



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الزاوية

كلية الآداب

قسم التربية وعلم النفس

شعبة الدراسات التربوية



فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة

في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الإجازة الدقيقة (الدكتوراه)

إعداد الطالبة:

أمال يوسف علي الدواوي

إشراف:

أ.د. خالد المختار نصر الفار

العام الجامعي: ربيع 2026م

الآية القرآنية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

«رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ
وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ»

صَلَاةُ اللَّهِ الْعَظِيمِ،

{ سورة النمل، الآية: 19 }

الأهداء

إلى من غرسا في قلبي القيم، وسقيا روحي بالحب والدعاء
والذي العزيز ووالدي الغالية، لكما كل الأمتان فبكما كان الطريق ممكناً
وبفضل دعائكما سهل الله العثرات
إلى أختي الحبيبة، نبع الحنان، وإلى إخوتي الأعزاء سندي بعد الله
كنتم دوماً مصدر القوة والدعم، فلكم في هذا الأنجاز نصيب كبير
إلى كل من علمني حرفاً، وأسهم بعلم أو توجيه في مسيرتي العلمية.
إلى كل باحث وطالب علم، يسعى بإخلاص نحو المعرفة والإرتقاء.
كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع

أمال يوسف علي الدواوي

الشكر والتقدير

قال الله عز وجل: (الَّذِينَ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ) (سورة إبراهيم، الآية 7)

الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذه الأطروحة، ويسر لي أسبابها، ومنحني القدرة علي المضي في إنجازها حتي خرجت إلي حيز الوجود، وذلك بفضل وتوفيق منه سبحانه وتعالى ويسرني أن أقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ الدكتور **خالد المختار نصر الفار**، لما بذله من جهدٍ علمي وتوجيه سديد ولما قدمه من دعم وإرشاد ومتابعة وكان لتوجيهاته أثر كبير ومهما كتبت لن أستطيع أن أوفي له حقه من الشكر والتقدير.

وأتوجه بالشكر والتقدير والأمتنان لأعضاء لجنة المناقشة، الأستاذ الدكتور الصديق محمد المريمي والأستاذة الدكتورة فتحية العربي القصبي، والأستاذ الدكتور إبراهيم خليفة المركز، والأستاذة الدكتورة عفاف محمد الحاج على تفضلهم للإطلاع علي الأطروحة، ومناقشتها، وتقييمها، وإبداء توجيهاتهم بشأنها.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى جميع السادة لجنة التحكيم، الذين ساهموا بصورة فاعلة في تحكيم أدوات الدراسة، فجزاهم الله عني خير الجزاء دائماً وأبداً.

وأقدم بالشكر والتقدير إلي العاملين بمراقبة التعليم جنزور، والسادة مدراء مدارس مرحلة التعليم الأساسي/ جنزور، لتعاونهم التام.

كما أقدم بالشكر والتقدير، إلي الدكتور أسامة بن شعبان، والدكتور الفاتح الأعور، على الدعم والإرشاد، الذي قدماه لي في سبيل إنجاز هذه الأطروحة، أجزل الله لهم العطاء والثواب.

ويسرني ويسعدني أن أقدم بخالص شكري وعظيم إمتناني إلى والدي ووالدتي أمد الله في عمرهما لما قدموه من دعم وتشجيع وصبر طوال سنوات الدراسة، وإلي إخوتي الأعزاء الذين كانوا خير السند بعد الله.

ولا يفوتني أن أعبر عن إعتزالي بزميلاتي وزملائي الذين كانوا خير رفقة في هذه الرحلة، ولكل من كان له أثر، بكلمة أو بدعوة أو بدعم خالص الشكر والإمتنان.

والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام علي أشرف الأنبياء والمرسلين

الباحثة

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمراقبة تعليم جنزور، وقد أتت الباحثة المنهج التجريبي، الذي يتضمن المتغيرات الآتية: المتغير المستقل، وهو الذي يتمثل في البرنامج التدريبي الذي تسعى الدراسة إلى معرفة تأثيره، والمتغير التابع هو مهارات ما وراء المعرفة بأبعادها، وتنمية التدفق النفسي بأبعادها، أما المتغيرات الداخلية، وهي المتغيرات التي يلزم ضبطها لتكون بدرجة متساوية في المجموعتين التجريبية والضابطة مثل: العمر، والمستوى الاقتصادي للأسرة، والدكاء وأعطت الدراسة علي عينة مقسمة إلى مجموعتين من طالبات الصف الأول الثانوي، حيث تكونت العينة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية، بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية، (30) طالبة للمجموعة الضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الثانوية، (إعداد الباحثة)، ومقياس التدفق النفسي لدى طالبات الثانوية (إعداد الباحثة)، وبرنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة)، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (إعداد الدواوي - 2025)، واختبار الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح، 2005)، أيضا تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

أ. معامل الارتباط لحساب الاتساق الداخلي كل أدوات الدراسة .

ب. التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لحساب صدق مقياس التفكير ما وراء المعرفة ومقياس التدفق النفسي.

ج. اختبار "ت" للعينات المستقلة، لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.

د. اختبار "ت" للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأثناء فترة المتابعة في ما وراء المعرفة والدرجة الكلية.

حيث أظهرت نتائج الدراسة مايلي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات مقياس مهارات

ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي

والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات مقياس التدفق النفسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات مقياس التدفق النفسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مقياس التدفق النفسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. كلمات مفتاحية: مهارات ما وراء المعرفة - التدفق النفسي - طالبات المرحلة الثانوية.

Abstract

The present study aimed to examine the effectiveness of a training program based on metacognitive skills in developing psychological flow among secondary school female students in Janzour Education District. The researcher adopted the experimental method, which included the following variables: the independent variable represented by the training program whose effect the study sought to investigate; the dependent variables represented by metacognitive skills and psychological flow with their respective dimensions; and the control variables that were adjusted to be equivalent in both the experimental and control groups, such as age, family socioeconomic level, and intelligence.

The study sample consisted of 60 first-year secondary school female students, divided equally into two groups: 30 students in the experimental group and 30 students in the control group. To achieve the study objectives, the following instruments were used: the Metacognitive Skills Scale for secondary school students (developed by the researcher), the Psychological Flow Scale for secondary school students (developed by the researcher), a training program based on metacognitive skills to enhance psychological flow (developed by the researcher), a Socioeconomic Level Form (Al-Dawadi, 2025), and the Pictorial Intelligence Test (Ahmed Zaki Saleh, 2005).

The following statistical methods were applied:

- Pearson correlation coefficient to calculate the internal consistency of the socioeconomic level form.
- Exploratory and confirmatory factor analysis to determine the validity of the metacognitive skills and psychological flow scales.
- Independent samples t-test to examine differences between the experimental and control groups.
- Paired samples t-test to examine differences within the experimental group before and after the program implementation, and during the follow-up period.

The results revealed the following:

1. There were statistically significant differences at the (0.01) level between the pre- and post-measurements of metacognitive skills among the experimental group in favor of the post-measurement.
2. There were statistically significant differences at the (0.01) level between the pre- and post-measurements of psychological flow among the experimental group in favor of the post-measurement.
3. There were statistically significant differences at the (0.01) level between the experimental and control groups in the post-measurement of metacognitive skills in favor of the experimental group.

4. There were statistically significant differences at the (0.01) level between the experimental and control groups in the post-measurement of psychological flow in favor of the experimental group.
5. There were no statistically significant differences at the (0.01) level between the post- and follow-up measurements of metacognitive skills among the experimental group.
6. There were no statistically significant differences at the (0.01) level between the post- and follow-up measurements of psychological flow among the experimental group.

Keywords: Metacognitive Skills – Psychological Flow – Secondary School Female Students

قائمة المحتويات

م	الموضوع	الصفحة
1	الآية القرآنية	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكر والتقدير	ج
4	مستخلص الدراسة	د
5	ABSTRACT	و
6	قائمة المحتويات	ح
7	قائمة الجداول	ك
8	قائمة الأشكال	ن
9	قائمة الملاحق	س
10	الفصل الأول: مدخل الدراسة	1
11	مقدمة	2
12	مشكلة الدراسة	3
13	أهمية الدراسة	5
14	الأهمية النظرية	5
15	الأهمية التطبيقية	5
16	أهداف الدراسة	6
17	فروض الدراسة	6
18	حدود الدراسة	7
19	مصطلحات الدراسة	8
20	الفصل الثاني:	12

م	الموضوع	الصفحة
	الإطار النظري	
21	المحور الأول: ما وراء المعرفة	13
22	ما وراء المعرفة METACOGNITION :	13
23	نشأة ما وراء المعرفة وتعريفاتها	14
24	المبادئ الأساسية لنظرية ما وراء المعرفة	16
25	نموذج ما وراء المعرفة وتصنيفها	17
26	استراتيجيات ما وراء المعرفة	20
27	الفرق بين مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة	25
28	العوامل المؤثرة في مهارات ما وراء المعرفة	26
29	أهمية مهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم	26
30	خصائص الأفراد الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة	28
31	المحور الثاني: التدفق النفسي	29
32	نشأة التدفق النفسي	29
33	أهمية التدفق النفسي	33
34	مكونات التدفق النفسي	33
35	فوائد التدفق النفسي	34
36	أبعاد التدفق النفسي	34
37	كيفية تحقيق حالة التدفق النفسي	36
38	مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي	37
39	الفصل الثالث: الدراسات السابقة	39
40	تمهيد	40
41	الدراسات التي اهتمت بمهارات ما وراء المعرفة	40

م	الموضوع	الصفحة
42	دراسات تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي	52
43	تعقيب على الدراسات السابقة	56
44	الفصل الرابع: منهج وإجراءات الدراسة	59
45	تمهيد	60
46	منهج الدراسة	60
47	مجتمع الدراسة	60
48	عينة الدراسة	60
49	عينة الدراسة الاستطلاعية	61
50	عينة الدراسة الأساسية	62
51	خصائص عينة الدراسة	62
52	ضبط متغيرات الدراسة	64
53	أدوات الدراسة	69
54	ثبات مقياس التدفق النفسي	98
55	الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	112
56	الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها	113
57	نتائج الدراسة وتفسيرها	114
58	الفرض الأول ونتائجه	114
59	الفرض الثاني ونتائجه	117
60	الفرض الثالث ونتائجه	120
61	الفرض الرابع ونتائجه	123
62	الفرض الخامس ونتائجه	126

م	الموضوع	الصفحة
63	الفرض السادس ونتائجه	128
64	ملخص عام لنتائج الدراسة	131
65	توصيات الدراسة	131
66	مقترحات الدراسة	132
67	قائمة المصادر والمراجع	133
68	قائمة المراجع	134
69	ملاحق الدراسة	147

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
61	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقاً للمدارس ن = 240	1
62	توزيع عينة الدراسة وفقاً للمجموعات التجريبية والضابطة	2
65	اختبارات للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي	3
67	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية	4
68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية	5
70	المقاييس التي استعانت بها الباحثة لبناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة	6
73	عبارات مقياس ما وراء المعرفة قبل وبعد التعديل	7
74	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة	8
75	قيم معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس	9
76	مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور	10
77	تشبعات عبارات البعد الأول: التخطيط	11
78	البنود المتشعبة على العامل الثاني بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس وفقاً لحجم التشبع على العامل ودرجة التشبع لكل بند من البنود على العامل الثاني في مقياس ما وراء المعرفة	12

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
79	البنود المتشعبة على العامل الثالث بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس وفقاً لحجم التشعب على العامل ودرجة التشعب لكل بند من البنود على العامل الثالث في مقياس ما وراء المعرفة	13
81	ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة	14
81	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	15
82	الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة والعبارات المكونة لكل بُعد	16
83	المقاييس التي استعانت بها الباحثة لبناء مقياس التدفق النفسي	17
86	عبارات مقياس التدفق النفسي قبل وبعد التعديل	18
87	معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة	19
88	قيم معامل الارتباط بين أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية	20
89	مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشعباتها بعد تدوير المحاور	21
91	تشبعات عبارات البعد الأول: التوازن بين المهارات والتحديات	22
92	تشبعات عبارات البعد الثاني: الاستغراق في المهام	23
92	تشبعات عبارات البعد الثالث: الأهداف الواضحة	24
93	تشبعات عبارات البعد الرابع: التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها	25
93	تشبعات عبارات البعد الخامس: الشعور بالسيطرة والتحكم	26
94	تشبعات عبارات البعد السادس: المرور السريع للوقت	27
94	تشبعات عبارات البعد السابع: الاستمتاع الذاتي بالنشاط	28
96	ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق النفسي	29
97	مؤشرات جودة المطابقة لمقياس التدفق النفسي	30
98	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	31
99	الأبعاد الفرعية لمقياس التدفق النفسي والعبارات المكونة لكل بُعد	32

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
109	توزيع جلسات البرنامج التدريبي والهدف من كل جلسة	33
114	اختبار ت للعينات المرتبطة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية	34
117	اختبار ت للعينات المرتبطة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية	35
120	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية	36
123	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم ت لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية	37
126	اختبار ت للعينات المرتبطة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية	38
128	اختبار ت للعينات المرتبطة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية	39

قائمة الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
63	خطوات التصميم التجريبي	1
66	متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي	2
67	متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي	3
69	متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي	4
80	مسار تخطيطي للنموذج العاملي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة	5
95	مسار تخطيطي للنموذج العاملي لمقياس التدفق النفسي	6
115	متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي	7
119	متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي	8
121	متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي	9
124	متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي	10
127	متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي	11
130	متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي	12

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
63	خطوات التصميم التجريبي	1
66	متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي	2
67	متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي	3
69	متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي	4
80	مسار تخطيطي للنموذج العاملي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة	5
95	مسار تخطيطي للنموذج العاملي لمقياس التدفق النفسي	6
115	متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي	7
119	متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي	8
121	متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي	9
124	متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي	10
127	متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي	11
130	متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي	12

الفصل الأول: مدخل الدراسة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

مقدمة

تُعد مهارات ما وراء المعرفة من المفاهيم التربوية الحديثة، التي حظيت بإهتمام كبير، في المجال التربوي، لما لها من دور في تنمية، وعي الطالب بعمليات تفكيره وقدرته، علي تنظيمها والتحكم فيها. وتتمثل هذه المهارات في ثلاث عمليات رئيسية هي : التخطيط، والمراقبة، والتقييم، حيث تمكن الطالب من التحكم في تفكيره، بطريقة تساعده على عملية التخطيط، ومراقبة تقدمه، وتقييم نتائجه، لتحسين أدائه كمتعلم .

كما تسهم في جعل المتعلم أكثر قدرة على التعامل مع المشكلات التعليمية، مثل إتخاذ القرارات المناسبة، وتحقيق الأهداف، وذلك من خلال تعزيز الوعي الذاتي، وتنمية التفكير النقدي والمنهجي .

وينعكس هذا الدور الإيجابي لهذه المهارات، في تعزيز الدافعية الذاتية لدى المتعلم، حال حدوثه مايسمى بالتدفق النفسي، التي يعيش فيها الفرد، أعلى درجات التركيز والإنغماس في النشاط الذي يقوم به، بحيث يشعر بالمتعة والرضا وتحقيق الإنجاز أثناء الأداء، سواء في المجال الأكاديمي أو جوانب أخرى من حياته.

و تذكر (المرشود، 2021 : 265) ' كلما قضى الفرد، المزيد من الوقت فى هذه الحالة، كانت جودة الحياة لديه أفضل : فالناس الذين يمرون بخبرات التدفق، يمتلكون مستويات أعلى من التركيز والإبداع والمشاعر الإيجابية.

وهذا يبين أن التدفق النفسي، ثروة نفسية حقيقية يمكن من خلاله تحقيق الإنجازات المختلفة والوصول إلى قمة السعادة لدى الشخص الذي يعايش حالة التدفق ومن هنا ظهرت أهمية تنمية الجوانب الإيجابية و بصفة خاصة التدفق النفسي لما له من آثار إيجابية على الأفراد (حبيب ، 2016 : 317)

وإن ذلك، يتطلب الاهتمام بتنمية قدرة الطلبة على التحكم بوعي في عملية التفكير وإطلاق طاقات الإبداع، والخروج من ثقافة الحصول على المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات، ومعالجتها، وتحويلها إلى معرفة، ومن ثم الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة، من خلال تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، حتى تنمو لديهم القدرة على التجديد والابتكار، والتعلم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة، حتى يمكنهم مواجهة هذا التسارع المعرفي(زيدان، 2009: 6).

تُعد المرحلة الثانوية مرحلة أساسية في مسار التعليم، إذ تمثل قاعدة الانطلاق نحو المستقبل العلمي والعمل للطلاب، فضلاً عن كونها مرحلة محورية في بناء الشخصية، وتحديد الميول والاتجاهات. وفي هذه المرحلة، يكون الطلاب أكثر استعداداً لاكتساب مهارات العقلية العليا لدى المتعلمين، ومن أبرزها مهارات ما وراء المعرفة، التي تعني قدرة الفرد على تنظيم تفكيره، ومراقبة تعلمهم، وفهم ذواتهم بوعي، الأمر الذي ينعكس على جودة تعلمهم، ودافعيته، وقدرتهم على مواجهة التحديات.

وفي إطار ذلك، سعت الباحثة في الدراسة الحالية، إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية .

مشكلة الدراسة:

بالحديث عن الطالبات بصفة عامة، وطالبات المرحلة الثانوية بصفة خاصة، يمكن القول بأن تلك المرحلة، تعد واحدة من مراحل التعليم الهامة، نظراً لكونها المرحلة، الأساسية في بناء المستقبل، العلمي والعمل، في حياة الفرد المتعلم، فعليها يعلق الكثير، من الطالبات آمالهم وطموحاتهم، فضلاً عن كونها مرحلة هامة، في بناء الشخصية. ومن ثم فالاهتمام خلالها يكون منصباً، على النمو العقلي لأهميته بالنسبة للتوجيه التربوي، في نهاية المرحلة، وبداية التعليم العالي، أو بداية العمل في بعض الحالات، فمرحلة الثانوية تعد أفضل مرحلة للتدريب على مهارات ما وراء المعرفة، حيث تكون الطالبات أكثر دراية، في تقرير ما يستطيعون معالجته وتذكره ، كما أن درجة وعيهم تساعد في تحديد ما قاموا به وما لم يقوموا به من عمليات " .

إضافة لذلك، فإن تدخل الدراسات النفسية في المرحلة الثانوية يمثل، عاملاً مساعداً، للطالبات على فهم أنفسهن ومشاعرهن، وعلى إكتشاف إمكانياتهن وطاقاتهن، وعلى حسن إستغلالهن لهذه الطاقات والإمكانات. ويتضح هنا أن دراسة الحالة النفسية، للطالبات خلال تلك المرحلة التعليمية، قد حظي باهتمام، الباحثين والمتخصصين لتقديم التفسيرات العلمية، لما يحدث للطالبة، في هذه المرحلة وعلى الرغم، من تباين واختلاف هذه التفسيرات، إلا أن كلا منها قد ساهم في دفع عملية التقدم البحثي، قدماً وساهم في إثراء التراث النفسي والتراكم المعرفي، من أجل ذلك أهتم الكثير بدراسة خصائص النمو، لدى طالبات المرحلة الثانوية، ومتطلباتها التربوية، لا سيما أن المرحلة الثانوية، هي مرحلة البلوغ والمراهقة، حيث ينظر البعض إليها، على أنها

عالم جديد يكتشف فيه الفرد ذاته وقدراته وميوله ومواهبه، وأنها ميلاد نفسي جديد للفرد يودع خلاله مرحلة الطفولة متجها نحو مرحلة من الرشد والنضج والنماء.

وبالنظر للعلاقة التي تربط ما بين مهارات، وإستراتيجيات ومهارات ما وراء المعرفة، والتدفق النفسي، فقد أظهرت العديد من الدراسات وجود علاقة إرتباطية إيجابية، ما بين تدريب الطلبة على مهارات وإستراتيجيات ما وراء المعرفة، وتنمية التدفق النفسي لديهم، حيث أوضح **كانج** وآخرون "أن التدريب على مهارات ما وراء المعرفة من أهم العوامل التي تؤدي إلى دخول الطلبة في حالة من التدفق النفسي، وأن تدريب الطلبة على مهارات ما وراء المعرفة يعمل على زيادة استغراق هؤلاء الطلبة في قراءة النص وفهمه وتفسيره". (Kang et. al.2008)

وكذلك أشارت دراسة (الجزار، 2021: 25) إلى هناك علاقة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي، والتي تساعد قدرة هؤلاء الطلاب على معرفة مشاعرهم وفهمهم لأنفسهم، والقدرة على إدارة ذواتهم وتنظيمها، والقدرة على التخطيط، وما له من أهمية للعملية التربوية، وميادين سوق العمل بصفة عامة، وعلى وصول الطلاب إلى مستوى عالٍ من الإنجاز والابتكار، وحالة التعلم المثلى بصفة خاصة.

فهذا ما أشار إليه أيضا إبراهيم، بأن هنالك نسبة مرتفعة من الطلاب لديهم الرغبة في المعرفة، والقدرة العالية للتعامل مع الأفكار وإنتاج الجديد والمبتكر منها، والسرعة في التعلم، والقدرة على التركيز والاستنتاج، وقوة الذاكرة، والميل للكمالية، وعدم تحبيز الأعمال الروتينية، والبعد عن الاستغراق في أداء المهمات، والإرادة القوية، وعدم الإحباط بسهولة، والحاجة إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة. (إبراهيم، 2008: 152)

وعلى الرغم مما تزخر به أدبيات البحث في مجال علم النفس، من أهمية رعاية وتنمية قدرات طلاب المرحلة الثانوية، إلا أن الواقع الفعلي لا يشير إلى ذلك، حيث أن معظم تلك الدراسات كانت وصفية أو ارتباطية، وأنها قد اقتصرت على بعض جوانب الشخصية. أما البرامج التي أهتمت، بتنمية التدفق النفسي، والتي تناولها العالم (Csikszentmihalyi)، فلم تكن محل إهتمام تلك الدراسات. إذ إنه فيما يتعلق بالتدفق النفسي لدى الطلاب، فقد أوضح أهمية تنميته لدى الطلاب، كون وجود تلك الخبرة والعمل على تنميتها لديهم يشير لاندماج هؤلاء الطلاب في الأنشطة المختلفة، كما يبين مدى تقدمهم في دراستهم وفي مجال موهبتهم.

(Csikszentmihalyi ,1990, 80)

ويتضح مما تم عرضه من الدراسات، وفي حدود علم الباحثة إن غالبيتها ركزت على طلاب الجامعات، ولم تهتم بطلبة وطالبات المرحلة الثانوية، أيضاً ندرة الدراسات، التي أهتمت بمهارات ما وراء المعرفة لتنمية التدفق النفسي لدى طلبة وطالبات المدارس والجامعات.

ولذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي:

- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمراقبة التربية والتعليم جنزور ؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جوانبها النظرية، فضلاً عن الأهمية التطبيقية والعملية والمتمثلة في الآتي:

(أ) الأهمية النظرية:

1. مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادي بضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب على تنمية مهارات ما وراء المعرفة "باعتبارها إحدى مهارات التفكير العليا لدى الفرد" بطريقة مباشرة والتي من شأنها أن تؤدي إلى تنمية حالة التدفق النفسي لدى الطلاب بطريقة غير مباشرة.
2. إسهام الدراسة في إثراء المعرفة السيكولوجية بالأطر النظرية لبعض المتغيرات النفسية المتمثلة في "مهارات ما وراء المعرفة، والتدفق النفسي".
3. مساعدة طالبات المرحلة الثانوية على تحسين حالة التوافق مع ظروف واقعهم الحالي من خلال فحص ما يقرأونه، أو يسمعون، والحكم عليه وتقويمه، دون التأثير بالأهواء أو الآراء المتواترة.

4. الاهتمام بدراسة خبرة التدفق النفسي على تكوين مفهوم الإيجابية عن مهارات ما وراء المعرفة، خاصة في تحقيق الأداء الأكاديمي المتميز لدى طالبات المرحلة الثانوية.

(ب) الأهمية التطبيقية:

1. بناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس التدفق النفسي الذي يمكن الاعتماد عليها في دراسات مشابهة.
2. بناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية العامة لتنمية التدفق النفسي لديهم.

3. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة تنمية مهارات ما وراء المعرفة، والتدقيق النفسي، لما لهما من صلة وثيقة بالنشاط المعرفي كالفهم والتحصيل والتفكير.

4. جذب إهتمام المعلمين للدور الذي تدعمه مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. معرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي في أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح القياس البعدي.

2. معرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي في أبعاد مقياس التدقيق النفسي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح القياس البعدي.

3. معرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

4. معرفة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي في مقياس التدقيق النفسي قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

5. معرفة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية لمهارات ما وراء المعرفة، والتدقيق النفسي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده.

6. معرفة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس التدقيق النفسي في القياس البعدي والقياس التنبؤي.

فروض الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة السابقة فإن الدراسة تسعى للتحقق من الفروض التالية :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي، في أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح القياس البعدي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي، في أبعاد مقياس التدفق النفسي قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح القياس البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي، في أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي، في أبعاد مقياس التدفق النفسي بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي، في أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين البعدي والتتبعي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي في أبعاد مقياس التدفق النفسي في القياسين البعدي والتتبعي.

حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- **الحدود الموضوعية:** أقتصرت الدراسة الحالية على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- أبعاد مهارات ما وراء المعرفة، وهي: (التخطيط، المراقبة الذاتية، التقويم الذاتي)
- أما أبعاد التدفق النفسي، فهي: (التوازن بين المهارات والتحديات، الاستغراق في المهام، الأهداف الواضحة، التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها، الشعور بالسيطرة والتحكم، المرور السريع للوقت، الاستمتاع الذاتي بالنشاط)
- **الحدود البشرية:** تم إجراء هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي من التعليم الأساسي، بمراقبة التربية والتعليم جنزور، ليبيا.

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق إجراء، الدراسة الميدانية وتطبيق الأدوات الفصل الخريف من العام الدراسي (2025/2024)

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في نطاق مراقبة التربية والتعليم جنزور - ليبيا، حيث تم تنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية بمدرسة صياد الثانوية للبنات، في حين تم اختيار المجموعة الضابطة من مدرسة جنزور الثانوية، وذلك بهدف المقارنة بين أثر البرنامج والمتغيرات محل الدراسة في بيئتين تعليميتين متقاربتين من حيث الخصائص العامة.

مصطلحات الدراسة:

1 - الفاعلية: Effectiveness

"هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً، وتزداد الكفاءة أو الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً". (بدوي، 1983: 128)

التعريف الإجرائي للفاعلية:

هي مقدار التحسن الذي يحدثه البرنامج التدريبي من خلال تطبيقه، بهدف التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتقاس هذه الفاعلية من خلال القياس البعدي لمقياس ما وراء المعرفة ومقياس التدفق النفسي.

2 . البرنامج التدريبي: Training program

"هو مجموعة من الأنشطة والوسائل التعليمية المصممة بعناية، والتي تهدف إلى تطوير مهارات وقدرات الأفراد في مجال معين". (أحمد، 2021: 33)

التعريف الإجرائي للبرنامج:

"هو مجموعة من الإجراءات التدريبية، والخطوات المرحلية المنظمة، التي تتم في مجموعة من الجلسات، والتي تتضمن بعض الأنشطة والتدريبات التي يمارسها أفراد عينة الدراسة، من خلال مجموعة من الأساليب خلال فترة زمنية محددة، حيث يتضمن البرنامج مهارات التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، بهدف مساعدة طلاب المرحلة الثانوية على وضع خطط محددة وواضحة لأهدافهم، ومراقبتهم لذواتهم، والتقييم المستمر لها، ومن ثم الوصول

إلى تحسين حالة وخبرات التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية أثناء عملية التعلم، مما يساعدهم على إنجازهم للمهام الدراسية والحياتية المختلفة".

3 . مهارات ما وراء المعرفة: Metacognitive Skills

"هي مجموعة من الإجراءات التي تساعد الطالب على مراقبة تفكيره وعملياته المعرفية أثناء إنجاز مهمة تعليمية محددة، والوعي بهذه العمليات وتنظيمها، والتي تساعده على تخطيط ومراقبة وتقويم أدائه والوصول إلى الإستراتيجية المناسبة التي توصله إلى هدفه". (صوفي، 2022: 149)

"وهي عبارة عن عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط، والمراقبة، والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة، والتفكير في مجريات التفكير". (مصطفى وعلي، 2013: 156)

التعريف الإجرائي لمهارات ما وراء المعرفة:

"هي وعي الطالبة، بمعرفتها، ومهاراتها، وقدراتها، التي تساعدها، على تنظيم العمليات المعرفية، التي تتمثل في وضع الخطط والأهداف، ومراجعة ما تعلمته، وابتكار أفكار جديدة في التعلم، أو في حل مشكلة، واتخاذ قرار، وتصحيح وتقويم أخطائه أثناء التعلم، وتتمثل هذه المهارات في الأبعاد الآتية:

1. **التخطيط: Planning** هو قدرة الطالبة على تحديد الأهداف وملاحظتها لها، وتوزيع الأهداف، والسعي إلى تحقيقها في فترات مختلفة، ومراجعتها باستمرار.
2. **المراقبة الذاتية: Self-monitoring** هي مراقبة الطالبة لذاتها أثناء إنجاز أي مهمة، ومراجعة الأعمال التي تقوم بها، وإنهاءها في موعدها، والتغلب على الصعوبات التي تواجهها أثناء القيام بها.
3. **التقويم الذاتي: Self-assessment** هي إصدار الطالبة أحكاماً خاصة بالمهام التي تقوم بها، ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعها قبل إنجاز المهمة، وتحديد نقاط القوة والضعف أثناء قيامها بالمهمة.

4 . التدفق النفسي: Psychological Flow

"هو خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، عندما تؤدي المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان

أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل". (البهاص، 2010: 212)

" التدفق النفسي هو الاستغراق أو الانشغال التام بالأداء، والوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء، والشعور بالسعادة، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء". (باطة، 2011: 3)

التعريف الإجرائي للتدفق النفسي:

هو حالة نفسية سارة، تشعر بها الطالبة عندما تتوازن مهاراتها، مع المهام والأنشطة التي تقوم بها، والاندماج فيها، والابتعاد عن الملل، حيث تؤدي تلك الحالة إلى أفضل مستوى من التفوق والإبداع، ويشمل الأبعاد الآتية:

1. التوازن بين المهارات والتحديات: هو امتلاك الطالبة، مهارات متنوعة وكثيرة، للتغلب على ما تواجهها، من عقبات تعيق تحقيق المهام التي تسعى إلى تحقيقها.
2. الاستغراق في المهام : هو حالة من نسيان الذات، تشعر بها الطالبة أثناء المهام التي تقوم بها، وتركيز انتباهها في هذه المهام، حتى تكاد لا تشعر بالعالم الخارجي.
3. الأهداف الواضحة: هي الأهداف التي تضعها الطالبة لنفسها ولديها القدرة على إنجازها في ضوء قدراتها ومهاراتها والابتعاد عن الأهداف المتناقضة.
4. التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها: هو قدرة الطالبة على التركيز في المهام التي تقوم بها، والابتعاد عن الأشياء غير المرتبطة بهذه المهمة.
5. الشعور بالسيطرة والتحكم: هي قدرة الطالبة على السيطرة على مهامها التي تقوم بها، وتأدية هذه المهام بكل سهولة.
6. المرور السريع للوقت: هي إحساس الطالبة، بتبدل الوقت بحسب المهام التي تقوم بها، سواء بالزيادة أو النقصان.
7. الاستمتاع الذاتي بالنشاط: هو حالة داخلية تشعر بها الطالبة نتيجة ممارسة للمهام التي تعتبر، غاية في حد ذاتها، من دون انتظار مكافأة خارجية.

5. جنزور ليبيا :

هي مدينة ساحلية ليبية، حيوية تقع غرب العاصمة طرابلس بنحو 12 كيلومتر، وتعتبر جزءاً، من ضواحيها الغربية. تتميز بساحلها الممتد، علي البحر المتوسط (حوالي 20 كم)، وتعد منطقة تجارية ، سكنية ، وتعليمية هامة . تتكون جنزور من مناطق رئيسية تشمل جنزور السوق ، الغيران ، النجيلة ، والصياد .

الفصل الثاني:

الإطار النظري

المحور الأول: مهارات ما وراء المعرفة

أولاً- نشأة ما وراء المعرفة وتعريفها

ثانياً- المبادئ الأساسية لنظرية ما وراء المعرفة

ثالثاً- نموذج ما وراء المعرفة وتصنيفها

رابعاً- استراتيجيات ما وراء المعرفة

خامساً- الفرق بين مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة:

سادساً- العوامل المؤثرة في مهارات ما وراء المعرفة

سابعاً- أهمية ما وراء المعرفة في عملية التعلم

ثامناً- خصائص الأفراد الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة.

المحور الثاني: التدفق النفسي

أولاً- نشأة التدفق النفسي المفهوم والتعريفات

ثانياً- أهمية التدفق النفسي

ثالثاً- مكونات التدفق النفسي

رابعاً - فوائد التدفق النفسي

خامساً - أبعاد التدفق النفسي

سادساً - كيفية تحقيق حالة التدفق النفسي

سابعاً- مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي.

الفصل الثاني الإطار النظري

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة، وهو يعد محاولة لتحديد المصطلحات الأساسية التي تم عرضها في الفصل السابق، وذلك بهدف تعريف تلك المصطلحات، التي تشكل جانباً مهماً في الدراسة المتمثلة في ما وراء المعرفة من حيث نشأتها وتعريفها، والمبادئ الأساسية لنظرية ما وراء المعرفة، ونموذج ما وراء المعرفة، وتصنيف ما وراء المعرفة، واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والعوامل المؤثرة في مهارات ما وراء المعرفة، وأهمية ما وراء المعرفة في عملية التعلم، وخصائص من يمتلك مهارات ما وراء المعرفة، كما يتناول هذا الفصل التدفق النفسي، من حيث نشأة خبرة التدفق، وتعريفه، ومكوناته، وفوائده، وأبعاده، وتنميته، وعلاقته بمهارات ما وراء المعرفة، كما تناول هذا الفصل الدراسات السابقة.

المحور الأول: ما وراء المعرفة

ما وراء المعرفة: Metacognition

لقد أصبحت الحياة المعاصرة في ظل التطور العلمي والتكنولوجي السريع، تشهد الكثير من التحديات والتغيرات المعرفية بمختلف مجالاتها؛ السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، والتعليمية، حيث أن مواجهة التحديات المعاصرة والتكيف معها لا تعتمد فقط على استخدام المعارف وتطبيقاتها، بل تعتمد أيضاً على التفكير في طريقة التفكير ذاتها، لمواجهة تلك التحديات.

ويذكر **الفطيري** بأن الحاجة تزداد إلى من يستطيع أن يقدم حلولاً إبداعية لما نعانيه من مشكلات حالية أو مستقبلية، وفكرًا جديدًا يساعد على تطوير الحياة في هذا العصر المعلوماتي، وقد يتحقق ذلك من خلال تبني نماذج تدريسية، تُسهم في تنمية مهارات الحلّ الإبداعي للمشكلات، لذلك أصبح من الضروري الاهتمام بالتعليم القائم على استخدام الأساليب التربوية الحديثة، والبحث عن إستراتيجيات جديدة تفي باحتياجات الطالب، وتتمشى مع التقدم العلمي والتطور الإنساني الذي يتعدى مجرد استظهار الطالب للمعلومات إلى استخدامها، وتوظيفها في مواقف جديدة. (الفطيري، 2020 : 2)

أولاً - نشأة ما وراء المعرفة وتعريفاتها:

أثار مصطلح ما وراء المعرفة الانتباه في العقدين السابقين، واتسع انتشاره بين الباحثين في مجال علم النفس، حيث ظهر مفهوم "ما وراء المعرفة" في بداية السبعينيات من القرن الماضي في بحوث فلافل (Flavell)، الذي اهتم بكيفية قيام المتعلم بفهم نفسه كمتعلم، أي قدرته على التخطيط والمتابعة، والتقويم لما تعلمه، وعمليات ما وراء المعرفة تأتي على قمة المنظومات المعرفية، والتي تعني معرفة الشخص عن تفكيره، والتحكم بضبط الذات عند الانشغال بعمل عقلي معين من حيث الدقة، ومراقبة الجودة، وإدارة الوقت، وتعديل مسار التفكير إذا لزم الأمر (خضراوي ، 2003 : 137).

ويذكر (كوستا) أنّ الجذور التاريخية لهذا المفهوم تعود إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل، ثمّ إلى أفلاطون، الذي قال: "حينما يفكّر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه". (Costa ,2000,26)

إنّ مفهوم ما وراء المعرفة ظهر في بداية السبعينات؛ ليضيف بُعداً جديداً في علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية، والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء، والتفكير، والذاكرة، والاستيعاب، ومهارات التعلم، وقد تطوّر الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم، وإستراتيجيات حلّ المشكلات، واتخاذ القرار.

أما فيما يتعلق بتعريفات ما وراء المعرفة يمكن توضيحها في الآتي:

لقد تناول مصطلح **Metacognition** في اللغة بمعاني مختلفة؛ ما وراء المعرفة، وما فوق المعرفي، والميتامعرفية، والتفكير في التفكير، وما وراء الإدراك. (عفانة والخزندار ، 2014 : 122)

ويُعد مفهوم مهارات ما وراء المعرفة من أهم المستحدثات التربوية التي ظهرت على الساحة التربوية، لما له من أهمية في عمليتي التعليم والتعلم، وتساعد دراسة ما وراء المعرفة في تعليم الطلاب كيف يكونون أكثر وعياً بعمليات التعلم، ونواتجه، بالإضافة إلى كيفية تنظيم تلك

العمليات لإحداث تعلم أفضل وتلعب ما وراء المعرفة دوراً مهماً وحاسماً في عمليتي التعليم والتعلم الناجح وإحداثه.

في حين عرفه **بولير** ما وراء المعرفة بأنها: معرفة الفرد عن معرفته، وعملياته المعرفية، وحالته الوجدانية، وقدرته على التحكم في معرفته، وعملياته المعرفية، وحالته الوجدانية وتنظيمها. (Bowler,2007,12)

وعرفها **بدران** بأنها: وعي الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه، وقدرته على وضع خطط محددة للوصول للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتعديلها أو التخلي عنها، واختيار استراتيجيات جديدة، وقدرته على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار. (بدران، 2009 : 96)

كما تعرّفها **الفلمباني** بأنها: "قدرة التلميذ على تحديد أهدافه وخططه، ومراقبة الذات وتقييمها، عند أدائه مهمة ما، وتقييم الإستراتيجيات التي اتبّعها أثناء تنفيذ المهمة، ووضع إستراتيجيات بديلة عند ثبوت عدم صلاحية الإستراتيجيات المستخدمة من قبل". (الفلمباني، 2011 : 11)

ويذكر **جروان** أن ما وراء المعرفة تعد بمثابة عمليات تحكم عليا، وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم، وأنها تمثل قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير، أو حوله، أو التفكير بصوت عال، أو الحديث مع الذات بهدف متابعة ومراجعة حل المشكلة، وبأنها مهارات عقلية معقدة، تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير (جروان، 2012 : 117)

وتعرف **الأحمدي** بأنها: مهارات التفكير العليا، التي يستخدمها الفرد أثناء عملية التعلم، وذلك من خلال التخطيط، والمراقبة، والتقويم لهذا النشاط، بهدف توجيه تعلمه ليصل به إلى أعلى مستوى. (الأحمدي، 2012 : 128)

وتعرفها **حسن** بأنها إحدى العمليات العليا للتفكير، تعني قدرة الفرد على الوعي بعمليات التفكير المعرفية الخاصة به، وفهما والتحكم فيها، والسيطرة عليها أثناء القيام بحل المشكلة. (حسن، 2014 : 181)

يعرّفها **عبيد** بأنها: "تأملات عن المعرفة أو التفكير فيما نُفكر به". (عبيد ، 2017:217)

وتعرفها **جبر** (جبر ، 2021: 379) بأنها مجموعة من المهارات العليا، التي تجعل الطالب على وعي بما يقوم به قبل أداء المهام الأكاديمية، وفي أثناءه وبعده، وتتمثل في قدرته على وضع خطط لتحقيق أهدافه، واختيار الخطة المناسبة وتعديلها، وقدرته على المراقبة والتحكم، والتقويم المستمر للأداءات التي يقوم بها، من أجل الوقوف على المسار الصحيح الذي يسير فيه.

ومما سبق، يمكن استخلاص ما يأتي:

اختلاف وجهات نظر الباحثين في تعريفهم لمفهوم ما وراء المعرفة، حيث ينظر إليها باعتبارها قدرة، أو عملية، أو وعي بالمعرفة وعمليات التفكير، أو نوع من تنظيم الذات، ولكن باستعراض التعريفات السابقة، يمكن استخلاص بعض النقاط المشتركة لما وراء المعرفة:

1. ما وراء المعرفة مفهوم ذاتي، خاضع لتفكير الفرد واعتقاداته، ورؤيته الخاصة بكيفية إدارة ما وراء المعرفة.

2. وعي الفرد بالعمليات المعرفية الخاصة به، ومدى دقته في وصف تفكيره، ووضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، ومراقبة وتقييم العمليات المعرفية للسيطرة على التفكير.

3. تفكير تأملي للذات، يستخدم لتنظيم ومعالجة المعلومات.

4. وعي الفرد بالخطوات والاستراتيجيات المتاحة، والتي يستخدمها أثناء تعلمه.

ومن خلال ما تم عرضه من تعريفات، يمكن أن تعرف ما وراء المعرفة بأنها: "وعي الطالب بمعرفته، ومهاراته، وقدراته، التي تساعده على تنظيم العمليات المعرفية، التي تتمثل في وضع الخطط والأهداف، ومراجعة ما تعلمه، وابتكار أفكار جديدة في التعلم، أو في حل مشكلة واتخاذ قرار، وتصحيح وتقويم أخطاءه أثناء التعلم، وتتمثل في مهارات التخطيط، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي".

ثانياً - المبادئ الأساسية لنظرية ما وراء المعرفة:

يرى ويلز أن نظرية ما وراء المعرفة لها عدة مبادئ أساسية، تتمثل في الآتي:

(Wells, 2009, 10)

1. إن مشاعر القلق مؤشرات أساسية داخلية لتباين التنظيم الذاتي، وشعور الفرد بالتهديد.
2. تكون المشاعر محدودة نتيجة لاستخدام الفرد الاستراتيجيات المناسبة للتكيف والمواجهة، للتقليل من التهديد، وللتحكم في المعرفة.

3. ينتج الاضطراب النفسي من بقاء ردود الأفعال والحفاظ على الاستجابات العاطفية.
4. تنتج ردود الأفعال الانفعالية نتيجة لأسلوب التفكير واستراتيجيات المواجهة المستخدمة.
5. إن معظم الاضطرابات تقع نتيجة أساليب التفكير غير المفيدة، وينتج هذا الأسلوب من متلازمة الانتباه المعرفي، والتي تشمل القلق أو الاجترار، ومراقبة التهديد، والاستراتيجيات غير المفيدة للتحكم والسيطرة، وغيرها من أشكال السلوك (كالتجنب).
6. نتيجة لمعتقدات ما وراء المعرفة الخاطئة، تظهر متلازمة الانتباه المعرفي.
7. تكثف وتزداد الخبرات الانفعالية السلبية من خلال متلازمة الانتباه المعرفي، باستخدام عدة أساليب وطرق محددة.

ثالثاً - نموذج ما وراء المعرفة وتصنيفها:

يذكر الزيايدي بأن ويلز يقترح النموذج الوظيفي التنفيذي لتنظيم الذات، الذي يستخدم لتفسير الاضطرابات النفسية، حيث تدير العمليات المعرفية في ثلاثة مستويات متفاعلة، تتمثل في الاتي: (الزيايدي، 2012: 234)

المستوى الأول - وحدة تشغيل المستوى الأدنى:

وهي وحدة تُستخدم لتشغيل آلية انعكاسية بشكل كبير، وتعمل بشكل لا إرادي خارج إطار الوعي، وتكون الحاجة للانتباه في ذلك المستوى أقل ما يمكن، إلا أنها تنشط النظام التنفيذي (S-REF) ، في المستوى الثاني.

المستوى الثاني - وحدة تشغيل التحكم المعرفي:

يتم فيها السيطرة والتحكم في عمليات تنظيم الذات، من خلال تقييم النشاطات الحالية، ونتائج الأحداث، واختبار استراتيجيات المواجهة المناسبة، وتشمل وظائف ما وراء المعرفة كمراقبة الحالة الداخلية، ومحاولة قمع أو تكثيف الأفكار المهمة، ونشاطات هذا المستوى إرادية، والفرد فيه يكون مدركاً للسيطرة والتحكم، ويعتمد على الانتباه لتنفيذ المعالجات المعرفية المختلفة، ولا تستطيع وظائف هذا المستوى العمل بطريقة مستقلة، فتعتمد على معتقدات ما وراء المعرفة (الوعي بالمعرفة) من الذاكرة لتوجيهها.

المستوى الثالث: معتقدات الذات:

تشير إلى الوعي بما وراء المعرفة للمعتقدات، والنظريات التي يمتلكها الأفراد حول معارفهم ومدرعاتهم، مثل المعتقدات حول أساليب التفكير، والمعتقدات التي تتعلق بفاعلية الذاكرة، والتحكم، أو السيطرة المعرفية، وتخزين هذه المعتقدات في الذاكرة طويلة المدى كخطط للمعالجة والمواجهة، فتلك المعتقدات قد تكون صريحة مثل قلقي يساعدني على مواجهة المخاطر، وقد تكون ضمنية لا تظهر في شكل شفهي، بل تكون البرامج والإجراءات التي توجه التفكير.

اما فيما يتعلق بتصنيف ما وراء المعرفة فيمكن تصنيفها فيما يلي:

1- تصنيف استرنبرج Sternberg: (جروان، 1999: 68)

أ- التخطيط:

يقصد به وعي ومعرفة المتعلم بإستراتيجيات التعلم المختلفة، وكيفية عملها، والعمل على اختيار إحداها، وأن يكون لديه خطة واضحة لتحقيق الأهداف، بما يتناسب وموقف التعلم من خلال الإحساس بالمشكلة، وتحديد طبيعتها، واختيار استراتيجية التنفيذ، من خلال تسلسل العمليات والخطوات، وتحديد العقبات، وتحديد الأساليب المناسبة للتغلب عليها.

ب- المراقبة والتحكم:

يقصد به مراقبة المتعلم لمدى التقدم والإنجاز نحو متابعة تعلمه، وتعديل سلوكه، وتوجيهه، واكتشاف الأخطاء والعقبات، ومعرفة كيفية التغلب عليها، ومعالجتها، والتخلص منها ومتى الانتقال إلى العمليات التالية واكتشاف العقبات والأخطاء.

ج- التقويم:

يقصد به تقدير المتعلم لمدى التقدم الحالي في عملية التعلم، والعمل على تعديل سلوكه إذا كان خاطئاً، والحكم على دقة وكفاية النتائج، وصولاً للهدف المرجو تحقيقه من خلال تقويم مدى تحقق الهدف، والحكم على دقة النتائج، وملاءمة الأساليب وتقويم الخطة، وتنفيذها.

2 . تصنيف عفانة والخزندار: (عفانة والخزندار، 2014: 135-136)

أ - الوعي الذاتي: ويشمل المعرفة المفاهيمية والإجرائية والسياقية.

ب- التنظيم الذاتي للمعرفة: ويشمل إدارة المعرفة، وتقويمها، وتنظيمها.

3 . تصنيف جابر: (جابر، 1999: 329)

أ- المعرفة: وتدل على التكوينات المعرفية الإدراكية، وميكانزمات تنظيم الذات مثل الضبط المعرفي والمراقبة.

ب- المراقبة المعرفية: وهي قدرة المتعلم على أن يختار ويستخدم ويراقب استراتيجيات التعلم الملائمة لكل من أسلوب تعلمه، والموقف الراهن.

4 . تصنيف أونيل وعبيدي: (O'Neil & Abedi, 1996,4)

أ- ما فوق المعرفة (الحالة): وتعني حاله عابرة للأفراد في مواقف عقلية، تتنوع كثافتها K وتتغير مع الزمن، وتتسم بالتخطيط ومراجعة الذات والأشرف.

ب- ما فوق المعرفة (السمة): وتعني متغير الفروق الفردية الثابتة نسبياً للاستجابة إلى المواقف العقلية المتنوعة من وراء المعرفة الحالة، وهذا يؤكد على الوعي كمكون شعوري، بحيث يكون الفرد على علم بما يتعلمه وكيف يتعلمه.

ج- ما فوق المعرفة (المهارة): وهي تعني شمول ما فوق المعرفة على العديد من المهارات، كالوعي والتخطيط، والمراقبة الذاتية، والإستراتيجية المعرفية.

5 . تصنيف فراين وجيرينجر: (Frayne & Geringer,2000,88)

أ- تقييم الذات: وتشير إلى وعي الفرد بعملياته المعرفية، ونتائجها، ويلزم هذا الوعي المعرفة التقريرية (معرفة ماذا؟)، والمعرفة الإجرائية (معرفة كيف؟)، والمعرفة الشرطية (معرفة متى ولماذا؟)

ب- إدارة الذات: وتعني التخطيط والمراقبة النشطة، والتنظيم المتتابع، والتنسيق للأداء.

6 - تصنيف (فلافل وآخرون: Flavell & et. Al)، (جبر، 2021: 396)

أ- المحتوى المعلوماتي ما فوق المعرفي:

وهو عبارة عن جزء من المعرفة والمعتقدات، التي جمعت من خلال الخبرة المكتسبة، وقد خزنت في الذاكرة طويلة المدى، وبعض هذه المعلومات تقريرية، وبعضها إجرائية، وقد تكون تقريرية إجرائية، وينقسم هذا البعد إلى أقسام فرعية، وهي: معلومات ما فوق معرفية متعلقة بالأشخاص، ومعلومات ما فوق معرفية تتعلق بالمهمة، ومعلومات ما فوق معرفية تتعلق بالإستراتيجية.

ب- الاستراتيجيات ما فوق المعرفية:

ويشمل هذا البعد ثلاث مهارات، وهي: التخطيط الذاتي، والمراقبة الذاتية المستمرة لمدى تقدمنا نحو إنجاز المهام المعرفية، والتقويم الذاتي.

ج- الخبرات ما فوق المعرفية:

عبارة عن خبرات معرفية ووجدانية، تتعلق بالعمل المعرفي كالشعور أو الإدراك المفاجئ، بأن شيئاً ما غامض أو غير مفهوم أثناء قراءة فقرة ما، وعند ذلك فإن هذه الخبرة تفاضل بين عدة استراتيجيات، لتحل الغموض كإعادة الفقرة، أو إعادة التفكير فيما فهمته بالفعل، أو إعادة قراءة العناوين والكلمات الرئيسية، لترى ما إذا كان شيء ما يسهم في إزالة الغموض.

7. تصنيف مارزانو Marzano:

أ- مهارات التنظيم الذاتي، وتتضمن: الوعي بقرارات إنجاز المهام الأكاديمية - الاتجاه الإيجابي نحو المهام الأكاديمية - ضبط الانتباه بإنجاز المهام الأكاديمية.

ب- المهارات اللازمة لأداء المهام الأكاديمية، وتتضمن: المعرفة التقريرية - المعرفة الإجرائية - المعرفة الشرطية.

ج- مهارات التحكم الإجرائي، وتتضمن: مهارة تقويم الطلبة لمعارفهم قبل وأثناء وبعد المهام - مهارات التخطيط المعتمد والمتروى لخطوات واستراتيجيات إنجاز المهام - مهارات التنظيم اللازمة لإكمال المهام وضبط ومراقبة التعليم، وإنجاز المهام.

مما سبق، يتضح أن أهم مهارات ما وراء المعرفة، تمثلت في مهارات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وهي التي سوف نتناولها الدراسة الراهنة. (أبو السعود، 2009: 49)

ثالثاً - استراتيجيات ما وراء المعرفة :

إن استراتيجيات ما وراء المعرفة من أهم الاستراتيجيات التي تعمل على تنمية التفكير، ومساعدة الطلبة على الفهم والاستيعاب بطريقة مخططة ومنظمة، حيث تعمل هذه الاستراتيجيات على تطوير سلوكيات المتعلم، وتنمية عملياته العقلية، من خلال أين؟ ومتى؟ وكيف؟ يتعلموا هذا الأمر، ولا يتم إلا من خلال تدريب الطلبة على استخدام هذه الاستراتيجيات. (القطيطي، 2016 : 140)

وتلعب مهارات ما وراء المعرفة دوراً مهماً في العديد من أنواع التعلم، حيث تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط، ويراقب، ويسيطر، ويقوم تعليمه الخاص، ومن ثم، فهي تعمل على

تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية، والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، وتسهل البناء النشط للمعرفة، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاصة فعمليات ما وراء المعرفة تساعد على تنمية التفكير المستقل، ومهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات لدى الطلاب. (الصباغ، 2011: 83)

وتهتم مهارات ما وراء المعرفة بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمة الخاص ومن ثم فهي تعمل على تحسين إكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم وتسهل البناء النشط للمعرفة (عفيفي، 2018: 128)

كما تهتم مهارات ما وراء المعرفة بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر ويقوم تعلمه الخاص، ومن ثم فهي تساعد المتعلم على تحسين طريقة تفكيره، حيث نزيد من وعيه لما يدرسه، فالمتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء المعرفة يقوم بأدوار متعددة في وقت واحد، عندما يواجه مشكلة أثناء الموقف التعليمي، حيث يقوم بدور مولد الأفكار، ومخطط، وناقد، ومراقب لمدى التقدم الحادث في أداء المهام، ومدعم لفكرة معينة، وموجه لطريقة معينة، ومنظم لخطوات الحل، كما يضع أمامه خيارات وبدائل متعددة، ثم يقيم كلا منها، ويختار من بينها ما يراه الأفضل، وبذلك يكون مفكراً منتجاً، وهذا يخلق نوعاً من المتعة والأثارة العقلية، ومن ثم يساعد على خلق دافعية أكبر للتعلم (عبيدات، 2011: 146)

ويؤكد (العزة، 2000: 98)، ضرورة الاهتمام بمهارات ما وراء المعرفة كمهارة للتفكير، والعمل على تنميتها لدى الطلاب ؛ لأن ذلك ينعكس على تنمية التفكير المعرفي بإنماطه المختلفة، وهذا يؤدي بدوره إلى تعلم الطلاب، وتمكنهم من المادة المتعلمة، ومن ثم ستمثل على تسريع تعلمهم، فهي تعني القدرة على التخطيط، والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها الطالب لحل المشكلات، والقدرة على تقييم كفاءة التفكير .

وهذا يؤكد أهمية مهارات ما وراء المعرفة في التخطيط والمراقبة والتقويم في عملية التعليم والتعلم لدى الطلاب، والحرص على امتلاكها وتنميتها لديهم في أثناء أدائهم مهامهم الأكاديمية، حتى تساعدهم على مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها أثناء دراستهم مقرراتهم الدراسية، فالتدريب على مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة أفضل من تلقينها في صورة مشروحه؛ ذلك لأن التدريب يسمح باكتساب الخبرة، وأن التعلم التعاوني، والمناقشة والحوار، وورش العمل، تركز

على المتعلم، وتساعد على استخدام المعلومات في إطار المشاركة الجماعية، كما تساعد في التغلب على جوانب القصور الموجودة لدى الطلاب، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وحين يكون الطالب على وعي بتفكيره (ما وراء المعرفي) يصبح أقدر على الوعي بما يستطيع عمله (عبد الفتاح، 2007: 390)

ويعرف نكارو (Nancarrow, 2008: 22)، إستراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها "تلك الطرق التي تمكن الفرد من تنظيم مهام تعلمه ذاتياً، وتمكنه من توظيف ما لديه من معرفة في أداء هذه المهام، وضبط السلوكيات المطلوبة لتنفيذها، ومراقبة تقدمه في تعلمها، وإجراء التعديلات المطلوبة على تلك السلوكيات للتكيف مع متغيرات مواقف التعلم".

ويعرفها (الخطيب، 2014: 17) بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الطالب تحت إشراف وتوجيه من المعلم؛ ليكون على وعي وإدراك بعمليات تفكيره وإدارتها، وأن يفكر فيما يفكر فيه، وأن يعرف الأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل التعلم، وأثناءه، وبعده للقيام بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية.

وينكر (فهيم، 2009: 62) بأنه يمكن استخدام الطالب، لبعض الاستراتيجيات، إذا تم تزويده عنها، وكيف يستخدمها، مما يساعد على استخدامها في مواقف متشابهة.

وفيما يأتي بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تُساعد على تنمية مهارات الطلبة، ويمكن الاعتماد على بعضها في بناء البرنامج في الدراسة الحالية:

1 . إستراتيجية النمذجة:

يعد التعلم بالنموذج من أفضل أنواع التعلم وأنجحها، وأكثرها فاعلية عندما يقترن بالقوة أو النموذج، ويسطيع المعلم أن يتخذ الاستراتيجية بمبادرة منه، أو عندما يطرح أحد الطلبة، سؤال حول الدرس.

2 . إستراتيجية التخطيط:

تتطلب هذه الاستراتيجية أن يكون لدى الطلبة وعي بمتطلبات واحتياجات المهمة التي بصدد التعامل معها، وكذلك الوعي بقدراته وإمكانياته. (جروان، 1999: 393)

3 . استراتيجية طرح الأسئلة:

تساعد استراتيجية طرح الأسئلة على معرفة الأجوبة التي يحتاجها، الطلبة عند طرح هذه الأسئلة على الذات، والبحث عن النقاط الرئيسية، ودعم التفاصيل، وتحديد مدى صلة المضمون بخبراتهم الشخصية.(السيد، 2021: 336)

4 . استراتيجية العصف الذهني:

تعتمد هذه الاستراتيجية، على طرح موضوع ، أو مشكلة معينة على الطلبة، مع توضيح جميع جوانبها له. بعد ذلك، يُطلب منهم تقديم الحلول الفريدة والشفوية دون قيود، ويقوم المعلم بتدوين هذه الحلول وتصنيفها، دون أن يقوم بتقويمها، أو التعليق عليها، حتى يجمع المعلم أكبر عدد من المحلول للمشكلة المطروحة، ثم يقوم المعلم، بتقييم هذه الحلول واختيار المناسب منها.

5 . استراتيجية خرائط المفاهيم:

هي استراتيجية قائمة على نظرية التعلم ذي المعنى لازوبل، والتي تركز على البنية التركيبية، للمعلومات التي تم تعلمها سابقاً، ودمجها مع المعلومات الجديدة من خلال تجميع المفاهيم الخاصة بموضوع ما، ثم وضعه في بنية هرمية تسلسلية، بحيث توضع المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية في قمة هذه البنية، ثم يليها الأقل عمومية وشمولية عند القاعدة.

6 . استراتيجية التعلم التعاوني:

يهتم هذا الاتجاه التربوي بالطلبة واتجاهاتهم الإيجابية، ومشاركتهم في العملية التعليمية، والاهتمام بالتفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطلبة بعضهم البعض، ثم بين الطالب والخبرات، حيث يكون دور المعلم تنظيم الخبرات، ومواقف التعلم وتوجيه الطلبة بالقيام، بالأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف المرجوة. (بهلول، 2004 : 180)

7 . استراتيجية التفكير بصوت عال:

تعد هذه الاستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، وعنصراً أساسياً في تعديل السلوك المعرفي للقراءة، وحل المشكلات التي تصادف، الطلبة من أجل تحديد أنواع عمليات التفكير التي يستخدمونها أثناء أداء المهام التعليمية، كما تعد تقنية لتجسيد عمليات تفكير الفرد أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، حيث يقول الطالب بصوت عالٍ كل المعلومات والأفكار التي تحدث عند مهمة ما.

8 . استراتيجية أعرّف أريد أتعلّم:

هي عملية التفكير التي يستخدمها الطلاب لمعالجة مشكلات تعلم معينة بهدف تنشيط معرفتهم السابقة وجعلها نقطة انطلاق لاكتساب معلومات جديدة وتقييمها وربطها بالمعلومات السابقة. (محمد، 2009: 77)

9 . استراتيجية توليد الأسئلة واشتقاقها (التساؤل الذاتي)

يقوم الطالب بطرح أسئلة، تتعلق بالمادة الدراسية التي يدرسها قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، وتسهم هذه الأسئلة في بناء، دافعية ومعرفية لدى الطالب، وتساعد على تنمية وعيه بعمليات تفكيره، وزيادة إدماجه، في المعلومات التي يتعلمها، وتعزيز شعوره، بالمسؤولية تجاه تعلمه. (أحمد، 2010 : 282)

10 . استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات:

تشير هذه الاستراتيجية إلى محاولة الطالب، عمل بعض التقارير والسجلات، التي يسجل فيها نتائج أدائه، لعمل ما داخل الحصة أو في حل مشكلة، واجهته وتتضمن، الاحتفاظ بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشة التي تدور في المحاضرات وتسجيل الأخطاء في محاولة في تجنبها فيما بعد. (رشوان والطبيب، 2006 : 112)

11 . استراتيجيات الدعم التنازلي:

تعتمد هذه الاستراتيجية على تزويد الطلبة ببعض الدعائم، لمساعدتهم على أداء المهمة المطلوبة منهم المتمثلة، في الحلول الجزئية والتلميحات، حيث يساعدهم ذلك على سد الفجوة، بين ما يمكنهم أن يتعلموه بمفردهم، وبين ما يمكنهم أن يعملوه، من خلال توجيه الآخرين، وهذا يساعدهم على أن يكونوا أكثر استقلالية وتنظيماً لفكرهم.

12 . استراتيجية المشاركة الثنائية للطلبة:

تساعد هذه الاستراتيجية الطالب، على تمثيل عملية التفكير، وعملية التفكير حول التفكير بصورة عملية شائعة أثناء القيام بعمل ما، أو حل مشكلة ما، ويتم تطبيقها في البداية من قبل المعلم، ومن ثم يمكن استخدامها، من قبل الطلبة أنفسهم، حيث يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات، كل مجموعة طالبان ثم يوزع الأدوار، بحيث يقوم أحد الطلاب في المجموعة بذكر ما يقوم به من أجل القيام بالمهمة، أو حل المشكلة بصوت عالٍ في حين يطلب من الطالب الثاني التركيز فيما يقوله زميله. (جروان، 1999 : 396)

13 . استراتيجية حل المشكلات:

تضع هذه الاستراتيجية الطلبة، في موقف حقيقي للتعليم، للوصول إلى حالة اتزان معرفي، وهي حالة يسعى الطالب إلى تحقيقها، وتتم هذه الحالة عند الوصول، إلى الحل أو الإجابة، وهذا يساعد على استمرار نشاط المتعلم الذهني حتى يصل إلى الهدف، وهو الفهم أو الحل. (الحيلة، 2002 : 53)

14 . استراتيجية تركيز عملية التعلم:

تعني هذه الاستراتيجية أن الطالب، عند تلقيه المعلومات لا يتلقاها، بشكل منفصل عن بعضها، ولكن يتلقى الكثير منها في وقت واحد، وهذه المعلومات تتناول مجالات متعددة، وهذا يجعل الطالب يفقد انتباهه فتساعده هذه الاستراتيجية على التركيز على عملية التعلم.

15 . استراتيجية تنظيم عملية التعلم:

تعني هذه الاستراتيجية وضع جداول يومية للمذاكرة وتنظيم مكان وأدوات المذاكرة وفهم الغرض من المهمة التي يقوم بها الطالب، وتنظيم بيئة التعلم. (أكسفورد، 1996 : 116)

رابعاً- الفرق بين مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة:

إنّ المعرفة تُشير إلى امتلاك المهارات، في حين ما وراء المعرفة يُشير إلى الوعي والسيطرة على هذه المهارات. ويُشير إلى أنّ ما وراء المعرفة هي قدرة التلاميذ على الوعي، ومراقبة عمليّات تعلّمهم، وعلى الرغم من الارتباط الواضح بين المعرفة وما وراء المعرفة، فإنّهما مفهومان مختلفان، إذ إنّ المهارات المعرفيّة هي المهارات المطلوبة لأداء المهمّة (حلّ المشكلة، الإجابة عن سؤال،...) في حين مهارات ما وراء المعرفة هي تلك المهارات المطلوبة لفهم كيف يتمّ هذا الأداء، أي كيف يتمّ مثلاً أداء مهمّة أو حلّ مشكلة، أو الإجابة عن سؤال. (مصطفى، 2005 : 55)

ويؤكد (الديب، 2012 : 28)، أنّ مجموعة باحثين، قاموا بدراسة ما وراء المعرفة منذ أكثر من عشرين عاماً، واتفق غالبيتهم على أنّ المعرفة وما وراء المعرفة يختلفان في أنّ مهارات المعرفة مهمّة لأداء المهمّة، في حين ما وراء المعرفة مهمّة لفهم كيف تمّ أداء المهمّة، فمعرفة ما وراء المعرفة، وتنظيم ما وراء المعرفة يختلفان عن مهارات المعرفة الأخرى، حيث إنّ ما وراء

المعرفة أكثر استمراراً من مهارات المعرفة محدّدة المجال، فالتلاميذ الذين لديهم وعي مرتفع بما وراء المعرفة يمكنهم استخدام ما وراء المعرفة لتعويض المعرفة محدّدة المجال.

ومما سبق، يتّضح أنّ هناك تداخلاً بين مهارات ما وراء المعرفة وبين عمليّات المعرفة ذاتها، ويمكننا القول بأنّه إذا كانت المعرفة تتمثّل في العمل على اكتساب معلومات أو فهم مبدأ، فإنّ ما وراء المعرفة تتمثّل في العمل على التأكّد من تحقيق ذلك، وعلى التساؤل الذاتي عن مدى تحقّق هذا الهدف، وعلى إدارة عمليّة التفكير، فيم يتمّ؟ وكيف يحدث؟ وما إذا كان الأمر يتطلب تعديل مسار التفكير، وإعادة تنظيم إستراتيجيّة العمل لتحقيق الهدف، وتساؤل التلميذ لنفسه ماذا أعرف؟ وماذا لا أعرف؟ وما الذي أحتاج معرفته؟

خامساً - العوامل المؤثرة في مهارات ما وراء المعرفة:

ذكرت (صوفي، 2022 : 158) هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في مهارات ما وراء المعرفة:

- أ- السن: لقد توصل فلافل إلى أنّ الأطفال الصغار في السن لديهم صعوبة أكثر من الأطفال الكبار في اكتساب مهارات ما وراء معرفيّة الخاصة بالفهم، كما أنّ لديهم صعوبات تدخل واستخدام خبراتهم الماوراء معرفيّة.
- ب- الخبرة: لا يقصد بالخبرة المدة الزمنية التي يستغرقها الفرد في ميدان محدد، بل يعني تمكن الفرد من مهارة، من خلال المعارف السابقة تؤثر إيجابياً على اكتساب المهارات ما وراء معرفيّة.
- ج- المحيط الخارجي: تتمثّل في المحيط الاجتماعي الذي يحيط بالفرد، والمستوى الاقتصادي، فلم دور مهم في اكتساب استراتيجيات المراقبة الذاتية والتعديل الذاتي.
- د- الدافعية: تعد الدافعية إحدى المتغيرات الشخصية التي تؤثر إيجابياً أو سلبياً على وضعيات التعلم والتكوين ومن ثم على النشاط الماوراء معرفي.
- هـ- القلق: يُعد القلق من متغيرات الشخصية، وهو يؤثر على سير التعلم، ومن ثم على النشاط الماوراء معرفي.

سادساً: أهمية مهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم:

غالبا ما يقوم المعلم بتعليم المحتوى التعليمي من دون معرفة المتعلم كيفية تعلم هذا المحتوى، وكيفية التعامل معه، نتيجة لعدم امتلاكه الطريقة الصحيحة للدراسة والتعلم، وجهله

بقدراته، ومن ثم يجد صعوبة في إتقان المحتوى الذي يتعلمه، بالإضافة إلى عدم معرفته متى يتعلم بنجاح ؟ ومتى لا يفهم؟ وما سبب عدم الفهم؟ ولماذا يفشل ؟ وما الذي يجب عليه القيام به ؟ وكيف يمكن تحسين تعلمه مستقبلا ؟.

وتبرز أهميتها في العملية التربوية فيما يأتي:

أ- تزيد من وعي الطالب والاستاذ بهذه المهارات مما يعطي للطالب فهم أعمق لأنظمة التفكير ولأنظمة الذاتية لديه، حيث تسمح للطالب بتقسيم نفسه وتوجيهها نحو أهداف خاصة.

ب- تساهم في وعي المتعلم بنفسه وممارس للعمليات المعرفية وفهمه لمهية عمليات التفكير المختلفة مما يؤدي إلى زيادة قدرته على فهمها

ج- تحسين مهارات القراءة والاستدكار من خلال فهم ما يقرؤه المتعلم وإجراء تعديلات مستمره تساهم في زيادة وعي المتعلم بمستويات تفكيره وقدراته الذاتية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة.(البيضان،2020: 969)

د- تزيد التفاعل البناء مع المعرفة مما يساعد في تنمية أنماط التفكير الناقد والإبداعي لدى المتعلمين.

هـ- تمكن المتعلم من حل المشكلات الملاحظة بالمواد التعليمية المختلفة وتعمل على نقل أثر التعلم إلى المواقف التعليمية الجديدة.

و- تساعد الطلبة الأقل كفاءة أو من لديهم صعوبات تعلم في تنظيم عملية تعلمهم ومراقبتها وتنظيمها وفقا لأهدافهم المعرفية حيث تعلمها يؤدي إلى التقليل من صعوبات التعلم والإرتقاء إلى مستويات متقدمة من التفكير، والمعالجة، والتوظيف للمعرفة المحصلة.(صوفي، 2022:

153)

ز- تساعد الطلبة في التعرف على نقائصهم، أو المفاهيم الخطأ لأبعاد موضوع الدراسة فيحاولون تفاديها بما يكفل عملية الضبط.

ح- تعمل على تصحيح الأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين، من خلال مراجعة المفاهيم المكتسبة، والتفكير فيها، ومحاولة تعديلها أو تطويرها.

خ- تساعد في التحكم بعمليات التفكير، وعدم الانزلاق في موضوعات أخرى غير مرتبطة بموضوع التفكير، حيث يكون التفكير منصبا على الفكرة المطلوبة.(عفانة والخزندار،2014:

125)

ط- تحسن من مهارات القراءة والاستذكار، وذلك من خلال فهم ما يقرأه المتعلم، وإجراء تعديلات مستمرة لعمليات الاستيعاب، في ضوء تفحص المضامين والمفردات، كما أن أساليب الاستذكار والمراجعة يمكن تغييرها أو تعديلها إذا لم تكن عملية الفهم للمضامين العلمية غير مجدية.

س- تسهم في زيادة وعي المتعلم بمستويات تفكيره، وقدرته الذاتية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، مما يزيد من ثقته بنفسه، أو محاولة تعديل أنماط تفكيره، بحيث يمكن جعلها أكثر رقياً وأفضل استخداماً. (Wilson, 2009, 67)

سابعاً- خصائص الأفراد الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة:

هناك مجموعة من الخصائص يتمتع بها الأفراد الذين يمتلكون مهارات ما وراء المعرفة، تتمثل في الآتي:

- الوعي بالمهمة.
- مراقبة ما يفعله.
- تقويم تفكيره باستمرار.
- الالتزام بالخطوة التي يضعها.
- يتخذ قراراته بتروي. (أبو الغيط ، 2009 : 48)
- واثقون في أنفسهم.
- لديهم سرعة في التعلم.
- يسألون أنفسهم لماذا ينجحون.
- يقيمون أنفسهم عند الإنجاز.
- يأخذون وقتاً في التفكير. (عدس، 2000 : 92)

المحور الثاني: التدفق النفسي

أولا - نشأة التدفق النفسي:

ظهر مصطلح التدفق النفسي عام (1975)، من قبل " كسيكسزينتا ميهالي، Ksikszena Mihalyi " عندما أراد دراسة مفهوم الإبداع لدى الفنانين والرياضيين، في محاولة لاكتشاف دوافع هؤلاء المحترفين لهذا العمل، الذي يتطلب تضحيات كبيرة جسديا ونفسيا، تبين أن جميع هؤلاء الأفراد قد وصفوا مرارا وتكرارا ما أسموه « FLOW » أي التدفق، والذي يثير حالة من المتعة عندما يكون تحدي الموقف مطابقا لقدراتهم أو أعلى قليلا من المهارات التي يعتقدون أنهم يملكونها، ولقد ورد على لسان هؤلاء المحترفين Go with flow « أي "يذهب مع التيار"، لوصف هذه الحالة من الرفاهية النفسية، وكأنهم عاشوا حالة من الجريان والانسياب مع تيار الماء. (ربيعه، 2015 : 38)

- أما مفهوم التدفق النفسي:

يعد مفهوم التدفق النفسي، من بين أهم المفاهيم الإيجابية في حركة علم النفس الإيجابي، ففي بداية الأمر كان العمل على التدفق يتمثل في علم النفس، وبشكل أساسي في نطاق الاتجاه الإنساني، حيث يستند، الإطار التصوري على أفكار وتصورات علماء النفس الإنسانية الذين ركزوا اهتمامهم على الجوانب الإيجابية في طبيعة الإنسان، حيث تحقيق الذات، والذي يعتبره ماسلو هو دافع الوجود الإنساني.

والتدفق حالة إنسانية داخلية، لها بعد نفسي وعقلي وروحي، تجعل الشخص يشعر بالتوحد مع العمل الذي يقوم به، والتركيز التام فيه، والاندفاع بحيوية نحوه، فهي نسيان الذات، والاستغراق في عمل يملك كل حواس الفرد وانتباهه، حتى يكاد لا يشعر بالعالم الخارجي من حوله، في ظل حالة من العواطف الإيجابية الباعثة على الطاقة الحيوية، والتي تعمل مجتمعة على تركيز انتباهه تجاه العمل الذي يقوم به ويكتنفه شعور بتوقف الزمن، وإحساس داخلي بالابتهاج، يعمل كمحفز ودافع من المثابرة، ليصل في النهاية لتحقيق هدفه، ويعد التدفق النفسي من بين أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي، والذي دخل رسميا في المسار الأكاديمي في العام 1998، عند ترأس (مارتن سيلجمان) الجمعية الأمريكية لعلم النفس، وأن التدفق الأمثل هو من المتغيرات المشتركة بين الأفراد الموهوبين.(المرشود، 2021 : 373).

ويرى ليوا، وآخرون (Liua,& et al,1990,188) أنه لكي يكون الأفراد في حالة تدفق، يجب أن يكون لدى الأفراد دافع جوهري لذلك الانخراط في نشاط ما، يكون لدى تحقيق تطابق بين التحدي المقدم ومهاراتهم لهذا التحدي، علاوة على ذلك، أغلب الأفراد في خبرة التدفق لديهم هدف واضح يسعون إلى تحقيقه؛ لذلك يتم توجيه عملهم بواسطة أذهانهم، كما لو كانت العملية تلقائية؛ لذا يعرفون كيف يقومون بالمهمة، ولديهم سيطرة كاملة على الوضع الحالي، ويركزون على النشاط، لدرجة أنهم يقلقون بشأن النتائج المحتملة، ويفقدون وعيهم الذاتي الانعكاسي، كما أنهم يدركون أن الوقت يمر بسرعة كبيرة أو ببطيء كبير في أثناء التدفق .

وتذكر (الأعسر، 2000 : 137) أن استطاعة الفرد الدخول لحالة التدفق تعد من أحسن حالات الذكاء الانفعالي، وإن أكثر مهام المخ صعوبة وتحدٍ تتم في هذه الحالة بأقل طاقة ذهنية ممكنة، فالوصول إليها قد يتطلب قدراً كبيراً من الجهد والهدوء والتركيز الكافي لبدء العمل. إذ إن التدفق النفسي حالة تقع بين ملل المهمات السهلة، وقلق المهمات الصعبة؛ حيث ينبغي الدقة في التوسط بينهما لتتم تأدية الفعل من دون مجهود، وتصبح قوة دفع ذاتية الأمر.

وصنف التدفق النفسي كحالة من حالات الذكاء الوجداني، حيث يمثل التدفق النفسي الحالة القصوى، أو الدرجة النهائية في توظيف الانفعالات في خدمة الأداء والاستنكار والتعليم، ففي التدفق لا يتم استيعاب الانفعالات وجدولتها فقط؛ بل توظف حالة التدفق بنشاط وإيجابية وتنسيق مع العمل الذي يمارسه الفرد، كتصنيف جيرالد Gerald يرى أن التدفق كأحد عناصر الابتكار في محاولته وضع نظرية في التدفق النفسي؛ وذلك من خلال متابعة قيام الأفراد بالأنشطة واندماجهم فيها، حيث توصل إلى أن التدفق سمة من سمات الشخصية المبتكرة. (البهاص، 2010 : 123)

- وفيما يتعلق بتعريفات التدفق النفسي فتتمثل في الآتي:

يعرف البهاص التدفق النفسي بأنه: "خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، عندما تؤدي المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل". (البهاص، 2010 : 212)

وتعرف (باظة، 2011 : 3) ، التدفق النفسي بأنه: "الاستغراق أو الانشغال التام بالأداء، والوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء والشعور بالسعادة، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء

الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء

كما يعرف (محمود، 2018 : 142)، حالة التدفق النفسي بأنها: "حالة وجدانية تتضمن اندماج الفرد مع ما يقوم به من عمل، والتركيز التام عليه، والاندفاع بحيوية نحو الأنشطة المرتبطة به، مع إحساس عام بالنجاح في التعامل مع هذه الأنشطة، مع وضوح الأهداف، والقدرة على التحكم بها".

ويعرف (أبو حلاوة ، 2013 : 8) التدفق النفسي بأنه: حالة فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناء تاماً، ينسي به ذاته والزمن والآخرين، ليتجه باتجاه المثابرة، ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد.

وتعرفه (غريب، 2015 : 299) بأنه: "حالة نفسية تتساقب فيها مشاعر وجدانية إيجابية، تؤدي إلى مستوى أمثل للإثارة والنشاط، يستطيع فيها الشخص أن يكتب مصادر الطاقة النفسية السلبية كالقلق والخوف والملل، للوصول إلى الخبرة المثلى، والتي تشتمل على أعلى درجات الاستمتاع، والثقة بالنفس، والتركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة وال ضبط، وفقدان الوعي الكامل بالذات والمكان، وانسياب الأفكار وآليه الأداء، مع القدرة على إدارة الوقت والاندماج الداخلي الكامل في العمل".

ويعرف (غنيم، 2016 : 9) التدفق النفسي بأنه: "خبرة ذاتية إيجابية، يشعر بها الفرد عند أدائه الأنشطة والمهام ذات الأهمية له، ولكنها تتناظر مع قدرات الفرد على أدائها بفاعلية، ويصاحب هذه الخبرة إحساس الفرد بالتركيز الشديد والتوحد مع النشاط، والشعور بالسعادة والسرور والبهجة، والقدرة على التحكم، ونسيان الذات والزمان، وفقدان الإحساس بكل شي عدا النشاط أو المهمة".

كما يعرف (الموسوي، 2016 : 50) التدفق النفسي بأنه: يمثل خبرة إنسانية مثلى، تعطي أعلى درجات الصحة النفسية، وجودة الحياة بصفة عامة، فهي حالة تعني تفاني الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها، ويترتب عليها نسيان الذات، والوسط الاجتماعي، والمحيط، والزمن، وتصطبغها حالة من البهجة، تدفع صاحبها للمثابرة والعمل المتميز، حتى يصل لحالة من الإبداع.

أما (هنداوي وفرج، 2017: 834) فيعرفان التدفق النفسي بأنه: "حالة نفسية، تحدث لدى الفرد من وقت لآخر عندما يؤدي المهام بأقصى درجات الأداء، والقدرة على التوازن بين التحديات والمهارات، وتركيز الانتباه مع فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات أثناء الأداء، والتغذية الراجعة المباشرة والاستمتاع الذاتي".

ويعرفه (حميدة، 2019: 265) بأنه: "حالة ذهنية، تنتج من التوازن بين التحديات والمهارات الشخصية، والتي تجعل الفرد أكثر اندماجاً واستغراقاً وانهماكاً، وسعادة ومتعة في أداء المهام والأنشطة، مع فقدان الشعور والإحساس بالوعي الذاتي والزمان والمكان".

كما يعرفه (عبدالكريم، 2020: 332) بأنه "إحساس قوي، يشعر به الفرد بقوة وطاقة كبيرة، تحدث عندما يندمج اندماجاً تاماً في أداء المهمة من دون التفات للوقت المستغرق، ولذاته، وللآخرين، ويعكس مدى تقدير الفرد لذاته إيجابياً، وبذلك يؤثر في انفعالاته، ويشعره بالاستمتاع والسعادة، ويساعد في زيادة الدافع الداخلي لديه، ووضوح أهدافه، وزيادة تركيزه، والعكس صحيح".

وتعرفه (المرشود، 2021: 272) بأنه "حالة من الإثارة والبهجة والمتعة، يشعر بها الفرد عندما يندمج في المهمة، مما يترتب عنه فقدانه الإحساس بالزمن والوقت والمكان".

ويعرفه (أحمد، 2021: 528) بأنه: خبرة إيجابية معرفية انفعالية سلوكية دينامية، تتطلب توازناً دقيقاً بين مهارات الفرد، وقدراته، ومتطلبات، وتحديات المهمة التي بين يديه، وشعور بالسيطرة والتحكم في إنجاز المهمة، متضمناً قيام الفرد بالتركيز الكامل والانتباه العالي للمهمة التي بين يديه ذات الأهداف المحددة الواضحة، التي تقدم له تغذية راجعة فورية، حتى يصل إلى حالة الاستغراق والانغماس الكامل، يفقد بها قدرته على وعية بذاته، ووعية بالزمان والمكان، ويشعر معها بمشاعر الابتهاج والنشوة والاستمتاع بما يقوم به من عمل، فالمهمة التي يقوم بها هي المكافئة ولا ينتظر أي إثابة خارجية".

وتعرفه (مصطفى، 2021: 459) بأنه: "حالة نفسية داخلية، وخبرة ذاتية لها قيمة، تتسبب فيها مشاعر وجدانية راقية، يشعر بها الفرد، حيث يتوحد مع النشاط الذي يؤديه، فينسى ذاته، ويندمج بحيوية لإتمام هذا النشاط، ويسعى إلى تكرار هذه الخبرة من دون النظر للعائد من ورائها، في ظل وجود توازن بين القدرات والتحديات لديه، وأهداف واضحة قابلة للتحقيق، وقدر من اليقظة العقلية، ومرونة إيجابية في إدارة الوقت، واتزان انفعالي يسهم في اتخاذ قرار بدقة، ثم الشعور

بالممتعة والسعادة، حيث تكبت طاقته السلبية ليحل محلها طاقة إيجابية، تترك بصماتها في مواجهة الضغوط من خلال العبادات والمرح".

وتعرف (دسوقي، 2022: 525) التدفق النفسي بأنه: حالة من استغراق وانغماس الفرد في أداء العمل أو مهمة ما، مع فقدان الإحساس والوعي بالذات والوقت والمكان، عند القيام بهذا العمل أو المهمة ؛ للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، ترافقها حالة من الاستمتاع الشخصي والسعادة.

ويتضح من التعريفات السابقة، أن التدفق النفسي يحدث عندما يحدث توازن بين مهارات الفرد ومستوى المهام والتحديات المقدمة له، حيث يتضمن التدفق النفسي خبرات سارة، تبعث السعادة والبهجة والسرور، حيث يوفر الفرد كل إمكانياته ومهاراته وقدراته في خبرة التدفق، وينسى الزمان والمكان والشعور بالذات لتحقيق أهدافه.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف التدفق النفسي بأنه: "حالة نفسية سارة، يشعر بها الطالب عندما تتوازن مهاراته مع المهام والأنشطة التي يقوم بها، والاندماج فيها، والابتعاد عن الملل، حيث تؤدي تلك الحالة إلى أفضل مستوى من التفوق والإبداع".

ثانياً- أهمية التدفق النفسي:

لخص (محمود ، 2018) أهمية التدفق النفسي في النقاط الآتية:

- 1- يسمح لنا بالتطور والأزدهار كأفراد.
 - 2- يمنح فرصة لضبط وتنظيم أو السيطرة علي وعي وشعور الشخص.
 - 3- يسمح بالوصول إلي الخبرة المثالية.
- وبذلك يمكن القول إن التدفق النفسي تكمن في كونه عملية داخلية ذاتية تسهم في تنمية الفرد من مختلف الجوانب، وتساعده علي الوصول إلي حالة من التوازن النفسي والشخصي.

ثالثاً- مكونات التدفق النفسي:

يرى جولمان Gloman أن العناصر الأساسية لخبرة التدفق النفسي هي:

- أ- ذوبان المرء في أفعاله أثناء قيامه بالمهمة التي يؤديها.
- ب- تركيز الانتباه في اندماج واضح في التعامل مع المهمة، أو أداء العمل من دون انتظار المكافأة.

ج- نسيان الذات، مع وعي وإدراك شديد للنشاط.

د- مستوى مناسب من المهارات، بما يتناسب مع المطالب البيئية. (خضير، 2016: 23)

هـ- اتزان الفرد مع نفسه، أو تناغمه مع ذاته؛ بمعنى قدرته على مواجهة ما ينشأ داخله من صراعات، وما يتعرض له من إحباطات، ومدى تحرره من التوتر والقلق، ونجاحه في التوافق بين دوافعه ونوازعه المختلفة.

و- انسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية (المحادين، 2014: 6)

ز- أداء الأنشطة بانسيابية من دون إجهاد أو تعب.

ح- التركيز العالي يتكفل بتقديم الراحة، وتيسير عملية الأداء بأقل جهد. (صديق، 2009: 316)

رابعاً: فوائد التدفق النفسي:

إن حالة التدفق النفسي تمثل الخبرة الإنسانية المثلى، المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية، لكونها حالة تعني فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءً تاماً، ينسى به ذاته والوسط والزمن والآخر، وكل الآخر، كأن به حالة من غياب الوعي بكل شيء، ما عدا المهام التي يقوم بها، على أن يكون ذلك مقترناً بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني، والمثابرة للوصول في النهاية إلى إبداع إنساني من نوع فريد. (أبو حلاوة، 2013 : 7)

أ- يمنح فرصة الضبط والتنظيم والسيطرة على الوعي والشعور.

ب- يسمح بتطوير وازدهار الأفراد.

ج- يشيد ويجلب رأس المال.

د- تحسين جودة الحياة، من خلال تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب.

هـ- خفض الشعور بالقلق والخوف والتوتر.

و- يتيح الوصول إلى الخبرة المثالية. (أبو حلاوة، 2013 : 88)

ز- خفض الشعور بالخوف والملل، وتقوية الثقة بالنفس والاستقلالية.

ح- ينمي التخيل العقلي والتفكير الإبداعي، وينمي مستوى الطموح والدافعية للإنجاز، وتحمل المسؤولية، وغيرها. (باظة ، 2011 : 18)

خامساً- أبعاد التدفق النفسي:

يُعد التدفق النفسي أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، ويهدف إلى تعزيز الجوانب الإيجابية في الشخصية، لذا فالتدفق النفسي موضع اهتمام من قبل علماء النفس، وفيما يأتي نوضح أهم أبعاد التدفق النفسي، حيث حددت **باطة** ثمانية أبعاد للتدفق النفسي، تتمثل في الآتي: (باطة: 2011، 19)

أ- إدارة الوقت بإيجابية.

ب- مستوى النشاط المرتفع مع الشعور بالمسؤولية.

ج- وضوح الهدف من ممارسة النشاط.

د- الاندماج التام في النشاط.

هـ- تركيز الانتباه ومواجهه التحديات.

و- الشعور بالمتعة والدافعية في أثناء الأداء.

ز- نسيان الذات والزمان والمكان أثناء العمل.

ح- الأداء بتلقائية، والسيطرة على اتخاذ القرار.

وأشارت (أبو حلاوة، 2013: 22) إلى أبعاد التدفق التي حددها جومان **Guaman** في

الآتي:

أ- ذوبان وعي الفرد في فعله أثناء قيامه بالمهمة أو العمل.

ب- تركيز الانتباه في اندماج واضح في التعامل مع المهمة.

ج- نسيان الذات مع وعي وإدراك شديد للنشاط.

د- مستوى مناسب من المهارات، بما يتناسب مع المطالب البيئية.

هـ- وضوح المواقف والاستجابة لها.

و- حالة السرور الذاتي.

وتتمثل أبعاد التدفق وفق **عرار** في تسعة أبعاد، وهي: (عرار، 2016: 110)

التوازن بين التحدي والمهارات - الاندماج بين الفعل والوعي (الحالة النفسية) - أهداف

مدركة واضحة - تغذية راجعة غير غامضة - تركيز تام في المهمة أو العمل - إحساس بالضبط

والسيطرة - غياب الوعي أو الشعور بالذات - الإحساس إما بمرور الزمن أو ببطء مروره -

الاستمتاع الذاتي.

في حين حدها،(العطار، 2019: 400) أبعاد التدفق في الآتي:

- 1- وجود أهداف واضحة، ويجب أن يعرف الفرد ما يسعى إليه خطوة بخطوة للوصول إلي الهدف.
 - 2- توفر ردود فعل فورية واضحة بشأن التقدم نحو الهدف، تساعد الفرد علي تقويم أدائه ومواصلة التدفق.
 - 3- التوازن بين التحدي ومهارات الفرد (التحديات المرتفعة والمهارات الشخصية المرتفعة). توازن مناسب بين مستوى التحدي وقدرة الشخص يمنع الملل ويشجع الانغماس.
 - 4- دمج العمل والوعي، فالفرد يندمج تماماً مع النشاط بحيث يقل وعيه الذاتي ويركز علي المهمة.
 - 5- فقدان الوعي الذاتي، يقلّ الشعور بالذات والناقد الداخلي أثناء الانغماس في المهمة.
 - 6- تغيير أو تحويل إدراك الوقت، ويختلف إحساس الفرد بالوقت (يمر سريعاً أو ببطء).
 - 7- الشعور بالسيطرة، وإحساس قوي بالقدرة علي التحكم في الأداء وسير النشاط.
 - 8- التركيز بشكل مكثف على المهمة الموجودة في متناول اليد، ويعني إنتباه كامل ومركز علي المهمة الحالية دون تشتت.
 - 9- النشاط مجزٍ في حد ذاته، فالمتعة والمكافأة تأتي من داخل التجربة نفسها.
- ومن خلال العرض السابق، فإن أبعاد التدفق النفسي تتمثل في التوازن بين المهارات والتحديات- الاستغراق في المهام - الأهداف الواضحة - التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها - التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها - المرور السريع للوقت - الاستمتاع الذاتي بالنشاط.

سادساً - كيفية تحقيق حالة التدفق النفسي:

تذكر (المرشود، 2021: 265) كلما قضى الفرد المزيد من الوقت في هذه الحالة، كانت جودة الحياة لديه أفضل: فالناس الذين يمرون بخبرات التدفق يمتلكون مستويات أعلى من التركيز والإبداع، والمشاعر الإيجابية.

وهذا يبين أن التدفق النفسي ثروة نفسية حقيقية، يمكن من خلاله تحقيق الإنجازات المختلفة، والوصول إلى قمة السعادة لدى الشخص الذي يعايش حالة التدفق، ومن هنا ظهرت أهمية تنمية الجوانب الإيجابية وبصفة خاصة التدفق النفسي، لما له من اثار إيجابية على الأفراد

(حبيب، 2016 : 317)، ويمكن للفرد أن يحقق حالة من التدفق النفسي من خلال النقاط الأساسية المثلثة فيما يأتي: (بكار، 2005 : 170)

أ- عبر ممارسة الأعمال التي يحبها ويجد في مزاولتها متعة كبيرة.
ب- ممارسة مستوى معقول من الصعوبة، فالأعمال السهلة تورث الكسل والملل، والأعمال الصعبة تورث القلق واليأس، إذا كانت أفضل الأعمال تلك التي تفوق بقليل إمكانياتنا، والتي نجد بعض التعب بمزاولتها.

ج- تركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري وفي اللحظة الحالية، وليس على الماضي أو المستقبل (المكاسب)، فالتركيز العالي هو جوهر التدفق، ما يتطلب قدراً من الجهد، لكن ما أن يصل الفرد إلى مرحلة التدفق حتى تنطلق قوة دفع ذاتية، تؤدي به إلى القيام بالعمل بكل هدوء، ودون جهد عصبي.

سابعاً - مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتدفق النفسي:

إن ما وراء المعرفة الخاصة بالتدفق مرتبطة بشكل إيجابي بمؤشرات الرضا مثل الدافع الداخلي، والثقة في إطفاء الأفكار، والمشاعر المثابرة المرتبطة بشكل كبير وسلبياً بالمعتقدات السلبية، وإن جميع المقاييس لها صلة بتجارب التدفق، وإن الحالات السلبية، مثل القلق والخوف والتوتر، لا تتوافق مع حالة التدفق، وإن حالات ما وراء المعرفة، المرتبطة بالتدفق تحتاج إلى التوازن، بين المطالب، والمهارات، ووضوح الأهداف، وردة الفعل، وهذا يجعل الأفراد يقسمون المهام إلى خطوات أصغر، تتناسب مع مستوى مهاراتهم، أي التوازن بين متطلبات المهمة ومهاراتها، كما أن ما وراء المعرفة والتدفق النفسي لديهم حالة مشتركة، التي تظهر بوعي المتعلمين للعمليات المعرفية، وهم أكثر تنظيماً، ويؤدون مهامهم بشكل أفضل، فالوعي بالعمليات المعرفية يسمح للفرد بالتخطيط، والترتيب، والتسلسل، ومراقبة التعلم بطريقة تحسن الأداء، ومعالجة عقبات المشكلة، وتنمي مهارات حلها، فتلك العمليات تؤدي إلى حالة التدفق. (الجزار، 2021 : 438)

و أوضح Csikszentmihalyi إلى أربع خصائص للتدفق تؤثر على نمو العملية المعرفية للطالب داخل غرفة الدراسة، تتمثل في نشاط متحدي، يتطلب المهارات المناسبة، ودمج الفعل والوعي معاً، والتركيز على المهمة، وأهداف واضحة، وتغذية راجعة، وهذا يبين أن نظرية

التدفق تؤكد على الجانب المعرفي للطلاب عند استخدام المهارات، أو تعليم مهارة جديدة مع أنشطة التحدي، حيث يعمل الطلاب وهم في حالة نفسية جيدة، وليس في حالة ملل أو قلق.

(Csikszentmihalyi,2009,189)

الفصل الثالث:

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي أهتمت مهارات ما وراء المعرفة.

ثانياً: الدراسات التي أهتمت بتنمية التدفق النفسي

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي

رابعاً: تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية، التي أتخذت من متغيرات الدراسة موضوعاً لها، حيث آثرت الباحثة لإبراز نتائج هذه البحوث والدراسات، بما يفيد في اختيار عينة الدراسة وأدواتها، وصياغة الفروض، وكذلك اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وتفسير النتائج، وذلك في تتابع تاريخي من الأقدم إلى الأحدث، وبعد عرضها يتم التعقيب عليها، وقد قامت الباحثة بتصنيف البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى دراسات اهتمت بتنمية مهارات ما وراء المعرفة، ودراسات اهتمت بتنمية التدفق النفسي، ودراسات تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والتدفق النفسي.

أولاً- الدراسات التي أهتمت مهارات ما وراء المعرفة:

1- دراسة كوك، Kock (2001) بعنوان: "أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي":

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي في نصوص الفيزياء، وتكونت عينة الدراسة من (64) طالباً وطالبة، تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين، المجموعة التجريبية (30)، والمجموعة الضابطة (34)، واستخدمت الدراسة من الأدوات البرنامج التدريبي واختبار فهم النصوص و كليهما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي لما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي.

2- دراسة العلوان (2007) بعنوان: "فعالية برنامج تدريبي لما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة":

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي لما وراء المعرفي على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة من مستوى البكالوريوس تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة من الأدوات البرنامج التدريبي، واختبار التفكير الناقد و كليهما من

إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي لما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة.

3- دراسة زايد (2008) بعنوان: "فاعلية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم والتحصيل الدراسي، وذلك على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بمنطقة جازان، والتي بلغ قوامها (100) طالبة، حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين (ضابطة، تجريبية) بواقع (50) طالبة لكل مجموعة، واستخدمت الدراسة من الأدوات، مقياس أساليب التعلم، وواختبار التحصيل الدراسي والبرنامج التدريبي وكليهما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

4- دراسة زيدان (2009) بعنوان: "أثر برنامج تعليمي في تنمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل":

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي في تنمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل، وتكونت عينة الدراسة من (38) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بالتساوي، واستخدم الباحث من الأدوات مقياس ما وراء المعرفة، إعداد (سعيد 2006) والبرنامج التعليمي من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات ما وراء المعرفة، كما وجدت فروق دالة في المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ولم تظهر فروق دالة في إستراتيجية التخطيط في حين كانت الفروق دالة بين المجموعتين في كل من إستراتيجية المراقبة والتقويم.

5- دراسة الخياط (2012) بعنوان: "أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية":

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً، تم تقسيمهم مجموعتين بالتساوي، تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة من

الأدوات مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة، والبرنامج التعليمي وكليهما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، وأن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

6- دراسة هاراندي وآخرين (2013) Harandi et. al. بعنوان: "أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في أداء المهارات الاجتماعية وحل المشكلات":

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية المهارات الاجتماعية، وسلوك حل المشكلات، حيث تم تطبيقها على عينة قوامها (80) طالبة، تم اختيارهن عشوائياً، وقد تمثلت أدوات الدراسة في استخدام الباحثين مقياساً لمهارات ما وراء المعرفة، ومقياساً لسلوك حل المشكلات، ومقياساً للمهارات الاجتماعية، كما أعد الباحثون برنامجاً قائماً على مهارات ما وراء المعرفة، تم تدريب الطالبات عليه لمدة ست جلسات، وقد أوضحت نتائج الدراسة تحسن الطالبات في مهارات ما وراء المعرفة، والمهارات الاجتماعية، وسلوك حل المشكلات.

7- دراسة العيسي (2014)، بعنوان: "أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طالبات جامعة أم القرى":

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طالبات قسم الأحياء بجامعة أم القرى، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة، حيث تم تقسيمهم على مجموعتين، التجريبية (49) والضابطة (51)، واعتمدت الدراسة من الأدوات اختبار التحصيل الدراسي، واختبار التفكير الابتكاري، وكليهما من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري.

8- دراسة آل تميم (2015)، بعنوان: "برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية":

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتم تطبيق برنامج الدراسة على مجموعة مكونة من (60) طالباً من طلاب الصف الثاني الثانوي، بمدرسة الإمام السخاوي الثانوية بالعاصمة المقدسة (مكة المكرمة)، تم تقسيمهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة بالتساوي، واعتمد

الباحث من الأدوات برنامجاً قائماً على إستراتيجيات ما وراء المعرفة، واختبار مهارات الكتابة الإقناعية وكليهما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

9- دراسة صفارى ومسكينى Safari1 & Meskini (2016) ، بعنوان: " فاعلية التعلم القائم على مهارات ما وراء المعرفة على مهارات حل المشكلة لدى الطلاب الإيرانيين الدارسين للعلوم الصحية:

هدفت الدراسة إلى إستكشاف الدور الذى تلعبه مهارات ما وراء المعرفة فى حل المشكلات القائمة لدى الطلاب الدارسين للعلوم الصحية. حيث تم تطبيقها على عينة قوامها (40) طالبة، تم اختيارهن عشوائياً، ثم تقسيمهم على مجموعتين (مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة). وقد تمثلت أدوات الدراسة فى استخدام الباحثين مقياساً لمهارات ما وراء المعرفة، ومقياساً لسلوك حل المشكلات، كما أعد الباحثان برنامجاً قائماً على مهارات ما وراء المعرفة، تم تدريب الطلاب عليه لمدة عشرين جلسة (بواقع ساعتين للجلسة الواحدة)، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة، فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى التحسن فى مهارات ما وراء المعرفة، وسلوك حل المشكلات.

10- دراسة التوح (2017)، بعنوان: " تعليم المهارات الاجتماعية بإستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها على توكيد الذات لدى طالبات جامعة آل البيت ":

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر تعليم المهارات الاجتماعية بإستراتيجيات ما وراء المعرفة، وأثرها على توكيد الذات لدى طالبات كلية العلوم التربوية فى جامعة آل البيت، تكونت العينة من (60) طالبة، تم تحديد (30) طالبة منهن فى المجموعة الضابطة، و(30) طالبة للمجموعة التجريبية، واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس توكيد الذات، والبرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء المعرفة، وجميعهم من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتوكيد الذات.

11- دراسة عيسى والتميمي(2019)، بعنوان: " أثر أنموذج واستودرات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة عند طالبات الصف الثاني المتوسط ":

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أنموذج أستودرات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة عند طالبات الصف الثاني المتوسط، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة، تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين واستخدمت الدراسة من الأدوات مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، والضابطة في اختبار مهارات ما وراء المعرفة لصالح المجموعة التجريبية.

12- دراسة عسكر (2020)، بعنوان: " تأثير استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التصميم الابتكاري لعروض التعبير الحركي ":

هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية تأثير استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التصميم الابتكاري لعروض التعبير الحركي لدى الطالبات بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، وتكونت عينة من (60) طالبة للمجموعة التجريبية، و(56) طالبة للمجموعة الضابطة، واعتمدت الدراسة من الأدوات اختبار التصميم الابتكاري، والاستراتيجية المقترحة القائمة على مهارات ما وراء المعرفة، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، كان لها تأثير إيجابي على كل من تقدم طالبات المجموعة التجريبية في نتائج الاختبار المعرفي، وتفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في مستوى الأداء الفني، تفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في التصميم الابتكاري لعروض التعبير الحركي.

13- دراسة الغامدي (2021)، بعنوان: " فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة على تحصيل الفقه والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول الثانوي ":

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة على تحصيل الفقه لدى طالبات الصف الأول الثانوي، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الباحة، قسمت على مجموعتين: تجريبية، وضابطة بالتساوي، واعتمدت الدراسة من الأدوات اختباراً تحصيلياً معرفياً في مادة الفقه، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية مهارات ما وراء المعرفة على تحصيل الفقه والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

14- محمد مصطفى شرميط، وأحلام عبدالقادر بن صلاح (2021) ، بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية ":

تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية، وتكونت عينة البحث من (14) مفحوصاً، منهم (7) ذكور و(7) إناث، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس صعوبات التعلم القرائية، واختبار مصفوفات رافن الملونة لقياس الذكاء، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي في صعوبات التعلم القرائية لصالح المجموعة التجريبية، وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

15- دراسة الكفوري (2022)، بعنوان: " برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في خفض اضطراب ضغط مابعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين ":

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في خفض اضطراب ضغط مابعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين، وتكونت عينة الدراسة من (10) لاجئين مقسمين إلى (5 ذكور- 5 إناث)، المقيمين بمحافظة كفر الشيخ، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس ضغوط ما بعد الصدمة، والبرنامج التدريبي، وكليهما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم (مهارات ما وراء المعرفة على خفض اضطرابات ضغط مابعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين المقيمين في مصر، واستمرار فعاليته بعد فترة المتابعة.

ثانياً: : الدراسات التي أهتمت بتنمية التدفق النفسي

1- دراسة المحادين وأبو أسعد (2014)، بعنوان: "فاعلية برنامج إرشادي جمعي ديني في تنمية التسامح والتدفق لدى طالبات الصف العاشر من محافظة الكرك":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي جمعي ديني في تنمية التسامح والتدفق لدى طالبات الصف العاشر من محافظة الكرك، وتكونت عينة الدراسة (30) طالبة من طلاب الصف العاشر، تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التدفق النفسي لجاكسون، ومقياس التسامح، والبرنامج الإرشادي وعليهم من

إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الديني في تنمية التدفق النفسي، حيث تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في التدفق النفسي في القياس البعدي، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في التدفق النفسي، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

2- دراسة حميدة (2019)، بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تنبؤية- تجريبية":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي العام، تكونت عينة الدراسة من ع (50) طالباً، تم تقسيمهم على مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتساوي، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التدفق النفسي، ومقياس السعادة النفسية، ومقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية، والبرنامج القائم على اليقظة الذهنية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية التدفق النفسي.

3- دراسة العمري (2020)، بعنوان: "أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعة":

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، من طلاب الجامعة، تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين، تجريبية وضابطة، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التفاؤل، ومقياس جودة الحياة الانفعالية، والبرنامج التدريبي القائم على التدفق النفسي، وجميعهم من إعداد الباحث، توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التدفق في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعة.

4- دراسة عبد الكريم (2020)، بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية الإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية أسوان":

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية الإبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية أسوان، وتكونت عينة الدراسة

من (6) طالبات، من الحاصلات على أدنى الدرجات على مقياسي الابداع الانفعالي، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس الابداع الانفعالي، ومقياس التدفق النفسي لجاكسون ومارش 1996 (ترجمة الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية التدفق النفسي لدى الطالبات.

5- دراسة عبد اللطيف (2021) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسياً":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب، وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسياً، وتكونت عينة الدراسة من (11) طالباً، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة ، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التدفق النفسي، ومقياس العجز المكتسب، والبرنامج التدريبي، وجميعهم من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب، وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسياً، وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في التدفق النفسي، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والنتبعي في التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

6- دراسة مصطفى (2021)، بعنوان: "فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين التدفق النفسي لدى عينة من الشباب الجامعي ":

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين التدفق النفسي لدى عينة من الشباب الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً تم تقسيمهم على مجموعتين مجموعة تجريبية وضابطة بالتساوي، واعتمدت الدراسة من الأدوات البرنامج الإرشادي، ومقياس التدفق النفسي، وكليهما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي في تحسين التدفق النفسي لدى عينة من الشباب الجامعي.

7- دراسة المرشود (2021)، بعنوان: "فاعلية برنامج إثرائي في تنمية التدفق النفسي والتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم":

هدفت الدراسة إلى معرفة الكشف عن فعالية برنامج إثرائي في تنمية التدفق النفسي والتفكير المفعم بالأمل، وتكونت عينة الدراسة من (33) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم، تم تقسيمهن بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التدفق النفسي والتفكير المفعم بالأمل والبرنامج الإثرائي، وجميعهم من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية التدفق النفسي.

8- دراسة دسوقي (2022)، بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية السعادة الدراسية لدى طلاب كلية التربية":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية السعادة الدراسية لدى طلاب كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة من الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية، واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التدفق النفسي، والسعادة الدراسية، والبرنامج التدريبي، وجميعهم من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية التدفق النفسي والسعادة النفسية.

9- دراسة العمري (2022)، بعنوان: "أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية جودة الحياة الانفعالية لدى طلبة جامعة فيلادلفيا":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية جودة الحياة الانفعالية لدى طلبة جامعة فيلادلفيا، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة فيلادلفيا تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس جودة الحياة الانفعالية، ومقياس التدفق النفسي، والبرنامج التدريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج النفسي في تنمية التدفق النفسي وجودة الحياة الانفعالية.

10. دراسة حامد (2022)، بعنوان: "التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة":

هدفت الدراسة للكشف عن حالة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على فروق حسب المتغير الجنس والتخصص والسنة الدراسية، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة الدراسة من

قسمي علم النفس واللغة الإنجليزية بالطريقة العشوائية، وقد بلغ العدد الكلي للعينة (98) طالبا وطالبة. وقد ثملت أدوات الدراسة في استخدام مقياس التدفق النفسي، واختيرت كلية الاداب - جامعة بني وليد مجتمعاً عاماً للدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتدفق النفسي، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي ترجع إلى الجنس (ذكور - إناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي ترجع إلى التخصص، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي ترجع إلى السنة الدراسية.

11- دراسة Mao , Y , et (2020) بعنوان " هل يُمكن للتدفق أن يُخفف القلق. دور الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتقدير الذات في بناء علم النفس، الأستدامة والمرونة ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التدفق والقلق واحترام الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية. وتضمنت عينة الدراسة (590) طالب من طلاب الجامعات الصينية. و تم استخدام مقياس للتدفق والقلق واحترام الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية استناداً على الحالة النفسية للفرد في الشهر السابق.

وتوصلت نتائج الدراسة لعلاقة سلبية بين التدفق والقلق، وأن كل من احترام الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية توسط بشكل كامل بين التدفق والقلق.

12- دراسة العطار (2023) بعنوان: " فعالية برنامج إرشادي انتقائي لزيادة رأس المال النفسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى الطالبات بشعبة رياض الأطفال ":

هدفت الدراسة لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي انتقائي إلى زيادة رأس المال النفسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى الطالبات الملمات بشعبة رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (12) طالبة، وتم تقسيمهن على مجموعتين، تجريبية وضابطة بالتساوي، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس رأس المال النفسي من إعداد الباحث، ومقياس التدفق النفسي من إعداد العطار (2019)، البرنامج الإرشادي الانتقائي إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي في زيادة رأس المال النفسي وتنمية التدفق النفسي لدى الطالبات الملمات بشعبة رياض الأطفال.

13- دراسة عبيد (2023)، بعنوان: "فاعلية برنامج انتقائي في خفض القلق الدراسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات شعبة الطفولة المتفوقات":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج انتقائي في خفض القلق الدراسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات شعبة الطفولة المتفوقات، وتكونت عينة الدراسة من (19) طالبة من طالبات شعبة الطفولة المتفوقات، واعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التدفق النفسي من إعداد باظة (2011)، ومقياس القلق الدراسي، والبرنامج الانتقائي وكليهما من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الانتقائي خفض القلق الدراسي في تنمية التدفق النفسي، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى في التدفق النفسي، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعي في التدفق النفسي لدى طالبات شعبة الطفولة المتفوقات.

14- دراسة المغازي (2023)، بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طالبات رياض الأطفال":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طالبات رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة (28) طالبة من طالبات رياض الأطفال كلية التربية كفر الشيخ، وتم تقسيمهن على مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، بالتساوي، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التدفق النفسي في إعداد باظة (2011)، ومقياس اليقظة العقلية ومقياس الاندماج الأكاديمي، والبرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية، وجميعهم من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي، لدى طالبات رياض الأطفال، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى في التدفق النفسي، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدى والتتبعي في التدفق النفسي لدى طالبات شعبة الطفولة المتفوقات، ووجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التدفق النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

15- دراسة عبد المجيد ومحسن (2023)، بعنوان: "فاعلية أسلوب الحديث الذاتي في تنمية التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية أسلوب الحديث الذاتي في تنمية التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلاب الجامعة المستنصرية، تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين: تجريبية وضابطة ، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التدفق النفسي، والبرنامج الإرشادي، وجميعهم من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية أسلوب الحديث الذاتي في تنمية التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في التدفق النفسي، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في التدفق النفسي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التدفق النفسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

16- دراسة الخواجة (2023)، بعنوان: "فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي بالمعنى في تحسين مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طلاب جامعة نزوى":

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج الارشاد الجمعي بالمعنى في تحسين مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طلاب جامعة نزوى، وتكونت عينة الدراسة من (32) طالباً من طلاب جامعة نزوى، تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين، تجريبية وضابطة ، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس التدفق النفسي، والبرنامج الإرشادي وكليهما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي بالمعنى في تحسين مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طلاب جامعة نزوى، وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في التدفق النفسي، وعدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في التدفق النفسي لدى طلاب المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التدفق النفسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي:

1- دراسة رينبرج وفولمير (Rheinberg & Vollmeyer, 2003)، بعنوان: "تجربة التدفق النفسي أثناء أداء لعبة كمبيوتر متحكم فيها تجريبياً":

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مهارتي المراقبة والتحكم (كأحد مهارات ما وراء المعرفة) وخبرة التدفق النفسي أثناء أداء لعبة على جهاز الكمبيوتر تحت ظروف تحكم مقننه يمكن التحكم في مستوى الصعوبة فيها، وتكونت عينة الدراسة من (154) طالباً جامعياً، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياساً لمهارتي المراقبة والتحكم، ومقياساً آخر للتدفق النفسي وكليهما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تحقيق الطلاب لخبرة التدفق النفسي كان طبيعياً عندما كان مستوى صعوبة أداء اللعب في مستوى إدراك الطلاب ومتناسباً مع مهاراتهم، في حين انخفضت حالات التدفق بالتوازي مع مستويات الصعوبة المنخفضة والعالية جداً للعبة (التي لا يمكن التحكم فيها)، وهذا يشير إلى أن التوازن بين المهارة والتحدي يمثل شرطاً أساسياً لاكتساب خبرة التدفق.

2- دراسة هاملتون وآخرين (Hamilton et. Al, 2006)، بعنوان: "تعزيز الحالة النفسية والعاطفية: اليقظة كحلقة وصل مفقودة ما بين العلاج المعرفي وعلم النفس الإيجابي":

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التأمل العقلي كاستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة للوصول إلى حالة التدفق وعلاج الصعوبات النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (190) طالباً حيث طلب منهم ممارسة رياضة اليوجا كتطبيق عملي لاستراتيجية التأمل العقلي، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس حالة التدفق وكليهما من إعداد الباحثين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التأمل العقلي يشجع على عملية التكيف الإيجابي، والدخول في خبرة التدفق النفسي من خلال تعزيز مهارات ما وراء المعرفة، ومن ثم فإنه - أي التأمل العقلي - يمكن اعتباره حلقة وصل بين علم النفس الإيجابي والعلاج السلوكي المعرفي.

3- دراسة سالانوف (Salanova et. al, 2006) بعنوان: "التدفق النفسي في العمل: الارتقاء به ما بين الإمكانيات الفردية والتنظيمية":

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمناخ الاجتماعي المحيط بالفرد والأهداف الواضحة وخبرة التدفق النفسي. وتكونت عينة الدراسة من (258) طالباً ن طلاب المدارس الثانوية، وقد أعتمدت من أدوات الدراسة مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس

الأهداف الواضحة، ومقياس التدفق النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الإمكانات والقدرات الشخصية (معتقدات الكفاءة الذاتية)، والتنظيم الذاتي (المناخ الاجتماعي، والأهداف الواضحة)، وخبرة التدفق النفسي، كما أشار فريق البحث عند مناقشة نتائج الدراسة إلى أن الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي- كأحد مكونات ما وراء المعرفة- يعدان بمثابة متطلبات جوهرية لاكتساب خبرة التدفق النفسي لدى الطلاب.

4- دراسة كانج وآخرين Kang et. Al (2008)، بعنوان: "العلاقات ما بين الفعالية الذاتية وما وراء المعرفة والحضور المعرفي والتدفق النفسي، ومخرجات التعلم المستندة على تقنية الويب PBL":

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الفعالية الذاتية، وما وراء المعرفة، والحضور المعرفي، وخبرة التدفق النفسي. وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الجامعة، وقد تمثلت أدوات الدراسة الرئيسية للبحث مقياساً للفعالية الذاتية، وآخر لما وراء المعرفة، وثالثاً للتدفق النفسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات ما وراء المعرفة وكل من الفعالية الذاتية والتدفق النفسي.

5- دراسة إديث إيفلين ويلسون، Edith Evelyn Wilson (2016)، بعنوان: الإدراكات الميتا-إدراكية لتجربة التدفق: نحو فهم التنظيم الذاتي للتجربة المثلى:

تقدم هذه الأطروحة أربع دراسات أجريت لتحديد إدراكات التدفق، بما في ذلك تطوير استبيان تقرير ذاتي والتحقق من صحته لقياسها بشكل صحيح وموثوق، بالإضافة إلى فحص الأهمية العلمية للهيكل التشغيلية. تم تحديد الحالات الأولية لإدراكات التدفق المحتملة في التحليلات النوعية، حيث تم تحليل المحتوى النوعي لاستبيانات التدفق (FQ)، Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi (1988) التي تم إجراؤها على عينة من 371 عاملاً. بالإضافة إلى ذلك، أُجريت مقابلات شبه منظمة مع 12 عاملاً حول تجاربهم مع التدفق في العمل، ومن هذه التحليلات، برزت فكرتان رئيسيتان: معتقدات الناس في "قائدة" التواجد في التدفق، والاختلافات الفردية في معتقداتهم وثقتهم في التنظيم الذاتي لتجارب التدفق. واستناداً إلى المفاهيم الفوقية المعرفية التي تم تحديدها في التحليلات النوعية، تم تطوير استبيان تجريبي لتدفق المعرفة (FMQ) مكون من 53 بنداً واختباره على عينة من 204 طلاب في المملكة المتحدة.

أسفر تحليل العوامل الاستكشافي عن حل من مكونين، حيث أدت إجراءات تقليل العناصر إلى مقياس مكون من 12 بنداً. وأكد تحليل المكونات الرئيسية اللاحق على نفس العينة أن العناصر الـ 12 محملة على مكونين رئيسيين: المعتقدات التي يعزز التدفق الإنجاز (FMQ-1) والثقة في القدرة على التنظيم الذاتي للتدفق (FMQ-2). أوضحت المقاييس الفرعية ما مجموعه 52.4% من التباين؛ 28.3% للاختبار الأول للإدارة المالية (FMQ1)؛ و24.1% للاختبار الثاني للإدارة المالية (FMQ-2)، وقد دعم تحليل العوامل التأكيدي، الذي أُجري على بيانات عينة من 159 عاملاً، المقياسين الفرعيين للاختبار النهائي للإدارة المالية (FMQ) المكون من 12 بنداً. بعد جمع أدلة على صحة البناء، استُخدم اختبار FMQ لاختبار تأثير الإدراكات التدفقية على التردد (الذي يُقاس بواسطة FQ) وكثافة تجارب التدفق لدى الأفراد، كما قيسَت بثلاثة مقاييس تدفق راسخة (مقياس التدفق السلوكي القصير-2، جاكسون ومارتن وإكلوند، 2088؛ ومقياس التدفق السلوكي القصير، راينبرغ وفولماير وإنجيسر، 2003؛ ومقياس التدفق السلوكي القصير في العمل، مونيتا، 2012). قُيس التدفق كمؤشر عام على الإدراك في سياق العمل. خضعت التحليلات للتحكم في الإدراكات غير التكيفية (استبيان الإدراكات، ويلز وكارتر-هاتون، 2004)، والإدراكات التكيفية (استبيان الإدراكات الإيجابية والعواطف، بير ومونيتا، 2010). وُجد أن الثقة في القدرة على تنظيم التدفق الذاتي (FMQ-2) تُعد مؤشراً مهماً لشدة وتواتر تجارب التدفق في العمل، 11 وتفاوتت على المقاييس الراسخة للتدفق والإدراك التكيفي وغير التكيفي.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين ثقة الأشخاص في تجارب التدفق ذاتية التنظيم وتدفق العمل. ومن المثير للاهتمام أن معتقدات الأشخاص حول العواقب الإيجابية للتدفق من حيث الإنجاز لم تتنبأ بالتدفق في العمل. ودعمت هذه النتائج الصلاحية التنبؤية والمتزامنة لـ FMQ-2. بناءً على هذه النتائج الارتباطية، أُجريت دراسة طولية من أجل تحديد الآليات السببية المحتملة بين الإدراكات التدفقية والتدفق في العمل. شاركت عينة من 101 متخصص في دراسة طولية ثنائية الموجات من خلال إكمال FMQ ومقاييس التدفق الثلاثة المستخدمة في الدراسة 3، لقياس تجربة التدفق كسمة خاصة بالمجال في سياق العمل. دعمت سلسلة من نماذج المعادلات الهيكلية (SEM) وجود علاقة سببية طولية بين اختبار FMQ-2 والتدفق. أما بالنسبة لاختبار FMQ-1، فلم تُعثر على هذه العلاقة وبشكل عام.

وتشير نتائج الدراسات الأربع التي أُجريت في هذه الأطروحة إلى إمكانية اعتبار اختبار FMQ-2 سابقةً للتدفق ومؤشراً على الشخصية الذاتية، إذ وُجد أنه يؤثر سببياً على تجربة الأفراد للتدفق في سياق العمل. وتُختتم الأطروحة باستعراض لقيودها، بالإضافة إلى نظرة مستقبلية على الأبحاث. وتُقدم، على وجه الخصوص، سبباً لاكتساب فهم أعمق للعمليات الأساسية التي قد تؤثر بها إدراكات التدفق على تجربة التدفق، على سبيل المثال من خلال دراسة التغيرات اللحظية للتدفق كحالة.

6 - دراسة جبر (2021)، بعنوان: "فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية ":

هدفت الدراسة إلى التعرف فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات ماوراء المعرفة، والتدفق النفسي، والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، وتكونت عينة البحث من (80) طالبا من طلاب التخصصات العلمية بالفرقة الثانية بكلية التربية، الذين يدرسون مقرر سيكولوجية التعلم، قسموا على مجموعتين، إحداها تجريبية عددها (40) طالباً، بشعبة الكيمياء، والأخرى ضابطة، عددها (40) طالباً بشعبة البيولوجي، طبق عليهم أدوات البحث مقياس مهارات ماوراء المعرفة، ومقياس التدفق النفسي، واختبار التحصيل الدراسي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين، التجريبية والضابطة، في مهارات ماوراء المعرفة، والتدفق النفسي، والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي في مهارات ماوراء المعرفة، والتدفق النفسي، والتحصيل الدراسي.

7- دراسة الجزار (2021)، بعنوان: " التدفق وعلاقته بعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة ":

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدفق النفسي وعمليات ماوراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة تكونت من (249) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الأولى والثانية والرابعة بكلية التربية جامعة المنوفية، واعتمدت الدراسة من الأدوات مقياس ما وراء المعرفة، ومقياس التدفق النفسي، وكليهما من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التدفق النفسي وما وراء المعرفة.

رابعاً: تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما أمكن الحصول عليه من الدراسات السابقة، نجد أنها ألفت الضوء على كثير من الجوانب، التي تغيد الباحثة في دراستها الحالية، وسوف تتناول الباحثة هذه الدراسات بالمناقشة في ضوء المعايير الآتية:

- البرامج التدريبية، والعينة، الأدوات، والنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة،

ويتضح ذلك فيما يأتي:

1- البرامج التدريبية:

أ- من خلال استعراض الدراسات السابقة، اتضح أن الباحثين استخدموا عديداً من البرامج التدريبية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة، وكذلك البرامج التدريبية في تنمية التدفق النفسي (الخرائط الذهنية الإلكترونية - أسلوب الحديث الذاتي - أنموذج وأستودرات) والتي تم توظيفها من خلال الإرشاد الفردي أو الجماعي، ، إلا أنه لا توجد دراسة عربية أو محلية في - حدود اطلاع الباحثة- استخدمت التدريب على بعض مهارات ما وراء المعرفة لتنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في ليبيا.

ب- أكدت معظم الدراسات التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة على إمكانية تحقيق البرامج التدريبية لنتائج فاعلة مع الطلاب ؛ لأنهم يمتلكون قدرة على تحمل المسؤولية لنتائج سلوكهم، مما يؤكد على فاعلية هذه البرامج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي، كما هو في دراسة الكفوري (2022)، ودراسة الغامدي (2021)، ودراسة عسكر (2020)، ودراسة عيسى والتميمي (2019)، ودراسة التوح (2017)، ودراسة مصطفى (2021)، ودراسة عبد اللطيف (2021)، ودراسة عبد الكريم (2020)، ودراسة العمري (2020)، ودراسة حميدة (2019)، ودراسة المحادين وأبو أسعد (2014).

2- العينة.

أ - من خلال استعراض عينات الدراسات السابقة، وجدت الباحثة اختلافاً وتبايناً في حجم العينة من دراسة إلى أخرى، حيث تراوح حجم العينة من (100) كما في دراسة العيسى (2014)، الى (6) طلاب كما في دراسة عبد الكريم (2020).

ب - اشتملت عينة بعض الدراسات على الذكور، في حين أجريت بعض الدراسات على الجنسين الذكور والإناث.

3 - الأدوات.

أ - وجدت الباحثة اهتماماً كبيراً من الباحثين بإعداد البرنامج التدريبية لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي، حيث تنوعت الأدوات لقياس المتغيرات التي تهدف الدراسة إلى تحسينها أو خفضها كلا بحسب أهداف الدراسة المعدة لذلك.

ب- كما استخدمت الدراسات أدوات متنوعة لقياس ما وراء المعرفة والتدفق النفسي، منها المقنن على البيئة، كما في دراسة المغازي (2023)، ومنها من إعداد الباحثين كما في دراسة الخواجة (2023)، ودراسة عبد المجيد ومحسن (2023).

4-النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة:

أ- أوضحت نتائج الدراسات السابقة أهمية تنمية ما وراء المعرفة كأحد الأساليب التدريبية، التي أثبتت فاعليتها، كما في دراسة الكفوري (2022)، ودراسة الغامدي (2021)، ودراسة عسكر (2020)، ودراسة عيسى والتميمي (2019)، ودراسة التيج (2017)، ودراسة صفاري ومسكينى (Safari1 & Meskini, 2016)، ودراسة آل تميم (2015)، ودراسة العيسى (2014)، ودراسة هاراندي وآخرين (Harandi et. al. (2013)، ودراسة الخياط (2012)، ودراسة زيدان (2009)، ودراسة زايد (2008)، ودراسة العلوان (2007)، ودراسة Kock (2001).

ب - توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى فاعلية البرامج المستخدمة في تنمية التدفق النفسي، كما في دراسة جبر (2021)، ودراسة الخواجة (2023)، ودراسة عبد المجيد ومحسن (2023)، ودراسة المغازي (2023)، ودراسة عبيد (2023)، ودراسة العطار (2023)، ودراسة العمري (2022)، ودراسة المرشود (2021)، ودراسة مصطفى (2021)، ودراسة عبد اللطيف (2021)، ودراسة عبد الكريم (2020)، ودراسة العمري (2020)، ودراسة حميدة (2019)، ودراسة المحادين وأبو أسعد (2014).

ج - توصلت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي كما في دراسة الجزار (2021)، ودراسة كانج وآخرين (Kang et. al., 2008)، ودراسة سالانوف (Salanova et. al., 2006)، ودراسة رينبرج وفولمير (Rheinberg & Vollmeyer (2003).

جوانب الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات والبحوث السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الأوجه، وهي:

- إمكانية مهارات ما وراء المعرفة في بناء البرامج التدريبية.
- اختيار عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية.
- اتفقت الدراسات السابقة على المنهج المستخدم، وهو المنهج التجريبي، وهناك دراسات اعتمدت على المنهج الوصفي.

جوانب الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات والبحوث السابقة:

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يأتي:

اعتماد الدراسة الحالية على برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي، ولكن اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث البرنامج المستخدم، حيث استخدمت برامج مختلفة كان هدفها، تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة من خلال بعض المواد التدريسية أو استخدام البرامج العلاجية في تنمية التدفق النفسي، ومن الملاحظ أيضاً أن معظم الدراسات السابقة قد اقتصرت على تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي في ضوء بعض البرامج التدريبية منفصلين، في حين تناولت الدراسة الحالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي معاً.

أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة:

كان لهذه المجموعة من البحوث والدراسات السابقة أثرها في توضيح الرؤية أمام الباحثة في جميع المراحل، وإجراءات الدراسة الحالية، وتمثلت أوجه استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في مجموعة من الأمور:

- توجيه الباحثة إلى بعض المراجع ذات العلاقة والصلة بالدراسة الحالية.
- التعرف على خطوات إعداد البرنامج التدريبي.
- أفادت الدراسة الحالية من معظم البحوث والدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة.
- كما أفاد بعضها في بناء أدوات البحث المتمثلة في برنامج تدريبي ، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس التدفق النفسي.
- اختيار التصميم التجريبي المناسب لهذه الدراسة، حيث تم اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة، والاختبار القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين، والاختبار التتبعي للمجموعة التجريبية.
- الاستفادة من طرق المعالجة الإحصائية بما يتلاءم مع موضوع الدراسة ومكوناتها.
- تفسير نتائج الدراسة الحالية بالرجوع إلى نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة.

الفصل الرابع:

منهج وإجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة.

ثالثاً: عينة الدراسة.

رابعاً: أدوات الدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

منهج وإجراءات الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة وطريقة إختيارها، وكذلك حجم العينة وأهم الأدوات المستخدمة في الدراسة، واختيار مدى صلاحية إستخدامها صدقاً وثباتاً، والبرنامج الذي تم تصميمه، ثم خطوات وإجراءات الدراسة، وأخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

أولاً- منهج الدراسة:

أعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، وذلك بهدف معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة، في تنمية التدفق النفسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، حيث أن المنهج التجريبي، يعد من أقرب المناهج البحثية لحل المشكلات بالطريقة العلمية، والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية: النظرية والتطبيقية بنية التعليم وأنظمتها المختلفة، والتجريب سواء تم في المعمل أو في قاعة الدراسات، أو في مجال آخر يعبر عن محاولة للتحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية باستثناء متغير واحد، حيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره، بهدف تحديده وقياس تأثيره في العملية التجريبية". (سليمان، 2009: 302)

ثانياً - مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية التابعة لمراقبة التربية والتعليم جنزور بليبيا، خلال العام الدراسي (2024 - 2025)، ويشمل الطالبات في الصف الأول ثانوي، في المدارس الواقعة ضمن نطاق مراقبة التربية والتعليم جنزور بليبيا، ويبلغ عدد الطالبات ، (500 طالبة)، موزعات على (6) مدارس ثانوية للبنات.

ثالثاً: عينة الدراسة:

ثم إختيار العينة من المدارس الثانوية مراقبة التربية والتعليم جنزور، وأعتمدت الدراسة على مجموعتين من طالبات المرحلة الثانوية (عينة الدراسة الاستطلاعية - عينة الدراسة الأساسية) وفيما يلي تقدم الباحثة وصفاً تفصيلياً لعينة الدراسة:

1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكوّنت العينة الاستطلاعية من (240) طالبة تم إختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، وقد تم تقسيم هذه العينة إلى قسمين؛ حيث خُصص عدد (100) طالبة، للتحقق من الخصائص السيكومترية، لأداتي الدراسة (مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس التدفق النفسي)، من حيث الصدق والثبات، وتم إستبعادهن من المراحل اللاحقة للدراسة. أما العدد المتبقي وقدره (140) طالبة، فقد طُبّق عليهن المقياسان بهدف حساب المتوسط الحسابي وتحديد الطالبات ذوات المستوى المنخفض، وهن اللواتي حصلن على درجات أقل من المتوسط، ومن بين هؤلاء تم إختيار العينة الأساسية للدراسة، والتي بلغ عددها (60) طالبة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقاً للمدارس (ن = 240)

م	المدرسة	عدد الطالبات	النسبة المئوية
1	مدرسة جنزور الثانوية بنات	60	%25.00
2	مدرسة صياد الثانوية بنات	70	%29.17
3	مدرسة الحشان الثانوية بنات	40	%16.67
4	مدرسة أولاد سويسي الثانوية بنات	35	%14.58
5	مدرسة شهداء الجمعة الثانوية بنات	20	%8.33
6	مدرسة الشعب التأثير الثانوية بنات	15	%6.25
	المجموع	240	%100

يوضح جدول (1) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقاً للمدارس المشاركة في الدراسة، وقد تم إختيار الطالبات بطريقة العينة العشوائية البسيطة من كل مدرسة، بحيث يعكس التوزيع حجم كل مدرسة ضمن مجتمع الدراسة، وتراوح أعداد الطالبات بين (15-70) طالبة حسب كثافة كل مدرسة، بما يضمن تمثيلاً مناسباً لجميع المدارس المشاركة ويحقق الهدف من العينة الاستطلاعية في التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات قبل التطبيق النهائي على العينة الأساسية.

2- عينة الدراسة الأساسية:

تكوّنت العينة الأساسية للدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة (جنزور الثانوية بنات - صياد الثانوية بنات)، تراوحت أعمارهن بين (16-17) عاماً، وهنّ ممن حصلن على درجات منخفضة في مقياس ما وراء المعرفة ومقياس التدفق النفسي، وقد تم إختيارهن بطريقة قصدية من بين الطالبات ذوات المستوى المنخفض.

وجرى توزيع أفراد العينة بالتساوي إلى مجموعتين وفق التصميم التجريبي المعتمد؛ إحداها مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، حيث بلغ قوام كل مجموعة (30) طالبة، ويوضح جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (2) توزيع عينة الدراسة وفقاً للمجموعات التجريبية والضابطة

المدرسة	مجموعات الدراسة	عدد الطالبات	النسبة
صياد الثانوية بنات	المجموعة التجريبية	30	50%
جنزور الثانوية بنات	المجموعة الضابطة	30	50%

خصائص عينة الدراسة:

1 - أن تكون من الطالبات من الصف الأول الثانوي الحاصلين على درجة منخفضة،

على مقياس ما وراء المعرفة ومقياس التدفق النفسي.

2 - أن تكون من الطالبات من الصف الأول الثانوي.

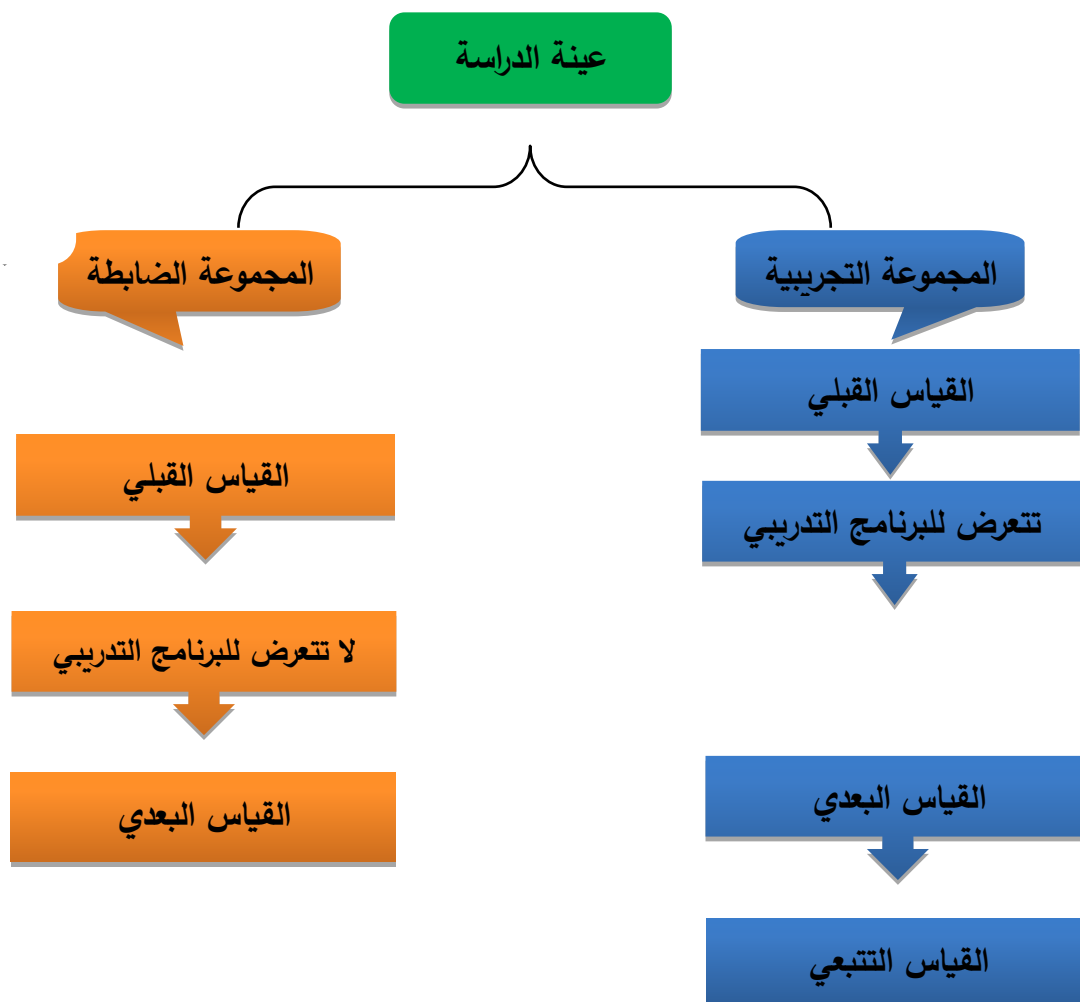
3 - أن تتراوح أعمار الطالبات من 16 - 17 عاماً.

4 - أن ينتمي الطالبات إلى مستوى اقتصادي متكافئ.

التصميم التجريبي:

أعتمدت الباحثة على التصميم ذي المجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تم إجراء القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد، من تكافؤهما في متغير العمر والمستوى الاقتصادي، والذكاء، وفي المتغير محل الدراسة - ما وراء المعرفة، والتدفق النفسي، وبعد ذلك قامت الباحثة بتعريض المجموعة التجريبية، للمتغير المستقل، البرنامج التدريبي، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة لهذا البرنامج، وبعد الانتهاء

من تقديم جلسات البرنامج تم إجراء القياس البعدي وبعدها بمدة شهرين تم إجراء التطبيق
التتبعي، وشكل (1) يوضح التصميم التجريبي:



الشكل رقم (1) يبين خطوات التصميم التجريبي

إن شكل التصميم يتمثل في:

- يتم تعيين طالبات على المجموعتين تعييناً عشوائياً أولاً.
- تختبر كلا المجموعتين إختباراً قبلياً.
- تخضع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، ويحجب عن المجموعة الضابطة.
- يتم إختياراً المجموعتين إختباراً بعدياً، وذلك بعد نهاية مدة التجربة ؛ لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل على المتغير التابع.

ضبط متغيرات الدراسة:

أشتملت الدراسة الحالية على عدد من المتغيرات، وهي:

1. المتغير المستقل:

والتمثل في البرنامج التدريبي، والذي يهدف إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

2. المتغيرات الوسيطة (الدخيلة):

وهي (العمر، الذكاء، المستوى الاقتصادي).

3. المتغير التابع:

تنمية التدفق النفسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، والذي تمثل في فاعلية البرنامج المستخدم، من خلال نتائج القياس البعدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس التدفق النفسي.

تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية:

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، تم ضبط المتغيرات التي قد يكون لها تأثير على المتغير التابع، بهدف تثبيتها لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، للارتقاء بمستوى الدقة في التجربة، ولضمان الحصول على نتائج تعزى للبرنامج التدريبي، مما يحقق الصدق الداخلي والخارجي للتجربة:

أ. تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاقتصادي:

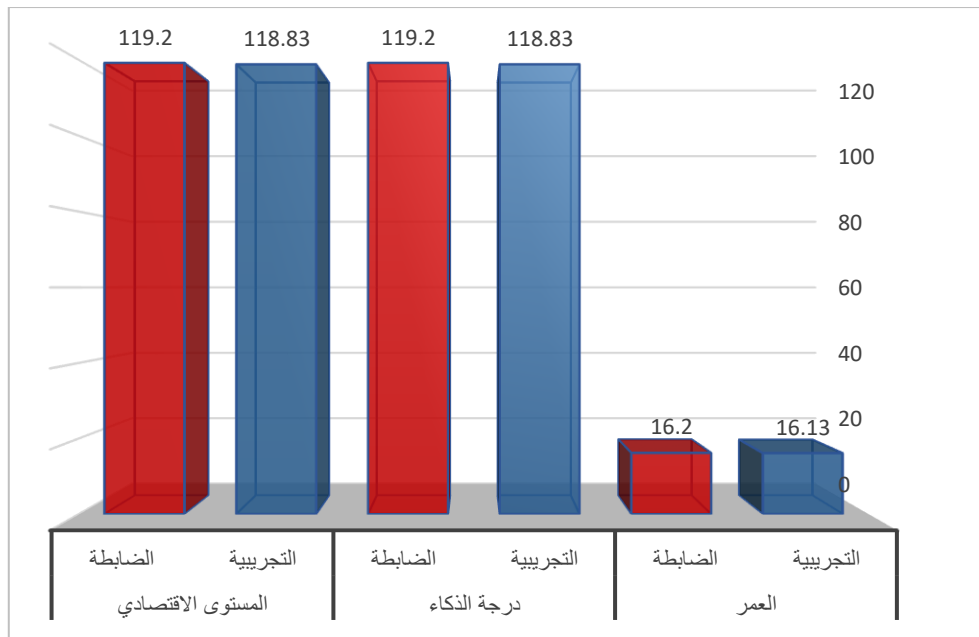
تم ضبط عدد من المتغيرات، وهي : (العمر، الذكاء، المستوى الاقتصادي)، ولاختبار دلالة الفروق إحصائياً بين متوسط درجات تلك المتغيرات قبل التطبيق، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent-Samples T Test، والجدول رقم (3) يبين نتائج هذا التحليل الإحصائي:

الجدول رقم (3) اختبار "ت" للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية (ن=30)	16.13	0.35	58	0.684	غير دالة
	الضابطة (ن=30)	16.20	0.41			
درجة الذكاء	التجريبية (ن=30)	118.83	1.04	58	0.659	غير دالة
	الضابطة (ن=30)	119.20	1.01			
المستوى الاقتصادي	التجريبية (ن=30)	118.83	2.32	58	0.632	غير دالة
	الضابطة (ن=30)	119.20	1.97			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)=2.66

يتضح من جدول (3)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر - نسبة الذكاء - المستوى الاقتصادي)، حيث جاءت قيم (ت) لمتغير العمر (0.684)، وقيم (ت) لمتغير الذكاء بلغت (0.659)، وقيم (ت) للمستوى الاقتصادي بلغت (0.632)، إذ إن قيم (ت) المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير العمر والذكاء والمستوى الاقتصادي، والشكل (2) يوضح التمثيل البياني للمتوسطات:



الشكل رقم (2) يبين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي

ب. تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ما وراء المعرفة:

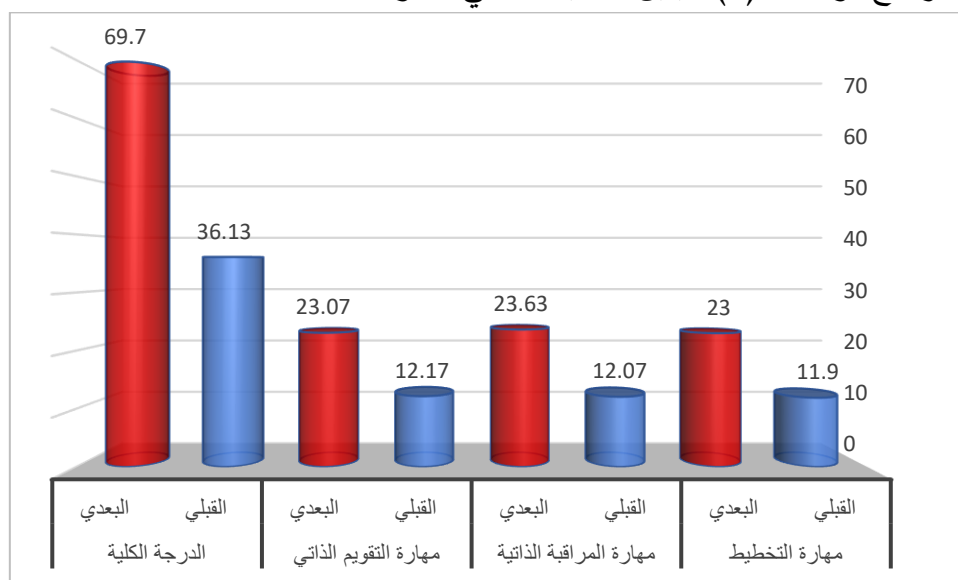
تم حساب تكافؤ المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس القبلي، من خلال حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين، في كل مهارة من مهارات ما وراء المعرفة، والدرجة الكلية، للتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، حيث تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t test ؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ، والجدول (4) يبين ما توصل إليه من نتائج:

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	التجريبية (ن=30)	11.90	0.99	58	0.270	غير دالة
	الضابطة (ن=30)	11.83	0.91			
مهارة المراقبة الذاتية	التجريبية (ن=30)	12.07	1.08	58	0.124	غير دالة
	الضابطة (ن=30)	12.03	1.00			
مهارة التقويم الذاتي	التجريبية (ن=30)	12.17	0.87	58	0.466	غير دالة
	الضابطة (ن=30)	12.07	0.78			
الدرجة الكلية	التجريبية (ن=30)	36.13	2.65	58	0.312	غير دالة
	الضابطة (ن=30)	35.93	2.30			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة $(0.01) = 2.66$

يتضح من نتائج الجدول (4)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة نحو جميع أبعاد مهارات ما وراء المعرفة ككل (0.312) ، إذ أشارت النتائج إلى أن جميع قيم (ت) لهذه الأبعاد جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، ويعد ذلك مؤشراً على تكافؤ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، والشكل (3)، يبين التمثيل البياني للمتوسطات:



الشكل رقم (3) يبين متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

ج. تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التدفق النفسي:

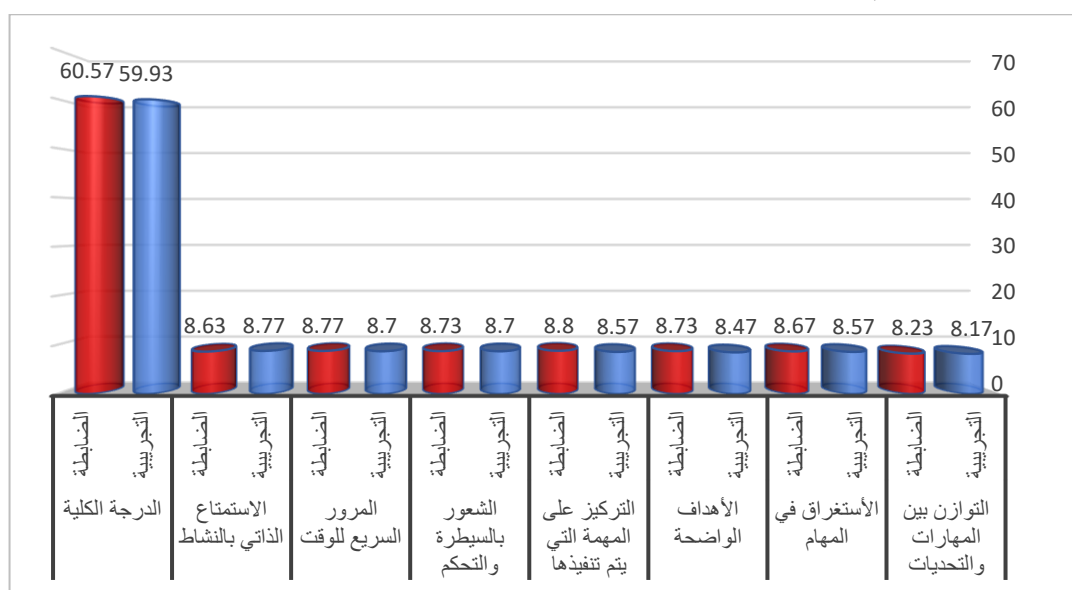
تم حساب تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، من خلال حساب الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في كل أبعاد التدفق النفسي، والدرجة الكلية؛ للتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، حيث تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples t test لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (5) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

الجدول رقم(5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد التدفق النفسي والدرجة الكلية

التدفق النفسي	المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوازن بين المهارات والتحديات	التجريبية(ن=30)	8.17	0.91	58	0.255	غير دالة
	الضابطة(ن=30)	8.23	1.10			
الاستغراق في المهام	التجريبية(ن=30)	8.57	0.73	58	0.435	غير دالة
	الضابطة(ن=30)	8.67	1.03			
الأهداف الواضحة	التجريبية(ن=30)	8.47	1.17	58	0.814	غير دالة
	الضابطة(ن=30)	8.73	1.36			
التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها	التجريبية(ن=30)	8.57	1.04	58	0.733	غير دالة
	الضابطة(ن=30)	8.80	1.40			
الشعور بالسيطرة والتحكم	التجريبية(ن=30)	8.70	1.53	58	0.084	غير دالة
	الضابطة(ن=30)	8.73	1.53			
المرور السريع للوقت	التجريبية(ن=30)	8.70	1.64	58	0.161	غير دالة
	الضابطة(ن=30)	8.77	1.57			
الاستمتاع الذاتي بالنشاط	التجريبية(ن=30)	8.77	1.68	58	0.334	غير دالة
	الضابطة(ن=30)	8.63	1.40			
الدرجة الكلية	التجريبية(ن=30)	59.93	5.50	58	0.396	غير دالة
	الضابطة(ن=30)	60.57	6.83			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)=2.66

يتضح من نتائج الجدول (5)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة نحو جميع أبعاد التدفق النفسي ككل (0.396)، إذ أشارت النتائج إلى أن جميع قيم (ت) لهذه الأبعاد جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ويعد ذلك مؤشراً على تكافؤ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، والشكل (4) يبين التمثيل البياني للمتوسطات:



الشكل رقم (4) يبين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

رابعاً: أدوات الدراسة:

أستخدامت الدراسة عدداً من الأدوات التي يمكن أن تساهم في توفير إطار من البيانات التي يقتضيها التحقق من فروض الدراسة، وهذه الأدوات هي:

1. مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة).
2. مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة).
3. استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي (إعداد الدواوي، 2025).
4. اختبار الذكاء المصور (إعداد صالح، 2005).
5. البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة).

وفيما يأتي عرض لهذه الأدوات بشيء من التفصيل:

الأداة الأولى: مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية (إعداد

الباحثة): (ملحق(1))

إستغرق إعداد المقياس عدداً من الخطوات، نعرضها فيما يأتي:

الخطوة الأولى: إستقراء التراث النظري الخاص بمهارات ما وراء المعرفة:

في هذا الجانب، تم الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة، والمراجع التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب، وتم تحديد الهدف من إعداد المقياس في قياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية، أي أنه تم إعداد المقياس الحالي بهدف توفير أداة سيكومترية حديثة، تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، وخصائص الفترة العمرية للعينة، ومن ثم تحديد مفهوم ما وراء المعرفة في ضوء التراث النظري والإمبريقي، "بأنها وعي الطالب بمعرفته ومهاراته وقدراته التي تساعد على تنظيم العمليات المعرفية، التي تتمثل في وضع الخطط والأهداف، ومراجعة ما تعلمه، وإبتكار أفكار جديدة في التعلم، أو في حل مشكلة واتخاذ قرار، وتصحيح وتقويم أخطائه أثناء التعلم".

الخطوة الثانية: الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات المرتبطة بالموضوع كما

هومين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (6) المقاييس التي استعانت بها الباحثة لبناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة

الاسم	المقياس	الأبعاد	العبارات	التصحيح
الخروصيه، 2014	ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الثامن	التخطيط - المراقبة - التقويم	39	دائماً - أحياناً - نادراً
فياض، 2019	ما وراء المعرفة لتلاميذ المرحلة الابتدائية	التخطيط - مراقبة الذات - تقويم الذات	44	دائماً - أحياناً - مطلقاً
عفيفي، 2018	ما وراء المعرفة لتلاميذ المرحلة الابتدائية	الوعي - التخطيط - مراقبة الذات - تقويم الذات	43	دائماً - أحياناً - نادراً - أبداً
جبر، 2021	ما وراء المعرفة لدى طلاب الجامعة	التخطيط - المراقبة - التقويم	36	دائماً - غالباً - أحياناً. نادراً - أبداً

الخطوة الثالثة: إعداد المقياس في صورته الأولى: ملحق (1)

من خلال الاطلاع النظري والدراسات السابقة، والمقاييس الخاصة بما وراء المعرفة، وتحليل استجابات الطالبات في المقابلات المفتوحة، أمكن للباحثة وضع صورة أولية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية، بحيث تكونت ثلاثة مهارات (مهارة التخطيط، ومهارة المراقبة الذاتية، ومهارة التقويم الذاتي).

وفيما يأتي وصف المقياس في صورته الأولى:

يتكون هذا المقياس من (30) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، وكل بُعد تضمن (10) عبارات وهي:

البعد الأول: مهارة التخطيط: هي قدرة الطالبة على تحديد الأهداف، وملاحظتها لها، وتوزيع الأهداف، والسعي لتحقيقها في فترات مختلفة، ومراجعتها باستمرار.

البعد الثاني: مهارة المراقبة الذاتية: هي مراقبة الطالبة لذاتها أثناء إنجاز أي مهمة، ومراجعة الأعمال التي تقوم بها، وإنهاءها في موعدها، والتغلب على الصعوبات التي تواجهها أثناء القيام بها.

البعد الثالث: مهارة التقويم الذاتي: هي إصدار الطالبة أحكاماً خاصة بالمهام التي تقوم بها، ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعها قبل إنجاز المهمة، وتحديد نقاط القوة والضعف أثناء قيامها بالمهمة.

طريقة تصحيح المقياس:

إن الدرجة الكلية للطالبة تساوي مجموع درجاتها على جميع عبارات المقياس، ويتم حساب الدرجة الكلية على المقياس بجمع الدرجات في المهارات الثلاث، بحيث توزع الدرجات على العبارة الإيجابية، دائماً (3)، أحياناً (2)، نادراً (1)، وفي العبارات السلبية توزع الدرجات عكسية، دائماً (1)، أحياناً (2)، نادراً (3)، وتكون الدرجة القصوى على المقياس (90)، والدرجة الدنيا هي (30)، وتدل الدرجة القصوى على ارتفاع درجة وعي الطالبة بمهارة ما وراء المعرفة، في حين تشير الدرجة الدنيا إلى ضعف درجة وعيها بمهارة ما وراء المعرفة. (ملحق (1))

الخطوة الرابعة: التحقق من الكفاءة السيكمترية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وللتحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس، قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس.

الكفاءة السيكمترية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة :

تم تطبيق المقياس على طالبات المجموعة الاستطلاعية، والتي قوامها (100) طالبة من الصف الأول للمرحلة الثانوية، وذلك لحساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة، وهي:
أولاً: حساب الصدق:

ويقصد به " قدرة أداة القياس المستخدمة في قياس ما ينبغي أن تقيسه " (سليمان، 2009:335).

ويقصد به قياس ما وضع لقياسه، أي يقيس السمة أو الوظيفة التي يزعم أن يقيسها، ولا يقيس أشياء أخرى، فهو يعني درجة تحقيق الأهداف التي صمم من أجلها، وأنه كلما تعددت مؤشرات الصدق كان ذلك دالاً على زيادة الثقة في الأداة، وقد اعتمدت الباحثة في قياس الصدق على أنواع الصدق الآتية:

1 - صدق المحكمين: (ملحق (8))

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية وعلم النفس، وطرق التدريس، وذلك للتعرف عن صدق عبارات المقياس وملائمته لقياس ما وضع لقياسه، من حيث:

- مدى وضوح العبارات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.
- مدى ملائمة العبارات للبعد الذي وضعت فيه.
- مدى مناسبة العبارات للمرحلة العمرية المقيسة.
- سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات.

حيث تم تعديل العبارات غير المرتبطة بمهارات ما وراء المعرفة، وذلك تمهيداً لتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية من الطالبات، حيث تم إستبعاد وحذف العبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها بين المحكمين منخفضة، وأعتبرت الباحثة أن نسبة الاتفاق المقبولة للقياس التي أستقرت على إستبقائها هي التي تحقق نسبة إتفاق (90%) ملحق (2)، وعددها (30) عبارة، ويبين جدول (8) العبارات التي تم تعديلها بناء على آراء المحكمين:

الجدول رقم (7) عبارات مقياس ما وراء المعرفة قبل وبعد التعديل

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
8	أضع لكل مهمة عددا من الأسئلة وأحفظ إجابتها	أضع لكل مهمة عدداً من الأسئلة
14	من المتوقع أدائي سيكون عاليا في المهام الموكلة لي	أحرص على أن يكون أدائي عاليا في المهام الموكلة لي
18	إذا واجهتني صعوبة في الأعمال التي أقوم بها أناقشها مع الآخرين	أناقش مع زملائي الصعوبات التي تواجهني في أداء الأعمال
19	أسأل أصدقائي عن أي معلومات إضافية عن الأعمال التي أقوم بها	أسأل زملائي عن أي معلومات إضافية عن الأعمال التي أقوم بها
23	أعي تماما كيف أحكم على أدائي	لدي القدرة والوسائل بكيفية الحكم على أدائي
27	ألوم نفسي عند تقصيري في أداء مهامي	أراجع نفسي عند تقصيري في أداء مهامي
28	أحدد نقاط ضعفي وأسعى إلى التغلب عليها	أراجع عملي باستمرار
30	أقارن أدائي الفعلي مع ما أقوم به من أداء	أقوم أدائي الفعلي

وبعد عرض المقياس على الأساتذة المحكمين، وتدوين ملاحظاتهم، وتعديل صياغة بعض العبارات تم عرضها على (100) طالبة للاطلاع على المقياس لقراءته، وذلك لمعرفة مدى فهم الطالبات لصياغة عبارات المقياس، بحيث يتم تعديل العبارات التي يصعب فهمها.

2 - حساب الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه ثم ارتباط العبارة بالدرجة الكلية. (رمزية محمد الغريب: 684:1981).
وقد تم تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية، والبالغ عددها (100) طالبة، وذلك لحساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، بإستخدام معاملات الارتباط (بيرسون **Correlation Coefficient Pearson**) ، بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (8) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة

مهارة التخطيط		مهارة المراقبة الذاتية		مهارة التقويم الذاتي	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.601	2	**0.800	3	**0.584
4	**0.755	5	**0.768	6	**0.760
7	**0.553	8	**0.876	9	**0.623
10	**0.871	11	**0.785	12	**0.589
13	**0.818	14	**0.730	15	**0.787
16	**0.622	17	**0.860	18	**0.757
19	**0.868	20	**0.831	21	**0.781
22	**0.830	23	**0.763	24	**0.660
25	**0.670	26	**0.624	27	**0.728
28	**0.878	29	**0.871	30	**0.625

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (8) ما يأتي:

- جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على العبارة والدرجة الكلية، للمهارة الأولى "التخطيط" التي تنتمي إليها كانت دالة إحصائياً، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.601 - 0.878)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى اتساق هذه العبارات مع المهارة التي تنتمي لها.
- جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على العبارة والدرجة الكلية للمهارة الثانية "المراقبة الذاتية" التي تنتمي إليها، كانت دالة إحصائياً، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.624 - 0.876)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى اتساق هذه العبارات مع المهارة التي تنتمي لها.
- جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على العبارة، والدرجة الكلية للمهارة الثالثة "التقويم الذاتي" التي تنتمي إليها كانت دالة إحصائياً، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.584 - 0.787)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى اتساق هذه العبارات مع المهارة التي تنتمي إليها.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية، كما مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (9) قيم معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس

م	أبعاد مهارات ما وراء المعرفة	قيم معامل الارتباط
1	مهارة التخطيط	0.691
2	مهارة المراقبة الذاتية	0.685
3	مهارة التقويم الذاتي	0.559

**** دالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من جدول (9)، أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على مهارات مقياس ما وراء المعرفة والدرجة الكلية دالة عند مستوى (0,01)، إذ إن معامل الارتباط لبُعد مهارة التخطيط بلغت (0.691)، وقيم معامل الارتباط لبُعد مهارة المراقبة الذاتية بلغت (0.685)، وقيم معامل الارتباط مهارة التقويم الذاتي بلغت (0.559)، وبذلك، فإن مجمل النتائج التي تم التوصل إليها تشير إلى أن مقياس مهارات ما وراء المعرفة يمتاز بدرجة صدق إتساق داخلي عالية، تناسب أغراض الدراسة الحالية.

3 - صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

أُستخدمت هذه الدراسة، التحليل العاملي بوصفه أسلوباً إحصائياً يهدف إلى رد الكثير من المتغيرات إلى عدد محدد من العوامل، واستخدمت الباحثة هذا الأسلوب وفقاً لطريقة المكونات الأساسية Principal Component، التي وضعها هوتيلينج Hotelling، وتم تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax وفقاً لمحك كايزر Kaiser Normalization، حيث يقبل العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل، بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3)، وقد تم إجراء التحليل العاملي لعدد (30) عبارة، يمثلون عبارات المقياس، وقد بلغت عينة التحليل (100) طالبة، وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود (3) عوامل، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، فسرت (69.350%) من التباين الكلي.

وجداول (10) يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين.

الجدول رقم (10) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل العبارات	الأول	الثاني	الثالث	قيم الشيع
1	0.938			0.647
2	0.913			0.759
3	0.896			0.785
4	0.855			0.599
5	0.855			0.712
6	0.855			0.745
7	0.847			0.745
8	0.818			0.818
9	0.784			0.939
10	0.742			0.566
11		0.882		0.916
12		0.873		0.757
13		0.869		0.668
14		0.867		0.854
15		0.863		0.762
16		0.832		0.693
17		0.82		0.763
18		0.814		0.749
19		0.803		0.687
20		0.763		0.761
21			0.938	0.6
22			0.797	0.492
23			0.794	0.656
24			0.781	0.635

العوامل العبارات	الأول	الثاني	الثالث	قيم الشيع
25			0.756	0.571
26			0.75	0.598
27			0.723	0.411
28			0.715	0.771
29			0.674	0.527
30			0.625	0.619
الجر الكامن	9.377	7.284	4.144	
نسبة التباين	31.256	24.280	13.813	
نسبة التباين التراكمية	31.256	55.357	69.350	

يتضح من جدول (10) أن المصفوفة العاملية قد أستخلصت (69.350) من نسبة التباين الكلي للمقياس، وفيما يأتي تفسير هذه العوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً، ويوضح جدول (11) البنود المتشعبة على العامل الأول بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وفقاً لحجم التشعب على العامل ودرجة التشعب، لكل بند من البنود على العامل الأول في مقياس ما وراء المعرفة.

الجدول رقم (11) تشعبات عبارات البعد الأول التخطيطي

م	العبارة	التشعب
1	أدون ملاحظاتي أثناء القيام بعمل ما	0.938
2	أضع خطة لكل شيء أقوم بتنفيذه	0.913
3	يساعدني التخطيط على الوصول إلى أفضل مستوى للأداء	0.896
4	أبحث عن المعلومات للمهام التي أقوم بها	0.855
5	أحرص على تنظيم المهمة قبل أدائها	0.855
6	أراجع الأعمال التي قمت بها قبل الانتقال لعمل جديد	0.855
7	أضع خطة واضحة الخطوات لأداء المهمة	0.847
8	أضع لكل مهمة عدداً من الأسئلة	0.818
9	أقدر الزمن الذي تحتاجه أداء مهمة ما	0.784
10	أفكر في كل خطوة قبل أداء المهمة	0.742

يتضح من جدول (11) أن العامل الأول قد تشبع عليه (10) عبارات، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه العبارات على هذا العامل ما بين (0.742) و(0.938)، وبلغ جذرها الكامن (9.377)، ويفسر هذا العامل (31.256) من حجم التباين الكلي.

وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات، يتضح أنها تدور حول تدوين المهام ووضع خطة للمهام، والوصول إلى أفضل المستويات بفضل التخطيط، والبحث عن المعلومات، وتنظيم المهام ومراجعتها، ووضعها في أسئلة، ومعرفة الزمن الذي تستغرقه كل مهمة، وتقترح الباحثة تسمية هذا العامل "التخطيط" ويوضح جدول (12) البنود المتشعبة على العامل الثاني بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس، وفقاً لحجم التشبع على العامل، ودرجة التشبع لكل بند من البنود على العامل الثاني في مقياس ما وراء المعرفة.

الجدول رقم (12) البنود المتشعبة على العامل الثاني بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس وفقاً لحجم التشبع على العامل ودرجة التشبع لكل بند من البنود على العامل الثاني في مقياس ما وراء المعرفة

م	العبرة	التشبع
11	أراجع عملي باستمرار	0.882
12	أنهي أعمالي وواجباتي في الموعد المحدد لها	0.873
13	أذكر المعلومات التي التي تساعدني في تنفيذ الأعمال التي أقوم بها	0.869
14	أحرص على أن يكون أدائي عاليا في المهام الموكلة لي	0.867
15	أراجع عملي لأتأكد من أنني أدتيه بصورة صحيحة	0.863
16	أربط عناصر المهمة مع بعضها لأدائها بنجاح	0.832
17	أستطيع مواصلة أداء المهمة من حيث ما توقفت	0.82
18	أناقش مع زملائي الصعوبات التي تواجهني في أداء الأعمال	0.814
19	أسأل زملائي عن أي معلومات إضافية عن الأعمال التي أقوم بها	0.803
20	أسأل نفسي لأتأكد من أنني لدي القدرة على إنجاز المهام التي أقوم بها	0.763

يتضح من جدول (12)، أن العامل الثاني قد تشبع عليه (10) عبارات، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه العبارات على هذا العامل ما بين (0.763) و(0.882)، وبلغ جذرها الكامن (7.284)، ويفسر هذا العامل (24.80) من حجم التباين الكلي.

وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات، يتضح أنها تدور حول مراجعة الأعمال باستمرار، وإنهائها في الموعد المحدد، والتذكير بالمعلومات التي تساعد على تنفيذ المهام حتى يكون أدائي عالياً بها، ومراجعتها باستمرار، ومواصلتها عند التوقف، ومناقشة الآخرين في المواقف الصعبة، وتقتصر الباحثة تسمية هذا العامل "المراقبة الذاتية"، ويوضح جدول (13) البنود المتشعبة على العامل الثالث بعد التدوير المتعامد بطريقة الفارماكس، وفقاً لحجم التشعب على العامل، ودرجة التشعب لكل بند من البنود على العامل الثالث في مقياس ما وراء المعرفة.

الجدول رقم (13) البنود المتشعبة على العامل الثالث بعد التدوير المتعامد بطريقة الفارماكس وفقاً لحجم التشعب على العامل ودرجة التشعب لكل بند من البنود على العامل الثالث في مقياس ما وراء المعرفة

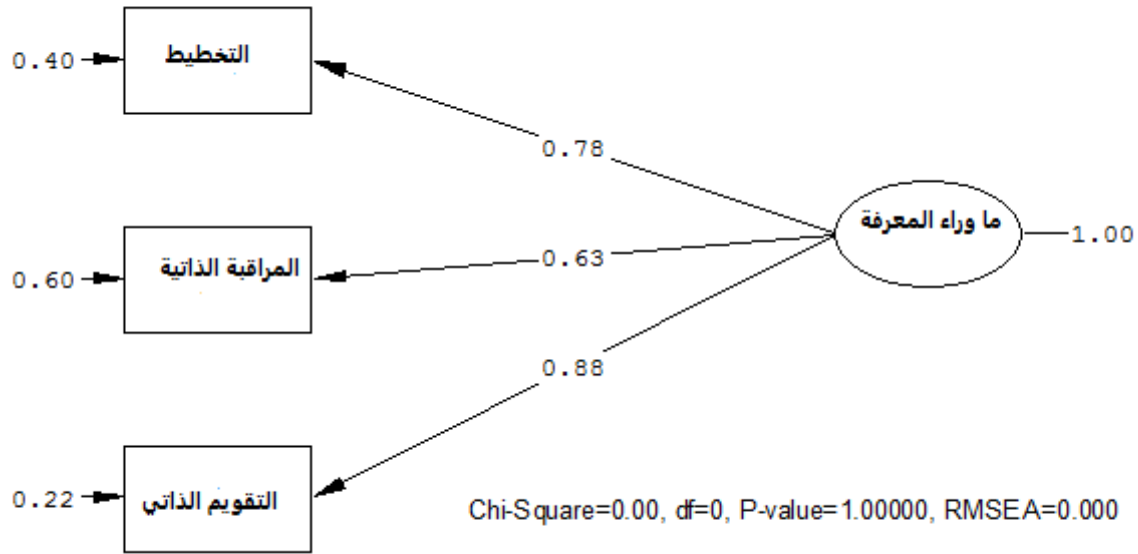
م	العبارة	التشعب
21	أحدد نقاط ضعفى وأسعى إلى التغلب عليها	0.938
22	أركز في المهمة كي أؤديها بنجاح	0.797
23	لدي القدرة والوسائل بكيفية الحكم على أدائي	0.794
24	أؤكد بأنني أديت المهمة بشكل جيد	0.781
25	أقارن نفسي بالآخرين	0.756
26	أراجع المهام التي أقوم بها باستمرار	0.75
27	أراجع نفسي عند تقصيري في أداء مهامي	0.723
28	أراجع عملي باستمرار	0.715
29	أسأل نفسي عن ما حققته من أهداف	0.674
30	أقوم أدائي الفعلي	0.625

يتضح من جدول (13)، أن العامل الثالث قد تشعب عليه (10) عبارات، حيث تتراوح معاملات تشعب هذه العبارات على هذا العامل ما بين (0.625) و(0.938)، وبلغ جذرها الكامن (4.114)، ويفسر هذا العامل (18.813) من حجم التباين الكلي.

وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات يتضح أنها تدور حول تحديد نقاط الضعف، والتغلب عليها، والتركيز في المهمة وأدائها، والحكم على الأداء بعدة وسائل للتأكد من أداء المهمة بالشكل الصحيح، ومراجعتها، ومقارنة أدائي بأداء الآخرين، وتقتصر الباحثة تسمية هذا العامل "التقويم الذاتي".

4 - صدق التحليل العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال برنامج LISREL 9.1 في التأكد من صدق مقياس مهارات ما وراء المعرفة، حيث تم افتراض متغير كامن واحد (ما وراء المعرفة)، تنتسب عليه جميع مهارات ما وراء المعرفة وباستخدام طريق أقصى احتمال، والشكل الآتي يبين ذلك:



الشكل رقم (5) يبين مساراً تخطيطياً للنموذج العاملي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

يوضح الشكل السابق النموذج العاملي محتوياً على البارامترات المقدرة بوحدها المعيارية، وتدل الأسهم الوحيدة التي تتجه من الشكل البيضوي أو الدائري (المتغير الكامن) إلى المستطيلات المؤشرات المقاسة (المتغيرات المشاهدة) على التشبعات بوحدها معيارية، وتدل الأسهم الصغيرة الموجودة يسار المؤشرات المقاسة (المستطيلات)، على تباين أخطاء القياس، أو بواقي التباين التي لم يقدّر العامل بتفسيرها، ويدل الواحد الصحيح الموضوع بجور السهم المتجه للمتغير الكامن (ما وراء المعرفة) من جهة اليمين على معامل ارتباط المتغيرات المستقلة في النموذج، وهو هنا عامل كامن واحد ؛ لذلك معامل الارتباط يساوي واحد، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (14) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت"	معامل الثبات
مهارة التخطيط	0.078	0.062	**12.39	0.601
مهارة المراقبة الذاتية	0.63	0.063	**10.01	0.401
مهارة التقويم الذاتي	0.88	0.062	**14.24	0.780

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الصدق الثلاثة (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وأن المتغير المشاهد (التقويم الذاتي) هو أفضل صدق للمتغير الكامن ما وراء المعرفة، حيث معامل تشبعه بالعامل الكامن يساوي (0.88)، كما يلاحظ أن متغير (التقويم الذاتي) هو أكثر مؤشرات ما وراء المعرفة ثباتاً ؛ حيث بلغ (0.780)، ثم يليه متغير (التخطيط)، ثم (المراقبة الذاتية).

وبذلك، يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس ما وراء المعرفة قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي، أو الكامن للمقياس والأبعاد الثلاثة.

ثانياً: ثبات مقياس مهارات ما وراء المعرفة :

الثبات هو مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيقه في نفس المقاييس على نفس أفراد العينة، وتحت نفس الظروف، أو ظروف متشابهة، إلى أكبر قدر ممكن. (سامي محمد ملحم، 2000:280).

تم تقدير ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha والتجزئة النصفية سبيرمان- براون Spearman-Brown، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة قوامها (100) طالبة، ويوضح الجدول رقم (15) معاملات الثبات التي تم الحصول عليها:

الجدول رقم (15) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	مهارة التخطيط	0.799	0.801
2	مهارة المراقبة الذاتية	0.866	0.869
3	مهارة التقويم الذاتي	0.880	0.885
4	الدرجة الكلية	0.894	0.902

يوضح الجدول رقم (15)، أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة باستخدام طريقة التجزئة النصفية بحساب معامل سبيرمان براون تتراوح ما بين (0.801-0.885)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.902)، فجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وأن قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة باستخدام الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (0.799، 0.880)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.894)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

وبناء على نتائج معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون، فإن المقياس يمتاز بدرجة ثبات عالية تتناسب مع أغراض الدراسة الحالية. الصورة النهائية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة:

يتكون مقياس مهارات ما وراء المعرفة في صورته النهائية من مجموعة من العبارات، عددها (30) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، ويتكون كل بعد من (10) عبارات، والجدول الآتي يوضح الأبعاد الفرعية لمهارات ما وراء المعرفة:

الجدول رقم (16) يبين الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، والعبارات المكونة لكل بُعد

م	الأبعاد	العبارات	المجموع
1	مهارة التخطيط	1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28	10
2	مهارة المراقبة الذاتية	2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29	10
3	مهارة التقويم الذاتي	3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30	10

الأداة الثانية: مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثة): (الملحق رقم (4))

استغرق إعداد المقياس عدداً من الخطوات، نعرضها فيما يأتي:

الخطوة الأولى: استقراء التراث النظري الخاص بالتدفق النفسي:

في هذا الجانب، تم الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة، والمراجع التي تناولت التدفق النفسي لدى الطلاب، وتم تحديد الهدف من إعداد المقياس في قياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، أي أنه تم إعداد المقياس الحالي بهدف توفير أداة سيكومترية حديثة، تتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وخصائص الفترة العمرية للعينة.

ومن ثم تحديد مفهوم التدفق النفسي في ضوء التراث النظري والإمبريقي، وهو بأنه "حالة نفسية سارة، تشعر بها الطالبة عندما تتوازن مهاراتها مع المهام والأنشطة التي تقوم بها، والاندماج فيها، والابتعاد عن الملل، حيث تؤدي تلك الحالة إلى أفضل مستوى من التفوق والإبداع".

الخطوة الثانية: الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات المرتبطة بالموضوع كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (17) المقاييس التي استعانت بها الباحثة لبناء مقياس التدفق النفسي

الاسم	المقياس	السنة	الابعاد	العبارات	التصحيح
السعدي	التدفق النفسي لطلاب المرحلة الثانوية	2022	التوازن بين القدرة والتحدي - اندماج الوعي بالفعل - وضوح الأهداف - الشخصية ذاتية المقاصد - التحكم والسيطرة - فقدان الشعور الوعي بالذات - الإحساس بتحول الزمن - الخبرة الذاتية الإيجابية	36	عالية جدا - عالية متوسطة - منخفضة - منخفضة جداً
فودة	التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة	2020	فقدان الشعور الوعي بالذات - الأحساس بالضبط والسيطرة - وضوح الأهداف - التوازن بين التحدي والمهارة	35	كبيرة جداً - كبيرة متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً
الصمادي	التدفق النفسي لدى المعلمات	2021	تبدل إيقاع الزمن - أهداف شديدة الوضوح - دمج الوعي بالفعل - تركيز تام بالمهمة - الإحساس بالضبط والسيطرة - التوازن بين التحدي والمهارة - تغذية راجعة واضحة - غياب الشعور بالذات - الاستمتاع الذاتي	54	مرتفع جداً - مرتفع - محايد - منخفض - منخفض جداً
الغويري	التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة	2020	التوازن بين التحدي والمهارة - إدماج الوعي بالفعل - الأهداف الواضحة - تغذية راجعة واضحة - التركيز في المهمة - الإحساس بالضبط - غياب الوعي بالذات - الإحساس بمرور الوقت - الاستمتاع الذاتي	36	دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً

الخطوة الثالثة: إعداد المقياس في صورته الأولى: ملحق (4)

من خلال الاطلاع النظري والدراسات والبحوث السابقة، والمقاييس الخاصة بالتدفق النفسي، وتحليل إستجابات الطالبات في المقابلات المفتوحة، أمكن للباحثة وضع صورة أولية لمقياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، بحيث تكونت من سبعة أبعاد (التوازن بين المهارات والتحديات، الاستغراق في المهام، الأهداف الواضحة، التركيز على المهمة، الشعور بالسيطرة والتحكم، المرور السريع للوقت، الاستمتاع الذاتي بالنشاط).

وفيما يأتي وصف المقياس في صورته الأولى:

يتكون هذا المقياس من (49) عبارة، موزعه على سبعة أبعاد، وكل بُعد احتوى على (7) عبارات، وهي:

البعد الأول: التوازن بين المهارات والتحديات: وهي إمتلاك الطالبة مهارات متنوعة وكثيرة للتغلب على ما يواجهها من عقابات تعيق تحقيق المهام التي تسعى لتحقيقها.

البعد الثاني: الاستغراق في المهام: هي حالة من نسيان الذات، تشعر بها الطالبة أثناء المهام التي تقوم بها، وتركيز انتباهها في هذه المهام حتى تكاد لا تشعر بالعالم الخارجي.

البعد الثالث: الأهداف الواضحة: هي الأهداف التي تضعها الطالبة لنفسها، ولديها القدرة على إنجازها في ضوء قدراتها ومهاراتها، والابتعاد عن الأهداف المتناقضة.

البعد الرابع: التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها: هي قدرة الطالبة على التركيز في المهام التي تقوم بها، والابتعاد عن الأشياء غير المرتبطة بهذه المهمة.

البعد الخامس: الشعور بالسيطرة والتحكم: هي قدرة الطالبة على السيطرة على المهام التي تقوم بها، وتأدية هذه المهام بكل سهولة.

البعد السادس: المرور السريع للوقت: هي إحساس الطالبة بتبدل الوقت بحسب المهام التي تقوم بها، سواء بالزيادة أو النقصان.

البعد السابع: الاستمتاع الذاتي بالنشاط: هي حالة داخلية، تشعر بها الطالبة نتيجة ممارستها للمهام، والتي تعتبر غاية في حد ذاتها دون انتظار مكافأة خارجية.

طريقة تصحيح المقياس:

إن الدرجة الكلية للطالبة تساوي مجموع درجاتها على جميع عبارات المقياس، ويتم حساب الدرجة الكلية على المقياس بجمع الدرجات في الأبعاد السبعة، بحيث توزع الدرجات على

العبارة الإيجابية، دائماً (3)، أحياناً (2)، نادراً (1)، وفي العبارات السلبية توزع الدرجات عكسية، دائماً (1)، أحياناً (2)، نادراً (3)، وتكون الدرجة القصوى على المقياس (147)، والدرجة الدنيا هي (49)، وتدل الدرجة القصوى على ارتفاع درجة التدفق النفسي لدى الطالبات، في حين تشير الدرجة الدنيا إلى ضعف درجة التدفق النفسي لدى الطالبات. (ملحق (4))

الخطوة الرابعة: التحقق من الكفاءة السيكمترية، لمقياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية وللتحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس، قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس.

الكفاءة السيكمترية لمقياس التدفق النفسي :

تم تطبيق المقياس على طالبات المجموعة الاستطلاعية، والتي قوامها (100) طالبة من الصف الأول للمرحلة الثانوية، وذلك لحساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة، وهي: أولاً: حساب الصدق:

ويقصد بالصدق "قياس الاختبار فعلاً وحقيقة ما وضع لقياسه، ويشير الصدق إلى الدرجة التي يمكن فيها للاختبار أن يقدم معلومات ذات صلة بالقرار الذي سيبنى عليها" (سوسن مجيد، 93:2024).

ويقصد به قياس ما وضع لقياسه، أي يقيس السمة أو الوظيفة التي يزعم أن يقيسها، ولا يقيس أشياء أخرى، فهو يعني درجة تحقيق الأهداف التي صمم من أجلها، وأنه كلما تعددت مؤشرات الصدق كان ذلك دالاً على زيادة الثقة في الأداة، وقد اعتمدت الباحثة في قياس الصدق على أنواع الصدق الآتية:

1- صدق المحكمين: (ملحق (8))

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية وعلم النفس وطرق التدريس، وذلك للتعرف عن صدق عبارات المقياس وملائمته لقياس ما وضع لقياسه، من حيث:

- مدى وضوح العبارات ومناسبتها لقياس ما صممت لقياسه.
- مدى ملائمة العبارات للبعد الذي وضعت فيه.
- مدى مناسبة العبارات للمرحلة العمرية المقيسة.
- سلامة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات.

حيث تم استبعاد وتعديل العبارات غير المرتبطة بأبعاد مقياس التدفق النفسي، وذلك تمهيداً لتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية من الطالبات، حيث تم استبعاد وحذف العبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها بين المحكمين منخفضة، واعتبرت الباحثة أن نسبة الاتفاق المقبولة للمقياس، التي استقر على استبقائها هي التي تحقق نسبة اتفاق (90%) ملحق (5)، وعددها (49) عبارة، والجدول رقم (18) يبين العبارات التي تم تعديلها بناء على آراء المحكمين:

جدول رقم (18) عبارات مقياس التدفق النفسي قبل وبعد التعديل

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
3	يبدو لي بوضوح أين يتجه أدائي	أعرف بوضوح أين يتجه أدائي
5	أشعر بالتوازن بين مهاراتي والصعاب التي تواجهني	أوازن دائماً بين مهاراتي والصعاب التي تواجهني
7	لدي القدرة على حل المشكلات	لدي القدرة على حل المشكلات التي تواجهني
9	أشعر بأني أقوم بالمهام تلقائياً بدون جهد	أقوم بالمهام تلقائياً بدون جهد
10	أشعر بالاندماج في المواد الدراسية التي أدرسها	أندمج بعمق في المواد الدراسية التي أدرسها
14	أشعر بتوقف الزمن أثناء أدائي لعملي	أشعر بالمتعة أثناء أدائي للعمل
17	أعلم مسبقاً ما الطريقة المثالية للقيام بالمهام	أعلم مسبقاً ما الطريقة المناسبة للقيام بالمهام
19	أنهي أعمالي في الوقت المحدد لها	من الصعب علي أن تحيل بين تحقيق أهدافي في المواقف الصعبة
24	من الصعب علي أن أركز انتباهي في المواقف الصعبة التي تواجهني	يتشتت انتباهي في المواقف الصعبة التي تواجهني
25	أستطيع القيام بأكثر من عمل في وقت واحد	أقوم بالأعمال التي وضعتها علي نفسي بدون تردد
28	أتحمل الصعاب للتغلب علي الصعوبات التي تواجهني أثناء أداء أي مهمة	أتحمل الصعاب للتغلب علي ما يعيقني أثناء أداء أي مهمة
29	أشارك معلوماتي مع زملائي	أشارك معلوماتي مع زملائي بكل ثقة
33	أستطيع حل المشكلات الصعبة التي تواجهني	أتحكم في انفعالاتي في المواقف الصعبة
35	من الصعب علي أن أنفعل من نقد الآخرين	أقبل نقد الآخرين بدون انفعال
36	عندما أقوم بنشاط أشعر أن الوقت يمر بسرعة	أشعر أن الوقت يمر بسرعة عندما أقوم بنشاط معين

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
39	أشعر بأن الوقت طويل أثناء الحصة الدراسية	ينتابني الشعور بالملل وأن وقت الحصة الدراسية طويل
42	أنسى ما حولي عند القيام بعمل ما	أركز أكثر عندما أقوم بأكثر من عمل في وقت واحد
43	أستمتع بخبراتي	أستمتع بخبراتي وأدائي للأعمال
45	أشعر بالبهجة عندما أقوم بالمهام الموكلة لي	أبتهج عندما أقوم بالمهام الموكلة لي
48	ينتابني السرور عندما أتغلب على المواقف الصعبة التي تواجهني	ينتابني السرور عند تغلبي على المواقف الصعبة التي تواجهني

وبعد عرض المقياس على الأساتذة المحكمين، وتدوين ملاحظاتهم، وتعديل صياغة بعض العبارات، قامت الباحثة بعرض عبارات المقياس على (100) طالبة ؛ للاطلاع على المقياس لقراءته، وذلك لمعرفة مدى فهم الطالبات لصياغة عبارات المقياس، بحيث يتم تعديل العبارات التي يصعب فهمها.

3 . حساب الإتساق الداخلي:

ويقصد بالاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل عبارة من العبارات مع البعد الذي تنتمي إليه ثم ارتباط العبارة في الدرجة الكلية (الغريب، 1981 : 684).

وقد تم تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية، والبالغ عددها (100) طالبة، وذلك لحساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معاملات الارتباط (بيرسون **Correlation Coefficient Pearson**) بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (19) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة

الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة

التوازن		الاستغراق		الأهداف		التركيز		الشعور		الوقت		الاستمتاع	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.44	2	**0.60	3	**0.56	4	**0.66	5	**0.64	6	**0.54	7	**0.56
8	**0.52	9	**0.70	10	**0.43	11	**0.76	12	**0.54	13	**0.77	14	**0.58
15	**0.37	16	**0.72	17	**0.40	18	**0.81	19	**0.54	20	**0.70	21	**0.64
22	**0.59	23	**0.76	24	**0.70	25	**0.65	26	**0.65	27	**0.65	28	**0.77
29	**0.58	30	**0.67	31	**0.61	32	**0.56	33	**0.63	34	**0.72	35	**0.81
36	**0.67	37	**0.58	38	**0.65	39	**0.54	40	**0.72	41	**0.61	42	**0.75
43	**0.75	44	**0.49	45	**0.53	46	**0.69	47	**0.83	48	**0.52	49	**0.76

** الدالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (19)، أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة دال عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (20) قيم معامل الارتباط بين أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية

م	أبعاد التدفق النفسي	قيم معامل الارتباط
1	التوازن بين المهارات والتحديات	0.711
2	الاستغراق في المهام	0.542
3	الأهداف الواضحة	0.688
4	التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها	0.465
5	الشعور بالسيطرة والتحكم	0.588
6	المرور السريع للوقت	0.714
7	الاستمتاع الذاتي بالنشاط	0.564

**** الدالة عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (20)، أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، إذ إن معامل الارتباط لبُعد التوازن بين المهارات والتحديات بلغ (0.711)، وقيم معامل الارتباط لبُعد الاستغراق في المهام بلغت (0.542)، وقيم معامل الارتباط بالأهداف الواضحة بلغت (0.688)، وقيم معامل الارتباط لبُعد التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها بلغت (0.465)، وقيم معامل الارتباط لبُعد الشعور بالسيطرة والتحكم بلغت (0.588)، وقيم معامل الارتباط لبُعد المرور السريع للوقت بلغت (0.714)، وقيم معامل الارتباط لبُعد الاستمتاع الذاتي بالنشاط بلغت (0.564)، وبذلك، فإن مجمل النتائج التي تم التوصل إليها تشير إلى أن مقياس التدفق النفسي يمتاز بدرجة صدق اتساق داخلي عالية، تناسب أغراض الدراسة الحالية.

3 - صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

استخدمت الباحثة التحليل العاملي بوصفه أسلوباً إحصائياً يهدف إلى رد الكثير من المتغيرات إلى عدد محدد من العوامل، واستخدمت الباحثة هذا الأسلوب وفقاً لطريقة المكونات

الأساسية Principal Component، التي وضعها هوتيلينج Hotelling، وتم تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax، وفقاً لمحك كايزر Kaiser Normalization، حيث يقبل العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل، بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3)، وقد تم إجراء التحليل العاملي لعدد (49) عبارة، يمثلون عبارات المقياس، وقد بلغت عينة التحليل (100) طالبة، وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود سبعة عوامل، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، فسرت (73.460%) من التباين الكلي، والجدول الآتي يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً، وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً، وكذلك الجذر الكامن، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين.

الجدول رقم (21) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	قيم الشبوع
1	0.905							0.889
2	0.875							0.787
3	0.873							0.831
4	0.87							0.763
5	0.869							0.804
6	0.866							0.792
7	0.831							0.774
8		0.932						0.8
9		0.932						0.736
10		0.881						0.656
11		0.88						0.828
12		0.872						0.825
13		0.836						0.867
14		0.758						0.685
15			0.91					0.824
16			0.891					0.635
17			0.877					0.767
18			0.842					0.773
19			0.819					0.84

العوامل العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	قيم الشبوع
20			0.817					0.808
21			0.748					0.8
22				0.895				0.772
23				0.888				0.878
24				0.862				0.77
25				0.849				0.635
26				0.822				0.748
27				0.822				0.868
28				0.78				0.888
29					0.91			0.849
30					0.899			0.808
31					0.883			0.77
32					0.862			0.761
33					0.769			0.689
34					0.686			0.891
35					0.675			0.658
36						0.863		0.744
37						0.854		0.621
38						0.852		0.778
39						0.839		0.633
40						0.813		0.755
41						0.802		0.752
42						0.603		0.839
43							0.847	0.613
44							0.827	0.726
45							0.823	0.908
46							0.819	0.904
47							0.77	0.786
48							0.762	0.82
49							0.705	0.852

العوامل العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	قيم الشبوع
الجذر الكامن	7.872	6.007	5.394	5.104	4.540	3.738	3.341	
نسبة التباين	16.066	12.258	11.009	10.416	9.265	7.628	6.818	
نسبة التباين التراكمية	16.066	28.324	39.333	49.749	59.014	66.642	73.460	

يتضح من جدول رقم (21)، أن التحليل العاملي تشبع على سبعة عوامل، تفسر (73.460%) من التباين الكلي، والجداول الآتية تبين تفسير هذه العوامل سيكولوجيا، بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً:

الجدول رقم (22) تشبعات عبارات البعد الأول التوازن بين المهارات والتحديات

م	العبرة	التشبع
1	مهاراتي ستمكنني من التغلب على تحديات الدراسة	0.905
2	لدي كفاءة تمكنني من التغلب على المواقف الصعبة	0.875
3	أعرف بوضوح أين يتجه أدائي	0.873
4	أعرف ما أقوم به داخل الحصّة بوضوح	0.87
5	أوازن دائماً بين مهاراتي والصعاب التي تواجهني	0.869
6	أتوتر وأفقد السيطرة في المواقف الصعبة	0.866
7	لدي القدرة على حل المشكلات التي تواجهني	0.831

يتضح من الجدول رقم (22) وجود (7) عبارات ذات تشبعات دالة على العامل الأول، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه العبارات على هذا العامل ما بين (0.831) و(0.905)، وبلغ جذرها الكامن (7.872).

وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات، يتضح أنها تدور حول التغلب على التحديات الدراسية والمواقف الصعبة، من خلال التوازن بين المهارات والصعوبات، مما يؤدي إلى حل المشكلات، وتم تسمية هذا العامل التوازن بين المهارات والتحديات.

الجدول رقم (23) تشبعات عبارات البعد الثاني (الاستغراق في المهام)

م	العبارة	التشبع
8	أفكر في المهام التي أقوم بها	0.932
9	أقوم بالمهام تلقائياً بدون جهد	0.932
10	أندمج بعمق في المواد الدراسية التي أدرسها	0.881
11	تنساب أفكارى بتلقائية عند مناقشة الآخرين	0.88
12	أركز في النشاط الذي أقوم به دون أي شيء آخر	0.872
13	أفاعل بشكل جيد مع الدرس	0.836
14	أشعر بالمتعة أثناء أدائي للعمل	0.758

يتضح من جدول (23) وجود (7) عبارات ذات تشبعات دالة على العامل الثاني، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه العبارات على هذا العامل ما بين (0.758) و(0.932)، وجميعها تشبعات دالة عند مستوى (0.01)، وبلغ جذرها الكامن (6.007)، وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات، يتضح أنها تدور التفكير في المهام، والقيام بها من خلال الاندماج فيها، ومناقشتها مع الآخرين، مما يشعر الفرد بالمتعة تجاه العمل الذي يقوم به ، وتم تسمية هذا العامل الاستغراق في المهام.

الجدول رقم (24) تشبعات عبارات البعد الثالث (الأهداف الواضحة)

م	العبارة	التشبع
15	أحدد أهدافي بوضوح	0.91
16	أعرف ما أريد القيام به في المواقف المختلفة	0.891
17	أعلم مسبقاً ما الطريقة المناسبة للقيام بالمهام	0.877
18	أستطيع السيطرة على الأعمال التي أقوم بها	0.842
19	من الصعب علي أن تحيل بين تحقيق أهدافي في المواقف الصعبة	0.819
20	أغلب على العوائق التي تحول بيني وبين تحقيق أهدافي	0.817
21	أضع لنفسى أهدافاً واقعية	0.748

يتضح من الجدول رقم (24) وجود (7) عبارات ذات تشبعات دالة على العامل الثالث، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه العبارات على هذا العامل ما بين (0.748) و(0.910)، وجميعها تشبعات دالة عند مستوى (0.01)، وبلغ جذرها الكامن (5.394)، وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات، يتضح أنها تدور حول وضع الأهداف، والتغلب على العوائق التي

تحول دون تحقيقها، والسيطرة على الأعمال في المواقف المختقة، وتم تسمية هذا العامل الأهداف الواضحة.

الجدول رقم (25) تشبعات عبارات البعد الرابع التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها

م	العبارة	التشبع
22	أركز انتباهي في الأعمال التي أقوم بها	0.895
23	أركز على ما يقوم بشرحه المعلم في الفصل	0.888
24	يتشتت انتباهي في المواقف الصعبة التي تواجهني	0.862
25	أقوم بالأعمال التي وضعتها علي نفسي بدون تردد	0.849
26	أنعزل عن الآخرين لإنجاز ما أقوم به من أعمال	0.822
27	أستطيع العمل تحت أي ظرف	0.822
28	أتحمل الصعاب للتغلب على ما يعيقني أثناء أداء أي مهمة	0.78

يتضح من جدول (25)، وجود (7) عبارات ذات تشبعات دالة على العامل الرابع، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه العبارات على هذا العامل ما بين (0.780) و(0.895)، وجميعها تشبعات دالة عند مستوى (0.01)، وبلغ جذرها الكامن (5.104)، وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات يتضح أنها تدور حول تركيز الانتباه على الأعمال، وشرح المعلم، والعمل تحت أي ظروف، من خلال تحمل الصعاب، وتم تسمية هذا العامل التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها.

الجدول رقم (26) تشبعات عبارات البعد الخامس (الشعور بالسيطرة والتحكم)

م	العبارة	التشبع
29	أشارك معلوماتي مع زملائي بكل ثقة	0.91
30	أشعر أن ما أدرسه سهل ومفهوم	0.899
31	لدى القدرة على فهم نفسي	0.883
32	أستطيع توجيه الآخرين في الأعمال التي نقوم بها	0.862
33	أتحكم في انفعالاتي في المواقف الصعبة	0.769
34	أصرف وفق ما يتطلبه مني الموقف	0.686
35	أقبل نقد الآخرين بدون انفعال	0.675

يتضح من الجدول رقم (26)، وجود (7) عبارات ذات تشبعات دالة على العامل الخامس، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه العبارات على هذا العامل ما بين (0.675)

و(0.910)، وجميعها تشبعت دالة عند مستوى (0.01)، وبلغ جذرها الكامن (4.540)، وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات، يتضح أنها تدور حول، مشاركة المعلومات مع الزملاء، وتوجيههم، والتحكم في الانفعالات، وتقبل نقد الآخرين، وتم تسمية هذا العامل الشعور بالسيطرة والتحكم.

الجدول رقم (27) تشبعت عبارات البعد السادس (المرور السريع للوقت)

م	العبارة	التشبع
36	أشعر بأن الوقت يمر بسرعة عندما أقوم بنشاط معين	0.863
37	أفقد الإحساس بالوقت عندما أؤدي واجباتي المدرسية	0.854
38	أخصص جزءاً من الوقت لمراجعة المهام التي أقوم بها	0.852
39	ينتابني الشعور بالملل وأن وقت الحصة الدراسية طويل	0.839
40	أقوم بتقسيم الأعمال المطلوبة مني بحسب الزمن المحدد لها	0.813
41	أعمل أكثر من عمل في وقت واحد	0.802
42	أركز أكثر عندما أقوم بأكثر من عمل في وقت واحد	0.603

يتضح من الجدول رقم (27)، وجود (7) عبارات ذات تشبعت دالة على العامل السادس، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه العبارات على هذا العامل ما بين (603) و(0.863)، وجميعها تشبعت دالة عند مستوى (0.01)، وبلغ جذرها الكامن (3.738)، وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات، يتضح أنها تدور حول المرور السريع للوقت، وفقدان الإحساس عند القيام بالمهام المطلوبة، وتم تسمية هذا العامل المرور السريع للوقت.

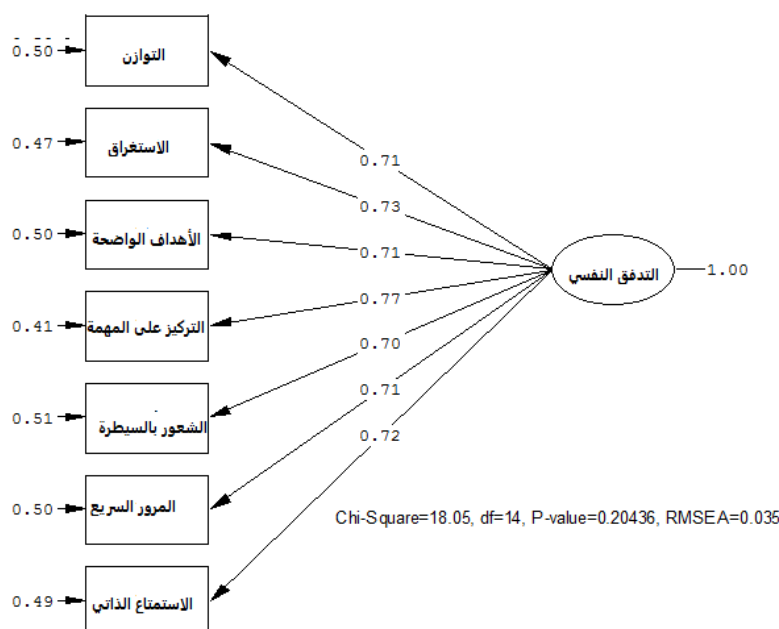
الجدول رقم (28) تشبعت عبارات البعد السابع (الاستمتاع الذاتي بالنشاط)

م	العبارة	التشبع
43	أستمتع بخبراتي وأدائي للأعمال	0.847
44	ينتابني شعور بالفوز عندما أشارك الآخرين الأنشطة	0.827
45	أبتهج عندما أقوم بالمهام الموكلة لي	0.823
46	من الصعب علي أن أتأثر برأي الآخرين عني	0.819
47	أشعر بالسرور أثناء وجودي مع زملائي	0.77
48	ينتابني السرور عند تغلبي على المواقف الصعبة التي تواجهني	0.762
49	أتبع أكثر من طريقة لحل المشكلات	0.705

يتضح من الجدول رقم (28)، وجود (7) عبارات ذات تشبعات دالة على السابع، حيث تتراوح معاملات تشبع هذه العبارات على هذا العامل ما بين (0.705) و(0.847)، وجميعها تشبعات دالة عند مستوى (0.01)، وبلغ جذرها الكامن (3.341)، وبمراجعة معاني ومضامين هذه العبارات، يتضح أنها تدور حول الاستمتاع بأداء الأعمال الموكلة للفرد، وتم تسمية هذا العامل الاستمتاع الذاتي بالنشاط.

4 - صدق التحليل العاملي التوكيدي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال برنامج LISREL 9.1، في التأكد من صدق مقياس التدفق النفسي، حيث تم افتراض متغير كامن (التدفق النفسي)، تتشعب عليه جميع عبارات المقياس، وباستخدام طريق أقصى احتمال، والشكل الآتي يبين ذلك:



الشكل (6) يبين مساراً تخطيطياً للنموذج العاملي لمقياس التدفق النفسي

يوضح الشكل السابق النموذج العاملي، محتويًا على البارامترات المقدرة بوحداتها المعيارية، وتدل الأسهم الوحيدة التي تتجه من الشكل البيضي أو الدائري (المتغير الكامن) إلى المستطيلات المؤشرات المقاسة (المتغيرات المشاهدة) على التشبعات بوحدات معيارية، وتدل الأسهم الصغيرة الموجودة يسار المؤشرات المقاسة (المستطيلات) على تباين أخطاء القياس، أو بواقي التباين التي لم يقدّر العامل بتفسيرها ويدل الواحد الصحيح الموضوع، بجور السهم المتجه للمتغير الكامن (التدفق النفسي) من جهة اليمين، على معامل ارتباط المتغيرات المستقلة في

النموذج، وهو هنا عامل كامن واحد، لذلك معامل الارتباط يساوي واحد، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (29) ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق النفسي

المتغير المشاهد	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت"	معامل الثبات
التوازن بين المهارات والتحديات	0.71	0.059	** 12.021	0.501
الاستغراق في المهام	0.73	0.059	** 12.480	0.529
الأهداف الواضحة	0.71	0.059	** 11.988	0.499
التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها	0.77	0.057	** 13.409	0.587
الشعور بالسيطرة والتحكم	0.70	0.059	** 11.879	0.492
المرور السريع للوقت	0.71	0.059	** 12.057	0.503
الاستمتاع الذاتي بالنشاط	0.72	0.059	** 12.246	0.515

يتضح من الجدول السابق، أن معاملات الصدق السبعة، (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وأن المتغير المشاهد (التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها)، هو أفضل صدق للمتغير الكامن التدفق النفسي، حيث معامل تشبعه بالعامل الكامن يساوي (0.77)، كما يلاحظ أن متغير (التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها)، هو أكثر مؤشرات التدفق النفسي ثباتاً ؛ حيث بلغ (0.578)، ثم يليه متغير الاستغراق في المهام، ثم الاستمتاع الذاتي الناشط، ثم التوازن بين المهارات والتحديات، والمرور السريع للوقت، ثم الشعور بالسيطرة والتحكم.

وبذلك يمكن القول: إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق النفسي، قدمت دليلاً قوياً على صدق البناء التحتي، أو الكامن للمقياس وأبعاده السبعة، كما كانت مؤشرات جودة مطابقة النموذج المفترض للمقياس كما هي موضح بالجدول الآتي:

الجدول رقم (30) مؤشرات جودة المطابقة لمقياس التدفق النفسي

المؤشر	المدى المثالي	قيمة المؤشر	المؤشر	المدى المثالي	قيمة المؤشر
مربع كاي	أن تكون غير دالة	18.05 غير دالة	RFI مؤشر المطابقة النسبي	(صفر) إلى (1)	.98
نسبة كا2	أقل من 2	1.2=14/18.05	IFI مؤشر الملاءمة التزايدية	(صفر) إلى (1)	1.00
GFI مؤشر حسن المطابقة	(صفر) إلى (1)	.98	PNFI مؤشر المطابقة المعياري الاقتصادي	(صفر) إلى (1)	.66
AGFI مؤشر حسن المطابقة المصحح	(صفر) إلى (1)	.96	PGFI مؤشر حسن المطابقة الاقتصادي	(صفر) إلى (1)	.49
ECVI مؤشر الصدق التقاطي المتوقع	النموذج الحالي أو يساوي النموذج المشبع	النموذج الحالي = 0.17 النموذج المشبع = 0.23 النموذج المستقل = 5.21	RMSEA الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	(صفر) إلى (1)، (0) أن يكون قريباً من الصفر	0.034
NFI مؤشر المطابقة المعياري	(صفر) إلى (1)	.99	RMSR جذر متوسط مربع البواقي	(صفر) إلى (1)، (0) أن يكون قريب من الصفر	0.007
CFI مؤشر المطابقة المقارن	(صفر) إلى (1)	1.00			

يتضح من الجدول السابق، أن المقياس الحالي يقيس متغيراً كامناً، فقد تطابق هذا الافتراض مع المتغيرات المقاسة تطابقاً تاماً، حيث وقعت جميع مؤشرات المطابقة في المدى المثالي، وقيمة كا2 غير دالة إحصائياً، وجذر متوسط البواقي قريب من صفر.

ثانياً: ثبات مقياس التدفق النفسي :

تم تقدير ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ $Cronbach\ Alpha$ ، والتجزئة النصفية سبيرمان- براون Spearman-Brown، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة قوامها (100) طالبة، ويوضح الجدول رقم (31) معاملات الثبات التي تم الحصول عليها:

جدول (31) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	التوازن بين المهارات والتحديات	0.710	0.721
2	الاستغراق في المهام	0.723	0.830
3	الأهداف الواضحة	0.699	0.704
4	التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها	0.744	0.768
5	الشعور بالسيطرة والتحكم	0.877	0.889
6	الممرور السريع للوقت	0.844	0.854
7	الاستمتاع الذاتي بالنشاط	0.877	0.885
8	الدرجة الكلية	0.899	0.904

يوضح الجدول رقم (31)، أن قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس التدفق النفسي باستخدام الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (0.699، 0.877)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.899)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

وأن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس التدفق النفسي باستخدام طريقة التجزئة النصفية بحساب معامل سبيرمان براون تتراوح ما بين (0.704 - 0.889)، وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.904)، فجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وبناء على نتائج معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ، وطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون فإن المقياس يمتاز بدرجة ثبات عالية، تتناسب مع أغراض الدراسة الحالية.

الصورة النهائية لمقياس التدفق النفسي: (ملحق(6))

يتكون مقياس مهارات التدفق النفسي في صورته النهائية من مجموعة من العبارات عددها (49) عبارة، موزعة على سبعة أبعاد، ويتكون كل بعد من (7) عبارات، والجدول الآتي يوضح الأبعاد الفرعية لمقياس التدفق النفسي:

الجدول رقم (32) يبين الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، والعبارات المكونة لكل بُعد

م	البعد	العبارة
1	التوازن بين المهارات والتحديات	1 8 15 22 29 36 43
2	الاستغراق في المهام	2 9 16 23 30 37 44
3	الأهداف الواضحة	3 10 17 24 31 38 45
4	التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها	4 11 18 25 32 39 46
5	الشعور بالسيطرة والتحكم	5 12 19 26 33 40 47
6	المرور السريع للوقت	6 13 20 27 34 41 48
7	الاستمتاع الذاتي بالنشاط	7 14 21 28 35 42 49

الأداة الثالثة: استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي: (إعداد الدواوي، 2025): ملحق (7)

تتكون الاستمارة من ثلاثة أقسام، الأول يقيس المستوى الاقتصادي للأسرة، والثاني المستوى الاجتماعي للأسرة، والثالث يقيس المستوى الثقافي للأسرة، وأعدت "الدواوي" استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي يناسب البيئة الليبية

صدق الاستمارة المستوى الاقتصادي:

أعتمدت معدة الاستمارة في حساب صدق الاستمارة ما يأتي:

صدق المحكمين:

تم عرض الاستمارة على عشرة محكمين متخصصين في مجال علم النفس ؛ حيث تم استبعاد وتعديل الفقرات الغير مناسبة للاستمارة.

كما استخدمت الباحثة الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية الاستمارة

للتعرف على الاتساق الداخلي، قامت الباحثة بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستمارة لدى عينة مكونة من (100) طالبة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.38 – 0.61)

ثبات استمارة المستوى الاقتصادي:

قامت معدة الاستمارة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، لحساب ثبات استمارة المستوى الاقتصادي للأسرة، بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة كرونباخ ألفا (0.811)، وهي معامل ثبات جيد.

الأداة الرابعة: اختبار الذكاء المصور: (إعداد صالح، 2005):

يتكون هذا الاختبار من (60) مجموعة، كل مجموعة مكونة من خمسة أشكال، أربعة منها مشتركة في صفة واحدة أو أكثر، في حين لا يشترك معها الشكل الخامس في أية صفة، وعلى التلميذ تحديد الشكل المختلف

هدف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد من سن الثامنة وحتى السابعة عشرة، وقد اعتمدت الباحثة على هذا الاختبار في قياس نسبة الذكاء، وذلك للأسباب الآتية:

أ. اختبار غير لفظي لا يعتمد على اللغة في الإجابة عن بنوده.

ب. يتناسب سن عينة الدراسة

ج. أثبتت دراسات عديدة أجريت صلاحية هذا الاختبار لقياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار:

قام (غني، 1983) بحساب صدق هذا الاختبار، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في هذا الاختبار، ودرجاتهم في اختبار الذكاء غير اللفظي إعداد عطية هنا، وكان معامل الارتباط بينهما (0.78)، وهو دال عند (0.01)، وذلك على عينة من تلاميذ الصف الثالث إعدادي.

الصدق العاملي:

في دراسة تفصيلية لهذا الاختبار، مع مجموعة قوية من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العقلية، ومكونة من ثمانية عشر اختباراً، وجد أن اختبار الذكاء المصور، مشبع بالعامل العام بمقدار (0.48)

ثبات الاختبار:

حسبت معامل ثبات هذا الاختبار في كثير من الأبحاث التي استعمل فيها، عن طريق التجزئة النصفية أو عن طريق تحليل التباين، وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين (0.75 و0.85).

الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء في الدراسة الحالية:

صدق المحكمين: ملحق (8)

تم عرض الاختبار على عشرة محكمين متخصصين في مجال علم النفس ؛ وذلك تمهيداً لتطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية من طالبات الصف الأول الثانوي، وكانت نسبة الاتفاق على الاختبار بين المحكمين مرتفعة، وأجمعوا على أن الاختبار يقيس الذكاء.

حساب ثبات اختبار الذكاء :

تم تقدير ثبات اختبار الذكاء باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronback , alpha ، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة قوامها (100) طالبة، وبلغت معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ (0.789) مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بمعدلات ثبات جيدة، مما يمكننا استخدامه في الدراسة الحالية.

الأداة الخامسة: البرنامج التدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة):

يقصد بالبرنامج أنه مجموعة من الخبرات التي يتعرض لها الأفراد بطريقة معروفة ومحددة ؛ بهدف إكسابهم معلومات ومهارات، أو اتجاهات في جانب محدد من جوانب سلوكهم. (كرم الدين، 2003 : 13)

وقد تم عرض خطوات بناء البرنامج علي مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وذلك تمهيداً لتطبيقه علي العينة التجريبية من طالبات الصف الأول ثانوي، وكانت نسبة إتفاق المحكمين مرتفعة، وبذلك يصلح البرنامج بتطبيقه علي العينة طالبات الصف الأول ثانوي.

خطوات بناء البرنامج:

اعتمد بناء البرنامج على عدد من المصادر، والتي تتمثل فيما يأتي:

1. مصادر البرنامج:

اشتق الإطار العام للبرنامج التدريبي ومادته العلمية، وواستراتيجياته، وفنياته، بعد الاطلاع على التراث النفسي في موضوع مهارات ما وراء المعرفة، وكذلك الاطلاع على البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال، التي تم عرضها في الفصل الثالث، والاطلاع على بعض النماذج التي تناولت ما وراء المعرفة مثل نموذج فلافل. (Flavell , 1987)، والاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت التدفق النفسي، والتي تم عرضها في الفصل الثالث.

2. الهدف من البرنامج:

يهدف البرنامج إلى:

أولاً الهدف العام:

يؤكد المهتمون بتصميم البرامج التدريبية، أن الهدف العام من أي برنامج هو الذي يتناول صلب عملية التدريب، حتى يكتسب المتدربون المعارف والمهارات الجديدة، وفي إطار البرنامج التدريبي الحالي فإن الباحثة تحدد الهدف العام الذي تسعى إلى تحقيقه، من خلال البرنامج التدريبي إلى تنمية التدفق النفسي، من خلال التدريب على مهارات ما وراء المعرفة.

ثانياً: الأهداف الإجرائية:

تحدد الأهداف الإجرائية من خلال العمل داخل البرنامج في ضوء الآتي:

ثالثاً: الأهداف المعرفية:

- أن تتعرف الطالبات على مفهوم التفكير وأنواعه.
- إن تميز الطالبات بين التفكير والتخيل والتذكر والفهم.
- أن تتعرف الطالبات على مهارات ما وراء المعرفة
- مساعدة الطالبات على الاستبصار بسلوكهن وتفكيرهن.
- أن تستطيع الطالبات تحديد الخطوات اللازمة لمهارة التخطيط.
- أن تتعرف الطالبات على الأهداف الجيدة وصفاتها.
- أن تتعرف الطالبات على قدراتهن والتخطيط لحياتهن وفقاً لهذه القدرات.

- أن تستطيع الطالبات تحليل أي مهمة إلى أجزاء.
- أن تتعرف الطالبات على مهارة المراقبة الذاتية.
- أن تتعرف الطالبات على أهمية مهارة المراقبة الذاتية.
- أن تتدرك الالتزام بتنفيذ الخطوات التي تضعها الطالبات لإنجاز المهمة
- أن تتعرف الطالبات على مهارة التقويم الذاتي.
- قدرة الطالبة على تقويم تحقيق أهدافها.
- أن تقارن بين الأهداف والنتائج التي تك تحقيقها.
- أن تستبصر الطالبة لقدرتها على استيعاب ما تكلف به من مهام.

رابعاً: الأهداف الوجدانية:

- تكوين الطالبة اتجاهات إيجابية نحو الآخرين.
- مشاركة الطالبة الآخرين المهام الدراسية.
- أن لا تشعر الطالبة بالملل عند القيام بالمهام الدراسية.
- شعور الطالبة بالسيطرة والتحكم عند قيامها بالمهام.
- أن تضع الطالبة الأهداف في ضوء قدراتها.
- أن تقوم الطالبة بتقييم اتجاهاتها نحو المهام.
- أن تراقب الطالبة دافعيته أثناء قيامها بالمهمة.
- السعي لتحقيق الهدف أثناء القيام بالمهمة.
- أن تشارك الطالبة في مختلف الأنشطة المدرسية.
- أن تتعامل الطالبة مع الكتاب المدرس بإيجابية.
- أن تصغي الطالبة لشرح المعلمة الموجه لها.
- استمتاع الطالبة بالذاكرة.
- قدرة الطالبة على التخيل.

خامساً: الأهداف المهارية:

- أن تمارس الطالبة النشاط دون انتظار المكافأة.
- أن تستخدم الطالبة مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات.
- أن تستطيع الطالبة تحديد الأهداف في الموقف التعليمي.

- أن تستطيع الطالبة تحليل التدريبات في المواد الدراسية.
- زيادة قدرة الطالبة على التركيز وقت الاستذكار.
- تحديد المواد اللازمة لأداء مهمة ما.
- تحديد الزمن لإنجاز المهمة.
- قراءة المواد الصعبة.
- أن تكتسب الطالبة مهارة المراقبة للتغلب على النسيان.

3. الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

يستند برنامج التدريب على مجموعة من الأسس والمبادئ، شأنه في ذلك شأن أي برنامج تدريبي، والذي يركز على مبادئ متنوعة، منها أسس عامة، وأسس تربوية واجتماعية، وكذلك أسس أخلاقية، والباحثة في هذا الإطار تستعرض الأسس التي تمت مراعاتها عند بناء البرنامج التدريبي، والمتمثلة في الآتي:

(أ) - **الأسس العامة:** انطلقت الباحثة في دراستها من الحاجة الماسة لتدريب الطالبات على مهارات ما وراء المعرفة، ومراعاة فئة الطالبات، وما يتمتعن به من قدرات مختلفة، والمناهج الدراسية التي لا تثير اهتمام الطالبات، وتشعرهن بالملل أثناء أداء المهام المختلفة، وذلك استناداً على مبدأ تميز السلوك الإنساني بالمرونة، وقابليته للتعديل، وكذلك من وجود حاجة أساسية لدى الطالبات للتدريب، وإكسابهن بعض المهارات التي تساعدن على الوعي والإدراك لما يتم تعلمه، ووضع الخطط للوصول إلى الأهداف لكي يتم تحقيقها، والفهم والوضوح والمراجعة المستمرة لتحقيق الأهداف.

(ب) - **الأسس النفسية:** وتتعلق بالمفاهيم والتصورات المتفق عليها في علم النفس، وذلك من قبيل مراعاة البرنامج لخصائص مراحل النمو ومطالب هذه المرحلة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، ومبادئ الصحة النفسية، وبذلك يتحقق للبرنامج شرط مهم، حيث إن أهداف البرنامج واقعية وملئمة لخصائص وإمكانات الطالبات الذين شاركوا في البرنامج، كما أن وسائل تحقيق هذه الأهداف عليها أن تراعي قدرات واستعدادات هؤلاء الطالبات.

(ج) - **الأسس الفلسفية:** هذه الأسس ترتبط بالمفاهيم الفلسفية بصفة عامة، تلك المفاهيم التي تتعلق بطبيعة الإنسان وقدراته وإمكاناته، بالإضافة إلى ذلك، فإن البرنامج التدريبي يراعي طبيعة النسق الفلسفي الخاص بالمرحلة التي يمر بها الطالبات أصحاب المشكلة، والإطار العام

الذي يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف، بحيث يحرص على عدم حدوث أي تناقض، أو تعارض، بين أهداف ووسائل البرنامج، وبين خصائص وأهداف هؤلاء الأفراد، والتي تتمثل في رغبتهم في التغلب على مشكلاتهم، وهو ما يهدف إليه الإطار العام للبرنامج، من خلال توجيههم نحو الوصول إلى تناسب قدراتهم الشخصية في سبيل مواجهتهم لمواقف الحياة التي تعترض طريقهم، ومن ثم التغلب على المشكلات مهما اختلفت طبيعتها.

(د) - الأسس التربوية: ضرورة الاهتمام بالطالبة كعضو في جماعة، وتوضيح الدور المناط بها داخل المؤسسة التربوية، ومساعدة البيئة المدرسية على تحسين الجو المدرسي، مع التأكيد على تناغم أهداف البرنامج مع أهداف العملية التربوية والتي تؤكد على البناء السوي للطالبة، والتعاطي مع بعض العوائق التي تقف أمام أداء المدرسة لأدوارها التربوية والتعليمية كمؤسسة اجتماعية، ومراعاة الفروق الفردية في أداء أنشطة البرنامج، ومراعاة قدرات الطالبات وأعمارهم الزمنية.

(هـ) - الأسس الاجتماعية: أهمية مراعاة دور الطالبات داخل الجماعة، وضرورة الاهتمام به كعضو في جماعة، من خلال تأثر السلوك الاجتماعي للفرد بالجماعة التي ينتمي إليها، والتي لها خصائصها المميزة، وأهدافها، وقيمتها، ومعاييرها، كما أن هناك المجتمع الأكبر الذي ينتمي إليه الفرد، وتنتمي إليه الجماعات، حيث يتضمن البرنامج مراعاة خصائص المجتمع ومتطلباته وأهدافه.

(و) - الأسس الأخلاقية: تم مراعاة الأطر المحددة لأخلاقيات العمل التدريبي من خلال الاهتمام بما يأتي:

- النظر إلى الموقف المراد التعامل معه في جميع النواحي.
- التأكيد على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسات التدريبية.
- التأكيد على أن تكون العلاقة التدريبية مع الطالبات قائمة على الثقة المتبادلة والاحترام الأمر الذي يسهل عمل التدريب، ويزيد فرص نجاحه.
- الإخلاص في العمل، والحرص على بذل أكبر قدر ممكن من الجهد.
- الحرص على إظهار الاحترام لجميع الطالبات المطبق عليها البرنامج التدريبي.
- الالتزام بالنظم واللوائح الخاصة بوضع الطالبات داخل المدرسة، من حيث الانضباط، والفهم التام لمسئوليته.

4. مراحل تطبيق البرنامج:

مر البرنامج بخمس مراحل، والمتمثلة في الآتي:

أ - مرحلة البدء: وهي المرحلة التي تم من خلالها التعارف بين الباحثة وطالبات المجموعة التجريبية، وشرح أهداف البرنامج والإطار الذي سيكون عليه التدريب، وتم ذلك من خلال الجلسة التمهيدية الأولى، وشرح أهداف البرنامج، وعدد الجلسات المقبلة، وضرورة الالتزام بالمواعيد من قبل المجموعة التجريبية، وتوضيح أنه سيكون هناك بعض الواجبات المنزلية، يجب الالتزام بها من أجل نجاح البرنامج التدريبي.

ب - مرحلة الانتقال: وتم خلالها التركيز على الهدف الأساسي في البرنامج، وهو إلقاء الضوء على المشكلة الرئيسية، وهي تنمية التدفق النفسي، من خلال مهارات ما وراء المعرفة، ومساعدة الطالبات على تنمية هذه المهارات، وتوضيح ما يحتويه البرنامج من استراتيجيات لتنمية هذه المهارات لديهن.

ج - مرحلة العمل والبناء: تم في هذه المرحلة تدريب الطالبات على تبديل المشاعر عن طريق الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج.

د - مرحلة الإنهاء: وهي مرحلة تقييم البرنامج، وتم فيها التعرف على الأهداف التي حققها البرنامج، ومدى فاعليته في تنمية التدفق النفسي، من خلال التدريب على مهارات ما وراء المعرفة، وتهيئة المجموعة لإنهاء البرنامج التدريبي، وإعادة تطبيق القياس البعدي بمقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس التدفق النفسي، ومقارنة الدرجات التي حصل عليها طالبات المجموعة التجريبية بدرجات المجموعة الضابطة، والتي لم تتلق جلسات البرنامج التدريبي، وبدرجات القياس القبلي.

هـ - مرحلة المتابعة: وتشمل التأكد من مدى استمرار فعالية البرنامج التدريبي في تنمية التدفق النفسي، من خلال تدريبها مهارات ما وراء المعرفة، طالبات المجموعة التجريبية بعد (شهرين) من القياس البعدي، حيث يتم القياس التتبعي.

5- المبادئ التي تمت مراعاتها عند بناء وتصميم البرنامج واختيار فنياته:

- أ - أن يراعى البرنامج أفراد المجموعة التجريبية من حيث رغباتهم وأوقاتهم.
- ب - أن يراعى البرنامج الفروق الفردية بين أفراد المجموعة التجريبية.
- ج - أن يتصف البرنامج بالتنوع والمرونة والترابط، ويسمح بالتعديل والتطوير.

- د - أن يتلاءم البرنامج مع طبيعة وثقافة وخصوصية مجتمعنا.
- هـ - أن تكون جلسات البرنامج متتابعة، وكل جلسة تمهد للتي تليها.
- و - أن يحتوي البرنامج على وسائل تقييم مناسبة في كل جلسة.

6 - تحديد محتوى البرنامج:

- عند تحديد محتوى البرنامج تم مراعاة ما يأتي:
- أ - أن يلتزم بفلسفة وأهداف البرنامج التدريبي وتوجيهاته.
 - ب - التركيز على المتدرب من حيث احتياجاته التدريبية.
 - ج - الجمع بين الناحية النظرية حيث تم تقديم معلومات حول مهارات ما وراء المعرفة واستراتيجياتها، والناحية العملية التطبيقية، حيث تم تكليف الطالبات بعمل أشياء ومهارات تدربن عليها.
 - د - التركيز على إكساب الطالبات مجموعة مهارات (التخطيط - المراقبة الذاتية - التقويم الذاتي)، وتعزيز اتجاهات وقيم إيجابية لديهم.
 - هـ - أن تكون المادة مستمدة من واقع المتدربين وذات معنى لهم.
 - و - أن تكون المادة مصاغة بلغة سليمة وواضحة.
 - ز - أن تراعي الدقة والموضوعية والحدثة.
 - ح - أن تكون الأفكار والمفاهيم متماسكة، ومتتابعة، وواضحة.
 - ط - أن يكون متسقاً مع الأهداف.
 - ي - أن يكون قابلاً للتقويم.

7 - الفنيات المستخدمة في البرنامج: اعتمدت الدراسة على الفنيات الآتية:

أولاً: المحاضرة والمناقشة الجماعية:

تم الاعتماد على إعطاء بعض المحاضرات في شرح المصطلحات الخاصة بالبرنامج، واستخدامت المناقشة لتوضيح بعض الأفكار، تعمل على النقد المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع، مما يساعد الفرد على اكتشاف جوانب الخلل في الأفكار السابقة، كما تمكنه من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات لديه، واكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعية، مما يساعد الطالبة على التعديل من سلوكها.

ثانياً: الواجبات المنزلية:

ويذكر (حسين، 2004: 82)، أن الواجبات المنزلية تقوم على فكرة تكليف العميل ببعض الواجبات المنزلية عقب كل جلسة، فالمهارات التي تعلمها العميل داخل الجلسة لابد له من التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية، ويتم ذلك في نهاية كل جلسة، حيث يعطى العميل واجباً منزلياً محدداً يقوم فيه بممارسة المهارات التي تعلمها، وتكون بداية الواجبات من الجلسة الثانية في الغالب، وعلى العميل أن يقدم تقريراً عن هذه الواجبات خلال الجلسة القادمة، ومن المهم جداً في أداء هذه الواجبات أن تكون مرتبة في شكل مدرج هرمي، يبدأ بالمهم الأقل إثارة للقلق ؛ لكي تكون إمكانية النجاح فيها عالية، ثم تدريجياً يتم التدريب على أداء الواجبات الأكثر صعوبة.

ثالثاً: الاستراتيجيات:

اعتمد البرنامج التدريبي على العديد من الاستراتيجيات المتمثلة في العصف الذهني - الدعم التنافسي - التعلم التعاوني - حل المشكلات - التخطيط، والتي تم عرضها بالتفصيل في الفصل الثاني.

8 - مكونات البرنامج:

يشمل البرنامج (20) جلسة للتدريب على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية التدفق النفسي، لدى طالبات المرحلة الثانوية، بواقع أربع جلسات كل أسبوع، لمدة شهر وأسبوع، وتتراوح مدة الجلسة (45) دقيقة تتخللها عشر دقائق للراحة لإتاحة الفرصة للطالبات من المجموعة التجريبية للمشاركة الفعالة، وأتبعته الباحثة أسلوب التدريب الجماعي مع المجموعة التجريبية، والجدول رقم (33) يوضح توزيع جلسات البرنامج التدريبي، والهدف من كل جلسة.

جدول (33) توزيع جلسات البرنامج التدريبي، والهدف من كل جلسة

الجلسات	عنوان الجلسة	الإهداف	الاستراتيجية المستخدمة
1	التعارف بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية.	1.التعارف بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية. 2. تعارف أفراد المجموعة التجريبية على بعضهم البعض. 3. جمع البيانات الأساسية عن أفراد المجموعة التجريبية المشاركين في البرنامج. 4.الاتفاق بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية على الإجراءات الرئيسية المتمثلة في زمن الجلسة ومكان الجلسة وعدد الجلسات.	الحوار والمناقشة.
2	بناء الثقة بين الباحث وأفراد المجموعة التجريبية	بناء علاقة تدريبية مهنية تعاونية بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية في البرنامج. التأكيد على خصوصية وسرية المعلومات. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على الغرض من انضمامهم إلى البرنامج، ومدى أهميته بالنسبة إليهم في تنمية ما وراء المعرفة. تأهيل الطالبات للدخول في البرنامج.	الحوار والمناقشة- الواجب المنزلي.
3	التنفيس الانفعالي	مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على التعبير عن مشاعرهم. إعطاء أفراد المجموعة التجريبية فرصة لتفريغ الطاقة السلبية. التعرف على اهتمام أفراد المجموعة التجريبية وتوقعاتهم المستقبلية.	الحوار والمناقشة - الواجب المنزلي.
4	ما وراء المعرفة	1.توضيح معنى ما وراء المعرفة.	المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.
5	التدفق النفسي	1.أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على مفهوم التدفق النفسي. 2.أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على تصنيف التدفق النفسي. 3. تزويد طالبات المجموعة التجريبية بالمعلومات اللازمة للدخول في حالة التدفق.	المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
6	التفكير ما وراء المعرفي	أن يتزود أفراد المجموعة التجريبية بالدافعية الداخلية لممارسة مهارات التفكير.	الحوار والمناقشة - العصف الذهني

الجلسات	عنوان الجلسة	الإهداف	الاستراتيجية المستخدمة
		معرفة الطالبات معنى التفكير . مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على التفرقة بين المعرفة وما وراء المعرفة.	الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - حل المشكلات - الواجب المنزلي.
7	التفكير ما وراء المعرفي	1. معرفة الطالبات أهمية اكتساب ما وراء المعرفة. 2. معرفة الطالبات حل مشكلة أو موقف بواسطة ما وراء المعرفة. 3. معرفة الطالبات أهداف التدريب على ما وراء المعرفة.	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - حل المشكلات - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - الواجب المنزلي.
8	مهارة التخطيط	1. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على مهارات ما وراء المعرفة. 2. معرفة أفراد المجموعة مفهوم مهارة التخطيط الذاتي وأهميتها. 3. أن يعرف أفراد المجموعة التجريبية الخطوات اللازمة للقيام بمهارة التخطيط أثناء المهمة.	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - التخطيط - الواجب المنزلي.
9 - 10	مهارة التخطيط	1. مراجعة الطالبات مفهوم مهارة التخطيط. 2. التدريب على كيفية التخطيط لتحقيق الأهداف. 3. التدريب لتحقيق الهدف والتخطيط له من خلال موقف علمي. 4. التخطيط للاستذكار الجيد. 5. قدرة الطالبات على وضع جدول للمذاكرة.	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - التخطيط - الواجب المنزلي
11	مهارة المراقبة الذاتية	1. معرفة أفراد المجموعة مفهوم مهارة التخطيط الذاتي وأهميتها. 2. أن يعرف أفراد المجموعة التجريبية الخطوات اللازمة للقيام بمهارة التخطيط أثناء المهمة.	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - التخطيط - الواجب المنزلي
12-13	مهارة المراقبة الذاتية	1. مراجعة الطالبات مفهوم مهارة المراقبة الذاتية. 2. التدريب على مهارة المراقبة الذاتية لتحقيق الأهداف. 3. التدريب لتحقيق الهدف ومراقبتها له من خلال موقف	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي -

الجلسات	عنوان الجلسة	الإهداف	الاستراتيجية المستخدمة
		علمي. 4. التخطيط للاستدكار الجيد من خلال مهارة المراقبة الذاتية. 5. قدرة الطالبات على وضع جدول للمذاكرة.	التعلم التعاوني - التخطيط - الواجب المنزلي
14	التقويم الذاتي	11. معرفة الطالبات مفهوم مهارة التقويم الذاتي وأهميتها. 2. أن يعرف أفراد المجموعة التجريبية الخطوات اللازمة للقيام بمهارة المرتقبة الذاتية أثناء المهمة.	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - التخطيط - الواجب المنزلي
15- 16	مهارة التقويم الذاتي	1. مراجعة الطالبات مفهوم مهارة التقويم الذاتي. 2. التدريب على كيفية التقويم الذاتي لتحقيق الأهداف. 3. التدريب لتحقيق الهدف ووتقويمه من خلال موقف علمي. 4. التخطيط للاستدكار الجيد من خلال مهارة التقويم الذاتي. 5. قدرة الطالبات على وضع جدول للمذاكرة.	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - التخطيط - الواجب المنزلي.
17	حل المشكلات	1. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على مفهوم حل المشكلات. 2. أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على خطوات حل المشكلات.	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - حل المشكلات - الواجب المنزلي.
18- 19	التدريب على حل المشكلات	1. تعليم أفراد المجموعة التجريبية أساليب مواجهة المشكلات بطرق ملائمة، والخطوات التي تساعد على تحديد المشكلة وأبعادها المختلفة 2 . يعرّف، أفراد المجموعة التجريبية على الأساليب والخطوات التي يستخدمونها في حل المشكلات. 3- مناقشة الأسباب المؤثرة على فاعلية حل المشكلات.	الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - حل المشكلات - الواجب المنزلي.

الجلسات	عنوان الجلسة	الإهداف	الاستراتيجية المستخدمة
20	الجلسة الختامية	1. تلخيص عام لجلسات البرنامج. 2. تقييم البرنامج التربوي. 3. إجراء القياس البعدي. 4. الاتفاق على موعد القياس التتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج.	الحوار والمناقشة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

- أ - معامل الارتباط لحساب الاتساق الداخلي لكل أدوات الدراسة .
- ب - التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لحساب صدق مقياس مهارات ما وراء المعرفة ومقياس التدفق النفسي.
- ج - اختبار "ت" للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.
- د - اختبار "ت" للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأثناء فترة المتابعة في مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية.

الفصل الخامس :

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج الفرض الأول وتفسيره

ثانياً: نتائج الفرض الثاني وتفسيره

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث وتفسيره

رابعاً: نتائج الفرض الرابع وتفسيره

خامساً: نتائج الفرض الخامس وتفسيره

سادساً: نتائج الفرض السادس وتفسيره

سابعاً: توصيات الدراسة

ثامناً: مقترحات الدراسة

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل، عرضاً لنتائج الدراسة وتفسيرها، وذلك في ضوء الأهداف الرئيسية وما انبثق عنها من تساؤلات وفروض، تسعى الدراسة إلى التحقق منها، من خلال الإجراءات التجريبية للدراسة، وذلك من أجل التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة، في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتناولت الباحثة في هذا الفصل نتائج الدراسة وتفسيرها، وتوصيات الدراسة، ومقترحات الدراسة وذلك علي النحو الآتي:

وفي إطار أهداف ومشكلة الدراسة، فإن إجراءات الدراسة استهدفت التحقق من الفروض الآتية:

الفرض الأول ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي في مقياس مهارات ما وراء المعرفة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة فرض الدراسة الأول، تم حساب اختبار (ت) **Paired-sample T Test** لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا التحليل الإحصائي:

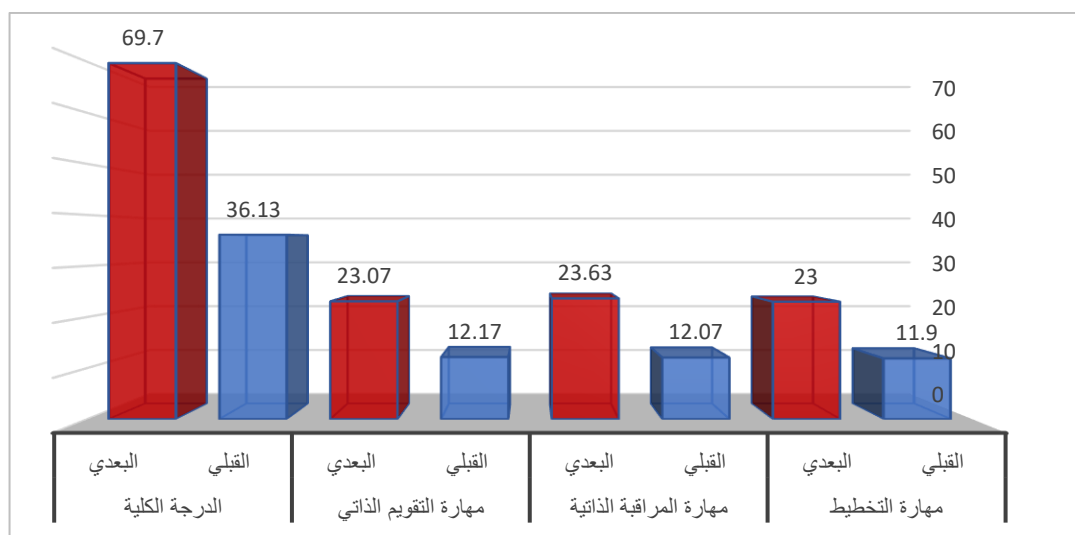
الجدول رقم (34) اختبار (ت) للعينات المرتبطة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهاره التخطيط	القياس القبلي(ن=30)	11.90	0.99	58	27.602	دالة عند 0.01
	القياس البعدي(ن=30)	23.00	1.74			
مهاره المراقبه الذاتيه	القياس القبلي(ن=30)	12.07	1.08	58	38.787	دالة عند 0.01
	القياس البعدي(ن=30)	23.63	1.22			
مهاره التقويم الذاتي	القياس القبلي(ن=30)	12.17	0.87	58	35.354	دالة عند 0.01
	القياس البعدي(ن=30)	23.07	1.28			

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	القياس القبلي (ن=30)	36.13	2.65	58	38.678	دالة عند 0.01
	القياس البعدي (ن=30)	69.70	3.41			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)=2.66

يتضح من نتائج التحليل للجدول (34)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، إذ بلغت قيمة (ت) لبُعد مهارة التخطيط (27.602)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد مهارة المراقبة الذاتية (38.787)، وبُعد مهارة التقويم الذاتي بلغت (35.354)، وجاءت قيمة (ت) للدرجة الكلية للمقياس (38.678)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع قيم (ت) لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذه الفروق جاءت لصالح القياس البعدي لذا، فإن استخدام البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء المعرفة ساهم في زيادة وتعديل مستوى بعض أفكار طالبات المجموعة التجريبية إيجابياً، أي أن مجمل النتائج التي تم التوصل إليها لهذا الفرض تؤكد نمواً واضحاً للمقياس ككل، والشكل الآتي يبين التمثيل البياني للمتوسطات:



الشكل رقم (7) يبين متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

ومن خلال العرض السابق للجدول والشكل البياني، أظهرت نتائج الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات

الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي، وترجع هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي طبقته الباحثة على المجموعة التجريبية، وما يتضمنه من أنشطة وممارسات عملية تتسم بالمرح والتشويق، والتي ساهمت في تحسين مهارات ما وراء المعرفة، مما ساعد الطالبات في تنمية التدفق النفسي.

كما أن البرنامج زاد من دافعية الطالبات، نحو اكتساب مهارات جديدة، وهذا ما لاحظته الباحثة من إقبال وتفاعل الطالبات في حل بعض الأنشطة المقدمة لهم، ولاحظت أيضاً أثناء الجلسات بأنهم يميلون إلى الرغبة في اكتساب المهارات.

كما أتاح البرنامج اكتساب الطالبات بعض مهارات ما وراء المعرفة بطريقة سهلة ومقبولة، من خلال المشاركات الجماعية في مواقف متنوعة، تعمل على حفظها في بنائهم المعرفي، ويسترجعونها بسهولة في المواقف المشابهة، وخاصة في فكرة الواجبات المنزلية التي يكلف بها الطالبات عقب كل جلسة، وهذا ما يؤكده (عبد العظيم، 2004: 82)، في أن المهارات التي تعلمها العميل داخل الجلسة لا بد من التدريب عليها في مواقف الحياة الواقعية، ويتم ذلك في نهاية كل جلسة، حيث يعطي المسترشد للعميل واجباً منزلياً محدداً يقوم فيه بممارسة المهارات التي تعلمها، وتكون الواجبات من الجلسة الثانية في الغالب، وعلى العميل أن يقدم تقريراً عن هذه الواجبات، وأن تكون مرتبة في شكل هرمي، يبدأ بالمهم ثم الأقل إثارة؛ لكي تكون إمكانية النجاح فيها عالية، ثم تدريجياً يتم التدريب على الواجبات الأكثر صعوبة.

وترجع الباحثة ذلك إلى أن الفنيات المتنوعة منها الواجب المنزلي، يستخدم بهدف مراجعة ما تم إنجازه خلال الجلسات التدريبية بالشكل المناسب، مما يساعد الطالبات على أن يفكرن ويشعرن ويسلكون بطريقة أكثر عقلانية.

وهذا ما ذكره (العزة، 2000: 196-197)، بأن تقدم هذه الواجبات من قبل القائد، بالإضافة إلى أعضاء المجموعة الآخرين، ويمكن تنفيذها داخل المجموعة وخارجها، ويمكن استخدام هذه الطريقة في تصحيح المعتقدات الخاطئة، واختيار مهنة العمل وحل المشكلات.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة كل من دراسة (Kock, 2001)، العلوان (2007)، زايد (2008)، زيدان (2009)، الخياط (2012)، (Harandi et. al. (2013)، العيسى (2014)، آل تميم (2015)، (Safari1 & Meskini, 2016)، التح (2017)، عيسى والتميمي (2019)، عسكر (2020)، الغامدي (2021)، الكفوري (2022)، التي توصلت النتائج فيها إلى فاعلية

البرامج المستخدمة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

ويذكر (جروان، 2002: 323) أن تعليم وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفية يساعد الطلاب على الإمساك بزمام تفكيرهم بالرؤية والتأمل، ورفع مستوى الوعي لديهم، إلى الحد الذي يستطيعون التحكم فيه وتوجيهه بمبادراتهم الذاتية.

الفرض الثاني ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي في مقياس التدفق النفسي قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وبعده لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة فرض الدراسة الثاني، تم حساب اختبار (ت) Paired-sample T Test لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التدفق النفسي، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا التحليل الإحصائي:

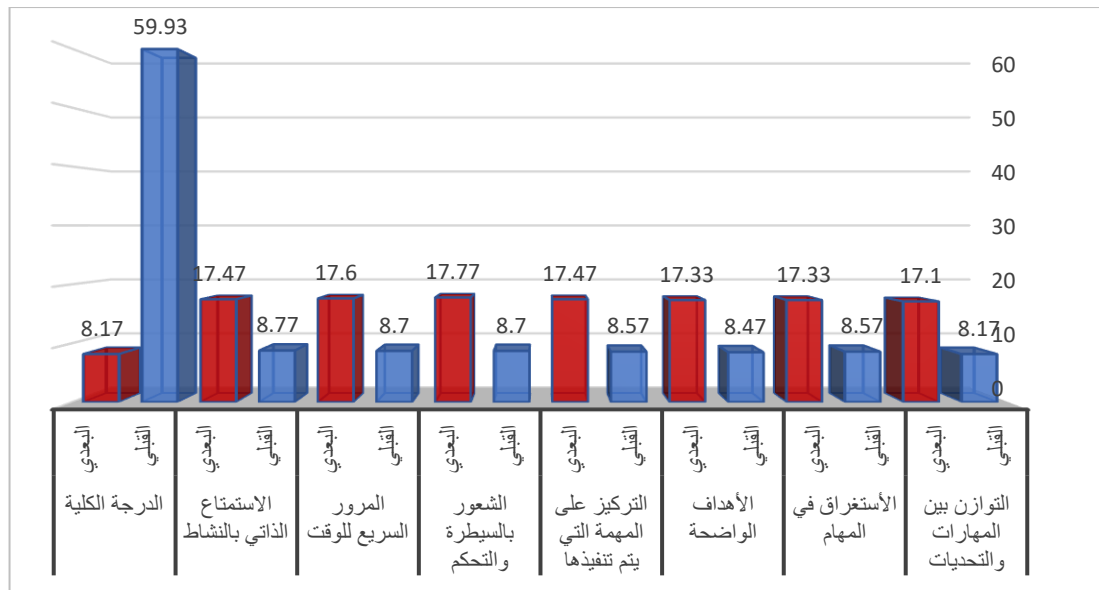
الجدول رقم (35) اختبار (ت) للعينات المرتبطة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوازن بين المهارات والتحديات	القياس القبلي (ن=30)	8.17	0.91	58	28.110	دالة عند 0.01
	القياس البعدي (ن=30)	17.10	1.35			
الاستغراق في المهام	القياس القبلي (ن=30)	8.57	0.73	58	33.009	دالة عند 0.01
	القياس البعدي (ن=30)	17.33	1.21			
الأهداف الواضحة	القياس القبلي (ن=30)	8.47	1.17	58	24.996	دالة عند 0.01
	القياس البعدي (ن=30)	17.33	1.45			
التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها	القياس القبلي (ن=30)	8.57	1.04	58	28.524	دالة عند 0.01
	القياس البعدي (ن=30)	17.47	1.28			
الشعور بالسيطرة والتحكم	القياس القبلي (ن=30)	8.70	1.53	58	21.284	دالة عند 0.01
	القياس البعدي (ن=30)	17.77	1.36			
المروء السريع للوقت	القياس القبلي (ن=30)	8.70	1.64	58	20.971	دالة عند

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	القياس البعدي (ن=30)	17.60	1.54			0.01
الاستمتاع الذاتي بالنشاط	القياس القبلي (ن=30)	8.77	1.68	58	23.593	دالة عند 0.01
	القياس البعدي (ن=30)	17.47	1.28			
الدرجة الكلية	القياس القبلي (ن=30)	59.93	5.50	58	32.876	دالة عند 0.01
	القياس البعدي (ن=30)	8.17	0.91			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من نتائج التحليل للجدول رقم (35) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، إذ بلغت قيمة (ت) لبُعد التوازن بين المهارات والتحديات (28.110)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد الاستغراق في المهام (33.009)، وبُعد الأهداف الواضحة بلغت (24.996)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها (28.524)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد الشعور بالسيطرة والتحكم (21.284)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد المرور السريع للوقت (20.971)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد الاستمتاع الذاتي بالنشاط (23.593)، وجاءت قيمة (ت) للدرجة الكلية للمقياس (38.678)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع قيم (ت) لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذه الفروق جاءت لصالح القياس البعدي لذا، فإن استخدام البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء المعرفة، ساهم في تنمية التدفق النفسي، وزيادة وتعديل مستوى بعض أفكار طالبات المجموعة التجريبية إيجابياً، أي أن مجمل النتائج التي تم التوصل إليها لهذا الفرض، تؤكد نمواً واضحاً للمقياس ككل، والشكل الآتي يبين التمثيل البياني للمتوسطات:



الشكل رقم (8) يبين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية في

القياسين القبلي والبعدى

ومن خلال العرض السابق للجدول والشكل البياني، أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي - البعدي) في أبعاد مقياس التدفق النفسي لصالح القياس البعدي، وترجع الباحثة سبب ذلك إلى البرنامج التدريبي لمهارات ما وراء المعرفة، ساعد الطالبات في تحقيق التدفق النفسي، من خلال تعزيز الوعي بالعمليات المعرفية، وتحسين القدرة على تنظيم الأنشطة، وزيادة الثقة بالنفس في مواجهة التحديات .

ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن عمليات ما وراء المعرفة هي عمليات معرفية عليا، ذات تراكيب متعددة، ولا تتم غالباً إلا في حالة من التدفق النفسي، وهذا ما يؤكد هارولد Harold، بأن عمليات ما وراء المعرفة تعكس قدرة الفرد على فحص الذات، ومراقبة الذات أثناء أداء المهام التي يقوم بها من أجل تحقيق الأهداف وتعديل وتنظيم العمليات المعرفية، واختيار وتطبيق الاستراتيجيات المناسبة. (الجزار، 2021: 23)

أن حالة التدفق النفسي مثل الخبرة الإنسانية المثلى المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية، لكونها حالة تعني فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها، فناء تاماً ينسى به ذاته والوسط والزمن والآخر، وكل الآخر، كأن به حالة من غياب الوعي بكل شيء، ما عدا المهام التي يقوم بها، على أن يكون ذلك مقترناً بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني، والمثابرة للوصول في النهاية إلى إبداع إنساني من نوع فريد. (أبو حلاوة، 2013: 7)

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة كل من المحادين، وأبي أسعد (2014)، حميدة (2019)، عبد الكريم (2020)، عبد اللطيف (2021)، مصطفى (2021)، المرشود (2021)، دسوقي (2022)، العمري (2022)، العطار (2023)، المغازي (2023)، عبد المجيد ومحسن (2023)، الخواجة (2023)، التي توصلت النتائج فيها إلى فاعلية البرامج المستخدمة في تنمية التدفق النفسي لدى المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

الفرض الثالث ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي في مقياس مهارات ما وراء المعرفة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية".

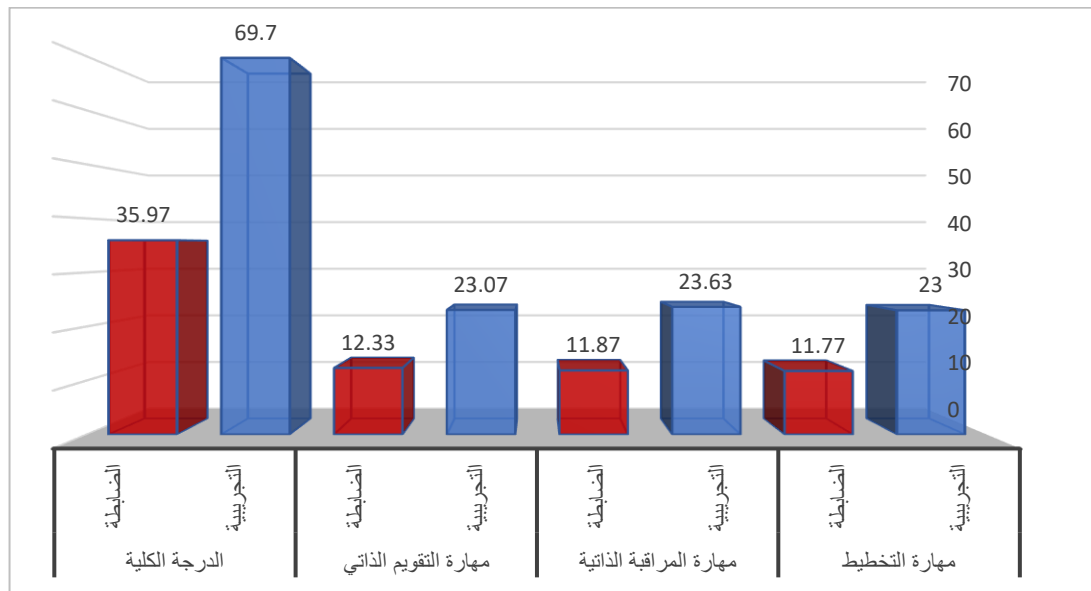
وللتحقق من فرض الدراسة الثالث، تم حساب اختبار (ت) **Independent-Samples T Test** لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة، والجدول الآتي يوضح نتائج هذا التحليل الإحصائي:

الجدول رقم (36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهاره التخطيط	التجريبية(ن=30)	23.00	1.74	58	32.279	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	11.77	0.77			
مهاره المراقبة الذاتية	التجريبية(ن=30)	23.63	1.22	58	43.279	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	11.87	0.86			
مهاره التقويم الذاتي	التجريبية(ن=30)	23.07	1.28	58	36.696	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	12.33	0.88			
الدرجة الكلية	التجريبية(ن=30)	69.70	3.41	58	48.363	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	35.97	1.73			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة $(0.01) = 2.66$

يتضح من نتائج الجدول رقم (36)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث جاءت قيمة (ت) المحسوبة نحو جميع أبعاد مهارات ما وراء المعرفة ككل (48.363)، إذ أشارت النتائج إلى أن جميع قيم (ت) لهذه الأبعاد جاءت دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وجاءت هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، من حيث زيادة مستوى مهارات ما وراء المعرفة، ويعد ذلك مؤشراً على أن البرنامج التدريبي قد ساهم بشكل إيجابي في رفع من درجة مهارات ما وراء المعرفة لطالبات المجموعة التجريبية، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، والشكل الآتي يبين التمثيل البياني للمتوسطات:



الشكل رقم (9) يبين متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

ومن خلال العرض السابق للجدول والشكل البياني، أظهرت نتائج الفرض الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة هذه الفروق إلى تأثير البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، الذي ركز على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية التدفق النفسي في حين حجب عن طالبات المجموعة الضابطة، ومن ثم لم يطرأ عليهن أي تحسن في القياس البعدي لذا، فإن الفروق في درجات القياس البعدي سيكون أمراً طبيعياً - بحسب ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة - لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي طبق عليهم البرنامج التدريبي.

فوجود الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، يؤكد على نجاح البرنامج التدريبي في زيادة وعي واكتساب مهارات ما وراء المعرفة لطالبات الصف الأول الثانوي.

ويفسر ذلك على أن الأساليب التدريبية التي أعتمدها البرنامج واستخدمت أثناء الجلسات، تمثل تكنيكات أساسية في مساعدة طالبات المجموعة التجريبية في تحقيق الأهداف المأمولة من التدريب، فقد اعتمد البرنامج على فنية الحوار والمناقشة الجماعية، حيث تعد فنية المناقشة الجماعية فنية أساسية في الإرشاد الجمعي، كونها تركز بشكل أساسي على التفاعل والاتصال بين أعضاء الجماعة، ومن خلال ذلك التفاعل يتم تبادل الآراء واتخاذ القرارات، ومن ثم تقويم النتائج، حيث تتيح هذه الفنية على الفهم لجميع الخبرات الماضية، وإدراك الواقع من خلال مواقف تعليمية، وفي إطار من الحوار المتبادل، والتعاون مع الآخرين والتقبل المتبادل بين الطالبات، وهذا ما يؤكد (الصباغ، 2011 : 83)، بأن مهارات ما وراء المعرفة تلعب دوراً هاماً في العديد من أنواع التعلم، حيث تهتم بقدرة المتعلم على أن يخطط ويراقب ويسيطر، ويقوم بتعليمه الخاص، وبالتالي فهي تعمل على تحسين إكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية، والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، وتسهل البناء النشط للمعرفة، كما تشجع المتعلمين على أن يفكروا في عمليات تفكيرهم الخاصة، فعمليات ما وراء المعرفة تساعد على تنمية التفكير المستقل ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى الطلاب وأن يصبحوا متعلمين فاعلين ومستقلين وهادفين.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة كلاً من دراسة (Kock, 2001) 'العلوان (2007)، زايد (2008)، الخياط (2012)، (Harandi et. al. (2013)، العيسى (2014)، آل تميم (2015)، (Safari1 & Meskini, 2016)، التح (2017)، عيسى والتميمي (2019)، عسكر (2020)، الغامدي (2021)، الكفوري (2022)، التي توصلت نتائج دراستهما إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات ما وراء المعرفة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي في أبعاد مقياس التدفق النفسي بعد تطبيق البرنامج التدريب لصالح المجموعة التجريبية.

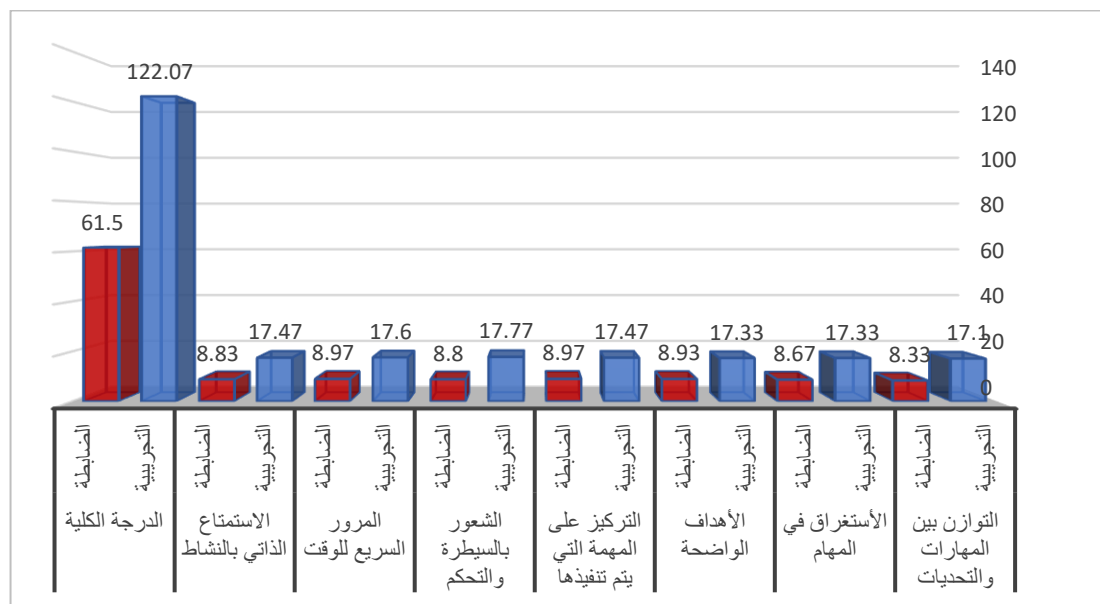
وللتحقق من فرض الدراسة الرابع، تم حساب اختبار (ت) Independent-Samples T Test لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس التدفق النفسي، والجدول الآتي يوضح نتائج هذا التحليل الإحصائي:

الجدول رقم (37) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوازن بين المهارات والتحديات	التجريبية(ن=30)	17.10	1.35	58	28.666	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	8.33	0.99			
الاستغراق في المهام	التجريبية(ن=30)	17.33	1.21	58	29.851	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	8.67	1.03			
الأهداف الواضحة	التجريبية(ن=30)	17.33	1.45	58	24.233	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	8.93	1.23			
التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها	التجريبية(ن=30)	17.47	1.28	58	25.531	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	8.97	1.30			
الشعور بالسيطرة والتحكم	التجريبية(ن=30)	17.77	1.36	58	24.359	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	8.80	1.47			
المرور السريع للوقت	التجريبية(ن=30)	17.60	1.54	58	21.822	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	8.97	1.52			
الاستمتاع الذاتي بالنشاط	التجريبية(ن=30)	17.47	1.28	58	25.511	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	8.83	1.34			
الدرجة الكلية	التجريبية(ن=30)	122.07	7.93	58	33.041	دالة عند 0.01
	الضابطة(ن=30)	61.50	6.16			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من نتائج التحليل للجدول رقم (37)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، إذ بلغت قيمة (ت) لبُعد التوازن بين المهارات والتحديات (28.666)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد الاستغراق في المهام (29.851)، وبُعد الأهداف الواضحة بلغت (24.233)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها (25.531)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد الشعور بالسيطرة والتحكم (24.359)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد المرور السريع للوقت (21.822)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد الاستمتاع الذاتي بالنشاط (25.511)، وجاءت قيمة (ت) للدرجة الكلية للمقياس (33.041)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع قيم (ت) لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، وهذه الفروق جاءت لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ويعد ذلك مؤشراً على أن البرنامج التدريبي قد ساهم بشكل إيجابي، في تنمية التدفق النفسي لطالبات المجموعة التجريبية، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة والشكل الآتي يبين التمثيل البياني للمتوسطات:



الشكل رقم (10) يبين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

ومن خلال العرض السابق للجدول والشكل البياني، أظهرت نتائج الفرض الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير

هذه النتيجة بأن تأثير البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، الذي ركز على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية التدفق النفسي، في حين حجب عن طالبات المجموعة الضابطة، ومن ثم لم يطرأ عليهن أي تحسن في القياس البعدي لذا فإن الفروق في درجات القياس البعدي سيكون أمراً طبيعياً - بحسب ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة - لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللاتي طبق عليهن البرنامج التدريبي.

ويرجع سبب وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التدفق النفسي إلى البرنامج التدريبي الذي تلقته المجموعة التجريبية ولم تتلقاه المجموعة الضابطة، مما أدى إلى تحسين التدفق النفسي، حيث ساعد البرنامج التدريبي على اكتساب مهارات ما وراء المعرفة، والاعتماد على الاستراتيجيات متنوعة مثل مهارة التخطيط، التي ساعدت الطالبات في تكوين وعي بمتطلبات واحتياجات المهمة، التي بصدد التعامل معها، وكذلك الوعي بقدراتهن وإمكاناتهن. كما تم توظيف استراتيجية العصف الذهني، حيث ساعدت هذه الاستراتيجية على طرح، موضوع ما أو مشكلة على الطالبات، وإعلامهن بجوانبها، ثم طُلب منهن تقديم الحلول الفريدة والشفوية لها .

بعد ذلك قامت الباحثة بتدوين هذه الحلول وتصنيفها، دون أن تقوم بتقييمها أو التعليق عليها، وذلك بهدف جمع أكبر عدد من الحلول للمشكلة المطروحة، ثم تم تقييم هذه الحلول واختيار الأنسب منها، مما أدى ذلك إلى تنمية التدفق النفسي لدى الطالبات.

ويؤكد ذلك Csikszentmihlyi (8, 1990)، بأن التدفق النفسي حالة ينشغل فيها الفرد في نشاط ما، حيث لا يبدو أن هناك شيئاً آخر مهم في ذلك الوقت، وتكون التجربة ممتعة جداً، ويقوم فيها الفرد بعمل ذلك مهما كلفه الأمر، لتحقيق هذا الشيء.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة كل من: دراسة المحادين وأبي أسعد (2014)، حميدة (2019)، العمري (2020)، عبد الكريم (2020)، عبد اللطيف (2021)، مصطفى (2021)، المرشود (2021)، دسوقي (2022)، العطار (2023)، المغازي (2023)، عبد المجيد ومحسن (2023)، الخواجة (2023)، التي توصلت لنتائج فيها إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التدفق النفسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الخامس ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي في أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة فرض الدراسة الخامس، تم حساب اختبار (ت) Paired-sample T Test ؛ لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا التحليل الإحصائي:

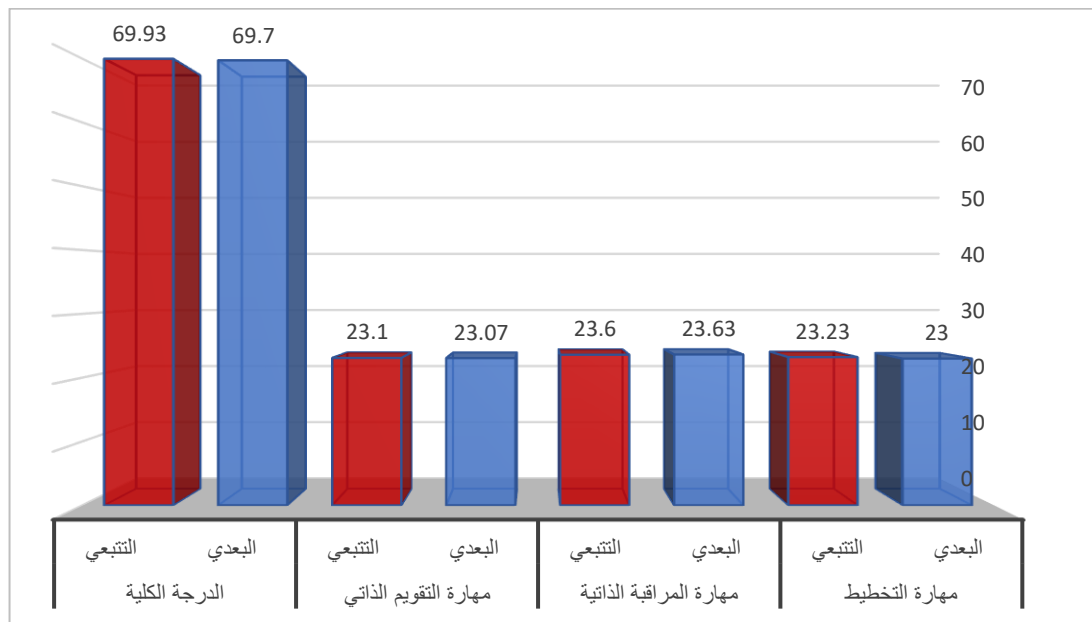
الجدول رقم (38) اختبار (ت) للعينات المرتبطة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	القياس البعدي (ن=30)	23.00	1.74	58	1.270	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	23.23	1.36			
مهارة المراقبة الذاتية	القياس البعدي (ن=30)	23.63	1.22	58	0.138	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	23.60	1.33			
مهارة التقويم الذاتي	القياس البعدي (ن=30)	23.07	1.28	58	0.124	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	23.10	1.40			
الدرجة الكلية	القياس البعدي (ن=30)	69.70	3.41	58	0.523	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	69.93	3.26			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) = 2.66

يتضح من نتائج التحليل للجدول رقم (38)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، إذ بلغت قيمة (ت) لبُعد مهارة التخطيط (1.270)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد مهارة المراقبة الذاتية (0.138)، وبُعد مهارة التقويم الذاتي بلغت (0.124)، وجاءت قيمة (ت) للدرجة الكلية للمقياس (0.523)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع قيم (ت) لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لذا، فإن النتائج

التي تم التوصل إليها لهذا الفرض تؤكد استمرار فاعلية البرنامج التدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية، والشكل الآتي يبين التمثيل البياني للمتوسطات:



الشكل رقم (11) يبين متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

ومن خلال العرض السابق للجدول والشكل البياني، أظهرت نتائج الفرض الخامس (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، في أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة، إلى استمرار طالبات المجموعة التجريبية بممارسة ما تم اكتسابه أثناء البرنامج التدريبي، مما ساعد على انتقال التعلم إلى فترة المتابعة.

وتأتي هذه النتائج لتؤكد وتدعم نتيجة الفرض الثالث، الذي أشار إلى أن الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي الذي طبقته الباحثة على المجموعة التجريبية، وهو ما يؤكد (عفيفي، 2018، 128) بأن ما وراء المعرفة تعمل على تحسين إكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم، وتسهل البناء النشط للمعرفة.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Kock, 2001) 'العلوان (2007)، زايد (2008)، زيدان (2009)، الخياط (2012)، (2013) Harandi et. al.، العيسى (2014)، آل تميم (2015)، (2016) Safari1 & Meskini، التح (2017)، عيسى والتميمي (2019)، عسكر (2020)، الغامدي (2021)، الكفوري (2022)، التي توصلت النتائج فيها إلى عدم وجود فروق لدى المجموعة التجريبية في مهارات ما وراء المعرفة في القياس البعدي والتتبعي.

الفرض السادس ونتائجه:

ينص هذا الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي في أبعاد مقياس التدفق النفسي في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة فرض الدراسة السادس، تم حساب اختبار (ت) Paired-sample T Test لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس التدفق النفسي، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا التحليل الإحصائي:

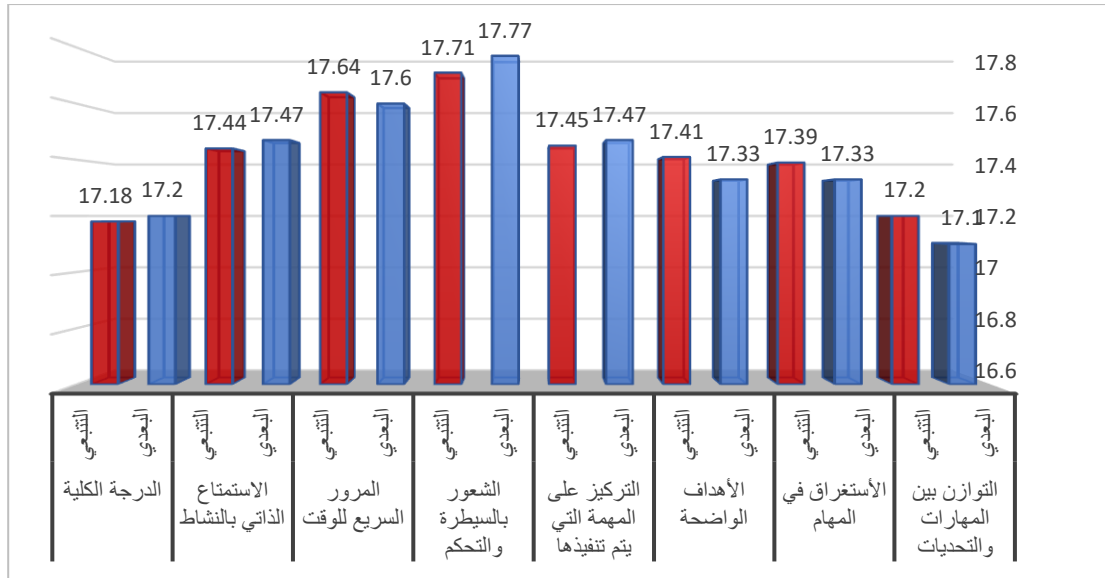
الجدول رقم (39) اختبار (ت) للعينات المرتبطة لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التوازن بين المهارات والتحديات	القياس البعدي (ن=30)	17.10	1.35	58	1.795	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	17.20	1.37			
الاستغراق في المهام	القياس البعدي (ن=30)	17.33	1.21	58	1.140	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	17.39	1.23			
الأهداف الواضحة	القياس البعدي (ن=30)	17.33	1.45	58	1.649	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	17.41	1.46			
التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها	القياس البعدي (ن=30)	17.47	1.28	58	1.424	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	17.45	1.21			
الشعور بالسيطرة والتحكم	القياس البعدي (ن=30)	17.77	1.36	58	1.542	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	17.71	1.37			

الأبعاد	المجموعة	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المرور السريع للوقت	القياس البعدي (ن=30)	17.60	1.54	58	1.545	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	17.64	1.58			
الاستمتاع الذاتي بالنشاط	القياس البعدي (ن=30)	17.47	1.28	58	1.975	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	17.44	1.23			
الدرجة الكلية	القياس البعدي (ن=30)	17.20	1.37	58	1.795	غير دالة عند 0.01
	القياس التتبعي (ن=30)	17.18	1.34			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)=2.66

يتضح من نتائج التحليل للجدول رقم (39)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، إذ بلغت قيمة (ت) لبُعد التوازن بين المهارات والتحديات (1.795)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد الاستغراق في المهام (1.140)، وبُعد الأهداف الواضحة بلغت (1.649)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها (1.424)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد الشعور بالسيطرة والتحكم (1.542)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد المرور السريع للوقت (1.545)، وجاءت قيمة (ت) لبُعد الاستمتاع الذاتي بالنشاط (1.975)، وجاءت قيمة (ت) للدرجة الكلية للمقياس (1.795)، حيث أشارت النتائج إلى أن جميع قيم (ت) لأبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) لذا، فإن النتائج التي تم التوصل إليها لهذا الفرض تؤكد استمرار فاعلية البرنامج التدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية، والشكل الآتي يبين التمثيل البياني للمتوسطات:



الشكل رقم (12) يبين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

ومن خلال العرض السابق للجدول والشكل البياني، أظهرت نتائج الفرض السادس لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أبعاد مقياس التدفق النفسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، وتفسر الباحثة عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد مقياس التدفق النفسي إلى استمرار طالبات المجموعة التجريبية بممارسة ما تم اكتسابه أثناء البرنامج التدريبي، مما ساعد على تنمية التدفق النفسي.

وهذا ما يؤكد (Cunha, & Carvalho, 2012, 234)، بأن الشخص المنغمس تماماً في النشاط مع التركيز المكثف، يصبح استيعابه مرتبطاً تماماً بالنشاط والبدء في العمل، مع شعور عالٍ من الوعي هنا والآن، كما أن حالة التدفق هي حالة بين التوتر والقلق، تنتج عندما يكون هناك توازن بين التحديات والمهارات، وعادة ما تحدث أفضل للحظات عندما يقوم الشخص ببذل أقصى جهد جسدي وعقلي لإنجاز شيء صعب وجدير بالاهتمام، فهذا يساعد على توليد الأفكار.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة كل من دراسة المحادين وأبي أسعد (2014)، حميدة (2019)، العمري (2020)، عبد الكريم (2020)، عبد اللطيف (2021)، مصطفى (2021)، المرشود (2021)، دسوقي (2022)، العمري (2022)، العطار (2023)، المغازي (2023)،

عبد المجيد ومحسن (2023)، الخواجة (2023)، التي توصلت نتائجها إلى فاعلية البرامج المستخدمة في تنمية التدفق النفسي لدى المجموعة التجريبية، واستمرار ذلك أثناء فترة المتابعة.

ملخص عام لنتائج الدراسة:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مقياس التدفق النفسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مقياس التدفق النفسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات مقياس التدفق النفسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

توصيات الدراسة:

على ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحثة توصي بما يلي :

1- الاهتمام بتطبيق البرامج التدريبية مع الطلبة في المدارس ؛ لما لها من دور في تنمية التدفق النفسي.

- 2- دمج عمليات ما وراء المعرفة بمهارات التدريس الصفّي ؛ يعزز إنغماس الطلبة في التعلم ويزيد من فاعليتهم المعرفية.
- 3- تصميم حقائب تدريبية في ما وراء المعرفة من قبل المخططين للمناهج في وزارة التربية والتعليم ليتم تدريب الطلبة عليها.
- 4- تدريب الطالبات على كيفية معالجة الأفكار الخاطئة التي تتكون عن الذات، واستبدالها بأفكار إيجابية من خلال تقديم محتوى يتناسب مع طريقة تناولهم للمشكلات.
- 5- زيادة وعي الطلبة بعمليات ما وراء المعرفة، وتشجيعهم على استخدامها لما لها من أهمية في المذاكرة والتحصيل.
- 6- ضرورة دمج استراتيجيات ما وراء المعرفة ضمن المناهج الدراسية بكلّيات التربية .
- 7- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام مهارات ما وراء المعرفة ؛ لتنمية التدفق النفسي لدى الطلاب.

مقترحات الدراسة:

- تقدم الباحثة فيما يأتي بعض ابحوث المقترحة :
- 1- نموذج بنائي للعلاقات السببية بين مهارات ماوراء المعرفة والتنظيم الذاتي والتدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
 - 2- أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعزيز التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
 - 3- فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية.
 - 4- فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية سلوك الإيثار لدى طالبات المرحلة الثانوية.
 - 5- أثر تدريب الطلبة علي المراقبة الذاتية في تحسين حل المشكلات الرياضية
 - 6- العلاقة بين الوعي ماوراء المعرفي وتنظيم الأنفعالات لدى المراهقين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر.

ثانياً: الكتب العربية.

ثالثاً: الرسائل العلمية.

رابعاً: الدوريات والمجلات العلمية.

خامساً: الكتب الأجنبية.

قائمة المراجع

أولاً: المصادر:

- 1- القرآن الكريم، مصحف الجماهيرية، (2010)، رواية الإمام قالون، الرسم العثماني، الهيئة العامة للأوقاف وشؤون الزكاة، طبعة الثانية، ليبيا.

ثانياً: الكتب العربية:

- 1- إبراهيم، مجدي عبدالعزيز (2008)، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، عالم الكتب، عمان.
- 2- أبو حلاوة، محمد السيد (2013): حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد، القياس، 29، الكتاب الالكتروني لشبكة العلوم النفسية.
- 3- أحمد، هلال عبدالله والقاضي، خالد محمد (2008). حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية والتشريعات الوطنية، مكتبة الأسرة، القاهرة.
- 4- الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (2000): الذكاء الوجداني، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة
- 5- الأعسر، صفاء، (2000): الذكاء العاطفي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 6- أكسفور (1996): استراتيجيات تعليم اللغة، ترجمة السيد أحمد، الأنجلو المصرية القاهرة.
- 7- باظة، آمال عبد السميع (2011): اختبار التدفق النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،
- 8- بدران، عبد المنعم أحمد (2009): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، ط11، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.
- 9- بدوي، أحمد زكي (1983): معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت.
- 10- بكار، ياسر عبد الكريم (2005): القرار في يدك، مركز الرؤية للتنمية الفكرية: دار البيروتي.
- 11- جابر عبد الحميد جابر (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 12- جابر، عبد الحميد جابر (1999): معجم علم النفس والطب النفسي، ج 3، النهضة المصرية، القاهرة.

- 13- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
- 14- جروان، فتحي عبد الرحمن (2002): أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، دار الفكر، عمان.
- 15- جروان، فتحي عبد الرحمن (2012): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط4، دار الفكر، عمان
- 16- حسين، طه عبد العظيم (2004): الإرشاد النفسي للأطفال العاديين وغير العاديين، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
- 17- الحيلة، محمد محمود (2002): تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة، عمان
- 18- خوجة، حنان أسعد (2009): التفكير المهارات الأساسية والسلوك، دار الخريجين، الرياض.
- 19- رشوان، ربيع عبدو، الطيب، عصام (2006): علم النفس المعرفي الذاكرة وتشفير المعلومات، عالم الكتب، القاهرة.
- 20- سليمان، سناء محمد (2009): مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية، عالم الكتب، القاهرة:.
- 21- صالح، أحمد زكي (2005): اختبار الذكاء المصور، الدار الوطنية، القاهرة.
- 22- الطحان، محمد خالد (1987): مبادئ الصحة النفسية، دار القلم، دبي.
- 23- عبيد، وليم، (2017): استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة - أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 24- عدس، محمد عبد الرحيم (2000): المدرسة وتعليم التفكير، دار الفكر، عمان.
- 25- العزة ، سعيد (2000): الإرشاد الجماعي العلاجي، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان
- 26- العزة ، سعيد (2002): صعوبات التعلم، دار الثقافة للنشر، عمان.
- 27- عفانة، عزو، والخزندار، نائلة (2014): التدريس الصفّي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

28- الغريب، رمزية محمد (1981): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة

29- الفرماوي، حمدي على، ورضوان، وليد (2004): الميتا معرفي،. الأنجلو المصرية، القاهرة.

30- القريطي، عبد المطلب (2003): الصحة النفسية: دار الفكر العربي، القاهرة.

31- ليلي أحمد كرم الدين (2002): تنمية التفكير العلمي عند الأطفال، حقوق الطبع محفوظة للأمانة العامة للجامعة العربية، القاهرة.

32- مجيد ، سوسن شاكر (2014): أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، مركز ديبانو لتعليم التفكير، القاهرة.

33- المحارب ، ناصر (2000): المرشد في العلاج المعرفي السلوكي، دار الزهراء: الرياض.

34- مصطفى، علي، وعلي محمد (2013): علم النفس المعرفي وتطبيقاته، دار الزهراء، الرياض.

35- ملحم، سامي محمد (2000): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

ثالثاً: الرسائل العلمية:

1. أبو السعود، هاني إسماعيل (2009): برنامج قائم على أسلوب المحاكاة لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة في منهاج العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

2. أبو الغيط، إيمان (2009): فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي والتفكير الناقد واتخاذ القرار لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

3. أحمد، إيمان عبد الكريم (2010): فاعلية الأسئلة الذاتية لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل المعرفي، وبعض مهارات ما وراء المعرفة، وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس

4. الخروصية، سناء ينت ياسر (2014): فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارة حل المشكلات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

5. الدوادي، ابتسام يوسف علي (2025): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين الثقة بالنفس لدى تلميذات التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزاوية.
6. الديب، محمد محمود (2012): فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
7. ربيعة، بن الشيخ (2015): علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي " رسالة الماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
8. السعدي، مصطفى موسى (2022). القدرة التنبؤية لفاعلية الذات الأكاديمية والتوجهات الهدفية بالتدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.
9. الصمادي، منال محمد (2021): التدفق النفسي وعلاقته بالتدفق بدافعية الإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.
10. العمري، نداء حسين (2020): أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية التفاؤل المتعلم وجودة الحياة الانفعالية لدى عينة من طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
11. عودة، إسراء محمد (2020): إثر برنامج تدريبي يستند إلى قيمة الإنسان والعلم في القرآن، في تنمية التدفق لدى الطالبات ذوات التحصيل المتدني، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية.
12. غنيم، زهراء محمد فريد (2016): نموذج بنائي للتدفق في علاقته بكل من سمات الشخصية والسعادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
13. الغويري، حنين موسى (2022): القدرة التنبؤية لليقظة العقلية والتدفق النفسي بالدافعية التعلم لدى طلبة الجامعة الهاشمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

14. الفطايري، محمد أحمد (2020): فاعليّة بعض إستراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ في الرياضيّات، والاتّجاه نحو دراستها لدى تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المدينة العالمية السعودية.
15. الفلمباني، دينا خالد أحمد (2011) : فاعليّة برنامج تدريبيّ قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصفّ الأوّل الإعداديّ، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربويّة، جامعة القاهرة.
16. فهمي، نسرين محمد (2009): أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات ما وراء المعرفة على مفهوم الذات واتخاذ القرار لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
17. المحادين، رائد زعل، وأبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2014): فاعلية برنامج إرشادي جمعي ديني في تنمية التسامح والتدفق لدى طالبات الصف العاشر من محافظة الكرك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة.
18. محمد، لمياء صلاح الدين (2009): أثر تدريب الطالبات المعلمات على استخدام مهارات ما وراء المعرفة في تنمية المهارات التدريسية لتدريس الاقتصاد المنزلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
19. مصطفى، اسماء توفيق (2005): أثر برنامج لتنمية ما وراء المعرفة وتحسين القراءة لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الاساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

رابعاً: الدوريات والمجلات العلمية:

1. - محمود، هبة (2018)، التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية التربية.مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، 42(1): 104 - 227.
2. أحمد، أحمد عبد المالك (2021).نمذجة العلاقة السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، المجلة التربوية، ع66.
3. الأحمدى، مريم محمد عايد (2012): فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وتأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للأبحاث الإماراتية، ع 32.

4. آل تميم، عبد الله بن محمد(2015): برنامج قائم على إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، مج 29، ع 114.
5. البهاص , أحمد سيد (2010): التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت " المؤتمر السنوي 15، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس.
6. بهلول، إبراهيم أحمد (2004): اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، مجلة القراءة والمعرفة، ع 30.
7. البيضاني، وليد خالد (2020): مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى مدرسي الفيزياء وعلاقتها بتوظيفهم للمستحدثات التكنولوجية، وقائع المؤتمر العلمي الدوري السادس، (البحث العلمي والتحديات المعاصرة، مجلة الجامعة العراقية، ع 1.
8. التّح، زباد خميس (2017): تعليم المهارات الاجتماعية بإستراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها علي توكيد الذات لدى طالبات جامعة آل البيت، المجلة التربوية، مج 31، ع 123.
9. جبر، رضا عبد الرازق (2021): فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد، ع 34.
10. الجزار، نجوى صابر (2021): التدفق النفسي وعلاقته بعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثالث.
11. الجزار، نجوى صابر عبد المطلب (2021): التدفق وعلاقته بعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، ع 3.
12. حامد، رقية محمد (2022): التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ع (25).
13. حبيب، بديعة بنهان (2016): فعالية الإرشاد بالمعنى في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الابداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، ع 26، مج 5.
14. حسن، شيماء محمد علي (2014): أثر الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التواصل الرياضي وتحسين مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، مجلة تربويات رياضية، مج 17.

15. حميدة، محمد إسماعيل سيد (2019): فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تنبؤية- تجريبية، مجلة الإرشاد النفسي، ع 60، مج 1.
16. خضراوي، زين العابدين (2003): أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات للأخطاء المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 17 (1).
17. خضير، مرفت إبراهيم (2016): كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدرء المدارس، مجلة التربية، جامعة الأزهر، 3 (12).
18. الخطيب، محمد أحمد (2014): أثر استخدام استراتيجي ما وراء المعرفة: " الخرائط المفاهيمية - خرائط العقل" في البنية المفاهيمية ومهارات التفكير البصري فى الرياضيات لدى طلاب الصف الثانى المتوسط، مجلة العلوم التربوية، مج 26، ع 1.
19. الخواجة، عبد الفتاح (2023): فاعلية برنامج الارشاد الجمعي بالمعنى في تحسين مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طلاب جامعة نزوى، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، مج 3، ع 5.
20. الخياط، ماجد (2012): أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات التفكير ماوراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مج 26، ع 3.
21. دسوقي، شيرين محمد أحمد (2022): فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية السعادة الدراسية لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، ع 37.
22. زايد، محمد عبد الحميد (2008): فعالية بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة علي أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لكل طالبات الصف الأول الثانوي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج 18، ع 61.
23. الزياي، أحمد حين (2012): عوامل ما وراء المعرفة وعلاقته بالاضطرابات الانفعالية وبالعصابية: دراسة في التركيب العاملي والصدق التكويني لمقياس ما وراء المعرفة، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ع 2، مج 2.

24. زيدان، ندى فتاح (2009): أثر برنامج تعليمي في تنمية إستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة الموصل، مجلة دراسات الموصل، مج 8، ع 24.
25. السيد، منى حامد عبد العاطي (2021): أثر قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، ع 231.
26. الصباغ، رضا الحسيني (2011): أثر استخدام استراتيجية مقترحة لما وراء المعرفة في تدريس علم المواد على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير التكنولوجي لدى طلاب العليم الثانوي الصناعي، مجلة كلية التربية بالزقازيق، مح 11، ع 2.
27. صديق، محمد (2009): التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة، دراسات نفسية، مج، ع 2.
28. صوفي، عبد الوهاب (2022): مستوى ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة تلمسان، مجلة ربحان للنشر العلمي، ع 27.
29. عبد الفتاح، فوقية (2007): فاعلية برنامج في تنمية الوعي بالتفكير وأثره على الذكاء الشخصي والاجتماعي لدى طلاب الدراسات العليا، المجلة المصرية للدراسات النفسية. 17 (57).
30. عبد الكريم، وليد فتحي (2020): فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية الأبداع الانفعالي لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية أسوان، مجلة البحث العلمي في التربية، ع 21، مج 11.
31. عبد اللطيف، محمد سيد محمد (2021): فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسياً، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 5، ع 14.
32. عبد المجيد، نبيل عبد الغفور، ومحسن، أحمد جاسم (2023): فاعلية أسلوب الحديث الذاتي في تنمية التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي السادس والعشرون للعلوم الإنسانية والتربوية كلية التربية الجامعة المستنصرية 3-4 ايار.
33. عبيد، وليم (2000): ما وراء المعرفة المفهوم والدلالة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، ع 1.

34. عبيد، ياسمين رمضان كمال (2023): فاعلية برنامج انتقائي في خفض القلق الدراسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات شعبة الطفولة المتفوقات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج33، ع119.
35. عبيدات، عبد الناصر الجراء وعلاء الدين (2011): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ع 7، مج 2، ص ص: 145 - 162.
36. عرار ، سامية (2016): خبرة التدفق النفسي المفاهيم – الأبعاد وعلاقتها ببعض المتغيرات السيكلوجية الإيجابية ، الإبداع والسعادة نموذجاً، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مج1، ع (15).
37. عسكر، رندة فاروق (2020): تأثير استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التصميم الابتكاري لعروض التعبير الحركي، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، ع، 47.
38. عصمان، أنور عبدالسلام (2024): مستوى التدفق النفسي لدى الأطباء العاملين بمستشفى الجمعة التخصصي للنساء والولادة زليتن، مجلة العلوم التربوية، مج (5)، ع (2).
39. العطار، محمود (2019): الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع 29، مج 102.
40. العطار، محمود مغاري علي (2023): فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لزيادة رأس المال النفسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى الطالبات بشعبة رياض الأطفال، المجلة النفسية للدراسات النفسية، ع 118، مج33.
41. عفيفي، هبة السيد (2018): المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع4.
42. العلوان، أحمد فلاح (2007): فاعلية برنامج تدريبي لما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم التربوية، ع13.
43. العمري ، نداء حين (2022): أثر برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية جودة الحياة الانفعالية لدى طلبة جامعة فيلادلفيا، إربد للبحوث والدراسات الإنسانية، مج24، ع1.

44. عيسى، آلاء حميد والتميمي، ميسون علي جواد(2019): أثر نموذج في تنمية مهارات ما وراء المعرفة عند طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع، ع 44.
45. العيسى، هنادي بنت عبد الله (2014): أثر إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، لدى طالبات جامعة أم القرى، مجلة بحوث التربية النوعية، ع 33.
46. الغامدي، شيماء بنت سعيد (2021): فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة على تحصيل الفقه والدافعية للإنجاز لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة القراءة والمعرفة، مج 21، ع 239.
47. غريب، إيناس محمود (2015): التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم، مجلة كلية التربية، ع 165، مج 3.
48. فياض، فاطمة محمد سيد (2019): مقياس عمليات ما وراء المعرفة، مجلة الإرشاد النفسي، ع 57.
49. القطيطي، أحمد محمد (2016): استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس، مجلة القراءة والمعرفة، مج 176.
50. كامل، وحيد مصطفى (2005): فاعلية برنامج عقلاني انفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية، مج (15)، ع 4.
51. الكفوري، صبحي عبد الفتاح (2022): برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في خفض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى اللاجئين السوريين، مجلة كلية التربية، ع 106.
52. محمود، هبة سامي (2018): التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالب كلية التربية، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية ، ع 1.
53. المرشود، جوهرة بنت صالح (2021): فاعلية برنامج إثرائي في تنمية التدفق النفسي والتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية، ع 29.

54. مصطفى، نجوان صبري محمد (2021): فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين التدفق النفسي لدى عينة من الشباب الجامعي، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ع18.

55. المغازي، هاجر طه إبراهيم (2023): فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طالبات رياض الأطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج33، ع118.

56. الموسوي، عبد العزيز، وآخرون(2016): التدفق النفسي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة، العراق، 10(18).

57. هندائي، ناهد خالد وفرج، عفاف سعيد (2017): التكافؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، ع 174، مج2.

خامساً: المراجع الأجنبية:

1. Bowler, L.(2007). Methods For Revealing The Metacognitive Knowledge Of Adolescent Information Seekers During The Information Process. Mc Gill University. Montreal. Canada.
2. Costa, A.(2000). Describing The Habits of Mind ,In: Discovering & Exploring Habits of Mind, U.S.A. the Association b for supervision and curriculum Development.
3. Csikszentmihalyi, M (1990)."Flow the psychology of optimal experience " , New York Harper and ROW.
4. Csikszentmihalyi, M (1990)."Flow the psychology of optimal experience " , New York Harper and ROW.
5. Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow. New York: HarperCollins ebooks. Kang,
6. Cunha, J.C.R & Carvalho.S. (2012). Experienced Emotions through the orff-schulwerk Approach in music education-A case study based on flow theory, of the European society for the cognitive sciences of music.
7. Fernie, B. A., Spada, S., & Macan, A. (2009).Metacognitive Beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a self-report questionnaire. Journal of cognitive psychotherapy. 23(4).

8. Frayne, A. & Geringer, M. (2000): Self-Management Training for Improving Job performance: A field experiment involving sales people ,*Journal of Applied psychology*, Vol. 85, No. 3.
9. Hamilton, N. A., Kitzman, H., & Guyotte, S. (2006). Enhancing Health and Emotion: Mindfulness as a Missing Link Between Cognitive Therapy and Positive Psychology. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20 (2).
10. Harandi, V., Eslami Sharbabaki H., Ahmadi Deh M., & Darehkordi A. (2013). The Effect of Metacognitive Strategy Training on Social Skills and Problem Solving Performance. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 3(4), 121.
11. Kang, M., Kim, J. ET Kang, J. (2008). Relationships among Self-efficacy, Metacognition, Cognitive presence, Flow, and Learning Outcomes in web-based PBL. In K, McFerrin et al (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology ET Teacher Education International Conference*.
12. Koch, A (2001): Training in Metacognition: (Metacognition and comprehension of physics, *Texts Science Education*, Vol.85, No.6.
13. M., Kim, J. ET Kang, J. (2008). Relationships among Self-efficacy, Metacognition, Cognitive presence, Flow, and Learning Outcomes in web-based PBL. In K, McFerrin et al (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology ET Teacher Education International Conference*.
14. Mao, Y., Yang, R., Bonauto, M., MA, J., & Harmat, L. (2020). Can Flow Alleviate Anxiety? The Roles of Academic Self-efficacy and self-esteem in building psychology Sustainability And resilience. *Sustainability*, 12 (7), 2987. Novotney, A. (2009, October). RESILIENT KIDS LEARN Better. Monitor
15. Meipan, Lin (2005): The Implication Of Schema Theory, Metacognition And Graphic Organizers In English Reading Comprehension For Technical College Students In Taiwan. Ph. D, The School of Education Spalding University.
16. Metacognitions of Flow Experience: Towards an Understanding of the Self-Regulation of Optimal Experience DOCTORATE OF PHILOSOPHY Edith Evelyn Wilson London Metropolitan University August 2016.
17. Moon, J.-W., Kim, Y.-G. (2001). Extending the TAM for a World-Wide-Web context. *Information & Management* 38 (4).
18. Nancarrow ,M. (2008). Exploration of metacognition and non - routine problem based mathematics instruction on undergraduate student problem solving success Unpublished ph. D. dissertation. The Florida State University , USA.

- 19.O'Neil, H., & Abedi J. (1996): "Reliability and Validity of Metacognitive Inventory Potential for Alternative Assessment", Journal of Educational Research, Vol. 89, No. 4.
- 20.Rheinberg, F., Vollmeyer, R., (2003) Flow experience in a computer game under experimentally controlled conditions. Zeitschrift fur psychologie.
- 21.Safari1,y & Meskini, H.(2016);The Effect of Metacognitive Instruction on Problem Solving Skills in Iranian Students of Health Sciences. Global Journal of Health Science; Vol. 8, No.1
- 22.Salanova, M., Bakker, A B. & Lorens, S. (2006). Flow at work: Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. Journal of Happiness Studies, 7.
- 23.Wells, A. (2009). Metacognitive Therapy for Anxietyand Depression ,Guilford Publications, New York, U.S.A.

ملاحق الدراسة

- ملحق (1) مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته الأولى (إعداد الباحثة).
- ملحق (2) اتفاق المحكمين على عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.
- ملحق (3) مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته النهائية (إعداد الباحثة).
- ملحق (4) مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته الأولى (إعداد الباحثة).
- ملحق (5) اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التدفق النفسي.
- ملحق (6) مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته النهائية (إعداد الباحثة).
- ملحق (7) استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (إعداد الدواي 2025).
- ملحق (8) إختبار الذكاء المصور (إعداد صالح، 2005).
- ملحق (9) قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة.
- ملحق (10) قائمة أسماء المحكمين البرنامج التدريبي قائم علي مهارات ماوراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية
- ملحق (11) البرنامج التدريبي القائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي (إعداد الباحثة).
- ملحق (12) إستمارة التقييم اليومي للبرنامج
- ملحق (13) إستمارة التقييم اليومي للبرنامج من قبل الطالبات.
- ملحق (14) صور طالبات أثناء العمل الميداني.
- ملحق (15) الخطاب الموجه إلي مراقبة التعليم جنزور ومدراء المدارس.

ملحق (1) مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته

الأولية (إعداد الباحثة)

كلية الآداب

قسم التربية وعلم النفس

السيد الأستاذ الدكتور المحترم /.....

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة ببناء مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه - تخصص علم نفس - كلية الآداب - جامعة الزاوية، بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية"

وفي سبيل ذلك، قامت الباحثة بإعداد هذه الصورة المبدئية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، ومقياس التدفق النفسي.

ونظراً لأهمية رأيكم في تحقيق أهداف الدراسة، وتنقيح أدواتها، أرجو التكرم بقراءة عبارات أدوات الدراسة سالفة الذكر، وإبداء ما ترونه مناسباً في الآتي:

1. الحكم على ما إذا كانت الأبعاد تمثل مهارات ما وراء المعرفة أم لا.
 2. الحكم على كل عبارة موجودة تحت كل بعد، هل تمثله؟.
 3. الحكم على ما إذا كانت الأبعاد تمثل التدفق النفسي أم لا.
 4. الحكم على كل عبارة موجودة تحت كل بعد لمقياس التدفق النفسي، هل تمثله؟.
 5. إجراء أي تعديلات أخرى ترونها مناسبة ملتزمة في اطلاعكم وخبرتكم الواسعة في هذا المجال، علماً بأن فئات الإجابة وفق التدرج الثلاثي دائماً - أحياناً - نادراً، وتعطي الدرجات (1-2-3) إذا كانت العبارة إيجابية والعكس صحيح في حال العبارة السالبة.
- شاكرين لسيادتكم الموافقة على المشاركة في هذا العمل، جزاكم الله عنا خير الجزاء.

الباحثة

مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته الأولى (إعداد الباحثة)

ما وراء المعرفة: هي وعي الطالبة بمعرفتها، ومهاراتها، وقدراتها التي تساعدها، على تنظيم العمليات المعرفية، التي تتمثل في وضع الخطط، والأهداف، ومراجعة ما تعلمه، وابتكار أفكار جديدة في التعلم، أو في حل مشكلة واتخاذ قرار، وتصحيح وتقويم أخطائها أثناء التعلم، وتتمثل في الأبعاد الآتية:

1. التخطيط: هي قدرة الطالبة على تحديد الأهداف، وملاحظتها لها، وتوزيع الأهداف، والسعي لتحقيقها في فترات مختلفة ومراجعتها باستمرار.

م	العبرة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	أدون ملاحظاتي أثناء القيام بعمل ما.			
2	أضع خطة لكل شيء أقوم بتنفيذه.			
3	يساعدني التخطيط على الوصول إلى أفضل مستوى للأداء.			
4	أبحث عن المعلومات للمهام التي أقوم بها.			
5	أحرص على تنظيم المهمة قبل أدائها.			
6	أراجع الأعمال التي قمت بها قبل الانتقال لعمل جديد.			
7	أضع خطة واضحة الخطوات لأداء المهمة.			
8	أضع لكل مهمة عدداً من الأسئلة وأحفظ إجابتها.			
9	أقدر الزمن الذي تحتاجه أداء مهمة ما			
10	أفكر في كل خطوة قبل أداء المهمة			

عبارات أخرى تقترحها سيادتكم:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

المراقبة الذاتية: هي مراقبة الطالبة لذاتها أثناء إنجاز أي مهمة ومراجعة الأعمال التي تقوم بها وانهاؤها في موعدها، والتغلب على الصعوبات التي تواجهها أثناء القيام بها.

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	أراجع عملي باستمرار.			
2	أنهي أعمالي وواجباتي في الموعد المحدد لها.			
3	أتذكر المعلومات التي التي تساعدني في تنفيذ الأعمال التي أقوم بها.			
4	من المتوقع أدائي سيكون عالياً في المهام الموكلة لي.			
5	أراجع عملي لأتأكد أنني أديته بصورة صحيحة.			
6	اربط عناصر المهمة مع بعضها لادائها بنجاح.			
7	استطيع مواصلة أداء المهمة من حيث ما توقفت.			
8	إذا واجهتني صعوبة في الأعمال التي أقوم بها أناقشها مع الآخرين.			
9	أسأل اصدقائي عن أي معلومات إضافية عن الأعمال التي أقوم بها.			
10	أسأل نفسي لأتأكد أنني لدى القدرة على إنجاز المهام التي أقوم بها.			

عبارات أخرى تقترحها سيادتكم:

1.....

2.....

3.....

4.....

التقويم الذاتي: هي اصدار الطالبة احكاماً خاصة بالمهام التي تقوم بها ومدى تحقيقه للأهداف التي وضعها قبل إنجاز المهمة وتحديد نقاط القوة والضعف أثناء قيامها بالمهمة.

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	أحدد نقاط ضعفى وأسعى للتغلب عليها.			
2	أركز في المهمة كي أؤديها بنجاح.			
3	أعي تماماً كيف أحكم على أدائي.			
4	أؤكد بأنني أديت المهمة بشكل جيد.			
5	أقارن نفسي بالآخرين.			
6	أراجع المهام التي أقوم بها باستمرار.			
7	أقوم نفسي عند تقصيري في أداء مهامي.			
8	أحدد نقاط ضعفى وأسعى للتغلب عليها.			
9	أسأل نفسي عن ما حققته من أهداف.			
10	أقارن أدائي الفعلي مع ما أقوم به من أداء.			

عبارات أخرى تقترحها سيادتكم:

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

ملحق (2) اتفاق المحكمين على عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة

اتفاق المحكمين على عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة

م	مناسبه	غير مناسبه	تعديل	النسبة المئوية	م	مناسبه	غير مناسبه	تعديل	النسبة المئوية	م	مناسبه	غير مناسبه	تعديل	النسبة المئوية
1	100			100%	11	10			100%	21	10			100%
2	10			100%	12	10			100%	22	10			100%
3	10			100%	13	10			100%	23	9		1	90%
4	9		1	90%	14	10			90%	24	10			100%
5	10			100%	15	10			100%	25	9		1	90%
6	10			100%	16	10			100%	26	10			100%
7	10			100%	17	10			100%	27	9		1	90%
8	9		1	90%	18	10			90%	28	9		1	90%
9	10			100%	19	9		1	100%	29	10			100%
10	10			100%	20	10			100%	30	9		1	90%

ملحق (3) مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته النهائية
(إعداد الباحثة)

مقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية

البيانات الأولية:

الاسم.....	الفصل الدراسي.....
تاريخ الميلاد.....	المدرسة.....

عزيزتي الطالبة:

العبارات التالية تتعلق بمهاراتك المعرفية ، والمطلوب منك توضحي رأيك تجاه تلك العبارات، بأن تختاري واحدة من الاختيارات، الموجودة على يسار العبارات وتضعي علامة (✓) على الإجابة التي تختارينها علماً بأن لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عنك، لا تترك أي عبارة دون الإجابة عنها، وستستخدم إجاباتك لإغراض البحث العلمي فقط، وتحاط بسرية تامة.

الباحثة

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	أدون ملاحظاتي أثناء القيام بعمل ما.			
2	أراجع عملي باستمرار.			
3	أحدد نقاط ضعفى وأسعى للتغلب عليها.			
4	أضع خطة لكل شىء أقوم بتنفيذه.			
5	أنهي أعمالي وواجباتي في الموعد المحدد لها.			
6	أركز في المهمة كي أؤديها بنجاح.			
7	يساعدنى التخطيط على الوصول إلى أفضل مستوى للأداء.			
8	أذكر المعلومات التي التي تساعدني في تنفيذ الأعمال التي أقوم بها.			
9	لدي القدرة والوسائل بكيفية الحكم علي أدائي.			
10	أبحث عن المعلومات للمهام التي أقوم بها.			
11	أحرص علي أن يكون أدائي عاليا في المهام الموكلة لي			
12	أؤكد بأنني ادبت المهمة بشكل جيد.			
13	أحرص على تنظيم المهمة قبل أدائها.			
14	أراجع عملي لأؤكد أنني أدبته بصورة صحيحة.			
15	أقارن نفسى بالآخرين.			
16	أراجع الأعمال التي قمت بهل قبل الانتقال لعمل جديد.			
17	أربط عناصر المهمة مع بعضها لادائها بنجاح.			
18	أراجع المهام التي أقوم بها باستمرار.			
19	أضع خطة واضحة الخطوات لأداء المهمة.			
20	أستطيع مواصلة أداء المهمة من حيث ما توقفت.			
21	أراجع نفسي عند تقصيري في أداء مهامي.			
22	أضع لكل مهمة عددا من الأسئلة.			
23	أناقش مع زملائي في الصعوبات التي تواجهني في أداء الأعمال.			
24	أراجع عملي باستمرار.			
25	أقدر الزمن الذي تحتاجه أداء مهمة ما.			
26	أسأل زملائي عن أي معلومات إضافية عن الأعمال التي أقوم			

			بها.	
			أسأل نفسي عن ما حققته من أهداف.	27
			أفكر في كل خطوة قبل أداء المهمة.	28
			أسأل نفسي لأتأكد أنني لدى القدرة على إنجاز المهام التي أقوم بها.	29
			أقوم أدائي الفعلي.	30

ملحق (4) مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته الأولى

(إعداد الباحثة)

مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته الأولى (إعداد الباحثة)

التدفق النفسي: حالة نفسية سارة تشعر بها الطالبة، عندما تتوازن مهاراتها مع المهام والأنشطة التي تقوم بها والاندماج فيها، والابتعاد عن الملل، حيث تؤدي تلك الحالة إلى أفضل مستوى من التفوق والإبداع ويشمل الأبعاد الآتية:

1. **التوازن بين المهارات والتحديات:** هي امتلاك الطالبة مهارات متنوعة وكثيرة للتغلب على ما يواجهها من عقبات تعيق تحقيق المهام التي يسعى لتحقيقها.

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	مهاراتي ستمكنني من التغلب على تحديات الدراسة			
2	لدى كفاءة تمكنني من التغلب على المواقف الصعبة			
3	يبدو لي بوضوح أين يتجه أدائي			
4	أعرف ما أقوم به داخل الحصّة بوضوح			
5	أشعر بالتوازن بين مهاراتي والصعاب التي تواجهني			
6	أفقد السيطرة في المواقف الصعبة			
7	لدي القدرة على حل المشكلات			

عبارات أخرى تقترحها سيادتكم:

1.....

2.....

3.....

2. **الاستغراق في المهام :** هي حالة من نسيان الذات تشعر بها الطالبة أثناء المهام التي تقوم بها وتركيز انتباهها في هذه المهام حتى تكاد لا تشعر بالعالم الخارجي.

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	أفكر في المهام التي أقوم بها			
2	أشعر أنني أقوم بالمهام تلقائياً بدون جهد			
3	أشعر بالاندماج في المواد الدراسية التي أدرسها			
4	تنساب أفكارى بتلقائية عند مناقشة الآخرين			
5	أركز في النشاط الذي أقوم به دون أي شيء آخر			
6	أفاعل بشكل جيد مع الدرس			
7	أشعر بتوقف الزمن أثناء أدائي لعملي			

عبارات أخرى تقترحها سيادتكم:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

3. **الأهداف الواضحة:** هي الأهداف التي تضعها الطالبة لنفسها ولديها القدرة على إنجازها في ضوء قدراتها ومهاراتها والابتعاد عن الأهداف المتناقضة.

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	أحدد أهدافي بوضوح			
2	أعرف ما أريد القيام به في المواقف المختلفة			
3	أعلم مسبقاً ما الطريقة المثالية للقيام بالمهام			
4	أستطيع السيطرة على الأعمال التي أقوم بها			
5	أنهي أعمالي في الوقت المحدد لها			
6	أغلب على العوائق التي تحيل بيني وبين تحقيق أهدافي			
7	أضع لنفسني أهداف واقعية			

عبارات اخرى تقترحها سيادتك:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

4. التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها: هي قدرة الطالبة على التركيز في المهام التي تقوم بها والابتعاد عن الاشياء غير المرتبطة بهذه المهمة

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	أركز انتباهي في الأعمال التي أقوم بها			
2	أركز على ما يقوم بشرحة المعلم في الفصل			
3	من الصعب علي أن أركز انتباهي في المواقف الصعبة التي تواجهني			
4	استطيع القيام بأثرمن عم في وقت واحد			
5	أعزل عن الآخرين لإنجاز ما أقوم به من أعمال			
6	استطيع العمل تحت أي ظرف			
7	أتحمل الصعاب للتغلب على الصعوبات التي تواجهني أثناء أداء أي مهمة			

عبارات اخرى تقترحها سيادتك:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

5. الشعور بالسيطرة والتحكم: هي قدرة الطالبة على السيطرة على المهام التي تقوم بها وتأديتها هذه المهام بكل سهولة.

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	اشترك معلوماتي مع زملائي			
2	اشعر أن ما ادرسه سهل ومفهوم			
3	لدى القدرة على فهم نفسي			
4	استطيع تجميع الآخرين في الاعمال التي نقوم بها			
5	استطيع حل المشكلات الصعبة التي تواجهني			
6	اتصرف وفق ما يتطلبه مني الموقف			
7	من الصعب علي أن انفعل من نقد الآخرين			

عبارات اخرى تقترحها سيادتكم:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

6. المرور السريع للوقت: هي احساس الطالبة بتبدل الوقت حسب المهام التي تقوم بها سواء بالزيادة أو النقصان.

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	عندما اقول بنشاط اشعر أن الوقت يمر بسرعة			
2	افقد الاحساس بالوقت عندما اؤدي واجباتي المدرسية			
3	اخصص جزء من الوقت لمراجعة المهام التي أقوم بها			
4	اشعر بأن الوقت طويل اثناء الحصة الدراسية			
5	اقوم بتقسيم الاعمال المطلوبة مني حسب الزمن المحدد لها			
6	أعمل أكثر من عمل في وقت واحد			
7	أنسى ما حولي عندما الثيام بعمل ما			

عبارات اخرى تقترحها سيادتك:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

7.الاستمتاع الذاتي بالنشاط: هى حالة داخلية تشعر بها الطالبة نتيجة ممارستها للمهام الذي تعتبر غاية في حد ذاتها دون انتظار مكافأة خارجية.

م	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	تعديل
1	اسمتع بخبراتي			
2	يكتابني شعور بالفوز عندما أشارك الآخرين الأنشطة			
3	اشعر بالبهجة عندما اقوم بالمهام الموكلة لي			
4	من الصعب علي أن أتاثر برأي الآخرين عني			
5	اشعر بالسرور اثناء وجودي مع زملائي			
6	يكتابني السرور عندما اتغلب على المواقف الصعبة التي تواجهني			
7	اتبع اكثر من طريقة لحل المشكلات			

عبارات اخرى تقترحها سيادتك:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

ملحق (5) اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التدفق النفسي

اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التدفق النفسي

النسبة المئوية	تعديل	غير مناسبه	مناسبه	م	النسبة المئوية	تعديل	غير مناسبه	مناسبه	م	النسبة المئوية	تعديل	غير مناسبه	مناسبه	م
%100			10	34	%100			10	18	%100			10	1
% 90	1		9	35	%100			10	19	%100			10	2
%90	1		9	36	%100			10	20	%90	1		9	3
%100			10	37	%100			10	21	%100			10	4
%100			10	38	%90			10	22	%90	1		9	5
%90	1		9	39	%100			10	23	%100			10	6
%100			10	40	%90	1		9	24	%90	9		9	7
% 90	1		9	41	%90	1		9	25	%100			10	8
%100			10	42	%100			10	26	%90	1		9	9
%90	1		9	43	%100			10	27	%90	1		9	10
%100			10	44	%90	1		9	28	%100			10	11
%90	1		9	45	% 90	1		9	29	%100			10	12
%90	1		9	46	%100			10	30	% 100			10	13
%100			10	47	%100			10	31	%90	1		9	14
%90	1		9	48	%100			10	32	%100			10	15
%100			10	49	%100			10	33	%100			10	16
										%90	1		9	17

ملحق (6) مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في صورته النهائية (إعداد
الباحثة)

مقياس التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية

البيانات الأولية:

الاسم.....	الفصل الدراسي.....
تاريخ الميلاد.....	المدرسة.....

عزيزتي الطالبة:

العبارات التالية تتعلق بمستوى التدفق النفسي لديك، وهو حالة التي تشعرين فيها بالاندماج والتركيز الكامل أثناء أداء مهمة ما، مع الأحساس بالمتعة والدافعية، والمطلوب منك توضيح رأيك تجاه تلك العبارات، بأن تختاري واحدة من الاختيارات، الموجودة على يسار العبارات وتضعي علامة (✓) على الإجابة التي تختارينها علماً، بأن لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عنك، لا تترك أي عبارة دون الإجابة عنها، وستستخدم إجاباتك لإغراض البحث العلمي فقط، وتحاط بسرية تامة.

الباحثة

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	مهاراتي ستمكنني من التغلب على تحديات الدراسة			
2	أفكر في المهام التي أقوم بها			
3	أحدد أهدافي بوضوح			
4	أركز انتباهي في الأعمال التي أقوم بها			
5	أشارك معلوماتي مع زملائي بكل ثقة			
6	أشعر أن الوقت يمر بسرعة عندما أقوم بنشاط معين			
7	أستمتع بخبراتي وأدائي للأعمال			
8	لدى كفاءة تمكنني من التغلب على المواقف الصعبة			
9	أقوم بالمهام تلقائياً بدون جهد			
10	أعرف ما أريد القيام به في المواقف المختلفة			
11	أركز على ما يقوم بشرحة المعلم في الفصل			
12	أشعر أن ما أدرسه سهل ومفهوم			
13	أفقد الإحساس بالوقت عندما أؤدي واجباتي المدرسية			
14	ينتابني شعور بالفوز عندما أشارك الآخرين الأنشطة			
15	أعرف بوضوح أين يتجه أدائي			
16	أندمج يعمق في المواد الدراسية التي أدرسها			
17	أعلم مسبقاً ما الطريقة المناسبة للقيام بالمهام			
18	يتشتت أُنْتباهي في المواقف الصعبة التي تواجهني			
19	لدى القدرة على فهم نفسي			
20	أخصص جزء من الوقت لمراجعة المهام التي أقوم بها			
21	أبتهج عندما أقوم بالمهام الموكلة لي			
22	أعرف ما أقوم به داخل الحصّة بوضوح			
23	تنساب أفكارى بتلقائية عند مناقشة الآخرين			
24	أستطيع السيطرة على الأعمال التي أقوم بها			
25	أقوم بالأعمال التي وضعتها علي نفسي بدون تردد			
26	أستطيع تجميع الآخرين في الأعمال التي نقوم بها			
27	ينتابني الشعور بالملل وأن وقت الحصّة الدراسية طويل			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
28	من الصعب علي أن أتاثر برأي الآخرين عني			
29	أوازن دائماً بين مهاراتي والصعاب التي تواجهني			
30	أركز في النشاط الذي أقوم به دون أي شيء آخر			
31	من الصعب علي أن تحيل بين تحقيق أهدافي في المواقف الصعبة			
32	أعزل عن الآخرين لإنجاز ما أقوم به من أعمال			
33	أتحكم في أنفعالاتي في المواقف الصعبة			
34	أقوم بتقسيم الأعمال المطلوبة مني حسب الزمن المحدد لها			
35	أشعر بالسرور أثناء وجودي مع زملائي			
36	أؤثر وأفقد السيطرة في المواقف الصعبة			
37	أفاعل بشكل جيد مع الدرس			
38	أغلب على العوائق التي تحيل بيني وبين تحقيق أهدافي			
39	أعزل عن الآخرين لإنجاز ما أقوم به من أعمال			
40	أصرف وفق ما يتطلبه مني الموقف			
41	أعمل أكثر من عمل في وقت واحد			
42	ينتابني السرور عند تغلبي علي المواقف الصعبة التي تواجهني			
43	لدي القدرة علي حل المشكلات التي تواجهني			
44	أشعر بالمتعة أثناء أدائي للعمل			
45	أضع لنفسني أهداف واقعية			
46	أتحمل الصعاب للتغلب علي ما يعيقني أثناء أداء أي مهمة			
47	أقبل نقد الآخرين بدون أنفعال			
48	ركز أكثر عندما أقوم بأكثر من عمل في وقت واحد			
49	أبتعد أكثر من طريقة لحل المشكلات			

ملحق (7) إستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (إعداد الدوايدي)

استمارة المستوى الاقتصادي للأسرة

فيما يلي مجموعة من الفقرات نرجو منك قراءتها ووضع علامة (X) مقابل الإجابة الملائمة التي تمثل وضعك عند كل فقرة، مع العلم أن هذه البيانات لغرض البحث العلمي فقط وتحاط بالسرية التامة.

الاسم:

أولاً: المستوى الاقتصادي للأسرة:

راتب الأب والأم الشهري:

الراتب بالدينار	راتب الاب	راتب الام
أقل من 500 دينار لبيبي		
من 500 إلى أقل من 1000 دينار لبيبي		
من 1000 إلى أقل من 1500 دينار لبيبي		
من 1500 إلى أقل من 2000 دينار لبيبي		
من 2000 إلى أقل من 2500 دينار لبيبي		
من 2500 إلى أقل من 3000 دينار لبيبي		
من 3000 إلى أقل من 3500 دينار لبيبي		
من 3500 إلى أقل من 4000 دينار لبيبي		
من 4000 فأكثر		

هل توجد مصادر أخرى للدخل تذكر

ثانياً: المستوى الاجتماعي للأسرة:

نوع السكن:

شقة: إيجار تمليك

فيلا: إيجار تمليك

بيت شعبي: إيجار تمليك

عدد أفراد الأسرة: (2 وأقل) (3-4) (5-6) (7-8) (أكثر من ذلك)

عدد غرف البيت: أقل من غرفتين من غرفتين إلى ثلاث أربع غرف وأكثر

عمل الأب: لا يعمل تاجر مزارع موظف في مؤسسة

حكومية موظف في مؤسسة خاصة عمل آخر

عمل الأم: ربة منزل.....سيدة أعمال.....موظفة في مؤسسة حكومية.....

موظفة في مؤسسة خاصة..... عمل آخر

- هل أنت مشترك في نادي رياضي؟ نعم لا
- هل لك لعب ترفيهية خاصة بك في المنزل نعم لا
- ما نوعية الألعاب ؟ رياضية إلكترونية ذهنية
- هل لديك هوايات تمارسها في وقت فراغك ؟ نعم لا
- هل تسافر في العطلة الصيفية؟ سنوياً أحياناً لم أسافر

ثالثاً: المستوى الثقافي للأسرة:

مستوى التعليم	تعليم الاب	تعليم الام
امي		
يقرأ ويكتب		
ابتدائي		
إعدادي		
ثانوي		
جامعي		
دراسات عليا		

أجب على الأسئلة التالية بنعم أو لا

السؤال	نعم	لا
تقوم الأسرة بشراء الصحف بشكل يومي		
تهتم الأسرة بشراء المجلات		
تهتم الأسرة بحضور الندوات الثقافية والدينية		
يتوفر في البيت جهاز حاسوب وخط إنترنت		
يتوفر مكتبة في البيت		
تتابع الأسرة البرامج المتلفزة		

ملحق (8) إختبار الدكاء المصور (إعداد صالح، 2005).

ملحق (9) قائمة بأسماء محكمي أدوات الدراسة

م	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	أ . د/ مريم سعد إِمحمد النائلي	أستاذ	جامعة الزاوية
2	أ . د /محمد أحمد غزالة	أستاذ	جامعة الزاوية
3	أ . د / مهند سامي العلواني	أستاذ	جامعة الزاوية
4	د / خديجة خليفة القماطي	استاذ مشارك	جامعة طرابلس
5	د / نجية ناجي الوسيح	أستاذ مشارك	جامعة طرابلس
6	د / مريم علي يوسف الهني	أستاذ مشارك	جامعة مصراته
7	د / أسامة عمر بن شعبان	أستاذ مشارك	جامعة المرقب

*الأسماء مرتبة بالدرجة العلمية

ملحق (10) قائمة أسماء المحكمين البرنامج التدريبي قائم علي مهارات ماوراء المعرفة في

تنمية التدفق النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية

قائمة بأسماء محكمي البرنامج

م	الاسم	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	أ . د /محمد أحمد غزالة	أستاذ	جامعة الزاوية
2	د / أسامة يونس العزابي	أستاذ مشارك	جامعة طرابلس
3	د / خديجة خليفة القماطي	أستاذ مشارك	جامعة طرابلس
4	د / مريم علي يوسف الهني	استاذ مشارك	جامعة مصراته
5	د/ مسعودة عبدالله الشنطة	استاذ مشارك	كلية الآداب جامعة غريان
6	د / أسامة عمر بن شعبان	أستاذ مشارك	جامعة المرقب
7	د / نجية ناجي الوسيح	استاذ مشارك	جامعة طرابلس

*الأسماء مرتبة بالدرجة العلمية

ملحق (11) البرنامج التدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي

لدى طالبات المرحلة الثانوية (إعداد الباحثة)

الجلسة الأولى: التعارف بين الباحثة والطالبات المجموعة التجريبية

أهداف الجلسة:

1. التعارف بين الباحثة وطالبات المجموعة التجريبية.
 2. تعارف طالبات المجموعة التجريبية على بعضهن البعض.
 3. جمع البيانات الأساسية عن طالبات المجموعة التجريبية المشاركات في البرنامج.
 4. الاتفاق بين الباحثة وطالبات المجموعة التجريبية على الإجراءات الرئيسية المتمثلة في زمن الجلسة ومكان الجلسة وعدد الجلسات.
- زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بعد أن رحبت الباحثة طالبات المجموعة التجريبية وإلقاء السلام والترحيب بهن وشكرتهن على الحضور والموافقة على الاشتراك في البرنامج، قدمت الباحثة نفسها لهن، ثم طلبت منهن أن تعرف كل منهن بنفسها للآخرين ليسود جو من الألفة، وبعد الانتهاء من ذلك قامت الباحثة بالاتفاق مع طالبات المجموعة التجريبية على تحديد جدول أعمال الجلسة، وبدأت الباحثة بتوضيح أهمية البرنامج التدريبي الذي أنضمّن إليه، ومدى الاستفادة منه في حياتهن الخاصة، ثم ناقشت الباحثة الأهداف الخاصة بالجلسة، حيث أجرت الباحثة معهن مناقشة جماعية حول الأهداف المرتبطة بالمشكلات التي يعانونها لكي تؤخذ بعين الاعتبار في الجلسات القادمة، ثم بعد ذلك قدمت الباحثة بعرض موجز للبرنامج التدريبي المستخدم، بعد ذلك تم الاتفاق مع طالبات المجموعة التجريبية على مكان انعقاد الجلسات، وكيفية إدارة الجلسات، وكذلك على الموعد الذي يناسبهن مع تحديد أربعة أيام في الأسبوع لإجراء الجلسات القادمة، كذلك تناولت الباحثة معهم مجموعة من المعايير والأسس التي سوف يتم الالتزام بها أثناء الجلسات مثل الالتزام بالحضور في موعد الجلسة ومكانها، والإصغاء الجيد للآخر واحترام وجهات النظر، والالتزام بعمل الواجب المنزلي، وفي نهاية الجلسة قدمت الباحثة الشكر لطالبات المجموعة التجريبية على حسن استماعهن وتفاعلهن وتقبلهن للبرنامج وتحديد موعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية: بناء الثقة بين الباحثة وطالبات المجموعة التجريبية:

أهداف الجلسة:

- 1 بناء علاقة علاجية مهنية تعاونية بين الباحثة وطالبات المجموعة التجريبية في البرنامج.
 - 2 التأكيد على خصوصية وسرية المعلومات.
 - 3 أن تتعرف الطالبات المجموعة التجريبية على الغرض من انضمامهن إلى البرنامج ومدى أهميته بالنسبة إليهن في تنمية التدفق النفسي لديهن.
 - 4 تأهيل الطالبات للدخول في البرنامج.
- زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: المحاضرة الحوار والمناقشة- الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات وشكرهن على الالتزام بالحضور في الزمن المحدد، قامت الباحثة بالتأكد من ردود أفعال الطالبات إزاء الجلسة السابقة وحثهن على ضرورة المشاركة والتعبير على كل المشاعر والانطباعات الشخصية؛ لأنه من المهم عند بداية التدريب أن يتم التأهيل الجيد لهم، حتى تستطيع الباحثة إقامة علاقة مهنية معهم ؛ وذلك بسبب افتقادهن لمهارات ما وراء المعرفة، لذلك قامت الباحثة في هذه الجلسة بمساعدة طالبات على التعبير الحر والشعور بالطمأنينة والألفة لكي يعبرون عن معاناتهم بطريقة مرنة لبناء علاقة إنسانية مهنية بين الباحثة والطالبات، ثم قامت الباحثة بتدعيم العلاقة باعتبارها حجر الزاوية بينهن لتحقيق أهداف البرنامج المستخدم من خلال إبداء الرغبة الصادقة من قبل الباحثة لمساعدتهن والاهتمام بهن والحرص على تقديم كل الخدمات التي تفيدهن، ثم بعد ذلك طلبت الباحثة من كل طالبة التحدث عن نفسها وذكر مشكلاتها التي تعاني منها، وإعطاء تصور لتوقعاتهن حول كيفية حلها، وصولاً إلى المكاسب المرجوة من مشاركتهن في البرنامج التدريبي، على أن يتم هذا العرض في مدة محددة، وهذا قد يؤدي إلى زيادة الألفة والتراحم والتعاطف والاستبصار بالمشكلات، حيث تعتبر هذه الجلسة الرئيسية، التي سوف يبنى عليها باقي الجلسات القادمة، ثم طلبت الباحثة من الطالبات ذكر ردود أفعالهن عن الجلسة، وفي نهاية الجلسة لخصت الباحثة ما دار فيها وإنهائها.

الواجب المنزلي:

- حددي أهم التوقعات والأهداف التي ستحققنها من خلال مشاركتك في البرنامج ؟

الجلسة الثالثة: التنفيس الانفعالي:

أهداف الجلسة:

- 1 . أن مساعدة طالبات المجموعة التجريبية على التعبير عن مشاعرهن.
- 2 . إعطاء طالبات المجموعة التجريبية فرصة لتفريغ الطاقة السلبية.
- 3 . التعرف على اهتمام طالبات المجموعة التجريبية وتوقعاتهن المستقبلية.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة - الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات وشكرهن على الالتزام بالحضور في الموعد المحدد ومراجعة الواجب المنزلي معهم والثناء على من قامت بأدائه، فتحت المجال للطالبات للتساؤل عن الجلسة السابقة، ثم ذكرت الباحثة، أن الإنسان الإيجابي هو الذي يتخلى عن معتقداته السلبية، وأن يتحدث بكل شفافية ومصادقية عن ظروف حياته، حتى يستطيع أن يساعد نفسه بنفسه على التخلص من الأفكار السلبية التي اكتسبها، ثم تركت الباحثة للطالبات حرية التحدث عن حياتهن، وبعد الانتهاء طلبت من أحد الطالبات أن تقوم بدور يمثل الباحثة وأن توجه الأسئلة إلى أعضائها، وقامت الباحثة بتسجيل الملاحظات للاستفادة منها في الجلسات القادمة، ثم أجرت الباحثة ملخصاً لما دار في الجلسة وإنهائها.

الواجب المنزلي:

- أذكرني أهم المواقف التي تؤثر على الجوانب الإيجابية في شخصيتك؟

الجلسة الرابعة: ما وراء المعرفة

أهداف الجلسة:

1. توضيح معنى ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية.
2. توضيح مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الإجراءات المتبعة في الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالطالبات المجموعة التجريبية وشكرهن على الحضور ومراجعة الواجب المنزلي معهن والثناء على من قامت بأدائه، ومناقشة الملاحظات على الواجبات، ثم بدأت الباحثة بشرح معنى ما وراء المعرفة بأنها وعي الطالبة بمعرفتها ومهاراتها وقدراتها التي تساعدها على تنظيم العمليات المعرفية، التي تتمثل في وضع الخطط والأهداف، ومراجعة ما تتعلمه وابتكار أفكار جديدة في التعلم، أو في حل مشكلة واتخاذ قرار، وتصحيح وتقويم أخطائه أثناء التعلم، ثم قامت الباحثة بتوزيع استمارة (ع- ر- ت) على الطالبات وطلبت منهم البدء في ملء الخانة الأولى (ع) ماذا تعرفين عن مهارات ما وراء المعرفة؟ والخانة الثانية (ر) ماذا تريد أن تعرفي عن مهارات ما وراء المعرفة؟ أما الخانة الثالثة (ت) تعلمت تترك لنهاية الجلسة والاستمارة موضحة بالجدول

ع(أعرف)	ر(أريد أن أعرف)	ت(تعلمت)
ماذا تعرفين عن مهارات ما وراء المعرفة؟	ماذا تريد أن تعرفي عن مهارات ما وراء المعرفة؟	ماذا تعلمت؟

ثم تناول الباحثة مهارات ما وراء المعرفة، وبينت للطالبات المجموعة التجريبية، أن مهارات ما وراء المعرفة يتكون من قلق مهارات التخطيط - المراقبة الذاتية - التقويم الذاتي، وسوف تناولتها بالشرح والتفصيل، وأن البرنامج سوف يتناولها في الجلسات السابقة، بشكل أدق وأشمل، ثم أجرت الباحثة ملخصاً لما دار في الجلسة وتلخيصها وإنهاءها.

الواجب المنزلي:

- عرفي ما وراء المعرفة وأذكريني مهاراتها؟

الجلسة الخامسة: التدفق النفسي

أهداف الجلسة:

1. أن تتعرف طالبات المجموعة التجريبية على مفهوم التدفق النفسي.
2. أن تتعرف طالبات المجموعة التجريبية على تصنيف الدفق النفسي.
3. تزويد طالبات المجموعة التجريبية بالمعلومات اللازمة للدخول في حالة التدفق.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

زمن الجلسة: 45 دقيقة

الإجراءات المتبعة في الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالطالبات المجموعة التجريبية وشكرهن على الحضور ومراجعة الواجب المنزلي معهن والثناء على من قامت بأدائه، ومناقشة الملاحظات على الواجبات، ثم قامت الباحثة بتوزيع إستمارة (ع- ر - ت) على الطالبات وطلبت منهن البدء فى ملء الخانة الأولى (ع) ماذا تعرفين عن التدفق النفسي؟ والخانة الثانية (ر) ماذا تريدان أن تعرفي عن التدفق النفسي؟ أما الخانة الثالثة (ت) تعلمت تترك لنهاية الجلسة والاستمارة موضحة بالجدول

ع(أعرف)	ر(أريد أن أعرف)	ت(تعلمت)
ماذا تعرفين عن التدفق النفسي؟	ماذا تريدان أن تعرفي عن التدفق النفسي	ماذا تعلمت؟

ثم بدأت الباحثة بشرح معنى التدفق النفسي: بأنه حالة نفسية سارة تشعر بها الطالبة، عندما تتوازن مهاراته مع المهام والأنشطة التي يقوم بها والاندماج فيها، والابتعاد عن الملل، حيث تؤدي تلك الحالة إلى أفضل مستوى من التفوق والإبداع، ثم تناولت الباحثة تصنيف التدفق النفسي، وأنه يتكون من:

- 1- التوازن بين المهارات والتحديات: هو امتلاك الطالبة مهارات متنوعة وكثيرة للتغلب على ما يواجهه من عقبات تعيق تحقيق المهام التي يسعى لتحقيقها.
- 2 الاستغراق في المهام : هو حالة من نسيان الذات تشعر بها الطالبة أثناء المهام التي يقوم بها وتركيز انتباهها في هذه المهام حتى تكاد لا تشعر بالعالم الخارجي.
- 3 - الأهداف الواضحة: هي الأهداف التي تضعها الطالبة لنفسها ولديها القدرة على إنجازها في ضوء، قدراتها ومهاراتها والابتعاد عن الاهداف المتناقضة.
4. التركيز على المهمة التي يتم تنفيذها: هي قدرة الطالبة على التركيز في المهام التي تقوم بها والابتعاد عن الأشياء غير المرتبطة بهذه المهمة
5. الشعور بالسيطرة والتحكم: هي قدرت الطالبة على السيطرة على المهام التي تقوم بها وتأدية هذه المهام بكل سهولة.
6. المرور السريع للوقت: هو احساس الطالبة بتبدل الوقت حسب المهام التي تقوم بها سواء بالزيادة أو النقصان.

7. الاستمتاع الذاتي بالنشاط: هي حالة داخلية تشعر بها الطالبة نتيجة ممارسة للمهام التي تعتبر غاية في حد ذاتها دون انتظار مكافأة خارجية، وفي ختام الجلسة أجرت الباحثة ملخصاً لما دار في الجلسة وتلخيصها وإنهائها.

الواجب المنزلي:

- عرفي التدفق النفسي واذكري تصنيفاته ؟

الجلسة السادسة: التفكير ما وراء المعرفي

أهداف الجلسة:

1 . أن تتزود طالبات المجموعة التجريبية بالدافعية الداخلية لممارسة مهارات التفكير .

2 . معرفة الطالبات معنى التفكير .

3 . أن يستطيعن الطالبات التمييز بين التفكير والتخيل والتذكر والفهم .

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - حل المشكلات - الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات وشكرهن على الحضور، ومراجعة الواجب المنزلي، معهن والنشاء على من قامت بأدائه، ومناقشة الملاحظات على الواجبات، قامت الباحثة بتقسيم الطالبات إلى ثلاث مجموعات، ثم وجهت الباحثة للطالبات سؤال كنتي تقودين سيارتك بسرعة في ليلة عاصفة، وأثناء مرورك وجدتي ثلاث أشخاص امرأة عجوز لا تستطيع المشي، صديقة قديمة قدمت لك في يوم مامساعدة، إنسان يعز عليك معرفته فإذا كان معك متسع في سيارتك لشخص واحد فقط فايهم سوف تقلينه معك، فالان أذا سمعتي ما يدور في ذهنك وأنت تمرين في خطوات المشكلة السابقة، وإذا كنت تلاحظين ما يدور في ذهنك من عمليات وتقييم للخطوات التي تقومين بها لحل المشكلة فانت تعيي بالتفكير، ثم طلبت الباحثة من الطالبات تسجيل ما يدور في اذهانهن من تحليل لحل المشكلة السابقة، ثم ناقشت الباحثة، الطالبات في ايجابتهن التي تم تسجيلها، ثم وجهت الباحثة للطالبات السؤال التالي هل سألتني نفسك يوماً ما هو التفكير المعرفي ؟ علماً أنك تقومين به كل يوم، ثم تطرقت الباحثة، إلى مراحل التفكير المعرفي، وأنها تتمثل في جمع المعلومات - تنسيق المعلومات - الخروج بنتائج عن المعلومات - مراجعة

وتقويم المعلومات، ثم بينت الباحثة للطالبات ماهية التفكير فوق المعرفي بأنه التفكير في التفكير والمعرفة عن المعرفة حول ما يدور في ذات وعقل المتعلم والحديث مع الذات والتفكير بصوت عال بهدف متابعة مراجعة حل المشكلة ومراجعة المهمة، ثم حاولت الباحثة استثارة تفكير الطالبات ووجهتهن، لهن السؤال التالي أن يوجد 6 بيضات، في سلة اقتسمها 6 أشخاص، لكل شخص بيضة ولكن بقيت بيضة في السلة كيف يمكن لهذا أن يحدث وطلبت الباحثة، من الطالبات ايجاد حل لهذه المشكلة وناقشت الطالبات في اجابتهن، وفي نهاية الجلسة أستمعت الباحثة لردود أفعال الطالبات، عما دار في الجلسة وتلخيصها وإنهائها.

الواجب المنزلي:

- حددي الفرق بين المعرفة وما فوق المعرفة ؟

الجلسة السابعة: التفكير ما وراء المعرفة

أهداف الجلسة:

1. أن معرفة الطالبات أهمية أكتساب ما وراء المعرفة

2. أن معرفة الطالبات حل مشكلة أو موقف بواسطة ما وراء المعرفة.

3. أن معرفة الطالبات أهداف التدريب على ما وراء المعرفة.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة - العصف الذهني - حل المشكلات -

الدعم التنازلي -التعلم التعاوني- الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات، وشكرهن على الالتزام بالحضور في الوقت المحدد ومراجعة الواجب المنزلي والثناء، على من قامت بأدائه منهم والاستماع لملاحظات الطالبات عن الواجب المنزلي، بدأت الباحثة الجلسة الجديدة بشرح بتوجيه سؤال للطالبات لجذب إنتباهن قائلة ما أهمية أكتساب ما وراء المعرفة، ثم ناقشت الطالبات في اجابتهن، ثم قالت لهن أن أهمية أكتساب ما وراء المعرفة تتمثل في تنمي لدى المتعلم التقييم، وتحرير تفكير الطالبات من خلال تنمية أداء الطالبات، ذوي الأداء المنخفض ومساعدة المتعلم مراقبة الخطط التي يقوم بها اتجاه مهمة ما، ويجعل المتعلم أكثر إدراكاً لأفعاله، ثم قالت الباحثة للطالبات أنت تطبقين مهارات ما وراء المعرفة بشكل تلقائي في حياتك اليومية أذكرني موقف يدل على ذلك ثم ناقشت الطالبات في

إيجابياتهن، ثم بينت الباحثة للطالبات، أن هناك شروط ومتطلبات للتعلم وفق مهارات ما وراء المعرفة وبين أن هذه الشروط تتمثل في: المعرفة وتتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم وعملياته وأغراضه ومعرفة استراتيجيات التعلم الفعالة ومتى يتم استخدامها.

الوعي: ويتضمن معرفة وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة ويتضمن الوعي بالتغيرات الشخصية والموقف التعليمي والتغيرات الاستراتيجية الملائمة.

التحكم: ويتضمن طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناء على معرفة ووعية.

ثم بينت الباحثة للطالبات أهداف التدريب على مهارات ما وراء المعرفة ومنها إثارة وعي الطالبة بطريقة تفكيرها، وتوجيه الطالبة أثناء تفكيره، ومقاومة الطالبة رغبة في التعلم، المندفع والمتهور بأسلوب نمطي وتجنب الوقوع، في الاجابة الصارمة، ومراقبة عملية التفكير وضبطها.

الواجب المنزلي:

- طلبت الباحثة من الطالبات تحديد أهمية وأهداف ما وراء المعرفة وذكر مهارات ما وراء المعرفة؟

الجلسة الثامنة: مهارة التخطيط

أهداف الجلسة:

1. أن تتعرف طالبات المجموعة التجريبية على مهارات ما وراء المعرفة.
 2. أن تدرك طالبات المجموعة مفهوم مهارة التخطيط الذاتي وأهميتها
 3. أن تتعرف طالبات المجموعة التجريبية الخطوات اللازمة للقيام بمهارة التخطيط أثناء المهمة.
- زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - التخطيط - الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات، وشكرهن على الالتزام بالحضور في الوقت المحدد ومراجعة الواجب المنزلي، والثناء على من قامت بأدائه، منهم والاستماع لملاحظات الطالبات عن الواجب المنزلي، بدأت الباحثة الجلسة الجديدة، وذكرت للطالبات ما هي مهارات ما وراء المعرفة وناقشتن في اجابتهن ثم بينت لهن أن ما وراء المعرفة تتكون من ثلاثة مهارات تتمثل في:

التخطيط	المراقبة الذاتية	التقويم الذاتي
---------	------------------	----------------

تحديد الهدف	الالبقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام	تقييم مدى تحقق الأهداف
اختيار أسلوب التنفيذ	معرفة متى يتحقق هدف فردي	الحكم على دقة النتائج وكفايتها
ترتيب تسلسل الخطوات	الحفاظ على تسلسل الخطوات	تقييم مدى ملائمة الأساليب التي استخدمت
تحديد العقبات والاختفاء المحتملة	معرفة متى الانتقال إلى العملية التالية	تقييم كيفية تناول العقبات والاختفاء
تحديد مواجهه الصعاب والعقبات	اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق والتخلص من الاختفاء	تقييم فاعلية الخطة وتنفيذها
التنبؤ بالنتائج المتوقعة	أكتشاف العقبات والاختفاء	
	معرفى كيف التغلب على العقبات	

وبينت للطالبات الفرق بين المهارات الثلاثة، كما يوضحها الجدول السابق، ثم عرفت لهن الباحثة مهارة التخطيط، بأنها تحديد الأهداف وملاحظتها وتوزيع الأهداف والسعي لتحقيقها في فترات مختلفة ومراجعتها باستمرار، ثم سألت الباحثة الطالبات ما الخطوات اللازمة للقيام بمهارة التخطيط أثناء المهمة، وناقشت الطالبات في إيجابياتهن ثم بينت لهن الخطوات تتمثل في الاجابة على التساؤلات التالية.

1. ما الهدف الذي تريد أن تحققه ؟
2. هل تم تحديد الهدف بشكل واضح ؟
3. هل تساعدني معرفتي السابقة على إنجاز المهمة ؟
4. ما الخطة المناسبة لتحقيق الهدف؟
5. هل الخطوات والاجراءات التي وضعتها مناسبة لتحقيق الهدف؟
6. ما الصعوبات والعقوبات المحتمل مواجهتها في أثناء العمل لتحقيق الهدف؟
7. هل يوجد حلول مقترحة لهذه الصعوبات والعقوبات ؟

الواجب المنزلي:

- عرفي مهارة التخطيط وماهي الخطوات اللازمة للقيام بها ؟

الجلسة التاسعة والعاشر: مهارة التخطيط

أهداف الجلسة:

1. مراجعة الطالبات مفهوم مهارة التخطيط.

2. التدريب على كيفية التخطيط لتحقيق الأهداف.

3. التدريب لتحقيق الهدف والتخطيط له من خلال موقف علمي.

4. التخطيط للاستذكار الجيد.

5. قدرة الطالبات على وضع جدول للمذاكرة

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة- العصف الذهني - الدعم التنازلي -التعلم

التعاوني- التخطيط - الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالطالبات، وشكرهن على الالتزام بالحضور في الوقت المحدد، ومراجعة الواجب المنزلي، والثناء على من قامت بأدائه، ثم سألت الباحثة الطالبات كيف يمكنك توظيف مهارات ما وراء المعرفة، في حل مشكلاتك اليومية، وأعطت الطالبات خمس دقائق لتسجيل اجاباتهم وناقشت الباحثة الطالبات في إجاباتهم لوصول لفكرة أولية عن دور مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات ثم قامت الباحثة بتوزيع الأسئلة الذاتية التي تم ذكرها في الجلسة السابقة، الخاصة بمهارات التخطيط، ثم سألت الطالبات، ما المشكلة التي تواجهك الآن مثلاً كتابة بحث عن موضوع أستهلك المياه.

إذا ما أريد الآن؟، مراجع عن الموضوع.

ما خطتي؟، ماذا سافعل؟، نفكر قليلاً.

كيف يمكنني الحصول على المراجع لكتابة البحث ؟

أطلب من أختي البحث لي، عن مراجع في مكتبة جامعتها، أو أسأل صديقتي لدى والدها مكتبة، في المنزل أو البحث عن طريق شبكة الانترنت.

والآن ما العوائق التي تواجهني.

ربما تفشل جميع الحلول السابقة، ماذا سأفعل سأطلب من أخي، اذا فشل الانترنت في المنزل بسبب الضعف، أن يأخذني إلى مقهى لاستخدام الشبكة هناك، واحصل على المعلومات التي احتاجها.

الآن كيف سأنظم خطتي: هل يوجد موعد لإنهاء العمل، وكم من الوعدي متبقي عندي أربعة

أيام كاملة يومين للبحث عن المعلومات ويومين للكتابة سأرسم جدول:

اليوم	العمل المطلوب	هل انجزت
الأحد	ابحث في المكتبة اطلب من אחتي لتستعير لي الكتب من مكتبة جامعتها أطلب من صديقتي أن تبحث لي في مكتبة منزلها	
الاثنين	اخبر صديقتي باني ساذورها لاحصل على المراجع أن وجدت اخبر אחي بأني بحاجة للذهاب إلى مقهى الانترنت	
الثلاثاء	أذهب إلى مقهى الانترنت اذا احتجت أبدأ في كتابة التقرير	
الأربعاء	أنهي عمل البحث وطباعة	

الواجب المنزلي :

- كيف يمكنك تطبيق مهارة التخطيط في مذاكرة دروسك ؟

الجلسة الحادية عشر: مهارة المراقبة الذاتية

أهداف الجلسة:

1. معرفة الطالبات مفهوم مهارة المراقبة الذاتية وأهميتها
2. أن تعرف الطالبات المجموعة التجريبية، الخطوات اللازمة للقيام بمهارة المراقبة الذاتية أثناء المهمة.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة -العصف الذهني - الدعم التنازلي -التعلم التعاوني- التخطيط - الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات وشكرهن، على الالتزام بالحضور في الوقت المحدد ومراجعة الواجب المنزلي، والثناء على من قامت بأدائه منهم والاستماع لملاحظات الطالبات عن الواجب المنزلي، بدأت الباحثة الجلسة الجديدة وذكرت، ثم عرفت لهم الباحثة مهارة المراقبة الذاتية، بأنها هي مراقبة الطالبة لذاتها أثناء إنجاز أي مهمة ومراجعة الأعمال التي تقوم بها وإنهائها في موعدها والتغلب على الصعوبات التي تواجهها أثناء القيام بها، ثم سألت الباحثة الطالبات ما

الخطوات اللازمة للقيام بمهارة المراقبة الذاتية أثناء المهمة، وناقشت الطالبات في إجاباتهن ثم بينت لهم الخطوات تتمثل في الاجابة على التساؤلات التالية.

1. ما أهدافنا هل نحن على الطريق الصحيح ؟
2. هل نحتاج إلى خطة جديدة، هل نستخدم استراتيجية مختلفة ؟
3. هل تواجهنا عوائق ؟
4. كيف يمكن التغلب على هذه العوائق؟
5. هل يمكننا اضافة حلول أخرى ؟

الواجب المنزلي:

- عرّف مهارة المراقبة الذاتية ؟ وحددي الخطوات اللازمة للقيام بها ؟

الجلسة الثانية والثالثة عشر : مهارة المراقبة الذاتية

أهداف الجلسة:

1. مراجعة الطالبات مفهوم مهارة المراقبة الذاتية.
2. التدريب على كيفية المراقبة الذاتية لتحقيق الأهداف.
3. التدريب لتحقيق الهدف ومراقبته من خلال موقف علمي.
4. التخطيط للاستذكار الجيد من خلال مهارة المراقبة الذاتية.
5. قدرة الطالبات على وضع جدول للمذاكرة

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة- العصف الذهني - الدعم التنازلي -التعلم التعاوني- التخطيط - الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالمشاركات، وشكرهن على الالتزام بالحضور، في الوقت المحدد ومراجعة الواجب المنزلي، والثناء على من قامت بأدائه، وراجعت الباحثة مع الطالبات تعريف مهارة المراقبة الذاتية ثم سألت الباحثة الطالبات كيف يمكنك توظيف مهارة المراقبة الذاتية، في حل مشكلاتك اليومية وأعطت الطالبات خمس دقائق لتسجيل إجاباتهن وناقشت الباحثة الطالبات، في إجاباتهن لوصول لفكرة أولية عن دور مهارة المراقبة الذاتية في حل المشكلات، ثم قامت الباحثة بتوزيع الأسئلة الذاتية التي تم ذكرها في الجلسة السابقة الخاصة بمهارة المراقبة

الذاتية، ثم قالت دعونا نعود إلى المشكلة السابقة، الخاصة بحث عن موضوع استهلاك المياه، وسوف نطبق هنا مهارة المراقبة الذاتية في الجلسات السابقة، تم وضع خطة لحل المشكلة، ولكن الآن كيف سوف أطبق المراقبة الذاتية، والآن المطلوب منكن الملاحظة الجيدة كيف سأقوم بذلك.

ارجعي إلى الجدول السابق وأسألي نفسك هل أنت على الطريق الصحيح، لقد تم عمل خطة ووضعها في جدول وتنظيمها فهذا يتطلب مني مراقبة مدى التزامي بالجدول فعندما أنجز شي يجب أن أشير له في الجدول، والأشياء التي لم أنجزها اضع لها موعد آخر وراقب مدى إلتزامي، فيجب أسأل نفسي باستمرار هل أفكر بطريقة صحيحة، أم أستخدم طريقة تفكير جديدة أم طريقة تفكيري مناسبة أو هل الخطة محتاجة للتعديل، فهذه الأسئلة سوف تساعدني في مراقبة العمل الذي أقوم به.

ثم وكلت الباحثة الطالبات في المهمة التدريبية، وتم مناقشة الطالبات بشكل جماعي.

الواجب المنزلي :

- طلبت الباحثة من الطالبات، تطبيق مهارة التخطيط، والمراقبة الذاتية، في مشكلة مذاكرة دروسهن.

الجلسة الرابعة عشر: مهارة التقويم الذاتي

أهداف الجلسة:

1. معرفة الطالبات مفهوم مهارة التقويم الذاتي وأهميتها.
2. أن تعرف طالبات المجموعة التجريبية، الخطوات اللازمة للقيام بمهارة المراقبة الذاتية أثناء المهمة.

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي - التعلم التعاوني - التخطيط - الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بعد أن رحبت الباحثة بالطالبات، وشكرهن على الالتزام بالحضور في الوقت المحدد ومراجعة الواجب المنزلي، والثناء على من قامت بأدائه منهم والاستماع لملاحظات طالبات، عن الواجب المنزلي، بدأت الباحثة الجلسة، ووجهه للطالبات، ما هي مهارة التقويم الذاتي، وبعد أن استمعت

لإجابات الطالبات والمناقشتن فيها، عرفت لهم الباحثة مهارة التقويم الذاتي، بأنها إصدار الطالبة أحكاماً خاصة بالمهام التي تقوم بها ومدى تحقيقها للأهداف، التي وضعتها قبل إنجاز المهمة وتحديد نقاط القوة والضعف أثناء قيامها بالمهمة، ثم سألت الباحثة الطالبات ما الخطوات اللازمة للقيام بمهارة التقويم الذاتي أثناء المهمة، وناقشت الطالبات، في إجاباتهن ثم بينت لهم الخطوات تتمثل في الإجابة على التساؤلات التالية.

1. هل تحقق الهدف ؟

2. هل هذا الحل مناسب ؟

3. هل هذا ما أريد الوصول إليه حقاً ؟

الواجب المنزلي:

- عرفي مهارة التقويم الذاتي؟ وحددي الخطوات اللازمة للقيام بها ؟

الجلسة الخامسة والسادسة عشر : مهارة التقويم الذاتي

أهداف الجلسة:

1. مراجعة الطالبات مفهوم مهارة التقويم الذاتي.

2. التدريب على كيفية التقويم الذاتي لتحقيق الأهداف.

3. التدريب لتحقيق الهدف ووتقوية من خلال موقف علمي.

4. التخطيط للاستدكار الجيد من خلال مهارة التقويم الذاتي.

5. قدرة الطالبات على وضع جدول للمذاكرة

زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة - العصف الذهني - الدعم التنازلي -

التعلم التعاوني - التخطيط - الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالطالبات وشكرهن، على الالتزام بالحضور في الوقت المحدد، ومراجعة الواجب المنزلي، والثناء على من قامت بأدائه، وراجعت الباحثة مع الطالبات مهارة المراقبة الذاتية، ثم سألت الباحثة الطالبات، كيف يمكنك توظيف مهارة التقويم الذاتي، في حل مشكلاتك اليومية، وأعطت الطالبات خمس دقائق، لتسجيل إجاباتهن وناقشت الباحثة الطالبات في إجاباتهن، لوصول لفكرة أولية عن دور مهارة التقويم الذاتي، في حل المشكلات، ثم قامت

الباحثة بتوزيع الأسئلة الذاتية، التي تم ذكرها في الجلسة السابقة الخاصة بمهارة التقويم الذاتي، ثم قالت دعونا نعود إلى المشكلة السابقة الخاصة بحث عن موضوع استهلاك المياه، وسوف نطبق هنا مهارة المراقبة الذاتية في الجلسات السابقة، تم وضع خطة لحل المشكلة، وتم مراقبتها ولكن الآن كيف أطبق التقويم الذاتي، ففي البداية طلبت الباحثة من الطالبات تذكرها بالمشكلة السابقة، التي تم استخدام حلها مهارة التخطيط والمراقبة، وبعد أن أجابت الطالبات على السؤال والتفاعل في الاجابة والمناقشة، فيها وبعد أن تأكدت الباحثة أن الطالبات ملّمت بالموضوع السابق قالت والان المطلوب منكن الملاحظة الجيدة كيف سأقوم بمهارة التقويم الذاتي.

ارجعي إلى الجدول السابق، وأسألي نفسك هل الخطة مناسبة للوصول إلى الهدف، هل الخطة تستحق أن أقوم بها وعمل بحث عن استهلاك المياه، وتسليمه في الوقت المحدد، وبعد التحقق من ذلك ان الخطة تستحق وأن الخطة مناسبة لتحقيق الهدف فالآن تعلموا تطبيق مهارة التقويم الذاتي من خلال الجدول الذي تم شرحها في بعض الاسئلة في الجلسة السابقة، وطلبت الباحثة من الطالبات تبادل الافكار مع بعضهن والتفكير بصوت، مرتفع ثم مناقشة الطالبات، في إيجاباتهم، لقد تم عمل خطة ووضعها في جدول وتنظيمها، فهذا يتطلب مني مراقبة مدى إلزامي بالجدول فعندما أنجز شي يجب أن أشير له في الجدول، والأشياء التي لم أنجزها أضع لها موعد آخر وأراقب، مدى إلزامي، فيجب أن أسأل نفسي باستمرار هل أفكر بطريقة صحيحة، أم أستخدم طريقة تفكير جديدة، أم طريقة تفكيري مناسبة، أو هل الخطة محتاجة للتعديل، فهذه الأسئلة سوف تساعدني في مراقبة العمل الذي أقوم به.

ثم وكلت الباحثة الطالبات في المهمة التدريبية، وتم مناقشة الطالبات بشكل جماعي.

الواجب المنزلي:

طلبت الباحثة من الطالبات تطبيق مهارة التخطيط والمراقبة الذاتية في مشكلة مذاكرة دروسهن.

الجلسة السابعة عشر: حل المشكلات

أهداف الجلسة:

1. أن تتعرف طالبات المجموعة التجريبية على مفهوم حل المشكلات
 2. أن تتعرف طالبات المجموعة التجريبية على خطوات حل المشكلات
- زمن الجلسة: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة - القصة الرمزية - التخيل - الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالطالبات المجموعة التجريبية، وشكرهن على الالتزام في الحضور ومراجعة الواجب المنزلي، والثناء على من قامت بأدائه، ثم بدأت الباحثة جلسة اليوم قالت الباحثة حتى يكون المرء ناجحاً، لا يعنى هذا أنه لا مشاكل لديه، بل يعنى أنه يعرف كيف يحل المشاكل التى تواجهه.

ثم قامت بطرح سؤال ماذا تعنى المشكله بالنسبه اليك ؟

واعطت الباحثة الطالبات الحريه فى التعبير، عن آرائهن ومعرفتهن حول الموضوع، بعد المناقشة وسماع آرائهم، عرضت الباحثة تعريف المشكلة.

ثم سألت الطالبات تخيلى نفسك فى مشكلة، ما الخطوات التى سوف تتبناها ؟ وفتحت نقاشاً موجه، ثم قامت بعرض خطوات حل المشكلات.

ثم قامت بسرد قصة " نعل الملك "

يحكى أن ملكاً كان يحكم دولة واسعة جداً... أراد هذا الملك يوماً القيام، برحلة برية طويلة، وخلال عودته وجد أن أقدامه، تورمت بسبب المشي في الطرق الوعرة، فأصدر مرسوماً يقضي بتغطية كل شوارع مدينته بالجلد ولكن أحد مستشاريه أشار عليه برأي أفضل وهو عمل قطعة جلد صغيرة تحت قدمي الملك فقط. فكانت هذه بداية نعل الأحذية.

ثم سألت الطالبات عن مدى الاستفاده من هذه القصة ؟

ثم روت الباحثة قصة " اضرب على الجذور "

وذكرت أنه كان شخص يقف على شاطئ نهر وفجأة سمع صرخه ورأى رجلاً يسحب التيار فقفز اليه وأنقذه عن طريق التنفس الصناعي، ثم ما لبث أن سمع صرخات آخرين فذهب لينقذهم وبدأ الرجل يشعر بالإنهاك بعد أن انقذ ضحية تلو الأخرى غير أن الصرخات ما زالت تتوالى، ومات الرجل فى محاولاته إنقاذ الناس، لأنه كانت توجد فتحة فى كوبرى يسقط منها الناس.

ثم علقت الباحثة على القصة بأنه لو صرف بعض وقته فى التفكير لذهب لمكان الفتحة وحذر الناس منها ولأستطاع أن يوفر الجهد باتباع خطوات حل المشكلات، فى معالجة السبب لا النتيجة.

ثم أكملت الباحثة حديثها، يجب علينا أن نتعلم " كيفية مواجهة المشكلات " فحياتنا اليومية لا تخلو من المشكلات والأمور المعقدة، التى اصبحت جزءاً من الروتين اليومي الذى يواجهنا فى

المدارس، أو فى المنزل أو الحياة بصفة عامة، ثم قامت الباحثة بمناقشة أهم المشكلات، التى من الممكن أن تتعرض لها الطالبات فى حياتهن اليومية، وإعطاء الفرصة للطابات للتحديث، عن المشكلات التى تعترض حياتهن وتبادل الآراء فيما بينهن لمحاولة الوصول لحلول لتلك المشكلات، وبعد ذلك تقوم الباحثة بعرض أهم الأشياء التى يمكن اتباعها لمواجهة المشكلات، فمن المعروف أن الكثير يلجؤون للهرب، عند التعرض للمشكلات، فمن المستحيل النجاح فى الحياة، دون مواجهة المشكلات، والوقوف أمامها بقوة وأهم الطرق لمواجهة المشكلات، هى ماقبل المواجهة وهو الهدوء التام والصمت للتفكير ودراسة المشكلة.

المبادرة: فعند مواجهة المشكلات يجب المسك بزمام المبادرة - اختيار الخطوة الأولى - اختيار الوقت المناسب للمواجهة وهى معرفة الوقت المناسب للمواجهة دون تأخر أو تعجل.

ثم تناقش الباحثة كيفية الاستعداد لمواجهة المشكلات فى الحياة باتباع الأسلوب العلمى فى حل المشكلات.

ثم روت الباحثة قصة (الفتاة والحصاة)

قديمًا وفي إحدى قرى الهند الصغيرة، كان هناك مزارع غير محظوظ لاقتراضه مبلغًا كبيراً من المال من أحد مقرضي المال في القرية، مقرض المال هذا - وهو عجوز وقبيح أعجب ببنت المزارع الفتاة، لذا قدم عرضاً بمقايضة، قال: بأنه سيعفي المزارع من القرض، إذا زوجه ابنته، أرتاع المزارع، وأبنته من هذا العرض، عندئذ أقترح مقرض المال، الماكر بأن يدع المزارع، وأبنته للقدر أن يقرر هذا الأمر. أخبرهم بأنه سيضع حصاتين واحدة سوداء، والأخرى بيضاء، في كيس النقود، وعلى الفتاة النقاط أحد الحصاتين.

1- إذا التقطت الحصاة السوداء، تصبح زوجته ويتنازل عن قرض أبيها

2- إذا التقطت الحصاة البيضاء، لا تتزوجه ويتنازل عن قرض أبيها

3- إذا رفضت النقاط أي حصاة، سيسجن والدها

كان الجميع واقفين على ممر مفروش بالحصى في أرض المزارع، وحينما كان النقاش مشغولاً، انحنى مقرض المال ليلتقط حصاتين. انتبهت الفتاة حادة البصر أن الرجل التقط حصاتين سوداوين ووضعهما في الكيس. ثم طلب من الفتاة النقاط حصاة من الكيس.

الان تخيلي انك كنت تقف هناك، بماذا ستتصحى الفتاة ؟

إذا حللنا الموقف بعناية سنستنتج الاحتمالات التالية:

1- سترفض الفتاة التقاط الحصة

2- يجب على الفتاة إظهار وجود حصاتين سوداوين في كيس النقود، وبيان أن مقرض المال رجل غشاش.

3- تلتقط الفتاة الحصة السوداء وتضحي بنفسها لتنقذ أباهما من الدين والسجن.

فكرى بالنتائج التي ستحدث إذا أختارت الفتاة إجابة الأسئلة المنطقية في الأعلى.

مرة أخرى، ماذا ستنصحين الفتاة ؟ ثم أثارت الباحثة نقاشاً بين الطالبات، حول كيفية حل المشكلة باتباع الخطوات العلمية لحل المشكلات.

هذا ما فعلته الفتاة:

أدخلت الفتاة يدها في كيس النقود، وسحبت منه حصة وبدون أن تفتح يدها، أو تنظر إلى لون الحصة تعثرت وأسقطت الحصة، من يدها في الممر المملوء بالحصى، وبذلك لا يمكن الجزم بلون الحصة التي التقطتها الفتاة، وقالت:

“يا لي من حمقاء، ولكننا نستطيع النظر في الكيس للحصة الباقية وعندئذ نعرف لون الحصة التي التقطتها” هكذا قالت الفتاة، وبما أن الحصة المتبقية سوداء، فاننا سنفترض أنها التقطت الحصة البيضاء. وبما أن مقرض المال لن يجرؤ على فضح عدم أمانته، فإن الفتاة قد غيرت بما ظهر أنه موقف مستحيل التصرف فيه إلى موقف نافع لأبعد الحدود، هكذا عزيزتى الطالبة، ما من مشكلة تتعرضين لها إلا ولها حل ما عليك سوى إتباع الخطوات العلمية لحل المشكلات. دعونا نجرب معاً نموذج التركيز، ولنبدأ بالتركيز السلبي:

1. فكرى في تجربة سلبية تعيشها في حياتك الآن.

2. اسالى نفسك الأسئلة التالية، واكتبى الإجابة على كل سؤال قبل أن تنتقل إلى السؤال الذي يليه:

- ما هي المشكلة بالتحديد؟
- منذ متى تعاني منها؟
- لماذا لديك هذه المشكلة؟
- من السبب في وجود هذه المشكلة في حياتك؟
- كيف تحول هذه المشكلة بينك وبين ما تريدين أن تحققيه في حياتك؟
- ما هو أسوأ وقت عشتيه في هذه المشكلة؟

3. بعد ما أجبتِ على هذه الأسئلة صفى شعورك.

ستجدى أن شعورك سلبي؛ لان هذه المجموعة من الأسئلة تجعل تركيزك على المشكلة وسلبياتها.

الان دعينا نستخدم التركيز الإيجابي:

1. فكرى في نفس المشكلة وأجيبى على الأسئلة التالية:

- ماذا تريدى؟
 - لماذا تريديه؟
 - متى تريديه؟
 - كيف تستطيعين الحصول عليه؟
 - عندما تحصلين على ما تريدين , ما الذي سيتحسن في حياتك؟
 - ما هي التحديات التي من الممكن أن تواجهك؟
 - ما هي أفضل طريقة لحل المشكلات؟
 - ما الذي يجب عليك أن تبدئى بالقيام به الآن لكي تحصى ما تريدين؟
2. بعد أن أجبتِ على هذه الأسئلة, ما هو شعورك؟

ستجدين أن هناك فرقاً ؛ لأن التركيز الأول كان سلبياً, ولكن التركيز الثاني إيجابياً, ويقودك إلى الحل, لذا من اليوم استخدمى استراتيجية التركيز الإيجابي, مع أي تحدي تريدين أن تحولينه من سلبي إلى إيجابي.

الواجب المنزلى:

- اذكرى تعريف حل المشكلات وخطوات حل المشكلة ؟

الجلسة الثامنة والتاسعة عشر : التدريب على أسلوب حل المشكلات

أهداف الجلسة:

1- تعليم الطالبات المجموعة التجريبية أساليب مواجهة المشكلات بطرق ملائمة، والخطوات التي تساعدن على تحديد المشكلة وأبعادها المختلفة.

2- تعريف طالبات المجموعة التجريبية على الأساليب والخطوات التي يستخدمونها في حل المشكلات.

3- مناقشة الأسباب المؤثرة على فاعلية حل المشكلات.

المدة الزمنية للجلسة:

تستغرق الجلسة من (45) دقيقة.

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة - المناقشة الجماعية - التعزيز - لعب الدور - حل المشكلات - الواجب المنزلي

الخطوات الإجرائية المتبعة في الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بالطالبات وشكرهن، على تجاوبهن وحرصهن على الحضور في الموعد المحدد والالتزام، ومراجعة الواجب المنزلي، والثناء على من قامت بأدائه، ثم بينت الباحثة الخطوات الرئيسية، في تحديد المشكلة والأبعاد المختلفة والمتضمنة، في تحديد المشكلة كون ذلك يساعد في التعرف على طبيعة المشكلة بصورة واضحة، ثم قامت الباحثة بوضع مشكلة متخيلة، ثم تحديد أبعادها المختلفة، والخطوات الرئيسية في تحديد المشكلة بصورة واضحة من خلال توظيف فنية لعب الدور، عن طريق أداء أحد الطالبات، بتمثل دور طالبة تتعرض لبعض الأوضاع الأسرية، المعيشية السيئة والمتمثلة بضعف الدخل الاقتصادي، وتنعكس على سلوك الفرد في المدرسة، ثم أداء الطالبة للدور بعينه ولكن بإحساس بوجود مشكلة ما، ومن ثم التعامل معها بطريقة فاعلة، ثم قامت الباحثة بتوضيح الأساليب والخطوات المستخدمة، عند الإحساس بوجود مشكلة للطالبة، وتتمثل في الآتي:

1- إدراك وجود مشكلة معينة ومحددة وتستوجب الحل.

2- الاستفادة من المهارات التي تعلمها الطالبة، وتعمل على خفض مشاعر التوتر الناتج عن وجود درجة الإثارة، من مثل الاسترخاء العميق، والتركيز على الجوانب المستقبلية للمشكلة، بمعنى البحث عن حلول ممكنة بدلا من الإحساس بالمعاناة، ومحاولة معرفة الأسباب الرئيسية، وعرض الحلول والبدائل وتعريف الطالبات بالأساليب المناسبة، في حل المشكلات، من خلال التشخيص الدقيق للمشكلة، وعرض البدائل والاختيار، من بين البدائل، والتقييم، ثم طلبت الباحثة من أحد الطالبات، أن تطرح مشكلة بسيطة، ثم تناقش الخطوات المناسبة في التعامل مع المشكلة، من خلال نشاط كتابي داخل المجموعة ثم تعطى للطالبة، فترة زمنية حرة لعرض إجاباتهن بشكل مختصر، وتقوم بعد ذلك بالتعليق عليها أي تقديم التغذية الراجعة، ثم بينت الباحثة للطالبات

الأسباب المؤثرة على فاعلية حل المشكلة والتي منها، القصور في تحديد ماهية المشكلة، محدودية المعلومات الهامة، وضعف عملية التواصل مع الأعضاء، والعجز عن اختيار البدائل.

الواجب المنزلي:

- تخيلي أنك تعرضتي لمشكلة، أتبعني أسلوب حل المشكلات، في حل هذه المشكلة ؟

الجلسة العشرون: الجلسة الختامية:

أهداف الجلسة:

1. تلخيص عام لجلسات البرنامج.
 2. تقييم البرنامج التدريبي.
 3. إجراء القياس البعدي.
 4. الاتفاق على موعد القياس التتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج.
- زمن الجلسة: 45 دقيقة.**

الفنيات المستخدمة في الجلسة: الحوار والمناقشة

الإجراءات المتبعة أثناء الجلسة:

بدأت الباحثة الجلسة بالترحيب بطالبات المجموعة التجريبية، ثم بدأ الجلسة، بالتحقق من ردود فعل الطالبات، إتجاه الجلسات التدريبية السابقة، ومراجعة الواجب المنزلي، ثم قالت الباحثة طالبات المجموعة التجريبية، بأن هذه الجلسة الأخيرة للبرنامج، وتركت الباحثة الفرصة الطالبات للتساؤل والاستفسار حول جلسات البرنامج السابقة، والتزمت الباحثة بالإجابة عنها، لتوضيح الغموض، الذي يثير رغبة الطالبات، ومن ثم قامت الباحثة بإجراء القياس البعدي، من خلال تطبيق مقاييس مهارات ماوراء المعرفة، ومقياس التدفق النفسي، واتفقت الباحثة مع الطالبات، على استمرار الاتصال فيما بينهما، وفي ختام الجلسة قدمت الباحثة الشكر والثناء، الطالبات في البرنامج لموافقتهم، وإلتزامهم بمواعيد الحضور خلال جلسات البرنامج، ودعت الباحثة الطالبات لحفل ختام للبرنامج.

ملحق (12) استمارة التقييم اليومي لجلسات للبرنامج

استمارة التقييم اليومي لجلسات للبرنامج من قبل الطالبات

رقم الجلسة..... اليوم..... التاريخ.....

الاسم:.....

ما مدى الاستفادة من الجلسة (ممتاز) (جيد جداً) (جيد) (مقبول)

ما جوانب القصور في الجلسة.....

هل ناقشت الجلسة المشكلات التي تعانيين منها.....

هل اقتنعت بالحلول التي تم طرحها في الجلسة لحل مشكلتك.....

ملحق (13) استمارة التقييم النهائي للبرنامج من قبل الطالبات

استمارة التقييم النهائي للبرنامج من قبل الطالبات

الاسم.....

ما مدى الاستفادة من البرنامج.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ما أهم الأفكار التي تخلصتي منها وكنت تعانين منها قبل البرنامج.....

.....

.....

.....

.....

.....

ما هي مقترحاتك حول البرنامج.....

.....

.....

ملحق (14) صور طالبات أثناء العمل الميداني.



مدرسة جنزور الثانوية (بنات)







ملحق (15) الخطاب الموجه إلى مراقبة التعليم جنزور ومدراء المدارس.