محتـــويـــات العـــدد

فعاليـة برنـامـج قائم على اليقظة العقليـة في خفض الضغوط وتحسـين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد. ١

د. السيد يس التهامي محمد د. رضا إبراهيم محمد الأشرم

الـذكاء النـاجـح وعلاقتـه باستراتيـجيـات مواجهـة الضغـوط الأكاديميـة لـدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعاديين بالصف الأول الثانوي العام . ٨٢

د. يسرا شعبان إبراهيم بلبل

أنمـاط مـا وراء الانفعـال للأمهات كمنبئ بالكفـاءة الاجتماعيـة الانفعالية من وجهة نظرهن لأطفالهن المتلعثمين وغير المتلعثمين بالمرحلة الابتدائية بالمنيا . ١٤٠

د. سعاد كامل قرني

فعالية زيـادة سعة الذاكرة العاملة لدى عينة من أطفال الروضة المصابين باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط باستخدام التدريب المحوسب فى خفض أعراض الاضطراب لديهم . ١٩١

د. سمر سعد محمد يوسف الدويني

تقـويم تدريبات كتـاب القراءة والكتابـة والأناشيـد للصف السادس بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية في ضوء الذكاءات المتعددة . ٢٦٥

د. فرتاج فاحس الزوين

فعاليـة برنامج تدريبي قائـم على التعزيز في تنمية مهـارات استخدام الحاسوب عند الطلاب المتعثرين دراسياً بالصف السادس بدولة الكويت . ٣٠٢

د. محمد حمد العتل خالد حمد بليه العجمي

تقـويم برنـامـج التدريب الميـداني لطلاب قسم التربيـة الخاصة بجامعـة القصيم من وجهة نظر مديري المدارس والمتدربين . ٣٢٧

د. خالد بن سليمان صالح الصالحي

فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية فى خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد

د . السيد يس التهامي محمد
أستاذ التربية الخاصة المساعد
قسم التربية الخاصة –كلية التربية
جامعة عين شمس

د . رضا إبراهيم محمد الأشرم
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث

هدفت البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد؛ وتكونت عينة الدراسة من (١٠) من معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؛ واستخدمت الدراسة استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة (ترجمة وتقنين/الباحثان)، ومقياس الضغوط (إعداد / الباحثان)، ومقياس الرفاهية (إعداد / الباحثان)، وبرنامج قائم على اليقظة العقلية (إعداد / الباحثان)؛ وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المستخدم في تحسين اليقظة العقلية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد مما كان له أثر في خفض الضغوط، وتحسين الرفاهية لديهم.

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الضغوط، الرفاهية.

The Effectiveness of a Mindfulness-Based Program in Reducing Stress and Improving the Well-being of Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder

Abstract

The current study aimed to investigate the effectiveness of a mindfulness-based program in reducing stress and improving the psychological well-being of teachers of children with autism spectrum disorder. The study participants were 10 teachers of children with autism spectrum disorder in Riyadh, Saudi Arabia. The study used five-facet mindfulness Questionnaire (Standardized by the researchers), stress scale (prepared by the researchers), well-being scale (prepared by the researchers), and a program based on mindfulness (prepared by the researchers). The results of the study resulted in the effectiveness of the program in improving the mindfulness among teachers of children with autism spectrum disorder, which has the effect of reducing stress and improving their well-being.

Keywords: Mindfulness, Stress, Well-being.

مقدمة البحث:

تُعد الضغوط سمة من سمات حياة الإنسان، وهى تجربة فردية للغاية حيث أن الأحداث التي تسبب ضغوطًا لفرد ما قد لا تسبب ضغوطًا لفرد آخر وقد يرجع ذلك إلى خصائص الفرد وخبراته؛ كما أن الضغوط قد تكون لها بعض الفوائد الإيجابية حيث قد تكون بمثابة حافز وتحدى يدفع الفرد لإحداث تغييرات ايجابية في حياته مثل تعلم مهارات جديدة، وإجراء تغييرات في نمط حياته؛ وبناء على ذلك فقد تكون الضغوط ايجابية وهى ضرورية لمواجهة الفرد للتحديات اليومية التي يتعرض لها وتدفعه لتحقيق أهداف محددة، وقد تكون سلبية وفيها تفوق الضغوط قدرات الفرد؛ مما يؤثر بصورة سلبية عليه (Palmer,2005, p. 380).

ويفشل كثير من الأفراد في مواجهة الضغوط والتعامل معها (خاصة إذا استمرت لفترة طويلة) مما يؤثر بصورة سلبية على النواحي النفسية لديهم مثل زيادة مستوى أعراض الاكتئاب، والاستنزاف الانفعالي، وانخفاض الرفاهية النفسية، والاحتراق النفسي ويحدث ذلك بصورة خاصة لدى المعلمين (Sonnentag&Frese,2012, p. 453).

ومن المسلم به أن مهنة التدريس أحد أكثر المهن أهمية في المجتمع، وبدون نزاع يلعب المعلمون دورًا جوهريًا في تعليم الطلاب، ورغم ذلك فإن مهمة المعلمين لا تقتصر على نقل المعرفة فقط، ولكنها تتضمن أيضًا إكساب الطلاب السلوكيات الاجتماعية والثقافية المقبولة؛ وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن تعرض المعلمين للضغوط قد يؤدى بهم إلى عدم الرضا الوظيفي، ومشكلات الصحة النفسية؛ ولذلك فإن تمتع المعلمين بالصحة النفسية يُعد أمرًا ضروريًا وحاسمًا لنجاح الطلاب، والنظام التعليمي، والمجتمع بصورة عامة (Vesely, Saklofske & Leschied,2013, p.72).

وقد أكدت نتائج العديد من البحوث والدراسات على أن مهنة تعليم الطلاب ذوى الإعاقة تؤدى إلى تعرض المعلمين لمخاوف مهنية وانفعالية نتيجة تعرضهم للعديد من التحديات والمشكلات في تلك المهنة مثل تعليم الطلاب بصورة فردية، وضبط الفصل، والتواصل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة، والمشكلات السلوكية لدى الطلاب، وزيادة أعباء العمل؛ مما قد يكون له تأثيرات سلبية على المعلمين

مثل الشعور بالاغتراب عن المدرسة، والتغيب المستمر عن المدرسة، والاستنزاف الانفعالي، والضغوط النفسية؛ وبالتالي يكونون أكثر عرضة للتفكير المستمر في ترك مهنة التدريس لذوى الإعاقة (Benn, Akiva, Arel & Roeser, 2012, p.1477; Ghania, Ahmad & Ibrahim,2014, p.4).

وتؤدى التدخلات العلاجية إلى خفض الضغوط التي قد يعانى منها المعلمين، الأمر الذي يساعد في تحسين رفاهيتهم، وتقديم الرعاية المناسبة لطلابهم، وممارسة أدوارهم بصورة جيدة، وتساعد التدخلات القائمة على اليقظة العقلية في تحقيق ذلك (Benn et al.,2012, p.1477).

وتُعد اليقظة العقلية فرع من فروع علم النفس الإيجابي الذي تم اعتماده كفرع رسمي من علم النفس، والذي أحدث تغييرات وتحولات كبيرة في مبادئ وأفكار علم النفس التقليدي الذي يركز على الحد من الاضطرابات النفسية إلى التركيز على دراسة وتنمية المفاهيم الايجابية مثل الرفاهية، والرضا، والأمل، والتفاؤل، والسعادة في الوقت الحاضر (Lambert, 2015, p.7).

وتختلف التدخلات القائمة على اليقظة العقلية عن أنواع التدخلات الأخرى مثل العلاج السلوكي المعرفي والذي يتم فيه التركيز على تحديد الأفكار والمشاعر وتحليلها للتعرف على ما إذا كانت مفيدة وواقعية، وذلك على عكس العلاج القائم على اليقظة العقلية الذي يرى أن تحليل الأفكار والمشاعر غير ضروري ولا فائدة منه، بل من الأفضل أن يتم تقبلها دون تحليلها، وذلك من خلال تدريبات بسيطة يتعلم ويتدرب من خلالها الأفراد على التعرف على الأحداث والخبرات التي تحدث في الوقت الراهن (مثل الأحاسيس الجسمية، والأفكار، والمشاعر)، وتقبلها كما تحدث في الواقع (Spek, Ham, & Nyklicek, 2013, 247). وبصورة عامة تهتم اليقظة العقلية بالتركيز على اللحظة الحالية بما فيها من أفكار ومشاعر ضاغطة ومجهدة، وتقبلها كما هى دون الحاجة لتغييرها؛ وذلك على عكس أنواعًا عديدة أخرى من العلاجات التي تهتم بالماضي أو المستقبل (Kiep, Spek, & Hoeben, 2015, p. 638; Waters,2016, p. 41|).

ويُحسن التدريب على اليقظة العقلية الإدراك ما وراء المعرفي لدى الفرد، ويوجهه نحو ملاحظة ذاته، والإقرار والاعتراف الفوري بموضوعية المشاعر والانفعالات النفسية والجسمية الناتجة عن الخبرات التي يمر بها، مع عدم التسرع في إصدار أحكام واستجابات انفعالية تلقائية نحوها، ومن خلال ذلك المنظور الموضوعي غير المتحيز نحمى الفرد من التأثيرات السلبية الناتجة عن تلك المشاعر والانفعالات، مما يؤثر بصورة ايجابية على النواتج النفسية له (Graepael,2015, 14; Meppelink, Bruin, Wanders-Mulder, Vennik, & Bögels, 2016, p. 681).

وقد أكدت نتائج البحوث والدراسات المبكرة على أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية واعدة ومبشرة في تحسين الإدراك الانفعالي والتنظيم الذاتي، والوظائف التنفيذية، والحد من المشكلات السلوكية لدى الأطفال والكبار ذوى اضطراب طيف التوحد، كما أنها مفيدة أيضًا في خفض الضغوط والتوتر والقلق الذي يتعرض له معلمي ومقدمى الرعاية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، كما تساهم في تحسين التفاعل بين الوالدين وجميع أفراد الأسرة وأطفالهم ذوى اضطراب طيف التوحد (Keenan-Mount, Albrecht, & Waters, 2016, p.69)؛ ويتم ذلك من خلال تدريب الوالدين على إدراك التفاعلات غير السوية مع أطفالهم، وتدريبهم على التفاعل معهم بطريقة مقبولة دون استجابات انفعالية تلقائية تجاه سلوكيات أطفالهم (Cohen & Semple, 2010, p.148).

وبصورة عامة تركز تدريبات اليقظة العقلية على تعليم وتدريب الوالدين، أو المعلمين، أو الأطفال أنفسهم على ملاحظة ورصد الصعوبات التي يواجهونها دون ضرورة العمل على تغييرها؛ وبالتالى تستخدم اليقظة العقلية في تدريب المعلمين على إدراك وتقبل اتجاهاتهم السلبية تجاه الطلاب (مثل وجود طفل ذوى احتياجات خاصة) الأمر الذي قد يؤدى إلى خفض الضغوط والاحتراق النفسي لديهم (Kelly&Barnes-Homles,2013, p.18).

مشكلة البحث:

يتعرض أولياء أمور ومعلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد بصورة خاصة لكثير من العوامل التي تزيد من احتمال تعرضهم للضغوط مثل أعراض اضطراب طيف التوحد والتي تتضمن مشكلات الكلام واللغة، ومشكلات التواصل، والقصور الاجتماعي، وقصور التنظيم الذاتي، وكذلك المشكلات السلوكية لهؤلاء الأطفال مثل العدوان، ونوبات الغضب، وسلوكيات التحدي؛ مما يؤدى إلى معاناة الوالدين والمعلمين وتعرضهم لكثير من التحديات الاجتماعية والانفعالية بسبب تعدد وتنوع أدوارهم في الرعاية التي يقدمونها لهؤلاء الأطفال، وترتبط تلك الضغوط التي يتعرضون لها بأدوارهم المتعددة؛ مما يؤثر بصورة سلبية على الصحة النفسية، والرفاهية، وجودة الحياة الوالدية والتدريسية (Bluth, Roberson, Billen, & Sams, 2013, p.196). وقد أشارت نتائج العديد من نتائج البحوث والدراسات الحديثة إلى أن مقدمى الرعاية (مثل المعلمين والوالدين) للأطفال ذوى الاضطرابات النمائية مثل اضطراب طيف التوحد معرضون لخطر الإصابة بالضغوط بدرجة كبيرة مما يؤثر بصورة سلبية على الرفاهية لديهم (Lovell&Wetherell,2016,2)؛ ومن هذه الدراسات دراسة Mapfumo, Mukwidzwa, & Chireshe, (2014) التي أكدت نتائجها على أن مستويات الضغوط لدى معلمي ذوى الإعاقة مرتفعة بصورة عامة، كما أنها أكثر انتشارًا لدى المعلمات مقارنة بالمعلمين. وبصورة خاصة يعانى معلمي الطلاب ذوى اضطراب طيف التوحد من مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية، والاحتراق النفسي مقارنة بمعلمي الطلاب العاديين؛ وذلك بسبب الطبيعة المعقدة لذلك الاضطراب (Romano,2016, p.30).

وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى فاعلية التدخلات القائمة على اليقظة العقلية المقدمة للوالدين في خفض حدة التوتر، والضغوط، والقلق، والاكتئاب، وتحسين الرفاهية لدى أولياء أمور الأطفال ذوى الإعاقة بصورة مباشرة، وخفض المشكلات السلوكية لدى أطفالهم بصورة غير مباشرة، وتحسين العلاقات والتفاعلات الايجابية بين الوالدين وأطفالهم (Crnic, Neece, McIntyre, Blacher, & Baker, 2017, p.40).

ويمكن أن تساعد التدخلات القائمة على اليقظة العقلية معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد في خفض التوتر والضغوط التي يتعرضون لها، وتحسن كفاءتهم الذاتية، وشعورهم بالكفاءة التدريسية، وضبط وتنظيم انفعالاتهم، كما أن لها آثارًا ايجابية غير مباشرة على طلابهم ذوى اضطراب طيف التوحد من حيث تحسن حالتهم النفسية والاجتماعية (Keenan-Mount et al.,2016, p.71).

ومنذ ظهور التدخلات القائمة على اليقظة العقلية قامت أغلب الدراسات والبحوث الأجنبية باستخدامها لخفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى والدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وندر استخدامها مع المعلمين، ومن أمثلة الدراسات التي استخدمت اليقظة العقلية لخفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى والدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد دراسة كل من: Anclair, Hjärthag, & Hiltunen (2017); Cachia, Anderson, & Moore (2014); Conner& White (2014); Conner (2013); Dykens, Fisher, Taylor, Warren, &Miodrag (2014); Ferraioli & Harris (2013); Hwang, Kearney, Klieve, Lang, & Roberts (2015); Jones, Hastings, Totsika, Keane, & Rhule (2014)

وبالنظر إلى محدودية البحوث والدراسات التي استخدمت التدخلات القائمة على اليقظة العقلية مع المعلمين؛ فإنه توجد حاجة ماسة لإجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تهدف إلى استخدام البرامج القائمة على اليقظة العقلية مع المعلمين، والتي قد تؤدى إلى إنشاء وتكوين علاقات ايجابية مع طلابهم، وبناء الثقة بينهم، وإدارة الفصول المدرسية بطريقة صحيحة؛ الأمر الذي قد يسهم في خفض حدة التوتر والقلق والضغوط وتحسين الرفاهية لدى المعلمين مما يؤثر بصورة ايجابية على سلوكيات طلابهم (MCDougall,2016, p.3).

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي: هل يمكن خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج قائم على اليقظة العقلية؟

هدف البحث:

استهدف البحث الحالي خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج قائم على اليقظة العقلية.

أهمية البحث:

من الضروري العمل على وقف والتخلص من الضغوط التي يشعر بها المعلمين؛ لأنهم هم المسئولين عن رعاية الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي، وبالتالي فإن استمرار تعرضهم لتلك الضغوط ينتج عنه صعوبة تسهيل التحصيل الأكاديمي للطلاب، كما أنهم لا يستطيعون إدارة العملية التعليمية على نحو فعال مما يؤثر بصورة مباشرة وسلبية على عملية التعليم والتدريس (Triantoro,2014, p.51). وتبدو أهمية البحث الحالي في:

(١) تُعد البحث الحالي – في حدود علم الباحثان- من أوائل الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة اليقظة العقلية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

(٢) توفير المزيد من المعلومات والحقائق حول مصطلح اليقظة العقلية، الأمر الذي يساعد في تصميم العديد من البرامج القائمة على اليقظة العقلية للمعلمين، والوالدين، والطلاب.

(٣) إعداد وتصميم مقياسين هما مقياس الضغوط؛ ومقياس الرفاهية؛ وترجمة وتقنين استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة.

(٤) تصميم وتطبيق برنامجًا قائم على اليقظة العقلية يُسهم في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

(٥) يُسهم برنامج الدراسة الحالي في تلافى النتائج السلبية المترتبة على الضغوط سواء بالنسبة للمعلمين، أو الطلاب، أو العملية التعليمية ككل.

(٦) يُسهم برنامج البحث الحالي في تعزيز رفاهية المعلمين الأمر الذي قد يؤدى إلى تعزيز رفاهية الطلاب، وصحتهم النفسية.

مصطلحات البحث:

١ـ اليقظة العقلية :تعرف اليقظة العقلية بأنها القدرة على توجيه الانتباه بصورة عمدية إلى التجارب والخبرات التي تحدث في اللحظة الراهنة، وتقبلها، دون

التسرع في إصدار أحكامًا عليها، مع المحافظة على الهدوء في جميع المواقف والأوقات (Janssen, Kan, Carpentier, Sizoo, Hepark, Grutters, Donders, Buitelaar, &Speckens,2015, p. 2).

٢ـ **الضغوط** Stress: تعرف الضغوط بأنها حالة من عدم التوازن بين قدرات الفرد ومتطلبات البيئة نتيجة تعرضه للمواقف والخبرات غير السارة (مصادر الضغوط) مما يؤثر بصورة سلبية على الجوانب الجسمية والنفسية والانفعالية لديه(Strickland,2016, p.633)

٣ـ **الرفاهية** Well: تعرف رفاهية الفرد على أنها نقطة التوازن بين مجموع الجوانب الفردية (النفسية والاجتماعية والسلوكية)، والتحديات التي يواجهها (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders,2012, p.225).

الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري للبحث الحالية عرض تفصيلي لمفاهيم الدراسة وهى اليقظة العقلية، والضغوط، والرفاهية النفسية.

أولاً: اليقظة العقلية:

تعريف اليقظة العقلية:

من الجدير بالذكر الإشارة إلى أن تعريفات اليقظة العقلية تختلف باختلاف التخصصات، فعلى سبيل المثال يهتم المتخصصين في المجال الاجتماعي بكيفية دعم وتعزيز اليقظة العقلية لتحسين نمو وتطور الذات المهنية والمساهمة في العمل الاجتماعي، ويهتم المتخصصين في مجال علم النفس بدعم وتعزيز اليقظة العقلية لتحقيق الصحة النفسية للأفراد، كما يهتم المتخصصين في المجال التعليمي بدعم وتعزيز اليقظة العقلية لتوفير مناخ ملائم للطلاب ليستطيعوا التعبير عن تجاربهم وخبراتهم بصورة شاملة (Harris, 2017, p. 121).

عرف Winning & Boag (2015, p. 492) اليقظة العقلية بصورة عامة على أنها حالة عقلية يستدل عليها من خلال عدم التسرع في إصدار الأحكام، وتركيز الانتباه على اللحظة الحالية. ويعنى عدم التسرع في إصدار الأحكام القيام برصد وملاحظة الأفكار والمشاعر والأحاسيس الجسمية دون التأثر بها أو

الاستجابة بناءً عليها وذلك من خلال مزيد من تقييمها وتقبلها، ويعنى التركيز على اللحظة الحالية متابعة اللحظة الحالية فقط وعدم التفكير في الخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية.

وذكر Lambert(2015,8) أن اليقظة العقلية هي الانتباه والاهتمام بطريقة معينة وقصدية على الخبرات الحالية، دون إصدار أحكامًا عليها؛ ويتضمن ذلك التعريف ثلاثة مبادئ هى أولاً: أن اليقظة العقلية عملية نشطة تتضمن الانتباه النشط الذي يؤدى إلى الإدراك، وثانيًا: التركيز على الحاضر وليس الماضي أو المستقبل، وثالثًا: تقبل الخبرات والأحداث الحالية وعدم إصدار أحكامًا عليها ودون التفكير فيما إذا كانت تلك الخبرات والأحداث جيدة أو سيئة، مهمة أو غير مهمة.

وأكد Groves (2016, p.289); Spek et al.,(2013, p.247) على أن اليقظة العقلية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمفهوم التقبل، وتشير إلى تركيز الانتباه على الخبرات التي تحدث في الوقت الحاضر، وتقبلها كما تحدث في الواقع، وعدم إصدار أحكامًا عليها، مع الفضول، والانفتاح؛ وتتضمن تلك الخبرات الأفكار والمشاعر التي يتم تقبلها على أنها ظواهر عقلية مؤقتة دون الحاجة إلى تحليل مضمونها ومحتواها، ودون الحاجة لتغييرها أيضًا.

وأشار Wong, Mak, & Liao (2016, p.1391)إلى أن اليقظة العقلية هى وعى وإدراك الفرد بالتجارب والخبرات الحالية (ايجابية، سلبية، محايدة) وتقبلها دون الحكم عليها؛ مما يساعده على تقبل الخبرات والأحداث السلبية برباطة جأش كما توجد في الحاضر.

وعرف Perry-Parrish, Copeland-Linder, Webb, Shields, & Sibinga (2016, p.102) اليقظة العقلية بأنها تركيز الانتباه على الأحداث الحالية، وعدم التسرع في إصدار أحكامًا عليها؛ وتهدف اليقظة العقلية إلى تحسين الإدراك وتحقيق التوازن لدى الفرد بين ما يشعر به داخليًا وما يتعرض له خارجيًا؛ مما يؤدى إلى اكتسابه القدرة على تنظيم الذات، والتكيف مع الأحداث والخبرات والمواقف الضاغطة والمؤلمة والمجهدة التي يتعرض لها.

ورأى O'Toole, Furlong, McGilloway, & Bjørndal (2017, p. 2) أن تعريف اليقظة العقلية يتضمن عنصرين رئيسيين، يتضمن العنصر الأول تنظيم الذات للانتباه للخبرة الحالية بطريقة مباشرة، ويتضمن العنصر الثانى اعتماد توجه معين نحو الخبرة الحالية يتميز بالانفتاح، والتقبل، وعدم الحكم عليها.

وذكر DaPaz & Wallander (2017,2) أن اليقظة العقلية هي عملية من الإدراك العمدي للخبرات والأحداث التي يتعرض لها الفرد، دون التسرع في إصدار أحكامًا تقييميه عليها، مع تقبل الفرد لأفكاره ومشاعره الموجودة في اللحظة الحالية من خلال التفكير والتأمل فيها بدلاً من الاستجابة المباشرة لها.

أكد Klingbeil, Fischer, Renshaw, Polakoff, Ben, Willen-brink, Copek, &Chan(2017, p.71) على أن اليقظة العقلية هى عملية سلوكية تتضمن تدريب الفرد على تركيز انتباهه على المثيرات المحيطة به في اللحظة الراهنة، والانتباه لاحدى تلك المثيرات دون التسرع في إصدار أحكامًا عليها.

مكونات اليقظة العقلية:

اقترح Young نموذج يتكون من ثلاثة عناصر لليقظة العقلية يعرف بنموذج CCE يتكون من ثلاثة مهارات هي: التركيز Concentration، ويتم من خلال البدء في ملاحظة مكان وموضوع الاهتمام والانتباه، ويجب أن يصبح الأفراد قادرين على التركيز على ما هو وثيق الصلة في لحظة معينة، وتزيد فاعلية اليقظة العقلية بزيادة التركيز؛ الوضوح الحسي Sensory clarity، وهو القدرة على فهم وإدراك التجربة والخبرة الحسية التي يمر بها الفرد مباشرة دون أن يكون مقيدًا بالأفكار والأحكام حولها؛ ويؤدى ذلك إلى قدرته على الاستجابة الفعالة بدلاً من تكرار نفس الاستجابات السابقة (مثل الغضب)؛ الإجماع Equanimity، وهى حالة من التوازن الداخلي التي لا تتضمن قمع التجربة أو الخبرة، ويؤكد ذلك العنصر (الإجماع) على ضرورة تقبل التغيرات المستمرة في طبيعة الخبرات التي يتعرض لها الفرد من خبرات سارة إلى خبرات غير سارة، وعدم مقاومة تلك التغيرات أو التشبث بهذه الخبرات (Barratt,2017, 56).

ويرى Kabat-Zinn أن اليقظة العقلية تتكون من ثلاثة مكونات رئيسية هى:القصد (الهدف) Intention، ويتضمن معرفة وإدراك الفرد لماذا يفعل؟، وسبب ما يفعل (سبب استجاباته)؟ ويساعد ذلك المكون في تحسين الاستبصار الذاتى، والتنظيم الانفعالي لدى الفرد؛ الانتباه Attention، ويتضمن تركيز الفرد بشكل كامل على الخبرة التي يمر بها في اللحظة الحالية بدلاً من التفكير في الأحداث الماضية أو التوقعات المستقبلية (الماضى أو المستقبل)؛ الاتجاه (الأسلوب) Attitude، ويتضمن دعم وتعزيز قدرة الفرد على البقاء هادئًا، وتقبل الخبرات التي يمر بها (Harris,2017, 122).

العوامل المؤثرة في اليقظة العقلية:

توجد مجموعة كبيرة ومُنوعة من العوامل والمتغيرات التي تؤثر على مستوى اليقظة العقلية لدى الفرد مثل خصائصه النفسية، وتصرفاته السلوكية، وتنشئته الاجتماعية؛ ولذلك فإنه يجب على البحوث والدراسات المستقبلية أن تعمل على التحكم وضبط هذه العوامل بشكل دقيق لتحديد طبيعة اليقظة العقلية باعتبارها بناء مستقل (Guendelman, Medeiros, & Rampes, 2017,2).

ويمكن اعتبار اليقظة العقلية بمثابة انعكاس داخلى للعلاقات بين الوالدين وأطفالهم، وقد تؤثر العلاقات والتفاعلات السلبية على نمو وتطور اليقظة العقلية، فقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لسوء المعاملة الوالدية قد يجدون أن ممارسة اليقظة العقلية عملية صعبة وغير طبيعية؛ كما أن سوء المعاملة النفسية من قبل الوالدين لأطفالهم ترتبط وتؤدى بصفة خاصة إلى آثار سلبية على مستوى نمو الأطفال الاجتماعي والانفعالي؛ الأمر الذي قد يؤدى إلى صعوبة اكتساب ونمو وتطور اليقظة العقلية لديهم (Arslan, 2017, 58).

تقييم اليقظة العقلية:

يُعد التقييم الكمى لليقظة العقلية من الأمور المعقدة، ورغم ذلك فقد تم القيام بتحديد وتقييم اليقظة العقلية من خلال مقاييس التقدير الذاتية، والمقاييس السلوكية، كما تم أيضًا استخدام التقارير الذاتية غير المباشرة التي تهتم بتقييم البناء النفسي مثل المرونة النفسية، ولأنه يعتقد أن اليقظة العقلية عبارة عن خبرة داخلية فإن تلك التقارير الذاتية تتضمن أسئلة موجهة للفرد عن أفكاره ومشاعره وتقديم

تقريرًا عنها، وعلى الرغم من أن تلك التقارير الذاتية تُعد من أكثر الأساليب والطرق المستخدمة في تقييم اليقظة العقلية، إلا أنه تم استخدام أساليب وطرق أخرى مثل الاستبيانات، والمذكرات اليومية،كما يمكن تقييم اليقظة العقلية من خلال ملاحظين خارجيين، ورغم ذلك فإن مثل تلك الأساليب والطرق تكون قدرتها على وصف الخبرة الداخلية للفرد محدودة (Eklund, O'Malley,&Meyer,2017, 103). وقد يتم استخدام الاستقصاءات لتقييم اليقظة العقلية من خلال إجراء مقابلات نوعية غير رسمية مع أباء وأمهات الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد (Keenan-Mount, et al.,2016, p.69)

وبصورة عامة عند القيام بتقييم اليقظة العقلية يتم التركيز على الإدراك ما وراء المعرفى، والتنظيم الانفعالي، واتجاهات وسلوكيات التواصل؛ بهدف التعرف على الاستجابات للأفكار والمشاعر، وإدراك اللحظة الحالية، والملاحظة المرتبطة بالاعتراف بالتغيرات الداخلية والخارجية مثل الأفكار والمشاعر والأحاسيس، والاستجابة لها، مع تركيز الانتباه على اللحظة الراهنة وأنشطة الفرد في الوقت الحالي، وقبولها، وعدم إصدار أحكامًا عليها (Graepel,2015, p.14).

ومن أكثر المقاييس والأدوات استخدامًا وشهرة في تقييم اليقظة العقلية ستبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة -Five Fact Mindfulness Questionnaire (FFMQ) (Baer, et al.,2006)، ويهدف لتقييم خمسة عوامل مشتقة من بناء اليقظة العقلية هى الملاحظة، والوصف، والتصرف بوعى، وعدم الحكم على الخبرة الداخلية، وعدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل) (Brown, Marquis, & Guiffrida, 2013,101).

فنيات التدريب على اليقظة العقلية:

غالبًا ما يستغرق التدريب على اليقظة العقلية مدة ثمان أسابيع وتزداد هذه المدة عند ممارستها مع بعض الأفراد مثل ذوى اضطراب طيف التوحد مقارنة بالأفراد العاديين، وتستخدم فيها تدريبات مُنوعة مثل التأمل، والتنفس، ومسح الجسم، ويمكن ممارسة تدريبات اليقظة العقلية من بُعد مثل تدخلات اليقظة العقلية باستخدام الانترنت، وذلك مع الأفراد الذين يعانون من ضيق الوقت أو مشكلات التنقل أو بسبب العادات والتقاليد الاجتماعية والثقافية (Hourston&Atchley,2017, p.331).

وتساعد اليقظة العقلية الأفراد على اكتساب القدرة على التنظيم الذاتى من خلال تدريبهم على التنفس الهادئ، والتوقف، والتفكير، وتحديد ما يحتاجون إليه في اللحظة الراهنة، وتدريبهم على تركيز الانتباه على الأشياء التي يقومون بها أو يفكرون فيها دون إصدار أحكام على الأحداث والخبرات التي يمرون بها، أو محاولة تغييرها (Hartigan,2017, p.154).

ويمكن أثناء تدريب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة على اليقظة العقلية استخدام الأنشطة القصصية، والدرامية، وأنشطة الاسترخاء، وسرد القصص مع وجود دُمى مما قد يساعد في تدعيم اليقظة العقلية والطاقة الايجابية لديهم (Harris,2017, p.122)؛ كما يتضمن التدريب على اليقظة العقلية استخدام الواجبات المنزلية، وتقديم إرشادات على أقراص صوتية، وتدريبات مثل اليوجا، والتأمل (Crnic et al.,2017, p.40). وبصورة أساسية تتضمن فنيات اليقظة العقلية تدريبات تؤدى إلى تركيز الفرد بشكل عمدى على الخبرة الحالية التي يتعرض لها، دون نقد ذاتى، أو سرعة إصدار الحكم، والهدف من تلك التدريبات مساعدة الفرد على تقبل الخبرات غير السارة دون محاولة تغييرها، أى الوصول إلى حالة من التوازن بين رغبة الفرد في التغيير وتقبل الخبرات الواقعية غير السارة التي يواجهها ويتعرض لها (Perry-Parrish et al.,2016, 103)؛ وفيما يلى عرض لبعض التدريبات المستخدمة في التدخلات القائمة على اليقظة العقلية:

١. **التنفس اليقظ المدرك** (**الوعى بالتنفس**) MindfulBreathing: يدعم التنفس الهادئ تكامل الدماغ، ويساعد في تحسين الانتباه، والإدراك الذاتي، وتوفير الهدوء مما يسهم في خفض حدة الضغوط التي يتعرض لها الفرد؛ وفيه يتم توجيه الأفراد على التركيز والانتباه على عملية التنفس وملاحظة تدفق الهواء بشكل طبيعي داخل وخارج الجسم من خلال توجيههم للجلوس بشكل مريح مع وضع اليدين على الساقين وغلق العينين –وفى حالة الأطفال الذين لا يريدون غلق أعينهم يتم توجيههم للتركيز على شيء معين مثل صورة- ثم التدريب على التنفس (الشهيق والزفير) الاسترخائى الهادئ من خلال الفم ثم الأنف عدة مرات، وتوجيه انتباههم لارتفاع وانخفاض البطن أثناء ممارسة عملية التنفس. ويساعد التنفس بهذه الطريقة على التركيز والاسترخاء؛ ويجب أن يحافظ

القائم بالتدريب على أن يكون صوته لطيفًا وهادئًا عند توجيه تعليماته لممارسة التنفس، مع توفير مناخ هادئ خالى من الضوضاء (Bluth et al.,2013,205 ; Harris,2017,124).

٢. **إدراك الحواس**: ويتضمن الانتباه لجميع الحواس، وإدراك وتقدير الفرد لما يراه، ويسمعه، ويتذوقه، ويستنشقه، ويشعر به؛ ويستخدم تدريب الأكل اليقظ Mindful Eating إدراك الحواس أيضًا، ويستخدم مع الكبار، ويُعد من تدريبات اليقظة العقلية، ويتم ممارسة هذا التدريب من خلال استخدام قطعة واحدة من الفاكهة (على سبيل المثال تفاح)، ويتم تشجيع العميل على الجلوس بشكل مريح مع التركيز على أحاسيسه الجسمية من خلال تركيزه على شكل الفاكهة وملمسها، وفى وقت لاحق يركز على رائحتها وطعمها... ألخ، ويذكر المرشد للعميل إنه في حالة إذا انصرف انتباهه بعيدًا عن تناول الفاكهة الموجودة معه الآن وورد إلى ذهنه أفكارًا أو مشاعر غير سارة فيجب عليه أن يذكرها ويعترف بها دون إصدار أحكامًا عليها أو على نفسه، ثم يعود مرة أخرى بلطف وهدوء لتجربة تناول الفاكهة (Harris,2017, 125 ; Brown et al.,2013,99).

٣. **التأمل**: والذي يؤدى إلى هدوء العقل، ويساعد على خفض ضغط الدم، والتوتر، والاجهاد، والضغوط، كما يساعد في تحسين القدرة على الإدراك الذاتى. وفى حالة الكبار يمارس المرشد العناصر الأساسية لليقظة العقلية والتى تتضمن توجيه العقل البشرى للعملاء ليصبح مشغولاً عن التفكير في الماضى أو التخطيط للمستقبل أو إطلاق أحكام على التجارب والخبرات اليومية التي يتعرض لها، كما يتم تعريفهم بأنهم ليسوا هم فقط الذين يفشلون ولا يستطيعون العيش في الحاضر بشكل كامل. وبعد ذلك يوجه المرشد العملاء لممارسة التأمل من خلال تدريبهم مثلاً على الجلوس الهادئ وملاحظة ورصد أى شيئ يدخل في مجال إدراكهم مثل الأفكار والانفعالات والأحاسيس، وعدم ممارسة أى رد فعل أو استجابة انفعالية أو إصدار أحكام بناءً عليها، مع الحرص على ممارسة التنفس الاسترخائى الهادئ، مع خفض الاضواء، والاستماع للموسيقى الهادئة (Brown, et al.,2013, 99 ; Harti-gan,2017,155). ويتعلم الوالدين من خلال ممارسات التأمل اليومية أن يكونوا هادئين عند مواجهة الخبرات غير السارة، وأن يعملوا على توفير وتحقيق الهدوء لجميع أفراد الأسرة أيضًا (Oord, Bo¨gels, &Peijnenburg, 2012,140).

٤. **مسح الجسم** : وفيه يتم تدريب الفرد على الانتباه للأحاسيس الجسمية من خلال قيامه بمسح الجسم بطريقة منهجية لتركيز انتباهه على أجزاء مختلفة من الجسم وصولاً للإدراك الكامل للجسم (بدءًا من أصابع القدم وصولاً إلى الرأس)، مع توجيه الفرد للتفكير في شيئ آخر غير الخبرة التي يواجهها، وبالتدريج يتم تدريبه على التحول والاتجاه نحو الخبرات الصعبة والمؤلمة وتقبلها، وأخيرًا تدريبه على البقاء ومواجهة تلك الخبرات ; Bluth et al.,2013,204) Groves,2016, 290)

٥. **الإدراك الوالدى** : وفيه يتم تدريب الوالدين على الانتباه لطفلهم بطريقة خاصة وبصورة عمدية هنا والآن، وبدون إصدار أحكام، وخفض ردود أفعالهم واستجاباتهم التلقائية السلبية (Oord et al.,2012,140).

ويصنف البعض الفنيات المستخدمة في تحسين وتطوير اليقظة العقلية إلى ممارستين رئيسيتين هما الأولى الممارسات الرسمية: ويتطلب لممارستها وتنفيذها أوقاتًا وأماكن بعيدة عن الأماكن التي تمارس فيها أنشطة الحياة اليومية، ويستخدم في تلك الممارسات التأمل بأنواعه المختلفة (التأمل أثناء الحركة، التأمل أثناء الجلوس)؛ والثانية: الممارسات غير الرسمية: ويمارسها الأفراد أثناء مشاركتهم في أنشطة الحياة اليومية، ويستخدم فيها بعض الممارسات مثل مراقبة الذات أثناء أداء الأنشطة اليومية. وبصفة عامة تتم ممارسة اليقظة العقلية وفق الخطوات التالية: الأولى، أوقف: وقف ما يتم القيام به؛ الثانية، لاحظ: حتى تصبح مدركًا للخبرة التي تمر بها بصورة فورية؛ العودة: العودة مرة أخرى وباستمرار لنقطة التركيز (البعيدة عن الخبرة التي تواجهها) (Barratt,2017, 56).

استخدامات اليقظة العقلية:

تم استخدام التدخلات القائمة على اليقظة العقلية مع العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة، كما تم استخدامها أيضًا مع أولياء الأمور والمعلمين ومقدمى الرعاية؛ وذلك بهدف تحسين الجوانب النفسية لديهم، وخفض المشكلات والاضطرابات التي يعانون منها. وبصورة عامة قد يؤدى التدريب على اليقظة العقلية إلى العديد من التغيرات الإيجابية على الجوانب النفسية مثل تحسين مرونة الانتباه، وخفض شدة ودرجة الاستجابات الانفعالية، وعدم الاستجابة بناء على الأفكار التلقائية الفورية، وتحسين القدرة على التعلم، وتحسين الدافعية للعلاج (Perry-Parrish et al., 2016, 103).

وتؤدى التدخلات القائمة على اليقظة العقلية إلى توفير فرص التواصل والتفاعل بين المعلمين والأطفال؛ مما يؤدى إلى زيادة ايجابياتهم داخل الفصول المدرسية، كما أنها تساعد المعلمين في التواصل مع أسر الأطفال لدعم تعلم أطفالهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم؛ كما تؤدى ممارسات اليقظة العقلية إلى دعم النمو المعرفى، ومهارات الانتباه، والتنظيم الذاتى، والشعور بالهدوء، والتوازن، والثقة بالنفس، والدافعية للتعلم، وتعزيز المرونة لدى الأطفال (Harris,2017, 122).

وتستخدم التدخلات القائمة على اليقظة العقلية في علاج العديد من الحالات والاضطرابات مثل اضطرابات الأكل، والوسواس القهرى، ومتلازمة القولون العصبى، والقلق، والاكتئاب، والضغوط، واضطراب المزاج، واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب طيف التوحد لدى البالغين (Groves,2016, 290; Waters,2016, 41)؛ كما تساعد في خفض ضغط الدم المرتفع، وتنظيم معدل ضربات القلب، وتحسين النوم، والهدوء، والاسترخاء، والوظائف التنفيذية، والمهارات الاجتماعية، والانتباه؛ كما تؤدى أيضًا إلى تحسين الرفاهية النفسية، وتقدير الذات، والتفاؤل، والسعادة، والحد من الاستجابات الانفعالية اللاإردية للضغوط (McDougall,2016, 17).

وتؤدى استراتيجيات التدخل القائمة على اليقظة العقلية إلى خفض القلق، والاكتئاب، والغضب، والسلوك العدوانى، واجترار الذات لدى المراهقين والراشدين ذوى اضطراب طيف التوحد مرتفع الأداء، كما تساعدهم في تحسين القدرة على الإدراك الذاتى، والتعبير عن المشاعر والانفعالات وتنظيمها، وتقبل انفعالات الآخرين، والتعاطف معهم ومع الذات، حيث أنهم يعانون من قصور في التماسك المركزى، والوظائف التنفيذية كالتخطيط والمرونة، ومن المعروف أن ممارسات اليقظة العقلية ترتبط بصورة ايجابية بالمرونة المعرفية (Lambert,2015, 21; Maisel et al.,2016, 698).

كما يساعد تدريب الوالدين على ممارسات اليقظة العقلية في تعليمهم ابطاء معدل ردود أفعالهم واستجاباتهم، وممارسة التنفس الاسترخائى قبل الاستجابة للسلوكيات المُشكلة التي يمارسها أطفالهم والتى قد تدفع الوالدين إلى استجابة انفعالية اندفاعية غير مرغوبة؛ بالإضافة إلى مساعدتهم على تقبل أطفالهم وعدم التسرع في إصدار أحكامًا عليهم وعلى سلوكياتهم؛ مما يؤدى إلى خفض الضغوط التي يتعرضون لها، وزيادة وتحسين التفاعل الإيجابى مع أطفالهم

(Bruin, Blom, Smit, Steensel, & Bögels, S.M.,2015, 907)؛ كما تؤثر تدريبات اليقظة العقلية المقدمة للوالدين بصورة غير مباشرة في الحد من مشكلات أطفالهم السلوكية مثل العدوان الموجه نحو الذات، والعدوان الموجه نحو الآخرين، وتدمير الممتلكات (Tagg,2015, 9).

كما يؤثر تدريب المعلمين على ممارسات 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 الجسمية لديهم (Cachiaetal.,2016,3;Neff&Faso,2015,939;McDougall,2016,19).

ثانيًا: الضغوط:

تعريف الضغوط:

أشار Lerner&Steinberg(2009, p.272) إلى أن الضغوط مفهوم قديم لن يختفى أو يتلاشى رغم كثرة الانتقادات الموجهة لبنائه وتركيبه. ويذكر أن المنظور المعرفى للضغوط يرى أنها تعتمد على درجة تصور وإدراك الفرد للمطالب البيئية، حيث أن الفرد الذي يعانى من الضغوط يدركها ويقيمها على أنها مهددة ومتحدية لقدراته، وأنها تشمل جميع الحالات والأوضاع البيئية التي تهدد وتضر بالقدرات البيولوجية والنفسية للفرد.

وعرف Thackery & Harris (2012, p.288) الضغوط النفسية بأنها محفز يثير استجابة جسمية أو نفسية تنتج عن التعرض لأعباء ومسئوليات ومطالب ملحة وزائدة تفوق قدرات الفرد.

وذكر Kerr (2013,17) أن الضغوط تنتج عن التعاملات والتفاعلات التي تنشأ بين الفرد والبيئة، وخاصة تلك التفاعلات التي لا يوجد بها توازن بين قدرات الفرد والتحديات البيئية المدركة. ويعرف الضغوط النفسية لدى المعلمين بأنها تجارب غير سارة يتعرضون لها وينتج عنها استجابة نفسية سلبية مثل معاناتهم من القلق، والتوتر، والإحباط أو الاكتئاب والتى تعود إلى بعض جوانب عملهم كمعلمين.

وأكد Mapfumo, et al.,(2014, p.187) على أن الضغوط تشير إلى حالة فسيولوجية ونفسية سلبية تنتج عن العديد من العوامل مثل العوامل الموجودة في بيئة عمل الفرد (الضوضاء، الرتابة والملل، المناخ السلبى لبيئة العمل).

وأشار Skaalvik & Skaalivk (2015, p.182) إلى أن الضغوط النفسية تشير إلى خبرة وتجربة انفعالية ذاتية سلبية غير سارة تنتج عن جوانب ومتطلبات العمل، وبالتالى فقد يعانى المعلمين من الضغوط إذا لم تتناسب متطلبات وظيفتهم كمعلمين مع قدراتهم المدركة لتلبية متطلبات العمل التعليمي؛ الأمر الذي يؤدى إلى ارتفاع مستوى الاستنزاف والانهاك الجسمى والنفسي لديهم.

وذكر Romano(2016,30) أن المدخل النفسي في تعريف الضغوط يركز على التفاعل الذي يحدث بين الفرد وبيئته، وأنها تحدث لدى الفرد نتيجة عدم توافر الموارد اللازمة لتلبية المتطلبات والمطالب المفروضة عليه.

ورأى Strickland(2016,633) أن الضغوط هى حالة من عدم التوازن بين قدرات الفرد ومتطلبات البيئة نتيجة تعرضه للمواقف والخبرات غير السارة (مصادر الضغوط) مما يؤثر بصورة سلبية على الجوانب الجسمية والنفسية والانفعالية لديه.

وأشار Tamannaifar & Golmohammadi (2016,12) إلى أن الضغوط هى متغير نفسي يرتبط بالوظيفة التي يشغلها الفرد، وأنها تنتج عن التفاعل بين ظروف بيئة العمل وخصائص الفرد، بحيث تفوق مطالب العمل والوظيفة قدرات الفرد، ولا يستطيع تحملها.

انتشار الضغوط:

وفقًا لإحصائيًات الجمعية الأمريكية للضغوط فإن حوالي ٤٣٪ من جميع البالغين يعانون من مشكلات صحية تنتج عن تعرضهم للضغوط، وأن حوالي ٧٥-٩٠٪ من الأفراد الذين يذهبون لأخصائي الرعاية الأولية يكون بسبب الشكاوى المرتبطة بالضغوط التي يتعرضون لها، كما أن حوالي نصف الموظفين الأمريكيين تقريبًا يعانون من أعراض الضغوط (Krapp,2013,2346).

وتُعد مهنة التعليم من أكثر المهن المسببة للضغوط، ويعتقد حوالي ثلث المعلمين أنها مهنة مرهقة للغاية، وينتج عنها ضغوطًا كثيرة؛ وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط مقارنة بمعلمي التعليم العام (Kerr,2013, 21; Tamannaifar&Golmohammadi,2016, p.13).

العوامل المؤدية للضغوط:

أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن الضغوط التي يتعرض لها المعلمين والتي قد تؤدى بالبعض منهم لترك مهنة التدريس ترتبط بكل من المواقف الحياتية للمعلمين، وخصائصهم الشخصية، وظروف العمل داخل المدرسة مثل النظام المدرسي الصارم الذي لا يتيح للمعلمين المرونة في التعامل مع الطلاب، وإدارة المدرسة بطريقة تسلطية، وانخفاض التقدير الاجتماعي للمعلمين وبخاصة في الدول النامية، وانخفاض المرتبات، وانخفاض أو عدم وجود دعم حكومي، ونقص الموارد والتجهيزات، وزيادة أعداد الطلاب في الفصول، ونقص فرص التدريب، وسلوكيات الطلاب السلبية، والمشكلات مع الزملاء وإدارة المدرسة؛ كما قد تؤثر بعض العوامل الشخصية للمعلمين مثل العمر، والجنس، وسنوات الخبرة على مستوى ودرجة الضغوط التي قد يتعرضون لها (Mapfumo et al.,2014, 187; Skaalivk&Skaalvik,2015, p.182; Romano,2016, p.37).

وفى مجال التربية الخاصة، يتعرض معلمي الطلاب ذوى الإعاقة لكثير من العوامل التي قد تؤدى إلى شعورهم بالتوتر والضغوط مثل انخفاض المستوى المعرفى للطلاب، أو تعليم طلاب ذوى قدرات معرفية مختلفة، وزيادة أعداد الطلاب في الفصول، والتعامل اليومى مع سلوكيات الطلاب غير التكيفية، والمشكلات والاضطرابات التي يعانى منها الطلاب ذوى الإعاقة مثل المشكلات الصحية والاضطرابات السلوكية واضطرابات التصرف واضطرابات الأكل (وبخاصة لدى الطلاب ذوى اضطراب طيف التوحد وذوى المشكلات السلوكية والانفعالية)، ومشكلات المحافظة على النظام وضبط الفصل (Turkington & Tzeel,2004,33).

كما توجد بعض العوامل الأخرى التي قد تؤدى إلى معاناة معلمي ذوى الإعاقة من الضغوط مثل نقص أو عدم وجود دعم اجتماعي، ونقص الموارد، وتنوع

وتعدد المهام الملقاة على المعلم (مثل ملء واستكمال كميات كبيرة من الأوراق والنماذج الخاصة ببرامج وخطط التعليم الفردي ودعم السلوك، والتقييمات المستمرة)، وغموض الدور، وصراع الدور، وزيادة أعباء العمل، ونظرة المجتمع السلبية لمهنة التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، وغموض المسار المهنى وفرص الترقية، وقصور التفاعل والصراع مع الزملاء والمشرفين، والافتقار إلى الاستقلال وعدم المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالطلاب، وصعوبات ومشكلات التفاعل مع الطلاب، والحوادث التي قد يتعرض لها الطلاب في المدرسة، وعدم تعاون الأسرة، وانخفاض مرتبات المعلمين (Romano,2016, 38 ; Kiel, Heimlich, Markowetz, Braun, & Weib 2016, p.204).

وبصورة خاصة يُعد اضطراب طيف التوحد من أكثر فئات التربية الخاصة تأثيرًا بصور سلبية على مقدمى الرعاية، وتُعد خصائص الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وبصفة خاصة المشكلات السلوكية التي توجد لديهم من أبرز العوامل المصادر التي قد تؤدى إلى معاناة معلميهم من الضغوط (Lovell & Wetherell,2016, p.2)؛ وقد أسفرت نتائج دراسة Lecavalier, Leone, & Wiltz (2006, 173) عن أن المشكلات السلوكية لدى ذوى اضطراب طيف التوحد ترتبط بدرجة كبيرة جدًا بالضغوط لدى مقدمى الرعاية (الوالدين والمعلمين).

الآثار المترتبة على الضغوط:

لا تؤثر الضغوط التي يتعرض لها الفرد على الاختلال الوظيفي له فقط، بل يمتد تأثيرها السلبي على جميع أفراد الأسرة، مما يؤدى إلى وجود مشكلات وصراعات في العلاقات داخل الأسرة. كما أن الضغوط التي يتعرض لها الفرد تؤثر بصورة سلبية على النواحي الجسمية والنفسية والسلوكية له (Kay & Tasman, 2006,890).

فمن الناحية الجسمية، فإن الضغوط تؤثر بصورة سلبية على النظم العضوية، والعمليات الوظيفية للفرد، حيث يستجيب جسم الإنسان للضغوط من خلال افراز بعض الهرمونات مثل الأدرينالين والكورتيزول والرينين والتى تلعب دورًا مهمًا وتؤثر على مختلف نظم الجسم؛ الأمر الذي يؤدى إلى زيادة معدل ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، ومشكلات التنفس، وتوتر العضلات، ومشكلات الجهاز

الهضمي، ومشكلات وأمراض الأوعية الدموية، وزيادة مستويات الكوليسترول، كما قد تؤدى إلى السمنة (Hersen & Sledge, 2002, p. 214; Thackery &Harris,2012, Vol2,401).

ومن الناحية النفسية، فإن الضغوط تساهم بشكل رئيسى في بداية حدوث الاضطرابات النفسية وتفاقمها؛ وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات وخاصة المستعرضة إلى وجود ارتباط بين الضغوط التي يتعرض لها الفرد في العمل ومؤشرات سوء الصحة النفسية والرفاهية النفسية، كما أن الضغوط التي يتعرض لها الفرد قد تؤدى إلى معاناته من بعض الاضطرابات النفسية مثل القلق، والتوتر، والاكتئاب، واضطرابات النوم (Cartwright & Whatmore, 2005, p.165 ;Miller&Travers,2005, p.94)

ومن الناحية السلوكية، فإن الضغوط تؤثر بصورة سلبية أيضًا على الجوانب السلوكية والمعرفية للفرد، فعلى سبيل المثال أثناء التعرض للمواقف المسببة للضغوط يقل انتباه الفرد، كما تقل سعة الذاكرة العاملة، وتنخفض دقته في الأداء. وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الضغوط ترتبط بمشكلات التعلم، والذاكرة، والتكيف (Sommentag&Frese,2012,461).

وفى معظم الحالات تؤدى الضغوط التي يتعرض لها الفرد في أماكن العمل إلى نتائج وآثار سلبية غير مرغوب فيها، وقد تؤثر الضغوط التي يتعرض لها المعلمون بصورة سلبية عليهم من حيث معاناتهم من المشكلات والاضطرابات الجسمية والنفسية، كما تؤثر أيضًا على المدرسة من حيث تكرار غياب المعلمين، وعدم الالتزام في العمل، وقصور الأداء في العمل، وزيادة الشكاوى من الطلاب، وعدم الرضا عن مكان العمل؛ وقد أشارت نتائج معظم البحوث والدراسات إلى أن الضغوط التي يتعرض لها معلمي التربية الخاصة تؤثر عليهم بصورة سلبية، وتؤدى إلى تعرضهم للتوتر وللاحتراق النفسي (Mapfumo et al,2014, 188 ; Romano,2016,34).

أعراض الضغوط:

تظهر لدى الفرد الذي يعانى من الضغوط بدرجة مرتفعة مجموعة كبيرة ومُنوعة من الأعراض السلبية، ويمكن تصنيفها إلى: أولاً، أعراض جسمية: مثل

جفاف الفم، والارتعاش، وزيادة ضربات القلب، وآلام الكتف والرقبة، وعُسر وسوء الهضم، والصداع المزمن، ومشكلات واضطرابات النوم؛ ثانيًا: أعراض سلوكية مثل الميل للعزلة، والتدخين والإدمان، واضطراب العلاقات مع الآخرين؛ ثالثًا: أعراض معرفية: مثل عدم القدرة على التركيز، والنسيان، وصعوبة اتخاذ القرارات؛ رابعًا: أعراض نفسية: مثل التهيج والانفعال، والقلق المستمر، وسرعة الغضب، والتوتر، والشعور بالاضطهاد، وانخفاض الدافعية، وتقلب المزاج، والإحباط ، والارتباك، وقد توجد أيضًا أعراض السلوك الوسواسى، والهلاوس، والاكتئاب (Palmer,2005,381; Krapp,2013,2345; Mapfumo et al.,2014,188).

تقييم الضغوط:

تستخدم العديد من الأدوات في تقييم وتشخيص الضغوط مثل الملاحظة، والمقابلات، والقوائم والمقاييس من خلال التقارير الذاتية لأحداث الحياة الرئيسية في الماضى، أو في آخر بضعة أشهر (مثل حالات الوفاة داخل الأسر، الطلاق، التغييرات في العمل (Craighead&Nemeroff,2004,146).

وتستخدم أيضًا العديد من الاختبارات لتقييم وتشخيص الضغوط مثل مقياس أحداث الحياة والذي يتضمن ويغطى جميع الضغوط التي قد يتعرض لها الفرد، ويتم ترتيبها من أكثر حالات الضغوط حدة إلى أقلها، مع إعطاء درجة لكل منها. كما قد يتم تقييم وتشخيص الضغوط من خلال المقابلات للتعرف على الأحداث والخبرات التي يمر بها الفرد والتي قد تؤدى إلى معاناته من الضغوط (Krapp,2013,2346).

وبصورة عامة فقد اعتمدت العديد من البحوث والدراسات في تقييم وتشخيص الضغوط لدى المعلمين على الاستبيانات والمسح ومقاييس الأعراض الجسمية والنفسية، في حين أعتمد القليل منها على المقابلات المفتوحة مع المعلمين (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 182).

علاج الضغوط:

يهدف علاج الضغوط إلى محاولة تغيير العلاقة بين الفرد والبيئة من خلال إتاحة الفرصة له للاشتراك في صنع واتخاذ القرارات، وإعادة تنظيم بيئة العمل، والدعم المستمر. وبصورة خاصة تهدف المداخل السلوكية والمعرفية إلى تدريب الفرد الذي

يعانى من الضغوط على إدارة المطالب والاحتياجات التي تنشأ عن مواجهته للمواقف المثيرة للضغوط، ويستخدم إعادة البناء المعرفى لتغيير تصورات الفرد حول الأحداث التي يتعرض لها في حياته (Kenny & McIntyre, 2005, p.26; Miller & Travers,2005, p.96).

وقد ركزت العديد من البحوث والدراسات على تحسين بعض العوامل الشخصية والبيئية التي تساعد الأفراد على مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها من خلال استخدام المداخل الدينية، ومهارات حل المشكلات، والدعم الاجتماعي (Spielberger,2004,425)؛ كما استخدمت العديد من الفنيات والتدريبات في علاج الضغوط مثل اليوجا، وممارسة الرياضة، والتأمل والذي يُعد من الفنيات المستخدمة في إدارة الضغوط والذي يسهم في تحسين الرفاهية (Thackery&Harris,2012,Vol1,610)؛ وفيما يلى عرض لأبرز طرق وأساليب

علاج الضغوط:

أ- إدارة الضغوط: يساعد التدريب على إدارة الضغوط في خفض الضغوط التي يتعرض لها المعلمين، وبالتالي تحسين الرفاهية لديهم؛ وهذا النوع من العلاج قد يتم بصورة فردية أو جماعية، وغالبًا ما يركز على الضغوط المرتبطة بالعمل أو مكان العمل؛ وتتضمن إدارة الضغوط مساعدة الفرد على إدراك وتحليل الضغوط التي يتعرض لها في حياته وتدريبه على كيفية التعامل معها من خلال استخدام العديد من الفنيات والتدريبات مثل التأمل والاسترخاء وممارسة الرياضة. (Turkington&Tzeel,2004,52;Krapp,2013,2347).

وتتضمن برامج إدارة الضغوط التدريب على ادراك الضغوط والتعرف عليها، واستخدام فنيات الاسترخاء، واستراتيجيات التكيف والمواجهة المعرفية مثل العلاج السلوكى الانفعالي العقلانى، والتغذية الراجعة، والتأمل، وممارسة التمارين الرياضية، والارشاد لتغيير نمط وأسلوب الحياة مثل إدارة الوقت والتدريب التوكيدى (Cartwright & whatmore, 2005, p.165).

ويمر التدريب على استراتيجيات إدارة الضغوط بعدة مراحل هى: التربية والتثقيف النفسي؛ ومراقبة ورصد الضغوط؛ وفنيات إدارة الضغوط؛ وتحديد فنيات

مواجهة الضغوط غير التكيفية؛ والتعرف على المشاعر والانفعالات الذاتية الناتجة عن الضغوط؛ وإعادة البناء المعرفى؛ والتدريب على تحديد الأهداف وإدارة الوقت؛ والتدريب على التوكيدية (التدريب التوكيدى)، ومناقشة استراتيجيات حل المشكلات (Phillips&France2004, 28).

ب- استراتيجيات التعامل (المواجهة) Coping:

أشار مصطلح التعامل والمواجهة في علم النفس إلى أنماط استجابة الفرد للضغوط التى يتعرض لها من خلال الجهود التي يبذلها للتغلب والسيطرة على الضغوط أو تقليلها وخفضها مما يؤدى إلى تحقيق التوازن والتكيف مع بيئته؛ وتساعد هذه الاستراتيجيات في عودة الفرد إلى وضعه الطبيعى؛ وعادة ما يتم تصنيف تلك الاستراتيجيات كعمل مباشر يركز على المشكلة بهدف خفض شدة التهديد المدرك والمتصور، أو الانفعالات الشديدة أثناء المرور بالخبرات والمواقف المسببة للضغوط (Thackery & Harris, 2012, Vol1, p.255).

وتتضمن استراتيجيات التعامل والمواجهة استخدام فنيات حل المشكلة ، والحديث عن المشكلة مع الزملاء في العمل، وتقبل الموقف، والتدريب على الاسترخاء، والتدريب على التنفس الصحيح، والتدريب على تنظيم الذات والتدليك، والموسيقى (Fitzpatrick & Wallace, 2012,578).

وتوجد خمسة أنواع من استراتيجيات التعامل والمواجهة هى:التعامل والمواجهة المرتكز على المشكلة؛ والتعامل والمواجهة المرتكزة على الانفعالات؛ والدعم الاجتماعي؛ والتعامل والمواجهة المرتكزة على الدين (المدخل الدينى)؛ وصنع المعنى. وقد أشارت نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى فاعلية استراتيجيات التعامل والمواجهة في التغلب على الضغوط والسيطرة عليها (Spielberger,2004,508-509).

ثالثًا: الرفاهية:

تعريف الرفاهية:

عرف (Aeltermann, Engels, Van Petegem & Verheghe 2007, p.286) الرفاهية لدى المعلمين بأنها: «حالة انفعالية إيجابية تنتج عن التوازن بين العوامل البيئية من جهة والاحتياجات الشخصية وتوقعات المعلمين من جهة أخرى».

وذكر(Dodge et al.,(2012, 225 أن رفاهية الفرد تشير إلى نقطة التوازن بين مجموع الجوانب الفردية (النفسية والاجتماعية والجسدية)، والتحديات التي يواجهها.

وأشار(Collie(2014,1 إلى أن الرفاهية عبارة عن بناء معقد، وأن من أكثر التعريفات قبولاً للرفاهية في أدبيات البحث هى الرفاهية الذاتية والتى تشير إلى السعادة أو بصورة أكثر تحديدًا الرضا عن الحياة وتجربة المشاعر الايجابية؛ كما أشار إلى الرفاهية المهنية وهى المرتبطة بالعمل، وتقييم الفرد الايجابى والصحى في بيئة عمله.

ورأى(Renshaw, Long, & Cook (2015, 290 أن الرفاهية تشير إلى جودة الحياة المستمدة من تطوير الفرد لإمكانياته وقدراته، واستخدامها في الوفاء بمتطلباته وأهدافه.

عرف Morin, Boudrias, Marsh, McInerney, Dagenais-Des-marais, Madore, & Litalien (2017,399) الرفاهية على أنها نقيض المرض النفسي، وأنها الأداء الايجابى مقابل الأداء السلبى والقصور والضعف، وتتميز بوجود مستوى مرتفع من المتعة والأداء.

وذكر (Collie& Martin(2017,201 أن رفاهية المعلمين تشير إلى مواقف وسلوكيات وانفعالات وتتضمن جانبين هما التمتع بالعمل (التجارب الايجابية)، وترك العمل (التجارب السلبية)، وأشار التمتع بالعمل إلى رضا المعلمين واستمتاعهم بعملهم في مهنة التدريس، أما ترك العمل فأشار إلى ميل المعلمين إلى ترك عملهم كمعلمين.

أهمية الرفاهية:

يُعد التعرف على الرفاهية لدى المعلمين امرًا مهمًا لعدة أسباب منها مساعدتهم على إدراك وظائفهم كمعلمين، كما أن معرفة العوامل التي تشكل مصدر قلق وضغوط لديهم مفيدة في خلق سياقات مدرسية وتعليمية تعزز التزام المعلمين بالمهنة، وتحد وتمنع من تركهم لمهنة التدريس؛ كما أنه توجد علاقة ايجابية بين رفاهية المعلمين وفاعليتهم في الأداء والتدريس في المدرسة؛ وبالنسبة للطلاب، فمن الواضح أن العلاقات الايجابية بينهم وبين المعلمين تساعد في تحسين مشاركتهم

المدرسية ورفاهيتهم وأدائهم الأكاديمي، وعلى عكس ذلك فإن العلاقات بين الطلاب والمعلمين التي تتسم بالصراع وعدم الثقة تكون لها تأثيرات سلبية على تعلم وتحصيل الطلاب ؛ وبصورة عامة فقد أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين رفاهية المعلمين وفاعليتهم وكفاءتهم التدريسية، وكذلك تحصيل الطلاب (Spilt, Koomen, & Thijs , 2011,p. 457).

كما أن رفاهية المعلمين تعزز أيضًا رفاهية الطلاب، وصحتهم النفسية، وممارستهم للسلوكيات المقبولة اجتماعيًا؛ ولذلك فإن رفاهية المعلمين لا تؤثر بصورة ايجابية عليهم فقط، بل يمتد تأثيرها الايجابى على المدرسة بأكملها وتساعد في توفير بيئة مستقرة وداعمة للطلاب وتحقيق جودة التعليم بصورة عامة (Roffey,2012,15).

.العوامل المؤثرة في الرفاهية لدى المعلمين: تتأثر الرفاهية لدى المعلمين بتفاعل العديد من العوامل الموجودة داخل البيئة المدرسية وخارجها، وأيضًا بخصائص وظروف العمل؛ ومن الواضح أن قصور الرفاهية لدى المعلمين قد ينتج عن تعرضهم لتجارب وخبرات يومية متكررة من المشاعر السلبية الناتجة عن تعرضهم لكثير من الضغوط (Holzberger, Philipp, & Kunter,2014,p.102).

وتؤثر العلاقات بين المعلمين والطلاب، ونوعية العلاقات داخل المدرسة على رفاهية المعلمين وقدرتهم على التكيف بشكل جيد مع الضغوط الكثيرة والمُنوعة والتى تُعد سمة مميزة لمهنة التدريس؛ حيث أن مشكلات التفاعل بين المعلمين والطلاب، وانخفاض دافعية الطلاب، والمشكلات السلوكية لدى الطلاب تؤثر على تقدير الذات المهنى والشخصى لدى المعلمين، كما تؤثر بصورة سلبية على رفاهيتهم (Gastaldi, Pasta, Longobardi, Prino, & Quaglia, 2014,p.18).

وتُعد مهنة التدريس لذوى الإعاقة من المهن التي تتصف بالعديد من الخصائص الوظيفية المجهدة، وتؤدى إلى تعرض العاملين بها لكثير من الصعوبات والمشكلات مثل زيادة أعباء العمل، وعدم التوازن بين الموارد ومتطلبات العمل، وضغوط الوقت، وتعدد الأدوار، ومشكلات التفاعل مع أولياء الأمور، وتعرض المعلمين لهذه الصعوبات والمشكلات بصورة شبه يومية ينتج عنه تعرضهم للمعاناة من الضغوط والاحتراق النفسي،

والـذي بـدوره يؤثـر بصـورة سلبيـة علـى رفاهيتهـم (Spilt et al.,2011, p.457)؛ وقـد أشـارت نتائـج العديـد مـن البحـوث والدراسـات إلى وجـود ارتبـاط بـين زيـادة الضغـوط التـي يتعرض المعلمـين والاستنزاف الانفعـالي وانخفاض الرفاهية لديهم (Klusmann & Richter,2014,p.203).

مكونات الرفاهية:

أشار(Ryff & Keyes (1995, p.719 إلى أن الرفاهية تتكون من ستة أبعاد ومكونات، المكون الأول، تقبل الذات وأشار إلى تقييمات الفرد الايجابية لذاته، ولحياته في الماضى، ويتضمن رضا الفرد عن نفسه، وسعادته، ووجود مشاعر ايجابية نحو ماضيه؛ المكون الثانى، العلاقات الايجابية مع الآخرين، والتعاطف معهم، والاهتمام بسعادتهم؛ المكـون الثالـث، التمكن البيئى وأشار إلى قـدرة الفرد على تلبية احتياجاته الشخصية، وقدرتـه علـى إدارة حياته والبيئة التي يعيش فيها بفاعلية؛ المكون الرابع، الاستقلالية وتشير إلى قدرة الفرد على تطوير أفكاره وسلوكياته وفقًا لمعاييره الشخصية، وقدرته على تقرير مصيره رغم الضغوط التي قد يتعرض لها؛ المكون الخامس، الحياة الهادفة (الهدف من الحياة) وتشير إلى وجود أهداف للفرد في الحياة، وأنها هادفة وذات معنى؛ المكون السادس، النمو الشخصى وأشار إلى قدرة الفرد على أن إدراك قدراته، وبذل الجهود لتحسينها مع انفتاحه على التجارب الجديدة مما يشعره بالنمو والتطور المستمر.

ويذكر البعض أن الرفاهية تتكون من خمسة أبعاد ومكونات وذلك طبقًا للأداء الايجابـى وهـى: المكـون الأول، تناسب ومناسبة الشخصية للعمـل، أو تجارب العلاقات البينشخصيـة الايجابيـة في العمـل؛ المكـون الثـاني، الازدهـار في العمل، أو الشعـور بأن وظيفة الفرد مؤثرة، ومثيرة للاهتمام، ومبشرة؛ المكون الثالث، مشاعر الكفاءة، أو وجود انطبـاع لوجود استعدادات وقدرات مطلوبة لـلأداء مع الإتقان في العمل؛ المكون الرابع، التقدير في العمل، أو شعور بالفرد بأنه محل وموضع تقدير داخل مكان العمل؛ المكون الخامس الرغبة والمشاركة في العمل، أو الرغبة في زيادة المشاركة والمساهمة في أداء ونجاح المنظمـة. وبصـورة عامة يتصـف العاملين الذيـن لديهم رفاهية جيـدة بوجود ملامح ومؤشـرات أساسية لها مثل العلاقات الايجابيـة مع الزملاء، والعلاقات الايجابية مع المديريـن، والرضـا عن مكان العمل، والرضا عن التوازن والانسجام بين العمل والحياة (Morin et al.,2017, p.405).

تقييم الرفاهية:

يتطلب تقييم الرفاهية في أي مجتمع ثقافي الأخذ بعين الاعتبار التوقعات الثقافية، واستخدام أدوات مناسبة بناء على التوقعات المعيارية للمجتمع؛ ومن الجدير بالذكر أنه لأكثر من عشرين عامًا اعتمدت البحوث والدراسات في تقييم الرفاهية على مفهومين رئيسيين هما الأداء الايجابى، والأداء السلبى(Ryff&Keyes,1995, p.719)؛ أما الآن فيتم استخدام العديد من الطرق والأدوات في تقييم الرفاهية مثل استطلاعات الرأى، ومقاييس التقدير الذاتية، وقد يتم تقييم الرفاهية لدى المعلمين من خلال تقييم الرضا الوظيفى(Baumert& Kunter,2013, p.28)؛ كما قد يتم تقييم الرفاهية من خلال تقييم المشاعر الايجابية، والمشاعر السلبية ومدى التوازن بينهما، والتفكير الايجابى، وترتبط هذه العوامل ببعضها البعض وبالرضا عن الحياة؛ كما يمكن تقييم الرفاهية من خلال القيام بتقييم العلاقات الاجتماعية، وتقدير الكفاءة والاتقان، وتقدير الذات(Diener, Wirtz, Tov, Kim-Prieto, Choi, Oishi & Biswas-Diener, 2010, p.147). ويعتمد البعض الآخر في تقييم الرفاهية لدى المعلمين على مدى الرضا الوظيفى، وغياب الضغوط المدركة، والاحتراق النفسي) Mattern& Bauer, 2014, p.60)

.تحسين الرفاهية لدى المعلمين: يتعرض معلمي ذوى الإعاقة لمستويات مرتفعة من الضغوط والاحتراق النفسي والذي يؤثر بصورة سلبية على رفاهيتهم؛ ولذلك يجب العمل على تجنيبهم التعرض لمصادر الضغوط المُنوعة المرتبطة بعملهم مما يقلل من حدة الاحتراق النفسي وتحسين الرضا الوظيفى لديهم؛ الأمر الذي يؤدى إلى تحسين رفاهيتهم (Aldrup, Klusmann & Lüdtke , 2017, p.22).

وجودة علاقات المعلمين مع الطلاب وزملائهم في العمل ذات أهمية كبيرة في تحقيق رفاهيتهم، وبناء على ذلك فإن الخبرات والتجارب الإيجابية الناتجة عن تلك العلاقات تنبئ برفاهيتهم؛ كما أن تقديم الدعم للمعلمين من قبل إدارة المدرسة والمشرفين يلعب دورًا مهمًا في تحقيق رفاهية المعلمين، بالإضافة إلى أن تقديم الدعم الأسرى والاجتماعي، وجودة العلاقات مع الآخرين، وإدراك الأهداف في الحياة يسهم أيضًا في تحقيق رفاهيتهم. (Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012, 357)؛ كما أن توفير بيئة عمل مناسبة للمعلمين تعمل على تحسين مستويات

رفاهيتهم وكفاءتهم الذاتية، وبالتالي يجب التركيز على تحسين ظروف عمل المعلمين؛ لأن ظروف العمل تؤثر على كل من رفاهيتهم ومستوى فعاليتهم (Mehdinezhad, 2012, p.239).

وتؤدى استراتيجيات إدارة ومواجهة الضغوط مثل ممارسة الاسترخاء إلى التحكم فى الاستثارة، وتحسين إدراك المعلمين لفاعليتهم؛ كما أن استراتيجيات التكيف الاستباقية مثل الحلول العقلانية للمشكلات، والتوكيدية، والدعم الاجتماعي، والاستراتيجيات السلوكية، والتخطيط العقلاني، والاستراتيجيات المعرفية، وإعادة التقييم الإيجابي يمكن أن تعزز مشاركة وفعالية المعلمين في العمل؛ مما قد يؤثر بصورة ايجابية على رفاهيتهم (Bermejo, Hernández- Franco & Prieto-Ursúa, 2013, p.1323).

وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات المرتبطة برفاهية المعلمين إلى أن استراتيجيات التكيف والمواجهة مثل التخطيط،وإدارة الذات تساعد المعلمين على تحقيق النجاح في كثير من الأحيان، وأن تحقيق مستويات مرتفعة من التنظيم الذاتي يمكن أن تؤدي إلى مستويات منخفضة من المشكلات الانفعالية، وهذا بدوره قد يؤدي إلى تحقق مستويات مرتفعة من الرضا الوظيفي (Parker, Martin, Colmar& Leim, 2012, p.503)؛والعلاقة السببية بين جوانب التنظيم الذاتي (التخطيط للعمل، والمراقبة الذاتية، ومراقبة الأداء، والتأمل الذاتي) ورفاهية المعلمين واضحة، من ثم فإن تدريب المعلمين على استراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفي يُعد أسلوب مفيد لهم في التعامل مع متطلبات العمل، وزيادة رفاهيتهم (Mattern & Bauer, 2014, pp.62-63).

دراسات سابقة:

هدفت دراسة Benn, et al.,(2012) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والقلق وتحسين الرفاهية والعلاقات لدى والدي ومعلمي الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ (٣٢ من الوالدين، و٣٨ من المعلمين) تراوحت أعمارهم ما بين ٢٦-٦٠ عامًا. واستخدمت الدراسة استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة، ومقياس الضغوط المدركة، ومقياس قلق الحالة-السمة، ومقياس الاكتئاب، وقائمة التأثير الايجابي والسلبي،

ومقياس الرفاهية، ومقياس التعاطف الذاتي، واستبيان التسامح، وقائمة التفاعل البينشخصى، ومقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس الكفاءة الذاتية للوالدين، وقائمة الضغوط الوالدية، وبرنامج اليقظة العقلية الذي استمر تطبيقه لمدة خمس أسابيع. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والتوتر والقلق، وتحسين التعاطف الذاتي والنمو الشخصي والكفاءة في العلاقات، مع تحسن بدرجة متوسطة إلى كبيرة في التسامح لدى الوالدين والمعلمين، كما أن التدريب القائم على اليقظة العقلية كان له تأثير ايجابي على الكفاءة في تقديم الرعاية والتدريس للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

وهدفت دراسة Batterman (2012) إلى التعرف على فاعلية اليقظة العقلية فى تحسين التفاعل بين المعلمين والطلاب ذوي اضطرابات طيف التوحد. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين. وقد تم تطبيق جلسات اليقظة العقلية عليهم بشكل فردى، وتم تسجيل التفاعلات (الإيجابية والمحايدة والسلبية) التي تتم بينهم وبين طلابهم من خلال الملاحظة المباشرة. وأظهرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب على اليقظة العقلية في تحسين التفاعل الايجابي لدى أثنين من المعلمين وطلابهم ذوى اضطراب طيف التوحد.

وهدفت دراسة Triantoro (2014) إلى التعرف على فاعلية التدريب على التنفس الاسترخائى باستخدام الموسيقى في خفض الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٩ معلمًا (٢٥ مجموعة تجريبية، ٢٤ مجموعة ضابطة). واستخدمت الدراسة مقياس الاستجابة للضغوط الوظيفية، وبرنامج التنفس الاسترخائى. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية التدريب على التنفس الاسترخائى باستخدام الموسيقى في خفض الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة أفراد المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة Bazzano, Wolfe, Zylowska, Wang, Schuster, Barrett, & Lehrer (2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، وتحسين الإدراك العقلى، والتعاطف الذاتى، والراحة النفسية لدى أولياء أمور ومقدمى الرعاية للأطفال ذوى الاعاقات النمائية. وتكونت عينة الدراسة من ٥٩ من الوالدين، و٧ من مقدمى

الرعاية للأطفال ذوى الإعاقات النمائية (توحد، شلل مخى، إعاقة فكرية، صرع). واستخدمت الدراسة مقياس الانتباه والإدراك العقلى، ومقياس الضغوط المدركة، ومقياس الضغوط الوالدية، ومقياس التعاطف الذاتى، وبرنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، وتحسين الرفاهية النفسية لدى والدى ومقدمى الرعاية للأطفال ذوى الإعاقات النمائية.

وهدفت دراسة Tagg (2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في الحد من الضغوط لدى من المهنيين المساعدين Paraprofessionals للأطفال ذوي التوحد. وتكونت عينة الدراسة من ٦٦ من المهنيين المساعدين تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدمت الدراسة مقياس الضغوط المدركة، ومقياس الاحتراق المهنى، والبرنامج القائم على اليقظة العقلية. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والاحتراق المهنى لدى المهنيين المساعدين للأطفال ذوي التوحد أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة Ruiz-Robledillo, Sariñana-González, Pérez-Blasco, González-Bono, & Moya-Albiol (2015) إلى التعرف على فاعلية التدخل القائم على اليقظة العقلية في خفض اضطرابات المزاج والشكاوى الصحية لدى مقدمى الرعاية للمراهقين ذوى اضطراب طيف التوحد ولدى مقدمى الرعاية للمراهقين العاديين. وتكونت عينة الدراسة من ١٣ تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تكونت من ٦ من أولياء أمور المراهقين ذوى اضطراب طيف التوحد (١ من الذكور، و٥ من الإناث)، والثانية تكونت من ٧ من أمهات المراهقين العاديين (٧ من الإناث). وقد استمر تطبيق البرنامج القائم على اليقظة العقلية لمدة تسع جلسات تم فيها تطبيق ممارسات اليقظة العقلية (مثل التأمل القصير، والواجب المنزلى، والتنفس التأملى، وتأمل مسح الجسم، والتأمل أثناء السير، والتمييز بين الأفكار والحقائق، ومناقشات حول التقبل والتسامح)، ومقياس سمة القلق (النسخة الأسبانية)، ومقياس الحالة المزاجية (النسخة المختصرة)، ومقياس سمة-حالة الغضب (النسخة الأسبانية)، ومقياس الأعراض الجسمية. وأسفرت

نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدخل القائم على اليقظة العقلية في خفض اضطرابات المزاج، والحد من الشكاوى الصحية لدى مقدمي الرعاية للمراهقين ذوى اضطراب طيف التوحد ولدى مقدمي الرعاية للمراهقين العاديين.

وهدفت دراسة Tamannaifar & Golmohammadi (2016) إلى مقارنة الرفاهية النفسية والضغوط الوظيفية لدى معلمي ذوى الإعاقة ومعلمى العاديين في مدينة أصفهان. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ من معلمي ذوى الإعاقة (٥٠ من المعلمين، ٥٠ من المعلمات)، و١٠٠ من معلمي العاديين (٥٠ من المعلمين، ٥٠ من المعلمات)، وتمت المجانسة بين المجموعتين في العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، ومستوى التعليم، وسنوات الخبرة. واستخدمت الدراسة مقياس الرفاهية النفسية، واستبيان الضغوط الوظيفية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن معلمي العاديين أكثر تعرضًا للضغوط من معلمي ذوى الإعاقة باستثناء مكون التواصل في استبيان الضغوط الوظيفية، وأن الرفاهية النفسية لدى معلمي ذوى الإعاقة منخفضة مقارنة بمعلمى العاديين، وأنه توجد علاقة بين الضغوط والرفاهية النفسية لدى المعلمين.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة على النحو التالى:

(١) تحديد مشكلة الدراسة، وإثراء الإطار النظرى للبحث الحالية.

(٢) تحديد عينة البحث الحالي من معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

(٣) الاطلاع على العديد من الأدوات والمقاييس المستخدمة في تقييم اليقظة العقلية، والضغوط، والرفاهية؛ ومن ثم تحديد استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة والقيام بترجمته وتقنينه، وإعداد مقياسين للضغوط والرفاهية.

(٤) الاطلاع على العديد من البرامج القائمة على اليقظة العقلية، والذي ساهم في تصميم برنامج البحث الحالي من حيث أهدافه، والأسس التي يعتمد عليها، والأنشطة والتدريبات المستخدمة.

فروض البحث:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة لصالح التطبيق البعدى.

(٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة.

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغوط لصالح التطبيق البعدى.

(٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الضغوط.

(٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الرفاهية لصالح التطبيق البعدى.

(٦) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الرفاهية.

إجراءات البحث:

عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من (١٠) من معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.

أدوات البحث:

١- استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة ترجمة وتقنين: الباحثان.
٢- مقياس الضغوط إعداد / الباحثان.
٣- مقياس الرفاهية إعداد / الباحثان.
٤- برنامج قائم على اليقظة العقلية إعداد / الباحثان.

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات لبيان الهدف منها، ووصفها، وإجراءات تقنينها:

١ـ استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة ترجمةوتقنين/الباحثان

Five Fact Mindfulness Questionnaire (FFMQ)

قام بتصميم الاستبيان Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, (2006) يهدف إلى تقييم اليقظة العقلية لدى الأفراد؛ ويتكون الاستبيان من (٣٩) عبارة موزعة على خمس أبعاد هى الملاحظة: ٨ مفردات؛ والوصف: ٨ مفردات؛ والتصرف بوعى: ٨ مفردات؛ وعدم الحكم على الخبرة الداخلية: ٨ مفردات؛وعدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل): ٧ مفردات.

وقام الباحثان بترجمة وتقنين الاستبيان، وتم وضع أمام كل مفردة مقياس خماسى بطريقة ليكرت: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا.وللإجابة عليه يضع المعلم علامة (√) فى الخانة التي تتوافق معه.ويأخذ المعلم خمس درجات إذا اختارالبديل "دائمًا" وأربع درجات إذا اختار البديل "غالبًا" وثلاث درجات إذا اختار البديل "أحيانًا" ودرجتين إذا اختار البديل "نادرًا" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "أبدًا" بالنسبة للعبارات الموجبة والعكس بالنسبة للعبارات السالبة، وتتراوح الدرجة على الاستبيان من ٣٩-١٩٥.

وقام الباحثان بتطبيق الاستبيان على عينة قوامها ١٥٠ من المعلمين، ثم قاما بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا الاستبيان على النحو التالى:

الصدق: قام الباحثان بالتحقق من صدق الاستبيان بالطريقتين الآتيتين:

صدق الاتساق الداخلي:تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبيان وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١)

صدق الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان (ن = ١٥٠)

المفردة	الملاحظة	المفردة	الوصف	المفردة	التصرف بوعى	المفردة	عدم الحكم على الخبرة الداخلية	المفردة	عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)
١	××٠,٦٤	١	××٠,٨١	١	××٠,٦٨	١	××٠,٦١	١	××٠,٥٨
٢	××٠,٧٣	٢	××٠,٧٣	٢	××٠,٧٤	٢	××٠,٥٠	٢	××٠,٦٠
٣	××٠,٦٧	٣	××٠,٦١	٣	××٠,٦٥	٣	××٠,٧٣	٣	××٠,٦٦
٤	××٠,٧٨	٤	××٠,٧٣	٤	××٠,٧١	٤	××٠,٥٨	٤	××٠,٧٢
٥	××٠,٧٣	٥	××٠,٦٦	٥	××٠,٦٨	٥	××٠,٤٩	٥	××٠,٦٨
٦	××٠,٧٦	٦	××٠,٨٠	٦	××٠,٦٤	٦	××٠,٥٨	٦	××٠,٧٩
٧	××٠,٦٨	٧	××٠,٥٦	٧	××٠,٦١	٧	××٠,٥٧	٧	××٠,٦٩
٨	××٠,٧١	٨	××٠,٧٧	٨	××٠,٧٥	٨	××٠,٦٦		

×× دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠،٠١ في كل الأبعاد، مما أشار إلى الاتساق الداخلى لمفردات هذه الأبعاد؛ كما تم حساب معاملاتالارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبيان وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الأبعادالفرعية والدرجة الكلية للاستبيان (ن = ١٥٠)

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الملاحظة	٠,٧٥××
الوصف	٠,٧٣××
التصرف بوعى	٠,٨١××
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	××٠,٨٢
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	××٠,٧٠

×× دال عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط كل بُعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية للاستبيان دالة عند مستوى ٠،٠١ مما أشار إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد الاستبيان، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ـ **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي)**: الصدق التميزي يقصد به المقارنة بين المرتفعين (أعلى من ٢٥٪) من أفراد العينة والمنخفضين (أقل من ٢٥٪) من أفراد العينة على الاستبيان والجدول التالي يوضح هذه المقارنة:

جدول (٣)

الصدق التميزي للاستبيان (ن = ١٥٠)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"
الملاحظة	الفئة الدنيا	٣٧	١٧،٥٩	٤،٧٩	١٦،٦٣
	الفئة العليا	٣٧	٣٣،٦٥	٣،٣٩	
الوصف	الفئة الدنيا	٣٧	٢١،١١	٢،٤٨	١٠،٩٥
	الفئة العليا	٣٧	٢٧،٢٢	٢،٣١	
التصرف بوعى	الفئة الدنيا	٣٧	١٩،٣٨	٥،٩٢	٥،٤٩
	الفئة العليا	٣٧	٢٣،٢٢	٦،٣٩	
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	الفئة الدنيا	٣٧	١٧،٨٤	٦،٦١	٢،٦٨
	الفئة العليا	٣٧	٢٤،٠٣	٦،٦٥	
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	الفئة الدنيا	٣٧	١٦،٣٥	٤،٧٤	٤،٠١
	الفئة العليا	٣٧	٢٩،٢٢	٣،١٣	
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٣٧	١٠٢،٣٠	٣،٧٨	١٩،٤٥
	الفئة العليا	٣٧	١٢٧،٣٠	٦،٨٤	

يتضح من جدول (٣) أن جميع قيم «ت» دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ ، والذي يدل على الصدق التميزى لأبعاد الاستبيان والاستبيان ككل، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

- الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات الاستبيان بطريقتين هما طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٤)

معاملات الثبات للاستبيان (ن = ١٥٠)

البُعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الملاحظة	٠،٨٦	٠،٨٥
الوصف	٠،٨١	٠،٧٧
التصرف بوعى	٠،٨٧	٠،٨٣
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	٠،٨٤	٠،٨١
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	٠،٨٢	٠،٨٤
المقياس ككل	٠،٩٠	٠،٨٨

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة حيث أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس؛والخلاصة أناستبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة يتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامه علميًا داخل البيئة العربية.

٢ـ مقياس الضغوط إعداد / الباحثان.

يهدف المقياس إلى تقييم الضغوط لدى المعلمين؛ وقد اعتمد الباحثان في إعداد المقياس على العديد من المصادر هى: الإطار النظرى للبحث ، وما تضمنه من توضيح للضغوط من حيث الآثار المترتبة عليهاوأعراضها وطرق تقييمها؛ وأدوات تقييم الضغوط مثل قائمة ضغوط المعلم Teacher Stress Inventory (TSI) (Dickerson, 2008)؛ ومقياس الضغوط المدركة Perceived Stress Scale (PSS) (Boshoff,2011)؛وقائمة التقدير الذاتى للضغوط Stress Self Report Inventory (Jeyaraj,2013).

ويتكون المقياس من (١٠٧) مفردة موزعة على أربع أبعاد هى المظاهر الجسمية: ١٨ مفردة؛ والمظاهر النفسية: ٣٩ مفردة؛ والمظاهر المعرفية: ١٩ مفردة؛ والمظاهر السلوكية: ٣١ مفردة، وتم وضع أمام كل مفردة مقياس خماسى بطريقة ليكرت: دائمًا،غالبًا،أحيانًا،نادرًا، أبدًا. وللإجابة عليه يضع المعلم علامة (√) فى الخانة التي تتوافق معه.ويأخذ المعلم خمس درجات إذا اختار البديل "دائمًا" وأربع درجات إذا اختار البديل "غالبًا" وثلاث درجات إذا اختار البديل "أحيانًا" ودرجتين إذا اختار البديل "نادرًا" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "أبدًا"، وتتراوح الدرجة على الاستبيان من ١٠٧-٥٣٥، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع الضغوط لدى المعلم.

وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها ١٥٠ من المعلمين، ثم قاما بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على النحو التالى:

الصدق: قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بالطريقتين الآتيتين:

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥)

صدق الاتساق الداخلي لأبعادالمقياس (ن = ١٥٠)

المفردة	المظاهر الجسمية	المفردة	المظاهر النفسية	المفردة	المظاهر المعرفية	المفردة	المظاهر السلوكية
١	٠،٤٠××	١	٠،٧٠××	١	٠،٦٠××	١	٠،٧٧××
٢	٠،٥١××	٢	٠،٧٢××	٢	٠،٦٣××	٢	٠،٧٣××
٣	٠،٦٢××	٣	٠،٧٤××	٣	٠،٥٨××	٣	٠،٦٦××
٤	٠،٥٢××	٤	٠،٧٩××	٤	٠،٥٤××	٤	٠،٧٧××
٥	٠،٦٢××	٥	٠،٦٢××	٥	٠،٦٨××	٥	٠،٦٩××
٦	٠،٥٥××	٦	٠،٦٥××	٦	٠،٥٧××	٦	٠،٦٨××
٧	٠،٥١××	٧	٠،٧٠××	٧	٠،٦٧××	٧	٠،٧٦××
٨	٠،٦٣××	٨	٠،٥٠××	٨	٠،٥٦××	٨	٠،٧٩××
٩	٠،٥٩××	٩	٠،٦١××	٩	٠،٦٦××	٩	٠،٧٣××

المفردة	المظاهر الجسمية	المفردة	المظاهر النفسية	المفردة	المظاهر المعرفية	المفردة	المظاهر السلوكية
١٠	××٠،٧٢	١٠	××٠،٧٧	١٠	××٠،٦٣	١٠	××٠،٧٢
١١	××٠،٦٤	١١	××٠،٧٦	١١	××٠،٦٤	١١	××٠،٧٥
١٢	××٠،٥٥	١٢	××٠،٦١	١٢	××٠،٥١	١٢	××٠،٧٤
١٣	××٠،٧٨	١٣	××٠،٧٠	١٣	××٠،٦٢	١٣	××٠،٧٥
١٤	××٠،٨١	١٤	××٠،٧٨	١٤	××٠،٥٢	١٤	××٠،٦٩
١٥	××٠،٧٧	١٥	××٠،٦٤	١٥	××٠،٦١	١٥	××٠،٦٩
١٦	××٠،٧٠	١٦	××٠،٧٨	١٦	××٠،٦٥	١٦	××٠،٧٤
١٧	××٠،٧٨	١٧	××٠،٦٤	١٧	××٠،٦٦	١٧	××٠،٧٠
١٨	××٠،٧٧	١٨	××٠،٥٥	١٨	××٠،٦١	١٨	××٠،٤٧
–	–	١٩	××٠،٥٤	١٩	××٠،٦٠	١٩	××٠،٤٣
–	–	٢٠	××٠،٤٥	–	–	٢٠	××٠،٤٥
–	–	٢١	××٠،٤٩	–	–	٢١	××٠،٤٨
–	–	٢٢	××٠،٥٧	–	–	٢٢	××٠،٣٩
–	–	٢٣	××٠،٤٢	–	–	٢٣	××٠،٥٠
–	–	٢٤	××٠،٥٥	–	–	٢٤	××٠،٤٣
–	–	٢٥	××٠،٦٥	–	–	٢٥	××٠،٣٩
–	–	٢٦	××٠،٦٦	–	–	٢٦	××٠،٥٦
–	–	٢٧	××٠،٥٧	–	–	٢٧	××٠،٤٠
–	–	٢٨	××٠،٤٢	–	–	٢٨	××٠،٤٤
–	–	٢٩	××٠،٧٥	–	–	٢٩	××٠،٥٧
–	–	٣٠	××٠،٦٥	–	–	٣٠	××٠،٤٤
–	–	٣١	××٠،٧٥	–	–	٣١	××٠،٥٤
–	–	٣٢	××٠،٥٧	–	–	–	–
–	–	٣٣	××٠،٧٨	–	–	–	–
–	–	٣٤	××٠،٧٢	–	–	–	–
–	–	٣٥	××٠،٧٥	–	–	–	–

المفردة	المظاهر الجسمية	المفردة	المظاهر النفسية	المفردة	المظاهر المعرفية	المفردة	المظاهر السلوكية
–	–	٣٦	٠،٤٥××	–	–	–	–
–	–	٣٧	٠،٧٧××	–	–	–	–
–	–	٣٨	٠،٧٠××	–	–	–	–
–	–	٣٩	٠،٧٥××	–	–	–	–

×× دالة عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠،٠١ في كل الأبعاد، مما أشار إلى الاتساق الداخلى لمفردات هذه الأبعاد؛ كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين الأبعادالفرعية والدرجة الكلية للمقياس(ن = ١٥٠)

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المظاهر الجسمية	٠،٧٨××
المظاهر النفسية	٠،٨٥××
المظاهر المعرفية	٠،٨٣××
المظاهر السلوكية	٠،٨٠××

×× دال عند ٠،٠١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات ارتباط كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠،٠١ مما أشار إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ـ **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي)**: والجدول التالي يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية:

جدول (٧)

الصدق التميزي للمقياس (ن = ١٥٠)

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"
المظاهر الجسمية	الفئة الدنيا	٣٧	٣٠،٥٩	٥،٠٦	٢٥،٤٧
	الفئة العليا	٣٧	٧٣،٩٥	٩،٠٣	
المظاهر النفسية	الفئة الدنيا	٣٧	٦٥،٨١	٤،٤١	٣٥،٥٤
	الفئة العليا	٣٧	١٦٣،٨٦	١٦،١٩	
المظاهر المعرفية	الفئة الدنيا	٣٧	٣١،٣٠	٤،٤٨	٥٠،٢٨
	الفئة العليا	٣٧	٨٦،٢٢	٤،٩١	
المظاهر السلوكية	الفئة الدنيا	٣٧	٥٢،٦٥	٩،٤٦	٤٣،٣٥
	الفئة العليا	٣٧	١٣٨،٤٩	٧،٤٦	
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٣٧	١٨٠،٣٥	١٧،٧٤	٥١،٤٦
	الفئة العليا	٣٧	٤٦٢،٥١	٢٨،٢٤	

يتضح من جدول (٧) أن جميع قيم «ت» دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ ، والذي يدل على الصدق التميزى لأبعاد المقياس والمقياس ككل ، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

- الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (٨)

معاملات الثبات للمقياس (ن = ١٥٠)

البُعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
المظاهر الجسمية	٠،٨٩	٠،٨٦
المظاهر النفسية	٠،٨٣	٠،٨١
المظاهر المعرفية	٠،٨٢	٠،٧٥
المظاهر السلوكية	٠،٨٨	٠،٨٥
المقياس ككل	٠،٨٧	٠،٧٦

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة حيث أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس؛ والخلاصة أن مقياس الضغوط يتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامه علميًا.

٣ ـ مقياس الرفاهية إعداد / الباحثان.

يهدف المقياس إلى تقييم الرفاهية لدى المعلمين؛ وقد اعتمد الباحثان في إعداد المقياس على العديد من المصادر هى: الإطار النظرى للبحث ، وما تضمنه من توضيح للرفاهية من حيث مكوناتها وطرق تقييمها؛ وأدوات تقييم الرفاهية مثل مقياس الرفاهية لمقدمى الرعاية A caregiver Well-being Scale (Tebb,1995)؛ومقياس وارويك انبره المختصر للرفاهية النفسية Short Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale (SWEMWBS) (NHS health Scotland,2008)؛ ومقياس ريف للرفاهية النفسية Ryff, Psychological Well-being Scale (Abbott,.Ploubidis, Huppert, Kuh, Wadsworth, (2006)؛ ومقياس سنغافورة للرفاهية النفسية Singapore Mental Wellbeing Scale (SMWEB) (Fen, Isa, Chu, Ling, Ling, 2014).

ويتكون المقياس من (٩٣) مفردة موزعة على أربع أبعاد هى الجانب النفسي (٢١مفردة)؛ والجانب المعرفى(٣٢مفردة)؛ والجانب الاجتماعي (١٨مفردة)؛ والجانب السلوكى (٢٢مفردة). وتم وضع أمام كل مفردة مقياس خماسى بطريقة ليكرت: دائمًا،غالبًا،أحيانًا،نادرًا، أبدًا. وللإجابة عليه يضع المعلم علامة (√) فى الخانة التي تتوافق معه. ويأخذ المعلم خمس درجات إذا اختار البديل "دائمًا" وأربع درجات إذا اختار البديل "غالبًا" وثلاث درجات إذا اختار البديل "أحيانًا" ودرجتين إذا اختار البديل "نادرًا" ودرجة واحدة إذا اختار البديل "أبدًا" وتتراوح الدرجة على الاستبيان من٩٣ -٤٦٥، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع الرفاهية لدى المعلم. وقام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة قوامها ١٥٠ من المعلمين، ثم قاما بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على النحو التالى:

- **الصدق**: قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس بالطريقتين الآتيتين:

ـ **صدق الاتساق الداخلي**: تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٩)

صدق الاتساق الداخلي لأبعادالمقياس (ن = ١٥٠)

المفردة	الجانب النفسي	المفردة	الجانب المعرفى	المفردة	الجانب الاجتماعي	المفردة	الجانب السلوكى
١	٠،٦٥××	١	٠،٧٢××	١	٠،٦٠××	١	٠،٦٦××
٢	٠،٥٤××	٢	٠،٧٣××	٢	٠،٦٣××	٢	٠،٦٢××
٣	٠،٧٤××	٣	٠،٥٣××	٣	٠،٥٨××	٣	٠،٦٢××
٤	٠،٦٩××	٤	٠،٦٦××	٤	٠،٥٤××	٤	٠،٧٥××
٥	٠،٧٤××	٥	٠،٧٧××	٥	٠،٦٨××	٥	٠،٦٢××
٦	٠،٦٨××	٦	٠،٥٩××	٦	٠،٥٧××	٦	٠،٤٩××
٧	٠،٧٤××	٧	٠،٧٠××	٧	٠،٦٧××	٧	٠،٤٣××
٨	٠،٧٢××	٨	٠،٤٩××	٨	٠،٥٦××	٨	٠،٤٤××
٩	٠،٧٢××	٩	٠،٥٦××	٩	٠،٦٦××	٩	٠،٥٠××
١٠	٠،٧٨××	١٠	٠،٥١××	١٠	٠،٦٣××	١٠	٠،٤٢××
١١	٠،٦٨××	١١	٠،٥٩××	١١	٠،٦٤××	١١	٠،٧٦××
١٢	٠،٦٤××	١٢	٠،٦١××	١٢	٠،٥١××	١٢	٠،٤٨××
١٣	٠،٦٨××	١٣	٠،٦٤××	١٣	٠،٦٢××	١٣	٠،٥٨××
١٤	٠،٧٠××	١٤	٠،٦٣××	١٤	٠،٥٢××	١٤	٠،٤١××
١٥	٠،٥٦××	١٥	٠،٦١××	١٥	٠،٦١××	١٥	٠،٦٦××
١٦	٠،٤٧××	١٦	٠،٧٧××	١٦	٠،٤٧××	١٦	٠،٦١××
١٧	٠،٤٨××	١٧	٠،٥٥××	١٧	٠،٤٣××	١٧	٠،٦٠××
١٨	٠،٥٣××	١٨	٠،٥٤××	١٨	٠،٤٥××	١٨	٠،٦٩××
١٩	٠،٥١××	١٩	٠،٤٥××			١٩	٠،٦٥××
٢٠	٠،٦٤××	٢٠	٠،٧٥××			٢٠	٠،٦٣××
٢١	٠،٤٥××	٢١	٠،٦٣××			٢١	٠،٦٦××
		٢٢	٠،٦٨××			٢٢	٠،٦١××
		٢٣	٠،٦٣××				
		٢٤	٠،٦٩××				

المفردة	الجانب النفسي	المفردة	الجانب المعرفى	المفردة	الجانب الاجتماعي	المفردة	الجانب السلوكى
		٢٥	٠،٤٨ ××				
		٢٦	٠،٤٩ ××				
		٢٧	٠،٥٠ ××				
		٢٨	٠،٥٥ ××				
		٢٩	٠،٤٩ ××				
		٣٠	٠،٦١ ××				
		٣١	٠،٥٨ ××				
		٣٢	٠،٦٤ ××				

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠،٠١ في كل الأبعاد، مما أشار إلى الاتساق الداخلى لمفردات هذه الأبعاد؛ كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس (ن = ١٥٠)

الأبعاد	معامل الارتباط
الجانب النفسي	٠،٩٣ ××
الجانب المعرفى	٠،٨٤ ××
الجانب الاجتماعي	٠،٧٩ ××
الجانب السلوكى	٠،٨٥ ××

يتضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات ارتباط كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠،٠١ مما أشار إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ـ **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي)**: والجدول التالي يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية:

جدول (١١)

الصدق التميزي للمقياس (ن = ١٥٠)

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"
الجانب النفسي	الفئة الدنيا	٣٧	٣٢،٣٢	٥،٨١	٣٠،٨٦
	الفئة العليا	٣٧	٨٦،٧٠	٩،٠١	
الجانب المعرفى	الفئة الدنيا	٣٧	٤٨،٤١	٤،٠٠	٣١،٩٣
	الفئة العليا	٣٧	١٣٢،٥٩	١٥،٥٣	
الجانب الاجتماعي	الفئة الدنيا	٣٧	٢٨،٣٨	٤،٢٠	٣١،٦٣
	الفئة العليا	٣٧	٧٧،٢٤	٨،٤٠	
الجانب السلوكى	الفئة الدنيا	٣٧	٣٣،٠٨	٥،٢٦	٣٢،٢٨
	الفئة العليا	٣٧	٩٣،٦٥	١٠،١٣	
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	٣٧	١٤٢،١٩	١١،٨٦	٣٩،٧٢
	الفئة العليا	٣٧	٣٩٠،١٩	٣٦،٠٧	

يتضح من جدول (١١) أن جميع قيم «ت» دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ ، والذي يدل على الصدق التميزى لأبعاد المقياس و المقياس ككل، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

- الثبات: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس والمقياس ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (١٢)

معاملات الثبات للمقياس (ن = ١٥٠)

البُعد	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الجانب النفسي	٠،٨١	٠،٧٩
الجانب المعرفى	٠،٧٩	٠،٧٥
الجانب الاجتماعي	٠،٧٥	٠،٧٣
الجانب السلوكى	٠،٨٤	٠،٨٢
المقياس ككل	٠،٨٩	٠،٨٧

يتضح من جدول (١٢) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة حيث أن قيم معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس؛ والخلاصة أن مقياس الرفاهية يتميز بالصدق والثبات ويمكن استخدامه علميًا.

٤ـ برنامج قائم على اليقظة العقلية إعداد / الباحثان.

قام الباحثان بإعداد وتصميم برنامج قائم على اليقظة العقلية بهدف خفض الضغوط وتحسين الرفاهية النفسية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد. وقد بلغ عدد جلسات البرنامج عشرون جلسة، وقد تم عرضه على مجموعة من السادة الأساتذة أعضاء هيئة التدريس لأخذ أرائهم فيه من حيث مدى مناسبة جلسات البرنامج، وأهدافه، والأساليب والفنيات المستخدمة فيه، وقد قام الباحثان بتعديله في ضوء توجيهاتهم؛ وقد تم تطبيق البرنامج في حوالى شهر ونصف، وفيما يلى عرض مختصر للبرنامج يشمل جلساته، وأهدافه، التدريبات والفنيات المستخدمة:

جدول (١٣)

جلسات البرنامج

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	التدريبات والفنيات المستخدمة
الأولى	التعارف بين الباحث وأفراد العينة.	١-التعارف بين الباحث وأفراد العينة. ٢-تعميق العلاقة بين الباحث وأفراد العينة، وخلق مناخ من الألفة والثقة بين الباحث وأفراد العينة. ٣-تعريف أفراد العينة بالبرنامج وأهدافه وأهميته. ٤-تنشيط دافعية أفراد العينة نحو المشاركة في البرنامج. ٥-توضيح دور الباحث، ودور أفراد العينة في الجلسات. ٦-الاتفاق على مواعيد الجلسات والمكان المخصص لها.	المحاضرة، المناقشة والحوار.

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	التدريبات والفنيات المستخدمة
الثانية	مقدمة إلى اليقظة العقلية ومكوناتها/ والضغوط النفسية/ الرفاهية	١- أن يتعرف المعلمين على مفهوم اليقظة العقلية ومكوناتها وأهميتها واستخداماتها. ٢-أن يتعرف المعلمين على مفهوم الضغوط النفسية وأبعادها (الجسمية – النفسية – المعرفية- السلوكية) ومصادرها وأعراضها وطرق تجنبها ومواجهتها. ٣-أن يتعرف المعلمين على مفهوم الرفاهية ومكوناتها (الجانب النفسي – المعرفي – الاجتماعي – السلوكي) والعوامل المؤثرة فيها. ٤- أن يحدد المعلمين العلاقة بين الضغوط والرفاهية.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز، الواجب المنزلي
الثالثة والرابعة	الاسترخاء	١- أن يتعرف المعلمين على تدريبات الاسترخاء. ٢- أن يمارس المعلمين الاسترخاء بطريقة صحيحة.	المحاضرة،المناقشة والحوار، التعزيز، الواجب المنزلى، النمذجة، التعزيز، الحث اللفظى والجسمى.
الخامسة والسادسة	العناصر الخمسة لليقظة العقلية	١- أن يتعرف المعلمون على العناصر الخمسة لليقظة العقلية. ٢- أن يمارس المعلمون العناصر الخمسة لليقظة العقلية (المراقبة/ الملاحظة- الوصف – التصرف بوعي – عدم الحكم – عدم رد الفعل).	المحاضرة،المناقشة والحوار،التوجيه اللفظي والجسمى، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلى.
السابعة	تدريبات التنفس.	١-أن يتعرف المعلمين على تدريبات التنفس. ٢-أن يمارس المعلمين تدريبات التنفس بطريقة صحيحة.	المحاضرة،المناقشة والحوار، التوجيه اللفظي والجسمى، التعزيز، النمذجة، الواجب المنزلى.
الثامنة	مسح الجسم (اليقظة العقلية للجسم)	١- أن يتعرف المعلمين على تدريب مسح الجسم. ٢-أن يمارس المعلمين مسح الجسم بطريقة صحيحة. ٣- أن يمارس المعلمون حركات "الكتف – الرقبة". ٤- أن يمارس المعلمون "تأمل القلب".	المحاضرة، المناقشة والحوار، التوجيه اللفظي والجسمى، التعزيز، النمذجة، التغذية الراجعة، الواجب المنزلى.

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	التدريبات والفنيات المستخدمة
التاسعة	إدراك الحواس.	١-أن يتعرف المعلمين على مفهوم إدراك الحواس. ٢- أن يمارس المعلمين إدراك الحواس بطريقة صحيحة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، لعب الدور، وقلب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز ، الحث اللفظى والجسمى، الواجب المنزلى.
العاشرة	اليوجا	١-أن يتعرف المعلمين على تدريبات اليوجا. ٢- أن يمارس المعلمين تدريبات اليوجا بطريقة صحيحة ٣- أن يتدرب المعلمين على مهارة توجيه الانتباه للخبرة الحالية. ٤- أن يتدرب المعلمين على فنية عدم إصدار حكم.	المحاضرة، المناقشة والحوار، النمذجة، التعزيز، الواجب المنزلى.
الحادية عشر والثانية عشرة	التأمل	١-أن يتعرف المعلمين على مفهوم التأمل. ٢- أن يمارس المعلمين التأمل بطريقة صحيحة (أثناء التنفس، المشي، الأكل، الصوت والصورة، الاستماع، التسامح). ٣-أن يواجهِ المعلمين المواقف والخبرات الصعبة والمُشكلة التي يتعرضون لها.	المناقشة والحوار، المحاضرة، النمذجة، التعزيز.والواجب المنزلى.
الثالثة عشر	دمج اليقظة العقلية في الحياة اليومية	١- أن يتعرف المعلمون على "فلاش اليقظة العقلية". ٢- أن يمارس المعلمون تأمل الجلوس في حياتهم اليومية.	المحاضرة المناقشة والحوار، لعب الدور، وقلب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز ، الحث اللفظى، الواجب المنزلى.
الرابعة عشر	اليقظة العقلية كوسيلة للحياة	١- أن يتعرف المعلمون على فنية "الاستطلاع التلقائي". ٢- أن يمارس المعلمون فنية "ترك النهر". ٣- أن يمارس المعلمون فنية "عدم رد الفعل في الحياة اليومية".	المحاضرة، المناقشة والحوار، لعب الدور، وقلب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، التعزيز، الحث اللفظى، الواجب المنزلى.

الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	التدريبات والفنيات المستخدمة
الخامسة عشر	مراجعة على تدريبات اليقظة العقلية	١- أن يمارس المعلمين تدريبات اليقظة العقلية التي تدربوا عليها في الجلسات السابقة.	المحاضرة، المناقشة والحوار، الخبرة المباشرة، الحث اللفظي، الواجب المنزلى.
السادسة عشر	توكيد الذات	١-أن يتعرف المعلمين على مهارة توكيد الذات وأهمية ممارستها في المواقف الضاغطة الحقيقية. ٢- أن يميز المعلمين بين الشخصية التوكيدية، والسلبية، والعدوانية. ٣- أن يمارس المعلمين مهارة توكيد الذات عند مواجهة المواقف الضاغطة، وكفنية تساعد على تحسين الرفاهية لديهم.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز، التغذية المرتدة، توكيد الذات، الواجب المنزلى.
السابعة عشر	إعادة البناء المعرفي.	١-أن يتعرف المعلمين على استراتيجية إعادة البناء المعرفى. ٢- أن يصحح المعلمون الأفكار والمعتقدات الخاطئة نحو الذات والآخرين والأحداث المحيطة. ٣- أن يمارس المعلمين إعادة البناء المعرفي بطريقة صحيحة كفنية تساعد على تحسين الرفاهية لديهم.	المحاضرة، المناقشة والحوار، إعادة البناء المعرفي، الواجب المنزلى.
الثامنة عشر	مهارة حل المشكلات.	١- أن يتعرف المعلمين على خطوات حل المشكلات. ٢-أن يمارس المعلمين مهارة حل المشكلات بصورة صحيحة كفنية تساعد على تحسين الرفاهية لديهم.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التعزيز، الواجب المنزلى.
التاسعة عشر	ضبط الذات.	١- أن يتعرف المعلمين على مفهوم ضبط الذات. ٢-أن يكتسب المعلمين القدرة على ضبط الذات. ٣-أن يمارس المعلمين مهارة ضبط الذات بصورة صحيحة كفنية تساعد على تحسين الرفاهية لديهم.	المحاضرة، المناقشة والحوار ، الخبرة المباشرة،الحث اللفظي، الواجب المنزلى.
العشرون (الختامية)	المراجعة وتقييم البرنامج.	- المراجعة على جلسات البرنامج وانهاء الجلسات. -تقييم البرنامج وتشجيع أفراد العينة على الاستمرار في ممارسة ما اكتسبوه خلال جلسات البرنامج في حياتهم اليومية.	المحاضرة، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة،التعزيز.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمي نقبل وبعد تطبيق البرنامج على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة لصالح التطبيق البعدى .وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الملاحظة	الرتب السالبة	٠	١٣،٠٠	٢،١١	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٣٣،٣٠	٣،٣٠	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الوصف	الرتب السالبة	٠	٢٠،٢٠	١،٦٩	٠	٠	٢،٨٣	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٢٥،٨٠	١،٤٠	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
التصرف بوعى	الرتب السالبة	١٠	٣٢،٩٠	٢،٩٢	٥،٥٠	٥٥،٠٠	٢،٨٠	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	٠	١٤،٧٠	٢،٩٥	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	الرتب السالبة	١٠	٣٣،٠٠	٢،٤٥	٥،٥٠	٥٥،٠٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	٠	١٥،١٠	٢،٤٧	٠	٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	الرتب السالبة	٠	١١،٨٠	١،٩٣	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٢٨،٢٠	٢،٤٩	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٥٨)

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات الرتب بعد تطبيق البرنامج على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة لصالح القياس البعدى ، مما يدل على تحقق الفرض الأول للبحث.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة

البُعد	نتائج القياس بعدي / تتبعى	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الملاحظة	الرتب السالبة	٤	٣٣،٣٠	٣،٣٠	٤،١٣	١٦،٥٠	١،٢٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣٢،٣٠	٢،٨٣	٢،٢٥	٤،٥٠		
	الرتب المتعادلة	٤						
	الإجمالى	١٠						
الوصف	الرتب السالبة	٤	٢٥،٨٠	١،٤٠	٦،٣٨	٢٥،٥٠	٠،٣٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٢٥،٥٠	١،٩٠	٣،٩٠	١٩،٥٠		
	الرتب المتعادلة	١						
	الإجمالى	١٠						
التصرف بوعى	الرتب السالبة	٣	١٤،٧٠	٢،٩٥	٣،٣٣	١٠،٠٠	٠،٦٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١٤،١٠	١،٩٧	٢،٥٠	٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٥						
	الإجمالى	١٠						
عدم الحكم على الخبرة الداخلية	الرتب السالبة	٥	١٥،١٠	٢،٤٧	٣،٢٠	١٦،٠٠	١،١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١٣،٧٠	٢،٧٩	٥،٠٠	٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٤						
	الإجمالى	١٠						
عدم رد الفعل على الخبرة الداخلية (القبول والتقبل)	الرتب السالبة	٢	٢٨،٢٠	٢،٤٩	٤،٥٠	٩،٠٠	٠،٤٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢٧،٩٠	٢،٠٢	٢،٠٠	٦،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٥						
	الإجمالى	١٠						

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١،٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢،٥٨)

يتضح من جدول (١٥) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على استبيان اليقظة العقلية ذو الأوجه الخمسة، مما يدل على تحقق الفرض الثانى للبحث.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغوط لصالح التطبيق البعدى. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغوط

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
المظاهر الجسمية	الرتب السالبة	١٠	٧٤,٣٠	٥,٠٨	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠
	الرتب الموجبة	٠	٣١,٦٠	٦,٧٩	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					
المظاهر النفسية	الرتب السالبة	١٠	١٦٠,٨٠	١١,٩١	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١
	الرتب الموجبة	٠	٦٢,٥٠	١٢,٤٠	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					
المظاهر المعرفية	الرتب السالبة	١٠	٨٠,١٠	٥,٤٣	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠
	الرتب الموجبة	٠	٣٣,١٠	٥,٢٦	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
المظاهر السلوكية	الرتب السالبة	١٠	١٣٣,٦٠	١١,٢٩	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠
	الرتب الموجبة	٠	٥٠,٢٠	٨,١٤	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١٠	٤٤٨,٨٠	٢٩,٢٣	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١
	الرتب الموجبة	٠	١٧٧,٤٠	٢٩,٠٤	٠	٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٥٨)

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات الرتب بعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغوط لصالح القياس البعدى ، مما يدل على تحقق الفرض الثالث للبحث.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الضغوط. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الضغوط

البعد	نتائج القياس: بعدى / تتبعى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المظاهر الجسمية	الرتب السالبة	٢	٣١،٦٠	٦،٧٩	٥،٥٠	١١،٠٠	٠،٥٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٣٣،٩٠	٨،٢٠	٣،٤٠	١٧،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٣						
	الإجمالى	١٠						
المظاهر النفسية	الرتب السالبة	٢	٦٢،٥٠	١٢،٤٠	١،٥٠	٣،٠٠	١،٥٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٧٢،٥٠	١٥،١٢	٤،٥٠	١٨،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٤						
	الإجمالى	١٠						
المظاهر المعرفية	الرتب السالبة	٣	٣٣،١٠	٥،٢٦	٤،٥٠	١٣،٥٠	٠،٠٨	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣٣،٣٠	٦،٩١	٣،٦٣	١٤،٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣						
	الإجمالى	١٠						
المظاهر السلوكية	الرتب السالبة	٣	٥٠،٢٠	٨،١٤	٢،٠٠	٦،٠٠	١،٣٥	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٥٤،٦٠	٧،٨٦	٥،٥٠	٢٢،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٣						
	الإجمالى	١٠						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	١٧٧،٤٠	٢٩،٠٤	٢،٧٥	٥،٥٠	١،٤٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	١٩٤،٣٠	٣٠،٩٣	٤،٥٠	٢٢،٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣						
	الإجمالى	١٠						

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٥٨)

يتضح من جدول (١٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الضغوط، مما يدل على تحقق الفرض الرابع للبحث.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الرفاهية لصالح التطبيق البعدى. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس الرفاهية

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الجانب النفسي	الرتب السالبة	٠	٤٣،٧٠	٥،٣٣	٠	٠	٢،٨٠	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٨٢،١٠	٨،٤٩	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الجانب المعرفى	الرتب السالبة	٠	٦٢،١٠	١١،٥٢	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	١٣١،٨٠	٧،٣٨	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الجانب الاجتماعي	الرتب السالبة	٠	٣٥،٦٠	٣،٤١	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٧١،٦٠	٦،٠٦	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

البُعد	نتائج القياس قبلى / بعدى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الجانب السلوكى	الرتب السالبة	٠	٤٣،٤٠	٦،٦٥	٠	٠	٢،٨٠	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٩٢،١٠	٧،٩٦	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	١٨٤،٨٠	١٦،٠١	٠	٠	٢،٨١	دالة عند مستوى ٠،٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٣٧٧،٦٠	٢١،٤٣	٥،٥٠	٥٥،٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠						
	الإجمالى	١٠						

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١,٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢,٥٨)

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب الدرجات بعد تطبيق البرنامج على مقياس الرفاهية لصالح القياس البعدى ، مما يدل على تحقق الفرض الخامس للبحث.

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الرفاهية. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى، ويوضح الجدول التالى ما توصل إليه الباحثان من نتائج في هذا الصدد:

جدول (١٩)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الرفاهية

البُعد	نتائج القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z
	بعدى / تتبعى						
الجانب النفسي	الرتب السالبة	٤	٨٢،١٠	٨،٤٩	٥،٧٥	٢٣،٠٠	٠،٠٦
	الرتب الموجبة	٥	٨١،٣٠	٥،٠١	٤،٤٠	٢٢،٠٠	
	الرتب المتعادلة	١					
	الإجمالي	١٠					
الجانب المعرفى	الرتب السالبة	٧	١٣١،٨٠	٧،٣٨	٤،٧١	٣٣،٠٠	١،٢٤
	الرتب الموجبة	٢	١٢٧،٤٠	٧،٩٦	٦،٠٠	١٢،٠٠	
	الرتب المتعادلة	١					
	الإجمالى	١٠					
الجانب الاجتماعي	الرتب السالبة	٣	٧١،٦٠	٦،٠٦	٤،٨٣	١٤،٥٠	٠،٠٨
	الرتب الموجبة	٤	٧١،٢٠	٦،٢١	٣،٣٨	١٣،٥٠	
	الرتب المتعادلة	٣					
	الإجمالى	١٠					
الجانب السلوكى	الرتب السالبة	٤	٩٢،١٠	٧،٩٦	٣،٦٣	١٤،٥٠	٠،٨٤
	الرتب الموجبة	٢	٨٩،٢٠	٨،٣١	٣،٢٥	٦،٥٠	
	الرتب المتعادلة	٤					
	الإجمالى	١٠					
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٧	٣٧٧،٦٠	٢١،٤٣	٥،٥٧	٣٩،٠٠	١،١٧
	الرتب الموجبة	٣	٣٦٩،١٠	١٣،٣٢	٥،٣٣	١٦،٠٠	
	الرتب المتعادلة	٠					
	الإجمالى	١٠					

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠٥) إذا وصلت أو تعدت القيمة (١،٩٦)

قيمة (Z) المحسوبة تكون دالة إحصائيًا عند مستوي (٠،٠١) إذا وصلت أو تعدت القيمة (٢،٥٨)

يتضح من جدول (١٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المعلمين في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الرفاهية، مما يدل على تحقق الفرض السادس للبحث.

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج البحث الحالي عن فاعلية البرنامج المستخدم في البحث الحالي القائم على اليقظة العقلية في تنمية اليقظة العقلية لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد أفراد المجموعة التجريبية؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن جلسات البرنامج تضمنت تدريب المعلمين على الاسترخاء، والتأمل، والتنفس اليقظ وقد أدى ذلك إلى تنمية قدرتهم على التحكم في عمليات التفكير،واستبعاد الأفكار السلبية، وذلك في مناخ يسمح بالتأمل الذهني والتخيل الإيجابي والتحكم في درجة الوعي وعمليات التفكير المختلفة.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن مفهوم اليقظة العقلية يعني بتركيز الانتباه بصورة قصدية على اللحظة الحاضرة، ودون إصدار أحكام تقييمية على الخبرات أو الانفعالات أو الأفكار التي يشعر بها المعلم، والوعي بالطريقة التي يوجه بها انتباهه بحيث تجعله يتخلص من مركزية الأفكار، فيفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة وليست تمثيلا للواقع، وهذا يؤدي إلى الاستبصار، كما أن اليقظة العقلية تجعله يدرك أن العمليات المعرفية لخبرات الماضي والمستقبل لها فعالية مهمة، لكنها على المدى القصير.

وقد تضمنت جلسات البرنامج العديد من الأنشطة والتدريبات التي أدت إلى تنمية اليقظة العقلية لدى المعلمين أفراد المجموعة التجريبية، من خلال إكسابهم عددًا من المهارات مثل مهارات حل المشكلات، وطرق جديدة للتفكير، ومهارة التسامح وعدم إصدار أحكام، والتأمل، وتضمنت الجلسات تدريبهم أيضًا على التنفس بطريقة صحيحة، والتحكم الانتباهي، والتركيز على اللحظة الحاضرة، وقبول الخبرات والأحداث والانفعالات الحياتية السارة وغير السارة دون إصدار أحكامًا عليها.

كما أتاحت جلسات البرنامج فرصة التفاعل بين المعلمين أثناء الجلسات سواء في مناقشة بعض الموضوعات، أو الاشتراك في أداء بعض الأنشطة؛ وقد ساهم ذلك في اكسابهم لبعض المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مما نمى لديهم مشاعر الرحمة والتعاطف والتسامح نحو الآخرين ومهارات التعايش الإيجابي معهم.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًاتدريب المعلمين على التأمل والذي ساعد في تحسين مستويات اليقظة العقلية لديهم؛وهذا ما أكد عليه Shapiro (2009, 558) والذي أشار إلى أنممارسة أنواع مختلفة من التأمل يؤدي إلى اكتساب وتنميةاليقظة العقلية، وتحسين مستويات التنظيم الذاتي، وتوضيح القيم، والمرونة المعرفية والسلوكية.

وقد تأكد استمرار أثر برنامج البحث الحالي القائم على اليقظة العقلية في تنمية اليقظة العقلية لدى المعلمين من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي،مما أشار إلى فعاليته إلى ما بعد انتهاء البرنامج وأثناء فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه.

- كما كشفت النتائج أيضًا عن فعالية برنامج البحث الحالي القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط لدى المعلمين أفراد المجموعة التجريبية، وقد تأكد ذلك من خلال نتائج الفرضين الثالث والرابع، حيث انخفضت درجات المعلمين في القياس البعدي على مقياس الضغوط مقارنة بدرجاتهم على القياس القبلي، وعدم وجود فروق في درجات المعلمين بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الضغوط؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أكسبه البرنامج للمعلمين أفراد المجموعة التجريبية من أنه جعلهم أكثر انتباهًا وإدراكًا للحظة الحاضرة، ووعيًا بخبراتهم، وتقبلها دون إصدار أحكامًا عليها، وإكسابهم طرقًا جديدة في مواجهة الضغوط بطريقة هادئة وواضحة دون ردود فعل أو أحكام متحيزة، وتمكينهم من تعميم ممارسة مهارات اليقظة العقلية التي اكتسبوها أثناء جلسات البرنامج أثناء التعامل مع المواقف والخبرات الحياتية المتنوعة.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًا تدريب المعلمين على التأمل (اليقظ، الساكن، المتحرك) في الطبيعة المحيطة بالفرد، وقد ساعدهم ذلك فى التركيز على اللحظة الحاضرة، والاستمتاع بإدراكهم وإحساسهم للجمال في الطبيعة، وفي كل شيء حولهم، مما أنعكس بصورة إيجابية على سلوكياتهم وتصرفاتهم وردود أفعالهم تجاه الضغوط التي يمرون بها، وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على أن العناصر الخمسة لليقظة العقلية تعمل على تهدئة النفس، والشعور بالطمأنينة، وتقلل من ضغوط الحياة والقلق، وتحسن جودة الحياة، وأن ممارسة التأمل لبعض الوقت يوميًا يزيد من شعور الفرد بالسعادة والرفاهية.

كما أن ممارسة العناصر الخمسة لليقظة العقلية ساعدت المعلمين على الاسترخاء وتخفيف حدة الضغوط لديهم، كما ساعدتهم أيضًا في تكوين وخلق رغبة حقيقية لديهم في ممارسة وتعميم اليقظة العقلية في المواقف والخبرات الحياتية المختلفة التي يتعرضون لها بوجه عام، وبالتالي قاموا بمعالجة المعلومات العامة وتعميم ممارسة اليقظة العقلية،وقد اكتسبوا القدرة على دمج فنيات وتدريبات اليقظة العقلية في روتين حياتهم اليومية، وكيف ومتى يقومون بذلك؛ كما تحسنت علاقاتهم الاجتماعية بشكل ملحوظ بعد تطبيق البرنامج من خلال اكتسابهم القدرة على الإدراك الاجتماعي، والاتصالات الاجتماعية، وانخفاض مثيرات وبواعث الضغوط.

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Graepal,2015; Meppelink, et al.,2016) من أن ممارسة اليقظة العقلية تساعد الأفراد على التعرف على أنماط العقل بوضوح أكبر، كما أن التدريب على اليقظة العقلية يحسن الإدراك ما وراء المعرفي لدى الفرد، ويوجهه نحو ملاحظة ذاته، والإقرار والاعتراف الفوري بموضوعية المشاعر والانفعالات النفسية والجسمية الناتجة عن الخبرات التي يمر بها، مع عدم التسرع في إصدار أحكام واستجابات انفعالية تلقائية نحوها، ومن خلال ذلك المنظور الموضوعي غير المتحيز نحمى الفرد من التأثيرات السلبية الناتجة عن تلك المشاعر والانفعالات، مما يؤثر بصورة ايجابية على النواتج النفسية له.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًا تدريب المعلمين على استخدام المراقبة الذاتية وملاحظة وتسجيل ما يقومون به، وقام الباحثان بتدريبهم على التركيز على مشاعرهم وانفعالاتهم في لحظة تسجيل أفكارهم حول خبراتهم الحياتية التي مروا بها سواء كانت سارة أو غير سارة دون إصدار حكم عليها، أى أن اليقظة العقلية ساعدتهم على اكتساب القدرة على التنظيم الذاتي من خلال تدريبهم على التنفس الهادئ، والتوقف، والتفكير، وتحديد ما يحتاجون إليه في اللحظة الراهنة، وتدريبهم على تركيز الانتباه على الأشياء التي يقومون بها أو يفكرون فيها دون إصدار أحكام على الأحداث والخبرات التي يمرون بها، أو محاولة تغييرها؛ وكان الهدف من تلك التدريبات مساعدة المعلمين على إدراك وتقبل اتجاهاتهم السلبية التي قد تكون موجودة لديهم تجاه الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد،وتقبل الخبرات والمواقف غير السارة التي قد يتعرضون لها أثناء تفاعلهم مع هؤلاء الأطفال دون محاولة تغييرها،مما ساعد في الوصول إلى حالة من التوازن بين رغبة المعلمين في التغيير وتقبل الخبرات الواقعية غير السارة التي يواجهونها ويتعرضون لها.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًا تدريب المعلمين على الاسترخاء لكل أجزاء الجسم كأحد فنيات التدريب على اليقظة العقلية مما ساعدهم في تحسين الحالة المزاجية وخفض الضغوط، وتقليل الشعور بالإرهاق، الأمر الذي أدى بصورة عامة إلى التقليل من حدة الشعور بالضغوط لديهم.

وتضمن البرنامج أيضًا استخدام الواجبات المنزلية، والتي استخدمها الباحثان في جميع الجلسات، حيث إنها الفنية الوحيدة التي بدأ واختتم بها الباحثان كل جلسات البرنامج، وقد ساهمت بصورة إيجابية في ممارسة المعلمين لمهارات التأمل والاسترخاء التي تم تدريبهم عليها أثناء جلسات البرنامج بصورة مستمرة في المواقف والخبرات المتنوعة التي يتعرضون لها، وقد ساهم ذلك في خفض الضغوط لديهم.

وبصورة عامة يمكن تفسير فاعلية برنامج الدراسة القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط لدى المعلمين في ضوء أن ممارسات وتدريبات اليقظة العقلية سمحت لهم بمواجهة الانفعالات أو الأفكار التي تنبعث عن الضغوط وخفضت الانفعالات السلبية وتحسنت صحتهم النفسية، كما أنها جعلتهم أكثر وعيًا

بكل جوانب شخصياتهم، وعدم الانتباه إلى تلك الجوانب التي قد تثير الانفعالات التي تؤدي إلى شعورهم بالضغوط، فاليقظة العقلية أتاحت لهم الفرصة لإخراج كل ما هو غير شعوري إلى الشعور، وساعدتهم على إيجاد طرق جديدة لإدراك الحياة بشكل إيجابي.

وتتفق هذه النتيجة (فاعلية اليقظة العقلية في خفض الضغوط) مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة(2012),.Benn, et al التي أشارت نتائجها إلى فاعلية التدريب القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والتوتر والقلق، وتحسين التعاطف الذاتي والنمو الشخصي والكفاءة في العلاقات لدى والدي ومعلمي الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة؛ ودراسة Triantoro (2014) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية التدريب على التنفس الاسترخائي باستخدام الموسيقى في خفض الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة؛ ودراسة (2015),.Bazzano, et al التى أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، وتحسين الرفاهية النفسية لدى والدي ومقدمي الرعاية للأطفال ذوى الإعاقات النمائية؛ ودراسة (٢٠١٥) Tagg التي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والاحتراق المهنى لدى المهنيين المساعدين للأطفال ذوي التوحد؛ ودراسة (2015),.Ruiz-Robledillo, et al والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية برنامج التدخل القائم على اليقظة العقلية في خفض اضطرابات المزاج، والحد من الشكاوى الصحية لدى مقدمي الرعاية للمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما تأكدت فعالية برنامج الدراسة القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي للمعلمين أفراد المجموعة التجريبية، وهذا أشار إلى استمرار فعالية البرنامج في خفض الضغوط إلى ما بعد انتهائه، وأثناء فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن اليقظة العقلية التي اكتسبها المعلمون من خلال جلسات البرنامج التي تدربوا عليها ومارسوها أصبحت أسلوب حياة، الأمر الذي سمح لهم بتعميم ممارسة هذه المهارات في المواقف الحياتية المختلفة.

والنتيجة السابقة لا تساعد فقط على إثبات فرضية أن التدخل القائم على اليقظة العقلية ناجح في الحد من الضغوط، وإنما تساعدنا أيضًا في ضرورة التأكيد على ضرورة وأهميةتدريب المعلمين بصفة عامة على اليقظة العقلية مما يسهم في تحقيق توافقهم النفسي.

كما كشفت النتائج أيضًا عن فعالية برنامج الدراسة القائم على اليقظة العقلية في تحسين الرفاهية لدى المعلمين أفراد المجموعة التجريبية. وقد تأكد ذلك من خلال نتائج الفرضين الخامس والسادس، حيث ارتفعت درجات المعلمين في القياس البعدي على مقياس الرفاهية، مقارنة بدرجاتهم على القياس القبلي، وعدم وجود فروق في درجات المعلمين بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الرفاهية؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن جلسات البرنامج ساعدت المعلمين على إدارة الانتباه، مما ساعدهم بشكل كبير على التوافق المهني،وتحسين العلاقات الشخصية ورفاهيتهم الشخصية؛ كما أنهم اكتسبوا مهارات (المراقبة والملاحظة، والتصرف بوعي، وعدم الحكم، وعدم رد الفعل،والتأمل)، وقاموا باستخدامها وتعميمها في حياتهم الخاصة بطريقة خفضت من حدة الضغوط،ومواجهة المواقف المُشكلة،مما أدي في النهاية إلى تحسن قدرتهم على التحكم والسيطرة على الأحداث والمواقف والخبرات السلبية أو غير السارة؛ مما أثر بصورة ايجابية على الرفاهية لديهم.

كما تضمنت جلسات البرنامج أيضًا تدريب المعلمين على مهارات توكيد الذات، وضبط الذات، وحل المشكلات، مما ساعد في تحسين الحالة المزاجية وإعادة البناء المعرفي لديهم مما ساهم في تحسين العلاقات بينهم وبين الأطفال، الأمر الذي أثر بصور إيجابية على الرفاهية لديهم.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا انخفاض أعراض الضغوط النفسية وزيادة الرفاهية لدى المعلمين بشكل ملحوظ أثناء تطبيق جلسات البرنامج، وبعد تطبيقه؛ وهذا يُفسر بأن التدريب القائم على اليقظة الذهنية لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان فعالاً في الحد من الضغوط النفسية وتحسين الرفاهية والحفاظ على استقرارها واستمرارها على المدى الطويل؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء شعور المعلمين بالطمأنينة والراحة نتيجة ممارستهم لتدريبات اليقظة العقلية أثناء

جلسات البرنامج، وكذلك الحفاظ على ممارستها بصورة يومية في حياتهم الخاصة بعد تطبيق البرنامج مما كان له تأثير إيجابي على تعميم استخدام المهارات المكتسبة،مما أدى لزيادة شعورهم بالسعادة والرفاهية، الأمر الذي قد يؤثر بصورة ايجابية على سلوك الأطفال، وعلى تفاعلهم مع الأطفال وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة Batterman (2012) التي أشارت إلى فاعلية اليقظة العقلية فى تحسين التفاعل بين المعلمين والطلاب ذوي اضطرابات طيف التوحد.

وتتفق هذه النتيجة (فاعلية اليقظة العقلية في تحسين الرفاهية) مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة Been, et al.,(2012) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط والقلق وتحسين الرفاهية والعلاقات لدى والدى ومعلمى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة؛ ودراسة Bazzano, et al.,(2015) التي أسفرت عن فاعلية برنامج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط، وتحسين الرفاهية النفسية لدى والدى ومقدمى الرعاية للأطفال ذوى الإعاقات النمائية.

توصيات البحث:

فى ضوء نتائج الدراسة ، يمكن للباحثان أن يقترحا التوصيات التالية:

(١) اتخاذ الإجراءات التي تعمل على تلافى مصادر الضغوط التي يتعرض لها معلمي التربية الخاصة في المدرسة.

(٢) تدريب معلمي التربية الخاصة على تحديد مصادر الضغوط، وتدريبهم على تجنبها وكيفية مواجهتها.

(٣) تنظيم دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة لتعريفهم باليقظة العقلية واستراتيجياتها وفوائد استخدامها بالنسبة لهم ولطلابهم.

(٤) التأكيد على معلمي التربية الخاصة على ألا يكون محور حياتهم هو العمل فقط، بل يجب أن تكون لديهم اهتمامات متنوعة، وأن يمارسوا بعض الأنشطة الأخرى التي تساعدهم على الابتعاد عن مصادر الضغوط التي يتعرضون لها في المدرسة، والتى قد تؤدى إلى خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لديهم.

بحوث مقترحة:

فى ضوء نتائج الدراسة ، يمكن للباحثان أن يقترحا البحوث التالية:

(١) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوى الإعاقة من فئات أخرى.**

(٢) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وأثره في علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال.**

(٣) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في علاج القلق والاكتئاب لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.**

(٤) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الاحتراق النفسي، واضطراب المزاج لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.**

(٥) **دراسة فاعلية قائم على اليقظة العقلية في تحسين جودة الحياة لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد.**

(٦) **دراسة فاعلية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمي الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد وأثره في تحسين الرفاهية لديهم.**

المراجع

Abbott, R.A., Ploubidis, G,B., Huppert, F.A., Kuh, D., Wadsworth, M.E., &Croudace, T.J. (2006). Psychometric evaluation and predictive validity of Ryff's psychological well-being items in a UK birth cohort sample of women. *Health Quality Life Outcomes*, doi:10.1186/1477-7525-4-76.

Aeltermann, A., Engels, N., Van Petegem, K.,& Verheghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders. *Educational Studies, 33* (3), 285-297.

Aldrup ,K., Klusmann, U., & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction, 50*, 21-30.

Anclair, M., Hjärthag, F.,& Hiltunen, A. (2017). Cognitive behavioural therapy and mindfulness for health-related quality of Life: Comparing treatments for parents of children with chronic conditions - A Pilot Feasibility Study. *Clin Pract Epidemiol Ment Health, 13*, 1–9.

Arslan, G. (2017). Psychological maltreatment, forgiveness, mindfulness, and internet addiction among young adults: A study of mediation effect. *Computers in Human Behavior, 72*, 57–66.

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

Barratt, C. (2017). Exploring how mindfulness and self-compassion can enhance compassionate care. *Nursing Standard, 31*(21), 55-62.

Batterman, R. A. (2012). Using mindfulness to increase positive teacher-student interactions in a classroom for children in autism. *A Thesis Submitted to the College of Graduate School in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master*, University Carbondale.

Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers*. Results from the COACTIV project (pp. 25-48). New York, Springer.

Bazzano, A., Wolfe, C., Zylowska, L., Wang, S., Schuster, E., Barrett, C.,& Lehrer, D. (2015). Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) for parents and caregivers of individuals with developmental disabilities:A Community-Based Approach. *Journal of Child and Family Studies, 24*(2),298-308.

Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48*(5):1476-1487.

Bermejo, L., Hernández-Franco, V., & Prieto-Ursúa, M. (2013). Teacher well-being: Personal and job resources and demands. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 84*, 1321 – 1325.

Boshoff, S. (2011). Validation of the Teacher Stress Inventory (TSI) in a South African context: The SABPA Study. *A Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree Magister Scientiae (Clinical Psychology),* North-West University.

Bruin, E. I., Blom, R., Smit, F. M., Steensel, F. J.,& Bögels, S. M. (2015). My mind: Mindfulness training for youngsters with autism spectrum disorders and their parents. *Autism, 19*(8), 906–914.

Brown, A., Marquis, A.,& Guiffrida, D. (2013). Mindfulness-Based Interventions in Counseling. *Journal of Counseling & Development, 91*, 96-104.

Bluth, K., Roberson, P. N., Billen, R. M.,& Sams, J. (2013). A Stress model for couples parenting children with autism spectrum disorders and the introduction of a mindfulness intervention. *Journal of Family Theory and Review, 5*(3), 194–213.

Cachia, R., Anderson, A., Moore, D. (2016). Mindfulness, Stress and Well-Being in Parents of Children with Autism Spectrum

Disorder:A Systematic Review. *Journal of Child and Family Studies, 25*(1), 1–14.

Cartwright, S., & Whatmore, L. C. (2005). Stress and individual differences: implications for stress management. In. G. Antoniou, &C. Cooper, (Eds.),*Research companion to organizational health psychology* (pp163-173). Cheltenham, Edward Elgar Publishing Limited.

Crnic, K., Neece, C., McIntyre, L., Blacher, J.,& Baker, B. (2017). Intellectual disability and developmental risk: Promoting intervention to improve child and family well-being. *Child Development, 88*(2), 436-445.

Collie, R. (2014). Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time. *A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of The The Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies (Human Development, Learning and Culture), for the degree Doctor of Philosophy,* University of British Columba.

Cohen, J. A., & Semple, R. J. (2010). Mindful Parenting: A Call for Research. *Journal of Child & Family Studies, 19*(2), 145-151.

Conner, C. M. (2013). The effect of mindfulness on stress in mothers of children with and without autism spectrum disorders: An emotion regulation framework. *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Psychology,* Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.

Conner, C. M., & White, S. W. (2014). Stress in mothers of children with autism: Trait mindfulness as a protective factor. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*, 617-624.

Craighead, E., & Nemeroff, C. (2004). *The concise corsini encyclopedia of psychology and behavioral science*. 3rd ed, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.

Da Paz, S. N., & Wallander, J. L. (2017). Interventions that target improvements in mental health for parents of children with autism spectrum disorders: A narrative review. *Clinical Psychology Review, 51*, 1–14.

Dickerson, K. (2008). Stress and self-efficacy of special education and general education student teachers during and after the student teaching internship.*A thesis submitted in partial fulfillment for the Degree of Doctor of Philosophy in Office of Graduate Studies*, Texas A&M University.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143–156.

Dykens, E. M., Fisher, M. H., Taylor, J. L., Warren, L., & Miodrag, N. (2014). Reducing distress in mothers of children with autism and other disabilities: A Randomized Trial. *Pediatrics 134*(2), 454-463.

Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2*(3), 222-235.

Eklund, K., O'Malley, M., & Meyer, L. (2017). Gauging mindfulness in children and youth: School-based applications. *Psychology in the Schools, 54*(1), 101-114.

Fen, C., Isa, I., Chu C., Ling, C., & Ling, S. (2014). Development and validation of a Mental Wellbeing Scale in Singapore. *Psychology,4*(7), 592-606.

Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2013). Comparative effects of mindfulness and skills-based parent training programs for parents of children with autism: Feasibility and preliminary outcome data. *Mindfulness, 4*(2), 89-101.

Fitzpatrick, J. J., & Wallace, M. (2012). *Encyclopedia of nursing research*. 3rd ed, New York, Springer Publishing Company, Inc.

Gastaldi, F. G., Pasta, T., Longobardi, C., Prino, L. E., & Quaglia, R. (2014). Measuring the influence of stress and burnout in teacher-child relationship. *European Journal of Education and Psychology, 7*, 17-28.

Ghania, M., Ahmad, A.,& Ibrahim, S. (2014). Stress among special education teachers in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 114*, 4 - 13.

Graepel, J. (2015). Mindfulness Attributes as Predictors of Treatment Outcomes in Children Who Stutter. *A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Speech Language Pathology Department of Communication Sciences & Disorders College of Behavioral and Community Sciences*, University of South Florida.

Groves, P. (2016). Mindfulness in psychiatry - where are we now?. *BJPsych Bulletin*, 40, 289-292.

Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in psychology, 8*(220), 1-23.

Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in Teacher Education: A Constructivist Approach to Stress Reduction for Teacher Candidates and Their Students. *Journal Childhood Education, 93*(2), 153-158.

Harris, K. I. (2017). A Teacher's journey to mindfulness: Opportunities for joy, hope, and compassion. *Journal of Childhood Education, 93*(2), 119-127.

Hersen, M., & Sledge, W. (2002). *Encyclopedia of psychotherapy*. Vol1.San Diego, Academic Press.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology, 39*(2), 100-111.

Hourston, S., & Atchley, R. (2017). Autism and Mind–Body Therapies: A Systematic Review. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 23*(5), 331-339.

Hwang, Y., Kearney, P., Klieve, H., Lang, W., & Roberts, J. (2015). Cultivating Mind: Mindfulness Interventions for Children Spectrum Disorder and Problem Behaviours, and Their mothers. *Journal of Child and Family Studies, 24*(10), 3093–3106.

Janssen, L., Kan, C., Carpentier, P., Sizoo, B., Hepark, S., Grutters, J., Donders, R., Buitelaar, J., & Speckens, A. (2015). Mindfulness

based cognitive therapy versus treatment as usual in adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *BMC Psychiatry, 15*, 1-10.

Jeyaraj, S. (2013). Occupational stress among the teachers of the Higher secondary schools in Madurai District, Tamil Nadu. *Journal of Business and Management, 7*(5), 63-76.

Jones, L., Hastings, R. P., Totsika, V., Keane, L., & Rhule, N. (2014) Child behavior problems and parental well-being in families of children with autism: The mediating role of mindfulness and acceptance. American *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 119* (2), 171-185.

Kay, J., & Tasman, A. (2006). *Essentials of psychiatry*. Chichester, John Wiley & Sons Ltd.

Keenan-Mount, R., Albrecht, N., & Waters, L. (2016). Mindfulness-based approaches for young people with autism spectrum disorder and their caregivers: Do these approaches hold benefits for teachers?. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(6), 67-86.

Kelly, A., & Barnes-Holmes, D. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 17–28.

Kenny, D., & McIntyre, D. (2005). Constructions of occupational stress: Nuisances, nuances or novelties?. In A. Antoniou, &C. Cooper (Eds.), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 20-58). Cheltenham, Edward Elgar Publishing Limited.

Kerr, M. B. (2013)|.Teacher stress and administrative support as predictors of teachers, self-efficacy for special education teachers in California's central valley. *A thesis submitted in partial fulfillment for the degree of Doctorate in Education, Doctoral Program in Educational Leadership at Fresno State Kremen School of Education and Human Development*, California State University.

Kiep, M., Spek, A.,& Hoeben, L. (2015). Mindfulness-Based Therapy in adults with an autism spectrum disorder: Do treatment effects last?. *Mindfulness, 6*(3), 637-644.

Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A., & Weib, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: The perspective of professionalization. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 202-219.

Klingbeil, D., Fischer, A., Renshaw, T., Polakoff, B., Ben, B., Willenbrink, J., Copek, R., & Chan, K. (2017). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: A meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools, 54*(1), 70-87.

Klusmann, U., & Richter, D. (2014).Teachers' experience of stress and student performance: an analysis of the comparison between the German Laender on the level of primary education carried out by the IQB (Institute for Educational Quality Improvement). *Zeitschriftfür P€adagogik, 60*, 202-224.

Krapp, K. (2013). *The Gale encyclopedia of nursing and allied health*. Vol 4. 3rd ed, New York, The Gale Group, Inc.

Lambert, J., (2015). Mindfulness experiences of children who have autistic spectrum disorder and anxiety – An Exploratory study. *A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the School of Psychology, for the degree of Professional Doctorate in Educational and Child Psychology*, University of East London.

Lecavalier, L., Leone, S., & Wiltz, J. (2006). The impact of behaviorproblems on caregiver stress in young people with autismspectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research,50*, 172-183.

Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology*. 3rd ed, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc.

Lovell, B.,& Wetherell, M.(2016). Behaviour problems of children with ASD and perceived stress in their caregivers: The

moderating role of trait emotional intelligence?. *Research in Autism Spectrum Disorders, 28*, 1-6.

Maisel, M., Stephenson, K., South, M., Rodgers, J., Freeston, M., & Gaigg, S. (2016). Modeling the cognitive mechanisms linking autism symptoms and anxiety in adults. *Journal of Abnormal Psychology, 125*(5), 692-703.

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*, 357-367.

Mattern, J. , & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education, 43*, 58-68.

Mapfumo, J., Mukwidzwa, F.,& Chireshe, R. (2014). Sources and levels of stress among mainstream and special needs education teachers in Mutare Urban in Zimbabwe,*International Journal of Science Education, 6*(2), 187-195.

McDougall, D. (2016). Exploring the Experiences of Mindfulness-Based Teachers in Saskatchewan Schools. *A Thesis Submitted to the College of Graduate Studies and Research In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education In the Department of Educational Psychology and Special Education*, University of Saskatchewan.

Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between High School teachers' wellbeing and teachers' efficacy. *Acta Scientiarum. Education Maringá, 34* (2), 233-241.

Meppelink, R., Bruin, E., Wanders-Mulder, F., Vennik, C., & Bögels, S. (2016). Mindful parenting training in child psychiatric settings: Heightened parental mindfulness reduces parents' and children's psychopathology. *Mindfulness, 7*,680–689.

Miller, G. V., & Travers, C. J. (2005). The relationship between ethnicity and work stress. In A. Antoniou, &C. Cooper, (Eds.),*Research companion to organizational health psychology* (pp 87-101). Cheltenham, Edward Elgar Publishing Limited..

Morin, A. J., Boudrias, J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Dagenais-Desmarais, V., Madore, I., & Litalien, D. (2017). Complementary variable- and person-centered approaches to the dimensionality of psychometric constructs: Application to psychological wellbeing at work. *Journal of Business and Psychology, 32*(4), 395-419.

Neff, K. D., & Faso, D. J. (2015). Self-Compassion and Well-Being in Parents of Children with Autism. *Mindfulness,6*,(4), 938–947.

NHS Health Scotland (2008). *Short Warwick Edinburgh Mental Wellbeing Scale (SWEMWBS)*. University of Warwick and University of Edinburgh.

Oord, S., Bo¨gels, S.,& Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of Child and Family Studies, 21*,139–147.

O'Toole, C., Furlong, M., McGilloway, S., & Bjørndal, A. (2017). Preschool and school-based mindfulness programmes for improving mental health and cognitive functioning in young people aged 3 to 18 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 1*, No.CD012518.1-16.

Palmer , C. (2005). Therapeutic interventions. InR. Elder, K. Evans, &D. Nizette, (Eds.), *Psychiatric and mental health nursing* (Pp 379- 403). Australia, Elsevier..

Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Leim, G. A. (2012). Teacher's workplace wellbeing: exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*, 503-513.

Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., Shields, A.,& Sibinga, E. (2016). Improving self-regulation in adolescents: current evidence for the role of mindfulness-based cognitive therapy. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics,7*, 101–108.

Phillips, L., & Francey, S. (2004). Changing PACE: Psychological interventions in the prepsychotic phase. InJ. Gleeson, &P.

McGorry, (Eds.), *Psychological interventions in early psychosis: A treatment handbook* (pp 23-40). Chichester, John Wiley & Sons Ltd.

Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the teacher subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly, 30*(2), 289-306.

Romano, T. (2016). Special and general education teachers' perceptions of school reform initiatives: Relationship to stress and burnout. *A thesis submitted in partial fulfillment for the Degree of Doctor of Philosophy in Leadership and Education in the Adrian Dominican School of Education*, Barry University.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing -Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational & Child Psychology, 29*, (4), 8-17.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal ofPersonality and Social Psychology, 69*(4), 719-727.

Ryff, C. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom,83*,10–28.

Ruiz-Robledillo, N., Sariñana-González, P., Pérez-Blasco, J., González-Bono, E.,& Moya-Albiol, L.(2015). A Mindfulness-Based Program improves health in caregivers of people with autism spectrum disorder: A pilot study. *Mindfulness, 6*,767–777.

Sonnentag, S., & Frese, M.)**M(**Stress in organization.InW. Borman, D. Ilgen, &R. Klimoski, (Eds.*), Handbook of psychology. Vol 12: Industrial and organizational psychology* (pp 453-492). 2nd ed, New Jersey, John Wiley & Sons Inc..

Spek, A., Ham, N., & Nyklicek, I. (|2013). Mindfulness-based therapy in adults with an autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 246–253.

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23*, 457-477.

Spielberger, C., (2004).*Encyclopedia of applied psychology*. San Diego, Academic Press.

Strickland, B., (2016).*The gale encyclopedia of Psychology*, 3rd ed, New York, Gale Group.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession- what do teachers say?. *International Education Studies, 8*(3), 181- 192.

Tagg, R. (2015). Decreasing stress in paraprofessionals working with children with autism using a Brief, blended mindfulness intervention. *A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of the California School of Professional Psychology, for the degree Doctor of Psychology*, Alliant International University.

Tamannaifara, M.,& Golmohammadi, S. (2016). Comparison of psychological well-being and job stress between teachers of special and ordinary schools in Isfahan. *International Academic Journal of Organizational Behavior and Human Resource Management, 3*(1), 11-19.

Tebb, S.(1995). An aid to empowerment: A caregiver well-being scale. *Health & Social Work,20*(2), 87-92.

Thackery, E., & Harris, M. (2012). *The gale encyclopedia of mental disorders*. Vol1, 3rd ed, New York, The Gale Group, Inc.

Thackery, E., & Harris, M. (2012). *The gale encyclopedia of mental disorders*. Vol2, 3rd ed, New York, The Gale Group, Inc.

Triantoro, S. (2014). Efficacy of indigenous imagery breathing-relaxation training through Javanese Gamelan music to reduce job stress responses among teachers at special-needs school. *International Journal of Research Studies in Psychology, 3* (5), 49-61.

Turkington, C., & Tzeel, A. (2004). *The encyclopedia of children's health and wellness*. Vol1. New York, Facts On File, Inc.

Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. (2013). Teachers-the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology, 28*(1) 71-89.

Waters, L. (2016). The relationship between child stress, child mindfulness and parent mindfulness. *Psychology, 7*(1), 40-51.

Winning, A., & Boag, S. (2015). Does brief mindfulness training increase empathy? The role of personality. *Personality and Individual Differences, 86*, 492–498.

Wong, C. Y., Mak, W., S., & Liao, K. Y. (2016). Self-compassion: A potential buffer against affiliate stigma experienced by parents of children with autism spectrum disorders. *Mindfulness, 7*(6), 1385–1395.

كلية علوم الإعاقة والتأهيل - جامعة الزقازيق
dsr2017@yahoo.com

حقوق النشر محفوظة
رقم الإيداع 2012 / 18640
الترقيم الدولى: ISSN 2356 - 7996