

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

التدفق النفسي وعلاقته بعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة غرداية
دراسة ميدانية في جامعة غرداية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس العيادي

تحت إشراف:

الدكتورة بوبعاية يمينة

من إعداد الطالبتين :

بلي سمية

التونسي نور الهدى

لجنة المناقشة :

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
قشي سامية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة غرداية	رئيسا
بوبعاية يمينة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة غرداية	مشرفا و مقررا
كحل عينو ياسين	أستاذ محاضر (أ)	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي: 2024-2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غرداية



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

التدفق النفسي وعلاقته بعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة غرداية
دراسة ميدانية في جامعة غرداية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس العيادي

تحت إشراف:

الدكتورة بوبعاية يمينة

من إعداد الطالبتين :

بلي سمية

التونسي نور الهدى

لجنة المناقشة :

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
قشي سامية	أستاذ محاضر (أ)	جامعة غرداية	رئيسا
بوبعاية يمينة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة غرداية	مشرفا و مقررا
كحل عينو ياسين	أستاذ محاضر (أ)	جامعة غرداية	مناقشا

الموسم الجامعي: 2024-2025

الإهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك،
ولا يطيب النهار إلا بطاعتك،
ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك،
ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك، فلك الحمد سبحانك
أهدي هذا العمل والإنجاز المتواضع
إلى زوجي الكريم عادل
إلى أولادي الأعزاء نورة، زாகي، لينا، تسنيم، أمين
إلى من شاركوني أفراحي عائلتي الكبيرة

بلي سمية

الإهداء

إلى أول من علّمني أن الحب دعاء ، وأن العطاء بلا شرط هو أسمى ما يكون ،
إلى أمي وأبي ،

نبض قلبي ، وسند روحي ، ونور دربي ...

لكما كل هذا الجهد ، وكل هذه اللحظة ، وكل هذا الفخر .

إلى إخوتي الأحبة : سمية ، وحسين ، ورضوان ،

كنتم الحظن الذي أعود إليه في كل تعب ، والكشف الذي أسند عليه أحلامي ،

ضحكاتكم ، كلماتكم ، وحتى صمتكم كان عزاءً في أوقات الانكسار ،

كل الشكر لا يكفي .

إلى صديقتي مروي ،

يا من كنتِ النور حين أظلمت الطرقات ،

رفيقتي في التفاصيل الصغيرة والكبيرة ،

يدكِ التي أمسكت بي كلما تعبت ، لن أنساها أبداً .

وإلى حسناء ،

يا صوت الأمل في قلبي ، ورفيقة البوح والدموع ،

عرفتُ معكِ معنى الصداقة الصادقة ، التي لا تهزّها المسافات ولا تغيبها الظروف .

وإلى أسماء ، ابنة خالي وروح تشبهني ،

كنّا نحلم معاً ، نخطط ، ونسقط وننهض ...

ولأجل تلك اللحظات ، هذا النجاح لك أيضاً .

إليكم جميعاً ،

أنتم الحكاية الأجمل في رحلتي ،

وهذه المذكرة ، مجرد باقة من امتنانٍ لا ينتهي .

التونسي نور الهدى

شكر و عرفان

الحمد لله حمد الشاكرين والصلاة والسلام على رسوله الكريم سيدنا محمد

صلى الله على آله وصحبه اجمعين

بداية أحمد الله كثيرا وأشكر فضله الذي من علينا بإنجاز هذا العمل

المتواضع ويسر لنا طريقه من غير حول منا ولا قوة.

فعظيم الشكر والامتنان والتقدير والاحترام للأستاذة بوبعاية يمينة الذي

تكرمت بالإشراف على هذا البحث من بدايته الى نهايته مرشدة وموجهة

وناقدة.

كما أتقدم بالشكر الى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم هذا العمل كما لا

يفوتني أن أتقدم بالشكر والامتنان لكل أساتذة قسم علم النفس.

و الحمد لله اولا و آخرا و الصلاة و السلام على سيدنا محمد

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة غرداية، والتعرف على كل من مستوى التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير التخصص (العيادي، عمل وتنظيم، مدرسي) واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس بجامعة غرداية (2025)، والبالغ عددهم (169) طالب و طالبة، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (88) طالب و طالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية متاحة و التي تمت في (من 2025/05/19 إلى 2025/05/23)، للتحقق من الدراسة استخدمت الدراسة مقياس التدفق النفسي ل نصيف (2015)، ومقياس عمليات ما وراء المعرفة عبد الجراح و عبيدات (2011)، تم التأكد من صلاحية الأدوات و ذلك بإعادة حساب الصدق والثبات، كما استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية المهمة منها الإحصاء الوصفي و معامل ارتباط.

تم التوصل إلى مجموعة من النتائج:

- 1- مستوى التدفق النفسي مرتفع لدى عينة من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس جامعة غرداية .
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس جامعة غرداية تعزى لمتغير (التخصص) .
- 3- مستوى عمليات ما وراء المعرفة مرتفع لدى عينة من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس جامعة غرداية .
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى عمليات ما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس جامعة غرداية تعزى لمتغير (التخصص).
- 5- توجد علاقة طردية ضعيفة دالة إحصائية بين التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس جامعة غرداية.

كلمات المفتاحية : التدفق النفسي ،عمليات ما وراء المعرفة ،طلبة الجامعة

Abstract

The study sought to identify the nature of the relationship between psychological flow and metacognitive processes among students at the University of Ghardaia, identify both the level of psychological flow and metacognitive processes, and verify the presence of statistically significant differences in the level of psychological flow and metacognitive processes attributable to the specialization variable. The study adopted a descriptive and analytical approach. The study population consisted of all students of the third year of the Bachelor's degree in the Department of Psychology, numbering (169) male and female students. The study was conducted on a sample consisting of (88) male and female students who were selected in an intentional and available way. To verify the study, the study used Nassif's psychological flow scale (2015), and the Abdul Jarrah and Obaidat Metacognitive Processes Scale (2011). The validity of the tools was confirmed by recalculating validity and reliability. The study also used a set of important statistical methods, including descriptive statistics and a correlation coefficient.

A set of results were reached :

- 1- The level of psychological flow is high among a sample of third-year students from the Department of Psychology, University of Ghardaia
- 2- There are no statistically significant differences in the level of psychological flow among a sample of third-year students from the Department of Psychology, University of Ghardaia, due to the variable (specialization)
- 3- The level of metacognitive processes is high among a sample of third-year students from the Department of Psychology, University of Ghardaia
- 4- There are no statistically significant differences in the level of metacognitive processes among a sample of third-year students from the Department of Psychology, University of Ghardaia, due to the variable (specialization).
- 5- There is a weak, statistically significant direct relationship between psychological flow and metacognitive processes among third-year students in the Department of Psychology, University of Ghardaia.

Keywords : psychological flow, metacognitive processes, university students

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	شكر وعرفان
ب	ملخص الدراسة بالعربية
ج	ملخص الدراسة بالإنجليزية
د	فهرس المحتويات
ز	قائمة الجداول
1	مقدمة
القسم الأول : الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
5	1 - إشكالية الدراسة
8	2 - أهمية الدراسة
8	3 - أهداف الدراسة
9	4 - تحديد المفاهيم ومصطلحات الدراسة
9	5 - الدراسات السابقة
20	6 - فرضيات الدراسة
الفصل الثاني : التدفق النفسي	
22	تمهيد
22	1 - أصل مصطلح التدفق النفسي
23	2 - تعريف التدفق النفسي
24	3 - مكونات التدفق النفسي
25	4 - أبعاد حالة التدفق وفقا لكتابات ميهالي 1990
26	5 - أهمية التدفق النفسي
26	6 - شروط التدفق النفسي

26	7 - فوائد التدفق النفسي
27	8 - الاتجاهات النظرية للتدفق النفسي
29	خلاصة
الفصل الثالث : عمليات ما وراء المعرفة	
31	تمهيد
31	1 - مقارنة تاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة
32	2 - التعريف بمفهوم ما وراء المعرفة
34	3 - مكونات عمليات ما وراء المعرفة
35	4 - مهارات التفكير ما وراء المعرفة
36	5 - النظريات والنماذج المفسرة لعمليات ما وراء المعرفة
40	خلاصة
القسم الثاني : الجانب الميداني	
الفصل الرابع : منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية	
43	تمهيد
43	1-منهج الدراسة
43	2-الدراسة الاستطلاعية
44	3-حدود الدراسة
44	4-مجتمع الدراسة
44	5-عينة الدراسة
45	6-أدوات الدراسة
54	7-الأساليب الإحصائية للدراسة
الفصل الخامس : عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
56	تمهيد
56	1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

فهرس المحتويات

56	1-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
58	1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
60	1-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
61	1-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
63	1-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة
65	2- استنتاج عام
66	3- الخلاصة العامة للدراسة
66	4- مقترحات وآفاق بحثية
68	قائمة المراجع
74	قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع العينة حسب متغير التخصص	45
02	توزيع أبعاد التدفق النفسي حسب أرقام العبارات	46
03	يوضح المقياس الخماسي لتحديد درجات الموافقة على كل عبارات مقياس التدفق النفسي	47
04	علاقة كل بعد من أبعاد مقياس التدفق النفسي بالدرجة الكلية لمقياس	47
05	دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجات الدنيا والعليا التدفق النفسي	48
06	معامل ثبات مقياس التدفق النفسي بطريقة الاتساق الداخلي	49
07	ثبات مقياس التدفق النفسي بطريقة التجزئة النصفية	49
08	مستويات القياس ما وراء المعرفي	50
09	توزيع عبارات مقياس عمليات ما وراء المعرفة:	50
10	يوضح المقياس الخماسي لتحديد درجات الموافقة على كل عبارات ما وراء المعرفة	51
11	علاقة كل بعد من أبعاد مقياس ما وراء المعرفة بالدرجة الكلية لمقياس	52
12	دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجات الدنيا والعليا لمقياس ما وراء المعرفة	52
13	معامل ثبات مقياس ما وراء المعرفة بطريقة الاتساق الداخلي	53
14	ثبات مقياس ما وراء المعرفة بطريقة التجزئة النصفية	53
15	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين	56
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لكل بعد من أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية	57
17	إختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق في مستوى التدفق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص	59
18	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لكل بعد من أبعاد مقياس ما وراء المعرفة والدرجة الكلية	60

قائمة الجداول

19	إختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق فيما وراء المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص	62
20	معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد ما وراء المعرفة ودرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي	64

مقدمة

مقدمة:

لقد بدأ في الآونة الأخيرة الاهتمام بالجوانب الإيجابية في دراسة الشخصية التي تساعد في تحقيق الرضا والرفاه النفسي والتفاؤل و الصحة النفسية ، فقد دعا مارتن سليجمان Martin Seligman 1999 مؤسس علم النفس الإيجابي علماء النفس للبحث عن القوى الإيجابية لدى البشر كبديل عن البحث عن الجوانب السلبية أو المضطربة في الشخصية (الصاوي ، 2020، صفحة 223) .

و في هذا الإطار بزغ مفهوم التدفق النفسي الذي يعتبر الركيزة الأولى لعلم النفس الإيجابي ، حيث أنه حالة يكون فيها الفرد منغمساً ، مستمتعاً ، مركزاً في نشاط أو مهمة ما يجعله يتجرد من كل شيء حوله (Csikszentmihalyi M. ، 1990)، و في المجال التعليمي نجد أن التدفق له عدة تأثيرات إيجابية على الطالب و نذكر من أهمها تحسين القدرة على التعلم ، فقد يجد الطالب نفسه منغمساً في دراسة فصل من كتاب معقد لدرجة أنه لا يحس بمرور الوقت ولا الضوضاء من حوله كأنه في عالم آخر و هو جالس مركزاً مندجماً في فهم و تحليل المعلومات ، و كلما زاد تركيزه و اندماجه زاد عطشه للحصول على المزيد من المعلومات دون أن يحس بالملل فينتج عنه متعة و نشوة و استمتاع و زادت حالة الابتهاج و الرضا لديه ، و هذه الخبرة الداخلية المثيرة تصاحبها قدرات عقلية تساهم في هذا الإنجاز .

و هذه الأخيرة تنظم و توجه بفضل عمليات ما وراء المعرفة حسب الموقف التعليمي ، و بالتالي تساعد في عملية التعلم ، و يمكن أن تكون الكثير من المشكلات التي يواجهها الطالب هو عجز في العمليات ما وراء المعرفة (Gage & Berliner, Educational psychology, 1991)

و لقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي ، و لقد عرف فلافل Flavell عمليات ما وراء المعرفة بأنها تفكير بعملية التفكير و الوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات (السعدي، 2013) .

فالمتعلمين الفعالين يستخدمون عمليات ما وراء المعرفة لتخطيط لتعلمهم وضبطه وتقييمه (Graham, 1997, p. 42) ، وهي تساعد في الإمساك بزمام تفكيرهم و توجيهه بمبادراتهم الذاتية في الاتجاه الذي يؤدي إلى بلوغ الهدف.

وتشمل الدراسة الحالية التدفق النفسي وعلاقته بعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية ، وكان الهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين المتغيرين لدى أفراد العينة.

تضم الدراسة الحالية خمس فصول موزعة كما يلي :

- الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة من خلال عرض إشكالية الدراسة ،الأهمية الأهداف إضافة تحديد المفاهيم والمصطلحات وكذا الدراسات السابقة وفرضيات الدراسة.
- الفصل الثاني : نتطرق لمتغير التدفق النفسي أصل هذا المصطلح تعريفه ،مكوناته ،أبعاده ، أهميته ،شروطه وفوائده ،وفي الأخير اتجاهاته النظرية.
- الفصل الثالث : نتكلم عن متغير ما وراء المعرفة والذي يضم مقارنة تاريخية لمفهومه والتعريف بمفهومه ،إضافة إلى مكوناته ،مهاراته والنظريات والنماذج المفسرة لعمليات ما وراء المعرفة.
- الفصل الرابع يتم التطرق إلى منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية ،حيث نتطرق للمنهج المتبع الدراسة الاستطلاعية ،إضافة إلى حدود ومجتمع الدراسة والعينة المنتقاة من المجتمع الأصلي مع التعريف بالأدوات المعتمدة لجمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
- الفصل الخامس : يتم عرض وتحليل النتائج ومناقشتها وتفسيرها وذلك في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة والإطار النظري للموضوع ،وفي الأخير يتم تقديم الاستنتاج العام والخلاصة العامة للدراسة ومقترحات وآفاق بحثية في هذا الموضوع ،وقائمة للمراجع مرتبة أبجديا ،ثم ملاحق الدراسة.

القسم الأول:

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة

1 - إشكالية الدراسة

2 - أهمية الدراسة

3 - أهداف الدراسة

4 - تحديد مفاهيم مصطلحات الدراسة

5 - الدراسات السابقة

6 - فرضيات الدراسة

خلاصة الفصل

1- إشكالية الدراسة:

يعد ازدهار وتطور واستمرار أي مجتمع يتمحور في بروز الهوية الإنسانية والحضارية والثقافية مما يدفع المجتمع إلى استغلال كل إمكانياته من أجل رفع المستوى التعليمي والثقافي لأبنائه، ونظرا للحاجة إلى طاقم مبدع ومبتكر ومؤهل وقادر على التفكير والتطوير لهذا المجتمع، ولمدى الرابطة الوثيقة بين تطور المجتمع وفاعلية التعليم، فذلك أدى إلى ازدياد الاهتمام بالتعليم العالي.

وتعد مرحلة الحياة الجامعية وبخاصة مرحلة التعليم العالي من المراحل المهمة، لأنها مرحلة فاصلة للإنسان بين حياته العلمية والعملية، فلا بد من الاهتمام والعناية بها، لأنها تمكنهم من وضع تخطيطات لمستقبلهم، فنوعا ما تكون الأمور واضحة بالنسبة لهم، فهذا يزيد من دافعيتهم للتعلم وتحقيق مستوى أكاديمي مرتفع، فيزداد مستواهم العلمي والعملية. وتفتح السبل أمامهم فتكسب الفرد الكثير من الخبرات والمهارات المتنوعة وليس فقط على الصعيد العلمي بل تنمي وتطور من شخصية الفرد فيصبح فردا قادرا على اتخاذ القرارات الصائبة في الوقت المناسب، ويتجسد ذلك في مفهوم التدفق النفسي وهو أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي.

بدا علم النفس الإيجابي على يد مارتن سليجمان، و يهتم هذا العلم بالدراسة العلمية لما يتحقق السعادة للناس و تعزيز القدرات الشخصية، كالصمود و الصلابة النفسية و التفكير الإيجابي و مواجهة الضغوط النفسية و التخلص من الاحتراق النفسي و تحسين الرضا عن الحياة و جودتها و دراسة الظروف و العمليات و يركز علم النفس الإيجابي على نقاط القوة الفردية و الجماعية بدلا من التركيز على الضعف و على الخبرات الإيجابية بدلا من المشكلات و بناء الكفاءات بدلا من معالجة الأمراض حسب الأسلوب التقليدي (Sligman & Csikszentmihalyi, 2000) يعد التدفق النفسي أحد نماذج الصحة النفسية الإيجابية التي تسهم في تحسين جودة الحياة والإحساس بالسعادة. وبالرغم من أنه ساد لفترة طويلة الاعتقاد بأن التدفق يعتبر مقصورا فقط على الأفراد الموهوبين في مجالات الفنون والرياضة فإن الدراسات الحديثة أظهرت أنه يرتبط أيضا بأنشطة الإنسان اليومية في العمل بل وفي كافة المجالات الإنسانية، كالقراءة كتاب ممتع، أو قصة مسلية أو رواية مشوقة، أو ممارسة رياضة مفضلة أو الاستمتاع إلى الموسيقى أو الاشتراك في الأنشطة الفنية أو ممارسة البحث العلمي أو الاندماج في الأنشطة المدرسية والاجتماعية والدينية المختلفة (Csikszentmihalyi M., 1990).

كما أوضح سامر جميل رضوان (رضوان، 1990) أن ما وراء المعرفة واحدا من تكوينات النظرية المعرفية في علم النفس المعرفي المعاصر والذي يقوم على النظر الى الدور الإيجابي النشاط والفعال للمتعلم في تجهيزه ومعالجته للمعلومات التي لديه وذلك بالتفاعل مع خصائص الموقف التعليمي.

وتشير عمليات ما وراء المعرفة إلى المعرفة التي يمتلكها الناس عن عملياتهم المعرفية واستخدامهم المقصود لتلك العمليات من أجل تسهيل تعلمهم وذاكرتهم (Ormrod، 1995) و أن الكثير من المشكلات التي يواجهها الطلبة في عملية التعلم او انتقال أثره يعود إلى العجز في العمليات ما وراء المعرفة لديهم (Gage & Berliner, Educational Psychology, 1991)، فالمتعلمون بعمليات ما وراء المعرفة يستخدمون إستراتيجيات فعالة لاكتشاف ما يحتاجون إليه أثناء التعلم، و عندما يستخدمون الإستراتيجيات ما وراء المعرفة فأهم يتوصلون إلى معرفة أكثر عمقا و أفضل أداء لأنها تسمح لهم أن يخططوه تعلمهم و يضبطوه و يقيموه (Graham 42, 1997)

كما أن عمليات ما وراء المعرفة يعد من الموضوعات الهامة التي لا ينبغي إغفالها أو مجرد إدراجها حيث أن هذه التحديات تعمل على صعوبة الوصول لحالة التدفق النفسي و هي وجود قيود أو عقبات تحول دون استمتاع البشر بالحياة من أهمها الإشغال التام بالخوف من تقييمات الآخرين و من أحكامهم، و يتضح أن الإحساس بالنشوة و الابتهاج يتضمن تجاوز ضوابط و قيود الأنا أي التحرر دون استمتاع البشر بالحياة اليومية التي تساعد على اكتساب المهارات التي تحرره من البلادة النفسية و السلوكية و التمكن من تعلم أسلوب تقنيا خاصا لاسترجاع المعلومات أثناء حالة التعلم المثلي و منها التدفق النفسي.

أكد علماء النفس في القرن الحادي و العشرين على ضرورة تناول الجوانب الإيجابية من السلوك البشري ولا سيما التدفق النفسي و عمليات ما وراء المعرفة لأثرهما الفعال في إنجازات الأفراد و حل المشكلات بطريقة إبداعية، فالتدفق النفسي قوة مهمة في نجاح الفرد و الفاعلية التي يمارسها فهو يزوده بطاقة و قدرة على الوعي الذاتي و التحكم و السيطرة على انفعالاته و التحرر من الضغوط النفسية و يمكنه من تطوير أدائه و زيادة دافعيته، و حل المشكلات المتوقعة في أثناء تأديته لمهامه، و يلاحظ أن حالة التدفق هذه تحدث لدى الكثير من الناس حتى أولئك الذين يمارسون أنشطة دون مقابل مالي، و تحدث عند الفرد من وقت لآخر يقضي في أثنائها الكثير من الوقت في النشاط الذي يمارسه و يكون النشاط هدف في حد ذاته، إذ يشعر الفرد بالمتعة و السرور (معمرية، 2012).

وأشار الباحثون (Schraw & Dennison, Assessing metacognition awareness, 1994) إلى أن المتعلمين الذين لديهم إستراتيجية الوعي بالعمليات المعرفية هم أكثر تنظيماً و يؤدون مهامهم بشكل أفضل من المتعلمين الذين يفتقرون إليها ,حيث أن الوعي بالعمليات المعرفية يسمح للفرد بالتخطيط و الترتيب و التسلسل و مراقبة التعلم بطريقة تحسن الأداء بشكل مباشر و يسمح بمعالجة عقبات المشكلة و تنمي مهارات حلها أن الوعي بالعمليات المعرفية تعمل على بناء و تنظيم و ضبط المعلومات و التي تجعل الأفراد مدركين لتفكيرهم و ينهمكون في لعمل المحبب اليهم مما يقتزن بالاستمتاع الذاتي و الإحساس بالنشوة و الابتهاج و الصفاء الذهني الدافع له بالاتجاه المداومة و المثابرة و تكون النتيجة هي فاعلية الذات الإبداعية و هي تقييم ذاتي يقوم من خلاله الفرد بتقييم إمكانياته الإبداعية التي تنطوي بشكل خاص على رؤيته لنفسه بأنه جيد في حل المشكلات الإبداعية و الإتيان بأفكار جديدة.

و قد أظهرت نتائج دراسة (Wilson & Moneta, 2016) أن العمليات الأساسية التي تؤثر على ما وراء المعرفة و حالة التدفق من خلال تحديد بنية جديدة و مهمة تظهر أنها مرتبطة إيجابيا بالتدفق و أنها نقطة انطلاق لبرامج البحث المستقبلية من حيث التدفق و العمليات المعرفية في سياق الإنجاز و بيئة العمل بصفة عامة ,المشكلة تتحدد هنا لماذا يواجه معظم الناس صعوبات في توجيه أنفسهم نحو أنشطة تجلب لهم الرضا و السعادة و يفضلون على ذلك الجلوس و البلادة و الخمول أمام التلفزيون و يوجد بطبيعة الحال حاجة ماسة للتغلب على المقاومة المبدئية لفعل أنشطة أخرى أكثر فعالية.

حيث أن الأفراد إذ لم يتحكموا في مخاوفهم وأفكارهم السلبية مثل القلق والخوف فإنها تعوق العمليات المعرفية ومن هنا فإن هذه الحالات لا تتوافق مع حالة التدفق النفسي . وإذا كان الأفراد قادرين على الامتناع عن التفكير السلبي والأفكار المثيرة للقلق إذ فهم أكثر عرضة للدخول في حالة التدفق النفسي.

ومنه فإن التدفق المذهل للمعلومات والتغير المتسارع الذي يصعب أحيانا ملاحظته فإن علينا تربية وتنشئة الطلاب يتسمون بقدر كبير من مرونة التفكير ونزعتة النقدية والقدرة على الابداع والابتكار والتدفق النفسي ،وبناءً على ما تقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- 1- ما مستوى التدفق النفسي لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تدفق النفسي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية؟
- 3- ما مستوى العمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء المعرفة تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية؟
- 5- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية؟

2-أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الدور المحوري التي يلعبه المتغيرين في تعزيز جودة التعلم والأداء الأكاديمي وهما من بين مواضيع الساعة التي يهتم بدراستها علم النفس الحديث وبالمختص علم النفس الإيجابي الذي يعد أحد أحدث اتجاهاته.

1. مساعدة الطلبة على مواجهة التحديات والضغوط والتكيف معها.
2. حساسية وأهمية العينة المستخدمة في الدراسة وهم طلبة الجامعة وهم شريحة مهمة للنهوض بالمجتمع وتقدمه.
3. تمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الواقع التطبيقي وذلك بالتخطيط لعمل البرنامج المناسب للمساعدة على إيجاد الظروف والعوامل والدوافع التي تساعد على ظهور حالة التدفق ورفع مستوى العمليات ما وراء المعرفة في المجالات التربوية الاقتصادية لما لها من أثر في تنمية الموارد البشرية.
4. الاستفادة من الجانب الإيجابي للشخصية وتفعيله من خلال توفير الظروف المناسبة لهذا المبتغى واستغلاله في تطور المجال الأكاديمي العلمي.
5. تطبيق نتائج هذه الدراسة لعمل برامج إرشادية للتدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة.

3-أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى مجموعة من الأهداف وهي كالتالي:

1. التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.
2. التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى التخصص لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.
3. التعرف على مستوى العمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.
4. التحقق فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التخصص لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.
5. التعرف على طبيعة العلاقة ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.

4-تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

4-1 التعريف الإجرائي للتدفق النفسي:

وهو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها الطالب على مقياس التدفق النفسي المستخدم في هذه الدراسة ،وهو المقياس الذي أعده نصيف(2015) ،والمكوّن من (32) فقرة موزعة على مجموعة من الأبعاد الفرعية. وقد تم تحديد مستويات التدفق النفسي لدى الطلبة وفقاً للدرجات التي يحصلون عليها على هذا المقياس ،حيث تعكس الدرجة الأعلى مستوى أعلى من التدفق النفسي بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى تدني مستوى التدفق.

4-2 التعريف الإجرائي لمقياس عمليات ما وراء المعرفة:

تُقاس عمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة غرداية من خلال الدرجة الكلية والدرجات الفرعية التي يحصلون عليها على مقياس عبيدات والجراح (2011) ،والمكوّن من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية ،هي : التخطيط ،والمراقبة ،والتنظيم ،والتقييم. ويُعبّر الأداء على هذا المقياس عن مستوى وعي الطلبة بعملياتهم المعرفية وقدرتهم على تنظيمها ومراقبتها وتقييمها أثناء مواقف التعلم.

5 -الدراسات السابقة:

5-1- لدراسات المتعلقة بالتدفق النفسي:

- **دراسة رزان نديم عز الدين (2022) :** هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي و المرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة البعث ،استخدمت الباحثة في بحثها المنهج الوصفي التحليلي ،تألفت العينة من (376) طالب و(424) طالبة من طلاب السنة الثالثة من كليات جامعة البعث اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية ،واستعانت للقياس بمقياس التدفق النفسي جاكسون و مارش (1996) و مقياس كونور و دافيدسون(2003)،و أظهرت النتائج أن مستوى التدفق النفسي لدى أفراد العينة متوسط ،و أن مستوى المرونة النفسية لديهم مرتفع ،و وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التدفق النفسي و المرونة النفسية لدى أفراد العينة ،و عدم وجود فروق بين متوسطات الدرجات على مقياس التدفق النفسي تبعاً لمتغيرات الجنس و التخصص ،و وجود فروق بين متوسطات الدرجات على مقياس المرونة النفسية تبعاً لمتغير الجنس و التخصص ،و وجود فروق بين متوسطات الدرجات على مقياس المرونة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور ،و تبعاً لمتغير التخصص لصالح الكليات النظرية
- **دراسة نيرمين حجازي النتشة (2021) :** هدفت إلى التعرف الى العلاقة بين التدفق النفسي و الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة ،استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي ،تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل البالغ عددهم (1335) طالب و طالبة ،و أجريت الدراسة على عينة تكونت من (188) طالب و طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتاحة ،و استخدمت الباحثة مقياس التدفق النفسي و مقياس الطموح الأكاديمي ،و أظهرت النتائج أن مستوى التدفق النفسي كان عاليا لدى الطلبة و أن مستوى الطموح الأكاديمي كان عاليا لديهم ،كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين التدفق النفسي و الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل ،و توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس التخصص ،الجامعة و الحالة الاجتماعية) ،كما توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث و لمتغير الجامعة لصالح جامعة الخليل ،و توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل تعزى لمتغيري التخصص و الحالة الاجتماعية ،وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة خرجت الباحثة بمجموعة توصيات أهمها : على القائمين على العملية التعليمية في الجامعات العمل على المحافظة على مستوى التدفق النفسي لدى الطلبة وذلك من خلال توفير العوامل البيئية التعليمية التي تعمل على زيادة التدفق النفسي و مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة المدارس و الجامعات.

● **دراسة الأسود و الأسود(2020) :** هدفت إلى التعرف على مستوى التدفق النفسي لدى طلبة ،و الكشف عن دلالة الفروق في مستوى التدفق النفسي لدى أفراد العينة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص و المستوى الدراسي،وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ،حيث أجريت على عينة تكونت من (82) طالب و طالبة من طلاب جامعة قاصدي مرباح ورقلة ،تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة ،و تم تطبيق مقياس التدفق النفسي ل عماد نصيف (2015) على أفراد عينة الدراسة بعد التحقق من خصائصه السيكمترية ،و أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التدفق النفسي لدى أفراد العينة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير الجنس ،و وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصص العلمي ،و وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة الماجستير ،و قد أوصت الدراسة بضرورة إقامة دورات و برامج لتنمية التدفق النفسي و نشر ثقافة علم النفس الإيجابي لدى الطلبة.

● **دراسة أسماء محمد عيد(2019) :** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التدفق النفسي و التلكؤ الأكاديمي و اليقظة العقلية لدى الطالبات بالواد الجديد ،و مستوى التدفق النفسي و معرفة نسبة انشار التلكؤ الاكاديمي و تحديد مستوى اليقظة العقلية لدى الطالبات بكلية التربية بالواد الجديد ،اعتمدت الباحثة في بحثها على المنهج الوصفي ،تكونت عينة البحث من (80) طالبة من قسم تربية الطفل ،و استخدمت الباحثة مقاييس التدفق النفسي و التلكؤ الأكاديمي و اليقظة العقلية ،و توصلت نتائج البحث إلى أن الطالبات يتمتعن بالتدفق النفسي و نسبة انتشار التلكؤ الاكاديمي متوسطة بين الطالبات كما أن مستوى اليقظة لدى الطالبات مرتفع.

- **دراسة زينب ماجد محمد (2019):** هدفت إلى التعرف على درجة التدفق النفسي لدى طلبة جامعة واسط العراق و مستوى دلالة الفروق للتدفق النفسي وفقاً لمتغيرات (النوع، التخصص و الصف)، اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي، قامت الباحثة بإعداد مقياس للتدفق النفسي و طبقت الأداة على عينة التحليل الإحصائي البالغة (350) طالب و طالبة و بعد التأكد من صلاحية المقياس من خلال مؤشرات الصدق و الثبات، طبقت الباحثة المقياس على عينة عددها (375) طالب و طالبة، توصلت الباحثة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بالتدفق النفسي و بدلالة إحصائية، و أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية للتدفق النفسي وفق متغيري (النوع و التخصص) بينما يوجد فرق لمتغير المرحلة الدراسية، و على ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات و المقترحات.
- **دراسة عماد عبد الأمير نصيف (2015):** هدفت لتقديم تأطير صريح و دقيق للعلاقات بين التفاؤل المتعلم و الإبداع الانفعالي و التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا، اعتمد على مقياس سيلجمان لقياس التفاؤل المتعلم و مقياس افريل لقياس الإبداع الانفعالي و بناء مقياس التدفق النفسي و تم اختيار العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي في جامعات (بغداد، المستنصرية، النهرين و التكنولوجية)، توصل الباحث للنتائج التالية: ارتفاع مستوى التفاؤل المتعلم، ارتفاع مستوى الإبداع الانفعالي و ارتفاع مستوى التدفق النفسي لدى طلبة الدراسات العليا و أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في كل من التفاؤل المتعلم و الإبداع الانفعالي و التدفق النفسي، و لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الاختصاص الدراسي (اختصاصات علمية و اختصاصات إنسانية) في الإبداع الانفعالي، توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الاختصاص الدراسي (اختصاصات علمية و إنسانية) في كل من التفاؤل المتعلم و التدفق النفسي لصالح التخصص الإنساني. التوصيات: نشر ثقافة علم النفس الإيجابي و الاستفادة من مقياس التفاؤل المتعلم و الإبداع الانفعالي من طرف الوحدات الإرشادية في الجامعات و تفعيلها داخل الأوساط الجامعية.
- **دراسة سانجاماسايا و فوكايو Sanjamsai and Phunkao (2018):** هدفت التجربة التدفق النفسي من خلال ألعاب الكمبيوتر بين طلاب الجامعات التيلاندية و فحص مكونات التدفق بشكل أكبر لتحديد التأثيرات (السلوك الإيجابي أو السلبي) أثناء اللعب ألعاب الكمبيوتر، حيث بلغت عينة الدراسة (478) طالباً جامعياً تتراوح أعمارهم بين 18 و 24

سنة ، و استخدمت أدوات تقييم السلوك الإدماني للعب الكومبيوتر و إدراك العواقب المترتبة على اللعب و ذلك بناءً على تحليل العوامل الاستكشافية على أساس (45) عنصر في (9) بطاقات مع (5) عناصر لكل منها ، و استمارة معلومات شخصية الجنس و العمر و متوسط عدد ساعات اللعب و أنواع الألعاب و كانت نتيجة الدراسة أن التدفق النفسي ارتبط بشكل إيجابي بإدراك المنفعة من اللعبة و كان التدفق العاطفي مرتبط بشكل إيجابي أكثر.

● **دراسة Claudette Aulvry Grundling (2015) :** هدفت لاستكشاف ووصف وفهم تجارب التدفق التي يعيشها المهندسون أثناء العمل. جاءت الدوافع وراء إجراء هذه الدراسة من ثلاثة جوانب ، وهي : الاهتمام الشخصي بمفهوم التدفق ، والهندسة ، والبحث النوعي . اعتمدت هذه الدراسة نهج بحثي نوعي من خلال استخدام دراسة حالة متعددة ذات طابع استكشافي وأداتي . قدّم ثلاثة مهندسين من مجالات مختلفة وجهات نظرهم وتجاربهم حول التدفق من خلال مقابلات شبه منظمة ومنظمة ، بالإضافة إلى الاحتفاظ بمذكرات يومية . تم استخدام التحليل الموضوعي لتفسير البيانات.

النتائج الرئيسية : تم تأكيد تسع خصائص للتدفق وفقاً لنظرية Csikszentmihalyi (1990). كما ظهر من البيانات مؤشر على إمكانية وجود خاصية عاشرة ، وهي "الضغط الأمثل" ، حيث أشار المشاركون إلى أنهم أحياناً يختبرون "التدفق القسري" ، وتوصلت الدراسة إلى أن فهم التدفق وعناصره له آثار على كيفية تمكن المهندسين من "تصميم" وظائفهم وكيف يمكن للمهندسين في المناصب الإدارية اختبار التدفق ، وكيف يمكن للمهندسين المتدربين اختبار التدفق وتحسين أدائهم.

دراسة Colombo, L. and Zito, M. 2014 : هدفت إلى التحقيق في تأثير بعض الموارد الشخصية والوظيفية ، بالإضافة إلى بعض متطلبات العمل ، على الأبعاد الثلاثة لتجربة التدفق في العمل (الانغماس ، متعة العمل ، والتحفيز الداخلي للعمل) ، وذلك استناداً إلى نموذج متطلبات-موارد العمل (JD-R Model) ، يُعرف التدفق في العمل بأنه تجربة داخلية تنشأ أثناء القيام بنشاط يكون فيه الأفراد منغمسين تماماً ، ويشعرون بالدافع ويستمتعون به . تشير الدراسات إلى أن الموارد تعد العامل الرئيسي الذي يؤدي إلى تجربة التدفق . شارك في هذه الدراسة 197 ممرضاً أجابوا على استبيان ، وتم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن الموارد والمتطلبات التي تؤثر على الأبعاد الثلاثة للتدفق في

العمل. كما هو متوقع، أثرت الموارد بشكل إيجابي على أبعاد التدفق في العمل، لاسيما متعة العمل. في المقابل، كان لمتطلبات العمل تأثير إيجابي على الانغماس، لكنها أثرت سلباً على البعدين الآخرين من التدفق في العمل. بناءً على هذه النتائج، ينبغي على مديري الموارد البشرية تعزيز التدفق في العمل من خلال دعم توفر الموارد ومراقبة متطلبات العمل.

• دراسة * Alfaf Albakistani and Iman Kamal Ahmed, Jean-Marc Dewaele

(2022) تركز على تجربة التدفق لدى 168 متعلماً عربياً وكردياً للغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) في كل من الفصول الدراسية الحضورية والتدريس عن بُعد في حالات الطوارئ. (ERT) كشفت التحليلات الإحصائية لبيانات الاستبيان أن المتعلمين قد مروا بتجربة التدفق أثناء دروس الـ ERT، ولكن لمدة أقصر بشكل ملحوظ مقارنة بالفصول الحضورية قبل الجائحة. كما أظهرت النتائج أن الذين اختبروا التدفق في الفصول الحضورية كانوا أكثر احتمالاً لتجربته أيضاً في دروس الـ ERT. في الفصول الحضورية، كان مقدار الوقت الذي يقضيه المتعلمون في حالة التدفق مرتبطاً بالعمر، ومستوى الكفاءة الذاتية، والموقف تجاه اللغة الإنجليزية، والموقف تجاه المعلم وتكرار استخدام المعلم للغة الإنجليزية. في المقابل، في فصول الـ ERT، كان مقدار الوقت في حالة التدفق مرتبطاً فقط بالموقف تجاه المعلم. يتم تفسير هذه النتائج على أن التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ لا يؤدي فقط إلى العزلة الجسدية والاجتماعية، بل يسبب أيضاً العزلة الذهنية.

5-1-2 التعقيب على الدراسات السابقة للتدفق النفسي

من حيث المتغيرات : اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة العربية في أنها استهدفت قياس مستوى التدفق لدى طلبة الجامعة، غير أن دراسة نيرمين حجازي التنشة ربطت التدفق النفسي بالطموح الأكاديمي، وربطت دراسة رزان نديم عز الدين التدفق النفسي بالمرونة النفسية، و ربطت دراسة أسماء محمد عيد التدفق النفسي بالتلكؤ و اليقظة العقلية و دراسة عماد عبد الأمير نصيف ربطها بالتفاؤل المتعلم و الإبداع الانفعالي، أما دراسة الأسود و زينب ماجد محمد فقد تناولت التدفق النفسي فقط، و بالنسبة للدراسات الأجنبية فقد ربطت دراسة Stefan Koehn التدفق النفسي بالأداء الرياضي مع التركيز على التنس، و دراسة claudette aulvry Grundling فقد درست التدفق النفسي لدى المهندسين أثناء العمل، و دراسة Colombo.I and Zito.M and ربطت الموارد الشخصية و الوظيفية بالتدفق النفسي في العمل وفق الأبعاد الثلاثة

و هي الانغماس ،متعة العمل و التحفيز الداخلي للعمل و آخر دراسة لـ Jean-Marc Dewaele and Alfaf Albakistani and Iman فقد ربطت التدفق النفسي بالفصول الدراسية الحضورية و التدريس عن بعد لمتعلمين عرب و كرديين اللغة الأجنبية.

أما من حيث المنهج فقد اعتمدت أغلبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي في دراساتهم و من حيث العينة ،دراسة رزان نديم عز الدين بالطريقة العشوائية العنقودية ،أما دراسة نيرمين حجازي والأسود و الأسود فكانت العينة عشوائية متاحة ،وزينب ماجد محمد طبقية عشوائية ذات الاختيار المتساوي ،أما دراسة عماد عيد الأمير نصيف فقد اختيرت العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي.

أما من ناحية الأدوات فكل الدراسات بما فيها الأجنبية استخدمت مقياس التدفق النفسي ما عدى دراسة claudette aulvry Grundling فقد استخدمت مقابلات شبه منظمة ومنظمة والتحليل الموضوعي لتفسير البيانات.

أما بالنسبة للنتائج فقد اتفقت دراسة نصيف والأسود و الأسود على مستوى التدفق مرتفع ،اما دراسة رزان نديم عز الدين فقد اختلفت بوجود مستوى متوسط للتدفق النفسي واتفق كل من دراسة نرمين حجازي وزينب ونصيف ورزان على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

5-2-1 دراسات المتعلقة بالعمليات ما وراء المعرفة:

● دراسة نجوى خيشة (2018/2017) بعنوان : التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة العلوم الاجتماعية. هدفت للكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و قلق الامتحان ،التعرف على مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الماستر في قسم العلوم الاجتماعية جامعة الوادي .واكتشاف قيمة التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الماستر ،حيث استعملت المنهج الوصفي الارتباطي ،مع استخدام مقياسي التفكير ما وراء المعرفية ل عبد الناصر و علاء الدين الجراح عبيدات (2011) و قلق الامتحان ل غربي عبد الناصر 2015 ،العينة 90 طالب و طالبة ،توصل للنتائج :وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستوى التفكير ما وراء المعرفية و مستوى قلق الامتحان (قبل الامتحان) ،عدم وجود علاقة

إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستوى التفكير ما وراء المعرفية و مستوى قلق الامتحان (أثناء الامتحان) لدى طلبة الاجتماعية ،عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين مستوى التفكير ما وراء المعرفية و مستوى قلق الامتحان (بعد الامتحان) لدى طلبة الاجتماعية .

● **دراسة بن عابد جميلة و بن الطاهر التيجاني (2016) :** مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ ذوي عسر الحساب ،دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط ،هدفت التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ من ذوي عسر الحساب ،معرفة المهارات ما وراء المعرفة التي يتقنها أفراد العينة أكثر من غيرهم ،اعتمدت على المنهج الوصفي ،**العينة :** تكونت عينة الدراسة من 45 تلميذ من ذوي عسر الحساب من عمر (09) سنوات إلى عمر 09 سنوات و (11) شهرا تم اختيارهم بطريقة قصدية ،استخدمت مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات لمصطفى الزيان ،مقياس التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية ،و بطارية زرايكي المعدلة لتشخيص عسر الحساب .توصل إلى النتائج :انخفاض مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى أفراد العينة ،لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية ،عدم وجود مهارات ما وراء المعرفة يتقنها أفراد العينة دون أخرى.

● **دراسة أزهار هادي رشيد (2013) :** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد ،في ضوء متغيرات الجنس ،التخصص الدراسي ،المرحلة الدراسية ،استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ،وتكونت العينة من 250 طالب وطالبة من كلية الهندسة وكلية العلوم السياسية وكلتي التربية والعلوم للبنات في جامعة بغداد في مرحلة البكالوريوس لعام (2012/2013) واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة ،استخدم مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه سكراو ودينسون (1994). وتوصل **النتائج :** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغيرات الجنس ،التخصص الدراسي ،المرحلة الدراسية.

● **دراسة الجراح وعبيدات (2011) :** هدفت الدراسة على التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس والسنة الدراسية والتخصص ومستوى

التحصيل الدراسي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الملائم لدراسته وتكونت عينة الدراسة من (1102) طالبا وطالبة. منهم (514) طالبا و(588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربعة لبرامج درجة البكالوريوس، يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية والإنسانية وقد اختيرت بالطريقة المتيسرة. و بغرض تحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي سكراف ودينيسون 1994 أظهرت نتائج الدراسة حصول أفراد العينة على مستوى مرتفع من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل، فقد كشفت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي و بعدي معالجة المعلومات وتنظيم المعرفة يعزى للجنس و لصالح الإناث كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير المعرفي، و في الأبعاد الثلاثة يعزى لمستوى التحصيل الدراسي، و لصالح ذوي التحصيل المرتفع، أظهرت النتائج أيضا عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لسنة الدراسة و للتخصص و وجود أثر ذي دلالة إحصائية في بعد تنظيم المعرفة يعزى للتخصص الدراسي، و لصالح التخصصات الإنسانية.

● دراسة يونغ و فري بدراسة في أمريكا (2008) تحت عنوان : Metacon awareness and

academic achievement in college students , (التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة) :هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي و المعدل التراكمي للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة ،معرفة الفروق في التفكير ما وراء المعرفي بين طلبة الخريجين و طلبة الخريجين و طلبة سنوات ما قبل التخرج ،استخدم المنهج الوصفي التحليلي ،العينة : (178) طالبا و طالبة من طلبة السنة الثانية و الثالثة في كل التربية في جنوب شرق تكساس ،و مجموعة من الخريجين (مجازين و طلبة دراسات عليا)،توصل إلى النتائج : وجود علاقة دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على قائمة التفكير ما وراء المعرفي ، و درجاتهم في التحصيل الأكاديمي و كذلك بين درجاتهم على بعد من أبعاد المقياس (معرفة المعرفة وتنظيم المعرفة) و درجات التحصيل الأكاديمي لديهم ووجود فروق بين طلبة الخريجين و طلبة سنوات ما قبل التخرج في متوسط درجاتهم في بعد تنظيم المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي ،بينما لا توجد بينهم مثل هذه الفروق فيما يتصل ببعد معرفة المعرفة.

5-2-2 التعقيب عن الدراسات السابقة لعمليات ما وراء المعرفة:

من حيث المتغيرات :

اتفقت بعض من الدراسات في دراسة متغير التفكير ما وراء المعرفي، لكن تنوع هذا الموضوع، فنجد أن كل دراسة تربطه بمتغير يختلف عن الدراسة الأخرى ومن بينهم دراسة : **دراسة نجوى (2018)** ، كانت حول الكشف عن العلاقة بين التفكير ما وراء المعرفي وقلق الامتحان لدى طلبة جامعة الوادي في ضوء متغيرات الجنس، التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية، أما دراسة (**بن عابد جميلة و بن الطاهر تيجاني، 2016**) كانت حول الكشف عن مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ ذوي عسر الحساب. و بالإضافة إلى دراسة (**أزهار رهاوي رشيد ، 2013**) كانت حول التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة الجامعة بغداد في ضوء متغيرات الجنس التخصص الدراسي، المرحلة الدراسية. بالإضافة إلى دراسة (**الجراح عبيدات ، 2011**) كانت على التعرف على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة اليرموك ، في ضوء متغيرات الجنس ، و سنة الدراسية و التخصص و مستوى التحصيل الدراسي، أما دراسة (**yong & fry ;2008**) كانت حول علاقة التفكير ما وراء المعرفي و التحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة في ضوء متغيرات الجنس و السنة الدراسية.

أما من حيث المنهج فإن هذه الدراسات اعتمدت في دراسة موضوع التفكير ما وراء المعرفي على المنهج الوصفي.

بالنسبة للعينة اختيرت العينة بطريقة قصدية ،عينة مكونة من 90 طالب وطالبة من طلبة العلوم الاجتماعية سنة أولى ماستر ،تخصص علم النفس وعلوم التربية من العام الدراسي (2017/2018) وكذلك العينة اختيرت بطريقة قصدية تكونت من 45 تلميذ من ذوي عسر الحساب من عمر 9 سنوات إلى عمر 9 سنوات و 11 شهر ،العينة بالطريقة العشوائية البسيطة عددها 250 طالب و طالبة من كلية الهندسة و كلية العلوم السياسية و كلتي التربية و العلوم للنبات ،في جامعة بغداد (مجمع الجادرية) في مرحلة البكالوريوس للعام الدراسي (2013/2012) ،و كذلك العينة المتيسرة من (1102) طالبا و طالبة منهم (514) طالبا و (588) طالبة موزعين على السنوات الدراسية الأربعة لبرامج درجة البكالوريوس ،يمثلون فروع كليات الدراسة العلمية و الإنسانية. والعينة 178 طالبا و طالبة من طلبة السنة الثانية و الثالثة في كلية التربية في جنوب شرق تكساس ،و مجموعة من الخريجين.

و من حيث الأدوات ،استخدم أداتان للكشف عن مقياس التفكير ما وراء المعرفي و مقياس قلق الامتحان ،و مقياس التفكير ما وراء المعرفي و إستبانة الاتجاه نحو الرياضيات ،قائمة التفكير ما وراء المعرفي لشراو ودينيسن 1994 .

من حيث النتائج ،توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية (سالبة) بين التفكير ما وراء المعرفي و قلق الامتحان لدى أفراد العينة لدى طلبة جامعة الوادي. و كشفت النتائج إلى انخفاض مستوى التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى أفراد العينة و لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في التفكير ما وراء المعرفي لحل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تعزى لمتغير الجنس ،التخصص الدراسي ،المرحلة الدراسية. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية و دالة إحصائية بين مستوى الحاجة إلى المعرفة ومستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. كما أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على قائمة التفكير ما وراء المعرفي و درجاتهم في التحصيل الأكاديمي ، و كذلك بين درجاتهم على كل بعد من أبعاد المقياس (معرفة المعرفة و تنظيم المعرفة) و درجات التحصيل الأكاديمي لديهم ، كما أظهرت وجود فروق بين الطلبة الخريجين و طلبة سنوات ما قبل التخرج في متوسط درجاتهم في بعد تنظيم المعرفة من التفكير ما وراء المعرفي ،بينما لا توجد بينهم مثل هذه الفروق فيما يتصل ببعد معرفة المعرفة.

5-3- تعقيب عام على الدراسات السابقة

- من حيث المتغيرات : تنوعت الدراسات السابقة من حيث المتغيرات منها ما تناولت متغير التدفق النفسي مثل دراسة نصيف ،الأسود و الأسود وزينب ماجد محمد ،ومنها ما تناولت متغير عمليات ما وراء المعرفة مثل دراسة نجوى خيشة ،أزهار هادي رشيد والجراح وعبيدات وفي حدود اطلاعي لا توجد دراسة تطرقت للمتغيرين في نفس الدراسة.
- من حيث المنهج : أغلب الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي
- من حيث العينة : فقد كانت أغلب العينات من طلبة الجامعة ،إلا دراسة Claudette Aulvry Grundling ودراسة Colombo,L and Zito,M فقد كانت عمال.

- من حيث الأدوات :فقد استخدم أغلب الدراسات مقياس التدفق النفسي ومقياس عمليات ما وراء المعرفة ،أما دراسة **Claudette Aulvry Grundling** استخدمت مقابلات شبه منظمة ومنظمة والتحليل الموضوعي لتفسير البيانات.
- من حيث النتائج : تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الأولى في حدود الإطلاع التي اهتمت بموضوع التدفق النفس وعلاقته بعمليات ما وراء المعرفة في الجامعات الجزائرية ، وقد استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في توضيح بعض المفاهيم الأساسية للدراسة التي أثرت الإطار النظري لهذه الدراسة والتعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة المراد استخدامها في الدراسة الحالية.

6-الفرضيات:

1. مستوى التدفق النفسي مرتفع لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.
3. مستوى عمليات ما وراء المعرفة مرتفع لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى العمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.
5. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي والعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.

الفصل الثاني : التدفق النفسي

تمهيد

- 1- أصل مصطلح التدفق النفسي
 - 2- تعريف التدفق النفسي
 - 3- مكونات التدفق النفسي
 - 4- أبعاد التدفق النفسي
 - 5- أهمية التدفق النفسي
 - 6- شروط التدفق النفسي
 - 7- فوائد التدفق النفسي
 - 8- الاتجاهات النظرية للتدفق النفسي
- خلاصة

تمهيد:

يُعد التدفق النفسي من المفاهيم الحديثة التي استقطبت اهتمام الباحثين في علم النفس الإيجابي ، باعتباره يمثل أحد أبرز أشكال الخبرات الإنسانية المثلى التي يعيش فيها الفرد حالة من التركيز والانغماس العميق في أداء نشاط ما ، ومن هذا المنطلق ، سوف نتطرق لمفهوم التدفق النفسي ومكوناته وأبعاده ، أهميته ، شروطه و الإتجاهات النظرية المفسرة له .

1- أصل مصطلح التدفق النفسي:

قبل أن يصاغ مصطلح "التدفق النفسي " بشكل علمي على يد Csikszentmihalyi في السبعينات ، نجد جذور فكرية لهذا المفهوم في كتابات الفلاسفة وعلماء النفس الأوائل لاسيما في أعمال العالم الأمريكي ويليام جيمس William James رائد علم النفس الحديث ، ففي كتابه " مبادئ علم النفس " ، أشار جيمس إلى مفهوم "تيار الوعي" أو "تدفق الوعي" واصفا إياه بأنه نهر مستمر لا ينقطع من الأفكار والمشاعر والتجارب ، حيث تتتابع الحالات الذهنية بطريقة طبيعية ومتواصلة. وقد أكد أن الوعي ليس سلسلة مفصولة من الأحداث ، بل تجربة ذات طابع ديناميكي ومتصل تنساب بشكل مستمر في حياتنا اليومية (James, 1890)

استعمل Csikszentmihalyi مصطلح التدفق النفسي كتشبيه لتدفق تيار الماء إذ أن المعنى السيكولوجي للتدفق يشير إلى اندماج الفرد في نشاط أو مهمة معينة و انسياب حركاته و أدائه في هذا النشاط مثل الطريقة التي يتدفق بها تيار الماء ، كما أنه وصف التدفق (Flow) و الذي أسماه في بعض الأحيان الخبرة المثلى (Optimal experience) باستعارة من وصف الفيض المغناطيسي فمثل ما تنتظم خطوط المجال المغناطيسي بحالة مستمرة من الحركة فإن الطاقة الروحية للفرد في حالة التدفق تكون من مجالات حركية و إدراكية وانفعالية (محمد، 2019، صفحة 400)، فحالة التدفق النفسي تعني انغماس الفرد في المهمات و النشاطات التي يقوم بها انغماسا تاماً ينسى به ذاته و المكان و الزمان و كأنه في حالة غياب للوعي بكل شيء ماعدا هذه المهام أو النشاطات على أن يكون ذلك مقترناً بحالة من النشوة و الابتهاج و الصفاء الذهني الذي يشكل له دافعاً باتجاه المثابرة ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد تكون فيه المعاناة مرحباً بها من دون انتظار لأي تعزيز من أي نوع ، و هنا يكمن سر السعادة الشخصية و الإحساس العام بجودة الحياة لكونها تضيفي المعنى و القيمة على تلك الحياة . و في هذا الصدد أشارت المصادر التاريخية أن الرسام مايكل أنجلو (Michel Angelo) وضع رسومه

على السقف المعلق لكنيسة الفاتيكان فيما كان في حالة من التدفق ، و قد ذكر أنه كان يرسم ليام في بعض الحيات و كان مستغرقاً تماماً في عمله حتى أنه لم يتوقف للطعام أو النوم حتى وصوله لنقطة الإغماء و كان يفيق منتعشاً و عند دخوله في مرحلة الرسم مجدداً كان يدخل حالة الاستغراق الكامل (نصيف، 2015، صفحة 92).

وطبقاً لـ (Csikszentmihalyi.M,Seligman.M 2000) إن علم النفس ليس علم لدراسة المرض والانهيار النفسي فقط ، بل هو علم يدرس النفس البشرية وقيمها وليس عليه إصلاح ما فسد في هذه النفس ، بل يجب الوقاية والتنمية والتطوير ، وعلينا أن نساعد الإنسان على التكيف والتوافق مع معظم سياقات الحياة والتعامل معها برضا واستمتاع مثل التربية ، التعلم ، الإبداع والاكتشاف (زكي و النواب، 2018، صفحة 988).

2-تعريف التدفق النفسي

لغة:

يركز التعريف اللغوي للتدفق حول السيولة والاندفاع بقوة فيقال : «دفع الماء دفقاً ، أي ممتلئ حتى يفيض الماء من جوانبه ، و اندفق الماء وتدفق ، أي سال بشدة وقوة (المعجم الوجيز، 2002) اصطلاحاً:

عرّفه كوهيل وهوفر وكيليان على أنه متغير خارجي محفز للاستمتاع بأداء نشاط ما ، وهو ما ينتج تأثير إيجابي على عملية التعلم واكتساب مهارات جديدة (النتشة، 2021) . ويعرّفه (Fridlund,et al (2019,58 بأنه حالة تحدث عندما ينشغل الفرد انشغال تام بمهمة معينة وبحيث تتطلب جهد كبير وصبر ومثابرة وتركيز على أدائها ، ويصل الفرد إلى هذه الحالة عندما تكون له قدرات مناسبة للمهمة المطلوبة ، بصفة خاصة المهمات المحددة الأهداف . عرّفه سيكسزنتميهالي ميهالي Csikszentmihalyi mihaly (1977) على أنه «هو إحساس عارم يشعر به الفرد عندما يكون مندمجاً كلياً مع الأداء ، ويحدث التدفق عندما يتحول الفرد من الوضع المؤلف للأداء على الانغماس فيه " (محمد، 2019، صفحة 399) .

وعرفه أيضاً "التدفق هي الطريقة التي يصف بها الناس حالتهم الذهنية عندما يتم ترتيب الوعي بشكل متناغم ، ويريدون متابعة كل ما يفعلونه من أجل مصلحته. عند مراجعة بعض الأنشطة التي

تنتج التدفق باستمرار مثل الرياضة والألعاب والفن والهوايات - يصبح من الأسهل فهم ما الذي يجعل الناس سعداء" (Csikszentmihalyi M., 1990، صفحة 6)

وعرّفه كل من محمد السيد صادق وأحمد سيد البهاص بأنه خبرة خاصة بكل فرد، تحدث من وقت لآخر خاصة عندما يؤدي الفرد أقصى درجات الأداء، و عندما يصل إلى مستويات أعلى من مستوياته المعتادة أو السابقة وهي خبرة من النوع الراقى، فيشعر الفرد بالسرور التلقائي حتى النشوة (عيد، 2019، صفحة 341).

عرفت (باطة، 2011) التدفق النفسي بأنه " عبارة عن الاستغراق في أو الإشغال بالأداء، وسرعة الأداء، والوصول إلى مستوى عالي من الأداء، والشعور بالسعادة، و انخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الداء ". .

يشير التدفق إلى حالة من الانغماس الكامل عندما يكون الطلاب مهتمين ومستمتعين ومنخرطين في مهامهم التعليمية. تتحقق حالة التدفق عندما يصل الطلاب إلى اندماج عميق في نشاط يكون ممتعًا، وتحديًا محفزًا، ويستحق القيام به لذاته. تحدث التركيز والاهتمام والمتعة في آنٍ واحد أثناء تجربة التدفق (Mustafa, Roslan, & Noah, 2011, p. 94)

كما عرّفه (خزام، ابراهيم، تامر، غنيم، و زهراء، 2016) بأنه " خبرة ذاتية إيجابية يشعر بها الفرد أثناء أدائه لبعض الأنشطة والمهام ذات الأهمية بالنسبة له، وتعتبر هذه المهام مثيرة للتحدي ولكنها تتناظر مع قدرات الفرد على أدائها بفعالية، ويصاحب هذه الخبرة إحساس الفرد بالتركيز والتوحد الشديد مع النشاط أو المهمة، والشعور بالسرور والبهجة والقدرة على التحكم في الأداء ونسيان الذات والزمن، وفقدان الإحساس بكل شيء عدا النشاط أو المهمة ". .

ومما سبق نستطيع القول أن التدفق النفسي هو حالة ذاتية خبرة داخلية إيجابية مثيرة ومحفزة تنبع من داخل الفرد تصاحبها قدرات عقلية تساهم في الإنجاز دون الشعور بالزمن والمكان وذلك عند اجتماع الرغبة والقوة للإنجاز بعيدا عن التعزيز الخارجي فحينها يندمج الوعي بالفعل ويزيد التركيز والاستمتاع والنشوة والسعادة والاندماج في النشاط حتى يصل الفرد إلى تحقيق هدفه.

3-مكونات التدفق النفسي

ناكامورا وتشيسنتيميهال ميّزا بين تسعة مكونات لحالة التدفق(Flow)، وهي:

1. التوازن بين التحدي والمهارات (يكون النشاط صعبًا بما يكفي ليشكل تحديًا ، لكنه ليس مستحيلًا ، مما يحافظ على التحفيز)
2. وجود أهداف واضحة (معرفة ما يجب تحقيقه يساعد في البقاء مركزًا) .
3. تغذية راجعة غير غامضة (تلقي ردود فعل واضحة وفورية حول الأداء)
4. اندماج الفعل والوعي (يصبح الشخص منغمسًا تمامًا في النشاط ،دون انفصال بين التفكير والتنفيذ) .
5. التركيز الكامل (يكون الانتباه موجهًا بالكامل نحو المهمة ،دون تشتت) .
6. الشعور بالتحكم (الشعور بالقدرة على إدارة المهمة دون قلق أو خوف).
7. تحول الإحساس بالوقت (فقدان الإحساس بالوقت ،حيث يبدو أنه يمر بسرعة أو ببطء شدي).
8. فقدان الوعي الذاتي (التوقف عن التفكير في الذات أو القلق بشأن كيف يبدو الشخص أمام الآخرين).
9. النشاط التلقائي ذو الدافع الداخلي (يكون النشاط ممتعًا ومجزيًا في حد ذاته ،وليس مجرد وسيلة لتحقيق غاية أخرى). (Dewaele, Albakistani, & Ahmed, 2022)

4-ابعاد حالة التدفق وفقا لكتابات ميهالي (1990)

للتدفق كحالة نفسية تسعة أبعاد تتمثل في:

1. التوازن بين التحدي والمهارة.
2. اندماج بين الفعل والوعي.
3. أهداف مدركة واضحة.
4. تغذية راجعة غير غامضة.
5. تركيز تام في المهمة او النشاط.
6. إحساس بالضبط او لسيطرة.
7. غياب الوعي أو الشعور بالذات.
8. الإحساس إما بسرعة مرور الزمن أو بطء مروره.
9. الاستمتاع الذاتي أي الشعور بأن النشاط الذي يؤديه الفرد ذاتي الإثابة ،وأن الهدف من الأداء هو خبرات الإثابة الداخلية التي يشعر بها الفرد أثناء أداء النشاط أو المهمة ،دون انتظار مكافئة

خارجية ،لدرجة شعور الفرد في بعض الأحيان أن وصوله للهدف النهائي في النشاط الذي يقوم به هو مجرد خطوة تكميلية لا بد أن تأتي ضمن ما يقوم به من أداء (محمود، 2018، صفحة 122)

ويختبر المرء حالة التدفق هذه عندما تحدث هذه الأبعاد التسعة معا عند مستويات مرتفعة (أبو حلاوة، 2013، صفحة 20).

5-أهمية التدفق النفسي:

- يسمح لنا بالتطور و الازدهار كأفراد
- يمنحنا فرصة لضبط والسيطرة على شعورنا ووعينا
- يمكننا من بناء رأسمآلنا النفسي
- يسمح لنا بالوصول إلى الخبرة المثالية
- ينتج عن الشعور آثار إيجابية نذكر من بينها الثقة بالنفس ،التفكير الابداعي ،السعادة ورفع مستوى الطموح وغيرها (عيد، 2019، صفحة 344)

6-شروط التدفق النفسي

1. يجب أن يشارك المرء في نشاط مع مجموعة واضحة من الأهداف
2. يجب أن يكون توازن بين التحديات الملموسة للنشاط والمهارات الخاصة
3. يجب أن يكون الشخص واثق من أنه قادر على القيام بالمهمة أو النشاط او العمل

7-فوائد التدفق النفسي

1. ردود فعل فورية : فهو يساعد الشخص على التكيف مع المطالب المتغيرة ،فعند مواجهة مواقف أو مشكلات اجتماعية صعبة تعيق إشباع حاجات الفرد وتمنعه من الوصول إلى أهدافه فهو يحتاج إلى تدفق نفسي ومهارات اجتماعية ووجدانية وعقلية تساعد على الحل الإبداعي لها ولا تكفي الخبرات السابقة وحدها للوصول لحلها
2. فاعلية الذات وتحسين الأداء : وذلك نتيجة لما سبق والذي يعد في حد ذاته منبأ قويا لفاعلية الذات وارتفاع الأداء وزيادة الدافعية في إنجاز المهام وتحسين نوعية القرارات التي يتخذها.
3. التركيز المصحوب بالانتباه على العمل : هنا حالة التدفق تسير في ثلاث مسارات فالمسار الأول هو تخفيف من الاضطراب الانفعالي مع تقديم الراحة النفسية والثاني القيام بالعمل من غير

بذل أي مجهود عقلي وجسدي كبير ، والمسار الثالث هو الانغماس في العمل يجعله الشخص يستثمر قدراته العقلية ومهارته الوجدانية إلى أقصى درجة وبالتالي تحسين نوعية القرارات التي يتخذها في حياته الاجتماعية والعملية (عز الدين، 2022، صفحة 68)

8-الاتجاهات النظرية التي تناولت خبرة التدفق النفسي:

المقصود بخبرة التدفق النفسي هي : "كل ما يصاحب نفسية الفرد من مشاعر وأحاسيس أثناء انغماسه في حالة التدفق النفسي ،وتتمثل هذه المصاحبات بالشعور بالنشوة والاندماج والسعادة التامة ،والشعور بقيمة الذات والثقة والإثابة الداخلية " . وقد حظيت خبرة التدفق النفسي باهتمام العلماء والباحثين في مجال علم النفس الإيجابي خصوصا ومن أبرز من أبدوا رأيهم في خبرة التدفق النفسي ما يلي:

8-1كسكزنتيميهالي (Csikzentmihalyi, 1975)

تم تأسيس نظرية التدفق (Flow Theory) من قبل ميهالي تشيكسنتيميهالي عام 1990، حيث كان مهتمًا بفهم سبب وكيفية انغماس بعض الأشخاص تمامًا فيما يفعلونه. كان يؤمن بأن الناس يكونون في قمة سعادتهم عندما يكونون في حالة التدفق ،التي وصفها بأنها حالة من التركيز أو الامتصاص الكامل في النشاط الذي يقوم به الشخص. تُعد حالة التدفق حالة مثالية تتأثر بالدافع الداخلي ،حيث يكون الشخص مغمورًا بالكامل فيما يفعله. هذه الحالة تمنح شعورًا بالحرية والمتعة والإنجاز والمهارة ،وغالبًا ما يتم خلالها تجاهل الاحتياجات الأساسية مثل الوقت أو الطعام أو حتى الوعي بالذات. لا تقتصر نظرية التدفق على الأنشطة الأكاديمية أو المهنية فقط ،بل يمكن أن تنطبق على أي نشاط يجده الشخص ممتعًا ،مثل الطهي ،والخياطة ،والكتابة ،والرياضة ،حيث يمكن لهذه الأنشطة أن تصبح مصدرًا لتحقيق الذات والرضا الشخصي (Mustafa، Roslan، و Noah، 2011، صفحة 93)

وخلال تقديم محاضراته في مدينة سيدني في سنة 1999، ذكر كسكزنتيميهالي أن حالة التدفق تسير خارج قيود العمل ف يسيطر الفرد على مهاراته ويتحرر من قيود البلادة والكسل ويوظف التدفق النفسي للاندماج التام في العمل أو النشاط الذي يقوم به فيمنحه الشعور بالمتعة والرضا والسعادة والتقدير وسمو الذات (معمرية، 2012)

8-2 مارتن سيلجمان (Seligman, 2002)

يرى مارتن سيلجمان أن مفهوم خبرة التدفق النفسي يتمحور حول ما أسماه (قضية المعنى) فقد أشار في كتابه (السعادة الحقيقية) إلى ثلاثة مستويات وهي:

1. الحياة المبهجة أو السارة: وهي الحياة التي يتم فيها اكتساب خبرات لجلب السعادة والبهجة وانفعالات إيجابية كبيرة
2. الانغماس: ويقصد به الاندماج في أنشطة الحياة التي تستهلك وتستغرق طاقات الإنسان.
3. الحياة ذات المعنى والقيمة.

ويرى سيلجمان أن مفهوم الانغماس والاندماج في الحياة يتوافق مع مفهوم التدفق النفسي والخبرة المثالية عند ميهالي، ويشير إلى أنه أقل درجة من السعادة التي يحصل عليها الإنسان من تأديته لأنشطة هادفة ذات معنى، ويتفق تصور سيلجمان مع هيمالي بأن التدفق النفسي مفهوم مجرد من القيمة، فقد يكون الفرد في حالة من التدفق النفسي عند ارتكابه عمل يسيء بالآخرين أو تأديته لنشاط غير هادف (Seligman, 2011)

وحسب سيلجمان فيوجد فرق بين المتعة والإشباع الذي يكون مصدرهما التدفق النفسي فالمتعة قوة تمنحنا الراحة والاسترخاء مثل تناول وجبة شهية تحبها أما الإشباع عندما يشترك مع التدفق النفسي فيبني ثروة نفسية للمستقبل، ذلك تعتبر المتعة إشارة لتحقيق إشباع لحاجات الفرد الفسيولوجية والبيولوجية بينما الإشباع هو إشارة لتحقيق النمو النفسي، والتدفق النفسي يكون نتيجة للإشباع ولكنه يحتاج لمهارة وجهد (بن الشيخ، 2015، صفحة 45)

3-8 دجولمان (Goleman, 2004)

يرى جولمان أن الإنسان إذا استطاع أن يدخل منطقة التدفق والتي هي اللحظات التي يصل فيها شعور الاندماج بلوغ ذروته من النشوة والسعادة مع النشاط الذي يقوم به الإنسان أين كان نوعه فذلك هو الذكاء العاطفي في أحسن حالاته، لأن حالة التدفق تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم (جولمان، صفحة 135)

4-8 هوارد جاردنر Howard Gardner

يرى جوردنر وهو مطور نظرية الذكاءات المتعددة بأن التدفق والانغماس عبارة عن حالة نفسية داخلية نراها عندما يكون الطفل مشغول بأمر سليم يحبه ويتمتع به، وأن التدفق العاطفي والحالة الإيجابية لهم أهمية كبيرة في تعليم الطفل أحسن من الثواب والعقاب (ملك و الكندري، 2012).

8-5 نظرية التحليل النفسي لفرويد (Freud, 1957):

إن فرويد في نظريته يعتقد بأن الأفراد غالباً لا تعي الأسباب الحقيقية وراء كثير من سلوكياتهم حيث يوضح أن التدفق النفسي يتحقق عندما تشبع الحاجات الأساسية للفرد بطرق مقبولة اجتماعياً ويتم ذلك عندما تلعب "الأنا" دوراً محورياً في تنظيم الشخصية، إذ تتوسط بين "الهو" و "الأنا الأعلى"، وتضبط سلوك الفرد في تعامله مع العالم الخارجي بطريقة تضمن التوازن والانسجام. ويؤكد فرويد أن التدفق النفسي يتطلب أن تؤدي "الأنا" وظائفها بفاعلية وحكمة، مراعية حاجات (محمد، 2019) الفرد وواقعه الاجتماعي، مما يساهم في تحقيق التوافق النفسي. في المقابل إذا فقدت "الأنا" قدرتها على السيطرة أو تنازلت عن سلطتها بشكل مفرط لصالح "الهو" أو "الأنا الأعلى"، فإن ذلك يؤدي إلى اضطراب التوازن النفسي، وظهور حالات من سوء التوافق مثل العصاب أو الذهان (النشئة، 2021، صفحة 25).

8-6 تفسير التدفق النفسي على أساس فسيولوجي

ينظر إلى التدفق النفسي على أنه ناتج عن تغيرات في قشرة المخ، وذلك يحدث عندما يعمل المخ في أقصى درجات الكفاءة له فتنشأ رابطة دقيقة بين المناطق النشطة و متطلبات الفعل حتى ولو كان العمل المطلوب صعب، فيصبح منعش و مجدد للطاقة أكثر منه مستنزف للجهد، و أكد جولمان بأن حالة التدفق تعني بأن المخ قد اكتسب انطباعاً بأن الصعب أصبح سهل، فيتعامل مع المهام شديدة التعقيد على أنها بسيطة و سهلة الأداء، و يتوافق هذا الانطباع مع طبيعة عمليات التفكير فتتم مهام المخ الصعبة بأقل طاقة ذهنية ممكنة، بعدها يصبح المخ هادئاً و تصبح إثارته و كفه للدائرة العصبية متوافقان مع حالة التدفق، و ذلك لأن الفرد حال انشغاله في نشاط تجذب اهتمامه و تحافظ عليه دون مجهود، يهدأ المخ فينخفض نشاط قشرة المخ و يصبح أداء المهارات العقلية بصورة جيدة و تصبح الدورة العصبية في المخ في أقصى كفاءة لها (خريه، 2021، صفحة 377)

خلاصة:

إن مفهوم التدفق النفسي له ارتباط وثيق بالأداء الأمثل، والتحفيز الداخلي، والرفاهية النفسية، إذ تشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يختبرون التدفق بشكل متكرر يكونون أكثر قدرة على التعلم وأكثر رضا عن حياتهم، وأكثر اندماجاً في مهامهم اليومية. كما يتكامل مفهوم التدفق مع توجهات علم النفس الإيجابي الذي يسعى إلى فهم العوامل التي تجعل حياة الإنسان أكثر جودة ومعنى، بعيداً عن التركيز الحصري على الاضطرابات والمشكلات.

الفصل الثالث : عمليات ما وراء المعرفة

- 1 -مقاربة تاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة
 - 2 -التعريف بمفهوم ما وراء المعرفة
 - 3 -مكونات عمليات ما وراء المعرفة
 - 4 -مهارات التفكير ما وراء المعرفة
 - 5 - النظريات والنماذج المفسرة لعمليات ما وراء المعرفة
- خلاصة

تمهيد:

إن موضوع التفكير ما وراء المعرفي من المواضيع التربوية الحديثة التي ظهرت على الساحة الأكاديمية لما لها من دور عام و حاشم في التعلم و التعليم الناجح ، و على هذا الأساس فإنه من المهم دراسة كيفية تطوير سلوك ما وراء المعرفة لدى الطلبة بغية تحديد إمكانية الطلبة في الوصول إلى تطبيق العمليات التي نتم بتحقيق و إنجاز المهام بشكل أفضل و مساعدتهم على تطوير الخبرة التي يمتلكونها ، و على هذا الأساس سيتم التطرق في هذا الفصل إلى نشأة و تطور التفكير ما وراء المعرفي ، و كذلك مفهوم بعمليات ما وراء المعرفي و مهاراته ، وصولاً إلى النظريات و النماذج النفسية لمهارات ما وراء المعرفة.

1 -مقاربة تاريخية لمفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة (Cognition – Meta) في بداية السبعينات من القرن العشرين في أبحاث عالم النفس الأمريكي جون فلافل (Flavell John)، ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب والتعلم... وتطور الاهتمام بمفهوم ما وراء المعرفة في عقد الثمانينات، ولا زال يلقي الكثير من اهتمام الباحثين إلى وقتنا الحاضر، نظراً لارتباطه بنظريات الذكاء والتعلم وإستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار... (جروان، 2005، صفحة 43)

إن الجذور التاريخية لما وراء المعرفة يمكن أن ترجع إلى ميكانيزمات التنظيم عند لوريا Luria وفكرة تسلط الضمير التي طورها بياجيه (Piaget 1974) والتي تعد بداية الاهتمام بما وراء المعرفة خاصة عندما فشلت البرامج في تطوير الإستراتيجيات المعرفية لإظهار التعميم، وهو ما سماه فلافل (1970 "Flavell) نقص الإنتاج"، وبقصد به أن الأفراد قد يكون لديهم معرفة بإستراتيجيات الحفظ بالتسميع ولكنهم قد يفشلوا في إنتاجها عندما يكون استخدامها ملائماً للمهمة (البري، 2005، صفحة 47)

ولهذا ركزت دراسات فلافل الأولى على تحسين قدرة الأفراد والأطفال خاصة على التذكر وذلك عن طريق العمل على مساعدتهم على التفكير في المهمات التي يواجهونها ومن ثم توظيف الإستراتيجيات التي من شأنها تطوير عمليات التذكر عندهم، وقد أطلق على هذا النوع من التفكير في

بداية الأمر مصطلح "ما وراء الذاكرة"، وبعد ذلك توسع هذا المفهوم ليمتد إلى مجالات أخرى فأطلق عليه مصطلح "ما وراء المعرفة" (أبو جادو و نوفل، صفحة 343).

قد ترجع أيضا الأصول التاريخية لمفهوم "ما وراء المعرفة" إلى سقراط وأسلوبه في الحوار والجدل، ثم أفلاطون إذ قال: "حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث إلى نفسه". ويشير جارمان وفافريك (Vavrik & Jarman 1995)، إلى أن مفهوم "ما وراء المعرفة" يعود إلى مرحلتين من التطور في الستينات من القرن العشرين هما:

المرحلة الأولى : عندما تزايد اهتمام الباحثين بعمليات الاعتدال اللفظي خلال المعرفة والتركيز على استعمال اللغة الظاهرة و الباطنة وذلك في مختلف المواقف عند أداء المهمة.

المرحلة الثانية : هي فترة الثورة التكنولوجية والاهتمام بالحاسوب والأنظمة المعرفية المشتقة منه والتي سميت بنظرية معالجة المعلومات، وهذا ما أكد عليه ستيرنبرج (1979 Sternberg) بأن هذا المفهوم قد ظهر ضمن سياق نظرية معالجة المعلومات وذلك بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة لتمييز العمل الإستراتيجي في حل المشكلة (العنوم ي..، 2004، صفحة 266).

اهتمت نظرية معالجة المعلومات بالعمليات المعرفية المختلفة كالتفكير والاستنتاج والذاكرة والاستدعاء، واعتبرت التعلم عملية نشطة يقوم فيها المتعلمون بالبحث عن المعرفة ويسعون إليها ومع تقدمهم بالعمر يطورون إستراتيجيات فعالة لتذكر المعلومات ومعالجتها وضبط كيفية تذكرها و مراقبة تفكيرهم وضبطه، وهذا ما يسمى "ما وراء المعرفة" (Metacognition) (الوهر و أبو عليا، 1999، صفحة 185).

2-التعريف بمفهوم ما وراء المعرفة:

لغة:

تعرف العمليات ما وراء المعرفة بأنها : يعرف مجال عمله أي نطاقه ،مداه ويعرف مداخل عمله ومخارجه أي يعرف كُنْهه و هو بارع في إنجازَه (معجم المعاني الجامع)

اصطلاحا :

لقد تعددت تعاريف المفهوم التفكير ما وراء المعرفي حيث تناوله العديد من الباحثين.

وعرّف (Harold, f, O, Jr et Jamal, Abedi 1996 :235) عمليات ما وراء المعرفة بأنها تشير إلى قدرة الفرد على فحص ومراقبة الذات أثناء أداء المهام من أجل تحقيق أهداف معينة وتعديل و تنظيم العمليات المعرفية بما يناسب هذه الأهداف.

تعريف سوانسون وتورهان 1996 - يعرفان التفكير ما وراء المعرفي بأنه وعي الفرد وسيطرته على عملياته المعرفية الخاصة بعمليات التعلم.

ويعرفه زاكاري 2000 بأنه المعرفة عن المعرفة فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى المعرفة الداخلية ،وعملية معالجة المعلومات داخليا ، كيف يفكر الفرد ،وكيف يتحكم في تفكيره.

ويعرف غيس وويلي (2007) التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير في التفكير الذاتي للمرء وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها ، كما يلعب دورا مهما في التعلم وحل المشكلة (الجراح وعبيدات ، 2011: 145)

ويرى هويت 1997 أن تفكير الفرد حول تفكيره يسمى بالتفكير ما وراء المعرفي وهو المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي ،وتتضمن تفكيره في ما يعرف وما لا يعرف ومراقبة الكيفية التي تسير بها عملية تعلمه وتفكيره (العتوم و الجراح ، 2011 : 268)

ويعرفه الباحث ليفينجستون 1997 التفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير حول التفكير والذي يتضمن عمليات التخطيط للمهمة التي سيقوم بها الفرد، ومن ثم مراقبة استيعاب هذه المهمة ،وأخيرا تقويم مدى التقدم لهذه المهمة (أبو جادو ونوفل، 2007 : 345) .

ويعرفه فتحي جروان بأنه مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وينمو مع التقدم في العمر والخبرة ،وتقوم بمهمة السيطرة على جميع أنشطة التفكير العاملة والموجهة لحل المشكلات واستخدام موارد الفرد بفاعلية الموجهة متطلبات مهمة التفكير (جروان ، 1999 : 48)

كما يعرفه الجراح و العبيدات (2011) ،أن التفكير ما وراء المعرفي هو وعي الفرد الذاتي بعملياته المعرفية وبنائه المعرفي موظفا هذا الوعي في إدارة هذه العمليات من خلال استخدام مجموعة من المهارات مثل التخطيط والمراقبة ،والتقويم واتخاذ القرارات ،واختيار الإستراتيجيات الملائمة.

أما بدران (2009) ، فيعرفه على أنه وعي الطالب وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه ، وكذلك اختيار الإستراتيجيات المناسبة وتعديلها أو التخلي عنها واختيار إستراتيجيات جديدة ، وقدرته على مراجعة ذاته وتقويمها باستمرار . (بلم، 2014: 21)

3 -مكونات عمليات ما وراء المعرفة:

تباين علماء النفس المعرفي فيما يتعلق بمكونات التفكير ما وراء المعرفي ، حيث ظهرت العديد من التقسيمات التي تناولت هذا النمط من التفكير ، ومن أشهر هذه النماذج نموذج فلافل (1979) الذي يشير من خلاله أن هناك مكونين أساسيين للتفكير ما وراء المعرفي هما : المعرفة ما وراء المعرفة وتتكون من ثلاث أنواع رئيسية هي:

المعرفة بمتغيرات الشخص وتشير إلى معرفة الفرد واعتقاداته عن نفسه كمفكر أو متعلم ، وما يعتقد من عمليات تفكير الآخرين ، والمعرفة بمتغيرات المهنة ، وتشير إلى المعرفة والمعلومات عن طبيعة المهمة المقدمة للفرد ، وتقوده هذه المعرفة نحو أدائها وتزوده بالمعلومات عن احتمالات النجاح في أداء المهمة ، والمعرفة بمتغيرات الإستراتيجية وتتمثل بما يمتلكه الفرد من معلومات عن الإستراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن عن طريقها أن ينجح في تحقيق أهداف معرفية مهمة بالنسبة له ، بالإضافة إلى المعلومات الظرفية التي تتعلق بمتي وأين ولماذا تستخدم هذه الإستراتيجية.

أما المكون الثاني : خبرات ما وراء المعرفة ، وهي عبارة عن خبرات معرفية تساعد الفرد في اختيار الإستراتيجيات المثلى عند مواجهة مهمة ما ، بحيث تجعله يفاضل بين عدد من الاستراتيجيات وبالتالي الوصول إلى الحلول السليمة. (دينا، 2011: 28)

ويرى الباحث بأن جون فلافل (1979) يؤكد على أن ما وراء المعرفة تسعى إلى توعية الأفراد بمدى وعيهم بقدراتهم كمفكرين ومتعلمين ، وإدراكهم للمهمة المقدمة لهم والوصول إلى أنسب الحلول من خلال استخدام أفضل الاستراتيجيات ، وهناك تقسيمات عدة للمكونات ما وراء المعرفة جاءت بعد تقسيمات فلافل وتتضمن معرفة الفرد بذاته ، والمعرفة بعمليات التفكير ، وضبط عمليات التفكير ، وفيما يلي توضيح لكل منها:

1- معرفة الفرد بذاته : وتتضمن المراقبة والتحكم الذاتي بعدد من الأمور منها:

أ- الالتزام : وتتعلق بالاختيار الواعي للموضوع وليس المشاعر و التفضيلات .

ب الاتجاهات الايجابية : مثل المتابعة والتعلم من الفشل.

ج - الانتباه : ويكون للتفصيلات ، وللصور الكبيرة ، والقدرة على تحديد الصلات والمرونة.

2 المعرفة بعمليات التفكير : وتتضمن التالية:

أ - المعرفة التصحيحية : وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة تتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم ومعرفة بمهية العوامل المؤثرة في أدائه.

2-المعرفة بعمليات التفكير : وتتضمن التالية:

أ -المعرفة التصحيحية :وهي المعرفة الضرورية لأداء المهمة تتضمن معرفة الفرد بذاته كمتعلم ومعرفة بمهية العوامل المؤثرة في أدائه.

ب -المعرفة الإجرائية : وتتضمن كيفية القيام بالمهمة أو تنفيذها ،مثل كيفية مسح المثريات وتلخيصها.

ج -المعرفة الشرطية : وتتضمن المعرفة بآلية عمل بعض الإستراتيجيات ومتى نستخدمها،

ولماذا تكون بعض الإستراتيجيات أفضل من غيرها.

3-ضبط عمليات التفكير:

أ -التخطيط :ويتضمن اختيار مسار للأهداف ،واختيار الإجراءات.

ب -التنظيم :ويتضمن فحص التقدم ،ومراجعة المسارات والإجراءات والأهداف والمصادر.

ج-التقويم :ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة ، ووضع الأهداف ،واختيار المصادر.

(العتوم والجراح ،173،2007)

4 -مهارات التفكير ما وراء المعرفي :تعتبر مهارات التفكير ما وراء المعرفي من أهم وسائل التعلم

الفعال والناجح ،فهي بالإضافة إلى مساعدة المتعلمين على التعلم الذاتي ،تعمل على الرفع من وعيهم

بعملية التفكير وتصميم الخطط وتنظيم خطواتها ومراقبة وتقييم عملية التنفيذ ،ولقد تعددت واختلفت

وجهات النظر التي تناولت تعريف مهارات ما وراء المعرفي كل حسب الزاوية التي يراها ،وفي ما يلي جملة من التعريفات التي نذكرها على سبيل المثال:

تعريف بوندس وبوندس (1992): معرفة ووعي الفرد بعمليات المعرفة ،وقدرته على تنظيم وتقييم مراقبة تفكيره ،بحيث تتيح هذه المراقبة فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة لدى الفرد (العنوم و الجراح، 2007: 268)

تعريف نولان 2000 :مجموعة من القدرات التي يستخدمها الطلاب ليساعدوا أنفسهم على التعلم ،وتذكر المعلومات وتتضمن المهارات الخمس التالية : (وضع الهدف ،التخطيط المراقبة التنظيم ،التقويم (بن بريكة ، 2007 : 268)

تعريف بوتر (1999) مجموعة من المهارات التي تتحكم في تعلم الفرد ،والتي تتضمن تخطيط ومراقبة وتقويم أدائهم في أداء المهام (كريمان بدر، 2008 (186)

تعريف جروان (1999) مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذاتي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة والمواجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير . (جروان،35:1999)

مما سبق يتضح أن مهارات التفكير ما وراء المعرفي هي مجموعة من المهارات العقلية تتضمن عمليات (التخطيط التنظيم ،التقويم) يستخدمها الفرد للسيطرة بفاعلية على العمليات المعرفية لديه .

5 -النظريات والنماذج المفسرة لعمليات ما وراء المعرفة:

تعددت النماذج التي عالجت وتطرقت إلى مفهوم ما وراء المعرفة بطرق مباشرة ومعبرة عن المفهوم بشكل واضح ،وأخرى عالجت المفهوم بطريقة ضمنية نظرا لاختلاف تعريفات مفهوم ما وراء المعرفة وتداخله مع بعض المفاهيم ،وقد رصدت من بين تلك النماذج النظرية ما يأتي:

5-1-نموذج بياجى (1969) :

ساهمت نظرية بياجى Piaget في وضع الأسس والجذور الأولى لمفهوم مهارات ما وراء المعرفة ،فقد ساعدت Flavell عند بداية أبحاثه عن مفهوم ما وراء المعرفة ،إذ تعتبر المحاور التي ركز عليها Piaget كالتفكير التأملي والمخطط له ،والتفكير الموجه نحو الهدف باعتبارها تمثل بعمق العمليات الشكلية

حيث تعتمد العمليات ذات المستوى الأعلى على العمليات ذات المستوى الأقل مرتبة، وقد أشار إلى أن العمليات الشكلية (الصورية) حسب Piaget ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير في التفكير عوض التفكير في موضوعات التفكير وهي أحد أشكال التفكير ما وراء المعرفي (أوباجي، 2015).

كما أن نظرية بياجى Piaget أشارت إلى أن التفكير ما وراء المعرفي يبدأ بالظهور بالموازاة مع ظهور التفكير الشكلي في بدايات مرحلة المراهقة، فالتعلم حسبه ليس فقط اكتساب المعرفة بل يتعدى إلى إعادة بنائها باستمرار. فالتعلم لا يضيف ببساطة معلومات إلى ذخيرته المعرفية بل يقوم بمراجعة أبنية معرفية قائمة لقبول معلومات جديدة أو تشكيل أبنية جديدة قائمة على أخرى قديمة كما يقوم بإدخال أفكار جديدة على أفكار سابقة في إطار نموذج مستمر للانتقال من المعلوم إلى المجهول، إذ يشير هنا بياجى Piaget إلى ما وراء المعرفة ويوضح أن المتعلم يفكر في تفكيره ويراجع أبنيته الذهنية القائمة ويبحث عن إمكانية إضافة أبنية وأفكار جديدة أو يقوم ببناء جديد (أوباجي، 2015).

ويشير ونج (1986) Wong، إلى أن مفهوم ما وراء المعرفة يعني الوعي الداخلي (Introspective) Awareness بالعمليات المعرفية، و قدرة الفرد على التنظيم الذاتي لتقييم أفكاره ودوافعه (بريك، 2019، صفحة 65).

كما يعتبر بياجى Piaget كذلك عن مفهوم ما وراء المعرفة باعتبارها تتقارب من حيث المفهوم مع العمليات الصورية أو المجردة التي تظهر خلال المرحلة الرابعة من نمو الفرد (11 سنة إلى 15 سنة) ويشير بياجى Piaget إلى أنه في هذه المرحلة تتطور لدى الطفل القدرة على فهم المنطق المجرد، مما يسمح له بالتفكير في عملية التفكير ذاتها (قيدوم، 2014، صفحة 120).

5-2- نموذج ستيرنبرغ (1990) :

أشار ستيرنبرغ (1985) Sternberg، في نظريته الثلاثية للذكاء إلى أنه توجد ثلاثة مكونات لمعالجة المعلومات :

– المكونات الأسمى (Metacomponets)

– مكونات الأداء (Performance Components)

– مكونات اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition Component)

وعرف ستيرنبرغ (1985) Sternberg، المكونات الأسمى بوصفها عمليات الضبط العليا التي يستعملها الفرد في المراقبة والتخطيط والتقييم، ويرى أن مهارات ما وراء المعرفة هي من مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، فهي مهارات ذهنية معقدة تنمو مع التقدم في السن، كما صنف

"Sternberg" مهارات ما وراء المعرفة إلى ثلاث فئات رئيسة تتمثل في: التخطيط والمراقبة والتقييم حيث تضم كل فئة من هذه الفئات مهارات فرعية (زاير، تركي، امين، و فاضل، 2019).

بينما تقوم مكونات الأداء باعتبارها مهارات تفكير في مستوى أدنى بتنفيذ العمل وتطبيق إستراتيجيات الحل، أما مكونات اكتساب المعرفة فتمثل العمليات المتبعة في عملية التعلم للحصول على المعرفة على غرار الدمج الاختياري وهو محاولة تجميع المعلومات غير المرتبة وربطها مع للوصول إلى نتيجة، و الترميز الاختياري ويمثل اختيار ما يرتبط وما لا يرتبط بالموضوع، و المقارنة الاختيارية وتعني ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة (زاير، تركي، امين، و فاضل، 2019).

ويشير "Sternberg" إلى إمكانية استخدام مهارات التفكير ما وراء المعرفة في برامج تعليم التفكير، فهو يرى أن ما ينطبق على مهارات التفكير المعرفة ينطبق هو الآخر على مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

5-3- نموذج جون فلافل (1976) :

قدم فلافل (1976 Flavell) خلال محاولاته الأولى لتعريف مهارات ما وراء المعرفة من خلال التحكم في المعرفة، واقترح مكونين أساسيين هما :

5-3-1- المعرفة ما وراء المعرفة : (Metacognition Knowledge)

وهي تشمل المعرفة والمعتقدات المتعلقة بالعوامل، وما يتفاعل معها من متغيرات لإنتاج مخرجات معرفية حيث تتكون من معرفة الشخص بطبيعته كمعالج للمعلومات، و معرفة مستوى تعقد المهام وشروط تنفيذها، و إدراك الإستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفة الفعالة لتحقيق الهدف (فارس، العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي - دراسة ميدانية-، 2013).

(ويشمل المكون الأول في مجمله حسب فلافل (1976 Flavell) , العناصر الثانوية الآتية:

- أ- معرفة الشخص (: knowledge Person) وتتضمن كل ما يفكر فيه الفرد حول طبيعته وغيره من الأفراد بوصفهم معالجين للمعرفة على غرار المعتقدات حول الفروق الفردية بنوعيتها:
- الفروق ضمن الفردية (Differences Intraindividual) كتصور المتعلم أنه يمكنه تعلم معظم الأشياء عن طريق الاستماع بدل القراءة.

▪ الفروق بين الفردية (Differences Interindividual) كاعتقاد الفرد أن صديقه له حساسية اجتماعية أكثر من غيره.

ب- معرفة المهمة (knowledge Task) :

تمثل ما يمتلكه المتعلم من معلومات أثناء العملية المعرفية من حيث الوفرة والكثافة والتنظيم والثقة وكونها مألوفة أو غير مألوفة، وهي بذلك تجسد الطريقة المثلى لإدارة تلك العمليات المعرفية، ومدى نجاحها في تحقيق الهدف، وقدرة المتعلم على انتقاء المطلوب منها من غيرها.

ج- معرفة الاستراتيجية (knowledge Strategy) :

هي اعتقاد المتعلم مثلاً أن أفضل سبل التعلم في القسم وتثبيت المعلومات هو التركيز على رؤوس الأفكار الموجودة في نص ما، والقيام بتكرار ذلك عبر الحديث مع النفس لكي تصير هذه إستراتيجية في مواقف لاحقة، وبذلك يزيد كم المعلومات والوعي بالإستراتيجيات المطلوبة لتحقيق أهداف مختلفة المستويات (العتوم، ذياب، الجراح، و بشار، 2007).

5-3-2- خبرات ما وراء المعرفة (Metacognition Experiences)

وتعبر عن تلك الخبرة المتراكمة التي نتجت جراء استخدام المتواصل للمعرفة في مختلف المواقف الحياتية والتي تؤدي إلى إدراك ووعي الفرد بقدراته المعرفية الخاصة (فارس، العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي - دراسة ميدانية-، 2013).
و يفرق (فلافل) (1976) Flavell، بين إمكانية أن تكون تلك الخبرات قصيرة أو طويلة الأمد معقدة أو بسيطة، حيث إنها كثيراً ما تحصل في مواقف تستدعي التفكير بوعي وحذر كبيرين، فأثرها عميق في الأهداف المسطرة والعمليات المعرفية المستخدمة في ذلك، وتتمثل أهمية خبرات ما وراء المعرفة في ما يأتي:

▪ لها أثر في المكون الأول معرفة ما وراء المعرفة، إذ يمكنها أن تضيف شيئاً ما إليه أو عدله. تحذف آخر منه.

▪ تقوم بتنشيط الاستراتيجيات الموصلة إلى الحلول وأداء المهمة وتحديثها.

▪ تحفز تلك الخبرات وتقود الفرد إلى تحديد أهداف جديدة، مع مراجعة أو إلغاء القديمة. (العتوم، ذياب، الجراح، و بشار، 2007).

5-4- نموذج براون (1987):

فرقت أن براون (Brown Ann) بين تعلم المعرفة وتنظيمها ،وترى إمكانية استقرار تعلم المعرفة رغم أن هذا الاستقرار قد يكون ضعيف أو متأخر و يعتمد وفقها تنظيم الذات بكثرة على البيئة مقارنة بالعمر ،حيث يمكن أن يظهر المتعلم سلوكا منظما ذاتيا في وضعية تعليمية ما ولا يظهره في مواقف أخرى ،ويمكن لهذا التنظيم أن يتأثر بفعل متغيرات تثيره على غرار القلق والخوف والاهتمامات ،وأكدت براون أن توظيف المتعلم الوعي والشعور في المناخ المرتبط بالمهارات ما وراء المعرفة يعبر عن مستويات عليا من السلوك الذكي عند الإنسان الناضج عن طريق إدراكه لذاته حيث يتمكن من تطوير مستوى ذكائه (فارس، مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالقدرة على التفكير الابداعي و حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، 2017) .

وقدمت براون نموذجا لمهارات ما وراء المعرفة يشمل مكونين رئيسيين هما :

5-4-1- معرفة المعرفة: (Knowledge of Cognition):

وتمثل الأنشطة الشعورية الواعية التي يقوم بها المتعلم خلال أدائه للمهمة ،وفيها يتاح للمتعم أن يعي العمليات المعرفية التي يوظفها لتحقيق الهدف أو حل المشكل.

6-5-2- تنظيم المعرفة : (Regulation of Cognition) :

هي عبارة عن تنظيم النشاطات والمهام بطريقة ذاتية من طرف المتعلم للتدريب على أداء مهمة ما أو حل مشكلة واكتساب تلك الخبرة كبناء للتعلم ،وتشمل التخطيط والمراقبة والضبط (فارس، مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالقدرة على التفكير الابداعي و حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، 2017) .

الخلاصة :

تعرفنا خلال هذا الفصل على نمط من أنماط ألا و هو التفكير ما وراء المعرفي من خلال تناول مختلف الجوانب التي تخصه و مهاراته و نظرياته المفسرة ،فالاعتماد على التفكير ما وراء المعرفي في ميدان التعلم

يعد جد مهم، فهو يسمح من جهة بإعطاء وسائل تطور معرفي للطلبة كما أنه يضمن من جهة ثانية الاستقلالية.

القسم الثاني:

الجانب الميداني

الفصل الرابع : منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

تمهيد

- 1-منهج الدراسة
- 2-الدراسة الاستطلاعية
- 3-حدود الدراسة
- 4-مجتمع الدراسة
- 5-عينة الدراسة
- 6-أدوات الدراسة
- 7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل والذي يتعلق بمنهجية البحث ،الخطوات المنهجية في إجراء هذا البحث والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية ،بمجموعة البحث والأدوات المعتمدة في جمع معطيات البحث.

1-منهج الدراسة:

تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و الذي يعتمد على وصف الظواهر و جمع البيانات الكمية حولها لغرض تحليلها و تفسيرها بشكل علمي دقيق.

انطلاقا من إشكالية الدراسة التي تبحث عن معرفة العلاقة بين التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية ،فإن المنهج الوصفي التحليلي هو أكثر المناهج ملائمة لهذه الدراسة ،لأنه يصف الظاهرة أو الواقع ما بدقة موضوعية واعتمادا على المعطيات (البيانات) التي تحلل تحليلًا كميًا. (مصطفى , 2003,353)

ويعرف أيضا المنهج الوصفي على أنه : " عبارة عن جمع البيانات بنوعيتها الكيفي والكمي حول الظاهرة محل الدراسة من أجل تحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج لمعرفة طبيعتها وخصائصها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبينها وبين الظواهر الأخرى والوصول إلى التعميمات (العزاوي , 2008, 98) .

2-الدراسة الاستطلاعية:

وهي ممهدة للدراسة الأساسية وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة جامعة غرداية المسجلين خلال السداسي الثاني من الموسم الجامعي : 2024-2025.

تعد الدراسة الاستطلاعية دراسة مسحية استكشافية ،اذ هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان مما يضيف صفة الموضوعية على البحث (العشوي ,1994,ص35) .

2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- إعادة التأكد من صلاحية مقياس التدفق النفسي (نصيف،2015) ومقياس عمليات ما وراء المعرفة (عبد الجراح وعبيدات، 2011) .

- إعادة حساب صدق وثبات مقياس التدفق النفسي (نصيف، 2015) ومقياس عمليات ما وراء المعرفة (عبد الجراح وعبيدات، 2011) .
 - ضبط الإشكالية
 - تحديد خصائص المجتمع الطلبة بصفة عامة وخصائص العينة بصفة خاصة
 - الوقوف على بعض الصعوبات الباحث
- ### 2-2 إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

. توجهنا لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة غرداية بهدف اختيار العينة التي تكونت من 30 طالب وطالبة، مستوى سنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس، وتحصلنا على القوائم الخاصة بالطلبة من الإدارة بتخصصاتها الثلاثة وهي: علم النفس العيادي، عمل وتنظيم، مدرسي، لغرض إعادة حساب الصدق والثبات للمقياسين التدفق النفسي نصيف (2015) وعمليات ما وراء المعرفة عبد الجراح وعبيدات (2011) .

2-3 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

حساب الصدق والثبات الذي نتطرق إليها في عنصر أدوات الدراسة

3 - حدود الدراسة:

3-1- الحدود المكانية : تمت الدراسة بجامعة غرداية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس.

3-2- الحدود الزمانية : فترة الدراسة الاستطلاعية (من 2025/03/04 إلى 2025/03/08)، وفترة الدراسة الأساسية (من 2025/05/19 إلى 2025/05/23).

3-3- الحدود البشرية : طلبة السنة الثالثة ليسانس قسم علم النفس بجامعة غرداية.

4-مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على (169) طالب وطالبة مستوى السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية بتخصصاته الثلاثة (العيادي، المدرسي، عمل و تنظيم) .

5-عينة الدراسة:

5-1-عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت من 30 طالب وطالبة اختيروا بطريقة قصدية متاحة

5-2- عينة الدراسة الأساسية:

تحددت العينة الأساسية بـ 88 طالب وطالبة ،تم اختيارهم بطريقة قصدية متاحة ووزعت حسب الخصائص ،من مختلف تخصصات علم النفس (عيادي ،مدرسي وعمل وتنظيم) مستوى السنة الثالثة ليسانس ، كما هو موضح في الجدول التالي:

خصائص العينة الأساسية حسب متغير التخصص.

جدول رقم (01): توزيع العينة حسب متغير التخصص

النسبة %	العدد	التخصص
45,5	40	علم النفس العيادي
19,3	17	علم النفس المدرسي
35,2	31	علم نفس تنظيم وعمل
100,0	88	المجموع

من خلال الجدول رقم (1) يتضح أن عينة الدراسة تكونت من (40) فرد من تخصص علم النفس العيادي بنسبة 45,5 % و (17) فرد من تخصص علم النفس المدرسي بنسبة 19,3 %، (31) فرد من تخصص علم النفس تنظيم وعمل بنسبة 35,2 %.

6- أدوات الدراسة:

6-1 مقياس التدفق النفسي (نصيف، 2015)

أ- وصف المقياس في صورته الأولية:

تمثلت أداة الدراسة في مقياس التدفق النفسي من إعداد نصيف (2015) ،حيث تبني الباحث نظرية كسكزنتيميهالي (1996) ، إذ عرف التدفق بحالة من التركيز العميق تحدث عندما يندمج الناس في التعامل مع مهمات تتطلب تركيزاً شديداً و مثابرة.

يحتوي المقياس على 32 عبارة يجاب على كل عبارة منها تبعا لخمس بدائل و هي كما يلي :

أوافق بشدة ،أوافق ،محايد ،لا أوافق ،لا أوافق بشدة ،تتراوح تقديراتها الكمية بين (1-2-3-4-5) على الترتيب ،و قد أعدت جميع عبارات المقياس في الاتجاه الموجب وبالتالي كلما حصل المبحوث على درجة مرتفعة على عبارات المقياس كلما زاد في مستوى التدفق النفسي لديه ،حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (32 الى 160) ،حيث تشير الدرجة 32 إلى مستوى ضعيف من التدفق النفسي ،أما الدرجة (96) تشير إلى درجة متوسطة من مستوى التدفق النفسي ،في حين تشير الدرجة 160 إلى مستوى مرتفع من التدفق النفسي (الأسود و الأسود، 2020) ،و عليه يتحدد مستوى التدفق النفسي من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي في هذه الدراسة ،ويتكون مقياس التدفق النفسي من تسعة أبعاد و هي:

جدول رقم (02) : توزيع أبعاد التدفق النفسي حسب أرقام العبارات

الرقم	أبعاد التدفق النفسي	أرقام العبارات
1	الشخصية ذاتية القصد	29-15-12-8
2	الأهداف الواضحة	30-25-18-2
3	التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	13-9-1
4	التركيز	20-16-14-4
5	تغذية راجعة غير غامضة	31-26-5-3
6	اندماج الوعي بالفعل	28-19-17
7	إحساس مشوه بالزمن	24-23-11
8	ضبط الموقف أو النشاط	27-21-10
9	فقدان الشعور بوعي الذات	32-22-7-6

المصدر : (نصيف،2015)

تقديرات إجابات عينة الدراسة على مقياس التدفق النفسي:

تم تصحيح المقياس بإعطاء أعلى درجة في المقياس (05) وأدنى درجة (01) والفرق بينهما يمثل مدى الفئة مقسوم على عدد الفئات المطلوبة وهي كالتالي : $0.80 = 5 / (1-5)$ و بناءا عليه تم تحديد الدرجات التالية للاستعانة بها في تفسير النتائج

جدول رقم (03) : يوضح المقياس الخماسي لتحديد درجات الموافقة على كل عبارات مقياس التدفق النفسي.

المتوسط الحسابي يتراوح بين	تقدير الاستجابة للعبارات
[1-1.80]	منخفض جدا
[1.80- 2.60]	منخفض
[2.60- 3.40]	متوسط
[3.40- 4.20]	مرتفع
[4.20- 5]	مرتفع جدا

ب-إعادة حساب صدق و ثبات مقياس التدفق النفسي (نصيف،2015)

- حساب صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي البنائي للمقياس التدفق النفسي ل(نصيف،2015) في الدراسة الحالية باستخدام معامل الارتباط بيرسون ،باستخراج معامل الارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما ظهر في الجداول التالية:

جدول رقم (04): علاقة كل بعد من أبعاد مقياس التدفق النفسي بالدرجة الكلية لمقياس

رقم البعد	الأبعاد	أمعامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
01	الشخصية ذاتية القصد	0,592	0.01	دال
02	الأهداف الواضحة	0,627	0.05	دال
03	التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	0,564	0.01	دال
04	التركيز	0,540	0.01	دال
05	تغذية راجعة غير غامضة	0,609	0.05	دال
06	إندماج الوعي بالفعل	0,592	0.05	دال

07	إحساس مشوه بالزمن	0,395	0.01	دال
08	ضبط الموقف أو النشاط	0,637	0.01	دال
09	فقدان الشعور بوعي الذات	0,618	0.01	دال
الدرجة الكلية		1		

من خلال الجدول يتضح أن كل الأبعاد لها علاقة بالدرجة الكلية للمقياس ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.395، 0.627) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، وذلك ما أكد صدق اتساق المحتوى البنائي لمقياس التدفق النفسي ويمكن تطبيقه في الدراسة الحالية

- حساب الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) :

بأخذ (27%) من أدنى درجات من المقياس ، ونفس النسبة من أعلى درجات المقياس للعينة التي تكونت من (30) طالبة ، بالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجتين الدنيا والعليا حيث أسفر اختبار (ت) لدلالة الفروق في الدرجات على النتائج التالية:

جدول رقم (05): دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجات الدنيا والعليا التدفق النفسي.

المستوى	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية	8	100,2500	8,54818	-6,943	0.01	دال
المجموعة العليا	8	134,2500	10,89889			
المجموعة الدنيا	8					

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ أن قيمة (ت) التي بلغت قيمتها (-6,943) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، إذا نستنتج أن مقياس التدفق النفسي له القدرة على التمييز في قياس ما أعد لأجله.

حساب ثبات مقياس التدفق النفسي:

الثبات بمعامل الثبات ألفا كرومباخ:

تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرومباخ

جدول رقم (06): معامل ثبات مقياس التدفق النفسي بطريقة الاتساق الداخلي

معامل ثبات ألفا كرومباخ	عدد العبارات
0.804	32
مقياس التدفق النفسي	

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات المقياس الذي قيمته (0.804) عالي ، ما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (07): ثبات مقياس التدفق النفسي بطريقة التجزئة النصفية.

معامل الارتباط بين النصفين	0.464
معامل الثبات الكلي سبارمان براون	0.634

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي والذي بلغت قيمته (0.464) وبالتعويض في معادلة التصحيحية لسبارمان براون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.634) ، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عال.

6-2 مقياس عمليات ما وراء المعرفة

أ- وصف المقياس:

هذا المقياس للباحثين " عبد الناصر الجراح " و " علاء الدين عبيدات (2011) وهو الصورة المعربة من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي وضعه " سكراف ودينيسون " Dennison Schraw (1994) والذي استخدم لقياس مستوى التفكير ما وراء المعرفي عند الراشدين والمراهقين باستخدامه على عينة من الأفراد لتقييم التفكير ما وراء المعرفي لديهم في القدرة على اتخاذ القرار وقد قاما بإعادة التحليل العاملي للمقياس فنتج عنه بالإضافة إلى البعدين الأولين بعدا ثالثا هو معالجة المعرفة. تكون المقياس من (40) موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

1. معرفة المعرفة : وتشير إلى المعارف المكتسبة من العمليات المعرفية.
2. تنظيم المعرفة : ويقصد بها التنظيم ما وراء المعرفي ويشمل التخطيط والمراقبة والتقويم.
3. معالجة المعرفة : وهي الإستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات.

مفتاح تصحيح المقياس : بما أن عبارات المقياس كلها إيجابية فقد تكون سلم الإجابة من خمسة مستويات دائما وأعطيت (5) درجات غالبا (4) درجات، أحيانا (3) درجات نادرا (2) درجات وإطلاقا (1) درجة.

مستويات المقياس : وبعد الحصول على درجات الفرد على جميع بنود المقياس ،يتم جمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية ،وبالتالي فإن أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس 40، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد في هذا المقياس هي الدرجة 200، و بناءً عليه تصنف مستويات التفكير ما وراء المعرفية إلى المستويات الثلاثة:

- 1- مستوى التفكير ما وراء المعرفي المنخفض ،تتراوح درجاته بين 40 إلى 93 درجة.
- 2- مستوى التفكير ما وراء المعرفي المتوسط ،تتراوح درجاته بين 94 إلى 146 درجة.
- 3- مستوى التفكير ما وراء المعرفي المرتفع ،تتراوح درجاته بين 147 إلى 200 درجة.

الجدول رقم (08): مستويات القياس ما وراء المعرفي:

الدرجة	المستوى
من 40 الى 93 درجة	مستوى ما وراء المعرفة منخفض
من 94 الى 146 درجة	مستوى ما وراء المعرفة متوسطة
من 147 الى 200 درجة	مستوى ما وراء المعرفة مرتفع

جدول رقم (09): توزيع عبارات مقياس عمليات ما وراء المعرفة:

أرقام العبارات	عدد العبارات	البعد
1، 3، 5، 6، 9، 13، 16، 19، 20، 24، 26، 36، 37	13	معرفة المعرفة
2، 4، 7، 8، 10، 11، 12، 14، 15، 18،	23	تنظيم المعرفة

25، 23، 22، 21، 32، 31، 30، 29، 40، 38، 35، 34، 33		
39، 28، 27، 17	4	المراقبة والتقييم

تقدير استجابات العينة على المقياس ما وراء المعرفة :

تم تصحيح المقياس بإعطاء أعلى درجة في المقياس (05) وأدنى درجة (01) والفرق بينهما يمثل مدى الفئة مقسوم على عدد الفئات المطلوبة وهي كالتالي : $0.80 = 5 / (1 - 5)$ وبناءا عليه تم تحديد الدرجات التالية للاستعانة بها في تفسير النتائج

جدول رقم (10) : يوضح المقياس الخماسي لتحديد درجات الموافقة على كل عبارات ما وراء المعرفة.

المتوسط الحسابي يتراوح بين	تقدير الاستجابة للعبارات
1.80-1]	منخفض جدا
2.60- 1.80[	منخفض
3.40- 2.60[	متوسط
4.20- 3.40[	مرتفع
5-4.20[	مرتفع جدا

2_ إعادة حساب صدق وثبات مقياس ما وراء المعرفة:

- حساب صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي البنائي للمقياس ما وراء المعرفة للباحثين " عبد الناصر الجراح " و " علاء الدين عبيدات (2011) في الدراسة الحالية باستخدام معامل الارتباط بيرسون، باستخراج معامل الارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما ظهر في الجداول التالية:

جدول رقم (11): علاقة كل بعد من أبعاد مقياس ما وراء المعرفة بالدرجة الكلية لمقياس.

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
معرفة المعرفة	0.785	0.01	دال
تنظيم المعرفة	0.724	0.01	دال
المراقبة والتقييم	0.741	0.01	دال
الدرجة الكلية	1	-	

من خلال الجدول يتضح أن كل الأبعاد لها علاقة بالدرجة الكلية للمقياس ، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.714 _ 0.785) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) وذلك ما أكد صدق اتساق المحتوى البنائي لمقياس ما وراء المعرفة ويمكن تطبيقه في الدراسة الحالية.

- حساب الصديق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

بأخذ (27%) من أدنى درجات من المقياس ، و نفس النسبة من أعلى درجات المقياس للعينة التي تكونت من (30) تلميذ ، بالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجتين الدنيا والعليا حيث أسفر اختبار (ت) لدلالة الفروق في الدرجات على النتائج التالية:

جدول رقم (12): دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجات الدنيا والعليا لمقياس ما وراء المعرفة.

المستوى	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
المجموعة العليا	8	130,1250	11,40723	-6,219	0.01	دال
المجموعة الدنيا	8	174,5000	16,64761			

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن قيمة (ت) التي بلغت قيمتها (-6,219) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، إذا نستنتج أن مقياس ما وراء المعرفة له القدرة على التمييز في قياس ما أعد لأجله.

حساب ثبات مقياس ما وراء المعرفة:

الثبات بمعامل الثبات ألفا كرومباخ:

تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرومباخ

جدول رقم (13): معامل ثبات مقياس ما وراء المعرفة بطريقة الاتساق الداخلي

عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرومباخ
40	0.837
مقياس ما وراء المعرفة	

من خلل الجدول نلاحظ أن معامل الثبات المقياس الذي قيمته (0.837) عالي، ما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات.

– الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (14): ثبات مقياس ما وراء المعرفة بطريقة التجزئة النصفية.

0.492	معامل الارتباط بين النصفين
0.656	معامل الثبات الكلي لسبارمان براون

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي والذي بلغت قيمته (0.492) وبالتعويض في معادلة التصحيحية لسبارمان براون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.656)، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالي.

7- الأساليب المستخدمة في الدراسة بالاستعانة بالحزمة الإحصائية: SPSS22

- الاحصاء الوصفي (التكرارات -النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)

- اختبار كولموغوروف سميرنوف واختبار شابيرو ويلك لاختبار شرط التوزيع.
- معامل الارتباط بارسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل الثبات الفا كرومباخ.
- اختبار الدلالة الاحصائية (H) كروسكال واليس البديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضية الثانية والرابعة.
- معامل الارتباط سبارمان لاختبار الفرضية الخامسة.

الفصل الخامس : عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج

- 1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات
- 2- استنتاج عام
- 3- الخلاصة العامة
- 4- مقترحات وآفاق بحثية

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولاً التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية والمتمثل في (التدفق النفسي، ما وراء المعرفة)

جدول رقم (15): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرين.

القرار	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov ^a			المتغير
	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الاحصاءات	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الاحصاءات	
التدفق النفسي	0,000	88	,908	,007	88	,114	
ما وراء المعرفة	0,001	88	,947	,036	88	,098	

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار كولموغوروف سميرونوف واختبار شابيرو ويلك، أن كل القيم بالنسبة للمتغيرين محل الدراسة (التدفق النفسي، ما وراء المعرفة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، مما يجزنا إلى القول بأن بيانات المتغيرين لا يتوزعا توزيعاً طبيعياً وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات وتساؤلات الدراسة الحالية هي أساليب لا بارامترية.

1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1-1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أن : مستوى التدفق النفسي مرتفع لدى عينة من طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة غرداية.

بعد معالجة استجابات أفراد العينة وبالاغتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية، بالإضافة إلى ترتيب كل بعد في المقياس وبالاغتماد على مستوى : (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جداً) التي تم اعتمادها كما هو موضح سابقاً، تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (16) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لكل بعد من أبعاد مقياس التدفق النفسي والدرجة الكلية.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
01	الشخصية ذاتية القصد	3,7074	,50461	1	مرتفع]4,20-3,40[
02	الأهداف الواضحة	3,2386	,53055	9	متوسط]3,40-2,60[
03	التوازن بين مستوى القدرة والتحدي	3,2879	,61729	8	متوسط]3,40-2,60[
04	التركيز	3,4602	,69158	6	مرتفع]4,20-3,40[
05	تغذية راجعة غير غامضة	3,5256	,60534	4	مرتفع]4,20-3,40[
06	اندماج الوعي بالفعل	3,3674	,73940	7	متوسط]3,40-2,60[
07	إحساس مشوه بالزمن	3,6250	,65665	3	منخفض]1.66-1[
08	ضبط الموقف أو النشاط	3,5189	,79728	5	مرتفع]4,20-3,40[
09	فقدان الشعور بوعي الذات	3,6790	,61815	2	مرتفع]4,20-3,40[
	الدرجة الكلية	3,4890	,40257	-	مرتفع]4,20-3,40[

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس التدفق النفسي تراوحت بين (3.707-3,238)، مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05)، حيث كان في الرتبة الأولى بعد [الشخصية ذاتية القصد]، بمتوسط حسابي قدر بـ

(3,238) وانحراف معياري قدرت قيمته بـ: (0.504)، أما بعد [الأهداف الواضحة] احتل المرتبة الأخيرة (09) بمتوسط حسابي قيمته (2,238) وانحراف معياري قيمته (0.530) والمقياس ككل بلغت قيمة متوسطه الحسابي (3,489) وقيمة انحرافه المعياري (0.402)، هذه القيمة تنتمي للمجال المحصور بين [3,40، 4,20] والتي تعبر عن المستوى المرتفع، بذلك فإن مستوى التدفق النفسي مرتفع لدى عينة من طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة غرداية.

اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة الأسود والأسود (2020)، دراسة عماد عبد المير نصيف (2015) إلى أن مستوى التدفق النفسي لدى طلبة مرتفع، أما بالنسبة لدراسة رزان نديم عز الدين (2022) فقد اتفقت نسبياً مع نتيجة الدراسة الحالية حيث أن مستوى التدفق النفسي متوسط، يمكن يرجع ذلك لعدم وضوح أهداف المواد الدراسية أو تفوق قدراتهم الأكاديمية.

وهذا يتوافق مع الإطار النظري وما طرحه تشيكنزيتيمهالي في نظريته حول التدفق، حيث يرى أن الأفراد يدخلون في حالة "تدفق" عندما يكون لديهم وضوح في الأهداف، وتوازن بين التحديات والقدرات، واثبات عالٍ، وهي أبعاد وردت فعلاً في هذا المقياس. حيث الطلبة يتمتعون بقدر جيد من الانخراط النفسي العميق أثناء أداء الأنشطة الأكاديمية، مما ينعكس على قدرتهم على التركيز، وضبط سلوكهم، والانغماس الكامل في المهام، ومن جانب آخر، يمكن تفسير هذا المستوى المرتفع في ضوء طبيعة تخصص علم النفس، الذي يُعرف بطبيعته التأملية والمرتبطة بالوعي الذاتي، مما قد يسهل على الطلبة الدخول في حالات التدفق النفسي عند التفاعل مع المحتوى الأكاديمي المرتبط بذواتهم.

1-2- عرض وتحليل مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير التخصص لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (H) كروسكال واليس البديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (17) اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق في مستوى التدفق النفسي لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص.

التخصص	حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التدفق النفسي	عيادي	47,80	3,915	2	0.141	غير دال
	مدرسي	49,91				
	تنظيم وعمل	37,27				
	المجموع	88				

من خلال الجدول أعلاه رقم (17) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (88) فرداً قد انقسمت حسب استجاباتهم على المقياس إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى طلبة علم النفس العيادي وقد بلغ عددهم (40) فرداً بمتوسط رتب بلغ 47,80، أما المجموعة الثانية فتمثل في طلبة علم النفس المدرسي وقد بلغ عددهم (17) فرداً بمتوسط رتب بلغ 49,91، أما المجموعة الثالثة فتمثل في طلبة علم النفس تنظيم وعمل وقد بلغ عددهم (31) فرداً بمتوسط رتب بلغ 37,27، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليس (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) ب 3,915 وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، ومنه نستنتج أنها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي تعزى لمتغير التخصص لدى عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%. أيدت كل من دراسة نيرمين حجازي التنشة (2021) ورزان نديم عز الدين (2022) وأسماء محمد عيد (2019) ودراسة عماد عبد الأمير نصيف (2015) نتيجة هذه الفرضية وهي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص

نستطيع القول إن تفسير هذه النتيجة قد يعود إلى أن برامج التكوين في هذه التخصصات، رغم اختلاف توجهاتها التطبيقية، تتقاسم العديد من الأنشطة والأساليب التعليمية، مما يؤدي إلى تجارب

تعليمية متقاربة في شدّ الانتباه والانخراط في المهام. كما أن الطلبة يدرسون في نفس البيئة الجامعية ما يعني أن المتغيرات السياقية (الأساتذة، المناهج، طبيعة التقويم) قد تكون متماثلة إلى حد كبير وهو ما يضعف من أثر التخصص كمؤثر مستقل في تجربة التدفق النفسي.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أن : مستوى ما وراء المعرفة لدى عينة الدراسة مرتفع. وبعد معالجة استجابات أفراد العينة وباعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من الأبعاد التي تنتمي لمقياس ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى ترتيب كل بعد في المقياس، وباعتماد على المستوى : (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جداً) التي تم اعتمادها كما هو موضح مسبقاً، تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (18) : يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة لكل بعد من أبعاد مقياس ما وراء المعرفة والدرجة الكلية.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحرا ف المعياري	الرتبة	المستوى
01	معرفة المعرفة	3,6728	,55701	3	مرتفع [4,20-3,40]
02	تنظيم المعرفة	3,7619	,56780	2	مرتفع [4,20-3,40]
03	المراقبة والتقييم	3,9159	,63371	1	مرتفع [4,20-3,40]
	الدرجة الكلية	3,7602	,52015		مرتفع [4,20-3,40]

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن قيم المتوسطات الحسابية للأبعاد تراوحت بين (3.672- 3,915) مع العلم أن أدنى قيمة للإجابة هي (01) وأعلى قيمة للإجابة هي (05)،

حيث كان بعد (المراقبة والتقييم) في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (3'915) وانحراف معياري قيمته (0.633)، أما بعد (معرفة المعرفة) فقد احتل المرتبة الأخيرة (03) بمتوسط حسابي قيمته (3,672) وانحراف معياري قيمته (0.557)، والمقياس ككل فقد بلغ متوسطه الحسابي (3,760) و انحراف معياري قيمته (0.520)، هذه القيمة تنتمي المحصور بين [3,40، 4,20] والتي تعبر عن المستوى المرتفع، ومنه نستنتج أن مستوى ما وراء المعرفة مرتفع لدى عينة الدراسة.

إن نتائج فرضيه تتوافق مع (دراسة ازهار مادي رشيد 2013) ودراسة (نجوى خيشه 2018) التي بينت أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة خاصة في بعد المراقبة الذاتية وتقييم الأداء أما (دراسة الجراح وعبيدات 2011) أظهرت أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط إلى مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة وأن بعض الأبعاد مثل تنظيم المعرفة كانت أكبر أكثر تطوراً من معرفه المعرفة أما (دراسة بن عابد جميله وبن الطاهر التجاني 2019) يوجد توافق نسبي بحيث أن مستوى العمليات ما وراء المعرفة مرتفع ويظهر حتى لدى ذوي الصعوبات التعليمي مما يعزز احتماليه وجود مستوى مرتفع لدى الطلبة العاديين.

كما أن تشير نتائج إلى أن طلبة سنه الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية إلى أنهم يمتلكون مستوى جيد من الوعي بعملياتهم العقلية ما وراء المعرفة مما يساعدهم في تحسين أدائهم الأكاديمي والذاتي، كما أن ارتفاع بعد تنظيم المعرفة يدل على القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والتنبؤ بنتائج التعلم وتوقعها فعندما يحدد طالب هدفا ما فإنه يشرع في تحديد الإستراتيجيات والمهارات التي يجب عليه استخدامها للوصول إلى ذلك الهدف، ويدل أيضا ارتفاع بعد المراقبة والتقييم على قدره الطلاب على تقييم أدائهم وتفكيرهم وتقييم الأساليب المستخدمة و ملائمتها، كما أدنى متوسط كان في بعد معرفه المعرفة لكنه لا يزال ضمن المستوى المرتفع مما يعكس إدراكا جيدا للمعرفة الذاتية والقدرات العقلية.

1-4- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أن: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء المعرفة تعزى لمغير التخصص لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية (H) كروسكال واليس البديل عن اختبار تحليل التباين الأحادي ،وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (19) اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق في ما وراء المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص.

التخصص	حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ما وراء المعرفة	40	39,96	2,633	2	0.268	غير دال
عيادي	17	51,09				
مدرسي	31	46,74				
تنظيم وعمل	88					
المجموع						

من خلال الجدول أعلاه رقم (19) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (88) فردا قد انقسمت حسب استجابتهم على المقياس إلى ثلاث مجموعات ،تمثل المجموعة الأولى طلبة علم النفس العيادي وقد بلغ عددهم (40) فردا بمتوسط رتب بلغ 39,96 ،أما المجموعة الثانية فتمثل في طلبة علم النفس المدرسي وقد بلغ عددهم (17) فردا بمتوسط رتب بلغ 51,09 ،أما المجموعة الثالثة فتمثل في طلبة علم النفس تنظيم وعمل وقد بلغ عددهم (31) فردا بمتوسط رتب بلغ 46,74 وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليس (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) ب 2,633 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، ومنه نستنتج أنها:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى ما وراء المعرفة لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص. ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

توافقت نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة (الجراح وعبيدات 2011) والتي لم تسجل فروقا دالة إحصائية في مستوى ما وراء المعرفة تعزى إلى تخصص الأكاديمي فقد بينت هذه الأخيرة أن مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة ليس أثر بالتخصص الأكاديمي مما يشير إلى أن التفكير ما وراء المعرفي فيه يمثل قدره تطور لدى الافراد عبر الممارسة والخبرة التعليمية وليس نتيجة مباشرة لطبيعة التخصص أو مجال الدراسي وهذا التوافق يعزز الفرضية القائلة بأن ما وراء المعرفة مهارة شمولية تمكن طلبة من التحكم في عملياتهم العقلية بغض النظر عن خلفيتهم الأكاديمية كما تدعم (دراسة ازهار هادي رشيد 2011) هذه النتيجة ،حيث أظهرت أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفعا من التفكير ما وراء المعرفي بغض النظر عن تخصصهم وأظهرت (دراسة التجاني 2016) أن مهارات ما وراء المعرفة فيمكن أن تظهر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ما يعزز الفكرة القائلة بأنها لا تتأثر بشكل مباشر بنوع التخصص أو مستوى التحصيل ومن خلال مراجع هذه الدراسات لم يسجل وجود أدلة بحثية تناقض هذا التوجه أو تبرز فروقا جوهريا فيما وراء المعرفة بعد التخصص.

فكانت نتائج عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الطلبة الثلاثة في مستوى مهارات ما وراء المعرفة وهذا يعني أن طلبة بغض النظر عن تخصصهم لا يؤثر بشكل ملحوظ على مستوى التفكير ما وراء المعرفي لديهم كما أن البيئة الجامعية والمناهج المشتركة والأنشطة الأكاديمية لها دور كبير فقد تساهم في تنميه هذه المهارات بشكل متوازن عند جميع الطلبة.

1-5- عرض وتحليل مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أن : لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي وما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (20) : معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد ما وراء المعرفة ودرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي.

أبعاد ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس	Rho de Spearman معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
معرفة المعرفة	0,436	0.01	دال
تنظيم المعرفة	0,355	0.01	دال
المراقبة والتقييم	0,253	0.05	دال
الدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي.	0,388	0,01	دال

يتضح من الجدول رقم (20) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس ما وراء المعرفة وأبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس التدفق النفسي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) و(0,01)، حيث بلغت قيمتها على التوالي (0,436، 0,355، 0,253، 0,388) هي درجات ضعيفة وموجبة. نستنتج : أنها توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.

رغم وجود علاقة دالة إحصائية بين التدفق النفسي و عمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة الثالثة علم النفس بجامعة غرداية إلا أنها معاملات الارتباط ضعيفة و هذا يدل على هشاشة العلاقة بين المتغيرين و يمكن تفسير ذلك على أن الطلبة لا يطبقون مهاراتهم ما وراء المعرفة بشكل جيد و بالتالي تجربة التدفق تكون غير مجزية ،و وجود متغيرات وسيطة غير مدروسة مثل البيئة التعليمية أو الدافعية ،و كذلك عدم وجود تحفيز في المهام المطلوب القيام بها و نقص الجانب التطبيقي و بالتالي يشعر الطلبة بالملل عدم الانغماس الكامل في مهامهم و نقص التركيز ،و بالتالي لن يتمكن الطلبة من خوض تجربة التدفق.

ونظرية التدفق النفسي سيكزنتميهالي تعرف كحالة من التركيز العميق والانغماس الكامل في النشاط أو المهمة ،وتحدث عندما يكون توازن بين التحدي والمهارات لدى الفرد مع وجود أهداف واضحة وتركيز وتغذية راجعة ،وهذا يؤدي لتدخل عمليات ما وراء المعرفة (التنظيم والمراقبة الذاتية والضبط والانتباه) وهذا ما يفسر العلاقة الطردية بين التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة ولكن هذا لا يكفي بل يتدخل السياق أو الشعور (المتعة ،التحدي ،الاستمتاع) ،وهذا يجعل العلاقة ضعيفة. لكن نظرية التنظيم الذاتي تؤكد أن ما وراء المعرفة تستخدم للوصول لهدف أكاديمي وليس دائما بغرض الانغماس أو المتعة ،و هذ يمكن أيضا أن يضعف العلاقة بين المتغيرين.

2-استنتاج عام:

نستنتج من الدراسة الحالية أن:

مستوى التدفق النفسي مرتفع لدى عينة من طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة غرداية ،و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي لدى عينة من طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة غرداية تعزى لمتغير التخصص ،و بالنسبة لمستوى ما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة غرداية مرتفع ،و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة السنة الثالثة علم النفس بجامعة غرداية تعزى لمتغير التخصص ،و أنه توجد علاقة ارتباطية طردية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة لدى عينة من طلبة السنة الثالثة قسم علم النفس بجامعة غرداية.

3-الخلاصة العامة للدراسة:

تُظهر نتائج هذه الدراسة أن كلاً من التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة يشكّلان عنصريّن أساسيين في تجربة الطالب الجامعي ،حيث كشفت النتائج عن مستوى مرتفع من التدفق النفسي وعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة غرداية ،مما يعكس امتلاكهم لقدرات عقلية وسلوكية تمكّنهم من التفاعل الإيجابي مع متطلبات البيئة الجامعية ،أما بالنسبة لمتغير التخصص فقد أظهرت النتائج أن التخصص لا يؤثر كمتغير مستقل على تجربة التدفق و ذلك يمكن لوجود مقاييس متشابهة بين

التخصصات الثلاثة، إضافة لوجود تقريبا نفس الأساتذة و المناهج المتبعة ، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين المتغيرين ،وهو ما يؤكد الطرح النظري القائل بأن الانغماس العميق في النشاط (التدفق) يرتبط بقدرة الفرد على تنظيم تعلمه ومراقبة أدائه (ما وراء المعرفة).

وتعكس هذه النتائج أهمية توفير بيئات تعليمية محفزة على الانخراط العميق في النشاطات الأكاديمية ،بما يعزز من فرص الوصول إلى حالات التدفق ،ويقوي المهارات المعرفية العليا لدى الطلبة. كما تبرز الدراسة أهمية التكامل بين البعدين الانفعالي والمعرفي في فهم سلوك المتعلم الجامعي ،وتفتح آفاقاً أمام تدخلات نفسية وتربوية تركز على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدعم الأداء الأكاديمي و الرفاه النفسي.

بالرغم من أن مهارات ما وراء المعرفة تُعد من الشروط المهيئة لتجربة التدفق ،إلا أن تحقق حالة التدفق يتطلب عوامل إضافية تتعلق بالسياق البيئي والاجتماعي ،و الشعور،و التحدي والدافعية والتوازن بين القدرة والمهمة. ولذلك ،فإن ضعف العلاقة الارتباطية بين المتغيرين في هذه الدراسة يمكن فهمه من خلال هذا التعقيد النظري ،والذي يشير إلى أن ما وراء المعرفة وحدها لا تكفي للدخول في حالة التدفق النفسي ،بل تُعد مجرد عامل مساعد ضمن شبكة من الشروط المتفاعلة.

4-مقترحات وآفاق بحثية:

- تصميم برامج تدريبية موجهة للطلبة لتعزيز مهاراتهم ما وراء معرفية وذلك للوصول لحالة التدفق النفسي الذي يؤدي بدوره إلى تحسين أداء الطلبة الأكاديمي
- توفير بيئة محفزة تساعد الطلبة على تحقيق التوازن بين مستوى المهارات ومتطلبات الدروس
- إجراء دراسات مماثلة على شرائح طلبة من مختلف أطوار الدراسة (الثانوي والمتوسط)
- دراسة علاقة بين التدفق النفسي ومتغيرات أخرى كالرضا الدراسي ،الدافعية ،الصحة النفسية.

المراجع

1. ابراهيم لبنى بن طريف. (2020). *اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الابداع العلمي لدى طالبات المرحلة الجامعية*. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات العدد 28.
2. احمد عبد المنعم بدران. (2008). *مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالكفاءة اللغوية*. مصر: العلم و الايمان للنشر و التوزيع.
3. أحمد قيدوم. (2014). *استراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة و أثرها على النتائج المدرسية للتلميذ- دراسة ميدانية لتلاميذ التعليم الثانوي (دراسة الوضع العام في مكتب شؤون الطلبة)*. مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 3، العدد 5.
4. السيد أبو هاشم. (2007). *البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر و علاقه بكل من فعالية الذات و حل المشكلات و التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة*. مصر: مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق العدد 55.
5. السيد بريك. (2019). *مهارات ما وراء المعرفة كمنبئات بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود*. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، المجلد 15، العدد 1.
6. الشرفاوي عبو الحاج. (2018). *الاسس النفسية لتعليم التفكير*. مجلة الدراسات المجلد 7، العدد 1.
7. المواجهة، سميح بكر محمد، حمزة، عبد الوهاب هاشم محمد عودة الله، ادهار جمال، و حسين. (2018). *اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل و تنمية التفكير التأملية لدى طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث و الدراسات المجلد 1، العدد 30.
8. آمال باظة. (2011). *مقياس التدفق النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
9. إمام محمود منى حمزة. (2017). *تدرج مقياس التدفق النفسي باستخدام نظرية الإستجابة للمفردة*. عين شمس، مصر: مجلة البحث العلمي في التربية العدد 18 لسنة 2017.
10. بشير معمرية. (2012). *علم النفس الايجابي: اتجاه جديد لدراسة القوى و الفضائل الانسانية*. مجلة دراسات نفسية (2)، 79، 158.
11. بن سليمان عمر الشلاش. (2017). *اثر استخدام استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة في مستوى التفكير الناقد و الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة شقراء*. مجلة البحوث التربوية و التعليمية المجلد 6، العدد 12، جامعة شقراء.
12. ثائر الق زكي، و محمود ناجي ناجي النواب. (2018). *التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة*. العراق: مركز البحوث النفسية العدد 28 الجزء الثاني، جامعة ديالى.
13. جميل سامر رضوان. (1990). *توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري و القياس*. الشارقة، الامارات العربية المتحدة: مجلة الشؤون الاجتماعية، جمعية الاجتماعيين 14 (55) 51، 52.
14. حجازي نيرمين النتشة. (2021). *التدفق النفسي و علاقه بالطموح الكاديمي لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في جامعات محافظة الخليل*. فلسطين: كلية الدراسات العليا جامعة الخليل.
15. حسن شحاته، زينب النجار، و حامد عمار. (2003). *معجم المصطلحات التربوية و النفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
16. حنون عباس السعدي. (2013). *علم النفس المعرفي*. بغداد: مطبعة العدالة للنشر و التوزيع.
17. حياة لمواشي. (2016). *اثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة على النجاح في امتحان البكالوريا*. الجزائر: اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله.
18. خزام، ابراهيم، تامر، غنيم، و زهراء. (2016). *تقدير الحوائص السيكمترية لمقياس التدفق النفسي على عينة من طلبة الجامعة*. عين شمس، مصر: مجلة افرشاد النفسي- مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس الجزء الأول العدد 48.
19. دانييل جولمان. (بلا تاريخ). *الذكاء العاطفي*. عالم المعرفة. الكويت.
20. رازان عز الدين. (2022). *التدفق النفسي و علاقه بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب جامعة البعث*. كلية التربية، جامعة البعث، سوريا.

21. ربيعة بن الشيخ. (2015). علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي- دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. ورقة: جامعة قاصدي مرباح.
22. رشيد حساني. (2008). استراتيجية ما وراء المعرفة و علاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر.
23. سامي هبة محمود. (2018). التدفق النفسي و علاقه بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. عين شمس، مصر: مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس العدد 42 الجزء الاول 2018.
24. سعد علي داخل زاير، سماء تركي، امين، و اسراء فاضل. (2019). التفكير و مهاراته التعليمية رؤية نظرية تطبيقية (الإصدار ط1). بغداد، العراق: مكتبة نور الحسن للطباعة و التنضيد.
25. سعيد عبد العزيز. (2009). تعليم التفكير و مهاراته، تدريبات و تطبيقات علمية (الإصدار ط1). الاردن: دار الثقافة للنشر و التوزيع.
26. سمعون ناديا لطف الله. (2002). تنمية ما وراء المعرفة و اثرها في التحصيل و انتقال اثر التعلم لدى الطالب و المعلم خلال مدة طرق لتدريس العلوم. المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية التربية العلمية، التربية العلمية ثقافة المجتمع.
27. شيماء حمودة الحارون. (2008). كيف يعمل العقل أثناء حدوث عملية التعلم نموذج عملي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة و التحصيل الدراسي. مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.
28. صالح يحي الجار الله الغامدي. (2015). اثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد 5، العدد 16.
29. صديق صفاء خريبه. (2021). الأمن العاطفي و التدفق النفسي كمنبئين بالإستمتاع بالحياة لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض. الرياض: المجلة العربية للآداب و الدراسات الانسانية ، المجلد الخامس- العدد 19.
30. طاهر محمود الوهر ، و مصطفى محمد أبو عليا. (1999). مستوى امتلاك الطلبة لمعرفة ما وراء المعرفة في مجال الاعداد للإمتحانات و أدائها و علاقه بجنسهم و تحصيلهم و مستوى دراستهم. مجلة كلية التربية العدد 16 ، جامعة الامارات العربية المتحدة.
31. عبد الأمير عماد نصيف. (2015). النفاؤل المتعلم و الإبداع الإنفعالي و علاقتهم بالتدفق النفسي. بغداد، العراق: اطروحة دكتوراه كلية الاداب قسم علم النفس. جامعة بغداد.
32. عبد الجواد محمد سعيد أبو حلاوة. (2013). حالة التدفق: المفهوم، الأبعاد و القياس. مصر: الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية العدد 29.
33. عبد الرحمان الهاشمي، و علي حسين طه الدلمي. (2008). استراتيجية حديثة في فن التدريس. عمان، الاردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.
34. عبد الرحمان فتحي جروان. (2005). تعليم التفكير مفاهيم و تطبيقات. عمان، الاردن: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
35. عبد الصابور محمد منى شهاب. (2000). اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحميل العلوم و تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي. مجلة التربية العلمية المجلد 3، العدد 4.
36. عبد الناصر الجراح، و حمزة الربابعة. (2011). النزاعات المتعددة و علاقتها بحل المشكلات لدى طلبة المتميزين في الاردن. الاردن: مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية المجلد 1، العدد 3.
37. عدنان يوسف العتوم، ذياب، عبد الناصر الجراح، و موفق بشارة. (2007). تنمية مهارات التفكير، نماذج نظرية و تطبيقات علمية (الإصدار ط1). الاردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
38. علي فارس. (2013). العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي- دراسة ميدانية-. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر .
39. علي فارس. (2017). مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالقدرة على التفكير الابداعي و حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

40. علي فارس. (2018). *المرجع في علم النفس التربوي* (الإصدار ط1). الجزائر: دار الارشاد للنشر و التوزيع.
41. ماجد زينب محمد. (2019). *معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة*. واسط، العراق: مجلة كلية التربية الجزء الثالث العدد 37 نوفمبر 2019.
42. محمد اسماء عيد. (2019). مصر: مجلة الطفولة و التربية الجزء الأول العدد 40 اكتوبر 2019 جامعة الواد الجديد.
43. محمد أنور الشرقاوي. (1990). *الادراك في نماذج تكوين و تناول المعلومات*. القاهرة: ط1 جامعة عين شمس.
44. محمد أوباجي. (2015). *مهارات ما وراء المعرفة و علاقتها بالتفكير الابتكاري- دراسة ميدانية على طلبة قسم علم النفس و علوم التربية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة كن كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2، أبو قاسم سعد الله.
45. محمد بدر ملك، و حسين لطيفة الكندري. (2012). *الفلسفة التربوية عند هورد غاردنر و سبل الافادة منها عربيا*. القاهرة: مجلة العلوم التربوية. معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة، المجلد 20- العدد 3 يوليو 2012 الجزء الاول.
46. محمد رياض عثمان أماني البري. (2005). *استراتيجية تجهيز المعلومات المقروءة و علاقتها بالذاكرة العاملة و مهارات ما وراء المعرفة*. مصر: رسالة ماجستير في التربية غير منشورة، جامعة عين شمس.
47. محمد صالح أبو جادو، و بكر محمد نوفل. (بلا تاريخ). *تعليم التفكير النظرية و التطبيق*. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
48. معجم المعاني الجامع. (بلا تاريخ).
49. مهربية الأسود، و الزهرة الأسود. (2020). *التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة*. ورقلة: مجلة العلوم النفسية و التربوية 6(2). 2020 ص 55.
50. نزيهة صحراوي. (2011). *علاقة ما وراء المعرفة و البنية المعرفية باستراتيجيات التعلم المعرفية لدى الطلبة الجامعيين*. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2.
51. يوسف عدنان العتوم. (2004). *الذكاءات المتعددة و علاقتها بحل المشكلات لدى الطلبة المتميزين في الاردن*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية و النفسية المجلد 1 ، العدد3.

المراجع الأجنبية:

- 52.American College Health Association. (2021). National College Health Assessment.
- 53.Bektas, M., & Kimizigul, N. (2019). The relationship between metacognitive beliefs and academic motivation. *Journal of Educational Sciences*.
- 54.Corsa, a. (2000). *describing the habits of mind, in discovring and escloring habits of mind*. USA: the association for supervision and curriculum development.
- 55.Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow The Psychology of Optimal Experience*. HarperCollins e-books.
- 56.Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- 57.Cunningham, Matusovich, h., Blackowski, s., Carrico, c., & Mccord, r. (2018). *teaching metacognition helping students own and improve their*

- learning*. paper presented at the asee, annual conference, exposition salt lakecity,ut.
- 58.Dewaele, J.-M., Albakistani, A., & Ahmed, K. I. (2022). *Is Flow Possible in the Emergency Remote Teaching Foreign language classroom ?*. London: education sciences,2022,12,444.
- 59.Flavell, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist,34(10),906-911.
- 60.Gage, N., & Berliner, D. (1991). *Educational Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- 61.Gage, N., & Berliner, D. (1991). *Educational Psychology*. Boston:Hoghton, Mifflin.
- 62.Gardner, & Howard. (1991). *intelligence reframed multiple intelligences for the 21st century*. Newyork: basics book.
- 63.Graham, S. (1997). *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced.Level Languages Learning*. England: Multilingual Matters.
- 64.James, W. (1890). *The Principal of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- 65.Marzona, r. (1992). *a different kind of classroom teaching with dimensions of learning*. association for supervision and curriculum development, USA.
- 66.Mccord, r. (2014). *thinking about thinking in study groups: studuing engineering students use of metacognition in naturalistic setting*. soctoral dissertation, virginia teacher.
- 67.Mustafa, M. S., Roslan, S., & Noah, M. S. (2011). *CAN MASTERY AND PERFORMANCE GOALS PREDICT LEARNING FLOW AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS ?*. International Journal of Humannities and Social Science.Vol 01 N11. Specil Issue-August 2011.
- 68.Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow Theory and research*.
- 69.Ormod, J. (1995). *Human Learning*. 2nd ed.Prentice.Hall.
- 70.Schoenfeld, A. (1992). *learning to think mathematically: problem solwing, metacognition and sense- making in mathematics in D,grows(ed)*. Newyork: handbook for research on matemtics teaching and learning,macmilan.
- 71.Schraw, G., & Dennison, R. (1994). *Assesing metacognition awaereness*. Comptemporary Educational Psychology 19(4),460;475.

- 72.Schraw, G., & Moshman, D. (1995). *Metacognitive theories*. Educational Psychology Review, 7(4), 351-371.
- 73.Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press.
- 74.Sligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive Psychology: An/Introduction*. American Psychologist, 55(1),5-14.
- 75.Tobias, & Everson, h. (2009). *The importance of knowing what you,a,knowledge monitoring framework for studying metacognition i education*. haker, j, dumlosky, a,c graesser handbook of metacognition in education.
- 76.Wilson, E. E., & Moneta, G. B. (2016). *The Flow metacognition questionnaire(FMQ):. ATAWO factor model Flow Metacognition, Personality and Individual differences,90;255;230*.

قائمة الملاحق

- 1-مقياس التدفق النفسي
- 2-مخرجات حزمة SPSS لمقياس التدفق النفسي
- 3 -مقياس عمليات ما وراء المعرفة
- 4 -مخرجات حزمة SPSS لمقياس ما وراء المعرفة
- 5-مخرجات حزمة SPSS نتائج فرضيات الدراسة

الملحق (1): مقياس التدفق النفسي

مقياس التدفق النفسي

(أداتي بحث ضمن دراسة أكاديمية حول العلاقة بين التدفق النفسي لدى طلبة جامعة غرداية)

عزيزتي طالبة عزيزي طالب تحية طيبة،

تحية طيبة و بعد...

أنا و زميلة بصدد إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس العيادي بعنوان : التدفق النفسي و علاقته بعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة .

و المطلوب منك عزيزتي الطالبة و عزيزي الطالب قراءة كل فقرة من الفقرات المذكورة في الأسفل و تقراها جيد و تضع علامة (X) تحت البديل الذي تراه مناسب و يعبر بكل صدق و أمانة عن رأيك ، علما ان إجابتك ستعامل بسرية تامة و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

شكرا جزيلا لتعاونك و وقتك الثمين

الجنس : ذكر () أنثى ()

التخصص : علم النفس العيادي () علم النفس المدرسي () علم النفس تنظيم وعمل ()

مقياس التدفق النفسي

رقم	العبارة	البدائل				
		أوافق بشدة (5)	أوافق (4)	محايد (3)	لا أوافق (2)	لا أوافق بشدة (1)
1	قدراتي توازي التحدي العالي للدراسات العليا					
2	أعرف بوضوح ما أريد فعله دراسياً					
3	يمكنني أن أثبتن من خلال الأسلوب الذي أؤدي به دروسي مدى إجادتي لما افعله					
4	أشعر أنني أفهم كل كلمة يقولها الأستاذ					
5	بدا واضحاً لي أنني أتقنت واجباتي الدراسية جيداً					
6	لم أبدي اهتماماً لما قد يظنه زملائي بي أثناء الدرس					
7	في الدرس أشعر أنني أقل وعياً بذاتي ومشكلاتي الشخصية					
8	أنجز واجباتي بدقة ولا أشعر بأي جهد أو تعب يذكر					
9	أثناء الأداء الدراسي كانت لدي فكرة جيدة عن مستوى أدائي					
10	لدي القدرة على ضبط ومقاومة الملل والقلق خلال الدرس					
11	بعض الأوقات يبدو كأن سير الأحداث الدراسية يحدث بصورة بطيئة					
12	الدراسات العليا ولدت لدي شعور بالبهجة والسرور					
13	أجد الدراسة في الدراسات العليا مثيرة لأن فيها تحد عال					
14	أشعر بصفاء ذهن غير عادي أثناء الدرس					
15	وجدت التجربة الدراسية ذات مردود إيجابي كبير					
16	ينصب تركيزي بالكامل على ما أفعل أثناء الدرس					
17	نشاطي الدراسي بدا لي وكأنه يحدث تلقائياً					

					أضع أهدافا محددة و واضحة في دراستي	18
					عندما أناقش زملائي في الدرس أشعر بإنسياب أفكارى و بصورة تلقائية	19
					خلال الدرس أحصل على المعلومات على النحو الأمثل حتى عندما تعلقوا الضوضاء من حولى	20
					أشعر أنى مهيب بشكل كاف لمواجهة متطلبات الدراسة العليا	21
					لم أكن قلقا حول أدائى أثناء الدرس	22
					لم أشعر بالوقت عندما كنت أؤدى واجباتى الدراسية	23
					بدا الوقت و كأنه يتغير إما يسرع أو يبطئ أثناء الدرس	24
					أشعر أن أهدافى تتحقق بسلاسة في دراستى العليا	25
					لم أراضى إلا بمستوى تعلم أفضل فيما أرى القيام به من أعمال	26
					أستطيع السيطرة على المثيرات الخارجية أثناء القراءة	27
					أشعر بالاندماج الكامل فيما أتعلمه أثناء الدرس	28
					بدا الدرس مثير و ممتع لى	29
					أبحث باستمرار عن الأهداف التى تعطى لنفسى تحدياً	30
					أنا واع بمستوى كفاءتى فى الدراسات العليا	31
					لم أكن مهتماً بالكيفية التى كنت أقدم نفسى بها الى زملايى	32

ملحق (2): مخرجات حزمة SPSS لمقياس التدفق النفسي

Reliability Statistics ثبات مقياس

التدفق

Cronbach's Alpha	N of Items
,804	32

Reliability Statistics الثبات بطريقة التجزئة النصفية تدفق

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,661
		N of Items	16 ^a
	Part 2	Value	,769
		N of Items	16 ^b
	Total N of Items		32
Correlation Between Forms			,464
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,634
	Unequal Length		,634
Guttman Split-Half Coefficient			,630

	تدفق
شخصية	Pearson Correlation ,592**
	Sig. (2-tailed) ,001
	N 30
أهداف	Pearson Correlation ,627**
	Sig. (2-tailed) ,000
	N 30
التزوان	Pearson Correlation ,564**
	Sig. (2-tailed) ,001
	N 30
التركيز	Pearson Correlation ,540**
	Sig. (2-tailed) ,002
	N 30
تغذية	Pearson Correlation ,609**
	Sig. (2-tailed) ,000
	N 30
اندماج	Pearson Correlation ,592**
	Sig. (2-tailed) ,001

N	30
احساس Pearson Correlation	,395*
Sig. (2-tailed)	,031
N	30
ضبط Pearson Correlation	,637**
Sig. (2-tailed)	,000
N	30
فقدان Pearson Correlation	,618**
Sig. (2-tailed)	,000
N	30
تدفق Pearson Correlation	1
Sig. (2-tailed)	
N	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Group Statistics صدق المقارنة الطرفية تدفق

الفئة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة الدنيا	8	100,2500	8,54818	3,02224
العليا	8	134,2500	10,89889	3,85334

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
الدرجة	Equal variances assumed	2,709	,122	-6,943	14
	Equal variances not assumed			-6,943	13,248

Independent Samples Test

		Independent Samples Test			
		t-test for Equality of Means			
				Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
الدرجة	Equal variances assumed	,000	-34,00000	4,89716	-44,50336

Equal variances not assumed	,000	-34,00000	4,89716	-44,55958
-----------------------------	------	-----------	---------	-----------

الملحق (3): مقياس ما وراء المعرفة

مقياس عمليات ما وراء المعرفة

(أداتي بحث ضمن دراسة أكاديمية حول العلاقة بين التدفق النفسي لدى طلبة جامعة غرداية)
عزيزتي طالبة عزيزي طالب تحية طيبة،
تحية طيبة و بعد...

أنا و زميلة بصدد إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس العيادي بعنوان : التدفق النفسي و علاقته بعمليات ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة .
و المطلوب منك عزيزتي الطالبة و عزيزي الطالب قراءة كل فقرة من الفقرات المذكورة في الأسفل و تقرأها جيد و تضع علامة (X) تحت البديل الذي تراه مناسب و يعبر بكل صدق و أمانة عن رأيك ، علما ان إجابتك ستعامل بسرية تامة و لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي
شكرا جزيلا لتعاونك و وقتك الثمين

الجنس : ذكر () أنثى ()

التخصص : علم النفس العيادي () علم النفس المدرسي () علم النفس تنظيم وعمل ()

الرقم	العبارات	دائما (5)	غالباً (4)	أحياناً (3)	نادراً (2)	مطلقاً (1)
1	أتمهل عند اتخاذ القرار لكي امنح نفسي وقتاً كافياً					
2	احدد ما أحتاج تعلمه قبل أن أبدأ بمهمة ما					
3	أضع اهدافاً محددة قبل البدء بالمهمة					
4	اتمهل قليلاً عندما أواجه معلومات هامة					
5	اقوم بمراجعة دورية لفهم بعض العلاقات التي تساعدني في حل المشكلة					
6	اسأل نفسي اسئلة حول القرار قبل اتخاذه					
7	افكر بطرق متعددة لحل المشكلة ثم اختيار الأفضل					
8	ألخص ما قمت به بعد ان انهي المهمة					
9	اسأل نفسي عن مدى انجازي لأهداف عندما انهي المهمة					
10	اسأل نفسي فيما اذا اخذت بالإعتبار جميع الخيارات المتاحة بعد حل المشكلة					
11	استخدم المعلومات بشكل منظم لتساعدني على حل المشكلة					
12	اقرأ التعليقات بحرص قبل أن أبدأ بالمهمة					
13	اسأل نفسي فيما اذا كان ما اقرأه ذو علاقة بما أعرفه سابقاً					
14	اعيد تقييم افتراضاتي عند ظهور معلومات جديدة					
15	اسأل نفسي اسئلة حول مدى صحة ما اعمل عندما اتعلم شيئاً جديداً					
16	اسأل نفسي فيما اذا تعلمت ما يجب تعلمه عندما انهي المهمة					
17	اقوم بمراجعة المعلومات الغير واضحة لاستيعابها اكثر					
18	اعيد قراءاتي عندما لا اجد المعلومات الكافية					
19	استخدم طرق في حل المشكلة ثبت فاعليتها في الماضي					
20	أدرك نقاط القوة و الضعف في قدراتي العقلية					
21	أعرف ما نوع المعلومات المهمة لصنع القرار					

22	استخدم استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة تعتمد على الموقف				
23	لدي قدرة تحكم جيدة في صنع القرارات				
24	أحفز نفسي على التعلم عندما أحتاج ذلك				
25	أحدد أفضل الاستراتيجيات عندما اتخاذ القرارات				
26	استثمر جميع قدراتي العقلية لتعويض نقاط الضعف عندي				
27	أركز على معنى و أهمية المعلومات الجديدة				
28	أقيم بشكل جيد مدى فهمي للأشياء				
29	أجد نفسي مستخدما استراتيجيات مفيدة لحل المشكلة بشكل تلقائي				
30	أضع بدائل عدة لحل المشكلة قبل أن أجيب				
31	أتمكن من تنظيم المعلومات بشكل جيد				
32	أركز انتباهي على المعلومات القيمة و الهامة				
33	أضع هدفا محددا ، لكل استراتيجية استخدمها				
34	أوجه أسئلة لنفسي عن الطرق الأكثر سهولة لإنهاء المهمة				
35	أضع أمثلة من تلقاء نفسي لجعل المعلومات ذات معنى				
36	أتوقف بانتظام لكي أتحقق استيعابي				
37	أحاول ان أصوغ المعرفة الجديدة بكلماتي الخاصة				
38	أغير طريقتي في حل المشكلة عندما لا أستطيع فهم الموضوع				
39	أتعلم أكثر عندما أكون مهتما بالموضوع				
40	أجزء العمل الى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها				

الملحق (4): مخرجات حزمة SPSS لمقياس ما وراء المعرفة

ثبات مقياس Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,837	40

الثبات بطريقة التجزئة النصفية Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,724
		N of Items	20 ^a
	Part 2	Value	,815
		N of Items	20 ^b
	Total N of Items		40
Correlation Between Forms			,492
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,659
	Unequal Length		,659
Guttman Split-Half Coefficient			,656

صدق الاتساق الداخلي تدفق Correlations

		بعد 1	بعد 2	بعد 3	موراء معرفة
بعد 1	Pearson Correlation	1	,625**	,594**	,785**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,000
	N	30	30	30	30
بعد 2	Pearson Correlation	,625**	1	,643**	,724**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30
بعد 3	Pearson Correlation	,594**	,643**	1	,741**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000
	N	30	30	30	30
موراء معرفة	Pearson Correlation	,785**	,724**	,741**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

المقارنة الطرفية Group Statistics

الفئة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
-------	---	------	----------------	-----------------

الدرجة الدنيا	8	130,1250	11,40723	4,03307
الدرجة العليا	8	174,5000	16,64761	5,88582

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
الدرجة	Equal variances assumed	,132	,722	-6,219	14
	Equal variances not assumed			-6,219	12,386

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
الدرجة	Equal variances assumed	,000	-44,37500	7,13502	-59,67809
	Equal variances not assumed	,000	-44,37500	7,13502	-59,86731

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Upper	
الدرجة	Equal variances assumed	-29,07191	
	Equal variances not assumed	-28,88269	

ملحق رقم (5): مخرجات حزمة نتائج فرضيات الدراسة

الجنس

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ذكر	14	15,9	15,9	15,9
أنثى	74	84,1	84,1	100,0
Total	88	100,0	100,0	

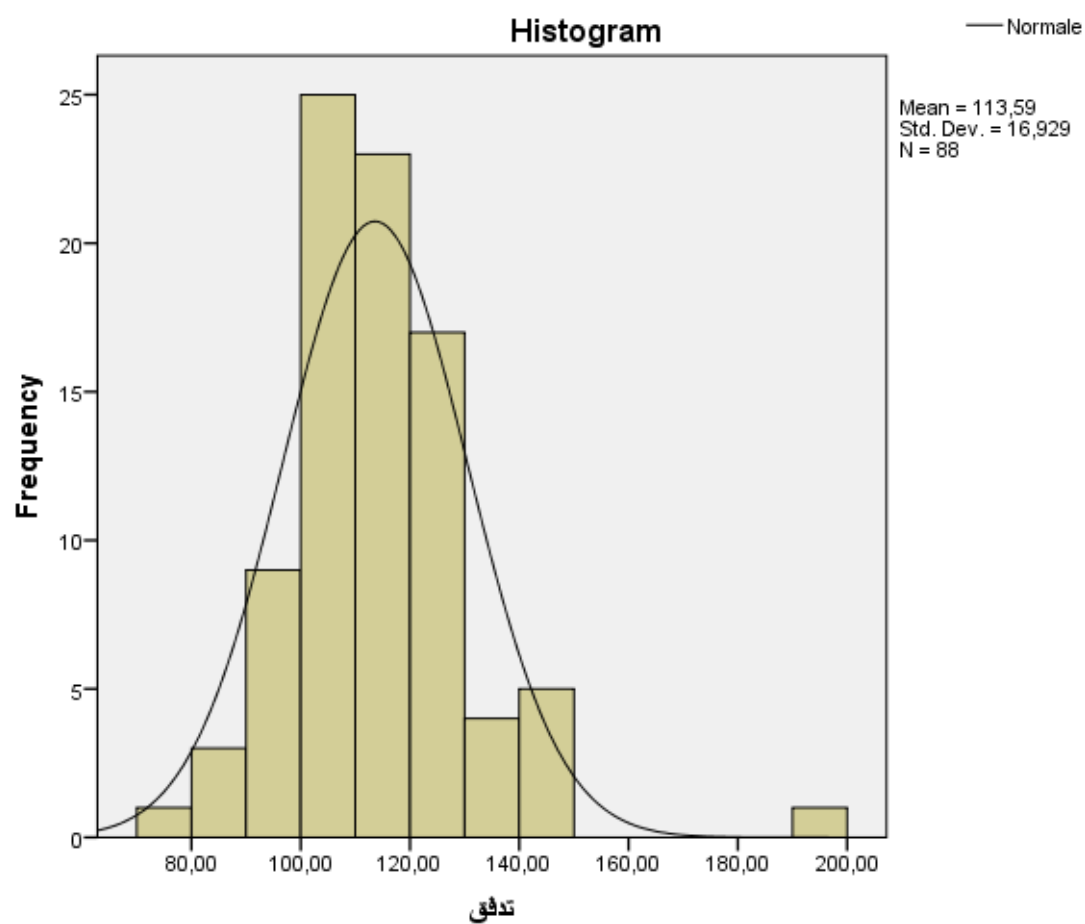
التخصص

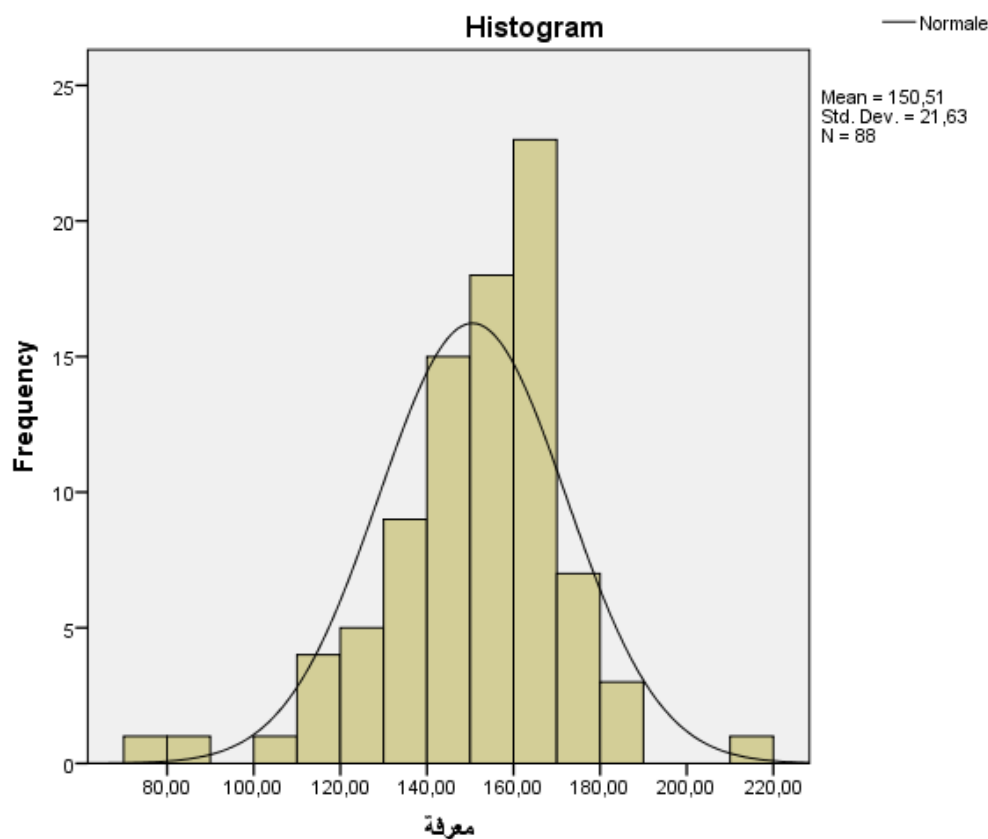
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid عيادي	40	45,5	45,5	45,5
مدرسي	17	19,3	19,3	64,8
تنظيم وعمل	31	35,2	35,2	100,0
Total	88	100,0	100,0	

Tests of Normality شرط اعتدالية التوزيع

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
تدفق	,114	88	,007	,908	88	,000
معرفة	,098	88	,036	,947	88	,001

a. Lilliefors Significance Correction





Descriptive Statistics1 الفرضية

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
مت1	88	2,50	4,50	3,7074	,50461
مت2	88	2,00	4,50	3,2386	,53055
مت3	88	1,33	5,00	3,2879	,61729
مت4	88	2,00	4,75	3,4602	,69158
مت5	88	1,50	4,75	3,5256	,60534
مت6	88	1,33	5,00	3,3674	,73940
مت7	88	2,00	5,00	3,6250	,65665
مت8	88	1,67	5,00	3,5189	,79728
مت9	88	1,75	4,75	3,6790	,61815
متنق	88	2,31	4,38	3,4890	,40257
Valid N (listwise)	88				

DESCRIPTIVES VARIABLES=مت1 مت2 مت3 مت4 مت5 مت6 مت7 مت8 مت9 متنق
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX
/SORT=MEAN (D).

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
--	---	---------	---------	------	----------------

مت 1	88	2,50	4,50	3,7074	,50461
مت 9	88	1,75	4,75	3,6790	,61815
مت 7	88	2,00	5,00	3,6250	,65665
مت 5	88	1,50	4,75	3,5256	,60534
مت 8	88	1,67	5,00	3,5189	,79728
مت 4	88	2,00	4,75	3,4602	,69158
مت 6	88	1,33	5,00	3,3674	,73940
مت 3	88	1,33	5,00	3,2879	,61729
مت 2	88	2,00	4,50	3,2386	,53055
Valid N (listwise)	88				

Kruskal-Wallis Test

Ranks		
التخصص	N	Mean Rank
تدفق عيادي	40	47,80
مدرسي	17	49,91
تنظيم وعمل	31	37,27
Total	88	

Test Statistics ^{a,b}	
	تدفق
Chi-Square	3,915
Df	2
Asymp. Sig.	,141

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

التخصص

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
مع 1	88	1,92	4,67	3,6728	,55701
مع 2	88	1,61	4,74	3,7619	,56780
مع 3	88	1,80	5,00	3,9159	,63371
معرفة	88	1,83	4,63	3,7602	,52015
Valid N (listwise)	88				

DESCRIPTIVES VARIABLES=مع 1 مع 2 مع 3
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX
 /SORT=MEAN (D).

Descriptives

Notes

Output Created	25-MAY-2025 23:34:17	
Comments		
Input	Data	C:\Users\HP\Desktop\مذكرة 2025\جميع عينات نور الهدو وسمية\نتائج دراسة التدفق وما وراء المعرفة.sav
	Active Dataset	Jeu de données0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	88
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	All non-missing data are used.
Syntax	DESCRIPTIVES VARIABLES= مع 1 مع 2 مع 3 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX /SORT=MEAN (D).	
Resources	Processor Time	00:00:00,00
	Elapsed Time	00:00:00,01

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
--	---	---------	---------	------	----------------

مع3	88	1,80	5,00	3,9159	,63371
مع2	88	1,61	4,74	3,7619	,56780
مع1	88	1,92	4,67	3,6728	,55701
Valid N (listwise)	88				

NPART TESTS

/K-W= معرفة BY التخصص (1 3)

/MISSING ANALYSIS.

Kruskal-Wallis Test

Ranks

التخصص	N	Mean Rank
معرفة عيادي	40	39,96
مدرسي	17	51,09
تنظيم وعمل	31	46,74
Total	88	

Test Statistics^{a,b}

	معرفة
Chi-Square	2,633
Df	2
Asymp. Sig.	,268

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

التخصص

Correlations

			معرفة 1	معرفة 2	معرفة 3	معرفة
Spearman's rho	معرفة 1	Correlation Coefficient	1,000	,728**	,475**	,847**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	88	88	88	88
	معرفة 2	Correlation Coefficient	,728**	1,000	,577**	,949**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	88	88	88	88
	معرفة 3	Correlation Coefficient	,475**	,577**	1,000	,661**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	88	88	88	88
	معرفة	Correlation Coefficient	,847**	,949**	,661**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	88	88	88	88
	تدفق	Correlation Coefficient	,436**	,355**	,253*	,388**
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	,018	,000
		N	88	88	88	88

Correlations

			تدفق
Spearman's rho	معرفة 1	Correlation Coefficient	,436**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	88
	معرفة 2	Correlation Coefficient	,355**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	88
	معرفة 3	Correlation Coefficient	,253*
		Sig. (2-tailed)	,018
		N	88
	معرفة	Correlation Coefficient	,388**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	88
	تدفق	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	88

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Reliability Statistics ثبات مقياس التدفق			
Cronbach's Alpha		N of Items	
,804		32	
Reliability Statistics الثبات بطريقة التجزئة النصفية تدفق			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,661
		N of Items	16 ^a
	Part 2	Value	,769
		N of Items	16 ^b
	Total N of Items		32

. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).