نمذجة العلاقات بين أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والتدفق النفسي والذكاء الناجح والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين

إعداد

د. مروة صادق أحمد صادق
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية–جامعة الفيوم

د. عائشة على رف الله
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية–جامعة الفيوم

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التوصل إلى أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والذكاء الناجح والتدفق النفسي والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) معلم ومعلمة بالمراحل الدراسية المختلفة، تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم، وتشمل خمسة مقاييس، وهي: مقياس أنماط الضبط الصفي، مقياس الذكاء الناجح، مقياس التدفق النفسي والكفاءة المهنية المدركة (إعداد الباحثتين)، بالإضافة لمقياس الفكير البنائي إعداد Epstein (1993) النسخة المختصرة ترجمة وتعريب الباحثتين، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على عينة مكونة من (٦٠٠) معلم ومعلمة، وقد توصلت النتائج إلى مطابقة النموذج البنائي المفترض مع بيانات عينة الدراسة الأساسية بأدلة مطابقة جيدة.

وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا لكل من:

١. النمط التسلطي والفوضوي الذي يتبعه المعلم لضبط الصف في الكفاءة المهنية للمعلم.
٢. النمط التسلطي لضبط الصف في كل من التفكير البنائي والذكاء الناجح والتدفق النفسي.
٣. النمط الفوضوي الذي يتصف به المعلم في كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي

بينما كان التأثير مباشرا موجبا دالا إحصائيًا لكل من:

١. الذكاء الناجح والتدفق النفسي في الكفاءة المهنية للمعلم.
٢. النمط الديمقراطي الذي يتبعه المعلم لضبط الصف في كل من التفكير البنائي والذكاء الناجح والتدفق النفسي.
٣. التفكير البنائي والذكاء الناجح في التدفق النفسي للمعلم.

كما وجد تأثير غير مباشر دال إحصائيًا عبر التفكير البنائي للنمط التسلطي والديمقراطي فى كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي، كما وجد تأثير غير مباشر دال إحصائيا عبر الذكاء الناجح لأنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي في كل من التدفق النفسي والكفاءة المهنية، وكذلك وجد تأثير

غير مباشر دال إحصائيا عبر التدفق النفسي لكل من أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والذكاء الناجح في الكفاءة المهنية.

الكلمات المفتاحية: أنماط الضبط الصفي، التفكير البنائي، التدفق النفسي، الذكاء الناجح، الكفاءة المهنية المدركة،المعلمين.

Abstract:

Modeling relationships between Patterns of Classroom Control, constructive thinking, psychological flow, successful Intelligence, and perceived professional competence among teachers

The study aimed to determine the best structural model that explains the causal relationships between the Patterns of Classroom Control, Constructive Thinking, Successful Intelligence, Psychological flow, and Perceived Professional Competency through sample contain (500) Teachers, five measures were applied, including Patterns of Classroom Control, , Successful Intelligence, Psychological flow, and Professional Competency prepared by researchers and translated Constructive Thinking scale prepared by Epstein (1993).

The psychometric properties of instruments were investigated in a sample of (600) teachers, the supposed structural model was a good fit with data from 500 teachers.

The results revealed that the assumed structural model was matched with the data of the sample with good matching evidence.

The results showed that there was a statistically significant negative direct effect for each of:

1. Authoritarian Pattern, and Anarchic Pattern on perceived professional competence.
2. Authoritarian Pattern on both constructive thinking, successful intelligence, and psychological flow.
3. Anarchic pattern of the teacher on both successful intelligence and psychological flow.

While there was a statistically significant positive direct effect for each of:

1. Successful intelligence and psychological flow in the professional competence of the teacher.

2.The democratic style that the teacher follows to control the class in terms of constructive thinking, successful intelligence, and psychological flow.
3.Constructive thinking and successful intelligence in the psychological flow of the teacher.

In addition, there was an indirect effect (via Constructive Thinking) of authoritarian Pattern, and democratic Pattern on Successful Intelligence and Psychological flow. Furthermore, there was also an indirect effect (via Successful Intelligence) of Classroom Control Patterns, and Constructive Thinking on Psychological flow and Professional Competency. There was also an indirect effect (via psychological flow) of Classroom Control Patterns, Constructive Thinking, and Successful Intelligence on Professional Competency.

Key words: Psychological flow, Patterns of Classroom Control, , Constructive Thinking, Successful Intelligence, Perceived Professional Competency, Teachers.

مقدمة الدراسة:

إن التغير السريع والتطور المستمر في كافة المجالات كان له أكبر الأثر على المجتمعات بصفة عامة والأفراد بصفة خاصة، حيث كثرت المتغيرات وتعددت المؤثرات التي انعكست على الوظائف والمهن المختلفة، وتعتبر مهنة التدريس من أهم المهن التي عليها أن تواكب المستحدثات في مجال التعلم؛ خاصة بعد أن تغيرت سلوكيات التلاميذ في مراحل العمر المختلفة وكثرت المشكلات في المجال التعليمي وأصبح لزامًا على المعلم أن يواجه تلك التغيرات، ويشارك مشاركة إيجابية في مقاومة الأمور غير السوية وتشجيع الإيجابية منها ودعمها؛ ولقد تطلب هذا أن يكون المعلم على وعي كامل بكافة الأمور التي يمكن أن تعوق العملية التعليمية أو تعرقلها. ولكي يقوم المعلم بدوره على أكمل صورة وجب على المسئولين والباحثين أن يقوم كل بدوره المنوط به لتعرُف المتغيرات التي تساعد المعلم على مواجهة هذه التغيرات مواجهة مبنية على الفهم وتشجيعه على القيام بمهامه بكفاءة في ظل تعدد المشكلات المهنية والاجتماعية والأخلاقية.

وانطلاقًا من علم النفس الإيجابي لتعرف على المتغيرات الإيجابية في المجال التعليمي والمسهمة بدور كبير في تقويم شخصية المعلم وتنمية جوانب القوة وتحسينها كي تتحول إلى خبرات حياتية إيجابية، فقد اهتم الباحثون بدراسة التدفق النفسي؛ وهو مصطلح حديث ظهر على يد العالم Csikszentmihalyi عام ١٩٧٥ والذي يشير إلى حالة انفعالية إيجابية تتضمن اهتمام وتركيز الفرد على مهامه وانغماسه في أدائها بشغف مع الشعور بالسعادة والبهجة والاستمتاع والنشاط دون ملل ليحقق أقصى نجاح موظفًا ذكائه وخبراته ومستفيدًا من خبرات الآخرين، مما يعود عليه بالتعزيز الذاتي والدعم الذي ييسر أداءاته المستقبلية، ويزيد من مهاراته الشخصية وكفاءته المهنية.

فالمعلم الذي لديه تدفق نفسي يمكنه استيعاب انفعالاته وجدولتها وتوظيفها للعمل بحماس لاستغلال أقصى طاقته للتعامل مع طلابه بذكاء يساعده على توليد أفكاره بإبداعية للتوصل إلى حلول جديدة وتقدير فائدتها والإعلاء من قيمتها، مثل هذا المعلم يجب أن يكون لديه قدرة تحليلية لكافة الأفكار المعروضة وانتقاء المناسب منها ووضعها موضع التنفيذ سواء داخل الفصل أو خارجه لتحقيق أقصى نجاح. وهو ما أطلق عليه Sternberg (1997) الذكاء الناجح، والذكاء لن يكون ناجحًا إلا إذا حقق إنجازا حقيقيًا في مجالات حياتية عدة. فالمعلم عليه أن يتعامل مع من حوله بكفاءة تتيح له الاستفادة من كل جوانب القوة ويكتشف

السبيل لتصحيح نقاط ضعفه ويتكيف مع بيئة العمل فيوازن بين قدراته التحليلية والإبداعية والعملية ويستفيد منها، وتتجلى بطريقة تفكير تلقائية تعد بمثابة أداة تساعد المعلم على التأقلم بمرونة مع مشكلات العمل ليصل إلى هدفه بأقل جهد وفي أقصر وقت؛ حيث يشير مصطلح التفكير البنائي إلى القدرة على توليد أفكار وتنظيمها واختيارها كي يسلك بما يتفق وظروف كل موقف، مستغلًا خبراته السابقة وخبرات من حوله، وكل طاقاته وعملياته العقلية ومشاعره وانفعالاته لتعمل مع بعضها في تكامل وتفاعل مستمر لتحقيق هدف أو أهداف محددة، ومن خلال النظر إلى المشكلة من زواياها وجوانبها المتعددة والعمل على حلها؛ فالمعلم الذي يتمتع بالتفكير البنائي يكون لديه طرق إيجابية متدرجة واقعية مرنة تساعده في تعاملاته مع من حوله ومع ما يقابله من مشكلات داخل الصف الدراسي سواء لضبط سلوكيات التلاميذ أو لتعليمهم وتربيتهم.

إن الأسلوب الذي يتبعه المعلم لضبط الصف الدراسي يعد من أهم مهام المعلم؛ حيث تسير أساليب الضبط جنبًا إلى جنب مع التعلم؛ فقدرة المعلم على توفير النظام داخل غرفة الدراسة ييسر له توصيل المعلومات لتلاميذه؛ حيث يختلف المعلمون من حيث تبنيهم لتلك الأساليب، والتي لا تعني مجرد الالتزام بقوانين وقواعد جامدة، ولكنها تُحفز حرص الطلاب وإقبالهم على تلقي المعلومات والتزامهم الشخصي بالنظام دون إجبار أو تهديد أو عقاب، ويتوقف ذلك على أسلوب المعلم سواء كان ديمقراطيا أو سلطويا أو فوضويا. وبذلك فإن التدفق النفسي للمعلم وتفكيره البنائي وذكاءه وأسلوبه الذي يتبعه لضبط الصف وكفاءته المهنية تُشكل متغيرات يمكن أن تؤثر وتتأثر فيما بينها للوصول إلى أفضل النتائج الممكنة.

كما إن وعي المعلم وتمكنه من تبني طريقة تفكير بنائية، وقدرته على استخدام أساليب سوية في ضبط الصف وحل مشكلات تلاميذه بذكاء ومهارة وخبرة يمكن أن يجعل عملية التعليم مبهجة تُشعره بالاستمتاع وتُزيد من تركيزه أثناء قيامه بمهامه، وتُضفي عليه شعورًا بحالة انفعالية إيجابية تعينه في تحقيق أهدافه الشخصية والتربوية تمثل لديه أقصى درجات الدعم والتعزيز التي تعمل على تيسير وتنمية أدائه وقدراته وكفاءته، وتزيد لديه التدفق النفسي والدافعية التي تعمل بدورها على دعم سلوكياته الإيجابية والمهنية وتفكيره البنائي وذكاءه الناجح.

مشكلة الدراسة:

يُعد المعلم حلقة الوصل بين المعرفة والطلاب فهو الذي يشارك في تشكيل خبراتهم ومهاراتهم، وييسر لهم التعلم، وقد حرصت مؤسسات الدولة على زيادة كفاءته المهنية وفقًا لمحكات علمية عالمية ترتكز عليها عملية إعداد المعلم أو تدريبه قبل مسيرته العملية وأثناءها، فتسعى كليات التربية لتحقيق رسالتها من خلال الاهتمام بالكوادر البشرية (الطالب المعلم) وبذل قصارى جهدها بإعداد المعلم الكفء لتواكب تطور العملية التعليمية بمناهجها الحديثة ومحتواها الجديد، فأصبحت أحدث برامج وإستراتيجيات إعداد المعلم هي برامج "الإعداد على أساس الكفاءة".

وبالرغم من ذلك فإن نتائج الدراسة الاستطلاعية المبدئية التي أجرتها الباحثتان على عينة من المعلمين بالمدارس، وبعد توجيه أسئلة مفتوحة حول رأيهم في عمل المعلم ومسئولياته وتُفضيله للعمل كمدرس ومقومات المعلم المتميز وإدراكه لكفاءته المهنية؛ فأظهرت أن حوالي ٦٧% منهم يشعرون بتدني كفاءتهم المهنية؛ ويرجع ذلك إلى الفجوة بين ما درسوه في الكلية وإمكانية تطبيقه على أرض الواقع بسبب كثافة الفصول الدراسية، وزيادة محتوى المنهج وإلزامهم بخطة زمنية للانتهاء من تدريس المقرر، وبالتالي فإن معظم المشكلات المدرسية ناشئة في أساسها عن افتقار المعلمين إلى الكفاءة المهنية، وتدني نظرة المعلم لذاته فمازال المعلم ينظر إلى مهنته كأنها مجرد عمل مقابل الأجر؛ لذا فقد أصبح لزامًا على المسئولين والباحثين الكشف عن العوامل والأسباب التي تؤدي إلى زيادة الكفاءة المهنية المدركة للمعلم لكي يُقبِل على عمله المنوط به باقتناع مستغلًا كل طاقاته للتغلب على ما يقابله من صعوبات وعوائق، مع شعوره بأنه يقوم بمهمة مُقدسة تُشعره بالسعادة .

كما إن امتلاك المعلم للعديد من القدرات والمهارات والمعارف ينعكس على كفاءته المهنية مع قدرته على توظيف كل طاقاته مستفيداً من أساليب تفكيره وذكائه وأنماط الضبط الصفي المناسب للتغلب على الصعوبات التي تواجهه وذلك لتحقيق أقصى نجاح ممكن مما يعزز أدائه وكفاءته التدريسية بل والتربوية ويزيد لديه الدافعية والتدفق النفسي بما ييسر له الانغماس في العملية التعليمية.

وهذا ما دفع الباحثتين لاقتراح نموذج مفترض يصف العلاقات السببية بين أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والذكاء الناجح والتدفق النفسي والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين والتحقق من صحته، **وقد تلخصت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:**

١. ماأفضل نموذج بنائى يفسر العلاقات السببية بين كل من (أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والتدفق النفسي والذكاء الناجح والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين؟

٢. ما دلالة التأثيرات المحتملة المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات في النموذج البنائى المفترض لدى عينة الدراسة الحالية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١.التوصل إلى أفضل نموذج بنائى يصف العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة(أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والتدفق النفسي والذكاء الناجح والكفاءة المهنية المدركة) لدى المعلمين.

٢.اختبار دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والذكاء الناجح والتدفق النفسي في الكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

١. تنبع أهمية الدراسة من أهمية كل متغير من متغيراتها، والتي تُعد من أبرز المقومات النفسية والمعرفية اللازمة لنجاح المعلم المستمر في بيئة العمل، من خلال التعرف على الأسباب والعوامل المباشرة وغير المباشرة التي قد تساعد المعلم في الوصول إلى مستوى التدفق النفسي وأدائه الكفء وعلاقته بأنماط ضبطه للصف والتفكير البنائي، والذكاء الناجح.

٢. يعد التدفق النفسي من المتغيرات النفسية الإيجابية المهمة حيث يرتبط بتوقع النتائج الإيجابية والاتجاه نحو المستقبل؛ لذا وجب الاهتمام بهذا المتغير في جميع الجوانب وخاصة في المجال التعليمي.

٣. التوصل إلى أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات بين (التدفق النفسي، والتفكير البنائي، والذكاء الناجح، والكفاءة المهنية المدركة، وأنماط الضبط الصفي)، مما قد يثري الأدب السيكولوجي في تنظير متكامل لهذه المتغيرات.
٤. ولعل أهم ما تقدمه الدراسة الحالية أنها تجمع بين علم النفس الإيجابي والمهني، وإلقاء الضوء على عوامل نجاح المعلم في قيامه بمهامه التربوية والتعليمية بالمدرسة.

الأهمية التطبيقية:

١. اكتشاف العلاقات المتداخلة بين متغيرات الدراسة يمكن أن يفيد في تعميق فهم نفسية المعلم خلال العملية التعليمية، وتوظيف معارفه ومعتقداته وقدراته بجودة عالية لحل المشكلات التي تواجهه بكفاءة.
٢. إن الاهتمام بعوامل نجاح المعلم ومساعدته على القيام بمهامه التربوية والتعليمية في المدرسة لا يعود على المعلم وحده، وإنما يعكس الاهتمام بالطلاب، وكل جوانب العملية التعليمية، بل وأيضًا الاهتمام بالمجتمع ككل.
٣. توجيه المرشدين النفسيين والقائمين على العملية التعليمية بالتربية والتعليم لوضع برامج ودورات تربوية تدريبية للمعلمين لتنمية التدفق النفسي لديهم ليزيد من كفاءتهم المهنية.

الإطار النظري ومصطلحات الدراسة:

أولًا التدفق النفسي Psychological flow

ظهر مصطلح التدفق على يد العالم Csikszentmihalyi ضمن مصطلحات علم النفس الإيجابي، وأشار إليه بوصفه حالة من التركيز ترقى لمستوى الاستغراق المطلق أثناء أدائه لمهامه ويعكس أقصى درجات الفهم والتفرد من المعلم لاستغلال قمة قدراته، ويشير Kimiecik and Stein (1992,144) أن خبرة التدفق حالة انفعالية إيجابية تثري حياة الفرد بالمعنى والقيمة وتدفعه للإنجاز وتحقيق الذات، وما ينتج عن ذلك من استمتاع وبهجة في الحياة. ويضيف Csikszentmihalyi (1995) بأن التدفق النفسي إلى جانب أنها حالة من الإحساس بالبهجة والاستمتاع، والدافعية الداخلية والرضا، فهي أيضًا حالة من الاندماج التام في أداء مهام معينة (في: مهرية الأسود وزهرية الأسود، ٢٠٢٠، ٥٨).

كما عرفه Lutz and Guiry (1994,45) بأنه حالة ذهنية إيجابية تجعل الفرد يُقبل على المشاركة في الأنشطة والأحداث والمهام المحببة لديه . وعرفه Ghani, Suprick and

Rooney (1999, 230) بأنه شعور الفرد بالسيطرة الكاملة على ما يحيط به، وافترض وجود شرطين لحدوث التدفق، هما: اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق التوازن بين تحديات الموقف ومهاراته وقدراته الشخصية، والآخر هو التركيز الكلى على المهمة (العمل) والاستمتاع به بإرادته. واتفق معه Engeser and Rheinberg (2008) وعرفه بأنه التوازن بين إدراك الفرد لمهاراته في ضوء صعوبة المهمة والنشاط مع ثقة الفرد بأن كل شيء تحت السيطرة.

وأضافت مهرية الأسود وزهرية الأسود (٢٠٢٠، ٥٨) أنه حالة من التحدي يحاول فيها الفرد توظيف مهاراته وخبراته ليستغرق استغراقًا كاملًا في المهمة، فضلًا عن تركيز كل انتباهه في حل مهمة التحدي والاستفادة منها. فالتدفق النفسي يشير إلى قوة في النشاط الذي يقوم به الفرد يعكس مستوى تقديره الذاتي ويؤدي الى استمتاعه بالأداء، ولكي تستمر الدافعية الداخلية لممارسة النشاط، فلابد من الشعور بالمتعة، والتي تتحقق من خلال الموازنة بين قدرات الفرد ومهاراته وبين مستوى تحدي المهمة وصعوبتها؛ فسهولة المهمة قد ينتج عنها شعور بالملل أثناء أدائها، أما صعوبتها فينتج عنها شعور بالقلق والخوف من تقييم الآخرين والتي قد تؤدي إلى تجنب أداء المهمة (Sanson& Harackiwicz,1996,203). وتتزايد هذه القوة وفقًا لتركيز الفرد ونمو مهاراته ودرجة اهتمامه وتحقيق هدفه، فوصول الفرد إلى حالة التدفق النفسي يشعره بأنه أصبح أكثر مهارة و قدرة تُمكنه من تركيز أفكاره ونواياه وحواسه وانفعالاته نحو الهدف مباشرةً (Nakamura& Csikszentmihalyi, 1999, 115).

أما دانيل جولمان (٢٠٠٠، ١٣٤) فيعرف التدفق النفسي بأنه من حالات الذكاء الوجداني، فهو حالة من نسيان الذات أثناء العمل والاستغراق في أدائه حتى يبلغ ذروته ويتفوق فيه ليستمر هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود، وبقوة الدفع الذاتي كالشلال المتدفق مع الشعور بالسعادة، وأضاف أن تركيز الانتباه في الأداء هو جوهر التدفق مما يؤدي إلى أداء المهام دون جهد وتخفيف الاضطرابات الانفعالية؛ فحالة التدفق تمثل أعلى درجات الإيجابية النفسية حيث يكون الفرد مملوءا بالطاقة أثناء أداءه لمهامه التى تحميه من الملل والقلق المصاحبين للعمل.

وعرفه محمد السيد صديق (٢٠٠٩،٣١٦) أنه الانشغال الكامل بالعمل والتركيز فيه، معّ ضعف الشعور بالذات؛ أي نسيان الذات مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان، والشعور

بأن الصعب أصبح سهلًا وأداء الذروة أصبح طبيعيًا وعاديًا، وشعور الفرد بأنه بعيد عن الملل والسأم واللامبالاة، وينشغل الفرد بتوظيف الانفعالات إلى أقصى درجة لخدمة الأداء، مع الشعور بالمتعة الحقيقية بالعمل. ويتفق معه سيد البهاص (٢٠١٠،١٢٠) بأنها خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من وقت إلى آخر عندما يؤدي المهام والأعمال بأقصى درجات الأداء، ويتحدد من خلال الانشغال التام بالأداء، وانخفاض الوعي بالزمان والمكان أثناء أداء العمل، ونسيان احتياجات الذات، والسرور التلقائي أثناء العمل. كما يتفق معه عبد الهادي السيد وفاروق عثمان (٢٠١٧، ٤) في أنه وصول الفرد إلى أقصى درجات الأداء الإيجابي المليء بالطاقة التي تقي الفرد من الملل مع حثه على الاستمرار والاستغراق فيه

واتفقت عدد من الدراسات على أنه حالة نفسية داخلية تجعل الفرد منهمكا ومستغرق في النشاط الذي يقوم به مع إحساسه بالنجاح فى التعامل مع مثل هذه الأنشطة مما يؤدى إلى استغراقه لإنجاز المهمة المطلوبة في المدة الزمنية (أنس أسود شطب، وعبدالعزيز حيدر الموسوي، ٢٠١٦، ٥٢).

وأشار محمد السعيد أبو حلاوة(٢٠١٣، ٦) أنه استغراق الفرد في مهمة تذوب فيها شخصيته، دون افتقاده للمسار الصحيح، مع إسقاط الوقت من الحسابات، بمعنى أن هذه الحالة تمتد معه حتى يتم إنجاز عمله مهما طالت المدة الزمنية. وأضافت دراسة ناجي محمود ناجى وثائر زكي ألق (٢٠١٨) أن الفرد يصل إلى حالة التدفق النفسي عندما يؤدي الأنشطة والمهام المطلوبة منه بصورة مثالية خارج إطار القيود والتحديات مع سيطرته الكاملة على مهاراته ويصاحبها شعوره بالرضا والسعادة والسرور وتحقيق الأهداف؛ وبالتالي فهو يشير إلى وصول الفرد إلى أعلى درجة من توظيف طاقته النفسية، يصاحب ذلك شعوره بالرضا والاقتناع الذاتى وتأجيل الرغبات والحاجات غير الملحة مما يجعل الفرد ينشغل بعمله ويؤديه بانسيابية مع تركيز الانتباه. فهي تعنى أن يستغرق الفرد ككل في المهمة المطلوبة دون أن يفقد مساره الصحيح مع إسقاط الوقت والزمن من حساباته، أي تظل ممتدة الى أن ينجز مهمته مهما طالت المدة الزمنية.

وأوضحت عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٦، ١٩٨) أنه حالة شعور تعني فناء الفرد في أعماله تماما حتى ينسى ذاته والوقت والآخرين، كأنه في حالة لا يعي فيها بأي شيء آخر ماعدا العمل، ويصاحبها شعور بالسعادة والبهجة وصفاء الذهن لتدفعه إلى الاستمرار والمثابرة دون انتظار أي تعزيز. لذا يعد التدفق النفسي عاملا مهما لنجاح الفرد في أعماله ومهامه

التي يمارسها، حيث يزوده بالطاقة والقدرة على الوعي الذاتي؛ فهو حالة داخلية تدفع الفرد لأداء مهامه والاندفاع نحوها مما يساعده في تطوير أدائه ومواجهة ضغوطه (Csikszentmihalyi, 2014, 135)

وقد ميزت بعض الدراسات بين مفاهيم التدفق النفسي، وحالة التدفق، وخبرة التدفق، حيث إن التدفق النفسي Psychological Flow ، وهو الاستغراق في عمل ما والاندماج فيه، تدعمه العواطف الإيجابية المليئة بالطاقة والحيوية، والتي تعمل على صرف الانتباه تجاه العمل، مع غياب الشعور بالزمن، وزيادة النشوة والابتهاج. أما حالة التدفق: State Flow فتشير إلى وصول الفرد إلى أقصى درجات من الأداء الإيجابي المليء بالطاقة، والتي تقي الفرد الإحساس بالملل، والاستمرار في العمل والاستغراق فيه. وأخيرًا تشير خبرة التدفق:Flow Experience إلى المصاحبات النفسية التي تشمل النشوة والابتهاج والإحساس بالجدارة والقيمة الشخصية، التي تنتاب الفرد أثناء وصوله حالة التدفق، حتى يصل إلى ما يطلق عليه الخبرة المثالية. (مهرية الأسود، وزهرية الأسود ، ٢٠٢٠، ٥٩)

ويتضمن التدفق النفسي عدة جوانب إيجابية هي: التركيز المعرفي (Cognitive Concentration ويقصد به القدرة على ترتيب أولويات العمل وتركيز الانتباه، بحيث يتطلب ذلك تجاهل معلومات غير ذات صلة بالموضوع المراد إنجازه. وكذلك الطلاقة النفسية (Psychological Fluency) ويقصد بها التهيئة النفسية التي يستطيع بها الفرد تحقيق أفضل أداء، وتشمل الجانب الإيجابي من الطاقة النفسية للفرد، التي تدفعه إلى بذل الجهد للوصول إلى أفضل أداء (عبد الهادي عبده وفاروق عثمان، ٢٠١٨، ٥). بالإضافة إلى الخبرة الأفضل (المثلى) (Optimal Experience) والتي تشير إلى أن إحساس الفرد بأن مهاراته مناسبة للتوافق مع التحديات التي تعترضه في توجهه للهدف ومواجهتها، بما يوفر له إرشادات لمدى جودة أدائه، أو تفاعلاته في مواجهة هذه التحديات مما يتطلب حالة من التركيز التام على مواجهة التحدي، بما لا يترك مجالا للتفكير في أي شيء آخر، حتى يختفي انشغال الفرد بذاته، أو وعيه وتنبهه لذاته Self-consciousness ، ويصبح إحساسه بالوقت مشوشا أو مضطربا نتيجة الاندماج التام في المهام (محمد السعيد أبوحلاوة، ٢٠١٣، ٢٣)

أبعاد ومكونات التدفق النفسي:

قسم Csikszentmihaly(1988) أبعاد التدفق النفسي إلى جزأين؛ أولهما يعد شرطًا لحدوث التدفق وهي (وضوح الأهداف، والتوازن بين مهارات الفرد وتحديات المهمة، والتغذية الراجعة الواضحة الفورية)، والآخر يتضمن وصفًا لحالة التدفق وهي (التركيز في المهمة، غياب الوعي بالذات، وتحول الوقت، والاستمتاع الذاتي، والإحساس بالتحكم والسيطرة، والوعي بالفعل) (في: صفاء حامد تركي، ومروان ياستن خضير، ٢٠١٨، ٣٨٤)

وقد حدد Csikszentmihalyi(1990) تسعة مجالات (أبعاد) للتدفق النفسي تقوم على أربعة مبادئ تشمل البهجة، والتحكم، والتركيز، والتحدي، وأشار إلى أن التدفق النفسي ينتج عن تفاعل تلك الأبعاد معًا وهي:

١. **التوازن بين المهارة والتحدي balance Skill–Challenge** أن يكون هناك حالة توازن بين التحديات التي تواجه الفرد أثناء أداء المهمة التي يقوم بها وبين مهاراته وقدراته الذاتية، لينتج عن ذلك خبرة متدفقة ممتعة؛ وتعتمد على ثقة الفرد في قدرته على مواجهة الصعوبات والتحديات، فيصل الفرد إلى حالة التدفق عندما يكون مستوى التحدي عاليا ومهارات الفرد عالية بالوقت نفسه، أما إذا زادت مهارات الفرد وقدراته عن مستوى تحدي المهمة التي يؤديها فإنه سيشعر بالملل؛ بينما إذا زادت صعوبة المهمة وأصبحت تفوق مستوى قدرات الفرد ومهاراته فسيشعر باضطرابات انفعالية كالخوف والقلق والتوتر.

٢. **أهداف واضحة Clear goals** : هي توقعات يضعها الفرد لنفسه في ضوء قدراته ومهاراته ليسهل عليه التركيز على المهمة التي يقوم بها، إن تحديد الأهداف ووضوحها وثقته بقابليتها للتحقيق دون تعارض يجعلها تبدو سهلة أمام الفرد مما يشعره بالاستمتاع فيحدث التدفق.

٣. **تغذية راجعة (واضحة) غير غامضة دون التباس feedback Unambiguous** : هي رد الفعل الناتج عن العمل الذي يقوم به الفرد ويحدد الفرد من خلاله مستوى تقدمه نحو هدفه، إن تلقي الفرد لتغذية راجعة فورية وواضحة أثناء أدائه لعمله سواء كانت داخلية أو خارجية فإنها تساعده على تقويم أدائه بدقة ليعرف إمكانية استمراره في مسار نشاطه لتحقيق هدفه المنشود، لكن في حال غياب أو تأخر التغذية الراجعة أو عدم وضوحها فلا يتمكن الفرد من تقويم التأثير الذي تحدثه أفعاله وما الذي ينبغي القيام به لتحسين الأداء وما الذي عليه أن يتجنبه.

٤.**تركيز في المهمة (العمل) Concentration** هو أن يركز الفرد انتباهه على المهمة التي يقوم بها بشكل أكبر من أي شيء آخر في البيئة من حوله، فينتبه للمعلومات الضرورية لعمله ويكف الأخرى ويتجاهل المعلومات غير ذات الصلة بالمهمة المراد إنجازها، مما يسهل عليه الانغماس في المهمة، ويركز تفكيره فيها حتى يصبح عمله الذي يؤديه محل اهتمامه، ويمكن للآخرين ملاحظته بسهولة.

٥.**إحساس بالضبط (السيطرة) control of Sense** أن يحس الفرد أثناء أدائه للمهمة بقدرته على ضبط الموقف والسيطرة عليه وشعوره بالثقة والهدوء التام والأفكار الإيجابية الناتجة عن اعتقاده بمهارته العالية، ففي هذه الحالة يشعر الفرد بسيطرته على العمل الذي يقوم به مهما كانت تحدياته فيشعر بإتقانه للمهمة.

٦.**غياب الوعي بالذات consciousness-self of Loss** هو تركيز الفرد على المهمة المطلوبة منه؛ فلا يفكر في تقييم الآخرين له، ويستبعد مخاوفه من الفشل والإخفاق في العمل بل تكون المهمة هي الأكثر أهمية بالنسبة له. عندما ينهمك الأفراد في العمل أو النشاط الذي يقوم به فإنه ينسى جميع العوامل والقوى التي تقف عائقا أمام أهدافه، فيقوم بأداء عمله بشكل تلقائي عفوي دون عناء، كما وصفها Csikszentmihalyi "أنه في حالة التدفق النفسي يختفي شعور الفرد بجسمه وبهويته الذاتية، فيشعر بالتوحد مع عمله وينغمس فيه كليًا.

٧. **تحول الوقت transformation Time** حيث يدرك الفرد أن الوقت الذي يقضيه أثناء أداء المهمة يختلف مقارنةً بأدائه للمهام الأخرى فيشعر أن الوقت الذي يمر عليه أثناء قيامه بالعمل مر سريعًا وكأنه فترة زمنية قصيرة فيفقد الفرد إحساسه بالزمن ويرجع ذلك إلى استغراقه الكامل بالمهمة.

٨.**الوعي بالفعل** Action Awareness : قيام الفرد بكل ماهو مطوب منه في المهمة حتى يؤديها بتلقائية وعفوية.

٩.**الاستمتاع الذاتي: experience Autotelic** أن يشعر الفرد بالاستمتاع والسرور بالعمل الذي يقوم به والتجربة التي يخوضها حتى يستثير نشاطه الداخلي، وهي تشكل إثابة داخلية فيقوم بأداء العمل لنفسه ودون أن يكون هناك دوافع خارجية أو منفعة ينتظرها (Csikszentmihalyi, 1990, 10).

فالفرد ذو التدفق النفسي يركز كل انتباهه للمهمة فاقدًا الشعور بمرور الوقت ولوعيه بذاته واحتياجاته بصورة مؤقتة، حتى يتمكن من الوصول إلى الهدف وإنجازه بغض النظر عن انتظار أي تعزيز خارجي، ويزيد شعوره بالسيطرة على الموقف وضبطه، مما يقلل إحساسه بالقلق والتوتر والملل لكثرة الأعمال، ولكي يحدث ذلك لابد أن تكون أهدافه التي يسعى إليها واضحة ولديه القدرة على مواجهة التحديات في ضوء قدراته ومهاراته، ويتلقى تغذية راجعة مفهومة واضحة وفورية تؤكد أنه في طريقه لتحقيق هدفه (csikszentmihalyi, 2009, 396- 397).

كما يرى كل من Hong, Chiu, Shih and Lin(2012, 70) أن الفرد الذي يندمج في المهام ويستمتع بها ويجدها مشوقة تمثل مصدر تحدي له مع امتلاكه مهارات مناسبة وضرورية لإتمام هذه المهام والأعمال، فتحدث حالة من التدفق النفسي خاصة إذا استطاع الموازنة بين التحديات والصعاب التي تواجهه وبين مهاراته.

ويمكن الحكم بأن الفرد لديه تدفق نفسي عندما يكون أهدافه واضحة ولديه رغبة حقيقية لأداء عمل أو مهمة ما تتطلب منه استجابات محددة، وعندما يوظف الفرد كل مهاراته ليواجه تحديات مهمة معينة، فهي خبرة يمر بها الفرد تتميز بأنه يشعر بالسرور التلقائي والسعادة، ولأن التدفق يشعر الفرد بالسرور فهو يعد مكافأة تدعيمية (النشمي بشير الرويلي،٢٠١٩، ١١٦).

وأشار Norman (1996) أن التدفق النفسي حالة يمكن تعميمها في جميع مجالات الحياة، ويمر بها كل الأفراد، وفيها يؤدي الفرد عمله أوتوماتيكيًا دون وعي بمشتتات البيئة من حوله كالضوضاء، فتنخفض حالات تشتيت الانتباه، مع الشعور بالمتعة والبهجة لذا توجهت معظم الدراسات لتناوله ليس فقط لدى المعلمين بل أيضًا لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، ومنها دراسة ربيعة بن الشيخ (٢٠١٥) التي أجريت على عينة مكونة من (٢١٣) معلمًا بالمدارس الثانوية بورقلة، والتي أشارت إلى أن مستوى التدفق النفسي منخفض لدى أفراد العينة ، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التدفق النفسي تعزى إلى النوع في اتجاه الذكور. وفي دراسة عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٦) التي شملت (٢٠٠) طالب وطالبة وتوصلت إلى أن العينة لديها تدفق نفسي، فضلا عن وجود فروق في التدفق النفسي ترجع إلى التخصص لصالح التخصص العلمي، بينما لم تجد فروقا بين الذكور والإناث في التدفق النفسي. ودراسة مريم نزال سليمان العنزي (٢٠١٧) التي تناولت مستوى التدفق

النفسي لدى طالبات جامعة الجوف لدى عينة مكونة من (٩٢٤) من طالبات مرحلة البكالوريوس وتوصلت نتائجها إلى وجود درجة متوسطة من التدفق النفسي لدى الطالبات، ووجود تفاعل بين التحصيل والتخصص في التدفق النفسي والاتزان الانفعالي لدى الطالبات. وفي دراسة ناجي محمود ناجى وثائر زكي ألق (٢٠١٨) التي هدفت الى معرفة مستوى التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة لدى عينة تكونت من (٤٠٠) طالب من جامعة بغداد وتوصلت نتائجها إلى أن الطلاب يتمتعون بالتدفق النفسي مقارنة بمتوسط المجتمع الذي ينتمون إليه. ودراسة علياء رجب محمد السيد (٢٠١٨) لدى عينة مكونة من (٢٦٦) طالبًا بكلية التربية جامعة السادات، وتوصلت نتائجها إلى وجود تأثير مباشر دال لدافعية الإنجاز والصلابة النفسية على حالة التدفق، كما وجدت تأثيرا موجبا غير مباشر دال لدافعية الإنجاز والصلابة النفسية في التفكير الإبداعي عبر حالة التدفق، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في حالة التدفق.

واتجهت بعض الدراسات لتناول التدفق النفسي في العديد من الممارسات لدى العاملين في مجالات مختلفة لتحديد وجهتهم وتحقيق جودة الحياة، منها المعلمين بالمؤسسات التعليمية ففي دراسة Salanova, Bakker and Liorens (2006) بعنوان التدفق في العمل: دليل على تزايد الموارد الشخصية والتنظيمية، حيث قامت بهدف تحديد درجة تكرار التدفق النفسي ومتطلبات حدوثه لدى عينة مكونة من (٤٧٤ عاملًا) و (٤٨٣ معلما للمرحلة الثانوية) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التدفق النفسي كان أكثر لدى المعلمين. ونظرًا لأهمية التدفق النفسي لدى المعلمين توجهت دراسة Chu, Lee and Huang (2013) لدى (٣٢٦) معلم للمرحلة الابتدائية، وتوصلت إلى أن المعلمين يتميزون بقدر من التدفق النفسي أثناء أداء وظيفتهم. وكذلك دراسة Elmansy (2022) التى درست فاعلية استخدام برنامج تعليمي لتحسين التدفق النفسي لدى الطلاب المعلمين للغة الإنجليزية لدى عينة مكونة من (٦٠) طالب معلم بالفرقة الثانية، وتوصلت نتائجها إلى تحسن مستوى التدفق النفسي لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة. وأضافت أن للتدفق العديد من التأثيرات الإيجابية على المعلم، منها تحسين السلوك الاستكشافي والانفعالات الإيجابية، بالإضافة إلى ما تحققه خبرة التدفق للكثير من الأهداف التعليمية والتربوية، فهي حالة انفعالية إيجابية، تمثل أعلى درجة من درجات التعزيز للانفعالات التي تسهل الأداء والتعلم، فضلا على زيادة المهارات الشخصية، والشعور بالابتهاج والمتعة أثناء القيام بالأداء والاستغراق فيه.

وتعرف الباحثتان التدفق النفسي إجرائيًا بأنه حالة وجدانية إيجابية يشعر بها المعلم، تتضمن التركيز العميق والانهماك والاستغراق التام في إعداده وأدائه لأعماله ومهامه التعليمية والتربوية حتى ينجزها بتفوق، ويستمر فيها باذلًا كل جهد دون شعور بالإرهاق أو التعب أو الوقت مع سيطرته الكاملة على انفعالاته وطاقاته حريصًا على تنظيم كل ما يحيط به في بيئته الخارجية مع شعوره بالاستمتاع وحرصه على تحقيق النجاح وتكون لديه أهداف واضحة محددة، قادر على تحقيق التوازن بين صعوبة وتحديات هذه المهام وبين قدراته ومهاراته مع تلقيه تغذية فورية ذاتية أثناء قيامه بالأداء دون انتظار أي تدعيم خارجي.

ثانيا أنماط الضبط الصفي Patterns of Classroom Control

تعد عملية ضبط الصف ضمن أهم أدوار المعلم وتحتل جانبا كبيرا من تفكيره، إن ضبط الصف لا يعني بالضرورة استخدام الترهيب أو تخويف الطلاب وتهديدهم، وإنما تشير إلى الإجراءات التي يتبعها المعلم لإلزام وإقناع المتعلمين بالتعليمات وآداب السلوك والاحترام المتبادل بينهم وبين معلمهم؛ وقد تناولت الدراسات الضبط الصفي لما له من أثر عميق على العملية التعليمية التعلمية فداخل الصف الدراسي تسير عمليتا الضبط والتعليم جنبًا إلى جنب، فالضبط الصفي يزيل العقبات التي تعيق العملية التعليمية من الوصول إلى أهدافها؛ فعندما تنتشر الفوضى داخل الغرفة الصفية فإن المعلمين يستنفذون جزءً كبيرًا من طاقتهم ووقتهم وجهدهم لإعادة الضبط ويتم ذلك بإثارة دافعية المتعلمين نحو العملية التعليمية لتحقق أهدافها التربوية (جمال فهمي ،٢٠١٥، ٤٤).

يختلف مفهوم الضبط الصفي من معلم إلى آخر، حيث يرى بعض المعلمين أن ضبط الصف يعني الإجراءات التي تستخدم بهدف الالتزام الدقيق بالقوانين والأنظمة المدرسية، من خلال العقاب، وفي ذلك تضيق الحياة على الطالب وتتقيد حريته، ومع ذلك فإن الضبط الصفي ليس مجرد الالتزام بقوانين؛ وإنما هي عملية تساعد الطلاب على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم على التفاعل الإيجابي القائم على الاحترام المتبادل بين الطلاب وبعضهم البعض وبين معلميهم (عماد عبدالرحيم وشاكر عقلة المحاميد، ٢٠٠٧، ٢٢)

إن الصف المنضبط لا يعني جمود الطلاب وعدم فعاليتهم خلال العملية التعليمية التي تدار داخل الصف، إنما يعني التفاعل والنشاط المنضبط بعيدًا عن الفوضى أو الخوف

والتهديد، أي أن الصف المنضبط هو الصف الذي تتوفر به كافة الظروف و السبل لاستمرار العملية التعليمية المثمرة المتفاعلة بين المعلم والمتعلمين بأسلوب يتيح تبادل الآراء والنقاش لتحقيق أكبر قدر من التفاعل المنضبط .

يشير مفهوم الضبط الصفي إلى جميع الخطوات والإجراءات النابعة من الذات اللازمة لبناء بيئة صفية ملائمة للتعليم والتعلم(رمزي فتحي هارون، ٢٠٠٣، ٣٤). كما عرفه محمد و سالم الخوالدة(٢٠٠٩، ٤٤٥) بأنه الطرق والأساليب التي يتبعها أعضاء الهيئة التدريسية بهدف تعديل سلوك الطلبة لتكون متوافقة مع النظام القيمي والضوابط التعليمية المتبعة داخل المدرسة والبيئة التعليمية عموما. وأضافت ريم ميهوب سليمون وثناء غانم وريما المودي(٢٠١٦، ١٨٩) بأن الضبط الصفي يمثل مجموعة الإجرءات الانضباطية المتفق عليها والتي تسهم في السير الحسن للعملية التربوية داخل حجرة الدرس، ويمتثل التلميذ بدوره لها. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه ريم سعدون(٢٠١٦، ١٢٢) بأنها العملية التي يتم بها ضبط إيقاع العمل الصفي عن طريق وضع قواعد ملزمة لجميع التلاميذ، و بها يتم خلق النظام الذي به تتحقق الأهداف التربوية و التعليمية" .

كما يرى كل من استبرق داوود سالم و إلهام فاضل عباس(٢٠١٨، ٤٦١) بأنها الإجراءات التي يتبعها المعلم لضبط سلوك المتعلمين في المواقف التعليمية وفق القواعد والأنظمة الصفية المحددة سابقًا، مما ييسر عملية التفاعل الصفي ويحقق الأهداف المنشودة بمشاركة جميع عناصر الموقف، وبحسب المهمات والأدوار المخططة، وتضع الحدود التي يسلك و فقها التلاميذ سواء في موقف التعليم الصفي أو أثناء التفاعل مع زملائهم مما يمكن أن يؤثر في سير العملية التعليمية. وقد عرفت إيفلين ذو الفقار الصهيوني (٢٠١٨، ١٥٦) الضبط الصفي تعريفًا أكثر شمولًا؛ فأشارت إلى أنه الأساليب التي يتبعها المعلم مع طلابه سواء كانت بالقسوة أو المرونة أو الإهمال، وتؤثر فيهم وتوجه سلوكهم ليتمكن المعلم من إعطاء الدرس؛ حيث تضمن تعريفها الأساليب السوية والأساليب المنشودة بحيث يؤثر كل نمط تأثيرًا مختلفًا من حيث التفاعل بين المعلم وتلاميذه. وقد اتفقت في هذا مع جان (١٩٨٨) بأنه النظام الذي يسود الصف بتدخل مباشر من المعلم سواء كان ذلك بالترغيب والتشجيع والمكافأة أو كان بالشدة والقهر والترهيب والعقاب من خلال أنشطة يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التعلم في البيئة التعليمية، بحيث يساعد طلابه على تمثيل واستيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية تضمن استمرار انتباههم، وكذلك لاستيعاب القوانين الصفية والمدرسية

وحفظها على صورة أنساق معرفية بهدف تحقيق الوصول بالتلاميذ إلى حالة من التوازن المعرفي والتكيف (في: إستبرق داوود سالم النداوي وإلهام فاضل عباس، ٢٠١٨، ٤٦٣).

فأنماط الضبط الصفى تمثل استخدام المعلم لإستراتيجيات تربوية محددة تسهل على التلميذ الحصول على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي من خلال مجموعة السلوكيات الميسرة والداعمة لعملية التعلم ويتم تحديدها من خلال توفير مناخ يتضمن التقبل والمساندة الشخصية ومراعاة الفروق الفردية وتوفير فرص التعلم التعاوني، وتنمية الدافعية الذاتية وإرساء قواعد الانضباط السلوكي وتحقيق أهداف المنهج الدراسي من خلال التخطيط الجيد للموقف التعليمي وتبسيط المعلومات واستخدام معينات التدريس وتحديد معايير واضحة لتقييم أداء التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة لهذا الأداء (حنان عبد الفتاح الملاحة، ٢٠١٩، ٣٠٨).

ويمكن الحكم على انضباط الصف من خلال التفاعل المثمر والنشاط والمناقشات مع توفر كافة الظروف والسبل التي تيسر وتُهيئ السير واستمرار العملية التعليمية مع السماح بتبادل الآراء لتحقيق أقصى استفادة وأكبر قدر من التفاعل بين المعلم وطلابه ويكون نابعًا من اقتناع التلاميذ بالانضباط الذاتي.

وفي ضوء ما سبق تُعرف الباحثتان أنماط الضبط الصفي إجرائيًا بأنها: الأساليب المتبعة التي اقتنع بها المعلم واعتاد على استخدامها مع طلابه في المدرسة، لاقتناعه الشخصى بأنها الأنسب في التعامل معهم داخل الفصل لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، سواء كانت تتصف بالقسوة والتهديد أو بالمرونة والترغيب أو عدم الاكتراث.

تصنيف أنماط الضبط الصفي:

تختلف السلوكيات والأساليب التي يتعامل بها المعلمون مع طلابهم داخل وخارج الصف الدراسي باختلاف قدراتهم وشخصياتهم، ويتم الحكم عليها من خلال ممارساتهم وتفاعلاتهم في الأنشطة الصفية و وتتضمن ثلاثة أنماط، هي:

١) **النمط التسلطي Authoritarian Pattern ويسمي الأوتوقراطي وفيه** يقوم المعلم بفرض رأيه على تلاميذه من منطلق أنه الوحيد القادر على الإلمام بعناصر الموضوعات والأفكار المختلفة؛ مما يدفعه للتخطيط للعملية التعليمية واتخاذ القرارات بمفرده وعلى طلابه تقبُل آرائه وتنفيذ قراراته وكل ما يأمرهم به دون معارضة أو مناقشة، يتصف هذا النمط بمقاومة أي تغيير أو تجديد مما يدعو البعض أن يطلقوا عليه النمط التقليدي، بالإضافة إلى

استخدامه لأسلوب الترهيب والنقد السلبي والتوبيخ والعقاب لطلابه مما يفقدهم الشعور بالأمان والثقة بأنفسهم (أحمد جميل عايش، ٢٠٠٩، ١٤١)، إنه النمط الذي يتبعه المعلم في التعامل مع المتعلمين ويستخدم خلاله العقاب أو التوبيخ لفرض النظام والانضباط داخل الصف ويفرض على الطلاب سلوكيات معينة ولا يسمح لهم بالمناقشة أو إبداء الرأي (عفت الطناوي، ٢٠٠٩، ١٤٢- ١٤٣).

وتُعرف الباحثتان النمط التسلطي إجرائيًا بأنه الأسلوب الذي يميل فيه المعلم إلى التشدد وإصدار الأوامر، وإدارة الحصة وفق رؤيته الشخصية، ولا يسمح لطلابه إلا بأقل قدر من الأسئلة، ويميل لاستخدام العقاب وتوجيه اللوم، ويصدر الأوامر لطلابه ويتخذ القرارات بمفرده، ولا يسمح لطلابه بإبداء آرائهم.

٢) **النمط الديمقراطي** Democratic Pattern يميل المعلم صاحب هذا النمط إلى توفير بيئة دراسية يشعر فيها كل طالب بالمساواة بينه وبين زملائه، ويشعرهم بالأمن حتى يشارك الطلاب ويتفاعلوا بحرية وإيجابية في الأنشطة ويقترحوا الأفكار والحلول المختلفة (مجدي عزيز إبراهيم و محمد عبدالحليم حسب الله، ٢٠٠٥، ١٤٩- ١٥٠). ويقوم هذا النمط على احترام المعلم لطلابه ومناقشتهم والاستماع لمقترحاتهم وآرائهم ليساعدهم في حل مشكلاتهم، ويدير الصف من خلال تعاونهم ومشاركتهم معه (حليمة قادري، ٢٠١٢، ١٨). ويتخذ المعلم قراراته بعد التشاور معهم وإعطائهم الفرصة للتعبير عن ذاتهم حتى يكون القرار مراعيًا لرغباتهم، فالمعلم يُعد طلابه للحياة المستقبلية حيث يمكنهم من أداء واجباتهم حتى أثناء غيابه (محمود أبو سمرة وكمال مخامرة، ٢٠١٢، ٢٥٨؛ خالد الرميضي، ٢٠١٠، ١٦٠). ويستطيع المعلم أن ينظم البيئة الصفية؛ بحيث يوفر المناخ الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة بالإضافة إلى توفير المناخ النفسي والاجتماعي الذي يتضمن المودة والتعاون بين التلاميذ مع بعضهم البعض، وهو من الشروط الأساسية للتعلم؛ فهناك علاقة قوية بين النمط السائد للمعلم أثناء التدريس وكم العمل الذي ينجزه التلاميذ ونوع وحصيلة التعلم، وكذلك توجيه سلوك التلاميذ والإسهام في بناء شخصيتهم المتكاملة من النواحي والعقلية والاجتماعية والانفعالية. (مجدي عزيز إبراهيم و محمد عبدالحليم حسب الله، ٢٠٠٥، ١٤٩- ١٥٠)

وتعرف الباحثتان النمط الديمقراطي إجرائيًا بأنه يشير إلى المعلم الذي يؤمن بحرية التعبير عن الرأي ويتقبل آراء الطلاب، ويسمح لهم بالمناقشة والتفاعل ، ويتيح لهم المشاركة في الأنشطة المفضلة لديهم، ويعزز أفكارهم وأعمالهم ويشجعهم على الإبداع.

٣)**النمط الفوضوي Anarchic Pattern يُطلق على هذا النمط التسيبي وفيه** يقوم المعلم بتوفير أقصى درجات الحرية لطلابه، فيتصف المعلم باللامبالاة وعدم الاكتراث بتوجيه سلوك تلاميذه أو إشباع حاجاتهم التي تعوق تحقيق أهدافهم، فالأهداف غير واضحة سواء بالنسبة له أو للتلاميذ، ويبدأ شرح المادة العلمية دون تمهيد أو إثارة دافعيتهم، ولا يهتم بجذب انتباههم أو مساعدتهم في اتخاذ القرارات ولا يهتم باحتياجاتهم التعليمية لإنجاز مهامهم، فيترك الحرية لطلابه يسلكون وفقًا لأهوائهم دون ضوابط وقيود لتصرفاتهم، يعجز عن الحفاظ على الهدوء والنظام داخل الصف (عفت مصطفى الطناوي، ٢٠٠٩، ١٢٧). ومثل هذا المعلم غالبًا يعاني من مشكلات مع الإدراة المدرسية لعدم اقتناعه بمهنة التدريس، وبالتالي فلا يعين طلابه على اكتساب مهارات جديدة، أو تقويم إنجازاتهم أو تعزيز سلوكياتهم الإيجابية أو عقابهم إذا أخطأوا، غير عادل في تقييم تلاميذه، فينتج عن هذا النمط عدم الجدية في التفاعل الصفي.

وتعرف الباحثتان النمط الفوضوي إجرائيًا بأنه المعلم ذو العلاقة الطيبة مع معظم طلابه، يميل إلى المرح والتساهل، ويسمح لطلابه بالحرية التامة في اتخاذ قراراتهم؛ إلا أنه يتصف باللامبالاة في معظم تصرفاته ويؤدي عمله بطريقة عشوائية غير منظمة، لا يخطط ولا يبذل مجهودا حقيقيا لتطوير أسلوبه ولا يعمل على تطوير شخصية طلابه، ولا يبادر بمساعدتهم إلا إذا ألحوا. وغالبًا ما يكون غير مكترث بتنمية مهاراته.

واتجهت بعض الدراسات لبحث أنماط الضبط الصفي لدى المعلمين منها دراسة غسان حسين الحلو (٢٠٠١) التى قامت بدراسة تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتهم نحو أنماط الضبط في شمال فلسطين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نمط الأسلوب الوقائي الإرشادي (والذي يشير إلى حرص المعلم على توجيه تلاميذه وإرشادهم والاهتمام بآرائهم) كان الأسلوب السائد في المدارس من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وأن نمط الأسلوب العقابي يظهر بوضوح في مدارس الذكور، وخصوصا المرحلة الأساسية.

وأشارت الدراسات إلى أهمية اتباع المعلم لأنماط ضبط الصف التي تعتمد على التفاعلات الإيجابية بينه وبين طلابه، ومنها دراسة Mokhele (2006) التي هدفت إلى دراسة أسباب سوء العلاقة بين المعلم والطلاب وأساليب الضبط الصفي التي يتبعها المعلمون مع طلابهم في المدارس الثانوية، استخدم الباحث دراسة الحالة والمقابلة مع (١٢) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى أن اعتماد المعلم على العقاب البدني واستخدام القوة يهدد علاقته بالطلاب، كما أشارت أن المعلم المتميز يستبدل أسلوب العقاب بتشجيع الطلاب وبناء العلاقات الاجتماعية معهم، دراسة محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (٢٠٠٩)، والتي هدفت إلى تعرف أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون من وجهة نظرهم لدى عينة مكونة من (٢١١) ، والتعرف على أثر كل من النوع الاجتماعي والمرحلة التي يُدرّس لها المعلم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن استخدام النمط الوقائي (الإرشادي) كان في المرتبة الأولى، يليه النمط التوبيخي، وأخيرًا النمط التسلطي (العقابي)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في درجة ممارسة المعلمين لأنماط الضبط الصفي باختلاف النوع الاجتماعي، أوباختلاف المرحلة التي يدرس لها المعلم، بينما وجدت فروق ذات دلالة في الأنماط الثلاثة تعزي لمتغير المؤهل العلمي في اتجاه الدبلوم المتوسط والبكالوريوس. ودراسة Ozder (2011) التي تضمنت (٢٧) معلمًا، وبينت نتائجها أن المعلمين حديثي العمل يعتمدون على التفاعل مع طلابهم وتشجيعهم ووضع القواعد والقوانين في الفصل بالتعاون مع الطلاب. واتفقت معها دراسة أحمد غنيم أبو الخير (٢٠١١) التي شملت (١٨٢) معلمًا، وتوصلت نتائجها إلى أن معلمي المرحلة الأساسية أكثر استخدامًا للنمط الديمقراطي، وأن المعلمات أكثر استخدامًا للنمط الديمقراطي من المعلمين، بينما لاتوجد فروق في استخدام أنماط الضبط الصفي ترجع إلى سنوات الخبرة. ودراسة Shaukat and Iqbal (2012) التي شملت (١٩٨) معلمًا ومعلمة في باكستان وأوضحت نتائجها أن المعلمين أكثر مراقبة لسلوكيات الطلاب داخل الفصل من المعلمات، وأن المعلمين الأصغر سنًا أكفاء في ضبط الصف والتفاعل مع الطلاب مقارنةً بالمعلمين الأكبر سنًا. ودراسة كاوة علي محمد وهاوة طه محمد (٢٠١٨) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين أسلوب الضبط الصفي الذي يتبعه المعلمون مع مستوى تقدير الذات لدى طلابهم، لدى عينة مكونة من (٣٦) معلم ومعلمة، و(١٣١) طالبًا؛ وقد أظهرت النتائج أن الأسلوب السائد في الضبط الصفي من قبل المعلمين هو الأسلوب الإرشادي (الديمقراطي)، وأشارت الدراسة أن منع

استخدام العقاب الجسدي و اللفظي من قِبل وزارة التربية جعل المدرسين يبتعدون عن استخدام العقاب والتوبيخ كوسائل للضبط الصفي ولجأوا الى استخدام الأسلوب الإرشادي مما يؤثر إيجابيًا في تقدير الطلاب لذواتهم.

دراسة ريم ميهوب سليمون وثناء غانم وريما المودي (٢٠١٦) التي أجريت على عينة مكونة من (٧٦) طالبا معلما بكلية التربية جامعة طرطوس، وتوصلت نتائجه إلى أن النمط الإرشادي كان في المرتبة الأولى لدى عينة الدراسة، يليه النمط التوبيخي، وأخيرًا العقابي، كما اختلفت أنماط الضبط الصفي باختلاف النوع الاجتماعي. ودراسة سحر سمير كامل (٢٠١٦) والتي أجريت على عينة مكونة من (٥٢٨) معلمًا ومعلمة للمرحلة الأساسية والثانوية بمديرية التربية والتعليم في منطقة الزرقا وأشارت نتائجها إلى أن أكثر أنماط الضبط الصفي السائدة لدى المعلمين هي النمط الفوضوي، يليه التسلطي، وأخيرًا الديمقراطي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أنماط الضبط الصفي ترجع إلى النوع الاجتماعي أو المؤهل الدراسي. ودراسة إيفلين ذو الفقار الصهيوني (٢٠١٨) التي أجريت على عينة مكونة من (٣٩٥) معلمًا ومعلمة بالمدارس الثانوية، وتوصلت نتائجها إلى أن أكثر أنماط الضبط التي يمارسها المعلمون هو النمط الديمقراطي، يليه النمط التسلطي، وأخيرًا النمط الفوضوي، وأكد المعلمون على استخدامهم التعزيز الإيجابي لتشجيع الطلاب على السلوك المرغوب، كما وجدت فروق بين المعلمين والمعلمات في النمط الديمقراطي لصالح المعلمات وفي النمط التسلطي لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق بينهما في النمط الفوضوي.

تعليق:

مما سبق ذكره يتضح أن العملية التعليمية التعلمية تواجهها عدة عقبات تحول دون تحقيق أهدافها، ويعد الضبط الصفي أحد أهم هذه العقبات؛ إذ هو من الشروط الأساسية لنجاح العملية التعليمية التعلمية، فهو يمثل اقتناع المعلم الشخصي وأسلوبه المترسخ المعتاد الذي يستطيع من خلاله القيام بإدارة وقت الحصة والمكان والموارد المتاحة وتنفيذ مهامه التعليمية بكفاءة والسير في خطواتها بشكل فاعل لتحقيق أهداف التعلم.

كما يتضح ان استخدام المعلم للأسلوب الديمقراطي مع التلاميذ قد يرجع إلى منع الإدارات التعليمية استخدام العقاب بالمدارس بصفة عامة، كما أن هناك فرقا بين منح الحرية

للتلاميذ والنمط الفوضوي؛ فالتلاميذ في المراحل الأولى من الدراسة يكون من المناسب لهم إعطاؤهم الحرية في التحرك والتفاعل، أما بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية، فيشير إعطاء الحرية الكاملة إلى الفوضى وعدم النظام.

ثالثًا: التفكير البنائي Constructive Thinking :

عرف Universiv(1996,11) التفكير البنائي بالقدرة على التعامل مع الانفعالات ومواجهتها بالتكيف معها أو السيطرة على السلوك في مواقف الحياة. فهو قدرة الفرد على التفكير بتلقائية دون نية متعمدة أو متحيزة لفكرة معينة مما يسهل عليه حل المشكلات اليومية بأقل قدر من القلق والتوتر، ويمكن للفرد أن يقبل ما لا يمكن تغييره، وتغيير ما يمكن تغييره (Epstein, 1998, 26) واتفق معه O'bryan(2002, 10) في أنه "ذلك النمط من التفكير الذي يساعد الفرد على حل مشكلات الحياة اليومية بأقل قدر ممكن من الضغط اعتمادًا على خبراته السابقة؛ في حين أضاف Somech& Drach-Zahavy (2002, 105) أنه يتضمن مجموعة من الأفكار التكيفية المعتادة، والتي تساعد الفرد على التحكم في مشاعره وتحفظ طريقته العملية نحو التكيف. وقد أكد Hewlett(2005) على دور الخبرة، موضحًا أنه "عملية تأملية نشطة تهتم بالخبرة وتقوم على دمج طرق مختلفة للمعرفة مثل التخيل، والعاطفة، والحدس، وبناء علاقات ودية مع الآخرين، حتى يبني أفكارًا جديدة يستفيد منها الفرد والمجتمع.

وقد تناوله البعض على أنه تفكير تأملي نشط يتم من خلال دمج الجوانب المعرفية والانفعالية اعتمادًا على الخبرة السابقة، ويتم خلاله الدمج بين جوانب معرفية،، كالسببية والتخيل وبين بعض الجوانب الانفعالية، فينتج عنه أفكار جديدة ومناسبة للتعامل مع المشكلات (Kim, 2006, 142) . كما يُعد أحد جوانب العمليات المعرفية التي تهتم بحل المشكلات من خلال التكيف، وتطبيق مهارات المواجهة الانفعالية والسلوكية ليشمل التعامل الفعال مع التوتر والقلق في المواقف المختلفة من أجل تحقيق الرفاهية في الحياة (Killgore, Kahn-Greene, Lipizzi, Newman, Kamimori, & Balkin,2008, 518)

وأكدت دراسة محمد حسين سعيد (٢٠١٠، ٢٠٩) أنه "نمط من أنماط التفكير يسهم في التوافق الفعال مع مشكلات الحياة اليومية بطريقة تزيد من إمكانية الوصول إلى حل فعال بأقل قدر من التوتر" . وأضاف(Epstein (2003, 154 أن التفكير البنائي يقدم تعليلًا لسلوك الفرد التلقائي أثناء التفاعل المباشر في مواقف الحياة اليومية التي تتطلب التصرف

السريع بطريقة شاملة بعيدة عن التفاصيل وتعتمد على الحدس في تفسير الفرد للتغيرات في البيئة المحيطة، كما أنه يوجه سلوك الفرد وانفعالاته وفقا لمخططات ضمنية يشتقها الفرد من خبراته السابقة يجمع فيها كل الأفكار المقترحة للتعامل مع المشكلات التي يمر بها وتطويرها مستقبليًا؛ مما يسمح له بتوقع الخطوات الإجرائية الملائمة للتكيف مع متطلبات البيئة المتغيرة فهو يعبر عن الأشخاص القادرين على إدارة انفعالاتهم وعواطفهم، والتعامل مع المواقف المجهدة في الحياة اليومية بشكل بنائي؛ فيتيح للفرد النظر إلى المواقف كتحديات تضمن للفرد حالة مستقرة من التكيف الانفعالي والسلوكي؛ للتحكم في المشكلات بطريقة إيجابية واقعية (Halfon & Stephan, Suter,2014,378).

وأشار كل من Seligman and Csikszentmihalyi(2014) إلى أن التفكير البنائي هو التفكير القائم على الخبرات الذاتية والسمات والنظم الإيجابية التي تحسن جودة الحياة، وتمنع ظهور السلوكيات المرضية. كذلك أكد ناصر سيد جمعة وأحمد ثابت فضل (٢٠١٤، ٢٩٩) أنه "طريقة تلقائية للتفكير تشير إلى مدى قدرة الفرد على التعامل مع أحداث ومشكلات الحياة اليومية بطريقة إيجابية وفعالة، بما يزيد من السلامة النفسية والجسمية والعقلية له ويساعد على حل المشكلات اليومية بأقل جهد وتوتر ممكن" . وتبنى خليل إبراهيم الحويجي (٢٠١٦، ٩٩) التعريف ذاته مع إضافة أنه يتم بدون مضايقة الفرد للآخرين . واتفق معه كذلك Demirtas and Guven (2017, 2) وأوضح بأنه "قدرة الفرد على التفكير بطريقة تقوم على حل مشكلات الحياة اليومية بأقل شعور بالتوتر.

كما أضاف هشام إبراهيم النرش وإيمان سعيد مصطفى (٢٠١٤، ٧٩٧) أن التفكير البنائي يجعل الفرد لديه قدرة على رؤية المشكلة بمختلف أبعادها من زوايا عدة، وبعيدا عن التفكير الاستقطابي، كما يستطيع تجميع معلومات حول الموضوع بعيدا عن كل من التفكير القاصر أو التفاؤل الساذج، بالإضافة إلى إحساس الفرد بالمسئولية والواجب وتمتعه بالتفكير الإيجابي مع الرغبة في التوجه بالفعل، لا أن تكون القرارات سطحية غير قابلة للتنفيذ، كما يتضمن قدرة الفرد على تجنب الهواجس مع غياب التعميمات السلبية.

ويرى خليل إبراهيم الحويجي (٢٠١٦، ٩٤) أن التفكير البنائي يقع على متصل له قطبان؛ أحدهما إيجابي وهو قطب التفكير البنائي الجيد، بينما يقع على الطرف الآخر قطب التفكير المدمر؛ ويتميز الأفراد ذوو التفكير البنائي الجيد بمرونة التفكير حتى تناسب سلوكياتهم وتصرفاتهم في المواقف التي يمرون بها ، ولديهم القدرة على تعديل السلوك بما

يناسب التغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة بهم؛ حيث يركزون على حل المشكلة بشكل أكبر من التركيز على النتائج، كما يمكنهم فهم القضايا المنطقية، ويكون تفاؤلهم أو تشاؤمهم مناسبًا لطبيعة المواقف التي يمرون بها، ويتسم أصحاب التفكير البنائي الكلي أيضا بالقدرة على مواجهة الانفعالات وانخفاض القدرة على التفكير الخرافي. ويعرفه حجاج غانم علي (٢٠١٧، ٢٨٠) بأنه القدرة العامة لتعامل الفرد مع قضاياه الحياتية باتباع التوجهات الإيجابية وتجنب السلبية . وأكدت دراسة إبراهيم السيد إبراهيم إسماعيل (٢٠١٩، ٢٩) بأنه "تعامل الفرد الإيجابي مع مشاعره، والاعتماد على النشاط والسلوك لمواجهة التحديات الخارجية، وإدراك الظواهر والأحداث والتعامل مع الأفراد بمنطقية".. وأشار إليه بعض الباحثين على أنه سلوك، حيث عرفه حنان عبد الفتاح الملاحة (٢٠١٩، ٣٠٧) كسلوك تلقائي يشتق من الخبرة السابقة التي مر بها الفرد بحيث يوجه أفعاله وانفعالاته لمواجهة المشكلات الراهنة. واستخلص هاني فؤاد سيد وسارة عاصم مراد (٢٠٢١، ٢٧١) أنه نشاط ذهني منظم يتناول مشكلات الحياة اليومية وضغوطها ويعمل على إيجاد الحلول المناسبة بما يسهم في تحقيق التوافق لدى الفرد بأقل قدر ممكن من الجهد والتوتر.

النظريات المفسرة للتفكير البنائي:

أوضح كل من Katz and Epstein(1991) أن التفكير البنائي بما يتضمنه من معتقدات عقلانية وتجنب الأفكار الخرافية وتأكيده على تنشيط المواجهة السلوكية والضبط الانفعالي للمواقف يمكن أن يسهم في الأداء الكفء وتوافق الأفراد مع البيئة التي يعيشون فيها.

صنفت **نظرية الخبرة الذاتية المعرفية** Cognitive-experiential) (CEST) (Self-theory القدرة العقلية الإنسانية بنوعين؛ أولهما: **المنطقي** الذي يقاس بمقاييس الذكاء التقليدية، والآخر هو الذكاء العقلي **التجريبي** المبني على الخبرة، والذي يعد مرادفا للذكاء العاطفي؛ لاعتماده بشكل أساسي على ما يمتلكه الفرد من خبرات اكتسبها في حياته العملية، وفي ضوء ذلك ينتج التفكير البنائي من خلال نشاطهما معًا (المنطقي والتجريبي) أثناء المواجهة الموقفية (خليل إبراهيم الحويجي،٢٠١٦،٩٢).

وهي نظرية متكاملة للشخصية، تفترض أن شخصية الفرد ناتج لثلاث أنظمة هي: **نظام التداعي** ويمثل المستوى اللاشعوري للشخصية؛ **والنظام العقلاني** ويمثل المستوى الشعوري للشخصية ويشتمل على الأفكار والمعلومات المستمدة من التراث الإنساني، وهذه

المعلومات يتم تشفيرها في صورة عددية ولفظية عالية التجريد، ويعتمد هذا النظام على تحليل المعلومات وتفسيرها وربطها، والاستنتاج من الأدلة الواضحة لفهم المواقف وإصدار الاستجابات المناسبة، ويتميز ببطء في إصدار الاستجابة وسرعة في تغيير التفكير؛ **والنظام الخبراتي** ويمثل المستوى تحت الشعور للشخصية، ويشتمل على المعلومات والأفكار المستمدة من الخبرة الشخصية وخاصة المواقف عالية الاستثارة، وهيا المعلومات التي يتم تشفيرها في صورة ذكريات، ويعمل هذا النظام بصورة تلقائية وفقا لمخططات ضمنية تم اكتسابها من الخبرات الماضية، ويعمل هذا النظام أيضا بطريقة كلية تتميز بسرعة إجراء العمليات وإصدار الاستجابات.

ووفقًا للنظرية يشير O'Bryan(2002) أن التفكير البنائي يعد أحد مؤشرات الذكاء المرتبط بخبرات الفرد؛ فهو يدل على مدى قدرة الفرد على التعلم من الخبرات التي تعرض لها في الماضي، حيث يساعده ذلك في قدرته على حل المشكلات بأقل جهد وتوتر ممكن، ويرفع من معدل السلامة النفسية والجسمية والعقلية له، وكذلك يحسن من قدرته على التفاعل الجيد على كل المستويات النفسية والعقلية والاجتماعية

أبعاد التفكير البنائي:

وفقًا ل Epstein (1998, 38-39) يتكون التفكير البنائي من بعدين رئيسين هما؛ **البعد الإيجابي** ويشمل المواجهة الانفعالية، والمواجهة السلوكية، **والبعد السلبي** ويشمل التفكير التصنيفي، والتفكير الخرافي الشخصي، والتفكير الخرافي العام، والتفاؤل البريء وفيما يلي شرح كل منهم:

١. **المواجهة الانفعالية (الوجدانية) (Emotional Coping):** وتشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع مواقف الفشل وما تشمله من الانفعالات السلبية، وكذلك مواجهته المواقف الضاغطة، وتجنب الانفعالات السلبية المحبطة له من خلال قيامه بتحويل الجوانب السلبية التي تعترضه إلى جوانب قوة، مثل (كأن يتخذ الفرد محاولات الآخرين عرقلته في تحقيق أهدافه دافعا له نحو النجاح) (حجاج علي، ٢٠١٧، ٨). فهو لا يتحسس للرفض أو الفشل أو نقد الآخرين له، ولا تزعجه الأشياء التي تعوقه عن القيام بدوره، ويركز المعلم على الأحداث والمواقف الماضية الممتعة التي تسعده، كما أنه لا يبالغ في الاستجابات للمواقف المحبطة، ولا يقلق تجاه الأحداث المستقبلية، وتتألف المواجهة الانفعالية من قبول الذات (Self-Acceptance)، وغياب التعميمات السلبية (Absence of Negative

Overgeneralization) أي يتجنب التعميم المفرط لآثار الخبرات السيئة التي مر بها، وعدم الحساسية (Non-Sensitivity) أي أن الفرد يتحمل رفض الآخرين ونقدهم له، ولا يمعن النظر في التفاصيل (Absence of Dwelling).

٢. **المواجهة السلوكية (Behavioral Coping)**: وتشير إلى توجه الفرد للتخطيط والعمل لمواجهة وتخطي التحديات والمعوقات التي تواجهه بطريقة تعزز العمل الفعال، من خلال تنشيط التركيز الإيجابي لكامل طاقته لتنفيذ خططه، ومعرفة كيفية تصحيح أخطائه بحثًا عن الحلول، كما أنه يفكر في المهام غير المحببة إلية بطريقة إيجابية ويستحضر الأفكار التشجيعية والتحفيزية حتى يمكنه أداؤها، حيث إنه يفكر بإيجابية عند مواجهة الصعوبات، وينظر إلى التحديات كفرص للتعلم ولاختبار ذاته بدلا من القلق والتوتر والابتعاد عنها. وتتكون المواجهة السلوكية من: التفكير الإيجابي (Positive Thinking) أي أن الفرد يفكر بطريقة تركز على الجانب الإيجابي للمواقف، التوجه للفعل (Action Orientation) لإيجاد حلول واقعية لمشكلاته، والضمير اليقظ (Conscientiousness) ليشعر الفرد بواجباته التي يجب عليه القيام بها مع التخطيط الجيد لتنفيذها (Harris, 2002, 121).

٣. **التفكير التصنيفي (قاطع/ حاسم) (Categorical Thinking)**: وهو قيام الفرد بتصنيف كل مايحدث حوله إلى فئتين إما خير أو شر، والتفكير في الأمور بطريقة تصنيفية (إما أبيض أو أسود) بطريقة إما كل شيء أو لا شيء، بالإضافة إلى الصرامة والتطرف في التفكير والتعصب، عندما يختلف في الرأي مع الآخرين وكأن وجهة نظرهم وآراءهم خاطئة، فلديه طريقة واحدة فقط صحيحة لأداء الأعمال، ويتكون التفكير التصنيفي من التفكير المستقطب (Polarized Thinking)، وعدم الثقة في الآخرين (Distrust of Others)، والحساسية المفرطة (Intolerance) (Harris, 2002, 50)

٤. **التفكير الخرافي (الوهمي) الشخصي (Personal Superstitious Thinking)**: ويشير إلى امتلاك الفرد لأفكار وممارسات لا تعتمد على التفسير العلمي أو التبرير المنطقي، كما تتضمن امتلاك الفرد معتقدات وأفكار سلبية، تهدف للحد من شعوره بالقلق وخيبة الأمل المحتملة عند مواجهة المواقف الصعبة أو التهديدات المتصورة، فالفرد أثناء تفكيره يتوقع النتائج السيئة للمواقف والأحداث التي يمر بها، كالتدخل لمنع الأحداث الجيدة خوفًا من أن يتبعها حدث سيئ أو(الخوف من الإفراط في السعادة والضحك خوفًا من أن يتبعها حزن،

والاعتقاد في أن حديث الفرد عن نجاحاته طموحاته قد يعوق حدوثها ووصوله إليها) (Harris,2002,52).

٥- **التفكير الخفي السري (Esoteric Thinking):** وهو يشير إلى امتلاك الفرد أفكارا تتضمن المعتقدات التقليدية الغامضة الخرافية غير الطبيعية التي تتعدى الحواس والسيطرة عليها، وهي معتقدات عامة لا يمكن التحقق منها من خلال الأدلة الموضوعية أو البحث العلمي، ولها صلة بالتفكير الخرافي الشخصي، ولكنها تختلف عنه في إيمان الفرد بالظواهر الخارقة الغريبة، والخرافات التقليدية بشكل أكبر، ومن مظاهر هذا التفكير اعتقاد الفرد في علم التنجيم أو وجود الأشباح، أو أن لديه القدرة على قراءة أفكار الآخرين، أو التنبؤ بالمستقبل، ويتكون التفكير الخفي من المعتقدات غير العادية (Belief in the Unusual)، والتفكير الخرافي الرسمي (Formal Superstitious Thinking) (Harris, 2002, 53)

٦- **التفاؤل البريء (الساذج البسيط) (Naive Thinking):** ويقصد به الإفراط في التفاؤل (Over-optimism) وهو المبالغة في التعميم والتوقعات الإيجابية غير الواقعية من موقف إيجابي واحد، والاعتقاد بأن الفرد قادر على تحقيق أي شيء إذا وجدت لديه الإرادة، وأنه إذا قام بعمل متميز فيجب أن تحدث له أشياء جيدة، ويتكون التفاؤل البريء من التفكير النمطي (Stereotypical Thinking)، والتفكير السطحي (Pollyannaish Thinking) Harris, (2002, 53)

تعليق : تبين للباحثتين أن التعريفات السابقة لمفهوم التفكير البنائي تضمنت صفاته العامة فهو نمط من أنماط التفكير (الذي يُعد أحد العمليات العقلية) ونشاط ذهني يشمل أفكارا تلقائية، ويهتم بحل المشكلات الحياتية اليومية من خلال دمج الطرق المعرفية والوجدانية بهدف تحقيق أقصى درجة من التكيف مع تقليل الإحساس بالتوتر والقلق في البيئة المجهدة التي يضعها الفرد لنفسه، كما يعزز السلوك ورد الفعل المنظم والفعال، ويعتمد على خبرات الفرد السابقة.

وتعرف الباحثتان التفكير البنائي إجرائيًا في ضوء تعريف (Epstein،1998) بأنه: "طريقة تفكير تتضمن قدرة الفرد على القيام بنشاط ذهني تلقائي منظم مما يسهل عليه حل المشكلات الحياتية اليومية والتكيف مع الحياة بأقل قدر من القلق والتوتر في ضوء خبراته السابقة، ويتكون من امتلاك الفرد البعد الإيجابي (المواجهة الانفعالية،

والمواجهة السلوكية)، وتجنبه للبعد السلبي (التفكير التصنيفي، والتفكير الخرافي الشخصي، والتفكير الخفي، والتفاؤل البريء).

وتناولت الدراسات التفكير البنائي لدى عينات مختلفة من المعلمين منها دراسة Evers, Tomic& Brouwers (2005) التي شملت عينة مكونة (٤٣٣) من معلمي المدارس الثانوية في هولندا، وتوصلت نتائجها إلى أن التفكير البنائي لدى المعلمين يحميهم من الاحتراق أثناء عملهم. ودراسة محمد حسين سعيد حسين (٢٠١٠) التي أجريت على عينة مكونة من (١٨) معلم، وصممت برنامجا قائما على التفكير البنائي، وتوصلت إلى أن تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على التفكير البنائي له أثر إيجابي في تحسين أساليب مواجهة الضغوط. ودراسة هشام إبراهيم النرش وإيمان سعيد مصطفى أبو العينين (٢٠١٤) التي شملت عينة مكونة من (٣٩٥) معلما بالتعليم العام، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين التفكير البنائي واتخاذ القرار.

رابعًا: الذكاء الناجح Successful Intelligence

تعد نظرية الذكاء الناجح لسترنبرج من النظريات الحديثة التى تؤيد تعددية الذكاء، وتعالج الفجوة الواسعة بين النظرية والتطبيق من خلال تزويد المدربين والأكاديميين بمبادىء تساعد في ترجمة وتحويل الأفكار إلى ممارسات واقعية في الغرف الصفية وتقدم مجموعة من التطبيقات العملية الخاصة لتعليم الطلاب المتميزين، كما تعد منظومة متكاملة من عمليات الكشف والتدريس والتقييم بالاعتماد على القدرات التحليلية والعملية والإبداعية. فإن أهم ما يميزها التكامل بين الأنواع الثلاثة للذكاء ، وهي؛ التحليلي والإبداعي والذكاء العملي للنجاح في الحياة سواء الدراسية أو المهنية والشخصية.

مفهوم الذكاء الناجح :

أوضح(Sternberg(1998 أن الذكاء الناجح هو الاستجابات التى يستخدمها الفرد فى المواقف المختلفة سواء كانت مكتسبة أو فطرية وتتضمن مدى واسعا من المهارات الذهنية والتى يعمل على تطويرها، ويكون قادرا على تحديد نقاط ضعفه ومحاولة تعديلها، ونقاط قوته لاستغلالها الاستغلال الأمثل. ويعرف ستيرنبيرج نظرية الذكاء الناجح بأنها "مجموعة من المبادئ في التدريس والتي تساعد في ترجمة وتحويل الأفكار والممارسات لتطبيقها على أرض الواقع، لتقديم مجموعة من التطبيقات العملية من خلال منظومة متكاملة من عمليات التدريس والتقييم بالاعتماد والتركيز على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية" .

وقدم Sternberg and Grigorenko(2004,274) تعريفا آخر للذكاء الناجح بأنه استخدام الفرد مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة لتحقيق النجاح فى الحياة، والتى يحددها الفرد ضمن سياقه الاجتماعي والثقافي. ويتفق في ذلك مع محمود محمد أبو جادو (٢٠٠٦،١٠) الذى عرفه بأنه مجموعة من القدرات تستخدم لتحقيق أهداف الفرد فى الحياة ضمن السياق الاجتماعي والثقافي من خلال التكيف مع البيئة واختيارها وتشكيلها. ويُعرف أيضا بأنه" القدرات التي يمتلكها الفرد لتحقيق الإنجازات الناجحة في الحياة ، وتحقيق المعايير الشخصية المثالية ضمن السياق الاجتماعي والثقافي الموجود به الفرد (Sternberg,2006,323).

وأضاف Sternberg and Grigorenko (2007,13) أن الذكاء الناجح يمَكن الفرد من تشكيل وتكييف حياته من خلال تحقيق التوازن بين قدرات الذكاء الناجح الثلاث؛ التحليلية والإبداعية والعملية واستخدامها في تدعيم نقاط قوته وتصحيح نقاط ضعفه. ويتفق معه تعريف أسماء مصطفى على(٢٠٠٨،١٣٦). بأنه مجموعة من القدرات العقلية المستخدمة لتحقيق أهداف الفرد فى الحياة داخل السياق الثقافي الاجتماعي، من خلال التكيف واختيار وتشكيل البيئات، وتتكون هذه القدرات العقلية من ثلاث أنواع من الذكاء: التحليلى والإبداعي والعملي، ويتضمن الذكاء التحليلى التحليل والمقارنة والتقييم والتقويم، بيننما يتضمن الذكاء الإبداعي يتضمن الإبداع والتصميم والتخيل والافتراض، ويتضمن الذكاء العملي الاستخدام والتطبيق والأداء العملي.

كما يعرفه علي عبد الجليل أبو حمدان (٢٠٠٨،٩) على أنه قدرة الفرد على تحقيق الأهداف وفق معايير معينة وفقا للسياق الاجتماعي والثقافي للفرد، ويرى أنه لا يوجد معيار أو محك واحد ينطبق على جميع الأفراد حتى فى السياق الاجتماعي الواحد؛ حيث لا يوحد معيار واحد ينطبق على جميع السياقات الاجتماعية أو يتلاءم مع الجميع ،إلا أن الأفراد ضمن السياق الواحد يمكنهم تحديد وصياغة المعايير الخاصة بتحقيق أهدافهم المتعلقة بالنجاح والتى تكون جزءا من النظام الاجتماعي فى السياق الذى يعيش فيه الفرد.

ويرى Sternberg(2018,859) بأنه القدرة على اختيار أو إعادة اختيار مسار الحياة الذى يكون إيجابيا وذا مغزى للشخص ويحقق له ذاته، ويمكنه من الاستفادة من نقاط القوة لديه وتصحيح نقاط الضعف. وعرفته فوقية محمد (٢٠١٩، ١٧١) بأنه قدرة الفرد على

النجاح فى حياته، من خلال تحقيق التوازن بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية وقدرات الذاكرة .

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن الذكاء الناجح يتضمن: أولاً الذكاء: وهو القدرة على استخدام مجموعة متكاملة من القدرات اللازمة لتحقيق النجاح فى الحياة هي القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، ولا نغفل أيضا دور الذاكرة كدور مكمل لهذه القدرات؛ وذلك ضمن علاقات متبادلة بين المعايير الشخصية والسياق الاجتماعي الثقافي للفرد (علاء الدين عبد الحميد،٢٠١٦ ،٢٠)، ويتوقف تحقيق النجاح على مدى قدرة الفرد علي التمييز والاستفادة القصوى من قدراته عن طريق إدراكه لمواطن قوته والاستفادة منها، وكذلك الاعتراف بمواطن الضعف لديه وإيجاد الطرق لتصحيحها. ثانيا: قدرة الفرد على إيجاد التوازن بين التكيف وتشكيل واختيار البيئات حيث يتكيف الفرد عادًة مع بيئته عندما يعدل من تفكيره وسلوكياته ليتلاءم بشكل أفضل مع البيئة المحيطة التي يعمل ضمنها أو باختيار بيئات جديدة. ولا يتضمن الذكاء الناجح القدرة على التكيف فقط، بل أيضا القدرة على تغيير البيئة بما يتناسب مع تصوراته وتطلعاته، كما تتحدد فاعلية الذكاء الناجح بتحقيق التوازن بين القدرات الثلاثة (التحليلية، والإبداعية، والعملية) من أجل تحقيق الغاية والهدف المنشود (Sternberg, 2008,365).

بنية الذكاء الناجح :

اعتمد Sternberg في بنية الذكاء الناجح على نظرية معالجة المعلومات، والعلاقة بين الذكاء وكل من العالم الداخلي للفرد Internal word أو الآليات العقلية التي يقوم عليها السلوك الذكي، والخبرة Experience أو الدور الوسيط الذي يؤديه انتقال الفرد خلال حياته بين عالمه الخارجي والداخلي أو طرق الاستفادة من تلك الآليات العقلية في مواقف الحياة اليومية المختلفة للتكيف على نحو ذكي مع البيئة المحيطة. (Sternberg,1999)

أوضح كل من Sternberg, lubart,kaufman and pretz(2005) المكونات الداخلية لنظرية الذكاء الناجح من خلال ثلاثة أوجه للذكاء، وهى: الذكاء وعلاقاته بالعالم العقلى الداخلي للفرد، والذكاء وخبرة الفرد، والذكاء والعالم الخارجي للفرد. وبلور تلك العلاقات فى ثلاث نظريات فرعية هى:

١- **النظرية المكوناتية (التركيبية):** تدرس العلاقة بين الذكاء والعالم العقلي الداخلي للفرد من حيث القدرة على التحليل وتقويم الأفكار وصنع القرارات، حيث إن الفرد يقوم بمعالجة المعلومات التي تُفعل التمثيل الداخلي للخبرة، وتستخدم لوصف الفعاليات العقلية الداخلية للمتعلم، ويتحدد الذكاء الناجح في هذه النظرية من خلال الجوانب المتاحة وتشمل العالم الداخلي فيتضمن البناء العقلى، العمليات العقلية، المعلومات الأساسية اللازمة)، والعالم الخارجي للفرد ويتضمن بيئة العمل، بيئة المنزل)، و خبرات الفرد وتتضمن (جدة المهام المعطاة أو المواقف التي تعرض لها الفرد).)،(يوسف محمود قطامى ،٢٠١٦، ٦٢٢-٦٢٣)

ويطلق Sternberg على النظرية التركيبية الذكاء التحليلى الذى يقاس بواسطة اختبارات الذكاء (IQ)، والقدرات اللفظية والعددية والمكانية لدى (Gardner)، ويرى Sternberg أن الذكاء التحليلى يضم مجموعة من المهارات، مثل: التحليل، وتقويم الأفكار، والحكم باستخدام مكونات الذكاء (ما وراء المكونات، مكونات الأداء، ومكونات اكتساب المعرفة (Sternberg,2018).

٢. **النظرية الخبراتية (التجريبية):** تدرس العلاقة بين الذكاء وخبرة الفرد وتوضح دور الخبرة فى السلوك الذكى؛ وتختلف في إذا ما كانت المهام مألوفة للمتعلم أم جديدة، فقدرة الأفراد على إنجاز مهام معينة والتعامل مع عنصر الجدة يمثلان طريقتين فعالتين لقياس قدرة الأفراد على تطبيق خبراتهم بفاعلية. ويميز Sternberg بين نمطين من الخبرة فى تطبيق مكونات الذكاء على المهام، وهما؛ الجدة النسبية وتشير إلى قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الجديدة ويطلق Sternberg عليها الذكاء الإبداعي؛ و يمثل قدرة الفرد على التمعن فى المعلومات المتوفرة؛ حيث يستفيد من مكونات اكتساب المعرفة وتطبيق المعلومات الملائمة أو ذات الصلة على الأوضاع الجديدة (فاطمة أحمد الجاسم،٢٠١٠، ١٣٥). أما النمط الآخر فهو الألفة النسبية وتشير إلى قدرة الفرد على الاستبصار والتخمين، أو القدرة على التعامل مع الحداثة ومعالجتها، ويرى Sternberg أن هذه الأداءات لا تتطلب مصادر عقلية متعددة، ولذا فإنها تنفذ بفعالية أكبر وبطريقة متأنية مع بعضها البعض (علاء الدين عبد الحميد ،٢٠١٦، ٤٩).

٣. **النظرية السياقية** : وتشير النظرية السياقية إلى الذكاء العملي الذى يعبر عن الذكاء الخارجى المرتبط بالبيئة، وفيها يستخدم الفرد مكونات معالجة المعلومات للتكيف مع متطلبات

بيئته أو تعديلها أو اختيار بيئة أخرى. ويرى Sternberg أن هذا النوع من الذكاء لا يمكن أن يُفهم بشكل كامل خارج السياق الاجتماعي الثقافي، وربما يختلف للشخص نفسه من ثقافة لأخرى، وربما نجد شخصًا أقل ذكاءً فى بيئة معينة، قد يظهر ذكاءً أعلى فى بيئة أخرى والعكس صحيح (محمود محمد على وميادة الناطور،٢٠١٦، ١٨).

أنواع الذكاء الناجح

طبقًا لنظرية ستيرنبرج هناك ثلاثة أنواع من الذكاء الناجح هي:

١- الذكاء التحليلي

يشير Strenburg(2006,342) بأنه العملية التي يسعى من خلالها الفرد إلى حل المشكلات المألوفة باستخدام إستراتيجيات تعالج عناصر المشكلة أو العلاقات بين العناصر والقدرة على التحليل والتفسير والتقييم والمقارنة وإصدار الحكم، والتفكير النقدي والاستدلال النقدي. ويقصد Sternberg بالذكاء التحليلي بأنه القدرة على تجزئة المشكلة إلى عناصر رئيسة وفهم مكوناتها جيدا، ويتضمن الذكاء التحليلى مكونات الذكاء الخاصة بتجهيز المعلومات، والتي تتضمن بدورها التحليل والتقييم والحكم والمقارنة، وعادة ما تطبق تلك المهارات على مشكلات ومواقف مألوفة وغير مألوفة نسبيًا (علاء الدين عبد الحميد ،٢٠١٦، ٦٠).

ويتضمن الذكاء التحليلى عددا من المهارات أولها **مهارة التحليل** التى يقوم الفرد بتجزئة الموقف إلى مكوناته من عناصر أساسية، ثم البحث المدقق لذلك الموقف ولتلك العناصر بغرض التوصل إلى الأفكار الرئيسة بذلك الموقف. **ثانيا مهارة النقد:** وتعني قيام الفرد بفحص دقيق للمشكلة بهدف تحديد مواطن القوة والضعف من خلال التحليل وإصدار الاحكام، بالاستناد إلى معايير مقبولة تتخذ أساسًا للنقد البناء. **ومهارة الحكم** التى تعني قدرة الفرد على إصدار قرار منطقي حول موضوع ما، بناء على تحليل وتقييم ناقد لها. ومهارة المقارنة والتى تستخدم لفحص شيئين أو فكرتين أو موقفين؛ لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف. **ومهارة التقييم:** التى تعني قدرة الفرد على إصدار حكم على قيمة الشيء، أو هي العملية التى يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه فى تحقيق أهدافه. ويليها **مهارة التقويم** حيث يتم من خلالها تحسين الأداء وتصحيح الأخطاء وعمل التعديلات المطلوبة. (جودت أحمد سعادة، ٢٠٠٣، ٢٠١)

٢. **الذكاء الإبداعي:** هو القدرة على التعامل مع الخبرات الجديدة من خلال الاعتماد على الخبرات السابقة، وكذلك قدرة الفرد على الطلاقة والمرونة والأصالة.يُعرف الذكاء الإبداعي بأنه: القدرة على التعامل مع المواقف والمثيرات الجديدة بشكل توافقي يؤدي إلى حل مشكلة قديمة، أو إلى إنتاج منتج إبداعي جديد(محمد طه، ٢٠٠٦، ٢٤٠). الذكاء الإبداعي يعنى القدرة على الاستبصار الجيد للموقف والتكيف بنجاح مع عناصره الجديدة، ومن ثم يمتاز الأفراد الذين يمتلكون قدرا عاليا من الذكاء الإبداعي برؤيتهم للأشياء بشكل مختلف (Stemberg & Grigorinko,2007). ويشير (يوسف محمود قطامى،٢٠١٦ ، ٦٢٢) إلى أنه قدرة الفرد على الاستفادة من عمليات الاختراع والاكتشاف والتخيل وبناء الافتراضات عند مواجهة موقف جديد يتطلب تقديم الحلول، ويحدث الذكاء الإبداعي عندما يطبق الفرد مكونات معالجة المعلومات على أنواع جديدة نسبيًا من المشكلات.

ويتضمن الذكاء الإبداعي عددًا من المهارات منها: **مهارة التصميم:** وهو عمل إبداعي يتم وفقًا لمجموعة من الآليات المنظمة التي تتصل بخصوصية الشكل التصميمى ومشهدية الطابع الابتكارى تقرر الطريقة التى يجب من خلالها جمع العناصر وضمّها لإنتاج شكل معين. **ومهارة الاختراع:** وهي قدرة الفرد على اختراع فكرة جديدة لم يسبق أن فكر فيها أحد أو طرحها قبله، وهي مفيدة وقابلة للتطبيق ، وقد تكون حلًا لمشكلة ، كما يقصد بالاختراع أي فكرة إبداعية يتوصل إليها المخترع فى أي مجالات التقنية، وتتعلق بمنتج أو بطريقة صنع أو بكليهما وتؤدي عمليًا إلى حل مشكلة معينة (صلاح زين الدين،٢٠٠٠، ٣٨). **ومهارة الاكتشاف:** ويُعرف بأنه: مجموعة الأنشطة التى يقوم بها الفرد لحل مشكلة تتضمن ظاهرة جديدة تتحدى تفكيره، فيقوم بإعادة بتجميع معلومات وبيانات تكشف له عن علاقات جديدة بين عناصر المشكلة من خلال الاستبصار. **ومهارة التخيل:** وهى العملية التى تحدث عندما يستحضر الفرد صورا عقلية مبتكرة أو يتصور أفكارًا جديدة غير معتادة. ومهارة الافتراض وهو التفكير فى احتمالية صحة شيء ما، أو هو الاعتقاد بصحة شيء ما ومحاولة التحقق من صحته. **ومهارة التنبؤ:** وهى تلك المهارة التى تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث فى المستقبل ويتوقع أحداثا أو مواقف معينة؛ فهو العملية التى تحدث للفرد عندما يتوصل إلى معرفة ما سيحدث فى المستقبل، مستعينا بما لديه من خبرات وبيانات، معتمدا على ترابط المواقف والأحداث. (حسن حسين زيتون ،٢٠٠٣، ٢٦؛ جودت أحمد سعادة ، ٢٠٠٣، ٥٦١).

٣. **الذكاء العملي** : هو استخدام وتوظيف مكونات اكتساب المعرفة في حل المشكلات الحياة اليومية، وذلك من خلال تغيير الفرد لسلوكه ليتناسب مع البيئة) أو تغيير البيئة لتناسب قدرات الفرد واحتياجاته (تهيئة البيئة)، أو البحث عن بيئة بديلة تناسب أهدافه (اختيار البيئة). فهو قدرة الفرد على تطبيق الذكاء التحليلي والإبداعي في الحياة اليومية، حيث يتميز الشخص الذي يمتلك مستوى عال من الذكاء العملي بقدرته على تحديد ما يحتاجه للنجاح في المواقف التي يواجهها، والإسراع في تنفيذها بغرض الوصول إلى النجاح المطلوب.(Sternberg,1995).

وقد أشار أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠١١ ، ٩٣) أن الذكاء العملي يؤثر على توقعات الفرد حول إمكانية السيطرة على الأحداث البيئية، أو ما يعرف بفعالية الذات والتي حظيت باهتمام الباحثين في علم النفس باعتبارها متغيرا وسيطا في تفسير السلوك الأكاديمي للفرد، وفي قدرته على حل المشكلات الحياتية. و يشير Stenberg(2001) إلى أن الذكاء العملي هو إدراك الفرد لقدراته وكفايته في السيطرة على الأحداث وأدائه في مواقف معينة .كما يُعرف بأنه: قدرة الفرد على معرفة مداخل ومخارج المواقف الاجتماعية والثقافية فى بيئته، وقدرته على اكتساب مهارة جديدة واتخاذها كعادة (حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق ،٢٠٠٧، ٣٨٧).

ويشير يوسف محمود قطامي(٢٠١٦ ،٦٢٢).إلى أنه قدرة الفرد على توظيف واستثمار ما يمتلك من قدرات تحليلية وإبداعية ومهارات عملية، ومعرفة صريحة وضمنية؛ للوصول إلى حلول فعالة للمشكلات التى تقابله فى حياته اليومية. كما يُعرف الذكاء العملي بأنه: قدرة الفرد على توظيف مهاراته بصورة عملية فى سياق العالم الواقعي وتشكيل مواقفه بما يتوافق مع بيئته، وبما يمكنه من تقديم الحلول للمشاكل اليومية التى تواجهه (علاء الدين عبد الحميد،٢٠١٥، ٣٠٦)

فالذكاء العملي هو قدرة الفرد على تطبيق مكونات معالجة المعلومات لحل المشكلات التى يواجهها فى الحياة اليومية، كما يُعرفه Sternberg بأنه: قدرة الأفراد على استخدام مهاراتهم لمواجهة أنواع المشكلات المختلفة التى يمرون بها فى حياتهم اليومية، كما يتضمن القدرة على تطبيق مكونات الذكاء فى التجارب الشخصية وفى المواقف التى تتطلب الخبرة، بحيث يتمكن الفرد من التكيف مع البيئة أو تشكيلها أو اختيار البيئة المناسبة ويختلف الأفراد فى مدى فهمهم للتكيف والتشكيل والاختيار وفى مدى كفاءتهم لإحداث توازن بين هذه

الأمور، كما أن الذكاء العملي يزيد من خبرة الفرد وقدراته على إدارة ذاته ومهامه وإدارة الآخرين .(أيمن جمال عويس،٢٠١٥، ٤١).

ويتضمن الذكاء العملي عددًا من المهارات، هي: **مهارة التطبيق** وهي قدرة الفرد على استخدام المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات التى سبق تعلمها فى حل مشكلة، وهي العملية التى تحدث عندما يقوم الفرد بنقل معرفة أو خبرة محددة من موقف معين إلى موقف آخر جديد لم يمر به من قبل. وقدرته على توظيف ما لديه من معلومات معينة (مبادئ – قوانين– نظريات) في حل المشكلات التى تواجهه. **ومهارة الاستخدام:** وتعرف بقدرة الفرد على الاستفادة من المعرفة التى سبق أن تعلمها فى المواقف المتطلبة لتلك المعرفة. ومهارة الممارسة: وهي التكرار الموجه إلى غرض معين، والذى يؤدى إلى تحسن في الأداء. ومهارة التنفيذ وهى قدرة الفرد على إجراء وإتمام خطة عمل سبق أن بدأها. **ومهارة التوظيف:** وتعني قدرة الفرد على توظيف المعرفة فى حل المشكلات اليومية. ومهارة الأداء العملي: وهى قدرة الفرد على إعادة تشكيل الأفكار؛ للوصول إلى نموذج عملي جديد لأدائه. (Sternberg,.et al.,2000) .

مكونات الذكاء الناجح:

اقترح ستيرنبرج ثلاثة أنواع من العمليات المترابطة والتي تشكل الأساس لجميع مظاهر الذكاء أو الوظائف العقلية.

١.**العمليات التنفيذية(ما وراء المكون) Meta Components** وهي العمليات العقلية العليا التي تستخدم في وضع خطة العمل ومراقبتها ومتابعتها أثناء التنفيذ، وتقييمها واتخاذ القرار بعد إتمام العمل، وتضم ثلاثة أنواع من العمليات، هي إدارة الذات، وإدارة المهمات أو المشكلات ، وإدارة الآخرين . وتتحدد هذه العمليات الخاصة بهذا المكون بعدة مراحل هي: (الاعتراف بوجود مشكلة – تحديد طبيعة المشكلة – اتخاذ قرارات بشأن وضع الإستراتيجية المناسبة لحل المشكلة – متابعة حل المشكلة – التقييم).

٢.**مكونات الأداء Performance Components** حيث يتم بتنفيذ تعليمات ما وراء المكونات، ومن أمثلتها استخدام الاستدلال للربط بين مثيرين ذوي صلة، وتطبيقها للوصول إلى الاستنتاج المطلوب و إجراء المقارنات والتبرير.

٣.**مكونات اكتساب المعرفة Knowledge Acquisition Component** وتعبر عن العمليات المستخدمة في التعلم والحصول على المعرفة وتتمثل في طريقة حل المشكلات أو

اكتساب المعرفة الصريحة، وتتحدد في التشفير الانتقائي للمعلومات ذات الصلة، والمقارنة الانتقائية التي يُستفاد منها في التحقق من المعلومات القديمة لحل المشكلات الجديدة، والدمج الاختياري لوضع المعلومات المشفرة انتقائيا، والمقارنة تلقائيا في حل واحد عميق وثاقب وتجميع المعلومات المتناثرة وربطها معا للوصول إلى نتيجة.

ورغم أن هذه العمليات هي نفسها التى تعكس الذكاء عالمياً، إلا أنها تطبق على أنواع مختلفة من المهام حيث يعتمد نوع الذكاء على ما تتطلبه طبيعة كل مشكلة سواء أكان (تحليليا، إبداعيا، عمليا) أو مزيجا بين القدرات الثلاث ، وغالبا ما يستخدم الذكاء التحليلي عند تطبيق المكونات على أنواع من المشكلات المألوفة التي تواجه الفرد في حياته اليومية، بينما يستند الذكاء الإبداعي على تطبيق المكونات على المشكلات ذات الطبيعة الجديدة نسبيا، أما الذكاء العملي فيستند إلى تطبيق عناصر الخبرة في التكيف أو تعديل واختيار البيانات (Sternberg, et al.,2018,882)

ويرى Sternberg(1995) أن الأفراد ذوي الذكاء الناجح لديهم القدرة على إدراك العوامل التي تؤثر في نجاحهم بسرعة والعوامل التي تساعدهم على تشكيل بيئاتهم والتكيف معها، ومن ثم ينجح هؤلاء الأفراد في تحقيق أهدافهم أكثر من غيرهم. وأن هناك مجموعة من العمليات المشتركة التي تكمن وراء كل مظاهر الذكاء، وهذه العمليات يفترض أنها عالمية، فهي ليست مرتبطة بثقافة معينة دون الأخرى، فمثلا الحلول الذكية لمشكلة ما، والتي تعتبر ذكية فى ثقافة ما قد لا تكون كذلك في ثقافة أخرى، إلا أن الحاجة إلى تعريف المشكلة وترجمة الإستراتيجيات لحل المشكلة هي عادة آليات واحدة في كل الثقافات.

وقد أشار محمود محمد أبوجادو(٢٠٠٦، ٢٥) أن الأفراد يحتاجون لاستخدام جميع هذه المهارات ليكونوا ناجحين بطريقة فعالة في الحياة، فالعديد من البرامج التربوية تطور ذكاء الأفراد في مجال واحد فقط، وهو الذكاء التحليلي، وتعطي أهمية وانتباها أقل أو حتى معدوما لمجالين آخرين مهمين من الذكاء، هما المجالان الإبداعي والعملي اللذان يعتبران ضروريين للنجاح في الحياة، حيث حدد Sternberg قدرات الذكاء التحليلية والإبداعية والعملية على أنها تؤدي إلى الذكاء الناجح، ولاحظ أن الأشخاص الناجحين يستخدمون القدرات الثلاثية جميعها ليصلوا إلى النجاح والتميز، فواحدة من هذه القدرات قد لا تكون كافية للنجاح في الحياة. فالذكاء الناجح هو مزيج من القدرات الثلاث (الذكاء التحليلى- الذكاء الإبداعي – الذكاء العملي)، يمكن الشخص من تحقيق نجاحات مختلفة وفقا للسياق الاجتماعي والبيئى.

وقد أشار كل من يوسف محمود وسعاد احمد(٢٠١٥) أن الذكاء الناجح من أهم النظريات التربوية التى تسعى لتنمية قدرات المتعلمين على التحليل والمقارنة والتقييم والتمييز وتحويل الأفكار إلى ممارسات وإنتاج المعرفة وإنتاج الأفكار الإبداعية، فترى هذه النظرية أن إذا أراد الفرد النجاح فى الحياة فعليه استخدام ثلاث قدرات هى القدرة التحليلية والإبداعية والعملية والتوازن بينهما.

كما أشار كل من حسن الحميدي، عذاري الكندري (٢٠١٩، ٤٨٣) أن الذكاء الناجح يعد مهاماً تحتاج لقدرات عقلية محددة، فالذكاء التحليلي يتطلب عمليات عقلية متعلقة بحل المشكلات؛ في حين يتطلب الذكاء الإبداعي التصرف بنجاح في المواقف الجديدة وإيجاد حلول مبتكرة وجديدة؛ ويحتاج الذكاء العملي تمتع الفرد بالقدرة على الاستفادة من المعلومات المتاحة في مواقف جديدة بالإضافة للتكيف والتوافق مع البيئة.

وتعرف الباحثتان الذكاء الناجح لدى المعلمين إجرائيًا بأنه "مهارة المعلم في اكتشاف قدراته واستخدامها وتوظيفها في المواقف المختلفة مستخدما الذكاء(التحليلى- الإبداعي- العملي) لتطوير نفسه وإنجاز المهام بنجاح.

كما تعرفان الذكاءات الثلاث كما يلي:

١. الذكاء التحليلي: يشير إلى قدرة المعلم على البحث المستمر عن المعلومات والبيانات وتحليلها والتدقيق فيها، والنظر للمشكلات من جوانب متعددة ويفسرها ووضع الحلول المقترحة لها، ومناقشتها مع الآخرين، وتتبع عواقبها كى يمكنه تقييمها، وعدم التسليم بالرأي بل مراجعته وتحليله والبحث فيما وراءه ويضع له تفسيرات معقولة مضيفا له خبراته.
٢. الذكاء الإبداعي: يشير إلى قدرة المعلم على أداء المهام التي تتطلب التفكير بطرق حديثة وجديدة وغير تقليدية ومختلفة عن الآخرين وتقديم الأعمال الجديدة وتوليد الأفكار التي تثير الاهتمام وطرح الاسئلة غير المعتادة، وإعداد وسائل جديدة وإيجاد مترادفات، وربط الدرس بتخصصات أخرى وإيجاد تكامل بين المواد.
٣. الذكاء العملي: يشير إلى قدرة المعلم على التخطيط الجيد وربط الأفكار ببعضها مستخدما أساليب مناسبة لتحقق التوافق بين احتياجاته ومتطلبات بيئة العمل، وتطبيق خبراته التي اكتسبها في حياته، ويمارس الأنشطة ويجرب حلولا مختلفة لكي يصل إلى حلول عملية لمشكلاته يمكنه تطبيقها في الواقع.

تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم:

لكي يتمكن المعلم من تطبيق نظرية الذكاء الناجح والاستفادة منها فى الحقل التعليمي فيجب مراعاة الآتى:-

١- تعليم إعادة الإنتاج : من خلال إعادة إنتاج المعرفة أو صياغتها بعد تمثيلها جيدا، أي يهدف التعليم إلى تشكيل القاعدة الأساسية للمعرفة حول موضوع معين، إذ أن توافر هذه القاعدة المعرفية لدى الطلاب يشكل المنطلق الرئيس نحو التحليل والإبداع والممارسة العملية للمعلومات.

٢- تعليم الذكاء التحليلي : يقصد به التعليم الموجه نحو تنمية القدرات التحليلية وتعرف طريقة عمل الأشياء والمقارنات والتصنيف والتمعن فى المواقف وتجزئتها إلى عناصر فرعية ورئيسة وإعادة ترتيب العناصر بما ييسر إيجاد الحلول .

٣- تعليم الذكاء الإبداعي : يقصد به التعليم الموجه نحو تحفيز القدرات الإبداعية من خلال الأنشطة التى تركز على الابتكار والاكتشاف وتوليد الأفكار الجديدة والفريدة.

٤- تعليم الذكاء العملي : يقصد به التعليم الموجه نحو تحفيز القدرات العملية التطبيقية لدى الطلبة من خلال تشجيعهم على تطبيق المعلومات التي تعلموها داخل الصف في أنشطة الحياة اليومية المختلفة.

فالمعلم الناجح عليه أن يبحث عن الأدلة والحجج المقنعة التي يمكن أن يقبلها طلابه خلال عملية التعليم، التي من شأنها أن تسهم في رفع مستوى تعلمهم والوصول إلى التفوق. وقد ركز Sternberg &Grigorenko(2004) على أهمية انتقاء المعلم للذكاء الذي يسهم في تفوق طلابه.

كما أن لنظرية الذكاء الناجح فوائد متعددة لدى كل من المعلمين والطلبة ومدارسهم ومجتمعاتهم؛ فالمعلم الذى لديه ذكاء ناجح هو الذى يعمل على زيادة تحفيز طلابه نحو التعليم، مما يقود إلى فعالية أكبر للتعليم، كما يساعدهم على تحقيق مستوى متقدم يتلاءم مع مهاراتهم التي يمكن استخدامها في تسهيل التعلم، بدلا من تركها تذهب سدى. كما يمكّن هذا التعليم المدارس للوصول إلى مستويات أعلى من الإنجاز بشكل شمولي، ويساعد أيضا المجتمعات لكي تستفيد بشكل أفضل من مواردها البشرية من خلال استغلال مواهب أبنائها بالشكل المطلوب (Sternberg,2002). كما تعد هذه النظرية مدخلًا يمكن أن يستند إليه المعلم في مراعاة الفروق الفردية عند تقديم المحتوى، واختيار طرق التدريس وتقييم الطلاب

والكشف عن الطلاب المتفوقين وربط المحتوى بواقع الحياة. (Sternberg & Grigorenko, 2004)

ورأى Sternberg and Grigorenko(2004) أن المعلم يمكنه أن ينجح في أداء عمله حينما يستفيد من مصادر قوته الذاتية، ويعمل على تصحيح ما لديه من نقاط ضعف، ويمزج مهاراته المختلفة بطريقته الخاصة، ثم يبدأ بالعمل على إحداث التوازن بين قدراته ومهاراته من أجل تحقيق التوافق مع البيئة وتشكيل السلوك المناسب داخل البيئة السليمة. ويساعد التعليم المنبثق عن نظرية الذكاء الناجح المعلمين في الوصول إلى شريحة أوسع من الطلبة، مقارنة بالطرق التقليدية في التعليم التي تؤكد على الذاكرة والتعليم التحليلي، والتعليم الإبداعي والعملي.

كما أشار Sternberg(2003) أن اتباع المعلمين للذكاء الناجح يؤدى إلى تحفيز طلابهم ومساعدتهم فى تحقيق مستوى يتلاءم مع مهاراتهم التى يمكن استخدامها فى تسهيل التعلم، وأن المعلم سينجح في أداء عمله حينما يستفيد من مصادر قوته الذاتية، ويعمل على تصحيح ما لديه من نقاط ضعف، ويمزج مهاراته المختلفة بطريقته الخاصة، ثم يبدأ بالعمل على إحداث التوازن بين قدراته ومهاراته من أجل تحقيق التوافق مع البيئة، وتشكيل السلوك المناسب داخل البيئة السليمة.

وقد أشار Chan(2008) أن المعلم الذى يمتلك قدرات الذكاء الناجح يستطيع حل المشكلات غير المألوفة بأقل جهد، والسيطرة على الأحداث والقدرة على الأداء فى المواقف المختلفة. كما أكد أحمد الزغبي (٢٠١٧) أن امتلاك المعلم لقدرات الذكاء الناجح يساعده على النجاح فى الحياة بشكل عام وأداء دوره فى التعليم بشكل خاص.

وقد أوضحت Hunt(2008)أن أهمية نظرية الذكاء الناجح تكمن في اشتمالها على ثلاثة مكونات هي: القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وتفترض أن يعرف المعلم ما يفهمه الطلاب بالفعل أثناء تعلمهم ويقبلون على تعلمه، بالإضافة إلى توجيههم إلى تحليل المعلومات بشكل مناسب، ووضع الأسس الإجرائية لتطبيقها عمليا، وتعليمهم طرق إنتاج وابتكار المعرفة وإعادة إنتاجها وتذكرها، وتحتاج هذه العملية إلى بذل الجهد والتخطيط والدافعية.

وفى ذات السياق أشار Palso and Maricuoiu (2013,161) أن المعلم الذى يطبق الذكاء الناجح فى تدريسه يستطيع ليس فقط توصيل المعلومات للمتعلم لكي يفهمها

ويسترجعها أثناء الامتحانات؛ ولكن تحفيزه على توليد الأفكار الجديدة وتقييمها وبذل الجهد لوضع هذه الأفكار موضع التنفيذ مع إقناع الآخرين بقيمتها، كما أن التدريس من منظور الذكاء الناجح يعمل على تطوير خبرة الطالب من خلال تسخير قدراته الإبداعية والتحليلة والعملية وقدرات الذاكرة وذلك من خلال تقديم المعلم طرقا متعددة لاستيعاب المعلومات عن طريق الأنشطة التحليلية والإبداعية والعملية وبالتالى تمكين الطالب من الاحتفاظ بمواد الدراسة.

إن المعلم الذى لديه ذكاء ناجح هو ذلك المعلم الذى يطبق نظرية الذكاء الناجح فى اختيار الأنشطة التي تتضمن عمليات التقييم، والتحليل، والحكم، والمقارنة، والتفكير المنطقي، والمناقشة، والبحوث، وحل المسائل الحسابية، كما يمكن تعليم القدرات الإبداعية من خلال الأنشطة التي تهدف إلى تنمية القدرة على توليد أفكار جديدة، وإنشاء وتصميم أشياء جديدة، ويتم تقييم تلك القدرات بشكل خاص من خلال معالجة مشكلات تسلط الضوء على مدى التواؤم مع الحداثة النسبية. ويمكن تعليم القدرات العملية من خلال الأنشطة التي تساعد الطلبة على تطبيق قدراتهم في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية؛ كالمشكلات التي تحدث في البيت أو العمل، والمساهمة في تنمية قدراتهم في القيادة والتفاعلات الاجتماعية المختلفة. وينبغي على المعلمين التركيز على نقاط ضعف طلبتهم في القدرات السابقة ومعالجتها أكثر من الحرص على امتلاكهم لجميع القدرات بمستويات عالية (احمد الزغبي ،٢٠١٧).

خامسًا: الكفاءة المهنية المدركة:Perceived Professional Competency

يعد إعداد المعلم بشكل مهني عملية مهمة وحيوية لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، لأن إشباع المتطلبات النمائية والاجتماعية والمهارية للطلاب لن يتحقق إلا من خلال معلم مؤهل ومعد إعدادًا مهنياً وأكاديميًا يتيح له التعامل بكفاءة مهنية في بيئة عمله؛ فالمعلم الذى لديه الكفاءة المهنية هو الذى لديه الخبرات والتخصصات فى مجال التربية والتعليم، وهذا يعني أن العمل المهني هو العمل الذي يجب ألا يسمح لأحد القيام به الا المتخصصون كل فى مجاله، والمعلم المهني هو الشخص الذى لديه الخبرة العميقة والواسعة فى مجال التربية والتعليم، سواء داخل المدرسة أو خارجها في محيط مجتمعه (Mclean, 2011, 13)

يختلف مفهوم الكفاءة المهنية باختلاف المجالات التي تناولته؛ فأشار إليها Mclean, (2011, 13) بأنها قدرة المعلم على السيطرة على المواد التعليمية على نطاق واسع وعميق

لدرجة تمكنه من التوجيه والإشراف على المتعلمين لتلبية معايير الكفاءة المحددة، وأوضح Boud and Molloy (2013, 253) قدرة الفرد على التصرف بنجاح لأداء مهامه ونشاطه المهني على أساس معارفه ومهاراته وخبراته العملية وتخصصه، أي أن يكون المعلم ملما بجميع المعارف والقدرات والاتجاهات المتعلقة بوظائفه التي يؤديها من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها. فهي قدرة الفرد على أداء عمله بطريقة صحيحة على الوجه المطلوب وبشكل متقن وتُقاس من خلال الأداء المهني الذي يُظهره سلوك الفرد أي أنها تتضمن القدرة وجودة الأداء (إيمان مزغيش، ٢٠١٥، ٥٦). وأكد يعقوب المسوس (٢٠١٦، ٤٦) أنها محصلة المعارف والممارسات والخبرات والسلوكيات المكتسبة في سياق مهني معين من أجل أداء عمل محدد بكفاية وفعالية. واتفق معها بعض الباحثين بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات، التى تُترجم إلى تصرفات أو أعمال أو أنشطة فى ميدان العمل أثناء تأدية وظيفة ما، وفي إطار محدد وقابل للملاحظة والقياس، وذلك من أجل مواجهة تحديات العمل المفروض، والخروج من تحديات المواقف العملية فى إطار المهنة المنوطة به، أي أنها القدرة التي يظهرها الفرد لوضع معارفه حيز التنفيذ .وأشار خليل محمد محسن الشماع، خيضر كاظم حمود (٢٠٠٠) بأنها قدرة الفرد على استخدام مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة، أو مهنة وفقًا لمتطلبات محددة معترف بها، فهي مفهوم عام يشمل قدرة الفرد على استعمال المهارات في مواقف جديدة داخل إطار حقله المهني، كما تتضمن أيضا تنظيم العمل وتخطيطه وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع نشاطات غير عادية، كما أنها تتضمن تفاعله مع الزملاء) في: نادر فتحى قاسم، وعبير صالح عبدالله الهران، ٢٠١٥، ٦٦٧). فهي القدرة على القيام بالأدوار والمهام المتعلقة بوظيفة أو عمل، وتشتمل على مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، والمهارات المعرفية، والمهارات النفسية والحركية التي تمكن الفرد من ممارسة وظيفته أو مهامه بدرجة من الإتقان تناسب متطلبات سوق العمل. (عمر بن عبد الله مصطفى مغربي، ٢٠٠٨، ٢٣).

كما عرفها كل من صباح نصراوي وياسين محجر (٢٠١٧، ٥٨٧) على أنها مجموعة من القدرات المعرفية، والأدائية، والوجدانية التي يملتكها الفرد (المعلم) ويلاحظها المستفيدون (الطلاب) خلال ممارسته لمختلف مهامه : التدريس، والتقويم، والإشراف وغيرها، والتي تشكل في توحدها الأداء النهائي للمعلم. فهي مختلف أشكال الأداء التي يقوم بها الفرد لتحقيق هدف

المؤسسة في ضوء مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التي يمتلكها ويوظفها بطريقة فعالة أثناء أداء عمله (مجدة السيد علي وأحلام خميس غانب ، ٢٠١٩، ٣٠٤).

وأوضح Choi and Mac(1999) أن الكفاءة المهنية جزءً من سلوك المعلم، يستطيع أداءها بنجاح في المجالات المعرفية والوجدانية، والتى تشمل كفاءة التخطيط للدرس وأهدافه، حيث تتضمن تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة التعليمية ومضمونها والنشاطات والوسائل الملائمة لها، وكفاءة تنفيذ الدرس وكذلك تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات المرافقة لها وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية، وكفاءة التقويم وتشتمل على إعداد وأدوات القياس المناسبة للمادة التعليمية، وكفاءة العلاقات الإنسانية وتتضمن بناء علاقات إنسانية إيجابية بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم في العملية التعليمية /التعلمية.

وأشار Rice (2003) إلى أن كيفية إعداد المعلم من أهم المعايير التي تسهم في كفاءته المهنية بما تشمله من برامج الإعداد، والدرجات العلمية، ونوع الشهادة التي يحصل عليها المعلم، والمواد التي درسها خلال فترة الإعداد المهني، ومقدار الدرجات التي حصل عليها في الامتحانات، والخبرات التي يمر بها، فالكفاءة المهنية للمعلم تعني امتلاكه عدد من السمات منها سعة الاطّلاع والمعرفة واستمرارية التعلم والبحث عن الجديد وتبسيط المادة العلمية والقدرة على التواصل مع المتعلمين واستخدام أساليب متنوعة وجاذبة لانتباههم وتقدير مستمر وعادل لأعمالهم وأشارت الوزيرة سلطاني (٢٠١١، ١١٠) أن الكفاءة المهنية للمعلم تظهر فيما يقوم به المعلم (أداؤه) فالكفاءة هي الأداء الفعلي للمعلم كما عرفتها كريمة حيواني وحورية نزولت عمروني (٢٠١٨، ٢٣٨) بأنها مجموعة من القدرات التى يمتلكها المعلم والتى تمكنه من أداء عمله وأدواره ومسئولياته ومهامه ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية. واتفقت ندى ناصر مصطفي (٢٠٢١) مع تعريف نادر فتحى قاسم، وعبير صالح عبدالله (٢٠١٥) بأنها القدرة على أداء العمل بطريقة صحيحة على الوجه المطلوب وبشكل متقن.

وانطلاقًا من علم النفس المهني اتجهت الدراسات للاهتمام بالكفاءة المهنية لما لها من علاقة ببعض المتغيرات الإيجابية في بيئة العمل منها دراسة Fridmand(2000) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الكفاءة المهنية والأداء التدريسي للمعلمين وأشارت إلى أن قيام المعلم بمهامه بكفاءة مهنية مرتفعة تعينه على مواجهة الصعوبات والضغوط المهنية بسهولة

بعيدًا عن التوتر، وتسمح له بتجريب أساليب جديدة في التدريس. كما وجدت بعض الدراسات علاقتها بمستوى الطموح، والخوف من التقييم السلبي . ودراسة إبراهيم بن سعود البراهيم ومحمد المقداد (٢٠١٨) التي هدفت إلى دراسة الكفاءة المهنية وعلاقتها بأسلوب العزو السببي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة رأس تنورة بالمملكة العربية السعودية وشملت عينة قوامها (٧٣) معلمًا، وتوصلت نتائجها إلى أن أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توافرًا لدى معلمي المرحلة الثانوية هي: العلاقات الإنسانية، يليها الكفاءة الشخصية، ثم كفاءة الأنشطة والتقويم، ويليها أساليب التعزيز، وأخيرًا التمكن العلمي، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الكفاءة المهنية وأسلوب العزو السببي، وتوصلت إلى فروق ذات دلالة بين المعلمين في الكفاءة المهنية وفقا للتخصص والخبرة.

وقد حددت الدراسات عدة خصائص للكفاءة المهنية وهي أنها شاملة أي توظف الموارد التي يمتلكها الفرد مثل المهارات والمعارف العلمية والأدائية الناتجة عن التجربة الشخصية والتصورات والقدرات والمهارات التي تسهم في إنجازه لعمله، فالكفاءة غاية يسعى الفرد إليها، وهي مفهوم مركب لا ترتبط بامتلاك الفرد للجانب المعرفي فقط، بل تشمل عدة جوانب (المهارية، الوجدانية،الاجتماعية، ...) وتسهم بشكل فعال في تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف مؤسسته، كما أن النتائج النهائية التي يمكن ملاحظتها وقياسها هى التى تحدد إذا ما كان الأداء قد أدى إلى إنجاز العمل بالطريقة الصحيحة وفى الوقت والمكان. إن الكفاءة المهنية لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل إنها تتضمن تمكن الفرد وإبداعه ومدى استخدامه لاساليب سوية ومبتكرة ومتنوعة فى الأداء والتعامل مع الآخرين .فأهمية الكفاءة وقيمتها هى التى تتيح للمعلم الاستفادة من مهاراته الشخصية والمهنية والاجتماعية (الوزيرة سلطاني، ٢٠١١)

كما أشار Rice (2003) إلى أن الكيفية التى يتم بها إعداد المعلم تعد من أهم المعايير التي تسهم في تحسين كفاءته المهنية والتى تتضمن برامج الإعداد، والدرجات العلمية، ونوع الشهادة التي يحصل عليها المعلم، والمواد التي درسها خلال فترة الإعداد المهني، ومقدار الدرجات التي حصل عليها في الامتحانات، والخبرات التي يمر بها.

وقد تعدد أبعاد ومكونات الكفاءة المهنية فمنهم من أشار إلى بعدين ومنهم من أشار إلى أكثر فقد أشار نادر فتحى قاسم، وعبير صالح عبدالله (٢٠١٥) الى بعدين رئيسين أحدهما معرفي والأخر أدائي. وأن الكفاءة المهنية هي قدرة مكتسبة تتضمن ثلاثة جوانب؛

أولها الجانب الكامن ويتمثل في مجموعة مدمجة من المعارف والمدركات والمواقف والقدرات العقلية والمهارات المعرفية، والحركية ، والحسية). والثاني الجانب الإجرائي أو العملي ويتمثل في الإنجاز الملائم لمهمة أو نشاط أو عمل خلال المهنة، والثالث الجانب التكاملي ويتمثل في تكامل واندماج كل المعارف، والمواقف والمهارات، لإنجاز مهام العمل المهني.بينما يرى نور الدين محمد عبد الجواد ومصطفى محمد متولي(١٩٩٣، ١٨) أن الكفاءة المهنية تشمل ثلاثة أبعاد هي: المعلومات، والمهارات، والاتجاهات. كما أوضحت سهيلة الفتلاوي (٢٠٠٤) أن الكفاءة المهنية رباعية الأبعاد وتتضمن البعد الأخلاقي، والبعد الأكاديمي، والبعد التربوي، وبعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية (في: نادر فتحى قاسم، وعبير صالح عبدالله الهران، ٢٠١٥، ٦٩٤). بينما يشير إبراهيم بن سعود البراهيم ومحمد المقداد (٢٠١٨) أن أنها خماسية الأبعاد وتشمل العلاقات الإنسانية، والكفاءة الشخصية، و كفاءة الأنشطة والتقويم، وأساليب التعزيز، والتمكن العلمي.

وفي ضوء ما أشار إليه Medley and Patricia(1980,294) أن الكفاءة المهنية في مجال التدريس والتعليم تشير إلى المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تُمكن المعلم من تجهيز ذاته وإعدادها للموقف التعليمي مع طلابه، حيث تشتمل على المعرفة ذات الصلة بتخصصه، والمعلومات العامة التي يكون لها دور في فاعلية أدائه، أما المهارات فتكون ذات صلة بالمحتوى الذي يقوم بتعليمه لطلابه، في حين تكون الاتجاهات متعلقة بقيم المعلم نحو الزملاء والتلاميذ والتي تساهم في رفع مردود العملية التعليمية لذلك توصلت الدراسات إلى تحديد أنواع الكفاءة المهنية كما يأتي:

١. **كفاءة معرفية:** وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد في شتى مجالات عمله وتتمثل في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم اللازمة للمعلم، سواء حول المادة وطلابه والبيئة المحيطة به، وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق فقط، بل تمتد إلى امتلاك الفرد للقدرة على التعلم المستمر واستخدام معارفه في الميادين العلمية وتوظيفها المعارف العلمية المرتبطة بهذه النشاطات، ومعرفة طرق تنظيم العمل والألعاب وإستراتيجيات تعلم المهارات.

٢. **كفاءة الأداء:** وتسمى بالكفاءات النفس–حركية، وتتمثل في المهارات الأدائية والسلوكية التي يقوم بها المعلم في مختلف أوجه النشاط التربوي للعملية التعليمية مع إظهار سلوكيات

مناسبة لمواجهة المشكلات، كتوظيف ما قام بالتدريب عليه في شتي العلوم التربوية، ويعتمد أداء هذه المهارات على معلوماته ومعارفه السابقة من كفاءاته المعرفية .

٣. **كفاءات الإنتاج:** إن امتلاك الكفاءات المعرفية، والذي يعني امتلاك المعلم للمعرفة اللازمة لممارسة العمل لابد وأن يرتبط بالقدرة على الأداء، فامتلاك المعلم للكفاءات الأدائية يعني إظهار قدراته في الممارسة وتوصيل المعلومات مما يتيح له القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب ، فالكفاءة الإنتاجية هى أثر أداء الفرد للكفاءة المعرفية والأدائية في ميدان العمل.

٤. **الكفاءة الوجدانية:** وتتمثل في الاتجاهات والقيم والمعتقدات التي يتبناها المعلم ويؤمن بها، بالإضافة إلى استعداداته وميوله وتغطي هذه الكفاءات جوانب متعددة منها حساسية الفرد وثقته بنفسه واتجاهاته نحو المهنة. (صباح نصراوي وياسين محجر (٢٠١٧)؛ كريمة حيواني وحورية نزولت عمروني (٢٠١٨)؛ (دلال عطا الله، ٢٠١٩)؛ ندى ناصر محمد مصطفى (٢٠٢١)

وقام نادر فتحى قاسم، وعبير صالح عبدالله (٢٠١٥) بتصنيف الكفاءة المهنية إلى:

١) **الكفاءات الفردية والجماعية:** مهما كان مستوى الأفراد فإن عملهم يتطلب كفاءة معينة لأداء مهامهم بصور تحقق معها أهداف المؤسسة ومنها المثابرة والقدرة على العمل والتأقلم مع الظروف المتغيرة والغامضة، والقدرة على التعلم السريع والتحكم في التقنيات التكنولوجية، توظيف المواهب، والتعامل الإيجابي مع الزملاء. الحصول على كفاءة فردية يكون من خلال اعتماد معايير وأسس موضوعية لإعداد المعلم وتوظيفه بشكل يتماشى مع عمله داخل المدرسة. بينما تنشأ الكفاءات الجماعية من خلال تعاون وتكاتف الكفاءات الفردية، ويتم ذلك من خلال التواصل بينهم وتبادل المعلومات والتعاون وحل المشكلات.

٢) **الكفاءات الإستراتيجية:** إذ يجب تحديد الكفاءات والقدرات التي يتمتع الأفراد داخل المؤسسة ومقارنتها مع تلك التي يتطلبها تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة؛ والكفاءات الإستراتيجية للمؤسسة لا ترتبط فقط بالموارد البشرية لأن كفاءة الفرد تتكون من خلال مجموع الصفات الفردية كالمعرفة، والمهارة، والسلوك" في حين الكفاءات كقدرة على العمل بطريقة فعالة لا ترتبط بفرد واحد وإنما تقوم على آليات التعاون ضمن إقامة علاقات التأثير المتبادل. فالكفاءة الإستراتيجية تأتي من الطريقة التي يتم بها خلق تكامل بين الكفاءات الفردية والدمج

بين الموارد المادية (المعدات، التكنولوجيا، المباني) والموارد البشرية (القدرات، المهارات، والمعرفة) والموارد التنظيمية (الهيكلة، و الرقابة)

٣) **الكفاءات التنظيمية:** ترتبط الكفاءات التنظيمية للمؤسسة بمدى الاستجابة للتغيرات التي تحدث على مستوى محيطها، ولذلك لابد أن يتصف المناخ المؤسسي بالمرونة.

تعليق: في ضوء العرض السابق للكفاءة المهنية يتضح أن بعض الدراسات أشارت إليها بأنها القدرة على ممارسة وظيفة معينة ومحددة، والبعض الآخر ربط بينها وبين امتلاك المهارات، ومنها ما أشار إلى أنها تحقيق مستوى معين من إنجاز العمل. وتجدر الإشارة هنا إلي التفريق بين الكفاءة والمهارة والمعارف، فالمعارف ترتبط بالتكوين النظري، في حين أن المهارة تتصل بالجانب التطبيقي، وهما عاملان أساسيان لاكتساب الكفاءة، كما يجب التفريق بين الكفاءة المهنية والمهارات الاجتماعية. فالمهارات الاجتماعية الوجدانية جزء من الكفاءة كما أنها تمثل البعد الوجداني للكفاءة المهنية، وتعتبر من معايير الأداء الجيد التي تحدد مكونات الكفاءة المهنية، وتشكل جزءا من شخصية الأفراد؛ فالكفاءة المهنية يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال ما يحقق من أهداف وما يتوصل إليه من نتائج.

الكفاءة المهنية هي المحصلة النهائية التي تنتج عن توظيف كافة المعارف والمهارات والقدرات والقيم والاتجاهات التي يمتلكها الفرد للقيام بالمهام المرتبطة بمهنته وتحقيق أهدافها ومحاولة الوصول للحد الأقصى في أدائه لعمله بإتقان، فهي تتخطى الإنجاز لتشمل تنظيم وتخطيط العمل وابتكار الحلول والتكيف مع الأوضاع المتغيرة والمفاجئة والاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع الزملاء والإدارة والطلاب.

وتعرفها الباحثتان الكفاءة المهنية إجرائيا بأنها انعكاس لكل ما يمتلكه المعلم من (معارفه ومهاراته وقدراته وقيمه واتجاهاته وقدرته على تنظيم وتخطيط العمل وابتكار الحلول والتكيف مع الأوضاع المتغيرة والمفاجئة والاهتمام بالعلاقات الإنسانية) انعكاسًا وظيفيًا على أدائه المهني بنجاح وتميز.

سادسًا: المبررات النظرية لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة:

١) التدفق النفسي مع الكفاءة المهنية المدركة

لا يظهر التدفق النفسي إلا من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد؛ فهو حالة دافعية مركزة بالكامل لتسخير الحركات او الأنشطة لخدمة الأداء النهائي بكفاءة؛ فالتدفق النفسي قوة مهمة في نجاح الفرد في الفعالية التي يمارسها، فهو يزوده بطاقة وقدرة على الوعي الذاتي،

والتحكم والسيطرة على انفعالاته والتحرر من الضغوط النفسية، ويمكنه من تطوير أدائه وزيادة دافعيته، وحل المشكلات المتوقعة أثناء أداء مهامه وأعماله (عماد اشتيه ، أبو سامي اسحق، وزهير النواجحة ، ٢٠١٥، ٤) وأن حالة التدفق النفسي يمكن الدخول إليها أثناء أداء أي عمل، ولكن يزداد احتمال حدوثها عندما يؤدي الفرد مهمة بتفاني وكفاءة (Csikszentmihalyi, 2012, 6) حيث أشار إبراهيم المغازي (٢٠١٥) أن التركيز الشديد على أداء العمل مع الانتباه هما أساس عملية التدفق النفسي والذي يصاحبه شعور الفرد بالراحة النفسية عند أداء عمله وانخفاض الاضطراب الانفعالي المصاحب له مما يُمكنه من أدائه بدون بذل مزيد من الجهد فيشعر الفرد بالانغماس في عمله ويستغل طاقاته العقلية ومشاعره الوجدانية فينعكس ذلك على قراراته وسلوكياته بإيجابية.

وفي دراسة Chu, Lee and Huang (2013) هدفت لتعرف تأثير سمات الشخصية على العلاقة بين التدفق النفسي والأداء الوظيفي وذلك على عينة مكونة من (٣٢٦) معلم بالمرحلة الابتدائية بتايوان وأظهت النتائج أن الانبساطية والضمير تتوسط العلاقة بينهما، وخلصت النتائج أن التدفق النفسي مهم للأداء الوظيفي الكفء، ويمكن للمؤسسات التعليمية تعزيز التدفق النفسي بين العاملين بها من خلال خلق ظروف عمل مثيرة للتدفق.

وتوصلت نتائج دراسة الهادي سراية وزينة بن طراد (٢٠١٨) إلى وجود علاقة بين التدفق النفسي والأداء الوظيفي لدى عينة من العمال بمديرية التجارة بورقلة. وأكدت دراسة (مهرية الأسود وزهرية الأسود ، ٢٠٢٠، ٥٦) أن المعلم الذي يصل إلى التدفق النفسي يؤدي عمله بشكل أفضل، بعيدا تماما عن إمكاناته وهذا ما يساعده في مواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات التي قد تحول دون تحقيق أهداف حياته العملية، وتساعده على الشعور بالسعادة والإقبال على الحياة بجدية وفاعلية. فالتدفق النفسي يتيح للفرد تحديد طاقته الداخلية وتكريسها لخدمة ذاته والمجتمع حتى يصل إلى التفاني في عمله الذي يقوم به (سحر سمير كامل، ٢٠١٦، ١٠) كما يرتبط بجودة الأداء، حيث يؤدي بالفرد إلى إنجاز المهام بأقصى درجات الأداء وبأقل جهد (أي أداء عمله بمهارة وكفاءة)؛ بشرط أن تكون أهدافه واضحة، مع ملاءمة مهاراته وقدراته لصوبات المهمة التي يواجهها (علياء رجب محمد السيد، ٢٠١٧، ٨-٩) . في حين أشارت دراسة صابرين ناصر (٢٠٢٠) إلى أن إيمان الفرد بقدراته على التعامل مع التحديات وثقته بنفسه لإنجاح المهمة ينبئ بالتدفق النفسي. وأوضحت

دراسة محمد خليل البراغيتي و أحمد أنور وادي (٢٠٢٢) التي شملت (٨٠) من الأخصائيين النفسيين وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين مستوى التدفق النفسي لدى الأخصائيين النفسين العاملين مع المتضررين نفسيا من جائحة كورونا ومستوى الكفاءة المهنية لديهم.

٢)التدفق النفسي مع أنماط الضبط الصفي:

عندما نخلق بيئة تعليمية خالية من المشكلات الصفية تسمح للطلاب بالدافعية نحو التعلم والشعور بالارتياح والطمأنينة والتفاعل مع المعلم فإنها تساعد المعلم على توظيف انفعالاته وطاقته بإيجابية للوصول إلى حالة التدفق النفسي داخل الفصل الدراسي؛ حيث أشارت دراسة سحر سمير كامل (٢٠١٦) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين مستوى التدفق النفسي وأنماط الضبط الصفي لدى المعلمين، والتي أجريت على عينة مكونة من (٥٢٨) معلمًا ومعلمة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين مستوى التدفق النفسي وأبعاده مع النمط الديمقراطي والتقليدي (التسلطي) بينما وجدت علاقة سالبة بينه وبين النمط الفوضوي.

٣)التدفق النفسي مع الذكاء الناجح

أشارت فايزة باكير (٢٠١٢) أن الفرد الذي يصل في عمله إلي حالة التدفق النفسي يمكنه أداء المهام الصعبة وهو مستمتع بها؛ فيقوم بمتطلبات عمله بشكل تلقائي مع تحمل مسئوليته حتى يحقق هدفه، وبالتالي فإن التدفق النفسي يرتبط بقدرة الفرد على الإبداع في عمله والرضا عنه. وفي دراسة علا عبد الرحمن علي محمد (٢٠٢٠) التي شملت عينة مكونة من (١٩٥) طالبة من طالبات كلية الطفولة المبكرة توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الناجح والتدفق النفسي.

٤) التدفق النفسي مع التفكير البنائي

أجرى(2015) Vealey and Perritt دراسة بعنوان: الصلابة والتفاؤل كعوامل منبئة بالتدفق لدى عينة من الرياضيين في الألعاب الجماعية، لدى عينة تكونت من (١٩٧) طالبًا، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن التفاؤل الإيجابي منبئ بالتدفق النفسي وجميع أبعاده.

وفي ضوء اهتمام الدراسات بعلاقة التفكير بالتدفق النفسي أوضحت دراسة أسماء فتحي أحمد وميرفت عزمي زكي عبد الجواد (٢٠١٣) إلى مدى إسهام كل من التفكير الإيجابي، والسلوك التوكيدي في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة المتفوقين دراسيا، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٠) طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة المنيا، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين التدفق النفسي والتفكير الإيجابي.

ودراسة عبد العزيز حيدر الموسوي وأنس أسود شطب (٢٠١٦) التى هدفت إلى دراسة التدفق النفسي وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، لدى عينة تكونت من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة القادسية، وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التدفق النفسي تبعا لمستوى التفكير الإيجابي (مرتفع، ومنخفض) لدى طلاب الجامعة باتجاه التفكير الإيجابي المرتفع.

وفى ذات السياق، أشارت توصلت دراسة ميس أمين أمرير و حسن أديب عماد لوجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التدفق النفسى والتفكير الإيجابى. أما دراسة عماد عبد الأمير ناصيف (٢٠١٥) فقد استهدفت قياس التدفق النفسي والتفاؤل المتعلم، والإبداع الانفعالي لدى عينة قوامها (٢٠٠) طالبا وطالبة طلبة من طلاب الدراسات العليا، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التدفق النفسي والتفاؤل المتعلم، والإبداع الانفعالي.

كما أجرت فاتن عبد الواحد جواد (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى قياس التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، وتعرف العلاقة بين التدفق وتنظيم الذات والتفكير الشمولي، وتكونت العينة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة المستنصرية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي ونمط التفكير الشمولي، كما توصلت لعدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي ونمط التفكير الشمولي تبعًا لمتغير النوع.

٥) التفكير البنائي مع كفاءة الأداء المهني:

تؤكد دراسة Atwater(1992) على أن التفكير البنائي يعد من أفضل المؤشرات الدالة على أداء الفرد؛ ومن ثم يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء للفرد في كافة مجالات الحياة، مثل: المجال التعليمي في المدرسة والجامعة، وكذلك مجالات العمل والعلاقات الاجتماعية، ومن هنا يكسب أهميته من حيث كونه مؤشرا غاية في الأهمية في كافة نواحي الحياة؛ فيؤثر التفكير البنائي في أداء الأفراد في المجالات التعليمية الأكاديمية منها والمهنية وغيرها؛ فالتفكير البنائي له دور حيوي في سلوك الفرد؛ حيث يتغلب الفرد من خلاله على المشكلات والتحديات الفرد فينظر إلى المواقف الضاغطة والصعبة التي يمر بها على أنها تحديات بدلًا من كونها تهديدات (أي يركز على الجوانب الإيجابية للموقف في حدود المنطق)، ويعتبر الاخفاق والفشل ليس نهاية العالم ولا يشعر بالتوتر والقلق الزائد عن الحد لأنه يُكيف تفكيره مع المواقف المختلفة فيفكر الفرد بموضوعية ويجمع معلوماته عنها، ويرى

الموقف من زواياه المتعددة بعيدا عن التفكير القاصر أو التصنيفي أو التفاؤل الزائد عن الحد، فيشعر بالمسئولية تجاه مهامه مع التفكير الإيجابي والتوجه بالفعل، فتصبح قراراته عميقة قابلة للتنفيذ وبعيدة عن التعميمات السلبية؛ كما أن التفكير البنائي يحد من شعور الفرد بالضغوط البيئية من حوله ومنها بيئة العمل، كما يشجعه على إنتاج السلوك المنظم والفعال، و التعامل مع أسباب الضغوط والإجهاد الحقيقية بشكل أكثر فعالية مما يسهم في حلها مما يعينه على إنجاز أعماله بكفاءة. (إبراهيم السيد إبراهيم إسماعيل، ٢٠١٩، ٢١ ؛ Evers, Tomic & Brouwers, 2005, 427)

وفي هذا الصدد أظهرت نتائج دراسة كل من Evers, Tomic& (2005) Brouwers أنه يمكن التنبؤ بكفاءة أداء الفرد من خلال أبعاد التفكير البنائي (أسلوب التوجه الذاتي السلبي، أسلوب التوجه الذاتي الإيجابي، أسلوب التوجه الإيجابي نحو الآخرين، في حين لا يمكن التنبؤ بكفاءة أداء الفرد من خلال بعدي التفكير الخرافي والتفكير الثنائي (القطبي)، وكذلك فإن التفكير غير البنائي الذي قد يتبناه المعلم يمنعه من اتباع التفكير العقلاني مما يسهم في زيادة شعوره بالاحتراق النفسي مما يعوق أداءه المهني.

٥) التفكير البنائي مع أنماط الضبط الصفي

أوضحت دراسة حنان عبد الفتاح الملاحة(٢٠١٩) التي شملت (٩٠) معلمًا ومعلمة للمرحلة الثانية من التعليم الأساسي بالغربية وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة سببية مباشرة بين التفكير البنائي وإدارة الصف المدرسي، وأن التفكير البنائي يرتبط بمناخ التعلم ومهام التعلم كأبعاد لإدارة المعلم للصف المدرسي.

٦) الذكاء الناجح مع كفاءة مهنية:

أوضحت دراسة مختار الكيال (٢٠٠٨) التي أجريت على (٨٠) معلم ومعلمة أن الذكاء يؤثر في كفاء أداء المعلم .وأكدت دراسة زينب محمد عبدالرؤوف الشيشيني الشبشيني (٢٠١٩) والتي أجريت على المعلمين والمعلمات بجامعة القليوبية وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الناجح والأداء المهني للمعلمين والمعلمات، ودراسة مفرح أحمد(٢٠٢١) التي هدفت الى معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير العليا والأداء التدريسي لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية والتي شملت عينة مكونة من 14 معلمًا جميعهم من معلمي الصف الثاني عشر وأظهرت النتائج وجود أثر دال

إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العليا، وكذلك أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا لصالح الأداء التدريسي البعدي.

٧)**أنماط الضبط مع الكفاءة المهنية:** أشارت دراسة Woolfolk and Hoy (1990) لدى عينة مكونة من (٥٥) معلمًا للصف السادس والسابع، وأوضحت نتائجها وجود علاقة بين معتقدات المعلم حول الأسلوب الذي يتبعه لضبط الصف الدراسي وبين شعوره بكفاءته؛ فكان أسلوب المعلم أكثر إنسانية ويساعد الطلاب في حل مشكلاتهم كلما زاد شعوره بكفاءته.

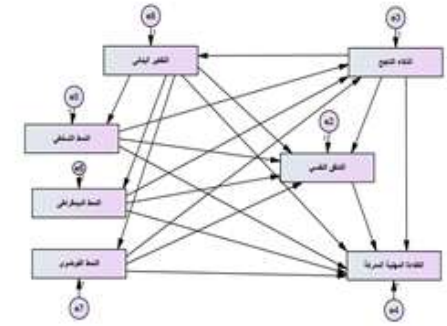
٨)**التفكير البنائي مع الذكاء الناجح:** يشير O'Bryan (2002) أن التفكير البنائي يعد أحد مؤشرات الذكاء المرتبط بخبرات الفرد؛ حيث يدل على مدى قدرة الفرد على التعلم والاستفادة من الخبرات التي تعرض لها في الماضي، حيث يساعده ذلك في قدرته على حل المشكلات بأقل جهد وتوتر ممكن، ويرفع من معدل السلامة النفسية والجسمية والعقلية له، وكذلك يحسن من قدرته على التفاعل الجيد على كل المستويات النفسي والعقلي والاجتماعي. وأشارت دراسة حنان عبد الفتاح الملاحة (٢٠١٩، ٣١٢) أن التفكير البنائي يرتبط بالذكاء العملي وفقًا لنظرية Sternberg (2006) وفرقت بينهما في أن الذكاء العملي يشمل قدرة الفرد على توظيف خبراته السابقة في التوافق مع متطلبات البيئة وإعادة تشكيلها بما يحقق الأهداف المنشودة، بينما التفكير البنائي يشمل بشكل واضح جوانب انفعالية لا يتضمنه الذكاء العملي. أي أن التفكير البنائي يتضمن تكاملا بين كلا من المعالجة المنطقية للمثيرات والمتطلبات البيئية، ويظهر دور الجانب الوجداني في توجيه وإدارة الانفعالات المستمدة من الخبرة السابقة، كما أنه يتضمن جانبًا دافعيًا يظهر في التركيز على المهمة؛ التفكير البنائي يعتمد على معالجة المعلومات بشكل شمولي بعيدا عن التفاصيل، وبذلك فهو موجه بشكل أساسي للتعامل مع المواقف الحياتية والوظيفية.

النماذج البنائية المفترض:

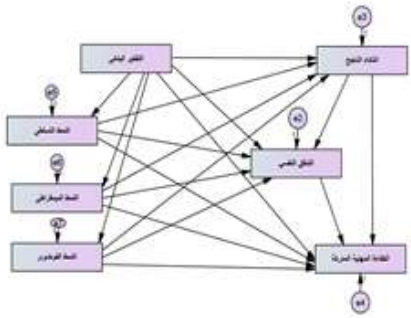
من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بمجال المشكلة وُجد عدد من المتغيرات التي تجعل المعلم ذا كفاءة مهنية مرتفعة، والهدف من هذه الدراسة هو التوصل إلى أفضل نموذج تحليل مسار للعلاقات السببية، يتنبأ بالعلاقات بين كل من الذكاء الناجح والتفكير البنائي كمتغيرات معرفية ، وأنماط الضبط الصفى والتدفق النفسي كمتغيرات وجدانية والكفاءة المهنية المدركة للمعلم. (شكل ١).

قد اتضح الدراسات السابقة وجود علاقات دالة بين التدفق النفسي والكفاءة المهنية مثل دراسات Chu, Lee & Huang (2013) وأحمد بلبقرة (٢٠١٨) ومهرية الأسود وزهرية الأسود (٢٠٢٠)، ومحمد خليل البراغيتي و أحمد أنور وادي (٢٠٢٢)، كما وجدت علاقة بين أنماط الضبط الصفي والتدفق النفسي للمعلم مثل دراسة سحر سمير كامل (٢٠١٦)، ووجود علاقة بين التدفق النفسي والذكاء الناجح مثل دراسة علا عبد الرحمن محمد علي (٢٠٢٠) ووجود علاقة بين كفاءة الأداء المهني والتفكير البنائي مثل دراسة (٢٠٠٥) Evers, Tomic& Brouwers ، كما توجد علاقة بين التفكير البنائي وأنماط الضبط الصفي مثل دراسة حنان عبد الفتاح الملاحة (٢٠١٩)، والذكاء الناجح والكفاءة المهنية للمعلم مثل دراسة مفرح أحمد (٢٠٢١) وبين أنماط الضبط الصفي وشعور المعلم بكفاءته المهنية مثل دراسة Woolfolk& Hoy (1990) وكذلك علاقة الذكاء الناجح بالتفكير البنائي مثل دراسة Seligman& Csikszentmihalyi(2014)، وقد تبين من الدراسات السابقة أن المعلمين الذين لديهم مستويات مرتفعة من التفكير البنائي ربما يتصفون بالذكاء الناجح بما يؤثر في التدفق النفسي لديهم، وبالتالي في كفاءتهم المهنية تأثيرًا موجبا غير مباشر، كما تبين من الدراسات أن هناك علاقة دالة للذكاء الناجح في التدفق النفسي والكفاءة المهنية المدركة للمعلم، وأيضا أن أنماط الضبط الصفي التي يعتاد المعلمون استخدامها مع طلابهم ربما تؤثر في قدرتهم على استخدام ذكائهم الناجح في التدريس وتدفقهم النفسي داخل الفصل وبالتالي كفاءتهم المهنية تأثيرًا غير مباشر.

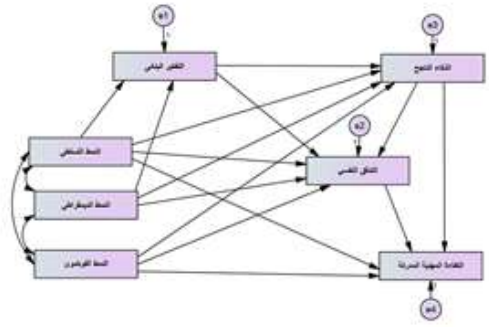
ومن خلال ذلك قد اقترح أربعة نماذج تحليل مساريفترض فيها إن المتغير التابع هو الكفاءة المهنية المدركة للمعلم، بما يقترح أن يكون هذا المتغير هو المتغير داخلي المنشأ في النموذج ؛ وهو يفسر من خلال أربعة متغيرات : الذكاء الناجح والتفكير البنائي، وأنماط الضبط الصفى والتدفق النفسي التي يمكن النظر إليها في النموذج كمتغيرات أربعة مستقلة؛ لكنها ترتبط معا بعلاقات بينية إنما تُفسر بواسطة متغيرات أخرى ومعلومات تقع خارج النموذج و شكل (١) يوضح النماذج المفترضة.



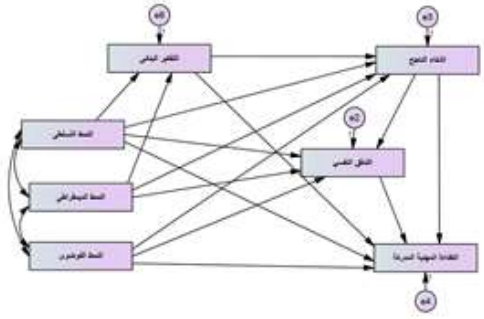
نموذج ١



نموذج ٢



نموذج ٣



نموذج ٤

شكل(١) النماذج المفترضة للعلاقات بين متغيرات الدراسة

فروض الدراسة:

بناءً على مسح الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تم صياغة عدد من الفروض على النحو الآتي:

١. يمكن التوصل إلى نموذج بنائى يفسر العلاقات السببية بين كل من أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والتدفق النفسي والذكاء الناجح والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين.

٢. توجد تأثيرات دالة احصائيا مباشرة وغير مباشرة لمتغيرات النموذج في الكفاءة المهنية المدركة للمعلم لدى عينة الدراسة الأساسية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدم المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة والمتغيرات الحالية، حيث تحاول الدراسة الحالية استكشاف بنية العلاقات السببية بين متغيرات (الذكاء الناجح للمعلم في التدريس، والتدفق النفسي للمعلم، وأنماط الضبط الصفي، والتفكير البنائي، والكفاءة المهنية المدركة) لدى عينة من المعلمين.

المشاركون فى الدراسة[١] :

(أ) المشاركون للتحقق من الصلاحية السيكومترية لأدوات الدراسة :

أولًا: مشاركون قوامهم (٩٠) معلم ومعلمة ، وذلك للتحقق من مدى مناسبة عبارات المقاييس الخمسة للدراسة (التدفق النفسي، وأنماط الضبط الصفي، والذكاء الناجح، والتفكير البنائي، والكفاءة المهنية المدركة) وأن البنود مناسبة للبيئة الصفية. وبناءً على بعض استفسارات المعلمين فقد تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود لتصبح واضحة ومفهومة.

ثانيًا: مشاركون بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة مكونة من (٦٠٠) معلم ومعلمة للمراحل الدراسية المختلفة من مداراس بمحافظة الفيوم، حيث يمثل المعلمون نسبة قدرها (٤٧.٨%) من المشاركين فى الدراسة، بينما تمثل المعلمات نسبة قدرها(٥٢.١٦%) بمتوسط عمر (٣٢,٣) وانحراف معيارى (١١.٧).

(ب) المشاركون فى الدراسة الأساسية:

طبقت أدوات الدراسة على مجموعة مكونة من (٥٠٠) معلم ومعلمة بمتوسط عمر (٣١,٥) وانحراف معيارى (١٢.٣) ممن تطوعوا للإجابة على أدوات الدراسة المبينة بالجدول (١) وبعد استخدام إجراءت التحقق من مدى وجود حالات شاذة أحادية البعد أو متعددة الأبعاد اعتمادًا على مقياس التباعد لكوك Cook's distance[٢] ، كما تم الاعتماد على الاختبار التشخيصي لـ Mahalanobis[٣] ؛ وبناءً على نتائج هذين المحكين لم يتم حذف أي

---

[١] تم تطبيق أدوات الدراسة إلكترونيا

[٢] $C = \frac{4}{(n-k-1)}$ وقيمته فى الدراسة ٠.٠٠٨

[٣] يحسب مسافات "ماهالانوبيس" بالنسبة لمجموعة المتغيرات المستقلة؛ فلو كانت درجة المسافة بالنسبة لمعامل ماهالانوبيس أقل من أو مساوية (٠.٠٠١) فإن درجات المتغيرات المستقلة تكون قيمًا شاذة

حالة من المشاركين في الدراسة؛ وبالتالي يصبح عدد أفراد المشاركين الأساسيين "٥٠٠" معلم ومعلمة.

جدول(١): توزيع المشاركين في الدراسة وفقا للنوع والخبرة والتخصص ونوع المدرسة

	المدرسة		حكومي	خاص	المجموع
	النوع	سنوات الخبرة			
	معلمين(٢١٥)	٥ سنوات فأقل	٥١	٥٥	١٠٦
		٦ فأكثر	٦٨	٤١	١٠٩
	معلمات(٢٨٥)	٥ سنوات فأقل	٩٥	٦٠	١٥٥
		٦ فأكثر	٨٣	٤٧	١٣٠
	المجموع		٢٩٧	٢٠٣	٥٠٠

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة عددا من الأدوات وذلك على النحو الآتي:

أولًا: مقياس التدفق النفسي للمعلم[٤] إعداد الباحثتين:

من خلال الاطّلاع على الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت متغير التدفق، والاطّلاع على بعض المقاييس التي صممت لقياس التدفق النفسي للمعلم مثل مقياس التدفق النفسي لـ Jackson& Marsh (1996) المعتمد على نظرية ميهالي، ومقياس محمد السيد صديق (٢٠٠٩)، ومقياس لسيد البهاص (٢٠١٠)، واختبار التدفق النفسي لآمال عبد السميع باظة (٢٠١١) أعدت الباحثتان مقياس التدفق النفسي للمعلم لتقييم التدفق النفسي لدى المعلمين في البيئة الدراسية، ويتكون المقياس في صورته المبدئية من ٤٧ مفردة؛ جميعها صيغت بطريقة موجبة. يُجاب عنها من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط (تنطبق تماما، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق تماما) حيث تحصل الاستجابة الأولى "على خمس درجات، وتحصل الاستجابة الثانية على أربع درجات، والثالثة على ثلاث درجات، والاستجابة الرابعة على درجتين، والخامسة على درجة واحدة. ويقيس ٩ أبعاد في ضوء نظرية Csikszentmihalyi (1990) ، وتتوزع

[٤] ملحق(١) أدوات الدراسة

المفردات على الأبعاد كما يلي؛ **بُعد وضوح الأهداف** يشمل العبارات (من ١إلى ٥)، وبُعد **الانهماك في المهمة** يشمل ٦ عبارات (من ٦ إلى ١١)، وبُعد **التركيز على المهمة** بعيداعن التشتيت يشمل ٤ عبارات (من ١٢إلى ١٥)، وبُعد **فقدان الإحساس بالذات** ٤ عبارات (من ١٦ إلى ١٩)، وبُعد **عدم الشعور بالوقت** ٥ عبارات (من ٢٠ إلى ٢٤)، **بؤعد تغذية راجعة واضحة وفورية** ٦ عبارات (من ٢٥ إلى ٣٠)، **وبُعد التوازن بين التحدي والمهارة** ويشمل ٧ عبارات (من ٣١ إلى ٣٧) و**بُعد التحكم والسيطرة (الشعور بالقدرة على ضبط النشاط)** ويشمل ٥ عبارات (من ٣٨ إلى ٤٢)، وبُعد **الاستمتاع الذاتي** ويشمل ٥ عبارات (من ٤٣ إلى ٤٧)

وقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على ١٠ من المحكمين، تشمل أساتذة علم النفس التربوى بكليات التربية والآداب[٥]؛ بهدف معرفة آرائهم ومدى ملاءمة المفردات للهدف منها ولقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام، ونتيجة لهذا الإجراء تم الإبقاء على جميع المفردات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية لبعضها وجاءت نسبة الاتفاق من (٩٠%) .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

باستخدام التحليل العاملي التوكيدي CFA بواسطة برنامج آموس Amos(version23) وباستخدام أدلة الملاءمة المختلفة، كما تم الاعتماد على خمسة محكات أخرى لحذف المفردات، بل وحذف البنية الأساسية حينما يصل عدد مفرداتها لأقل من (٣) مفردات وهي محكات: البواقي المعيارية Standardized Residual Covariances بحيث لاتزيد قيم هذه البواقي في المصفوفة لأية مفردة عن 1.96، الأوزان الانحدارية المعيارية Standardized Regression Weights بحيث لاتقل قيمها عن 0.50 للمفردة في انحدارها على مسارها، وقيم الأوزان الانحدارية Regression Weights التي يجب أن تكون دالة إحصائيًا لكل مفردات المقياس، ومعامل التحديد Squared multiple correlation الذي يفسر نسبة مرضية من تباين العامل، وأخيرا أدلة التعديل

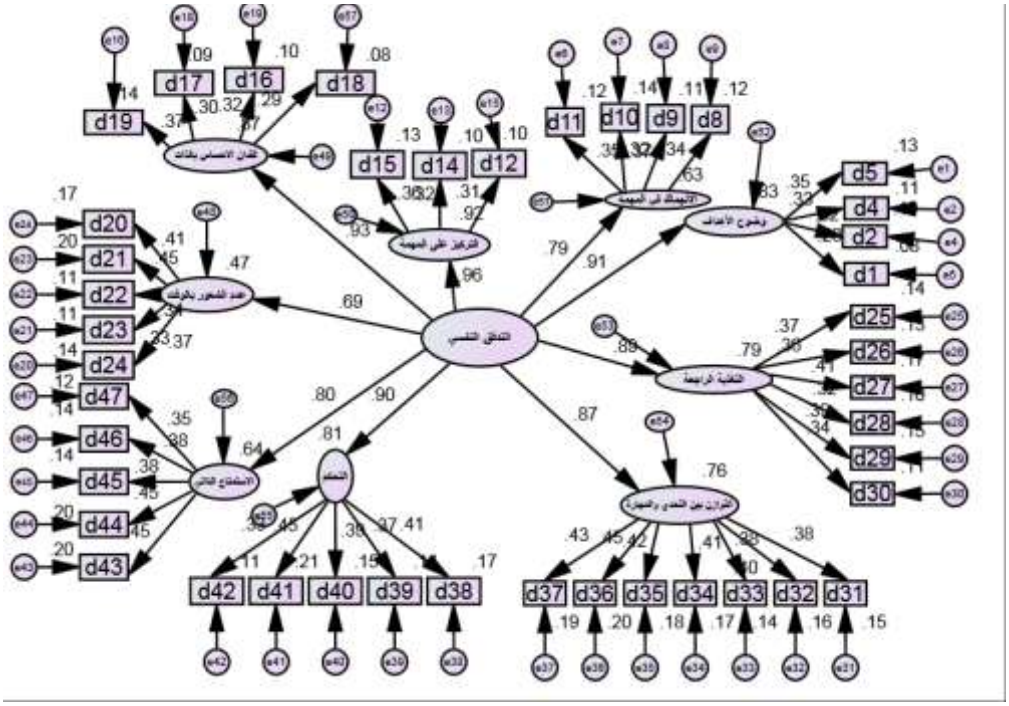
[٥] ملحق(٢) اسماء السادة المحكمين

Modification indices خاصة لقيم مربع كاي المساوية "٤" فأكثر. وبناءً على هذه المحكات تم حذف٤ مفردات (٣-٦-٧-١٣). ويعرض جدول(٢) أدلة المطابقة للنموذج تُساعي العامل لمقياس التدفق النفسي وفقا لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٦٠٠)

جدول(٢): أدلة المطابقة للنموذج تُساعي العامل لمقياس التدفق النفسي

النموذج المفترض	أدلة المطابقة					
	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	GFI	RMSEA
تساعي العوامل	1.208	0.90	0.91	0.91	0.92	0.01

يتضح من جدول(٢) أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك، كما وجد أن قيم مؤشرات PRTIO,PNFI,PCFIهي على التوالي٠.٩٤٢-٠.٦٠٢-٠.٨٥٩ هي جميعًا أكبر من القيمة القطعية المساوية (0.50.) ؛ مما يؤكد على مطابقة النموذج تُساعي العوامل لمقياس التدفق النفسي لبيانات العينة. ويظهر الشكل(٢)النموذج البنائي للمقياس



شكل(٢) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس التدفق النفسي

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي لمقياس التدفق النفسي من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights للمفردات بعواملها والعوامل المنافسة لها لبنية المقياس كما يعبر بجدول(٣)

جدول(٣): قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس التدفق النفسي كمؤشر للصدق التمييزي (ن=٦٠٠)

المفردات	العوامل								
	الاستمتاع الذاتي	التحكم	التوازن بين التحدى والمهارة	التغذية الراجعة	عدم الشعور بالوقت	فقدان الاحساس بالذات	التركيز على المهمة	الانهماك فى المهمة	وضوح الاهداف
47	0.063	0.019	0.014	0.018	0.01	0.019	0.016	0.011	0.014
46	0.048	0.015	0.01	0.014	0.008	0.014	0.012	0.008	0.01
45	0.055	0.017	0.012	0.016	0.009	0.016	0.014	0.009	0.012
44	0.082	0.025	0.018	0.024	0.013	0.024	0.021	0.014	0.018
43	0.085	0.026	0.018	0.024	0.014	0.025	0.022	0.014	0.019
42	0.012	0.043	0.012	0.017	0.009	0.017	0.015	0.01	0.013
41	0.022	0.08	0.023	0.031	0.017	0.032	0.028	0.018	0.024
40	0.016	0.059	0.017	0.023	0.013	0.024	0.021	0.014	0.017
39	0.016	0.058	0.017	0.022	0.012	0.023	0.02	0.013	0.017
38	0.015	0.055	0.016	0.021	0.012	0.022	0.019	0.012	0.016
37	0.017	0.026	0.057	0.024	0.013	0.025	0.022	0.014	0.019
36	0.018	0.027	0.059	0.025	0.014	0.026	0.023	0.015	0.019
35	0.014	0.02	0.044	0.019	0.011	0.02	0.017	0.011	0.014
34	0.015	0.023	0.05	0.021	0.012	0.022	0.019	0.013	0.016
33	0.014	0.021	0.047	0.02	0.011	0.021	0.018	0.012	0.015
32	0.015	0.022	0.048	0.02	0.011	0.021	0.018	0.012	0.016
31	0.013	0.02	0.044	0.019	0.01	0.019	0.017	0.011	0.014
30	0.016	0.023	0.016	0.059	0.012	0.023	0.02	0.013	0.017
29	0.016	0.024	0.017	0.061	0.013	0.023	0.021	0.013	0.017
28	0.008	0.013	0.009	0.032	0.007	0.012	0.011	0.007	0.009
27	0.017	0.025	0.017	0.062	0.013	0.024	0.021	0.014	0.018
26	0.013	0.019	0.013	0.048	0.01	0.018	0.016	0.011	0.014
25	0.012	0.018	0.012	0.045	0.009	0.017	0.015	0.01	0.013
20	0.01	0.015	0.011	0.014	0.077	0.015	0.013	0.009	0.011
21	0.012	0.018	0.013	0.017	0.09	0.018	0.015	0.01	0.013
22	0.006	0.009	0.006	0.008	0.043	0.008	0.007	0.005	0.006
23	0.006	0.009	0.006	0.008	0.043	0.008	0.007	0.005	0.006
24	0.009	0.013	0.009	0.012	0.064	0.012	0.011	0.007	0.009
18	0.01	0.015	0.011	0.014	0.008	0.027	0.013	0.008	0.011
16	0.013	0.019	0.013	0.018	0.01	0.034	0.016	0.011	0.014
17	0.015	0.023	0.016	0.021	0.012	0.04	0.019	0.013	0.016
19	0.017	0.025	0.017	0.023	0.013	0.044	0.021	0.014	0.018
12	0.017	0.025	0.018	0.024	0.013	0.024	0.032	0.014	0.018
14	0.015	0.022	0.015	0.021	0.011	0.021	0.028	0.012	0.016
15	0.02	0.029	0.02	0.027	0.015	0.028	0.037	0.016	0.021
8	0.013	0.019	0.014	0.018	0.01	0.019	0.017	0.051	0.014
9	0.008	0.012	0.009	0.012	0.007	0.012	0.011	0.033	0.009
10	0.012	0.018	0.012	0.016	0.009	0.017	0.015	0.046	0.013
11	0.014	0.021	0.015	0.019	0.011	0.02	0.018	0.055	0.015
1	0.016	0.023	0.016	0.022	0.012	0.023	0.02	0.013	0.037
2	0.018	0.026	0.018	0.022	0.014	0.025	0.022	0.015	0.041
4	0.016	0.024	0.017	0.022	0.012	0.023	0.02	0.013	0.037
5	0.018	0.027	0.019	0.026	0.014	0.026	0.023	0.015	0.043

يُلاحظ من نتائج الجدول(٣) أن تشبعات المفردات بعواملها أعلى إذا ما قورنت مع المكونات المنافسة لها. على سبيل المثال يُلاحظ أن المفردات (١-٢-٤-٥) تشبعاتها عالية بالعامل الأول بينما كانت تشبعاتها ضعيفة وضئيلة بالعوامل الأخرى وهكذا بالنسبة لبقية المفردات في العوامل الأخرى؛ وهذا يؤكد على تمتع مقياس التدفق النفسي للمعلم بصدق تمايزي مرتفع.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد **McDonald's ω** و ثبات ألفا، ثبات البنية[٦] **Composite reliability(CR)** حيث بلغت قيمتها (٠.٩١٨، ٠.٩١٤، ٠.٩٢٨) على التوالى ؛ مما يدل على مدى تمتع المقياس بدرجات جيدة من الثبات.

تصحيح المقياس: أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من "٤٣" مفردة؛ تقيس التوافق النفسي للمعلم، يتم الإجابة عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي، وجدول (٤) يوضح توزيع الدرجات على المكونات.

جدول(٤): توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس التوافق النفسي للمعلم

الأبعاد	المفردات	الدرجة	
		أعلى درجة	أقل درجة
وضوح الأهداف	١-٢-٤-٥	٢٠	٤
الانهماك في المهمة	٨-٩-١٠-١١	٢٠	٤
التركيز على المهمة بعيدا عن التشتيت	١٢-١٤-١٥	١٥	٣
فقدان الإحساس بالذات	١٦-١٧-١٨-١٩	٢٠	٤
عدم الشعور بالوقت	٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤	٢٥	٥
التغذية الراجعة واضحة وفورية	٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	٣٠	٦
التوازن بين التحدي والمهارة	٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧	٣٥	٧
الشعور بالقدرة على ضبط النشاط	٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢	٢٥	٥
الاستمتاع الذاتي	٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧	٢٥	٥
المقياس ككل		٢١٥	٤٣

ثانيًا مقياس أنماط الضبط الصفي: **إعداد الباحثتين**

وصف المقياس في صورته الأولية : تم بناء هذا المقياس على أساس أنه يقيس الأسلوب الذي يتبعه المعلم واعتاد استخدامه مع طلابه في المدرسة؛ لاقتناعه بأنه الأنسب في التعامل معهم داخل الفصل لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وقد أشار عدد من الدراسات أن المعلمين يستخدمون أنماطا متعددة لضبط الصف، وبعد الاطّلاع على عدد من

---

[٦] **حدد كل من** Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). **قيمة قطعية لمؤشر ثبات البنية** $CR = \frac{(\sum_{i=1}^{n} \lambda_i)^2}{(\sum \lambda_i)^2 + (\sum \varepsilon_i)}$ [٦]

$CR \rangle 0.6$

المقاييس التى استخدمت فى قياسه؛ منها مقياس غسان حسين الحلو (٢٠٠١) و مقياس محمد الحراحشة وسالم الخوالدة (٢٠٠٩)، ومقياس وسحر سمير كمال (٢٠١٦). **تم** طرح سؤال مبدئي على (١٥٠) معلما من المعلمين بالمدارس والملتحقين بالدبلوم العام بكلية التربية؛ طُلب من كل منهم أن يذكر أكثر المواقف التي يمر بها المعلم مع طلابه في البيئة الصفية تكرارا وكيف يتعامل معها؛ ليبين للباحثتين أبرز المواقف التي يمر بها المعلم لضبط الصف، وأكثر أنماط الضبط الصفي المتبعة.

ونتيجة لذلك تم بناء (١٣) موقف واقعي يمر به المعلم مع طلابه في البيئة الصفية، بحيث يحتوي كل موقف على ثلاث مفردات تعبر عن الأنماط الثلاثة للضبط الصفي؛ فتُعبر المفردة الأولى عن النمط المتسلط، والمفردة الثانية عن النمط الديمقراطي، والمفردة الثالثة عن النمط الفوضوي، وبالتالي يتكون المقياس من (٣٩) مفردة منها (١٣) مفردة تقيس النمط المتسلط، و(١٣) مفردة للنمط الديمقراطي، و(١٣) مفردة للنمط الفوضوي، وعلى المعلم أن يجيب على كل مفردة من من خلال مقياس ليكرت المتدرج من خمس استجابات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) ،حيث يعطي (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا لكل مفردة من المفردات الثلاث في الموقف الواحد لتعبر عن درجة استخدامه لكل نمط من الأنماط الثلاثة.

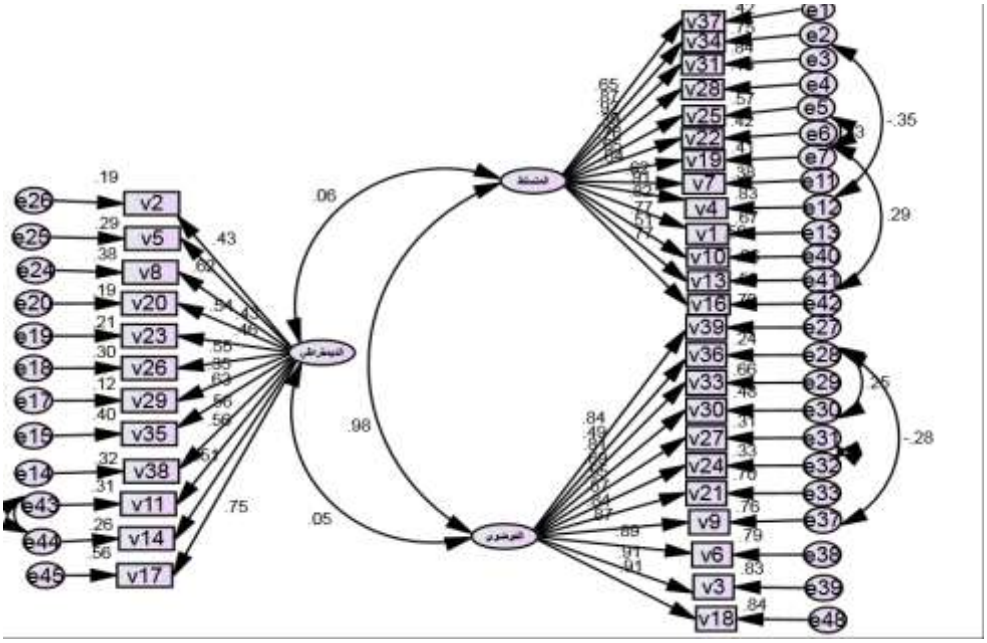
وقد نفذ التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق بنية المقياس المكونة من "٣٩" مفردة. وكان من نتائج هذا الإجراء حذف ثلاث مفردات هي (١٢ ، ١٥ ، ٣٢) لأن قيم البواقي المعيارية Standardized Residual Covariances لهم تزيد عن القيمة (١،٩٦) ويعرض الجدول(٥) أدلة الملاءمة للنموذج البنائي للمقياس.

جدول(٥): أدلة الملاءمة للنموذج البنائي لمقياس أنماط الضبط الصفي
وفقا لاستجابات عينة الدراسة (ن= ٦٠٠)

النموذج المفترض	أدلة الملاءمة				
	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMSEA
ثلاثي العامل	1.60	0.91	0.90	0.91	0.06

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٥):

أن النموذج ثلاثى العامل لمقياس **أنماط الضبط الصفي** يتميز بجودة ملاءمة عالية لبيانات الدراسة، حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، كما وجد أن قيم مؤشرات PRTIO,PNFI,PCFI هي على التوالي ٠.٨٤٤ –٠.٧٣٦–٠.٩٢٧، وكلها أكبر من القيمة القطعية المساوية (0.50) بما يؤكد مرة أخرى على ملاءمة النموذج بشكل جيد للبيانات الواقعية. ويعرض الشكل(٣) النموذج البنائي لمقياس **أنماط الضبط الصفي** في صورته النهائية.



شكل(٣) النموذج البنائي لمقياس أنماط الضبط الصفي فى صورته النهائية

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights للمفردات بعواملها والعوامل المنافسة لها لبنية المقياس كما يعبر بجدول(٦).

جدول(٦): قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس أنماط الضبط الصفي كمؤشر للصدق التمييزي

المفردات	العوامل			المفردات	العوامل		
	الفوضوي	الديمقراطي	التسلطي		الفوضوي	الديمقراطي	التسلطي
18	0.114	-0.001	0.05	23	0	0.061	0.001
3	0.102	-0.001	0.045	26	0	0.058	0.001
6	0.087	-0.001	0.038	29	0	0.034	0
9	0.084	-0.001	0.037	35	-0.001	0.105	0.001
21	0.056	-0.001	0.025	38	-0.001	0.072	0.001
24	0.012	0	0.005	16	0.018	0.001	0.029

0.007	0	0.004	13	0.005	0	0.012	27
0.032	0.001	0.02	10	0.008	0	0.019	30
0.037	0.001	0.023	1	0.02	0	0.045	33
0.136	0.002	0.083	4	0.009	0	0.02	36
0.016	0	0.01	7	0.025	-0.001	0.058	39
0.01	0	0.006	19	0.002	0.193	-0.002	17
0.015	0	0.009	22	0.001	0.053	0	14
0.024	0	0.015	25	0.001	0.067	-0.001	11
0.008	0	0.005	28	0.001	0.057	0	2
0.096	0.002	0.058	31	0.001	0.08	-0.001	5
0.091	0.002	0.055	34	0.001	0.107	-0.001	8
0.018	0	0.011	37	0	0.046	0	20

يُلاحظ من نتائج الجدول(٦) أن تشبعات المفردات بعواملها أعلى لو قورنت مع المكونات المنافسة لها؛ مما يؤكد على تمتع الاختبار بصدق تمايزي مرتفع .

ومن ناحية أخرى تم تقدير متوسط التباين المستخلص AVE الذي يمثل مقياسًا للاتساق الداخلي للبنية العاملية، كما يمثل مؤشرًا للصدق التقاربي للبنية العاملية أيضًا. وقد حدد كل من Fornell and Larcker (1981) قيمة قطعية لمؤشر متوسط التباين المستخلص وهي $AVE \rangle 0.5$ وقد بلغت قيمته للعامل الأول٠.٥٢٩ وللعامل الثانى، ٠.٥٠٣ وللعامل الثالث ٠.٦٠٣. كما أن هذه القيم أقل من معاملات ثبات البنية المبينة فى جدول (٧)التالي مما يشير إلى الصدق التقاربى والتمايزى للمقياس.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس اعتمدت الباحثتان على معامل ألفا ومعامل أوميجا لماكدونلد **McDonald's ω** ومعامل ثبات البنية، ويعرض الجدول(٧) قيم معاملات الثبات للمقياس وفقًا لاستجابات المشاركين:

جدول(٧) قيم معاملات ثبات مقياس أنماط الضبط الصفي (ن= ٦٠٠)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	ثبات البنية
النمط التسلطي	0.937	0.934	٠.٩٣٣
النمط الديمقراطي	0.830	0.820	٠.٨٢٨
النمط الفوضوي	0.944	0.940	٠.٩٤١

يلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات سواء ألفا أو ماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول 0.70، كما أن قيم ثبات البنية لكل مقياس فرعي كانت أكبر من القيمة المحكية (٠.٦٠) بما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات الذي يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

تصحيح المقياس: أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من "٣٦" مفردة؛ تقيس ثلاثة أنماط للضبط الصفى التى يستخدمها المعلم داخل الفصل الدراسى، منها " ١٣" مفردة تقيس النمط التسلطي، بينما تقيس "١٢" مفردة النمط الديمقراطي، و"١١" مفردة للنمط الفوضوي، ويصحح المقياس بحيث تُعطى (٥) درجات للإجابة دائمًا، و(٤) درجات للإجابة غالبًا، و(٣) درجات للإجابة أحيانًا، ودرجتين للإجابة نادرًا، ودرجة واحدة للإجابة أبدًا، وبالتالي تصبح أعلى درجة للعامل الأول "النمط المتسلط" هي (٦٥) وأقل درجة له (١٣)، بينما أعلى درجة للعامل الثاني "النمط الديمقراطي" هي (٦٠) وأقل درجة (١٢)، وأخيرًا العامل الثالث "النمط الفوضوي" أعلى درجة على هذا المقياس الفرعي "٥٥" درجة وأقلها "١١" درجة.

ثالثًا : مقياس التفكير البنائي: إعداد Epstein (1993) (ترجمة وتعريب الباحثتين[٧])

وصف المقياس: ترجمت الباحثتان المقياس الذي تكون من (٣٠) مفردة في صورته المبدئية المترجمة، بهدف تعرف مدى قدرة المعلم على التفكير التلقائي والتصرف والتكيف مع المواقف المختلفة في الحياة، ويُجاب عنه من خلال مقياس ليكرت خماسي (تنطبق تماما، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق تماما) ويقيس ستة أبعاد، وتتوزع العبارات على هذه الأبعاد بحيث يتضمن كل بعد ٥ عبارات، كما يلي: المواجهة الانفعالية: ويشمل العبارات (١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥)، المواجهة السلوكية ويشمل العبارات (٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦)، التفكير التصنيفي ويشمل العبارات (٣،٩، ١٥، ٢١، ٢٧)، التفكير الخرافي الشخصي(٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨)، التفكير الخرافي العام ويشمل (٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠)، والتفاؤل البريء ويشمل (٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩)

وتمت ترجمة المقياس وتكييفه مع البيئة العربية على النحو التالي:

(١)الترجمة إلى العربية من قِبل ثلاث من المترجمين ثنائي اللغة الخبراء (الإنجليزية–العربية) وخبراء أيضًا في مجال علم النفس التربوي[٨].

---

[٧] شكر خاص للأستاذة الدكتورة الفاضلة/ مديحة العزبي على ترجمة المقياس وذلك لمراجعته مع ترجمة الباحثتين والوصول إلى النسخة النهائية.

[٨] **تتقدم الباحثتان بالشكر الفاضلة الأستاذة الدكتورة مديحة العزبي أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بالكلية للتحقق من الصدق الظاهري للمقاييس في ضوء التعريفات الإجرائية لمكونات المقاييس، وللتحقق من صلاحية المقاييس للتطبيق على عينة الدراسة في البيئة العربية.**

كما تتقدم الباحثتان بالشكر للأساتذة الأفاضل؛ د.منى عبد التواب مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية، د.كريمة محمد عبد العزيز مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية

(٢) عُقدت مقارنة بين الترجمتين لحل أي تباينات بينهما بواسطة المترجمتين والباحثتين؛ للاتفاق على المفردات النهائية.

(٣) أجريت الترجمة العكسية أي من اللغة العربية المترجمة للغة الإنجليزية مرة أخرى.

(٤) عُقدت مقارنة بين الترجمتين من العربية للإنجليزية لحل أي تباينات بينهما.

(٥) مراجعة الفروق بين النسخ المختلفة للمقياس، وحل أي فروق موجودة بينها ومراجعتها لغويًا، وتطبيقها على (٩٠) معلم من المعلمين بالمدارس والملتحقين بالدبلوم العام بكلية التربية؛ للتأكد من فهم العبارات والتعرف على أي غموض في الصياغة، وبناءً عليه تم تعديل العبارات لتصبح واضحة ومفهومة لجميع المشاركين.

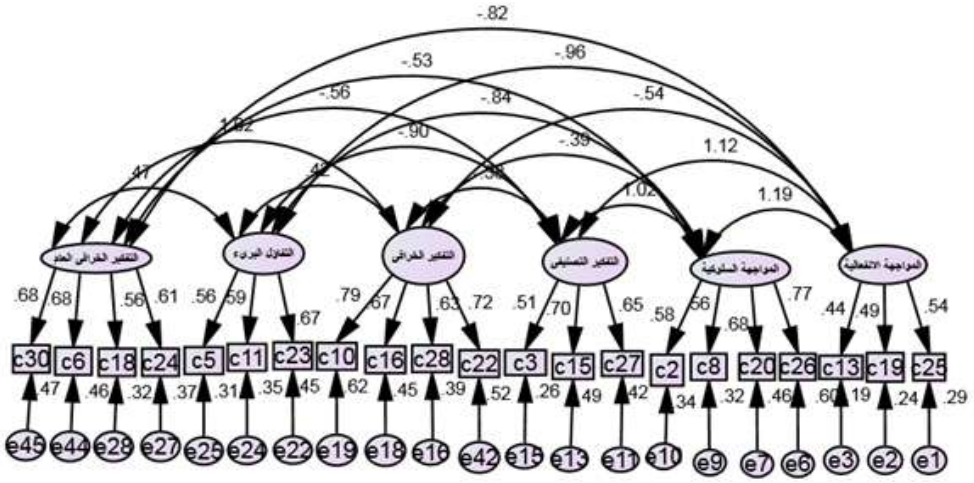
مؤشرات صدق وثبات مقياس التفكير البنائي:

للتحقق من صدق البنية للمقياس تم اتباع الإجراءات السابقة نفسها، واعتمدت الباحثتان على ذات المحكات. وطبقا لذلك تم حذف ٩ مفردات(١-٤-٧-٩-١٢-١٤-١٧-٢١-٢٩) ويعرض الجدول(٨) أدلة الملاءمة للنموذج البنائي سداسي العامل وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول(٨) : أدلة الملاءمة للنموذج البنائي سداسي العامل لمقياس التفكير البنائي وفقًا لاستجابات عينة الدراسة

النموذج المفترض	أدلة الملاءمة				
	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMSEA
سداسي العامل	1.65	0.91	0.90	0.91	0.06

يلاحظ على نتائج الجدول(٨) أن النموذج سداسي العامل يتميز بجودة ملاءمة عالية لبيانات الدراسة، حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين، كما وجد أن قيم مؤشرات PRTIO,PNFI,PCFI هي على التوالي٠.٧٣٥-٠.٦٦٦-٠.٨٢٩ هي جميعًا أكبر من القيمة القطعية المساوية (0.50) ويعرض الشكل(٤) النموذج البنائي لمقياس التفكير البنائي.



شكل(٤) النموذج البنائي لمقياس التفكير البنائي فى صورته النهائية

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights للمفردات بعواملها والعوامل المنافسة لها لبنية المقياس كما يوضحه جدول (٩).

جدول(٩): قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس التفكير البنائي كمؤشر للصدق التمييزي

المفردات	العوامل					
	المواجهة السلوكية	التفكير التصنيفي	التفكير الخرافى الشخصي	التفاؤل البرئ	التفكير الخرافى العام	المواجهة الانفعالية
13	0.034	-0.102	-0.103	-0.022	0.025	0.058
19	0.04	-0.12	-0.122	-0.026	0.03	0.068
25	0.044	-0.132	-0.134	-0.029	0.032	0.075
30	-0.02	-0.086	0.05	-0.01	0.113	0.004
6	-0.019	-0.085	0.05	-0.01	0.112	0.004
18	-0.015	-0.065	0.038	-0.008	0.086	0.003
24	-0.019	-0.082	0.048	-0.01	0.108	0.004
5	-0.056	-0.055	-0.031	0.093	0.029	-0.022
11	-0.056	-0.055	-0.031	0.094	0.029	-0.022
23	-0.078	-0.077	-0.044	0.131	0.04	-0.031
22	0.011	0.03	0.162	0.014	0.105	-0.004
10	0.014	0.039	0.211	0.018	0.136	-0.005
16	0.008	0.023	0.123	0.01	0.079	-0.003
28	0.007	0.021	0.111	0.01	0.072	-0.003
3	0.04	0.045	-0.031	-0.03	0.012	0.04
15	0.086	0.097	-0.067	-0.065	0.026	0.086
22	0.067	0.076	-0.053	-0.051	0.02	0.067
2	0.158	0.082	0.012	-0.025	-0.009	0.048
8	0.095	0.047	0.008	-0.015	-0.005	0.029
20	0.199	0.103	0.016	-0.031	-0.011	0.06
26	0.302	0.156	0.024	-0.047	-0.017	0.092

يُلاحظ من نتائج الجدول(١٠) أن تشبعات المفردات بعواملها أعلى لو قورنت مع المكونات المنافسة لها. على سبيل المثال يُلاحظ أن المفردات (١٣-١٩-٢٥) تشبعاتها عالية بعامل المواجهة الانفعالية، بينما كانت تشبعاتها ضعيفة أو تكاد تكون تافهة بالعوامل الأخرى، وهكذا بالنسبة لبقية المفردات في العوامل الأخرى؛ مما يؤكد على تمتع الاختبار بصدق تمايزي مرتفع.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد McDonald's ω وألفا، ويوضح وجدول (١٠) قيم ثبات المقياس.

جدول (١٠): قيم معاملات الثبات لكل مكون من مكونات المقياس (ن=600)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	ثبات البنية
المواجهة الانفعالية	٠.٦٠١	٠.٦٠٠	٠.٦٠١
المواجهة السلوكية	٠.٧٤٦	٠.٧١٧	٠.٨٠٥
التفكير التصنيفي	٠.٦٥٨	٠.٦٥١	٠.٦٥٠
التفكير الخرافي الشخصي	٠.٧٩٧	٠.٧٩٥	٠.٧٩٦
التفاؤل البريء	٠.٦٣٨	٠.٦٣٦	٠.٦٣٧
التفكير الخرافي العام	٠.٧٣٠	٠.٧٢٧	٠.٧٣٠
التفكير البنائي ككل	٠.٨٤٥	٠.٨٤١	٠.٩٢٥

يلاحظ من جدول (١٠) أن جميع قيم معاملات الثبات قيم مرضية؛ بما يشير إلى أن المقياس المستخدم في الدراسة يتمتع بدرجة جيدة من الثبات الذي يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

تصحيح المقياس: لما كان المقياس في صورته النهائية مكونًا من "٢١" مفردة؛ تقيس التفكير البنائي للمعلم، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي (تنطبق تماما، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق تماما) بحيث تُؤخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، ونعكس الدرجة لمفردات الأبعاد السلبية، ويوضح جدول (١١) توزيع الدرجات على المكونات.

جدول(١١): توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس التفكير البنائي

المكونات	المفردات	الدرجة	
		أعلى درجة	أقل درجة
المواجهة الانفعالية	١٣-١٩-٢٥	١٥	٣
المواجهة السلوكية	٢-٨-٢٠-٢٦	٢٠	٤
التفكير التصنيفي	٣-١٥-٢٧	١٥	٣

*التفكير الخرافي الشخصي	١٠-١٦-٢٨-٢٢	٢٠	٤
*التفاؤل البريء	٥-١١-٢٣	١٥	٣
*التفكير الخرافي العام	٦-١٨-٢٤-٣٠	٢٠	٤
المقياس ككل		١٠٥	٢١

- *عبارات المكونات سلبية تعكس الدرجة

رابعًا مقياس الذكاء الناجح للمعلم في التدريس: إعداد الباحثتين

بالاطّلاع على عدد من المقاييس والدراسات السابقة مثل (TSI- Q) Paloú& MaricuGoiu (2013) وأحمد الزغبي (٢٠١٧)، ومفرح أحمد عسيري (٢٠٢١)، فقد تم بناء مقياس بهدف قياس مدى امتلاك المعلمين للذكاء الناجح وتطبيقه مهاراته أثناء عملية التدريس، استنادًا لنظرية ستيرنبيرج وأساليب قياسها لهذا الذكاء الذي يتضمن ثلاثة أنواع من القدرات وهي التحليلية، والإبداعية، والعملية. كما تمت صياغة المفردات لتمثل المهارات التي تنسجم مع هذه القدرات داخل بيئة عمل المعلم. فشمل المقياس بصورته الأولية (٣٠) مفردة موجبة موزعة على ثلاثة أبعاد تمثل الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي، ويُطلب من المعلم ان يجيب عنها من خلال مقياس متدرج من نقاط خماسي(تنطبق تماما، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق تماما)

وقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم ١٠، بهدف معرفة رأيهم ومدى ملامة المفردة للهدف منها ولقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام، ونتيجة لهذا الإجراء تم الابقاء على جميع المفردات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية لبعض المفردات وقد وصلت قيمة الاتفاق ٩٠% .

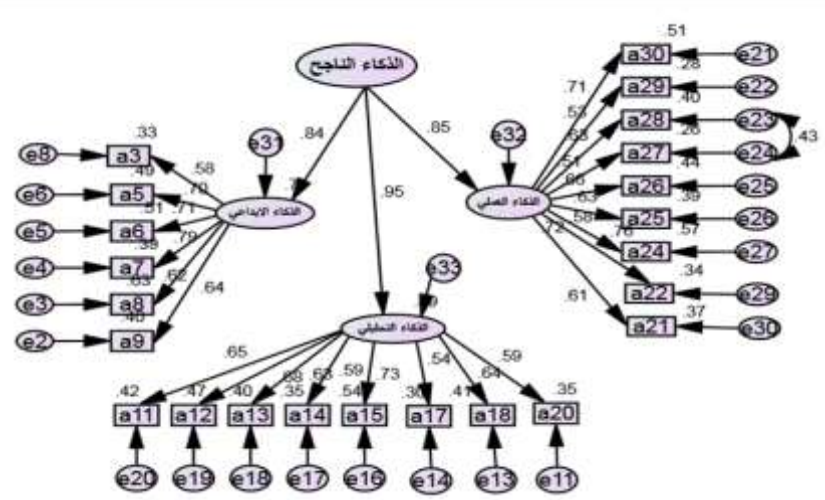
الخصائص السيكومترية للمقياس

استخدمت الباحثتان نفس الإجراءات السابقة فى التحليل العاملى التوكيدى للتحقق من صدق مقياس الذكاء الناجح ، ومن خلالها تم حذف (٧) مفردات(١-٢-٤-١٠-١٦-١٩-٢٣) ويعرض الجدول(١٢) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس الذكاء الناجح وفقا لاستجابات عينة الدراسة

جدول(١٢): أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس الذكاء الناجح

النموذج المفترض	أدلة المطابقة				
	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMSEA
ثلاثى العوامل	1.42	0.94	0.93	0.94	0.05

مما يلاحظ أن جميع أدلة المطابقة وصلت للمحك،كما وجد أن قيم مؤشرات PRTIO,PNFI,PCFI هي على التوالي٠.٨٩٣-٠.٧٢٩-٠.٨٣٦هي جميعًا أكبر من القيمة القطعية المساوية (0.50)؛ مما يؤكد على مطابقة النموذج ثلاثى العوامل لمقياس الذكاء الناجح لبيانات العينة. ويظهر الشكل(٥)النموذج البنائي للمقياس



شكل(٥) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس الذكاء الناجح

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights للمفردات بعواملها والعوامل المنافسة لها لبنية المقياس كما يوضحه جدول(١٣)

جدول(١٣): قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس الذكاء الناجحكموثر للصدق التمييزي

العوامل			المفردات	العوامل			المفردات
الإبداعي	التحليلي	العملي		الإبداعي	التحليلي	العملي	
0.026	0.115	0.028	15	0.008	0.014	0.075	21
0.011	0.047	0.012	17	0.007	0.014	0.071	22
0.019	0.083	0.021	18	0.013	0.024	0.124	24
0.013	0.058	0.014	20	0.008	0.014	0.075	25
0.06	0.013	0.008	3	0.01	0.018	0.096	26
0.106	0.023	0.013	5	0.002	0.004	0.02	27
0.105	0.022	0.013	6	0.005	0.01	0.051	28
0.061	0.013	0.008	7	0.005	0.008	0.043	29
0.164	0.035	0.021	8	0.013	0.024	0.122	30
0.076	0.016	0.01	9	0.017	0.076	0.019	11
				0.021	0.091	0.023	12
				0.018	0.08	0.02	13
				0.016	0.07	0.017	14

يُلاحظ من نتائج الجدول(١٣) أن تشبعات المفردات بعواملها أعلى لو قورنت مع المكونات المنافسة لها. على سبيل المثال يُلاحظ أن المفردات (٣-٥-٦-٧-٨-٩) تشبعاتها عالية بالعامل الأول(الإبداعي) بينما كانت تشبعاتها ضعيفة أو ضئيلة جدًا بالعوامل الأخرى وهكذا بالنسبة لبقية المفردات في العوامل الأخرى؛ مما يؤكد تمتع الاختبار بصدق تمايزي مرتفع.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا وألفا وجدول (١٤) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (١٤): قيم معاملات الثبات لكل مكون من مكونات المقياس (ن=600)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	ثبات البنية
الذكاء الإبداعي	0.834	0.826	0.834
الذكاء التحليلي	0.845	0.841	0.846
الذكاء العملي	0.847	0.839	0.853
المقياس ككل	0.923	0.919	0.912

يلاحظ من جدول (١٤) أن جميع قيم معاملات الثبات سواء ألفا أو ماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول 0.70 ، كما أن قيم ثبات البنية لكل مقياس فرعي كانت أكبر من القيمة المحكية (٠.٦٠) بما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات الذي يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

تصحيح المقياس: أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من "٢٣" مفردة؛ تقيس الذكاء الناجح للمعلم في التدريس، موزعة على ثلاث ذكاءات (التحليلي، والإبداعي، والعملي)، ويُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي وجدول (١٥) يوضح توزيع الدرجات على المكونات.

جدول(١٥): توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس الذكاء الناجح

الأبعاد	المفردات	الدرجة	
		أعلى درجة	أقل درجة
الذكاء الإبداعي	٣-٥-٦-٧-٨-٩	٣٠	٦
الذكاء التحليلي	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨-٢٠	٤٠	٨
الذكاء العملي	٢١-٢٢-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	٤٥	٩
المقياس ككل		١١٥	٢٣

خامسًا مقياس الكفاءة المهنية المدركة: إعداد الباحثتان

قد تم الاطّلاع على عدد من الدراسات والمقاييس للكفاءة عامةً منها إبراهيم الشافعي إبراهيم (٢٠٠٤) وفي الأداء المهني للمعلم منها مختار أحمد الكيال (٢٠٠٨)، ومقاييس

للكفاءة المهنية خاصةً منها مقياس (NPC) إعداد Leep (2015) Ilanlou & Zand (2011); ومجدة السيد علي الكشكي، وأحلام خميس غائب (٢٠١٩)، ثم قامت الباحثتان بتوجيه أسئلة مفتوحة لمجموعة من المعلمين حول مسؤليات ومقومات المعلم المتميز، ثم تم إعداد قائمة مبدئية ببنود المقياس وتكونت من (٢٦) مفردة. وتم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم ١٠، بهدف معرفة رأيهم ومدى ملامة المفردة للهدف منها ولقدرتها على قياس البنية موضع الاهتمام، ونتيجة لهذا الإجراء تم الابقاء على جميع المفردات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية لبعض المفردات وقد وصلت قيمة الاتفاق ٩٠% .

ولاستكشاف البنية العاملية لمقياس الكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين، فقد استخدم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس)، واستخدام طريقة المكونات الأساسية بقيم تشبع قطعية 0.50 ، ومحك كايزر لقيم الجذر الكامن الأكبر من "١"، كما تم الاعتماد على القاعدة العامة للقيمة القطعية لنسب التباين الكلي المفسر لكل عامل بحيث لاتقل عن 50% (Streiner, 1994 as cited in Floyd, & Widaman ,1995,288) . والقيم القطرية للمصفوفة الارتباط (Anti – Image) لا تقل عن 0.5، ومعاملات الشيوع للمفرادات 0.5 فأكثر، ومقياس كفاية العينة Kaiser–Meyer–Olkin قيمته أكبر من 0.6، ومؤشر بارتليت دالًا إحصائيًا للتأكد أن العينة ومصفوفة الارتباط ملاءمة لهذا النوع من التحليل .

وقد أشارت الطرق المستخدمة لتحديد العوامل التي يجب الاحتفاظ بها فى مقياس كفاءة الأداء المهني للمعلم إلى استخلاص ثلاثة عوامل فقط ضمن التحليل العاملي النهائي. ومن بين "٢٦" مفردة للمقياس في صورته الأولية تم حذف "٣" مفردات في ضوء المحكات المستخدمة التي تبنتها الباحثتان؛ بحيث تم إسقاط هذه المفردات من التحليلات اللاحقة وذلك لأحد السببين؛ إما أنها فسرت نسبا منخفضة جدا من التباين في ضوء معاملات الشيوع، أو أنها تشبعت بقيم مرتفعة على أكثر من عامل في الوقت نفسه. ونتج عن هذه الإجراءات مقياس كفاءة الأداء المهني مكون من ٢٣ مفردة فسرت نسبة مرتفعة من التباين قدرها ٦٥.٥%. ويعرض جدول (١٦) نتائج التحليل EFA لمفردات مقياس الكفاءة المهنية المدركة. وقيم التشبعات للمفردات على العوامل الناتجة، والجذور الكامنة، وكذلك نسب

التباين المفسر لكل عامل، ومؤشر كفاية العينة (KMO)، ومؤشر كفاية بنية الارتباط (بارتليت).

جدول(١٦): تائج EFA وفقا لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة المهنية المدركة

رقم المفردة	التشبع على العامل الأول	رقم المفردة	التشبع على العامل الثاني	رقم المفردة	التشبع على العامل الثالث
16	.781	25	.811	5	.785
14	.775	20	.653	4	.763
15	.765	24	.644	6	.737
17	.732	7	.624	3	.669
13	.708	26	.621	1	.580
19	.700	22	.592		
18	.669				
10	.642				
12	.593				
9	.591				
11	.588				
21	.553				
الجذر الكامن	6.72	-	4.32	-	4.015
نسبة التباين المفسر	29.22	-	18.82	-	17..45
KMO	0.933				
بارتليت	χ^2 (325) = 11967.19, p < .0001				
التباين الكلي المفسر	%65.5				

مما يلاحظ على نتائج الجدول(١٦) أن تشبعات جميع المفردات على العوامل الثلاثة قد بلغت قيما مرضية من التشبع، بل وتجاوزت المحك 0.50، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة العوامل الثلاثة قد وصلت إلى ٦٥.٥% ويتكون العامل الأول من "12" مفردة أطلق عليها **عامل الكفاءة الشخصية** ويفسر نسبة التباين قدرها ٢٩.٢٢%، ويتكون العامل الثاني من "6" مفردات أطلق عليها **عامل الكفاءة الأخلاقية** حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها 18.82%، ويتكون العامل الثالث من "5" مفردات أطلق عليها **عامل كفاءة العلاقات الاجتماعية** حيث فسر هذا العامل نسبة تباين قدرها ١٧.٧٥% وتشير نسب التباين المفسرة إلى التباين المفسر وفقا لنتائج مابعد التدوير.

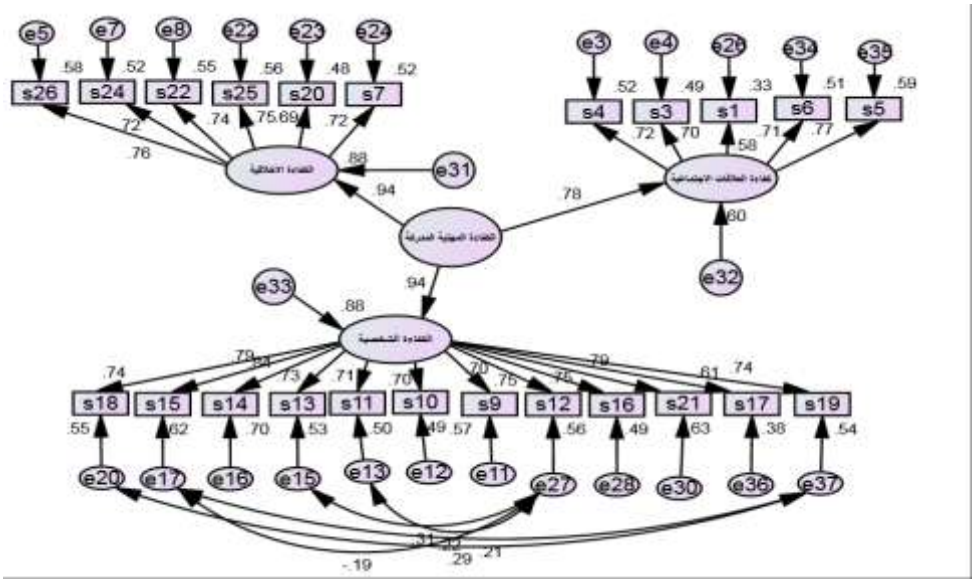
كما نفذت الباحثتان التحليل العاملي التوكيدي CFA للتحقق من مدى مطابقة النموذج ثلاثى العامل للبيانات، وتظهر نتائج الجدول(١٧) أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل.

جدول(١٧): أدلة المطابقة للنموذج ثلاثى العامل لمقياس الكفاءة المهنية المدركة

النموذج الناتج من EF	أدلة الملاءمة					
	CMIN/df	IFI	TLI	CFI	RMR	RMSE

ثلاثي العامل	1.80	0.92	0.91	0.92	.02	.07

مما يلاحظ أن أن النموذج ثلاثى العامل يتميز بجودة ملاءمة عالية لبيانات الدراسة، حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة القيم القطعية المتفق عليها بين الباحثين. كما وجد أن قيم مؤشرات PRTIO,PNFI,PCFI هي على التوالي ٠.٨١٠ – ٠.٧٤٠ –٠.٨٧٧هي جميعًا أكبر من القيمة القطعية المساوية (0.50.) ويعرض الشكل(٦) النموذج البنائي لمقياس الكفاءة المهنية المدركة.



شكل(٦) نموذج التحليل العاملى التوكيدى من الدرجة الثانية لمقياس الكفاءة المهنية المدركة

كما أمكن التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال الاعتماد على بيانات مصفوفة Factor Score Weights للمفردات بعواملها والعوامل المنافسة لها لبنية المقياس كما يبينه جدول (١٨)

جدول(١٨): قيم أوزان الدرجات على عوامل مقياس الكفاءة المهنية المدركة كمؤشر للصدق التمييزي

المفردات	العوامل			المفردات	العوامل		
	الكفاءة الشخصية	الكفاءة الأخلاقية	كفاءة العلاقات الاجتماعية		الكفاءة الشخصية	الكفاءة الأخلاقية	كفاءة العلاقات الاجتماعية
19	0.034	0.01	0.004	7	0.024	0.119	0.013
17	0.042	0.013	0.005	20	0.015	0.077	0.009
16	0.061	0.019	0.007	25	0.02	0.103	0.012
21	0.099	0.031	0.012	22	0.02	0.102	0.011
12	0.065	0.02	0.008	24	0.023	0.115	0.013
18	0.066	0.021	0.008	26	0.026	0.129	0.014
15	0.098	0.03	0.012	5	0.018	0.027	0.215
14	0.134	0.042	0.016	6	0.013	0.019	0.155

13	0.047	0.014	0.006	1	0.009	0.013	0.102
11	0.047	0.015	0.006	3	0.011	0.017	0.134
10	0.058	0.018	0.007	4	0.012	0.018	0.145
9	0.075	0.023	0.009				

يُلاحظ من نتائج الجدول(١٨) أن تشبعات المفردات بعواملها أعلى إذا ما قورنت مع المكونات المنافسة لها. على سبيل المثال يُلاحظ أن المفردات (٣-١-٥-٤-٦) تشبعاتها عالية بالعامل "كفاءة العلاقات الاجتماعية" ؛ بينما كانت تشبعاتها ضعيفة أو تكاد تافهة بالعوامل الأخرى، وهكذا بالنسبة لبقية المفردات في العوامل الأخرى؛ وهذا يؤكد على تمتع الاختبار بصدق تمايزي مرتفع .

ومن ناحية أخرى تم تقدير متوسط التباين المستخلص AVE التي تمثل مقياسًا للاتساق الداخلي للبنية العاملية، كما أنها تمثل مؤشرًا للصدق التقاربي للبنية العاملية أيضًا. وقد بلغ قيمته ٠.٥٠ للعامل الأول ، ٠.٥٣٤ للثانى، ٠.٥٤٨ للعامل الثالث. كما أن هذه القيم أقل من معاملات ثبات البنية المبينة فى جدول (١٩) مما يشير إلى الصدق التقاربي والتمايزي للمقياس.

وفيما يتعلق بمؤشرات ثبات المقياس فقد اعتمدت الباحثتان على حساب ثبات كل مكون من مكونات المقياس باستخدام معامل أوميجا لماكدونلد McDonald's ω وألفا وجدول (١٩) يوضح قيمة ثبات المقياس.

جدول (١٩): قيم معاملات الثبات لكل مكون من مكونات المقياس (ن=600)

المكونات	معامل الثبات McDonald's ω	Cronbach's α	ثبات البنية
كفاءة العلاقات الإجتماعية	٠.٨٢٤	٠.٨٢١	٠.٨٢٥
الكفاءة الأخلاقية	٠.٨٧٣	٠.٨٦٨	٠.٨٧٢
الكفاءة الشخصية	٠.٩٣٦	٠.٩٣٥	٠.٩٣٤
المقياس ككل	٠.٩٥٢	٠.٩٥١	٠.٩١٦

يلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات سواء ألفا أو ماكدونالد قد بلغت القيمة القطعية لمعامل الثبات المقبول 0.70 ، كما أن قيم ثبات البنية لكل مقياس فرعى كانت أكبر من القيمة المحكية (٠.٦٠)؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات الذي يؤهله للاستخدام في التحليلات اللاحقة.

تصحيح المقياس: أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من "٢٣" مفردة؛ تقيس كفاءة الأداء المهني للمعلم، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي (تنطبق تماما، تنطبق بدرجة كبيرة ، تنطبق بدرجة متوسطة ، تنطبق بدرجة قليلة، لا تنطبق تماما) ، حيث تحصل

الاستجابة الأولى "على خمس درجات، بينما تحصل الاستجابة الثانية على أربع درجات، والثالثة على ثلاث درجات، بينما تحصل الاستجابة الرابعة على درجتين والخامسة على درجة واحدة، وجدول (٢٠) يوضح توزيع الدرجات على المكونات.

جدول(٢٠): توزيع المفردات والدرجات على مكونات مقياس الكفاءة المهنية المدركة

المكونات	المفردات	الدرجة	
		أعلى درجة	أقل درجة
كفاءة العلاقات الاجتماعية	١-٣-٤-٥-٦	٢٥	٥
الكفاءة الأخلاقية	٧-٢٠-٢٥-٢٢-٢٤-٢٦	٣٠	٦
الكفاءة الشخصية	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢١	٦٠	١٢
المقياس ككل		١١٥	٢٣

خطوات جمع البيانات:

١. في البداية قامت الباحثتان بدراسة مبدئية استطلاعية لجمع معلومات من بعض المعلمين والمعلمات عن المشاكل والصعوبات التي تواجههم أثناء أداء عملهم والكفاءة المهنية المدركة من وجهة نظرهم، وذلك من خلال المناقشات معهم وطرح أسئلة مفتوحة حول مسؤليات ومقومات المعلم الكُفء.

٢. بعد إعداد أدوات الدراسة في صورتها النهائية تم تطبيقها على المشاركين بالعينة الأساسية من معلمين ومعلمات ببعض المدارس الخاصة والحكومية بمحافظة الفيوم منها (عزة زيدان التجريبية، الرسالة الخاصة، الأوائل، أجيال مصر، الشروق، الصداقة الفرنسية، جمال عبدالناصر الثانوية بنين، ام المؤمنين الاعداديه بنات بابشواي، سمارت الخاصة، فاطمة الزهراء، المحمدية الإعدادية، طامية الإعدادية بنين، بيهمو الاعداديه الحديثه، سنهور القبلية بنين، النصارية الإعدادية، مدينة فارس)، وقد تم التطبيق إلكترونياً ثم تم التحقق من مصداقية استجابتهم على المقاييس من خلال الاتصال هاتفياً على بعض الأفراد المشاركين، وتطبيق آخر ورقياً في شكل جلسات جماعية وفردية امتدت لمدة شهرين مع بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢ م . وقبل تطبيق المقاييس على هذه العينات قدمت الباحثتان شرح للمشاركون حول طبيعة البحث، والهدف منه، وضرورة اتباع التعليمات في الإجابة بأمانة، وعدم ترك أسئلة دون الإجابة عنها، كما طلبا منهم أن يجيبوا بعناية عن

المفردات، كما شُجع المعلمين المشاركين على أن يسألوا أثناء الإجابة عن المقاييس الخمسة عن أية أسئلة لايمكن فهم المقصود منها، وقد أظهر كثير منهم جدية في الإجابة عنها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى وجود تأثيرات مباشرة لكل من انماط الضبط الصفى ، والتفكير البنائى والذكاء الناجح في التدفق النفسي، وكذلك فى الكفاءة المهنية المدركة للمعلم، علاوة على استكشاف الدور الوسطي للتدفق النفسي في علاقة أنماط الضبط الصفى، والتفكير البنائى والذكاء الناجح بالكفاءة المهنية المدركة وذلك لدى عينة من المعلمين (ن=٥٠٠).

وللتحقق من مدى صحة فروض الدراسة اتبعت الباحثتان الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحليل تمهيدي للإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة

قبل الشروع في التحقق من مدى صحة فروض الدراسة أجري تحليلاً وصفياً تمهيدياً لاختبار ما إذا كانت متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة ذات توزيع طبيعي معياري، وتحديد المتوسطات والانحرافات المعيارية لها، علاوة على عرض لمصفوفة الارتباطات البينية لمتغيرات الدراسة، وتحديد ماإذا كانت البيانات تعاني من مشكلات الارتباط الخطي المتعدد Multi collinearity بين المتغيرات المستقلة للبحث اعتماداً على قيم تضخم التباين، VIF ، ومعامل السماحيةTolerance . ويعرض الجدول(٢١) هذه الإحصاءات الوصفية علاوة على مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة لدى عينة أساسية من المعلمين قوامها (ن=٥٠٠).

جدول(٢١): الإحصاءات الوصفية ومصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة لدى عينة أساسية من المعلمين (ن=٥٠٠)

المتغيرات	1	2	3	4	5	6	7
(١)التدفق النفسي	-						
(٢)الذكاء الناجح	.701**	-					
(٣)النمط التسلطي	-.716**	-.745**	-				
(٤)الديمقراطي	.768**	.700**	-.732**	-			
(٥)الفوضوي	-.579**	-.541**	.605**	-.538**	-		
(٦) التفكير البنائى	.667**	.715**	-.701**	.690**	-.495**	-	
(٧) الكفاءة المهنية المدركة	.730**	.669**	-.707**	.613**	-.601**	.570**	-
M	163.7	88.5	25	48.5	24	78	96.4
SD	51.3	23.1	11.7	13.4	11.2	23.5	25.9
الالتواء	-1.4	-1.4	0.96	-1.60	1.09	-0.74	-1.60
التفلطح	0.48	1.05	0.18	1.20	0.33	-0.26	1.41
VIF	3.08	2.95	3.24	3.15	1.70	2.5	

Tolerance	0.324	0.339	0.308	0.308	0.585	0.39	
Durbin-Watson	0.475						

مما يلاحظ على نتائج الجدول(٢١):

أن معاملات الالتواء والتفلطح تفي بمحك معامل الالتواء "Skewness coefficient < 3 and kurtosis coefficient < 10" في ضوء القاعدة المتعارف عليها لـ Kline (2005) . (Kline, 2005 as cited in: YANG, & HUANG, 2013, 534) كما وجد أن قيم عامل تضخم أو تفلطح التباين VIF قد وقعت جميعها دون القيمة "5" أو "10" كقيم مرجعية (Craney,& Surles,2002,393) مما يدل أن بيانات الدراسة الحالية لاتعاني من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد. ويؤكد على هذه النتائج مخرجات مصفوفة الارتباطات البينية بين متغيرات الدراسة إذ أن أقصى معامل ارتباط دال إحصائيا هو (0.730) ، بينما أقل قيمة لمعامل الارتباط الدال وصلت إلى (0.495)؛ وهذا يدعم مرة أخرى عدم وجود ارتباطات عالية تتجاوز القيمة (0.90) بين متغيرات الدراسة.كما وجد أن قيمة إحصاءة "ديربن– واطسون" تساوي ٠.٤٧ إن القيمة وقعت ضمن المدى المقبول بما يشير إلى أن البيانات لاتعاني من مشكلة تسلسل الأخطاء

وبمراجعة مصفوفة الارتباطات البينية في جدول (٢١) يتبين أن بيانات الدراسة لا تعاني كذلك من مشكلات أخطاء القياس الناتجة عن استخدام طريقة القياس المستندة لمقاييس تطبق في جلسة واحدة على المشاركين.حيث يتم تقييم تأثير CMV من خلال ارتباطات المتغيرات الكامنة. ويمكن التدليل على وجود مشكلة تتعلق بـ CMV حينما يكون هناك ارتباط كبير جوهري بين الأبنية الأساسية تكون قيمته ($r > 0.9$) . وإن كان CMV لن يكون مشكلة في أية دراسة لو كان الارتباط بين الأبنية أقل من 0.9 (Bagozzi et al.,1991 as cited in: Tehseen, Ramayah, & Sajilan,2017,156)

الخطوة الثانية: اختبار فروض الدراسة

أولًا: التحقق من صحة الفرض الأول

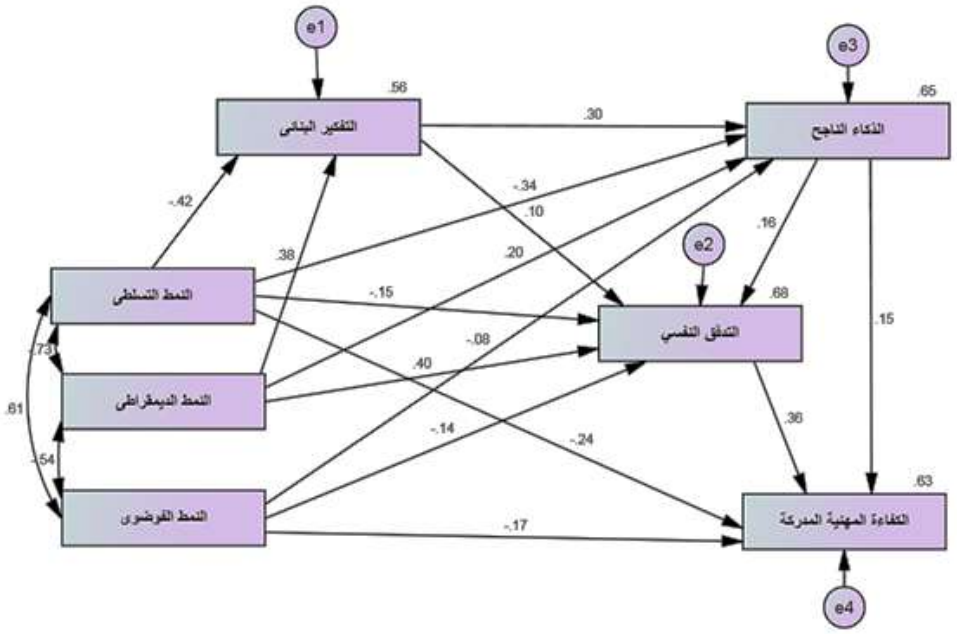
للتحقق من صحة الفرض الأول الذى ينص على " **يمكن التوصل إلى نموذج بنائى يفسر العلاقات السببية بين كل من أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والتدفق النفسي والذكاء الناجح والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين** قامت الباحثتين باختبار ٤ نماذج بنائية للبيانات باستخدام تحليل المسار Path Analysis لفحص مسارات التأثيرات المباشرة

وغير المباشرة في النموذج وجدول (٢٢) التالى يوضح مؤشرات ملاءمة النماذج البنائية المختلفة.

جدول(٢٢): مؤشرات حسن المطابقة للنماذج البنائية الأربعة المفترضة

المدى المثالى للمؤشر	أن تكون قيمة x^2 غير داله احصائيا(p>0.05		١-٣	٠.٠٥<	>٠.٩٠	>٠.٩٠	>٠.٩٠	>٠.٩٠	>٠.٩٠	>٠.٩٠
المؤشرات / النموذج	χ^2	P	CMIN/df	RMSEA (90% CI)	CFI	NFI, Delta1	GFI	TLI, rho2	IFI, Delta2	AIC
١	247.3	0.001	82.4	0.40	0.906	0.906	0.868	0.343	0. 907	297.32
٢	236.4	0.001	78.8	0.39	0.910	0.910	0.874	0.373	0.911	286.40
٣	7.46	0.06	2.4	0.05	0.998	0.997	0.996	0.988	0.998	57.4
٤	11.6	0.009	3.8	0.07	0.997	0.996	0.993	0.977	0.997	61.6

بمقارنة مؤشرات المطابقة لكل نموذج فى جدول(٢٢) السابق نجد أن أفضل نموذج هو النموذج الثالث الموجود فى شكل(١) ،حيث يتضح وجود ملاءمة للنموذج تصل لحد التطابق مع البيانات التي جمعت من العينة؛ حيث وصلت جميع مؤشرات الملائمة إلى محكات الملائمة المثالية كما حددها Schumacker& Lomax(2010)، ويُظهر الشكل (٨) تمثيلًا تخطيطياً للنموذج البنائى النهائي.



شكل (٨): النموذج البنائى النهائي بين متغيرات الدراسة

ويظهر الشكل(٨) مخططا لنموذج تحليل المسار النهائي للنموذج(3) الذي يشتمل على تقديرات معيارية للبارامتر، كما يشتمل على المسارات المباشرة الدالة إحصائيا وبهذا تم التحقق من الفرض الأول للدراسة.

وللتحقق من الفرض الثانى تم اختبار الدور الوسطي للمتغيرات التفكير البنائي، الذكاء الناجح، والتدفق النفسي استُخدمت منهجية Bootstrapping Test اعتمادًا على فترات الثقة (CI 95%) بحديها الأدنى والأعلى،ونظرًا لأن النموذج المفترض يتضمن أكثر من متغير يقوم بالدور الوسطى، فكان لزامًا على الباحثتين أن يوضحا التأثير الوسطي لكل منهم على حدة بشكل منفصل، وليس كتأثير وسطي واحد ككل، ولتحقيق ذلك تم استخدام أداة Define New Estimate والتي تعتمد على لغة البرمجة Visual Basic، حيث تُستخدم هذه الأداة في إدخال وتعريف بعض الأوامر يدويًا إلى برنامج AMOS 26. ويوضح جدول (٢٣) التأثيرات المباشرة direct Effects وغير المباشرة Indirect Effects والتأثيرات الكلية Total Effects لمتغيرات الدراسة في النموذج المساري النهائي، وكذلك استخدام منهجية "إعادة المعاينة" Bootstrapping لتقدير دلالة التأثيرات غير المباشرة لدى عينة البحث.

جدول (٢٣): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالتها في النموذج المساري النهائي لمتغيرات الدراسة

المسارات المفترضة		التأثير المباشر	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير غير المباشر	95% CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة		التأثير الكلي	R^2
من	إلى						دنيا	عليا		
النمط التسلطى	الكفاءة المهنية المدركة	-.237	.102	5.084**	-0.11 ع.ذ	0.012	-.221	-.030	-0.40	٠.٦٣
					-0.11 ع.تد	0.004	-.219	-.047		
النمط الديمقراطي المدركة	الكفاءة المهنية المدركة				.059 ع ذ	0.001	.124	.016	0.22	
					.277 ع ت	0.001	.402	.168		
النمط الفوضوى	الكفاءة المهنية المدركة	-.170	.082	4.802**	-.027 ع ذ	0.071	-.089	-.002	-0.235	
					-.111 ع ت	0.008	-.193	-.045		
التفكير البنائى	الكفاءة المهنية المدركة				0.049 ع ذ	0.005	.023	.089	0.099	
					0.040 ع تدفق	0.031	.010	.072		
الذكاء الناجح	الكفاءة	0.15	.049	3.347**	0.058	0.007	0.027	0.133	0.209	

المسارات المفترضة		التأثير المباشر	الخطأ المعيارى لتقدير التأثير	قيمة ت	التأثير غير المباشر	95% CI للتأثيرات غير المباشرة	فترات الثقة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة		التأثير الكلي	R^2
من	إلى						دنيا	عليا		
	المهنية المدركة				ع د					
التدفق النفسي	الكفاءة المهنية المدركة	0.35	.022	8.322**					0.356	
النمط التسلطى	التفكير البنائى	-0.422	.087	9.658**					-0.422	٠.٥٦
النمط الديمقراطي	التفكير البنائى	0.381	.076	8.737**					0.381	
النمط التسلطى	الذكاء الناجح	-0.34	.088	7.567**	-0.126 ع تف	0.004	-0.182	-0.091	-0.466	٠.٦٨
النمط الديمقراطي	الذكاء الناجح	0.20	.073	4.835**	0.114 ع تف	0.004	0.076	0.174	0.318	
النمط الفوضوى	الذكاء الناجح	-0.078	.070	2.303*					-0.078	
التفكير البنائى	الذكاء الناجح	0.298	.039	7.480**					0.298	
النمط التسلطى	التدفق النفسي	-0.146	.199	3.179**	-0.188 ع تف	0.043	-.329	-.048	-0.265	٠.٦٥
					ع ذ -0.242	0.01	-.462	-.096		
النمط الديمقراطي	التدفق النفسي	0.40	.159	9.702**	ع تف 0.149	0.048	.031	.275	0.495	
					ع ذ 0.127	0.013	.047	.247		
النمط الفوضوى	التدفق النفسي	-0.135	.150	4.134**	-0.013 ع ذ	0.056	-0.035	-0.002	-0.148	
التفكير البنائى	التدفق النفسي	0.102	.088	2.527*	0.049 ع ذ	0.008	0.021	0.108	0.151	
الذكاء الناجح	التدفق النفسي	0.165	.096	3.780**					0.165	

****دال إحصائيًا عند مستوى (.01)، ***دال إحصائيًا عند مستوى (.001)**

***ع ت د = عبر التدفق النفسي، ع ذ ن = عبر الذكاء الناجح ع. ت ف عبر التفكير البنائى**

يتضح من جدول (٢٣) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة وهي كالآتي:

أولاً: التأثيرات المباشرة: تشير معاملات المسار إلى

١.وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للنمط التسلطى في الكفاءة المهنية ؛ حيث كان معامل المسار = (-.237) وقيمة (ت) = (5.084)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى

(0.001)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام النمط التسلطي من قبل المعلم فى الفصل ، يكون لديه كفاءة مهنية منخفضة.

٢.وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للنمط الفوضوى في الكفاءة المهنية ؛ حيث كان معامل المسار = (-.170) وقيمة (ت) = (4.80)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام النمط الفوضوى من قبل المعلم فى الفصل ، يكون لديه كفاءة مهنية منخفضة.

٣.وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للذكاء الناجح في الكفاءة المهنية ؛ حيث كان معامل المسار = (0.15) وقيمة (ت) = (3.347)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للذكاء الناجح فى الفصل ، يكون لديه كفاءة مهنية مرتفعة.

٤.وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتدفق النفسي في الكفاءة المهنية ؛ حيث كان معامل المسار = (0.35) وقيمة (ت) = (8.32)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التدفق النفسي لدى المعلم ، يكون لديه كفاءة مهنية مرتفعة.

٥.وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للنمط التسلطى في التفكير البنائى ؛ حيث كان معامل المسار = (-0.42) وقيمة (ت) = (9.65)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه المعلم التسلطي داخل الفصل ، يكون لديه تفكير بنائى منخفض.

٦.وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للنمط الديمقراطي في التفكير البنائى ؛ حيث كان معامل المسار = (0.381) وقيمة (ت) = (8.73)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه المعلم الديمقراطي داخل الفصل ، يكون لديه تفكير بنائى مرتفع.

٧.وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للنمط التسلطي في الذكاء الناجح ؛ حيث كان معامل المسار = (-0.34) وقيمة (ت) = (7.56)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه المعلم المتسلط داخل الفصل ، لا يستخدم الذكاء الناجح فى تدريسه.

٨.وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للنمط الديمقراطي في الذكاء الناجح ؛ حيث كان معامل المسار = (0.20) وقيمة (ت) = (4.83)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه المعلم الديمقراطي داخل الفصل ، يستخدم الذكاء الناجح فى تدريسه بدرجة عالية.

٩.وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للنمط الفوضوى في الذكاء الناجح ؛ حيث كان معامل المسار = (0.078-) وقيمة (ت) = (2.303)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه المعلم الفوضوى داخل الفصل ، لا يستخدم الذكاء الناجح فى تدريسه.

١٠. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للتفكير البنائى في الذكاء الناجح ؛ حيث كان معامل المسار = (0.298) وقيمة (ت) = (7.480)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه المعلم الذى لديه تفكير بنائى مرتفع ، يستخدم الذكاء الناجح فى تدريسه بدرجة عالية.

١١. وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للنمط التسلطي في التدفق النفسي ؛ حيث كان معامل المسار = (0.146-) وقيمة (ت) = (3.179)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه المعلم المتسلط داخل الفصل ، تدفقه النفسي منخفض.

١٢. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للنمط الديمقراطي في التدفق النفسي ؛ حيث كان معامل المسار = (0.40) وقيمة (ت) = (9.70)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه المعلم الديمقراطي داخل الفصل ، يكون لديه تدفق النفسي مرتفع.

١٣. وجود تأثير مباشر سالب دال إحصائيًا للنمط الفوضوى في التدفق النفسي ؛ حيث كان معامل المسار = (0.135-) وقيمة (ت) = (4.13)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه المعلم المتسلط داخل الفصل ، تدفقه النفسي منخفض.

١٤. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للذكاء البنائى في التدفق النفسي ؛ حيث كان معامل المسار = (0.10) وقيمة (ت) = (2.52)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه كلما التفكير البنائى للمعلم مرتفع ، زاد تدفقه النفسي.

١٥. وجود تأثير مباشر موجب دال إحصائيًا للذكاء الناجح في التدفق النفسي ؛ حيث كان معامل المسار = (0.165) وقيمة (ت) = (3.78)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى

(0.01)، وهذا يشير إلى أنه كلما كان لدى المعلم قدرة على استخدام الذكاء الناجح ، زاد تدفقه النفسي.

أ. التأثيرات غير المباشرة

١. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا لنمط المعلم التسلطى في الكفاءة المهنية له عبر متغيرين وسطيين:

أ. **عبر الذكاء الناجح:** حيث كان معامل المسار = (−0.11) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط التسلطي داخل الفصل يكون لديه ذكاء ناجح منخفض ومن ثم قلت الكفاءة المهنية لديه. والذكاء الناجح هنا أدت دور المتغير الوسطي بشكل جزئي Partial mediation، حيث إن إدراجه لم يُخف دلالة التأثير المباشر للنمط التسلطي فى الكفاءة المهنية ، وظل هذا التأثير المباشر دالًا إحصائيًا.

ب. **عبر التدفق النفسي:** حيث كان معامل المسار = (−0.11) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط التسلطي داخل الفصل ضَعُفَ تدفقه النفسي ومن ثم قلت الكفاءة المهنية لديه. والتدفق النفسي هنا أدى دور المتغير الوسطي بشكل جزئي، حيث إن إدراجه لم يُخف التأثير المباشر للنمط التسلطي فى الكفاءة المهنية ، وظل هذا التأثير المباشر دالًا إحصائيًا.

٢. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لنمط المعلم الديمقراطي في الكفاءة المهنية له عبر متغيرين وسطيين:

أ. **عبر الذكاء الناجح:** حيث كان معامل المسار = (0.059) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط الديمقراطي داخل الفصل يكون لديه ذكاء ناجح مرتفع ومن ثم زادت كفاءته المهنية.

ب. **عبر التدفق النفسي:** حيث كان معامل المسار = (0.277) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط الديمقراطي داخل الفصل زاد تدفقه النفسي ومن ثم زادت الكفاءة المهنية لديه.

٣. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا لنمط المعلم الفوضوي في الكفاءة المهنية له عبر متغيرين وسطيين:

أ. **عبر الذكاء الناجح:** حيث كان معامل المسار = (−0.027) وهو تأثير غير دال إحصائيًا

ب. **عبر التدفق النفسي:** حيث كان معامل المسار = (0.11-) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط الفوضوي داخل الفصل ضَعُفَ تدفقه النفسي ومن ثم قلت الكفاءة المهنية لديه. والتدفق النفسي هنا أدى دور المتغير الوسطي بشكل كلى، حيث إن إدراجه لم يُخف التأثير المباشر للنمط الفوضوي فى الكفاءة المهنية ، وظل هذا التأثير المباشر دالًا إحصائيًا.

٤. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للتفكير البنائى للمعلم في الكفاءة المهنية له عبر متغيرين وسطيين:

أ. **عبر الذكاء الناجح:** حيث كان معامل المسار = (0.049) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد تفكير المعلم البنائى يكون لديه ذكاء ناجح مرتفع ومن ثم زادت كفاءته المهنية.

ب. **عبر التدفق النفسي:** حيث كان معامل المسار = (0.040) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد تفكير المعلم البنائى زاد تدفقه النفسي ومن ثم زادت الكفاءة المهنية لديه.

٥. وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للذكاء الناجح في الكفاءة المهنية للمعلم **عبر التدفق النفسي** كمتغير وسطى حيث كان معامل المسار = (0.058) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد الذكاء الناجح للمعلم زاد تدفقه النفسي ومن ثم زادت الكفاءة المهنية لديه والتدفق النفسي هنا أدى دور المتغير الوسطي بشكل كلى، حيث إن إدراجه لم يُخف التأثير المباشر للذكاء الناجح فى الكفاءة المهنية ، وظل هذا التأثير المباشر دالًا إحصائيًا.

٦. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا لنمط المعلم التسلطي في الذكاء الناجح **عبر التفكير البنائى** حيث كان معامل المسار = (0.126-) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط التسلطي داخل الفصل ضَعُفَ تفكيره البنائى ومن ثم قلت الذكاء الناجح لديه. والتفكير البنائى هنا أدى دور المتغير الوسطي بشكل كلى، حيث إن إدراجه لم يُخف التأثير المباشر للنمط التسلطى فى الذكاء الناجح ، وظل هذا التأثير المباشر دالًا إحصائيًا.

٧. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لنمط المعلم الديمقراطي في الذكاء الناجح **عبر التفكير البنائى** حيث كان معامل المسار = (0.114)

وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.001)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط الديمقراطى داخل الفصل زاد تفكيره البنائى ومن ثم زاد الذكاء الناجح لديه. والتفكير البنائى هنا أدى دور المتغير الوسطي بشكل كلى، حيث إن إدراجه لم يُخف التأثير المباشر للنمط الديمقراطي فى الذكاء الناجح ، وظل هذا التأثير المباشر دالًا إحصائيًا.

٨. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا للنمط التسلطى الذي يتبعه المعلملضبط الصف في التدفق النفسي للمعلم عبر متغيرين وسطيين:

أ. **عبر التفكير البنائى:** حيث كان معامل المسار = (0.18−) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط التسلطي داخل الفصل يكون لديه تفكير بنائى منخفض ومن ثم انخفض تدفقه النفسي. والتفكير البنائى هنا أدت دور المتغير الوسطي بشكل جزئي Partial mediation، حيث إن إدراجه لم يُخف دلالة التأثير المباشر للنمط التسلطي فى التدفق النفسي ، وظل هذا التأثير المباشر دالًا إحصائيًا.

ب. **عبر الذكاء الناجح:** حيث كان معامل المسار = (0.24−) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط التسلطي داخل الفصل ضَعُفَ استخدامه للذكاء الناجح ومن ثم قل تدفقه النفسي. والذكاء الناجح هنا أدى دور المتغير الوسطي بشكل جزئي، حيث إن إدراجه لم يُخف التأثير المباشر للنمط التسلطي فى التدفق النفسي ، وظل هذا التأثير المباشر دالًا إحصائيًا.

٩. تشير معاملات المسار إلى وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا لنمط المعلم الديمقراطي في التدفق النفسي له عبر متغيرين وسطيين:

أ. **عبر التفكير البنائى:** حيث كان معامل المسار = (0.149) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.05)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط الديمقراطي داخل الفصل يكون لديه تفكير بنائى مرتفع ومن ثم يزداد تدفقه النفسي.

ب. **عبر الذكاء الناجح:** حيث كان معامل المسار = (0.127) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد استخدام المعلم للنمط الديمقراطي داخل الفصل زاد قدرته على استخدام الذكاء الناجح ومن ثم زاد تدفقه النفسي.

١٠. وجود تأثير غير مباشر سالب دال إحصائيًا لنمط المعلم الفوضوي في التدفق النفسي له **عبر الذكاء الناجح؛** حيث كان معامل المسار = (0.013−) وهو تأثير غير دال إحصائيًا

١١. وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائيًا للتفكير البنائى في التدفق النفسي **عبر الذكاء الناجح**؛ حيث كان معامل المسار = (0.049) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التفكير البنائى للمعلم زاد قدرته على استخدام الذكاء الناجح فى الفصل ومن ثم يزداد تدفقه النفسي. والذكاء الناجح هنا أدى دور المتغير الوسطي بشكل كلى، حيث إن إدراجه لم يُخف التأثير المباشر للتفكير البنائى فى التدفق النفسي للمعلم ، وظل هذا التأثير المباشر دالًا إحصائيًا.

الخطوة الثالثة: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

كشفت النتائج المبينة بالجدول (٢٣) صدق النموذج المفترض نموذج (٣) شكل(١) لبنية العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة (التفكير البنائى، والذكاء الناجح، والتدفق النفسي، وأنماط الضبط الصفى، والكفاءة المهنية المدركة للمعلم)؛ وإن النموذج الحالى لم يسبق اختبار صحته من قبل (وذلك فى حدود اطلاع الباحثتتن) فى الدراسات الأجنبية أو العربية. وقد أظهرت النتائج أن النموذج قد حقق جودة مطابقة بنسبة ٦٣% اعتماداً على أدلة الملاءمة المتعارف عليها بين المتخصصين والباحثين، وبذلك قد تحقق صحه الفرض الأول للدراسة.

كما أظهرت النتائج **تأثيراً مباشراً موجباً دالاً إحصائياً للتدفق النفسي في الكفاءة المهنية المدركة لدى المعلم** وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الهادي سراية وزينة بن طراد (٢٠١٨)؛ مهرية الأسود وزهرية الأسود (٢٠٢٠) ؛محمد خليل البراغيتي و أحمد أنور وادي (٢٠٢٢).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن التدفق النفسي للمعلم يمثل أعلى درجات الدافعية الإيجابية النفسية؛ حيث يشعر المعلم بحيوية وطاقة إيجابية تُعينه على تركيز انتباهه مع تجنب أي مشتتات فتصبح أهدافه واضحة ويكون حريصاً على تحقيقها من خلال إقباله على العمل واستغراقه فيه حتى ينهيه بكفاءة وتفوق، وتستمر مشاعر التدفق لتحقيق هذا التفوق بعد ذلك بأقل مجهود وأعلى جودة ويُشعره هذا بالسعادة والاستمتاع دون ملل أو قلق فيؤدي أعماله المدرسية اليومية مع حرصه على زيادة اتقانه بأقل جهد وفي أقصر وقت؛مما ييسر له الانغماس في المهمة ويزيد من استمتاعه بعمله.

كما أن شعور المعلم بالتدفق النفسي يزيد من تركيزه وتفكيره في إيجاد طرق أكثر إيجابية لأداء مهامه مع السيطرة على المتغيرات التي يمكن أن تقابله؛ فتتوالى لديه الأفكار الإيجابية الناتجة عن ثقته بمهاراته أمام أي تحديات وصعوبات؛ مما يزيد تعزيزه لأدائه دون انتظار

لتقييم الاخرين أو دعمهم له. إن التدفق النفسي يساعد المعلم أيضا على التغلب على مخاوفه من الفشل أوالإخفاق في العمل، فيركز اهتمامه على كيفية أدائه وبالتالى يزيد اتقانه للمهام التي تنعكس على زيادة كفاءته المهنية المدركة.

فالمعلم الذى يتمتع بالتدفق النفسي يكون لديه القدرة على التعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة التي تواجهه في حياته العملية، وإقامة علاقات بناءة مع زملائه وطلابه وإدارة المدرسة، قد تزيد قدرته على السيطرة على المواقف الضاغطة؛ حيث يصبح أكثر وعياً بسلوكياته وتصرفاته في البيئة المدرسية، كل هذه الإنجازات تعمل كتغذية راجعة فورية يقدمها المعلم بنفسه لنفسه سواء أثناء أداء مهامه أو بعد اتمامها من خلال تقييمه لأدائه في كل خطوة يخطوها فيعدل سلوكياته أولاً بأول؛ ويكون قادراً على تحديد مستوى تقدمه نحو هدفه مما يزيد من كفاءته المهنية. فالتدفق النفسي يمثل قوة تدفع المعلم لتوظيف كافة معارفه واستعداداته واتجاهاته للتميز في أداء أعماله وبالتالي فكلما زاد التدفق النفسي لدى المعلم تزداد كفاءته المهنية.

كما أشارت نتائج **الدراسة لوجود تأثيراً مباشراً موجباً دالاً إحصائياً للذكاء الناجح في كل من التدفق النفسي والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلم. كما أظهرت تأثيراً غير مباشر موجباً دالاً إحصائياً للذكاء الناجح في الكفاءة المهنية عِبر التدفق النفسي. أي أن الذكاء الناجح له تأثير على الكفاءة المهنية سواء كان بوسيط أو بدون وسيط لأنه يؤثر في كل جوانب حياة الفرد ويؤدي لزيادة دافعية الفرد لبذل مجهود أكبر كتدعيم وتعزيز لقدرات الفرد.** وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من مختار أحمد الكيال (٢٠٠٨)؛ أمال أباظة(٢٠١١) ، زينب محمد عبدالرؤوف الشيشيني (٢٠١٩)، ودراسة مفرح أحمد (٢٠٢١)، وعلا عبد الرحمن محمد علي (٢٠٢٠).

ويمكن تفسير ذلك في ضوء العمليات المترابطة للذكاء الناجح التي اقترحها Sternberg et al. (2018) فالمعلم الذي يمتلك مستوى مرتفع من الذكاء الناجح بقدراته المختلفة سواء كانت الإبداعية أو التحليلية أو العملية ولديه المهارة في اكتشاف قدراته واستخدامها وتوظيفها في البيئة المدرسية في المواقف المختلفة بنجاح يكون قادراً على وضع خطة للعمل داخل الفصل ومراقبة خطواتها ومتابعتها أثناء تنفيذه لها، ويكون أدائه لمهامه بطريقة جديدة مبتكرة، وقادر على توليد أفكار وحلول مبدعة، ولديه طرق مختلفة شيقة وغير تقليدية لشرح الدروس والإجابة عن أسئلة طلابه، وطرح الاسئلة أخرى غير معتادة تزيد من التعلم، كما أنه

قادر على ربط الدروس بعضها ببعض بل وبالتخصصات الأخرى لتحقيق التكامل بين الموضوعات والمواد المختلفة. مِثل هذا المعلم يكون لديه الحماس للبحث عن المعلومات وتحليلها والتدقيق فيها وتحليلها ليبسطها لطلابه، كما أنه ينظر للمشكلات من عدة جوانب، ويقترح حلول وبدائل مختلفة لمناقشتها مع طلابه

إن المعلم الذي لديه ذكاء ناجح تتوافر لديه الدافعية لبذل الجهد باتباع عدة طرق واستخدام بدائل لتلبية حاجات طلابه بمختلف اهتماماتهم واستعداداهم مراعياً الفروق الفردية لتوصيل المعلومات بأبسط الطرق وأسهلها ويكون لاستجابات الطلاب دور مهم لتعزيز سلوك المعلم مما يشكل عامل أساسي في رفع مسوى دافعيته التي تظهر في التدفق النفسي وزيادة حماسه لابتكار طرق أكثر حداثة تزيد من ثقته بنفسه وترفع من كفاءته المهنية. إن هذه النتيجة تشير إلى أن الذكاء الناجح يؤثر في التدفق النفسي والكفاءة المهنية تأثيراً مباشراً بالإضافة إلى تأثيره غير المباشر على كفاءته المهنية عبر التدفق النفسي الذي يعمل كوسيط بين الذكاء الناجح والكفاءة المهنية؛ حيث أن المعلم ذو الذكاء الناجح يكون لديه حماس لأداء عمله بحيوية ونشاط للوصول إلى نتائج غير تقليدية فهو حريص على الإعداد والتخطيط قبل أدائه لعمله، ويستمتع بإكمال مهامه على أحسن صورة سواء داخل الفصل الدراسي أو أثناء الإعداد والتخطيط، وكل هذا يشير إلى تدفق نفسي يدفعه لتوظيف كافة معارفه ومهاراته وقدراته لأداء مهامه والوصول إلى أقصى أداء باتقان، ويتخطى الانجاز المعتاد للآخرين. أي أن الكفاءة المهنية يكون التأثير عليها مضاعف حيث تتأثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة. هذه الكفاءة المهنية تُشكل النتيجة النهائية لعمل المعلم ومستوى أدائه والذي يتم تقييمه على أساسها من خلال قياسها من قِبل المشرفين التربويين، كما تظهر في ارتفاع أدائه وقيامه بعمله على أفضل ما يكون.

كما أوضحت نتائج الدراسة **وجود تأثيراً مباشراً موجباً دالاً إحصائياً لاتباع المعلم النمط الديمقراطي لضبط الصف في كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي والتفكير البنائي لديه. وكذلك وجود تأثيراً غير مباشر موجب لاتباع المعلم النمط الديمقراطي فى كفاءته المهنية المدركة عبر الذكاء الناجح والتدفق النفسي.**

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سحر سمير كامل (٢٠١٦) وكذلك مع (Kaufman Mumthas (2014) Singer(2013) &، ودراسة حنان عبد الفتاح الملاحة(٢٠١٩)

وكذلك مع نتيجة دراسة(1990) Woolfolk& Hoy التي أشارت إلى وجود علاقة بين معتقدات المعلم حول الأسلوب الذي يتبعه لضبط الصف الدراسي وبين شعوره بكفاءته.

وقد ترجع هذه النتيجة الى أن المعلم ذو النمط الديمقراطي لديه التنوع في تقديم المعلومات؛ كما أنه يتقبل الآراء المختلفة من الآخرين ويناقشها؛ فلا يتقيد بطريقة واحدة في شرح الدرس مراعياً الفروق الفردية بين طلابه، ويهتم بالأنشطة الصفية، ويكون حريص على توجيه طلابه لأنسب الطرق لتحليل المعلومات ويشجيعهم على إنتاج وابتكار أفكار وحلول جديدة ومختلفة، وكيفية تطبيقها عملياً دون عقاب أو تهديد إلا بأقل قدر ممكن حين يتطلب الموقف، ولديه من المرونة في تفكيره وتعاملاته مع طلابه ما يتيح له مناقشة طلابه في كافة الموضوعات وهذا يشير إلى تمتعه بذكاء ناجح من حيث توجيه طلابه وتنمية قدراهم وتقُبل أرائهم. فالمعلم الذي يستخدم انماط ضبط بناءة يكون متميزاً في عمله قادراً على القيام بأنشطة تعزز من أدائه وأداء طلابه حيث يتلقى تعزيز مباشر من استجابات طلابه له تساعده على زيادة الإبداع والاتقان وتزيد من مهاراته وكفاءته المهنية. **وهذا يفسر الدور الوسيط للذكاء الناجح والتدفق النفسي بين اتباع المعلم النمط الديمقراطي وبين كفاءته المهنية المدركة.**

مثل هذا المعلم ذو النمط الديمقراطي فى إدارته لصفه ويتصف بذكاء ناجح يزيد من تدفقه النفسي وتفكيره البنائي فيستبعد كل احتمالات الفشل ويمكنه التكيف مهما تغيرت المناهج الدراسية أو استُحدثت طرق تعليم وأساليب تقويم وامتحانات جديدة؛ فهو قادر على تنظيم ف أداء مهامه واستثمار وقت الحصة في كل ماهو مفيد ويوصل المعلومات بذكاء سواء كان داخل الفصل أو خارجه في جو يسوده الحرية والراحة النفسية دون خوف من لوم أو تهديد أو عقاب؛ فأسلوب المعلم الديمقراطي فعال يُشعر المعلم والطلاب بالاستقرار والرضا ويشيع جو من الانفعالات والطاقة الإيجابية مما يعود على المعلم وطلابه بالبهجة والسرور وتزيد من ذكاء المعلم وتدفقه النفسي وتفكيره البنائي فاتباع المعلم للنمط الديمقراطي يؤثر مباشر في ذكائه الناجح وتفكيره البنائي وتدفقه النفسي، ويؤثر غير مباشر في الكفاءة المهنية المدركة عن طريق التدفق النفسي والذكاء الناجح. بمعنى أن هذه المتغيرات تتفاعل مع بعضها وتؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر فيقوي كل منهم الآخر.

كما أن المعلم ذو النمط الديمقراطي في ضبط الصف يترسخ لديه وعي مستمر بسلوك طلابه ومتطلبات المهام التعليمية واختيار أساليب التفاعل السليمة والتقويم المناسبة وقدرته على ضبط السلوكيات السلبية لطلابه والتدخل لتعديلها بدلاً من تجاهلها أو اللجوء إلى العقاب

البدني أو التوبيخ والسخرية؛ مما تزيد من خبراته المهنية الإيجابية التى تساعده في صنع القرارات وحل المشكلات بأقل جهد وزمن وتقل لديه مشاعر التوتر؛ مما يزيد قدرته على التفكير البنائي وتوظيف قدراته للاستفادة منها فى مواجهة الضغوط والتحديات المهنية مع قدرته على تقييم المواقف التى يمر بها مما يتيح لديه فرصة للتغيير والتقدم للأفضل وهذا يفسر دور التفكير البنائى كدور **وسطي بين النمط الديمقراطي الذي يتبعه المعلم وتأثيره على كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي لديه.**

وبالإضافة إلى دور التفكير البنائى الوسطى فأنه له **تأثير مباشر موجب دالاً إحصائيا فى كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي ، ووجود تأثير غير المباشر للتفكير البنائى فى الكفاءة المهنية للمعلم عبر التدفق النفسي** وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هاني فؤاد سيد و سارة عاصم مراد (٢٠٢١) أن المعلم الذى لديه تفكيرعقلانى بنائى يقل لديه الشعور بضغوط العمل، ويزيد من اندماجه في مهامه وبالتالى يزيد من تدفقه النفسي نحو العمل.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار إليه Epstein (1998) أن المعلم يدفعه تفكيره البنائى على التركيز على المواقف الإيجابية التي يمر بها بواقعية ولا يستسلم للفشل ، فيشعر بالاستمتاع باندماجه في المواقف وحل المشكلات الأكاديمية كما يمكن تفسيره في ضوء ما أشار إليه seligman and Csikszentmihalyi (2014) إلى أن التفكير البنائي يمثل ألية للوعي الذاتي للمعلم ويؤكد قدراته وإمكاناته وتزداد أهدافه وضوحا فيندمج في مهامه باستمتاع فيركز على حل المشكلة ويتغلب على الانفعالات السلبية لتحقيق أقصى أداء إيجابي حيث يتصف هذا المعلم بالطاقة والرغبة فى مواصلة العمل باستمتاع

كما يمكن تفسير وجود التأثير غير المباشر للتفكير البنائى فى كل من التدفق النفسي والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلم عبر الذكاء الناجح فى ضوء ما أشار إليه كل من Seligman and Csikszentmihalyi (٢٠١٤) أن التفكير البنائي هو التفكير القائم على الخبرات الذاتية؛ فالمعلم ذو التفكير البنائي يتعرف على البيئة ويكتشف جوانبها المختلفة فيصبح أكثر قدرة على فهم الموقف ويعيد تشكيل المتغيرات من حوله بما يخدم العملية التعليمية فهو بذلك يكون قادرا على مساعدة طلابه على تخطى الصعاب من خلال استخدام ذكائه لابتكار طرق جديدة لتقديم الدرس وتوليد الأفكار مع مرعاة الفروق الفردية بينهم

مستغلا ذكائه فى ربط موضوعات الدرس وربطها بالمقررات الاخرى فإن هذا يساعد تطوير قدراته ومهاراته ويزيد من كفاءته المهنية .

أما من ناحية التأثيرات السلبية في النموذج فقد أظهرت نتائج الدراسة **وجود تأثيراً مباشراً سالباً دالاً إحصائياً لاتباع المعلم النمطى التسلطي والفوضوي فى كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي والكفاءة المهنية المدركة لديه. وكذلك وجود تأثيراً غير مباشراً سالباً دالاً احصائياً بين اتباع المعلم لنمطى ضبط الصف التسلطي والفوضوي في الكفاءة المهنية المدركة عِبر الذكاء الناجح والتدفق النفسي.**

ووجود تأثيراً مباشراً سالباً دالاً إحصائياً للنمط التسلطي في التفكير البنائي للمعلم. كما أوضحت تأثيراً غير مباشراً سالباً للنمط التسلطي الذي يتبعه المعلم وبين كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي عِبر للتفكير البنائي

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال أن المعلم الذي اعتاد على استخدام النمط التسلطي مع طلابه في المدرسة لاقتناعه بأنه الأسلوب الأنسب في التعامل معهم خاصة مع زيادة كثافة الطلاب في الفصول الدراسية حتى لايضيع وقت الحصة؛ فيميل إلى التشدد ويدير الحصة وفق رؤيته الشخصية، ويعاقبهم ويوجه لهم اللوم إذا اخطأوا، ويصدر الأوامر لطلابه، ولا يسمح لهم بإبداء أرائهم من منطلق أنه الوحيد القادر على الإلمام بعناصر الموضوعات والأفكار المختلفة؛ مما يدفعه للتخطيط واتخاذ القرارات بمفرده في ضوء ظروفه فقط وعلى طلابه تقبُل أرائه وتنفيذ قراراته وأن يطيعوه دون معارضة، وبالرغم من ذلك يعزو فشله إلى سلوكيات طلابه، مما قد يزيد من صرامته في التعامل وتطرفه وتعصبه في التفكير عندما يختلف في الرأي مع الآخرين لاعتقاده بخطأ أي وجهة نظر مخالفة لرأيه، فيشعر بالضغط والتوتر وعدم القدرة على مواجهة السلبيات من حوله سواء انفعالياً أو سلوكياً؛ مما قد يقلل من قدرته على التفكير البنائي، ويعجز عن الاستمتاع بعمله والانغماس في التفاعل مع الطلاب في الأنشطة والمهام التعليمية وأدائها بكفاءة خاصة في ظل الاتجاهات الحديثة في التعليم التي تتطلب من المعلم المرونة وعدم الجمود مما قد يقلل تدفقه النفسي، ويعوق نجاحه المهني خاصة أثناء تعامله مع طلاب اليوم الذين لهم حرية الرأي واختيار طريقة التعلم وفقاً لمستحدثات العصر.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه أحمد جميل عايش (٢٠٠٩) إلى أن النمط المتسلط يتصف بمقاومة أي تغيير أو تجديد فلديه طريقة واحدة فقط صحيحة لأداء

الأعمال ويميل إلى اتباع الأساليب والطرق التقليدية القديمة في التعليم والتعامل مع الطلاب معتمدا على الحفظ أكثر من التفكير فلا يشجع الطلاب المبدعين على التفكير، وتطبيق الخبرات الجديدة؛ فتفتقر البيئة الصفية إلى المحفزات الإبداعية والتطبيقات العملية؛ مما يعوقه من دمج وتكامل قدراته وقدرات طلابه التحليلية والعملية والإبداعية مما قد يقلل من ذكائه الناجح .**وهذا يفسر الدور الوسطي للتفكير البنائي فى العلاقة بين النمط التسلطي الذي يتبعه المعلم وبين كل من الذكاء الناجح والتدفق النفسي لديه.**

أما التأثير السلبي للنمط الفوضوي في الذكاء الناجح والتدفق النفسي والكفاءة المهنية المدركة للمعلم فقد يرجع ذلك إلى أن المعلم ذو النمط الفوضوي مع طلابه في المدرسة يتسم بعدم الاكتراث باشباع حاجات طلابه أو الصعوبات التي تعوق تحقيق أهدافهم، واللامبالاه تجاه مشكلاتهم فلا يمتلك القدرة على توظيف واستثمار قدراته التحليلية والإبداعية والعملية لافتقاره لها ولا يحفز طلابه للوصول إلى حلول فعالة للمشكلات التى تقابلهم مكتفيا بالحلول الجاهزة السابقة لعدم امتلاكه القدرة أو عدم اقتناعه بانتاج حلول جديدة أو تطبيق ما يعرفه ويطلع عليه مع طلابه داخل المدرسة أو خارجها؛ مما يوحى الى انخفاض ذكائه الناجح وهذا بدوره يعوقه من توظيف معارفه وأداء أعماله بنجاح؛ مما قد يقلل من كفاءته المهنية المدركة **وهذا يفسر الدور الوسطى للذكاء الناجح بين اتباع المعلم لنمطى ضبط الصف التسلطي والفوضوي في الكفاءة المهنية المدركة.**

كما أن تبني المعلم للنمط الفوضوي واقتناعه به يمتد إلى سلوكه داخل الفصل الدراسي فيبدأ فى شرح المادة العلمية دون تمهيد أو إثارة دافعية طلابه، ولا يهتم بجذب انتباههم أو مساعدتهم في اتخاذ القرارات، فيترك الحرية لهم ليسلكون وفقاً لأهوائهم دون ضوابط وقيود لتصرفاتهم فلا يتمكن من الحفاظ على الهدوء والنظام داخل الصف وبالتالي فلا يستطيع الاندماج أثناء أداء مهامه داخل الفصل. كما أنه قد يعاني من مشكلات مع إدارة المدرسة لعدم رضاه عن ممارسته لمهنة التدريس وذلك قد يُشعره أنه مُجبر على العمل كمدرس فتنخفض طاقته للعمل ويقل تدفقه النفسي مما ينتج عدم الجدية في العمل وعدم الرغبة في توظيف معارفه ومهاراته أثناء أداء أعماله التي يجب عليه القيام بها مما قد ينعكس سلباً على كفاءته المهنية المدركة.**وهذا يفسر التأثير السالب غير المباشر لكل من النمط المتسلط والفوضوي اللذان يتبعهما المعلم فى الكفاءة المهنية عبر التدفق النفسي.**

تعليق على النتائج:

في النهاية يمكن للباحثتين تفسير نتيجة البحث ككل في ضوء طبيعة العينة من المعلمين الذين يعتادون في تعاملهم مع طلابهم إما بالتسلط والانفراد بالرأي وإما بالديمقراطية والمرونة في التعامل وإما بالفوضوية والتجاهل واللامبالاة ويكتسب المعلم من خلال تعاملاته في المدرسة الخبرة والقدرات المختلفة التي يمكنه تطبيقها داخل وخارج الفصل الدراسي حتى يصل في عمله كأنه شلال متدفق يمكنه إكمال عمله بأقل جهد وبدون أن يشعر بمرور الوقت متناسياً كل متاعبه ومشكلاته.

وتلقي نتيجة البحث الحالي في مجملها الضوء على الارتقاء بكفاءة المعلمين "سفراء التغيير في المجتمع" والدور الذي يقع على عاتق كليات التربية منذ بداية إعدادهم ليتخرج معلم مُربي للاجيال على قدر عال من الكفاءة المهنية، مزودين بأحدث المهارات والاستراتيجيات التربوية والتعليمية العالمية، فيسلك بطرق إيجابية بناءة في تعليم وتربية وتقويم طلابه ليواكب تطورات المناهج وطرق التدريس وأساليب التعليم والتقويم الحديثة، بما يسهم في إحداث نقلة نوعية في جودة أداء المؤسسات المدرسية. كما تلقي بظلالها على دور وزارة التربية والتعليم لتدريب المعلمين على الأساليب والأنماط الإيجابية في التعامل مع الطلاب ليتمكنوا من توظيف قدراتهم وخبراتهم في العملية التعليمية بما يعود بالنفع على المتعلمين وتطوير المعلمين انفسهم وإكسابهم خبرات جديدة . ويدرك المعلم كفاءته المهنية عندما يدرك أهمية مكانته وقيمة عمله ويتدفق في أدائه.

فقد تتجاوز نتائج البحث الحالي النظر إلى إصلاحات جزئية مؤقتة لنقف على العوامل التي تدفعنا نحو الوصول إلى نظام تعليمي تربوي كفء قادر على اللحاق بركب المستقبل الذي يتميز بسرعة التغيير وشدته، ويكون به المعلم هو المحور الرئيس لمواجهة مشكلاته وصعوباته

التوصيات:

١. إعداد برنامج ارشادي لتنمية التدفق النفسي لدى الطلاب المعلمين ضمن برامج إعدادهم
٢. إعداد برنامج تدريبي لتطوير الكفاءة المهنية للمعلمين.
٣. مراجعة ومتابعة وتقويم الواقع التعليمي وإشراك المعلم في رؤية التطوير لأنه القائم على تنفيذها
٤. إعداد برنامج تدريبي للطلاب المعلمين لإكسابهم أنماط ايجابية لضبط الصف الدراسي
٥. توعية المعلمين بإيجابيات وسلبيات أنماط الضبط الصفي

٦. تدريب المعلمين على توظيف الذكاء الناجح في التدريس للطلاب.

البحوث المقترحة:

١. نمذجة العلاقات البنائية بين أنماط الضبط والكفاءة المهنية والتدفق النفسي والذكاء الناجح والتفكير البنائي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
٢. أثر التدريب على الذكاء الناجح لتحسين التدفق النفسي والكفاءة المهنية لدى المعلمين.
٣. أثر التدريب على التفكير البنائي لتحسين التدفق النفسي والكفاءة المهنية لدى المعلمين
٤. فاعلية برنامج قائم على التدفق النفسي فى تحسين الكفاءة
٥. الاسهام النسبي للتدفق النفسي والذكاء الناجح والتفكير البنائي في التنبؤ بالكفاءة لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع:

إبراهيم السيد إبراهيم اسماعيل (٢٠١٩). التفكير البنائي والصلابة النفسية كمنبئات للدافع للإنجاز لدى المعلمات في ضوء الخبرة المهنية. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، جامعة عين شمس، ١(٤٣)، ١٤- ٩٠.

إبراهيم المغازي (٢٠١٥). التدفق النفسي كمنبئ نفسي لفاعلية الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة علم النفس**، ١٠٩، ٩٥- ١١٧.

إبراهيم بن سعود البراهيم ومحمد المقداد (٢٠١٨) الكفاءة المهنية وعلاقتها بأسلوب العزو السببي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة رأس تنورة بالمملكة العربية السعودية. **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، ١٠(٣٤)،٥٧١-٦٠١ .

أبو زيد سعيد الشويقي (٢٠٠٩). التفكير البنائي وعلاقته بالشعور بالسعادة واستراتيجيات مواجهة الضغوط والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لد عينة من طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٦٥(١٩)، ١-٤٥.

أبوزيد سعيد الشويقى (٢٠١٠).النموذج البنائى للعلاقة بين الذكاء العملى والذكاء العام والتحصيل الدراسى لدى عينة من طالبات الجامعة، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة طنطا، ٤٢،٥٨-١٠٨.

أحمد الزغبي(٢٠١٧). العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته فى التعليم لدى معلمى المدارس الخاصة بمدينة عمان . **المجلة الاردنية فى العلوم التربوية** .١٣(٤)،٤١٩-٤٣١.

أحمد جميل عايش (٢٠٠٩). إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة

أحمد غنيم أبو الخير (٢٠١١). اتجاهات المعلمين نحو أنماط الضبط الصفي في مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غزة. **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية القلسطينية**، ١(١٦)، ٧٠- ٩٦.

استبرق داود سالم النداوي و إلهام فاضل عباس (٢٠١٨). الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال. **مجلة الباحث في العلوم الانسانية بجامعة بغداد** ، ٣٣، ٤٦١- ٤٧٥.

أسماء فتحي أحمد وميرفت عزمي زكي عبد الجواد (٢٠١٣). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسياً من الطلاب الجامعيين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢٢(٧٨)، ١٢٠- ١٣٨.

أسماء مصطفى على إبراهيم(٢٠٠٨). تصور ستيربيرج للذكاء الناجح عرض ودراسة فى المجتمع المصرى، **رسالة دكتوراه**، معهد الدرسات التربوية، جامعة القاهرة.

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

أمال عبدالسميع باظة وأحمد رجب محمد ومروة نشأت معوض (٢٠٢٠).التدفق النفسى وعلاقته بإدارة الغضب لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. ***مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ***، ٢ (٢٠)، ٢٨١- ٣٠٦.

أنس أسود شطب، وعبدالعزيز حيدر الموسوي (٢٠١٦). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، بجامعة الكوفة، ١٨(١٠)، ٥٠- ٩٢.

إيفلين ذو الفقار الصهيوني (٢٠١٨). ممارسة المدرسين أنماط الضبط الصفي وعلاقتها بتعزيز السلوك الاجتماعي للطلبة في مدارس التعليم الثانوي دراسة ميدانية في مدينة حماه. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة دمشق.

إيمان مزغيش (٢٠١٥). الذكاء الانفعالي و تأثيره على الكفاءة المهنية لأساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطورين المتوسط و الثانوي. **مجلة التحدي**،٧(١)، ٥٣- ٧٢.

أيمن جمال عويس(٢٠١٥). بناء بطارية اختبارات لقياس الذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية فى ضوء نظرية الاستجابة للمفردة ، **رسالة دكتوراه**، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

جمال فهمي مونس(٢٠١٤). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للضبط المدرسي وعلاقته بمستوى الضبط الصفي من وجهة نظر المعلمين. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.

جودت أحمد سعادة (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير: مع مئات الأمثلة التطبيقية**، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

حجاج غانم علي (٢٠١٧). التفكير البنائي والابتكارية الانفعالية ووجهة الضبط الأكاديمي كمؤثرات على التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٨٧، ٢٣٧- ٢٨٠.

حسن الحميدي، عذاري الكندري (٢٠١٩). قدرات الذكاء الناجح لدى طلبة كلية التربية الأساسية في دولة الكويت في ضوء النوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي.**مجلة الطفولة والتربية** ، جامعة الاسكندرية،٣٨(١١)،٤٧٧-٥١٣.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): **تعليم التفكير: رؤية تطبيقية فى تنمية العقول المفكرة**، القاهرة : عالم الكتب.

حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق(٢٠٠٧). **علم النفس التربوى: للطالب الجامعى والمعلم الممارس**، الأردن، عمان: دارة المسيرة.

حليمة قادري (٢٠١٢). التفاعل الصفي بين الاستاذ والتلميذ في المدرسة الثانوية. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، ٨، ١٤- ٣٣.

حنان عبد الفتاح الملاحة (٢٠١٩). النموذج البنائي للعلاقات بين التفكير البنائي والمعتقدات المعرفية والكفاءة الذاتية وإدارة الصف المدرسي لدى عينة من معلمي المرحلة الثانية من التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية بالأسماعيلية**، جامعة السويس، ٤٣، ٣٠٣- ٣٥٠.

خالد الرميضي (٢٠١٠). الممارسات التربوية الديمقراطية في المدرسة الكويتية. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٦(٤)، ١٥٥- ٢٣٣.

خليل إبراهيم الحويجي (٢٠١٦). تقنين قائمة التفكير البنائي " الصورة القصيرة" لدى طلبة الجامعة. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**، العلوم الإنسانية والإدارية، ٢(١٧)، ٩١- ١١٥.

دانيال جولمان (٢٠٠٠). **الذكاء العاطفي**. ترجمة ليلى الجبالي ومراجعة محمد يونس. الكويت: سلسلة عالم المعرفة .

دلال عطا الله (٢٠١٩). جودة الحياة مهنية وعلاقتها بالكفاءة المهنية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسيكرة.

ربيعة بن الشيخ (٢٠١٥). علاقة الاتزان الانفعاللي بالتدفق النفسي. **رسالة ماجستير**، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

رمزي فتحي هارون (٢٠٠٣). **الإدارة الصفية**. دار وائل للنشر: عمان.

ريم سعدون (٢٠١٦). الإنضبط الصفي وعلاقته بالتفكير الأخلاقي. **مجلة جامعة البعث**، ٨٣، ١١٥- ١٤٥.

ريم ميهوب سليمون وثناء غانم وريما المودي(٢٠١٦). فعالية الذات وعلاقتها بأنماط الضبط الصفي لدى الطلبة المعلمين دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية في جامعة طرطوس. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، ٦(٣٨)، ١٨٩- ٢٠٦.

زينب محمد عبدالرؤوف الشيشيني (٢٠١٩). الذكاء الناجح وعلاقته بالأداء المهني لمعلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٧٣(١)، ١٧١- ١٣٥.

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

سيد البهاص (٢٠١٠). التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الانترنت (دراسة سيكومترية- إكلينيكية)، **المؤتمر السنوي الخامس عشر**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١٦٩- ١٩٨.

صابرين ناصر صرصور (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية المدركة ودافعية الانجاز كمنبئات بالتدفق النفسي لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة الأقصى. **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة الأقصى.

صباح نصراوي وياسين محجر (٢٠١٧). الكفاءات المهنية الكائنة لدى الاستاذ الجامعي الجزائري حسب طلبته. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٣١، ٥٨٥- ٦٠٠.

صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي (٢٠٠٠). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

صفاء حامد تركي، ومروان ياستن خضير (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بالتفكير المستقبلي لدى طلبة الدراسات العليا. **مجلة البحوث التربوية النفسية**، ٥٩، ٣٧٦- ٤١٢.

صلاح زين الدين(٢٠٠٧). **شرح التشريعات الصناعية والتجارية**، الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد العزيز حيدر الموسوي وأنس أسود شطب (٢٠١٦). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة .**مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**،١٨(١٠)، ٥٠-٩٢.

عبد الهادي السيد وفاروق عثمان (٢٠١٧). **مقياس حالة التدفق للمراهقين والراشدين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الهادي عبده وفاروق عثمان (٢٠١٨). **مقياس حالة التدفق للمراهقين والراشدين**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عفت مصطفى الطناوي(٢٠٠٩). التدريس الفعال. عمان: دار المسيرة.

عفراء إبراهيم خليل (٢٠١٦). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. **مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية و الاجتماعية : مجلة علمية محكمة فصلية**، جامعة بغداد كلية التربية للعلوم الإنسانية ،٣ ،١٩٧-٢١٤.

علا عبد الرحمن علي محمد (٢٠٢٠). مستوى الذكاء الناجح وعلاقته بالتدفق النفسي والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي لطالبات الطفولة المبكرة بالجامعة. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة أسيوط، ١٣، ١٢٦- ١٧٣.

علاء الدين عبد الحميد أيوب(٢٠١١). نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين: دراسة تقويمية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، ٣(١٧)،١١٥-١٦٨.

على عبد الجليل أبو حمدان(٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح و إدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر، **رسالة دكتوراه** ، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

علياء رجب محمد السيد (٢٠١٨). نمذجة لبعض المتغيرات النفسية وعلاقتها بحالة التدفق لدى عينة من طلاب كلية التربية بالسادات. **رسالة دكتوراة**. كلية التربية، جامعة مدينة السادات.

عماد اشتيه ، أبو سامي اسحق، وزهير النواجحة (٢٠١٥). المساندة الأسرية والتدفق النفسي لدى عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي من مستخدمي الأجهزة الذكية. **المؤتمر العلمي لتأثير الأجهزة الذكية على نشأة الطفل**، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

عماد عبد الأمير ناصيف (٢٠١٥). التفاؤل المتعلم والإبداع الانفعالي وعلاقتهما بالتدفق النفسي. **رسالة دكتوراة** ، جامعة بغداد.

عماد عبدالرحيم وشاكر عقلة المحاميد(٢٠٠٧). **سيكولوجية التدريس الصفي**. عمان: دار المسيرة

عمر بن عبد الله مصطفى مغربي (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. **رسالة ماجستير**. كلية التربية، جامعة أم الفرى.

غسان حسين الحلو (٢٠٠١). تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، ١(١٥)، ٢٣٠- ٢٧٦.

فاتن عبد الواحد جواد (٢٠١٥). التدفق النفسي وعلاقته بتنظيم الذات ونمط التفكير الشمولي لدى طلبة الجامعة. **رسالة دكتوراة**. كلية التربية ، الجامعة المستنصرية بالعراق.

فاطمة أحمد الجاسم(٢٠١٠). **الذكاء الناجح والقدرات التحليلية والإبداعية**، الأردن، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

فايزة باكير (٢٠١٢). تصميم برنامج تدريسي لمادة النحو وفق نظرية التدفق في الصف الأول الثانوي دراسة تجريبية في ثانويات محافظة دمشق. **رسالة دكتوراة**، جامعة دمشق.

فوقية رجب عبد العزيز(٢٠١٩). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الكفايات التدريسية والتنظيم الذاتى للتعلم لدى الطلبة معلمى العلوم بكلية التربية. **المجلة المصرية للتربية العلمية** ، ١٢(٢٢)، ١٦١-٢٠٥.

كاوة علي محمد وهاوة طه محمد (٢٠١٨). أسلوب الضبط الصفي المتبع من قبل المدرسون وعلاقته بمستوى تقدير الذات لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية في فضاء كوية. **مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية**، ٢(١٣)، ٣٣١- ٣٥٠.

كريمة حيواني وحورية نزولت عمروني (٢٠١٨). الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، ٣٢، ٢٣٧- ٢٥٢.

مجدة السيد علي الكشكى وأحلام خميس غانب الزهراني (٢٠١٩). العلاقة بين الكفاءة المهنية للمرشد الطلابي وبعض السمات الشخصية (دراسة ميدانية على عينة من المرشدين الطلابيين بمدينة جدة). **مجلة أبحاث كلية التربية جامعة الجديدة**، ١٤، ٢٩٤- ٣٣٦.

مجدي عزيز إبراهيم و محمد عبدالحليم حسب الله (٢٠٠٥). **التفاعل الصفي: مفهومه تحليله ومهاراته،** ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

محمد الحراحشة، و سالم الخوالدة (٢٠٠٩). أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام في مدارس مديرية التربية و التعليم للواء قصبة محافظة المفرق. **مجلة جامعة دمشق** ، ٢ (٢٥)،٤٤٣- ٤٦٥.

محمد السعيد ابوحلاوة (٢٠١٣). حالة التدفق المفهوم والأبعاد والقياس **سلسلة " وفي أنفسكم"** ٣، الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية.

محمد السيد صديق (٢٠٠٩). التدفق وعلاقته ببعض العوامل النفسية لدى طلاب الجامعة. **مجلة الدراسات النفسية،** ١٩(٢)، ٣١٣- ٣٥٧.

محمد حسين سعيد حسين (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التفكير البنائي وأثره في أساليب مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية،** كلية التربية جامعة حلوان، ٣(١٦)، ١٩٩- ٢٤٩.

محمد خليل البراغيتي و أحمد أنور وادي (**٢٠٢٢**). علاقة التدفق النفسي بالكفاءة المهنية للأخصائيين النفسيين العاملين مع المتضررين نفسياً من جائحة كورونا (كوفيد ١٩). **مجلة علوم التربية الرياضية،** ١(١٥)، ٣٧٧- ٣٩٠.

محمد دغيم الدغيم وحمد بليه حمد العجمي (٢٠١٥). الكفاءة المهنية وعلاقتها بمستوى الطموح والخوف من التقييم السلبي لدى الطالبات المعلمات المتفوقات وغير المتفوقات أكاديمياً. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر،** ١٦٢(٣٤)، ٤١٣- ٤٣٥.

محمد طه (٢٠٠٦). **الذكاء الإنسانى،** الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

محمود أبو سمرة وكمال مخامرة (٢٠١٢). أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية تربية وكالة الغوث في الخليل وبيت لحم. **مجلة جامعة الأزهر،** ١٤(١)، ٢٥٣- ٢٨٨.

محمود محمد أبو جادو (٢٠٠٦). **نظرية الذكاء الناجح: الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي.** عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع

محمود محمد على وميادة الناطور (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمى مستند إلى نظرية الذكاء الناجح فى تنمية القدرات التحليلة والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًا، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،** سوريا، ١(١٤)، ١٣-٣٧ .

مختار أحمد الكيال (٢٠٠٨). الإسهام النسبي لمكونا ت الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي ونظيم الذات في التنبؤ بالأداء المهني للمعلمين والأداء الأكاديمي للطلاب بالمرحلة الثانوية: دراسة في نمذجة العلاقات. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٢(١)، ٩- ٥١.

مريم نزال سليمان العنزي (٢٠١٧). مستوى التدفق النفسي لدى طالبات الجامعة وعلاقته باتزانهن الانفعالي. **مجلة بحوث كلية الأداب،** ٢٣٠٩- ٢٣٣٢.

مهرية الأسود وزهرية الأسود (٢٠٢٠). التدفق النفسي لدى طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة . **مجلة العلوم النفسية والتربوية بجامعة الوادي بالجزائر**، ٦(١)، ٥٥- ٦٩.

ميرفت عزمي عبد الجواد وأسماء أحمد فتحي (٢٠١٣). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا من الطلاب الجامعيين. **المجلة المصرية للدارسات النفسية**، ٢٢،(٨٧)، ٨٥- ٩٧.

ميس أمين أمرير و حسن أديب عماد (٢٠٢٠). التدفق النفسى وعلاقته بالتفكير الإيجابى: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الصف الثانى الثانوى فى مدينة دمشق. **مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية**، ٢٧(٤٢)، ١٠٧- ١٤٧.

ناجي محمود ناجي، وثائر زكي ألق (٢٠١٨). التدفق النفسي لدى طلاب الجامعة. **مجلة العلوم النفسية**، جامعة بغداد مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، ٢٨، ٩٨٣- ١٠٢٤.

نادر فتحى قاسم، وعبير صالح عبدالله الهران (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة المهنية. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ٣٩، ٦٨١- ٧١٢.

ناصر سيد جمعة وأحمد ثابت فضل (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي في تنمية التفكير البنائي وأثره على عادات الاستذكار وقلق الامتحان لدى لاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٥٦، ٢٨١- ٣٨٧.

ندى ناصر محمد مصطفى (٢٠٢١). إدارة الذات وعلاقتها بالكفاءة المهنية لدى معلمات رياض الأطفال. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، ٢٧، ٣٠- ٧٦.

النشمي بشير الرويلي (٢٠١٩). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. ***مجلة العلوم التربوية والنفسيةالمركز القومي للبحوث غزة***، ٣(٧)، ١١٤- ١٣٠.

نور الدين محمد عبد الجواد ومصطفى محمد متولي (١٩٩٣). **مهنة التعليم في دول الخليج العربية. الرياض:** مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الهادي سراية وزينة بن طراد (٢٠١٨). التدفق النفسي و علاقته بالأداء الوظيفي: دراسة ميدانية على العمال الدائمين بمديرية التجارة بورقلة. **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٣٥، ١١١٧- ١١٣٥.

هاني فؤاد سيد و سارة عاصم مراد (٢٠٢١). بناء نموذج للعلاقات السببية بين المعتقدات المعرفية والتفكير البنائي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢٢(٨)، ٢٦٤- ٣٢٩.

هشام إبراهيم النرش وإيمان سعيد مصطفى أبو العينين (٢٠١٤). الإسهام النسبي لكل من التفكير البنائي والذكاء العام وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى في القدرة على اتخاذ القرارلدى معلمي التعليم العام. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ١٦١(٣)، ٧٩٣- ٨٥٥.

الوزيرة سلطاني (٢٠١١). الكفاءة المهنية للمعلم ودورها في إثراء بيئة التعلم الصفي وتنمية التفكير الإبداعي. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة الحاج لخضر باتنة، ٧، ١٠٥- ١٢٤.

يعقوب المسوس (٢٠١٦). تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة و الإداريين والطلبة). **رسالة دكتوراة**، كلية العلوم الجتماعية، جامعة وهران.

يوسف محمود قطامى وسعاد أحمد يونس (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبى للتسريع المعرفى فى تطوير التفكير الناقد والذكاء الناجح لدى عينة أردنية من طلبة الصف الخامس، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الأردن، ٣(٤٢)،١-١٥٣

يوسف محمود قطامى (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبى للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرج ومهارات التفكير فوق المعرفى فى درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسى فى الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، ٢(٤٣)،.٦١٩-٦٣٥.

Atwater, L. (1992). Beyond cognitive ability: improving the prediction of performance. *Journal of Business and Psychology*, 7, 27- 44.

Boud, D & Molloy, E. (2013). Feedback in higher and professional education: understanding it and doing it well. London: Routledge.

Chan, D. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, *28*(7), 735-746.

Chu, L., Lee, C., & Huang, K. (2013). How Personality Traits Mediate the Relationship Between Flow Experience and Job Performance.*The Journal of International Management Studies***,** 8 (1), 33-46.

Clarke, S. G., & Haworth, J. T. (1994). "Flow" experience in the daily lives of sixth-form college students. *British Journal of Psychology, 85*(4), 511–523. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1994.tb02538.

Craney, T. A., & Surles, J. G. (2002). Model-dependent variance inflation factor cutoff values. *Quality Engineering*, *14*(3), 391-403.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* . New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow in S.J. Lopez (ED), the encyclopedia of positive psychology* (pp. 394. 400) Oxford; Wiley Blackwell.

Csikszentmihalyi, M (2012). *flow(psychology)* 19 Wikipedia Articles www.mark faster.net\ struc\ mihaly_Csikzentmihalyi-wiki.pdf.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of flow in human development and education* (pp. 153-172). Dordrecht: Springer.

Demirtas, A. & Guven, M. (2017). The effect of cognitive- experiential theory-based psychoeducational program on constructive thinking. *Cogent Psychology*, 4(1), 1-13.

Drach-Zahavy, A.& Somech, A. (2002). Coping with health problems: the distinctive relationships of hope sub scales with constructive thinking and resource allocation. *Personality and Individual Differences*, 33, 103- 117.

Elmansy, H. M. (2022). Using a Data-driven Learning Program to Enhance EFL Student Teachers' Psychological Flow. *Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology, 8(1), 93- 119.*

Engeser, S.& Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion Journal*, 32, 158- 172. DO 10.1007/s11031-008-9102-4.

Epstein, S. (1998). Constructive thinking: The key to emotional intelligence. Greenwood publishing Group.

Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. *Comprehensive handbook of psychology, 5*, 159-184.

Epstein, S.(1993). *Constructive thinking* inventory. Greenwood publishing group. Inc.,USA.

Evers, W., Tomic, W. & Brouwers, A. (2005). Constructive Thinking and Burnout among Secondary School Teachers. *Social Psychology of Education***,** 8(4), 425- 439.

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

Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance**.** *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.

Garland, D. (1996). Practical Thinking, Academic Average, and relationship to the constructive thinking Inventory, *Master thesis*, Mount Saint Vincent University.

Gaudreau, N., Royer, E.& Frenette, E. (2013). Classroom Behavior Management: the effects of In-Service on elementary teachers' Self-Efficacy Beliefs, *McGill Journal of education*, 48(2), 282- 359.

Ghani, J. A., Supnick, R., & Rooney, P. (1991). The experience of flow in computer-mediated and in face-to-face groups.

Harris, P. (2002). Constructive Thinking as a Mediator of the Relationships Between Neuroticism, Extraversion, and Subjective Well Being. Ph, D. University of Memphis.

Hewlett, A. (2005). *Constructive Thinking from theory to practice: An Exploratory Study***.** Ph.D., University of Manitoba.

Hong, J., Chiu,Y., Shih, H.& Lin, P.(2012) .Computer Self-efficacy, competitive anxiety and flow state; escaping from firing on line game. *Journal of Education Technology*, 11, 70-78.

Hunt, E. (2008). Applying the theory of successful intelligence to education—The good, the bad, and the ogre: commentary on Sternberg et al.(2008). *Perspectives on Psychological Science, 3*(6), 509-515.

Ilanlou, M.& Zand, M. (2011). Professional Competencies of Teachers and the Qualitative Evaluation. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29, 1142- 1150. 10.1016/j.sbspro.2011.11.348.

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.

Katz, L., & Epstein, S. (1991). Constructive thinking and coping with laboratory-induced stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 789-800

Kaufman, S. B., & Singer, J. L. (2004). Applying the theory of successful intelligence to psychotherapy training and practice. *Imagination, cognition and personality*, *23*(4), 325-355.

Killgore, W. D., Kahn-Greene, E. T., Lipizzi, E. L., Newman, R. A., Kamimori, G. H., & Balkin, T. J. (2008). Sleep deprivation reduces perceived emotional intelligence and constructive thinking skills. *Sleep medicine*, *9*(5), 517-526.

Kim,O., (2006). Perfectionism, achievement goals and academic efficacy in medical students, Korean. *Journal of Medical Education*, 18(2), 141-152.

Kimiecik, J. C., & Stein, G. L. (1992). Examining Flow Experiences in Sport Contexts: Conceptual Issues and Methodological Concerns. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4, 144-160.

Kline, R.B. (2011) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling.* Guilford Press, New York.

Gardulf, A., Nilsson, J., Florin, J., Leksell, J., Lepp, M., Lindholm, C., ... & Johansson, E. (2016). The Nurse Professional Competence (NPC) Scale: Self-reported competence among nursing students on the point of graduation. *Nurse education today*, *36*, 165-171.

Lutz,. & Guiry,. M (1994), "Intense Consumption Experiences: Peaks, Performances, and Flows," presented at the Winter Marketing Educators' Conference, St. Petersburg, FL, February.

Mac, S.Y, and Choi M., C. (1999). Alternative conceptions in biology – related topics of integrated science teacher and implications for teacher education. *Journal of Science*, *Education*, *and Technology*, 8, 70-161.

Macsinga, I., & Dobrita, O. (2010). More educated, less irrational: Gender and educational differences in perfectionism and irrationality. *Romanian Journal of Applied Psychology*, *12*(2), 79-85.

McLean, J. (2011). California Early Childhood Educator Competencies California Departement of Education and First 5 California.

Medley. D & Patricia. R. (1980), *research in teacher competency and teaching tasks (theory and practice)*, autumn journal, series, 24, 294-301.

Mokhele, P. (2006). The Teacher- Learner relationship in the management of discipline in Public high schools, *Africa Education Review*, 3(2), 148-159.

Mumthas A., (2014) Taking Tribrachic Teaching To Classrooms: Giving Everybody A Fair Chance, *International Journal of Advanced Research*,*2* (5),455-458.

Nakamura & Csikszentmihalyi, (1999). Emerging goals and the self- regulation of behavior. InR.S. wyer (Ed.) Advances in social cognition: vol.12. Perspectives on behavioral self- regulation. Mahwah, NJ: Erlbaum

Norman, D (1996). Optimal flow. *Arts education policy review*, 97(4), 35-38.

Novak, T. P., & Hoffman, D. L. (1997). Measuring the flow experience among web users. *Interval Research Corporation*, *31*(1), 1-35.

O'Bryan, M. (2002). Where did they learn to think that way? Parental modeling of dysfunctional and constructive thinking. *Ph.D.*, University of Cincinnati.

Ozder, H. (2011). Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the *classroom*, *Austrian Journal of Teacher Education*, 36(5), 2-16.

Palso, R., & Maricuoiu, L. (2013). teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q) a new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, LXV (1), 159- 178.

Rice, J.K. (2003) . *Teacher Quality: Understanding the Effectiveness of Teacher Attributes***.** Washington, DC: Economic Policy Institute. Available at: https://eric.ed.gov/?id=ED480858**.**

Salanova, M., Bakker, A.B.& Llorens, S. (2006) Flow at Work: Evidence for an Upward Spiral of Personal and Organizational Resources. Journal of Happiness Studies, 7, 1-22. http://dx.doi.org/10.1007/s10902-005-8854-8.

Sanson.C.,& Harackiewicz,J.M.(1996).“I don’t feel like it” the function of interest in self-regulation In L.L.martin&A.tesser(Eds.)striving and feeling: Interactions among goals affect, and self-regulation.Mah wah,N.J:Lawrence Erlbaum.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.

Schumacker, R., & Lomax, R.(2010*). A beginner’s guide to structural equation modeling(*3rd ed.). Routledge Taylor & Francis Group, London, New York..

Shaukat, S. and Iqbal, H. (2012).Teacher Self-Efficacy as a function of student Engagement, *Instructional Strategies and classroom management*, 10(2), 2012, 82-85.

Stemler, S. E., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in psychology and statistics. *Contemporary Educational Psychology*, *31*(3), 344-376.

Stephan, P., Suter, M.& Halfon, O. (2014). Evaluation of the constructive thinking in french speaking adolescents and young adults. Neuropsychiatry of Childhood and Adolescence, 62(6), 389- 392.

Sternberg, R. J. (1995). Theory and measurement of tacit knowledge as a part of practical intelligence. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie*.

Sternberg, R. J. (1995). *In search of the human mind*. Harcourt Brace College Publishers.

Sternberg, R. J. (1997). Successful intelligence: a broader view of who's smart in school and in life. *The International Schools Journal*, *17*(1), 19.

Sternberg, R. J. (1998). Principles of teaching for successful intelligence. *Educational Psychologist*, *33*(2-3), 65-72.

Sternberg, R. J. (2001). What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom. *American Psychologist*, *56*(4), 360.

Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, *14*(4), 383-393.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2006). The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. *Intelligence.* 34 . 321–350.

Sternberg, R. J. (2008). The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. *The Leadership Quarterly*, *19*(3), 360-371.

Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology*, *8*(2), 76-84.

Sternberg, R. J. (2018). Context-sensitive cognitive and educational testing. *Educational Psychology Review*, *30*(3), 857-884.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Retracted article: Successful intelligence in the classroom. *Theory into practice*, *43*(4), 274-280.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*. Corwin Press.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., Clinkenbeard, P., Ferrari, M., & Torff, B. (2000). The effectiveness of triarchic teaching and assessment. *National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, 3-8.

Sternberg, R. J., Lubart, T. I., Kaufman, J. C. & Pretz, J. E. (2005). Creativity. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 351–369). New York: Cambridge University Press.

Tehseen, S., Ramayah, T., & Sajilan, S. (2017). Testing and controlling for common method variance: A review of available methods. *Journal of management sciences*, *4*(2), 142-168.

Vealey, R. & Perritt, N. (2015). Hardiness and optimism as predictors of the frequency of flow in collegiate athletes. *Journal of Sport Behavior*, 38 (3), 321 -338.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, *6*(2), 137-148.