

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أولحاج
- البويرة -

مستوي السعادة وعلاقته بالتفكير ما وراء
المعرفي عند التلاميذ المقبلين على امتحان
شهادة البكالوريا

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي

تحت اشراف الدكتورة:

قادري فريدة

إعداد الطالبة:

بوثلجة سهيلة

السنة الجامعية: 2025/2024



نموذج التصريح الشرفي بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث.

انا المضي أسفله، السيد(ة).....بو. دلجة د. عيلة.....الصفة: طالب، استاذ، باحث.....طالبا.....

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية:.....4/05.74/05.9.9.....والصادرة بتاريخ.....05.07.2023.....

المسجل(ة) بكلية / معهد.....علوم.....انسانية.....و اجتماعية.....قسم.....للمنظرة.....المعهد.....تربوي.....

والمكلف(ة) بإنجاز اعمال بحث (مذكرة، التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه).

عنوانها:.....مستوى الادلة وعلاقتها بالتدريس ما وراء المعرفة عند.....

.....التجريبية.....المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا.....

تحت إشراف الأستاذ(ة):.....مفتاح د. ربي.....فيلسوف.....

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية

المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ:.....توقيع المعني(ة).....

رأي هيئة مراقبة السرقة العلمية:

النسبة: 28,1 %

الامضاء:



قسم علم النفس وعلوم التربية

مصلحة البحث العلمي للقسم

السنة الجامعية: 2025/2024

إذن بإيداع مذكرة التخرج بعد التصحيح

نحن الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة عن المذكرة :

الأستاذ المشرف (ة) : ..قادرى..فريدة..

الأستاذ المناقش (ة) : ..ميلودي..حليمة..

الأستاذ الرئيس (ة) : ..كسوا..لبنى..مديرة..

نأذن بإيداع مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر بعد تصحيحها

ب عنوان : ..مسبوي..السعادة..و..عقبة..بالتفكير..ما وراء..المعرفي..
عند..التملاء..ميد..المقبلي..على..امتجاف..شهادة..البلالوريا..

والتي أعدها الطالب (ة) : ..بوثلجة..سعيدة..

والطالب (ة) : ..

والطالب (ة) : ..

المسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ميدان : ..علم..النفس..

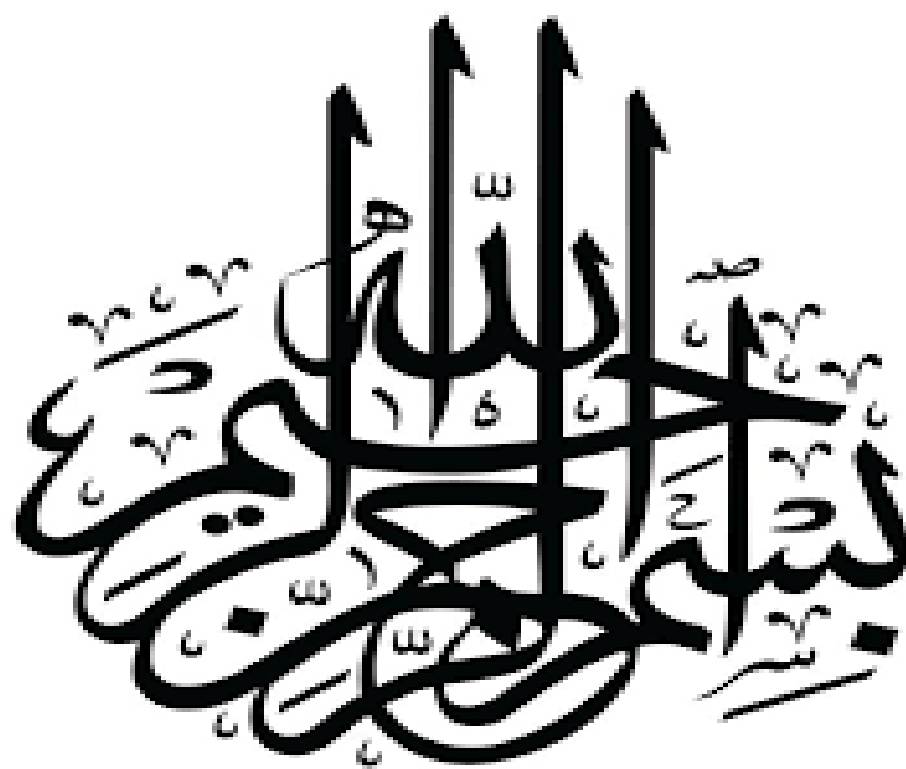
تخصص : ..علم..النفس..المستر..رئيسيا..

الموسم الجامعي : ..2025 / 2024..

إمضاء المشرف

إمضاء المناقش

إمضاء رئيس اللجنة



شكر وعرفان

أقف اليوم وقفة اجلال وتقدير محاولة ان أجد من الكلمات ما يفيض به قلبي من شكر وعرفان، ولكن كيف للغة ان تسعفني فهي أضعف من ان تحمل ثقل امتناني وعظيم تقديري، وفي حضرة العظام يقصر الكلام.

استاذتي الفاضلة: **(قادرى فريدة)** لقد كنت لي أكثر من مجرد مشرفة، كنتي النبراس الذي

أضاء دروب البحث المعتمة، والسند المعنوي الذي لم يتوان يوما عن بث الثقة والأمل في نفسي، خاصة في تلك اللحظات التي كادت فيها العزيمة ان تخبو لتأتي مساندتك بمثابة اليد الحانية التي دفعتني نحو هذا الإنجاز، والطاقة التي استمددت منها العزم على المضي قدما.

شكرا لتوجيهاتك السديدة، وصبرك الجميل، ودعمك اللامحدود، وعلمك الغزير الذي نهلت منه. أسأل الله ان يجزيك عني خير الجزاء، وان يمتعك بموفور الصحة والعافية ويديمك ذخرا للعلم وطلابه.

كما أجزل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة: **(الأستاذة: كواش منيرة)** **(الأستاذة: ميلودي)**

حسينة) لتكرمكم بقبول مناقشة هذه المذكرة وعلى الوقت الثمين الذي منحتموه لقراءة وتمحيص صفحات هذه المذكرة. فلا يكتمل جهد باحث الا بنظرة فاحصة وتقييم بناء من قامات علمية مثلكم، ملاحظاتكم وتوجيهاتكم هي نبراس لي وشهادة اعترز بها وبمثابة اللمسات الأخيرة التي تصقل العمل وتزيده قيمة. والى كل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

بوثلة سهيلة

إهداء

اليوم وقد أشرف عملي على الانتهاء واقترب حلم التخرج على التحقق لا أرى هذا الإنجاز الا مرآة لتعبكم، دعواتكم وحبكم الذي أحاطني بكل خطوة.

يا من حملت عني أثقال الحياة دون ان تشتكي، يا من كنت السند الذي يقويني والعين التي تراني دائما بأفضل صورة، يا من علمتني كيف أواجه التحديات بثقة وأصنع من كل عثرة سلما للنجاح، الى من علمني ان الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة، الى من علمني ان أكون حي الضمير في زمن ماتت فيه الضمائر، الى الذي لم يبخل عليا يوما بأي شيء من السعي لأجل راحتي ونجاحي الى من امن بي حين كدت أفقد الايمان بنفسي الى سندي، نور عيني، الى أعظم رجل في حياتي - أبي الغالي-.

الى من كانت الحنان الذي احتواني والدعاء الذي رفعتني في أصعب لحظاتي الى من كان النور الذي يقودني مهما اشتدت ظلمة الطريق، الى من كانت دعواتها تحيطني دائما ومن أضاءت بالحب دربي، الى ضلعي الثابت وأمني الابدي الى الجنة المهداة والفردوس على أرض الله -امي الحبيبة-.

الى النبض الذي يمدني بالحياة، الدعم الذي أشعر به حتى في صمتكم، وجودكم في حياتي كان الأمان والقوة التي أحتاجها لأكمل هذا المشوار، كنتم العائلة التي لا تهتز، والجدار الذي استند عليه كلما شعرت بالتعب، الى من شددت عضدي بهم وساندوني بكل حب عند ضعفي، الى قوتي في الدنيا، اخواني (محمد، إسماعيل، رابح، يوسف، الياس)، اخواتي (زهيرة، حورية، أسماء). الى أولاد وبنات اخواني واخواتي.

الى أولائك الذين رسموا أحلامهم على جدران الجامعات وحملوا دفاترهم في طريقهم الى الشهادة زملائي وزميلاتي في الدراسة.

الى كل من أدين له بلحظة سعادة، الى كل قلب احتضن أحلامي ولكل روح ساندت خطواتي، الى كل من قدم لي لحظة دفء في برد الطريق لقد كنتم تربة خصبة التي نبت فيها هذا الحلم لولاكم لما كان لهذا الحلم أن يرى النور، هذا الإهداء قطرة في بحر امتناني.

فهرس المحتويات

- شكر وتقدير
- إهداء
- فهرس المحتويات.....أ
- فهرس الجداول.....ب
- فهرس الأشكال.....ج
- فهرس الملاحق.....د
- مقدمة.....1

الإطار العام للدراسة

الفصل الاول

1. إشكالية الدراسة.....(03)
2. فرضيات الدراسة.....(09)
3. أهمية الدراسة.....(10)
4. أهداف الدراسة.....(11)
5. تحديد المفاهيم.....(11)
- 5 . 1 . مفهوم السعادة.....(12)
- 5 . 2 . مفهوم لتفكير ما وراء المعرفي.....(12)
6. الدراسات السابقة.....(13)

الإطار النظري

الفصل الثاني

السعادة

- تمهيد.....(18)
- 1- التطور التاريخي لدراسة السعادة.....(18)
- 2- مفهوم السعادة.....(22)
- 3- مكونات السعادة.....(24)
- 4- عوامل السعادة.....(29)
- 5- أبعاد السعادة.....(31)
- 6- قوانين السعادة.....(33)
- 7- أشكال السعادة.....(35)
- 8- قياس السعادة.....(35)
- 9- النظريات المفسرة للسعادة.....(36)
- 10- مصادر السعادة.....(44)
- 11- سمات الأشخاص السعداء.....(52)
- 12- استراتيجيات زيادة الشعور بالسعادة.....(55)
- 13- خلاصة الفصل.....(61)

الفصل الثالث

مهارات التفكير ما وراء المعرفة

- تمهيد.....(62)
- 1 -نشأة ما وراء المعرفة.....(62)
- 2 -مفهوم ما وراء المعرفة.....(64)
- 3 -تصنيفات مهارات ما وراء المعرفة.....(66)
- 4 -مكونات مهارات ما وراء المعرفة.....(70)

- 5 -الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.....(72)
- 6 -النظريات والنماذج المفسرة لمهارات ما وراء المعرفة.....(77)
- 7 -الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة.....(82)
- 8 -دور مهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم.....(83)
- 9 -دور المعلم من خلال مهارات ما وراء المعرفة.....(85)
- 10 -دور المتعلم من خلال مهارات ما وراء المعرفة.....(86)
- 10-الأهمية التربوية لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة.....(88)
- 11 -علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات.....(90)
- 12 -معوقات مهارات ما وراء المعرفة في مرحلة الثانوي.....(92)
- خلاصة الفصل (94)

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد.....(95)
- 1 . الدراسة الاستطلاعية.....(95)
- 2 . منهج الدراسة.....(101)
- 3 . مجتمع وعينة الدراسة..... (102)
- 4 . وسائل جمع البيانات.....(102)

- 5 . التقنيات الإحصائية.....(103)
- . خلاصة الفصل.....(104)

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- تمهيد.....(105)
- 1 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....(106)
- 2 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....(107)
- 3 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....(109)
- 4 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....(111)
- 5 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.....(112)
- الاستنتاج العام.....(115)
- إقتراحات.....(117)
- قائمة المراجع.....(119)
- الملاحق.....(124)

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	مراحل المعرفة عند بياجيه وما يقابلها من مراحل استراتيجية التعلم.	77
2	القيم الحرجة حسب لاوشي.	97
3	نسبة صدق المحكمين لأبعاد مقياس السعادة.	98
4	عبارات مقياس السعادة المحتفظ بها والمعدلة والمحدوفة.	101
5	توزيع عينة الدراسة.	102
6	معامل الارتباط بيرسون بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة.	106
7	الفروق في مستوي السعادة تبعا لمتغير الجنس (ذكور/اناث).	108
8	الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس (ذكور/اناث).	110
9	الفروق في مستوى السعادة تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ ادبي).	112
10	الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفة تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ ادبي).	114

فهرس الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
25	النسب المئوية لمكونات السعادة	1
67	نموذج فلافل لمكونات ما وراء المعرفة.	2
68	مخطط مهارات ما وراء المعرفة لسترنبرج وبابير.	3
69	مخطط يوضح تصنيف أكسفورد 1996 لمهارات ما وراء المعرفة	4
88	مخطط يوضح تصنيف جاما لمهارات ما وراء المعرفة.	5

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	قائمة الأساتذة المحكمين.
2	مقياس مهارات ما وراء المعرفة.
3	الصورة الأولية لمقياس السعادة.
4	استمارة صدق المحكمين.
5	الصورة النهائية لمقياس السعادة.
6	نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات.
7	رخصة اجراء بحث ميداني.

مقدمة

مقدمة:

لطالما شكلت السعادة بمختلف تجلياتها ومستوياتها، غاية وجودية متأصلة في الوعي الانساني، وقاسما مشتركا للبحوث الفلسفية والدينية والنفسية عبر الازمان. فإنها تتجاوز كونها مجرد انطباع عابر او ذنبية وجدانية آنية، لتتجسد كحالة وجدانية إيجابية، تعكس الرضا عن الحياة والرفاهية النفسية في بناء نفسي متشابه ومعدت تتداخل في تركيبها عوامل داخلية وذاتية (السمات الشخصية والعمليات المعرفية). وأخرى موضوعية خارجية (كالسياق الاجتماعي والاقتصادي)، بالإضافة الى المحددات البيولوجية العصبية والمنظورات الروحية. وبالنظر الى تأثيرها العميق على جودة الحياة الفردية والإنتاجية والعلاقات الشخصية وبالتالي تقدم المجتمعات وازدهارها، وبناء على هذا التعقيد للسعادة جعل فهم طبيعتها ومحدداتها من أولويات البحث العلمي المعاصر. أصبحت دراسة السعادة لا تقتصر على الجانب الفلسفي أو الديني فحسب بل امتدت لتشمل حقولا معرفية متعددة في محاولة لفهم آلياتها وتأثيرها على الفرد والمجتمع.

في العقود الأخيرة برز تيار علمي جديد يعني بدراسة السعادة والرفاهية الإنسانية بطريقة منهجية وموضوعية، وهو "علم النفس الإيجابي". حيث جاء هذا الفرع من علم النفس ليصحح مسارا طويلا ركز فيه علم النفس التقليدي على دراسة الأمراض النفسية والاضطرابات العقلية، مهملًا بذلك الجوانب الإيجابية في التجربة الإنسانية، يسعى علم النفس الإيجابي الى اكتشاف وتنمية نقاط القوة والفضائل البشرية، وتعزيز المشاعر الإيجابية وبناء حياة ذات معنى، وصولا الى تحقيق الازدهار النفسي، حيث احدث هذا التوجه ثورة في فهمنا للسعادة، اذ لم يعد ينظر إليها كحالة عشوائية او نتيجة لظروف خارجية بحتة، بل كمهارة يمكن تعلمها وتنميتها، وكحقيقة لتفاعل معد بين العوامل الشخصية والبيئية، حيث قدم علم النفس الإيجابي نماذج ونظريات قابلة للقياس، اثبتت ان السعادة ليست مجرد شعور بل هي محدد رئيسي للصحة الجسدية والنفسية، ومحفز للإنجاز والنجاح في مختلف ميادين الحياة بما في ذلك المجال الأكاديمي.

ان مرحلة الثانوية وبالأخص الفترة التي تسبق الامتحانات المصيرية كامتحان شهادة البكالوريا، تعد فترة حرجية في حياة التلاميذ حيث يواجه التلاميذ ضغوطا نفسية وأكاديمية كبيرة، تتطلب منهم ليس اكتساب المعارف والمهارات فقط بل تتعداه الى تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع هذه الضغوط وتحقيق اقصى امكانياتهم وهي خضم هذا التحدي يبرز التفكير ما وراء المعرفة كآلية معرفية عليا تلعب دورا حاسما في تنظيم وتوجيه العمليات المعرفية، مما يؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي.

يشمل هذا النمط من التفكير قدرة الفرد على مراقبة وتقييم وتعديل عمليات تفكيره الخاصة، والتخطيط للتعلم، ومراجعة الفهم، وحل المشكلات بفعالية. ونظرا لكل من السعادة والتفكير ما وراء المعرفي في تحقيق النجاح الأكاديمي، وانطلاقا من شح الدراسات التي تناولت العلاقة بين السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفي خاصة في البيئة الجزائرية على الرغم من أهميته في تحقيق النجاح الأكاديمي.

فان هذه الدراسة تسعى الى اكتشاف العلاقة المحتملة بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا حيث تم تقسيم هذه الدراسة الى قسمين:

ففي الجانب النظري فقد تم تخصيصه لتحديد معالم الإطار العام للدراسة انطلاقا من إشكالية فيما إذا كانت هناك علاقة بين مستوي السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة ليفترض عن وجود علاقة ارتباطية بين متغيري الدراسة عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، ووجود فروق دالة احصائيا في مستوي السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ اناث) إضافة الى افتراض وجود علاقة ارتباطية في مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة تعزي للتخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، في الفصل الأول. وقد تم تخصيص فصل لكل متغير حيث تم التركيز في الفصل الثاني على مفهوم ومراحل تطور دراسة السعادة، مكوناتها، أشكالها، مصادرها، قوانينها، والنظريات المفسرة لها، وأهم سمات الأشخاص السعداء وبعض الاستراتيجيات لزيادة الشعور بالسعادة.

اما الفصل الثالث فقد تناولنا مفهوم ونشأة وتطور مهارات ما وراء المعرفة، إضافة الى مكوناتها الأساسية إضافة الى الاستراتيجيات المتعددة التي تمكن المتعلم من تطبيق هذه المهارات بفعالية، وفي هذا السياق تبرز النظريات والنماذج المفسرة التي تلقي الضوء على آليات عمل ما وراء المعرفة، مما يقودنا الى الدور الفعال لهذه المهارات عند كل من المعلم والمتعلم ولا يمكن اغفال الأهمية التربوية لاستخدام هذه المهارات التي قد تواجه معوقات في مرحلة التعليم الثانوي، لنتطرق في الختام بالعلاقة الوطيدة بين مهارات التفكير ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات التي تؤثر في عملية التعلم.

أما الجانب الميداني فقد تكون من فصلين، تناولنا في الفصل الأول إجراءات الدراسة الميدانية من دراسة استطلاعية، تحديد المنهج الملائم، مجتمع وعينة الدراسة، وأدوات جمع البيانات وتحليلها، واختبار صدق وثبات مقياس السعادة المعد من طرف الباحثة، وذلك باستخدام التقنيات الإحصائية الملائمة. أما الفصل الثاني فقد خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج المحصل عليها.

المفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية الدراسة .

4- أهداف الدراسة.

5- تحديد المفاهيم.

6- الدراسات السابقة.

1 - إشكالية الدراسة:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي ولا سيما فترة الاستعداد والتحضير لشهادة البكالوريا من الفترات الحاسمة والحساسة لأنها نقطة تحول حرجية في المسار الدراسي للتلاميذ فهي تمثل مرحلة التحدي الأكبر الذي يحدد مستقبلهم الأكاديمي والمهني. إذ تتسم هذه المرحلة الانتقالية بتداخل معقد بين الضغوط الأكاديمية والتقلبات النفسية الناتجة عن فترة المراهقة، إذ يتعرض التلاميذ في هذه الفترة لضغط معرفي وعاطفي مكثف، حيث تتصاعد فيه متطلبات الأداء الأكاديمي، بالتوازي مع التغيرات البيولوجية والنفسية المميزة لمرحلة المراهقة التي تعتبر من أكثر الفترات تعقيدا في حياة الطفل وذلك للتدخل المعقد بين الضغط الأكاديمي، الاضطراب العاطفي، والتغيرات البيولوجية والعصبية. فالتحضير للبكالوريا ليس مجرد مراجعة للمواد الدراسية بل هو رحلة نفسية يواجه التلاميذ خلالها ضغوطا أكاديمية تتمثل في حجم المواد الدراسية، والخوف من الفشل، توقعات الأهل والمجتمع، والمنافسة مع الأقران مما يجعلهم أكثر عرضة للقلق والتوتر، الإحباط، اليأس، الضغط، والتشاؤم. وتشير الدراسات الى أن العديد من التلاميذ خاصة في التعليم الثانوي يعانون من انخفاض مستوى السعادة والرضا عن الحياة خاصة في الفترات التي تسبق الامتحانات الكبرى والمصيرية مثل امتحان شهادة البكالوريا. وفي هذا السياق ولمواجهة هذه التحديات تبرز أهمية دراسة مستوى السعادة كعامل نفسي وقائي لهؤلاء التلاميذ لما للسعادة من تأثير مباشر على قدراتهم الإدراكية والإبداعية فالسعادة تعمل على تفتح الذهن، وتوسيع آفاق التفكير، وإطلاق العنان للإبداع الكامن داخلهم. فعندما يكون الأفراد سعداء يفرز الدماغ مواد كيميائية مثل الدوبامين والسيروتونين، التي تعزز الاتصال بين الخلايا العصبية وتزيد من مرونة الدماغ، هذه المرونة تسمح لهم برؤية الأشياء من زاوية مختلفة، وتوليد أفكار جديدة وإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات. كما تعد السعادة محفز قوي للإبداع فعندما يكون التلاميذ سعداء يشعرون بالثقة والتفاؤل مما يدفعهم الى تجربة أشياء جديدة وتحمل الأخطار المحسوبة هذه المخاطر غالبا ما تقود الى اكتشافات واختراعات ، وبالتالي يكونون أكثر إنتاجية وابتكارا وأكثر قدرة على حل المشكلات كما أنهم يتمتعون بمهارات تواصل أفضل، وعلاقات اجتماعية أقوى، مما يساعدهم على تحقيق النجاح والتميز، ولتحقيق ذلك يلجأ التلاميذ الى استراتيجيات تعلم راقية لاعتبارها ضرورة لتحقيق النجاح في امتحان البكالوريا هذه الاستراتيجيات تساعدهم على تطوير قدراتهم الذهنية، وتحسين أدائهم الأكاديمي، وتحقيق النجاح والتفوق الدراسي.

لا شك ان النجاح في البكالوريا يمثل إنجازا هاما مما يعزز الثقة بالنفس ويفتح أفقا واسعة للتعليم العالي والمهني ومع ذلك فان التركيز المفرط على النتائج يمكن أن يؤدي الى تجاهل جوانب أخرى مهمة في حياة المراهق مثل العلاقات الاجتماعية، والهوايات.

يتعرض التلاميذ في المرحلة المراهقة خلال فترة الامتحانات لضغوط نفسية هائلة، تشمل القلق، والتوتر والخوف من الفشل، في ظل هذه الظروف يصبح الحفاظ على السعادة تحديا كبيرا، ولكن من خلال تبني استراتيجيات فعالة لإدارة الضغوط مثل ممارسة الرياضة، والتواصل مع الآخرين. ويمكن للمراهقين التخفيف من حدة التوتر والحفاظ على توازنهم النفسي.

فلطالما شكلت مفاهيم السعادة حجر زاوية في المسعى الإنساني نحو النجاح وتحقيق الذات. وقد شهدت الدراسات السيكولوجية المعاصرة اهتماما متزايدا بتحليل ديناميات السعادة.

وأشار كل من (خالدة، 2012) San Martin et al 2010 (Sajjadan et al 2016) . أن السعادة والرفاهية كانت ولا زالت من بين القضايا الأساسية والهامة منذ وقت خلق الانسان، وتسعي الأنظمة والأديان الفلسفية باستمرار للإجابة على السؤال حول كيفية التوصل الى السلام الداخلي والسعادة حيث تعتبر السعادة النفسية من المواضيع الهامة التي يدرسها علم النفس الإيجابي، الذي بدوره يركز على الجانب الإيجابي في شخصية الانسان والعمل على تنميتها وتطوير مهارتها.

وقد شهدت الدراسات السيكولوجية المعاصرة اهتماما متزايدا بتحليل ديناميات السعادة اذ قام ارجايل (Argyle) من رواد هذا المجال، بتصميم نماذج بحثية متعددة الأبعاد لفهم تأثير المتغيرات المختلفة على مستويات السعادة. (عبد الخالق وآخرون، 2019).

وتؤكد أبحاث كايا وآخرون (Kaya et al, 2020). ان السعي نحو تحقيق السعادة ليس مجرد نزعة فردية بل هو هدف ذو أهمية قصوى، وان السعادة لا تقتصر على الحالة الداخلية للفرد فحسب، بل تتأثر أيضا بعوامل بيئية.

وتشير الأدبيات البحثية في مجال علم النفس الإيجابي الى أن مفهوم السعادة يتأثر بمجموعة متنوعة من التغيرات السياقية والشخصية، فوفقا لما توصلت إليه دراسات كل من (الشهري، 2020) (الطافاني، 2017) (عياش، 2020) تتبدى أهمية العلاقات الاجتماعية كعامل محوري في تشكيل مستوى السعادة، تتضمن هذه

العلاقات شبكة معقدة من التفاعلات مع الأسرة، الأقارب، الجيران، رفاق الدراسة. وما يترتب عليه من آثار إيجابية تعزز التوافق النفسي والتكيف الاجتماعي مما يسهم في الشعور بالراحة النفسية.

ولا يمكن إغفال تأثير العوامل الثقافية والدينية على مفهوم السعادة، حيث تلعب القيم والمعتقدات دورا بارزا في تشكيل تصورات الأفراد حول مصادر السعادة وسبل تحقيقها، كما للسّمات الشخصية أهمية في تحديد استراتيجيات الفرد في السعي نحو السعادة، حيث تتباين هذه الاستراتيجيات بين الأفراد ذوي الشخصيات الانبساطية والانطوائية، وفي هذا السياق اكدت دراسة (زيابور وآخرون، 2018). على وجود ارتباط إيجابي دال بين السعادة وسمة الانبساطية، وفي سياق متصل كشفت دراسة (النجار وآخرون، 2010) ان مصدر الرئيسي للسعادة لدى طلاب الجامعات يتمثل في العوامل المادية.

كما توصلت نتائج دراسة ليانغ وسان (Liang & SunK,2022). التي هدفت الى الكشف عن العوامل المؤثرة في سعادة طلبة جامعة بكين الصينية الى السعادة طلبة الجامعة بحاجة الى تحسينها من خلال التركيز على اربعة مجالات وهي: تنمية شخصية الطالب الإيجابية الفعالة، واخذ العادات والتقاليد الاسرية الجيدة، الاهتمام بالدور الرائد للتعليم المدرسي، وبناء بيئة اجتماعية متوازنة.

وتؤكد الدراسات الحديثة في مجال علم النفس الإيجابي على الدور المحوري للسعادة في تعزيز الأداء الفردي والاجتماعي، فوفقا لنموذج " التكامل الحيوي " (Bio-integrated well-being Model) الذي طوره مارتن سيلجمان (2002، 2005) تتجلى العلاقة بين السعادة والإنتاجية في آلية " التغذية الراجعة الإيجابية " (Positive feedback loop). حيث يؤدي الشعور بالسعادة الى تنشيط الشبكات العصبية المرتبطة بالتحفيز والابداع، مما يزيد من دافعية الفرد وقدرته على الإنجاز، وهو ما يعزز بدوره مستويات السعادة لديه.

وفي هذا السياق تشير دراسة (زيابور وآخرون، 2018) الى ان منظمة الصحة العالمية تتبنى منظورا " شموليا" للصحة النفسية، يدمج بين السعادة والمرونة النفسية العصبية، وتوضح هذه المرونة في قدرة الافراد السعداء على تفعيل اليات " التنظيم الوجداني والتفكير الإيجابي"، (thinking positive) مما يحميهم من تأثير الضغوط النفسية والأفكار السلبية.

فالسعادة تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم وتقلل من التوتر والقلق وتعزز القدرة على التكيف مع التحديات الأكاديمية لأنهم يميلون الى امتلاك مهارات التفكير أكثر تطورا مما يعزز قدرتهم على التركيز والانتباه وتزيد

من المرونة العقلية والابداع، إضافة الى كونهم أكثر قدرة على تقييم نقاط قوتهم وضعفهم وتحديد أهدافهم والتخطيط للتعلم مما ينعكس إيجابيا على التحصيل الدراسي.

لقد اعتاد المعلمون تقديم الدروس لتلاميذهم في الماضي القريب بأسلوب الإلقاء والتلقين مما يجعل مهارة التلميذ تنحصر في الحفظ والتلقين وتقل فعالية هذه المهارة في المواد البعيدة عن حياتهم الواقعية مما يقضي تخرج تلاميذ مفتقرين الى حسن التكيف من مهارات الضبط الذاتي والتعاون، والبحث ومهارات التفكير بكل أنواعه. فمن خلال تطوير مهارات التفكير النقدي والتخطيط والتنظيم يمكن للتلاميذ تحسين أدائهم الدراسي وتجنب الوقوع في فج الأنماط السلبية للتفكير.

ويري (جروان، 1999) أن التفكير مفهوم نسبي فلا يمكن للفرد أن يصل الى مرحلة الكمال في التفكير او ان يحقق جميع مهارات التفكير ويمارسها.

فالتفكير عملية معقدة تشمل مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل حل المشكلات بالبحث عن حلول مبتكرة للمواقف الصعبة واتخاذ القرارات وذلك بتقييم الخيارات المتاحة واختيار الأفضل. التعليم بإكساب معلومات جديدة وفهمها، الابداع وذلك بتوليد أفكار جديدة ومبتكرة، التحليل وذلك بتفكيك المعلومات المعقدة الى أجزاء أصغر لفهمها بشكل أفضل.

فالتفكير مفهوم معقد يتألف من ثلاثة مكونات تتمثل أولا في العمليات المعرفية المعقدة مثل حل المشكلات، والاقبل تعقيدا كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال، وعمليات تحكم وتوجيه فوق معرفية. وثانيا: معرفة خاصة بمحتوي المادة وأخيرا، الاستعدادات والعوامل الشخصية (زاير وآخرون 2019).

أكد كثير من الباحثين على غرار (علي فارس، 2016) ان تعليم مهارات التفكير يمكن من رفع مستوى التحصيل الدراسي ويجعل من الخبرات المدرسية ذات معني تتيح للتلاميذ ان يكونوا أكثر تفاعلا وقدرة على تجسيد ما تعلموه في الواقع. (عبو، 2018).

ويعتبر التفكير ما وراء المعرفي واحدا من التكوينات النظرية المعرفية الهامة في علم النفس المعرفي، حيث ظهر مصطلح التفكير ما وراء المعرفة كمصطلح في السبعينات من القرن العشرين، لكن جذوره تمتد الى سقراط وافلاطون، ويتجلى لنا ذلك في مقولة سقراط الشهيرة: " اعرف نفسك بنفسك" والتي تشير الى وعي الفرد بأفكاره ومشاعره وقدرته على ملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر

بها كما لاحظ (جون لوك) ان القدرة على التأمل تنمو لدي معظم الأطفال من خلال عمليات تفكيرهم على الرغم من عدم ظهورها عند بعضهم الآخر (مهران، 2017).

وتعود الجذور الاولى للبحث في ما وراء المعرفة الى ميدانين رئيسيين يتمثلان في علم النفس التطوري (نظرية بياجى في التطور المعرفي)، وكذا علم النفس المعرفي حول خبرات الشعور بالمعرفة التي تعود الى اعمال هارت (Hart). وقد تم استخدام مصطلح ما وراء المعرفة في الأدب التربوي ليشير الى المعرفة عن الادراك وتنظيمه كما انه يعبر عن وعي الفرد التام وما فيه من تيقظ واحساس بالخطوات التي يقوم بها الفرد اثناء عملية التعلم (الحمودى واحمد، 2011، 142).

وقد دخل مفهوم ما وراء المعرفة في مجال علم النفس المعرفي على يد (John Flavell) جون فلافيل في سبعينات القرن الماضي (العتوم، 2014، 207) وقد لاحظ فلافيل ان الافراد يقومون بعملية مراجعة لفهمهم الخاص والأنشطة المعرفية الأخرى ليتم فيما بعد اختيار وتقويم المهام المعرفية والاستراتيجيات والاهداف التي يمكن ان تنظم تعلمهم (خطاب، 2007، 84).

وقد أشار فلافيل (1971) Flavell الى أن مفهوم ما وراء المعرفة يتعلم بالمعرفة وادراكها ويصف الأفكار ما وراء المعرفة بانها مخططة وموجهة نحو هدف وقصد، وهي سلوكيات عقلية تهدف الى انجاز المهام والمهارات المعرفية التي تعبر عن وعي الفرد بما يجول في ذاته مما يجعل الفرد فعالاً وإيجابياً في بيئته.

باعتبار مفهوم ما وراء معرفي يعبر عن مستويات عليا من التفكير تتضمن القدرة على التخطيط والتحكم في العمليات المعرفية ومراقبة عملية الفهم وتقييم مدي التقدم نحو تحقيق الهدف. يصبح التفكير ما وراء المعرفي أداة حيوية تساعد التلاميذ على إدارة مشاعرهم وضغوطهم بشكل أكثر فعالية. فالتفكير ما وراء معرفي يشمل وعي الفرد بعمليات تفكيره، وكيفية تنظيمها، وتوجيهها مما يمكنه من تحسين استراتيجيات التعلم والتكيف مع التحديات.

وفي هذا السياق يشير ريكي وستاكي ((Rickey& Stacy 2000)) الى أن وعي التلاميذ بمهارات ما وراء المعرفة يرفع من درجات التحصيل الدراسي، ويمكن الطلبة من استخدام المعلومات في مختلف الوضعيات التعليمية (بريك، 2019).

علاوة على ذلك يعتبر التفكير ما وراء معرفي أحد العوامل والمهارات الأساسية التي تساهم في تحسين عملية التعلم، فالتفكير ما وراء المعرفي يكمن في كيفية تعامل التلاميذ مع هذه الضغوط فهو يمكنهم من مراقبة أفكارهم واستراتيجياتهم وطرقهم في التعلم مما يساهم في تعزيز ورفع جودة نتائجهم الأكاديمية وزيادة شعورهم بالرضا والسعادة.

وانطلاقاً من خبرتي الميدانية في الوسط المدرسي التي تزيد عن ثلاث (3) سنوات في ميدان الارشاد والتوجيه المدرسي والمهني وذلك من خلال مرافقتي للتلاميذ خصوصاً السنوات الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا من خلال اجراء المقابلات الارشادية (فردية وجماعية) والحصص الإعلامية لاحظت ان العديد من التلاميذ يعانون من مشاعر الإحباط والقلق والخوف من الفشل ويظهرون مستويات محدودة من الرضا ويحاولون تحقيق أهدافهم وتطلعاتهم لكنهم عادة ما يفشلون في التخطيط لتحقيقها ومراقبة تطور تعلمهم وتقييم قدراتهم واستراتيجيات التعلم المناسبة لهم مما يدعو الى ضرورة تقديم إرشادات تستند الى ادلة لمساعدة التلاميذ على تحسين مستوي سعادتهم وتطوير مهارات التفكير الميتا معرفي.

كما أنه ومن خلال اطلاعي على الدراسات السابقة في مستوي السعادة والتفكير ما وراء معرفي لم أجد . في حدود علمي . دراسات ربطت بين متغيري الدراسة. كما لفت انتباهي بحوث ودراسات كثيرة تناولت مستوي السعادة والتفكير ما وراء معرفي كل على حدة وعلاقة كل منهما بمتغيرات اخرى كالأداء الأكاديمي، الذكاء المعرفي، التحصيل الدراسي، مستوي الطموح الأكاديمي، وجودة الحياة لكن البحوث التي تناولت مهارات التفكير ما وراء معرفي على الصعيد العربي والأجنبي بقيت بين التنظير والبرامج ولم يتم نقله في مناهج التعليم خاصة في الجزائر وبصفة أخص لصالح تلاميذ الطور الثانوي حيث تعتبر السنة الثالثة ثانوي مرحلة مفصلية تفصل التلميذ بين الانتقال الى عالم البحث العلمي والحياة المهنية بالإضافة الى ما تشهده هذه من تغيرات في خصائص النمو والتطور البناء النفسي والفكري للتلميذ وبرزت مهارات التفكير ما وراء معرفة وبداية ظهور ملامح المشروع الشخصي الذي كأن عبارة عن ميول وطموحات في البداية ليتحول فيما بعد الى مشروع شخصي ومهني، قائم على استراتيجيات منطقية مخطط لها.

وانطلاقاً من شح الدراسات التي تناولت موضوع مستوي السعادة والتفكير ما وراء معرفي وقلة/ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين مستوي السعادة والتفكير ما وراء المعرفة في سياق

التحضير لامتحانات البكالوريا خاصة في الدراسات العربية وبالأخص في الجزائر على الرغم من أهمية السعادة والتفكير ما وراء معرفي في النجاح الأكاديمي.

وعليه فإن إشكالية الدراسة تركز على فحص مستوى السعادة ومهارات التفكير ما معرفي لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا وتوضيح طبيعة العلاقة بين المتغيرين وكشف الفروق بناء على عدة خصائص كالجنس (ذكور/ إناث) والتخصص الدراسي (علوم / آداب).

وانطلاقا مما تم ذكره جاءت هذه الدراسة للتعرف على علاقة مستوى السعادة بالتفكير الما وراء معرفي لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا وهنا تبرز أهمية الدراسة الحالية على المستوى التربوي والتحصيلي في الوسط المدرسي في الطور الثانوي في الجزائر ساعية بكل جدية وموضوعية للإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة دالة احصائيا بين مستوى السعادة والتفكير الميتا معرفي لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة امتحان البكالوريا؟
2. هل توجد فروق دالة احصائيا في مستوى السعادة لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير الجنس (ذكور / إناث)؟
3. هل توجد فروق دالة احصائيا في التفكير ما وراء معرفي لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير الجنس (ذكور / إناث).
4. هل توجد فروق دالة احصائيا في مستوى السعادة لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير التخصص (علمي / أدبي).
5. هل توجد فروق دالة احصائيا في التفكير ما وراء معرفي لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير التخصص (علمي / أدبي).

2. فرضيات الدراسة:

وكإجابة مؤقتة على تساؤلات الدراسة الحالية نفترض مجموعة من الفرضيات البحثية المتمثلة في:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء معرفي.

2 . توجد فروق دالة احصائية في مستوى السعادة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

3 . توجد فروق دالة احصائية في مهارات التفكير ما وراء معرفي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير الجنس (ذكور / إناث).

4 . توجد فروق دالة احصائية في مستوى السعادة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

5 . توجد فروق دالة احصائية في مهارات التفكير ما وراء معرفي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

3 . أهمية الدراسة:

ترد أهمية الدراسة الحالية الى وجود عدة أسباب وعلامات استفهام تتطلب اخضاع متغيراتها للبحث ومن اهم الدواعي هو ادراكي لوجود فجوة معرفية في مجال البحث العلمي بعد ملاحظتي في الثانوية التي امارس فيها مهنتي كمستشارة توجيه وارشاد مدرسي ومهني بمقاطعتي الجغرافية بالجهة الغربية لولاية البويرة انطلاقا من حوصلة لقاءاتي ومقابلاتي واحتكاكي مع تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا ضمن خدمات الارشاد الذين يظهرون مستويات محدودة من رضا ويفشلون في التخطيط والمراقبة وتقييم قدراتهم.

ومن وجهة نظري دواعي تطبيق البحث الحالي واهميته ان اغلب الدراسات السابقة العربية وحتى الأجنبية التي اطلعت عليها . في حدود ما أتيت لي . لم تتطرق لإشكالية البحث الحالي من حيث الربط بين مستوى السعادة والتفكير ما وراء المعرفي حيث قامت الدراسات بتناول المتغيرين وعلاقتهم بمتغيرات أخرى كالطموح الأكاديمي، الذكاء المعرفي، التفكير الاستراتيجي وغيرها.

وما يعطي هذه الدراسة أهمية أيضا هو اعداد أداة لقياس السعادة والتي حسب علمي لا يوجد مقياس لقياس السعادة في الجزائر ماعدا مقياس السعادة الحقيقية لصاحبه عبد المولي بوشامي الذي قام بتطوير مقياس السعادة الحقيقية الذي ركز على الجوانب النفسية والاجتماعية رغم وجود مقاييس

اجنبية منها مقياس كنتيرمان للسعادة (السعادة الإيجابية والسعادة السلبية) ومقياس سيلجمان للسعادة واستبيان أكسفورد للسعادة

الأهمية البالغة لمستوي السعادة ومهارات التفكير ما وراء معرفة لدي تلاميذ المرحلة الثانوية واستعداداتهم لاجتياز شهادة البكالوريا وعلاقتها بالمشروع الشخصي والمهني للتلميذ

كما تتجلى أهمية الدراسة في فهم أعمق لعملية التعلم من خلال فهم كيفية تأثير العوامل العاطفية (مستوي السعادة) على العمليات المعرفية (التفكير ما وراء معرفي)

- المساعدة في تطوير استراتيجيات تعليمية تدعم الصحة النفسية وتعزز فاعلية التعلم وتطوير مهارات التفكير ما وراء معرفي لتطوير مناهج الدراسة والأنشطة اللا صفية بما يعزز السعادة والتفكير.

- المساعدة على تطوير استراتيجيات تدعم نجاحهم الأكاديمي.

إضافة معرفة جديدة الى حقل علم النفس عامة وعلم النفس الإيجابي خاصة

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

- الكشف عن العلاقة بين مستوي السعادة والتفكير ما وراء معرفي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.
- قياس مستوي السعادة والتفكير ما وراء معرفي لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.
- بناء مقياس لقياس مستوي السعادة لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

5. تحديد المفاهيم:

تتضمن هذه الدراسة مفهومي رئيسيين هما:

- مستوي السعادة.
- التفكير ما وراء المعرفة.

نعرفها فيما يلي:

5.1 - مفهوم السعادة:

تعرف السعادة بأنها: حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية يخبرها الفرد ذاتيا وتستمد من ادراكه للمواقف وطريقة تفكيره فيها، وتتضمن هذه الحالة الشعور بالرضا والاشباع، القناعة، تقبل الذات، الإيجابية والتحرر من القلق والتوتر والقدرة على العيش حياة ممتعة خالية من الاضطرابات النفسية والتأثر في الاحداث الإيجابية (الدسوقي، 1995 كما ورد في: علام، 2018، ص 338).

وتعرف سالم (2008) ان السعادة " سمة من سمات الشخصية الفرد، يتميز أصحابها معظم الوقت بالنشاط (خارجي او داخلي) والحيوية والراحة، لديهم القدرة على الاستمتاع ويتمتعون بالوقت بطريقتهم الخاصة، ولديهم مشاعر الحب والصدقة، ونظرتهم للحياة إيجابية، ومعظم تعاملاتهم وعلاقاتهم ناجحة. (سالم سهير، 2008، 99).

وتقاس السعادة في هذا البحث بالدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال اجابته على جميع عبارات مقياس السعادة الذي تم اعداده من طرف الباحثة.

5.2 - مفهوم التفكير ما وراء المعرفي:

يشير مصطلح ما وراء المعرفة الى الاستخدام الواعي لاستراتيجيات التعلم وكيفية حدوث التعلم عبر عمليات التفكير في التفكير او المراقبة الذاتية. (عطية، 2014).

وتعرفها القطامي (2013) بأنها: " مهارات عقلية معقدة تنمو مع تقدم العمر وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة". (الشلاش، 2017، 15).

ويعرف التفكير ما وراء المعرفة اجرائيا بأنه "الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل فرد من عينة البحث من خلال اجابته على جميع عبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة المستخدم في الدراسة الحالية".

6 . الدراسات السابقة:

6 . 1 . الدراسات المتعلقة بالسعادة

.دراسة (السماوي 2013).

استهدفت هذه الدراسة التي أجراها سماوي (2013) استكشاف الترابط بين مفهومي السعادة والذكاء الانفعالي والتدين لدي عينة قوامها (650) من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن، وقد اعتمدت الدراسة على تصميم بحثي وصفي ارتباطي، واستخدمت مقياس أكسفورد للسعادة من اعداد ارجايل وهيلز (Argyle & Hills، 2002). بعد التحقق من خصائصه السيكو مترية أشارت النتائج، بعد تحليل احصائي أي ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط من السعادة.

.دراسة (الكساسبة، 2015).

في دراسة أجراها الكساسبة عام (2015) تم فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من السعادة والثقة بالنفس لدي طلبة جامعة مؤتة على عينة مكونة من (854) طالبا وطالبة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومقياس أكسفورد للسعادة (Argyle & Hills، 2002). بعد التحقق من خصائصه السيكو مترية، كشفت النتائج عن مستوي متوسط من السعادة لدى طلاب جامعة المؤتة.

.دراسة (أبوراس، 2019).

استهدفت هذه الدراسة التي اجراها أبو راس (2019) الكشف عن مستوى الأفكار اللاعقلانية والسعادة النفسية والعلاقة بينهما لدى عينة من طلبة الجامعة، اعتمدت الدراسة على تصميم بحثي وصفي تحليلي، شملت عينة قوامها (320) طالب وطالبة ، منهم (97) من الذكور و(223) من الاناث من منطقة دورا التعليمية في جامعة القدس المفتوحة ولتحقيق اهداف البحث ، تم استخدام مقياس السعادة لكارول ريف(1989) بعد التحقق من خصائصه السيكو مترية ، اشارت النتائج بعد تحليل احصائي الى ان مستوى السعادة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بفلسطين جاء منخفض.

.دراسة (العنزي والجاسر 2019).

سعت هذه الدراسة التي اجراها العنزي والجاسر (2019) الى تحديد مستوى السعادة النفسية لدى طلاب جامعة الكويت في مختلف مراحلهم الاكاديمية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين السعادة النفسية وكل من المرونة المعرفية وتقدير الذات. اعتمدت الدراسة على تصميم بحثي وصفي ارتباطي، وشملت عينة مكونة من ((380) طالب وطالبة تم استخدام مقياس السعادة النفسية من إعداد (ابوت وآخرون 2006) والذي تم ترجمته من قبل الجمال (2013)، وتعديله من قبل الباحثين بعد التحقق من خصائصه السيكو مترية، اشارت النتائج بعد تحليل إحصائي، الى أن مستوى السعادة لدى طلبة جامعة الكويت كان متوسطا.

.دراسة (محمد الهلالي، 2019).

هدفت هذه الدراسة التي قام بها محمد الحسن محمد الهلالي (2019) الى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالسعادة والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة عسير وقد استخدم الباحث المنهج الارتباطي ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الشعور بالسعادة ومقياس التعبير الإبداعي على عينة تكونت من (516) طالب من طلاب المرحلة الثانوية وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وأشارت النتائج الى ان درجة الشعور بالسعادة والتفكير الإبداعي جاءت مرتفعة كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة احصائيا بين الشعور بالسعادة والتفكير الإبداعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الثلاثة في درجة الشعور بالسعادة كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفوف الثلاثة في درجة التفكير الإبداعي.

.دراسة (الزهراني، 2020).

في دراسة اجرتها الزهراني عام (2020) تم فحص العلاقة بين السعادة النفسية والتوافق الدراسي لدى طالبات كلية العلوم والآداب بمحافظة قلوة، كما هدفت الدراسة الى تقييم مستوى السعادة لدى طالبات الكلية التي استخدمت الباحثة تصميمًا بحثيًا وصفيًا ارتباطيًا وشملت عينة قوامها (702) طالبة تم استخدام مقياس السعادة النفسية من اعداد روز ماري. (Rosemary، 2006). بعد تعريب الجمال، وبعد التحقق من خصائصه السيكو مترية كشفت النتائج عن مستوى مرتفع من الرفاهية الذاتية لدى طالبات الكلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (32،08).

6 . 2 . دراسات متعلقة بمهارات ما وراء المعرفة:

.دراسة (فورد 1998):

وفي دراسة اجراها فورد وآخرون (Fordetal، 1998) لكشف علاقة التوجه نحو الهدف وما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم، حيث قامت الدراسة بالبحث عن أثر الفروق الفردية واستراتيجيات التعلم ما وراء المعرفة في نقل التعلم الى مهام أكثر صعوبة وتعقيد. تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (93) طالبا جامعيًا في سياق تعلم عمليات استخدام وتشغيل الرادار وهو مجال يتطلب مستوي عال من المعالجة المعرفية، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين اتقان التوجه نحو الهدف واستخدام الاستراتيجيات ما وراء معرفية، كما بينت النتائج ان الأنشطة التي تندرج ضمن مهارات ما وراء المعرفة لها علاقة مباشرة باكتساب المعرفة، والأداء الماهر، وفاعلية الكفاءة الذاتية.

.دراسة (الحساني 2008):

هدفت دراسة حساني (2008) التي أجريت بالجزائر الى تبيان العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومركز التحكم لدي عينة من طلبة المركز الجامعي بالجلفة، شملت عينة الدراسة 120 طالبا وطالبة، تم تطبيق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة ومركز التحكم، أظهرت النتائج ان الطلبة الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة لديهم مركز تحكم داخلي، بينما الطلبة الذين لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات لديهم مركز تحكم خارجي، لم تظهر النتائج فروق دالة احصائية في استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس والمستوي الدراسي.

.دراسة (مواجدة 2013):

هدفت دراسة قام بها مواجدة وآخرون (2013) الى معرفة أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في كل من التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التأملي لدى الطلبة بجامعة الاسراء. تم تصميم هذه الدراسة وفق منهجية تجريبية حيث تم اختيار عينة قصدية قوامها (80) طالب وطالبة تم تقسيم العينة الى مجموعتين تجريبية عددها (45) تلقت تدريبا على استراتيجيات ما وراء المعرفة ومجموعة ضابطة عددها (35) تلقت تعليمًا بالطريقة التقليدية، تم استخدام اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي، واختبار التفكير التأملي لقياس القدرة على التفكير التأملي، أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة احصائية بين

المجموعتين في التحصيل الدراسي والتفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، يشير هذا الى ان استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يحدث تأثيرا إيجابيا على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التأملي.

.دراسة (قيودوم 2014).

هدفت دراسة قيودوم (2014) بالجزائر الى معرفة مدى تأثير لتقنيات والكفاءات التي يستخدمها التلاميذ لاكتساب كفاءات نهائية، مما ينجم عنه النجاح في الاختبارات التحصيلية تم تصميم هذه الدراسة وفق منهجية كمية وصفية حيث تم اختيار عينة قومية (225) طالبا على مستوى السنة الثالثة ثانوي و (30) طالبا من مستوى السنة الاولى ثانوي. تم تطبيق اختبار خارجي في مادة العلوم الطبيعية لقياس الكفاءة النهائية وتم بناء استبيان لقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة. تم استخدام تحليل الارتباط لقياس العلاقة بين الاستراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة النهائية والتحصيل الدراسي. أظهرت نتائج تحليل الارتباط وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والكفاءة النهائية والتحصيل الدراسي كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وتطوير استراتيجيات التعلم، ومع ذلك أظهرت النتائج ان النظام التعليمي في الجزائر لا يسهم بشكل فعال في تطوير استراتيجيات التعلم لدى التلاميذ.

.دراسة (المهداوي 2015).

هدفت دراسة عبد الله محمد المهداوي (2015) الى التعرف على العلاقة بين مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأسلوب حل المشكلات لدى افراد العينة والتعرف على الفروق بين افراد العينة في مستوى التفكير ما وراء المعرفي وأسلوب حل المشكلات والتي تعزز لمتغير الجنس والتخصص. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وبلغ حجم العينة (420) طالب وطالبة بجامعة تبوك. واستخدم الباحث الصورة المعربة لمقياس التفكير ما وراء معرفي ومقياس حل المشكلات. باستخدام معاملات الارتباط واختبار T للعينات غير المرتبطة. بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير ما وراء معرفي وأسلوب حل المشكلات لدى عينة الدراسة وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في التفكير ما وراء معرفي لمتغير الجنس (ذكور او اناث) لصالح الاناث وكذلك في متغير التخصص (علمي، ادبي) لصالح العلمي.

.دراسة (اوتهاني 2018).

هدفت دراسة تحليلية قام بها اوهتاني واخرون (Ohtanietal، 2018) الى تقدير أهمية توظيف مهارات ما وراء المعرفة في الممارسة التربوية وتبيان العلاقة بين ما وراء المعرفة والذكاء والأداء الأكاديمي، وفحص القيمة التنبئية لما وراء المعرفة في التحصيل الدراسي، تم اجراء تحليل لـ 149 عينة من أصل 118 دراسة منشورة تم استخدام تقنيات إحصائية متقدمة لتقدير حجم الأثر العام لما وراء المعرفة على الأداء الأكاديمي وتحليل التباين بين الدراسات وتقييم تأثير المتغيرات الوسيطة. اظهر تحليل 149 عينة من 118 مقال ان العلاقة بين ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي ضعيفة نسبيا. كما اشارت الدراسة الى ان ما وراء المعرفة تنبؤ بالأداء الأكاديمي لكن عند التحكم في الذكاء كما بينت أهمية ما وراء المعرفة في الحقل التربوي.

. دراسة (بن قسمية 2023).

تهدف هذه الدراسة التي قام بها بن قسمية جلال الدين (2023) الى التعرف على كل من مستوى مهارات ما وراء المعرفة ومستوي الطموح الأكاديمي، وفحص طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

كم سعت الدراسة الى الكشف عن طبيعة الفروق في المهارات ما وراء المعرفة والطموح الأكاديمي تبعا للجنس والتخصص الدراسي وتحري المهارة السائدة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لدراسة متغيرات البحث شملت الدراسة عينة عشوائية طبقية عددها (375) تلميذ وتلميذة في مختلف الشعب الدراسية ، خلصت الدراسة بعد المعالجة الإحصائية وجود مستوى عال من مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام ووجود مستوى متوسط من الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مهارات ما وراء المعرفة ومستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، توجد فروق فردية دالة احصائيا في مهارات ما وراء المعرفة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير الجنس لصالح الذكور.

الجانبة النظري

الفصل الثاني

السعادة

. تمهيد.

- 1- التطور التاريخي لدراسة السعادة.
- 2- مفهوم السعادة.
- 3- مكونات السعادة.
- 4- عوامل السعادة.
- 5- أبعاد السعادة.
- 6- قوانين السعادة.
- 7- شروط السعادة.
- 8- قياس السعادة.
- 9- النظريات المفسرة للسعادة.
- 10- مصادر السعادة.
- 11- سمات الأشخاص السعداء
- 12- استراتيجيات زيادة الشعور بالسعادة.

تمهيد:

تعد السعادة من اهم الموضوعات التي يتناولها علم النفس الإيجابي، كونها الهدف الذي يسعى نحوه كل البشر وعبر الحضارات المختلفة، وقد أصبحت موضوعا هاما للدراسة في هذا الميدان، حيث شهد علم النفس في العقود الأخيرة تحولا هاما نحو دراسة الجوانب الإيجابية في حياة الانسان مثل السعادة، التفاؤل، والامل، والرفاهية النفسية، بهدف فهم العوامل التي تسهم في تحقيق السعادة والازدهار لدي الافراد والمجتمعات، وتختلف وجهات النظر فيما يتعلق بالسعادة فالبعض يقتصر هذا المفهوم على المتع والملاذات الجسدية في حين الآخرون يقرنون المال بالسعادة، أما الأديان فقد ربطت السعادة بتقوي الله وعبادته ومساعدة الآخرين فيما يري البعض الآخر ان السعادة تكمن في القدرة على السيطرة على الحالة الذهنية للشخص من خلال ممارسة التأمل والرياضات الذهنية.

وبين هذا وذاك عمل علم النفس الإيجابي على دراسة الشعور بالسعادة بمنهج علمي للتوصل الى مفهوم عالمي شامل للسعادة اضافة الى البحث في كل ما يتضمنه هذا المفهوم من مكونات وجدانية ومعرفية ونفس - حركية، والطرق لممكنة لزيادة مستوي السعادة ليكون الهدف في نهاية المطاف هو أن يتمتع التلاميذ بالرضا والصحة النفسية والسعادة مما ينعكس إيجابا على اقبالهم نحو عملية التعلم وبالتالي استيعابهم للمعلومات، وتخزينها بالإضافة الى ارتفاع مستوي الإنجاز لديهم. وسوف نتناول في هذا الفصل.

1 . التطور التاريخي لدراسة السعادة:

حظيت السعادة باهتمام كبير عبر التاريخ وتناولت دراستها مختلف التخصصات من فلسفة الى علم النفس والاقتصاد وتعود الجذور الأولى لدراسة السعادة الى محاولات الفلاسفة في البحث عن العوامل التي تؤثر في سعادة الانسان وعرض كلا منهم وجهة نظر مختلفة حول ما يجعل الانسان سعيدا في حياته.

إن التنقيب في سيرورة مفهوم السعادة يحيلنا الى تجذره تاريخيا وهو ما يصعب من فكرة حصره ويجعلها امرا عسيرا تدفعنا بالضرورة للبدء من الفلسفة اليونانية كما أن البداية من هذه النقطة لا يعني بالضرورة عدم تناول الموضوع من قبل خصوصا في الحضارة المصرية القديمة والحضارة الصينية

اختلف فلاسفة اليونان في تناولهم لمفهوم السعادة فنجد "سقراط" يجعل الغاية الاولى للأخلاق في تحقيق السعادة التي تقوم على سيطرة العقل على دوافع الشهوة ونوازع الهوى، فالسعادة تتحقق في الانسجام بين رغبات الانسان والظروف التي يعيش فيها (أبو زيد، 2018، 134).

اما افلاطون فقد اتبع رأي استاذة سقراط واعتبر ان السعادة في اتباع الفضيلة حيث يلامس تداخلا لمفهومي السعادة والخير الأقصى او الخير الأسمى باعتباره الغاية التي ليس بعدها غاية، فالخير هو السعادة لأنه يحقق النفع للناس، والخير الأسمى منسجم الى حد ما مع نظريته المتعلقة بعالم المثل (بدوي، 1984، 180). تصبح السعادة عند افلاطون هي سعادة المدينة في مجملها والتي تتحقق بالتلاحم بين جميع أعضائها وشرائعها.

ويعد ارسطو من اهم الفلاسفة الذين ناقشوا موضوع السعادة لذلك خصص له مجالا واسعا أكثر من جل المفكرين الذين سبقوه او عاصروه اذ اظهر ان الهدف الأساسي وراء السلوك الإنساني هو تحقيق السعادة. فالسعادة في نظر ارسطو تكمن في اتباعه الفضيلة كما تكمن في اللذة العقلية دون سواها من الميزات وفي ممارسة التأمل والتفكير دون غيرها من الممارسات، وهذا ما يستدعي تجاوز الانسان لطبيعته الحيوانية واقتربه من الطبيعة الالهية لتحصيل السعادة، ثم ممارسة العلم والتدرج في مراتبه هو سبب لضمان تحصيل الطمأنينة وهما امران يشكلان جوهر وماهية السعادة فهي الغاية من اجل ذاتها أي تحقيق الكمال الذاتي (بدوي، 2019، 122). كما اعتبر ارسطو ان النفس والجسد شيء واحد وما السعادة الا هبة من الله يحصل عليها الإنسان عن طريق اتباع الخير والفضيلة ولها أربع ركائز (الصحة، المال والسلطة، سلامة العقل، والسمعة الطيبة). وعلى هذا رفض ارسطو فكرة ان حياة الوحدة والعزلة تؤدي الى الشعور بالسعادة (Mcmahon، 2006، 42).

اما فلاسفة الإسلام جعلوا من السعادة في الدنيا غاية لتحقيق السعادة في الآخرة لذلك ينظرون اليها بكونها ناقصة في الدنيا يتخللها الكثير من الشوائب مثل الألم التوتر والغضب بينما في الآخرة تكون كاملة وخالصة وصافية وهي السعادة الدائمة الخالدة فالسعيد بعمله وعبادته في الدنيا هو السعيد في الآخرة. لذلك يعتبر الدين الإسلامي دين السعادة بامتياز يخرج الناس من الضلالة الى الهدى ومن الظلمات الى النور ومن الجهالة الى العلم وبالتالي من الشقاوة الى السعادة وفي الكثير من الآيات القرآنية يبين الله تعالى في كتابة ان

طريق السعادة في الدنيا و الآخرة هو اتباع هدي المولي العزيز فيقول سبحانه وتعالى: في الآية 124، 123 من سورة طه { فَأَمَّا يَا تِجْمُ مَنِي هُدِي فَمَنْ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَى * وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِن لَّهِ مَعِيشَةً ضَنْكًا }.

وبعد ذلك جاء الفيلسوف بيرتراند راسل Russell Bertrand ليؤكد وجود اربعة مقومات للسعادة هي الصحة، المال والعلاقات الجيدة مع الآخرين، والنجاح في العمل. (العوا، 1999، 274).

الامل في السعادة هو السعادة عبارة للفيلسوف والمربي الفرنسي "ايميل شارتي" المعروف باسم "الان" فالسعادة بالنسبة له رهينة بالعقل والإرادة والجهد فالسعادة تتطلب من الانسان ان يكون واعيا بها مريدا لها وان يبذل الجهد في سبيلها. فالإنسان هو الذي يصنع سعادته بنفسه بواسطة ارادته الحرة، إضافة الى اقتران السعادة بالواجب ويؤكد "الان" ان من بين شروط الحياة السعيدة عدم حديث الشخص عن تعاسته والمه امام الآخرين لأنه بفعله هذا يتسبب لهم بالشقاء والتعاسة بهذا المعني تصبح السعادة واجبا نحو الذات والآخرين في نفس الوقت فبالعمل على اسعاد أنفسنا نسعد الآخرين أيضا. (ALain، 1928، 208).

اما بالنسبة لعلم النفس فقد كانت بداية علم نفس السعادة في (1930) مع دراسة رائدة لعالم النفس واطسون Gordan Watson بعنوان "السعادة لدي الطلاب البالغين" لكن بعد تلك الدراسة دخل البحث في السعادة في كمون حتى أواخر الخمسينات من القرن الماضي في اعتقاد البعض ان السعادة مجرد حظ او قدر بالإضافة الى التخوف من طرح موضوع السعادة لان ذلك يؤدي الى فقدانها. (Fordyce، 1975، 25).

فيما اعتبر "ويليام جيمس" ان السعادة تعد الدافع السري لمعظم البشر لمواجهة كل الصعاب في سبيل وصولها والسعادة في نظره الهدف المسيطر على سلوك الانسان. (العنزي، 2001، 35).

وفي ستينات القرن الماضي ظهرت عدة دراسات حول موضوع السعادة والتي كانت نقطة انطلاق لسيكولوجية السعادة ومنه الى ضرورة الالتفات الى الجانب الإيجابي من حياة الانسان بدل التركيز على جانب الاضطراب والمرض. وفي علم النفس الإيجابي نجد "مارتن سيلجمان" يفرق بين مفهوم السعادة اللحظية ومفهوم السعادة الحقيقية. فالسعادة اللحظية تتأثر ببعض الأشياء التي تشعر الانسان بالرضا مثل مشاهدة فيلم كوميدي، سماع نكتة وهذا من شأنه ان يرفع معدل السعادة بشكل مؤقت. اما مفهوم

السعادة الحقيقية فيتكون من ست فضائل وهي: الحكمة والمعرفة، الشجاعة، الحب والإنسانية، العدالة، ضبط النفس والاعتدال، والروحانية والتسامي. وتعتبر هذه الفضائل عن وجودها من خلال سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها. (علام 2008، 438).

فعلم النفس ومنذ نشأته ركز على دراسة ومعالجة المرضي والاضطراب النفسي، وتجاهل بشكل كامل وكلّي الانتباه للفكرة الخاصة بان الانسان القادر على الإنجاز وتحقيق الذات وهو القادر على الارتقاء بالمجتمع. (Seligman، 2002).

كما حدد (Seligman) مواضيع علم النفس الإيجابي في المستوي الذاتي، والفردى، والاجتماعى فعلى المستوي الذاتى يتمحور حول السعادة، السرور، الامل، الرفاهية..... اما المستوي الفردي فيمكن اجمال هذا الموضوع حول السمات الإيجابية مثل الشجاعة، مهارات العلاقات الشخصية، القدرة على الحب، العمل، المثابرة، الموهبة العالية. اما المستوي الجماعي تتجلى موضوعاته في الفضائل والمؤسسات الاجتماعية الإيجابية (seligman، 2002).

فالإنسان عبر مختلف مراحل حياته وباختلاف الزمان والمكان يسعى دائما الى مبتغى السعادة والنجاح والابتعاد قدر الإمكان عن كل ما قد يعكر صفوه او يؤثر فيه سلبا والعيش في المستويات العالية من سلم السعادة.

ويرى فينهوفن (veenhove، 2011) انه وبالرغم من العدد الكبير الحالى للبحوث التجريبية حول السعادة الا انها لم تتبلور بعد صيغة موحدة، ويعود ذلك لمجموعة من الأسباب الأخرى إضافة الى تعقد مادة البحث.

- 1- التباس المفهوم ولا تقتصر المشكلة على تعريف السعادة فحسب بل تتعداها الى أدوات القياس المناسبة لها
- 2- انعدام التنسيق في مجال البحث حيث يوجد تكرار كبير في الموضوعات المدروسة وبالطريقة ذاتها وبذلك فان المنهجية المتبعة في هذه البحوث تتقدم ببطيء.
- 3- التركيز الضئيل على الحالات المتطرفة من السعادة بسبب هيمنة البحوث المسحية على المنهجية المتبعة.
- 4- التركيز المنخفض على السببية حيث نادرا ما تتناول البحوث الارتباطية السبب والتأثير. (veenhoven، 2011، 11).

يمكن القول ان دراسة السعادة قد قطعت شوطا طويلا عبر التاريخ ولا تزال تتطور وتزدهر وقد يساهم هذا التطور في فهم أعمق لطبيعة السعادة والعوامل التي تؤثر فيها وكيف يمكن للأفراد والمجتمعات تحقيق مستويات اعلى من الرفاهية والسعادة.

(2) . مفهوم السعادة.

مازال مفهوم السعادة من المفاهيم الغامضة التي حيرت العلماء فعلي الرغم من الدراسات العديدة حول هذا الموضوع الا انه لم يتم التوصل الى تعريف عام ومشترك لمفهوم السعادة. (Nettie, 2005, 16).

2 . 1. السعادة في اللغة: السعادة في المعاجم اللغوية هي: "ضد الشقاوة. ويقال يوم سعد ويوم نحس، وقد سعد يسعد سعدا او سعادة، فهو سعيد. نقيض الشقي ". (ابن منظور، 2003، 67).

وكما قال الله تعالى: [يوم يأت لا تكلم نفس الا بإذنه فمنهم شقي وسعيد] (سورة هود: الآية 105).

2 . 2. السعادة في الاصطلاح:

ان أصل كلمة السعادة تأتي من فكرة العيش حياة جيدة، وتعود الى الكلمة اليونانية اودايمونيا (daimoniaEu) بمعنى النفس او الروح الطيبة (سهير سالم، 2008، 37).

ويعرف معجم علم النفس السعادة على انها "حالة من المرح والهناء تنشأ أساسا من اشباع الدوافع لكنها تسمو الى مستوى الرضا النفسي". (المحروقي، 2012، 13).

ومفهوم السعادة من المفاهيم لتي تنتمي الى علم النفس الإيجابي حيث استخدم (سليجمان 2008) كلمتي السعادة وطيب الحال ويتضمن المشاعر الإيجابية والأنشطة الإيجابية (جودة امال وحدي أبو جراد، 2011، 137).

وحسب وكالة (بي بي سي BBC وليد بدران) قد حددت الجمعية العامة للأمم المتحدة بموجب قرارها الصادر في 12 يوليو/ تموز من عام 2012 يوم 20 مارس اذار بوصفه اليوم الدولي للسعادة وذلك اعترافا منها بأهمية السعادة والرفاهية بوصفهما قيمتين عالميتين يتطلع اليهما البشر في كل انحاء العالم وقد تم الاحتفال بأول يوم للسعادة في 20 مارس/ اذار من عام 2013 وكان ذلك ثمرة حملة (جايمي

الين) مستشار الأمم المتحدة الذي بدا بالتفكير بيوم السعادة في عام 2011 مشيرا الى ان الفكرة لاقت دعم (بان كي مون) الأمين العام السابق الذي وافق على ادراج اليوم في التقييم السنوي لاحتفالات المنظمة وقد تم اطلاق الاحتفال الأول من قبل (نادابا مانديلا) حفيد نيلسون مانديلا وتشيلسي كلينتون ابنة (نيل وهيلاري كلينتون) في مؤتمر بمدينة نيويورك في 20 مارس/ اذار من عام 2013 ويتم تشجيع جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على الاحتفال بهذا اليوم لزيادة الوعي بأهمية السعادة الإنسانية.

ومنذ 2012 دأبت الأمم المتحدة على اصدار تقرير لقياس مؤشرات السعادة في دول العالم ويعتمد التقرير 6 ستة معايير لقياس السعادة هي نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي ومتوسط عمر الفرد وحرية اتخاذ القرارات جودة الخدمات الصحية والتعليمية انعدام الفساد وانتشار العدل.

وحسب تقرير مؤشر السعادة في العالم لعام 2024 تأتي فنلندا في المرتبة الاولى في العالم وتحتل الكويت المرتبة الاولى عربيا وقد جاءت الجزائر في المرتبة السادسة 6عربيا و85 عالميا بينما حلت أفغانستان في ذيل الترتيب.

ويعرف (البهاص السيد، 2009، 332) الشعور بالسعادة بانها "انفعال وجداني ثابت نسبيا يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والسرور وغياب المشاعر السلبية من الخوف والقلق والاكتئاب والتمتع بصحة البدن والعقل، بالإضافة الى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة".

ويعرف العنزي السعادة على انها "حالة من التوازن الداخلي يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالرضا والابتهاج والسرور التي ترتبط بالجوانب الأساسية للحياة مثل الاسرة والعمل والعلاقات الاجتماعية. (العنزي فريج، 2001، 354).

وتعرف (جوده امال، 2007، 701) الشعور بالسعادة على انها: "حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية يخبرها الإنسان ذاتيا وتتضمن الشعور بالرضا، والمتعة والتفاؤل، والامل، والاحساس بالقدرة على التأثير في الاحداث بشكل إيجابي".

لم يقتصر مفهوم السعادة على الناحية الانفعالية والمعرفية بل تعداه الى تأثر الفرد بالمحيط الذي يعيش فيه بشكل إيجابي. وتعرف ارجايل Argyle الشعور بالسعادة من حيث انه "انعكاس لدرجة الرضا عن الحياة

او بوصفه انعكاس لمعدلات لتكرار حدوث الانفعالات السارة وشدة هذه الانفعالات وللسعادة ثلاثة عناصر هي الرضا عن الحياة والاستمتاع والشعور بالبهجة العناء بما يتضمنه من قلق واكتئاب. (ارجايل، 1993، 24).

وقد ذهب البعض الاخر الى الفصل من الناحية الانفعالية والمعرفية للسعادة فعرفوها "السعادة من الناحية الانفعالية هي الشعور باعتدال المزاج والشعور بالبهجة واللذة ومن الناحية المعرفية التأملية هي الشعور بالرضا والاشباع وطمأنينة النفس وتحقيق الذات". (الخلف، 2008، 25).

ومن العرض السابق لتعريفات مفهوم السعادة يتبين ما يلي:

. ان السعادة حالة انفعالية إيجابية.

. ان السعادة حالة انفعالية ثابتة نسبيا.

. لا تقتصر السعادة فقط على المشاعر الايجابية ولكن تتعداها الى رضا الفرد عن جوانب حياته المختلفة (الحياة الاسرية، الحياة المهنية، الحياة الاجتماعية).

. ان السعادة ماهي الا حكم يصدره الفرد حول حياته الانفعالية

. غالبا ما تترافق المشاعر التي تتضمنها السعادة مع سمات إيجابية أخرى كالتفاؤل والامل.

. مجمل التعريفات ركزت على الوقت الحاضر من حياة الانسان.

. ان السعادة تخضع للمعيار الشخصي فالفرد هو من يقرر فيما إذا كان سعيدا ام لا.

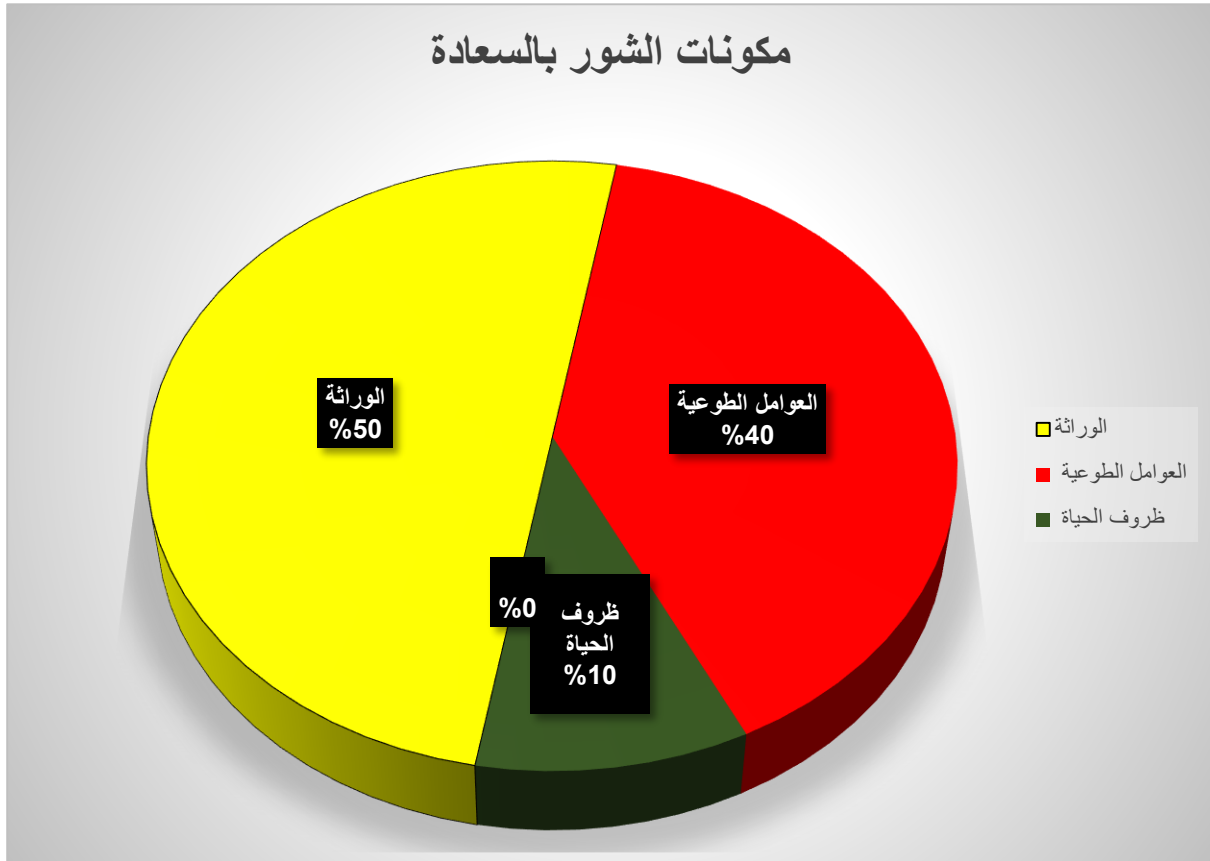
3 . مكونات السعادة:

اثار موضوع السعادة جدلا واسعا بين العلماء والباحثين حيث يتساءل الكثيرون عما إذا كانت الوراثة هي المحدد الوحيد للسعادة ام ان البيئة تلعب دورا كذلك.

وبعد الكثير من النقاشات والأبحاث توصل سليجمان وآخرون (Seligmanetal) في أواخر التسعينات الى صياغة معادلة توضح السعادة ومكوناتها الأساسية وفق الاتي:

$$H = S + C + V$$

حيث تشير (H) الى مستوى الشعور بالسعادة الذي يختبره الانسان اما (S) تشير الى الوراثة، و (C) تتضمن ظروف الحياة، فيما تشير (V) الى العوامل الطوعية او المقصودة ووضح الشكل (1) النسب المئوية لمكونات الشعور بالسعادة.



الشكل (1) النسب المئوية لمكونات الشعور بالسعادة

نلاحظ من الشكل (1) ان (50%) من الشعور بالسعادة يعود الى المورثات التي يملكها الانسان وان (10%) من الشعور بالسعادة يعود الى ظروف الحياة التي يعيشها الانسان، في حين ان (40%) من الشعور بالسعادة يرجع الى ما يقوم به الفرد من ممارسات وانشطة بهدف زيادة شعوره بالسعادة ويرى الباحثون بان كمية ونوعية السعادة التي يختبرها الانسان هي عبارة عن وظيفة لكيفية تفاعل العوامل الثلاثة السابقة مع بعضها البعض (Haidt، 2006،91).

ان بعض الظروف ترافق الانسان طيلة حياته (كالعرق والجنس) وبعض الظروف ذات أثر أكثر كالعامل الذي يمارسه الفرد والذي يرتبط بدوره بتقدير الذات والمكانة الاجتماعية والتي تنعكس بدورها على شعور الفرد بالسعادة كذلك الامر بالنسبة للحياة الزوجية حيث يلعب الزواج والحب دورا هاما في سعادة الانسان. فوجود شخص في حياة الانسان يبادل الحب غير المشروط ويتقبله بكل صفاته ويشاركه في خبرات حياته السارة وغير السارة كل ذلك يعزز شعوره بالأمن والراحة النفسية وبالتالي زيادة الشعور بالسعادة وفيما يلي توضيح لمكونات السعادة الثلاثة (الوراثة، ظروف الحياة، العوامل المقصودة).

(3) - 1- الوراثة (Genetic setpoint):

وتسمى بالمستوي القاعدي للسعادة فقد وجد العلماء ك (ماك) ان السعادة خاصية موروثية وثابتة بشكل كبير حيث ان حوالي 50% من التباين في مستوى الشعور بالسعادة يمكن تفسيره بالفروق الوراثية فهناك بعض الأشخاص يولدون سعداء أكثر من غيرهم ويبقى الانسان يتحرك ضمن هذا المدي المحدد وراثيا (Mack، 2009، 23).

كما أشار عالم النفس سليجمان الى وجود عنصر اخر يدخل ضمن المستوي القاعدي للسعادة ويعمل الى جانب المورثات على حفظ السعادة وهو ما يسمى بطاحونة اللذة hedonictreadmill ويصف هذا المصطلح سرعة تكيف وتعود الانسان على الأشياء الإيجابية التي تحدث له فالفرد يعمل وتتراكم إنجازاته وكلما حصل انجاز جديد ارتفع مستوي توقعاته وعى هذا يتكيف الفرد مع الأوضاع التي تترافق مع إنجازاته بسرعة ويتطلع لتحقيق المزيد حتى يشعر بمزيد من السعادة (omrisky lynb 2010، 19).

(3) - 2- ظروف الحياة (Circumstances of life):

ويقصد بها العوامل الديموغرافية التي لا يمكن تغييرها (العرق، الجنس، العمر، والاعاقة) والعوامل التي يمكن تغييرها مثل (الثروة، الحالة الزوجية، ومكان السكن) وترى (ليوبوميرسكي وتاك chy&TkaLyubomirsk) ان تأثير هذه العوامل الديموغرافية على السعادة هو تأثير مؤقت ويميل للتبدد مع مرور الوقت حيث انها تسهم بحوالي 10% من تفسير التباين في السعادة إضافة الى ان الناس يتكيفون بسرعة مع التغيرات التي تحدث في العوامل الظرفية (كالثروة، السكن) (Tkach&Lyubomirsky، 2006، 185).

وتشير لوبيز الى ان امتلاك هذه الأشياء هو قاعدة افضل للسعادة من عدم امتلاكها فهذه الظروف قد تساعد الناس ليصبحوا اكثر سعادة ولكنها ليست بحد ذاتها شرط كاف للسعادة الدائمة (ezLop ، 2008 ، 26).

وبناء على ما سبق قد يكون الانسان عرضة لخطر الدخول ضمن ما يسمى دورة القضاء على السعادة destroyingcirdéc -Happiness وتبدأ هذه الدورة بعلاقة بسيطة هي انه كلما رغب الانسان في زيادة ما يملكه كلما أصبح أكثر ميلا للتعاسة وذلك كما هو موضح في المعادلة التالية:

السعادة = ما يملكه الفرد / ما يرغب به الفرد

والشكل الطبيعي للمعادلة السابقة هو ما يلي:

$$\text{السعادة} < 1$$

فعلى سبيل المثال: إذا كان الفرد يحصل على 180.000 دينار سنويا ولكنه يطمح في الحصول على 300.000 دينار سنويا فمعادلة السعادة تصبح كالتالي:

$$\text{السعادة} = 180.000 / 300.000 = 0.6 \quad \leftarrow \text{الفرد غير سعيد}$$

اما إذا كان دخل الفرد السنوي 300.000 دينار لكنه يشعر بأنه يحتاج فقط 150.000 دينار فمعادلة السعادة تصبح كالتالي:

$$\text{السعادة} = 300.000 / 150.000 = 2 \quad \leftarrow \text{الفرد سعيد}$$

وعلى هذا فان السبب الرئيسي لدخول تحطيم السعادة هو ان طموحات الفرد تميل لان تكون بعيدة عن الواقع وتلاحق النجاح المادي فقط بغض النظر عن الدخل الفعلي. (Mack ، 2009 ، 27).

3 - العوامل المقصودة VoluntrayFactors

خاضعة لسيطرة الفرد وهي أنشطة وتدريبات قد تكون أفكار وسلوكيات يقوم بها الفرد لتعديل مفهومه لنفسه ولحياته وتعد هذه العوامل الطوعية هي الأكثر أهمية من ضمن مكونات السعادة وذلك للأسباب التالية:

- كونها أكثر انية وقابلة للتغيير
- لأنها تعد وسيلة لتغيير ظروف الحياة بشكل إيجابي
- كونها تسهم بحوالي 40% من تفسير التباين في الشعور بالسعادة فمعظم الباحثين يرون ان السعادة محددة بشكل أكبر بحالة العقل أكثر من كونها محددة بالظروف الخارجية، فالشخص السعيد ليس شخص في ظروف ثابتة لكنه شخص بمجموعة مواقف (حالات واتجاهات) ثانية ونوعية الأفكار التي يملكها ويؤمن بها (ck Ma، 2009، 29).

ومن الطرح السابق للسعادة والمكونات الأساسية لها (وراثية، ظروف الحياة، والأنشطة الطوعية) برزت قضية هامة لدى علماء النفس هي: هل تعد السعادة سمة او حالة؟

حيث انقسمت وجهات نظر العلماء الى قسمين البعض ينظر الى السعادة على انها حالة (State) فهي مشاعر وأفكار وتعبيرات نشعر بها وندركها ونعبر عنها حسب الموقف، فهي حالة إيجابية للمزاج تعبر عن مشاعر السعادة وتميل لان تكون هذه الحالة عابرة مؤقتة. (Fordyce.n.d، 134).

فيما ذهب القسم الاخر من العلماء الى اعتبار ان السعادة سمة (trait) من السمات الشخصية كالشخصية الانبساطية والتفاؤلية ويقوم هذا الرأي على ان كل انسان لديه استعدادات وراثية بدرجات متفاوتة من السعادة والشقاء.

ويري مرسى ان حوالي (68 %) من الأشخاص تكون استعداداتهم للسعادة والشقاء وراثية متقاربة ومعتدلة. تكون مشاعرهم إيجابية وافكارهم ونظرتهم للحياة تفاؤلية احيانا، وأحيانا اخري تشاؤمية تبعاً للمواقف التي يعيشونها والظروف التي يمرون بها وفق طريقتهم في التفكير في مثل هذه الظروف بينما يوجد (16 %) من الأشخاص تكون استعداداتهم للسعادة مرتفعة جدا يتمتعون بمشاعر إيجابية وأفكار تفاؤلية مهما كانت الظروف التي يمرون بها صعبة.

في حين يوجد اشخاص تكون استعداداتهم للشقاء مرتفعة جدا واستعداداتهم للسعادة منخفضة جدا عند حوالي (16 %) وهؤلاء هم التعساء أصحاب الأفكار التشاؤمية والمشاعر السلبية والنظرة السوداوية حتى في ابسط المواقف اليومية. (مرسى، 2000، 43).

فالسعادة مفهوم مركب لا يقوم على المورثات التي يمتلكها الانسان فحسب وانما يقوم أيضا على الأساليب المعرفية التي يكتسبها الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية وعلى الانفعالات الإيجابية التي تعبر عن نفسها في سلوك الفرد ضمن المواقف التي يتعرض لها، فالسعادة مزيج متفاعل من السمة والحالة فهي سمة تتأثر بالعوامل المحيطة بالإنسان كالظروف الخارجية والضغط النفسية

فالسعادة مزيج من الحالة المؤقتة والسمة الشخصية، يمكن للأفراد ان يشعروا بالسعادة في لحظات معينة، يمكن القول ان لديهم ميل للشعور بالسعادة كجزء من شخصيتهم.

(4) -عوامل السعادة

السعادة ليست وجهة نهائية بل هي رحلة مستمرة تتطلب الاهتمام بالعوامل المختلفة التي تساهم فيها حيث تتعدد عوامل الشعور بالسعادة وتتنوع وهي

(4) - 1- السن: تشير العديد من الدراسات الى ان السعادة تتبع منحنى على شكل حرف (U) حيث تكون مستويات السعادة مرتفعة في مرحلة الشباب لمبكر ثم تنخفض في منتصف العمر وترتفع في مرحلة الشيخوخة. فالأشخاص يميلون الى الشعور بأكثر قدر ممكن من السعادة في بداية حياتهم وفي نهايتها بينما يمرون بفترة من انخفاض السعادة في منتصف العمر (الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، 2011).

لا شك ان الطفل يسهل اسعاده عن الكبير إذا تهيئت له الأجواء الاسرية من مودة ورحمة وتقاهم. خاصة انه ليست عليه مسؤوليات تنقل كاهل، وعندما يكبر يتحمل مسؤوليات ويتعرض لإحباطات الواقع ، فتقل سعادته ومن هنا كانت الطفولة أكثر ارتباطا بالسعادة ، وعادة ما يشبه السعيد بالطفل .فلكل مرحلة من مراحل الانسان ما يمكن ان يجعله سعيد ، فمثلا يمكن للشباب الذي يدرس في الجامعة ان يكون سعيدا بما يقوم به من أنشطة وعلاقات عاطفية ونجاح دراسي .رغم ان ذلك يتطلب بذلا للجهد وتحملا للمسؤولية وسيطرة على النفس لتحقيقه فليست المسؤوليات هي المكدر لصفو السعادة دائما ، فأحيانا تكون السعادة في استمرار أداء الدور وتحمل المسؤولية والقيام بعمل ما ، وهذا ما نلاحظه من التعاسة التي يشعر بها من يحالون الى التقاعد والفراغ من المهام التي كانوا يقومون بها. (اديب الخالدي ، 2001، 8).

4-(2- الجنس): لا ترتبط السعادة بجنس ذكور او اناث ولكن تدخل اعتبارات اخري في بعض الحالات فمثلا عندما تكون اسرة مكونة من اناث فقط وترغب في ولد (ذكر) وتنتظره بفارغ الصبر فإنها تسعد به عندما يولد وتعطيه من الاهتمام ما يجعله طفلا سعيدا والشيء نفسه يحدث عندما تكون الاسرة مكونة من عدد من الأطفال (ذكور) فقط وترغب في (بنت) ومن ثم السعادة لا ترتبط بالجنس ولكن زيادة اضطرابات الوجدان لدي الاناث يقابلها زيادة اضطرابات الإدمان واضطرابات الشخصية لدي الذكور بالإضافة الى تأثير المرأة بالأحداث الضاغطة لسماتها الشخصية والحساسية الشديدة وضعف اليات التكيف التي تعود في الأصل الى التنشئة الاجتماعية والظروف الحياتية اكثر ارتباطا بجنس المرأة بحد ذاته .(بهيج شعبان، 1996، 78).

4-(3- التعليم): التعليم ليس مجرد وسيلة لاكتساب المعرفة والمهارات بل هو استثمار في السعادة والرفاهية فهو يساعد في بناء حياة أكثر معني ورضا. فهو معاناة لمن يتعلمون بهدف الحصول على الشهادة وانهاء المادة الدراسية دون الاستمتاع بها فلا يستفيد من دراسته لأنه يذاكر من اجل الامتحان فقط وينسي الكثير مما تعلمه بعد الحصول على الشهادة فيستمتعون بتعلم جديد مهما كانت أعمارهم، وهنا يصبح التعليم مصدرا متجددا للسعادة ولذا فان هذه الفئة المحبة للعلم تحقق الكثير من السعادة لنفسها باستمرار التعلم. كما تكون لهم رؤية متسعة للأمور، ولديه القدرة على التكيف مع المشكلات وإيجاد الحلول لها كما ان رؤيته لذاته تكون إيجابية فيزيد من اعتباره لذاته، وهذه كلها متغيرات تعمل على زيادة السعادة (محمود البديري، 2000، 78).

4-(4- البيئة التي يعيش فيها الفرد): لا شك ان البيئة الريفية الهادئة، تحقق الاسترخاء داخليا أكثر وهي أقرب للسعادة من التوتر، الذي تولده المدينة الصاخبة ولذلك يهرب سكان المدن الى الأرياف والحقول والغابات طلبا للهدوء وتحقيقا لقدر من السعادة. كما ان البيئة التي تكون فيها درجة الحرارة معتدلة تبعث على السعادة أكثر من البيئة الملبدة بالغيوم او الحارة طوال الوقت. والبشر يتفاعلون مع حرارة الكون ورطوبته وبرودته ويكون لكل تلك التقلبات معاني في داخلهم تحرك انفعالات معينة وتفرز هرمونات معينة، تجعلهم يعيشون تغيرات على المستوي البيولوجي والنفسي وكذلك الاجتماعي. (بيلي غراهام، 1961، 72).

4-(5- المهنة): تعتبر المهنة عامل هام للسعادة اذ انها توفر للإنسان دور يؤديه، فيشعر من خلاله بأهمية وبحاجة الآخرين الى عمله فيسعد به وبما تحققه من رضا الآخرين عن أدائه لهذا الدور. والمهنة تتيح

لصاحبها فرصة التنوع في الأداء وتكون هواية للشخص تصبح أكثر امتاعا له، وباعثة على سعادته. فالمهنة ترتبط بالسعادة عندما توفر لصاحبها مكانة اجتماعية مرموقة تزيد من تقديره لذاته وترتفع معنوياته. فالمهنة إضافة الى انها مصدر للرزق، فهي تتيح للإنسان فرصة لبناء علاقات اجتماعية وتنظم وقته وهي كذلك دور ومكانة في الحياة الصاخبة الحركية والتي لا مكان فيها للسكون (البرتيليس، 2004، 34).

(4) - 6 - سمات الشخصية: هنالك سمات للشخصية ترتبط بالسعادة اكر من غيرها فمثل الشخصية الانبساطية أكثر شعور بالسعادة ن فهي الشخصية المنطلقة التي يميل صاحبها الى تعدد الصداقات وسهولة الارتباط بالآخرين وتكوين علاقات ، وكثرة النشاط وهم اشخاص معروفين بمزاجهم المرح .عكسها الشخصية الانطوائية التي تقل حركة صاحبها ، ويميل الى العزلة اكثر وتقل علاقاته مع الآخرين ولا يستمتع بوقت فراغه وهم اشخاص معروفين بمزاجهم النكدي ولا شك ان المرحون هم اكثر شعورا بالسعادة من غيرهم من أصحاب الامزجة الأخرى (محمد عبد الله، 2001، 73).

ويمكن النظر الى السعادة على انها: استعداد فطري لدي الفرد لكنه لا يكفي بمفرده لإحداث الشعور بالسعادة اذ لابد من مرور الفرد بالعديد من الخبرات يكتسب منها الأساليب السلوكية والمعرفية التي تكون لدى الفرد اتجاهات وسمات تجعله في وضع استعداد مع سمات شخصيته وبالتالي الشعور بالسعادة. (سهير سالم، 2008، 98).

5 . ابعاد السعادة

السعادة رحلة مستمرة وليست وجهة نهائية، والسعادة حالة نسبية تختلف من شخص لأخر وما يسعد شخصا قد لا يسعد اخر، لذلك من المهم تحديد ما يجعل الفرد سعيدا والعمل على تحقيقه. تتعدد ابعاد السعادة وتختلف من شخص لأخر ولكن بشكل عام يمكن تلخيصها حسب نموذج رايف وسينجر (Ryff and Singer، 2008) فيما يلي:

5.1- الاستقلالية: Autonomy تعتبر الاستقلالية بعدا هاما من ابعاد السعادة حيث تساهم في تحقيق العديد من الجوانب التي تعزز الشعور بالرضا، وتعني ان تكون لدى الفرد القدرة على ان يتخذ قراراته بكل حرية وتحمل مسؤولية أقواله وأفعاله واختيار العمل والعلاقات التي تناسبه

بالإضافة الى ضبط وتقييم سلوكه داخل محيطه حسب ما يتطلبه المجتمع من قيم وثقافات تتماشى معه مما يجعله يشعر انه ينمو ويتطور ويثبت ذاته (سلمان والعلي، 2021).

5.2- التمكن البيئي: Environmental Master شعور الفرد بالقدرة على التأثير في بيئته والتحكم فيها والقدرة على التعامل مع التحديات البيئية ومواجهتها بطريقة إيجابية تجنبه الضغوط النفسية وتطوير مهاراته في التعامل معها لاكتساب المنة والمرونة النفسية والشعور بالإنجاز والرضا عن الذات.

5.3- التطور الشخصي: Growth personal هو رحلة مستمرة نحو تحسين الذات واكتشاف القدرات الكامنة من خلال عمل الفرد على تطوير نفسه واكتشاف نقاط قوته وضعفه وتحديد قيمه وأهدافه واكتساب خبرات جديدة وتجاوز التحديات وتطوير مهارات التواصل بالإضافة الى معرفته الكاملة بقدراته النفسية والمعرفية والاجتماعية وتمييزها من اجل تحقيق ذاته في شتي الجوانب.

5.4- العلاقات الإيجابية مع الآخرين: العلاقات الإيجابية مع الآخرين هي ركيزة أساسية من ركائز السعادة حيث يكون للفرد القدرة على تكوين علاقات اجتماعية واسعة وداعمة والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية الممتعة وتبادل المشاعر الإيجابية التي تساعد على تقوية العلاقات والشعور بالدعم والمساندة وتوفير بيئة دائمة للتعبير عن الذات والتفاعل الإيجابي مما يعزز الرفاهية النفسية والشعور بالرضا عن الحياة.

5.5- الحياة الهادفة: Purpose in life . وهي تعني وجود شعور قوي بالغاية والمعنى في الحياة وشعور الفرد ان حياته لها هدف وقيمة، وان يخطط لمستقبله وحياته الاجتماعية والعاطفية والمهنية، واستخدام مهاراته وقدراته المختلفة كون حياته ذات معنى يرتقي فيها ويتطور باستمرار.

5.6- تقبل الذات: Self- Acceptance وتعني تقبل الانسان ذاته بكل ما فيها من نقاط قوة وضعف وتقبل الآخرين وبناء علاقات إيجابية مما يزيد من مرونة النفسية وتقليل المشاعر السلبية وتعزيز الثقة بالنفس وتحسين العلاقات مع الآخرين للوصول الى مرحلة النضج. (Ryff and Singer, 2008). دراسة (سلمان والعلي، 2021).

6- قوانين السعادة

السعادة تختلف من شخص لآخر ويمكن تحقيقها والحفاظ عليها من خلال اتباع بعض القوانين والمبادئ التي يمكن ان تساعدنا في تحقيقها والحفاظ عليها.

طرح فورديس Fordyce (Fordyce, n, d) مجموعة من القوانين التي تحكم الشعور بالسعادة وفق ما يلي:

1- قانون الشؤون الشخصية: (Personal concerns)

الشعور بالسعادة هو مسألة شخصية خاصة بالإنسان وحده من خلال تنظيمه لوقته وتحديد أولوياته وتحقيق أهدافه الشخصية، يعتمد فيها الفرد بشكل كبير على التجارب والخبرات التي يمر بها أكثر من اعتماده على تجارب الآخرين. (Fordyce, n, d, 100).

2- قانون الظروف الدائمة.

تبعاً لقانون الظروف الدائمة فان المواقف والظروف الدائمة والمستمرة (زواج، عمل، العلاقات ضمن الاسرة) ذات تأثير أكبر على الشعور بالسعادة من الظروف المؤقتة (الطقس، العطل).

3- قانون الظروف الحديثة: (Recent concerns)

يؤكد قانون الظروف الحديثة ان الشعور بالسعادة يتأثر بتأثر متغيرات ومستجدات الماضي القريب أكثر من تأثره بحياة الفرد كل، فعلى الرغم من ارتباط الشعور بالسعادة بالظروف الأكثر ديمومة لحياة الانسان الا ان الحالة الحديثة لهذه الظروف تأخذ الأولوية في التأثير على الشعور بالسعادة. (Fordyce, n, d, 103).

4- قانون الظروف الأساسية: (Basic concerns)

قانون الظروف الأساسية يؤكد على أهمية تلبية الاحتياجات الأساسية في الحياة (الاسرة، الحب، الأصدقاء المقربين) كشرط أساسي لتحقيق السعادة ولا يرتبط بالنشاطات الخارجية التي يرتبط بها الانسان (هوايات، رياضة، نشاطات ترفيهية).

(5) - قانون العائدات المتناقضة. (*Diminishing returns*)

وفق قانون العائدات المتناقضة فإن الزيادة المستمرة في بعض جوانب الحياة والمكاسب المتزايدة في مجال واحد. قد لا تؤدي بالضرورة الى زيادة مماثلة في السعادة بل تصبح اقل اسهاما في زيادة الشعور بالسعادة وتناقصها.

(6) - قانون التوازن. (*The law of balance*)

يعتبر قانون التوازن ان الحياة المتوازنة هي الاسعد فالفرد الذي يحقق التوازن في مختلف جوانب الحياة من المحتمل ان يكون أكثر سعادة من الذي يبرع في مجال او مجالين.

(7) - قانون التأثيرات المتراكمة. (*Comulative effects*)

يشير قانون التأثيرات المتراكمة الى ان الأفعال الصغيرة والايجابية وازدادة كل مصادر السعادة الى بعضها البعض وتم اشتقاق هذا القانون من عدة مقترحات أساسية تم تأكيدها في البحوث على نطاق واسع:

أ - هناك مصادر عديدة للشعور بالسعادة (الحب، العمل، الاسرة، الدخل)

ب - كل المصادر السابقة لها اسهامها الفردي والمستقل في السعادة

ج - بعض المصادر لها تأثير أكبر بكثير على الشعور بالسعادة من المصادر الأخرى (الزواج الجيد يؤدي الى سعادة أكبر من اية هواية ممتعة).

د - لا يوجد مصدر وحيد حاسم بالنسبة للشعور بالسعادة. (Fordyce, n,d, 110).

(8) - قانون السعادة الشخصية. (*The happiness law of subjectivity*)

يري قانون السعادة الشخصية ان نظرة الفرد الخاصة والذاتية لظروفه هي أكثر اهمية من النظرة الموضوعية وان السعادة ليست هدفا خارجيا يمكن تحقيقه من خلال الظروف المادية والاجتماعية فقط بل حالة داخلية تتبع من فهم الذات وتحديد القيم والاهداف الشخصية فنظرة الفرد لما يملكه هي الأهم وليس ما يملكه في

الحقيقة وهذا يشير الى العامل الإنساني الذي يفسر اختلاف الناس في الاستجابة للظرف ونفسه (Fordyce، d،n، 110).

7 - شروط السعادة

لا توجد وصفة واحدة للسعادة تنطبق على الجميع فعلي الانسان ان يكون واعيا بما يجعله سعيدا حقا وذلك من خلال السعي الى تحقيق التوازن في جوانب الحياة المختلفة. وهي تختلف من شخص لأخر ومع ذلك هناك بعض الشروط الأساسية التي تساعد في تحقيق السعادة:

- ان تكون السعادة نابعة من داخل الانسان وهو من يصنعها ويطورها وفي نفس الوقت هو من يهدمها ومن هنا يجب ان يفرغ عقله الباطن من مشاعر القلق والأفكار السلبية وابدالها بأفكار إيجابية والطمأنينة والهدوء.
- ان تكون السعادة رغبة اكيدة لديك فعندما تسعد نفسك فإنك تشع طاقة إيجابية تؤثر على من حولك بشكل إيجابي فلا يمكنك ان تمنح الاخرين سعادة لا تمتلكها انت نفسك ففاقد الشيء لا يعطيه.
- السعادة هي مهارة تكتسب وتتطور مع الوقت تتطلب جهدا واعيا وتدريباً مستمرا، فالإنسان لا يولد سعيدا او تعيسا بل يولد على فطرة والبيئة المحيطة به التي تشكله. فلتحقيق السعادة لابد من تتعلم السعادة وطرقها وتكتسب مهارتها وتطبقها.
- انت المسؤول الأول عن اسعاد نفسك فانت لديك القدرة على التحكم في افكارك ومشاعرك فسادتك هي مسؤوليتك الشخصية وقرار تتخذه كل يوم. فعندما تعترف أنك المسؤول ذلك يعني أنك نتاج فكرك ومما تفكر فيه يقع لك. (وفاء مصطفى، 2001، 20).

8 - قياس السعادة

قياس السعادة هو مجال بحثي متعدد التخصصات يسعى الى فهم وتقييم الرفاهية الذاتية للأفراد والمجتمعات، وعند بدء العلماء دراسة موضوع السعادة واجهتهم مشكلة إمكانية وكيفية قياس السعادة. وما إذا كان بالإمكان قياسها بشكل موضوعي ام ان القياس يقتصر على التقدير الشخصي فقط وفي هذا الصدد

توصل الباحثون الى ان السعادة تشبه الاتجاهات كونها تنعكس جزئيا في السلوك الظاهر للإنسان فليس هناك سلوك واحد علني وجد انه يرتبط بشكل موثوق بالمتعة الداخلية. (Heady&Wearing, 1992,24°).

إضافة الى ذلك كان الخلاف الأكثر تكرارا حول السعادة يتعلق فيما إذا كان المقياس الخاص بها هو مقياس للشعور او الحالة الانفعالية او مقياس للبنية المعرفية او كلاهما معا؟ (Bardo, 2010, 4).

ويعد سؤال الافراد عن مدي سعادتهم أحد أكثر الطرق شيوعا وبساطة لقياس السعادة، واتفق العلماء ان قياس السعادة عن طريق سؤال الافراد حكم عام من الشخص على ذاته، لذا فليس هناك معيار موضوعي مفترض للسعادة حيث انها نسبية فما يعتبره شخص سعادة له قد لا تكون سعادة لشخص اخر.

وقدم فينهوفن مجموعة من الطرق لقياس كل شكل من اشكال السعادة فمن اجل قياس السعادة العامة happiness-Overoll يتم استخدام السؤال المباشر فقط شرط ان يوضح سياق السؤال ان الاهتمام هو بالسعادة في الحياة بدلا من السعادة اللحظية.

اما فيما يخص مؤشرات مستوي المتعة Hedoniclevel فهناك ثلاث طرق لتقييمها وذلك اما عن طريق السؤال المباشر، او من خلال الاختبارات الاسقاطية او من خلال التقديرات على أساس السلوك اللا شفوي، وأفضل طريقة من الطرق الثلاثة نجد طريقة السؤال المباشر حيث يتم سؤال الفرد عدة مرات خلال فترة زمنية معينة كم يشعر بالسعادة والسرور خلال الوقت المعطي.

في حين ان مؤشرات القناعة Contentment يمكن ان تقاس عن طريق الأسئلة المباشرة فقط. (Veenhoven, 2007, 22).

ويذهب البعض لقياس الشعور بالسعادة باستخدام سؤال واحد فقط. وقد بين كامينز Cummins ان ذلك ممكن ان يؤدي الى نتائج صادقة وثابتة شرط اتباع نظام ليكرت السباعي في الإجابة ويذهب البعض الاخر لقياس السعادة من خلال المكونات التي تتضمنها (الوجدان الإيجابي، الوجدان السلبي، الرضا عن الحياة). (الطيب، 2009، 156).

(9) - النظريات المفسرة للسعادة.

ظل مفهوم السعادة يشغل بال الانسان عبر العصور ولا يزال يمثل لغزا محيرا يسعى العلماء الى فهمه حيث تعددت النظريات التي حاولت تفسير الشعور بالسعادة وتختلف باختلاف الزاوية التي ينظر منها كل عالم بعضها اعتمد النظرة الفيزيولوجية والبيولوجية، وبعضها الاخر اعتمد النظر الفلسفية في حين اعتمدت الأخرى على وجهات النظر النفسية والاجتماعية.

وفيما يلي عرض لاهم النظريات التي قدمت تفسيرات متنوعة حول السعادة:

(1) - نظرية المتعة والألم: Pleasure and pain theory

تعود جذور هذه النظريات الى مذهب النفعية لبنتهام Bentham (1978) تقوم على افتراض ان السعادة هي غلبة السرور على الألم.

يرى أصحاب هذه النظرية ان اللذة والألم مفهومان متعلقان ببعضهما البعض فالسعادة عادة ما يسبقها الم بالإضافة الى الاندماج النفسي مع الأهداف أي تحقيق الهدف يؤدي الى الشعور بالسعادة وعدم تحقيقه يؤدي الى الشعور بالخيبة والتعاسة. (Noddings، 2003).

وقد ميز هايبرون Haybron بين ثلاثة أصناف لنظريات المتعة. الصنف الأول ينظران المتعة داخلية ويؤكد على وجود شعور عام ومشترك لكل التجارب الممتعة غير قابل للتحليل. اما النوع الثاني فينظر الى المتعة انها خارجية حيث يؤكد على ان موقف الانسان اتجاه الخبرة هو م يجعلها سارة او مؤلمة في حين ان النوع الثالث يؤكد على النظرة الموقفية فالموقف نفسه هو الذي يكون المتعة او الألم وموضوع الموقف هو حقيقة وليس مجرد شعور يتكون لدي الانسان. (Veenhoven، 2003، 440).

كما يرى بعض العلماء فيما يخص نوع المتع، بان المتع الجسدية (الطعام، الشراب، الجنس) هي مفاتيح أساسية للسعادة بينما يرى البعض الاخر بان المتع الجسدية ملائمة للحيوانات، لكن البشر يبحثون عن المتع العليا وذلك بإرضاء ما هو أكثر نبلا. (Franklin، 2010، 2).

ويشير العلماء الى ان المتع العليا تتشابه مع الجسدية في انها لحظية، تختفي بسرعة وقابلة للتعود لكنها أكثر تعقيدا من حيث المثيرات الخارجية وأكثر ارتباطا بادراك الفرد وأكثر تنوعا من المتع الجسدية. (Seligman&Royzman، 2003، 1).

(2) -نظريات الرغبة: *riesDesiretheo*

تعتبر نظرية الرغبة من النظريات التي تناولت موضوع السعادة وهي تركز على دور الرغبات في تحقيق السعادة.

تقوم هذه النظرية على افتراض مفاده ان الناس يقضون الوقت ويبدلون الجهد من اجل تحقيق واشباع رغباتهم. فالإنسان يشعر بالسعادة عندما يحقق ما يرغب فيه وبالتالي يعتبر تحقيق الرغبة من وجهة نظر هذه النظريات شرط ضروري للسعادة، وتتدرج الرغبات من الرغبات البسيطة وصولا الى خطط حياة طويلة المدى. وتصنف الرغبات الى رغبات داخلية *IntrinsicDesires* وهي تتضمن رغبة الشخص في شيء ما بحد ذاته دون ان تكون رغبات اخري. وراء ذلك ومثال ذلك استماع الشخص للموسيقي لأنه يرغب في الاستماع لها وليس لرغبته في شيء اخر. وقد تكون الرغبات عرضية خارجية *ExtrinsicDesires* تكون فيها الرغبات وسيلة حيث يؤمن الفرد بان اشباعها سيكون وسيلة لإشباع رغبة أخرى، ومثال ذلك رغبة الشخص في الحصول على المال لان ذلك سيكون وسيلة لإشباع رغبته بشراء سيارة وقد تكون الرغبات الخارجية تكوينية بشكل كامل وهي عبارة عن وسيلة لتحقيق هدف اسمي وهي مجرد خطوات لتحقيق رغبة أكبر ومثال ذلك قد يسعى الشخص للفوز بجائزة ليس لان الجائزة تهمة بل لأنها ستحقق له الشهرة التي يرغب فيها. والنوع الأخير للرغبات هي الرغبات التكوينية بشكل جزئي والتي يؤمن الشخص بان اشباعها سيكون حالة اشباع جزئي لموضوع رغبة أخرى ومثال ذلك يسعى الشخص للحصول على محرك جديد لأنه جزء ضروري وخطوة أساسية في إتمام الدراجة النارية التي يعمل على تجميعها. (Tuba، 2006، 81).

(3) -نظريات القمة-القاع/القاع-القمة: *(Top-Down theories)*

تري نظرية القاع - القمة ان السعادة هي مجرد حالة تتضمن مجموعة من اللحظات الصغيرة الإيجابية والسارة، فان اعتبار الشخص حياته سعيدة يعبر عن رؤية متفائلة تتشكل من خلال مجموعة تجارب الإيجابية التي مر بها في مختلف جوانب حياته كالعامل والزواج وغيرها مما يعكس رضاه العام عن مسار حياته.

اما نظرية القمة - القاع تري ان السعادة ليست مجرد شعور عابر بل هي سمة من سمات الشخصية، فالسعادة تعتمد على طريقة تفسير الشخص للأحداث التي يمر بها وتقييمه لها على انها إيجابية وبمعني اخر هناك ميل فطري في الشخصية لتجربة الأمور بشكل إيجابي، هذا الميل يؤثر على التفاعلات الانية للفرد مع المحيط الذي يعيش فيه، فالفرد يستمتع بالأشياء لأنه سعيد بطبيعته وليس العكس، فالسعادة الكلية اكر من اجزائها، ومن هذا المنطلق تفهم السعادة. يتم تفسير السعادة من خلال شخصية الفرد واتجاهاته ومعتقداته ومفهومه وتقديره لذاته. (Furnham&Cheng، 2000، 22).

وهناك اتجاه ثالث يعرف بالاتجاه التوفيقي اقترحه كل من هيدي و ويرينج Heady&Wearing الذي يركز على تفاعل الشخص ومحيطه ويعتبر ان العوامل الخارجية (البيئية) والداخلية (الشخصية) ذات أهمية متساوية تتضافر لتشكيل السعادة. (Dneve&Cooper، 1998، 200).

4- نظرية السعادة الحقيقية: *Authentic happiness*

اعد هذه النظرية مارتن سيلجمان (Seligman) مطلقا بذلك شرارة نظرية جديدة معتبرا إياها تحليلا علميا للسعادة لا مجرد شعور عابر.

ووفق هذه النظرية قسم سيلجمان السعادة الى ثلاثة مكونات متداخلة أولها الحياة السارة الممتعة وهي تلك اللحظات التي تتذوق فيها جمال اللحظة وتستشعر فيها لذة الفرح وتتوق فيها الى مزيد من البهجة. ومن ثم الحياة المليئة بالالتزامات (الحياة المشغولة او النشطة) وهي الحياة التي تتخبط فيها أنشطة تملأ أيامنا حيوية ونشاطا ونشعر فيها بالإنجاز والرضا. وأخيرا (الحياة ذات معنى) التي نجد فيها رسالتنا ونسعى فيها الى تحقيق اهداف نبيلة ونساهم في خدمة الآخرين ونترك فيها بصمة إيجابية في العالم.

يركز المكونين الأول والثاني على الجانب الشخصي للفرد على اللحظات التي تغذي ارواحنا وتمنحنا السعادة الفردية في حين ان المكون الثالث للسعادة يتجاوز حدود الذات ليلامس ما هو اسمي وأكثر قيمة. (Seligman&Royzman، 2003، 2).

وفيما يلي عرض لمكونات السعادة وفق ما يراه سيلجمان:

- الحياة السارة او الممتعة (Thepleasantlife) تتضمن هذه الحياة نجاح الفرد في السعي للانفعال الإيجابي حول الماضي والحاضر والمستقبل والحفاظ عليه قدر المستطاع وتعلم مهارات تعزز قدرتنا على الشعور بالسعادة وتزيد من شدة وتكرار ومدة الانفعالات الإيجابية وخفض السلبية منها وتتضمن الانفعالات الإيجابية حول الماضي الرضا، القناعة، الشعور بالإنجاز، الفخر، الهدوء، والسكينة. (سيلجمان، 2008، 82).

فيحين ان الانفعالات الإيجابية تجاه المستقبل تتضمن الايمان والثقة والتفاؤل اما الانفعالات الإيجابية في الحاضر فهي تتضمن المتع والاشباع وهي سريعة الزوال وقد تكون هذه المتع جسدية bodilypleasures وتأتي عن طريق الاحاسيس (روائح عطرة، نكهات) وقد تكون متع اسمي higherpleasures كالمتع الجسدية انية وسريعة الزوال لكنها تظهر بالأحداث الأكثر تعقيدا (المرح، الاثارة، البهجة) وهذه المتع تدوم لفترة أطول. (Seligman&Pawel ski، Jayawichreme).

اما فيما يخص المسرات gratifications فهي ليست مشاعر ولكنها عبارة عن أنشطة يجب ان يمارسها الفرد (كالقراءة) وتجعله يشعر بالتدفق والاستغراق.

- الحياة المليئة بالالتزامات (الحياة النشطة):

Theengagedlife يرى سيلجمان ان السعادة لا تتحقق فقط من خلال المشاعر الإيجابية بل أيضا من خلال المشاركة الفاعلة في الحياة المليئة بالالتزامات. تتحقق هذه الحياة عندما يستخدم الفرد نقاط قوته ومواهبه في مجالات حياته المختلفة سواء العمل او العلاقات الشخصية او الاسرة عندما نستخدم نقاط قوتنا بشعر بالإشباع والرضا.

وقد حدد سيلجمان وآخرون أربع وعشرون قوي شخصية إنسانية ذات مرونة عالية تتجمع ضمن ستة تصنيفات وفق ما يلي:

- الحكمة والمعرفة: وتشمل حب التعلم والتفكير النقدي والابداع والذكاء الوجداني.
- الشجاعة: وتشمل الاقدام، المثابرة، الصدق، والاستقامة.
- الحب والإنسانية: وتتضمن الطيبة والعطاء
- العدل: ويشمل المساواة، القيادة، المواطنة والولاء.
- الاعتدال: يتضمن ضبط النفس، التواضع، التعقل، والبساطة.
- الروحانية والسمو: وتشمل تقدير الجمال، الامتتان، الامل، المرح، الامل، التفاؤل، الرحمة، وروح الدعابة.

وأشار سيلجمان الى ان تحديد نقاط القوة لدى الانسان واستخدامها يساعد في تحقيق ذاته وإيجاد معنى في حياته مما يؤدي الى زيادة السعادة. (سيلجمان، 2008، 125) (Huang، 2008، 764).

• الحياة ذات معنى: (Themeaningfullife).

تتضمن الحياة ذات معنى استخدام الفرد لمواهبه وقدراته لخدمة هدف اسمي من تحقيق الذات فقط ومن اهم مجالات الحياة ذات معنى (الدين، السياسة، الاسرة) وان الانسان له هدف ولا يعيش حياته اعتباطا. (Jayawichvemeetal، 2008، 9).

(5) - نظرية الغاية والهدف: (Telictheory)

تفترض هذه النظرية انه يمكن الحصول على السعادة عند التوصل الى حالة معينة مثل تحقيق غاية او هدف.

يرى أصحاب هذه النظرية ان هناك غايات او اهداف معينة يسعى الفرد الى تحقيقها، وان اشباع هذه الغايات يؤدي الى الشعور بالسعادة، ام الفشل في اشباع هذه الغايات والاهداف يؤدي الى الشعور بالتعاسة.

وترى نظرية الأهداف ان الرغبات غالبا ما تكون ذات قيمة في الثقافة التي يعيش فيها الفرد. وتختلف الأهداف التي تجلب السعادة من شخص الى اخر ويشعر بالسعادة حينما يحقق هذه الرغبات وخاصة المهمة ذات القيمة في الثقافة التي يعيش فيها. (الوائي، 2020).

(6) - نظرية الحالة الانفعالية (Emotional-State theory)

يري هايبرون nHaybro ان استبدال المتعة كمكون أساسي للشعور بالسعادة بالوجدان الإيجابي positiveaffect حيث يري هايبرون بان السعادة ليست مجرد مزاج او مجرد لحظات عابرة بل هي حالة دائمة من مشاعرنا وانفعالاتنا وامزجتنا بالإضافة الى النزعات الوراثية التي نملكها.

وقد قدم مفهوما جديدا هو ما يسمى (مركزية الشعور المفترض) حيث صنف المشاعر الى نوعين: (محيطي - مركزي). فهناك متع سطحية لها تأثير طفيف على الشعور بالسعادة (محيطية) ومشاعر عميقة مثل الحزن الشديد (موت شخص عزيز (شريك حياة) الذي سيكون له تأثير دائم على الحالة الانفعالية.

كما يؤكد هايبرون إضافة الى ما سبق ان الشعور بالسعادة يتطلب التصديق الانفعالي للنفس (الإقرار النفسي) وهو عبارة عن ثلاثة أصناف:

أ-التناغم: (Attunement) يشمل الشعور العام بالأمن والأمان والتخلص من القلق والضغط ويشمل بعد (راحة البال-القلق) وبعد (الثقة-عدم الأمان) وبعد (الضغط-عدم الضغط).

ب-الالتزام: (Engagement) إدراك الفرد لأهدافها وانشطته. والالتزام عبارة عن إجابة لسؤال فيما إذا كانت هذه الأهداف تستحق الاستثمار فيها ويشمل بعد (الحيوية-الكسل) وبعد (التدفق - الملل).

ج-المصادقة: (Endorsement) تصف العلاقة مع الحياة وتتبنى وجهة النظر القائلة ان حياة الفرد الخاصة إيجابية، وتحتوي على الأهداف المنشودة وتتضمن بعد (الفرح - الحزن) وبد (الابتهاج - سرعة الغضب).

(7) - نظرية المعيار الوجداني الديناميكي (Dynamic affective standard theory)

أسس بريمنر premner هذه النظرية بناء على فكرة ان السعادة تعتمد على تقييم الفرد لمشاعره والحكم من خلال صور عقلية مختلفة حيث يسترجع الفرد ذكريات الاحداث التي صاحبت او سببت ذلك الشعور والسبب في ذلك ان ذاكرة العواطف ليست كذاكرة الاحداث فلا يعتبر تذكر شعور ما من خلال فترة محددة بنفس أهمية تذكر الاحداث والوقائع لذلك يتم تذكر المشاعر ككتلة واحدة مع الحدث والذي غالبا ما يكون المفتاح الاستعادة تلك الذكريات

ووفقا لهذه النظرية هناك عاملين محددين للشعور بالسعادة هما:

. تقييم الشخص لمشاعره الإيجابية حول حكم الفرد حول الشعور الإيجابي هو ما يحدد الشعور بالسعادة وهذا هو العامل الأهم الا انه لا يمكن للشخص ان يخطئ في تحديد ما إذا كان سعيدا ام لا.

. المعيار الفردي الشخصي الذي يستخدمه الفرد ليقرر إذا ما كان سعيدا هذا المعيار قد يؤدي لأحكام غير صحيحة حول السعادة كنتيجة للتطبيق غير الصحيح للمعيار وقد يكون المعيار نفسه غير صالح.

المعيار الفردي يتسم بالديناميكية أي انه يتغير بمرور الوقت فقد يتغير خلال فترة طويلة من الزمن في فترة المراهقة الى الرشد ويمكن ان يتغير خلال فترة قصيرة كنتيجة للتأثيرات السيئة المختلفة الذي يتعرض لها الشخص وبالتالي لا يوجد معيار ثابت للسعادة وغالبا ما يوضع هذا المعيار من قبل الشخص وقت حكمه على مشاعره الخاصة (Bremner، 2011، 146، 148، kasdan، 2004، 177).

8) نظرية المقارنة الاجتماعية (social comparison theory).

طرح فيتهوفن veenhoven هذه النظرية انطلاقا من فكرة ان سعادة الانسان تنتج عن المقارنة الاجتماعية غير مقارنة عقلية واعية تتضمن الدرجة التي تتطابق بها تصورات الفرد عن الحياة كما هي في الواقع مع معاييرهم حول ما يجب ان تكون عليه في الحياة فكلما كان هناك تقارب بين الواقع والتوقعات زادت سعادة الفرد.

ومعايير المقارنة تتغير حسب الظروف فكلما تحسنت الظروف المعيشية ارتفعت المعايير والعكس صحيح.

معايير شخصية هذه المعايير تركيبات عقلية فردية قد لا تتوافق دائما مع متطلبات الحياة السعيدة قد يرغب الانسان في أشياء تضره (كالتدخين).

واهم المعايير التي يستخدمها الفرد في المقارنة وفق فيتهوفن هي:

. **المقارنة مع الآخرين:** يقارن الفرد نفسه بالآخرين خاصة من نفس العمر المستوى المعيشي تركز هذه المقارنة على الأمور ذات القيمة الاجتماعية مثل الشهرة المعينة والمستوى المادي للمعيشة

المقارنة مع شروط الحياة السابقة: وهنا يبحث الفرد عن التغيير للأفضل او الأسوء ويقارن وضعه الحالي بظروفه السابقة فكلما لمس تحسنا في حياته زادت سعادته

المقارنة مع التطلعات والطموحات: يقارن الفرد ما حققه بتطلعاته فكلما شعر انه حقق ما يريد كلما زاد شعوره بالسعادة (2,4,1991,veenhoven).

تنوعت الرؤى النظرية في محاولة فهم جوهر السعادة بعضها ركز على الجوانب السطحية كنظريات اللذة او المتعة الذي يقتصر على ربط السعادة بتحقيق المتع الحسية واشباع الرغبات الأساسية لدى الانسان في حين اكدت نظريات أخرى على ان الشعور بالسعادة هو أعمق واعقد كنظريات الرغبة التي ترى تحقيق الرغبة يساهم في سعادة الفرد بغض النظر عن كمية السرور.

ونجد نظريات أخرى ركزت على المنحى الوراثي وتفسير السعادة لنظرية القمة القاع حيث اعتبرت ان السعادة جزء من التركيبة الجينية وان السعادة سمة مورثة وان هناك استعدادا فطريا للسعادة وهي تتشابه فذلك مع نظرية الحالة الانفعالية لكن الأخيرة تختلف هي أيضا وركزت على ما يسمى مركزية الشعور فبعض المشاعر لها تأثير حاكم على الحالة الانفعالية للإنسان مثل الحزن على فقد شخص عزيز يمكن ان يكون لها تأثير طويل الأمد على سعادة الفرد.

اما فيتهوفن يركز على الدور الذي يلعبه العقل في تحديد السعادة حيث اكدت على ان الشعور بالسعادة يعتمد على البنى العقلية فهو يرى ان السعادة تعتمد على طريقة تفكير الشخص أكثر من الظروف الخارجية.

كما تعتبر نظرية السعادة الحقيقية لسليجمان من أفضل النظريات لانها شاملة وتغطي جوانبا مختلفة للسعادة وتتطوي على معظم المفاهيم التي تقوم عليها السعادة فهي تضمن الجانب الانفعالي العاطفي الذي يشمل

المشاعر الإيجابية تجاه الماضي والحاضر والمستقبل بالإضافة الى المتع الجسدية والمتع الأسمى وتتضمن نظرية كذلك الجانب المعرفي الذي يشمل الرضا والقناعة والالتزامات المختلفة في جوانب حياة الفرد تتميز نظرية سيلجمان أيضا بالتركيز على تطوير القدرات الإنسانية وفي هذا تجسيد للهدف الرئيسي لعلم النفس الإيجابي الا وهو بناء القوى الإنسانية للوصول بالفرد الى تحقيق اقصى ما يملكه من الإمكانيات ويطرق متنوعة من اجل زيادة شعور الانسان بالسعادة (سعاد الرباعي 46،45،2013).

(10) -مصادر السعادة.

تعد السعادة من أسمى الغايات التي يسعى الانسان لتحقيقها في حياته الا ان مفهوم السعادة ومصادرها يختلف من شخص لأخر حيث تتداخل العوامل الداخلية والخارجية وتكوين هذه الحالة الإيجابية. وفق مكونات السعادة التي تم طرحها سابقا (الوراثة، ظروف الحياة، والنشطة الطوعية). اتفق العلماء على وجود ثلاثة مصادر رئيسية للسعادة وفق ما يلي:

- . **المصادر الداخلية:** وتشمل السمات الشخصية المعتقدات والقيم التي يحملها الفرد
- . **ظروف الحياة:** والعوامل الديموغرافية وتتضمن العوامل الخارجية من الظروف الاجتماعية والاقتصادية.
- . **السلوكيات المعتمدة او النشاطات المقصودة:** وتشير الى الأفعال والأنشطة التي يقوم بها الفرد بهدف الحصول على المزيد من الشعور بالمعادن (tkach&lyubomivsky، 2006، 184).

(10) 1. -الجنس:

يولد الانسان ومعه استعدادات فطرية تتشكل وتتطور بتأثير البيئة والمجتمع المحيط به ولا يوجد فرق كبير بين الذكور والاناث في الاستعداد للشعور بالسعادة. ولكن الدراسات تشير الى ان الاختلاف بين الجنسين تكمن في شدة الانفعالات، فالنساء تميل الى اختبار الانفعالات الإيجابية والسلبية بشكل اقوى من الرجال في جميع مراحل العمر.

كما تظهر اختلافات في الشعور بالسعادة بين الجنسين ومراحل عمرية مختلفة فالنساء تحت سن 45 عاما غالبا ما يكن أكثر سعادة من الرجال خاصة إذا لم يكن لديهن أطفال اما بعد سن 55 عاما يصبح الرجال أكثر سعادة من النساء.

ويرى العلماء ان مصادر الشعور بالسعادة تختلف بين الرجال والنساء فالرجال يتأثرون بشكل أكبر بالعوامل الاقتصادية والمادية والعمل والنجاح اما النساء فغالبا ما يكون تركيزهن على العلاقات الاجتماعية وبمساعدة الآخرين والتعاطف معهم بالإضافة الى القيم الدينية (علام، 2008، ص 209).

10. 2. العمر:

اعتقد العلماء لفترة طويلة ان الشبان اكثر سعادة من كبار السن وذلك لانهم يواجهون الكثير من التحديات بعد، ولكن دراسة حديثة حول مكونات السعادة (الوجدان الإيجابي، و الوجدان السلبي، الرضا عن الحياة) أظهرت نتائجها ان الرضا عن الحياة يرتفع مع التقدم في العمر بينما ينخفض الوجدان الإيجابي بشكل طفيف اما الوجدان السلبي فلا يتغير ويقول سيلجمان ان ما يتغير بالتقدم في العمر هو حدة المشاعر و الانفعالات وليس نوعها (سيلجمان 2008، 81).

اما أراجيل فيرى ان انخفاض المشاعر الإيجابية لا يعود الى قلة الاستمتاع بالأحداث بل الى انخفاض الأنشطة الممتعة نتيجة تدهور الصحة الجسدية (kamva&Aakever، 2009، 6).

اما فيما يتعلق بالفترة العمرية التي يكون فيها الانسان أكثر شعورا بالسعادة فقد توصلت الدراسات الى ان الفترة العمرية ما بين (30,40) سنة هي أكثر فترات العمر سعادة حتى انها تتوافق غالبا مع تكوين الاسرة والمسؤوليات الاجتماعية المرافقة لها وإنجاب الأطفال.

لكن بعد هذه المرحلة تبدأ معدلات الشعور بالسعادة بالانخفاض الذي يستمر حتى سن الخمسين وينتهي عند الوصول الى سن الخامسة والستون (65) الذي وجد انه اقل مراحل العمر سعادة بشكل عام. (علام، 2008، 445).

(10) . 3. الصحة:

تظهر الدراسات في هذا الصدد وجود علاقة قوية ومتبادلة بين الصحة والسعادة بمعنى ان الصحة الجيدة تزيد من الشعور بالسعادة والعكس صحيح فقد توصلت تحليلات الدراسات الى وجود ارتباط متوسطا (0,32) بينها كما توصل عبد الخالق الى نتيجة مشابهة لما سبق حيث بلغ معامل الارتباط بين الصحة والشعور بالسعادة (0,34). (Abdel khalek، 2006، 90).

توضح هذه الدراسات ان هذا الارتباط اقوى لدى النساء وان الصحة غالبا ما تكون سببا للسعادة خاصة لدى كبار السن

بالإضافة الى ذلك تظهر نتائج الأبحاث ان العلاقات الاجتماعية القوية مثل (الزواج والعلاقات الحميمة تجمع الأشخاص الموثوق بهم تحسن الصحة من خلال تعزيز جهاز المناعة وتشجيع العادات الصحية الجيدة (peiner&Deinev، 2008، 39).

(10) . 4. العمل:

يشكل العمل جزءا محوريا من حياة الانسان اذ لا يقتصر بدوره على توفير الدخل المادي فحسب بل يمتد ليشمل إضفاء معنى وقيمة على حياة الانسان فالعمل يمنح الفرد شعورا بالأهمية والمكانة الاجتماعية ويعزز احترامه لذاته (Boehm&Igubomivskg، 2008، 112).

ولا يقتصر الامر فقط على العمل وحده بل يتعداه لتشمل البيئة المحيطة فشكل مكان العمل والاصوات والروائح كلها عوامل مؤثرة في السعادة المتحققة من العمل كما يعد زملاء العمل من اهم مصادر الدعم الاجتماعي والمساندة اللازمة بالإضافة الى الاستمتاع بالحياة الاجتماعية غير الرسمية في العمل مما يخفف من التوتر والملل الذي قد يسود بعض المحن (أراجيل، 1993، 55).

وتظهر العديد من الدراسات ان الرضا عن العمل يزداد لدى الافراد اللذين يشتغلون وظائف تتطلب مهارة عالية و توفر مكانة مرموقة فاكثر الأشخاص سعادة وشعورا بالرضا هم أساتذة الجامعات و العلماء و رجال الدين بالإضافة الى المهنيين كالأطباء و المحامين اما ادنى شعور بالرضا فهو يتواجد لدى الافراد الذين يمارسون اعمال روتينية لا تتطلب مهارة عالية في حين يرى البعض ان العمل هو مصدر السعادة ويؤكد

آخرون مثل آكور (Achoy) يؤكد أن الشعور بالسعادة هو الذي يعود إلى النجاح والإنجاز المرتفع و ليس العكس (Achoy،2010، 50).

10. 5. الدخل:

يلعب المال دور محوري في تلبية وتأمين الاحتياجات الأساسية للإنسان سواء المادية (الآكل، الملبس، المأوى) أو النفسية (الشعور بالاعتماد على الذات، الكفاءة، الإنجاز) والاحتاجات الاجتماعية (كالانتماء والتقدير من الآخريين).

وتشير الأدلة إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والشعور بالسعادة وأن كانت هذه العلاقة نسبية ويرى ليارد أن الدخل النسبي هو أكثر أهمية من الدخل الفعلي حيث يعتمد الشعور بالسعادة الذي يحصل عليه الفرد من الدخل على كيفية مقارنة هذا الدخل بمعيار معين.

يوضح ليارد lagavd أن المعيار الذي يستخدمه الفرد للمقارنة يتحدد بناء على عاملين أساسيين -ما يحصل عليه الآخريين من دخل تتحكم هذه المقارنة الاجتماعية بمشاعر الفرد.

-الدخل الذي تعود الفرد الحصول عليه ويتحكم هنا الاعتياذ بمشاعر الفرد.

فالأفراد عندما يقارنون رواتبهم غالباً ما يقارنوها مع من حولهم وليس مع أشخاص ذوي ثراء فاحش أو فقر مدفع وإذا حدث أن غير الفرد المجموعة المرجعية التي يقارن بها دخله فإن ذلك يؤثر بشكل سلبي على مستوى شعوره بالسعادة (ليارد 2008، 58) (Eastevlim،2001، 469).

10. 6. نمط التفكير (أسلوب التفكير):

تشير النظرية المعرفية أن مشاعرنا تتكون من طريقة فهمنا وتفسيرنا للأشياء فقبل أن يختبر الإنسان أي حدث لا بد من معالجته ذهنياً وإضفاء المعنى عليه وإذا كان تفكيرنا صحيحاً ستكون مشاعرنا طبيعية أما إذا كان

الادراك مشوه ومنحرف بطريقة ما فان الاستجابة الانفعالية ستكون غير طبيعية (BUMS، 1999، 30، 29).

بمعنى اخر الاحداث التي تحدث حولنا لا تحمل مشاعر بحد ذاتها ويقوم الانسان بواسطة سلسلة من الأفكار والعمليات بمعالجتها ومن ثم تنشأ المشاعر فالمشاعر هي نتيجة افكارنا وليست نتيجة الاحداث الحقيقية (أبو عمشة، 2013، 81).

وبناء على ما سبق فان المشاعر نسبية تختلف من شخص لآخر ومن وقت لآخر حسب طريقة تفكير كل شخص.

لذا فان السعادة ليست بسيطة كما يتصورها البعض بل هي مبنية على نمط من التصورات والمعتقدات التي تبناها الفرد وما يواجهه من مواقف وخبرات فيها فالأشخاص السعداء لديهم معتقدات تشجعهم على النشاط والإنجاز والتفاؤل بينما الأشخاص غير السعداء لديهم معتقدات مختلفة. (ابراهيم، 2009، 293).

10. 7. العلاقات الاجتماعية:

يعيش الانسان ضمن مجتمع كبير ويتفاعل مع افراد اخرين من خلال شبكات اجتماعية متعددة يؤثر ويتأثر بها ويشير (دينيرودينير) ان هذه العلاقات الاجتماعية أساسية لسعادة الفرد حيث توفر الدعم المادي والعاطفي والثقة بالآخرين وتأمينهم على الاسرار والاهتمامات المشتركة (deiner&deiner) وقيما عرض لاهم هذه الشبكات ودورها في السعادة.

10. 8. الزواج:

يعد الزواج من اهم الاحداث في حياة الانسان وأشار ارجايل الى ان المتزوجون اكثر سعادة من غير المتزوجين والارامل و المطلقين وظهرت دراسة استقصائية شملت 35 الف امريكي على مدى 30 عام ان حوالي 40 % من المتزوجين سعداء جدا بينما 24% من غير المتزوجين اقرو بانهم سعداء جدا وان حوالي شخص من بين (10%) من الأشخاص الذين يشعرون بسعادة بالغة لديهم علاقات رومانسية (سيليجمان، 2008) يبدو ان تأثير الزواج على سعادة الرجال الأصغر سنا اكبر من تأثيره على النساء ففائدة الزواج للرجال اكبر من فائدته للإناث حيث غالبا ما تقدم الزوجات دعما اجتماعيا اكثر لأزواجهن مما يقدمه الرجال لهن وتعد نوعية العلاقة وجودتها وثباتها الأهم في الزواج فالأبحاث تؤكد ان الأشخاص الذين تربطهم علاقات حب يتمتعون بصحة افضل و توازن هرموني افضل وبالتالي سعادة أكبر (الجزائر 2001، 59).

10.9. الأبناء:

أظهرت دراسات أجريت في جامعة هيتشان ان الأزواج الذين لديهم أطفال يعانون من قلق ومشاكل زوجية أكثر من الأزواج الذين ليس لديهم أطفال حيث يقلل وجود الأطفال الصغار من السعادة خاصة في سن ما قبل المدرسة او إذا كانوا ذكورا.

لكن دراسات أخرى مثل دراسة هوفمانومانيس (hoffman&manis تشير الى ان إنجاب الأطفال له فوائد أخرى تزيد من السعادة حسب (einer&deiner، 2008، 62) منها:

- توفير الحب.
- إشاعة الحيوية والاستمتاع برؤيتهم يكبرون.
- تحقيق الذات.
- شعور الوالدين بالنضج.

10.10. الأصدقاء:

الأصدقاء جزء مهم من شبكة العلاقات الاجتماعية ولهم دور كبير في شغور الفرد بالسعادة وينبع ذلك من خلال ما يلي:

-الدعم الاجتماعي social support يساعد على مواجهة الضغوط النفسية عن طريق زيادة تقدير الذات والشعور بالسيطرة على المواقف و ادراك الاحداث على انها اقل مشقة.

-المساعدة العملية وتقديم المعلومات والنصح.

-المشاركة في الأنشطة المتماثلة أوقات الفراغ (ارجايل 1993، 44).

10.11. الدين والروحانية:

كانت فكرة فرويد عن الدين سائدة في العلوم الاجتماعية لفترة طويلة حيث اعتبر عاملا يساهم في الشعور بالذنب وكبت الدوافع الجنسية ويشجع على التسلط ومناهضة التفوق (سيلجمان، 2002، 83).

لكن الدراسات الحديثة أظهرت نتائج مختلفة حيث تبين ان الأشخاص المقدسين اقل عرفة للانخراط في سلوكيات غير سوية (المخدرات، الجرائم، الانتحار) وهم أكثر شعورا بالسعادة.

والرضا عن حياتهم من غير المتدينين (عبد الخالق ومراد، 2001، 342).

فالإيمان يمنح الانسان شعور بالأمان النفسي حتى اثناء الازمات ويضفي معنى على الحياة اليومية.

ويشير (السون وجالس Ellison&Golss) ان الجماعات الدينية تلعب دورا في تقديم الدعم الاجتماعي والنفسي لأفرادها مما يساعدهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم (جان، 2008، 613).

أكد فرانسيسfrancis في دراسة شملت ثقافات متنوعة ان التدين يرتبط بزيادة الشعور بالسعادة ويعود ذلك لما يقدمه الدين من وضوح للمعنى والهدف من الحياة إضافة الى المساعدة والدعم للآخرين. (Robbins,Edwards&francis، 2008، 97).

10. 12. أنشطة وقت الفراغ:

أنشطة وقت الفراغ هي لأنشطة التي يقوم بها الافراد ولمجرد رغبتهم في ذلك ومن اجل اشباع أنفسهم وللاستمتاع والترفيه ولارتقاء بالذات او لأهداف اختاروها لأنفسهم وليس من اجل عائد مادي (ارجايل، 1993، 86).

أظهرت الدراسات ان الانشطة التي تساهم في شعور الفرد بالسعادة تشمل قضاء الوقت مع الزوج والخروج مع الأصدقاء، تقديم المساعدة للآخرين (التسوق، الطبخ، مشاهدة التلفاز وارتياذ الأندية) تختلف أنشطة وقت الفراغ باختلاف الطبقات الاجتماعية حيث يقضي أبناء الطبقة العاملة وقتاً أطول في مشاهدة التلفاز ومقارنة بأبناء الطبقة المتوسطة الذين يمارسون نشاطات أكثر تنوعاً (ارجايل، 1993، 88، 111).

وفي دراسة أخرى وجد (خليفة، 2009، 35) ان الأنشطة الأكثر شيوعاً بين الطلاب العرب والتي تزيد من شعورهم بالسعادة هي (حضور المحاضرات، الجلوس مع الأصدقاء، ذكر الله الجلوس مع الاسرة، الصلاة، ومشاهدة التلفاز).

يتضح من العرض السابق لمصادر الشعور بالسعادة وجود نوعين من المصادر أحدهما داخلية وأخرى خارجية.

فالسعادة هي سمة شخصية ثابتة تتأثر بعوامل مختلفة أهمها الاسرة الأبناء والصحة تختلف مصادر السعادة بين الجنسين فالنساء يجدنها في الدين والرجال في العمل والمكانة الاجتماعية.

11. سمات الأشخاص السعداء.

السعادة هي حالة من الرفاهية والرضا وهي هدف يسعى اليه معظم الناس على الرغم من ان السعادة يمكن ان تتأثر بالظروف الخارجية الا ان هناك سمات شخصية وعادات مشتركة بين الأشخاص السعداء. وقد انصب اهتمام الباحثين على استقصاء الخصائص و السمات المميزة للأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من السعادة وقد قدم كل من فورديس (fordyce) و ارجايل (Argyle) و غارسيا (Garcia) مساهمات قيمة في تحديد مجموعة من السمات التي يشارك فيها هؤلاء الافراد ويمكن تلخيصها على النحو التالي: (سعاد الرباعي، 2013، 54).

11-1. المرونة النفسية والتعامل الفعال مع التحديات

يواجه الافراد السعداء شأنهم شأن غيرهم صعوبات وتحديات في مسار حياتهم لكنهم يتميزون بالقوة والالتزان وقدرة فائقة على التعامل مع هذه التحديات بكل صلابة ومرونة كما يميلون الى تبني تفسيرات إيجابية للأحداث وهو ما يعرف بمبدأ أبو ليانا polyanna principal حيث يركزون على الجوانب المشرفة والمواقف المختلفة كما يتمتعون بإرادة قوية في مواجهة الصعاب وقدرة عالية في تحمل الاحباطات وإرادة الصراعات بفعالية (ارجايل، 1993، 146).

11-2. التوجه الذهني الإيجابي والشعور بالرضا:

يتبنى الافراد السعداء انماطا تفكيرية ذات طبيعة إيجابية يشعرون بمستويات عالية من الرضا والإنجاز والكمال وينظرون الى جوانب الحياة المختلفة بمنظور أكثر عمقا وهناك نوع خاص من الفكر لدى الأشخاص

السعداء وهو ما يسمى الإحساس بالحرية من كل الأمور السلبية كالقلق والدونية والوحدة والعدوانية والاجتماعية. (fordyce.n.d,47).

11 . 3 . التوجه الاجتماعي الإيجابي: يتميز الافراد السعداء بمستويات عالية من التفاعل والمشاركة الاجتماعية حيث يميلون الى تكوين علاقات اجتماعية قوية ومستدامة كما انهم يظهرون ميلا واضحا للتعاون الاجتماعي وأكثر ثقة بالناس الاخرين. (علام، 2008، 441).

ويتجلى هذا التوجه الاجتماعي في ميلهم الى المشاركة في التجمعات والفعاليات الاجتماعية والاستمتاع بالمحادثات الهادفة والقيام بأنشطة خارجية، لديهم قدرة على إعطاء انطباع اولي إيجابي، ويمتلكون حسنا فكاها اقل خجلا عند الحديث امام مجموعة ولديهم ثقة عالية بقدرتهم على القيادة (fordyce، nD، 40).

11 . 4 . تقدير الذات الإيجابي: يتمتع الافراد السعداء بمستوى عال من تقدير الذات واحترامها حيث يميلون لاستخدام اوصاف إيجابية عند الحديث عن أنفسهم. ونتيجة لذلك فهم أكثر رضا عن أنفسهم وأكثر تبصرا بها وهم أكثر وعيا بنقاط قوتهم وضعفهم وصريحون في تقييمها ويتقبلون عيوبهم بصدر رحب ويميل هؤلاء الافراد لعدم الحساسية اتجاه اراء الاخرين حيث يتمتعون بمفهوم ذات قوى ومتماسك (N، 39، d ، fordyce).

11 . 5 . الكفاءة والمثابرة: يمتاز الأشخاص السعداء بالكفاءة حيث انهم يبذلون طاقة أكبر وحماس أكثر في نشاطاتهم المختلفة يظهرون التزاما وجدية أكثر من غيرهم في أداء المهام إضافة لكونهم يتمتعون بقدرة على اتخاذ التزامات طويلة المدى والمثابرة في تحقيق الأهداف وكذلك يتسم هؤلاء بأنهم ذوي قدرة عالية في تنظيم الذات وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف (fordyce، n.d، 41).

11 . 6 . الاعتدال في الطموح: تشير الدراسات الى ان الافراد السعداء يميلون الى امتلاك مستويات معتدلة في الطموح فهم أكثر اعتدالا وواقعية في وضع أهدافهم فاذا ما قارنا مجموعة من الأشخاص لديهم مستويات متماثلة من الطموح نجد ان الافراد حققوا أكثر هم الأكثر سعادة، وعند مقارنة افراد ذوي مستويات نجاح متماثلة يظهر الافراد ذوي مستويات الطموح الأكثر تواضعا مستويات اعلى من السعادة (Fordyc،d،n،41).

11 . 7 . التركيز على الإيجابيات: يميل الافراد السعداء الى إدراك تفسير الاحداث الإيجابية كجزء لا يتجزأ من حياتهم مع تقليل التركيز على الاحداث السلبية ويتمتعون بقدرة عالية على استرجاع وتذكر الاحداث الإيجابية في حياتهم مقارنة بالأحداث السلبية. (Garcia، 2011، 17).

11 . 8 . الإنجاز في العمل: يجدون معنى وقيمة في عملهم ويسعون الى تحقيق إنجازات ذات معنى وتقدير قيمة العمل والإنتاجية ويتمتعون بمستويات عالية من الرضا الوظيفي ويميلون الى العمل في بيئة إيجابية وداعمة. (Michalos، 2007، 5).

11 . 9 . التخطيط والتنظيم: يخططون وينظمون أعمالهم بشكل جيد سواء كانت طويلة المدى او في الحياة اليومية ويتمتعون بمهارات إدارة الوقت والتنظيم الاستراتيجي ويميلون الى تحديد الأولويات وتنظيم المهام (michallos، 2007، 5).

يتضح من خلال هذه السمات ان السعادة ليست مجرد شعور عابر بل هي منظومة متكاملة من الخصائص والسمات والأفكار والسلوكيات الإيجابية التي تنعكس في مختلف جوانب حياة الفرد الاسرية والشخصية والمهنية والاجتماعية.

12). استراتيجيات زيادة الشعور بالسعادة:

تعد السعادة بما تتطوي عليه من مشاعر الرضا والبهجة غاية سامية يسعى اليها الانسان فهي ليست محض صدفة او هبة بل هي نتاج تفاعل معقد بين عوامل بيولوجية ونفسية واجتماعية. ومن هذا المنطلق نسعى الى استكشاف وتحليل مجموعة من الاستراتيجيات العلمية التي ثبتت فعاليتها في تعزيز الشعور بالسعادة حيث قام العلماء بأبحاث عديدة بهدف التوصل الى طرق من شأنها زيادة معدل الشعور بالسعادة لدى الافراد واليات تعزيزها. وتشير الدراسات ان العوامل الوراثية تسهم ب(50 %) من تفسير التباين في الشعور بالسعادة الا ان النشاطات الطوعية والتدخلات الموجهة بشكل(40%) من هذا التباين. مما يؤكد على أهمية التدريب على مهارات الحياة وتبنى أنماط سلوكية محددة الى زيادة مستدامة في مستوى الشعور بالسعادة (khami&hatami, hajimohammad, 2011, 409).

ولقد توصلت ليوبوميرسكي lyubomirsky في تحديد مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة التي تؤدي الى زيادة مستوى السعادة فيما يلي عرض موجز لهذه الاستراتيجيات:

12. 1. التعبير عن الامتنان:

الية لتعزيز التقييم الإيجابي للذات والعلاقات الاجتماعية فالامتنان يعمل على زيادة شعور الفرد بالسعادة من خلال تعزيز وتقدير قيمة الذات. كما يساهم في تنمية وتقوية العلاقات الاجتماعية وتخفيف حدة المشاعر السلبية مثل الغضب، الطمع، والحسد (lopez, 2008, 28).

12. 2. تنمية التفاؤل الواقعي (غرس التفاؤل):

استراتيجية للاستعداد الإيجابي للمستقبل، حيث يتطلب التفاؤل تبني نظرة إيجابية واقعية غير مبالغ فيها
فالتفاؤل النوعي يهيئ الناس مستقبلاً للتصرف بطرق بناءة وفعالة في مواقف محددة

12 . 3 . تجنب التفكير الزائد والمقارنة الاجتماعية: تجنب الاجترار الفكري (over thinking)

والمقارنات الاجتماعية السلبية وتقليل التأثيرات السلبية على المزاج والأداء حيث يؤدي التفكير الزائد الى تفاقم
المشاعر السلبية ويزيد من الحزن ويعزز التفكير السلبي ويقلل القدرة على حل المشكلات وتقويض الدافعية
كما ان المقارنات الاجتماعية السلبية تؤدي الى تدني تقدير الذات.

12 . 4 . ممارسة اعمال الاحسان:

تشير ليو بوميرسكي الى ان ممارسة السلوكيات الارشادية acts of kindness تساهم في تعزيز إدراك
إيجابي للآخرين وتولد شعور بالترابط الاجتماعي والتعاون والموثوقية لدى الافراد مما يعزز الشعور بالسعادة
على المستوى الفردي والجماعي.

12 . 5 . رعاية العلاقات الاجتماعية:

لتنمية العلاقات الاجتماعية دور محوري في تعزيز السعادة، اذ تعد العلاقات الاجتماعية مكوناً أساسياً في
بنية السعادة حيث تحقق العديد من الحاجات الحيوية كالحاجة الى الانتماء بالإضافة الى الدعم الاجتماعي
الذي يحصل عليه الفرد من خلالها.

12 . 6 . تطوير استراتيجيات المواجهة:

ان تطوير اليات المواجهة استراتيجية تكيفية لتحسين الصحة النفسية وقد حدد العلماء عدة خطوات تساعد على تطوير استراتيجيات المواجهة لدى الفرد الا وهي:

أ. **الكتابة التعبيرية:** الية لاكتشاف المعنى وتنظيم الانفعالات حيث تستخدم الكتابة التعبيرية كوسيلة لاستكشاف الاحداث الصادمة ووصف الحدث بتفاصيله الدقيقة وتحديد ردود الفعل الانفعالية الخاصة بالفرد ومشاعره العميقة.

ب . **إعادة البناء المعرفي:** عن طريق تحدي الأفكار السلبية وتنمية التفكير الإيجابي وتطوير أنماط تفكير أكثر واقعية وإيجابية (Huang, 2008, 767, lyubomivsky, 2010, 168, 169).

12. 7. تعلم التسامح:

للتسامح والعفو دور كبير في استمرار العلاقات الاجتماعية بين الافراد والتغلب على الانفعالات السلبية التي تنشأ عن الصراعات بين الافراد (منصور، 2009، 38). فالأشخاص المتسامحين يتمتعون بمستويات أعلى من السعادة والرضا عن الحياة (عبد العال ومظلوم، 2013، 135).

فالتسامح يعمل على تحرير الافراد من المشاعر السلبية التي يحملها الفرد اتجاه الشخص المسيء له وبالتالي فالقدرة على معالجة المواقف الصعبة بشكل موضوعي وتحليل موقف الإساءة ومن ثم مسامحة الشخص المسيء ومصالحته.

12. 8. زيادة خبرات التدفق:

هي حالة نفسية مثلى لتعزيز الشعور بالسعادة ويعرف تشكزنتميهالي (csikszentmihalyi) حالة التدفق بان: "يكون الفرد مندمجا او مستغرقا بصورة تامة في نشاط ما من اجل ذلك النشاط في حد ذاته، وهي حالة ينمي

فيها الفرد ذاته، ويتطابق الزمن من بين يديه دون شعوره بذلك ويحدث تتالي او تدفق تلقائي لكل فعل وكل حركة وكل تفكير، وبالتالي هي مرحلة تستولى على المرء بكافة منظومات شخصيته، وتدفعه الى ان يوظف كل قدراته وامكانياته ومهاراته الى حد اقصى ممكن". (أبو حلاوة، 2013، 14).

للتدفق فوائد كثيرة فهو يمد الانسان بنشوة طبيعية لكونه تجربة إيجابية ومنتجة، بالإضافة لكون السعادة التي يحصل عليها الفرد من خلاله تدوم طويلا (Sikszentnialyi، 1990، 56).

خبرة التدفق هي حالة من الانغماس الكامل في نشاط معين، حيث يندمج الفرد بشكل تام في النشاط لدرجة فقد ان الإحساس بالوقت والذات تتميز هذه الحالة بالتركيز العميق، والشعور بالمتعة الداخلية، وتدفق الأفكار والأفعال بشكل تلقائي.

12. 9. الاستمتاع بمتع الحياة:

يعرف الاستمتاع بانه: "أية أفكار او سلوكيات قادرة على توليد وتكثيف وإطالة مدة المتعة" (Lyubomirsky، 2010، 197).

ويتضمن الاستمتاع القدرة على تذوق التجارب الإيجابية في الماضي والحاضر حيث يتم الاستمتاع بالماضي من خلال استحضار الذكريات الإيجابية، اما الاستمتاع بالحاضر فهو يتضمن العيش فيه والاهتمام به من خلال الانخراط في اللحظة الراهنة، في حين ان الاستمتاع بالمستقبل يتم من خلال توقع وتخيل الاحداث الإيجابية القادمة.

12. 10. الالتزام بتحقيق الأهداف:

يشير الباحثون الى ان الالتزام بالسعي للأهداف يساهم في تعزيز الشعور بالمعنى والسيطرة على الحياة، وزيادة تقدير الذات، وتنمية الشعور بالرضا والكفاءة.

12. 11. ممارسة التدين والروحانية:

تشير الدراسات الى ان الافراد المتدينين يتمتعون بمستويات اعلى من السعادة النفسية والجسدية ويتعافون بشكل أسرع من الاحداث الصادمة من الأشخاص غير المتدينين.

12. 12. الاعتناء بالجسد:

تتضمن العناية بالصحة الجسدية تبني أنماط غذائية صحية وممارسة التمارين الرياضية بانتظام، مما يساهم في ارتفاع تقدير الذات، كما انها قد تزيد من احتمالات حدوث خبرة التدفق وتقليل مستويات التوتر عند الفرد. تجدر الإشارة الى ان الافراد يتبنون استراتيجيات مختلفة لتعزيز الشعور بالسعادة بناء على سماتهم الشخصية على سبيل المثال:

يميل الأشخاص الانبساطيون لاستخدام استراتيجية الانخراط الاجتماعي (كالدعم الاجتماعي والتشجيع من الأصدقاء). في حين ان الأشخاص ذوي الضمير الحي الى تبني استراتيجية تحقيق الأهداف في المقابل يميل الأشخاص العصبيون لاستخدام التحكم العقلي (كمحاولة عدم التفكير بالأفكار السلبية (tkach&lyubomivsky، 2006، 216).

تري الباحثة ان معظم الاستراتيجيات السائدة تؤكد على أهمية الجماعة والعلاقات الاجتماعية، بالإضافة الى التقاليد والتعاليم الدينية التي تشجع على التسامح والعفو والمغفرة والتواصل الاجتماعي سواء في الفرحة او أوقات المرض وتقديم الدعم للآخرين سواء ماديا او معنويا.

هذا وترى ان الشعور بالسعادة حظي باهتمام واسع في مجال علم النفس الإيجابي واختلف العلماء في تقديمهم لمفهوم الشعور بالسعادة فبينما ركز بعض الباحثين على الجوانب الانفعالية مثل السعادة والبهجة الفرح السرور والمتعة. أكد آخرون على الجوانب المعرفية وأنماط التفكير التي يتبناها الإنسان في حياته وفضل فريق ثالث التوفيق بين الجوانب الانفعالية والمعرفية انطلاقاً من ان الإنسان كل متكامل.

وقد ظهرت العديد من النظريات تسعى الى تقديم تفسيرات شاملة للسعادة حيث اعتبرت بعض النظريات اللذة و المنفعة معياراً للسعادة في حين اتخذ بعضها الآخر البنى المعرفية أساساً للشعور بالسعادة على اعتبار انها تتضمن عمليات عقلية عليا و لا تقتصر على المتع الحسية و السطحية اما البعض فقد عمل على الدمج بين الناحية الانفعالية و الناحية المعرفية للسعادة للخروج بمنظور توفيقى متكامل حول السعادة، وتتنوع المصادر التي يعتمد عليها الفرد في تحقيق السعادة فمنها ما هو غير قابل للتغيير كالجنس و السمات الشخصية ومنها ما يقع تحت سيطرة الإنسان كالدخل و العمل و الأنشطة الترفيهية.

خلاصة:

تعد السعادة هدفاً بشرياً عالمياً وموضوعياً هاماً في علم النفس الإيجابي الذي يعمل على دراستها علمياً لفهم مكوناتها والعوامل المؤثرة فيها وطرق زيادتها بهدف تعزيز وتنمية الرفاهية لدى الأفراد والمجتمعات، مما ينعكس بالإيجاب على مختلف جوانب حياة الفرد، بما في ذلك اقبال التلاميذ على التعلم والتحصيل الأكاديمي خاصة في مرحلة التعليم الثانوي عند التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

يتناول هذا الفصل مفهوم السعادة بشكل معمق ثم استعراض التطور التاريخي لدراسة السعادة، ويحلل الفصل مكونات السعادة الأساسية والقوانين التي تحكمها، وأشكالها وأبعادها المتعددة، بالإضافة الى طريقة قياسها كما يحتوي الفصل على عرضاً وافياً للنظريات المفسرة للسعادة، ويحدد أهم مصادرها ويسلط الضوء

على السمات المميزة للأشخاص السعداء ويختتم هذا الفصل بتقديم مجموعة من الاستراتيجيات العملية لزيادة الشعور بالسعادة مع التأكيد على ان السعادة رغم تعقيدها يمكن فهمها وتعزيزها بشكل فعال.

الفصل الثالث

مهارات التفكير ما وراء المعرفة

- تمهيد

1 . نشأة ما وراء المعرفة

2 . مفهوم ما وراء المعرفة

3 -تصنيفات مهارات ما وراء المعرفة.

4 -مكونات مهارات ما وراء المعرفة

5 - الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

6 -النظريات والنماذج المفسرة لمهارات ما وراء المعرفة.

7 - الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

8 -دور مهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم.

9 -دور المعلم من خلال مهارات ما وراء المعرفة.

10-دور المتعلم من خلال مهارات ما وراء المعرفة.

11- الأهمية التربوية لاستخدام مهارات ما وراء المعرفة.

12 -علاقة ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات.

11 -معوقات مهارات ما وراء المعرفة في مرحلة الثانوي.

- خلاصة الفصل.

- تمهيد -

يشكل مفهوم ما وراء المعرفة باعتباره إطاراً نظرياً حديثاً و متنامياً في مجال علم النفس المعرفي محورا للدراسات السيكو بيداغوجية المعاصرة تتبنى هذه الدراسات منظورا بنائيا للتعلم حيث يتم التركيز على دور المتعلم الفعال في بناء معارفه وتطوير استراتيجياته المعرفية يتجاوز هذا المنظور النظرة التقليدية للتعليم التي تركز على المحتوى المعرفي (ماذا يتم تعلمه) لينصب الاهتمام على العمليات المعرفية العليا (كيف يتم تعلم) يتمحور هذا التوجه حول تمكين المتعلم من اكتساب الوعي باستراتيجية المعرفة وتوظيفها بفعالية من تنظيم تعلمه ومراقبته وتقييمه.

تتجلى أهمية ما وراء المعرفة في تمكين المتعلمين في تطوير ثلاث مهارات اساسية: التخطيط (وضع الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة)، والمراقبة (متابعة التقدم وتعديل الاستراتيجيات عند الحاجة)، والتقييم (تقييم النتائج وتحديد نقاط القوة والضعف).

يهدف هذا الفصل الى تحليل شامل للمفهوم ما وراء المعرفة و توضيح الأسس النظرية والمنهجية التي يقوم عليها واستعراض النماذج الأساسية التي تفسر آلياته كما يهدف الى إبراز أهمية ما وراء المعرفة في الجوانب النفسية و الاجتماعية و الأكاديمية و تحديد أنواع الاستراتيجيات ما وراء المعرفة المختلفة وتبيان المنظور القرآني لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وأهمية تدريسه وتطويره و تعليمه لتلاميذ الطور الثانوي على وجه الخصوص بالإضافة الى معوقات تعليم ما وراء المعرفي بمرحلة التعليم الثانوي فيما يرتبط بالدرجة الأولى بالأهمية التطبيقية والتربوية لتعليم مهارات ما وراء المعرفة علاقة هذه المهارات ما وراء المعرفة بعدد من التغيرات التي تتقاطع مع العمليات العقلية والنفسية و المعرفية.

1. نشأة وتاريخ ما وراء المعرفة

بعد ما وراء المعرفة من المفاهيم النظرية المستجدة في ميدان علم النفس المعرفي اذ يتصل اتصالا وثيقا بنظريات التعلم، واكتساب المعارف وحل المشكلات، واتخاذ القرارات ويتجلى جوهر ما وراء المعرفة في تمكين الفرد من الالمام بمهاراته وقدراته الذاتية وتفعيلها في عملية التخطيط والمراقبة والتقييم مما يجعله واعيا وموجها وفاعلا في مواجهة التحديات الأكاديمية والشخصية. (رشيد، 2013).

على الرغم من حداثة المصطلح فإن حدوده التاريخية تعود الى أسلوب سقراط في الحوار والجدل عندما أطلق مقولته الشهيرة اعرف نفسك بنفسك ثم الى افلاطون حين قال: "حينما يفكر العقل فإنما هو يتحدث الى نفسه" (الحارون، 2008، 5).

الا ان مصطلح ما وراء المعرفة ظهر ضمناً في بدايات علم النفس من خلال وصف ويليام جيمس James وجون ديوي Dewey للعمليات ما وراء المعرفة بالتأمل الذاتي الشعوري (conscious self reflection) (رشيدي وعيسى، 2011).

ويرى باريل Barell ان جوهر التعلم التأمل يشمل المراحل والمهارات التالية:

. التخطيط: بطرح السؤال: ماهي المشكلة وكيف يمكنني حلها؟

. المتابعة: بطرح السؤال: ما مدى كفاءتي في حل هذه المشكلة؟

. التقويم: بطرح السؤال: ما مدى كفاءة ادائي للعمل؟ (العتوم واخرون، 2007).

شهد ميلاد مصطلح ما وراء المعرفة على يد جون فلافل (flavell) عالم النفس الامريكي في نهاية السبعينات وقد بدأ البحث حول ما وراء المعرفة في عام 1970 حيث ركزت دراساته الأولى على ما وراء الذاكرة لدى الأطفال والتركيز على عمليات ذاكراتهم ليصبح موضوعاً أساسياً في الحقول التربوية والتعليمية (Iftiknav، 2014).

ويعتبر جون فلافل John flvell أول من استخدم مصطلح ما وراء المعرفة la meta cognitive او قد لاحظ فلافل ان الافراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم وخاصة الأطفال يفتقرون غالباً الى وعي دقيق بمتطلبات التعلم حيث يتصرفون دون وعي امام توظيف الاستراتيجيات المعرفية واعتبر فلافل هذا المفهوم انه عملية التفكير في التفكير (عبود، 2018).

ومنذ تقديم فلافل لمفهوم ما وراء المعرفة اتجهت الجهود البحثية نحو تحديد ابعاد هذا المفهوم فاعتمد بعضهم على مكون (التحكم في المعرفة) واعتبروا انه يشمل جميع العمليات التي تقع تحت مسمى الوظائف التنفيذية والتي تضمن التخطيط والمراقبة والتقويم مؤكدين ان ما وراء المعرفة والعمليات التنفيذية

وجهان لعملية واحدة، في المقابل دعا باحثون آخرون حصر المفهوم على مكون المعرفة بالعمليات المعرفية ويمكن تحديد اتجاهين أساسيين:

- **الاتجاه الأول:** يركز على توضيح العلاقة بين ما وراء المعرفة والوظائف التنفيذية لتحديد طبقة العمليات المعرفية التي تتدرج تحت كل منها.

- **الاتجاه الثاني:** يضمن محاولات الباحثين توضيح العلاقة بين مفهوم ما وراء المعرفة ومفهوم كفاءة الذات والمفاهيم الأخرى التي تلتقي معها كتنظيم الذات إدارة الذات (فارس، 2012).

ويتضح من خلال تحليل تطور مفهوم مهارات ما وراء المعرفة الأهمية التربوية الكبيرة لدراسة علاقتها بالمعرفة، والأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي خصوصا في الحقل التربوي الذي يتطلب تطبيقا فعالا لتعليم التفكير وتنمية المهارات العليا المرتبطة بما وراء المعرفة (بن قسمية، 2023، 58).

(2) . مفهوم ما وراء المعرفة .

حضي مفهوم الميثة معرفية او ما وراء المعرفة باهتمام متزايد في مجال علم النفس التربوي وذلك في سياق التحول نحو نماذج تربوية ترتكز على تنمية القدرات المعرفية العليا لدى المتعلمين وممارسة عمليات معرفية أكثر عمقا وتعقيد مما يؤهلهم لمواجهة المشكلات التي تتحداهم (أبو غزال، 2007). يتسق هذا التوجه مع رؤية (zimmerman، 1990) حيث اعتبر ان المتعلمين يمكن وصفهم كأفراد منظمين ذاتيا الى درجة انهم يعدون مشاركين ناشطين في تعلمهم الخاص بهم من حيث الاستراتيجية والدافعية وما وراء المعرفة (قادري، 2017، 89).

يعرفها فلافل (1985) على انها: القدرة على التفكير في عمليات التفكير، أي معرفة الفرد لعمليات التفكير الخاصة به. (العيدي والبرزنخي، ب، س).

كما يعرفها هينس وايلر أنها: مجموعة من الأنشطة والعمليات والأساليب التي يستخدمها المتعلم قبل القيام بنشاط تعليمي ما أو أثناءه أو بعده بهدف تحقيق عمليات معرفية ممثلة في الفهم والحفظ والتذكر واستخدامها في مواقف تعليمية جديدة وحل للمشكلات التي تواجههم (مجول، 2015).

ويمكن تحديد تعريف للتفكير ما وراء المعرفي بأنه التفكير في التفكير والمعرفة عن المعرفة، بمعنى فهم عمليات التفكير والقدرة على معرفة ما نعرفه وما لا نعرفه في المهمة التي نحن فيها، فالتفكير في التفكير هو القدرة على التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي يتخذها الفرد لحل المشكلات والقدرة على تقييم كفاءة أفكاره (سعاد جبر، 2008، 72).

وتعرفها قطامي (2013) بأنها: مهارات عقلية معقدة تنمو مع تقدم العمر وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العامة (الشلاش 2017، 15).

أما باندورا فيرى ان التفكير ما وراء المعرفي هو التقييم المعرفي لأنشطة المتعلم والتفكير في كفاءة التفكير، اذ انه يراقب التفكير ويقيم كفاءاته في قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، ويعمل على تصحيح تقييماته بطريقة تؤدي الى الحل، ومن ثم يعمل على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الحلول السليمة. (أبو جاد ونوفل، 2010).

فمفهوم مهارات التفكير ما معرفي يشير الى عمليات تحكم عليا تهدف الى التخطيط لأداء الفرد عند حل مشكلة ما. يبقى الفرد على وعي بذاته وبغيره خلال التفكير في حل مشكلة، وحتى التفكير في مجريات التفكير أو التفكير بصوت عال وتعتبر مهارات التفكير ما وراء المعرفي مهارات عقلية معقدة تشمل التخطيط و المراقبة و التقويم، و المراجعة والجدير بالذكر ان أفضل مرحلة لتعليم مهارات ما وراء المعرفة هي المرحلة الثانوية، حيث تبدأ مرحلة الاعداد في مراحل دراسة سابقة وذلك عبر إتاحة الفرصة للتلاميذ من أجل تبادل الأفكار فيما بينهم عند قيامهم بحل المشكلات و التأمل في نتائج تفكيرهم وتقييم ما تم التوصل اليه، وصولاً الى مراجعة خطوات بلوغهم الى الحل (عبد العزيز، 2009).

وتعرف مهارات ما وراء المعرفة على أنها: "الإدارة التنفيذية الواعية لنشاطات عقلية تعبر عن يقظة عقلية مستمرة قبل وأثناء وبعد حدوث مختلف المواقف التعليمية، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بتفعيل مراكز التفكير والذاكرة والفهم والخبرات المعرفية السابقة وتعمل على إدراك الاستراتيجيات الفعالة للوصول الى بناء التعلم وكيفية إيجاد الحلول وتنفيذ المهمات ومعالجة المعلومات بطرق مختلفة تبعاً لاختلاف وضعيات التعلم". (بن قسمية، 2023، 55).

ومن التعاريف السابقة يمكن القول ان ما وراء المعرفة هي مجموعة من العمليات التنفيذية العليا والمهارات العقلية المعقدة التي تمكن الفرد من مراقبة وتنظيم وتوجيه عمليات التفكير الخاصة به من اجل تحسين الأداء في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والقدرة على التخطيط والمراقبة والتقييم والمراجعة بالإضافة الى القدرة على التحكم في العمليات المعرفية واستخدامها بشكل فعال.

(3) . تصنيفات مهارات ما وراء المعرفة.

مهارات ما وراء المعرفة عديدة بتعدد مكوناتها وسوف نذكر فيما يلي مجهودات بعض الباحثين في تصنيفها:

(3)- 1 - تصنيف سترنبرج: (Strenberg.1988) وباير (Byer. 1987)

صنف سترنبرج (1988) وباير (1987) مهارات ما وراء المعرفة الى ثلاث مكونات أساسية وهي:

التخطيط: يمثل المرحلة الأولية التي يعتمد فيها المتعلم على جهوده الذاتية لتنظيم المهمة ويشمل ذلك تحديد الأهداف وتشخيص الصعوبات ووضع خطة استراتيجية أولية واختيار الأنسب منها وتحديد الإطار الزمني الازم لإنجاز المهمة وجمع المعلومات الضرورية والتنبؤ بالنتائج المتوقعة الوصول اليها.

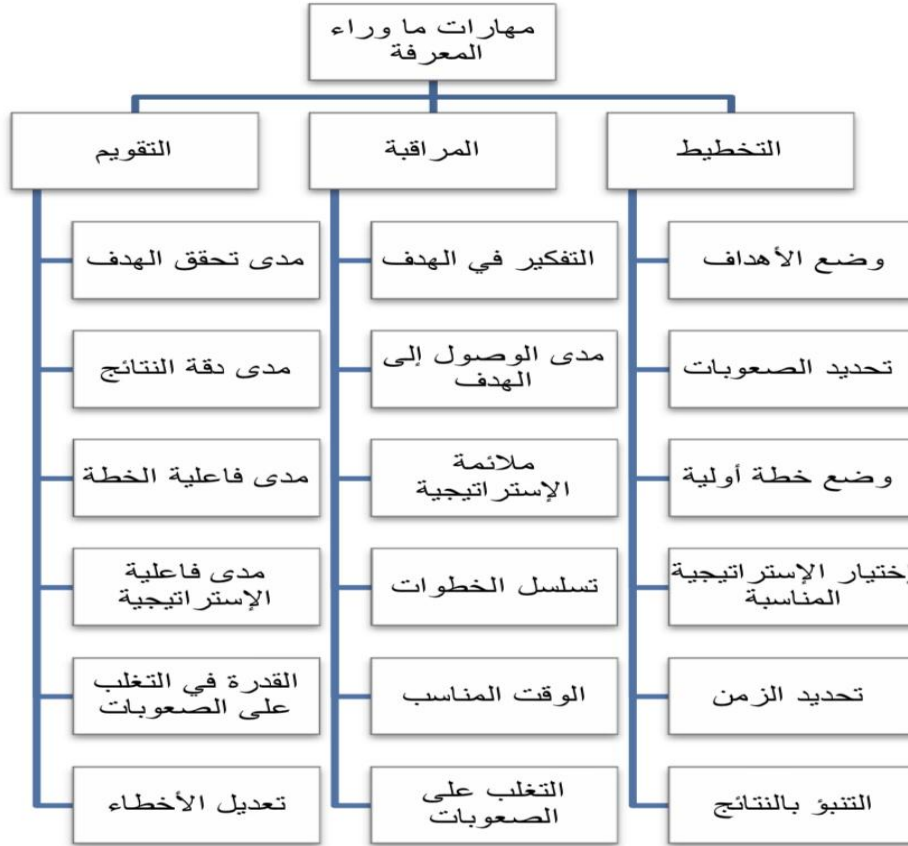
. المراقبة: يعرفها اندرسون (2002) Anderson فإنها عملية التفكير في خطوات تنفيذ المهمة وتقييم مدى تنفيذ الأهداف (المطيري، 2019). وتكون هذه المراقبة أثناء القيام بالمهمة من خلال تركيز الانتباه على الهدف، وتتبع مدى التقويم نحو تحقيقه وتقييم مدى ملاءمة الاستراتيجيات المستخدمة، والحفاظ على تسلسل الخطوات ومعرفة الوقت المناسب للانتقال من مرحلة لأخرى والتغلب على الصعوبات الطارئة (قماز، 2011).

. التقويم: عرفه الغامدي (2011) على أنه مرحلة التحقق وتحقيق الأهداف الموجودة من خلال تقييم شامل للعملية المتقدمة (المطيري، 2019). فالتقويم هو الحكم على مدى تحقق الهدف وتقييم دقة النتائج وتحليل فعالية الخطة والاستراتيجيات المستخدمة وتقييم القدرة على التغلب على الصعوبات وتعديل الأخطاء (قماز، 2011).

وفي الشكل الموالي تلخيص لمهارات ما وراء المعرفة حسب سترنبرج وباير:

الشكل (01) مخطط مهارات ما وراء المعرفة لسترنبرج.

شكل (01): يمثل مخطط مهارات ما وراء المعرفة لسترنبرج وباير



3 - 2- تصنيف أكسفورد (1996)

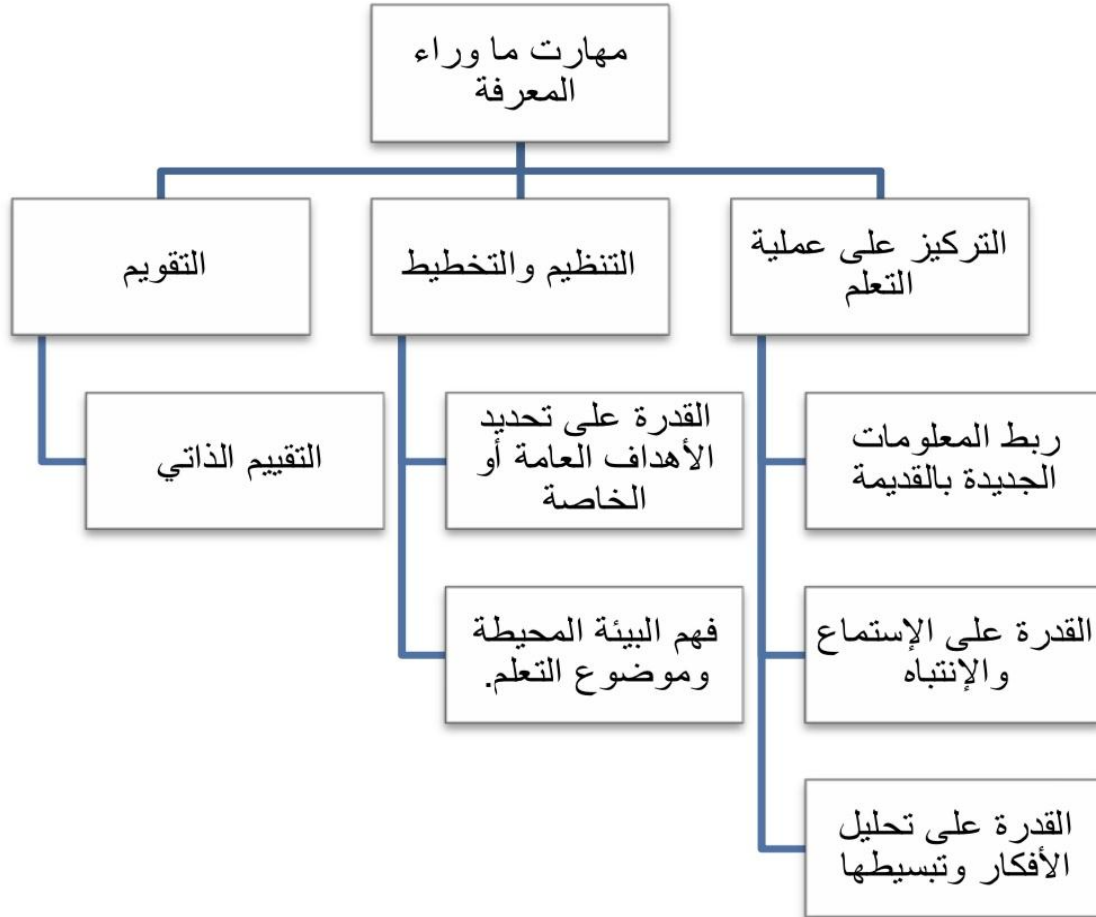
الذي يرى بان مهارات ما وراء المعرفة تشمل ما يلي

- التركيز على عملية التعلم وذلك من خلال ربط المعلومات الجديدة بما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى مع توفر الشروط الممثلة في القدرة على الاستماع والانتباه وكذلك القدرة على تحليل الأفكار وتبسيطها
- التنظيم والتخطيط للتعلم ويتكون من القدرة على تحديد الأهداف سواء العامة او الخاصة وكذا فهم البيئة المحيطة وموضوع التعلم.

– تقويم التعلم وتنظم عملية المراقبة والتقييم الذاتي (رشيد، 2013).

والشكل رقم (03) يوضح تصنيف أكسفورد 1996 لمهارات ما وراء المعرفة:

شكل (03): يمثل تصنيف أكسفورد 1996 لمهارات ما وراء المعرفة



3 - 3 - تصنيف جاما 2001 حيث يصنف مهارات ما وراء المعرفة.

يصنف جاما مهارات ما وراء المعرفة الى:

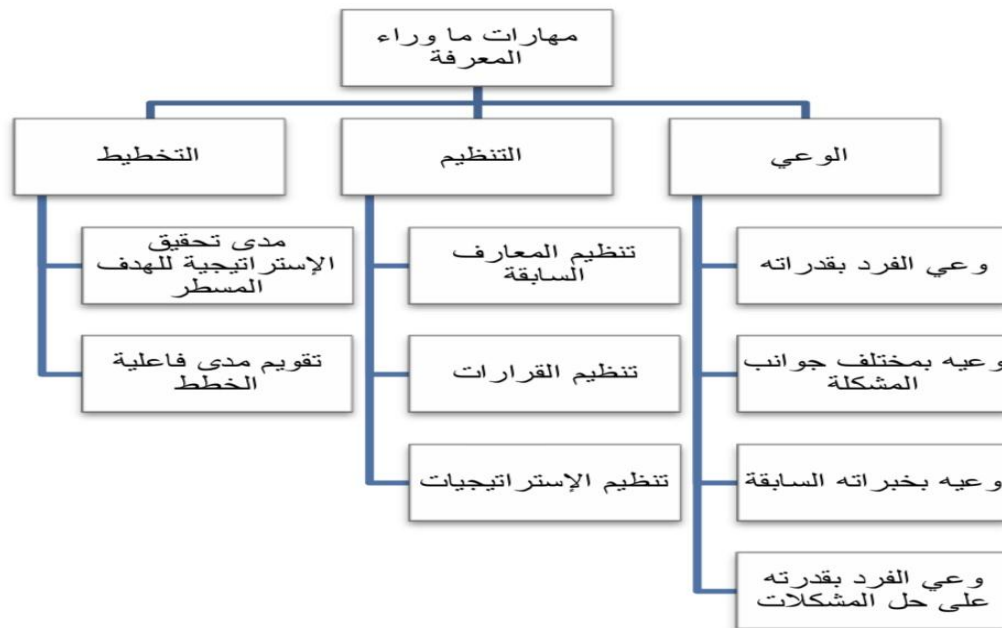
الوعي: ويشير الى وعي الفرد بقدراته الفعلية (إيجابية وسلبية) ووعيه بمختلف جوانب المشكلة وخبراته السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى ووعيه بقدرته على مواجهة المشكلات وحلها.

. **التنظيم:** ويشمل القدرة على تنظيم المعارف السابقة لاستخدامها في مواقف جديدة وتنظيم القرارات لتلائم الخطط الجديدة وتنظيم الاستراتيجيات.

. **التقويم:** ويشمل تقويم مدى تحقيق الاستراتيجية للهدف المنشود وتقويم مدى فاعلية الخطط التي تم وضعها (قماز، 2011).

والشكل رقم (04) يوضح تصنيف جاما لمهارات ما وراء المعرفة:

شكل (04): تصنيف جاما (2001) لمهارات ما وراء المعرفة



يتجلى من خلال ما سبق من تصنيفات لمهارات ما وراء المعرفة وجود تقارب ملحوظ بين مختلف النماذج النظرية على الرغم من وجود اختلافات طفيفة في التفاصيل وتتفق هذه التصنيفات بشكل أساسي على مهارات ما وراء المعرفة تشمل ثلاثة مكونات أساسية وهي:

- **التخطيط:** ويتضمن تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات والتنبؤ بالنتائج قبل الشروع في أي نشاط معرفي
- **المراقبة:** تشير الى مدى تركيز الوعي ومدى التقدم وتذليل الصعوبات التي تواجهه في تحقيق الأهداف المحددة.

وأخيرا -التقويم: للنتائج المحصل عليها وتعديلها إذا لزم الامر وتقييم مدى تحقيق الأهداف المرجوة وبالتالي يمكن اعتبار مهارات ما وراء المعرفة على انها نظام تنفيذي ذاتي التنظيم يتبعه الفرد للتحكم في عمليات التفكير والتعلم وتحسين أدائه المعرفي بشكل فعال. وسوف نتطرق الى هذه المكونات بالتفصيل في الموضع اللاحق.

(4) -مكونات مهارات ما وراء المعرفة.

يجمع الباحثون في مجال علم النفس وجود ثلاثة مهارات أساسية للتفكير ما وراء المعرفي رغم وجود العديد من التصنيفات لا يوجد اتفاق واضح بشأن هذه الاستراتيجيات التي يجب تضمينها في النموذج النظري لما وراء المعرفة ومن بين المهارات التي نوقشت بشكل مستفيض في هذا المجال نجد انه تم التركيز على ثلاثة تصنيفات متفق عليها وهي

(4) -1- التخطيط *planning*:

وهو تصور ذهني مسبق لتحديد أفضل الطرق التي يمكن من خلالها القيام بعمل أو تنفيذ مهمة ما. (المواحدة واخرون، 2013).

ويشمل التخطيط عملية تحديد الأهداف التعليمية قريبة أو بعيدة المدى من قبل المتعلم نفسه، وهذه العملية تعكس وعيا عميقا لدى المتعلم بجدوى النشاط التعليمي الذي يقوم به (تلوين وبوقريريس، 2007). هذا الى جانب تحديد الاستراتيجيات المناسبة لتنفيذ المهمة مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المهمة ومتطلباتها (Viau، 1997) ويضيف (أبو جاد ونوفل، 2010) على ان استراتيجية التخطيط تتضمن وجود هدف سواء من قبل المتعلم نفسه او من قبل غيره كما تضمن مهارة التخطيط وضع خطة عمل تفصيله لتحقيق العمل المنشود وبصاحب عملية التخطيط المتعلم لمجموعة من الأسئلة على نفسه تدور حول طبيعة المهمة والاهداف المراد تحقيقها ويشير (أبو جاد ونوفل، 2010) الى أن استراتيجيات التخطيط تشمل مجموعة من المهام الرئيسية هي:

- تحديد الهدف التعليمي المراد تحقيقه بدقة.
- اختيار إجراءات التنفيذ المناسبة للخصائص الفردية.

- مراقبة تقدم وتسلسل العمليات قبل البداية.
- تحديد العقبات المحتملة ووضع خطط لمعالجة الصعوبات.
- التنبؤ بالنتائج وتقييم مؤشرات مدى تحقق الهدف.

ومن مؤشرات استعمال التلميذ لاستراتيجيات التخطيط نجد:

تحديد الأهداف التعليمية وإعادة صياغة أسئلة استكشافية التفقد السطحي للمادة للحصول على نظرة عامة وتحويل العناوين الجزئية الى أسئلة تحليلية وتنسيقية من أجل تفعيل المعالجة العميقة وتحويل الدروس الى مخططات وخرائط مفاهيم وجداول مقارنة لتسهيل تخزينها وبالاعتماد على نموذج معين قبل البدء في انجاز النشاط وتحديد الوقت اللازم من خلال تحديد الأولويات وتوزيع المهام وتحديد المعارف السابقة المساعدة على معالجة المادة وبناء معرفة جديدة (قادري 2017، 96).

4-2-المراقبة:

تشير المراقبة الى وعي التلميذ بدرجة استيعابه وأدائه أثناء تنفيذ النشاطات الموكلة إليه والقدرة على توجيه الأسئلة الذاتية أثناء التنفيذ من أجل تحقيق الهدف وأثناء التنفيذ تكون هناك مراقبة وضبط ذاتي لسير عملية التنفيذ (قادري، 2017، 97) وتشير المراقبة الى قدرة الاستيعاب لقواعد التعلم والعمليات الذهنية الداخلية للسيطرة ومراقبة وضبط الوعي أثناء عملية التنفيذ (إسماعيل، 2013، 244).

وهي القدرة على تقدير مدى التقدم في إنجاز مهمة ما ومدى تلاؤم هذا التقدم مع الهدف المنشود (المواجهة وآخرون، 2013).

مع تقدم الطالب في المهمة يقوم بمراقبة تقدمه وتحديد إذا ما كان يجب وضع خطة جديدة فالمراقبة هي عملية التقويم المستمر لاداء المهمة والمراقبة النشطة وللإستراتيجيات المستخدمة لإنهاء المهمة وتحليل المحتوى وتقييم الأداء وقد تشمل المراقبة أيضا فحص وتصحيح أداء شخص يكون على اتصال به.

وتشمل استراتيجية المراقبة المهارات التالية

- الإبقاء على الهدف ضمن دائرة التركيز وثبتيته في الذهن.

- الالتزام بتسلسل الخطوات واختيار الإجراءات الأنسب لكل مرحلة.
- تحديد الإطار الزمني لتحقيق الأهداف الفرعية.
- تحديد الإجراءات الملائمة لكل مرحلة من مراحل انجاز المهمة.
- القدرة على التحكم في استراتيجيات تجاوز العقبات والأخطاء بعد تحديدها. (الشلاش، 2017).

4-3-التقويم: Evulrtion:

يعد التقويم عملية تقييم ذاتي وتحليل نقدي لفاعلية الاستراتيجيات المستخدمة في الموقف الراهن ويتضمن تحليل مدي تحقيق الأهداف وتقييم طبيعة ومستوي الأداء بعد تنفيذ المهمة، كما يتضمن إعادة النظر في مواضع الضعف التي يظهرها التقويم. (المواجدة واخرون، 2013).

ويمكن اعتبار التقويم بمثابة مراجعة معرفية بأثر رجعي حيث يتم فحص مدي نجاح العمليات المعرفية وما يترتب على ذلك من بناء لمعرفة ما (Cunningham et al، 2018).

ويضيف (العلوان، 2009) ان التقويم الذاتي يشمل مراقبة وتقييم مدي تحقق النتائج المتوقعة، وتحديد الخطوات المتبقية لتحقيقها وتحليل استراتيجيات مواجهة الصعوبات التي تظهر اثناء التنفيذ وتتسم عملية التقويم الذاتي بالطابع الدوري حيث تبدأ قبل الشروع في التنفيذ وتستمر اثناءه وبعده، وتشمل مهارة التقويم ما يلي:

- تقدير مستوي تحقيق الأهداف وتقييم دقة وجودة النتائج وكفايتها.
- تقييم ملائمة وفعالية الاستراتيجيات المستخدمة.
- تقييم استراتيجيات التعامل مع العقبات والأخطاء.
- تقدير فعالية الخطة والية وجودة تنفيذها.

5-استراتيجيات ما وراء المعرفة.

يشير التراث السيكو بيداغوجي الى وجود تداخلات مفاهيمية بين مهارات ما وراء معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة فهما مفهومان غير مترادفين والكثير من الباحثين يخلطون بينهم اذ تعتبر الاستراتيجية توظيف

واعي ومنظم لطريقة معينة من أجل تحقيق هدف معين، بينما تعكس المهارة قدرة انتقائية وتلقائية يتم استخدامها بشكل مرن، ويرى التربويون ان الاستراتيجية كمستوي أعلى من المهارة حيث تتضمن تكاملا ديناميكيا لمجموعة من المهارات مجتمعة لتحقيق هدف معين وليس بالضرورة أن يكون تعليميا فحسب. (أوباجي، 2015).

فالاستراتيجيات ما وراء المعرفة هي قدرة المتعلم على توجيه العمليات المعرفية في سبيل تطوير وتحسين المخرجات التعليمية وذلك من خلال تحديد وصياغة الأهداف وتفعيل اليات المقارنة والتدريب على كتابة البحوث بهدف تعزيز الفهم والاستدلال والتنبؤ وتقوية الذاكرة. (الونوس، 2016).

تتنوع استراتيجيات ما وراء المعرفة من حيث آليات التطبيق والإجراءات المتبعة وتعتمد فعاليتها على الفروق الفردية بين المتعلمين من جهة واختلاف الموقف التعليمي من جهة أخرى، وفيما يلي سيتم التركيز على مجموعة من الاستراتيجيات ما وراء معرفة وهي كالتالي:

5-1- استراتيجية K . W . L :

تعد استراتيجية K . W . L من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يستخدمها المتعلم في مراحل سابقة ومتزامنة ولاحقة لعملية التعلم من اجل التخطيط والفهم وحل المشكلات ومختلف الأنشطة المعرفية بتوجيه من المعلم ، كما تساهم في زيادة وعي المتعلم بقدراته الذهنية وتنمية التحكم الذاتي في عمليات التعلم ووعي المتعلم بقدراته الذهنية والأنشطة المختلفة كالقراءة وسيل التعلم والتحكم فيها. (بكري، 2021).

هذا ما يؤكد عليه العليان (2005) على أهمية استراتيجية K . W . L في تنشيط المعرفة القبلية وتوجيه المتعلم نحو الأهداف التعليمية المحددة، وجعل المعرفة السابقة كحجر أساس يركز عليه التعليم الجديد. (أبو سلطان، 2012).

وتسمى كذلك استراتيجية بناء المعني وكذلك الجدول الذاتي واستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة التي طورها أوغل (Ogle، 1986). والتي تضم ثلاث مراحل أساسية (العفون وجيل، 2013). وهي على النحو التالي:

• **المرحلة K:** وهي مرحلة تدل على: Know what Know a bout the subjectif في هذه

المرحلة يحدد المتعلم ما يعرفه عن الموضوع.

- المرحلة W وتدل على Wantwhatwewant to find out? وهي مرحلة يحدد فيها المتعلم ما يريد ان يتعلمه.
- المرحلة L وتشير الى Learnwhatwelearned? وهذه المرحلة عبارة تجديد لما تم تعلمه بعد الانتهاء من أي نشاط تعليمي تعليمي. (المطيري وباحاذق، 2016).

(5) . 2 . استراتيجيات الخرائط المفاهيمية:

في ستينات القرن الماضي، قام نوافك (Novak) وزملاؤه في جامعة كورنيل (Cornell) الأمريكية بتطوير استراتيجية تدريسية مبتكرة تحت مسمى استراتيجية خرائط المفاهيم (عبيدات، 2009).

تستند خرائط المفاهيم الى نظرية التعلم ذي المعني التي طورها اوزيل التي تقترض أن التعلم الفعال يتحقق من خلال تنظيم المفاهيم في بنية هرمية، يمثل هذا التنظيم الهرمي متغيرا حاسما في عملية التعلم، حيث يتفق ذلك مع نظرية بياجيه التي تؤكد على أهمية التنظيم الهرمي في بناء مهام التعلم تتطلب استراتيجيات خرائط المفاهيم تحليل المهمة او الموضوع المراد تعلمه وتفكيكه الى مفاهيم فرعية لغرض الوصول في النهاية الى مفهوم شامل (الغامدي، 2015).

ويمكن الاستفادة من توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس في كثير من المزايا منها ما ذكره (أبو ججوح، 2014) وهي كما يلي:

- تنمية القدرات العقلية والمهارات المعرفية لدى المتعلمين.
- تيسير التفكير في موضوع التعلم مما يسمح بالتحكم فيهما معا.
- رفع مستوي الفهم لدى المتعلمين.
- التمييز بين مختلف المعلومات اثناء التعلم والرغبة الإيجابية في جمعها وتنظيمها ومتابعتها.
- تطوير جودة التفكير واكتساب المعرفة وتسهيل انتقال اثار التعلم.
- اكتساب مهارات الاستدلال العلمي وحل المشكلات وانتقاء أفضل للعلوم.
- تحفيز المتعلمين على استخدام التقويم الذاتي بشكل مستمر.

5-3. استراتيجية التساؤل الذاتي

تعددت التسميات الخاصة باستراتيجيات التساؤل الذاتي فمنهم من يطلق عليها اسم التخطيط الذاتي، التأمل الذاتي، التقدير الذاتي، الاستجواب الذاتي. فتعتمد استراتيجية التساؤل الذاتي على تفعيل عمليات ما وراء المعرفة لدي المتعلم من خلال طرح مجموعة من الأسئلة على نفسه أثناء معالجة المعلومات، ويحدث ذلك قبل واثاء وبعد التعلم، مما يعزز الوعي بعمليات التفكير الذاتي وتنمية القدرة على الاستدلال الاستقرائي وتهدف هذه الاستراتيجية الى البحث عن المعلومات جديدة من خلال اثاره تساؤلات ذاتية وتصميم خطط للانتقال من المفاهيم البسيطة الى المفاهيم الأكثر تعقيدا والتشجيع على التفكير التأملي لما يتم تعلمه. (صراوي، 2011).

وهذا لا يتحقق الا بتفعيل الدور المحوري الذي يقوم به المعلم لتجسيد استراتيجية التساؤل الذاتي، من خلال توجيه المتعلم وتدريبه على صياغة أسئلة ذاتية موجهة، ومراقبة تقدمه في عملية التفكير مما يعزز دافعيته للتعلم وينمي وعيه بأهمية المكتسبات المعرفية التي شارك في تكوينها. (الحسني، 2015).

وقدم مونتاجو (Montague) سلسلة خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي وتتضمن هذه الخطوات ما أورده (العذقي، 2009).

- تحديد الأفكار الأساسية.
- تدوين الأفكار الأساسية.
- توليد الأسئلة المرتبطة بالمفاهيم الأساسية وتدوينها.
- الإجابة عن الأسئلة ومناقشة الأسئلة والأفكار.

6-4. استراتيجية التفكير بصوت عال

تتمثل هذه الاستراتيجية في تدريب المتعلم على التفكير بصوت عال ومسموع أثناء حل المشكلات بهدف تنظيم الأفكار وتوضيح مسار التفكير، ومن خلال ذلك يتمكن من تدريب المتعلم على مراقبة وتقويم عملياته المعرفية بشكل واع عند أداء المهمة عبر التخطيط والمراقبة والمراجعة والتقويم. (بن طريف، 2020).

(6). 5. استراتيجية النمذجة.

تعد استراتيجية التعلم بالنمذجة، أو ما يعرف بالتعلم بالملاحظة من الاستراتيجيات الفعالة في نقل التعلمات وتنمية مهارات التفكير العليا. وتعتمد استراتيجية التعلم بالنمذجة أو فكر كما تراني أفكر، على ملاحظة المتعلمين لسلوك المعلم وتقليده مما يستدعي أن يكون تفكير المعلم نموذجياً ومبدعاً، حتى ينتقل الأثر الإيجابي. (الموشي، 2016).

(6). 6. استراتيجية دورة التعلم

تعد استراتيجية دورة التعلم نموذجاً للتعلم البنائي مستوحى من أعمال جان بياجيه وتتركز على دور المتعلم النشط في بناء المعرفة من خلال التفاعل مع البيئة، وتعتبر المعرفة في هذا المنظور عملية تكيفية، يقوم من خلالها المتعلم ببناء معرفة وحل المشكلات بالاعتماد على خبرات سابقة مما ينمي التفكير. كما أن ارتباط هذه الاستراتيجية بأعمال بياجيه أدي ببعض الباحثين إلى مقارنة بين خطوات هذه المرحلة ومراحل التطور المعرفي. (خضر، 2015). بحيث مرحلة التمثيل عند بياجيه يقابلها جمع المعلومات واكتشاف المفهوم، ومرحلة الموازنة يقابلها تفسير المفهوم، ومرحلة التنظيم يقابلها عملية تطبيق المفهوم. (الجنابي، 2011).

وفي الجدول التالي عرض لمراحل المعرفة عند بياجيه وما يقابلها من استراتيجية دورة التعلم:

الجدول (01) يوضح مراحل المعرفة عند بياجيه وما يقابلها من مراحل استراتيجية دورة التعلم.

دورة التعلم	المعرفة عند بياجيه
اكتشاف المفهوم: يحاول المتعلم اكتشاف المفهوم الجديد من خلال التفاعل مع الآخرين	التمثيل: عدم الاتزان المعرفي نتيجة لتلقي معلومات جديدة مما يحفز لديه طرح تساؤلات ذاتية كيف حدث هذا؟ ولماذا حدث هذا؟
تفسير المفهوم: يتعاون التلاميذ في هذه المرحلة في بناء المفهوم من خلال المعلومات التي جمعها في مرحلة اكتشاف المفهوم.	الموازنة: بمعنى تعديل المتعلم للاستجابة التي أصدرها في عملية التمثيل بإعادة تنظيم معلوماته وتفسيرها من أجل استعادة التوازن المعرفي.

<p>تطبيق المفهوم: يقوم المتعلم في هذه المرحلة بتطبيق المعلومات التي تحصل عليها من خلال المراحل السابقة في مواقف جديدة.</p>	<p>التنظيم: ويعني دمج المعلومات الجديدة مع المعرفة السابقة المخزنة وتنظيم المعرفة وتكاملها.</p>
---	--

(6). 7. استراتيجية وصف مسار التفكير بالكتابة

تهدف استراتيجية وصف مسار التفكير بالكتابة أو ما يعرف بالتعبير الكتابي من العمليات المعرفية الي تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدي المتعلمين من خلال تشجيعهم على التعبير عن أفكارهم عن طريق الكتابة عند محاولتهم حل مشكلة ويطلب من التلميذ كتابة فقرة تلخص أفكاره والخطوات التي اتبعها للوصول الى الحل. (عبدالعزیز، 2009).

وتعتبر هذه الاستراتيجية فعالة في تعزيز الوعي الذاتي بعمليات التفكير، وتنمية مهارات التنظيم والتحليل والتعبير الكتابي لدي المتعلمين مما يؤدي الى تطوير القدرة على التفكير التأملي، والتفكير النقدي، وحل المشكلات.

(7). النظريات والنماذج المفسرة لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

تتعدد النماذج التي عالجت مفهوم ما وراء المعرفة حيث قدمت بعضها تفسيرات مباشرة ومعبرة وواضحة عن المفهوم بينما عالجت نماذج اخري المفهوم بطريقة ضمنية نظرا لاختلاف تعريفات ما وراء المعرفة وتداخلها مع بعض المفاهيم بالإضافة الى اختلاف مكونات ما وراء المعرفة من باحث الى اخر كل واتجاهاته ومنطلقه النظري الذي يبني عليه، وفيما يلي نستعرض بعض النماذج التي ساهمت في إرساء دعائم ما وراء المعرفة:

1.7. نموذج فلافل لما وراء المعرفة 1976 م.

يعد نموذج جون فلافل (1976) من النماذج الرائدة في مجال دراسة ما وراء المعرفة حيث قدم خلال محاولاته الأولى لتعريف مهارات ما وراء المعرفة، والذي يجعل الفرد قادرا على التحكم، وضبط الأنشطة المعرفية المختلفة التي يكتسبها من خلال التفاعل مع هذه الأنشطة المعرفية المختلفة، التي يكتسبها والتعامل مع مكونين أساسيين: معرفة ما وراء المعرفة، وخبرات ما وراء المعرفة.

• معرفة ما وراء المعرفة: (MetacognitionKnowledge)

تعتبر معرفة ما وراء المعرفة بنية معرفية ديناميكية تتجاوز مجرد الوعي بالعمليات المعرفية لتشمل التنظيم المعرفي الفعال. وهي المخرجات المعرفية التي تنتج عن تفاعل المعرفة في حد ذاتها ومعتقدات الفرد بطبيعته كمعالج للمعلومات ومعرفة مستوي تعقد المهام وشروط تنفيذها، وإدراك الاستراتيجية المعرفية وما وراء المعرفة الفعالة لتحقيق الهدف. (فارس، 2013).

وتتضمن معرفة ما وراء المعرفة ثلاث عناصر أساسية:

1. معرفة الشخص: (Person Knowledge) وتتضمن معرفة الفرد كمعالج للمعلومات على غرار المعتقدات حول الفروق الفردية بنوعيتها: الفروق الفردية ضمن الفردية (كتصور المتعلم انه يمكنه تعلم معظم الأشياء عن طريق الاستماع بدل القراءة) والفروق بين الفردية (كاعتقاد الفرد ان صديقه له حساسية اجتماعية أكثر من غيره).

2. معرفة المهمة: (Taskknowledge) وتتضمن هذه المعرفة وعي الفرد بمتطلبات المهام المختلفة بتنفيذها والعوامل التي تؤثر في صعوبة المهمة وتعقيدها. (قماز، 2011).

3. معرفة الاستراتيجية: (strategyknowledge) هي اعتقاد المتعلم مثلاً ان أفضل سبل التعلم في القسم وتثبيت المعلومات هو التركيز على رؤوس الأفكار الموجودة في نص ما، وعن طريق وعي المتعلم بالاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية المختلفة وكيفية استخدامها بفاعلية لتحقيق الأهداف. (العتوم وآخرون، 2007).

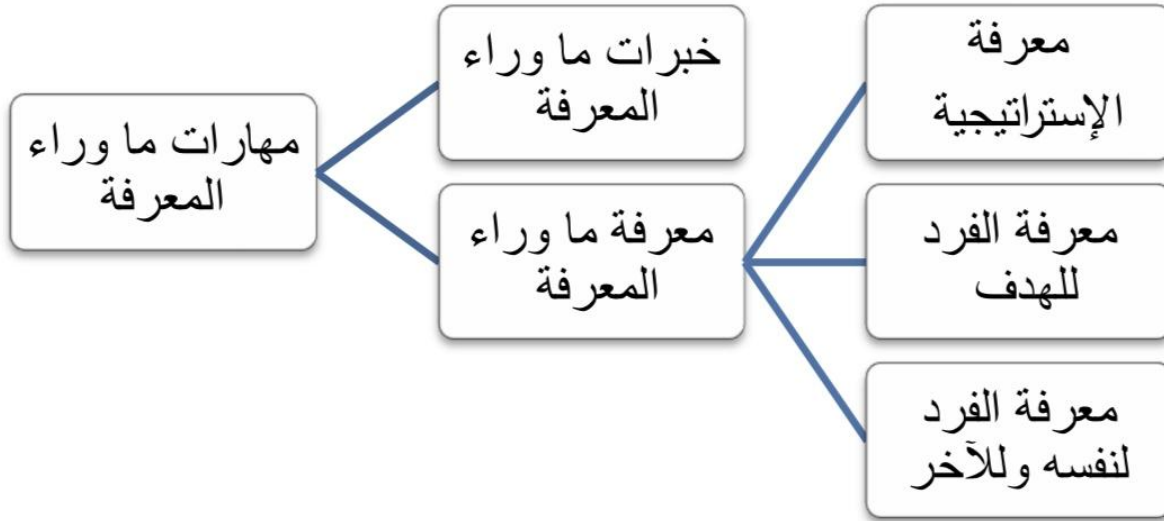
• خبرات ما وراء المعرفة:

تشير خبرات ما وراء المعرفة الى مجموعة من الإجراءات التنظيمية الذاتية التي يقوم بها المتعلم قبل، اثناء، وبعد أداء المهمة بهدف تحقيق التحكم في النشاط المعرفي وتسهم هذه الإجراءات في تنظيم وتسيير عملية التعلم، من خلال استحضار الوعي بالعمليات المعرفية في الأنشطة التعليمية المختلفة. (هادي رشيد، 2013).

ويقدم نموذج فلافل اطارا نظريا لما وراء المعرفة يتضمن مكونين رئيسيين، وفي الشكل الموالي تلخيص نموذج فلافل لما وراء المعرفة:

الشكل (06) يمثل نموذج فلافل لمكونات ما وراء المعرفة

شكل(06): يمثل نموذج فلافل لمكونات ما وراء المعرفة



7. 2. نموذج بياجيه (1969).

ساهمت نظرية بياجيه Piaget في التطور المعرفي في وضع الأسس التكوينية لمهارات ما وراء المعرفة اذ ركز بياجيه على التفكير التأملي المخطط له والتفكير الموجه نحو الهدف . وقد أشار بياجيه ان العمليات الشكلية (الصورية) ترتبط ارتباطا وثيقا بالتفكير في التفكير عوض التفكير في موضوعات التفكير وهي احد اشكال التفكير ما وراء معرفي. (أوباجي، 2016).

يقدم بياجيه تصورا تكوينيا لما وراء المعرفة حيث يري انها تتطور بالتوازي مع التفكير الشكلي في مرحلة المراهقة. فالتعلم ليس مجرد اكتساب للمعرفة بل هو عملية إعادة بناء مستمرة للبنية المعرفية، فالتعلم لا يضيف معلومات الى ذخيرته المعرفية بل يعتبر منظما نشطا لمعرفته، حيث يقوم بمراجعة ابنية معرفية، وازافة معلومات جديدة، او تشكيل ابنية قائمة على أخرى قديمة. كما يقوم بإدخال أفكار جديدة على أفكار سابقة في إطار نموذج مستمر للانتقال من المعلوم إلى المجهول، ويشير هذا المنظور الى أن ما وراء

المعرفة تتضمن التفكير في التفكير، ومراجعة الأبنية الذهنية القائمة والبحث عن إمكانية إضافة أبنية جديدة. (أوباجي، 2015).

7. 3. نموذج توبيسو افيرسون (2000).

يقدم توبيسو افيرسون (Tobias and Everson، 2000). نموذجاً نظرياً يركز على أهمية مراقبة المعرفة في تطوير التنظيم الذاتي المعرفي لدى المتعلمين، ويشير الباحثان أن القدرة على التمييز بين المعرفة المكتسبة والمعرفة غير المكتسبة تعتبر أساسية لمشاركتهم الفعالة في أنشطة ما وراء المعرفة المتقدمة مثل تقييم التعلم والتخطيط للتعلم ليكونوا أكثر قدرة على توجيه انتباههم ومهاراتهم المعرفية نحو تحقيق أهداف التعلم ويستند هذا الافتراض إلى الدراسات التي أجراها الباحثان منذ عام (1996) والتي تناولت العلاقة بين ما وراء المعرفة والتعلم ومحاولة معالجة المعرفة ومراقبتها وأساليب قياسها، وعلاقة مراقبة المعرفة بالأداء الأكاديمي وقد اقترح (توبيسو) و (افيرسون) اتجاهات جديدة لمكونات المعرفة.

يتبين من خلال الشكل (05) أن توبيسو افيرسون يقسمان مهارات ما وراء المعرفة وفق رؤيتهما إلى خمسة مكونات:

1. التخطيط: (Planning): قدرة المتعلم على وضع خطط فعالة ورسم خطوات التي يجب اتباعها لتحقيق أهدافه التعليمية.
2. اختيار أو تقييم الاستراتيجية (Evaluating strategy): قدرة المتعلم على اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة وذلك قبل أداء المهمة لحل المشكلات.
3. تقويم التعلم (Knowledge learning): قدرة المتعلم على تقييم فعالية استراتيجياته التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائه.
4. التحكم في المعرفة (Knowledge Monitoring): قدرة المتعلم على تقييم مستوى معرفته وفهمه للمحتوى التعليمي ووعيه لما يقوم به عند أداء المهمة وحل المشكلات.

5. المراقبة (Controlling): تتعلق بجميع المهارات السابقة وتعمل على استبدال الخطط والاستراتيجيات عند عدم تحقق الأهداف وتنفيذ المهمة بالشكل المطلوب ويمكن ان تكون هذه المهارة مستقلة عند أداء مهام اخري. (Tobias&Everson، 2002).

7. 4. نظرية التوسع والبناء العقلي

طرحت نظرية التوسع والبناء العقلي BuildingIntellectuelBroadening من قبل باربرا فريدريكسون Fredrickson الى وجود غرض تطوري هام للشعور بالسعادة وتستند هذه النظرية على ان المشاعر الإيجابية يمكن ان تؤثر على توسيع الوعي والاستجابة للأحداث بالإضافة الى بناء المرونة والقدرة على التحمل والصمود ومهارات التأقلم وتجعل الافراد اكثر عمقا في التفكير واكثر ابداعا وانفتاحا على الأفكار الجديدة، وتساعد على بناء مصادر للمعلومات وهذا التأثير التوسعي هو عبارة عن تأثير حيوي فالشعور بالسعادة يمنحنا افضلية كيميائية من خلال اغراق الدماغ بالدوبامين و السيروتونين والتي تجعل مراكز التعلم في الدماغ تتصل بمستويات اعلي (تساعد على تنظيم المعلومات الجديدة ، الاحتفاظ بهذه المعلومات لفترة أطول في الدماغ واسترجاعها بشكل اسرع لاحقا) كذلك تساعد في تشكيل وتعزيز اتصالات عصبية اكثر والتي تسمح للفرد بالتفكير بشكل اسرع و اكثر ابداعا ، ونتيجة لذلك يصبح الفرد اكثر مهارة في التحليل وحل المشكلات.

أظهرت الدراسات الحديثة لجامعة تورنتو ان المشاعر الإيجابية توسع خط الرؤية الخارجي (المحيطي) للإنسان من خلال تأثيرها على كيفية معالجة اللحاء البصري للمعلومات فالأفراد ذوي المزاج السلبي لا يعالجون كل الصور حيث يفقدون جزء كبير من الخلفية. على العكس من ذوي المزاج الإيجابي الذين يعالجون كل ما تحتويه الصور. (Achor,2010,52). (سليجمان، 2008، 51).

8. الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء معرفية.

يشكل التميز الابستمولوجي بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفية تحديا أساسيا يتجلى هذا التحدي في التداخل المفاهيمي بين المصطلحين مما يعيق التطبيق الأمثل لكل منهما في سياقات التعلم والتعليم لذا فان استجلاء الفروق الجوهرية بين هذين المفهومين يمثل ضرورة منهجية لتطوير ممارسات تربوية فعالة.

وتشير الأدبيات البحثية بعد دراسات لأكثر من عشرين سنة ان استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة يختلفان في كون المعرفة مهارة مهمة في القيام بأي نشاط. أما ما وراء معرفة هي الطريق الذي يعمل على تحقيق فهم للكيفية التي بها أداء هذه المهام والأنشطة الاستراتيجية المعرفة تكون ذات أثر محدود في نقل التعلم الى سياقات جديدة في المقابل تتميز استراتيجيات ما وراء المعرفة بكونها أكثر عمومية واستدامة.

ويتوافق هذا التحليل مع رؤية فلافل (Flavell، 1976) الذي يري ان التمييز الأساسي بين المعرفة وما وراء المعرفة يكمن في وظيفة كل منهما، فالمعرفة تخدم المتعلم في تحقيق اهداف محددة، بينما ما وراء المعرفة تمكن المتعلم في تنظيم وتوجيه خطواته للوصول الي الهدف بشكل فعال. بمعنى يكمن الفرق بين المصطلحين الكيفية او الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المعلومات. (بن قسمية، 2023).

كما ان عمليات ما وراء المعرفة تصبح أكثر الحاحا عندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعتمد الفرد على مراجعة انشطته المعرفية والحكم على مدي فاعليتها. (مازن، 2012).

إن التداخل المفاهيمي بين استراتيجيات المعرفة والاستراتيجيات ما وراء المعرفة لا يعكس فقط تعقيدات العمليات الذهنية، بل يكشف عن قصور النماذج النظرية السائدة حيث يري (سريج، 2024) هنا ضرورة تبني رؤية تكاملية تتجاوز الثنائية التقليدية، حيث اعتبر الاستراتيجيات المعرفية وما وراء معرفة وجهين لعملة واحدة، يتفاعلان ويتكاملان في سياق التعلم الفعال. ويتجلى هذا التكامل في كون يصبح المتعلم قادرا على التنقل بمرونة بين مستويين المعرفي وما وراء المعرفي وفقا لمتطلبات المهمة وسياق التعلم. وكمثال ذلك استراتيجية التساؤل الذاتي تصنف كاستراتيجية معرفية إذا ما تم قراءة النص من أجل الحصول على المعرفة، أما إذا تم استخدامها لمراقبة عملية القراءة وإدخال عليها مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم فهنا تصنف كاستراتيجية ما وراء معرفية. (سريج، 2024).

ومن التحليل السابق يتضح وجود تباين جوهري بين استراتيجيات المعرفة وما وراء المعرفة في كون الاستراتيجية المعرفية تعبر عن المكونات التي يستخدمها المتعلم للوصول الى تحقيق اهداف معينة مثل وضائف التفكير العليا تفعل عند معالجة المعلومات اما الاستراتيجيات ما وراء معرفية فتعمل على مساعدة المتعلم على تعزيز الوعي الذاتي لديه من خلال تمكينه من اختيار الأساليب الملائمة لحل المشكلات،

وتخطيط وتنظيم خطوات الحل، وتقييم النتائج وتخزينها بكفاءة لاستخدامها في مواقف تعليمية جديدة. (سريج، 2024).

9. دور مهارات ما وراء المعرفة في عملية التعلم.

يقول جيروم برونر: ان التدريس من خلال الاكتشاف لا يعني بدفع التلاميذ للاكتشاف الكامن في البيئة الخارجية بقدر ما يعني باكتشافهم مكنون عقولهم. (مخيرو عبد الفتاح، 2009، 327).

فالدور الرئيسي الذي يمكن أن تؤديه جوانب تعليم ما وراء المعرفة باعتبارها أعلى مستويات التفكير أن تمكن المتعلم من إدراك وتوظيف إمكانياته الذهنية وتطوير استراتيجيات فعالة لتنظيم وتخزين المعلومات وتطويرها وتبويبها في الذاكرة باستمرار. (بن قسمية، 2023، 92).

فعند محاولة حل المسألة التالية ما نصف قيمة $2+2$ ؟ هل تسمع نفسك وأنت تمر بخطوات الحل؟ وهل تسمع نفسك وأنت تقرر ما إذا كنت تأخذ نصف 2 ونصف 2 أم تجمعهما؟ أم تجمعهما ثم تأخذ النصف؟ إذا كنت تلاحظ ما يدور في ذهنك من عمليات وتقييم الخطوات التي تقوم بها من أجل الوصول إلى حل أو اتخاذ القرار فأنت تقوم بالوعي بالتفكير. فالوعي يتطلب تفعيل القشرة المخية وتعد سمة مميزة للإنسان تعكس قدرته على التخطيط الاستراتيجي وتقييم كفاءة التفكير وان كانت اللغة الداخلية تبدأ في سن الخامسة فان الوعي بالتفكير تبدأ في الحادية عشرة ويعتبر عنصراً أساسياً في التفكير الشكلي. (Costa، 1984، 57).

وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً بما وراء المعرفة في الأوساط التربوية والنفسية حيث تم الاعتراف بدورها الفعال في تقييم وتطوير مهارات المتعلمين ومع ذلك لا يزال هناك جدلاً حول كيفية دمج ما وراء المعرفة بشكل فعال في المناهج التعليمية وكيف يمكن تصميم استراتيجيات تدريبية تعزز الوعي بما وراء المعرفة لدى المتعلمين حيث كان النقاش حول مسألة كيف ومتي ولماذا؟ يجب دمج ما وراء المعرفة في مناهج القراءة كاستراتيجية تدريس؟ وقد اكدت دراسات تجريبية متعددة مثل دراسة هال (hall، 2004) ودراسة كيبكيو (cubukeu، 2008). ودراسة هيديك (haiduc، 2011) انه للحصول على كفاءة معرفية وبراعة في مهارات ما وراء المعرفة فان تعليمها أمر بالغ الأهمية. يتمكن المتعلمين من إدراك استخدامهم له بشكل واع أو بغير وعي مما يسهل عليهم تنظيم عملياتهم المعرفية وتوجيهها نحو أهداف التعلم على المدى الطويل

كما أشار عبد الله (2001). أن المتعلمين موجهين ذاتيا والذين يملكون ما وراء معرفة إجرائية متطورة لا يحتاجون الى توجيه خارجي اذ يتمتعون بالقدرة على التحكم في أفكارهم وتوجيهها بفعالية ووضعها في الاتجاه الصحيح. (iftikhar، 2014).

وقد أظهرت دراسات عديدة مثل دراسة رو (Row، 1988) ودراسة وونغ (Wong، 1989) الى أهمية تدريب المتعلمين على تطوير ما وراء المعرفة مما يمكنهم من استيعاب المفاهيم والمواد وتطبيقها في حل المشكلات وتنفيذ المهام وتشير هذه النتائج الى ان ما وراء المعرفة يعد متغيرا حيويا في عملية التعلم حيث يمتد اثرها طوال حياة التعلم وهذا ما يعزز لديهم مهارات التعلم ذي المعني ويمكن التمييز بين الفرد الجيد في حل المشكلات وبين الأقل خبرة وقدرة من حيث نجد ان الفرد لخبير يفهم طريقة تفكيره ويمكنه شرحها بينما يعجز عن ذلك الاخرون (الحارون، 2008).

ومن هذا المنطلق تتضح أهمية تبني نماذج تعليمية حديثة تركز على تنمية مهارات ما وراء المعرفة في المناهج والمقررات الدراسية أو استحداث مواد متخصصة في تدريس استراتيجيات التفكير لا سيما ما يتعلق بتوظيف التلميذ لما وراء المعرفة الإجرائية لما لها من دور فعال في الارتقاء بمستوي التعلم وجودته وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وفق رؤية أكثر يقظة ومتابعة وتنظيم. (بن قسمية، 2023، 96). وقد أكد lindstrom أن المتعلم الذي يمتلك مهارات ما وراء معرفية متطورة يتميز بالقدرة على:

- توجيه وتنظيم عملية تعلمه وتحمل مسؤولياتها.
- توظيف استراتيجيات التفكير لتوجيه وتحسين التفكير.
- اتخاذ قرارات مستنيرة في مواقف الحياة اليومية.
- التعامل الفعال مع المعلومات من مصادر متنوعة لتعزيز الفهم العميق وتطبيق المعرفة في سياقات حياته.
- اختيار الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي.

وتتجلى أهمية ما وراء المعرفة في دورها الحاسم في توليد الحلول والاستبصار بالمشكلات التي قد تبدو في ظاهرها بسيطة ولكنها تحمل في طياتها القدرة على احداث اضطرابات معرفية متتالية تقضي الى الجمود

المعرفي فما وراء المعرفة هي بمثابة مقاييس أساسية يمكن من خلالها تحديد الأهداف والمتطلبات المراد تعلمها وتصميم مسارات معرفية متعددة لتحقيقها

ولا ريب ان المهارات ما وراء المعرفة لها أثر فعال في تحقيق التعلم الناجح والفعال حيث تمكن لمتعلمين من الوعي بعملياتهم المعرفية ومراقبتها وتنظيمها ويعد الوعي ما وراء معرفي بمثابة الية تنظيمية تمكن المتعلم من تحديد الأهداف التعليمية وتخطيط استراتيجيات تعلم وممارسة الضبط الذاتي وتقييم الأداء المعرفي مما يعزز الكفاءة المعرفية والتحصيل الأكاديمي. (بن طريف، 2020).

(10) - دور المعلم من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة.

تعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة من الركائز الأساسية في تطوير القدرات الذهنية للتعلمين. حيث تمكنهم من التحكم في عمليات التعلم والتفكير بشكل فعال وفي هذا السياق يلعب المعلم دورا مهم وحاسم في تجسيد وتطبيق وتفعيل هذه الاستراتيجيات ما وراء معرفية من خلال تجميعه لخبراته ومعارفه واستغلالها في العمل وتوجيه المتعلمين نحو اكتساب الطرق الصحيحة في عملية التعلم ومهارات التفكير العليا. وللتفصيل أكثر فيما يخص دور المعلم من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة نذكر ما يلي:

حدد الزهراني دور المعلم من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة في النقاط التالية:

- يقوم المعلم بدور المصمم التعليمي الذي يختار وينظم الدروس بطريقة تشجع المتعلمين على التفكير في عمليات تفكيرهم من خلال تصميم أنشطة تعليمية تتطلب من المتعلم التخطيط لعملية التعلم، ومراقبة تقدمهم، وتقييم استراتيجياتهم.
- يعمل المعلم كموجه وكاشف لمستوى الخبرات السابقة حيث يساعدهم على استحضار خبراتهم السابقة وتوظيفها في فهم المعاني الجديدة ويشمل ذلك استخدام تقنيات مثل العصف الذهني، الخرائط المفاهيمية، والاسئلة الاستكشافية.
- يقوم المعلم بدور منظم وموجه لمعارف المتعلم من خلال مخطط تعليمي تفاعلي وموجه للتعلمين نحو تطوير مهارات التنظيم الذاتي مثل تحديد الأهداف، إدارة الوقت، التحكم في الانفعالات من

خلال توفير فرص لهم للتخطيط لمهامهم وتحديد اولوياتهم، وتقييم أدائهم. (أبو سلطان، 2012، ص 36).

- تصحيح وتعديل المفاهيم الخاطئة للمتعلمين التي بنيت على معارف وخبرات سابقة من خلال توجيههم نحو استخدام مهارات ما وراء المعرفة ويمثل ذلك تقديم امثلة وتوضيحات بديلة وتشجيعهم على إعادة النظر في افتراضاتهم.
- يقوم المعلم بدور المحاور والمثير للتفكير في عمليات تفكيرهم وتقييمها وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم عن طريق استخدام تقنيات مثل كتابة اليوميات، اجراء مناقشات التأملية وتقديم التغذية الراجعة.
- يقوم المعلم بدور المقوم لاستجابات التلاميذ والحكم على مدي تحقيق الهدف المنشود. (عرام، 2012).

11) - دور المتعلم من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة

في ظل التحولات التي يشهدها الحقل التعليمي، يتزايد الاهتمام بدور المتعلم كعنصر فاعل ومحوري في العملية التعليمية التعليمية باعتباره المسؤول الأول عن بناء معارفه وتعلماته لذا فان اكتسابه وتفعيل استراتيجيات ما وراء المعرفة أهمية بالغة في تعزيز قدرة المتعلمين على التحكم في عمليات التعلم والتفكير، مما يؤدي الى تحسين الأداء المعرفي وتنمية مهارات التعلم الذاتي. فأدواره عديدة ومتعددة وفيما يلي عرض لاهم الأدوار المنوطة به:

يري (المجول، 2015) ان دور المتعلم من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة تكمن في:

- المبادرة الى التعلم، والاستقصاء عن المعلومة حيث يقوم بدور المستكشف النشاط الذي يبادر الى طرح الأسئلة وتحليل الظواهر وتفسيرها مما يؤدي الى فهم عميق.
- العمل على حل المشكلات التعليمية وتفسير الظواهر ذاتيا من خلال التفكير في طرق الحل وجعلها في المخطط المعرفي.
- مراقبة تقدمه وتقييم استراتيجياته وتحديد نقاط القوة والضعف لديه وتحديد أهدافه وتنظيم وقته والتخطيط لعمله التعلم ومناقشة الحل الذي تم التوصل اليه وشرح الخطوات مع الزملاء.

- المشاركة في الأنشطة التعاونية، وتبادل الأفكار مع الآخرين مما يؤدي الى بناء فهم عميق للمفاهيم.
 - هذا وقد حدد (الداعور، 2007) صفات المتعلم وأدواره من خلال هذا النوع من الاستراتيجيات في النقاط التالية:
 - **الطالب النشط: TheActiveLearner** يتحول المتعلم من متلقٍ سلبي للمعرفة الى مشارك نشط وفعال في عملية التعلم من خلال الجدل ولمناقشة وفرض الفروض والتفكير في الحلول ووضع الطرق الاستراتيجية للوصول الى الهدف.
 - **الطالب الاجتماعي: TheSocialLearner** يدرك المتعلم أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم ويسعى الى بناء علاقات تعاونية تشاركية (تأثير وتأثر) مع اقرانه ومعلميه من خلال التعامل والتكامل والنقاش والمحادثة مع الآخرين.
 - **الطالب المبتكر: TheCreativeLearner** يطور المتعلم من قدرته على الملاحظة الدقيقة للظواهر وتحليلها وتفسيرها، ويطلق العنان لتفكيره الإبداعي ويسعى الى بناء فهم عميق للمفاهيم الذي يحوله من فرد مبتدئ الى متعلم متمكن وخبير يبني تعلماته ويستخدمها حسب الموقف التعليمي.
- ومما سبق الحديث عنه عن دور كل من المعلم والمتعلم في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة فقد تبين ان التحول النموذجي في المفاهيم التربوية فقد تجاوز النموذج التقليدي الذي يصور المعلم كمصدر وحيد للمعلومة (المعلم محور العملية التعليمية) وذلك للدور الذي كان منوط به وهو التلقين وحشو المعلومات واقصاء المتعلم من أي دور فاعل في بناء المعرفة، وفي المقابل يتبنى النموذج الحديث دور للمعلم كمسير وموجه، يقدم الدعم والإرشاد، ويقوم عملية التعلم، مما أثر على دور المتعلمين فلم يعد مجرد متلقٍ سلبي ووعاء لحشو المعلومات بل اصبح مشاركاً نشطاً في عملية التعلم ومسؤولاً عن بناء معرفته وتقويمها.
- يعكس هذا التوجه لدور المعلم والمتعلم الانتقال من النموذج السلوكي الكلاسيكي التي تلغي العمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، الى النموذج البنائي المعرفي الذي يركز على دور المتعلم وعملياته الداخلية من تفكير وتخمين وتحليل وتفسير وإبداع واستنتاج العلاقات والقوانين التي تحكم عملية تقدمه وهذا بدوره اثر على المنظومة التربوية الجزائرية في اطواره التعليمية، ويتجلى هذا التأثير في التحول من الاعتماد على مقاربات تركز على المحتوي والاهداف الى اعتماد المقاربة بالكفاءات كمنظومة متكاملة تسعى للإبراز الأدوار المحورية لأقطاب الديداكتيك (معلم، متعلم، مادة تعليمية) . ويمثل هذا التحول نقلة نوعية من التركيز على

مفهوم التعليم الى مفهوم العملية التعليمية مما يعكس الفهم المتزايد لأهمية دور المتعلم الفاعل في بناء المعرفة.

(12) - الأهمية التربوية لاستخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

يتزايد التركيز على تطوير أنجع النماذج التعليمية التي تسهم في زيادة فاعلية مخرجات العملية التعليمية التعليمية، متجاوزة في ذلك التلقين السلبي وتبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة، كأحد المداخل الأساسية لتحقيق هذا التدخل من خلال تنمية تفكير المتعلم وتزويده بالوسائل التي تعمل على ذلك في مختلف مواقف التعلم، وبالتالي تعزيز قدرته على التعلم المنظم ذاتيا ولقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث عن الأهمية البالغة لهذه الاستراتيجيات في المجال التعليمي والتي نذكر منها ما ذكره (قشطة، 2008):

- تعزيز الفهم العميق والاستيعاب الفعال للمحتوى التعليمي.
- تجعل المتعلم قادرا على اختيار وتطبيق الاستراتيجيات المعرفية المناسبة لكل موقف تعليمي مما يعزز مرونته وقدرته على التكيف مع مختلف التحديات.
- تعزز قدرة المتعلم على تحديد الأهداف والتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي من جهة والتنبؤ بالنتائج المتوقعة من جهة أخرى.
- تفعل الدور الإيجابي للمتعلم في العملية التعليمية وجعله شريكا في بناء تعلماته من خلال تنظيم ومتابعة وتقويم تقدمه.
- تساعد على تجسير الفجوة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي من خلال تعزيز قدرة المتعلم على تطبيق المفاهيم النظرية في مواقف حياتية حقيقية.
- تنمية قدرة المتعلم على زيادة فاعلية التخزين المنظم الإيجابي واستخدامها وقت الحاجة في مواقف تعليمية مختلفة.
- تنمية التفكير الإبداعي والابتكار من خلال تشجيع المتعلم على توليد أفكار جديدة وتطبيقها في حل المشكلات، واتخاذ القرارات مما يساعد على تعلم أفضل.
- تنمية الدافعية الذاتية لدي المتعلم من خلال تعزيز شعوره بالمسؤولية والتحكم في عملية تعلمه مما يزيد اقباله نحو الدراسة. (أبو بشير، 2012).

ولقد أشار الحلواني (2000) كما ذكر القلمباني (2011) الى أن اكتساب وتطبيق مهارات ما وراء المعرفة تساعد المتعلم على تجاوز الصعوبات التي تواجههم خاصة في فهم المادة التعليمية والمساعدة على تنظيم الوعي والسلوك الذاتي من خلال مهارة المراقبة أثناء عملية التعلم كما تختلف فرصة الاختيار الاستراتيجيات التي تساعد على الفهم وإعادة استخدامها في مواقف تعليمية مختلفة. (سريج، 2024).

هذا وقد أشار جونستون (1993) الى أن تطبيق المتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يعمل على تنمية قدرته على التفكير النقدي والتحكم فيما يتعلمه من خلال تحقيق ما يلي:

- **الوعي بالمهمة:** من خلال الفهم العميق لطبيعتها ومتطلباتها وأهدافها من خلال استخدام أدوات التحليل المعرفي مثل خرائط المفاهيم، التفكير التصميمي.
- **الوعي بالاستراتيجية:** يتضمن ذلك القدرة على تقييم فاعليتها واختيار الأنسب منها للموقف التعليمي وذلك من خلال استخدام التعلم التكيفي.
- **الوعي بالأداء:** ويتضمن القدرة على تقييم مدى تحقق أهداف التعلم والى أي مدى تمت عملية التعلم وتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء وذلك من خلال استخدام أدوات التقييم الذاتي مثل سجل التأمل.

تؤكد الادبيات البحثية على الدور المحوري والجوهري لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تطوير التعلم المنظم ذاتيا وتعزيز القدرات المعرفية العليا لدى التلاميذ، في ظل التحديات التي يفرضها العصر الرقمي يصبح من الضروري تبني نماذج تعليمية ترتكز على تنمية هذه الاستراتيجيات وتوظيفها بشكل فعال في مختلف المواقف التعليمية.

13 - علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة ببعض المتغيرات.

13 - 1 - ما وراء المعرفة وحل المشكلات:

يؤكد (kResni، 1987) أن ما وراء المعرفة عبارة عن: " نوع من الحديث الذاتي حول العمليات المعرفية المناسبة لحل مشكلة ما، وكيفية تنفيذها وتقييم نتائجها". (فارس، 2018، 273). التعريف يسلط الضوء على

دور ما وراء المعرفة في تفعيل شبكات التحكم التنفيذي في الدماغ والتي تتضمن القشرة أمام الجبهة الظهرية الجانبية (dipfc) والقشرة الحزامية الامامية (ACC) وهي المناطق المسؤولة عن التخطيط والمراقبة والتقييم.

تمثل ما وراء المعرفة مجموعة من المهارات المعرفية العقلية المتداخلة والمعقدة والتي تعتبر مكونا أساسيا للسلوك الذكي في معالجة المعلومات، هذه المهارات تعمل على تجسيد مهمة السيطرة على أنشطة التفكير الموجهة لحل المشكلات، عبر توظيف المهارات المعرفية والقدرات العقلية وتوجيهها صوب المشكلة لحلها بطريقة ذكية. (رحموني، 2017).

ويشير غتسيس (Ghitis's، 1997). الى أن مفهوم ما وراء التفكير يتجسد في التنسيق الوظيفي الفعال بين شقي الدماغ الأيمن والأيسر لرفع مستوى طاقة الدماغ من أجل تحفيزه للعمل والتفكير بكفاءة عالية أثناء حل المشكلات. (العتوم وآخرون، 2007).

يمكن لليقظة الذهنية كحالة من الوعي المتزايد بالعمليات المعرفية، أن تحسن الأداء المعرفي وتعزز من القدرة على معالجة المعلومات وتحقيق أداء أفضل، وأكثر شمولاً للمعلومات من أجل الوصول الى استنتاجات أكثر دقة وإبداعاً، فإن اليقظة الذهنية توفر وعياً معرفياً لجميع الخيارات وتسمح باستخدام هذه الاختيارات بانتظام. (Fitzgerald&Lueke، 2017).

13- 2 - ما وراء المعرفة والذكاء. يشهد مفهوم الذكاء تحولاً من القدرة على حل المشكلات بشكل تقليدي الى مفهوم ديناميكي يركز على العادات النشطة للعقل وعمليات التفكير، حيث انه من الممكن تطويره من خلال جهود المتعلمين عبر عمليات التعليم والتعلم وقد وضع (Sternberg) من خلال نظريته الثلاثية للذكاء. ويعتبر الذكاء فوق العادي تجلياً للقدرة على المفاضلة والانتقاء بين البدائل المتاحة لاختيار الأداء الأنسب للمهمات الحالية التي تواجه الفرد مما يتطلب استخداماً مكثفاً لمهارات ما وراء المعرفة التي وصفها Sternberg بما وراء المكونات (Metacomposante) وهي موازية لمهارات ما وراء المعرفة التي تشمل (التخطيط، المراقبة، والتقييم) وتعتبر مؤثراً على السلوك الذكي الشامل. (صحراوي، 2011).

في حين اكدت دراسة اوتاني و هيساكا (Ohtani&Hisasaka، 2018). على وجود علاقة ارتباطية قوية بين مهارات ما وراء المعرفة والذكاء وأثرهما الإيجابي في أداء المتعلمين أكاديمياً. (محمد، 2021).

13 - 3 - مهارات ما وراء المعرفة والدافعية.

تشير الدراسات الى ان الافراد يميلون الى ارجاع نجاحهم في المهام الى مجموعة متكاملة من العوامل الداخلية تتضمن القدرات العقلية المكتسبة والخبرات الذاتية المتراكمة التي يتم توظيفها بفعالية في سياق المهمة هذا الارجاع الذاتي الإيجابي يعمل كمحفز قوي معزز لمستوي الدافعية في حين يعزى فشله الى عوامل خارجية. (صحراوي، 2011).

ويري كورنيل وميتكالف (Kornell&Metcalfe، 2006) ان دراسة ما وراء المعرفة تعمل على تحسين القدرة على الفهم الذاتي وتنظيم الذات خلال عملية التعلم هذه الوظيفة التنظيمية تجعل من ما وراء المعرفة عاملا دافعا قويا يستدعي تخصيص اهتمام متزايد بتضمينه في المناهج التعليمية لذا يساهم في تعزيز جودة التعليم والوعي به لدي المتعلمين. (بريك، 2019).

13 . 4 . ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي:

قد أظهرت الدراسات الحديثة مثل تلك التي اجراها ريكي وستاكي (Rikey& Stacy، 2000). الى ان وعي التلاميذ بالمهارات ما وراء المعرفة يساهم في تعزيز القدرة على تطبيق المعرفة في سياقات تعليمية متنوعة ويرفع من درجات التحصيل الدراسي ويمكن التلاميذ من استخدام المعلومات في مختلف الوضعيات التعليمية. (بريك، 2019).

وتؤدي مهارات ما وراء المعرفة دورا أساسيا في اختلاف وتمايز درجات التلاميذ الدراسية، من خلال الدور الذي تلعبه اليات ما وراء المعرفة في تمكين المتعلمين من تنظيم عمليات التعلم الذاتي (الفهم) واختيار الاستراتيجيات الأكثر فعالية لحل المشكلات المعقدة وذلك عبر تفعيل مهارات التخطيط، المراقبة، التقييم الذاتي النقدي مما يتيح للمتعلم اختيار اساليب الاستذكار الأنسب للمهمة الحالية المطروحة (رمضان، 2012).

14. معيقات تنمية مهارات ما وراء المعرفة في مرحلة التعليم الثانوي.

يشهد العالم تحولات متسارعة في مختلف المجالات مما يستدعى تطوير منظومتنا التعليمية لتواكب هذه التحولات وتعد اجيالا قادرة على التفكير النقدي والابداعي وحل المشكلات المعقدة، وفي هذا السياق تبرز أهمية مهارات ما وراء المعرفة التي تمكن المتعلم من مراقبة وتقييم وتنظيم عملية تعلمه أحد متطلبات الوقت الراهن.

الا ان الواقع التعليمي في الجزائر تحديدا في مراحل التعليم الثانوي يكشف عن معوقات تحد من تنمية هذه المهارات الأساسية، فالمناهج الدراسية الحالية تعاني قصورا واضحا في احتواء مقرراتها على ما يرتبط او يمد بصلة بتنمية أنماط التفكير بمختلف مستوياته، وأساليب التعليم وفهم دور تفعيل الدافعية وطرائق التدريس وأهدافه ووسائله وأساليب التقييم والتقويم المتبعة في الامتحانات كلها تعتبر متواليات للفشل في التكوين العقلي و المعرفي المناسب مع متطلبات العصر وتسهم في كبح الطاقة الفطرية (العقلية، الوجدانية، المعرفية، وما وراء المعرفية). للتلميذ في القرن الواحد والعشرين.

بالإضافة الى طرائق التدريس التي تعتمد على التلقين بدلا من التعلم النشط، وأساليب التقويم التي تركز على استرجاع المعلومات بدلا من الفهم العميق والمهارات التطبيقية. هذا القصور في المناهج والمقررات الدراسية بشكل سلسلة من الإخفاقات في تكوين بناء معرفي وعقلي يتناسب مع العصر الرقمي، فهو يكبح الطاقات الكامنة لدي المتعلمين ويعيق تطورهم المعرفي وما وراء المعرفي بدلا من توفير بيئة تعليمية تحفزهم على استغلال قدراتهم الفطرية والمكتسبة في بناء المعرفة بشكل مستقل ويتجلى هذا القصور في هيمنة نموذج تعليمي يركز على تحصيل الدرجات كهدف نهائي، مما يشجع على التعلم السطحي بدلا من التعلم العميق ويهمل تقييم السلوكيات والمهارات المكتسبة (زياد، 2009).

وتشير الخبرة الميدانية في قطاع التربية والتعليم بالإضافة الى الدراسات التي أجريت في البيئة المدرسية الى ان تصورات التلاميذ حول عملية التعلم والمواد الدراسية غالبا ما تتسم بالانفصال عن العمل التطبيقي، حيث ينتهي دورها بمجرد انتهاء الاختبارات هذا التوجه يعكس اختلالا في الأهداف التعليمية حيث يصبح الهدف الأساسي هو الانتقال الى مستوى الأعلى بغض النظر عن جودة التعليم.

ويمكن ملاحظة هذا الاختلال في سلوكيات التلاميذ في التخلص من الكتب والمواد الدراسية بعد الامتحانات ونهاية العام الدراسي بتمزيقها ورميها امام المؤسسة التعليمية كنوع من الاحتفال بإنهاء الدراسة مما يشير الى غياب الدافعية الداخلية للتعلم.

ومن جهة اخرى تشير الادبيات البحثية الى وجود اتجاه متزايد نحو التركيز على التحصيل الأكاديمي الكمي على حساب التعلم النوعي خاصة في مرحلة الثانوية ويتجلى ذلك في ميل التلاميذ نحو الحصول على الدروس الخصوصية بطريقة مكثفة قبل الامتحانات والانقطاع نهائيا على الالتحاق بمقاعد الدراسة عند اقتراب الفصل الثالث. مما يعكس وجود رغبة في تحقيق الدرجات والتفوق في شهادة البكالوريا بدلا من الرغبة في اكتساب المعرفة.

ويعد ضعف القدرة على التفكير المجرد على نحو واضح ودقيق تحديا رئيسيا يعيق تطور مهارات التفكير العليا ولتجاوز هذه العقبة يمكن توظيف استراتيجيات توليد الأفكار، وتمثيل المعلومات التي تعمل كمحفزات معرفية لتنشيط التفكير في مختلف المجالات (عبد العزيز، 2009).

خلاصة الفصل:

تستعرض هذه الدراسة التطورات المعرفية المتزايدة التي تفرضها التحولات والتطورات الحالية في العالم، المحرك الأساسي لسيرورة التطور باعتبار العقل البشري أساس كل تنمية والذي لا حدود لمجال تفكيره ومن اجل اعداد فرد مفكر ومنتج يتجاوز حدود التفكير النمطي، وتجسيد ذلك من خلال تهيئة المناخ التربوي للتعليم مهارات التفكير العليا وتنمية ملكاتهم المعرفية والمما وراء المعرفة التي صارت المؤشر الأول على التميز وإرساء دعائم بيئة تعليمية محفزة على النجاح والابتكار.

ولقد اكد الفصل الحالي من خلال تحليل الدراسات السابقة الأهمية البالغة لدمج استراتيجيات تعليم مهارات ما وراء المعرفة في المناهج الدراسية من خلال ابراز مفهوم التفكير ما وراء المعرفة وتاريخ نشأته وتطوره، واستراتيجياته، والنظريات المفسرة له، ومكوناته، ودور كل من المعلم والمتعلم، والأهمية التربوية لاستخدام مهارات التفكير العليا وعلاقته بكل من حل المشكلات والذكاء والدافعية والتحصيل الدراسي، بالإضافة الى الكشف عن المعوقات التي تحول دون تفعيل الأمل لقدرات المتعلمين في مرحلة التعليم الثانوي المؤهلة

للولوج الى عوالم البحث العلمي، يستلزم مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم وتتبع تطور كفاءات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين على مدار مسارهم الاكاديمي.

علاوة على ذلك فان التداخل المعقد بين متغيرات ما وراء المعرفة ومستوى السعادة يستدعي اجراء دراسات معمقة لإيجاد اليات السببية الكامنة وراء هذه العلاقة وهذا ما سبق الإشارة اليه في الفصل السابق من هذه الدراسة.

الجانبة الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

. تمهيد .

1 . الدراسة الاستطلاعية .

2 . منهج الدراسة .

3 . مجتمع وعينة الدراسة .

4 . وسائل جمع البيانات .

5 . التقنيات الإحصائية .

. خلاصة الفصل .

تمهيد:

يستعرض هذا الفصل بشكل منهجي الإجراءات البحثية الميدانية المتبعة، مقدما تحليلا مفصلا لمنهج الدراسة وعينته كما يفصل الأدوات البحثية لجمع البيانات المستخدمة مع تقييم صلاحيتها وثباتها وسيتم عرض التقنيات الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات وسيتم تناول الجوانب المذكورة انفا بتحليل تفصيلي معمق وشرح مستفيض للعناصر التي تم ذكرها.

1 . الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من الإجراءات المنهجية الضرورية لإنجاز الجانب الميداني فمن خلال عدسة هذه الدراسة الاستطلاعية نسعي الى التقرب من ميدان البحث بغرض إلقاء نظرة شاملة لمختلف جوانبه اذ تمكننا من استنباط الظروف المحيطة، والعلاقة بين متغيرات الدراسة بالإضافة الى ذلك تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة مرحلة تأسيسية الأولى لفاعلية الأدوات المقترحة وخطوات تطبيقها والتحقق من صلاحيتها وذلك بغرض بناء أداة البحث المتمثلة في مقياس السعادة للتلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا قبل الشروع في مراحل الدراسة الأساسية.

1 - 1 - خطوات إجراء الدراسة الاستطلاعية

في مستهل هذه المرحلة تم القيام بمراجعة معمقة للأدب النظري المتعلق بموضوع السعادة حيث قامت الباحثة بتحديد البنود مما أفضى الى صياغة مجموعة أولية من الفقرات التي تناولت جوانب متنوعة. وقد جاءت عملية بناء الفقرات وتحديد البنود بالرؤي المستنبطة من الإطار النظري وخصائص العينة.

2- منهج الدراسة.

تتمحور الغاية الجوهرية لهذه الدراسة حول مستوى السعادة وعلاقته بالتفكير ما وراء المعرفي عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ومن هذا المنطلق فإن المنهج الوصفي يعد الخيار المنهجي الأمثل، لاسيما في الكشف عن العلاقة الارتباطية والفروق بين المجموعات.

3 . مجتمع وعينة الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة كافة التلاميذ المتمدرسين المسجلين في السنة الثالثة ثانوي من مختلف التخصصات الدراسية خلال السنة الدراسية 2024 / 2025 والذي بلغ عددهم 527 تلميذ وتلميذة موزعين على ثلاث ثانويات بدائرة القادرية ممثلين بذلك المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية. حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية حيث تم تقدير حجم عينة الدراسة الحالية بـ 200 تلميذ وتلميذة موزعين حسب الجنس (ذكور/ أناث) وحسب التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، وحسب المقاطعة الجغرافية (جنوب غرب البويرة) بلدية قادرية، بلدية جباحية، مكونة من ثلاث ثانويات وهي (ثانوية مقدم محفوظ قادرية، ثانوية مسيل محمد بقادرية، ثانوية ناصر باي سليمان جباحية). وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (05) يمثل توزيع عينة الدراسة:

العينة	الجنس		التخصص	
	ذكور	اناث	علمي	أدبي
200	66	134	131	69

4 . وسائل جمع البيانات.

سعى لتحقيق الأهداف البحثية المحددة ركزت الدراسة على قياس متغيرين أساسيين وهما:

✓ . مستوى السعادة.

✓ . التفكير ما وراء المعرفي.

فقد اعتمدت الباحثة على مقياس خاص بكل متغير وهذه المقاييس هي:

✓ . مقياس مستوى السعادة من اعداد الباحثة

✓ . مقياس التفكير ما وراء المعرفي من اعداد الدكتور فارس علي

وسيتيم في هذا الجزء استعراض المراحل التفصيلية المنهجية والخطوات الإجرائية لعملية بناء وتطوير مقياس

مستوي السعادة المستخدم في هذه الدراسة.

2. 1 . مقياس السعادة.

تم اعداد المقياس من طرف الباحثة وفق الخطوات التالية:

- بناء مقياس السعادة.

قامت الباحثة ببناء مقياس السعادة المقترح انطلاقا من استقراء معمق للنظرية الرائدة في مجال علم النفس

الإيجابي للعالم مارتن سيلجمان .(Seligman,2002) وقد تم تبني هذا المنظور النظري كإطار مرجعي

لنتاوله للسعادة بنظرة مستفيضة حيث ارتأت ان السعادة تتفق وفق الأبعاد التالية:

- الرضا عن الماضي (الامتنان، التسامح).

- العيش بإيجابية في الحاضر (التمتع، الانخراط في نشاطات ذات معني).

- النظرة الإيجابية للمستقبل (التفاؤل، امتلاك القدرة على تحقيق الطموحات المستقبلية).

قامت الباحثة بتوزيع الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من الأساتذة الجامعيين مكونة من (8) أساتذة

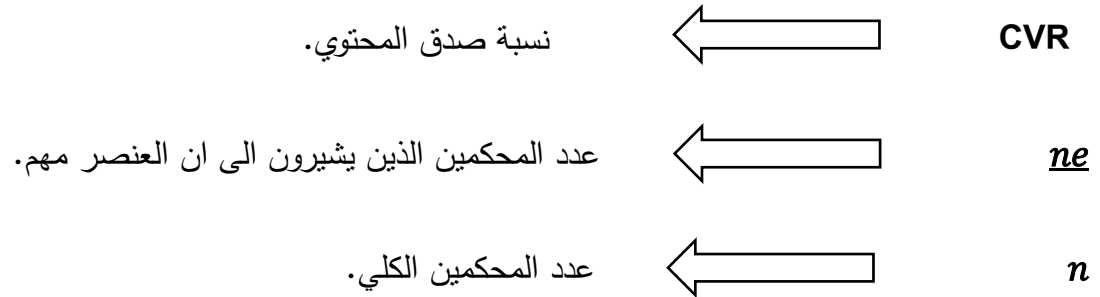
انظر الملحق رقم (01). بعد أن يتم تجميع الردود من جميع الخبراء يتم حساب (CVR) لإظهار ان كل

عنصر مرتبط ام لا بصدق المحتوى وذلك وفق المعادلة التالية:

$$CVR = \frac{ne - n/2}{n/2}$$

$$n/2$$

حيث أن:



(Lawshe's, 1975,567).

- . إذا كان أقل من نصف المحكمين يشيرون الى ان الفقرة مهمة فإن قيمة (CVR) تكون سالبة.
- . إذا كان نصف المحكمين يشيرون الى أن الفقرة مهمة تكون قيمة (CVR) تساوي (0).
- . إذا كان كل المحكمين يشيرون الى أن الفقرة مهمة تكون قيمة (CVR) يساوي (1).
- . إذا كان أكثر من نصف المحكمين الذين يشيرون الى ان الفقرة مهمة أكثر من الذين يشيرون أنها غير مهمة تكون قيمة (CVR) تتراوح ما بين (0) و (0,99).

(Lawshe's, 1975, 567,568).

تتراوح قيمة (CVR) بين (1+) و (1-) والجدول التالي يوضح القيم الحرجة للحكم على الفقرة حسب (Lawshe,1975).

الجدول رقم (02) يوضح القيم الحرجة حسب (Lawshe').

عدد المحكمين	قيمة CVR الحرجة	عدد المحكمين	قيمة CVR الحرجة
--------------	-----------------	--------------	-----------------

0,54	13	0,99	5
0,51	14	0,99	6
0,49	15	0,99	7
0,42	20	0,75	8
0,37	25	0,78	9
0,33	30	0,62	10
0,21	35	0,59	11
0,29	40	0,56	12

(Lawshe', 1975 ,568).

يتبين من خلال الجدول رقم (02) ان اقل عدد من المحكمين (5) واعلى عدد من المحكمين (40) ويقابل كل محكم القيمة الحرجة ل (CVR) والتي من خلالها نستطيع الحكم على قبول الفقرة، حيث إذا بلغت نسبة صدق المحكمين المحسوب لكل فقرة القيمة الحرجة او زاد عنها يتم قبول الفقرة، وإذا كان اقل من القيمة الحرجة يتم رفضها.

الجدول (03) يوضح نسبة صدق المحكمين (CVR) لأبعاد مقياس السعادة

رقم الفقرة	قيمة (CVR)	قيمة CVR الحرجة حسب Lawshe's,1975	رقم الفقرة	قيمة (CVR)	قيمة CVR الحرجة حسب Lawshe's,1975
01	1	0,75	31	0,75	0,75

0,75	0,75	32	0,75	0,75	02
0,75	0,75	33	0,75	0,75	03
0,75	0,75	34	0,75	0,25-	04
0,75	0,75	35	0,75	0,25	05
0,75	0,75	36	0,75	0,50-	06
0,75	0,75	37	0,75	1	07
0,75	0,75	38	0,75	0,75	08
0,75	0,5-	39	0,75	1	09
0,75	0,75	40	0,75	0,75	10
0,75	0,75	41	0,75	0,75	11
0,75	0,5-	42	0,75	0	12
0,75	0,75	43	0,75	0,5-	13
0,75	1	44	0,75	1	14
0,75	0	45	0,75	0,75	15
0,75	0,5-	46	0,75	0,75	16
0,75	0,75	47	0,75	0,75	17
0,75	1	48	0,75	0,75	18
0,75	0,75	49	0,75	0,75	19

0,75	1	50	0,75	0,75	20
0,75	0,75	51	0,75	0,75	21
0,75	0,5-	52	0,75	0,75	22
0,75	0,75	53	0,75	0,75	23
0,75	1	54	0,75	1	24
0,75	0,75	55	0,75	0,25-	25
0,75	0,75	56	0,75	0,5-	26
0,75	0,5-	57	0,75	1	27
0,75	0,25-	58	0,75	0,25-	28
0,75	1	59	0,75	1	29
			0,75	0,75	30

في سياق التحليل المنهجي لخصائص الفقرات المكونة للمقياس تم اخضاع قيم (CVR) المتحصل عليها لكل فقرة من فقرات المقياس بالاستناد الى القيم الحرجة التي حددها (Lawshe's, 1975) كإطار مرجعي. وقد أسفرت نتائج التحليل على ان أغلبية الفقرات المدرجة ضمن نطاق القيمة الحرجة سلفا عند مستوي (0,75) الى غاية (1) وهي كلها قيم موجبة مما يعني الإبقاء على هذه الفقرات.

في المقابل نجد الفقرات (4، 5، 6، 12، 13، 25، 26، 28، 39، 42، 45، 46، 52، 57، 58) قد سجلت قيم (CVR) أدنى من الدرجة الحرجة (0,75). مما يعني ان هاته الفقرات لا تعبر عن أبعاد المقياس واحتمالية تأثيرها على السلبي على الخصائص السيكمترية الكلية للمقياس. لذا سيتم حذفها.

وفي سياق تقييم أداة القياس قيد الدراسة أشار بعض المحكمين الى جملة من الاعتبارات، تمحورت حول إمكانية إعادة تموضع بعض الفقرات، او ان الفقرة قد ترتبط بأكثر من بعد، ونقل بعض الفقرات من بعد معين الى اخر وإدخال بعض التعديلات عن طريق إعادة صياغة العبارة بالحذف او الابدال. وإدخال بعض التعديلات في طريقة طرح أسئلة الفقرات لهذا البعد. والفقرات التي اقترح تعديلها المحكمون هي: (2، 3، 10، 11، 15، 16، 17، 18، 20، 21، 22، 23، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 40، 41، 43، 47، 51، 53، 55، 56).

الجدول رقم (04) يوضح العبارات المحتفظ بها، والمعدلة والمحذوفة.

الفقرات المحتفظ بها	الفقرات المعدلة	الفقرات المحذوفة
1 . 7 . 8 . 9 . 14 . 19 . 24	2 . 3 . 10 . 11 . 15 . 16 . 17 . 18	4 . 5 . 6 . 12 . 13
27 . 29 . 44 . 48 . 49	20 . 21 . 22 . 23 . 30 . 31 . 32	25 . 26 . 28 . 39 . 42
50 . 54 . 59	33 . 34 . 35 . 36 . 37 . 38 . 40	45 . 46 . 52 . 57
	41 . 43 . 47 . 51 . 53 . 55 . 56	58

من خلال الجدول (04) تبين لنا أنه تم حذف (15) فقرة التي كانت قيمة (CVR) لديها أقل من القيمة الجدولية التي اقترحها (Lawshe's, 1975) وهي (0,75) كما تم اقتراح التعديل على بعض الفقرات من طرف الأساتذة المحكمين من حيث استبدال بعض المصطلحات وإعادة صياغة بعض الفقرات أيضا وقد بلغ عدد الفقرات المعدلة (29) فقرة والاحتفاظ ب (15) فقرة وتعرض هذه التفاصيل بتوسع أكثر وإيضاحات مستفيضة في الملحق رقم (02). أما فيما يخص خاصية الثبات فقد تم اعتماد طريقة التجزئة النصفية

وحساب معامل الارتباط بين الجزئين حيث بلغت قيمة 0,61 مما يدل ان المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة جدا.

2.2 . مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

لقياس مهارات ما وراء المعرفة لدى افراد العينة تم تبني أداة قياس مطورة ومقننة من قبل الدكتور " علي فارس" سنة 2017. تميز هذا المقياس بتصميمه السيكميومي المحكم خلال تجربته على افراد العينة الاستطلاعية والتأكد من مدي صلاحيته للتطبيق في سياق البحث الحالي مما يعزز موثوقية القياسات المتحصل عليها. وقد بلغت درجة صدقه بعد حساب جميع معاملات الارتباط عند مستوى الدلالة 0,05 اذ تراوحت بين (0,48 - 0,72)، وبلغت درجة ثباته بعد حساب جميع معاملات الثبات الفا كرونباخ عند مستوى الدلالة 0,05 حيث تراوحت بين (0,78 - 0,89).

5 . التقنيات الإحصائية.

في سياق البحث الحالي وبعد جمع البيانات والمعطيات قامت الباحثة بتنظيمها وتفرغها وفقا للإجراءات المنهجية المحددة باستخدام برنامج الجداول الممتدة (Excel). ثم إدخالها بتطبيق الحزمة الإحصائية Spss 22 لإجراء إحصاءات وصفية تهدف الى استخلاص الخصائص الأساسية للبيانات وتوزيعها. وفيما يلي مجمل الأساليب الإحصائية المستخدمة في الجانب التطبيقي:

. معادلة لاوشي لصدق المحكمين.

. معامل الارتباط بيرسون r.

. اختبار T teste لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين غير متجانستين.

خلاصة الفصل:

أسفرت الدراسة الاستطلاعية التي أجريتها في التمهيد لإجراء الدراسة الميدانية، حيث قامت الباحثة في هذا الفصل بتبيان الكيفية المتبعة لتطبيق الدراسة الميدانية، باتباع المنهج الوصفي لدراسة المتغيرات كما هي في الواقع. وعقب إجراء الدراسة الاستطلاعية الأولية تم التعرف على خصائص أفراد العينة وتقييم أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكمترية تبين صدق وثبات مقياس مستوى السعادة المطبقين في هذه الدراسة وتحديد المجتمع الإحصائي، وشرح طريقة سحب عينة الدراسة مع تبيان الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض وتحليل النتائج وهو ما سيفصل لاحقاً في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

— تمهيد.

- 1 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة الفرضية الأولى.
 - 2 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.
 - 3 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.
 - 4 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.
 - 5 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.
- . الاستنتاج العام.

تمهيد :

تعد عملية فحص نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة أمرا مهما. والاهم من ذلك هو تحليل ومناقشة تلك النتائج وما توصلت اليه من خلال تفكيكها وتقييم دلالتها في ضوء الدراسات السابقة من حيث مدى التوافق او التعارض وتفسير الأسباب المؤدية الى ظهور النتيجة تبعا لافتراضات او عكسها، في ضوء ما افرضه التراث السيكلوجي والأدبي.

بناء على هذا التصور سيخصص هذا الفصل لعرض وتحليل متعمق لكل فرضية على حدة، وتبيان مدى صحتها من عدمها بالاستعانة بتقنيات التحليل الاحصائي للبيانات، مع ذكر التفسيرات التي تشرح أسباب ذلك، وصولا الى تجميع الاستنتاجات التي ستسفر عنها هذه الدراسة الحالية.

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

1.1 عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

ولاختبار هذه الفرضية تم اعتماد معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (06) معامل الارتباط بيرسون بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة.

حجم العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
200	0,33	0,01	توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة

يتضح من خلال الجدول رقم (06) انه تم رفض الفرضية الصفرية H^0 التي تنفي وجود علاقة ارتباطية ذات

دلالة إحصائية بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لدي التلاميذ المقبلين على امتحان

شهادة البكالوريا. بناء على ذلك تحققت الفرضية البديلة H_1 المتضمنة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة

إحصائية. بالنظر الى دلالة الارتباط نجد ان معامل الارتباط بيرسون بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما

وراء المعرفة بلغ 0,33 عند مستوى الدلالة 0,01= مما يؤكد وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة متوسطة

بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة.

جاءت هذه الدراسة لتتفق مع نتيجة دراسة السماوي (2013) التي أظهرت نتائجها ان طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى متوسط من السعادة واتفقت أيضا مع دراسة العنزي والجاسر (2019) التي اشارت نتائجها بعد التحليل الاحصائي ان مستوى السعادة لدى طلبة القدس المفتوحة بفلسطين منخفض، في حين تعارضت مع دراسة محمد الهلالي (2019) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية مرتفعة بين مستوي السعادة والتفكير الإبداعي.

كما اشير بعد ظهور نتيجة دراسة العلاقة بين مستوي السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة على هذا النحو الى أهمية مواصلة دراسة هذين المتغيرين بطريقة صحيحة ومنهجية فقد تناولت كثير من البحوث متغيرات الدراسة الحالية لكنها تناولت كل متغير على حدة.

1. 2. عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي السعادة تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ اناث) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار T test للكشف عن دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الاتي:

الجدول رقم (07) يوضح الفروق في مستوي السعادة تبعا لمتغير الجنس (ذكور / اناث).

العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة اختبار T test	مستوي دلالة P	تفسير الدلالة الاحصائية
--------	-------------------	-----------------	-------------	--------------------	---------------	-------------------------

توجد فروق دالة								
احصائيا في مستوى	0,001	0,01	3,59	198	170,17	29,85	66	مذكر
السعادة بين								
الذكور والاناث					184,70	25,31	134	مؤنث

يوضح من خلال الجدول رقم (07) انه تم رفض الفرضية الصفرية H_0 التي تنفي وجود فروق دالة احصائية

في مستوي السعادة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير الجنس على اعتبار قيمة

$$p > 0,001 > 0,01).$$

وبناء على ذلك توصلت الدراسة الى تحقق الفرضية البديلة H_1 المتضمنة وجود فروق دالة احصائية في

مستوى السعادة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث.

من الملاحظ من خلال الجدول ان الفروق بين متوسط درجات مستوى السعادة لدى الذكور بلغ 170,17

بانحراف معياري قدره 29,85 ومتوسط درجات مستوى السعادة لدى الاناث بلغ 184,70 بانحراف معياري

قدره 25,31 ويبدو من خلال المقارنة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين (ذكور/ اناث) حيث ان هذه

الفروق كانت لصالح الاناث.

حيث تتفق دراستنا الحالية التي أظهرت تفوق الاناث في مستوى السعادة مع ما توصلت اليه دراسة (قوداروني

واخرون، 2008) التي أجريت على عينة مكونة من (282) طالب وطالبة في جامعة طهران واستخدم

الباحثون قائمة أكسفورد للسعادة حيث اشارت النتائج الى ان الطالبات اظهرن اعلى مستوى من السعادة منه

عند الذكور.

وفي المقابل تجدر الإشارة الى ان بعض الدراسات لا تتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي لم تجد فروقا ذات دلالة إحصائية في مستويات السعادة بين الجنسين (ذكور / اناث) كما توصلت اليه دراسة (نجوباليحفوفي، 2006) اذ هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين السعادة والاكتئاب وبعض المتغيرات الديموغرافية وتألفت عينة الدراسة من (610) طالب وطالبة وفي متغير السعادة ضمت (625) فردا. فقد أظهرت نتائجها من جملة ما اظهرته عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث على مقياس السعادة. وفي قبال ذلك تتعارض هذه النتيجة مع دراسة (امال جودة، 2007) اتي هدفت الى الكشف عن متوسطات كل من الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس والتعرف على الفروق بين متوسطات افراد العينة المكونة من (231) طالب وطالبة حيث تم الاعتماد على مقياس أكسفورد للسعادة واطهرت نتائجها الى عدم وجود فروق ذات دلالة في متوسطات افراد العينة على مقياس السعادة تعزى الى متغير الجنس (ذكور / اناث).

2. 3. عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس (ذكور / اناث) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار T test للكشف عن دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الاتي:

الجدول رقم (08) يوضح الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس (ذكور /
إناث).

العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة اختبار T test	مستوي الدلالة	قيمة P	تفسير الدلالة الإحصائية
ذكور	66	21،41	129،33	198	3،34	0،01	توجد فروق دالة احصائية في مهارات التفكير ما وراء المعرفة بين الذكور والإناث
إناث	134	19،41	139،43				

من خلال الجدول رقم (08) يتضح انه تم رفض الفرضية الصفرية H_0 التي تنفي وجود فروق دالة احصائية في مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير الجنس (ذكور / إناث)، على اعتبار ان قيمة $P > 0،001$ α (0،01).

وبناء على ذلك توصلت الدراسة الى تحقق الفرضية البديلة H_1 المتضمنة وجود فروق دالة احصائية في مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

من الملاحظ من خلال الجدول ان الفروق بين متوسط درجات مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدي الذكور بلغ 129،33 بانحراف معياري قدره 21،41 ومتوسط درجات مستوي التفكير ما وراء المعرفة لدى الإناث بلغ 139،43 بانحراف معياري قدره 19،41 ويبدو من خلال المقارنة بين المتوسطات ان هذه الفروق تفسر لصالح الإناث.

وبيتبين ان بعض الدراسات التي تناولت موضوع مستوى مهارات ما وراء المعرفة قد اولت متغير الجنس أهمية، وقد انقسمت بين مؤيد ومعارض ففي الوقت الذي نفت فيه بعض الدراسات ووجود فروق في مستوى

مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ اناث) بما لا يتفق مع نتيجة الفرية الحالية اكدت دراسات أخرى العكس حيث بينت ان هناك فروق في مستوى مهارات ما وراء المعرفة تعزى لمتغير الجنس.

وفي هذا السياق اشارت دراسة (الجراح وعبيدات، 2011) التي هدفت الى التعرف الى مستوى التفكير ما وراء المعرفة في ضوء متغيرات الجنس، السنة الدراسية، التخصص، مستوى التحصيل. وقد كشفت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير ما وراء المعرفي يعزى لعامل الجنس ولصالح الاناث. وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة (عبد الرحمان، 2020) التي توصلت الى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الوعي ما وراء المعرفي لكن الاناث فيها حصلن على مستويات اعلى من الذكور في مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

كما تختلف نتيجة دراسة الفرضية الحالية عن دراسات تتفي وجود فروق في مستوى التفكير ما وراء المعرفي تبعا لمتغير الجنس، ومن بين تلك الدراسات التي لا تتفق مع ما توصلت اليه نجد: دراسة (خوالدة والربابعة والسليم، 2012) التيهدفت التعرف الى درجة اكتساب تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لمهارات التفكير ما وراء المعرفة وعلاقته بمتغير الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي واطهرت النتائج عدو وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير المعرفي تعزى لمتغير الجنس. ودراسة (فارس علي، 2016) التي اسفرت على عدم ظهور فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير الجنس.

وفي وجهة نظري فان مستوى التفكير ما وراء المعرف يمارسه مختلف التلاميذ بغض النظر عن الجنس (ذكور/ اناث) وذلك دونوعي منهم لأنهم يشتركون في مستوى من الوعي والادراك المرتبط بضرورة تحقيق هدف مشترك بينهم انا وهو امتحان شهادة البكالوريا. بالإضافة الى كونهم في مرحلة التفكير الشكلي المجرد، حيث بإمكانهم في هذه المرحلة ممارسة مهارات التخطيط للمراجعة، وبناء التعليمات، ومراقبة مدى تقدمهم، وتقييم استراتيجيات الموظفة في عملية التعلم وذاكرة.

1.4 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوي السعادة تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي / ادبي) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار T test للكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية لمجموعتين مستقلتين وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (09) يوضح الفروق في مستوى السعادة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي).

العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة اختبار T test	قيمة p	مستوي الدلالة	تفسير الدلالة الإحصائية
علمي	26,99	178,93	198	0,68	0,49	0,01	لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى السعادة بين العلميين والادبيين
أدبي	29,05	181,75					

يوضح من خلال الجدول رقم (09) انه تم رفض الفرضية البديلة H_1 التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية في مستوى السعادة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي).

وبناء على ذلك توصلت دراسة الى تحقق الفرضية الصفرية H_0 التي تنفي وجود فروق دالة إحصائية في مستوى السعادة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي). وذلك استناداً الى قيمة P ومقارنتها ب α حيث $\alpha < P < 0,49$).

1. 5 . عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير ما وراء المعرفة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار T test للكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين مستقلتين وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الاتي:

الجدول رقم (10) يوضح الفروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفة تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ ادبي).

العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة اختبار T test	قيمة P	مستوى الدلالة	تفسير الدلالة الاحصائية
\bar{X}_1	21,82	134,56	198	1,45	0,14	0,01	لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى السعادة بين العلميين والادبيين
\bar{X}_2	17,84	139,01					

من خلال الجدول رقم (10) يتضح انه تم رفض الفرضية البديلة H_1 المتضمنة وجود فروق دالة احصائية في مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ ادبي).

وبناء على ذلك توصلت دراسة الى تحقق الفرضية الصفرية H_0 التي تنفي وجود فروق دالة احصائية في مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدي التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير التخصص الدراسي لصالح (علمي. ادبي). حيث ان قيمة P اكبر من α ($0,01 < 0,14$).

وبناء على النتيجة المتوصل اليها لم تتحقق الفرضة الخامسة التي تفترض فروق دالة احصائية في مهارات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ ادبي) بل توصلت هذه الفرضية الى عكس ذلك.

وتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسو (فارس، 2016) التي اسفرت على عدم ظهور فروق في مهارات ما وراء المعرفة تبعا لمتغير التخصص الدراسي ودراسة مهنا وميرغني(2019) التي اكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات ما وراء المعرفة تبعا للتخصص الدراسي.

بينما لم أجد - في حدود علمي واطلاعي - بما يتناقض مع هذه النتيجة التي اكدت وجود فروق في مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التخصصات الدراسية.

. الاستنتاج العام:

في ختام هذه الدراسة، التي تناولت موضوعا حيويا يلامس جانبيين أساسيين من حياة التلميذ الجزائري المقبل على امتحان شهادة البكالوريا، مستوى السعادة وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفة يمكننا القول ان البحث قد قدم رؤي مهمة حول العلاقة بينهما في هذه المرحلة التعليمية الفاصلة.

لقد سعينا من خلال هذه الدراسة الى الإجابة عن إشكالية محورية تتمثل في طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين، وفيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من المتغيرين تعزى لعامل الجنس (ذكر/ انثي) والتخصص الدراسي (علمي/ أدبي).

وقد أظهرت النتائج المتحصل عليها عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ عينة الدراسة، حيث دعمت هذه النتيجة الادبيات السابقة ويشير الى ان القدرة على التفكير في عمليات التفكير الذاتية وتخطيطها ومراقبتها وتقييمها، ترتبط بشكل وثيق بتجارب الفرد الإيجابية ومستوي شعوره بالرضا والبهجة، فكلما ارتفع وعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على ادارتها بفعالية

، زادت إمكانية تحقيقه لمستويات أعلى من السعادة، من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية، وتحسين استراتيجيات حل المشكلات ، وزيادة القدرة على التكيف مع تحديات الحياة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) هذه النتيجة تفتح أفقا لمزيد من البحث حول الأبعاد الاجتماعية والسيكولوجية التي قد تساهم في هذه الفروق سواء كانت تتعلق بأساليب التنشئة، أو بالاختلافات في التعبير عن المشاعر، أو في الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية المتبناة من قبل كل جنس سواء ذكر أو أنثى.

كما افرزت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ ادبي) وهذا يشير الى ان الفروق بين التخصصات في مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفي قد تكون ذات طبيعة أكثر عمومية وتجاوزا لحدود التخصص الأكاديمي، مما يعكس أهميتها كسمات أو قدرات إنسانية أساسية.

في اعقاب عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة الميدانية خلصت الدراسة الحالية الى جملة من الاستنتاجات التي كانت بمثابة إجابة عن التساؤلات التي تمحورت حولها الفرضيات المقترحة حيث أوضحت ما يلي:

. توجد علاقة ارتباطية إيجابية طردية متوسطة بين مستوى السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا.

. توجد فروق دالة احصائيا في مستوى السعادة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لصالح الإناث.

. توجد فروق دالة احصائيا في مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) لصالح الإناث.

. لا توجد فروق دالة احصائية في مستوى السعادة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ ادبي).

. لا توجد فروق دالة احصائية في مهارات التفكير ما وراء المعرفة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ ادبي).

اقتراحات:

تتطلب الدراسة الحالية من إشكالية محورية فهي ليست حلقة من فراغ بل هي امتداد لبحث طويل في اطارها النظري في مختلف ثقافات العالم لكنها حاولت معالجة متغيراتها وفقا لما هو واقع في المناخ المدرسي بالجزائر فهذه النتائج مجتمعة لا تقتصر على اثرها الجانب النظري في مجال علم النفس الإيجابي وعلم النفس المعرفي بل تمتد لتطرح اقتراحات عملية، اذ يقترح دمج برامج لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي ضمن مناهج دراسية في مختلف المراحل التعليمية، لما لذلك من أثر محتمل في تعزيز السعادة، كما يمكن للمرشدين والمعالجين النفسيين الاستفادة من هذه النتائج في تصميم تدخلات علاجية تستهدف تحسين القدرات ما وراء المعرفية لسبيل تعزيز الصحة النفسية ومستويات السعادة لدى التلاميذ.

وعلى العموم فان أي بحث علمي لا يتجاوز مجرد سرد للنتائج فحسب وعلى هذا الأساس من المنطقي ان تركز البحوث اللاحقة في مجال مهارات التفكير ما وراء المعرفة على دراسة مكونات مهارات التفكير العليا كل على حدة واي هذه المكونات أكثر تأثيرا على الفرد.

- بالإضافة الى اجراء بحوث مستقبلية تستخدم فيها عينات أكبر وأكثر تنوعا وتوظف أدوات قياس مختلفة إضافة الى تصاميم بحثية طويلة لتتبع تطور العلاقة بين متغيري الدراسة عبر الزمن، واستكشاف متغيرات وسطية اخرى قد تؤثر في هذه العلاقة. تضمين برامج لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة لتعزيز مستوى السعادة.
- اجراء بحوث حول مصادر السعادة الرئيسية ومعدلات الشعور بها في البيئة الجزائرية.
- ادراج وحدات علمية مستحدثة في مرحلة التعليم الثانوي تهتم بالتعريف والتدريب وتوظيف وتطوير مهارات ما وراء المعرفة.

وفي الختام نأمل ان تكون هذه الدراسة قد أسهمت في اضاءة جانب من جوانب الطبيعة البشرية المعقدة مؤكدة ان السعي نحو السعادة ليس مجرد شعور عابر، بل هو عملية ديناميكية تتأثر بقدراتنا المعرفية العليا وفي مقدمتها التفكير ما وراء المعرفة مما يفتح الباب نحو فهم العلاقة بين السعادة ومهارات التفكير ما وراء المعرفة التي تفسر انها خطوة مهمة نحو بناء جيل من التلاميذ ليس فقط ناجحا أكاديميا بل أيضا يتمتع بصحة نفسية جيدة وقادرا على التكيف مع تحدي الحياة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:
أولاً: باللغة العربية:

1- إبراهيم، عبد الستار (2010). السعادة الشخصية في عالم مشحون بالتوتر وضغوط الحياة، ط1، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

2- أبو بشير، أسماء عاطف (2012). استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع أساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير، غزة، فلسطين.

3- أبو جاد، صالح ونوفل، محمد بكر (2010). تعليم التفكير، ط3، الأردن: دار المسيرة.

4- أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد بكر (2010). تعليم التفكير -النظرية والتطبيق- ط4 دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

5- أبو ججوح، يحي محمود (2014). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين، مجلة دراسات التربوية والنفسية، 8(1)، 192-213.

6- أبو حلاوة، محمد (2013). حالة التدفق: المفهوم والابعاد والقياس، شبكة العلوم النفسية العربية 29، 1-48.

- 7- أبو سلطان، كاميليا كمال حسين(2012). أثر استخدام استراتيجية K.W.L في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع أساسي(رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- 8- أبو عمشة، إبراهيم(2013). الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- 9- أبو غزال، معاوية(2007). العلاقة بين ما وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3(1)، 89-105.
- 10- اديب، الخالدي(2011). الصحة النفسية، ط1، المكتبة الجامعية، ليبيا.
- 11- ارجايل، م.(1993)، سيكولوجية السعادة. فيصل يونس مترجم، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، ص 175.
- 12- إسماعيل بليغ حمدي، (2013)، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، اطر نظرية وتطبيقات علمية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 13- امال، جودة (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، بحث منشور، مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث والعلوم الإنسانية، المجلد(21)، العدد(3)، ص 698-738.
- 14- امال، جودة وحمد، ابو جراد. التنبؤ بالسعادة في ضوء الامل والتفاؤل لدي عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة، بحث محكم، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد(24)، ص 129-162.

- 15- امانى، عبد الوهاب(2006). السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد2، ص 254-306.
- 16- اوباجي، محمد(2015). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بالتفكير الابتكاري -دراسة ميدانية على طلبة قسم علم النفس وعلوم التربية-أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2 أبو قاسم سعد الله، الجزائر.
- 17- بدوي عبد الرحمان، (2019)، موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ج1، ص 180-198.
- 18- بريك، السيد(2019). مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب السنة الأولى بجامعة الملك سعود، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(1)، 65-77.
- 19- بكري، سهام عبد المنعم(2021). برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السابع ذوي صعوبات التعلم بدولة الامارات العربية المتحدة، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 16(41)، 289-340.
- 20- بن طريف، لبنى إبراهيم(2020). أثر استخدام ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الابداع العلمي لدى طالبات المرحلة الجامعية، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة التخصصات، (28)، 1-35.
- 21- بن قسمية، جلال الدين وكتاش، مختار سليم(2022). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالظموح الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي خلال جائحة كورونا، مجلة معارف، 17(1)، 908-929.

22- بن قسمة، جلال الدين (2023). مستوى مهارات ما وراء المعرفة وعلاقته بمستوى الطموح

الأكاديمي لدى الثالثة من التعليم الثانوي العام (أطروحة دكتوراه)، جامعة البويرة، الجزائر.

23- بهيج، شعبان (1996). سعادتك بيدك، المجلد 2، ط2، دار الشروق، الأردن.

24- البيرت، ايليس (2004). اجعل حياتك سعيدة هائلة، ترجمة مركز التعريب والترجمة، ط1،

الدار العربية للعلوم، بيروت، الأردن.

25- بيلي، غراهام (1961). سر السعادة، العدد 11، مكتبة المشعل الانجليزية، بيروت لبنان.

26- تلبوين، فريدو بوريس، حبيب (2007). الدافعية واستراتيجيات م اوراق المعرفة في وضعية

التعليم، الجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع.

27- الجزار، محمد (2001). قدر الانسان بين الصراع والسعادة، ط1، القاهرة: مركز الكتاب

للنشر.

28- الحارون، شيماء حمودة (2008). كيف يعمل العقل اثناء حدوث عملية التعلم نموذج علمي

لتنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

29- خضر، واداد إسماعيل عبد الهادي (2015). أثر استراتيجية دورة التعلم فوق معرفية في

اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة معهد علوم الأرض والبيئة في جامعة ال البيت، رسالة

ماجستير، جامعة ال البيت.

30- خليفة، عبد اللطيف محمد (2009). الأنشطة والاحداث السارة لدى طلاب الجامعة، مركز

البحوث والدراسات النفسية، 5(5)، 1-63.

31- الداعور، نائلة بدوي محمد(2007). أثر تكامل استراتيجيتي دورة التعلم وما وراء المعرفة

في فهم طلبة الصف السابع أساسي للمفاهيم العلمية، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

32- رحموني، دلية(2017). استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثرها في تنمية مهارات القراءة

الصامتة والفهم القرائي لدي ذوي صعوبات التعلم-دراسة ميدانية-أطروحة دكتوراه غير منشورة،

كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

33- رشيد، ازهار هادي، (2013). مستوى التفكير ما وراء المعرفي لطلبة جامعة بغداد، مجلة

البحوث التربوية والنفسية (39)، 2018، 188.

34- سحر، فاروق علام، (2008). معدلات السعادة الحقيقية لدى عينة من طلاب المرحلتين

الإعدادية والثانوية، مجلة دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية،

القاهرة، المجلد 18 العدد 3 ص 437.

35- سريج، موسي و لوزاعي، رزيقة(2023). مدى معرفة وتطبيق أساتذة التعليم الابتدائي

لإستراتيجيات ما وراء المعرفة، دراسة ميدانية ببلدية عين بسام، ولاية البويرة، مجلة طبنة للدراسات

العلمية الاكاديمية، 6(1)، 194-224.

36- سعاد، جبر سعيد(2008). سيكولوجية التفكير والوعي بالذات، ط1، عالم الكتب الحديث،

أريد، الأردن.

37- سعاد، ياسين الرباعي(2013). الشعور بالسعادة وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى

للشخصية لدى عينة من طلبة دمشق، ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

38- سليجمان، مارتن(2008). السعادة الحقيقية، استخدام علم النفس الإيجابي الحديث

لتحقيق أقصى ما يمكنك من الاشباع الدائم، ط 1 (مكتبة جرير، مترجم)، السعودية: مكتبة جرير.

39- سناء، محمد سليمان(2010). السعادة والرضا امنية غالية وصناعة راقية، ط1، عالم

الكتب للنشر، القاهرة: مصر.

40- سهير، محمد سالم(2008). سيكولوجية السعادة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،

مصر.

41- شذى عبد الباقي محمد ومحمد عيسى، مصطفى (2011). اتجاهات حديثة في علم النفس

المعرفي، عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

42- الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش(2017). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما

وراء المعرفة في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الشقراء، مجلة البحوث

التربوية والتعليمية، (ط1)، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

43- صباح مرشود، البرزنجي، ليلي علي عثمان (ب،س) "تعليم التفكير" لبنان: المؤسسة الحديثة

للكتاب.

44- صحراوي، نزيهة(2011). علاقة ما وراء المعرفة والبنية المعرفية واستراتيجيات التعلم

المعرفية لدى الطلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة

الجزائر، الجزائر.

45- طارق، كامل داود(2011). فعالية استراتيجية بنائية (دورة التعلم) في تحصيل الطلاب

الثاني متوسط بمادة علم الاحياء واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية(1)،

264-297.

46- الطيب، محمد عبد الظاهر(2009). الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي، القاهرة: مكتبة

النهضة المصرية.

47- عبد الخالق، احمد ومراد، صلاح(2001). السعادة والشخصية الارتباطات والمنبئات،

دراسات نفسية، 11(3)، 337-349.

48- عبد الرحمان بدوي، (2019)، موسوعة الفلسفة، ج1، الموسوعة العربية للدراسات والنشر،

ص 122-123.

49- عبد العال، تحية ومظلوم/ مصطفى(2013). الاستمتاع بالحياة وعلاقته ببعض المتغيرات

الشخصية الإيجابية، دراسة في علم النفس الإيجابي، مجلة كلية التربية بينها، (93)، 78-166.

50- عبد العزيز، سعيد(2009). تعليم التفكير ومهاراته -تدريبات تطبيقية وتعليمية-(ط1)،

الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

51- عبد العزيز، سعيد(2009). تعليم التفكير ومهاراته -تدريبات وتطبيقات عملية-ط1، الأردن:

دار الثقافة للنشر والتوزيع.

52- عبد الله محمد المهداوي (2015). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات

لدى عيه من الطلاب والطالبات بجامعة تبوك، قسم علم النفس جامعة تبوك.

53- عبو، شرفاوى الحاج، (2018). الأسس النفسية لتعليم التفكير، مجلة دراسية، 7(1)، 118-134.

54- عبيدات، يحي فوزي موسي(2009). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم المستند الى مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين حل المسائل الرياضية اللفظية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه)، جامعة عمان.

55- العتوم، عدنان يوسف وزياب، عبد الناصر والجراح، موفق بشارة(2007). تنمية مهارات التفكير- نماذج نظرية وتطبيقات عملية- ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

56- عدس، محمد عبد الرحيم(1997). دور العاطفة في حياة الانسان، ط1، دار الفكر، عمان.

57- العذيقى، ياسين بن محمد بن عبده(2009). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدي طلاب الصف الأول ثانوي، "رسالة ماجستير" جامعة ام القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

58- عرام، ميرفت سليمان عبد الله(2012). أثر استراتيجية K.W.L في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدي طالبات الصف السابع أساسى، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

59- العقون، نادية حسين وجليل، مني ماهر(2013). التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، دار العبيدي، عمان، الأردن.

60- علام، سحر، (2008). معدلات السعادة الحقيقية لدى عينة من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، دراسات نفسية، 18(3)، 431-465.

- 61- العلوان، احمد فلاح (2009). أثر استخدام استراتيجيات التدريس ما وراء معرفة في
تحصيل طلبة الجامعة وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. مجلة جامعة الملك سعود
،21،307،33.
- 62- العنزي فريخ، (2001)، الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض سمات الشخصية (دراسة
ارتباطية مقارنة بين الذكور والاناث) دراسات نفسية، ص 35، ص 354.
- 63- الغامدي، صالح يحي الجار الله، (2015). أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما
وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلاب الدبلوم العام للتربية بجامعة
الملك عبد العزيز، مجلة البحث العلمي في التربية، 5(16)، 367-388.
- 64- فارس، علي(2018). المرجع في علم النفس التربوي، (ط1)، الجزائر: دار الارشاد للنشر
والتوزيع.
- 65- فتحي عبد الرحمان جروان، (2007): تعليم التفكير (مفاهيم وتطبيقات)، ط 3، دار الفكر.
- 66- فتحي عبد الرحمان جروان، الموهبة والتفوق والابداع، ط5، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 67- قادري، فريدة(2017). واقع الادراكات المحددة للدافعية المدرسية وعلاقته باستراتيجيات
التعلم وفاعلية الذات الاكاديمية دراسة ميدانية على التلاميذ المعيدين لامتحان شهادة البكالوريا،
أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر.
- 68- لموشي، حياة(2016). أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة على النجاح في امتحان
البكالوريا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

69- ليارد، ر (2008). السعادة دروس في علم جديد، (علي زيتون، مترجم)، دمشق: منشورات دار علاء.

70- مازن، حسام (2012). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات لدى عينة من الطلاب والطالبات بجامعة تبوك، قسم علوم النفس جامعة تبوك.

71- مازن، حسام (2012). التفكير فوق المعرفي، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

72- المحروق، عائشة (2012). مصادر السعادة لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية في ضوء بعض الخصائص الديمغرافية والاجتماعية والأكاديمية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

73- محمد الحسن محمد الهلالي (2019). الشعور بالسعادة وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد الخامس والثلاثون العدد 9 ج 2.

74- محمد امال جمعة عبد الفتاح، (2010)، استراتيجيات التدريس والتعليم نماذج وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي العين، الامارات العربية المتحدة.

75- محمد سعيد محمد (2017). التفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة الجامعة وعلامة ببعض المتغيرات، كلية التربية، جامعة دهوك، العراق

76- محمد، عبد الله (2001). مدخل الى الصحة النفسية، ط1، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.

77- محمود، بدري (2000). الطريق الى النجاح، ط1، دار الهدى، بيروت: لبنان.

- 78- مخيمر، محمد امين وعبد الفتاح، فوقية، (2009). تعليم الأطفال ان يفكروا، (ط1)، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- 79- منصور، السيد كامل الشرييني(2009). العفو وعلاقته بكل من الرضا عن الحياة والعوامل الخمسة للشخصية والغضب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(2)، 101-29.
- 80- منى احمد أبو زيد، (2018)، نظرية السعادة ووسائل تحقيقها في الفلسفتين اليونانية والإسلامية، مجلة التفاهم، العدد34، ص134.
- 81- المواجهة، بكر سميح محمد وحزمة، محمد عبد الوهاب، هاشم عودة الله وحسين، ازدهار جمال، (2018). أثر استخدام مهارات ما وراء المعرفة في التحصيل وتنمية التفكير التأملّي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1(30)، 139-175.
- 82- موز، محمد القاسم(2011). الشعور بالسعادة وعلاقته بكل من السعادة الامل لدى عينة من طالبات جامعة ام القري، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى.
- 83- الوائلي، تحرير زكي(2020). السعادة وعلاقتها بنوع التخصص الدراسي لدى الطلبة المقبولين الجدد في الجامعة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 28(2)، 90-109.
- 84- وفاء، مصطفى(2001). اسرار التميز والنجاح، ط1، دار ابن الحزم، لبنان.
- 85- يونس، محمد(2007). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات ، ط1، عمان: دار المسيرة.

- 1- Alain, (1928), **Propos sur le bon heure**, ed.Gallimrd ; p, 208.
- 2- Csikszentmihalyi, M (1990). **Fiow: thpsychlogyofoplimal Experience**.
New York : harper &Raw.
- 3- Dener, K, M. & cooper, H (1998). **The happy personality: A meta-
analysis of 137 personality traits and subjective well-being.**
Psychological Bullrtim, 124(2).197-229.
- 4- Fordyce, M. (n,d), **Human Happiness**; Its Nature and its Attainment,
(Atwo-rolumeset available for free online at. [http: //www. get happy -net/
fecbook.htm](http://www.gethappy-net/fecbook.htm).
- 5- Fran Klin, S(2010). **The psychology of happiness**: A good human life.
New York : Cambridge mirerstypress.
- 6- Haidt, J.(2006). **The Happiness hypothesis**. London: Arrow Books.
- 7- Klein, S(2006), **the science of happiness**; How our Brains Make us happy
– and what we can Doto Get happiescambridge; Dqcpo press.
- 8- Lawshé, C.H, (1975). **AQMANTITATIVE APPROACH TO CONTENT
VALIDITY**, journal personnel psychology, no (28), 563-575.
- 9- Lopez, S. (2008). **Positive psychology**: Exploring the Best in people
London: Green wood publishing GROUP.
- 10- Lyubomirsky, S (2010). **The how of happiness**: Aproctical Approach
to Getting the life you want, London; piatkus.
- 11- Lyubonirsky, S. (2010).**the how of happiness'**: A practical
Approach to getting the life yon want London: piatkus.

- 12- Lyubonirsky, S (2010). **The How of Happiness**: A practical Approach to getting the life you want. London: piarkus.
- 13- Mack, R.(2009). **Happiness from the Insideout**: the Art and science of Fulfillment. California.
- 14- McMahon, D, 2006, **Happiness**: A History, New York: Grorpress.
- 15- of positive psychology that fuel success and performance at work. New York: crown Business
- 16- Seligman, Martin, (2002), **Au think happiness**, New York, Freepress.
- 17- Seligman, M. E.&Royzman(2003). **Happiness: the three traditional theories**, Authentic happiness Newsletter July 2003.
- 18- Tkach, C;&Lyubonirsky, S,(2006). **How do people pursue Happiness**. Relating personality, Happiness, interesting Strategies.
- 19- Tupa, A (2006). **Development and defense of A Desire-satisfaction Conception of well-being** doctorate Dissertation, University of Florida, Florida.
- 20- Veenhoven, R(2003). **Hedonism & Happiness Journal of happiness studies**, 4, 437-457.
- 21- Veenhoven, R, (2011), **February, World Data base of Happiness**; Example of a focused, findings Archive published as working paper No, 169, GERMAN Data forum at SWD.
- 22- Viau, R(1997). **Lamotivation en contexte scolaire**, Canada. De Boeck université.

الملاحق

ملحق رقم (1) يتضمن قائمة المحكمين لمقياس السعادة.

الدرجة العلمية	التخصص	اسم ولقب المحكم
أستاذة محاضرة - أ -	علوم التربية	قادري فريدة
استاذية	علوم التربية	ساعد وردية
أستاذ التعليم العالي	علم النفس	ميلودي حسينة
أستاذ محاضر	علم النفس الاجتماعي	بلحاج صديق
أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	جديدي عفيفة
دكتور	علم النفس المدرسي	عرايبي نسرين
أستاذ محاضر - أ -	علم النفس العيادي	ولد محند لمياء
أستاذ محاضر - ب -	علوم التربية	برجي مليكة

ملحق رقم (2): استثمارة صدق المحكمين.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعلم العالي والبحث العلمي

جامعة اكلي محند اولحاج

البويرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

المستوي: ماستر 2

الطالبة: بوتلجة سهيلة

استثمارة صدق المحكمين

تحية طيبة وبعد.

اساتذتي الافاضل في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر 2 في علم النفس المدرسي، نرجو منكم افادتنا برأيكم في المقياس المرفق لان مساهمتكم القيمة في تقييم المقياس المرفق ستكون لها أثر كبير في إنجاح هذه الدراسة، التي تهدف لقياس مستوى السعادة. ان خبرتكم العلمية ومعرفتكم المتخصصة ستساعدنا في التحقق من صدق وملاءمة هذا المقياس وبالتالي ضمان جودة النتائج التي سيتم التوصل اليها. شكرا جزيلا على توجيهاتكم وتعاونكم.

لقب واسم الأستاذ المحكم:

التخصص:

الدرجة العلمية:

الملحق رقم (03): يوضح الصورة الأولية لمقياس السعادة.

مقياس السعادة

التعليمة:

أعزائي التلاميذ: عزيزاتي التلميذات: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدنا ان نضع بين يديك مجموعة من العبارات. نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن والاجابة عنها بوضع العلامة (x) في الخانة المناسبة، علما انه لا توجد إجابة صحيحة او خاطئة، والاجابات المتحصل عليها لا تستخدم الا في أغراض البحث العلمي وبكل سرية.

لذا نتمنى تقديم إجابات صادقة وموضوعية لضمان دقة النتائج.

الثانوية: _____ المستوى: _____

الجنس: ذكر ☐ انثي ☐

التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

الرقم		العبارة	لا اتفق ابدا	لا اتفق كثيرا	لا اتفق احيانا	اتفق أحيا نا	اتفق كثير	اتفق بشدة
1	الأمثان (الماضي)	- انا راض عن حياتي.						
2		- لو كان بإمكانني ان أعيش حياتي من جديد فلن اغير أي شيء تقريبا.						
3		- انا ممتن لكل الأشياء التي تجعلني ابتسم.						
4		- لقد كانت رحلة الماضي مليئة بالتحديات التي قوت شخصيتي.						
5		انا ممتن لكل لحظة في الماضي.						
6		- انا مؤمن بان كل شيء يحدث لخير.						

						- لا اشعر بالندم على القرارات التي اتخذتها في حياتي.		7
						- اشعر بالامتنان لوجود اشخاص رائعين في حياتي.		8
						- انا ممتن للنعم التي تحيط بي.		9
						- فكرتي عن نفسي اهم من فكرة الناس عني.		10
						- انا ممتن للتجارب التي شكلت شخصيتي.		11
						- اعتقد انني ما زلت رهينة للتجارب المؤلمة.		12
						- أرى نفسي جميلاً.		13
						- اعتقد انني احظى بمحبة الاخرين.		14
						- التسامح يحررنا من قيود الماضي ويمنحنا فرصة للعيش في الحاضر.	التسامح	15
						- لا اجد في نفسي أي ضغينة لاحد.		16
						- اعتقد انه من رضي بما مضى، سامح من اساء اليه، عاش بقلب سليم.		17
						- انا في قمة السعادة	العيش بإيجابية في الحاضر (التمتع)	18
						- أعيش حياتي اليومية بالطريقة التي اريدها.		19
						- اعتبر الحاضر هو المكان الذي تبدأ فيه السعادة.		20
						- أعيش كل ثانية دون تردد.		21
						- لا يمكنك البحث عن السعادة، يجب ان تصنعها بنفسك.		22
						- استمتع بكل لحظة في حياتك لأنك لن تعيشها مرة أخرى.		23
						- اشعر بالسعادة عندما اتعلم أشياء جديدة.		24
						- السعادة لا تباع ولا تشتري استمتع بما لديك.		25
						- لا اشعر بالسعادة بشكل خاص في		26

						الوضع الحالي.		
27	الانخراط في نشاطات ذات معنى	- أقوم بمسؤولياتي اليومية بشكل جيد.						
28		- لا أرى انني تطورت كثيرا في حياتي.						
29		- أجد صعوبة في تنظيم أمور حياتي بالطريقة التي ترضيني.						
30		- التعلم المستمر يغذي العقل والروح، ويمنح الحياة معنى.						
31		- امارس الهوايات التي أحبها فهي تمنحني لحظات من العادة الخالصة.						
32		- استثمر وقتي في بناء علاقات قوية مع الأشخاص الذين أحبهم فهم مصدر للدعم والسعادة.						
33		- النشاطات التي تمنحني شعور بالإنجاز هي التي تجعلني اشعر بقيمة الحياة.						
34		- عندما تضع هدف ذو قيمة وتسعي لتحقيقه فإنك تسعي للعيش بكل ما فيك.						
35		- العمل التطوعي يمنحك فرصة لإحداث فرق في العالم ويملا قلبك بالرضا.						
36		- أجد معظم الأشياء ممتعة.						
37	النظرة الإيجابية للمستقبل (التفاؤل)	- اعمل جاهدا واتحمل الكثير في سبيل الخطط التي اضعها لنفسي بنشاط.						
38		- الحياة شيء جميل.						
39		- لا أرى لحياتي أي معنى.						
40		- اعتقد ان كل يوم هو بداية جديدة وفرصة لصنع مستقبل أفضل.						
41		- أو من بفكرة ان المستقبل ملك لأولئك الذين يؤمنون بجمال						

						احلامهم.		
						- تفاءلوا خيرا تجدوه.	42	
						- أرى ان المستقبل صفحة بيضاء انت من يكتب عليها قصة نجاحك.	43	
						- أو من ان الامل هو نافذة تطل على المستقبل والتفاؤل هو مفتاح لفتحها.	44	
						- لست متفائل خاصة فيما يتعلق بالمستقبل.	45	
						- لا اعرف ماذا اريد من الحياة.	46	
						- ايماني راسخ بان بعد كل عاصفة قوس قزح، وبعد كل ليل يشرق فجر جديد.	47	
						- اري ان المستقبل يحمل فرصا وامكانيات كبيرة.	48	
						- انا متحمس لما يخبئه المستقبل.	49	
						- ابتسم دائما لان الحياة تستحق ذلك.	50	
						- انا أرى ان المستقبل فرصا لا حدود لها وانا على استعداد لاقتناصها وتحقيق طموحاتي.	51	امتلاك القدرة على تحقيق الطموحات المستقبلية
						- انا أو من بأنني أستطيع تحقيق أي شيء اضعه في ذهني.	52	
						- انا امتلك القدرة على تحويل احلامي الى واقع وكل يوم هو فرصة جديدة للتقدم نحو اهدافي.	53	
						- لا شيء مستحيل طالما انني أو من بقدرتي واعمل بجد لتحقيق اهدافي.	54	
						- انا امتلك المهارات اللازمة لتحقيق طموحاتي.	55	
						- انا ارى انني امتلك القدرة على التغلب على أي تحديات تواجهني في	56	

						تحقيق اهدافي.		
						- انا واثق من انني سأحقق اهدافي في المستقبل.	57	
						- انا أو من بقدرتي على تحقيق احلامي وكل خطوة اخطوها تقربني من هدفي.	58	
						- انا أو من بان المستقبل سيكون أفضل من الحاضر.	59	

عبارات المقياس وابعاده

تعد السعادة من المتغيرات المحورية التي تؤثر بشكل مباشر على جودة الحياة الاكاديمية للتلاميذ خاصة في مرحلة حساسة كمرحلة الثانوية. ان فهم وقياس هذا المفهوم بدقة يمكن ان يساهم في تطوير بيئات تعليمية داعمة ومحفزة وتعزيز السعادة للتلاميذ، ومن هذا المنظور يهدف بناء هذا المقياس الى تطوير مقياس موثوق وصالح لتقييم وقياس السعادة.

بعد الاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة وثيقة الصلة بمفهوم السعادة. قامت الباحثة بالاطلاع على المقاييس السابقة التي تناولت قياس الشعور بالسعادة وتحليلها وتحديد الابعاد والمؤشرات الرئيسية التي سيتم استخدامها في بناء مقياس السعادة. تم استخلاص عبارات المقياس من المقاييس السابقة التي تتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية مع اجراء التعديلات اللازمة لتناسب السياق الثقافي كل هذا تحت توجيهات وتوصيات الأستاذة المشرفة.

المقاييس السابقة التي تناولت الشعور بالسعادة.

الرقم	الباحث / السنة	الفئة العمرية	نوع الاداة	ابعاد الأداة
01	Akbaribalootbangan, Najafi&Babae 2016	تلاميذ المرحلة الثانوية	استبيان	4 ابعاد وهي: - الترابط المدرسي - متعة التعليم - الهدف التعليمي - الفاعلية الاكاديمية
02	(Long, Huebner, Wedell&Hills) 2012	المراهقين	مقياس السعادة المدرسية للمراهقين	4 ابعاد وهي: - المشاعر الإيجابية - المشاعر السلبية - المشاعر السلبية المرتبطة

03	Renshaw 2018	طلاب الجامعة	مقياس تقييم ذاتي	بالخوف - الرضا عن المدرسة مكون من 15 عبارة موزعة على 4 ابعاد وهي: - الفاعلية الاكاديمية - الرضا الأكاديمي - التواصل بالمدرسة - الامتنان الجامعي
04	منظمة الصحة العالمية 1991 (WHOQD 100)	البالغين من مختلف الفئات العمرية	مقياس جودة الحياة	- الصحة البدنية: الألم والانزعاج والطاقة والتعب والنوم والراحة. - الصحة النفسية: وتشمل المشاعر الإيجابية والتفكير والتعلم والذاكرة والتركيز واحترام الذات وصورة الجسم والمظهر والمظهر والمشاعر السلبية. - العلاقات الاجتماعية:
05	(مايكل ارجايلو لويز هيلز) في جامعة أكسفورد 2002	البالغين	مقياس أكسفورد للسعادة	05 ابعاد وهي: - الرضا عن الحياة. - المزاج الإيجابي. - الشعور بالهدف والمعني. - العلاقات الاجتماعية الإيجابية - الصحة النفسية الإيجابية.

يتبين من استعراض المقاييس السابقة التي تناولت قياس السعادة ان هذه الأدوات على الرغم من أهميتها، تحمل في طياتها تحيزا ثقافيا واضحا. فهي تعكس في جوهرها قيما ومعايير مجتمعات اجنبية، مما يثير تساؤلات حول مدي صلاحيتها لتطبيقها في البيئة العربية ومع ذلك فان هذه المقاييس تقدم لنا اطارا مرجعيا قيما، حيث يمكننا استخلاص الابعاد الرئيسية التي تم قياسها وتوظيفها في تطوير أداة قياس أكثر ملاءمة للبيئة العربية.

ويتضمن المقياس المقترح الابعاد التالية:

- الرضا عن الحياة في الماضي: - التسامح

- الامتنان

- العيش بإيجابية في الحاضر: - التمتع

- الانخراط في نشاطات ذات معنى.

- التفاؤل بالمستقبل: - النظرة الإيجابية للمستقبل

- امتلاك القدرة على تحقيق الطموحات المستقبلية.

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت السداسي الذي يعتبر اداة قياس نفسية تستخدم في الاستبيانات والدراسات الاستقصائية لتقييم اراء ومواقف الأشخاص تجاه الموضوع. يتميز المقياس بجود ستة خيارات للإجابة:

1- لا اتفق ابدا

2- لا اتفق كثيرا.

3- لا اتفق أحيانا.

4- اتفق أحيانا.

5- اتفق كثيرا.

6- اتفق بشدة.

مما يوفر للمستجيبين نطاقا أوسع للتعبير آرائهم مقارنة بمقاييس ليكرت الأخرى التي تحتوي على عدد اقل من الخيارات.

رقم العبارة	يصلح	لا يصلح	التعديلات المقترحة من طرف الأستاذ المحكم
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			

			10
			11
			12
			13
			14
			15
			16
			17
			18
			19
			20
			21
			22
			23
			24
			25
			26
			27
			28
			29
			30
			31
			32
			33
			34
			35
			36
			37
			38
			39
			40
			41

			42
			43
			44
			45
			46
			47
			48
			49
			50
			51
			52
			53
			54
			55
			56
			57
			58
			59

الملحق رقم (04) يوضح الصورة النهائية لمقياس السعادة.

مقياس السعادة

التعليمة:

عزيزي التلميذ: عزيزتي التلميذة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدنا ان نضع بين يديك مجموعة من العبارات. نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن والاجابة عنها بوضع العلامة (x) في الخانة المناسبة، علما انه لا توجد إجابة صحيحة او خاطئة، والاجابات المتحصل عليها لا تستخدم الا في أغراض البحث العلمي وبكل سرية.

لذا نتمنى تقديم إجابات صادقة وموضوعية لضمان دقة النتائج.

المستوي:

الثانوية:

☐

انثي

☐

الجنس: ذكر

☐

أدبي

☐

التخصص: علمي

ال رقم	العبارة	لا اتفق ابدا	لا اتفق كثيرا	لا ات فق أحيانا	اتفق كثيرا	اتفق بشدة
1	- انا راض عن حياتي.					
2	- لو كان بإمكانني العودة الى الماضي فلن اغير أي شيء تقريبا.					
3	- انا ممتن لكل الأشخاص الذين يجعلوني ابتسم.					
4	- لا اشعر بالندم على القرارات التي اتخذتها في حياتي.					
5	- اشعر بالامتنان لوجود اشخاص رائعين في حياتي.					
6	- انا ممتن للنعم التي تحيط بي.					
7	- لقدّر نفسي ولا يهمني امر الآخرين					
8	- انا ممتن للتجارب التي ساعدتني في تكوين شخصيتي.					
9	- اعتقد انني أحظى بمحبة الآخرين.					
10	- أوّمن ان التسامح هو فرصة جديدة.					

						11 - لا احمل ضغينة لأي أحد.
						12 - اشعر بمستوى من الرضا عندما اسامح الآخرين.
						13 - انا أعيش سعيدا
						14 - أعيش حياتي اليومية بالطريقة التي اريدها.
						15 - اعتبر الحاضر النقطة التي تبدأ فيها السعادة.
						16 - أعيش كل ثانية بمتعة وبدون تردد
						17 - السعادة تصنعها بنفسك.
						18 - استمتع بكل لحظة في حياتي لأنني لن اعيشها مرة أخرى.
						19 - اشعر بالسعادة عندما اتعلم أشياء جديدة.
						20 - أقوم بمسؤولياتي اليومية بشكل جيد.
						21 - أجد صعوبة في تنظيم أمور حياتي بالطريقة التي ترضيني.
						22 - اشعر بالسعادة عندما اتعلم شيء ذو معنى.
						23 - اشعر بالسعادة عندما امارس الهوايات التي احبها.
						24 - استثمر وقتي في بناء علاقات اجتماعية مع زملائي واهلي.
						25 - أشارك في نشاطات مدرسية اجتماعية مفيدة.
						26 - ارسم أهدافا قيمة واسعي لتحقيقها.
						27 - اشعر بالرضا عندما أشارك في العمل التطوعي.
						28 - أجد متعة في المشاركة في الاعمال المفيدة.
						29 - اثابر من اجل تحقيق اهدافي.
						30 - اري الحياة جميلة وممتعة.
						31 - انا متفائل في حياتي.
						32 - احلم بمستقبل جميل.
						33 - أحلم بالنجاح في المستقبل.
						34 - أومن ان الامل هو نافذة تطل على المستقبل والتفاؤل هو مفتاح لفتحها.
						35 - أومن بان بعد الشدة يأتي الفرج.
						36 - اري ان المستقبل يحمل فرصا وامكانيات كبيرة.
						37 - انا متفائل.
						38 - ابتسم دائما لان الحياة تستحق ذلك.
						39 - اطمح لتحقيق اهدافي وطموحاتي.

						40 - لدي القدرة والإصرار لتحقيق احلامي.
						41 - لا شيء مستحيل طالما انني أو من بقدرتي واعمل بجد لتحقيق اهدافي.
						42 - اثق في مهاراتي لتحقيق طموحاتي.
						43 - امتلك القدرة على مواجهة التحديات التي تعيق اهدافي.
						44 - انا أو من بان المستقبل سيكون أفضل من الحاضر.

الملحق رقم (05) مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

مقياس مهارات ما وراء المعرفة
اعداد الدكتورة فارس علي

التعليمة:

عزيزي التلميذ: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يسعدنا ان نضع بين يديك مجموعة من العبارات مرقمة من 01 الى 38. نرجو منك قراءة كل عبارة بتمعن، وتحديد درجة انطباقها، وهذا بوضع العلامة (x) امام التقدير الذي تراه مناسباً بالنسبة لك.

ومثال ذلك:

الرقم	العبارة	مدى انطباقها علي				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
01	أقوم بتحديد خطة لإيجاد حل مناسب لمشكلتي.		x			

حاول إعطاء إجابة على كل العبارات، علماً انه لا توجد إجابة صحيحة او خاطئة، وان الإجابة الصحيحة هي تلك التي تعبر حقيقة عما تفعله بعد تقديم المعلومات التالية:

الثانوية:

☐

انثي

☐

الجنس

☐

ادبي

☐

الشعبة: علمي

الرقم	العبارة	مدى انطباقها علي				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
01	أقوم بتحديد خطة لإيجاد حل مناسب لمشكلتي.					
02	استخدم خطة جديدة في حال فشل الخطة الأولى.					
03	اقارن الحلول التي اتوصل اليها بتلك التي يتوصل اليها زملائي.					
04	انظم المعلومات من خلال التخطيط الدقيق لها.					
05	استطيع ضبط الأفكار التي افهمها بشكل جيد.					
06	اصحح المعارف الخاطئة بعد التعرف عليها.					
07	في بداية كل نشاط دراسي، اضع خطة اسير عليها.					

					لدي القدرة على تحديد مواطن القوة والضعف في المواقف التي تواجهني.	08
					بعد حل أي مشكلة الجأ الى وسائل مختلفة للتأكد من صحة ذلك الحل.	09
					احدد الأفكار الرئيسية في الموضوع الذي أفكر فيه.	10
					احدد مدى صلاحية المعارف التي امتلكها لحل المشكلة التي تعترضني.	11
					لا اراجع الأفكار والمعلومات التي لا افهمها ثانية.	12
					اختر المصادر المناسبة لفهم موضوع الدراسة المبرمج.	13
					احدد معايير الحكم على الصواب والخطأ في المواقف التي تواجهني.	14
					اقم خطتي باستمرار لأتأكد من صحة الحل المتوصل اليه.	15
					أتوقع نوعية الأسئلة التي يطرحها الأستاذ قبل الامتحان.	16
					لدي القدرة على تجاوز نقاط ضعفي لحل مشكلتي.	17
					اعرف ادائي حالما انهي الامتحان.	18
					أركز جيداً على المعلومات العامة لحل المشكلة التي تصادفني.	19
					أحاول استخدام لطرائق الناجحة من خلال الخبرات الماضية.	20
					عند انجاز أي نشاط دراسي أقوم بمراجعة اهم الخطوات التي قمت بها.	21
					اراجع دروسي دون أي تخطيط مسبق.	22
					اخذ في الاعتبار كافة البدائل (الاختبارات) قبل حل أي مشكلة.	23
					لدي القدرة على تقييم ادائي في المهام التي أكلف بها.	24
					اضع خطط محددة لتحقيق اهدافي	25
					اعيد النظر في الحل المتوصل اليه حينما انهي مهمة ما.	26

					أقيم بشكل جيد مدى فهمي لمواضيع الدراسة.	27
					لا اعرف جيدا ما يجب القيام به عندما أقوم بأي عمل.	28
					اسأل نفسي أسئلة حول القرار قبل ان اتخذه.	29
					يهمني رأي الأساتذة في طريقة مراجعتي لدروسي، لأصححها ان كانت خاطئة.	30
					أسجل ما تم فهمه خلال مراجعة دروسي.	31
					أثناء دراسة أي موضوع، اتوقف أحيانا لأتساءل عما إذا كانت طريقة العمل التي اتبعها مناسبة لها.	32
					بعد ان أتأكد من صحة الحل الذي توصلت اليه، أتساءل عما إذا كان هنا كحل اخر.	33
					اقارن خططي بخطط زملائي اثناء انجازي لأي نشاط دراسي.	34
					اثناء الإجابة عن أي سؤال، أحاول تحديد اخطائي، كي اتفادها لاحقا.	35
					الخص ما قمت به بعد ان انهي المهمة لأقيم مدى تحقيقي لأهدافي.	36
					ابحث عن العلاقة بين المعلومات السابقة لربطها بالموقف الجديد.	37
					اثناء المراجعة، اختبر نفسي بالإجابة عن نماذج امتحانات سابقة.	38

الملحق رقم (06) نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات.

نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات

ف01: تحققت؛ أي توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى السعادة والتفكير ما وراء المعرفة

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
Happiness Level	179,91	27,682	200
Metacognitive Thinking	136,10	20,600	200

Correlations

		Happiness Level	Metacognitive Thinking
Happiness Level	Pearson Correlation	1	,339**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	200	200
Metacognitive Thinking	Pearson Correlation	,339**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	200	200

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

ف02: تحققت؛ أي توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى السعادة لصالح الإناث

Group Statistics

	GENDER	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Happiness Level	MALE	66	170,17	29,853	3,675
	FEMALE	134	184,70	25,314	2,187

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Happiness Level	Equal variances assumed	2,078	,151	-3,595	198	,000	-14,535	4,044	-22,509	-6,561
	Equal variances not assumed			-3,399	112,307	,001	-14,535	4,276	-23,007	-6,062

ف03: تحققت؛ أي توجد فروق بين الذكور والإناث في التفكير ما وراء المعرفة لصالح الإناث

Group Statistics

	GENDER	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Metacognitive Thinking	MALE	66	129,33	21,419	2,637
	FEMALE	134	139,43	19,414	1,677

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Metacognitive Thinking	Equal variances assumed	,002	,961	-3,340	198	,001	-10,092	3,022	-16,051	-4,133
	Equal variances not assumed			-3,230	118,742	,002	-10,092	3,125	-16,279	-3,905

ف04: لم تتحقق؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في مستوى السعادة

Group Statistics

	Specialty	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Happiness Level	scientific	131	178,93	26,994	2,358
	literary	69	181,75	29,057	3,498

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Happiness Level	Equal variances assumed	,521	,471	-,684	198	,494	-2,822	4,123	-10,953	5,309
	Equal variances not assumed			-,669	129,838	,505	-2,822	4,219	-11,169	5,524

ف05: لم تتحقق؛ أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في التفكير ما وراء المعرفة

Group Statistics

	Specialty	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Metacognitive Thinking	scientific	131	134,56	21,822	1,907
	literary	69	139,01	17,843	2,148

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Metacognitive Thinking	Equal variances assumed	2,211	,139	-1,459	198	,146	-4,457	3,056	-10,483	1,569
	Equal variances not assumed			-1,552	164,079	,123	-4,457	2,872	-10,128	1,214

الملحق رقم (07): رخصة اجراء بحث ميداني.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muhend Ulhag - Tubirett -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أولحاج
- البويرة -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية
الرقم: 58/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2025/2024

إلى السيد مدير:
مدير:
.....

الموضوع: رخصة إجراء بحث ميداني

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة.

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطالب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسستكم:

للطالب(ة): بولعة سعيبة رقم التسجيل:

والطالب(ة): رقم التسجيل:

وهذا من أجل إجراء بحث ميداني في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص: علم النفس الجرمي

بعنوان: وعنوان البحث: بالتفكير ما وراء الجرمي

وفي هذا الاطار نرجو منكم تقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم.

تقبلوا منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

المؤسسة المستقبلة

رئيسة قسم علم النفس وعلوم التربية



سمار عبد السلام



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muhend Ulhag - Tubirett -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أولحاج
- البويرة -

Faculté des Sciences Sociales et Humaines

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الرقم: 58/ك.ع.ا.ق.ع.ن.ت/2024/2025

إلى السيد مدير:
مناهي باي سليمان
.....

الموضوع: رخصة إجراء بحث ميداني

في إطار التكفل بالبحوث الميدانية التي تنظم على مستوى المؤسسات لفائدة طلبة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة البويرة.

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم بهذا الطلب الخاص بمنح رخصة الدخول إلى مؤسساتكم:

للطالب (ة):
.....
رقم التسجيل:

والطالب (ة):
.....
رقم التسجيل:

وهذا من أجل إجراء بحث ميداني في إطار إعداد مذكرة الماستر تخصص: علم النفس، المندرج في

بعنوان:
.....
.....

وفي هذا الإطار نرجو منكم تقديم العون والتسهيلات اللازمة في حدود إمكانياتكم.

تقبلوا منا أسماً عبارات التقدير والاحترام.

المؤسسة المستقبلة

رئيسة قسم علم النفس وعلوم التربية





نموذج التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث.

انا المضي أسفله، السيد(ة) ..
الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية:
المسجل(ة) بكلية / معهد
والمكلف(ة) بإنجاز اعمال بحث (مذكرة، التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه).
عنوانها:
التي هي من اختصاص
تحت إشراف الأستاذ(ة):
أصرح بشرفي أننيأتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.
التاريخ:

رأي هيئة مراقبة السرقة العالمية:

النسبة:

% 28,1

الاسماء:



Detectia

Université BOUIRA

ID: I3een1-189676

Certificat d'analyse de la similarité textuelle

- Nom du document: مذكرة بونلجة سهيلة.docx
- Soumis par: OULD MOHAND Lamia Enseignant
- Date de soumission: 2025-05-29



Taux global de similarité

- 28.1% Similarité Forte
- 1.6% Exclu manuellement



Nombre de sources

- 52 sources internet
- 0 sources Thèses-Algérie
- 0 sources dépôt privé



Passages surlignés

- 33377 mots
- 220670 caractères
- 1.2% de citations

Ce document est un certificat et résumé d'analyse et de détection de similarité textuelle qui peut être utilisé pour l'établissement d'un rapport de plagiat. Il revient à l'examinateur, l'encadrant ou bien au comité déontologique de l'université ou de l'école d'émettre un avis quant au statut de plagiat du document analysé.

Consultez l'arrêté N° 1082 du 27 Décembre 2020 fixant les règles relatives à la prévention et la lutte contre le plagiat pour en savoir plus concernant ce qui est considéré comme étant un acte de plagiat, les procédures ainsi que les sanctions.

Certaines sources ont été manuellement exclues de ce rapport d'analyse par le propriétaire du document, et ne sont en conséquent pas prises en compte dans les scores globaux du rapport.

Certains passages ont été manuellement exclus par le propriétaire du document.

Veillez Consulter le rapport complet d'analyse (non pas le certificat) pour voir la liste complète des sources exclues et visualiser les passages exclus.

Signature d'intégrité



Cachet et Signature

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Agh Mohamed Oulhadj - Bouira -
Tasewit Agh Mohamed Oulhadj - Tabiret -
Faculté des Sciences Sociales et Humaines



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أوكلي محمد أويحاج
- البويرة -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية
مصلحة البحث العلمي للقسم

السنة الجامعية: 2025/2024

إذن بإيداع مذكرة التخرج بعد التصحيح

نحن الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة عن المذكرة :

الأستاذ المشرف (ة): قادي... فريجة

الأستاذ المناقش (ة): ميلودي... حسيمة

الأستاذ الرئيس (ة): كسو... ميسرة

نأذن بإيداع مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر بعد تصحيحها

بعنوان: ميسرة... السعيدة... وفريجة... بالتفكير... والكبرياء

معددة... المتلازمة... المتفكرين... على... امتحان... شهادة... البكالوريا

والتي أعدها الطالب (ة): بوشلحة... سحرية

والطالب (ة):

والطالب (ة):

المسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ميدان : علم النفس

تخصص : علم النفس... الماستر... د.ب.ب.

الموسم الجامعي: 2025 / 2024

إمضاء المشرف

إمضاء المناقش

إمضاء رئيس اللجنة