جامعة سوهاج

كلية التربية
المجلة التربوية

استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس لتنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكروبين والتدفق النفسي لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية

إعداد

د/ هبة محمد حسن غنايم

مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس

كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

تاريخ الاستلام : ١٨ يوليو ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٨ أغسطس ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس لتنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، واشتملت عينة البحث على (٣٠) طالبًا من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي العام تم اختيارهم بطريقة قصدية ببعض المدارس الثانوية التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (١٥) طالبًا وطالبة لكل مجموعة، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة "التقليدية"، وبتطبيق أدوات لتحديد وتشخيص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم اشتملت على: اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث) ترجمة/ فؤاد أبو حطب وآمال صادق ومصطفى عبد العزيز (٢٠٠٥)، مقياس خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إعداد/ نبيل شرف الدين (٢٠٠٥)، واختبار "إبراهام" للتفكير الابتكارى ترجمة/ مجدى حبيب (٢٠٠١)، وكذا أداتي المعالجة التجريبية "المواد التعليمية" والمتمثلة في: دليل المعلم، وكتاب الطالب، إضافة إلى أداتي قياس المتغيران التابعان وهما: اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة: مجدي حبيب (١٩٩٦ أ)، ، ومقياس التدفق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية وهم جميعًا من إعداد/ الباحثة، وبعد تجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها باستخدام برنامج SPSS، من خلال حساب اختبار مان ويتني "U" للعينتين المستقلتين، وكذا حجم التأثير، أظهرت النتيجة العامة للبحث فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم النفس؛ وفي ضوء النتائج تم التوصل إلى عدد من التوصيات ومنها: الاستفادة من الاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط في هذا البحث في تدريس مادة علم النفس.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط – أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين – التدفق النفسي – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم – طلاب المرحلة الثانوية.

The use of some active learning strategies in teaching psychology to develop thinking styles related to the hemispheres of the brain and the psychological flow of gifted students with learning disabilities in the secondary stage

Prepared by

Dr. Heba Mohamed Hassan Ghanayem

Teacher of Curricula and Teaching Methods of Psychology

College of Education in Ismailia - Suez Canal University

Abstract:

The aim of this research is to reveal the effectiveness of using some active learning strategies in teaching psychology to develop thinking styles associated with the spherical hemispheres of the brain and the psychological flow of gifted students with learning disabilities in the secondary stage. The research sample included (30) gifted students with learning disabilities in the second grade of secondary school. In the year, they were deliberately selected in some secondary schools affiliated with the educational administration of Al-Tal Al-Kabir in Ismailia Governorate, and they were divided into two equal groups, one experimental and the other a control, with (15) male and female students per group, where the experimental group studied using some active learning strategies, while the group studied Controlled in the usual "traditional" way, and by applying the research tools, and using appropriate statistical processing methods, the general result of the research showed the effectiveness of using some active learning strategies in developing thinking styles associated with the spherical hemispheres of the brain and the psychological flow of gifted students with learning disabilities in the secondary stage studying psychology.

Key words: Active learning - thinking styles associated with the hemispheres of the brain - psychological flow - gifted people with learning disabilities - secondary school students.

مقدمة:

يُعد التفكير Thinking إحدى العمليات العقلية المعرفية الكامنة خلف تطور الحياة الإنسانية واكتشاف الحلول الفعالة التى يتغلب بها الفرد على ما يواجهه من مشكلات حياتية، بل إن معظم الإنجازات العلمية التى حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير.

وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، والذي يتأثر بنمط تنشئته، ودافعيته، وقدراته، ومستواه التعليمى، وغيرها من الخصائص والسمات التي تميزه عن الآخرين (نجلاء الكلية، ٢٠١٤، ١٥). هذا فضلاً عن أن الأسلوب الذي يفكر به الفرد يُعد قوة كامنة تؤثر فى جميع تفاعلاته ومعاملاته اليومية (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٦، ٢٤٧).

وتُعد أساليب التفكير Thinking Styles من المفاهيم الحديثة التى ظهرت فى الثمانينات منذ القرن الماضي على يد هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982)، ونبع اهتمام الباحثين وعلماء النفس بأساليب التفكير من خلال اعتبارها من العوامل المؤثرة فى العملية التعليمية نظرًا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التي يفضلها الأفراد تساعدنا فى تحديد الطرائق المناسبة للتعامل معهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، الأمر الذي يؤدى إلى إرتفاع أدائهم والإرتقاء بهم. (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٥، ٩٩٠).

ولقد اقترح هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982) نموذجًا لأساليب التفكير التي يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مواقف أو مشكلات ويبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ، فلكل منها نمطًا مختلفًا عن الآخر في تجهيز ومعالجة المعلومات (النمط الأيمن، والنمط الأيسر) تبعًا لنوع الأداء (منطقي – غير منطقي) ومحتواه (لفظي – غير لفظي)، ونتج عن ذلك خمسة أساليب للتفكير كما أوردها مجدي حبيب (١٩٩٥، ١١٣٦ – ١١٣٧) وهي: "التفكير التركيبي Synthetic، التفكير المثالي Idealistic، التفكير البرجماتي (العملي) Pragmatic، التفكير التحليلي Analytic، والتفكير الواقعي Realistic". ويشير مجدي حبيب (١٩٩٧، ٥٤) إلى أن هذا النموذج يكشف عن طبيعة الارتباطات بين أساليب التفكير التي يفضلها الفرد وبين سلوكه الفعلي، كما يوضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أو قابلة للتغيير، كما يشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير، وأكد هذا

النموذج أيضًا على أن هذه الأساليب هي فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين وبالعالم.

وفي هذا الصدد تشير فوقية عبدالفتاح (٢٠٠٧، ٢٤٧) إلى أن السيطرة النصفية للمخ تسبب أن تنتج فروقًا في التفكير، وهو ما يؤدي إلى تفضيلات حقيقية في أساليب التفكير، ذلك أن سيطرة النصف الأيمن للمخ قد تؤدي إلى استخدام إستراتيجيات التفكير التركيبي والمثالي، بينما تؤدي سيطرة النصف الأيسر للمخ إلى استخدام إستراتيجيات التفكير التحليلي والواقعي. أما أسلوب التفكير البرجماتي (العملي) فيشير حمدان إسماعيل (٢٠١٠، ١٣٤) إلى أنه الجسر للفجوة بين الاتجاهين الذاتي والوظيفي؛ نتيجة توظيف كلا نصفي المخ.

ولما كان علم النفس الإيجابي يتناول الاتجاه الإيجابي للوصول إلى أقصى مستويات العطاء والكفاءة والإبداع؛ فإن هذا يتحقق في التدفق النفسي الذي يُعد حالة مختلفة من الإيجابية المطلقة والانتاجية المثمرة تتحقق عندما يكون الفرد منهمكًا بكل كيانه في أداء مهمة تثير دوافعه الذاتية الداخلية والتي تُعد من علامات الجوانب الإيجابية التي تساعد على خوض غمار الحياة بشجاعة واقتحام جوانبها الغامضة وفك شفرات طلاسمها (سيد البهاص، ٢٠١٠، ١٣).

وفي هذا الصدد تشير نعمات محجوب (٢٠٢١، ٨٥) إلى أن التدفق النفسي يُعد من المفاهيم المرتبطة بعلم النفس الإيجابي الذي صاغه شيكزينتميهالى Csikszentmihalyi عام ١٩٧٥ الذي يثير حالة من المتعة عندما يكون تحدي المواقف مطابقًا لقدرات الفرد أو أعلى قليلاً من المهارات التي يعتقد أنه يمتلكها.

ويرى عبد العزيز سليم ومحمد أبو حلاوة (٢٠٢٠، ٢٨٠) أن التدفق النفسي حالة معرفية وجدانية إيجابية دالة لاستغراق الفرد بكامل شخصيته في الأنشطة والمهام التي يتعامل معها؛ وينتج عن حالة الاستغراق هذه مشاعر انفعالية إيجابية تدفع المرء لبذل مزيد من المجهود الذاتي التلقائي دون إحساس بالتعب مع الإحساس بالاسترخاء وصولاً إلى أعلى درجة من درجات الامتياز.

وعلى جانب آخر؛ فقد توجهت الأنظار في الأعوام الأخيرة نحو النماذج والاستراتيجيات المستخدمة داخل حجرة الدراسة وهذه الاستراتيجيات غيرت دور المعلم من كونه ملقن

للمعلومات إلي الوظيفة الأساسية فيها وهي خلق المواقف التعليمية التي تؤدي إلي توجيه المتعلمين نحو اكتشاف المشكلة والبحث عن حلها ولا يأتي هذا إلا من خلال الاستخدام الواعي للأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية من خلال استراتيجيات تعلم تقوم علي مفهوم التعلم النشط.

ولقد زاد الاهتمام بالتعلم النشط مع بداية القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة والتي لها الأثر البالغ في عملية التعلم ، وحتي يحدث التعلم النشط فلابد من توافر بيئة تعليمية تساعد علي تطبيق التعلم النشط ويقوم فيها المتعلم بدور إيجابي.

فالتعلم النشط يعتبر أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التربية ، حيث يستهدف تحقيق أقصي نمو للمتعلمين في جميع نواحي النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية (رضا أبو اليزيد، ٢٠١٨، ٨).

وفي هذا الصدد تشير تهاني الروساء (٢٠٠٧، ٣) إلى أن التعلم النشط ينصب أساسًا في التركيز علي المتعلم ويجعل منه مشاركًا أكثر نشاطًا وطاقة في المناقشات الصفية داخل الصف الدراسي ، فضلاً عن أنه يركز علي موقع المتعلم من خلال عملية التعلم ، حيث يمنح التلميذ في هذا النوع من التعلم حق الاختيار ، ويتوقع منه المبادرة الذاتية.

ولقد أوصت العديد من المؤتمرات بأهمية التعلم النشط وضرورة تفعليه وتنشيطه في العملية التعليمية منها مؤتمر" مناهج التعليم والاعداد للحياة المعاصرة " المنعقد بالقاهرة في يوليو (٢٠٠٣) وتوصيات مؤتمر "الاصلاح المدرسي" تحديات وطموحات المنعقد في ابريل (٢٠٠٧) في دولة الامارات العربية المتحدة.

ويذكر أحمد حمدي (٢٠١١، ٤) أن مجال استراتيجيات التعلم النشط قدم قائمة غنية بالاستراتيجيات والمداخل والأساليب الموجهة نحو التعلم النشط، والتي يمكن إضافتها لخبرات المعلمين ومنها: حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم الفردي، والمناقشة، والتعلم المزود بالكمبيوتر، والتعلم من خلال لعب الدور، والتعلم في مجموعات صغيرة، والمواد التناولية البيئية، والتعلم من خلال النموذج المعملي.

وبناء علي ما سبق فإن التعلم النشط يعد من أنسب الطرق التي يمكن أن تساعد علي حل مشكلة المتعلمين المتلكئين أكاديميًا نظرًا لكونه يركز علي المتعلم بصورة أساسية ويجعله مشاركًا بفاعلية في جميع الأنشطة التعليمية ويعمل علي جذب انتباه المتعلم وإثارة تفكيره.

ويُعد المخ البشري The Human Brain ميدانًا رائعًا للبحث العلمي وعالمًا غامضًا على الدوام. وقد ساوى الله سبحانه وتعالى بين جميع البشر أن زودهم بهذا الجهاز المعجز، ودعاهم إلى توظيفه فى حياتهم باعتباره أداة للتعلم تلازمهم طيلة حياتهم. وعلى الرغم من الاكتشافات التي يتم التوصل إليها بين حين وآخر؛ فإنه يظل هناك أسرارًا كثيرة تحيط به ولابد من إماطة اللثام عنها (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٩، ٢٢٠).

ومن ناحية أخرى؛ فإن بعض المتعلمين سواء أكانوا موهوبون أو غير ذلك يواجهون مشكلات في التعلم، ومن أهم هذه المشكلات – مشكلة صعوبات التعلم لدى الموهوبين والتي نحن بصددها الآن في هذا البحث. ومن ثم لم يستثني المتعلمين الموهوبين من أن يكونوا من فئة صعوبات التعلم كما أوضح جيسكا (Jessica, 2003) حيث أن كل من ألبرت اينشتاين وتوماس أديسون و ليونارد ديفنشي عانوا من صعوبات في التعلم.

وفي هذا الصدد يشير فتحي الزيات (٢٠٠٠، ٦) إلى أن موضوع الموهوبين ذوى صعوبات التعلم قد تزايد الاهتمام به حديثًا؛ حيث ظهر لأول مرة بجامعة جونز هوبكنز Johns Hopkins University بالولايات المتحدة الأمريكية فى عام ١٩٨١م، وقد حمل لواءه ووضعه أمام الرأي العام الأمريكي نخبة مشتركة من علماء التربية الخاصة وخبراؤها فى مجال الموهبة وصعوبات التعلم من خلال ندوة حول التربية الخاصة، التي طرح فيها المشاركون تساؤلات مهمة حول هذا الموضوع.

كما أثبتت الدراسات والبحوث الحديثة أن الفرد ذاته يمكن أن يكون لديه نواحي قصور في جانب ما، وكذلك لديه نواحي تفوق في مجال ما. فمن الأمور المتناقضة والتي قد لا يعتقد فيها أو يصدقها الكثيرون أن نجد هناك أفراد موهوبين ولكنهم يعانون في الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم، وهم من يطلق عليهم فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم Talents With Learning Disabled (TLD) (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٢ أ، ب؛ ٢٠١٤ أ، ب).

ولما كانت الحاجة ماسة إلى علم النفس وموضوعاته التي تهم حياة الفرد بصفة عامة وحياة طالب المرحلة الثانوية بصفة خاصة، لأنها من أدق وأهم المراحل التى يمر بها الإنسان فى حياته، فهى تمثل مرحلة المراهقة التى يتحول خلالها الفرد من طفل إلى بالغ إلى ناضج. هذا والتغيرات التى تحدث للمراهق لا تقتصر على جانب أو بعض الجوانب وإنما

تشملها جميعًا، كما أن هذه المرحلة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية وغيرها يكون لها مطالب وحاجات يتطلع المراهق إلى تحقيقها، وقد يقف المجتمع بعاداته وتقاليده ضد تحقيق هذه المطالب والحاجات مما يُصدم المراهق ويوقعه فى صراع بين الرغبة فى تحقيقها وبين قيود المجتمع وحدوده، ونتيجة هذا كله أن تصبح هذه المرحلة معقدة وكثيرة المشكلات (ابراهيم الطوبجى، ١٩٨٥، ١٣).

وحيث أن التعليم الثانوى يعد دعامة أساسية ترتكز عليها العملية التربوية فى تحقيق أهدافها فى أى مجتمع ، فإن الكثير من الاتجاهات والميول والقيم التى ستكون لها صفة الدوام فى شخصية الفرد تتكون فى هذه المرحلة من مراحل التعليم والنمو (ماجدة وهبي، ٢٠٠٧، ٤).

وفى ضوء غايات التعليم الثانوي العام، لم يعد التعليم قاصرًا على تلقين المعلومات والمعارف للطلاب فحسب؛ بل إن الهدف اتسع ليشمل كل جوانب الشخصية للطلاب ليصبحوا أشخاصًا مفكرين، لهم اتجاهاتهم وقيمهم ومهاراتهم وأهدافهم وميولهم ورغباتهم، وتساعدهم على أن يكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع.

مشكلة البحث:

بالرغم من أهمية تدريس مادة علم النفس فى حياة طلاب المرحلة الثانوية وارتباط موضوعاتها بواقعهم ومشكلاتهم الشخصية والاجتماعية فإن واقع تدريس مادة علم النفس لا يحقق الأهداف المرجوه منه. وفي هذا الصدد توصلت دراسة كمال الجندي (١٩٩٣) على عدم وجود اتفاق بين المتخصصين فى مجال تدريس علم النفس حول الأهداف والمحتوى بل والطريقة المثلى لتدريسه بين المشتغلين بهذا العلم، وأشارت الدراسة إلى ضرورة اتباع أسلوب إنسانى متفتح وغير مباشر فى طريقة التشغيل.

كما توصلت دراسة علية صادق (١٩٩٠) إلى ضرورة تقديم مادة علم النفس بطريقة تثير تفكير الطلاب وتدفعهم للنشاط، وكذلك تشجيع الطلاب على الاطلاع الخارجى.

كما تؤكد دراسة عفـــاف حماد (١٩٩٢) إلى وجود مجموعة كبيرة من الصعوبات التى تؤثر على تحصيل الطلاب للمادة، فالمقرر يضم الكثير من المفاهيم والمصطلحات آلتي يصعب فهمها، والطريقة التى يعرض بها المنهج تفقده أهميته فى تحقيق أهدافه.

وجاءت دراسة عبير شفيق (٢٠٠٣) لتؤكد على التأثير الإيجابى لبعض استراتيجيات التدريس ومنها (خرائط المفاهيم ، والعصف الذهنى ، الشكل V) فى مادة علم النفس على تنمية التفكير الإبداعى لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن الملاحظ أن تلك الاستراتيجيات تُعد ضمن استراتيجيات التعلم النشط.

كما أكدت دراسة أسامة نبيل (٢٠١٨) على أهمية الدور الذي تلعبه استراتيجيات التعليم النشط في تنمية جوانب التفكير.

ثم أجرت سامية هلال (٢٠١٩) دراسة توصلت نتائجها إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

وفي نفس السياق جاءت دراسة وليد الحموري وعايد زريقات وأسامة عبد الفتاح (٢٠١٩) لتشير نتائجها إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط على تحسين أبعاد التفكير التأملي.

كما أكدت دراسة أحمد الغامدي وإيمان قطب (٢٠٢٠) على فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير.

وأخيرًا أجرى عبد الله شهاب وإياد الشريفين (٢٠٢٠) دراسة أشارت نتائجها إلى أثر التدريس باستراتيجيات التعلم النشط في اكساب المتعلمين مهارات التفكير العلمي.

ولقد نبعت مشكلة البحث من خلال قيام الباحثة بإجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد من الطلاب الدارسين لعلم النفس عددهم (٥٠) خمسون طالبًا وطالبة بهدف التعرف على طرق التدريس التى يقدم بها المعلم شرح الدرس، وقد تم تحديد عدد من الملاحظات والنتائج المترتبة على تلك المقابلات منها:

1. **إن مادة علم النفس وما تحتويه من موضوعات حيوية يشعر الطلاب بجدواها فى حياتهم تصاغ على نحو نظرى مما أشعر الطلاب أن المعلومات والحقائق الواردة بها إنما تعرض بهدف حفظها واستظهارها وخاصة أنها تذكر على هيئة نقاط قد تتداخل فى بعضها البعض ؛ الأمر الذى يجعل الطلاب يلجأون إلى الملخصات الخارجية حرصا على سهولة حفظها واسترجاعها.**
2. **أوضح بعض الطلاب أنه بالرغم من أهمية المادة وموضوعاتها فى حياتهم بالمرحلة الثانوية إلا أن هناك شعور بينهم بأن هذه المادة وإن كان يفترض فيها الإجابة على**

تساؤلاتهم التى تتعلق بحياتهم ومشكلاتهم إلا أن المادة بوضعها الحالى بعيدة كل البعد عن تحقيق ذلك ، حيث أورد عدد من الطلاب بعض المشكلات الخاصة بحياتهم وعلاقاتهم مع أسرهم وأعضاء مجتمعهم لا يجدون لها صدى فى دراسة هذه المادة ، ولا يسمح للطلاب بالتساؤل أو المناقشة وربط المادة العلمية بذواتهم وحياتهم.

٣. **يرى كثير من الطلاب أن أسلوب تدريس هذه المادة عاجز عن إشراكهم فى الأنشطة الجماعية أو المناقشات التى تتيح لهم استخدام إمكاناتهم وقدراتهم العقلية فى التعرف على أبعاد الموضوع وما يتضمنه من مفاهيم بصورة واضحة أثناء الدرس، فالمعلم حريص على تقديم كم كبير من المادة العلمية في الحصة كسبيل لإنهاء المقرر الدراسي المطالب بتدريسه تمشيًا مع الخطة الزمنية للمنهج .**

وتتفق نتائج تلك المقابلات مع النتائج التى توصلت إليها دراسات كل من: عليــة صادق (١٩٩٠)، وعفاف حماد (١٩٩٢)، وكمال الجندي (١٩٩٣)، وعبير شفيق (٢٠٠٣)، وماجدة وهبي (٢٠٠٧)، ياسمين عبد العزيز (٢٠٠٩)، ونشوى محمدين (٢٠١٢؛ ٢٠١٦)، وعبد الواحد الكبيسي وطفاء عبد الحميد (٢٠١٩)، وأحمد الغامدي وإيمان قطب (٢٠٢٠).

وبناء علي ماسبق من مقابلات شخصية، ونتائج البحوث والدراسات السابقة، وواقع تدريس مادة علم النفس، شعرت الباحثة بأهمية تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس؛ وهو محور اهتمام البحث التي تتلخص وتتحدد مشكلته في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية؟".

<u>ويتفرع من السؤال الرئيس السابق السؤالين الفرعيين التاليين:</u>

١. **ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية؟.**

٢. ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس في تنمية التدفق النفسي لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية؟.

هدفا البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١. التحقق من فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

٢. الكشف عن فاعلية فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس في تنمية التدفق النفسي لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث فى جانبين، الأول نظري، والثاني تطبيقي:

أولًا: الأهمية النظرية:

تُعد الأهمية النظرية للبحث عند إعداد الإطار النظري والإطلاغ على الدراسات والبحوث السابقة والادبيات المعاصرة ذات الصلة بالبحث، والتعرف على المؤشرات المفيدة والمحتويات الفكرية، حتى يتم بناء إطار عملي للبحث الذي يمكن الاسفادة منه في الدورات التدريبية لمعلمي علم النفس لتطوير المفاهيم حول الطرائق الحديثة والفعّالة للتدريس، ومسايرة الاتجاهات الحديثة في تعليم علم النفس التي تؤكد على استخدام استراتيجيات التعلم النشط واهميته في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر، وكذا التدفيق النفسي كأحد المتغيرات المهمة في علم النفس الإيجابي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في أنه يُساير الاتجاهات الحديثة في تعلم علم النفس التي تُعزز التعلم النشط باستراتيجياته المختلفة والمتنوعة، وتقدر فاعليته في إثراء المعرفة النفسية، ورفع كفاءة العملية التعليمية لدى المتعلمين، وزيادة فهم طلبة المرحلة الثانوية لقدراتهم العقلية المتعلقة بمادة علم النفس؛ مما يزيد من فرصة إلتحاقهم بالكليات الإنسانية أو الأدبية في المرحلة الجامعية. كما أنه يُسهم في استثارة انتباه وتوجيه القائمين على

تخطيط وبناء المناهج الدراسية التعلقة بمادة علم النفس، بإعادة إنشاء مواضيعها بما يتناسب مع أسلوب التعلم النشط، وكذا أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر، إضافة إلى أنه يمكن أن يفيد في لفت انتباه المعلمين والمعلمات وكذا المعنيين بالعملية التعليمية لحجم أثر استخدام الأساليب الحديثة والمعاصرة لتطوير تدريس علم النفس، وذلك من خلال خلق بيئة تعليمية تعتمد على الانشطة المتجددة، والتي توفر بيئة تعليمية متجددة تُثير دافعية المتعلمين وتتحدى تفكيرهم؛ حيث إنها يمكن أن تُسهم في تقديم مقترحات وتوصيات لصناع القرار في الحقل التربوي والتعليمي ومجال البحث في تقديم الندوات والدورات التدريبية التي من شأنها تُنمي أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين الأيمن والأيسر، وكذا التدفق النفسي ، هن طريق تدريس مادة علم النفس باستراتيجيات التعلم النشط..

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث وفروضه اعتمدت الباحثة الحالية علي استخدام المنهج شبه التجريبي Quasi- Experimental الذي يبحث أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، وذلك من خلال بإتباع تصميم المجموعة التجريبية غير العشوائية الذي يقوم على استخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة في إطار القياس القبلي والبعدي لأداء المجموعتين قبل وبعد المعالجة التجريبية (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٢، ١٦١).

التصميم التجريبي للبحث:

يستخدم البحث تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذو القياس القبلي والبعدي (علي ماهر خطاب، ٢٠٠٢، ١٦١) ويوضح شكل (١) التصميم التجريبي:

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

والاختبار الاحصائي المناسب، هو اختبار "U" مان– ويتني للعينتين المستقلتين لايجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

متغيرات البحث:

١. **المتغير المستقل (يتمثل في التدريس القائم على استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط).**
٢. **المتغيران التابعان (أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين– التدفق النفسي).**

حدود البحث:

يتحدد البحث بالآتي:

١. **الحدود البشرية: وتتمثل فى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.**
٢. **الحدود المكانية: وتتمثل فى المدارس الثانوية التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية.**

المواد التعليمية:

وهي دليل المعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس إعداد/ الباحثة.

أداتي البحث:

١. **اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة: مجدي حبيب (١٩٩٦ أ).**
٢. **مقياس التدفق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية من إعداد/ الباحثة.**

مصطلحات البحث:

١. **التعلم النشط Active Learning:**

هو ذلك التعلم الذي يكون فيه المتعلم محورًا للعملية التعليمية من خلال فهمه لذاته، واستقلاله في التعلم، وتكوينه للمعنى، ومشاركصا في خبرات وانشطة التعلم، وموظفًا للمعارف والمهارات، ومتبادلاً لأفكاره مع الآخرين، ونشطًا متفح الذهن. وفيه يكون دور المعلم هو الإرشاد والتيسير والتشخيص والعلاج مما يجعل بيئة التعلم أكثر ثراء بالأنشطة المحببة لدى

المتعلمين، من خلال استخدامه للاستراتيجيات المتنوعة (عبد الله شهاب وإياد الشريفين، ٢٠٢٠، ٤٦).

وتُعرف الباحثة استراتيجيات التعلم النشط إجرائيًا بأنها "الإجراءات والأساليب التي يقوم بها نعلم علم النفس بالمرحلة الثانوية من خلال التخطيط المسبق للاستراتيجية المستخدمة، وفق خطوات مرتبة، ثم يقوم بتطبيق تلك الخطوات داخل حجرة الدراسة، ويكون فيها دور الطالب فاعلًا، ويكون دور المعلم هو الإشراف والتوجيه والمتابعة للعملية التعليمية".

٢. أساليب التفكير Thinking Styles:

يُعرف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1983, 78) أساليب التفكير بأنها "الطرق والإستراتيجيات العقلية التى يعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة له وصولاً لحل مشكلاته". وتقسم إلى خمسة أساليب للتفكير هى: (أسلوب التفكير التركيبى، أسلوب التفكير المثالى، أسلوب التفكير البرجماتى (العملى)، أسلوب التفكير التحليلى، و أسلوب التفكير الواقعى).

وتُعرف الباحثة أساليب التفكير إجرائيًا بأنها "الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الأداء على اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة/ مجدى حبيب (١٩٩٦ أ) والمستخدم فى البحث".

٣. التدفق النفسي Psychological Flow:

يُعرف التدفق النفسي بأنه "مفهوم يشير إلى حالة نفسية إيجابية داخلية المنشأ يعيشها الفرد عند استغراقه في أداء مهمة ما دون وجود حافز أو دافع خارجي، قوامها التركيز الشديد والمثابرة والإحساس بالتحكم والسيطرة مع إدارة جيدة للوقت وتأجيل للرغبات والاحتياجات الشخصية، ويصاحبها شعور بالسعادة والحيوية والصفاء الذهني، مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان حتى يصل الفرد إلى أقصى درجة من درجات الأداء" (أحمد عبد الملك، ٢٠١٩، ٥٤٤).

وتُعرف الباحثة التدفق النفسي إجرائيًا بأنه "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد في الأداء على مقياس التدفق النفسي المُعد لهذا البحث".

٤. الموهوبين ذوي صعوبات التعلم Gifted with Learning Disabilities:

يُعرف فتحي الزيات (٢٠٠٢) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم "المتعلمين الذين يمتلكون مواهب بارزة وغير عادية وقدرات وإمكانات عقلية مرتفعة تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الانجاز الأكاديمي صعبة وأداؤهم فيها منخفضاً انخفاضاً ملموسًا".

وتُعرف الباحثة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية إجرائيًا بأنهم "طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي العام الملتحقين بالتعليم الثانوي الحاصلين على نسبة ٩٠% فأكثر فى التحصيل الدراسى، والحاصلين أيضاً على نسبة ذكاء (١٢٠) فأكثر كما يقاس باختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث) ترجمة/ فؤاد أبو حطب وآمال صادق ومحمد عبد العزيز (٢٠٠٥)، كما يتسمون بمجموعة من الخصائص السلوكية المميزة للموهوبين ذوى صعوبات التعم والتي تقاس بمقياس خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إعداد/ نبيل شرف الدين (٢٠٠٥). كما أنهم يقعون فى الإرباعى الأعلى من الدرجة الكلية لاختبار "إبراهام" للتفكير الابتكارى ترجمة/ مجدي حبيب (٢٠٠١)"

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نتناول في هذا الجزء عرض لمتغيرات البحث، حيث تعرض الباحثة للأدبيات التربوية المتصلة بمتغيرات الدراسة المختلفة والمتمثلة في: التعلم النشط، وأساليب التفكير، والتدفق النفسي، وذلك على النحو التالي:

- **التعلم النشط:**

إن استخدام التعلم النشط في العملية التعليمية ليس بالأمر الجديد، فهو من أوائل الطرق التي استخدمها الإنسان في التربية، حيث يشاهد الصغار ويلاحظون ما كان يفعله الكبار ثم يقومون بتقليده وتجريبه، وكان أول من كتب عن التعلم النشط واستخدمه في التعليم هم قدماء الإغريق، حيث استخدم سقراط في تعليمه لتلاميذه أساليب تركز علي تفاعل الطالب مع زملائه ومع معلمه، فقد كان سقراط يقدم المشكلة لتلاميذه ثم يسأل تلاميذه عنها ويشيع جوا المناقشة عن المشكلة بين الطلاب أنفسهم، وكان سقراط يتدخل لتصحيح مسار النقاش ليعود به إلي هدفه الذي خطط له ومن ثم فإن سقراط لم يعمل علي تقديم المعلومة جاهزة لتلاميذه وإنما كان يساعدهم علي اكتشافه.

وفيما يتعلق بمفهوم التعلم النشط؛ فقد تعددت تعريفاته؛ حيث طرح التربويون تعريفات متعددة للتعلم النشط، منها ما ذكره أحمد اللقاني وعلي الجمل (١٩٩٩، ٩٠) حيث عرفا التعلم النشط بأنه " ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة أو البحث أو الاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية و اللاصفيه ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم".

وتذكر ماثيوس (Mathews, 2006, 5) أنه "طريقة ينهمك خلالها الطالب في الأنشطة الصفية المختلفة ، بدلاً من أن يكون فرداً سلبياً يتلقى المعلومات من غيره ، حيث يشجع التعلم النشط علي مشاركة الطلبة في التفاعل من خلال العمل ضمن مجموعات ، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة ، والاشتراك في المشاريع الجامعية والتدريبات القائمة علي حل المشكلات".

كما عرفه جودت سعادة وفواز عقل ومجدي زامل وجميل شتية وهدى أبو عرقوب (٢٠١١، ٣٢) بأنه "نمط من التعليم، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الايجابي، والحوار البناء والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية أو قضايا أو آراء بين بعضها البعض، مع وجود معلم يشجعهم علي مسئولية تعلم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلي تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج الدراسي".

وتشير داليا الشربيني (٢٠١٢، ٤٠٥) إلى أنه "نمط من التعليم يعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته التي من خلالها يقوم بالبحث مستعينا بمجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية مثل الملاحظة والقياس وقراءة البيانات والتوصل بنفسه إلى المعلومات المطلوبة تحت توجيه وتقويم وإشراف المعلم بالإضافة إلى قدرته على اكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات".

ويذكر رضا أبو اليزيد (٢٠١٨، ٨٤ – ٨٥) أنه "ذلك النوع من التعلم الذي يرتكز علي المتعلم ويجعله محور للعملية التعليمية، حيث يقوم المتعلم فيه بالمشاركة الفعالة والإيجابية في ظل توجيه وإرشاد من المعلم، ويقوم المتعلم فيه بالعديد من الأنشطة التعليمية داخل حجرة الصف الدراسي وخارجها، وهو تعلم متعدد الخبرات والاتجاهات من المعلم للتلاميذ ومن

التلاميذ للمعلم ومن التلاميذ لبعضهم البعض، وتتعدد أدوار المتعلم فيه ما بين البحث، والتحدث، والكتابة، والقراءة، والاستماع، والابداع، والتأمل".

وترى سامية هلال (٢٠١٩، ٣٨٢) أنه "تعلم يقوم على نشاط المتعلم وإيجابيته ودوره الكبير في العملية التعليمية بدلاص من السلبية والاستماع والحفظ، وله استراتيجياته العديدة التي تعكس مبادئه منها الاكتشاف الموجه، والاكتشاف (الاستقرائي والاستنباطي)، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والخرائط الذهنية والمعرفية وغيرها".

ويشير أحمد الغامدي وإيمان قطب (٢٠٢٠، ٤٥٣) إلى أنه "التعلم الذي يعتمد على مجموعة من الأساليب يتخذها المعلم ليهيىء بها البيئة المناسبة تعليميًا لتجعل المتعلم أكثر نشاطًا في الأنشطة التي تساعد في تنمية مهاراته المختلفة بأكثر فاعلية، محققًا المشاركة الإيجابية داخل حجرة الدراسة".

وأخيرًا قدم خليل آل عمير (٢٠٢١، ٣٢٨) تعريفًا ينص على أنه "مجموعة من الأساليب والإجراءات القائمة على جهد المتعلم، والمقدمة له في بيئة محفزة تتيح له التحدث والإصغاء، والقراءة، والكتابة، والتفكير والتامل أثناء الموقف التعليمي ليصبح سلوكًا يتم تطبيقه في جميع المواقف التعليمية الجديدة".

وبالنظر للتعريفات السابقة نجدها وبرغم تعددها تتفق على أن التعلم النشط هو تعلم قائم على مجموعة من الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتى ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركتة الفاعلة والإيجابية فى الموقف التعليمي– التعلُمي.

أبعاد التعلم النشط:

يذكر رضا أبو اليزيد (٢٠١٨، ٨٥) أن التعلم النشط ينطوي على بعدين أساسيين هما:

الأول: التعلم المستقل Independent Learning: وفيه يقوم الطالب بالاندماج والمشاركة الفعالة في أنشطة متنوعة بشكل حر ومستقل، كما يقوم التلميذ بالتحكم في الأنشطة التي يختارها ويستخدمها بالشكل المناسب له في أثناء الحصة الدراسية، حيث يقوم المتعلم بتحمل مسئولية تعلمه، ويقوم باتخاذ العديد من القرارات، وحسب هذا المدخل فإن أنشطة التعلم النشط تتضمن التعلم الاستقصائي، وحل المشكلات، وعمل المجموعات الصغيرة، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم علي الخبرة.

الثاني: العمل النشط working Activity: وهي الأنشطة والأعمال المكلف بها الطالب والتي يقوم بها في الموقف التعليمي، بحيث يصبح دوره ايجابيًا ونشطًا في العملية التعليمية.

أهمية التعلم النشط:

تكمن أهمية استراتيجيات التعلم النشط في تحقيق العديد من الفوائد، والتي يمكن إجمالها كما ذكرتها نجاة شاهين (٢٠٠٩، ١٣٨) على النحو التالي:

١. **تقلل من التركيز على نقل المعلومات، بينما يزداد التركيز على تنمية مهارات الطلبة.**
٢. **شغل الطلبة في مهام تتطلب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقييم.**
٣. **يكون التركيز الأكبر على وضع المتعلم في مواقف لاكتشاف الاتجاهات والقيم**
٤. **يحصل الطلبة على تعزيزات كامنة حول فهمهم للمعارف الجديدة، وتوفير تغذية راجعة فورية.**
٥. **تجعل المتعلمين يعملون ويفكرون فيما يعملون.**
٦. **تعطي صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمها الطلبة في الصف مثل ا لاستماع والفهم، وتحليل المعلومات، وتفسيرها.**
٧. **تربط الطلبة بواقع الحياة، ويتعلمون المعلومات التي تثير اهتمامهم ويتذكرون التي يفهمونها.**
٨. **يتعلم الطالب من خلال العمل وتوظيف المعرفة، عن طريق ممارسة ما تعلموه.**
٩. **تساعد الطلبة على أن يتعلموا أكثر من المحتوى المعرفي، فهم يتعلمون العديد من المهارات.**
١٠. **تساعد الطلبة على أن يتوصلوا إلى حل ول ذات معنى عند مواجهة المشكلات؛ لأنهم يربطونها بمعارفهم، وينجزون حلها بأنفسهم.**
١١. **تساهم في تغيير دور المعلم، وتجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وذلك من خلال قيامه بالقراءة والكتابة والمناقشة والحوار وممارسة الأنشطة والتفاعل مع الآخرين والعمل المنتج.**

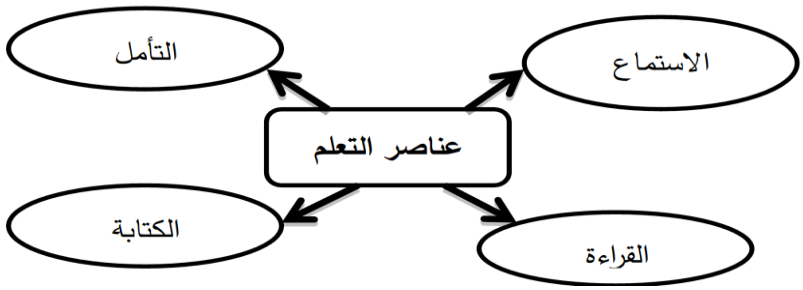
أسس ومبادىء التعلم النشط:

يذكر أسامة سيد وعباس الجمل (٢٠١٢، ٩٧) أن التعلم النشط يقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة في عملية التعليم والتعلم، وهذه الأسس هي:

١. **كل متعلم يتعلم حسب سرعته الذاتية.**
٢. **يجب إشراك المتعلم في قواعد نظام العمل وتحديد أهداف التعليم.**
٣. **مساعدة المتعلم على اكتشاف نواحي القوة والضعف لديه.**
٤. **نشر جو الطمأنينة والمرح أثناء التعلم.**
٥. **التواصل بين المتعلمين والمعلم في جميع الاتجاهات.**
٦. **اعتماد المتعلمين على تقييم أنفسهم وأقرانهم.**
٧. **تمركز التدريس ومصادر التعلم حول المتعلم وقدراته.**

عناصر التعلم النشط:

يتفق كل من جودت سعادة وآخرين (٢٠١١)؛ وجودت سعادة وشيماء أشكناني (٢٠١٣)؛ ودلال الرشيدي (٢٠١٥)؛ ورضا أبو اليزيد (٢٠١٨)؛ وخليل آل عمير (٢٠٢١) على أن التعلم النشط يشتمل علي أربعة عناصر وهي تتمثل في: التحدث والقراءة، والكتابة، والاستماع، والتأمل، وهي عبارة عن مجموعة عناصر متكاملة وداعمة لبعضها البعض كما أنها تمثل الأساس لاستراتيجيات التعلم النشط ويمكن توضيحها فيما يلي:



شكل (٢) عناصر التعلم النشط (رضا أبو اليزيد، ٢٠١٨، ٨٦).

فالمتعلمون يمارسون في استراتيجيات التعلم النشط عناصر التعلم الأربعة من تحدث واستماع وكتابة وقراءة وتأمل، كما أن استخدام المتعلمين لهذه العناصر يساعدهم علي تعلم المادة واتقانها وفهمها، كما ينمي العديد أيضًا من المهارات كالتعبير عن أفكارهم والاستماع الايجابي والقراءة الناقدة والتفكير (رضا أبو اليزيد، ٢٠١٨، ٨٦).

استراتيجيات التعلم النشط:

تضمن مجال التعلم النشط مجموعة من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، تمركزت حول المتعلم وجعلت دوره نشطًا وفاعلاً؛ وبالرجوع إلى العديد من الدراسات والبحوث وأدبيات المجال تم حصر عدد من استراتيجيات التعلم النشط، حيث أشار لانتيس (Lantis, 2002) إلى الاستراتيجيات الفعالة في التدريس وهي: العصف الذهني، والألعاب، والمحاضرة الصغيرة، ومجموعات العمل الصغيرة، ومجموعات العمل التعاوني، ولعب الأدوار،و دراسات الحالة، والتمثيل. في حين أشارت دراسة ماثيوس (Mathews, 2006, 5) إلى استراتيجيات التعلم النشط التالية والفعالة في التدريس وهي: المناقشة في مجموعات صغيرة، والمشاركة في الأنشطة، والاستقصاء، وحل المشكلات. أما نجاة شاهين (٢٠٠٩، ١٣٢) فقد حددت مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة في التدريس وهي: التعلم التعاوني، ودورة التعلم، وخرائط المفاهيم، والأنشطة المعملية ا لاستقصائية مفتوحة النهاية، والمتناقضات، ونموذج مارزانو، ونموذج ويتلي، والعصف الذهني، ومجموعات المناقشة الصغيرة. في حين حددت أماني الدوس (٢٠١٩، ٧٦ – ٨٠) أربعة استراتيجيات للتعلم النشط، هي: جدول التعلم KLW، والمفاهيم الكرتونية، والتكعيبات، وخرائط المفاهيم. كما ذكر عبد الله شهاب وإياد الشريفين (٢٠٢٠، ٤٨) بعض من استراتيجيات التعلم النشط التي ترتبط بالتشارك والتواصل البنّاء، كما تنمي الذكاء الفردي والاجتماعي للمتعلم وتمثلت في استراتيجيات: التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والخرائط المفاهيمية، والتعلم الفردي، والعصف الذهني. في حين قدم ناجي آل صلة وعبد السلام سيف (٢٠٢١، ٣٣٥ – ٣٣٦) مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة في التدريس وهي: (التعلم التعاون، والعصف الذهني، وخريطة المفاهيم، وفكر– زاوج– شارك، وحل المشكلات).

وفي ضوء تصميم التعلم وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط؛ فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولته سواء للعادين أو لغير العاديين من الموهوبين والمتفوقين

وذوي صعوبات التعلم وغيرهم، منها دراسة هدى هلالي (٢٠١٠) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب القائم على التعلم النشط في علاج صعوبات تعلم القراءة والميل نحوها؛ وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطي رتب أداء تلاميذ المجموعة التجريبية ورتب أداء تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الأداء القرائي ومقياس الميل نحو القراءة لصالح المجنوعة التجريبية؛ مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في علاج صعوبات تعلم القراءة وتنمية الميل نحو القراءة لدى أفراد عينة الدراسة.

ودراسة بثينة بدر (٢٠١١) التي هدفت إلي التعرف على فعالية التدريس باستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين منخفضي التحصيل؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة غحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة سودان الزعبي (٢٠١٢) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج باستخدام التعلم النشط لتبين أثره على بعض العمليات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى ذوي صعوبات تعلمها؛ وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الرياضيات، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة نازك التركي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وقد أشارت نتائج الدراسة غلى أن هنك أثر إيجابي دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط موضوع الدراسة في تنمية كل من التفكير الإبداعي والدافعية لذوي صعوبات التعلم.

ودراسة حنان الدسوقي (٢٠١٤) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات تدريس الطلبة المتفوقين والموهوبين والتعامل معهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل المعرفي لمفاهيم ومعارف الطالب المعلم لمهارات تدريس المتفوقين والموهوبين والتعامل معهم.

ودراسة هيام الشاذلي ومنى هبد (٢٠١٤) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برتامج للتعلم النشط في علاج صعوبات التعلم الاكاديمية (القراءة، والكتابة، والرياضيات) بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن دال إحصائيًا في أداء أفراد المجموعة التجريبية بعديًا، وتم الاستدلال على ذلك من خلال نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لاداء الأفراد قبليًا وبعديًا.

ودراسة ذياب العجمي وسميرة عبد السلام ومحمد حسين (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج مستند إلى استخدام التعلم النشط على تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الفهم الفرائي في اتجاه القياس البعدي، مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج القائم على استخدام التعلم التعلم النشط..

ودراسة عبد الحميد الحولة وسامح عبد المجيد (٢٠١٥) التي هدفت إلى التحقق التجريبي من أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجيتي التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة ناصر أبو حماد (٢٠١٥) التي هدفت إلى تقصي أثر استخدام التعلم النشط القائم على استرتيجية الخرائط المعرفية البنائية في تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة فى محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لكل من مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، ومقياس المعتقدات المعرفية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة نشوة البصير وسوزان أبو هدرة (٢٠١٥) التي هدفت إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط، حيث أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي في أعراض النشاط الزائد ومستوى الانجاز الاكاديمي

لصالح القياس البعدي؛ مما يدل على فاعلية استراتيجيتي التعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد من جانب وتحسين مستوى التحصيل الدراسي من جانب آخر لدى أفراد عينة الدراسة.

ودراسة عصام عماره (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية الدافعية للانجاز لذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للانجاز لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة أماني الدوس (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على علاقة استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين ورفع الدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وكان من أبرز نتائج الدراسة هو وجود علاقة ارتباطية بين استخدام إستراتيجيات التعلم النشط وتحسين ورفع الدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم.

ودراسة أحمد الغامدي وإيمان قطب (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط لتدريس الرياضيات في تنمية بعض مهارات التفكير؛ حيث أسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير لدى أفراد عينة الدراسة.

وأخيرًا أجرى مدين خميس (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بالأردن، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الإبداعي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وعلي ضوء ماسبق من عرض للدراسات والبحوث التي تناول التعلم النشط واستراتيجياته تتضح أهمية التعلم النشط في عمليتي التعلم والتعليم.

- **أساليب التفكير:**

يلعب التفكير دوراً أساسيًا فى حياة الإنسان، حيث يتم من خلاله عملية تفاعل متبادل بين مخ الإنسان وبين ما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير أبنيته المعرفية والوصول بها إلى

توقعات وافتراضات جديدة تسمح بإتخاذ قرارات من شأنها تحل المشكلات التى تواجهه فى حياته اليومية.

والمتتبع لأدبيات علم النفس يجد أن هناك طرق متباينة يفضلها الأفراد أثناء تفاعلهم مع المواقف المختلفة وفى حل كثير من المشكلات التى يتعرضون لها سماها علماء النفس مصطلح "أساليب التفكير". وقد يفضل الفرد أكثر من أسلوب للتفكير عند اتخاذ قرارات مختلفة.

ولقد حظى مفهوم أساليب التفكير بقدر كبير من الاهتمام وذلك ليس لتأثيره البالغ فى العملية التعليمية فحسب، بل لأنه له دور آخر لا يقل أهمية عن إسهاماته فى العملية التعليمية، وهذا الدور يظهر فى الحياة العامة، حيث إن معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد تساعد على انتقاء المهن التى تتلائم مع هذه الأساليب.

وبالرغم من أهمية أساليب التفكير لدى علماء النفس المعرفي، فإنه لا يوجد تعريف محدد لأساليب التفكير، ولقد تباينت وتعددت آراء علماء التربية وعلم النفس في تحديد مفهوم أساليب التفكير، فقد عرفها هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982, 45) بأنها "مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التى اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن بيئته أو ذاته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات".

ويعرفها ستيرنبرج (Sternberg, 1997, 15) بأنها "مجموعة من الطرق المفضلة التى يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه، وتُعد طرق أو مفاتيح لفهم اداء المتعلمين".

ويضيف روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤، ١٩) أنها "طريقة الفرد فى التفكير، وهى ليست بقدرة، وإنما هى تعبر عن طريقة الفرد المفضلة فى استخدام القدرات التى يمتلكها".

ويشير يوسف جلال (٢٠٠٥، ٣٧٩) إلى أنه يوجد فرق جوهري بين أساليب التفكير وإستراتيجيات التفكير تتمثل في أن أساليب التفكير أكثر عمومية وملازمة واستقراراً لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما إستراتيجيات التفكير أقل عمومية فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متزامن لإنجاز مهمة معينة.

أساليب التفكير فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون (Harrison & Bamson, 1982):

لقد اقترح هاريسون وبرامسون (Harrison & Bamson, 1982) نموذجاً وتصنيفاً لأساليب التفكير بُنى على أساس وجود نمطين للسيطرة المخية مختلفين عن بعضهما البعض أثناء تناول ومعالجة المعلومات فى ضوء نوعية الأداء ومحتواه، ولقد اشتمل على خمسة أساليب هي: (التركيبى، المثالى، البرجماتى "العملى"، التحليلى، والواقعى) وقد يقوم كل نمط مخى بهذه الأساليب إما بشكل لفظى أو بشكل غير لفظى.

وفيما يلى تناول لهذه الأساليب كما أوردها مجدى حبيب (١٩٩٥، ١٨ – ٢٥؛ ١٩٩٦أ، ١٥٧ – ١٧٥) وذلك على النحو التالى:

١- أسلوب التفكير التركيبى Synthetic Thinking Style:

هو أسلوب تفكير يعتمد على التحدى، البحث عن الأشياء الغامضة، ثراء المعلومات، التأمل، الربط بين المتناقضات، الميل إلى تكامل المعلومات، الميل إلى التغيير وكره الروتين، ثراء المعلومات، القدرة الجدلية العالية، التخيل، إقتراح الحلول غير المألوفة.

٢- أسلوب التفكير المثالى Idealistic Thinking Style:

هو أسلوب تفكير يعتمد على التفتح والحدس، وضع أهداف ومعايير، البحث عن وسائل تساعد على الاتفاق بيم وجهات النظر المختلفة، الاهتمام بالقيم الاجتماعية، التوجه المستقبلى، القبول الاجتماعى عن طريق إرضاء جميع الأطراف، العاطفية الشديدة.

٣- أسلوب التفكير البرجماتى (العملى) Pragmatic Thinking Style:

هو أسلوب تفكير يعتمد على التجريب بحرية، تناول المشكلات بشكل تدريجى، البحث عن الحل السريع، القابلية للتوافق بالجوانب الإجرائية في العمل، التفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء، التحقق مما هو صحيح أو خاطىء بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة.

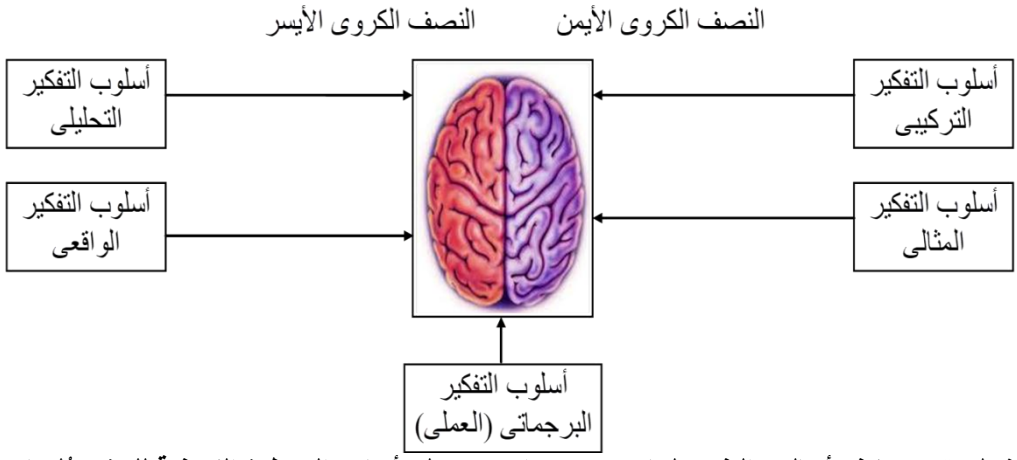
٤- أسلوب التفكير التحليلى Analytic Thinking Style:

هو أسلوب تفكير يعتمد على الاهتمام بالتفاصيل، التخطيط الحذر، العقلانية، التنظير، الدقة، الاستنتاج، المثابرة، جمع المعلومات مع عدم تكوين نظرة شمولية، مواجهة المشكلات بحرص وطرق منهجية، عدم المرونة، القابلية للتنبؤ.

٥- أسلوب التفكير الواقعى Realistic Thinking Style:

هو أسلوب تفكير يعتمد على الملاحظة، التجريب، الاهتمام بالوقائع التى تعبر عما يخبره الفرد من خلال حواسه المتنوعة، الاهتمام بالنتائج الملموسة، تجنب الأفكار اللاعقلانية، الميل للاستقراء، التعبير عن الآراء بصراحة وبسرعة.

والشكل التالي يوضح تصنيف أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون على أساس السيطرة النصفية للمخ:



شكل (٣) تصنيف أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون على أساس السيطرة النصفية للمخ (سُليمان عبد الواحد، ٢٠١٥، ٩٩٤).

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت أساليب التفكير فى ضوء هاريسون وبرامسون (Harrison & Bamson, 1983) منها دراسة نادر قاسم (١٩٨٩)، هونج وسيسكو (Hung & Sisco, 1994)، مجدى حبيب (١٩٩٥، ١٩٩٦ أ، ب؛ ١٩٩٧)، ردمان غالب (٢٠٠١)، حسين طاحون (٢٠٠٣)، أحمد البهى السيد (٢٠٠٣، ٢٠٠٤)، عماد الدين السكرى وعادل الهجين (٢٠٠٦)، فوقية عبدالفتاح (٢٠٠٧)، مجدى حبيب (٢٠٠٧)، محمد حسانين (٢٠٠٧)، جليلة مرسى (٢٠١٠)، غسان الرحيلى (٢٠١٢)، ونجلاء الكلية (٢٠١٤)، وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٥؛ ٢٠١٩)، وسمية عبد الوارث (٢٠٢٠) حيث ركزت هذه الدراسات على تناول أساليب التفكير المميزة لشرائح وعينات مختلفة من المجتمع، وبالفروق بينهم فيها، كالكشف عن أساليب التفكير المميزة لكل من الجنسين والفروق بينهما فيها، وكذلك لدى عينات وشرائح مختلفة مثل: أصحاب المهن

المختلفة، وذوى التخصصات المختلفة، ونوعيات التعليم المختلفة، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، وكذلك الفروق بين الأجناس المختلفة فى أساليب تفكيرهم مثل دراسة هونج وسيسكو (Hung & Sisco, 1994)، ولم يخرج عن ذلك سوى دراسة مجدى حبيب (١٩٩٥) التى بحثت نشاط النصفين الكروبين بالمخ كمحدد لاستراتيجيات التفكير، ودراسة أحمد البهى السيد (٢٠٠٣) التى بحثت مدى تأثير مستوى التمثيل المعرفى للمعلومات على أساليب تفكير الأفراد، كما هدفت إلى نمذجة العلاقة بين أساليب التفكير عند كل من هاريسون وبرامسون ومستويات كفاءة التمثيل المعرفى، ودراسة أحمد البهى السيد (٢٠٠٤) التى اهتمت بدراسة العلاقة بين بعض أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون والتفكير الابتكارى، ودراسة عماد الدين السكرى وعادل الهجين (٢٠٠٦) التى استهدفت فحص العلاقة بين أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون وسمة الذكاء الوجدانى، وكذلك دراسة جليلة مرسى (٢٠١٠) والتى هدفت إلى التعرف على أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير فى ضوء نظرية هاريسون وبرامسون، ودراسة نجلاء الكلية (٢٠١٤) التى تناولت بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ، وكذا دراسة سُليمان عبد الواحد (٢٠١٥) التي هدفت إلى الكشف عن بروفيل أساليب التفكير المرتبط بجانبي المخ المفضل لدى الموهوبين لغويًا في إطار نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ، ودراسة داليا سويد (٢٠١٦) التي تناولت العلاقة بين أساليب التفكير وقابلية تصديق الشائعة لدى عينة من طلاب جامعة البعث، ودراسة عبد الرحمن الشهري (٢٠١٧) التي أجريت بهدف التعرف على أنماط التفكير السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القريات وفق نظرية هاريسون وبرامسون، ودراسة حنان توفيق (٢٠١٩) التي تناولت أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة، ودراسة سمية عبد الوارث (٢٠٢٠) التي هدفت غلى الكشف عن طبيعة البنية العاملية لأساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون لدى عينتين من الطالبات السعوديات بالمرحلتين الثانوية والجامعية.

- **التدفق النفسي:**

لما كان علم النفس الإيجابى أحد فروع علم النفس الحديث؛ فقد ظهر كتيار أو اتجاه فكرى حديث على يد مارتن سليجمان Martin Seligman الذي دعا إلى التركيز على القوى والخبرات الإيجابية لدى البشر وإثرائها بالبحوث والدراسات على اعتبار أن إثراءها له أثر فعال فى إتاحة فرصة للفرد للنمو والتطور النفسى السليم وما لذلك من انعكاسات على صحته النفسية والجسمية، وبالتالى تصبح حياته لها قيمة ومعنى بما يساهم فى تحسين جودة الحياة بصفة عامة. وقد أدى ذلك إلى استقطاب مجموعة من علماء النفس منهم شيكزينتميهالى Csikszentmihalyi والذى ركز فى دراساته على التدفق النفسى موضوع البحث الحالى (رياض العاسمي، ٢٠١٦، ٣١).

ويمثل التدفق النفسى الخبرة الإنسانية المثلى Optimal human experience المجسدة لأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة بصفة عامة مكونة حالة تعكس مدى استغراق الفرد فى الأنشطة أو الأعمال التى يؤديها استغراقا تاما ينسى خلاله ذاته فلا يشعر بمرور الوقت أو بمن حوله وكأن الفرد فى حالة من غياب الوعى بكل ما حوله إلا الأنشطة أو الأعمال التى يؤديها (عفراء العبيدى، ٢٠١٦، ١٩٨).

ويرى عماد أشتيه وسامي أو إسحاق وزهير النواجحة (٢٠١٥، ٤) أن التدفق النفسي يُعد بمثابة القوى الكامنة التى تدفع الفرد للنجاح فيما يمارسه، حيث يعمل على تزويد الإنسان بطاقة للتحكم والسيطرة على انفعالاته مع التحرر من وطأة الضغوط النفسية كما يسهم فى تطوير أداء الفرد وزيادة دافعيته الذاتية ، بالإضافة إلى دوره الفعال فى مساندة الفرد فى حل ما يعترضه من عقبات متوقعة أثناء تأديته لمهامه ويتأتى ذلك من خلال الاتساق التام بين الصفاء الفكرى والهناء الوجدانى والأداء الإيجابي.

ويذكر أنس شطب وعبد العزيز الموسوي (٢٠١٦، ٥٤) أن التدفق النفسي يلعب دورًا محوريًا فى أن تصبح حياة الفرد لها معنى وقيمة من خلال انغماسه بصورة كلية فى أنشطة يحبها وبالتالى فهو يدفع من يتعايش معه ليس فقط للإبداع وإنما إلى الوصول إلى أعلى تجليات الإبداع الإنساني.

ولقد ظهر مفهوم التدفق النفسى لأول مرة عام (١٩٧٥) على يد العالم النفسى الأمريكى الشهير ميهالى شيكزينتميهالى Mihaly Csikszentmihalyi فى كتابة ما وراء

الملل والقلق: تجارب التدفق فى العمل والأداء (Guan, 2013, 85).

وفي هذا الصدد فقد عرّف شيكزينتميهالي (Csikszentmihalyi, 2002, 89) التدفق النفسى بأنه "الحياة الجيدة والتى تتميز بالاستغراق الكامل فيما يفعله الفرد".

ويذكر جان سكوت وسكوت روبين (٢٠٠٠، ٢٨١ – ٢٨٢) أنه "حالة من حالات الذكاء الوجدانى فى إحدى تجلياته، وربما يمثل التدفق النفسى الغاية القصوى أو الدرجة النهائية لتوظيف الانفعالات فى خدمة الأداء والتعلم".

ويرى جاكسون توماس ومارش وسمنثورست (Jackson., Thomas., Marsh., & Smenthurst., 2001, 130) أنه "حالة نفسية مثلى تحدث حينما يكون هناك توازن بين التحديات المدركة والمهارات التى يمتلكها الفرد لأداء النشاط، فهو حالة من التركيز الشديد بحيث يصل إلى الامتصاص والاستغراق المطلق فى النشاط".

ويشير ياسر العيتى (٢٠٠٦، ٥٩) إلى أنه "حالة يندمج فيها الإنسان اندماجا كاملا فى العمل الذى يقوم به فيغيب عن نفسه وعن الزمان ويستغرق تماما فى الخطة التى يعيشها".

ويُعرّفه شيانج ولي وشينج ولو (Chiang., Lin., Cheng., & Llu., 2012, 106) بأنه "حالة يشعر الفرد فيها بتركيز شديد فى النشاط الذى يؤديه مع إدراك التوازن بين التحدى والمهارة أو هو التوازن بين التحدى والمهارة".

وقدم شيكزينتميهالي (Csikszentmihalyi, 2014, 477-478) تعريفًا آخر ينص على أنه "حالة عميقة من الاستغراق فى النشاط ، ممتعة فى جوهرها وينظر الأفراد فى هذه الحالة إلى أدائهم باعتباره ممتعا وناجحا ، كما ينظرون إلى النشاط باعتباره يستحق القيام به حتى لو لم يصل بهم إلى تحقيق مزيد من الأهداف".

ويتفق كل من إيناس غريب (٢٠١٥، ٢٩٩)؛ وفاتن عبد الفتاح وشيري حليم (٢٠١٨، ٩) على أنه "حالة نفسية تنساب فيها مشاعر وجدانية إيجابية تؤدي إلى مستوى أمثل للإثارة والنشاط، يستطيع فيها الفرد أن يكبت مصادر الطاقة النفسية السلبية كالتوتر والخوف والقلق والملل والاسترخاء، ... إلخ؛ للوصول إلى الخبرة المثلى والتي تشتمل على أعلى درجات الاستمتاع والثقة بالنفس والتركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط وفقد الوعي الكامل بالذات والمكان وانسياب الأفكار وآلية الأداء مع القدرة على إدارة الوقت

والاندماج الدخلي الكامل في العمل".

ويشير محمود العطار (٢٠١٩، ٣٩٣) إلى أنه "ما يعبر عن أقصى مستويات الاداء مع الشعور بالسعادة والمتعة والاندماج الكامل مع العمل والشعور بتغيير إدراك الوقت، والسيطرة الكاملة مع عدم وجود أفكار الفشل، والشعور بان النشاط محفز في حد ذاته، ويتحقق ذلك من خلال وجود الأهداف الواضحة المحددة وردود الفعل الفورية والقدرة على تحقيق التوازن بين التحديات العالية المتصورة والمهارات الشخصية العالية".

ويُعرّفه فكري متولي (٢٠٢٠، ١٩٩) بأنه "حالة انفعالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، وفيها يعيش الفرد حالة تغير للوعي في الأداء وانغماس النشاط".

وأخيرًا قدمت رضا جبر (٢٠٢١، ٣٨٩) تعريفًا ينص على أنه "حالة يصبح فيها الطالب مندمجًا تمامًا في المهمة التي يقوم بها، للوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، نتيجة لوضوح الأهداف ووجود تغذية راجعة، والتحكم في المهمة، ويصاحب هذه الحالة شعور الطالب بالمتعة والتركيز، ونسيان الذات والوقت، وخاصة عندما تكافىء مهاراته مستوى التحديات والصعوبات التي يواجهها في أثناء القيام بالمهمة".

وفي ضوء التعريفات السابقة التي تناولت مصطلح التدفق النفسى؛ وبالرغم من تعددها؛ فإن جميعها يدور حول شئ واحد وهو استغراق الفرد فى العمل الذى يؤديه مع تلاشى الاحساس بالوقت والزمان، كما أن الغالبية العظمى منها قد اشتقت من التعريفات التي طرحها شيكزينتميهالى Csikszentmihalyi.

وفيما يتعلق بأهمية التدفق النفسي يشير كريم سعيد وعامر عباس ورأفت كاظم (٢٠٠٧، ٢١٧) إلى أن التدفق النفسي يُعتبر بمثابة طاقة كامنة إيجابية صالحة للاستخدام فى شتى مجالات الحياة فهى تقوم على التجريب والممارسة العملية من قبل الأفراد كل فى مجاله.

<u>وتتجلى أهمية التدفق النفسي فيما يلى:</u>

١. يشعر الفرد بالنمو والتطور وذلك لمطابقة مهاراته مع التحدى المطلوب فمشاركة الفرد فى تحدى يتماشى مع مستوى مهاراته أو أعلى منها بقليل يعزز الفائدة ويحقق الهدف لأنه سمح له بصقل مهاراته وهذا يجعله يشعر بالانجاز كما أنه فرصة لشحذ مهاراته

وصقلها (Eisenberger., Jones., Stinglhamber., Shanock., & Randall., 2005, 756).

٢. أن التدفق يحقق مستوى مرتفع من الإثارة الوجدانية الإيجابية بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس (Bucker & Castel., 2007, 30).

٣. يشجع الفرد على تكرار الأنشطة التى يستمتع بها ويحبها ، ويجعله يفضل ويحب البقاء فيها فترة طويلة وهذا يحقق له المتعة والاستمتاع الحقيقى مما يدفعه إلى الارتقاء بمستوى الأداء وتجويده (زهير علي ومحمد صالح، ٢٠١٢، ٦١٨).

٤. تكمن أخمية التدفق النفسي فى كونه وسيلة لتحسين الأداء والارتقاء به إلى الأعلى كما أنه يعد بمثابة قوة تحفز الفرد داخليا وتعزز من أدائه وتمنحه مزيدا من التركيز والعزيمة والمثابرة ، وما لذلك من أثر فعال فى زيادة مستوى الأداء (Fong., Zaleski., & Leach., 2014, 1).

٥. أن التدفق النفسى يرتبط بالعواطف الإيجابية فالأفراد مرتفعى المشاعر الإيجابية هم أكثر انخراطا فى سلوكيات المواظبة والتنظيم والتفكير الإيجابى والتصرف بطريقة أكثر إبداعية ، كما أنها تعزز النمو المتصاعد للعمل الفردى (Burke., Koyuncu., & Fiksenbaum., 2016, 014).

٦. يعكس التدفق النفسى ارتفاع مستوى الصحة النفسية ، فقد تبين أن الأفراد مرتفعى الصحة النفسية لديهم مستوى مرتفع من التركيز والنشاط والمثابرة مما يؤهلهم للمرور بخبرة التدفق (فاطمة خشبة، ٢٠١٧، ٢٣٩).

ولقد أُجريت العديد من الدراسات التي تناولت التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المتعلمين سواء كان عاديين أو متفوقين وموهوبين وغيرهم؛ ومنها دراسة (Lee, 2005) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الدافعية وخبرات التدفق والتسويف الأكاديمى؛ وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التسويف الأكاديمى وغياب الدافعية، ووجود علاقة سالبة بين التسويف الأكاديمى والدافعية الخارجية ذات العزيمة غير الذاتية، وكذلك وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمى والأبعاد الخمسة لمقياس التدفق النفسي، وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار الهرمي المتعدد إلى إسهام التدفق النفسي والدافعية في التنبؤ بالتسويف الأكاديمى.

ودراسة سيد البهاص (٢٠١٠) التي هدفت إلي تقصي العلاقة بين التدفق النفسي كحالة إيجابية والقلق الاجتماعي والقلق الاجتماعي كحالة سلبية لدى الملاهقين والمراهقات مستخدمي الانترنت؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيًا بين أبعاد التدفق النفسي (الانشغال بالأداء – نسيان الذات – الدرجة الكلية) وجميع أبعاد القلق الاجتماعي.

ودراسة سيو (Seo, 2011) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين التسويف والتدفق النفسي والتحصيل الأكاديمى، وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود ارتباط دال بين التحصيل الأكاديمى وتسويف الطلاب، كما تبين وجود علاقة موجبة بين الأبعاد الثلاثة للتسويف والتدفق النفسي، وارتباط أبعاد التدفق النفسي بالتحصيل الأكاديمى، كما أشارت النتائج إلى إسهام التسويف فى التنبؤ بالتدفق النفسي.

ودراسة جيسر (Geyser, 2012) التي هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين التدفق النفسي والسعادة والرضا عن الحياة وسلوك إدارة الوقت، ومعرفة ما إذا كانت الفروق فى خبرات التدفق والسعادة والرضا عن الحياة وسلوك إدارة الوقت ترجع إلى بعض المتغيرات الديموجرافية كالعمر، والجنس، ومستوى التعليم؛ وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التدفق وسلوك إدارة الوقت، والأهداف، والسعادة، كما تبين أن سلوك إدارة الوقت والأقدمية ارتبطًا ارتباطًا دالاً إحصائيًا بميكانيزم إدارة الوقت ميكانيكيًا، وكذلك بالتحكم في الوقت والرضا عن الحياة والسعادة، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير للسعادة على التدفق النفسي وعدم وجود تأثير للرضا عن الحياة على التدفق النفسي، وارتباط الرضا عن الحياة بالسعادة، ووجود تأثير للعمر ومستوى التعليم على مستوى التدفق النفسي فالمستويات المرتفعة للتدفق النفسي وجدت لدى الطلاب القدامى مقارنة بالطلاب الجدد.

ودراسة أسماء فتحي وميرفت عزمي (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على إسهام كل من التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إسهام درجات التفكير الإجابي والسلوك التوكيدي لدى أفراد عينة الدراسة في التنبؤ بدرجاتهم في التدفق النفسي.

ودراسة فاطمة خشبة (٢٠١٧) التي هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين التدفق النفسى وكل من السعادة والرضا الوظيفى والتسويف ، وكذلك الكشف عن إسهام متغيرات

البحث فى التنبؤ بالتدفق النفسى، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التدفق النفسى كل من السعادة والرضا الوظيفى ، ووجود علاقة سالبة بين التدفق النفسى والتسويف ، وإسهام متغيرات البحث فى التنبؤ بالتدفق النفسى ويعد متغير السعادة أفضل متغيرات البحث إسهاما فى التنبؤ.

ودراسة هبة سامي (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التدفق النفسي ومستوى الطموح، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي وكل الأبعاد والدرجة تالكلية لمقياس الطموح باستثناء بعد "الرؤغبة في التغيير للأفضل" فلا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا.

ودراسة أمال باظة ومروة معوض وأحمد اللواتي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي وإدارة الغضب لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدفق النفسي وإدارة الغضب لدى المتفوقين دراسيًا.

وأخيرًا أجرى محمد عبد اللطيف (٢٠٢١) دراسة بهدف تنمية التدفق النفسي لدى الطلاب المتأخرين دراسيًا من خلال التدريب القائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية التدفق النفسي لدى افراد عينة الدراسة المتاخرين دراسيًا.

مما سبق يتضح أهمية دراسة متغيرات البحث في إطار تقديم بعض استراتيجيات التعلم النشط من أجل تنمية كل من أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، وهو ما يهدف إليه البحث.

فرضا البحث:

في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها وما يشير إليه الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن طرح الفرضين التاليين:

١. **توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى في أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين لصالح المجموعة التجريبية.**

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى في التدفق النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه قامت الباحث باتباع الإجراءات التالية:

أولًا: تحديد خطوات استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس، وذلك في ضوء النقاط التالية:

١. مراجعة الأدب المرتبط بالتعلم النشط واستراتيجياته، والذي اتخذ منه معيارًا يجب تضمينه في الأهداف والمحتوى وأساليب التقويم، واعتبرته جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية.

٢. تحديد الأسس العلمية التي تقوم عليها استراتيجيات التعلم النشط، وذلك من خلال تحديد الخطوات الإجرائية للاستراتيجيات المستخدمة، حيث تم استخدام استراتيجيات التعلم النشط التالية: (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والمناقشة، والمحاضرة، والكرسي الساخن) في تدريس موضوعات الوحدة المختارة، وذلك لأن محتواها يتفق مع الكيفية التي يمكن من خلالها تنمية كل من أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين، والتدفق النفسي لدى المتعلمين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، كما أنها تتفق وخطوات ومراحل التعلم النشط؛ أي يسهل التكامل بينها كي يتم تيسير التعلم لدى أفراد عينة الدراسة.

ثانيًا: إعداد كتاب الطالب:

في ضوء استراتيجيات التعلم النشط المقترحة، تم إعداد كتاب الطالب (ملحق٣) وذلك من خلال مايلي:

- **تحديد محتوى الكتاب:**

وتم ذلك في ضوء تحديد الموضوعات العلمية التي يمكن تناولها، حيث تم تحديد وحدتين من كتاب علم النفس والاجتماع المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي العام هما (دوافع السلوك الإنساني، والعمليات العقلية المعرفية) تحتوي كل منها على مجموعة موضوعات علمية تم اختيارها من خلال مراعاة أن:

١. **يرتبط محتوى الموضوعات العلمية بحياة الطالب (المتعلم) بحيث تنتقل خبراته التعليمية من الصف الدراسي إلى الحياة اليومية، وهذا ما يهدف إليه التعلم النشط وأساليب التفكير والتدفق النفسي.**
٢. **يكون من السهل تضمين الأنشطة العلمية بها مما ييسر تطبيقها في أي مكان آخر غير حجرة الدراسة.**
٣. **يكون لدى المتعلم خبرة سابقة بهذه الموضوعات كي يتمكن من تطبيق بعض أساليب التفكير التي يفضلها ومن ثم يسهل تنميتها.**
٤. **تتضمن تلك الموضوعات العديد من القضايا المرتبطة بالبيئة وحياة الإنسان، والتي تتسم بالاستمرارية مما يستثير لدى المتعلم التفكير فيها والانشغال بها، مما قد يفيد في تنمية أساليب التفكير والتدفق النفسي لديه.**
٥. **عرض المعلومات بصورة تسلسلية منظمة، والتنسيق بين الفكرة الرئيسة والفرعية.**
٦. **تنظم خبرات التعلم بالموضوعات على صورة مشكلات وتساؤلات يقوم المتعلم بمواجهتها للوصول إلى الصراع المعرفي المؤدي إلى تنمية أساليب التفكير والتدفق النفسي.**
٧. **يتيح الفرصة للمتعلم للعمل المباشر والتجريب والتعاون والتفاعل الإيجابي، مع أفراد المجموعة الواحدة والمجموعات الأخرى، لكي يظهر في سلوكه العلمي والفكري استخدام بعض أساليب التفكير، ومن ثم التدفق النفسي من خلال ممارسة أنشطة التعلم المختلفة بالموضوعات العلمية بالبرنامج (الاستراتيجية).**
٨. **يتم توجيه المتعلم إلى مصادر الحصول على المعلومات واستخدامها، وتزويده بفرص البحث والاستقصاء وتطبيق واستخدام أساليب التفكير في مواقف الحياة المختلفة، وذلك من خلال تنظيم خبرات التعلم التي تتيح للمتعلم الاستبصار وتحديد المشكلة وتطويره من خلال المناقشات والتفاعل مع المعلومات ومع الآخرين.**

- **تحديد الأنشطة التعليمية:**

تم استخدام العديد من الأنشطة التعليمية والوسائل المعينة التي تتناسب وعينة الدراسة وفق أسس التعلم النشط، مثل الأنشطة الاستهلالية أو التمهيدية لإثارة انتباه وفكر المتعلم وزيادة دافعيته للإنجاز نحو التعلم والاستقصاء المعرفي، وكذلك تم استخدام الأنشطة البنائية مفتوحة النهاية والتي تؤكد على استخدام أساليب التفكير المختلفة.

وتضمنت أنشطة كتاب الطالب بعض العروض التقديمية وعمل اللوحات والتلخيصات، وإجراء بعض الأنشطة المرتبطة بموضوعات الدراسة من قبل المشاركين، وذلك لاستخدام أساليب التفكير المختلفة بكل موضوع، وإثارة الدافعية لديهم وحدوث التدفق النفسي.

ثالثًا: إعداد دليل المعلم للتدريس بالاستراتيجيات المقترحة:

تم إعداد دليل المعلم (ملحق ٤) كي يسترشد به المعلم في استخدام الاستراتيجيات المقترحة الحالية في تدريس موضوعات علم النفس المختارة، ويشتمل دليل المعلم على ما يلي:

١. **مقدمة.**
٢. **توجيهات عامة للمعلم.**
٣. **التعريف بالاستراتيجيات المقترحة ودور المعلم والمتعلم في كل مرحلة من مراحلها.**
٤. **الأهداف العامة للوحدة.**
٥. **الأهداف التعليمية في بداية كل موضوع بصورة إجرائية سلوكية يمكن قياسها.**
٦. **خطة السير بالموضوع في صورة خطوات محددة ومتسلسلة منطقيًا.**
٧. **الأنشطة والوسائل التعليمية لكل موضوع بحيث تكون مناسبة لمستوى طالب المرحلة الثانوية (الصف الثاني).**
٨. **أساليب التقويم للموضوعات في ضوء الاستراتيجيات المقترحة، وذلك من خلال:**

أ. **التقويم المرحلي للبرنامج (الاستراتيجية) من خلال تطبيق الأسئلة الواردة بكتاب الطالب، وذلك بعد نهاية كل موضوع.**
ب. **تطبيق أدوات الدراسة التجريبية المتمثلة في اختبار أساليب التفكير ومقياس التدفق النفسي.**
ج. **تطبيق بعض الأسئلة من خلال إجراء المقابلات غير الرسمية، والتي تم بعضها بصورة فردية مع كل طالب، وأخرى بصورة جماعية مع المشاركين خلال ممارسة الأنشطة الحرة.**
د. **تقييم أنشطة المشاركين من خلال جمع الوثائق كتقارير المعلم، وسجلات وملفات أعمال الطلاب خلال تطبيق البرنامج (الاستراتيجية)، وتدوين الملاحظات على أداء المشاركين خلال العمل الجماعي لإجراء التعلم النشط.**

وتم عرض كتاب الطالب، ودليل المعلم على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق تدريس علم النفس، وأوصوا بضرورة تقديم المزيد من التوجيهات والإرشادات للمعلم، في كل مرحلة من مراحل الاستراتيجيات المقترحة، وذلك بدليل المعلم، وقد تم مراعاة ما أوصى به السادة المحكمون من تعديلات، وبذلك قد تم التحقق من كفاءة كل من كتاب الطالب ودليل المعلم.

رابعًا: إعداد أدوات البحث:

- **أدوات قياس المتغيرين التابعين:**

١. اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، ترجمة: مجدي حبيب (١٩٩٦أ):

أعد هذا الاختبار هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982)، وقام مجدي حبيب بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية والعربية (١٩٩٦ أ)، ويقيس هذا الاختبار خمسة أساليب للتفكير هى: التفكير "التركيبي، والمثالي، والبرجماتي (العملي)، والتحليلي، والواقعي".

ويتكون هذا الاختبار من (١٨) بندًا، وكل بند عبارة عن جملة متبوعة بخمس استجابات محتملة، والمطلوب من المفحوص بأن يكتب فى المربع يسار الاجابات الخمس الترتيب الفعلي الذي ينطبق عليه ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على اعتبار أن (٥) تمثل السلوك الأكثر انطباقًا عليه، و(١) تمثل السلوك الأقل انطباقًا عليه. ويتم تقدير درجة كل أسلوب بشكل مستقل حيث تتراوح درجة كل أسلوب فى حدها الأدنى (١٨) درجة، وفى حدها الأقصى (٩٠) درجة بحيث لا تزيد الدرجة الكلية للاختبار ككل (٢٧٠) درجة على الأساليب الخمس. وأعطى مجدي حبيب (١٩٩٦ أ، ١٥٧ – ١٦٠) تفسيرًا يشير إلى تفضيلات للأسلوب بمستويات متباينة لدى المفحوص.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **صدق الاختبار:**

أ. صدق المحكمين: قام مجدي حبيب (١٩٩٥) بالتحقق من صدقه حيث استعان بلجنة من المحكمين ذوي الخبرة بعلم النفس المعرفي للتأكد من مدى ملائمة ومناسبة بنود الاختبار للبيئة المصرية، وتم التعديل بما يتلائم والمجتمع المصرى.

ب. صدق التكوين الفرض: قام مجدي حبيب (٢٠٠٧، ١٩٣ – ١٩٨) بالتحقق من صدق التكوين الفرضي للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات طلاب المرحلة الجامعية على كل أسلوب من أساليب التفكير، وأسفر ذلك عن وجود ارتباطات سالبة بين الأسلوبين التركيبي والعملي، وكذلك بين الأسلوبين التحليلي والواقعي، وأيضًا بين الأسلوبين المثالي والعملي مما يوضح استقلال أساليب التفكير عن بعضها.

وفى البحث تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق حساب الصدق التمييزي (صدق المقارنات الطرفية)، حيث تم ترتيب درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية (ن= ٦٥) من الجنسين بالمرحلة الثانوية، وذلك بشكل تصاعدي على الاختبار الحالي، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (٢٧٪)، وأدنى (٢٧٪)، أي أعلى (١٨) فردًا، وأدنى (١٨) فردًا (٢٧٪ X ٦٥)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "U" المحسوبة (٢٨.٤٧٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥)، مما يُعد دليلًا على قدرة الاختبار على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ومن ثم تم اعتبار ذلك مؤشرًا لصدق الاختبار.

- **ثبات الاختبار:**

قام مجدي حبيب (١٩٩٥) بالتحقق من ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٥٠) من أساتذة الجامعة وبلغت معاملات الثبات (٠.٧٤)، كما أعيد الثبات بطريقة التجزئة النصفية فبلغت معاملات الثبات (٠.٨٦).

وفي البحث تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وبلغت معاملات الارتباط بالنسبة لأساليب التفكير (٠.٨٦) للتفكير التركيبي، (٠.٧٥) للمثالي، (٠.٨٠) للبرجماتي (العملي)، (٠.٨٣) للتحليلي، و(٠.٧٩) للواقعي، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى (٠.٠١).

٢. مقياس التدفق النفسي لطلبة المرحلة الثانوية إعداد/ الباحثة:

يهدف المقياس الحالي إلى قياس التدفق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك استنادًا إلى بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التدفق النفسي مثل: باكير (Bakker, 2005)، محمد صديق (٢٠٠٩)، وأمال باظة (٢٠١٢)، وأسماء فتحي وميرفت

عزمي (٢٠١٣)، ومحمد أبو حلاوة (٢٠١٣)، وبرفوتس(Bervoets, 2013) ، وكسيكسزيمتنيلاى (Csikszentmilay, 2014)، وإيناس غريب (٢٠١٥)، وأبو أسعد (Abu Asa'd, 2016)، وبورك وكوينكو وفيكسنباوم (Burke, Koyuncu & Fiksenbaum , 2016)، وعفراء العبيدي (٢٠١٦)، ودعاء عوض (٢٠١٧)، وفاطمة خشبة (٢٠١٧)، وحميدة بقعة ومونية قارني (٢٠١٨)، وعبير حمدي (٢٠١٨)، وأمال باظة وآخرين (٢٠٢٠)، وعبد الناصر موسى (٢٠٢٠). وكذا بعض المقاييس العربية والأجنبية المتعلقة بقياس التدفق النفسي مثل: مقياس التدفق النفسي إعداد/ إيشيمورا وكوداما (Ishimura & Kodama, 2006)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ أمال باظة (٢٠٠٩)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ سيد البهاص (٢٠١٠)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ دي مانزانو وثيوريل ووأولين(De Manzano., Theorell., & Ullen., 2010)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ أولين ومانزانو وألميدا ومانجنسون وبيديرسن وماديسون (Ullen., Manzano., Almeida., Mangnasson., Pedersen., & Madison., 2012)، ومقياس التدفق النفسي تعريب/ ربيعة ابن الشيخ (٢٠١٥)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ نجيب خزام وتامر شوقي وزهراء غنيم (٢٠١٦)، ومقياس التدفق النفسي ترجمة وتقنين/ صباح الرفاعي (٢٠١٧)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ إبراهيم عبده ومحمد خلف (٢٠١٨)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ فاتن عبد الفتاح وشيري حليم (٢٠١٨)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ أيمن سلامة (٢٠١٩)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ محمود العطار (٢٠١٩)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ هبة سامي (٢٠١٨)، ومقياس التدفق النفسي تعريب وتقنين/ نبيلة بخاري (٢٠١٩)، ومقياس التدفق النفسي لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية إعداد/ فكري متولي (٢٠٢٠)، ومقياس التدفق النفسي إعداد/ إيناس منصور (٢٠٢١).

ويتكون المقياس في صورته النهائية (ملحق ٢) من (٣٠) مفردة موزعة على خمسة (٥) أبعاد رئيسة هى: (وضوح الأهداف، التغذية الراجعة الواضحة، والاندماج في الأداء، والاستمتاع بالأداء، ونسيان الذات والوقت)، يشتمل كل بعد من الأبعاد الخمسة السابقة على (٦) مفردات، وأمام كل مفردة خمس استجابات هى: (لا يحدث أبدًا، يحدث نادرًا، يحدث أحيانًا، يحدث غالبًا، ويحدث دائمًا). وتقدر بإعطاء الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) المقابلة للاستجابات على الترتيب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (٣٠ – ١٥٠) درجة؛ حيث

تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى التدفق النفسي لدى الفرد، في حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى التدفق النفسي لديه.

الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس من خلال ما يلى:

أ. **صدق المحكّمين:**

بعد أن تمت صياغة مفردات المقياس، تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق ١) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس ببعض كليات التربية ببعض الجامعات العربية وعددهم (١٠) محكمين، وذلك للحكم على مدى صدق مضمون المفردات، ومدى فعاليتها فيما وُضعت لقياسه، وقد تم تفريغ نتائج التحكيم، ومراعاة الملاحظات الخاصة بكل بعد وأيضاً بمفردات المقياس ككل، واعتُبرت نسبة اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس معيارًا للصدق، حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية المقياس ومناسبته للهدف الذي صمم من أجله، وعليه فإن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

جدول (١)
نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس التدفق النفسي

مفردات البعد الأول	نسبة % للاتفاق	مفردات البعد الثاني	نسبة % للاتفاق	مفردات البعد الثالث	نسبة % للاتفاق	مفردات البعد الرابع	نسبة % للاتفاق	مفردات البعد الخامس	نسبة % للاتفاق
١	٩٠	١	١٠٠	١	١٠٠	١	١٠٠	١	١٠٠
٢	١٠٠	٢	٨٠	٢	٩٠	٢	٩٠	٢	٩٠
٣	٨٠	٣	٩٠	٣	٨٠	٣	٩٠	٣	٨٠
٤	١٠٠	٤	١٠٠	٤	٩٠	٤	١٠٠	٤	١٠٠
٥	٩٠	٥	١٠٠	٥	١٠٠	٥	٨٠	٥	٨٠
٦	٩٠	٦	٩٠	٦	١٠٠	٦	١٠٠	٦	٩٠

ويبدو من جدول (١) أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق تزيد عن (٨٠%)، ومن ثم فقد تم الإبقاء عليها جميعًا، وذلك طبقًا لمعادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق والتي تنص على:

$$\text{نسبة \% للاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وتدل نسبة الاتفاق على مدى ثبات نظام تقييم الأداء، فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٧٠% دل ذلك على انخفاض الثبات، وإذا كانت نسبة الاتفاق ٨٠% فأكثر دل ذلك على ارتفاع الثبات (حلمي الوكيل ومحمد المفتي، ٢٠١٢، ٢٢٦).

وفى ضوء آراء السادة المحكمين أيضًا تم تعديل صياغة بعض العبارات ومن ثم أصبح المقياس وفقًا لهذا الإجراء مكون من (٣٠) مفردة موزعة على الأبعاد الخمسة للمقياس.

ب. الصدق التلازمى (المحك):

تم حساب صدق المقياس الحالي من خلال صدق المحك حيث تم حساب معامل الارتباط بين مقياس التدفق النفسي لدى المراهقين إعداد/ هديل عبد الفتاح (٢٠١٧) ومقياس التدفق النفسي الحالي، من خلال تطبيقهما على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت معاملات الارتباط بينهما (٠.٨٤) وهو معامل مرتفع ودال عند مستوى (٠.٠١).

ج. الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية):

قامت الباحثة بحساب صدق مقياس التدفق النفسي في البحث من خلال حساب الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية) حيث تم ترتيب درجات أفراد عينة الخصائص السيكومترية (ن= ٦٥) من الجنسين بالمرحلة الثانوية، وذلك بشكل تصاعدي على الاختبار الحالي، وحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين، وهما أعلى (٢٧٪)، وأدنى (٢٧٪)، أي أعلى (١٨) فردًا، وأدنى (١٨) فردًا (٢٧٪ X ٦٥)، فكانت هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين؛ حيث بلغت قيمة "U" المحسوبة (٢٣.٨٥٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند عند مستويي دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥)، مما يُعد دليلًا على قدرة الاختبار على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء عليه، ويُعد ذلك مؤشرًا لصدق الاختبار.

- **ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وذلك على أفراد عينة الخصائص السكومترية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٤؛ ٠.٨١؛ ٠.٨٥؛ ٠.٨٢؛ ٠.٨٠؛ ٠.٨٣) لأبعاد (وضوح الأهداف، التغذية الراجعة الواضحة، والاندماج في الأداء، والاستمتاع بالأداء، ونسيان الذات والوقت، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم دالة عند (٠.٠١).

الصورة النهائية للمقياس:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من من حيث الصدق والثبات، أصبح المقياس في صورته النهائية (ملحق ٢) يتكون من (٣٠) مفردة موزعة على خمس (٥) أبعاد رئيسية صالحة لقياس التدفق النفسي لدى أفراد عينة البحث (طلبة المرحلة الثانوية)، كما يوضح جدول (٢):

جدول (٢)
أبعاد مقياس التدفق النفسي وأرقام المفردات المنتمية لكل بعد

البعد	أرقام المفردات	المجموع
وضوح الأهداف	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦	٦
التغذية الراجعة الواضحة	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧	٦
الاندماج في الأداء	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨	٦
الاستمتاع بالأداء	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩	٦
نسيان الذات والوقت	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠	٦
المجموع		٣٠

- **أدوات تشخيص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم:**

١. اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث) ترجمة/ فؤاد أبو حطب وآخرين (٢٠٠٥):

أعد هذا الاختبار (كاتل وكاتل، ١٩٥٩) وترجمه للبيئة المصرية فؤاد أبو حطب وآخرين (٢٠٠٥)، وهو من مقاييس الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، وله ثلاث مستويات (المقياس الأول، المقياس الثاني، المقياس الثالث) ويُستخدم في البحث المقياس الثالث والذى يصلح للتطبيق على المرحلة الثانوية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **ثبات الاختبار:**

قام معدو الاختبار بحساب ثباته بطريقتين هما:

(أ) الصور المتكافئة: حيث طُبق الاختبار بصورتيه (أ، ب) على عينة قومها (١٠٠) من تلاميذ المراحل الإعدادية والثانوية والجامعية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٩٧).

(ب) التجزئة النصفية: طُبق الاختبار على عينة قومها (٥٠) من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد تصحيحه من أثر التجزئة (٠.٨٤).

وفي البحث تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين: الأولى "التجزئة النصفية" حيث تم تطبيق الاختبار على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاختبار "معامل الثبات النصفي" (٠.٧٧) وتلي ذلك استخدام معادلة سبرمان – براون لحساب معامل ثبات الاختبار كله الذي بلغ (٠.٨٧). أما الطريقة الثانية: فكانت "ألفا كرنباخ" حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٥) وهو معامل ثبات مُرضى وتعتبر هذه القيمة مناسبة للاختبار، مما يجعله صالحاً للاستخدام في البحث.

- **صدق الاختبار:**

قام معدو الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية والتحصيل الدراسي العام على عينة قوامها (١١١) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، وبلغ معامل الارتباط (٠.٦٦).

وفي البحث تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحك حيث تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، إعداد وتعديل وتقنين/ عماد أحمد (٢٠١٤) على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، والتي سبق أن طبق عليها اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث)، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التلاميذ الكلية على المقياسين فكان مساوياً (٠.٨٢) وهو معامل ارتباط مرتفع مما يدل على صدق الاختبار.

٢. مقياس خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم إعداد/ نبيل شرف الدين (٢٠٠٥).

تم إعداد هذا المقياس بهدف تقدير خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلتين الثانوية والجامعية، وذلك انطلاقًا من ضرورة تبنى مدخل المحكات المتعددة في تحديد الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والكشف عنهم فى البيئة العربية. ويتكوّن المقياس من (٦٨) مفردة موزعة على ست (٦) أبعاد هي خصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم:

الخصائص الأكاديمية، الخصائص التعليمية، المهارات الدراسية، الخصائص المعرفية، الخصائص الانفعالية، الخصائص الاجتماعية، وكل مفردة يتبعها خمس استجابات محددة هي موافق بدرجة: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) تُعطى التقديرات (٥،؛ ٤؛ ٣؛ ٢؛ ١) على الترتيب (نبيل شرف الدين، ٢٠٠٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق التكوين الفرضى:**

قام مُعد المقياس بمراجعة المتوسطات والانحرافات المعيارية بصورة خاصة لدرجات أفراد العينة والمكونة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية فى التحصيل التراكمى العام وبين درجات تحصيلهم فى المواد أو المقررات الدراسية العملية والنظرية، ووجد مدى كبير لانحرافات درجاتهم المعيارية خصوصاً بين درجات التحصيل الدراسى على المقررات العملية والنظرية، والتحصيل التراكمى العام، وتفوق الموهوبين والتى اكدتها الدراسات السابقة على الاداءات العملية واللغوية لاختبارات وكسلر (نبيل شرف الدين، ٢٠٠٥).

- **الصدق التمييزى:**

قام مُعد المقياس بحساب الفروق بين مجموعات الدراسة من الموهوبين، والموهوبين ذوى صعوبات التعلم، والعاديين، وذوى صعوبات التعلم فى درجاتهم على المقياس الحالى عن طريق تحليل التباين الأحادى، وتوصل إلى تمييز جوهرى لخصائص هذه الفئة – الموهوبين ذوى صعوبات التعلم – عن غيرها من فئات الدراسة الأخرى (نبيل شرف الدين، ٢٠٠٥).

وفى البحث تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق التلازمي وذلك عن طريق تطبيقه على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس الخصائص السلوكية للمراهقين المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم لأمل غنايم وسُليمان عبد الواحد (٢٠١٦) حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٤)، مما يدل على أن المقياس الحالي يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق تجعله صالح للاستخدام فى اكتشاف وتحديد فئة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

- **ثبات المقياس:**

قام مُعد المقياس بحساب الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" حيث كانت قيمة معامل الثبات (٠.٦٥؛ ٠.٩٣؛ ٠.٧٢؛ ٠.٨٩؛ ٠.٩٣؛ ٠.٨٣، ٠.٩٦)، للخصائص الأكاديمية، التعليمية، المهارات الدراسية، المعرفية، الانفعالية، الاجتماعية، والدرجة الكلية على الترتيب، وهذه القيم تؤكد ثبات المقياس وأبعاده المختلفة.

وفى البحث تم حساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" حيث كانت قيمة معامل الثبات (٠.٧٥؛ ٠.٨١؛ ٠.٨٨؛ ٠.٨٠؛ ٠.٧٦؛ ٠.٨٩، ٠.٨٦)، للخصائص الأكاديمية، التعليمية، المهارات الدراسية، المعرفية، الانفعالية، الاجتماعية، والدرجة الكلية على الترتيب، مما يشير إلى ثبات المقياس.

٣. **اختبار "إبراهام" للتفكير الابتكارى ترجمة/ مجدى حبيب (٢٠٠١):**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة الابتكارية لدى الأفراد من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية على غرار اختبار "تورانس"، ويتميز هذا الاختبار بسهولة تطبيقه.

ويتكون هذا الاختبار من جزأين فرعيين: الجزء الأول (تسمية الأشياء)، والجزء الثانى (الاستعمالات غير المعتادة)، ويتكون كل جزء من أربعة اختبارات فرعية، وزمن كل جزء من الجزءين هو (٢٠ دقيقة)، ويقيس هذا الاختبار الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

- **صدق الاختبار:**

استعان "إبراهام" واضع الاختبار بلجنة من المحكمين للكشف عن مدى تحقيق صدق المحتوى وصدق البناء وصدق التكوين، وتم تقنين الاختبار على عينات كبيرة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من عمر (٦ سنوات) وحتى (١٥ سنة)، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على كل بعد والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠.٣٢ – ٠.٩٢).

وقام مجدي حبيب (٢٠٠١) بحساب صدق التكوين عن طريق حساب الارتباطات الداخلية للعوامل الابتكارية الثلاثة التي يقيسها الاختبار، وحساب الارتباطات بين العوامل

الثلاثة والدرجة الكلية للاختبار وذلك على عينات مختلفة بالمراحل التعليمية حيث تراوحت ما بين (٠.٨٠ – ٠.٩٦) وجميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

وفي البحث تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التلازمي وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لقائمة الأنشطة الابتكارية لتورانس تعريب/ مجدي حبيب (١٩٩٠) حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٨٦)، مما يدل على أن اختبار التفكير الابتكاري يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق.

- **ثبات الاختبار:**

استخدم مؤلف الاختبار طريقة التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان–براون، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠.٦٤ – ٠.٩٠) للطلاقة والمرونة والأصالة.

وقام مترجم الاختبار بحساب ثباته من خلال ثلاث طرق هى:

أ. **معامل ثبات التصحيح بينه وبين أحد أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة بالاختبارات الابتكارية وذلك على عينة قوامها (٥٠) تلميذاً وتلميذة بمراحل تعليمية مختلفة، وكانت معاملات الارتباط (٠.٩٩)، (٠.٩٣)، (٠.٨٣)، و(٠.٩١)، للطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفكير الابتكارى ككل على الترتيب.**

ب. **معاملات الثبات من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين حيث تراوحت ما بين (٠.٦٢ – ٠.٧١) وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠١.**

ج. **معاملات الثبات عن طريق التجزئة النصفية: وذلك باستخدام معادلة سبيرمان – براون والتى تراوحت ما بين (٠.٦١ – ٠.٨٨) حيث كانت جميعها دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .**

وفي البحث تم حساب ثبات الاختبار على أفراد عينة الخصائص السيكومترية بطريقتين، الأولى: التجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفى الاختبار "معامل الثبات النصفي" (٠.٧٩) وتلي ذلك استخدام معادلة سبرمان – براون لحساب معامل ثبات الاختبار كله الذي بلغ (٠.٨٨). أما الطريقة الثانية: فكانت "ألفا كرنباخ" حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٣)، وهى معاملات ثبات مقبولة للاختبار، وتُجيز استخدامه في البحث.

خامسًا: الإجراءات التجريبية:

١. اختيار مجموعة البحث:

تم اختيار عين اولية قوامها (٦٥) طالبًا وطالبة بالمدارس الثانوية التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. كما تم اختيار مجموعة البحث الأساسية والمتمثلة في الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية والمكونة من (٣٠) طالبًا وطالبة بالصف الثاني الثانوي، وذلك وفقًا للخطوات التالية:

أ. اختيار عدد من المدارس الثانوية العامة التابعة لإدارة التل الكبير التعليمية بمحافظة الإسماعيلية، باعتبارها مجتمع البحث، حيث بلغ عدد أفراد الصف الثانى بها (٢٦٥) طالبًا وطالبة.

ب. تم تحديد وتشخيص عينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من طلاب التعليم الثانوى الفنى، بإتباع خطة تشخيصية تمثلت فى الالتزام بعدة محكات هى: الذكاء، والتحصيل، والخصائص السلوكية، والتفكير الإبتكاري، حيث تم تطبيق اختبار كاتل للذكاء (المقياس الثالث)، ومقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واختبار "إبراهام" للتفكير الابتكارى، وتم الحصول على عينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة منهم (١٨) ذكور، و(١٢) إناث، وهؤلاء الأفراد يمثلون عينة البحث الأساسية من طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ج. تم تقسيم عينة الأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعتين، أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (١٥) طالبًا وطالبة منهم (٩ ذكور، و٦ إناث).

٢. تطبيق أدوات البحث قبليًا علي مجموعة البحث:

تم تطبيق أداتي البحث وهما (اختبار أساليب التفكير، ومقياس التدفق النفسي) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتدريس الوحدة وذلك بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين في التطبيق القبلي مما يدل تكافؤ المجموعتين، والجدولين (٣)، (٤) يوضحان نتائج تطبيق أدوات البحث قبليًا:

جدول (٣)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي في أساليب التفكير.

أساليب التفكير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة
التركيبي	التجريبية	١٥	١٧.٧٠	٢٦٥.٥٠	٧٩.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٣.٣٠	١٩٩.٥٠		
المثالي	التجريبية	١٥	١٢.٩٧	١٩٤.٥٠	٧٤.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٨.٠٣	٢٧٠.٥٠		
البرجماتي (العملي)	التجريبية	١٥	١٢.٨٣	١٩٢.٥٠	٧٢.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٨.١٧	٢٧٢.٥٠		
التحليلي	التجريبية	١٥	١٧.٥٠	٢٦٢.٥٠	٨٢.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٣.٥٠	٢٠٢.٥٠		
الواقعي	التجريبية	١٥	١٤.٣٠	٢١٤.٥٠	٩٤.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٦.٧٠	٢٥٠.٥٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	١٥.٢٧	٢٢٩	١٠٩	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٥.٧٣	٢٣٦		

*** قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٥١؛ (٠.٠٥) = ٦٤ لدلالة الطرفين.**

جدول (٤)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي في التدفق النفسي.

التدفق النفسي	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة
وضوح الأهداف	التجريبية	١٥	١٦.٢٧	٢٤٤	١٠١	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤.٧٣	٢٢١		
التغذية الراجعة الواضحة	التجريبية	١٥	١٧.٢٣	٢٥٨.٥٠	٨٦.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٣.٧٧	٢٠٦.٥٠		
الاندماج في الأداء	التجريبية	١٥	١٣.٩٧	٢٠٩.٥٠	٨٩.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٧.٠٣	٢٥٥.٥٠		
الاستمتاع بالأداء	التجريبية	١٥	١٥.١٠	٢٢٦.٥٠	١٠٦.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٥.٩٠	٢٣٨.٥٠		
نسيان الذات والوقت	التجريبية	١٥	١٢.٧٧	١٩١.٥٠	٧١.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٨.٢٣	٢٧٣.٥٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	١٤	٢١٠	٩٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٧	٢٥٥		

*** قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٥١؛ (٠.٠٥) = ٦٤ لدلالة الطرفين.**

٣. التدريس لمجموعتي البحث:

بالنسبة للمجموعة التجريبية؛ قامت الباحثة بتدريس وحدتي (دوافع السلوك الإنساني، والعمليات العقلية المعرفية) وفقًا لبعض استراتيجيات التعلم النشط، والمتمثلة في: (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والمناقشة، والمحاضرة، والكرسي الساخن) كما هو موضح بكل من كتاب الطالب، ودليل المعلم في ضوء مراحل وفلسفة التعلم النشط (ملحق ٣، ٤)، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد تم التدريس لهم بالطريقة المعتادة (التقليدية)، وقد تم الالتزام بالوقت المحدد لتدريس الوحدة بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة.

٤. تطبيق أدوات البحث بعديًا علي مجموعة البحث:

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة قامت الباحثة بتطبيق أداتي البحث وهما (اختبار أساليب التفكير، ومقياس التدفق النفسي) على كل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تمهيدًا لإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة للنتائج.

٥. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمثلت الأساليب الإحصائية التي تم اللجوء إليها في سبيل الوصول إلى نتائج هذا البحث في كل من (اختبار مان – ويتنى "اختبار يو" "Mann - Whitney "U Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وحجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار مان – ويتنى "اختبار يو" "Mann - Whitney "U Test (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ١٥٠) لقياس حجم أثر المتغير المستقل (التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط) على المتغيران التابعان (أساليب التفكير، والتدفق النفسي).

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

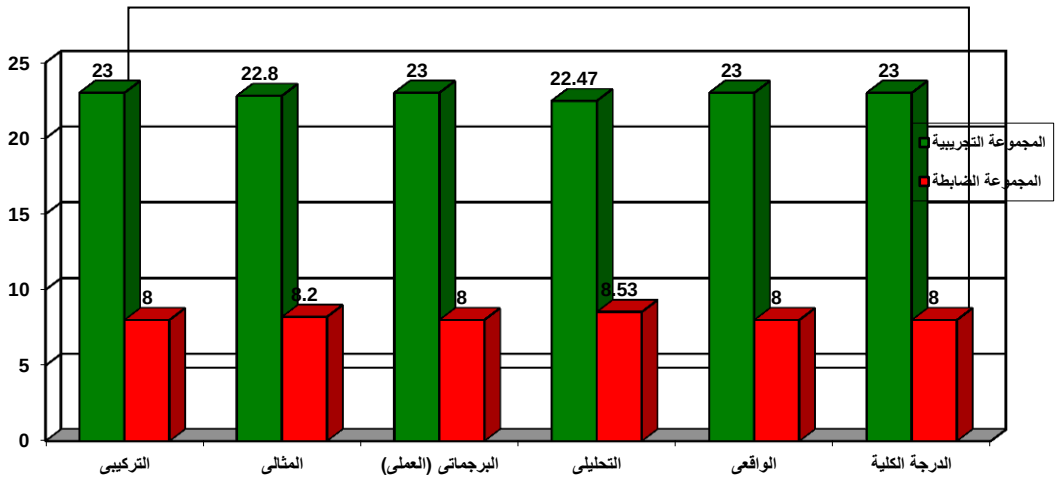
ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى في أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتنى "اختبار يو" "Mann - Whitney "U Test اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ١٤٤ – ١٤٧)، من خلال جدول (٥):

جدول (٥)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في أساليب التفكير.

أساليب التفكير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التركيبي	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة	١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			
المثالي	التجريبية	١٥	٢٢.٨٠	٣٤٢	٣	دالة	٠.٩٧
	الضابطة	١٥	٨.٢٠	١٢٣			
البرجماتي (العملي)	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة	١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			
التحليلي	التجريبية	١٥	٢٢.٤٧	٣٣٧	٨	دالة	٠.٩٢
	الضابطة	١٥	٨.٥٣	١٢٨			
الواقعي	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة	١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة	١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			

*** قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٥٦؛ (٠.٠٥) = ٧٢ لدلالة الطرف الواحد**



شكل (٤) متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين

باستقراء النتائج في الجدول (٥)، والشكل (٤) السابقين يتضح وجود فروق دالة بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي فى أساليب التفكير لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى الأثر الإيجابي لتدريس علم النفس باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين (التركيبي، والمثالي، والبرجماتي "العملي"، والتحليلي، والواقعي) لدى أفراد المجموعة التجريبية وجعلهم في حالة أفضل مما كانوا عليه قبل التدريس المعتمد على استراتيجيات التعلم النشط، ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار مان – ويتنى "اختبار يو" "Mann - Whitney "U Test (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ١٥٠)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير تدريس علم النفس باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين (١؛ ٠.٩٧؛ ١؛ ٠.٩٢؛ ١؛ ١) لأساليب التفكير (التركيبي، والمثالي، والبرجماتي "العملي"، والتحليلي، والواقعي، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية ويؤكد على أثر وفعالية التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين لدى أفراد المجموعة التجريبية. الامر الذي يشير إلى تحقق الفرض الأول للبحث.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم النشط في جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، وتوفر جوًا من التواصل الإيجابي بين المتعلمين، وتعزز لديهم أساليب التفكير المفضلة وتنميها لديهم؛ وليس كما يحدث في الطريقة التقليدية التي يكون المعلم فيها المسيطر والناقل للمعرفة ومن هذه الدراسات: (هدى هلالي، ٢٠١٠؛ وبثينة بدر، ٢٠١١؛ وسودان الزعبي، ٢٠١٢؛ ونازك التركي، ٢٠١٣؛ وحنان دسوقي، ٢٠١٤؛ وعبد الحميد الحولة وسامح عبد المجيد، ٢٠١٥؛ وعصام عماره، ٢٠١٨؛ وأماني الدوس، ٢٠١٩؛ وأحمد الغامدي وإيمان قطب، ٢٠٢٠؛ ومدين خميس، ٢٠٢١).

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض والتي أشارت إلى فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط والمتمثلة في (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والمناقشة، والمحاضرة، والكرسي الساخن) بالمقارنة بالطريقة المعتادة، في تنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي؛ في ضوء أن التدريس القائم على التعلم النشط قد غيّر من بيئة التعلم التقليدية التي يقتصر دور المتعلم فيها على الحفظ والاستظهار دون إعمال العقل فيما يتعلمه، إلى بيئة تعليمية نشطة يقوم فيها المتعلم ببناء المعرفة بنفسه وفق قدراته واستعداداته؛ إضافة إلى توفير جو تسوده الحرية اتاح الفرصة لكل مشارك من أفراد المجموعة التجريبية لعرض أفكاره دون خوف أو خجل؛ حيث كان يتم تأجيل الحكم على صحة الأفكار، وعدم السماح لأحد من المشاركين من أفراد المجموعة التجريبية بالسخرية أو الاستهزاء من الأفكار والآراء المطروحة، مما أدى إلى تنمية ثقته بذاته وساعده على تحسين أساليب التفكير لديه؛ وكذا مراعاة الاستراتيجات المستخدمة في البحث للفروق الفردية بين المشاركين، وتوفير الانشطة المتنوعة، والتدريبات المختلفة، شجع المشاركين على المشاركة في الأنشطة، وأسهم في رفع مستوى تفكيرهم بشكل عام. الأمر الذي أدى إلى زيادة دافعيته وحماسه نحو التعلم واكسابه الثقة في قدراته، وتفضيل أساليب تفكير تساعده في حل مشكلاته الحياتية المختلفة، مما يساعده على إطلاق طاقاته الكامنة.

كما يمكن عزو تفوق أفراد المجموعه التجريبية التي درست باستراتيجيات التعلم النشط في الأداء على اختبار أساليب التفكير مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية إلي تفاعل المشاركين من خلال العمل الجماعي ضمن مجموعات للمناقشة، وطرح الاسئلة المتنوعة، والاشتراك في الانشطة والتدريبات القائمة على حل المشكلات؛ الأمر الذي أتاح لهم الفرصة لاستخدام أساليب التفكير المختلفة؛ كما ان إطلاق العنان لتفكير الأفراد المشاركين بحيث ينتجون أكبر عدد ممكن من الافكار، دون التقيد بأسلوب تفكير بعينه؛ وتشجيعهم على إيجاد حلول جديدة غير مالوفة، والوصول إلى قرارات، ادى إلى تنمية أساليب التفكير لديهم؛ الامر الذي ظهر جليًا في تنمية أساليب التفكير لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الثاني:

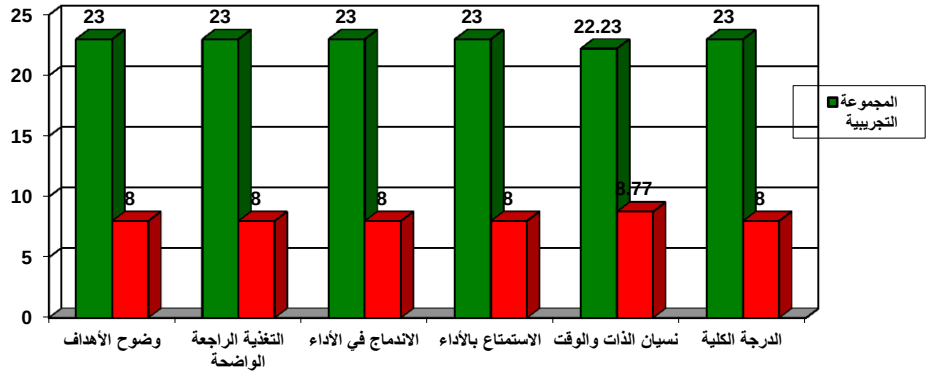
ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدى في التدفق النفسي لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتنى "اختبار يو" Mann - Whitney "U Test" اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ١٤٤ – ١٤٧)، من خلال جدول (٦):

جدول (٦)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التدفق النفسي.

التدفق النفسي	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "U"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
وضوح الأهداف	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة	١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			
التغذية الراجعة الواضحة	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة	١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			
الاندماج في الأداء	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة	١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			
الاستمتاع بالأداء	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة	١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			
نسيان الذات والوقت	التجريبية	١٥	٢٢.٢٣	٣٣٣.٥٠	١١.٥٠	دالة	٠.٨٠
	الضابطة	١٥	٨.٧٧	١٣١.٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة	١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠			

*** قيمة "U" الجدولية عند مستوى (٠.٠١) = ٥٦؛ (٠.٠٥) = ٧٢ لدلالة الطرف الواحد.**



شكل (٥) متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في التدفق النفسي

باستقراء النتائج في الجدول (٦)، والشكل (٥) السابقين يتضح وجود فروق دالة بين رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في التدفق النفسي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث إن قيمة "U" الصغرى "المحسوبة" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى الأثر الإيجابي لتدريس علم النفس باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في في تنمية التدفق النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية وجعلهم في حالة أفضل مما كانوا عليه قبل التدريس المعتمد على استراتيجيات التعلم النشط، ولم يحدث ذلك مع أفراد المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

كما تم حساب حجم التأثير Effect Size فى حالة استخدام اختبار مان – ويتنى "اختبار يو" "Mann - Whitney "U Test (عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٦، ١٥٠)؛ حيث جاءت قيمة حجم تأثير تدريس علم النفس باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التدفق النفسي (١؛ ١؛ ١؛ ١؛ ٠.٨٠؛ ١) للأبعاد (وضوح الأهداف، والتغذية الراجعة الواضحة، والاندماج في الأداء، والاستمتاع بالأداء، ونسيان الذات والوقت، والدرجة الكلية) على الترتيب، وجميعها قيم تدل على حجم تأثير كبير مما يشير إلى تحسن أداء أفراد المجموعة التجريبية ويؤكد على أثر وفعالية التدريس باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التدفق النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية. الأمر الذي يشير إلى تحقق الفرض الثاني للبحث.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية استراتيجيات التدريس والبرامج التدخلية التي أدت إلى تنمية التدفق النفسي ومن هذه الدراسات: (عبد المحسن خضير وندى فاضل، ٢٠١٨؛ ومحمد حميدة، ٢٠١٩؛ وعزه خضري، ٢٠٢٠؛ وفايزة أحمد، ٢٠٢٠؛ ورضا جبر، ٢٠٢١؛ ومحمد عبد اللطيف، ٢٠٢١).

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض والتي أشارت إلى تفوق أفراد المجموعه التجريبية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي التي درست باستراتيجيات التعلم النشط في الأداء على مقياس التدفق النفسي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية؛ في ضوء أن التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط يُعد من العوامل التي تعزز وتزيد من التدفق النفسي، فالمتعلمون الذين يدرسون بهذه الاستراتيجيات يمتلكون بعض الخصائص والسمات التي تُسهم في التدفق النفسي، مثل: القدرة على الانتباه والتركيز،

والإدراك المرتفع، وارتفاع مستوى الوعي، وانخفاض القلق والتوتر والضغوط، وامتلاك مستوى مرتفع من الرضا الداخلي، وارتفاع الشعور بالذات، وهذه السمات والخصائص تُعد مكونات مهمة للتدفق النفسي. كما أن الفرد في حالة التدفق النفسي يندمج في المهمة التي يؤديها، ويجد النشاط أكثر متعة وجاذبية أكثر من أي شيء آخر، وهذه الحالة يوصفها محمد حميدة (٢٠١٩، ٣١٩) بأنها حالة نفسية مثالية؛ حيث يصبح العقل والجسد في تناسق، ويغيب التفكير السلبي ويتحسن الأداء، فالتدفق النفسي يركز على اللحظة الحالية أو الراهنة، مع غياب التركيز على الوعي الذاتي في أثناء أداء المهمة او النشاط.

كما يمكن عزو فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط بالمقارنة بالطريقة المعتادة، في تنمية التدفق النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الثانوي إلي الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس والقائمة على التعلم النشط والتي اشتملت على (التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والمناقشة، والمحاضرة، والكرسي الساخن)؛ حيث لعبت دورًا مهمًا وواضحًا في تنمية التدفق النفسي لدى المشاركين؛ والتي أسفرت عن زيادة الانتباه، وزيادة الوعي بالذات، وجعل أفراد المجموعة التجريبية أكثر قدرة على إدارة انفعالاتهم وضغوطهم والتحكم فيها، وأكثر قدرة على التخيل الإيجابي والتحكم في درجة الوعي وأساليب التفكير المختلفة، وزيادة التركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط، والاندماج الكامل في اداء التدريبات أو الأنشطة، ودمج العمل بالوعي، وتنمية التصور الذهني، وخفض الشعور بالقلق والتوتر، وزيادة الثقة بالذات، الأمر الذي انعكس بدوره إيجابيًا في زيادة وتنمية التدفق النفسي لديهم مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

توصيات تربوية وبحوث مقترحة:

أ. التوصيات:

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث؛ يمكن عرض مجموعة من التوصيات، من أبرزها:

١. **ضرورة الكشف المبكر عن المتعلمين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث يساعد ذلك في التخفيف من صعوبات تعلمهم قبل أن تتفاقم ويصبح من الصعب مواجهتها.**
٢. **استخدام إستراتيجيات التعلم النشط مع جميع المتعلمين العاديين وغير العاديين وخاصة (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) وفي جميع المراحل التعليمية؛ تحقيقًا لعملية الدمج.**

٣. تقديم ندوات وبرامج تنمية مهنية لمعلمي علم النفس لإتاحة الفرصة لهم للتعرف على أساليب الكسف عن المتعلمين الموهوبين، والموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ب. مقترحات بإجراء بحوث مستقبلية:

في إطار ما تضمنته نتائج البحث، تقترح الباحثة بعض البحوث المستقبلية، منها:

١. دراسة تقويمية حول مدي استخدام معلمي علم النفس بالمرحلة الثانوية لاستراتيجيات التعلم النشط داخل حجرات الدراسة.

٢. فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط لتحسين أبعاد التدفق النفسي لدى المتفوقين في مراحل تعليمية مختلفة.

٣. تطوير منهج علم النفس بالمرحلة الثانوية في ضوء أساليب التفكير المفضلة لدى المتعلمين.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

ابراهيم حسن الطوبجي (١٩٨٥). **محاضرات في أسس تدريس المواد الفلسفية، محاضرات جامعية،** مكتبة كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إبراهيم محمد عبده، ومحمد محجوب خلف (٢٠١٨)، التدفق النفسي وعلاقته بالعوامل الكبرى للشخصية. **العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٦ (٣)، ٢٦٢ – ٣٠٩.

أحمد البهي السيد (٢٠٠٣). نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات لدى طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٣ (٣٩)، ٩٠ – ١٣٩.

أحمد البهي السيد (٢٠٠٤). العلاقة التفاعلية بين أساليب التفكير والتمثيل المعرفى بمستوياتها على التفكير الإبداعى. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٤ (٤٤)، ٣ – ٤١.

أحمد جمعان الغامدي، وإيمان محمد قطب (٢٠٢٠). فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط لتدريس الرياضيات في تنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. **مجلة مجمع**، جامعة المدينة العالمية، ٣٣، ٤٤٢ – ٥٠٧.

أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس** (ط ٢). القاهرة: عالم الكتب.

أحمد حمدي إبراهيم (٢٠١١). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير الابتكاري والتواصل الرياضي لدي طلاب الصف الأول الاعدادي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أحمد عبد الملك أحمد (٢٠١٩). نمذجة العلاقة السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٦، ٥٢٧ – ٦٠٤.

أسامة محمد سيد، وعباس حلمي الجمل (٢٠١٢). **أساليب التعلم والتعلم النشط.** دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

أسامة نبيل محمد (٢٠١٨). دور المعلم في توظيف استراتيجيات التعليم النشط في تنمية التفكير لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة القراءة والمعرفة**، ٢٠٤، ١٩٥ – ٢٢٦.

أسماء فتحي أحمد، وميرفت عزمي زكي (٢٠١٣). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيًا من طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٣ (٧٨)، ٥٧ – ٩٧.

أمال عبد السميع باظة (٢٠٠٩). **مقياس التدفق النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أمال عبد السميع باظة (٢٠١٢). **جودة الحياة النفسية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أمال عبد السميع باظة، ومروة نشأت معوض، وأحمد رجب اللواتي (٢٠٢٠). التدفق النفسي وعلاقته بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًا. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، ٣ (٢)، ٢٨١ – ٣٠٦.

أماني خالد الدوس (٢٠١٩). استراتيجيات التعلم النشط وعلاقتها بالدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٨ (٢٨)، ١، ٦٧ – ١١٦.

أمل محمد غنايم، وسُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٦). مهارات الميتا تفكير ومهارات الميتا ذاكرة لدى فئات متباينة من المراهقين ذوي الاستثناء المزدوج. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٦ (٩١)، ٥٩ – ١٣٤.

أنس أسود شطب، وعبد العزيز حيدر الموسوي (٢٠١٦). التدفق النفسى على وفق التفكير الإيجابى لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، ١٨، ٥٠ – ٩٢.

أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٩). التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ١٢، ١، ٢٣٩ – ٣٣١.

إيناس محمد منصور (٢٠٢١). درجة التدفق النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، ١٠٠، ٢ (١)، ٢٢٧ – ٢٥٦.

إيناس محمود غريب (٢٠١٥). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر الشريف، ١٦٥، ٣، ٢٩٣ – ٣٥٤.

بثينة محمد بدر (٢٠١١). فعالية التدريس بإستراتيجية مقترحة للتعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العليا في الهندسة لدى التلميذات منخفضي التحصيل بالمرحلة المتوسطة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٥ (٣)، ١، ١١٣ – ١٤٣.

تهاني محمد الروساء (٢٠٠٧). فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه لدي المعلمات الطالبات بكلية التربية (الأقسام العلمية). **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الرياض.

جان سكوت، وسكوت روبين (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني**. ترجمة: صفاء الأعسر، علاء الدين كفافى، القاهرة: دار قباء.

جليلة عبد المنعم مرسى (٢٠١٠). أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير على التحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٠ (٦٦)، ١٦٣ – ٢٢٤.

جودت أحمد سعادة، وشيماء أشكناني (٢٠١٣). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت. **دراسات– العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٠ (٤)، ١١٦١ – ١١٧٧.

جودت أحمد سعادة، وفواز عقل، ومجدي زامل، وجميل شتية، وهدى أبو عرقوب (٢٠١١). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق** (ط ١). الإصدار الثاني، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

حسين حسن طاحون (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين". **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، ٤٣، ٣٦ – ٨٦.

حلمي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتى (٢٠١٢). **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** (ط ٥). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حميدة بقعة، ومونية قارني (٢٠١٨) التدفق النفسي من منظور علم النفس الإيجابي (دراسة تحليلية). **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، ١٦، ٢٢٧ – ٢٣٧.

حمدان محمد إسماعيل (٢٠١٠). **الموهبة العلمية وأساليب التفكير: نموذج لتعليم العلوم فى ضوء التعلم البنائي المستند إلى المخ**. القاهرة: دار الفكر العربى.

حنان إبراهيم الدسوقي (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على تنمية مهارات تدريس الطلاب المتفوقين والموهوبين والتعامل معهم لدى الطلاب معلمي التاريخ. **مجلة البحث العلمي**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ١٥، ٤، ٨٢٥ – ٨٧٧.

حنان محمود توفيق (٢٠١٩). أساليب التفكير وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة. **المؤتمر الخامس للغات والعلوم الإنسانية**، كلية التربية الأساسية، جامعة كرمبان، ٦٣٨ – ٦٦٤.

خليل محمد آل عمير (٢٠٢١). درجة تطبيق معلمي الصفوف الاولية في محافظة خميس مشيط لعناصر التعلم النشط عند تدريس مقرر لغتي. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)**، جامعة الملك فيصل، ٢٢ (١)، ٣٢٦ – ٣٣٤.

داليا سويد (٢٠١٦). العلاقة بين أساليب التفكير وقابلية تصديق الشائعة لدى عينة من طلاب جامعة البعث. **مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية**، جامعة البعث، ٣٨ (٦١)، ٢٧ – ٥٨.

داليا فوزي الشربيني (٢٠١٢). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية في زيادة التحصيل وتنمية مهارات استخدام الأدوات الجغرافية والاتجاه لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، ٢٢ (٢)، ٣٩٥ – ٤٦٥.

دعاء عوض عوض (٢٠١٧). كمالية السعي الإيجابي وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، ٣ (٥)، ٢٢٤ – ٢٧٤.

دلال محمد الرشيدي (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط من وجهة نظر الموجهين والمديرين. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

ذياب عايض العجمي، وسميرة ابو الحسن عبد السلام، ومحمد رفعت حسين (٢٠١٥). أثر برنامج قائم على مدخل كل اللغة باستخدام التعلم النشط في تنمية الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت. **عالم التربية**، ١٦، ٥٠، ١ – ٢٢.

ربيعة ابن الشيخ (٢٠١٥). علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدى مرباح، ورقلة، الجزائر.

ردمان محمد غالب (٢٠٠١). أساليب التفكير لدى معلمى الثانوية قبل الخدمة. **مجلة الدراسات الاجتماعية**، ١١، يناير – يونيو.

رضا ربيع أبو اليزيد (٢٠١٨). فاعلية برنامج في التاريخ قائم علي استراتيجيات التعلم النشط للتلاميذ ذوي اضطراب الانتباه/ فرط الحركة بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي في تنمية بعض مهارات التفكير. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

رضا عبد الرازق جبر (٢٠٢١). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، ٣٤، ٣٧٨ – ٤٥٢.

روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤). **أساليب التفكير، سلسة قراءات في علم النفس التربوي المعاصر**. ترجمة: عادل سعد خضر، مراجعة: محمد أحمد دسوقي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

رياض نايل العاسمي (٢٠١٦). **علم النفس الإيجابى السريرى**. عمّان: دار الإعصار العلمى.

زهير يحيى علي، ومحمد خيري صالح (٢٠١٢). علاقة الطلاقة النفسية بمستوى الإنجاز المهاري لدى لاعبى خماسي كرة القدم. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، ١٢ (١)، ٦١٠ – ٦٣٠.

سامية حسنين هلال (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط والتفكير المتشعب في تنمية مستوى الطلاب المعلمين بشعبة رياضيات لأداءات تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٣٠ (١٢٠)، ٣، ٣٧٣ – ٤٢١.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٢ أ). **الموهوبون والمتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم "خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم"**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

سُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٢ ب). تشخيص الموهوبين ذوي الإعاقات: الموهوبون والمتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم نموذجًا. **المؤتمر العلمي العربي الأول لتأهيل ذوي الإعاقة تحت شعار (الإعاقة والحق فى الحياة)**، والذي تم عقده خلال الفترة من ١ – ٢ يوليو ٢٠١٢م بمركز التعليم المتطور بكلية طب القصر العيني – جامعة القاهرة.

سُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٤ أ). **الموهوبين ذوي الإعاقات "إطلالة على ثنائيي غير العادية في المجتمعات العربية"**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

سُليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٤ ب). أنماط السيطرة المخية لدى الشباب الجامعى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والعاديين "دراسة نيوروسيكولوجية باستخدام الكمبيوتر فى إطار القياس الأدائى الموضوعى". **المؤتمر العلمي لجامعة بني سويف، والذي نُظم بمناسبة الاحتفال باليوم العالمي للإعاقة بعنوان (شبابنا طاقة .. لا إعاقة)**، والمنعقد بقاعة الاحتفالات الكبرى – جامعة بني سويف، فى يوم ٢ ديسمبر.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٥). القيمة التنبؤية لأساليب التفكير المرتبطة بجانبى المخ الأيمن والأيسر في الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية الموهوبين لغويًا "دراسة في إطار نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ". **المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية – جامعة الباحة (التربية آفاق مستقبلية)**، والمنعقد خلال الفترة من ٢٣– ٢٦ / ٦ / ١٤٣٦هـ الموافق ١٢– ١٥/ ٤/ ٢٠١٥م، بالمملكة العربية السعودية، ٣، ٩٨٩ – ١٠٠٥.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي في تنشيط المناعة النفسية لدى طلاب الجامعة فى ضوء أساليب التفكير وعادات العقل لديهم. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٦ (٩٠)، ٢٤٥ – ٢٩١.

سُليمان عبد الواحد يوسُف (٢٠١٩). أساليب التفكير وأنماط معالجة المعلومات المرتبطة بنصفي المُخ لدى مرتفعي ومنخفضي المناعة النفسية من المُسنين مرضى باركينسون "دراسة نيوروسيكولوجية فى إطار التفاعل بين المُخ وجهاز المناعة". **المؤتمر الدولي الأول: "مشكلات المُسنين .. بين الواقع والآفاق"**، والذي نظمته كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة آكلي محند أولحاج، البويرة، الجزائر، خلال الفترة من ١٧ – ١٨ نوفمبر، ٢١٩ – ٢٥٠.

سمية علي عبد الوارث (٢٠٢٠). أساليب التفكير في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية. **رسالة الخليج العربي**، ٤١، ١٥٨، ٥٧ – ٧٦.

سودان حمد الزعبي (٢٠١٢). فعالية برنامج التعلم النشط في تنمية بعض العمليات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى ذوي صعوبات تعلمها من تلميذات المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٧ (١٠٥)، ١، ٩٧ – ١٣٩.

سيد أحمد البهاص (٢٠١٠). التدفق النفسى والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت (دراسة سيكومترية – إكلينيكية). **المؤتمر السنوى الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس "الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع، نحو آفاق إرشادية رحبة"**، فى الفترة من ٣ –٤ أكتوبر، ١، ١١٧ – ١٦٩.

صباح قاسم الرفاعي (٢٠١٧). التفكير الإيجابي والتدفق النفسي كمنبئان للتوافق الدراسي لدى طالبات الدبلوم العالي للتربية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٩ (١١٣)، ٢، ٣٧١ – ٤٠٠.

عبد الحميد فتحي الحولة، وسامح جمعة عبد المجيد (٢٠١٥). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الشفهي والرفاهة الذاتية الاكاديمية لدى عينة من الطلاب المتفوقين ذوي صعوبات التعلم. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٦٣، ٢، ١٩٧ – ٢٤٦.

عبد الرحمن سالم الشهري (٢٠١٧). أنماط التفكير السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القريات وفق نظرية هاريسون وبرامسون. **دراسات– العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٤ (٤)، ٢٤٧ – ٢٥٥.

عبد العزيز إبراهيم سليم، ومحمد السعيد أبو حلاوة (٢٠٢٠). نموذج سببي للعلاقات المتبادلة بين السلوك الإدراي الإبداعي وكل من رأس المال النفسي الإيجابي وحالة التدفق في بيئة العمل لدى مديري المدارس بمحافظة البحيرة. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٣١ (١٢١)، ٢، ٢٤٦ – ٣٥٢.

عبد الله محمد شهاب، وإياد عبد الله الشريفين (٢٠٢٠). أثر تدريس الاحياء باستراتيجيات التعلم النشط في اكتساب طلبة العاشر الأساسي بمنطقة قصبة إربد بالأردن لمفاهيم ومهارات التفكير العلمي. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث (مجلة العلوم التربوية والنفسية)**، المركز القومي للبحوث – غزة، فلسطين،٤ (١٠)، ٤٠ – ٦٩.

عبد المحسن عبد الحسين ضير، وندى رزاق فاضل (٢٠١٨). تأثير الإرشاد الانتقائي في تمكية التدفق النفسي لدى طالبات الجامعة من ذوي ضحايا الإرهاب. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ٤٣ (٣)، ١٨ – ٤١.

عبد المنعم أحمد الدردير (٢٠٠٦). **الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية.** القاهرة: عالم الكتب.

عبد الناصر موسى (٢٠٢٠). التنبؤ بالتدفق النفسي في ضوء أبعاد التمكين النفسي لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة الكرك. **مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث،** ٦ (١)، ١٩٣ – ٢٠٩.

عبد الواحد حميد الكبيسي، ووطفاء هشام عبد الحميد (٢٠١٩). فاعلية انموذج اديلسون للتعلم في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة الفلسفة وعلم النفس ومهاراتهن المعرفية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة،** ٨ (٦)، ٢٦ – ٤٢.

عبير حمدي حسنين (٢٠١٨). التدفق وعلاقته بالاستبصار الاجتماعي لدى الطلاب/ المعلمين بكلية التربية جامعة المنوفية. **مجلة كلية التربية،** جامعة طنطا، ٧٠ (٢)، ٤، ٦٤٠ – ٦٨٢.

عبير شفيق عبد الوهاب (٢٠٠٣). تأثير استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية في مادة علم النفس على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراه،** كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف.

عزه خضري عبد الحميد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التدفق النفسي وأثره على الذكاء الانفعالي لدى عينة من المسنات المقيمات بدور الرعاية. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية،** كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٤ (٤)، ٣٣١ – ٣٩٤.

عصام عبد المهدي عماره (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في الدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم في مادة الدراسات الاجتماعية. **مجلة كلية التربية،** جامعة طنطا، ٢٧ (٤)، ١، ٩٠٧ – ٩٤٩.

عفراء إبراهيم العبيدي (٢٠١٦). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة فى ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. **مجلة الأستاذ،** عدد خاص بالمؤتمر العلمى الرابع، ١١٢ – ١٩٧.

علي ماهر خطاب (٢٠٠٢). **مناهج البحث فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علية صادق (١٩٩٠). تقويم كتاب علم النفس للصف الثالث الثانوي أدبي. **مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)،** ١٤، ، ١٠٩.

عفاف سعد حماد (١٩٩٢). صعوبات تحصيل مادة علم النفس كما يراها طلاب الصف الثالث الثانوى أدبي. **مجلة البحوث النفسية والتربوية،** كلية التربية، جامعة المنوفية، ٨، ٥، ١٢٥ – ١٥٢.

عماد أحمد حسن (٢٠١٤). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "Raven" للأطفال والكبار (٥.٥ – ٦٨.٤ سنة).** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عماد أشيتة، وسامي أبو إسحاق، وزهير النواجحة (٢٠١٥) . المساندة الأسرية والتدفق النفسى لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسى من مستخدمى الأجهزة الذكية. **المؤتمر العلمى " تأثير الأجهزة الذكية على نشأة الطفل"**، والمنعقد يوم الاثنين الموافق ٣/٢٣ ، ١ – ٢٨.

عماد الدين محمد السكري، عادل عبد الفتاح الهجين (٢٠٠٦). سمة الذكاء الوجدانى وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية بكفر الشيخ**، جامعة طنطا، ٦ (٤)، ١ – ٦٤.

غسان الرحيلي (٢٠١٢). أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح (رياض الأطفال ومعلم الصف). **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٠ (٢)، ١٦٨ – ٢٠٠.

فاتن فاروق عبد الفتاح، وشيري مسعد حليم (٢٠١٨). التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة وعلاقته بكل من التدفق النفسي والرضا عن الدراسة الجامعية لهم. **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٩ (١١٦)، ٨، ١ – ٦١.

فاطمة السيد خشبة (٢٠١٧). التدفق النفسى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٧ (٩٦)، ٢، ٢٢١ – ٣١٦.

فايزة محمد أحمد (٢٠٢٠). تأثير استخدام القبعات الست للتفكير على تحسين مستوى التحصيل المهاري والتدفق النفسي لطالبات تخصص كرة السلة. **المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة**، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان، ٩٠، ٤، ٢٥٨ – ٢٨٥.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠). المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة قضايا التعريف والكشف والتشخيص. **المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة المنصورة**، فى الفترة من ٤ – ٥ أبريل، ٢ – ٤٤.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب، وآمال مختار صادق، ومصطفى محمد عبدالعزيز (٢٠٠٥). **اختبارات كاتل للعامل العام: مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فوقية أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٧). أساليب التفكير والأحكام الأخلاقية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٧ (٥٤)، ٢٣٠ – ٢٨٣.

فكري لطيف متولي (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الهدف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى الطلاب المتفوقين دراسيًا ومقارنتهم بالعاديين بالمرحلة الثانوية. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٨، ١٩١ – ٢٤٥.

كريم حيدر سعيد، وعامر موسى عباس، ورأفت عبد الهادي كاظم (٢٠٠٧). الطلاقة النفسية لدى تدريسيى كلية التربية الرياضية جامعة القادسية حسب الجنس واللقب العلمى والعمر. **مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية**، ٩ (١)، ٢١٥ –٢٢٦.

كمال نجيب الجندي (١٩٩٣). أهداف تدريس علم النفس، والحاجات التعليمية من وجهتي نظر معلمين وطلاب المرحلة الثانوية. **المؤتمر العلمي الخامس نحو تعليم ثانوي أفضل**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ١.

ماجدة منير وهبي (٢٠٠٧). فعالية طريقة الاستقصاء على تنمية بعض المفاهيم في تدريس مقرر علم النفس بالمرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٠). **قائمة الأنشطة الابتكارية**. القاهرة: دار النهضة المصرية.

مجدي عبدالكريم حبيب (١٩٩٥). **دراسات في أساليب التفكير**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مجدي عبدالكريم حبيب (١٩٩٦ أ). **اختبار أساليب التفكير، كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مجدي عبدالكريم حبيب (١٩٩٦ ب). **التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مجدي عبدالكريم حبيب (١٩٩٧). التحكم الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية. **مجلة علم النفس**، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٤٠ – ٤١، ٥٠ – ٧٨.

مجدي عبدالكريم حبيب (٢٠٠١). **اختبار أبرهام للتفكير الابتكارى**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٧). **تعليم التفكير فى عصر المعلومات** (ط ٢). القاهرة: دار الفكر العربي .

محمد إسماعيل حميدة (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على اليقظة الذهنية في تنمية التدفق النفسي وأثره على السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة تنبؤية – تجريبية). **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٦٠، ١، ٢٤٧ – ٣٣٩.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٣). حالة التدفق المفهوم، الأبعاد والقياس. **إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية**، ٢ (٢٩)، ١ – ٤٩.

محمد السيد صديق (٢٠٠٩). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلبة الجامعة. **دراسات نفسية**، ١٩ (٢)، ٣١٣ – ٣٥٧.

محمد حسانين محمد (٢٠٠٧). أثر اختلاف الأسلوب المعرفى والتخصص الأكاديمى على أساليب التفكير واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب جامعة بنها. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٢ (٢)، ١٧٧ – ٢٢٤.

محمد سيد عبد اللطيف (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث (مجلة العلوم التربوية والنفسية)**، المركز القومي للبحوث – غزة، فلسطين، ٥ (١٤)، ١٥٤ – ١٨٦.

محمود مغازي العطار (٢٠١٩). الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٩ (١٠٢)، ٣٨٨ – ٤٣٢.

مدين إبراهيم خميس (٢٠٢١). أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن. **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، ٢٨ (١)، ١ – ١٩.

ناجي عبد الله آل صلة، وعبد السلام دائل سيف (٢٠٢١). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران. **مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية**، ٩، ٣١٧ – ٣٥٧.

نادر فتحي قاسم (١٩٨٩). العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعى وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نازك عبد الصمد التركي (٢٠١٣). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣٤، ٢٥١ – ٣١٤.

ناصر الدين أبو حماد (٢٠١٥). أثر استخدام التعلم النشط القائم على إستراتيجية الخرائط المعرفية البنائية في تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، جامعة النجاح الوطنية، ٢٩ (٩)، ١٦٣١ – ١٦٦٦.

نبيل فضل شرف الدين (٢٠٠٥). **مقياس خصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، (دليل المقياس)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نبيلة أكرم بخاري (٢٠١٩). التوافق الدراسي في علاقته بالتدفق النفسي والرضا عن الحياة لدى طالبات الدبلوم التربوي بالتخصصات العلمية والأدبية بجامعة جدة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية**، ٢٧ (٣)، ٢٤١ – ٢٧٢.

نجاة حسن شاهين (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **المجلة المصرية للتربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٢ (٢)، ١٢٧ – ١٦٠.

نجلاء عبدالله الكلية (٢٠١٤). بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار "دراسة فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ". **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٤٨، ١، ١١ – ٤٤.

نجيب الفونس خزام، وتامر شوقي إبراهيم، وزهراء محمد غنيم (٢٠١٦). تقدير الخصائص السيكومترية لاختبار التدفق على عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٤٨، ١، ٣٠٩ – ٣٤٠.

نشوة عبد المنعم البصير، وسوزان محمود أبو هدرة (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الإبتدائية. **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٢ (٦)، ٢٧ – ٧٤.

نشوى محمدين أحمد (٢٠١٢). استخدام استراتيجيه دورة التعلم في تنمية بعض المفاهيم الرئيسية لمادة علم النفس لدي طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نشوى محمدين أحمد (٢٠١٦). استخدام برنامج كورت CORT فى تدريس علم النفس لتنمية التفكير التباعدى والوعي النفسى لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

نعمات محجوب (٢٠٢١). القيمة التنبؤية لمنظور زمن المستقبل في التدفق النفسي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس. **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٢٢ (٥)، ٨٥ – ١٠٨.

هبة سامي محمود (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، جامعة عين شمس، ٤٢، ١، ١٠٤ – ٢٢٧.

هدى محمد هلالي (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في علاج صعوبات تعلم القراءة والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر الشريف، ١٤٤، ٧، ٥١٢ – ٥٥٥.

هديل محمد عبد الفتاح (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية. **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

هيام محمد الشاذلي، ومنى محمد هبد (٢٠١٨). برنامج التعلم النشط لعلاج قصور المهارات الاكاديمية لدى اطفال المرحلة الابتدائية (فاعلية واستراتيجيات البرنامج وأثره). **عالم التربية**، ١٥، ٤٥، ١٣٩ – ٢٠٥.

وليد يوسف الحموري، وعايد علي زريقات، وأسامة عبد الفتاح (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم النشط على تحسين أبعاد التفكير التأملي والإنجاز الرقمي لفعالية الوثب العالي لدى طلاب التربية الرياضية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ٣٩ (٢)، ١٧٥ – ١٩٨.

ياسر العيتي (٢٠٠٦). **الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة**. دمشق: دار الفكرة.

ياسمين سمير عبد العزيز (٢٠٠٩). فاعلية استخدام القراءات الخارجية فى تنمية التحصيل واستقلالية المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم النفس. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

يوسف جلال أبو المعاطى (٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية دراسة تحليلية مقارنة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٥ (٤٩)، ٣٧٥ – ٤٤٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Asa'd, A. (2016) . Level of psychological flow and its relationship with psychological flexibility among mu'tah university students in Al- karak governorate/ south jordan. *Research in Humanities and Social Sciences*, 6 (9), 100-108.

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

Bervoets, J. (2013). Exploring the relationships between flow, mindfulness , and self- talk A correlational study. master's thesis in sport and exercise psychology, University of Jyväskylä.

Buckler, S. & Castle, P. (2007). Psychology for teachers. London, Sage.

Burke, R., Koyuncu, M. & Fiksenbaum, L. (2016). Flow work satisfaction and psychological well – being among nurse in turkish hodpitals. *Archives of Nursing Practice and Care*, 2 (1), 009-017.

Chiang,Y. T., Lin, S. J., Cheng, C. Y., & Llu, E. Z. (2012). Exploring online game players' flow experiences and positive affect . TOJET: *Turkish Online Journal of Education technology*, 10 (1), 106-115.

Csikszentmihaly, M. (2002). Flow: the classic work on how achieve happiness. first pulished, USA, Harper & Row.

Csikszentmilay, M. (2014). Application of flow in human development and education, New York, springer science + Business Media.

De Manzano, O., Theorell, T., & Ullen, F. (2010). The psychological flow during piano playing. *Emotion*, 10 (3), 301-311.

Eisenberger, R., Jones, J. R, Stinglhamber, F., Shanock, L., & Randall, A. (2005). Flow experiences at work: for high need achievers alone?. *Journal of Organizational Behavior*, 26,755-775.

Fong, C. J., Zaleski, D. J. & Leach, J. K. (2014). The challenge – skill balance and antecedents of flow: A meta– analytic investigation. *The Journal of positive psychology*: *Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, Dol: 10. 1080/17439760967799.

Geyser, I. (2012). The relationship between time management behavior , flow . happiness and life satisfaction in the hospitality training environment . full dissertation submitted in the fulfillment of the requirement of degree magister commercii in industrial psychology, Faculty of Management, University of Johannesburg.

Guan, X. (2013). A Study on flow theory and translation teaching in china's efl class. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (4), 785-790.

Harrison, A. F. & Bramson, R. M. (1982). Styles of thinking: strategies for asking questions, making decision, and solving problems. Y.N: Anchor Press: Garden City, New York.

Harrison, A. F. & Bramson, R. M. (1983). Styles of thinking, N. 4. Anchor Press/ Double Lady.

Huang, J. & Sisco, B. (1994). Thinking styles of Chinese and American adult students in higher education: A comparative study. *Psychological Reports*, 74 (2), 457 – 480.

Ishimura, I. & Kodama, M. (2006). Dimensions of flow experience in Japanese college students. *Journal of health psychology*, 13, 23-34.

Jackson, S.A., Thomas, P. R., Marsh, H. W. & Smenthurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self – concept psychological skill, and performance. *Journal of Applied sport psychology*, 13, 129-153.

Jessica, H. (2003). Gifted Disabled Kids get Exceptional Opportunities. Scripps Howard News Service.

Lantis, J. S. (2002). Active Learning Strategies, Available at: www.2edu.ntp/trainingdesign.activelearning/classroom.html. Retrieved, October 16, 2019.

Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to Academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic psycholog* , 166 (1), 5-14.

Mathews, L. K. (2006). Introduction to active learning, University of North Alabama, p 5, Available at http://www2.una.ed/geography/ active/ active.html 3/7/2007.

Seo, E. H. (2011). The relationships among procrastination, flow, and academic achievement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 39 (2), 209-218.

Sternberg, R. J. (1997). Thinking styles, New Yourk, Cambridge University Press.

Ullen, F., Manzano, O., Almeida, R., Mangnasson, P., Pedersen, N.L., & Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Association with personality and intelligence. *Personality and individual differences*, 52, 167-172.