جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

اليقظة العقلية كمنبئ بالتمكين النفسي وجودة الحياة المهنية لدي معلمي التربية الفكرية

The relative contribution of mindfulness in predicting psychological empowerment and the quality of professional life among intellectual education teachers

إعداد

أ.د/ خلف أحمد مبارك السيد

أستاذ الصّحة النّفسية المتفرغ-

كلية التربية جامعة سوهاج

أ. د/ هبه جابر عبد الحميد

أستاذ الصّحة النّفسية -

كلية التربية جامعة سوهاج

أ/ نبيلة السيد محمد عثمان

مدرس مساعد بقسم الصّحة النّفسية

كلية التربية جامعة سوهاج

تاريخ استلام البحث : ١٢ أغسطس ٢٠٢٤م - تاريخ قبول النشر: ٧ سبتمبر ٢٠٢٤م

المستخلص:

استهدف البحث الحالي التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وكل من التمكين النفسي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية بمحافظة سوهاج، وكذلك الإسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بالتمكين النفسي وجودة الحياة المهنية، وتكونت العينة من ١٠٠ معلم ومعلمة بمدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج، وتم استخدام مقياس اليقظة العقلية إعداد Cardaciotto et al (2008) ترجمة/ أحمد أبو زيد وهبه عبد الحميد(٢٠٢٣), ومقياس التمكين النفسي إعداد الباحثة، ومقياس جودة الحياة المهنية إعداد Easton and Van Laar (2018) ترجمة الباحثة، وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وكل من التمكين النفسي وجودة الحياة المهنية، وأن الدرجة الكلية لليقظة العقلية تُفسر ١٨.٢٪ من التباين في التمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية، كما أن الدرجة الكلية لليقظة العقلية تُفسر ١٤.٩٪ من التباين في جودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية– التمكين النفسي– جودة الحياة المهنية–معلمي التربية الفكرية.

Abstract:

The current research aims to identify the relationship between mindfulness, psychological empowerment, and quality of professional life among intellectual education teachers in Sohag Governorate, as well as the relative contribution of mindfulness in predicting psychological empowerment and quality of professional life. The sample consisted of 100 male and female teachers in intellectual education schools in Sohag Governorate. The mindfulness scale prepared by Cardaciotto et al (2008) was used, translated by Ahmed Abu Zaid and Heba Abdel Hamid (2023), the psychological empowerment scale prepared by the researcher, and the quality of professional life scale prepared by Easton and Van Laar (2018) translated by the researcher. The research results indicated the existence of a statistically significant positive correlation between mindfulness, psychological empowerment, and quality of professional life, and that the total degree of mindfulness explains 18.2% of the variance in psychological empowerment among intellectual education teachers, and the total degree of mindfulness explains 14.9% of the variance in quality of professional life among intellectual education teachers.

Keyword: mindfulness– psychological empowerment– quality of professional life.

مقدمة:

تُعد مهنة التدريس من أكثر المهن الضاغطة، وتزداد هذه الضغوط عندما يتعلق الأمر بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة؛ وذلك بسبب الخصائص الشخصية لهؤلاء الأطفال واحتياجاتهم المتنوعة, والمشكلات السلوكية للطلاب وغيرها.

فقد أكدت نتائج عديد من البحوث والدراسات على أن مهنة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة قد تؤدي إلى تعرض المعلمين للعديد من المشكلات الناتجة عن التعامل مع أسر ذوي الإعاقة والتعامل الفردي مع الطلاب، وزيادة أعباء العمل، والتعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب، والتي قد تؤثر بدورها على المعلمين فيشعرون بالاغتراب، والاستنزاف الانفعالي، والتفكير في ترك مهنة تدريس ذوي الإعاقة(السيد محمد ورضا الأشرم,٢٠١٨، ٦).

ويرى Hillel Lavian (2015) إلى أن معلمي التربية الخاصة يعملون في ظل ظروف أكثر صعوبة وكثافة وذات متطلبات أكثر من المعلمين العاديين, وكذلك العلاقات بين المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ أكثر تقعيدًا مما هو كائن في المدارس العادية, ويتعين عليهم علاج المشكلات المختلفة في وقت واحد إلى جانب تعقد الأدوار التي يقوم بها المعلم, وتعدد المهام, وتشعبها والذي يمثل ضغطًا على المعلمين؛ ونتيجة لذلك يحتاج معلمو التربية الخاصة إلى مهارات خاصة حتى يتمكنوا من ممارسة مناهج التدريس غير التقليدية, فهم بحاجة إلى معرفة متعمقة بجميع الاحتياجات الخاصة لتلاميذهم وطرق تعليمهم وتوفير بيئة تعليمية داعمة تُشجع على التعلم.

ومن ناحية أخرى يُعد وجود قوى عاملة متخصصة وذات فاعلية أمرًا مهمًا في مهنة التدريس لأنه يُعد أحد العوامل المحددة للنجاح التنظيمي، بالإضافة إلى أن المعلمين يواجهون أنواعًا مختلفة من الضغوط، وتزداد هذه الضغوط عندما تكون قدراتهم غير كافية لتلبية مطالب بيئة العمل، ولهذا فإنه من الضروري أن يتمتع المعلمون بمهارات وقدرات خاصة، وذلك من خلال التمكين النفسي لهم باعتباره العامل الفعال الرئيس في النظام التعليمي(Mirzaie & Fekri, 2015, 283).

وقد أصبح مفهوم تمكين المعلم موضوع بحث جوهري خلال الخمسة والعشرون سنة الماضية في مجال علم النفس التنظيمي, وهو مفهوم يتعلق بالجوانب التحفيزية, فالمعلم أكثر الفئات احتياجًا للتمكين وذلك لطبيعة أهمية مهنة التدريس(Singh& Kaur, 2019),

وأيضًا يحتاج المعلم للتمكين النفسي كناحية تعويضية عن ضغوط العمل ومشكلات أولياء الأمور والطلاب وحاجته أكبر للقيم والمهارات المتضمنة في التمكين النفسي نظرًا لطبيعة مهنته والصعوبات التي تواجهه فلا يمكن تطوير التعليم بدون المعلم الذى يوقظ الطاقات الكامنة لدى الطلاب(محمد أبو النور وهناء محمد,٢٠١٨, ١٢٨).

ويعكس مفهوم التمكين النفسي في جوهره توجهات الأفراد نحو دورهم في العمل والذي يتضمن أربعة أفكار رئيسية وهي: يتضمن التمكين النفسي فكرة التوافق بين متطلبات دور العمل وقيم الأفراد، ويتضمن أيضًا الكفاءة الذاتية للأفراد، أو الشعور بالكفاءة في دورهم في العمل, وإن الدرجة التي يشعر بها الأفراد بأنهم قادرون على اتخاذ قراراتهم الخاصة وتنظيم تصرفاتهم تحدد مستوى تمكينهم المتصور, وأخيرًا، يعكس التمكين النفسي قدرة الأفراد على إحداث تأثير على نتائج عملهم(Gupta& Reina, 2022)

ويرى Short (1994) أن تمكين المعلم هو العملية التي يطور بها المعلمون كفاءتهم من أجل تحمل مسئولياتهم وحل مشكلاتهم، ويذكر كل من Singh and Kaur (2019) أن المعلم أكثر احتياجًا للتمكين النفسي من غيره من العاملين في المهن المختلفة، وأن التمكين النفسي للمعلم يُعد أمرًا أساسيًا، وذلك لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية(p.341).

وإذا كان التمكين النفسي مهم للمعلمين العاملين بالمدارس العادية فإن معلمي التربية الخاصة بشكل عام والتربية الفكرية بصورة خاصة أكثر احتياجًا للتمكين النفسي عن غيرهم ذلك لأنهم يتعرضون لضغوط ويواجهون صعوبات أكثر مقارنة بالمعلمين في المدارس العادية وذلك في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات.

فقد أسفرت نتائج دراسة Curran(2017) عن أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستويات متفاوتة من الإجهاد والتوتر والضغوطات المهنية طوال حياتهم المهنية وتحدد قدرتهم على التعامل مع الضغوطات قرار البقاء في المهنة أو تركها, كما ذكر Bozgeyikli أن مهنة التدريس من أكثر المهن إرهاقًا وتصبح أكثر إرهاقًا عندما يتعلق الأمر بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة وذلك بسبب الخصائص الشخصية لهؤلاء الأطفال.(Bozgeyikli,2018,3)

وفي إطار ذلك ينبغي توجيه الاهتمام لمعلمي التربية الخاصة ودراسة المتغيرات الإيجابية لديهم وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى والتي قد تُسهم في زيادة قدرتهم على تحمل

ضغوط العمل والتعامل بفاعلية مع تلك الضغوط كالتمكين النفسي وجودة الحياة المهنية واليقظة العقلية.

وتُعد جودة الحياة المهنية واحدة من أكثر الأدوات أهمية وكفاءة في إدارة الموارد البشرية؛ فهي تشجع الموظفين على العمل، وتحقيق التوازن بين الحياة المهنية، والشخصية، والاجتماعية، وأيضًا تُعزز الرضا الوظيفي(Pandey & Jha, 2014, 35).

وتؤثر جودة الحياة المهنية على للمعلمين في نواحي عدة؛ حيث توصلت دراسة كل من Cenkseven–Onder and Sari (2009) إلى أنه يمكن التنبؤ بمستويات الرفاهية لدى المعلمين من خلال الأبعاد الفرعية لجودة الحياة المهنية لديهم، والأبعاد الفرعية للاحتراق, كما توصلت دراسة كل من Kanten and Sadullah (2012) إلى وجود علاقة قوية بين جودة الحياة المهنية والمشاركة في العمل, وأسفرت نتائج دراسة Toulabi et al. (2013) عن وجود علاقة موجبة بين جودة الحياة المهنية والسعادة لدى المعلمين، كما توصلت دراسة شداني عمر (٢٠١٩) إلى وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وأبعاد جودة الحياة المدرسية لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية.

ومع استمرار توسع وتطور مجال علم النفس تم دمج اليقظة العقلية كمتغير نفسي في النظرية والممارسة النفسية, ومنذ دخولها مجال علم النفس تطورت الأبحاث الخاصة بها وزادت بدرجة كبيرة, وقد كشفت نتائج الأبحاث أهمية اليقظة العقلية.

وتُعرف اليقظة العقلية بأنها عملية تنظيم الانتباه للوعي بالخبرة الحالية، والارتباط بها، والانفتاح عليها بفضول، وتقبل، وبدون إصدار أحكام عليها، وتتضمن اليقظة العقلية مكونين هما: المكون الأول: يتضمن ميكانيزم تنظيم الانتباه الذاتي للخبرة المباشرة لزيادة التعرف على الأحداث العقلية في اللحظة الراهنة، المكون الثاني: يتضمن ميكانيزم التطبيق العملي المباشر للاتجاه نحو خبرات الفرد في اللحظة الحالية، التي يمكن تصورها من خلال الرغبة في المعرفة والانفتاح والقبول(Bishop et al, 2004).

كما تُعرف اليقظة العقلية بأنها ممارسة لجلب الوعى عمدًا إلي اللحظة الحالية في الوقت المناسب بدون حكم أو توقع(Collard,2013,11), وعرفها ماثيو مكاي وآخرون

بأنها القدرة على الوعى بأفكارك ومشاعرك وأحاسيسك وأفعالك في اللحظة الراهنة بدون الحكم على نفسك أو الآخرين أو تجربتك أو انتقادهم(٢٠١٩/٢٠٢١, ١٤٩).

وتُعرَّف اليقظة الذهنية أيضًا بأنها الوعي الذي ينشأ عن الاهتمام المتعمد بطريقة منفتحة وغير مركزية بكل ما ينشأ في اللحظة الحالية(Shapiro, 2009,555)

ولليقظة العقلية عديد من الفوائد في مكان العمل بشكل عام, وهناك آليات تؤثر بها اليقظة العقلية بشكل إيجابي على العمل, وتم التركيز على هذه الآليات للتأثير على إنتاجية الموظفين ورفاهيتهم, وتشمل هذه الآليات: المرونة في الاستجابة، وتقليل الاجترار، زيادة التعاطف، والتنظيم العاطفي، وزيادة تقرير المصير والمثابرة، وزيادة سعة الذاكرة العاملة ، وتنبؤ عاطفي أفضل، وقد تؤدي هذه الآليات إلى عديد من الآثار الايجابية في بيئة العمل مثل: تحسين التعامل مع الأحداث المجهدة, وزيادة الجهد الموجه نحو الهدف, وتحسين أداء المهام, تعلم أكبر, زيادة الرضا الوظيفي, زيادة الأداء في المهام الإبداعية, زيادة الالتزام التنظيمي, وقد يؤدي ذلك إلى تحسين جودة الحياة المهنية بشكل عام(Glomb et al, 2011,128).

وبذلك يمكن القول إن اليقظة العقلية من المهارات المهمة التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم لما لها من دور كبير في تركيز انتباهه على البيئية المدرسية وتنمية القدرة على حل مشكلاته والانفتاح على كل ما هو جديد مما يُسهم في تحقيق الكفاءة الذاتية في العمل والقدرة على تقرير المصير ومن ثم تخفيف حدة ضغوط العمل والقدرة على التحكم فيه وخفض الاجترار السلبي للأفكار التلقائية، مما ينعكس على تحسين جودة الحياة المهنية لديه.

لذا اهتم البحث الحالي بالتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي وجودة الحياة المهنية, وكذلك تحديد الاسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بالتمكين النفسي وجود الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية.

مشكلة البحث:

من خلال ما تم ذكره بالمقدمة يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١. ما العلاقة بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية؟

٢. ما العلاقة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية؟

٣. ما الاسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بالتمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية؟

٤. ما الاسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية؟

أهدافُ البحثِ:

هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وكلٍ من التمكين النفسي وجودة الحياة المهنية, فضلًا عن التعرف على الاسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بكل من التمكين النفسي وجود الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية.

أهميةُ البحثِ: يمكنُ إيجازُ أهمية البحثِ الحالي في جانبين وهما:

١- الأهميةُ النّظريةُ:

- أهمية وحداثة متغيرات الدراسة وهي: اليقظة العقلية, والتمكين النفسي, وجودة الحياة المهنية؛ حيث يعد التمكين النفسي أحد المتغيرات الحديثة نسبيًا في مجال الدراسات النفسية والتربوية, ويعتبر أحد المداخل الاساسية التي تتبناه المؤسسات التعليمية من أجل تطوير مواردها البشرية لتحقيق الاستفادة القصوى من قدراتهم وامكاناتهم, ولكى يتمكن النظام التعليمي من تحقيق أهدافه لابد من العمل على تنمية القدرات والمهارات الخاصة للمعلمين ومنها التمكين النفسي لهم.
- اليقظة العقلية: حيث يؤثر تدريب المعلمين على اليقظة العقلية بصورة ايجابية على الجوانب النفسية والصحية لهم مثل تحسين الرضا عن الحياة، والرفاهية والتعاطف والوقاية أو خفض حدة التوتر والضغوط والاحتراق النفسي والانفعالات السلبية، وأعراض القلق والاكتئاب والأعراض المرضية والجسمية لديهم.
- جودة الحياة المهنية: فقد أصبح مصطلح جودة الحياة المهنية واحدة من العناصر المهمة لمنظمة الصحة العالمية, كما يُعد من المتغيرات المهمة في مجال تحسين بيئة العمل, فتقييم جودة الحياة المهنية يَعد أمراً أساسيًا للوقاية من الأمراض المرتبطة بالعمل،

ولتعزيز صحة العمال بشكل عام, وبالتالي فإن تحقيق مستوى مرتفع من جودة الحياة المهنية يُعد أمرًا ضروريًا لتعزيز جودة المعلم وبقائه في مهنة التعليم الخاص, وتحسين نتائج الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة ، كما تعد جانب مهم لتعزيز فاعلية المعلم, ورضاه عن عمله, وشعوره بالعافية، وكذلك تحسين سلوك الطلاب.

- **بالإضافة إلى التوجه العام للدراسة من حيث الاهتمام بالفئات الخاصة, وأهمية دراسة المتغيرات الإيجابية لديهم وعلاقتها ببعضها البعض.**

٢- الأهمية التّطبيقية:

- **إثراء المكتبة العربية المتخصصة في مجال القياس النّفسي بمقياس جودة الحياة المهنية و مقياس التمكين النفسي يتمتع بمؤشرات سيكومترية مقبولة يُفيد الباحثين في دراساتهم وأبحاثهم.**
- **إمكانية تصميم برامج إرشادية وعلاجية – في ضوء نتائج البحث – تعتمد على مداخل إرشادية وعلاجية مختلفة لتنمية التمكين النفسي وجودة الحياة المهنية لدي فئات مختلفة.**

مصطلحات البحث

أ–اليقظة العقلية: Mindfulness وتعرف اليقظة العقلية بأنها الوعى لحظة بلحظة بدون اصدار أحكام, ويتم تنميتها من خلال دفع الانتباه إلي الأشياء التي نادرًا ما نفكر فيها فهي نهج جديد لتطوير أنواع جديدة من البصيرة والسيطرة والحكمة اعتمادًا على قدرتنا الداخلية على الانتباه والإدراك(kabat–zinn,2013).

وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون على المقياس المستخدم في البحث الحالي.

ب–التمكين النفسي Psychological Empowerment: يُعرف التمكين النفسي بأنه العنصر الدافعي والنفسي الذي يتشكل من أربعة أبعاد معرفية وهي المعنى، والكفاءة، التصميم الذاتي أو الاختيار، والتأثير, وهذه المعارف تعكس توجهًا نشطًا لدور الفرد في العمل(Spreitzer,1995; Thomas & Velthouse,1990) , ويُعرف التمكين النفسي للمعلم بأنه الحالة النفسية للمعلم، والتي تظهر في أربعة مدركات،

وهي المعنى والكفاءة والاستقلال والتأثير، والتي تعكس توجهًا نشطًا نحو دور الفرد في العمل(Lee & Nie, 2015, 6).

ويعرف التمكين النفسي في البحث بأنه "المدركات أو المعتقدات التي يكونها المعلمون بمدارس التربية الفكرية من خلال بيئة عملهم المدرسية والمرتبطة بقدرتهم على القيام بعملهم بكفاءة ومهارة واستقلالية وإدراكهم لقيمة وأهمية عملهم ومدى تأثيرهم على مجريات الأمور في المدرسة.

ويُقاس التمكين النفسي إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون على مقياس التمكين النفسي المستخدم في الدِّراسة الحالية.

ب–جودة الحياة المهنية Quality of Professional Life : تُعرّف جودة الحياة المهنية في ضوء المقياس المستخدم في الدِّراسة الحالية بأنها إدراك الفرد لتجربة عمله على أنها مفيدة له على نطاق واسع، والذي ينعكس خلال سبعة أبعاد وهي: الرضا عن الوظيفة أو المهنة والتحكم في العمل وظروف العمل والإجهاد في العمل والرفاهية العامة والارتباط بالعمل والتوازن بين العمل والمنزل(Van Laar et al, 2007).

وتُقاس جودة الحياة المهنية إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون على مقياس جودة الحياة المهنية المستخدم في الدِّراسة الحالية.

محددات البحث:

تحدد البحث الحالي بالمحددات التّالية:

١– محددات مكانية: تم التّطبيق في مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج.

٢– محددات زمانية: تم التّطبيق في العام الدّراسي الأول ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤م.

٣– محددات بشرية: تكونت العينة من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي التربية الفكرية.

أولًا: أدبيات الدراسة:

أ-اليقظة العقلية: Mindfulness

لقد أصبح مفهوم اليقظة العقلية معروفا في علم النفس منذ عام (١٩٨٠), ويرجع أساسًا إلي عمل الرائد Jon kabat– zinn مبتكر طريقة الحد من الاجهاد القائم على اليقظة العقلية, ويُعرف اليقظة العقلية بأنها الوعى الذى ينبثق من خلال الاهتمام بالهدف في الوقت الحاضر, وعدم إصدار أحكام حول الخبرة في اللحظة الراهنة(Hwang&kearny,2013).

ويعرف(2011) Glomb et al اليقظة العقلية بأنها حالة من الوعي تتميز بالانتباه للأحداث والخبرات الحالية بدون تقييم وحكم أو فلترة معرفية, كما تُعرفها (2003) Neff بأنها حالة من الوعي المتوازن الذي يجنب الفرد النقيضين وهما التوحد الكامل في الهوية الذاتية، وعدم الارتباط بالخبرة، واتباع رؤية واضحة لقبول الظاهرة النفسية والانفعالية كما تظهر والانفتاح على عالم الأفكار والمشاعر والأحاسيس المؤلمة والخبرات غير السارة لدى الفرد ومعايشة الخبرة في اللحظة الحاضرة بشكل متوازن(p.88),

وقد حدد(2007) Brown et al بعض خصائص اليقظة العقلية باعتبارها نوع من أنواع الوعي وهي: وضوح الوعى بالعالم الخارجي والداخلي للفرد, الوعى غير المفاهيمي وغير التحيزي, ومرونة الوعى والانتباه, والموقف التجريبي نحو الواقع, والوعى الحاضر, واستقرار واستمرارية الانتباه والوعي, ويرى أن اليقظة العقلية تعني ملاحظة ما هو موجود بما في ذلك ملاحظة أن الفرد قد يكون غير موجود في بعض الأحيان وأن اليقظة العقلية ليست نقيضًا للفكر وإنما هي تكوين علاقات جديدة مع الفكر.

وعرفها(2011)Herbert and Forman بانها عملية نشطة يتم من خلالها تنمية الانتباه إلى اللحظة الحالية بطريقة تسمح بتجربة كاملة وذات مغزى لجميع جوانب تلك اللحظة بدون تجنب جوانب معينة منها أو الحكم عليها أو اجترارها.

كما تُعرف اليقظة العقلية بأنها ممارسة لجلب الوعى عمدًا إلي اللحظة الحالية في الوقت المناسب بدون الحكم أو التوقع(Collard,2013,11).

وترى(لينهان,٢٠١٥/٢٠٢٠) أن اليقظة العقلية هي ترجمة للممارسات التأملية في الطقوس الدينية الشرقية والغربية والتي تم تحويلها إلي سلوكيات محددة يمكن للأشخاص

ممارستها, وأنه لا يجب توافر قناعات دينية أو روحية لكى تتم الاستفادة من تلك المهارات(ص٢٨).

وتعرف اليقظة العقلية بأنها الوعى لحظة بلحظة بدون اصدار احكام ويتم تنميتها من خلال دفع الانتباه إلي الأشياء التي نادرا ما نفكر فيها فهي نهج جديد لتطوير أنواع جديدة من البصيرة والسيطرة والحكمة اعتمادًا على قدرتنا الداخلية على الانتباه والادراك(kabat-zinn,2013).

فاليقظة العقلية مفهوم متعددة الأوجه وتُستخدم تقنيات التأمل لتطوير المكونات الأربعة لليقظة العقلية وهي: السيطرة على الانتباه، والوعي, وعدم اصدار أحكام , وعدم التفاعل(Bamber& Schneider,2016,28).

وتتكون اليقظة العقلية من سبعة مهارات أساسية موزعة في ثلاثة مجموعات وهي:-

العقل الحكيم: ويشير إلي الحكمة الداخلية التي يتمتع بها كل فرد ومن خلال الوصول إلي حالة العقل الحكيم نكون قادرين على إحداث الاندماج بين الأضداد, وحالات العقل العاطفية والمنطقية, والانفتاح على العيش في اللحظة الراهنة كما هي.

مهارات ما هي Mindfulness "What" skills: وتعنى ماذا يجب أن نفعل حينما نمارس اليقظة العقلية, وتشمل مهارات الملاحظة, والوصف والمشاركة.

مهارات كيف Mindfulness "How" skills: وتعنى كيف يمكن ممارسة مهارات اليقظة العقلية, وتشمل مهارات عدم الحكم , الانتباه الذهني أو الانتباه الأوحد, التأثير أو الفاعلية(لينهان,٢٠١٥/٢٠٢٠, ٧٤).

في ضوء ما سبق يمكن القول أن اليقظة العقلية هي طريقة للحياة بوعي والخروج من وضع الطيار الآلي(automatic pilot) والذى يُفقد الفرد فرصة معايشة الخبرات الحالية والاستمتاع بها, فاليقظة العقلية تجعل الفرد على اتصال دائم بكل ما يجري حوله ومعايشة الخبرات الراهنة بدون الحكم عليها أو تقييمها.

وحدد(2013)kabat-zinn سبعة عوامل سلوكية تمثل الركائز الأساسية عند ممارسة اليقظة العقلية والتي ينبغي تنميتها أثناء الممارسات وهي:-

- **عدم الحكم: ويقصد به محاولة معايشة اللحظة الحالية كما هي هنا والآن بدون إصدار أحكام تقييمية عليها سواء أكانت الخبرات جيدة أو سيئة وأن نكون على دراية بأحكامنا التلقائية حتى نرى تحيزاتنا ومخاوفنا ونحرر أنفسنا من اليأس.**
- **الصبر: وهو شكل من أشكال الحكمة ويقصد به فهم وقبول أن بعض الأمور تتكشف في وقتها المحدد وأن تكون منفتحا تمامًا على كل لحظة وأن تقبلها بكاملها.**
- **عقل المبتدئ: وتعنى رؤية الخبرات وكأنها تحدث لأول مرة, ويسمح لنا برؤية ثراء اللحظة الراهنة والتخلص من توقعاتنا بناءً على تجاربنا الماضية.**
- **الثقة: وتعنى الثقة في أنفسنا ومشاعرنا والتي تعد جزأ لا يتجزأ من تدريب التأمل وينبغي على الممارس أن يثق في سلطته الخاصة وفى حدثه حتى لو ارتكب بعض الأخطاء.**
- **عدم السعي: حيث أن أفضل طريقة لتحقيق أهدافك هي التراجع عن السعي لتحقيق النتائج, والتركيز على رؤية الأشياء وقبولها كما هي لحظة بلحظة, ومع الصبر والممارسة سيحدث التحرك نحو أهدافك من تلقاء نفسه.**
- **القبول: وتعنى رؤية الاشياء كما هي بالفعل في الوقت الحاضر, ولكن لا يعنى هذا أن نقبل كل شيء ونحب كل شيء أو نتخلى عن قيمنا ومبادئنا ونرضى بالظلم ونتخلى عن الرغبة في النمو والتغيير وإنما تعنى ببساطة أنك عاجلًا أو آجلًا لديك استعداد لرؤية الأشياء كما هي.**
- **دعها تنطلق أو التخلي: ويعد تنمية موقف التخلي أو عدم التعلق أمرًا أساسيًا لممارسة اليقظة العقلية فالعقل يتمسك ببعض الافكار والمشاعر وينبغي علينا التخلي عنها وتركها تذهب بعيدا كان نتخلى عن الافكار المرتبطة بالماضي او المستقبل فاذا كنت تستطيع النوم فأنت خبير في دعها تنطلق.**

كما افترض(2006) Shapiro et al ثلاثة مكونات أو مسلمات أساسية لليقظة العقلية وهي:

- **النية: لماذا نمارس اليقظة العقلية وهذا الهدف ديناميكي متطور فقد يكون ادارة الاجهاد وتنظيم الذات, استكشاف الذات, تحرير الذات, وتحديد النية أو الهدف ذات أهمية عند ممارسة اليقظة العقلية.**

- **الانتباه: ويشمل الانتباه مراقبة عمليات الفرد من لحظة لأخري وكذلك ملاحظة الخبرات الداخلية والخارجية, أي تعليق جميع طرق تفسير التجربة والحضور إلى التجربة نفسها والعودة الى الاشياء نفسها.**
- **الموقف أو الاتجاه: ويقصد به صفات أو حالة الفرد أثناء الانتباه أو اليقظة فقد يتسم الفرد بالبرود او الحدة, والانفتاح, والود, والرحمة, وغيرها من المشاعر الانسانية فاليقظة تتكون من جانبين متكاملين وهما العقل والقلب.**

الدراسات السابقة: التي تناولت اليقظة العقلية لدي معلمي التربية الخاصة

فقد استهدفت دراسة Sun et al(2019b) استكشاف التأثير الوسيط للدعم الاجتماعي المتصور على العلاقة بين اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة, وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٧ معلمًا, استبيان اليقظة الذهنية ذو الجوانب الخمسة، ومقياس الدعم الاجتماعي المتصور متعدد الأبعاد، ومقياس احتراق المعلمين, أظهرت النتائج أن الاحتراق النفسي قد ارتبط سلبًا باليقظة العقلية والدعم الاجتماعي المتصور، في حين كان الدعم الاجتماعي المتصور مرتبطًا بشكل إيجابي باليقظة العقلية، بالإضافة الى أن الدعم الاجتماعي المتصور كان وسيطًا جزئيًا لتأثير اليقظة الذهنية على الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة, تُشير هذه النتائج إلى أن استخدام اليقظة العقلية إلى جانب الدعم الاجتماعي المتصور قد يكون مفيدًا في الوقاية من الاحتراق النفسي وتخفيفه بين معلمي التربية الخاصة.

كما هدفت دراسة Sun et al(2019a) إلى تحديد العلاقة بين اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة الصينيين وكذلك تحديد التأثيرات المتعددة المتسلسلة الوسيطة لكلٍّ من قبول الذات والإجهاد المتصور, وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٧ معلمًا, واستخدمت الدراسة مقياس الوعي بالانتباه اليقظ، واستبيان قبول الذات، ومقياس الإجهاد المتصور، ومقياس الاحتراق النفسي للمعلم, وأظهرت النتائج أن قبول الذات والإجهاد المتصور كان لهما تأثيرات وساطة متعددة تسلسلية كبيرة على العلاقة بين اليقظة والاحتراق النفسي, كما توسط الإجهاد المتصور جزئيًا تأثير اليقظة على الاحتراق النفسي. ومع ذلك، لم يكن لقبول الذات تأثير وساطة على العلاقة بين اليقظة والاحتراق النفسي, وكانت أهم النتائج العملية لهذه الدراسة هو أن زيادة استخدام اليقظة العقلية وزيادة قبول الذات قد يساعدا

(بالإضافة إلى تقليل الإجهاد المتصور) في تخفيف الاحتراق النفسي بين معلمي التربية الخاصة.

وهدفت دراسة مصطفى أحمد(٢٠٢١) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي وكل من اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة المنيا، وكذلك معرفة الفروق في متغيرات الدراسة تبعا للعمر والنوع وسنوات الخبرة، ومدي إسهام كل من اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية في التنبؤ بالذكاء الروحي، وتكونت عينة الدراسة من٣٧٢ معلم ومعلمة (١٩٤ ذكور – ١٧٨ إناث) بمدارس التربية الخاصة بمحافظة المنيا ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعا لمتغير النوع على مقاييس الدراسة في اتجاه الذكور، في حين وجدت فروق تبعا للعمر في الذكاء الروحي في اتجاه الأكبر عمرا ، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للعمر في أدائهم على مقاييس اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا وفقا لمستوى سنوات الخبرة في صالح الأكثر خبرة في أدائهم على مقاييس الذكاء الروحي واليقظة العقلية، في حين لم توجد فروقا بينهم في الابتكارية الانفعالية، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الروحي وكل من اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية لدى معلمي مدارس التربية الخاصة؛ وأن المتغيرات المستقلة المتمثلة في اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية تؤثر إيجابيًا وتسهم بنسبة كبيرة في التنبؤ بالذكاء الروحي.

وهدفت دراسة هياء الخرعان(٢٠٢٣) إلى تحديد العلاقة بين مستويات اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) معلم ومعلمة للتربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة, وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة التعليمية جاء مرتفعاً بشكل عام، وأن الاحتراق النفسي لعينة الدراسة جاء أيضًا بمستوى مرتفع ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستويات اليقظة العقلية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة, وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الدراسة بتقديم دورات تدريبية تستهدف تعزيز اليقظة العقلية لمعلمي التربية الخاصة

في منطقة مكة المكرمة، وتقديم خدمات الدعم النفسي والاجتماعي لمعلمي التربية الخاصة الذين يعانون من مستويات عالية من الاحتراق النفسي.

ب- : التمكين النفسي:

تم استخدام مصطلح "التمكين" في مختلف المجالات والتخصصات مثل مجال التعليم، وعلم النفس المجتمعي، والإدارة والعمل الاجتماعي، والدراسات المتعلقة بالمرأة.

ومصطلح التمكين له معانٍ مختلفة في مختلف السياقات الاجتماعية والثقافية والسياسية، ولا يُترجم بسهولة إلى جميع اللغات، ومن المصطلحات المحلية المرتبطة بالتمكين في جميع أنحاء العالم القدرة الذاتية، والسيطرة، والقوة الذاتية، والاعتماد على الذات، والاختيار الشخصي، وحياة الكرامة وفقاً لقيم الفرد، والقدرة على النضال من أجل حقوق الفرد، والاستقلال، واتخاذ القرارات الخاصة، والحرية، والصحوة(Oladipo, 2009, 119).

ويرى Dee et al (2003) أن التمكين يُعزز متطلبات الأداء الفعال بما في ذلك الاستقلال الذاتي والمعرفة والأهمية والتغذية الراجعة، وقد جادلوا بأن التمكين بناء نفسي تمت دراسته بشكلٍ محدود، بمعنى أن هناك القليل من الدراسات التي تناولت التمكين من الناحية النفسية، ويتعلق النهج النفسي للتمكين بشكلٍ أساسي بالدوافع الذاتية وليس الممارسات الإدارية المستخدمة لزيادة مستويات قوة الأفراد(p,257-258).

واعتبر كلٍّ من Thomas and Velthouse (1990) أن التمكين النفسي مفهوم متعدد الأبعاد، وأن جوهره لا يمكن استيعابه في بعد واحد، وأنه يشير إلى العملية العقلية الداخلية للفرد الذي تمَّ تمكينه، وقد تمَّ تعريفه على نطاق واسع بأنه: زيادة الدوافع الجوهرية للمهمة، والتي تظهر في أربعة مدركات تعكس توجه الفرد النشط نحو دوره في العمل، وهي: المعنى، التأثير، الكفاءة أو المهارة، والاختيار.

ويُعد تعريف Spreitzer (1995) أحد أهم تعريفات التمكين النفسي فقد عرفه بأنه بناء تحفيزي أو دافعي يتجلى في أربعة مدركات أساسية، وهي المعنى، والكفاءة، وتقرير المصير، والأثر، وكلها تعكس توجهًا نشطًا نحو مكان العمل، ويعني شعور الموظفين بأنهم يمارسون بعض السيطرة خلال حياتهم العملية، وأنه ليس سمة شخصية ثابتة، ويتكون من مجموعة من المدركات التي تتشكل خلال بيئة العمل.

ويُعرّف التمكين النفسي بأنه: الحالة المعرفية للفرد التي تتسم بالشعور بالسيطرة المدركة، والكفاءة المدركة، واستدخال أهداف وموضوعات المنظمة(Menon,1999).

كما يُعرّف التمكين النفسي بأنه: عملية تعزيز المهارات والمعرفة والثقة اللازمة للسيطرة على الحياة بشكلٍ أفضل، ومساعدة العملاء على أن يصبحوا أكثر نشاطًا في تلبية احتياجاتهم ورغباتهم، فمن خلال التمكين يشعر الفرد بالإنجاز, ويدرك طموحاته وقدراته(Vandenbos, 2013, 206).

ويُعرّف التمكين النفسي بأنه: شعور داخلي يُمكّن الفرد من التحكم والسيطرة في عمله، وذلك من خلال إدراكه لأهمية عمله، وتوفر قدر من الكفاءة والاستقلالية تمكنه من التأثير في مهام عمله، ويتكون من أربعة أبعاد هي: المعنى، والكفاءة الذاتية، والاستقلال، والتأثير(مي خليفة, ولبني شهاب، ٢٠١٥، ٤٢٠).

يبدو من مراجعة الأدبيات المرتبطة بالتمكين النفسي أنه لا يوجد اتفاق على الأبعاد أو العناصر المكونة للتمكين النفسي، فقد صنف كلٍّ من Thomas and Velthouse (1990) التمكين النفسي إلى أربعة أبعاد وهي:

- **المعنى: وتعني قيمة أو هدف العمل وغرضه، والذي يتم الحكم عليه في ضوء المثُل والمعايير الخاصة بالفرد، وهو يتضمن أيضًا التوافق بين متطلبات العمل والمعتقدات والقيم والسلوكيات الخاصة بالفرد.**
- **الكفاءة أو المهارة(الكفاءة الذاتية): وتعني إيمان الفرد بقدرته على أداء الأنشطة بمهارة، وهي إتقان السلوك.**
- **الاختيار: ويعني احساس الفرد بالحرية في اختيار وبدء تنظيم الإجراءات، وهو يعكس الاستقلال الذاتي.**
- **الأثر: يُشير هذا التقييم إلى الدرجة التي يُنظر فيها إلى السلوك على أنه "يحدث فرقًا" من حيث إنجاز الغرض من المهمة وهو الدرجة التي يمكن للفرد التأثير فيها في العمل.**

ويرى Zimmerman (1995) أن التمكين النفسي يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة وهي:

- **المكون الشخصي: ويشير إلى كيفية تفكير الأفراد في أنفسهم، ويشمل السيطرة المدركة الخاصة بالمجال، والفاعلية الذاتية الخاصة بالمجال، والدافعية للتحكم، والكفاءة المتصورة والإتقان.**
- **المكون التفاعلي: ويشير إلى فهم الأفراد لمجتمعهم وما يرتبط به من قضايا اجتماعية وسياسية، ويشمل الوعي النقدي، وتطوير المهارات، وفهم العوامل المسببة، ونقل المهارات عبر مجالات الحياة، وتعبئة الموارد.**
- **المكون السلوكي: ويشير إلى الاجراءات المتّخذَة للتأثير بشكلٍ مباشر على النتائج، ويشمل التفاعل الاجتماعي، والمشاركة التنظيمية، وسلوكيات المواجهة(p,587).**

واقترح كلٍّ من محمد أبو النور وهناء محمد (٢٠١٨، ١٣٠) أن التمكين النفسي يتضمن بعدين رئيسين هما:

- **المجال الإدراكي: ويقصد به وعي الفرد لما يمتلك من قدرات وسمات إيجابية والتي تُعبر عن إدراكه لقيمة عمله وأهميته والاستقلالية والتأثير في مجال عمله.**
- **مجال الخبرة المعاشة: ويقصد به توظيف الفرد لما لديه من مهارة وجدارة ليكون عنصرًا مؤثرًا في المجتمع.**

خصائص التمكين النفسي:

تتمثل أهم خصائص التمكين النفسي في بيئة العمل فيما يلي:

- **يتضمن التمكين النفسي أربعة أبعاد وهي (المعني، الكفاءة، تقرير المصير، الأثر).**
- **يُسهم كل بعد في بناء التمكين النفسي بشكلٍ عام.**
- **يرتبط تقدير الذات إيجابيًا بالتمكين النفسي، ويُعد من سوابق التمكين النفسي، وأحد سمات الشخصية التي ترتبط بالتمكين النفسي.**
- **يرتبط مركز السيطرة أو التحكم إيجابيًا بالتمكين النفسي.**
- **تقدير الذات ومركز السيطرة مستقلان عن البنية العامة للتمكين النفسي.**
- **يرتبط الوصول إلى معلومات حول أداء وحدة العمل بشكلٍ إيجابي بالتمكين النفسي.**
- **يرتبط الوصول إلى معلومات حول مهمة المنظمة بشكلٍ إيجابي بالتمكين النفسي.**
- **يرتبط نظام المكافأة القائم على الأداء الفردي بشكلٍ إيجابي بالتمكين النفسي.**

- وجميع ما سبق يندرج تحت مسمى سوابق التمكين النفسي، أما خصائص التمكين النفسي التي ترتبط بنتائج التمكين النفسي فتتمثل في: التمكين النفسي يرتبط إيجابيًا بالفاعلية الإدارية، والتمكين النفسي يرتبط إيجابيًا بالسلوكيات المبتكرة (Spreitzer, 1995, 1446)، التمكين النفسي ليس سمة شخصية ثابتة، وإنما هو مجموعة من المدركات التي تتشكل من خلال بيئة العمل(Stander & Rothmann, 2010).

وقد ذكر(Eljaaidi (2016 أهم نتائج التمكين والتي تتمثل في:-

- النتائج التنظيمية: وشملت زيادة الدافعية, تقليل ضغوط العمل, زيادة المشاركة في العمل والالتزام, خفض حجم العمالة, حل المشكلات في العمل, زيادة مستوى الاداء وظيفي.
- النتائج الفردية: وشملت السلوك الابتكاري, تعدد المهارات, التوجيه الذاتي, المرونة والمعرفة, التعاون والثقة, العمل الجاد.

وقد حدد(نعسانى,٢٠١٣: ٢٢٠) أهم نتائج التمكين النفسي وقد تمثلت في الرضا الوظيفي, والالتزام التنظيمي العاطفي, وسلوكيات المواطنة التنظيمية.

أهمية التمكين النفسي لمعلمي التربية الخاصة:

يُعد التمكين النفسي عنصرًا مهمًا لكافة الجهود المبذولة لتطوير التعليم، فهو يُمكّن المعلم من مواكبة التطورات والتغيرات الحادثة في مجال التعليم، ويشجعه على المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بعمله، والإبداع والابتكار في مجال عمله، وينمي لديه حب العمل والإحساس بقيمته، وأيضًا ينمي روح الفريق داخل المؤسسات التعليمية(رانيا عبد الرحمن وآخرون، ٢٠١٩).

ويحتاج المعلم للتمكين النفسي كناحية تعويضية عن ضغوط العمل ومشكلات أولياء الأمور والطلاب وحاجته أكبر للقيم والمهارات المتضمنة في التمكين النفسي نظرًا لطبيعة مهنته والصعوبات التي تواجهه فلا يمكن تطوير التعليم بدون المعلم الذي يُوقِظ الطاقات الكامنة لدى الطلاب(محمد أبو النور وهناء محمد ، ٢٠١٨، ١٢٨), ويرى Singh and Kaur (2019)أن المعلم أكثر الفئات احتياجًا للتمكين النفسي وذلك لطبيعة أهمية مهنة التدريس.

كما يعد التمكين النفسي للمعلمين أحد أنواع التقييم الذاتي الإيجابي الذي يؤدي إلى السلامة النفسية والدافعية لدى المعلمين, فهو له أثر فعال في تحسين الأداء الوظيفي لهم,

كما أنه يجعلهم يشعرون بأهمية عملهم وأن لديهم الحرية والسيطرة عليه, بالإضافة إلى القدرة على التأثير على بيئة العمل المدرسي(ماجد الشريدة ، محمد عبد اللطيف، ٢٠١٨، ٣٠٣)، بالإضافة إلى أن التمكين النفسي للمعلم يجعله أكثر تفاؤلًا واندماجًا في العمل وأكثر تحملاً للمسؤولية وبالتالي النجاح في عمله ورضاه عنه, كما يزداد الالتزام الوظيفي لديه، وتزداد قدرته على مواجهة المشكلات والصعوبات(Wilson,2014).

ونظرًا لأهمية التمكين النفسي للمعلمين؛ فقد اهتم الباحثون بدراسة التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته بعديد من المتغيرات.

فهدفت دراسة هيام شاهين (٢٠١٥) إلى التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق النفسي المهني لدى معلمي التربية الخاصة، والفروق بينهم تبعًا لمتغيري النوع وسنوات الخبرة، وتمثلت أدوات الدِّراسة في مقياس التمكين النفسي ومقياس الاحتراق النفسي المهني إعداد الباحثة، وتكونت عينة الدِّراسة من ١٤٣ معلمًا من معلمي التربية الخاصة الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٥ –٥٦ عامًا، وكشفت نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين التمكين النفسي والاحتراق النفسي المهني لدى أفراد عينة الدِّراسة، وعدم وجود فروق في التمكين النفسي تبعًا للنوع وسنوات الخبرة، كما أشارت الدِّراسة إلى أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة ومدى تأثره بالمتغيرات الديموغرافية المختلفة.

وأجرى نجاح السميري (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى بناء نموذج نظري مقترح للعلاقة السببية بين الثقة بالنفس والتمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني وتحديد طبيعة مسار العلاقة بينهم، وتكونت عينة الدِّراسة من ١٤٠ معلمًا من معلمي التربية الخاصة، واعتمدت الدِّراسة على مقياس التمكين النفسي ومقياس الاحتراق الوظيفي المهني ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الثقة بالنفس والتمكين النفسي، ووجود علاقة سالبة بين الثقة بالنفس والاحتراق الوظيفي المهني، ووجود علاقة سالبة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني، وأن الثقة بالنفس والتمكين النفسي تسهمان في التنبؤ بالاحتراق الوظيفي المهني، كما أن الثقة بالنفس تقوم بدور المتغير الوسيط الجزئي في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني لدى

معلمي التربية الخاصة بمحافظة غزه، وأوصت الدِّراسة أيضًا بضرورة عمل برامج إرشادية لإكساب معلمي التربية الخاصة مهارة التمكين النفسي.

وأجرى كلٍّ من Chao and Chou (2017) دراسة هدفت إلى المقارنة بين المعلمين في المدارس العادية ومعلمي التربية الخاصة من حيث تقرير المصير والتمكين النفسي، وتكونت عينة الدِّراسة من ٣٨٠ معلمًا، منهم ١٢٨ من معلمي التعليم العام و ٢٥٢من معلمي التربية الخاصة ، وتوصلت الدِّراسة إلى أن مستوى التمكين النفسي والتنظيم الذاتي والمهارات المستقلة كانت منخفضة لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بمعلمي المدارس العادية.

وهدفت دراسة رانيا عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٩) إلى التعرف على العلاقة بين التمكين النفسي والذكاء الروحي لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدِّراسة من ٢٠٠ معلم ومعلمة (٣٨ من الذكور، ١٦٢ من الإناث)، واعتمدت الدِّراسة على مقياس الذكاء الروحي ومقياس التمكين النفسي من إعداد الباحثة، وتمثلت أبعاد التمكين النفسي في :معنى العمل والكفاءة الذاتية والتأثير والتطور المهني والحوافز والمكافئات، وأسفرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التمكين النفسي والذكاء الروحي لدى أفراد عينة الدِّراسة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على مقياس الذكاء الروحي تبعًا لمتغير النوع لصالح الإناث بينما لا توجد فروق تبعًا لمتغير العمر، وأكدت الدِّراسة على ضرورة عمل برامج إرشادية تساهم في زيادة مستوى التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

كما سعت دراسة أماني علي(٢٠٢٢) إلى فحص العلاقة بين كلٍّ من الجهد الانفعالي والتمكين النفسي والصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، والاسهام النسبي لكلٍّ من التمكين النفسي والصلابة المهنية في التنبؤ بالجهد الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٤) معلم ومعلمةً للتربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية بالإسكندرية, وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس الجهد الانفعالي للمعلمين إعداد(2019) Yang et al وترجمة الباحثة، ومقياس التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة إعداد الباحثة، ومقياس الصلابة المهنية للراشدين إعداد(2014) Moreno–Jimenez et al وترجمة الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كلٍّ من الجهد الانفعالي، والتمكين

النفسي، والصلابة المهنية، كما أمكن التنبؤ بالجهد الانفعالي من خلال كلٍّ من التمكين النفسي والصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة.

يتضح من خلال ما سبق عرضه من دراسات قلة الدراسات التي تناولت التمكين النفسي لدى معلمي التربية الخاصة عامة مقارنة بالدراسات لدى المعلمين في التعليم العام، وكذلك تأكيد الدراسات أهمية متغير التمكين النفسي وخاصة للمعلمين, وأن التمكين النفسي منخفض لدى معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين بالمدارس العادية, وأنه يرتبط إيجابيًا بالذكاء الروحي والثقة بالنفس بينما يرتبط سلبيًا بالاحتراق النفسي المهني.

ج- :جودة الحياة المهنية The Quality Of Professional Life .

يُعد متغير جودة الحياة المهنية، أو كما يسميه بعض الباحثين جودة الحياة الوظيفية أو جودة حياة العمل أحد المتغيرات المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين على الصعيد العربي والأجنبي لأنه متغير مؤثر جدًا في شخصية الفرد وأدائه، وله تأثير أيضًا على المؤسسة التي ينتمي إليها الفرد، وتزداد أهمية دراسة هذا المتغير عند دراسته لدى معلمي التربية الخاصة لأن معلم التربية الخاصة يعمل في بيئة قد يشوبها بعض الضغوط المهنية وخاصة الناتجة عن التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة (محمد محمد، ٢٠١٦، ٣٢٧).

فنجد كلًّ من Kiernan and Knutson (1990) عرفا جودة الحياة المهنية بأنها "تفسير الفرد لدوره في مكان العمل وتفاعل هذا الدور مع توقعات الآخرين, وأنها تختلف من فرد لآخر، ومن المرجح أن تختلف وفقًا لعمر الفرد, والمرحلة المهنية والمنصب(p,102)".

ويعرفها Robbins (1999) بأنها العملية التي تستجيب من خلالها المنظمة لاحتياجات الموظفين من خلال تطوير آليات تسمح لهم بالمشاركة الكاملة في اتخاذ القرارات التي تخص حياتهم في العمل(as cited in Ishak et al., 2018,1).

وصاغ كلٍّ من Martel and Dupuis (2006) تعريف لجودة الحياة المهنية، وذلك على غرار تعريف جودة الحياة، حيث عرف المؤلفان جودة الحياة المهنية في وقت معين بأنها حالة توافق الفرد مع الخبرة أثناء سعيه الديناميكي لتحقيق أهدافه المنظمة هرميًا، وذلك ضمن مجالات العمل عن طريق تقليص الفجوة التي تفصل الفرد عن هذه الأهداف، والذي ينعكس من خلال التأثير الإيجابي على جودة الحياة العامة للفرد، والأداء التنظيمي، والأداء العام للمجتمع(p,355).

وقدم Sirgy et al (2001) مفهومًا لجودة الحياة المهنية بناءً على نظرية إشباع الحاجات ونظريات الانتشار، ويتمثل في مدى قدرة بيئة العمل ومتطلبات الوظيفة والسلوك الإشرافي والبرامج المساعدة في المؤسسة على تلبية احتياجات الموظف، وتم تحديد سبعة احتياجات رئيسة لكل منها عدة أبعاد فرعية وهي:

- **احتياجات الصحة والسلامة وتشمل: الحماية من اعتلال الصحة والإصابة في العمل وخارجه، وتعزيز الصحة الجيدة.**
- **الاحتياجات الاقتصادية والعائلية وتشمل: الأجر، والأمن الوظيفي، واحتياجات الأسرة الأخرى.**
- **الاحتياجات الاجتماعية وتشمل: الزمالة في العمل، ووقت الفراغ خارج العمل.**
- **احتياجات تقدير الذات وتشمل: الاعتراف وتقدير العمل داخل المنظمة وخارجها.**
- **احتياجات تحقيق الذات وتشمل: تحقيق إمكانات الفرد داخل المنظمة كمحترف.**
- **الاحتياجات المعرفية وتشمل: التعلم لتعزيز المهارات الوظيفية والمهنية.**
- **الاحتياجات الجمالية وتشمل: الإبداع في العمل، بالإضافة إلى الإبداع الشخصي، والجماليات العامة**

وتُعرف جودة الحياة المهنية لدى المعلم بأنها إدراك المعلم لبيئة العمل المادية والمعنوية بأنها قادرة على إشباع حاجاته الوظيفية والوجدانية، وتمكنه من أداء المهام الموكلة إليه بنجاح(Van Laar et al,2007).

وتعرف جودة الحياة المهنية لدى المعلمين بأنها الجهود المبذولة من داخل وخارج المدرسة لإشباع مختلف حاجات المعلم، والذي ينعكس بدوره على جودة أدائه لوظيفته بمختلف أبعادها الأكاديمية والإنسانية والاجتماعية(أمل زناتي, وهالة أحمد، ٢٠١٣، ٢٥٠).

ويُعرف محمد محمد (٢٠١٦) جودة الحياة المهنية لدى المعلمين بأنها مجموعة المعارف والمعتقدات التي يتمسك بها الفرد حول مدى رضاه عن بيئة العمل، وعما يتقاضاه من راتب وكيف يسعى إلى تطوير أدائه وتحسين مستواه المهني.

كما عرفت جيهان محمود (٢٠٢٠) جودة الحياة المهنية لدى المعلمين بأنها معتقدات المعلمين التي تعبر عن رضاهم الوظيفي عن النواحي المادية وغير المادية لبيئة عملهم،

وتتضمن جودة الحياة النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والإدارية، والصحية وذلك في ضوء قيم وثقافة المجتمع.

وقد يرجع تعدد وتنوع تعريفات جودة الحياة المهنية إلى تعدد مجالات العمل وطبيعته، فنجد الاقتصاديون يتناولون مفهوم جودة الحياة المهنية بالتركيز على العمل في تلك المنظمات لرفع مستوى مهارات الموظفين وتوفير فرص التقدم لهم، بينما نجد علماء السلوك يركزون في تعريفاتهم على جودة العمل، وتوفير الاستقلالية والمسئولية للعمال وطبيعة العلاقات بين العمال وتنمية قدرات واهتمامات العمال وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في اتخاذ القرارات، بينما نجد علماء الاجتماع يركزون في تعريفاتهم على التحديات التي تواجه فرص العمل وعلى متطلبات سوق العمل وتحسين مستوى التعليم ليتناسب مع سوق العمل(Afsar & Burcus, 2014, 898).

تم تصنيف جودة الحياة المهنية المدركة لدى المعلمين إلى الأبعاد التالية:

- **جودة الحياة النفسية: ويقصد بها معتقدات المعلم نحو درجه إشباع العمل لحاجاته النفسية المختلفة وشعوره بالرضا والاستقرار الوظيفي والانتماء وقدرته على مواجهه الضغوط.**
- **جودة الحياة الاجتماعية: ويقصد بها معتقدات المعلم نحو العلاقات الاجتماعية مع زملائه وتلاميذه وأولياء الأمور وجميع العاملين والإداريين وشعوره بالتوازن بين مهامه الوظيفية وحياته الاجتماعية.**
- **جودة الحياة الاقتصادية: ويقصد بها معتقدات المعلم التي تعبر عن الرضا نحو العائد المادي من حيث عدالة الأجور والحوافز المادية وكفايتها لتلبية وإشباع حاجاته ووضوح معايير المكافآت والحوافز.**
- **جودة الحياة الإدارية: ويقصد بها معتقدات المعلم حول مشاركة الإدارة له في اتخاذ القرارات، وجهود الإدارة في تقديم الدعم، وتحسين ظروف العمل, وتوفير فرص التطور الوظيفي.**
- **جودة الحياة الصحية: ويقصد بها معتقدات المعلم نحو بيئة العمل من حيث الإضاءة والتهوية وتوفير الرعاية الصحية له مما يُسهم في شعوره بالراحة والسلامة (جيهان محمود، ٢٠٢٠، ١٠٩).**

وقد أعتمد البحث الحالي على أبعاد جودة الحياة المهنية التي يتضمنها مقياس جودة الحياة المهنية إعداد Easton and Van Laar (2018) وهي سبعة أبعاد وتشمل:الرضا الوظيفي, وظروف العمل, والإجهاد في العمل, والتحكم في العمل, والرفاهية العامة, والتوازن بين العمل والمنزل, والارتباط بالعمل.

ونظرا لأهمية جودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة فقد تم فحص مستوى جودة الحياة المهنية لديهم وكذلك علاقتها ببعض المتغيرات لدى معلمي التربية الخاصة في بعض الدراسات والبحوث، ومن هذه الدراسات:-

نجد دراسة Al-Zboon et al (2015) والتي هدفت إلى التعرف على مستوى درجة جودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بالأردن، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة المهنية، وتكونت العينة من ١٣٣ معلم من معلمي التربية الخاصة بالأردن (٢٨ معلم، ١٠٥ معلمة)، وتمثلت أدوات الدِّراسة في مقياس جودة الحياة المهنية، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى تمتع أفراد عينة الدِّراسة بدرجة متوسطة من جودة الحياة المهنية، كما أشارت نتائج الدِّراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة المهنية, وأكدت الدِّراسة على أهمية جودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة حيث أنهم يتعرضون لعديد من التحديات.

واستهدفت دراسة Bozgeyikli(2018) التعرف على مدى إسهام إشباع الحاجات النفسية لمعلمي التربية الخاصة في تحسين جودة حياتهم المهنية, وأظهرت نتائج الدِّراسة أن هناك علاقة إيجابية قوية بين أربعة أبعاد من الحاجات النفسية وهي: الحاجة إلى النجاح, والعلاقات الجيدة, والاستقلال, والسيطرة, والأبعاد الفرعية لجودة الحياة المهنية, وأنه كلما زاد إشباع وتحقيق الحاجات النفسية كلما ارتفع مستوى جودة الحياة المهنية وانخفض الإجهاد والتعب.

كما أشارت الدِّراسة إلى أنه يمكن زيادة الاستقلال والسيطرة من خلال منح الحرية للمعلمين لاختيار الأهداف وطرق التدريس المناسبة وإدارة الفصول, وإتاحة الفرصة لهم لاتخاذ قرارات التطوير, وتنفيذ المبادرات وتقديم حلول للمشكلات, وأن يُعتد بآرائهم في منظومة التعليم والتعلم وألا تُفرض عليهم كافة الإجراءات والممارسات, ومنحهم الحرية للقيام بعملهم بالطريقة المناسبة لهم.

وسعت دراسة محمد محمد (٢٠١٦) إلى التحقق من آثار التفاعل بين كلٍّ من الذكاء الروحي والسعادة على جودة الحياة المهنية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدِّراسة من ٣٣٢ معلم من معلمي التربية الخاصة، وتمثلت أدوات الدِّراسة في مقياس مؤشرات جودة الحياة المهنية ومقياس مؤشرات الشعور بالسعادة و مقياس الذكاء الروحي وجميعهم من إعداد الباحث، وأسفرت الدِّراسة عن النتائج التالية: وجود تأثير دال إحصائيا لتفاعل كلٍّ من الذكاء الروحي والسعادة على جودة الحياة المهنية لدى عينة الدِّراسة، ووجود علاقة بين جودة الحياة المهنية والسعادة ,كما وجدت علاقة بين جودة الحياة المهنية والذكاء الروحي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة المهنية لدى معلمي المكفوفين والصم والتربية الفكرية، ولكن توجد فروق بينهم في الذكاء الروحي ولا توجد فروق بينهم في السعادة، كما تُسهم كلٍّ من السعادة والذكاء الروحي في التنبؤ بجودة الحياة المهنية لدى عينة الدِّراسة, وتُعد هذه الدِّراسة من الدراسات القليلة التي تناولت مفهوم جودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة, وقد وأوصت الدِّراسة بضرورة العمل على تصميم البرامج الإرشادية التي من شأنها أن تحُسن مفهوم جودة الحياة المهنية المدركة لدى معلمي التربية الخاصة.

وهدفت دراسة كلٍّ من رجب محمد, وأسامة محمد (٢٠١٨) إلى بحث العلاقة بين كفاءة التمثيل المعرفي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، والفروق في كفاءة التمثيل المعرفي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة تبعاً للنوع, وعدد سنوات الخبرة, والمؤهل العلمي, ونوع الفئة التي يتعامل معها معلم التربية الخاصة، وتكونت عينة الدِّراسة من ٨٠ معلمًا للتربية الخاصة (١٤ معلمًا للمكفوفين، ٤١ معلمًا للصم، ٢٥ معلم تربية فكرية) من معلمي محافظة البحر الأحمر والعاملين بمدارس التربية الخاصة, واستخدم الباحثان الأدوات الآتية: مقياس جودة الحياة المهنية لمعلم التربية الخاصة، مقياس كفاءة التمثيل المعرفي: إعداد الباحثين، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين مؤشرات كفاءة التمثيل المعرفي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كفاءة التمثيل المعرفي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة تبعاً للنوع, وعدد سنوات الخبرة, والمؤهل العلمي, ونوع الفئة التي يتعامل معها معلم التربية الخاصة، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في وجودة

الحياة المهنية بين مرتفعي ومنخفضي كفاءة التمثيل المعرفي وأبعادها لدى عينة البحث من معلمي التربية الخاصة لصالح مرتفعي كفاءة التمثيل المعرفي، ويمكن التنبؤ بجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة من خلال مؤشرات كفاءة التمثيل المعرفي لديهم, وتم استنتاج أن أكثر المتنبئات بجودة الحياة المهنية على الترتيب (الربط، الاحتفاظ، التوليف، الاشتقاق، التوظيف).

كما سعت دراسة أفتخار الشميري(٢٠٢٠) إلى التعرف على العلاقة بين ضغوط العمل وجودة الحياة المهنية لدى عينة من معلمات التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية، والتعرف على الفروق في مستوى ضغوط العمل وجودة الحياة المهنية وفقا لمتغيرات: (المحافظة، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة، نوع الإعاقة)، واستخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة المهنية، ومقياس ضغوط العمل (إعداد الباحثة)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلمة في محافظات: (أمانة العاصمة، تعز، الحديدة، إب)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط العمل وجودة الحياة المهنية، وأن مستوى ضغوط العمل مرتفع، ومستوى جودة الحياة المهنية متوسط، وعدم وجود فروق في جودة الحياة المهنية وفقًا لمتغير المحافظة؛ إلا أنه توجد فروق في ضغوط العمل؛ في اتجاه محافظتي: (أمانة العاصمة، وتعز)، وعدم وجود فروق وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة؛ بينما وجدت فروق في جودة الحياة المهنية وفقًا لمتغير نوع الإعاقة؛ في اتجاه التوحد.

وهدفت دراسة السيد جنيدي (٢٠٢٠) إلى معرفة جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري، وتكونت العينة من ٥٤ معلمًا من معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة بمحافظة البحيرة، وتراوحت أعمارهم بين ٢٦ إلى ٥٨ سنة، وتم واستخدام مقياس جودة الحياة المدرسية إعداد: الباحث، ومقياس المرونة النفسية، ومقياس السلوك الإيثاري، وتم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المدرسية والمرونة النفسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وبين جودة الحياة المدرسية والسلوك الإيثاري، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة (الذكور والإناث) في جودة الحياة المدرسية لصالح المعلمات، ويمكن التنبؤ بجودة الحياة المدرسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة من خلال معرفة المرونة النفسية والسلوك الإيثاري لديهم.

كما أسفرت نتائج دراسة علاء أحمد وآخرون(٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين جودة الحياة المهنية المدركة والكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة.

وهدفت دراسة مزون الواصل(٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة المهنية والالتزام الوظيفي لدى معلمي التربية الفكرية بمدينة الرياض، والتعرف على العلاقة بين مستوى جودة الحياة المهنية والالتزام الوظيفي لدى معلمي التربية الفكرية, وتكونت عينة الدِّراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من معلمي التربية الفكرية, (٢٦ ذكور، ٧٤ إناث)، وتم استخدام مقياس جودة الحياة المهنية إعداد Van Laar et al (2007) وترجمة الباحثة، ومقياس الالتزام الوظيفي, وقد أسفرت الدِّراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات المعلمين على مقياس جودة الحياة المهنية الدرجة الكلية والأبعاد, ودرجاتهم على مقياس الالتزام الوظيفي الدرجة الكلية والأبعاد عند مستوى (٠.٠١), وأن المستوى العام لجودة الحياة المهنية والالتزام الوظيفي كان أعلى من المتوسط بقليل لدى معلمي التربية الفكرية, وقد أوصت الدِّراسة بضرورة توجيه المسؤولين وقائدي المدراس في برامج التربية الفكرية بالعمل على تهيئة الظروف الملائمة لتحسين وتطوير جودة الحياة المهنية والالتزام الوظيفي, وتوعية المعلمين من خلال الندوات على أهمية جودة الحياة المهنية والالتزام الوظيفي لدى معلمي التربية الفكرية.

وقد هدفت دراسة عبد اللطيف عسيري ويوسف الذيابي(٢٠٢٢) إلى تحديد مستوى جودة الحياة المهنية والاحتراق النفسي والعلاقة بينهما لدى معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة في ضوء رؤية ٢٠٣٠, وكذلك الكشف عن العوامل التي تؤثر على جودة الحياة المهنية لديهم, وتكونت عينة الدِّراسة من ١٨٩ معلم ومعلمة, وأظهرت نتائج الدِّراسة انخفاض مستوى الاحتراق النفسي, وارتفاع مستوى جودة الحياة المهنية لدى عينة الدِّراسة, كما وجدت علاقة عكسية بين الاحتراق النفسي وجوده الحياة المهنية لدى معلمي الإعاقة الفكرية بالإضافة إلى وجود فروق في جودة الحياة المهنية تعزي لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة , كما أوصت الدِّراسة بضرورة الاهتمام بتحسين جودة الحياة المهنية لدى معلمي الإعاقة الفكرية, والعمل على تقليل الأعباء الوظيفية الزائدة عليهم.

كما هدفت دراسة Nuri and Özer (2022) إلى التعرف على الفروق في جودة الحياة المهنية والرفاهية النفسية لمعلمي التربية الخاصة خلال جائحة كوفيد-١٩ تبعًا لمتغيرات العمر, الجنس, الدخل الشهري, الحالة الاجتماعية, وتحديد العلاقة بين جودة الحياة المهنية والرفاهية النفسية, وتكونت عينة الدراسة من ٤٤٨ معلمًا للتربية الخاصة, وتمثلت أدوات الدراسة في: نموذج المعلومات الديموغرافية, ومقياس جودة الحياة العملية إعداد Van Laar et al (2007) , ومقياس الرفاهية النفسية لجمع البيانات, وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي التربية الخاصة على مقياس جودة الحياة المهنية بشكلٍ عام والأبعاد الفرعية للمقياس(الرضا عن العمل والمهنة, والرفاهية العامة, وظروف العمل, والتوازن بين الأسرة والعمل والحياة) بناءً على جنسهم وذلك في اتجاه الذكور, ووجود علاقة ارتباطية موجبة وذات ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المهنية والرفاهية النفسية, وأن الأبعاد الفرعية لجودة الحياة المهنية(الرضا عن العمل والمهنة, والرفاهية العامة, التحكم في العمل, والتوازن بين الأسرة والعمل) تسهم في التنبؤ بالرفاهية النفسية لمعلمي التربية الخاصة.

ويتضح مما سبق عرضه من دراسات تناولت مفهوم جودة الحياة المهنية لدى المعلمين قلة الدراسات العربية التي تناولت هذا المتغير مقارنة بالدراسات الأجنبية, كما يتضح أيضًا قلة الدراسات التي أجريت على معلمي التربية الخاصة مقارنة بالمدارس العادية, كما تباينت نتائج الدراسات حول مستوى جودة الحياة المهنية لدى المعلمين, وقد أظهرت نتائج الدراسات وجود علاقة موجبة بين جودة الحياة المهنية وعديد من المتغيرات كالرفاهية النفسية, والسعادة, والذكاء الروحي, والالتزام التنظيمي, وترتبط إيجابيًا بمؤشرات كفاءة التمثيل المعرفي للمعلمين, كما تؤثر أيضًا على الالتزام بالعمل والشعور بالكفاءة الذاتية, والمرونة النفسية والسلوك الايثاري والرضا الوظيفي, بينما ارتبطت جودة الحياة المهنية عكسيًا بالاحتراق الوظيفي, بالإضافة إلى اعتماد بعض الدراسات على مقياس جودة الحياة المهنية إعداد(2007) Van Laar et al ؛ ولذا اعتمدت الدِّراسة الحالية على الطبعة الثانية من هذا المقياس حيث تمَّ تطويره وإضافة بعد سابع له.

ثانيًا: فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية.

٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين اليقظة العقلية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية.

٣. تسهم اليقظة العقلية في التنبؤ بالتمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية.

٤. تسهم اليقظة العقلية في التنبؤ بجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية.

ثالثًا: إجراءات البحث:

أ–منهجُ البحث: استخدم البحثِ الحالي المنهج الارتباطي والتنبؤي وذلك لملاءمتهما لأهداف البحث الحالي فالمنهج الارتباطي للتعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي وجودة الحياة المهنية، أما الأسلوب التنبؤي فيوضح إسهام اليقظة العقلية في التنبؤ بالتمكين النفسي وجودة الحياة المهنية.

ب–عينةُ البحثِ: تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ معلم ومعلمة من معلمي مدارس التربية الفكرية بواقع ٨٠ معلمًا، و٢٠ معلمة، تراوحت أعمارهم بين ٢٩– ٤٩ عامًا، بمتوسط عمري قدره ٣٧.٦٩٣ سنة، وانحراف معياري ٤.٢٦٠.

ج–أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث في الأدوات الأتية:

١–مقياس اليقظة العقلية إعداد Cardaciotto et al (2008) ترجمة أحمد أبو زيد وهبه عبد الحميد(٢٠٢٣):

اعتمد البحث على مقياس فيلادلفيا لليقظة العقلية (Philadelphia Mindfulness Scale) إعداد/ Cardaciotto et al (2008), وقام أبو زيد وعبد الحميد (٢٠٢٣) بترجمته وتقنينه, ويتكون المقياس من ٢٠ عبارة موزعة على بعدين رئيسيين وهما: الوعي الحالي للحظة والقبول وكل بعد يتضمن ١٠ عبارات مع ملاحظة أن عبارات بُعد القبول سلبية, ويتم تصحيح عبارات المقياس على مقياس ليكرت خماسي(أبدًا, نادرًا, أحيانًا, غالبًا, دائمًا) والتي تأخذ الدرجات ١, ٢, ٣, ٤, ٥, على التوالي في حالة العبارات الإيجابية والعكس في حالة العبارات السلبية, وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين(٢٠–١٠٠), وتشير الدرجة العالية على المقياس إلى وعي أكثر في اللحظة الحالية

وقبول أكثر, وقاما مترجما المقياس بالتحقق من الخصائص السيكو مترية للمقياس وقد تحققا من أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات والصدق والاتساق الداخلي.

٢- التمكين النفسي إعداد/ الباحثة:

تكون المقياس من ٣٠ عبارة موزعة على أربعة عبارات تقيس مكونات التمكين النفسي وهي البعد الأول: معني العمل المدرك: ويتمثل في مدركات المعلمين حول أهمية وقيمة هدف وغرض العمل مع المعاقين عقليًا والتي تتشكل في ضوء المعايير الخاصة بالفرد، البعد الثاني: الكفاءة المدركة: ويتضمن مدركات المعلمين الخاصة بامتلاكهم المهارة والكفاءة اللازمة للقيام بمهام العمل ، البعد الثالث: الاستقلالية المدركة: وتتمثل في معتقدات المعلمين حول شعورهم بالحرية والاستقلال أثناء قيامهم بمهام عملهم, وأنه يمتلك القدرة على اختيار كيفية بدء وتنظيم عمله بالطريقة التي يراها مناسبة والتي لا تضر بأهداف المدرسة، البعد الرابع: التأثير المدرك: وتشمل مدركات المعلمين التي تدور حول تأثيرهم على نتائج العمل، وأن المعلمين لديهم تأثيرًا على ما يحدث في المدرسة وأن عملهم في المدرسة يحدث فرقًا. وتم حساب صدق المقياس على عينة مكونة من ١٠٠ معلم ومعلمة من معلمي التربية الفكرية من خلال صدق التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي والذي أكدا على تمتع المقياس بدرجة صدق عالية ومناسبة للاستخدام في البيئة المصرية، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا, ومعامل أوميجا للمقياس والذي أشار إلى أن المقياس يتمتع بقيم ثبات مناسبة.

٣-مقياس جودة الحياة المهنية The Work-Related Quality of Life (WRQoL2)/إعداد Easton and Van Laar (2018) ترجمة الباحثة

تكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٢عبارة , بحيث تتوزع ٣١ عبارة منهم على سبعة أبعاد وهي الرضا عن العمل، والتحكم في العمل، والرفاعية العامة، والتوازن بين العمل والمنزل، والإجهاد في العمل، وظروف العمل، والارتباط بالعمل، بينما العبارة الأخيرة رقم ٣٢ لا تنتمي لأي بعد, ولا يتم احتسابها عند تصحيح المقياس, ويتم تصحيح عبارات المقياس على مقياس ليكرت خماسي(٥-٤-٣-٢-١)، في حالة العبارات الإيجابية, وبالعكس في حالة العبارات السلبية, وبذلك تتراوح درجات المقياس من ٣١ -١٥٥ , وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع جودة الحياة المهنية, وتشير الدرجة المنخفضة على

المقياس إلى انخفاض جودة الحياة المهنية, وتم حساب صدق المقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي والذي أكد على صدق المقياس ومناسبته للاستخدام في البيئة المصرية، كما تم حساب الثبات من خلال معامل ألفا ومعامل أوميجا، والذي أشار إلى أن المقياس يتمتع بقيم ثبات مناسبة.

رابعًا: الأساليب الإحصائية: معامل الارتباط البسيط لبيرسون– تحليل الانحدار البسيط.

خامسًا: نتائج البحث ومناقشتها"

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول ١ يوضح ذلك:

جدول١ معاملات الارتباط

بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية(ن=١٠٠)

اليقظة العقلية التمكين النفسي	الوعي الحالي للحظة	القبول	الدرجة الكلية
معني العمل المدرك	٠,٣٨٢**	٠,٢٣١**	٠,٣٢٣**
الكفاءة المدركة	٠,٤٥٩**	٠,٢٣٣**	٠,٤٣٦**
الاستقلالية والإدارة الذاتية المدركة	٠,٣٤٣**	٠,٢٤١**	٠,٣٦٦**
التأثير المدرك	٠,٣٨٩**	٠,٢٠٦*	٠,٣٧٤**
الدرجة الكلية	٠,٤٥٦**	٠,٢٢٣**	٠,٤٢٧**

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

يتضح من نتائج الجدول ١ وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية الأبعاد والدرجة الكلية والتمكين النفسي الأبعاد والدرجة الكلية.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنه" توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية", وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول ٢ يوضح ذلك:

جدول٢ معاملات الارتباط

بين اليقظة العقلية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية(ن=١٠٠)

اليقظة العقلية جودة الحياة المهنية	الوعي الحالي للحظة	القبول	الدرجة الكلية
الرضا عن العمل	**٠,٣٩٥	*٠,٢٠٣	**٠,٣٧٦
التحكم في العمل	**٠,٣٩٢	**٠,٢٣٨	**٠,٣٩٦
الرفاهية العامة	**٠,٤٠٨	*٠,١٦٣	**٠,٣٦٠
التوازن بين العمل والمنزل	**٠,٣١٩	**٠,٢١٨	**٠,٣٣٧
الإجهاد في العمل	**٠,٢٦٠	*٠,١٩٥	**٠,٢٢٤
ظروف العمل	**٠,٣٠٣	*٠,١٨٠	**٠,٣٠٤
الارتباط بالعمل	**٠,٣٠٦	*٠,٢٠٨	**٠,٣٢٢
الدرجة الكلية	**٠,٤٠١	**٠,٢١٣	**٠,٣٨٧

** دالة عند مستوي ٠.٠١، * دال عند مستوي ٠.٠٥

يتضح من نتائج الجدول ٢ وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على" تُسهم اليقظة العقلية في التنبؤ بالتمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط بطريقة **Enter** للتمكين النفسي كمتغير تابع واليقظة العقلية كمتغير مستقل، ويوضح جدول ٣ نتائج ذلك:

جدول٣

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالتمكين النفسي من خلال اليقظة العقلية

المتغير	R	R2	F	sig	B	Beta	Constant	t	sig
اليقظة العقلية	٠,٤٢٧	٠,١٨٢	٣٢,٩٧٦	٠,٠٠٠	٠,٦٥٧	٠,٤٢٧	٦٥,٢٤٣	٥,٧٤٣	٠,٠٠٠

يتضح من نتائج جدول ٣ وجود دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ لمعامل انحدار اليقظة العقلية, وهذا يعني أن الدرجة الكلية لليقظة العقلية تفسر ١٨.٢٪ من التباين في التمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي: التمكين النفسي=٦٥.٢٤٣+ ٠.٦٥٧× اليقظة العقلية.

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على" تُسهم اليقظة العقلية في التنبؤ بجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار البسيط بطريقة **Enter** لجودة الحياة المهنية كمتغير تابع واليقظة العقلية كمتغير مستقل، ويوضح جدول ٤ نتائج ذلك:

جدول٤

نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بجودة الحياة المهنية من خلال اليقظة العقلية

المتغير	R	R2	F	sig	B	Beta	Constant	t	sig
اليقظة العقلية	٠,٣٨٧	٠,١٤٩	٢٦,٠١٢	٠,٠٠٠	٠,٨٠٣	٠,٣٨٧	٥٤,٥٦	٥,١٠٠	٠,٠٠٠

يتضح من نتائج جدول٤ وجود دلالة إحصائية عند مستوي ٠.٠١ لمعامل انحدار اليقظة العقلية وهذا يعني أن الدرجة الكلية لليقظة العقلية تفسر ١٤.٩٪ من التباين في جودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية، ويمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي:

التمكين النفسي=٥٤,٥٦+ ٠,٨٠٣× اليقظة العقلية.

تفسير نتائج البحث:

تشير نتيجة الفرض الأول إلى وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي لدي معلمي التربية الفكرية, وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد مطاوع(٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التمكين النفسي واليقظة العقلية لدى الطلاب ذوي الإعاقة الجسدية المكتسبة والخِلقية, وكذلك توصلت دراسة kumar et al(2024) إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي موضحة ٤٢.٢٠٪ من تباينها, وتوصلت دراسة Roux& Kurtaliqi(2023) إلى أن اليقظة العقلية تؤثر إيجابيًا على التمكين النفسي للموظفين, وأيضًا أسفرت نتائج دراسة مها عثمان(٢٠٢٣) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والكفاءة المهنية, وأنه يمكن التنبؤ بالكفاءة المهنية من خلال اليقظة العقلية وأيضًا أسفرت نتائج دراسة صبري بهنساوي وآخرون(٢٠٢١) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين اليقظة العقلية والكفاءة المهنية، كما أن اليقظة العقلية تتنبأ بالكفاءة المهنية للمعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة والتي أكدت على أن اليقظة العقلية تسهم في زيادة الوعي باللحظة الراهنة, وزيادة التركيز والانتباه على أداء الأنشطة, وخفض العمليات العقلية التلقائية والاجترار السلبي وما يترتب على ذلك من التركيز على الأهداف وبذل مزيد من الجهد لتحقيقها, وزيادة القدرة على تقرير المصير, ومن ثمَ شعور الفرد بالقوة والنجاح والتمكين النفسي.

كما تشير نتائج الفرض الثاني إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية، وتؤكد ذلك نتائج دراسة Mohamed et al (2021) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية وجودة الحياة المهنية, كما أظهرت نتائج Saeidi et al(2022) دراسة وجود ارتباط إيجابي ومهم بين اليقظة العقلية وجودة الحياة المهنية, كذلك نتيجة دراسة الجوهرة الصقية ومنيرة المقرن(٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود علاقة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة, ونتيجة دراسة إيهاب العصافرة(٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية وجود الحياة.

وتشير نتائج الفرض الثالث إلى أن اليقظة العقلية تسهم في التنبؤ بالتمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية، حيث أن الدرجة الكلية لليقظة العقلية تفسر ١٨.٢٪ من التباين في التمكين النفسي لدى معلمي التربية الفكرية، وتعد هذه النتيجة نتيجة منطقية مترتبة على نتيجة الفرض الأول، الذي أكد على وجود علاقة بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي, وتتفق نتيجة الفرض الثالث مع نتيجة دراسة(Watts(2009 التي أشارت إلى أن اليقظة العقلية تسهم في التنبؤ بالتمكين النفسي للمعلم.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الأول والثالث في ضوء نظرية اليقظة العقلية التي أشارت إلى أنه عندما يُظهر الفرد مستوى عالٍ من اليقظة العقلية، فإنه يوجه اهتمامًا مركَّزًا موجهًا نحو اللحظة الحالية بدلاً من الأفكار أو المشاعر الماضية أو الموجهة نحو المستقبل, بالإضافة إلى ذلك، فإنهم مدركون وقادرون على مراقبة انتباههم بطريقة منفصلة ما وراء المعرفية بحيث يكونون قادرين على ملاحظة الأفكار والعواطف التي تحدث دون الوقوع فيها (Reina & Kudesia,2020)، وتتضمن اليقظة العقلية الانتباه المتعمد اللحظة الحالية مما يقلل الاعتماد على "الطيار الآلي" ويخلق حالة من الوجود أقل ثقلاً من العبء العاطفي والمعرفي(Gupta, & Reina, 2022).

ويمكن القول أن تمتع المعلم باليقظة العقلية يُسهم في الشعور بالوعي الشامل بأحاسيس الفرد والإبقاء على الشعور بالذات الذي يسهم في شعوره بمعني العمل وقيمته والهدف منه ومن ثمَ القدرة على التأثير فيه وتحقيق أهدافه مما يزيد من إنجازاته الأمر الذي يعزز لديه الشعور بالتمكين النفسي.

وتشير نتائج الفرض الرابع إلى أن اليقظة العقلية تسهم في التنبؤ بجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية، حيث أن الدرجة الكلية لليقظة العقلية تفسر ١٤.٩٪ من التباين في جودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية، وتعد هذه النتيجة نتيجة منطقية مترتبة على نتيجة الفرض الثاني، الذي أكد على وجود علاقة بين اليقظة العقلية وجودة الحياة المهنية, وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة Mohamed et al (2021)التي أشارت إلى أن اليقظة العقلية تؤثر بشكل إيجابي في جودة الحياة المهنية كما أشارت نتائج دراسة Saeidi et al(2022) إلى أنه يمكن التنبؤ بجودة الحياة المهنية من خلال اليقظة العقلية, وفى ضوء ذلك يمكن تحسين جودة الحياة المهنية من خلال زيادة الوعي والمشاركة في العمل، بحيث يتمكّن الأفراد من خلال الوعي بالعواطف من استخدامها بشكل أفضل وتحسين أدائهم, ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثاني والرابع في ضوء نتائج اليقظة العقلية في مجال العمل حيث تسهم في خفض الاجترار وزيادة تحسين التنظيم الانفعالي وتحسين العلاقات الاجتماعية وفصل الذات عن المشاعر والأحاسيس الجسدية والتركيز على الخبرات الحالية مما ينعكس بدوره على زيادة الإنتاجية والشعور بالرضا الوظيفي الذي يسهم في زيادة الشعور بجودة الحياة المهنية.

سادسًا: توصيات البحث:

١. إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن مستوي اليقظة العقلية والتمكين النفسي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة واقتراح مداخل علاجية وإرشادية لتنميته لديهم.

٢. إجراء دورات وورش عمل لدى معلمي التربية الخاصة بصفة عامة ومعلمي التربية الفكرية بصفة خاصة، عن فوائد اليقظة العقلية والتمكين النفسي والشعور بجودة الحياة المهنية في مجال العمل وانعكاساتها على طلابهم وعلاقاتهم في مجال العمل.

سابعًا: البحوث المقترحة:

١. النموذج البنائي للعلاقات بين اليقظة العقلية والتمكين النفسي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية.

٢. فاعلية الإرشاد المعرفي القائم على اليقظة العقلية في تنمية التمكين النفسي وجودة الحياة المهنية لدى معلمي التربية الفكرية.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

أفتخار أحمد عبد الرحمن علي الشميري. (٢٠٢٠). ضغوط العمل وعلاقتها بجودة الحياة المهنية لدى معلمات التربية الخاصة في الجمهورية اليمنية، *مجلة بحوث ودراسات تربوية*، مركز التأهيل والتطوير التربوي, جامعة تعز ، (١٣)، ٢٢٠-٢٦٣.

أماني عادل سعد علي.(٢٠٢٢). التنبؤ بالجهد الانفعالي من خلال كلٍّ من التمكين النفسي والصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة بالإسكندرية. *مجلة كلية التربية*, جامعة الاسكندرية,٣٢(٤-الجزء الأول),١٩٣-٢٣٣.

أمل محسوب محمد زناتي ، هالة عبد المنعم أحمد.(٢٠١٣، يونيو).جودة حياة العمل لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد. *المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة, الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*،١٦ (٤١) ،٢٤٣-٣٢٠.

إيهاب على العصافرة (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية بمنيسوتا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩(٦)، ٤٠٧-٤١٩.

الجوهرة إبراهيم الصقيه، ومنيرة عبد الرحمن والمقرن (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء الهيئة الإدارية بجامعة الأميرة نوره بين عبد الرحمن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. جامعة دمشق –كلية التربية،١(١٩)، ١٨٨- ٢٣٢.

جيهان عثمان محمود. (٢٠٢٠). رأس المال النفسي والامتنان كمتغيرين وسيطين في العلاقة بين جودة حياة العمل المدركة والهناء الذاتي لدى المعلمين بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج،٧٥*، ٩٩-١٧٦.

رانيا محمود مسعد عبد الرحمن, وأحمد سعيد زيدان، وعلي عبدالله علي مسافر.(٢٠١٩).علاقة التمكين النفسي بالذكاء الروحي لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة *مستقبل التربية العربية, المركز العربي للتعليم والتنمية*,٢٦ (١٢٢),١١-٦٠.

رجب أحمد عطا محمد, وأسامة أحمد عطا محمد. (٢٠١٨). كفاءة التمثيل المعرفي وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة, جامعة جنوب الوادي*, ١ (٤)، ١٤-٧٥.

السيد أحمد جنيدي.(٢٠٢٠). جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري لديهم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٧* (1A)، ١٧٣-٢٠٩.

السيد يس التهامي محمد ، ورضا إبراهيم محمد الأشرم. (٢٠١٨, أغسطس). فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة التربية الخاصة, كلية علوم الإعاقة والتأهيل, جامعة الزقازيق*،٧ (٢٤) ،١-٨١.

شداني عمر.(٢٠١٩). *استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ودورها في تجويد الحياة المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية(دراسة ميدانية على عينة من المعلمين لولاية البويرة)*(رسالة دكتوراه)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف-٢-.

صبري السيد أحمد بهنساوي ، وحسن مصطفي عبد المعطي ، وصفاء أحمد عجاجة (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة المهنية لدى المعلمين. *دراسات تربوية ونفسية*، ١١٢، ٣٢٥-٣٧٧.

عبد اللطيف يحي عبده عسيري، ويوسف بن هذال الذيابي، (٢٠٢٢). الاحتراق النفسي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي الإعاقة الفكرية بمدينة جدة في ضوء رؤية (٢٠٣٠). *مجلة كلية التربية, جامعة المنصورة، ١١٩* (١)، ١٠٢١- ١٠٦٩.

عبدالمحسن عبدالسلام نعساني. (٢٠١٣ , ديسمبر). أسباب التمكين النفسي ونتائجه بالتطبيق على القطاع المصرفي بمدينة الرياض. *المجلة العربية للإدارة, المنظمة العربية للتنمية والإدارة،٣٣* (٢)، ٢١٩ -٢٣٩.

علاء فريج جودة سيد أحمد، والسيد أحمد محمود صقر, و علاء الدين السعيد عبد الجواد النجار. (٢٠٢١).علاقة جودة الحياة الوظيفية المدركة بالكفاءة الذاتية لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*, جامعة كفر الشيخ, (١٠٠), ٣٠٩-٣٢٨.

لينهان, مارشا.(٢٠٢٠).*التدريب على مهارات العلاج الجدلي السلوكي-الأدلة وأوراق العمل*-(سامي العرجان, تيسير شواش, مترجم).دار الفكر.(العمل الأصلي نشر في :٢٠١٥).

ماثيو مكاي، وجيفري سي وود ، وجيفري برانتلي. (٢٠٢١). *الدليل العملي لمهارات العلاج الجدلي السلوكي تدريبات عملية على العلاج الجدلي السلوكي لتعلم التعقل، والفاعلية بين الشخصية، وتنظيم المشاعر، وتحمل الكرب* (عبد الجواد خليفة أبو زيد، مترجم). ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية. (العمل الأصلي نشر في: ٢٠١٩).

ماجد بن علي الشريدة ، ومحمد سيد محمد عبد اللطيف. (٢٠١٨). التمكين النفسي وعلاقته بمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي محافظة وادي الدواسر. *مجلة كلية التربية*, جامعة أسيوط،٣٤ (٤), ٢٩٥-٣٣٣.

محمد شعبان أحمد محمد. (٢٠١٦، يناير). أثر تفاعل كلٍّ من الذكاء الروحي والسعادة على جوده حياة العمل لدى عينة من معلمي التربية الخاصة: دراسة أمبريقية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, رابطة التربويين العرب، (٦٩)، ٣٢٥-٣٩٨.

محمد عبد التواب أبو النور ، وهناء مصطفي عواد محمد. (٢٠١٨، مارس). التمكين النفسي للمعلمين والمعلمات بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بقطاعيه الحكومي والخاص. *مجلة دراسات الطفولة بكلية الدراسات العليا للطفولة, جامعة عين شمس*,٢١ (٧٨)،١٢٧-١٣٨.

محمد مسعد عبد الواحد مطاوع. (٢٠٢١). النمذجة البنائية للعلاقات بين اليقظة الذهنية والتمكين النفسي والمعنى /البحث عن المعنى في الحياة لدى الطلاب ذوي الإعاقة الجسدية المكتسبة والِخلقية. *مجلة البحث العلمي في التربية*, كلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس,٢٢(٧),٢٩١-٣٣٧.

مزون الواصل. (٢٠٢١). *جودة حياة العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفي لدى معلمي التربية الفكرية* (رسالة ماجستير)، كلية الشرق العربي، الرياض.

مصطفى علي نمر علي أحمد. (٢٠٢١).الذكاء الروحي وعلاقته بكل من اليقظة العقلية والابتكارية الانفعالية لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة المنيا. *مجلة كلية الآداب بالوادي الجديد*, ٧(١٤),٤٥٨-٥٥٣.

مها إبراهيم محمد عثمان. (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والدافعية للإنجاز لدى المرأة العاملة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة الإرشاد النفسي*, مركز الإرشاد النفسي, جامعة عين شمس,٧٤(٣), ٩٩-١٥١.

مي السيد خليفة ، ولبني محمود عبدالكريم شهاب. (٢٠١٥ ، يوليو). الإسهام النسبي للإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية في التمكين النفسي والالتزام الوجداني للمعلمين. *دراسات تربوية واجتماعية*, كلية التربية, جامعة حلوان، ٢١(٣)،٤١١-٤٨٤.

نجاح عواد السميري. (٢٠١٧).الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة غزة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*, جامعة محمد بوضياف المسيلة،١(٥٠)،١٧٨-٢٠٤.

نجاح عواد السميري. (٢٠١٧).الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة غزة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*, جامعة محمد بوضياف المسيلة،١(٥٠)،١٧٨-٢٠٤.

هياء بنت زيد الخرعان.(٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في منطقة مكة المكرمة. *دراسات نفسية وتربوية بمجلة كلية التربية بالزقازيق*,٣٨(١٢٩),٤٠٩-٤٥٨.

هيام صابر صادق شاهين.(٢٠١٥ ، أبريل).التمكين النفسي والاحتراق النفسي المهني لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم التربوية*, *كلية الدراسات العليا للتربية*, جامعة القاهرة ، ٢٣ (٢)،٢٦٧-٣١٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Afsar, S.T. & Burcu, E. (2014). The Adaptation and Validation of Quality of Work Life Scale to Turkish Culture. Applied Research in Quality of life,9,897-910. DOI 10.1007/s11482-013-9276-0

Al-Zboon, E., Al-Dababneh, K. & Ahmad, J. (2015). Quality of work life: Perceptions of Jordanian special education teacher. Education,135(3),380-388. https://www.ingentaconnect.com/content/prin/ed/2015/00000135/00000003/art00015

Bamber,M& Schneider,J.(2016).Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. Educational Research Review,18,1-32. DOI:10.1016/J.EDUREV.2015.12.004

Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3), 230–241. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077

Bozgeyikli, H. (2018). Psychological Needs as the Working-Life Quality Predictor of Special Education Teachers. Universal Journal of Educational Research, 6(2), 289-295 .DOI: 10.13189/ujer.2018.060211

Cenkseven-Onder, F., & Sari, M. (2009). The Quality of School life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. Educational Sciences: Theory and Practice, 9(3), 1223-1235 . https://eric.ed.gov/?id=EJ858924

Chao, P. C., & Chou, Y. C. (2017). Differences in Teaching Self-Determination between General and Special Education Teachers in

Elementary Schools. Journal of Education and Learning, 6(4), 40-48. DOI:http://doi.org/10.5539/jel.v6n4p40

Collard, P. (2013). Mindfulness-based Cognitive Therapy for Dummies. John Wiley & Sons .https://books.google.com

Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. Journal of Educational Administration, 41(3),257–277. DOI:https://doi.org/10.1108/09578230310474412

Easton, S., & Van Laar, D. (2018). User manual for the Work-Related Quality of Life (WRQoL) Scale: a measure of quality of working life(2nd). University of Portsmouth. http://www.qowl.co.uk/researchers/WRQoL%20User%20manual%202nd%20Ed%20ebook%20Feb%202018%2055.pdf

Eljaaidi, N.M. (2016). Structural & Psychological Empowerment: A Literature Review, Theory Clarifications and Strategy Building مجلة العلوم الإقتصادية والسياسية, كلية الإقتصاد والتجارة, الجامعة الأسمرية الإسلامية,,٧(١),٤٤٦–٤٧٩. https://lib.manaraa.com/books/Structural%20&%20Psychological%20Empowerment%20A%20Literature%20Review%20Theory%20Clarifications%20and%20Strategy%20Building.pdf

Glomb,T., Duffy,M., Bono,J.& Yang,T.(2011).Mindfulness At Work. Research in Personnel and Human Resources Management, 30, 115–157. DOI:https://doi.org/10.1108/S0742-7301(2011)0000030005

Gupta, A., & Reina, C. S. (2022). Leading through crisis: The role of mindfulness. In Leadership after COVID-19: Working together toward a sustainable future (pp. 269-285). Cham: Springer International Publishing. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-84867-5

Herbert, J. D., & Forman, E. M.(Eds). (2011). Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: Understanding and applying the new therapies. John Wiley & Sons . https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118001851

Hillel Lavian, R. (2015). Masters of weaving: The complex role of special education teachers. Teachers and Teaching, 21(1), 103-126. DOI:10.1080/13540602.2014.928123

Hwang, Y.& Kearney, P.(2013).A systematic review of mindfulness intervention for individuals with developmental disabilities: Long-term practice and long lasting effects. Research in Developmental Disabilities, 34(1),314-326. DOI: 10.1016/j.ridd.2012.08.008

Ishak, S., Abd Razak, N., Hussin, H., Fhiri , N. & Ishak, A. (2018, January). A Literature Review on Quality Teacher's Working Life. MATEC Web of Conferences,150(05094),1-5. DOI:https://doi.org/10.1051/matecconf/201815005094

Kabat-Zinn, J. (2013). Full catastrophe living, revised edition: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation. Hachette Uk. https://books.google.com.eg .

Kanten, S. & Sadullah, O. (2012). An empirical research on relationship quality of work life and work Engagement. Social and Behavioral Sciences, 62, 360 – 366. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.09.057

Kiernan, W. & Knutson, K. (1990). Quality of Work Life. in Schalock, R.&Begab, M.(Eds.),Quality of Life: Perspectives and Issues(pp.101-114).American Association on Mental Retardation. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323698.pdf#page=107

Kumar, D., Taherdoost, H., & Kumar, S. (2024). Interplay of mindfulness, psychological empowerment and ostracism: an empirical study in the university setting. International Journal of Educational Management .١١٦٠-١١٨٣,(٤)٣٨.DOI: 10.1108/IJEM-06-2023-0283

Lee, A. &Nie, Y. (2015). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. Educational Management Administration & Leadership, 45(2),1-24. DOI:https://doi.org/10.1177/1741143215578448

Martel, J. & Dupuis, G. (2006). Quality of Work Life: Theoretical and Methodological Problems, and Presentation of a New Model and Measuring Instrument. Social Indicators Research,77(2),333-368. DOI 10.1007/s11205-004-5368-4

Menon, S. T. (1999). Psychological empowerment: Definition, measurement, and validation. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 31(3), 161-164. DOI: https://doi.org/10.1037/h0087084

Mirzaie,F.& Fekri,K. (2015).Psychological Empowerment of Teachers in the Department of Education with an Emphasis on the Integration of Multi-Axial Pattern with Social Learning Theory. International Journal of Humanities and Social Science, 5,9(1), 282-289. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=dcf3eb3320324b166b7a5c128f608edcfbb03df5

Mohamed, E. A., Zaki, S. M., & Kotb, F. N. (2021). Assessment of Mindfulness among Head Nurses, and its Effect on Staff Nurses' Emotional Regulation and Quality of Work Life. Assiut Scientific Nursing Journal, 9(24), 153-165 .DOI: 10.21608/asnj.2021.58417.1103

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. Self and identity, 2(2), 85-101. https://doi.org/10.1080/15298860309032

Nuri, C. & Özer, S. (2022). Quality of work life and psychological well-being levels of special education teachers during the COVID-19 process.

Cypriot Journal of EducationalScience,17(9),3529-3544.DOI:https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.7244

Oladipo, S.E. (2009). Psychological Empowerment and Development. Edo Journal of Counselling,2(1), 119-126. DOI:10.4314/ejc.v2i1.52661

Pandey, A. & Jah, B. (2014). Review and Redefine: Quality of Work Life for Higher Education. Global Journal of Management and Business Research,14(11),35-41. https://journalofbusiness.org/index.php/GJMBR/article/view/1492

Reina, C. S., & Kudesia, R. S. (2020). Wherever you go, there you become: How mindfulness arises in everyday situations. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 159, 78–96. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2019.11.008

Roux, M., & Kurtaliqi, F. (2023). Being mindful: The empowerment of managers and mindfulness practices. Revue francaise de gestion, 310(3), 89-112. https://doi.org/10.3166/rfg.310.89-112

Saeidi, S., Vakili, Y., Emadi, F., Chegini, M. G., & Nooripour, R. (2022). Role of Mindfulness and Work Engagement in Predicting the Quality of Working Life of nurses. Career and Organizational Counseling, 14(2), 95-112. https://www.sid.ir/fileserver/jf/465-269315-fa-1123149.pdf

Shapiro, S. L. (2009). The integration of mindfulness and psychology. Journal of clinical psychology, 65(6), 555-560 .DOI: 10.1002/jclp.20602

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. Journal of clinical psychology, 62(3), 373-386 .DOI:https://doi.org/10.1002/jclp.20237

Short, P. (1994).Defining teacher empowerment. Education, 114(4), 488-493. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141351359

Singh, K. & Kaur, S. (2019). Psychological Empowerment of Teachers: Development and Validation of Multi-Dimensional Scale. International Journal of Recent Technology and Engineering, 7(6S5), 340-347. https://www.ijrte.org/wp-content/uploads/papers/v7i6s5/F10570476S519.pdf

Sirgy, M., Efraty , D., Siegal, P. & Lee, D .(2001). A New Measure of Quality of Work Life (QWL) Based on Need Satisfaction and Spillover Theories. Social Indicators Research,55,241-302.https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1010986923468.pdf

Stander, M.& Rothmann, S.(2010).Psychological empowerment, job insecurity and employee engagement. Journal of Industrial Psychology,36(1),1-8. DOI: 10.4102/sajip.v36i1.849

Sun, J., Wang, X., Wang, Y., Du, X., & Zhang, C. (2019b). The mediating effect of perceived social support on the relationship between mindfulness and burnout in special education teachers. Journal of

community psychology, 47(7), 1799-1809 . https://doi.org/10.1002/jcop.22229

Sun, J., Wang, Y., Wan, Q., & Huang, Z. (2019a). Mindfulness and special education teachers' burnout: the serial multiple mediation effects of self-acceptance and perceived stress. Social Behavior and Personality: an international journal, 47(11), 1-8 .DOI: https://doi.org/10.2224/sbp.8656

Thomas, K& Velthouse, B. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. Academy of Management Review. 15(4),666- 681. http://hdl.handle.net/10945/45984

Toulabi, Z., Raoufi, M., & Allahpourashra, Y. (2013). Investigating the relationship between teacher s' happiness and the components of working life quality. Social and Behavioral Sciences, 84, 691 – 695. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.628

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. Psychological inquiry, 18(4), 211-237 . https://doi.org/10.1080/10478400701598298

Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). The Work-Related Quality of Life scale for healthcare workers. Journal of advanced nursing, 60(3), 325-333 .doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04409.x

VandenBos, G. R. (2013). APA dictionary of clinical psychology. American Psychological Association .https://psycnet.apa.org/record/2012-14635-000

Wilson, J. H. (2014). Empowering Excellence: The Relationship of Employee Self-Leadership and Psychological Empowerment With Performance and Job Satisfaction. (Doctoral dissertation). Regent University. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033350609002753

Zimmerman, M. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. American Journal of Community Psychology, 23(5),581–599. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/bf02506983.pdf

Curran, A. (2017). Burnout: Special education teachers experiences with career demands (Doctoral dissertation), Northeastern University. https://scholar.google.com.eg/scholar_url?url=https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:cj82px14z/fulltext.pdf&hl=ar&sa=X&ei=xs6xZpPfKv-Xy9YPv4nYsQY&scisig=AFWwaeZxqTnIQ-LPuz5OY5kCgYTj&oi=scholarr