الإسهام النِّسْبِيّ لليَقَظَة العَقْلِيَّة في التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلّمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوحُّد

بمنطقة مكة المكرمة

إعداد

د/ فاطمة حسين عيضه الثبيتي

محاضر بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أم القرى

الإسهام النِّسْبِيّ للِيَقظَة العَقْلِيَّة في التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلّمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد بمنطقة مكة المكرمة

فاطمة حسين عيضه الثبيتي
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أم القرى
البريد الالكتروني: Fhthobaiti@uqu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى اليقظة العقلية وتحديد حجم الإسهام النِّسْبِيّ لها في التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد بمنطقة مكة المكرمة، وقد طُبّق المنهج الوصفي السببي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم ومعلمة للأطفال من ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، طُبّق عليهم مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة إعداد (Baer et al. 2006) ترجمة البحيري وآخرين (٢٠١٤)، ومقياس شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ إعداد الباحثة (٢٠٢٣). واستخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية تمثلت في: استخدام التكرارات والنسب المئوية؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ اختبار (ت) للعينات المستقلة، اختبار ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression)؛ وأسفرت نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها عن: وجود مستوى متوسط من اليقظة العقلية، وتوجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وشغف العمل الاِنْسِجَامِيّ، وعلاقة سلبية دالة إحصائيًا بين اليقظة العقلية وشغف العمل القَهْرِيّ، كما تُفسِّر الأبعاد المُنبئة في اليَقَظَة العَقْلِيَّة ما قيمته (١٢,١٪) من التباين في شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ، وتُفسر ما قيمته (١٦,١٪) من التباين في شَغَف العمل القَهْرِيّ، وقد تمت مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ، اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، معلمو ومعلمات اضطراب طيف التوحد، منطقة مكة المكرمة.

The Relative Contribution of Mindfulness to Predicting Passion for Harmonious and Compulsive Work Among Autism Spectrum Disorder Teachers in Makkah Al Mukarramah

Fatemah hussain Althobaiti

Department of Special Education, College of Education, Umm Al Qura University
Email: Fhthobaiti@uqu.edu.sa

ABSTRACT:

This study aimed to investigate the level of mindfulness and determine its relative contribution to predicting the passion for harmonious and compulsive work among teachers of children with autism spectrum disorder in Makkah Al Mukarramah. The descriptive causal approach was used, and the study sample consisted of (300) teachers of children with autism spectrum disorder. They were applied the Mindfulness Scale (Baer et al., 2006) translated by Al-Baheri et al. (2014), and the Passion for Harmonious and Compulsive Work Scale developed by the researcher (2023). The researcher used a set of statistical methods, including: frequencies and percentages; means and standard deviations; t-test for independent samples; Pearson Correlation Test; and Multiple Regression Analysis. The results of the study showed that: there was an average level of mindfulness, there was a statistically significant positive relationship between mindfulness and passion for harmonious work, and a statistically significant negative relationship between mindfulness and passion for compulsive work. The predictive dimensions of mindfulness explain 12.1% of the variance in passion for harmonious work and 16.1% of the variance in passion for compulsive work. The results were discussed and interpreted in light of the theoretical framework and previous studies.

Keywords: Mindfulness, Passion for Harmonious and Compulsive Work, Autism Spectrum Disorder, Autism Spectrum Disorder Teachers, Makkah Al Mukarramah.

مُقدمة:

يُركّز علم النفس الإيجابي على إنشـــاء بيئة عملٍ وتعّلمٍ مثالية، تُســـاعد الأفراد على أن يقدّموا أفضل ما لديهم في ظل تعدّدِ مصادر الضغوط التي يتم مواجهتها، حيث يُوجّه علم النفس الإيجابي جُلّ نشـاطه إلى أوجه القوة في الإنسـان، وتعزيز إمكاناته وخبراته الذاتية الموجبة، ويدعو بذلك للنظر إلى السمات النفسية الإيجابية التي يمكن قياسها وتنميتها، بما لا يقتصر على دراسة السلوك الإنساني فحسب؛ إنّما يتسع ليجعل مُختلف أوجه الحياة - بما فيها الحياة المهنية- ذات معنى وجديرة بالعيش؛ بل إنَّها قد تكون مصدرًا ينهلُ منه الفرد سعادته واستقراره النَّفْسِيّ.

ويُعد مفهوم اليَقَظَة العَقْلِيَّة من المفاهيم التي تحقق بارتباطها التكامل والتوافق بين كلٍ من: نطاق السـمات الشـخصـية، والمجال الإدراكي والمعرفي في البنية النفسـية البشـرية (بوسـنة ومجيد، ٢٠٢١، ص. ١٥)[١].

وقد بَرز مفهوم اليَقَظَة العقلية (Mindfulness) في الآونة الأخيرة، لتأثيرها إيجابيًّا في تعزيز الشـعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة، من خلال تعزيز الاسـتجابات التكيفية لتحسـين الاندماج، والرضـا عن الحياة؛ وَلدورها في التعافي من الأحداث المجهدة، بما يضـمن بقاء الإنسـان مُتصـلًا بالواقع، وقادرًا على العيش معه بموضـوعية؛ مما جعلها أحد التدخُّلات المهمة في مجالات الصحة النفسية والعلاج النَّفْسِيّ (Wang et al., 2022).

وقد بيّن Mathewson (2022) أنّ اليَقَظَة العَقْلِيَّة عامل حيوي في اسـتعادة الكفاءة المهنية، ومقاومة الشعور بالإحباط لدى العاملين مع ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وشـغف العمل الإنْسِـجَامِيّ من المفاهيم التي تنطوي على الشـعور بميلٍ عاطفي يُمكن التحكّم فيه ذاتيًّا، بحيث يكون العمل مهمًّا وذا معنى؛ بما يجعله جزءًا مُندمجًا بالهوية الذاتية يترتب عليه: الالتزام التنظيمي، والتدفق النَّفْسِـيّ؛ بينما يُشـير شَـغَف العمل القَهْرِيّ الذي لا يسـتطيع الفرد التحكّم به إلى الضـغط الداخلي، الذي يُجبر الفرد على العمل بسـبب قوى تتحكّم فيه، كالحاجة إلى: الشعور بتقدير الذّات، أو بلوغ المكانة الاجتماعية (Birkeland & Buch, 2015).

وإلى جانبِ ذلك فإنّ الشَّـغَف لا يقتصـر تأثيره على الشـعور بجودة الحياة والرفاهية النفسـية للفرد فحسـب؛ بل ينتقل في السـياقات التعليمية ليشـمل التأثير في: الزملاء، والطلاب، وأولياء الأمور، حيث يُمكن لأفعال الفرد إثارةِ استجابات ومشاعر إيجابية مماثلةً لدى الآخرين، بما يُعرف بالتأثير النشط (Gilal et al., 2019; Landay et al., 2022).

وتُعدّ مهنة التدريس واحدةً من المهن التي تكتنفها الضـغوط، فقد أشـار Wettstein et al. (2021) إلى أنَّ بيئة العمل المدرسـية ضـمن أعلى بيئات العمل الضـاغطة مقارنةً بغيرها. كما أنَّ العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصـة من المهن التعليمية التي تتطلّب جهدًا كبيرًا لمواجهة الأعباء التي قد تُعرقل الطريق نحو الاسـتقرار الوظيفي والنَّفْسِـيّ؛ حيث إنَّ الإنهاك النَّفْسِـيّ لدى معلمي التربية الخاصة يأتي بمعدلات مرتفعة، كما في الدراسات التي ناقشت ذلك كدراسة الجبالي وآخرين (٢٠١٦)، وَالدلبحي (٢٠٢١)، وَOgba et al. (2020) مما يسـتوجب تأكيد ضـرورة إدراك الفئة العاملة مع ذوي الاحتياجات الخاصـة لمشـكلاتهم الانفعالية في ضـوء الخبرات والتحدّيات التي

[١] تتبع الباحثة نظام التوثيق الأمريكي (APA)`

تواجههم، وقد أوضح Kokkinos and Davazoglou (2009) أنّ العمل مع ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد من القضايا التي تستوجب تسليط الضوء عليها ومناقشتها.

مشكلة الدراسة:

في إطار العمل مع ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؛ فإنّ المعلمين - وبشكلٍ مستمر- بحاجة إلى التعامل مع العديد من القضايا التي تفرضها عليهم طبيعة الاضطراب، والتي تُشكّل تحدّيًا كبيرًا قد يُؤثر سلبًا في شغفهم للعمل والانسجام فيه، حيث أشار White et al. (2012) إلى أنّ تعليم الأطفال من ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد من بين فئات الطلاب ذوي الإعاقة الأخرى يعدّ الأكثر تحديًا واستنزافًا لجهد المعلمين.

كما وجدت الباحثة عددًا من الدراسات التي اهتمت بدراسة شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى المعلمين ومنها دراستا:(2016) Moe ، وَ(2018) .Houlfort et al لكنها وبحسب - حدود بحثها وما استطاعت الوصول إليه- وجدت نُدرة في الأبحاث العربية والمحلية التي سلّطت الضوء على شَغَف العمل لدى معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد بشكل خاص؛ بالرغم من أهمية ذلك، حيث أوصت دراسة shah et al. (2020) بدراسة شَغَف العمل لدى معلمي التربية الخاصة؛ لما له من أهمية ينعكس أثرها على جوانب عديدة.

وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية.

أسئلة الدراسة:

١. ما مستوى اليَقَظَة العَقْلِيَّة وأبعادها لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد بمنطقة مكة المكرمة؟

٢. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة وأبعادها وشغف العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد بمنطقة مكة المكرمة؟

٣. هل يُمكن تحديد حجم الإسهام النِّسْبِيّ لليقظة العَقْلِيَّة وأبعادها في التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد بمنطقة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الكشف عن الإسهام النِّسْبِيّ لليَقَظَة العَقْلِيَّة في التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلّمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. حداثة المفاهيم التي تتناولها الدراسة كاليقظة العقلية وشغف العمل الانسجامي والقهري حيثُ تُعد من المفاهيم الحيوية والمهمة للوصول بالأفراد إلى حالة من التكيّف النَّفْسِيّ؛ وهو من الغايات المنشودة لدى العاملين والمختصين في مجال الإرشاد النَّفْسِيّ.

٢. تكتسب الدراسة أهميتها في تناولها فئة المعلمين والمعلمات، وهم من أكثر الفئات تأثيرًا في المجتمع، حيث تنعكس خصائصهم النفسية على كفاءتهم المهنية.
٣. تزويد أصحاب القرار في ميدان وزارة التعليم بالعوامل المنبئة بِشَغَفِ العمل لدى معلمي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؛ مما يُسهم في رفع مستوى الخبرات والدورات النوعية المُقدَّمة لهم.
٤. المساهمة في توفير إطارًا مرجعيًا للباحثين المهتمين بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بما يخصّ مُتغيّري الدراسة، وتشجيع الباحثين على تناول قضاياهم بالبحث والتقصي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. بناء مقياس شَغَف العمل الاِنْسِجَاميّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، فهو أحد المُتغيّرات التي اهتمت بها الدراسة الحالية.
٢. لفت نظر الباحثين المهتمين بتقديم البرامج التنموية والإرشادية إلى فئة - بحسب ما سبق ذكره- هي من الفئات التي بحاجة لذلك؛ مما سينعكس إيجابيًا عليهم وعلى نمو مجتمعاتهم
٣. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد في تطوير إمكاناتهم وقدراتهم.

مصطلحات الدراسة:

اليَقَظَة العَقْلِيَّة (Mindfulness):

تُقاس إجرائيًا: بالرصيد الذي يمتلكه معلمو الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد ومعلماتهم من ملاحظة وحضور للخبرات الداخلية والخارجية، والوعي النشط بالأنشطة من خلال عدم اتخاذ موقف تقييمي مسبق نحوها، ويُحدد بالدرجة التي يحصل عليها معلمو الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد ومعلماته على مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة الذي طُبّق في الدراسة الحالية، وهو من إعداد Baer et al. (2006) ترجمة وتقنين البحيري وآخرين (٢٠١٤).

شَغَف العمل الاِنْسِجَاميّ والقَهْرِيّ (Harmonious and Obsessive Work Passion):

يُعرّف شغف العمل الاِنْسِجَاميّ في هذه الدراسة بأنّه: ميل قوي لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد تجاه عملهم؛ يجعلهم يمارسون مهنتهم عن حبٍّ وطيب خاطر؛ بحيث يستثمرون فيه وقتهم وطاقتهم، بما يُمثّل جزءًا مهمًّا من هويتهم الذّاتية، وينسجم مع الجوانب الأخرى في حياتهم.

ويُعرّف شغف العمل القَهْرِيّ في هذه الدراسة بأنّه: ميل قوي لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد تجاه عملهم؛ يجعلهم يمارسون مهنتهم تحت ضغوط معينة وقوى لا يمكن السيطرة عليها، بما يحتل جزءًا غير مناسب من هويتهم الذّاتية، فينهمكون في عملهم على حساب جوانب أخرى في حياتهم.

ويُقاس إجرائيًا: بالاستيعاب الذاتي للنشاط بحيث يشغل العمل جزءًا هامًا من الهوية الذّاتية في شغف العمل الانسجامي، أو الاستيعاب الخاضع للرقابة بحيث يشغل العمل جزءًا غير مناسب من الهوية الذاتية في شغف العمل القهري، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها معلمو

ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد على المقياس الذي أُعدّ في الدراسة الحالية من قِبل الباحثة (٢٠٢٣).

محددات لدراسة:

- **المحددات البشـرية**: معلمو ومعلمات الأطفال ذوي اضـطراب طَيْف التَّوَحُّد في منطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الأدائية**: طُبّقت عدة مقاييس نفسية وهي:

١. مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة من إعداد Baer et al. (2006) ترجمة وتقنين البحيري وآخرين (٢٠١٤).
٢. مقياس شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ من إعداد الباحثة (٢٠٢٣).

الإطار النظري:

المحور الأول: اليقظة العقلية

مفهوم اليَقَظَة العَقْلِيَّة:

يُشـير إبراهيم (٢٠٢١) إلى اليَقَظَة العَقْلِيَّة بأنّها: "تركيز الانتباه على ما يحدث الآن، مع القدرة على التعبير عن الأحاسـيس والعواطف والأفكار، والامتناع عن التقييم، وإصـدار الأحكام نحو ما يمرّ به الفرد من خبرات" (ص. ٤٤٧).

وتُعبّر اليَقَظَة العَقْلِيَّة عن "وعي الفرد بالخبرات والأحداث من حوله، والتركيز والتعايش مع الأفكار والمشاعر المترتبة عليها دون إصدار أحكام سلبية، والتعامل معها بموضوعية، بدلًا من رؤيتها من زاوية واحدة" (محبوب، ٢٠٢١، ص. ١٥٢٩).

كما تُعرَّف اليَقَظَة العَقْلِيَّة بأنّها: "الحالة التي يكون فيها الفرد مُنتبهًا وواعيًا بما يحدث له في الوقت الآني؛ حتى يُمكنه السـيطرة على أفكاره وسـلوكياته، وتحقيق الاسـتجابات التوافقية لتحسين كفاءته المهنية، وتواصله مع أفراد مجتمعه" (بهنساوي وآخرون، ٢٠٢١، ص. ٣٣٢).

ومما سبق ذكره يتبيّن أنَّ هناك اتفاقًا عامًّا بشأن ماهية اليَقَظَة العَقْلِيَّة، حيث أشارت التعريفات السـابقة إلى أنّها تُعبّر عن الوعي باللحظة الراهنة، وتركيز الانتباه على ما يحدث الآن ومراقبة الأفكار والمشـاعر بطريقة منفتحة، والتعبير عنها وقبولها دون إصـدار الأحكام التقييمية مما يُساعد الفرد على التوجّه نحو الحاضـر، وإعادة هيكلة الإدراك وتنظيمه بما يناسـب الموقف بعيدًا عن التشوّهات أو التحيّزات المعرفية أو الانفعالية.

مُكوّنات اليَقَظَة العَقْلِيَّة:

ذكر Bishop et al. (2006) مكوّنين لليقظة العَقْلِيَّة وهما:

- التنظيم الذاتي للانتباه في الوقت الحاضـر؛ إذ يتم الاحتفاظ بالانتباه وإدامته في ضـوء الخبرة المكتسبة؛ مما يسمح بزيادة تمييز الفرد لما يحدث.
- الانفتاح والاستعداد والوعي للتجارب وقبولها، بوصف أنَّ اليَقَظَة العَقْلِيَّة عملية نفسية يمكن تطويرها بمرور الوقت.

وفي السياق ذاته أشار Shapiro et al. (2006) إلى أنّ لليقظة العَقْلِيَّة أربعة مكوّنات أساسية وهي:

- **التنظيم الذاتي:** يتم من خلاله الحفاظ على استقرار الأداء والتكيّف مع التغيير، ويعتمد بشكل كبير على التغذية المرتدة، ويمكن لعملية التنظيم الذاتي تحقيق الرفاهية، إذا توافر الوعي والقصد والانتباه والقبول للمواقف في الوقت الراهن.
- **توضيح القيم:** فعندما يكون الفرد قادرًا على الانفصال عن مراقبة قيمه السابقة، والتفكير فيها بموضوعية؛ سيكون لديه فرصة لاكتشاف القيم التي قد تكون أكثر مصداقية وانسجامًا.
- **المرونة الانفعالية والمعرفية والسلوكية:** هي التي تُسهّل إعادة الاستجابة بطريقة أكثر تكيفًا ومرونة للبيئة؛ مما يُسهل من رؤية المحتوى الذهني والعاطفي بشكل أكثر وضوحًا.
- **التّعرُّض:** فمن خلاله يتعلّم المرء أنَّ عواطفه وأفكاره أو أحاسيسه الجسدية ليست مخيفة ومؤذية؛ مما يساعد في التغلّب على الإنكار والتجنّب.

وقد تبنّت الدراسة الحالية نموذج Baer et al. (2006) الذي أعدّه حين قام في دراسة بعنوان: "استخدام طرق التقدير الذّاتي لاستكشاف وجوه اليَقَظَة العَقْلِيَّة Using Self- report assessment methods to explore facets of mindfulness"، بجمع فقرات خمسة مقاييس في التراث الأجنبي، وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، ثم التحليل العاملي التوكيدي تم إيجاد خمسة عوامل لليقظة العَقْلِيَّة، أربعة منها وردت في (KIMS)، وأُضيف العامل الخامس وسُمّي بعامل عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية (البحيري وآخرون، ٢٠١٤، ص. ١٤١).

خصائص اليَقَظَة العَقْلِيَّة:

يُشير Brown et al. (2007) إلى أنّ لليقظة العَقْلِيَّة خصائص يمكن ذكرها في الآتي:

أ. وضوح الوعي للأحداث الداخلية والخارجية، بعيدًا عن التحيز أو الأحكام القطعية.
ب. الوعي غير التمييزي الذي يُشير إلى الاتصال المباشر بالواقع، بحيث تبتعد اليَقَظَة تمامًا عن: التصنيفات، أو التقييم، أو استحضار الخبرات السابقة والتأثر بها.
ج. مرونة الوعي في مدته، وفي الموقف الحاضر، وعدم التقيّد بالاستجابات المألوفة.
د. الموقف التجريبي الواقعي للأحداث.
هـ. الوعي باللحظة الآنية وإدراكها بشكل صحيح؛ حيث إنّ استحضار الماضي، أو الانشغال بالمستقبل يمنع من تجربة الحاضر بشكل كامل.
و. استمرارية الانتباه؛ بما يضمن الانتقال إلى آفاق أوسع من اليَقَظَة والإدراك.

كما يُوضح Masuda and O'Donohue (2007) خصائص اليَقَظَة العَقْلِيَّة في الآتي:

أ. الوعي والانتباه المجرد، بحيث يكون موضوع الحدث الملاحظ واضحًا، ومحددًا وموضوعيًّا دون تداخل مع الأحداث الأخرى.
ب. الإدراك المُتعلّق باللحظة الحالية، دون الانجراف في أحداث الماضي أو توقّعات المستقبل مع التقليل من ردود الفعل العَقْلِيَّة الخاصة بإصدار الأحكام لما يحدث.
ج. عدم التشبّث ببعض المواقف، أو التعلّق بالأحداث والتوقّف عندها؛ لأن ذلك يُعوق من الإدراك، ويُعطّل من الوعي الكامل للتجربة الحالية.

وتتضح خصائص اليَقَظَة العَقْلِيَّة في محاولة الوصول إلى فهم الحاضر والاتصال الكامل به، وإدراك المواقف التي تحدث في اللحظة الآنية، بعيدًا عن استحضار الماضي؛ مما يؤثر في ردود الفعل والاستجابات الصادرة.

المحور الثاني: شغف العمل الانسجامي والقهري:

مفهوم شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ:

وللشغف دعائم أساسية إذا فُقد أي منهما فإنَّه سيكون غائبًا، وهي المُكوّن الوجداني (Affective component) الذي يتضمّن الإعجاب الشديد، والمُكوّن المعرفي (Cognitive Component) الذي يتضمّن استيعاب الوظيفة ودمجها في الهوية الذاتية، وهذان المُكوّنان الأساسيان لبنية الشَّغَف يتكاملان مع المُكوّن الدافعي (Motivation Component) لتوليد الشَّغَف، فالشغف أعمق من مجرد وجود الإعجاب الوظيفي أو حب المهنة؛ بل يصل إلى أن يكون أحد الجوانب الأساسية في حياة الفرد وهويته ومفهومه عن ذاته (Ho & Astakhova, 2018).

وبحسب Vallerand فإنَّ استيعاب الأنشطة يتم بطريقتين:

أ. **الاستيعاب الذّاتي:** بأن يشعر الشخص بالحرية والراحة، وعدم وجود دوافع قهرية تدفعه وتلحّ عليه للقيام بالنشاط.
ب. **الاستيعاب الخاضع للرقابة:** حيث يجد الفرد نفسه تحت ضغط يدفعه للعمل: كالأفكار المنبثقة من قيمة الذات، أو الحاجة للقبول، أو المكانة الاجتماعية وغيرها (Lalande et al., 2017).

ومن الجدير بالذكر أنّ كِلا النمطين يعكسان مستوى متساويًا من الشَّغَف، على العكس من الاعتقاد أنّ أصحاب شَغَف العمل القَهْرِيّ يمتلكون مستوًى أعلى من الشَّغَف، وإنَّما يكمن الفرق في جودة الشَّغَف ومردوده النَّفْسِيّ، فالشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ يجعل الشخص أكثر استقلالية، بينما في الشَّغَف القَهْرِيّ يفتقد الشخص للتحكّم والسيطرة (Vallerand et al., 2014).

ويُمكن تعريف شَغَف العمل بأنّه: "وجود حافز يدفع الفرد للقيام بعمله بحب ورغبة شديدة؛ مما يجعله يشعر بالحيوية في أدائه لأنشطته، وهو بذلك يستثمر وقته وجهده فيه؛ بما يعكس انسجام واستيعاب هذه الأنشطة بهويته الذاتية" (فرحات وزويل،٢٠٢٢، ص. ٢٥٢).

أهمية الشَّغَف الوظيفي لدى المعلمين:

يرتبط الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ بالتعلُّم والتجارب الجديدة ارتباطًا وثيقًا، كما يرتبط بالأمل والاهتمام والحماس، وهو من العوامل المُلهمة والمُحفّزة للمعلمين، فهو لا يدفع المعلمين نحو التدريس بشكل فعّال فحسب، ولكنه يدفع المتعلمين أيضًا إلى التعليم بكفاءة، حيث يتميّز المعلمون الشغوفون بمهنتهم بإثارة الأفكار الجديدة، والالتزام بأعمالهم، واكتسابهم قدرات ومهارات من شأنها أن تجعل التعليم مرتبطًا بالإبداع والتدريس عالي الجودة (Altun, 2017).

والشَّغَف عامل يُسهم في تحصيل الطلاب، فالمعلمون الشغوفون والملتزمون بعملهم يُحدثون فرقًا إيجابيًّا في تحصيل الطلاب، إضافة إلى كون الشَّغَف عاملًا مُحفّزًا من شأنه خلق الإثارة والحماس لدى المعلمين وطلابهم؛ لذلك فالتعليم عالي الجودة بحاجة ماسّة إليه، وحين

يبحث المعلم عن الأفكار الجديدة، ويسعى إلى إنشاء بيئة تعلّم فعّالة؛ فإنه يقود إلى تعليم أكثر فاعلية وديمومة، فيُعزّز إمكانات التعلُّم لدى الطلاب، ويدعم العملية التعليمية(Serin, 2017) .

كما يُؤثر شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ بشكل كبير في شعور المعلمين بالكفاءة الذاتية التدريسية، والرضا الوظيفي حيال مهنتهم، كما يُؤثر في الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمون وفي شعورهم بالسعادة والرفاهية النفسية (Moe, 2016).

والشغف بمهنة التدريس أمر مهم يجب مراعاته لأهميته البالغة لدى المعلمين والمتعلّمين والهيئة التعليمية، حيث يرتبط شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ إيجابيًّا بسلوكيات الطلاب التكيفية بمرور الوقت (Carbonneau et al., 2008). وذكر Day (2009) أنَّ المعلم الشغوف يتميّز بالأمل والتفاؤل، وبناء العلاقات مع الآخرين.

ويُؤدي وجود الشَّغَف إلى تحسين الممارسات التعليمية، وتحسين البيئة الصفية بشكل كبير؛ إذ يدفع المعلم إلى التدريس بفاعلية، والمثابرة على مواصلة البحث والتعلُّم مما ينعكس على مستوى طلابه الأكاديمي، والأخلاقي، والسلوكي، فالمعلم الشغوف أكثر اهتمامًا بالحاجات التعليمية لطلابه، وأكثر تعاطفًا وتشجيعًا لهم، كما أنّ الشَّغَف من شأنه أن يُشعر المعلمين بالانفعالات الإيجابية التي تنبع من الشعور بالرضا الوظيفي في حال الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ والانفعالات السلبية في حال الشَّغَف القَهْرِيّ.

الدراسات السابقة:

أجرى St-louis et al. (2018) دراسة هدفت إلى فحص الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ بوصفه عاملًا محددًا لليقظة الذهنية، وأُجريت الدراسة على ثلاث عينات منفصلة لاختبار فرضية أنَّ الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ (HP) يُسهم في الوصول إلى العمليات الذاتية التكيفية مثل: اليَقَظَة العَقْلِيَّة، في حين أنَّ الشَّغَف القَهْرِيّ (OP) يحدّ من هذا الوصول، ففي الدراسة الأولى التي أُجريت على (٣٠١) مشاركًا من الطلاب في أمريكا الشمالية؛ كشفت النتائج عن أنَّ الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ تنبآن إيجابًا وسلبًا على التوالي باليقظة الذهنية، كما أشارت الدراسة الثانية التي أُجريت على عينة عددها (٤٥٩) مشاركًا إلى تكرار نتائج الدراسة الأولى، واستكشفت كذلك الدور الوسيط لليقظة العَقْلِيَّة في العلاقة بين الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ والتأثير الإيجابي، وكُرّرت هذه النتائج في الدراسة الثالثة على (١٧٦) مشاركًا، مع مراعاة الفاصل الزمني في التصميم، وتضمين الحيوية الذاتية في النموذج، وتم التَّنَبُّؤ به بشكل إيجابي من خلال اليَقَظَة العَقْلِيَّة، كما تؤكّد النتائج جميعها الدور التيسيري للشغف الاِنْسِجَامِيّ في الوصول إلى العمليات الذاتية التكيفية مثل: اليَقَظَة العَقْلِيَّة.

كما هدفت دراسة Amemiya and Sakairi (2019) إلى وصف العلاقات بين الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ واليَقَظَة العَقْلِيَّة والدوافع الجوهرية لدى الرياضيين، وطُبّقت أدوات الدراسة التي اشتملت على: مقياس الشَّغَف - إعداد Marsh et al. (2013)- ومقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة - إعداد Felman (2007)- على (١١١) رياضيًّا جامعيًّا من الذكور والإناث في اليابان، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ الرياضيين الذين يتمتّعون بمستويات عالية من الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ بلغوا معدلات عالية من الدافع الذاتي تجاه الأنشطة الرياضية، وأظهرت نتائج الدراسة العلاقة الإيجابية بين الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ واليَقَظَة العَقْلِيَّة، كما أنَّ نمذجة المعادلة الهيكلية أشارت إلى أنَّ الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ مرتبط بشكل إيجابي بالدافع الجوهري من خلال اليَقَظَة العَقْلِيَّة.

وأجرى سيد (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التَّعَرُّف على طبيعة العلاقة بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة والهناء الذاتي الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، وتكوَّنت عينة

الدراسة من (٤٠٠) معلم ومعلمة بمحافظة جدة، طبّق فيها الباحث المنهج الوصفي الارتباطي واستخدم مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة - إعداد Baer et al. (2006)، ترجمة: البحيري وآخرين (٢٠١٤)- ومقياس الهناء الوظيفي - إعداد الباحث- يحتوي على الأبعاد الآتية: (المعنى، والانفعالات الإيجابية، والعلاقات الإيجابية، والاندماج، والانفعالات السلبية، والإنجاز). وخلصت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة وجميع أبعاد الهناء الذاتي الوظيفي، ماعدا بُعد (الانفعالات السلبية)، وأنَّ أبعاد اليَقَظَة العَقْلِيَّة تُسهم في التَّنَبُّؤ بالهناء الذاتي الوظيفي، ماعدا بُعدي (الملاحظة، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية).

وأجرى Abidi and Jarraya (2020) دراسة هدفت إلى البحث في العلاقة بين الشَّغَف والرفاهية، ومعرفة الدور الوسيط لليقظة الذهنية في تلك العلاقة، وطُبّقت أدوات الدراسة التي تضمّنت: مقياس الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ – من إعداد: Vallerand et al. (2008)- ومقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة - إعداد Diener et al. (1999)- على عينة بلغت (١٠١) من المشاركين الرياضيين في فرنسا، وأثبتت نتائج الدراسة أنَّ الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ ارتبطا على التوالي إيجابيًّا وسلبيًّا مع الرفاهية، وأنَّ اليَقَظَة العَقْلِيَّة توسّطت بالفعل العلاقة بين الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ ومؤشرات الرفاهية لدى أفراد العينة.

وأعدّ عشماوي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى: التَّعَرُّف على اليَقَظَة العَقْلِيَّة والتدفق النَّفْسِيّ في علاقتهما بالرضا الوظيفي لدى العاملين بالقطاع الحكومي، وقد طُبّقت الدراسة على عينة من موظفي الجامعة الإداريين بلغ عددهم (٢٠٣) في جامعتي القاهرة وحلوان، طبّق عليهم الباحث مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة - إعداد Baer et al. (2006)، ترجمة: البحيري وآخرين (٢٠١٤)- ومقياس الرضا الوظيفي - إعداد الباحث- يحتوي على عدد من البنود منها: (الرضا عن طبيعة العمل من حيث: الوقت والجهد المبذول، والرضا عن الظروف البيئية في العمل، والرضا عن العلاقات بين الزملاء، والشعور بالأمن والاستقرار)، وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة والرضا الوظيفي، وإمكانية التَّنَبُّؤ بالرضا الوظيفي من خلال اليَقَظَة العَقْلِيَّة.

وأجرت نجمي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى: معرفة مستوى اليَقَظَة العَقْلِيَّة لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بجازان وعلاقتها بكفاءة الضغوط، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمًا ومعلمة، ومن أدوات الدراسة التي طُبّقت: مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة - إعداد Baer et al. (2006) - وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى: وجود مستوى مرتفع من اليَقَظَة العَقْلِيَّة لدى عينة الدراسة ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغيّرات الدراسة لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

يتضح في هذا التعليق أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي عرضتها الباحثة في جميع المحاور السابقة، كما عرضت أوجه الاستفادة منها:

- **من حيث أهداف الدراسة الحالية:**

تعددت أهداف الدراسات السابقة، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في محاولة الكشف عن مستوى اليقظة العقلية لدى عينة الدراسة، كما اتفقت مع بعض

الدراسات في محاولة الكشف عن العلاقة بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة وشغف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ أو المُتغيّرات ذات العلاقة، وفي إمكانية التَّنَبُّؤ وتحديد حجم الإسهام النِّسْبِيّ لليقظة العقيلة في التَّنَبُّؤ بنمطي الشَّغَف الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ أو المُتغيّرات ذات العلاقة.

- **من حيث عينة الدراسة الحالية:**

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تناولهما فئة المعلمين والمعلمات بالبحث والدراسة، حيثُ كانت العينة معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، أو الاقتصار على معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، بينما اختلفت مع بقية الدراسات التي تناولت عينات متباينة منها: طلاب وطالبات الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، واللاعبين الرياضيين والموظفين في القطاعات الحكومية أو الخاصة.

- **من حيث أدوات الدراسة الحالية:**

تعدّدت المقاييس التي أُستخدمت في الدراسات السابقة، واعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على استخدام مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة - إعداد Baer et al. (2006)- وهو المقياس الذي طُبّق في عدد من الدراسات السابقة كدراسة: (سيد، ٢٠٢٠؛ عشماوي، ٢٠٢١؛ متولي، ٢٠٢١؛ Malinowski & Lim, 2015) وسيُطبّق مقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ من قِبل الباحثة، بينما استخدمت غالبية الدراسات السابقة مقياس Vallerand et al. (2003) كدراسة: (Abidi & Jarraya, 2020)

- **من حيث منهج الدراسة الحالية:**

تُطبّق الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي (التنبؤي/الفارقي)؛ مما يُحقّق أغراض البحث العلمي، ويعكس تراكمًا في الدراسات التي تناولت المنهجية نفسها.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في أوجه عديدة، منها:

- الوصول إلى صياغة دقيقة لموضوع الدراسة الحالية، عن طريق الفهم العميق لمُتغيّرات الدراسة وطبيعة العلاقة بينها.
- تدعيم وإثراء الإطار النظري للدراسة الحالية بالمفاهيم ذات العلاقة والنظريات المُفسّرة.
- تحديد النموذج والإطار الملائم لمقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد الذي صُمّم في الدراسة الحالية.
- تحديد الأساليب الإحصائية الملائمة للدراسة الحالية.
- المساهمة في تفسير النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحالية وفهمها.

وقد تفرّدت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الآتي:

تناولت الدراسات السابقة مُتغيّرات الدراسة الحالية كل على حدة، أو باختيار متغيرين منها بالبحث، ولم تجد الباحثة في - حدود ما استطاعت الوصول إليه من دراسات أجنبية أو محلية- دراسات ربطت بين مُتغيّرات الدراسة الحالية لدى العينة المستهدَفة؛ وبذلك تفرّدت الدراسة في موضوعها، حيثُ إنَّ محاولة تحديد حجم الإسهام النِّسْبِيّ لليَقَظَة العَقْلِيَّة في التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؛ لم يجد نصيبًا كافيًا من الدراسة والبحث، على الرغم من أهمية هذه المُتغيّرات، لا سيما لدى الفئة التي

تناولتها الدراسة الحالية، كما تفرّدت الدراسة الحالية بمحاولة تحديد نمط شَغَف العمل الأكثر شيوعًا لدى عينة الدراسة، وتفرّدت الدراسة ببناء مقياس شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات ذوي اضطراب التَّوَحُّد.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: طُبّق المنهج الوصفي السببي، الذي يستقصي الكشف عن مستوى مُتغيّرات الدراسة، والفروق في الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ وفقًا لعدد من المُتغيّرات، كما يستقصي معرفة العلاقة بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة، وشغف العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى عينة الدراسة من معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، ويستكشف إمكانية التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ من خلال اليَقَظَة العَقْلِيَّة.

مُجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد الذين يعملون تحت مظلة وزارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة، ويُقدّر عددهم بـ(٦٩٨)، منهم (٤٣٩) معلمًا وَ(٢٥٩) معلمة، كما هو موضح في إحصائية إدارة التعليم بمدينة مكة المكرمة، وإدارة التعليم بمدينة جدة، وإدارة التعليم بمدينة الطائف.

عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:** بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (١٢٠) معلمًا ومعلمة، طُبّقت أدوات الدراسة عليهم؛ للتحقق من خصائصها السيكومترية وصلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة.
- **العينة الأساسية:** بلغت عينة الدراسة الأساسية (٣٠٠) معلم ومعلمة أُختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة:

مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة:

طُبّق مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة Baer et al. (2006) ترجمة وتقنين: البحيري وآخرين (٢٠١٤) الذي يهدف إلى قياس مستوى اليَقَظَة العَقْلِيَّة.

- **وصف المقياس:**

يتكوّن المقياس من (٣٩) عبارة تُعبّر عن التعريف الإجرائي للبُعد، وهي موزّعة على (٥) أبعاد، بحيث إنَّ بنود البُعْدين (الأول والخامس) موجبة الاتجاه، وجميع بنود البُعْدين (الثالث والرابع) سالبة الاتجاه، والعبارات (١٢- ١٦- ٢٢) من البُعْد الثاني سالبة الاتجاه، والتعريف الإجرائي للأبعاد كما عرَّفها Baer et al. (2006) كالآتي:

١. **الملاحظة:** وهي ملاحظة وحضور الخبرات الداخلية والخارجية، مثل: الأحاسيس، والإدراكات، والمشاعر، والأصوات، والروائح.
٢. **الوصف:** وهو القدرة على وصف الخبرات الداخلية بالكلمات.

٣. **التصرّف بوعي:** وهو أن يكون الشخص حاضرًا في نشاطاته الآنية؛ إذ لا يعمل بشكل آلي، ويكون تركيزه في مكان آخر.

٤. **عدم الحكم على الخبرات الداخلية:** عدم إصدار أي أحكام على الخبرة الداخلية من خلال عدم اتخاذ موقف تقييمي نحو الأفكار والمشاعر الداخلية.

٥. **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية:** عدم التفاعل مع التجربة الداخلية، بمعنى الميل للسماح للأفكار والمشاعر أن تأتي وتذهب دون تفاعل معها.

جدول (١)

توزيع عبارات مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة

الأبعاد	أرقام العبارات
الملاحظة	١، ٦، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٦
الوصف	٢، ٧، ١٢، ١٦، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧
التصرّف بوعي	٥، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٤، ٣٨
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٣، ١٠، ١٤، ١٧، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٣٩
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٤، ٩، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٩، ٣٣

- **تصحيح المقياس:**

تتبع بدائل الإجابة متدرّجًا خماسيًّا يتحدّد في البدائل (دائمًا- غالبًا- أحيانًا- نادرًا- لا أبدًا)، ويُقابلها الدرجات الخام (١-٢-٣-٤-٥) للعبارات الموجبة، والدرجات الخام (٥-٤-٣-٢-١) للعبارات السالبة وبالتالي فإنَّ أعلى درجة يحصل عليها المستجيب (١٩٥) وأدنى درجة (٣٩)، وحُدّدت الدرجة التي يتبيّن من خلالها مستوى اليَقَظَة العَقْلِيَّة وفق المعيار الآتي:

- (١,٠٠- ٢,٣٣) مستوى منخفض.
- (٢,٣٤- ٣,٦٦) مستوى متوسط.
- (٣,٦٧- ٥,٠٠) مستوى مرتفع.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الأصلية:**

أ- صدق المقياس: تُؤكد من صدق المقياس في الدراسة الأصلية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وحساب الاتساق الداخلي، كالآتي:

- **التحليل العاملي التوكيدي:** بعد فحص ملاءمة البيانات للبيئة العربية (السعودية والمصرية والأردنية)، أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أنَّ مؤشرات حسن المطابقة تراوحت من مقبولة إلى جيدة؛ وبالتالي يُعدّ أحد مؤشرات صدق التكوين لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العَقْلِيَّة.
- **الاتساق الداخلي:** حُسب الاتساق الداخلي في الدراسة الأصلية لفقرات المقياس، وذلك بحساب مُعَامِلات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، ودرجة البُعْد المنتمية إليه، وحساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وأشارت النتائج إلى أنَّ مُعَامِلات اتساق العبارات بأبعادها وبالدرجة الكلية؛ جميعها دالة عند مستوى دلالة

(٠,٠١)، كما أنَّ جميع مُعَامِلات اتساق الأبعاد الخمسة مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١).

ب- ثبات المقياس: حسب مترجمو المقياس مُعَامِلات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية للأبعاد والمقياس ككل، حيث تراوحت مُعَامِلات ثبات ألفا كرونباخ بين (٠,٥١٦ – ٠,٧٧٦) للعينة السعودية، وبطريقة جتمان ما بين مُعَامِلات ثبات تراوحت (٠,٤٤٩–٠,٧١٨) للعينة السعودية؛ وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهي مُعَامِلات ثبات جيدة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة في الدراسة الحالية:**

تُحقّق من صدق المقياس وثباته واتساقه الداخلي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغت (١٢٠) معلمًا ومعلمة للأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، كالآتي:

أولًا: صدق المقياس:

- **الاتساق الداخلي:**

للتأكد من الاتساق الداخلي حُسبت مُعَامِلات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس رأس المال النَّفْسِيّ، ودرجة البُعْد الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية للمقياس، وحساب مُعَامِلات ارتباط أبعاد مقياس رأس المال النَّفْسِيّ مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس، كالآتي:

- حساب مُعَامِلات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس اليَقظَة العقليّة، ودرجَة البُعد الذي تنتمي إليه، والدرجَة الكليّة للمقياس كما هو مُبيّن في الجدول الآتي:

جدول (٢)

قيم مُعَامِلات الارتباط البينة بين كل فقرة من فقرات مقياس اليَقظَة العقليّة، ودرجَة البُعد الذي تنتمي إليه، والدرجَة الكليّة للمقياس (ن= ١٢٠)

م	مُعَامِل الارتباط بالبُعد	مُعَامِل الارتباط بالدرجَة الكليّة للمقياس	م	مُعَامِل الارتباط بالبُعد	مُعَامِل الارتباط بالدرجَة الكليّة للمقياس
البُعْد الأول: المُلاحظة					
١	٠,٦٣٥**	٠,٤٢٨**	٢٠	٠,٦٢٦**	٠,٣٩٦**
٦	٠,٤٦٦**	٠,٢٢١*	٢٦	٠,٦٦٤**	٠,٢٨٣**
١١	٠,٥٥٨**	٠,٣٩٥**	٣١	٠,٦٦٥**	٠,٣٣٩**
١٥	٠,٧٤٩**	٠,٥٣٧**	٣٦	٠,٤١٧**	٠,٢٨٩**
البُعد الثاني: الوصف					
٢	٠,٥٢٩**	٠,٢٧٤**	٢٢	٠,٣٠٩**	٠,٤٦٧**
٧	٠,٤٠٦**	٠,١٩٩*	٢٧	٠,٥٦٨**	٠,٣٠١**
١٢	٠,٥٢١**	٠,٥١٧**	٣٢	٠,٥٤٨**	٠,٢٣٨*

م	مُعَامِل الارتباط بالبُعد	مُعَامِل الارتباط بالدرجَة الكليّة للمقياس	م	مُعَامِل الارتباط بالبُعد	مُعَامِل الارتباط بالدرجَة الكليّة للمقياس
١٦	٠,٤٠٨**	٠,٤٤٦**	٣٧	٠,٥٩٢**	٠,٣٩٦**
			البُعد الثالث: التصرُّف بوعي		
٥	٠,٧٠٤**	٠,٥٩٢**	٢٣	٠,٧٢٩**	٠,٥٠٨**
٨	٠,٧٦٢**	٠,٥٧٤**	٢٨	٠,٧٢٣**	٠,٥٦٧**
١٣	٠,٧٦٨**	٠,٥٨٧**	٣٤	٠,٧٢٥**	٠,٥٣٠**
١٨	٠,٧٤٣**	٠,٥٥٥**	٣٨	٠,٦٤٩**	٠,٣٨١**
			البُعد الرابع: عدم الحكم على الخبرة الداخلية		
٣	٠,٥٦٤**	٠,٤٦٣**	٢٥	٠,٦٥٩**	٠,٥٧٩**
١٠	٠,٥٩٩**	٠,٥١٠**	٣٠	٠,٦٦٧**	٠,٤٣٧**
١٤	٠,٦٢٦**	٠,٤٩٤**	٣٥	٠,٤٩٣**	٠,٣١٧**
١٧	٠,٦٦٠**	٠,٦٢٣**	٣٩	٠,٦٦٥**	٠,٣٩٠**
			البُعد الخامس: عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية		
٤	٠,٤٨٨**	٠,٢٧٦**	٢٤	٠,٥٢٠**	٠,٢٧٢**
٩	٠,٤١٥**	٠,٤٤٨**	٢٩	٠,٥٢١**	٠,٣٤٣**
١٩	٠,٤٣٢**	٠,٢٣٨**	٣٣	٠,٦١٣**	٠,٣٢٨**
٢١	٠,٦٣٢**	٠,٢٤٣**			

يتبيّن من الجدول السابق، أنَّ مُعامِلات الارتباط جميعها جاءت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مُستوى دلالة (٠,٠١ و٠,٠٥)؛ مما يدلّ على تميّز عبارات مقياس اليَقظَة العقليّة بالاتساق الداخلي مع البُعد الذي تنتمي إليه، ومع المقياس ككل.

- حســـاب مُعَامِلات ارتبـاط أبعـاد مقيـاس اليَقظَة العقليّة مع بعضــهـا ومع الـدرجَة الكليّة للمقياس كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣)

قيم مُعَامِلات ارتباط أبعاد مقياس اليَقظَة العقليّة مع بعضــها ومع الدرجَة الكليّة للمقياس (ن= ١٢٠)

الأبعاد	الملاحظة	الوصف	التصرُّف بوعي	عـدم الحكم على الخبرة الداخلية	عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية	الـدرجَـة الكليّة
الملاحظة	١					
الوصف	٠,٥٥٥**	١				
التَّصرُّف بوعي	٠,٢٣٥*	٠,٣٩٩**	١			
عـدم الحكم على الخبرة الذاتية	٠,٢٤٥*	٠,٤٢٠**	٠,٦٤٦**	١		
عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية	٠,٤٢٤**	٠,٣٩٢**	٠,٢٤٦*	٠,٣٩١**	١	
الدرجَة الكليّة	٠,٦١٤**	٠,٧٥٩**	٠,٧٤١**	٠,٧٦٦**	٠,٥٧١**	١

يتبيّن من الجدول السـابق، أنَّ مُعَامِلات الارتباط جميعها جاءت موجبة، وذات دلالة إحصـائية عند مُسـتوى دلالة (٠,٠١) وَ(٠,٠٥) بين أبعاد مقياس اليَقظَة العقليّة، وبعضـها بعضًـا وبينها وبين الدرجَة الكليّة للمقياس؛ مما يدلّ على تميّزها بالاتساق الداخلي مع المقياس ككل.

ثانيًا: ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس اليَقظَة العقليّة حُسـب ثبات الاتسـاق الداخلي باسـتخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) والتجزئة النصـفية على العينة الاسـتطلاعية والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٤)

قيم مُعَامِلات ثبات مقياس اليَقظَة العقليّة (ن= ١٢٠)

م	الأبعاد	ثبات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان – براون	جتمان
١	الملاحظة	٠,٧٣٨	٠,٧٢٤	٠,٧١٢
٢	الوصف	٠,٧٣٢	٠,٦٥٩	٠,٦٥٩
٣	التَّصرُّف بوعي	٠,٨٧١	٠,٨٠٩	٠,٨٠٨
٤	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	٠,٧٦٦	٠,٨٠١	٠,٧٩٩
٥	عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية	٠,٦٧٠	٠,٦٤٥	٠,٦٤٠
	الدرجَة الكليّة	٠,٨٧٢	٠,٨٥٣	٠,٨٤٢

يتبيّن من نتائج الجدول السابق أنَّ مقياس اليَقظَة العقليّة يتمتّع بقيم ثبات مقبولة؛ مما يعني أنَّ المقياس متسق داخليًّا بين مفرداته في كل بُعد، ويدلّ ذلك على استقراره عبر الزمن في قياس السمة التي يقيسها المقياس، كما يتضح أنَّ أعلى قيمة للثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٧٢) كان للدرجَة الكليّة للمقياس، وأن أقل قيمة (٠,٦٧٠) كانتْ لبُعد عدم التفاعل مع الخبرة الداخلية كما بلغت قيمة مُعَامِل الثبات بطريقة سبيرمان - براون (٠,٨٥٣) للمقياس ككل، أما بطريقة جتمان فبلغت قيمة مُعَامِل الثبات (٠,٨٤٢)؛ مما يدلّ على ثبات المقياس.

مقياس شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ:

عمدت الباحثة إلى تصميم وبناء المقياس بناءً على ما يأتي:

١. الاطلاع على الأُطر النظرية والأدبيات؛ للتّعرّف على ماهية الشَّغَف، والفروق بين نمطي الشَّغَف الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ.
٢. الاطلاع على عدد من الدراسات والمقاييس ذات العلاقة بالشغف الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ كدراسة: (عبد العزيز، ٢٠٢١؛ فرحات وزويل، ٢٠٢٢؛ Chen et al., 2020؛ Landay et al., 2022؛ Smith et al., 2022)، حيث وجدت أنَّ عبارات نمطي الشَّغَف تتمحور في الآتي:

جدول (٥)

أبعاد مقياس الشَّغَف للعمل

البُعْد الأول: شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ	البُعْد الثاني: شَغَف العمل القَهْرِيّ
تتمحور عباراته في الآتي:	**تتمحور عباراته في الآتي:**
أ- الاستيعاب الذّاتي للنشاط: يُعبّر عن وجود قوة تحفيزية للانخراط في العمل عن طيب خاطر؛ مما يولّد إحساسًا بالتحكّم والإرادة.	**أ- الاستيعاب الخاضع للرقابة:** يُعبّر عن وجود قوة تحفيزية للانخراط في العمل، نابعة من ضغوط تتحكم في الشخص كالضغط الناتج من الحوافز، وتقدير الآخرين.
ب- الانسجام والتناغم: بحيث ينسجم العمل مع أنشطة الحياة والجوانب الأخرى في حياة الفرد.	**ب- فقدان القدرة على التحكم والسيطرة:** ويرجع ذلك إلى طبيعة دوافع العمل.
ج- أن يمثّل العمل جزءًا مهمًّا من الهوية الذّاتية: حيث يشغل العمل مساحة في هوية الفرد وتعبيره عن ذاته، لكنها متوازنة وغير طاغية، وتظل مناسبة مع أدوار الفرد الأخرى في الحياة.	**ج- يحتل العمل جزءًا غير مناسب من الهوية الذّاتية:** مما يتسبّب في الصراع مع الهوية، حيث يطغى العمل على أدوار الفرد الأخرى.
د- الشعور بمشاعر إيجابية في أثناء النشاط وبعده.	**د- الشعور بالمعاناة والمشاعر السلبية في أثناء العمل أو عند التوقّف عنه.**

٣. إعداد المقياس في صورته الأولية، وقد راعت الباحثة صياغة عباراته بوضوح وسهولة ومعانٍ محددة، ثم عرضها على عينة من المعلمات؛ للتأكد من وضوح العبارة وسلامة المعنى قبل عرضه على المحكّمين.
٤. كخطوة إجرائية تهدف إلى التأكد من أنَّ المقياس الذي أُعدّ مناسب للغرض الذي أُعدّ من أجله، عُرض على عشرة من المحكّمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، والمتخصّصين في الصحة النفسية والإرشاد النَّفْسِيّ؛ لإبداء آرائهم في عباراته من حيث: انتمائها للأبعاد الفرعية، وسلامة صياغتها ووضوحها، ومدى أهمية البقاء على

العبارة أو حذفها أو تعديلها، وبعد استرجاع نسخ السادة المحكّمين، وحساب نسبة الاتفاق التي بلغت ٨٠٪ على بنود المقياس، أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ذلك.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس شَغَف العمل الإِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ:**

أولًا: صدق المقياس:

- **التحليل العاملي الاستكشافي:**

للتّعرّف على البنية العاملية لمقياس نمطي شَغَف العمل الإِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ، الذي يتكوّن من (٣٥) عبارة، أُجري التحليل العاملي الاستكشافي(Exploratory Factor Analysis (EFA ، وذلك بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية من مجتمع البحث المُستهدَف وتُحقّق من توافر شروط التحليل العاملي وافتراضاته في البيانات، كالآتي:

١. تم إيجاد مصفوفة مُعَامِلات الارتباط بين أزواج العبارات باستخدام مُعَامِل ارتباط بيرسون حيث إنَّه مُعَامِل الارتباط الأنسب؛ لأنَّ مستوى قياس العبارات يقع في المستوى الفتري.
٢. تُحقّق من قيم جميع أزواج مُعَامِلات الارتباط غير المكررة في المصفوفة بعد استبعاد القطر، وتبيّن أنَّ مُعَامِلات الارتباط في المصفوفة التي قيمتها أصغر من (٠,٣٠) لا تتجاوز نسبتها (٥٪).
٣. تُحقّق إحصائيًّا من أنَّ حجم العينة مناسب، من خلال إيجاد اختبار كايزر- ماير- أولكين Kaiser- Meyer- Olkin (KMO– test) لكفاية العينة على مستوى المقياس.

جدول (٦)

قيم اختبار كايزر- ماير- أولكين لكفاية العينة على مستوى المقياس (ن= ١٢٠)

الاختبار	القيمة
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	٠,٩١٦

يتضح من نتائج الجدول السابق لقيم اختبار كايزر- ماير- أولكين (Kaiser-Meyer-Olkin) أنَّ القيمة كانت (٠,٩١٦) أكبر من نقطة القطع (٠,٥٠) ومن ذلك يُستنتج كفاية العينة على مستوى المقياس، وملاءمته لكل عبارة من عبارات المقياس.

٤. تُحقّق من أنَّ مصفوفة مُعَامِل الارتباط ليست من النوع المنفرد (singular matrix)، من خلال التأكد أنَّ محدد مصفوفة مُعَامِلات الارتباط تبلغ قيمته أكبر من الصفر؛ مما يدلّ على أنَّ مصفوفة مُعَامِلات الارتباط ليست من النوع المنفرد.
٥. تُحقّق من أن مصفوفة مُعَامِلات الارتباط مختلفة عن مصفوفة الوحدة، عبر إيجاد اختبار بارتليت (Bartlett 's test of Sphericity)، الذي يجب أن يكون دالًا إحصائيًّا.

جدول (٧)

نتائج اختبار بارتليت Bartlett's Test of Sphericity (ن= ١٢٠)

قيمة كاي تربيع χ^2	درجات الحرية Df	الدلالة الإحصائية p-value
٦٨٧٦,٣٣٠	٤٩٦	٠,٠٠١

يتبيّن من نتائج الجدول السابق (٩) نتائج اختبار بارتليت، حيث جاءت قيمة كاي تربيع (٦٨٧٦,٣٣٠) بدرجات حرية (٤٩٦) وقيمة دلالة أقل من (٠,٠٥) دالة إحصائيًا؛ ومن هنا يُستنتج رفض فرضية العدم التي تنصّ على تطابق مصفوفة الارتباط أو تماثلها، وقد اتضح أنَّ مصفوفة العلاقات ليست متماثلة: أي أنَّ مصفوفة الارتباط ملائمة للتحليل العاملي، حيث يتوافر فيها الحد الأدنى من العلاقات، كما كُشف عن البنية العاملية الكامنة للمقياس من خلال استخلاص العوامل الكامنة الصالحة، والعبارات التي تشبّعت على كل عامل باستخدام طريقة أقل بواقي (Minimum residual)، ويبيّن الجدول الآتي العوامل وجذورها الكامنة ونسبة التباين المفسر.

جدول (٨)

الجذور الكامنة للعوامل ونسبة التباين المفسر (ن= ١٢٠)

العوامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمية
العامل الأول	٩,٧٦٩	٣٠,٥٢٧	٣٠,٥٢٧
العامل الثاني	٥,٦٦٢	١٧,٦٩٣	٤٨,٢٢٠

يتبيّن من الجدول أعلاه؛ أنَّ عدد العوامل المقبولة التي تُفسّر معظم التباين في الأداء على المقياس عاملان، حيث قيمة الجذر الكامن لهما أكبر من الواحد الصحيح، وبلغت نسبة التباين المفسّر من خلال العامل الأول (٣٠,٥٢٧٪)، ويُفسّر العامل الثاني نسبة (١٧,٦٩٣٪) من التباين بنسبة تراكمية (٤٨,٢٢٠٪) للعوامل مجتمعة، كما تم إيجاد تشبّعات العبارات على العوامل مع الاكتفاء بالتشبّعات الدالة الأكبر من (٠,٣٠) وفقًا لمحك جيلفورد كالآتي:

جدول (٩)

مصفوفة تشبعات العوامل لمقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ (ن= ١٢٠)

م	العبارات	تشبعات العبارات على العوامل	
		الأول	الثاني
١	أندمج في عملي مع أطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد بحبّ.	٠,٧٤٦	
٢	أتطوّع بالقيام ببعض المهام في عملي مع أطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد عن طيب خاطر.	٠,٧١٥	
٣	عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد هو شغفي، وأستطيع التحكّم في تعلقي به.	٠,٧٣٣	
٤	أُقدّر أهمية عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.	٠,٧٦٢	

م	العبارات	تشبعات العبارات على العوامل	
		الأول	الثاني
٥	أشعر بالسعادة عندما أبتكر بعض الطرق التي تساعد أطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد على تحقيق الأهداف.	٠,٥٨٣	
٦	ينسجم عملي مع أطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد مع أسلوب حياتي.	٠,٦٣٢	
٧	أستطيع التوقّف عن التفكير بعملي مع أطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد متى ما أردت ذلك.	٠,٤٧٢	
٨	من السهل أن أفصل مشكلات عملي عن أدائي على بقية أدواري في الحياة.	٠,٥٠٦	
٩	أستمتع في أوقات الراحة والإجازة بممارسة هواياتي الأخرى.	٠,٥٠١	
١٠	أستطيع أن أحدث توازنًا بين عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد والجوانب الأخرى في حياتي.	٠,٦٤٤	
١١	عملي مع أطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد جزء من هويتي وتعبيري عن ذاتي.	٠,٧٣٧	
١٢	يساعدني عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد على اكتشاف شخصيتي.	٠,٦٠٣	
١٣	ما أعيشه من خبرات في عملي مع أطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد يصقل شخصيتي.	٠,٥٣٧	
١٤	عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد إضافة جميلة في حياتي.	٠,٨٠٧	
١٥	أقضي وقتًا ممتعًا في عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.	٠,٨٠٩	
١٦	أبذل قدرًا كبيرًا من طاقتي في عملي مع أطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد بكل سرور.	٠,٨٢٠	
١٧	عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد يشعرني بالسعادة والامتنان.	٠,٨٥٦	
١٨	في عملي مع الأطفال ذوي اضـــطراب طَيْف التَّوَحُّد أجد نفســي مرغمًا على تنفيذ ما يُطلب مني حرفيًا.		٠,٥١٧
١٩	أحب عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؛ لما يوفّره لي من مكانة اجتماعية.		٠,٤٢٠
٢٠	عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد يسيطر على تفكيري معظم الوقت.		٠,٧٧١
٢١	أحاول عن قصد تجنّب التفكير في مهام عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.		٠,٥١٢
٢٢	ما يحدث في عملي من مشكلات يؤثر في مزاجي بقية اليوم.		٠,٦٣٣
٢٣	أعتقد أني مهووس بعملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.		٠,٦٩١
٢٤	أواجه صعوبة في تنظيم وقتي؛ لأن الأولوية دائمًا لعملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.		٠,٧٩٩
٢٥	عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد يؤثر في علاقتي بأسرتي وأصدقائي.		٠,٧٦٢
٢٦	أجد صعوبة في تقبّل حياتي بدون عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.		٠,٧٨٤
٢٧	عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد أهم ما أقوم به في حياتي.		٠,٥٨٩

م	العبارات	تشبعات العبارات على العوامل	
		الأول	الثاني
٢٨	من الصعب أن أتخيّل العمل في أي مجال آخر بعيدًا عن عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.		٠,٦٠٩
٢٩	أستمد كل سعادتي من عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.		٠,٤٦٣
٣٠	سأفقد أهميتي إذا توقفت عن ممارسة العمل مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.		٠,٧٨٢
٣١	أبذل قصارى جهدي في عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؛ خشية التعرُّض للنقد.		٠,٦٠٠
٣٢	ارتبط بعملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد عاطفيًّا؛ لدرجة لا أستطيع التحكّم بها.		٠,٧١٤

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

يوضّح الجدول السابق مصفوفة العوامل التي تضمّنت (٢) عاملين رئيسين مُشبع عليهما (٣٢) عبارة، فيما أُستبعد ثلاث فقرات لم تُشبع على عاملها، وهي العبارات: (عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد يجعلني احترم ذاتي)، وَعبارة: (أميل إلى عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؛ بسبب ما أجده من تقدير الآخرين لي)، وَعبارة: (من الصعب أن أتوقّف عن المهام التي بدأت بها مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد قبل إنهائها) فنلاحظ من الجدول أعلاه أنَّ العامل الأول لديه تشبعات مع (١٧) عبارة - من أصل (٣٢) عبارة- بتشبّعات أكبر من (٠,٣٠)؛ إذ تراوحت مُعَامِلات التشعبات على العامل الأول بين (٠,٥٠١) و(٠,٨٥٦) بينما تشبّعت (١٥) عبارة على العامل الثاني بتشبّعات أكبر من (٠,٣٠)، وتراوحت التشعبات على العامل الثاني بين (٠,٤٢٠) و(٠,٧٩٩) وأصبح المقياس بشكله النهائي يتكوّن من (٣٢) عبارة مُقسّمة على عاملين.

- **الاتساق الداخلي:**

للتأكد من الاتساق الداخلي حُسبت مُعَامِلات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ، ودرجة البُعْد الذي تنتمي إليه، وحساب مُعَامِلات ارتباط أبعاد مقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ مع بعضها كالآتي:

- حساب مُعَامِلات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ، ودرجَة البُعد الذي تنتمي إليه، كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

مُعَامِلات الارتباط البينة بين كل فقرة من فقرات مقياس شَـغَف العمل الإنْسِـجَامِيّ والقَهْرِيّ ودرجة البُعْد الذي تنتمي إليه (ن= ١٢٠)

المحور الأول: شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ				المحور الثاني: شَغَف العمل القَهْرِيّ			
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٧٤٠**	١٠	٠,٥٨١**	١٨	٠,٥١٥**	٢٧	٠,٦٦٣**
٢	٠,٦٨٣**	١١	٠,٧٨٤**	١٩	٠,٥٤٦**	٢٨	٠,٦٧٤**
٣	٠,٧٦٨**	١٢	٠,٦٧٣**	٢٠	٠,٧٤٠**	٢٩	٠,٦٠٢**
٤	٠,٧١٣**	١٣	٠,٦٠٢**	٢١	٠,٥١٩**	٣٠	٠,٧٨٢**
٥	٠,٥١٦**	١٤	٠,٧٧٥**	٢٢	٠,٥٨٠**	٣١	٠,٦٠٢**
٦	٠,٦٩٨**	١٥	٠,٧٩٨**	٢٣	٠,٧٥٤**	٣٢	٠,٧١٥**
٧	٠,٤٩٧**	١٦	٠,٧٩٠**	٢٤	٠,٧٣٤**		
٨	٠,٥٠٥**	١٧	٠,٨٢٥**	٢٥	٠,٦٦٤**		
٩	٠,٤٥٩**			٢٦	٠,٧٦٤**		

يُبيّن الجدول السابق أنَّ جميع عبارات العامل الأول تتمتّع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت مُعَامِلات الارتباط بين (٠,٤٥٩) كحد أدنى، وهو ارتباط العبارة: (أستمتع في أوقات الراحة والإجازة بممارسة هواياتي الأخرى) بدرجة العامل الكلية، وهو ارتباط طردي متوسط ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) وبين (٠,٨٢٥) كحد أعلى؛ وهو ارتباط العبارة: (عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد يشعرني بالسعادة والامتنان) بالدرجة الكلية للعامل؛ وهو ارتباط طردي قوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١).

كما أنَّ جميع عبارات العامل الثاني تتمتّع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت مُعَامِلات الارتباط بين (٠,٥١٥) كحد أدنى، وهو ارتباط العبارة: (في عملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؛ أجد نفسي مرغمًا على تنفيذ ما يُطلب مني حرفيًّا)، بالدرجة الكلية للعامل الثاني؛ وهو ارتباط طردي متوسط ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١)، وبين (٠,٧٨٢) كحد أعلى؛ وهو ارتباط العبارة: (أرتبط بعملي مع الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد عاطفيًّا؛ لدرجة لا أستطيع التحكم بها)، بالدرجة الكلية للعامل الثاني؛ وهو ارتباط طردي قوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- حســاب مُعَامِلات ارتباط أبعاد مقياس شَــغَف العمل الإنْسِـجَامِيّ والقَهْرِيّ مع بعضــها ومع الدرجة الكلية للمقياس:

جدول (١١)

مُعَامِلات ارتباط أبعاد مقياس شَغَف العمل مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس (ن= ١٢٠)

الأبعاد	الأول	الثاني	المقياس ككل
شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ	١	٠,٢٨٣**	٠,٧٤٢**
شَغَف العمل القَهْرِيّ	٠,٢٨٣**	١	٠,٨٥٣**

يوضح الجدول السابق أنَّ جميع أبعاد المقياس تتمتّع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، حيث تراوحت مُعَامِلات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٧٤٢) كحد أدنى لارتباط العامل الأول بالدرجة الكلية للمقياس، وهو ارتباط طردي قوي ذو دلالة إحصـائية عند مسـتوى معنوية (٠,٠١) وبين (٠,٨٥٣) كحد أعلى، وهو ارتباط العامل الثاني بالدرجة الكلية للمقياس، وهو ارتباط طردي قوي جدًّا ذو دلالة إحصـائية عند مسـتوى معنوية (٠,٠١)؛ ومن ثمّ فإنه دال إحصائيًّا عند المستوى (٠,٠٥).

ثانيًا: ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس شَــغَف العمل الإنْسِـجَامِيّ والقَهْرِيّ حُسـب ثبات الاتسـاق الداخلي باسـتخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) والتجزئة النصـفية على العينة الاستطلاعية والجدول الآتي يبيّن ذلك:

جدول (١٢)

قيم مُعَامِلات ثبات مقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ (ن= ١٢٠)

م	الأبعاد	ثبات ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان – براون	جتمان
١	شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ	٠,٩٢٢	٠,٨٧٩	٠,٨٦٤
٢	شَغَف العمل القَهْرِيّ	٠,٩٠٦	٠,٨٤٨	٠,٨٤٧

تُشير النتائج الموضحة في الجدول السابق في مجملها إلى أن مقياس نمطي الشَّغَف يتمتّع بقيم ثبات مرتفعة في كلا النوعين؛ مما يعني أن المقياس متسـق داخليًّا بين مفرداته في كل بُعد كما يدلّ على اسـتقراره عبر الزمن في قياس السـمة التي يقيسـها المقياس، وأن قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبُعد الشَّــغَف الإنْسِـجَامِيّ بلغت (٠,٩٢٢) وأن مُعَامِلات الثبات بطريقة سـبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، حيث بلغت قيمة مُعَامِل الثبات بطريقة سـبيرمان- برون وَجتمان (٠,٨٧٩ وَ٠,٨٦٤) على التوالي، كما يتبيّن أن قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لبُعد الشَّــغَف القَهْرِيّ قد بلغت (٠,٩٠٦) وأن مُعَامِلات الثبات، بطريقة سـبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان؛ إذ بلغت قيمة مُعَامِل الثبات بطريقة سـبيرمان- برون وَجتمان (٠,٨٤٨، و٠,٨٤٧) على التوالي، وبشكل عام تُشير النتائج السابقة إلى أنَّ مقياس نمطي الشَّغَف (الإنْسِجَامِيّ

والقَهْرِيّ) يتمتّع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث: الاتساق الداخلي والصدق الثبات؛ مما يعطي الثقة في تطبيقه واستخدامه على العينة الأساسية لتحقيق أهداف الدراسة.

- مقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ في الصورة النهائية:

– وصف المقياس:

يحتوي مقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لمعلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد في صورته النهائية على (٣٢) عبارة، موزّعة على عاملين وموضّحة في الآتي:

جدول (١٣)

عبارات مقياس شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ في الصورة النهائية

الأبعاد	العبارات	مجموع العبارات
شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ	١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٥،١٦،١٧	١٧
شَغَف العمل القَهْرِيّ	١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٢	١٥

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول وتفسيرها: ينصّ السؤال الأول على: ما مستوى اليَقَظَة العَقْلِيَّة و أبعادها لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؟

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب التنازلي للأبعاد تبعًا للمتوسطات الحسابية بأقل قيمة للانحراف المعياري كالآتي:

جدول (١٤)

متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه مقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة (ن= ٣٠٠)

أبعاد المقياس	أقل قيمة	أكبر قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
الملاحظة	١,٨٨	٥,٠٠	٣,٧٣	٠,٦٩	مرتفع	١
الوصف	٢,٠٠	٥,٠٠	٣,٦٩	٠,٦٣	مرتفع	٢
التَّصرُّف بوعي	١,١٣	٥,٠٠	٣,٤٢	٠,٩٢	متوسط	٣
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	١,٢٥	٥,٠٠	٢,٨٥	٠,٦٩	متوسط	٥
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	١,١٤	٤,٨٦	٣,٣٧	٠,٦٠	متوسط	٤
الدرجة الكلية لمقياس اليَقَظَة العَقْلِيَّة	٢,٥١	٤,٥٤	٣,٤١	٠,٣٨	متوسط	

تبيّن نتائج الجدول السابق أنَّ مستوى اليَقَظَة العَقْلِيَّة لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد (متوسط)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤١) بانحراف معياري (٠,٣٨) وحصل بُعد (الملاحظة) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (٠,٦٩) يليه في المرتبة الثانية بُعد (الوصف) بمتوسط حسابي (٣,٦٩) وانحراف معياري (٠,٦٣)، ثم بُعد (التَّصرُّف بوعي) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (٠,٩٢) يليه بُعد (عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية) بمتوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (٠,٦٠)، بينما حصل بُعد (عدم الحكم على خبرات داخلية) على المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٥) وانحراف معياري (٠,٦٩).

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أنَّ مستوى اليَقَظَة العَقْلِيَّة لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد متوسط؛ مما يعني اتفاق نتيجة هذا السؤال مع ما توصّل إليه الحارثي (٢٠٢٠)، كما اختلفت مع النتيجة التي توصَّلت إليها نجمي (٢٠٢١).

وتُعزى هذه النتيجة إلى الدور الذي يقوم به معلمو ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، والذي يتميّز بتأدية مهام لا يستطيع أي معلم آخر لم يتلقَ الإعداد العلمي والتدريب العملي اللازم على القيام به، حيث يكتنفه الكثير من التَّحَدِّيَات، ويستلزم هذا الدور التعامل بحساسية أكبر مع الفروق الفردية في: الخصائص السلوكية والمعرفية، والظروف الأسرية والصحية لهذه الفئة من الأطفال، كما يستوجب توجيه الانتباه وتنظيمه بطريقة واعية ومقصودة للخبرات والمواقف بشكل مرن وبدون إصدار الأحكام؛ إذ يكون المعلم منفتحًا على تلقي المعلومات الجديدة، وقادرًا على استحداث وابتكار طرق وفنيات تساعده على إدارة الصف الدراسي، وتزيد من شعوره بالفاعلية. كما يستلزم الدور الذي يقوم به معلمو ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد زيادة الوعي بوجهات النظر المتعددة، التي تساعده على حلّ المشكلات، وتُمثّل هذه الخصائص إطارًا لمفهوم اليَقَظَة العَقْلِيَّة.

ووفقًا لما أشار إليه سيد (٢٠٢١) فإنَّ ما يمرّ به المعلمون من ضغوط مهنية مستمرة يُؤثر في مستوى اليَقَظَة العَقْلِيَّة لديهم، وفعاليتهم في التَّصرُّف الواعي معها، واتخاذ القرارات، وفي طريقة تقييمهم وحكمهم على ما يمرون به من أحداث، وقد يُعزى ذلك إلى كثرة التجوّل العقلي والشرود الذهني لدى معلمي ومعلمات اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.

كما أنّ اليَقَظَة العَقْلِيَّة في ضوء العلاج السلوكي الجدلي (DBT) كما ذكر عبد الكريم (٢٠١٩) تُمهّد الطريق إلى التحوّل الشخصي الإيجابي، حيث يتعلّم الفرد من خلال هذه العملية النفسية كيف يستجيب لصعوبات الحياة التي لا يمكن تجنّبها، فالأفراد ذوو اليَقَظَة العَقْلِيَّة المرتفعة يطوّرون عددًا من المهارات منها: القدرة على تنظيم الانفعالات، والقدرة على تحمّل الإحباط، والفاعلية البينشخصية، ويتضح أنَّ معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد في ظل متطلّبات الدور المهني - كما سبق ذكره- قد يجدون صعوبةً في القدرة على الوصول إلى مستوى أعلى من اليَقَظَة العَقْلِيَّة.

إجابة السؤال الثاني وتفسيرها: ينصّ السؤال الثاني على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة و أبعادها، وشغف العمل و أبعاده لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؟

للإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار العلاقات بحساب (مُعَامِل ارتباط بيرسون) بين كل بُعد فرعي من أبعاد اليَقَظَة العَقْلِيَّة وأبعاد مقياس شَغَف العمل كالآتي:

جدول (١٥)

مصفوفة العلاقات بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة وشغف العمل وأبعادهما لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد (ن= ٣٠٠)

الأبعاد	اليَقَظَة العَقْلِيَّة	الملاحظة	الوصف	التَّصرُّف بوعي	عدم الحكم على خبرات داخلية	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية
شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ	,٢٦٥**	,١٩٢**	,٢١٦**	٠,٠٨٦	٠,٠٣	,٢٤٣**
شَغَف العمل القَهْرِيّ	-,٢٥٨**	٠,٠٨٦	-,١٥٢**	-,٣٦٣**	-,٣٤٣**	,٢٣٦**

تُشير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة وشغف العمل الإنْسِجَامِيّ بمُعَامِل ارتباط طردي موجب بقيمة (ر=٠,٢٦٥)، بينما ارتبطت مع شَغَف العمل القَهْرِيّ بمُعَامِل ارتباط عكسي (ر= -٠,٢٥٨) ويعني هذا أنَّ زيادة مستوى اليَقَظَة العَقْلِيَّة لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد يؤدي إلى زيادة مستوى شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ، ويُخفّض شَغَف العمل القَهْرِيّ لديهم. وبالنسبة لأبعاد اليَقَظَة العَقْلِيَّة الخمسة، فقد ارتبط بعضها بعلاقات طردية مع شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ، وأخرى عكسية مع شَغَف العمل القَهْرِيّ على النحو الآتي:

- **الملاحظة:** ارتبط بُعد الملاحظة مع شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ بمُعَامِل ارتباط طردي (ر= ٠,١٩٢)، دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، بينما ارتبط مع شَغَف العمل القَهْرِيّ بمُعَامِل ارتباط ضعيف بقيمة (ر= ٠,٠٨٦)، غير دال إحصائيًّا.
- **الوصف:** ارتبط بُعد الوصف مع شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ بمُعامِل ارتباط طردي (ر= ٠,٢١٦)، دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، بينما ارتبط مع شَغَف العمل القَهْرِيّ بمُعَامِل ارتباط عكسي (ر= -٠,١٥٢)، دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).
- **التَّصرُّف بوعي:** ارتبط بُعد التَّصرُّف مع شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ بمُعَامِل ارتباط طردي ضعيف (ر= ٠,٠٨٦)، غير دال إحصائيًّا، بينما كان ارتباطه مع شَغَف العمل القَهْرِيّ عكسًّيا بقيمة (ر= -٠,٣٦٣)، دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).
- **عدم الحكم على الخبرات الداخلية:** ارتبط بُعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية مع شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ بمُعَامِل ارتباط طردي ضعيف (ر= ٠,٠٣٠)، غير دال إحصائيًّا، بينما كان ارتباطه مع شَغَف العمل القَهْرِيّ عكسيًّا بقيمة (ر= -٠,٣٤٣)، دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).
- **عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية:** ارتبط بُعد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية مع شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ بمُعَامِل ارتباط طردي متوسط (ر= ٠,٢٤٣)، دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وكذلك كان ارتباطه مع شَغَف العمل القَهْرِيّ طرديًّا بقيمة (ر= ٠,٢٣٦)، دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال بشكل عام في وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة وشغف العمل الإنْسِجَامِيّ، ووجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين

اليَقَظَة العَقْلِيَّة وشغف العمل مع دراسة: (Abidi & Jarraya, 2020; Amemiya & Sakairi, 2019; St-louis et al., 2016)

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنّ معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد - من خلال امتلاكهم لمستوى عالٍ من اليَقَظَة العَقْلِيَّة- سيصبحون قادرين على إدراك الواقع بشكل أكثر وضوحًا وأكثر موضوعية ودقة، بعيدًا عن الملاحظة المُتحيّزة، أو الأحكام والتقييمات الذاتية، فاليقظة العَقْلِيَّة بما تحمله من: الوعي المنطقي، وعدم التقييم، وعدم الحكم؛ تُسهّل على الأفراد تحديد الأفعال المتوافقة مع ذواتهم؛ مما يدعم استقرارهم المهني، ويُحسّن من جودة التفاعلات والعلاقات بينهم وبين أطراف العملية التعليمية، حيثُ إنَّ لليقظة العَقْلِيَّة - كما ذكر Browning and Romer (2020)- دورًا في جني مكاسب كبيرة تصبُّ في صالح الشعور بالانسجام والرضا الوظيفي؛ ومن شأن ذلك أن يجعل معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد يركّزون في أعمالهم، ويبدون اهتمامًا وتفضيلًا لما يقومون به من أنشطة؛ بما يعكس إدراكهم المعرفي والانفعالي لأعمالهم حيث يُشير Chen et al. (2022) إلى أنَّ اليَقَظَة العَقْلِيَّة أداة فعّالة للتأثير في العمليات السيكولوجية للموظفين، التي تطوّر بدورها من مشاركتهم واندماجهم في أعمالهم.

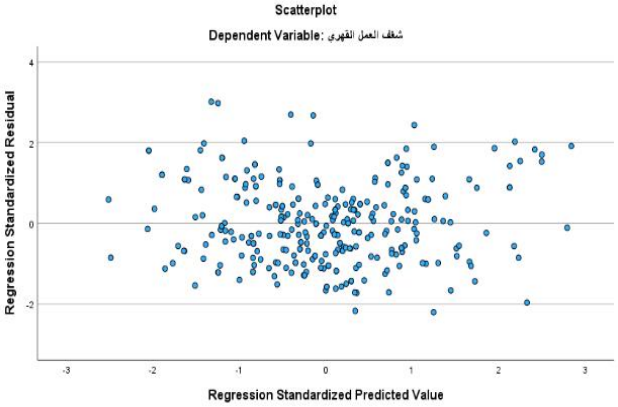
وبذلك يصبح العمل في حضور اليَقَظَة العَقْلِيَّة كما ذكر Singh and Bamel (2020) هادفًا وذا معنى؛ مما يجعله جزءًا لا يتجزّأ من حياتهم، حيث يختبر المعلمون ذوو اليَقَظَة العَقْلِيَّة العديد من المشاعر الإيجابية الخاصة بالحيوية الذاتية، وتحقيق الذات، والشعور بالسعادة؛ وتآزر هذه المشاعر من شأنه أن يجعل المعلمين والمعلمات شغوفين بشكل إيجابي بعملهم. وقد أسفرت نتائج دراسة Magnus et al. (2017) عن أنَّ اليَقَظَة العَقْلِيَّة ترتبط إيجابيًّا بكل من: (الكفاءة، والشعور بالثقة، والصحة النفسية، والتنظيم الانفعالي، والرضا عن الحياة)، وسلبيًّا بكل من: (الإجهاد الحياتي المُتصوّر، والعواطف السلبية، والقلق، والاكتئاب). ومن الناحية المهنية، فإنَّ لليقظة العَقْلِيَّة تأثيرًا إيجابيًّا في (الرضا الوظيفي، والأداء)، وسلبيًّا مع (الإرهاق والانسحاب من العمل)، ويتفق ذلك مع ما ذكره عشماوي (٢٠٢١) بأنَّ اليَقَظَة العَقْلِيَّة ترتبط بأبعاد الرضا الوظيفي (الرضا عن طبيعة العمل من حيث: الوقت والجهد المبذول، والرضا عن الظروف البيئية في العمل والرضا عن العلاقات بين الزملاء، والشعور بالأمن والاستقرار). كما أشار Braun et al. (2019) إلى أنَّ اليَقَظَة العَقْلِيَّة من شأنها أن تُقلّل من شعور المعلمين بضغوط العمل، وتدعم استقرارهم المهني وتُحسّن من جودة التفاعلات بين المعلمين وطلابهم، بما في ذلك مراعاة الفروق الثقافية والتعليمية.

إجابة السؤال الثالث وتفسيرها: ينصّ السؤال الثالث على: هل يمكن تحديد حجم الإسهام النِّسْبِيّ لليقظة العَقْلِيَّة و أبعادها في التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression)؛ للكشف عن إمكانية تحديد حجم الإسهام النِّسْبِيّ لليقظة العَقْلِيَّة وأبعاده في التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، وقد تُحقّق في البداية من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار كالآتي:

- **الخطية (linearity):**

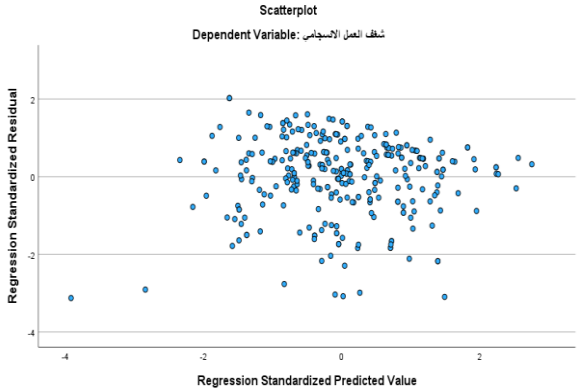
كشـفت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصـائيًّا عند مسـتوى دلالة (٠,٠٥) بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة بأبعادها وشغف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، حيث كان مُعَامِل الارتباط بينهما بقيمة (ر=٠,٢١٤)؛ مما يدلّ على تحقُّق الافتراض



الأول؛ وهو العلاقة الخطية. كما تُؤكّد من تحقّق العلاقة الخطية باستخدام الرسم البياني للبقايا (Residual Plots) من خلال الشكل الانتشاري للبقايا والقيم المُقدّرة كما في الشكلان الآتيان:

شكل (١)، شكل (٢)

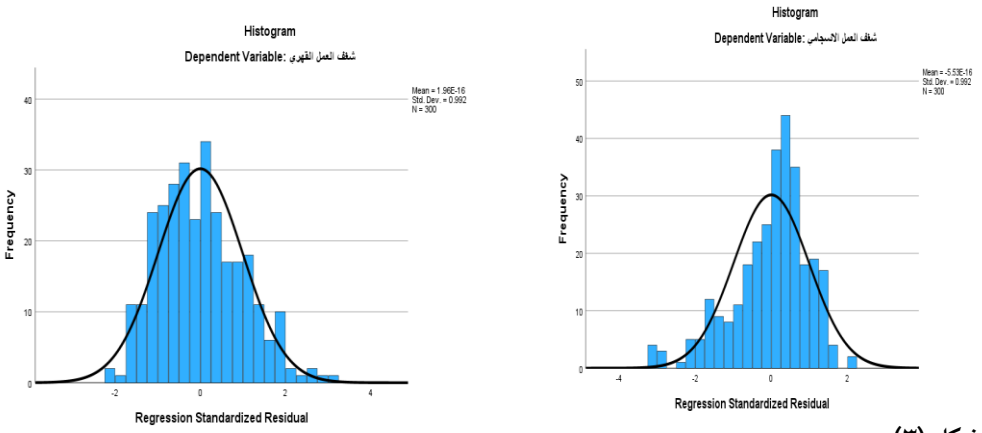
انتشار البقايا والقيم المقدرة لشغف العمل من خلال اليَقَظَة العَقْلِيَّة



يبيّن الشكلان السابقان أنَّ قيم البواقي المعيارية لقيم المُتغيّرات المنبئة (اليَقَظَة العَقْلِيَّة) لا تأخذ شـكلًا منتظمًا؛ مما يؤكد تحقّق افتراض العلاقة الخطية بين المُتغيّرات التابعة (شَـغَف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ) والمُتغيّرات المسـتقلة المنبئة (اليَقَظَة العَقْلِيَّة)، كما يمكن الاسـتدلال من خلال هذه النتائج على تحقّق افتراض **تجانس التباين** (Homogeneity).

- **التوزيع الطبيعي للبواقي (Normality of Residuals):**

تُحقّق من افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي أو الأخطاء من خلال الرسم البياني لقيم البواقي المعيارية للانحدار، ويبيّن الشكل (٣) توزيع البواقي المعيارية لنموذجي انحدار (شَغَف العمل الإنْسِجَاميّ والقَهْرِيّ) على (اليَقَظَة العَقْلِيَّة).



شكل (٣)

توزيع البواقي المعيارية لنموذجي انحدار (شَغَف العمل الإنْسِجَاميّ والقَهْرِيّ) على (اليَقَظَة العَقْلِيَّة)

ويتضح من الشكل السابق تحقُّق افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي لنموذجي الانحدار.

- **استقلالية البواقي (Independence of Residual):**

تُحقّق من هذا الافتراض باستخدام اختبار دوربن- واتسن (Durban- Watson) الذي بلغت قيمته (٢,٠٠٣) لنموذج شَغَف العمل الإنْسِجَاميّ، وقيمة (١,٨٦٧) لنموذج شَغَف العمل القَهْرِيّ؛ مما يُشير إلى استقلالية وعدم ارتباط البواقي في النموذجين.

.الارتباط المتعدد (Multicollinearity):

تُحقّق من هذا الافتراض من خلال مُعَامِل تضخم التباين (VIF)، ويبيّن الجدول الآتي قيم مُعَامِل تضخم التباين والتسامح للمُتغيّرات المُستقلة (اليَقَظَة العَقْلِيَّة).

جدول (١٦)

قيم مُعَامِل تضخم التباين والتسامح للمُتغيّرات المستقلة لنموذجي انحدار شَغَف العمل الإنْسِجَاميّ والقَهْرِيّ على اليَقَظَة العَقْلِيَّة (ن= ٣٠٠)

المُتغيّرات المستقلة	نتائج التعددية الخطية لنموذج شَغَف العمل الإنْسِجَاميّ		نتائج التعددية الخطية لنموذج شَغَف العمل القَهْرِيّ	
اليَقَظَة العَقْلِيَّة	Tolerance	VIF	Tolerance	VIF
	مُعَامِل التسامح	مُعَامِل التضخم	مُعَامِل التسامح	مُعَامِل التضخم

الملاحظة	٠,٧١٨	١,٣٩٣	٠,٧١٨	١,٣٩٣
الوصف	٠,٧٠٧	١,٤١٥	٠,٧٠٧	١,٤١٥
التَّصرُّف بوعي	٠,٤١٢	٢,٤٢٩	٠,٤١٢	٢,٤٢٩
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	٠,٥٠٥	١,٩٧٨	٠,٥٠٥	١,٩٧٨
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠,٧٠٠	١,٤٢٩	٠,٧٠٠	١,٤٢٩

تظهر النتائج في جدول السابق أن قيم (VIF) كانت أقل من القيمة (١٠)؛ مما يُشير إلى عدم وجود مشكلة تعددية خطية بين المُتغيّرات المستقلة في النموذجين، وبعد التحقُّق من الافتراضات الأساسية أُجري تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة (Enter) بوصف أن أبعاد اليَقَظَة العَقْلِيَّة هي المُتغيّرات المستقلة، وأن شغف العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ هي المُتغيّرات التابعة وفي البداية أُستخرج جدول تحليل التباين للنموذج العام للانحدار كما في الجدول الآتي.

جدول (١٧)

نتائج تحليل نموذجي الانحدار المتعدد لتنبؤ اليَقَظَة العَقْلِيَّة بِشَغَفِ العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ (ن= ٣٠٠)

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
النموذج		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ	الانحدار	١٨,٠٥٧	٥	٣,٦١١	٨,١١	<٠,٠١
	البواقي	١٣٠,٩٢٢	٢٩٤	٠,٤٤٥		
	المجموع	١٤٨,٩٧٩	٢٩٩			
شَغَف العمل القَهْرِيّ	الانحدار	٣١,٥٢٨	٥	٦,٣٠٦	١١,٢٥١	<٠,٠١
	البواقي	١٦٤,٧٦٧	٢٩٤	٠,٥٦		
	المجموع	١٩٦,٢٩٥	٢٩٩			

يتبيّن من الجدول السابق أن نموذجي الانحدار معنويان وذو دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة (ف) (٨,١١) لنموذج شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ، بدلالة أقل من (٠,٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبلغت قيمة (٦,٣٠٦) بدلالة أقل من (٠,٠٠١) لنموذج شَغَف العمل القَهْرِيّ وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدلّ على أهمية المُتغيّرات المستقلة في التَّنَبُّؤ بِشَغَفِ العمل الإنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ، كما حُسبت مُعَامِلات الانحدار الخام والمعيارية ودلالتها الإحصائية كما هو موضح بالجدول الآتي.

جدول (١٨)

تحليل نموذج الانحدار المتعدد للتنبؤ بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ من خلال أبعاد اليَقَظَة العَقْلِيَّة (ن= ٣٠٠)

	نموذج شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ				
	مُعَامِل الانحدار اللامعياري		مُعَامِل الانحدار المعياري	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الثابت	١,٧٣	٠,٣٩٦		٤,٣٧٥	<٠,٠٠١
الملاحظة	٠,٠٧٣	٠,٠٦٦	٠,٠٧٢	١,١١٥	٠,٢٦٦
الوصف	٠,١٨	٠,٠٧٣	٠,١٦	٢,٤٦	*٠,١٤
التَّصرُّف بوعي	٠,٠٧١	٠,٠٦٥	٠,٠٩٢	١,٠٨٤	٠,٢٧٩
عدم الحكم على خبرات داخلية	٠,٠٣٥	٠,٠٧٨	٠,٠٣٥	٠,٤٥	٠,٦٥٣
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠,٣٠٨	٠,٠٧٧	٠,٢٦٢	٤,٠١	**<٠,٠٠١
مُعَامِل الارتباط المتعدد= ٠,٣٤٨ مُعَامِل التحديد= ٠,١٢١					

- بالنسبة لنموذج شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ:

يُشير الجدول السابق إلى أنَّ قيمة مُعَامِل التحديد لنموذج شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ بلغت (٠,١٢١) وهو ما يعني أنَّ نسبة (١٢,١٪) من التباين في شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ ترجع إلى المُتغيّرات المنبئة (اليَقَظَة العَقْلِيَّة) وأنَّ قيمة بيتا غير المعيارية لمعامل الوصف بلغت (٠,١٨٠) بقيمة احتمالية بلغت (٠,٠١٤) وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠٥)، حيث يمكن تفسير ذلك بأنَّه كلما زاد الوصف بمقدار الوحدة؛ زاد شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ بمقدار (٠,١٨٠) وحدة.

كما توضّح النتائج أنَّ قيمة بيتا غير المعيارية لمُعامِل عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية بلغت (٠,٣٠٨) بقيمة احتمالية بلغت (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠٥) حيث يمكن تفسير ذلك بأنه كلما زاد عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية بمقدار الوحدة؛ زاد شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ بمقدار (٠,٣٠٨) وحدة، بينما كان تأثير بقية العوامل غير ذي دلالة إحصائية على شَغَف العمل الاِنْسِجَامِيّ؛ إذ كانت الدلالة الإحصائية لاختبارات (ت) أكبر من (٠,٠٥).

جدول (١٩) *تحليل نموذج الانحدار المتعدد للتنبؤ بِشَـغَفِ العمل القَهْرِيّ من خلال أبعاد اليَقَظَة العَقْلِيَّة (ن= ٣٠٠)*

نموذج شَغَف العمل القَهْرِيّ					
	مُعَامِل الانحدار اللامعياري		مُعَامِل الانحدار المعياري	T	Sig.
	B	Std. Error	Beta	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الثابت	٣,٥٠٥	٠,٤٤٤		٧,٨٩٩	<٠,٠٠١
الملاحظة	-٠,٠٦٤	٠,٠٧٤	-٠,٠٥٥	-٠,٨٦٦	٠,٣٨٧
الوصف	٠,٠١	٠,٠٨٢	٠,٠٠٨	٠,١١٩	٠,٩٠٥
التَّصرُّف بوعي	-٠,١٨١	٠,٠٧٣	-٠,٢٠٦	-٢,٤٧٢	*٠,٠١٤
عدم الحكم على خبرات داخلية	-٠,٢١٣	٠,٠٨٨	-٠,١٨٢	-٢,٤١٩	*٠,٠١٦
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	٠,١٦٨	٠,٠٨٦	٠,١٢٥	١,٩٥٦	٠,٠٥١

مُعَامِل الارتباط المتعدد= ٠,٤٠١. مُعَامِل التحديد= ٠,١٦١

- بالنسبة لنموذج شَغَف العمل القَهْرِيّ:

يُشير الجدول السابق إلى أنَّ قيمة مُعَامِل التحديد لنموذج شَغَف العمل القَهْرِيّ بلغت (٠,١٦١) وهو ما يعني أنَّ نسبة (١٦,١٪) من التباين في شَغَف العمل القَهْرِيّ ترجع إلى المُتغيّرات المنبئة (اليَقَظَة العَقْلِيَّة)، وأنَّ قيمة بيتا غير المعيارية لمعامل التَّصرُّف بوعي بلغت (-٠,١٨١) وذلك بقيمة احتمالية بلغت (٠,٠١٤) وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠٥)، ويمكن تفسير ذلك بأنَّه كلما زاد التَّصرُّف بوعي بمقدار الوحدة؛ قل شَغَف العمل القَهْرِيّ بمقدار (٠,١٨١) وحدة، وبلغت قيمة بيتا غير المعيارية لمُعَامِل عدم الحكم على الخبرات الداخلية (-٠,٢١٣) بقيمة احتمالية بلغت (٠,٠١٦) وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠٥)، ويمكن تفسير ذلك بأنَّه كلما زاد عدم الحكم على الخبرات الداخلية بمقدار الوحدة؛ قل شَغَف العمل القَهْرِيّ بمقدار (٠,٢١٣) وحدة، بينما كان تأثير بقية العوامل غير ذي دلالة إحصائية على شَغَف العمل القَهْرِيّ، حيث كانت الدلالة الإحصائية لاختبارات (ت) أكبر من (٠,٠٥).

ويمكن تفسير إمكانية تنبؤ الوصف، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية بِشَغَفِ العمل الاِنْسِجَامِيّ لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد، من خلال دور كل منها في اليَقَظَة العَقْلِيَّة؛ حيثُ إنَّ الوصف القائم على التعبير اللفظي باستخدام الكلمات في وصف الخبرات الداخلية يُسهم في تكوين حالة عقلية مُستبصرة، ومدركة للخبرات والانفعالات اليومية؛ مما يُؤدي إلى وضوح الرؤية والبقاء في اللحظة الحالية، الذي يتبعه عدم التفاعل مع الأفكار أو الانجراف خلفها، فمعلم ومعلمة الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد في ضوء ذلك قادرون على التَّعَرُّف على الجوانب المختلفة ووصفها بالكلمات، كأن يصفون تجربتهم بعبارات تتمثّل في: "أنا أشعر بالإحباط- أنا أشعر بالغضب وخيبة الأمل..." وبالمقابل، يمتنعون عن التفاعل، أو إعطاء رد فعل بناءً على وصف تلك الخبرات أو التجارب.

ووفقًا لما ذكره Iani et al. (2019) فإنَّ للوصف، وعدم التفاعل مع الخبرات دورًا في الابتعاد عن المراقبة السلبية للذّات، وأهمية خاصة في تنظيم الانفعالات، فمعلمو ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب التَّوَحُّد وفقًا لذلك - ومن خلال الدور المهم لهذين المهارتين في تعزيز التنظيم الانفعالي- قادرون على فهم البيئة المهنية وأبعادها، وقادرون على التخطيط للتجارب الخاصة بطريقة جديدة ومدروسة؛ ومن ثمّ يصبحون أكثر انسجامًا وتناغمًا مع تجاربهم، ويُطوّرون شُعورًا أكبر بالسيطرة الفعّالة، كما أنَّ تسمية الانفعالات والحديث عنها يُسهم في نقل تجاربهم، وإثراء تفاعلهم الاجتماعي.

ويُمكن تفسير إمكانية التَّنَبُّؤ بالشغف القَهْرِيّ من خلال بُعدي (التَّصرُّف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية) بأنّ التَّصرُّف بوعي يتطلّب الحضور الذهني، والتركيز على أداء المهام في الوقت الحاضر؛ وهو بذلك يعطي الأولوية للحظة الحالية؛ مما يجعل معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب التَّوَحُّد الممتلكين هذه المهارة ينصرفون ذهنيًّا عن ملاحظة المشكلات والضغوط، أو الانخراط في الأفكار السلبية، كما أنّ عدم الحكم على الخبرات الداخلية يكون باتخاذ موقف غير تقييمي تجاه الأفكار أو المشاعر، وفي ذلك يُشير Hearn et al. (2022) إلى أنَّ هاتين المهارتين على وجه الخصوص من المهارات اللازمة في إدارة الإجهاد، وصرف النظر عن التفكير الكارثي للتجارب المختلفة.

وكلا هذين البُعدين كما ذكر Liang et al. (2018) يُؤديان دورًا مهمًّا في تقليل أو منع استخدام إستراتيجيات تنظيم الانفعال المختلة وظيفيًّا، كما أنَّها تمنع وتحدّ من اجترار الأفكار السلبية القاهرة؛ وهي بذلك تؤدي دورًا في التصدي للمشكلات، والتحكّم في السلوك الصادر من المعلمين والمعلمات إلى المدى والحدّ الذي يُدركون فيه ذواتهم وأنفسهم فيما يضعونه من أهداف وخطط مستقبلية؛ حيثُ يسمح التَّصرُّف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخلية إلى إعادة تفسير المواقف التي كان ينظر إليها أنَّها سلبية في وقت ما؛ وبالتالي يصبح الفرد أقل عُرضة لتطوير الانفعالات السلبية والانشغال بها، ووفقًا لذلك وكما ذكر Prazak et al. (2012) فإنَّ هذين البُعدين يُحسّنان من الكفاءة المهنية، بعيدًا عن اجترار الأحداث الماضية، وبعيدًا عن الترقّب القَهْرِيّ للأحداث المستقبلية؛ مما يُفسّر إمكانية التَّنَبُّؤ من خلالها بِشَغَفِ العمل القَهْرِيّ، فكلما زاد مستوى التَّصرُّف بوعي أو عدم الحكم على الخبرات الداخلية لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد؛ انخفض تبعًا لذلك مستوى شَغَف العمل القَهْرِيّ.

توصيات الدراسة:

- عقد ورش العمل لتوجيه معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد إلى توظيف استراتيجيات اليَقَظَة العَقْلِيَّة بفاعلية في مختلف المواقف الصفية.
- توفير المناخ المدرسي الملائم، وتشجيع معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد على اكتشاف قدراتهم وخصائصهم الشخصية، وتوظيفها بما يخدم مهامهم الوظيفية، والتي بدورها تؤثر في اندماجهم ومشاركتهم بالأنشطة بانسجام وشغف.
- توجيه وتدريب معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد لتوظيف الأساليب المعرفية الملائمة لمواجهة الضغوط والأعباء المهنية؛ مما يؤثر في اندماجهم وشغفهم الوظيفي.
- الاهتمام بوضع خطط لمشاركة معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد في وضع القرارات ذات العلاقة بتطوّرهم المهني وبالاحتياجات النفسية الداعمة لكفايتهم المهنية.

مُقترحات الدراسة:

- نمذجة العلاقات بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة وشـــغف العمل الاِنْسِـجَامِيّ والقَهْرِيّ لدى معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.
- الشَّـغَف الاِنْسِجَامِيّ والقَهْرِيّ وعلاقته باتجاهات معلمي ومعلمات ذوي اضـطراب طَيْف التَّوَحُّد نحو دعم السلوك الإيجابي في الصف.
- بناء برامج إرشـــادية قائمة على اليَقَظَة العَقْلِيَّة وتأثيرها في نمطي الشَّـــغَف لدى معلمي ومعلمات ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.
- أثر الشَّـــغَف الاِنْسِـجَامِيّ والقَهْرِيّ والفروق بينهما في فاعلية الممارســـات التعليمية والسلوكية المبنية على الأدلّة عند تعليم ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.
- إجراء دراسـات حول نمطي الشَّـغَف وعلاقتها بكل من التفاعل الاجتماعي والأداء المعرفي لدى التلاميذ ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، رضا محروس. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين اليَقَظَة العَقْلِيَّة والتنظيم الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة. *مجلة التربية*، ٩٢ (٢)، ١٠٧٥- ١١٣٦.

البحيري، عبد الرقيب أحمد، محمود، أحمد علي، الضبع، فتحي عبد الرحمن، والعواملة، عائدة أحمد. (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العَقْلِيَّة. *مجلة الإرشاد النَّفْسِيّ*، (٣٩)، ١١٩- ١٦٦.

بهنساوي، صبري السيد، عبد المعطي، حسن مصطفى، وعجاجة، صفاء أحمد. (٢٠٢١). اليَقَظَة العَقْلِيَّة وعلاقتها بالكفاءة المهنية لدى المعلمين. *دراسات تربوية نفسية*، ١١٢، ٣٢٥-٣٧٧.

بوسنة، فطيمة، ومجيد، برقاد. (٢٠٢١). تأثير أبعاد رأس المال النَّفْسِيّ الإيجابي على اليَقَظَة الذهنية لدى طلبة الجامعة الجزائريين. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، ١٠(٢)، ١١-٣٠.

الجبالي، صفاء محمد، عمر، أحمد أحمد، والهاص، سيد أحمد. (٢٠١٦). الاحتراق النَّفْسِيّ وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى معلمي مدارس التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ١٦ (٣)، ٢٩٧-٣٢٧.

الحارثي، صبحي بن سعيد. (٢٠٢٠). رأس المال النَّفْسِيّ وعلاقته بالرضا الوظيفي واليَقَظَة العَقْلِيَّة لدى معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٢)، ١١٩٢-١٢٢٢.

الدلبحي، خالد بن غازي. (٢٠٢١). الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى معلمي ومعلمات الأطفال ذوي اضطراب طَيْف التَّوَحُّد بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة*، ٣٦، ٤٢-١٠٠.

سيد، الحسين بن حسن. (٢٠٢٠). الأبعاد الخمسة لليقظة العَقْلِيَّة كمنبئ بالهناء الذاتي الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (١٦)، ٦٩- ١٠٢.

عبد العزيز، عبد العزيز محمود. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي بالقبول والالتزام لتنمية شَغَف العمل الإنْسِجَامِيّ لدى عينة من الهيئة المعاونة لأعضاء هيئة التدريس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١، ٢٨٥-٣٣٨.

عبد الكريم، محمد الصافي. (٢٠١٩). فاعلية التدريب على اليَقَظَة العَقْلِيَّة كمدخل سلوكي جدلي في تحسين التوجه نحو الحياة وخفض أعراض اضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقات. *مجلة الإرشاد النَّفْسِيّ*، ١ (٦٠)، ١٨٠-٢٠٠.

عشماوي، فيفان أحمد. (٢٠٢١). اليَقَظَة العَقْلِيَّة والتدفق النَّفْسِيّ في علاقتهما بالرضا الوظيفي لدى العاملين بالقطاع الحكومي. *مجلة الطفولة والتربية*، ١٣ (٤٧)، ٩١-١٩٠.

فرحات، رمضان السيد، وزويل، محمد جمال الدين. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات بين الحكمة ورأس المال النَّفْسِيّ والشغف للعمل لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية*، ٤٦ (٣)، ٢٣٥- ٣٨٥.

محبوب، حنان محمد. (٢٠٢١). فعالية العلاج المعرفي القائم على اليَقَظَة العَقْلِيَّة في تنمية التفكير الإيجابي وخفض اضطراب ما بعد الصدمة أثناء تفشي كوفيد-١٩. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤(٣)، ١٥٢٤- ١٥٥٥.

نجمي، عائشة علي. (٢٠٢١). *كفاءة مواجهة الضغوط وعلاقتها باليقظة العَقْلِيَّة لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة* [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جازان]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim, Reda Mahrous. (2021). Modeling causal relationships between mental alertness, emotional regulation, and future anxiety among university students. Journal of Education, 92(2), 1075-1136.

Al-Buhairi, Abdel-Raqeeb Ahmed, Mahmoud, Ahmed Ali, Al-Dabaa, Fathi Abdel-Rahman, and Al-Awamleh, Aida Ahmed. (2014). The Arabic version of the scale of the five factors of mental alertness. Journal of Psychological Counseling, (39), 119-166.

Bahnasawy, Sabri Al-Sayed, Abdel Moati, Hassan Mustafa, and Ajaja, Safaa Ahmed. (2021). Mental alertness and its relationship to teachers' professional competence. Psychoeducational Studies, 112, 325-377.

Bosnia, Fatima, and Majeed, Bargad. (2021). The impact of positive psychological capital dimensions on mental alertness among Algerian university students. Journal of Educational Research, 10(2), 11-30.

Al-Jabali, Safaa Muhammad, Omar, Ahmed Ahmed, and Al-Bahas, Sayed Ahmed. (2016). Psychological burnout and its relationship to emotional intelligence among special education school teachers and general education teachers. Journal of the Faculty of Education at Kafrelsheikh University, 16(3), 297-327.

Al-Harithi, Subhi bin Saeed. (2020). Psychological capital and its relationship to job satisfaction and mental alertness among male and female teachers with disabilities. Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(2), 1192-1222.

Al-Dalbahi, Khalid bin Ghazi. (2021). Psychological stress and its relationship to the quality of life among male and female teachers of children with autism spectrum disorder in the city of Riyadh. Journal of Special Education, 36, 42-100.

Syed, Al-Hussein bin Hassan. (2020). The five dimensions of mental alertness as a predictor of job self-satisfaction among male and female primary school teachers. Arab Journal of Humanities and Literature, (16), 69-102.

Abdel Aziz, Abdel Aziz Mahmoud. (2021). The effectiveness of a counseling program based on acceptance and commitment to develop the passion for harmonious work among a sample of the supporting staff of faculty members. Egyptian Journal of Psychological Studies, 31, 285-338.

Abdul Karim, Muhammad Al-Safi. (2019). The effectiveness of mindfulness training as a dialectical behavioral approach in improving life orientation and reducing symptoms of avoidant personality disorder in divorced women. Journal of Psychological Counseling, 1(60), 180-200.

Ashmawy, Vivan Ahmed. (2021). Mental alertness and psychological flow in their relationship to job satisfaction among employees in the government sector. Journal of Childhood and Education, 13(47), 91-190.

Farhat, Ramadan Al-Sayed, and Zewail, Muhammad Jamal Al-Din. (2022). Modeling the relationships between wisdom, psychological capital, and passion for work among teachers of people with special needs. College of Education Journal, 46(3), 235-385.

Mahboob, Hanan Muhammad. (2021). The effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy in developing positive thinking and reducing post-traumatic stress disorder during the COVID-19 outbreak. Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(3), 1524-1555.

Najmi, Aisha Ali. (2021). The efficiency of coping with stress and its relationship to mental alertness among male and female special education teachers [Unpublished master's thesis, Jazan University]. Dar Al-Mandumah information base.

المراجع الأجنبية:

Abidi, w., Fall, E., & Jarraya, M. (2020). The Relationship between Types of Passion, Mindfulness and Hedonic well-being for Tennis Athletes. *Psychology & Psychological Research International Journal, 5*(4), 1-10.

Altun, M. (2017). The role of passion in effective teaching and learning. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies, 3*(3), 155-158.

Amemiya, R., & Sakairi, Y. (2019). The effects of passion and mindfulness on the intrinsic motivation of Japanese athletes. *Personality and Individual Differences,* 142, 132-138.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45.

Birkeland, I., & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and workaholism. *Motivation and Emotion*, *39*(3), 392-408.

Braun, S., Roeser, R., Mashburn, A., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness,* 10(2), 245-255.

Brown, K., Ryan, R., & Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, *18*(4), 211-237.

Browning, A., & Romer, N. (2020). *Mindfulness-Based Practices for Schools.* WestEd.

Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of educational psychology*, *100*(4), 977.

Chen, J. (2020). Relationship between psychological capital, job stress and job burnout of special education workers. *Revest Argentina de Clinical Psychological, 29*(1), 1325.

Chen, L., Li, X., & Xing, L. (2022). From mindfulness to work engagement: The mediating roles of work meaningfulness, emotion regulation, and job competence. *Frontiers in Psychology*, *13*, 997638.

Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, *30*(3), 4-13.

Gilal, F., Channa, N., Gilal, N., Gilal, R., & Shah, S. (2019). Association between a teacher's work passion and a student's work passion: a moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, *12*, 889.

Guo, Q., Wang, Y., Liu, Q., Wang, T., Zhang, L., Huang, Z., & Cao, S. (2022). Psychological Capital and Occupational Well-Being: Mediating

Effects of Work Engagement Among Chinese Special Education Teachers. *Frontiers in Psychology*, 13.

Hearn, J., H., & Stocker, C., J. (2022). Mindfulness practice correlates with reduced exam-induced stress and improved exam performance in preclinical medical students with the "acting with awareness","non-judging" and "non-reacting" facets of mindfulness particularly associated with improved exam performance. *BMC psychology*, *10*(1), 1-9.

Ho, V., T., & Astakhova, M., N. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when passionate employees become engaged ones. *Human Relations*, *71*(7), 973-1000.

Houlfort, N., Philippe, F., Bourdeau, S., & Leduc, C. (2018). A comprehensive understanding of the relationships between passion for work and work–family conflict and the consequences for psychological distress. *International Journal of Stress Management*, *25*(4), 313.

Iani, L., Lauriola, M., Chiesa, A., & Cafaro, V. (2019). Associations between mindfulness and emotion regulation: The key role of describing and nonreactivity. *Mindfulness*, *10*, 366-375.

Kokkinos, C., M., & Davazoglou, A., M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, *29*(4), 407-424.

Lalande, D., Vallerand, R., Lafrenière, M., Verner-Filion, J., Laurent, F., Forest, J., & Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. *Journal of personality*, *85*(2), 163-178.

Landay, K., DeSimone, J., & Harms, P. (2022). A psychometric investigation of harmonious and obsessive work passion. *Journal of Organizational Behavior*.

Lau, M., Bishop, S., Segal, Z., Buis, T., Anderson, N., Carlson, L., & Devins, G. (2006). The Toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of clinical psychology*, *62*(12), 1445-1467.

Liang, L., Brown, D., Ferris, D., Hanig, S., Lian, H., & Keeping, L. (2018). The dimensions and mechanisms of mindfulness in regulating aggressive behaviors. *Journal of Applied Psychology*, *103*(3), 281.

Malinowski, P., & Lim, H. (2015). Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness*, *6*(6), 1250-1262.

Masuda, A., & O'Donohue, W. (Eds.). (2017). *Handbook of Zen, Mindfulness, and Behavioral Health.* Springer International Publishing.

Mathewson, T., M. (2022). *Mindfulness Intervention: Addressing Burnout and Self-Efficacy in Teachers of Emotionally Disabled Students* [Doctoral dissertation]. Capella University.

Mesmer-Magnus, J., Manapragada, A., Viswesvaran, C., & Allen, J. (2017). Trait mindfulness at work: A meta-analysis of the personal and professional correlates of trait mindfulness. *Human Performance*, *30*(2-3), 79-98.

Moe, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 431-437.

Ogba, F., Onyishi, C., Victor-Aigbodion, V., Abada, I., Eze, U., Obiweluozo, P., & Onwu, A. (2020). Managing job stress in teachers of children with autism: A rational emotive occupational health coaching control trial. *Medicine*, 99(36).

Prazak, M., Critelli, J., Martin, L., Miranda, V., Purdum, M., & Powers, C. (2012). Mindfulness and its role in physical and psychological health. *Applied Psychology*: *Health and Well-Being*, *4*(1), 91-105.

Serin, H. (2017). The role of passion in learning and teaching. International *Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(1), 60-64.

Shah, S., Sajid, B., & Siddiq, M. (2020). Pasion and Burnout among Teachers of Special Education Institutes in Peshawar. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, *18*(1), 56-60.

Shapiro, S., Carlson, L., Astin, J., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, *62*(3), 373-386.

Singh, N., & Bamel, U. (2020). Can transcendence be attained through mindfulness. The mediating role of meaningful work. *Journal of Organizational Effectiveness*: *People and Performance*, *7*(3), 257-273.

Smith, R., Min, H., Ng, M., Haynes, N., & Clark, M. (2022). A Content Validation of Work Passion: Was the Passion Ever There. *Journal of Business and Psychology*, 1-23.

St-Louis, A., Verner-Filion, J., Bergeron, C., & Vallerand, R. (2018). Passion and mindfulness: Accessing adaptive self-processes. *The Journal of Positive Psychology*, *13*(2), 155-164.

Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of personality and social psychology*, *85*(4), 756.

Vallerand, R., Houlfort, N., & Forest, J. (2014). Passion for work: Determinants and outcomes. *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory*, 85-105.

Wettstein, A., Schneider, S., grosse Holtforth, M., & La Marca, R. (2021, September). Teacher stress: A psychobiological approach to stressful interactions in the classroom. In *Frontiers in Education* (6, p.681258). Frontiers Media SA.

White M., Smith J., Smith T., Stodden R. (2012). Autism spectrum disorders. In Zager D., Wehmeyer M. L., Simpson R. L. (Eds.), *Educating students with autism spectrum disorders* (pp. 3–12). Routledge.