التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من التنظيم الانفعالي والتدفق النفسي على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال

د/ رانيا محمد محمد أحمد
مدرس علم النفس التربوي-
كلية التربية جامعة عين شمس

أ.د/ إيمان صابر عبد القادر العزب
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم –
كلية التربية جامعة بنها

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من النموذج المفترض للعلاقات السببية بين التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي/ قمع التعبير عن الانفعالات) كمتغير مستقل وتأثيره المباشر وغير المباشر على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال كمتغير تابع من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط، وذلك لدى عينة (ن= ١١٦) من الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة بيشة، واستخدمت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي لـ Gross& John (2003)، ترجمة وتعريب طلب (٢٠١٧)، ومقياس التدفق النفسي وبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية (إعداد الباحثتين) وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام نمذجة المعادلات البنائية من خلال البرنامج الإحصائي $AMOS_{22}$، وتوصلت الدراسة إلى وجود مطابقة بين النموذج المفترض وبيانات عينة الدراسة حيث كانت مؤشرات حسن المطابقة في المدى المثالي لها فبلغت قيمة كا^{2}(0.604) وكانت غير دالة إحصائياً، وكذلك بلغت قيم مؤشرات

GFI=0.997,AGFI=0.974,CFI=0.998,RFI=0.959,NFI=0.993,RMSEA=0.001

كما بينت نتائج تحليل المسار وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي على التدفق النفسي لدى عينة الدراسة، في حين لم يكن هناك تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية القمع التعبيري على التدفق النفسي، و كذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للتدفق النفسي على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال، كما وجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية من خلال التدفق النفسي مع عدم وجود دلالة للتأثير المباشر، وهو ما يؤكد الدور الوسيط للتدفق النفسي كوساطة كلية في العلاقة بين استراتيجية إعادة التقييم المعرفي كأحد

استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية والكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال، في حين وجد تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية القمع التعبيري على الكفايات التدريسية لديهن. وخلصت الدراسة في ضوء تلك النتائج إلى بعض التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، معلمات رياض الأطفال، التنظيم الانفعالي، التدفق النفسي، الكفايات التدريسية.

The direct and indirect effect of emotional regulation and psychological flow on teaching competencies of kindergarten trainee teachers

Dr. Rania Mohamed Ahmed
Educational Psychology Department
Faculty of Education- Ain Shams University

Prof. Eman Saber Elazzab
Teaching Methods and Instruction Department
Faculty of Education- Banha University

Abstract

This study aimed to verify the proposed model of causal relations between emotional regulation (cognitive reappraisal/ expressive suppression) as an independent variable and its direct and indirect effect on teaching competencies as a dependent variable through psychological flow as a mediator variable for Kindergarten trainee teachers, the sample was consisted of university female students, Kindergarten department at Bisha university, at their training period as teachers (n=116). The emotional regulation scale (Gross & John, 2003), the psychological flow scale and the teaching competencies observation Inventory (prepared by researchers) were used. Structural equations modeling was used to analyze data by $Amos_{22}$ program, The results showed good fitting between the proposed model of causal relations and sample data (Chi-Square=0.604 statistically not significant, (GFI=0.997, AGFI=0.974, CFI=0.998, RFI=0.959, NFI=0.993, RMSEA=0.001), also the results of path analysis revealed that cognitive reappraisal has a significant direct effect, and nonsignificant direct effect of expressive suppression on teaching competencies of study sample. There was significant direct effect of psychological flow on teaching competencies. The indirect effect of cognitive reappraisal on teaching competencies was significant, but the indirect one not, which referred to completely mediating role of psychological flow through the relationship between cognitive reappraisal as an adaptive emotional regulation strategy and teaching competencies.

Keywords: direct and indirect effect**,** emotional regulation, cognitive reappraisal, expressive suppression, psychological flow, teaching competencies, Kindergarten teachers.

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من التنظيم الانفعالي والتدفق النفسي على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال

د/ رانيا محمد محمد أحمد
مدرس علم النفس التربوي-
كلية التربية جامعة عين شمس

أ.د/ إيمان صابر عبد القادر العزب
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم –
كلية التربية جامعة بنها

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل الحياتية في حياة الإنسان، لما لها من أثر كبير على مراحل حياته المستقبلية، حيث فيها تتشكل اللبنات الأولى لسلوكياته المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهارية. ولهذا تهتم المجتمعات بإقامة عدة مؤسسات للاعتناء بالأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ومنها رياض الأطفال، والتي يتوقف تحقيق أهدافها بالدرجة الأولى على معلمة رياض الأطفال، فهي المسئول الأول عن تكوين شخصيات هؤلاء الأطفال بعد أسرتهم، تكويناً سوياً يتوافق مع أهداف المجتمع وقيمه.

وتزداد أهمية الدور الذي تقوم به معلمة رياض الأطفال، حيث لا يقتصر دورها على تعليم الأطفال فقط، بل هي مربية بالدرجة الأولى، وقدوة ومثل أعلى لهم؛ تنعكس اتجاهاتها وميولها وقيمها وسلوكياتها الشخصية على تصرفاتهم، فهي تمثل القائد الذي يقود العملية التربوية والخبيرة بفنون التدريس، وتمثل قيم المجتمع وثقافته، وتسهم بقدر كبير في تنمية شخصية الطفل تنمية شاملة جسمياً، وعقلياً، وانفعالياً، واجتماعياً، ولغوياً، وسلوكياً، ودينياً، فهي حجر الزاوية في رياض الأطفال (أبو سرور، والمستريحي، ٢٠٢٢).

ويتوقف نجاح المنظومة التعليمية في رياض الأطفال في تحقيق أهدافها على درجة كفاءة المعلمة في توظيف معارفها وقدراتها وامكاناتها ومهاراتها لإعداد الأطفال وتوجيههم، وما تمتلكه من أداءات تدريسية تمكنها من القيام بدورها كمعلمة تهتم بالأطفال وتعمل على تنمية مهاراتهم الحياتية، وهو ما يعرف بالكفايات التدريسية Teaching Competencies (البشيتي، وأخرون، ٢٠٢٠).

والكفايات التدريسية هي تلك المهارات التي تؤديها المعلمة مع الأطفال والتي تؤدي إلى تنمية مهاراتهم ونحسين نواتج التعلم وتحسين جودة العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة بما يتفق مع المستجدات والمستحدثات التربوية (عيسى، ٢٠٢٣، ١٩٨٨).

ويشير الناقة (١٩٨٧، ٢٠) إلى الكفايات التدريسية على أنها درجة النجاح في تحقيق الأهداف المتوقعة، من خلال الوصف الدقيق للمعارف والمهارات لمساعدة الفرد على أداء مهام معينة بكفاءة، أي أنها مجموعة من المعارف والمهارات التي توجه سلوك المعلم وتمكنه من توظيف تلك المعارف والمهارات لأداء دوره المهني بكفاءة واقتدار.

ويشير كل من العزومي (٢٠٢٣) وعلي (٢٠٢٠) إلى أن معلمات رياض الأطفال تستخدم الكفايات والمهارات التدريسية لتطوير قدرات الأطفال من خلال تخطيط وتنظيم النشاطات في ضوء احتياجات الأطفال، وتوفير فرص تعلم متنوعة وحقيقية تعلمهم تحمل المسؤولية، وتشجيع الأطفال على الابتكار والعمل الجيد.

وانطلاقاً من أهمية تلك الكفايات التدريسية في تحسين جودة التعليم وتنمية قدرات الأطفال، وتحقيق مخرجات التعلم المنشودة تعمل مؤسسات الإعداد التربوي والمهني والجامعات على إكسابها لمن يقوم بتلك المهمة، شأنها شأن جميع المواد الدراسية، مع ضرورة تنميتها و مواكبتها للتطورات و المستجدات التربوية، خاصة أثناء فترة التدريب العملي قبل الخدمة للمعلمين. حيث تعد التربية العملية الفرصة الحقيقية للطالب المعلم لاكتساب مهارات وممارسات وخبرات تدريسية واقعية. فهي تمثل مختبراً عملياً يقوم فيه الطلاب المعلمون بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل علمي في الميدان الحقيقي، بذلك يحقق المعلم الربط بين النظرية والتطبيق. فهي تعد الأساس الذي يبنى عليه إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً، ليسهم في نجاح عملية التعليم، وإتاحة الفرصة لتكامل الجانب الأكاديمي والمهني لدى الطالب المعلم، وهو ما يجعله قادراً على ممارسة مهنته على أكمل وجه (يونس، ٢٠٢١). ويزداد أهمية ذلك خاصة مع معلمات رياض الأطفال نظراً للطبيعة الخاصة لتلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة، ودور المعلمة الذي لا يقتصر فقط على التدريس ومساعدة الأطفال في اكتساب المهارات والخبرات المختلفة، بل تعد نموذجاً يحتذي به

الأطفال في سلوكهم في تلك المرحلة، وداعماً نفسياً لهم، حيث تعمل على توفير الأمن النفسي والطمأنينة لديهم من خلال الدعم والتعزيز للمواقف الإيجابية ومواجهة الإحباطات التي تواجه الأطفال في تلك المرحلة (العزومي، ٢٠٢٣).

ولا شك أن نجاح معلمة رياض الأطفال في مهنتها لا يتوقف على حصيلتها المعرفية وقدراتها العقلية وما تمتلكه من أداءات تدريسية فحسب، وإنما يتأثر بقدرتها على إدارة وضبط حالاتها الانفعالية في المواقف والأحداث اليومية التي تعيشها، وذلك من خلال ما يعرف بالتنظيم الانفعالي Emotion regulation؛ والذي يشير إلى مجموعة الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد للتأثير على نوعية ودرجة الانفعال الذي يخبره، أو يخبره الآخرون من حوله، وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات (Gross,2014,3).

وفي ضوء ما يواجه المعلم بصفة عامة ومعلمات رياض الأطفال بصفة خاصة من مواقف وأحداث حياتية سالبة أثناء عملهن ناتجة عن كثرة الأعباء والمسئوليات، والتي تصاحبها انفعالات متباينة من حيث الشدة والنوع، سواء كانت انفعالات إيجابية أو سلبية، تحتاج معلمة رياض الأطفال شخصية متزنة في استجاباتها الانفعالية بعيدة عن التهور والجمود. وهنا تأتي أهمية التنظيم الانفعالي الذي يسعى الفرد من خلاله لإعادة توجيه وضبط تدفق الانفعالات التي يخبرها، والتي تتضمن خفض أو زيادة الانفعالات الإيجابية والسلبية على حد سواء، والتأثير على الاستجابة الانفعالية. وهو ما يسهم في التحكم في تلك الانفعالات وتوجيهها واستخدامها في صنع قرارات أفضل، مما يؤثر على الممارسات التربوية لمعلمة رياض الأطفال، وعلى قدرتها للتعامل بشكل إيجابي مع المواقف اليومية المختلفة، ومن ثم زيادة دافعيتها للإنجاز، وهو ما سوف ينعكس على سلوكيات الأطفال وما يكتسبونه في هذه المرحلة من معارف ومهارات (يونس، ٢٠٢١).

فالتنظيم الانفعالي يعد بمثابة التكيف الإيجابي مع الصعوبات والتحديات والمشكلات التي تواجه الفرد، وذلك من خلال ضبط الذات والانفعالات، والتفكير الإيجابي، وتنظيم

وتوجيه السلوكيات، وضبط السلوكيات السلبية المندفعة، والعمل على تغيير البيئة المحيطة بهدف تخفيف أثر مصادر الضغط النفسي (Dias & Cadimeb,2017).

فعندما تتوافر لدى الفرد القدرة على تنظيم انفعالاته بحيث تصبح مناسبة للموقف الانفعالي، فإنه يكون أكثر قدرة على التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي، وبالتالي يصبح أثر صحة نفسية(عبد المعطي وآخرون، ٢٠٢٣).

ومع أهمية الدور الذي تقوم به معلمة رياض الأطفال، وتعدد الأدوار والمهام التي تقوم بها في تكوين شخصيات الأجيال المستقبلية، والصعوبات والتحديات اليومية التي تواجهها في أثناء عملها فنجد أن أدائها يتحدد بمجموعة من العوامل منها شغفها بأداء عملها، والحماس، و والتركيز العميق، والاستغراق في العمل دون انتظار أية محفزات خارجية باعتبار أن عملها هو مصدر سعادة في حد ذاته، وجميعها سمات تتجسد في مفهوم التدفق النفسي Psychological flow (راوي، ٢٠٢٠)، والذي ينظر إليه باعتباره حالة نفسية داخلية يشعر الفرد من خلالها بالاستغراق والتركيز التام مع ما يقوم به، بدون الالتفات للوقت أو الزمن المستغرق في أداء المهمة (محمود،٢٠١٨؛ زكي ومحمود، ٢٠١٨).

وتعرف باظة (٢٠١١، ١٤٠) التدفق النفسي بأنه الحالة التي يستغرق فيها الفرد لكي يقوم بما يمكنه من أعمال موجهاً لها أقصى درجات الانتباه والوعي. فهو خبرة تشعر الفرد بالسعادة من خلال الانغماس في أداء عمله لدرجة نسيان الذات، وهو ما يزيد من دلفعية الإنجاز والقدرة على مواجهة التحديات.

ويرى Habe et al. (2019) أن التدفق النفسي يعد أحد مؤشرات السعادة. حيث إن خبرة التدفق تمنح الفرد الإحساس بالإنجاز والنجاح الداخلي، والقدرة على أداء العمل الشاق، وهو ما ينتج عنه الشعور بالرضا والسعادة. فمن خلال التدفق النفسي يمكن توظيف الطاقة النفسية الإيجابية للفرد في زيادة النشاط الذي يقوم به، ويساعده في التغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجهه، حتى يصل إلى المستوى الأمثل للأداء، وهو ما يحقق أعلى درجات النجاح وكفاءة الأداء.

وفي هذا الصدد يؤكد كل من حماد (٢٠١٩) والموسوي وشطب (٢٠١٦) أن التدفق النفسي يمثل خبرة إنسانية تحقق أعلى درجات الصحة النفسية وجودة الحياة بصفة عامة، فهي حالة تعني تفاني الفرد في الأعمال التي يقوم بها، يترتب عليها نسيان الذات والبيئة المحيطة بالفرد، والزمن، وتصحبها حالة من السعادة تدفع الفرد للجد والمثابرة ليحقق في النهاية التميز في أداء عمله.

ويشير Fong & Loi (2016) إلى أن أهمية التدفق النفسي تكمن في كونه وسيلة لتطوير الأداء، كما يعد قود دافعة داخلية تحفز الفرد، وتعزز أدائه، وتزيد لديه التركيز والمثابرة والحماس، وهو ما له أثر فعال في تحسين مستوى الأداء.

وفي ضوء اهتمام البحوث النفسية والتربوية في الآونة الأخيرة بالجانب الإيجابي من الشخصية والاهتمام بتطويرها وتوظيف نقاط القوى الكامنة فيها، والاستفادة من المهارات الأدائية والمعرفية والوجدانية لدى الفرد لبلوغ أفضل مستويات التكيف والأداء تسعى الدراسة الحالية لبحث العلاقة بين كل من التنظيم الانفعالي والتدفق النفسي بالكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال.

مشكلة البحث:

تزداد أهمية مرحلة رياض الأطفال في تحديد الملامح الأولى لشخصية الطفل، وما يرتبط بها من تنمية قيم واتجاهات وعادات وسلوكيات إيجابية لدى الطفل للفهم الصحيح للبيئة والتعامل معها. كما أنها من أهم المراحل التربوية التعليمية التي تحدد مسار المستقبل، وتؤثر في النمو الجسمي والحركي والحسي والعقلي واللغوي والاجتماعي والخلقي، والانفعالي، والروحي، والمهاري للطفل.

ولذلك حظيت مرحلة رياض الأطفال باهتمام عالمي كبير، حيث إن تلقي الأطفال في هذه المرحلة للتربية والتعليم أثر كبير في تحسين مهاراتهم المتنوعة، ويصبح الطفل أكثر قدرة على التكيف والتفاعل الاجتماعي، ويظهر ذلك على المدى القصير والبعيد في حياة الطفل (Lino,2016).

ومن هنا تأتي ضرورة الاهتمام بإعداد معلمات رياض الأطفال، فمعلمة رياض الأطفال هي القدوة والمثل الأعلى التي تُكسب الأطفال القيم الإيجابية والسلوكيات السليمة التي تنمي شخصيتهم التنمية الشاملة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال ممارساتها مهارات التدريس بكفاءة بجميع مراحل عملية التدريس بدءا من مرحلة التخطيط مرورا بمرحلة التنفيذ حتى مرحلة التقويم، وهو ما يعرف بامتلاكها للكفايات التدريسية (علي، ٢٠٢٠).

وقد بدأ إحساس الباحثتان بمشكلة البحث من خلال عملهما في التدريس والإشراف على التدريب الميداني لطالبات رياض الأطفال أثناء تدريبهن في روضات الأطفال، حيث لوحظ أثناء المشاهدات المتكررة لطريقة أداء الطالبات أثناء تنفيذ الدرس وما يصاحب ذلك من انفعالات مختلفة، أن بعضهن لديهن المرونة والتلقائية وانسيابية تسلسل الأفكار والقدرة على السيطرة على ما يواجهن من صعوبات وتحديات في الحصة المدرسية والاندماج والتفاعل النشط مع الطلاب، مع القدرة على التركيز والتحكم في ضبط انفعالاتهن، في حين بدت على أخريات منهن مظاهر القلق والتوتر وعدم ترابط الأفكار، ومظاهر الملل من تكرار مراقبتهن للساعة وزمن الحصة، وضعف الاندماج والتفاعل مع الطلاب، وعدم القدرة على ضبط انفعالاتهن مع الطلاب. هذا التباين كان دافعاً للباحثتين في البحث عن أسباب ذلك ومعرفة العوامل التي قد تزيد من دافعية الطالبات المعلمات أثناء فترة التدريب، مما قد يسهم في تحقيق أفضل مستوى من الأداء التدريسي مع الشعور بالمتعة والسعادة.

وبالرجوع للأدب النظري فقد اهتمت عديد من الدراسات بالكشف عن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال لأهميتها في تحقيق الأهداف التعليمية لتلك المرحلة، منها على سبيل المثال دراسة مباركي، ٢٠٢٣، أبو سرور والمستريحي، ٢٠٢٢، العزومي، ٢٠٢٣، المرسي، ٢٠٢٢، علي، ٢٠٢٠، الحشاني، ٢٠١٦، عسيري، ٢٠١٦، الحمال وآخرون، ٢٠١١، وغيرها من الدراسات والتي أوصت جميعها بأهمية امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التدريسية، والتأكيد على ضرورة اهتمام برامج إعداد

معلمات رياض الأطفال بتنمية تلك الكفايات التدريسية، ومتابعة مدى ممارسة هذه الكفايات أثناء الخدمة وتعزيزها بالبرامج التدريبية.

كما اشارت نتائج عديد من الدراسات إلى العلاقة بين الكفايات التدريسية ونجاح المعلم في أدائه المهني، كدراسة (جويد وغازي، ٢٠٢٢)، وارتفاع الدافعية الإنجاز (شريفي، ٢٠٢٢)، ومهارات حل المشكلات (بريك، ٢٠٢٣) ، والصمود النفسي (كرميش،٢٠٢١)، وانخفاض الاحتراق الوظيفي (سليمان وبدوي، ٢٠٢٢)، وتحقيق الرضا الوظيفي (سعفان وآخرون، ٢٠١٨؛ مالح وآخرون، ٢٠١٩؛ يعقوب، ٢٠١٥).

وفي إطار تسليط الضوء على أهمية الجوانب الانفعالية أثناء عملية التدريس يفترض Ma, et al. (2023: 1) أن التدريس "عملية ممارسة انفعالية"؛ يحرص فيها المعلم داخل الفصل على ابداء الانفعالات الإيجابية وإخفاء أو كبت الانفعالات السلبية، بالإضافة لاستخدام الانفعالات كأداة للتدريس من خلال دعم الانفعالات الإيجابية لدى الطلاب، وهو ما يسهم في توفير بيئة تعلم مناسبة تنبئ بتحقق المخرجات الأكاديمية المرجوة، وهو ما دعمته نتائج دراسة Burić and Frenzel (2021).

فتنظيم الانفعالات يؤدي دورا محورياً في كفاءة الفرد على أداء مهامه اليومية وتحفيزه على إدارة نفسه والتعبير عنها، مما يعزز قدرته على تحقيق أهدافه، والشعور بالرضا (قتاتة وآخرون، ٢٠٢١؛ وهمام، ٢٠٢٠، وعفانة، ٢٠١٨، سالمان، ٢٠١٨). كما يؤثر على تحديد العلاقات بين الأفراد؛ بل ودورًا مؤثرا أيضا في العمليات المعرفية مثل الإدراك والانتباه والتعلم، بالإضافة إلى اصدار الأحكام واتخاذ القرارات (حميدة، ٢٠١٩)، مما يؤثر وبشكل مباشر على الأداء المهني للفرد. وهو ما أكدته نتائج دراسة يونس (٢٠٢١) من وجود علاقة ارتباطية دالة بين التنظيم الانفعالي والكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال.

ويعمل تنظيم الانفعالات لدى الفرد على تحفيزه للقيام بأداء مهامه اليومية وإدارة نفسه والتعبير عنها، والسيطرة على الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، مما يساعده في اتخاذ قرارات عقلانية (حميدة، ٢٠١٩؛ Farokhi &

Hosseinchari،2022 ، الحارثية وآخرون، ٢٠٢٣، والحارثية والحارثي ٢٠٢٤)، ويزيد من قدرته على التفكير الإيجابي (قتاتة، وآخرون، ٢٠٢١، واسليم والحلو، ٢٠١٧)، كما يعمل على زيادة قدرته على تقييم انفعالاته بموضوعية، والعمل على إعادة تقييم معرفي للموقف أو المشكلة التي تواجهه، ومعرفة الكيفية لمواءمة الانفعال مع أهمية المشكلة أو الموقف الذي يواجهه، مما يزيد من الصمود النفسي (خطيب والتل، ٢٠٢٢، وخميس، ٢٠١٨، Zarotti, et al.,2020, Ye, et al., 2022)، والشعور بالتماسك (الجبيلي، ٢٠٢١)، ويزيد من الإبداع (Yousaf & Taylor,2022) إلى جانب القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين وانفعالاتهم المختلفة، مما يزيد من كفاءته الاجتماعية (فايد، وآخرون، ٢٠٢٣)، ويزيد من شعوره بالهناء النفسي والسعادة (القديمي، ٢٠٢٣، وطلب، ٢٠١٧)، وكذلك شعوره بالرضا الوظيفي والرضا عن الحياة (Hassan et al.,2020, Sharma and Sirvastava, 2020, Katana et al.,2019, Ng et al., 2018.,) وهو ما يعزز قدرته على تحقيق أهدافه الحياتية والمهنية، ويزيد من كفاءته في مجال عمله. العقيلي والفايز، ٢٠٢٤

ويميز نموذج Gross (2002, 2009) لتنظيم الانفعال بين نوعين رئيسيين من استراتيجيات تنظيم الانفعال في ضوء توقيت استخدامهم أو حدوثهم؛ النوع الأول هو الاستراتيجيات الاستباقية أو سابقة لحدوث الانفعال، وهي التي تحدث خلالها التغييرات المعرفية قبل تفعيل الاستجابة الانفعالية، والنوع الثاني، وهو الاستراتيجيات التي تركز على الاستجابة وتعني أن تشكيل رد الفعل لتنظيم الانفعال قد يتشكل بعد تنشيط أو حدوث الاستجابة الانفعالية.

وتعد استراتيجيتي تنظيم الانفعالات اللتين حظيتا بمزيد من الاهتمام التجريبي هما إعادة التقييم المعرفي Cognitive Reappraisal كأحد أهم الاستراتيجيات الاستباقية، والقمع التعبيري expressive suppression كأحد الاستراتيجيات التي تركز على الاستجابة الانفعالية. حيث يتضمن إعادة التقييم المعرفي تغيير طريقة تفكيرنا في موقف ما لتقليل تأثيره الانفعالي. في حين يشير القمع التعبيري إلى تثبيط السلوك التعبيري عن

الانفعالات. وهذه الإستراتيجية لا تغير الانفعال نفسه، بل تغير التعبير عنه (Gross & John, 2003). ويفترض Gross (2014) اختلاف تأثير كلا الاستراتيجيتين على أداء الفرد، باعتبار أن إعادة التقييم المعرفي يعد أحد استراتيجيات تنظيم الانفعال التكيفية، في حين أن القمع التعبيري أحد استراتيجيات تنظيم الانفعال غير التكيفية. فاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي لها تأثيرات صحية على الأداء الانفعالي والمعرفي والاجتماعي وترتبط برفاهية أفضل من القمع التعبيري.

وفي ضوء ذلك، ورغم الاهتمام بدراسة تأثير تلك الاستراتيجيتين على التنظيم الانفعالي للبالغين، إلا أن قلة من الدراسات التي بحثت استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المعلمين وفي السياق المدرسي وأثرهما على ممارساتهم التربوية (Doyle et al., 2024) وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتسليط مزيد من الضوء على ذلك التأثير.

ومن الخصائص الانفعالية التي قد تؤثر أيضاً على أداء الفرد لمهام عمله يأتي التدفق النفسي باعتباره حالة من نسيان الذات والاستغراق في عمل يملك كل انتباه الفرد وحواسه، حتى لا يكاد يشعر بالعالم الخارجي من حوله، وهو ما يصاحبه تدفق الانفعالات الإيجابية المليئة بالطاقة والحيوية تعمل جميعها على تركيز انتباهه على العمل الذي يقوم به، مع شعور داخلي بالسرور والبهجة، يعمل كقوة داخلية ذاتية تحرك الفرد وتحفزه في أثناء عمله (قتاتة وآخرون، ٢٠٢١)، مما يسهم في تحقيق كفاءة انجاز العمل الذي يقوم به الفرد. وهو ما دعمته نتائج محمد وآخرون (٢٠٢٢) من وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التدفق النفسي والكفاءة المهنية لمعلمات رياض الأطفال.

وتأكيداً لدور التدفق النفسي في زيادة دافعية الإنجاز توصلت نتائج دراسة الصمادي والعلوان (٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال.

وترى Chen (2021) بناء على نتائج مركز تقويم التعليم الفنلندي ٢٠١٩ أن معلمي رياض الأطفال المبتدئين أو الأقل خبرة يكونون أقل انخراطاً واندماجاً أثناء أداء

عملهم مقارنة بمن هم أكثر خبرة، وأنه يمكن تعويض ذلك من خلال تنمية التدفق النفسي والذي يؤدي إلى زيادة الدافعية الداخلية للمعلمين تلك التي تعمل على تحفيز المثابرة أثناء العمل ومواجهة التحديات والصعوبات، مما يثقل ويطور من المهارات الوظيفية لهم، ويزيد من كفاياتهم التدريسية. ويؤثر في مستوى تحصيل الطلاب. وهو ما أكدته نتائج دراسة Addai&Al-anbki (2022) والتي توصلت إلى أن تنمية التدفق النفسي ساعد في تنمية مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، وهو ما أدى إلى رفع مستوى تحصيل طلابهم. كما تؤكده نتائج دراسة ضاهر ورزق (٢٠٢٣) من وجود فروق دالة في مستوى التدفق النفسي بين معلمي مدارس المتفوقين والعاديين، لصالح معلمي مدارس المتفوقين.

كما أشارت نتائج دراسة الكرزون ومحاسنة (٢٠١٦) إلى وجود علاقة دالة بين التدفق النفسي وأنماط الضبط الصفي، حيث توصلت إلى وجود ارتباط موجب دال بين التدفق النفسي والنمط التقليدي والديمقراطي في حين وجد ارتباط سالب دال بين التدفق النفسي والنمط الفوضوي.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات للارتباط بين التدفق النفسي وعدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال، ومنها علاقته بالرضا الوظيفي (حماد، ٢٠١٩، Shim et al.,2021)، والتفكير الإبداعي (أبو صقر، ومحاسنة، ٢٠٢٢)، والإبداع المهني (راوي، ٢٠٢٠)، (Yang, et al.,2019)، والتمكين النفسي (يونس، ٢٠٢٢)، وجودة الحياة الوظيفية (سويد وسعادة، ٢٠١٨). والسعادة والانخراط في العمل (Wang,2022).

ونظراً لأهمية دور التدفق النفسي في الأداء المهني للمعلمين بصفة عامة ومعلمات رياض الأطفال بصفة خاصة اهتمت عددا من الدراسات بتقديم برامج إرشادية تهدف إلى تنمية التدفق النفسي، مثل دراسة (الأميري وآخرون،٢٠٢١، العطار، ٢٠٢٣)

ومما سبق يتضح أهمية تأثير كل من متغيري الدراسة تنظيم الانفعال والتدفق النفسي على الأداء المهني بصفة عامة والكفاءة المهنية للمعلمين بصفة خاصة، إلا أنه في حدود ما اطلعت عليه الباحتتان من دراسات، لم توجد دراسة بحثت طبيعة العلاقة بين كلا المتغيرين

معاً في تأثيرهما على الكفايات التدريسية للمعلمين عامة ومعلمات رياض الأطفال خاصة. عدا عدد قليل جدا من الدراسات في المجال الرياضي، منها دراسة Jackson, et al. (2001) والتي توصلت إلى أن التنظيم الانفعالي أحد المهارات النفسية التي قد تساعد في تفسير التباين في سلوك اللاعبين الرياضيين وحالة التدفق النفسي لديهم. كما أشارت نتائج دراسة Swann, et al. (2015) إلى أنه من بين المهارات النفسية للاعبي الجولف والتي بدا أنها تسهل الدخول في حالة التدفق النفسي هي محاولات اللاعبين "لتجنب الاضطراب أو التدخل الواعي، من خلال إبعاد أذهانهم عن أهمية أو صعوبة الموقف" (Swann, et al.,2015,p.65). وهو ما يبدو أنه يشير إلى أحد إستراتيجيات تنظيم الانفعالات، وهي إستراتيجية تشتيت الانتباه المحددة في نموذج Gross (1998). بالإضافة إلى دراسة قتاتة وآخرون (٢٠٢١) والتي بحثت دور التدفق النفسي في العلاقة بين التنظيم الانفعالي والتفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

ويفترض Tavares & Freier (2016) في ضوء استعراض نتائج عدد من الدراسات السابقة في المجال الرياضي، مثل Esteban-Millat, et al.,2014 ; Swan, et al., 2015; Kuhnle, et al., 2012 أن تنظيم الانفعال يمكن أن يؤثر على الوصول إلى حالة التدفق النفسي ومن ثم الوصول إلى المستوى الأمثل للأداء من خلال عمليات التحكم في الانتباه والتي ترتبط باستراتيجيات تنظيم الانفعال، كتحويل الانتباه، وتركيز الانتباه، وتشتيت الانتباه. حيث وجد أن الأفراد منخفضي المستوى في عمليات التحكم في الانتباه، ذو مستوى منخفض في مستوى التحكم في الانفعالات. إن استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعال الفعالة يمكن أن يضمن أن هذه الانفعالات لا تعطل التركيز المطلوب أثناء أداء المهمة ليصل الفرد إلى حالة الاستغراق التام في أثناء أدائها. علاوة على ذلك، يمكن للتنظيم الانفعالي أن يعزز التأثير الإيجابي المرتبط بحالة التدفق النفسي. لذلك، فإن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات فعالة لتنظيم الانفعالات يمكن أن تكون لديهم فرصة أفضل للوصول إلى حالة التدفق النفسي. وتختتم دراسة Tavares & Freier

(2016) بالتوصية بدراسة تلك العلاقات السببية النظرية إجرائياً بمزيد من البحوث التي تدعم تأثير استراتيجيات التنظيم الانفعالي على الوصول إلى حالة التدفق النفسي، ومن ثم مستوى الأداء الأمثل في عدة مجالات أخرى بخلاف المجال الرياضي. وهو ما دعمته توصيات دراسة Peifer, et al. (2022) بعد استعراض ٢٥٢ دراسة من الدراسات السابقة عن التدفق النفسي من أهمية الكشف عن العوامل التي تساعد في الوصول إلى حالة التدفق النفسي في سياقات ومجالات عمل مختلفة، وطبيعة علاقتها بمتغيرات شخصية مختلفة، سواء معرفية أو وجدانية، أو دافعية...إلخ.

وتدعم نتائج دراسة قتاتة وآخرون (٢٠٢١) ما أشارت إليه دراسة Tavares & Freier (2016) من احتمالية توسط التدفق النفسي في تأثير التنظيم الانفعالي على الأداء من خلال تأكيد نتائج الدراسة على تأثير الدور المعدل للتدفق النفسي في العلاقة بين التنظيم الانفعالي والتفكير الإيجابي، وخاصة لدى الطالب الجامعي الذي يتميز ببلوغه مرحلة من النضج الانفعالي تساعده في ضبط وتنظيم انفعالاته، بما يسمح له بالتكيف والتأقلم مع المواقف اليومية المختلفة.

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى مطابقة نموذج مفترض للعلاقات السببية بين كل من التدفق النفسي والتنظيم الانفعالي والكفايات التدريسية لبيانات عينة الدراسة، حيث يتوسط فيه التدفق النفسي تأثير التنظيم الانفعالي (متمثلاً في استراتيجيتي القمع التعبيري و إعادة التقييم المعرفي) على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال.

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى مطابقة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين التنظيم الانفعالي(إعادة التقييم المعرفي/ قمع التعبير عن الانفعالات) كمتغير مستقل و الكفايات التدريسية باعتبارها متغير تابع من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط مع بيانات عينة الدراسة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لإعادة التقييم المعرفي على التدفق النفسي لدى عينة الدراسة؟
- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للقمع التعبيري على التدفق النفسي لدى عينة الدراسة؟
-هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للتدفق النفسي على الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة؟
- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لإعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة؟
- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للقمع التعبيري عن الانفعالات على الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة؟
- هل يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لإعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط؟
-هل يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لقمع التعبير عن الانفعالات على الكفايات التدريسية من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط؟

أهمية البحث:

تنطلق أهمية البحث الحالي مما يلي:

*** الأهمية النظرية:**

- حداثة متغيرات الدراسة المرتبطة بعلم النفس الإيجابي مثل التدفق النفسي والتنظيم الانفعالي، قد يلفت نظر القائمين على تخطيط وتطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بالجامعات بأهميته ومساهمته في تنمية الكفايات التدريسية لديهن وتطوير أدائهن الأكاديمي والمهني.
- تناول فئة الطالبات معلمات رياض الأطفال، وهن ما يقع على عاتقهن مسئولية تشكيل وبناء شخصية أجيال المستقبل.
- دراسة العلاقة بين التدفق النفسي والتنظيم الانفعالي والتنبؤ بالكفايات التدريسية؛ قد يوجه أنظار الباحثين إلى إجراء المزيد من البحوث حول المتغيرات النفسية التي ترتبط بالنمو المهني والأكاديمي لمعلمات رياض الأطفال.

*** الأهمية التطبيقية:**

- إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج تهدف إلى تنمية التنظيم الانفعالي والتدفق النفسي لدي الطالبات معلمات رياض الأطفال، وهو ما يزيد من

الكفايات التدريسية وينعكس على نمو وتطور الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية لدي الأطفال

- تسهم متغيرات ونتائج الدراسة في تحديد سمات المعلمة التي سوف تكون أكثر نجاحاً وكفاءة أثناء التعامل مع الأطفال، والتي يمكن الاعتماد عليه خلال الاختبارات الشخصية الانتقائية للمعلمات.
- توفر الدراسة أداتين جديدتين لقياس التدفق النفسي والكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال، وهو ما يمكن أن يساعد المختصين والباحثين في مجال رياض الأطفال

حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** عينة من الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية والمقيدات بالمستوى الدراسي الثامن والأخير.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣- ١٤٤٤هـ، ٢٠٢١-٢٠٢٢.
- **الحدود المكانية:** كلية التربية- جامعة بيشة/ المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الموضوعية:** التدفق النفسي، والتنظيم الانفعالي، وعلاقتهم بالكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال.

مصطلحات البحث:

الكفايات التدريسية: (Teaching competencies)

يعرف الناقة (١٩٨٧، ٢١) الكفاية بأنها "قدرة الفرد على أداء مهامه بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيقه النتائج المطلوبة منه في مواقف العمل المتصلة بمهنته".

وتشير علي (٢٠٢٠، ٤٠٦) إلى أن الكفايات التدريسية هي "قدرة المعلم على توظيف مجموعة مرتبة من المعارف وأنماط السلوك والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل نتيجة لمروره في برنامج تعليمي محدد بحيث يرتقي بأدائه إلى مستوى معين من الإتقان يمكن ملاحظته وتقويمه"

ويمكن تعريفها في الدراسة الحالية بأنها: " مجموعة من المهارات أو الأداءات السلوكية الخاصة تظهرها الطالبة معلمة رياض الأطفال في موقف تعليمي معين، والتي تتضمن تخطيط، وتنفيذ، وتقويم التدريس، وإدارة الصف." ويقاس من خلال بطاقة الملاحظة المستخدمة في الدراسة الحالية.

التدفق النفسي: (Psychological Flow)

ويعرف في الدراسة الحالية باعتباره: "خبرة إيجابية معرفية انفعالية سلوكية، تتطلب توازن بين مهارات الطالبة معلمة رياض الأطفال وقدراتها وتحديات العمل الذي تقوم به، تشعر خلالها بالسيطرة والتحكم، والتركيز الكامل والانتباه العالي، حتى تصل إلى حالة الاستغراق الكامل أثناء الأداء، الذي تفقد معه الوعي بالزمان والمكان، ويتولد لديها الشعور بالاستمتاع والسرور بما تقوم به من عمل مع الأطفال داخل الروضة، وهو ما يعد مكافأة ذاتية داخلية، تدفعها لمواصلة العمل والاستمرار فيه مهما واجهت من صعوبات". ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة على مقياس التدفق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

التنظيم الانفعالي: (Emotional Regulation)

تتبنى الدراسة الحالية **تعريف Gross & John** (2003, 360) للتنظيم الانفعالي باعتباره يشير إلى "العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يُؤثر في نوعية أو كمية الانفعالات التي يخبرها أو يخبرها الآخرون من حوله، وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات، كما يُشير إلى العمليات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لتقليل أو الاحتفاظ أو زيادة الانفعال". ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة على مقياس التنظيم الانفعالي لـ Gross & John (2003) تعريب طلب (٢٠١٧) والمستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الكفايات التدريسية Teaching competencies :

كي يقوم المعلم بدوره المهني بكفاءة واحترافية، لا بد أن يتمتع بقدرٍ كافٍ من القدرات والكفايات التدريسية، ذلك أن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب

بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية.

ويشير التربويون أن هذا الدور يتطلب إعداد مميزاً ومتكاملا في ضوء الاتجاهات الحديثة لبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة، فيكون لها الأثر على تشكيل خبراتهم المعرفية وبناء شخصيتهم، وتعزيز السلوكيات والاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم. (الدريج، ٢٠٠٣)

كما يرى كل من الجبوري (٢٠١٥) وجوهاري (٢٠١٨) أنه من الضروري إعادة النظر في برامج إعداد المعلم على أساس الكفاءات التدريسية ليصبح معلم المستقبل لا يقتصر دوره على نقل المعرفة؛ بل يجب عليه ممارسة عددا من المهارات التدريسية والتي تعرف بالكفايات التدريسية.

ويعرف الناقة (١٩٨٧، ٢١) الكفاية بأنها قدرة الفرد على أداء مهامه بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيقه النتائج المطلوبة منه في مواقف العمل المتصلة بمهنته.

وترى علي (٢٠٢٠، ٤٠٦) أن الكفايات التدريسية تشير إلى قدرة المعلم على توظيف مجموعة مرتبة من المعارف وأنماط السلوك والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل نتيجة لمروره في برنامج تعليمي محدد بحيث يرتقي بأدائه إلى مستوى معين من الإتقان يمكن ملاحظته وتقويمه.

ويصف راشد (٢٠٠٥، ٥٧) الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال بأنها امتلاك معلمة رياض الأطفال لمجموعة من القدرات والمهارات التي يجب أن تكتسبها سواء في أثناء إعدادها قبل الخدمة أو في أثناء تدريبها وهي في الخدمة، تلك المهارات التي تمكنها من تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المرجوة منها وهذه الكفايات لا تقاس إلا بملاحظة أدائها داخل الصف الدراسي عن طريق بطاقات ملاحظة أعدت لهذا الغرض.

وتعرف عمر (٢٠٢٠، ٨) الكفايات التدريسية بأنها القدرات والمهارات التي تمتلكها الطالبات المتدربات (معلمات رياض الأطفال) في مجال تخطيط وتنفيذ وتقييم التدريس لتحقق تعلم أكثر فعالية.

كما يمكن وصف تلك الكفايات لمعلمة رياض الأطفال بأنها مجموعة من المهارات والأداءات السلوكية الخاصة بتخطيط الدرس وتنفيذه، والتي تظهرها المعلمة في موقف تعليمي معين، وتعبر عن تمكن المعلمة من القيام بدورها المهني بمستوى يحظى بالقبول (العجيل، ٢٠١٤، ١٧١).

ويرى عيروط (٢٠١٦، ٤٧١) أن الكفايات التدريسية تشير إلى " القدرة التي يبديها عضو هيئة التدريس في موقف تعليمي محدد سعياً لتحقيق هدف أو أهداف تعليمية معينة ، كما عرفها إبراهيم (٢٠١٤، ١٨٣) بأنها مجموعة القدرات التي يجب أن يمتلكها المعلمون من مهارات واتجاهات ، ويمارسونها أثناء تدريسهم الصفي في مجالاتهم المختلفة من حيث الأهداف، والمحتوى ، والوسائل.

ويعرفها عسيري (٢٠١٧) بأنها " جميع المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يكتسبها الطالب في كلية التربية بما يمكنه من القيام بمهامه التدريسية تخطيطا وتنفيذاً وتقويماً" (ص .٥٣٤).

ومما سبق يمكن تعريف مفهوم الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال بأنه " مجموعة من المهارات أو الأداءات السلوكية الخاصة التي تظهرها الطالبة معلمة رياض الأطفال في موقف تعليمي معين، والتي تتضمن تخطيط، وتنفيذ، وتقويم التدريس، وإدارة الصف."

ويفترض حسين (٢٠٢١) أنه يمكن تقسيم الكفايات التدريسية إلى ثلاث مجالات هي:

- الكفايات المعرفية والبحثية: وتشمل المعلومات في مجال تخصصه، وأيضا مهارات البحث في مادة تخصصه، بالإضافة قدر من الثقافة العامة، والمهارات الخاصة بالتعليم الذاتي المستمر.

- الكفايات التدريسية الأدائية: وتشمل مهارات التفاعل بين المعلم وطلابه داخل الصف مثل: مهارة تهيئة الطلاب وإثارتهم للتعلم، ومهارة استخدام الأسئلة في التدريس، ومهارات

استخدام المواد والأجهزة التعليمية بالإضافة إلى حيوية المعلم والقدرة على إنهاء الدروس بصورة سليمة.

كما تشمل الكفايات التدريسية الأدائية: مهارات إدارة الصف مثل الانتباه لأحداث الجارية المتناثرة في غرفة الصف، ومعاملة الطلاب بشكل تربوي متزن، كما تقويم التعلم الصفي التي تتضمن قدرة المعلم على تخطيط برامج التقويم، ومن تنفيذها واستخلاص نتائجها، وتنظيمها بهدف الاستفادة منها مستقبلاً في تحسين تعلم الطلاب.

- الاتجاه نحو مهنة التدريس: وتشكل مع قيم المعلم أحد المكونات الرئيسة لكفاية المعلم.

ويتفق كل من البرقي، ٢٠١٩، وكمشة وبومنقار، ٢٠٢٢، والمرسي، ٢٠٢٢، والعزومي، ٢٠٢٣، ومباركي، ٢٠٢٣، أن الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال يمكن أن تتضمن الكفايات التالية:

-كفايات التخطيط: يعد التخطيط العملية التي تسبق التنفيذ، وهو أول مسئولية لدى معلمة الروضة بهدف توجيه العمل، ويهتم بتهيئة مكان مناسب للمواقف التعليمية، ووضع خطة لأنشطة تعلم الأطفال، وصياغة الأهداف التعليمية، واتخاذ قرارات مناسبة لتحقق الأهداف المنشودة من حيث اختيار المحتوى المناسب، وتحديد أفضل طرق واستراتيجيات التدريس والتقويم.

- كفايات التنفيذ: وهي المهارة التي تلي التخطيط، حيث تقوم المعلمة من خلالها بتنفيذ الخطة التعليمية وما يتضمنه ذلك من مهارات استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة، استخدام أساليب تواصل فعال مع الأطفال، وتوظيف الوسائل التعليمية وأساليب التكنولوجيا الحديثة في تحقيق أهداف عملية التعلم، وكذلك أساليب التعزيز والتحفيز المناسبة، وتنوع الأنشطة، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في أثناء ذلك، والحرص على إكساب الأطفال الصفات الجيدة.

- كفايات التقويم: وهي المهارة التي يتم من خلالها إصدار الحكم على مدى تحقق أهداف العملية التعليمية وتحديد جوانب القصور والضعف، واقتراح الوسائل لتصحيح وعلاج أي قصور يظهر أثناء عملية التعلم، وذلك من خلال أساليب متنوعة كالملاحظة والمقابلة

والاختبارات بأنواعها الشفهية والتحريرية والمصورة، حيث يتم ذلك إما مرحليا في أثناء عملية التعلم، أو ختامياً في نهاية عملية التعلم.

- كفايات إدارة الصف: ويقصد بها مهارات الاتصال الفعال مع الأطفال والتفاعل معهم والقدرة على التحكم وضبط سلوكهم داخل الفصل بما يفيد في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويعتمد إعداد المعلم على الكفايات التدريسية حيث تعتمد برامج إعداد المعلم على الفلسفة التي تحدد كفايات المعلم، والتي يفترض أنها تعمل على إثارة وحفز التعلم المرغوب فيه لدى التلاميذ، وفي ضوء ذلك التحديد فإنها تقدم الطالب المعلم إلى خبرات لإتقان تلك الكفايات، وتقوم بالتعرف على ما تقدمه من خلال أدائه لها.

ومن ثم فإن برامج إعداد المعلم القائم على الكفايات يقوم بمنح شهادة التخرج بالتدريس للمعلمين الأكفاء، وليس الذين لديهم بعض المهارات دون الأخرى ويمكن القول أن هذه البرامج تتيح للطلاب المعلمين الفرصة لتحقيق التكامل بين الكفايات التي اكتسبوها بحيث تكون نمطًا شخصيًا خاصاً للتدريس لدى كل معلم.

ويتطلب لامتلاك المعلم الكفايات التدريسية أربع مجالات ضرورية لكي يطلق عليه معلم كفء أو فعال، وتلك المجالات الأربعة تمثل الأبعاد الرئيسة للكفاية وهي البعد المعرفي، والبعد المهاري، والبعد الوجداني، وتتلخص هذه المجالات فيما يلي: (الفريج والسحيباني،٢٠٢١)

- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.
- التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي يقوم بتدريسه.
- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة وتحسينها.
- التمكن من المهارات الخاصة بالتدريس، والتي تسهم بشكل أساس في تعلم التلاميذ.

كما أضافت الداود (٢٠١٨) بناء على ما ورد من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية إلى بعض الكفايات التدريسية في الكفايات الشخصية وتتضمن اتخاذ القرار وعدم

التحيز؛ والكفايات العلمية وتتضمن المعرفة بعلم النفس التربوي، وخصائص نمو الطفل، ومتابعة كل جديد في مجال التخصص وبالثقافة العامة؛ وكفايات الاتصال والتفاعل وذلك من خلال تقبل الأفكار وتوفير المناخ المناسب للتفاعل والتواصل لتبادل وجهات النظر وتقبلها؛ وكفايات استخدام أساليب الإشراف المرتبطة بالحاجات الإشرافية؛ و الكفايات التدريبية وتتضمن تحديد الحاجات التدريبية للمعلمات والإشراف الفني والإداري على الدورات التدريبية ومتابعة فعالية تلك البرامج.

وتشير كل من مباركي (٢٠٢٣)، و علي (٢٠٢٠) إلى عدة أساليب لتقدير الكفايات التدريسية، ومنها ما يلي:

- أساليب التقرير الذاتي (تقديرات المعلمين الذاتية): حيث يقوم فيها المعلمون بتقدير كفاياتهم التدريسية ووصف مهاراتهم وتقدير مستواها وفقاً لخبراتهم الشخصية. إلا أنه يؤخذ على هذا الأسلوب تأثر نتائجه بدرجة كبيرة بالذاتية.

- أسلوب المقابلة الشخصية: حيث تعد المقابلة الشخصية كاختبار شفوي حول الكفايات، حيث يظهر الفرد أثناء مقابلته مدى إتقانه لهذه الكفايات، من خلال الإجابة عن أسئلة الفاحص التي تمكنه من إصدار الحكم على مستوى كل مهارة في أثناء المقابلة.

- مقاييس التقدير: والتي تتضمن تقديرات التلاميذ لمعلمهم، وفيه يقوم التلميذ بعمل تقييم لمهارات المعلم باعتبار أنه أكثر احتكاكاً بأدائه، وأكثر معرفة به من الناحية الشخصية والنواحي العملية. إلا أن هذا الأسلوب قد لا يناسب المرحلة العمرية للأطفال بمرحلة رياض الأطفال. وكذلك تقديرات المشرفين التربويين والزملاء، حيث يقدم هذا النوع من التقديرات معلومات مفيدة حول كفايات المعلمين التدريسية في ضوء احتكاك المشرفين التربويين والزملاء ومعرفتهم الجيدة بالمعلمين.

وتعتمد الدراسة الحالية في قياس الكفايات التدريسية على أسلوب تقديرات المشرفين التربويين من خلال ملاحظة الطالبات المعلمات أثناء العملية التعليمية، حيث يتيح هذا الأسلوب الوصول إلى نتائج أكثر واقعية لأنها تتم في بملاحظة الأداء الفعلي للطالبات

المعلمات، وكذلك نتائج أكثر دقة حيث أنها بعيدة إلى حد كبير عن الذاتية التي قد تشوب مقاييس التقرير الذاتي، أو الإجابة الشفوية عن مستوى الأداء في أثناء المقابلات الشخصية .

المحور الثاني: التدفق النفسي Psychological Flow :

يعد التدفق النفسي أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي والتي تهتم بشعور الفرد أثناء أدائه لمهمة ما، وما قد يطلق عليه الخبرة المثلى optimal experience تلك التي تحدث عندما يقرر الأفراد المشاركة بشكل مكثف في القيام بعمل ما مع الشعور بالمتعة للقيام به (Sinnott,2013). ويعرفه Csikszentmilhalyi – وهو أول من أشار إلى هذا المفهوم- (1977, 2014) على أنه حالة من استغراق الفرد في المهام والأعمال بأقصى درجة للأداء، وشعوره بالمتعة والسرور لدرجة عدم الشعور بالزمن والمجهود المبذول ويكون لديه الدافع لاستكمال العمل.

ويتفق كل من البهاص (٢٠١٠)، وباظة (٢٠١١)، وعبده وعثمان (٢٠١٨)، والعنزي (٢٠١٩) مع تلك النظرة للتدفق النفسي باعتباره خبرة مثلى أو مثالية تحدث لدى الفرد عندما يؤدي المهمة بأقصى درجات الأداء، ويتحدد من خلال الانشغال التام وتركيز الانتباه الشديد على أداء تلك المهمة، مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان، ونسيان احتياجات الذات الشخصية، والشعور بالسرور والمتعة أثناء أداء العمل.

ويوضح Csikszentmilhalyi (2014)، Engeser & Baumann (2016) ، Lu (2016) أن الوصول إلى تلك الحالة من التدفق النفسي والوصول إلى تلك الخبرة المثلى تتحقق عندما يحدث توازن بين مستويات التحدي والمهارة لدى الفرد، أما إذا تجاوز مستوى التحدي مستوى المهارة يؤدي ذلك إلى الشعور بالقلق، والعكس يؤدي إلى الشعور بالملل. فالتدفق النفسي حالة إيجابية تحدث ما بين الشعور بالقلق والملل، وينتج عنها تركيز الانتباه على المهمة واستبعاد جميع المعلومات غير المرتبطة بها، وهو ما يفسر انخفاض وعي الفرد وإحساسه بالزمن والمكان واحتياجاته الشخصية. ويتولد عن ذلك حالة من الاستغراق الشديد في أداء المهمة أو العمل، ترتبط بحالة من المتعة والسرور.

ويركز كل من محمود (٢٠١٨)، وأحمد (٢٠١٩)، وعبد الله (٢٠١٩)، وصادق، وعطية (٢٠٢٢)، والعطار (٢٠٢٣) على تلك الحالة من الاستغراق الشديد والشعور بالمتعة أثناء أداء العمل في تعريفهم للتدفق النفسي حيث يعتبرونه حالة نفسية إيجابية داخلية المنشأ يعيشها الفرد في أداء مهمة ما، دون وجود حافز أو دافع خارجي، تتميز بالتركيز الشديد والمثابرة والإحساس بالتحكم والسيطرة، مع تأجيل للرغبات والاحتياجات الشخصية، ويصاحبها شعور بالسعادة والحيوية، مع انخفاض الوعي بالزمان والمكان، حتى يصل الفرد إلى أقصى درجة من درجات الأداء.

ويفترض Rijavec et al. (2017) أن التدفق النفسي ليس حالة وجدانية فحسب؛ بل هو خبرة تتكامل فيها المكونات الوجدانية والمعرفية والدافعية لتؤثر على أداء الفرد بحيث يصل إلى أقصى مستوى من الأداء، دون انتظار مكافأة خارجية، بل يكون مدفوعاً ذاتياً للاستمرار وكذلك تكرار أداء المهمة.

وهو ما يتفق مع ما يراه Engeser & Baumann (2016) من أن التدفق النفسي حالة ممتعة يشعر خلالها الفرد بالتحكم في النشاط الذي يمارسه، ويفقد خلالها الفرد إحساسه بالوقت، حيث يعد التدفق مشجعاً في حد ذاته للفرد للاستمرار في أداء النشاط الذي يقوم به، وهو ما يفسر سبب الالتزام بهذا النشاط وأدائه بشكل جيد حتى عند عدم توافر تشجيع خارجي من الآخرين، أو الحصول على مكافآت خارجية.

ويقدم سالم (٢٠٢١) تعريفاً للتدفق النفسي أكثر شمولية باعتباره خبرة إيجابية معرفية انفعالية سلوكية دينامية تتطلب توازن دقيق بين مهارات الفرد وقدراته ومتطلبات وتحديات المهمة التي بين يديه، وشعور بالسيطرة والتحكم في إنجاز المهمة متضمناً قيام الفرد بالتركيز الكامل والانتباه العالي للمهمة التي بين يديه ذات الأهداف المحددة الواضحة التي تقدم له تغذية راجعة فورية، حتى يصل إلى حالة الاستغراق والانغماس الكامل، يفقد معها قدرته على وعيه بذاته، ووعيه بالزمان والمكان، ويشعر معها بمشاعر الابتهاج والنشوة والاستمتاع بما يقوم به من عمل، حيث أن المهمة ذاتها التي يقوم بها هي المكافأة ولا ينتظر أي إثابة خارجية.

ومما سبق يمكن تعريف التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال باعتباره خبرة إيجابية معرفية انفعالية سلوكية، تتطلب توازن بين مهارات معلمة رياض الأطفال وقدراتها وتحديات العمل الذي تقوم به، تشعر خلالها بالسيطرة والتحكم، والتركيز الكامل والانتباه العالي، حتى تصل إلى حالة الاستغراق الكامل أثناء الأداء، الذي تفقد معه الوعي بالزمان والمكان، ويتولد لديها الشعور بالاستمتاع والسرور بما تقوم به من عمل مع الأطفال داخل الروضة، وهو ما يعد مكافأة ذاتية داخلية، تدفعها لمواصلة العمل والاستمرار فيه مهما واجهت من صعوبات.

أبعاد ومكونات التدفق النفسي

وتتعدد أبعاد التدفق النفسي، حيث حدد Csikszentmihalyi (1990، 2009) تسعة أبعاد للتدفق النفسي، حيث ينتج عن تفاعل تلك الأبعاد معاً، وهي: التوازن بين المهارة والتحدي Challenge Skill balance، وضوح الأهداف Clarity of goals، التغذية الراجعة الفورية الواضحة غير الغامضة Immediate and Unambiguous feedback، التركيز في المهمة Concentration ، الإحساس بالتحكم أو السيطرة Sense of Control ، فقدان الوعي بالذات Loss of self-consciousness ، تحول الوقت Time Transformation ، الوعي بالفعل Action Awareness ، الاستمتاع الذاتي بالخبرة Autotelic experience.

وقد قام Yoshida, et al. (2013) بالتحليل العاملي لعبارات المقياس الذي بني في ضوء الأبعاد التسعة للتدفق النفسي التي حددها Csikszentmihalyi (1990، 2009) ليتوصل إلى ثلاثة أبعاد رئيسة للتدفق النفسي، وهي:

- الإحساس بالتحكم أو السيطرة على المهمة Sense of Control : والذي يشير إلى شعور الفرد بسيطرته على العمل الذي يقوم به وقدرته على التحكم فيه وإتقانه مهما كانت صعوباته وتحدياته، حيث يشعر بالثقة في قدراته ومهاراته أثناء أدائه.

- الخبرة الوجدانية الإيجابية Positive emotional experience : ويشير إلى شعور الفرد بالسرور والاستمتاع بالعمل الذي يقوم به، والتجربة التي يمر بها، وهو ما يعد إثابة أو مكافأة ذاتية داخلية له، وطاقة دافعية له لأداء العمل والاستمرار فيه دون انتظار حوافز خارجية.

- الاستغراق في التركيز Absorption by concentrating: ويشير إلى تركيز الفرد انتباهه على العمل الذي يقوم به، فينتبه للمعلومات الضرورية المرتبطة بعمله، ويتجاهل ما ليست ذات صلة بذلك العمل، مما يشعره بالانغماس أو الاستغراق في العمل، مما يفقده الوعي بالذات ونسيان الأمور الشخصية، وكذلك فقدان الإحساس بالزمان والمكان.

ويتفق Norsworthy et al. (2021)، Norsworthy et al. (2023) مع تلك النظرة ثلاثية الأبعاد لمفهوم التدفق النفسي، حيث توصل Norsworthly وزملاؤه إلى تلك الأبعاد الثلاثة بعد مراجعة أكثر من ٢٣٠ بحثاً اهتم بدراسة مفهوم التدفق النفس في عدة مجالات، سواء سيكولوجية أو فسيولوجية أو عصبية. وتتضمن ما يلي:

- الاستغراق أثناء أداء المهمة أو العمل Absorption : ويشير إلى حالة الانغماس في أداء المهمة، من خلال تركيز الانتباه أثناء الأداء وتجنب جميع المشتتات، وحدوث الاندماج بين الوعي والفعل.

- السيطرة أو التحكم في المهمة دون مجهود Effort-less control: ويشير إلى الإحساس المرتفع بالسيطرة أو التحكم في المهمة أثناء أدائها، وهو ما يجعل الفرد يشعر بانخفاض الجهد المبذول أثناء أدائها، ويظهر في انسيابية الأداء، وعدم الخوف من فقدان السيطرة أو التحكم.

- والمكافأة الداخلية Intrinsic reward. ويشير إلى الحالة الإيجابية الداخلية، والمستوى الأمثل من الاستثارة الداخلية، والتي يشعر بها الفرد أثناء أداء المهمة.

وفي ضوء تلك النظرة ثلاثية الأبعاد لمفهوم التدفق النفسي تم بناء مقياس التدفق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية، حيث ترى الباحثتان تشابه ما توصل إليه Yoshida

وزملاؤه من أبعاد لمفهوم التدفق النفسي مع ما توصل إليه norsworthly وزملاؤه من حيث مضمون الأبعاد وما يشير إليه كل منهما، مع اختلاف المسمى لكل بعد.

التدفق النفسي والكفايات التدريسية

يعد تركيز الانتباه في الأداء هو جوهر التدفق النفسي، والذي يؤدي إلى أداء المهام بأقصى مستوى أداء، دون الشعور بالتعب أو الجهد، ويكون الفرد مملوءاً بالطاقة أثناء أداء مهامه، تلك التي تحميه من الشعور بالملل أو القلق، وتساعده على مواجهة والتغلب على الصعوبات التي تواجهه أثناء أدائه (المغازي، ٢٠١٥، جولمان ، ٢٠٠٠).

كما يعتبر التدفق النفسي حالة دافعية مركزة تعمل على تسخير إمكانات الفرد لخدمة المخرج النهائي للعمل الذي يقوم به ليظهر في أقصى درجة من الكفاءة. فهو يزود الفرد بطاقة وقدرة على الوعي الذاتي، والتحكم في المهمة التي يؤديها، والسيطرة على انفعالاته، والتحرر من الضغوط النفسية، مما يمكنه من تطوير أدائه، وحل المشكلات المتوقعة أثناء أداء العمل (صادق وعطية، ٢٠٢٢).

ويوضح الدسوقي (٢٠١٩) تأثير التدفق النفسي على أداء الفرد باعتبار أنه ذلك الشعور الذي يصاحب أداء العمل فيقال بعده " كان ذلك ممتعاً"، فهو أفضل خبرة تتكامل فيها الكفاءة المعرفية والوجدانية والمشاركة العميقة والدافعية المرتفعة مع مستوى عال من المتعة والسرور أثناء أداء العمل، ويشعر الفرد خلالها بالتحكم في النشاط الذي يمارسه، والانغماس الشديد والتركيز أثناء أدائه، حتى أنه يفقد معه الإحساس بالزمان والمكان، مما يجعل العمل يخرج في أفضل وأقصى مستوى من الأداء، مع عدم الإحساس بالجهد والتعب.

وفي ضوء أهمية التدفق النفسي في الوصول إلى أقصى مستوى من الأداء مع الشعور بالمتعة والسرور تعددت الدراسات التي اهتمت بدراسة أثره على الكفايات التدريسية والأداء المهني للمعلمين، منها: دراسة .Chu, et al (2013) والتي بحثت أثر السمات الشخصية على العلاقة بين التدفق النفسي والأداء الوظيفي لعينة من معلمي المرحلة الابتدائية بتايوان. وتوصلت نتائجها إلى أن الانبساطية والضمير يتوسطا العلاقة بينهما، كما اكدت النتائج

أهمية التدفق النفسي على كفاءة الأداء الوظيفي للمعلمين. أيضاً كشفت نتائج دراسة سويد وسعادة (٢٠١٨) عن وجود علاقة ارتباطية بين التدفق النفسي وجودة الحياة الوظيفية وكفاءة الأداء المهني لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية. كما أكدت نتائج دراسة البراغيتي ووادي (٢٠٢٢) وجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى التدفق النفسي ومستوى الكفاءة المهنية لدى الأخصائيين النفسيين. وفي إطار معلمات رياض الأطفال هدفت دراسة محمد وآخرون (٢٠٢٢) إلى بحث العلاقة بين التدفق النفسي والكفاءة المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التدفق النفسي والكفاءة المهنية لديهن.

وفي ضوء دراسة العلاقة بين التدفق النفسي والضبط الصفي باعتباره أحد أبعاد الكفايات التدريسية للمعلمين، اهتمت دراسة الكرزون ومحاسنة (٢٠١٦) بالتعرف على طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي وأنماط الضبط الصفي لدى عينة من المعلمين بالزرقاء، وقد توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التدفق النفسي وأنماط الضبط الصفي، حيث وجد ارتباط موجب دال بين التدفق النفسي والنمط التقليدي والديمقراطي في حين وجد ارتباط سالب دال بين التدفق النفسي والنمط الفوضوي. كما توصلت دراسة صادق وعطية (٢٠٢٢) إلى وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لأنماط الضبط الصفي على كل من التدفق النفسي والكفاءة المهنية للمعلمين، كما توصلت إلى وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لأنماط الصفي على الكفاءة المهنية للمعلمين عبر التدفق النفسي باعتباره متغير وسيط في العلاقة بينهما، وهو ما يؤكد تأثير التدفق النفسي على الكفاءة المهنية للمعلمين.

وتأكيداً لدور التدفق النفسي كطاقة دافعية داخلية ذاتية للأداء واستمراره توصلت دراسة الصمادي والعلوان (٢٠٢١) إلى وجود علاقة طردية دالة بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بالأردن. وتوصلت نتائج دراسة الزغول والقرالة (٢٠٢٤) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التدفق النفسي والطموح المهني. كما توصلت نتائج دراسة خشبة (٢٠١٧) وجود علاقة دالة إحصائياً بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي والسعادة لدى المعلمين. وفي إطار معلمات

رياض الأطفال أكدت نتائج دراسة كل من حماد (٢٠١٩)، Shim et al. (2021) العلاقة بين خبرة التدفق النفسي والرضا الوظيفي لديهن، وهو ما يؤكد ارتباط التدفق النفسي بالشعور بالرضا والسعادة والمتعة أثناء عملية التدريس، خاصة في رياض الأطفال، والتي تتميز بوجود الكثير من التحديات والصعوبات.

وانطلاقاً من أهمية التدفق النفسي في الأداء التدريسي للمعلمين هدفت دراسة Addai&Al-anbki (2022) إلى دراسة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التدفق النفسي في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة المتوسطة وأثره على مستوى تحصيل طلابهم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تنمية التدفق النفسي ساعد في تنمية مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، وهو ما أدى إلى رفع مستوى تحصيل طلابهم.

ومما سبق يتضح أهمية التدفق النفسي في تأثيره على الأداء التدريسي والكفايات التدريسية للمعلمين بصفة عامة، ومعلمات رياض الأطفال بصفة خاصة، باعتباره قوة دافعية داخلية، تحقق الخبرة المثلى للأداء، والتي يكون فيها تركيز الوعي والانتباه في أعلى درجاته، مع عدم الشعور بالإنهاك أو الإجهاد، مع الشعور بالمتعة والسرور، مما يجعل العمل داخل الروضة محفزاً في ذاته، وهو ما يحقق أقصى وأفضل مستوى من الأداء والكفاءة، وهو ما يجعل ضرورة دراسة العوامل والمتغيرات التي قد تسهم في زيادة التدفق النفسي، وأثر ذلك على الأداء التدريسي للمعلمين، وهو ما تعد الدراسة الحالية أحد الإسهامات في بحث ذلك، من خلال بحث التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتدفق النفسي والتنظيم الانفعالي في تأثيرهم على الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال.

المحور الثالث: التنظيم الانفعالي Emotional Regulation:

يُنظر إلى مهنة التدريس باستمرار باعتبارها مهنة مليئة بالضغوط والمتطلبات الانفعالية، تلك التي تزداد يوما بعد يوم في العصر الحالي، وهو ما يزيد من أهمية وضرورة فهم كيفية تعامل المعلمين مع انفعالاتهم والتحكم فيها، والذي ينعكس على صحتهم النفسية

وممارساتهم التربوية وتفاعلاتهم داخل الفصول الدراسية، ومخرجات التعلم (Doyl et al., 2024).

ويشير كل من بريك (٢٠١٨)؛ وطلب (٢٠١٧)، وعلي (٢٠١٥) إلى مصطلح التنظيم الانفعالي على أنه تلك العلميات الشعورية واللاشعورية السلوكية والمعرفية التي يستخدمها الأفراد لضبط انفعالاتهم، ويساعدهم على خفض أو زيادة واحد أو أكثر من الاستجابات الانفعالية.

ويتفق Roemer et.al (2009) ، Snow et al. (2013) على أن التنظيم الانفعالي يشير إلى الوعي الذاتي بالانفعالات الشخصية، والقدرة على التحكم والسيطرة في الانفعالات السلبية، كما عرفه كلا من Vahedi & Einipour (2013) بأنه طريقة أو أسلوب يمكن الفرد من أداء انفعالاته وملاحظتها والاستجابة لها، والتحكم فيها، سواء كانت هذه الانفعالات إيجابية او سلبية.

ويعرفه Gross & John (2003) على أنه العمليات التي تحدث عندما يحاول الفرد أن يُؤثر في نوعية أو كمية الانفعالات التي يخبرها أو يخبرها الآخرون من حوله، وكيفية التعبير عن تلك الانفعالات، كما يُشير التنظيم الانفعالي إلى العمليات الشعورية واللاشعورية التي يستخدمها الفرد لتقليل أو الاحتفاظ أو زيادة الانفعال.

ووصفه Gross (2002) بأنه مجموعة الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد لإعادة صياغة أفكاره وسلوكياته التي تؤثر على انفعالاته، وكيفية السيطرة عليها والتعبير عنها للمحافظة على مكونات الاستجابة الانفعالية، والبقاء في حالة توازن انفعالي.

وتفترض محمود (٢٠١٦، ٧٨) أن التنظيم الانفعالي يتمثل في "جهود الفرد للسيطرة على حالة الاستثارة الانفعالية وإعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها حتى يتمكن الفرد من الأداء المتكيف الذي يساعده على تحقيق أهدافه، وفي سبيل ذلك يستخدم مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المعرفية عند التعامل مع المواقف والأحداث الضاغطة".

وتشير باظة، وآخرون (٢٠١٨، ٦١٦) إلى تنظيم الانفعالات باعتباره مجموعة من العمليات التي يسعى الفرد من خلالها لإعادة توجيه وضبط تدفق الانفعالات التي يخبرها،

ويشتمل ذلك على زيادة أو خفض أو الحفاظ على الانفعالات الإيجابية والسلبية على حد سواء، والتأثير على الاستجابة الانفعالية ومكوناتها.

أما Wang et al., (2016) فقد عرفوا التنظيم الانفعالي بأنه محاولات الفرد للتأثير على انفعالاته ومواجهتها، والتعبير عنها، والتعافي من الانفعالات السلبية وتأثيراتها .

ويرى كل من De Castella et al., (2018) Schäfer & Kleinert (2020) أن التنظيم الانفعالي يتمثل في مجموعة الاستراتيجيات المنظمة التي تتضمن إعادة تقييم الأفكار والسلوكيات المؤثرة على الانفعالات، سواء كانت إيجابية أو سلبية، والسيطرة عليها والتعبير عنها.

كما يعرفه سليم وآخرون (٢٠٢٤) على أنه قدرة الفرد على التحكم في مشاعره ومحاولة ضبط انفعالاته والتحكم بها، وذلك من خلال إدراكه لانفعالاته وانفعالات الآخرين وفهمها بوضوح، وتأثره بها وتأثيره فيها بتقبلها والتعايش معها.

ورغم تعدد التعريفات للتنظيم الانفعالي إلا أن أكثرها اتفقت على أنه يمثل مجموعة من العمليات أو الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد من أجل ضبط والتحكم في الاستثارة الانفعالية لديه أو لدى الآخرين، سواء كانت تلك الانفعالات إيجابية أو سلبية، مما يمكنه من الأداء المتكيف مع الظروف البيئية المحيطة به، والذي يساعده على تحقيق أهدافه.

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف Gross & John (2003) والذي ينطلق من نموذج Gross (1998, 2002, 2014, 2015) والذي اعتمدت عليه الكثير من الدراسات الأجنبية والعربية في بحث متغير التنظيم الانفعالي، وفيما يلي وصف موجز لهذا النموذج.

توجد عدة أطر نظرية في الأدبيات المرتبطة بعمليات تنظيم الانفعالات وتوظيفها. حيث يعد نموذج تنظيم الانفعال لـ Gross (1998, 2002,2009, 2014, 2015) واحدًا من أكثر النماذج التي تم استخدامها في الأبحاث التجريبية. حيث يرى Tavares & Freier (2016) أنه نموذج يجب أخذه بعين الاعتبار خاصة عند دراسة العلاقة بين

تنظيم الانفعال والتدفق النفسي لأنه يهتم بالتفاعل بين الفرد والمواقف البيئية المحيطة به، مما يشبه المنحى البيئي الذي يدعمه مفهوم التدفق النفسي.

ويعتمد نموذج Gross في تفسيره لتنظيم الانفعال على منحى موجه نحو العمليات process oriented approach حيث يعرفه على أنه مجموعة من العمليات المختلفة الواعية وغير الواعية، والتي من خلالها يتم زيادة أو تقليل أو الحفاظ على المشاعر الإيجابية والسلبية (Gross & Thompson, 2007).

ويميز نموذج Gross (1998, 2002,2009, 2014, 2015) لتنظيم الانفعال بين نوعين رئيسيين من استراتيجيات تنظيم الانفعال في ضوء توقيت استخدامهم أو حدوثهم؛ النوع الأول هو الاستراتيجيات المسبقة أو التي تسمى الاستراتيجيات المركزة على الحدث Antecedent focused Strategies ، وهي التي تحدث خلالها التغييرات المعرفية قبل تفعيل الاستجابة الانفعالية، والنوع الثاني، وهو الاستراتيجيات المركزة على الاستجابة Antecedent focused Strategies والتي تعني أن تشكيل رد الفعل لتنظيم الانفعال يأتي متأخراً، حيث قد يتشكل بعد تنشيط أو حدوث الاستجابة الانفعالية.

ويتبع الاستراتيجيات المركزة على الحدث عدة استراتيجيات، وهي:

- اختيار الموقف Situation Selection: هذا النوع من استراتيجيات تنظيم الانفعال ينطوي على اتخاذ الأفعال أو القرارات باختيار المواقف التي يتوقع أن يرافقها انفعالات إيجابية ويتجنب المواقف التي يتوقع أن يصاحبها انفعالات سلبية، كما أنها تتضمن احتمالية أن يكون الفرد أكثر أو أقل رغبة في إنهاء الموقف الذي يتوقع أن يثير الانفعالات غير المرغوب فيها. ومن الأمثلة على ذلك تجنب مواجهة جار غاضب، أو في سياق عمل معلمات رياض الأطفال تجنب لقاء مديرة الروضة عند غضبها (Gross, 2014).

- تعديل الموقف Situation Modification: وتتضمن الجهود المباشرة لتغيير الموقف لتعديل تأثيره الانفعالي من أجل العمل على ظهور الحالة الانفعالية المرغوب فيها (Gross, 1998). فتعديل الموقف مرتبط بتعديل البيئات المادية الخارجية. وليس تعديل البيئات "الداخلية"، أي تغيير الأفكار، وهو ما سوف يتم الحديث عنه لاحقا (الجبيلي،

٢٠٢١). ومن أمثلة ذلك في سياق عمل معلمة رياض الأطفال أن تختار المعلمة لقاء مديرة الروضة الغاضبة، إلا أنها تخبرها أن يكون اللقاء داخل الفصل أو الحلقة الموجود بها الأطفال بالروضة باعتبار أن ذلك الموقف سوف يرتبط بانفعالات سلبية أقل حدة ، سواء من قبل المعلمة أو مديرة الروضة.

- تشتيت أو توزيع الانتباه Attentional Deployment : وتتضمن توجيه الانتباه نحو الإلماعات البيئية التي تعزز الانفعالات المرغوبة، بينما يتم تجاهل الإلماعات التي تعزز الانفعالات غير المرغوبة (Gross, 2014).

في كل من العمليتين الأولى والثانية - اختيار الموقف وتعديله - يحدث التنظيم الانفعالي من خلال تغيير البيئة الخارجية للموقف، أما في تشتيت الانتباه يتم تنظيم الانفعالات دون إحداث التغيير في المواقف ذاتها، وإنما من خلال تحكم الفرد في توزيع انتباهه داخل الموقف نفسه، حيث يوجه انتباهه نحو جزء معين من الموقف، بهدف التأثير في استدعاء استجابات وانفعالات أكثر إيجابية للفرد (البري، ٢٠٢١). على سبيل المثال أن تقوم المعلمة عند مقابلة مديرة الروضة لأول مرة عند التقدم للعمل بخفض انفعالات القلق من خلال تركيز الانتباه على السيرة الذاتية التي بيدها أو على الأوراق فوق المكتب أو على شاشة الكمبيوتر، من أجل خفض مشاعر القلق.

- التغيير المعرفي Cognitive Changing : وتعني تغيير الطريقة التي يفكر بها الفرد في الموقف المثير للانفعال؛ من أجل تعديل أثره الانفعالي؛ أي تغيير الكيفية التي يقيم بها الفرد معنى الموقف. حيث يعتبر إعادة التقييم المعرفي Cognitive Reappraisal أحد أشكال التغيير المعرفي (Gross, 2002). مثل أن يقوم المعلم بتنظيم انفعاله كرد فعل على سلوك سيء لأحد الطلاب من خلال إعادة تفسير الموقف وفهم سببه من وجهة نظر الطالب نفسه أو تذكر التحديات أو الصعوبات التي يمكن أن تكون لديه، تتسبب في إصدار هذا السلوك، مما يزيد تعاطف المعلم مع الطالب، وخفض حدة انفعال الغضب (Doyle et al.,2024).

ومن أمثلة ذلك في سياق الروضة أن تقوم المعلمة بتنظيم انفعال الغضب نتيجة عدم رد إحدى زميلاتها عليها السلام داخل الروضة، او تجاهلها، من خلال تفعيل استراتيجية إعادة التقييم المعرفي وإعادة تفسير الموقف بأن ذلك قد يكون نتيجة انشغال زميلتها وتفكيرها في مشكلة ما لديها، وليس تجاهلاً لها، وهو ما قد يلغي أو يخفف من شدة التأثير الانفعالي السلبي المرتبط بالموقف.

ويتبع الاستراتيجيات المركزة على الاستجابة، ما يلي:

- تعديل الاستجابة Response Modification: وتعني أن تشكيل رد الفعل لتنظيم الانفعال قد يتشكل متأخراً بعد تنشيط أو حدوث الاستجابة الانفعالية، حيث يقوم الفرد بتعديل الاستجابة الانفعالية من خلال ممارسة الرياضة أو تناول العقاقير أو عمل تمارين الاسترخاء أو التنفس العميق وغيرها من السلوكيات التي قد تعمل على التخفيف من شدة ومدة الاستجابة الانفعالية، خاصة السلبية (Gross, 2014).

وتعد استراتيجية القمع أو الكبت التعبيري Expressive Suppression إحدى استراتيجيات تعديل الاستجابة والتي تظهر متأخراً بعد إصدار الاستجابة الانفعالية، حيث يقوم الفرد من خلالها بتقليل أو إخفاء التعبير عن انفعالاته السلبية، وذلك بالتحكم في تعبيرات الوجه، وقمع التعبيرات الجسدية والكلامية والصوتية والتفكير في الأفكار السلبية، سعياً للحصول على صورة إيجابية، خاصة في المواقف التي يتوقع الفرد فيها أن إظهار تلك الانفعالات قد يؤدي إلى نتائج سلبية (Gross, 2002 ، العقيلي والفايز، ٢٠٢٤). ومن أمثلة ذلك إخفاء المعلمة تعبيرات الغضب أمام مديرة الروضة، أو قمع مظاهر انفعالات الغضب والإحباط عند عدم اتباع التلاميذ التعليمات. أو التقليل من الانفعالات الإيجابية عندما يذكر أحد الطلاب مزحة مضحكة، إلا أنها غير لائقة أو مناسبة (Doyle et al.,2024)

ويمثل كل من اختيار الموقف وتعديل الموقف اتخاذ إجراءات تجاه البيئة، في حين أن تشتيت الانتباه بعيداً عن الموقف وإعادة التقييم المعرفي ينظمان الانفعالات دون تغيير البيئة؛ وبدلاً من ذلك، فإنها تنطوي على تحويل الجوانب الانفعالية الداخلية باستخدام القدرة المعرفية (على سبيل المثال، تشتيت الانتباه أو إعادة توجيه تركيز الانتباه بعيدًا عن الموقف

الانفعالي؛ أو التركيز على جانب معين من الموقف؛ أو توجيه الانتباه بشكل متكرر إلى انفعالات أخرى مختلفة). وفي المقابل، يؤثر تعديل الاستجابة على الجوانب الفسيولوجية والسلوكية للانفعالات التي تم توليدها بالفعل، مثل: تناول دواء كمهدئ للانفعال، وممارسة التمارين الرياضية، وقمع التعبير عن الانفعالات (Tavares & Freier, 2016).

وتعد استراتيجيتي تنظيم الانفعالات اللتين حظيتا بمزيد من الاهتمام التجريبي هما إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري. حيث يعمل إعادة التقييم المعرفي على تغيير طريقة تفكيرنا في موقف ما لتقليل تأثيره الانفعالي. في حين يعمل القمع التعبيري على تثبيط السلوك التعبيري عن الانفعالات. وهذه الإستراتيجية لا تغير الانفعال نفسه، بل تغير التعبير عنه (Gross & John, 2003).

ويفترض Gross (1998, 2015) ، Brockman et al. (2017) أن الاستراتيجيات المركزة على الحدث، ومنها إعادة التقييم المعرفي، تعد من الاستراتيجيات التكيفية، والتي تؤدي إلى استجابات أكثر توافقاً من الاستراتيجيات المركزة على الاستجابة، ومنها القمع التعبيري، والتي تعد من الاستراتيجيات غير التكيفية. وذلك نتيجة أن الاستراتيجيات المركزة على الحدث تستخدم مبكراً قبل اصدار الاستجابة الانفعالية، مما يتيح للفرد كفاءة أكبر في التحكم في شدة ومدة الاستجابة الانفعالية، في حين أن الاستراتيجيات المركزة على الاستجابة تستخدم بعد حدوث الاستجابة الانفعالية بالفعل، وهو ما يضعف من كفاءة تنظيم الانفعال.

التنظيم الانفعالي والكفايات التدريسية

ويتفق كل من سلوم (٢٠١٥)، وحميدة (٢٠١٩)، وهمام (٢٠٢٠) والجبيلي (٢٠٢١) في أن استراتيجية إعادة التقييم المعرفي ترتبط بمؤشرات الأداء الإيجابية، في حين أن استراتيجية القمع التعبيري ترتبط بمؤشرات الأداء السلبية. فاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي باعتبار أنها تركز على تغيير أفكار الفرد تجاه الموقف للتحكم في الانفعالات المرتبطة به قبل حدوث استجابة الانفعال، تنعكس على العديد من مؤشرات الأداء الإيجابية؛ فالأفراد

الأكثر استخداماً لهذه الاستراتيجية في تنظيم الانفعالات أكثر شعوراً بالرضا عن حياتهم، وأكثر تفاؤلاً، وأكثر كفاءة اجتماعياً، حيث يكونون أكثر مشاركة اجتماعية مع الآخرين، ولديهم علاقات وثيقة مع الأصدقاء، وأقل عرضة للقلق والاكتئاب، ويتمتعون بالثقة بالنفس، حيث يغلب عليهم إعادة التقييم الإيجابي للمواقف الضاغطة، وبذل جهود نشطة وفعالة في تغيير الحالة المزاجية السيئة، مما يقلل من الآثار السلبية على الذاكرة والاستجابات الانفعالية في التفاعلات الاجتماعية. وعلى النقيض فإن استخدام استراتيجية القمع التعبيري رغم انها تعمل على خفض الاستجابة الانفعالية السلبية، إلا أن لها تأثير سلبي على الأداء، حيث يعمل من خلالها الأفراد على إخفاء مشاعرهم الداخلية، ومنع ظهورها، مما يجعلهم أقل نجاحاً في إصلاح حالتهم المزاجية، ويسترجعون باستمرار الأحداث التي تستثير انفعالات سلبية، وهو ما يؤثر سلبياً على الأنظمة الفسيولوجية والأوعية الدموية للقلب، كما تؤدي إلى ضعف الذاكرة، وتضعف المشاركة الاجتماعية.

ويؤيد Doyle et al. (2024) بعد استعراض نتائج عدد من الدراسات ذلك التأثير التكيفي لاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي، والتأثير غير التكيفي لاستراتيجية القمع التعبيري، حيث يقلل استخدام استراتيجية إعادة التقييم الانفعالات السالبية بفاعلية، وهو ما يرتبط بمخرجات الأداء الإيجابية، ومنها المزيد من الكفاءة الانفعالية الاجتماعية في المواقف المختلفة. وفي المقابل يشير إلى أن استراتيجية القمع التعبيري لا تنجح في تقليل الشعور الداخلي بالانفعالات السلبية، هي فقط تعمل على التحكم في التعبير الخارجي عن مظاهر تلك الانفعالات السلبية. كما ترتبط بضعف الذاكرة، وزيادة الإرهاق الانفعالي.

ويرى Jazaieri et al. (2013) أن إعادة التقييم المعرفي وما تتضمنه من إعادة تفسير المعتقدات بطريقة تخلق أو تولد استجابات أكثر ملاءمة وتكيفاً، وهو ما يجعلها ترتبط بالحالات الوجدانية الإيجابية مثل المرونة النفسية، والهناء، في حين أن القمع التعبيري يرتبط بالأعراض المرتبطة بالضغوط المتزايدة، والتي تشمل، الانفعالات السالبة، والقلق والاكتئاب، تلك النواتج السلبية تؤثر سلباً على الصحة النفسية للفرد سواء على المدى القصير أو الطويل. والذي ينعكس على ارتباط زيادة استخدام استراتيجية إعادة التقييم

المعرفي بشعور الأفراد بالهناء الذاتي والرضا الوظيفي والرضا عن الحياة، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات، منها على سبيل المثال: العقيلي والفايز، ٢٠٢٤، Hassan et al.,2020, Sharma and Sirvastava, 2020, Katana et al.,2019, Ng et al., 2018.,

وقد وجد Chang (2020) أن استخدامات المعلمين المعتادة للقمع التعبيري ساهمت في ارتفاع مستويات الإرهاق الانفعالي Emotional Exhaustion وعدم الكفاءة المهنية. في حين أن المعلمين الذين استخدموا إعادة التقييم المعرفي بشكل متكرر شهدوا إرهاقًا انفعاليا أقل وإنجازًا شخصيًا أكبر. بالإضافة إلى دراسة Jeon & Ardeleanu (2020) التي توصلت إلى ارتباط استخدام المعلمين لإعادة التقييم المعرفي بانخفاض مستوى الإجهاد المدرك وارتباط استخدام المعلمين للقمع التعبيري بارتفاع مستوى الإجهاد المدرك لديهم.

كما توصلت دراسة Chang and Taxer (2021) إلى أن المعلمين الذين أقروا الاستخدام المتكرر لإعادة التقييم المعرفي والاستخدام غير المتكرر للقمع التعبيري كانوا أقل عرضة للتعبير عن الغضب داخل الفصل الدراسي. كما وجد .Buttner et al (2016) ، Swartz and Mcelwain (2012) أن المعلمين الذين يستخدمون إعادة التقييم المعرفي بشكل متكرر يتفاعلون بشكل إيجابي ويظهرون استجابات التشجيع والدعم للطلاب من الأطفال عندما يعبرون عن مشاعر سلبية داخل الفصل الدراسي. في حين لم يكن هناك ارتباط بين استخدام استراتيجية القمع التعبيري والدعم الانفعالي للمعلمين.

وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة .Yin et al (2021) من أن المشاركين الذين استخدموا استراتيجية إعادة التقييم المعرفي حصلوا على نتائج أفضل في مستوى السلوك الاجتماعي التكيفي والقدرة على تخفيف تأثير الانفعالات السلبية مقارنة بالمشاركين الذين استخدموا القمع التعبيري. وكذلك مع ما توصلت إليه دراسة .Troy et al (2010)

من وجود علاقة إيجابية دالة بين استخدام استراتيجية إعادة التقييم المعرفي وتقبل الانفعالات السلبية وتحسين الصحة النفسية.

وترى البري (٢٠٢١) في ضوء ما توصل إليه Gross& Levenson (1993) أن استراتيجية القمع التعبيري قد ينتج عن استخدامها تأثيرين قد يكونا متناقضين، فقد ينتج عنها بعض التأثيرات السلبية على الصحة النفسية والجسمية للفرد حيث أن التعبير السلوكي للانفعال يعتبر قناة لتفريغ الشحنات الانفعالية، وبناء عليه اذا لم يتم ذلك التفريع والتعبير عن الانفعالات فإنها سوف تتسرب إلى مكان آخر كما هو الحال في زيادة الاستجابات الفسيولوجية والجسمية السلبية. وفي نفس الوقت قد ينتج عنها تأثيراً إيجابياً، حيث إن التعبير السلوكي عن الانفعال قد يعمل على توسيع وزيادة شدة الاستجابة الانفعالية، وبالتالي فإن قمع التعبير عن تلك الاستجابة الانفعالية قد يعمل على توقفها. وهو ما رأت أن ذلك التأثير لاستراتيجية القمع التعبيري يستحق المزيد من الدراسة. وتأتي الدراسة الحالية كمحاولة لبحث ذلك التأثير.

إجراءات الدراسة:

- منهجية الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والذي يركز على بحث العلاقات بين المتغيرات ووصفها، وهذا يناسب أهداف الدراسة الحالية.

-عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١١٦) من الطالبات المعلمات تخصص رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة بيشة بالمملكة العربية السعودية والمقيدات بالمستوى الدراسي الثامن والأخير للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، بمتوسط عمر(٢٢,٣) ، وانحراف معياري (٠,٨).

- أدوات الدراسة

١- مقياس التدفق النفسي (إعداد الباحثتين)

تم إعداد مقياس التدفق النفسي في ضوء النظرة ثلاثية الأبعاد لمفهوم التدفق النفسي، كما في كل من Norsworthy et al. (2021)، Norsworthy et al. (2023)،

Yoshida et al. (2013) . حيث تكونت الصورة الأولية للمقياس من ١٤ عبارة تقيس ثلاثة أبعاد للتدفق النفسي، هي: الإحساس بالتحكم Sense of Control (٦ عبارات)، الخبرة الانفعالية الإيجابية Positive emotional experience (٤ عبارات)، خبرة الاستغراق في التركيز أثناء أداء المهمة Experience of absorption by concentrating on the task (٤ عبارات). وتم صياغة مفردات المقياس للتناسب مع طبيعة عينة الدراسة من الطالبات معلمات رياض الأطفال، وما يقمن به من مهام وأنشطة داخل الروضة. ويجاب عنها من خلال تدريج ليكرت خماسي يتراوح بين (تنطبق تماما – لا تنطبق مطلقاً). وبعد ذلك تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في ضوء ما يلي:

- صدق المحتوى (صدق المحكمين):

تم عرض مقياس التدفق النفسي في صورته الأولية على ستة من المحكمين[١] المختصين بمجال رياض الأطفال وعلم النفس التربوي والصحة النفسية، حيث طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى سلامة صياغة العبارات، ودقتها في قياس البعد الذي تنتمي إليه، واقتراح ما يرونه من حذف أو إضافة أو تعديل صياغة لتلك العبارات التي تعكس التدفق النفسي للطالبات معلمات رياض الأطفال. والجدول التالي يوضح بعض التعديلات التي أجريت على المقياس بناء على آراء المحكمين:

جدول (١) التعديلات التي أجريت على مقياس التدفق النفسي بناء على آراء المحكمين

م	العبارة قبل التعديل	مسمى البعد	الاجراء (التعديل)
١	أعرف بوضوح ما أريد فعله في كل جزء من الحصة	الإحساس بالتحكم	إعادة صياغة: أحدد بوضوح الأهداف المرجوة من كل جزء من الحصة
٢	اتقن إجراءات (طرق) تقديم الأنشطة التعليمية للأطفال	الإحساس بالتحكم	إعادة الصياغة: اتقن أساليب تقديم الأنشطة التعليمية للأطفال

[١] تتقدم الباحثتان بخالص الشكر لكل من أ.د/ صفاء درويش أستاذ الطفولة المبكرة جامعة بيشة، ود. اشتياق قايد أستاذ الطفولة المبكرة المساعد بجامعة بيشة، ، وأ.د/ أنيسة دوكم أستاذ الصحة النفسية بجامعة بيشة وجامعة تعز، ود. السيدة عبد الكريم، أستاذ الصحة النفسية المساعد بجامعة بيشة وجامعة حلوان، ود. أشرف عبد الفتاح، أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة بيشة وجامعة عين شمس، ود. أمل جمعة، أستاذ الصحة النفسية المساعد بجامعة بيشة وجامعة القاهرة على تعاونهم معهما أثناء إعداد مقياس التدفق النفسي لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال..

م	العبارة قبل التعديل	مسمى البعد	الاجراء (التعديل)
	أشعر أن عملي بالتدريس للأطفال عمل ذو قيمة عالية	الخبرة الانفعالية الإيجابية	إعادة صياغة: أشعر أن تدريسي للأطفال عمل ذو قيمة عالية
٤	أفقد المعرفة بالوقت عندما أكون مع الأطفال في الروضة.	الاستغراق في التركيز	إعادة صياغة: أفقد الوعي بالزمن عندما أكون مع الأطفال في الروضة.

وبناءً على إجراء ما أشار إليه المحكمين من تعديلات على مقياس التدفق النفسي، تم صياغتها في صورتها المعدلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) وصف بنية مقياس التدفق النفسي

الكفايات التدريسية	عدد العبارات	أرقام العبارات	تدرج التقدير (Rating scale)
الإحساس بالتحكم	٦	٢، ٤، ٥، ٨، ١٠، ١٤	تدرج ليكرت Likert خماسي لدرجة التحقق، كالآتي: - تنطبق تماماً (٥) - تنطبق بدرجة كبيرة (٤) - تنطبق بدرجة متوسطة (٣) - تنطبق بدرجة ضعيفة (٢) - لا تنطبق مطلقاً (١)
الخبرة الانفعالية الإيجابية	٤	١، ٣، ٩، ١٣	
الاستغراق في التركيز	٤	٦، ٧، ١١، ١٢	
إجمالي المقياس	١٤	-	

- الاتساق الداخليinternal consistency

للتحقق من تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة الدراسة (ن= ١١٦) في كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وأيضاً الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس. وجدول (٣) يوضح نتائج معاملات الارتباط ودلالتها المتعلقة بذلك:

جدول (٣) نتائج الاتساق الداخلي لمقياس التدفق النفسي

أبعاد المقياس					
الإحساس بالتحكم		الخبرة الانفعالية الإيجابية		الاستغراق في التركيز	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٢	٠,٧٤٤**	١	٠,٦٧٥**	٦	٠,٨٦٩**
٤	٠,٨٧٧**	٣	٠,٨٥٣**	٧	٠,٦٥٢**
٥	٠,٨٧٢**	٩	٠,٨٦١	١١	٠,٨٧٢**
٨	٠,٨٠٨**	١٣	٠,٨٥٥**	١٢	٠,٧٤٥**
١٠	٠,٨٧٦**				
١٤	٠,٨٠١**				
ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس					
٠,٨٧٨**		٠,٨٤٧**		٠,٥٩٢**	

في ضوء نتائج جدول (٣) اتضح وجود ارتباطات موجبة قوية ودالة إحصائياً عن مستوى ٠,٠١ بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية له وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٤٤ : ٠,٨٧٧) في البعد الأول وتراوحت ما بين (٠,٦٧٥ : ٠,٨٦١) في البعد الثاني وما بين ٠,٦٥٢ : ٠,٨٧٢) في البعد الثالث ، كما وجدت ارتباطات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس. وتشير هذه النتائج إلى تحقق الاتساق الداخلي للمقياس ككل ولكل بعد.

- الصدق البنائي (التكوين الفرضي):

تم التحقق منه من خلال الصدق البنائي للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي confirmatory factor analysis كأحد الحالات الخاصة لنمذجة العلاقات البنائية Structural Equations Modeling(SEM) باستخدام الحزمة الإحصائية Amos 24 وذلك على افتراض أن المقياس تتحدد بنيته في ثلاثة أبعاد ترتبط مع بعضها البعض بعلاقات ارتباطية بينية كما جاء في تصور .Yoshida et al (2013). وتم التحقق من نموذج القياس اعتماداً على طريقة الاحتمالية القصوى كطريقة للتحليل Maximum Likelihood وقد أوضحت المؤشرات المقترحة لتعديل النموذج Modification Indices أنه بالربط بين البواقي أو الأخطاء لبعض العبارات يمكن تحسين مؤشرات جودة التوافق الكلية للنموذج.

وتم الاستناد إلى بعض مؤشرات مطابقة نموذج القياس مع بيانات عينة الدراسة (تيغرة، ٢٠١٢) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٤) مؤشرات المطابقة والمدى المقبول للمؤشر

بعض مؤشرات المطابقة	المدى المقبول للمؤشر
كا٢ (X^2) أو CMIN	أن تكون قيمة الدلالة < ٠,٠٥
النسبة بين X^2 ودرجات الحرية CMIN /DF	أقل من (٣)
جذر متوسطات مربع البواقي Root mean square residual (RMR)	الاقتراب من الصفر أقل من ٠,٠٥
مؤشر حسن المطابقة Goodness of fit index (GFI)	الاقتراب من (١)

	٠,٩ فأكثر
مؤشر حسن المطابقة المعدل Adjusted goodness of fit index (AGFI)	الاقتراب من (١)
مؤشر المطابقة المعياري(NFI) Normed fit index (NFI)	٠,٩ فأكثر
مؤشر المطابقة النسبي Relative fit index (RFI)	الاقتراب من (١)
مؤشر المطابقة المقارن Comparative fit index (CFI)	الاقتراب من (١) ٠,٩ فأكثر
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب Root mean square error of approximation (RMSEA)	الاقتراب من الصفر أقل من ٠,٠٥
Root Mean Square Residuals(RMR) جذر متوسط مربعات البواقي	الاقتراب من الصفر أقل من ٠,٠٥

ويلخص جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس، كما يوضح جدول (٦) المعاملات الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والنسب الحرجة ودلالاتها الإحصائية

جدول(٥) مؤشرات المطابقة لنموذج القياس لمقياس التدفق النفسي

مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر		
كا^2 cmin	63.670	df=63	P=0.453
كا^2 / د.ح Cmin / df	1.011		
GFI	0.934		
AGFI	0.890		
CFI	0.988		
RFI	0.943		
NFI	0.961		
RMSEA	0.010		
RMR	0.050		

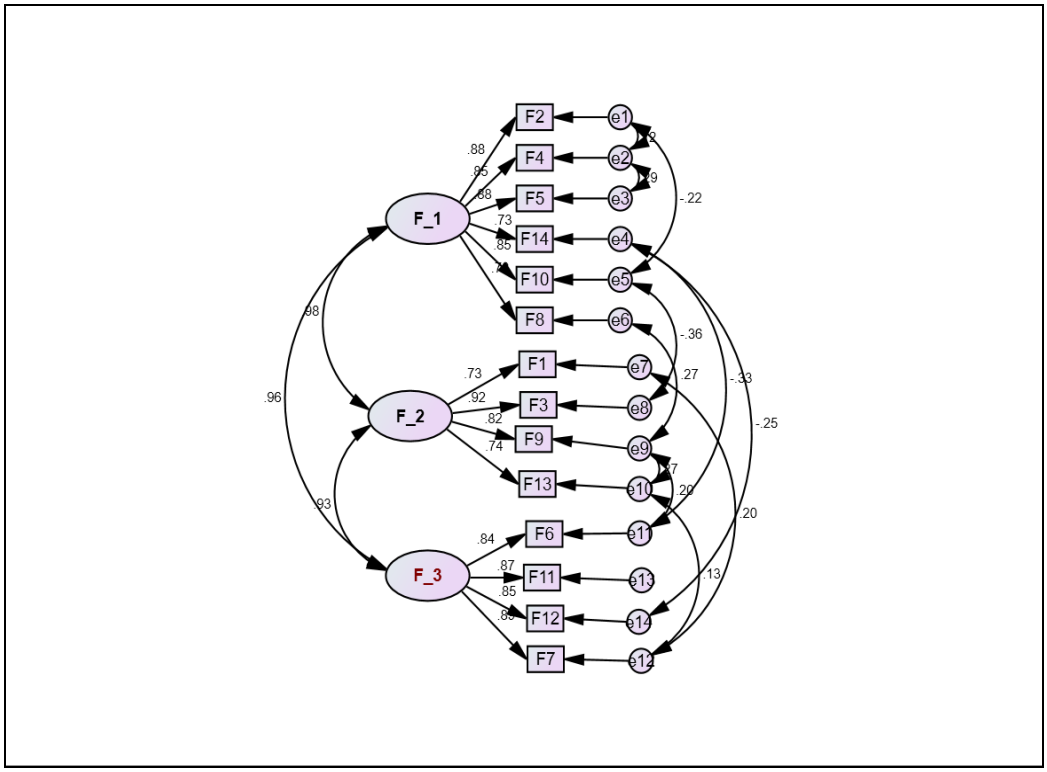
يتضح من الجدول أن جميع قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج القياس مع بيانات عينة الدراسة.

جدول(٦) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمسارات نموذج القياس لمقياس التدفق النفسي

المسارات			معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
الأبعاد		الفقرات					
F_1	<---	F2	.883	1.000			
F_1	<---	F4	.845	.986	.073	13.519	0.000
F_1	<---	F5	.882	.947	.068	13.881	0.000
F_1	<---	F14	.729	.777	.080	9.734	0.000
F_1	<---	F10	.853	.854	.073	11.668	0.000
F_1	<---	F8	.776	.826	.076	10.810	0.000
F_2	<---	F1	.726	1.000			
F_2	<---	F3	.917	1.384	.139	9.960	0.000

0.000	8.878	.131	1.162	.818	F9	<---	F_2
0.000	7.927	.141	1.120	.736	F13	<---	F_2
			1.000	.845	F6	<---	F_3
0.000	12.154	.084	1.024	.868	F11	<---	F_3
0.000	11.774	.088	1.036	.853	F12	<---	F_3
0.000	12.701	.084	1.070	.890	F7	<---	F_3
1.063	5.672	.187	1.063	.929	F_3	<-->	F_2
1.311	5.923	.221	1.311	.985	F_2	<-->	F_1
1.475	6.392	.231	1.475	.962	F_3	<-->	F_1

كما يوضح جدول(٦) معاملات الانحدار لتشبعات الفقرات على أبعادها والتي جاءت دالة إحصائياً بقيمة(0.000)، كذلك اتضح أن علاقات التغاير بين أبعاد المقياس الثلاثة دالة إحصائياً بقيمة(0.000). وفي ضوء ما سبق تم التحقق من بنية مقياس التدفق النفسي، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (١) البنية العاملية لمقياس التدفق النفسي

- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معاملات ألفا كرونباك Chrobach's Alpha لكل بعد وللمقياس ككل وكذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية لكل بعد وللمقياس ككل بعد تطبيق معادلة سبيرمان- براون Spearman-Brown لاستبعاد أثر التجزئة وتم تمثيل فقرات الأبعاد الثلاثة بين نصفي المقياس بحيث بلغ نصف المقياس الأول سبع فقرات(٣ فقرات من البعد الأول وفقرتان من كل من البعد الثاني والثالث) وكذلك للنصف الثاني من المقياس. والجدول التالي يوضح نتائج ثبات المقياس:

جدول(٧) نتائج حساب ثبات مقياس التدفق النفسي

الأبعاد	معاملات ألفا	التجزئة النصفية	
		معامل الارتباط بين جزئي الاختبار	معامل الثبات بعد حساب معادلة سبيرمان- براون
الإحساس بالتحكم	٠,٩٢٩	٠,٨٣٣	٠,٩٠٩
الخبرة الانفعالية الإيجابية	٠,٨٩١	٠,٧٤٦	٠,٨٥٥
الاستغراق في التركيز	٠,٩٢٣	٠,٨٦٥	٠,٩٢٨
المقياس ككل	٠,٩٦٦	٠,٩٠٨	٠,٩٥٢

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا – كرونباك والتجزئة النصفية تقع في المستوى المرتفع مما يشير إلى تحقق ثبات المقياس.

٢- مقياس التنظيم الانفعالي : (من إعداد : Gross& John 2003، ترجمة وتعريب: طلب، ٢٠١٧)

أ- وصف المقياس وخصائصه السيكومترية في صورته الأجنبية: أعد Gross& John (2003) استبيان التنظيم الانفعالي، بهدف قياس عمليات تنظيم وإدارة الفرد لانفعالاته، ويتكون من ١٠ فقرات تقيس بعدين وهما : إعادة التقييم المعرفي Cognitive Reappraisal ويتضمن ست فقرات (هي : ١، ٣، ٥ ، ٧، ٨، ١٠)، والقمع التعبيري Expressive Suppression ويتضمن أربع فقرات (هي: ٢، ٤ ، ٦، ٩). وتتم الإجابة عن بنود الاستبيان وفقًا لمقياس ليكرت السباعي؛ وتقدر البدائل أتفق بشدة، أتفق، أتفق أحيانًا ، محايد، أرفض أحيانًا، أرفض، أرفض بشدة)، بالدرجات (٧، ٦، ٥، ٤ ، ٣ ،

٢، ١) على الترتيب. ويتراوح مدى الدرجات الكلي لبعد استراتيجية إعادة التقييم المعرفي بين درجات (٦ - ٤٢)، ولبعد استراتيجية القمع التعبيري بين (٤ - ٢٨) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة استخدام الفرد للاستراتيجية. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأجنبية؛ إذ بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (بفاصل زمني شهرين) (٠.٧٠) ، كما تم التحقق من صدق المقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، وصدق المحك بين المقياس ومقاييس أخرى مثل : العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وقد وضع كل من Gullone & Taffe (2012)، Melka et al. (2011) نسخة معدلة من المقياس استخدم فيها التدريج الخماسي للاستجابة بدلا من السباعي بحيث تتراوح الدرجة من (١-٥) حيث تشير الدرجة واحد إلى عدم الموافقة بشدة والدرجة خمسة الى الموافقة بشدة، وتتراوح درجات استخدام استراتيجية إعادة التقييم المعرفي بين (٦ - ٣٠)، ودرجات استراتيجية القمع التعبيري بين (٤ - ٢٠). واثبت التحليل العاملي التوكيدي صدق المقياس وتشبعه على عاملين (إعادة البناء المعرفي والقمع التعبيري).

وقد حظي المقياس بانتشار واسع في الدراسات النفسية؛ وترجم إلى العديد من اللغات؛ منها على سبيل المثال : اللغة الألمانية (Abler& Kessler, 2009)، واللغة السويدية) Enebrink, Björnsdotter& Ghaderi, 2013)، واللغة الإيطالية (Balzarotti, John& Gross, 2010) ، واللغة الاسترالية (Gullone & Taffe, 2012).

ب- الصورة المعربة للمقياس:

قام طلب (٢٠١٧) بترجمة وتعريب المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة العربية من خلال تطبيقه على عينة قوامها (١١١) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. حيث حسب الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغت قيمة معامل ارتباط الدرجة الكلية للمقياس ببعد إعادة التقييم المعرفي"، وبعد "القمع التعبيري"، (٠,٨٦٤)، و (٠,٧٤٤) على الترتيب، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). كما تم التحقق من الصدق العاملي للمقياس

باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، والذي أسفرت نتائجه عن التحقق من تشبع العاملين على عامل واحد، ووجود مؤشرات مطابقة جيدة للنموذج. كما حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ والذي تراوحت قيمه سواء للأبعاد الفرعية أو الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٦٨٥ - ٠,٨٠١) ، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة جتمان ما بين (٠,٥٩٨- ٠,٨٨٩)، وبطريقة سبيرمان - براون ما بين (٠,٥٩٧ - ٠,٨٨٩) ، وجميعها معاملات ثبات مقبولة.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

- الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة الدراسة في كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وأيضاً الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول التالي نتائج معاملات الارتباط ودلالتها المتعلقة بذلك:

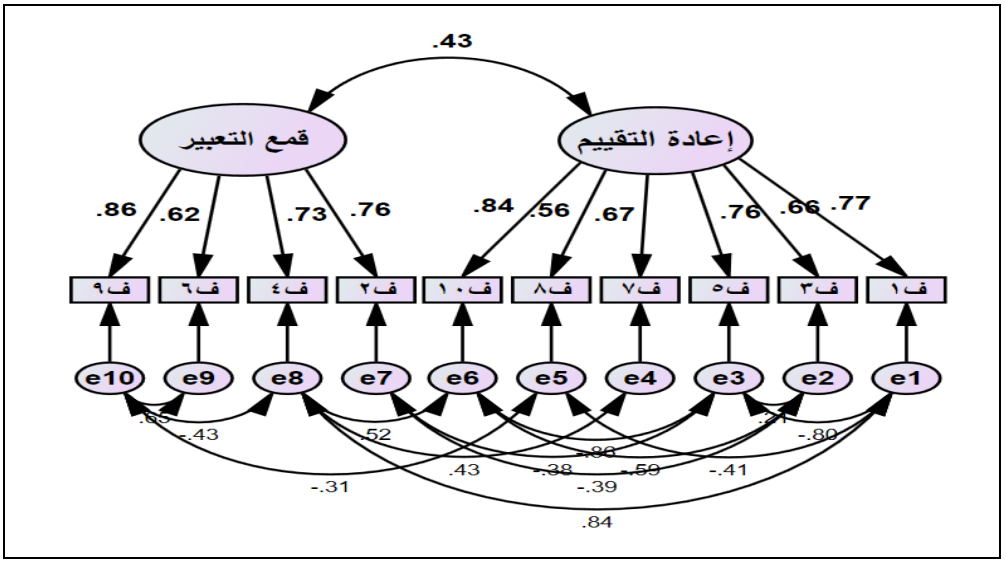
جدول (٧) نتائج الاتساق الداخلي لمقياس التنظيم الانفعالي

إعادة التقييم المعرفي		قمع التعبير عن الانفعالات	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٦**	٢	٠,٦١٥**
٣	٠,٧٣٣**	٤	,٧٠٩**
٥	٠,٧٣٨**	٦	٠,٥٧٧**
٧	٠,٨٠٥**	٩	٠,٦٣٥**
٨	٠,٧٠٤**		
١٠	٠,٧٦٥**		
ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس			
٠,٨٨٣**		٠,٧٧٣**	

أوضحت نتائج جدول (٧) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين درجات عينة الدراسة في كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية له، وتراوحت القيم ما بين (٠,٧٠٤ : ٠,٨٠٥) في البعد الأول وتراوحت ما بين (٠,٥٧٧ : ٠,٧٠٥) في البعد الثاني في حين جاءت الارتباطات ما بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وجاءت على التوالي(٠,٨٨٣ : ٠,٧٧٣). مما سبق يتضح أن المقياس يتصف بالاتساق الداخلي على مستوى بعديه والمقياس ككل.

الصدق البنائي:

تم التحقق من بنية المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي، وذلك على افتراض أن بنية المقياس تتكون من عاملين كامنين أحدهما إعادة التقييم المعرفي وتتشبع عليه (٦) مفردات تمثل المتغيرات المقاسة، والأخر قمع التعبير عن الانفعالات وتتشبع عليه (٤) فقرات تمثل المتغيرات المقاسة ، وتوجد علاقة تغاير بين العاملين . وتم التحقق من نموذج القياس اعتماداً على طريقة الاحتمالية القصوى كطريقة للتحليل.



شكل(٢) نموذج القياس للبنية العاملية لمقياس التنظيم الانفعالي

وقد أوضحت المؤشرات المقترحة لتعديل النموذج Modification Indices أنه بالربط بين البواقي أو الأخطاء لبعض متغيرات القياس يمكن تحسين مؤشرات جودة المطابقة الكلية للنموذج. ويلخص جدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج القياس، كما يوضح جدول (٩) المعاملات الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والنسب الحرجة ودلالاتها الإحصائية:

جدول(٨) مؤشرات المطابقة لنموذج القياس لمقياس التنظيم الانفعالي

مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر
كا٢ cmin	**df=21 24.06** **P=0. 290** **غير دالة إحصائياً**
كا٢ / د.ح Cmin / df	1.145
GFI	0.963
AGFI	0.902
CFI	0.995
RFI	0.922
NFI	0.963
RMSEA	0.036
RMR	0.027
ECVI	0.800 أقل من النموذج المشبع957.

يتضح من الجدول أن جميع قيم مؤشرات المطابقة لنموذج القياس جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج القياس مع بيانات عينة الدراسة.

جدول(٩) المعاملات الانحدارية المعيارية وغير المعيارية والنسب الحرجة ودلالاتها الإحصائية

المسار			الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
إعادة_التقييم المعرفي	**<---**	**ف١**	**.769**	**1.000**			
إعادة_التقييم المعرفي	**<---**	**ف٣**	**.664**	**.877**	**.130**	**6.745**	**0.000**
إعادة_التقييم المعرفي	**<---**	**ف٥**	**.762**	**1.321**	**.224**	**5.886**	**0.000**
إعادة_التقييم المعرفي	**<---**	**ف٧**	**.673**	**1.123**	**.148**	**7.596**	**0.000**
إعادة_التقييم المعرفي	**<---**	**ف٨**	**.562**	**.713**	**.129**	**5.505**	**0.000**
إعادة_التقييم المعرفي	**<---**	**ف١٠**	**.844**	**1.063**	**.121**	**8.766**	**0.000**
قمع التعبير عن الانفعالات	**<---**	**ف٢**	**.762**	**1.000**			
قمع التعبير عن الانفعالات	**<---**	**ف٤**	**.733**	**.693**	**.108**	**6.407**	**0.000**
قمع التعبير عن الانفعالات	**<---**	**ف٦**	**.617**	**.765**	**.133**	**5.758**	**0.000**
قمع التعبير عن الانفعالات	**<---**	**ف٩**	**.856**	**1.046**	**.162**	**6.458**	**0.000**

كما يوضح جدول(٩) معاملات الانحدار لتشبعات الفقرات على أبعادها والتي جاءت دالة إحصائياً بقيمة(0.000)، كما وجدت علاقة تغاير دالة إحصائياً بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين إعادة التقييم المعرفي و قمع التعبير عن الانفعالات. وفي ضوء ما سبق تم التحقق من الصدق البنائي المفترض لمقياس التنظيم الانفعالي لدى عينة الدراسة.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بحساب معاملات ألفا كرونباك Chrobach's Alpha لكل بعد وللمقياس ككل وكذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية لكل بعد وللمقياس ككل بعد تطبيق معادلة سبيرمان- براون لاستبعاد أثر التجزئة وتم تمثيل بعدي المقياس بين نصفي المقياس بحيث بلغ نصف المقياس الأول خمس فقرات(٣ فقرات من البعد الأول وفقرتان من البعد الثاني) وكذلك للنصف الثاني من المقياس. **والجدول التالي يوضح نتائج ثبات المقياس:**

جدول(١٠) نتائج ثبات مقياس التنظيم الانفعالي

الأبعاد	معاملات ألفا	التجزئة النصفية	
		معامل الارتباط بين جزئي الاختبار	معامل الثبات بعد حساب معادلة سبيرمان- براون
إعادة التقييم المعرفي	٠,٨٣٤	٠,٧٠١	٠,٨٢٥
قمع التعبير عن الانفعالات	٠,٨١٨	٠,٥٩٠	٠,٧٤٢
المقياس ككل	٠,٨٤٠	٠,٨٠٢	٠,٨٩٠

يتضح من جدول (١٠) أن معاملات المحسوبة بطريقة ألفا – كرونباك والتجزئة النصفية تقع في المستوى المرتفع مما يشير إلى تحقق ثبات المقياس.

٣- بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال (إعداد الباحثتين)

لتحقيق أهداف الدراسة فيما يتعلق بقياس الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال قامت الباحثتان بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بذلك، مثل البرقي، ٢٠١٩، وعمر، ٢٠٢٠، وعلي، ٢٠٢٠، وكمشة وبومنقار، ٢٠٢٢، والمرسي، ٢٠٢٢، والعزومي، ٢٠٢٣، ومباركي، ٢٠٢٣ والاستفادة منها في إعداد بطاقة ملاحظة تهدف إلى قياس الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال. حيث تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولى من ٣٦ عبارة تقيس أربعة كفايات تدريسية، هي: التخطيط، و تنفيذ التدريس، وإدارة الصف، و التقويم.

- إجراءات التحقق من الصدق والثبات لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية:

أولاً: صدق المحتوى (صدق المحكمين):

تم التأكد من صدق المحتوى لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين[٢] المختصين بمجال رياض الأطفال والمناهج وطرق التدريس، حيث طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى سلامة صياغة العبارات، ودقتها في قياس البعد الذي تنتمي إليه، واقتراح ما يرونه من حذف أو إضافة أو تعديل صياغة لتلك العبارات التي تعكس الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال. والجدول التالي يوضح بعض التعديلات التي أجريت لبطاقة الملاحظة بناء على آراء المحكمين:

جدول (١١) التعديلات التي أجريت على بطاقة الملاحظة بناء على آراء المحكمين

م	العبارة	مسمى البعد	الاجراء (التعديل)
١	تراعي حاجات وميول الأطفال عند التخطيط للأنشطة والمواقف.	التخطيط	إضافة
٢	تلتزم بالوقت المحدد لتنفيذ كل عنصر من عناصر الدرس	تنفيذ الدرس	إعادة الصياغة: تلتزم بالوقت المحدد لتنفيذ كل فترة من فترات
٣	تربط فكرة النشاط بحياة الطفل اليومية لتنمية القيم الدينية والاجتماعية	تنفيذ الدرس	إضافة
٤	تخلق جو من التفاهم بينها وبين الأطفال	إدارة الصف	إعادة صياغة: تخلق جو من الود بينها وبين الأطفال

وبناءً على إجراء ما أشار إليه المحكمين من تعديلات على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية، تم صياغتها في صورتها المعدلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) وصف بنية بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

الكفايات التدريسية	عدد العبارات	أرقام العبارات	تدرج التقدير (Rating scale)
التخطيط	١١	من ١ إلى ١١	تدرج ليكرت Likert خماسي لدرجة التحقق، كالآتي: - بدرجة كبيرة جداً(٥) - بدرجة كبيرة (٤) - متوسط (٣) - بدرجة ضعيفة (٢) - بدرجة ضعيفة جداً (١)
تنفيذ التدريس	١١	من ١٢ إلى ٢٢	
إدارة الصف	١٠	من ٢٣ إلى ٣٢	
التقويـــم	٦	من ٣٣ إلى ٣٨	
إجمالي الكفايات التدريسية	٣٨	-	

[٢] تتقدم الباحثتان بخالص الشكر لكل من أ.د/ صفاء درويش أستاذ الطفولة المبكرة جامعة بيشة، ود. اشتياق قايد أستاذ الطفولة المبكرة المساعد بجامعة بيشة، ود. نجلاء فتحي أستاذ الطفولة المبكرة المساعد بجامعة بيشة، ود. رانيا العراقي أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة بيشة، ود. نادية العطاب، أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة بيشة على تعاونهم معهما أثناء إعداد بطاقة الملاحظة.

ثانياً: ثبات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال:

للتحقق من ذلك تم استخدام معادلة كوبر Cooper [٣] لحساب نسب الاتفاق بين المشرفات التربويات الأربعة اللائي يقمن بالتدريب الميداني في تقديراتهن للطالبات المعلمات على الكفايات التدريسية، وفي ذلك الشأن تم اختيار (١٠) طالبات بصورة عشوائية من المجموعات التدريبية الأربعة وقامت المشرفات الثلاثة بتقييمهن على الكفايات التدريسية الأربعة من خلال بطاقة الملاحظة بصورة مستقلة.

والجدول التالي يوضح عدد مرات الاتفاق والاختلاف بينهن في تقييمهن للطالبات:

جدول(١٣) ثبات الاتفاق بين الملاحظين لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

الكفايات التدريسية	عدد الفقرات	عدد مرات الاتفاق في تقييم الطالبات العشرة	عدد مرات الاختلاف في تقييم الطالبات العشرة	نسب الاتفاق
التخطيط	١١	١٠٠	١٠	٪٩٠,٩
تنفيذ التدريس	١١	٩٠	٢٠	٪٨١,٨
إدارة الصف	١٠	٨٠	٢٠	٪٨٠
التقويـــم	٦	٥٠	١٠	٪٨٣,٣
الكفايات ككل	٣٨	٣٢٠	٥٠	٪٨٤,٢١

يتضح من جدول (١٣) ارتفاع نسب الاتفاق بين المشرفات التربويات حول تقييمهن للطالبات المعلمات حول كل كفاية تدريسية وللكفايات التدريسية مجتمعة حيث بلغت على التوالي (٩٠,٩٪ ، ٨١,٨٪، ٨٠٪، ٨٣,٣٪، ٨٤,٢١٪).

كما تم التحقق من ثبات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية بحساب معاملات ألفا كرونباك Chrobach's Alpha لكل بعد وللبطاقة ككل، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

جدول(١٤) نتائج ثبات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

الأبعاد	معاملات ألفا
كفاءة التخطيط	٠,٩٤٢
تنفيذ التدريس	٠,٩٤٠
مهارة إدارة الصف	٠,٩٢٥
التقويـــم	٠,٩٣٣
البطاقة ككل	٠,٩٤٤

[٣] نسبة الاتفاق وفقاً لـ Cooper = عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف ×١٠٠، وإذا انخفضت نسبة الاتفاق عن ٧٠ % دل ذلك على انفاض نسبة الاتفاق وثبات التصحيح.

يتضح من جدول (١٤) أن معاملات الثبات المحسوبة بطريقة ألفا – كرونباك تقع في المستوى المرتفع مما يشير إلى تحقق ثبات المقياس.

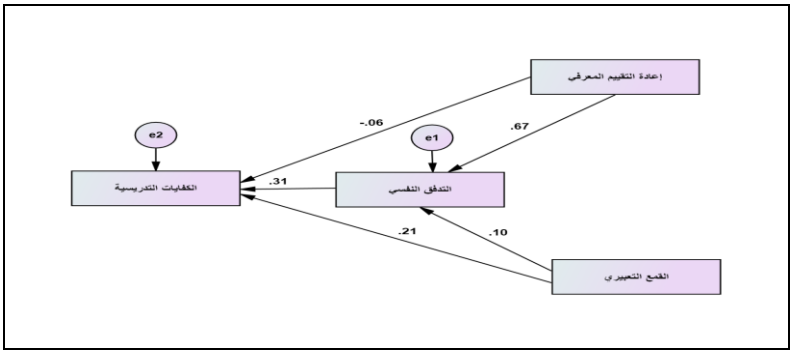
نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة:

ما مدى مطابقة النموذج المقترح للعلاقات السببية بين التنظيم الانفعالي(إعادة التقييم المعرفي/ قمع التعبير عن الانفعالات) كمتغير مستقل و الكفايات التدريسية باعتبارها متغير تابع من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط مع بيانات عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام نمذجة المعادلات البنائية Structural Equations Modeling اعتماداً على تحليل المسار path analysis بين متغيرات النموذج ، وذلك عن طريق الحزمة الإحصائية (AMOS22) لاختبار هذا النموذج.

و يوضح شكل (٣) مسارات النموذج المقترح لمتغيرات الدراسة والمعاملات الانحدارية المعيارية لها



شكل(٣) المعاملات الانحدارية للنموذج المقترح للعلاقات السببية بين التنظيم الانفعالي والتدفق النفسي والكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال

و كشفت النتائج عن مطابقة جيدة للنموذج المقترح مع بيانات عينة الدراسة حيث كانت مؤشرات المطابقة في المدى المثالي لها، حيث بلغت قيمة كا^2(0.604) وكانت غير دالة إحصائياً (p=0.437) وكانت درجة الحرية(1). وكذلك كانت مؤشرات GFI=0.997,AGFI=0.974,CFI=0.998,RFI=0.959,NFI=0.993,RMSEA=0.001) في المدى المثالي لها.

والجدول التالي يوضح دلالة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات النموذج المقترح للعلاقات بين التنظيم الانفعالي والتدفق النفسي والكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال:

جدول(١٥) المعاملات الانحدارية المعيارية وغير المعيارية ودلالاتها الإحصائية لمتغيرات النموذج المقترح للعلاقات بين التنظيم الانفعالي والتدفق النفسي والكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال

المسارات			المعاملات الانحدارية المعيارية	المعاملات الانحدارية غير المعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	الدلالة
إعادة التقييم المعرفي	<---	الكفايات التدريسية	-.057	-.395	.821	-.482	.630
القمع التعبيري	<---	الكفايات التدريسية	.212	1.879	.779	2.411	.016
إعادة التقييم المعرفي	<---	التدفق النفسي	0.669	1.292	.132	9.753	0.000
القمع التعبيري	<---	التدفق النفسي	0.104	.256	.168	1.520	.128
التدفق النفسي	<---	الكفايات التدريسية	0.305	1.105	.427	2.585	.010
إعادة التقييم المعرفي	<--- التدفق النفسي	الكفايات التدريسية	.204	1.428			0.008
القمع التعبيري	<--- التدفق النفسي	الكفايات التدريسية	.032	.283			0.272

الإجابة عن الأسئلة الفرعية للدراسة:

١- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لإعادة التقييم المعرفي على التدفق النفسي لدى عينة الدراسة؟

أشارت نتائج جدول (١٥) إلى وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لإستراتيجية إعادة التقييم المعرفي على التدفق النفسي لدى عينة الدراسة، حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري 0.669 وبلغت قيمة النسبة الحرجة 9.753 بدلالة إحصائية 0.000 .

٢- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للقمع التعبيري على التدفق النفسي لدى عينة الدراسة؟

أشارت نتائج جدول (١٥) إلى عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية القمع التعبيري على التدفق النفسي لدى عينة الدراسة، حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري 0.104 وبلغت قيمة النسبة الحرجة 1.520 ، وهي غير دالة إحصائياً.

٣-هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للتدفق النفسي على الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة؟

أشارت نتائج جدول (١٥) وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً للتدفق النفسي على الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري 0.305 وبلغت قيمة النسبة الحرجة 2.585 بدلالة إحصائية 0.010 .

٤- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً لإعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة؟

أشارت نتائج جدول (١٥) عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لإعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة. حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري 057.- وبلغت قيمة النسبة الحرجة 482.- وكانت غير دالة إحصائياً.

٥- هل يوجد تأثير مباشر دال إحصائياً للقمع التعبيري عن الانفعالات على الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة؟

أشارت نتائج جدول (١٥) وجود تأثير موجب مباشر دال إحصائياً لقمع التعبير عن الانفعالات على الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري 0.212 وبلغت قيمة النسبة الحرجة 2.411 بدلالة إحصائية 0.016 .

٦- هل يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لإعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط؟

أشارت النتائج إلى وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لإعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط كلي حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري 0.204 وكان دال إحصائياً بقيمة 0.008

٦-هل يوجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لقمع التعبير عن الانفعالات على الكفايات التدريسية من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لقمع التعبير عن الانفعالات على الكفايات التدريسية من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط كلي حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري 0.032 وبلغت الدلالة الإحصائية 0.272.

مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح من نتائج الدراسة وجود مطابقة جيدة للنموذج المقترح للعلاقات السببية بين التنظيم الانفعالي(إعادة التقييم المعرفي/ قمع التعبير عن الانفعالات) كمتغير مستقل و الكفايات التدريسية باعتبارها متغير تابع من خلال التدفق النفسي كمتغير وسيط مع بيانات عينة الدراسة من الطالبات معلمات رياض الأطفال. ومن خلال هذه النتائج يتضح أن التنظيم الانفعالي يتضمن استراتيجيات يعمل الفرد من خلالها على التحكم في الخبرة الانفعالية، وهو ما يؤثر على أدائه السلوكي بصفة عامة والكفايات التدريسية بصفة خاصة. كما تتفق تلك النتائج مع ما أشارت إليه نتائج عديد من الدراسات، مثل Gross and John (2003)، Ng et al. (2018)، Sharma and Srivastava (2020)، Yin et al. (2021)، البري (٢٠٢١)، والعقيلي والفايز (٢٠٢٤) من أن هناك بعض الاستراتيجيات للتنظيم الانفعالي أكثر فاعلية من غيرها في التحكم الانفعالي للفرد، أو بمعنى آخر هناك استراتيجيات تنظيم انفعالي تكيفية، وأخرى غير تكيفية يختلف تأثيرهما على المواقف الانفعالية، والمتغيرات الدافعية في تلك المواقف، ومنها التدفق النفسي، وهو ما قد يؤثر بدوره على الأداء السلوكي للفرد، والذي يتمثل في الدراسة الحالية في الكفايات التدريسية، **وفيما يلي توضيح لذلك بشيء من التفصيل:**

أولاً: التأثير المباشر للتنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي/ القمع التعبيري) على التدفق النفسي لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال.

أشارت نتائج الدراسة إلى **وجود تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي على التدفق النفسي لدى عينة الدراسة، في حين لم يكن هناك تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية القمع التعبيري على التدفق النفسي**. وهو ما يعني أن استخدام استراتيجية إعادة التقييم المعرفي يزيد من التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج كل من Gross and John (2003)، Ng et al. (2018)، Sharma and Srivastava (2020)، Yin et al. (2021)، البري

(٢٠٢١)، والعقيلي والفايز (٢٠٢٤) من التأثيرات الإيجابية لاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي، حيث من خلالها يقوم الفرد بإعادة تفسير الموقف الانفعالي بطريقة ما تجعله يغير من نوع وشدة استجابته الانفعالية؛ من استجابة سلبية إلى استجابة مضادة أو أقل من حيث الشدة، مما يعمل على خفض الانفعالات السلبية، وزيادة الانفعالات الإيجابية، أو درجة الوجدان الموجب، وبالتالي زيادة الدافعية للعمل، والتدفق النفسي.

وهو ما يمكن تفسيره أيضاً في ضوء ما توصلت إليه دراسة العقيلي والفايز (٢٠٢٤) من أن استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية، ومنها إعادة التقييم المعرفي يؤدي إلى شعور الفرد بالاستقرار والسعادة ويخفض المشاعر السلبية، وهو ما يقلل مستويات الوجدان السالب لديه، مما يزيد من الدافعية للعمل ويعمل على زيادة التركيز والانتباه وصفاء الذهن أثناء إنجاز المهام. في حين يزيد استخدام الاستراتيجيات غير التكيفية كالقمع التعبيري من إحساس الفرد بالمشاعر السلبية كانخفاض تقدير الذات والعجز عن التعبير عن الانفعالات و الخوف من اظهارها تجنبا لزيادة حدة المواقف السلبية، وهو ما يؤدي إلى توقف عمليات التفريغ الانفعالي ويجعلها تحول مسارها إلى موضع آخر، مما ينعكس في إصابة الفرد ببعض الاضطرابات السيكوسوماتية، وهو ما ينعكس سلباً على الطاقة الدافعية الداخلية للفرد، ويضعف من الشعور بالتدفق النفسي أثناء العمل. كما أن انشغال الفرد بتلك المشاعر السلبية وما يصاحبها من أفكار ومحاولة قمع التعبير عنها وإخفائها يشغل حيزاً من سعة تجهيز المعلومات وسعة الانتباه لدى الفرد، مما يؤثر سلباً على انتباهه للمهمة التي يقوم بها، وهو ما يضعف تركيز انتباه الفرد واستغراقه في العمل، والذي يعد جوهر التدفق النفسي.

ويتفق ذلك التأثير المباشر الدال للتنظيم الانفعالي على التدفق النفسي مع نتائج دراسة St-Louis et al. (2020) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والرغبة القوية تجاه نشاط معين ذي قيمة للفرد يجد فيه المتعة والرفاهية، والمتمثل في الشغف Passion . حيث وجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والنمط الإيجابي من الشغف والمتمثل في الشغف الانسجامي Harmonious والذي فيه يمارس الفرد الأنشطة المهمة والتي يفضلها ويحبها بشكل

اختياري دون ضغوط، وهو ما يعزز الدافعية لديه، ويستطيع التحكم في النشاط الذي يندمج فيه، مما يجعله يرتبط بالمشاعر الإيجابية مثل الرضا والسعادة الداخلية. وهو ما ينتج عنه مزيد من التركيز في النشاط الذي يقوم به من خلال التنظيم الذاتي للانتباه والانفتاح مع الآخرين، وحب الفضول، والتقبل للأفكار الجديدة، والذي يعرف باليقظة العقلية، وفقاً لما توصلت إليه نتائج دراسة الشوربجي، وآخرون (٢٠٢٣). في حين وجد St- Louis et al. (2020) ارتباط دال إحصائياً بين استراتيجية القمع التعبيري والنمط السلبي من الشغف، والمتمثل في الشغف القسري obsessive والذي يشعر فيه الفرد بالضغط عند الانخراط في نشاط ما، حيث يستنفذ وقته وجهده، ولا يستطيع التحكم فيه، مما يؤثر سلبياً على مجالات حياته الأخرى، ويسيطر عليه مشاعر سلبية كالصراع الداخلي والقلق والشعور بالذنب، مما يضعف دافعية العمل والتدفق النفسي لديه. وهو ما أكدته نتائج دراسة Katana et al. (2019) من وجود ارتباط سلبي بين استخدام استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والتي تهدف إلى تقليل الانفعالات السلبية والإجهاد المدرك لدى عينة من الممرضات، في حين وجد ارتباط إيجابي بين استخدام استراتيجية القمع التعبيري والتي تهدف إلى كبح الانفعالات السلبية والإجهاد المدرك لديهم. وهو ما أكدته نتائج دراسة كل من Chang (2020)، Jeon & Ardeleanu (2020) أن استخدام المعلمين لاستراتيجية القمع التعبيري ساهم في ارتفاع مستويات الإرهاق الانفعالي وعدم الكفاءة المهنية. في حين أن المعلمين الذين استخدموا إعادة التقييم المعرفي بشكل متكرر شهدوا إرهاقًا انفعاليا أقل وإنجازًا شخصيًا أكبر

كذلك يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما توصلت إليه دراسة سليم وآخرون (٢٠٢٤) من أن التنظيم الانفعالي من خلال استراتيجية إعادة التقييم المعرفي يعمل على تنظيم الاستجابات الانفعالية للفرد مبكراً وإصدارها بصورة تتناسب مع الموقف الانفعالي وتضفي عليه الانفعالات الإيجابية بدرجة أكبر من الانفعالات السلبية، وذللك بدلاً من اللجوء إلى القمع التعبيري عنها، مما يسهم في الحفاظ على قدر كبير من طاقة الفرد وينعكس على

شعوره بالحيوية البدنية التي تمده بالطاقة اللازمة لإنجاز المهام والأنشطة المختلفة بهمة وحماس. كذلك فإن تنظيم الانفعالات بصورة إيجابية يتيح للفرد صفاء الذهن وشعوره بالحيوية المعرفية بدلاً من انشغاله بقمع التعبير عن الانفعالات، مما يسمح له بالتفكير المنطقي الجيد واتخاذ قرار مناسب، وهو ما يزيد رغبته ودافعيته لبذل الجهد وقدرته على إنجاز المهام، وشعوره بالتدفق النفسي. كما أن نجاح الفرد من تنظيم تعبيره عن انفعالاته بصورة ملائمة تحافظ على مشاعر الآخرين، وتعمل على تقبل تلك الاستجابات الانفعالية للآخرين والتكيف معها، مما ينعكس على شعور الفرد بالحيوية الانفعالية، وزيادة شعوره بالأمل والدافعية العالية للإنجاز، والمثابرة في مواجهة الصعوبات التي تواجهه، مما يزيد من التدفق النفسي أثناء أداء عمله.

ثانياً: التأثير المباشر للتدفق النفسي على الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال.

توصلت نتائج الدراسة إلى **وجود تأثير مباشر دال إحصائياً للتدفق النفسي على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال**، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كل من Chu et al., 2013، سويد وسعادة، ٢٠١٨، البراغيتي ووادي، ٢٠٢٢، ومحمد وآخرون، ٢٠٢٢، والتي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التدفق النفسي والكفاءة المهنية والأداء التدريسي للمعلمين. وذلك باعتبار أن التدفق النفسي يمثل حالة نفسية إيجابية تتسم بالاستغراق الشديد والشعور بالمتعة والسرور والحيوية أثناء العمل (العطار، ٢٠٢٣)، وهو ما يجعله طاقة دافعية إيجابية تحث الفرد على التركيز الشديد والمثابرة والإحساس بالتحكم والسيطرة أثناء أداء عمله، مع تأجيل الرغبات والاحتياجات الشخصية، وهو ما يساعده على التغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجهه أثناء العمل، حتى يصل إلى أقصى درجات الأداء والكفاءة (صادق وعطية، ٢٠٢٢). وهو ما تدعمه نتائج دراسة كل من الصمادي وعلوان (٢٠٢١)، من وجود علاقة دالة بين التدفق النفسي ودافعية الإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال، وكذلك دراسة الزغول وقرالة (٢٠٢٤) والتي توصلت إلى وجود علاقة دالة بين التدفق النفسي والطموح المهني.

فالتدفق النفسي لدى المعلم بصفة عامة ومعلمات رياض الأطفال بصفة خاصة وما يواجههن من صعوبات خاصة عند التعامل مع الأطفال يعمل كطاقة دافعية مركزة تساعدهن على تسخير إمكاناتهن لخدمة المخرج النهائي للعملية التعليمية، كما أن قوة تركيز الانتباه وتجنب المشتتات التي ترتبط بخبرة التدفق النفسي ووضوح الأهداف أثناء تلك الخبرة، تساعدهن في تحقيق أقصى مستوى من الأداء أثناء عمليات تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه، مع الشعور بالاستمتاع والسعادة أثناء العمل التدريسي، فيزداد الاستغراق في العمل واتقانه، مع عدم الشعور بالجهد والتعب، فهو يزودهن بطاقة وقدرة على الوعي الذاتي، والتحكم والسيطرة على المهمة، وحل المشكلات المتوقعة أثناء عملية التدريس ، مما يساعد في تحقيق أقصى مستوى من الكفايات التدريسية، سواء على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو التقويم ليظهر في أقصى درجة من الكفاءة.

ويساعد التدفق النفسي معلمات رياض الأطفال على إيجاد طرق أكثر إيجابية للتعامل مع الصعوبات والتحديات التي تواجههن، ويظهر ذلك في كفاءة إدارة الصف باعتبارها أحد الكفايات التدريسية، وهو ما دعمته نتائج دراسة كل من الكرزون ومحاسنة (٢٠١٦)، وصادق وعطية (٢٠٢٢)، من تأكيد وجود علاقة دالة بين التدفق النفسي والضبط الصفي. فالتدفق النفسي يزيد شعور المعلمات بالثقة في قدراتهن ومهاراتهن، والإحساس بالتحكم في المواقف التعليمية، والقدرة على مواجهة الصعوبات والتحديات، وهو ما يعطي تعزيزاً ذاتياً للأداء، دون انتظار تعزيز خارجي، وهو ما ينتج عنه تحقيق أقصى مستوى من الكفايات التدريسية.

ويمكن تفسير تلك النتائج للتأثير المباشر للتدفق النفسي على الكفايات التدريسية في ضوء ما أشار إليه كل من Csikszentmilhalyi (2014)، Engeser & Baumann (2016) ، Lu (2016) باعتبار التدفق النفسي هو الخبرة المثلى التي تتحقق عندما يحدث توازن بين مستويات التحدي والمهارة لدى المعلم، تلك الحالة الإيجابية التي تقع بين الشعور بالملل والقلق، وينتج عنها تركيز الانتباه على المهمة واستبعاد جميع المعلومات غير

المرتبطة بها، وينعكس ذلك على انخفاض وعيه وإحساسه بالزمن والمكان واحتياجاته الشخصية. ويتولد عن ذلك حالة من الاستغراق الشديد في أداء المهمة أو العمل، ترتبط بحالة من المتعة والسرور، يتحقق معها أقصى أداء تدريسي.

كما أنه يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من خشبة (٢٠١٧)، وحماد (٢٠١٩)، Shim et al. (2021) من وجود علاقة دالة بين التدفق النفسي والشعور بالرضا الوظيفي والسعادة لدى المعلمين. فالتدفق النفسي وما يصاحبه من استغراق في العمل والشعور بالمتعة والسرور، ينتج عنه الشعور بالرضا الوظيفي، الذي يمنح المعلمات مزيد من الطاقة لمواصلة العمل بأقصى درجات الكفاءة، مع القدرة على التغلب على الصعوبات في المواقف التعليمية المختلفة، وإقامة علاقات بناءة مع الزملاء والأطفال وإدارة المدرسة، ويصبحن أكثر وعيا وقدرة على التحكم في سلوكياتهن وتصرفاتهن داخل البيئة المدرسية. كل هذا يعمل كتغذية راجعة فورية ذاتية للأداء تقوم به المعلمات بأنفسهن، مما يسهم في تطوير كفاية تقويم الأداء كأحد الكفايات التدريسية، سواء داخل الفصل الدراسي، أو خارجه. فالتدفق النفسي من هذا المنطلق يجعل المعلمات قادرات على تقييم أدائهن وتطويره ومتابعة مستوى تقدمهن، مما يزيد من كفاءتهن التدريسية.

ثالثاً: التأثير المباشر وغير المباشر للتنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي/ القمع التعبيري) على الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال.

تشير نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتنظيم الانفعالي على الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال، يختلف هذا التأثير باختلاف استراتيجية التنظيم الانفعالي المستخدمة في المواقف التعليمية، حيث وجد تأثير غير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية من خلال التدفق النفسي مع عدم وجود دلالة للتأثير المباشر، وهو ما يؤكد الدور الوسيط للتدفق النفسي كوساطة كلية في العلاقة بين استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال، في حين وجد تأثير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية القمع التعبيري على الكفايات التدريسية لديهن.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية من **حيث دلالة تأثير كل من استراتيجيتي التنظيم الانفعالي، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال** مع ما أشار إليه .Ma et al (2023) من أهمية التنظيم الانفعالي أثناء عملية التدريس باعتبار أن التدريس " عملية ممارسة انفعالية" يحرص فيها المعلم على إبداء الانفعالات الإيجابية، وإخفاء أو قمع الانفعالات السلبية. فالتنظيم الانفعالي يمثل جهود الفرد للسيطرة على حالة الاستثارة الانفعالية وإعادة توجيهها وتحسينها وتعديلها حتى يتمكن الفرد من الأداء المتكيف الذي يساعده على تحقيق أهدافه (محمود، ٢٠١٦)

كما وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من (عفانة، ٢٠١٨، ويونس، ٢٠٢١) من وجود علاقة ارتباطية دالة بين التنظيم الانفعالي والكفاءة المهنية للمعلمين، حيث يساعد التنظيم الانفعالي المعلمين على فهم وتقييم انفعالاتهم بموضوعية والعمل على التحكم فيها وإدارتها بطريقة تسمح بمواءمة الانفعال من حيث الشدة والمدة للموقف الانفعالي، ومن ثم القدرة على اتخاذ القرارات العقلانية، وهو ما اشارت إليه نتائج دراسة كل من (حميدة، ٢٠١٩، المطيري، ٢٠١٩، والحارثية والحارثي، ٢٠٢٤)، وكذلك يزيد من قدرته على التفكير الإيجابي، كما أشارت نتائج دراسة (قتاتة وآخرون، ٢٠٢١). كما يساعد التنظيم الانفعالي المعلم في إعادة تقييم الصعوبات والمشكلات الموقفية التي تواجهه، بما يسمح بالسيطرة على الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات أقل حدة أو انفعالات إيجابية، مما يزيد من الصمود النفسي لديه، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (خطيب والتل، ٢٠٢٢، وخميس، ٢٠١٨، Zarotti, et al.,2020, Ye, et al., 2022). كل هذا يؤثر إيجابياً على الأداء المهني والكفايات التدريسية للمعلمين بصفة عامة، ومعلمات رياض الأطفال بصفة خاصة بما يسمح لهن بمواجهة الصعوبات والتحديات التي تواجههن أثناء تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس، وكذلك إدارة وضبط الصف، والعمل داخل الروضة.

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية ما أشار إليه Gross (2014) ، Gross and John (2003) من اختلاف تأثير كل من استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري على

الأداء. حيث تشير النتائج إلى **وجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال من خلال التدفق النفسي**. وهو ما يمكن تفسيره في ضوء ما أشار إليه كل من Gross (2014)، Ng et al. (2018) أنه من خلال استراتيجية إعادة التقييم المعرفي تتمكن معلمات رياض الأطفال من تغيير الطريقة التي يفكرن بها في المواقف المثيرة للانفعال، والعمل على تعديل أثرها الانفعالي؛ أي تغيير الكيفية التي يقيمن بها معنى الموقف. حيث يحدث ذلك مبكراً قبل إصدار الاستجابة الانفعالية، وهو ما يساعدهن على تحقيق المزيد من الاتزان الانفعالي، والتحكم في الانفعالات السلبية وظهور المزيد من الانفعالات الإيجابية؛ حيث يسمح ذلك التحكم المسبق في الانفعالات السلبية في خفض العبء على السعة الانتباهية في أثناء التجهيز المعرفي أثناء أداء المهام التدريسية، من تخطيط وتنفيذ وتقويم وإدارة الصف بما يسمح بمزيد من الانخراط والاستغراق في العمل، وتوجيه مزيد من الانتباه للأداء التدريسي. كما أن ذلك التحكم المسبق في الانفعالات السلبية من خلال إعادة التقييم المعرفي وتحويله إلى انفعالات إيجابية يضفي مزيد من الشعور بالارتياح والمتعة والسرور أثناء العملية التدريسية، وهو ما يمنح المعلمات طاقة دافعية إيجابية، تجعل من ذلك الشعور الممتع أثناء الأداء التدريسي حافزاً داخلياً ذاتياً، يساعدهن على مواصلة العمل والاستمرار فيه، وإيجاد الحلول للتغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجههن، ومن ثم يزيد من التدفق النفسي لديهن أثناء العمل مع الأطفال داخل الروضة، وهو ما يؤثر إيجابياً على مستوى الكفايات التدريسية لديهن.

كما يمكن تفسير تلك النتائج الخاصة بالتأثير غير المباشر لاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي على الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال عبر التدفق النفسي في ضوء ما يراه كل من Jazaieri et al. (2013)، Farokhi & Hosseinchari (2020)، والحارثية والحارثي (٢٠٢٤) من أن تلك الاستراتيجية تحدث قبل الانفعال، مما يساعد المعلمين على الاحتفاظ بتوازنهم الانفعالي، وإكسابهم المزيد من الانفعالات الإيجابية، وذلك بسبب أن استراتيجية إعادة التقييم تتطلب مشاركة عميقة وتعامل للمعلم مع مفردات وخصائص الموقف الانفعالي قيد المعالجة، الأمر الذي يسهل المرونة المعرفية لديهم،

ويدفعهم لحل المشكلات بطرق إبداعية، واتخاذ قرارات أكثر فاعلية، قرارات عقلانية. كما أنها تعمل على إعادة تفسير معنى المواقف الانفعالية التي تحدث أثناء التدريس، بطريقة تخلق أو تولد استجابات أكثر ملاءمة وتكيفاً مما يعمل على خفض الانفعالات السلبية، وزيادة الانفعالات الإيجابية، ويضفي نوعا من الاستقرار والسعادة ويقلل أي مشاعر سلبية، ومن ثم زيادة الشعور بالرضا عن الحياة والرضا الوظيفي، وهو ما أكدته نتائج كل من (Hassan et al.,2020, Sharma and Sirvastava, 2020, Katana et al.,2019, Ng et al., ٢٠٢٤ ,.2018). كما يرى سليم وآخرون (٢٠٢٤)، Yin et al. (2021) أن تنظيم الانفعالات بشكل إيجابي من خلال استراتيجية إعادة التقييم المعرفي يرتبط بالسلوك الاجتماعي التكيفي، حيث يساعد الفرد على تقبل الاستجابات الانفعالية للآخرين والتكيف معها، مما يتيح له القيام بالسلوكيات في صورتها الاجتماعية المرغوبة الملائمة للموقف وإقامة علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين والقدرة على الحفاظ عليها وتوطيدها. حيث تعمل تلك المشاعر الإيجابية على ارتباط العمل التدريسي بالشعور بالسرور والانفعالات الإيجابية، وهو ما يزيد التدفق النفسي أثناء عملية التدريس ويفسر الدور الوسيط الذي يقوم به التدفق النفسي في العلاقة بين استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال.

كما وتشير نتائج الدراسة الحالية إلى **وجود تأثر مباشر دال إحصائياً لاستراتيجية القمع التعبيري على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال، في حين لم يكن هناك دلالة للتأثير غير المباشر عبر التدفق النفسي.** وهو ما يمكن تفسيره في ضوء ما أشارت إليه البري (٢٠٢١) من التأثير الإيجابي لاستراتيجية القمع التعبيري في دورها في الحد من التعبير السلوكي عن الانفعال، والذي قد يعمل على توسيع وزيادة شدة الاستجابة الانفعالية، وبالتالي فإن قمع التعبير عن تلك الاستجابة قد يعمل على توقفها، وهو ما ينعكس إيجابياً على المواقف الانفعالية مباشرة، وعلى الكفايات التدريسية للمعلمات. وهو ما يمكن أن يفسر التأثير المباشر الدال لتلك الاستراتيجية على الكفايات التدريسية.

إلا أنه وفي ضوء ما يراه .Doyle et al (2024) أن تلك الاستراتيجية تعمل فقط في التحكم في التعبير الخارجي عن مظاهر الانفعالات السلبية، من تعبيرات وجه وحدة الصوت ...إلخ، إلا أنها لا تنجح في تقليل الشعور الداخلي بالانفعالات السلبية. كما أن زيادة الحرص على التحكم في مظاهر الانفعالات السلبية والعمل على إخفائها والانشغال بالتفكير في ذلك، قد يشغل حيزاً من سعة التجهيز المعرفي، ويؤثر سلبياً على انتباه المعلمات للمهام التدريسية، ويقلل من الاستغراق في العمل، ويضيف كذلك الحارثية والحارثي (٢٠٢٤) أنه بالرغم من قدرة تلك الاستراتيجية على الحد من السلوك الانفعالي، إلا أنها لا تمنع حدوثه، حيث أنه تستخدم في وقت لاحق للانفعال، وبالتالي فإن كبت الانفعال يعمل على زيادة الاستجابات الفسيولوجية كزيادة ضربات القلب، كما ان الاستخدام المستمر لها يؤدي إلى حدوث اضطرابات تنظيمية انفعالية، تكون لها آثار عكسية على عمليات اتخاذ القرار، فتجعل المعلمات أكثر عرضة لاتخاذ قرارات حدسية، والابتعاد عن القرارات العقلانية، مما قد يؤثر على تحقيق الأهداف أثناء عملية التدريس. كل ذلك يعوق وصول المعلمات إلى الخبرة المثلى للأداء المرتبطة بالتدفق النفسي، والتي تتميز بالاستغراق الشديد في العمل، والوصول إلى أقصى درجة من الأداء، والشعور بالسرور وعدم الإحساس بالجهد والتعب أثناء عملية التدريس، وهو ما يفسر عدم وجود تأثير غير مباشر دال لاستراتيجية القمع التعبيري على الكفايات التدريسية للطالبات معلمات رياض الأطفال عبر التدفق النفسي.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن صياغة التوصيات التالية:

- تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تنمية مهارات التنظيم الانفعالي التكيفية والتدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال، مما يعمل على تنمية الكفايات التدريسية لديهن.

- العمل على دمج تدريب الطالبات على مهارات التنظيم الانفعالي في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال، مما يساعدهن في تنمية التدفق النفسي ومواجهة التحديات في أثناء التدريس للأطفال.

- تدريب المعلمات على أساليب الوصول إلى حالة التدفق النفسي في أثناء التدريس، مما يزيد من كفاءة المخرجات التعليمية.

- توفير بيئات تتيح للمعلمات الوصول لحالة التدفق النفسي بسهولة عبر تقليل المشتتات، وتحديد الأهداف التعليمية بوضوح، وتقديم الدعم الاجتماعي من الزملاء والمشرفين، وخاصة للمعلمات الجدد.

المقترحات البحثية:

كما أنه في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:

- دراسة الدور الوسيط لعمليات اتخاذ القرار في العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والكفايات التدريسية للمعلمين

- إجراء دراسة لبحث دور سنوات الخبرة في التأثير على العلاقة بين التنظيم الانفعالي والتدفق النفسي والكفايات التدريسية للمعلمين.

-دراسة دور العوامل الثقافية في التأثير على تفضيل استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالتدفق النفسي والكفايات التدريسية للمعلمين.

- دراسة الدور الوسيط لمتغيرات أخرى في العلاقة بين التنظيم الانفعالي والكفايات التدريسية للمعلمين، مثل الصلابة النفسية، والتعاطف مع الذات، واليقظة العقلية.

- دراسة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي واختلاف توجهات الهدف وتأثير ذلك على الكفايات التدريسية للمعلمين.

المراجع

إبراهيم، رماز حمدي. (٢٠١٤). الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. *مجلة الطفولة والتربية* ،٦ (١٩)، ١٧١ – ٢١٣.

أبو سرور، بيان تيسير، والمستريحي، حسين حكمت. (٢٠٢٢). درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التدريسية في ضوء مبادئ التعلم الإلكتروني من وجهة نظر مديرات المدارس ومعلماتها. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، ٥ (٢٠)، ٤٥-٩٤.

أبو صقر، سندس وليد وجيه و محاسنة، أحمد محمد موسى. (٢٠٢٢). *التفكير الإبداعي وعلاقته بالتدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية الزرقاء. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1373298

أحمد، أحمد عبد الملك. (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين التدفق النفسي وإدارة الذات وجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، *المجلة التربوية، كلية التربوية، جامعة سوهاج، ٦٦* ، ٥٢٧- ٦٠٤.

اسليم، يوسف فهمي، والحلو، محمد وفائي. (٢٠١٧). *التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من خريجي الجامعات الفلسطينية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

باظة، آمال عبد السميع. (٢٠١١). *مقياس التدفق النفسي*. ط١، الأنجلو المصرية، القاهرة.

باظة، آمال عبد السميع، السمان، أحمد فرج فهمي، ومعوض، مروة نشأت. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على التنظيم الانفعالي لخفض الرهاب الاجتماعي لدى المراهقين الموهوبين، *مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ، ١٨* ، ٦٠٧-٠٦٣٢.

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

البرقي، إيمان فؤاد. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات العصر الرقمي. *مجلة الطفولة*، ٣٣ ، ٦١١- ٦٥٩.

البري، أماني محمد رياض عثمان (٢٠٢١) الهناء الذاتي وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي والمخططات الوجدانية وما وراء الانفعال لدى طلاب الجامعة دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٥* (٣) .٣٥٢ - ٢٤٣.

بريك، فاطمة محمد أحمد. (٢٠٢٣) الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهن. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية،١١* (٢)، ٧١-١١٢.

البشيتي، وداد جمال، الشهراني، تهاني، و مديني، منال عبدالله. (٢٠٢٠). الفروق

بكفايات معلمات رياض الأطفال في محافظة بيشة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٢٥ ، ١٩٥ – ٢٣٩.

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

تيغزة، محمد بوزيان (٢٠١٢). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة (SPSS) وليزرل LISREL* ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان، الأردن.

الجبوري، معن عبد الكاظم. (٢٠١٥). *مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية في التدريس والعلاقة بينهما*، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الجبيلي، محمد عبدالله. (٢٠٢١). تنظيم الانفعال وعلاقته بالشعور بالتماسك في المدرسة لدى طلبة المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥ (١٩)، ٢١- ٥٠.

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

جوهاري، سمير جوهاري. (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٢ (٦)، ٤٧١- ٤٩٧.

جويد، حسين جاسم، و غازي، حازم علي.(٢٠٢٢) الكفايات التدريسية وعلاقتها بالأداء المهني لمدرسي التربية الرياضية بمنطقة الفرات الأوسط. *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية*،٢٢ (٢)، ١٢-٢٢.

الحارثية، أماني بنت سالم، إمام، محمود محمد، والحارثي، إبراهيم بن سلطان بن علي. (٢٠٢٣). أثر استراتيجيات التنظيم الانفعالي في الانفعالات والقرارات العقلانية لدى معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية*، ٢١ ، ١١٧ – ١٤١.

الحارثية، أماني، والحارثي، إبراهيم (٢٠٢٤) التنبؤ بالقرارات العقلانية والحدسية من خلال استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المعلمين في سلطنة عُمان. *المجلة التربوية*، ٣٨ (١٥٠)، ٢٣٩ – ٢٧٣.

الحشاني: علي امحمد. (٢٠١٦). الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراتة، *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة مصراتة*، ٢ (٦)، ١٩٤-٢٢٠.

حماد، أيمن عبدالعزيز سلامة. (٢٠١٩). التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٢، ج١ ، ٢٣٩ – ٣٣١.

الحمال، زهرة أبو بكر.، والصيد، سعاد ميلاد.، والفتحلي، نجم الدين طاهر.(٢٠١١). دراسة مستوى الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال بمدينة طرابلس، *مجلة كلية التربية جامعة طرابلس*، *٧* ، ٣٢-٦١.

حميدة، محمد إسماعيل. (٢٠١٩). تنظيم الانفعال وعلاقته بالشفقة بالذات وما وراء الانفعال وفاعلية الذات ومهارات اتخاذ القرار لدى عينة من المديرين: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة الإرشاد النفسي*، *٥٨*، ١٢٣ - ٢٣٦.

خشبة، فاطمة السيد. (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *٢٧* (٩٦)، ٣١٦-٢٢١.

خطيب، هناء فلاح، والتل، شادية أحمد. (٢٠٢٢) *التنظيم الانفعالي وعلاقته باليقظة العقلية والصمود النفسي* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

خميس، إيمان أحمد . (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالي لتحسين الصمود النفسي لدى الطالبة المعلمة. *مجلة الطفولة والتربية*، *٣٦*، ١١٩ - ١٧٩.

الدريج، محمد. (٢٠٠٣). *الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج*، دار رمسيس للنشر والتوزيع.

الدسوقي، محمد غازي. (٢٠١٩). الإسهام النسبي للحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق في الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *البحث التربوي- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية*،٣٦، ٢٣- ١١٩.

راشد، على. (٢٠٠٥). *كفايات الأداء التدريسي*. دار الفكر العربي، القاهرة.

راوي، وفاء رشاد (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لليقظة الذهنية والتدفق النفسي في الإبداع المهني لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة المنيا . *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، ٢ (٤)، ١٠٨٧- ١١٨٧.

الزغول، إسراء حسين، القرالة، عبد الناصر موسى. (٢٠٢٤). مستوى التدفق النفسي وعلاقته بالطموح المهني لدى طلبة الكليات العلمية المتوقع تخرجهم في الجامعات الأردنية الرسمية. *الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية*، *٩* (٢)، ١ – ٢٦.

زكي، ألق ثائر، والنواب ناجي محمود. (٢٠١٨). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، *مجلة مركز البحوث النفسية*،*٢٨*، *ج٢* ، ٩٨٣-١٠٢٤.

سالم، رمضان عاشور (٢٠٢١) بناء نموذج للعلاقات السببية بين أبعاد كل من رأس المال النفسي ومستوي الطموح والتدفق النفسي وراحة البال لدي عينة من طلبة الجامعة، *مجلة البحث العلمي في التربية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس*، ٢٢ (٧)، ١٦٥-٠٢٦٠

سالمان، الشيماء محمود. (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين التنظيم الانفعالي والمفهوم المدرك للشريك والرضا المهني لدى الأخصائيين النفسيين بالمنيا. *مجلة الإرشاد النفسي*، *٥٥* (١)، ١ – ٥١.

سعفان، رندا محمد، متياس، بلانش سلامة، وسلامة، جمال أحمد. (٢٠١٨). الكفايات التدريسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية. مجلة كلية التربية، *جامعة كفر الشيخ، ١٨*، (١)، ٢٦٣- ٢٨٤.

سلوم، هناء عباس . (٢٠١٥). *استراتيجيات تنظيم الانفعال وعلاقتها بحل المشكلات " دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق*، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة دمشق.

سليم، أمل داوود، علي، رحاب حسين. (٢٠٠٤). خصائص معلمة الروضة وعلاقتها باكتساب الطفل للخبرات، *مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ٣١*، ٢٦٣ ــ ٣٧٠.

سليم، بسيوني بسيوني السيد عبد الرحمن، إيمان أحمد عبد السلام و الورداني آلاء محمد عبد العزيز. (٢٠٢٤). الحيوية الذاتية وفقا لمستويات اليقظة العقلية وتنظيم الانفعالات لدى طلاب جامعة الأزهر. *مجلة الإرشاد النفسي، ٧٧*، ٢٢١ ــ ٢٦٥.

سليمان، فرج محمد، وبدوي، عبد المقصود أحمد. (٢٠٢٢). الاحتراق الوظيفي وعلاقته بمستوى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة المنارة العلمية، ٥*، ١٥٧- ١٨٠

سويد، جيهان علي، سعادة، مروة صلاح. (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية والأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية في إطار التأهل والاعتماد الأكاديمي. *مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية، ٣٣*، ١٣٦ ــ ١٨٢.

شديد، شيماء محمود أحمد عبده، عبدالهادي السيد، و خميس، إيمان أحمد. (٢٠٢١). برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لتحسين التنظيم الانفعالي لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال . *مجلة كلية التربية، مج ٣٦ عدد خاص*، ٢٩٤ - ٣٣٨.

شريفي, وليد. (٢٠٢٢). *الكفايات التربوية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية:(دراسة ميدانية على مستوى ثانويات ولاية بسكرة)*. رسالة دكتوراة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. مسترجع من http://thesis.univ-biskra.dz/id/eprint/5834

الشوربجي، أبو المجد إبراهيم، سالم، هانم أحمد، زايد، آية الله نبيل، وخربوش، وسام محمد. (٢٠٢٣). الشغف الأكاديمي واليقظة العقلية لدى طلبة الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الزقازيق: دراسة تنبؤية. *دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، ٣٨* (١٢٧)، ٣٠٣- ٣٦٦.

صادق، مروة صادق أحمد، عطية، عائشة علي. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات بين أنماط الضبط الصفي والتفكير البنائي والتدفق النفسي والذكاء الناجح والكفاءة المهنية المدركة لدى المعلمين. مجلة كلية التربية، *جامعة بني سويف، ١٩* (١١٥)، ٣٣٥ ــ ٤٤٠.

الصمادي، منال مصطفى، والعلوان، أحمد فلاح. (٢٠٢١). *التدفق النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

ضاهر، حنان أحمد و رزق، أمينة (٢٠٢٣). حالة التدفق النفسي لدى عينة من مدرسي المرحلة الثانوية(دراسة مقارنة بين مدرسي مدارس المتفوقين والعاديين). *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٣٩* (٣)، ١١٧- ١٣٩.

طلب، أحمد علي. (٢٠١٧). تنظيم الانفعال كمتغير وسيط بين أنماط التعلق والسعادة النفسية. *دراسات نفسية، ٢٧* (٢)، ٢٠٥ – ٢٥٢.

عبد الله، حنان موسي. (٢٠١٩). التمكين النفسي والالتزام التنظيمي الوجداني كمنبئين بالتدفق النفسي لدي أعضاء هيئة التدريس الجامعي، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب ١١٦* ، ٩٣-١٥٤.

عبد المعطي، أحمد حسين، محمد، عادل سمير ومحمد، إيمان مصطفى. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي على عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٦* (١)، ٥٠- ٧٥.

عبده، عبد الهادي، وعثمان، فاروق. (٢٠١٨). *مقياس حالة التدفق للمراهقين والراشدين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العجيل، محمد ناصر (٢٠١٤) تقويم أداء معلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت في ضوء الكفايات التدريسية. *عالم التربية، ٩٥* (٤٢)، ١٥٩ - ١٨٨.

العزومي، مبروكة حبيب. (٢٠٢٣). برنامج مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمنطقة براك الشاطئ. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة سرت*، ٢ (٢)، ٢١١-٢٣٨.

عسيري، أحمد بن محمد آل خيرة. (٢٠١٧) تطوير الكفايات المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية في ضوء التوجهات الحديثة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة القصيم، ١١* (٢)، ٥٢٩-٦٢٤.

عسيري، خلود أحمد. (٢٠١٦). كفايات معلمات رياض الأطفال في تعليم المفاهيم العملية، *مجلة القراءة والمعرفة، ٢٠٧*، ٣٣٩-٣٥٩.

العطار، إبراهيم يسرى إبراهيم، باظه، آمال عبد السميع مليجي، و العطار، محمود مغازي مباركي (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية* ، ١٠٣ ، ٩٢ – ١١٢.

العطار، محمود مغازي (٢٠١٩). الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدي طلاب كلية التربية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية* ، ٢٩ (١٠٢)، ٣٢-٣٨٨.

العطار، محمود مغازي علي (٢٠٢٣) فعالية برنامج إرشادي إنتقائي لزيادة رأس المال النفسي وأثره في تنمية التدفق النفسي لدى الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال. *المجلة المصرية للدراسات النفسية ٣٣* (١١٨)، ٣٠١ – ٣٦٨.

عفانة، محمد زكي (٢٠١٨). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

العقيلي، شيخة ذعار و الفايز، حنان محمد. (٢٠٢٤). القدرة التنبؤية لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي على الهناء الذاتي لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة الإرشاد النفسي، ٧٧* (٣)، ١ – ٤٦.

علي، أسماء ميرغني. (٢٠٢٠) درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال بمنطقة الإحساء للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٧* (٣)، ٤٠٥ – ٤٢٥.

عمر، منى طه. (٢٠٢٠). الكفايات التدريسية اللازمة لممارسة التربية الميدانية من وجهة نظر الطالبات: دراسة ميدانية على طالبات كلية التربية بالدلم المستوى الثامن. *مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ*، ٢٠ (٣)، ١ – ٣٦.

العنزي، مريم نزال. (٢٠١٩). مستوى التدفق النفسي لدى طالبات الجامعة وعلاقته باتزانهن الانفعالي. *مجلة بحوث كلية الآداب*، ٣٠ (١١٧)، ٢٣٠٩ – ٢٣٣٢.

عيروط، مصطفي محمد. (٢٠١٦). مستوي توافر الكفايات التدريسية اللازمة لدي اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية . *مجلة كلية التربية – جامعة طنطا* ، ٦٢ ، ٤٥٦- ٥٠١.

عيسى، سحر عبدالله. (٢٠٢٣). تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مجتمعات التعلم المهنية. *مجلة الطفولة، ٤٤* ، ١٩٨٢- ٢٠٠٧.

فايد، نورهان نصر منصور عيسى لطفي عبد الباسط إبراهيم، و بخيت نوال شرقاوي (٢٠٢٣). الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بتنظيم الانفعال لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . *مجلة كلية التربية، ٣٨* (١)، ٢٦٢ - ٢٩٢.

قتاتة، علي محمد، عبدون، سيف الدين يوسف، وعلي، محمد سعد.(٢٠٢١). الدور المعدل للتدفق النفسي في العلاقة بين التنظيم الانفعالي والتفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٤* (١٩١)، ٣٧٥ – ٤١٩.

القديمي، فاطمة يحيى. (٢٠٢٣). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالهناء النفسي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٣٣* ، ٤٧٣- ٤٩٨.

الكرزون، سحر كامل و محاسنة، أحمد موسى. (٢٠١٦). *مستوى التدفق النفسي وعلاقته بأنماط الضبط الصفي لدى المعلمين* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

كرميش، عبدالمالك فريد. (٢٠٢١) الصلابة النفسية وعلاقتها بجودة الكفايات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية: دراسة ميدانية حول أساتذة التربية البدنية بمدينة المسيلة. *مجلة الإبداع الرياضي، ١٢* (٢)، ٤٦١-٤٨٢.

كطفان، منتظر سلمان. (٢٠١٨). التدفق النفسي لدى معلمات رياض الاطفال. *مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية-جامعة ذي قار، ٨*(٢)، ١٢١- ١٥٢.

كمشة، آمال، وبومنقار، مراد. (٢٠٢٢). الكفايات التربوية والاحتياجات التدريبية لمربيات طفل ما قبل المدرسة بولاية عنابة. *مجلة العلوم الإنسانية، ٣٣* (٢)، ٢٤٩ – ٢٦٥.

مالح، فاطمة، مجيد، وداد كاظم، وخليل، آلاء إبراهيم. (٢٠١٩). الكفايات التدريسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمدرسي التربية الرياضية في محافظة بغداد. *مجلة التربية الرياضية، جامعة بغداد، ٣٠* (٢)، ٤٩١-٥٠٧.

مباركي، ريم عبدالله.(٢٠٢٣). تقييم الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بإدارة تعليم جازان في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهن. *المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)*، ٦ (٥٤)، ٩٨- ١٢٨.

محمد، نجلاء فتحي، بديوي، أحمد علي، وجلال، نور محمد. (٢٠٢٢). الكفاءة المهنية وعلاقتها بالتدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية- جامعة حلوان، ٢٨* ، ٢١٨ – ٢٧٣.

محمود، حنان حسين. (٢٠١٦). التنظيم الانفعالي والمعتقدات ما وراء المعرفية وعلاقتهما بقلق الامتحان لدى عينة من تلميذات المرحلة الجامعية. *مجلة العلوم التربوية، ٢٤* (٤) ،٦٩- ١١٧

محمود، هبة سامي. (٢٠١٨). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٢*(١١)، ١٠٤ – ٢٧٧.

المرسي، شيرين صبري. (٢٠٢٢). كفايات الأداء لدى معلمات رياض الأطفال وانعكاساتها على ممارستهم التربوية. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ١١٨* ، ٧٣٠- ٧٥١.

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

الموسوي، عبد العزيز حيدر، وشطب، أنس أسود . (٢٠١٦). التدفق النفسي وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية (جامعة الكوفة)*، ١٠ (١٨)، ٤٩ - ٩٢.

الناقة، محمود. (١٩٨٧). *التعليم القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاته*. دار النهضة العربية، القاهرة.

همام، داليا محمد (٢٠٢٠). التنظيم الانفعالي والازدهار النفسي كمتغيرات وسطية بين اليقظة العقلية والرضا عن الحياة لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية* ، ١٣ ، ٣٩٤ – ٥٠٤

يعقوب، يعقوب أحمد. (٢٠١٥). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض الكفايات التعليمية لدى معلم التربية الرياضية بالمرحلة الإبتدائية بدولة الكويت. *مجلة بحوث التربية الرياضية، جامعة الزقازيق، ٥٣* (٩٩)، ٥٣-٧١.

يونس، ياسمينا محمد. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لقوة السيطرة المعرفية والتنظيم الانفعالي في التنبؤ بدرجة امتلاك طالبات رياض الأطفال للكفايات المهنية. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، ٢١، ٣٩٢ – ٤٦٠.

يونس، ياسمينا محمد. (٢٠٢٢). التمكين النفسي والتوجهات الهدفية كمنبئات بالتدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة الطفولة والتربية، ١٤* (٥١)، ٢٧١- ٣٣٨.

Abler, B. & Kessler, H. (2009). Emotion regulation questionnaire: eine deutsche version des ERQ von Gross & John [Emotion regulation questionnaire - A German version of Gross & John's ERQ]. *Diagnostica 55*(3), 3144-3152.

Addai ,H. and Al-Anbki, W.. (2022). Effectiveness of a training program based on flow theory for middle school teachers and its impact on the achievement of their students. *Journal for Educators, Teachers and Trainers,Vol. 13*(4). 402-410.

Andony, T., Gorjian, N., & Finkelman, J. (2016). Effects of positive leadership and flow on employee well-being through the PERMA lens. *Austin J Psychiatry Behav. Sci. 3*(1), 1051-1061.

Asakawa, K. (2004). Flow experience and autotelic personality in Japanese college students: How do they experience challenges in daily life?. *Journal of Happiness studies, 5*(2), 123-154.

Balzarotti, S.; John, O. P. & Gross, J. J. (2010). An Italian Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire, *European Journal of Psychological Assessment, 26(*1), 161–167

Brockman, R., Ciarrochi, J., Parker, P., & Kashdan, T. (2017). Emotion regulation strategies in daily life: Mindfulness, cognitive reappraisal and emotion suppression. *Cognitive Behavior Therapy, 46* (2), 91-113.

Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers` responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development, 27*(7), 1018-1039.

Burić, I., and Frenzel, A. C. (2021). Teacher emotional labour, instructional strategies, and students' academic engagement: a multilevel analysis. *Teachers and Teaching,* 27, 335–352.

Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *In Frontiers in Education , 50*, 1 - 11.

Chang, M. L., & Taxer, J. (2021). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior*. Teachers and Teaching, 27*(5), 353-369

Chen, Tina. (2021). *Intrinsic Motivation of Kindergarten Teachers in the Workplace*. Master thesis at Metropolia University of Applied Sciences.

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

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

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

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology.* New York: Springer Dordrecht Heidelberg. Recuperado de

De Castella, K., Platow, M. J., Tamir, M., & Gross, J. J. (2018). Beliefs about emotion: Implications for avoidance-based emotion regulation and psychological health. *Cognition and Emotion*, 32(4), 773-795.

Dias,P.c.& Cadime, J. (2017). Protective Factors and resilience in adoescents: The Mediating role of self regulation. *Psicologia educative,*23(1),37-43.

Doyle, N., Downer, J. and Rimm-Kaufman, S.(2024). Understanding Teachers' Emotion Regulation Strategies and Related Teacher and Classroom Factors. *School Mental Health, 16,*123-136

Enebrink, P.; Björnsdotter, A. & Ghaderi, A. (2013). The Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric Properties and Norms for Swedish Parents of Children Aged 10-13 Years. *Europe's Journal of Psychology*, *9*(2), 289-303.

Engeser, S., & Baumann, N. (2016). Fluctuation of flow and affect in everyday life: A second look at the paradox of work. *Journal of Happiness Studies, 17*(1), 105-124.

Farokhi, E. & Hosseinchari, M. (2022). Emotion regulation and action control as predictors for decision making style. *International Journal of Behavioral Sciences, 14(*1), 34-39.

Fong,M.,&Loi,N.(2016). The mediating role of self-compassion in student psychological health. *Australian Psychologist,51*,431-441.

Gross, J. (1998). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(1), 224-237.

Gross, J. J. (1999). EmotIon RegulatIon: Past, Present, Future. *Cognition & Emotion, 13*, 551-573. doi: org/10.1080/026999399379186

Gross, J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science. 10*(6),214-218.

Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences*. Psychophysiology, 39*(3), 281-291.

Gross, J. (2009*). Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Press.

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3–20). The Guilford Press.

Gross, J. (2015). The extended process model of emotion regulation: elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry, 26*(1), 130-137.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 348-362.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 3-24). The Guilford Press

Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): *A*

psychometric evaluation. Psychological Assessment, 24(2), 2409-2417

Habe, K., Biasutti, M., &Kajtna, T. (2019):*Flow and satisfaction with life in élite musicians and top athletes. Frontiers in Psychology*, *10*, 1-11.

Han, J., Yin, H., Yang, X., and Wang, F. (2021). Does emotional labor matter for university teaching? Examining the antecedents and consequences of university teachers' emotional labor strategies. *Front. Psychol. 12,* 1-10.

Hassan,S.M., Hamid,T.A., Haron, S.A.& Ibrahim, R. (2020). Emotional regulation as a mediator between the filial behaviour of the oldest son and subjective well-being of older parents in Pakistan. *Psychogeriatrics, 20*: 59–69.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 129-153

Jazaieri, H., Mc Gonigal, K., Jinpa, T., Doty, J., Gross, J., & Goldin, P. (2013). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation, *Motivation and Emotion*, 1-12

Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: Indirect associations through emotion regulation*. Early Education and Development*, 31(7), 1031–1051

Katana M, Röcke C, Spain S.M., & Allemand M. (2019). Emotion Regulation, Subjective Well-Being, and Perceived Stress in Daily Life of Geriatric Nurses. Emotion Regulation, Subjective Well-Being, and Perceived Stress in Daily Life of Geriatric Nurses. *Frontiers in Psychology, 10*:1097. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01097.

Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Educația Plus, 14*(3), 7-15.

Lu, R., S. (2016). Relationships among serious leisure, flow experience and subject well-being: The moderating effect of spousal support. *The Journal of Human Resource and Adult Learning, 12* (1), 75-85.

Ma P, Zhang L, Dong H and Yu J (2023) The relationships between teachers' emotional labor and display rules, trait emotions

exhaustion, and classroom emotional climate. *Front*,14, 14:957856

Ng, Z. J., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2018). Mediating effects of emotion regulation strategies in the relations between stressful life events and life satisfaction in a longitudinal sample of early adolescents*. Journal of school psychology, 70*, 16-26.

Ng, J., Rogers, M. & McNamara, C. (2023). Early childhood educator's burnout: A systematic review of the determinants and effectiveness of interventions. *Issues in Educational Research*, 33(1), 173-206.

Norsworthy, C, Dimmock, J,,Miller, D., 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*, 309-337.

Norsworthy, C., Jackson, B., & Dimmock, J. A. (2021). Advancing our understanding of psychological flow: a scoping review of conceptualizations, measurements, and applications. *Psychological Bulletin, 147*(8), 806-827.

Peifer, Corina, Wolters, Gina, Harmat, László , Heutte, Jean , Tan, Jasmine , Freire, Teresa , Tavares, Dionísia Fonte, Carla , Andersen, Frans, van den Hout, Jef, Šimleša, Milija , Pola, Linda, Ceja, Lucia and Triberti, Stefano. (2022).) A Scoping Review of Flow Research*. Front. Psychol. 13*:815665

Rijavec, M., Ljubin Golub, T., Jurčec, L., & Olčar, D. (2017). Working part-time during studies: The role of flow in students' well-being and academic achievement. Croatian Journal of Education: *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 19*(Sp. Ed. 3), 157-175.

Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions*. Behavior Therapy, 40, 142–* 154.

Ruiz-Alfonso, Z. & Leon, J. (2018). Teaching quality: relationships between passion, deep strategy to learn, and epistemic curiosity School Effectiveness and School Improvement, 30 (2), 1-19

Schäfer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2020). Coping strategies as mediators within the relationship between emotion-regulation and perceived stress in teachers*. Intrenational Journal of Emotional Education, 12*(1), 35-47.

Sharma, P., & Srivastava, U. R. (2020). Emotion Regulation and Job Satisfaction as Predictors of Subjective Well-being in Doctors. *Management and Labour Studies, 45*(1), 7-14.

Shim, S. S., Finch, W. H., Cho, Y., & Knapke, M. (2021). Understanding teachers' job satisfaction and flow: the dual process of psychological needs. Educational Psychology, 1 – 18.

Sinnott, J. D (2013). *Positive Psychology: Advances in understanding adult motivation*. New York, Springer Science & Business.

Snow, N., Ward, R., в ecker, S. & Raval, v. (2013). Measurement Invariance of the Difficulties in Emotion Regulation Scale in India and the United States. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 3*(1), 147-157

St-Louis, A. C., Rapaport, M., Poirier, L. C., Vallerand, R. J., & Dandeneau, S. (2020). On emotion regulation strategies and well-being: The role of passion. *Current Psychology,1*-11

Swann, C., Piggott, D., Crust, L., Keegan, R., & Hemmings, B. (2015). Exploring the interactions underlying flow states: A connecting analysis of flow occurrence in European Tour golfers. *Psychology of Sport and Exercise, 16*, 60-69.

Swartz, R. A., & McElwain, N. L. (2012). Preservice teachers' emotion related regulation and cognition: Associations with teachers' responses to children's emotions in early childhood classrooms. *Early Education & Development, 23*(2), 202-226.

Tavares, D. & Freire, T. (2016). * Flow experience, attentional control, and emotion regulation: contributions for a positive development in adolescents. *Revista PSICOLOGIA,* Vol. 30 (2), 77-94. doi: 10.17575/rpsicol.v30i2.1119

Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., & Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: Cognitive reappraisal ability

moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, *10*(6), 783-795.

Vahedi, S., Hashemi, C., & Einipour, J. (2013). Investigation of Relationship among Emotional control, Cognitive emotional regulation and Obsessive beliefs in high school girl students of Rasht. *Advances in Cognitive Science, 15*(2), 63- 71.

Wang, X. (2022) The relationship between flow experience and well-being of university music teachers: The sequential mediating effect of work passion and work engagement*. Frontiers in psychology*, 1-11.

Wang, Y., Xu, W., & Luo, F. (2016). Emotional resilience mediates the relationship between mindfulness and emotion. *Psychological Reports, 118*(3), 725-736.

Yang, X., Cheng, P., Lin, L., Huang, Y, & Ren, Y., (2019): Can an integrated system of electroencephalography and virtual reality further the understanding of relationships between attention, meditation, flow state, and creativity?. *Journal of Educational Computing Research*.57, No.4, 846-876.

Ye, B., Zhao, S., Zeng, Y., Chen, C., & Zhang, Y. (2022). Perceived parental support and college students' depressive symptoms during the COVID-19 pandemic: the mediating roles of emotion regulation strategies and resilience. Current Psychology, 5, 1-12.

Yin, Y., Li, Y., Zhang, X., Li, H., & Li, J. (2021). Emotional Suppression or Cognitive Reappraisal: Which Is More Effective in Improving Social Behavior and Affect? Frontiers in Psychology, 12, 226-329.

Yoshida, K., Asakawa, K., Yamauchi, T., Sakuraba, S., Sawamura, D., Murakami, Y., & Sakai, S. (2013). The flow state scale for occupational tasks: development, reliability, and validity. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy, 23*(2), 54-61

Yousaf, O., & Taylor, J. (2022). Dispositional mindfulness mediates the relationship between emotion regulation and creativity*. Journal of Creativity in Mental Health*, 1 (2), 1-11.

Zarotti, N., Povah, C., & Simpson, J. (2020). Mindfulness mediates the relationship between cognitive reappraisal and resilience in higher education students*. Personality and Individual Differences, 156*, 109-11.