دور التمكين النفسي والتدفق في العمل في الالتزام المهني لدى معلمي التربية الخاصة: اختبار الدور الوسطي والمعدِل للرضا الوظيفي

أ.م.د/ سيد جارحى السيد يوسف
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

أ.م.د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تعرُّف التأثيرات المباشرة لكل من التمكين النفسي والتدفق في العمل في كل من الرضا الوظيفي والالتزام المهني، علاوة على استكشاف الدور الوسطي للرضا الوظيفي في علاقة التمكين النفسي والتدفق في العمل من جهة والالتزام المهني من جهة أخرى، كما سعت الدراسة إلى التحقق من الدور المعدل للرضا الوظيفي في اتجاه العلاقات وقوتها بين متغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٧) معلمًا ومعلمة بمدارس التربية الخاصة. وأعد الباحثان أربعة مقاييس لكل من التمكين النفسي والتدفق في العمل والرضا الوظيفي والالتزام المهني، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لإيجاد العلاقات والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات الدراسة، والدور الوسيط والمعدِل للرضا الوظيفي في الالتزام المهني.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثيرًا دالًا مباشرًا موجبًا للتمكين النفسي في كل من الرضا الوظيفي والتدفق في العمل، بالإضافة إلى وجود تأثير مباشر موجب دال للتدفق في العمل في الالتزام المهني، كما أوضحت وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للرضا الوظيفي في الالتزام المهني، وأن الرضا الوظيفي يؤدى دورًا وسيطًا في علاقة التمكين النفسي بالالتزام المهني؛ مما يعني وجود تأثير غير مباشر للتمكين النفسي في الالتزام المهني، كما كشفت النتائج باستخدام إجراءات آندرو هيز (٢٠١٣) لتحليل الدور المعدل عن عدم وجود تأثير دال للدور المعدل للرضا الوظيفي؛ أي أن الرضا الوظيفي ليس له دور معدل لاتجاه العلاقة وقوتها بين التمكين النفسي والالتزام المهني.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي، التدفق في العمل، الرضا الوظيفي، الالتزام المهني، الدور الوسيط والمعدل.

دور التمكين النفسي والتدفق في العمل في الالتزام المهني لدى معلمي التربية الخاصة: اختبار الدور الوسطي والمعدِل للرضا الوظيفي

أ.م.د/ سيد جارحى السيد يوسف
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

أ.م.د/ أسماء حمزة محمد عبد العزيز
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

مقدمة الدراسة:

يؤدي المعلم دورًا محوريًا في العملية التعليمية وتشكيل سلوك الطلاب في المدرسة، ولا يقتصر دوره على تعليم المواد الدراسية للطلاب، ولكن يمتد ليشمل ضبط سلوكهم وخلق البيئة المناسبة للتفكير والإبداع والتعامل مع المستحدثات التكنولوجية والثورة المعلوماتية التي يشهدها المجتمع. وقد حظي الأداء المهني للمعلمين، بصفة عامة، ومعلمي التربية الخاصة على وجه التحديد باهتمام الكثير من الباحثين لتحديد أهم العوامل التي المؤثرة في قيام المعلم بالأدوار المنوطة به.

ويعد المجال المهني للتربية الخاصة عرضة بشكل أكبر من المجالات المهنية الأخرى لفقدان الفريق المهني للمدربين تدريبًا جيدًا؛ مما يمثل خسارة كبيرة للعملية التعليمية، حيث يستغرق الإعداد الأكاديمي والتدريبي لمعلمي التربية الخاصة الكثير من الوقت والكلفة المادية (Stempien & Loeb,2020,260). ويتزامن ذلك مع النقص الكبير في معلمي التربية الخاصة المؤهلين؛ بسبب معدلات الدوران المرتفعة، حيث يقرر العديد من هؤلاء المعلمين، الذين قد تصل نسبتهم إلى (٩%)، عدم العودة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة بعد عامهم الأول من التدريس، ويرجع ذلك للعديد من العوامل؛ كالافتقار إلى الدعم الإداري، والضغوط المرتبطة باحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة، والأعمال الورقية الزائدة، والإنهاك الجسمي والانفعالي.

وتؤثر الضغوط التي يتعرض لها معلمو التربية الخاصة بصورة كبيرة على التزامهم المهني؛ إذ يجدون أنفسهم أمام العديد من المشكلات والضغوط المهنية والمادية والتي قد تؤدي

بهم إلى الرغبة في ترك العمل والشعور بالإحباط الوظيفي؛ نظرًا لما تتطلبه هذه المهنة من متطلبات خاصة مرتبطة بطبيعة العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتطلب كل طالب نمطًا خاصة من الخدمة والتعامل، وينعكس ذلك سلبًا علي شعور المعلمين بالرضا الوظيفي، وضعف الجهد المبذول، وانخفاض معدل الإنتاجية والاحتراق الوظيفي (Marquis,2017,80).

ويظهر الالتزام المهني للمعلم في قيامه بأداء المهام المطلوبة منه في عمله وبذل أقصى درجات الجهد للمحافظة على مهنته وزيادة ارتباطه بعمله وقلة السلوكيات السلبية التي تتمثل في: الإهمال، وترك العمل، وضعف الالتزام، وعدم الإحساس بالمسئولية والتقصير والغياب، وكذلك يدفع الالتزام المهني المعلمين للبحث عن طرق أفضل للتعامل مع الطلاب، حيث يؤثر التزام المعلم بشكل إيجابي على الطلاب؛ فالتزام المعلم المهني هو السبيل الأكثر فعالية للنجاح المدرسي. (Sorensen & Mackim, 2014,120). كما يمثل الالتزام المهني أحد المتغيرات المهمة المرتبطة بالرضا الوظيفي؛ باعتباره يمثل القوة النسبية لتوحد الفرد مع المنظمة التي ينتمي إليها. ويعتمد هذا المفهوم على ثلاثة عوامل؛ تتمثل في قبول أهداف المؤسسة وقيمها (التوحد Identification)، والاستعداد للتعاون واستثمار الجهود (المشاركة Involvement)، والأهمية المرتبطة بالحفاظ على العضوية في المنظمة (الولاء Loyalty). وتشير هذه الخصائص إلى أن أعضاء المؤسسة يرغبون في أن يكونوا لاعبين نشطين في المنظمة، وأن يكون لهم تأثير فيما يجري من أحداث، ويشعرون أنهم يتمتعون بمكانة عالية داخلها، ومستعدون للمساهمة بما يتجاوز ما هو متوقع منهم(Yousef,2000,15).

لذلك وجب الاهتمام بمعرفة العوامل التي تساعد المعلم على الالتزام بعمله، وتحسين أدائه؛ حيث يتأثر الالتزام المهني لمعلمي التربية الخاصة بالعديد من المتغيرات النفسية، ومن المتغيرات التي ترتبط بالالتزام المهني التمكين النفسي والذي يرتبط إيجابيًا بالدافعية للعمل والأداء الجيد، وله تأثير ونتائج متوقعة كوسيلة للتشجيع، وزيادة القدرة على اتخاذ القرار الصائب بشأن الأطفال غير العاديين، وزيادة فاعلية المعلم والرضا الوظيفي لديه (Patterson, 2013,20)، كما أن التمكين– كسمة نفسية للأفراد– من شأنه أن يجعل المعلم متفائلًا مندمجًا في مهام عمله وملتزمًا به، ولديه القدرة على مواجهة الصعاب والعقبات،

من خلال شعوره بالمسئولية، وبقيمة العمل الذي يؤديه، وبالتالي يزداد لديه الشعور بالرضا المهني (Barton & Bartn, 2011, 205).

واكتسب التمكين النفسي للمعلمين في الآونة الأخيرة اهتمامًا متزايدًا لدى الباحثين والمهتمين بالعملية التعليمية عبر سياقاتها المختلفة، ويرجع ذلك إلى الارتباط الإيجابي للتمكين النفسي بالعديد من النتائج المرتبطة بالعمل، مثل: الرضا الوظيفي، والالتزام المهني، وجودة التدريس والابتكار، وقيادة المعلم، وبطبيعة الأمر ينعكس هذا كله بمزيد من التأثير والفاعلية على الفصول الدراسية والمدرسة (Lee & Nie, 2014, 67).

فالتمكين النفسي يركز على الدوافع الذاتية أكثر من التركيز على الممارسات الإدارية، وهذه الدوافع تساعد المعلمين على إدارة أعمالهم؛ لأنه يزيد من الانخراط في العمل، والمشاركة في صنع القرار، كما يساعد في عملية التحفيز الذاتي، وزيادة إنتاجية العمل، حيث يعد العنصر الدافعي والنفسي والذي يتضمن التأثير في بيئة العمل.(Aghaei & Savari, 2014,150)

كما يعد التدفق النفسي من المفاهيم الإيجابية الحديثة التي تدفع بالفرد نحو توظيف طاقته النفسية، ويصاحب ذلك حالة من الرضا والسعادة وإرجاء الرغبات والاحتياجات الشخصية عند الانخراط في حالة التدفق (آمال عبد السميع باظة، ٢٠١٢، ١٤٠)، وتسهم دراسة التدفق في إثراء ميدان علم النفس الإيجابي من ثلاثة أوجه؛ الأول: ويتمثل في إلقاء الضوء على ظاهرة الخبرة المثالية أو القصوىOptimal Experience، والثاني: يتضمن توسيع وإثراء الفهم للآثار طويلة المدى للخبرة القصوى أو المثالية وعلاقتها بالسعادة أو الرفاهة النفسية، والثالث: يتضمن ما يفضي إليه من فهم أفضل للعوامل الميسرة أو المعوقة للخبرة المثالية أو القصوى(Nakamura & Csikszentmihalyi,2002) ويقصد بالخبرة القصوى أو المثالية الخبرة النفسية الكلية التي يشعر بها الفرد حال اندماجه التام في الخبرات والأنشطة والمهام التي يتعاملون معها (Delle,2009,290).

ويشير هاني بن محمد بن أحمد الغامدي (٢٠١٩) إلى أن المستويات العالية من التدفق في العمل تساعد المعلمين على المبادرة بتطوير أنفسهم والاهتمام بالنمو المهني لهم، وتحسين أدائهم الوظيفي، ويحد من بعض السلوكيات السلبية في العمل، كالغياب والتأخر الصباحي، كما يهيئ المنسوبين للمدرسة لقبول برامج التطوير والتحسن، ويقلل من فرص

مقاومتهم لهذه البرامج؛ كونهم يشعرون بالولاء والانتماء للمدرسة، كما يحفز المعلمين على ابتكار طرق جديدة تعزز من عمليتي التعليم والتعلم.

ويعد الرضا الوظيفي على درجة كبيرة من الأهمية؛ حيث يرتبط بصورة كبيرة بالانتظام في العمل، وانخفاض نسبة غياب المعلمين، وقدرتهم على توظيف المصادر المتاحة في المدرسة بما ينعكس على مستوى أداء طلابه، كما تزيد فاعلية المعلم وكفاءته في أداء الأدوار الموكلة إليه. وقد أُجريت العديد من الدراسات لتقييم الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة؛ فقد أوضح Platsidou, & Agaliotis (2008) أن هناك عوامل مؤثرة في كل من الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي تتمثل في التدريس في فصل دراسي به فئات إعاقة متعددة، أو مستويات متفاوتة من الإعاقة الواحدة، وإعداد وتنفيذ البرامج التعليمية الفردية، وتقييم الطلاب ذوي الإعاقة، والتعاون مع خبراء التربية الخاصة، وأولياء الأمور.

مشكلة الدراسة:

يقوم معلمو التربية الخاصة بالدور الأساسي في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي والمهاري، ويعد الالتزام المهني لهؤلاء المعلمين الضمان الأساسي لتعليم يتصف بالجودة للطلاب ذوي الإعاقة، وقد لاحظ الباحثان خلال التدريب الميداني في مدارس ومراكز التربية الخاصة الشكوى المتكررة من المديرين والمرتبطة بالغياب المتكرر للمعلمين، ونقص دافعيتهم للعمل، ومن ناحية أخرى شكوى المعلمين من الشعور بالتهميش وعدم إتاحة لهم الفرصة للتعبير عن الرأي، وعدم الإحساس بقيمة ما يفعلونه أوعدم التمكين النفسي، بالإضافة إلى الشعور بالإنهاك الجسمي والانفعالي، وعدم كفاية المصادر لإعداد برامج تتناسب مع احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة؛ وبذلك فقد توجه الباحثان للبحث عن أسباب الالتزام المهني لمعلمي التربية الخاصة في ضوء ما يواجهون من معوقات والمشكلات الإدارية والنفسية التي تعوقهم عن ممارسة دورهم على النحو الأمثل.

وقد قامت العديد من الدراسات بتقصي الالتزام المهني للمعلمين وعلاقته بالعديد من المتغيرات الأخرى المؤثرة في أداء المعلمين لأدوارهم؛ مثل دراسة Hamid et al.(2014) التي أكدت العلاقة الإيجابية بين الالتزام المهني والتمكين النفسي للمعلمين في التعليم العام وبصفة خاصة المرحلة الابتدائية، وأوضحت نتائج الدراسة التي قامت بها هيام صابر صادق

(٢٠١٥) انخفاض مستوى الاحتراق الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة الذين حصلوا على درجات مرتفعة في التمكين النفسي. ولم يجد الباحثان –في حدود اطلاعهما– دراسات قدمت نموذجًا نظريًا تفسيريًا للالتزام المهني في علاقته بمتغيرات التمكين النفسي والتدفق في العمل والرضا الوظيفي، بحيث يمكن التنبؤ بالالتزام المهني بطرق مختلفة، وربطها بافتراضات جديدة لاختبار إلى أي مدى يؤثر التمكين النفسي والتدفق في العمل في الالتزام المهني لمعلمي التربية الخاصة من خلال الدور الوسطي للرضا الوظيفي.

وبذلك يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما الدور الوسطي والمعدِل للرضا الوظيفي لقوة واتجاه العلاقات لمتغيرات التمكين النفسي والتدفق في العمل في الالتزام المهني لدى معلمي التربية الخاصة؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- ما دلالة تأثير كل من التمكين النفسي والتدفق في العمل في الالتزام المهني لدى عينة الدراسة الحالية؟
٢- ما دلالة التأثير الوسطي للرضا الوظيفي في علاقة التمكين النفسي والتدفق في العمل في الالتزام المهني لدى عينة الدراسة الحالية؟
٣- هل تتوقف قوة العلاقة واتجاهها بين التمكين النفسي والالتزام المهني على تباين مستويات الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة الحالية؟
٤- هل تتوقف قوة العلاقة واتجاهها بين التدفق في العمل والالتزام المهني على تباين مستويات الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة الحالية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى اختبار:

١- التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من التمكين النفسي والتدفق في العمل والرضا الوظيفي في الالتزام المهني.
٢- الدور الوسطي للرضا الوظيفي في علاقة التمكين النفسي والتدفق في العمل من جهة والالتزام المهني من جهة أخرى.
٣- الدور المعدل للرضا الوظيفي لاتجاه العلاقات وقوتها بين متغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في إلقاء الضوء على بعض المفاهيم والمتغيرات الإيجابية الحديثة نسبيًا والمؤثرة في الالتزام المهني والرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة مثل التمكين النفسي والتدفق في بيئة العمل، ودراسة العلاقة بين هذه المتغيرات مجتمعة في نموذج واحد يبرز التفاعل بينها بالشكل الذي يؤثر في الالتزام المهني.

كما أنه بمسح أدبيات الدراسة لا توجد دراسات عربية – في حدود اطلاع الباحثين– تناولت الدور الوسيط والمعدل للرضا الوظيفي، وما وجد من دراسات قد اقتصر على دراسات ارتباطية وتنبؤية، علاوة على ندرة دراسات النمذجة الأجنبية والعربية التي تناولت متغيرات التمكين النفسي والتدفق في العمل والالتزام المهني من خلال الدور الوسطي للرضا الوظيفي في بناء واحد مفترض؛ لذا فإن هناك حاجة ماسة لدراسة التفاعل المعقد بين هذه المتغيرات، من خلال توصيف نموذج مفترض يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والدور الوسطى والمعدل بين المتغيرات؛ وهذا يساعد على فهم أفضل للعوامل التي تؤثر في الالتزام المهني للمعلمين والمعلمات؛ ومن ثم عمل تدخلات لتحسين ورفع مستوى الالتزام بين المعلمين في دراسات تجريبية لاحقة.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية في توجيه انتباه المعنيين بالعملية التعليمية والتربوية إلى متغيري التمكين النفسي والرضا الوظيفي عند إعداد برامج تدخلية لرفع مستوى الالتزام المهني والتدفق في العمل لدى المعلمين للارتقاء بأداء المعلم. كما تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات والتطبيقات التربوية التي قد تسهم في تحسين الأداء المهني لمعلمي التربية الخاصة، كما يمكن أن تساعد نتائج الدراسة في بناء برامج تدريبية للمعلمين والمعلمات تعتمد على التمكين النفسي والتدفق في العمل، من أجل تحسين الرضا الوظيفي والالتزام المهني.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

بعد الاطلاع على التعريفات الخاصة بمتغيرات الدراسة والمفاهيم النظرية، عرف الباحثان مصطلحات الدراسة إجرائيًا على النحو الآتي:

١- **التمكين النفسي Psychological Empowerment**

حالة داخلية داخلية تمكن المعلم من التحكم والسيطرة من خلال إدراكه بأهمية وقيمة عمله، وتوفير قدر من الكفاءة والاستقلالية والتأثير في مهام عمله ، وأبعاده إجرائيًا كالآتي:

أ- المعنى /أهمية العمل **:Meaning** شعور المعلم بأن أهداف العمل الذي يقوم به ذات جدوى وقيمة له.

ب- الاستقلالية **Autonomy:** إدراك المعلم أنه يتمكن من بدء مهام عمله وتنظيمها وشعوره بحريته في التصرف واتخاذ القرارات بشأن عمله.

جـ- التأثير **:Impact** شعور المعلم بأن يمكن أن يُحدث فرقًا في نتائج العمل من خلال أدائه في تحقيق أهداف المهمة.

٢- **التدفق في العمل Work Flow**

الاستغراق التام والانشغال بالأداء، والتركيز الشديد في أداء المهام والوصول لحالة من السعادة والاستمتاع بالعمل، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان، ونسيان احتياجات الذات أثناء العمل وتعرف أبعاده كالآتي.

أ- الاندماج في العمل**:Work Engagement** توجه إيجابي يتصف بالحيوية والتفاني في العمل بشكل كامل دون التأثر بأي مؤثرات خارجية.

ب- الاستمتاع بالعمل **:Work Enjoyment** الشعور بالمتعة والانفعالات الإيجابية في أثناء ممارسة العمل.

ج- نسيان الذات والوقت**:Forgetting Self and Time** عدم الإحساس بالوقت والمكان تمامًا بسبب التركيز بشكل كلي على ما يفعله والاستمتاع به.

د- التوازن بين التحدي والمهارة **Challenge- Skill Balance:** حدوث التطابق بين ما يقتضيه العمل من متطلبات والمهارات المهنية، ووجود كمية كافية من الموارد في العمل والتغذية الراجعة عن الأداء.

٣- **الرضا الوظيفي Job Satisfaction**

مشاعر الفرد الإيجابية نحو عمله وزملائه في العمل والذي ينتج عن تقييماته المعرفية للعمل وخبراته ومدى تحقيقها للحاجات المادية والنفسية والاجتماعية المهمة له، وملاءمتها لاستعداداته وقدراته ومؤهلاته، وتعرف الأبعاد إجرائيا كالآتي:

أ- الرضا عن نظام الحوافز والمكافآت: شعور المعلم بأن ما يتقاضاه من مقابل مادي لعمله بالتدريس يفي بمتطلباته الحياتية والتزاماته الشخصية والأسرية، ويتناسب مع قدراته والجهد الذي يبذله في عمله.

ب- الرضا عن الإدارة: شعور المعلم بالرضا عن سياسات وسلوك الإدارة تجاهه من تقديم المساعدة للمعلمين، واحترام رغباتهم ومقترحاتهم، وتقدير ما يؤدونه من عمل.

ج- الرضا عن العلاقة مع الزملاء: الاتجاه الإيجابي والاحترام المتبادل بين الزملاء نتيجة للدعم الذي يتلقاه المعلم من زملائه ومساندتهم له.

٤- **الالتزام المهني Professional Commitment**

يعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: مستوى ارتباط المعلم بمهنة التدريس والشعور بالفخر والانتماء للمؤسسة التعليمية (المدرسة/مراكز التربية الخاصة) ورغبته في بذل أكبر جهد ممكن لصالح العمل مع رغبته في الاستمرار في عمله. وتعرف أبعاده كالآتي:

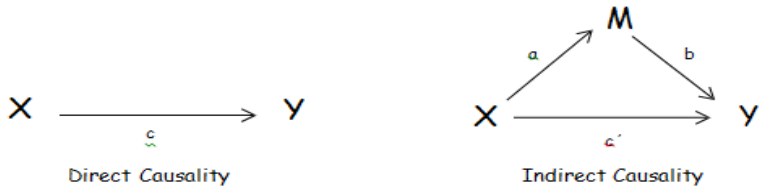
أ- الالتزام بقواعد العمل: إيمان المعلم بأهمية أداء واجباته وشعوره بالمسئولية نحو الطلبة والزملاء وأولياء الأمور وقواعد المكان والوقت.

ب- الالتزام الوجداني: ميل الفرد عاطفيًا تجاه المؤسسة والتزامه معها بناء على رغبته الشخصية وعدم نيته في ترك العمل.

٥- **الدور الوسطي: Mediation**

ينطوي مصطلح " **Mediation**الدور الوسطي" على موقف يمكن من خلاله تفسير تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع أو شرحه باستخدام متغير ثالث هو المتغير الوسطي الذي يتسبب بواسطة المتغير المستقل، وهو في الوقت ذاته يمثل سببًا للمتغير التابع، فبدلا من أن نقول إن X يسبب Y مباشرة؛ فإننا نقول إن X يسبب M وأن M يسبب Y. العلاقة

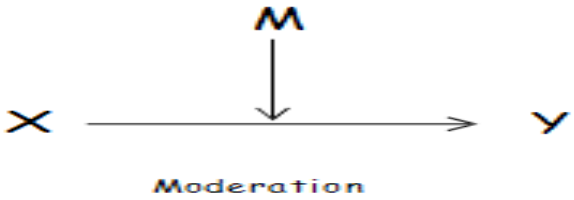
السببية بين X, Y في هذه الحالة يقال إنها غير مباشرة. العلاقات بين هذه المتغيرات الثلاثة يمكن تصويرها في شكل نموذج مساري كما يأتي:



يمثل كل سهم في مخطط المسار علاقة سببية بين اثنين من المتغيرات؛ بحيث تتحدد قيمته بمعامل أو وزن. هذه المعاملات ليست شيئا لكنها معاملات انحدار معيارية standardized regression coefficients (betas) بما يظهر اتجاه وحجم أثر متغير في متغير آخر.

٦- **الدور المعدلModeration :**

المتغير المُعدلModerator هو متغير يعين أو يحدد ظروف/شروط في ضوئها يرتبط منبئ ما بعائد معين (تابع أو محك). يفسر المتغير المُعدل متى يرتبط المتغيران المستقل والتابع، وينطوي الدور المُعدل على تأثير التفاعل؛ حيث يؤدي إدخال المتغير المعدل إلى تغيير اتجاه أو حجم العلاقة بين متغيرين (المستقل والتابع). يمكن أن يكون تأثير المتغير المعدل هو (أ) التحسين Improvement: حيث إن زيادة قيمة المتغير المعدل تزيد من تأثير المُنبئ (IV) في النتيجة (DV)؛ (ب) التخزين المؤقت (التأثير العكسي) Buffering: حيث يؤدي زيادة قيمة المعدل إلى تقليل تأثير المنبئ في النتيجة؛ أو (ج) تأثير مضاد Antagonistic: حيث إن زيادة قيمة المتغير المعدل ستعكس تأثير المنبئ في النتيجة.



ويُستخدم الانحدار المتعدد الهرمي المستند لإجراءات Hayes (2013,2017) في تقدير تأثيرات المتغير المعدل. ولاختبار الدور المُعدل سوف ننظر في تأثير التفاعل بين المتغير المستقل X والمتغير المعدل M وما إذا كان هذا التأثير دالًا في التنبؤ بالمتغير التابع Y أم لا.

حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

أ- العينة المستخدمة فيها وعددها (٢٤٧) معلمًا ومعلمة بمدارس التربية الخاصة بمحافظة الفيوم للعام الجامعي ٢٠٢٢ م.

ب- المتغيرات موضوع الدراسة وهي: (التمكين النفسي – التدفق في العمل- الرضا الوظيفي – الالتزام المهني).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: التمكين النفسي:

يعد مفهوم التمكين النفسي من المفاهيم التنموية الحديثة نسبيًا والتي ظهرت أهميتها مؤخرًا في العلوم الإنسانية، وقد ظهر هذا المفهوم بداية من الربع الأخير من القرن الماضي كأحد المفاهيم المؤثرة في تطوير وتحسين المؤسسات المختلفة؛ باعتبار أن التركيز على العنصر البشري وتنمية قدراته هو المدخل الفعال في التطوير المستمر وتحقيق كفاءة وفعالية الأداء. كما يركز التمكين النفسي على الحالة النفسية للأفراد، وشعورهم بالسيطرة على عملهم، فالتمكين عملية دعم شعور القدرة الذاتية لدى الأفراد من خلال تحديد وإزالة الظروف التي تسبب الشعور بالعجز. (إيمان مختار محمود عمر، ٢٠٢١، ٧٧)

وتتمثل أهمية التمكين النفسي للمعلمين في زيادة قدرتهم على بناء علاقات إيجابية والتواصل مع الزملاء وأعضاء المجتمع المدرسي، وحل الصراعات والرضا عن العمل، وزيادة

الدافعية للعمل والانخراط فيه (عبدالله سليمان العصيمي، ٢٠١٨، ٢٠)، وكما أن للتمكين النفسي دورًا مهمًا في بناء جسور الثقة بين أطراف العملية التعليمية، والتبادل الفعال للخبرات الإيجابية بين المعلمين في المدرسة والإدارة المباشرة لهم (Grabenhour,2008,15)، فإن له دورًا كبيرًا في شعور المعلمين بالاستقلالية والفاعلية الذاتية في العمل؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على الإبداع والتجديد والابتكار في العمل (Guajardo,2019,20)

ويشير التمكين- بصفة عامة- إلى العملية التي يكتسب من خلالها الأفراد والمنظمات والمجتمعات السيطرة على الأمور والقضايا التي تهمهم، وهو بناء متعدد المستويات؛ يتسم بالترابط بين كل مستوى والمستوى الآخر وقد عرف(1995) Spreitzer التمكين النفسي بأنه: بناء تحفيزي يتجلى في أربعة أبعاد معرفية، وهي: المعنى، والكفاءة، وتقرير المصير، والتأثير؛ حيث يمثل الجمع بين هذه الأبعاد الأربعة البنية العامة للتمكين النفسي.

وعرفه ماجد بن علي ومحمد سيد محمد (٢٠١٨، ٣٠٢) بأنه: "شعور المعلم بقيمة عمله التدريسي وقوة تأثيره في الآخرين نحو الأفضل، واعتقاده في قدرته على أداء العمل المتوقع منه بمهارة وإتقان، وممارسته لمهامه الوظيفية بحرية واستقلالية. في حين عرفته حنان موسى السيد (٢٠١٩، ١٠١) بأنه: حالة نفسية داخلية تتولد لدى الفرد نحو عمله، يشعر من خلالها بالمزيد من الكفاءة الذاتية والثقة في القدرة على أداء المهام المطلوبة منه، فضلًا عن شعوره بالقدرة على التأثير في العمل والاستقلالية في أداء المهام المُكلف بها والشعور بأهميتها. وكذلك عرفه عرفات صلاح شعبان (٢٠١٣، ١٠٨) بأنه: حالة داخلية يشعر فيها الفرد بأهمية وقيمة العمل الذي يقوم به والاستقلالية في أداء عمله والقدرة على إنجاز الأمور، ويؤدي ذلك إلى الشعور بالرضا عن العمل، وبالتالي الكفاءة في العمل ، وفي تعريف مشابه يرى عبد الله سليمان العصيمي (٢٠١٨، ٢٦) أن التمكين النفسي استجابة وجدانية للمعلمين تنعكس في المهام والأدوار التي يقومون بها في المدرسة، وتُمكنهم من إدراك أهمية العمل الذي يقومون به، وتزيد من كفاءتهم الذاتية وجدارتهم في العمل، وشعورهم بالاستقلالية الذاتية، والقدرة على التأثير في المجتمع المدرسي، ومن منظور دافعي عرفت أسماء عبد المنعم أحمد (٢٠٢١،

١١٧) التمكين النفسي بأنه: الدافع الداخلي لأداء مهام العمل، والذي ينشأ لدى الفرد كنتيجة لمجموعة من التقييمات المعرفية الذاتية لمهام العمل.

كما تناولت تعريفات أخرى التمكين النفسي باعتباره حالة معرفية؛ حيث تعرفه هيام صابر صادق (٢٠١٥، ١١) بأنه: حالة معرفية تشير إلى إدراك الفرد أنه يمتلك الفاعلية الذاتية، والضبط والسيطرة لتوجيه حياته، وتحقيق أهدافه، فضلًا عن إدراكه أهمية وضرورة المهام التي يقوم بها ووعيه بالمصادر الضرورية لتنمية أدائه والارتقاء به، كما تعرف سهير محمد سالم، وعلاء الدين كفافى (٢٠٠٨) التمكين النفسي بأنه: حالة من الحالات المعرفية تتميز بالإحساس بالتحكم المدرك والكفاءة المُدركة واستدخال الهدف.

وقد تناولت معظم الدراسات تمكين المعلمين من منظورين رئيسيين هما: التمكين الهيكلي الاجتماعيsocial structural empowerment والتمكين النفسيpsychological empowerment؛ حيث يأخذ المنظور الهيكلي الاجتماعي للتمكين في الاعتبار التأثير المباشر وغير المباشر للعوامل البيئية المرتبطة بعمل المعلمين في كيفية تقييم المعلمين لأدوار عملهم والمهام التي يقومون بها، كما يتضمن هذا المنظور النظر إلى التمكين على أنه فعل من عمل قائد المدرسة أو ممارسة لإدارة المدرسة والتي تتضمن منح السلطة للمعلم الذي يتم تمكينه(Lee & Nie, 214, 67; Hanaysha & Tahir,2016,280) ، فقد أشار Insan (2013) إلى الأثر الكبير للتمكين في الالتزام المهني، وانعكاس ذلك على الرضا الوظيفي. وأكد ذلك Suriadnyana (2020) حيث أوضح أن تمكين المعلمين له تأثير إيجابي على الرضا الوظيفي. وذهب (Hanaysha & Tahir 2016)إلى أن المؤسسات التي تدعم إدراك موظفيها للتمكين يمكن أن تصل إلى مستويات عالية من الأداء المهني والرضا الوظيفي. كما كشفت نتائج الدراسة التي أجراها(Amor, Xanthopoulou, Calvo, & Vázquezl(2021) الارتباط الإيجابي للتمكين بالتدفق في العمل، والأداء المهني وارتباطه السلبي بنية الاستقالة وترك العمل.

النماذج المفسرة للتمكين النفسي:

١- نموذج سيرايتزر **Spreitzer (1995)** والذي حدد التمكين النفسي كبنية مكونة من أربعة أبعاد هي: المعنى، والتأثير، والكفاءة، وتقرير المصير. ويشير المعنى إلى شعور الفرد بأن ما يبذله من جهد في العمل له قيمة وفائدة تقدرها جهة العمل، أما التأثير فيقصد به شعور الفرد بتأثير سلوكه في العمل، وبقدرته على إحداث فارق فيما يقوم به من عمل داخل المؤسسة. بينما يقصد بالكفاءة إيمان الفرد بقدرته على أداء العمل المتوقع منه بمهارة وإتقان. وأخيرًا، يشير تقرير المصير إلى امتلاك الفرد الحرية والاستقلالية في اتخاذ القرارات الخاصة بعمله دون قيود، وتحديد الجدول الزمني لأداء أعماله، ويعد النموذج متكاملًا لتفسير مفهوم التمكين النفسي؛ حيث عرفاه بأنه: الدافع الداخلي لأداء مهام العمل، وأن هذا الدافع منشأ نتيجة مجموعة التقييمات المعرفية الذاتية لمهام العمل، والتي تعد السبب المباشر لدافعية الداخلية والرضا عن المهمة، وهذه التقييمات هي التأثير والكفاءة والمعنى والاختيار، وتسهم في تحديد مظاهر سلوك الفرد إزاء المهمة (نشاط – تركيز – مبادرة – صمود – مرونة). (Carless, 2004,410; Thomas & Velthouse, 1990,670; Spreitzer, 1995)

وأوضحت سبريترز أن تحقيق التمكين يبدأ بالتمكين النفسي الذي يجلب قناعات للعاملين والإدارة بأهمية التمكين، ووحددت سبريترز نوعين من العوامل المساهمة في تمكين العاملين: أولهما: العوامل الخاصة بالفرد، وثانيهما: العوامل الوظيفية المتمثلة في مرونة المنظمة في تزويد العاملين بالمعلومات والحوافز، وتتحد هذه العوامل سوية لتصل إلى تمكين العاملين بكافة أبعاده الأربعة: (المعنى، الكفاية، التصميم الذاتي، التأثير) وبهذا وضع نموذجا يتألف من أربعة مكونات: المعني (هدف العمل)، الكفاءة ، تقرير المصير ، والتأثير (علي نتائج العمل) (Spritzer,1995,p.1442-1445)

٢- نموذج كليري وزيمرمان **Cleary & Zimmerman (2004)** واللذان قدما نموذجًا نظريًا يقوم على الدمج بين ثلاثة مكونات أساسية للتمكين النفسي، يعرف المكون الأول بالمكون الشخصي intrapersonal component ويشير إلى تصورات الفرد عن نفسه، وشعوره بالتأثير والنفوذ والفعالية الذاتية والدافع للسيطرة والكفاءة. بينما يعرف المكون الثاني

بالمكون الاجتماعي التفاعلي interactional component ويشير إلى فهم الأفراد لقضايا بيئتهم الاجتماعية والسياسية واختيار الأساليب المناسبة للسيطرة على هذه البيئة، وهو يشمل مهارات: حل المشكلات واتخاذ القرارات والقيادة الناجحة. أما المكون الثالث للتمكين النفسي فهو المكون السلوكي behavioral component ويشير إلى الإجراءات التي يتخذها الفرد للتأثير في النتائج مثل: إيجاد عمل والنجاح فيه والتكيف مع الضغوط والتغييرات.(Akey, Marquis, & Ross, 2000,425)

وعرضت كل من سهير محمد سالم، وعلاء الدين كفافى (٢٠٠٨) لثلاثة أبعاد تكون التمكين النفسي، وهي: الإحساس بالتحكم المدرك ويشمل المعتقدات نحو السلطة عملية صنع القرار ومدى إتاحة المصادر، والاستقلال في وضع جداول العمل، ومعدلات وطرق الإنجاز فيه، ومُجمل جوانب أداء العمل، والكفاءة المُدركة وتتطلب الإنجاز الماهر لواحد أو أكثر من المهام المطلوب إنجازها، وكذلك تتطلب التقليد الناجح للدور غير الروتيني في المواقف المختلفة، واستدخال الهدف: ويشير إلى الحرص على تملك سبب وجيه أو رؤية مثيرة تتبناها قيادة المؤسسة.

كما وجد Ghani, Hussin, & Jusoff(2009) أن التمكين النفسي كان مؤشرًا مهمًا على السلوكيات المبتكرة للمحاضرين في مؤسسات التعليم العالي الخاصة الماليزية، وأن الأبعاد الثلاثة للتمكين النفسي والتي تتمثل في: الكفاءة، والاستقلالية، ومعني وأهمية العمل هي الأكثر تأثيرًا على الأداء الوظيفي، وأن التمكين النفسي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بدوافع العمل الجوهرية للفرد، وينعكس إدراك التمكين النفسي على توجه الأفراد الإيجابي تجاه عملهم، وعلى وجه التحديد للعاملين في البيئات التعليمية، كما أن المعلمين الذين أوضحوا أن عملهم ذا معنى لهم، وتمتعوا بقدر كبير من الاستقلالية والتأثير في بيئات عملهم، كانت لديهم مستويات أعلى من الثقة الشخصية والأداء المهني.

وفي دراسة أسماء عبد المنعم أحمد (٢٠٢١) على عينة تكونت من (٣١٠) معلمين ومعلمات من المشتغلين بالمدارس الحكومية المصرية ممن تراوحت أعمارهم من (٢٥: ٥١) عامًا؛ أظهرت النتائج أن المعلمين الذين حصلوا على درجات أعلى في التمكين النفسي كانوا أكثر قدرة على الاندماج في العمل، كما ارتفعت درجاتهم في الرضا الوظيفي بصورة أكبر من

المعلمين الذين حصلوا على درجات أقل في التمكين النفسي، كما أوضحت هيام صابر صادق (٢٠١٥) ارتباط الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة بانخفاض مستوى التمكين النفسي لديهم.

ثانيا: التدفق في العمل Work Flow

يرجع أصل البحث في التدفق إلى الرغبة في فهم ظاهرة النشاط ذات الدوافع الذاتية، أو النشاط التلقائي (النشاط المُعزز في حد ذاته) بعيدًا تمامًا عن المكافأة النهائية، أوأي مكاسب خارجية قد تنتج عن ممارسة النشاط. وقد قام سيكزنميهالي Csikszentmihalyi(1975) بالتحقيق في طبيعة وظروف هذه الخبرة من الاستمتاع من خلال مقابلة لاعبي الشطرنج ومتسلقي الصخور والراقصين والعاملين في بعض قطاعات العمل مثل الجراحين وفي المجال الأكاديمي، وغيرهم ممن أكدوا أن المتعة هي السبب الرئيس لمتابعة نشاط ما. (Csikszentmihalyi, 1997; Nakamura. & Csikszentmihalyi, 2002)

ويمثل تركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري أهم شروط الوصول إلى حالة التدفق؛ لأن التركيز العالي هو جوهر التدفق، ويبدو أن هذه حركة تغذية مرتدة عندما يكون المرء على أعتاب هذه الحالة من التدفق؛ فالتدفق يتطلب جهدًا كبيرًا للوصول إلى حالة من الهدوء، والتركيز الكافي لبدء العمل. وهذه الخطوة الأولى تتطلب قدرًا من الجهد. ولكن بمجرد أن يبدأ حالة التدفق فإنها تتخذ قوة ذاتية؛ الأمر الذي يؤدي إلى تخفيف الاضطرابات الانفعالية، وتأدية الفعل من دون أي مجهود، ولا يتم الوصول إلى ذلك إلا حينما يجد الشخص عملًا تظهر فيه مهاراته ويرتبط به بدرجة تبرز كفاءته. (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ١٣٧).

وبذلك ترتبط حالة التدفق بمفهوم الطاقة النفسية والتي تُعرف بأنها مصادر الانتباه والتركيز المتوافرة لدى الفرد، وأثناء التدفق يكون لدى الفرد القدرة على تحرير هذه الطاقة وضبطها والسيطرة عليها وجعلها في العقل الشعوري له؛ ولكي يشعر الشخص بحالة التدفق يجب عليه أن يتحرر من الانشغالات غير المهمة، وأن يوظف طاقته النفسية في التحديات والمهام والخبرات الآنية، وبهذه الطريقة لا يستهلك طاقته النفسية فيما هو غير مرتبط بالمهام والأنشطة ذات القيمة والأهمية بالنسبة للفرد، ويختفي لديه القلق من المستقبل أو اجترار

الماضي أو الندم على ما فاته (عبدالعزيز إبراهيم سليم ومحمد السعيد عبدالجواد ، ٢٠٢٠، ٢٧٩).

ويتحدد تعريف التدفق في ضوء العديد من الأبعاد التي تشمل الاستغراق التام في الأداء، وسرعة الأداء، والوصول إلى مستوى عال من الأداء، والشعور بالسعادة، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان في أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، بالإضافة إلى الاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء. (آمال عبد السميع باظة، ٢٠١٢، ١٤٢).

وتعرف حنان موسى السيد (٢٠١٩) التدفق النفسي بأنه: حالة نفسية داخلية تجعل الفرد يشعر بالتركيز والتحكم فيما يقوم به من مهام وأنشطة ترقى إلى درجة الاستغراق والاندماج أو الانشغال التام في أدائها، يدعمها تدفق المشاعر الإيجابية المليئة بالطاقة والحيوية، وتعمل على صرف انتباه الفرد تجاه تلك المهام، والتوازن بين تحدياتها ومهاراته للوصول إلى مستوى عال من الأداء، يشعر معه بالاستمتاع الذاتي، نتيجة أداء المهمة ذاتها.

ويرى نجيب الفونس خزام (٢٠١٦) أن التدفق النفسي خبرة ذاتية إيجابية يشعر بها الفرد في أثناء أدائه بعض الأنشطة والمهام ذات الأهمية بالنسبة له، وتعد هذه المهام مثيرة للتحدي، ولكنها تتناظر مع قدرات الفرد على أدائها بفاعلية، ويصاحب هذه الخبرة إحساس الفرد بالتركيز والتوحد الشديد مع النشاط أو المهمة، والشعور بالسرور والبهجة، والقدرة على التحكم في الأداء، ونسيان الذات والزمن، وفقدان الإحساس بكل شيء عدا النشاط أو المهمة.

ويتناول أحمد سيد عبد الفتاح (٢٠١٧، ٤٩٠) التدفق النفسي؛ باعتباره حالة يمر بها الفرد في أثناء قيامه بأداء المهام والأنشطة المهمة لديه، خاصة إذا كانت تلك المهام والأنشطة مثيرة للتحدي، وشعوره بتوازن المهام مع المهارات، ووضوح الأهداف والدافعية الذاتية والتركيز في الأداء، ونسيان الذات والوقت والمكان عند العمل، والاستمتاع بالعمل، والقدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات، وتشير إيناس محمود غريب (٢٠١٥، ٢٩٩) إلى التدفق باعتباره حالة نفسية تنساب فيها مشاعر وجدانية إيجابية تؤدي إلى مستوى أمثل للإثارة والنشاط، يستطيع فيها الشخص أن يكبت مصادر الطاقة النفسية السلبية؛ كالتوتر والخوف، والقلق، والملل، والاسترخاء للوصول إلى الخبرة المُثلى والتي تشتمل على أعلى درجات

الاستمتاع والثقة بالنفس والتركيز والإحساس بالتحكم والسيطرة والضبط وفقد الوعي بالذات والمكان وانسياب الأفكار وآلية الأداء مع القدرة على إدارة الوقت والاندماج الداخلي الكامل في العمل.

ويعرف سيد أحمد البهاص (٢٠١٠، ١١٧) التدفق النفسي بأنه: خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لآخر، عندما يؤدي المهام لأقصى درجة من الأداء، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي المصحوب بالبهجة والمتعة الحقيقية بالعمل، وفى الإطار نفسه، يشير دانييل جولمان (٢٠٠٠، ١٣٥) إلى التدفق النفسي باعتباره يمثل الذكاء العاطفي في أحسن حالاته؛ لأن حالة التدفق تمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم. والانفعالات في حالة التدفق ليست مجرد انفعالات منسابة، وتسير في وجهة معينة، بل انفعالات إيجابية مليئة بالطاقة تنظم قواها مع ما يجري من فعل راهن. فالتدفق حالة من نسيان الذات عكس التأمل والاجترار والقلق، فإذا وصل الإنسان إلى حالة تدفق مشاعر يستغرق تمامًا في العمل الذي يقوم به إلى الدرجة التي يفقد فيها الوعي بذاته تمامًا، ومسقطا كل الانشغالات المرتبطة بحياته اليومية.

ويشير التدفق في العمل إلى تجربة تتميز بالاستغراق absorption، والتمتع بالعمل work enjoyment، والدافع الداخلي للعملintrinsic work motivation، وترتبط بشكل إيجابي بمختلف مؤشرات الأداء الوظيفي (Bakker&Woerkom,2017,50)، حيث عرفه Bakker(2008) بأنه: الاستغراق الشديد في أداء وممارسة الأنشطة المرتبطة بالمهنة، والشعور بالسعادة، وانخفاض إحساس الفرد بالزمان والمكان، ونسيان الذات في العمل.

ومن المصطلحات ذات الصلة بالتدفق النفسي الانهماك الوظيفي؛ حيث يشير إلى عدد من المعاني الإيجابية؛ كالمبادرة، وتحمل المسئولية، وتكريس الجهود المادية والذهنية، والعاطفية للعمل؛ حيث يعرفه كل من سفر بن بخيت المدرع وشيخة سلطان الرويس (٢٠١٩) بأنه: الانغماس في المهام والأنشطة الوظيفية بكافة أبعادها الفكرية والسلوكية والعاطفية بشكل مبتكر ونشط وفاعل، ويمثل الانهماك الوظيفي أكثر من مجرد انغماس أو مشاركة؛ حيث يتطلب مشاعر وأحاسيس، بالإضافة إلى النشاط في البيئة العملية والفصل الدراسي وتتضمن

أبعاد الانهماك الوظيفي ثلاثة أبعاد هي: الانهماك الفكري الذي يتجلى من خلال التركيز على المهام الوظيفية؛ مما يولد الدافعية، والرغبة للمشاركة في الأنشطة المعقدة، واستخدام مهارات التفكير لحل المشكلات، ومجابهة أي تحديات في بيئة عملهم، ويمثل الانهماك السلوكي البعد الثاني الذي يتضمن الانغماس في أنماط السلوك المرتبطة بالامتثال للأنظمة والقواعد، مثل: الحضور والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية أو المنهجية، بينما يمثل البعد الثالث الانهماك العاطفي والذي يظهر من خلال اهتمام الموظفين والاستمتاع والشعور بالانتماء، والعلاقة القوية بجهة العمل.

ومن المصطلحات الأخرى ذات الصلة بالتدفق في العمل الاستغراق الوظيفي، حيث يعرف هاني بن محمد الغامدي (٢٠١٩، ١٢٢) الاستغراق الوظيفي للمعلمين بأنه:" اندماج معلمي المدارس في أدوارهم المهنية والوظيفية، لدرجة تصل إلى الانغماس، يتحقق من خلالها تقديرهم لذواتهم، واستثمار قدراتهم وطاقاتهم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة. ويعرفه عقيل هاشم الزبيدي (٢٠١٧) بأنه: الاتجاه الإيجابي الذي يصل إليه المعلم تجاه مهنة التدريس؛ بحيث يشعر خلالها بالاندماج العاطفي والذهني والجسدي مع عمله، ويتولد لديه الحماس، ويقوم بمهامه بكل إخلاص وتفان، ويظهر ذلك من خلال الانغماس في تفاصيل العمل.

وقد حدد Jackson and Csikszentmihalyi(1999) التوازن بين تحدي المهنة ومهارات الفرد كأحد أهم خصائص التدفق؛ ففي تجربة التدفق، يقوم الناس بشيء يمثل تحديًا كافيًا بحيث يستفيدون بالكامل من مهاراتهم. وتشمل الخصائص الإضافية للتدفق وجود أهداف واضحة، وتلقي ردود فعل واضحة لا لبس فيها، والتركيز والاستيعاب في المهنة إلى الحد الذي يفقد فيه الوعي الذاتي ويختفي القلق أو الأفكار السلبية. وقد أشار الأشخاص الذين مروا بتجربة التدفق إلى شعورهم بالسيطرة على ما يفعلونه ودمج الفعل والوعي للدرجة التي جعلتهم يصفون شعورهم كما يصفون حركاتهم. مع تغير الوعي بالوقت؛ بحيث يصبح ما قد يستغرق ساعات وكأنه دقائق، وقد صاغ Csikszentmihalyi(1997) تسعة عناصر أساسية تميز خبرة التدفق النفسي في بيئة العمل أو المهنة، ومثلت بعد ذلك الأبعاد التي استخدمت في قياس التدفق النفسي وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

١- وجود أهداف واضحة في كل مراحل وطرائق العمل المتبعة.
٢- الاسترجاع الفوري لكل ما يتصل بالعمل مقارنة بالأمور الحياتية الأخرى.
٣- التوازن بين التحديات والمهارات، حيث تكون قدرات الشخص متناظرة جيدًا مع الفرص المتاحة بالنسبة للعمل.
٤- الاندماج بين العمل والوعي: حيث ينصب التركيز على ما نفعل، ويتطلب التركيز التزاوج التام بين التحديات والمهارات، ويتحقق ذلك بوضوح الأهداف وتوافر الأداء الثابت.
٥- التركيز الشديد على الحاضر، فحالات صرف الانتباه مستثناة من حالة الوعي؛ فإذا فكر المعلم فيما يعاني من ضغوط ومشكلاته الصحية فلن يؤدي بشكل جيد مع الطلاب.
٦- الشعور بالسيطرة الكاملة وعدم وجود داع للقلق بشأن الفشل.
٧- اختفاء الوعي الذاتي، والشعور بالخروج عن حدود الأنا أو الذات وكأن الفرد أصبح جزءًا من كيان أكبر ولو بشكل مؤقت.
٨- الإحساس بالوقت يصبح متغيرًا ففي غمرة التدفق ينسي الشخص الوقت. وقد تنقضي الساعات كبضعة دقائق، أو يحدث العكس.
٩- العمل يصبح غاية عندما تكون معظم هذه الشروط محققة، نبدأ بالمتعة مهما ينتج عن هذه التجربة.

وقد أشارت أمال عبد السميع باظة (٢٠١٢، ١٤٢) إلى ثمانية أبعاد أساسية للتدفق النفسي تمثلت في الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية، ومستوى النشاط والعمل المرتفع على الشعور بالمسئولية، ووضوح الهدف من ممارسة العمل أو النشاط وقابليته للتحقيق، والاندماج الكامل في العل أو النشاط، تركيز الانتباه ومواجهة التحديات، والشعور بالمتعة والدافعية في أثناء الأداء، ونسيان الذات والزمان والمكان في أثناء الانشغال بالعمل، والأداء بتلقائية والسيطرة على اتخاذ القرارات وإجراء التعديلات. وحدد أحمد سيد عبد الفتاح (٢٠١٧) أبعاد التدفق في: توازن المهام مع المهارات، ووضوح الأهداف والدافعية الذاتية، والتركيز في الأداء، ونسيان الذات، والاستمتاع بالعمل، ومواجهة الصعوبات، بينما اختزل نجيب الفونس خزام وآخرون (٢٠١٦) أبعاد التدفق النفسي في أربعة أبعاد هي: الشعور بالمتعة والدافعية

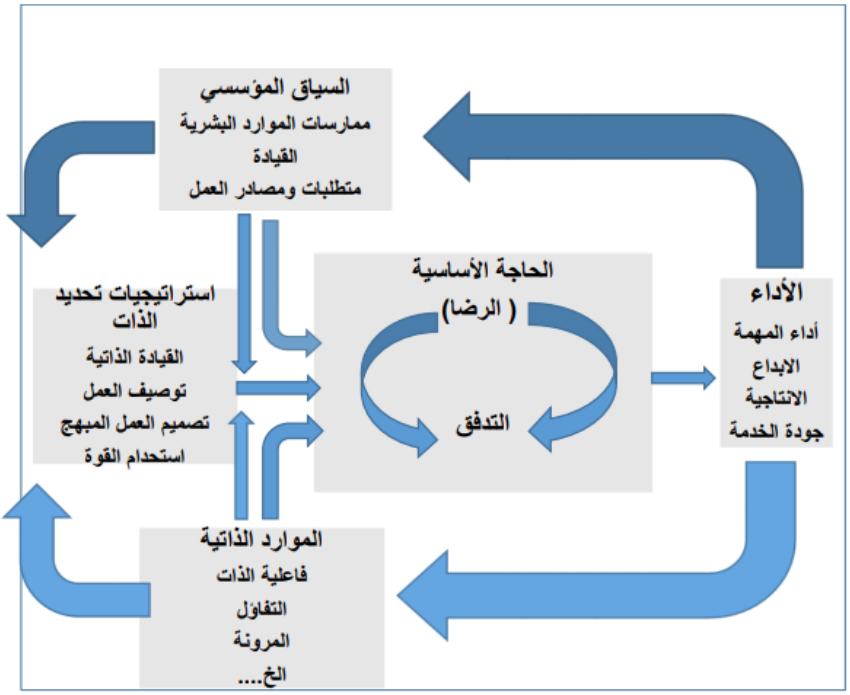
الداخلية، والتركيز والتحكم في المهمة، وفقدان الإحساس بالزمن، والتوازن بين التحديات والمهارات.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى ارتباط التدفق بشكل إيجابي بمختلف مؤشرات الأداء الوظيفي؛ وعلى سبيل المثال، فوجد كل من Kopperud& Straume (2009) ارتباط كل بُعد من أبعاد التدفق في العمل بشكل إيجابي بالتقارير الذاتية لأداء المهام الوظيفية. كما أشار كل من(2008) Bakker و(2006) Demerouti إلى أن التدفق كان منبئًا مهمًا بتقارير الأداء الوظيفي الأخرى، وبشكل أكثر تحديدًا للاستمتاع بالعمل، وبشكل خاص للموظفين ذوي الضمير المرتفع. كما أوضح Yan, Davison, & Mo (2013) أن الموظفين الذين يشاركون المعرفة بشكل متكرر (البحث عن المعرفة والمساهمة فيها) يَخبرون مزيدًا من التدفق، ويمكن للتدفق التنبؤ بإبداعهم في العمل. وعلى وجه التحديد أظهر الموظفون الذين استجابوا بانتباه متزايد، مع التركيز على المتعة كنتيجة لتبادل المعرفة، قدرة أعلى على إنتاج أفكار جديدة وحل المشكلات وإظهار الأصالة في عملهم.

النماذج المُفسرة للتدفق في العمل:

١-نموذج Bakker & Woerkom (2017) :

قدم Bakker & Woerkom(2017) نموذجًا للتدفق في العمل في ضوء نظرية تحديد الذات self Determination ونموذج المطالب-المصادر المهنية Job Demands-Resources؛ حيث يفترض أنه يمكن تفسير التدفق في العمل عندما يكون هناك مستوى مرتفع من التوازن بين المطالب المهنية في مقابل المهارات المهنية والمصادر التي يمتلكها الفرد، وعلى العكس من ذلك، فقد تقلل المطالب المهنية من خبرة التدفق في العمل، والدافعية الداخلية تجاهه؛ وبالتالي تمثل المصادر المهنية مقدمات ضرورية للتدفق في العمل الذي يعد متغيرًا وسيطًا بينها وبين الشعور بالراحة النفسية والجسمية، والأداء المهني الفعال، وانخفاض الشعور بالإنهاك في العمل. ونستخلص مما سبق أن خبرة التدفق في العمل ترتبط بإدراك الموظفين للتوازن بين التحدي- المهارة Challenge-skill Balance والذي يعني الاتساق بين ما يقتضه العمل من متطلبات وما يمتلكه الفرد من مهارات مهنية ومصادر دعم مهني كافية.



شكل (١): نموذج التدفق في العمل في ضوء نظرية تحديد الذات (Bakker & Woerkom, 2017, 52)

٢-نموذج دانييل جولمان (٢٠٠٠) لتفسير التدفق النفسي :

إن نموذج التعلم عن طريق التدفق للمشاعر يشير إلى إمكانية تحقيق التمكن من أي مهارة أو جملة معارف بصورة طبيعية؛ حيث ينجذب الشخص إلى مجالات ينخرط فيها تلقائيًا، وهي المجالات التي يحبها في جوهرها؛ وبذلك يكون هذا التدفق الأولي للمشاعر نواة لتحقيق مستويات راقية من الإنجاز؛ لأن الشخص يدرك أن مواصلة المهارة في هذا المجال سواء كان الرياضيات أو الموسيقى على سبيل المثال هي مصدر فرح وتدفق مشاعره، ومادام هذا المجال يُحفز قدرات الشخص لكي يحتفظ بهذا التدفق؛ لذلك يظل فيض المشاعر عنده هو المحرك الأولي للوصول إلى المستوى الأفضل. ويتسق ذلك مع الفهم العام بأن التمكن من توجيه انفعالاتنا إلى غاية مثمرة، سواء كان ذلك عن طريق السيطرة على دوافعنا أو تنظيم حالاتنا المزاجية؛ يساعدنا على التفكير بدلا من إعاقته، ومحاولة المقاومة والقيام بمحاولات

متكررة لمواجهة النكسات، أو إيجاد سبل للتوصل إلى حالة الاستغراق، والتدفق في العمل أو تدفق المشاعر وصولًا لإنجاز أكثر فاعلية. (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ١٣٨-١٣٩)

ثالثًا: الرضا الوظيفي:

إن المعلم هو القائد للعملية التعليمية والذي ينعكس أداؤه على مستوى طلابه، فمن أهم أدواره بناء شخصية فعالة مفيدة ومنتجة، ولن يتم ذلك إلا من خلال الرضا الوظيفي للمعلم عن المهنة، والذي يؤثر على شخصية المعلم، وينعكس على أدائه في عمله، كذلك فهو من علامات الصحة النفسية للمعلم، ومفتاح للتقدم والتطور في عملية التعليم، كما أن الرضا الوظيفي للمعلم حجر الزاوية في نجاح المنظومة التربوية عامة والتعليمية خاصة (إيمان مختار محمود، ٢٠٢١، ٧٦)

وقد وردت العديد من التعريفات التي تناولت الرضا الوظيفي حيث يعرف Thiruchelvi& Supriya (2009,110) الرضا الوظيفي بأنه: التقييم المُدرك لخصائص الوظيفة وبيئة العمل والتجربة العاطفية في العمل، وعادة ما يعكس حديث الأشخاص عن وظائفهم رضاهم الوظيفي ومشاعرهم تجاه وظيفتهم بصورة أكبر من أفكارهم عنها. كما تم تعريف الرضا الوظيفي بأنه: الشعور بالإنجاز والسرور الذي يخبره المعلمون من خلال عملهم كمدرسين Ainley & Carstens (2018,43) ، حيث يتضمن الرضا الوظيفي التقييمات الذاتية الإيجابية والسلبية لتجربة التدريس التي يتم تحفيزها داخليًا وخارجيًا وتنعكس آثارها على أداء الطلاب. (Skaalvik & Skaalvik,2011,1030)

وتعرف أسماء عبد المنعم أحمد (٢٠٢١، ١١٧) الرضا الوظيفي بأنه: اتجاه الفرد العام نحو عمله والذي ينتج عن تقييماته المعرفية للعمل وخبراته ومدى تحقيقها للحاجات المادية والنفسية والاجتماعية المهمة له. وصنف كل من Scott, Stone, & Dinhaml(2001) مصادر الرضا الوظيفي وعدم الرضا في ضوء ثلاثة محكات وهي:

- المكافآت الداخلية للتدريس Intrinsic rewards of teaching وتتعلق المكافآت الداخلية للتدريس بالعمل الفعلي للتدريس، والعمل مع الطلاب ورؤية الطلاب يتعلمون ويتطورون، وكلها دوافع أساسية لتصبح مدرسًا ومصدرًا رئيسيًا للرضا بين المعلمين.

- العوامل الخارجية للمدرسة factors extrinsic to the school وتشمل العوامل الخارجة عن المدرسة مثل: التغيير التربوي المفروض، والتقييم الخارجي للمدارس، والتصوير السلبي للمعلمين في وسائل الإعلام، وانخفاض مكانة التدريس.
- العوامل المستندة إلى المدرسة school–based factors وتتضمن المتغيرات السياقية في المدرسة، والعلاقات مع الزملاء وأولياء الأمور وقيادة المدرسة، بالإضافة إلى ضغط الوقت وسلوك الطلاب المضطرب، والقيم التي تم التأكيد عليها في المدرسة المحلية.

وتشير مريم زهراوي (٢٠١٧، ٤٢٦–٤٢٧) إلى محددات الرضا الوظيفي باعتباره ظاهرة متعددة الأبعاد تضم:

١- **البعد النفسي:** يحمل مفهوم الرضا ضمنيًا حالات عاطفية؛ كالشعور بالسعادة، وتحقيق الإشباع النفسي واللذة، وكل المشاعر والأحاسيس الإيجابية التي تغمر الفرد إذا كان راضيًا عن عمله.

٢- **البعد الاجتماعي:** ويأخذ الرضا الوظيفي من خلال البعد الاجتماعي مدلولًا آخر، مرتبطًا بالبيئة الخارجية للعمل؛ كالجماعة التي ينتمي إليها والعلاقات المهنية التي تربطه بزملائه ورؤسائه والمشرفين عليه، وهنا يصبح الرضا الوظيفي مرتبطًا بدرجة تحقيق الاستقرار والتوازن ضمن البيئة المهنية التي يعمل فيها، وبهذا يحقق المكانة الاجتماعية ويحظى بالتقدير، ويحقق ذاته ضمن جماعة العمل، وهناك من العلماء من يعتبر تأثير الجماعة في مستوى الرضا الوظيفي أكبر أثرًا من باقي العوام؛ لأن الفرد إذا لم يحقق الاستقرار والتوازن في هذه الجماعة لا يستطيع الاستمرار، ويقع في دوامة دوران العمل أو التخلي المهني عن الوظيفة.

٣- **البعد المادي:** وهو المقابل الذي يحصل عليه الفرد؛ كالراتب والحوافز والتكريميات والعلاوات؛ مما يجعله يقدم كل مجهوداته في العمل؛ لأن المقابل يثمن كل الجهود المبذولة.

في حين أشارت ريم عبد الله محمد، ومحمد عثمان محمد (٢٠١٤) إلى ثمانية أبعاد للرضا الوظيفي تمثلت في: الرضا الشخصي، والرضا الاجتماعي، والرضا عن الراتب، والرضا

عن محتوى العمل، والرضا عن ظروف العمل، والرضا عن فرص الترقي، والرضا عن الإشراف، والرضا عن جماعة العمل. كما قدم أسامة عبد المنعم حسن (٢٠٢٠) تصورًا مختصرًا لأبعاد الرضا الوظيفي يشمل أربعة أبعاد أساسية هي: الرضا عن ظروف العمل، والمقابل المادي والمعنوي، والعلاقة مع الإدارة والزملاء، والنمو المهني والترقي.

وأشارت نتائج الدراسة التي أجرتها إيمان مختار محمود (٢٠٢١) على عينة تكونت من ٢٢٦ معلمًا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الرضا الوظيفي وكل من التمكين النفسي، والالتزام المهني، كما أوضحت نتائج الدراسة أن رضا المعلمين والتزامهم المهني يتأثران بصورة كبيرة بالتمكين النفسي. كما سعت العديد من الدراسات للتحقق من مستوى الرضا النفسي لدى معلمي التربية الخاصة؛ وعلى سبيل المثال قارنت دراسة Stempien & Loeb (2020) ودراسة أسامة عبد المنعم عيد حسن (٢٠٢٠) بين الرضا الوظيفي لمعلمي مدارس التربية الخاصة، ومعلمي الطلاب في التعليم العام، والمعلمين في مدارس التعليم الدمجي. وقد أظهرت النتائج أن معلمي الطلاب في برامج التربية الخاصة هم الأقل رضًا، والأعلى في مستوى الضغوط المدركة والشعور بالإحباط داخل وخارج الفصل الدراسي.

وفى الإطار ذاته، توصلت دراسة ريم عبد الله محمد، ومحمد عثمان محمد (٢٠١٤) إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة كان متوسطًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات في مستوى الرضا الوظيفي في مجالات (الرضا الشخصي، الرضا الاجتماعي، الرضا عن الراتب، الرضا عن ظروف العمل، الرضا عن ظروف العمل، الرضا عن الإشراف، والرضا عن جماعة العمل).

النظريات والنماذج المفسرة للرضا الوظيفي:

١- نظرية الحاجات لماسلو (Maslow (1970, 37 :

فسرت نظرية الحاجات لماسلو سلوك الإنسان بالاعتماد على حاجاته الإنسانية، وقد بين ماسلو أن هذه الحاجات تبقى هي الدافع والحافز الرئيس للسلوك الإنساني لحين إشباعها؛ حيث تفقد عندها فعاليتها كمسبب ومفسر لسلوك الفرد، وقد تدرج ماسلو في هذه الحاجات تدرجًا هرميًا ابتداء من الحاجات الأساسية أو الفسيولوجية مثل: الطعام، الماء، المأوى،

والجنس، والحاجة للشعور بالأمان والحماية (الأمن، الاستقرار، الحماية، التحرر من الخوف، التحرر من الفوضى، القانون، والحاجة للانتماء إلى الجماعة أو الحاجة الاجتماعية (الحب، العلاقات مع الآخرين، المكانة بين المجموعة أو العائلة)، والحاجة للاحترام والتقدير والتي تعد أعلى الحاجات الإنسانية وقد وضعها ماسلو في مجموعتين: تشمل المجموعة الأولى الحاجة لكل من القوة، والإنجاز، والتمكن والمنافسة، والشعور بالثقة أمام الآخرين، والاستقلالية والحرية، وتشمل المجموعة الثانية الحاجة لكل من تحقيق السمعة أو المكانة الاجتماعية التي تعرف بالاحترام والتقدير من الآخرين، والمجد، والسيطرة، والاعتراف، وإثارة الانتباه، والشعور بالأهمية والشعور بالتقدير. وتعد الحاجة لمعادلة النفس وتحقيق الذات أعلى الحاجات في هرم ماسلو، فعند إشباع كل من الحاجات السابقة يصل إلى الاستقرار النفسي والسلام المطلق مع نفسه والرضا الكامل. (Ivancevich, Konopaske & Matteson, 2014, 114)

٢- نظرية العاملين لهيرزبيرج (Hezberg) وزملائه:

توصل إلى هذه النظرية كل من هيرزبيرج (Hezberg) وزملائه حيث وجدوا أنه عند حديث الموظفين عن العوامل الداخلية المرتبطة بالعمل (Intrinsic Factors) التي تشمل (الإنجاز في العمل، التقدير والاحترام نتيجة الإنجاز، المسؤولية، الترقية، احتمالية التطور والتقدم، وطبيعة العمل ومحتواه) فإنهم عبروا عن شعورهم بالسعادة، وقد أطلق عليها العوامل المحفزة (Motivating Factors)، أما عند حديثهم عن الظروف المحيطة بالعمل أو العوامل الخارجية (Extrinsic Factors) والتي تشمل (السياسات الإدارية، الأجور، أسلوب الإشراف، العلاقات الشخصية، ظروف العمل المادية من إضاءة وتهوية وحرارة، وغيرها من العوامل الخارجية) فقد عبروا عن هذه الظروف بأنها غير صحية ولا تساعد في القيام بأعمالهم بالشكل الصحيح، وقد أطلق هيرزبيرج وزملاؤه على هذه العوامل اسم العوامل الوقائية (Hygene Factors) والتي في حال تراجعها عن المستوى المطلوب فإنها تؤدي إلى تطور الاتجاهات السلبية، وتدني مستوى هذه العوامل عن المستوى المقبول من قبل الموظفين يؤدي إلى حالة من عدم الرضا الوظيفي لديهم، وتمثل مصدرًا للاستياء (Hezberg, 1959, 59)

وترى هذه النظرية ضرورة معالجة العوامل الوقائية، فعلى الرغم من أن وجودها لا يؤدي إلى الرضا فإن غيابها يؤدي إلى حالة من الاستياء، وهكذا فهي ضرورية ولكنها غير

كافية للوصول بالموظف للرضا الوظيفي، فكيف يمكن تحفيز عامل هو فعليا في حالة من الاستياء؟ ولكن بعد معالجة هذه العوامل من قبل المنظمة بحيث تصبح مقبولة من قبل الموظفين عنها يمكن استخدام العوامل المحفزة لتحقيق حالة الرضا الوظيفي المطلوبة.

رابعًا: الالتزام المهني Professional Commitment

يتضمن مفهوم الالتزام مدى ارتباط الفرد بالمنظمة التي يعمل فيها أو المهنة التي يقوم بها. كما أنه يعد مؤشرًا جيدًا عن اتجاه الفرد نحو ترك العمل أو التحول عنه؛ وقد يأخذ ذلك التحول عن العمل أشكالًا مختلفة، مثل: الإهمال وتكرار الغياب عن العمل، والأداء السيء، وما إلى ذلك من أشكال يكون أقصاها اتجاه الفرد نحو ترك المهنة إلى مهنة أخرى، ويشير Smithers & Robinson(2003) إلى أنه في عام ٢٠٠٢ قام (١٤,١%) من المعلمين بترك مهنة التدريس في المدارس العامة، وارتبط ترك المهنة أو التحول عنها بخمسة عوامل رئيسة تمثلت في كل من عبء العمل، والتحديات المرتبطة باحتياجات الطلاب، والوضع المدرسي، والراتب والظروف الشخصية. وقد مثل عبء العمل ثم الراتب المنخفض أكثر العوامل تأثيرًا في قرار ترك العمل.

وتوصل Marquis(2017) في دراسته التي هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة المبتدئين من منظورهم الخاص والتي قد تدفعهم لترك العمل في مجال التربية الخاصة؛ حيث تمثلت هذه المشكلات في استخدام نماذج التدريس غير الفعالة، وسلوك الطلاب، وإدارة الوقت، والأعمال الورقية، وممارسات وإجراءات التعليم الخاص الغامضة. وقد أوضح Gilmour & Wehby(2020) الحاجة إلى مزيد من التدريب والدعم لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة في فصولهم الدراسية لحث الالتزام المهني لديهم.

ويُعرف Kushman (1992,6) الالتزام المهني بأنه: الدرجة التي يستوعب فيها الفرد القيم والأهداف التنظيمية، ويشعر بالولاء لمكان العمل وكذلك يعرفه مروان طاهر الزعبي (٢٠٠٩) بأنه: الدرجة التي يندمج فيها الموظف بالمهمات والعمل الذي يقوم به لصالح المنظمة التي توظفه. ويعد العمل للشخص الملتزم مهنيًا جزءًا حيويًا من الحياة. ويحتل كل من العمل نفسه وزملاء العمل أهمية كبير للمعلم، بالإضافة إلى الأهمية التي يعلقها على

المدرسة كمؤسسة ككل. وكلما زادت المشاركة النشطة في صنع القرار أدى ذلك إلى مستوى أعلى من القبول والرضا.

ووسع وليد محمد أبو المعاطي ومنار منصور أحمد (٢٠١٨) من تعريف الالتزام المهني حيث يُعرفه بأنه: التزام المعلم بالقواعد التي تحدد علاقته بعمله والزملاء والطلبة والمجتمع والراحة النفسية والرضا عن العمل. وتعرف حنان موسى السيد (٢٠١٩، ١٠١-١٠٢) الالتزام المهني الوجداني بأنه: حالة نفسية تعكس علاقة الفرد بالمنظمة التي يعمل فيها، وارتباطه نفسيًا ووجدانيًا بها، مع رغبته في الانتماء لها واستعداده لبذل أقصى جهد من أجلها، ورغبته القوية في المحافظة على استمرار عضويته وبقائه فيها؛ لاعتقاده القوي في أهدافها وقيمها، وتوجهاتها، ومدى قبول المعلمين لأهداف وقيم المدرسة، ومقدار الجهد الذي يرغب المعلمون لبذله من أجل المدرسة، والرغبة في البقاء داخل المدرسة.

وقد تناول Cevat(2000) الالتزام المهني للمعلمين في ضوء أربعة أبعاد هي:

١- **الالتزام بالمدرسة** Commitment to School: ويُعرّف بأنه: اعتقاد المعلمين وقبولهم لأهداف المدرسة وقيمها، وجهود المعلمين لتحقيق تلك الأهداف والقيم، ورغباتهم القوية في الحفاظ على العضوية في المدرسة.

٢- **الالتزام بمهنة التدريس** Commitment to Teaching Occupation: ويشير إلى اتجاه مواقف المعلمين تجاه مهنتهم.

٣- **الالتزام بالعمل التدريسي** Commitment to Teaching Occupation: ويشير إلى الحيز الذي تشغله مهنة التدريس في الحياة اليومية للمعلم، وعلى المستوى الجسمي والنفسي.

٤- **التزام المعلمين بالعمل الجماعي** Commitment to Work Group: ويُعرف التزام المعلمين بالعمل الجماعي في المدرسة بأنه درجة شعور المعلمين بالثقة والتعاون مع المعلمين الآخرين في المدرسة.

وأشار وليد محمد أبو المعاطي ومنار منصور أحمد (٢٠١٨) إلى خمسة أبعاد للالتزام المهني للمعلم تتمثل في: الالتزام نحو زملاء العمل، والالتزام نحو الطلبة في المدرسة، والالتزام نحو المجتمع، والالتزام نحو مهنة التعليم والالتزام نحو المدرسة وإدارتها.

وقد أشار Hamid, Nordin, Anida & Sirun(2014)إلى أن الالتزام المهني للمعلم مهم لفعالية المدرسة، وأنه يؤثر بشكل غير مباشر على نتائج الطلاب. وقد أظهرت أن المعلمين الذين يظهرون مستوى عاليًا من الالتزام المهني تجاه المدرسة؛ يظهرون مستوى أفضل من الثقة بالنفس، ويكونون قادرين على التأثير في بيئة العمل بطريقة إيجابية، كما أوضحت نتائج الدراسة التي أجراها (2012) Anari وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي، وأن الالتزام المهني للمعلمين يتأثر بتحفيز المدراء للمعلمين بتوقعات واضحة، وتعزيزهم لرؤية وأهداف المدرسة، وتقديم المساعدة والدعم بشكل مباشر، وإجراء التقييمات العادلة، بالإضافة إلى الاعتراف بإنجازات المعلم.

النماذج المفسرة للالتزام المهني:

١- نموذج مودي، ستيرز وبورتر (1979)Mowday, Steers and Porter

تم اقتراح هذا النموذج في دراسة(1997)Mowday, Steers and Porter واعتبر النموذج أن الالتزام المهني يتأثر ببعدين هما: البعد المادي والبعد العاطفي، وأن البعد العاطفي له الأثر الأكبر على الالتزام المهني، وبناء عليه تم تعريف الالتزام المهني على أنه القوة النسبية لاندماج الموظف في منظمته ويتحدد بثلاثة عوامل هي: الاعتقاد القوى بأهداف المنظمة، والرغبة ببذل مجهود إضافي لصالح المنظمة، والرغبة القوية في الاستمرار في العمل للمنظمة، كما أن الالتزام المهني هو ارتباط نفسي يشعر به الشخص تجاه منظمته، والذي يعكس مدى تبني الشخص لخصائص ومبادئ منظمته، ويمكن التنبؤ بهذا الارتباط من خلال ثلاثة عوامل مستقلة وهي: الطاعة مقابل الحوافز (Compliance)، والارتباط بالمنظمة على أساس وجود الرغبة في الانتساب لها (Desire for affiliation)، واندماج الشخص بمنظمته وتبني قيمها (.(Intemalization

٢- نموذج ماير والين (1984,1991) Meyer and Allen

قدم ماير والين (1984) Meyer and Allen نموذجًا مبنيًا على بعدين هما: بعد الالتزام المنظمي المستمر: والذي يعتمد على التزام المعلم في المدرسة بسبب الخسارة التي سيتعرض لها في حال تركه العمل فيها، وبعد الالتزام الوجداني وهو التزام المعلم لأنه يريد العمل ويمثل الشعور الإيجابي الناشئ من الالتزام والعمل والانخراط فيه، وتمت إضافة بعد

ثالث للالتزام المهني، وهو بعد الالتزام المعياري من قبل ماير والين Meyer and Allen (1991) ويعد هذا النموذج من أفضل ما قدم لفهم عملية الالتزام المهني وتضمنت أبعاده:

- الالتزام الوجداني (Affective Commitment) وهو أقوى هذه الأبعاد ويعني التزام المعلم بالعمل في المنظمة وعدم تركها؛ لأنه يرغب بذلك ويتأثر هذا البعد بدرجة إدراك الفرد للخصائص المميزة للعمل، من حيث استقلالية وتنوع المهارات المطلوبة، وقرب المشرفين وتوجيههم له، كما يتأثر بدرجة إحساس أو شعور الموظف بالسماح له بالمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات في البيئة التنظيمية التي يعمل فيها سواء ما يتعلق منها بعمله أو ما يخص الموظف نفسه، بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي يحصل عليها من الإشراف.
- الالتزام المعياري أو الأخلاقي (Normative Commitment) وهو ناتج عن شعور الموظف بوجوب وضرورة الالتزام والبقاء في المؤسسة، والذي ينبع من قيم وأخلاق الموظف، وبتعبير آخر هو الإحساس الذي يشعر به الموظف تجاه الالتزام والبقاء في العمل، ويعزز هذا الجانب الدعم من قبل المدرسة للعاملين فيها، وسماح المؤسسة لهم بالمشاركة الفعالة والإيجابية في وضع الأهداف، والتخطيط ورسم السياسات العامة للمنظمة، والإسهام في وضع الإجراءات وتنفيذ العمل، ويحمل الالتزام المعياري نظرة أن العاملين يعتقدون أن البقاء في المؤسسة واجب أخلاقي وشيء صحيح يجب عمله، والالتزام المعياري يتأثر بدرجة كبيرة بثقافة الموظف، فعلى سبيل المثال يكون هذا الالتزام قويًا جدًا في الثقافات الجمعية والتي تلتزم وتشجعه على العمل كفريق كالثقافة اليابانية مثلا، ويكون في أدنى مستوياته في الثقافة الفردية؛ كالثقافة الأمريكية التي تتجلى فيها النزعة الفردية.
- الالتزام المستمر (Continuance Commitment) ويعني التزام المعلم بالعمل في المنظمة لتجنب الخسارة المحتملة في حال تركه لها، ويرتبط هذا النوع من الالتزام بفرص العمل البديلة، ففي حال وفرتها يقل مستواه، وعند ندرتها أو عدم وجودها تزداد قوته، ويعني أن المعلمين الذين لديهم مستوى عال من الالتزام المستمر يستمرون في الخدمة؛ بسبب حاجتهم المادية وليس رغبة منهم، وهو حسب ماير والين أضعف أنواع الالتزام المنظمي. (Allen & Meyer,1996,260)

العلاقات المنطقية المفترضة بين متغيرات الدراسة:

أولًا: العلاقة بين التمكين النفسي والتدفق في العمل:

في إطار العلاقة بين التمكين النفسي والتدفق في العمل، أشارت نتائج دراسة إنعام نايف فلاح، وعارف توفيق محمد (٢٠١٨) إلى ارتباط التدفق في العمل بالتمكين النفسي لدى مديري المدارس، كما بينت النتائج أن مديري المدارس أظهروا معدلات عالية من التمكين؛ حيث جاءت الأبعاد مرتبة على النحو التالي من الأعلى إلى الأدنى: المكانة، ثم الاستقلالية، ثم التأثير، ثم اتخاذ القرار، كما هدفت دراسة فتحي عبد الرحمن الضبع، ومحمد بن يحيى صفحي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى القدرة على تحمل الإحباط الوظيفي، وتعرف علاقتها بالمعنى والتدفق في العمل، وإسهام هذين المتغيرين في التنبؤ بتحمل الإحباط لدى معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية (١١٨ معلما ومعلمة؛ ٧١ ذكرا، و٤٧ أنثى). وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى القدرة على تحمل الإحباط الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة، وارتباطها إيجابًا بالمعنى والتدفق في العمل، وأن هذين المتغيرين المستقلين يفسران (٥١,٤%) من التباين في المتغير التابع، وأن المعنى في العمل يعد أفضل المتغيرين في التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط الوظيفي.

كما توصلت نتائج الدراسة التي أجراها عبد الناصر موسى اسماعيل (٢٠٢٠) إلى أن أبعاد التمكين النفسي، تسهم في تفسير تباين درجات أفراد العينة على مقياس التدفق النفسي بنسبة (٩٤%)، كما بحث Hamouda, Khedr & Hassan(2018) دور التمكين النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين الدعم الاجتماعي (الدعم المدرك من المنظمة، الدعم المدرك من الرئيس المباشر، الدعم المدرك من الزملاء) والتدفق في العمل؛ حيث أظهرت النتائج أن التمكين النفسي يتوسط العلاقة بشكل كامل بين الدعم المدرك من الرئيس المباشر ومن الزملاء والتدفق في العمل.

وتوصلت رشا أبو سيف النصر (٢٠١٨) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي وأبعاده (معنى العمل، والجدارة، والتأثير) والاستغراق الوظيفي، وإسهام التمكين النفسي في تفسير (٥٩,٧%) من تباين التدفق في العمل؛ حيث مثلت الجدارة البعد الأكثر تأثيرًا في تفسير من التباين في الاستغراق الوظيفي بنسبة (٥٧,١ %)، ثم جاء بعد

معنى العمل بنسبة (٥,٤٥)، والتأثير بنسبة (٤,٢%) من التباين في التدفق في العمل؛ في حين كانت العلاقة بين بعد الاستقلالية الذاتية والاستغراق الوظيفي غير دالة إحصائيًا، كما أكدت النتائج الدور الوسيط للتمكين النفسي وأبعاده في مسار العلاقة المباشرة بين القيادة الخادمة (كمتغير مستقل) والاستغراق في العمل كمتغير تابع.

ولاختبار العلاقات السببية بين التمكين النفسي، والتمكين المهني، والاستغراق الوظيفي توصل عبد الحكيم أحمد ربيع وأحمد محمد فتحي، ومروة سعد محمد (٢٠١٤) إلى وجود تأثير مباشر للتمكين النفسي على الاستغراق الوظيفي، حيث يفسر التمكين النفسي(٢٦,٣%)من التباين في الاستغراق الوظيفي؛ وأنه بالتالي كلما زادت مستويات إدراك التمكين النفسي زادت مستويات الاستغراق الوظيفي لديهم، كما أظهرت النتائج وجود تأثير دال غير مباشر للتمكين التنظيمي على الاستغراق الوظيفي عند توسط التمكين النفسي؛ أي يزداد التأثير المعنوي للتمكين التنظيمي على الاستغراق الوظيفي عند توسيط التمكين النفسي، وقد بلغت القدرة التفسيرية لهما (٢٧,٦%) من التباين في الاستغراق الوظيفي.

ثانيًا: العلاقة بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي:

أكدت دراسة Fock, Chiang, Au, Hui (2011) أثر التمكين النفسي في الرضا الوظيفي، كما أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها Hanaysha & Tahir (2016) الأثر الإيجابي للتمكين النفسي، بالإضافة إلى فريق العمل والتدريب خلال الخدمة في الرضا الوظيفي في مؤسسات التعليم العالي. وقد أكدت الدراسة أن المؤسسات التي تدعم إدراك موظفيها للتمكين النفسي يمكن أن تصل إلى مستويات عالية من الأداء المهني والرضا الوظيفي. وكشف نتائج الدراسة التي أجراها Schermuly & Meyer (2011) على نواب مديري المدارس الابتدائية بألمانيا عن قدرة الكفاءة والمعنى في التنبؤ بالرضا الوظيفي.

كما أكدت نتائج الدراسة التي قامت بها هيام صابر صادق (٢٠١٥) وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة؛ حيث أوضحت النتائج أن معلمي التربية الخاصة الحاصلين على درجات مرتفعة في التمكين النفسي حصلوا على درجات منخفضة في الاحتراق الوظيفي؛ بينما ازداد الاحتراق الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة الحاصلين على درجات منخفضة في التمكين النفسي. كما أشار (2003)

Martino إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثلاثة أبعاد من للتمكين النفسي (التأثير، والاستقلالية، والفعالية الذاتية) والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الابتدائية الحكومية، وفى السياق ذاته، هدفت الدراسة التي أجرتها شيري مسعد حليم (٢٠١٧) إلى التعرف على أبعاد التمكين النفسي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لعينة تكونت من (١٥٧) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم بجامعة الزقازيق. وأظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيًا لأبعاد التمكين النفسي الأربعة (المعني، والكفاءة، والتقرير الذاتي، والتأثير) على متغير الرضا الوظيفي. وقد أوضحت النتائج إسهام بعد التأثير بنسبة (٢٣,٩%)، وبعد الكفاءة بنسبة (١٧,٢%)، بينما جاء بعد المعنى (١٣,٢%) من تباين الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم بجامعة الزقازيق. وفى السياق ذاته، وضح أحمد عباس حمادي، وياسر لطيف خلف (٢٠١٦) أن هناك علاقة طردية موجبة قوية دالة إحصائيا بين مستوى تمكين المديرين ومستوى الرضا الوظيفي كما أن هناك أثرًا للتمكين الإداري في الرضا الوظيفي؛ وقد كان بعد الاستقلالية أكثر تأثيرًا في تفسير التباين في الرضا الوظيفي بنسبة وصلت (٧٤,٣%).

ثالثًا: العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام المهني:

قامت بعض الدراسات بفحص العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام المهني، فقد هدفت دراسة Hamid et al.(2014) التحقق من تأثير التمكين النفسي للمعلمين على التزامهم المهني؛ حيث شارك في الدراسة(٢٥٨) معلمًا من معملي المدارس الابتدائية، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية متوسطة بين التمكين النفسي والالتزام المهني، كما بينت نتائج دراسة Muhammad & Abdullah (2016) التأثير المباشر للتمكين النفسي على الأداء المهني لمديري المستوى المتوسط؛ مما يعني أن مديري المستوى المتوسط ذوي التمكين النفسي المرتفع قادرون على تقديم مساهمة كبيرة في نتائج الأداء المهني، كما وجدت الدراسة أن تزويد المديرين بتعويض مناسب يعكس مساهمتهم في تنفيذ المهام كان له تأثير إيجابي مباشر على الأداء المهني .

وفى السياق ذاته، هدفت دراسة طه مداني طوبهر، وشريفة رفاع (٢٠١٨) إلى تعرف دور التمكين النفسي في تعزيز الالتزام الوظيفي، من خلال دراسة ميدانية شملت عينة

من الأفراد العاملين بالمكتبات الجامعية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد التمكين النفسي (المعنى، الجدارة، الاستقلالية، التأثير) في تعزيز الالتزام المهني لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث تسهم جدارة الفرد في تعزيز مستوى الالتزام الوظيفي بمقدار تأثير بلغ (١١%)، أما بالنسبة للبعد الثاني الذي تمثل في معني العمل فقد كان مقدار التأثير (٦٣,٥%)، والبعد الثالث الذي تمثل في الاستقلالية جاء بنسبة (٣١,٤).

وقد خلصت دراسة يوسف ديدوني وزبيدة ملياني برحو (٢٠٢٠) إلى تأثير التمكين النفسي على الأداء الوظيفي لدى الموظفين الإداريين؛ وقد كانت الأبعاد الثلاثة (الكفاءة، الاستقلالية، معني وأهمية العمل) هي الأكثر تأثيرًا على الأداء الوظيفي للموظفين بينما لم يكن هناك تأثير دال لبعد التأثير على الأداء الوظيفي للموظفين، وفى ذات الإطار فقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها Abdullah, Almadhoun & Ling (2015) أن الالتزام المهني للمعلمين يتأثر بصورة كبيرة بالتمكين النفسي وقد فسرت جميع أبعاد التمكين النفسي(٢٦% و٣٦%) من التباين في الالتزام الوجداني والالتزام بقواعد العمل على التوالي. وعلاوة على ذلك فقد أوضحت النتائج أن لبعدي المعنى والكفاءة تأثيرًا كبيرًا على الالتزام الوجداني والالتزام بالقواعد للمعلمين.

رابعًا: العلاقة بين التدفق في العمل والرضا الوظيفي

في إطار العلاقة بين التدفق في العمل والرضا الوظيفي فقد وجد الباحثان دراسات قليلة في هذا المجال في حدود الباحثين ، فقد أشارت نتائج الدراسة التي قامت بها جيهان علي السيد ومروة صلاح إبراهيم (٢٠١٨) إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين التدفق النفسي ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية (١٠٥)، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي ومستوى الأداء المهني، وأوضح أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٩) وجود علاقة ارتباطية قوية بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى (١٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وكذلك يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للمعلمات من خلال التدفق النفسي لديهن.

خامسًا: العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام المهني

أشارت دراسة صفوان عبد الله محمد وفايز جمعة صالح (٢٠١٨) إلى أن الرضا الوظيفي يفسر (٢٠,٤%) من الالتزام الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وقد أوضحت نتائج تحليل المسار للدراسة التي أجراها كل من عواد محمد الظفيري ، وعلي حسين محمد (٢٠٢١) التأثير السلبي المباشر للاحتراق الوظيفي على كل من الرضا الوظيفي والالتزام المهني، كما أن الرضا الوظيفي يؤدى دورًا وسطيًا في العلاقة بين الالتزام المهني والاحتراق الوظيفي، وأوضحت نتائج الدراسة التي أجراها الأدهم بن خليفة بن دهام(٢٠١٥) وجود علاقة ارتباطية ضعيفة لم تصل لحد الدلالة الإحصائية بين الالتزام المهني والرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمنطقة حائل.

سادسًا: الدراسات التي تناولت العلاقات المتبادلة بين التمكين النفسي والتدفق في العمل والرضا الوظيفي والالتزام المهني

في إطار العلاقات المتبادلة بين متغيرات الدراسة، أجرى Abdullah et al.(2015) دراسة للتعرف على تأثير التمكين النفسي على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي بين معلمي المدارس الثانوية الماليزية، حيث أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن رضا المعلمين والتزامهم الوظيفي يتأثران بصورة كبيرة بالتمكين النفسي. وقد فسرت جميع أبعاد التمكين النفسي (٤٢%) من تباين الرضا الوظيفي، وفيما يتعلق بتأثير التمكين النفسي على الالتزام التنظيمي، فقد فسرت جميع أبعاد التمكين النفسي (٢٦% و٣٦%) من التباين في الالتزام الوجداني والالتزام بالقواعد على التوالي. وعلاوة على ذلك، فقد أوضحت النتائج أن التأثير للتمكين النفسي كان له الأثر الأعلى على الرضا الوظيفي، بينما كان لبعدي المعنى والكفاءة تأثير كبير على الالتزام الوجداني والالتزام بالقواعد للمعلمين.

وفي دراسة سعت للتحقق من تأثير التمكين على الالتزام المهني والرضا الوظيفي لعينة تكونت من ٨٣٦ موظفًا، توصل Insan (2013) إلى أن التمكين النفسي له أثر كبير على الالتزام المهني. وعلى الرغم من أن التمكين لم يكن له تأثير كبير على الرضا الوظيفي بشكل مباشر، إلا أنه وجد أن هناك تأثيرًا كبيرًا غير مباشر للتمكين النفسي على الرضا

الوظيفي من خلال المتغير المتداخل للالتزام المهني، كما كان للالتزام المهني تأثير كبير على الرضا الوظيفي.

وهدفت دراسة إيمان مختار محمود (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي والالتزام المهني لدى عينة تكونت من (٢٢٦) من المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي ككل؛ كما وجدت علاقة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي ككل وكل من الرضا عن طبيعة العمل، والمكانة الاجتماعية، والعلاقة مع الزملاء من أبعاد الرضا الوظيفي، بينما لم تصل العلاقة بين التمكين النفسي ككل والرضا عن الجوانب المادية إلى حد الدلالة الإحصائية، وعلاوة على ذلك، فقد وجدت علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين بُعد التأثير من أبعاد التمكين النفسي وبعدي الرضا عن طبيعة العمل والمكانة الاجتماعية والعلاقة مع الزملاء من أبعاد الرضا الوظيفي، وكذلك لم تكن هناك علاقة دالة بين بعد التأثير وكل من الرضا عن الجوانب المادية والمكانة الاجتماعية. كما أظهرت النتائج ارتباط أبعاد الكفاءة، والمعنى، والإدارة الذاتية من أبعاد التمكين النفسي بجميع أبعاد الرضا الوظيفي فيما عدا بعد الرضا عن الجوانب المادية. كذلك أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التمكين النفسي بجميع أبعاده والالتزام المهني بجميع أبعاده.

وأشارت دراسة أسماء عبد المنعم أحمد (٢٠٢١) إلى وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التمكين النفسي من المعلمين في الاندماج في العمل لصالح مرتفعي التمكين النفسي، ووجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي الرضا الوظيفي من المعلمين في الاندماج في العمل لصالح مرتفعي الرضا الوظيفي. وقد أشارت النتائج إلى إسهام التمكين النفسي والرضا الوظيفي في التنبؤ بالاندماج في العمل والالتزام لدى المعلمين؛ إذ فسرا سويًا (٤٨%) من التباين الكلي، كما أوضح سعد بن مرزوق العتيبي (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التمكين النفسي وكل من الالتزام المهني، والاندماج في العمل، وأظهرت النتائج أن متغير التمكين النفسي أسهم بنسبة دالة إحصائيًا في التنبؤ بكل من الالتزام المهني والاندماج في العمل لدى العاملين في شركات التأمين الخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لثلاثة من أبعاد التمكين النفسي في كل من الالتزام المهني والاندماج في العمل

وهي على الترتيب من حيث قوة التأثير: المعنى، والكفاءة، والاستقلالية الذاتية، في حين لم تثبت معنوية بعد التأثير.

وفى الإطار ذاته، هدفت الدراسة التي أجرتها حنان موسى السيد (٢٠١٩) إلى معرفة الإسهام النسبي لكل من التمكين النفسي والالتزام المهني الوجداني في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٣٥) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة جازان، وكشفت نتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من التمكين النفسي والالتزام المهني الوجداني والتدفق النفسي، وكشفت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة المتدرجة عن إسهام التمكين النفسي وبعض أبعاده في التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده، وكذلك إسهام الالتزام المهني الوجداني وبعض أبعاده في التنبؤ بالتدفق النفسي وأبعاده لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي، وفي دراسة أُجريت على عينة تكونت من (٢٢٦) من المعلمين ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٢٢-٥٩) عامًا.

سابعًا: الدراسات التي تناولت الدور الوسيط:

هدفت دراسة طارق عطية عبدالرحمن (٢٠١١) تعرف الدور الوسيط للالتزام المهني بمكوناته الثلاثة (الالتزام الوجداني، والالتزام الاستمراري، والالتزام المعياري) في العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي لد ي(٣٣٨) من معلمي المدارس الابتدائية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الالتزام المهني ومكوناته الثلاثة له تأثير وسيط جزئي إيجابي في العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي، وأن الدور الوسيط الذي يؤديه الالتزام الوجداني كأحد مكونات الالتزام المهني في العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي كان أقوى من الدور الوسيط الذي يؤديه كل من الالتزام المعياري والالتزام الاستمراري في هذه العلاقة.

وقيم Lee & Nie(2014) العلاقات التنبؤية بين إدراك المعلمين لسلوكيات التمكين لكل من المدير والمشرف المباشر، والتمكين النفسي للمعلمين وثلاثة من المتغيرات الأخرى المرتبطة بالعمل؛ والتي تمثلت في الرضا الوظيفي والالتزام المهني. وأشارت نتائج تحليل المسار إلى أن ثلاثة من الأبعاد الأربعة المكونة للتمكين النفسي ("المعنى" و"الكفاءة" و"الاستقلالية") توسطت العلاقات بين إدراك المعلمين لسلوكيات التمكين للمشرف المباشر

وكل من الرضا الوظيفي والالتزام المهني للمعلمين؛ في حين لم يصل بعد التأثير لحد الدلالة في توسطه لهذه العلاقة.

وأوضحت نتائج الدراسة التي أجراها Lan & Chong(2015) أن التمكين النفسي يتوسط جزئيًا العلاقة بين أبعاد القيادة التحويلية والرضا والتزام المهني للموظفين؛ حيث أوضحت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا لبعدي الدافعية الذاتية والتأثير للتمكين النفسي في علاقتهما برضا الموظفين والالتزام المهني، بينما أظهر تحليل المسار توسط كل من المعني والكفاءة العلاقة بين القيادة والرضا الوظيفي والالتزام المهني، بينما أشارت دراسة Ameer, Bhatti & Baig (2014) للدور المحدود للتمكين النفسي؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن التمكين النفسي يتوسط العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي بصورة ضعيفة.

وأوضحت دراسة Suriadnyana (2020) أن التمكين النفسي للموظفين له تأثير إيجابي دال على الرضا الوظيفي؛ بينما لم يُظهر الرضا الوظيفي تأثيرًا دالًا إحصائيًا تجاه الالتزام المهني، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي يلعب دورًا مهمًا في توسط التأثير في العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام الوظيفي، فبينما كانت العلاقة المباشرة بين التمكين النفسي والالتزام المهني غير دالة، أشارت العلاقات غير المباشرة إلى دلالة العلاقة بين كل من التمكين النفسي والرضا المهني من جهة والرضا المهني والالتزام المهني من جهة أخرى.

وفي دراسة على عينة تكونت من (٣٣٣) ممرضة صحة مدرسية في المدارس الابتدائية والإعدادية في تايوان، توصل Chang, Shih & Lin(2010) الى إسهام كل من التمكين النفسي والتمكين المهني في التنبؤ بالرضا الوظيفي بمقدار (٥٤٪) من التباين في حين تنبأ كل من التمكين النفسي، والتمكين المهني، والرضا الوظيفي بنسبة (٥٩ ٪) من تباين الالتزام المهني. كما كشف تحليل معامل المسار أن التمكين النفسي لم يتوسط بشكل كامل العلاقة بين التمكين المهني والرضا الوظيفي؛ بسبب التأثيرات المباشرة القوية للتمكين المهني على الرضا الوظيفي؛ حث لم تتأثر العلاقة بين التمكين المهني والرضا الوظيفي بعد إضافة التمكين النفسي إلى النموذج. بالإضافة إلى ذلك، وأظهرت نتائج النموذج عدم قدرة التمكين المهني أو التمكين النفسي في التأثير المباشر على الالتزام المهني عندما يتم تضمين التمكين

والرضا الوظيفي والالتزام المهني في النموذج، وأن التمكين النفسي يؤثر على الالتزام المهني فقط، من خلال التأثير الوسيط للرضا الوظيفي.

وأظهرت نتائج دراسة رسل كريم كاظم، وعمار عبد الأمير علي (٢٠١٧) وجود علاقة تأثير غير مباشرة بين التدفق في العمل وجودة حياة العمل، من خلال التمكين النفسي كمتغير وسيط، كما بينت النتائج وجود علاقة تأثير مباشر بين التدفق في العمل وجودة حياة العمل.

وكشفت تحليلات نمذجة المعادلات البنائية التي أجراها أمور Amor et al.(2021) أن التمكين النفسي توسط جزئيًا العلاقة الإيجابية بين التمكين المهني والتدفق في العمل، وأن التدفق في العمل مرتبط بشكل إيجابي بأداء المهام وسلبيًا بنية الاستقالة، كما أشارت النتائج إلى أن التمكين النفسي هو المتغير الكامن الذي يمكنه تفسير الارتباط الإيجابي بين التمكين المهني والتدفق في العمل، وبينت نتائج دراسة Muhammad & Abdullah(2016)التأثير المباشر للتمكين النفسي على الأداء المهني لمديري المدارس؛ مما يعني أن مديري المستوى المتوسط ذوي التمكين النفسي المرتفع قادرون على تقديم مساهمة كبيرة في نتائج الأداء المهني. كما وجدت الدراسة أن تزويد المديرين بتعويض مناسب يعكس مساهمتهم في تنفيذ المهام كان له تأثير إيجابي مباشر على الأداء المهني. كما أكدت نتائج الدراسة الدور الوسيط للالتزام التنظيمي في التأثير على العلاقة بين التمكين النفسي والأداء المهني.

فروض الدراسة:

بناء على نتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال الدراسة وما تم عرضه في الإطار النظري صاغ الباحثان عددًا من الفروض على النحو الآتي:

١- يؤثر التمكين النفسي تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في التدفق في العمل لدى عينة الدراسة.

٢- يؤثر التمكين النفسي تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.

٣- يؤثر التمكين النفسي تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الالتزام المهني لدى عينة الدراسة

٤- يؤثر التدفق في العمل تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.

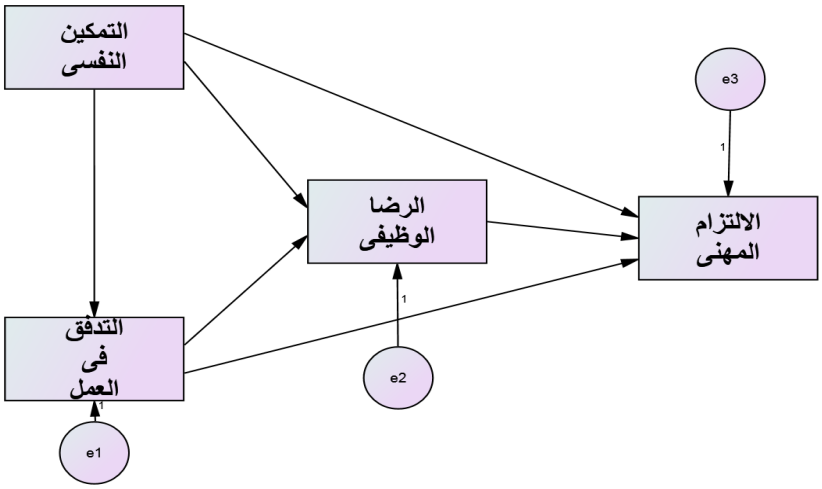
٥- يؤثر التدفق في العمل تأثيراً مباشرًا دالًا موجبًا في الالتزام المهني لدى عينة الدراسة.

٦- يؤثر كل من التمكين النفسي والتدفق في العمل تأثيراً غير مباشر دالًا موجبًا في الالتزام المهني عبر الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.

٧- يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين التمكين النفسي والالتزام المهني على تباين مستويات الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.

النموذج المفترض البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، اتضح وجود عدد من المتغيرات المؤثرة في الالتزام الوظيفي لدى معلمين ومعلمات التربية الخاصة، والهدف من هذه الدراسة هو اقتراح نموذج مساري للعلاقات السببية بين كل من(التمكين النفسي والتدفق في العمل والرضا الوظيفي والالتزام المهني)، لذا صمم الباحثان نموذجًا نظريًا يصف العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة، وفى النموذج المفترض فإن الالتزام المهني يُفسر من خلال متغيرات، وهى: التمكين النفسي والتدفق في العمل والرضا الوظيفي والتي يمكن النظر إليها في النموذج كمتغيرات مستقلة تمثل أبنية مستقلة، لكنها ترتبط معًا بعلاقات بينية ويخدم متغير (الرضا الوظيفي) كمتغير وسيط وناقل لتأثير التمكين النفسي والتدفق في العمل في الالتزام المهني وتكون العلاقات بين التمكين النفسي والتدفق في العمل والالتزام المهني متوقفة على أو يتوسطها تأثير الرضا الوظيفي، ويوضح شكل (٢) النموذج النظري المفترض للعلاقات بين متغيرات الدراسة.



شكل (٢): النموذج المساري المفترض للعلاقات بين متغيرات الدراسة

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضًا وتحليلًا للإجراءات المنهجية للبحث من حيث وصف عينة الدراسة (عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة– العينة الأساسية)، وأدوات الدراسة، وطرق التأكد من الكفاءة السيكومترية لها، من حيث الصدق والثبات، ويمكن عرض هذه الإجراءات على النحو الآتي:

أولًا: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لتعرف معاملات الارتباط بين المتغيرات (التمكين النفسي والتدفق في العمل والرضا الوظيفي والالتزام المهني)، والتحقق من النموذج المفترض باستخدام أسلوب تحليل المسار الذي يعتمد على تحليل العلاقات بين المتغيرات في نموذج سببي مبنى على أسس منطقية، وتحديد المتغيرات المؤثرة والمتغيرات المتأثرة في النموذج المساري المقترح.

ثانيًا: المشاركون في الدراسة:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٤٦٣) معلمًا ومعلمة بمحافظة الفيوم بمتوسط عمري قدره (٤٠,٥٤) وبانحراف معياري قدره (١٠,٣٨) وتم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس ويوضح جدول (١) وصف عينة التحقق من أدوات الدراسة.

جدول (١) توزيع أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

المرحلة	النوع		الإجمالي
	ذكور	إناث	
معلم ابتدائي	54	105	159
معلم إعدادي	25	29	54
معلم ثانوي	34	87	121
معلم تربية خاصة	41	88	129
الإجمالي	154	309	463

ب- المشاركون في العينة الأساسية:

اشتملت العينة الأساسية على (٢٤٧) معلمًا ومعلمة بمدارس التربية الخاصة بمحافظة الفيوم، وتم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م بمتوسط عمري قدره (٣٦,٦٤) وبانحراف معياري قدره (٩,٢١)، وتم التطبيق بمدارس التربية الخاصة وهي: الأمل للصم وضعاف السمع بنات وبنين، محى الدين أبو العز، التربية الفكرية، النور للمكفوفين وضعاف البصر، مركز الصفوة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ثالثًا: أدوات الدراسة[1] : أعد الباحثان الأدوات الآتية:

١- مقياس التمكين النفسي.

٢- مقياس التدفق في العمل

٣- مقياس الرضا الوظيفي.

٤- مقياس الالتزام المهني.

[1] ملحق (١) مقاييس الدراسة في صورتها الأولية

وقد مر إعداد المقاييس بعدة خطوات وهي: مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة، والاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت المتغيرات، وإعداد الصورة الأولية للأدوات وعرضها على بعض المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، من أجل إبداء آرائهم فيما يتعلق بصلاحية المقاييس للاستخدام وتعديلها في ضوء آرائهم، وتطبيق الأدوات على أفراد العينة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية. وفيما يلي شرح هذه الأدوات:

١- مقياس التمكين النفسي:

تم الرجوع إلى المقاييس السابقة التي تناولت متغير التمكين النفسي في بنائه مثل Spreitzer(1995) والذي أشار إلى أنه يتكون من أربعة أبعاد، وهي: (المعنى – الكفاءة – التصميم الذاتي – التأثير) ومقياس Sun, Zhang &Chen(2012) ومقياس Allahyri, Shahbazi,Mirkamali &kharazi(2011) ، وقد قامت العديد من الدراسات ببحث البنية العاملية للتمكين النفسي، واختلفت نتائج الدراسات في تحديد عوامله؛ لذا قام الباحثان بالتحقق من البنية العاملية له على عينة الدراسة.

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٢٥) مفردة، يتم الاستجابة عليها وفقًا لمتصل خماسي بطريقة ليكرت، حيث تتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا)، ويقيس (٣) عوامل، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد كما يلي العامل الأول: (المعنى) (٧ مفردات) من (١– ٧)، العامل الثاني: (الاستقلالية) (٩ مفردات) من (٨–١٦)، العامل الثالث: (التأثير) (٩ مفردات) من (١٧–٢٥).

تقدير درجة المقياس:

تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (١٢٥) درجة، والدرجة الصغرى (٢٥) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس :

بعد عرض الباحثين مقاييس الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، تشمل أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية؛ بهدف معرفة رأيهم من حيث صدق المقياس، وقام الباحثان بتعديل المقاييس في ضوء آراء المحكمين، تم التحقق من الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي والتمييزي.

أولًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لمقياس التمكين النفسي:

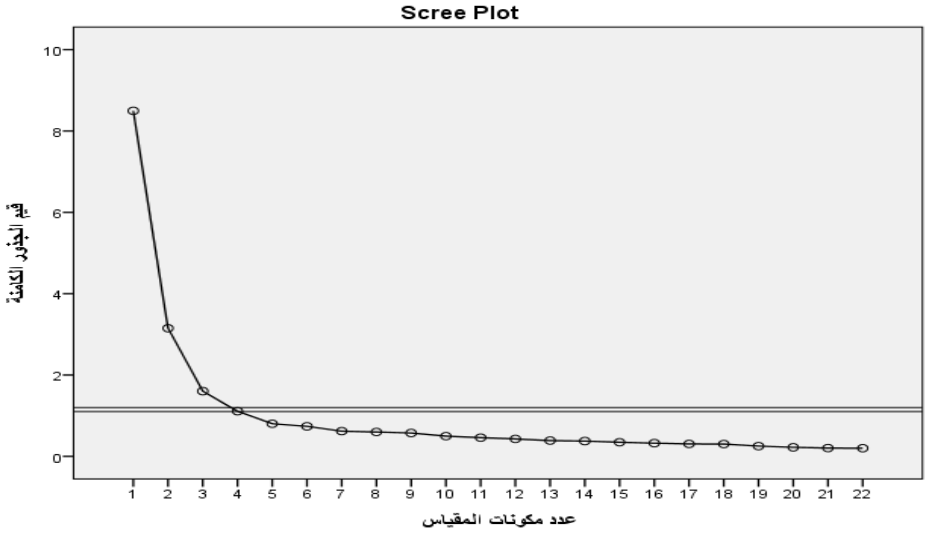
تم اتخاذ بعض الإجراءات للتحقق من قابلية البيانات لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التمكين النفسي وفقًا لاستجابات العينة، فقد استخدم الباحثان أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة SPSS(v. ٢١) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس) ، وقيم تشبع قطعية أكبر من أو يساوى ٠,٥٠)) ، واستخدم معيار "جتمان" لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، كما كانت معاملات الارتباط البينية لمصفوفة الارتباط Correlation Matrix أكبر من(٠,٣)، وقيمة اختبار كايزر- ماير- أولكين (Kaiser – Mayer– Olkin (KMO ٠,٩١٩) وهى أكبر من (٠,٦)، كما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlett s test of sphericity (٥٩٤٣,٢٥)، وهى دالة إحصائيًا، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط وتم حذف البنود التي تقل معامل الشيوع لها عن (٠,٥)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج (٣) عوامل، تضمنت **(60.22%)** من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب **(16.60%،19.57%،24.05%)**،ويعرض الجدول (٢) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس التمكين النفسي.

جدول (٢): نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التمكين النفسي (ن=٤٦٣)

العامل الأول (التأثير)			العامل الثاني (المعنى)			العامل الثالث (الاستقلالية)		
المفردة	التشبع	الشيوع	المفردة	التشبع	الشيوع	المفردة	التشبع	الشيوع
21	0.844	0.75	4	0.788	0.70	13	0.761	0.66
20	0.820	0.72	7	0.757	0.60	15	0.738	0.65
19	0.792	0.70	3	0.754	0.64	14	0.727	0.63
22	0.780	0.63	6	0.726	0.60	11	0.714	0.60
25	0.777	0.63	5	0.718	0.62	12	0.699	0.60
23	0.687	0.60	1	0.667	0.50	16	0.596	0.50
18	0.635	0.55	2	0.603	0.50			
24	0.632	0.50						
17	0.589	0.50						
الجذر الكامن	5.29		4.31			3.65		
نسبة التباين العاملي	24.05%		19.57%			16.60%		
نسبة التباين الكلى	24.05%		43.62%			60.22%		

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل (الثلاثة) بلغت قيمًا مرضية من التشبع، وتجاوزت المحك (٠,٤٠)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة العوامل قد وصلت إلى **(60.22%)**، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (٩) مفردات، وتقيس التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل (التأثير). وتشبع على العامل الثاني (٧) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، تقيس هذه البنود (المعنى). وتشبع على العامل الثالث (٦) مفردات تقيس هذه البنود (الاستقلالية)، وحذفت (٣) مفردات منها ما لم يتشبع على أي بند، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل، ومنها ما كانت قيم الشيوع له أقل من (٠,٥)، كما تم الاعتماد على دراسة المخطط البياني (رسم الحصاة) Scree Plot للجذور

الكامنة والتي تبين أن العوامل التي تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هي ثلاثة عوامل، ويعرض شكل (٣) الشكل البياني للجذور الكامنة للعوامل الثلاثة للتمكين النفسي.



شكل (٣) المخطط البياني (رسم الحصاة) للجذور الكامنة لمقياس التمكين النفسي

ثانيًا: الصدق التمييزي:

تم الحصول على مؤشرات للصدق التمييزي من خلال استخدام محك كلاين للارتباطات العاملية بين الأبنية الفرعية للمقياس، ومحك وير وزملائه (Ware,Kosinski, & Bjorner,2007 as cited in: Kim,Jo,& Lee(2013) المستند إلى قيم الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية. وقد قام الباحثان باستخدام إحدى الطرق، وهي طريقة محك وير وزملائه للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس.

استخدام محك **Ware et al(2007)** المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المنافسة:

ربط Ware et al (2007) بين الصدق التمييزي والاتساق الداخلي للبنود item internal consistency and Discriminant validity، وفى ضوء هذا الربط، وذلك من

خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (٠,٤) مع مقياسها الفرعي المفترض. ويكون معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضيًا إذا كان أكثر من (٩٠٪) من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة (٠,٤) مقبولًا، كما أشار (Ware et al.,2007 as cited in: Kim, Jo & Lee,2013) وقد قيس الصدق التمييزي لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بند ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل. فحينما يكون أكثر من (٨٠٪) من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم أعلى من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخرى لنفس المقياس)، فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزي للبنود مرضيًا، وهذا ما يتضح في جدول (٣).

جدول (٣): الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية مقياس التمكين النفسي كمؤشر للصدق التمييزي(ن=٤٦٣)

المفردة	المعنى	الاستقلالية	التأثير
1	.707**	.376**	.309**
2	.683**	.401**	.355**
3	.801**	.458**	.260**
4	.811**	.452**	.198**
5	.781**	.477**	.220**
6	.748**	.379**	.312**
7	.763**	.382**	.267**
11	.359**	.762**	.451**
12	.481**	.767**	.328**
13	.436**	.800**	.400**
14	.427**	.799**	.423**
15	.418**	.807**	.456**
16	.454**	.720**	.405**
17	.399**	.437**	.658**
18	.419**	.418**	.698**
19	.269**	.461**	.825**
20	.233**	.430**	.838**
21	.181**	.390**	.848**
22	.205**	.341**	.780**
23	.355**	.377**	.725**
24	.336**	.475**	.724**
25	.211**	.358**	.792**

يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا في باقي العوامل؛ مما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

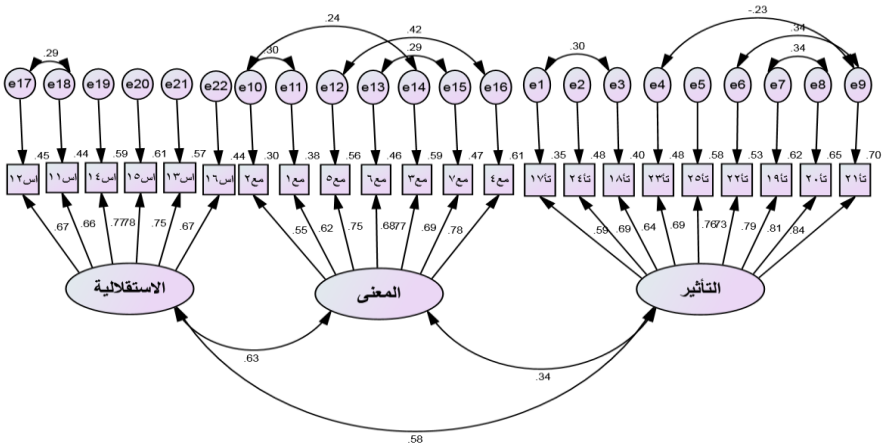
ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي :(CFA)

نفذ الباحثان التحليل العاملي التوكيدي كإجراء إحصائي متعدد المتغيرات يستخدم لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للثلاثة عوامل الكامنة للتمكين النفسي، ويعرض الجدول (٤) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثي العامل لمقياس التمكين النفسي وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (٤): أدلة المطابقة للنموذج لمقياس التمكين النفسي (ن=٤٦٣)

المؤشر	χ^2/df	CFI	TLI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	**3.47**	**0.916**	**0.902**	**0.917**	**0.781**	**0.853**	**0.756**	**0.07**
القيمة المرجعية	أقل من ٥	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.08** فأقل

يتضح من جدول(٤) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة، حيث كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) هي(٠,٩١٦) وهو مؤشر مطابقة تدريجي أو متزايد يشير إلى درجة جودة المطابقة للنموذج مقارنة بالنموذج الصفري المشتمل على انعدام الارتباطات، أو عدم وجود علاقات، وكلما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح دل ذلك على مطابقة مرتفعة بين البيانات والنموذج المفترض، وقيمة مؤشر توكر_لويس (TLI) هي (٠,٩٠٢)، وقيمة مؤشر المطابقة التزايدي(IFI) هي (٠,٩١٧)، كما كانت قيمة مؤشر (RMSEA) هي(٠,٠٧)، وقيمته تشير إلى نقص الملاءمة للنموذج مقارنة بنموذج يلائم بشكل مكتمل البيانات الواقعية، بسبب أنه يشتمل على كل العلاقات المحتملة، ولذا فكلما قلت قيمته، دل ذلك على ملاءمة مرتفعة بين نموذج البحث وبيانات العينة، كما كانت قيم (٠,٨٥٣ PCFI=(0.781), PNFI=(0.756) , PRATIO=( ) للنموذج أعلى من (٠,٥٠)، وبناءً عليه يتطابق النموذج ثلاثي العامل لمقياس التمكين النفسي لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٤) النموذج البنائي للمقياس.



شكل (٤): نموذج التحليل العاملي التوكيدي للتمكين النفسي

ثبات المقياس :

حينما يتم تقدير البارامترات في ضوء نماذج المعادلة البنائية فإنه يجب أن نقرر ثبات الأبنية الممثلة في النموذج(Bacon, Sauer& Young, 1995.394). من خلال تقدير ثبات البنية أو التركيب (Composite reliability(CR ، وقد حدد كل من فورنيل، ولاركر(١٩٨١) قيما قطعية لمؤشري ثبات البنية، ومتوسط التباين المستخلص بحيث أن $CR \rangle 0.6 \& AVE \rangle 0.5$ تدلل على الاتساق أو التجانس الداخلي للبنية العاملية الكامنة، وقد أمكن بطريقة يدوية تقدير قيم ثبات البنية، لكل المقاييس الأربعة استعانة بالمعادلة(١):

$$CR = \frac{(\sum_{i=1}^{n} \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + (\sum \varepsilon_i)} \ldots\ldots\ldots(1)$$

(Fornell, & Larker, 1981, 45)

ويمكن التعبير عن المعادلة الأولى بأن ثبات التركيب عبارة عن مجموع مربعات التشبعات على العامل مقسومة على مجموع مربعات التشبعات على العامل مضافًا إليه مجموع

تباينات الخطأ، واعتمد الباحثان في تقدير الثبات على حساب الثبات لكل بعد من أبعاده على حدة، ويبين الجدول (٥) قيم ثبات البنية لمقياس التمكين النفسي وأبعاده.

جدول (٥): قيم معاملات ثبات البنية CR لكل عامل من عوامل التمكين النفسي

العوامل	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttmann's λ6	ثبات البنية CR
التأثير	**0.91**	**0.91**	**0.92**	**0.91**
المعنى	**0.88**	**0.87**	**0.88**	**0.87**
الاستقلالية	**0.87**	**0.87**	**0.85**	**0.87**

يتضح من جدول (٥) أن قيم ثبات البنية جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس، وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (٠,٧)، بما يشير إلى أن مقياس التمكين النفسي يتمتع بقدر مقبول من الثبات؛ مما يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

وتكون المقياس في صورته النهائية؛ من (٢٢) مفردة موزعين على ثلاثة عوامل وهي: المعنى (٧ مفردات)، وأرقامها من (١– ٧)، العامل الثاني: الاستقلالية (٦ مفردات) وأرقامها من (٨– ١٣)، العامل الثالث: التأثير (٩ مفردات) وأرقامها من (١٤–٢٢).

٢– مقياس التدفق في العمل:

تم الرجوع إلى المقاييس السابقة التي تناولت متغير التدفق في العمل في بنائه، منها مقياس Khuazm, Shawki & Farid (2016) : Schaufeli & Bakker(2003) Bahas(2010) ، و Wolfigiel & Czerw (2017)

تقدير درجة المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٤٣) مفردة، يتم الاستجابة عليها وفقًا لمتصل خماسي بطريقة ليكرت؛ حيث تتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا)، ويقيس خمسة عوامل، وتتوزع العبارات على هذه العوامل كما يلي العامل الأول: (التوازن بين المهارة والتحدي) (١٠ مفردات) من (١– ١٠)، العامل الثاني: (دافعية العمل) (٧ مفردات) من (١١–١٧)، العامل الثالث: (الاندماج في العمل) (٨ مفردات) من (١٨– ٢٥)، العامل الرابع: (نسيان الذات والوقت) (٨ مفردات) من (٢٦–٣٣) العامل الخامس: (الاستمتاع بالعمل) (١٠ مفردات) من (٣٤–٤٣).

تصحيح المقياس: وتعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (٢١٥) درجة، والدرجة الصغرى (٤٣) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) لمقياس التدفق في العمل:

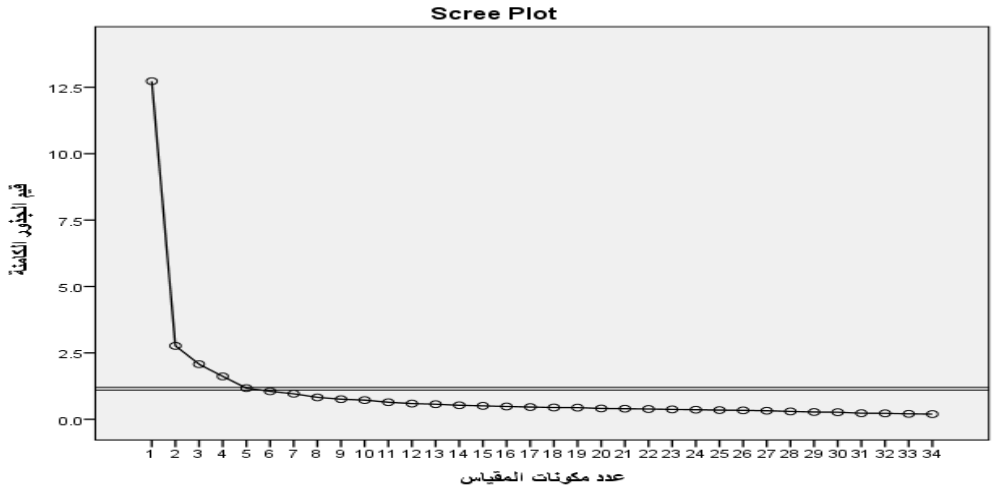
تم الاعتماد على المحكات التي تم ذكرها مسبقًا في المقياس الأول، وتم استخراج أربعة عوامل، تضمنت**(56.424%)** من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب**(16.54%،16.46%، 11.75%، 11.68%)** ويعرض الجدول (٦) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس التدفق في العمل.

جدول (٦): نتائج (EFA) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التدفق في العمل (ن=٤٦٣)

العامل الأول (الاندماج في العمل)			العامل الثاني (الاستمتاع بالعمل)			العامل الثالث (التوازن بين المهارة والتحدي)			العامل الرابع (نسيان الذات والوقت)		
المفردة	التشبع	الشيوع	المفردة	التشبع	الشيوع	المفردة	التشبع	الشيوع	المفردة	التشبع	الشيوع
19	0.738	0.63	41	0.805	0.69	5	0.73	0.55	28	0.713	0.53
21	0.734	0.62	39	0.802	0.74	6	0.709	0.54	29	0.683	0.53
20	0.703	0.62	40	0.753	0.69	2	0.611	0.50	27	0.669	0.53
14	0.689	0.63	38	0.75	0.70	4	0.607	0.50	33	0.652	0.50
13	0.625	0.55	42	0.714	0.54	9	0.585	0.59	32	0.643	0.53
12	0.623	0.60	36	0.623	0.61	7	0.555	0.56	31	0.634	0.50
22	0.59	0.53	37	0.591	0.60	10	0.554	0.53	26	0.631	0.50
18	0.588	0.50	35	0.553	0.58	8	0.536	0.52			
11	0.585	0.60	34	0.509	0.52						
15	0.549	0.54									
الجذر الكامن	5.625		5.595			3.994			3.971		
نسبة التباين العاملي	16.54%		16.46%			11.75%			11.68%		
نسبة التباين الكلى	16.54%		33.00%			44.45%			56.42%		

يتضح من نتائج الجدول (٦) أن تشبعات جميع المفردات على الأربعة عوامل بلغت قيما مرضية من التشبع، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الأربعة عوامل قد وصلت إلى **(56.42%)**، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٠) مفردات،

وتقيس التشبعات الأكبر للمفردات على هذا العامل الاندماج في العمل، وتشبع على العامل الثاني (٩) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود الاستمتاع بالعمل. وتشبع على العامل الثالث (٨) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود التوازن بين المهارة والتحدي، وتشبع على العامل الرابع (٧) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود نسيان الذات والوقت وحذفت (٩) مفردات منها مالم يتشبع على أي بند، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل ومنها ما كانت قيم الشيوع له أقل من(٠,٥) ، كما اعتمد الباحثان على دراسة رسم الحصاة Scree Plot للجذور الكامنة التي تبين أن العوامل التي تظهر فوق الجزء شديد الانحدار أربعة عوامل، ويعرض شكل (٥) الشكل البياني للجذور الكامنة للأربعة عوامل.



شكل (٥): المخطط البياني (رسم الحصاة) للجذور الكامنة لمقياس التدفق في العمل

ثانيًا: الصدق التمييزي:

تم التحقق من الصدق التمييزي لمقياس التدفق في العمل، وهذا ما يتضح في جدول (٧).

جدول (٧): الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية مقياس التدفق في العمل كمؤشر للصدق التمييزي(ن=٤٦٣)

المفردة	التوازن بين المهارة والتحدي	الاندماج في العمل	نسيان الذات والوقت	الاستمتاع بالعمل
2	.658**	.405**	.360**	.352**
4	.656**	.332**	.359**	.316**
5	.699**	.311**	.216**	.299**
6	.711**	.352**	.236**	.322**
7	.710**	.579**	.245**	.511**
8	.713**	.549**	.284**	.465**
9	.752**	.590**	.315**	.498**
10	.712**	.540**	.223**	.517**
11	.604**	.743**	.292**	.579**
12	.492**	.752**	.364**	.547**
13	.464**	.727**	.417**	.505**
14	.514**	.789**	.402**	.543**
15	.502**	.694**	.346**	.657**
18	.452**	.680**	.225**	.481**
19	.443**	.781**	.300**	.516**
20	.466**	.765**	.219**	.555**
21	.431**	.777**	.343**	.495**
22	.401**	.700**	.432**	.506**
26	.341**	.309**	.672**	.325**
27	.359**	.391**	.724**	.327**
28	.183**	.126**	.691**	.110*
29	.275**	.376**	.731**	.295**
31	.242**	.308**	.673**	.247**
32	.263**	.402**	.699**	.415**
33	.305**	.320**	.691**	.306**
34	.478**	.498**	.478**	.688**
35	.527**	.619**	.375**	.763**
36	.524**	.612**	.347**	.779**
37	.549**	.600**	.320**	.773**
38	.452**	.589**	.333**	.832**
39	.396**	.595**	.290**	.835**
40	.422**	.608**	.285**	.826**
41	.362**	.511**	.240**	.780**
42	.326**	.450**	.177**	.690**

يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العامل الثاني المنافس له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العامل الأول؛ مما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

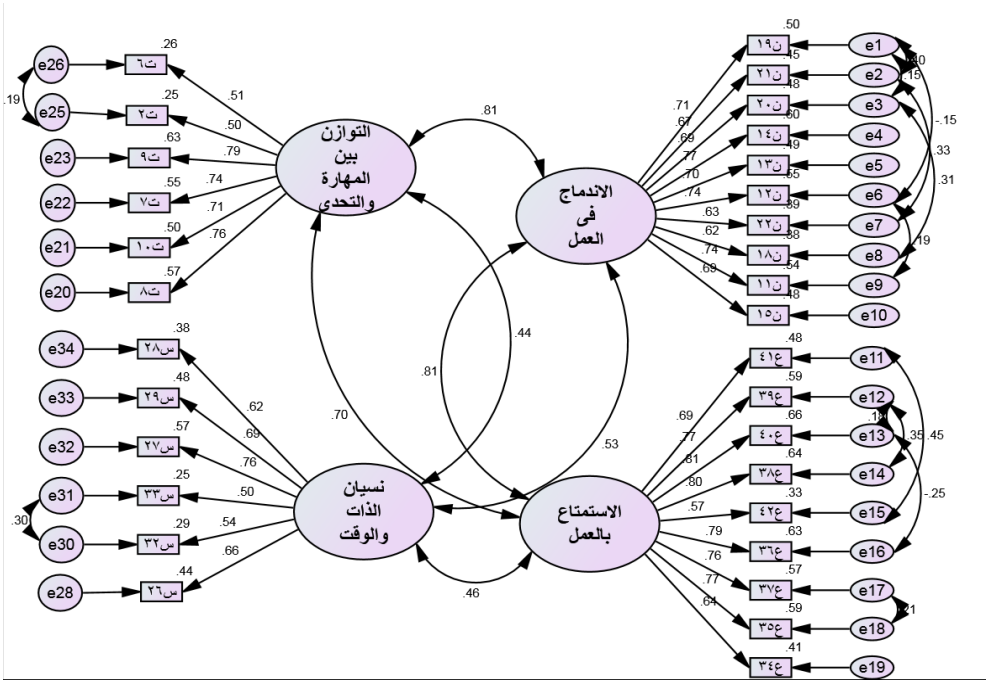
ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:(CFA)

نفذ الباحثان التحليل العاملي التوكيدي لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للتدفق في العمل، وقد تم حذف المفردات رقم (٥، ٣١، ٤) حيث كانت قيمة تشبعاتها قليلة. ويعرض الجدول (٨) أدلة المطابقة للنموذج رباعي العامل لمقياس التدفق في العمل وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (٨): أدلة المطابقة للنموذج البنائي لمقياس التدفق في العمل (ن=٣٤٦)

المؤشر	χ^2/df	CFI	TLI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	**2.55**	**0.918**	**0.909**	**0.919**	**0.820**	**0.892**	**0.779**	**0.058**
القيمة المرجعية	أقل من ٥	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0..50** فأكثر	**0.08** فأقل

يتضح من جدول (٨) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليه، وبناءً عليه يتطابق النموذج رباعي العامل لمقياس التدفق في العمل لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٦) النموذج البنائي للمقياس.



شكل (٦): نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق في العمل

ثبات المقياس :

اعتمد الباحثان في تقدير الثبات على حساب الثبات لكل بعد من أبعاده على حدة، باستخدام طريقة ثبات البنية. ويبين الجدول (٩) قيم الثبات لمقياس التدفق في العمل.

جدول (٩): قيم معاملات ثبات البنية لكل عامل من عوامل التدفق في العمل

العوامل	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttmann's λ6	ثبات البنية CR
الاندماج في العمل	0.91	0.91	0.91	0.90
الاستمتاع بالعمل	0.92	0.91	0.92	0.91
التوازن بين المهارة والتحدي	0.85	0.85	0.85	0.83
نسيان الذات والوقت	0.83	0.82	0.82	0.80

يتضح من جدول (٩) أن قيم معامل ثبات البنية جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس، وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (٠,٧).

وتكون المقياس في صورته النهائية؛ من (٣١) مفردة موزعين على أربعة عوامل هم: الاندماج في العمل (١٠ مفردات) وأرقامها من (٧- ١٦)، العامل الثاني: الاستمتاع بالعمل (٩ مفردات) وأرقامها من (٢٣-٣١)، العامل الثالث: التوازن بين التحدي والمهارة (٦ مفردات) وأرقامها من (١-٦)، العامل الرابع: نسيان الذات والوقت (٦ مفردات) وأرقامها من (١٧-٢٢).

٣- مقياس الرضا الوظيفي:

اعتمدت الدراسة على مقياس(PePe, Addimando & Veroneze(2017

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٠) مفردة، يتم الاستجابة عليها وفقًا لمتصل خماسي بطريقة ليكرت، حيث تتراوح الاستجابات عليه من: (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا - أبدًا)، ويقيس (٤) عوامل، وتتوزع العبارات على هذه العوامل كما يلي العامل الأول: (النمو المهني) (٧ مفردات) من (١- ٧)، العامل الثاني: (العلاقة مع الزملاء) (٦ مفردات) من (٨-١٣)، العامل الثالث: (نظام الحوافز) (٦ مفردات) من (١٤-١٩)، العامل الرابع: (العلاقة مع الإدارة) (١١ مفردة) من (٢٠-٣٠).

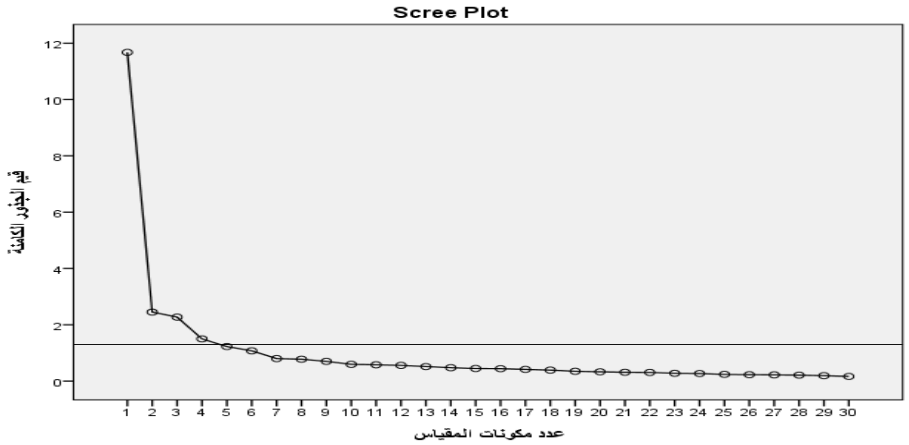
تقدير درجة المقياس :تكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٠) مفردة وتعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (١٥٠) درجة، والدرجة الصغرى (٣٠) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي(**EFA**) لمقياس الرضا الوظيفي: تم استخراج (٤) عوامل، تضمنت **(59.66%)** من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب **(22.70%،13.20% ،11.99% ،11.77 %)**، ويعرض الجدول (١٠) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس الرضا الوظيفي.

جدول (١٠): نتائج (EFA)وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي (ن=٤٦٣)

العامل الأول (العلاقة مع الإدارة)			العامل الثاني (العلاقة مع زملاء العمل)			العامل الثالث (النمو المهني)			العامل الرابع (نظام الحوافز)		
المفردة	التشبع	الشيوع	المفردة	التشبع	الشيوع	المفردة	التشبع	الشيوع	المفردة	التشبع	الشيوع
26	0.806	0.75	12	0.741	0.64	6	0.682	0.55	14	0.814	0.65
28	0.791	0.72	9	0.735	0.60	4	0.669	0.52	15	0.762	0.62
22	0.779	0.61	10	0.732	0.60	5	0.668	0.60	18	0.691	0.60
29	0.74	0.57	11	0.73	0.51	3	0.631	0.57	17	0.617	0.57
25	0.734	0.58	8	0.673	0.53	1	0.603	0.58	19	0.559	0.58
20	0.73	0.61	13	0.636	0.61	2	0.571	0.61	16	0.557	0.61
21	0.722	0.62				7	0.532	0.63			
23	0.715	0.58									
24	0.71	0.62									
27	0.709	0.53									
30	0.624	0.50									
الجذر الكامن	6.81		3.96			3.60			3.53		
نسبة التباين العاملي	22.70%		13.20%			11.99%			11.77%		
نسبة التباين الكلى	22.70%		35.90%			47.89%			59.66%		

يتضح من نتائج الجدول (١٠) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل (الأربعة) بلغت قيمًا مرضية من التشبع، ووصلت لقيمة المحك (٠,٥٠)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الأربعة عوامل قد وصلت إلى **(59.66%)**، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبعت عليه (١١) مفردة، وتقيس التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل (العلاقة مع الإدارة). وتشبع على العامل الثاني (٦) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود (العلاقة مع زملاء العمل). وتشبع على العامل الثالث (٧) مفردات، وتقيس هذه البنود (النمو المهني)، وتشبع على العامل الرابع (٦) مفردات، وتقيس هذه البنود (نظام الحوافز)، ولم يتم حذف أي مفردة من مفردات المقياس، ويعرض شكل (٧) الشكل البياني (رسم الحصاة) للجذور الكامنة للعوامل الأربعة والتي تبين أن العوامل التي تظهر فوق الجزء شديد الانحدار هي أربعة عوامل.



شكل (٧) المخطط البياني (رسم الحصاة) للجذور الكامنة لمقياس الرضا الوظيفي

ثانيًا: الصدق التمييزي:

تم التحقق من الصدق التمييزي لمقياس الرضا الوظيفي، وهذا ما يتضح في جدول (١١).

جدول (١١): الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية الرضا الوظيفي كمؤشر للصدق التمييزي(ن=٤٦٣)

المفردة	النمو المهني	العلاقة مع الزملاء	نظام الحوافز	العلاقة مع الإدارة
1	.696**	.431**	.327**	.341**
2	.604**	.412**	.153**	.272**
4	.770**	.444**	.447**	.413**
3	.754**	.434**	.429**	.392**
5	.732**	.398**	.387**	.425**
6	.774**	.472**	.432**	.449**
7	.694**	.434**	.429**	.392**
8	.510**	.782**	.314**	.444**
9	.517**	.831**	.364**	.468**
10	.450**	.798**	.288**	.439**
11	.505**	.819**	.323**	.490**
12	.430**	.787**	.320**	.457**
13	.393**	.713**	.342**	.402**
14	.258**	.235**	.777**	.230**
15	.378**	.304**	.800**	.379**
16	.425**	.392**	.713**	.441**
17	.392**	.279**	.717**	.352**
18	.389**	.297**	.728**	.388**
19	.437**	.327**	.662**	.517**
20	.463**	.430**	.497**	.802**
21	.473**	.489**	.447**	.798**
22	.473**	.407**	.465**	.828**
23	.518**	.394**	.436**	.785**
24	.419**	.489**	.285**	.750**
25	.394**	.520**	.378**	.801**
26	.426**	.415**	.434**	.844**
27	.383**	.472**	.332**	.763**
28	.432**	.459**	.402**	.839**
29	.423**	.457**	.453**	.813**
30	.458**	.468**	.365**	.730**

يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا في باقي العوامل بما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

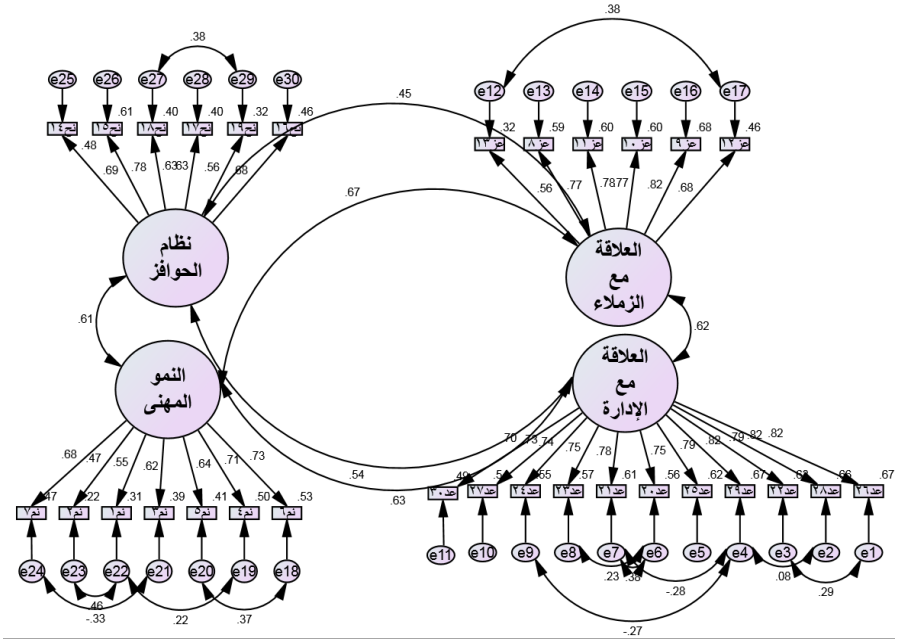
ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:(CFA)

نفذ الباحثان التحليل العاملي التوكيدي لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للأربعة عوامل الكامنة للرضا الوظيفي. ويعرض الجدول (١٢) أدلة المطابقة للنموذج رباعي العامل للرضا المهني وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (١٢): أدلة المطابقة للنموذج البنائي لمقياس الرضا الوظيفي(ن=٤٦٣)

المؤشر	χ^2/df	CFI	TLI	NFI	GFI	IFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	**3.26**	**0.910**	**0.900**	**0.920**	**0.910**	**0.900**	**0.797**	**0.871**	**0.763**	**0.07**
القيمة المرجعية	أقل من ٥	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.08** فأقل

يتضح من جدول (١٢) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليه؛ وبناءً عليه يتطابق النموذج رباعي العامل لمقياس الرضا الوظيفي لبيانات العينة. ويظهر الشكل (٨) النموذج البنائي للمقياس.



شكل (٨): نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي

ثبات المقياس :يبين الجدول (١٣) قيم ثبات البنية لمقياس الرضا الوظيفي.

جدول (١٣): قيم معاملات ثبات البنية لكل عامل من عوامل الرضا الوظيفي

العوامل	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttmann's λ6	ثبات البنية CR
العلاقة مع الإدارة	**0.94**	**0.94**	**0.95**	**0.94**
العلاقة مع الزملاء	**0.88**	**0.88**	**0.87**	**0.87**
النمو المهني	**0.83**	**0.83**	**0.84**	**0.82**
نظام الحوافز	**0.83**	**0.83**	**0.82**	**0.83**

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات ثبات البنية جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل مكون من المقياس وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (٠,٧).

وتكون المقياس في صورته النهائية؛ من (٣٠) مفردة موزعين على أربعة عوامل وهي: العلاقة مع الإدارة (١١ مفردة) وأرقامها من (٢٠- ٣٠)، البعد الثاني: العلاقة مع الزملاء (٦ مفردات) وأرقامها من (٨- ١٣)، البعد الثالث: النمو المهني (٧ مفردات) وأرقامها من (١- ٧)، البعد الرابع: نظام الحوافز والمكافآت (٦ مفردات) وأرقامها من (١٤- ١٩).

٤- مقياس الالتزام المهني:

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٣١) مفردة، يتم الاستجابة عليها وفقًا لمتصل خماسي بطريقة ليكرت، حيث تتراوح الاستجابات عليه من: (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا – أبدًا)، ويقيس أربعة عوامل، وتتوزع العبارات على هذه العوامل كما يلي العامل الأول: (الالتزام بقواعد العمل) (٩مفردات) من (١- ٩)، العامل الثاني: (الالتزام بمواعيد العمل) (٧ مفردات) من (١٠-١٦)، العامل الثالث: (الالتزام بمكان العمل) (٨ مفردات) من البند (١٧-٢٤)، العامل الرابع: (الالتزام الوجداني) (٧ مفردات) من (٢٥-٣١).

تقدير درجة المقياس :

تعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، والدرجة العظمى على المقياس (١٥٥) درجة، والدرجة الصغرى (٣١) درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

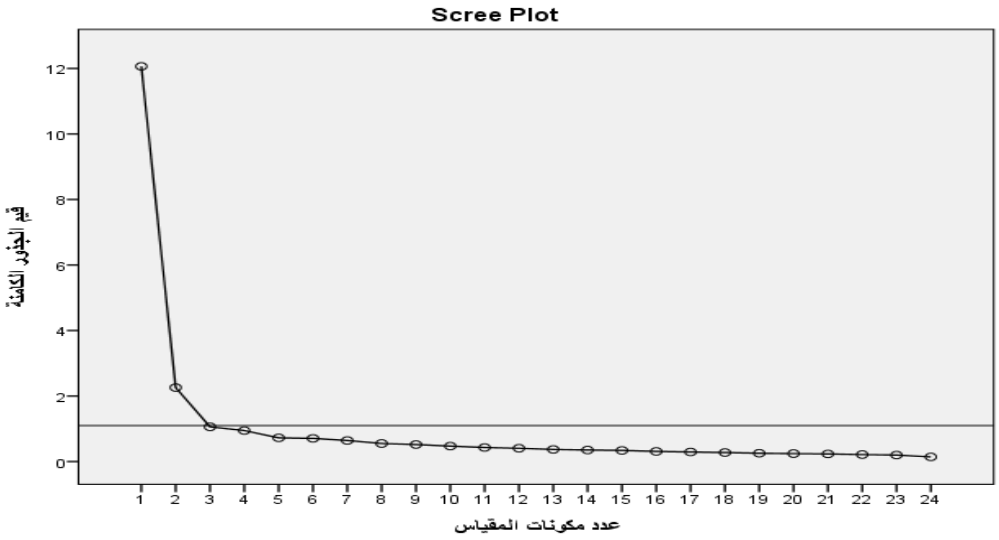
الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) لمقياس الالتزام المهني:

تم استخراج عاملين، تضمنت **(59.679%)** من حجم التباين الكلى في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب **39.51%)**، **(20.17%**، ويعرض الجدول (١٤) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس الالتزام المهني.

جدول (١٤): نتائج (EFA)وفقًا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الالتزام المهني (ن=٤٦٣)

العامل الأول (الالتزام بقواعد ومكان العمل)			العامل الثاني (الالتزام الوجداني)		
العبارة	التشبع	الشيوع	العبارة	التشبع	الشيوع
10	0.795	0.65	29	0.902	0.83
22	0.751	0.62	30	0.843	0.73
4	0.744	0.60	28	0.831	0.77
18	0.742	0.57	31	0.739	0.64
3	0.739	0.58	27	0.724	0.65
7	0.734	0.61	26	0.608	0.60
9	0.733	0.61	25	0.551	0.50
24	0.718	0.58			
6	0.711	0.60			
12	0.699	0.53			
2	0.698	0.56			
11	0.691	0.52			
13	0.687	0.54			
15	0.687	0.54			
14	0.67	0.53			
8	0.65	0.53			
23	0.634	0.50			
الجذر الكامن	9.48		4.84		
نسبة التباين العاملي	39.51%		20.17%		
نسبة التباين الكلى	39.51%		59.70%		

يتضح من نتائج الجدول (١٤) أن تشبعات جميع المفردات على العاملين بلغت قيما مرضية من التشبع، ووصلت لقيمة المحك (٠,٥٠) وتجاوزتها، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة العاملين قد وصلت إلى **(59.70%)**، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٧) مفردة، تقيس التشبعات الأكبر للمفردات على هذا العامل (الالتزام بقواعد ومكان العمل). وتشبع على العامل الثاني (٧) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، تقيس هذه البنود (الالتزام الوجداني). وحذفت (٧) مفردات، ويعرض شكل (٩) الشكل البياني للجذور الكامنة للعاملين.



شكل (٩) المخطط البياني (رسم الحصاة) للجذور الكامنة لمقياس الالتزام المهني

ثانيًا: الصدق التمييزي:

تم التحقق من الصدق التمييزي لمقياس الالتزام المهني. وهذا ما يتضح في جدول (١٥).

جدول (١٥): الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية مقياس الالتزام المهني كمؤشر للصدق التمييزي(ن=٤٦٣)

المفردة	العامل الأول (الالتزام بقواعد ومكان العمل)	العامل الثاني (الالتزام الوجداني)
2	.746**	.498**
3	.755**	.437**
4	.772**	.467**
6	.768**	.545**
7	.782**	.514**
8	.722**	.532**
9	.782**	.512**
10	.793**	.423**
11	.723**	.460**
14	.739**	.492**
22	.776**	.508**
23	.708**	.513**
24	.750**	.508**
25	.547**	.704**
26	.698**	.712**
27	.552**	.807**
28	.535**	.864**
29	.421**	.868**
30	.400**	.814**
31	.531**	.797**

يلاحظ أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الأول أكبر من تشبعاتها على العوامل الأخرى المنافسة له، كما أن تشبعات المفردات الخاصة بالعامل الثاني أكبر لو قورنت بتشبعاتها على العوامل الأخرى، وهكذا في باقي العوامل؛ مما يؤكد تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثالثًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:(CFA)

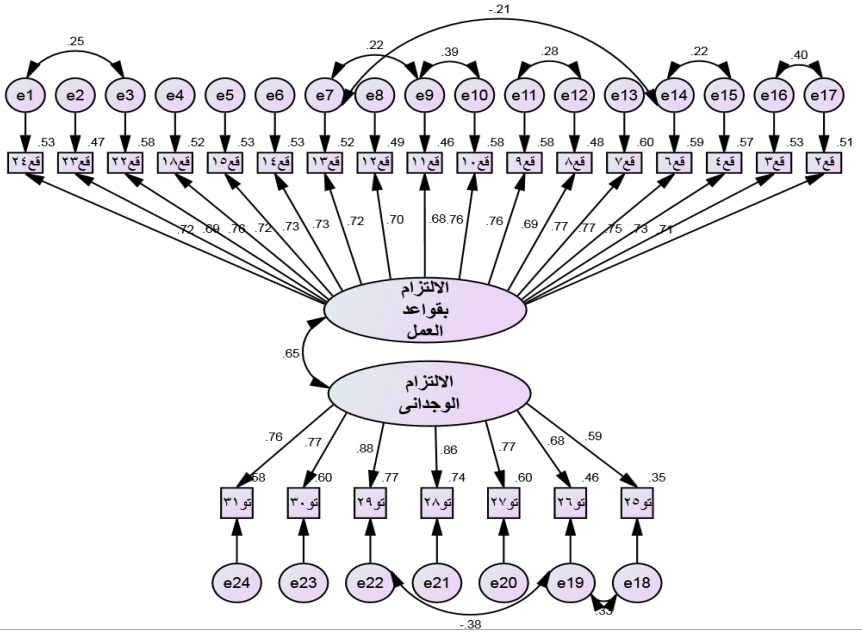
كما نفذ الباحثان التحليل العاملي التوكيدي لاختبار جودة تمثيل المفردات الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس كمتغيرات مشاهدة للعاملين الكامنين للالتزام المهني.

ويعرض الجدول (١٦) أدلة المطابقة للنموذج ثنائي العامل لمقياس الالتزام المهني وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (١٦): أدلة المطابقة للنموذج البنائي لمقياس الالتزام المهني (ن=٤٦٣)

المؤشر	χ^2 / *df*	CFI	TLI	IFI	NFI	GFI	PCFI	PRATIO	PNFI	RMSEA
قيمته	**2.6**	**0.912**	**0.930**	**0.920**	**0.921**	**0.903**	**0.783**	**0.877**	**0.760**	**0.070**
القيمة المرجعية	أقل من ٥	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.90** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.50** فأكثر	**0.08** فأقل

يتضح من جدول (١٦) أن النموذج قد حقق جودة المطابقة، وفقًا لأدلة الملاءمة حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليه؛ وبناءً عليه يتطابق النموذج ثنائي العامل لمقياس الالتزام المهني لبيانات العينة. ويظهر الشكل (١٠) النموذج البنائي للمقياس.



شكل (١٠): نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الالتزام المهني

ثبات المقياس يبين الجدول (١٧) قيم ثبات البنية لمقياس الالتزام المهني.

جدول (١٧): قيم معاملات ثبات البنية لكل عامل من عوامل الالتزام المهني

العوامل	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttmann's λ6	ثبات البنية CR
الالتزام بقواعد العمل	0.95	0.95	0.96	0.95
الالتزام الوجداني	0.91	0.90	0.91	0.91

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات ثبات البنية جميعًا تفسر نسبة تباين عالية لكل عامل من المقياس وقد تجاوزت جميعها القيمة المحكية (٠,٧).

وتكون المقياس في صورته النهائية؛ من (٢٤) مفردة موزعين على عاملين، وهما: الالتزام بقواعد ومكان العمل (١٧ مفردة) وأرقامها من (١– ١٧)، البعد الثاني: الالتزام الوجداني (٧ مفردات) وأرقامها من (١٨ – ٢٤).

رابعًا: الأساليب الإحصائية للبيانات:

استخدم الباحثان عددًا من أساليب التحليل الإحصائي استعانة بحزمة SPSS AMOS،(21) (٢١) وهي: معامل الارتباط وتحليل المسار Path Analysis، وتحليل الدور الوسطي Mediational Analysis، وتحليل الدور المعدل Moderation Analysis.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تهدف الدراسة إلى استكشاف بنية العلاقات السببية بين التمكين النفسي والتدفق في العمل والرضا الوظيفي والالتزام المهني، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان عدة خطوات، هي: الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة، والتحقق من مصفوفة الارتباط، وتنفيذ إجراءات تحليل المسار للتحقق من مطابقة النموذج المفترض لبيانات العينة، واختبار النموذج المساري، ثم مناقشة النتائج وتفسيرها.

الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة:

قبل الشروع في تحليل البيانات تم حساب الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة المتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملي الالتواء والتفلطح لكل متغير، بالإضافة إلى إعداد مصفوفة بالارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة. ويظهر الجدول (١٨) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة.

جدول (١٨): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة (ن =٢٤٧)

البيان الإحصائي متغيرات الدراسة	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
التوازن بين المهارة والتحدي	27.03	27.00	2.02	−0.69	0.57
الاندماج في العمل	45.62	46.00	3.00	−0.33	−0.54
نسيان الذات والوقت	24.08	24.00	3.40	−0.49	0.23
الاستمتاع بالعمل	41.57	42.00	2.80	−0.87	1.04
التدفق في العمل ككل	138.29	140.00	6.94	−0.49	0.25
المعنى	33.45	34.00	1.49	−0.86	0.17
الاستقلالية	25.98	27.00	3.26	−0.65	−0.50
التأثير	31.79	33.00	7.31	−0.06	−1.04
التمكين النفسي ككل	91.22	93.00	9.25	−0.12	−0.99
النمو المهني	31.66	32.00	2.57	−0.99	0.92
العلاقة مع زملاء العمل	26.96	27.00	2.78	−0.92	0.25
نظام الحوافز	20.49	20.00	5.12	−0.01	−1.00
العلاقة مع الإدارة	47.50	48.00	5.28	−0.48	−0.30
الرضا الوظيفي ككل	126.62	127.00	12.18	−0.26	−0.68
الالتزام بقواعد ومكان العمل	75.69	76.00	3.29	−0.71	−0.07
الالتزام الوجداني بالعمل	31.47	33.00	2.95	−0.69	−0.50
الالتزام المهني ككل	107.16	107.00	4.80	−0.29	−0.29

يتضح من جدول (١٨) اعتدالية توزيع درجات المتغيرات؛ حيث إن معامل الالتواء والتفلطح محصور بين (±١)، كما يتضح من اقتراب درجة المتوسط والوسيط، كما تم التحقق من مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة، ويوضح جدول (١٩) مصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات الدراسة.

جدول (١٩): معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة ن = (٢٤٧)

متغيرات الدراسة	التدفق في العمل	التمكين النفسي	الرضا المهني	الالتزام الوظيفي
التدفق في العمل	**1**	**0.276****	**.098***	**0.254****
التمكين النفسي		**1**	**0.505****	**0.243****
الرضا الوظيفي			**1**	**0.351****
الالتزام المهني				**1**

تشير نتائج المصفوفة الارتباطية البينية لمتغيرات الدراسة من جدول (١٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين كل من التمكين النفسي والتدفق في العمل والرضا الوظيفي والالتزام المهني لدى عينة الدراسة.

اختبار الفروض:

تنص الفروض المرتبطة بالتأثيرات المباشرة على ما يلي:

1- يؤثر التمكين النفسي تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في التدفق في العمل لدى عينة الدراسة.

٢- يؤثر التمكين النفسي تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.

٣- يؤثر التمكين النفسي تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الالتزام المهني لدى عينة الدراسة

٤- يؤثر التدفق في العمل تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.

٥- يؤثر التدفق في العمل تأثيرا مباشرًا دالًا موجبًا في الالتزام المهني لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من هذه الفروض تم استخدام أسلوب تحليل المسار باستخدام برنامج Amos 21 (Amos Statistical Software Package) لفحص المسارات المباشرة وغير المباشرة في النموذج المفترض، كأسلوب إحصائي يوضح احتمالات العلاقات السببية بين المتغيرات، وحاول الباحثان في هذه الخطوة اختبار النموذج المساري المفترض المتكامل(شكل٢) المشتمل على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة من خلال تقدير نموذج المسار المفترض بواسطة تقدير الأرجحية القصوى، بهدف التحقق من صحة الفروض، وهي الفروض التي تتعلق بمؤشرات ملاءمة النموذج والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة.

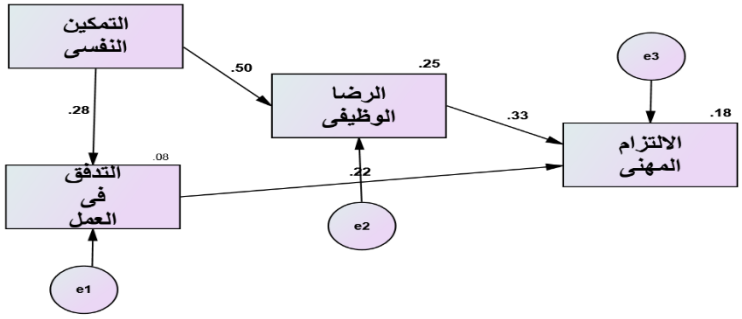
وتم حساب مؤشرات جودة المطابقة والملاءمة الإحصائية للنموذج بين المتغيرات والبيانات الفعلية لعينة الدراسة، وكانت أدلة المطابقة لهذا النموذج غير جيدة، وبعمل تعديلات **modification** للنموذج السابق من خلال إسقاط المسارات غير الدالة وفي هذه الحالات كلها كانت قيم الاحتمال أكبر من قيمة ألفا (٠,٠٥) حيث كان المساران من التمكين إلى الالتزام المهني ومن التدفق في العمل الى الرضا الوظيفي غير دالين إحصائيًا ، وأصبحت كل المسارات المتبقية دالة إحصائيًا، وبناء على حذف هذين المسارين غير الدالين كان النموذج الناتج بشكله النهائي كما بالشكل (١٣) مطابقًا لبيانات العينة مطابقة جيدة وفقًا لأدلة المطابقة، ويوضح جدول (٢٠) مؤشرات وجودة المطابقة للنموذج النهائي بعد التعديلات.

جدول (٢٠): مؤشرات جودة المطابقة بين بيانات الدراسة والنموذج المساري النهائي للعلاقات بين متغيرات الدراسة

النموذج	X^2/df	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
المدى المثالي للمؤشر	(0 – 5) (غير دالة)	(0 -1)	(0- 1)	(0 – 1)	(0 – 1)	(0 – 1)	(0 – 1)	(0 – 0.08)
النموذج (النهائي)	٠,٣٥ (غير دالة)	0.999	0.993	0.995	1.00	1.00	1.00	0.000

يتضح من جدول(٢٠) وذلك من خلال المقارنة بين مؤشرات المطابقة الإحصائية للنماذج وبيانات عينة الدراسة الحالية، حيث تشير جميع مؤشرات جودة المطابقة للنموذج النهائي على أنها تقع في المدى المثالي لها، من خلال العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة، حيث كانت النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية (٠,٣٥) وكانت هذه القيمة غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على عدم وجود فروق بين النموذج المفترض وبيانات الدراسة أو البيانات الواقعية، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة (GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية أو المعدل(AGFI) ، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)، مؤشر توكر لويس (TLI) وجميعها اقتربت من الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، وتشير القيمة المرتفعة في هذه المؤشرات إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة فإذا ساوت قيمته (٠,٠٦) فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق تمامًا البيانات وإذا كانت محصورة بين(٠,٠٥

٠,٠٨،) فإن النموذج يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة أما إذا زادت قيمت عن(٠,٠٨) فيتم رفض النموذج ، وبلغت قيمته في البحث الحالي (٠,٠٠٠) ويدل ذلك على أن النموذج يطابق البيانات تمامًا.



شكل (١١) النموذج البنائي النهائي للدراسة المشتمل على التقديرات المعيارية والمسارات الدالة إحصائيًا

تحليل نتائج الدور الوسطى للتحقق من مدى صحة الفروض الخاصة بالتأثيرات غير المباشرة لكل من التمكين النفسي والتدفق في العمل عبر الرضا الوظيفي. وتنص الفروض الخاصة بالتأثيرات غير المباشرة على أنه: **يؤثر كل من التمكين النفسي والتدفق في العمل تأثيرًا غير مباشر دالًا موجبًا في الالتزام المهني عبر الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.**

استخدم الباحثان منهجية Bootstrapping Test لتعيين دلالة التأثيرات غير المباشرة (تحليل الدور الوسطى) اعتمادًا على فترات الثقة CI (٩٥%) بحديها الأدنى والأعلى، وتشير هذه المنهجية الى عملية ذاتية التشغيل تستمر دون تدخل خارجي، وهي تقنية مستخدمة على نطاق واسع لتقييم دلالة التأثيرات غير المباشرة، من خلال إنشاء عينة بحجم جديد من العينة الأصلية وتقدير الأثر غير المباشر. (Hays,2015,15; Montoya and Hayes , 2016 ,21)

ويوضح جدول (٢١) التأثيرات المباشرة direct effect وغير المباشرة indirect effect لمتغيرات الدراسة للنموذج النهائي، واستخدام منهجية "إعادة المعاينة " Bootstrapping لتقدير دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى عينة الدراسة.

جدول (٢١): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها في النموذج المساري النهائي لمتغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة

نوع التأثير	المستقل(المؤثر)	المسار	التابع(المتأثر)	التأثير المباشر	التأثير غير المباشر	التأثير الكلى	95% CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات المباشرة غير المباشرة		دلالة النتائج
								دنيا	عليا	
تأثير مباشر	التمكين النفسي	◄•••••••	التدفق في العمل	0.276	-	0.276	0.01	0.127	0.290	دالة
	التمكين النفسي	◄•••••••	الرضا الوظيفي	0.505	-	0.505	0.01	0.567	0.782	دالة
	الرضا الوظيفي	◄•••••••	الالتزام المهني	0.329	-	0.329	0.01	0.085	0.170	دالة
	التدفق في العمل	◄•••••••	الالتزام المهني	0.220	-	0.220	0.01	0.099	0.214	دالة
تأثير غير مباشر (الأثر الوسطى)	التمكين النفسي	◄•••••••	الالتزام المهني	-	0.227	0.227	0.01	0.165	0.296	دالة

ويتضح من جدول (٢١) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الدراسة وهي كالتالي:

أولا: تحليل التأثيرات المباشرة:

١- تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتمكين النفسي في التدفق في العمل حيث كان معامل المسار = **(0.276)** ودال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما كان لدى المعلم مستوى عال من التمكين النفسي زاد التدفق في العمل لديهم.

٢- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتمكين النفسي في الرضا الوظيفي؛ حيث كان معامل المسار = **(0.505)** ودال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التمكين النفسي لدى المعلمين زاد الرضا الوظيفي لديهم.

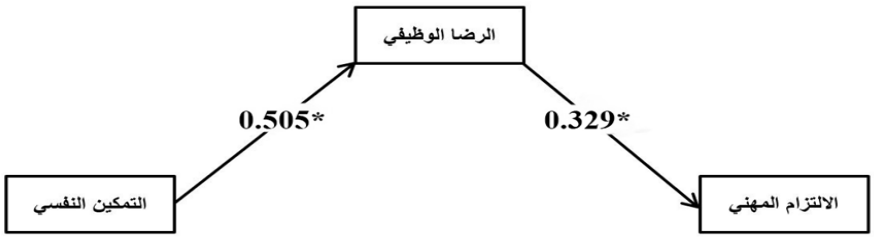
٣- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتدفق في العمل في الالتزام المهني؛ حيث كان معامل المسار = **(0.220)** ودال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التدفق في العمل زاد الالتزام المهني.

٤- وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للرضا الوظيفي في الالتزام المهني؛ حيث كان معامل المسار = **(0.329)** ودال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد الرضا الوظيفي للمعلمين زاد لديهم الالتزام المهني.

ثانيًا: تحليل التأثيرات غير المباشرة:

- وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتمكين النفسي في الالتزام المهني عبر الرضا الوظيفي؛ حيث كان معامل المسار= **(0.227)**، وكانت فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على دلالة التأثير غير المباشر ودلالة التأثير الوسطى للرضا الوظيفي.

وتشير هذه النتائج إلى أن جزءًا من التأثير أو التغير في الالتزام المهني يرجع إلى الدور الوسطى للرضا الوظيفي في العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام المهني. ويوضح شكل (١٢) نموذج الدور الوسطى للرضا الوظيفي بين التمكين النفسي والالتزام المهني.



شكل (١٢): نموذج الدور الوسطى للرضا الوظيفي بين التمكين النفسي والالتزام المهني.

لاختبار مدى صحة الفرض السابع للدراسة: ونصه: " يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين التمكين النفسي والالتزام المهني على تباين مستويات الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة الحالية". اتبع الباحثان إجراء تحليل الأثر المعدل للرضا الوظيفي لعلاقة التمكين النفسي بالالتزام المهني من خلال الاعتماد على إجراءات Hayes A. PROCESS Macro for SPSS (Model 1). ووفقا لـ Hayes (٢٠١٣)، عندما يسعى الباحثون إلى تحديد ما إذا كان متغير معين مرتبطًا بحجم تأثير أحد المتغيرات في متغير آخر، فإن استراتيجية التحليل المناسبة لتحقيق هذا الهدف هي تحليل الدور المعدلModeration Analysis . ويمكن القول إن أثر المتغير X في Yيتعدل بواسطة المتغير M لو كان حجم الأثر وإشارته أو قوته يتوقف على المتغير المعدل M. وفي هذه الحالة، يُقال بأن المتغير M يكون معدلًا moderator لأثر X في Y. ويعرض الجدول (٢٢) استخدام منهجية PROCESS Macro

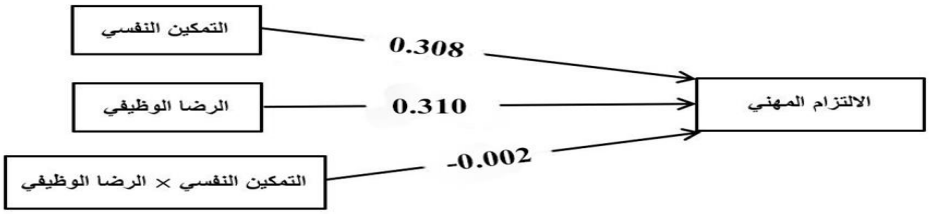
(نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل للرضا الوظيفي لعلاقة التمكين النفسي بالالتزام المهني لدى عينة الدراسة (ن=٢٤٧)

جدول (٢٢): استخدام منهجية PROCESS Macro (نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل للرضا الوظيفي لعلاقة التمكين النفسي بالالتزام المهني

المتغيرات	R^2	F	P–value	المعامل	SE	t	P–value	LLCI	ULCI
التمكين النفسي	.0.131	12.19	.46	0.308	0.38	0.80	0.42	−0.448	1.064
الرضا الوظيفي				0.310	0.27	0.11	0.26	−0.236	0.856
التمكين النفسي*الرضا الوظيفي				−0.002	0.01	.−0.69	0.49	.−0.008	0.003

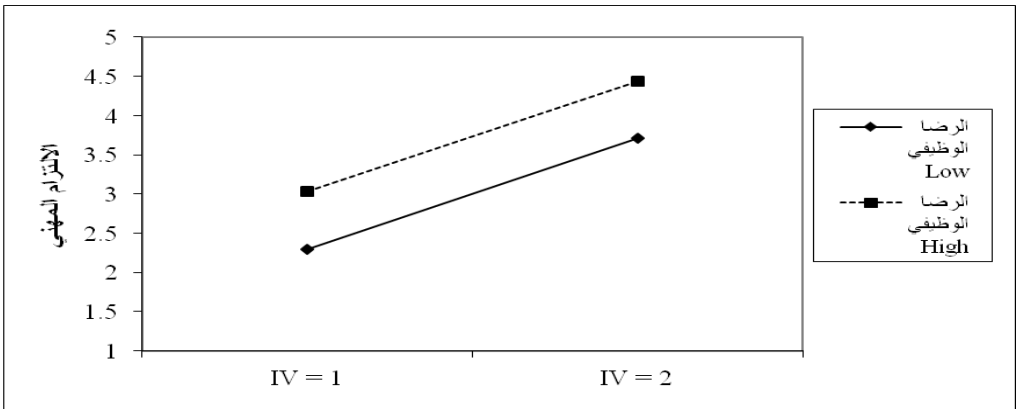
مما يلاحظ على النتائج المبينة بالجدول (٢٢):

نفذ تحليل الانحدار المتعدد الهرمي باستخدام الماكرو المعد بواسطة Hayes (النموذج ١). وكشفت النتائج عن عدم وجود تأثير دال للدور المعدل للرضا الوظيفي، أي أن الرضا الوظيفي ليس له دور معدل لاتجاه العلاقة وقوتها بين التمكين النفسي والالتزام المهني، كما هو مبين بالشكل(١٣)



شكل (١٣): نموذج دور الرضا الوظيفي المُعدِّل لتأثير التمكين النفسي في الالتزام المهني

حيث إنه مع إضافة مصطلح التفاعل بين المستقل (التمكين النفسي) والمعدل (الرضا الوظيفي) للنموذج الانحداري وجد أنه يفسر نسبة غير دالة من تباين الالتزام المهني، حيث (R^2 = 0.131, F =12.19, P=0.46). ويوضح الشكل (١٤) الأثر غير دال للتفاعل بين التمكين النفسي والرضا الوظيفي.



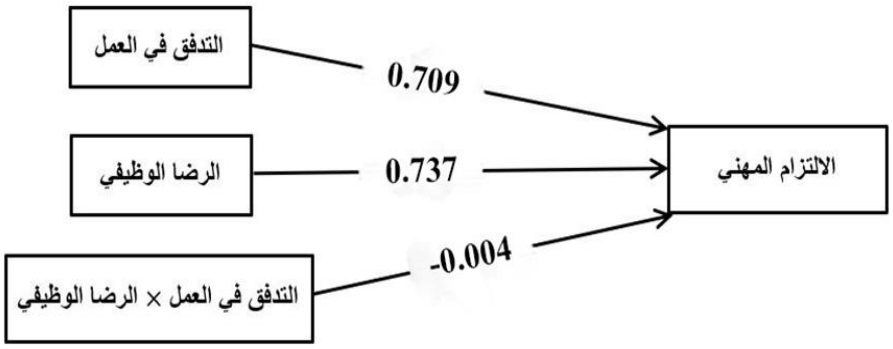
شكل (١٤): الميول الانحدارية للتمكين النفسي وقفًا على مستويات الرضا الوظيفي

ينص الفرض الثامن للدراسة على: " يتوقف اتجاه العلاقة وقوتها بين التدفق في العمل والالتزام المهني على تباين مستويات الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة الحالية. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض اتبع الباحثان إجراء تحليل الأثر المعدل للرضا الوظيفي لعلاقة التدفق في العمل بالالتزام المهني، من خلال الاعتماد على إجراءات Hayes A. PROCESS Macro (Model 1) in SPSS. ويعرض الجدول (٢٣) استخدام منهجية PROCESS Macro (نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل للرضا الوظيفي لعلاقة التدفق في العمل بالالتزام المهني لدى عينة الدراسة (ن=٢٤٧)

جدول (٢٣): استخدام منهجية PROCESS Macro (نموذج ١) لاختبار الأثر المعدل للرضا الوظيفي لعلاقة التدفق في العمل بالالتزام المهني لدى عينة الدراسة

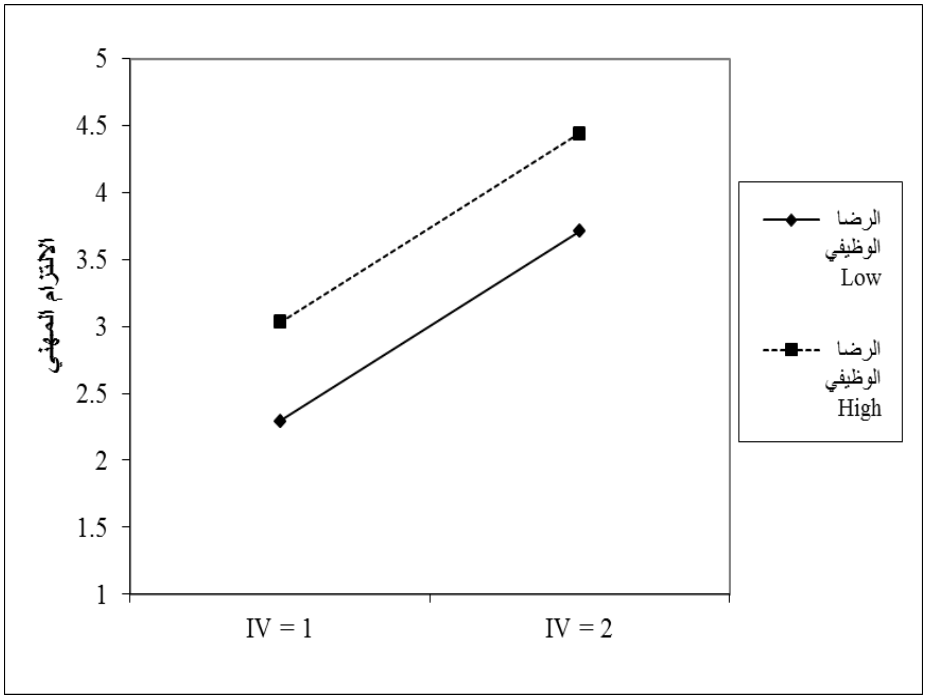
المتغيرات	R^2	F	P-value	المعامل	SE	t	LLCI	ULCI
التدفق في العمل	0.420	17.40	0.23	0.709	0.458	1.549	-0.193	1.612
الرضا الوظيفي				0.737	0.498	1.479	-0.244	1.719
التدفق في العمل*الرضا الوظيفي				-0.004	0.004	-1.220	-0.011	0.003

كشفت النتائج عن أن الدور المعدل للرضا الوظيفي لم يكن دالًا إحصائيًا كما هو مبين بالشكل (١٥)



شكل (١٥): الرضا الوظيفي المُعدِّل لتأثير التدفق في العمل في الالتزام المهني

كما تظهر اللوحة البيانية للتفاعل (شكل١٦) الأثر المعزز لهذا التفاعل.



شكل (١٦): الميول الانحدارية للتدفق في العمل وقفًا على مستويات الرضا الوظيفي

مما يلاحظ على الشكل (١٦) أن الخط الذي في الأعلى له طرفان، الطرف اليمين منه يمثل مستوى منخفضًا من الرضا الوظيفي مع مستوى مرتفع من التدفق في العمل، بينما

يمثل الطرف اليسار منه مستوى منخفضًا من الرضا الوظيفي مع مستوى منخفض من التدفق في العمل، بينما الخط الذي في الأسفل في الرسم له طرفان، الطرف الأيمن منه مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي مع مستوى مرتفع من التدفق في العمل، بينما يمثل الطرف اليسار منه مستوى مرتفعًا من الرضا الوظيفي مع مستوى منخفض من التدفق في العمل. ومن ثم لو قورنت نتائج هذا الأثر المُعدِّل، سنجد أن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الرضا الوظيفي ومستوى مرتفع من التدفق في العمل، يتسمون بالالتزام المهني بنفس المستوى تقريبًا؛ مقارنة بالأفراد ذوي المستوى المنخفض من الرضا الوظيفي ومستوى مرتفع من التدفق في العمل، ومن ناحية أخرى نجد أن الأفراد ذوي المستوى المنخفض من الرضا الوظيفي والمستوى المنخفض من التدفق في العمل، يتسمون بالالتزام المهني بنفس المستوى تقريبًا مقارنة بالأفراد ذوي المستوى المرتفع من الرضا الوظيفي ومستوى منخفض من التدفق في العمل؛ حيث يتوازى الخطان مع بعضهما بشكل شبه متماثل، وتؤكد هذه النتيجة عدم دلالة الأثر المُعدِّل للرضا الوظيفي في علاقة التدفق في العمل بالالتزام المهني لدى عينة الدراسة.

حيث إنه مع إضافة مصطلح التفاعل بين المستقل (التدفق في العمل) والمعدل (الرضا الوظيفي) للنموذج الانحداري وجد أن التغير في معامل التحديد لم يكن دالًا إحصائيًا بما يفيد أن إضافة حد التفاعل للنموذج لم يضف جديدا فيما يتعلق بقدرة النموذج على تفسير التباين في الالتزام المهني؛ حيث $R^2 = 0.42, F = 17.40, P = 0.23$؛ وبالتالي لا يتوقف تأثير التدفق في العمل في الالتزام المهني على تباين مستويات الرضا الوظيفي؛ وبالتالي لم تدعم النتائج الفرض الثامن للدراسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت النتائج إلى أنه يؤثر التمكين النفسي تأثيرًا مباشرًا دالًا موجبًا في التدفق في العمل لدى عينة الدراسة؛ حيث كان معامل المسار = (٠,٢٧٦) ودال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما كان لدى المعلم مستوى عال من التمكين النفسي زاد التدفق في العمل لديهم. كما أشارت النتائج أيضًا إلى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتمكين النفسي في الرضا الوظيفي؛ حيث كان معامل المسار= (٠,٥٠٥) ودال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد

التمكين النفسي لدى المعلمين زاد الرضا الوظيفي لديهم. وقد أشارت النتائج الى وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتدفق في العمل في الالتزام المهني؛ حيث كان معامل المسار= (٠,٢٢٠) ودال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التدفق في العمل زاد لدى المعلمين الالتزام المهني، ووجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للرضا الوظيفي في الالتزام المهني؛ حيث كان معامل المسار = (٠,٣٢٩) وهو دال إحصائيًا، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد الرضا الوظيفي للمعلمين زاد لديهم الالتزام المهني، علاوة على ذلك، فقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيًا للتمكين النفسي في الالتزام المهني عبر الرضا الوظيفي؛ حيث كان معامل المسار= (٠,٢٢٧) ، وكانت فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)؛ مما يدل على دلالة التأثير غير المباشر ودلالة التأثير الوسطى للرضا الوظيفي، وأن جزءًا من التأثير أو التغير في الالتزام المهني يرجع إلى الدور الوسطى للرضا الوظيفي في العلاقة بين التمكين النفسي والالتزام المهني.

ويعد الالتزام المهني من أكثر المتغيرات أهمية لأي مؤسسة والذي يظهر سلوكيًا من خلال استعداد المعلم لبذل الجهود من أجل تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة، من خلال الرغبة في البقاء في هذا العمل، والنابع من إيمان المعلم بأهمية المحافظة على أداء واجباته تجاه عمله والقيام به على أكمل وجه؛ حيث يميل المعلم إلى البقاء في المدرسة بناء على رغبته الشخصية وعندما يشبع المعلم حاجاته من خلال العمل، فإن ذلك ينعكس على ولائه وانتمائه للمدرسة التي يعمل فيها؛ نتيجة لشعوره بتلبية تطلعاته المادية والمعنوية، كما أشار (Abdul et al , 2015).

ويمكن تفسير ما توصلت إليه الدراسة من أن التمكين النفسي يؤثر في التدفق في بيئة العمل، في ضوء أن التمكين يساعد على تعزيز الشعور الإيجابي لدى العاملين وزيادة إحساسهم بالاتزان النفسي والمهني، وتحسين دافعية الأفراد والتزامهم بتنفيذ مهام عملهم، والسرعة في إنجاز المهام والأنشطة والتخلص من الروتين، والانفتاح والثقة بين العاملين والعملاء؛ مما يساعد في زيادة الرضا الوظيفي لهم. ويعد التمكين النفسي من المتغيرات التي تسهم في تنشيط التدفق في العمل والاندماج فيه، الذي يعد دافعًا داخليًا لأداء مهام العمل إذ يزيد من دافعيتهم للمشاركة في أنشطة العمل، كما يزيد من روح المبادأة لديهم وشجاعتهم في

خوض وتجمل المخاطرة، ويرفع من قدرتهم على تحمل الضغوط المرتبطة بالعمل والمثابرة في مواجهة تحدياته، وتركيز جهودهم وإفراغ طاقاتهم في العمل، واتفق ذلك مع ما أشار إليه Zahed Babelan Koulaei, Moeinikia & Sharif (٢٠١٩).

كما يفسر ذلك في ضوء أن التمكين النفسي يشعر المعلم بقيمة وأهمية ما يؤديه من عمل، وما يحققه من رسالة سامية في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يمنحه الطاقة والدافع لأداء عمله، وإتمامه من خلال تغذية الحماسة والتفاني والاستغراق في أداء مهامه وأنشطته، واتفق ذلك مع دراسة Paulik (2020) . كما أن قدرة القيمة والمعنى المدركان للعمل (كأحد أبعاد التمكين النفسي)، والشعور بالكفاءة والاستقلالية وحرية التصرف تمنح المعلم الثقة والصلابة في أداء العمل، ويزيد من انخراطه واستمتاعه بالعمل والاندماج فيه بكل حماس وتفان وإخلاص، واتفق ذلك مع دراسة Kilic (2019).

وقد ترجع نتيجة الدراسة الحالية (تأثير التمكين النفسي في الرضا الوظيفي) إلى أن التمكين النفسي يساعد على تحمل المسئولية، وتحسين جودة العمل، فهو يدفع الأفراد والجماعات بقوة نحو الاندماج الوظيفي؛ حيث تأتي أهمية التمكين في بيئة العمل من خلال خلق الظروف التي تعزز مشاركة المعلمين؛ مما يؤدي إلى الفاعلية ليصبح العمل ذات معنى، وإطلاق الطاقات الكامنة لديهم؛ مما يسهم بشكل إيجابي في المشاركة بالعمل والابتكار؛ فالحرية في اتخاذ القرار تحسن من طاقة المعلمين، كما أن تحمل المسئولية الناجمة عن تمكينهم، يساعد في إحساس المعلمين بأهمية العمل، والوصول إلى مستوى من الثقة بالنفس، وروح المبادرة، ووعي أكبر بمعنى العمل الذي يقوم به، ويؤدي إلى السلامة النفسية وزيادة الدافعية في العمل.

كما يركز التمكين النفسي على الرضا الوظيفي وتقليل الإجهاد في بيئة العمل، خاصة وأن المعلمين يواجهون العديد من المشكلات الوظيفية ومشاعر القلق تجاه عملهم، إلا أن التمكين أضاف لهم مناعة نفسية ضد الإجهاد؛ مما يساعد في التعامل مع الضغوط المهنية، واتفق كذلك مع Collins (2007). ويعد التمكين من العوامل المهمة التي لها أثر فعال في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين؛ حيث يشعرون بأهمية العمل الذي يؤدونه، وأن لديهم قدرًا

من السيطرة، ومساحة كافية من الحرية في تحديد أسلوب عملهم بالمدرسة، وإحساسهم بالقدرة في التأثير في بيئة العمل المدرسي، وأنها شخصيات ملتزمة بأهداف ذات المعنى.

والمعلمون الذين لديهم مستوى عالٍ من التدفق في العمل، يتمتعون بمستويات مرتفعة من الطاقة علامة على الحماس تجاه العمل، وينغمسون بشكل كامل في أنشطة عملهم؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على مستوى أدائهم وانتمائهم للعمل، بالإضافة إلى أنهم لديهم الاستعداد لاستثمار الجهد، والمثابرة في مواجهة الصحاب في أثناء العمل، وانصهار الفرد في عمله وشعوره بأن العمل مثير للحماسة ويشكل مصدرًا للإلهام والفخر والتحدي، كما يجعل المعلم في حالة تركيز تام في عمله وانغماسه فيه بسعادة؛ بحيث يشعر أن الوقت يمر سريعًا في أثناء العمل ويجد صعوبة كبيرة في عزل نفسه عن عمله، كما أشار Bakker & Albrecht (2018). خاصة وأن المطالب المهنية تقلل من الدافعية الداخلية له، إلا أن التدفق في العمل يرتبط إيجابيًا بالتفاؤل والكفاءة المهنية، والارتباط بالعمل والاستمرار فيه، كما يعد عاملًا وقائيًا من الإنهاك الانفعالي كأحد أبعاد الاحتراق المهني، وبهذا فإن التدفق يساعد في الالتزام بالمهنة وقواعدها وعدم الرغبة في تركها، واتفق ذلك مع دراسات (Mosing, Butkovic & Ullén, 2018; Datu & Mateo ,2017).

ويعد العمل مع ذوي الحاجات الخاصة من أكثر المهن التعليمية تشبعًا بضغوط العمل؛ حيث يعاني هؤلاء المعلمون من مشاعر الإرهاق النفسي والوظيفي والإحباط نتيجة التعامل مع هذه الفئات، ومن خلال استقراء وتحليل ما ورد في الأدب والدراسات النفسية والبحث عن العوامل المسببة للالتزام المهني، واتساقًا مع توجهات علم النفس الإيجابي وتوظيف في مجال العمل، فإن التدفق في بيئة العمل أو التدفق المهني يعد سببًا من أسباب الالتزام المهني؛ حيث إن التدفق في العمل يرتبط بالمدى الذي يصل إليه الأفراد من تجربة شعور أعمق من التفكير، وهي الانغماس في أداء المهام المكلف بها في عمله والوفاء بالمهام التي يتوقع منهم القيام بها واتفق ذلك مع Mosing, et al. (2018).

ومن ناحية أخرى واتساقًا مع نتيجة الدراسة الحالية، فإن التمكين النفسي يؤثر في الرضا المهني والذى يؤثر بدوره في الالتزام المهني، فالتمكين يعمل على تقليل الاحتراق، حيث يمثل عامل وقاية يسهم في تقليل الضغوط وعدم تحولها إلى إجهاد واحتراق وظيفي، بحيث

يصبح المعلم أكثر قدرة على مواجهة ضغوط العمل؛ لأن المعلمين الذين يتمتعون بمعدلات مرتفعة من التمكين يتمتعون بالقدرة على الضبط والتحكم في الظروف المحيطة، فضلًا من الشعور بالرضا، ومن ثم تقل معدلات الاحتراق وتزداد معدلات الالتزام المهني بمدارس التربية الخاصة. ولو نظرنا إلى كل مكون من مكونات التمكين النفسي، فإن المعنى وقيمة العمل يؤثران في الأداء المهني، وينمو لدى المعلمين ارتباط انفعالي وجداني قوي بأعمالهم، وتكون لديهم القدرة على بذل مزيد من الجهد؛ لأنهم يتعاملون مع العمل أنه شيء شخصي، وهذا يجعلهم يشعرون بمزيد من التحدي والمثابرة، فضلًا عن أن مكون التأثير والإحساس بالسيطرة على خطط العمل يرتبط إيجابيًا بالرضا عن العمل، وأن تضاؤل هذه الفرصة يرتبط بالإحباط والقلق، ومثل هذه الصفات تجعل المعلم ملتزمًا تجاه قواعد وقوانين ومواعيد ومكان العمل، وملتزمًا وجدانيًا تجاه عمله (2014) Javadi.

وعندما يؤثر التمكين في الرضا الوظيفي، فإن الرضا يؤثر في التزام المعلم وحالته المعنوية؛ مما يقلل من فرص الغياب والاستقالة وترك العمل؛ لأن المعلم يشعر بأن احتياجاته من المادة وعلاقاته الاجتماعية يتم إشباعها، مما يؤثر نحو العمل إيجابًا، ويعمل على زيادة مستوى الالتزام المهني والذي يقلل من احتمالية ترك العمل، والإخلاص فيه، والانتماء لمؤسسة العمل كما أشار (2018) Agarwal. وعند شعور بالمعلم بأن مهنته توفر له وضعًا اجتماعيًا محترمًا وتكفل له حياة كريمة من خلال تلبية احتياجاته المادية والمهنية والنفسية في الشعور بالنجاح وتحقيق الذات وشعوره بأن بيئة العمل مشجعة وأن الإدارة عادلة ومتعاونة ومقدرة لجهوده وأنه يوفر فرص للنمو المهني والترقي، كل هذا ينعكس بدوره على الالتزام المهني وحبه للعمل وإخلاصه وارتباطه به، والتقليل من احتمالية ترك العمل، وأكد ذلك دراسة (Werang & Agung, 2017, Oslen & Hung,2019).

وفي ضوء ما تقدم يتضح أنه إذا كان العمل الذي يؤديه المعلم له قيمة ومعنى، وكان المعلم لديه قدرة على السيطرة والضبط والاستقلالية، سيبدع في عمله، وسيتحقق شعوره بالرضا عن مهنته كمعلم للتربية الخاصة، واندماجه فيه واستمتاعه بها شعور الموظف بالطمأنينة والراحة النفسية والسعادة في عمله، نتيجة لشعوره بتلبية تطلعاته المادية والمعنوية، مما ينعكس بشكل إيجابي على انتمائه وولائه وعطائه وتعامله في المؤسسة، والتزامه بالمهنة

وجدانيًا وعمليًا، ومن ثم فإن يجب الاهتمام بالتمكين النفسي؛ لأنه يزيد من التدفق ومن ثم الرضا الوظيفي، الذي ينعكس على الالتزام المهني، من خلال شعور المعلم بالسعادة والرغبة في متابعة مهنته، وشعوره بأن مشاكل مدرسته مشاكل شخصية له وشعوره بالفخر والاعتزاز بالانتماء للمنظمة، وصعوبة ترك العمل حتى لو توفرت الرغبة في ذلك، وشعوره بأن إمكانية حصوله على عقد آخر بشروط أفضل لا يبرر تركه لعمله من الناحية الأخلاقية، وأن بقاءه في عمله يعطيه قيمة أكبر.

تضمينات تربوية:

١- الاهتمام بمعلمي التربية الخاصة لما يقومون به من إعادة تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال توفير بيئة تربوية جيدة، ومناخ مناسب يساعد المعلمين على الالتزام المهني.

٢- الاهتمام بحصول المعلم على دعم الزملاء والمديرين في أثناء العمل؛ لما له دور في تمكينه في أداء عمله بنجاح.

٣- استقلالية العمل وإعطاء المعلم مزيد من حرية اتخاذ القرارات؛ مما يزيد من اندماجه في العمل والاستمرار فيه.

٤- إشعار المعلم بأهمية العمل الذي يقوم به وبجدارته وكفاءته في أداء عمله وإعطائه مزيدًا من حرية التعرف، وهذا سيؤدي بدوره إلى الشعور بالرضا الوظيفي والرغب في البقاء في المهم، وزيادة استغراقه واندماجه في العمل.

٥- إعداد برامج وندوات تدريبية للقائمين على العملية التعليمية والتربوية بالمدارس لرفع مستوى التوعية بأهمية التمكين النفسي للمعلمين، وحثهم على الاهتمام بآرائهم ومقترحاتهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات؛ مما يزيد من اندماجهم واستمتاعهم بالعمل.

٦- العمل على تحسين ظروف وبيئة العمل داخل المدارس التربية الخاصة وتحسين أوضاع المعلمين لتحقيق رضاهم الوظيفي، ومن ثم التزامهم المهني.

٧- التوسع في الخدمات النفسية للمعلمين؛ من أجل مساعدتهم على مواجهة الضغوط المهنية التي تزيد من فرص ترك العمل وضعف الالتزام المهني والتنظيمي.

٨- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بالمتغيرات التي من شأنها تعزيز التزام معلمي التربية الخاصة بالمهنة ومنع تسربهم منها إلى مهن أخرى.

٩- الاهتمام بدراسة المصادر الشخصية الإيجابية في الشخصية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، والتي تعمل على وقايتهم من الإحباطات المهنية.

بحوث مقترحة:

١- التمكين النفسي وعلاقته بسمات الشخصية والصلابة النفسية لدى عينات مختلفة.

٢- الدور الوسطي لجودة حياة العمل والرضا الوظيفي في العلاقة بين القيادة التحويلية والاستغراق الوظيفي.

٣- المتغيرات المساهمة في التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٤- برنامج إرشادي لتنمية التمكين النفسي وأثره على الإبداع الوجداني لدى أعضاء هيئة التدريس.

٥- العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية وضغوط العمل بالاندماج الوظيفي.

٦- تنمية التمكين النفسي لتحسين الاندماج في العمل لدى المعلمين والمعلمات.

٧- تنمية التمكين النفسي لتحسين الاندماج في العمل وخفض الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.

٨- الصلابة المهنية وعلاقتها بنية ترك العمل.

المراجع :

أحمد سيد عبد الفتاح عبد الجواد (٢٠١٧). الإسهام النسبي للتدفق النفسي وإدارة الذات في التنبؤ بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ٩١ ، ٤٨١-٥٣٨.

أحمد عباس حمادي، وياسر لطيف خلف (٢٠١٦). التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من المدراء العاميين في وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي/ الجهاز المركزي للتقييس والسيطرة النوعية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة الأنبار – كلية الإدارة والاقتصاد*، ٨(١٦)، ١٠٥-١٣٧.

الأدهم بن خليفة بن دهام (٢٠١٥). الالتزام التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية بمنطقة حائل. *مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، ٢٢(٩٦) ، ١١٩-١٩٠.

أسامة عبد المنعم حسن (٢٠٢٠). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٣(٤)، ٨١٦- ٨٥١.

أسماء عبد المنعم أحمد (٢٠٢١). الاندماج في العمل وعلاقته بالتمكين النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٠) ، ١١١-١٦٤.

آمال عبد السميع باظة (٢٠١٢). جودة الحياة النفسية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

إنعام نايف فلاح، وعارف توفيق محمد (٢٠١٨). التدفق في العمل وعلاقته بالاعتقاد بفعالية الذات والتمكين لدى مديري مدارس منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة*، ٧(٢٢) ، ١٩٢-٢٠٨ .

إيمان مختار عامر (٢٠٢١). التمكين النفسي وعلاقته بكل من الرضا الوظيفي والالتزام المهني لدى المعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٢٢(٤)، ٧٦ – ١١٧.

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

إيناس محمود غريب (٢٠١٥). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطرة لدى طالبات جامعة القصيم. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية*، ١٦٥(٣)،٢٩٢ – ٣٥٤.

جيهان علي السيد ومروة صلاح إبراهيم (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية والأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية في إطار التأهل والاعتماد الأكاديمي. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٣، ١٣٦- ١٨٢.

حنان موسى السيد (٢٠١٩). التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، ١١٦ ، ٩٣-١٥٤.

دانييل جولمان (٢٠٠٠). *الذكاء العاطفي. (ترجمة ليلي الجبالي، ومراجعة محمد يونس)*، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب-الكويت ، ١٦٢، نشر العمل الأصلي أكتوبر ١٩٩٥.

رسل كريم كاظم، وعمار عبد الامير علي (٢٠١٧). *العلاقة السببية بين جودة حياة العمل والاستغراق الوظيفي من خلال التمكين النفسي للعاملين: دراسة استطلاعية في العتبة العلوية المقدسة / النجف الأشرف*. (رسالة ماجستير). جامعة الكوفة، الكوفة.

رشا أبو سيف النصر (٢٠٢٠). دور التمكين النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الخادمة والاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على العاملين بجامعة أسيوط. *مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية*، جامعة أسيوط، كلية التجارة، ٦٨، ١٨٠ – ٢٣٠.

ريم عبد الله محمد الكناني، ومحمد عثمان محمد (٢٠١٤). عوامل الرضا الوظيفي للعاملين في قطاع التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها في بعض المتغيرات

الديموغرافية. *مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا*، ٤٢، ١٦٥-٢٠٤.

سعد بن مرزوق العتيبي. (٢٠١٨). التمكينُ النفسيُّ وعلاقته بكلٍّ مِن الالتزام التنظيميّ والاندماج في العمل لدى العاملين في شركاتِ التأمين الخاصَّة بمدينة الرِّياض. *المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، ٣٨(٤) ، ١١٥-١٤٣ .

سفر بن بخيت المدرع وشيخة سلطان الرويس (٢٠١٩). الهندسة البشرية وعلاقتها بالانهاك الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج*، ٦٨(٦٨) ، ١٠٩-١٦٠.

سهير محمد سالم، وعلاء الدين كفافى (٢٠٠٨). الاتجاهات الحديثة في قياس التمكين النفسي. المؤتمر الدولي السادس، تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. *رصد الواقع واستشراق المستقبل، جامعة القاهرة – معهد الدراسات التربوية*، ٢، ٨٤٤ – ٨٦٥.

سيد أحمد البهاص (٢٠١٠). *التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الانترنت (دراسة سيكومترية إكلينيكية)*. المؤتمر السنوي الخامس عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١١٧-١٦٩.

شيري مسعد حليم (٢٠١٧). التمكين النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة لهم بجامعة الزقازيق وعلاقته بالرضا الوظيفي لديهم. *دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق – كلية التربية*، ٩٥، ٥٧-١١٨.

صفوان عبد الله محمد وفايز جمعة صالح (٢٠١٨). الرضا الوظيفي وأثره في الالتزام المنظمي الدور المعدل للبيئة البحثية. *دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال*. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

طارق عطية عبد الرحمن (٢٠١١). أثر الالتزام التنظيمي في العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي: دراسة تحليلية باستخدام نموذج التحليل التوسطي. *الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة*، ٥٢ (١) ، ١- ٥٠ .

طه مداني طوبهر، وشريفة رفاع (٢٠١٨). دور التمكين النفسي في تعزيز الالتزام التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من الأفراد العاملين بالمكتبات الجامعية. *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية: جامعة قاصدي مرباح*، ١٣ ، ٢٩-٤٨ .

عبد الحكيم أحمد ربيع، وأحمد محمد فتحي، ومروة سعد محمد. (٢٠١٤). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين التمكين التنظيمي والاستغراق الوظيفي: بالتطبيق على العاملين بالإدارات التعليمية بمحافظة الدقهلية. *المجلة المصرية للدراسات التجارية، جامعة المنصورة، كلية التجارة*، ٣٨(٤)، ٣٧١-٤٠٠.

عبد الله سليمان العصيمي (٢٠١٨). التمكين النفسي والرضا الوظيفي وتأثيرهما في الانخراط في العمل لدى معلمات المرحلة الابتدائية في الكويت. *عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ٦٣ (٤)، ١٤ - ١٠٨.

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

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

عرفات صلاح شعبان (٢٠١٣). القيادة التحويلية والابتكار لدى الموظفين: دور التمكين الهيكلي والتمكين النفسي كمتغيرات وسيطة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣(٧٩)، ١٠١-١٦٣.

عقيل هاشم الزبيدي (٢٠١٧). آليات تعزيز الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة. *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ١٩٣، ١٥٣-٢٢٤.

عواد محمد الظفيري، وعلي حسين محمد (٢٠٢١). الرضا الوظيفي كوسيط بين الاحتراق الوظيفي والتزام الموظف والرغبة في ترك العمل: دراسة ميدانية بمنظمات الأعمال

الكويتية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ١، ١٦٥-١٩١.

فتحي عبد الرحمن الضبع، ومحمد بن يحيى صفحي (٢٠٢٠). المعنى والتدفق في العمل كمنبئين بالقدرة على تحمل الإحباط الوظيفي لدى معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية*، ٧٠، ٥٩-٩٧.

ماجد بن علي الشريدة ومحمد سيد محمد (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة وادي الدواسر. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية*، ٣٤(٤)، ٢٩٥-٣٣٣.

مروان طاهر الزعبي (٢٠٠٩). جودة علاقات العمل الاجتماعية وعلاقتها بمستوى الالتزام الوظيفي والرفاه النفسي للموظفين. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية: الجامعة الأردنية*، ٣٦(٢)، ٤٦٥-٤٧٩.

مريم زهراوي (٢٠١٧). دلالات وأبعاد الرضا الوظيفي. مجلة الباحث الاجتماعي، جامعة عبد الحميد مهري، ١٣، ٤٢٣-٤٢٨.

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

هاني بن محمد الغامدي (٢٠١٩). الصحة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٠ ، ١١٩-١٤٤ .

هيام صابر صادق (٢٠١٥). التمكين النفسي والاحتراق النفسي المهني لدى معلمي التربية الخاصة. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٣(٢)، ٢٦٧ – ٣١٢.

وليد محمد أبو المعاطي ومنار منصور أحمد (٢٠١٨). رأس المال النفسي وعلاقته بالالتزام المهني لدى معلمي التعليم العام. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية*، ٢٦(٣)، ٤١٠-٤٤١.

يوسف ديدوني وزبيدة ملياني برحو (٢٠٢٠). التمكين النفسي وأثره على الأداء الوظيفي: دراسة حالة المركز الجامعي بآفلو. *مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف*، مخبر تنمية تنافسية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الجزائرية في الصناعات المحلية البديلة، ٦(٢)،٤٦ –٥٩.

Abdullah, H., Almadhoun, T., & Ling, Y. (2015). Psychological empowerment, job satisfaction and commitment among Malaysian secondary school teachers. *Asian Journal of Education Research*, 3(3), 34-42.

Agarwal, P. (2018). The Influence of work motivation & job satisfaction on organizational commitment of teachers: Analyzing mediating role of job satisfaction. *Skyline Business Journal*, 14(1), 1- 12.

Aghaei, N. & Savari, M. (2014). The relationship between psychological empowerment and professional commitment of selected physical education teachers in Khuzestan province, Iran. *European Journal of Experimental Biology*, 4(4), 147-155.

Ainley, J. & Carstens, R. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS) conceptual framework. OECD working papers, 187, OECD Publishing, Paris.

Akey, T. M., Marquis, J. G., & Ross, M. E. (2000). Validation of scores on the psychological empowerment scale: A measure of empowerment for parents of children with a disability. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 419– 438.

Allahyri, R., Shahbazi, B., Mirkamali, S. &kharazi, K. (2011). Survey of relationship between the psychological empowerment of employees with organizational learning. Procedia- *Social and Behavioral Sciences* ,30,1549-1554.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276.

Ameer, M., Bhatti, s. & Baig, S (2014). Impact of employee empowerment on job satisfaction. *Developing Country Studies*, 4(9), 114- 125.

Amor, A., Xanthopoulou, D., Calvo, N., & Vázquez, G. (2021). Structural empowerment, psychological empowerment, and work engagement: A cross-country study. *European Management Journal*, 39(6), 779-789.

Anari, N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256- 269.

Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young, M. (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement*, *55*(3), 394-406.

Bahas, S. (2010). *Psychological flow and social anxiety in a sample of internet adolescents users (psychometric clinical study).* 15th Annual Conference, Centre for Psychological Counseling, Ain Shams University. 117-169.

Bakker, A. & Woerkom, M. (2017). Flow at Work: A self-determination perspective. *Occupational Health Science*, 1, 47–65. DOI 10.1007/s41542-017-0003-3

Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 400–414.

Bakker, A.B. & Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends. *Career Development International*, 23(1), 4-11

Barton, H. & Barton, L. C. (2011). Trust and psychological empowerment in the Russian work context. *Human Resource Management Review*, 21, 201–208.

Carless, S. A. (2004). Does psychological empowerment mediate the relationship between psychological climate and job satisfaction? *Journal of Business and Psychology*, 18, 405–425.

Cevat, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National FORUM of Teacher Education Journal*, 10(3), 1-22.

Chang L., Shih C., & Lin S. (2010). The mediating role of psychological empowerment on job satisfaction and organizational commitment for school health nurses: a cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 47(4):427-33.

Collins, S. (2007). Statutory social workers: stress, job satisfaction, coping, social support and individual differences. *British Journal of Social Work*, 1-21.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper.

Datu, J. & Mateo, N. (2017). Work-related flow dimensions differentially predict anxiety, life satisfaction, and work longevity among Filipino counselors. *Current Psychology*, 36, 203-208.

Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance. The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11, 266–280.

Fave, A., (2009). Optimal experience and meaning: Which relationship? *Psychological Topics*. 18, (2), 285-302.

Fock, H., Chiang, F., Au, K., Hui, M. (2011). The moderating effect of collectivistic orientation in psychological empowerment and job satisfaction relationship. International *Journal of Hospitality Management*, 30(2), 319-328.

Fornell, C., & Larcker, D. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50.

Gardenhour, C. (2008). *Teachers' perceptions of empowerment in their work environments as measured by the psychological empowerment instrument*. The Faculty of the Department of Education Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University. https://dc.etsu.edu/etd/1960

Ghani, T. Hussin, K. & Jusoff, N. (2009). The impact of psychological empowerment on lecturers' innovative behaviour in Malaysian private higher education institutions. *Canadian Social Science*, 5 (4), 54-62.

Gilmour, A., & Wehby, J. (2020). The association between teaching students with disabilities and teacher turnover. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1042–1060.

Guajardo, M. D. (2019). *The relationship between authentic leadership and psychological empowerment of school leaders and innovative work behavior* (Order No. 13864321). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2218753348). Retrieved from

https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship between-authentic-leadership/docview/2218753348/se-2?accountid=146390

Hamid, S., Nordin, n., Anida A., Sirun, n. (2014). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of klang. *Procedia - Social and Behavioral*, 90, 782-787.

Hamouda, A. Khedr, W., &. Hassan, R. (2018). The impact of social support on work engagement: the mediating role of psychological empowerment. *Egyptian Journal for Commercial Studies*, Mansoura University, 42(2), 1-27.

Hanaysha, J. & Tahir, P. (2016). Examining the effects of employee empowerment, teamwork, and employee training on job satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 219, 272-282. DOI: 10.1016/j.sbspro.2016.05.016

Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50 (1), 1–22.

Hezberg, F. Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work (2nd ed.).* New York, NY: John Wiley Sons, Inc.

Insan, A. (2013). The effect of empowerment of the organizational commitment and the job satisfaction of the employees of the national electricity company (ltd.) in south Sulawesi province Indonesia. *Asian Transactions on Basic & Applied Sciences*, 3 (4), 13-23.

Ivanceivich, J., Konopaske, R. &Matteson, M. (2014). *Organizational behavior and management* (10th ed.). America, New York, NY: McGraw-Hill Company, Inc.

Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports: The key to optimal experiences and performances*. Champaign: Human Kinetics.

Javadi, F. (2014). On the relationship between teacher autonomy and feeling of burnout among Iranian EFL teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 770 –774.

Khuzam, N.; Shawki, T.& Farid, Z. (2016). Assessing the psychometric properties of flow test among a sample of university students. *Psychological Counseling Journal*. (48), 309-340

Kilic, D. (2019). The relationship between primary school teachers' self-efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout: A model development study. *International Journal of Research in Education and Science(IJRES)*, 5(2), 709-721.

Kim, S., Jo, M. & Lee, S. (2013). Psychometric properties of the Korean short form-36 health survey version 2 for assessing the general population. *Asian Nursing Research*, 7(2), 61-66.

Kopperud, H., & Straume, V. (2009). Flow: A positive experience. In M. Christensen (Ed.), *Validation and test of central concepts in positive work and organizational psychology* (pp. 30–39). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28: 5–42.

Lan, X. & Chong, W. (015). The Mediating role of psychological empowerment between transformational leadership and employee work attitudes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 172, 184 – 191.

Lee, A. & Nie, Y. (2014) Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviors, psychological empowerment and work-related outcomes, *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.

Marquis, G. (2017). A case study of factors that influenced the attrition or retention of two first-year special education teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 77-84. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129641.pdf

Martino, A. M. (2003). Leadership style, teacher empowerment, and job satisfaction in public elementary schools (Order No. 3104415). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (288266166). Retrieved from https://www.proquest.com/dissertations-theses/leadership-style-teacher-empowerment-job/docview/288266166/se 2?accountid=146.

Maslo, A. (1970). *Motivation and Personality* (2nd ed.). New York, NY: Harper& Row, Publisher, Inc.

Meyer, J. & Allen, N. (1984). Testing the side- bet- theory of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*,69(3),372-378.

Meyer, J. & Allen, N. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. Human Resource Management Review, 1(1),61-89.

Montoya, A.K., & Hayes, A.F. (2016). Two-condition within-participant statistical mediation analysis: A path-analytic framework. *Psychological Methods,* 22(1), 6-27.

Mosing, M., Butkovic, A., & Ullén, F. (2018). Can flow experiences be protective of work-related depressive symptoms and burnout? A genetically informative approach. *Journal of Affective Disorders*, 226-6-11.

Mowday, R. R., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224–247.

Muhammad, I. & Abdullah, H. (2016). Assessment of Organizational Performance: Linking the Motivational Antecedents of Empowerment, Compensation and Organizational Commitment. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 974-983.

Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Olsen, A. & Huang, F.L. (2019). Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the schools and staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27 (11), 1-31.

Patterson, L. (2013). *Fostering strengths in incarcerated youth: The development of a measure of psychological empowerment in Oregon youth authority correctional facilities*. Unpublished doctoral dissertation, Portland State University

Paulík, K. (2020). Some psychological factors related to work engagement in teachers. *The New Educational Review*, 59(1), 203- 213.

Pepe, A., Addimando, L. & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) Across Six Countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396-416.

Platsidou, M. Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61–76.

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale. Unpublished manuscript, Utrecht University, the Netherlands. Retrieved from http://www.schaufeli.com.

Schermuly, C.C., Schermuly, R.A. and Meyer, B. (2011). Effects of vice principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25 (3), 252-264.

Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). "I love teaching but.." International patterns of teaching discontent. Education Policy Analysis Archives, 9(28), 1-18, Available at http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029-1038.

Smithers, A. & Robinson, P. (2003). Factors Affecting Teachers' Decisions to Leave the Profession. Research Report, No.430, Retrieved from publication https://www.researchgate.net/publication/266473184

Sorensen, J. & Mackim, J., (2014). Perceived work-life balance ability, job satisfaction, and professional and commitment among agriculture teacher. *Journal of Agriculture Education*, Vol. 55(4), 116-132. doi:10.5032/jae.2014.04116.

Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38 (5), 1442-1465

Stempien, L. & Loeb, R. (2020). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23(5),258-267. DOI: 10.1177/07419325020230050101

Sun, L., Zhang, Z. & Chen, Z. (2012). Empowerment and creativity: Across – level investigation. *The Leadership Quarterly*,23, (1),55-65.

Suriadnyana, I. (2020). The effect of employee empowerment and work stress on employee organizational commitment mediated by job satisfaction (case study of financial services cooperatives in Denpasar). *Journal Ekonomi Dan Bisnis Jagaditha*, 7(2), 92-103.

Thiruchelvi, A., Supriya, M. V. (2009). Emotional intelligence and job satisfaction. *Asia-Pacific Business Review*, 5, 109–115.

Thomas, K., Velthouse, B. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666–681.

Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and Collective Efficacy Beliefs as Predictors of Professional Commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.

Werang, B. & Agung, A. (2017). Teachers' job satisfaction, organizational commitment, and performance in Indonesia: A Study from Merauke District, Papua. *International Journal of Development and Sustainability*, 6(8), 700- 711.

Wolfigiel, B., & Czerw, A. (2017). A new method to measure flow in professional tasks – A Flow-W questionnaire (Flow at Work). *Polish Psychological Bulletin*, 48(2), 220-228.

Yan, Y., Davison, R. M., & Mo, C. (2013). Employee creativity formation: the roles of knowledge seeking, knowledge contributing and flow experience in Web 2.0 virtual communities. *Computers in Human Behavior*, 29, 1923–1932.

Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: A mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 6–28.

Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M. & Sharif, A. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement:

Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal*, 9(3), 137- 156.

The Role of Psychological Empowerment and Work Flow in Professional Commitment: Testing the Mediating and Moderating Role of Job Satisfaction

Dr. Sayed ElGarhy El said Youssif
Associate Professor of Mental Health
Faculty of Education , Fayoum University

Dr. Asmaa Hamza Mohamed Abd-El Aziz
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Education , Fayoum University

The current study aimed to examine the direct effects of both psychological empowerment and work flow in both job satisfaction and professional commitment. In addition, the study aimed to explore the mediating role of job satisfaction in the relationships between psychological empowerment, work flow, and professional commitment. Moreover, it aimed to explore the moderating role of job satisfaction for the direction and the effect size of the relationships between study variables. The study included (247) special education teachers. The two researchers prepared four scales for measuring psychological empowerment, work flow**,** job satisfaction and professional commitment. The study used the descriptive method as it was suitable for investigating the direct and indirect effects between study variables, and the mediating and moderating role of job satisfaction in professional commitment.

By using meditational analysis and moderational analysis based on PROCESS macro (Model 1) in SPSS by Andrew Hayes (2013), the study results revealed that there was a direct positive statistically significant effect of psychological empowerment in job satisfaction, a positive statistically significant effect of psychological empowerment in work flow, and a positive statistically significant effect of work flow in professional commitment. Moreover, there was a direct positive statistically significant effect of job satisfaction in professional commitment.

In addition, job satisfaction had a mediating effect in the relationship between psychological empowerment and work flow and professional commitment. This result meant that there was indirect effect of psychological empowerment in professional commitment. Moreover, the results showed that there was not a statistically significant moderating effect of job satisfaction as the effect of psychological empowerment in commitment didn't depend on the different levels of job satisfaction.

Key Words: Psychological Empowerment - Work Flow -Job Satisfaction - professional Commitment – Mediating and Moderating Role