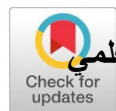


Research Article

Open Access



التدفق و"المجازفة مقابل الحذر" في علاقتهما بأحد مكونات ذكاء الشدائد "التحمل" لدى عينة من معلمي المتفوقين وذوي الإعاقة

هنيه موسى المبروك طاهر^{*1}

الباحث الأول^{*1}: قسم علم النفس،
كلية الآداب، جامعة عمر المختار،
ليبيا

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين معلمي الطلاب المتفوقين دراسياً وذوي الإعاقة في التدفق النفسي، والتحمل النفسي، والأسلوب المعرفي (المجازفة/الحذر)، وتفسير هذه الفروق من خلال تحليل المقابلات. واعتمدت الدراسة تصميمًا مختلطاً تفسيرياً متتابعاً، جمع بين المنهج الكمي والمنهج الوصفي التحليلي، على عينة بلغت (46) معلماً ومعلمة، منهم (10) من مراكز المتفوقين و(36) من مراكز ذوي الإعاقة بمدينة البيضاء ودرنة في ليبيا. وطُبقت مقاييس التدفق النفسي والتحمل والمجازفة والحذر، إلى جانب إجراء مقابلات مع عدد من المسؤولين والمتخصصين. أظهرت النتائج تفوق معلمي الطلاب المتفوقين في التدفق النفسي وبعده: الاندماج في المهمة والتحكم، مع انخفاض مستوى التدفق العام لدى العينة. كما ارتفع التحمل النفسي لدى جميع أفراد العينة، مع تفوق معلمي المتفوقين، في حين مال معلمو ذوي الإعاقة إلى الحذر، بينما اتجه معلمو المتفوقين إلى المجازفة المحسوبة. وأوضحت النتائج النوعية أن هذه الفروق تعكس تكيفاً وظيفياً مع طبيعة ومتطلبات بيئات العمل المختلفة.

الكلمات المفتاحية: التدفق، التحمل، ذكاء الشدائد، المجازفة، الحذر، نموذج فايفر.

***Corresponding author:**

Haniyeh M. Al-Mabrouk,
mousahaniya57@gmail.com
Department of Psychology,
Faculty of Arts, Omar Al-Mukhtar University, Libya

Received:
26/03/2026

Accepted:
05/07/2026

Publish online:
31/08/2026

Flow and "Risk-Taking versus Caution" in Relation to the "Endurance" Component of Adversity Quotient among a Sample of Teachers of Gifted Students and Students with Disabilities

Abstract: This study aimed to examine differences between teachers of academically gifted students and teachers of students with disabilities in psychological flow, psychological endurance, and cognitive style (risk-taking/caution), as well as to provide qualitative interpretations of these differences through interview analysis. A sequential explanatory mixed-methods design was adopted, combining quantitative and descriptive-analytical approaches. The sample consisted of 46 teachers: 10 from gifted students' centers and 36 from centers serving students with disabilities in Al-Bayda and Derna, Libya. Measures of psychological flow, endurance, risk-taking, and caution were administered, supplemented by interviews with administrators and specialists. The findings revealed significant differences in overall psychological flow and its dimensions of task absorption and control in favor of gifted-student teachers, although overall flow was low across the sample. Psychological endurance was generally high, with significantly higher levels among gifted-student teachers. Teachers of students with disabilities showed greater caution, whereas gifted-student teachers demonstrated greater calculated risk-taking. Qualitative findings indicated that these differences reflect functional adaptation to the distinct demands of each educational environment.

Keywords: Flow, Endurance, Adversity Quotient, Risk-Taking, Cautiousness, Pfeiffer Model



المقدمة

يعمل معلمي المتفوقين وذوي الإعاقة في بيئات تربوية استثنائية تتسم بضغوط مهنية عالية. هذه البيئات تختبر التحمل النفسي للمعلم ومعامل ذكاء الشدائد، وتتطلب حالات من التدفق المهني للتعامل مع التعقيدات، وتعتمد على المجازفة المعرفية المحسوبة في تجريب استراتيجيات تدريس جديدة. تم تفصيل ذلك في ثلاث محاور، كالتالي:

(أولاً) **التدفق النفسي**: قدّم الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي **ويليام جيمس** (William James) مفهوم "تدفق الوعي" (Stream of Consciousness) "في عمله المؤسس" **مبادئ علم النفس**

The Principles of Psychology عام 1890، الذي وصف التجربة الذاتية للعقل بأنها "تيار الوعي" (Stream of Consciousness) "مستمر، متغير، ومتصل من الأفكار والمشاعر، وليس سلسلة من العناصر المنفصلة والمتقطعة، مؤكداً بذلك على طبيعتها الديناميكية والشخصية. وقد طور "جيمس" هذا المفهوم لاحقاً ليشمل فكرة أن التدفق المستمر يمكن فهمه على أنه يتكون من "نبضات" أو لحظات فردية من الوعي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعمليات العصبية الدماغية.

ثم ظهر مفهوم التدفق (Flow) في أواخر الستينيات على يد عالم النفس الإيجابي "**ميهايلي كسكزينتيميهالي**" (Mihaly Csikszentmihalyi). الذي عرّفه في عمله عام 1975 بأنه "حالة ذهنية مثلى يشعر فيها الفرد باندماج تام وتركيز عميق أثناء أداء نشاط ما، حيث تتوازن التحديات المطروحة مع مهارات الفرد، مما يؤدي إلى استغراق كامل وفقدان الإحساس بالزمن والشعور بالمتعة الجوهرية من النشاط ذاته" (Csikszentmihalyi, 1975: 36). تتسم حالة التدفق بتركيز الانتباه بشكل كامل على المهمة، وضوح الأهداف، والتغذية الراجعة الفورية، والشعور بالتحكم الشخصي، وانسجام الفعل والوعي ((Csikszentmihalyi, 1990, 1996). ويشكل هذا التوازن الدقيق بين - التحدي والمهارة - ركيزة التجربة؛ حيث يؤدي عدم التوازن عند تفوق التحديات إلى القلق، أو الملل عند تفوق المهارات (Csikszentmihalyi, 1975).

جادل "ناتسولاس" (Natsoulas, 1992-1993) تطوّر تصور "ويليام جيمس ل"تيار الوعي" الذي قدّمه في "مبادئ علم النفس" (1890)، فبينما بدا وصفه الظاهري للخبرة الواعية مستمراً ومتدفقاً، فإن تحليله اللاحق أشار إلى أن هذا "التدفق" مكون في جوهره من سلسلة من حالات وعي منفصلة ومتتالية. واستند "جيمس" في هذا على محورين رئيسيين:

1. علاقة الوعي بالعمليات الدماغية الكامنة.

2. طبيعة الإدراك المباشر للحالات الواعية الذاتية.

يُعرّف "التدفق" في الأدبيات باعتباره حالة نفسية مثلى للاندماج والانغماس التام في نشاط ما، وقد تعددت تعريفاته؛ لتؤكد على أبعاد مختلفة، كالتوازن بين "التحدي والمهارة" الذي عرّفه "روجاتكو" (Rogatko, 2009: 133)

بأنه الحالة التي "ينغمس فيها الفرد تماماً في النشاط، خاصة عندما يتطابق مستوى مهارته مع مستوى التحدي المطروح".

بينما ركز "سولانليس" وزملاؤه (Solanelles et al., 2014.63) على "الخبرة الاستثنائية التي يمر بها الفرد عند بلوغه ذروة أدائه أو مستويات أعلى من أدائه المعتاد".

ووصفه "جackson ومارش" (Jackson & Marsh, 1996.18) التدفق بأنه "حالة من الاندماج الكلي في العمل تؤدي إلى الأداء الأمثل وظيفياً (بدنياً وعقلياً)، حيث يعمل الجسم والعقل معاً في انسجام". كما ارتبط التدفق بالدافعية العالية، وهو "الميل للعمل بجد لتحقيق التفوق والامتياز" (Wong & Csikszentmihalyi, 1991.541).

ومن المفيد التنويه إلى أن مفهوم التدفق (Flow) هو أحد المصطلحات المحورية في علم النفس الإيجابي، الذي تأسس كحركة أكاديمية رسمية على يد مارتن سليجمان (Seligman) خلال رئاسته للجمعية الأمريكية لعلم النفس عام 1996. وقد استقطب هذا التوجه الذي انصرف عن التركيز الحصري على جوانب الضعف والمرض - اهتمام علماء مثل ميهالي كسكزينتيهيمالي (Csikszentmihalyi) الذي يعد أحد مؤسسيه، حيث ركز أبحاثه على "التجربة المثلى" و"حالة التدفق" كأعلى تجليات الصحة النفسية الإيجابية وجودة الحياة .

(Csikszentmihalyi, 1990; Seligman, 1996). وأتسع تعريف "التدفق" ليرتبط ارتباطاً وثيقاً بمكونات السعادة، حيث عرفه سليجمان (Seligman, 2005.39) بأنه تجربة تتضمن الرضا والسرور والمنفعة، مما يجعله غاية منشودة لتحقيق الذات والصحة النفسية. وبذلك يمثل التدفق حالة من الطاقة النفسية الإيجابية، التي تتميز بالثقة العالية والمشاعر الإيجابية التي تعزز الأداء المتميز (Hager, 2015.31). وبالمقابل يتسم الأفراد ذوو التدفق المرتفع بمستويات عالية من الدافعية الذاتية والتوجه نحو إنجاز المهام في وقتها دون تسويف (Lee, 2005.9). ودعم "أبوتي وآخرون" (Abbott et al., 2006) "مفهوم السعادة المرادف لمفهوم التدفق"، وحددوا ستة مكونات أساسية لهذا المفهوم الموحد، وهي: الاستقلالية، التمكن البيئي، التطور الشخصي، تقبل الذات، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والحياة الهادفة.

وعليه، يُحدث التدفق آثاراً إيجابية متعددة على أداء الفرد وحالته النفسية، أبرزها:

1. الاندماج والتحفيز الذاتي: يشعر الفرد بتركيز عميق في المهمة، مع انسيابية في الأداء وإحساس عام بالنجاح، وتزداد هذه الحالة بازدياد متعة المهمة لدى الفرد (Ishimura, 2009. 52). كما أن المتعة الجوهرية الناتجة عن النشاط ذاته تصبح هي المحفز الرئيسي، مما يقلل الاهتمام المباشر بنتائج النجاح أو الفشل (Seligman, 1995. 145)

2. تحسين الأداء والمرونة: يصل الفرد إلى حالة من الانسجام التام مع متطلبات العمل المتغيرة، مما يمكنه من بلوغ ذروة الأداء (Seligman, 1995. 145).

3. تعزيز الالتزام والمقاومة النفسية: يؤدي التدفق إلى زيادة التزام الفرد بمهامه، ويعزز دافعية الإنجاز وقدرته على مواجهة الشدائد وتحمل المسؤولية (Gözde, 2016. 160).

بناءً على ما سبق، يتجه التحليل إلى التساؤل عن العوامل التي تجعل الأفراد يحافظون على أدائهم وصحتهم النفسية في مواجهة الظروف الضاغطة. منذ ظهور الاتجاه الإنساني في علم النفس، انصب اهتمام الباحثين على دراسة العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة وأشكال المعاناة النفسية، مع ملاحظة ظاهرة هامة، وهي: أن غالبية الأفراد يحتفظون بصحتهم النفسية والجسدية رغم تعرضهم لأحداث ضاغطة. هذا الاستنتاج قاد الدراسة نحو المتغيرات النفسية والبيئية التي تعمل كمعوامل وقائية، وكان أبرزها مفهوم ذكاء الشدائد وأبرز أبعاده "التحمل النفسي".

(ثانياً) التحمل النفسي: ظهر مفهوم التحمل النفسي (Hardiness) في الأدبيات النفسية عام 1979 من خلال البحث المنظم لعالم النفس الأمريكية "سوزان كوباسا" (Kobasa) في دراستها المعنونة "ضغوطات الحياة والشخصية والصحة". وضعت كوباسا الأساس لهذا المفهوم خلال إعدادها لرسالة الدكتوراه تحت إشراف "سلفاتور مادي" (Maddi) بجامعة شيكاغو، حيث نشرت سلسلة دراسات بمجلة الأسرة تحت عنوان "تجنب الضغوطات هو الوسيلة الفاعلة للوقاية من الآثار السلبية للضغوطات". ويُعد "ذكاء الشدائد" (AQ) إطاراً علمياً لفهم وتطوير "المرونة النفسية"، وقد أثبتت الدراسات الحديثة فعاليتها في التنبؤ بالأداء المهني والصحة النفسية، مما يجعله أداة قيمة تتجاوز مفاهيم الذكاء التقليدية. إن مفهوم "مؤشر ذكاء الشدائد" (Adversity Quotient – AQ) هو مفهوم راسخ في علم النفس الإيجابي والسلوك التنظيمي، ويشير إلى قدرة الفرد على مواجهة التحديات والصعوبات، والمرونة في تجاوزها، والمثابرة لتحويلها إلى فرص للنجاح. يُعتبر مقياساً علمياً للصمود النفسي (Resilience) في مواجهة التغيرات والضغوط المستمرة.

صاغ العالم والمستشار "بول جي. ستولتز" (Paul G. Stoltz) في كتابه الرائد "Adversity Quotient: Turning Obstacles into Opportunities" الصادر عام 1997.

مؤشر ذكاء الشدائد (AQ) هو مقياس لقياس مرونة الفرد وقدرته على التحمل في وجه التغير المستمر، والضغط، والصعوبة. إنه ببساطة مقياس لكيفية استجابة الشخص للشدائد. ذهب "ستولتز" إلى أن معدل ذكاء الشدائد (AQ) هو مؤشر أقوى للنجاح من معدل الذكاء الإدراكي (IQ)، أو الذكاء العاطفي (EQ)، أو الذكاء الاجتماعي (SQ)؛ لأنه يفسر لماذا يتفوق بعض الأشخاص ويتغلبون على الصعاب في حين يستسلم آخرون، بغض النظر عن خلفياتهم العلمية أو الاجتماعية. وهذا يدعم وصف "كوباسا" للصلابة النفسية بأنها "سمة شخصية نموذجية تقوم على إدارة ضغوطات الحياة للحفاظ على الصحة النفسية والجسمية" (Kobasa.1981.378). تبنت هذا الاتجاه لتأثرها بعلماء النفس الإنسانيين والوجوديين مثل: هانز سيللي، رولو ماي، فيكتور فرانكل وكذلك تأثرها بالاتجاه السلوكي الذي يمثله "أرنولد لازاروس"

من خلال سلسلة الأبحاث تبين أن مفهوم التحمل النفسي يتكون من ثلاث مكونات متكاملة:

1. الالتزام (Commitment): الميل للانخراط النشط في الحياة

2. التحكم (Control): الاعتقاد بالقدرة على التأثير في الأحداث

3. التحدي (Challenge): اعتبار الضغوط فرصاً للنمو

هذه المكونات تعمل كمتغير نفسي مخفف لوطأة الأحداث الضاغطة (Maddi, 2002؛ Kobasa, 1979). وأضاف "سويل وآخرون" (Sewell, Earl, & Clough, 2001) مكوناً رابعاً أسموه "التحمل الذهني" استناداً إلى نظرية "كوباسا ومادي".

يتوضع مفهوم التحمل النفسي ضمن شبكة من المفاهيم الإيجابية ذات الصلة:

- **تحمل الإحباط** (Frustration Tolerance): الذي عرّفه ميكارفيتش (Makarevich, 1986) كسمة شخصية مهمة في عملية التوافق الفعال. وعرفه كازرينهننج (Katherinehenning, 2014) بأنه "الصبر على حالة التوتر والقلق الناتجة عن تأجيل الإشباع".

- **المناعة النفسية** (Psychological Immunity): التي عرفها أولاه (Olah, 2004) بأنها "نظام متكامل من أبعاد الشخصية المعرفية والدافعية والسلوكية التي توفر المناعة ضد الإجهاد" وتتكون من ستة عشر بُعداً تشمل التفكير الإيجابي، الإحساس بالسيطرة، مفهوم الذات الإبداعي، وغيرها

- **الشخصية المناعية**: التي اقترح هنري (Henry, 1995) تعريفها بأنها "القدرة على إيجاد السعادة ومعنى الحياة والصحة حين تطرح الحياة أصعب تحدياتها".

أشارت دراسات "مادي" وآخرون (Maddi, 2003؛ Maddi & Hightower, 1999) إلى أن الصلابة النفسية تؤدي لتوحيد الجهود في حل المشكلات بدلاً من إنكارها، كما لها دور وقائي من الضغوط المهنية وتعد متنبأً قوياً لرضا الفرد عن وظيفته. واقترحوا أن الصلابة تدعم نوعاً من المواجهة التكيفية التي تقلل من أضرار أحداث الحياة الضاغطة، أسموها "المواجهة التحويلية". وأشار روتر (Rutter, 1990) إلى أن المتغيرات الشخصية والاجتماعية - مثل الاستقلالية، تقدير الذات، المساندة الأسرية والاجتماعية - تلعب دوراً هاماً في إدراك الأحداث الضاغطة ومواجهتها، كونها تؤثر في تقييم الفرد للحدث الضاغط وفاعلية موارده النفسية والاجتماعية.

بعد استعراض مفهومي التدفق كحالة مثلى والتحمل النفسي كعامل وقائي، يتجه التحليل إلى دراسة الأساليب المعرفية التي تحدد كيفية تعامل الأفراد مع المعلومات واتخاذ القرارات في بيئات العمل، وخاصةً بعد التطورات المعاصرة التي وسعت هذه المفاهيم لتشمل منظوراً تنظيمياً وتربوياً. في هذا الإطار، يبرز الأسلوب المعرفي ثنائي القطب (المجازفة - الحذر) كإطار تفسيري حاسم لفهم آليات التفاعل مع المهام والتحديات المهنية وكيفية تنفيذ ذكاء الشدائد.

(ثالثاً) **الأسلوب المعرفي "المجازفة والحذر"**: ظهر مصطلح المجازفة في علم النفس عام 1950، ولكن البداية العلمية الحقيقية كانت في الفترة (1970-1980) كما هو مؤرخ في دراسة "ويني وجوهن" (Wayne & John, 1975). وجاءت "المجازفة" في نظرية السمات عند "كاتل" (Cattell) باعتبارها السمة السابعة من بين السمات

الست عشرة للشخصية. كما أشار "جيفورد" (Guilford, 1980) في دراساته إلى أن المجازفة سمة معرفية في الشخصية ذات الوجهة الاجتماعية، تحدد تفاعل الفرد في المواقف المختلفة، حيث يتسم الأفراد المجازفون بالجرأة والسيطرة والذكاء والنضج الانفعالي، مع ملاحظة أن الميل للمجازفة يقل مع تقدم العمر. وقدّم "زيكرمان" (Zuckerman, 1979.10) تعريفاً أكثر تحديداً بعد بحث مكثف، عرّف فيه المجازفة بأنها " الحاجة إلى أحاسيس وخبرات متنوعة وجديدة ومعقدة، والاستعداد لتحمل الشدائد الجسدية والاجتماعية من أجلها". إلا أن هذا التعريف قوبل بنقد بسبب فشله في تفسير سلوكيات المجازفة لدى الأفراد الذين لا يمتلكون هذه السمة بشكل بارز. وعلى النقيض، فسّر "سلوفيك" (Slovic, 1962) سلوك المجازفة بأنه لا يمكن إرجاعه إلى سمة واحدة، بل يرتبط بمتغير عام يتشكل بالمواقف لدى أشخاص معينين، مما يجعله أقرب إلى أن يكون موقفياً وليس سمة ثابتة.

في حين وضع "أتكنسون" (Atkinson, 1964) نموذجاً للمجازفة يربطها بالدافعية لتحقيق النجاح، حيث افترض أن الأفراد ذوي الدافع العالي لتحقيق النجاح يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة (مجازفة معتدلة)، بينما يميل ذوو الدافع لتجنب الفشل إلى اختيار درجات متطرفة من المجازفة (عالية جداً أو منخفضة جداً). وفسر "يتس" (Yates, 1994) هذا الاختلاف من خلال درجة الخوف من الفشل، حيث يفضل الأفراد ذوو الخوف المنخفض المجازفة المعتدلة. وتعددت التعريفات اللاحقة للميل للمجازفة على النحو التالي:

- جينتونج (Jintong, 2007): بأنه الاتجاه الحالي للفرد نحو اتخاذ أو تجنب المجازفة.
- بوير وبيرنز (Boyer & Byrnes, 2009.23): بأنه الميل للإجراءات التي تؤدي على الأرجح إلى نتائج سليمة، وتجنب الإجراءات التي قد تؤدي إلى نتائج غير سليمة.
- إيروين (Irwin, 2009.19): بأنه "استعداد الفرد للانخراط في أعمال أو سلوكيات تتضمن نتائج غير مؤكدة ومن المحتمل أن تكون خطيرة".
- هادلي (Hadley, 2008.1): بأنه "كل سلوك يتضمن احتمالاً للنتائج غير المرغوب فيها"
- كاردوسو وفيمر (Cardoso & Verner, 2007): باعتباره شكلاً من أشكال السلوك الإنساني الذي يتضمن تحدياً للحصول على مكافأة، في ظل عنصر عدم اليقين.

أبرزت التطورات المعاصرة تمييزاً جوهرياً بين "المجازفة المتهورة غير المحسوبة، والمجازفة المحسوبة". حيث عرّفها كوستا وكالليك (Costa & Kallick, 2008.35) بأنها "الانطلاق في خبرات وأساليب تفكير جديدة واختيار فرضيات من خلال خبرات سابقة، واستغلال الفرص لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات". وأضافا لاحقاً عام (2015) بأنها "مجموعة التحولات التي يتعرض لها الفرد نتيجة عوامل داخلية أو خارجية تؤثر في قدرته على إصدار الأحكام"، مع التأكيد على أن أهم ما يميز أصحاب هذا السلوك هو قدرتهم على تحديد ما هو ملائم ومعرفة أن ليس كل المخاطر تستحق الإقدام عليها.

في الإطار المهني، ربط "سترونغ" (Strong, 1994.66) في مقياس (الميول المهنية) بين النمط المجازف والبراعة اللفظية في التسويق والقيادة والبحث عن المراكز القيادية، مع الاستمتاع بالعمل التنافسي والمغامرة . وقدم "هولاند" (Holland, 1985) في مقياسه أوصافاً لنمط الشخصية المجازفة التي تتسم بالمغامرة والسيطرة والاندفاع والقدرة على الإقناع والثقة بالنفس.

وفي السياق التربوي الحديث، لم يعد يُنظر إلى المجازفة على نحو تجريدي، بل كعنصر حيوي في الابتكار التربوي. حيث تُعد المجازفة التربوية المحسوبة شرطاً ضرورياً للتعليم الإبداعي، خاصة في بيئات تعليم الموهوبين (Beghetto, 2023). في المقابل، قد يمثل "الحذر المهني المدروس" استجابة تكيفية في بيئات عالية المسؤولية مثل فصول ذوي الإعاقة، حيث تفوق مراعاة سلامة الطالب واستقراره أي دوافع للتجريب (Figner & Weber, 2019).

ختاماً، يمكن فهم التفاعل بين متغيرات الدراسة من خلال منظور نموذج مطالب-موارد العمل المعدل. حيث تشكل الموارد الشخصية (مثل التحمل النفسي) حاجزاً وقائياً ضد الإرهاق. ولكن لتحويل هذا الصمود إلى أداء مثمر (تدفق)، فإن ذلك يتطلب أيضاً موارد وظيفية تسمح بالمبادرة والمجازفة المحسوبة (Moneta, 2021)؛ (Culbertson et al., 2020). وقد أبرز التباين الحاد في نتائج الدراسات التطبيقية – مثل ارتفاع الإنهاك لدى معلمي ذوي الإعاقة في البيئات عالية التحدي (المبروك، 2016¹)، مقابل الدراسة الحالية ارتفاع التدفق والتحمل والميل للمجازفة المحسوبة لدى معلمي الموهوبين وذوي الإعاقة (2021) حاجة بحثية ملحة لتجاوز النظرة التجزئية. مما يستدعي تطوير نموذج تدخل تكاملي يهدف إلى بناء الموارد النفسية الإيجابية (التدفق، التحمل، المجازفة المحسوبة) داخل البيئات التعليمية ذات التحديات العالية.

تتجلى **المشكلة البحثية الرئيسية** في الفجوة بين المتطلبات النفسية المتنوعة للعمل مع فئتي الطلاب الموهوبين و ذوي الإعاقة، والخصائص النفسية الفعلية للمعلمين في كل تخصص. على الرغم من الأهمية الحيوية لكل من التدفق النفسي والتحمل النفسي والأسلوب المعرفي المتوازن (المجازفة مقابل الحذر) للأداء المهني، فإن الدراسات السابقة لم تتناول بشكل منهجي كيف تختلف هذه المتغيرات بشكل تآزري بين المعلمين في هذين المجالين المتميزين.

ظهرت الحاجة الماسة لإجراء الدراسة الحالية للأجابة على **التساؤلات التالية**:

1. هل تختلف مكونات التدفق النفسي، والتمثلة في (الاستمتاع الذاتي، وضوح الأهداف، التوازن بين التحدي والمهارة، التركيز التام، الإحساس بالسيطرة، التغذية الراجعة الواضحة، اندماج الفعل في الوعي، تبدل إيقاع الزمن، غياب الشعور بالذات) بين معلمي الموهوبين ومعلمي ذوي الإعاقة، وإلى أي مدى ؟

¹ المبروك، هنية موسى " الإنهاك النفسي وعلاقته بالعمر والخبرة التدريسية والحالة الاجتماعية لمعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة البيضاء (دراسة مقارنة بين المعلمات بمركز التوحد والقدرات الذهنية) منشور في المجلة الليبية العالمية – جامعة بنغازي، كلية التربية-المرج –العدد التاسع، شهر سبتمبر (2016).

2. هل يمتلك معلمو التربية الخاصة، رغم ضغوط المهنة، مستويات مرتفعة من ذكاء الشدائد المتمثل في (التحمل) ، وهل يختلف نمط هذا التحمل (الالتزام، التحكم، التحدي) باختلاف التخصص (موهوبين، ذوي الإعاقة) ؟

3. هل يميل الأسلوب المعرفي للمعلمين نحو المجازفة أو الحذر كبعدين مستقلين، وهل يرتبط هذا الميل بطبيعة التخصص (عمل إبداعي محفّز للمجازفة أم عمل رعائي محفّز للحذر المدروس)؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معلمي الطلاب المتفوقين ومعلمي الطلاب ذوي الإعاقة، في:
 - الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس التدفق النفسي (الاندماج في المهمة، التحكم والتغذية الراجعة، الاستمتاع والتوازن).
 - الدرجة الكلية ومكونات مقياس التحمل النفسي (الالتزام، التحكم، التحدي).
 - درجتى الميل للمجازفة والميل للحذر كبعدين منفصلين.
2. وصف المستويات العامة (مرتفع/متوسط/منخفض) للتدفق والتحمل النفسي، واتجاه الميل في الأسلوب المعرفي (المجازفة/ الحذر) لدى كل مجموعة من معلمي المتفوقين وذوي الإعاقة.
3. تفسير النمط العام للنتائج في ضوء إطار "رأس المال النفسي الإيجابي" ونماذج "مطالب-موارد العمل" (JD-R) ونظرية "تقرير الذات" (Self-Determination Theory).
4. بلورة توصيات عملية تستند إلى النتائج لتوجيه برامج الدعم النفسي والتدخلات التطويرية المهنية المخصصة لكل فئة من المعلمين.

أهمية الدراسة : تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال الجوانب النظرية و التطبيقية الآتية:
الأهمية النظرية:

1. تساهم الدراسة في تطوير القياس النفسي من خلال تطبيق وتقييم نموذج فصل الأبعاد المتضادة (كالمجازفة و الحذر)، مما يوفر نموذجاً قد يكون أكثر دقة من النماذج الثنائية التقليدية في سياقات مهنية محددة.
2. تقدم الدراسة اختباراً تطبيقياً لـ إطار "رأس المال النفسي الإيجابي" في سياق عربي ومهني تربوي خاص، مما يساهم في تعميم هذا الإطار الحديث وفهم مكوناته (كالمرونة والفعالية الذاتية) في مجالات الضغط المهني.
3. تُعالج الدراسة ندرة البحوث العربية التي تقارن بشكل منهجي بين الخصائص النفسية للمعلمين في تخصصي الموهوبين و ذوي الإعاقة، مقدمةً بيانات مقارنة قيمة للإثراء النظري في مجالي علم النفس المهني و تعليم الفئات الخاصة.

الأهمية التطبيقية :

1. تساعد النتائج واضعي السياسات التربوية ومديري المؤسسات التعليمية في تصميم برامج تدريبية ودعم نفسي مخصصة. على سبيل المثال، إذا أظهرت النتائج انخفاض التدفق لدى معلمي ذوي الإعاقة، يمكن تصميم برامج لإدارة الضغوط وتعزيز الاندماج. وإذا أظهرت تفوقاً في المجازفة لدى معلمي الموهوبين، يمكن تطوير برامج لتحويل هذه المجازفة إلى مبادرات إبداعية منهجية.
2. تحسين جودة الحياة الوظيفية للمعلمين من خلال تشخيص نقاط القوة (كالتحمل النفسي العالية) والتحديات (كضعف التدفق)، تفتح الدراسة الباب أمام مبادرات تستهدف تعزيز الصحة النفسية والرضا الوظيفي للمعلمين، مما ينعكس إيجاباً على استقرارهم واستمراريتهم في هذه المهنة الحيوية.
3. تحسين المخرجات التعليمية: المعلم المتمتع بصحة نفسية جيدة وموارد نفسية غنية هو الأكثر قدرة على تقديم الدعم الفعال. لذا، فإن أي جهد لتحسين حالة المعلمين النفسية هو استثمار غير مباشر في تحسين النتائج التعليمية و التنمية للطلاب الموهوبين وذوي الإعاقة.

مصطلحات الدراسة : تستند الدراسة الحالية إلى ثلاثة مفاهيم نفسية مركزية، تُشكل في تفاعلها نظاماً ديناميكياً يفسر الاختلافات في التجربة المهنية والأداء بين فئات المعلمين. وفيما يلي تعريفها الإجرائي وفقاً للأدبيات الحديثة:

1. التدفق النفسي (Flow)

يُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة على أنه الحالة النفسية الذاتية المثلى التي يتمتع بها المعلم أثناء ممارسة عمله، والمتمثلة في التركيز العميق والاندماج الكامل في المهمة التعليمية، مع شعور بالتحكم والتلقائية وفقدان الإحساس بالزمن، نتيجة التوازن المدرك بين تحديات المهنة ومهاراته الشخصية. ويُقاس من خلال مقياس التدفق المعدل، الذي يركز على بُعدي الاندماج في المهمة والإحساس بالتحكم (Csikszentmihalyi, 2014).

2. التحمل النفسي (Psychological Hardiness)

هو أحد أبعاد معامل ذكاء الشدائد، ويُعرّف إجرائياً على أنه السمة الشخصية للمعلم التي تعمل كدرع وقائي ضد الضغوط المهنية المزمنة، والمكونة من ثلاثة أبعاد مترابطة: الالتزام (الانخراط وإيجاد المعنى في العمل)، والتحكم (الاعتقاد بالقدرة على التأثير في النتائج)، والتحدي (إدراك الصعوبات كفرص للتطور). وهو عامل يُعزز القدرة على الصمود وتحويل الضغوط إلى حافز للنمو (Maddi, 2013). ويُقاس من خلال الدرجة الكلية على مقياس التحمل النفسي.

3. الأسلوب المعرفي: المجازفة المحسوبة مقابل الحذر (Risk-Taking vs. Caution)

يُعرّف إجرائياً على أنه النمط الثابت نسبياً للمعلم في تقييم البدائل واتخاذ القرارات المهنية، والذي يقع على بُعد مستمر يتدرج بين قطبي:

- **المجازفة المحسوبة** (Calculated Risk-Taking): الميل نحو اختيار بدائل تدريسية أو تربوية غير مضمونة النتائج، بعد تقييم متعمد للمكاسب المحتملة (كالابتكار والتطوير) مقابل الخسائر الممكنة.
- **الحذر** (Caution): الميل نحو الالتزام بالأساليب والتقنيات المألوفة والمضمونة، بهدف تجنب النتائج السلبية المحتملة والحفاظ على الاستقرار.

ويُقاس من خلال المقياس المعرفي ثنائي الأبعاد الذي يحدد موقع المعلم على هذا الطيف (Weber & Johnson, 2009).

تحدد الدراسة الحالية أطرها ضمن الحدود التالية لضبط مسارها البحثي وتوضيح نطاق تعميم نتائجها:

1. الحدود الموضوعية (المفاهيمية):

اقتصر نطاق البحث على استقصاء الفروق في ثلاث متغيرات نفسية رئيسية بين فئتين من المعلمين، هي: التدفق والتحمل النفسي، والاسلوب المعرفي (المجازفة والحذر).

2. الحدود البشرية (العينة):

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الطلاب الموهوبين وطلاب ذوي الإعاقة. وشملت فئات الإعاقة الـ(13) المحددة في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، وهي: التوحد، والصمم والعمى، والصمم، وتأخر النمو، والاضطراب الانفعالي، وضعف السمع، والإعاقة الذهنية، والإعاقات المتعددة، وضعف العظام (الحركي)، والإعاقة الصحية الأخرى، وصعوبات التعلم المحددة، وضعف الكلام أو اللغة، وإصابات الدماغ الرضية، وضعف البصر.

3. الحدود المكانية (الميدانية):

نظراً لعدم توفر العينة المطلوبة في مكان واحد، أُجريت الدراسة في عدة مؤسسات تربوية متخصصة في مدينتي البيضاء والضواحي ودرنة بليبيا، وهي:

- من مدينة درنة: مركز الرحمن لذوي الاحتياجات الخاصة.
- من مدينة البيضاء: مركز المتفوقين والموهوبين، مركز التقدم للقدرات الذهنية، مركز ومدرسة الجبل لتعليم وتأهيل الصم وضعاف السمع، ومدرسة النهضة لدمج الفئات الخاصة.

4. الحدود الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة الميدانية وجمع البيانات خلال الفترة الممتدة من (1 يونيو 2021 إلى 1 أكتوبر 2021) تفادياً لفجوة زمنية قد تؤثر على الاتساق المنهجي.

الدراسات السابقة وعلاقتها بمتغيرات الدراسة

يستند هذا البحث إلى مسح منهجي للدراسات السابقة التي تناولت متغيراته الرئيسية على مستويات متدرجة: من الدراسات التأسيسية العالمية، مروراً بالدراسات العربية، وصولاً للدراسات المحلية في مجال التربية الخاصة. وتم أستعرض هذا المسار كالتالي:

أولاً: التدفق

بدأ الاهتمام البحثي " بالتدفق " مع الدراسات التأسيسية "ناتسولاس" (1992-1993) التي ربطته بالخيال، والإدراك، والشخصية. ثم الدراسات التي ربطته بالدافعية (Lee, 2005) ومهارات إدارة الوقت (Ishimura, 2009) ونقيضه مع القلق الاجتماعي (Gözde, 2014). وعلى الصعيد العربي، اتسع نطاق البحث ليشمل سياقات مهنية مختلفة، حيث تناولت دراسة الروبلي (2019) التدفق لدى المرشدين وعلاقته بالمرونة النفسية واليقظة العقلية. وأظهرت نتائجها أن مستويات التدفق كانت متوسطة وارتبطت إيجابياً بهذه المتغيرات، دون وجود فروق تعزى للخبرة. دراسة بلبقرة (2018)، ودراسة خشبة (2017) قدما دليلاً عملياً على قياس التدفق النفسي في البيئة العربية وارتباطه بمتغيرات مهمة مثل الأداء الوظيفي والمتغيرات النفسية والاجتماعية لدى المعلمين. هذا يوسع نطاق النظرية التأسيسية (Csikszentmihalyi) ويدعم الدراسات العالمية مثل (Bakker & van Woerkom, 2017) ببيانات من السياق العربي، مما يبرر دراسته كمتوسط محتمل أو متغير تابع في الدراسة الحالية.

ثانياً: التحمل في المواقف الصعبة (باعتباره أحد مكونات ذكاء الشدائد)

سلك البحث في هذا المتغير مساراً مماثلاً. فبعد الدراسات العالمية التي أثبتت دوره الوقائي في الصحة العامة (Lee, 1991) وارتباطه بدافعية العمل (Kristopher, 1996)، جاءت الدراسات العربية لتركز على البيئات التعليمية المجهدة. مثل دراسة البهاص (2002) - وهي دراسة محورية في هذا السياق كشفت عن وجود علاقة عكسية دالة بين التحمل النفسي والإنهاك النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. وجاءت دراسة إبراهيم (2011) لتدعم هذه النتيجة من زاوية مختلفة، حيث أكدت على ارتباط التحمل النفسي إيجابياً بالرضا الوظيفي لدى معلمي فئات الإعاقة (الذهنية، البصرية، السمعية)، مع الإشارة إلي عدم وجود فروق دالة في التحمل بين معلمي هذه الفئات. ثم دراسة "طه" (2020) التي أضافت بعداً كمياً، مشيرة إلي أن مستوى التحمل لدى معلمات التربية الخاصة كان متوسطاً، وارتبط بشكل خاص ببعدي التحكم و التحدي. إضافة إلي دراسة حلمي (2011) دعمت نتائج دراسة البهاص (2002) حيث تؤكدان على العلاقة الإيجابية بين الصلابة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وتشيران إلي مستويات متوسطة للصلابة. هذا يشكل قاعدة بيانات عربية متسقة تُظهر أن التحمل النفسي ليس مجرد مفهوم نظري، بل هو مورد وقائي عملي ضد الضغوط المهنية في هذا المجال، مما يجعله متغيراً مستقلاً بالغ الأهمية للدراسة. ودراسة إسماعيل (2017) ربطت بين تنمية الصلابة النفسية وخفض الاحتراق النفسي، مما يفتح آفاقاً لتطبيقات عملية

في الدراسة الحالية، وليس فقط الدراسة الارتباطية. كما أن البحوث العلمية تدعم بشكل متزايد أهمية - ذكاء الشدائد AQ- في مجالات متعددة: مثل الصحة النفسية وجودة الحياة المهنية: نشرت مراجعة منهجية (Annals of Neurosciences 2024) أشارت إلى وجود علاقة كبيرة بين ارتفاع معامل ذكاء الشدائد AQ وانخفاض معدلات القلق والاكتئاب والاحتراق النفسي (Burnout) بين مقدمي الرعاية الصحية. ووجدت الدراسة أن المتخصصين في الرعاية الصحية ذوي (AQ) المرتفع يتمتعون بجودة حياة مهنية أفضل ورفاهية أعلى في العمل.

ثالثاً: الأسلوب المعرفي (المجازفة- الحذر)

يعد هذا المتغير الأقل حظاً في البحث داخل السياق التربوي الليبي. فقد بدأت الدراسات باستكشاف ارتباطاته العامة، كالارتباط بالفاعلية الذاتية (Andrson, 1999) والذاكرة الحسية (عبد المجيد، 2008). ومع تطور الأبحاث العالمية نحو دراسة المجازفة المحسوبة كسلوك تكيفي (Schneider et al., 2022)، يلاحظ ندرة الدراسات العربية التي تطرقت لهذا البعد في البيئات المهنية الضاغطة. دراسة أبو قرين وأبوعون (2017) شكلت استثناءً مهماً، حيث سلطت الضوء على طبيعة البيئة الضاغطة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، لكنها توقفت عند وصف البيئة دون اختبار أثرها على الأسلوب المعرفي للمعلمين أنفسهم. ودراسة بن خليوي (2017) قدم أداة قياس مباشرة للأسلوب المعرفي (التصلب/المرونة) وربطته بسلوك المخاطرة الأكاديمية، وهو رابط حيوي لفهم كيفية تفكير المعلم في بيئة مهنية محفوفة بالتحديات. ودراسة حسين (2016) ودراسة عبد الحميد (1995) تعاملتا مع المخاطرة/المجازفة كمتغير سلوكي وإدراكي قابل للقياس، مما يضع أساساً منهجياً لدراسته في السياق التربوي العربي. ودراسة أحمد ودعاء (2020) ربطت بشكل حديث بين الدافعية العقلية والإقدام على المخاطرة المحسوبة، مما يواكب التوجهات العالمية مثل (Schneider et al., 2022) نحو دراسة المجازفة كسلوك تكيفي إيجابي، وليس سلبياً فقط. هذه الدراسات تبرر بشكل قوي إدخال متغير "الأسلوب المعرفي (المجازفة-الحذر)" في النموذج البحثي، حيث تثبت أنه موجود في الأدبيات العربية، ومرتبطة بعمليات تعليمية، ويمكن قياسه، مما يجعل تجاهله إغفالاً لفئة تفسيرية مهمة.

-أما دراسات أسويب (2020)، الزيودي (2007)، السيد (2001)، المزروع (2000) رسمت صورة واضحة للبيئة الضاغطة والمعقدة التي يعمل فيها معلمو التربية الخاصة، من مشكلات تدريسية واحتراق نفسي وتحديات أداء. هذا يُبرر اختيار هذه العينة في الدراسة الحالية.

تعليق على الدراسات السابقة: يُظهر استعراض الدراسات مساراً متراكماً للمعرفة لكنه منقوص. تكمن الفجوة المركزية، التي تبرر الدراسة الحالية، في عدم وجود دراسة عربية واحدة تقارن هذه الحزمة المتكاملة من المتغيرات النفسية والمعرفية (التدفق، التحمل، المجازفة/الحذر) بين قطبي التربية الخاصة المختلفين جذرياً: المتفوقين وذوي الإعاقة بمختلف فئاتها.

فرضيات الدراسة

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التدفق النفسي، بكل مكوناته (الاستمتاع الذاتي، وضوح الأهداف، التوازن بين التحدي والمهارة، التركيز التام، الإحساس بالسيطرة، التغذية الراجعة الواضحة، اندماج الفعل في الوعي، تبدل إيقاع الزمن، غياب الشعور بالذات) بين معلمي الطلاب "المتفوقين وذوي الإعاقة"، لصالح معلمي المتفوقين.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحمل النفسي بكل مكوناته (الالتزام، التحكم، التحدي) بين معلمي الطلاب "المتفوقين وذوي الإعاقة"، لصالح معلمي المتفوقين.
3. يختلف الأسلوب المعرفي (المجازفة مقابل الحذر) بين المجموعتين بشكل دال إحصائياً، حيث يظهر معلمو الطلاب المتفوقين -ميلاً أعلى- نحو المجازفة المحسوبة، بينما يظهر معلمو الطلاب ذوي الإعاقة -ميلاً أعلى- نحو الحذر.
4. توجد علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتدفق والدرجة الكلية للتحمل لدى المعلمين بشكل عام، وتكون هذه العلاقة أقوى لدى معلمي المتفوقين مقارنة بمعلمي ذوي الإعاقة.

المنهج والإجراءات

منهج الدراسة: اقتضت الضرورة العلمية استخدام المنهج الوصفي الارتباطي -المقارن باعتباره يقوم على جمع البيانات وتحليلها إحصائياً بطرق ارتباطية وأخرى فارقية. اشتملت الدراسة على عينة من معلمين ومعلمات الفئات الخاصة من مراكز ومدارس الفئات الخاصة (الحكومية، غير الحكومية)، من مدينة (البيضاء وضواحيها)، ومدينة (درنة) بلغ عددهم (46) وتمت آلية اختيار العينة بزيارة المؤسسات وتوزيع المقاييس على كل المعلمين ثم إجراء مقابلات مع المدراء. والجدول التالي يوضح خصائص هذه المؤسسات والتكرارات والنسب المئوية.

جدول (1) المؤسسات التكرارات والنسب المئوية

المؤسسات	المدينة	التخصص	عدد المعلمين	النسبة %
مركز الرحمن	درنة	ذوي الاحتياجات الخاصة	16	34.78%
مركز المتفوقين	الجبل الأخضر	المتفوقين	10	21.74%
مركز التقدم	البيضاء	الإعاقة الذهنية ومتلازمة داون	5	10.87%
عيادة العافية	البيضاء	التخاطب/ اللغة والنطق	4	8.70%
مركز البيضاء	البيضاء	ضعاف السمع/ زراعة القوقعة	4	8.70%
مركز الجبل	البيضاء	الصم وضعاف السمع	5	10.87%

مدرسة النهضة	البيضاء	دمج الأوتيزم "التوحد" ²	2	4.34%
مركز خطوة	البيضاء	العلاج الطبيعي والتأهيل لعسر الحركة	1	2.17%
الاجمالي		-	46	100%

تجدر الإشارة إلى وجود تفاوت في حجم العينتين (10 معلمي للموهوبين مقابل 36 معلمي تعليم خاص لذوي إعاقة)، وهو ما تم أخذه في الاعتبار أثناء التحليل الإحصائي، وتم التحقق من افتراض تجانس التباينات باستخدام اختبار (Levene's Test) قبل تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة. خصائص عينة الدراسة موضحة في الجدول التالي:

جدول (2) خصائص العينة

المتغيرات	التكرار	النسبة
النوع		
الذكور	9	19.57%
الإناث	37	80.43%
سنوات الخبرة		
الأقدمية الأقل من 10 سنوات	28	60.87%
الأقدمية الأكثر من 10 سنوات	18	39.13%
فئات العمر		
فئة العمر / الأصغر من (23-30)	22	47.83%
فئة العمر / الأكبر من (31-40)	11	23.91%
فئة العمر من (41- فما فوق)	13	28.26%
المؤهل التربوي		
بكالوريوس	7	15.22%
ليسانس	32	69.57%
ما بعد الجامعي	9	19.57%
الاجمالي	46	100%

² ويجدر التنويه بأن تاريخ مصطلح "التوحد"، وإن بدا غير مرتبط مباشرة بمتغيرات الدراسة، إلا أنه نقطة جوهرية وجب الإشارة إليها لغرض التصويب، باعتبار أطفال التوحد جزءاً من العينة. فقد لاحظت الباحثة أن مصطلح "التوحد" مستخدم خطأ في الأوساط العلمية والمهنية، استناداً إلى رسالة الدكتوراه للفرنسي بيير جانيت "Pierre Janet" عام 1889 (ترجمة: هنية موسى المبروك، 2026) "بيير" هو أول من استخدم المصطلح في العنوان "L'AUTOMATISME PSYCHOLOGIQUE"، الآلية النفسية: بحث في علم النفس التجريبي حول الأشكال الدنيا للنشاط البشري مثل: الصرع، الانفصال العقلي، الهستيريا، التنويم المغناطيسي، والفصام. ولكن ما لاحظته الباحثة هو تركيز الباحثين على "المتأخرين عقلياً" والترويج بأنهم سيصبحون عباقرة بعد العلاج. والحقيقة كان التشخيص "تلف في الدماغ" "daño cerebral" هو ما نعرفه اليوم (بالتوحد). والعلاج الموصي به في عام 1950 كان إخفاءه في مؤسسة وتركه يخفّي من العالم. أما التوحد "الموهوب وليس عقري" هو المرتبط بمتلازمة سافانت النادرة ولا علاج للتوحد لأنه "تنوع عصبي" وجب قبوله.

تُظهر بيانات العينة أن أغلبية المشاركين من "الإناث" (80%) ذوات خبرة (أقل من 10 سنوات، بنسبة 61%)، في الفئة العمرية (الأصغر من 30 سنة)، بنسبة (48%). وكان المؤهل الأكثر شيوعاً هو من نصيب "الليسانس" (70%). ونظراً لصغر عينة الذكور تجاوزت الباحثة تقسيمهم مجموعتين (ضابطة وتجريبية). وهذا يفسر إلى حد ما بيانات العينة حسب متغيرات الدراسة الموضحة في الجدول التالي:

جدول (3) توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	التكرار	متوسط العينة ككل	المستوى	%	المعيار
التدفق	46	32.7	منخفض	100%	أفراد العينة في المستوى المنخفض
ذكاء الشدائد المتمثل في (التحمل)	42	123.9	مرتفع	91.3%	أفراد العينة في المستوى المرتفع
المجازفة مقابل الحذر	46	32.7	اتجاه الحذر	100%	أفراد العينة يميلون باتجاه "الحذر"

يسجل جميع المشاركين مستوى منخفضاً في "التدفق" يليه الميل نحو "الحذر"، في حين يظهر الغالبية العظمى منهم (91%) مستوى مرتفعاً في معامل ذكاء الشدائد المتمثل في "التحمل"، يُشكل صورة متكاملة لشخصية المعلمة "التكيفية في بيئة التربية الخاصة ذات التحديات العالية، ربما ذلك راجع لقلة الخبرة وصغر العمر. أدوات الدراسة

1. مقياس التدفق النفسي:

إعداد: سوزان جاكسون وهاربرت مارش (Jackson & Marsh, 1996)

بعد الاطلاع على مقياس "جاكسون ومارش" المطول (Jackson & Marsh, 1996) ومقياس "جاكسون" المختصر لحالة التدفق (FSS-2) Jackson, Martin, & Eklund, (2002). اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس حالة التدفق (Flow State Scale - FSS) "لجاكسون ومارش" المطول (1996) باعتباره الأفضل لأنه يعطي تحليلاً أعمق ونتائج أكثر ثراءً. يتكون من 36 بنداً موزعة على تسع مكونات وكل "بُعد" يقاس بـ 4 بنود، وهي:

1. التوازن بين التحدي والمهارة.
2. دمج الفعل والوعي.
3. وضوح الأهداف.
4. تغذية راجعة واضحة وفورية.
5. التركيز الكامل على المهمة.
6. الإحساس بالسيطرة.
7. فقدان الوعي الذاتي.
8. تشويه الإحساس بالزمن.
9. التجربة الذاتية المجزية.

وأجرت الباحثة تحديث وتحقق من الخصائص السيكومترية المعاصرة في سياق مجتمع الدراسة (معلمي التربية الخاصة). حيث تم تطبيق المقياس، ثم خضع لتحليل موثوقية معمق أظهر ضعفاً في ثبات بعض الفقرات. بناءً على معايير الحذف الإحصائي المعيارية (معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية > 0.30 ، وتحسين معامل ألفا كرونباخ "بعد الحذف")، تم حذف (11) فقرة ضعيفة التمييز ليصبح المقياس النهائي المستخدم في التحليل مكوناً من (25 بند) من أصل (36 بند)؛ وبذلك ارتفع معامل الثبات (ألفا كرونباخ) من 0.68 إلى 0.76، ليصبح في المدى المقبول للدراسات الاستكشافية في العلوم الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، أظهر التحليل

العامل الاستكشافي للمقياس المعدل بنية عوامل أكثر تماسكاً وملاءمة للسياق التطبيقي". وبهذا اتفقت مع دراسة (Culbertson et al., 2020) عن التدفق في سياق (معلمي التربية الخاصة) واستخدمت تحليلاً مشابهاً.

جدول (4) مكونات التدفق حسب ارقام العبارات واعداد البنود

الرقم	التدفق النفسي	ارقام العبارات
1	التجربة الذاتية المجزية "المتعة الجوهرية"	4-3-2-1
2	وضوح الأهداف	8-7-6-5
3	التوازن بين التحدي والمهارة	12-11-10-9
4	التركيز الكامل على المهمة	16-15-14-13
5	الاحساس بالسيطرة	20-19-18-17
6	تغذية راجعة واضحة وفورية	24-23-22-21
7	دمج الفعل والوعي	28-27-26-25
8	تشويه الإحساس بالزمن	32-31-30-29
9	فقدان الوعي الذاتي	36-35-34-33

جميع فقرات المقياس في الاتجاه "الموجب" يجيب عليها المفحوص من خلال الاختيار بين أحد البدائل (نعم- لا) تراوحت الدرجات بين (36-180) درجة. بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلي ارتفاع مستوى حالة التدفق، وتشير الدرجة المنخفضة إلي انخفاض مستوى حالة التدفق.

وبناءً على هذه التعديلات التي طالت المكونات (9) فقد تقلصت إلى (3) عوامل رئيسية:

-العامل 1: الاندماج في المهمة (يتضمن: تركيز، اندماج، غياب الشعور بالذات)

-العامل 2: التحكم و التغذية الراجعة (يتضمن: ضبط، سيطرة، تغذية راجعة)

-العامل 3: الاستمتاع و التوازن (يتضمن: استمتاع، توازن التحدي/المهارة)

2. مقياس التحمل في المواقف الصعبة (Hardiness Scale)

إعداد كوباسا (Kobasa, 1979)، يقيس: الالتزام، التحكم، التحدي.

يتمتع بخصائص سيكومترية ممتازة وثابتة في السياق الحالي (ألفا كرونباخ = 0.92) والأهم من ذلك، أن الأبعاد الثلاثة للمقياس (الالتزام، التحكم، التحدي) تتقاطع بشكل كبير مع البناء الأوسع والأكثر حداثة المعروف بنموذج "CORE" الذي يقيس معامل ذكاء الشدائد AQ وهو قدرة الفرد على الصمود من خلال أربعة أبعاد أساسية، وتعرف اختصاراً بـ CORE:

1. التحمل: مدى إدراك الفرد لمدة استمرار الشدائد. 2. التحكم: مدى إدراك الفرد لقدرته على التأثير في الموقف الصعب والتحكم في ردة فعله تجاهه. 3. المسؤولية: مدى تحمل الفرد لمسؤولية مواجهة الشدائد والعمل على

تحسين الظروف بغض النظر عن سبب حدوثها. 4. الوصول: مدى قدرة الفرد على الحد من تأثير الشدائد على بقية مجالات حياته (العمل، العائلة، العلاقات).

كما يتقاطع المقياس مع "رأس المال النفسي الإيجابي"، والذي يتضمن: المرونة (Resilience)، الفعالية الذاتية (Self-Efficacy)، التفاؤل (Optimism)، الأمل (Hope). لذلك، تم تفسير النتائج الحالية من خلال عدسة الإطار النظري المعاصر "معامل ذكاء الشدائد" و"رأس المال النفسي الإيجابي"، مما يعكس قدرة المقياس على قياس بناء نفسي لا يزال ذات صلة عالية. وهذا الأمر أشارت له دراسات تربط بين المفهومين، مثل: (Maddi, 2017) و (Lee & Kim, 2023) في دراستهما عن التحمل لدى المعلمين.

وبعد حساب ثبات المقياس الحالي أظهر "مقياس التحمل" ثباتاً داخلياً ممتازاً ($\alpha = 0.92$) دون حاجة لأي تعديل، مما يؤكد صلاحيته وقوته في قياس البنية المفاهيمية (الالتزام، التحكم، التحدي) حتى في السياق المهني المحدد للدراسة. فعلى المستوى المنهجي، لا تساهم هذه الدراسة في المحتوى المعرفي فحسب، بل تقدم نموذجاً لتكييف الأدوات البحثية مع سياقات مهنية جديدة. يتكون المقياس من (48) بند، موزع على ثلاث مكونات: (الالتزام) يقيسه (16) بنداً، و(التحكم) يقيسه (16) بنداً، و(التحدي) يقيسه (16) بنداً. تم الإجابة عليها بأسلوب تقرير. وأمام كل بند ثلاث بدائل. وتراوحت الدرجات بين (1-144) بحيث أن الدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع التحمل (ذكاء الشدائد) و العكس صحيح.

جدول (5) مكونات مقياس التحمل مرفقة بالعبارات الدالة (الالتزام ، التحكم ، التحدي).

التحمل النفسي	البند
1/ الالتزام	1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43، 46
2/ التحكم	2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44، 47
3/ التحدي	3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45، 48

مستويات مقياس التحمل:

- إذا تراوحت مجموع الدرجات ما بين (48 - 78) فإن مستوى التحمل (منخفض)
- إذا تراوحت مجموع الدرجات ما بين (79 - 109) فإن مستوى التحمل (متوسط)
- إذا تراوحت مجموع الدرجات ما بين (110 - 144) فإن مستوى التحمل (مرتفع)

أنواع الشخصيات وفقاً لمعدل الذكاء في الشدائد (AQ)

يصنف "ستولتر" الناس إلى ثلاث فئات رئيسية بناءً على استجاباتهم للشدائد:

- المتسربون (Quitters): من لديهم AQ منخفض، يتخلون عن الأحلام ويتجنبون التحديات.
- المخيمون (Campers): من لديهم AQ متوسط، يصلون إلى مستوى معين من النجاح ثم يتوقفون عن المحاولة ويستقرون في منطقة الراحة الخاصة بهم.

- المتسلقون (Climbers): من لديهم AQ مرتفع، يواصلون السعي نحو أهدافهم مهما كانت الصعوبات ولا يستسلمون أبداً. وهذا أنطبق على أفراد عينة الدراسة الحالية.

3. مقياس الاسلوب المعرفي (المجازفة - الحذر)

"تم الاعتماد على مقياس من أدبيات المخاطرة كسمة (Risk-Taking as a Trait) ثم تعديله ليتكون من (34) فقرة موزعة بشكل متوازن على بعدين: الميل للحذر (17 فقرة) و الميل للمخاطرة المحسوبة (17 فقرة). وبالأستناد على النموذج التفاعلي المعرفي - الشخصي الذي قدمه "كوجان و والش" مفاده أن: سلوك المخاطرة ناتج عبر تفاعل القدرات المعرفية والسمات الشخصية للفرد. فأبتكرنا "استبيان معضلات الاختيار" Choice (Dilemmas Questionnaire - CDQ) يعرض مواقف افتراضية يتخذ فيها شخص قراراً مخاطراً. ثم طلب من المفحوص تقدير أقل احتمال للنجاح يتقبله لينصح باتخاذ القرار. درجة المخاطرة = $1 - (\text{الاحتمال المقبول})$ ، على اعتبار أن المخاطرة ليست سمة شخصية منعزلة، بل هي محصلة تفاعل: نمط التفكير (التحليلي مقابل الحدسي) + السمات الشخصية (القلق، الثقة، الحاجة للإنجاز). وتوسع عبر دمج التطورات المعاصرة في نظريات "اتخاذ القرار" الحديثة، كما في دراسة "دانييل كانيمان" (Kahneman, 2011) وعلم الأعصاب المعرفي للمخاطرة و الأساس البيولوجي للمخاطرة (Mohr et al., 2010). التي أظهرت المناطق الدماغية المسؤولة عن "المخاطرة مقابل الحذر". علاوة على نظرية "التطور و البقاء" (McDermott et al. 2008). ومن خلال تحليل المكونات وعوامل التمييز، تم فصل فقرات المقياس إلى بُعدين مستقلين: بُعد "الميل للمجازفة الإيجابية" (17 فقرة، $\alpha = 0.77$) وبُعد "الميل للحذر" (17 فقرة، $\alpha = 0.74$). هذا التقسيم سمح بفهم أكثر دقة للأنماط المعرفية، حيث يمكن للفرد أن يحصل على درجات مختلفة في كلا البعدين، مما يعكس الواقع النفسي بمرونة أكبر ويتوافق مع التوجهات الحديثة في قياس السمات. وهذا النهج يتماشى مع التوجهات المعاصرة في "علم نفس الشخصية والفروق الفردية". ويتسق مع دراسة (Blais & Weber, 2020) حول طبيعة المجازفة الخاصة بالمجال، ودراسة (Figner & Weber, 2019) عن محددات خيارات المجازفة.

بدلاً من الاعتماد على النموذج التقليدي الثنائي الذي يعامل المجازفة والحذر كقطبين متضادين على خط واحد وهو نموذج انتقدته الأدبيات الحديثة لعدم دقته. وكان يستند على مقياس "كوجان ووالش" (Kogan & Wallach) عام 1964 اختيار المخاطرة (Choice Dilemmas Questionnaire)، ويتكون من (34) بنداً مصاغة على شكل مواقف لفظية ولكل موقف بديلين (المجازفة - الحذر) "الاول" يمثل "المجازفة" أما الثاني يمثل "الحذر" تتطلب من المفحوص أن يحدد إذا كانت السمة أكثر انطباقاً عليه من الأخرى. فإذا أختار بديل معين سوف يستثني البديل الآخر. وترصد الدرجة على أساس الوزن المحدد لكل بديل ضمن البند الواحد، فالبديل الذي يشير إلي (المجازفة) يعطى درجتين، والبديل الذي يشير إلي (الحذر) يعطى درجة واحدة. بذلك تراوحت الدرجات ما بين (34-68) درجة. وكلما ارتفعت الدرجات -فوق المتوسط- تتجه نحو "المجازفة"، وكلما قلت الدرجة -عن

المتوسط -تتجه نحو" الحذر" . وبعد التطوير الحالي تم التعامل مع المجازفة والحذر بإنهما مقياسان منفصلان. كشف أن العينة أكثر تنوعاً. موضحة في الجدول التالي:

جدول (6) تصنيف المشاركين إلى 4 أنماط

أنماط الشخصية	المجازفة	الحذر	النسبة	التكرار
المجازف	مرتفع	منخفض	28%	13
الحذر	منخفض	مرتفع	32%	15
المتوازن	متوسط	متوسط	25%	11
المتردد	منخفض	منخفض	15%	7

من خلال معطيات الجدول بلغ معامل ثبات مقياس (المجازفة 0.77)، وبلغ ثبات مقياس (الحذر 0.74). أظهرت النتائج أن العينة تميل نحو "الحذر" بشكل طفيف (الفرق = -0.5 نقطة)، مع وجود تباين كبير في الأنماط الشخصية. وتعد النتيجة منطقية فأغلب العينة من الإناث و بطبيعتهن يميلن للحذر.

جدول (7) الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة (ن = 46)

المقياس	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف	معامل ألفا (α) كرونباخ	معامل التجزئة النصفية	معامل سبيرمان- براون
التدفق	25 (من أصل 36)	32.71	3.85	0.76	0.85	0.92
التحمل	48	123.93	11.07	0.92	0.91	0.95
المجازفة	17	26.83	5.12	0.77	0.75	0.86
الحذر	17	27.37	4.89	0.74	0.72	0.84

تُظهر النتائج تمتع جميع المقاييس بمعاملات ثبات مرتفعة ومقبولة ($\alpha > 0.74$)، حيث سجل مقياس "التحمل" أعلى ثبات ($\alpha = 0.92$)، فيما أظهرت معاملات التجزئة النصفية وسبيرمان- براون اتساقاً قوياً للاختبار، مما يؤكد صلاحية الأدوات للتطبيق.

جدول (8) المؤشرات الوصفية لمتغيرات الدراسة في العينة الكلية (ن = 46)

المقياس	المتوسط	الانحراف	الوسيط	المدى	الادنى	الاعلى	معامل الالتواء
التدفق	32.71	3.85	33.00	14	26	40	0.12-
التحمل	123.93	11.07	125.00	49	95	144	0.18-
المجازفة	26.83	5.12	27.00	21	15	36	0.08
الحذر	27.37	4.89	28.00	20	17	37	0.05-

تتمتع الدرجات بانتظام توزيع طبيعي ملحوظ، حيث يقترب الوسيط من المتوسط و تتراوح معاملات الالتواء ما بين (0.08 - 0.18) مما يشير إلى عدم انحراف توزيع الدرجات بشكل كبير عن الطبيعي.

التحليلات الإحصائية:

- تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية Spss لتطبيق الاساليب الإحصائية التالية:
- التكرارات والنسب المئوية لتحليل البيانات الشخصية لمجتمع الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (لقياس موثوقية المقاييس).
- معامل الارتباط بيرسون لحساب ثبات المقاييس
- الإحصاء الوصفي: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
- اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات متغيرات.
- التحقق من افتراضات الاختبارات البارامترية:

قبل إجراء اختبارات المقارنة (T-Test)، تم التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات باستخدام اختبار Shapiro-Wilk، والذي أشار إلى عدم وجود انحراف كبير عن التوزيع الطبيعي ($p > 0.05$ لجميع المتغيرات). كما تم فحص افتراض تجانس التباينات بين المجموعتين باستخدام اختبار (Levene's Test)، وقد أشارت النتائج إلى تجانس التباينات ($p > 0.05$)، مما سمح باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

عرض النتائج

- تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية)؛ لقياس مركز توزيع الدرجات (التجمع حول نقطة مركزية)، ولقياس درجة تشتت الدرجات (الانتشار) حول المتوسط، كما هو موضح بالجدول (9)

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعينة

مقاييس الدراسة	المتوسط الحسابية	الانحرافات المعيارية
التدفق	32.71	3.85
التحمل	123.93	11.07
المجازفة	26.83	5.12
الحذر	27.37	4.89

يظهر تفاوت المتوسطات الحسابية للمقاييس، حيث سجل (التحمل) أعلى متوسط (123.93)، وفي هذا أشاره إلى تمتع العينة بمعدل ذكاء الشدائد (AQ) المتمثل في مستوى التحمل المرتفع. بينما أظهرت مقاييس "المجازفة، الحذر، التدفق" قيماً مقارنة ضمن المدى المنخفض نسبياً.

جدول (10) نتائج مقارنة المتوسطات اختبار (t) لعينتين مستقلتين

المتغير	المجموعة 1 (معلمو المتفوقين)	المجموعة 2 (معلمو ذوي الإعاقة)	قيمة (t)	درجة الدلالة (p)
التدفق	3.10 ± 34.20	4.20 ± 31.80	2.45	0.018 (دالة)
التحمل	10.30 ± 135.50	11.70 ± 120.80	3.67	0.001 (دالة)
المجازفة	4.80 ± 30.40	5.20 ± 25.90	2.89	0.006 (دالة)
الحذر	4.20 ± 24.10	4.90 ± 28.30	2.54-	0.015 (دالة)

تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين المجموعتين في جميع المقاييس، حيث سجل معلمو المتفوقين مستويات أعلى في "التدفق، التحمل، المجازفة"، بينما يميل معلمو الطلاب (ذوي الإعاقة) بشكل أكبر نحو الحذر.

جدول (11) نتائج معامل ارتباط بيرسون

العلاقة بين المتغيرين	معامل الارتباط (r)	درجة الدلالة (p)	النتيجة	التفسير
التحمل ↔ التدفق	0.45	0.002	ارتباط موجب متوسط وقوي الدلالة	* * يشير إلى أن المعلمين ذوي التحمل الأعلى يميلون إلى حالة تدفق نفسي أعلى
المجازفة ↔ التدفق	0.28	0.058	ارتباط موجب ضعيف، على حافة الدلالة	يشير إلى اتجاه إيجابي بين الميل للمجازفة وحالة التدفق
الحذر ↔ التدفق	0.31-	0.035	ارتباط سلبي ضعيف ودال	يشير إلى أن الميل الأعلى للحذر قد يرتبط بانخفاض في حالة التدفق

يكشف تحليل الارتباط عن علاقة موجبة قوية ودالة بين "التحمل والتدفق"، بينما يظهر الحذر علاقة سلبية ضعيفة بالتدفق، ويبقى الارتباط بين المجازفة والتدفق على حافة الدلالة الإحصائية.

جدول (12) نتائج اختبار (t) الفروق بين معلمي الموهوبين (ن=10) وذوي الإعاقة (ن=36) في المتغيرات

المقياس	معلمو الموهوبين	معلمو ذوي الإعاقة	الفرق	قيمة (t)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر (د)
التدفق	3.10 ± 34.20	4.20 ± 31.80	2.40+	2.45	44	0.018	0.65
التحمل	10.30 ± 135.50	11.70 ± 120.80	14.70+	3.67	44	0.001	0.92
المجازفة	4.80 ± 30.40	5.20 ± 25.90	4.50+	2.89	44	0.006	0.76
الحذر	4.20 ± 24.10	4.90 ± 28.30	4.20-	2.54-	44	0.015	0.68

(* دال إحصائياً عند مستوى $0.05 \leq$)

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ومفعول متوسط إلى كبير بين المجموعتين، حيث أظهر (معلمي الموهوبين) مستويات أعلى في "التدفق، التحمل، المجازفة" مقابل ميل معلمي الطلاب (ذوي الإعاقة) نحو الحذر.

جدول (13) نتائج تحليل الأنماط الشخصية بناءً على (المجازفة) و (الحذر) (ن = 46)

النمط	معايير التصنيف	التكرار	%	متوسط التدفق
المجازف	المجازفة < الحذر + 1 انحراف معياري	13	28.3%	35.2
الحذر	الحذر < المجازفة + 1 انحراف معياري	15	32.6%	30.8
المتوازن	الفرق ≥ 0.5 انحراف معياري	11	23.9%	33.5
المتردد	المجازفة والحذر > المتوسط - 0.5 انحراف معياري	7	15.2%	29.4

يتوزع المعلمون على أربعة أنماط، حيث يظهر غالبية الأفراد اتجاهات واضحة نحو الحذر (32.6%) والمجازفة (28.3%)، بينما يتميز المعلمون المجازفون بأعلى متوسط للتدفق (35.2) مقابل أدنى مستوى للتدفق لدى المترددين (29.4).

مناقشة النتائج

1. ميل معلمي الطلاب (ذوي الإعاقة) نحو الحذر وانخفاض تدفقهم هو استجابة تكيفية لطبيعة العمل مع حالات غير متوقعة وتحتاج لخطوات مدروسة. بينما بيئة الموهوبين تسمح بمزيد من المجازفة.
2. العلاقة الإيجابية بين (التحمل والتدفق)، والسلبية بين (الحذر والتدفق)، تؤكد أن السمات الشخصية لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تشكل نظاماً متكاملًا.
3. النمط "المتردد" (الأقل تدفقاً) يظهر بين فئة قليلة (15.2%)، مما يعكس أن العمل في التربية الخاصة عادةً يجتذب شخصيات قادرة على اتخاذ مواقف واضحة (إما حذر صارم أو مجازفة محسوبة)، لعل هذا يفسر قلة أقبال الذكور على ميدان التربية الخاصة.

تتوافق النتيجة المتعلقة بانخفاض مستوى التدفق لدى العينة ككل (خاصة معلمي ذوي الإعاقة) مع النموذج النظري لـ (Csikszentmihalyi 1990)، الذي يشترط تحقيق التوازن بين تحديات المهمة ومهارات الفرد. وتشير النتائج إلى أن طبيعة العمل المجزأة والمتعددة المهام في مراكز ذوي الإعاقة، كما أظهر التحليل النوعي، قد تخل بهذا التوازن، مما يجعل تحدي المهمة مرتفعاً (سلوكياً وعاطفياً) بينما تكون المهارات المُحفزة (كالتغذية الراجعة والإحساس بالسيطرة) منخفضة، وهو ما يتسق مع دراسات سابقة مثل (Culbertson et al. 2020) و (Keller & Bless. 2021).

يعكس ارتفاع مستوى **التحمل النفسي** لدى العينة (خاصة معلمي الموهوبين) بشكل واضح النموذج النظري لـ (Kobasa. 1979) و (Maddi. 2017)، والذي يرى في التحمل مورداً نفسياً يتكون من الالتزام والتحكم والتحدى. وتؤكد هذه النتيجة أن العمل في التربية الخاصة، رغم ضغوطه، قد يعزز هذه السمات، خاصة مع تراكم الخبرة، مما يحول الضغوط إلى فرص للنمو، وهو ما يتسق مع نتائج المراجعة المنهجية لـ (Lee & Kim. 2023).

يمكن تفسير ميل معلمي ذوي الإعاقة نحو **الحذر**، وميل معلمي الموهوبين نحو **المجازفة المحسوبة**، في ضوء النظريات السياقية للمجازفة. فوفقاً لـ (Vygotsky. 1978)، فإن السياق الاجتماعي والثقافي (مثل الدعم المؤسسي وطبيعة التحديات) يُوسع "منطقة النمو الوشيك" ويشجع على المجازفة المحسوبة، وهو ما يتوفر بشكل أكبر في بيئة تعليم الموهوبين. أما نظرية (Weber & Milliman. 1997) فتركز على العملية النفسية لتقدير المخاطر والمكاسب، حيث يبدو أن معلمي ذوي الإعاقة يُقيّمون المخاطر (كسلامة الطالب) على أنها أعلى قيمة من المكاسب المحتملة للتجريب، مما يجعل الحذر استجابة تكيفية واعية، وليس مجرد سمة شخصية سلبية.

وفي ذات السياق، تم ربط النتائج (الكيفية والنوعية) على النحو التالي:

أولاً: تكيف مركب في بيئة صعبة: كشفت النتائج الوصفية للعينة الكلية عن نمط متميز يجمع بين ارتفاع معدل ذكاء الشدائد المتمثل في التحمل (91.3% من العينة في المستوى المرتفع)، الميل الواضح نحو الحذر (بنسبة 100%)، وانخفاض نسبي في التدفق. وهذا النمط الثلاثي ليس تناقضاً، بل يعكس تكيفاً وظيفياً مع طبيعة العمل في مجال التربية الخاصة. فمن جهة، يؤكد ارتفاع التحمل والذي يتسق مع ما خلصت إليه المراجعة المنهجية لـ (Lee & Kim, 2023) على كونه مورداً نفسياً حاسماً للمعلمين في المهن عالية المطالب. ومن جهة أخرى، فإن هيمنة اتجاه الحذر يمكن فهمه في ضوء تحليلات (Figner & Weber 2019) التي تشدد على دور السياق في تحديد خيارات المجازفة، حيث تفرض بيئة التربية الخاصة مسؤولية عالية وتبعات محتملة تجعل من الحذر إستراتيجية مهنية سائدة وأحياناً مفروضة. أما الانخفاض النسبي في التدفق، رغم ارتباطه الإيجابي بالتحمل، يتوافق مع "تدفق الوعي" لدى جيمس (1890) في كتابه "مبادئ علم النفس" (ليس في الحقيقة مُشابهاً لجداول أو أنهار الماء، بل يتألف من سلسلة من حالات أو لحظات وعي مُنفصلة ومنتالية). تشير النتائج إلى أن المطالب الوظيفية العالية والمحددة لهذا المجال مثل التي حددتها دراسة (Culbertson et al, 2020) من عبء عاطفي وإداري قد تعيق تحقيق التوازن الدقيق بين التحدي والمهارة اللازم للتدفق، وهو ما تدعّمه أيضاً نتائج دراسة ميدانية حديثة حول مقاطعات المهام في هذا السياق (Keller & Bless, 2021). وهكذا، يمكن النظر إلى هذا النمط العام (ارتفاع التحمل، انخفاض حالة التدفق، سيادة الحذر) ليس كقصور شخصي، بل كنموذج تكيفي ناضج لمعلمة التربية الخاصة، تستخدم فيه التحمل للصمود في المواقف الصعبة (Maddi et al., 2017) و الحذر لإدارة المخاطر في بيئة معقدة (أبو قرين وأبو عون، 2017).

ثانياً: بيئة العمل كموجه رئيسي للخبرة النفسية: أسفرت المقارنة بين معلمي المتفوقين وذوي الإعاقة عن فروق دالة إحصائية ذات حجم أثر كبير (تراوح ما بين 0.65 - 0.92)، مما يؤكد فرضية البحث حول أثر السياق المهني ويضيف على هذه الفروق أهمية عملية كبيرة. لصالح معلمو الطلاب المتفوقين في متوسطات "حالة التدفق والتحمل والميل للمجازفة". يرجح تفسير ذلك إلى أن بيئة تعليم المتفوقين، بتركيزها على الإثراء والاستكشاف والفضول العلمي، قد توفر دعماً أكبر لـ الحاجات النفسية الأساسية من حكم ذاتي وكفاءة، وهو ما تعززه نظرية التقرير الذاتي كعامل محوري لحدوث التدفق (Bakker & van Woerkom, 2017). كما أن طبيعة العمل تشجع على ما يُعرف بـ "المجازفة التربوية المحسوبة" - أي التجريب ضمن تحليل منهجي للمكاسب والمخاطر والتي تعتبر حجر الزاوية للتعليم الإبداعي (Beghetto, 2023). وهو ما يتوافق مع دراسات تربط بين المجازفة والإبداع (عبد المجيد، 2008). في المقابل، يظهر معلمو الطلاب (ذوي الإعاقة) اتجاهاً نفسياً أكثر تحفظاً، مع ارتفاع في الحذر يبدو تكيفياً مع بيئة تتسم بمطالب رعائية ووقائية أعلى، وهو ما يتسق مع طبيعة بعض الإعاقات التي قد تتطلب حساسية أكبر للعواقب المباشرة، كما أشارت نتائج دراسة "بوون" (2016) تؤكد هذه الفروق الواضحة على الحاجة إلى تصميم برامج دعم وتطوير مهني مخصصة ومتقدمة لكل فئة من المعلمين، وعدم معاملتهم ككتلة متجانسة.

ثالثاً: فهم تفاعلي: أظهر التحليل الارتباطي وجود علاقة موجبة متوسطة القوة ودالة إحصائية بين التحمل والتدفق ($r=0.45$). وهذا يدعم النظرة التكاملية التي ترى في التحمل مورداً لا يقتصر على مواجهة الضغوط وتحمل المواقف الصعبة (Eschleman et al., 2021)، بل يسهل الانخراط الإيجابي والفعال مع التحديات، مما يمهّد الطريق للتجارب المثلى في العمل، كما أوضح (Moneta, 2021)، وهو اتجاه يتسق مع نتائج دراسة الرويلي (2019) التي وجدت علاقة إيجابية بين التدفق والمرونة النفسية. كما يعزز تحليل الأنماط الشخصية (بناءً على المجازفة والحذر) هذه الرؤية التفاعلية، حيث سجلت فئة "المجازفين" أعلى متوسط في التدفق (35.2)، في حين سجل "الحذرون" وخاصة "المترددون" (منخفضو المجازفة والحذر) أدنى المتوسطات (30.8 و 29.4 على التوالي). وهذا يشير بقوة إلى أن الميل للمجازفة المحسوبة وليس التهور قد يكون عاملاً مساعداً على التركيز الكامل في العمل وتجاهل المشتتات، في حين أن الحذر المفرط أو اللامبالاة (كما في حالة المترددين) قد يشكلان حاجزاً نفسياً أمام تحقيق حالة التدفق، وهو ما تؤيده دراسة (Lee, 2005). التي انتهت إلى وجود علاقة سلبية بين التدفق والتسويق.

تُقدّم النتائج الحالية تأييداً تطبيقياً للأطر النظرية المؤسسة حيث أظهرت توافق قوي مع نموذج كوباسا (Kobasa) تجلّى في ارتفاع التحمل بشكل عام (متوسط 123.9) وانخفاضه لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة مقارنة بالمتفوقين. وهذا يتسق مع نتيجة دراسة "إيشلمان" (2021) التي أشارت إلى الدور الوسيط للتحمل. كما

أظهرت النتائج توافق وتطوير لنظرية التدفق التي تشترط توازنًا بين تحدي المهمة ومهارة الفرد، مع وجود أهداف واضحة وتغذية راجعة. تجلت في "انخفاض التدفق العام، خاصة لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة". وقدمت النتائج تفسيرًا سياقيًا قيمًا للنظرية، فالمهام قد تكون عالية التحدي (سلوكيًا، عاطفيًا) ولكنها منخفضة المهارة المُحفزة (روتينية، رعائية). كما في دراسة "كيلر وبليس" (2021) كثرة المشتتات حالت دون التركيز الكامل.

اتسقت نتيجة الدراسة مع نظرية "فيجنر وويبر": قدمت نظريتا فيجنر (Vygotsky) وويبر (Weber) إطارًا لفعل المجازفة في السياق، حيث يرى فيجنر أن السياق الاجتماعي والثقافي (كالدعم والتعلم المشترك) هو ما يوسع "منطقة النمو الوشيك" ويشجع على المجازفة المحسوبة (Vygotsky, 1978). بينما ركزت نظرية "ويبر" على العملية النفسية لاتخاذ القرار، موضحة أن تقدير الفرد للمخاطر والمكاسب يتشكل من خلال تصورات الذات والقيمة العاطفية للنتائج، وليس من خلال الاحتمالات الموضوعية وحدها (Weber & Milliman, 1997). وبالتالي، تفسر نظرية "فيجنر" مصادر الشجاعة الخارجية للمجازفة، بينما تحلل نظرية "ويبر" آلية الموازنة الداخلية بين الخوف والرغبة. معًا تقدمان فهمًا شاملاً لكيفية حدوث - السلوك المجازف - ضمن شبكة من العلاقات والتقييمات الشخصية.

نتائج الدراسة أتسقت مع نموذج مطالب-موارد العمل (JD-R): النموذج يفترض أن الإرهاق ينشأ من المطالب العالية، بينما ينشأ الانغماس من الموارد الكافية. تجلى في النتيجة التي مفادها النمط العام (تحمل مرتفع + تدفق منخفض + حذر) لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة. نتائج الدراسة تكاملت مع نظرية التقرير الذاتي (Self-Determination Theory): التي تركز على أهمية إشباع الحاجات الأساسية: الكفاءة، الاستقلالية، والانتماء. تجلت في النتيجة التي مفادها أن "ارتفاع التدفق والتحمل والمجازفة لدى معلمي الطلاب المتفوقين مقارنة بمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة".

توصي الدراسة الحالية بتكثيف الأبحاث على "ذكاء الشدائد" لأن معدل ذكاء الشدائد (AQ) هو مؤشر أقوى للنجاح من معدل الذكاء الإدراكي (IQ)، أو الذكاء العاطفي (EQ)، أو الذكاء الاجتماعي (SQ)؛ لأنه يفسر لماذا يتفوق بعض الأشخاص ويتغلبون على الصعاب والضغط في حين يستسلم آخرون للأمراض، بغض النظر عن خلفياتهم العلمية أو الاجتماعية .

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبوقرين، عبد الباقي، وأبو عون، الطيب. (2017). وضعيات بيئة العمل المسببة للضغط النفسية والاجتماعية لدى معلمي الفئات الخاصة. مجلة الامتياز لبحوث الاقتصاد والإدارة، 1 (1)، 196-209.
- أحمد، أحمد عبد الملك، وقرني، سعاد كامل. (2017). التنبؤ بالهناء النفسي في ضوء كل من المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمنيا. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 85 (2)، 329-368.
- أحمد، دعاء عوض، ومحمد، نرمين عوني. (2020). تأثير الدافعية العقلية في كل من الإقدام على المخاطرة المحسوبة وسلاسة التأثر لدى الطلاب المعلمين. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 31 (122)، 321-378.
- إسماعيل، أحمد محمد. (2017). تنمية الصلابة النفسية لخفض الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة * [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- أسويب، ماجدة حمد، وعبد الحميد، أريج إبراهيم. (2020، مارس). المشكلات التي تواجه معلمي الإعاقة البصرية أثناء التدريس [ورقة مقدمة]. المؤتمر العلمي الأول للتربية الخاصة، جامعة المرج، ليبيا. (ص. 623-652).
- البلوي، نادية صالح. (2011). الرضا الوظيفي لدى العاملين مع الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة والتوحد في الأردن. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 28، 334-364.
- البهاص، سيد أحمد. (2002). النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 31 (1)، 383-414.
- بلبقر، أحمد. (2018). التدفق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- بن خليوي، أسماء بنت فراج. (2017). الإسهام النسبي للوعي الموقفي في التنبؤ بسلوك المخاطرة الأكاديمية واتخاذ القرار والأسلوب المعرفي (التصلب/ المرونة) لدى الطلبة المعلمين. مجلة الفتح، 13 (72)، 167-223.
- الرويلي، النشمي بشير. (2019). اليقظة العقلية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدماء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (7)، 114-135.
- حلمي، أحلام فاطمة. (1999). دراسة لأثر مستوى الذكاء والعمر والنوع والمستوى الاقتصادي على الفروق في سلوك المخاطرة. مجلة كلية التربية، 10، 224-256.
- حلمي، جيهان أحمد. (2011). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عينة من معلمي التربية الخاصة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 146 (1)، 321-359.
- حسين، ليث محمد. (2016). تأثير الأسلوب الشامل والتبادل الثلاثي وفق الأسلوب المعرفي (المجازفة مقابل الحذر). مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، 17 (1)، 47-65.
- خشبة، فاطمة السيد. (2017). التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27 (96)، 221-316.
- الزيودي، محمد حمزة. (2007). الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، 23 (2)، 189-219.
- السيد، نبيل السيد. (2001). الأداء الوظيفي لدى معلمي رياض الأطفال والتربية الخاصة وعلاقته بمتغيرات العملية التعليمية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 9 (13)، 181-226.

- الشياب، آلاء يوسف. (2015). العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية دابروفسكي) والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في مدارس السلط. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 4*(63)، 12-46.
- طه، هبة حسين. (2020). علاقة الصلابة النفسية بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30 (107)، 467-503.
- عبد الحميد، محمد نبيل. (1995). المخاطرة وبعض القدرات العقلية المعرفية (السرعة الإدراكية ومرونة الإغلاق). *دراسات نفسية*، 5 (3)، 415-447.
- المزروع، ليلي بنت عبد الله. (2000). معلم الفئات الخاصة: صفاته وأسايب إعداده. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، 8 (12)، 223-259.

المراجع الأجنبية

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Author.
- Bakker, A. B., & van Woerkom, M. (2017). Flow at work: A self-determination perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90 (3), 335-359. <https://doi.org.../>
- Beghetto, R. A. (2023). Pedagogical risk-taking: Why it matters for creative teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 124, Article 104012. <https://doi.org/>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins.
- Culbertson, S. S., Fullagar, C. J., & Mills, M. J. (2020). Flow in special education teachers: The role of resources and demands. *Journal of Vocational Behavior*, 116, Article 103339. <https://doi.org/>
- Eschleman, K. J., Madsen, J., & Alarcon, G. (2021). Hardiness as a moderator between stress and burnout: A meta-analytic investigation. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34 (2), 123-138. <https://doi.org/>
- Figner, B., & Weber, E. U. (2019). Who takes risks when and why? Determinants of risk taking. *Current Directions in Psychological Science*, 28 (2), 170-176. <https://doi.org/>
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (8th ed.). Pearson.
- Ho, T. P., & Poon, K. K. (2016). Risk-taking propensity and sensitivity to punishment in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (2), 321-334. <https://doi.org/>
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). Henry Holt and Company.
- Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18 (1), 17-35.
- Jackson, S. A., Martin, A. J., & Eklund, R. C. (2002). Long and short measures of flow: Examining construct validity of the FSS-2, DFS-2, and new brief counterparts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24 (3), 309-326.
- Keller, J., & Bless, H. (2021). Flow and situational demands in special needs education: A diary study. *Journal of Educational Psychology*, 113 (4), 693-708. <https://doi.org/>
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (1), 1-11.
- Lee, J., & Kim, E. (2023). Hardiness and well-being among teachers: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35 (1), 45-67. <https://doi.org/>

- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., & Pammenter, A. (2017). The effectiveness of hardiness training in enhancing performance and health. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69 (4), 289–304. <https://doi.org/>
- Moneta, G. B. (2021). The interplay between personal resources (hardiness, mindfulness) and flow at work in human service professions. *Current Psychology*, 40 (5), 2169–2182. <https://doi.org/>
- National Association for Gifted Children. (2019). 2020 Pre-K–Grade 12 gifted education programming standards. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education>
- Nasoulas, T. (1992). Stream of consciousness: I. William James's pulses. *Imagination, Cognition and Personality*, 12 (1), 3–21.
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (Eds.). (2014). *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed.). Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education in the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150–159. <https://doi.org.../>
- Schneider, M., Krieger, M., & Hattula, J. (2022). Calculated risk-taking in entrepreneurship education: The role of regulatory focus and feedback. *Journal of Business Venturing Insights*, 17, Article e00312. <https://doi.org/>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1), 3–54.
- Stoltz, P. G. (1997). *Adversity quotient: Turning obstacles into opportunities*. John Wiley & Sons.
- Turnbull, H. R., Turnbull, A. P., & Wehmeyer, M. L. (2020). *Exceptional lives: Practice, progress, and dignity in today's schools* (9th ed.). Pearson.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weber, E. U., & Milliman, R. A. (1997). Perceived risk attitudes: Relating risk perception to risky choice. *Management Science*, 43 (2), 123–144