

نمذجة العلاقات السببية بين التدفق
والرضا الوظيفي والإبداع الوظيفي
لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة
الفكرية



د/ رمضان عاشور حسين سالم

أستاذ مشارك التربية الخاصة بكلية التربية جامعة
الباحة

أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حلوان

د/محمد عبدالكريم علي عطية

أستاذ مشارك تخطيط التعليم واقتصادياته وإدارته - كلية
التربية - جامعة الباحة

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد الحادى عشر - العدد الثالث - مسلسل العدد (٢٩) - يوليو ٢٠٢٥م

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2974-4423

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري <https://jsezu.journals.ekb.eg>

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

نمذجة العلاقات السببية بين التدفق والرضا الوظيفي والإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

د/ رمضان عاشور حسين سالم

أستاذ مشارك التربية الخاصة بكلية التربية

جامعة الباحة

أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية جامعة

حلاوان

د/محمد عبدالكريم علي عطية

أستاذ مشارك تخطيط التعليم واقتصادياته

وإدارته - كلية التربية - جامعة الباحة

تاريخ المراجعة ٢٩-٦-٢٠٢٥م

تاريخ النشر ٧-٧-٢٠٢٥م

تاريخ الرفع ٣-٦-٢٠٢٥م

تاريخ التحكيم ٢٦-٦-٢٠٢٥م

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى نمذجة العلاقات السببية بين التدفق، والرضا الوظيفي، والإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات الثلاثة، وتحليل الفروق في مستوياتها باختلاف الجنس وسنوات الخبرة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام نمذجة المعادلات البنائية، وطبقت على عينة قوامها (٢٣٦) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في محافظات: القاهرة، والجيزة، والقليوبية. استخدم الباحثان ثلاث أدوات تم إعدادها للتحقق من المتغيرات: مقياس التدفق، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الإبداع الوظيفي. وأظهرت النتائج ملاءمة النموذج السببي المقترح للبيانات، مع وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد التدفق في كل من الرضا الوظيفي والإبداع الوظيفي، كما وُجد تأثير مباشر للرضا الوظيفي في الإبداع الوظيفي، وتأثير غير مباشر للتدفق في الإبداع عبر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في بعض تبعًا للجنس ووجود فروق دالة طبقًا لسنوات الخبرة، وجاءت الفروق غالبًا لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول. وتوصي الدراسة بضرورة تعزيز خبرات التدفق النفسي في بيئات العمل التربوية، وتطوير سياسات مؤسسية داعمة لرضا المعلمين، بما يسهم في تحفيز السلوك الإبداعي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

الكلمات المفتاحية: التدفق، الرضا الوظيفي، الإبداع الوظيفي، الإعاقة الفكرية.

Modeling the Causal Relationships Between Flow, Job Satisfaction, and Job Creativity Among Teachers of Students with Intellectual Disabilities

Prepared by:

Abstract:

The study aimed to model the causal relationships among flow, job satisfaction, and functional creativity among teachers of students with intellectual disabilities. It sought to identify the nature of the direct and indirect effects among the three variables and to analyze differences in their levels based on gender and years of experience. The study employed a descriptive correlational approach using Structural Equation Modeling (SEM) and was applied to a sample of 236 male and female teachers of students with intellectual disabilities in the governorates of Cairo, Giza, and Qalyubia. The

researchers used three tools, developed specifically to assess the study variables: a Flow Scale, a Job Satisfaction Scale, and a Functional Creativity Scale. The results indicated that the proposed causal model was a good fit for the data, revealing statistically significant direct effects of the dimensions of flow on both job satisfaction and functional creativity. Additionally, there was a direct effect of job satisfaction on functional creativity and an indirect effect of flow on creativity mediated by job satisfaction. The findings also showed no significant differences in some variables based on gender but revealed significant differences based on years of experience, mostly in favor of teachers with longer professional experience. The study recommends enhancing psychological flow experiences in educational work environments and developing institutional policies that support teacher satisfaction, thereby fostering creative behavior among teachers of students with intellectual disabilities.

Keywords: Flow, Job Satisfaction, Job Creativity, Intellectual Disabilities

مقدمة الدراسة:

تواجه المنظومات التعليمية الحديثة تحديات متزايدة في سبيل تحقيق الجودة والتميز، لا سيما في ظل التغيرات المتسارعة التي تشهدها بيئات العمل التربوي، وتنامي الحاجة إلى معلمين يمتلكون كفاءة مهنية عالية، وقدرة على التكيف والإبداع في مواجهة تعقيدات الواقع المدرسي. وقد أولت السياسات التربوية المعاصرة اهتمامًا بالغًا بضرورة دعم المعلم نفسيًا ومهنيًا، باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية، والفاعل الأهم في ترجمة الأهداف التربوية إلى ممارسات واقعية (البشري، ٢٠٢١؛ Aftab et al., 2023).

وفي هذا السياق، برزت مفاهيم حديثة تُعنى بتحليل الأبعاد النفسية المؤثرة في أداء المعلم وجودته، وفي مقدمتها مفهوم "التدفق النفسي (Flow)"، الذي يُشير إلى حالة مثلى من الاندماج العقلي والانفعالي العميق أثناء أداء المهمة، يتسم بالتركيز التام، والتحفيز الداخلي، والشعور بالسيطرة والإنجاز (Csikszentmihalyi, 1997؛ Jackson & Marsh, 1996). وقد أثبتت أدبيات علم النفس التربوي أن تجربة التدفق ترتبط إيجابيًا بعدة مؤشرات مهنية، أبرزها الرضا الوظيفي والإبداع في الأداء (Wonders et al., 2022؛ Peifer et al., 2022).

2025

من جهة أخرى، يمثل الرضا الوظيفي أحد أبرز المؤشرات التي تُسهم في تعزيز استقرار المعلمين وتحفيزهم، ورفع مستويات أدائهم وجودة مخرجاتهم، إذ يرتبط مباشرة بشعورهم بالعدالة والدعم، وتحقيق الذات، والاعتراف المجتمعي بدورهم التربوي (Dhanalakshmi, 2014)، ويتعاظم أثر الرضا الوظيفي عندما يكون المعلم معنيًا بفئات تربوية ذات خصوصية، كحال معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، الذين يعملون في بيئات تتطلب تفاعلًا إنسانيًا عاليًا، ومهارات تربوية متجددة، ومرونة في التكيف مع الحاجات المتنوعة للطلبة (Abina et al., 2022).

أما الإبداع الوظيفي، فقد أصبح من المتطلبات الجوهرية لمعلمي التربية الخاصة، لا سيما في ظل التغيرات المتلاحقة في أساليب التعليم، والحاجة إلى حلول تعليمية مبتكرة تستجيب للاختلافات النمائية والعقلية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وتشير العديد من الدراسات إلى أن المعلمين الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الرضا

الوظيفي، ويختبرون حالات متكررة من التدفق النفسي، يكونون أكثر قدرة على الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، وحل المشكلات الصفية بطرق مبتكرة (Shalley et al., 2004 ؛ Nurhattati, 2022). وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد في الأدبيات الغربية بالعلاقات بين هذه المتغيرات الثلاثة، إلا أن السياق العربي - والمصري على وجه الخصوص - ما زال يفتقر إلى نماذج تفسيرية متكاملة تشرح آليات التفاعل السببي بينها، وتبرز الأبعاد النفسية الكامنة وراء الأداء المهني الفعال لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. ومن هذا المنطلق، جاءت الدراسة الحالية لتسد هذه الفجوة البحثية، من خلال نمذجة العلاقات السببية بين التدفق، والرضا الوظيفي، والإبداع الوظيفي، والكشف عن طبيعة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لهذه المتغيرات، إلى جانب تحليل الفروق تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع وسنوات الخبرة، سعياً إلى تقديم نموذج تفسيري يساهم في تطوير بيئات العمل التربوية، ويعزز من فاعلية المعلمين في مؤسسات التربية الخاصة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما أوردته الأدبيات والدراسات السابقة، تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التحديات التي يواجهها معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، والتي تؤثر سلباً على جودة أدائهم واستقرارهم المهني، فلقد أكدت بعض الدراسات، مثل دراسة (Dhanalakshmi, 2014)، على الدور الحيوي الذي يضطلع به هؤلاء المعلمون في تحسين جودة التعليم بمدارس التربية الخاصة، غير أن هذا الدور يواجه تهديداً متزايداً نتيجة الانخفاض الملحوظ في معدل الاحتفاظ بهم، والذي يُعزى بدرجة كبيرة إلى ضعف مستويات الرضا الوظيفي، ويدعم هذا الاتجاه نتائج دراسة (Priyanka, 2025) التي أشارت إلى أن معظم معلمي التربية الخاصة غير راضين عن ظروف عملهم، الأمر الذي يستدعي تدخلات جذرية لإعادة النظر في بيئة العمل ومقومات الدعم المؤسسي.

ويتضح من خلال ما سبق أن ضعف الرضا الوظيفي لا يقتصر أثره على الاستقرار المهني فحسب، بل يمتد ليؤثر على كفاءة المعلم وقدرته على تقديم تعليم نوعي وامتياز مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما يُفضي إلى تقويض فرص هؤلاء الطلبة في التعلم الجيد والاندماج المجتمعي، ومن هنا تنبع أهمية الدراسة في العوامل النفسية التي يمكن أن تُعزز من رضا المعلمين، وفي مقدمتها "التدفق" كحالة نفسية إيجابية تُمكن المعلم من الانخراط العميق في عمله، مما قد يساهم بدوره في رفع مستوى الإبداع الوظيفي، وهو ما لم يحظَ بعد بالقدر الكافي من الدراسة، خاصة في السياق العربي.

وعليه، تتمثل المشكلة الرئيسة للدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال التالي: ما طبيعة العلاقات السببية بين التدفق، والرضا الوظيفي، والإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؟

أهداف الدراسة:

- 1- التحقق من مدى ملاءمة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة الثلاثة: التدفق، والرضا الوظيفي، والإبداع الوظيفي، لبيانات عينة الدراسة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- 2- الكشف عن طبيعة التأثيرات المباشرة ذات الدلالة الإحصائية لأبعاد التدفق في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

- ٣- تحليل التأثيرات المباشرة ذات الدلالة الإحصائية لأبعاد التدفق في الإبداع الوظيفي بأبعاده المختلفة لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٤- الوقوف على مدى وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للرضا الوظيفي في الإبداع الوظيفي بأبعاده المختلفة لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٥- استقصاء وجود تأثيرات غير مباشرة (توسيطية) ذات دلالة إحصائية لأبعاد التدفق في الإبداع الوظيفي من خلال الرضا الوظيفي كمتغير وسيط لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٦- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التدفق وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف النوع (ذكور/إناث).
- ٧- استكشاف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).
- ٨- تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف النوع (ذكور/إناث).
- ٩- تحليل الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التدفق وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بحسب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
- ١٠- استجلاء الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لسنوات الخبرة.
- ١١- رصد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من اعتبارات نظرية وتطبيقية تتكامل في تعزيز الفهم العلمي وتطوير الممارسة التربوية، ويمكن توضيح هذه الأهمية على النحو التالي:

أولاً: الأهمية النظرية.

١- تُعد الدراسة من المحاولات العلمية القليلة - في السياق العربي - التي تتناول النمذجة السببية للعلاقات بين كل من التدفق، والرضا الوظيفي، والإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهو ما يُسهم في إثراء الأدبيات النظرية ذات الصلة بمجالات علم النفس التربوي، والإرشاد المهني، وعلم نفس ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- تقدم الدراسة نموذجاً سببياً متكاملًا يُفسر آليات التفاعل بين المتغيرات الثلاثة قيد البحث، مما يُسهم في تطوير الأطر النظرية المرتبطة بمفهوم التدفق كأحد المحددات النفسية المهمة للأداء الوظيفي والإبداعي والرضا المهني.

٣- تُعزز نتائج الدراسة من الفهم العلمي لدور المتغيرات النفسية الإيجابية في البيئات التربوية الخاصة، ولا سيما في ظل التحديات المهنية والإنسانية التي يواجهها معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
ثانيًا: الأهمية التطبيقية.

١- توفر الدراسة مجموعة من المؤشرات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز التدفق النفسي لدى المعلمين، بما ينعكس إيجابًا على مستويات رضاهم المهني وأدائهم الإبداعي.
٢- تسهم نتائج الدراسة في تزويد القائمين على إدارات التربية الخاصة وصُنّاع القرار التربوي بمعلومات دقيقة يمكن توظيفها في تصميم بيئات عمل محفزة، تأخذ في اعتبارها الأبعاد النفسية والمهنية المؤثرة في جودة حياة المعلم المهنية.

٣- تُنتج أدوات الدراسة - بعد التحقق من خصائصها السيكمترية - إمكانية استخدامها في التشخيص والتقييم المهني، مما يُعد إضافة مهمة لحقائب القياس النفسي الموجهة للمعلمين في البيئات الخاصة.
٤- تُسهم مخرجات الدراسة في بناء تصورات عملية تستهدف تحسين مستويات الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، من خلال تعزيز عوامل التدفق الإيجابي والرضا الوظيفي، خاصة لدى الفئات الأكثر عرضة للاحتراق المهني.

محددات الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بعدد من المحددات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تفسير نتائجها وتعميمها، وهي على النحو الآتي:

- ١- **المحددات الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على فحص العلاقة السببية بين ثلاث متغيرات فقط، وهي: التدفق، والرضا الوظيفي، والإبداع الوظيفي، وذلك كما تم قياسها من خلال الأدوات التي أعدها الباحثان.
- ٢- **المحددات البشرية:** اقتصرَت عينة الدراسة على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- ٣- **المحددات المكانية:** تم تطبيق أدوات الدراسة في بعض المحافظات المصرية (القاهرة، الجيزة، القليوبية).
- ٤- **المحددات الزمنية:** أُجريت الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التدفق:

يُعرّف التدفق - إجرائيًا في هذه الدراسة - بأنه: درجة الانغماس الإيجابي الذي يختبره معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أثناء قيامهم بمهامهم التعليمية، كما تقيسه استجاباتهم على مقياس التدفق المُعد من قبل الباحثان، ويتجلى من خلال ستة أبعاد فرعية هي:

البُعد الأول: الانغماس في العمل: مستوى الانغماس والتركيز الذي يحققه المعلم أثناء التدريس للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بما يتضمن شعورهم بالانفصال عن المحيط الخارجي والتركيز التام على المهمة الحالية.
البُعد الثاني: وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية: مدى إدراك المعلم لأهداف دروسه واستراتيجياته التدريسية، واستقباله لتغذية راجعة فورية من الطلبة أو زملائه أو المشرفين على الأداء التدريسي.

البُعد الثالث: فقدان الشعور بالذات والوقت: شعور المعلم بالاندماج الكامل في العمل لدرجة فقدان إدراكه للوقت أو الانشغال بالتفكير في ذاته، مما يعكس انغماسه الكامل في العمل.

البُعد الرابع: الإحساس بالتحكم والاختيار: قدرة المعلم على اتخاذ قرارات تدريسية بحرية وإبداعية داخل بيئة العمل، مع إحساسه بالسيطرة على مهام العمل وتقنياته.

البُعد الخامس: الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل: مدى استمتاع المعلم بالأنشطة التدريسية وارتباطه بها بشكل إيجابي دون انتظار مكافآت خارجية، بحيث يكون أداء العمل في حد ذاته مصدرًا للسعادة والرضا.

البُعد الثاني التوازن بين التحدي والمهارة: مدى قدرة المعلم على تحقيق توازن بين متطلبات المهام التدريسية لمختلف مستويات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ومهاراته المهنية، بحيث يشعر المعلم بالرضا والتحدي المناسب.

ثانيًا: الرضا الوظيفي:

يُعرّف الرضا الوظيفي - إجرائيًا في هذه الدراسة - بأنه: المستوى الذي يُعبّر فيه معلّمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عن مشاعرهم الإيجابية تجاه بيئة عملهم، ومهامهم المهنية، وعلاقاتهم داخل المؤسسة التربوية، كما تقيسه استجاباتهم على مقياس الرضا الوظيفي المعدّ من قِبل الباحثين، والمكوّن من خمسة أبعاد رئيسية، هي:

البُعد الأول الرضا عن طبيعة وبيئة العمل: الدرجة التي يعبر فيها المعلم عن شعوره بالرضا تجاه بيئة عمله المادية والتنظيمية (مثل توفر الوسائل التعليمية، نظافة الصفوف، جودة الإضاءة، ملاءمة المساحة)، إلى جانب رضاه عن طبيعة المهام الوظيفية التي يمارسها، ومدى توافق هذه المهام مع ميوله وقدراته، وشعوره بالإنجاز والانسجام أثناء تأديتها.

البُعد الثاني الرضا عن المكافآت والتقدير: يقصد به شعور المعلم بالرضا عن مستوى المكافآت المالية (الراتب والحوافز) والمعنوية (التقدير والاعتراف بجهوده) التي يحصل عليها لقاء عمله، ويُقاس من خلال المفردات التي تتناول مدى كفاية الراتب، توافر الحوافز المادية والمعنوية، والاعتراف بالإنجازات.

البُعد الثالث الرضا عن التطوير المهني: يشير إلى رضا المعلم عن الفرص المتاحة للتدريب والتطوير المهني، ومدى استفادته من الدورات التدريبية التي تحسن أدائه الوظيفي، ويُقاس من خلال مفردات تتعلق بتوافر فرص التدريب، جودة البرامج التدريبية، ودورها في تحسين الأداء.

البُعد الرابع الرضا عن العلاقات المهنية: يشير إلى رضا المعلم عن طبيعة العلاقة مع زملائه، إدارة المدرسة، وأولياء الأمور، ومدى التقدير والاحترام المتبادل بينهم، ويُقاس من خلال مفردات تتعلق بدعم الزملاء، تعاون الإدارة، وجود بيئة عمل تعاونية ومشجعة.

البُعد الخامس الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل: يعبر عن مدى رضا المعلم عن قدرته على تحقيق توازن بين متطلبات وظيفته ومسؤولياته الشخصية والأسرية، ويُقاس من خلال مفردات تتعلق بعبء العمل، الوقت متاح للعائلة، والإجهاد الناتج عن العمل.

ثالثاً: الإبداع الوظيفي:

يُعرّف الإبداع الوظيفي - إجرائياً في هذه الدراسة - بأنه: الدرجة التي يُعبّر بها معلّمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عن توظيفهم لأساليب وأفكار مبتكرة في أداء مهامهم التعليمية والمهنية، كما تقيسه استجاباتهم على مقياس الإبداع الوظيفي المُعد من قِبل الباحثان، والذي يتضمن خمسة أبعاد رئيسية، هي:

البُعد الأول الإبداع في استغلال الموارد: قدرة المعلم على استخدام الموارد المتاحة بطريقة إبداعية وفعالة لتحقيق الأهداف التعليمية، بما في ذلك التقنيات والأدوات التعليمية، ويُقاس من خلال تقييم الابتكارات في استغلال الموارد ومدى مساهمتها في تحسين جودة التعليم.

البُعد الثاني الإبداع في حل المشكلات: القدرة على ابتكار حلول جديدة ومناسبة للتحديات التي تواجه معلّمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، مثل تطوير استراتيجيات تعليمية مخصصة أو تعديل الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع قدرات الطلبة، ويُقاس من خلال مدى استخدام المعلم للحلول غير التقليدية وعدد الحلول التي يتم تنفيذها بنجاح.

البُعد الثالث الإبداع في تحسين العمليات التعليمية: قدرة المعلم على تطوير أو تحسين طرق وأساليب التدريس لجعلها أكثر ملاءمة وفعالية في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. يُقاس من خلال تقييم مدى استخدام المعلم لتقنيات أو أساليب جديدة ومدى تحقيقها لتحسين الأداء التعليمي.

البُعد الرابع الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية: قدرة المعلم على تطوير أنشطة تعليمية مبتكرة تعزز مشاركة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتحقيق أهداف التعلم بطريقة فعّالة، ويُقاس من خلال تقييم عدد الأنشطة الجديدة التي يتم تصميمها وتنفيذها خلال فترة محددة، ومدى تفاعل الطلبة معها.

البُعد الخامس الإبداع في التواصل والتفاعل: قدرة المعلم على تطوير أساليب تواصل مبتكرة مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأولياء أمورهم وزملائه في العمل، لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية وداعمة، ويُقاس من خلال تقييم أساليب التواصل الجديدة التي يعتمد عليها المعلم ومدى تأثيرها على تحسين العلاقات التفاعلية.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول التدفق Flow:

يُعد التدفق من المفاهيم النفسية الإيجابية التي تشير إلى حالة عقلية وانفعالية خاصة، يختبرها الفرد عندما يكون مندمجاً بصورة كاملة وعميقة في أداء مهمة معينة. وتتسم هذه الحالة بتركيز مكثف، وفقدان الإحساس بالزمن والذات، وشعور متصاعد بالرضا والمتعة الداخلية أثناء أداء العمل، بحيث يصبح العمل في حد ذاته مجزياً، دون حاجة إلى مكافآت خارجية.

وقد أشار Jackson and Marsh (1996) إلى أن التدفق يمثل حالة يغمر فيها الفرد تماماً في النشاط الذي يقوم به، لدرجة يشعر معها بالاندماج التام، وتغير في مستوى الوعي، بما يُمكنه من الانصهار مع المهمة. كما يؤكد Csikszentmihalyi (1997) أن هذه الحالة تنشأ حينما يتحقق توازن دقيق بين مستوى مهارات الفرد ومستوى التحدي الذي تفرضه المهمة، مما يولد تركيزاً عالياً وجهداً مستمراً دون تشتت.

وفي السياق العربي يُعرّف منصور (2021) التدفق بأنه حالة من الاندماج في العمل أو النشاط، تتسم بانخفاض وعي الفرد بالزمن والمكان، وتوازن بين تحديات المهمة وكفاءته الذاتية، مع شعور داخلي بالمتعة والسعادة. أما سالم (2021) فيبرز البعد الدينامي في التدفق بوصفه خبرة معرفية-انفعالية-سلوكية إيجابية، تتطلب وضوح الأهداف، وتقديم تغذية راجعة فورية، وشعورًا بالسيطرة والتمكن، تؤدي في مجملها إلى الانغماس الكامل وفقدان الإحساس بالذات والزمان، مصحوبًا بإحساس بالابتهاج والرضا.

في حين يُشير دسوقي وقاسم (2022) إلى أن التدفق هو حالة من التفرغ والانغماس العميق في العمل، تتوافق مع تلاشي الإحساس بالذات والوقت والمكان، وتُفضي إلى تحقيق أعلى مستويات الأداء، مقرونة بشعور شخصي بالاستمتاع. ويتفق كل من (Alameda et al., 2022; Berthier et al., 2025; Wonders et al., 2025) أن التدفق حالة نفسية مثلى يتمتع فيها الفرد بتركيز عميق واندماج كامل في نشاط معين، مما يؤدي إلى فقدان الإحساس بالزمن والذات، مع شعور بالتحكم والسلاسة في الأداء. وتحدث هذه الحالة عندما يكون هناك توازن بين تحديات المهمة ومهارات الفرد، وتكون الأهداف واضحة، والتغذية الراجعة فورية، مما يجعل النشاط مجزيًا بذاته دون الحاجة إلى حوافز خارجية.

وعليه فإن التدفق يُعرف في الدراسة الحالية بأنه: حالة مثالية من التفاعل الإيجابي بين الفرد والمهمة التي ينخرط فيها، تتصف بالتركيز التام، والاندماج الكامل، والتحفيز الذاتي، والانفصال المؤقت عن الواقع الخارجي؛ مما يعزز من جودة الأداء ويحقق إشباعًا نفسيًا داخليًا لدى الفرد.

أبعاد التدفق:

حظي مفهوم التدفق باهتمام متزايد في الأدبيات النفسية والتربوية، وتمت الإشارة إلى تعددية أبعاده وفقًا لاختلاف النماذج النظرية والدراسات الميدانية. فقد أشارت دراسة Jackson and Marsh (1996) إلى وجود سبعة أبعاد مكونة للتدفق، تشمل: التوازن بين تحديات المهمة وقدرات الشخص، واندماج الوعي بالسلوك، ووضوح الأهداف، وفقدان الوعي بالذات، والتحول في إدراك الزمن، والتجربة الذاتية المجزية، والتغذية الراجعة الواضحة. أما Stavrou et al., (2007) فقد ركزت على أن أبعاد التدفق تتجلى في: التوازن بين التحدي والكفاءة، التركيز المركز، الإحساس بالانصهار مع المهمة، ومتعة الإنجاز، وهي أبعاد يمكن ملاحظتها في البيئات التعليمية عالية التحفيز.

وفي السياق ذاته أعدت باظة (2011) مقياسًا لتجربة التدفق تضمن ثمانية أبعاد رئيسية، تمثلت في: إدارة الوقت بإيجابية، وارتفاع مستوى النشاط والشعور بالمسؤولية، ووضوح الهدف من النشاط، والاندماج الكامل فيه، والتركيز ومواجهة التحديات، والشعور بالمتعة والدافعية، ونسيان الذات والزمان والمكان، وأداء العمل بصورة تلقائية مع السيطرة على اتخاذ القرارات.

كما أوضحت دراسة Hong and Bae (2018) تسعة أبعاد أساسية للتدفق، من بينها: تكامل التحديات والمهارات، تكامل السلوك والوعي، وضوح الأهداف، التغذية الراجعة الفورية، تركيز الانتباه، الإحساس بالتحكم، فقدان الوعي بالذات، التجربة الذاتية ذات المعنى، والشعور بمرور الوقت.

وتوصلت دراسة حرب وآخرون (2020) إلى أن أبعاد التدفق تشمل: وضوح الأهداف، التغذية الراجعة، التوازن بين المهارات والتحديات، فقدان الوعي الذاتي، الشعور بالتحكم، تغير إدراك الزمن، والطبيعة ذاتية الغرض للنشاط. وبينت دراسة جبر (2021) ثمانية أبعاد كذلك، شملت: وضوح الأهداف، الاندماج في الأداء، التركيز التام، ضبط الأداء، الاستمتاع بالمهام، مواجهة التحديات، نسيان الذات، والانفصال عن الإحساس بالزمن. أما سالم (2021) فقد حدد سبعة أبعاد جوهرية للتدفق، هي: توازن التحدي مع المهارة، تركيز الانتباه والاندماج الكلي، الشعور بالابتهاج، فقدان الوعي بالذات والزمان والمكان، الإحساس بالتحكم، وضوح الأهداف، وتوافر تغذية راجعة فورية.

وفي دعم لهذه الرؤية المتعددة الأبعاد تشير دراسة Norsworthy et al., (2021) أن من بين أهم أبعاد التدفق: الانغماس الكلي، الإشباع الذاتي، وغياب التششت الذهني، كما أشارت إلى أهمية السياق الاجتماعي والمكاني في تعظيم هذه الأبعاد. ووضحت دراسة Peifer et al., (2022) إلى أن التدفق يُبنى على مكونات معرفية وانفعالية متداخلة، تشمل: التركيز الفائق، وضوح الهدف، وتراجع المراقبة الذاتية، والشعور بالتحكم، ما يعكس وحدة نفسية متكاملة أثناء الأداء.

وتؤكد مجمل هذه الدراسات على أن تجربة التدفق ليست أحادية البعد، بل تُبنى على شبكة متداخلة من الخبرات الذاتية والمعرفية والانفعالية.

خصائص المعلمين ذوي التدفق المرتفع في بيئة العمل:

يُظهر المعلمون ذوو التدفق المرتفع في بيئة العمل مجموعة متميزة من الخصائص النفسية والمهنية التي تُمكنهم من أداء مهامهم بكفاءة عالية، وفي مقدمتها التركيز العميق والانتباه الكامل أثناء التدريس. هؤلاء المعلمون يتمتعون بقدرة واضحة على عزل المشتتات الداخلية والخارجية؛ مما ينعكس إيجاباً على قدرتهم على معالجة المواقف الصفية بشكل دقيق ومرتزن

أشار كل من (Bakker & Van Woerkom, 2017; Dai & Wang, 2025; Kafeel et al., 2022; Peifer et al., 2024) إلى أنه من الخصائص البارزة أيضاً الشعور بالتحكم والسيطرة على الأداء، حيث يتمكن المعلمون في حالات التدفق المرتفع من إدارة مواقفهم التعليمية بثقة وفعالية، دون الشعور بالعجز أو القلق. يتولد هذا الإحساس من وضوح الأهداف وتوافر التغذية الراجعة، وهو ما يدعم استمرارية التدفق وتحقيق الإنجاز. أما من حيث الدافعية الذاتية، فإن معلمي التدفق المرتفع غالباً ما تُظهرهم دافعية داخلية قوية، تجعلهم يؤدون عملهم بدافع الشغف والانتماء، لا من أجل الحصول على حوافز مادية أو معنوية. وتعد هذه الدافعية الذاتية جوهرية لتجربة التدفق، إذ ترتبط بالإشباع الداخلي الناتج عن ممارسة العمل ذاته. ويُضاف إلى ما سبق خاصية الاندماج الكلي في النشاط المهني، إذ يندمج هؤلاء المعلمون تماماً في تنفيذ المهام التعليمية لدرجة فقدان الإحساس بالزمن أو التعب. وقد أظهرت الأبحاث أن هذا الاندماج يعكس حالة عقلية فريدة تعزز من جودة الأداء ومثانة العلاقات المهنية. ومن جهة أخرى يتميز معلمو التدفق المرتفع بقدرتهم على الإبداع والابتكار في الممارسات التربوية، حيث يبتكرون استراتيجيات تدريس جديدة، ويوظفون الموارد المتاحة بشكل غير تقليدي

لتناسب احتياجات طلبتهم، مما ينعكس إيجاباً على فاعلية العملية التعليمية. كذلك يظهر لديهم مستوى عالٍ من المرونة والتكيف مع التحديات، فهم قادرون على التعامل مع التغيرات المفاجئة وضغوط العمل التربوي بصورة عقلانية ومرنة، مع الحفاظ على الحماس والانخراط في العمل، حتى في ظل وجود معوقات مهنية. ولا يمكن إغفال أن هؤلاء المعلمين غالباً ما يتمتعون بمستويات مرتفعة من الرضا المهني والرفاهية النفسية، إذ تصاحب حالة التدفق مشاعر إيجابية مثل الابتهاج والرضا، وتقلّ معها مؤشرات التوتر والاحترق النفسي، مما يعزز الاستقرار المهني لديهم. أخيراً فإن العلاقات المهنية الإيجابية تُعد سمة مميزة لهؤلاء المعلمين، حيث يميلون إلى بناء علاقات قائمة على التعاون والاحترام المتبادل مع الزملاء، والطلاب، والإدارة المدرسية، هذه العلاقات تدعم التدفق ذاته، وتخلق مناخاً تربوياً محفزاً للإنجاز المشترك.

المحور الثاني الرضا الوظيفي:

يعتمد نجاح المعلم بمدارس التربية الخاصة على رضاهم الوظيفي، فالرضا الوظيفي لهؤلاء المعلمين يحسن من جودة هذا النوع من التعليم، وهو أيضاً مؤشر مهم لرفع مستوى نظام مدارس التربية الخاصة، حيث يُعدّ هذا المفهوم أحد المفاهيم الأساسية في الميدان الإداري والتنظيمي، ويكتسب أهمية كبيرة لدى معلمي مدارس التربية الخاصة نظراً لطبيعة العمل التربوي المعقد والتحديات المتعددة التي يواجهونها في هذا النوع من المدارس، على اعتبار أن الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة يتمثل في الشعور الإيجابي الناتج عن تقييم المعلم لتجربته المهنية، وانعكاس توافقه مع بيئة العمل، والمهام التعليمية، والعلاقات المهنية، ومستوى الدعم الفني والإداري المقدم له من قبل إدارة المدرسة، كما يُعدّ مؤشراً على الصحة النفسية للمعلم، وأحد العوامل المؤثرة في جودة التعليم المقدم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن دوره في تعزيز الالتزام المهني وتقليل معدلات التسرب الوظيفي، وهناك العديد من التعريفات الخاصة بهذا المفهوم منها تعريف حسن (٢٠٠١) بأنه: "مجموعة من اتجاهات الفرد نحو عمله، ويتضمن كل جوانب الرضا مثل العمل ذاته، والمنافع، وظروف العمل، والإشراف، وزملاء العمل، والسياسة التنظيمية" (ص ١٦٩).

كما عرفه محمود (٢٠١١) بأنه "مشاعر المعلم الإيجابية نحو عمله والذي يتضمن ميله نحو عمله، ورغبته فيه، ورضاه عن العائد الذي يتحصل عليه من ورائه، والذي يمنحه المكانة المرموقة ويتيح له فرص الترقى، ويزيده من تقبل الزملاء والرؤساء، مما يجعله يتحمل أعباء العمل ومسؤولياته" (ص ٣٠٥).

وعرف (Dhanalakshmi 2014) الرضا الوظيفي بأنه: مشاعر الفرد أو حالته الذهنية فيما يتعلق بطبيعة عمله، ومصدر الرضا الوظيفي ليس الوظيفة فقط؛ كما أنه يأتي من بيئة العمل والاستقلالية والمشاركة في صنع القرار والعلاقات الشخصية وثقافة المنظمة وما إلى ذلك، بينما عرفه عمر (٢٠١٥) بأنه: "شعور داخلي يحس به الفرد (العامل - الموظف) تجاه ما يقوم به من عمل وذلك لإشباع احتياجاته ورغباته وتوقعاته في بيئة العمل" (ص ١٠).

فيما عرفه محسن (٢٠١٥) بأنه "دالة لسعادة الإنسان واستقراره في عمله وما يحققه له هذا العمل من عوائد وإشباع لحاجاته" (ص ٣٥١).

كما أوضح حسن (٢٠٢٠) على أن الرضا الوظيفي هو: "مجموع الجوانب السلبية والإيجابية المتعلقة برواتب الأفراد، وظروف العمل النفسية والمادية، والحقوق والثقة المتبادلة، والاستقلالية في استعمال هذه الحقوق" (ص ٨٢٣).

وأوضح (Abina et al., 2022) أن الرضا الوظيفي يتمثل في مستوى الرضا الذي يشعر به العاملين فيما يتعلق بعملهم، ويشمل ذلك مشاعرهم حول مختلف جوانب عملهم، بما في ذلك بيئة العمل وأنظمة الدعم وطبيعة مسؤولياته.

كما أشار (Aftab et al., 2023) إلى أن الرضا الوظيفي هو "مدى ارتباط العاملين بوظائفهم، بمعنى آخر، يشير إلى تقييم ذاتي يُجريه العامل لوظيفته، سواءً في مجملها أو فيما يتعلق بخصائصها المختلفة، وهو مرتبط بالمفهوم الاجتماعي للاغتراب والمفهوم الاقتصادي للمنفعة المستمدة من العمل: فبالنسبة لهما، يحمل الرضا الوظيفي دلالة أكثر إيجابية، ويُعرّف بطريقة أكثر ذاتية، وله توجه تجريبي أقوى" (ص ٧٠٥).

كما عرفه (Li and Li 2024) بأنه الإنجاز الذي يشعر به المعلمين عند قيامهم بعملهم، وذلك لتعزيز تحفيزهم وتحقيق الجودة الشاملة في تعليمهم لطلابهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إنه يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل وبيئة تعليمية أكثر إيجابية للطلاب.

وفي ضوء ذلك فإن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي بين العاملين يؤدي إلى نتائج إيجابية تدعم استقرار المؤسسة ونموها، كما يؤدي هذا الارتفاع إلى زيادة الدافعية الذاتية، مما يُحسن التزامهم وانخراطهم في أعمالهم وتحسين مستوى أدائهم (Aftab et al., 2023).

ويمكن للدراسة الحالية أن تضع تعريفاً للرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة بأنه: المشاعر الإيجابية المتولدة لدى العاملين في مؤسساتهم نتيجة التفاعلات الإيجابية بينهم وبين زملائهم ورؤسائهم في العمل، إضافة إلى ذلك تحقيقهم للعوائد المادية والمعنوية التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، ورضاهم عن نظرة المجتمع لهم، بما يجعلهم يبذلون أقصى جهد ممكن لتحقيق أعلى أداء.

أبعاد الرضا الوظيفي:

هناك عدد من الأبعاد للرضا الوظيفي كما بينتها عدد من الدراسات في هذا المجال منها دراسة محمود (٢٠١١) والتي أشارت إلى مجموعة من الأبعاد هي بعد الرغبة في العمل والذي يتمثل في السعادة التي يشعر بها الفرد عند أداء عمله، والناجمة عن كون الأعمال التي يقوم بها تتناسب مع ميوله وقدراته واتجاهاته واستعداداته، وبعد العائد من العمل والذي يشمل الراتب والحوافز والمكافآت والأمن الوظيفي، وبعد المكانة الاجتماعية التي تتمثل في التقدير والاحترام الذي يحص عليه الفرد من مجتمعه، وبعد العلاقات مع الزملاء، وبعد العلاقات مع رؤساء العمل المتمثل في قدرة الفرد على كسب ثقة رؤسائه وتقبله توجيهاتهم، وبعد تحمل أعباء العمل، في حين بين عمر (٢٠١٥) أن هناك عدد من الأبعاد الخاصة بالرضا الوظيفي تتمثل في الرضا عن الأجر الذي يسد حاجة الفرد ويشعره بالأمن والمكانة الاجتماعية، والرضا عن محتوى العمل الذي يحقق الإثراء في العمل والتنوع في إظهار المهارات، والرضا عن فرص الترقى، والرضا عن الإشراف لتحقيق التواصل

الجيد بين والترابط الواضح بين العاملين والمشرفين، والرضا عن زملاء العمل لتحقيق التفاعل والتنسيق بي كافة العاملين، والرضا عن ساعات العمل مع توفير ساعات للراحة، والرضا عن ظروف العمل.

وأوضح محسن (٢٠١٥) أن الرضا الوظيفي مفهوم متعدد الأبعاد يتمثل في الرضا الكلي الذي يستمدّه الفرد من وظيفته ومن جماعة العمل التي يعمل معها، ومن الذين يخضع لإشرافهم، وكذلك من المؤسسة والبيئة التي يعمل فيها، أي أن الرضا الوظيفي يتكون من الرضا عن الوظيفة، والرضا عن علاقات العمل، والرضا عن زملاء العمل، والرضا عن رؤسائهم في العمل، والرضا عن بيئة العمل، والرضا عن سياسات الأفراد.

في حين ذكر (Abina et al., 2022) عدد من الأبعاد الخاصة بالرضا الوظيفي منها بعد التعويض والذي يعد أحد الأبعاد المهمة والمؤثرة على رضا العاملين عن عملهم وبقائهم فيه، وقد يكون سبب عدم رضاهم متعلق بشعورهم بأن التعويض لا يلبي توقعاتهم، أي أن الأجور قد تؤثر سلباً على رضاهم الوظيفي العام والاحتفاظ بهم، والبعد الثاني هو محتوى الوظيفة والتي تتمثل في طبيعة العمل نفسه، وهي بُعد آخر يؤثر على الرضا الوظيفي، وقد يجد العاملين جوانب معينة من أدوارهم مجزية، ولكن هناك مجالات تتطلب التحسين لتعزيز مستويات رضاهم، كما أن هناك بعد الاحتياجات الفسيولوجية والسلامة والذي يشير إلى أنه على الرغم من ارتفاع معدل الاحتفاظ بالموظفين، إلا أن هناك احتياجات فسيولوجية وسلامة غير متوفرة بين العاملين، وتعد تلبية هذه الاحتياجات أمراً ضرورياً لتحسين الرضا الوظيفي وضمان شعورهم بالأمان والقيمة في أدوارهم، وكذلك بعد الدعم والتعاون وهو البعد الذي يرتبط بمفهوم الرضا الوظيفي في هذا السياق ارتباطاً وثيقاً من خلال الدعم الذي يتلقاه العاملين من رؤسائهم، وفرص التعاون مع أقرانهم، وتعمل البيئة الداعمة على زيادة الرضا الوظيفي، مما يؤثر بدوره على نية العاملين في البقاء في المهنة، وتساهم هذه الأبعاد في مفهوم الرضا الوظيفي، وهو أمر بالغ الأهمية للاحتفاظ بالعاملين، وتؤكد النتائج على الحاجة إلى الدعم المنهجي لتعزيز هذه الأبعاد.

ومن هنا يتضح أن أبعاد الرضا الوظيفي يمكن حصرها في الرضا عن الراتب والمكافآت والحوافز والتقدير المعنوي الذي يحصل عليه الفرد من مؤسسته، والرضا عن العمل نفسه من حيث طبيعته وبيئته التي تتناسب مع قدرات الفرد ومهاراته واتجاهاته وميوله، وكذلك الرضا عن التطوير المهني للعاملين بالمؤسسة من حيث تحديد الاحتياجات التدريبية وتوفير البرامج التدريبية ذات الجودة العالية، والرضا عن العلاقات بين العاملين وبعضهم البعض وكذلك علاقات العاملين مع رؤسائهم، والرضا عن العبء في العمل وكذلك توفير أوقات للراحة تتناسب مع طبيعة أعمال العاملين.

المحور الثالث الإبداع الوظيفي:

يُعدّ الإبداع الوظيفي أحد المفاهيم المهمة والأساسية في بيئة العمل المدرسي بشكل عام، وبيئة العمل بمدارس التربية الخاصة بشكل خاص، وذلك لطبيعة العمل بتلك المدارس وأيضاً بسبب طبيعة الفئات التي يتعامل معها المعلمون، والتي تتطلب تعاملات فريدة وغير تقليدية وإيجاد طرق وأساليب تربوية مبتكرة ومبدعة ومتجددة، وأكثر تحديداً يتمثل هذا الإبداع في تقديم أساليب وطرق مبتكرة ومبدعة جديدة وفعالة للمواقف التعليمية المتنوعة والمعقدة داخل المؤسسة المدرسية، بما يعكس مستويات عالية في الأداء تتسم بالتكيف والتجديد في كافة المواقف

التربوية والتعليمية، ويمكن تعريف الإبداع الوظيفي بأنه "مدى مساهمة العاملين في تقديم حلول أو منتجات جديدة داخل المؤسسة تتسم بالأصالة والفعالية وتتماشى مع متطلبات العمل" (Tierney & Farmer, 2002, p.1138).

كما عرف (Shalley et al., 2004) الإبداع الوظيفي في بيئة العمل بأنه: "المخرجات المعرفية والسلوكية التي تتمثل في تطوير أو اعتماد أفكار أو منتجات جديدة تهدف إلى تحسين المخرجات التنظيمية" (ص ٩٣٤).

وعرفته عبدالرحيم (٢٠١٨) بأنه: "قدرات الأفراد على بنى الأفكار الجديدة والتميزة القابلة للتطبيق والتي تهدف إلى حل مشكلة أو تطوير نظام جديد لتنفيذ أعمال مبدعة بأسلوب علمي وبشكل يكفل تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية" (ص ٢٠٩).

وعرف مقدم وعدناني (٢٠١٩) الإبداع الوظيفي بأنه: "عملية ذهنية معرفية، يتفاعل فيها الفرد مع البيئة التنظيمية العامة، ويتجاوز ما هو مألوف للتوصل إلى شيء جديد غير مألوف، وقد يكون هذا الشيء سلعة جديدة أو أسلوب جديد أو عملية جديدة وغيرها يعود تطبيقها بالمنفعة على المؤسسة والمجتمع بشكل عام" (ص ٢٤٧). وعرفه الأحمرري، وفلمبان (٢٠٢٤) بأنه: "عملية ذهنية، واتباع نمط جديد من التفكير للعاملين، يتسم بالأصالة، والطلاقة، والمرونة، والقدرة على التحليل والخروج عن المألوف، واستغلال الفرص، والتقنيات الحديثة، كما يعود تطبيقها بالمنفعة على المؤسسة" (ص ١٠٠).

كما عرفته الجعيد، والثبتي (٢٠٢٤) بأنه: "قيام الموظفين بتنفيذ المهام والواجبات الوظيفية الموكلة لهم وفق ما جاءت به القوانين التنظيمية، لتحقيق أهداف المؤسسة في فترة زمنية محددة وبفعالية وكفاءة" (ص ٤٦). كما عرف عابدين وآخرون (٢٠٢٤) الإبداع الوظيفي بأنه: "نشاط إنساني عقلي متميز ينشأ من تفاعل مجموعة من العوامل العقلية والشخصية والاجتماعية لدى المعلم، حيث يؤدي ذلك التفاعل إلى إنتاج أفكار جديدة وغير تقليدية، وتقديم حلول وبدائل جديدة مبتكرة ومميزة لمختلف المشكلات في المواقف التربوية والتعليمية، وأداء العمل بأساليب وطرائق جديدة" (ص ١٧٨).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الإبداع الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية الخاصة بأنه القدرات الإضافية التي يحتاجها معلمي التربية الخاصة والمستويات المرتفعة من الكفاءة الإبداعية لحل المشكلات التربوية والتعليمية اليومية بالمؤسسة التعليمية، مثل تصميم استراتيجيات تدريسية تتسم بالإبداع والابتكار، وتساهم في تكيف المناهج الدراسية بما يتوافق مع قدرات الطلبة مع توظيف التكنولوجيا المساعدة.

أبعاد الإبداع الوظيفي:

أكد عابدين وآخرون (٢٠٢٤) على أن هناك عدد من الأبعاد الخاصة بالإبداع الوظيفي تتمثل في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات، في حين هناك دراسات أخرى بينت أبعاد مماثلة وأضافت لها عدد آخر من الأبعاد منها دراسة (Runco and Jaeger 2012) التي وضحت أن البعد الخاص بالأصالة يعني قدرة الموظف على تقديم أفكار جديدة وغير تقليدية لحل المشكلات المتنوعة في مجال عمله أو تطوير

البيئة العملية، ويُعد هذا البعد مكوناً أساسياً للإبداع الوظيفي، وكذلك البعد الخاص بالمرونة والذي يعني القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة أو المتغيرة داخل بيئة العمل، وتوظيف استراتيجيات متعددة للتعامل مع التحديات المختلفة التي تواجه المؤسسة، وكذلك بعد الطلاقة والذي يعني القدرة على توليد عدد كبير من الأفكار بسرعة وسهولة في سياقات عملية متنوعة، وأيضاً بعد القدرة على حل المشكلات والذي يعني استخدام أساليب إبداعية متنوعة لمواجهة كافة الصعوبات التي تواجه العاملين، بما في ذلك التعامل مع المشكلات الداخلية والخارجية.

كما أضاف (Beghetto 2009) بعد المخاطرة المحسوبة والذي يعني استعداد المعلم كموظف بمدرسته لتجريب استراتيجيات تعليمية جديدة أو غير مألوفة، حتى مع وجود احتمالية للفشل، بهدف الوصول إلى نتائج تعليمية أفضل، وكذلك بعد الاستقلالية الفكرية والذي يشير إلى قدرة المعلم على اتخاذ قرارات تعليمية مستقلة دون الاعتماد على التوجيهات أو النماذج التقليدية، بما يعزز قدراته الإبداعية في العمل، وأضاف (Lubart 2001) بعد التطبيق الفعال والذي عبر عن القدرة على تحويل الأفكار الإبداعية إلى ممارسات واقعية داخل الصف الدراسي وتحقيق نتائج قابلة للقياس، بما يتناسب وطبيعة العمل التعليمي.

ومما سبق يمكن أن تعتمد الدراسة الحالية على خمسة أبعاد هي بعد الإبداع في استغلال الموارد، وبعد الإبداع في حل المشكلات، وبعد الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، وبعد تصميم الأنشطة التعليمية، وبعد الإبداع في التواصل والتفاعل.

الدراسات السابقة:

يُعدّ استعراض الدراسات السابقة خطوة أساسية لفهم السياق البحثي والإطار النظري المرتبط بموضوع التدفق والرضا الوظيفي والإبداع الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، إذ يساهم في تحديد الفجوات البحثية، وتفسير النتائج، وبناء أدوات القياس، واختيار المنهج المناسب للدراسة، وقد تنوعت الدراسات السابقة في هذه المجالات حيث تناولت بعض الدراسات مستوى الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه كالدعم الإداري، والتحفيز، وظروف العمل، والعبء المهني، فيما ركزت دراسات أخرى على علاقة الرضا الوظيفي بمتغيرات مثل الالتزام التنظيمي، والإبداع التنظيمي، ويلاحظ أن معلمي التربية الخاصة يواجهون ضغوطاً مهنية مغايرة عن غيرهم من معلمي التعليم العام، مما يستدعي دراسة أعمق لهذه المتغيرات لديهم، أخذاً بعين الاعتبار الخصائص الفريدة لعملهم مع فئات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وبناءً على ذلك، سيتم استعراض عدد من الدراسات المحلية والعربية والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع، مع التركيز على هدف كل دراسة، ومنهجها، وأدواتها، ونتائجها وتوصياتها، وذلك بهدف بناء قاعدة معرفية تساهم في إثراء الدراسة الحالية، وسيتم استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة، مرتبة تصاعدياً من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى (Adkins 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة رضا معلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عن وظيفتهم، والمخاوف التي تُعيق قدرتهم على تلبية احتياجاتهم الشخصية والمهنية، والضغوطات التي قد تمنع التدريس الفعال في مكان العمل، وتؤدي إلى انخفاض معنويات المعلمين، وبالتالي ترك المعلمين الجدد

لوظائفهم، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استطلاع رأي عبر الإنترنت لاستقصاء ٢٩ مجالاً لاستكشاف مؤهلات وبيئات عمل هؤلاء المعلمين، شارك فيه ٣٣٢ معلماً، لتحديد درجة رضاهم أو عدم رضاهم عن ظروف العمل، واستخدام استراتيجيات التدخل، ومجالات الالتزام، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها أن بعض المشاركين أشاروا إلى عدم رضاهم الوظيفي، إلا أن المشاركين الذين عملوا لأكثر من ست سنوات كانوا أقل عرضة لترك وظائفهم مقارنةً بالمعلمين الذين عملوا لأقل من ست سنوات.

أجرى محمود (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي وعلاقته بقيم العمل لدى معلم التربية الخاصة في مجال الإعاقة البصرية والسمعية والفكرية، ولقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هذا الهدف، وتمثلت عينة الدراسة في ١٦٦ معلماً موزعين على مجالات الإعاقة الثلاث بواقع ٥٢ معلماً إعاقة بصرية، و ٥٠ معلم إعاقة سمعية، و ٦٤ معلم إعاقة فكرية، وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية، وتم استخدام مقياس الرضا الوظيفي لمعلم التربية الخاصة، ومقياس قيم العمل، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين كانت متوسطة، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة حول مستوى الرضا الوظيفي تعزى للمتغيرات نوع إعاقة المتعلمين، والنوع (ذكور، إناث)، والمؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

كما أجرى Abushaira (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وفقاً لبعض المتغيرات، وتم إجراء أسلوب المسح من خلال استبانة مكون من (تسعة أبعاد)، تم تطبيقها على (١٣٩) معلماً ومعلمة تربية خاصة (١٦ معلماً و ١٢٣ معلمة)، وكشفت النتائج أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المشاركين كان متوسطاً، ولم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى المستجيبين تعزى إلى متغير الجنس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لدى المستجيبين تعزى إلى متغير العمر لصالح المعلمين الأصغر سناً، وقدمت الدراسة رؤية واضحة لمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن مما يساعد على تحسين كفاءة عملهم، علاوة على ذلك توصي الدراسة بضرورة توفير جو عمل مناسب لتشجيع المعلمين الذين يعملون مع الطلاب متعددي الإعاقة.

كما أجرت عزازي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين مدارسهم، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد اختيرت عينة طبقية عشوائية تكونت من (٤٢٢) معلماً ومعلمة، وبنسبة (١٠%) من مجتمع الدراسة (المدارس العامة والمدارس الخاصة) في محافظة العاصمة عمان، وقد تم تطوير أداتين لتعرف مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية وتعرف مستوى الرضا الوظيفي من وجهة نظر معلميه، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها أن مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، كما أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، وتوجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإبداع الإداري و الرضا الوظيفي، وعدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي والخبرة التعليمية، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وإلى متغير السلطة المشرفة لصالح المدارس الخاصة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، كذلك توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ في مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة التعليمية ولصالح أصحاب الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، والجنس لصالح الإناث، والسلطة المشرفة و لصالح المدارس الخاصة.

وأجرى (Mohamad and Yaacob (2013) دراسة هدفت إلى تحديد رضا المعلمين عن وظائفهم بناءً على الأجر، وعبء العمل، وبيئة العمل بمدارس التربية الخاصة وفقاً للمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس، والمؤهل الدراسي للمعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هذا الهدف، وتم استخدام نسخة مترجمة من استبانة رضا المعلمين عن وظائفهم (TJSQ)، تتكون الأداة من ٦٦ فقرة موزعة على عدد من المجالات الفرعية تتمثل في الإشراف والزملاء وظروف العمل والأجر والمسؤولية والأمان والتقدير، وتم تطبيقه على عينة مكونة من ١١٥ معلماً للتربية الخاصة في مدارس ابتدائية وثانوية مختارة في بيرليس، ماليزيا، وأظهرت النتائج أن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق في الرضا الوظيفي بناءً على العوامل المختلفة التي تمت دراستها وهي الأجر وعبء العمل وبيئة العمل.

وأجرى محمد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تعرف درجة الرضا الوظيفي والإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات وأقسام التربية الرياضية في اليمن، والعلاقة بينهما، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تصميم استبانة من جزأين إحداهما يقيس الرضا الوظيفي والآخر يقيس الإبداع الإداري، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) عضو هيئة تدريس بكليات وأقسام التربية الرياضية في الجامعة اليمنية، وأظهرت النتائج درجة رضا وظيفي متوسطة لأعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت النتائج توافر الإبداع الإداري بدرجة كبيرة لدى أعضاء هيئة التدريس، وأيضاً وجود علاقة طردية موجبة بين الرضا الوظيفي والإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس.

وأجرى (Dhanalakshmi (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن الرضا الوظيفي لدى المعلمين المتخصصين للطلبة ذوي الإعاقات النمائية، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هذا الهدف، ولقد تم اختيار ٥٠ مستجيباً كعينة، وحيث تم اعتماد طريقة أخذ العينات العشوائية غير المتناسبة، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها أن تحسين الرضا الوظيفي بين المعلمين أمر ضروري لتعزيز جودة تعليم الطلبة ذوي الإعاقات النمائية، ويمكن أن تؤدي معالجة العوامل المحددة إلى معدلات استبقاء أفضل ونتائج تعليمية محسنة.

كما أجرى Babu and Arunkumar (2018) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الرضا الوظيفي بين المعلمات الخصاصات للأطفال ذوي الإعاقات الفكرية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق هذا الهدف، كما تم اختيار ٣٢ معلمًا خاصًا من بين ٤٨ معلمًا خاصًا في تشيدامبارام تالوك لغرض جمع البيانات، واستخدمت أداة "استبانة الرضا الوظيفي" (بول إي. سبيكتور، ١٩٩٤). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن (٥٦٪) من معلمات التربية الخاصة يعانون من انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

وأجرى Yavuz (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين الذين يعملون مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثل مجتمع الدراسة في المعلمين من جميع أنحاء تركيا الذين يعملون في مدارس التربية الخاصة، وتم استخدام مقياس الرضا الوظيفي الذي طوره شاهين (١٩٩٩) في الدراسة، حيث تم تطويره بما يتوافق مع أهداف الدراسة، وتم تطبيقه على عينة مكونة من ٤٦٥ معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين كان متوسطًا، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعدد من المتغيرات منها الجنس، وعدد سنوات الخبرة، ومستوى الدخل، والعمر، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير الراتب وتلقي الدعم من الزملاء وتلقي الثناء من الإداريين.

وأجرى حسن (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وتمثلت عينة الدراسة في ١٥٠ معلمًا بمدارس التربية الخاصة بمحافظة الشرقية حكومي وخاص، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وقد تم استخدام استبانة الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة من إعداد الباحث، وأسفرت النتائج عن وجود درجة من الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة عينة الدراسة ووجود فروق داله إحصائيًا في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لبيئة العمل حكومي، وخاص، لصالح بيئة العمل الحكومي وكذلك فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك فروق تعزى لمتغير المؤهل الدراسي لصالح المؤهل الأعلى، وكذلك فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية لصالح الأكثر خبرة، وكذلك فروق تعزى لنوع الإعاقة التي يتعامل معها المعلمون.

وأجرى Sahu and Bhende (2021) دراسة كمية هدفت إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة في مقاطعة رايبور، تشاتيسجار، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة لقياس مستوى الرضا الوظيفي وأثر بعض المتغيرات على مستوى الرضا، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من ٨٥ معلمًا متخصصًا في التربية الخاصة والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها عدم وجود ارتباط بين الراتب الشهري ومستوى الرضا الوظيفي، إلا أن معظم أفراد العينة كانوا راضين إلى حد ما عن وظائفهم، وعند النظر في العلاقة بين الرضا الوظيفي ونوع العمل، اتضح أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية، ووفقًا لهذه الدراسة،

كانت هناك علاقة قوية بين درجات الرضا الوظيفي للمستجيبين ودخل أسرهم، وتشير هذه النتيجة إلى أن الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة يتأثر بمستوى رواتبهم، وللدخل تأثير كبير على مدى الرضا في العمل، ولم تختلف مستويات الرضا الوظيفي اختلافاً كبيراً باختلاف المستوى التعليمي للمستجيبين، وخلصت الدراسة إلى أن شعور معلمي التربية الخاصة بالرضا الوظيفي كان أكثر تأثراً بعوامل خارجة عن سيطرتهم.

كما أجرى عبدالرحمان وآخرون (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الرضا الوظيفي بمختلف أبعاده (محتوى العمل، ظروف العمل، نظام الأجور الترقيات، العلاقة بين زملاء العمل، نمط الإشراف) في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام استبانة من إعداد الباحثين كأداة رئيسية لجمع البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة والتي بلغ حجمها ٤٢٠ أستاذا دائما من مختلف جامعات الوطن، حيث تم توزيع الاستبيانات عن طريق البريد الإلكتروني، وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد أثر للرضا الوظيفي في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية، أما بالنسبة لأبعاد الرضا الوظيفي فقد تأكد وجود أثر لكل من بعد محتوى العمل، وبعد نظام الأجور الترقيات، وبعد العلاقة بين زملاء العمل في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

وأجرى أبو برهم (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التحقق من وجود أثر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط بين التمر الوظيفي والانغماس الوظيفي، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي السببي، وتم اعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٩) من معلمي المدارس وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وكان من أهم نتائج الدراسة يوجد أثر لأبعاد الرضا الوظيفي (ظروف العمل، العلاقات مع الزملاء ورؤساء العمل، الأمان والاستقرار الوظيفي، طبيعة الوظيفة) على الانغماس الوظيفي وذلك من وجهة نظر المعلمين.

في حين أجرى Abina et al., (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وأثر هذا الرضا على نيتهم في البقاء في هذه المهنة، ويؤكد على أهمية البيئة الداعمة والتعاون والدعم الإداري لهؤلاء المعلمين، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق الهدف من الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم التطبيق على ٣٠ معلماً من معلمي التربية الخاصة بالمدارس العامة في مدينة دافاو، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها أن معلمي التربية الخاصة لديهم مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي بشكل عام، كما توصلت إلى أن نسبة الاحتفاظ بالموظفين بين هؤلاء المعلمين مرتفعة، كما وجدت الدراسة ارتباطاً إيجابياً كبيراً بين الرضا الوظيفي والاحتفاظ بالمعلمين، مما يعني أن المعلمين الراضين هم أكثر رغبة في البقاء في وظائفهم على الرغم من تحديات تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وكذلك أجرى Putra and Ashshiddiqi (2022) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين أداء العمل ورضا معلمي المدارس الخاصة في مدينة ساماريندا، وتتمثل فرضية الدراسة في وجود علاقة إيجابية بين أداء العمل ورضا معلمي المدارس الخاصة، وشملت الدراسة ٦٠ معلماً، منهم ١٦ معلماً و٤٤ معلمة، وقد استخدمت الدراسة مقياس كوبمانز لأداء العمل (٢٠١٤) ومقياس سبيكتور لرضا العمل (١٩٨٥)، وتظهر نتيجة اختبار

ارتباط سبيرمان أن معامل الارتباط الذي تم الحصول عليه هو ٠.٣٦٩، بقيمة دلالة ٠.٠٠٢ ($p < 0.05$)، حيث يوجد ارتباط إيجابي بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الخاصة، كما أن الرضا الوظيفي يؤثر بنسبة ١٣.٦٪ على الأداء كما يتضح من معامل التحديد $(r^2) = 0.136$ ، أما النسبة المتبقية البالغة ٨٦.٤٪ فهي تأثير عوامل أخرى، وتشير النتائج أيضًا إلى أنه حسب الجنس لم يكن هناك فرق في الرضا الوظيفي والأداء بين المستجيبين الذكور والإناث، وبالمثل، لا يوجد فرق في المتغيرين بناءً على سنوات الخدمة.

وأجرى (Nurhattati (2022) دراسة تهدف إلى إبراز الإبداع كجانب أساسي للمعلمين في المدارس، وكيف يتأثر بالرضا الوظيفي، وهي تستخدم أسلوبًا كميًا مع نهج سببي، وتم تطبيق الأداة على ٢١٩ معلمًا في المدارس الثانوية المهنية الخاصة، والذين تم اختيارهم عن طريق المعاينة العشوائية البسيطة، وتم جمع البيانات باستخدام استبيان الرضا الوظيفي، واستبيان الإبداع، وتم اختبار صحتها وموثوقيتها، وأشارت النتائج إلى أن إبداع المعلمين يمكن أن يزداد من خلال الرضا الوظيفي، كما أن أحد المؤشرات القوية التي تؤثر على رضا المعلمين الوظيفي أكثر من غيرها هو الإشراف على التدريس، مقارنة بدعم الزملاء والرواتب وظروف العمل والشخصية، لذلك لزيادة إبداع المعلمين يجب على الإدارة المدرسية تحسين الإشراف على التدريس للمعلمين، ويساهم هذا البحث في الطريقة التي يمكن أن يحسن بها الإشراف على التدريس رضاهم الوظيفي، مما يحفز بشدة تحسين إبداعهم.

وأجرى أبورميلة (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الرضا الوظيفي على الانغماس الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدارس البلدية في القدس الشرقية، وتحديد الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات المعلمين حول مستوى الانغماس الوظيفي بمدارسهم، تعزى لمتغيري (الجنس وسنوات الخبرة)، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هدف الدراسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في مدارس البلدية في مدينة القدس الشرقية، حيث بلغ عدد مفرداته (٧٨٠) معلماً ومعلمة، موزعين على (٢٧) مدرسة ثانوية في القدس الشرقية، وتم تطبيق الأداة على عينة قوامها (٢٥٥) معلماً ومعلمة منهم (٩٩) معلماً و (١٥٦) معلمة من مدارس البلدية في مدينة القدس الشرقية، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الرضا الوظيفي ومستوى الانغماس الوظيفي جاءا بدرجة متوسطة، ووجدت النتائج بأنه يوجد أثر للرضا الوظيفي بأبعاده " طبيعة العمل - الأجور والمكافآت - تحقيق الذات - الانتماء للمهنة" في الانغماس الوظيفي، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرهم لمستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كما أجرى البشري (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى تعرف العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمراكز الرعاية النهارية بمنطقة القصيم، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة بمراكز الرعاية النهارية بمنطقة القصيم، وقد تم استخدام استبانة

العوامل المساهمة كأداة لجمع البيانات التي تكونت من ثلاث أبعاد تمثلت في بعد عوامل مادية، وبعد عوامل غير مادية (معنوية)، وبعد طبيعة العمل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمراكز الرعاية النهارية بمنطقة القصيم جاء بدرجة متوسطة، وجاءت الأبعاد كالاتي: بعد طبيعة العمل كان في المرتبة الأولى، وجاء في المرتبة الثاني بعد عوامل غير مادية (معنوية)، وأخيراً في المرتبة الثالثة بعد العوامل المادية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ تُعزى إلى أثر الجنس، وسنوات الخبرة ومسار التخصص في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للعوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمراكز الرعاية النهارية بمنطقة القصيم.

وأجرى Aftab et al., (2023) دراسة تهدف إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة العاملين في معاهد التربية الخاصة في البنجاب، وكذلك دراسة العوامل الرئيسة المؤثرة على مستويات رضاهم، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات تم استخدام استبانة لقياس الرضا الوظيفي يتكون من ٣٥ سؤالاً تغطي العوامل التالية: بيئة العمل، والتطوير المهني، والمرافق والموارد، وتنفيذ السياسات، والدخل، والارتباط بالعمل، ونسبة الطلاب إلى المعلمين، وتم التطبيق على عينة مكونة من ١٥٠ معلماً من العاملين في معاهد التربية الخاصة، وتشير النتائج إلى أن المعلمين الكبار كانوا أكثر رضا من المعلمين حديثي التعيين، كما اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير الجنس، كما اتضح أن هناك فروق بين المجموعات تبعاً لمتغير الخبرة والدخل، وتؤكد هذه النتائج على أهمية معالجة الجوانب المختلفة للرضا الوظيفي، وتحديث السياسات التي تهدف إلى تعزيز الرضا الوظيفي وتحسين جودة التعليم المقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

في حين أجرى Alkayed et al., (2024) دراسة هدفت إلى قياس مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة، ومواقفهم تجاه العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، وتأثير ذلك على مواقف المعلمين الطلاب والمدرسين، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وطور الباحثون استبياناً لقياس مستوى الرضا الوظيفي، ومقياساً لقياس المواقف تجاه العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة في العينة، وتكونت عينة الدراسة من ٧١ معلماً للتربية الخاصة و ٧١ طالباً مدرساً "يتلقون تدريبهم مع معلمي التربية الخاصة"، وتم تحديد درجة تأثير مواقف المعلمين الطلاب برضا المعلمين ومواقفهم تجاه العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها والتي ظهرت عند مستوى متوسط للأداء على مقياس "المواقف"، حيث تراوحت المتوسطات من ٢.٤٩ إلى ٤.٢٠ وبمتوسط حسابي ككل ٣.٤٩. أدخلت طريقة الانحدار التدريجي المعتمدة في الدراسة المتغيرات المتوقعة في معادلة الانحدار تدريجياً، مما أدى إلى نموذجين تنبؤيين ذوي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $0.05 \leq \alpha$. أوضح النموذج الأول، الذي يتضمن رضا المعلم الوظيفي ومواقف المعلمين الطلاب تجاه العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، ٧٪ من التباين الكلي، والنموذج الثاني الذي أخذ في الاعتبار أيضاً مواقف المعلمين، فسّر جزءاً أكبر بكثير من التباين، حيث مثل ٦٤٪ من إجمالي التباين المفسر للنموذج التنبؤي لمواقف المعلمين الطلاب تجاه العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة، وتُبرز هذه النتائج

التأثير الكبير لرضا المعلمين الوظيفي ومواقفهم على مواقف المعلمين الطلاب، وتسهم الدراسة في فهم العوامل التي تشكل وجهات نظر المعلمين الطلاب، وتؤكد على أهمية تعزيز الرضا الوظيفي والمواقف الإيجابية بين معلمي التربية الخاصة لتهيئة بيئة تعليمية داعمة.

وأجرت الجعيد والثبتي (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى تعرف أثر تطبيق متطلبات الإدارة الرشيدة في تحقيق أبعاد الإبداع الوظيفي بجامعة الطائف، ولتحقيق هذا الهدف وتم استخدام المنهج الكمي، وتم استخدام أداة الاستبانة لتحليل متغيرات البحث وفق متغيرين: المتغير الأول الكشف عن مدى تطبيق جامعة الطائف لأبعاد الإدارة الرشيدة (دعم الإدارة العليا، تعاون الإدارة مع الموظفين، الاهتمام بالتكوين والتدريب كما ونوعاً، والتغيير في ثقافة الجامعة) والمتغير الثاني للكشف عن مدى توفر أبعاد الإبداع الوظيفي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الحساسية للمشكلات)، بالإضافة لأثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتم تطبيق هذه الأداة على عينة عشوائية قوامها (٢٩٨) عضو هيئة تدريس وموظف، من إجمالي المجتمع البالغ عدده ٣٤٩٤ عضو هيئة تدريس وموظف بالجامعة طبقاً للمتغيرات الديموغرافية (النوع، وطبيعة العمل، والرتبة الأكاديمية، والخبرة العملية)، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها أن مستوى الإبداع الوظيفي بجامعة الطائف جاء بدرجة مرتفعة، ووجود تأثير إيجابي لمتطلب واحد من متطلبات الإدارة الرشيدة (التغيير في ثقافة الجامعة) في تحقيق الإبداع الوظيفي في جامعة الطائف.

وأجرى Arcipe (2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مشاركة المعلمين في العمل المدرسي والرضا الوظيفي لديهم والاحتفاظ بهم في المدارس العامة بمدينة ماندواي بالفلبين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق الهدف منها، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، تم تطبيقها على عينة من المعلمين شملت ٢٥٣ معلماً، وأظهرت النتائج أن غالبية المستجيبين كانوا من الإناث الذين تتراوح أعمارهم بين ٣٢ و ٤١ عاماً، وأن أكثر من نصفهم متزوجون وحاصلين على درجة الماجستير، وأن معظمهم لديهم ١٦ عاماً أو أكثر من الخبرة في التدريس، وتلقى ثلثهم تدريباً على التعليم الشامل وكانوا على دراية بالسياسات التعليمية، وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن مستويات المشاركة في العمل المدرسي لدى المعلمين والرضا الوظيفي كانت مرتفعة للغاية، وكانت مستويات الاحتفاظ بهم بالمدارس مرتفعة أيضاً بفضل العلاقات الجيدة والأمان وقبول المجتمع، وتقترح الدراسة وضع خطة لتعزيز رضا المعلمين واستبقائهم لمعالجة المتغيرات التي تؤثر بشكل كبير على مشاركة المعلمين ورضاهم واستبقائهم، وتوصي هذه الخطة بمبادرات مُصممة خصيصاً تركز على بنى تحفيزية وتقييمية، إلى جانب استراتيجيات وجدول زمنية ونتائج مُستهدفة لتعزيز مُحددات الرضا المُحددة واستمرارية التوظيف.

كما أجرى Kanj and EL-Abed (2024) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة وعاملين رئيسيين: خصائصهم الاجتماعية والديموغرافية وكفاءتهم الذاتية، ويتضمن ذلك متغيرات مثل العمر والجنس وسنوات الخبرة ومستوى التعليم وساعات العمل ونوع المؤسسة التعليمية والمنطقة الجغرافية ونوع العمل، وشارك في عينة ممثلة مكونة من ٢٠٥ من معلمي التربية الخاصة، غالبيتهم من الإناث

(٩٤.٦%)، من خمس مناطق مختلفة في لبنان، وسمحت هذه العينة المتنوعة بإجراء تحليل شامل للعوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباطاً كبيراً بين الرضا الوظيفي للمعلمين الخاصين وكفاءتهم الذاتية، ويشير هذا إلى أن المعلمين الذين يؤمنون بقدراتهم على أداء وظائفهم بفعالية يميلون إلى الإبلاغ عن مستويات أعلى من الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى ذلك، لوحظ أن المعلمين ذوي مستويات التعليم العالي أعربوا عن رضا وظيفي أكبر مقارنة بأولئك الذين لديهم مؤهلات تعليمية أقل، وبناءً على النتائج، توصي الدراسة بتعزيز مناخ مدرسي داعم يشجع العلاقات الإيجابية بين المعلمين، كما يؤكد على أهمية برامج التدريب المنتظمة التي تهدف إلى تعزيز معرفة المعلمين ومهاراتهم، والتي يمكن أن تزيد من تحسين رضاهم الوظيفي.

وأجرى (Madan and Priyanka (2025) دراسة هدفت إلى تحديد الرضا الوظيفي للعاملين عن بُعد، وتحديد الفروق في هذه المتغيرات تبعاً للمتغيرات الديموغرافية كالعمر والجنس والمؤهل التعليمي ونمط المعيشة ومدة العمل عن بُعد، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المقابلات والاستبيانات، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ معلماً ومعلمة تربية خاصة (٢٥ معلماً و ٢٥ معلمة) تم اختيارهم عشوائياً من منطقة روهتاك، ولتقييم الرضا الوظيفي للمعلمين، تم استخدام مقياس الرضا الوظيفي، والذي تم تطويره من قبل منير، س. وخاتون (٢٠١٥)، وكشفت النتائج عن أنه لا يوجد فرق كبير في الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث، مما يعني أن لكلٍ من الذكور والإناث اعتباراته وتوقعاته الخاصة من أماكن عملهم، في حين هناك فرق كبير في الرضا الوظيفي بين خريجي وخريجات الدراسات العليا، مما يعني أن ارتفاع المؤهل التعليمي يزيد من الرضا في مكان العمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

جاءت الدراسات السابقة التي تناولتها الدراسة الحالية متنوعة في أهدافها ومنهجياتها وسياقاتها، ما أضفى على الإطار النظري طابعاً من الشمول والعمق، وأسهم في بلورة رؤية متكاملة حول المتغيرات محل الدراسة، وهي التدفق، والرضا الوظيفي، والإبداع الوظيفي. وقد كشفت هذه الدراسات عن التداخل الوثيق بين هذه المتغيرات، حيث أكدت مجمل النتائج على أهمية الرضا الوظيفي كمتغير وسيط يسهم في تعزيز الإبداع لدى المعلمين، كما أبرزت دور التدفق كحالة انفعالية ومهارية إيجابية ترتبط بارتفاع الأداء الوظيفي والتحفيز الذاتي.

ومن خلال مراجعة هذه الدراسات، يتضح أن معظمها اتسم باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي أو المسحي، مما يعكس توافقاً منهجياً في دراسة العلاقات بين المتغيرات النفسية والمهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. كما أن أغلب الدراسات اتفقت على أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة يتراوح بين المتوسط والمنخفض، وهو ما يطرح إشكاليات تتعلق ببيئة العمل والدعم المؤسسي، ويعزز من أهمية تناول هذا المتغير في سياقات محلية جديدة كالسياق المصري الذي تتناوله الدراسة الحالية.

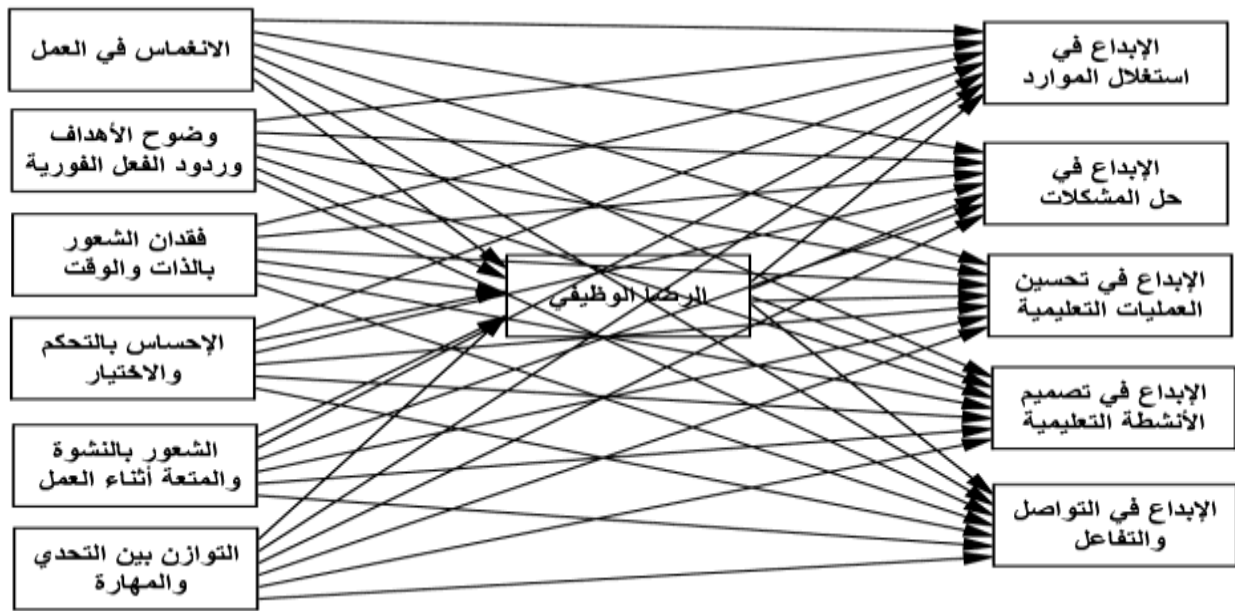
وفيما يخص متغير الإبداع الوظيفي، فقد أوضحت بعض الدراسات وجود علاقة طردية بين الرضا الوظيفي والإبداع، ما يدعم فرضية تأثير الرضا كعامل محفز للسلوك الإبداعي داخل المؤسسة التعليمية. كما أن عدداً من الدراسات الحديثة، مثل دراسة (Nurhattati (2022، قدمت أدلة على أن الإشراف الفعال يمكن أن يسهم في تعزيز رضا المعلمين وبالتالي رفع مستويات الإبداع.

ومن ناحية أخرى، ركزت بعض الدراسات على العوامل الديموغرافية مثل الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وتوصلت إلى نتائج متباينة، الأمر الذي يدعم أهمية تناول هذه المتغيرات في الدراسة الحالية بهدف الكشف عن دلالتها في السياق المحلي.

وعلى الرغم من القيمة المعرفية للدراسات السابقة، إلا أن الدراسة الحالية تميزت بتقديم نموذج سببي يربط بين التدفق والرضا الوظيفي والإبداع الوظيفي، في محاولة لتفسير العلاقات الديناميكية بين هذه المتغيرات، وتقديم تصور متكامل لمصادر التأثير، وهو ما لم تتطرق إليه معظم الدراسات السابقة بصورة منهجية دقيقة. كما أن استهداف معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية كفئة متخصصة يعكس خصوصية في التناول البحثي، ويُعد استجابة علمية لحاجة ملحة في مجال التربية الخاصة.

وعليه، فإن الدراسات السابقة وفرت خلفية نظرية غنية، ودعمت التوجهات البحثية للدراسة، غير أن الدراسة الحالية تسعى إلى تجاوز الطابع الوصفي لبعضها، من خلال تقديم تحليل سببي معمق يسهم في تطوير البرامج التربوية والتدريبية الموجهة لهذه الفئة من المعلمين.

وبناءً على الأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة (التدفق، الرضا الوظيفي، الإبداع الوظيفي)، وطبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات، تم تصميم النموذج المقترح لطبيعة العلاقات السببية، وفيما يلي النموذج المقترح المُعد من قبل الباحثين:



شكل (١) النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة.

فروض الدراسة:

١. النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة "التدفق، الرضا الوظيفي، الإبداع الوظيفي" يلائم بيانات عينة الدراسة.
٢. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتدفق بأبعاده الفرعية في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٣. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للتدفق بأبعاده الفرعية في الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
٤. يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًا للرضا الوظيفي في الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
٥. يوجد تأثير متوسطي "غير مباشر" دال إحصائيًا للتدفق بأبعاده الفرعية في الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
٦. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس التدفق وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف النوع (ذكور/إناث).
٧. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف النوع (ذكور/إناث).
٨. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف النوع (ذكور/إناث).
٩. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس التدفق وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
١٠. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).
١١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وأبعاده الفرعية تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

١. **منهج الدراسة:** اقتضت أهداف الدراسة استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يقصد به المنهج الذي يطبق بهدف دراسة وتحديد العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويسعى المنهج الوصفي الارتباطي نحو جمع بيانات حول الحالة الراهنة، وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر وتحديد مقدار هذه العلاقة (خطاب، ٢٠٠٧)، كما أستخدم المنهج الوصفي المقارن؛ للتحقق من طبيعة الفروق على متغيرات الدراسة الثلاثة (التدفق، الرضا الوظيفي، الإبداع الوظيفي) وأبعاده الفرعية تبعًا للنوع (ذكور، إناث)، وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

٢. عينة الدراسة:

انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

٢. ١. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:** تكونت تلك العينة من (٢١٧) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة القاهرة والجيزة والقلوبية، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين

(٢٥-٤٨) سنة، بمتوسط عمري (٣٥.٥٩) سنة وانحراف معياري (٥.٥٥١)، وبواقع (١٠٨ ذكور، ١٠٩ إناث)، وفيما يلي جدول يوضح المؤشرات الوصفية للعينة من حيث العمر الزمني.

جدول (١) المؤشرات الإحصائية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١٠٨	٣٦.١٠	٥.٨٢٨	%٤٩.٧٧
	إناث	١٠٩	٣٥.٠٨	٥.٢٤١	%٥٠.٢٣
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٢	٢٨.٨٤	٢.٠١٠	%٢٨.٥٧
	٥-١٠ سنوات	٧٩	٣٥.١١	٢.٤١٨	%٣٦.٤١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٦	٤١.٥٩	٢.٢٢٨	%٣٥.٠٢
عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة		٢١٧	٣٥.٥٩	٥.٥٥١	%١٠٠

٢.٢. العينة الأساسية: تكونت تلك العينة من (٢٣٦) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة القاهرة والجيزة والقليوبية، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٥ : ٤٨) سنة، بمتوسط عمري (٣٥.٦١) سنة وانحراف معياري (٥.٦٦٧)، وبواقع (١١٠ ذكور، ١٢٦ إناث)، وجدول (٢) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية.

جدول (٢) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
النوع	ذكور	١١٠	٣٥.٨٢	٥.٦٤١	%٤٦.٦١
	إناث	١٢٦	٣٥.٤٢	٥.٧٠٥	%٥٣.٣٩
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٢٩.٢٦	١.٩٠٠	%٢٧.٩٧
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	٣٥.٥٠	٣.٤٣٩	%٤٢.٣٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٤١.٧٤	٣.٤٩٦	%٢٩.٦٦
العينة الأساسية ككل		٢٣٦	٣٥.٦١	٥.٦٦٧	%١٠٠

٣. أدوات الدراسة:

تضمنت أدوات الدراسة ما يلي:

- مقياس التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحثان.
- مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحثان.
- مقياس الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحثان.

أولاً: مقياس التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحثان (ملحق ١).

١. الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى التدفق الذي يختبره معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أثناء تأدية مهامهم التعليمية والتربوية داخل المدرسة.

٢. مبررات إعداد المقياس في الدراسة الحالية: أعدّ الباحثان مقياس التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية استناداً إلى عدد من المبررات العلمية والمنهجية التي استدعت إعداد أداة تقيس هذا المتغير في سياقه التربوي والمهني الخاص. فقد كشفت الأدبيات السابقة عن ندرة الأدوات التي تقيس التدفق بوصفه خبرة نفسية إيجابية متعددة الأبعاد لدى معلمي التربية الخاصة، ولا سيّما أولئك الذين يعملون مع فئة ذوي الإعاقة الفكرية، ما أدى إلى فجوة في الأدوات المعيارية التي تعكس طبيعة هذا المتغير وفقاً لخصوصية البيئة التعليمية وتحدياتها. كما أن معظم المقاييس الأجنبية المتاحة للتدفق تم إعدادها في سياقات مهنية مختلفة لا تتلاءم مع خصائص السياق العربي، وهو ما استوجب إعداد مقياس يتسم بملاءمة لغوية وثقافية، ويعكس الأبعاد النفسية والسلوكية والوجدانية لتجربة التدفق لدى هذه الفئة من المعلمين. إضافة إلى ذلك، فإن الطابع المركّب لمتغير التدفق وتعدد أبعاده الفرعية يتطلب بناء أداة سيكومترية دقيقة تُمكن من التمييز بين مستويات التدفق المختلفة لدى المعلمين، وربطها بالمحددات النفسية والمهنية الأخرى قيد الدراسة مثل الرضا الوظيفي والإبداع المهني. وانطلاقاً من تلك الضرورات العلمية، سعى الباحثان إلى بناء هذا المقياس وفق إجراءات منهجية دقيقة، تضمن له الصدق والثبات، ليكون أداة فعالة في القياس النفسي والتقييم المهني في مجال التربية الخاصة

٣. مصادر إعداد المقياس: اعتمد الباحثان في إعداد مقياس التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على مجموعة من المصادر العلمية والنظرية التي شكلت الإطار المرجعي لبناء المقياس وصياغة مفرداته، إذ استندا أولاً إلى النماذج النظرية المعاصرة في تفسير ظاهرة التدفق، ولا سيما النموذج الذي قدمه (Csikszentmihalyi, 1997)، والذي يُعد من أكثر النماذج تأثيراً في أدبيات التدفق، لما يتضمنه من تحديد دقيق لأبعاد الخبرة المثالية التي يعيشها الفرد أثناء الانغماس في العمل. كما استفاد الباحثان من الدراسات السابقة ذات الصلة، التي تناولت أبعاد التدفق وتجاربه في السياقات التربوية والمهنية، وخصوصاً الدراسات التي أُجريت في البيئة التعليمية، مثل دراسات (Jackson and Marsh, 1996; Stavrou et al., 2007) والتي أسهمت في بلورة أبعاد التدفق المتعلقة بالتوازن بين التحدي والمهارة، والتركيز، والوعي بالزمن، والإحساس بالمتعة. كذلك راعى الباحثان توظيف نتائج البحوث العربية والمحلية التي ناقشت تجربة التدفق في ضوء الخصائص الثقافية والنفسية للمجتمع العربي، بما يعزز من الصدق الثقافي للمقياس. وبذلك تم بناء المقياس انطلاقاً من دمج الرؤية النظرية بالتجريب الميداني، ووفق معايير المنهجية العلمية في إعداد أدوات القياس السيكلوجي.

٤. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

قام الباحثان بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس.

قام الباحثان بحساب صدق المقياس من خلال الصدق العاملي (الاستكشافي، التوكيدي)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

أولاً: التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.25)، والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttman، وفي ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوي أو يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التي تشبع عليها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣)، وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكانية استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل.

تم إجراء التحليل العاملي على عينة قوامها (٢١٧) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠.٠٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر-ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠.٨٦٧) وهي قيمة أكبر من (٠.٦٠) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٣١٦٨.٢٠٤) بدرجة حرية (٦٣٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≥ 1 مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود (٦) ستة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٥٢.٥١٢%) من التباين الكلي، ويوضح جدول (٣) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً الفاريماكس Varimax.

جدول (٣) مصفوفة العوامل المستخرجة وتشبعاتها وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين لمقياس التدفق.

العوامل	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
المفردات	٣	٢	٦	١	٤	٥
	٠.٧٦٩	٠.٧٣٢	٠.٦٩٢	٠.٦٨٤	٠.٣١٠	٠.٤٩٣
					٠.٦٤١	٠.٥٨٧
					٠.٦٦٨	٠.٤٠٩
					٠.٦٦٥	
						٠.٣٧٢

العوامل	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
المفردات						
١٧		٠.٦٥٨				
١٤		٠.٦٣٦			٠.٣١٨	
١٨	٠.٣٨٦	٠.٦٠٣				
٣٥		٠.٥٩٩				
١٥		٠.٥٩٤				
٢٩			٠.٧١٩			
٢٦			٠.٦٧٩			٠.٣٠٧
٣٠			٠.٥٨٨			
٢٢			٠.٥٨١			
٢٧			٠.٤٧٧	٠.٣٨٠		
٢٨	٠.٣٧٢		٠.٤٣٤			
٢٥			٠.٣٥٦	٠.٣٤٧		
٢١				٠.٦٦٦		
٢٠				٠.٥٩١		
٢٣				٠.٤١٦		
٢٤	٠.٣٢٨		٠.٣١٣	٠.٤١٥		
١٩				٠.٣٣٥		
٣٤				٠.٣٦٤	٠.٦٧٣	
٣١				٠.٣٣٢	٠.٦٥٨	
٣٣					٠.٦٥٣	
٣٢					٠.٥٥٤	
٣٦	٠.٣٩٨				٠.٥٤٦	
١٢						٠.٥٨٥
٨						٠.٥٤٥
١١			٠.٣٢٤			٠.٥٣٤
٧		٠.٣٤٣		٠.٣٠٥		٠.٥١١
٩		٠.٤١٣				٠.٤٣٦
١٠				٠.٤١٨		٠.٤٣٤
الجذر الكامن	٤.٣٥٤	٤.١٠٩	٢.٩٠٨	٢.٥٨٤	٢.٥٧	٢.٣٨١
نسبة التباين	%١٢.٠٩٣	%١١.٤١٣	%٨.٠٧٨	%٧.١٧٧	%٧.١٣٨	%٦.٦١٣
نسبة التباين التراكمية	%١٢.٠٩٣	%٢٣.٥٠٦	%٣١.٥٨٤	%٣٨.٧٦١	%٤٥.٨٩٩	%٥٢.٥١٢
اختبار كايزر-ماير-أوليكن	٠.٨٦٧ أكبر من ٠.٦٠					
اختبار بارتلليت	٣١٦٨.٢٠٤) دال عند مستوى ثقة ٠.٠٠١					

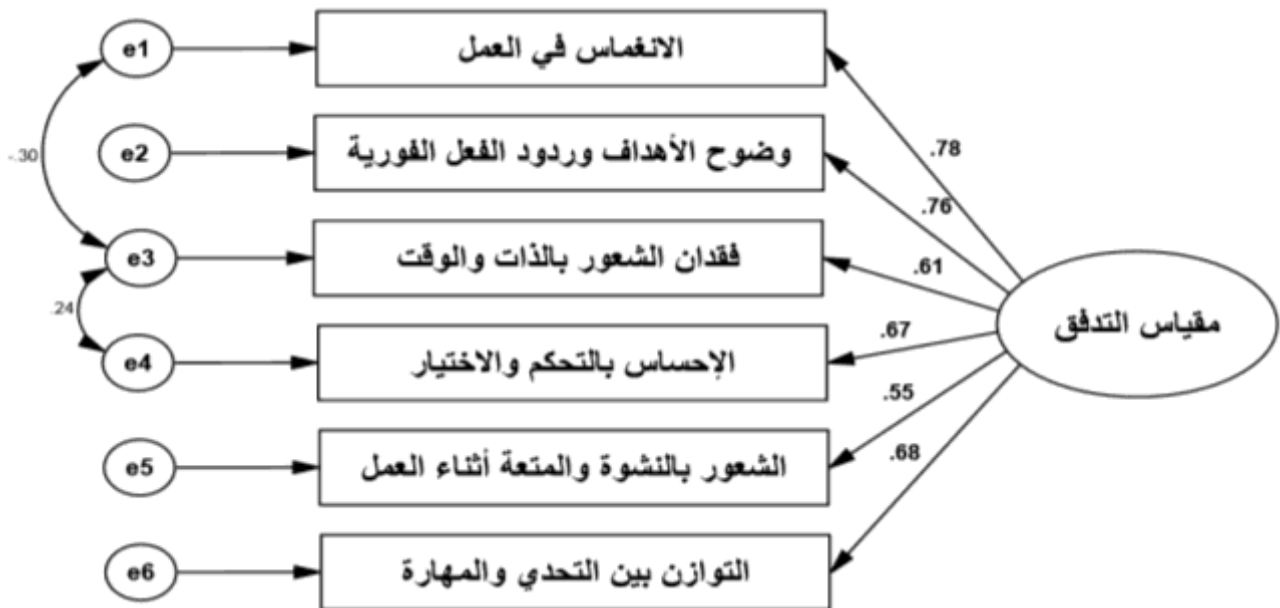
- باستقراء النتائج الواردة في جدول (٣) يتضح أنه لا يوجد تشبعات أقل من (٠.٣٠)؛ ومن ثم يظل طول المقياس مُكوّنًا من (٣٦) مفردة، وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا:
- **العامل الأول:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الأول بين (٠.٥٨٧ : ٠.٧٦٩)، وقد استحوذ على (١٢.٠٩٣%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٤.٣٥٤)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية الحالة التي يكون فيها الفرد مغمورًا تمامًا في نشاط معين، ويشعر بالاستمتاع والتركيز والانفصال عن مشتتات البيئة المحيطة، وتُعد من المؤشرات المهمة على جودة الأداء المهني والإشباع الوظيفي؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الانغماس في العمل).
 - **العامل الثاني:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الثاني بين (٠.٥٩٤ : ٠.٦٦٨)، وقد استحوذ على (١١.٤١٣%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٤.١٠٩)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية مدى إدراك المعلم لأهداف المهمة التعليمية بوضوح، وقدرته على تلقي تغذية راجعة مباشرة تساعد على تعديل أدائه في الوقت الحقيقي، مما يُعزز الاستمرارية والانغماس في العمل؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية).
 - **العامل الثالث:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث بين (٠.٣٥٦ : ٠.٧١٩)، وقد استحوذ على (٨.٠٧٨%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٩٠٨)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية الحالة التي يفقد فيها المعلم الإحساس بالوقت وبذاته أثناء أداء المهام التعليمية، نتيجة اندماجه التام في النشاط، وشعوره بالرضا الداخلي، وتظهر هذه الحالة عندما يشعر المعلم بأنه منغمس بالكامل في مهمة ذات مغزى، بحيث تتلاشى المشتتات الخارجية، ويقل وعيه بالبيئة من حوله، ويتوقف عن مراقبة ذاته أو القلق بشأن الأداء؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (فقدان الشعور بالذات والوقت).
 - **العامل الرابع:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الرابع بين (٠.٣٣٥ : ٠.٦٦٦)، وقد استحوذ على (٧.١٧٧%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٥٨٤)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية الشعور بالسيطرة الذاتية والإرادة الحرة التي يمتلكها المعلم أثناء أداء مهامه التعليمية، بما في ذلك القدرة على اتخاذ قرارات مناسبة، والتكيف مع الظروف المتغيرة، وتوظيف الوسائل التعليمية والتقنيات بمرونة، ويدل على أن المعلم يشعر بأنه هو من يقود العملية التعليمية، وليس مجرد منفذ لأوامر أو خطط مفروضة، مما يعزز شعوره بالتمكن، والثقة بالنفس، والفاعلية الذاتية في اتخاذ القرار التربوي داخل الصف؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الإحساس بالتحكم والاختيار).

- العامل الخامس: تراوحت تشبعات مفردات العامل الخامس بين (٠.٥٤٦ : ٠.٦٧٣)، وقد استحوذ على (٧.١٣٨%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٥٧)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية حالة وجدانية إيجابية يشعر بها المعلم أثناء انخراطه في أداء مهامه، تتسم بالفرح الداخلي، والنشوة، والرضا الذاتي الناتج عن التفاعل مع الطلاب، والنجاح في تنفيذ الأنشطة، وتحقيق الأهداف التعليمية، وتشير هذه الحالة إلى الدافع الجوهري الذي يجعل العمل التعليمي ممتعاً في حد ذاته، دون انتظار مكافآت خارجية، حيث تصبح متعة الإنجاز والتفاعل هي المكافأة؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل).

- العامل السادس: تراوحت تشبعات مفردات العامل السادس بين (٠.٤٣٤ : ٠.٥٨٥)، وقد استحوذ على (٦.٦١٣%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٣٨١)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية قدرة المعلم على تحقيق توازن داخلي بين درجة التحدي التي تفرضها المواقف التعليمية وبين مهاراته وخبراته التربوية، مما يخلق حالة من الاندماج والتركيز والإحساس بالكفاءة، وعندما يكون التحدي متناسباً مع مستوى مهارة المعلم، فإنه يُحفز الأداء ويولد حالة من التحفيز الإيجابي والانخراط التلقائي في العمل، بينما يؤدي غياب التوازن إلى الشعور بالملل أو القلق أو العجز؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (التوازن بين التحدي والمهارة).

ثانياً: التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

ثم قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق، وذلك لاختبار أن جميع المقاييس والعوامل المشاهدة Observed Factors (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة) تنتظم حول عامل كامن واحد One Latent Factor وهو التدفق، وتم التحقق من هذا الافتراض من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي كما هو موضح بجداول (٤) وشكل (٢).



شكل (٢) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول (٤) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التدفق.

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	قيمة كا ^٢ المحسوبة	٩.٣١٣	غير دالة	تحقق
٢	مستوى الدلالة الإحصائية	(٠.٢٣١)		
٣	درجات الحرية df.	٧		
٤	مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	١.٣٣٠	أقل من ٥	تحقق
٥	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠.١٧٤	الاقتراب من الصفر	مقبول
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٨٦	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات حرية AGFI	٠.٩٥٧	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٧٩	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٥٦	٠ إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠.٩٩٥	٠ إلى ١	مقبول
١١	مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٨٩	٠ إلى ١	مقبول
١٢	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٥	٠ إلى ١	مقبول
١٣	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠.٠٣٩	٠ إلى ٠.١	مقبول

يتضح من نتائج جدول (٤) أن قيمة كا^٢ بلغت (٩.٣١٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ حيث بلغت قيمة مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df) ١.٣٣٠ وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠.١٧٤) وهي قيمة تقترب من الصفر، كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, TLI, NFI, AGFI, IFI بلغت (٠.٩٨٦، ٠.٩٩٥، ٠.٩٨٩، ٠.٩٧٩، ٠.٩٥٧، ٠.٩٩٥) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠.٠٣٩) وهي قيمة أقل من ٠.١؛ مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مقبولة. كما أشارت النتائج إلى أن قيم التشبع للعوامل المشاهدة لمقياس التدفق بلغت (٠.٧٨، ٠.٧٦، ٠.٦١، ٠.٦٧، ٠.٥٥، ٠.٦٨)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ثانياً: الاتساق الداخلي للمقياس.

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة قوامها (٢١٧) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومقياس التدفق ككل، وفيما يلي النتائج:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومقياس التدفق ككل.

الأبعاد الفرعية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	تابع الأبعاد الفرعية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
البعد الأول (الانغماس في العمل)	١	٠.٨٤٤*	٠.٧٠١*	البعد الرابع (الإحساس بالتحكم والاختيار)	١٩	٠.٦٢٨*	٠.٥١٨*
	٢	٠.٧٨٠*	٠.٥٩٥*		٢٠	٠.٦٤٥*	٠.٤٥١*
	٣	٠.٧٨٩*	٠.٥٣٨*		٢١	٠.٦٥٢*	٠.٣٧١*
	٤	٠.٧٨١*	٠.٦٦٩*		٢٣	٠.٦٣٠*	٠.٤٩٣*
	٥	٠.٧٥٠*	٠.٦٢٧*		٢٤	٠.٦٧٣*	٠.٥٥٢*
البعد الثاني (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية)	٦	٠.٨١٧*	٠.٦٦٨*	البعد الخامس (الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل)	٣١	٠.٦١١*	٠.٢٩٧*
	١٣	٠.٦٩٨*	٠.٥٠٧*		٣٢	٠.٧٢٠*	٠.٤٨٨*
	١٤	٠.٦٦٢*	٠.٥٤٣*		٣٣	٠.٧٠١*	٠.٤٥٥*
	١٥	٠.٦٩١*	٠.٦٠٣*		٣٤	٠.٧١٩*	٠.٤٩٩*
	١٦	٠.٧٨٥*	٠.٦٣٤*		٣٦	٠.٦٧٦*	٠.٤٤٤*
البعد الثالث (فقدان الشعور بالذات والوقت)	١٧	٠.٦٦٤*	٠.٥٠٩*	البعد السادس (التوازن بين التحدي والمهارة)	٧	٠.٦٨٠*	٠.٥٢٧*
	١٨	٠.٧٣٤*	٠.٦١٧*		٨	٠.٥٣٠*	٠.٣٠٣*
	٣٥	٠.٧٠٨*	٠.٦٠٣*		٩	٠.٧٠٢*	٠.٦٧٧*
	٢٢	٠.٦٤٢*	٠.٤٢٩*		١٠	٠.٥٤١*	٠.٣٨١*
	٢٥	٠.٦١٠*	٠.٥٢٦*		١١	٠.٦٤٧*	٠.٤٧١*
	٢٦	٠.٧٦٣*	٠.٥٢٨*		١٢	٠.٥٦٢*	٠.٣٥٠*
	٢٧	٠.٦٠٧*	٠.٣٣٨*				
	٢٨	٠.٦٣١*	٠.٦١٠*				
	٢٩	٠.٥٤٤*	٠.١٦٦*				
	٣٠	٠.٦٢٧*	٠.٤٠٣*				

(*) دال عند مستوى ٠.٠١

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.١٦٦ : ٠.٨٤٤*)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠٥ ، ٠.٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة)، ومقياس التدفق ككل؛ وهذا يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحيته المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثم قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة

أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة) والدرجة الكلية لمقياس التدفق، ويوضح جدول (٦) نتائج معاملات الارتباط:

جدول (٦) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التدفق (ن=٢١٧).

المقياس وأبعاده الفرعية	البعد الأول (الانغماس في العمل)	البعد الثاني (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية)	البعد الثالث (فقدان الشعور بالذات والوقت)	البعد الرابع (الإحساس بالتحكم والاختيار)	البعد الخامس (الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل)	البعد السادس (التوازن بين التحدي والمهارة)	مقياس التدفق ككل
البعد الأول (الانغماس في العمل)	١	**٠.٦١٥	**٠.٣١٩	**٠.٤٨٢	**٠.٤١٨	**٠.٥٣٥	**٠.٧٩٥
البعد الثاني (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية)	**٠.٦١٥	١	**٠.٤٥١	**٠.٤٨٥	**٠.٤١٤	**٠.٤٩٩	**٠.٨١٢
البعد الثالث (فقدان الشعور بالذات والوقت)	**٠.٣١٩	**٠.٤٥١	١	**٠.٥٦٢	**٠.٣٨٠	**٠.٤٠٧	**٠.٦٨٦
البعد الرابع (الإحساس بالتحكم والاختيار)	**٠.٤٨٢	**٠.٤٨٥	**٠.٥٦٢	١	**٠.٣٧٧	**٠.٥٣٠	**٠.٧٤٤
البعد الخامس (الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل)	**٠.٤١٨	**٠.٤١٤	**٠.٣٨٠	**٠.٣٧٧	١	**٠.٣٣٩	**٠.٦٣٧
البعد السادس (التوازن بين التحدي والمهارة)	**٠.٥٣٥	**٠.٤٩٩	**٠.٤٠٧	**٠.٥٣٠	**٠.٣٣٩	١	**٠.٧٤٢
مقياس التدفق ككل	**٠.٧٩٥	**٠.٨١٢	**٠.٦٨٦	**٠.٧٤٤	**٠.٦٣٧	**٠.٧٤٢	١

(**). دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (٦) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الأبعاد الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة)، والدرجة الكلية لمقياس

التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثاً: ثبات مقياس التدفق.

قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتين جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا-كرونباخ، ومعامل ماكدونالد أوميغا على عينة قوامها (٢١٧) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (٧) قيم معاملات الثبات لمقياس التدفق (ن = ٢١٧).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان - براون"		معامل جوتمان	معامل ألفا - كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميغا
		قبل التصحيح	بعد التصحيح			
البعد الأول (الانغماس في العمل)	٦	٠.٧٩٩	٠.٨٨٨	٠.٨٨٨	٠.٨٨٢	٠.٨٨٣
البعد الثاني (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية)	٧	٠.٧٤٢	٠.٨٥٤	٠.٨٤٣	٠.٨٣٢	٠.٨٣٢
البعد الثالث (فقدان الشعور بالذات والوقت)	٧	٠.٥٨٥	٠.٧٤١	٠.٧١١	٠.٧٤٩	٠.٧٤٨
البعد الرابع (الإحساس بالتحكم والاختيار)	٥	٠.٤٧١	٠.٦٤٨	٠.٦٢٠	٠.٦٤٦	٠.٦٤٢
البعد الخامس (الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل)	٥	٠.٦٩١	٠.٨٢٣	٠.٧٩١	٠.٧١٨	٠.٦٧٧
البعد السادس (التوازن بين التحدي والمهارة)	٦	٠.٤٩٤	٠.٦٦٢	٠.٦٥٣	٠.٦٦٤	٠.٦٦٣
مقياس التدفق ككل	٣٦	٠.٨٦٦	٠.٩٢٨	٠.٩٢٨	٠.٩١٧	٠.٩١٥

ويتضح من خلال جدول (٧) أن قيم معاملات الثبات لمقياس التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تراوحت بين (٠.٦٢٠ : ٠.٩٢٨)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس التدفق.

وصف مقياس التدفق في صورته النهائية وطريقة تصحيحه:

ظل المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له مكوناً من (٣٦) موقعاً، وتحت كل موقف ثلاثة بدائل هي (أ، ب، ج)، ويختار المعلم أو المعلمة بديلاً واحداً لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل موقف بدرجة من (١-٣) درجات، بحيث يُعطى المفحوص (٣) درجات في حالة البديل الذي يدل على مستوى مرتفع من التدفق، و(٢) درجتان للمستوى المتوسط من التدفق، و(١) درجة واحدة للمستوى المنخفض من التدفق؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (٣٦ : ١٠٨) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من التدفق، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وجدول (٨) يوضح أرقام مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس التدفق.

جدول (٨) توزيع المفردات على الأبعاد الفرعية لمقياس التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

أرقام المفردات	عدد المفردات	الأبعاد الفرعية
١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦	٦	البعد الأول (الانغماس في العمل)
١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٣٥	٧	البعد الثاني (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية)
٢٢، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٧	البعد الثالث (فقدان الشعور بالذات والوقت)
١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤	٥	البعد الرابع (الإحساس بالتحكم والاختيار)
٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦	٥	البعد الخامس (الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل)
٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢	٦	البعد السادس (التوازن بين التحدي والمهارة)

ثانيًا: مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحثان (ملحق ٢).

١. الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مختلف جوانب عمله داخل المدرسة.

٢. مبررات إعداد المقياس في الدراسة الحالية: أعد الباحثان مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية استجابةً لعدد من المبررات العلمية والتطبيقية التي فرضتها طبيعة الدراسة وسياقها المهني. فقد أظهرت الأدبيات النفسية والتربوية أن الرضا الوظيفي يُعد من المتغيرات الجوهرية المرتبطة بجودة الأداء المهني والصحة النفسية للمعلمين، خاصةً في البيئات التربوية التي تتسم بارتفاع مستوى التحديات، كما هو الحال في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. ومع ذلك، فإن الأدوات المتوفرة لمقياس الرضا الوظيفي غالبًا ما صُممت لسياقات عامة لا تعكس الخصوصية المهنية والإنسانية لهذا النوع من المعلمين، كما أنها لا تراعي الفروق الثقافية والسياقية المرتبطة بالبيئة التعليمية في المجتمع العربي. أضف إلى ذلك أن أبعاد الرضا الوظيفي قد تتخذ دلالات نوعية مختلفة لدى هذه الفئة من المعلمين، ترتبط بطبيعة العلاقة مع الطلبة، والضغوط المهنية، وبيئة العمل، وغياب الدعم المؤسسي. ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير أداة سيكومترية محكمة تلائم طبيعة السياق المصري، وتُقاس الرضا الوظيفي بأبعاده المتعددة كما يختبره معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي دفع الباحثين إلى إعداد هذا المقياس استنادًا إلى منظور نظري معاصر، وإجراءات علمية دقيقة تضمن صدقه وثباته، لِيُسهم في دعم عمليات التقويم والتشخيص، وتوجيه التدخلات المهنية والنفسية المناسبة.

٣. مصادر إعداد المقياس: استند الباحثان في إعداد مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إلى مجموعة من المصادر النظرية والعلمية التي وفرت أساسًا متينًا لبناء المقياس وصياغة أبعاده ومفرداته. فقد اعتمدوا على الأطر النظرية الكلاسيكية والمعاصرة التي تناولت مفهوم الرضا الوظيفي، وفي مقدمتها نظرية هيرزبرغ (Herzberg) ذات العاملين، والتي تميز بين العوامل المحفزة والعوامل الصحية، إلى جانب نظريات الاحتياجات والدافعية، مثل نظرية ماسلو، ونظرية التوقع لـ(فرووم). كما رجعا إلى دراسات سابقة تناولت الرضا الوظيفي في السياقات التربوية كما هو موضح بالدراسات السابقة، خاصة تلك التي تناولت فئات المعلمين في بيئات التعليم الخاص، لما تمثله هذه الدراسات من ركيزة تطبيقية يمكن الاسترشاد

بها في تحديد الأبعاد الأكثر صلة بسياق الدراسة، مثل: الرضا عن طبيعة العمل، والمكافآت، والعلاقات المهنية، والتطوير المهني، والتوازن بين الحياة والعمل. وحرص الباحثان كذلك على مراجعة المقاييس المعتمدة في الأدبيات العربية والدولية، مع مراعاة الخصائص الثقافية والنفسية للمجتمع المصري، ما أتاح لهما بناء مقياس يتسم بالانساق البنائي، والصدق المفاهيمي، والملاءمة السياقية لبيئة عمل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٤. التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

قام الباحثان بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس.

قام الباحثان بحساب صدق المقياس من خلال الصدق العاملي (الاستكشافي، التوكيدي)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

الصدق العاملي Factorial Validity

أولاً: التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.25)، والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttman، وفي ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوي أو يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التي تشبع عليها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣)، وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكانية استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل.

تم إجراء التحليل العاملي على عينة قوامها (٢١٧) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠.٠٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر-ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠.٨٣٥) وهي قيمة أكبر من (٠.٦٠) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٢٦٨٩.٣٩٥) بدرجة حرية (٦٣٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≥ 1 مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود (٥) خمسة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٤٦.٥٣٧%) من التباين الكلي، ويوضح جدول (٩) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً الفارماكس Varimax.

جدول (٩) مصفوفة العوامل المستخرجة وتشبعاتها وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين لمقياس الرضا الوظيفي.

العوامل المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٦	٠.٦٩٣				
٢٢	٠.٦٩١				
٢٣	٠.٦٠٨				
٣	٠.٦٠٥				
١	٠.٥٦٢		٠.٣٥١		
٢١	٠.٥٥٣	٠.٤١٦			
١٩	٠.٤٤٤	٠.٣٣١		٠.٣١٠	
٥	٠.٤٣٧		٠.٣٧٧		
٤	٠.٣٧٣			٠.٣٠٨	٠.٣١٩
٢	٠.٣٦٠		٠.٣١٧		
٢٤	٠.٣٤٦				
١٥		٠.٧٥٠			
٢٠		٠.٦٣٣			
١٣		٠.٦٢٠			
١٦		٠.٦٠٢			
١٤		٠.٥٣٦			
٧		٠.٤٣٥	٠.٣٩٢		
١٨	٠.٣٦٠	٠.٣٩١			
١٧			٠.٧٥٧		
٢٥			٠.٧٣٦		
٢٧			٠.٦٠٥		
٢٦			٠.٤٦٥	٠.٤١٠	
٢٩		٠.٣٠٨	٠.٤١١		
٣٠		٠.٣٣٤	٠.٣٤٥		
١١				٠.٧٠٢	
٩				٠.٦٢٩	
٨				٠.٥٦٣	
١٢				٠.٥١٩	
١٠			٠.٣٨٣	٠.٥١٦	
٣١					٠.٧٥٢
٣٢					٠.٦٧٦

العوامل	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
المفردات					
٣٦	٠.٣٢٠				٠.٦٠٧
٣٣				٠.٤٧٤	٠.٤٩٦
٣٤				٠.٣٠٢	٠.٤٦٧
٣٥		٠.٤٠٦			٠.٤٣٨
٢٨	٠.٣٠٧				٠.٤٠٥
الجذر الكامن	٣.٩٠١	٣.٦٤٦	٣.٢٠٩	٣.٠٧	٢.٩٢٧
نسبة التباين	%١٠.٨٣٧	%١٠.١٢٨	%٨.٩١٤	%٨.٥٢٨	%٨.١٣١
نسبة التباين التراكمية	%١٠.٨٣٧	%٢٠.٩٦٤	%٢٩.٨٧٨	%٣٨.٤٠٦	%٤٦.٥٣٧
اختبار كايزر-ماير-أوليكين	٠.٨٣٥ أكبر من ٠.٦٠				
اختبار بارتليت	٢٦٨٩.٣٩٥ دال عند مستوى ثقة ٠.٠٠١				

باستقراء النتائج الواردة في جدول (٩) يتضح أنه لا يوجد تشبعات أقل من (٠.٣٠)؛ ومن ثم يظل طول

المقياس مُكوّنًا من (٣٦) مفردة، وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا:

- **العامل الأول:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الأول بين (٠.٣٤٦ : ٠.٦٩٣)، وقد استحوذ على (%١٠.٨٣٧) من التباين العملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٩٠١)، ويتكون هذا العامل من (١١) مفردة، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية مستوى شعور المعلم بالارتياح والرضا النفسي الناتج عن توفر بيئة مادية وتنظيمية مناسبة للعمل، وانسجام المهام الوظيفية مع ميوله وقدراته. يعكس هذا البعد مشاعر الكفاءة، والإنجاز، والتحفيز الداخلي الناتج عن أداء العمل في ظروف مناسبة، وشعور المعلم بالمعنى والارتباط المهني بما يقوم به. كما يساهم في دعم الحالة المزاجية الإيجابية، وتعزيز الدافعية الذاتية، وتقليل مشاعر الإجهاد والضغط المرتبطة ببيئة العمل غير الداعمة أو المهام غير الملائمة؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل).

- **العامل الثاني:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الثاني بين (٠.٣٩١ : ٠.٧٥٠)، وقد استحوذ على (%١٠.١٢٨) من التباين العملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٦٤٦)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية شعور المعلم بالتقدير والاعتراف بجهوده، مما يعزز دافعيته الداخلية، ويولد لديه مشاعر الرضا المهني والانتماء للمؤسسة التعليمية. كما تساهم المكافآت المادية والمعنوية في تعزيز الإحساس بالإنجاز والعدالة، وتخفيف مشاعر الإحباط أو التهميش، وهو ما ينعكس إيجابًا على أدائه وولائه المهني؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الرضا عن المكافآت والتقدير).

- **العامل الثالث:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث بين (٠.٣٤٥ : ٠.٧٥٧)، وقد استحوذ على (%٨.٩١٤) من التباين العملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٢٠٩)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية حاجة المعلم إلى النمو والتطور

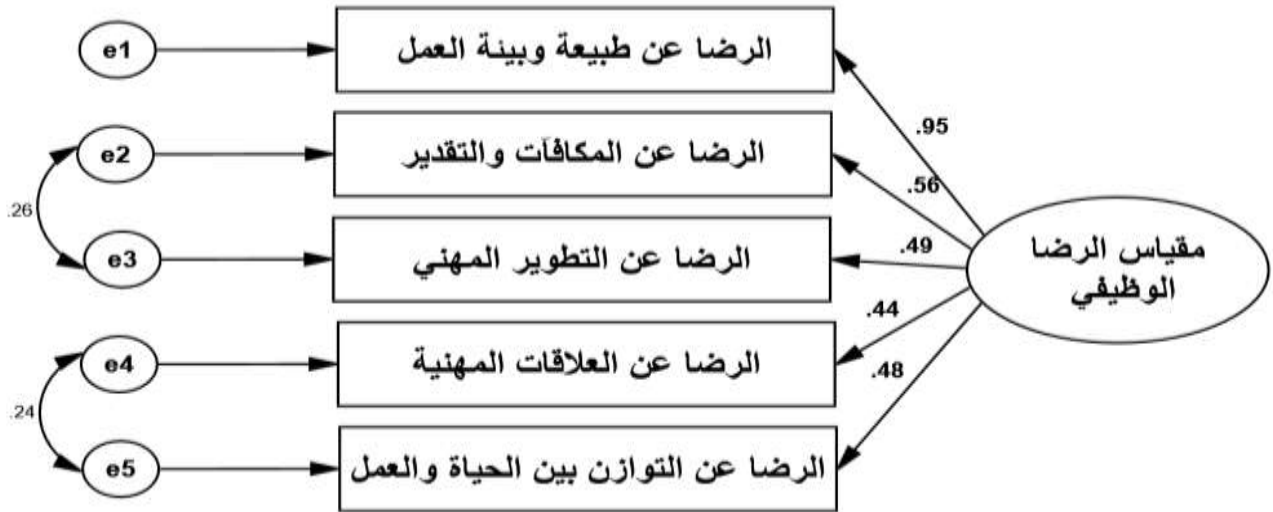
المستمر، وإدراكه لأهمية تنمية مهاراته ومعارفه لمواكبة التغيرات المهنية. كما تعكس شعوره بالدعم والتمكين من المؤسسة التعليمية، مما يعزز ثقته بقدراته ويزيد من كفاءته وفاعليته المهنية. ويُسهم هذا الرضا في رفع مستوى الطموح المهني وتحقيق الإشباع الذاتي من خلال فرص التعلم والتقدم الوظيفي؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الرضا عن التطوير المهني).

- **العامل الرابع:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الرابع بين (٠.٥١٦ : ٠.٧٠٢)، وقد استحوذ على (٨.٥٢٨%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٠٧)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية حاجة المعلم إلى الانتماء والتواصل الاجتماعي الإيجابي داخل بيئة العمل، وشعوره بالتقدير والاحترام من الزملاء والإدارة، مما يعزز من دافعيته وانخراطه في العمل. كما تعبّر عن أهمية وجود بيئة مهنية داعمة تسودها الثقة والتعاون، وهو ما يُسهم في تعزيز الصحة النفسية، وتقليل التوتر، وزيادة الشعور بالأمان الوظيفي والانتماء المهني؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الرضا عن العلاقات المهنية).

- **العامل الخامس:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الخامس بين (٠.٤٠٥ : ٠.٧٥٢)، وقد استحوذ على (٨.١٣١%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٩٢٧)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية حاجة المعلم إلى تحقيق التوازن بين أدواره المهنية والشخصية، بما يضمن له الراحة النفسية والاستقرار العاطفي والاجتماعي، ويقلل من الشعور بالإجهاد والاحترق المهني. كما تعبّر عن إدراكه لأهمية تخصيص وقت كافٍ للعائلة والصحة والاهتمامات الشخصية، مما يعزز من جودة حياته بشكل عام، ويرفع من كفاءته المهنية ورضاه الوظيفي؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل).

ثانيًا: التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

ثم قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي، وذلك لاختبار أن جميع المقاييس والعوامل المشاهدة Observed Factors (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل) تنتظم حول عامل كامن واحد One Latent Factor وهو الرضا الوظيفي، وتم التحقق من هذا الافتراض من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي كما هو موضح بجدول (١٠) وشكل (٣).



شكل (٣) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول (١٠) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الرضا الوظيفي.

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	قيمة كاي المخفضة	٣.٠٨٩	غير دالة	تحقق
٢	مستوى الدلالة الإحصائية	(٠.٣٧٨)		
٣	درجات الحرية df.	٣		
٤	مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	١.٠٣	أقل من ٥	تحقق
٥	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠.١٦٧	الاقتراب من الصفر	مقبول
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩٤	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات حرية AGFI	٠.٩٧٢	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٨٨	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٥٩	٠ إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
١١	مؤشر توكولويس TLI	٠.٩٩٩	٠ إلى ١	مقبول
١٢	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠٠	٠ إلى ١	مقبول
١٣	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠.٠١٢	٠ إلى ٠.١	مقبول

يتضح من نتائج جدول (١٠) أن قيمة كاي بلغت (٣.٠٨٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ حيث بلغت قيمة مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df) ١.٠٣ وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠.١٦٧) وهي قيمة تقترب من الصفر، كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, TLI, NFI, AGFI, IFI بلغت (٠.٩٩٤، ١.٠٠٠، ٠.٩٩٩، ٠.٩٨٨، ٠.٩٧٢، ١.٠٠٠) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠.٠١٢) وهي قيمة أقل من ٠.١؛ مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مقبولة. كما أشارت النتائج إلى أن قيم التشبع للعوامل المشاهدة لمقياس

الرضا الوظيفي بلغت (٠.٩٥، ٠.٥٦، ٠.٤٩، ٠.٤٤، ٠.٤٨)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس.

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة قوامها (٢١٧) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومقياس الرضا الوظيفي ككل، وفيما يلي النتائج:

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومقياس الرضا الوظيفي ككل.

الأبعاد الفرعية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
البعد الأول (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل)	١	٠.٦٧٦	٠.٥٨١	١٩	٠.٥٦٣	٠.٥٠٩
	٢	٠.٥١٠	٠.٤٥٣	٢١	٠.٦٥١	٠.٥٤٨
	٣	٠.٦٣٩	٠.٥٨٣	٢٢	٠.٦٤٢	٠.٤٨٢
	٤	٠.٥٥٧	٠.٥٤٣	٢٣	٠.٥٦٨	٠.٤٧٦
	٥	٠.٥٢٠	٠.٤٦٢	٢٤	٠.٤٦٤	٠.٣٧٤
	٦	٠.٧٧٨	٠.٦٦٩			
البعد الثاني (الرضا عن المكافآت والتقدير)	٧	٠.٥٦٤	٠.٣٧٧	١٦	٠.٦٩٠	٠.٥٣٤
	١٣	٠.٦٣٥	٠.٣٧٤	١٨	٠.٥٦٦	٠.٥٥٦
	١٤	٠.٦٣٣	٠.٥٣٨	٢٠	٠.٦٦٧	٠.٤١٨
	١٥	٠.٦٨٩	٠.٣٨٠			
البعد الثالث (الرضا عن التطوير المهني)	١٧	٠.٧٣٦	٠.٤٥٠	٢٧	٠.٦٩٩	٠.٤٤٤
	٢٥	٠.٧٢٤	٠.٤٠٩	٢٩	٠.٥٨٤	٠.٤٣٦
	٢٦	٠.٥٧٦	٠.٤٦٨	٣٠	٠.٥٥٧	٠.٣٨٩
البعد الرابع (الرضا عن العلاقات المهنية)	٨	٠.٦٩٧	٠.٣٥٥	١١	٠.٧١١	٠.٤٣١
	٩	٠.٧٣٤	٠.٤٩٩	١٢	٠.٥٤٧	٠.٣١٣
	١٠	٠.٦٥٧	٠.٤٧٠			
البعد الخامس (الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)	٢٨	٠.٥٦١	٠.٤٤٤	٣٤	٠.٥٦٦	٠.٢٦٦
	٣١	٠.٦٨٠	٠.٣٢٢	٣٥	٠.٥٧٧	٠.٥٢٨
	٣٢	٠.٦١٧	٠.٢٦٦	٣٦	٠.٦٧٦	٠.٥٣٥
	٣٣	٠.٦٢٠	٠.٤٦٠			

(**) دال عند مستوى ٠.٠٠١

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٢٦٦ : ٠.٧٧٨)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني،

الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)، ومقياس الرضا الوظيفي ككل؛ وهذا يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحيته المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية. ثم قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل) والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، ويوضح جدول (١٢) نتائج معاملات الارتباط: جدول (١٢) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الرضا الوظيفي (ن=٢١٧).

المقياس وأبعاده الفرعية	البعد الأول (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل)	البعد الثاني (الرضا عن المكافآت والتقدير)	البعد الثالث (الرضا عن التطوير المهني)	البعد الرابع (الرضا عن العلاقات المهنية)	البعد الخامس (الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)	مقياس الرضا الوظيفي ككل
البعد الأول (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل)	١	**٠.٥٣٢	**٠.٤٦٥	**٠.٤١٨	**٠.٤٥٨	**٠.٨٦٤
البعد الثاني (الرضا عن المكافآت والتقدير)	**٠.٥٣٢	١	**٠.٤٦٤	**٠.٢٣٧	**٠.٢٦١	**٠.٧١٤
البعد الثالث (الرضا عن التطوير المهني)	**٠.٤٦٥	**٠.٤٦٤	١	**٠.٢٨٦	**٠.٢٠٢	**٠.٦٦٦
البعد الرابع (الرضا عن العلاقات المهنية)	**٠.٤١٨	**٠.٢٣٧	**٠.٢٨٦	١	**٠.٣٩٩	**٠.٦١٦
البعد الخامس (الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)	**٠.٤٥٨	**٠.٢٦١	**٠.٢٠٢	**٠.٣٩٩	١	**٠.٦٤٩
مقياس الرضا الوظيفي ككل	**٠.٨٦٤	**٠.٧١٤	**٠.٦٦٦	**٠.٦١٦	**٠.٦٤٩	١

(**). دال عند مستوى ٠.٠١

(*). دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٢) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الأبعاد الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)، والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثاً: ثبات مقياس الرضا الوظيفي.

قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا-كرونباخ، ومعامل ماكدونالد أوميغا على عينة قوامها (٢١٧) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (١٣) قيم معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفي (ن = ٢١٧).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان - براون"		معامل جوتمان	معامل ألفا - كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميغا
		قبل التصحيح	بعد التصحيح			
البعد الأول (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل)	١١	٠.٦٨٢	٠.٨١٢	٠.٨٠٦	٠.٨٢١	٠.٨١٩
البعد الثاني (الرضا عن المكافآت والتقدير)	٧	٠.٦٦٩	٠.٨٠٥	٠.٧٨٥	٠.٧٥٣	٠.٧٤٩
البعد الثالث (الرضا عن التطوير المهني)	٦	٠.٥٣٨	٠.٦٩٩	٠.٦٩٥	٠.٧٢٥	٠.٧٢٦
البعد الرابع (الرضا عن العلاقات المهنية)	٥	٠.٥٧٦	٠.٧٣٨	٠.٧٢١	٠.٦٩٣	٠.٧٠٠
البعد الخامس (الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)	٧	٠.٦١٤	٠.٧٦٤	٠.٧٥٣	٠.٧٢٥	٠.٧١٩
مقياس الرضا الوظيفي ككل	٣٦	٠.٧٨٩	٠.٨٨٢	٠.٨٨٢	٠.٨٨٩	٠.٨٨١

ويتضح من خلال جدول (١٣) أن قيم معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفي تراوحت بين (٠.٦٩٣: ٠.٨٨٩)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس الرضا الوظيفي.

وصف مقياس الرضا الوظيفي في صورته النهائية وطريقة تصحيحه:

ظل المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكمترية له مكوناً من (٣٦) مفردة، وأمام كل مفردة ثلاث بدائل هي (دائماً، أحياناً، نادراً)، ويختار المعلم أو المعلمة بديلاً واحداً لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (٣-٢-١)؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (٣٦: ١٠٨) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وجدول (١٤) يوضح أرقام مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الوظيفي.

جدول (١٤) توزيع المفردات على الأبعاد الفرعية لمقياس الرضا الوظيفي.

الأبعاد الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
البعد الأول (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل)	١١	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤
البعد الثاني (الرضا عن المكافآت والتقدير)	٧	٧، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠
البعد الثالث (الرضا عن التطوير المهني)	٦	١٧، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٠
البعد الرابع (الرضا عن العلاقات المهنية)	٥	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢
البعد الخامس (الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)	٧	٢٨، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦

ثالثاً: مقياس الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحثان (ملحق ٣).

١. الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تحديد مدى توظيف المعلمين للأفكار والأساليب المبتكرة في أداء مهامهم الوظيفية، مما يساهم في تحسين جودة التعليم وتطوير الأداء المهني.

٢. مبررات إعداد المقياس في الدراسة الحالية: أعد الباحثان مقياس الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية استناداً إلى عدد من المبررات العلمية والتطبيقية التي كشفت عنها الأدبيات والدراسات السابقة، فضلاً عن الحاجات الميدانية المرتبطة بطبيعة عمل هذه الفئة من المعلمين. فقد أكدت الأدبيات التربوية أن الإبداع الوظيفي يُعد من المقومات الأساسية في بيئة مدارس التربية الخاصة، لما تتطلبه من استجابات تربوية مبتكرة، واستراتيجيات غير تقليدية تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية وتحديات تعليمهم. كما أظهرت الدراسات أن كثيراً من أدوات القياس المتوفرة للإبداع الوظيفي لا تأخذ في الاعتبار الخصوصية المهنية للمعلمين في هذا المجال، إذ صُممت معظمها لقياس الإبداع في سياقات تنظيمية أو إنتاجية عامة، دون مراعاة للبعد التربوي والتعليمي والإنساني المرتبط بالتعامل مع هذه الفئة. إضافة إلى ذلك، فإن مفهوم الإبداع الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة يتطلب دمجاً بين الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية، وهو ما لا توفره بالضرورة الأدوات القياسية المتاحة. وبناءً على ذلك، برزت الحاجة إلى إعداد أداة سيكومترية محكمة تتسم بالصدق والثبات، تعكس أبعاد الإبداع كما يتجلى في السياق التربوي الخاص بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتُتيح في الوقت ذاته إمكانية القياس الموضوعي لمستوياته، بما يساهم في تشخيص الواقع وتعزيز فرص التدخل والتطوير المهني في هذا المجال.

٣. مصادر إعداد المقياس: اعتمد الباحثان في إعداد مقياس الإبداع الوظيفي على مجموعة من المصادر العلمية والنظرية التي شكلت الأساس في بناء بنوده وصياغة أبعاده، حيث استندا إلى الأدبيات التربوية والنفسية المعاصرة ذات الصلة بالإبداع في بيئة العمل، مع التركيز على خصائص معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية ومتطلبات السياق التربوي الخاص بهم. كما استفادا من النماذج النظرية المعروفة في مجال الإبداع الوظيفي، ومن أبرزها ما طرحه (Tierney & Farmer, 2002) ؛ (Shalley et al., 2004) إلى جانب الدراسات العربية الحديثة التي تناولت الإبداع كعملية ذهنية وسلوكية تتجلى في تقديم أفكار وأساليب غير تقليدية داخل المواقف التعليمية. ولم يقتصر بناء المقياس على المرجعيات النظرية فحسب، بل راعى الباحثان كذلك احتياجات البيئة التعليمية المحلية، والتحديات الواقعية التي تواجه معلمي التربية الخاصة، مما أضفى على المقياس درجة عالية من الملاءمة والاتساق مع أهداف الدراسة ومجتمعها المستهدف.

٤. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:

قام الباحثان بالتحقق من صدق وثبات المقياس على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس.

قام الباحثان بحساب صدق المقياس من خلال الصدق العاملي (الاستكشافي، التوكيدي)، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحثان:

أولاً: التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.25)، والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttman، وفي ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوي أو يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التي تشبع عليها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠.٣)، وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكانية استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل.

تم إجراء التحليل العاملي على عينة قوامها (٢١٧) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتم التحقق من مدى قابلية البيانات التحليل العاملي؛ حيث جاءت القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة الارتباط أكبر من (٠.٠٠٠٠٠١)، وتم حساب اختبار كايزر-ماير أولكن لكفاية العينة قيمته (٠.٨٥١) وهي قيمة أكبر من (٠.٦٠) لذا يُعد حجم العينة مناسب، وبلغت قيمة اختبار Bartlett's Test of Sphericity (٢٦٣٤.٢٣٨) بدرجة حرية (٤٣٥) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١)، وبهذا فإن البيانات تستوفي الشروط اللازمة لاستخدام محك كايزر لتحديد عدد العوامل، وتم الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن ≥ 1 مع استبعاد البنود ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠)، وحذف العوامل التي تشبع عليها أقل من ثلاثة بنود. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لمفردات المقياس عن وجود (٥) خمسة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٥٢.٩١٩%) من التباين الكلي، ويوضح جدول (١٥) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً الفاريماكس Varimax.

جدول (١٥) مصفوفة العوامل المستخرجة وتشبعاتها وجذورها الكامنة، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية للتباين لمقياس الإبداع الوظيفي.

العوامل	المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
	٢٩	٠.٦٩٧				
	٢٥	٠.٦٦٣				
	٣٠	٠.٦٦٠				
	١٧	٠.٦٥٠				
	٢٦	٠.٦٤٧				
	٢٨	٠.٥٢٤		٠.٤٤٧		
	٢٧	٠.٤٧٤				
	٦		٠.٧٠٢		٠.٣١٦	

			٠.٦٩٠		٢
			٠.٦٤٦	٠.٣٢٠	١
			٠.٦٤١		٣
	٠.٣٨١		٠.٤٨٥		٥
		٠.٣٧٥	٠.٤٤٢		٤
		٠.٧٧٠			١٥
		٠.٦٤٦			١٤
		٠.٦٠٣			١٣
		٠.٥٩٨		٠.٤٢١	١٦
٠.٤٤٣		٠.٤٧٨			١٢
٠.٣٦٩		٠.٤٦٥			١٨
	٠.٧٤٣				٩
	٠.٦٨٣				١٠
	٠.٦١٥				١١
	٠.٥٦٧		٠.٤١٦		٧
	٠.٥٦٣				٨
٠.٧٨٩					١٩
٠.٦٠٩				٠.٣١٠	٢٤
٠.٥٤٤			٠.٣٨٦		٢٢
٠.٥٢٢	٠.٣٠١				٢١
٠.٤٥٥	٠.٣١٧				٢٠
٠.٤٤٦					٢٣
٢.٩٤٢	٣.٠٢١	٣.٠٥٩	٣.١٣٦	٣.٧١٨	الجذر الكامن
%٩.٨٠٧	%١٠.٠٦٩	%١٠.١٩٦	%١٠.٤٥٤	%١٢.٣٩٣	نسبة التباين
%٥٢.٩١٩	%٤٣.١١٢	%٣٣.٠٤٣	%٢٢.٨٤٦	%١٢.٣٩٣	نسبة التباين التراكمية
٠.٨٥١ أكبر من ٠.٦٠					اختبار كايزر-ماير-أوليكن
٠.٠٠١ دال عند مستوى ثقة (٢٦٣٤.٢٣٨)					اختبار باريتليت

باستقراء النتائج الواردة في جدول (١٥) يتضح أنه لا يوجد تشعبات أقل من (٠.٣٠)؛ ومن ثم يظل طول المقياس مُكوّنًا من (٣٠) مفردة، وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيًا بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا:

- العامل الأول: تراوحت تشعبات مفردات العامل الأول بين (٠.٤٧٤ : ٠.٦٩٧)، وقد استحوذ على (١٢.٣٩٣%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٧١٨)، ويتكون هذا العامل من (٧) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية القدرة على الابتكار، والمرونة الذهنية، والكفاءة في توظيف الإمكانيات المتاحة بطرق غير تقليدية؛ بما يعكس دافعية المعلم الداخلية

للتجديد، ومهاراته في التكيف الإيجابي مع معوقات البيئة التعليمية لتحقيق أهدافه؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الإبداع في استغلال الموارد).

- **العامل الثاني:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الثاني بين (٠.٤٤٢ : ٠.٧٠٢)، وقد استحوذ على (١٠.٤٥٤%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.١٣٦)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية المرونة المعرفية، والقدرة على التفكير الابتكاري في مواجهة التحديات، والتمكن من اتخاذ قرارات فعالة تحت الضغط، مع الاعتماد على الكفاءة الذاتية والثقة في القدرة على التغيير والتجريب من أجل تحسين مخرجات التعليم؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الإبداع في حل المشكلات).

- **العامل الثالث:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الثالث بين (٠.٤٦٥ : ٠.٧٧٠)، وقد استحوذ على (١٠.١٩٦%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٠٥٩)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية القدرة على التفكير التحليلي والتقييم المستمر، والرغبة في الابتكار والتطوير المستمر، والالتزام بتحقيق تحسينات فاعلة تلبي احتياجات الطلبة بشكل إبداعي وفعال، إلى جانب الشعور بالمسؤولية المهنية والرغبة في التفوق التعليمي؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية).

- **العامل الرابع:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الرابع بين (٠.٥٦٣ : ٠.٧٤٣)، وقد استحوذ على (١٠.٠٦٩%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٣.٠٢١)، ويتكون هذا العامل من (٥) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية القدرة على الابتكار في خلق بيئات تعليمية محفزة، والمرونة في التعامل مع الفروق الفردية، والاستعداد لتجربة أساليب جديدة، بالإضافة إلى تعزيز دافعية الطلبة وتحفيزهم على المشاركة الفعالة والتفكير الإبداعي؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية).

- **العامل الخامس:** تراوحت تشبعات مفردات العامل الخامس بين (٠.٤٤٦ : ٠.٧٨٩)، وقد استحوذ على (٩.٨٠٧%) من التباين العاملي الكلي بعد التدوير، وبلغ الجذر الكامن لهذا العامل (٢.٩٤٢)، ويتكون هذا العامل من (٦) مفردات، وتعكس مفردات هذا العامل من الناحية النفسية القدرة على الابتكار في بناء علاقات إيجابية وداعمة، والمرونة في تبني أساليب تواصل متنوعة تلبي احتياجات الطلبة وأولياء الأمور والزملاء، بالإضافة إلى تعزيز الشعور بالانتماء والتعاون داخل البيئة التعليمية؛ ولذا يمكن أن نطلق على هذا العامل (الإبداع في التواصل والتفاعل).

ثانيًا: التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

ثم قام الباحثان بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإبداع الوظيفي، وذلك لاختبار أن جميع المقاييس والعوامل المشاهدة Observed Factors (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) تنتظم حول

عامل كامن واحد One Latent Factor وهو الإبداع الوظيفي، وتم التحقق من هذا الافتراض من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي كما هو موضح بجدول (١٦) وشكل (٤).



شكل (٤) نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول (١٦) مؤشرات المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإبداع الوظيفي.

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	قيمة كا ^٢ المحسوبة	٤.٩٦	غير دالة	تحقق
٢	مستوى الدلالة الإحصائية	(٠.٢٩١)		
٣	درجات الحرية df.	٤		
٤	مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	١.٢٤	أقل من ٥	تحقق
٥	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠.٢١٩	الاقتراب من الصفر	مقبول
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠.٩٩١	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح بـ درجات حرية AGFI	٠.٩٦٧	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠.٩٨٥	٠ إلى ١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٦٣	٠ إلى ١	مقبول
١٠	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠.٩٩٧	٠ إلى ١	مقبول
١١	مؤشر توكر لويس TLI	٠.٩٩٣	٠ إلى ١	مقبول
١٢	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠.٩٩٧	٠ إلى ١	مقبول
١٣	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠.٠٣٣	٠ إلى ٠.١	مقبول

يتضح من نتائج جدول (١٦) أن قيمة كا^٢ بلغت (٤.٩٦) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، كما أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة؛ حيث بلغت قيمة مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df) ١.٢٤ وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠.٢١٩) وهي قيمة تقترب من الصفر، كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, TLI, NFI, AGFI,

IFI بلغت (٠.٩٩١، ٠.٩٩٧، ٠.٩٩٣، ٠.٩٨٥، ٠.٩٦٧، ٠.٩٩٧) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠.٠٣٣) وهي قيمة أقل من ٠.١؛ مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مقبولة. كما أشارت النتائج إلى أن قيم التشبع للعوامل المشاهدة لمقياس الإبداع الوظيفي بلغت (٠.٦٩، ٠.٨٠، ٠.٦٨، ٠.٥٢، ٠.٦٥)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١).

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس.

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس على عينة قوامها (٢١٧) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومقياس الإبداع الوظيفي، وفيما يلي النتائج:

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومقياس الإبداع الوظيفي ككل.

الأبعاد الفرعية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس	تابع الأبعاد الفرعية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمقياس
البعد الأول (الإبداع في استغلال الموارد)	١٧	٠.٧٤١**	٠.٦١٧**	البعد الرابع (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)	٧	٠.٧٢٩**	٠.٦٥٥**
	٢٥	٠.٦٦٤**	٠.٤٩٣**		٨	٠.٧٠١**	٠.٤٣٩**
	٢٦	٠.٦٤٧**	٠.٣٨٧**		٩	٠.٧٦٠**	٠.٤٦٨**
	٢٧	٠.٦٤١**	٠.٥٣٧**		١٠	٠.٧٤٦**	٠.٥٤٩**
	٢٨	٠.٦٧٣**	٠.٥٧٣**		١١	٠.٦٠٣**	٠.٢٦٥**
البعد الثاني (الإبداع في حل المشكلات)	٢٩	٠.٧٤١**	٠.٥٥٥**	البعد الخامس (التواصل والتفاعل)	١٩	٠.٧٠٢**	٠.٣٩١**
	٣٠	٠.٧٠٣**	٠.٥٣٨**		٢٠	٠.٦٧٢**	٠.٥٧٥**
	١	٠.٧٦١**	٠.٥٩٨**		٢١	٠.٧١٢**	٠.٦١٥**
	٢	٠.٧٢٤**	٠.٥٥٠**		٢٢	٠.٦٤٩**	٠.٤٦١**
	٣	٠.٦٥٨**	٠.٥٣١**		٢٣	٠.٦٤٠**	٠.٥٦١**
	٤	٠.٦٧٨**	٠.٦٢١**		٢٤	٠.٦٢٠**	٠.٤٣٨**
	٥	٠.٦١٠**	٠.٤٩٢**				
	٦	٠.٧٦٥**	٠.٦٢٤**				
	١٢	٠.٦٠٦**	٠.٥٠٧**				
	١٣	٠.٦٦٨**	٠.٤٩٩**				
البعد الثالث (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية)	١٤	٠.٦٥٣**	٠.٤٣٨**				
	١٥	٠.٧٣١**	٠.٤٧٥**				
	١٦	٠.٦٩٧**	٠.٥٧٦**				
	١٨	٠.٦٥٥**	٠.٥٢٦**				

(**) دال عند مستوى ٠.٠٠١

يتضح من جدول (١٧) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٢٦٥: ٠.٧٦٥)، وهي قيم تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين المفردات وكل من الدرجة الكلية للأبعاد الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل)، ومقياس الإبداع الوظيفي ككل؛ وهذا يؤكد على الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وتجانسها وصلاحيته المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثم قام الباحثان بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) والدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوظيفي، ويوضح جدول (١٨) نتائج معاملات الارتباط:

جدول (١٨) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الإبداع الوظيفي (ن = ٢١٧).

المقياس وأبعاده الفرعية	البعد الأول (الإبداع في استغلال الموارد)	البعد الثاني (الإبداع في حل المشكلات)	البعد الثالث (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية)	البعد الرابع (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)	البعد الخامس (الإبداع في التواصل والتفاعل)	مقياس الإبداع الوظيفي ككل
البعد الأول (الإبداع في استغلال الموارد)	١	٠.٥٦٣	٠.٤٩٦	٠.٣٣١	٠.٤٠١	٠.٧٦٩
البعد الثاني (الإبداع في حل المشكلات)	٠.٥٦٣	١	٠.٥١٧	٠.٤٣٨	٠.٥٣٦	٠.٨١٥
البعد الثالث (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية)	٠.٤٩٦	٠.٥١٧	١	٠.٣٤٦	٠.٤٧٥	٠.٧٥٢
البعد الرابع (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)	٠.٣٣١	٠.٤٣٨	٠.٣٤٦	١	٠.٤٩٦	٠.٦٦٩
البعد الخامس (الإبداع في التواصل والتفاعل)	٠.٤٠١	٠.٥٣٦	٠.٤٧٥	٠.٤٩٦	١	٠.٧٥٩
مقياس الإبداع الوظيفي ككل	٠.٧٦٩	٠.٨١٥	٠.٧٥٢	٠.٦٦٩	٠.٧٥٩	١

(*) دال عند مستوى ٠.٠٥ (**) دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من جدول (١٨) وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين الأبعاد الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل)، والدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوظيفي لدى معلمي

الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المقياس واتساقه من حيث الأبعاد الفرعية.

ثالثاً: ثبات مقياس الإبداع الوظيفي.

قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتَي جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا-كرونباخ، ومعامل ماكدونالد أوميغا على عينة قوامها (٢١٧) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (١٩) قيم معاملات الثبات لمقياس الإبداع الوظيفي (ن = ٢١٧).

المقياس وأبعاده الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان - براون"		معامل جوتمان	معامل ألفا - كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميغا
		قبل التصحيح	بعد التصحيح			
البعد الأول (الإبداع في استغلال الموارد)	٧	٠.٧٠٠	٠.٨٢٦	٠.٨٠٦	٠.٨١٢	٠.٨٠٩
البعد الثاني (الإبداع في حل المشكلات)	٦	٠.٧٦٩	٠.٨٦٩	٠.٨٦٧	٠.٧٩٢	٠.٧٨٢
البعد الثالث (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية)	٦	٠.٦٠٧	٠.٧٥٦	٠.٧٥٥	٠.٧٥٣	٠.٧٤٣
البعد الرابع (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)	٥	٠.٦٤٧	٠.٧٩١	٠.٧٦٥	٠.٧٥٠	٠.٧٥١
البعد الخامس (الإبداع في التواصل والتفاعل)	٦	٠.٦٩٥	٠.٨٢٠	٠.٨٢٠	٠.٧٤٩	٠.٧٤١
مقياس الإبداع الوظيفي ككل	٣٠	٠.٨٥٢	٠.٩٢٠	٠.٩٢٠	٠.٩٠٦	٠.٩٠١

ويتضح من خلال جدول (١٩) أن قيم معاملات الثبات لمقياس الإبداع الوظيفي تراوحت بين (٠.٧٤١ : ٠.٩٢٠)، وهي قيم مقبولة ومطمئنة مما يدل على ثبات مقياس الإبداع الوظيفي.

وصف مقياس الإبداع الوظيفي في صورته النهائية وطريقة تصحيحه:

ظل المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكمترية له مكوناً من (٣٠) مفردة، وأمام كل مفردة ثلاثة بدائل هي (ينطبق تماماً، ينطبق إلى حد ما، لا ينطبق)، ويختار المعلم أو المعلمة بديلاً واحداً لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (٣-٢-١)؛ وبهذا تتراوح درجاته على المقياس بين (٣٠ : ٩٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من الإبداع الوظيفي، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، و جدول (٢٠) يوضح أرقام مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية لمقياس الإبداع الوظيفي.

جدول (٢٠) توزيع المفردات على الأبعاد الفرعية لمقياس الإبداع الوظيفي.

الأبعاد الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
البعد الأول (الإبداع في استغلال الموارد)	٧	١٧، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠
البعد الثاني (الإبداع في حل المشكلات)	٦	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦

الأبعاد الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
البعد الثالث (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية)	٦	١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨
البعد الرابع (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)	٥	٧، ٨، ٩، ١٠، ١١
البعد الخامس (الإبداع في التواصل والتفاعل)	٦	١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤

الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات

أحتاج التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وأيضًا التحقق من صحة فروضها إلى مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت فيما يلي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" للمجموعات المستقلة، ومعامل الارتباط الخطي البسيط لبيرسون، وتحليل المسار Path Analysis، وتحليل التباين الأحادي One-way Anova، والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، ومعامل ألفا-كرونباخ ومعامل ماكدونالد أوميغا، والتجزئة النصفية (معادلتني سبيرمان-براون، جوتمان).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولاً: التحقق من اعتدالية التوزيع لبيانات الدراسة وحساب مصفوفة الارتباطات بين متغيرات الدراسة:

تم إجراء التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية بهدف تعرف الخصائص الإحصائية لهذه البيانات قبل البدء في إجراء التحليلات الإحصائية الأساسية، فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء ومعاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة الحالية، ويتضح من خلال الجدولين التاليين:

جدول (٢١) الإحصاءات الوصفية لبيانات العينة الأساسية على متغيرات الدراسة (ن = ٢٣٦).

المتغيرات	الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري	التفرطح kurtosis
مقياس التدفق	الانغماس في العمل	١٤.١٧	١٥	٢.٩٩٩	١.٣٥٤-
	وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية	١٥.٨٣	١٧	٢.٤٧٧	١.١٠٣-
	فقدان الشعور بالذات والوقت	١٦.٧٣	١٨	٢.٩٥٣	٠.٩٨٨-
	الإحساس بالتحكم والاختيار	١٢.٤٤	١٤	٢.٦٩١	١.١١٤-
	الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل	١١.٦	١٢	٢.٣٠٩	١.١٢٩-
	التوازن بين التحدي والمهارة	١٣.٤٣	١٤	٢.٥٦٦	١.٠٧-
مقياس الرضا الوظيفي	المقياس ككل	٨٤.٢	٨٩.٥	١٤.٦٠٢	١.٢٠٩-
	الرضا عن طبيعة وبيئة العمل	٢٧.١٩	٣٠	٦.٠٧١	١.٢٢٤-
	الرضا عن المكافآت والتقدير	١٦.٤٦	١٨	٣.٥٩٨	١.١١١-
	الرضا عن التطوير المهني	١٤.١	١٥	٢.٩٩٨	١.٠٥٣-
	الرضا عن العلاقات المهنية	١٢.٢٦	١٤	٢.٩٤٥	٠.٩٧٣-
	الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل	١٧.١١	١٩	٣.٨٩	١.١٢٥-
مقياس الإبداع	المقياس ككل	٨٧.١٣	٩٦	١٨.٩٤	١.١٢-
	الإبداع في استغلال الموارد	١٤.٥٣	١٥	٢.٩٥٦	١.١٠٢-
	الإبداع في حل المشكلات	١٤.٠٦	١٥	٣.٢٧١	١.٢١١-

الوظيفي	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	١٣.٤٥	١٤	٣.٣٤٣	٠.٣٣٩-	١.٢٦٩-
	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	١١.٦٧	١٢	٢.٨٧٢	٠.٤٤٨-	١.٢٢٥-
	الإبداع في التواصل والتفاعل	١٤.٢٤	١٥	٣.٢٧٧	٠.٥٣١-	١.١٨٥-
	المقياس ككل	٦٧.٩٤	٧٣	١٤.٦٢٣	٠.٤٩-	١.١٨٦-

يتضح من جدول (٢١) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة قريبة من قيم الوسيط، وأن جميع قيم الالتواء والتقلطح كانت أقل من $+3$ ، مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على المتغيرات يقترب من التوزيع الطبيعي.

جدول (٢٢) مصفوفة الارتباط بين التدفق والرضا الوظيفي والإبداع الوظيفي لدى عينة الدراسة (ن=٢٣٦).

المتغير	الانغماس في العمل	وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية	فقدان الشعور بالذات والوقت	الإحساس بالتحكم والاختيار	الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل	التوازن بين التحدي والمهارة	الرضا الوظيفي	الإبداع في استغلال الموارد	الإبداع في حل المشكلات	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	الإبداع في التواصل والتفاعل
الانغماس في العمل	١											
وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية	٠.٨٣٧*	١										
فقدان الشعور بالذات والوقت	٠.٧٩٢*	٠.٨٠٧*	١									
الإحساس بالتحكم والاختيار	٠.٧٩٢*	٠.٧٦٥*	٠.٨٨٥*	١								
الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل	٠.٨٢٢*	٠.٧٥٨*	٠.٧٩١*	٠.٧٤٦*	١							
التوازن بين التحدي والمهارة	٠.٨٢٥*	٠.٧٦٢*	٠.٧٩٦*	٠.٧٨١*	٠.٨٠٧*	١						
الرضا الوظيفي	٠.٨١٢*	٠.٨٠٥*	٠.٩٢٠*	٠.٨٦٥*	٠.٧٦٥*	٠.٧٦٧*	١					
الإبداع في استغلال الموارد	٠.٧٩٥*	٠.٧٥٣*	٠.٧٦١*	٠.٧٣٧*	٠.٨٥١*	٠.٧٩٢*	٠.٧٥١*	١				
الإبداع في حل المشكلات	٠.٨٢٤*	٠.٨٠١*	٠.٨٦٢*	٠.٨٣٤*	٠.٨٠١*	٠.٧٧٩*	٠.٨٨٨*	٠.٧٥٨*	١			
الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	٠.٨٠٠*	٠.٧٤٦*	٠.٨١٩*	٠.٨٢٧*	٠.٨٦٩*	٠.٨١٧*	٠.٨٢٨*	٠.٨١٨*	٠.٧٥٨*	١		
الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	٠.٨٥٤*	٠.٧٩٠*	٠.٨٧٠*	٠.٨٥٥*	٠.٨٠٨*	٠.٧٩٢*	٠.٨٨٥*	٠.٨١٣*	٠.٧٥٨*	٠.٨١٣*	١	
الإبداع في التواصل والتفاعل	٠.٨٢٨*	٠.٨١٥*	٠.٨٨٦*	٠.٨٣٣*	٠.٧٨٧*	٠.٧٩٠*	٠.٨٩٦*	٠.٧٥٨*	٠.٨٢٨*	٠.٨١٣*	٠.٧٥٨*	١

المتغير ت	الانغماس في العمل	وضوح الأهداف ورود الفعل الفورية	فقدان الشعور بالذات والوقت	الإحساس بالتحكم والاختيار	الشعور بالنشوة والممتعة أثناء العمل	التوازن بين التحدي والمهارة	الرضا الوظيفي	الإبداع في استغلال الموارد	الإبداع في حل المشكلات	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	الإبداع في التواصل والتفاعل
الموارد												
الإبداع في حل المشكلات	*.٠٨٢٤	*.٠٨٠١	*.٠٨٦٢	*.٠٨٣٤	*.٠٨٠١	*.٠٧٧٩	*.٠٨٨٨	*.٠٧٥٨	١	*.٠٨٠٨	*.٠٩٢٨	*.٠٩٣١
الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	*.٠٨٠٠	*.٠٧٤٦	*.٠٨١٩	*.٠٨٢٧	*.٠٨٦٩	*.٠٨١٧	*.٠٨٢٨	*.٠٨١٨	١			
الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	*.٠٨٥٤	*.٠٧٩٠	*.٠٨٧٠	*.٠٨٥٥	*.٠٨٠٨	*.٠٧٩٢	*.٠٨٨٥	*.٠٨١٣	*.٠٩٢٨	*.٠٨١٤	١	*.٠٨٨١
الإبداع في التواصل والتفاعل	*.٠٨٢٨	*.٠٨١٥	*.٠٨٨٦	*.٠٨٣٣	*.٠٧٨٧	*.٠٧٩٠	*.٠٨٩٦	*.٠٧٥٨	*.٠٩٣١	*.٠٨٠٦	*.٠٨٨١	١

(**). دال عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من جدول (٢٢) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين متغيرات الدراسة بأبعاده الفرعية تراوحت بين (*٠.٧٣٧ : *٠.٩٣١)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)؛ وهذا يشير إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التدفق بأبعاده الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والممتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة)، ودرجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس التدفق بأبعاده الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والممتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة)، ودرجاتهم على مقياس الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل).

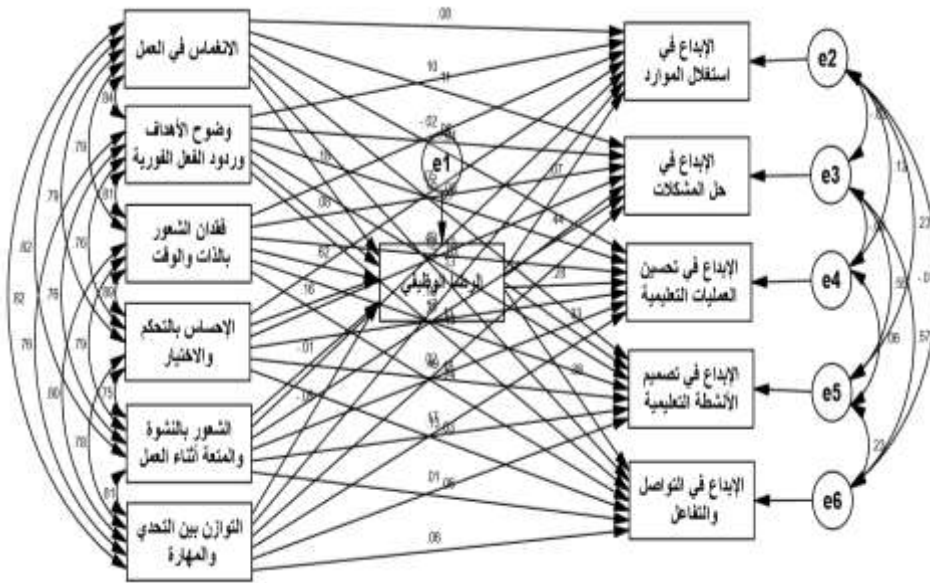
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين درجات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية على مقياس الرضا الوظيفي، ودرجاتهم على مقياس الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية (الإبداع في

استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل).

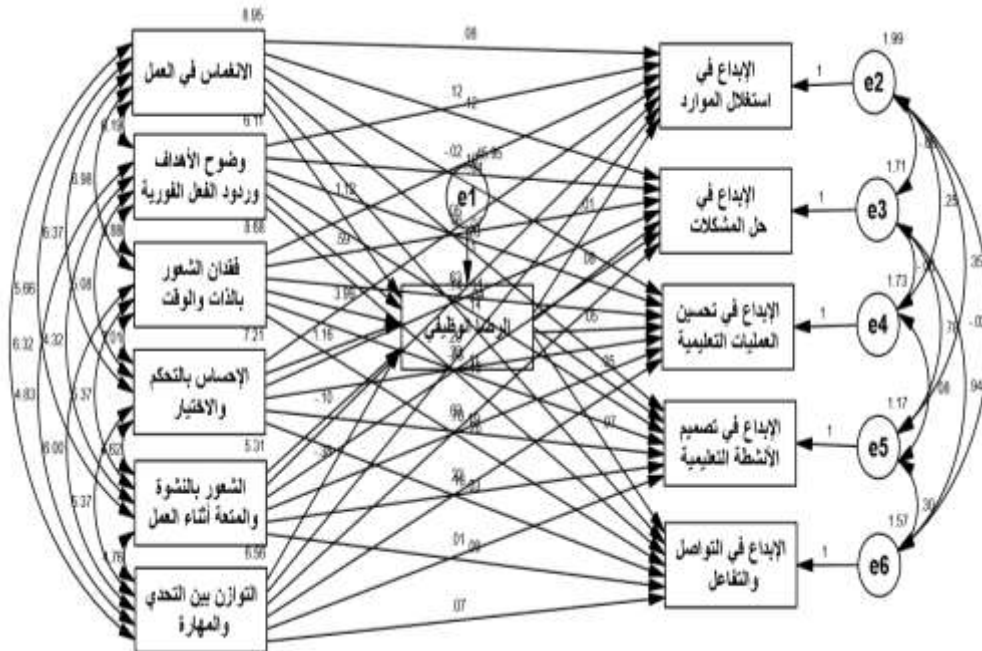
ثانيًا: التحقق من صحة فروض الدراسة ومناقشة نتائجها:

التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أن "النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة " التدفق، الرضا الوظيفي، الإبداع الوظيفي " يلائم بيانات عينة الدراسة"، وللتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بإجراء تحليل المسار بين المتغيرات موضع الدراسة باستخدام برنامج أموس 24، ذلك لبيان التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للنموذج المقترح، وفيما يلي النتائج التي تم الحصول عليها للنموذج المقترح:



شكل (٥) النموذج البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة-معاملات الانحدار المعيارية.



شكل (٦) النموذج البنائي للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة-معاملات الانحدار اللامعيارية.

جدول (٢٣) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج الدراسة المقترح.

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القيمة التي تشير إلى أفضل مطابقة	القرار
١	قيمة كاي ^٢ المحسوبة	٠.٠٧٦	غير دالة إحصائيًا	غير دالة إحصائيًا	مقبول
٢	مستوى الدلالة الإحصائية	(٠.٧٨٣)			
٣	درجات الحرية df.	١			
٤	مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية (CMIN/df)	٠.٠٧٦	أقل من ٥	(١-٠)	مقبول
٥	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR	٠.٠٠٤	الاقتراب من الصفر	الاقتراب من الصفر	مقبول
٦	مؤشر حسن المطابقة GFI	١.٠٠٠	٠ إلى ١	١	مقبول
٧	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات حرية AGFI	٠.٩٩٦	٠ إلى ١	١	مقبول
٨	مؤشر المطابقة المعياري NFI	١.٠٠٠	٠ إلى ١	١	مقبول
٩	مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠.٩٩٩	٠ إلى ١	١	مقبول
١٠	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	١.٠٠٠	٠ إلى ١	١	مقبول
١١	مؤشر توكر لويس TLI	١.٠١٤	٠ إلى ١	١	مقبول
١٢	مؤشر المطابقة المقارن CFI	١.٠٠٠	٠ إلى ١	١	مقبول
١٣	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠.٠٠٠	٠ إلى ٠.١	٠	مقبول

وتؤكد النتائج الموضحة بالجدول رقم (٢٣) على أن جميع مؤشرات حسن المطابقة للنموذج تقع في المدى المثالي، كما أن قيمة مربع كاي (X^2) ٠.٠٧٦، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا ($P=0.783$)، وهي قيمة أكبر من (٠.٠٥)، وهذا يدل على حسن مطابقة النموذج السببي، وأيضًا تم الاعتماد على مؤشر النسبة بين X^2 ودرجات الحرية حيث بلغت قيمته (CMIN/df) ٠.٠٧٦ وهي قيمة جيدة تقع في المدى المثالي، كما جاء مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي RMR (٠.٠٠٤) وهي قيمة تقترب من الصفر، كما أن قيم مؤشرات GFI, CFI, AGFI, IFI, RFI, TLI, NFI, بلغت (٠.٩٩٩، ١.٠٠٠، ٠.٩٩٦، ١.٠٠٠، ١.٠١٤، ١.٠٠٠، ١.٠٠٠) وهي قيم مقبولة تقترب من الواحد الصحيح، كما بلغت قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠.٠٠٠) وهي قيمة أقل من ٠.٠١، مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة مثالية؛ ومن ثم يمكن قبول النموذج الموضح بالشكل (٦)، وهذا يعني أنه تم قبول الفرض الذي ينص على أن "النموذج المقترح للعلاقات السببية بين متغيرات الدراسة " التدفق، الرضا الوظيفي، الإبداع الوظيفي "لائم بيانات عينة الدراسة".

بناءً على ما تقدم، يمكن القول إن النموذج البنائي المقترح نجح في تفسير العلاقات السببية بين التدفق، والرضا الوظيفي، والإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وتكمن أهمية هذه النتيجة في أنها لا تؤكد فقط على صدق النموذج إحصائيًا، بل تمنح الباحثين والممارسين في ميدان التربية الخاصة أداة تفسيرية يمكن الاستناد إليها في فهم آليات تأثير المتغيرات النفسية الإيجابية في تعزيز الأداء الإبداعي وتحقيق رضا

المعلمين، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسات مثل: (Abina et al., 2022; Peifer et al., 2022; Wonders et al., 2025)

وعليه، فإن قبول الفرض الأول يمثل خطوة منهجية محورية، تُرسخ الأساس النظري والتطبيقي للدراسة، وتُهيئ الأرضية لاختبار الفروض التالية المتعلقة بطبيعة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، والفروق الدالة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للتدفق بأبعاده الفرعية في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منهما، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها كما هو موضح في الجدول (٢٤).

جدول (٢٤) نتائج تحليل المسار لأبعاد التدفق والرضا الوظيفي.

المتغيرات واتجاه التأثير المباشر	المستقل	التابع	معاملات الانحدار المعيارية (β)	معاملات الانحدار اللامعيارية (β)	الخطأ المعياري (S.E)	القيمة الحرجة (C.R)	الدلالة الإحصائية
الرضا الوظيفي	الانغماس في العمل		٠.١٧٧	١.١٢	٠.٣٤٥	٣.٢٤٩	**٠.٠٠١
	وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية		٠.٠٧٧	٠.٥٩٣	٠.٣٦٣	١.٦٣	٠.١٠٣
	فقدان الشعور بالذات والوقت		٠.٦٢٢	٣.٩٩٣	٠.٣٧٧	١٠.٥٩٦	***
	الإحساس بالتحكم والاختيار		٠.١٦٤	١.١٥٥	٠.٣٧٧	٣.٠٦٢	**٠.٠٠٢
	الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل		-٠.٠١٣	-٠.١٠٣	٠.٣٨٤	-٠.٢٦٨	٠.٧٨٩
	التوازن بين التحدي والمهارة		-٠.٠٥٢	-٠.٣٨٣	٠.٣٥٣	-١.٠٨٤	٠.٢٧٩

(**) دالة عند مستوى ٠.٠١

(***) دالة عند مستوى ٠.٠٠١

ويوضح جدول (٢٤) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسب الحرجة، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً باستثناء الأبعاد (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة) فكانت القيم دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠٠١)؛ وهذا يدل على تحقق الفرض الثاني جزئياً، ويتضح أن متغير فقدان الشعور بالذات والوقت كان أكثر المتغيرات تأثيراً في متغير (الرضا الوظيفي)، بينما كان متغير الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل أقل المتغيرات تأثيراً في متغير الرضا الوظيفي، وفيما يلي توضيح للنتائج التي تم التوصل إليها:

- يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) للانغماس في العمل في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٧٧)، ويعني هذا أنه عندما يتغير الانغماس في العمل بمقدار درجة واحدة يتغير معها الرضا الوظيفي بمقدار (٠.١٧٧).

- لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لوضوح الأهداف وردود الفعل الفورية في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
 - يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) لفقدان الشعور بالذات والوقت في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٦٢٢)، ويعني هذا أنه عندما يتغير فقدان الشعور بالذات والوقت بمقدار درجة واحدة يتغير معها الرضا الوظيفي بمقدار (٠.٦٢٢).
 - يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١) للإحساس بالتحكم والاختيار في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.١٦٤)، ويعني هذا أنه عندما يتغير الإحساس بالتحكم والاختيار بمقدار درجة واحدة يتغير معها الرضا الوظيفي بمقدار (٠.١٦٤).
 - لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
 - لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للتوازن بين التحدي والمهارة في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- تشير نتائج تحليل المسار إلى تحقق الفرض الثاني بشكل جزئي، إذ أظهرت بعض أبعاد التدفق تأثيراً مباشراً ودالاً إحصائياً على الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، في حين لم يظهر البعض الآخر هذا التأثير. وتُعد هذه النتيجة منطقية بالنظر إلى الطابع المركّب لمفهوم التدفق، والذي يتألف من مجموعة من الأبعاد النفسية التي تختلف في مدى تأثيرها على متغيرات بيئة العمل.
- فقد تبين أن بعد فقدان الشعور بالذات والوقت كان الأقوى تأثيراً في الرضا الوظيفي وهو ما ينسجم مع ما أشار إليه Csikszentmihalyi (1997) من أن فقدان الإحساس بالذات والزمن هو من السمات الأساسية لتجربة التدفق القصوى، والتي غالباً ما تكون مصحوبة بمشاعر الرضا والانغماس التام في المهمة. وقد يُفسّر هذا التأثير القوي بأن الانغماس الكلي في العمل يُسهم في الحد من التوترات الخارجية، ويمنح المعلم شعوراً بالإشباع الذاتي، مما يعزز من رضاه عن بيئة العمل.
- أما بعد الانغماس في العمل فقد جاء تأثيره دالاً عند مستوى (٠.٠٠١)، حيث بلغت قيمة معامل التأثير ($\beta = 0.177$)، وهي نتيجة تتوافق مع ما ذهب إليه (Peifer et al., 2022; Wonders et al., 2025) من أن الانغماس العقلي والوجداني في المهام التربوية يمثل مؤشراً مهماً لتفسير حالات الرضا والارتياح المهني لدى المعلمين، خصوصاً في سياقات العمل عالية التحدي كبيئات التربية الخاصة.
- كما كشفت النتائج عن دلالة إحصائية لُبُعد الإحساس بالتحكم والاختيار ($\beta = 0.164$)، ($p < 0.01$)، وهو ما يدعم ما ورد في أدبيات التدفق من أن الشعور بالسيطرة والحرية في اتخاذ القرارات التربوية يمثل شرطاً حاسماً لظهور حالات التدفق المرتفعة، والتي تنعكس بدورها في صورة رضا وظيفي متزايد (Bakker & Van Woerkom, 2017; Jackson & Marsh, 1996).

في المقابل، لم تُظهر أبعاد مثل وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، والشعور بالانشوة والمتعة أثناء العمل، والتوازن بين التحدي والمهارة تأثيراً دالاً إحصائياً في الرضا الوظيفي، وهو ما قد يُعزى إلى عدد من التفسيرات الممكنة. فقد يرجع ضعف تأثير هذه الأبعاد إلى طغيان العوامل السياقية والتنظيمية (كسياسات المدرسة، والروتين الإداري، وضغط العمل) التي قد تُضعف أثر هذه التجارب النفسية الإيجابية على الشعور العام بالرضا. كما قد يكون هناك تفاوت فردي في استيعاب المعلمين لأهداف مهامهم، أو تفاوت في تلقيهم لتغذية راجعة فورية من الطلبة أو المشرفين، مما يُضعف من فاعلية هذه الخبرات في التأثير على الرضا الوظيفي. وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، مثل دراسة (Abina et al., 2022) التي أكدت على أهمية البُعد النفسي الذاتي للمعلم في تشكيل الرضا المهني، لا سيما عندما يشعر بالتحكم في مجريات العمل، ويدخل في حالات اندماج عميق تُمكنه من تجاوز الصعوبات اليومية. كما يدعم ذلك ما أشار إليه Aftab et al., (2023) من أن التجارب الإيجابية المرتبطة بممارسة العمل التربوي بوعي وحضور نفسي فعّال تترك أثراً جوهرياً على مشاعر الرضا والاستقرار المهني.

وفي ضوء ما سبق، تؤكد النتائج أهمية تبني سياسات مؤسسية داعمة تعزز من عناصر التدفق ذات التأثير الإيجابي المباشر، لا سيما فقدان الشعور بالذات والوقت، والتحكم في العمل، والانغماس العقلي في المهام، بما يساهم في رفع مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وتحقيق بيئة عمل مشبعة ومحفزة في مدارس التربية الخاصة.

التحقق من صحة الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للتدفق بأبعاده الفرعية في الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منهما، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها كما هو موضح في الجدول (٢٥).

جدول (٢٥) نتائج تحليل المسار لأبعاد التدفق والإبداع الوظيفي.

الدالة الإحصائية	القيمة الحرجة (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	معاملات الانحدار اللامعيارية (β)	معاملات الانحدار المعيارية (β)	المتغيرات واتجاه التأثير المباشر	
					التابع	المستقل
٠.٢٦٨	١.١٠٨	٠.٠٧٣	٠.٠٨١	٠.٠٨٢	الإبداع في استغلال الموارد	الانغماس في العمل
٠.٠٧١	١.٨٠٧	٠.٠٦٨	٠.١٢٣	٠.١١٣	الإبداع في حل المشكلات	
٠.٥٣٥	٠.٦٢١-	٠.٠٦٨	٠.٠٤٢-	٠.٠٣٨-	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	
***	٤.٦١٨	٠.٠٥٦	٠.٢٥٩	٠.٢٧	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	
*٠.٠٢٧	٢.٢٠٩	٠.٠٦٥	٠.١٤٤	٠.١٣٢	الإبداع في التواصل والتفاعل	
٠.١١	١.٥٩٨	٠.٠٧٦	٠.١٢٢	٠.١٠٢	الإبداع في استغلال الموارد	وضوح

٠.١٥٣	١.٤٣	٠.٠٧١	٠.١٠١	٠.٠٧٦	الإبداع في حل المشكلات	الأهداف
٠.٣٥١	٠.٩٣٣-	٠.٠٧١	٠.٠٦٦-	٠.٠٤٩-	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	وردود الفعل
٠.٥٢٧	٠.٦٣٣-	٠.٠٥٨	٠.٠٣٧-	٠.٠٣٢-	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	الفورية
٠.٠٥٣	١.٩٣٣	٠.٠٦٨	٠.١٣١	٠.٠٩٩	الإبداع في التواصل والتفاعل	فقدان الشعور بالذات والوقت
٠.٧٩٦	٠.٢٥٨-	٠.٠٩٥	٠.٠٢٥-	٠.٠٢٥-	الإبداع في استغلال الموارد	
٠.٥١٩	٠.٦٤٥	٠.٠٨٨	٠.٠٥٧	٠.٠٥٢	الإبداع في حل المشكلات	
٠.١١	١.٥٩٨-	٠.٠٨٩	٠.١٤٢-	٠.١٢٥-	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	
٠.١٣	١.٥١٤	٠.٠٧٣	٠.١١	٠.١١٤	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	
**٠.٠٠٢	٣.٠٨١	٠.٠٨٥	٠.٢٦١	٠.٢٣٥	الإبداع في التواصل والتفاعل	الإحساس بالتحكم والاختيار
٠.٤٩٢	٠.٦٨٧	٠.٠٨	٠.٠٥٥	٠.٠٥	الإبداع في استغلال الموارد	
٠.٠٥٨	١.٨٩٣	٠.٠٧٤	٠.١٤١	٠.١١٦	الإبداع في حل المشكلات	
***	٤.٤٩	٠.٠٧٥	٠.٣٣٥	٠.٢٧	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	
**٠.٠٠٢	٣.١٥٦	٠.٠٦١	٠.١٩٣	٠.١٨١	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	
٠.٦٥٤	٠.٤٤٨	٠.٠٧١	٠.٠٣٢	٠.٠٢٦	الإبداع في التواصل والتفاعل	الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل
***	٧.٨٥٨	٠.٠٨	٠.٦٢٩	٠.٤٩١	الإبداع في استغلال الموارد	
**٠.٠٠٢	٣.١٦٦	٠.٠٧٤	٠.٢٣٥	٠.١٦٦	الإبداع في حل المشكلات	
***	٩.٤٥	٠.٠٧٤	٠.٧٠٤	٠.٤٨٦	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	
**٠.٠٠٨	٢.٦٧٢	٠.٠٦١	٠.١٦٤	٠.١٣١	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	
٠.٢٠٥	١.٢٦٨	٠.٠٧١	٠.٠٩	٠.٠٦٣	الإبداع في التواصل والتفاعل	التوازن بين التحدي والمهارة
**٠.٠٠٦	٢.٧٤٦	٠.٠٧٤	٠.٢٠٢	٠.١٧٦	الإبداع في استغلال الموارد	
٠.٦٥٩	٠.٤٤٢	٠.٠٦٨	٠.٠٣	٠.٠٢٤	الإبداع في حل المشكلات	
**٠.٠٠٢	٣.١٦٦	٠.٠٦٩	٠.٢١٧	٠.١٦٧	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	
٠.٩٢	٠.١	٠.٠٥٦	٠.٠٠٦	٠.٠٠٥	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	
٠.٢٥٤	١.١٤١	٠.٠٦٥	٠.٠٧٥	٠.٠٥٨	الإبداع في التواصل والتفاعل	

(***) دالة عند مستوى ٠.٠٠١ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١ (*) دالة عند مستوى ٠.٠٥

ويوضح جدول (٢٥) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسب الحرجة، وتدل النتائج الواردة في الجدول على تحقق الفرض الثالث جزئياً، وفيما يلي توضيح للنتائج التي تم الحصول عليها:

- توجد تأثيرات مباشرة (موجبة) دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠٥) للانغماس في العمل في بعدي الإبداع الوظيفي (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) حيث بلغت قيم التأثير (٠.٢٧، ٠.١٣٢)، ويعني هذا أنه عندما يتغير الانغماس في العمل بمقدار درجة واحدة تتغير معها بعدي الإبداع الوظيفي (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) بمقدار (٠.٢٧، ٠.١٣٢)، بينما لا توجد تأثيرات مباشرة في باقي الأبعاد الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية).
- لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لوضوح الأهداف وردود الفعل الفورية في أبعاد الإبداع الوظيفي (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل)؛ حيث بلغت قيم "ت" (١.٥٩٨، ١.٤٣، -٠.٩٣٣، -٠.٦٣٣، ١.٩٣٣)، وجميعها غير دالة إحصائياً.
- يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لفقدان الشعور بالذات والوقت في بعد (الإبداع في التواصل والتفاعل)؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٢٣٥)، ويعني هذا أنه عندما يتغير فقدان الشعور بالذات والوقت بمقدار درجة واحدة يتغير معها بعد الإبداع في التواصل والتفاعل بمقدار (٠.٢٣٥)، بينما لا توجد تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لفقدان الشعور بالذات والوقت في باقي الأبعاد (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية).
- توجد تأثيرات مباشرة (موجبة) دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠١) للإحساس بالتحكم والاختيار في بعدي الإبداع الوظيفي (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية) حيث بلغت قيم التأثير (٠.٢٧، ٠.١٨١)، ويعني هذا أنه عندما يتغير الإحساس بالتحكم والاختيار بمقدار درجة واحدة تتغير معها بعدي الإبداع الوظيفي (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية) بمقدار (٠.٢٧، ٠.١٨١)، بينما لا توجد تأثيرات مباشرة في باقي الأبعاد الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في التواصل والتفاعل).
- توجد تأثيرات مباشرة (موجبة) دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠٥) للشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل في أبعاد الإبداع الوظيفي (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)؛ حيث بلغت قيم التأثير (٠.٤٩١، ٠.١٦٦، ٠.٤٨٦، ٠.١٣١)، ويعني هذا أنه عندما يتغير الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل بمقدار درجة واحدة تتغير معها أبعاد الإبداع الوظيفي (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في

تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية) بمقدار (٠.٤٩١، ٠.١٦٦، ٠.٤٨٦، ٠.١٣١)، باستثناء بعد الإبداع في التواصل والتفاعل فليس هناك أي تأثير مباشر.

- توجد تأثيرات مباشرة (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للتوازن بين التحدي والمهارة في بعدي الإبداع الوظيفي (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية) حيث بلغت قيم التأثير (٠.١٧٦، ٠.١٦٧)، ويعني هذا أنه عندما يتغير التوازن بين التحدي والمهارة بمقدار درجة واحدة تتغير معها بعدي الإبداع الوظيفي (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية) بمقدار (٠.١٧٦، ٠.١٦٧)، بينما لا توجد تأثيرات مباشرة في باقي الأبعاد الفرعية (الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل).

تشير نتائج اختبار الفرض الثالث إلى تحقق الفرض جزئياً، إذ أظهرت بعض أبعاد التدفق تأثيراً مباشراً دالاً إحصائياً في أبعاد الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بينما لم تسفر بقية الأبعاد عن علاقات دالة إحصائياً. وهذه النتيجة تعكس تمايزاً واضحاً في طبيعة العلاقة بين مكونات التدفق وأشكال الإبداع، ما يؤكد أهمية النظر إلى التدفق بوصفه بنية متعددة الأبعاد، يتباين أثرها تبعاً للسياق المهني والبعد الإبداعي المعني.

فمن أبرز ما كشفت عنه النتائج هو أن بعد الانغماس في العمل أسهم بصورة دالة إحصائياً في بعدي الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية ($\beta = 0.27, p < 0.001$) والإبداع في التواصل والتفاعل ($\beta = 0.132, p < 0.05$)، وهي نتيجة تتسق مع ما أشار إليه (Bakker & Van Woerkom, 2017; Peifer et al., 2022) من أن الانغماس العقلي والوجداني في العمل يُعد من المحفزات الرئيسة للابتكار في الأنشطة اليومية، خصوصاً في البيئات التربوية المعقدة كالعمل مع ذوي الإعاقة الفكرية. فحين يكون المعلم مندمجاً تماماً في مهامه، ينشط تفكيره الإبداعي في تكيف الأنشطة وتوسيع وسائل التواصل بما يلئم احتياجات الطلبة المتنوعة.

كما أظهرت النتائج أن بعد الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل كان الأكثر تأثيراً في أبعاد الإبداع، حيث أظهر تأثيراً دالاً إحصائياً في أربعة أبعاد من أصل خمسة، هي: استغلال الموارد ($\beta = 0.491$)، حل المشكلات ($\beta = 0.166$)، تحسين العمليات التعليمية ($\beta = 0.486$)، وتصميم الأنشطة التعليمية ($\beta = 0.131$) وهذه النتيجة تعزز ما ورد في دراسة (Wonders et al., 2025) بأن الشعور الإيجابي المرتبط بالمتعة الذاتية في أثناء العمل يُعد دافعاً جوهرياً للابتكار، إذ يُحرر المعلم من الضغوط الخارجية، ويعزز دافعيته الداخلية نحو التجريب والإبداع، لاسيما في سياقات تتطلب مرونة تربوية عالية.

أما بعد الإحساس بالتحكم والاختيار فقد أظهر تأثيراً موجباً ودالاً في بعدي تحسين العمليات التعليمية ($\beta = 0.27, p < 0.001$) وتصميم الأنشطة التعليمية ($\beta = 0.181, p < 0.01$). ويتسق ذلك مع ما ذكره Jackson & Marsh (1996) من أن الشعور بالسيطرة والحرية في اتخاذ القرارات المهنية يعد من الشروط الأساسية لنشوء حالة التدفق، والتي بدورها تُعزز من قدرة المعلم على تطوير وتحسين عملياته التدريسية. فالإبداع التربوي هنا يرتبط عضوياً بإتاحة مساحة من الاستقلالية المهنية واتخاذ القرار الذاتي.

وفيما يتعلق ببُعد فقدان الشعور بالذات والوقت، فقد أظهر تأثيراً دالاً إحصائياً فقط في بعد التواصل والتفاعل ($\beta = 0.235, p < 0.01$)، مما قد يُفسّر بأن حالة الاندماج العميق التي يعيشها المعلم تؤهله للانفتاح على الآخرين بطريقة غير تقليدية، فيخلق أساليب تواصل أكثر مرونة وابتكاراً مع الطلبة، خصوصاً في ظل الحاجات الخاصة لهؤلاء المتعلمين.

كما بينت النتائج أن بُعد التوازن بين التحدي والمهارة أسهم بصورة دالة في بعدي استغلال الموارد ($\beta = 0.176$) وتحسين العمليات التعليمية ($\beta = 0.167$)، وهي نتيجة تدعم الطرح الذي قدّمه Csikszentmihalyi (1997) بأن التوازن بين متطلبات المهمة وكفاءة الفرد يمثل ركيزة جوهرية في تحفيز الإبداع، إذ يعمل هذا التوازن على تهيئة المجال المعرفي والانفعالي للمعلم لتوظيف مهاراته بأقصى درجات الإبداع في مواجهة التحديات الصفية.

وفي المقابل، لم تُسفر أبعاد مثل وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية عن أية تأثيرات دالة إحصائية على الإبداع الوظيفي، وهي نتيجة قد تُعزى إلى طبيعة البيئة التعليمية، إذ ربما لا يكون وضوح الأهداف كافياً لتعزيز الابتكار إذا لم يقترن بانفعالات إيجابية أو حرية في اتخاذ القرار. كما أن التغذية الراجعة الفورية قد تكون غير منتظمة أو غير داعمة في بعض الحالات، مما يُقلل من أثرها في تحفيز السلوك الإبداعي.

وبناءً على ما سبق، فإن نتائج الفرض الثالث تُبرز أن بعض أبعاد التدفق النفسي تشكل محفزات قوية للإبداع التربوي، خاصة حين يتعلق الأمر بالأبعاد التي تُعزز الاستقلالية والانغماس والمتعة في العمل. وتؤكد هذه النتائج أهمية التركيز على تطوير خبرات التدفق داخل المؤسسات التعليمية، لا سيما من خلال توفير بيئة داعمة، مرنة، ومحفزة، تسمح للمعلمين بالتعبير عن ذواتهم المهنية بطرق مبتكرة، وهو ما من شأنه أن ينعكس إيجاباً على جودة التعليم المقدم للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

التحقق من صحة الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه "يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للرضا الوظيفي في الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم الرجوع إلى معاملات المسار والخطأ المعياري لكل منهما، وكذلك قيمة (ت) ومستوى دلالتها كما هو موضح في الجدول (٢٦).

جدول (٢٦) نتائج تحليل المسار للرضا الوظيفي وأبعاد الإبداع الوظيفي.

الدالة الإحصائية	القيمة الحرجة (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	معاملات الانحدار اللامعيارية (β)	معاملات الانحدار المعيارية (β)	المتغيرات واتجاه التأثير المباشر	
					التابع	المستقل
٠.٤١١	٠.٨٢٣	٠.٠١٤	٠.٠١١	٠.٠٧٢	الإبداع في استغلال الموارد	الرضا الوظيفي
***	٦.٠٦١	٠.٠١٣	٠.٠٧٦	٠.٤٤٢	الإبداع في حل المشكلات	
***	٣.٩٢	٠.٠١٣	٠.٠٥	٠.٢٨١	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية	
***	٤.٧٥٢	٠.٠١	٠.٠٤٩	٠.٣٢٦	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية	
***	٥.٤١٣	٠.٠١٢	٠.٠٦٥	٠.٣٧٧	الإبداع في التواصل والتفاعل	

(***). دالة عند مستوى ٠.٠٠١

ويوضح جدول (٢٦) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية والخطأ المعياري المرتبط بها والنسب الحرجة، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً باستثناء قيمة "ت" في حالة تأثير الرضا الوظيفي في الإبداع في استغلال الموارد التي بلغت (٠.٨٢٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ وهذا يدل على تحقق الفرض الرابع جزئياً، وفيما يلي توضيح للنتائج التي تم الحصول عليها:

- لا يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للرضا الوظيفي على الإبداع في استغلال الموارد لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث بلغت قيمة "ت" (٠.٨٢٣) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.
 - يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ للرضا الوظيفي على الإبداع في حل المشكلات؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٤٤٢)، ويعني هذا أنه عندما يتغير الرضا الوظيفي بمقدار درجة واحدة يتغير معها الإبداع في حل المشكلات بمقدار (٠.٤٤٢).
 - يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ للرضا الوظيفي على الإبداع في تحسين العمليات التعليمية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٢٨١)، ويعني هذا أنه عندما يتغير الرضا الوظيفي بمقدار درجة واحدة يتغير معها الإبداع في تحسين العمليات التعليمية بمقدار (٠.٢٨١).
 - يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ للرضا الوظيفي على الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٣٢٦)، ويعني هذا أنه عندما يتغير الرضا الوظيفي بمقدار درجة واحدة يتغير معها الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية بمقدار (٠.٣٢٦).
 - يوجد تأثير مباشر (موجب) دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ للرضا الوظيفي على الإبداع في التواصل والتفاعل؛ حيث بلغت قيمة التأثير (٠.٣٧٧)، ويعني هذا أنه عندما يتغير الرضا الوظيفي بمقدار درجة واحدة يتغير معها الإبداع في التواصل والتفاعل بمقدار (٠.٣٧٧).
- تشير نتائج اختبار الفرض الرابع إلى تحقق الفرض جزئياً، إذ أظهرت أبعاد متعددة من الإبداع الوظيفي تأثيراً مباشراً ودالاً إحصائياً بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، فيما لم تظهر إحدى الأبعاد هذا التأثير. وتعكس هذه النتيجة العلاقة الوظيفية القوية بين المشاعر الإيجابية المرتبطة بالرضا المهني وقدرة المعلمين على الأداء الإبداعي، لا سيما في بيئة تعليمية معقدة تتطلب تكيّفاً دائماً واستجابات غير تقليدية.
- فقد أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر موجب ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) للرضا الوظيفي على كل من الإبداع في حل المشكلات ($\beta = 0.442$)، وتحسين العمليات التعليمية ($\beta = 0.281$)، وتصميم الأنشطة التعليمية ($\beta = 0.326$)، والتواصل والتفاعل ($\beta = 0.377$)، وهي دلالات قوية تعكس التأثير العميق الذي يحدثه شعور المعلم بالرضا حيال بيئة عمله، وظروفه المهنية، وعلاقاته التنظيمية، في تنشيط قدراته على الإبداع والتجديد.

وتُعزز هذه النتائج ما توصلت إليه دراسات سابقة مثل (Nurhattati, 2022; Shalley et al., 2004) التي أكدت أن الرضا المهني يُعد محفزاً قوياً للأداء الإبداعي، ويُساهم في تحفيز التفكير غير التقليدي، خاصة في

المهام التي تتطلب حلولاً مخصصة أو تكييفاً لأساليب التعليم. فعندما يشعر المعلم بالتقدير والدعم المؤسسي، ويجد بيئة مهنية محفزة، فإنه يُبدي مستويات أعلى من الإبداع، سواء في تصميم أنشطة تتوافق مع احتياجات الطلبة، أو في تكييف استراتيجيات التعليم لتجاوز الصعوبات اليومية، أو في تطوير أساليب تواصل فعّالة وبناءة. وتأتي أعلى قيمة لتأثير الرضا الوظيفي في بعد الإبداع في حل المشكلات، وهو ما يعكس الدور المحوري للرضا في تحفيز المعلمين على مواجهة التحديات الصفية بأساليب غير تقليدية، وهي نتيجة منطقية بالنظر إلى أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون يومياً مواقف تعليمية وسلوكية معقدة، تتطلب قدرًا عاليًا من المرونة والابتكار. كما يبرز هذا البعد كأحد المؤشرات الحساسة للعلاقة بين الرضا والتجديد المهني.

من جانب آخر، فإن عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للرضا الوظيفي على بعد الإبداع في استغلال الموارد ($\beta = 0.072$ ، $p = 0.411$) يُعد مؤشرًا مهمًا يستدعي التأمل. فقد يُعزى ذلك إلى طبيعة هذا البعد الذي قد يتأثر بعوامل خارجية مثل محدودية الموارد المتاحة أو القيود التنظيمية، والتي لا يمكن تعويضها بمجرد شعور المعلم بالرضا، بل تحتاج إلى تدخلات هيكلية على مستوى السياسات والإمكانات المدرسية. ويُعزز هذا الطرح ما ذكره Abina et al., (2022) حول أهمية توافر البيئة الداعمة والإمكانات المادية لتفعيل الإمكانات الإبداعية للمعلمين، خاصة في جانب توظيف الموارد.

بناءً على ما سبق، تؤكد نتائج الفرض الرابع أن الرضا الوظيفي يمثل أحد المحددات النفسية والمهنية الجوهرية للإبداع في السياقات التعليمية الخاصة، لاسيما عندما يتعلق الأمر بالأبعاد التي تعتمد على المبادرات الشخصية والخبرة المهنية التراكمية، كحل المشكلات، وتحسين العمليات، والتفاعل التربوي الفعّال. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة تركيز صنّاع القرار في التربية الخاصة على تعزيز عوامل الرضا، مثل العدالة التنظيمية، التقدير، المشاركة في اتخاذ القرار، والتوازن بين الجهد المهني والعائد، لما لها من انعكاسات إيجابية مباشرة على تعزيز الكفاءة الإبداعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

التحقق من صحة الفرض الخامس:

والذي ينص على أنه "يوجد تأثير متوسطي "غير مباشر" دال إحصائيًا للتدفق بأبعاده الفرعية في الإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية وذلك من خلال تأثيرها في الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية" وعلى الرغم من أن هذا الأمر يبدو واضحًا في شكل النموذج إلا أنه ينبغي التحقق من ذلك إحصائيًا من خلال تحليل التواسط، ويكون هناك تواسط عندما يؤثر أحد المتغيرات المستقلة في متغير تابع بشكل غير مباشر من خلال متغير واحد على الأقل يُعرف بالمتغير الوسيط (Preacher & Hayes, 2008)، وللتحقق من دلالة التأثيرات غير المباشرة تم استخدام أسلوب توليد العينات المتتالي Bootstrapping فحص مستوى دلالتها الإحصائية، حيث يعتمد أسلوب توليد العينات المتتالي على سحب عدد من العينات من العينة الأصلية قد يصل (٥٠٠٠) عينة ويتم تقدير التأثيرات غير المباشرة في كل عينة ومن ثم حساب متوسط هذه التقديرات غير المباشرة وصولاً إلى التأثير غير المباشر الفعلي (Preacher & Hayes, 2008)، وجدول (٢٧) يوضح تلك التأثيرات غير المباشرة ودلالاتها:

جدول (٢٧) التأثيرات غير المباشرة لأبعاد التدفق في أبعاد الإبداع الوظيفي عبر الرضا الوظيفي.

مستوى الدلالة	فترات الثقة للتأثيرات غير المباشرة		التأثير غير المباشر	التأثيرات غير المباشرة		
	العليا	الدنيا		المتغير التابع	المتغير الوسيط	المتغير المستقل
٠.٣٥	٠.٠٦	٠.٠١-	٠.٠١٣	الإبداع في استغلال الموارد	الرضا الوظيفي	الانغماس في العمل
**٠.٠٠٨	٠.١٥٣	٠.٠٢٦	٠.٠٧٨	الإبداع في حل المشكلات		
**٠.٠٠٥	٠.١١١	٠.٠١٨	٠.٠٥	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية		
**٠.٠٠٩	٠.١١٧	٠.٠١٧	٠.٠٥٨	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية		
**٠.٠٠٨	٠.١٣٩	٠.٠٢١	٠.٠٦٧	الإبداع في التواصل والتفاعل		
٠.٢٨٤	٠.٠٣٢	٠.٠٠٣-	٠.٠٠٦	الإبداع في استغلال الموارد	الرضا الوظيفي	وضوح الأهداف ورود الفعل الفورية
٠.١٠٩	٠.٠٩٥	٠.٠٠١-	٠.٠٣٤	الإبداع في حل المشكلات		
٠.٠٩٨	٠.٠٥٥	٠.٠٠٠	٠.٠٢٢	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية		
٠.١٠١	٠.٠٦٨	٠.٠٠٠	٠.٠٢٥	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية		
٠.١٠٨	٠.٠٨	٠.٠٠١-	٠.٠٢٩	الإبداع في التواصل والتفاعل		
٠.٤٣١	٠.١٥٣	٠.٠٥٣-	٠.٠٤٥	الإبداع في استغلال الموارد	الرضا الوظيفي	فقدان الشعور بالذات والوقت
**٠.٠٠١	٠.٣٩٣	٠.١٧	٠.٢٧٥	الإبداع في حل المشكلات		
**٠.٠٠١	٠.٢٨١	٠.١٠٣	٠.١٧٥	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية		
**٠.٠٠١	٠.٣٠١	٠.١١١	٠.٢٠٣	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية		
**٠.٠٠١	٠.٣٤٢	٠.١٤	٠.٢٣٥	الإبداع في التواصل والتفاعل		
٠.٣٤١	٠.٠٥٤	٠.٠١-	٠.٠١٢	الإبداع في استغلال الموارد	الرضا الوظيفي	الإحساس بالتحكم والاختيار
**٠.٠٠٨	٠.١٤٢	٠.٠٢٣	٠.٠٧٣	الإبداع في حل المشكلات		
**٠.٠٠٥	٠.٠٩٣	٠.٠١٩	٠.٠٤٦	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية		
**٠.٠٠٨	٠.١١١	٠.٠١٧	٠.٠٥٣	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية		
**٠.٠٠٧	٠.١٢٤	٠.٠٢٣	٠.٠٦٢	الإبداع في التواصل والتفاعل		
٠.٥٦٨	٠.٠٠٥	٠.٠١٤-	٠.٠٠١-	الإبداع في استغلال الموارد	الرضا الوظيفي	الشعور بالنشوة والممتعة أثناء العمل
٠.٧٨٨	٠.٠٣٤	٠.٠٣٩-	٠.٠٠٦-	الإبداع في حل المشكلات		
٠.٧٨٢	٠.٠٢٢	٠.٠٢٥-	٠.٠٠٤-	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية		
٠.٧٨٦	٠.٠٢٥	٠.٠٣١-	٠.٠٠٤-	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية		
٠.٧٩٤	٠.٠٣١	٠.٠٣٣-	٠.٠٠٥-	الإبداع في التواصل والتفاعل		
٠.٣٢٧	٠.٠٠٢	٠.٠٣٣-	٠.٠٠٤-	الإبداع في استغلال الموارد	الرضا الوظيفي	التوازن بين التحدي والمهارة
٠.٣٠٥	٠.٠١٢	٠.٠٨٨-	٠.٠٢٣-	الإبداع في حل المشكلات		
٠.٣٠٤	٠.٠٠٨	٠.٠٥٥-	٠.٠١٥-	الإبداع في تحسين العمليات التعليمية		
٠.٣٠١	٠.٠٠٩	٠.٠٦٤-	٠.٠١٧-	الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية		
٠.٣١٧	٠.٠١	٠.٠٧٨-	٠.٠٢-	الإبداع في التواصل والتفاعل		

وتشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى تحقق الفرض الخامس جزئياً، حيث أشارت النتائج إلى ما يلي:

- وجود تأثيرات غير مباشرة (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للانغماس في العمل في أبعاد الإبداع الوظيفي (الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) عبر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط، بينما لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً في بعد الإبداع في استغلال الموارد.
 - عدم وجود تأثيرات غير مباشرة لوضوح الأهداف وردود الفعل الفورية في أبعاد الإبداع الوظيفي (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) عبر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط.
 - وجود تأثيرات غير مباشرة (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لفقدان الشعور بالذات والوقت في أبعاد الإبداع الوظيفي (الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) عبر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط، بينما لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً في بعد الإبداع في استغلال الموارد.
 - وجود تأثيرات غير مباشرة (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) للإحساس بالتحكم والاختيار في أبعاد الإبداع الوظيفي (الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) عبر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط، بينما لا يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً في بعد الإبداع في استغلال الموارد.
 - عدم وجود تأثيرات غير مباشرة للشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل في أبعاد الإبداع الوظيفي (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) عبر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط.
 - عدم وجود تأثيرات غير مباشرة للتوازن بين التحدي والمهارة في أبعاد الإبداع الوظيفي (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) عبر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط.
- تشير نتائج اختبار الفرض الخامس إلى تحقق التوسط الإحصائي بصورة جزئية، وهو ما يعكس العلاقة المعقدة والدينامية بين التدفق بأبعاده المختلفة، والرضا الوظيفي، والإبداع الوظيفي بأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. ومن أبرز النتائج التي تدعم صحة الفرض الخامس جزئياً، هي وجود تأثيرات غير مباشرة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) لأبعاد التدفق: الانغماس في العمل، وفقدان الشعور بالذات والوقت، والإحساس بالتحكم والاختيار، وذلك في أربعة من أبعاد الإبداع الوظيفي، وهي: حل المشكلات، تحسين العمليات التعليمية، تصميم الأنشطة التعليمية، والتواصل والتفاعل. وتشير هذه النتيجة إلى أن هذه الأبعاد من

التدفق لا تؤثر في الإبداع بشكل مباشر فحسب، بل يمتد تأثيرها عبر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط، مما يعزز من الأثر التراكمي لهذه الحالات النفسية الإيجابية على الأداء الإبداعي.

يُعزز هذا الطرح ما أشار إليه (Bakker & Van Woerkom, 2017; Wonders et al., 2025) من أن حالات التدفق التي تتسم بالاندماج العميق والسيطرة على الأداء تعزز المشاعر الإيجابية تجاه العمل، والتي تُترجم بدورها إلى ممارسات إبداعية فاعلة، خاصة في البيئات التعليمية الخاصة التي تتطلب استجابات مهنية مرنة ومبتكرة.

ومن الملاحظ أن بُعد الانغماس في العمل أظهر تأثيراً غير مباشر دالاً إحصائياً عبر الرضا الوظيفي في معظم أبعاد الإبداع، باستثناء استغلال الموارد، وهي نتيجة تعكس أن هذا البُعد يدفع المعلم نحو التفاعل الإيجابي مع مهامه، فيعزز من شعوره بالرضا، والذي بدوره يساهم في تنشيط الأداء الإبداعي. غير أن عدم دلالة الأثر في "استغلال الموارد" قد يشير إلى أن هذا البعد الإبداعي يرتبط بعوامل تنظيمية خارجية كتوفر الإمكانيات والمرونة المؤسسية، وهو ما أكدته دراسة (Abina et al., 2022).

أما بُعد فقدان الشعور بالذات والوقت، فقد أظهر بدوره تأثيراً غير مباشر دالاً وقوياً في معظم أبعاد الإبداع (باستثناء استغلال الموارد)، وهو ما يعزز الفرضية القائلة بأن الاندماج العقلي والنفسي العميق في العمل يولّد حالة رضا مهني داخلية، تكون بمثابة الحافز الأعظم لسلوكيات الإبداع في المواقف التعليمية، خاصة تلك التي تتطلب حلولاً جديدة أو مداخل غير تقليدية.

ومن النتائج اللافتة، أن بُعد الإحساس بالتحكم والاختيار أظهر كذلك تأثيراً غير مباشر دالاً في الأبعاد ذاتها، بما يعكس أهمية الاستقلالية المهنية والشعور بالقدرة على اتخاذ القرار في بناء الرضا الوظيفي، ومن ثم الإبداع التربوي، وهي نتيجة تتسق مع ما أورده (Csikszentmihalyi 1997) من أن الشعور بالتحكم أحد الشروط الأساسية لنشوء حالات التدفق، وأن هذا الشعور يرتبط إيجابياً بالابتكار المهني.

في المقابل، لم تظهر أبعاد مثل وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، والشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، والتوازن بين التحدي والمهارة، أي تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً في جميع أبعاد الإبداع عبر الرضا الوظيفي، وهي نتيجة تُعزى غالباً إلى أن هذه الأبعاد – رغم أهميتها – قد تؤثر على الإبداع بشكل مباشر دون أن تمر عبر الرضا، أو أن أثرها يتطلب وجود عوامل وسيطة أخرى. كما قد يكون ذلك انعكاساً لطبيعة العمل في بيئات ذوي الإعاقة الفكرية، حيث لا تكفي المتعة الذاتية وحدها أو وضوح الأهداف لتحفيز الرضا، إذا لم تُقترن بالتحكم في بيئة العمل والدعم المؤسسي الكافي.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج اختبار الفرض الخامس تساهم في تعزيز الفهم النظري لطبيعة العلاقة السببية بين التدفق والإبداع، من خلال إبراز دور الرضا الوظيفي كمتغير وسيط في هذه العلاقة. وتؤكد النتائج على أهمية دعم أبعاد التدفق التي تتسم بالتحكم، والانغماس، وفقدان الشعور بالزمن، بوصفها محفزات مزدوجة: تعزز الرضا المهني أولاً، وتُطلق الطاقات الإبداعية للمعلمين ثانياً. الأمر الذي يُعد ذا دلالة خاصة في

سياق التربية الخاصة، ويقتضي من صانعي القرار التربوي تصميم بيئات عمل أكثر مرونة ودعماً لتحفيز حالات التدفق النفسي لدى المعلمين، بما ينعكس إيجاباً على جودة ممارساتهم الإبداعية.

التحقق من صحة الفرض السادس وتفسيرها مناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس التدفق وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لاختلاف النوع (ذكور/إناث)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على المقياس وأبعاده الفرعية.

جدول (٢٨) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على مقياس التدفق وأبعاده الفرعية تبعاً للنوع.

المقياس وأبعاده الفرعية	النوع	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د.ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الانغماس في العمل)	الذكور	١١٠	١٤.٣٠	٢.٨٩٧	٢٣٤	٠.٦٢٤	(٠.٥٣٣) غير دالة إحصائياً
	الإناث	١٢٦	١٤.٠٦	٣.٠٩١			
البعد الثاني (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية)	الذكور	١١٠	١٥.٩٨	٢.٣٦٩	٢٣٤	٠.٩٠١	(٠.٣٦٩) غير دالة إحصائياً
	الإناث	١٢٦	١٥.٦٩	٢.٥٦٩			
البعد الثالث (فقدان الشعور بالذات والوقت)	الذكور	١١٠	١٦.٨٩	٢.٨٩٠	٢٣٤	٠.٧٨٧	(٠.٤٣٢) غير دالة إحصائياً
	الإناث	١٢٦	١٦.٥٩	٣.٠١٠			
البعد الرابع (الإحساس بالتحكم والاختيار)	الذكور	١١٠	١٢.٧٤	٢.٦٣٢	٢٣٤	١.٥٨٢	(٠.١١٥) غير دالة إحصائياً
	الإناث	١٢٦	١٢.١٨	٢.٧٢٦			
البعد الخامس (الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل)	الذكور	١١٠	١١.٧٥	٢.٣١١	٢٣٤	٠.٩٥	(٠.٣٤٣) غير دالة إحصائياً
	الإناث	١٢٦	١١.٤٧	٢.٣٠٧			
البعد السادس (التوازن بين التحدي والمهارة)	الذكور	١١٠	١٣.٥٧	٢.٤٥٥	٢٣٤	٠.٧٨٥	(٠.٤٣٣) غير دالة إحصائياً
	الإناث	١٢٦	١٣.٣١	٢.٦٦٤			
الدرجة الكلية للمقياس	الذكور	١١٠	٨٥.٢٤	١٤.٣٠٥	٢٣٤	١.٠٢	(٠.٣٠٩) غير دالة إحصائياً
	الإناث	١٢٦	٨٣.٢٩	١٤.٨٥٣			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ١.٩٦٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٥٧٦

يتضح من خلال النتائج الواردة في جدول (٢٨) عدم تحقق الفرض السادس؛ حيث إن قيم "ت" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وأبعاده الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة) قد بلغت (٠.٦٢٤، ٠.٩٠١، ٠.٧٨٧، ١.٥٨٢، ٠.٩٥، ٠.٧٨٥، ١.٠٠٢)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) لدرجات حرية ٢٣٤؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الدرجة الكلية لمقياس التدفق، وأبعاده الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة).

وتعكس هذه النتائج أن الشعور بحالة التدفق النفسي، سواء من حيث الانغماس في العمل، أو الإحساس بالتحكم والاختيار، أو فقدان الشعور بالذات والوقت، أو غيرها من الأبعاد الأخرى، لا يختلف بصورة جوهرية تبعًا لاختلاف النوع (ذكور/إناث)، ما يشير إلى أن معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يتعرضون لتجارب مهنية ونفسية متشابهة في بيئة العمل، بما يؤدي إلى مستويات مقاربة من الشعور بالتدفق. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرت دراسة أبورميلا (٢٠٢٣) من عدم وجود فروق في الانغماس الوظيفي يعزى للجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه Csikszentmihalyi (1997) من أن التدفق هو حالة داخلية تتأثر بطبيعة المهمة ومدى انسجامها مع المهارات الشخصية، أكثر من تأثرها بالعوامل الديموغرافية كالنوع.

ومن الجدير بالملاحظة أن مهنة التعليم في مجال الإعاقة الفكرية تتميز بتشابه كبير في المهام التربوية والسلوكية التي يواجهها المعلمون من الجنسين، كالعمل مع حالات معقدة، والتفاعل مع أسر الطلبة، وتحقيق الأهداف الفردية، مما قد يقلل من تأثير الفروق الشخصية المرتبطة بالنوع على الحالة الانفعالية والمعرفية المرتبطة بالتدفق. إضافة إلى أن بيئة العمل في برامج التربية الخاصة كثيرًا ما تفرض تحديات تتجاوز الاعتبارات النوعية، وتدفع المعلمين من الجنسين إلى توظيف كافة قدراتهم النفسية والمهنية من أجل التكيف مع متطلبات العمل.

كما أن النتائج قد تعكس مدى التشابه في مستويات الدعم المؤسسي والتدريب والتقدير الذي يتلقاه المعلمون والمعلمات، وهو ما يقلل بدوره من احتمال ظهور فروق جوهرية في شعورهم بالتدفق. ويُعزز هذا التفسير ما ورد في دراسة Wonders et al., (2025) التي رصدت أن حالات التدفق ترتبط إيجابًا بدعم القيادة المدرسية، ووضوح الأدوار، وتوافر فرص النمو المهني، وهي عناصر تتسم بالعمومية في السياسات المدرسية، بغض النظر عن نوع المعلم.

وبناءً على ما تقدم، تؤكد نتائج الفرض السادس أن النوع لا يُعد عاملاً فارقاً في تجربة التدفق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، مما يفتح المجال للتركيز على متغيرات أخرى أكثر تأثيرًا، مثل طبيعة الإعاقة

التي يعمل معها المعلم، أو مستوى الدعم المؤسسي، وهي متغيرات قد تُسهم بصورة أكبر في تفسير الفروق الفردية في التدفق، وتحقيق الفهم الأعمق للدوافع والانفعالات التي تحكم أداء المعلمين في هذا المجال التخصصي الدقيق.

التحقق من صحة الفرض السابع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف النوع (ذكور/إناث)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على المقياس وأبعاده الفرعية.

جدول (٢٩) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية تبعًا للنوع.

المقياس وأبعاده الفرعية	النوع	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د.ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل)	الذكور	١١٠	٢٧.٣٥	٦.٠٩٩	٢٣٤	٠.٣٥٥	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	٢٧.٠٦	٦.٠٦٧			
البعد الثاني (الرضا عن المكافآت والتقدير)	الذكور	١١٠	١٦.٥٠	٣.٦٥٢	٢٣٤	٠.١٦٩	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	١٦.٤٢	٣.٥٦٥			
البعد الثالث (الرضا عن التطوير المهني)	الذكور	١١٠	١٤.٢٠	٣.٠١٦	٢٣٤	٠.٠٤٧	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	١٤.٠٢	٢.٩٩١			
البعد الرابع (الرضا عن العلاقات المهنية)	الذكور	١١٠	١٢.٣٥	٢.٩٣٥	٢٣٤	٠.٤٠٣	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	١٢.١٩	٢.٩٦٣			
البعد الخامس (الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)	الذكور	١١٠	١٧.٢٦	٣.٩٧٤	٢٣٤	٠.٠٥٥	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	١٦.٩٨	٣.٨٢٦			
الدرجة الكلية للمقياس	الذكور	١١٠	٨٧.٦٥	١٩.١١٥	٢٣٤	٠.٣٩٦	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	٨٦.٦٧	١٨.٨٥٠			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة $0.05 = 1.960$

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة $0.01 = 2.576$

يتضح من خلال النتائج الواردة في جدول (٢٩) عدم تحقق الفرض السابع؛ حيث إن قيم "ت" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وأبعاده الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل) قد بلغت (٠.٣٥٥، ٠.١٦٩، ٠.٤٧، ٠.٤٠٣، ٠.٥٥، ٠.٣٩٦)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (٠.٠٠١، ٠.٠٥) لدرجات حرية ٢٣٤؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وأبعاده الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع كل من (محمود، ٢٠١١؛ Abushaira, 2012; Aftab et al., 2023; Yavuz, 2018)، وتختلف مع دراسة (حسن، ٢٠٢٠؛ وعزازي، ٢٠١٢) التي أظهرت وجود فروق لصالح الإناث في الرضا الوظيفي

وتعكس هذه النتيجة اتساقًا في إدراك كل من الذكور والإناث من المعلمين لطبيعة بيئة العمل التي ينتمون إليها، وكذلك لتجاربهم المهنية ومصادر الرضا المرتبطة بها. ويبدو أن طبيعة العمل في مجال التربية الخاصة، وخاصة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، تفرض تحديات وممارسات مهنية متشابهة إلى حد بعيد على العاملين، بغض النظر عن النوع، ما يسهم في تقارب مستويات الرضا الوظيفي لديهم.

وتُفسّر هذه النتيجة في ضوء بيئة العمل الخاصة بمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية، والتي تتطلب من جميع المعلمين، ذكورًا وإناثًا، مستوى مرتفعًا من التكيف والمرونة والجهد النفسي والبدني، ما يؤدي إلى تشابه الشعور بالرضا أو عدمه لدى كلا الطرفين. كما أن فرص التدريب، ونظام المكافآت، وبيئة الدعم الإداري عادة ما تُمنح بصورة متساوية في المؤسسات التعليمية الرسمية، وهو ما يسهم في تقليل احتمالية ظهور فروق ذات دلالة بين الجنسين.

ويمكن الإشارة أيضًا إلى أن غياب الفروق في الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل، يُعد مؤشرًا إضافيًا على تشابه الأعباء الوظيفية والضغوط المهنية التي يواجهها المعلمون من الجنسين في هذا المجال، وربما ينعكس هذا التشابه في الأدوار والواجبات على تقارب التقديرات الذاتية لمستوى الرضا الوظيفي.

وبناءً على ما سبق، تؤكد نتائج الفرض السابع أن النوع (ذكر/أنثى) ليس من العوامل الحاسمة في تفسير فروق الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. ويُوصى في ضوء هذه النتيجة بتركيز الجهود البحثية والمهنية على متغيرات أكثر تأثيرًا، مثل المرحلة التعليمية، أو مستوى الدعم المؤسسي، أو ضغوط العمل، لما لها من أثر محتمل في تعزيز أو تقليل مستويات الرضا لدى المعلمين. كما تؤكد النتائج أهمية توفير بيئة مهنية عادلة ومتساوية في الدعم والفرص، مما ينعكس إيجابًا على استقرار الكادر التعليمي، وجودة الخدمة التربوية المقدمة لهذه الفئة من الطلبة.

التحقق من صحة الفرض الثامن وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لاختلاف النوع (ذكور/إناث)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على المقياس وأبعاده الفرعية.

جدول (٣٠) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على مقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية تبعًا للنوع.

المقياس وأبعاده الفرعية	النوع	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د.ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الإبداع في استغلال الموارد)	الذكور	١١٠	١٤.٧٥	٢.٩٩٠	٢٣٤	١.٠٩٣	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	١٤.٣٣	٢.٩٢٣			
البعد الثاني (الإبداع في حل المشكلات)	الذكور	١١٠	١٤.١٩	٣.٣١٩	٢٣٤	٠.٥٩٥	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	١٣.٩٤	٣.٢٣٧			
البعد الثالث (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية)	الذكور	١١٠	١٣.٧٣	٣.٣٣٤	٢٣٤	١.١٧٧	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	١٣.٢١	٣.٣٤٦			
البعد الرابع (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)	الذكور	١١٠	١١.٨٠	٢.٨٦٦	٢٣٤	٠.٦٧٣	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	١١.٥٥	٢.٨٨٣			
البعد الخامس (الإبداع في التواصل والتفاعل)	الذكور	١١٠	١٤.٤٨	٣.٢٣٣	٢٣٤	١.٠٥٣	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	١٤.٠٣	٣.٣١٣			
الدرجة الكلية للمقياس	الذكور	١١٠	٦٨.٩٥	١٤.٦٩٥	٢٣٤	٠.٩٩١	غير دالة إحصائيًا
	الإناث	١٢٦	٦٧.٠٦	١٤.٥٦١			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ١.٩٦٠

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٥٧٦

يتضح من خلال النتائج الواردة في جدول (٣٠) عدم تحقق الفرض الثامن؛ حيث إن قيم "ت" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية للمقياس، وأبعاده الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) قد بلغت (١.٠٩٣، ٠.٥٩٥، ١.١٧٧، ٠.٦٧٣، ١.٠٥٣، ٠.٩٩١)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) لدرجات حرية ٢٣٤؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة

إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في الدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوظيفي، وأبعاده الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل).

وتدل هذه النتائج على أن مستوى الإبداع الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لا يتأثر بعامل النوع (الجنس)، بل يبدو أنه يتشكل في ضوء عوامل أخرى أكثر ارتباطاً بطبيعة العمل والبيئة المهنية المشتركة. ويبدو أن البيئة التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة الفكرية بما تتطلبه من تكيف مستمر، ومرونة في التعامل، وتفكير خلاق في تصميم الأنشطة التربوية - تفرض على الجميع متطلبات موحدة من الإبداع، بغض النظر عن الجنس.

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Shalley et al., 2004) من أن الإبداع في بيئة العمل يتأثر إلى حد كبير بعوامل مثل ثقافة العمل، وفرص التطوير، ومستوى الاستقلالية المهنية، أكثر من تأثره بالخصائص الديموغرافية البسيطة كالجنس.

ومن ناحية أخرى، فإن الفروق غير الدالة بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الإبداع الوظيفي الخمسة، تعزز فرضية أن الجهد الإبداعي المرتبط بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يخضع لخصائص العمل التربوي المشترك، وليس لطبيعة الجنس. فمثلاً، يتطلب الإبداع في حل المشكلات وتحسين العمليات التعليمية وتصميم الأنشطة قدرًا عاليًا من المبادرة الفردية والمرونة المهنية، وهي قدرات يتم تطويرها في الممارسة اليومية ولا تقتصر على فئة دون أخرى.

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضًا في ضوء التوجهات الحديثة في تدريب وتأهيل معلمي التربية الخاصة، حيث لم يعد هناك تمييز نوعي في فرص التطوير المهني، أو الوصول إلى مصادر المعرفة، أو المشاركة في الممارسات الإبداعية داخل المؤسسة التربوية. وهذا يعكس مدى نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق نوع من العدالة المهنية بين الجنسين، وهو ما تُظهره النتائج بشكل غير مباشر.

وبناءً على ما سبق، فإن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الإبداع الوظيفي يدل على أن الإبداع في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يمثل سمة مهنية تُبنى عبر الخبرة والتفاعل مع تحديات الواقع التعليمي، لا سمة تتأثر بالاختلافات الجندرية. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية توجيه الجهود البحثية نحو دراسة المتغيرات السياقية والمهنية الأعمق تأثيراً، مثل طبيعة الدعم الإداري، والتدريب المتخصص، والبيئة التنظيمية، بوصفها مؤثرات رئيسة في تفعيل الطاقات الإبداعية للمعلمين، بغض النظر عن النوع.

التحقق من صحة الفرض التاسع وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس التدفق وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين One- Way Anova للكشف عن الفروق

على المقياس وأبعاده الفرعية تبعاً لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، وفيما يلي جدول (٣١، ٣٢) يوضحان النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٣١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التدفق وأبعاده الفرعية تبعاً لسنوات الخبرة.

المقياس وأبعاده الفرعية	سنوات الخبرة	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (الانغماس في العمل)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.٦٥	١.٢٧١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٧١	٢.٣٥٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٧١	١.٥١٥
	ككل	٢٣٦	١٤.١٧	٢.٩٩٩
البعد الثاني (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٢.٨٥	١.٢٦٨
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٦.٤٠	١.٨٣١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٧.٨١	١.٢٦٦
	ككل	٢٣٦	١٥.٨٣	٢.٤٧٧
البعد الثالث (فقدان الشعور بالذات والوقت)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٢.٩٢	١.٧٣٠
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٧.٧٢	٢.١٠٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٨.٩٠	٠.٦٨٤
	ككل	٢٣٦	١٦.٧٣	٢.٩٥٣
البعد الرابع (الإحساس بالتحكم والاختيار)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٩.١١	١.٦١٨
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٣.٢٣	١.٩٧٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٤.٤٦	٠.٩٥٨
	ككل	٢٣٦	١٢.٤٤	٢.٦٩١
البعد الخامس (الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٩.٠٦	١.٢٣٩
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١١.٨١	١.٧٨٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٣.٧٠	١.١٩٦
	ككل	٢٣٦	١١.٦٠	٢.٣٠٩
البعد السادس (التوازن بين التحدي والمهارة)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.٤١	١.٢٢٨
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٣.٩٣	٢.٠٠٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٥.٥٧	١.٢٢٣
	ككل	٢٣٦	١٣.٤٣	٢.٥٦٦
الدرجة الكلية لمقياس التدفق	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٦٥.٠٠	٥.٦٢٧
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	٨٧.٨٠	٩.٨٠٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٩٧.١٦	٤.٠٩٥
	ككل	٢٣٦	٨٤.٢٠	١٤.٦٠٢

جدول (٣٢) نتائج تحليل التباين لمقياس التدفق وأبعاده الفرعية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة.

المقياس وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدالة الإحصائية
البعد الأول (الانغماس في العمل)	بين المجموعات	١٢٩٩.٣٦٠	٢	٦٤٩.٦٨٠	١٨٥.٩٩٧	دالة عند ٠.٠٠١ (٠.٠٠٠)
	داخل المجموعات	٨١٣.٨٦١	٢٣٣	٣.٤٩٣		
	ككل	٢١١٣.٢٢٠	٢٣٥			
البعد الثاني (وضوح الأهداف وردود)	بين المجموعات	٨٩٤.٨٠٧	٢	٤٤٧.٤٠٣	١٩٠.٥٥١	دالة عند ٠.٠٠١ (٠.٠٠٠)
	داخل المجموعات	٥٤٧.٠٧١	٢٣٣	٢.٣٤٨		

			٢٣٥	١٤٤١.٨٧٧	ككل	الفعل الفورية)
دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١	٢٤٢.٣٥٤	٦٩١.٧٨١	٢	١٣٨٣.٥٦٣	بين المجموعات	البعد الثالث (فقدان الشعور بالذات والوقت)
		٢.٨٥٤	٢٣٣	٦٦٥.٠٨١	داخل المجموعات	
			٢٣٥	٢٠٤٨.٦٤٤	ككل	
دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١	٢٠٢.٦٥٤	٥٤٠.٤١٥	٢	١٠٨٠.٨٣٠	بين المجموعات	البعد الرابع (الإحساس بالتحكم والاختيار)
		٢.٦٦٧	٢٣٣	٦٢١.٣٣٩	داخل المجموعات	
			٢٣٥	١٧٠٢.١٦٩	ككل	
دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١	١٦٧.٤٨١	٣٦٩.٣٥٦	٢	٧٣٨.٧١٢	بين المجموعات	البعد الخامس (الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل)
		٢.٢٠٥	٢٣٣	٥١٣.٨٤٨	داخل المجموعات	
			٢٣٥	١٢٥٢.٥٥٩	ككل	
دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١	١٨٤.٢٥٠	٤٧٤.١٥٤	٢	٩٤٨.٣٠٨	بين المجموعات	البعد السادس (التوازن بين التحدي والمهارة)
		٢.٥٧٣	٢٣٣	٥٩٩.٦٠٧	داخل المجموعات	
			٢٣٥	١٥٤٧.٩١٥	ككل	
دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١	٣٤٢.١٤٦	١٨٦٨٩.١٨٤	٢	٣٧٣٧٨.٣٦٨	بين المجموعات	الدرجة الكلية لمقياس التدفق
		٥٤.٦٢٣	٢٣٣	١٢٧٢٧.٢٧١	داخل المجموعات	
			٢٣٥	٥٠١٠٥.٦٤٠	ككل	

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ف" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة) قد بلغت (١٨٥.٩٩٧، ١٩٠.٥٥١، ٢٤٢.٣٥٤، ٢٠٢.٦٥٤، ١٦٧.٤٨١، ١٨٤.٢٥٠، ٣٤٢.١٤٦)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)؛ وهذا يشير إلى "وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس التدفق وأبعاده الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة) تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؛ وهذا يشير إلى تحقق الفرض التاسع، ولتحديد اتجاه الفروق ووجهة هذه الفروق أستخدم اختبار أقل فرق معنوي L.S.D للمقارنات البعدية، وفيما يلي النتائج:

جدول (٣٣) نتائج اختبار أقل فرق معنوي L.S.D للمقارنات البعدية على مقياس التدفق تبعاً لأثر سنوات الخبرة.

المتغيرات	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	تابع سنوات الخبرة	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الانغماس في العمل)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.٦٥	٥ - ١٠ سنوات	٤.٠٥٨*	٠.٢٩٦	دال عند ٠.٠١
	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.٦٥	أكثر من ١٠ سنوات	٦.٠٦٣*	٠.٣٢١	دال عند ٠.٠١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٧١	أقل من ٥ سنوات	٤.٠٥٨*	٠.٢٩٦	دال عند ٠.٠١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٧١	أكثر من ١٠ سنوات	٢.٠٠٤*	٠.٢٩١	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٧١	أقل من ٥ سنوات	٦.٠٦٣*	٠.٣٢١	دال عند ٠.٠١
البعد الثاني (وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٢.٨٥	٥ - ١٠ سنوات	٣.٥٥٢*	٠.٢٤٣	دال عند ٠.٠١
	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٢.٨٥	أكثر من ١٠ سنوات	٤.٩٦٦*	٠.٢٦٣	دال عند ٠.٠١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٦.٤٠	أقل من ٥ سنوات	٣.٥٥٢*	٠.٢٤٣	دال عند ٠.٠١

أكثر من ١٠ سنوات	١٧.٨١	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٣٩	٠.٢٣٩	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٧.٨١	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٦٣	٠.٢٦٣	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٢.٩٢	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٣٩	٠.٢٣٩	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٢.٩٢	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٦٨	٠.٢٦٨	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٧.٧٢	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٩	٠.٢٩	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٧.٧٢	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٦٨	٠.٢٦٨	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٨.٩٠	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٦٣	٠.٢٦٣	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٨.٩٠	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٩	٠.٢٩	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٩.١١	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٦٣	٠.٢٦٣	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٩.١١	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥٩	٠.٢٥٩	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٣.٢٣	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٨	٠.٢٨	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٣.٢٣	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥٩	٠.٢٥٩	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٤.٤٦	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥٤	٠.٢٥٤	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٤.٤٦	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٨	٠.٢٨	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٩.٠٦	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥٤	٠.٢٥٤	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٩.٠٦	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٣٦	٠.٢٣٦	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١١.٨١	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥٥	٠.٢٥٥	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١١.٨١	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٣٦	٠.٢٣٦	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٣.٧٠	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٣١	٠.٢٣١	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٣.٧٠	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥٥	٠.٢٥٥	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٠.٤١	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٣١	٠.٢٣١	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٠.٤١	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥٤	٠.٢٥٤	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٣.٩٣	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٧٥	٠.٢٧٥	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٣.٩٣	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥٤	٠.٢٥٤	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٥.٥٧	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥	٠.٢٥	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٥.٥٧	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٧٥	٠.٢٧٥	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	١٥.٥٧	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٢٥	٠.٢٥	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٦٥.٠٠	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	١.١٧٢	١.١٧٢	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٦٥.٠٠	٦٦	أكثر من ١٠ سنوات	١.٢٦٨	١.٢٦٨	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٨٧.٨٠	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	١.١٧٢	١.١٧٢	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٨٧.٨٠	١٠٠	أكثر من ١٠ سنوات	١.١٥٢	١.١٥٢	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٩٧.١٦	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	١.٢٦٨	١.٢٦٨	دال عند ٠.٠١
أقل من ٥ سنوات	٩٧.١٦	٧٠	أكثر من ١٠ سنوات	١.١٥٢	١.١٥٢	دال عند ٠.٠١

*. ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠٠٥.

ويتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات) في الدرجة الكلية لمقياس التدفق، وأبعاده الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة) في اتجاه سنوات الخبرة (٥-١٠ سنوات).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (٥- ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) في الدرجة الكلية لمقياس التدفق، وأبعاده الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة) في اتجاه سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) في الدرجة الكلية لمقياس التدفق، وأبعاده الفرعية (الانغماس في العمل، وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فقدان الشعور بالذات والوقت، الإحساس بالتحكم والاختيار، الشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، التوازن بين التحدي والمهارة) في اتجاه سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

وتعكس هذه النتائج من الناحية التربوية والنفسية أن الخبرة المهنية تُعد عاملاً حاسماً في تعزيز حالة التدفق النفسي لدى المعلم، إذ يبدو أن تكرار التعرض للمواقف التعليمية والتربوية، والتكيف مع التحديات السلوكية والمعرفية لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، يُكسب المعلمين ذوي الخبرة مهارات تنظيمية واندفاعية ومعرفية تؤهلهم لتحقيق مستويات أعلى من الانغماس، والتحكم، والرضا أثناء أداء مهامهم. وتتفق نتائج الفرض الحالي مع نتائج دراسة أبورميلا (٢٠٢٣) التي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرات المعلمين لمستوى الانغماس الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأعلى.

وقد أشارت الأدبيات إلى وجود علاقة وثيقة بين عدد سنوات الخدمة وبين الشعور بالتدفق في العمل، حيث أوضحت (Csikszentmihalyi 1997) أن حالة التدفق تتطلب مزيجاً من الكفاءة والوعي بالمهمة، وهما عنصران ينموان بالتجربة التراكمية والتدريب العملي المستمر. وهذا ما يفسر حصول المعلمين الأكثر خبرة على درجات أعلى في أبعاد مثل فقدان الشعور بالذات والوقت والشعور بالنشوة والمتعة أثناء العمل، حيث تتطلب هذه الأبعاد ثقة مهنية واستقراراً نفسياً لا يتوافر غالباً لدى الممارسين الجدد.

كما يمكن تفسير الفروق الواضحة في بعد الإحساس بالتحكم والاختيار على وجه الخصوص بقدرة المعلمين الأكثر خبرة على إدارة المواقف الصفية بكفاءة، واتخاذ قرارات أكثر استقلالية فيما يتعلق بالتخطيط، وتنفيذ الدروس، والتعامل مع الصعوبات التعليمية والسلوكية. ويتسق هذا التفسير مع ما ورد في دراسة (Wonders et al. 2025) التي أكدت أن التحكم المهني يرتبط إيجابياً بمستوى التجربة والخبرة العملية للمعلمين، وأنه يُعد شرطاً جوهرياً للشعور بالتدفق.

أما الفروق في بُعد وضوح الأهداف وردود الفعل الفورية، فهي تُشير إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يتمتعون برؤية أكثر وضوحاً للغايات التربوية، ويدركون كيفية قراءة مؤشرات التفاعل مع الطلبة، ما يمكنهم من ضبط أدائهم بشكل مرن وسريع. وبذلك يُحققون درجة أعلى من التدفق مقارنة بمن هم أقل خبرة.

ومن النتائج اللافتة كذلك، أن الفروق بين جميع الفئات الثلاث كانت دالة إحصائياً على نحو متسلسل ومتدرج، مما يدل على أن التدفق النفسي ليس خاصية ثنائية (موجود أو غير موجود)، وإنما يتطور تدريجياً بتراكم الخبرة المهنية، وهو ما يتفق مع ما طرحه (Peifer et al., 2022) حول أن التدفق يتطلب مستوى معيناً من التحدي يتلاءم مع المهارة، وهذه المهارة غالباً ما تزداد بشكل مطرد بمرور الوقت في المجال المهني.

وبناءً على ما سبق، تؤكد نتائج هذا الفرض على أهمية الاستثمار في تنمية الخبرات العملية للمعلمين الجدد، سواء من خلال التدريب أثناء الخدمة، أو برامج الإرشاد المهني، أو الدعم المؤسسي المستمر، بهدف تسريع انتقالهم نحو مراحل متقدمة من الأداء المهني الذي يُولد حالات التدفق. كما تشير النتائج إلى ضرورة أن تأخذ الخطط المهنية في مجال التربية الخاصة بعين الاعتبار الفروق الزمنية في الخبرة، لما لها من أثر مباشر في بناء كفاءة نفسية ومهنية عالية تمكن المعلمين من التفاعل الفعال والمُرضي مع بيئة عملهم التعليمية والتخصصية.

التحقق من صحة الفرض العاشر وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين One-Way Anova للكشف عن الفروق على المقياس وأبعاده الفرعية تبعاً لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، وفيما يلي جدول (٣٤، ٣٥) يوضحان النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٣٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية تبعاً لسنوات الخبرة.

المقياس وأبعاده الفرعية	سنوات الخبرة	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٩.٣٦	٣.٤٦٧
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	٢٩.٢٦	٤.٣٦٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٣١.٦٣	١.٤٢٦
	ككل	٢٣٦	٢٧.١٩	٦.٠٧١
البعد الثاني (الرضا عن المكافآت والتقدير)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٢.١٥	٢.٦٣٣
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	١٧.٣٢	٢.٤٤٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٩.٢٩	١.٤٦٦
	ككل	٢٣٦	١٦.٤٦	٣.٥٩٨
البعد الثالث (الرضا عن التطوير المهني)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.٦٨	٢.٣٠٢
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٧٥	٢.١٦٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٤٠	١.٣١٢
	ككل	٢٣٦	١٤.١٠	٢.٩٩٨
البعد الرابع (الرضا عن العلاقات المهنية)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٨.٤٢	١.٩٥٤
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	١٣.٣٢	١.٩٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٤.٣٧	٠.٧٢٦
	ككل	٢٣٦	١٢.٢٦	٢.٩٤٥
البعد الخامس (الرضا عن التوازن بين الحياة)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٢.٢١	٢.٣٣٧
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	١٨.٢٦	٢.٨٠٢

المقياس وأبعاده الفرعية	سنوات الخبرة	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(والعمل)	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٢٠.١٠	١.٠٩٢
	ككل	٢٣٦	١٧.١١	٣.٨٩٠
الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٦٢.٨٣	١١.٨٨٧
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	٩٢.٩١	١٢.٨٧٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٠١.٧٩	٤.٤٦٩
	ككل	٢٣٦	٨٧.١٣	١٨.٩٤٠

جدول (٣٥) نتائج تحليل التباين مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

المقياس وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل)	بين المجموعات	٥٨٥٠.١٧٨	٢	٢٩٢٥.٠٨٩	٢٤٢.٤٦٩	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢٨١٠.٨٥٦	٢٣٣	١٢.٠٦٤		
	ككل	٨٦٦١.٠٣٤	٢٣٥			
البعد الثاني (الرضا عن المكافآت والتقدير)	بين المجموعات	١٨٥٨.٠٤٦	٢	٩٢٩.٠٢٣	١٨٢.٧٤١	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١١٨٤.٥٣١	٢٣٣	٥.٠٨٤		
	ككل	٣٠٤٢.٥٧٦	٢٣٥			
البعد الثالث (الرضا عن التطوير المهني)	بين المجموعات	١١٨٣.٦٩١	٢	٥٩١.٨٤٦	١٤٨.٦٢٠	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٩٢٧.٨٦٨	٢٣٣	٣.٩٨٢		
	ككل	٢١١١.٥٥٩	٢٣٥			
البعد الرابع (الرضا عن العلاقات المهنية)	بين المجموعات	١٣٩٥.٤٨٨	٢	٦٩٧.٧٤٤	٢٥٣.١٤٣	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٦٤٢.٢٢٤	٢٣٣	٢.٧٥٦		
	ككل	٢٠٣٧.٧١٢	٢٣٥			
البعد الخامس (الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)	بين المجموعات	٢٣٤١.٣٤١	٢	١١٧٠.٦٧٠	٢٢٤.٥٧٨	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٢١٤.٥٧٠	٢٣٣	٥.٢١٣		
	ككل	٣٥٥٥.٩١١	٢٣٥			
الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي	بين المجموعات	٥٧٣٣٧.٧٨٦	٢	٢٨٦٦٨.٨٩٣	٢٤٧.٧٥٨	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٢٦٩٦١.١٤٢	٢٣٣	١١٥.٧١٣		
	ككل	٨٤٢٩٨.٩٢٨	٢٣٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ف" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل) قد بلغت (٢٤٢.٤٦٩، ١٨٢.٧٤١، ١٤٨.٦٢٠، ٢٥٣.١٤٣، ٢٢٤.٥٧٨، ٢٤٧.٧٥٨)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)؛ وهذا يشير إلى "وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل) تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؛ وهذا يشير إلى تحقق الفرض العاشر، ولتحديد اتجاه الفروق ووجهة هذه الفروق أستخدم اختبار أقل فرق معنوي L.S.D للمقارنات البعدية، وفيما يلي النتائج:

جدول (٣٦) نتائج اختبار أقل فرق معنوي L.S.D للمقارنات البعدية على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لأثر سنوات الخبرة.

المتغيرات	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	تابع سنوات الخبرة	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٩.٣٦	٥ - ١٠ سنوات	٩.٨٩٦*	٠.٥٥١	دال عند ٠.٠١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	٢٩.٢٦	أكثر من ١٠ سنوات	١٢.٢٦٥*	٠.٥٩٦	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٣١.٦٣	أقل من ٥ سنوات	٩.٨٩٦*	٠.٥٥١	دال عند ٠.٠١
				أكثر من ٥ سنوات	٢.٣٦٩*	٠.٥٤١	دال عند ٠.٠١
				أقل من ١٠ سنوات	١٢.٢٦٥*	٠.٥٩٦	دال عند ٠.٠١
				٥ - ١٠ سنوات	٢.٣٦٩*	٠.٥٤١	دال عند ٠.٠١
البعد الثاني (الرضا عن المكافآت والتقدير)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٢.١٥	٥ - ١٠ سنوات	٥.١٦٨*	٠.٣٥٨	دال عند ٠.٠١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٧.٣٢	أكثر من ١٠ سنوات	٧.١٣٤*	٠.٣٨٧	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٩.٢٩	أقل من ٥ سنوات	٥.١٦٨*	٠.٣٥٨	دال عند ٠.٠١
				أكثر من ٥ سنوات	١.٩٦٦*	٠.٣٥١	دال عند ٠.٠١
				أقل من ١٠ سنوات	٧.١٣٤*	٠.٣٨٧	دال عند ٠.٠١
				٥ - ١٠ سنوات	١.٩٦٦*	٠.٣٥١	دال عند ٠.٠١
البعد الثالث (الرضا عن التطوير المهني)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.٦٨	٥ - ١٠ سنوات	٤.٠٦٨*	٠.٣١٦	دال عند ٠.٠١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٧٥	أكثر من ١٠ سنوات	٥.٧١٨*	٠.٣٤٢	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٤٠	أقل من ٥ سنوات	٤.٠٦٨*	٠.٣١٦	دال عند ٠.٠١
				أكثر من ٥ سنوات	١.٦٥٠*	٠.٣١١	دال عند ٠.٠١
				أقل من ١٠ سنوات	٥.٧١٨*	٠.٣٤٢	دال عند ٠.٠١
				٥ - ١٠ سنوات	١.٦٥٠*	٠.٣١١	دال عند ٠.٠١
البعد الرابع (الرضا عن العلاقات المهنية)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٨.٤٢	٥ - ١٠ سنوات	٤.٨٩٦*	٠.٢٦٣	دال عند ٠.٠١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٣.٣٢	أكثر من ١٠ سنوات	٥.٩٤٧*	٠.٢٨٥	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٤.٣٧	أقل من ٥ سنوات	٤.٨٩٦*	٠.٢٦٣	دال عند ٠.٠١
				أكثر من ٥ سنوات	١.٠٥١*	٠.٢٥٩	دال عند ٠.٠١
				أقل من ١٠ سنوات	٥.٩٤٧*	٠.٢٨٥	دال عند ٠.٠١
				٥ - ١٠ سنوات	١.٠٥١*	٠.٢٥٩	دال عند ٠.٠١
البعد الخامس (الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٢.٢١	٥ - ١٠ سنوات	٦.٠٤٨*	٠.٣٦٢	دال عند ٠.٠١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	١٨.٢٦	أكثر من ١٠ سنوات	٧.٨٨٨*	٠.٣٩٢	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٢٠.١٠	أقل من ٥ سنوات	٦.٠٤٨*	٠.٣٦٢	دال عند ٠.٠١
				أكثر من ٥ سنوات	١.٨٤٠*	٠.٣٥٦	دال عند ٠.٠١
				أقل من ١٠ سنوات	٧.٨٨٨*	٠.٣٩٢	دال عند ٠.٠١
				٥ - ١٠ سنوات	١.٨٤٠*	٠.٣٥٦	دال عند ٠.٠١
الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٦٢.٨٣	٥ - ١٠ سنوات	٣٠.٠٧٧*	١.٧٠٦	دال عند ٠.٠١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	٩٢.٩١	أكثر من ١٠ سنوات	٣٨.٩٥٢*	١.٨٤٦	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٠١.٧٩	أقل من ٥ سنوات	٣٠.٠٧٧*	١.٧٠٦	دال عند ٠.٠١
				أكثر من ٥ سنوات	٨.٨٧٦*	١.٦٧٦	دال عند ٠.٠١
				أقل من ١٠ سنوات	٣٨.٩٥٢*	١.٨٤٦	دال عند ٠.٠١
				٥ - ١٠ سنوات	٨.٨٧٦*	١.٦٧٦	دال عند ٠.٠١

*. ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠٠٥.

ويتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات) في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وأبعاده الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل) في اتجاه سنوات الخبرة (٥ - ١٠ سنوات).
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وأبعاده الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل) في اتجاه سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) في الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وأبعاده الفرعية (الرضا عن طبيعة وبيئة العمل، الرضا عن المكافآت والتقدير، الرضا عن التطوير المهني، الرضا عن العلاقات المهنية، الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل) في اتجاه سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).
- وتعكس هذه النتيجة من الناحية النظرية والميدانية أن الخبرة المهنية تلعب دوراً محورياً في تعزيز الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، بما يشمل هذا الرضا من أبعاد متعددة مثل: الرضا عن بيئة العمل، وأنظمة المكافآت، والتطوير المهني، والعلاقات المهنية، والتوازن بين العمل والحياة الشخصية. فالمعلمون الأكثر خبرة غالباً ما يتمتعون بقدر أكبر من التكيف مع بيئة العمل، واستقرار وظيفي، وقدرة على إدراك مكاسب المهنة غير المادية، وهو ما ينعكس على نظرتهم الإيجابية تجاه وظائفهم.
- وتتفق نتائج الفرض الحالي مع ما بينته نتائج دراسات (حسن، ٢٠٢٠؛ وعزازي، ٢٠١٢)، كما تختلف مع نتائج دراسة (Abushaira 2012) التي أوضحت وجود فروق لصالح المعلمين الأصغر سناً في الرضا الوظيفي، وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة (Yavuz 2018) التي أوضحت عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي طبقاً لسنوات الخبرة.
- وتُبرز الفروق الملحوظة بين فئة المعلمين ذوي الخبرة الأقل (أقل من ٥ سنوات) وبقية الفئات، تحديات التكيف المهني التي يواجهها المعلمون الجدد، ومنها ضعف الشعور بالانتماء، وضبابية التوقعات الوظيفية، وانقطارهم للخبرة في إدارة الصفوف والتواصل مع الإدارات والأسر. وهذا ما يفسر تدني متوسطات رضاهم في جميع الأبعاد، ولا سيما الرضا عن العلاقات المهنية والرضا عن بيئة العمل، حيث يحتاجون إلى وقت أطول لبناء علاقات مهنية مستقرة وفهم ثقافة المؤسسة التعليمية.
- أما بالنسبة لفئة المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (٥ - ١٠ سنوات)، فقد أظهرت فروقاً دالة مقارنة بمن هم أقل خبرة، غير أن الفروق استمرت بالاتساع لصالح من تجاوزت خبرتهم عشر سنوات، مما يدل على أن الرضا الوظيفي يرتفع تدريجياً مع الخبرة، لكنه يصل إلى أقصى مستوياته مع الاستقرار المهني والتقدم الوظيفي.

ومن جهة أخرى، تُعد الفروق في بُعد الرضا عن التوازن بين الحياة والعمل من أبرز المؤشرات على تطور القدرة على إدارة الضغوط المهنية مع مرور الوقت، حيث غالبًا ما يطور المعلمون ذوو الخبرة استراتيجيات فعالة لفصل حياتهم المهنية عن الشخصية، بينما يعاني المعلمون الجدد من استنزاف الوقت والطاقة في التكيف مع متطلبات العمل.

وبناءً على ما سبق، تؤكد نتائج الفرض العاشر أن الخبرة المهنية تُعد من المحددات الجوهرية للرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، بما يستدعي من صانعي السياسات التعليمية الانتباه إلى حاجات المعلمين في بداياتهم المهنية، وتوفير برامج دعم ممنهجة تركز على التوجيه والإرشاد، وتيسير الاندماج المهني، وتعزيز الشعور بالكفاءة والنجاح المبكر، بهدف رفع مستوى رضاهم واستبقائهم داخل المهنة، وتحقيق أقصى قدر من الفاعلية التربوية في بيئات التعليم الخاص.

التحقق من صحة الفرض الحادي عشر وتفسيرها ومناقشتها:

ينص هذا الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين One- Way Anova للكشف عن الفروق على المقياس وأبعاده الفرعية تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، وفيما يلي جدول (٣٧، ٣٨) يوضحان النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (٣٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية تبعًا لسنوات الخبرة.

المقياس وأبعاده الفرعية	سنوات الخبرة	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (الإبداع في استغلال الموارد)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١١.٤٢	١.٦٧٤
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٨٢	٢.٣١١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٧.٠٤	١.٩٢٢
	ككل	٢٣٦	١٤.٥٣	٢.٩٥٦
البعد الثاني (الإبداع في حل المشكلات)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.١١	١.٨٠٧
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٨٢	٢.٤٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٦٩	١.٥١٨
	ككل	٢٣٦	١٤.٠٦	٣.٢٧١
البعد الثالث (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٩.٥٢	١.٧٧٤
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	١٤.١١	٢.٥٨٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٢٣	١.٤٩٦
	ككل	٢٣٦	١٣.٤٥	٣.٣٤٣
البعد الرابع (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٨.٢٦	١.٥٩١
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	١٢.٢٢	٢.١٨٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٤.٠٩	١.١٦٤
	ككل	٢٣٦	١١.٦٧	٢.٨٧٢
البعد الخامس (الإبداع في التواصل والتفاعل)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.٢٣	١.٨٣٨
	٥-١٠ سنوات	١٠٠	١٥.١٩	٢.٤٤٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٦٧	١.٤٤٢

المقياس وأبعاده الفرعية	سنوات الخبرة	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوظيفي	ككل	٢٣٦	١٤.٢٤	٣.٢٧٧
	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٤٩.٥٣	٦.٧٢١
	٥ - ١٠ سنوات	١٠٠	٧١.١٦	١٠.٢٨٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٨٠.٧١	٥.٤١١
	ككل	٢٣٦	٦٧.٩٤	١٤.٦٢٣

جدول (٣٨) نتائج تحليل التباين لمقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

المقياس وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الإبداع في استغلال الموارد)	بين المجموعات	١٠٨٧.٠٤٠	٢	٥٤٣.٥٢٠	١٣١.١٣١	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٩٦٥.٧٥٣	٢٣٣	٤.١٤٥		
	ككل	٢٠٥٢.٧٩٢	٢٣٥			
البعد الثاني (الإبداع في حل المشكلات)	بين المجموعات	١٥٧٢.١٨١	٢	٧٨٦.٠٩٠	١٩٤.٤١٥	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٩٤٢.١٠٣	٢٣٣	٤.٠٤٣		
	ككل	٢٥١٤.٢٨٤	٢٣٥			
البعد الثالث (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية)	بين المجموعات	١٦٠٥.٨٧٠	٢	٨٠٢.٩٣٥	١٨٣.٣٠٤	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٢٠.٦١٨	٢٣٣	٤.٣٨٠		
	ككل	٢٦٢٦.٤٨٧	٢٣٥			
البعد الرابع (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)	بين المجموعات	١٢٠٧.٢٨٨	٢	٦٠٣.٦٤٤	١٩٢.٣٣٦	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٧٣١.٢٦٧	٢٣٣	٣.١٣٨		
	ككل	١٩٣٨.٥٥٥	٢٣٥			
البعد الخامس (الإبداع في التواصل والتفاعل)	بين المجموعات	١٥٦٦.٨٠٩	٢	٧٨٣.٤٠٥	١٩٠.٨٥٠	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٩٥٦.٤٢٤	٢٣٣	٤.١٠٥		
	ككل	٢٥٢٣.٢٣٣	٢٣٥			
الدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوظيفي	بين المجموعات	٣٤٨٢٨.١١٩	٢	١٧٤١٤.٠٥٩	٢٦٣.٠٩٤	دالة (٠.٠٠٠) عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٥٤٢٢.١٦٥	٢٣٣	٦٦.١٩٠		
	ككل	٥٠٢٥٠.٢٨٤	٢٣٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيم "ف" المحسوبة على مستوى الدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) قد بلغت (١٣١.١٣١، ١٩٤.٤١٥، ١٨٣.٣٠٤، ١٩٢.٣٣٦، ١٩٠.٨٥٠، ٢٦٣.٠٩٤)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)؛ وهذا يشير إلى "وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوظيفي وأبعاده الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؛ وهذا يشير إلى تحقق الفرض الحادي عشر، ولتحديد اتجاه الفروق ووجهة هذه الفروق أستخدم اختبار أقل فرق معنوي L.S.D للمقارنات البعدية، وفيما يلي النتائج:

جدول (٣٩) نتائج اختبار أقل فرق معنوي L.S.D للمقارنات البعدية على مقياس الإبداع الوظيفي تبعًا لأثر سنوات الخبرة.

المتغيرات	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	تابع سنوات الخبرة	متوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الإبداع في استغلال الموارد)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١١.٤٢	٥- ١٠ سنوات	*٣.٣٩٦-	٠.٣٢٣	دال عند ٠.٠١
	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١١.٤٢	أكثر من ١٠ سنوات	*٥.٦١٩-	٠.٣٤٩	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٨٢	أقل من ٥ سنوات	*٣.٣٩٦	٠.٣٢٣	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٨٢	أكثر من ١٠ سنوات	*٢.٢٢٣-	٠.٣١٧	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٧.٠٤	أقل من ٥ سنوات	*٥.٦١٩	٠.٣٤٩	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٧.٠٤	٥- ١٠ سنوات	*٢.٢٢٣	٠.٣١٧	دال عند ٠.٠١
البعد الثاني (الإبداع في حل المشكلات)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.١١	٥- ١٠ سنوات	*٤.٧١٤-	٠.٣١٩	دال عند ٠.٠١
	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.١١	أكثر من ١٠ سنوات	*٦.٥٨٠-	٠.٣٤٥	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٨٢	أقل من ٥ سنوات	*٤.٧١٤	٠.٣١٩	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.٨٢	أكثر من ١٠ سنوات	*١.٨٦٦-	٠.٣١٣	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٦٩	أقل من ٥ سنوات	*٦.٥٨٠	٠.٣٤٥	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٦٩	٥- ١٠ سنوات	*١.٨٦٦	٠.٣١٣	دال عند ٠.٠١
البعد الثالث (الإبداع في تحسين العمليات التعليمية)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٩.٥٢	٥- ١٠ سنوات	*٤.٥٩٥-	٠.٣٣٢	دال عند ٠.٠١
	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٩.٥٢	أكثر من ١٠ سنوات	*٦.٧١٣-	٠.٣٥٩	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.١١	أقل من ٥ سنوات	*٤.٥٩٥	٠.٣٣٢	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٤.١١	أكثر من ١٠ سنوات	*٢.١١٩-	٠.٣٢٦	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٢٣	أقل من ٥ سنوات	*٦.٧١٣	٠.٣٥٩	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٢٣	٥- ١٠ سنوات	*٢.١١٩	٠.٣٢٦	دال عند ٠.٠١
البعد الرابع (الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٨.٢٦	٥- ١٠ سنوات	*٣.٩٦٢-	٠.٢٨١	دال عند ٠.٠١
	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٨.٢٦	أكثر من ١٠ سنوات	*٥.٨٢٨-	٠.٣٠٤	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٢.٢٢	أقل من ٥ سنوات	*٣.٩٦٢	٠.٢٨١	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٢.٢٢	أكثر من ١٠ سنوات	*١.٨٦٦-	٠.٢٧٦	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٤.٠٩	أقل من ٥ سنوات	*٥.٨٢٨	٠.٣٠٤	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٤.٠٩	٥- ١٠ سنوات	*١.٨٦٦	٠.٢٧٦	دال عند ٠.٠١
البعد الخامس (الإبداع في التواصل والتفاعل)	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.٢٣	٥- ١٠ سنوات	*٤.٩٦٣-	٠.٣٢١	دال عند ٠.٠١
	أقل من ٥ سنوات	٦٦	١٠.٢٣	أكثر من ١٠ سنوات	*٦.٤٤٤-	٠.٣٤٨	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٥.١٩	أقل من ٥ سنوات	*٤.٩٦٣	٠.٣٢١	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	١٥.١٩	أكثر من ١٠ سنوات	*١.٤٨١-	٠.٣١٦	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٦٧	أقل من ٥ سنوات	*٦.٤٤٤	٠.٣٤٨	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	١٦.٦٧	٥- ١٠ سنوات	*١.٤٨١	٠.٣١٦	دال عند ٠.٠١
الدرجة الكلية لمقياس الإبداع الوظيفي	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٤٩.٥٣	٥- ١٠ سنوات	*٢١.٦٣٠-	١.٢٩	دال عند ٠.٠١
	أقل من ٥ سنوات	٦٦	٤٩.٥٣	أكثر من ١٠ سنوات	*٣١.١٨٤-	١.٣٩٦	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	٧١.١٦	أقل من ٥ سنوات	*٢١.٦٣٠	١.٢٩	دال عند ٠.٠١
	٥- ١٠ سنوات	١٠٠	٧١.١٦	أكثر من ١٠ سنوات	*٩.٥٥٤-	١.٢٦٨	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٨٠.٧١	أقل من ٥ سنوات	*٣١.١٨٤	١.٣٩٦	دال عند ٠.٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٠	٨٠.٧١	٥- ١٠ سنوات	*٩.٥٥٤	١.٢٦٨	دال عند ٠.٠١

*. ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠٠٥.

ويتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات) في الدرجة الكلية للمقياس، وأبعاده الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) في اتجاه سنوات الخبرة (٥ - ١٠ سنوات).
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) في الدرجة الكلية للمقياس، وأبعاده الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) في اتجاه سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).
 - وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) على المقياس وأبعاده الفرعية (الإبداع في استغلال الموارد، الإبداع في حل المشكلات، الإبداع في تحسين العمليات التعليمية، الإبداع في تصميم الأنشطة التعليمية، الإبداع في التواصل والتفاعل) في اتجاه سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).
- وتؤكد هذه النتائج ما ورد في العديد من الأطر النظرية والدراسات التجريبية التي تشير إلى أن الإبداع الوظيفي يتشكل ويتبلور على نحو تراكمي بمرور الوقت، ويزداد رسوخاً مع تعمق الخبرة العملية. فقد أشار (Amabile 2018) إلى أن البيئة التنظيمية، مع تراكم الخبرات الميدانية، تعزز من مهارات الابتكار، وحل المشكلات، والتفكير التصميمي لدى الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية. كما بينت دراسة Zhou & George (2001) أن الخبرة ترتبط إيجابياً بمخرجات الإبداع في سياق العمل، خاصة في البيئات المهنية ذات الطبيعة المعقدة والمرهقة، كتدريس ذوي الإعاقة الفكرية.
- ويمكن تفسير هذا الاتجاه التصاعدي في مستويات الإبداع الوظيفي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية ذوي الخبرة العالية من خلال عدد من العوامل المترابطة:
١. الخبرة المهنية تسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية، والتي تُعد أحد المحددات الأساسية لسلوكيات الإبداع، وفقاً لنظرية Bandura (1997) فالمعلم الأكثر خبرة يكون أكثر ثقة في قدراته على تجريب أساليب جديدة، وتكييف الاستراتيجيات التعليمية بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة.
 ٢. المعلمون ذوو الخبرة يطورون عبر الزمن مهارات أعمق في التفاعل مع بيئة العمل، مما يُمكنهم من استثمار الموارد المتاحة بشكل أكثر إبداعاً، كما يتضح في ارتفاع متوسطاتهم في بعد "الإبداع في استغلال الموارد".
 ٣. التراكم المعرفي والسلوكي الناتج عن السنوات الطويلة من الممارسة، يوفر للمعلم مخزوناً من الحلول والخبرات المهنية، يمكن استدعاؤها وتطويعها عند مواجهة المشكلات الصفية أو عند تصميم الأنشطة التعليمية، مما يرفع من كفاءته في أبعاد مثل "الإبداع في حل المشكلات" و"تصميم الأنشطة التعليمية".

٤. الاستقرار المهني والانفعالي الذي غالباً ما يميز المعلمين ذوي الخبرة، يوفر بيئة نفسية محفزة على الإبداع، كما أشار (Oldham & Cummings 1996)، حيث تقل لدى المعلم المخاوف المرتبطة بالتقييم أو بالضغط الإداري، مما يفتح المجال لمزيد من المبادرات الإبداعية.

وفي المقابل، تشير النتائج إلى أن المعلمين من ذوي الخبرة الأقل (أقل من ٥ سنوات) سجلوا أدنى المتوسطات في جميع أبعاد الإبداع، ما قد يُعزى إلى قلة الممارسة الميدانية، وضعف الثقة في القدرة على التجريب، والاعتماد المفرط على التوجيهات الرسمية دون مساحة كافية للابتكار. كما يعاني المعلمون الجدد في كثير من الأحيان من ضغوط التكيف مع بيئة العمل الجديدة، وهو ما يقلل من فرص استدعاء التفكير الإبداعي لحل المشكلات.

وتعكس الفروق الدالة بين فئة (٥-١٠ سنوات) وفئة (أكثر من ١٠ سنوات) أن الإبداع الوظيفي لا يستقر بمجرد امتلاك المعلم للخبرة الأساسية، بل يواصل التطور والنمو مع استمرار المعلم في تطوير مهاراته وتوسيع مداركه المهنية، وهو ما يدعو إلى تعزيز فرص التطوير المهني المستمر لمعلمي التربية الخاصة، خاصة أولئك الذين تجاوزوا المرحلة التأسيسية.

وبناءً على ما سبق، تؤكد نتائج الفرض الحادي عشر أن سنوات الخبرة من العوامل الجوهرية والمؤثرة في بناء وتنمية الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية. وتشير النتائج إلى أهمية تصميم برامج تنمية مهنية تراعي الفروق الزمنية في سنوات الخبرة، بحيث يتم دعم المعلمين الجدد ببرامج تأهيلية مكثفة، ومرافقة مهنية تركز على تنمية التفكير الإبداعي، وفي الوقت ذاته تشجيع المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة والعالية على تبادل الخبرات وتبني مبادرات تطويرية تعزز من إبداعهم واستجاباتهم لمتغيرات البيئة المدرسية.

توصيات الدراسة:

١- تصميم برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى تعزيز خبرات التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال ورش عمل تطبيقية تتناول استراتيجيات الانغماس الكامل في العمل، وآليات تحسين التركيز والانتباه داخل الصفوف الدراسية، بالإضافة إلى التدريب على تحقيق التوازن بين تحديات العمل ومهارات المعلم الذاتية، بما يعزز من شعوره بالكفاءة والمتعة أثناء الأداء الوظيفي.

٢- تدخل الإدارات المدرسية لتوفير ظروف عمل مناسبة تشمل: تجهيز الفصول الدراسية بالموارد المادية والتكنولوجية المناسبة، والحرص على تقديم التقدير المالي والمعنوي للمعلمين، وتوفير فرص حقيقية للتدريب والتطوير المهني، فضلاً عن ترسيخ بيئة عمل قائمة على التعاون والاحترام المتبادل بين الزملاء، وتقديم الدعم الإداري والنفسي المناسب، بما ينعكس إيجاباً على شعور المعلم بالتوازن بين متطلبات العمل وحياته الشخصية.

٣- تتبنى الإدارات التعليمية استراتيجيات عملية لتشجيع الإبداع الوظيفي لدى المعلمين، من خلال منحهم مساحة من الحرية والمرونة في تصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وتقدير الممارسات المبتكرة عبر جوائز ومبادرات تحفيزية دورية، وتشجيع تبادل الخبرات الإبداعية بين المعلمين من خلال مجموعات تعلم مجتمعية أو منصات إلكترونية تفاعلية، مما يعزز من ديناميكية العمل التربوي في مدارس التربية الخاصة.

٤- ضرورة توجيه التدخلات النفسية والإدارية نحو الفئات الأكثر عرضة للضعف في مؤشرات التدفق أو الرضا أو الإبداع الوظيفي، وخاصة المعلمين ذوي سنوات الخبرة القليلة أو من فئة الإناث، حيث كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية ترتبط بالخبرة والنوع، الأمر الذي يتطلب تخصيص برامج دعم وتطوير مهني موجهة لتلك الفئات بما يعزز من دمجهم المهني واستقرارهم النفسي.

٥- دمج أبعاد التدفق بوصفه متغيراً فاعلاً في برامج إعداد وتأهيل معلمي التربية الخاصة قبل الخدمة، بحيث يُدرج كأحد محاور الكفاءة المهنية الواجب اكتسابها، مع التركيز على تطوير المهارات المرتبطة بالتركيز، والتحكم الذاتي، والمتعة في أداء المهام التعليمية، بما يُعزز من جاهزية المعلم للتعامل مع التحديات النفسية والتربوية في بيئات التعليم الخاصة.

الدراسات المستقبلية المقترحة:

١- فاعلية برنامج إرشادي قائم على التدفق في تحسين الرضا الوظيفي والاحتراف المهني لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- التنبؤ بالإبداع الوظيفي من خلال مؤشرات التدفق والرفاهية النفسية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٣- نمذجة العلاقات السببية بين التدفق، والمرونة النفسية، والتوجه نحو الإنجاز لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٤- أثر بيئة العمل المدرسية في تعزيز التدفق والرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٥- دراسة مقارنة لمستوى التدفق لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وعلاقته بالتحفيز الذاتي والإبداع المهني.

٦- الرضا عن القيادة المدرسية وعلاقته بالتدفق لدى معلمي الإعاقة الفكرية في ضوء بعض المتغيرات التنظيمية.

٧- فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة تحسين الانغماس المهني في تعزيز الشعور بالانتماء أثناء العمل لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٨- نمذجة العلاقات السببية بين التدفق، الكفاءة الذاتية المدركة، والالتزام التنظيمي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٩- أثر الدعم الاجتماعي المدرسي في تنمية أبعاد التدفق لدى معلمي الإعاقة الفكرية في البيئات منخفضة الموارد.

مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية.

أبو برهم، محمد. (٢٠٢٢). أثر الرضا الوظيفي كمتغير وسيط بين التمتع الوظيفي والانغماس الوظيفي دراسة تطبيقية على المدارس في المحافظات الجنوبية لفلسطين، مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة، ٨(٨). ٤١٦٣-٤١٩٢.

- أبورميلا، ميساء. (٢٠٢٣). الرضا الوظيفي وأثره على الانغماس الوظيفي لدى معلمي مدارس البلدية للمرحلة الثانوية في القدس الشرقية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٩ (٢)، ٣٠٨-٣٣٠.
- الأحمري، سعيد؛ وفلمبان، كمال. (٢٠٢٤). أثر الصمت التنظيمي على الإبداع الوظيفي: دراسة ميدانية لموظفي وزارة الحرس الوطني بالقطاع الغربي بمحافظة جدة. *مجلة العلوم القانونية والإدارية والاقتصادية*، ٨ (٤)، ٩٦-١١٣.
- باظة، آمال. (٢٠١١). *اختبار التدفق النفسي كراسة التعليميات*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- البشري، عبدالرحمن. (٢٠٢٣). العوامل المساهمة في تعزيز الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمراكز الرعاية النهارية بمنطقة القصيم. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، ١٨ (١٨)، ٢٠٢-٢٤١.
- جبر، رضا. (٢٠٢١). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات ماوراء المعرفة والتدفق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، كلية التربية*، (٣٤)، ٣٧٨-٤٥٢.
- حرب، سامح؛ ومحمد، محمد؛ وعطية، كمال. (٢٠٢٠). الفروق الفردية في توجهات الهدف بين مرتفعي ومنخفضي التدفق. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، كلية التربية*، ٣١ (١٢٢)، ٤٦٩-٤٩٨.
- حسن، أسامه. (٢٠٢٠). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة علوم نوي الاحتياجات الخاصة*، ٢ (٢)، ٨١٧-٨٥١.
- حسن، راوية. (٢٠٠١). *السلوك في المنظمات*. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- خطاب، علي. (٢٠٠٧). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- دسوقي، شرين؛ وقاسم، إيمان. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدفق النفسي في تنمية السعادة الدراسية لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، كلية التربية*، (٣٧)، ٥١٩-٢٤٢.
- سالم، رمضان. (٢٠٢١). بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من رأس المال النفسي ومستوى الطموح والتدفق النفسي وراحة البال لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢ (٧)، ١٦٥-٢٦٠.
- عابدين، حسن؛ وعبدالقادر، أيمن؛ والشرقاوي، فتحي؛ وعيد، هويدا. (٢٠٢٤). الإبداع الوظيفي وعلاقته بالمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمطروح في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٨)، ١٧١-٢٠٨.
- عبدالرحمان، ياسر؛ وبوغرزة، رضا؛ وحديد، يوسف. (٢٠٢١). أثر الرضا الوظيفي في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، ٤ (٢)، ٣٠-٤٧.

- عبدالرحيم، ثناء. (٢٠١٨). علاقة استخدام التقنيات التكنولوجية بالإبداع الوظيفي: بحث ميداني في جامعة بابل. *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية والإدارية والمالية*، ١٠ (٤)، ٢٠١-٢٢٣.
- عزازي، سحر. (٢٠١٢). *مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية وعلاقته بالرضا الوظيفي لمعلمي مدارسهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- عصام. (٢٠١٥). *الرضا الوظيفي ومهارة إدارة ضغوط العمل*. القاهرة: نيولينك للنشر والتدريب.
- محسن، بنان. (٢٠١٥). أثر التمكين الإداري على الرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على المصارف السورية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية*، ٣٧ (٤)، ٣٤٥-٣٦١.
- محمد، رضوان. (٢٠١٣). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإبداع لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات وأقسام التربية الرياضية في اليمن. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*، ٢٧ (٥)، ٩٨١-١٠١٠.
- محمود، هويدا. (٢٠١١). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته بقيم العمل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *رسالة التربية وعلم النفس*، (٣٧)، ٢٩٩-٣٥٠.
- مقدم، عبد الجليل؛ وعدناني، خولة. (٢٠١٩). أثر القوة التنظيمية على الإبداع الوظيفي للعاملين: دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية جامعة بشار. *مجلة اقتصاد المال والأعمال*، ٤ (٢)، ٢٤٣-٢٥٤.
- منصور، إيناس. (٢٠٢١). درجة التدفق النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية*، (١٠٠)، ٢٢٧-٢٥٦.

ثانيًا: المراجع الأجنبية.

- Abina, I. L. S., Loquinario, E. M., Malaya, L. J. P., Belano, J., & Cagape, W. E. (2022). Special Education Teachers' Job Satisfaction and its effect on Employee Retention. *International Journal of Research Publications*, 115 (1).
- Abushaira, M. I. (2012). Job Satisfaction among Special Education Teachers in Jordan.
- Adkins, B. (2009). An Analysis of Job Satisfaction for Special Educators Who Instruct Students with Emotional/Behavioral Disorders: How Working Conditions Impact Commitment.
- Aftab, M. J., Rashid, N., & Salman, E. (2023). Job Satisfaction among Special Education Teachers Working at Special Education Institutes, Punjab (Pakistan). *Annals of Human and Social Sciences*. 4 (3). 705-715.
- Alameda, C., Sanabria, D., & Ciria, L. F. (2022). The brain in flow: A systematic review on the neural basis of the flow state. *Cortex*, 154, 348-364.
- Alkayed, Z. S., Al Ali, S. M., & Al Masa'deh, M. M. (2024). Job satisfaction amongst special education teachers. *The Education and Science Journal*. 26 (1). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2024-1-202-225>
- Amabile, T. M. (2018). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Routledge.
- Arcipe, A. P. (2024). Inclusive Teachers' Engagement, Job Satisfaction and Retention in Public Schools of Mandaue City, Cebu. *Power System Technology*, 48 (2), 362-382. <https://doi.org/10.52783/pst.554>

- Babu, C. D., & Arunkumar, B. (2018). Job satisfaction among women special educators of children with intellectual disability. *Global Journal for Research Analysis*, 7 (2).
- Bakker, A. B., & Van Woerkom, M. (2017). Flow at work: A self-determination perspective. *Occupational Health Science*, 1, 47-65.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Beghetto, R.A. (2009), Correlates of intellectual risk taking in elementary school science. *Journal of Research in Science Teaching*. 46 (2). 210-223. <https://doi.org/10.1002/tea.20270>
- Berthier, J., Endomba, F. T., Lecendreux, M., Mauries, S., & Geoffroy, P. A. (2025). Cerebral blood flow in attention deficit hyperactivity disorder: A systematic review. *Neuroscience*, 567, 67-76.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial*, New York.
- Dai, K., & Wang, Y. (2025). Investigating the interplay of Chinese EFL teachers' proactive personality, flow, and work engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 46(2), 209-223.
- Dhanalakshmi, V. (2014). Job Satisfaction Among Special Educators of Children with Developmental Disabilities. *Indian Journal of Applied Research*, 253-256.
- Hong, S., & Bae, S. Y. (2018). Convergent influence of self efficacy, academic control and school resilience on TOEIC learning flow among health college students. *Journal of Digital Convergence*, 16(12), 373-381.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of sport and exercise psychology*, 18(1), 17-35.
- Kafeel, L., Khan, M. M., & Ahmed, S. S. (2024). Authentically flown to innovation: authentically triggered innovative work behavior through flow at work with moderating role of creative self-efficacy. *International Journal of Innovation Science*, 16(3), 463-481.
- Kanj, R. F., & EL-Abed, M. F. (2024). Job satisfaction among special educators in lebanon as related to their self-efficacy and some demographic variables. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 10 (2).
- Li, Y., & Li, H. (2024). The Relationship Between Special Education Teachers' Professional Development and Job Satisfaction. *Journal of Modern Education and Culture*. 1(2). <https://doi.org/10.70767/jmec.v1i2.262>
- Lubart, T. I. (2001). Models of the Creative Process: Past, Present and Future. *Creativity Research Journal*, 13 (3-4), 295-308. https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_07
- Mohamad, J. and Yaacob, N.R.N. (2013) Study on Satisfaction Work among Special Education Teachers. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 28, 103-115.
- Norsworthy, C., Dimmock, J. A., Miller, D. J., Krause, A., & Jackson, B. (2023). Psychological flow scale (PFS): Development and preliminary validation of a new flow instrument that measures the core experience of flow to reflect recent

- conceptual advancements. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 8(2), 309-337.
- Nurhattati, N., Ripki, A. J., Aulia, R. N., & Rahmawati, D. (2022). Job satisfaction as a strategy for increasing teachers' creativity in teaching. (2022). *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17 (10), 3874–3882.
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of management journal*, 39(3), 607-634.
- Peifer, C., Wolters, G., Harmat, L., Heutte, J., Tan, J., Freire, T., ... & Triberti, S. (2022). A scoping review of flow research. *Frontiers in Psychology*, 13, 815665.
- Preacher, K., & Hayes, A. (2008). Asymptotic and Resampling Strategies for Assessing and Comparing Indirect Effects in Multiple Mediator Models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Putra, H. M. P., & Ashshiddiqi, A. M. (2022). The relationship between job satisfaction and performance among special education teachers in the city of Samarinda. *ANFUSINA: Journal of Psychology*. 4 (2), 89–102.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Sahu, H. K. & Bhende, R. G. (2021). A Quantitative Study on Job Satisfaction of Special Educators of Raipur District Chhattisgarh. *Elementary Education online*. 20 (6).6142-6149. doi: 10.17051/ilkonline.2021.06.599
- Shalley, C. E., Zhou, J., & Oldham, G. R. (2004). The Effects of Personal and Contextual Characteristics on Creativity: Where Should We Go from Here? *Journal of Management*, 30(6), 933-958.
- Stavrou, N. A., Jackson, S. A., Zervas, Y., & Karteroliotis, K. (2007). Flow experience and athletes' performance with reference to the orthogonal model of flow. *The Sport Psychologist*, 21(4), 438-457.
- Suman Madan, S. & Priyanka. (2025). A study of job satisfaction among special education teachers. *International Journal of Research in Special Education*. 5(1). 43-45.
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2002). Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1137–1148.
- Wonders, M., Hodgson, D., & Whitton, N. (2025). Measuring Flow: Refining Research Protocols That Integrate Physiological and Psychological Approaches. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2025(1), 6464984.
- Yavuz, M. (2018). Examination of the Job Satisfaction of Teachers Working with Individuals in Need of Special Education with Regard to Certain Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (7), 73–85.
- Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management journal*, 44(4), 682-696.

Open Access : المجلة مفتوحة الوصول، مما يعني أن جميع محتوياتها متاحة مجاناً دون أي رسوم للمستخدم أو مؤسسته. يُسمح للمستخدمين بقراءة النصوص الكاملة للمقالات، أو تنزيلها، أو نسخها، أو توزيعها، أو طباعتها، أو البحث فيها، أو ربطها، أو استخدامها لأي غرض قانوني آخر، دون طلب إذن مسبق من الناشر أو المؤلف. وهذا يتوافق مع تعريف BOAI للوصول المفتوح. ويمكن الوصول عبر زيارة الرابط التالي: <https://jsezu.journals.ekb.eg>

ملحق (١) مقياس التدفق لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إعداد

د. رمضان عاشور حسين سالم
أستاذ مشارك التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الباحة
د. محمد عبدالكريم علي عطية
أستاذ مشارك تخطيط التعليم واقتصادياته وإدارته
كلية التربية - جامعة الباحة

أولاً: مقدمة المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى التدفق الذي يختبره معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية أثناء تأدية مهامهم التعليمية والتربوية داخل المدرسة، ويُعرف التدفق على أنه حالة نفسية إيجابية يشعر فيها الفرد بالانغماس الكامل في الأنشطة التي يقوم بها، مع تحقيق توازن بين مستوى التحديات التي يواجهها وقدراته؛ مما يتيح له العمل بفاعلية ومتعة، مع فقدان الإحساس بالوقت والذات.

يتضمن المقياس (٣٦) موقفاً تعكس مختلف الأنشطة التعليمية والتربوية التي قد تواجه المعلم في بيئة المدرسة، ويتم تقديم كل موقف مع ثلاثة بدائل للإجابة، وعلى المعلم اختيار البديل الذي يعبر عن تجربته الفعلية بشكل دقيق. تعليمات الإجابة:

- اقرأ كل موقف بعناية واختر البديل الذي يصف تجربتك الحقيقية أثناء تأدية هذا النوع من المهام.
- ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة؛ الهدف هو التعرف على تجربتك الفعلية.
- حاول أن تكون صادقاً ودقيقاً قدر الإمكان أثناء الإجابة.

شكراً لتعاونك!

الباحثان

ثانياً: تعليمات الاستجابة على المقياس:

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة،

يرجى قراءة التعليمات التالية بعناية قبل الإجابة على المقياس:

١. قراءة المواقف بعناية: ستجد في المقياس مجموعة من المواقف التي قد تواجهها أثناء عملك مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية داخل المدرسة، يرجى التأمل في كل موقف بعناية قبل اختيار الإجابة.
٢. اختيار البديل الأنسب: لكل موقف ثلاثة بدائل تعبر عن تجربتك الشخصية، يرجى اختيار البديل الذي يمثل تجربتك الفعلية بشكل أدق، ولا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة؛ الأهم هو التعبير عن تجربتك الفعلية والصادقة.
٣. التعامل مع كل موقف بشكل مستقل: تعامل مع كل موقف على حدة، ولا تدع إجابتك على موقف معين تؤثر على إجاباتك في المواقف الأخرى.
٤. الوقت المخصص للإجابة: لا يوجد وقت محدد لإنهاء المقياس، لكن من الأفضل أن تجيب براحة ودون استعجال لتكون إجاباتك دقيقة.
٥. الاستخدام الحصري للنتائج: نود طمأننتك أن إجاباتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم التعامل معها بسرية تامة.

مثال على كيفية الإجابة:

عند قراءة موقف معين، ستجد ثلاثة بدائل:

- البديل الأول (أ): يعبر عن مستوى عالٍ من التجربة.
 - البديل الثاني (ب): يعبر عن مستوى متوسط من التجربة.
 - البديل الثالث (ج): يعبر عن مستوى منخفض من التجربة.
- يرجى اختيار البديل الأقرب لتجربتك الفعلية عبر وضع علامة (✓) أمام الخيار المناسب.

شكراً لتعاونك!

تفهمك وصدقك في الإجابة يسهمان في تحسين فهمنا لتجربة المعلمين وتعزيز بيئة العمل التربوية بشكل أفضل.

الباحثان

١. أثناء شرح الدروس باستخدام الوسائل التعليمية:
 - (أ) أشعر أنني مندمج تمامًا في الشرح لدرجة أنني لا ألاحظ ما يدور حولي.
 - (ب) أشرح الدرس بشكل جيد، لكنني ألاحظ أحيانًا ما يحدث في البيئة من حولي.
 - (ج) أجد نفسي مشتتًا بين الشرح والانتباه لما يجري حولي.
٢. عند التخطيط لأنشطة تعليمية مناسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية:
 - (أ) أنغمس تمامًا في تصميم الأنشطة ولا أشعر بمرور الوقت أثناء إعدادها.
 - (ب) أكمل التخطيط لكنني أحتاج إلى فترات راحة بسبب تشتت تركيزي.
 - (ج) أجد صعوبة في التركيز أثناء الإعداد وأشعر بالملل بسرعة.
٣. أثناء تنفيذ الأنشطة التفاعلية مع الطلبة داخل الفصل:
 - (أ) أكون مندمجًا بالكامل مع الطلاب، وأشعر أنني متصل معهم عقليًا وعاطفيًا.
 - (ب) أشارك في النشاط، ولكن ذهني يتشتت أحيانًا.
 - (ج) أجد نفسي غير مندمج في النشاط وأراقب الوقت بانتظار انتهائه.
٤. أثناء إعداد الدروس باستخدام الحاسوب أو التطبيقات الرقمية:
 - (أ) أكون في حالة تركيز عميق وأستمتع بعملية الإعداد دون الإحساس بالمحيط.
 - (ب) أكمل المهمة بشكل طبيعي، ولكن ألفت أحيانًا إلى أمور خارجية.
 - (ج) أجد صعوبة في الاستمرار وأميل إلى الانشغال بأمر آخر أثناء الإعداد.
٥. أثناء التفاعل مع الطلاب خلال تنفيذ الخطة التعليمية:
 - (أ) أنسى كل شيء آخر من حولي وأكون حاضرًا بالكامل مع الطلبة.
 - (ب) أنفذ الخطة وأتفاعل مع الطلاب، ولكنني ألاحظ نفسي أخرج أحيانًا عن التركيز.
 - (ج) أشعر أنني أجبر على الاستمرار رغم شعوري بعدم التركيز أو الانفصال عن المهمة.
٦. أثناء متابعة استجابات الطلبة وتقويم أدائهم في النشاط:
 - (أ) أكون مركزًا تمامًا على ملاحظاتهم وأتفاعل مع كل استجابة دون انقطاع.
 - (ب) أتابع الأداء، لكنني أشتت أحيانًا بأفكار أو مواقف جانبية.
 - (ج) أواجه صعوبة في البقاء مركزًا على المهمة وأشعر بالإجهاد أو الرغبة في الانتهاء.
٧. عند تصميم نشاط يناسب قدرات جميع الطلاب:
 - (أ) أجد النشاط مناسبًا تمامًا لتحدي قدراتي وإمكاناتي.
 - (ب) أحيانًا أشعر أن النشاط صعب جدًا أو سهل جدًا.
 - (ج) أواجه صعوبة في تصميم نشاط يلائم الجميع.
٨. عند تعليم الطلاب الذين يعانون من صعوبات شديدة:
 - (أ) أستمتع بالتحدي وأشعر بقدرتي على مساعدة الطالب.
 - (ب) أحيانًا أشعر بالتوتر عند مواجهة صعوبات كبيرة.
 - (ج) أجد المهمة مرهقة وصعبة التنفيذ.
٩. عند تنظيم جلسة تعليم فردية لطالب معين:
 - (أ) أشعر بالتوازن بين متطلبات الجلسة وقدراتي التدريسية.
 - (ب) أجد الجلسة صعبة قليلًا أو أواجه بعض التردد.
 - (ج) أجد الجلسة معقدة جدًا أو بسيطة بشكل زائد.
١٠. عند إعداد مواد تعليمية جديدة:
 - (أ) أجد إعداد المواد ممتعًا ويحفز مهاراتي الإبداعية.
 - (ب) أعد المواد، ولكنني أشعر أحيانًا بالتردد أو الإجهاد.
 - (ج) أجد المهمة صعبة وأشعر بالإحباط.
١١. عند تحفيز الطلاب على المشاركة في الأنشطة:
 - (أ) أجد التحدي مناسبًا وممتعًا لتحفيز الطلاب.
 - (ب) أواجه أحيانًا صعوبة في إقناع الطلاب بالمشاركة.
 - (ج) أشعر أن المهمة تفوق قدراتي أو أقل من إمكانياتي.
١٢. أثناء التعامل مع سلوكيات غير متوقعة من الطلاب:
 - (أ) أتعامل مع السلوكيات بثقة وأشعر بالرضا عن أدائي.
 - (ب) أحيانًا أشعر بالتردد أو الإحباط أثناء التعامل.
 - (ج) أجد السلوكيات غير متوقعة تمامًا وصعبة التكيف معها.

١٣. أثناء شرح درس يحتوي على خطوات واضحة:
 - (أ) تكون الأهداف واضحة لي وللطلاب، وأتلقى ملاحظات فورية.
 - (ب) الأهداف واضحة جزئياً وأحياناً لا ألاحظ ردود الفعل.
 - (ج) أواجه صعوبة في تحديد الأهداف أو استقبال الملاحظات.
١٤. عند تقييم تقدم الطالب:
 - (أ) أتلقى تغذية راجعة مباشرة تعزز استمراري.
 - (ب) أحياناً أحصل على ملاحظات، ولكن بشكل متأخر.
 - (ج) لا أحصل على ملاحظات واضحة أو مفيدة.
١٥. أثناء تصميم أهداف يومية للحصص:
 - (أ) تكون الأهداف واضحة جداً وسهلة القياس.
 - (ب) أحياناً أجد الأهداف غامضة قليلاً وغير محددة.
 - (ج) أواجه صعوبة في تصميم أهداف دقيقة وواضحة.
١٦. عند التعامل مع ملاحظات الزملاء:
 - (أ) أستفيد من ملاحظاتهم بشكل مباشر وأعدل أسلوبي.
 - (ب) أحتاج إلى وقت لاستيعاب الملاحظات وتطبيقها.
 - (ج) أجد صعوبة في تقبل الملاحظات أو تطبيقها.
١٧. أثناء شرح خطوات نشاط عملي:
 - (أ) أكون واضحاً جداً وأحصل على تفاعل فوري من الطلاب.
 - (ب) أحياناً أجد صعوبة في توضيح الخطوات بفعالية.
 - (ج) أواجه مشكلات في إيصال الفكرة والحصول على استجابات.
١٨. عند تقديم مشروع نهائي للطلاب:
 - (أ) الأهداف واضحة والنتائج مرضية بناءً على التغذية الراجعة.
 - (ب) أجد النتائج متوسطة والتغذية الراجعة غير كافية.
 - (ج) أشعر بأن الأهداف غامضة والنتائج غير مفهومة تماماً.
١٩. أثناء اختيار أساليب تدريس جديدة:
 - (أ) أشعر بالتحكم الكامل في اختيار الأنسب للتدريس.
 - (ب) أحياناً أشعر بالتردد في اختيار الطريقة المناسبة.
 - (ج) أجد صعوبة في اتخاذ قرار بشأن الأساليب الجديدة.
٢٠. عند تنفيذ خطط تدريسية أعدت مسبقاً:
 - (أ) أتحكم تماماً في تنفيذ الخطة وأعدلها بما يناسب الطلاب.
 - (ب) ألتزم بالخطة لكن أفكر للمرونة أحياناً.
 - (ج) أجد صعوبة في تنفيذ الخطة كما هي.
٢١. أثناء إدارة الوقت داخل الفصل:
 - (أ) أتحكم في الوقت بشكل فعال وأديره بمرونة.
 - (ب) أحياناً أواجه بعض المشكلات في إدارة الوقت.
 - (ج) أجد صعوبة في ضبط الوقت أثناء الدروس.
٢٢. أثناء شرح درس ممتع للطلاب:
 - (أ) أندمج تماماً وأفقد الشعور بالوقت أثناء الشرح.
 - (ب) أركز على الشرح لكن ألاحظ الوقت بين الحين والآخر.
 - (ج) أكون دائماً واعياً بالوقت وأشعر بالضغط لإنهاء الدرس.
٢٣. عند اختيار أنشطة إبداعية للطلاب:
 - (أ) أشعر بالتحكم والإبداع في تصميم الأنشطة.
 - (ب) أختار الأنشطة لكن أحياناً أشعر بعدم الثقة.
 - (ج) أجد صعوبة في تحديد الأنشطة المناسبة.
٢٤. أثناء اتخاذ قرارات سريعة في مواقف غير متوقعة:
 - (أ) أشعر بالثقة والقدرة على التحكم في الموقف.
 - (ب) أحتاج إلى التفكير قليلاً قبل اتخاذ القرار.
 - (ج) أجد صعوبة في التعامل مع المواقف الفورية.
٢٥. عند تنظيم نشاط عملي يتفاعل فيه الطلاب بحماس:
 - (أ) أنغمس في النشاط تماماً وأشعر أن الوقت يمر بسرعة.
 - (ب) أشارك في النشاط، ولكن أحياناً أنظر إلى الساعة.
 - (ج) أكون منشغلاً بالانتهاء من النشاط في الوقت المحدد.

٢٦. أثناء حل مشكلة أكاديمية مع الطلاب:

- (أ) أركز على الحل وأشعر بالرضا لدرجة أنني أنسى الوقت.
- (ب) أحاول التركيز لكن أكون على علم بالوقت المتبقي.
- (ج) أواجه صعوبة في التركيز بسبب التفكير في ضغط الوقت.

٢٧. عند تقديم شرح متفاعل باستخدام قصص أو أمثلة واقعية:

- (أ) أندمج بشكل كامل وأنسى البيئة المحيطة والوقت.
- (ب) أشرح بتركيز، ولكنني أظل واعياً للوقت ولما يحدث حولي.
- (ج) أشرح مع شعور دائم بالقلق بشأن الانتهاء في الوقت.

٢٨. أثناء جلسة مناقشة طلابية حيوية:

- (أ) أندمج مع النقاش وأشعر بالسعادة بغض النظر عن الوقت.
- (ب) أشارك في النقاش مع وعي مستمر بالوقت.
- (ج) أكون منشغلاً بإنهاء النقاش في الوقت المحدد.

٢٩. عند العمل على إعداد خطة دراسية جديدة:

- (أ) أستمتع بالعمل وأشعر أن الوقت يمر بسرعة كبيرة.
- (ب) أعمل بشكل متوازن مع الانتباه إلى الوقت.
- (ج) أشعر أن المهمة تستغرق وقتاً طويلاً وأفقد التركيز.

٣٠. عند رؤية طلابي يحققون تقدماً ملحوظاً:

- (أ) أشعر بفرح شديد وحماس لإنجازاتهم.
- (ب) أشعر بالرضا بشكل معتدل عن تقدمهم.
- (ج) لا أشعر بالكثير من الحماس رغم تقدمهم.

٣١. أثناء تفاعل الطلاب بحماس مع الدرس:

- (أ) أشعر بالسعادة والفخر عند رؤية استجابة الطلاب.
- (ب) أشعر بالرضا عن تفاعلهم لكن بدرجة متوسطة.
- (ج) لا أشعر بمتعة كبيرة رغم تفاعلهم.

٣٢. عند استخدام أدوات تعليمية مبتكرة:

- (أ) أشعر بالإثارة والمتعة أثناء استخدام الأدوات مع الطلاب.
- (ب) أستخدم الأدوات بفاعلية لكن دون إحساس قوي بالفرح.
- (ج) أستخدم الأدوات بشكل اعتيادي دون إحساس خاص.

٣٣. أثناء تنفيذ نشاط تعليمي مبتكر بنجاح:

- (أ) أشعر بالنشوة والإنجاز بسبب نجاح النشاط.
- (ب) أشعر بالرضا المعتدل عن نجاح النشاط.
- (ج) لا أشعر بتأثير خاص رغم تنفيذ النشاط.

٣٤. عند تقديم حلول لمشاكل يواجهها الطلاب:

- (أ) أشعر بالسعادة والإنجاز لرؤية تقدم الطلاب.
- (ب) أشعر بالرضا، ولكن دون تأثير عاطفي كبير.
- (ج) لا أشعر بفرق كبير بعد تقديم الحلول.

٣٥. عند استخدام وسائل تعليمية معدة مسبقاً:

- (أ) أعدل الوسائل بحرية لتناسب احتياجات الطلاب.
- (ب) أستخدم الوسائل كما هي لكن أحياناً أشعر بالقيود.
- (ج) أجد الوسائل غير مرنة وصعبة الاستخدام.

٣٦. أثناء تنظيم فعالية تعليمية جماعية:

- (أ) أشعر بالسعادة والحماس أثناء إدارة الفعالية.
- (ب) أشارك في الفعالية دون إحساس قوي بالمتعة.
- (ج) أتعامل مع الفعالية كواجب يجب إتمامه.

إعداد

د. رمضان عاشور حسين سالم
أستاذ مشارك التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الباحة

د. محمد عبدالكريم علي عطية
أستاذ مشارك تخطيط التعليم واقتصادياته وإدارته
كلية التربية - جامعة الباحة

أولاً: مقدمة المقياس:

أخي المعلم/ أختي المعلمة،

يُعتبر الرضا الوظيفي من أهم العوامل التي تسهم في تعزيز الأداء المهني والشعور بالسعادة والإنجاز في بيئة العمل، ويُعد معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من الركائز الأساسية في تطوير العملية التعليمية لهؤلاء الطلبة، حيث يتطلب عملهم التزاماً كبيراً وجهوداً متواصلة لضمان تحقيق الأهداف التربوية والنفسية المطلوبة. يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مستوى رضاك الوظيفي في مختلف جوانب عملك داخل المدرسة. ستُسهم استجاباتك الدقيقة والصادقة في توفير بيانات تساعد على تطوير بيئة العمل وتعزيز الرضا الوظيفي للمعلمين. المقياس يتضمن مجموعة من المفردات التي تغطي أبعاداً مختلفة من الرضا الوظيفي، ويُرجى منك اختيار الإجابة التي تعكس شعورك الحقيقي تجاه كل عبارة. نؤكد لك أن إجاباتك ستُعامل بسرية تامة، وسيتم استخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. شكرًا لتعاونك القيم!

ثانياً: تعليمات الاستجابة على المقياس:

١. قراءة المفردات بعناية: يُرجى قراءة كل عبارة في المقياس بعناية قبل تحديد إجابتك، تأكد من أن إجابتك تعكس شعورك الفعلي في بيئة عملك.
٢. اختيار الإجابة المناسبة: بعد قراءة كل مفردة، اختر الإجابة التي تعكس مدى توافقك مع المفردة المعروضة، يتم اختيار الإجابة من خلال مقياس ليكرت الثلاثي كما يلي:
 - دائماً (3) نقاط
 - أحياناً (2) نقطة
 - نادراً (1) نقطة
٣. الإجابة على جميع الأسئلة: يُرجى الإجابة على جميع الأسئلة المطروحة في المقياس، إذا كنت تشعر بعدم القدرة على الإجابة على أي سؤال، حاول توضيح الإجابة بأكثر قدر ممكن من الدقة بناءً على تجربتك الشخصية في بيئة العمل.
٤. الصدق والشفافية: تعتبر إجاباتك سرية تماماً، لذا نطلب منك الإجابة بصدق ودقة لضمان الحصول على نتائج موثوقة وواقعية تساعد في تحسين بيئة العمل والرضا الوظيفي.
٥. الوقت: لا يوجد وقت محدد للإجابة على المقياس، ولكن يُفضل أن تأخذ وقتك الكافي للتفكير في كل إجابة بشكل منفصل.
٦. التوجه إلى المسؤولين: في حال واجهتك أي صعوبة أو استفسار بشأن مقياس الرضا الوظيفي، يمكنك التواصل مع المسؤول المختص (الباحثان) للحصول على الدعم.

ملاحظات إضافية:

- الإجابة على المقياس ستساعد في تعزيز بيئة العمل وتحقيق تحسينات في أداء المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.
- نحن نقدر وقتك وتعاونك، ونتمنى أن تساهم نتائج هذا المقياس في تحسين جوانب الرضا الوظيفي في مجال التربية الخاصة.

ثالثاً: مفردات المقياس:

م	المفردة	الاستجابة		
		دائماً (3 نقاط)	أحياناً (2 نقطة)	نادراً (1 نقطة)
١	أجد أن الصفوف الدراسية مجهزة بشكل يلبي احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.			
٢	تتوفر لي جميع الأدوات التعليمية اللازمة لأداء عملي بكفاءة.			
٣	أشعر بالراحة أثناء العمل في بيئة المدرسة من حيث النظافة والتنظيم.			
٤	يتم صيانة المرافق المدرسية بشكل دوري ومناسب.			
٥	أجد أن بيئة العمل تدعم التركيز والإنتاجية.			
٦	أشعر بأن المهام الوظيفية الموكلة إليّ تتناسب مع قدراتي وخبراتي.			
٧	أشعر بأن راتبي يعكس الجهد الذي أبذله في عملي.			
٨	أحظى بدعم من زملائي عند مواجهة تحديات في العمل.			
٩	أشعر بالاحترام والتقدير من إدارة المدرسة.			
١٠	علاقتي مع أولياء أمور الطلبة تتسم بالتعاون والاحترام المتبادل.			
١١	يوجد تواصل فعال بيني وبين أعضاء الفريق التعليمي.			

م	المفردة	الاستجابة		
		دائمًا (٣ نقاط)	أحيانًا (٢ نقطة)	نادرًا (١ نقطة)
١٢	أشعر بأن إدارة المدرسة تهتم برأيي وملاحظاتي.			
١٣	أحصل على حوافز مادية أو معنوية تشجعني على تقديم الأفضل.			
١٤	يتم الاعتراف بجهودتي وإنجازاتي من قبل الإدارة.			
١٥	أشعر بالتقدير عندما أقوم بأداء مهامتي بتميز.			
١٦	أحصل على مكافآت تعزز شعوري بالإنجاز.			
١٧	تتاح لي فرص تدريبية لتحسين مهاراتي المهنية.			
١٨	يتم تقديم ملاحظات إيجابية بانتظام حول أدائي.			
١٩	أجد متعة في أداء عملي مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.			
٢٠	أشعر بأن بيئة العمل تقدر مساهماتي حتى في الجوانب غير المرئية من جهدي اليومي.			
٢١	أشعر بالإنجاز عند تحقيق تقدم ملحوظ في مستوى الطلبة.			
٢٢	المهام التي أقوم بها متنوعة وتمنني من الشعور بالملل.			
٢٣	أستمتع بالتحديات التي تواجهني أثناء أداء عملي.			
٢٤	أجد أن عملي يعكس شغفي واهتماماتي الشخصية.			
٢٥	أشعر بأن البرامج التدريبية التي أشارك فيها مفيدة وذات جودة.			
٢٦	يتم توفير ورش عمل تساعدني على تحسين أدائي.			
٢٧	أحصل على الدعم اللازم لتطوير نفسي مهنيًا.			
٢٨	أستطيع تنظيم وقتي بين عملي وحياتي الشخصية بشكل جيد.			
٢٩	يتم توجيهي بشكل فعال نحو مصادر تعلم جديدة.			
٣٠	أجد أن تطويري المهني يحظى باهتمام إدارة المدرسة.			
٣١	أشعر بأن عبء العمل لا يؤثر سلباً على حياتي الأسرية.			
٣٢	أجد وقتاً كافياً للاهتمام بصحتي واحتياجاتي الشخصية.			
٣٣	أشعر بأن ضغط العمل لا يؤثر على استقرار نفسي.			
٣٤	أستطيع الاستمتاع بوقتي خارج العمل دون التفكير في المهام الوظيفية.			
٣٥	أجد أن جدول عملي يتيح لي تحقيق توازن بين العمل والحياة.			
٣٦	أشعر بأن عملي يمنحني المرونة الكافية للتعامل مع الظروف الشخصية الطارئة دون ضغط.			

ملحق (٣) مقياس الإبداع الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

د. محمد عبدالكريم علي عطية
أستاذ مشارك تخطيط التعليم واقتصادياته وإدارته
كلية التربية - جامعة الباحة

د. رمضان عاشور حسين سالم
أستاذ مشارك التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الباحة
أستاذ التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حلوان

أولاً: مقدمة المقياس:

تُعد القدرة على الإبداع الوظيفي من أهم المهارات التي يحتاجها معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتحقيق بيئة تعليمية ملهمة وفعالة تُسهم في تطوير مهارات الطلبة وقدراتهم، ويُركز هذا المقياس على تقييم مستوى الإبداع الوظيفي لدى المعلمين من خلال مجموعة من الأبعاد التي تشمل: الإبداع في حل المشكلات، وتصميم الأنشطة التعليمية، وتحسين العمليات التعليمية، والتواصل والتفاعل، واستغلال الموارد.

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مدى توظيف المعلمين للأفكار والأساليب المبتكرة في أداء مهامهم الوظيفية، مما يُسهم في تحسين جودة التعليم وتطوير الأداء المهني.

التعليمات:

- يحتوي المقياس على مجموعة من المفردات موزعة على خمسة أبعاد رئيسية.
- يُرجى قراءة كل مفردة بعناية واختيار الإجابة التي تعبر عن مدى انطباق العبارة على أدائك المهني باستخدام الخيارات التالية:

- ينطبق تمامًا وتأخذ الدرجة (٣)
- ينطبق إلى حد ما وتأخذ الدرجة (٢)
- لا ينطبق وتأخذ الدرجة (١)
- لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، لذا نرجو الإجابة بصدق وموضوعية.

الهدف من المقياس: يساعد هذا المقياس في التعرف على مستوى الإبداع الوظيفي للمعلمين، مما يُمكن من وضع خطط تدريبية أو تطويرية لتعزيز قدراتهم الإبداعية بما ينعكس إيجابيًا على تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

ثانيًا: مفردات المقياس:

م	المفردة	الاستجابة		
		ينطبق تمامًا (٣)	ينطبق إلى حد ما (٢)	لا ينطبق (١)
١	أبتكر حلولاً جديدة للتحديات التي أواجهها في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.			
٢	أعدل استراتيجيات التدريس التقليدية لتناسب مع احتياجات الطلبة.			
٣	أبحث عن أفكار جديدة لحل المشكلات التعليمية المعقدة.			
٤	أقدم حلولاً فورية ومبتكرة للتعامل مع السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلبة.			
٥	أشارك زملائي في مناقشة الحلول المبتكرة للتحديات المشتركة.			
٦	أجرب أساليب جديدة لحل المشكلات المتعلقة ببيئة الصف الدراسي.			
٧	أستخدم وسائل تعليمية مبتكرة لجذب انتباه الطلبة.			
٨	أبتكر ألعاباً تعليمية تناسب مستوى الطلبة وقدراتهم.			
٩	أصمم أنشطة تناسب مع الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.			
١٠	أدمج الأنشطة الترفيهية في العملية التعليمية بطرق مبتكرة.			
١١	أطور أنشطة تساعد الطلبة على التفكير الإبداعي.			
١٢	أستخدم تقنيات وأساليب جديدة لتحسين جودة التدريس.			
١٣	أطور خططاً تعليمية تُعزز استيعاب الطلبة للمحتوى الدراسي.			
١٤	أعيد تصميم الخطط الدراسية لجعلها أكثر ملاءمة لاحتياجات الطلبة.			
١٥	أستخدم طرقاً مبتكرة لتبسيط المعلومات للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.			
١٦	أقيم العمليات التعليمية بشكل مستمر لتحسينها بطرق إبداعية.			
١٧	أستخدم الموارد المتاحة بطرق مبتكرة لتحسين العملية التعليمية.			
١٨	أدمج التكنولوجيا في التعليم لتعزيز فهم الطلبة.			
١٩	أبتكر طرقاً جديدة للتواصل مع الطلبة لجذب انتباههم.			
٢٠	أشجع الطلبة على التعبير عن أفكارهم بطرق مبتكرة.			
٢١	أحسن علاقتي مع أولياء الأمور من خلال أساليب تواصل جديدة.			
٢٢	أطور أنشطة تفاعلية لتعزيز التعاون بين الطلبة.			
٢٣	أبتكر أساليب لجعل البيئة الصفية أكثر تشاركية.			
٢٤	أستخدم أساليب تواصل فعالة لتعزيز العلاقة مع زملائي.			
٢٥	أعدل الوسائل التعليمية التقليدية لتناسب احتياجات الطلبة.			
٢٦	أعيد استخدام الأدوات البسيطة في تصميم أنشطة تعليمية مبتكرة.			
٢٧	أدمج الموارد الرقمية في الأنشطة التعليمية بطرق جديدة.			
٢٨	أبتكر مواد تعليمية باستخدام الموارد المتوفرة لدي.			
٢٩	أبحث عن طرق جديدة لاستغلال الأدوات البسيطة في تعليم الطلبة.			
٣٠	أوظف بيئة الصف وإمكاناتها المحدودة لتنفيذ أنشطة تعليمية محفزة وفعالة.			