أثر استخدام استراتيجية العقود التعليمية الاليكترونية في تنمية التفكير فوق المعرفي والتدفق النفسي لدى طلاب شعبة علم النفس

د. رغدة عبد الحفيظ غانم
مدرس المناهج وطرق تدريس علم النفس
كلية التربية – جامعة طنطا

مستخلص الدراسة

فرضت جائحه كورونا على مؤسسات التعليم في العالم عامة وفي مصر خاصه ظروفا لاول مرة فى العصر الحديث اضطرت معها جميع المدارس الى اغلاق ابوابها وصرف المتعلمين عن الحضورلليوم الدراسي، وبالتالي فرض علي السلطات التعليمية اليات جديدة في التواصل بين المحاضرين والمتعلمين خاصه عبر التقنيات التعليمية، وادوات التواصل الاجتماعي عبر النت، مما أدى الى خلق تجارب تعليمية جذابة وذات مغزى، وأحيت تجارب تعليمية كان لها فضل فى تطبيق التعلم الذاتى، منها استراتيجيات التعلم الذاتي او الفردى، التي تركز علي تحمل المتعلم عبء التعليم، بارشاد المحاضر. ومن ابرز هذه الاستراتيجيات العقود التعليمية، ولما كانت الظروف اجبرت المؤسسات التعليمية الى استخدام استراتيجيات جديدة كان لابد من السعى الى تحقيق مخرجات جديده للتعلم منها انماط التفكير فيما وراء المعرفى، خاصه ان هذا النمط من التفكير يتفق مع حرية الطالب في التعلم، وعدم تقييده بآليات التعلم التقليدية. كما ان حريه التعلم تدفع الطالب الي الاسترسال المعرفى او الوجداني وهو ما اصطلح علي تسميته التدفق النفسي psychological fiow الذي ينشط اساسا مع حرية الانسان وانطلاقه بعيدا عن تخزين وحشو المعلومات وثباتها، واجترارها. فكان على الباحثة البحث في جدوى التدريس بالعقود التعليمية الاليكترونية ، وبيان اثرها في تنميه التفكير فيما وراء المعرفى والتدفق النفسي لدى طلاب علم النفس، وقد ظهر للباحثة – من خلال الدراسة الاستكشافية –وجود انخفاض فى مستوى مهارات الطلاب فى التفكير فيما وراء المعرفى، والتدفق النفسي نظرا لتعودهم التدريس بالطرق التقليدية فأعدت دليلا تدريسا للمحاضر للاسترشاد به فى التدريس باستراتيجية العقود التعليمية الاليكترونية، كما أعدت مقياسين أحدهما للتفكير ماوراء المعرفى والآخر للتدفق النفسى. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس التفكير ماوراء المعرفى. ولمقياس التدفق النفسى. وعدم وجود علاقة ارتباطية بين نتائج مقياس التفكير ما وراء المعرفى ومقياس التدفق النفسى.

الكلمات المفتاحية: العقود التعليمية الالكترونية – التفكير ماوراء المعرفى – التدفق النفسى

The effect of using electronic educational contracts strategy in developing metacognitive thinking and Psychological flow among students of the Department of Psycholog

The Corona pandemic imposed on educational institutions in the world in general, and in Egypt in particular, conditions for the first time in the modern era, with which all schools were forced to close their doors and distract learners from attending the school day. The social network via the Internet, which led to the creation of educational experiences that are attractive and meaningful, and revived educational experiences that have had a merit in the application of self-learning, including strategies for self-learning or individual, which focus on the learner bearing the burden of education, with the guidance of the lecturer. One of the most prominent of these strategies is educational contracts, and since circumstances forced educational institutions to use new strategies, it was necessary to seek to achieve new outputs to learn from them the patterns of metacognitive thinking, especially that this type of thinking is consistent with the student's freedom to learn, and is not restricted by mechanisms traditional learning. The freedom to learn also pushes the student to cognitive or emotional laziness, which is termed as the psychological flow, which is basically active with human freedom and its release away from storing and stuffing information, its stability, and its rumination. The researcher had to research the feasibility of teaching with electronic educational contracts, and to indicate its impact on the development of metacognitive thinking, and psychological flow among students of psychology. Beyond cognitive, and psychological flow due to their accustomed to teaching in traditional ways, so I prepared a teaching guide for the lecturer to guide him in teaching with the strategy of electronic educational contracts, and I also prepared two scales, one for metacognitive thinking and the other for psychological flow. The results of the study showed that the experimental group outperformed the control group in the post-application of the Metacognitive Thinking Scale. For a psychological flowmeter. And the absence of a correlation between the results of the .Metacognitive Thinking Scale and the Psychological Flow Scale

Key words: Electronic educational contracts strategy - Metacognitive Thinking - Psychological Flow .

المقدمة

تعيش المجتمعات اليوم عصر التقدم العلمى والتكنولوجى حيث تتسارع المعلومات وتنمو تطبيقات المعرفة ليساهم في تطور المجتمع وتقدمه ، ويتطلب ذلك عقولا مفكرة ومبدعة تستطيع أن تشارك بفاعلية في في ساق الحياة وتطورها ، فلم يعد مقبولا أن تركز أهداف التربية على الحفظ واستظهار المعلومات فقط وبالتالى أصبح من الضروري الاهتمام بتنمية مهارات التفكير، وتنمية تلك المهارات هدف رئيسي من أهداف تدريس المواد المختلفة بصفة عامة وعلم النفس بصفة خاصة.

وثمة تحول كبير طرا على علم النفس منذ اواخر القرن الماضى وظهر اتجاه جديد تحت مسمى علم النفس الايجابى، الذى يتناول قضايا نفسية فرضت نفسها على الساحة التعليمية تتعلق بالجوانب الايجابية لعلم النفس مثل السرور والمرح والسعادة والرفاة، وظهرت مفاهيم جديدة على الساحة النفسية مثل الديامونيا، التدفق النفسى، العقل الممتد، الرفاهية النفسية. الى جانب المفاهيم التقليدية مثل الشعور والدوافع والتفكير والشخصية والادراك والابداع والذكاء وغيرها.

واذا كان علم النفس يسهم في تنمية القدرات العقلية والفكرية الدراسية للطلاب ويكسبهم بعض المهارات التى تساعدهم فى تعليم العلوم الأخري ، فعلم النفس أيضا يمثل الأرض الخصبة لتعلم التفكير الصحيح ومهاراته التى تمثل أداة هامة وضرورية يجب أن يكسبها الطلاب للتعامل مع مجتمع سريع التغيير والتعقيد.

ولقد أنفتحت أبواب المعرفة التى تكسب طلابنا معارفهم نظرا لتسمية هذا العصر بعصر السماوات المفتوحة التى تحمل المعرفة من مكان إلى آخر في جزء من الثانية وهذا يدعونا إلى التدبر والتفكرعن التفكير في أصل هذه المعرفة

ويشير هينسون وايللر (Henson,K. & Eeller,B,1999) إلى اننا نمارس عملية التفكير بشكل مستمر حتى لو كنا لا نريد ذلك كما أننا لا نستطيع التوقف عن التفكير ، والفرد المتحكم في زمام تفكيره يتغلب على نواحى القصور والضعف في تفكيره وبتغلب على الكثير من المشكلات والمعضلات.

وهذا ما دأب الباحثون على دراسته في المجال التربوي والمعرفي ، حيث ظهر التفكير فيما وراء المعرفي ليكمل مفاهيم التفكير ومهاراته وأنشطته وهو يعد أرقي أنواع مستويات التفكير. وقد ارتبط مفهوم التفكير فوق المعرفي أوما وراء المعرفي بجون فلافيل

(flovell,1976) الذي اشتقه من السياق العام للبحث في عمليات الذاكرة الانسانية حيث عرفه بأنه المعرفة العامة أو العملية التى تهدف إلى تنظيم أى جانب عقلي معرفي وعرفه أيضا بأنه " وعى الانسان بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتعلق بها من خصائص معلوماتية (برهامى زغلول وحلمى زكريا، 2011)

أن ظهور مفهوم التفكير فوق المعرفي يعد من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه فكرة ليست جديدة ، ويعد واحدا من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعاصر، وقد لقي موضوع التفكير فوق المعرفي اهتماما ملحوظا على المستويين النظري theoretically ، والتطبيقي emoirically (عبد الرحمن الجويشي ،2020).

ولذلك فإن التفكير فوق المعرفي يشير إلى قدرتنا على أن نعرف ما نعرفه فعلا وما لا نعرفه، وعلى التخطيط لاستراتيجية مناسبة لانتاج المعلومات اللازمة والتأمل في انتاجية تفكيرنا (كوشا وجارميستون ، 2000)

ويعد معلم علم النفس عنصرا رياديا مفكرا يمكن عن طريقه الانطلاق إلى تحسين مخرجات المنظومة التعليمية باعتبارها العنصر الأول في أى نظام تربوي ، حيث يتم اعداده علميا ومهنيا في مجال التربية العملية التى يختبر فيها كل ما تلقاه من أفكار ومعارف وخبرات خلال فترة الاعداد وذلك ليكشف قدراته، وينمى مهاراته خاصة التفكيرية منها .

ويعتبر مفهوم التدفق النفسي psychological flow من أهم المفاهيم في حركة علم النفس الايجابي والذي يهدف إلى تعزيز الجوانب الايجابية في شخصية الفرد، وهو من المفاهيم الاكثر ارتباطا بالمعرفة عموما، وهو ما أكدته الدراسات النفسية الحديثة فى مجال التدفق مثل دراسات (2013,Huang & Lee,Chu) ودراسة مارينو بونايوتو وزملاؤه (Bonaiuto, M., Mao et all 2016)ودراسة نجلاء ابراهيم (2020).

وتبرز علاقة التدفق بالمعرفة في مجالين رئيسيين:

(1) تلك التي درست علاقاته مع العمليات المعرفية ،

(2) تلك التي حللت الجوانب المعرفية للعمليات المتعلقة بالتدفق مع مراعاة التدفق في سياقاته التطبيقية.

ويمكن اعتبار التدفق نفسه حالة من الوعي حيث يتم التركيز بشكل كامل على الفرد ، والانتباه إلى نشاط معين والمشاركة فيه ، وفي الوقت نفسه ، يمكن اعتبار التدفق كعملية أو نشاط عقلي ديناميكي يتميز بأهداف واضحة ، والتوافق بين القدرة والتحدي ، وغياب الاضطرابات ، وتجربة الإتقان ، وما إلى ذلك.

ويرى (بيرس وآخرون ، ٢٠٠٥ ؛ كواباتا وماليت ، ٢٠١١). أنه لا يوجد تناقض بين الحالة والعملية ، بل يمكن النظر إليهما على أنهما مترابطان ؛ تحدث حالة التدفق عادةً عندما يشارك الفرد في عملية بالخصائص المذكورة سابقًا..

وقد بدأ حديثاً دراسة التدفق في كافة المجالات والميادين كالرياضة والدراسة والعمل وأوقات الفراغ والكتابة الابداعية وقيادة السيارات وممارسة البحث العلمى والانتاج في الانشطة المدرسية والمجتمعية والتفاعل مع الآخرين (Huang & Lee,Chu,2013)

ويعتبر التدفق النفسي – كأحد المفاهيم النفسية في مجال علم النفس الايجابي– ظاهرة ايجابية باعتباره خبرة ذاتية تتحقق عندما ينسي الفرد ذاته في إنشاء عملية التفكير واعمال العقل في حل بعض المشكلات مقترنا بحالة من السرور والبهجة

(ايناس غريب ، 2015).

وأشار كسكزنتييهالى Csikszentmihaly أن الفرد يصل إلى حالة التدفق النفسي عندما يؤدى الأنشطة المثالية والتى تتحرك خارج اطار القيود والتحديات، مع سيطرة الفرد على مهاراته، ولا يتولد عنها السرور والمتعة والشعور باللذة فقط، ولكنها بالضرورة يتولد عنها الشعور بالسعادة والرضا وتحقيق الأهداف (بشير معمرية ، 2012). إذ أن من السهل جدا على الدماغ البشرية الاداء بشكل سلبي والتركيز على الانفعالات والمشاعر السلبية مما يتوجب توجيه الإنسان إلى الطرق التى يتمكن من خلالها السيطرة على وعيه وتوجيه أدائه باتجاه ما يصطلح عليه (التدفق النفسي)، والذي يتضمن تعلم أساليب السيطرة والاندماج بأنشطة يترتب عليها تلقي تغذية معلوماتية ايجابية ويقوي الهدف من الأداء الذي يقدمه والانجاز الذي يحققه

(صادق زكى ، ناجى النواب ، 2018).

وهذا ما ذكرته دراسة (فاتن جواد ،2015) من حيث إمكانية افادة المؤسسات التربوية عبر توجيه المدرسين وذوي الاختصاص للعمل على زيادة تبصير الصلة بعمليات تنظيم وإعطاء الحرية للطالب بغرض تحفيزه على تنظيم المعلومات ومعالجتها، تلك التى يكسبها بنفسه بوصفه محور العملية التعليمية وكونه فاعلاً ونشطاً في تعلمه.

وتشير (مهرية الأسود ، زهرة الأسود ،2020) الى التدفق النفسي على أنه الاستغراق في عمل ما، والاندماج فيه، تدعمه العواطف الايجابية المليئة بالطاقة والحيوية والتى تعمل على صرف الانتباه تجاه العمل مع غياب الشعور بالزمن وزيادة السعادة والابتهاج.

مما سبق يتضح أننا ازاء ثورة جديدة فى علم النفس تتطلب تغييرا فى طرق واستراتيجيات التدريس النقليدية التى تعطى دوراً كبيراً في تحصيل المعرفة فقط دون بنائها، كما أن الهدف الوحيد للتربية لا يخرج عن كونه تعبئة لأذهان المتعلمين بالمعلومات النظرية عن طريق التلقين ، ويرجع السبب في ذلك عدم قيام المحاضرين بأى جهد في عملية بناء المعرفة واكتسابها، كما يرجع إلى تقليد المحاضرين ، ويقومون بمحاكاة معلمين سابقين. مما أدى إلى الرهبة من استخدام طرق تدريسية حديثة، وسيادة الطرق التقليدية التى تقدم الحقائق والمعلومات بصورة مفككة ولا تساعد المتعلم على الاستفادة منها ودمجها في خبراته الشخصية ، وهذا يستدعى استخدام طرق وأساليب جديدة في التدريس تنمى طريقة التفكير لدى المتعلمين وتحسن من حياتهم النفسية.

ومن هنا كان من الضروري الاهتمام بمدرس علم النفس وتطوير أدائه باستمرار من خلال البحث عن أفضل الاستراتيجيات الحديثة وطرائق التدريس الفعالة التى يأخذ فيها المتعلم بزمام المبادرة في تشخيص حاجاته التعليمية وصياغة اهدافه وتحديد مصادر واستراتيجيات تعلمه وتقويمها بنفسه مما يؤدى إلى نمو الفرد نموا نفسيا يقود إلى تنمية القدرة على تحمل مسئولية تعلمه واتخاذ قرارات تتعلق بتعلمه واكتساب مهارات التعلم المستمر والتعلم الذاتى.

وتأتى العقود التعليمية كاسترتيجية من استراتيجيات التعلم النشط بديلا للتدريس التقليدى المخطط له من قبل المحاضر، يعدها بمفرده والتى يمكن أن تساعد في حل مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة خاصة من يمتلك منهم ذكاءات متعددة

(ايناس أبو عمران ، 2019).

فالتعلم بالعقود التعليمية يجعل التعليم متمركزا حول المتعلم نفسه، بحيث تعطيه حرية اختيار متى وأين وكيف يتعلم ، مما يجعل التعلم أكثر ديمومة في الذهن، حيث تنمى لديه التفكير بشكل مستقل ويبحث عن المعرفة ويعالجها في عقله بشكل فاعل فيكون التعلم مرغوبا لا اجباريا (ستارون شروك ، 2010).

ويري (محمود حوابرة ، 2016) أن العقود التعليمية هى اتفاقية بين المحاضر والمتعلم لاكتساب المعرفة النامية سواء في غرفة الصف أو خارجها، وتتضمن تحديد المحتوي الذي سيتم تعلمه وكيف سيتعلمه ؟ وما الدلاالة على حدوث التعلم ؟ وكيف سيتم التحقق من حدوث التعلم؟ وتنمى هذه الاستراتيجية أيضاً الخطط التعلمية أو اتفاقية التعلم.

الاحساس بالمشكلة:

فرضت جائحه كورونا على مؤسسات التعليم في العالم عامة وفي مصر خاصه ظروفا لاول مرة فى العصر الحديث اضطرت معها جميع المدارس الى اغلاق ابوابها وصرف المتعلمين عن الحضورلليوم الدراسي، كما قيدت حركة المحاضرين بين الغياب التام او الجزئى لينتج عن كل ذلك توقف العملية التعليمية بشكل كامل لعده شهور، ثم التخفيف من القيود في المراحل اللاحقة. حدث ذلك من أوائل عام ٢٠٢٠ حتى أواخر عام ٢٠٢١ الأمر الذي حرم المتعلمين من الحضور وبالتالي فرض علي السلطات التعليمية اليات جديدة في التواصل بين المحاضرين والمتعلمين خاصه عبر التقنيات التعليمية، وادوات التواصل الاجتماعي عبر النت مما أدى الى خلق تجارب تعليمية جذابة وذات مغزى، وأحيت تجارب تعليمية كان لها فضل فى تطبيق التعلم الذاتى، منها استراتيجيات التعلم الذاتي او الفردى، التي تركز علي تحمل المتعلم عبء التعليم، بارشاد المحاضر. ومن ابرز هذه الاستراتيجيات العقود التعليمية، أوطريقة دالتون، أو التعيينات التعليمية، أو طريقة باركهرست، وكلها مسميات لاتجاه تعليمى يستند الى تحمل المتعلم مسئولية تعلمه مع معلمه عن طريق تعاقد تعليمى بينهما. حيث يتعاقد المحاضر مع الطالب لانجاز المقرر الدراسي في صورة وحدات، كل وحدة تمثل عقدا منفردا على الطالب ان ينجزه فى وقت محدد متفق عليه سواء بشكل مباشر او غير مباشر عبر النت في حالة غياب المتعلمين .ولما كانت الظروف اجبرت المؤسسات التعليمية الى استخدام استراتيجيات جديدة، كان لابد من السعى الى تحقيق مخرجات جديده للتعلم منها انماط التفكير فيما وراء المعرفى، خاصه ان هذا النمط من التفكير يتفق مع حرية الطالب في التعلم، وعدم

تقييده بآليات التعلم التقليدية. كما ان حريه التعلم تدفع الطالب الي الاسترسال المعرفى او الوجداني وهو ما اصطلح علي تسميته التدفق النفسي psychological fiow الذي ينشط اساسا مع حرية الانسان وانطلاقه بعيدا عن تخزين وحشو المعلومات وثباتها، واجترارها.

كان على الباحثة البحث في جدوى التدريس بالعقود التعليمية الاليكترونية ، وبيان اثرها في تنميه التفكير فيما وراء المعرفى، والتدفق النفسي لدى طلاب علم النفس خاصه وهناك كثير من الابحاث والدراسات التي اثبتت وجود علاقة ايجابية بين التدفق النفسي والتفكير عموما وهو ما شجع الباحثة علي اختيار هذين الجانبين.

وقد اجرت الباحثة عدة مقابلات مع مجموعة من اساتذة طرق تدريس علم النفس وعلم النفس التعليمى عددهم ثمانية، وذلك عبر اليات التواصل الاجتماعى لبيان رايهم في استخدام العقود التعليمية ومناسبتها في ظروف الجائحة، ووسائل واليات تنفيذ هذه العقود.

كما طبقت الباحثة مقياسين استطلاعيين علي عينة قوامها ٣٦ طالبا وطالبة من شعبة علم النفس بالسنة الثالثة بكلية التربية بطنطا . الاول خاص بالتفكير فيما وراء المعرفى تضمن ١٠ بنود باجمالى ٥٠ درجة، والثاني بالتدفق النفسي تضمن ١٢ بندا باجمالى ٦٠ درجة. وقد اوضحت اجابات الطلاب القصور في تفكيرهم ما وراء المعرفى حيث كانت النسية المئوية للناجحين فى المفياس ٣٣٪، كما اتضح ايضا تدن فى مستوى التدفق النفسي لديهم حيث كانت النسية المئوية للناجحين فى المفياس ٢٤٪، ، مما يؤكد ان تعود الطلاب على التدريس بالطرق التقليدية لم يكن مشجعا علي التفكير فيما وراء المعرفى او التدفق النفسي لديهم. ولقد اكدت كثير من الدراسات السابقة على أهمية اطلاق حريه الطالب فى التعلم، وعلى فعاليتها فى انجاز انماط التفكير خاصة التفكير الناقد والاستدلالي والتوليدى، ومن جهه اخرى فان ثمة دراسات اكدت علي العلاقة الوثيقه بين التدفق النفسي ومهارات التفكير المعرفية العليا.

مشكلة البحث:

ومن هنا يمكن بلورة مشكلة البحث في تدني مهارات الطلاب فى التفكير فيما وراء المعرفى، والتدفق النفسي لديهم نظرا لتعودهم التدريس بالطرق التقليدية، مما حدا بالباحثة الى بيان اثر استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية في تدريس علم النفس لتنميه التفكير فيما وراء المعرفى والتدفق النفسي لدي طلاب علم النفس بكلية التربية جامعة طنطا.

وتتلخص مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالى:

ما اثر استخدام استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية في تدريس علم النفس لتنمية التفكير فيما وراء المعرفى والتدفق النفسي لدى طلاب شعبة علم النفس يكلية التربية جامعة طنطا؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١- مامهارات التفكير فوق المعرفى الواجب توافرها لدى طلاب شعبة علم النفس بالكلية؟

٢- ما سمات التدفق النفسى الواجب ابرازها لدى طلاب علم النفس بالكلية؟

٣- كيف يمكن استخدام استراتيجية التدريس الالكترونية بالعقود التعليمية فى تدريس علم النفس لطلاب كلية التربية ؟

٤- ما أثر استخدام استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية في تنمية التفكير فوق المعرفي لدى الطلاب المعلمين بشعبة علم النفس؟

٥- ما أثر استخدام استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية في تنمية التدفق النفسي لدى الطلاب المعلمين بشعبة علم النفس؟

٦- مالعلاقة بين تأثير استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية فى تنمية التفكير فوق المعرفى وتأثيرها فى تنمية التدفق النفسى؟

فروض البحث :

الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة (0,05≤) بين متوسطات درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التفكير فيماوراء المعرفى ككل، وفى أبعاده الفرعية فى التطبيق البعدى للمقياس لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثانى : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة (0,05≤) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التفكير فيماوراء المعرفى ككل، وفى أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى للمقياس.

الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة (0,05≤) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التدفق النفسى ككل، وفى أبعاده الفرعية فى التطبيق البعدى للمقياس لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الرابع : توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة (0,05≤) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التدفق النفسى ككل، وفى أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى للمقياس.

الفرض الخامس: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية التفكير ماوراء المعرفى وتنمية التدفق النفسى لدى الطلاب.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن :

– أثر استخدام استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية في تنمية التفكير فيما وراء المعرفي لدى الطلاب بشعبة علم النفس.

– أثر استخدام استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية في تنمية التدفق النفسي لدى الطلاب بشعبة علم النفس.

– بيان العلاقة الارتباطية بين تنمية التفكير ماوراء المعرفى وتنمية التدفق النفسى لدى الطلاب بشعبة علم النفس.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في مضمونها وكذلك الجهات المستفيدة منها حيث تكسب أهميتها بما يلي :

– توجيه نظر القائمين على التدريس باستخدام استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية بدلاً من الطرق التقليدية

– توجيه نظر مخططى المناهج إلى كيفية تخطيط هذه المناهج من حيث محتواها وأنشطتها ووسائل تقويمها بطريقة تنمى قدرة المتعلمين في التفكير فوق المعرفي والتدفق النفسى.

– تأتى أهمية هذه الدراسة لسد النقص في الدراسات المرتبطة بالتفكير فوق المعرفي والتدفق النفسى. واستراتيجية العقود التعليمية.

– قد يفيد هذا البحث العاملين في مجال التعليم من خلال التصور المقترح لتنمية التفكير فوق المعرفي باستخدام استراتيجيات جديدة

– قد يفتح هذا البحث المجال أمام دراسات أخري مشابهة باستخدام استراتيجيات العقود التعليمية في تنمية التفكير فوق المعرفي والتدفق النفسي

مصطلحات البحث :

من خلال الاطلاع على أدبيات الدراسة توصلت الباحثة الى التعريفات الاجرائية الأتية:

١- استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية : هى استراتيجية تدريسية تقوم على اتفاق بين المحاضر والمتعلم (قد يحدث بين المحاضر والطالب منفرداً أو مع مجموعة صغيرة أو مع جميع الطلاب) ويشمل هذا الاتفاق على أهداف التعلم ومصادر التعلم وأسلوب التقييم وتوقيته والزمن اللازم للتعلم وأدوار المحاضر والمتعلم ويتخذ الطلاب قرارات بشأن تعلمهم بمساعدة المحاضر في صورة عقد مكتوب موضح فيه ابعاد الاتفاق الواجب الالتزام بها من المحاضر والطلاب من أجل تحقيق بعض الأهداف التعليمية.حيث يتم التواصل بينهما اليكترونيا عبر منصة تعليمية أو احدى وسائل التواصل الاجتماعى او البريد الاكترونى.

(حسن شحاتة ، 2012، محسن دهشان ، 2009، وليم عبيد ، 2009)

٢- التفكير فوق المعرفي : قدرة الفرد على فهم عمليات التفكير الخاصة به أثناء القيام بحله لمشكلة أو قضية تعترضه، وهى مجموعة من الاجراءات التى يقوم بها المتعلم بإشراف وتوجيه من المحاضر بهدف تخطيط وتنظيم عملياته المعرفية وضياغتها بشكل واضح ومفهوم ومراقبة ومتابعة تنفيذها قبل وأثناء التعلم والقيام بعملية تقويم نهائي بعد الانتهاء من عملية التعلم ، وتشمل معرفة المعرفة ، وتنظيمها ومعالجتها (وليم عبيد،٢٠٠٠، ٦)

(صلاح الدين محمود، ٢٠٠٦، ١٧٩). (محمود الوهر ومحمد أبو عليا،١٩٩٩، ١٨٥) (إبراهيم الحارثي،٢٠٠٢، ٣٣).

٣- التدفق النفسي : هو الاندماج والاستغراق في عمل ما تصحبه العواطف والمشاعر الايجابية المليئة بالطاقة والحيوية والتى تعمل على صرف الانتباه تجاه العمل مع غياب الشعور بالزمن وزيادة السعادة والابتهاج، ويتضمن أبعادا تسعة هى التوازن والتركيز والاحساس بالضبط والتغذية المرتدة واندماج الوعى والاحساس بمرور الوقت والاستمتاع الذاتى والتوازن والشخصية ذات الفصد. (ميهالي،1990) ٢٨ (صالح،148.2018) (أبوحلاوة،2013،13.)

(جولمان،2000 ،136.) (عبده وعثمان،،2018، 6)

الاطار النظرى

أولا : استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية:

تنادي التربية الحديثة في مجال التعلم بجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية والتركيز على نشاطه وتفرده واختلافه، ومن ثم نادت بالعديد من الاستراتيجيات الحديثة المعبرة والمحققة لهذا الهدف، والذي كان من بينها تفريد التعليم Instruction Individualization والتعلم الذاتي Self-Learning ،

(محمد حسب النبي ،2014، ٢٦)

ونتيجة لذلك تعد تقنية عقود التعلم من الاستراتيجيات التي تقوم علي اسس نظرية و نفسية مردها للمدرسة الانسانية التي نادي بها "روجرز " و زملاؤه ، و التي تري ان الطالب يجب ان يتحمل مسؤولية تحديد ما يتعلمه ، و ان يصبح اكثر استقلالية.

وتعد استراتيجية العقود التعليمية اتفاقية بين المحاضر والطالب لاكساب المعرفة سواء في الصف أو خارجها ، وهناك عدة مسميات لمفهوم العقود التعليمية مثل الخطط التعليمية learning plans –اتفاقيات التعلم learning agreement – الخطط التطويرية الذاتية plans self development- ، وتتضمن المحتوي الذي سيتعلمه وكيف تعلمه – كيف نتحقق من حدوث التعلم (أمانى محمود ، 2020)

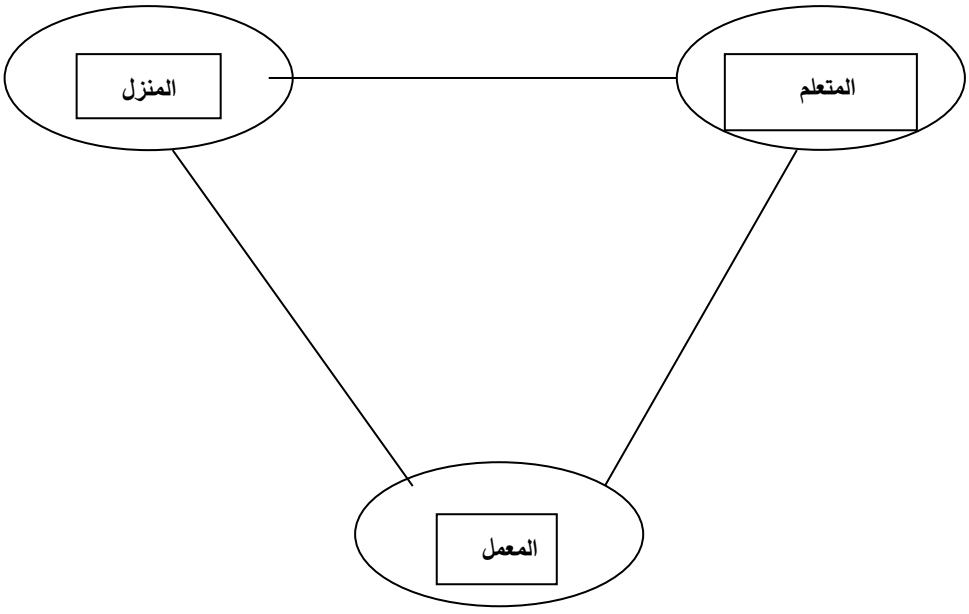
هذه الاستراتيجية تعد من الاستراتيجيات التى يلعب فيها الطالب دوراً أساسياً في عملية التعلم والتفاعل مع المحاضر ويكون للمحاضر دور في عملية اتخاذ الطالب لقراره، وفي كيفية اتخاذ القرار، في تعلمه وخبراته

وعلى الطالب أن يقوم بالتخطيط لموقف التعلم والتخطيط للظروف البيئية والمجموعة التى يتكامل معها، كما يقوم الطالب باتخاذ القرار ويطبق أسلوب العقود التعليمية بين الطالب والمحاضر بعد تحقيق الهدف (أحمد أسامة ،2011) ثم يتفقا على المواد والمكان والزمان الذي يتعهد فيه الطالب انهاء الموقف التعليمي أو الواجب ، وهنا يلاحظ مدى حيوية الطالب ونشاطه ومدى ممارسته لواجباته، ومرة تلو الأخري يقوم الطالب بتطوير نشاطاته والأعمال الايجابية ويكون دور الطالب قد انتقل من السلوك المخطط والمقرر وفهم الذات واستبصارها إلى اظهار قناعته ومفهوماته ، على صورة سلوك وعمل ينظم فيه الخبرة والتعلم ، ويستعمل ما توصل إليه وما طوره من معارف وخبرات في مواقف يختبر فيها ما توصل إليه وما طوره نتيجة مروره

بمراحل عدة كما ذكرها جوابرة.(محمود جوابرة ،2016) وهى مرحلة تحديد حالة المساعدة helping situation ومرحلة اكتشاف المشكلة وتحديدها the problem exploring ومرحلة تطوير الاستبصار insight Deleveloping ومرحلة اتخاذ القرار Making Decision.

وعليه يمكن القول أن الطالب يلعب دوراً نشطاً فاعلاً إذ يحل مشكلته بنفسه ويصل للمعلومات والخبرات، ويعمل المحاضر هنا وسيطا تربويا إذ يقوم بدور المسهل للظروف البيئية حتى تساعد المتعلم للوصول إلى حالة التكامل الشخصي والفاعلية وتحقيق الذات، ويقوم المحاضر بمساعدة المتعلم بالتوجيه والمتابعة والتوجيه وإزالة سوء الادراك للمعتقدات والمشاعر وتوضيح الأفكار لدى الطلاب . فيقوم بدور الخبير والناصح فيما يتعلق بتقديم المساعدة للطالب في تعلمه الصفي . وهنا ترتبط العلاقة بين الطالب والمحاضر بعلاقة تشاركية تبادلية، فإذا شكى الطالب من مشكلة في تدنى التعلم فإن المحاضر يشجعه لكى يعبر عن مشاعره تجاه المدرسة ونفسه والآخرين.

وترى زينب موساف أن الأركان الأساسية لطريقة العقود التعليمية هى المتعلم والمنزل والمعمل المدرسى وهو ما يوضحه المحطط التالى: (Zeynab Moosav,2019)



تعريف العقود التعليمية :

تنوعت التعريفات التى تناولت العقود التعليمية نذكر منها تعريف

(حسن شحاتة ، 2012) انها استراتيجية جديدة يتحمل بموجبها المتعلم مسئولية تعلمه ويتخذ بشأنها قرار بمساعدة المحاضر، ويحرر هذا القرار في صورة وثيقة توضح كل أبعاد الاتقان بين المحاضر والمتعلم وهو اتقان ملزم لكل منهما من حيث الأهداف والمحتوي وأنشطة التعلم والزمن اللازم للتعلم وأدوار كل من المحاضر والمتعلم .

وتري (ايناس أبو عمران ، 2014) أنها وثيقة مكتوبة بين الطالب والمحاضر يلتزم فيها الطالب بانجاز وتحقيق نتاجات تعليمية متفق عليها مع المحاضر مقابل التحصيل على مكافأة معينة تعتمد على عدد النقاط التى جمعها الطالب إذا انجز المهمة المتفق عليها بنجاح في الفترة الزمنية المحددة لذلك.

ويعرفها (محسن دهشان ، 2009) على أنها استراتيجية يتم خلالها عقد اتفاق محدد واضح بين المحاضر والطلبة قبل البدء في عملية التعليم. هذا العقد يتضح فيه ببساطة الغرض من هذه العملية بشكل مقنع للطلبة، ويتضح فيه المصادر التعليمية التى سوف يلجئون إليها وللأنشطة وأسلوب التعلم وتوقيته.

ويري (موفق الحسناوي وايثار المباجى، 2019) أن هذه الاستراتيجية هى مجموعة من الاجراءات المحددة المخطط لها ويتم تنفيذها عندما يتم التدريس داخل الصف بشكل منظم ومتسلسل يؤدى إلى الوصول إلى الأهداف التربوية المقصودة من الموقف التعليمى من خلال اتخاذ الطالب القرار بتحمل مسؤلية أشكال تعلمه وأنماطه، وكل ذلك بمساعدة المدرس وتقوم على المفاوضة لتحديد أبعاد الاتفاق بدقة من أجل تنمية التفكير المنتج.

ويعرفها (وليم عبيد ، 2009) بأنها استراتيجية يتم من خلالها وضع عقد واتفاق واضح ودقيق بين المدرس والطالب قبل البدء في عملية التعليم موضحا فيه المصادر التى يستخدمها الطالب والأنشطة السليمة وأسلوب التقييم ومكانه وزمانه من أجل تنمية التفكير المنتج لدى الطالب وقدرته على اتخاذ القرار.

ومن خلال العرض السابق يمكن تعريف العقود التعليمية الالكترونية إجرائياً بأنها **استراتيجية تدريسية تقوم على اتفاق يتم بشكل تعاونى بين المحاضر والطلاب**

(قد يحدث بين المحاضر والطالب منفرداً أو في مجموعة صغيرة أو جميع الطلاب) ويشمل هذا الاتفاق على أهداف التعلم ومصادر التعلم والمحتوي والأنشطة التى سيمارسها الطلاب وطرق التدريس المناسبة وأسلوب التقييم وتوقيته والزمن اللازم للتعلم وأدوار المحاضر والمتعلم ويتخذ الطلاب قرارات بشأن تعلمهم بمساعدة المحاضر في صورة عقد مكتوب موضح فيه أبعاد الاتفاق الواجب الالتزام بها من المحاضر والطلاب. حيث يتم التواصل بينهما اليكترونيا عبر منصة تعليمية أو احدى وسائل التواصل الاجتماعى او البريد الاكترونى.

مميزات العقود التعليمية الالكترونية:

ذكرت كثير من الدراسات أهم مميزات العقود التعليمية الالكترونية ومن هذه الدراسات (رشا صبري ، ايناس أبو عمران ، 2016) ، (رغد مرزوقي ووفاء نجم ،2019) (بهيرة الرباط ، 2010) ، (تود ستايلي ، 2016) (2011,D,Megane,&,O,Kimo) (2002,B,sphilio A,leach. University of Francisco state,2020)

– وضوح الأهداف وتحديدها بدقة ومعرفة الطلاب بها بحيث تكون في متناول يده من خلال العقد المكتوب

– تحديد مستوي المتعلم وذلك لتحديد نقطة البدء في التعلم والتى يتم تسجيلها في العقد

– تعطى قدرا كبيرا من مراعاة الميول والقدرات وتُوجِد هذه التجربة مساحة واسعة لمراعاة الفروق الفردية

– تنمية سلوكيات كثيرة محددة مثل : الثقة بالنفس ، القدرة على حل المشكلات ، تنمية الديمقراطية بين المتعلمين ، تحمل المسئولية وتعودهم على مهارات اتخاذ القرارات

– المحاضر ليس المصدر الوحيد للمعرفة بل يقوم التعلم على أنشطة التعلم التفاعلية التى تعتمد على نشاط الطالب وتفاعله مع كل مصادر التعلم المتاحة

– الخصوصية الأخلاقية لعملية التعلم حيث يُبنى ذلك من خلال تلقي التوجيه والرعاية والارشاد من المحاضر في جو من الثقة والأمن .

مراحل تطبيق العقود التعليمية الالكترونية:

تمر استراتيجية العقود التعليمية الالكترونية بمراحل ثلاثة أساسية يتفاوض فيها المحاضر مع الطلاب ، وباستقراء العديد من الدراسات والبحوث التى تناولت هذه الاستراتيجية أمثال (2012, L,Lung)،(فرحان عبيد ومحمد عيد،2019)، (ريحاب عبد العزيز ، 2018):

١- مرحلة الاندماج Engagement وفيها يدرك المتعلمون الصورة العامة لما هو مطلوب منهم تعلمه والقيام به وفيها يدرك المتعلم الأهداف التى ينبغي تحقيقها ويجب عرض الموضوعات على الطلاب ومناقشتهم فيها ومقارنة الأهداف التعليمية بأهداف الطلاب وممارستهم وتبادل الآراء حولها.

٢- مرحلة الاكتشاف Exploration وفيها يستكشف المتعلمون المسار الذي سيتحركون من خلاله وموضوعات المنهج والمكونات الفرعية فيه كما يتعرفون على مصادر التعلم المستهدفة مثل الكتاب ، الأغراض ، مواقع الانترنت، ويحددون الخطوات واحدة تلو الأخري وتحديد البدائل التى يمكن أن يسيروا فيها لانجاز المتوقع منهم .

٣- مرحلة التأمل Reflection: وفيها يتأكد كل طالب من بلوغه للأهداف المطلوب تحقيقها كما يتجاوز ذلك إلى تعرف تحديات جديدة يثيرها لما تعلمه فتنمو لديه الدافعية الذاتية للتعلم المستمر لترسيخ مبدأ " ماذا بعد " ومن ثم انجاز المهام التعليمية التالية. وفي هذه المرحلة يتم عرض المهام التى تم انجازها ، وعمل تقويم ذاتى للتأكد من النتائج المستهدفة وتقييم المهام التى يتم انجازها. وفي هذه المرحلة أيضا يطلب المحاضر من الطلاب مهام أخري، ومناقشة الطلاب فيما تم تعلمه من قبل كل طالب.

مكونات عقد التعلم .

وأيا ماكان شكل عقد التعلم فهناك بنود اساسة يجب الاتفاق عليها بين المحاضر والطلاب منها:

اولا: القبول والالتزام: يمكن أن يبدأ العقد ببيان مثل:

" أنا (اسم الطالب) ، أتعهد بتنفيذ الإجراءات المدرجة في هذا العقد لتحسين أدائي الأكاديمي."

وفي نهاية العقد ، يجب أن تكون هناك توقيعات للطالب والمحاضر وفي بعض الحالات) أولياء الأمور لقبول الشروط والالتزام بها. وبيان البريد الايكترونى او منصة التعلم المتفق عليها.

ثانيا: الأهداف: يمكن للطلاب والمحاضرين التفاوض وتحديد الأهداف بناءً على استعداد الطلاب للتعلم.

ثالثا: مسؤوليات الطالب: يجب أن يحتوي العقد على جميع السلوكيات والإجراءات التي سيقوم بها الطلاب لتحقيق أهدافهم. ويمكن أن تشمل بعض هذه المسئوليات:

- حضور متكامل.
- المشاركة النشطة في الفصل.
- طلب المساعدة من المحاضرين.
- العواقب إذا لم يتم استيفاء الشروط.

ويجب على الطلاب أيضًا التركيز على ما يلي:

الأهداف : ما هي المهام التي سيتم إكمالها لتعزيز التعلم؟

الموارد: ما هي الاستراتيجيات والأدوات والموارد التي سيتم تطبيقها لإكمال المهام؟

الجداول الزمنية: متى سيتم الانتهاء من المهام؟

الدليل: كيف يمكن للممحاضرين تحديد ما إذا كان التعلم قد حدث؟

التقييم: كيف يمكن للمحاضر تقييم التعلم؟

رابعا: مسؤوليات المحاضر: يحدد عقد التعلم القوي أيضًا مدخلات المحاضر لدعم تعلم الطلاب ، مثل المساعدة بعد ساعات العمل ومراجعة المواد وتوضيح المعلومات والتذكير أو التنبيهات للعمل المفقود،

ويؤكد إدراج مسؤوليات المحاضرين على الطبيعة المشتركة للعقد ، ويشجع الطلاب على الاقتراب من المحاضرين بحرية أكبر للحصول على الدعم والمساعدة.

وعند صياغة العقد ، يمكن للمحاضرين التعاون مع الفصل ككل وإنشاء مخطط أساسي لأهداف التعلم ليتبعه جميع الطلاب. يمكن للمحاضرين بعد ذلك الاجتماع مع كل طالب على حدة لتلبية احتياجات الطلاب الفردية والأهداف الموجهة ذاتيًا.

وبالتالي تساعد عقود التعلم المحاضرين على التمييز بين مستويات التعلم بناءً على قدرات الطلاب واستعدادهم للتعلم. في الوقت نفسه ، تعمل العقود على تمكين الطلاب من خلال جعلهم أكثر مسؤولية وتقوية التزامهم بعملية التعلم.

خامسا: يوقع كل من الطالب والمحاضر عقد التعلم. إذا كان الوالد يشارك في تطوير العقد فإنه يقوم أيضًا بتوقيع العقد. نظرًا لأن هذا المستند هو نوع من "العقد الإذني" (Parks & Rousseau، 1993) ، فإن توقيع الطالب على وجه الخصوص يشير إلى قبول طوعي لعقد التعلم وتعهد عام لمتابعة شروطه.

سادسا: كتابة البريد الالكترونى لكل من المعلم والطالب فى أول العقد أو نهايته.

فوائد عقد التعلم الالكتروني:

لعقود النعلم عدة فوائد منها: (رشا صبري، 2018)، (لطيفة قمرة ،2015) .

١- العقود تعزز التوجيه الذاتي.

يوجه العقد المكتوب خطة عمل لكل من الطالب والمحاضر .علاوة على ذلك ، يشجع الطلاب بالاختيار والشعور بالمسؤولية في تحديد خطة التعلم الخاصة به.، وينظر الكثير من الطلاب إلى الجامعة على أنها فعل حر، و.يمنحهم وجود العقد التعليمي توجيهًا ذاتيًا منظمًا كما أنه يعزز الحافز وهو أداة قوية لبناء بيئة تعليمية فعالة .عندما يتم تشجيع الطلاب على رؤية أنفسهم كأشخاص مستقلين ومسؤولين وقادرين ، يمكن أن يكون لذلك تأثير قوي على المستوى الشخصي والأكاديمي ، مما يساعدهم على تعلم مهارة الدراسة والتعلم بشكل أكبر.

٢- تزود الطلاب بأهداف أخرى.

العقد يجعل الطالب يعمل لأكثر من مجرد تحقيق درجات جيدة.، حيث يسمح للطالب بالحصول على إشباع شخصي من تحقيق الأهداف الأخرى التي حددوها لأنفسهم، والعديد من الطلاب مستجيبون للغاية لهذه الاستراتيجية لأنهم يقدرون جهود المحاضر في الاعتراف بهم ومساعدتهم على تلبية احتياجاتهم الفردية.

٣- العقود تشجع المزيد من الحرية الفكرية والإبداع لدى الطلاب.

يقوم الطلاب بشكل أساسي بنفس الأشياء في نفس الوقت كل يوم تقريبًا ، مثل الساعة في إعداد الفصل الدراسي التقليدي الخاص بهم مما يجعل من الصعب على المحاضرين التفكير في طرق يمكنهم من خلالها الاستجابة لاحتياجات الطالب المحددة أو الفردية والارتجال أو

إنشاء مواد جديدة . وأيضًا نجد أن الفرص محدودة جدًا لإنشاء نوع المهمة التي من شأنها تطوير العقول الأكثر ذكاءً في الفصل أو تكون قادرًة على إعطاء مهام تفكيرية للطلاب.

كما يقدم العقد فرصا لتشجيع المحاضر على أن يكون أكثر استجابة لاحتياجات طلابه كل منهم .من خلال العقد ، يُسمح للمحاضرين بمزيد من الحرية الفكرية في تطوير الواجبات المنزلية ومشاريع البحث والمناهج الدراسية، بالإضافة إلى نوع المهام المستقلة لطلاب محددين حتى يتمكنوا من تزويد الطلاب الذين قد يشعرون بالملل أو يكافحون من خلال تجربة تعليمية إيجابية .

٤- تعزز العقود عقلية النمو والتحسين .

هناك انتقادات تدور في هذه الأيام حول نظام التعليم العالمي، مفادها أن الطلاب يتم تعليمهم ما يفكرون به وليس كيف يفكرون .صحيح أن معظم الطلاب المحاصرون في عقلية ثابتة يعتقدون أنهم إذا لم يفعلوا ما هو متوقع ، وإذا لم يكن لديهم علامات النجاح في الاختبار ، على سبيل المثال ، فإنهم قد يفشلوا لأنهم ليسوا جيدين وأنه لا توجد طريقة لفعل ذلك. وقد تم تصميم العقود لجعل الطلاب يتعلمون من أخطائهم حيث أنهم قادرون، وسوف يقومون بعمل أفضل لأنه يُسمح لهم باختيار طريقتهم الخاصة لإتقان مهاراتهم وإمكاناتهم وتحقيقها .هذا ما يعزز المفهوم القائل بأن التعلم يأتي من الجهد ، مما يعني أن العقود هي طريقة جيدة لتدريب الطلاب على امتلاك عقلية نمو ، وأن يكونوا أكثر حرصًا والترحيب بفكرة أن التعلم عملية تنطوي على أخطاء وأنه لا بأس بذلك.

٥- تنمى المهارات الالكترونية لدى كل من الطالب والمعلم من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعى أو البريد الالكترونى أو المنصة التعليمية فى جمع المادة العلمية أو التقويم الالكترونى.

دراسات تناولت استخدتم العقود التعليمية فى تنمية بعض المتغيرات.

وهناك العديد من الدراسات التى أكدت على فاعلية استخدام استراتيجية العقود التعليمية بشكل عام منها :

- دراسة جراهام برووير أنتوني ويليامز(٢٠٢١) حول الاستفادة من عقود التعلم لتحفيز الطالب.هذه الورقة تصف استراتيجية للمحاضرين للتفاوض بشأن عقود التعلم مع الطلاب ، لإضفاء الطابع الفردي على تعلم الطلاب ضمن مشروع تصميم تعليمى. وفي في نفس الوقت

الحفاظ على التركيز على المهارة الأساسية "التصميم من أجل البيئة". حيث يتم توظيفها لإشراك الطلاب. وقد أدى هذا الاتجاه إلى التحول من المناهج المتمحورة حول المحاضر إلى المزيد المناهج المتمحورة حول الطالب.

– دراسة رتا كويلا(٢٠٢١) تدريس اللغة الإنجليزية بطريقة دالتون(العقود) ، وهى من استراتيجيات التدريس الجديدة التي من شأنها أن تعزز الاستقلال والمسؤولية والتعاون والتفكير. ففى تطبيق دالتون تسمح الخطة في التدريس اليومي للمحاضرين بتعزيزالتعلم ودعم تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية للأطفال ، والتي بدورها تسهل الهدف الرئيسي للتعليم ، وقد ثبت تطورها في جميع أنحاء العالم ، ولا سيما في بعض دول اوربا كبولندا وبلجيكا ،

– دراسة (اسماء على، 2020) التى بحثت فى فعالية وحدة تعليمية باستخدام تقنية عقود التعلم و فعاليتها في تنمية معارف و مهارات الكروشية التونسي و تطبيقها في مقرر التصميم و التطريز و الكروشيه لطلاب الفرقة الثالثة قسم الاقتصاد المنزلي مرحلة البكالوريوس و ذلك لتنمية الجوانب المعرفية و المهارية لتقنيات الكروشيه التونسي ليقوم الطلاب بتطبيق تلك التقنيات بأسلوب التعلم المستخدم (عقود التعلم) في عمل فستان طفلة و قد تكونت عينة الدراسة من (80) طالب تم تقسيمهم الي مجموعتين (ضابطة و تجريبية) ، و دلت نتائج البحث علي ان تقنية عقود التعلم لها فعالية في قياس الوحدة المقترحة لمقرر التصميم و التطريز و الكروشيه بمستوي دال احصائيا.

– دراسة (رشا صبري 2018) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعاقد في ضوء مداخل تدريسية حديثة في تنمية الأداء لتدريس لدى طلاب الدبلوم العام في التربية وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية لطلاب الدبلوم العام .

– دراسة ايناس ابو عمران، إبراهيم الشرع (2016) التى هدفت الى بيان أثر استخدام استراتيجية العقود في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في الرياضيات وفي اتجاهاتهن نحو الرياضيات في الأردن .التحصيل، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات بين المجموعتين ولصالح طالبات المجموعة التجريبية.

– دراسة (P Zetra. 2016,) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام العقود التعليمية في تدريس الرياضيات الواقعية (RME) على طلاب المرحلة الثانوية في أندونسيا وقد أظهرت

الدراسة تحسين في تعليم الرياضيات الواقعية وممارسات التعلم ، كما ساعدت على توجيه الطلاب إلى عملية المعرفة بشكل فردى أو جماعي على حسب تفضيلاتهم .

وحول فاعلية "عقود التعلم " فى تنمية التفكبر الناقد والتحصيل لدى طالبات الدراسات الالسلامية بكلية التربية جامعة أم القرى جاءت دراسة لطيفة قمرة (2015) التى.استهدفت التعرف على فاعلية عقود التعلم ومدى فائدتها فى تنمية مهارات التفكير الناقد، و التحصيل الدراسي لدى طالبات الدراسات الاسلامية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبى والتصميم شبه التجريبى، وتكونت العينة من 80 طالبة ، ومن أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) لصالح طالبات المجموعة التجريبية .

– واهتمت جامعة كبانجسان Kebangsaan في ماليزيا بتطبيق االستراتيجية العقود إذ وضعت مساق إلزامي في عقود التعلم لجميع الطلبة ينفذ خلاله الطلبة أنشطة تعليمية وفق عقد التعلم المتفق عليه بين الطالب والمدرس، ويمنح الطالب الذي يحقق شروط العقد ثمان ساعات معتمدة. فقد أجرى آني وآخرون Ani al et (2014.)دراسة بحثوا من خلالها فاعلية استخدام عقود التعلم في تطوير مهارات الطلبة الشخصية كما بحثت فى بيان أثر عقود التعلم في تنمية المهارات الذاتية لدى طلبة الجامعة الوطنية في ماليزيا لتطبيق العقود فيها إلزاميا .

– دراسة (2014,P,Brgit) هدفت إلى استخدام العقود التعليمية لدى طلاب المرحلة الثانوية وأظهرت الدراسة أن العقد التعليمى ساعد في عملية انتقال الطلاب من المدرسة إلى الحياة الجامعية والبقاء في نجاح مستمر كما أدى إلى رفع الوعي لديهم .

– وقد اجرى بكير (2014) دراسة هدفت إلى تقصي أثر العقود في إكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير العلمي ، وتكونت عينة الدراسة من(72) طالبة من طالبات الصف وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات آداء طالبات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستراتيجية العقود .

– وفي دراسة ابراهيم وعبد الكريم (2014) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيتي المجوعات المرنة وعقود التعلم لتنويع التدريس في تنمية الوعي المناخي لدى طلبة قسم الجغرافية – كلية التربية الاساسية بجامعة الموصل وقد تكون مجتمع البحث من جميع طالب وطالبات الصف الثالث / قسم الجغرافية في كلية التربية الاساسية للعام الدراسي

2011 – 2012 .والبالغ عددهم (43)طالبا وطالبة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائية ولمصلحة المجموعتين التجريبيتين وفقا المجوعات المرنة وعقود التعلم.

– كما بينت دراسة انتصارعشا، وامال عياش (2013) أثر استراتيجية العقود في تحصيل طالبات الصف التاسع في المفاهيم في مادة العلوم الحياتية والتفكير التأملي لديهن وتكونت عينة الدراسة من (78)طالبة من طالبات مدرسة إناث مخيم عمان التابعة لوكالة الغوث في الاردن وتوصلت الد ارسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في كل من الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير التأملي.

– في دراسة أجراها تيموثي والورن وسشارف Frank Timothy ,Lauren and Scharff (2013) بعنوان استراتيجية العقود و أثرها على سلوكيات الطلبة وادائهم الاكاديمي،,;وتكونت العينة من 18طالب وطالبة ، وقد أ ظهرت الدراسة تحسنا واضحا فى اختبارات الطلبة الذين يتعاملون بالعقود التعليمية ، كما أظهرت النتائج ايضا أن كلفة التعليم بالعقود اقل بكثير، وكذلك الجهد المبذول يعزز الاداء الاكاديمي ويشجع التعلم الذاتي.

– وفي دراسة فرانك ولورين (Timmothy & Lauren ,2013) التي بحثت أثر استخدام عقود التعلم في رفع مستوى الطلبة الأكاديمي، شملت العينة (44) طالبا من كلية الهندسة في أكاديمية الطيران الأمريكية، وأظهرت النتائج ان المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة الذين وقعوا عقود التعلم أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة الذين لم تستخدم معهم العقود.

– وهدفت دراسة سيلامات ورفاقه (2012,Selamat) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية عقود التعلم لتقييم أثر تنفيذ الطلبة للأنشطة الإثرائية في المناهج في جامعة كيبانجسان Kebangsaan في ماليزيا، ومعرفة استعدادهم للتعلم.

– وأجرت ليميوكس (Lemieux 2010)دراسة هدفت إلى تقصي أثر عقود التعلم كأدوات للمساءلة في خمسة مساقات للدراسات العليا، شارك في الدراسة (100) طالب من طلبة الدراسا العليا. وأظهرت النتائج أن الطلبة يرون أنهم امتلكوا سلطة اتخاذ القرارات، وأظهروا تحسنا كبيرا في الأداء بعد مراجعة مهامهم.

- وقد اجرت راي كاتي(Rey 2008)دراسة اتخذت فيها نمط البحث الاجرائي حول ادراك الفوائد والمزايا استخدام العقود التعليمية في تعليم الطلبة في المجال العيادي في كلية الصحة التابعةً الرعاية التنفسية، وشمل البحث (24) في العلوم الطبية لجامعة Arkansas اعتماد استراتيجية العقود في تدريس الطلبة لمساق متخصص في الرعاية التنفسية، واعتبرت الباحثة أن طريقة العقود التعليمية كانت طريقة مفضلة ومشجعة للطلبة الدارسين بالعقود و أسهمت في اكتساب المعرفة العلمية المطلوبة والمهارات اللازمة.

- وفي دراسة قام بها موهاتشيمي ونجوهاني Mohatshmi & Noughani للمقارنة بين طريقة توظيف استراتيجية العقود والطريقة الاعتيادية في تعليم المهارات الطبية لطلبة التمريض في السنة الثالثة في جامعة طهران، حيث تم تدريسهم مفاهيم في الصحة النفسية باستخدام استراتيجيتي التدريس الاعتيادية، واستراتيجية العقود، وقد أثبتت الدراسة أن الطلبة الذين درسوا بواسطة العقود كان لديهم استقلالية، واعتماد على الذات في التعلم، ودافعية أكبر.

- وفي دراسة اجراها سونج (Seung 2007) بعنوان أثر استخدام استراتيجية العقود في التعلم الالكتروني)الانترنت(على الكبار، هدفت الدراسة للتعرف على تشخيص حالة الطالب ومراقبة تعابير الوجه والمواقف، وتكونت الهينة من (56) طالبا وطالبة قسمت الى قسمين عينتين ضابطة وتجريبية ، وقد خلصت الدراسة إلى مناقشة الاثار العملية المترتبة على النتائج وضرورة اجراء دراسات أكثر عن السلوك العام للطلبة، والبحث عن استراتيجيات فعالة لمساعدتهم على المشاركة بنشاط في حوارات على الانترنت.

- وبحثت دراسة هارمون (Harmon ,2003)أثر عقود التعلم في الخبرة التعليمية لدى طلبة الصف السابع في مادة العلوم،واظهرت نتائج الاستطلاع وجود أثر إيجابي لعقود التعلم في خبرة الطلبة التعليمية، فالعقود ساعدت الطلبة في العثور على المهام وتحديدها.

- أما دراسة بادن (Baden ,2001) فهدفت إلى معرفة أثر استراتيجية العقود التعليمية في تشكيل الخبرات التعلمية، لطلبة الصف السابع في مادة العلوم الحياتية، تكونت العينة من (127 (طالبا في إحدى مدارس ولاية فرجينيا. وقد أظهرت النتائج أن استراتيجية العقود التعليمية زادت من تحصيل الطلبة في فئة ممتاز، وأنها شجعت التعلم التعاوني وساعدت

الطلبة على وضع أهدافهم التعليمية، وحسنت دافع الإنجاز لديهم، ورضاهم عن تعلمهم لمادة العلوم.

– وأجرت مورفي (Murphy 2000) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تطبيق العقود التعليمية في المساقات الخاصة بتصميم صفحات الانترنت على الطلبة المسجلين في ذلك المساق، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت عقود التعلم في ذلك المساق.

– كما بينت دراسة (الزعبي 2003) أثر العقود في تحصيل طلبة قسم اللغة االنجليزية في مهارة الكتابة في جامعة آل البيت وأقتصرت عينة الدراسة على طلبة الفصل الدراسي الثاني 2002/2001 وعددهم 177 طالبا وطالبة موزعين على 3 شعب وتم تقسيم العينة الى مجموعتين احداهما تجريبية وضمت84 طالبا وطالبة والاخرى ضابطة وعددهم 83 طالبا وطالبة وقد استخدمت الباحثة العقود التي تكونت من عشر مهمات كتابية متفاوتة في درجة صعوبتها بالاضافة إلى الشروط والمكافات التي كانت تمنح للطلبة في حال إنجاز المهمات وفقا للشروط المتفق عليها.

ثانيا:التفكير ماوراء المعرفى.

تعريف ما وراء المعرفة

يُعدّ مصطلح ما وراء المعرفة مصطلحاً حديثاً نسبياً

(محمود الوهر ومحمد أبو عليا،١٩٩٩، ١٨٥) كما أنه يعتبر من المفاهيم الغامضة .(Wilson,2001)ولذلك تعددت تعريفات ما وراء المعرفة وتداخلت فيما بينها في الأدبيات التربوية والنفسية والدراسات السابقة التي تناولت هذا المفهوم. و يستخدم مفهوم ما وراء المعرفة وما وراء التعرف وفوق المعرفة وما وراء الإدراك والتفكير في التفكير والوعي بالتفكير كمترادفات لمفهوم.Metacognition وقد ظهر هذا المفهوم في بداية السبعينات من الفرن الماضى معتمداً على أبحاث جون فلافل John Flavell ، وتطور الاهتمام به في الثمانينات، ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام على المستويين النظري والتطبيقي، لأنه أصبح ضرورةً ملحةً ضمن حيثيات واستراتيجيات تطوير التعليم، التي تركز على وعي المتعلم ذاتياً بكيفية إدراكه وتعلمه (حسين علام ومحمد أحمد،٢٠٠٤، ٥٨) كما أن التفكير ما وراء المعرفي هو من بين العادات

العقلية الستة عشرة التي اقترحها كوستا Costa في قائمة قابلة للزيادة مع تقدم البحث التربوي (إبراهيم الحارثي،٢٠٠٢، ٣٣).

وقد تعددت تعريفات ما وراء المعرفة من قبل العلماء وفيما يلي بعض منها:

* أنها التفكير في التفكير وتأملات عن المعرفة، ووعي الفرد بالعمليات المعرفية وميكانيزم التنظيم المستخدم لحل المشكلات.

* معرفة المتعلم كيف ومتى ولماذا يستخدم إستراتيجية معينة وغيرها لإنجاز مهمة ما.

* وعي المتعلم بالخطوات والاستراتيجيات المتبعة في حل المشكلة.

* المعرفة بكيفية عمل العمليات المعرفية والوعي بالفهم.

* معرفة الفرد الذاتية لما تعلمه أو اكتسبه، ويشمل غالباً عمليات التفكير العليا مثل التقويم والتحليل والتخطيط ومراقبة الأداء.

ويشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى التفكير ما وراء المعرفي، ويعدّ التفكير ما وراء المعرفي من المستويات العليا للأنشطة العقلية ويعتبره التربويون إدارة جيدة للتفكير (وليم عبيد،٢٠٠٠، ٦)، ويضم مجموعة من المهارات العقلية المعقدة التي تعدّ من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات (صلاح الدين محمود، ٢٠٠٦، ١٧٩).

أهمية ما وراء المعرفة في العملية التعليمية

- لها أهمية مقدرة في العملية التعليمية؛ لأنها تساهم في تصحيح الأخطاء المفاهيمية للمتعلمين؛ وذلك بمراجعتهم للمفاهيم المكتسبة والتفكير فيها والعمل على تعديلها أو تطويرها.
- تساعد في التحكم في عمليات التفكير وإبعادها عن الانجراف في موضوعات بعيدة عن موضوع التفكير. وفي سياق مهارة القراءة فإن ما وراء المعرفة .
- تسهم في تحسين مهارة القراءة والاستذكار، وذلك من خلال فهم النص وإجراء تعديلات مستمرة لعمليات الاستيعاب.
- تساعد في التنبؤ بالأفكار الرئيسية وتمييزها وتحديدها.
- تعمل كآلية مراقبة مستمرة للقراءة للتأكد من حدوث الفهم للمضي قدما أو تغيير الاستراتيجية المتبناة في حال تعسر الفهم.

- تجعل الفرد واعياً بمستودعات تفكيره ومدى قدرته الذاتية على التعامل مع المواقف التعليمية.
- تنمية المسنويات العليا من التفكير كالناقد والإبداعي وماوراء المعرفى ومساهمتها الفاعلة في نقل أثر التعلم إلى المواقف التعليمية الجديدة.

يهدف التفكير ما وراء المعرفي إلى:

(ذوقانعبيدات وسهيلةأبو السميد، ٢٠٠٥ ٢٥٩-٢٦٠)مراقبة عمليات التفكير وضبطها.

• توجيه الفرد في أثناء التفكير.

• إثارة وعي الفرد بكيفية تفكيره، وطريقته في مواجهة المشكلة، والحسابات التي أجراها وهو يبحث عن الحل، والنتائج التي توصل إليها

ويهدف تعليم التفكير ما وراء المعرفي إلى زيادة القدرة على مقاومة الرغبة في العمل المندفع والمتهور بأسلوب نمطي وتقليدي، ويتجنب الوقوع في الاستجابة الصارمة غير المرنة ويتسم بالتأني والمرونة (فرانسيس سكراج، ١٩٩٥، ٦٨).

وأشار (روبرت شوارتز وبيركنز، ٢٠٠٣، ٥٦) إلى أربعة مستويات متدرجة من التفكير يستخدمها الفرد عندما يفكر في تفكيره وهي:

• الاستخدام الصامت (الضمني) : حيث يقوم الفرد بنوع من التفكير مثل اتخاذ قرار دون التصريح فيه.

• الاستخدام الواعي : حيث يقوم الفرد بهذا النوع من التفكير وهو واع لحقيقة وتوقيت القيام به.

• الاستخدام الاستراتيجي : حيث ينظم الفرد تفكيره في إطار استراتيجيات محسوسة تعزز كفايته.

• الاستخدام التأملي : حيث يتأمل الفرد تفكيره قبل أو بعد أو حتى في منتصف عملية التفكير، متمعناً في كيفية معالجة وتحسين تفكيره.

اتجاهات ما وراء المعرفة

الاتجاه الأول: اعتبار ما وراء المعرفة على أنه سلوك عقل (وليم عبيد،٢٠٠٠، ٦-٧).

يتضمن ما وراء المعرفة ثلاثة تصنيفات للسلوك العقلي:

•معرفة الفرد عن عمليات فكره الشخصي، ومدى دقته في وصف تفكيره.

•التحكم والضبط الذاتي، ومدى متابعة الفرد لما يقوم به عند انشغاله بعمل عقلي مثل حل مشكلة معينة، ومراقبة جودة استخدامه لتلك المتابعة في هدي وإرشاد نشاطه الذهني في حل هذه المشكلة.

•معتقدات الفرد وحدسياته الوجدانية فيما يتعلق بفكره عن المجال الذي يفكر فيه، ومدى تأثير هذه المعتقدات في طريقة تفكيره.

الاتجاه الثاني: اعتبار ما وراء المعرفة على أنها وعي الفرد بعمليات تفكيره:

• تعريف (Berkemeyer, 1995,177) بأنه تحكم واعٍ مقصود للأفعال المعرفية لشخص ما خلال التعلم.

• وعي الفرد وقدرته على الرقابة وتعديل وتنظيم أعماله المعرفية بالنسبة إلى التعلم (O'Neil& Abedi,1996, 236).

• أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يبقي الشخص على الوعي بذاته وبغيره أثناء التفكير في حل المشكلة.(Osborne,2000,4)

• يشير مصطلح ما وراء المعرفة إلى الوعي بعمليات التفكير، والتحكم في تنفيذ تلك العمليات.(University of London,2001,1)

الاتجاه الثالث: اعتبار ما وراء المعرفة على أنه قدرة أو مجموعة من القدرات:

•يصف كوستا ما وراء المعرفة على أنها القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي نتبعها في حل المشكلات وتقييم كفاءة تفكيرنا .(Costa,1991,1) وهي القدرة على معرفة ما نعرف وما لا نعرف، وهي مقدرتنا لتخطيط استراتيجية لتحديد المعلومات التي نحتاجها وأن نكون واعين بخطواتنا والاستراتيجيات التي نستخدمها أثناء تفاعلنا في حل المشكلات وانعكاس ذلك وتقييم ناتج تفكيرنا.(Costa, 2000, 26)

• يعرف التفكير ما وراء المعرفي Metacognition Thinking بأنه القدرة على صياغة خطة للعمل ومراجعتها ومراقبة تقدمنا نحو تنفيذ هذه الخطة وتحديد أخطاء العمل والقيام على معالجتها والتأمل في تفكيرنا قبل إنجاز العمل وفي أثنائه وبعده، ومن ثمّ نقوم بتقويم تفكيرنا من أوله لآخره (حسن زيتون (أ)،٢٠٠٣، ٦٩).

الاتجاه الرابع: اعتبار ما وراء المعرفة على أنه معرفة:

• التفكير ما وراء المعرفي هو المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وفي أثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.(Henson & Eeller, 1999, 258)

• معرفة المتعلم عن عمليات المعرفة، والقدرة على التحكم والضبط لهذه العمليات.(Hollingworthe &Mcloughlin, 2000,3)

من خلال استعراض المفاهيم السابقة لمصطلح ما وراء المعرفة والتفكير ما وراء المعرفي يتضح أن هذا المفهوم يقوم على ما يلي:

•وعي الفرد بما لديه من معلومات وما يحتاجه منها.

•يتضمن عدداً من القدرات هي : التخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم.

عمليات ما وراء المعرفة

تشمل ما وراء المعرفة ثلاث عمليات هي (Henson & Eeller, 1999, 263) (Costa, 2000, , 27). .

– المراقبة الذاتية :هي مراقبة الاستيعاب، ولابد في البدء أن يتم تحديد أهداف تعليمية معقولة، بعدها يتم ملاحظة التقدم نحو تحقيق الأهداف، وإذا لم تتحقق الأهداف يتحتم الوقوف عند الإستراتيجيات مراجعةً لها أو استبدالا.

– التعزيز الذاتي :هي طاقة واتجاه وحوافز تنبع من الداخل مثل الإتقان والكفاية.

– التقييم الذاتي :هو الفهم والوصول الى إصدار حكم صائب يأخذ في الاعتبار كل عناصر المشكلة وأبعادها. ويشير إلى عملية أخذ قرار اعتماداً على دقة ومناسبة المعلومات التي تم إدراكها، أو تقييم الفرد لكيفية حدوث التعلم عنده الذي من خلاله يستطيع المتعلم تنمية ما وراء المعرفة والخبرة.

مكونات ما وراء المعرفة وتصنيفاتها

تتكون ما وراء المعرفة من مكونين هما) .(Costa, 2000, 37) : Osborne,2000,11).

– المكون الأول: معرفة ما وراء المعرفة

تشمل جزء من المعرفة المكتسبة التي ترتبط بالأشياء السيكولوجية، بالإضافة الى ما تقوم به الذاكرة طويلة المدى (مظهر التفكير الذي يحتوي على المخزن الدائم للأفكار

والمعلومات بشكل يجعلها ذات معنى) أضف إلى ذلك تمثيلات الأحداث بحيث يمكن استرجاعها واستخدامها في موضوع معرفي.

– المكون الثاني: خبرة ما وراء المعرفة

ويستدل عليها من خلال شعور الفرد المفاجئ بالقلق نتيجة لعدم فهمه شيئاً ما، وتشمل آراء أو معتقدات أو مشاعر تجاه موضوعات معينة.

وحسب رأي كلو أن مكونات ما وراء المعرفة هي:

وعي الفرد، بتفكيره وتفكير الآخرين، والوعي هو الانتباه إلى التطور والتغيرات التي تطرأ على التفكير.

التنظيم التنفيذي: يشير إلى تنظيم أو ترتيب العمليات لتصبح أنظمة متكاملة ويشير إلى مدى نجاح الفرد في توزيع مصادره على المهمة الجاري العمل بها، وترتيب الخطوات المتطلبة لها.

المراقبة التنفيذية، وتحدد مدى نجاح الفرد في تحديد المهمة التي يعمل بها ومراجعة خطوات العمل (جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها وتنقيحها أولاً بأول)، مع توقع ما ستكون عليها النتائج.

نماذج التفكير ماوراء المعرفى:

وهناك نماذج عديدة تناولت مكونات التفكير ما وراء المعرفي مثل نموذج جاما(Gama, ٢٠٠٤) الذي تضمن عمليات معرفية، وهي:-

– الوعي بمستوى فهم الفرد للمشكلة وهذا يرتبط بوعي ودرجة حكم الفرد على فهمة للأهداف.–وعي الفرد بمواطن القوة والضعف في أفكاره وقدرته لحل المشكلة

– وعي الفرد بخبرته السابقة واسترجاع العقل للمعرفة السابقة المرتبطة بالموقف الحالي.–

تنظيم الفرد لخبراته السابقة واستخدامها في مواقف مشابهة.–

– تنظيم الاستراتجيات والتي ترتبط بقدرة الفرد على التفكير حول الاستراتيجيات المستخدمة سابقاً في مواقف مشابهة.–

– تنظيم الأعمال والقدرات لتتوافق مع الخبرات الجديدة لحل المشكلة متضمنة تحديد الخطة والأهداف، وتحديد الخطوات اللازمة التي تقود لحل المشكلة.–

– تقويم الخطط المستخدمة اتجاه الحل لبقاء الفرد في المسار الصحيح أثناء نشاطه التعليمي وتقويم العمل في ظل تحقيق الهدف –

– تقويم فاعلية الإستراتيجية المستخدمة من خلال خبرة تعلمها الفرد .

وقد افترض حسام مازن (٢٠١١) جانبين أساسيين لاستراتيجيات ما وراء المعرفة هما

– الجانب الأول: الوعي الذاتي للمعرفة وذلك من خلال تضمين الأنواع الثلاث للمعرفة (التقريرية ،والإجرائية ،والشرطية).

– الجانب الثاني :الإدارة الذاتية للمعرفة وتهدف إلى مساعدة المتعلم على زيادة وعيه بالتعلم، وذلك من خلال عمليات التحكم والضبط الذاتي لسلوكه، ويشمل جانبين هما:

التنظيم :يعني مراجعة مدى تقدم تحقيق الأهداف الرئيسية والفرعية يصاحبها تعديل السلوك إذا اقتضت الضرورة .

التقييم :يتضمن تقرير مدى التقدم الحالي لعمليات محددة ويحدث أثناء حدوث مراحل العملية المختلفة أي نقطة البداية والانتهاء من أي عمل.

ويؤكد كثير من علماء التربية أن كثيرا من مشاكل التعلم تعزى للعمليات ما وراء المعرفية؛ ففي أثناء التعلم وباستخدام العمليات ما وراء المعرفية يقوم الفرد بتحديد الاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ المهمة، وتحديد الوقت اللازم لها، وتفعيل المعرفة السابقة لربطها بالموقف الحالي، وتوجيه الانتباه للاستفادة من التغذية الراجعة في أثناء تنفيذ المهمة لتحسين الأداء؛ مما يعني أن التفكير ما وراء المعرفي أعلى مستويات النشاط العقلي الذي يجعل الفرد واعيا بذاته مراقبا لكيفية استخدام عقله حيث أنه يحسن قدرة المتعلم على الاستيعاب واختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية مما يجعله قادرا على القيام بالأدوار الايجابية في جمع المعلومات، وتنظيمها ومتابعتها أثناء فترة التعلم،وبالتالي زيادة قدرته على استخدام المعلومات وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة (الطيار، ٢٠١٧،٩٤)

كذلك يدرك المحاضر قيمة التعليم الذي يركز على تطوير مهارات ما وراء المعرفية التي تميز بكفاءة أكثر من القراءة، وتنشيط المعرفة ، وتحديد الأفكار المهمة، والاستجواب الذاتي، والرصد الذاتي، والسعي لفهم العلاقات بين الأفكار، ورسم الاستدلالات، وتوضيح البيانات المركبة (Gourgey, 2014,)،ويعطي الطلبة القدرة على التواصل الخاص بأنفسهم ويزيد من ثقتهم بقدرتهم ويخلق فرصا لهم لاستخدام الدروس لتطوير المهارات والأداء والمساعدة

في نقل المهارات إلى الآخرين خلال العمل(Alenizi and Alanazi, 2016) ؛ لذا يؤكد (جورجي Gourgey, 1998) الأهمية الكبرى لتنمية مهارات ما وراء المعرفي لدى الطلبة وتدريبهم على إتقانها ،لدورها المهم في تنمية الجانب الذهني لديهم ،وتأثيرها في زيادة قدرتهم على حل جميع مشكلاتهم التعليمية والحياتية.

دراسات تناولت التفكير ماوراء المعرفة:

هدفت دراسة حلمى وعرفه Helmi Abdullah& Kaharuddin Arafah (٢٠٢١) إلى تحليل تأثير مواد تدريس الفيزياء ما وراء المعرفية القائمة على المعرفة metacognitive knowledge-based physics teaching materials (MKBP) على القدرة على تحليل مهارات ما وراء المعرفة. تم استخدام هذه المواد التعليمية في التعلم عبر الإنترنت أثناء جائحة Covid-19. استخدم البحث تصميم المجموعتين ،المجموعة التجريبية المكونة من ١٢٠ طالبًا والمجموعة الضابطة المكونة من ١٢٤ طالبًا من المدارس الثانوية العامة. أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية MKBP كانت لها نتائج تعليمية أفضل من فئة التحكم باستخدام مواد التدريس التقليدية (CBPTM) metacognitive knowledge analysis skills.

وفى دراسة قام بها نوري باتماز ديريروزملاؤه(٢٠٢١) كان الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو التحقيق في فعالية التصميم العام للتعلم على وعي الطلاب ما وراء المعرفي ومعتقدات الكفاءة الذاتية في اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثامن الثانوي. في البحث تم تفضيل الطريقة المختلطة ، والتي يتم فيها استخدام البيانات الكمية والنوعية ، وتم تطبيق التصميم شبه التجريبي مع تصميم الاختبار القبلي / البعدي. وقد أظهرت النتائج مؤشرات ايجابية للمجموعة التجريبية.

وفى دراسة حديثة قام إلناز رشادي جاجانوف وزملاؤه(٢٠٢٠) حيث قاموا بتجربة باستخدام كل من الأساليب الكمية والنوعية، وتهدف إلى التحقيق في قراءة الوعي باستراتيجية ما وراء المعرفية واستخدامها بمساعدة ثلاث تقنيات: الاستبيان ، وبروتوكول التفكير بصوت عالٍ ونظام RMSA المحوسب (برنامج راش تريا مادهياميك شيكشا أبهيان للتعليم الثانوي الجيد) فى ايران ،وتم تصميم النظام المحوسب والتحقق من صحته خصيصًا، و لتلبية احتياجات هذه الدراسة في قياس وممارسة استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية. كما حاولت استكشاف أي

تأثيرات محتملة لنظام RMSA المحوسب على الفهم القرائي للمشاركين. ولهذه الغاية ، تم اختيار عينة مكونة من ٢٥ طالبًا جامعيًا متخصصين في الترجمة الإنجليزية والأدب الإنجليزي من جامعة في إيران على أساس أخذ عينات هادفة ومجمعة. تم اختيار بيانات البحث باستخدام عدد من الأدوات بما في ذلك قسم القراءة في اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية مثل الاختبار القبلي / البعدي ، واستبيان استراتيجيات القراءة ما وراء المعرفية من إعداد الباحث ، وبروتوكول التفكير بصوت عالٍ، ونظام RMSA المحوسب. تظهر نتائج البحث أن نتائج الاستبيان والتفكير بصوت عال ونظام RMSA المحوسب تختلف اختلافًا كبيرًا. علاوة على ذلك ، فإن نظام RMSA المحوسب له تأثير إيجابي على فهم القراءة لمتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

وفى دراسة عن المهارات فوق المعرفية في مادة الأحياء لطلاب المدارس الثانوية العليا في باليمبانج باندونيسيا، افترض محمد ماساجو تبراني وزملاؤه Masagus Mhd et .all(٢٠٢٠) أن القدرات وراء المعرفية قد يكون لها تأثير أكبر في التعليم العالي مقارنة بالمستويات التعليمية الأدنى. على عكس طلاب المدارس الثانوية. أن طلاب الجامعات بحاجة إلى التكيف مع المتطلبات الجديدة وأشكال التنظيم وتنفيذ المهام الأكاديمية. ويتطلب هذا التكيف أن يكون لدى الطلاب سيطرة وتنظيم أكبر على عمليات التعلم والمعرفة الخاصة بهم ؛ لذلك تكتسب القدرات ما وراء المعرفية دورًا مرجحًا في التعليم العالي.

وكان الغرض من الدراسة التى قام بها كوشن Yemliha Coşkun (2018) هو التعرف على مهارات التفكير وراء المعرفى لدى طلاب الجامعة. ، وقد أجريت الدراسة على ٤٠٧ طالب من كليات التربية البدنية والرياضة ، وعلوم التربية والآداب ، وإدارة الأعمال واللاهوت ، والهندسة ، والغابات ، والزراعة في جامعة كهرمان ماراس سوتكو بتركيا، وخلصت الدراسة إلى أن طلاب الجامعات يتمتعون بمستويات أعلى من القدرة على التفكير ما وراء المعرفي إلى جانب الأبعاد الفرعية كمهارات التفكير ، ومهارات التفكير الانعكاسي المخصصة لحل المشكلات ، ومهارات اتخاذ القرار ، والتقييم البديل.

واستهدفت دراسة(Ayşe Dilşad Mirzeoğlu, Soner Tuzcuoğlu2018) فحص الوعي ما وراء المعرفي وحل المشكلات وفعالية المعلم وتصورات معلمي التربية البدنية والرياضة في المدارس الثانوية في تركيا حسب مختلف الخصائص الديموغرافية، ودراسة العلاقة

بين هذه المتغيرات. وكانت العينة في هذه الدراسة ، ١٣٣ معلم بنسبة تقترب من ٨٠.١٢ ٪ و ٣٣ معلمة تربية بدنية ورياضة بنسبة ١٧.٨٨٪ كانوا يعملون فى المدارس الثانوية الحكومية في فصل الربيع من العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ ، وتم تطبيق مقياس إحساس المعلمين بالفعالية الذي تم تطويره بواسطة Tschannen-Moran و Woolfolk-Hoy (2001) وكشفت الدراسة أن معلمي التربية البدنية والرياضة لديهم مستوى عالٍ من الوعي ما وراء المعرفي وإدراك كفاءة المعلم وإدراك لحل المشكلات و في المستوى المتوسط. لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الفرعية لمستوى الوعي ما وراء المعرفي وحل المشكلات وفعالية تصور المعلمين حسب الجنس والخبرة ومستوى التعليم. ووهناك علاقة إيجابية بين كفاءة المعلم وتصورات حل المشكلات.

وكان الهدف من هذه الورقة البحثية التى شارك فيها Pedro &Natalia Larraz Allueva ناتاليا لاراز و بيدرو الويفا(٢٠١٥)هو تقديم نتائج برنامج التدخل لتنمية المهارات ما وراء المعرفية المطبقة على مجموعة من طلاب المرحلة الإعدادية في مدرسة في سرقسطة (إسبانيا). يتألف البرنامج من تسع جلسات منظمة تم تنفيذها على مدى سبعة أشهر. استخدمت الدراسة مقياسًا متكررًا لتصميم شبه تجريبي مع مجموعة ضابطة غير مكافئة. شملت العينة ٤٥ مشاركًا تتراوح أعمارهم بين ١٣ و ١٤ عامًا.

وهدفت دراسة بقيعي (2014) إلى قياس التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيليا، وكذلك الكشف عن القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي على حل المشكلات، وإلى وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي تبعا للجنس والمعدل الأعلى لصالح الإناث.

وقام الجراح وعبيدات(٢٠١١) بدراسة على طلبة جامعة اليرموك لتعرف مستوى تفكيرهم ما وراء المعرفي، في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص ،والتحصيل الدراسي ،وطبقت هذه الدراسة علي عينة من (طالباً، و)٥٨٨ (طالبةً ،باستخدام مقياس شراو ودينسن وأوضحت النتائج حصول أفراد ألعينه على مستوى مرتفعاً من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس كله وعلى جميع أبعاده ،كما كشفت عن وجود أثر دال إحصائي يعزي للجنس ولمصلحة الإناث ،وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً تعود لمستوى التحصيل والتخصص والسنة الدراسية ولمصلحة ذوي التحصيل المرتفع ،وتخصص العلوم الإنسانية والسنة الرابعةر ما وراء

المعرفي على حل المشكلات لدى عينة تكونت من)108 (طالبا وطالبة. استخدم الباحث مقياسين لقياس التفكير ما وراء المعرفي وحل المشكلات .وقد أشارت نتائج إلى وجود مستوى مرتفع في التفكير ما وراء المعرفي،بينما كانت نتائج مقياس حلالمشكلات متوسط، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود قدرةتنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي على حل المشكلات، وإلى وجود فروق في التفكير ما وراء المعرفي تبع□ا للجنس والمعدل الأعلى لصالح الإناث.

أما دراسة الحويثاني وبرقعان (٢٠٠٨) 14فقد هدفت إلى تعرف مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة بعض كليات جامعة حضرموت ،وأثر متغيري الجنس والتخصص العلمي للطالب في هذا المستوى وكانت العينة قوامها ٢١٥ طالبا وطالبة من طلبة المستوى الرابع ،جرى تطبيق مقياس التفكير ما وراء المعرفي من إعداد شروا ودينسون

(Dannison & Schraw, 1994) .وقد أظهرت النتائج مستوى متوسطا من التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة الدراسة ،وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعود لجنس الطالب ،بينما كشفت الدراسةعن فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة لاختلافهم في التخصص العلمي لمصلحة طلبة التخصصات العلمية.

وأشارت دراسة قام بها الخوالدة (استهدفت تعرف درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل ،وتكونت عينة الدراسة من ٢١٤ طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي ،وأشارت النتائج إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش يكتسبون مهارات التفكير ما وراء المعرفي بدرجة متوسطة ،كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتسابهم لهذه المهارات تعود لاختلافهم في الجنس والتخصص الأكاديمي .

ثالثا التدفق النفسى.

انبثقت هذه النظرية على يد العالم المجري الاصلCsikszentmihaly عام

(1975)أثناء مقابلاته الشخصية للعديد من الاشخاص بالولايات المتحدة الامريكية وكوريا، واليابان، وتايلاند، و أستراليا، ومن مختلف الثقافات الاوروبية، حيث أشركهم في مجموعة من الانشطة، ولم يجد "ميهالي" أقرب مما عبر عنه هؤلاء الناس إلى التشبيه بتيار الماء الذي يحملهم في مساره، وعلى هذا الاساس أطلق عليه مصطلح التدفق النفسي (حيدر و شطب،2016، 57.) .

تعريف التدفق النفسى

ينطوي مصطلح التدفق النفسي ضمن مجال علم النفس الايجابي، والذي يصل فيه الفرد إلى أعلى توظيف للطاقة النفسية لديه والتركيز الكلي. و يعرف(ميهالي،1990) التدفق النفسي بأنه حالة الانغماس الكامل للذات في نشاط ما، أو هو التركيز على الحالة العقلية الاجرائية عندما يؤدي الفرد نشاطا، وهو في استغراق كامل وتركيز شعوري نشط، ومشاركة كاملة، فضلا عن التمتع بهذه العملية من النشاط(صالح،148،2018.) و قد أضاف(ميهالي،1995) تعريفا آخرا للتدفق بأنه حالة ينسى فيها المرء ذاته، ويتطاير الزمن من بين يديه دون الشعور به، وتندمج شخصيته فيها، بحيث يوظف الفرد كل قدراته وإمكانياته ومهاراته إلى أقصى حد ممكن، وهي بهذا المعنى تمثل حالة التدفق أعلى تجليات الصحة النفسية(أبو حالوة،2013 ،13.) كما تناول(Norman,1996) حالة التدفق ورأى أنها تقابل كل الناس، وفيها يكون الشخص وكأنه في حالة غيبوبة وعدم وعي بالذات، فهو يؤدي نشاطه أوتوماتيكيا وبتلقائية دون وعي بالعالم الخارجي، وينغمس بالكامل فيه، مع عدم تأثير الظروف الخارجية كالضوضاء، وتنحصر كل حالات تشتيت الانتباه مع الشعور بالمتعة والبهجة(الرويلي،2019 ،116.) ويرى (دانييل جولمان2000 ،٣٢) أن تدفق المشاعر حالة من حالات نسيان الذات، عكس التأمل والاجترار والقلق، فإذا وصل الانسان إلى حالة تدفق المشاعر، يستغرق تماما في العمل الذي يقوم به، إلى الدرجة التي يفقد فيها الوعي بذاته تماما(جولمان،2000 ،136.)

ويصف(أبوحلاوة،2013) التدفق النفسي بأنه عملية الاشباع النفسي، والسعادة النفسية الغامرة التي تتحقق للانسان، عندما يعيش حالة التدفق(Flow of State) أثناء التعامل مع مهام وأعمال تستغرق ذاته، في حالة عامة من الوله والعشق والهيام، لدرجة نسيان الذات والاخر، والسياق، والوقت(أبو حالوة،12،2013.)

وقد ميزت بعض الدراسات بين مفاهيم التدفق النفسي، وحالة التدفق، وخبرة التدفق نوجزها فيما يلي :

– يرى (عبده وعثمان،6،2018:) ان مفهوم التدفق النفسي: Flow Psychological هو الاستغراق في عمل ما والاندماج فيه، تدعمه العواطف الايجابية المليئة بالطاقة والحيوية والتي تعمل على صرف الانتباه تجاه العمل، مع غياب الشعور بالزمن، وزيادة النشوة والابتهاج

– حالة التدفق: Flow State تشير إلى وصول الفرد إلى أقصى درجات من الاداء الايجابي المليء بالطاقة، والتي تقي الفرد الاحساس بالملل، والاستمرار في العمل والاستغراق فيه.

- خبرة التدفق:Expérience Flow تشير إلى المصاحبات النفسية التي تشمل النشوة والابتهاج والاحساس بالجدارة والقيمة الشخصية، التي تنتاب الفرد أثناء وصوله حالة التدفق، حتى يصل إلى ما يطلق عليه الخبرة المثالية. (مهرية الأسود، زهرة الأسود،59).

خصائص التدفق النفسى.

يصف Csikszentmihalyi ثماني خصائص للتدفق:

– التركيز الكامل على المهمة .
– وضوح الأهداف والمكافأة في الاعتبار وردود الفعل الفورية .
– تحويل الوقت (الإسراع / الإبطاء) .
– التجربة مجزية في جوهرها .
– السهولة واليسر.
– هناك توازن بين التحدي والمهارات.
– الأفعال والوعي يندمجان ، ويفقدان الاجترار الواعي .
– هناك شعور بالسيطرة على المهمة.

كيفية تحقيق التدفق النفسى.

من المهم ملاحظة أنه لا يمكن للمرء أن يشعر بالتدفق إذا أدت عوامل التشتيت إلى تعطيل التجربة (ناكامورا وآخرون ، 2009). وبالتالي ، لتجربة هذه الحالة ، يجب على المرء أن يبتعد عن لصوص الانتباه الشائعة في الحياة الحديثة سريعة الخطى. تتمثل الخطوة الأولى في إيقاف تشغيل هاتفك الذكي عند البحث عن التدفق.

كما أن توازن التحديات والمهارات المتصورة هي عوامل مهمة في التدفق

(ناكامورا وآخرون ، 2009). من ناحية أخرى ، عندما يكون التحدي أكبر من مستوى مهارات المرء ، يصبح المرء قلقًا ومجهدًا. من ناحية أخرى ، عندما يتجاوز مستوى المهارة حجم التحدي ، يشعر المرء بالملل والتشتت.

نظرًا لأن تجربة هذه الحالة في المنتصف فقط ، فإن التوازن ضروري."تحفيز التدفق يتعلق بالتوازن بين مستوى المهارة وحجم التحدي المطروح" (ناكامورا وآخرون ، 2009).

وتعتبر تجربة التدفق في الحياة اليومية مكونًا مهمًا للإبداع والرفاهية. في الواقع ، يمكن وصفها بأنها جانب رئيسي من جوانب الحياة الجيدة ، أو تحقيق الذات ، في الفرد. نظرًا لأنها مجزية في جوهرها ، فكلما مارستها أكثر ، كلما سعيت إلى تكرار هذه التجارب ، مما يساعد على الوصول إلى حياة سعيدة ومندمجة بشكل كامل.

ونظرية التدفق النفسي لـ شكزنتيميهالي:Flow of Theory قد أظهرت نتائج العديد من الدراسات مثل(Delle,2005,43 & Massimini,2008,66) أن حالة التدفق حالة وجودية متعددة الجوانب، إذ تتضمن مكونات معرفية، دافعية، انفعالية، تقترن معا لتكون فيما بينها نوعا من التكامل المتبادل(أبو حالوة والشربيني،2016 ،83)

كما يعد التدفق النفسي عملية تتضمن شقين هما: اتزان الفرد مع نفسه، أو تناغمه مع ذاته مع تحرره من التوتر والقلق، ثم انسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية (الرويلي،2019 ،116.)

و حينما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد، فإن الانشطة تكون أكثر إمتاعا واذا كان النشاط سهلا للغاية سينتج الملل، وإذا كان شديد الصعوبة ستكون النتيجة هي الشعور بالقلق، أما حينما بكون أداء المهمة متساويا تماما مع الفرد في نشاط يتطلب تركيز شديد، مع التحديات والمها ارت ، ينتج عن ذلك خبرة متدفقة ممتعة(مؤمن،2004 ،430.) وقد استخلص"ميهالي" من إجابة الاشخاص الذين قابلهم، تسعة تصورات أو أبعاد رئيسة للتدفق:(1990,Csikszentmihaly,3) .

1 –الاهداف الواضحة.

2 –الاندماج والتركيز.

3 –فقدان الاحساس بالوعي بالذات، اندماج الفعل في الوعي.

4 –نشوة الاحساس بالوقت.

5 –تغذية راجعة مباشرة وفورية.

6 –التوازن بين القدرة والتحدي أو الصعوبة.

7 –إحساس الفرد بالقدرة على التحكم بالموقف أو النشاط.

8 –الاثابة الداخلية للنشاط.

9 –الاستمتاع الذاتي:والذي يشير إلى أن خبرات إثابة داخلية يشعر بها الفرد عند القيام بعمل، أو أداء نشاط، وإنجاز المهمة هو الهدف في حد ذاته، دون انتظار الاثابة من الخارج. وقد تضمن مفهوم التدفق النفسي بعض المضامين الايجابية، منها:

التركيز المعرفي Concentration Cognitive ويقصد به القدرة على ترتيب أولويات العمل وتركيز الانتباه، بحيث يتطلب ذلك تجاهل معلومات غير ذات صلة بالموضوع المراد إنجازه.

الطلاقة النفسية: Psychological Fluency ويقصد بها التهيئة النفسية التي يستطيع بها الفرد تحقيق أفضل أداء، وتشمل الجانب الايجابي من الطاقة النفسية للفرد، التي تدفعه إلى بذل الجهد للوصول إلى أفضل أداء(عبده وعثمان،5،2018.) ٤٨التدفق النفس ي لدى طلبة جامعة قاصدي... صفحة |

الخبرة المثلى:(Experience Optimal) يرتبط مفهو م التدفق بمفهوم آخر صاغه(ميهالي،1997) وهو مفهوم الخبرة المثلى أو الافضل؛ وتعني إحساس المرء بأن مهاراته مناسبة للتوافق مع الآخرين، أو مواجهة التحديات التي تعترضه في توجهه للهدف، وفي مساره لنظام الفعل، بما يوفر له هاديات أو قرائن إرشادية لمدى جودة أدائه، أو تفاعلاته في مواجهة هذه التحديات وتوافر مثل هذا الاحساس يفضي إلى حالة من التركيز التام في واقع الامر على مواجهة التحدي، بما لا يترك مجالاً لاى شيء آخر، أو القلق من أي مشاكل، وهنا يختفي انشغال المرء بذاته، أو وعيه وتنبهه لذاته .

أن توفر مستوى التحدي المناسب سيسهل الدخول في حالة الانغماس المطلوبة وهناك ثلاثة عوامل للدخول في هذه الحالة؛ وهي (Csikszentmihaly,1997 ,8:)

- توفر هدف يوضح مقدار التقدم.
- توفر تغذية راجعة فورية.
- توفر مستوى تحدي مناسب في العمل.

دراسات تناولت التدفق النفسى وعلاقته ببعض المتغيرات.

وهناك مجموعة من الدراسات التى تتعلق بالتدفق وعلاقته ببعض المتغيرات:

من احدث الدراسات فى هذا المجال الدراسة المسحية التى قام بها فريق من الباحثين من عدة دول منهم Gina, Wolters Corinna and Peifer, واخرين تحت مسمى شبكة الباحثين الأوروبيين (EFRN)(٢٠٢١) على أساس سنوي لتعزيز التقدم العلمي في أبحاث التدفق وتطبيقاته. وقد قامت الشبكة بمراجعة نطاق للدراسات التي تتناول تجربة التدفق المنشورة اعتبارًا من عام 2000. وتتبع مراجعة النطاق ثلاث خطوات: أولاً ، نقدم إطار عمل لهيكلة بحث التدفق. ثانيًا ، نقوم بمراجعة أبحاث التدفق التجريبي التي تم نشرها بين عامي 2000 و 2016. ثالثًا ، بناءً على نتائجها ، نناقش الآثار المترتبة على البحث المستقبلي. وخرجت هذه الدراسة الضخمة بنتائج كبيرة اهمها ابراز علاقة التدفق بالجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية واستراتيجيات التدريس والانشطة وغيرها. ورصدت كل ذلك فى جداول تفصيلية.

وقد اجرت أماني فرحات عبدالمجيد(2021) دراسة تتعلق بالنهوض الاكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمنهور هدفت إلى استكشاف العلاقات بين النهوض الاكاديمي والتدفق النفسي واليقظة الذهنية، وللتحقق من ذلك تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في مقياس اليقظة الذهنية، ومقياس التدفق النفسي، ومقياس النهوض الاكاديمي على عينة من طالب وطالبات كلية التربية جامعة دمنهور، بلغ عددهم(444) طالباً وطالبة ملتحقين بالفرقة الثانية بالكلية. وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى(0،01).بين النهوض الاكاديمي والتدفق النفسي، وبين النهوض الاكاديمي واليقظة الذهنية، وبين التدفق النفسي واليقظة الذهنية

وقد شهد العام 2021أيضا مجموعة كبيرة من دراسات التدفق وعلاقته ببعض المتغيرات منها دراسة أبو حمدة ، س. (2021). "حول العلاقة بين التدفق والمتعة"، ودراسة بيفر ، سي وولترز ، ج. (2021). حول "التدفق في سياق العمل"، ودراسة بيفر ، سي ، بولاك ، أ ، فلاك ، أو. ، بيسزكا ، أ ، نيسار ، إم إيه ، إيرشاد ، إم تي ، وآخرون. (2021). سيمفونية تدفق الفريق في الفرق الافتراضية. استخدام الذكاء الاصطناعي للاعتراف به والترويج له.، ودراسة هيوت ، جيه ، فينوييه ، إف ، مارتن كروم ، سي ، جوت ، جي ، رايس ، إيه ، جوت ، دي إت آل. (2021). التجربة المثلى في تعلم الكبار: التصور والتحقق من التدفق في مقياس

التعليم (EduFlow–. كما ان هناك دراسات اهتمت بمؤشرات فاعلية التدفق مستقبلا مثل دراسة بيفر ، سي ، وإنجيسر ، س. (2021). "التكامل النظري والخطوط المستقبلية لأبحاث التدفق"، ودراسة إنجيزر ، س. ، سكيب–تيسكا ، أ. ، وبايفر ، سي (2021). "الخطوط التاريخية ونظرة عامة على البحث الحالي حول التدفق". ودراسة فان دن هوت ، جي جي جيه ، وديفيز ، أو سي. (2021). تعزيز ظهور تدفق الفريق في المنظمات. كثافة العمليات

ودراسة نجلاء ابراهيم (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي والابداع الانفعالي لدى طالبات شعبة الطفولة، وتنمية الابداع الانفعالي لديهن عن طريق إعداد وتنفيذ برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من 100 طالبة بالفرقة الرابعة شعبة طفولة بكلية التربية جامعة أسوان وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين متوسطي درجات الطالبات على مقياس الإبداع الانفعالي ودرجاتهن على مقياس التدفق النفسي.

أما دراسة زكي و النواب(2018) فقد هدفت إلى التعرف على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، و أجريت الدراسة على عينة قوامها(400) طالب وطالبة من جامعة بغداد واستخدم الباحثان مقياس التدفق النفسي (Marsh1996& Jackson,) وقد أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتدفق النفسي مقارنة بمتوسط المجتمع الذي ينتمون إليه.

ودراسة الكرعاوي(2018)التي هدفت إلى التعرف على التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة بابل،استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من(103) طالبا، و أظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون تدفقا نفسيا، كما أظهرت وجود علاقة طردية موجبة بين التدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة .

ويتساءل بريكتوكس ، سي ، نافارو ، جيه ، سيجا ، إل ، وفويرست ، جيى .(2017) فى دراسة لهم حول الاهتمام بالوسيطً في العلاقة بين توازن التحدي / المهارات والتدفق في العمل وربطه بالسعادة .واظهرت علاقة طردية بين الحماس والاهتمام والتدفق اثناء العمل .كما يتساءل ايضا هاريس ، دي جيه ، فاين ، إس جيه ، وويلسون إم آر (2017)هل التدفق سهل حقًا؟ الدور المعقد للانتباه المجهد .ويجيب بانه سهل احيانا مثل مجال الدراسات الانسانية وصعب احيانا اخرى خاصة فى المجال المتعلق بالمهارات خاصة المهارات الرياضية.

اما فاطمة خشبة (2017) فقد اجرت دراسة حول التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الديموجرافية لدي المحاضرين.

أما دراسة حيدر وشطب (2016) فقدهدفت إلى دراسة التدفق النفسي وفق التفكير الايجابي لدى طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في متغيري الدراسة الجنس و التخصص الدراسي تم اختيار عينة بلغت(400) طالب وطالبة من جامعة القادسية، وأظهرت النتائج أن هناك تدفقا نفسيا وتفكيرا إيجابيا لدى طلبة الجامعة، كما أظهر ت عدم وجود فروق في التدفق النفسي تبعا للجنس، وتبعا لمتغير التخصص، ولصالح التخصص العلمي.

وفحصت دراسة هـ مارينو بونايوتو وزملاؤه (Bonaiuto, M., Mao et all 2016) العلاقة بين تجربة التدفق وهوية المكان ، بناءً على نظرية الهوية الجيدة اعطت الأولوية لأنشطة التعريف الذاتي باعتبارها مهمة لتحديد الفرد .وتركز هذه الدراسة على هوية المكان وخصائص الهوية المتعلقة بعلاقة الشخص بمكانه .تستند الدراسة أيضًا إلى نظرية التدفق والتي وفقًا لها تعتبر بعض السمات البارزة لتجربة النشاط مهمة للسعادة والرفاهية .ركزت استطلاعات الاستبيان على المقيمين الإيطاليين واليونانيين على تدفقهم وهويتهم المتصورة فيما يتعلق بتجاربهم الخاصة في الأماكن المحلية .كشفت النتائج الإجمالية أن تجربة التدفق التي تحدث في المكان المفضل للفرد يتم الإبلاغ عنها على نطاق واسع على أنها ناتجة عن مجموعة من الأنشطة ذاتية التحديد ، بغض النظر عن الجنس أو العمر ، وهي مرتبطة بشكل إيجابي وبشكل كبير بهوية مكان الفرد.

ودراسة العبيدي(2016) التي هدفت إلى التعرف على التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، فضلا عن التعرف على التدفق لدى الطلبة وفق متغير ي الجنس والتخصص الدراسي، وطبقت الدراسة على عينة بلغت(200) طالب وطالبة من جامعة بغداد، وبعد تطبيق مقياس التدفق النفسي الذي أعدته الباحثة،أظهرت النتائج أن أفراد العينة لديهم تدفق نفسي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في التدفق النفسي بين الذكور والاناث .

أما دراسة ناصيف (2015) فقداستهدفت قياس التدفق النفسي والتفاؤل للمتعلم والابداع الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا، وموازنة الفروق في المتغيرت الثلاثة وفق متغيري النوع والتخصص الدراسي، طبقت الدراسة على عينة تكونت من (200)طالبا وطالبة، وتوصلت

النتائج إلى وجو د علاقة إيجابية بين المتغيرات، وكذا عدم وجود فروق دالة إحصائيا وفق متغير النوع في التدفق النفسي .

و دراسة عبد الواحد (2015) التي هدفت إلى قياس التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، والتعرف على العلاقة بين التدفق وتنظيم الذات والتفكير الشمولي، وتكونت العينة من(400) طلاب وطالبات من الجامعة المستنصرية وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة لديهم تدفق عالي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق تبعا لمتغير النوع، ولصالح الاناث.

و دراسة عبد الجواد وأحمد (2013) التي هدفت إلى التعرف على إسهام كل من التفكير الايجابي، والسلوك التوكيدي في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا، وتكونت العينة من(130) طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة المنيا، وأظهرت النتائج وجود مستوى من التدفق النفسي لدى عينة الدراسة وعدم وجود فروق في التدفق النفسي بين الذكور والاناث.

اما دراسة بومان و شيفر(2010) Baumann ,.N ,and Scheffer ,D.حاولت هذه الدراسة إظهار كيف يشعر الأشخاص الذين يعيشون في ثقافة غربية ويتصرفون ويفكرون في حياتهم اليومية. باستخدام عينة من 315 طالب جامعي ياباني ، أجريت سلسلة من تحليلات الارتباط بين تكرار تجربة التدفق كمؤشر على الشخصية التلقائية ومجموعة واسعة من مقاييس الرفاهية. كشف تحليل التوزيع أن متوسط عدد الطلاب الجامعيين اليابانيين قد تعرضوا للتدفق أكثر من "بضع مرات في السنة" ، ولكن أقل من "مرة واحدة في الشهر". في فحص العلاقات بين تدابير التدفق والرفاهية ، كان طلاب الجامعات اليابانية المنعزلون عن بُعد ، أو أولئك الذين عانوا من التدفق في كثير من الأحيان في حياتهم اليومية ، أكثر عرضة لإظهار احترام أكبر للذات وقلق أقل .

وفى ذات السياق تاتى دراسة اساكاوا(Asakawa,2010,)التي هدفت إلى التعرف على خصائص الشخصية الذاتية، وخبرات التدفق النفسي لدى الطلبة الجامعيين في اليابان ووجدت أن الطلبة الذين يمتلكون خصائص شخصية ذاتية، وخبرات تدفق حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس تقدير الذات، ولديهم إستراتيجيات تدفق أفضل.

رابعا: علاقة التدفق النفسى بالعمليات المعرفية .

تضمنت فئة الإدراك والتدفق دراسات تناولت الإدراك والانتباه واتخاذ القرار والتحكم المعرفي. أيضًا تمت مراجعة دراسات الدماغ التي تشير إلى العمليات المعرفية أثناء تجارب التدفق.

ويمكن تقسيم دراسات الإدراك حول التدفق إلى مجالين رئيسيين:

(1) تلك التي درست علاقاتها مع العمليات المعرفية ، وأعطت نتائج ايجابية لهذه العلاقة.

(2) تلك التي حللت الجوانب المعرفية للعمليات المتعلقة بالتدفق مع مراعاة التدفق في سياقات تطبيقية محددة. وأظهرت اشكالات تضعف من هذه العلاقة.

ويمكن اعتبار التدفق نفسه حالة من الوعي حيث يتم التركيز بشكل كامل على الفرد والانتباه إلى نشاط معين والمشاركة فيه ؛ في الوقت نفسه ، يمكن اعتبار التدفق كعملية أو نشاط عقلي ديناميكي يتميز بأهداف واضحة ، والتوافق بين القدرة والتحدي ، وغياب الاضطرابات ، وتجربة الإتقان ، وما إلى ذلك (Fave Delle،& Massimini , ٢٠٠٥)

ويرى بيرس وآخرون (٢٠٠٥) وكواباتا وماليت (٢٠١١) فى دراسة لهما، انه لا يوجد تناقض بين الحالة والعملية، بل يمكن النظر إليهما على أنهما مترابطان ؛ تحدث حالة التدفق عادةً عندما يشارك الفرد في عملية بالخصائص المذكورة سابقًا.

يرتبط التدفق بعمليات الانتباه. على سبيل المثال ، كما أوضحت دراسة هاريس وآخرون.(٢٠١٧) ، فهناك حاجة إلى الاهتمام المستمر بالمهمة كعنصر من عناصر التدفق في الواقع ، من وجهة نظر معرفية ، عندما يتم إعاقة الانتباه بواسطة عمليات أو محفزات أخرى ، يتم تقليل تجربة التدفق أو حظره.

ومع ذلك ، فإن الدراسات حول قابلية التدفق تسلط الضوء على عدم وجود علاقة، أو علاقة ضعيفة جدًا بالذكاء في عينتين كبيرتين (Ullén et al. ٢٠١٢) ، مما يوضح أنه على الرغم من ارتباط التدفق بالعمليات المعرفية ، إلا أنه يرتبط ارتباطًا ضعيفًا بالقدرة المعرفية بشكل عام .

وتميل الدراسات المعرفية إلى تأكيد فرضية التوافق مع متطلبات المهارات في توليد التدفق(et.Payneal،٢٠١١؛ SchiefeleRaabe،٢٠١١؛Harrisetal.،٢٠١٧). علاوة على ذلك ، وجد أن التدفق مرتبط بشكل إيجابي بنهج بديهي لصنع القرار

(Kuhnle and Sinclair ،٢٠١١).(٢٠١٦ Vuorre and Metcalfe,). وفي الواقع ، يتأثر الإحساس بالقوة جزئيًا بالأحكام المعقدة ماوراء المعرفية (٢٠٠٨ Synofzik et al

كماأظهرت البيانات النفسية العصبية أيضًا أن التدفق مرتبط بالشعور بالسيطرة (٢٠١٤ Ulrich et al.) ووجد أن المرونة المعرفية (مور ، ٢٠١٣) والتدفق الذهني المتوقع مرتبطان بشكل ايجابى (كي وجون وانج ، ٢٠٠٨ ؛ مور ، ٢٠١٣). كما أبرزت الدراسات حول التدفق الذي يتضمن أنشطة إبداعية أن التدفق لم يتأثر بالحمل المعرفي

(, ٢٠١٦ Cseh et al.). بدلاً من ذلك ، يمكن أن تساعد تجربة التدفق في إبعاد أو تقليل العمليات المعرفية غير المرغوب فيها

(على سبيل المثال لأفكار المتطفلة ، الاجترار)،(٢٠٠٦ Prior Reynolds and).

لكن موضوعًا مهمًا في الأبحاث الحديثة يدور حول الادعاء بأن التحكم المعرفي يظهر غالبًا كتجربة مكروهة – تجربة الجهد العقلي .وفقًا للكثيرين ، فإن الجهد العقلي مألوف في الحياة اليومية ، وهو موجود في كل مكان عبر العديد من الاختلافات في المهام والظروف ومن المحتمل– كما يقرر (كوزبان وآخرون ، 2013 ؛ كورزبان وآخرون ، 2013 ؛ شينهاف وآخرون ، 2017 ؛ كول وبوتفينيك ،2018) أن يلعب التعب والقلق والملل والحالات العاطفية الخلفية أدوارًا مهمة فى بطء التدفق. وهناك ورقة بحثية حديثة أعدها (Sripada,2018), توثق صلة بين شرود الذهن والاداء المعرفي .يصف Sripadaالشرود الذهني على أنه نشاط استكشافي ، بحيث يتناقض مع النشاط الاستغلالي للتفكير الموجه نحو الهدف.

ويشير Sripada هنا إلى دور التعب المعرفي "التعب المعرفي أثناء التفكير الموجه نحو الهدف يستغرق مساحة زمنية عند التدفق . وحتى نتلافى ذلك فالأمر يحتاج الى عبور مساحة مماثلة ، فيقترح (Shepherd,2019)علاقة مختلفة قليلاً بين شرود الذهن والتحكم المعرفي والتي غالبًا ما يُفترض أنها مكروهة ومجهدة بطبيعتها .هناك احتمال هنا لسد فجوة كبيرة – ما قد نفكر فيه على أنه الجانب التجريبي الإيجابي المعرفي .هل هو أفضل وصف لحالة التدفق بأنها سهلة ، أم قد يكون الجهد موجودًا إلى حد ما في حالة التدفق؟

ويقترح (كريستوف وآخرون،2016) إطارا عمليا لتنظيم ديناميات الفكر .يرسم إطار عملهم أنواع الأفكار على طول بعدين ، وكلاهما يوضحان من حيث القيود المفروضة على الفكر .يتضمن أحد الأبعاد قيودًا تلقائية مفروضة على الفكر بواسطة أنظمة "تعمل خارج السيطرة المعرفية" مما يشير إلى أن القيود المفروضة على التفكير في الاجترار هي في الأساس تلقائية، وعلى النقيض من ذلك ، يتم فرض قيود متعمدة على الفكر من خلال الفكر نفسه ، أي أنه يتم فرضه بواسطة آليات التحكم المعرفي .تشمل هذه القيود الأهداف والنوايا التي يحددها الفرد صراحة.

وهناك مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بظواهر حالة التدفق .يوجد هنا توتر مثير للاهتمام بين العمل على التدفق والتحكم المعرفي .إن التدفق موجه بشكل كبير نحو الهدف وبالتالي يتضمن التحكم المعرفي ، ولكن يقال أيضًا أنه سهل – "تجربة ذروة الانتباه" – فيتعارض هذا مع معظم الأعمال المتعلقة بالحالة المعرفية . وفي هذا الصدد ، نرى أن (سيكيلي ومايكل، 2020) أبرزا مؤخرًا أن الجهود قد تكون سلبية في بعض الأحيان وفي بعض الأحيان محايدة أو إيجابية .يحتاج الأمر إلى بحث ، ولكن قد تكون ظروف التدفق توفر أرضية اختبار فريدة لمثل هذا الرأي فيما يتعلق بتكافؤ الجهد العقلي.

وتتمثل إحدى النتائج الأساسية في الأدبيات المعرفية في أنه بينما يظل الطلاب في مهمة ، يميل الأداء إلى الانخفاض .وغالبًا ما ينتج عن ذلك منحنى أداء بطيء ، وقد سعى البعض إلى تفسير هذا المنحنى بالإشارة إلى الشعور بالجهد أو التعب

(كورزبان وآخرون ، 2013 ؛ سريبادا ،.2018) ويتعلق السؤال الطبيعي بتخفيضات الأداء في ظروف تشبه التدفق .كيف يرتبط التدفق باليقظة والتعب؟ هل نرى منحنيات الأداء نفسها بمرور الوقت للمهام التي تميل إلى إنتاج التدفق؟ هل يمكن أن نجد زيادة في الجهد خلال فترات زمنية (مماثلة) ، حتى في ظروف تشبه التدفق ؟

اجراءات البحث

اولا: عينة البحث:

أ- عينة البحث الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة تكونت من (٣٦) طالبا وطالبة من جامعة طنطا، قسم علم النفس، من كلا الجنسين، وتراوح اعمارهم بين (19,8-20,1) عاما

ب.عينة البحث الاساسية: تحددت العينة الاساسية بـ (٦٠) طالبا وطالبة، وتراوحت أعمارهم بين (19,6–20,3) عاما، قسمت الى مجموعتين ضابطة ونجريبية.

ثانيا: منهجية البحث :

نهج هذا البحث منهجا شبه تجريبي، تقصت خلاله أثر استخدام استراتيجية العقود الالكترونية

في تدريس علم النفس في تنمية التفكير ماوراء المعرفة والتدفق النفسى لدى طلاب السنة الثالثة شعبة علم النفس. كما استخدم المنهج الوصفى فى صياغة الاطار النظرى، والمنهج المقارن فى ايجار العلاقة بين التفكير ماوراء المعرفى والتدفق النفسى.

ثالثا: إعداد المادة التعليمية وفق استراتيجية العقود.

أعيد تنظيم محتوى المادة ليتم تدريسها باستخدام استراتيجية العقود الالكترونية مع الحرص على عدم إحداث أي خلل بالمحتوى الوارد في كتاب الطالب من حيث الأهداف وعدد المحاضرات المخصصة لكل موضوع، حيث خصص لتدريس الموضوعاتّ (20) محاضرة الكترونية، كما تم اعداد دليل المحاضر(ملحق ٢) واليات توضيحية لتدريس كل موضوع من الموضوعات التسعة باستخدام استراتيجية العقود، ونماذج من أوراق العمل المستخدمة في التدريس، والعقود الالكترونية المبرمة مع الطلاب. وتم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين من أساتذة طرق تدريس المواد الفلسفية وعلم النفس (ملحق ١) وفق الآتي:

– إعداد نماذج لمحاضرات المادة التسعة توضح عدد المحاضرات اللازمة لكل موضوع، وأهدافه، وخطوات السير في تدريسه وفق إستراتيجية العقود.

– تخصيص محاضرتين اضافيتين قبل البدء في تطبيق الإستراتيجية لتعريف الطلاب بالعمل الجديد والعقود التعليمية وطريقة تنفيذها الكترونيا مع الطلاب وتوضيح البنود الأساسية في العقود ليسهل على الطلاب الإجابة عنها وقراءتها عند البدء في استخدام هذه العقود.

– توقيع الطالب على العقود التعليمية بعد أخذ التعهدات عليه بالالتزام بأهداف العقد مع اعطائه الحرية باستخدام مصادر التعلم المختلفة وأهمها الانترنيت واليوتيوب.

– استلام كل طالب للعقد المبرم فى حضور المحاضر الذى يوقع هو الآخر على العقد.

– الاتفاق مع الطلاب على المكافأة في ضوء عدد الأهداف التي يحققها الطالب، حيث أعطي كل هدف نقطة واحدة وفي نهاية الوحدة يتم جمع النقاط التي تحصل عليها ، وذلك من خلال صحائف التقويم، وبناء على النقاط التي يحصل عليها الطالب تكون المكافأة التي حددت قبل البدء بالتدريس.

– اطلاع الطالب على صحائف التقويم لمعرفة درجة انجازه.

– تحديد استراتيجيات التقويم وأدواتها للنتاجات التعلمية.

رابعا : اعداد أدوات البحث.

(١) مقياس التفكير ماوراء المعرفى :

لتحقيق أهداف البحث استخدمت الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي، الذي وضعه شراو ودينسون (Dennison and Schraw, 1994) الذي استُخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين، ويتكون من (52) بندا ويشتمل على بُعدين:

الأول معرفة المعرفة (Cognition of Knowledge) ويشير إلى المعرفة عن الذات، والاستراتيجيات، والمعرفة عن أي الاستراتيجيات أكثر فاعلية في موقفٍ ما.

الثاني هو تنظيم المعرفة (Regulation of Cognition) ويشير إلى المعرفة عن طرق التخطيط، والمراقبة، وتصحيح الأخطاء، وتقويم التعلم.

وقد قام كيومر (Kumar ,1998)باستخدامه على عينة من الأفراد لتقييم أثر التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار، وقد قام بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه ثلاثة أبعاد هي :

1– تنظيم المعرفة : (Regulation of Cognition)القدرة على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم.

2– معرفة المعرفة : (Knowledge of Cognition) ويشير الى المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.

3– معالجة المعرفة (Processing Cognition) ويشير إلى الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات.

تطوير المقياس في البيئة المصرية :

تم تطوير المقياس في البيئة المصرية وفق الخطوات التالية:

١- **ترجمة المقياس:** تم عرض المقياس على أربعة محكمين، اثنين من ذوي الاختصاص في علم النفس الإرشادي والتربوي، واثنين من ذوي الاختصاص في علم النفس في جامعة طنطا ، للتأكد من دقة الترجمة بعد أن تم تزويدهم بالمقياس الاصلى بصورتيه الإنجليزية والعربية (ملحق ٣)، وأقر المحكمون أن المقياس مناسب، ويقيس ما وضع لقياسه، وأن التعليمات واضحة ومناسبة، والترجمة سليمة، واقترحوا إجراء بعض التعديلات تم الأخذ بها جميعا، واشتملت التعديلات على بعض الفقرات مثل استبدال كلمة (الظروف) بـ (البدائل) كما تم تصويب الأخطاء اللغوية بعد أن تم عرض المقياس على مختص في اللغة العربية. وتم تغيير سلم الاستجابة ليصبح (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، بدلاً من (دائماً صحيح، أحياناً صحيح، محايد، أحياناً خطأ، دائماً خطأ) في المقياس الأصلي.

٢- **صدق المقياس:** قام شراو ودينسن (1994,Schraw and Dennison) بالتحقق من صدق المقياس بإجراء التحليل العاملي، وقد كشفت النتائج وجود عاملين للتفكير ما وراء المعرفي هما:

الأول معرفة المعرفة، والثاني تنظيم المعرفة. وقام كيومر Kumar, 1998)،بإعادة التحليل العاملي للمقياس، فنتج عنه ثلاثة عوامل هي:

تنظيم المعرفة، ومعرفة المعرفة، ومعالجة المعرفة، وفي العامل الأول ظهر 15 فقرة كان معامل تشبعها بالبعد 0,40 فما فوق، وفي العامل الثاني ظهر 11 فقرة معامل تشبعها بالبعد 0,40 فما فوق، وفي العامل الثالث ظهر 11 فقرة معامل تشبعها بالبعد 0,40 فما فوق.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على اثنى عشر محكما من ذوي الاختصاص في التربية وعلم النفس في جامعة طنطا (ملحق ١) ، حيث طُلب منهم الاطلاع على مقياس التفكير ما وراء المعرفي، وإبداء الملاحظات حول المقياس، من حيث مناسبة الفقرات للفئة المستهدفة (طلبة البكالوريوس) وانتمائها للأبعاد، ووضوح المعنى، وأية ملاحظات أخرى مناسبة، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها (عشرة)

من المحكمين، وأية مقترحات أخرى حتى لو جاءت من محكم واحد، حيث تمثلت التعديلات فى إعادة صياغة بعض الفقرات، منها تعديل فقرة (عندما أفشل بالفهم) بـ

(عندما لا أستطيع فهم الموضوع بشكل جيد). وتصويب بعض الأخطاء اللغوية ليصاغ المقياس بفقراته الجديدة بعد الأخذ بملاحظات المحكمين.

وللتحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من ٣٦ (طالباً وطالبة) ، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، فتم حذف ست فقرات من البعد الأول، وأربع فقرات من البعد الثاني، وفقرتان من البعد الثالث، حيث كان معامل ارتباط كل منها بالمجال الذي تنتمي إليه أقل من (30.0) . وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الثلاثة، وبينها وبين الأداة ككل، والجدول رقم (١) يبين معامل ارتباط بيرسون للأبعاد مع بعضها ومع مقياس التفكير ما وراء المعرفي ككل. وبذلك اصبح عدد البنود أربعين بندا.

جدول(١) قيم معاملات ارتباط بيرسون للابعاد مع بعضها ومع مقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل

البعد	معرفة المعرفة	تنظيم المعرفة	معالجة المعرفة	المجموع	مستوى الدلالة
معرفة المعرفة	–	717،0	730،0	849،0	05،0
تنظيم المعرفة		–	689،0	817،0	05،0
معالجة المعرفة			-	739،0	
المجموع				-	
					–

٣- ثبات المقياس:

قام شراو ودينسون ((1994), بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفا- كرونباخ ، وقد بلغت قيمته (0,91) لكل بعد. كما قام كيومر (Kumar ,1998) باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفا - كرونباخ للمقياس ككل وللأبعاد الثلاثة، وقد تراوحت القيم بين (0.68-0.80) والجدول رقم (٢) يبين جميع هذه القيم، والتي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية.

جدول(٢) ثبات الإعادة شراو ودينسين Schraw and Dennison, 1994 كيومر 1998 Kumar

الابعاد	شراو- دينسون 1994	كيومر 1998
معرفة المعرفة	0.91	0.80
تنظيم المعرفة	0.91	0.68
معالجة المعرفة	0.62	0.73
المجموع	0.95	0.89

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (٣٦) طالبا وطالبة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا – كرونباخ للأبعاد والأداة ككل، والثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على عينة تكونت من (٣٦) طالبا وطالبة، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتراوحت هذه القيم بين (0,62-0,73) كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول (٣) معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد مقياس التفكير ما وراء المعرفي وثبات الاعادة

الابعاد	الفا – كرونباخ	ثبات الاعادة
معرفة المعرفة	0,89	0.66
تنظيم المعرفة	o.86	0.73
معالجة المعرفة	o.78	0,62
المجموع	0.93	0.73

٤- المقياس قى صورته النهائية:

بعد التحقق من صدق المقياس وثباته، وحذف عدد من البنود، وفى ضوء آراء المحكمين فقد تكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة مفسمة على ثلاثة ابعاد وهى (ملحق ٤)

1- معرفة المعرفة : (Knowledge of Cognition) ويشير الى المعرفة التقريرية، والمعرفة الإجرائية، والمعرفة الشرطية.

٢- القدرة على التخطيط، وإدارة المعلومات، والتقييم، واتخاذ القرار. (Planning and evaluation)

٣- معالجة المعرفة (Processing Cognition) ويشير إلى الاستراتيجيات، والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات. والجدول التالى يوضح الأبعاد الثلاثة للمقياس وعدد البنود والنسبة المئوية وأرقامها:

يبين الأبعاد الرئيسية وعدد العبارات التي تقيسها والنسبة المئوية وتوزيع المفردات في مقياس ماوراء المعرفة

الأبعاد	عدد العبارات	النسبة المئوية	أرقام العبارات الدالة عليها
معرفة المعرفة	١١	%27.5	21 ، 20 ، 19 ،16،11، 8، 7،5 ، 27، 32، 40
القدرة على التخطيط، وإدارة وتنظيم المعرفة، والتقييم	١٨	٤٥٪	17، 15، 10، 9، 6، 4، 3، 1 ،22، 24، 26، 28، 30، 31، 33 38، 37، 36،
معالجة المعرفة	١١	%27.5	25، 23 ، 18، 14، 13، 12، 2 .39، 35، 34، 29،،
المقياس ككل	٤٠	%100	

٥- تصحيح المقياس

تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات، دائماً وأعطيت (٥) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجة، وإطلاقاً درجة واحدة ، وتتراوح الدرجات على بعد تنظيم المعرفة بين (18-90) درجة، وبعد معرفة المعرفة بين (11 - 55) درجة، وعلى بعد معالجة المعرفة بين (11 - 55) درجة، وتراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (40 - 200) درجة.

(٢) مقياس التدفق النفسى:

قامت الباحثة باعداد مقياس التدفق النفسي فى ضوء المقاييس العلمية فى الادبيات البحثية وفى ضوء نظرية Csíkszentmihályi كسكزنتيميهالي(1996) إذ عرف التدفق بحالة من التركيز العميق، تحدث عندما يندمج الناس في التعامل مع مهمات تتطلب تركيزاً شديداً ومثابرة، كما استرشدت بالمقابس من الدراسات العربية كدراسات كل من: مهرية الأسود ، زهرة

الأسود (2020) ،زينب ماجد محمد،عبدالأهل مجيد العتابي (2019) ،عبد ألقادر زكى ، ناجى النواب (2018) ،سالم محمد حمزة الكرعاوي(2018)، عبد العزيز حيدر الموسوي، و انس اسود شطب (2016)، إبراهيم خليل عفراء العبيدي(2016.)،ايناس غريب (2015)، فاتن عبد الواحد جواد.(2015) ، محمد السعيد أبو حلاوة (2013.). ومن الدراسات الأجنبية دراسات كل من:

S(2020), Bressler, D. M., and ,Abuhamdeh, S. (2021)., Chen & ,.S ,Abuhamdeh ,.M ,, Csíkszentmihályi.Bodzin, A. M(2016) .J(2005) ,Nakamura

وفى ضوء هذه الادبيات العربية والاجنبية – التى تكاد تتفق معظمها على محاور المقياس وبنوده – قامت الباحثة باعداد مقياس التدفق النفسى بما يناسب طلاب الجامعة، وكذلك البيئة المصرية، والثقافة النفسية لدى طلاب علم النفس. حيث تكون من خمس واربعين مفرده موزعة على تسعة ابعاد هى:

- الشخصية ذاتية القصدpersonality
- أهداف واضحة Clear goals .
- التوازن بين التحدي والمهارة Challenge–balance Skill.
- تركيز في المهمة (العمل، النشاط ،الدراسة Concentration (.
- احساس بالضبط (او السيطرة) control of Sense:
- تغذية راجعة غير غامضة feedback Unambiguous
- اندمـاج الوعي بالفعل Awareness Action
- الاحساس بمرور الوقت. Time trnsformation
- الاستمتاع الذاتي Autotelic experience

جدول (5) ابعاد مقياس التدفق النفسى وعدد العبارات فى صورته الاولية

الرقم	ابعاد التدفق	عدد العبارات
1	الشخصية ذاتية القصد	٦
2	الاهداف الواضحة	٥

3	التوازن بين القدرة والتحدى	٦
4	التركيز	٧
5	ضبط الموقف او النشاط	٤
6	التغذية المرتدة	4
7	اندماج الوعى بالعمل	٥
8	احساس مشوه بالوقت	٤
9	الاستمتاع الذاتى	٤
	المجموع	٤٥

الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق النفسي

تم تقدير بعض الخصائص السيكومترية لهذا المقياس، للتأكد من مدى صلاحيته في البيئة المحلية، وكانت كما يلي:

١- الصدق:

يعد الصدق الظاهري من الخصائص العلمية في الاختبارات والمقاييس النفسية ، ومن أجل أن يوصف الاختبار بأنه صادق لا بد أن تتوفر فيه مؤشرات كثيرة تشير اليه ، فكلما زادت المؤشرات لمقياس معين زادت ثقتنا به.

أ- فقد عرضت الباحثة المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، وطرق تدريس علم النفس والمواد الفلسفية (ملحق ١) ، وقد طلب منهم ابداء آرائهم وملاحظاتهم حول صلاحية البنود لقياس ما وضعت لقياسه وتعديل صياغة اي بند يرون انها بحاجة الى تعديل ، والوزن النسبى لأبعاد المقياس .وقد التزمت الباحثة بمعيار (83)% كحد ادنى لقبول البند ، اذ اشارت الادبيات كما بين بلوم بالاستبقاء على البنود التى تحوز على نسبة اتفاق (83)% فما فوق وحذف ما دونها، ولقد نالت تعليمات المقياس وبدائله وطريقة تصحيحه موافقتهم ، واتفقوا على أن كل أبعاد المقياس مهمة بدرجة متساوية. اما آراؤهم بشأن بنود المقياس فقد تم استعمال النسبة المئوية لمعرفة ذلك ، فقد وجدت الباحثة ان بنود مقياس التدفق النفسي قد حصلت على موافقة السادة المحكمين ، وكانت النسبة تتراوح ما بين ٦٨٪-96%. مما حدا بالباحثة أن تلتزم بمؤشر بلوم السابق فى الابقاء على البنود التى

حصلت على نسبة اتفاق ٨٣٪ فما فوق، فقد تم استبعاد تسعة بنود وهى: بندين من البعد الاول وبندين من البعد الثالث، وثلاثة بنود من البعد الرابع،وبندا من البعد الثانى وبندا من البعد السابع وبالتالى أصبح المقياس مكونا من (٣٦) بندا موزعة على تسعة أبعاد.

ب- صدق المقارنة الطرفية: تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم(٣٦) طالبا بجامعة طنطا، وبعد الاجابات، وترتيب الدرجات المتحصل عليها تم تطبيق اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين، و تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول التالى

جدول (6) نتائج اختبار"ت "لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين

الفئات	عدد الافراد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العليا	١٨	60،122	57،4	83،7	٣٤	05،0
الدنيا	١٨	3،95	16،10			

توضح النتائج قيمة"ت"المحسوبة قد بلغ (7.83) عند مستوى الدلالة (0.05) وعليه فإن بنود المقياس تتميز تمييزا واضحا بين الفئة العليا والفئة الدنيا، و هذا ما يؤكد أن المقياس صادقا، ويمكن تطبيقه على العينة الاساسية.

ج- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي، وكانت النتائج كالتالي: جدول (7)

جدول (٧) نتائج معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسى

الرقم	البعد	الارتباط	مستوى الدلالة
1	الشخصية ذاتية القصد	57،0	0,05
2	الاهداف الواضحة	76،0	0,05
3	التوازن بين القدرة والتحدى	74،0	0,05
4	التركيز	49،0	0,05
5	ضبط الموقف او النشاط	82،0	0,05
6	التغذية المرتدة	66،0	0,05
7	اندماج الوعى بالعمل	68،0	0,05
8	احساس مشوه بالوقت	73،0	0,05

9	فقدان الشعور بالوعى الذاتى	63،0	0,05

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.57) و(0.83) وهذا ما يدل على الاتساق الداخلي بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده.

٢- الثبـــات:

أ. معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس التدفق النفسي،من خلال تطبيق معادلة ألفا كرونباخ، وذلك على أبعاد المقياس وكانت النتائج موضحة في الجدول كما يلي:

جدول (٨) نتائج معامل ثبات كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسى

البعد	معامل الفا كرونباخ
الشخصية ذاتية القصد	١0.8
الاهداف الواضحة	0.75
التوازن بين القدرة والتحدى	0.74
التركيز	0.75
ضبط الموقف او النشاط	0.80
التغذية المرتدة	0.79
اندماج الوعى بالعمل	0.67
احساس مشوه بالوقت	0.73
فقدان الشعور بالوعى الذاتى	0.82

يتضح من خلال الجدول أن معامل ثبات أبعاد مقياس التدفق النفسي وفق معادلة ألفا كرونباخ كان بين (0.67) و(0.82) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر مناسب من الثبات، ويمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

ب- التجزئة النصفية: تم حساب ثبات مقياس التدفق النفسي، بتطبيق معادلة "جتمان"، وكانت قيمة الثبات تقدر بـ(0.84) وعليه يمكن القول أن هذا المقياس ثابت.

3- الصورة النهائية لمقياس التدفق:

تكون المقياس بصورته النهائية من (٣٦) بندا مقسمة على تسعة ابعاد، ويتضمن كل بعد أربعة بنود وهو مايوضحه الجدول التالى:

جدول (٩) الصورة النهائية لمقياس التدفق النفسى (الأبعاد وعدد العبارات)

الرقم	ابعاد التدفق	عدد العبارات
1	الشخصية ذاتية القصد	٤
2	الاهداف الواضحة	٤
3	التوازن بين القدرة والتحدى	٤
4	التركيز	٤
5	ضبط الموقف او النشاط	٤
6	التغذية المرتدة	4
7	اندماج الوعى بالعمل	٤
8	احساس مشوه بالوقت	٤
9	فقدان الشعور بالوعى الذاتى	٤
	المجموع	٣٦

٤- تصحيح المقياس

تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات، أوافق بشدة وأعطيت (٥) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (2) درجة، لا أوافق بشدة درجة واحدة ، وتتراوح درجات كل بعد من (٤- ٢٠) درجة، وتراوحت الدرجات على المقياس ككل بين (٣٦-١٨٠) درجة.(ملحق ٦)

خامسا: <u>الأساليب الإحصائية:</u>

تم استخدام المعادلات الإحصائية التالية:

١- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات المقياسين.

٢- معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون.

٣- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات.

٤- اختبار ت t-test للمجموعات المستقلة، للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياسات القبلية.

٥- اختبار ت t-test للمجموعات المستقلة، لاختبار فروض الدراسة عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية.

٦-مربع إيتا (η2) لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع.

٧- حجم التأثير d : حجم التأثير للمتغير المستقل.

٨- معاملات الارتباط عند كل من كاندل وسبيرمان وبيرسون.

سادسا : التطبيق الميداني : يشمل التطبيق الميداني المراحل التالية :

١- المرحلة الأولى :

التطبيق القبلي لأداتي البحث، وقد تم تطبيق هاتين الأداتين على الطلاب (مجموعتي البحث) وذلك فى بداية الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٢١/٢٠٢٠ فى قاعة المحاضرة. وبعد ذلك قامت الباحثة بتصحيح المقياسين ورصدت الدرجات، توطئة للوقوف على نتائج التطبيق القبلي للأداتين.

أ- نتائج التطبيق القبلي لمقياس التفكير فيما وراء المعرفى :

باستخدام برنامج (SPSS.ver.15) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لمقياس التفكير ما وراء المعرفى باستخدام T.Test. فقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (١٠)

يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين **الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس التفكير ماوراء المعرفى**

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمةت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معرفة المعرفة	ضابطة	30	32.50	5.09	0,237	٢٩	غيردالة
	تجريبية	30	3233	3.41			
تنظيم المعرفة	ضابطة	30	1667	4.26	0,353	٢٩	غيردالة
	تجريبية	30	1833	1.80			

معالجة المعرفة	ضابطة	30	21.77	4.04	0,542	٢٩	غيردالة
	تجريبية	30	21.33	1.66			
المقياس ككل	ضابطة	30	73.40	5.82	1.092	٢٩	غيردالة
	تجريبية	**30**	**72.03**	**3.60**			

تظهر نتائج جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التفكير فيما وراء المعرفى ككل وفى أبعاده الفرعية، حيث جاءت قيم (ت) المحسوبة أقل من الجدولية، مما يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين في هذا المقياس.

ب-نتائج التطبيق القبلي لمقياس التدفق النفسى : استخدمت الباحثة برنامج (SPSS.ver.15) لاختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث باستخدام T.test . ويبين الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (11) يبين نتائج تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجاتالمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التدفق النفسى

ابعاد التدفق	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة
الشخصية ذاتية القصد	ضابطة	30	9.13	1.56	.715	58	غير دالة
	تجريبية	30	8.86	1.30			
الاهداف الواضحة	ضابطة	30	10.16	1.70	.492	58	غير دالة
	تجريبية	30	9.76	4.11			
التوازن بين القدرة والتحدى	ضابطة	30	9.26	2.19	1.76	58	غير دالة
	تجريبية	30	8.30	2.05			
التركيز	ضابطة	30	8.66	1.53	1.56	58	غير دالة
	تجريبية	30	7.96	1.90			

ضبط الموقف او النشاط	ضابطة	30	6.90	1.44	1.52	58	غير دالة
	تجريبية	30	6.30	1.60			
التغذية المرتدة	ضابطة	30	8.90	1.74	1.02	58	غير دالة
	تجريبية	30	8.43	1.79			
اندماج الوعى بالعمل	ضابطة	30	7.33	1.37	.861	58	غير دالة
	تجريبية	30	7.03	1.32			
احساس مشوه بالوقت	ضابطة	30	8.63	.927	1.97	58	غير دالة
	تجريبية	30	8.10	1.15			
فقدان الشعور بالوعى الذاتى	ضابطة	30	8.50	1.77	.926	58	غير دالة
	تجريبية	30	8.10	1.56			
المقياس ككل	ضابطة	30	75.96	8.84	1.62	58	غير دالة
	تجريبية	30	72.73	6.33			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مهارات التدفق النفسى ككل. وفى أبعاده الفرعية، حيث جاءت قيم (ت) المحسوبة أقل من الجدولية، ويدل ذلك على

وجود تكافؤ بين المجموعتين فى المقياس ككل وفى أبعاده التسعة قبل البدء في التدريس للمجموعتين.

سابعا:.تنفيذ المعالجة التجريبية. (التدريس باستخدام استراتيجية العقود)، والضابطة (بالطريقة الاعتيادية)، واستغرق التنفيذ (20) محاضرة بواقع (4) محاضرات أسبوعيا (اون لاين) عدا المحاضرتين التمهيديتين.

ثامنا:- التطبيق البعدي للمقياسين. على المجموعتين التجريبية والضابطة.

تاسعا: تصحيح إجابات الطلاب. حيث فرغت في جداول وعولجت إحصائيا ياستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS).

عاشرة نتائج البحث:

١- **لاختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث** : والذي بنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي دلالة (0,5≥) بين متوسطات درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التفكير فيماوراء المعرفى ككل، وفى أبعاده الفرعية

فى التطبيق البعدى للمقياس لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (SPSS. Ver.16) في حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، والجدول التالي يوضح تلك النتائج :

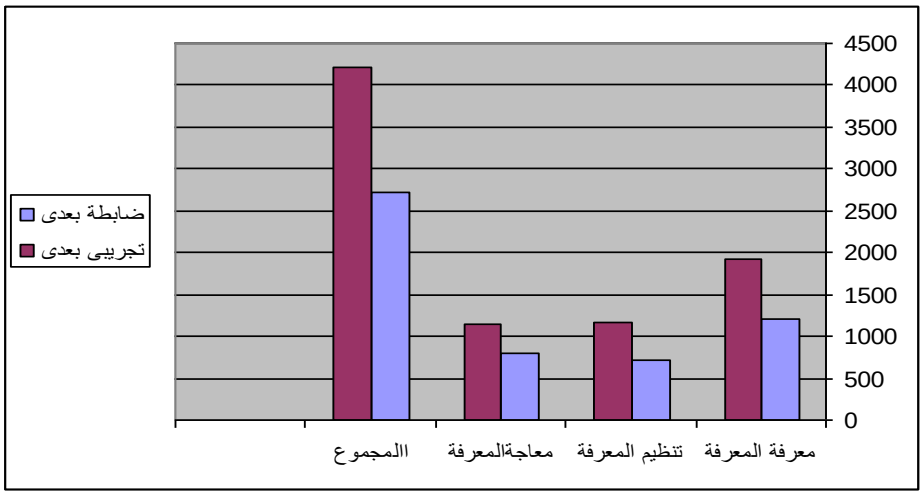
جدول (12) نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لمقياس التفكير ماوراء المعرفى فى الأبعاد الثلاثة وفى المقياس ككل

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجات الحرية	المستوى	η2	
معرفة المعرفة	ضابطة	٣٠	39.9	2.15	39.3	٢٩	دالة	3.6	93
	تجريبية	30	64.0	2.57					
تنظيم المعرفة	ضابطة	30	24.2	1.87	30.6	٢٩	دالة	6.26	94
	تجريبية	30	38.7	1.79					
معالجة المعرفة	ضابطة	30	26.4	2.01	15.9	٢٩	دالة	2.6	83
	تجريبية	30	38.3	3.53					
المقياس ككل	ضابطة	30	90.6	3.65	3.7	٢٩	دالة	.946	81
	تجريبية	30	141.1	5.15					

مستوى الدلالة عند 0,05

باستقراء جدول (12) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية . فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عن مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب

المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل. فقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة الضابطة (٩٠,٦٦) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٤١,١٣) بفارق متوسط قدرة (٥٠,٤٧) لصالح المجموعة التجريبية كما وصلت قيمة (ت) الجدول (٣,٧٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥). والرسم البيانى التالى يوضح ذلك.



شكل (٤) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية

حساب حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة :

تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية لمقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل والأبعاد الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي، وذلك بحساب حساب حجم التأثير ويوضح جدول (12) النتائج المرتبطة بحجم التأثير

يتضح من الجدول (12) ارتفاع قيمة ($\eta 2$) لأبعاد مقياس التفكير ماوراء المعرفى كل على حدة وللمقياس ككل حيث تتراوح مابين (٠.٨١- ٠.٩٣) ، و أيضا ارتفاع قيمة (d) فتتراوح مابين (0,94- 6,2) وهي تعتبر قيمة مرتفعة جدا مما يدل أن حجم تأثير المعالجة التجريبية كبير، ويؤكد على فاعلية إستراتيجية العقود التعليمية في تنمية التفكير ماوراء المعرفى الواردة بالمقياس ككل والتفكير ماوراء المعرفى الفرعية كل على حدة لدى طلاب المرحلة الجامعية ، وبالتالى يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث

٢- ولاختبار صحة الفرض الثانى من فروض البحث : والذي بنص على أنه:

"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدي" .وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (SPSS. Ver.16) في حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، والجدول التالي يوضح تلك النتائج :

جدول (13)

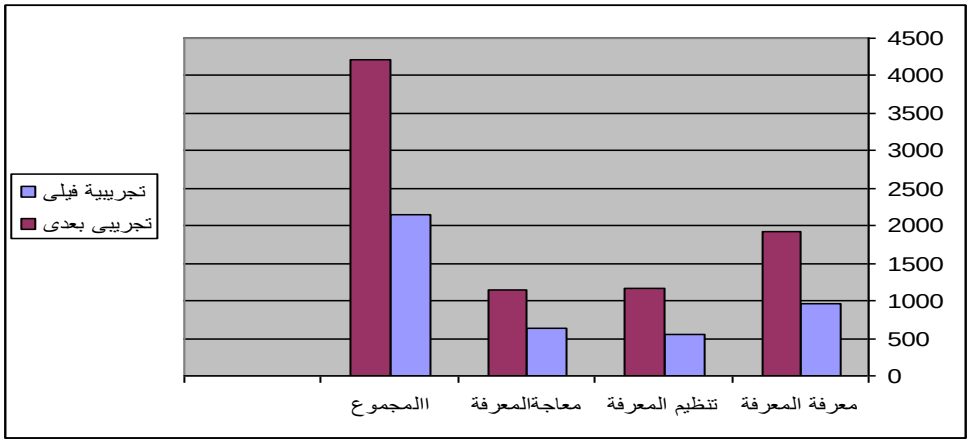
نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التفكير ماوراء المعرفى فى الأبعاد الثلاثة والمقياس ككل

المهارات	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة	η2	D
معرفة المعرفة	القبلى	30	32.23	3.49	4.6	٢٩	دالة	.267	1.2
	البعدى	30	64.06	2.56					
تنظيم المعرفة	القبلى	30	18.46	1.87	3.9	٢٩	دالة	.341	1.44
	البعدى	30	38.76	1.79					
معالجة المعرفة	القبلى	30	21.33	1.66	2.2	٢٩	دالة	.143	.817
	البعدى	30	38.30	3.53					
المقياس ككل	القبلى	30	72.03	3.60	٣.٦	٢٩	دالة	.313	1.53
	البعدى	30	141.13	5.15					

مستوى الدلالة عند 0,05

باستقراء جدول (13) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لمقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدى.

(أ) ثبت وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل للمجموعة التجريبية. حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٧٢,٠٣) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٤١,١٣) بفارق متوسط قدرة (٦٩,١٠) وهو فارق كبير لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة (ت) (٦٣,٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) والرسم البيانى التالى يوضح ذلك.



شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى

والبعدي لمقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل وفي الأبعاد الفرعية كل على حدة لصالح التطبيق البعدى

حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة فى التطبيقين القبلى والبعدى:

تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية التفكير ماوراء المعرفى المتضمنة فى المقياس ككل وفى إبعاده الفرعية كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي– البعدي ، وذلك حساب حجم التأثير،ويوضح جدول (13) النتائج المرتبطة بحجم التأثير.

يتضح من الجدول (13) أن حجم التأثير للمعالجة التجريبية لمقياس التفكير ماوراء المعرفى كان كبيرا ، فقد تراوحت قيم (η2) بين(0.143 – 0.341) ، كما تراوحت قيمة (d) بين (0.817 – 1.53) وهى تدل على أن حجم التأثير جاء كبيرا فى الأبعاد الفرعية وفى المقياس ككل ، وفى ضوء هذه النتائج يمكن قبول الفرض الثانى من فروض البحث .

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بمقياس التفكير ماوراء المعرفى :

حيث أن المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي فترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى استخدام إستراتيجية جديدة مع الطلاب أتاحت لهم فرصا تعليمية ساهمت في تنمية بعض التفكير ماوراء المعرفى لديهم، فمن خلال تطبيق إستراتيجية العقود التعليمية في بعض موضوعات علم النفس، قد ساهم في تنمية بعض التفكير ماوراء المعرفى وتأكيد البعض الأخر والتي وردت في المقياس ككل، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتفسر الباحثة هذه النتائج في الأبعاد الثلاثة كل على حده لمقياس التفكير ماوراء المعرفى، بأن الإستراتيجية المستخدمة مع المجموعة التجريبية وهي العقود التعليمية وما صاحبها من إجراءات كاعطاء الحرية للطالب للتعلم الذاتى وفقا لنمط تعلمه وامكاناته، واستخدام آليات تدريسية مساعدة كشبكة المعلومات (الويب)، وسهولة الاتصال بالمحاضر وقت الضرورة، وغيرها من مواد التعلم، وأوراق العمل عبر الويب، والتي لم تتوفر للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة مع الأنشطة. كل هذا كان له تأثير إيجابي لدى طلاب المجموعة التجريبية في تنمية التفكير ماوراء المعرفى تشهد بذلك فروق المتوسطات وقيم (ت)، كما تشهد بذلك فاعلية الإستراتيجية كما أظهرتها قيم (η^2 ، d) .

وترى الباحثة أن هذه النتائج ترجع إلى المتغير المستقل في التجربة البحثية وهو استخدام إستراتيجية العقود التعليمية للتدريس للمجموعة التجريبية، حيث أنها أظهرت لدى الطلاب حماساً في مهارات التعامل مع الذات كالاستماع والصبر والحلم والأناة وحسن التصرف والأدب والدقة والهدوء والقدرة على التحمل وأتساع الصدر وغيرها كالذكاء وإدراك العلاقات والربط والحكمة، مما يدل على أثر وفعالية هذه الإستراتيجية في تنمية المهارات المرتبطة بالتفكير ماوراء المعرفى.

إن هذه النتائج المتعلقة بتطبيق مقياس التفكير ماوراء المعرفى ككل وفي أبعاده الثلاثة الفرعية تؤكد في عمومها فعالية استخدام إستراتيجية العقود التعليمية في تنمية التفكير ماوراء

المعرفى لدي طلاب كلية التربية. وتتفق هذه النتائج مع الثوابت والأدبيات في مجال استخدام وطرق وإستراتيجيات حديثة في التدريس، والتي أثبت هذه الأدبيات أنها أحدثت نقله نوعية في المعارف والمهارات والوجدان لدى المتعلمين.

وتتفق أيضا مع النتائج التي خرجت بها دراسات عديدة أوضحت فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية الجوانب المعرفية عموما والتفكير ماوراء المعرفى بشكل خاص مثل الدراسات التى ركزت على علاقة أو فعالية استراتيجيات في إنماء الجوانب المعرفية وخاصة التفكير ماوراء المعرفى منها دراسة حلمى وعرفه Helmi Abdullah& Kaharuddin Arafah (٢٠٢١) والدراسة التى قام بها نوري باتماز ديريروزملاؤه(٢٠٢١) ودرلسة محمد ماساجو تبراني وزملاؤه Masagus Mhd et all و دراسة ,Ayşe Dilşad Mirzeoğlu Soner Tuzcuoğlu2018) ودراسة كوشن Yemliha Coşkun 2018) ودراسة سعادة وطقم (2017) ودراسة بقيعي (2014).

(ب) النتائج الخاصة باختبار مهارات التدفق النفسى :

٣- لاختبار صحة الفرض الثالث والذى بنص على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التدفق النفسى ككل وفي أبعاده الفرعية كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية" يوضح جدول (14) قيم " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.فى التطبيق البعدى للمقياس.

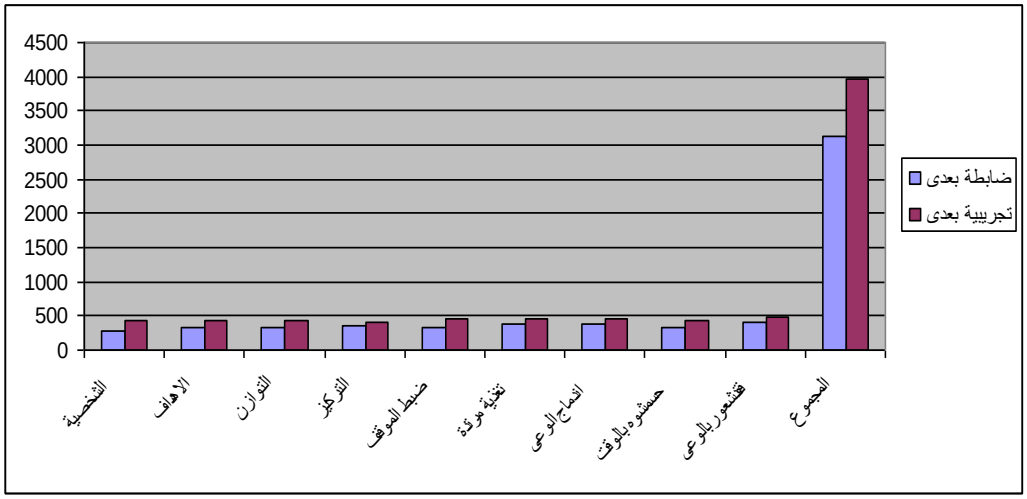
جدول (14) نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدى لاختبار التدفق النفسى ككل وفي بعديه الفرعيين لصالح المجموعة التجريبية

ابعاد التدفق	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة	η2	D
الشخصية ذاتية القصد	ضابطة	30	9.26	1.20	1.138	٢٩	دال إحصائيا	.681	2.91
	تجريبية	30	14.20	2.10					
الاهداف الواضحة	ضابطة	30	10.90	1.82	6.523	٢٩	دال إحصائيا	.421	2.23
	تجريبية	30	14.10	1.97					

التوازن بين القدرة والتحدى	ضابطة	30	11.47	1.28	8.539	٢٩	دال إحصائيا	.554	2.22
	تجريبية	30	14.73	1.70					
التركيز	ضابطة	30	11.87	1.79	4.079		دال إحصائيا	.222	1.01
	تجريبية	30	13.93	2.11					
ضبط الموقف او النشاط	ضابطة	30	10.63		8.150	٢٩	دال إحصائيا	.531	2.13
	تجريبية	30	15.30	2.26					
التغذية المرتدة	ضابطة	30	12.80	1.80	5.062	٢٩	دال إحصائيا	.306	1.33
	تجريبية	30	15.20	1.84					
اندماج الوعى بالعمل	ضابطة	30	12.33	1.60	6.347	٢٩	دال إحصائيا	.405	1.81
	تجريبية	30	15.20	1.88					
احساس مشوه بالوقت	ضابطة	30	11.13	1.50	8.535	٢٩	دال إحصائيا	.563	2.24
	تجريبية	30	14.03	1.09					
فقدان الشعور بالوعى الذاتى	ضابطة	30	13.93		4.368	٢٩	دال إحصائي	.252	1.16
	تجريبية	30	15.73	1.63					
المقياس ككل	ضابطة	30	104.63	5.91	3.628	٢٩	دال إحصائي	.761	3.56
	تجريبية	30	132.433	9.48					

مستوى الدلالة عند 0,05

باستقراء جدول (14) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التدفق النفسى ككل وفي أبعاده الفرعية التسعة كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية. حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عن مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التدفق النفسى ككل. فقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٠٤,٦٣) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٣٢,٤٣) بفارق متوسط قدرة (٢٧,٨٠) لصالح المجموعة التجريبية كما وصلت قيمة (ت) الجدول (١٣,٦٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥). والرسم البيانى التالى يوضح ذلك.



شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التدفق النفسى ككل وفي بعديه الفرعيين لصالح المجموعة التجريبية

حساب حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة :

وقد تم التعرف على أثر المعالجة التجريبية في مقياس مهارات التدفق النفسى بأبعاده التسعة وفى المقياس ككل لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي وذلك بحساب حساب حجم التأثير ويوضح جدول (14) النتائج المرتبطة بحجم التأثير حيث يتضح من الجدول السابق(14) ارتفاع قيمة (η2) لأبعاد اختبار مهارات التدفق النفسى بأبعاده التسعة وفى المقياس ككل حيث تراوحت بين (0.222- 0.681) ، و أيضا ارتفاع قيمة (d) فتتراوح مابين (1.01-2.91) ، أما فيما يتعلق بالمقياس ككل فق بلغت قيمة η2 (0.761) وقيمة d (3.56) وهي تعتبر قيمة مرتفعة جدا مما يدل أن حجم تأثير المعالجة التجريبية كبير، ويؤكد على فاعلية إستراتيجية العقود التعليمية في تنمية مهارات التدفق النفسى الواردة بالمقياس ككل وفى أبعاده التسعة الفرعية كل على حدة لدى طلاب المرحلة الجامعية .

٤- **لاختبار صحة الفرض الرابع من فروض البحث** : والذي بنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التدفق النفسى بأبعاده التسعة وفى المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي . وللتحقق من صحة الفرض من عدمه تم استخدام برنامج (SPSS. Ver.16) في حساب قيم "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين، والجدول التالي يوضح تلك النتائج :

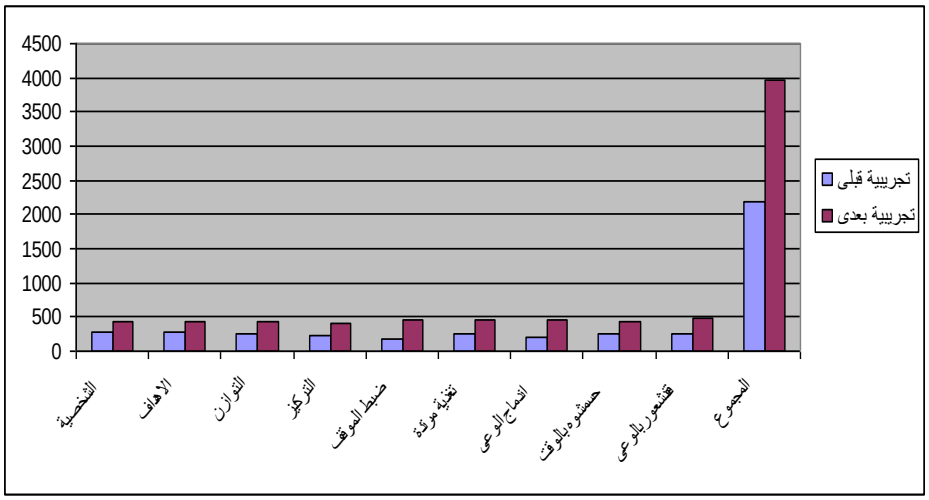
جدول (15)نتائج اختبار " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس التدفق النفسى ككل وفي أبعاده التسعة

أبعاد التدفق	المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت	درجات	الدلالة	η2	D
الشخصية ذاتية القصد	القبلى		8.96		3.898	٢٩	دال إحصائيا	.869	4.65
	البعدى	٣٠	14.20	2.10					
الاهداف الواضحة	القبلى		9.76	4.17	.64	٢٩	دال إحصائيا	.478	1.91
	البعدى	٣٠	14.10	1.97					
التوازن بين القدرة والتحدى	القبلى		8.30	2.05	.969	٢٩	دال إحصائيا	.829	4.41
	البعدى	٣٠	14.73	1.70					
التركيز	القبلى		7.96	1.901	2.604	٢٩	دال إحصائيا	.836	4.51
	البعدى	٣٠	13.93	2.11					
ضبط الموقف او النشاط	القبلى		6.30	1.60	3.319	٢٩	دال إحصائيا	.921	4.74
	البعدى	٣٠	15.30						
التغذية المرتدة	القبلى		8.43	1.79	3.354	٢٩	دال إحصائيا	.841	4.11
	البعدى	٣٠	15.20						
اندماج الوعى بالعمل	القبلى		7.03	1.32	7.112	٢٩	دال إحصائيا	.911	3.16
	البعدى	٣٠	15.20	1.88					
احساس مشوه بالوقت	القبلى		8.10	1.15	3.670	٢٩	دال إحصائيا	.862	3.82
	البعدى	٣٠	14.03	1.09					
فقدان الشعور بالوعى الذاتى	القبلى		8.10		9.526	٢٩	دال إحصائيا	.929	3.61
	البعدى	٣٠	15.73	1.63					
المقياس ككل	القبلى		72.97	6.76	4.837	٢٩	دال إحصائيا	.954	4.56
	البعدى	٣٠	132.43	9.48					

مستوى الدلالة عند 0,05

باستقراء الجدول (15) يتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التدفق النفسى بأبعاده التسعة وفى المقياس ككل وفي أبعاده الفرعية كل على حدة وذلك لصالح التطبيق البعدي فقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التدفق النفسى ككل للمجموعة التجريبية. حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٧٢,٩٦) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (١٣٢,٤٣) بفارق متوسط قدرة (٥٩,٤٧) وهو فارق كبير لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية. كما بلغت قيمة (ت) (٢٤,٨٣) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) .

والرسم البيانى التالى يوضح ذلك.



شكل (٧) يوضح الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لمقياس التدفق النفسى ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدى

حساب حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة :

ولحساب حجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة فى التطبيقين القبلى والبعدى تم التعرف على فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية مهارات التدفق النفسى ككل وفي أبعاده الفرعية لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي– البعدي ، وذلك بحساب حجم التأثير، حيث

يتضح من الجدول السابق(15) ارتفاع قيمة (η2) لأبعاد مقياس مهارات التدفق النفسى التسعة حيث تراوحت بين (0.478-0.929) ، و أيضا ارتفاع قيمة (d) فتراوحت بين (1.91− 4.74) ، اما فيما يتعلق بالمقياس ككل فقد بلغت قيمة η2 (0.954) وقيمة d (4.56) وهي تعتبر قيمة مرتفعة جدا مما يدل أن حجم تأثير المعالجة التجريبية كبير، ويؤكد على فاعلية إستراتيجية العقود التعليمية في تنمية مهارات التدفق النفسى الواردة بالمقياس ككل وفى أبعاده التسعة كل على حدة لدى طلاب شعبة علم النفس ، وبالتالى يتم قبول الفرض الرابع من فروض البحث .

مناقشة وتفسير نتائج مقياس مهارات التدفق النفسى:

اتضح مما سبق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التدفق النفسى ككل وفي أبعاده الفرعية كل على حدة وذلك لصالح المجموعة التجريبية . كما اتضح وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التدفق النفسى الفرعية وفى المقياس ككل. وفيما يتعلق بحجم تأثير الإستراتيجية المستخدمة بين مجموعتى الدراسة فتعتبر قيمة مرتفعة جدا. وكذلك حجم التأثير فيما يتعلق بالتطبيقين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبة تأثير كبير أيضا، ويؤكد على فاعلية إستراتيجية العقود التعليمية في تنمية مهارات التدفق النفسى الواردة بالمقياس ككل وفى أبعاده الفرعية كل على حدة لدى طلاب شعبة علم النفس.

وترجع الباحثة هذا التفوق للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي إلى استخدام إستراتيجية العقود التعليمية المستخدمة مع المجموعة التجريبية، مما أحدث تأثيراً كبيراً في تمكن الطلاب من مجموعة المهارات التي مكنتهم من التعامل مع الآخرين وحسن السلوك والتصرف والأدب والطاعة والتعاون والإنجاز وحسن الحديث وطلاقة الوجه والاستماع باهتمام والتركيز مع المتحدث، وكلها مهارات تضمنتها بعض الدروس، لكن الدعم والمساندة من قبل المحاضر ومناخ تجربة البحث، وبيئة التعلم غير المعتادة ، أثقلت هذه المهارات لدى الطلاب.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد ترجع إلى تغيير نمط التدريس، فإن استخدام إستراتيجية تدريس جديدة للطلاب قد مكنت الكثير منهم من حسن التعامل مع الذات واتقان التعلم الفردى

من خلال المواقف الدائمة، والأنشطة وبناء الجسور وأوراق العمل والحركة والنشاط، ومما يدل على ذلك هو تفوق متوسطات التطبيق البعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة هذه النتائج المتعلقة بمقياس مهارات التدفق النفسى بأن الاستراتيجية المستخدمة مع طلاب المجموعة التجريبية وهى القائمة على العقود التعليمية وما صاحبها من إجراءات كالتعامل مع الطلاب وفق امكاناتهم الذاتية والاعتماذ على الذات، والتحرر من قيود التعليم التقليدى، والحرية فى جلب المعلومات والخبرات، ومهارات الابحار عبر الشبكة العنكبوتية، والتفكير الجهري، وغيرها كالتلميحات من قبل المحاضر، وأوراق العمل، والتي لم تتوفر للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة مع الأنشطة. كل هذا كان له تأثير إيجابي لدى طلاب المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التدفق النفسى بأبعاده التسعة، تشهد بذلك فروق المتوسطات وقيم (ت)، كما تشهد بذلك أثر الاستراتيجية المستخدمة كما أظهرتها قيم (d ، η^2)

إن هذه النتائج المتعلقة بتطبيق مقياس مهارات التدفق النفسى ككل وأبعاده التسعة لتؤكد في عمومها فعالية استخدام الاستراتيجية القائمة على العقود التعليمية في تنمية مهارات التدفق النفسى لدي طلاب كلية التربية. وتتفق هذه النتائج مع الثوابت والأدبيات في مجال استخدام وطرق وإستراتيجيات حديثة في التدريس، والتي أثبت هذه الأدبيات أنها أحدثت نقله نوعية في المعارف والمهارات والوجدان لدى المتعلمين.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من عبد ألقادر زكى ، ناجى النواب (2018) ،سالم محمد حمزة الكرعاوي(2018)، عبد العزيز حيدر الموسوي، و انس اسود شطب (2016)، إبراهيم خليل عفراء العبيدي(2016.)،ايناس غريب (2015)، فاتن عبد الواحد جواد.(2015) ، محمد السعيد أبو حلاوة (2013.). ومن الدراسات الأجنبية دراسات كل من: S(2020), Bressler, D. M., and Bodzin, ,Abuhamdeh, S. (2021)., Chen Nakamura & ,.S ,Abuhamdeh ,.M ,, Csíkszentmihályi.A. M(2016) .J(2005)

(ج) نتائج العلاقة بين مقياس التفكير ماوراء المعرفى ومقياس التدفق النفسى.

٥- اختبار صحة الفرض الخامس من فروض البحث : وللتحقق من الفرض الخامس من فروض البحث والذى ينص على : توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية التفكير ماوراء

المعرفى وتنمية التدفق النفسى لدى الطلاب المحاضرين. قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين المقياسين فى التطبيق البعدى مستخدمة معادلات كاندل وسبيرمان وبيرسون، وقد جاءت نتائج معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين مقياس التفكير ماوراء المعرفى ومقياس التدفق النفسى

البيان	ن	مقياس التدفق النفسى		الدلالة
مقياس ماوراء المعرفى ككل التجريبية بعدى	٣٠	معامل ارتباط كاندال	.093	غير دال
		مستوى الدلالة	.514	
مقياس ماوراء المعرفى ككل التجريبية بعدى	٣٠	معامل ارتباط سبيرمان	.127	غير دال
		مستوى الدلالة	.529	
مقياس ماوراء المعرفى ككل التجريبية بعدى	٣٠	معامل ارتباط بيرسون	.051	غير دال
		مستوى الدلالة	.799	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود علاقة ارتباطية بين نتائج مقياس التفكير ما وراء المعرفى ومفياس التدفق النفسى فى التطبيق البعدى، حيث كان معامل ارتباط كاندل 093 وهو غير دال احصلئيا حيث مستوى الدلالة عند 514, ، أما عند سبيرمان كان معامل الارتباط 127. وهو غير دال احصلئيا حيث مستوى الدلالة عند 529. أما عند بيرسون كان معامل الارتباط .051. وهو غير دال احصائيا حيث مستوى الدلالة عند 799.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة فد ترجع الى عوامل الجهد العقلي، فإن الجهد العقلي مألوف في الحياة اليومية ، وهو موجود في كل مكان عبر العديد من الاختلافات في المهام والظروف، ومن المحتمل- كما يقرر (كورزبان وآخرون ، 2013 ؛ كورزبان وآخرون ، 2013 شينهاف وآخرون ، 2017 ؛ كول وبوتفينيك ،2018) أن يلعب القلق والملل والحالات العاطفية أدوارًا مهمة فى بطء التدفق ، كما قد يرجع الى شرود الذهن والأداء الذى يتناقض مع

نشاط للتفكير الموجه نحو الهدف. كما أن التعب المعرفي أثناء التفكير الموجه نحو الهدف يستغرق مساحة زمنية عند التدفق.

وتتمثل إحدى النتائج الأساسية في الأدبيات المعرفية في أنه بينما يظل الطلاب في مهمة ، يميل الأداء إلى الانخفاض .غالبًا ما ينتج عن ذلك منحنى أداء مميز ، وقد سعى البعض إلى تفسير هذا المنحنى بالإشارة إلى الشعور بالجهد أو التعب

(كورزبان وآخرون ، 2013 ؛ سريبادا ،.2018) .

وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاه الثانى من الدراسات التى تناولت العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفى والتدفق النفسى التي حللت الجوانب المعرفية للعمليات المتعلقة بالتدفق مع مراعاة التدفق في سياقات تطبيقية محددة. وأظهرت اشكالات تضعف من هذه العلاقة. منها دراسات (كورزبان وآخرون ، 2013 ؛ كورزبان وآخرون ، 2013 ؛ شينهاف وآخرون ، 2017 ؛ كول وبوتفينيك ،2018)التى أكدت على أن للتعب والقلق والملل والحالات العاطفية الخلفية أدوارًا مهمة فى بطء التدفق ، كما تتفق مع الورقة بحثية التى أعدها) 2018 (Sripada ,التى توثق الصلة بين شرود الذهن والاداء المعرفي. كما تتفق مع مايشير به Sripada إلى أن التعب المعرفي أثناء التفكير الموجه نحو الهدف يستغرق مساحة زمنية عند التدفق.

حادى عشر: توصيات البحث:

في ضوء ما جاءت به نتائج البحث ، توصي الباحثة بما يلي :

- ضرورة الاهتمام بمعالجة الموضوعات المرتبطة بمادة طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة باستخدام طرق واستراتيجيات حديثة تتناسب وطبيعة هذه المادة.
- إعادة النظر في أهداف مادة طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة بالتركيز على مهارات التدفق النفسى، والتفكير ماوراء المعرفى، وتدريب طلاب الجامعات عليها .
- أهمية توفير معامل مناسبة وأجهزة وأدوات، لتمكين اساتذة علم النفس من استخدام الاستراتيجيات التي يتطلب تطبيقها توافر هذه المعامل .
- الاهتمام بتنمية التفكير ماوراء المعرفى بأبعادها المختلفة في المواد الدراسية خاصة المواد القائمة على النشاط .
- ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية تراعى أنماط التعلم بين الطلاب والذى تعد العقود التعليمية أحد أبرز التوجهات التي أثبتت فعاليتها في المواد الدراسية المختلفة .

- الاهتمام بعمل دورات تدريبية للقائمين على تدريس مادة طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة للتدريب على استخدام مداخل وطرق واستراتيجيات حديثة في تدريس هذه المادة .

- توجيه القائمين على تدريس مادة طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة بمختلف المراحل التعليمية إلى التركيز على الأهداف المهارية والمعرفية عند قيام معلمي المادة بتدريسها

- الاهتمام بطرق تدريس طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة التي تدرس بالجامعات المصرية بإدخال الاستراتيجيات الحديثة كالصهر والتجسير والتفكير الجهري وعقود التعلم والتدريب عليها خلال برامج التدريس المصغر بالكلية .

ثانى عشر: مقترحات البحث :

في ضوء إجراءات البحث ونتائجه تقترح الباحثة إجراء دراسات وبحوث من قبيل:

- فاعلية استخدام إستراتيجية العقود التعليمية في تدريس مادة علم النفس والاجتماع بالمرحلة الثانوية العامة لتنمية بعض أهداف المادة .

- برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة فى تدريس مادة علم النفس بالتعليم الثانوى الصناعى لتنمية التفكير ماوراء المعرفى المهنية والمهارات الجدارية.

- فاعلية برنامج حاسوبى في تدريس مادة طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة بكليات التربية لتنمية بعض مهارات جودة الحياة المهنية والتدفق النفسى.

- تطوير مناهج طرق تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة في ضوء أنماط التعلم لدى طلاب اقسام علم النفس بالجامعات المصرية.

- دور مدخل الفروق الفردية فى تدريس علم النفس لتنمية التفكير ماوراء المعرفى الصحية لدى طلاب المعاهد الفنية الصحية.

المراجع العربية

إبراهيم خليل عفراء العبيدي(2016.): التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري الجنس والتخصص الدراسي. مجلة الاستاذ،جامعة بغداد.المجلد 3 ، ع ١٦،ص ص197 -214.

أحمد أسامة (2011): مقالة للدكتور أحمد أسامة في مجلة التدريب والتقنية ، الرياض ، المملكة الربية السعودية. معهد التدريب المستمر، ع 176، ص 2 .

أسماء علي احمد محمد (2020):: فعالية وحدة تعليمية باستخدام تقنية عقود التعلم في تنمية معارف ومهارات الكروشيه التونسي . المجلة المصرية للاقتصاد المنزلى – المجلد ٣٦ ، ع2، ص ص 269 – 300

أمانى عبد الظاهر محمود (2020): فاعلية استراتيجية التعلم بالتعاقد في تنمية التفكير الابداعي في الرياضيات لمرحلة الاعدادية ، مجلة البحث العلمى في التربية . ع ٢١ ديسمبر، ص ص 342-372.

أماني فرحات عبدالمجيد(2021) : النهوض الاكاديمي وعلاقته بالتدفق النفسي واليقظة الذهنية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة دمنهور، مجلة ك التربية عين شمس – 239-163 انتصار عشا، آمال عياش(2013):أثر استراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع في مد ارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية،ع 4 م ١٢ ص ص 1430 -1440 .

ايناس ابو عمران، إبراهيم أحمد الشرع (2016) : أثر استخدام استراتيجية العقود في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في الرياضيات وفي اتجاهاتهن نحو الرياضيات في الأردن . مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد٥، ع٣، ص ص ٢٠٧-٢٦٦.

ايناس غريب (2015): التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مجلد٣، ع165 ، ص ص 292 -354 .

بشير معمرية (2012): علم النفس الايجابي. اتجاه جديد لدراسة القوي والفضائل الانسانية ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة، الجزائر.

بهيرة الرياط (2014): استراتيجيات حديثة في التدريس ، دار العالم العربي ، القاهرة.

حسام مازن (٢٠١٢) : التفكير فوق المعرفي .القاهرة،دار السحاب للنشر والتوزيع .

حسن شحاتة (2012) : استراتيجيات التعليم والتعلم وصناعة العقل العربي ط ٣، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية

حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): تعليم التفكير. رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة، عالم الكتب.

حسن علام ومحمد أحمد.(٢٠٠٤) : الوعي بالمهارات فوق المعرفية وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة، المجلة العلمية. كلية التربية جامعة أسيوط. المجلد ٢٠، ع ٢ ، ص ص ٥٥- ١١٥.

خالد الفخراني، سيد الوكيل(2014):علم النفس الايجابي وتطبيقاته في المجالات الاكلينيكية والاجتماعية والجنائية. المؤتمر الاقليمي العاشر لقسم علم النفس بجامعة طنطا. ص ص 341-386

دانييل جولمان (2000) :الذكاء العاطفي. الكويت: عالم المعرفة .

رشا صبري (2018) : فاعلية استخدام استراتيجية التعاقد واستخدام مداخل تدريسية حديثة في تنمية الأداء التدريسي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية واتجاهاتهم نحو مهنة تدريس الرياضيات ، مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية للتربويات والرياضيات ؛ كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد ١٩، ع 5، الجزء الثانى ، ابريل ص ص 6 .

رعد مرزوقي ، وفاء نجم (2019) تدريس العلوم واستراتيجياته ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .

روبرت شوارتز آخرون (١٩٩٥): تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب. ترجمة: عبد الله النافع آل شارع. الرياض، مركز النافع للنشر والتوزيع .

ريحاب عبد العزيز (2018) : استخدام عقود التعلم في تنمية الفهم العميق في العلوم لدى المتفوقين عقليا ذوي التفريط التحصيلي من تلاميذ المرحلة الاعدادية ، مجلة التربية العلمية ، المجلة المصرية للتربية العملية ، المجلد ٢٠، ع ٧، ، ص ص 191 – 236 .

ريم الزعبي(2003) :العقود وأثرها في تحصيل طلبة اللغة الانجليزية في تعلم مهارات الكتابة في جامعة آل البيت. رسالة ماجستير غير منشورة، المفرق، الأردن .

زينب ماجد محمد،عبدالأهل مجيد العتابي (2019): معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. جامعة واسط ، كلية التربية للعلوم الانسانية، مجلة كلية التربية، ع ٣٧ الجزء ٣، نوفمبر، ص ص395–420.

سارة الطيار (2017): أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة الصف التاسع الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. رسالة ماجستير. جامعة البلقاء التطبيقية ،الأردن .

سالم محمد حمزة الكرعاوي(2018):التدفق النفسي والرضا عن صورة الجسم وعالقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة بابل.المجلة الدولية للبحوث الرياضية المتقدمة. مجلد5، ع 4 ، ص ٦٢

سهام محمد (.2017): أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات قسم رياض الأطفال كلية التربية للبنات، جامعة ذي قار، مجلة جامعة ذي قار. مجلد ١، ع١٢، ص ص134–107 .

شارون شروك (2010) : تاريخ موجز للتطوير التعليمى ، الولايات المتحدة الأمريكية ، جامعة جنوب الينوي ، كاربونديل ، الينوي، الطبعة الثانية ، ترجمة تفيدة غانم، القاهرة .

صادق زكى ، ناجى النواب (2018) التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة ، جامعة ديالى ، مركز البحوث النفسية ، العدد 28 ، الجزء الثانى ، ص ص 983 1024.

صلاح الدين عرفة محمود(٢٠٠٦) : تفكير بلا حدود. رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلُّمه. القاهرة، عالم الكتب.

عبد العزيز حيدر الموسوي، و انس اسود شطب (2016) : التدفق النفسي على وفق التفكـير الايجابي لـدى طلبة الجامعـة، مجلـة كلية التربيـة للبنات للعلوم الانسانية ، جامعة الكوفة ، ع 18 السنة العاشرة.

عبد الناصر ذياب الجراح،(٢٠٢٠): مستوى التفكير ماوراء المعرفى بين طلاب جامعة اليرموك فى ضوء بعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مج. ٧، ع. ٢، ص ص. ١٤٥-١٦٢.

عبد الهادي عبده ، فاروق عثمان(2018.): مقياس حالة التدفق للمراهقين والراشدين. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. ص ص ٣٦—٤٨ .

عدنان العتوم ، عبد الناصر الجراح ، موفق بشارة (2006) تنمية مهارات التفكير. نماذج نظرية وتطبيقات ، دار المسيرة ، عمان .

عطا هلال، مصطفى خليل محمود، ، فضل إبراهيم عبد الصمد (2013):علم النفس الايجابي وتأثيره في الممارسات والخدمات النفسية، "رؤية مستقبلية لدوره في التدخلات العلاجية".مجلة البحث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا. ع١٦،ص ص 1 -21

علي عبد الرحيم صالح ، طارق محمد بدر العبودي(2018.):علم النفس الايجابي. عمان، دار المنهجية للنشر والتوزيع .

عماد الزغول(2012):.مبادئ علم النفس التربوي .الطبعة الثانية .الإمارات العربية المتحدة ،دار الكتاب الجامعي.

عماد عبد الامير ناصيف(2015):التفاؤل. المتعلم والابداع الانفعالي، وعلاقتهما بالتدفق النفسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد: العراق.

. فاتن عبد الواحد جواد.(2015) :التدفق النفسي وعلاقته بتنظيم الذات ونمط التفكير الشمولي لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه غيرمنشورة.،شبكةالمعلومات العربية التربوي .http//:www.shamaa.org.

فتحي جروان (2012): تعليم التفكير :مفاهيم وتطبيقات.عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع.

فرانسيس سكراج. (١٩٩٥): إثراء عملية التفكير التأملي . بحث منشور في: التدريس من أجل تنمية التفكير، تحرير: جيمس كيف وهيربرت ويلبرج. ترجمة: عبدالعزيز البابطين. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

فرحان عبيس ومحمد عبيد (2019) استراتيجيات التعلم النموذجية والالكترونية ، دار الأيام للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

لانا عبد الكريم الخصاونة(٢٠٠٧) أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المسائل الرياضية اللفظية لدى طلبة الصف السابع الأساسي . رسالة ماجستير،جامعة اليرموك، الأردن.

لطفية بنت سراج قمره (2015): فاعلية "عقود التعلم " فى تنمية التفكير الناقد والتحصيل لدى طالبات الدراسات الاسلامية بكلية التربية فى جامعة أم القرى. مجلة الملك خالد للعلوم التربوية، مجلد 2، ع٥ ص ص1- ٧.

لوبيزشان،وسانيدرجينيفر(2018)علم النفس الايجابي، الاستكشافات العلمية والعملية لنقاط القوة البشرية. ترجمة ثائر أحمد غباري. عمان: دار الفكر.

مبارك الحويثاني ، أحمد وبرقعان (2014): مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة بعض كليات حضرموت .مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية.مجلد١. ع٦،ص ص ١٢-٢١. .

محمد سعيد حسب النبي(2014 .) :استراتيجية التعلم بالتعاقد وتنمية المهارات اللغوية لدى طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية في جامعة الحصن، المؤتمر الدولي للغة العربية من 7-10 مابو 2014 ، ص٢٦

محمد السعيد أبو حلاوة (2013.):حالة التدفق.المفهوم،الابعاد، والقياس. شبكة العلوم النفسية العربية. http://www.arabpsynet.com

محمد السعيد أبو حلاوة ،عاطف مسعد الحسيني الشربيني(2016.) :علم النفس الايجابي: نشأته وتطوره ونماذج من قضاياه. القاهرة،عالم الكتب..

محسن دهشان (2009):استراتيجيات حديثة في التدريس ، دار الفكر العربي ، معهد البحوث ، جامعة الأزهر الشريف ، القاهرة .

محمود جوابرة (2016) : أثر استخدام استراتيجية العقود في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسى في محافظة بيت لحم ، رسالة ماجستير، جامعة القدس ، فلسطين .

مهرية الأسود ، زهرة الأسود (2020): التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدى مرباح ورقلة ، مجلة العلوم النفسية والتربوية مجلد١، ع٦، ص ص 55 .

موفق الحسناوي، ايثار المياحى (2019) : فاعلية استراتيجية التعلم بالتعاقد في تنمية التفكير المنتج والقدرة على اتخاذ القرار عند الطلبة . ماجستير.جامعة الكوفة ، العراق .

ميرفت عزمي عبد الجواد ، أسماء أحمد فتحي(2013): التفكير الايجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين.المجلة المصرية للدارسات النفسية،ع ٨٧، ص ص85-97 .

نافز بقيعي (.2014) : التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته يحل المشكلات لدى طلبة الصف العاشر المتفوقين تحصيلي. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. مجلد٢، ع ١٤،ص ص ١-25.

نايفة فطامي(2005): تعليم التفكير . نماذج نظرية وتطبيقات عملية .عمان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

وليم تاوضروس عبيد (٢٠٠٠): المعرفة وما وراء المعرفة ، مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. كلية التربية جامعة عين شمس. ع١ نوفمبر، ص ص: ١-٨.

وليم عبيد (2009) : استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة ، أطر مفاهيمه ونماذج تطبيقية ، القاهرة ، دار المسيرة .

المراجع الاجنبية

Abuhamdeh, S. (2021). "On the relationship between flow and enjoyment," in Advances in Flow Research, 2nd Edn, eds C. Peifer and S. Engeser (Berlin: Springer International Publishing), 155–169.

The effect of .(2011) .C ,Lonsdale & ,.A ,Moran ,.C ,Aherne Sport .An initial investigation :flow ,mindfulness training on athletes Psychologist .P p ,77-189.

The Effectiveness of .M (2016): ,M and Alanazi ,Alenizi Metacognition Teaching Strategies to Enhance Elementary School Pupils' .Reading Skills in the Northern Border Areas of Saudi Arabia 213-:International Journal of English Linguistics, p /https://www.researchgate.net/publication.

Ani, A. Tawil, N., Johar, S., Ismail, K., Razak, M.(2014) : Universiti kebangsaan Malaysia learning contract course: Experience and performance of the First cohort, International Education Studies,(2):pp 1- 9. From: http://creativecommons .org/licenses.

Anthony Williams Willy Sher Utilising Learning Contracts to Ownership of Learning Newcastle University, Stimulate Student Newcastle, Australia Graham. brewer@newcastle.edu.au

Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: how do autotelic japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? J. Happiness Stud. P p, 205–223.

Ayşe Dilşad Mirzeoğlu, Soner Tuzcuoğlu(2018): Examination of Relationship between Metacognitive Awareness, Problem Solving and Teacher Efficacy Pe... Journal of Physical Education and Sports Studies (JPESS) V. 10, No. 2, pp12-42.

Baden, S. (2001): The Implementation of a Learning contract and the effects on the learning experiences of seventh-grade life science students. Retrieved from: http://proquest.umicom/

Seeing and mastering D(2010) ,and Scheffer ,.N ,Baumann .Cogn .the role of affective change in achievement flow :difficulty 130–132. ,pp .Emot

,Exploring the relationships between flow (2013).J ,.Bervoets s Thesis in sport 'Master .A correlational study :talk-and self ,mindfulness .University Jyvaskyla .and exercise psychology

Birigt,p (2014) : vsing the constract of Didactic contract to understand student translation in to university mathematics education , policy future in Education ,sor . trondelag. University college ,Tondhsem ,vol (2) ,No (5) ,pp 696-657.

Bonaiuto, M., Mao, Y., Roberts, S., Psalti, A., Ariccio, S., Optimal experience and personal .Ganucci Cancellieri, U.,(2016): ,p .Front. Psychol .growth: flow and the consolidation of plac identity p:16

Botvinnik, M, and Praver, T. (2015). Motivation and Cognitive Control: Actions to Neural Communication. Arithmetic for Psychology, 66, 83-113.

Investigating flow :.Bressler, D. M., and Bodzin, A. M(2016) experience and scientific practices during a mobile serious educational 795–805. ,,pp .J. Sci. Educ. Technol .game

Interest .Bricteux, C., Navarro, J., Ceja, L., and Fuerst, G(2017) : as a moderator in the relationship between challenge/skills balance and P .J. Happiness Stud .flow at work: an analysis at within-individual level 861–880. ,p

Chen, L. H., Ye, Y. -C., Chen, M. -Y., and Tung, I. –W(2010): Alegría! Flow in leisure and life satisfaction: the mediating role of event ,,pp .Soc. Indicators Res .satisfaction using data from an acrobatics show .301–313

International .Analysis of Mindfulness and Flow S(2020): ,Chen ,Guangzhou (ICPHDS) Conference on Public Health and Data Science China

Chen, L. -X., and Sun, C. -T. (2016). Self-regulation influence on game play flow state. Comput. Hum. Behav. pp, 341–350

Chen, H. -J., and Lu, J. -T. (2016). Clarifying the impact of social escapism in users' acceptance for online entertaining services—an

extension of the technology acceptance model based on online karaoke television services users. Inform. Syst. Manag. pp 141–153.

Cole, W, Shenhav, A, & Botvinnik, M. M. (2017). Cognitive control as a cost-benefit decision-making process. Wiley's Guide to Cognitive Control (pp. 167-189)

Cole, W., and Botvinnik, M.; (2018). mental work. Natural Human Behavior, 2 (12), 899-908.

Corzban, R.; Duckworth, a. Cable, JW, and Myers, J. (2013). The opportunity cost model of personal effort and task performance. Behavioral and Brain Sciences, 36(6), 661-679.

Costa. A. L(2000).: "Describing the Habits of Mind , In: Discovering & Exploring Habits of Mind". U.S.A.. The Association for Supervision and Curriculum Development.. PP.21-40.

Flow, .Cseh, G. M., Phillips, L. H., and Pearson, D. G(2015): 281–291. ,pp .Cogn. Emot .affect and visual creativity

Cseh, G. M., Phillips, L. H., and Pearson, D. G. (2016). Mental and perceptual feedback in the development of creative flow. Consciousness Cogn.: Int. J. pp, 150–161

Csikszentmihalyi, M. (2009). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the competitive context: an examination of person-situation interactions. J. Pers. 77, 1615–1635.

The psychology of optimal :Flow (1990): ,Csikszentmihalyi Row & Harper :New York .experience

The psychology of :FindingFlow (1997):,Csikszentmihalyi Basic :New York .optimal experience engagement with everyday life .Books

Creativity Flow and the psychology of .(1996):.,Csikszentmihalyi .New York .Harper Collins .discovery and invention

:Beyond boredom and anxiety (2000).M,Csikszentmihalyi Bass -Jossey :NY ,New York .experiencing flow in work and play .Publishers

flow and ,leadership :good business.): (2003.M ,CsiksZentmihaly ,pamel Afisher ,penguin Books :New York .the making of meaning .Texas tech university

.J(2005) ,Nakamura & ,.S ,Abuhamdeh ,.M ,Csíkszentmihályi
Handbook of competence and ,(.Eds) Dweck .S .C ,Elliot .J .In A .Flow
Guilford Publications :New York .(598-608 .pp) motivation
The investigation of Delle Fave, A., and Massimini, F(2005):
optimal experience and apathy. developmental and psychosocial
264–274. ,pp .Eur. Psychol .implications
Diaz, F. M., and Silveira, J. (2013).: Dimensions of flow in
academic and social activities among summer music camp
participants. Int. J. Music Educ. pp, 310–320.
Elnaz Reshadi,Gajan Nader and Assadi Hanieh Davatgari
2020): Reading-Metacognitive Strategy Awareness and Use in (Asl
Reciprocal Teaching Settings: Implementing a Computerized RMSA
System, Journal of Educational Computing Research 2020, v 58,7pp
1342–1371.
"Historical .Engeser, S., Schiepe-Tiska, A., and Peifer, C(2021)
Advances in Flow " in,lines and an overview of current research on flow
eds C. Peifer and S. Engeser (Berlin: Springer International ,Research
.1–29 ,Publishing)pp
Girn, M., Mills, C., Roseman, L., Carhart-Harris, R.L., &
Christoff, K. (2020). A Dynamic Update of Thought: Creativity and the
Psychedelic. NeuroImage, 213, 116726

Guizzo, F., and Cadinu, M. (2016). Effects of objectifying gaze on
female cognitive performance: the role of flow experience and
internalization of beauty ideals. Br. J. Soc. Psychol. pp, 281–292.
Metacognition of problem solving .(B(2007): ,and Wiley ,.C ,Guss
Journal of Cognition .and the United States ,India ,strategies in Brazil
1–25 ,and Culture,pp

Harris, D. J., Vine, S. J., and Wilson, M. R. (2017). Is flow really
effortless? The complex role of effortful attention. Sport Exerc. Perform.
Psychol. pp, 103–114
Harmon, S.(2003): The Implementation of Learning Contract and
the Effect on the learning experience of 7th grade. Virginia Polytechnic
Institute and State University.
Helmi Abdullah& Kaharuddin Arafah(2021):The Implementation
of Physics Learning through Online Mode during Pandemic Covid-19

Using Metacognitive Knowledge-based Materials. Jurnal Pendidikan IPA Indonesia 10.2pp:220-227

Henson,K. & Eeller,B(1999).: Educational Psychology for Effective Teaching. Second Edition ,Boston , London ,New York , Wadsworth Publishing Company..

Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., et al. (2021). Optimal experience in adult learning: conception and validation of the flow in education scale (EduFlow-2). Front. Psychol.

Hollingworth,R.& Mcloughlin.C. (2000): "The Development of Metacognition Skills among First year Science Students". http:// www.qut. Edu.au/daa/ asdu/fye /papers/ Hollingworthpaper. doc..

A model A(2021): ,Ghanizadeh & ,.B ,Ghonsooly ,.S ,Jahedizadeh ,buoyancy ,personal best ,of language students' sustained flow ,Porta Linguarum .and academic achievement ,evaluation apprehension 257-275 ,pp

Kawabata, M., and Mallett, C. J. (2011). Flow experience in physical activity: examination of the internal structure of flow from a process-related perspective. Motiv. Emot. pp, 393–402.

Kee, Y. H., and John Wang, C. K. (2008). Relationships between mindfulness, flow dispositions and mental skills adoption: a cluster analytic approach. Psychol. Sport Exerc. pp, 393–411.

n, G. (2016a). Dorsal raphe nucleus down-ۦKeller, J., and Gr regulates medial prefrontal cortex during experience of flow. Front. Behav. Neurosci. 10:169

learning contracts in the vsing :Megane,D(2011) &.o.G,Kim Journal of counselor preparation and , counselor Education class room . 69 2,pp) 12 vo(, super vision

Klasen, M., Weber, R., Kircher, T. T. J., Mathiak, K. A., and Mathiak, K. (2012). Neural contributions to flow experience during video game playing. Soc. Cogn. Affect. Neurosci. pp, 485–495.

Konradt, U., and Sulz, K. (2001). The experience of flow in interacting with a hypermedia learning environment. J. Educ. Multimed. Hypermed. pp, 69–84.

Kristof, K, R, JR, RN, R, K, JR (2016). Mind-wandering as spontaneous thought: A dynamic framework. Nature Reviews Neuroscience, 17(11), 718-731.

:N(2015):How to promote flow experiences at work ,Kuhlkamp based intervention and the role of trait -The impact of a mindfulness ,faculty of Psychology and neuroscience ,s thesis'Master .mindfulness .Maastricht University

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

Developing Task Specific .((2001): .D ,C and Mcloughlin ,Leather Adult dyslexia and .Meta cognitive Skills in Literate Dyslexic Adults org.bdainternationalconference.www :from .skills development centre

Lee, D., and LaRose, R. (2007). A socio-cognitive model of video game usage. J. Broadcast. Electron. Med. pp, 632–650.

Lemieux, C. M.(2001): Learning contracts in the classroom: Tools for empowerment and accountability. Journal of Social Work Education, pp 263-276. http://dx.Do i.org/.

Masagus Mhd,TibraniKodri and MadangRahmi Susanti (2020): Mastery of Meta-Cognitive Skills on Biology Material for Senior High School Students in Palembang, Conference Paper presented to university of Palembang.

Mesurado, B., Richaud, M. C., and Mateo, N. J. (2016). Engagement, flow, self-efficacy, and eustress of university students: a cross-national comparison between the Philippines and Argentina. J. Psychol. pp, 281–299.

Mohtashami. J. (2007): Comparing efficacy of implementing two teaching methods contract learning and traditional instructions on clinical skills of nursing students in psychiatric wards of hospitals of Tehran. Iran, (11) (1,2)pp 45-49.

Moore, B. A. (2013). Propensity for experiencing flow: the roles of cognitive flexibility and mindfulness. Humanistic Psychol. pp, 319–332.

Murphy, k. (2000): Role contract In enhancing community building in web. Educational Technology Society, 3 (30)pp. 1436- 4527.

Pedro Allueva(2015):Effects of an Intervention & Natalia Larraz
Programme for the Development of Metacognitive Skills in Secondary School...Universal Journal of Educational Research 3,11pp943-948
NURİYE BATMAZ DERER, COŞKUN YEMLİHA, Yayın
Yeri(2021): he Effect of Universal Design for Learning on International . Metacognitive Awareness and Self Beliefs in English .Online Journal of EducationalSciences
nchez, A. M., Salanova, M., Cifre, E., and Schaufeli, لOdguez-S
W. B. (2011a). When good is good: a virtuous circle of self-efficacy and flow at work among teachers. Revista De Psicol. Soc. pp, 427–441

Ortner, T. M., Weikopf, E., and Koch, T. (2014). I will probably
fail: higher ability students' motivational experiences during adaptive achievement testing. Eur. J. Psychol. Assess. pp, 48–56.
Osborne,J(2000).: "Measuring Metacognition in the Classroom:
A Review of Currently Available Measures". PH.D.Thesis University of Okllahoma..
Exploring the .Ozkara, B. Y., Ozmen, M., and Kim, J. W(2016):
relationship between information satisfaction and flow in the context of .844–859 ,pp .Comput. Hum. Behav .consumers' online search
Payne, B. R., Jackson, J. J., Noh, S. R., and Stine-Morrow, E. A.
L. (2011). In the zone: flow state and cognition in older adults. Psychol. Aging pp, 738–743.
Peifer, C., and Engeser, S. (2021). "Theoretical integration and
future lines of flow research," in Advances in Flow Research, 2nd Edn, eds C. Peifer and S. Engeser (Berlin: Springer International Publishing),pp 417–439.
Peifer, C., Pollak, A., Flak, O., Pyszka, A., Nisar, M. A., Irshad,
M. T., et al. (2021). The symphony of team flow in virtual teams. using artificial intelligence for its recognition and promotion. Front. Psychol.

" ,"Flow in the context of work .Peifer, C., and Wolters, G(2021):
eds C. Peifer and S. Engeser (Cham: ,Advances in Flow Research in .287–321 ,Springer)pp
PubMed Abstract | CrossRef Full Text | Google Scholar
Cseh, G. M., Phillips, L. H., and Pearson, D. G. (2016). Mental
and perceptual feedback in the development of creative flow. Consciousness Cogn.: Int. J. ,pp, 150.

nchez, A. M., Schaufeli, W., Salanova, M., Cifre, E., لRodrguez-S and Sonnenschein, M. (2011b). Enjoyment and absorption: an electronic diary study on daily flow patterns. Work Stress 25, 75.

Schweinle, A., Turner, J. C., and Meyer, D. K. (2008). Understanding young Adolescents' optimal experiences in academic settings. J. Exp. Educ. pp, 125–146.

Selamat, et al. (2012): Learning Contract: New Approach in Assessing Evaluating Students' Co- Curricular Activities. The Social Sciences, pp 522-529.

Shenhav, A., Moslick, S, Leader, F, Cole, W, Griffiths, TL, Cohen, J.D., and Botvinnik, M.M. (2017). Towards a rational and automatic calculation of mental effort. Annual Review of Neuroscience, 40, 99-124. https://doi.org

Shepherd, c. (2019). Why does the mind wander? The Neuroscience of Consciousness, 2019(1), niz014.

Sripada, C. S. (2018). The exploration/exploitation trade-off between mind-wandering and goal-oriented thinking. The Oxford Handbook of Spontaneous Thinking: Mind-wandering, Creativity and Dreaming pp. 23-34

Swann, C., Crust, L., Jackman, P., Vella, S.A., Allen, MS, & Keegan, R. (2017). Psychological states underlying excellent performance in sport: Towards an integrated model of flow and clutch states. Psychology Journal

Swann, C., Crust, L., Keegan, R., Piggott, D., and Hemmings, B. (2015a). An inductive exploration into the flow experiences of European Tour golfers. Qualitat. Res. Sport Exerc. Health pp, 210–234

Synofzik, M., Vosgerau, G., and Newen, A. (2008). Beyond the comparator model: a multifactorial two-step account of agency. Consciousness Cogn. pp, 219–239.

Székely, M., & Michael, J. (2020). The Meaning of Effort: A Cost-Benefit Theory of the Phenomenology of Mental Effort. Philosophy and Psychology Teaching practice Indonesia , International seminer on Education " Education Teends for future society " vol (1) pp 83 – 90 .

Timmothy. F. And Lauren, F. (2013): Learning contracts in undergraduate courses: Impacts on student behaviors and academic performance. Journal of The Scholarship of Teaching and Learning.pp 36-53.

n, G. ِUlrich, M., Keller, J., Hoenig, K., Waller, C., and Gr (2014). Neural correlates of experimentally induced flow experiences. NeuroImage pp, 194–202.

n, G. (2016a). Dorsal raphe nucleus ِUlrich, M., Keller, J., andGr down-regulates medial prefrontal cortex during experience of flow. Front. Behav. Neurosci. P 169.

University of Francisco state (2020): learning contract signative page.

.www.on.line.SFU.e du.

.Univeristy of Lodz (2020) :Teaching English in the Dalton Way 1 .No , ,15 .EETP Vol.the Dalton Plan in English Lessons

University of London(2001): Learning about Learning Enhances Performance , Research Matters. No.(13).. PP.1-7.

van den Hout, J. J. J., and Davis, O. C. (2021). Promoting the emergence of team flow in organizations. Int. J. Appl. Posit. Psychol.pp, 1–47.

Wilson,J(2001).:"Methodological Difficulties of Assessing Metacognition: A new Approach". Paper Presented at the Australian Association for Research in Education Conference. Fremantle..

Wissmath, B., Weibel, D., and Groner, R. (2009). Dubbing or subtitlingEffects on spatial presence, transportation, flow, and enjoyment. J. Media Psychol. pp, 114–125

: A Study on Metacognitive Thinking Skills)2018 (Yemliha Coşun Journal of Education and Training Studies. at .of University Students Kahramanmaras Sutcu Imam University, 6(3)pp 38-102.

Zetra .P, (2016) : Didactic Contract in Realistic .M athematics : Education

Zeynab Moosav (2019):i Century Education on the Dalton Plan, Faculty of Education, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia, national Journal of Innovation and Educational Sciences Volume 6, Issue 4.