العـــدد (١٠)، مـــــارس ٢٠٢٢، ص ص ٨٩ – ١٣٣

الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية

إعـــداد

د/ الـــزهـــراء مهـــني عـــراقـــي

معلمة – بمدرسة التربية الفكرية ببنها

دكتوراة في التربية الخاصة

كلية التربية النوعية – جامعة بنها

الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لـدى معلمـي ذوي الإعـاقـة الفكـريـة

د/ الـزهـراء مهـني عـراقـي (*)

ملخـــــــص

هدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي، وكذلك التعرف على إمكانية التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية العاملين ببعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية من إعداد الباحثة، ومقياس التدفق النفسي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة العلاقة بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة، وكذلك أشارت إلى أن التوجهات الهدفية تساهم في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: التوجات الهدفية – التدفق النفسي – معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

(*) معلمة – بمدرسة التربية الفكرية ببنها - دكتوراة في التربية الخاصة – كلية التربية النوعية – جامعة بنها.

The Relative Contribution of Goal Orientations in Predicting Psychological Flow among Teachers of Intellectual Disability

Elzahraa Mehany Eraky(*)

Abstract

The study aimed to identify the relationship between goal orientations and psychological flow, as well as to identify the possibility of goal orientations in predicting the level of psychological flow among the study sample of teachers of intellectual disability. The sample of the study consisted of (134) teachers of intellectual disability working in some schools of intellectual education in Qalyubia Governorate. The study tools included the scale of goal orientations for teachers of intellectual disability prepared by the researcher, and the scale of psychological flow for teachers of intellectual disability. The study method is represented in the descriptive method. The results of the study indicated the existence of a positive correlation relationship between goal orientations and psychological flow among the study sample, and also indicated that goal orientations contribute to predicting the level of psychological flow among the study sample.

Keywords: Goal Orientations - Psychological Flow - Teachers of Intellectual Disability.

(*) Teacher - School of Intellectual Education in Benha

PhD in Special Education - Faculty of Specific Education - University of Benh

مقـــدمـــــة:

تعد مدارس التربية الخاصة إحدى المؤسسات التعليمية التي تهتم بتقديم الخدمات التعليمية الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة؛ والتي يختلف دورها باختلاف نوعها؛ فهناك مدارس التربية الفكرية والتي تهتم بتقديم الخدمات التعليمية وتنمية المهارات لذوي الإعاقة الفكرية، ومدارس الامل التي تهتم بتقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة السمعية، ومدارس النور التي تهتم بتقديم الخدمات التعليمية لذوي الإعاقة البصرية. ولا شك أن معلم ذوي الإعاقة الفكرية يؤدي دوراً محورياً في تلك المدارس؛ حيث يساهم في تنمية قدرات التلاميذ المعاقين فكرياً وإكسابهم المهارات اللازمة للتكيف والتأقلم مع المجتمع الذي ينتمون إليه مما يترتب على ذلك تحويل تلك الفئات إلى قيمة مضافة إلى رصيد التنمية المستدامة للمجتمع بدلاً من أن يصبحوا عبئاً عليه.

تعد التوجهات الهدفية من إحدى المفاهيم التي توجه كيفية تفسير الأفراد واستجابتهم لمواقف الإنجاز، وتعد نظرية التوجهات الهدفية التي نشأت وتطورت نتيجة الاتجاه الاجتماعي – المعرفي لتفسير الدافعية وأصبحت محور اهتمام الدراسات في مجال دافعية الإنجاز وبشكل خاص في مجال التعلم والتحصيل **(أحمد محمد، ٢٠١٨، ٤١٠)**. إن التوجهات الهدفية لا تقتصر على عمليات التعلم والتفكير في حالات الإنجاز فحسب؛ بل تمتد لتشمل التوافق مع الحياة وتشجيع السلوك الاجتماعي اللائق والشعور الإيجابي نحو الذات ونحو الآخرين **(إيمان عطية، ٢٠١٨، ١٦٦)**.

تتعدد أبعاد التوجهات الهدفية لدى المعلمين؛ وتتمثل تلك الأبعاد في: البعد الأول التوجه الهدفي القائم على التعلم ***learning goal orientation*** ويشير إلى الرغبة في زيادة الكفاءات الخاصة بالفرد، البعد الثاني ويتمثل في التوجه الهدفي القائم على الأداء ***performance approach goal orientation*** ويشير إلى الرغبة في إظهار كفاءات أعلى من المعلمين الآخرين، والبعد الثالث ويتمثل في تجنب التوجه الهدفي القائم على الأداء ***performance avoidance goal orientation*** والذي يشير إلى الرغبة في إخفاء الكفاءات الأقل من المعلمين الآخرين وأخيراً البعد الرابع ويتمثل في تجنب العمل ***work avoidance*** والذي يشير إلى الرغبة في تقليل عبء العمل قدر الإمكان ***(Nitsche et al., 2013,272)***.

هذا ويعد التدفق النفسي أحد متغيرات علم النفس الإيجابي؛ بالإضافة إلى فتح توجهاً نظرياً حديثاً أمام الباحثين المهتمين بعلم النفس الإيجابي كأحد الاتجاهات الايجابية للتخفيف من معاناة المعلمين أثناء العمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً. فالتدفق النفسي كما يذكر **عبدالعزيز حيدر وأنس شطب (٢٠١٦، ٥٤)** يمثل عاملاً مهماً في تكوين المعنى والهدف من الحياة وإضفاء المغزى والقيمة عليها، وبالتالي تدفع من يتعايش معه إلى الابداع بل إلى أعلى تجليات الابداع الإنساني، وتمنح الفرد فرصة للسيطرة على وعيه وشعوره، كما يسمح التدفق النفسي ببناء نفسي رصين؛ حيث يكون الفرد مندمجاً أو مستغرقاً بصورة تامة في نشاط ما من أجل ذلك النشاط في ذاته، إذ تحدث آلية تدفق تلقائي لكل فعل وكل تفكير تقع في وحدة مسار واحدة، الأمر الذي يولد إحساساً قوياً بالرضا مما يسهم في تعزيز إحساس الفرد بالسعادة وبجودة حياته النفسية.

كما يساعد التدفق النفسي في تخفيف الاضطرابات الانفعالية من قلق واكتئاب وأيضاً من ملل وسأم، لأن التركيز العالي الذي يعتبر هو جوهر التدفق يعمل كتغذية مرتدة عندما يكون الفرد على أعتاب حالة التدفق النفسي، ويتطلب ذلك جهداً كبيراً للوصول إلى حالة الهدوء، والتركيز الكافي لبدء الخطوة الأولى من العمل، ثم تتخذ حالة التدفق النفسي قوة دفع ذاتية في تأدية العمل بأقل مجهود **(دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ١٣٥)**. كما يمنح فرص لضبط وتنظيم والسيطرة على الوعي أو الشعور. ويسمح بتطوير الفرد، ويتيح الوصول إلى الخبرة المثالية **(محمد أبوالمجد،٢٠١٥، ١٩٥)**. كذلك يساهم في زيادة الدوافع الذاتية، واحترام الذات، والوقت المخصص للقيام بالأعمال المكلفين بها، كما يساعد التدفق في إثراء التعلم وتطوير مستويات جديدة من التحدي والمهارة ***(Borovay, 2019, 76)***.

هذا ويمكن للأفراد الشعور بالتدفق النفسي عندما يتم استيعابهم بالكامل في نشاط التعلم الذي يفقدون خلاله إحساسهم بالوقت ويشعرون بارتياح كبير. يركز علم النفس الإيجابي على بنيات التفاؤل (الموقف الإيجابي)، ومشاعر الأصالة ***authenticity*** (الاعتقاد بأن إنجاز المرء يستحقه ويعترف به الآخرون)، والدعوات ***invitations*** (رفع وتمكين مستوى الرسائل حول الإمكانات الخاصة). يؤكد علم النفس الإيجابي أن الأفراد ذوي الإنجازات العالية يمتلكون

مستوى عـالٍ مـن التـدفق النفسـي مقارنـة بـالأفراد ذوي الإنجـازات المنخفضـة. هـذا ويقتـرح ***(Csikszentmihalyi, 1999)*** أن خبرات التعلم المثلى لها دوافع جوهرية ترتبط بالعواطف الإيجابيـة والمعالجـة المعرفيـة الجيـدة. بعبـارة أخـرى، لا يحـدث الـتعلم إلا عنـدما يكـون الفـرد منخرطًا فـي المعرفـة والعاطفـة. هنـاك نقطـة يجـب التأكيـد عليهـا هنـا هـي دور الاهتمـام. يمكـن تحقيق حالة التدفق النفسي بشكل أساسي عندما يكون الشخص مهتماً بالمهمة أو النشاط الذي يقوم بـه. إذا كـان الشـخص يكره نشاطًا، فسيكون من الصـعب عليـه الاستمتاع بـه. فعنـدما لا يستمتع المرء بالمهمة، لا يمكنه أن ينظر إلى المهمة على أنها ممتعة، وصعبة، وتستحق القيام بها من أجلها. لذا فالأفراد ذوي المستوى العالِ من التدفق النفسي يتسمون بأن كل من التركيز، والاهتمام، والمتعة يحدثون في وقت واحد أثناء تجربة التدفق ***(Mustafa et al., 2010, 6)***.

لذا فالتدفق هو الذكاء الانفعالي في أحسن حالاته لأن حاله التدفق تمثل اقصى درجه فـي تعزيـز الانفعـالات التـي تخـدم الأداء أو الـتعلم، والانفعـالات فـي حالـه التـدفق ليست مجـرد انفعالات منسابه وتسير في وجهة معينة بل الانفعالات ايجابية مليئة بالطاقة ومن العلامات المميزه لتدفق المشاعر هي " الشعور بالفرح التلقائي " ويرى جولمان أن تدفق المشاعر حالة من نسيان الذات عكس التأمل والاجترار والقلق فإذا وصل الانسان الى حالة تدفق المشاعر يستغرق تماما في العمل الذي يقوم به الى الدرجه التي يفقد فيها الوعي بذاته تماما، وهناك وسائل عده للوصول لحاله تدفق احدى هذه الوسائل تركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري لان التركيز العالي هو جوهر التدفق **(ماجدة عبدالسلام وآخرون، ٢٠١٦، ١٠٠٦)**.

مشكـلة الـدراسـة

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال طبيعة عمل الباحثة كمعلمة بمدرسة التربية الفكرية ببنها؛ حيث وجدت أن المعلمون يواجهون العديد من المواقف التي يتطلب منهم الإنجاز فيها، مثل تعليم وتنمية قدرات ومهارات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتلبية توقعات أولياء الأمور بشأن ابنهم، ومواكبة المنهج المقرر من قِبل الوزارة. بينما يواجه المعلمون هذه المواقف، فإنهم يختلفون في الأهداف التي يهدفون في النهاية إلى تحقيقها.

بالإضافة إلى الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتناول التوجهات الهدفية لدى المعلمين بصفة عامة كدراسة ***(Nitsche et al., 2013)*** بعنوان " **التوجهات الهدفية للمعلمين وأهميتها للتدريبات الاضافية والاجازة المرضية لديهم:** ***Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave***" والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية وحضور المعلمين للتدريبات. ونتائج دراسة ***(Daal et al.,2014)*** بعنوان " **تأثير الشخصية والتوجه الهدفي والكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل:** ***The Impact of Personality, Goal Orientation and Self-Efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace***" والتي توصلت إلى وجود تأثير للشخصية (الانبساطية ويقظة الضمير والانفتاح) على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للتوجه الهدفي على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل، وكذلك وجود تأثير للكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل.

ونتائج دراسة ***(Janke et al., 2015)*** **بعنوان " دور الرضا المدرك ببيئة العمل في التوجه الهدفي الذي يركز على التعلم المرتبط ببيئة العمل لدى المعلمين:** ***The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation***" والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا المدرك المرتبط ببيئة العمل والتوجه الهدفي الذي يركز على التعلم لدى عينة الدراسة من المعلمين. ونتائج دراسة ***(Kunst et al., 2018)*** بعنوان " **بروفيل التوجهات الهدفية للمعلمين والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية:** ***Teachers' Goal Orientation Profiles and Participation in Professional Development Activities***" والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية لدى عينة الدراسة. ونتائج دراسة ***(Fokkens-Bruinsma et al., 2018)*** بعنوان " **العلاقة بين دافعية العمل للمعلمين والتوجه**

الهدفي في الفصل الدراسي: ***The relationship between teachers' work motivation and classroom goal orientation***" والتي أفادت أن دافع المعلمين لعملهم يرتبط بشكل كبير بالأهداف التي أبلغوا عنها لتلاميذهم في الفصل الدراسي.

وكذلك نتائج دراسة **نايف عضيب (٢٠١٩) بعنوان "العلاقة بين النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"** والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين النزعات نحو التدريس وتوجهات هدف الاتقان لدى المعلمين، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمين مرتفعي ومنخفضي النزعة نحو مهنة التدريس في بعد توجهات هدف الاتقان لصالح المعلمين مرتفعي النزعة نحو مهنة التدريس.

إن التفوق في مهنة التدريس يحفز من خلال خبرة التدفق النفسي، وهذه الخبرة هى الدافع للوصول إلى المستوى الأفضل فالأفضل، فالإنجازات الابداعية تعتمد على حالة الانغماس الذهني للفرد والاستغراق الكلي في المهام التي يؤديها **(دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ١٣٩)**. لذا يعد دراسة التدفق النفسي لدى المعلمين وبصفة خاصة لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة كمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية من إحدى الدوافع التي دفعت الباحثة للقيام بالدراسة الحالية.

بالإضافة إلى اطلاع الباحثة على نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بالتدفق النفسي لدى المعلمين؛ والتي أكدت على أن مرور المعلمين بخبرة التدفق النفسي يساهم في إثراء الأداء التدريسي لديهم، كما يساهم في إشعال الحماس والرغبة في استكمال مسيرتهم التعليمية مما ينعكس ذلك بشكل إيجابي على العملية التعليمية. ومن تلك الدراسة **دراسة أيمن عبدالعزيز (٢٠١٩) بعنوان "التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية"** والتي توصلت نتائجها إلى علاقة ارتباطية وطيدة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي لعينة الدراسة لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضا المعلمات الخبرة الأكثر من

عشرة سنوات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لعينة الدراسة لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضا للمعلمات التي لم تتزوج، وكذلك يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للمعلمات من خلال التدفق النفسي لديهن.

هذا بالإضافة إلى أنه في حدود اطلاع الباحثة، لم تتمكن من الحصول على دراسات اهتمت بتناول متغيرات الدراسة الحالية مع معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة مما يعد ذلك دافعاً قوياً للقيام بالدراسة الحالية للتعرف على الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. وبناءاً على ما سبق تتخلص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الرئيسة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؟
- هل تساهم التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهـــداف الـــدراســـة

هدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.
- التعرف على إمكانية التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

أهمـــية الـــدراســـة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتناوله والذي يتمثل في الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أم التطبيقية كما يلي:

أ) الأهمية النظرية: وتتمثل في:

- تناول الدراسة لمتغيرات إيجابية والتي لها تأثير على أداء معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؛ ألا وهما التوجهات الهدفية والتدفق النفسي.
- تناول الدراسة لشريحة من معلمي التربية الخاصة متمثلة في عينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؛ هؤلاء المعلمين الذين يقع على كاهلهم تعليم فئة قد يعجز شريحة كبيرة من أفراد المجتمع عن التعامل معهم نظراً لما يتسمون به من تدني في مستوى الذكاء مقارنة بباقي فئات التربية الخاصة.
- كما تتمثل أهمية الدراسة في إثراء المكتبة المصرية بصفة خاصة والعربية بصفة عامة بالأدب النظري في مجال التنظير لمتغيرات الدراسة المتمثلة في التوجهات الهدفية والتدفق النفسي.

ب) الأهمية التطبيقية: وتتمثل في:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية تأمل الباحثة أنه يمكن الاستفادة من هذه النتائج في تصميم البرامج الإرشادية والعلاجية لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص بهدف تنمية التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لديهم.
- تسهم الدراسة الحالية في توفير أداة سيكومترية مناسبة للبيئة العربية بصفة عامة والمصرية بصفة خاصة في قياس التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية.
- كما تأمل الباحثة أن تفيد نتائج الدراسة وتوصياتها القائمين على إعداد وتدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص بضرورة الاهتمام بتنمية التوجهات الهدفية والتوافق النفسي لديهم.
- تسهم الدراسة الحالية في تقديم عدد من الدراسات والبحوث المقترحة التي تفيد شريحة الباحثين المهتمين بمتغيرات وعينة الدراسة واستكمال فكرة الدراسة بتطبيقها على قطاع كبير من العينة وكذلك على عينات مختلفة كمعلمي الصم والمكفوفين.

مصطلحـــات الـــدراســـة

التـوجهـات الهـدفيـة Goal Orientations

وتعرف في الدراسة الحالية على أنها معتقدات المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية وتصوراتهم تجاه تعليم وتنمية قدرات ومهارات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتلبية توقعات أولياء الأمور بشأن ابنهم، ومواكبة المنهج المقرر من قِبل الوزارة. ويتكون مقياس الدراسة الحالية للتوجهات الهدفية من أربعة أبعاد هم:

البعد الأول: التوجه الهدفي القائم على التعلم: ويشير إلى رغبة المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية في زيادة كفاءاتهم المهنية

البعد الثاني: التوجه الهدفي القائم على الأداء: ويشير إلى رغبة المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية في إظهار كفاءات مهنية أعلى من أقرانهم المعلمين.

البعد الثالث: التوجه الهدفي القائم على الأداء التجنبي: ويشير إلى رغبة المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية في إخفاء انخفاض كفاءاتهم المهنية أمام أقرانهم من المعلمين.

البعد الرابع: تجنب أعباء العمل: ويشير إلى رغبة المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية في تقليل الأعباء الناتجة عن العمل قدر الإمكان.

وإجرائياً: الدرجة التي يحصل المفحوص على مقياس التوجهات الهدفية من إعداد الباحثة.

التـــدفـــق النفســـي Psychological Flow

ويعرف في الدراسة الحالية على أنه شعور المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية بالمتعة والدافعية والتركيز والاندماج والانشغال بالعمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً وإدارة الوقت بإيجابية ووضوح الهدف من التعامل معهم. ويتكون مقياس الدراسة الحالية للتدفق النفسي من ستة أبعاد هم:

البعد الأول: وضوح الهدف من ممارسة العمل: ويشير إلى اهتمام المعلمين بتحديد الأهداف التي يرغبون في تحقيقها أثناء العمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً.

البعد الثاني: الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية: ويشير إلى شعور المعلمين بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية لحصول التلاميذ المعاقين فكرياً على الاستفادة القصوى من الحصة.

البعد الثالث: الشعور بالمتعة والدافعية أثناء العمل: ويشير إلى شعور المعلمين بالمتعة والدافعية أثناء العمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً.

البعد الرابع: نسيان الذات والمكان أثناء الانشغال بالعمل: ويشير إلى اهتمام المعلمين ببقاء المزيد من الوقت في الفصل لاستكمال جميع أعماله والتأكد من اكتساب كل تلميذ من التلاميذ المعاقين فكرياً لاكتسابه المهارة التي حددها من قبل.

البعد الخامس: مواجهة التحديات والسيطرة على اتخاذ القرارات: وتشير إلى قدرة المعلمين على مواجهة التحديات والسيطرة على اتخاذ القرارات الصائبة في العمل.

البعد السادس: تركيز الانتباه والاندماج في العمل: ويشير إلى اهتمام المعلمين وتركيز انتباههم والاندماج في العمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً.

وإجرائياً: الدرجة التي يحصل المفحوص على مقياس التدفق النفسي من إعداد الباحثة.

معلـمي ذوي الإعـاقـة الفكـريـة

وتعرفهم الباحثة على أنهم المعلمين العاملين بمدارس التربية الفكرية والحريصين على تنمية قدرات ومهارات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتلبية توقعات أولياء الأمور بشأن ابنهم، ومواكبة المنهج المقرر من قِبل الوزارة.

حـــدود الـــدراســـة

تتحدد الدراسة الحالية ببعض الحدود والتي تتمثل فيما يلي:

أ) **الحدود البشرية:** وتتمثل في عينة الدراسة الحالية الاستطلاعية والأساسية والمسحوبة بطريقة عشوائية من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية ببعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية.

ب) **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

ج) **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية ببعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية والمتمثلة في (مدرسة التربية الفكرية ببنها– مدرسة التربية الفكرية بطوخ–

مدرسة التربية الفكرية بالعمار – مدرسة التربية الفكرية بقليوب–مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية– مدرسة التربية الفكرية بالخانكة).

د) **الحدود الموضوعية:** وتتمثل في دراسة الإسهام النسبي للتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

الإطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــة

المحور الأول: التـــوجهـــات الهـــدفيـــة

مفهـــوم التـــوجهـــات الهـــدفيـــة

يعود مصطلح التوجهات الهدفية إلى دويك وزملائه ***(Dweck and his colleagues, 1980)*** والذي اشتقه من نظرية الدافعية لأتكنسون ***(Atkinson, 1964)***. عرف دويك وزملائه ***(Dweck and his colleagues, 1980)*** التوجهات الهدفية على أنها نمط متماسك من معتقدات الفرد والذي يجعله يميل إلى مواقف التعلم بطرق مختلفة، و أن يكون له نشاط في هذا المجال و أخيرًا لإظهار الاستجابة ***(Kadivar et al., 2011, 453)***. أما الأهداف فتعرف علـى أنهـا تمثـيلات معرفيـة للأغـراض المختلفـة التـي قـد يتبناهـا الفـرد فـي مواقـف الإنجـاز ***(Gulseren & Natela, 2015, 66)***.

كما تعرف على أنها الطريقة التي يقيس بها الفرد نجاحه ويحدد دوافعه للإنجاز. يؤكد هذا التعريف أن الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، بالإضافة إلى توجهه النفسي نحو السعي لتحقيق تلك الأهداف، هي محددات قوية لكيفية تفاعله الفشل ***(Bayardelle, 2019, 12)***. وتعرف التوجهات الهدفية أيضاً على أنها مجموعة من النوايا السلوكية behavioral intentions التي تحدد كيف يتعامل الأفراد وينخرطون في أنشطة التعلم ***(McCollum & Kajs, 2017, 46)***.

هذا وتختلف سمات الأفراد ذوي التوجهات الهدفية وذلك باختلاف النوع الذي يتسمون بها؛ لافعلى سبيل المثال يركز الأفراد ذوي **التوجه الهدفي الذي يركز على الإجادة** على المهمة

ويفضلون المواقف التي يمكنهم فيها اكتساب المهارات والمعارف الجديدة. كما أنهم عادة ما يقيمون أنفسهم باستخدام" المعايير المرجعية الذاتية ***self-referenced standards***"، مثل هل تعلمت؟ هل تحسنت؟. من ناحية أخرى، يركز الأفراد ذوي **التوجه الهدفي الذي يركز على الأداء** على الذات ويفضلون المواقف التي يمكنهم من خلالها إثبات قدرتهم ومقارنتها مع أقرانهم. وعادة ما يقيم هؤلاء الأفراد أنفسهم باستخدام المعايير الشخصية، مثل هل قمت بعمل أفضل من أقرانك؟ هل يعتقد الآخرون أنني ذكي؟ ***(Fadlelmula, 2010, 860)***.

أنـــواع التـوجهـــات الهـدفيـة

اختلف الباحثون حول وضع أنواع محددة للتوجهات الهدفية، فعلى سبيل المثال حدد بعض الباحثين أن أنواع التوجهات الهدفية تتميل فيما يلي:

النوع الأول: التوجه الهدفي الذي يركز على الإجادة *Mastery goal orientation*: ويتسم الأفراد في هذا النوع بالنية والرغبة في التعلم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم. كما يتسمون أيضاً بعدم اهتمامهم لما يعتقده الآخرون حول كفائتهم؛ وذلك لانشغالهم بما وضعوه من أهداف يرغبون في تحقيقها.

النوع الثاني: التوجه الهدفي الذي يركز على الأداء *performance goal orientation*: ويتسم الأفراد في هذا النوع بالسعي لإثبات كفاءتهم وخبرتهم أو لتجنب الأحكام غير المواتية حول كفاءتهم في حالات الإنجاز. يعبر التوجه نحو الأداء عن نية الفرد ليكون شخصًا كفؤًا أمام الآخرين؛ وذلك من خلال تحسين أدائهم والتركيز على الحصول على مراكز متقدمة ***(Gafoor & Kurukkan, 2015, 352)***.

بينما يذكر ***(Cho & Shen, 2013, 291)*** أن أنواع التوجهات الهدفية تتمثل فيما يلي:

النوع الأول: التوجه الهدفي الداخلي *Intrinsic goal orientation*: يصف هذا النوع متى يكون الفرد متحمساً داخلياً للانخراط في مهمة ما لإرضاء إنجاز المهمة. إن هذا النوع من التوجه الهدفي له تأثير إيجابي على الأداء؛ وذلك نظرًا للقيمة الداخلية والشخصية في طبيعة التوجه الداخلي للهدف، فإن التعليمات المباشرة التي تضفي قيمة مهمة القيام بتلك المهمة على الفرد يمكن أن تساعد في زيادة اتجاه الهدف الداخلي.

النوع الثاني: التوجه الهدفي الخارجي *Extrinsic goal orientation*: يصف هذا النوع متى يكون الفرد متحمساً للانخراط في مهمة ما من أجل كسب مكافأة.

كما قسم ***(Elliot & McGregor, 2001)*** كما جاء في ***(Güler, 2017, 292 ; Kaya, 2017, 35)*** التوجهات الهدفية إلى أربعة أنواع؛ يمكن ذكرهم على النحو التالي:

النـــوع الأول: التوجـــه الهـــدفي الاقـــدامي المـــتقن *Mastery-Approach Goal Orientations*: غالبًا ما يعطي الأفراد الأولوية للأنشطة التي تزيد من مستوى إتقانهم مع التركيز على تطويرهم؛ فإدراك التطوير الذاتي هو أولوية هؤلاء الأفراد.

النوع الثاني: التوجه الهدفي الاقدامي التجنبي *Mastery Avoidance Orientation*: ويتسم الأفراد في هذا النوع بالبعد عن سوء الفهم و أحيانًا يرفضون التعلم.

النـــوع الثالـــث: التوجـــه الهـــدفي الادائـــي الاقـــدامي *Performance Approach Orientation*: ويتسم الأفراد في هذا النوع بأنهم يشاركون في المهام من أجل إثبات أنهم أكثر نجاحًا من الآخرين.

النوع الرابع: التوجه الهدفي الادائي التجنبي *Performance Avoidance Orientation*: ويرتبط هذا النوع بالأفراد الذين يحاولون الابتعاد عن النقاد السلبيين.

التـــوجهـــات الهـــدفيـــة لـــدى المعلمـــين

اهتمت العديد من الدراسات بتناول التوجهات الهدفية لدى المعلمين؛ كدراسة **محمد سليمان (٢٠١١) بعنوان "توجيهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة على منطقة القصيم"** والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة الفروق في توجهات الأهداف الدافعية لدى المعلمين والمعلمات تبعًا لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لديهم. تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول منهما لقياس مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية والأخر لقياس توجهات الأهداف الدافعية للمعلمين والمعلمات. أظهرت النتائج: تفوق المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية في التوجه نحو الإتقان، وفي التوجه نحو الأداء. تفوق

المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية في التوجه نحو تجنب الأداء. المعلمات كما أكثر ميلًا للتوجه نحو الأداء من المعلمين. المعلمون والمعلمات قليلو الخبرة تفوقوا على المعلمين والمعلمات مرتفعي الخبرة في التوجه نحو الأداء. لا توجد فروق في توجهات الأهداف الدافعية تبعا للمرحلة التدريسية.

واهتمت دراسة ***(Nitsche et al., 2013)*** بعنوان "**التوجهات الهدفية للمعلمين وأهميتها للتدريبات الاضافية والاجازة المرضية لديهم:** ***Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave***" بالتعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية المهنية وحضور التدريبات المهنية المستقبلية، وكذلك لتعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والأجازة المرضية لدى عينة من المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) من المعلمين. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية وحضور التدريبات.

واهتمت دراسة ***(Daal et al.,2014)*** بعنوان "**تأثير الشخصية والتوجه الهدفي والكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل:** ***The Impact of Personality, Goal Orientation and Self-Efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace***" بالتعرف على تأثير الشخصية والتوجه الهدفي والكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل. تكونت عينة الدراسة من (٩٥) من معلمي المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للشخصية (الانبساطية ويقظة الضمير والانفتاح) على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير للتوجه الهدفي على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل، وكذلك وجود تأثير للكفاءة الذاتية على مشاركة معلمي المرحلة الثانوية في أنشطة التعلم في مكان العمل.

كما اهتمت دراسة ***(Janke et al., 2015)*** **بعنوان "دور الرضا المدرك ببيئة العمل في التوجه الهدفي الذي يركز على التعلم المرتبط ببيئة العمل لدى المعلمين:** ***The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation***" بالتعرف على العلاقة بين الرضا المدرك والتوجه الهدفي الذي يركز على التعلم في بيئة العمل لدى عينة من المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٣٣٤) معلم. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا المدرك المرتبط ببيئة العمل والتوجه الهدفي الذي يركز على التعلم لدى عينة الدراسة من المعلمين.

واهتمت دراسة ***(Fokkens-Bruinsma et al., 2018)*** بعنوان "**العلاقة بين دافعية العمل للمعلمين والتوجه الهدفي في الفصل الدراسي:** ***The relationship between teachers' work motivation and classroom goal orientation***" بالتعرف على العلاقة بين دافعية العمل والتوجهات الهدفية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (١٥٤) من معلمي المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع المدرسية بمستويات عالية من التحفيز الذاتي، وسجلوا درجات عالية في تأييدهم المبلغ عنه ذاتيًا لأهداف الإتقان. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الدافع المنضبط كان مؤشرا هاما لأهداف الأداء، ولكن ليس لأهداف الإتقان. في المقابل، تم العثور على الدافع المستقل ليكون مؤشرًا مهم لأهداف الإتقان. أشارت التحليلات الإضافية أيضًا إلى أهمية المتغيرات الديمغرافية المتمثلة في الجنس وخبرة التدريس والمسار التعليمي كان لهم تأثير على مستوى دافعية العمل والتوجهات الهدفية. تؤكد الدراسة أن دافع المعلمين لعملهم يرتبط بشكل كبير بالأهداف التي أبلغوا عنها لتلاميذهم في الفصل الدراسي.

كذلك اهتمت دراسة ***(Kunst et al., 2018)*** **بعنوان "بروفيل التوجهات الهدفية للمعلمين والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية:** ***Teachers' Goal Orientation Profiles and Participation in Professional Development Activities***" بالتعرف على العلاقة بين التوجهات الهدفية والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية لدى عينة من

المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٩٨٤) من المعلمين العاملين في مجال التأهيل المهني. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس التوجهات الهدفية ومقياس المشاركة في أنشطة التنمية المهنية. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية والمشاركة في أنشطة التنمية المهنية لدى عينة الدراسة.

كما واهتمت دراسة **نايف عضيب (٢٠١٩) بعنوان "العلاقة بين النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"** بالتعرف على مستوى النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتقصي العلاقة بينهما، والتنبؤ بتوجهات هدف الاتقان وهدف الإنجاز من خلال النزعات نحو التدريس. ولتحقيق الأهداف السابقة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأعد مقياسين لقياس النزعات نحو التدريس، وتوجهات الهدف. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً. وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمّها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين النزعات نحو التدريس وتوجهات هدف الاتقان لدى المعلمين، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمين مرتفعي ومنخفضي النزعة نحو مهنة التدريس في بعد توجهات هدف الاتقان لصالح المعلمين مرتفعي النزعة نحو مهنة التدريس، بينما لا يوجد فرق دال إحصائياً بينهما في بعد توجهات هدف الإنجاز.

المحور الثاني: التـدفـق النفسـي

مفهـوم التـدفـق النفسـي

يعود مصطلح التدفق النفسي إلى الطبيب النفسي الأمريكي (***Csikszentmahalyi, 1975)*** والذي ظهر في كتابه " ما وراء الضجر والقلق: تجربة التدفق في العمل واللعب: ***Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play***"؛ حين قام بجمع نتائج عدد من الدراسات على مدى عشرين عاماً عن هذا الأداء الذي يبلغ ذروته وقد سأل آلاف الأشخاص عبر العالم ومن كل الأعمار حتى يصفوا له أعلى درجات التدفق، سواء كان عقلياً كالتأمل والتفكير أم اجتماعياً كالصداقة أو العمل في فريق فكانت إجاباتهم

متفقة في وصفها للمكونات النفسية للتدفق وقدم بعدها نظريته الجديدة باسم نظرية التدفق النفسي والتي كانت بمثابة رؤية جديدة وتفسير لمختلف الدوافع البشرية نحو الإنجاز في شتى مجالات الحياة؛ حيث أراد بها أن يدرس مفهوم التدفق والحالة الشعورية التي يعيشها كافة متلقي الخبرات ***(Csikszentmihalyi,2008)***.

هذا ويعرف التدفق النفسي على أن حالة عقلية للعمل الذي ينغمس فيها الشخص الذي يقوم بنشاط ما بشكل كامل في الشعور بالتركيز النشط والمشاركة الكاملة والتمتع في عملية النشاط. فحالة التدفق هي الحالة المثالية للدافع الجوهري، حيث ينغمس الشخص تمامًا فيما يفعله ***(Sanjamsai & Phukao, 2018, 176; Guan, 2013, 785)***.

كما يعرف التدفق النفسي على أنه تجربة مثلى جذابة للغاية وممتعة بحيث يصبح النشاط يستحق القيام به دون وجود دافع خارجي ***(Mustafa et al.,2010,6; Attwan& Alkhigani,2022,2)***.

ويعرف التدفق النفسي على أنه الشعور بالسيطرة الكاملة على ما يحيط به وهناك شرطان لحدوث التدفق هو التركيز الشامل على النشاط والاستمتاع بإدارته، أما الشرط الثاني الذي يسبق عملية التدفق وهو الاعتقاد بالتوازن بين تحديات الموقف والمهارات الشخصية **(عفراء إبراهيم، ٢٠١٦، ٢٠٠)**.

كذلك يعرف التدفق النفسي على أنه الخبرة الإنسانية المثلي المجسدة لأعلي تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة بصفة عامة لكونها حالة تعني فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءاً تاماً ينسي به ذاته والوسط والزمن والآخر وكل الآخر كأني به في حالة غياب للوعي بكل شيء آخر ما عدا هذه المهام أو الأعمال علي أن يكون كل ذلك مقترناً بحالة من النشوة والابتهاج والصفاء الذهني الدافع له باتجاه المداومة والمثابرة ليصل في نهاية الأمر إلي إبداع إنساني من نوع فريد تكون فيه المعاناة مرحباً بها دون النظر لأي تعزيز من أي نوع إذ هنا تكون هذه الحالة المطلوبة لذاتها ويكمن فيها وفيما تتضمنه من معاناة سر الرفاهية والسعادة الشخصية والإحساس العام بجودة الحياة لكونها تضفي المعني والقيمة علي هذه الحياة **(محمد السعيد، ٢٠١٣،٨)**.

من خلال ما سبق يتضح أن هناك اختلاف في تحديد طبيعة مفهوم التدفق النفسي من حيث كونه خبرة يكتسبها الفرد، أو من حيث كونه حالة يمر بها الفرد، أو من حيث كونه شعور ينتاب الفرد، أو من حيث كونه تجربة تحدث للفرد. وعلى الرغم من هذا الاختلاف إلا أن جميعهم يتفقون في أن التدفق النفسي يترتب عليه قيام الفرد بالنشاط الذي يؤديه باهتمام وتركيز.

أبعـــاد التـــدفـــق النفســـي

ذكر ***(Nakamura and Csíkszentmihályi,2009)*** كما جاء في (***Guan, 2013,786; Beard & Hoy,2010,430)*** أن هناك تسعة أبعاد للتدفق النفسي؛ تتمثل تلك العوامل فيما يلي:

- **وجود أهداف واضحة:** في العديد من المواقف، هناك متطلبات متضاربة وأحيانًا يكون من غير الواضح ما يجب على الفرد فعله. ولكن في تجربة التدفق، يكون للفرد هدف واضح ويعرف جيدًا ما يجب القيام به بعد ذلك.
- **الحاجة إلى تعليقات فورية حول أداء المرء:** عندما يكون الفرد في حالة تدفق، فإن الفرد يعرف مدى جودة أدائه لأنه يمكنه الحصول على تعليقات فورية من الآخرين.
- **الوصول إلى التوازن بين التحديات والمهارات:** إذا كان التحدي صعبًا للغاية بالنسبة لمهارات الفرد الخاصة، فسوف يشعر بالإحباط والاكتئاب؛ ولكن إذا كان التحدي سهلاً للغاية، فسيشعر بالملل. في تجربة التدفق، يشعر الفرد بالانخراط، ويمكنه التوازن بين مهاراته الخاصة ومتطلبات المهام والأنشطة.
- **دمج العمل والوعي:** غالبًا ما ينظر الأفراد في أشياء لا تتعلق تمامًا بالمهام الحالية؛ ولكن في التدفق سوف يركزون انتباههم على ما يفعلونه.
- **التركيز على اللحظة الحالية بشكل مكثف ومركز:** بسبب استيعاب الفرد للنشاط، فإنه يهتم بتركيز التفكير على المهمة قيد النظر، ولا يفكر في أشياء غير ذات صلة. مع التركيز على الأنشطة، يتم وضع المشاعر غير المستقرة التي يمكن أن تؤدي إلى القلق والاكتئاب.

- **الشعور بالسيطرة على النفس في المهمة أو النشاط:** تعتبر إمكانية المتعلمين لممارسة التحكم في التعلم، وخاصة في المواقف الصعبة، ضرورية في تجربة التدفق.
- **فقدان الوعي بالذات:** غالبًا ما ينفق الناس الكثير من الطاقة على كيفية ظهورهم للآخرين؛ ولكن في حالة التدفق، فإن الفرد منخرط جدًا في النشاط الذي يقوم به.
- **مرور الوقت:** الوقت يمر عندما تكون منخرطًا حقًا في النشاط. قد يبدو الوقت أيضًا بطيئًا في الوقت الذي تؤدي فيه بعض الأنشطة أو المهام التي مارست فيها وطورت درجة عالية من المهارات.
- **تجربة المكافأة الجوهرية في النشاط:** يتم تنفيذ بعض الأنشطة من أجل الأشخاص لأنهم سيجدون المتعة في المرور بالتجربة مثل الفن أو الموسيقى أو الرياضة. يتم تنفيذ أنشطة أخرى من أجل أهداف الأشخاص المستقبلية، مثل الأشياء التي عليهم القيام بها كجزء من وظائفهم. لكن بعض هذه الأنشطة الموجهة للكائنات يمكن أن تصبح أهدافًا في حد ذاتها، ويتمتع بها لمصلحته الخاصة.

أهمية تحقيق التدفق النفسي

إن للتدفق النفسي أهمية واضحة في حياة الفرد، فكما يذكر **سيد أحمد (٢٠١٠، ١٢٣)** أن التدفق النفسي يساهم في تحسين جودة الحياة من الناحية النفسية من خلال تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب بهدف تحقيق الشعور بالسعادة والمتعة أثناء ممارسة النشاط. كما يشير إلى أن أهمية التدفق في مجال التعليم واكتساب المهارات، تتمثل في أنه يمكن استخدامه كمحفز داخلي في تعليم الأطفال أكثر من استخدامه كوسيلة للضغط والتهديد، كما يفضل استثمار المزاج الايجابي المصاحب للتدفق لجذب الأطفال إلى التعلم النشط في المجالات التي يستطيعون تنمية كفاءاتهم فيها، بالإضافة إلى أن حالة التدفق تساعد الفرد على مقاومة الملل والسأم وتشعره بالتحدي في أداء مهامه.

كما تتضح أهمية التدفق النفسي في أنه يساعد في تخفيف الاضطرابات الانفعالية من قلق واكتئاب وأيضاً من ملل وسأم، لأن التركيز العالي الذي يعتبر هو جوهر التدفق النفسي

يعمل كتغذية مرتدة عندما يكون الفرد على أعتاب حالة التدفق النفسي، ويتطلب ذلك جهداً كبيراً للوصول إلى حالة الهدوء، والتركيز الكافي لبدء الخطوة الأولى من العمل، ثم تتخذ حالة التدفق النفسي قوة دفع ذاتية في تأدية العمل بأقل مجهود **(دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ١٣٥)**.

كما يشير **محمد أبوالمجد (٢٠١٥، ١٩٥)** إلى أن أهمية تحقيق التدفق النفسي تتمثل أنه يمنح فرص لضبط وتنظيم والسيطرة على الوعي أو الشعور. ويسمح بتطوير الفرد، ويتيح الوصول إلى الخبرة المثالية. كما يذكر ***(Borovay, 2019, 76)*** أن التدفق النفسي يساهم زيادة الدوافع الذاتية، واحترام الذات، والوقت المخصص للقيام بالأعمال المكلفين بها، كما يساعد التدفق في إثراء التعلم وتطوير مستويات جديدة من التحدي والمهارة.

التـــدفـــق النفســـي لـــدى المعلمـــين

اهتمت بعض الدراسات بتناول التدفق النفسي لدى المعلمين؛ كدراسة ***(Marshall, 2013)*** **بعنوان "التدفق النفسي للمعلمين وعلاقته باليقظة العقلية المدرسية وتمكين هيكل المدرسة:** ***Teacher flow and its relationship to school mindfulness and enabling school structure***" والتي اهتمت بالتعرف على العلاقة بين بين التدفق النفسي واليقظة العقلية، وكذلك التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي وتمكين هيكل المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (٥٦٦) من المعلمين والمدراء ومساعدي المدراء. اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات. تمثل منهج الدراسة في المنهج الوصفي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين تجربة تدفق المعلم واليقظة. علاوة على ذلك، لم تكن هناك علاقة بين تجربة تدفق المعلم وتمكين هيكل المدرسة. أشارت نتائج الدراسى إلى ارتفاع مستوى التدفق واليقظة العقلية وتمكين هيكل المدرسة لدى عينة الدراسة.

ودراسة منتظر سلمان (٢٠١٨) بعنوان "التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال" والتي هدفت إلى التعرف على التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمة. وقد قام الباحث ببناء مقياس للتدفق النفسي اعتمادا على نظرية **ميهالي تشكزنتهيمالي**. تمثل منهج الدراسة في الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن العينة لديها مستوى عالٍ تدفق نفسي.

ودراسة أيمن عبدالعزيز (٢٠١٩) بعنوان "التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية" والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (نوع المؤهل – الحالة الاجتماعية – عدد سنوات الخبرة – الراتب الشهري)، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وطبق الباحث عليهن مقياس التدفق النفسي من إعداده، ومقياس الرضا الوظيفي من إعداد أبوالنور وعواد (٢٠١٦)، وتوصلت الدراسة إلى علاقة ارتباطية وطيدة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى أفراد العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي لعينة الدراسة لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضا المعلمات الخبرة الأكثر من عشرة سنوات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي لعينة الدراسة لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضا للمعلمات التي لم تتزوج، وكذلك يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي للمعلمات من خلال التدفق النفسي لديهن.

فـــروض الـــدراســـة

من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات والبحوث السابقة، صاغت الباحثة الفروض التالية لتكون بمنزلة إجابات محتملة لما أُثير في مشكلة هذه الدراسة من تساؤلات.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.
- تساهم التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

منهجـــية وإجـــراءات الـــدراســـة:

أولاً: المنهـج المستخـدم بالـدراسـة

تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق اهداف الدراسة

ثانياً: عينـــة الـــدراســـة

تكونت عينة الدراسة من:

- **عينـة الدراسـة الاستطلاعية:** تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية على عينة استطلاعية قوامها (١٢٨) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة القليوبية خلال العام الدراسي ٢٠٢٠م/٢٠٢١م.
- **عينـة الدراسـة الأساسـية:** تم تطبيق أدوات الدراسة بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لها على عينة قوامها (١٣٤) من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية ببعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية والمتمثلة في (مدرسة التربية الفكرية ببنها- مدرسة التربية الفكرية بطوخ- مدرسة التربية الفكرية بالعمار – مدرسة التربية الفكرية بقليوب- مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية- مدرسة التربية الفكرية بالخانكة)، والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية

المـدرسـة	عينة الدراسة الاستطلاعية		عينة الدراسة الأساسية	
	معلم	معلمة	معلم	معلمة
مدرسة التربية الفكرية ببنها	١٣	١٣	١٢	١٢
مدرسة التربية الفكرية بطوخ	١٠	١٠	٨	١٠
مدرسة التربية الفكرية بالعمار	١٢	١٠	١٢	١٠
مدرسة التربية الفكرية بقليوب	١١	٩	١٣	١١
مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية	١٠	١٠	١٤	١١
مدرسة التربية الفكرية بالخانكة	١٠	١٠	١٠	١١
إجمالي	٦٦	٦٢	٦٩	٦٥
إجمالي العينة	١٢٨		١٣٤	

ثالثاً: أدوات الـــدراســـة:

١- مقياس التوجهات الهدفية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحثة).

تـم إعداد مقياس التوجهات الهدفية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بهدف قياس درجة التوجهات الهدفية لعينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؛ ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

مبـررات إعـداد المقـياس:

هناك مجموعة من المبررات هى:

أ) في حدود اطلاع الباحثة لم تتمكن من الحصول على مقاييس أو استبيانات اهتمت بقياس التوجهات الهدفية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة عربية أو جنبية تقيس التوجهات الهدفية من الجوانب التي يقيسها المقياس المعد وهى **(البعد الأول ويتمثل في التوجه الهدفي القائم على التعلم، والبعد الثاني ويتمثل في التوجه الهدفي القائم على الأداء، والبعد الثالث ويتمثل في التوجه الهدفي القائم على الأداء التجنبي، والبعد الرابع ويتمثل في تجنب أعباء العمل).**

ب) من الملاحظ عند الاطلاع على بعض المقاييس الأجنبية في هذا المتغير أن تلك المقاييس غير مناسبة؛ بالإضافة إلى تشبعها بعوامل ثقافية تختلف عن ثقافة البيئة المصرية.

الهـدف مـن المقـياس:

تحاول الباحثة من خلال هذا المقياس تحديد درجة امتلاك عينة الدراسة من معلمي بعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية والمتمثلة في (مدرسة التربية الفكرية ببنها- مدرسة التربية الفكرية بطوخ- مدرسة التربية الفكرية بالعمار – مدرسة التربية الفكرية بقليوب- مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية- مدرسة التربية الفكرية بالخانكة) للتوجهات الهدفية.

خطـوات إعـداد المقـياس:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد هذا المقياس:

١- الإطلاع على ما تمكنت الباحثة من الوصول إليه من دراسات وبحوث تناولت مفهوم التوجهات الهدفية؛ والتتبع النظري لهذا المتغير من خلال الكتابات النظرية والدراسات

السابقة التي تناولت متغير التوجهات الهدفية لدى عينة المعلمين بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية على وجه التحديد والإستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده.

٢- الإطلاع علي ما تمكنت الباحثة من الوصول إليه من مقاييس واستبيانات خاصة بالتوجهات الهدفية والتي منها:

- مقياس التوجهات الدفية للمعلمين من إعداد ***(Nitsche et al.,2011)***.
- مقياس "كرستوفر واس" "Christopher Was" للتوجهات الهدفية ترجمة وتعريب أحمد محمد(٢٠١٨).
- مقياس التوجهات الهدفية من إعداد ***(Alazemi,2019)***.

٣- بعد اطلاع الباحثة على هذه المقاييس حددت الباحثة التعريف الإجرائي لمفهوم التوجهات الهدفية في ضوء التعريفات السابقة بالإطار النظري والنظريات لمفهوم التوجهات الهدفية.

٤- حددت الباحثة مفهوم التوجهات الهدفية تحديد إجرائي يسمح للباحثة بصياغة بعض العبارات في ضوء هذا التعريف؛ وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات تغطي كافة مكونات مفهوم التوجهات الهدفية السابق ذكرها، ثم وضعت الباحثة أمام كل مفردة من المفردات خمسة استجابات، وهم: دائماً = ٥ درجات، غالباً = ٤ درجات، أحياناً= ٣ درجات، قليلا =٢ درجة، نادراً = درجة واحدة.

٥- قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على بعض السادة المحكمين من أساتذة الجامعات في مجال القياس والتقويم والصحة النفسية التربية الخاصة بكلية التربية والتربية النوعية بجامعة بنها، والقاهرة، وعين شمس.

٦- أبقت الباحثة على مجموعة العبارات التي وصلت نسبة الاتفاق عليها من ٨٠% فأكثر من اتفاق السادة المحكمين للمقياس في صورته الأولية، وذلك كما بالجدول التالي:

جدول (٢) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس التوجات الهدفية لدى عينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية (ن = ١١)

البعد الاول: التوجه الهدفي القائم على التعلم		البعد الثانى: التوجه الهدفي القائم على الأداء		البعد الثالث: التوجه الهدفي القائم على الأداء التجنبي		البعد الرابع: تجنب أعباء العمل	
رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٩٠,٩١	١	%١٠٠	١	%٨١,٨٢	١	%٩٠,٩١
٢	%١٠٠	٢	%٩٠,٩١	٢	%٩٠,٩١	٢	%٩٠,٩١
٣	%٨١,٨٢	٣	%٨١,٨٢	٣	%١٠٠	٣	%١٠٠
٤	%١٠٠	٤	%٩٠,٩١	٤	%٩٠,٩١	٤	%١٠٠
٥	%٩٠,٩١	٥	%٨١,٨٢	٥	%١٠٠	٥	%٨١,٨٢

ومن ثمّ توصلت الباحثة إلى إعداد الصورة الأولية للمقياس، بحيث تكون درجة النهاية الصغرى هي: (٢٠) درجة، في حين تكون درجة النهاية العظمي هي: (١٠٠) درجة.

الصـــــدق الظاهـــــري:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التوجات الهدفية على عينة التقنين، والتي بلغ قوامُها: (١٢٨) معلماً، ولقد اتضح للباحثة أن التعليمات الخاصة بالمقياس واضحة ومحددة، وتتصف بالوضوح التام وسهولة الفهم؛ مما يؤكد أن مقياس التوجات الهدفية يتمتع بالصدق الظاهريّ.

الصـــدق الذاتـــي:

ويُحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعى لمعامل الثبات، وعليه فقد بلغت نسبة الصدق الذاتي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده، بعد حساب معامل الثبات، كما هو موضح فى الجدول الآتى:

جدول (٣) يوضح قيم معاملات الصدق الذاتى لأبعاد مقياس التوجات الهدفية وللمقياس ككل

البعـــد	عـــدد المفـــردات	معـــامـــل الثبـــات	معامل الصدق الذاتى
الأول	٥	٠,٧٣١	٠,٨٥٥
الثانى	٥	٠,٧٦٠	٠,٨٧٢
الثالث	٥	٠,٧٧١	٠,٨٧٨
الرابع	٥	٠,٧٨٣	٠,٨٨٥
المقياس ككل	٢٠	٠,٧٢٣	٠,٨٥٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصدق الذاتى لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل مرتفعة جداً مما يجعل المقياس صالحًا لقياس ما وُضِعَ لقياسه.

الصـــدق التمييـــزى:

للتحقق من القدرة التمييزية لمقياس التوجات الهدفية؛ تم حساب الصدق التمييزى؛ حيث تم أخد ٢٧% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (١٢٨) فردا، ٢٧% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف علي دلالة الفروق بين هذه المتوسطات

وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين متوسطى درجات الطلاب وقيمة (ت) بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتى:

جدول (٤) نتائج الفروق بين متوسطى درجات طلاب العينة الاستطلاعية وقيمة (ت) بين المجموعتين لمقياس التوجات الهدفية

المجمـوعـة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزانى المرتفع	٣٥	٨٩,١٤	٣,٢٧	٢٣,٥٣١	٦٨	٠,٠١
مجموعة المستوى الميزانى المنخفض	٣٥	٥٣,٦٩	٨,٢٩			

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستويين مما يوضح أن مقياس التوجات الهدفية على درجة عالية من الصدق التمييزى.

الصـــدق التكـــوينـــى:

وتم حساب الصدق التكوينى للمقياس من خلال حساب قيمة:

أ) الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد.

ب) الاتساق الداخلى بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

أ) الاتساق الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة فى كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس للأبعاد الأربعة المكونة للمقياس:

جدول (٥) معاملات صدق مفردات مقياس التوجات الهدفية (ن = ١٢٨)

البعد الاول		البعد الثانى		البعد الثالث		البعد الرابع	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٤٥٩	١	**٠,٣٨٠	١	**٠,٤٥٢	١	**٠,٣٨٢
٢	**٠,٤٨٨	٢	**٠,٣٦٩	٢	**٠,٤٦٨	٢	**٠,٣٩٠
٣	**٠,٤٣٢	٣	**٠,٤٥٦	٣	**٠,٤٠٧	٣	**٠,٥١٨
٤	**٠,٣٩٥	٤	**٠,٤٢١	٤	**٠,٣٦٠	٤	**٠,٤٩١
٥	**٠,٤٤٣	٥	**٠,٤٧٢	٥	**٠,٥٠٨	٥	**٠,٤٨٢

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١)**

ب) الاتساق الداخلى بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق الأبعاد الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس،. والجدول الآتى يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (٦) معاملات صدق أبعاد مقياس التوجات الهدفية (ن = ١٢٨)

البعـــد	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	البعد الرابع
معامل الإرتباط	**٠,٧١٩	**٠,٦٤٧	**٠,٧٢٩	**٠,٨١٨

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١)**

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معاملات الإرتباط جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يحقق الصدق التكوينى لمقياس التوجات الهدفية.

ثبات مقياس التوجات الهدفية:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتى بلغ عددُها(١٢٨) معلماً، حيث تم رصد نتائجهم فى الاستجابة على المقياس، وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لكلٍ من: سبيرمان Spearman، وجتمان Guttman، باستخدام برنامج (SPSS V.18) وذلك على النحو التالي:

طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.18)، وكانت قيم معاملات ألفا كما هى موضح بالجدول الآتى:

جدول (٧) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التوجات الهدفية

البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
الأول	٥	٠,٧٣١
الثانى	٥	٠,٧٦٠
الثالث	٥	٠,٧٧١
الرابع	٥	٠,٧٨٣
المقياس ككل	٢٠	٠,٧٢٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى مقياس التوجات الهدفية، حيث تَمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الطلاب فى الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثانى: درجات الطلاب فى الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، **ويوضح الجدول الآتى ما توصلت إليه الدراسة في هذا الصدد:**

جدول رقم (٨) يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التوجات الهدفية.

المفـــردات	العدد	معامل ألفا لكرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٠	٠,٨٥١	٠,٨٦٦	٠,٩٢٨	٠,٩٢٨
الجزء الثانى	١٠	٠,٨٥٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

٢- مقياس التدفق النفسي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحثة).

تم إعداد مقياس التدفق النفسي لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بهدف قياس درجة التدفق النفسي لعينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية؛ ولإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بإتباع الخطوات التالية:

مـــبررات إعـــداد المقـــياس:

هناك مجموعة من المبررات هى:

أ) في حدود اطلاع الباحثة لم تتمكن من الحصول على مقاييس أو استبيانات اهتمت بقياس التدفق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية بصفة خاصة عربية أو جنبية تقيس التدفق النفسي من الجوانب التي يقيسها المقياس المعد وهى **(البعد الأول: وضوح الهدف من ممارسة العمل، والبعد الثاني: الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية، والبعد الثالث: الشعور بالمتعة والدافعية أثناء العمل، والبعد الرابع: نسيان الذات والمكان أثناء الانشغال بالعمل، والبعد الخامس: مواجهة التحديات والسيطرة على اتخاذ القرارات، والبعد السادس: تركيز الانتباه والاندماج في العمل).**

ب) من الملاحظ عند الاطلاع على بعض المقاييس الأجنبية في هذا المتغير أن تلك المقاييس غير مناسبة؛ بالإضافة إلى أنها متشعبة بعوامل ثقافية تختلف عن ثقافة البيئة المصرية.

الهـدف مـن المقـياس:

تحاول الباحثة من خلال هذا المقياس تحديد درجة امتلاك عينة الدراسة من معلمي بعض مدارس التربية الفكرية بمحافظة القليوبية والمتمثلة في (مدرسة التربية الفكرية ببنها- مدرسة التربية الفكرية بطوخ- مدرسة التربية الفكرية بالعمار – مدرسة التربية الفكرية بقليوب مدرسة التربية الفكرية بالقناطر الخيرية- مدرسة التربية الفكرية بالخانكة) للتدفق النفسي.

خطـوات إعـداد المقـياس:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في إعداد هذا المقياس:

١- الإطلاع على ما تمكنت الباحثة من الوصول إليه من دراسات وبحوث تناولت مفهوم التدفق النفسي؛ والتتبع النظري لهذا المتغير من خلال الكتابات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغير التدفق النفسي لدى عينة المعلمين بصفة عامة ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية على وجه التحديد والإستفادة منها في بناء المقياس الحالي وتحديد أبعاده.

٢- الإطلاع علي ما تمكنت الباحثة من الوصول إليه من مقاييس واختبارات واستبيانات خاصة بالتدفق النفسي والتي منها:

- اختبار التدفق النفسي من إعداد آمال باظة (٢٠١١).
- مقياس التدفق النفسي من إعداد سحر سمير (٢٠١٦).
- مقياس التدفق من إعداد ***(Jackson & Marsh,1996)***.

٣- بعد اطلاع الباحثة على هذه المقاييس حددت الباحثة التعريف الإجرائي لمفهوم التدفق النفسي في ضوء التعريفات السابقة بالإطار النظري والنظريات لمفهوم التدفق النفسي.

٤- حددت الباحثة مفهوم التدفق النفسي تحديد إجرائي يسمح للباحثة بصياغة بعض العبارات في ضوء هذا التعريف؛ وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات تغطي كافة مكونات مفهوم التدفق النفسي السابق ذكرها، ثم وضعت الباحثة أمام كل مفردة من المفردات خمسة استجابات، وهم: دائماً = ٥ درجات، غالباً = ٤ درجات، أحياناً= ٣ درجات، قليلا =٢ درجة، نادراً = درجة واحدة.

٥- قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على بعض السادة المحكمين من أساتذة الجامعات في مجال القياس والتقويم والصحة النفسية التربية الخاصة بكلية التربية والتربية النوعية بجامعة بنها، والقاهرة، وعين شمس.

٦- أبقت الباحثة على مجموعة العبارات التي وصلت نسبة الاتفاق عليها من ٨٠% فأكثر من اتفاق السادة المحكمين للمقياس في صورته الأولية، وذلك كما بالجدول التالي:

جدول (٩) يوضح نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات مقياس التدفق النفسي: لدى عينة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية (ن = ١١)

البعد الأول: وضوح الهدف من ممارسة العمل		البعد الثانى: الشعور بالاستعداد لإدارة الوقت بإيجابية		البعد الثالث: الشعور بالمتعة والدافعية أثناء العمل	
رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%٨١,٨٢	١	%١٠٠	١	%٨١,٨٢
٢	%١٠٠	٢	%١٠٠	٢	%٩٠,٩١
٣	%٨١,٨٢	٣	%٩٠,٩١	٣	%١٠٠
٤	%٩٠,٩١	٤	%٩٠,٩١	٤	%٩٠,٩١
البعد الرابع: نسيان الذات والمكان أثناء الانشغال بالعمل		**البعد الخامس: مواجهة التحديات والسيطرة على اتخاذ القرارات**		**البعد السادس: تركيز الانتباه والاندماج في العمل**	
رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١	%٨١,٨٢	١	%١٠٠
٢	%٩٠,٩١	٢	%٩٠,٩١	٢	%٨١,٨٢
٣	%٨١,٨٢	٣	%٩٠,٩١	٣	%٩٠,٩١
٤	%٩٠,٩١	٤	%١٠٠	٤	%٩٠,٩١

ومن ثمّ توصلت الباحثة إلى إعداد الصورة الأولية للمقياس، بحيث تكون درجة النهاية الصغرى هي: (٢٤) درجة، في حين تكون درجة النهاية العظمي هي: (١٢٠) درجة.

الصـــــدق الظاهـــــري:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس التدفق النفسي على عينة التقنين، والتي بلغ قوامُها: (١٢٨) معلماً، ولقد اتضح للباحثة أن التعليمات الخاصة بالمقياس واضحة ومحددة، وتتصف بالوضوح التام وسهولة الفهم؛ مما يؤكد أن مقياس التدفق النفسي يتمتع بالصدق الظاهريّ.

الصـــدق الذاتـــي:

ويُحسب الصدق الذاتي بالجذر التربيعى لمعامل الثبات، وعليه فقد بلغت نسبة الصدق الذاتي للمقياس ككل ولكل بعد من أبعاده، بعد حساب معامل الثبات، كما هو موضح فى الجدول الآتى:

جدول (١٠) يوضح قيم معاملات الصدق الذاتى لأبعاد مقياس التدفق النفسي وللمقياس ككل

البعـــد	عـدد المفـردات	معـامـل الثبـات	معامل الصدق الذاتى
الأول	٤	٠,٧٢٤	٠,٨٥١
الثانى	٤	٠,٧٢٥	٠,٨٥١
الثالث	٤	٠,٧٤١	٠,٨٦١
الرابع	٤	٠,٨١٠	٠,٩٠٠
الخامس	٤	٠,٧٠٢	٠,٨٣٨
السادس	٤	٠,٧٢١	٠,٨٤٩
المقياس ككل	٢٤	٠,٩٢٢	٠,٩٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصدق الذاتى لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل مرتفعة جداً مما يجعل المقياس صالحًا لقياس ما وُضِعَ لقياسه.

الصـــدق التمييـــزى:

للتحقق من القدرة التمييزية لمقياس التدفق النفسي ؛ تم حساب الصدق التمييزى؛ حيث تم أخذ ٢٧% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (١٢٨) فردا، ٢٧% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف علي دلالة الفروق بين هذه المتوسطات

وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين متوسطى درجات الطلاب وقيمة (ت) بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتى:

جدول (١١) نتائج الفروق بين متوسطى درجات طلاب العينة الاستطلاعية وقيمة (ت) بين المجموعتين لمقياس التدفق النفسي

المجمـــوعـــة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزانى المرتفع	٣٥	١٠٩,٥٤	٤,٧٩	١٨,٨١٥	٦٨	٠,٠١
مجموعة المستوى الميزانى المنخفض	٣٥	٦٦,٦٦	١٢,٦٠			

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستويين مما يوضح أن مقياس التدفق النفسي على درجة عالية من الصدق التمييزى.

الصـــدق التكـــوينـــى:

وتم حساب الصدق التكوينى للمقياس من خلال حساب قيمة:

أ) الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد.

ب) الاتساق الداخلى بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

أ) الاتساق الاتساق الداخلى بين درجة المفردة فى كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبعد:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة فى كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه المفردة، والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس للأبعاد الستة المكونة للمقياس:

جدول (١٢) معاملات صدق مفردات مقياس التدفق النفسي (ن = ١٢٨)

البعد الاول		البعد الثانى		البعد الثالث	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٨**	١	٠,٧١٦**	١	٠,٧٦٢**
٢	٠,٦٣٣**	٢	٠,٨٢٠**	٢	٠,٧٢٤**
٣	٠,٨٤٧**	٣	٠,٦٩٢**	٣	٠,٨٢٤**
٤	٠,٧٧٦**	٤	٠,٧٣٥**	٤	٠,٦٩٦**
البعد الرابع		**البعد الخامس**		**البعد السادس**	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨١٠**	١	٠,٧٦٢**	١	٠,٦٩٧**
٢	٠,٧٥٤**	٢	٠,٧٢٥**	٢	٠,٧٠٦**
٣	٠,٧٨١**	٣	٠,٧٢٨**	٣	٠,٧٥١**
٤	٠,٨٥٧**	٤	٠,٧٠٥**	٤	٠,٥٩٤**

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١)**

ب) الاتساق الداخلى بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق الأبعاد الفرعية للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس،. والجدول الآتى يوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول (١٣) معاملات صدق أبعاد مقياس التدفق النفسي (ن = ١٢٨)

البعـــد	البعـد الأول	البعـد الثـانـى	البعـد الثـالـث
معامل الإرتباط	**٠,٧٨٤	**٠,٨٤١	**٠,٧٦٣
البعد	**البعد الرابع**	**البعد الخامس**	**البعد السادس**
معامل الإرتباط	**٠,٨٦٠	**٠,٨٢٤	**٠,٧٦٧

(قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠١)**

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معاملات الإرتباط جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يحقق الصدق التكوينى لمقياس التدفق النفسي.

ثبات مقياس التدفق النفسي:

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية؛ والتى بلغ عددُها(١٢٨) معلماً، حيث تم رصد نتائجهم فى الاستجابة على المقياس، وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لكلٍ من: سبيرمان Spearman، وجتمان Guttman، باستخدام برنامج (SPSS V.18) وذلك على النحو التالي:

طـريقـة ألفـا كـرونبـاخ:

تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ومن خلال استخدام برنامج التحليل الإحصائي للبيانات (SPSS V.18)، وكانت قيم معاملات ألفا كما هى موضح بالجدول الآتى:

جدول (١٤) يوضح قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التدفق النفسي

البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
الأول	٤	٠,٧٢٤
الثانى	٤	٠,٧٢٥
الثالث	٤	٠,٧٤١
الرابع	٤	٠,٨١٠
الخامس	٤	٠,٧٠٢
السادس	٤	٠,٧٢١
المقياس ككل	٢٤	٠,٩٢٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ جميعها مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

طـريقـة التجـزئـة النصفـية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفى مقياس التدفق النفسي، حيث تَمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم الأول: درجات الطلاب فى الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثانى: درجات الطلاب فى الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، **ويوضح الجدول الآتى ما توصلت إليه الدراسة في هذا الصدد:**

جدول رقم (١٥) يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس التدفق النفسي.

المفـــردات	العدد	معامل ألفا لكرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٢	٠,٨٥٥	٠,٨٧٧	٠,٩٣٥	٠,٩٣٥
الجزء الثانى	١٢	٠,٨٤٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية مرتفعة، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية، تجعلنا نطمئن إلى استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

نتيجـة الفـرض الأول:

ينص الفرض الأول للدراسة على: **"توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمى ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس التدفق النفسي بأبعاده الستة".**

وللتحقّق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات معلمى ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس التدفق النفسي بأبعاده الستة، ويوضح الجدول الآتى نتائج ذلك.

جدول رقم (١٦) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات معلمى ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس التدفق النفسي بأبعاده الستة حيث (ن=١٣٤).

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	البعد الرابع	مقياس التوجهات الهدفية ككل
البعد الأول	٠,٦٠٤**	٠,٦٤٨**	٠,٩٤٥**	٠,٥٦٢**	٠,٨٢١**
البعد الثانى	٠,٦٢٠**	٠,٦٦٩**	٠,٩٥٨**	٠,٦٢٣**	٠,٨٥٥**
البعد الثالث	٠,٦٢٥**	٠,٦٨٤**	٠,٩٥٩**	٠,٥٦٥**	٠,٨٤٣**
البعد الرابع	٠,٦٣٦**	٠,٦٨٦**	٠,٩٦٠**	٠,٦٣٣**	٠,٨٦٨**
البعد الخامس	٠,٦١٧**	٠,٦٦١**	٠,٩٤٢**	٠,٥٦٨**	٠,٨٣٠**
البعد السادس	٠,٦٣٠**	٠,٦٦٩**	٠,٩٤٧**	٠,٦٠٦**	٠,٨٤٩**
مقياس التدفق النفسي ككل	٠,٦٢٨**	٠,٦٧٦**	٠,٩٦٠**	٠,٥٩٩**	٠,٨٥٢**

** معامل الإرتباط دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق:

- وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مسوى دلالة (٠,٠١) بين درجات معلمى ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التوجهات الهدفية بأبعاده الأربعة وبين درجاتهم على مقياس التدفق النفسي بأبعاده الستة.

نتيجـــة الفـــرض الثانى:

ينص الفرض الثانى للدراسة على أنه: "**تساهم التوجهات الهدفية في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية**".

وللتحقّق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار بطريقةُ Enter، والجدولان الآتيان يوضحان نتائج ذلك.

جدول رقم (١٧) يوضح نتائج تحليل التباين لانحدار التوجهات الهدفية على مستوى التدفق النفسي (ن=١٣٤)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة	معامل التحديد R^2
الإنحدار	٤٦٩٨٩,٨	١	٤٦٩٨٩,٨	٣٥٠,١١	٠,٠١	٠,٧٢٩
البواقى	١٧٧١٦,٤	١٣٢	١٣٤,٢١٥			
الكلـــي	٦٤٧٠٦,١	١٣٣				

جدول رقم (١٨) يوضح نتائج تحليل الانحدار للعامل المنبىء "التوجهات الهدفية" بمستوى التدفق النفسي (ن=١٣٤).

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	المعامل البائي B	الخطأ المعياري البائي	بيتا ß	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
مستوى التدفق النفسي	الثابت	٨,٧٩١	٤,٥٤٧		١,٩٣٣	٠,٠٥
	التوجهات الهدفية	١,١٤٨	٠,٠٦١	٠,٨٥٢	١٨,٧١١	٠,٠١

ويتضح من الجدولين السابقين ما يلي:

- وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) للرفاهية النفسية كمتغير مستقل فى تفسير التباين الكلى لمستوى التدفق النفسي " المتغير التابع" حيث أنه يفسر (٧٢,٩%) من التباين الكلى من مستوى التدفق النفسي لدى معملى ذوي الإعاقة الفكرية.
- وتكون مُعادلة التنبؤ على النحو التالي: مستوى التدفق النفسي = ٨,٧٩١ + (١,١٤٨) التوجهات الهدفية. أى أن التوجهات الهدفية منبؤ موجب لمستوى التدفق النفسي.

منـــاقشـــة نتـــائـــج الـــدراســـة وتفســـيرهـــا

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. وترى الباحثة أن تلك النتيجة منطقية حيث أن التوجهات الهدفية لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعد المحرك الرئيسِ لسلوكهم ورغبتهم في تعليم وتنمية قدرات ومهارات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتلبية توقعات أولياء الأمور بشأن ابنهم، ومواكبة المنهج المقرر من قِبل الوزارة في نفس الوقت. مما يدل ذلك على تحدي أفراد

عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لظروف بيئة العمل وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لإثبات جدراتهم وقدراتهم على تحسين حالة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

هذا وترى الباحثة أن امتلاك أفراد عينة الدراسة الحالية للتوجهات الهدفية تجعلهم قادرين على استغلال ما يقومون به من ممارسات تدريسية وأنشطة بداخل الفصل في تنمية قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وإكسابهم مهارات تساعدهم على التوافق والتكيف مع مجتمعهم. هذا بالإضافة إلى أن تلك الممارسات والأنشطة توفر لأفراد عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية فرصة لمهاراتهم لاستخدامها وصقلها إلى أقصى حد، وبالتالي تصبح تلك الممارسات والأنشطة أكثر تشويقًا وإمتاعًا، كما يصبحون أكثر إنتاجية في العمل داخل مدارس التربية الفكرية. وبالتالي، يمكن لأفراد عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية أن يقيمون قرارهم للقيام بتلك الممارسات والأنشطة على أنه يتفق مع رغباتهم، مما يترتب على ذلك شعورهم بالتدفق النفسي؛ لذا نجدهم يشعرون بالمتعة والدافعية والتركيز والاندماج والانشغال بالعمل مع التلاميذ المعاقين فكرياً وإدارة الوقت بإيجابية ووضوح الهدف من التعامل معهم.

وتتفق تلك النتيجة مع ما ذكره ***(Mustafa et al., 2010, 6)*** في أن الأفراد يشعرون بالتدفق النفسي عندما يتم استيعابهم بالكامل في نشاط التعلم الذي يفقدون خلاله إحساسهم بالوقت ويشعرون بارتياح كبير. حيث يمكن تحقيق حالة التدفق النفسي عندما يكون الشخص مهتماً بالمهمة أو النشاط الذي يقوم به. إذا كان الشخص يكره نشاطًا، فسيكون من الصعب عليه الاستمتاع به. فعندما لا يستمتع المرء بالمهمة، لا يمكنه أن ينظر إلى المهمة على أنها ممتعة، وصعبة، وتستحق القيام بها من أجلها.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن التوجهات الهدفية تساهم في التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لدى عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية. وهنا يمكن القول أن العلاقة الموجبة التي تم التحقق منها بين التوجهات الهدفية والتدفق النفسي تؤكد أنه كلما ارتفع مستوى التوجهات الهدفية لدى الفرد كلما ارتفع مستوى التدفق النفسي لديه، والعكس صحيح. ويمكن أن نستدل من تلك النتيجة أنه إذا تم معرفة مستوى التوجهات الهدفية لدى الفرد يمكن من خلاله التنبؤ بمستوى التدفق النفسي لديه.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- عقد ندوات إرشادية لفئة معلمي التربية الخاصة لتحسين جوانب المهارات الوظيفية وجوانب المهارات الروحية بما يجعهم يشعرون بجودة حياة في بيئة العمل.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالي في تكملة دائرة البحث حول العوامل والمتغيرات المؤثرة في التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية بشكل خاص وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام.
- عقد دورات تدريبية بين كليات التربية وكليات علوم الإعاقة ومدارس ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تنمية التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى المعلمين.
- توجيه نظر القائمين على رعاية معلمي ذوي الاحتياجات الخصة بضرورة الاهتمام بتنمية التوجهات الهدفية والتدفق النفسي.

دراسات وبحوث مقترحة:

استكمالاً للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية، وفي ضوء ما انتهت إليه من نتائج، تقترح الباحثة بعض الموضوعات التي ترى أنها لا تزال في حاجة لمزيد من البحث والدراسة في هذا الميدان والتي تتمثل فيما يلي:

- دراسة مقارنة بين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في مستوى التوجهات الهدفية.
- دراسة مقارنة بين معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في مستوى التدفق النفسي.
- دراسة مقارنة بين معلمي الصم ومعلمي المكفوفين ومعلمي ذوي الإعاقة الفكرية في مستوى كل من التوجهات الهدفية والتدفق النفسي.
- الأداء الوظيفي وعلاقته بالتدفق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أنماط القيادة المدرسية وتأثيرها على التوجهات الهدفية والتدفق النفسي لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

المـــراجـــع

أولاً: المـــراجـــع العـــربيـــة

أحمد محمد محاسنة. (٢٠١٨). الخصائص السكيومترية للصورة المعربة لمقياس "كرستوفر واس" "Christopher Was" للتوجهات الهدفية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٩ (١)، ٤٠٧-٤٣٦.

آمال باظة. (٢٠١١). *اختبار التدفق النفسي "كراسة التعليمات"*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إيمان عطية حسين. (٢٠١٨). العوامل الخمسة الكبري للشخصية وعلاقتها بأنماط إدارة الصراع وتوجهات الأهداف لدي المعلمين. ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٨ (٩٩)، ١٦٣-٢٢٣.

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

دانييل جولمان. (٢٠٠٠). *الذكاء العاطفي*. ترجمة ليلى الجبالي، ومراجعة محمد يونس. الكويت، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

سحر سمير كامل. (٢٠١٦). مستوى التدفق النفسي وعلاقته بأنماط الضبط الصفي لدى المعلمين. ***رسالة ماجستير***، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

سيد أحمد البهاص. (٢٠١٠). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت: دراسة سيكومترية – إكلينيكية. *المؤتمر السنوي الخامس عشر – الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١١٧-١٦٩.

عبدالعزيز حيدر الموسوي وأنس شطب. (٢٠١٦). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. ***مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية***، جامعة الكوفة، ١٠ (١٨)، ٤٩-٩٢.

عفراء إبراهيم خليل. (٢٠١٥). الكمالية العصابية وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، ١٤، ١٥٧-١٨٧.

ماجدة عبدالسلام عبدالمجيد وسلوى محمد عبدالباقي وثريا يوسف لاشين. (٢٠١٦). التدفق النفسي للطالب المعلم لدي عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *دراسات تربوية وإجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٢ (٤)، ٩٩٧-١٠٢٢.

محمد أبو المجد حسن. (٢٠١٥). مكامن القوى في الشخصية كمنبئات بالتدفق النفسي وأبعاده لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بقنا. ***مجلة العلوم التربوية***، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ٢٥ (٢٤)، ١٦١-٢٤٣.

محمد السعيد أبو حلاوة. (٢٠١٣). حالة التدفق: المفهوم والأبعاد والقياس. *شبكة العلوم النفسية العربية*، ٢٩، ١-٤٨.

محمد سليمان الوطيان. (٢٠١١). توجيهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات: دراسة على منطقة القصيم. ***المجلة التربوية***، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٢٥(٩٨)، ١٠١-١٤٣.

منتظر سلمان كطفان. (٢٠١٨). التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. ***مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية***، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار، ٨ (٣)، ١٢١-٢٥٢.

نايف عضيب فالح. (٢٠١٩). العلاقة بين النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. ***مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية***، جامعة الشارقة، ١٦ (١)، ١-٣٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alazemi, N. (2019). Professional learning experiences that affect self-efficacy beliefs and achievement goal orientations of kindergarten teachers in Kuwait. *Ph.D*, Pennsylvania State University.

Attwan, L & Alkhigani, A. (2022). Psychological fluency and its relation to psychological flow among students of Physical Education and Sports Sciences. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 1-8.

Bayardelle, E.(2019). Behavioral responses to failure: The Effects of goal orientation, psychological capital, and intrinsic motivation. *Ph.D*, Faculty of The Chicago School.

Beard, K & Hoy, W. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A Test of Rival Hypotheses. *Educational Administration Quarterly*,46(3) 426 –458.

Borovay, L., Shore, B., Caccese, C., Yang, E & Hua, O. (2019). Flow, achievement level, and inquiry-based learning. *Journal of Advanced Academics*, 30, (1) 74 106.

Cho, M. & Shen, D. (2013). Self-regulation in online learning. *Distance Education,* 34(3),290-301.

Csikszentmihalyi, M (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*, paperback.

Daal, T., Donche, V & Maeyer, S. (2014). The Impact of Personality, Goal Orientation and Self-Efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace. *Vocations and Learning,* 7, 21-40.

Fadlelmula, F. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 859-863.

Fokkens-Bruinsma, M., Canrinus, E. & Rietveld, M. (2018). The relationship between teachers' work motivation and classroom goal orientation. *Pedagogische Studiën*,95, 86-100

Gafoor, A & Kurukkan, A. (2015). Development of academic goal orientation inventory for senior secondary school students of Kerala. *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences*, 3 (1), 352-360.

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

Güler, M. (2017). The Effect of Goal Orientation on Student Achievement. In Karadağ, E. (2017). *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer International Publishing.

Gulseren, S & Natela, D. (2015). Applications of Goal Theory to Teaching Mathematics. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1 (1), 65-73.

Jackson, S. & Marsh, H. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.

Janke,S., Nitsche,S & Dickhauser,O. (2015). The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, 184-194.

Kadivar, P., Kavousian, J., Arabzadeh, M & Nikdel, F. (2011). Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 453-456.

Kunst, E., Woerkom, M & Poell, R. (2018). Teachers' goal orientation profiles and participation in professional development activities. *Vocations and Learning*, 11, 91–111.

Marshall, R. (2013). Teacher Flow and its relationship to school mindfulness and enabling school structurs. *Ph.D*, University of Alabama.

McCollum, D & Kajs, L. (2017). Applying goal orientation theory in an exploration of student motivations in the domain of educational leadership. *Educational Research Quarterly*, 31 (1), 45-59.

Mustafa, S., Elias, H., Noah, M., & Roslan, S.(2010).A Proposed model of motivational influences on academic achievement with flow as the mediator. *Procedia Social and Behavioral Sciences,*7, 2-9.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21, 574-586.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M & Dresel, M. (2013).Teachers' professional goal orientations: Importance for further training and sick leave. *Learning and individual differences*, 23, 272-278.

Sanjamsai, S & Phukao, D. (2018). Flow experience in computer game playing among Thai university students. *Journal of Social Sciences*, 39, 175-182.