلوب في زيادة إدراك الفرد لقدرته على ضبط البيئة من حوله والتأثير فيها , كما أنه يساعد في زيادة وعى الفرد بالأفكار السلبية التي تؤثر في سلوكه واستجاباته تجاه الأحداث والمواقف التي يتعرض لها (عبد العظيم, 2008, 307 - 311) .

د/4-السيكودراما (لعب الدور) Psychodrama (Role play)

إن الإرشاد بالتمثيليات النفسية من أشهر أساليب الإرشاد الجماعي وهو عبارة عن تصوير تمثيلى لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر يتيح فرصة بالتنفيس الانفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي وقد ابتكر هذا الأسلوب يعقوب مورينو Moreno في

فيينا سنة 1931, وبالتالى فإن هذا الأسلوب يساعد على إحداث تغيرات فكرية وسلوكية إيجابية, فإذا تأتى لأحد الأشخاص المضطربين أن يعبر أمام مجموعة من الآخرين عن اتجاه أو سلوك مختلف فإن هذا السلوك سيتحول إلى خاصية دائمة في شخصيته (إبراهيم , 1994 , 320).

د/5- التخيل Imagine Technique

وهنا يطلب المرشد من المسترشدين أن يفكروا وينفعلوا ويسلكوا بالطريقة التي يرغبون بها في حياتهم الواقعية, وبإمكانهم أيضاً أن يتخيلوا أسوأ الأشياء التي يمكن أن تحصل لهم وكيف يشعرون بالامتعاض إزاء هذا الموقف وكيف يمرون بخبرات سيئة أى يطلب منهم تخيل المواقف التي تبعث على الخوف والقلق لديهم , وذلك على عكس تقليل الحساسية التدريجى الذى يشتمل على الانتقال بالفرد تدريجياً من الموقف الأقل إثارة إلى الموقف الأكثر إثارة لكن في هذه الفنية يبدأ المعالج بالموقف الذى يبعث على الحد الأقصى من الإثارة والقلق وذلك بهدف توضيح العلاقة بين التفكير والانفعالات (أمين, 2010, 88).

د/6- إعادة البناء المعرفيCognitive Re-structure

تمثل هذه الفنية العنصر الرئيسي في العلاج المعرفي السلوكي وهي عبارة عن إعادة البناء المعرفي والمخططات الفكرية للفرد وهذه المخططات عبارة عن المعتقدات الرئيسية عن العالم والذات والمستقبل وهي المسئولة عن التقييم المعرفي للمواقف والأحداث ويتم ذلك من خلال طرق كثيرة كالتعبير عن الذات بطرق لفظية, والحديث الإيجابي عن الذات, وإكساب المسترشد مجموعة من التعليمات اللفظية التي تقدم له بشكل مباشر كي يكتسبها ويتعلمها وتصبح جزءاً من بنيته المعرفية.

د/7-تعديل الموقف والانتباه Attitude and Attention Modification

يقصد بهذه الفنية عدم الاهتمام بالمظاهر السلبية التي تبعث التوتر والقلق للموقف أو الحدث واستبدال ذلك بالتركيز على المظاهر الإيجابية الأقل توتراً المتعلقة بهذا الموقف, وذلك من خلال النظر للمظاهر السارة والممتعة والمفيدة كالتركيز على نجاحات الماضي والجوانب الإيجابية للحدث, لذا يتم تغيير الخبرة العامة للموقف أو الحدث .

د/8-المحاضرة Information

أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي يلعب فيه التعليم وإعادة التعليم دوراً هاماً؛ حيث يقوم المرشد بإلقاء محاضرة يتخللها أو يعقبها مناقشات تهدف إلى تغيير اتجاهات المسترشدين وتستخدم فيها الوسائل المعينة الممكنة مما يساعد على الإيضاح وتستخدم هذه الوسيلة بنجاح وعلى نطاق واسع في الإرشادالوقائي (أبو زعيزع, 2009, 55).

د/9-المناقشة Discussion

وسيلة للتنفيس الانفعالي والتقرب بين أعضاء البرنامج الإرشادي؛ حيث يعبر المسترشد من خلالها عن ذاته ومشكلاته المحيطة ويستطيع تقييم هذه المشكلات ومشكلات الآخرين التقييم الصحيح ويمكن تعديل الاستجابات من خلال التعبير عن هذه الانفعالات (منصور والشربيني, 2017, 125).

د/10- النمذجة Modeling

محاولة تغيير السلوك أو تعديله بتقليد نماذج السلوك السوي التي تقدم للمسترشد من خلال الأفلام أو القصص أو الاستشهاد بالشخصيات المهمة والبارزة ومحاكاة السلوك المرغوب, لذا يجب أن يكون سلوك النماذج المقدمة هدفاً يرغب فيه رغبه شديده من قبل المسترشد ويتمنى الاقتداء به (إبرهيم, 2008, 43).

د/11-التعزيز Reinforcement

يعمل هذا الأسلوب على تقوية النتائج المرغوب فيها, لذا يطلق عليه مصطلح (الثواب)؛ فإذا كان هناك حدث ما نتيجة يعقب إتمام استجابة (سلوك) يزداد احتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى فيطلق على هذا الحدث اللاحق المعزز أو المدعم (أمين, 2011, 99).

د/12-الواجب المنزلي Home Work

تستخدم هذه الفنية خارج إطار الجلسة الإرشاديةمع المسترشدين الذين يشعرون بكثرة المهام التي يجب عليهم القيام بها ولا يستطيعون, فيطلب منهم المرشد كتابة قائمة بهذه المهام مع الأخذ في الاعتبار الأولويات وتجزئة المشكلة إلى فروع, وهذا يتطلب من المرشد المشاركة والتوجيه وعمل خطة واقعية لمعرفة مدى تعاون المسترشد.

د/13-التدريب على التعليمات الذاتية Self-Constructions

تقوم هذه الفنية على أساس أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد باقي تصرفاتهم وأفعالهم؛ حيث إن سلوك الإنسان يتأثر بالجوانب المختلفة لأنشطته, ويمثل الحديث الداخلي "التحدث الإيجابي مع الذات" أحد أهم هذه الأنشطة (بلان, 2014).

د/14- القصة Story

الاستماع إلى قصص نجاح الآخرين عن طريق الكتب والشرائط والأفلام, تمثل طريقة لتقديم نماذج ناجحة وتوضح كيفية نجاح هؤلاء من خلال الطرق والمسالك التي اتخذوها للوصول لأهدافهم (فرانكل, 2004).

د/15- التغذية الراجعة Feed Back

استبدال الأحكام الخاطئة بالأحكام الصحيحة والدقيقة التي تنبئ عن مدى صحة ما تحقق من تغيير, وهذا يتطلب أولاً الوعى بما يفكر فيه الفرد ويتوجب عليه ثانياً التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة ومن ثم استبدال الخطأ بالصواب.

هـ-تقويم البرنامج

تم تقويم البرنامج بالطرق الآتية:-

1. **تم عرض البرنامج على مجموعة من المختصين في الصحة النفسية, وتم تصحيح ما تم إقتراحه في جلسات البرنامج.**
2. **التقويم المرحلي: حيث تم استخدام التقويم القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من خلال إستمارة التقيم المرحلى.**
3. **التقويم البعدي من خلال المقارنة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.**
4. **التقويم التتبعي تم التحقق من إستمرار فعالية البرنامج بعد شهرين من تطبيقة .**

و-محتوى ومكونات البرنامج .

يتكون البرنامج من (22) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا ويتراوح زمن الجلسة من (45) إلى (60) دقيقة والجدول التالي يوضح مخطط البرنامج.

جدول (8) مخطط البرنامج الإرشادي متعدد المداخل لتنمية الإزدهار النفسي(ملحق 1)

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة	نوع الجلسة
الأولى	التعارف بالباحثتان والتمهيد	1. أن يتعرف المشـــاركون في البرنـامج بـالباحثتـان وبعضهم البعض. 2. أن يتعرف المشـاركون بالبرنامج وأهدافه ومحتوياته وفوائده. 3. تطبيق مقياســـى الإزدهار النفســـيوجودة الحياة الأكاديمية قبل تطبيق البرنامج.	المناقشة والحوار – التعزيز	45 دقيقة	جماعى
الثانية – والثالثة	التعريف بعلم النفس الإيجابى ومفهوم الإزدهار النفسي	1. أن يتعرف المشـــاركون بعلم النفس الإيجابى كأحد فروع علم النفس. 2. أن يتعرف على أهمية التفكير الإيجابي 3. أن يتعرف على مفهوم لأزدهار النفســـيوأبعاده وأثره على جودة الحياة الأكاديمية.	الحوار والمناقشة– لعب الدور–التحض والتفنيد– النمذجة– الواجب المنزلي	45 دقيقة	جماعى
الجلسة الرابعة– والخامسة	التفكير بإيجابية	1. أن يتعرف على طرق التفكير وتأثيرها على الســلوك والإنفعال. 2. أن يعبر المشـاركون عن الأفكار الإيجابية موضـحاً أثرها على إنفعالاتهم. 3. أن يدرك المشـاركون مدى تأثير التفكير المتشـاؤم على إدائهم وإنفعالاتهم.	المحاضرة– الحوار والمناقشة– إعادة البناء المعرفي– الواجب المنزلي	45 دقيقة	جماعى
الجلسة السادسة – والسابعة	الأمل ودورة في تحقيق الإزدهار النفسي	1. أن يتعرف الطلاب على معنى الإزدهار النفسي. 2. أن يتعرف الطلاب على الفرق بينــة وبين الأمــل والتفاؤل وأثره على أفكارهم. 3. أن يـدرك الطلاب أثر تنميـة الإزدهـار النفســـيفي تحسن أداءه الأكاديمى.	الحوار والمناقشة – القصة– النمذجة–الواجب المنزلي	45 دقيقة	جماعى
الجلسة الثامنة– والتاسعة	تنمية المشاعر الإيجابية	1. أن يتعرف المشـاركون على سـمات ذوي المشـاعر الإيجابية في الحياة. 2. أن يـدرك أن الافكـار وطريقـة تفكيره هى مصـــــدر الضغط وليس الحدث. 3. أن يعبر المشـــاركون عن الذات بطرق لفظية من خلال الحديث الإيجابي عن الذات. 4. أن يدرك المشـاركون أن الحديث الإيجابى يؤثر على تنمية الإزدهار النفسي.	الحوار والمناقشة– فنية ABC–الحديث الايجابى للذات– القصة– الواجب المنزلي	60 دقيقة	جماعى
الجلسة العاشرة– الحادية عشر	الهناء الذاتى وأثره على الإزدهار النفسي	1. أن يتعرف المشاركون على الهناء النفسي ومكوناته كمتغير إيجابى يسهم في تنمية الإزدهار النفسي. 2. أن يحاول المشـــاركون القيام بتقليد الادوار التي تتمتع بالهناء الذاتى وأثره على مشاعرهم وأدائهم.	المحاضرة– الحوار والمناقشة– التعزيز– النمذجة– الواجب المنزلي	60 دقيقة	جماعى
الجلسة الثانية عشر –الثالثة عشر	التركيز على الذات الإيجابية	1. أن يتعرف المشـاركون التخفيف من مشـاعر اليأس والإحباط والهزيمة النفسية لتنمية الإزدهار النفسي. 2. أن يدرك المشـــاركون أهمية تعديل توجهاتهم نحو الحياة لتمتعهم بنسبة مرتفعة من الإزدهار. 3. أن يستطيع المشاركون تقبل المعنى الجديد لحياتهم.	المحاضرة– الحوار والمناقشة– فنية خفض التفكير –المقاصد المتناقضة –الواجب المنزلي	60 دقيقة	جماعى

الجلسة الرابعة عشر– الخامسة عشر	الحياه الهادفة ودورها في بناء الإزدهار النفسي	1. أن يتعرف المشاركون على معنى الحياة الهادفة. 2. أن يتعرف المشاركون على فوائد تحديد الأهداف في الحياة في تنمية الإزدهار وتحسن جودة أداءه الأكاديمى. 3. أن يتعرف المشاركون على خطوات التخطيط الجيد للأهداف لتحسن جودة الحياة الأكاديمية.	الحوار والمناقشة– المحاضرة– المقصد المتناقض– تعديل الموقف والانتباه –الواجب المنزلي	60 دقيقة	جماعى
الجلسة السادسة عشر – والسابعة عشر	استراتيجيات تحديد الأهداف في الحياة	1. أن يتعرف المشـــاركون على إســـتراتيجيات تحديد الأهداف . 2. أن يتعرف المشـــاركون على نموذج لتحديد الهدف وصولاً لجوده الحياة الأكاديمية. 3. أن يســتفيد المشــاركون من تجاربهم الســابقة في تحديد الأهداف. 4. أن بدرك المشـــاركون الحديث الإيجابي عن الذات ودورة في تحقيق الإزدهار في الحياة.	الحوار والمناقشة– إعادة البناء المعرفي– الحديث الايجابى عن الذات – النمذجة– التغذية الراجعة– الواجب المنزلي	60 دقيقة	جماعى
الجلسة الثامنة عشر –والتاسعة عشر	تعديل الاتجاهات ومعنى الحياة	1. أن يتعرف المشاركون على أهمية التفكير الإيجابي. 2. أن يركز المشاركون على الجوانب الإيجابية في الموقف وتعديل إتجاهة نحوها. 3. أن يدرك المشاركون المعنى الحقيقى من دور الإزدهار النفسيفي تحسن أداءة الأكاديمى. 4. أن يتمكن المشاركون من تقسيم الهدف لأهداف فرعية تسهم في تحقيق النجاح. 5. أن يقوم المشاركون بالتحدث الإيجابي مع الذات.	الحوار والمناقشة– الحوار السقراطى–تعديل الإتجاهات– التدريب على التعليمات الذاتية– الواجب المنزلي.	60 دقيقة	جماعى
الجلسة العشرون	العلاقات الإيجابية بالاخرين وأثرها في تنمية الإزدهار النفسي	1. أن يتعرف المشـــاركون على أهميـة التفـاعلات والتعاون مع الأخرين لتنمية الإزدهار النفسي. 2. أن يدرك المشـاركون أهمية العلاقات والتفاعلات مع الاخرين في تحقق الإزدهار وتقبل الصعوبات. 3. أن يدرك المشـــاركون من خلال تبادل الادوار مع زملائة أن الحياه بدون التفاعلات تكون صعبة.	الحوار والمناقشة– إعادة البناء المعرفي – النمذجة–التعزيز– الواجب المنزلي	60 دقيقة	جماعى
الجلسة الحادية والعشرون	تقوية العلاقات الإيجابية مع الاخرين	1. أن يتعرف المشاركون على علاقة التأثير المتبادلة بين تفاعلة مع الاخرين وعلاقاته بشـــعورة بالســـعادة والنجاح الأكاديمى. 2. أن يســـتخدم المشـــاركون علاقاته بزملائة في تقوية النجاحات في حياته الأكاديمية. 3. أن يحســـن المشـــاركون التعامل مع زملائة لتحقيق النجاح في حياتهم وتحقق الإزدهار النفسي. 4. أن يدرك المشـــاركون أن تقوية العلاقات مع زملائة تسهم في بناء ثقتة بنفسه وتحقق الإزدهار النفسي.	الحوار والمناقشة– التدريب على التعليمات الذاتية – التعزيز– الواجب المنزلي	60 دقيقة	جماعى
الجلسة الثانية والعشرون	الخاتمة	1. أن يقييم المشاركون جلسات البرنامج الإرشادي متعدد المداخل . 2. أن يتم إجراء القياس البعدي لبيان مدى فعاليةالبرنامج الإرشادي متعدد المداخل.	الحوار والمناقشة– التغذية الراجعة	45 دقيقة	جماعى

ثانياّ: مراحل تصميم البرنامج بتقنية الأنفوجرافيك التفاعلي الخاص بالبرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية (ملحق 1)

أشار عديد من الباحثين إلى مراحل تصميم الأنفوجرافيك, ومنها ما أشارت إليه البيشي(2019), وما أوضحه شلتوت(2016) عن تلك المراحل كما يلي:-

أتبعت الباحثتان ما أشار إليه البيشي(2019) في مراحل تصميم الأنفوجرافيك لتصميم البرنامج الإرشادي القائم على تقنية الأنفوجرافيك وهما :-

المرحلة الأولى: مرحلة الدراسة والتحليل: وتتضمن تحليل وتحديد الإحتياجات التعليمية, تحليل الأهداف التعليمية ونوع السلوك المرغوب ومستوى الأداء المقبول وظروف التعلم.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم: وتتضمن صياغة الأهداف الإجرائية, وصياغة المحتوى العلمي بحيث يسهل تمثيله بصريًا, وتحديد الخطوط المستخدمة, وتحديد الألوان المقترحة, وتحديد الأشكال المستخدمة, وتصميم عناصر التفاعل بالمحتوى, وتحديد فريق عمل إنتاج الأنفوجرافيك.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاج: وفي تلك المرحلة يتم إنتاج النموذج الأولى بتطبيق المخطط الشكلي وتبدأ عملية الإنتاج بتجميع العناصر البصرية (أشكال وخطوط وأيقونات).

- **إستخدام أحد برامج تصميم الأنفوجرافيك في إنشاءه.**
- **الإنتهاء من النموذج الأولى وعمل المراجعة الفنية عليه للتأكد من أن المحتوى العلمي كاملًا قد تم تمثيله بصريًا, والتأكد من تسلسل المعلومات, وصحة العناصر المستخدمة, وسلامة اللغة.**

المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم: حيث تنقسم إلى ثلاث أقسام وتبدأ تحكيم التصميم على يد خبراء متخصصين للتأكد من صحة المحتوى العلمي والتأكد من دقة تصميم العناصر البصرية ومناسبتها للموضوع, ويلي ذلك التطبيق التجريبي على عينة من المتعلمين وعمل تقويم بنائي للأنفوجرافيك, وأخيرًا تطبيق التقويم النهائي الختامي للأنفوجرافيك.

المرحلة الخامسة والأخيرة: مرحلة النشر والإستخدام: يتم الإستخدام الفعلي للأنفوجرافيك التعليمي والتقويم والتنقيح المستمر للأنفوجرافيك.

وبالمقارنة بين الخطوات المقترحة من قبل عديد من الباحثين, يتضح أن الخطوات المقترحة من قبل البيشي(2019) هى الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية, لإعتبارها أكثر المراحل تفصيلًا ومناسبةً للأهداف التعليمية, كما أنها تتفق من ناحية أخرى مع مراحل التصميم التعليمي المعروفة وهى التي تبدأ بمرحلة تحديد إحتياجات المتعلمين وخصائصهم والأهداف التعليمية والتي تنتهي بالتحكيم والتقويم والاستخدام.

إعداد مواد المعالجة التجريبية البرمجية (السيناريو) ملحق (2):-

تتضمن المعالجة التجريبية البرمجية القائمة على تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي حسب الإجراءات التالية:-

1- مرحلة التحليل: حيث تضمن تلك المرحلة تحليل خصائص المتعلمين وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (14) طالب منقسمين إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من طلاب شعبة تربية خاصة الملتحقين بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة حلوان, وهم لم يسبق لهم الدراسة بإستخدام تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي.

2- مرحلة التصميم

وتضمنت هذه المرحلة تحديد الأهداف التعليمية والارشادية, وتحديد الأهداف العامة من البرمجية المستخدمة في تنمية الإزدهار النفسي وأثره على جودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان, (وتوضح الباحثتان أن الإزدهار النفسي هو نتيجة الاهتمام الدقيق ببناء الجوانب الخمسة لنموذج PERMA ففي كتابة "الإزدهار: رؤية جديدة لفهم السعادة والرفاهية, وقام مارتن سليجمان بشرح مفصل لنظرية PERMA حول إزدهار الإنسان, وتبنى هذه النظرية الجديدة على المفهوم الأصلي للسعادة الحقيقية (المكون من المتعة والمعني والمشاركة) مع إضافتين جديدتين هما: العلاقات الإيجابية والإنجازات, وهو الاساسى في بناء البرامج الحالي وقد تم تقديم محاولة موجزة لتصور كل مكون من المكونات المقترحة للنموذج ومحاولة رسم روابط النظرية بالأنفوجرافيك التفاعلي "فالإزدهار النفسي" هي نتيجة تفاعل الخمسة عوامل توضح الباحثتان ذلك التفاعل من جلال التصميم الأنفوجرافيك, كما تم المعالجة البصرية لفنيات البرنامج الإرشادى وعرضها بصورة إلكترونية تفاعلية مثل فنيات إعادة البناء المعرفي, فنية ABC والقصة الرمزية وكذلك فنيات العلاج السلوكى من نمذجة وغيرها, وقد تم إختيار محتوى البرمجية وتنظيمها في ضوء عينة الدراسة, حيث النصوص المكتوبة, وتصميم الشاشات, والصور المتحركة, وتصميم تفاصيل وأساليب الإبحار داخل البرنامج إضافًة لتحديد مصادر الإرشاد والفنيات وأدوات القياس والتقييم (من حيث تطبيق مقاييس الدراسة وهما مقياس الإزدهار النفسي ومقياس جوده الحياه الأكاديمية والتى تم إيضاً تطبيقها إلكترونياً).(التصميم والسيناريو ملحق رقم 2)

3- مرحلة الإنتاج

حيث إشتملت على الوسائط المتعددة وقد تم الإستعانة ببرنامج Powerpoint لتصميم وإنتاج الأنفوجرافيك وبرنامج courselab 2.4 لعرض الأنفوجرافيك والوسائط المتعددة من نصوص وفنيات وصور متحركة وعرضها بشكل تفاعلي.

4- مرحلة التقويم

عندما تم الإنتهاء من تصميم وإنتاج الأنفوجرافيك التفاعلي بشكل مبدئي تم عرض البرنامج على مجموعة من متخصصي الإرشاد النفسي للتحقق من جودة المحتوى الإرشادى وخلوه من الغموض اللفظي وسلامة وصحة المحتوى المقدم للطلاب وملائمته لمستواهم الفكري والثقافي, كما تم عرض البرنامج على متخصصي تكنولوجيا التعليم للتأكد من وضوح التصميم ومناسبته لخصائص المتعلمين وفئتهم العمرية وتوزيع المحتوى بالشكل الذي يتناسب مع المحتوى وخلوه من التشتت, وكذلك صحة توظيف الصور والرسوم والأشكال, وبعد ذلك تجربة البرمجية على عدد من أجهزة الحاسوب مع أفراد خارج عينة البحث للتأكد من عملها بشكل صحيح وإجراء التعديلات المناسبة لتصحيح الأخطاء.

5- مرحلة التطبيق

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المتخصصين المتمثلة فى (ملاحظات لمعالجة بعض الصور والفنيات التى تعرض على المشاركين فى البرنامج وتضوح الباحثتان ذلك فى ملاحق البرنامج), تم إعداد البرنامج في صورته النهائية

ووضعها على أجهزة الحاسوب التي تم التطبيق من خلالها على عينة الدراسة التجريبية وهما طلاب الفرقة الثانية كلية التربية من شعبة التربية الخاصة .

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه" توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس الإزدهار النفسي في إتجاه القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون ", ويوضح جدول (9) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج .

جدول (9) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على الإزدهار النفسي

أبعاد المتغير	الرتب	ن	متوسط الرتب	Z	Sig.	الدلاله	حجم الأثر
الهناء الذاتى	الرتب السالبة	7	0.00	2.377	0.018	داله	(0.63) قوي
	الرتب الموجبة	7	4.00				
العلاقات الإيجابية بالاخرين	الرتب السالبة	7	0.00	2.376	0.018	داله	(0.62 قوي
	الرتب الموجبة	7	4.00				
الأمل	الرتب السالبة	7	0.00	2.386	0.018	داله	(0.62 قوي
	الرتب الموجبة	7	4.00				
الحياة ذات المعنى	الرتب السالبة	7	0.00	2.388	0.018	داله	(0.63 قوي
	الرتب الموجبة	7	4.00				
الدرجة الكلية للأزدهار النفسي	الرتب السالبة	7	0.00	2.378	0.018	داله	(0.63 قوي
	الرتب الموجبة	7	4.00				

يلاحظ من خلال نتائج الجدول السابق أن بالمقارنة بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة ويلاحظ أن متوسط رتب الإشارات السالبة أصغر من متوسط رتب الإشارات الموجبة, وهذا يعني وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على أبعاد مقياس الإزدهار النفسيوالدرجة الكلية لصالح القياس البعدي, وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة الفرض الأول, كما وضح الجدول السابق حجم الأثر وبلغت قيم حجم تأثير البرنامج في لدى أفراد المجموعة التجريبية ما بين (0.62- 0.63), وهي قيم ذات تأثير قوي وفقًا لمحك كوهين (Cohen,

1988) لقيم حجم التأثير (ر)= 0.1 تأثير ضعيف, و(ر)=0.30 تأثير متوسط, و(ر)=0.50 تأثير قوي (In: Pallant, 2011, 230-232).

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الإزدهار النفسيفي إتجاه المجموعة التجريبية", وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان – وتني" ويوضح جدول (10) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

جدول (10) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الإزدهار النفسي

المتغير وابعاده	المجموعة	ن	متوسط الرتب	Z	Sig.	الدلاله	حجم الأثر
الهناء الذاتى	تجريبية	7	11.00	3.141	0.001	داله	(0.82) قوي جدّ
	ضابطة	7	4.00				
العلاقات الإيجابية	تجريبية	7	11.00	3.161	0.001	داله	(0.82 قوي جدّ
	ضابطة	7	4.00				
الامل	تجريبية	7	11.00	3.161		داله	(0.82 قوي جدّ
	ضابطة	7	4.00				
الحياة ذات المعنى	تجريبية	7	11.00	3.127	0.001	داله	(0.83 قوي جدّ
	ضابطة	7	11.00	3.127	0.001	داله	
الدرجة الكلية	تجريبية	7	11.00	3.124	0.001	داله	(0.83 قوي جدّ
	ضابطة	7	4.00				

يلاحظ من نتائج الجدول السابق بمقارنة متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة, وهذا يعني وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الإزدهار النفسيوالدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية, وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة الفرض الثاني, كما وضح الجدول السابق حجم الأثر وبلغت قيم حجم تأثير البرنامج في لدى أفراد المجموعة التجريبية ما بين (0.82- 0.83), وهي قيم ذات تأثير قوي وفقًا لمحك كوهين (Cohen, 1988) لقيم حجم التأثير (ر)= 0.1 تأثير ضعيف, و(ر)=0.30 تأثير متوسط, و(ر)=0.50 تأثير قوي (In: Pallant, 2011, 230-232).

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي علي مقياس جودة الحياة الأكاديمية في إتجاه القياس البعدي", وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ويلكوكسون", ويوضح جدول (11) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس جودة الحياة الأكاديمية.

جدول (11) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس جودة الحياة الأكاديمية

المتغير وابعادة	الرتب	ن	متوسط الرتب	Z	Sig.	الدلاله	حجم الأثر
كفاة ذاتية	الرتب السالبة	7	0.00	-2.366	0.018	داله	(0.62) قوي جدّ
	الرتب الموجبة	7	4.00				
الدافعية الموجه نحو التحصيل	الرتب السالبة	7	0.00	-2.366	0.018	داله	(0.62) قوي جدّ
	الرتب الموجبة	7	4.00				
إدراة الوقت الأكاديمى	الرتب السالبة	7	0.00	-2.366	0.018	داله	(0.63) قوي جدّ
	الرتب الموجبة	7	4.00				
تحمل الضغوط الأكاديمية	الرتب السالبة	7	0.00	-2.371	0.018	داله	(0.63) قوي جدّ
	الرتب الموجبة	7	4.00				
الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية	الرتب السالبة	7	0.00	-2.371	0.018	داله	(0.64) قوي جدّ
	الرتب الموجبة	7	4.00				

يلاحظ من نتائج الجدول السابق وبالمقارنة بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة ويلاحظ أن متوسط رتب الإشارات السالبة أقل من متوسط رتب الإشارات الموجبة, وهذا يعني وجود فروق داله إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي, وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة الفرض الثالث, كما وضح الجدول السابق حجم الأثر وبلغت قيم حجم تأثير البرنامج في لدى أفراد المجموعة التجريبية ما بين (0.82- 0.83), وهي قيم ذات تأثير قوي وفقًا لمحك كوهين (Cohen, 1988) لقيم حجم التأثير (ر)= 0.1 تأثير ضعيف, و(ر)=0.30 تأثير متوسط, و(ر)=0.50 تأثير قوي (In: Pallant, 2011, 230-232).

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على أنه "توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة الأكاديمية في إتجاه

المجموعة التجريبية", وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان – وتني" ويوضح جدول (12) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج.

جدول (12) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة الأكاديمية

المتغير وابعادة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	Z	Sig.	الدلاله	حجم الأثر
كفاة ذاتية	تجريبية	7	11.00	3.121-	0.001	داله	(0.82) قوي جدّ
	ضابطة	7	4.00				
الدافعية الموجه نحو التحصيل	تجريبية	7	11.00	3.121-	0.001	داله	(0.82 قوي جدّ
	ضابطة	7	4.00				
إدراة الوقت الأكاديمى	تجريبية	7	11.00	3.121-	0.001	داله	(0.82 قوي جدّ
	ضابطة	7	4.00				
تحمل الضغوط الأكاديمية	تجريبية	7	11.00	3.121-	0.001	داله	(0.83 قوي جدّ
	ضابطة	7	4.00				
الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية	تجريبية	7	11.00	3.148-	0.001	داله	(0.83 قوي جدّ
	ضابطة	7	4.00				

يلاحظ من نتائج الجدول السابق وبالمقارنه نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط رتب المجموعة الضابطة, وهذا يعني وجود فروق داله إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على جودة الحياة الأكاديمية في إتجاه المجموعة التجريبية وتشير هذه النتيجة إلى صحة الفرض الرابع, كما وضح الجدول السابق حجم الأثر وبلغت قيم حجم تأثير البرنامج في لدى أفراد المجموعة التجريبية ما بين (0.82- 0.83), وهي قيم ذات تأثير قوي وفقًا لمحك كوهين (Cohen, 1988) لقيم حجم التأثير (ر)= 0.1 تأثير ضعيف, و(ر)=0.30 تأثير متوسط, و(ر)=0.50 تأثير قوي (In: Pallant, 2011, 230-232).

نتائج الفرض الخامس: ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج", وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون", ويوضح جدول (13) النتائج.

جدول (13) الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدى والقياس التتبعي على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية

المقياس	الرتب	ن	متوسط الرتب	Z	Sig.	الدلاله
الدرجة الكلية للأزدهار النفسي	الرتب السالبة	7	2.50	1.539 -	1.262	غير داله
	الرتب الموجبة	7	4.60			
الدرجة الكلية لجودة الحياة الأكاديمية	الرتب السالبة	7	2.00	1.335 -	0.176	غير داله
	الرتب الموجبة	7	5.50			

يلاحظ من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

ولحساب حجم الأثر لأستخدام البرنامج الإرشادي متعدد المداخل قائم على تقنية الأنفوجرافيك لتنمية الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية, تم حساب مربع إيتا, وجاءت النتائج كما موضحه في المعادلة التالية: أن حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج في تنمية الإزدهار والكفاءة الأكاديمية كبير, وهذا ما تؤكده قيم معاملات التأثير التي تم حسابها من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{ر} = \frac{Z}{\sqrt{\text{ن}}}$$

حيث (ر) حجم التأثير, (Z) النسبة الحرجة, (ن) حجم العينة, وبلغت قيم حجم تأثير البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية كما أشارت نتائج الجداول السابقة تراوحت ما بين (0.62- 0.84), وهي قيم ذات تأثير قوي وفقًا لمحك كوهين (Cohen, 1988) لقيم حجم التأثير (ر)= 0.1 تأثير ضعيف, و(ر)=0.30 تأثير متوسط, و(ر)=0.50 تأثير قوي, وتشير النتائج أن إستخدام البرنامج الإرشادي القائم على الأنفوجرافيك التفاعلي له حجم تأثير كبير على تنمية الإزدهار النفسيوجودة الحياة الأكاديمية.

تفسير نتائج الدراسة

وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية في اتجاه المجموعة التجريبية, وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية في اتجاه القياس البعدي, عدم وجود فروق داله إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسى الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية, وهذة النتائج أثبتت فعالية البرنامج في تنمية الإزدهار وتحسن جودة الحياة الأكاديمية وإستمرار فاعليتة بعد مرور شهرين من التطبيق.

ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة حيث أن معظم الدراسات التي تناولت الإزدهار النفسي تناولته مع علاقتة بالمتغيرات الأخرى مثل دراسة عدوى (2020) التي هدفت الى دراسة الإزدهار النفسي وتقدير الذات كمؤشرين للتنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة, ودراسة طة (2021) التي هدفت إلى دراسة النموذج البنائي لعلاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشفقة بالذات بالإزدهار النفسي لدى طلاب الجامعة, ودراسة علوان(2018)التي هدفت إلى دراسة البنية العاملية لمفهوم الصحة النفسية الإيجابية من الوهن إلى الإزدهار, ودراسة محمد (2020) التي هدفت التنظيم الانفعالى والإزدهار النفسي كمتغيرات وسيطة بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدى معلمات رياض الاطفال, ودراسة عرفي (2021) التي هدفت إلى دراسة نمذجة العلاقات بين الإزدهار النفسي وكل من التسامح والحكمة لدى طلاب كلية التربية, فمعظم الدراسات السابقة التي تناولت الإزدهار سواء على المستوى العربى أو الأجنبى تناولتة بالدراسة بغرض معرفة البناء العاملى كما تناولته لمعرفة مدى تأثيرة المباشر والغير المباشر مع المتغيرات الأخرى ولم تطرأ الدراسات في حدود علم الباحثتان بدراسة المتغير بالتجريب لتنمية لدى طلاب الجامعة سوى دراسة زكى (2021) التي هدفت فعاليةبرنامج تدريبى قائم على الرأفة بالذات في الضغوط الأكاديمية والإزدهار النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً, وهى الدراسة الوحيدة في حدود علم الباحثتان التي تناولت الإزدهار بالتجريب وهناك عديد من الدعم النظرى والأدبيات النظرية التي أكدت على أهمية تنميتة لدى طلاب الجامعة.

فنتيجة للضغوط التي تواجه الطلاب والمعاناه التي تؤثر على كفاءتهم الأكاديمية وتوافقهم النفسي والدراسي توجه اهتمام المؤسسات التعلمية إلى دعم الإزدهار النفسي وتوفير بيئة تعلمية داعمه, وأصبحث إحدى التحديات التي تشغل المؤسسات التربوية هو مسؤليه إعداد خريج يمتلك مقومات الإزدهار النفسي من خلال برامج إرشادية تنمى مفهوم الإزدهار النفسي ليكون لديه القدرة على مواجهه التحديات والضغوطات الأكاديمية, وهو ما تفتقده الدراسات التي تناولت الإزدهار حيث كان كل التركيز في الدراسات العربية والإجنبية دراسة المتغير دراسة وصفية وتحديد بنية الإزدهار دون التطرق لبرامج إرشادية تهدف لأكتسابة وهو ما تهدف إلية الباحثتان في الدراسة الحالية, حيث أطلق Seligman(2009) مصطلح التربية الإيجابية دلاله على دور الإزدهار النفسي في دعم التعليم الفعال وجودة الحياة الأكاديمية لذا نحتاج إلى غرسة وإكتسابة في مؤسسات التعليم العالى.

وأكدت نتائج دراسة Dijkstra, et al. (2015) أن خصائص الأفراد ذوي الإزدهار النفسي المرتفع أنهم يمتعون بمستويات مرتفعة من الرفاهه, بينما أشارت دراسات كل من مصطفي (2017) (2020) ,.Chattu, et al إلى أن طلاب الجامعة من ذوي الإزدهار النفسي المرتفع أظهروا مستويات مرتفعة من الأداء الأكاديمي, إن الأفراد الذين يمتلكون مستوي مرتفع من الإزدهار النفسي يميلون إلى التركيز على نمو الشخصية, ويميلون إلى التغلب على تجارب الحياة الصعبة, فهم أكثر فعالية في اكتساب رؤي جديدة حول الذات, ولديهم القدرة على مواجهة الضغوطات النفسية والاجتماعية, وبعرض الأدبيات النظرية والدراسات المرتبطة بالإزدهار النفسي وجدت الباحثتان ندرة البرامج التي تهدف لتنمية متغير هام ومؤثر في حياه الافراد مثل الإزدهار فمعظم الدراسات كما سبق ذكرها ركزت على البينية والفروق وعلاقته بالمتغيرات الإيجابية والسلبية ودن الأهتمام لطرق تنميتة وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

فالإزدهار النفسي Psychological Flourishing يشير إلى الأداء الأمثل الذي ينتج عن امتلاك الفرد لمستويات عالية من المشاعر الموجبة, والاندماج النفسي, ومعني الحياة, والعلاقات الإيجابية, والإنجاز, ويتأثر هذا الأداء بقدرة الفرد

وقابليته على تنظيم السلوك وضبطه من حيث معرفة نتائج السلوك ومتابعته وتقويم هذا السلوك وتعزيزه. ويرتبط الإزدهار النفسي بالإتقان والإنتاجية والنمو, والمرونة, كما يرتبط بالتفاؤل, وقبول الذات, والشعور بالكفاءة, والعلاقات الاجتماعية, والمساهمة في إسعادهم وجوده حياتهم الأكاديمية وتحسن مستوى أدائهم الأكاديمى.

كما أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة من خلال الصحة النفسية للطلاب, وهدفت دراسة Ambler, (2006) دراسة عن كيفية تحقيق الإزدهار لدي طلبة الجامعة باستخدام علم النفس الإيجابي ونظرية مشاركة الطالب وكان الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف الفروق بين المجموعات الخمس للانخراط الدراسي في الإزدهار النفسي, وحدد الباحث ان طلبة الجماعة الذين تتراوح أعمارهم بين (18– 23) عاما, وقد تم قياس الرفاهة والإزدهار من خلال مقياس لكيز(2002) ,keyes وهو متصل من نموذج للصحة النفسية, وتم قياس مشابكة الطلبة في الجامعة بمقياس المسح الوطني لانخراط الطلبة في الكلية وكان المقياس يقيس خمسة أبعاد لانخراط الطلبة في الكلية وهي: مستوي التحدي الأكاديمي . تفاعلات الطالب/ أعضاء هيئة التدريس . التعلم النشط / التعاوني . إثراء الخبرات التعليمية . دعم البيئة الجامعية, كما تم قياس الأداء الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة بين الأداء الأكاديمي والإزدهار النفسي. كما أظهرت نتائج ANOVA عدم وجود اختلاف بين مجموعات الطلبة المختلفة في الإزدهار بحسب المتغيرات الخمسة للانخراط في الكلية, كما أظهرت النتائج أن بعد البيئة الجامعية الداعمة كان المتغير الأهم في التنبؤ بالإزدهار.

وهناك دراسات تناولت الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية والإزدهار والأداء الأكاديمي, مثل دراسة Silva & Caetano, (2013) التي تناولت الخصائص السيكومترية لمقياس الإزدهار والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية والفرق بينهما والعلاقات بين السعادة والهناء والإزدهار والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية. وكان المشاركون عينة كانوا طلبة في الجامعة. وكان العدد الإجمالي لأفراد العينة (911) من البرتغال, طبق عليهم مقياس الإزدهار النفسي ومقياس التجارب الإيجابية والسلبية ومقياس الشخصي ومقياس الرضا عن الحياة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها ارتباط الخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية بشكل جيد مع غيرها من مقاييس السعادة والهنا والرضا عن الحياة عن الحياة, والإزدهار النفسي والأداء الأكاديمي, وهذة الدراسة تأكد تأثر جودة الحياة الدراسة بمستوى الإزدهار النفسي.

فعملية الإرشاد عملية مساعدة لتقديم خدمات إرشادية للأفراد وتساعدهم على فهم ذاتهم وحل مشكلاتهم, ومساعده الفرد على تحديد قدراته وإمكاناته ومساعده الفرد على إختيار الطريق المناسب لحل المشكلات التي تواجهه وتمكنه من تحقيق التوافق والتكيف مع البيئة, ونتيجه للضغوطات التي تواجه الشباب في ظل الظروف الحالية والتقدم الراهن في جميع المجالات ووجود عديد من التغيرات على كل المستويات الاجتماعية, مما جعل الفرد يقف عاجزاً أمام تلك التغيرات ويجد صعوبه في التكيف والتوافق مع تلك الصعوبات والضغوطات, والشباب في مرحلة الجامعة يعانوان من تلك الضغوطات والصعوبات مما يؤثر سلباً على شخصيته وطريقة تفكيرة مما يجعله يعانى من عديدمن المشكلات ونظراً لتعدد الضغوط التي يتعرض لها الطالب الجامعى وما ينتج عنها من مشاعر متناقضة مما يجعلهم أكثر الفئة احتياجاً للإرشاد والتوجية لتقليل مشاعر الاكتئاب والحزن وفهم ذواتهم, لذا فالإرشاد عنصر هام لهذة الفئة, وتقنية الإرشاد المتعدد تهدف أكثر في تنمية الإزدهار النفسي.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة والاديبات النظرية أكدت أن كفاءة الفرد الأكاديمية وجودة عملية التعلم تتأثر بمستوى الإزدهار النفسي للطالب فكلما زاد الامل ووجود حياة للطالب ذات معنى تؤثر بشكل إيجابى على عملية التعلم وجودة أداء الطالب الأكاديمى, ووجدت الباحثتان من خلال التوجه المتعدد المداخل في الإرشاد النفسي الذى يمثل أكثر فعالية من الأعتماد

على توجه واحد وأثبتت الدراسات التي تناولت الإرشاد المتعدد مثل دراسة رياض (2016) ودراسة عتبى(2021) التي أثبت أن الإرشاد المتعدد أكثر فعالية من الإعتماد على العلاج السلوكي بمفرده أو العلاج المعرفي السلوكي أو العلاج بالمعنى فعن طريق العلاج المتعدد المداخل يستطيع المعالج إنتقاء والجمع بين أكثر من فنية من نظريات الإرشاد النفسي وتسمح له بالتنقل والتعدد لتحقيق أكثر فعاليةوتحقيق الهدف من تنمية الجوانب النفسية الإيجابية أو خفض للاضطرابات النفسية, ولتحقيق أكثر فعالية لتنمية الإزدهار النفسي توجهت الباحثتان لاستخدام هذا الأسلوب من الإرشاد لتحقق الهدف من الدراسة وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة الحالية.

ومن خلال إستقراء الباحثتان الدراسات التي تناولت الأنفوجرافيك وجدتا أن معظم الدراسات تناولت الأنفوجرافيك بأنواعه المختلفة وأثره على العملية التعلمية ولم تطرق الدراسات تناوله مع البرامج الإرشادية وتفعيله في جانب الإرشاد النفسي, مثل دراسة عبد اللطيف (2017) التي هدفت إلى التعرف على أثر اسلوب العرض الكلي في مقابل العرض الجزئي لمحتوى الأنفوجرافيك في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والإتجاه نحو بيئة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي, وتوصلت النتائج إلى أن نمط عرض التوقيت الكلى للإنفوجرافيك كان الأنسب, كما اشارت النتائج إلى أن تقنية الأنفوجرافيك تساعد على ترتيب المادة العلمية في الذاكرة بطرق معينة, مما يسهل عملية استرجاع وتذكر المعلومات المعرفية أو الحركية مرة أخرى عند الحاجة, ودراسة سالم, ومنصور (2019) التي هدفت إلى الكشف عن أثر نمط الأنفوجرافيك (الثابت \ المتحرك \ التفاعلي) وفق نظرية معالجة المعلومات على التحصيل والمهارات الأدائية والإحتفاظ بالتعلم, وتمثلت أدوات البحث في إختبار تحصيلي لقياس الإحتفاظ بالتعلم , كما تم استخدام المنهج التجريبي للتعرف على تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة, وتمثلت عينة البحث في ثلاث مجموعات تجريبية من طالبات التربية الخاصة كلية التربية جامعة القصيم, وتوصلت النتائج إلى أن المجموعة التي استخدمت نمط عرض الأنفوجرافيك التفاعلي لها تأثيرًا فعالًا في تنمية الجانب الأدائي والإحتفاظ بالتعلم لمهارات إستخدام نظام البلاك بورد, كما هدفت دراسة توفيق (2019) إلى تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الحاسب الآلي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى من خلال نمط الأنفوجرافيك (الأنفوجرافيك الثابت \ الخرائط الذهنية), واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي في تطبيق تجربة البحث, وتمثلت مادة المعالجة التجريبية في برمجية وسائط متعددة تم تصميمها بالنمطين (الأنفوجرافيك الثابت \ الخرائط الذهنية) وتوصلت النتائج إلى تحسن المستوى المعرفي للوحدة الأولى من مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات, ومهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية الأولى, كما أشارت دراسة زيلعي (2019) إلى التعرف على أثر استخدام الأنفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى المشرفات التربويات, وكانت عينة البحث من مشرفات تربويات من تخصصات مختلفة كمجموعة تجريبية واحدة ولم يسبق لهن تلقي أى دورات تدريبية باستخدام الأنفوجرافيك التفاعلي, وجاءت النتائج لصالح التطبيق البعدي كما اتضح من نتائج حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك أن استخدام الأنفوجرافيك التفاعلي يحقق مستوي فعالية يتجاوز الحد الأعلى, كما توصلت دراسة خليفة (2020) إلى تحديد أنسب نمط لتقديم الأنفوجرافيك التعليمي الملائم, فيما يتعلق بتأثيره على كل من الجانب المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية والإتجاه نحو أخلاقياتها لدى طلاب المرحلة الثانوية, وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم المواطنة الرقمية عند التعلم باستخدام الأنفوجرافيك التعليمي يرجع للتأثير الأساسي لنمط تقديم الأنفوجرافيك التعليمي (النمط الثابت \ النمط المتحرك \ النمط التفاعلي) وذلك لصالح المجموعة التي استخدمت نمط تقديم الأنفوجرافيك التعليمي التفاعلي.

وفي ضوء النتائج الدراسات التي استخدامت الأنفوجرافيك التفاعلي أثبتت إنه أفضل أنوا الأنفوجرافيك كما أشارت النتائج مدى فاعليتة في العملية التعملية وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية تحسين جوده العملية التعملية وخاصة في ظل عزوف الطلاب لعملية التعلم, ومن خلال عرض الباحثتان لاديبات الدراسة والدراسات السابقة وجدتا ندرة الدراسات التي تناولت تقنيه الأنفوجرافيك في العملية الارشادة وإستخدمها لتنمية ومعالجة بعض المشكلات الفسية التي تعوق عملية التعلم.

ومن خلال نتائج الدراسة الحالية أثبتت النتائج ان تقنية الأنفوجرافيك التفعالية كان له حجم أثر كبير في تنمية الإزدهار النفسي تمكن الباحثتان تفسير تلك النتائج في ضوء أن الأنفوجرافيك التفاعلي يتميز بعرض المعلومات في تصميم يتمتع بالجاذبية من حيث المحتوى والإيجاز, والصور والاشكال ذات الصلة بهذا المحتوى, مما أسهم في مساعدة الطلاب على تأمل الصور التفعالية وبين محتوى الجلسات الإرشادية, وأرجعت الباحثتان التأثير الكبير للأنفوجرافيك التفاعلي لانه يتميز تصميماته بالألوان المتناسقة والتي شكلت عامل إضافي لجذب وإهتمام المشاركين, كما أنه تقنية جديدة مستخدمة في مجال الإرشاد النفسي الرقمى, مما زاد المشاركين دافعية للمشاركة حيث لا يعتمد على النص فقط بل عرض النص في تصميمات مختلفة وصور وأشكال ومقاطع فديو, حيث أثبتت التجربة أن العناصر المرئية والتحكم في عرض المعلومه وإسترجاها حسب ظروف المشاركين أثبت فعالية أكثر في تطبيق وتنفيذ جلسات البرنامج بشكل أفضل من الطريقة التقليدية في الإرشاد, كذلك إحتواء تصميم الأنفوجرافيك التفاعلي على تدريبات مما ساعد على تنمية مهارات المشاركين وأهتمت مدلولات الصور والاشكال من تصميمات زودت المشاركين بتغذية راجعة لتدارك الأخطاء التي تتعلق بين الربط بين الجزء والكل من الصور والأشكال المعروضة, فنجاح البرنامج يرجع على استخدام تقنية الأنفوجرافيك التفاعلي الذى يعتمد على مؤثرات بصرية مناسبة للمحتوى المعروض مع إمكانية إستخدام وعرض الأنفوجرافيك التفاعلي وعرضه أكثر من مرة مما يتيح تهيأ المشاركين والتحكم في عرض الجلسات والفنيات المستخدمة.

توصيات الدراسة:-

(1) ضرورة تركيز الدراسات النفسية على علم النفس الإيجابى بدلاً من التركيز على المشكلات وحلها .
(2) الاهتمام بتنمية وتطوير قدرات طلاب الجامعة من خلال وضع البرامج الإرشاديةو التدريبية وتنموية بصفة مستمرة لتنمية قدراتهم ومساعدتهم في حل المشكلات التي تعوق تقدمهم الأكاديمي.
(3) التركيز في المناهج الدراسية بصفة عامة ومناهج كليات التربية بصفة خاصة على الممارسات الإرشادية المختلفة بوجه عام وذلك بهدف إعداد معلم قادر على مواجهة الصعوبات والضغوطات ومساعده على التكيف التوظيف الجيد لقدراته.
(4) إعداد دورات تدريبية مختلفة لتدريب المعلمين وأولياء الأمور لتحسين مستوى الإزدهار النفسي واستخدام الأساليب الإيجابية الفعالة لكى يحيا حياة أكثر فعاليةوإيجابية.
(5) عقد ندوات توعوية وتنموية تهدف إلى ترسخ القيم والمفاهيم الإيجابية لدى طلاب الجامعة بصفة عامه طلاب كلية التربية بصفة خاصة لمواجهه كم الضغوطات التي يتعرضوا لها.
(6) التركيز على دور التكنولوجيا وتوظيفها في مجال الإرشاد النفسي وتنمية مهارات شخصية وعقلية لدى المتعلمين.
(7) تدريب المرشدين على فنيات وأساليب الإرشاد النفسي السيبراني(الإرشاد عن بعد).
(8) -تفعيل دور المرشد الطلابي داخل منصات التعليم الإلكتروني في تقديم خدماته الإرشادية.

(9) –إدخال مقرر علم النفس السيبراني, كأحد المقررات التدريسية في كليات التربية واقسام علم النفس.

البحوث المقترحة: في ضوء الدراسة الحالية تقترح الباحثتان البحوث التالية:

1–دراسة متغير الإزدهار النفسي لدى عينات من الطلاب المتفوقين عقلياً وأقرانهم العاديين.

2– نمذجه العلاقات بين الإزدهار النفسي وتوجهات الحياة لدى عينات من طلاب الجامعة.

3–فعالية تقنيات إرشادية أخرى لتنمية الإزدهار النفسي لدى عينات مختلفة.

4–فعالية برنامج إرشادي قائم على القبول والألتزام لتنمية الإزدهار النفسي وجودة الحياة الأكاديمية.

5–دراسة عوامل الشخصية وعلاقتها بالإزدهار النفسي.

6–فعالية تقنيات تكنولوجية أخرى لخفض عديد من الاضطرابات النفسية لدى عينات مختلفة.

المراجع

–الأعسر, صفاء (2011). الإزدهار–القوى الانسانية من منظور علم النفس الايجابى, ورقة *مقدمة لمؤتمر علم النفس والإمكانات الإيجابية لدى الإنسان العربى, قسم علم النفس, كلية الآداب*, جامعة القاهرة, 3 – 16.

– الببلاوي, فيولا(2014). *آفاق الإرشاد النفسي للأطفال في عصر الإعلام الرقمي* .مجلة الإرشاد النفسي. ع 38, أبريل. 1– 28.

– البدو, أمل(2020). *دور المواطنة الرقمية في استخدام التكنولوجيا والتقليل من الاخطار الناجمة عنها* .مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية. مج 59. ع(3). أيلول. 57–82.

– العقاد, عصام (2016) .*الاتجاه نحو خدمات الارشاد والعلاج النفسي عبر بيئة الفضاء الإلكتروني لدى عينة من الشباب الجامعي* .المجلة الدولية للتنمية. مج5. 71–88.

– المتولي, نهلة إبراهيم (2017). استخدام التدوين المرئي القائم على الأنفوجرافيك وأثره في تنمية التفكير الإيجابي لطلاب تكنولوجيا التعليم الجدد, *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية, يوليو*, ع(32), 235–280.

– أمين, سهير محمود (2011). *إستراتيجيات التدخل المبكر لذوى الإحتياجات الخاصة* .القاهرة: دار الفكر العربى , 132.

– حبيب, مجدي عبد الكريم (2006). فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين. *وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة, جامعة السلطان قابوس*, سلطنة عمان.

– خطاب, على ماهر (2008) . *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية* (ط3). القاهرة : دار النصر للتوزيع والنشر.

- سعيد, محمد حسين (2006). العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئة بجودة الحياة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم بمحافظة بنى سويف. *وقائع المؤتمر العلمي الرابع: دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في اكتشاف ورعاية ذوي الحاجات الخاصة, كلية التربية* . جامعة بني سويف.

- سلامة, ممدوحة (1991) . *الإرشادالنفسي منظور إنمائى* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- سهيلة؛ غيث, سعاد؛ البدارين, غالب؛ البنا, محمد (2013) .*استخدام المرشدين التربويين لتقنيات الحاسوب في المدرسة الحكومية الأردنية* .كلية العلوم التربوية, المجلة التربوية. مج 28. ع (109). ج 1. سبتمبر. 75-12

- شلتوت, محمد شوقى(2016). *الأنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج*. الرياض: مطابع هلا.

- عزمي, نبيل جاد (2011). *التصميم التعليمي للوسائط المتعددة , المنيا* : دار الهدى للنشر والتوزيع, ط2.

- عزمي, نبيل جاد (2014). *بيئات التعلم التفاعلية, دار الفكر العربي*, ط1.

- محمد, عبد الرؤوف إسماعيل (2016). استخدام الأنفوجرافيك "التفاعلي \ الثابت" وأثره في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوه, تكنولوجيا التربية – *دراسات وبحوث, مصر*, (28), 111- 189.

- محمد, عبير سليم (2018): استخدام المواقع الإلكترونية الفلسطينية للإنفوجرافيك: دراسة تحليلية مقارنة, *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح, مج(6), ع(12)*, يناير 2018: 11-20.

-إبراهيم, أماني؛ والأعسر, صفاء؛ ويوسف, ماجي (2015). العلاقة بين الإزدهار النفسي والسعادة لدى طالبات كلية البنات, *مجلة البحث العلمي في الآداب, جامعة عين شمس, كلية البنات للأداب والعلوم والتربية*, (2) 97 – 118 .16

-ابراهيم, عاصم محمد (2016). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على الأنفوجرافيك في إكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي, *مجلة التربية العلمية, مصر*, 19(4), 207-268.

-اسماعيل, عبد الرؤوف محمد (2016). استخدام الأنفوجرافيك "التفاعلي \ الثابت" وأثره في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوه, *تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث, مصر*, (28), 111- 189.

-الأشول, عادل عز الدين(2005). نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي. وقائع *المؤتمر العلمي الثالث؛ الإنماء النفسي والتربوية للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة*, جامعة الزقازيق . مصر.

-الأنصاري, بدر محمد (2006). استراتيجيات تحسين جودة الحياة من أجل الوقاية من الاضطرابات النفسية. *وقائع ندوة علم النفس, جامعة السلطان قابوس* . سلطنة عمان.

-الحسيني, نادية؛ وعبد الحميد, هويدا (2017). تكنولوجيا التعليم كمجال تطبيقي لعلم النفس الإيجابي وصولاً لجودة التعليم (نظرة مستقبلية ,)*المؤتمر العلمي الرابع والدولي الثاني: التعليم النوعي: تحديات الحاضر ورؤى المستقبل, مج 1, كلية التربية النوعية,* جامعة عين شمس,13-65 .

-السيد, أمل حسان (2017). معايير تصميم الأنفوجرافيك التعليمي, *دراسات, في٩٦- ٦٠ , التعليم الجامعي جامعة عين شمس – كلية التربية*– مصر, ع ٣٥.

-الشناوي, محمد محروس (1996) . *نظريات الإرشادوالعلاج النفسي*. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر .

-العبيدي, عفراء (2013). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة, *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, 35 (2), 149 – 172.

-العصيمي, سعود؛ والهبيدة, مبارك (2020). قياس مستوى الشفقة بالذات وعلاقته بالإزدهار النفسي والوجداني والاجتماعي *لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات الطفولة*, 23 (87) ,1-20.

-الغندور, العارف بالله محمد (1999). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة لدى عينة من الطلاب الجامعين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشادالنفسي ـــ جامعة عين شمس*: جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين.

-القدومي, عبد الناصر؛ وسلامة, كمال (2011) .التوافق الأكاديمي لدى طلبة البكالوريوس في الأكاديمية الفلسطينية للعلوم الأمنية في أريحا .*مجلة كلية التربية/جامعة الزقازيق*,73 ,263 – 307.

-النجار, نبيل؛ والصرايرة, أسماء؛ وأبو درويش, منى (2011) المساندة الاجتماعية وتقدير الذات والوحدة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي والجنس لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة, *مؤتة للبحوث والدراسات, سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 26 (1) 257-292.

-حبايب, علي؛ وأبو مرق, جمال (2009). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث, العلوم الإنسانية*, 23 (3) .857 – 879.

-حسن, عبد الحميد؛ والمحرزي, راشدين؛ وإبراهيم, محمود (2007). جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاوماتها لدى جامعة السلطان قابوس, *العلوم التربوية, (3),* 114 – 148.

-خزعل, ميادة عبد الله؛ وزغير, لمياء ياسين (2018) .التكيف الأكاديمي وعلاقته بالانهماك في التعلم لدى طلبة الجامعة .*العلوم النفسية*,29 .465-504.

-خليل, أمل شعبان (٢٠١٦). أنماط الأنفوجرافيك التعليمى " الثابت / المتحرك \ التفاعلي " وأثره في التحصيل وكفاءة تعلم الرياضيات لدىتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى الإعاقة الذهنية البسيطة, *مجلة التربية, جامعة الأزهر, كلية التربية*,ج ٣,ع ٣٢١ -٢٧٢,١٦٩

-درويش, عمرو محمد؛ الدخيني, وأمانى احمد (2015). نمطا تقديم الأنفوجرافيك (الثابت\ المتحرك) عبر الويب وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه, *تكنولوجيا التعليم, مصر*, 25 (2), 265-364.

-رزق, زينب (2020) . بنية الإزدهار النفس ي لدى الطالب المعلم في ضوء المستوى الاقتصادي المدرك والنوع. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*, 30(107) 295-351

-زكى, هناء محمد؛ وحرب سامح؛ وحسن سعد(2021). فعالية برنامج تدريبى قائم على الرأفة بالذات في الضغوط الأكاديمية والإزدهار النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً, *مجلة كلية تربية جامعة سوهاج,ج90*, 862-951.

-زهران, حامد عبد السلام (1998) . *التوجيه والإرشادالنفسي* (ط3) . القاهرة: عالم الكتاب.

-زهران, حامد عبد السلام (2005). *التوجيه والإرشادالنفسي*. (ط4). القاهرة: عالم الكتب.

-سالم, عبد الرحمن؛ ومنصور, ميسون عدلى (2019). أثر نمط عرض الأنفوجرافيك (ثابت, متحرك, تفاعلي) وفق نظرية معالجة المعلومات على التحصيل المعرفي والأداء المهاري والإحتفاظ بالتعلم لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم, *مجلة البحث العلمي في التربية* عدد 20 الجزء 15.

-سليم, عبير محمد (2018). استخدام المواقع الإلكترونية الفلسطينية للإنفوجرافيك: *دراسة تحليلية مقارنة, المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*, مج(6), ع(12), يناير 2018: 11-20.

-سيد ,أسماء محمد (2018). الرسومات المعلوماتية وعلاقتها بكفاءة التعلم والسرعة الإدراكية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفق نمط تعلمهم, *رسالة ماجستير, كلية التربية النوعية*, جامعة المنيا.

-شقير, زينب؛ وعماشة, سناء ؛ والقرشي, خديجة (2012). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصـــة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف, *دراســات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)* 32 (2), - 132.

-طه, رياض سليمان (2021). النموذج البنائى لعلاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشفقة بالذات بالإزدهار النفسي لدى طلاب الجامعة, *المجلة المصرية للدراسات النفسية*, مج31,ع110, 231-292.

-عبد العزيز, عصام فريد (2008). مؤشرات جودة الحياة في علاقاتها بمؤشرات الصحة النفسية لدي عينة من طلاب جامعة سوهاج. *المؤتمر العلمي العربي الثالث: التعليم وقضايا المجتمع المعاصر, جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج.*

-عبد العظيم, ربيع (2019), اختلاف نمط الدعم الإلكتروني (شخصي\ اجتماعي) ببيئة الحياة ثلاثية الأبعاد ومستوى دافعية التعلم (مرتفعة \ منخفضة) لتنمية مهارات الأنفوجرافيك التعليمي لدى طلاب تقنيات التعليم. *المجلة التربوية, كلية التربية جامعة سوهاج*, ج(61), 253-349.

-عبد العظيم, ربيع (2019), اختلاف نمط الدعم الإلكتروني (شخصي\ اجتماعي) ببيئة الحياة ثلاثية الأبعاد ومستوى دافعية التعلم (مرتفعة \ منخفضة) لتنمية مهارات الأنفوجرافيك التعليمي لدى طلاب تقنيات التعليم. *المجلة التربوية, كلية التربية جامعة سوهاج*, ج(61), 253-349.

-عبد اللطيف , أشرف (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمطي عرض وتوقيت الأنفوجرافيك في بيئة التعلم الإلكتروني على التحصيل والاتجاه نحو بيئة التعلم لدى١٢١ - *طلاب المرحلة الثانوية,مجلة العلوم التربوية*, ع ٢,٤

-عبد المعطي, حسن مصطفي (2005). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. *وقائع المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوية للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة, جامعة الزقازيق* . مصر.

-عدوى, طة ربيع؛ والشربينى , عاطف (2020). الإزدهار النفسيوتقدير الذات كمؤشرين للتنبؤ بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب جامعة قطر, *مجلة الدراسات النفسية والتربوية, مج* 15,ع3, 382-401.

-عرفي, كريم محمد سعيد (2021). نمذجة العلاقات بين الإزدهار النفسي وكل من التسامح والحكمة لدى طلاب كلية التربية , *المجلة التربوية كلية تربية جامعة سوهاج,ج88, 1271-1364.*

-عزب, حسام الدين محمود (2004). برنامج إرشادي لخفض الاكتئابية وتحسين جودة الحياة لدى عينة من معلمي المستقبل. *المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر: التربية وآفاق جديدة في تعلم الفئات المهمشة في الوطن العربي.*

-عطية خميس, محمد (2011). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني*, القاهرة: مصر, دار السحاب.

-عطية, أشرف (2011). الصمود الأكاديمي وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*, 621 - 571 ,21 (2) .

-علام, سحر فاروق (2014). العلاقة بين الإزدهار النفسي ومقومات النمو لدى المراهقين. *حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية, جامعة القاهرة - كلية الآداب*, 10 (6) 1-93 .

-علوان, فادية؛ وعبد الفتاح, هدى؛ وإبراهيم, منى؛ ونوفل, فاطمة (2018). البنية العاملية لمفهوم الصحة النفسية الإيجابية من الوهن إلى الإزدهار .*دراسات نفسية, رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*(رانم (3) 497-465 ,) 28.

-عمر حسونة, اسماعيل (2017). فعالية تصميم بيئة تعلم شخصية قائمة على الأنفوجرافيك في التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصي, *مجلة العلوم التربوية والنفسية, مج(18)*, ع (4), 543-576.

-فرانكل, فيكتور (1998). *الإنسان يبحث عن المعنى*, ترجمة طلعت منصور, الكويت: دار القلم.
-فرانكل, فيكتور (2004). *إرادة المعنى, أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى*. ترجمة إيمان فوزي, القاهرة: دار زهراء الشرق

-محمد, توفيق سعيد(2019). أثر استخدام نمط الأنفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الحاسب الآلي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى بالمنيا, *رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية النوعية, جامعة المنيا.*

-محمد, داليا محمد (2020). التنظيم الانفعالى والإزدهار النفسيكمتغيرات وسيطة بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدى معلمات رياض الاطفال, *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*, ع13, 394-504.

-محمد, سامية على(٢٠١٩). اختلاف نمط الإنفوجرافيك وأثره في تنمية بعض مفاهيم الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتلاميذ الحلقة الابتدائية, *تكنولوجيا , التربية – دراسات وبحوث*, ع 40, 1-39

-محمد, سيد عبد العظيم (1996). أثر كل من العلاج بالمعنى الوجودي وفنية التفجر الداخلي في علاج الاكتئاب التفاعلي لدى عينة من طلبة الجامعة. *رسالة دكتوراه, كلية التربية . جامعة المنيا .*

-محمد, سيد عبد العظيم (2001). خواء المعنى في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدي عينة من طلاب الجامعة. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية . جامعة المنيا ,* 15(2), 76 – 106.

-محمد, سيد عبد العظيم (2006). فعالية التحليل بالمعنى في علاج خواء المعنى وفقدان الهدف في الحياة لدى عينة من طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة, *المؤتمر الثانوي الثالث عشر (الإرشاد من أجل التنمية المستدامة للفرد والمجتمع), مركز الإرشادالنفسي, جامعة عين شمس*, 111- 151.

-محمد, عاصم إبراهيم (2016). فعاليةاستراتيجية مقترحة قائمة على الأنفوجرافيك في إكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي, *مجلة التربية العلمية, مصر*, 19(4), 207-268.

-محمد, عمرو درويش, احمد, أمانى الدخيلى (2015). نمطا تقديم الأنفوجرافيك (الثابت\ المتحرك) عبر الويب وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه, *تكنولوجيا التعليم, مصر*, 25 (2), 265-364.

-محمد, مدحت حسن(2016): وحدة مقترحة في العلوم قائمة على نظرية التعلم المسند للدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري والميول العلمية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية, *دراسات عربية في التربية وعلم النفس, ع(70).*

-محمود, فاورق حسن؛ وعاطف, وليد منصور (2016). فعاليةأنماط مختلفة لتقديم الأنفوجرافيك التعليمي في التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات تعلم الرياضيات, *تكنولوجيا التربية , دراسات وبحوث , مصر*, (27): 1-70.

-مصطفي, منال (2017) .النموذج البنائي للعلاقات السببية بين الإزدهار النفسي والتراحم الذاتي والخبرات الانفعالية الإيجابية والسلبية المسهمة في ا لأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *دراسات نفسية, رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية(رانم*.307-366 .,*27 (3),)*

-منســـي, محمود عبد الحليم؛ وكاظم, على مهدي (2006) , مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة, وقائع *ندوة علم النفس وجودة الحياة, جامعة السلطان قابوس* . سلطنة عمان.

-منوخ, صباح مرشود (2015) .الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتكيف الأكاديمي لدي طلبة الجامع, *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية, 22 (12) 230-301.*

-نعيسة, رغداء (2012). جودة الحياة لدى طلبة جامعتي دمشق وتشرين, *مجلة جامعة دمشق, 28 (*1), 145 – 181.

-Abdel-Khalek, A. M., Korayem, A. S., & El-Nayal, M. A. (2012). Self-esteem among college students from four Arab countries. Psychological Reports, 110 (1), 297-303. DOI: 10.2466/07.09.17.PR0.110.1.297-303.

-Abdelaziz, H. A. (2013). From content engagement to cognitive engagement: Toward an immersive Web-based learning model to develop self- questioning and self-study skills. International Journal of Technology Diffusion, 4(1), 16-32, January-March 2013.

-Ahangr, R. (2010). A study of resilience in relation cognitive styles and decision-making styles of management students, Journal of Business Mangement, 46, 953-961.

-Al Aousaimi, S., & Al Habeida, M. (2020). Assement of selfcompassion and its relationship to psychological, affective, social flourishing among university students. Journal of Childhood Research, 23 (87), 1-20. [In Arabic].

-Al Najar, N., Al Saraira, A., & Abo Darwish, M. (2011). Social support, self-esteem and psychological loneliness and their relationship to academic achievement, academic grade and gender among students of Educational Sciences College, Mutah University. Mutah for resreach and studies, Humanistic and Social Sciences Ser, 26 (1), 257-292. [In Arabic]

-Al Omarat, M. S., & Al Rafou, M. A. (2014). Level of staisfation with university life and its relationship to self-esteem among female students among Tafila Technical University in Jordan. Specialized International Educational Journal, 3 (12) 267-283.

-Al Qadoumi, A., & Salama, K. (2011). Academic adjustment among undergraduate student in The Palatenian Academy for Security Sciences in Jericho. Journal of College of Education, Zagazig University, 73, 263-307.

-Al Ribidi, S. I. (2012). Adjustment to college among students of College of Education in Qasim. Journal of Arabic and Humanistic- Qasim, 6 (1), 429-472.

-Allam, S. F. (2014). The relationship between psychological flourishing and elements of development among adolescents. Yearbook of Research and Pyschological studies Center, Cairo University, 10 (6), 1-93.

Al-Sheeb, B., Hamouda, A. M., & Abdella, G. M. (2018). Investigating determinants of student satisfaction in the first year of college in a public university in the state of Qatar. Education Research International, 1-15.

-Antaramian, Susan P.; Huebner, E. Scott; Hills, Kimberly J.& Valois, Robert F, (2010), The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. DeNeve, Kristina M.; Cooper, Harris Psychological Bulletin, Vol 124(2), Sep 1998, 197-229.

-Atayyiah, A. (2011). Academic resilience and its relationship to self-esteem among a sample of open education students. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 21 (2), 571-621.

-Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). Student adaptation to college questionnaire manual. Western Psychological Services.

-Bathje, G.; Kim, E.; Rau, E.; Bassiouny, M. & Kim, T. (2014). Attitudes toward face-to-face and online counseling Roles of self-concealment, openness to experience, loss of face, stigma, and disclosure expectations among Korean college students. International Journal for the Advancement of Counselling, 36(4), 408-422

-Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? Psychological science in the public interest, 4 (1), 1-44.

-Beasley, M., Thompson, T. & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness. Journal of personality and Individual Differences, 34, 77-95.

-Bettencourt, B. A., Charlton, K., Eubanks, J., Kernahan, C., & Fuller, B. (1999). Development of collective self-esteem among students: Predicting adjustment to college. Basic and Applied Social Psychology, 21 (3), 213-222.

-Branden, N. (1995). The six pillars of self-esteem. Bantam Doubleday Dell Publishing Group Incorporated.

-Briggs, A. R., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. Quality in Higher Education, 18 (1), 3-21.

-Caryn Pearson Hon. B.A, (2012) Minding Positive Mental Health: Exploring Theoretical Explanations for Positive Mental Health with Canadian National Surveys, Department of Sociology and Anthropology, Carleton University, Ottawa, Ontario, ,p658-671

-Chester, A., & Glass, C. A (2006). Online counseling: A desciptive analysis of therapy services on the Internet. British Journal of Guidance and Counseling, 34,145-160.

-Chowhan, A., & Sakshi, R. S. (2019). Gender differences in adjustment amongst the college students of Jammu city. Int. J. Appl. Res, 5 (8), 17-20.

-Clinciu, A. I. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 78, 718-722.

-Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. Educational Psychology Review, 24 (1), 133-165.

-Curseu, P. L. (2011). Need for cognition and active information search in small student groups. Learning and Individual Differences, 21 (4), 415-418.

-Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. Journal of Personality and Social Psychology, 66 (2), 369–378.

-Damayanov, I., Tsankov, N. (2018). The role of infographics for the development 7of skills for cognitive modelling in education, International Journal of emerging technologies in Learning. Vol. 13(1), pp.82-92.

-Diehl, M., Hay, E. L., & Berg, K. M. (2011). The ratio between positive and negative affect and flourishing mental health across adulthood. Aging & mental health, 15 (7), 882-893. Doi: 10.1080/13607863.2011.569488.

-Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of wellbeing: Flourishing and positive and negative feelings. Social Indicators Research, 39, 247-266.

-Direktor, C. (2017). A new area of mental health care: Online therapy, counseling and guidance. Journal of Research in Humanities and Social Science, 5(2), 78-83.

-DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. Journal of Youth and Adolescence, 27 (5), 557-583.

-Dur, B.I.U. (2014). Data visualization and infographics in visual communication design education at the age of information. Journal of Arts and Humanities, 3(5), 39.

-Dwyer, A. L., & Cummings, A. L. (2001). Stress, self-efficacy, social support, and coping strategies in university students. Canadian Journal of Counselling, 35 (3), 208-220.

-Education Strategies in Medical Sciences, 11 (2), 26-38. Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., & Duncan, S. (2013).

-Eggen, P., & Kauchak, D. (2015). Educational Psychology: Windows on Georgia school of low library.

-El Hosiney, N., & Abdel Hamid, H. (2017). Education technology as an application field of positive psychology to achieve education quality (prospective view). The fourth scientific and the second international conference. The qualitative education: Challenges of the present and prospective view. Vol; 1, College of Specific Education, Ain Shams University. 13-65.

-Elwan, F., Abdel Fattah, H., Ibrahim, M., & Nofal, F. (2018). Factorial structure of positive mental health concept from weakness to flourishing. Pyschological Studies, 28 (3) 465-497.

-Eraslan-Capan, B. (2016). Social Connectedness and Flourishing: The Mediating Role of Hopelessness. Universal Journal of Educational Research, 4 (5), 933-940.

-Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. Frontiers in Psychology, 9, 1-18.

-Farooqi, S., & Shahzad, S. (2019). International students'social adjustment and self-esteem: Are they interrelated. Global Regional Review, 1 (1) 186-193.

-Ferradás, M. D. M., Freire, C., Núñez, J. C., & Regueiro, B. (2020). The relationship between self-esteem and achievement goals in university students: The mediating and moderating role of defensive pessimism. Sustainability, 12 (18), 7531

-Frederickson, B. L., & Losada, M. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. American Psychologist, 60 (7), 687-686.

-Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. Journal of College Student Development, 48 (3), 259-274.

-Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first Year University: Patterns of change in adjustment across life domains and time. Journal of Social and Clinical Psychology, 19 (4), 544–567.

-Gamil, S. A. (2017). Psychological differentiation and its relationship to self-esteem among university students. Journal of Al-Frahedis Arts, 1 (31), 428-444.

-Gary R.VandenBos (2007), APA Dictionary of psychology, a merican psychological association, Washington, DC, P523.

-Gebril, M. (1993). Self-esteem among academic gifted and non-gifted students. Dirasat, Humanstic Sciences, 20 (2), 219-195.

-Ghazaal, M. A., & Zegheer, L. Y. (2018). Academic adaptation and its learning engagement among university students. Psychological Sciences, 29, 465-504.

-Gordon, D. (1998).The relationships among academic self-concept, academic achievement, and persistence with self-attribution, study habits, and perceived schooled environment. Dissertation Abstracts International, 58 (12-A), 45.

-Grohol, J. M (2004). Online counseling: A historical perspective. In R. Kraus, J. Zack, & G. Sticker (Eds.), online counseling a handbook for mental health professionals (pp. 51-68). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

-Habaibib, A., & Abou Marq, G. (2009). Adjustment to university among Al Najah National University students in the light of some variables. Al Najah Univeristy Journal for Educational Research, 23 (3), 858-879.

-Hajiran, H., (2006).Toward a quality of life theory: Net domestic product of happiness. Social Indicators Research, 75 (1), 31-43.

-Henderson, G. E., & Brown, C., (1997), the two general activation systems of affect: Structural findings, evolutionary considerations, and psychobiological evidence. Journal of Personality and Social psychology, 76, 820–838. p.16.

-Hernandez, R. M. R. (2017). Freshmen students' self-esteem and adjustment to college in higher education institutions in Calapan City, Philippines. Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 5 (3), 49-56.

-Hewitt, J. P. (2009). Oxford handbook of positive psychology. Oxford University Press.

-Hicks, T., & Heastie, S. (2008). High school to college transition: a profile of the stressors, physical and psychological health issues that affect the first-year on-campus college student. Journal of Cultural Diversity, 15 (3), 143–147.

-Hojabrian, H., Rezaie, A. M., Bigdeli, I. A., Najafi, M., & Mohammadifar, M. A. (2018). The flourishing of Tehran teachers and it's affecting demographic variables.

-Holma, B., Krumiua, L., Pakalna, D., & Avanesova, J. (2014). Towards Adult information literacy assessment in Latvia: UNESCO media and information literacy competency matrix in Practice. University of Latvia, Faculty of social sciences, 40, 5-28

-Hone, L., Jarden, A., & Schofield, G. (2014). Psychometric properties of the Flourishing Scale in a New Zealand sample. Social Indicators Research, 119 (2), 1031-1045.

-Ibrahim, A., Al-Asar, S., & Youssef, M. (2015). The relationship between psychological flourishing and happiness among students of faculty of women. Journal of Scientific Research in Arts, Faculty of Women for Arts and Educational Sciences, 16 (2), 97-118.

-Jung, J. A. (2019). Personality and Flourishing: Differences in descriptions of a situation perceived as flourishing in relation to personality traits (Bachelor's thesis). University of Twente.

-Karimi, A. & Venkatesan, S. (2009). Mathematics anxiety mathematics performance and academic hardiness in high school students. Int Journal Edu Sci, 1, (3), 33-37.

-Kessler, R. C., McGonagle, K. A., Zhao, S., Nelson, C. B., Hughes, M., Eshleman, S., & Kendler, K. S. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: results from the National Comorbidity Survey. Archives of General Psychiatry, 51 (1), 8-19.

-Keyes L. M. Corey & Gerben J. Westerhof, (2009), Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model across the Lifespan, This article is published with open access at Springerlink.com, p110.

-Keyes, C. L. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. American psychologist, 62 (2), 95.

-Kimberley A. Seitz (2009), A grounded theory investigation of the relationship between positive psychology coaching and thriving, Capella University, p64, 69.

-Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. Advances in Experimental Social Psychology, 32, 1-62.

-Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. Journal of Personality and Social Psychology, 92 (5), 887-904.

-Li, B., Pan, Y., Liu, G., Chen, W., Lu, J., & Li, X. (2020). Perceived social support and self-esteem mediate the relationship between childhood maltreatment and psychosocial flourishing in Chinese undergraduate students. Children and Youth Services Review, 117, 105303.

-Longest, J. (2008).Quality of life impact on mental health needs. New York: Institute of Education Sciences.

-Lotfi, S. (2011). Theory of flourishing (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University.

-Lwasaki, Y. (2007). Leisure and quality of life an international and multicultural context: What are major pathoways linking leisure to quality of life? Social Indicators Research, 82 (2):233-264.

-Maddi, s. R. (2004). Hardiness An operational of existential courage. Journal of Humanistic Psychology. 44 (3). 279-298.

-Malinauskas, R., & Dumciene, A. (2017). Psychological wellbeing and self-esteem in students across the transition between secondary school and university: A longitudinal study. Psihologija, 50 (1), 21-36.

-Maslow, A. (1987). Motivation and Personality. Harper & Row. Mohamed, N. (2012). Adjustment to University: Predictors, Outcomes and Trajectories (Doctoral dissertation). University of Central Lancashire. https://core.ac.uk/download/pdf/16414388.pdf.

-Mallen, M.; Vogel, D. & Rochlen, A. (2005). The practical aspects of online counseling: Ethics, training, technology, and competency. The Counseling Psychologist, 33(6), 776-

-Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. International Journal of Wellbeing, 4 (1), 62-90.

-Mooney, S. P., Sherman, and M. F., & lo Presto, C. T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. Journal of Counseling & Development, 69 (5), 445–448.

-Mostafa, M. (2017). Structural casual modeling of psychological flourishing self-compassion and positive and negative emotional experiences contributing to academic achievement among university students. Psychological Studies, 27 (3), 307-366.

-Mozhagan, A. (2008).Comparison of the self-regulation between students in regular and gifted schools and the role of selfregulation dimensions to predict academic performance. Danish VA Pezhouhesh in Educational Sciences, 22 (17-18), 75-98.

-Munoukh, S. M. (2015). Social competence and its relationship to academic adaptation among university students. Tikrit University Journal for Humanistic Sciences, 22 (12), 230-301.

-Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. Journal of Personality, 77, 23–50.

-Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of selfesteem. Current Directions in Psychological Science, 23 (5), 381-387.

-Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. The Journal of Positive Psychology, 6 (2), 142-153.

-Pasha, H. S., & Munaf, S. (2013). Relationship of self-esteem and adjustment in traditional university students. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84, 999-1004.

-Qatar General Securitate for Development Plan (2011). Qatar national development strategy 2011-2016: Towards Qatar national vision 2030. Doha: Gulf Publishing and Printing Company.

-Raines, A. J., & Lewandowski, G. (2009). The role of self views in college adjustment. Graduate Student Journal of Psychology, 11, 46-51.

-Raj, K. (2009). Mathematics anxiety, mathematics performance and academic hardiness in high school students. Journal of Education Science,1, 33.

-Renzulli, J.S. (2003) Conception of giftedness and its relationship to his development of social capital. In N. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd Ed.) (PP.75-87).Boston: Allyn & Bacon.

-Rizq, Z. (2020). Structure of psychological flourishing among student teachers in the light of perceived socioeconomic status and gender. Egyptian Journal for Psychological Studies, 30 (107), 295-351.

-Ruberman, L. (2014). Challenges in the transition to college: The perspective of the therapist back home. American Journal of Psychotherapy, 68 (1), 103-115.

-Sedikides, C., & Gress, A. P. (2003). Portraits of the self. In M. A. Hogg and J. Cooper (Eds.), Sage handbook of social psychology.

-Seligman.E.P.Martin, (2011), a visionary new understanding of happiness and well-being, free press a division of Simon & Schuster, Liberary of condress cataloging in puplication data, New York, p, p16-17.

-Shida lotfi (2011), A theory of flourishing, the Florida state university college of arts and sciences, p80.

-Simonton, D. (2003). When does giftedness become genius? And when not? In N. Colangelo, & G. Davis, Handbook of gifted education (PP. 358-372). Boston: Allyn & Bacon.

-Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). Social psychology. Psychology Press.

-Strategies and development Office (2017). Analysis of spring 2017 data. Qatar University.

-Suldo, Shannon M.; Shaffer, Emily J. (2008) looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth, School Psychology Review, Vol 37(1), 2008, 52-68.

-Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. Journal of Adolescent Research, 15 (1), 123-144.

-Telef, B. B. (2011). The validity and reliability of the Turkish version of the psychological well-being (pp. 3-5). In 11th National Congress of Counseling and Guidance. Selçuk-İzmir, Turkey.

-Titman, T., Smith, M., & Graham, P. (1997). Assessment of the quality of life of children. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 2 (4), 597606.

-Tiwari, G. K., Pandey, R., Parihar, P., & Rai, P. K. (2020). Understanding the mediating role of self-esteem between the relationship of self-forgiveness and human flourishing. Polish Psychological Bulletin, 51 (1), 23-36. DOI – 10.24425/ppb.2020.132649

-Van Danne, J.; Mertens, (2000).Academic Self-Concept and Academic Achievement; Cause and Effect, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, A, (24-28) April.

-Veldman, J., Meeussen, L., & van Laar, C. (2019). A social identity perspective on the social-class achievement gap: Academic and social adjustment in the transition to university. Group Processes & Intergroup Relations, 22 (3), 403-418.

-Verma, Y., & Tiwar, K. G. (2017). Self-compassion as the predictor of flourishing of the students. The International Journal of Indian Psychology, 4 (3), 10-29.

-Villieux, A., Sovet, L., Jung, S. C., & Guilbert, L. (2016). Psychological flourishing: Validation of the French version of the flourishing scale and exploration of its relationships with personality traits. Personality and Individual Differences, 88, 1-5.

-Wasylkiw, L. (2016). Students' perspectives on pathways to university readiness and adjustment. Journal of Education and Training Studies, 4 (3), 28-39.

-Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V., & S angster, C. (2010). Metacognition in young children: current methodological and theoretical developments.In Efklides, A. & Misailidi, p. (Eds.) Trends and Prospects in Met cognition Research. Springer.

-Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, p., page, C., Pino Pasternak, D & Mehta, S. (2005). Developing in dependent learning in the early years', Education, 3-13, 33, 40-50.

-World Health Organization (2006). The World Health Report 2006 - working together for health. Geneva, WHO.

-Yang, C. C. (2020). Similar patterns, different implications: First-generation and continuing college students' social media Use and its association with college social adjustment. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 1-20.

-Yaraghchi, A., Jomehri, F., Seyrafi, M., Mujembari, A., & Mohammadi, F. (2019). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Weight Loss and Cognitive Emotion Regulation in Obese Individuals. Iranian Journal of Health Education and Health Promotion, 7 (2), 192-201.

-Zeigler-Hill, V., & Wallace, M. T. (2012). Self-esteem instability and psychological adjustment. Self and Identity, 11 (3), 317–342.