[٦]

التمكين النفسي والتوجهات الهدفية كمنبئات بالتدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال

د. ياسمينا محمد محمد يونس

مدرس علم نفس الطفل

كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنوفية

التمكين النفسي والتوجهات الهدفية كمنبئات بالتدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال

د. ياسمينا محمد محمد يونس*

الملخص:

هدف البحث إلى فحص طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي وكل من التمكين النفسى والتوجهات الهدفية، وكذلك الكشف عن إسهام متغيرات البحث في التنبؤ بالتدفق النفسى لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية كنوع المؤهل (بكالوريوس– دراسات عليا)، عدد سنوات الخبرة الوظيفية (٥سنوات فأقل– ٦–١٠ سنوات– أكثر من ١٠ سنوات)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفى الارتباطى التنبؤى لمناسبته لطبيعة هذا البحث، وتكونت عينة البحث من (١٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنوفية وقد تراوحت أعمارهن ما بين ٢٥– ٥٠ عاما، وطبقت الباحثة عليهن مقياس التمكين النفسى من (إعداد الباحثة)، ومقياس التوجهات الهدفية من (إعداد الباحثة)، ومقياس التدفق النفسى من (إعداد الباحثة)، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات عينة البحث على مقياس التدفق النفسية ودرجاتهم على مقياس التمكين النفسي ومقياس التوجهات الهدفية، حيث ارتبط التدفق النفسي إيجابيا بكل من التمكين النفسي والتوجهات الهدفية، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة البحث في كل من التمكين النفسي والتدفق النفسى لصالح المعلمات فئة (دراسات عليا)، وأيضا لمعلمات الخبرة الأكثر من عشرة سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوجهات الهدفية ترجع الى متغير المؤهل والخبرة، كما أسهمت درجات التمكين النفسي والتوجهات الهدفية لدى عينة البحث في التنبؤ بدرجاتهم في التدفق النفسى. وتقدمت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التمكين النفسي، التوجهات الهدفية، التدفق النفسى.

* مدرس علم نفس الطفل– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنوفية.

Abstract:

The aim of the research is to examine the nature of the relationship between psychological flow and both psychological empowerment and goal orientations, as well as revealing the contribution of research variables in predicting psychological flow among kindergarten teachers in the light of some demographic variables such as the type of qualification (bachelor- graduate studies), the number of years of work experience (5 years). Less- 6-10 years- more than 10 years), and the researcher used the descriptive, correlative, predictive approach for its relevance to the nature of this research. The research sample consisted of (120) kindergarten teachers in Menoufia Governorate, their ages ranged between 25-50 years. The researcher applied to them the psychological empowerment scale (prepared by the researcher), the goal-orientation scale (prepared by the researcher), and the psychological flow scale (prepared by the researcher). There is a statistically significant correlation between the scores of the research sample on the psychological flow scale and their scores on the psychological empowerment scale and the goal orientation scale. Psychological flow was positively associated with both psychological empowerment and goal orientations, and there are statistically significant differences between the research sample in both psychological empowerment and psychological flow in favor of the teacher (postgraduate category), as well as for teachers with more than ten years of experience, and there were no statistically significant differences in goal orientations due to the qualification and experience variable, and the degrees of psychological empowerment and goal orientations of the research sample contributed to predicting their degrees in psychological flow. The researcher made a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Psychological Empowerment, Goal Orientations, Psychological Flow.

المقدمة:

تعتبر الشخصية أحد المفاهيم التى نالت اهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس، كما أن التحولات والتغيرات المتسارعة التى يشهدها العالم كل يوم تساعد في احداث تغيرات في طبائع الافراد وأنماط سلوكهم وشخصياتهم مما يزيد الحاجة الى التعرف على أنماط هؤلاء الافراد وسلوكهم للتعرف على خصائصهم وأبعاد شخصياتهم.(الرشيدى والرشايدة، ٢٠١٢: ١٧٩)، لذلك أجريت دراسات عديدة على الشخصية وعلاقتها بالمتغيرات النفسية والعقلية المختلفة.

ومن هذه المتغيرات مفهوم التمكين النفسى والذى يعد مصدر قوة وطاقة تعمل تحرير الانسان من قيود الاخرين وعدم خضوعه لتحكمهم، ويستطيع من خلالها تحقيق الاهداف التى يصبو اليها، والقدرة على التعايش مع متطلبات الموقف والقدرة والكفاءة التى تمكنه زيادة المشاعر بالكفاءة، والاحساس بالقيمة، والافراد الذين يشعرون بالتمكين النفسى لديهم القدرة على العمل أكثر، والتعاون مع الاشخاص المحيطين، ويكونون أكثر قدرة على توفير احتياجاتهم وتحويل أفكارهم الى أفعال.(Blanchard & etal,1999)

وقد حظى مفهوم التمكين النفسى– كأحد المفاهيم التى يعطى دورا كبيرا للموارد البشرية– باهتمام كبير في المؤسسات التعليمية حيث يعتبر التمكين النفسى من العمليات التى ترتقى بالمعلم في الانظمة المدرسية المعاصرة الى مستويات راقية من التعاون وروح الفريق والثقة بالنفس والابداع والتفكير المستقل وروح المبادرة.(الشريدة وعبد اللطيف،٢٠١٨: ٢٩٩) لذا فالفرد عاما والمعلم على وجه الخصوص في حاجة ملحة الى التمكين النفسى حيث يسهم في تعزيز الطاقة الابداعية والوجدانية وادراكه أن لعمله معنى وأنه يمتلك الكفاءة والمقدرة اللازمة لانجاز مهامه.(Spertizwe,1995) حيث يعد الاداة النفسية الفاعلة في زيادة الاداء والنجاح.(Kuok-Kanen & Leino-Kilpi,2001)

ولابد من الاشارة الى عنصر أساسي للحصول على أفضل أداء في العمل هو صياغة أهداف حقيقية فهى توجه سلوك الفرد المعرفى والوجدانى أثناء انهماكه في العمل وتجعله يختار من بين بدائل السلوك المتاحة، كما تؤثر في اختياره

لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات لأنها تلزمه بالوصول الى أهداف عامة في حياته مما يحسن من استغلاله للوقت ويشعره بالرضا عن الذات وعن الحياة بشكل عام. وهذا ما أكده كل من (Ames,1992),(Elliot & etal,1999), Meece & etal,1988) , (Locl & Latham,1990).

فتوجهات الأهداف أنماط متكاملة للمتعتقدات المعرفية التي تمثل طرقا متعددة للاقتراب والاندماج في الاستجابة لأنشطة متعلقة بالاداء أو الإنجاز(Ames,1992).وقد ربطت العديد من الدراسات التي تناولت توجهات الأهداف بعدد من المؤشرات الإيجابية مثل عزو النجاح للجهد، استراتيجيات المعالجة العميقة (Ames & Archer,1988)، والإصرار في وجه الصعوبات (Elliot & Dweck,1988)،والاهتمام الداخلى للتعلم (Meece& etal.1988)، والفاعلية الذاتية الاكاديمية (Roeser & etal,1996)، وسلوك السعي التكيفى (Newman.1998)، وتفضيل المهات الصعبة (Turner & etal,1998)، والانجاز الاكاديمى المتميز(Tanaka & Ysmauchi,2001).

أما عن متغير التدفق النفسى والذى يعد من المتغيرات النفسية الايجابية الهامة والذى يلعب دورا محوريا في جعل حياة الفرد ذات معنى وقيمة من خلال مساعدته على رفع انتاجيته وجعل حياته ترتقى للأفضل، وتعزيز الجوانب الايجابية في شخصيته وزيادة التركيز لديه والاستثارة والدافعية ورفع الثقة بالنفس.(على،٢٠١٩: ٢٨) ويشير (Fong&lio,2016: 1) الى أن أهمية التدفق النفسى تكمن في كونه وسيلة لتحسين الأداء والارتقاء به الى الأعلى كما أنه يعد بمثابة قوة تحفز الفرد داخليا، وتعزز من أدائه، وتمحنه مزيدا من التركيز، والعزيمة والمثابرة، وما لذلك من أثر فعال في زيادة مستوى الأداء.

كما ينظر كل من هابى واخرون (Habe & etal ,2019) الى أن التدفق أحد المؤشرات التي تدعم شعورا بالانجاز والنجاح الداخلى، والقدرة على أداء العمل الصعب المرهق مما يدعم الرضا عن الحياة، ويتم فيه زيادة الاثارة حيث تعود بالفائدة على الأداء حتى يتم الوصول الى المستوى الأمثل من الأداء. كما يشير(سنايدر واخرون، ٢٠٠٥: ٢٤١) الى ان التدفق يحمل في طياته السعي الدؤوب نحو الاجادة والمقدرة على التركيز لساعات طويلة دون أن يتطرق اليه الملل

والاغراق في التفكير الى حد فقد الشعور بالزمن والشعور الداخلى بجدوى الجهد المضنى الذى يتضمنه العمل، ويتطلب حدوث ذلك الشعور بدنو الهدف ووضوحه، ثم التغذية المرتدة الفورية، والمقدرة على تجزئة العمل بحيث يصبح في إمكانية الفرد تحقيقه في الوقت المحدد له.

ونظرا لأهمية كل التمكين النفسى والتوجهات الهدفية في تحقيق الصحة النفسية والانجاز والدافعية في العمل لمعلمات رياض الأطفال، وما يترتب عليهما من الاندماج والاستغراق فيما تقوم به من نشاط، قد يؤدى الى الوصول الى حالة التدفق النفسى أثناء الأداء، وما لهذه الحالة من دور هام في تفعيل إيجابية معلمة الروضة، وتطوير أدائها داخل وخارج المؤسسة التعليمية جاء فكرة هذا البحث.

مشكلة البحث:

تعتبر مهنة معلمة الروضة من المهن التي تكثر فيها الضغوط المهنية والنفسية لما تنطوى عليها من أعباء ومسؤوليات ومطالب بشكل مستمر، فهي مهنة تتطلب القيام بأدوار عديدة ومتداخلة ومهام كثيرة ومتنوعة تحتاج منها مهارات فنية مختلفة، بالإضافة الى أن العمل مع الأطفال يحتاج الى خبرات ومعرفة، ولذلك ليس باستطاعة أيه معلمة بسهولة أن تنجح في تعاملها مع الأطفال خاصة طفل الروضة والذى يختلف عما هو عليه الحال الطفل فى المراحل الأخرى.

الامر الذى يتطلب من معلمة الروضة أن تكون على مستوى عالى من الكفاءة والمهارات الشخصية.(Maslach & Jackson,1981,p: 99-113)، (كراز،٢٠٠٠: ٤)

ولكن في ظل الضغوط المتمثلة في عبء العمل، ازدحام القاعات الصفية، كثرة المهام الموكلة اليها، انخفاض العائد المادى للمهنة، عدم قدرتها على مواجهة تحديات المهنة ومتطلباتها، الامر الذى بالطبع سيؤثر على رضاها الوظيفى واتجاهها نحو عملها وبالتالي سيؤدى لفقدان حبها وحماسها ودافعيتها للعمل وتدنى مستوى أدائها بل وسينعكس على تحصيل الأطفال وعلى المؤسسة التعليمية التي تعمل بها.

وهنا تظهر أهمية التدفق النفسى لما له من فائدة كبيرة في اغتنام وتحرير الطاقات الداخلية الكامنة وتكريسها لخدمة العمل.(الهادى وبن طراد، ٢٠١٨:) فالمعلم الناجح المحب لمهنته هو الذى يؤدى عمله وهو في حالة من الانسيابية وبدرجة عالية من الاتقان، ولذلك فمعلمة الروضة بحاجة للوصول الى حالة التدفق النفسى وهى حالة عقلية ترجمت بحالة من نسيان الذات التي يؤدى فيها الفرد المهام الموكلة اليه بأقصى درجات الاداء والتي اذا وصل الانسان اليها فهو يستغرق تماما في العمل الذى يقوم به للدرجة التي يفقد فيها تماما الوعى بذاته ونسيان احتياجاتها، بل والاكثر من ذلك توظيف الانفعالات والضغوطات في خدمة الأداء.

فالتدفق النفسى يزيد من حالة الانسيابية والاستغراق لأنه يجعل الفرد يوظف كل ما لديه من مهارات لانجاز العمل المكلف به، وتنمية القدرة لديه على مواجهة التحديات في الأداء، وتنمية فاعليته الذاتية وتحمل المسؤولية.(باظة، ٢٠٠٩: ٣)

ومن خلال اطلاع الباحثة على البحوث والدراسات السابقة لم تجد– في حدود علمها– دراسات جمعت بين التمكين النفسى، والتوجهات الهدفية، والتدفق النفسى، وبالرجوع الى الدراسات العربية التى تناولت التدفق النفسى كانت قليلة جدا مقارنة بالتاريخ الفعلى لظهور "مفهوم التدفق النفسى" والاهتمام الذى لقيه في البحوث الاجنبية، ومن ثم جاء البحث الحالي محاولة استكشاف كنه هذا المفهوم وقياسه ومدى ارتباطه بكل من التمكين النفسى والتوجهات الهدفية كمتغيرين ايجابين في الشخصية وذلك في ظل ندرة الدراسات العربية التى تناولت العلاقة بينهما بشكل صريح.

ومن ثم تتبلور مشكلة البحث الحالى في الاجابة على التساؤل الرئيسى: هل يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للتدفق النفسى من خلال الدرجة الكلية للتمكين النفسى والدرجة الكلية للتوجهات الهدفية لدى معلمات رياض الاطفال؟، وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية:

١– ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسى وكل من التمكين النفسى والتوجهات الهدفية بأبعادهما لدى عينة الدراسة؟

٢– هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التمكين النفسي لدى عينة البحث وتعزى الى (نوع المؤهل– عدد سنوات الخبرة)؟

٣- هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التوجهات الهدفية لدى عينة البحث وتعزى الى (نوع المؤهل- عدد سنوات الخبرة)؟

٤- هل توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التدفق النفسى لدى معلمات رياض الأطفال عينة البحث وتعزى الى (نوع المؤهل- عدد سنوات الخبرة)؟

٥- ما إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي لدى عينة الدراسة من خلال درجاتهم على كل من مقياس التمكين النفسي والتوجهات الهدفية؟

أهداف البحث:

١- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي وكل من التمكين النفسى والتوجهات الهدفية بأبعادهما لدى عينة الدراسة.

٢- التعرف على طبيعة الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى كل من التمكن النفسي والتوجهات الهدفية والتدفق النفسى لدى عينة الدراسة وتعزى الى (نوع المؤهل- عدد سنوات الخبرة)

٣- التعرف الى مدى امكانية التنبؤ بالتدفق النفسى في ضوء كل التمكين النفسي والتوجهات الهدفية.

أهمية البحث:

- أهمية النظرية:

١- توفير مادة علمية قائمة على البحث الميدانى عن التمكين النفسي والتوجهات الهدفية وقدرتهما على التنبؤ بالتدفق النفسى.

٢- يعد هذا البحث من البحوث التي تفتقر اليها الساحة التربوية التعليمية، فلا توجد دراسة (في حدود علم الباحثة) تناولت متغيرات البحث مجتمعة، فهى تقدم اطارا نظريا قد يفيد الباحثين في فهم المتغيرات التي سوف يتناوله البحث.

٣- يعتبر هذا البحث استكمالا لما جاء به الباحثون السابقون حول متغيرات البحث.

- أهمية التطبيقية:

١- نتائج الدراسة قد تزودنا ببعض المعلومات عن طبيعة التمكين النفسي والتوجهات الهدفية لدي الطالبات وعلاقة ذلك بالتدفق النفسى.

٢- تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

٣- كما تتمثل أهمية هذا البحث في ما ستصل إليه من نتائج علمية ذات قيمة نفسية واجتماعية تتعلق بالتمكين النفسى والتوجهات الهدفية والتدفق النفسى.

٤- سعى هذا البحث الى توفير مقاييس مقننة للتمكين النفسى والتوجهات الهدفية والتدفق النفسى للباحثين في هذا المجال.

حدود البحث:

تم تطبيق البحث، واستخراج نتائجه وتفسيره ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** طبقت ادوات البحث الحالى على عينة عشوائية من معلمات رياض الاطفال.
- **الحدود الزمنية:** طبقت أدوات البحث في الفصل الدراسى الاول من العام الدرسى ٢٠٢١/ ٢٠٢٢
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق البحث الحالى على بعض مؤسسات رياض الاطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة المنوفية.
- **الحدود الموضوعية:** تحدد البحث الحالي بموضوعه وهو (التمكين النفسي والتوجهات الهدفية كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى معلمات رياض الاطفال).

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفى الارتباطى التنبؤى، الذى يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، تتم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول الى تعميمات مقبولة.

المفاهيم والتعريفات الاجرائية للبحث:

أ- التمكين النفسي Psychological Empowerment:

عرفت Spreitzer(1995) التمكين النفسى بأنه "العنصر الدافعى الذى يظهر من خلال أربعة أبعاد تعكس توجه الفرد في العمل وهى: المعنى أي الإحساس الشخصى بقيمة العمل، الكفاءة أي معتقدات الافراد أنهم يمتلكون المهارات ويثقون بقدراتهم على الإنجاز، والتصميم الذاتي وهو الإحساس بحرية الإرادة في الارادة، والتأثير ويعنى اعتقاد الافراد بأنهم يستطيعون التأثير في العمل" (Spreitzer,1995: 1444).

وتتبنى الباحثة تعريف سبريتزر Spreitzer ، وتعرفه اجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس التتمكين النفسى المستخدم بالبحث الحالي.

ب- التوجهات الهدفية Goal Orientations:

عرفها (زغلول، ٢٠٠٦: ١١٥) بأنها تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والادراكات والتفسيرات والرغبات والاهتمام والغايات، التي تعمل على تحريك السلوك الانجازى وتنشيطه، واختيار نوعه، وتحديد صيغته، ومستوى شدته واستمراريته، الى حين تحديد الهدف.

ويعرف اجرائيا بالدرجة التى تحصل عليها المعلمة في مقياس التوجهات الهدفية المستخدم في البحث الحالى.

ج- التدفق النفسى Psychological Flow:

عرفه (البهاص، ٢٠١٠: ١٢١) بأنه: " خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت لاخر عندما يؤدى المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد من خلال الاشتغال التام بالاداء، وانخفاض الوعى بالزمان والمكان أثناء الاداء، ونسيان احتياجات الذات والسرور التلقائى المصحوب بالبهجة والمتعة أثناء العمل".

ويعرف اجرائيا بالدرجة التى تحصل عليها المعلمة في مقياس التدفق النفسى المستخدم في البحث الحالى.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

المحور الأول: التمكين النفسى Psychological Empowerment:

مفهوم التمكين النفسى:

تعددت وجهات النظر حول تعريف التمكين النفسى فهناك من يرى أنه "نشاط ذاتى يمكن الافراد من التصرف بمسؤولية وبطريقة هادفة." (Lioyde & etal,1999: 88)

وينظر (Saleem& etal,2017: 130) الى التمكين النفسى على أنه "ثقة العاملين في قدراتهم على أداء عملهم بشكل جيد، وذلك فيما يتعلق بتفويض السلطة لاتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم."

أما (خليفة وشهاب، ٢٠١٥: ٤١٩) فعرفا التمكين النفسى بأنه شعور داخلى يمكن الفرد من التحكم والسيطرة في طبيعة عمله من خلال ادراكه بأهمية عمله، وتوفر قدر من الكفاءة والاستقلالية التي تمكنه من التأثير في مهام عمله".

وهناك من يعرفه "على أنه العملية التي يحصل الشخص بمقتضاها على الفرص والمساندةاللازمة لمساعدته في تحقيق الضبط والسيطرة على مجريات حياته والقيام بالافعال التي من شأنها أن تحقق له أهدافه".(Koh & leem ,2001: 27)

كما يعرف (Speritzer,1995:) التمكين النفسى بأنه مثير داخلى يسمح للفرد أن يدرك بأن لديه القدرة على انجاز المهام، مما يزيد من فعاليته والثقة بالنفس والاستقلال ورضاه الوظيفى.

نستنتج من التعريفات السابقة أن التمكين النفسى أسلوب تحفيزى تعكس اتجاهات ايجابية نحو العمل تتمثل في امتلاك قدرات مستقلة تمكن الفرد من التصرف بمسؤولية وبطريقة هادفة ومن صنع واتخاذ القرارات.

أهمية التمكين النفسى:

ينظر لوكس (Luks & Savery ,2001: 131-138) للتمكين النفسى على أنه مفهوم يتضمن العديد من عناصر الدافعية الداخلية التي تزيد من ادراك العاملين لأهمية العمل، وتدفعهم لبذل المزيد من الجهد.

كما أوضح كل من (Ambad & Bahron,2012) أن التمكين النفسى يعد بمثابة حالة نفسية ايجابيةضرورية للافراد تعمل على زيادة شعورهم بالتحكم والسيطرة في مهام عملهم ويؤدونها بكفاءة وفعالية.

كما تبرز قيمة وأهمية التمكين النفسى وتتمظهر عبر الاسناد والتعزيز والدعم لابراز الكفاءات ودافعية الافارد المنتجة لمهامهم. (Anderson & Sandmann,2009: 4)

ويرى كل من أندرسون وساندمان (Anderson & Sandman,2009: 7) أن أهمية التمكين النفسى تبزر من خلال دعمه لكفاءة ودافعية الافراد العاملين، وهذا بدوره سينسحب على اكمال المهام الموكلة اليهم، لذلك فان عملية التمكين تسعى الى تنمية الافراد العاملين الذين لديهم القدرة على قيادة أنفسهم من خلال الاستقلالية في التفكير.

ويعد التمكين النفسى من العوامل المهمة التى لها أثر فعال على تحسين الاداء الوظيفى للمعلمين، حيث يشعر المعلمين بأهمية العمل الذى يؤدونه، وأن لديهم قدرا كبيرا من السيطرة على ما يحدث في عملهم، وأن لديهم مساحة كافية من الحرية في تحديد أسلوب عملهم بالمدرسة واحساسهم بالقدرة على التأثير في بيئة العمل المدرسى.(الشريدة وعبد اللطيف، ٢٠١٨: ٣٠٣)

أبعاد التمكين النفسى:

تقاربت وجهات النظر للعديد من الكتاب والباحثين حوا أبعاد التمكين النفسى للأفراد العاملين حيث أشار كل من (Spreitzer,1995: 1443)؛ (Yukl & Becker,2006: 211)

(Kazlauskas & ؛(Dewettinck & Ameijde,2011: 270)
(Solansky,2014: 642) ؛Turauskas ,2011: 146)؛ (محمود ومحمد، ٢٠١٥: ٢٦) على أن أبعاد التمكين النفسى تتمثل في (المعنى، الكفاءة، الاستقلالية، التأثير)

وفيما يلى عرض تفصيلى للأبعاد الأربعة للتمكين النفسى:

١- **المعنى Meaningfulness**: يشير (جلاب، ٢٠١١: ٤٤٧) الى أن المعنى هو أن يهتم الفرد بعمله ويؤمن بأن ما يقوم به مهما، فالمعنى يتضمن الانسجام

بين الفهم الشخصى للقيم، والاعتقادات وتوقعات الدور، وهذا الفهم يسند الى المعايير أو النماذج التي يمتلكها الفرد ومدى مطابقتها لحاجته الخاصة المرتبطة بالعمل.(Johnson,2009: 9)يقصد بمعنى العمل قيمة العمل التي يحصل عليها الفرد من قيم وأهدف العمل، والذى يحقق للعاملين الشعور بالاستقلالية، ويزيد من تفكيرهم الابداعى، وويوفر لهم أجورا كافيا. (Michaelson & etal,2014: 78)، ويعنى أيضا مدى شعر الفرد بأن العمل الذى يقوم به جدير بالاهتمام وله قيمة كما يتوافق مع يتوافق مع نظام القيم لديه، ولا يتعارض مع معتقداته.(حمدى، ٢٠١٩: ٥٦)

٢- **الكفاءة Competence**: ويتم تعريفها على أنها ايمان الفرد بقدرته على أداء الأنشطة بمهارة، فعندما يدرك العاملين أن لديهم الكفاءة في استخدام الموارد المتاحة لانجاز المهام فانهم سيكونون قادرين على تعظيم استخدامهم لهذه الموارد (Sigala,2011: 607)، وتعنى أيضا باعتقاد الفرد العامل بأن لديه المهارة اللازمة لأداء واستكمال وإنجاز مهام العمل الموكلة اليه بكفاءة واتقان وفاعلية عالية(Ozaralli,2015: 369)، وتشير أيضا الى الفهم الشخصى للقدرة على أداء المهام المعطاة للأفراد العاملين وتستند على كفاءة الدور، ويركز هذا المفهوم على الاعتقاد بالقابليات الشخصية من أجل أداء المهام المناطة بهم(Johnson,2009: 10).

٣- **الاستقلالية Self-Determination**: تعنى شعور الفرد بالاستقلال الذاتي في بدء وتنظيم مهام عمله.(Quinones & etal ,2013: 128) ويقصد به أيضا المدى الذى يشعر به الفرد باحساس الحرية في اتخاذ الخيارات حول كيفية أداء المهام والاستقلال في العمل.:Spreitzer,1995)) ويعرف أيضا باحساس حرية التصرف الذى يشعر به الفرد في اتخاذ المبادرة وتنظيم الأفعال ةالانشطة الذاتية في العمل.(Deci & etal ,1989: 580)

٤- **التأثير Impact**: هذا العنصر يشير الى الدرجة التي عندها ينظر الى السلوك على أنه مميز في صورة تحقيق الغرض من المهمة أو الوظيفة ويحدث تأثيرات مرغوبة في بيئة عمل الوظيفية الخاصة بالفرد.(عبيد، ٢٠٠٣: ١٠٣) ويعرف أيضا بقناعة الفرد النفسية بالشعور بالتأثير على مجريات العمل والمخرجات

التنظيمية التي تحدث(Cho & Faerman,2015: 37)، ويشير الى فهم ادراك الفرد الممكن لمقدرا التأثير الذى يمكن أن يمارسه على النتائج التنظيمية ومحيط العمل، فهو يمثل القوة الشخصية في بيئة العمل (Johnson,2009: 10).

المحور الثانى: التوجهات الهدفية Goal Orientations:

مفهوم التوجهات الهدفية:

تنوعت التعريفات الخاصة بالتوجهات الهدفية فيعرفها ايمس (Ames,1992: 262)التوجهات الهدفية بأنها نمط متكامل من الاعتقادات وأساليب العزو والانفعال التي تنتج السلوك المقصود وبأنها طرق مختلفة من الاقتراب والانخراط والاستجابة لحالات الإنجاز.

وينظر اليوت (Elliot,1997)بأنها تمثيلات عقلية تتمثل بالجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للأحداث المستقبلية التي تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه واستمراره الى حين تحقيق الهدف.

ويشير بينترش (Pintrich,2000: 454) الى التوجهات الهدفية بأنها المخطط العام للفرد أو نظريته للاقتراب من المهمة، وتقييم أداءه على المهمة.

أما دويك Dweck فتعرف التوجهات الهدفية بأنها السعي المستمر من الافراد كبعد شخصى مفضل في مواقف الإنجاز.(Walle & etal,2001)، ويعرفها كابلان ومهر(Kaplan & Moehr,2006) بأنها دافعية متباينة الخصائص نحو الإنجاز بحيث يتم التركيز على مضمون ما يحاول الفرد تحقيقه.

نماذج التوجهات الهدفية:

تعددت تصنيفات التوجهات الهدفية وصنفت تقليديا الى نماذج ثنائية أو نماذج ثلاثية أو نماذج رباعية. وحسب الكثير من المنظرين يمكن أن تقسم الاهداف الى أنواع عدة، منها ما يسمى بأهداف التحصيل والتى تركز على استعراض قدرات بالنسبة لاخرين؛ وهناك أهداف الاتقان والتى تركز على نموالقدرات واتقان المهارات (Nicholls,1984)؛ (Dweck,1986)؛ (Ames & Archer,1988).

وقد اقترحت مدجلى واخرون (Midgley & etal,1995:) نمطين من أهداف الانجاز هما: أهداف التركيز على المهمة، حيث يهدف المتعلم هنا الى

تحقيق الفهم واكمال الاعمال التى تتطلب التحدى والمثابرة وبذل كل جهد لتحقيق ذلك، وأهداف التركيز على القدرة التى يركز فيها الفرد على تقييم الاخرين، ومقارنة أدائه بأداء الاخرين أو بتحقيق النجاح حتى لو كانت المهمة سهلة جدا.

ثم ظهرت النماذج الثلاثية للتوجهات الهدفية والذى يصنف أهداف الانجاز الى ثلاثة أصناف والتى يمكن أن يتبناها الفرد، ولأغراض البحث الحالى تم اعتماد تصنيف اليوت واخرون (Elliot & etal,1999) والذين صنفو الاهداف الى ثلاثة فئات: أولا/ أهداف التمكن، ثانيا/ أهداف الاداء– اقدام، ثالثا/ أهداف الاداء– احجام، ترتبط أهداف التمكن بالتعلم الاتقانى وهى مخرجات أصيلة ومبتكرة وطموحة يحاول الفرد من خلالها أن يطور ذاته وينميها من خلال تحسين المهمات التى يؤديها، وبالتالى اتقان المهمة التى ينشدها، وأن من يتبنى هذا النوع من الاهداف يسمى صاحب التوجه الاتقانى، ويميل الى تقدير النجاح، بينما أهداف الاداء– اقدام وهى أهداف يحاول الفرد من خلالها أن ينافس الاخرين ويعمل على نيل استحسانهم واعجابهم والتفوق عليهم، ومن يتبنى هذه الاهداف يتمتع بكفاءة مدركة مرتفعة، أما أهداف الاداء– احجام (تجنب) فهى الاهداف التى يحاول الفرد من خلالها التركيز على تجنب عدم الكفاءة، وما يترتب عليها من اثار، ويكافح من أجل ذلك، ومن يتبنى هذا النوع من الاهداف يدرك أن كفاءته منخفضة.(الزغلول، ٢٠٠٦:)

مرورا بالنموذج الرباعى لتوجهات الاهداف عرفه بنترتش (Pintrich,2010) بأنه نموذج تربوى قياسى يهدف الى تقويم سلوك الفرد الانجازى في أداء مهماته، ويفترض أن الأهداف هي تمثيلات معرفية لما يحاول الافراد إنجازه وكذلك أغراضهم وأسبابهم لأداء المهام المطلوبة منهم يقدم نمطا متكاملا ومنظما من المعتقدات عن الأهداف أو الأسباب العامة للانجاز ويقدم أيضا المستويات والمحك الذى يستعمله الفرد للحكم على الأداء الناجح والوصول الى مستوى الاتقان والتمكن في أداء المهمات المختلفة، ويتكون هذا النموذج الرباعى من أربعة أبعاد كما يأتي:

١- أهداف الاتقان (التمكن)/الاقدام (الرغبة): وهى أهداف يضعها البعض لتحدى قدراتهم فيركزون على أدق التفاصيل، كما يتميزون بالمثابرة المستمرة حتى في المهام الصعبة، كما أنهم يستعملون استراتيجيات ماوراء التعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي أكثر من غيرهم ولديهم القدرة والمرونة في استعمال أكثر من

استراتيجية والانتقال من استراتيجية الى أخرى بمرونة ويسر، كما تزيد دافعيتهم كلما تقدمت العوائق في طريق احرازهم للأهداف الموضوعة؛

٢- أهداف الاتقان/ الاحجام: يسعى أصحابه الى تجنب عدم الفهم أو نسيان فكرة أو موضوع سبق تعلمه ويحاول الفرد تجنب الاحتمالات السالبة لحدوث التعلم كتجنب عدم اكتساب المهارة أو أن يصبح الفرد غير كفء. (Pintrich & Mesta,2010: 56)؛ ٣- أهداف الأداء/ الاقدام: وهى أهداف يركز فيها الفرد على المعايير الخارجية للكفاءة وخاصة المقارنةبالاخرين ووصف بأنها توجهات دافعية اقدامية.(Pintrich & Urdan,2011: 80)؛ ٤- أهداف الأداء/ الاحجام: وهى أهداف يحاول الفرد فيها تجنب الاحكام السالبة عن الكفاءة أو محاولته للحصول على أحكام إيجابية عنها.(Pintrich,2010: 72)

وتتبنى الباحثة في هذا البحث النموذج الثلاثى للتوجهات الهدفية حيث تراءا لها أن النموذج الثلاثى له قدر كافى من الشمولية في تفسير التوجهات نحو الهدف دون اسهاب، ومن جهة أخرى فان اضافة نموذج رباعى للتوجهات الهدفية لم يلق رواجا بين الباحثين.

المحور الثالث: التدفق النفسى The psychological flow:

تعريف التدفق النفسى:

تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم التدفق:

اذ يعرفه كلارك (Clark & John,1994: 85) بأنه تجربة ذاتية تتوافق مع الأداء في موقف تكون فيه مهارات الفرد مطابقة لمستويات التحدى، ويصاحب الأداء درجة مرتفعة من السعادة والنشوة.

وعرف جاكسون ومارش(Jackson & Marach ,1996: 17-18) التدفق النفسى بأنه حالة يندمج فيها الفرد اندماجا كبيرا في المهمة أو العمل الذى يقوم به مما يؤدى الى أداء الوظيفة البدنية والعقلية على النحو الأمثل، وأن التدفق حالة

يتغير فيها الوعى حيث يشعر عن طريقها الفرد بالانهماك والاندماج في العمل أو المهمة التي يؤديها، مما يجعل الجسم والعقل يعملان معا.

وتناوله تشيكسزينتميهالى (Csikszentmihalyi,2003: 24) بأنه مجموع الاحساسيس الكلية التي يشعر بها الافراد عندما يندمجون بشكل كامل في الاعمال والمهام التي يقومون بها.

ويعرفه (علاوى، ١٩٩٨: ٢٥١) بأنه حالة من الخبرة الإيجابية تحدث عندما يكون الفرد المؤدى مرتبط كليا بالاداء في موقف ما تتساوى فيه المهارات الشخصية والتحديات المطلوبة للموقف وتعد تجربة مثيرة يستمتع بها الفرد.

وقد عرفته (باظة، ٢٠١١: ٣) بأنه الاستغراق التام أو الانشغال بالأداء مع السرعة فيه والوصول الى مستوى عالى من الشعور بالسعادة، وانخفاض الوعى بالزمان والمكان أثناءه، ونسيان احتياجات الذات، والاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية في التعرف والتعلم ودقة الأداء.

ويشير شانج (Chiang & etal,2012: 106) الى أنه حالة يشعر الفرد فيها بتركيز شديد في النشاط الذى يؤديه مع ادراك التوازن بين التحدى والمهارة أو هو التوازن بين التحدى والمهارة.

وينظر (سكوت وروبين، ٢٠٠٠: ٢٨١-٢٨٢) الى التدفق النفسى بانه حالة من حالات الذاكاء الوجدانى في احدى تجلياته، وأنه الغاية القصوى أو الدرجة النهاءية لتوظيف الانفعالات في خدمة الاداء والتعلم.

أهمية التدفق النفسى:

يعتبر التمكين النفسى أحد عوامل الدافعية الداخلية التى تعكس الدور النشط للعاملين في المنظمة ومدركاتهم نحو أعمالهم، والذى يظهر في الشعور بأهمية الوظيفة والكفاءة والثقة في القدرة على أداء المهام المطلوبة، والاستقلالية في أداء المهام المكلفين بها، فضلا عن شعور الفرد بالتأثير على عمل الاخرين. (Chang & Liu,2008: 1442)

وذكر (خشبة، ٢٠١٧: ٢٣٨) أن التدفق النفسى يعتبر بمثابة طاقة كامنة ايجابية صالحة للاستخدام في شتى مجالات الحياة فهى تقوم على التجريب

والممارسة العملية من قبل الافراد كل في مجاله، وتتجلى أهمية التدفق فيما يلى: شعور الفرد بالنمو، والتطور وذلك لمطابقة مهاراته مع التحدى المطلوب فمشاركه الفرد في التحدى يتماشى مع مستوى مهاراته أو أعلى منها بقليل يعزز الفائدة ويحقق الهدف لأنه سمح له بصقل مهاراته، وهذا يجعله يشعر بالانجاز كما له فرصة لشحذ مهاراته وصقلها، كما أن التدفق يحقق مستوى مرتفع من الاثارة الوجدانية الايجابية بالاضافة الى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس.

ويشير (Fong & etal,2014: 1) الى أن أهمية التدفق النفسى تكمن في كونه وسيلة لتحسين الأداء والارتقاء به الى الأعلى كما أنه يعد بمثابة قوة تحفز الفرد داخليا، وتعزز من أدائه، وتمحنه مزيدا من التركيز، والعزيمة والمثابرة، وما لذلك من أثر فعال في زيادة مستوى الأداء. كما يعمل التدفق على ايجاد حالة من الرضا الداخلى، والشعور بالسعادة والمتعة، وينمى الابتكار، والتأثير الايجابى، والشعور بالسيطرة على المهام لدى الافراد، حيث ان الخبرة التى تكون ممتعة لابد أنتؤدىالى أثر ايجابى وسعادة على المدى البعيد.(عبد الرازق، ٢٠١٤: ٦٣-٦٤)

كما تؤدى خبرة التدفق الى تحسين الاداء، حيث وجد الباحثون أن التدفق يعزز الاداء في مختلف المجالات بما فيها التعليم، والرياضة، والابداع الفنى.(حرب، ٢٠١٥: ١١٥) وعن أهمية التدفق النفسى على المستويين النفسى والتربوى، فيشير ميهالى(Mihalyi,1990:) أن التدفق يستخدم كاسترتيجية لتحسين جودة الحياة من الناحية النفسية من خلال تهيئة الفرد لمواجهة التحديات والصعاب بهدف تحقيق الشعور بالسعادة والمتعة أثناء ممارسة النشاط. ومن الاثار النفسية الايجابية للتدفق النفسى تنمية التخيل العقلى، وزيادة مستوى الطموح والدافع للانجاز، وتنمية القدرة على مواجهة التحديات، وتنمية الثقة بالنفس والاستقلالية وتحمل المسؤولية بالإضافة الى خفض الشعور بالخوف والملل واللامبالاة.(أباظة، ٢٠١٠: ٣٧)

أبعاد التدفق النفسى:

تقترن حالة التدفق وفق تصور ميهالى تشكزينتهيمالى Csikszentmihalyi (1990) بتسعة أبعاد تتمثل في:

١- **التوازن بين التحدى والمهارة:** يتطلب التدفق توازنا بين تصور صعوبة المهمة والقدرات الفردية، فعندما يكون هناك توازن بين التحدى والمهارة فأنه يخلق شعور بالثقة تمكنهم من تحويل الضغوطات الى تحديات ممتعة وتطويرمهارات جديدة ومواجهة التحديات(ميهالى، ١٩٩٩: ١٧).

٢- **أهداف مدركة واضحة:** حيث تساعد وضوح الاهداف الفرد على معرفة حدود قدراته ليكون على بينة بالمستويات التى لا يمكنه تجاوزها والتى قد تعرقل عملية التدفق النفسى لديه هذا بغية الحفاظ على نموذج من التدفق واضح العالم بالنسبة له.(Koehn & Stefan,2007: 31)

٣- **تغذية راجعة غير غامضة:** ففى حالة التدفق يتلقى الفرد تغذية راجعة فورية وواضحة لتقييم مدى نجاحهم في المهام التى تكون بين أيديهم، ويصاحب ذلك ثقة وتأكد من أن كل شئ يسير وفق خطة واضحة، أى وضوح النجاح والفشل في مسار النشاط، مما يؤدى الى تعديل الفرد لسلوكه تبعا لذلك.(أبو حلاوة، ٢٠١٣: ٢٩)

٤- **الاندماج في المهمة:** خلال أداء المهمة يعمل كل من الجسد والعقل كوحدة واحدة للوصول الى الاندماج التام في النشاط، بحيث يتم استبعاد كل المخاوف والشكوك حول احتمال الاخفاق، مما يؤدى الى انماج الفرد جسديا وعقليا في النشاط الذى بصدد انجازه، ويكون تركيزه موجها بالكامل نحو المهمة، ويوجه هذا الاندماج بين العقل والجسد الى مرور الفرد بخبرات تدفق سابقة. (Stefan,2007: 29)

٥- **احساس بالضبط أو السيطرة:** يشير جاكسون (Jackson,1999) الى أن ادراك مستويات عالية من التحكم والسيطرة يعمل على تحفيز مستوى عالى من المهارات لمواجهة التحديات الطارئةالتى قد تسبب الملل والاسترخاء أو التوتر والقلق.

٦- **فقدان الشعور بالذات:** وهذا البعد لا يعنى اطلاقا فقدان الذات وليس قطعا فقدان الوعى ولكن المقصود به كل المعلومات التى تستخدمها من تمثيل أنفسنا في البيئة الخارجية من خلال نسيان من نكون بصورة مؤقتةأثناء استغراقنا في تجربة ممتعة للغاية.(Ibid,2007: 32-33)

٧- **الاستمتاع الذاتى:** والذى يشير الى خبرات اثابة داخلية (القيام بالعمل أو أداء النشاط وانجاز مهمة هو الهدف في حد ذاته دون انتظار اثابة من الخارج). (Csikszentmihalyi,1990: 4)

الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات العربية والاجنبية، ذات العلاقة بموضوع التمكين النفسى، والتوجهات الهدفية، والتدفق النفسى، تم تصنيف الدراسات السابقة على النحو الاتى:

أولا: دراسات تناولت التمكن النفسى:

هدفت دراسة ستاندر وروثمان Stander & Rothmann (2010) التعرف على العلاقة بين التمكين النفسى وانعدام الامن الوظيفى ومشاركة الموظفين، وتكونت عينةالدراسة من(٤٤٢) موظفا، واستخدم الباحثان مقياس التمكني النفسى من اعداد سبرايتز (Spreitzer,1995)، وأظهرت النتائج وجود علاقة مهمة بين التمكين النفسى وانعدام الامن الوظيفى ومشاركة الموظفين، وأن انعدام الامن الوظيفى العاطفى كما له تأثير مهم على ثلاثة أبعاد من أبعاد التمكين النفسى هي: (الكفاءة والمعنى والاثر) وعلى مشاركة الموظفين.

دراسة محمد (٢٠١٢) هدفت للتعرف على العلاقة بين تمكين المعلمين بمدارس التعليم العام وسلوك مواطنتهم التنظيمية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٤) معلما مراحل التعليم الثلاث(ابتدائى، متوسط، ثانوى) في المدراس الحكومة والاهلية (بنين) بمدينة جدة، تم توزيعهم وفق لعينة المدرسة، والمؤهل، والمرحلة، الخبرة، اعتمدت على المنهج الوصفى، وقام الباحث باعداد مقياس خاص بقياس التمكين النفسى، وتوصلت النتائج الى وجود فروق بين استجابة المعلمين فيما يتعلق بمستوى تمكينهم تعزى لكل من نوعية المدرسة التى يعملون بها حكومية/ خاصة، والخبرة، والمرحلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابة المعلمين فيما يتعلق بمستوى تمكينهم تعزى للمؤهل الدراسى.

ودراسة (Prati,2013) والتي سعت الى بحث العلاقة بين التمكين النفسى والرضا الوظيفى، طبقت على ٥١٩ من العاملين بالمهن الإنسانية بما فيها التدريس،

وطبق مقياس (Spreitzer,1995) واستمارة جمع البيانات الأساسية، ومقياس الرضا الوظيفى، ومقياس الانتماء المهنى، وكشفت النتائج عن ارتباط موجب بين التمكين النفسى والانتماء المهنى، كذلك أن التمكين النفسى يعد منبأ عن الرضا الوظيفى.

ودراسة النواجحة (٢٠١٥) والتى هدفت للتعرف على مستوى التمكين النفسى والتوجه الحياتى لدى عينة من معلمى المرحلة الاساسية، كما هدفت للكشف عن فروق في مستوى التمكين النفسى والتوجه الحياتى لدى أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات النوع، الخبرة، الجهة المشرفة، وتكونت العينة من (٢٩١) معلما من معلمى المرحلة الاساسية، واستخد الباحث مقياس التمكين النفسى لسبرايترز Spreitzer (١٩٩٥م) ومقياس التوجه الحياتى لشاير وكارفر Scheier & Carve (١٩٨٥م)، وتوصلت الدراسة الى وجود فروق في التمكين النفسى تبعا لسنوات الخبرة لصالح ذوى الخبرة (١١ سنة فما فوق)، كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية بين أبعاد التمكين النفسى والتوجه الحياتى.

وقد استهدفت دراسة كل من أبو النور وعواد (٢٠١٨) الكشف عن الفروق بين المعلمين والمعلمات في التمكن النفسى التى تعزى الى كل من العمر، النوع، قطاتعليم، والمرحلة التعليمية، وتم تطبيق الدراسة على عينة عددها ٤٢٠ معلما ومعلمة من مؤسسات التعليم قبل الجامعى بمحافظة القاهرة المتمثلة في (رياض الاطفال– المرحلة الابتدائية– المرحلة الاعدادية– المرحلة الثانوية) وقام الباحثان باعداد مقياس الدراسة الخاص بقياس التمكين النفسى، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة الى النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات على مقياس التمكين النفسى التى تعزى الى العمر، ووجو فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات على مقياس التمكين النفسى التى تعزى الى كل من قطاع التعليم (حكومى، خاص) والمرحلة التعليمية التى يدرس بها المعلمين لدى عينة البحث.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتمكين النفسى:

من خلال استعراض الدراسات خرجت الباحثة بالنقاط التالية:

وبتحليل الدراسات السابقة يتضح أنها هدفت الى دراسة تأثير التمكين النفسى في تحسين بعض المتغيرات النفسية مثل التوجه الحياتى كدراسة النواجحة (٢٠١٥)، الرضا الوظيفى كدراسة دراسة (Prati,2013)، وانعدام الامن الوظيفى كدراسة Stander & Rothmann (2010).

- وبناء على استعراض الدراسات السابقة نجد أن الدراسات السابقة تنوعت بين دراسات وصفية وشبه تجريبية.
- ركزت الدراسات السابقة التى تناولت التمكين النفسى الاهتمان بعينة المعلمين والعاملين، كدراسة Stander & Rothmann (2010)، Chaing & Hsieh (2012)، محمد (٢٠١٢) محمد (٢٠١٢)، (Prati,2013)، النواجحة (٢٠١٥)، محمد عبد التواب أبو النور وهناء مصطفى عواد (٢٠١٨).
- أيضا بتحليل الدراسات السابقة نجد أنها تباينت في الادوات المستخدمة حيث أعد معظم الباحثين مقياسا جديدا كدراسة محمد (٢٠١٢)، ودراسة محمد عبد التواب أبو النور وهناء مصطفى عواد (٢٠١٨)، بينما استخدت كل من دراسة دراسة ستاندر وروثمان Stander & Rothmann (2010)، (Prati,2013)، النواجحة (٢٠١٥) مقياس التمكنين النفسى من اعداد سبرايتز Spreitzer (1995).

ثانيا: الدراسات التى تناولت التوجهات الهدفية:

تعددت الدراسات التي تناولت التوجهات الهدفية، ومن هذه الدراسات:

دراسة بوفارد واخرون Boivert(1995) والتى هدفت الى معرفة أثر التوجهات الهدفية على الكفاءة الذاتية والانجاز الاكاديمى والدافعية والاهتمام، على عينة بلغت (٧٢٠) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات في أمريكا، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التوجهات الهدفية وبين الكفاءة الذاتية والانجاز الاكاديمى لكلا من الجنسين وبنفس المستوى، فكلما كانت التوجهات الهدفية مرنة ومحددة وواضحة في أذهان المتعلمين ارتفع مستوى الإنجاز الاكاديمى وزاد اهتمامهم بالتعلم أكثر، وكذلك كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى الافراد، زاد لديهم مستوى الإنجاز الاكاديمى أيضا.

كما استهدفت دراسة العتيبى (٢٠١٧) للكشف عن مستوى النزعات نحو التدريس والتوجهات الهدفية لدى معلمى التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلما، وأعد الباحث مقياسين لقياس النزعات نحو التدريس، التوجهات الهدفية، قام باستخدام المنهج الوصفى الارتباطى، وتوصلت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النزعات نحو التدريس وتوجهات هدف الاتقان لدى المعلمين، وكذلك وجود فروق دال احصائيا بين المعلمين مرتفعى ومنخفضى النزعة نحو مهنة التدريس في بعد توجهات هدف الاتقان لصالح المعلمين مرتفعى النزعة نحومهنة التدريس، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بينهما في بعد توجهات هدف الإنجاز.

ودراسة العتابى (٢٠١٩) والتي هدفت لكشف طبيعة العلاقة بين أبعاد الشعور بالاغتراب الوظيفى والتوجهات الهدفية، على عينة من (٢٣٢) من المرشدين النفسين، قام الباحث بتطبيق مقياس الشعور بالاغتراب الوظيفى ومقياس التوجهات الهدفية وأظهرت النتائج الى وجود مستوى عالى من الاغتراب الوظيفى، ومستوى منخفض للتوجهات الهدفية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين التوجهات الهدفية والشعور بالاغتراب.

وأجرى ماكغريغور واليوت McGregor & Elliot (2002) دراسة هدفت الى التعرف على النمط التنبؤى لكل نوع من أنواع التوجهات الهدفية، على عينة بلغت (١٥٠) فردا، منهم (٨٦) ذكورا، و(٨٢) اناثا، وقد أظهرت نتائج الدراسة نمطا تنبؤيا مختلفا لكل نوع من أنواع الأهداف، فقد تنبأت أهداف التمكن بعدة عمليات إيجابية مثل الرغبة في التحدى والانهماك بالعمل، بينما تنبأت أهداف أداء– اقدام بعمليات إيجابية محددة مثل: الرغبة في التحدى والطموحات المتعلقة بالدرجات، وارتبطت ببعض العمليات السلبية مثل: الشعور بالتهديد، أما أهداف أداء– تجنب فقد تنبأت بالعديد من العمليات السلبية مثل: الشعور بالتهديد والقلق.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتوجهات الهدفية:

من خلال استعراض الدراسات خرجت الباحثة بالنقاط التالية:

- تناولت الدراسات السابقة في هذا المحور التوجهات الهدفية والعوامل المؤثرة فيه وهو ما يتفق جزئيا مع الدراسة الحالية.

- اكتفت جميع الدراسات السابقة في هذا المحور بالتعرف على التوجهات الهدفية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية.
- معظم تلك الدراسات تختلف في المجال المكانى ومجتمع الدراسة للتطبيق كما تختلف في المجال الزمنى.
- تنوع تلك الدراسات من حيث الشكل والمضمون وأسلوب المعالجة يعطى اشارة قوية بأهمية موضوع التوجهات الهدفية.
- كما يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة ارتباط التوجهات الهدفية بالعمليات الايجابية مثل: المثابرة والتحدى والكفاءة الذاتية والانجاز الاكاديمى.

ثالثا: الدراسات التي تناولت التدفق النفسي:

تعددت الدراسات التي تناولت التدفق النفسى، ومن هذه الدراسات:

دراسة براسفيلد Brassfield (2012) والتي سعت الى فحص العلاقة بين خبرات التدفق والتأثير الاجتماعى على الرضا الوظيفى والمزاج الايجابى للعمل، وأجريت الدراسة على ٣٠١ فردا من سكان الولايات المتحدة من خلال استطلاع رأى تم عبر الانترنت تراوحت أعمارهم ما بين ٢١–٧٠ عاما، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين التأثير الاجتماعى الخارجي والمزاج الايجابى والرضا الوظيفى والتدفق النفسى، واسهام التأثير الاجتماعى الخارجي في التنبؤ بالتدفق.

واستهدفت دراسة خضير (٢٠١٦) التعرف على العلاقة بين كفاءة الذات العامة المدركة والتدفق النفسى وادراة الازمات لدى مدراء المدارس، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ مدير من مدراء المعاهد الازهرية الاعدادية والثانوية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفى، وتم تطبيق مقياس التدفق النفسى اعداد (أمال باظة)، وكذلك مقياس كفاءة الذات العامة المدركة وادارة الازمات(اعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين كفاءة الذات العامة المدركة وبين التدفق النفسى.

ودراسة خشبة (٢٠١٧) والتى هدفت الى فحص طبيعة العلاقة بين التدفق النفسى وكل من السعادة والرضا الوظيفى في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية،

باستخدام المنهج الوصفى، على عينة تكونت من (٥١٣) معلما، واستخدمت الباحثة مقياس التدفق النفسى ومقياس الرضا الوظيفى ومقياس السعادة النفسية، قد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التدفق النفسى وكل من السعادة والرضا الوظيفى، واسهام الرضا الوظيفى والسعادة في التنبؤ بالتدفق النفسى.

كما أجرى القحطانى (٢٠٢١) دراسة هدفت الى التعرف على نمذجة العلاقات السببية بين التدفق النفسى وصراع الأدوار والرضا الوظيفى لدى النساء العاملات، لدى عينة من ٣٠٠ من النساء العاملات في القطاع الحكومى والخاص بمدينة الرياض، استخدم الباحث المنهج الوصفى،وقام بتطبيق مقياس التدفق النفسى، ومقياس صراع الأدوار، ومقياس الرضا الوظيفى، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين التدفق النفسى والرضا الوظيفى، وأن التدفق النفسى يسهم في التنبؤ بالرضا الوظيفى بدرجة أكبر من اسهام صراع الأدوار في التنبؤ بالرضا الوظيفى، ووجود تأثير مباشر موجب دال احصائيا للتدفق النفسى على الرضا الوظيفى، ووجود تأثير مباشر سالب دال احصائيا للتدفق النفسى على صراع الأدوار.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتدفق النفسى:

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتدفق النفسى خرجت الباحثة بالنقاط التالية:

- ارتباط متغير التدفق النفسى بالعديد من المتغيرات الايجابية مثل الرضا الوظيفى والمزاج الايجابى للعمل وذلك كما جاء في دراسة Brassfield (2012)، كفاءة الذات العامة المدركة وادارة الازمات كدراسة مرفت ابراهيم خضير (٢٠١٦)، السعادة النفسية كدراسة ظافر محمد القحطانى (٢٠٢١)
- اتفاق البحث الحالي جزئيا مع مجمل الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الارتباطى.
- تنوعت الأدوات بتنوع الأهداف والمتغيرات التي وجدت في في كل دراسة وقد اشتمل المحور على مجموعة من الأدوات تمثلت في مقياس التدفق النفسى،

مقياس صراع الأدوار، مقياس الرضا الوظيفى، مقياس كفاءة الذات العامة المدركة، مقياس ادارة الازمات.

*** أوجه الاستفادة من الداسات السابقة وتكمن في:**

- اختياروتحديد العينة وبناء الادوات الخاصة بالبحث وتحديد المعالجات الاحصائية المناسبة ووضع اطار نظرى يقوم عليه البحث وطرح الفروض، فضلا على ما يمكن استخلاصه من تعزيزات للنتائج عند مناقشتها لاحقا.
- أستفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى صياغتها لأسئلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وفروضها وكذلك الاساليب الاحصائية المستخدمة فى تلك الدراسات.
- بعد الاطلاع على الخلفيات النظرية المتاحة تم الاستفادة من المقاييس المتنوعة المستخدمة في تلك الدراسات في الاطار النظرى وكذلك في تصميم المقاييس المستخدمة في الدراسة من حيث الخلفية النظرية لاعداد المقاييس، وتحديد أبعادها، واختيار عينة التقنين.
- وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اثراء الادب النظرى للبحث، وفى تصميم منهجها البحثى ومناقشة نتائجها.
- كما تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار العينة، حيث تضمنت معلمات رياض الاطفال، وهى عينة لم تتجه اليها كثيرا أنظار الباحثين السابقين عند دراسة كل من مفهوم التمكين النفسى، التوجهات الهدفية، التدفق النفسى.

تعقيب عام على الدراسات والأبحاث السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق للدراسات والأبحاث والتي تناولت متغيرات البحث مايلى:

- عدم وجود دراسات تناولت اسهام متغيرات الدراسة في التنبؤ بالتدفق النفسى لمعلمة رياض الأطفال.
- لم يتح للباحثة الحصول على دراسات محلية أو عربية أو أجنبية تستهدف بشكل رئيسى دراسة كل من التمكين النفسى والتوجهات الهدفية وعلاقتهم التدفق النفسى لدى معلمات رياض الأطفال.

- اختلفت الدراسات السابقة في الحدود المكانية والزمانية وبعض الاختلافات في الحدود الموضوعية لها.
- لا توجد دراسة من الدراسات السابقة طبقت على معلمات رياض الاطفال.

منهج وإجراءات الدراسة:

- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفى الارتباطى التنبؤى بوصفه أسلوبا مناسبا لبحث مشكلة البحث الحالي المتمثل في التعرف على طبيعة العلاقة بين التدفق النفسى والتمكين النفسى والتوجهات الهدفية لدى معلمات رياض الأطفال.

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي الى التحقق من الفروض الاتية:

١- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التدفق النفسي بأبعاده والتمكين النفسي بأبعاده لدي عينة الدراسة.

٢- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التدفق النفسي بأبعاده والتوجهات الهدفية بأبعاده لدي عينة الدراسة".

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التمكين النفسي تعزى لتأثير سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية تعزى لتأثير سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي.

٥- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التدفق النفسي تعزى لتأثير سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي.

٥- تسهم درجات التمكين النفسى والتوجهات الهدفية لدى عينة الدراسة في التنبؤ بدرجاتهم في التدفق النفسى.

حدود البحث:

تم تطبيق البحث، واستخراج نتائجه وتفسيره ضمن الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية:** طبقت ادوات البحث الحالى على عينة عشوائية من معلمات رياض الاطفال.

- **الحدود الزمنية:** طبقت أدوات البحث في الفصل الدراسى الاول من العام الدرسى ٢٠٢١/ ٢٠٢٢
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق البحث الحالى على بعض مؤسسات رياض الاطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة المنوفية.
- **الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها وهو (التمكين النفسي والتوجهات الهدفية كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى معلمات رياض الاطفال).

– مجتمع البحث والعينة:

عينة البحث: انقسمت عينة البحث الى:

١– **العينة الاستطلاعية:** تم تطبيق أدوات البحث (مقياس التمكين النفسى، مقياس التوجهات المهنية، مقياس التدفق النفسى) علي عينة استطلاعية عددها ٥٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال، وذلك بهدف ضبطها وتقنينها والتحقق من صلاحيتها للتطبيق، وللتعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وهى (التمكين النفسى، التوجهات الهدفية، التدفق النفسى) ومن خلال ذلك تم التحقق من معاملات الصدوق والثبات لأدوات الدراسة.

٢– **العينة الأساسية:** تكونت عينة البحث من (١٢٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وتم الحصول عليهمن من خمس مدارس هم (مدرسة مصر الحرة الرسمية، مدرسة الماى الرسمية لغات، مدرسة صلاح خطاب الرسمية للغات، دار التربية الرسمية للغات، أبو مشهورالرسمية للغات) بمحافظة المنوفية، وتم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وطبقت عليهن أدوات البحث

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغيرى المؤهل العلمى وعدد سنوات الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية / المؤهل العلمى	بكالوريوس	دراسات عليا	المجموع
أقل من ٥ سنوات	٢٣	١١	٣٤
من ٥–١٠ سنوات	٤٠	١٦	٥٦
أكثر من ١٠ سنوات	٢٥	٥	٣٠

ثالثا: أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية:

١– مقياس التمكين النفسي. (اعداد الباحثة)

٢- مقياس التوجهات الهدفية. (اعداد الباحثة)

٣- مقياس التدفق النفسي. (اعداد الباحثة)

رابعا: الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات البحث (مقياس التمكين النفسى، مقياس التوجهات الهدفية، مقياس التدفق النفسى) علي عينة استطلاعية عددها ٥٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال يمثلون نفس أفراد المجتمع الاصلى لعينة البحث، وذلك بهدف ضبطها وتقنينها والتحقق من صلاحيتها للتطبيق وللتأكد من صدق وثبات المقاييس،وذلك وفقاً لما يلي:

أولا: مقياس التمكين النفسى (اعداد الباحثة):

أعدت الباحثة هذا المقياس بهدف الوقوف على مستوى التمكين النفسى لدى معلمات رياض الأطفال، ويمكن توضيح مراحل اعداد هذا المقياس فيما يلى:

- **المرحلة الأولى:** استقراء الادبيات التي تناولت التمكين النفسى وعمل مسح للمقاييس والأدوات من قبل، منها الدراسات العربية (زهير عبد الحميد النواجحة، ٢٠١٦؛ نجاح عواد، ٢٠١٧؛ شيرى مسعد حليم، ٢٠١٧؛ رانيا محمود مسعد، ٢٠١٩؛ أسماء عبد المنعم أحمد، ٢٠٢١؛ عالية حامد الغامدى، ٢٠٢١؛) ومنها الأجنبية (Wehmeyer,2005 Spreitze,1995؛ Davoodi, 2012؛ Patterson,2013؛ Marquis,2000) وتم عمل تحليل مضمون لهذه المقاييس والاستعانة ببعض المفردات في بناء هذا المقياس.
- **المرحلة الثانية:** تحديد مكونات المقياس ففي ضوء استقراء الأطر النظرية، وتحليل الدراسات السابقة وتفنيدها، فضلا عن استطلاع اراء الخبراء من أساتذة علم النفس بشأن أبعاد التمكين النفسى، وحددت هذه المكونات التي شملت أربعى أبعاد نستعرضها فيما يلى:

أ- **المعنى Meaning:** وتعنى ادراك الفرد بأن للمهام التي يؤديها ذات معنى وقيمة له وللاخرين، وأن مايؤديه من مهام يتوافق مع متطلبات العمل.(المعانى، ٢٠٠٨: ٣٢)

ب- الكفاءة Cometence: اعتقاد الفرد بقدرته على أداء فعاليات المهام بمهارة، ويتماثل هذا البعد مع الاتقان الشخصى أو الفاعلية الذاتية.(طلعت منصور واخرون، ٢٠١٤: ٨٤١)

ج- الاستقلالية Independence: هي ادراك الفرد بحريته في تقرير انجاز عمله، واختيار البديل المناسب حيث يبادر الى إنجازه بما يتناسب مع وجهه نظره وتقديره الخاص.(عبيد،٢٠٠٣: ١٠٣)

د- التأثير Impact: ادراك الفرد بأن له تأثيرا على مختلف المهام التي يؤديها وأنه يؤثر ويساهم في السياسات والقرارات التي تتعلق بعمله. (Spreitzer,1995)

وراعت الباحثة في المقياس أن يعبر عن العناصر الدالة على التمكن النفسى كما تم تحديدها في الابعاد السابقة، وعليه فتكون المقياس من (١٣) عبارة لقياس المتغير التابع (التمكين النفسى) من خلال أربع أبعاد على النحو التالى:

١- بعد أهمية العمل (المعنى) وتقيسه الفقرات من (١- ٤).

٢- بعد الكفاءة وتقيسه الفقرات من (٥- ٧).

٣- بعد حرية التصرف (الاستقلالية) وتقيسه الفقرات من (٨- ١٠).

٤- بعد التأثير وتقيسه الفقرات من (١١- ١٣).

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسى لبيان الحالة التي تتوافق مع رأى أفراد عينة البحث حول الفقرات الواردة به، وهى على النحو التالى: موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، لا أوافق (٢) درجة، لا أوافق بشدة (١) درجة، والملحق (١) يوضح المقياس بصيغته النهائية.

- **المرحلة الثالثة:** التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس: ويقصد بالكفاءة السيكومترية التحقق من صدق المقياس فيما يزعم قياسه، وكذلك التحقق من ثباته ودقته واتساق تقديراته، ولقد تم التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس التمكين النفسى على النحو التالى:

صدق المقياس:

الصدق هو "مقدرته على قياس ما وضع لقياسه أي قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها"، تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

- **صدق المحكمين:** عرض المقياس بصورته المبدئية على بعض أساتذة علم النفس وطلب إليهم أبداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس من حيث مدى وضوحها ومناسبتها لعينة الدراسة، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على العبارات التي حازت نسبة الاتفاق (بلغت ٨٥% فأكثر) فضلا عن حذف بعض العبارات وتغيير صياغة بعضها الآخر، وقد تم تعديل العبارات في ضوء آراء المحكمين وأصبح المقياس يتضمن (١٣) مفردة، وقد استجاب الباحثان لاراء السادة المحكمين وقاما باجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم اعداده، وبذلك خرج المقياس في صورته النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

المقياس في صورته النهائية ملحق رقم (١).

– صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلى للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة بدرجة البعد الذي تنتمي الية وتراوحت قيم معاملات الاتباط (ما بين ٠.٦٠٤ حتي ٠.٩١٧) وهي مرتفعة مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى الذى يعنى أن المفردات تشترك فى قياس التمكين النفسي. كما تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات العينة علي أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (٢):

جدول (٢)
صدق الاتساق الداخلي لأبعاد التمكين النفسي

البعد	أهمية العمل (المعنى)	الكفاءة	حرية التصرف	التأثير
الارتباط بالدرجة الكلية	**٠.٧٨٢	**٠.٧٨٥	**٠.٧٩٤	**٠.٧٨٧

*** دالة عند مستوي ٠.٠٥ ** دالة عند مستوي ٠.٠١**

يتبين من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١)، مما يدل على أن التمكين النفسي بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

- **صدق المحك:** تم تطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية وتطبيق المقياس المحك (نذكر اسم المقياس المحك ونبذه عن صدقه وثباته) وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة علي المقياسين وبلغ معامل الارتباط ٠.٨٨١ وهي قيمة مرتفعة دالة احصائيا تعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق بسبب ارتباطه بمقياس ثابت وصادق.
- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات التمكين النفسي بطريقة ألفا كرونباخ. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل = ٠.٧٩٦ وهذا ما يعني ثبات التمكين النفسي وأن التمكين النفسي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

مقياس التوجهات الهدفية (اعداد الباحثة):

قامت الباحثة باعداد المقياس بعد الاطلاع على الدراسات التى تناولت التوجهات الهدفية والافادة من المقاييس، فقد تمت مراجعة مقاييس دراسة اليوت وجريجر(Eillot & Mcgregor,2001)، دراسة ووزا(Wwas,2006)، ريو واخرون(Riou & etal,2012)، ثم تم حصر المؤشرات التي تظهر عن معلمات رياض الأطفال الذين يتبنون أهداف الإنجاز المتنوعة، حيث تكون المقياس من ثلاثة أبعاد، وهى:

١- البعد الأول (أهداف التعلم- اتقان): ويركز الفرد في هذا الاتجاه على تطوير كفاءته الذاتية وتحسين المهارات في عملية التعلم.

٢- البعد الثانى (أهداف الأداء- اقدام): وفيها يكون تركيز الفرد على اظهار قدراته وكفاءته مقارنة بالاخرين.

٣- البعد الثالث (أهداف الأداء- احجام): ويتجنب الفرد في هذا الاتجاه اظهار عدم الكفاءة أمام الاخرين.

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسى، تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على العينة الاستطلاعية للتأكد من صلاحيته للتطبيق. وتضمن المقياس بصورته الأولية (٢٤) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد: بعد (أهداف أداء- اقدام) ويشمل العبارات (٢، ٥،

٨، ٩، ١١، ١٦، ١٨، ٢١)، وبعد (أهداف الاتقان) ويشمل العبارات (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٥، ١٩، ٢٢)، وبعد (أهداف أداء– احجام) ويشمل العبارات (٣، ٦، ١٢، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٤)، جميعها مصاغة بطريقة إيجابية، تم التأكد من دلالات صدقه الظاهرى ومدى ملائمة العبارات من حيث الشمولية والصياغة اللغوية بعرضه على (١٠) محكمين من المختصين في الارشاد والتوجيه، وعلم النفسى، والقياس النفسى من أعضاء هيئة التدريس جامعة المنوفية، وقد تم تعديل العبارات في ضوء آراء المحكمين، وتتم الاستجابة على مفردات المقياس ضمن سلم متدرج من خمسة مستويات حسب تصنيف ليكرت، حيث تتراوح درجة المفحوص على كل منها بين (١– ٥) كما يلى: أوافق بشدة =٥، أوافق =٤، محايد =٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١، وبلغ عدد فقراته بالصيغة النهائية (٢٤) فقرة، والملحق (٢) يوضح المقياس بصيغته النهائية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ– صدق المحكمين:

عرض المقياس بصورته المبدئية على (١٠) من أساتذة علم النفس والقياس النفسى وطلب إليهم أبداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس من حيث مدى وضوحها وملاءمتها لقياس مجالات التوجهات الهدفية، وكان من نتائج التحكيم

حذف (٩) عبارة بسبب اجماع (٨٠%) من المحكمين على عدم وضوحها، بحيث أصبح المقياس يتكون من (٤١) عبارة.

– صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلى للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة بدرجة البعد الذي تنتمي الية وتراوحت قيم معاملات الاتباط (ما بين ٠.٥٩١ حتي ٠.٨٨٤) وهي مرتفعة مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى الذى يعنى أن المفردات تشترك فى قياس التوجهات الهدفية. كما تم حساب مصفوفة معاملات

الارتباط بين درجات العينة علي أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (٣):

جدول (٣)
صدق الاتساق الداخلي لأبعاد التوجهات الهدفية

البعد	أهداف التعلم– اتقان	أهداف الأداء– اقدام	أهداف الأداء– احجام
الارتباط بالدرجة الكلية	٠.٨٦٣**	٠.٧٩٤**	٠.٨٥١**

*** دالة عند مستوي ٠.٠٥ ** دالة عند مستوي ٠.٠١**

يتبين من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١)، مما يدل على أن التوجهات الهدفية بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

- **صدق المحك:** تم تطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية وتطبيق المقياس المحك (نذكر اسم المقياس المحك ونبذه عن صدقه وثباته) وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة علي المقياسين وبلغ معامل الارتباط ٠.٧٩٨ وهي قيمة مرتفعة دالة احصائيا تعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق بسبب ارتباطه بمقياس ثابت وصادق.
- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات التوجهات الهدفية بطريقة ألفا كرونباخ. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل = ٠.٧٢٥ وهذا ما يعني ثبات التوجهات الهدفية وأن التوجهات الهدفية يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

مقياس التدفق النفسي (اعداد الباحثة):

هدف المقياس التعرف على درجة التدفق النفسى بأبعاده لدى معلمات رياض الاطفال، وقد مر هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل الى صورته النهائية، وهى على النحو التالى: أولا: تم الاطلاع على مقاييس التدفق النفسى، مثل في دراسة كاظم واخرون(Sadiq,2009) (Bahas,2010) ، (Jackson & Marsh,1996)، (امال عبد السميع اباظة،٢٠١١)، (Khuzam & etal,2016).

ثانيا: تم عرض المقياس على مجموعة من السادة الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والقياس النفسى، تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على

العينة الاستطلاعية للتأكد من صلاحيته للتطبيق. وتكون هذا المقياس من (٤٨) مفردة موزعة على سبعة أبعاد بواقع ٧مفردات لكل بعد، وكانت مفردات بعد حب العمل من (١: ٧)، وبعد التوازن بين التحديات والمهارات من (٨: ١٤)، ومفردات بعد وضوح الأهدف من (١٥: ٢١)، ومفردات بعد الاندماج والتركيز من(٢٢: ٢٨)، ومفردات بعد الاستمتاع الذاتى والدافعية أثناء الأداء من (٢٩: ٣٥)، ومفردات بعد فقدان الشعور بالوقت والوعى بالذات من (٣٦: ٤٢)، وأخيرا مفردات بعد التغذية الراجعة الفورية من (٤٣: ٤٨)، وتتم الاستجابة على مفردات المقياس وفقا لتدريج ليكرت الخماسى وتتراوح الدرجة على كل مفردة من بين (١: ٥)، وكانت جميع مفردات المقياس موجبة، والملحق (٣) يوضح المقياس بصيغته النهائية.

*التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: الصدق هو "مقدرته على قياس ما وضع لقياسه أي قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها" وتم التحقق من صدق المقياس من خلال:

أ- صدق المحكمين:

عرض المقياس بصورته المبدئية على بعض أساتذة علم النفس والقياس النفسى وطلب من سيادتهم أبداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس من حيث مدى وضوحها ومناسبتها لعينة البحث، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على العبارات التي حازت نسبة الاتفاق (بلغت ٨٥% فأكثر) فضلا عن حذف بعض العبارات وتغيير صياغة بعضها الآخر، وقد استجاب الباحثان لاراء السادة المحكمين وقاما باجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم بعد تسجيلها في نموذج تم اعداده، وبذلك خرج المقياس في صورته النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلى للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة بدرجة البعد الذي تنتمي الية وتراوحت قيم معاملات الاتباط (ما بين ٠.٥٦٣ حتي ٠.٨٩٦) وهي مرتفعة مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلى الذى يعنى أن

المفردات تشترك فى قياس التدفق النفسي. كما تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات العينة علي أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (٤):

جدول (٤)
صدق الاتساق الداخلي لأبعاد التدفق النفسي

البعد	حب العمل	التوازن بين التحديات والمهارات	وضوح الأهدف	الاندماج والتركيز	الاستمتاع الذاتى والدافعية أثناء الأداء	فقدان الشعور بالوقت والوعى بالذات	التغذية الراجعة الفورية
الارتباط بالدرجة الكلية	٠.٨٣٦**	٠.٧٥٦**	٠.٧٣٦**	٠.٧٤٦**	٠.٧٤٥**	٠.٧٥٦**	٠.٧٣٦**

* دالة عند مستوي ٠.٠٥ ** دالة عند مستوي ٠.٠١

يتبين من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائياً عند مستويات الدلالة (٠.٠٥)، (٠.٠١)، مما يدل على أن التدفق النفسي بوجه عام يتمتع بدرجة عالية من الصدق وصادق لما وضع لقياسه.

- **صدق المحك:** تم تطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية وتطبيق المقياس المحك (نذكر اسم المقياس المحك ونبذه عن صدقه وثباته) وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة علي المقياسين وبلغ معامل الارتباط ٠.٨٢٧ وهي قيمة مرتفعة دالة احصائيا تعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق بسبب ارتباطه بمقياس ثابت وصادق.

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب ثبات التدفق النفسي بطريقة ألفا كرونباخ. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل = ٠.٧٧٥ وهذا ما يعني ثبات التدفق النفسي وأن التدفق النفسي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء تحليل النتائج النهائية لتطبيق أدوات البحث (مقياس التمكين النفسي، مقياس التدفق النفسي، مقياس التوجهات الهدفية) وتفسير هذه النتائج وذلك بهدف دراسة العلاقة الارتباطية بين التدفق النفسي وكلا من التمكين النفسي، والتوجهات الهدفية، وكذلك دراسة الفروق بين معلمات رياض الأطفال على المقاييس الثلاثة التي تعزي الي متغير الخبرة والمؤهل، كما يتم دراسة التمكين النفسي والتوجهات الهدفية كمنبئات التدفق النفسي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- للتحليل الإحصائي لبيانات البحث استخدمت الباحثة الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم SPSS: Statistical Package for the Social Sciences الإصدار ٢٥ز
- استخدمت الباحثة أسلوب معامل الارتباط لبيرسون لدراسة العلاقة بين متغيرات البحث.
- استخدمت الباحثة معامل التحديد كتحليل تالي لأهمية العلاقة الارتباطية.
- كما استخدمت الباحثة أساليب المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.
- استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين (المؤهل).
- استخدمت الباحثة تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفرق بين متوسطات مجموعات الخبرة.
- اختبار شيفية كتحليل تالي لتحديد اتجاه الفروق.
- تحليل الانحدار المتعدد.

اختبار فروض البحث:

اختبار صحة الفرض الأول: الذي ينص علي: " توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التدفق النفسي بأبعاده والتمكين النفسي بأبعاده لدي عينة الدراسة".

لاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بدراسة العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث (التمكين النفسي، التدفق النفسي)، وذلك بحساب معامل الارتباط الخطي (لبيرسون= r) بين متغيري البحث للتعرف علي نوع ودرجة العلاقة بين المتغيرين، وكذلك بحساب معامل التحديد (r2) لدراسة الأهمية التربوية والدلالة العملية للعلاقة التي يثبت وجودها ودلالتها الاحصائية، وذلك ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط (r) والتحديد (r2) للعلاقة بين متغيري البحث(التمكين النفسي، التدفق النفسي)

البعد		حب العمل	التوازن بين التحديات والمهارات	وضوح الأهدف	الاندماج والتركيز	الاستمتاع الذاتي الدافعية أثناء الأداء	فقدان الشعور بالوقت والوعي بالذات	التغذية الراجعة الفورية	التدفق النفسي
أهمية العمل (المعنى)	معامل الارتباط r	٠.٧٧١**	٠.٨٥**	٠.٨٥٤**	٠.٨٤٤**	٠.٨٠٢**	٠.٧٥٢**	٠.٦٩٧**	٠.٨٣٣**
	معامل التحديد r2	٠.٥٩	٠.٧٢	٠.٧٣	٠.٧١	٠.٦٤	٠.٥٧	٠.٤٩	٠.٦٩
الكفاءة	معامل الاط r	٠.٧٥٤**	٠.٧٩٦**	٠.٨٠٧**	٠.٧٩٩**	٠.٧٤٩**	٠.٧٠٢**	٠.٦٧٢**	٠.٧٨٦**
	معامل التحديد r2	٠.٥٧	٠.٦٣	٠.٦٥	٠.٦٤	٠.٥٦	٠.٤٩	٠.٤٥	٠.٦٢
حرية التصرف (الاستقلالية)	معامل الارتباط r	٠.٧٥**	٠.٨١٨**	٠.٨٢١**	٠.٨٠٣**	٠.٧٦٥**	٠.٧١٢**	٠.٦٧٩**	٠.٧٩٦**
	معامل التحديد r2	٠.٥٦	٠.٦٧	٠.٦٨	٠.٦٤	٠.٥٩	٠.٥١	٠.٤٦	٠.٦٣
التأثير	معامل الارتباط r	٠.٧٢١**	٠.٧٨٤**	٠.٧٩٦**	٠.٧٩٦**	٠.٧٣٩**	٠.٧١٦**	٠.٦٧٥**	٠.٧٨٢**
	معامل التحديد r2	٠.٥٢	٠.٦١	٠.٦٣	٠.٦٣	٠.٥٥	٠.٥١	٠.٤٦	٠.٦١
التمكين النفسي	معامل الارتباط r	٠.٧٨**	٠.٨٤٦**	٠.٨٥٤**	٠.٨٤٤**	٠.٧٩٦**	٠.٧٥**	٠.٧٠٨**	٠.٨٣٢**
	معامل التحديد r2	٠.٦١	٠.٧٢	٠.٧٣	٠.٧١	٠.٦٣	٠.٥٦	٠.٥٠	٠.٦٩

*** دالة عند مستوي ٠.٠٥ ** دالة عند مستوي ٠.٠١**

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية بين التمكين النفسي بأبعاده من جهة والتدفق النفسي بأبعاده من جهة أخري وأن العلاقة الارتباطية بينهما

طردية (موجبة) ودالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١، ويتضح من الجدول الأهمية التربوية والفاعلية للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيا وذلك بحساب معامل التحديد حيث بلغ معامل التحديد بالنسبة للعلاقة بين التمكين النفسي ككل والتدفق النفسي ككل = ٠.٦٩ والذي يعني أن ٦٩% من التغير في درجات التدفق النفسي يمكن تفسيره بسبب التغير في درجات التمكين النفسي بشكل طردي. كذلك الحال بالنسبة للابعاد الفرعية لكل من متغيري البحث.

وبذلك تم قبول الفرض الأول والذي يعني وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة احصائية بين درجات معلمات رياض الأطفال في مقياس التمكين النفسي ودرجاتهن في مقياس التدفق النفسي.

كما أن هناك أهمية تربوية ودلالة عملية لتلك العلاقة الارتباطية، ويتفق نتائج هذا الفرض مع ما توصلت اليه نتائج الدراسات مثل دراسة Stander&Rothman(2010)، Bhatnagar(2012)، Jose & Mampilly (2014)، نجاح عود السميرى (٢٠١٧)، خليفة وشهاب (٢٠١٥)، سيف عبدالله مذهان (٢٠١٩)، Barker(2005)، Slanova & Lornes (2006) من تأثير التمكين النفسى للعاملين تأثيرا ايجابيا في مستوى كافة أبعاد الاستغراق الوظيفى (الاستغراق المعرفى، الشعورى، الجسدى) باعتباره من وجهه نظر الباحثان أحد أبعاد التدفق النفسى، فالتمكين النفسى يعمل كحالة من التحدى لكل الضغوط التى قد تواجه الفرد ويكون الناتج هو أداء وظيفى فائق، حيث تكون الضغوط بمثابة تحدى لقدرات المعلمة تعمل على تحفيز واستثارة دافعيتها نحو الاداء الوظيفى المثالى، وانجاز كل ما يوكل اليها من مهام، وهو ما سينعكس ايجابيا على ارتفاع مستوى الدافعية الداخلية لديها نحو مهامها فتتدفق لديها العديد من المشاعر الايجابية أثناء أدائها لمهامها، كالشعور بالقدرة على الانجاز والمتعة، فتندمج كليا فيما تقوم به من مهام، وهو ما يدل على وصول المعلمة الى مسوى عال من التدفق النفسى.

كما أشارت دراسة بشير محمد كاوجه واخرون (٢٠٢١) التى وجدت أن التمكين النفسى يرتبط بمؤشرات ايجابية مثل الكفاءة الذاتية ودافعية الانجاز والاستغراق الوظيفى والالتزام الوجدانى والثقة بالنفس والرضا عن الحياة.

اختبار صحة الفرض الثاني: الذي ينص علي: " توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التدفق النفسي بأبعاده والتوجهات الهدفية بأبعاده لدي عينة الدراسة".

ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بدراسة العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث (التوجهات الهدفية، التدفق النفسي)، وذلك بحساب معامل الارتباط الخطي (لبيرسون= r) بين متغيري البحث للتعرف علي نوع ودرجة العلاقة بين المتغيرين، وكذلك بحساب معامل التحديد (r2) لدراسة الأهمية التربوية والدلالة العملية للعلاقة التي يثبت وجودها ودلالتها الاحصائية، وذلك ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٦)
معاملات الارتباط (r) والتحديد (r2) للعلاقة بين متغيري البحث(التوجهات الهدفية، التدفق النفسي)

البعد		حب العمل	التوازن بين التحديات والمهارات	وضوح الأهداف	الاندماج والتركيز	الاستمتاع الذاتي الدافعية أثناء الأداء	فقدان الشعور بالوقت الوعى بالذات	التغذية الراجعة الفورية	التدفق النفسي
أهداف التعلم– اتقان	معامل الارتباط r	٠.٧٩**	٠.٨٦٢**	٠.٨٧٢**	٠.٨٦٩**	٠.٨٢٤**	٠.٧٨١**	٠.٦٩٤**	٠.٨٥**
	معامل التحديد r2	٠.٦٢	٠.٧٤	٠.٧٦	٠.٧٦	٠.٦٨	٠.٦١	٠.٤٨	٠.٧٢
أهداف الأداء– اقدام	معامل الارتباط r	٠.٧٤٨**	٠.٨٠٢**	٠.٨٠٦**	٠.٨٢٧**	٠.٧٦٣**	٠.٧٢٩**	٠.٦٨٥**	٠.٧٩٩*
	معامل التحديد r2	٠.٥٦	٠.٦٤	٠.٦٥	٠.٦٨	٠.٥٨	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٦٤
أهداف الأداء– احجام	معامل الارتباط r	٠.٧٦١**	٠.٨٢٨**	٠.٨٢٥**	٠.٨٤٧**	٠.٧٨٣**	٠.٧٥٤**	٠.٦٩٤**	٠.٨٢١*
	معامل التحديد r2	٠.٥٨	٠.٦٩	٠.٦٨	٠.٧٢	٠.٦١	٠.٥٧	٠.٤٨	٠.٦٧
التوجهات الهدفية	معامل الارتباط r	٠.٧٨٤**	٠.٨٥**	٠.٨٥٤**	٠.٨٦٨**	٠.٨٠٩**	٠.٧٧٢**	٠.٧٠٨**	٠.٨٤٢*
	معامل التحديد r2	٠.٦١	٠.٧٢	٠.٧٣	٠.٧٥	٠.٦٥	٠.٦٠	٠.٥٠	٠.٧١

*** دالة عند مستوي ٠.٠٥ ** دالة عند مستوي ٠.٠١**

ويتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية بين التوجهات الهدفية بأبعاده من جهة والتدفق النفسي بأبعاده من جهة أخري وأن العلاقة الارتباطية بينهما طردية (موجبة) ودالة احصائيا عند مستوي ٠.٠١ ويتضح من الجدول الأهمية التربوية والفاعلية للنتيجة التي ثبت وجودها احصائيا وذلك بحساب معامل التحديد حيث بلغ معامل التحديد بالنسبة للعلاقة بين التوجهات الهدفية ككل والتدفق النفسي ككل = ٠.٧١ والذي يعني أن ٧١% من التغير في درجات التدفق النفسي يمكن تفسيره بسبب التغير في درجات التوجهات الهدفية بشكل طردي. كذلك الحال بالنسبة للابعاد الفرعية لكل من متغيري البحث.

وبذلك تم قبول الفرض الثاني والذي يعني وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة احصائية بين درجات معلمات رياض الأطفال في مقياس التوجهات الهدفية ودرجاتهن في مقياس التدفق النفسي وهناك أهمية تربوية ودلالة عملية لتلك العلاقة الارتباطية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة الحارثى (٢٠٢٠)، وطبقا ل (باندورا): فمفهوم التوجهات الهدفية مرتبط بالقدرة على تجاوز الصعوبات والتحديات، والثقة بالنفس، وتنظيم الذات، والمتعة الذاتية، والارتقاء الوظيفى، وتحسين الوضع المعيشى ومن ثم دفع الفرد نفسه لبذل المزيد من الجهد لأى أداء مرغوب فيه. (عبد الرحمن، ١٩٩٨)، (Alexander & Buehl,2013) كما تدرك التوجهات الهدفية على أنها خط متصل بين طرفى توجه هدف التمكن وتوجه هدف الاداء. (Deshon & Gillespie,2005) وهذه المؤشرات هامة جدا في وصول الفرد الى حالة التدفق النفسى.

اختبار صحة الفرض الثالث:

" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التمكين النفسي تعزى لتأثير سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي ".

ويتفرع من هذا الفرض فرضين فرعيين:

- الأول: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التمكين النفسي تعزى لتأثير سنوات الخبرة.

ولاختبار صحة الفرض وحيث يتضمن متغير الخبرة التدريسية ثلاثة مستويات هي (أقل من ٥ سنوات– من ٥ حتي ٦ سنوات– أكثر من ١٠ سنوات) لذا تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف علي دلالة الفرق بين متوسطات المجموعات الثلاثة، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (٧):

جدول (٧)
نتائج تحليل التباين الأحادي بين مجموعات البحث لمتغير الخبرة التدريسية

المتغير		مجموع مربعات	د. ح	متوسط مربعات	ف	الدلالة الإحصائية
أهمية العمل (المعنى)	بين المجموعات	١١٣.٦٨	٢	٥٦.٨٤	٥.٧٦٣	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	١١٥٣.٩١	١١٧	٩.٨٦		
	المجموع	١٢٦٧.٥٩	١١٩			
الكفاءة	بين المجموعات	٧٠.١٨	٢	٣٥.٠٩	٥.٥٢٧	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٤٢.٧٥	١١٧	٦.٣٥		
	المجموع	٨١٢.٩٣	١١٩			
حرية التصرف (الاستقلالية)	بين المجموعات	٩٠.٧٣	٢	٤٥.٣٧	٦.٥٣٧	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٨١١.٩٤	١١٧	٦.٩٤		
	المجموع	٩٠٢.٦٧	١١٩			
التأثير	بين المجموعات	٣٩.٢٠	٢	١٩.٦٠	٢.٨٩٣	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٧٩٢.٧٩	١١٧	٦.٧٨		
	المجموع	٨٣١.٩٩	١١٩			
التمكين النفسى	بين المجموعات	١١٦٥.٦٠	٢	٥٨٢.٨٠	٥.٦٧٢	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٢٠٢٢.٤٠	١١٧	١٠٢.٧٦		
	المجموع	١٣١٨٧.٩٩	١١٩			

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة ف دالة احصائيا بالنسبة لمتغير التمكين النفسي ولأبعاد التمكين النفسي مما يعني وجود فروق بين مجموعات البحث في التمكين النفسي بأبعاده، ولمعرفة مصدر التباين والفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار التحليل التالي شيفية للنتائج الدالة احصائيا ويوضح ذلك ما يلي:

جدول (٨)
اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقا لاختلاف الخبرة

	أهمية العمل (المعنى)		الكفاءة		حرية التصرف (الاستقلالية)		التأثير		التمكين النفسى	
	الأقل	الأعلى	الأقل	الأعلى	الأقل	الأعلى	الأقل	الأعلي	الأقل	الأعلي
المجموعة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي		المتوسط الحسابي
أقل من ٥ سنوات	١٤.٧٩		١٠.٥٦		١٠.٩٧		١٠.٦٥		٤٦.٩٧	
من ٥ حتي ١٠ سنوات		١٦.٧٣		١٢.٢٥		١٢.٦٣	١١.٦٤	١١.٦٤		٥٣.٦٣
أكثر من ١٠ سنوات		١٧.٢٣		١٢.٢٧		١٣.٠٠		١٢.١٧		٥٤.٣٠

حيث تبين أن الفروق في التمكين النفسي ككل وأبعاده الفرعية كذلك لصالح ذوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات وكذلك الخبرة من ٥ حتي ١٠ سنوات مقابل حديثي الخبرة، أي أن الفروق لصالح الأكثر خبرة.

- الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التمكين النفسي تعزى لتأثير المؤهل الدراسي "

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين (مؤهل جامعي، دراسات عليا) وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين غير المتساويتين في العدد، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلى:

جدول(٩)
الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين واختبار ت للفرق بين المتوسطين

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
أهمية العمل (المعنى)	مؤهل جامعي	٨٨	١٥.٧٥	٣.٠٤	٣.٢٢٨	١١٨	الة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	١٧.٨٤	٣.٤٠			
الكفاءة	مؤهل جامعي	٨٨	١١.١٧	٢.٣٣	٤.٥٣٤	١١٨	الة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	١٣.٤٤	٢.٦٨			
حرية التصرف (الاستقلالية)	مؤهل جامعي	٨٨	١١.٨٣	٢.٦١	٣.٤٧٤	١١٨	الة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	١٣.٧٢	٢.٦٩			
التأثير	مؤهل جامعي	٨٨	١١.٠٠	٢.٣٣	٣.٥٣٨	١١٨	الة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	١٢.٨٤	٣.٠١			
التمكين النفسى	مؤهل جامعي	٨٨	٤٩.٧٥	٩.٤٠	٣.٩٤٦	١١٨	الة عند مستوي

	دراسات عليا	٣٢	٥٧.٨٤	١١.٣٠			٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة (٣.٩٤٦) أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات المجموعتين لصالح حملة الدراسات العليا (الأكبر في قيمة المتوسط الحسابي) وبالتالي تم قبول الفرض الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التمكين النفسي تعزى لتأثير المؤهل الدراسي لصالح الدراسات العليا.

أشارت نتائج هذا الفرض بوجه عام الى أنه كلما ارتفع عدد سنوات الخبرة الوظيفية ارتفع التمكين النفسي لدى معلمات رياض الاطفال.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمدى ياسين، وايمان عامر، عنايات ذكى (٢٠١٢)، ريلوانو واخرون(Rilwanu& etal(2014)، زهير عبد الحميد (٢٠١٦)، حليم (٢٠١٧) حمود عبد الرحمن (٢٠١٩)، عكرومحمد (٢٠١٣)، كما تتعارض مع دراسة هيام شاهين (٢٠١٥)، بيرماننوم(Paramanandam(2014)، ملافى واخرون (Malafeet & etal,2017)في عدم وجود فروق في التمكين النفسى ترجع الى عدد سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه مع زيادة سنوات الخبرة يتكون لدى المعلمة الشعور والادراك بأهمية دورها الوظيفى كما يعزز لديها الافكار والمعتقدات الايجابية المرتبطة بقيمة العمل (المعنى) وهو بعد من أبعاد التمكن النفسى، والذى يعمل كمحفز معنوى يجعل المعلمين أكثر ادراكا لمعنى العمل وقيمته وأكثر تفهما لطبيعه وظيفته، أيضا تظهرأهمية الخبرة في زيادة المهارات والخبرات والكفاءة المهنية لأداء عملهم بدرجة عالية من الكفاءة وتحقيق أهدافهم وهذا بعد اخر من أبعاد التمكين النفسي وهو بعد (الكفاءة)، وزيادة احساسه بالمسؤولية والثقة بقدراته على الاداء بفاعلية، ورفع من مستوى أدائه، ومواكبة التطورات التربوية في التدريس.

حيث أن المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من خمس سنوات في مجال التعليم يشعرون بقيمة العمل وتقدير المجتمع لهم، ولديهم الخبرة تشعرهم بالكفاءة في مجال تخصصهم، ولديهم خبرة أكثر في التعامل مع بيئة العمل، كما أن ذوات الخبرة المرتفعة لهن من التجارب السابقة فى مجال رياض الاطفال رؤية أعمق بحكم

خبرتهن من جهة وكثرة وطول فترة عملهن برياض الاطفال واحتكاكهن بالمعلمات والاطفال وعمق قراءتهن للواقع وما يتطلبه. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عكر ومحمد(٢٠١٣)، حليم (٢٠١٧) والتى أشارت الى أن العاملون الاكثر خبرة يتميزون بتمكين نفسى مرتفع وذلك أن الادارات تهتم بالعاملين الاكثر خبرة ومن ثم تعطيهم صلاحيات أكبر ومرونة أكبر في ممارسة المهنة وبالتالى يحصلون على فرص التفويض والمشاركة في القرا ر والاستقلالية في العمل أكثر من غيرهم مما يؤدى الى ارتفاع مستوى التمكين النفسى لديهم أكثر من العاملين الاقل خبرة. (رباب طه على، ٢٠١٩: ٤٥)، (لطيفة الشعلان، ٢٠١٩: ١٩)، (سعد جمعة سعد، ٢٠٢٢: ٧١)، (محمد سيد عبد اللطيف، ٢٠١٨: ٣٢).

ان من سمات التمكن النفسى لدى المعلمين هى استطاعة المعلم التعامل مع العقبات التى تواجهه في عمله تمتعه بمستوى مرتفع من الدافعية الداخلية لأداء عمله على أكمل وجه.(مريم يوسف بهريز، ٢٠٠١) وعن متغيرالمؤهل العلمى فجاء لصالح المؤهل العلمى الاعلى (دراسات عليا).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمات الحاصلات على مؤهل الدكتوراه لديهم من مخزون العلم والمعرفة والخبرة في الميدان التربوى ما يستطيعون من خلاله تقييم العناصر الايجابية في العمل وتكون درجة عالية من المسؤولية والاخلاص وحسن سير العمل.

واتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة أبو قاسم (٢٠١٩)، سطام الرشيدى (٢٠١١)، الرشيدى (٢٠١٤)، حاتم محمد عسفه، بسام عبد القادر أبو غزة (٢٠٢١) الكرداوى (٢٠١٠) والتى أشارت الى وجود علاقة ارتباط بين مستوى التعليم وأبعاد التمكن النفسى لدى العاملين، مما يفيد أن العاملون الاكثر تعليما يشعرون بفاعلية ذاتية عالية ومن ثم تزداد ثقتهم في قدراتهم على أداء متطلبات وظائفهم مقارنة بمن هم أقل منهم في مستوى التعليم، كما أن أصحاب المؤهلات العلمية يتمتعون بالمهارات والاساليب الحديثة في العمل التى اكتسبوها كلما ارتقوا في مستوى تحصيلهم العلمى.(مجدولين عمر محمد، ٢٠١٥: ٩٥). (مصطفى محمد الكرداوى، ٢٠١٠: ١٧) اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الشعلان (٢٠١٤)، أبو قاسم حمدى (٢٠١٩).

اختبار صحة الفرض الرابع:

" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية تعزى لتأثير سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي ".

ويتفرع من هذا الفرض فرضين فرعيين:

- الأول: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية تعزى لتأثير سنوات الخبرة.

ولاختبار صحة الفرض وحيث يتضمن متغير الخبرة التدريسية ثلاثة مستويات هي (أقل من ٥ سنوات- من ٥ حتي ٦ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات) لذا تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف علي دلالة الفرق بين متوسطات المجموعات الثلاثة، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (١٠):

جدول (١٠)
نتائج تحليل التباين الأحادي بين مجموعات البحث لمتغير الخبرة التدريسية

المتغير		مجموع مربعات	د. ح	متوسط مربعات	ف	الدلالة الإحصائية
أهداف التعلم- اتقان	بين المجموعات	٣.٦٠	٢	١.٨٠	٠.٠٣٦	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٥٨٣٢.١٩	١١٧	٤٩.٨٥		
	المجموع	٥٨٣٥.٧٩	١١٩			
أهداف الأداء- اقدام	بين المجموعات	١٢.٥٩	٢	٦.٢٩	٠.١١١	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٦٦٤٦.٠٨	١١٧	٥٦.٨٠		
	المجموع	٦٦٥٨.٦٧	١١٩			
أهداف الأداء- احجام	بين المجموعات	٢٣.٥١	٢	١١.٧٦	٠.٢١٣	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٦٤٦٤.٤٨	١١٧	٥٥.٢٥		
	المجموع	٦٤٨٧.٩٩	١١٩			
التوجهات الهدفية	بين المجموعات	٦٥.٨٢	٢	٣٢.٩١	٠.٠٧٣	غير دالة احصائيا
	داخل المجموعات	٥٢٩١٨.٠٥	١١٧	٤٥٢.٢٩		
	المجموع	٥٢٩٨٣.٨٧	١١٩			

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة ف غير دالة احصائيا بالنسبة لمتغير التوجهات الهدفية ولأبعاد التوجهات الهدفية مما يعني عدم وجود فروق بين مجموعات البحث في التوجهات الهدفية بأبعاده.

- الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية تعزى لتأثير المؤهل الدراسي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين (مؤهل جامعي، دراسات عليا) وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين غير المتساويتين في العدد، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلى:

جدول (١١)
الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين واختبار ت للفرق بين المتوسطين

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
أهداف التعلم– اتقان	مؤهل جامعي	٨٨	٣٢.٦٨	٦.٤٥	٠.٢٨٤	١١٨	غير دالة احصائيا
	دراسات عليا	٣٢	٣٣.٠٩	٨.٤٥			
أهداف الأداء– اقدام	مؤهل جامعي	٨٨	٣١.٥٥	٧.٠٥	٠.٢٩٣	١١٨	غير دالة احصائيا
	دراسات عليا	٣٢	٣٢.٠٠	٨.٦٦			
أهداف الأداء– احجام	مؤهل جامعي	٨٨	٣١.٥٥	٦.٩٠	٠.٨٩٢	١١٨	غير دالة احصائيا
	دراسات عليا	٣٢	٣٢.٩١	٨.٦٢			
التوجهات الهدفية	مؤهل جامعي	٨٨	٩٥.٧٧	١٩.٥٣	٠.٥١	١١٨	غير دالة احصائيا
	دراسات عليا	٣٢	٩٨.٠٠	٢٥.٢٠			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة (٠.٥١) أصغر من قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات المجموعتين

وبالتالي تم قبول الفرض الصفري الذي ينص على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التوجهات الهدفية تعزى لتأثير المؤهل الدراسي.

وعن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوجهات الهدفية وفق عدد سنوات الخبرة، تعزوالباحثة عدم وجود تأثير خلال سنوات الخبرة على التوجهات الهدفية كونها ربما تتناول جوانب لا ترتبط بسنوات الخبرة وانما ترتبط بشكل أكبر بمعتقدات الفرد وعوامل داخلية دافعية ذاتية.

أما متغير المؤهل العلمى فقد أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوجهات الهدفية وفق المؤهل العلمى واتفقت مع دراسة فاطة الدحمانى (٢٠١٥) ويعزو الباحثان هذه النتيجة الى ما أشار اليه (القبالى، ٢٠٠١٩: ٣١) ان التوجهات الهدفية دافع وسمة يتصف به بنو البشر بصرف النظر عن أعمارهم ومستوياتهم.وربما لكون التوجهات الهدفية باعث ذاتى ومحرك نفسى داخلى يوجه الفرد لاثبات جدارته واجادته في العمل فهم يبذلون أقصى جهدهم في مواجهة المشكلات وحلها، والتغلب على العقبات والصعاب هنا ليس فقط للحصول على أهدافه، بل تعنى عنده التفوق والتميز عن الاخرين،ويميزون بالصبرو بمستوى عالى من الطموح الذى يدفعهم الى الانجاز، فهم مثابرون يرغبون في النجاح والتفوق المهنى، ويتميزون بالرغبة القوية في النجاح في جميع المواقف. (بركات، حسين، ٢٠١١) واختلفت نتيجه هذه الفرضية مع دراسة الوهر (٢٠٠٢)

اختبار صحة الفرض الخامس:

"توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التدفق النفسي تعزى لتأثير سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي".

ويتفرع من هذا الفرض فرضين فرعيين:

- الأول: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التدفق النفسي تعزى لتأثير سنوات الخبرة.

ولاختبار صحة الفرض وحيث يتضمن متغير الخبرة التدريسية ثلاثة مستويات هي (أقل من ٥ سنوات– من ٥ حتي ٦ سنوات– أكثر من ١٠ سنوات) لذا تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للتعرف علي دلالة الفرق بين متوسطات المجموعات الثلاثة، ويوضح ذلك الجدول التالي رقم (١١):

جدول (١١)
نتائج تحليل التباين الأحادي بين مجموعات البحث
لمتغير الخبرة التدريسية

المتغير		مجموع مربعات	د. ح	متوسط مربعات	ف	الدلالة الإحصائية
حب العمل	بين المجموعات	٣٧٠.١٥١	٢	١٨٥.٠٧٥	٦.٣٦٣	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٤٠٣.٠٤٩	١١٧	٢٩.٠٨٦		
	المجموع	٣٧٧٣.٢	١١٩			
التوازن بين التحديات والمهارات	بين المجموعات	٧٣٤.١٠٢	٢	٣٦٧.٠٥١	٨.٨٨٧	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٨٣٢.٢٦٥	١١٧	٤١.٣٠١		
	المجموع	٥٥٦٦.٣٦٧	١١٩			
وضوح الأهدف	بين المجموعات	٨١٣.٢٤١	٢	٤٠٦.٦٢	١١.١٢٤	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٢٧٦.٦٨٤	١١٧	٣٦.٥٥٣		
	المجموع	٥٠٨٩.٩٢٥	١١٩			
الاندماج والتركيز	بين المجموعات	٨٣٩.٠٢٧	٢	٤١٩.٥١٤	١١.٠٢٤	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٤٥٢.٤٣٩	١١٧	٣٨.٠٥٥		
	المجموع	٥٢٩١.٤٦٧	١١٩			
الاستمتاع الذاتى والدافعية أثناء الأداء	بين المجموعات	٧٣٦.٩٢٥	٢	٣٦٨.٤٦٣	١١.٢	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٨٤٩.٠٤١	١١٧	٣٢.٨٩٨		
	المجموع	٤٥٨٥.٩٦٧	١١٩			
فقدان الشعور بالوقت والوعى بالذات	بين المجموعات	٨٠٤.٨٩٤	٢	٤٠٢.٤٤٧	١١.٥٦١	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٤٠٧٣.٠٣١	١١٧	٣٤.٨١٢		
	المجموع	٤٨٧٧.٩٢٥	١١٩			
التغذية الراجعة الفورية	بين المجموعات	٦١٠.٧٦٤	٢	٣٠٥.٣٨٢	٩.٥١	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣٧٥٧.١٦١	١١٧	٣٢.١١٢		
	المجموع	٤٣٦٧.٩٢٥	١١٩			
التدفق النفسي	بين المجموعات	٣٧٣١١.٧٦٨	٢	١٨٦٥٥.٨٨٤	١١.٧٦٦	دالة عند مستوي ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٨٥٥٠٦.٨٢	١١٧	١٥٨٥.٥٢٨		
	المجموع	٢٢٢٨١٨.٥٩	١١٩			

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة ف دالة احصائيا بالنسبة لمتغير التدفق النفسي ولأبعاد التدفق النفسي مما يعني وجود فروق بين مجموعات البحث

في التدفق النفسي بأبعاده، ولمعرفة مصدر التباين والفروق بين المجموعات تم استخدام اختبار التحليل التالي شيفية للنتائج الدالة احصائيا ويوضح ذلك ما يلي:

جدول (١٢)

اختبار شيفيه لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات طبقا لاختلاف الخبرة

	حب العمل		التوازن بين التحديات والمهارات		وضوح الأهدف		الاندماج والتركيز	
	الأقل	الأعلي	الأقل	الأعلي	الأقل	الأعلي	الأقل	الأعلي
المجموعة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
أقل من ٥ سنوات	٢٧.٠٦		٢٥.٣٥		٢٤.٥٩		٢٤.٥٦	
من ٥ حتي ١٠ سنوات		٣٠.٢٥		٣٠.٧٥		٣٠.٢٧		٣٠.١١
أكثر من ١٠ سنوات		٣١.٦٧		٣١.٠٠		٣٠.٥٣		٣٠.٩٠
	الاستمتاع الذاتى والدافعية أثناء الأداء		فقدان الشعور بالوقت والوعى بالذات		لتغذية الراجعة الفورية		التدفق النفسي	
	الأقل	الأعلي	الأقل	الأعلي	الأقل	الأعلي	الأقل	الأعلي
المجموعة	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
أقل من ٥ سنوات	٢٥.٠٩		٢٥.٤١		٢٢.١٨		١٧١.٧٤	
من ٥ حتي ١٠ سنوات		٣٠.٢٠		٣٠.٧١		٢٦.٨٤		٢٠٨.٩٥
أكثر من ١٠ سنوات		٣١.١٣		٣١.٧٧		٢٧.٦٧		٢١٣.٧٧

حيث تبين أن الفروق في التدفق النفسي ككل وأبعاده الفرعية كذلك لصالح ذوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات وكذلك الخبرة من ٥ حتي ١٠ سنوات مقابل حديثي الخبرة، أي أن الفروق لصالح الأكثر خبرة.

- الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التدفق النفسي تعزى لتأثير المؤهل الدراسي "

ولاختبار صحة هذا الفرض تم وصف وتلخيص بيانات البحث بحساب (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) لدرجات المجموعتين (مؤهل جامعي، دراسات عليا) وللتحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين تم استخدام اختبار(ت) للمجموعتين المستقلتين غير المتساويتين في العدد، وبتطبيق اختبار(ت) لفرق المتوسطين لقياس مقدار دلالة الفرق بين متوسطى درجات مجموعتي البحث اتضح ما يلى:

جدول (١٣)
الإحصاءات الوصفية لدرجات المجموعتين واختبار ت للفرق بين المتوسطين

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
حب العمل	مؤهل جامعي	٨٨	٢٨.٩٩	٥.٩٨	٢.٣٣٨	١١٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	٣١.٦٦	٤.٠٠			
التوازن بين التحديات والمهارات	مؤهل جامعي	٨٨	٢٨.٣٩	٦.٩٣	٢.٤٣١	١١٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	٣١.٧٥	٦.٠٣			
وضوح الأهدف	مؤهل جامعي	٨٨	٢٧.٨٠	٦.٤٩	٢.٦٤٦	١١٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	٣١.٢٨	٦.٠٧			
الاندماج والتركيز	مؤهل جامعي	٨٨	٢٧.٧٥	٦.٦٣	٢.٧٥٢	١١٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	٣١.٤٤	٦.٠٨			
الاستمتاع الذاتى والدافعية أثناء الأداء	مؤهل جامعي	٨٨	٢٨.٢٠	٦.١٤	٢.٣٢١	١١٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	٣١.١٣	٥.٩٧			
فقدان الشعور بالوقت والوعى بالذات	مؤهل جامعي	٨٨	٢٨.٨٤	٦.٤٦	١.٨١٦	١١٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	٣١.٢٢	٥.٩٩			
التغذية الراجعة الفورية	مؤهل جامعي	٨٨	٢٤.٥٧	٥.٣٩	٣.٦٤٣	١١٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	٢٨.٩١	٦.٧١			
التدفق النفسي	مؤهل جامعي	٨٨	١٩٣.٣٤	٤٢.٢٧	٢.٧	١١٨	دالة عند مستوي ٠.٠١
	دراسات عليا	٣٢	٢١٦.٨٤	٤١.٨٩			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " المحسوبة (٢.٧) أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند درجة حرية (١١٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق حقيقي بين متوسطى درجات المجموعتين لصالح حملة الدراسات العليا (الأكبر في قيمة المتوسط الحسابي)

وبالتالي تم قبول الفرض الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات على أبعاد مقياس التدفق النفسي تعزى لتأثير المؤهل الدراسي لصالح الدراسات العليا، وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة Voiskounsky & Wong (2014)، ودراسة Fagerlind & etal(2013) والتي أشارت الى زيادة مستوى التدفق النفسى للمستوى التعليمى الأعلى، ودراسة

Magyarod & Olah(2015) والتي أشارت الى زيادة مستوى التدفق النفسى لدى مرتفعى التعليم، فارتفاع مستوى التعليم يساعد على اختيار الأنشطة الإبداعية والتي بدورها تؤدى الى ارتفاع مستوى لتدفق النفسى، ودراسة Sahoo & Sahu (2009) والتي أشارت الى ارتباط التدفق النفسى بارتفاع مستوى التعليم.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن ما يتم تدريسه في مرحلة الماجستير والدكتوراه من مقررات سيكولولجية الطفولة، علم نفس النمو، تعديل السلوك، علم النفس التربوى، نظريات التعلم، والصحة النفسية، وغير ذلك من التدريبات والتطبيقات العملية يتيح للمعلمة تمتعها بالصحة النفسية والتي تنعكس على ذاتها والاخرين، والقدرة على التعزيز الايجابى، كما أن المؤهل العلمى الأعلى يجعل المعلمة أكثر نمو وتفاعلا وتكيفا مع البيئة المدرسية وأكثر إدراكا وتفهما للمشكلات، فالمؤهلا العلمية العالية تمكن المعلمات من صقل خبراتهن ومواجهة أعباء العمل، فهم يعتبرون أن الضغوط المهنية نوع من التحدى ينبغي التعامل معه، وهذا ينعكس إيجابيا على عملهن، فيشعرون بالارتياح وتزداد الرغبة لديهن في العمل بحكم العوامل الداخلية التي تحفزهم لاداء واجباتهم الوظيفية على أكمل وجه وهذا يقود الى امتلاك القدرات المختلفة التي تؤدى الى قوة التدفق النفسى، وتتعارض نتائج الفرض الحالي مع دراسة فاطمة السيد خشبة (٢٠١٧)

أما عن متغير عدد سنوات الخبرة اتفقت نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت اليه دراسة البحيرى (٢٠١٧) وKiili(٢٠٠٥) والتي أيدت أن التدفق النفسى يزداد بتقدم العمر والخبرة حيث تكتسب الخبرات والمهارات، كما اتفقت أيضا مع دراسة أيمن عبد العزيز سلامة (٢٠١٩) والتي أشارت الى أن من أبعاد التدفق النفسى القدرة على فهم النفس واحتواء الاخر، وهى مهارة تكتسب عبر الفترات الزمنية (خبرة) وهذا ينمى قدرتها على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع المحيطين بما مما يدعم التصالح مع النفس ومع الاخرين، ويتيح البدائل لحل المشكلات والمرونة في التعامل مع ضغوط المهنة (أيمن عبد العزيز سلامة، ٢٠١٩: ٣٠٢).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن سنوات الخبرة تعطى للمعلمة قدرة اكبر في التعامل مع المواقف الصفية الطارئة ومع ظروف العمل الصعبة بأريحية وبسلاسة أكبر، وكلما ازدادت سنوات عملها كلما أصبحت أكثر خبرة في مجال عملها ونمى

لديها مستوى الثقة بالنفس، وحبها وتقديرها للعمل، وادراك لامكانياتها ومهاراتها وقدراتها التي تستطيع من خلالهم أن تسيطرعلى مشاعر القلق والتخطط للعمل المطلوب منها حتى تؤدى مهامها بأقصى درجات الأداء وذلك لاثبات مكانتها، فسنوات الخبرة الوظيفية تعطى القدرة والخبرة على تحديد الأهداف بوضوح، وفى وضع الخطط وتنفيذها بدقة، مما يترتب عليه الشعور بالمتعة والسعادة في تنفيذ المهام وكل هذه السمات من دعائم التدفق النفسى. بينما اختلفت مع دراسة ربيعة (٢٠١٥)

اختبار صحة الفرض السادس:

والذى ينص على: " تسهم درجات التمكين النفسى والتوجهات الهدفية لدى عينة الدراسة في التنبؤ بدرجاتهم في التدفق النفسى.

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتمكين النفسي والتوجهات الهدفية في التنبؤ بالتدفق النفسي وجاءت النتائج كما بالجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤)

تحليل الانحدار للتنبؤ بالتدفق النفسي من خلال التمكين النفسي والتوجهات الهدفية

المتغير التابع	المتغير المستقل	ف	الدلالة الاحصائية	معامل الارتباط	معامل التحديد	بيتا	ت	الدلالة الاحصائية
التدفق النفسي	الثابت					٣٣.٢٩١	٣.٢٩٨	٠.٠١
	التمكين النفسي					١.٠٥٣	٣.٣٥٤	٠.٠١
	التوجهات الهدفية	١٥٠.٠٦	٠.٠١	٠.٨٤٨	٠.٧٢	١.٢٥٨	٢.٠٣١	٠.٠٥

ويتضح من الجدول أن التمكين النفسي والتوجهات الهدفية معا ينبئان بالتدفق النفسي ويسهمان في التنبؤ بنسبة ٧٢% من درجات التدفق النفسي.

ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية:

التدفق النفسي = ٣٣.٢٩١ + ١.٠٥٣× التمكين النفسي + ١.٢٥٨ × التوجهات الهدفية

وبذلك يتضح أن المتغير الأهم في التنبؤ بالتدفق النفسي هو التمكين النفسي ثم متغير التوجهات الهدفية، وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما أكده (Zimmerman & Cleary,2006) أنه اذا كان لدى الفرد الاعتقاد بقدرته على أداء مهمة ما فان ذلك سيزيد من تركيزه وجهده وانهماكه في هذه المهمة.

ويمكن التنبؤ بالتدفق النفسى من خلال بعد الكفاءة كأحد أبعاد التمكن النفسى وهذا يتفق مع دراسات (Barker,2005)، (Sanova & Lornes ,2006) التي أشارت الى أن توافر الكفاءة لدى المعلمين يساهم في دخولهم الى حيز التدفق النفسى كما يزيد من حدوث خبرة التدفق وتكرارها. ويشير شنك (Schunk,2003) أن الافراد ذوى الكفاءة العالية يعتقدون أن لديهم القدرة على انجاز المقدمة لهم بنجاح، بينما يميل الافراد ذو الكفاءة المنخفضة عند مواجهة مهمات معينة الى الاستسلام وبالتالي أداء المهمات بأداء ضعيف وأحيانا تركها بدون أداء. وكما أكد (أصلان صبيح المساعد، ٢٠١١) أنه فكلما ذاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة، فالافراد ذو الكفاءة المرتفعة يستطيعون التعامل مع المشكلات والأنشطة الصعبة.

وبذلك ترى الباحثة أن الاشخاص الذين يشعرون أن لديهم المهارة على أداء عملهم بكفاءة واتقان هذا يساعدهم على تنفيذ أعمالهم بايجابية وبالتالى يكون لديهم القدرة على توظيف الموارد المتاحة والاستفادة من الافكار الجديدة في مجال العمل.

كذلك يمكن التنبؤ بالتدفق النفسى من خلال بعد التأثير كأحد أبعاد التمكن النفسى حيث تشير كل (مى السيد الخليفة ولبنى محمود شهاب، ٢٠١٥: ٤٢٧) الى أن التأثير هو اعتقاد الفرد بدوره الفعال في التغيير في نشاطات وسياسات وقرارات ونتائج عمله. وهذا الاعتقاد لدى المعلمه سينعكس فى أدئها لمهام عملها.

كما يمكن التنبؤ ببعدى التمكين النفسى المتمثلين في (الجدارة والمعنى) في التدفق النفسى ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن امتلاك المعلمة لمهارات وقدرات تمكنها من أداء عملها على أكفأ وجه سيعمل على زيادة شعورها بالسيطرة وبالتالى تأدية مهامها الوظيفية بفعالية وكفاءة، وكذلك الاحساس بجدوى وقيمة العمل والارتباط بالعمل الذى تقوم به سيساهم في الرغبة في اضافة معنى للأنشطة ومهام العمل. كذلك يمكن التنبؤ بالتدفق النفسى من خلال التمكن النفسى كدرجة كلية وذلك لأن الشخص ذو التمكن النفسى يتمتع بالصفات التى ذكرتها كل من فاطمة السيد حسن وعفاف سعيد فرج (٢٠١٨) أن من سمات التمكن النفسي لدى المعلمين هى استطاعة المعلم التعامل مع العقبات التى تواجهه في عمله، وكذلك تمتعه بمستوى مرتفع من الدافعية الداخلية لأداء عمله مع شعوره بأهمية وقيمه وعمله.

فالتمكين النفسى يعد عنصرا جوهريا يؤدى الى تحسين مستوى العمل بفاعلية ويحفز على المشاركة على اتخاذ القرارات المتصلة بطبيعة الحياة العملية وهذا بدوره يساهم في دخوله حيز التدفق النفسى حيث يدفع له داخليا ويشعر بالاندماج والتركيز الشديد فيه مع الاستمتاع الذاتى فيما يؤديه من مهام.

وكما أشارت دراسة عباس (٢٠٢١) بأن التمكين النفسى يساهم في تطوير السلوكيات الايجابية التى تمكن العاملين من أداء الاعمال الموكلة اليهم بدون الشعور بالارهاق النفسى(عباس، ٢٠٢١: ٢٣).

وتشير النتيجة السابقة الى أن مستوى كل من التمكين النفسى والتوجهات الهدفية لدى معلمات الروضة يؤثران بدرجة كبيرة على مستوى التدفق النفسى لديهن، وامكانية التنبؤ بالتدفق النفسى لدى معلمات الروضة من خلال درجاتهم على كل من مقياس التمكين النفسى والتوجهات الهدفية يؤكد مدى الارتباط بين هذه المتغيرات كما جاء في نتيجة الفرض الاول، وعن التنبؤ بالتدفق النفسى من الدرجة الكلية للتوجهات الهدفية فيرى زغلول (٢٠٠٦) بأن التوجهات الهدفية تبدو كتمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والادراكات والتفسيرات والرغبات والاهتمام والغايات، التي تعمل على تحريك السلوك الانجازى وتنشيطه، الى حين تحديد الهدف (زغلول، ٢٠٠٦: ١١٥).

فالتوجهات الهدفية تحدد كيفية رؤية الفرد للأشياء وطريقته في فهمها، ومن ثم يخلق الدافع الداخلى الذى يحفزه لبذل أقصى جهد عند أداء أى مهام مطلوبة، مما يولد الاحساس بالثقة بالنفس وبقدراته وامكانياته في مواجهة التحديات والمصاعب التى تواجهه تجاه تحقيق أهدافهم في ضوء توجهاتهم الواضحة بما يسهم في زيادة التدفق النفسى (صبحى الحارثى،٢٠٢٠: ٧٠١).

كما يتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة النواجحة (٢٠١٥) والتى توصلت الى أن التمكين النفسى والتوجهات الحياتية يقعان على خط متصل ويتكاملان مع بعضهما، اذ أن الحياة بدون تمكين تعد منقوصة، كما أن التمكين دون توجه حياتى يعتريه الخلل، وهذا ما يفسر العلاقة التبادلية (النواجحة، ٢٠١٥: ٣٠٤).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالى من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- العمل على التخفيف من الضغوط الناتجة عن العبء المهنى ادى معلمات رياض الاطفال.
- عقد دورات تدريبية لتعزيز مستوى التدفق النفسى لدى معلمات رياض الاطفال.
- ضرورة الاهتمام بتنمية القدرات والامكانات العقلية لدى معلمات رياض الاطفال.

كما يمكن ادراج بعض المقترحات، على النحو الاتى:

- دراسة متغيرات البحث على شريحة اجتماعية أخرى.
- اجراء المزيد من الدراسات والبحوث التى تتناول العلاقة بين التدفق النفسى لدى معلمات رياض
- الاطفال وبعض المتغيرات الاخرى (الانتماء الوظيفى، السعادة النفسية، الكفاءة الذاتية).
- اجراء المزيد من البحوث للوقوف على العوامل التى تسهم في زيادة التمكين النفسى والتوجهات الهدفية لمعلمات رياض الاطفال باعتبارهما من المتغيرات الهامة في زيادة شعور المعلمة بالانتماء الوظيفى والاقبال على الحياة.

المراجع:

- أبو القاسم الأخضر حمدي (٢٠١٩). أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة التنظيمية، د ا رسة حالة في مؤسسة الصندوق الوطني للتأمينات الاجتماعية بالأغواط– الجزائر ،المجلة الأردنية في إدارة الأعمال،المجلد (١)، العدد(١٥)،٥١–٨٠.
- أبو النور، محمد عبد التواب؛ عواد، هناء مصطفى (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بأزمة القيم في ضوء أنماط القيادة لدى المعلمين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي، المجلد ٣٣، العدد ١، يناير، الصفحة ٥٧–٨٦.
- أبو حلاوة، محمد السعيد عبد الجواد (٢٠١٣). حالة التدفق،المفهوم، والأبعاد، والقياس،إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية.
- البهاص، سيد أحمد (٢٠١٠). التدفق النفسى والقلق الاجتماعى لدى عينة من المراهقين مستخدمى الانترنت: دراسة سيكومترية– أكلينيكية، المؤتمر السنوى الخامس عشر– الارشاد الاسرى وتنمية المجتمع نحو افاق ارشادية رحبة: جامعة عين شمس– مركز الاشاد النفسى، مجلد١، مركز الارشاد النفسى، جامعة عين شمس، ١١٧–١٦٩.
- النواجحة، زهير عبد الحميد(٢٠١٦). التمكين النفسي والتوجه الحياتي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة: للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٤)، عدد(١٥)، ٢٨٣–٣١٥.
- الشريدة، ماجد علي؛ وعبداللطيف، محمد سيد(٢٠١٨). التمكين النفسي وعالقته بالسلوك اإلبداعي لدى معلمي محافظة الدواسر. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، المجلد(٣٤)، العدد(٤)، ٣٣٣–٢٩٥.
- الهادى، سراية؛ وبن طراد، زينة (٢٠١٨). التدفق النفسى وعلاقته بالاداء الوظيفى: دراسة ميدانية على العمال الدائمين بمديرية التجارة بورقلة، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدى مرباح– ورقلة، المجلد (العدد (٣٥)، ١١٣٠–١١١٧.
- العتيبى، نايف عضيب (٢٠١٧). العلاقة بين النزعات نحو التدريس وتوجهات الهدف لدى معلِّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (١٦)، العدد(١)، كلية التربية– جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، الدمام، المملكة العربية السعودية.

- العتابي، عماد عبد حمزة (٢٠١٩). العالقة بين الشعور باالغتراب الوظيفي ودافعية انجاز الهدف لدى المرشدين النفسيين، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية كلية التربية الأساسية، مجلد ٢، العدد ٢، ١-١٧.
- السميري، نجاح عواد (٢٠١٧). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والإحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، جامعة الأقصى، غزة، المجلد (١)، العدد(٥)، ١٧٨- ٢٠٤.
- الرشيدي، سعود العود؛ الرشايدة، نايل سالم (٢٠١٢). الأنماط الشخصية لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة حائل التعليمية وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظرهم. المجلة التربوية الأردن، العدد (١٠٥)،الجزء الاول، ١٧٧- ٢٢٨.
- الوهر، محمد طاهر (٢٠٠٢). درجة معرفة معلمى العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الاكاديمى والتربوى عليها، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد٢٢، العدد ١١، ٩٣-١٢٦.
- الشعلان، محمد (٢٠١٤). الدعم التنظيمى المدرك لدوافع العمل لدى الموظفات الادرايات بكلية الاداب بجامعة الاميرة نوره بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(٣)، العدد (١٢)، ١٤٩- ١٧١.
- القحطانى، ظافر محمد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التدفق النفسي وصراع الأدوار والرضا الوظيفي لدى النساء العاملات، المجلد (٦٧)، العدد (٦٧)، ٢٧٥- ٢٣٧.
- الحارثى، صبحي بن سعيد (٢٠٢٠). المعتقدات المعرفية وتوجهات الأهداف وعلاقتهما بالتدفق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة ام القرى، المجلد (٣٩)، العدد (١٨٥)، ٧١١- ٦٦٧.
- المعاني، أحمد اسماعيل (٢٠٠٨) أثر تمكين العاملين على تحقيق التميز للمؤسسات الأردنية المشاركة بجائزة الملك عبد الله الثاني للتميز، عما ن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- السحمة، حمود عبد الرحمن (٢٠١٩). الذكاء الروحى وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية، المجلة السعودية للعلوم النفسية، المجلد (٢٠)، العدد (٦٣)، ٢١-٣٢.
- البحيري، محمد رزق؛ عبدالفتاح، هديل محمد؛ شاهين، هيام صابر(٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية، مجلة دراسات الطفولة. جامعة عين شمس- كلية الدراسات العليا للطفولة، المجلد(٢٠), العدد(٧٥)، ٢٠١- ٢١٣.

- الشعلان، لطيفة احمد (٢٠١٩). التمكين النفسي لدى الموظفات الإداريات في الجامعات السعودية وأثره على صحتهن النفسية، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، المجلد السادس، المجلد(٦)، العدد (١)، ١١٠- ١٣٣.
- الكرداوى، مصطفى محمد أحمد (٢٠١٠). التمكني النفسى للعاملين كمتغر وسيط فى العلاقة بين القيادة التحويلية والانحرافات السلوكية داخل بيئة العمل الحكومي فى مصر، المجلو العربية للعلوم الادارية، جامعة الكويت، المجلد(١٨)، العدد(٢)، ٢٣٨-٣٢٤.
- جلاب، أحسان دهش (٢٠١١). إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- خشبة، فاطمة السيد حسن (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الديموجرافية لدي المعلمين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد(٢٧)، العدد(٩)، ٣١٦- ٢٢١.
- خشبة، فاطمة السيد؛ البديوى، عفاف سعيد (٢٠١٨). مستوى التمكين النفسى لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وعلاقتهم بالذاكاءالروحى والتفكير الابتكارى لديهم، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد (٢٩)، العدد (١١٦)، ٣٠٨- ٣٣٤.
- خليفة، مي السيد؛ شهاب، لبنى محمود (٢٠١٥).(الإسهام النسبي للإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية في التمكين النفسي والالتزام الوجداني للمعلمين، مجلة دراسات تربوية وإجتماعية، مصر، المجلد (٢١)، العدد(٥)،٤٨٤: ٤١١.
- خضير، مرفت إبراهيم (٢٠١٦). كفاءة الذات العامة المدركة وعلاقتها بالتدفق النفسي وإدارة الأزمات لدى مدراء المدارس، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، المجلد ٣، العدد ١٦٩، ١٢-٦١.
- زغلول، رافع (٢٠٠٦). أنماط الاهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التى يستخدمونها، المجلة الاردنية في العلوم التربية، مجلد (٢)، العدد (٣)، ١١٥- ١٣٧.
- سنايدر، لوب، بشاى، جيمى (٢٠٠٥). مرجع علم النفس الايجابي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد(٣٣)، العدد (١)، ٢٣٧-٢٤٤.
- سلامة، أيمن عبد العزيز(٢٠١٩). التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، المجلد (١٢)، العدد (١)، ٢٣٩-٣٣١.
- شاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٥). التمكين النفسي والاحتراق النفسي المهني لدى معلمي التربية الخاصة، مجلة العلوم التربوية، المجلد(٢)، العدد(١)، ٢٣٤-٢٦٥.

- طلعت منصور وإبراهيم عيد وتامر اسماعيل محمود زريق (٢٠١٤): التمكين لطلاب كلية الشرطة (دراسة مرجعية) ، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد (٣٩)، ٨٣٣– ٨٥٩.
- محمد، منال محمود؛ طه، منال عبد النعيم (٢٠١٥). مناصرة الذات وتصورات الطالبات للفصول الدراسية العادله كمتغيرات تنبؤيه بالتمكين النفسي لطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، جمهورية مصر العربية، العدد (١٦٢)، الجزء الثاني، ١١– ٨١.
- مذهان، سيف عبدالله (٢٠١٩). التمكين النفسي وعلاقته بكفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز: دراسة في علم النفس، مجلة العلوم القانونية والسياسية، الجمعية العلمية للبحوث والدراسات الاستراتيجية، العراق، المجلد(٩)، العدد(١)، ٣٨٨– ٤١٤.
- عسفه، حاتم محمد؛ ابو غزة بسام عبد القادر (٢٠٢١). أثر الدعم الوظيفى في تعزيز التمكين النفسى وفق نموذج (spreitzer) دراسة تطبيقية على لجان العمل الصحى بالمحافظات الجنوبية الفلسطينية، المجلة العربية للنشر العلمى، العدد (٣٧)، ١٥٤– ١٨٢
- عبيد، خولة خميس (٢٠١٣). أثر الثقافة التنظيمية على تمكين ألفراد، القاهرة، مكتبة كلية التجارة، جامعة عين شمس.
- عبد الرازق، محمد محمد (٢٠١٤). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتدفق النفسي: فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية التدفق النفسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة الموهوبين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة المنصورة.
- عبد الرحمن، عبد السلام (٢٠١٨). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلُّم، رسالة دكتواره غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- عباس، دينا حلمي (٢٠٢١). التمكين النفسي ودوره في تحقيق الهوية التنظيمية "دراسة تطبيقية"، مجلة كلية التجارة، جامعة الازهر، المجلد (٥١)، العدد (٣)، ٦٦٩–٧٠٠.
- علاوي، محمد حسن (١٩٩٨). مدخل في علم النفس الرياضي، ط٢، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- ياسين، حمد محمد؛ عامر، ايمان محمد؛ ذكى، عنايات (٢٠١٢). الذكاء الروحى وكفاءة المعلم، مجلة البحث العلمى في التربية، المجلد (١٣)، العدد (٧)، ١٤٧–١٦٦.

- **Alexander & Buehl (2013). Cognitive beliefs related to the psychological influx of students at higher levels": the mathematics education, vol. (18), no.(1), pp26- 30.**
- **Ambad, S. & Bahron, A.(2012). Psychological Empowerment: The Influence On Organizational Commitment Among Employees In The Construction Sector. The Journal of Global Business Management, Vol.8, No.2, pp.73-81.**
- **Anderson ,K., S. ,& Sandmann ,L. (2009). Toward a Model of Empowering Practices in YouthAdult Partnerships ,journal of extension , 47 (2) ,1-8**
- **Ames,C.(1992). Classrooms: Goals,Structures,And Student Motivation,Journal of Educational Psychology,84(3),262-271.**
- **Ames,C.,&Archer,j.(1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation process.Journal of Educational Psychology,80(3),260-267.**
- **Blanchard,K.,Carlos,J.,&Randolph,A.(1999). The keys to empowerment.San Francisco: Berrett-Koehler Publishers,Inc.**
- **Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. Journal of vocational behavior, 66(1), 26-44**
- **Bhatnagar, J. (2012). Management of innovation: Role of psychological empowerment, work engagement and turnover intention in the Indian context. International Journal of Human Resource Management, 23(5), 928e951.**
- **Bouffard,T., Boisvert,J.,Vezeau,C.,&Larouuche,C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. British Journal of Educational Psychology, 65, 317-329.**

- **Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper & Row Publishers.**
- **Csikszentmihaly,M., (1999). flow: the psychology of optimal experience. New York, Harper and Row.**
- **Cho, T. & Sue R. Faerman (2010) An Integrative Approach to Empowerment, Public Management Review, 12: 1, 33-51, DOI: 10.1080/ 14719030902798610.**
- **Clark, Sharon G. and John T. Haworth. (1994). Flow experience in the daily lives of sixth from collect students, British Journal of psychology, 85,pp.511-523.**
- **Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. American−Psychologist, 41, 1040-48.**
- **Deci, E.L, Connel, J.P & Ryan, R.N (1989). 'Self- determination in a work organization', Journal of Applied Psychology, vol. 74.**
- **Dewettinck , K & Ameijde ,M.V. (2011) Linking Leadership empowerment behaviour to employee attitudes and behavioural intentions**
- **DeShon, R., & Gillespie, J. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. Journal of Applied Psychology, 90(6) 1096-1127.**
- **Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology Psychologie canadienne, 49 (3), 182-185**
- **Dweck, c., & legget, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273**
- **Elliot, and Charch, M. (1997). A hierarchical model of approach and−avoidance achievement motivation, Journal of Personality and Social Psychology, 72, 218-232.**
- **Elliot,A.J.,McGregor,H.A.,&Gable,S.(1999). Achievement goals,study strategies,and exam perfor-mance: A meditational analysis. Journal of Educational Psychology,91, 549-563.**

- **Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A2 × 2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501-519.**
- **Elliot, A. J.; McGregor, H. A.; and Gables, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. Journal of Educational Psychology. 91(3), 549-563.**
- **Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology, 92, 545–555.**
- **Elliot,E.S.,&Dweck,C.S.(1988). Goals: An approach to motivation and achievement.Journal of Personality and Social Psychology, 54 (1),5-12.**
- **Fong,M.,&Loi,N.(2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. Australian Psychologist,51,431-441.**
- **Jose, G. ve Mampilly, S. R. (2014) ‘‘Psychological Empowerment as A−Predictor of Employee Engagement: An Empirical Attestation’’, Global Business Review, 15(1).**
- **Johnson, B.A. (2009). Empowerment of nurses through organizational culture, Nursing Education Perspective.30(1) 8-13.**
- **Jackson, S. A., & Csikszentimihalyi, M. (1999). Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances. Champaign, Canada: Human Kinetics.**
- **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(1), 17-35.**
- **Kuokkanen,L.,Leino-Kilpi,H.,& Katajisto,J.(2002). Do nurses feel empowered? Nurses assessmentof their own qualities and performance with regard to nurse empowerment , Journal of Professional Nursing,18 (6),328-335.**

- **Korhn Stevan,JuLy(2007). propensity and Attainment of flow state,submitted to Satisfy the Requirement for the Doctor of philosophy By Research, school of Human movement , Victoria university.**
- **Koh,Joon & Leem,Mushin.(2001). Is Empowerment Really a New Concept ? International Journal of Human Resource Management. 12(4), 684-95.**
- **Koh,Joon & Leem,Mushin.(2001). Is Empowerment Really a New Concept ? International Journal of Human Resource Management. 12(4), 684-95.**
- **Kazlauskaite, R., Buciuniene, I., & Turauskas, L. (2011). Organisational and psychological empowerment in the HRM-performance linkage. Employee Relations, 34(2), 138-158.**
- **Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. Educational Psychology Review, 19, 141-184.**
- **Lioyd,P,B,Waite,J.&Southen,G.(1999). Empowerment and the performance of heailt services.Journal of Management in Medicine,13(2).**
- **Locke,E.A.,&Latham,G.P.(1990). A theory of goal setting and task performance.Englewood Cliffs,NJ: Prentice-Hall.**
- **Luks, J. Alan & Savery, Lawson K.(2001), "The Relationship Between Empowerment, Job Satisfaction and Reported Stress Levels", Leadership & Organization Development Journal, Vol. 22, N. 3**
- **Maslach ,C.&Jackson,S.(1981). The Measurement of Experienced Burnout , Journal of Occupational Behavior,2,pp 99-113.**
- **Meece,J.L.,Blumenfeld,P.C.,&Hoyle,R.H.(1988). Students goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. Journal of Educational Psychology, 80,514-523.**

- **Michaelson, C., Pratt, M. G., Grant, A. M., & Dunn, C. P. (2014). Meaningful work: Connecting business ethics and organization studies. Journal of Business Ethics, 121(1), 77–90. doi: 10.1007/s10551-013-1675-5.**
- **McGregor, H. A., and Elliot, A.J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant process prior to task engagement Journal of Educational Psychology. 94(2), 381-395.**
- **Midgley, C., Anderman, E., & Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. Journal of Early Adolescence.15,90-113.**
- **Malafe, N, S, A, Ahmadi, M, Baei, F. (2017). The relationship between demographic characteristics with information and communication technology and empowerment in general organizations (case study: Sari municipality). International Review of Management and Marketing, 7 (2), 71-75**
- **Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328– 346.**
- **Ozaralli, N. (2015). "Linking empowering leader to creativity: the moderating role of psychological (felt) empowerment", Procedia- Social and Behavioral Sciences, 181: 366-376.**
- **Prati, P.(2013). The relationship between psychological empowerment organizational identification. Journal of Community Psychology, 41(7) 851- 866.**
- **Pintrich. P. (2010). Positive Educational Evaluation of Model Goals orientation. Mahwah. N. J. prentice Hall.**
- **Pintrich. P. and mesta. F. (2010). The Evaluation in Goal orientation , N. J- u.s.A**

- **Pintrich. P. and Urdan. K. (2011) ((Academic Achievement and Goal orientation The Journal of psychology. Vol (137) No (6). U. S. A.**
- **Quinones, M., Broeck, A., & Witte, H. (2013). Do job resources affect work engagement via psychological empowerment? A mediation analysis. Journal of Work and Organizational Psychology, 29,127-134.**
- **Roeser,R.W.,Midgley,C.,&Urdan,T.C.(1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents psychological and behavioral functioning in school: The mediating roles of goals and belonging.Journal of Educational Psychology,88,408-422.**
- **Rilwanu, A, Redzuan, M, AbuSamah, A. (2014). Relationships between socio-demographic variables and psychological empowerment among members of Fadama User Groups (FUGs) in Kankara local Community, Katsina State, Nigeria. IOSR Journal Of Humanities And Social Science, 19, (1), 32-38.**
- **Sigala, M. (2011). Preface: Special Issue on Web 2.0 in travel and tourism: Empowering and changing the role of travelers. Computers in Human Behavior, 27(2), 607-608.**
- **Stander, M.W., & Rothmann, S.(2010) Psychological empowerment−job insecurity and employee engagement.SA Journal of Industrial Psychology./ SA Tydskrif virBedryfsielkunde, 36 (1) , Art.#849, 8 pages.DOI: 10.4102/ sajip.v36i1.849.**
- **Stander, M.W., & Rothmann, S.(2010) Psychological empowerment,−job insecurity and employee engagement.SA Journal of Industrial. Psychology./ SA Tydskrif virBedryfsielkunde, 36 (1) , Art.#849, 8 pages. DOI: 10.4102/ sajip.v36i1.849.**

- **Solansky, S. (2014). Education and experience impact leadership development psychological empowerment. Leadership and Organization Development Journal, 35(7), 637-648.**
- **Spreitzer,G.(1995). Psychological Empowerment in the Work: Dimensions,Measurement, and Validation.Academy of Management Journal ,Vol.38,No.5,pp.1442-1465.**
- **Schunk, D.(2003). Self-Efficacy for Reading and Writing− Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. Reading and Writing Quartely, 19, 159-172**
- **Tanaka,A.,&Ysmauchi,H.(2001). A model for achievement motives,goal orientations,intrinsic interst ,and academic achievement. Psychological Reports,88,123-135.**
- **Turner,J.C.,Thorpe,P.K.,&Myers,D.K.(1998). Students Reports of Motivation and Negative Affect: A Theoretical and Empirical Analysis Journal of Educational Psychology, 90 (4),758-77.**
- **Was, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation Taking Another Look. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4(3), 529-550.**
- **Walle Vande, D. Cron, W. L. Slocum, J. W., (2001), The role of goal orientation following performance feedback. Journal of Applied Psychology, 86, 629-40.**
- **Yuki, A. G., & Becker, S. W. (2006). Effective empowerment in organizations.Organization Management Journal, 3(3), 210-231.**
- **Zimmerman, B., Cleary, T (2006). Adolescents' Development− of Personal Agency. In Pajares, F.and Urdan, T.(Eds), Self Efficacy Beliefs ofAdolescents. Greenwich, CT: Information Age.**