

الشغف بالتدريس وعلاقته
بالتمكن النفسي والهناء الذاتي
لدى معلمي الأزهر الشريف



د/ توفيق محمود توفيق سليمان
المدرس بقسم علم النفس التعليمي بكلية
التربية بتفهننا الاشراف-جامعة الازهر
الشريف

المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية

المجلد الحادى عشر - العدد الرابع - مسلسل العدد (٣٠) - أكتوبر ٢٠٢٥ م

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٤٢٧٤ لسنة ٢٠١٦

ISSN-Print: 2356-8690 ISSN-Online: 2974-4423

موقع المجلة عبر بنك المعرفة المصري <https://jsezu.journals.ekb.eg>

البريد الإلكتروني للمجلة E-mail JSROSE@foe.zu.edu.eg

الشغف بالتدريس وعلاقته بالتمكين النفسي والهناء الذاتي لدى معلمي الأزهر الشريف

د/ توفيق محمود توفيق سليمان

المدرس بقسم علم النفس التعليمي بكلية التربية بتقنها الاشراف-جامعة الازهر الشريف

تاريخ المراجعة ١٠-٢٥-٢٠٢٥م

تاريخ الرفع ٩-٩-٢٠٢٥م

تاريخ النشر ٧-١٠-٢٥-٢٠٢٥م

تاريخ التحكيم ٣-١٠-٢٥-٢٠٢٥م

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى كشف العلاقة بين الشغف بالتدريس والتمكين النفسي والهناء الذاتي لدى معلمي الأزهر الشريف، وتحديد الفروق في هذه المتغيرات وفقا للنوع، ودراسة إمكانية التنبؤ بالتمكين النفسي والهناء الذاتي من خلال الشغف بالتدريس، واعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة البحث من ٢٤٩ معلماً ومعلمة من الأزهر الشريف بمحافظة الشرقية تراوحت أعمارهم بين (٢٣-٥٩) عاماً، بمتوسط عمري قدره ٤٠,٨٢ عاماً وانحراف معياري ٩,٥٤ عام، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس تمثلت في مقياس الشغف بالتدريس (إعداد الباحث)، ومقياس التمكين النفسي (Spreitzer, 1995; 1996)، ومقياس الهناء الذاتي (Pontin et al., 2013)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشغف بالتدريس والهناء الذاتي، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في التمكين النفسي لصالح الذكور، كما توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الشغف بالتدريس وكل من التمكين النفسي والهناء الذاتي، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتمكين النفسي والهناء الذاتي من خلال الشغف بالتدريس لدى معلمي الأزهر الشريف. تسلط هذه النتائج الضوء على أهمية تعزيز الشغف بالتدريس كعامل محوري في تحسين التمكين النفسي والهناء الذاتي للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: الشغف بالتدريس، التمكين النفسي، الهناء الذاتي، معلمو الأزهر الشريف.

Passion for Teaching and Its Relationship with Psychological Empowerment and Subjective Well-being among Al-Azhar Teachers

Abstract

The research aimed to investigate the relationship between passion for teaching, psychological empowerment, and subjective well-being among Al-Azhar teachers, determine gender differences in these variables, and examine the predictability of psychological empowerment and subjective well-being through passion for teaching. The research employed a descriptive correlational approach. The sample consisted of 249 Al-Azhar teachers (male and female) from Sharqia Governorate, aged between 23 and 59 years (M 40.82, SD = 9.54). The study utilized three scales: Passion for Teaching Scale (the researcher), Psychological Empowerment Scale (Spreitzer, 1995; 1996), and Subjective Well-being Scale (Pontin et al., 2013). Results revealed no statistically significant gender differences in passion for teaching and subjective well-being, while significant differences were found in psychological empowerment favoring male teachers. Moreover, the findings indicated statistically significant positive relationships between passion for teaching and both psychological empowerment and subjective well-being. Furthermore, the results demonstrated that passion for teaching could significantly predict psychological empowerment and subjective well-being among Al-Azhar teachers.

These findings highlight the importance of fostering passion for teaching as a crucial factor in enhancing teachers' psychological empowerment and subjective well-being.

Keywords: Passion for teaching, psychological empowerment, subjective well-being, Al-Azhar teachers.

مقدمة

يُعرف التدريس على نطاق واسع بأنه مهنة تتطلب ليس فقط المعرفة والمهارات، بل أيضًا إحساسًا عميقًا بالالتزام والشغف، وتتأثر جودة التعليم ونجاح الطلاب بتفاني المعلمين وحماسهم لعملهم، فالاهتمام بفهم ودراسة العوامل التي تسهم في فعالية المعلمين ورضاهم الوظيفي ورفاهيتهم العامة قد نالت انتباه الباحثين في السنوات الأخيرة، وبرز الشغف بالتدريس كعنصر وعامل حاسم يؤثر بشكل كبير على أداء المعلمين وحياتهم الشخصية.

ويُعد الشغف أحد أهم ركائز التدريس الناجح، حيث يضيف الشغف في العملية التعليمية الحيوية والنشاط على أداء المعلمين، ويعتمد التعليم الناجح على بناء علاقات وثيقة مع المتعلمين وخلق بيئة تعليمية ملائمة لتسهيل عملية التعلم، كما يُعد الشغف بالتدريس محفزًا للبحث والابتكار؛ فالمعلمون الذين يؤمنون بأن التدريس مهنة مقدسة يتمتعون بقدرة أكبر على القيادة مقارنةً بأولئك الذين فقدوا الثقة والجهد (مصباح وآخرون، ٢٠٢٣، ص. ٢٩١).

وقد نما الاهتمام بمفهوم الشغف في الألفية الجديدة مع تزايد الدراسات التي تؤكد النتائج الإيجابية للشغف؛ حيث يُغذي الشغف الدافع ويزيد من الرفاهية ويعطي معنى لحياة الأفراد، كما يرتبط الشغف بنتائج إيجابية في العمل كونه عنصر أساسي للرفاهية والنمو والنجاح والتميز والإنجاز والشعور بالهوية؛ فيدفع الشغف الأفراد نحو التفاني في عملهم، مما يسمح لهم بمواصلة حياتهم حتى في مواجهة الصعوبات (Gilal et al., 2019, p. 889).

ويُعتبر "الشغف" مفهومًا مهم في العملية التعليمية؛ فمهنة التدريس تتطلب من المعلمين استثمار الوقت، والطاقة، والروح في تدريسهم؛ فالشغف ليس فقط ما يجذب المعلمين للمهنة، ويحافظ عليها، بل هو أيضًا ما يجعلهم يبحثون باستمرار عن طرق أكثر فاعلية لإتقان مهنتهم، كما أن الشغف ليس خيارًا بل أنه ضروري لتدريس عالي الجودة؛ ف جودة النتائج المستمدة من مهنة التعليم تعتمد على نوع الشغف لدى المُعلِّم (Carbonneau, 2008, p. 977).

ويُعرَّف الشغف بأنه حماس قوي للقيام بأشياء ذات قيمة وأهمية، بحيث يكون الشخص مستعدًا لقضاء وقته وطاقته فيها (Amalia et al., 2021, p. 128). والشغف نوعان: الشغف المتناغم (harmonious passion) والشغف الاستحواذي (obsessive passion) (Lafrenière et al., 2013). يشير الشغف المتناغم إلى القوة الدافعة التي توجه الفرد للمشاركة طوعية في الأنشطة وتوليد الإرادة الشخصية والدعم للقيام بهذه الأنشطة، بينما يشير الشغف الاستحواذي إلى الدوافع والرغبات التي تدفع الفرد للقيام بأشياء معينة (Amalia et al., 2021, p. 128).

ولشغف المعلم بالتدريس آثار إيجابية على جوانب مختلفة من العملية التعليمية؛ حيث يميل المعلمون الشغوفون إلى أن يكونوا أكثر فعالية في ممارساتهم التعليمية، ويخلقون بيئات تعلم أكثر جاذبية، ويلهمون دافعية أكبر بين طلابهم (Levitt et al., 2023; Nahid et al., 2023). ويرتبط الشغف بالتدريس برضا وظيفي أعلى (Bi et al., 2023; Djabatmiko, 2018; Spehar et al., 2023)، ومستوى احتراق منخفض (Fabelico & Afalla, 2023).

(Onyeabor et al., 2024; Shah et al., 2020; Zhou et al., 2023). وزيادة الصمود في مواجهة التحديات المهنية

ويعتبر مفهوم التمكين النفسي Psychological Empowerment من المفاهيم المعاصرة التي ترتقي بالعنصر البشري إلى مستويات راقية، ويتمركز جوهر التمكين النفسي حول منح الفرد حرية في الأداء التنظيمي ومشاركة أوسع في تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات داخل المؤسسة ووعي أكبر بمعنى الدور الذي يقوم به (Randolph & Sashkin, 2002, p. 102).

ويمثل تمكين المعلمين ضرورة نظراً لأهمية التعليم في تقدم الأمم وازدهارها، حيث لا تتوقف كفاءة المعلم الانتاجية على قدرة الذاتية فقط، وإنما تعتمد بدرجة كبيرة على قوى إيجابية تتوافر للمعلم مثل تلبية رغباته واشباع حاجته النفسية والاجتماعية، واستغلال قدراته ومواهبه، ومساندته ودعمه، وخلق جو من العلاقات الانسانية سعياً لرفع روحه المعنوية وزيادة ثقته بذاته وشعوره بالأمن الوظيفي (عبد الحليم وآخرون، ٢٠٢١، ص. ١٩٥).

ويشير التمكين النفسي إلى الجوانب النفسية للعمليات التي يقوم من خلالها الأفراد والمنظمات والمجتمعات بتطوير الوعي النقدي لبيئاتهم المحيطة، وبناء علاقات اجتماعية فعالة، وفرض سيطرة أكبر على حياتهم؛ وبالتالي فهو بناء بيئي يتضمن ترابط مجموعة من العمليات على المستوى التنظيمي المؤسسي والمجتمعي (Christens et al., 2014, 1766).

ويسهم التمكين النفسي كأحد الأساليب القيادية الحديثة الذي في زيادة الفاعلية التنظيمية إذ يمكن من خلاله إثارة الإبداع والدافعية لدى معلمي التعليم العام، كما يؤدي إلى نتائج إيجابية ليس على المستوى الفردي فحسب إنما يتعدى ذلك إلى مستوى المنظمة الذي يجعل معلمي التعليم العام أكثر انتاجية، حيث شعورهم بإمكانية تقديم إسهامات قيمة للمنظمة وتقديم افكار جديدة والمشاركة في اتخاذ القرار، والتعامل مع المتغيرات الجديدة وإدارة الأزمات بنجاح وفعالية (ملحم، ٢٠٠٦، ص. ٤).

ويرتبط التمكين النفسي كبناء بحثي بالدافع الداخلي للمعلمين وأداء العمل في القطاعات التعليمية المختلفة والالتزام التنظيمي، حيث يؤدي إلى زيادة الشعور بالاستقلالية، والوعي بنقاط القوة والضعف الشخصية، والتغلب على الشعور بالعجز واستخدام الموارد المتاحة بطرق فعالة، لذا فقد حاز اهتمام الباحثين في مجال علم النفس التنظيمي على مدار العقدين الماضيين (Singh & Kaur, 2019, p. 340).

وبرز مفهوم الهناء الذاتي كمفهوم بالغ الأهمية في علم النفس الإيجابي وأبحاث جودة الحياة على مدى العقود القليلة الماضية (Das et al., 2020). ويُشير الهناء الذاتي إلى جميع أنواع التقييمات المختلفة، الإيجابية والسلبية، التي يجربها الناس لحياتهم ككل، وتشمل التقييمات المعرفية التأملية كالرضا عن الحياة، وردود الفعل العاطفية لأحداث الحياة كالفرح والحزن (Çela & Balomenou, 2021, p. 275).

كما يصفها (Mónaco et al., 2021) بأنها التقييم الشامل لنوعية الحياة التي يعيشها الفرد وفقاً لمعاييرها الخاصة، والتي تتألف من عنصرين: الإدراك (الرضا عن الحياة) والتأثير (الإيجابي والسلبي) (p. 2). حيث يمثل الرضا عن الحياة حكماً معرفياً على حياة الفرد ككل، بينما يعكس التأثير الإيجابي والسلبي التجارب العاطفية للمشاعر السارة وغير السارة على التوالي (Pavot & Diener, 2008, p. 137).

ويرتبط الهناء الذاتي بالعديد من النتائج الإيجابية في مكان العمل بصفة عامة والمعلمين بصفة خاصة؛ فالمعلمون الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الهناء الذاتي هم أكثر إنتاجية وإبداعاً وانخراطاً في عملهم (Rahm & Heise, 2019; Tan et al., 2021; Tang, 2018). كما يظهرون أداءً وظيفياً أفضل، وغياباً أقل، والتزاماً تنظيمياً أعلى (Öztürk & Saz, 2022).

ويتنبأ الهناء الذاتي بالنجاح المستقبلي داخل بيئة العمل والدخل المستقبلي، ويُشير ذلك يشير إلى وجود علاقة ثنائية الاتجاه بين الهناء الذاتي والنتائج المتعلقة بالعمل، حيث يعزز النجاح والهناء بعضهما البعض بمرور الوقت (Song et al., 2020; Zhai et al., 2023).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أهمية دراسة العلاقة بين الشغف بالتدريس والتمكين النفسي والهناء الذاتي لدى المعلمين، وخاصة في سياق التعليم الأزهري الذي يتميز بخصوصيته وأهميته. لذا، يهدف البحث الحالي إلى استكشاف العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاثة لدى معلمي الأزهر الشريف، وتحديد إمكانية إسهام الشغف بالتدريس في التمكين النفسي والهناء الذاتي.

مشكلة البحث

يعد الشغف بالتدريس عاملاً محورياً في تحقيق جودة التعليم وتعزيز فعالية المعلمين. فقد أشارت الدراسات إلى أن المعلمين الشغوفين يميلون إلى تبني ممارسات تعليمية أكثر فاعلية، وخلق بيئات تعلم جاذبة، وتحفيز دافعية أكبر لدى طلابهم (Levitt et al., 2023; Nahid et al., 2023). كما ارتبط الشغف بالتدريس بمستويات أعلى من الرضا الوظيفي (Bi et al., 2023; Djatmiko, 2018; Spehar et al., 2023)، ومستويات أقل من الاحتراق النفسي (Fabelico & Afalla, 2020; Onyeabor et al., 2024; Shah et al., 2020)، وزيادة القدرة على الصمود في مواجهة التحديات المهنية (Zhou et al., 2023).

وتشير الدراسات والبحوث السابقة إلى أن ظروف العمل في المدارس لا تدعم التمكين بشكل كافٍ؛ خصوصاً عندما تكون مهام المعلمين متشابهة ومكررة، وعندما يفقر المعلمون للتواصل مع زملائهم، وعندما يحد من الوقت والكادر البشري إمكانية تجربة أشياء جديدة أو مختلفة، حيث تؤثر هياكل وأنظمة المدارس على تقوية الانسجام، وتقيد المبادرة والابتكار، والحفاظ على هياكل الحوكمة المبنية على السيطرة (Dee et al., 2003).

وتؤكد نتائج دراسة Hamid et al. (2013) على دور التمكين النفسي في إظهار مستوى أفضل من الثقة بالنفس لدى المعلم، وبالتالي التأثير في بيئة العمل بطريقة إيجابية، ويتسق ذلك مع نتائج دراسة (Oladipo, 2009) والتي أظهرت أن رضا المعلمين والتزامهم المهني يتأثر بصفة رئيسة بالتمكين النفسي، فتصورات المعلمين لمستوى تمكنهم يرتبط إيجابياً بدوافع العمل والالتزام المهني والأداء والتفاني في العمل وتحقيق الهناء.

وبالاطلاع على نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت التمكين النفسي أظهرت نتائج دراسة (Hansen et al., 2013) عدم وجود فروق دالة إحصائية ترجع إلى النوع، في حين توصلت دراسة (Meng & Sun, 2019) وجود فروق في التمكين النفسي وفقاً للنوع لصالح الذكور، بينما أظهرت نتائج دراسة أبو الحسن وآخرون (٢٠٢١) وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في التمكين النفسي لصالح الإناث.

وتتناقض نتائج بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بدراسة الفروق بين المعلمين والمعلمات في الهناء الذاتي حيث أظهرت نتائج دراسة (Fu et al. (2022 ودراسة (Abdullahi et al. (2019 وجود فروق في الهناء الذاتي لدى المعلمين لصالح الذكور، في حين أظهرت نتائج دراسة (Urhanne and Zhu (2015 ودراسة المطيري (٢٠٢٤) وجود فروق في الهناء الذاتي لدى المعلمين لصالح الإناث، بينما أظهرت نتائج دراسة العسكري (٢٠٢٢) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الهناء الذاتي لدى المعلمين.

في حين أن الأبحاث السابقة قد درست الشغف بالتدريس والتمكين النفسي الهناء الذاتي بشكل منفصل، فإن القليل من الدراسات قد بحثت في العلاقات المتبادلة بين هذه البنى، لا سيما في سياق المؤسسات التعليمية الإسلامية (الأزهر الشريف). تهدف هذه الدراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال استكشاف كيفية ارتباط الشغف بالتدريس بالتمكين النفسي والهناء الذاتي بين معلمي الأزهر. على وجه التحديد، يسعى البحث للإجابة على الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائية في الشغف بالتدريس تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) لدى معلمي الأزهر الشريف؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائية في التمكن النفسي تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) لدى معلمي الأزهر الشريف؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائية في الهناء الذاتي تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) لدى معلمي الأزهر الشريف؟
٤. هل توجد علاقة دالة إحصائية بين الشغف بالتدريس والتمكين النفسي لدى معلمي الأزهر الشريف؟
٥. هل توجد علاقة دالة إحصائية بين الشغف بالتدريس والهناء الذاتي لدى معلمي الأزهر الشريف؟
٦. هل يمكن التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال الشغف بالتدريس لدى معلمي الأزهر الشريف؟
٧. هل يمكن التنبؤ بالهناء الذاتي من خلال الشغف بالتدريس لدى معلمي الأزهر الشريف؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى استكشاف العلاقة بين الشغف بالتدريس والتمكين النفسي والهناء الذاتي لدى معلمي الأزهر الشريف، كما يسعى البحث إلى تحديد الفروق في هذه المتغيرات وفقًا لمتغير النوع (ذكور/إناث). بالإضافة إلى ذلك، يهدف البحث إلى دراسة إمكانية التنبؤ بالتمكين النفسي والهناء الذاتي من خلال الشغف بالتدريس لدى معلمي الأزهر الشريف، وذلك في محاولة لفهم أعمق للعوامل المؤثرة في فعالية المعلمين ورفاهيتهم في سياق التعليم الأزهرى.

أهمية البحث

الأهمية النظرية:

١. يساهم في إثراء الأدبيات العربية حول مفاهيم الشغف بالتدريس والتمكين النفسي والهناء الذاتي في السياق التعليمي.
٢. يسلط الضوء على أهمية دراسة هذه المفاهيم في سياق التعليم الأزهرى، مما قد يفتح آفاقًا جديدة للبحث في هذا المجال.

١. يوفر معلومات قيمة لصانعي السياسات التعليمية في الأزهر الشريف لتطوير برامج تعزز الشغف بالتدريس والتمكين النفسي والهناء الذاتي لدى المعلمين.
٢. يساعد في تصميم برامج تدريبية للمعلمين تركز على تنمية الشغف بالتدريس وتعزيز التمكين النفسي.
٣. يساهم في تحسين بيئة العمل للمعلمين من خلال فهم العوامل المؤثرة في هوائهم الذاتي وتمكينهم النفسي.
٤. يوفر أساساً علمياً لتطوير استراتيجيات تحسين جودة التعليم في المعاهد الأزهرية من خلال الاهتمام بالجوانب النفسية والعاطفية للمعلمين.

مصطلحات البحث

١. الشغف بالتدريس Passion for Teaching

- يُعرف الباحث الشغف بالتدريس بأنه حماس قوي وميل إيجابي نحو مهنة التدريس، يتميز بالالتزام العميق والرغبة في الاستثمار الطوعي للوقت والطاقة في الأنشطة التعليمية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء المهني وزيادة الرضا الوظيفي. ويتكون من بعدين فرعيين هما:
- الشغف المتناغم: هو القوة الدافعة الإيجابية التي تحفز المعلم على المشاركة الطوعية في الأنشطة التعليمية، وتولد لديه الإرادة الشخصية والدعم الذاتي للقيام بمهام التدريس بحماس وفعالية.
 - الشغف الاستحواذي: هو الدوافع والرغبات القوية التي تدفع المعلم للانخراط في مهنة التدريس بشكل مكثف، قد يصل أحياناً إلى حد الهوس أو الإفراط في الاهتمام بالعمل على حساب جوانب الحياة الأخرى.

٢. التمكين النفسي Psychological Empowerment

- يعرف التمكين النفسي بأنه دافع داخلي لدى الفرد لإنجاز مهمته الشخصية، ويتضمن معتقدات الأفراد حول معنى عملهم، وقدرتهم على أداء مهامهم بنجاح وإدراكهم للحكم الذاتي وقدراتهم على التأثير في نتائج العمل (Spreitzer, 1995, 1443)، ويتكون مفهوم التمكين النفسي من أربعة أبعاد فرعية هي:
- المعنى Meaning: ويشير إلى الإحساس بجدوى وقيمة العمل من خلال اتساق أهداف وقيم ومعتقدات الفرد مع متطلبات وادوار العمل حتى يصبح عمل الفرد محركاً يكن له الولاء والالتزام.
 - الكفاءة Competence: ويقصد بها معتقدات المعلم في أداء المهام من خلال احساسه بالإمكانات التي يمتلكها وتشعره بالإجادة والمهارة في الأداء.
 - تحديد الذات Self-determination: وهو قدرة الفرد على اختيار المهام المنظمة المقصودة والتي تنعكس في استقلاليتها عند أداء مهام عمله، مثل القدرة على صنع القرارات وبذل المجهود المطلوب لأداء العمل.
 - التأثير Impact: ويعني درجة تأثير الفرد على النتائج الإستراتيجية أو الإدارية أو الإجرائية داخل بيئة العمل.

٣. الهناء الذاتي Subjective Well-being

- يُعرف (Pontin et al. (2013, p. 2) الهناء الذاتي بأنه تقييم الفرد الشخصي لمستوى رفايته وجودة حياته عبر مجالات متعددة تشمل الجوانب النفسية والجسدية والعلاقات الاجتماعية. ويتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة مترابطة ولكنها متميزة وهي:

- الهناء النفسي Psychological Well-being: ويشير إلى التقييم الذاتي للفرد لحالته النفسية والعاطفية، ويشمل جوانب مثل الشعور بالسعادة، والرضا عن الذات، والتقاؤل تجاه المستقبل، والشعور بالهدف في الحياة.
- الصحة الجسدية والهناء Physical Health and Well-being: وتعني تقييم الفرد لصحته البدنية وقدرته على أداء الأنشطة اليومية، بالإضافة إلى رضاه عن جوانب مادية في حياته مثل الدخل وفرص ممارسة الرياضة.
- العلاقات Relationships: وتشير إلى تقييم الفرد لجودة علاقاته الشخصية والاجتماعية، بما في ذلك العلاقات الأسرية والصداقات والعلاقات الحميمة.

الإطار النظري

أولاً: الشغف بالتدريس

شهدت مهنة التعليم في الآونة الأخيرة العديد من التغيرات والتحولات غير المسبوقة، مما دفع المعلمين إلى إظهار قدرتهم ورغبتهم القوية في مواصلة خدمتهم رغم التحديات. وقد كان الدافع وراء ذلك حبهم للإنسانية والمعرفة، وشغفهم بمهنتهم وإيمانهم بأهمية التعليم. فجهود المعلمين البطولية لمواصلة دورهم الريادي في المجتمع تعبر عن أملهم الإيجابي للبشرية، والذي لا يقتصر فقط على كونهم محترفين مؤهلين للتدريس، بل ينبع من إيمانهم بالمسؤولية والضمير المهني، والإيمان بدور العلم في الارتقاء بالمجتمعات. (Mishra et al., 2020, p. 1)

ويتجلى الشغف في التدريس كحماس عميق لنقل المعرفة، وتعزيز نمو الطلاب، وإحداث تأثير إيجابي في حياة المتعلمين. غالباً ما يوصف المعلمون المتحمسون بأنهم أولئك الذين يتجاوزون مسؤولياتهم الأساسية، ويسعون باستمرار لتحسين أساليب تدريسهم، ويحافظون على مستوى عالٍ من المشاركة مع طلابهم وموضوع دراستهم. ويعد "الشغف" ميلاً قوياً نحو نشاط محدد ذاتياً يلاقي إعجاب الفرد ويعتبره مهماً، ويكرس فيه قدراً كبيراً من الوقت والطاقة. فهوية الفرد تعد أحد الجوانب المهمة لعملية استيعاب الأنشطة المرغوبة، حيث يصبح النشاط في النهاية جزءاً أساسياً من هوية الفرد، خاصة إذا كان النشاط ذا قيمة عالية ويقوم به الفرد بشكل منتظم. في هذه الحالة، يعتبر هذا النشاط شغفاً، وكلما زاد العائد النفسي الإيجابي من هذا النشاط زاد إحساس الفرد بالحرية لمواصلة النشاط والحياة بشكل عام (Bonneville-Roussy et al., 2011, p. 124).

ويُعرف الشغف بالتدريس على أنه قدرة المعلمين على الابتكار ودمج الأفكار الجديدة في ممارسة التدريس، فضلاً عن التأثير المهم على الطلاب في التحصيل الدراسي والمواقف تجاه المدرسة وتجاه ذاتهم. فالشغف الشخصي للمعلمين بالتعليم أمر أساسي لالتزامهم المستمر والمشاركة في المهنة (Crosswell & Elliott, 2004, p. 2).

كما عرف (Serin, 2017, p. 60) الشغف بالتدريس على أنه النزعة القوية المرتبطة بعملية التعلم عالي الجودة، من خلال البحث عن الجديد واستثمار الجهد لخلق بيئة تعليمية مبدعة ومبتكرة. فهو تعلم شيء جديد وإعطاء الأهمية له من خلال البحث باستمرار عن الجديد وبذل الجهد للتعلم. فالشغف لديه القدرة على نقل وخلق العمل، حيث يظهر الشغف ببساطة ميلاً قوياً واستعداداً من خلال إنفاق الوقت والطاقة على نشاط يحبه الفرد أو يعتقد أنه مهم.

ويرى (Day 2004, p. 10) أن الشغف بالتدريس ليس مجرد سمة شخصية يمتلكها بعض الأفراد ويفتقر إليها آخرون، بل هي سمة قابلة للاكتشاف أو قابلة للتعليم أو قابلة للتكرار، حتى عندما تتعارض مع ضغوط الحياة المدرسية. فقد يؤدي الشغف إلى نتائج سلوكية إيجابية وملتزمة من جهة، أو نتائج سلبية مدمرة من جهة أخرى، اعتماداً على التوازن العاطفي الداخلي للمعلم. فمن وجهة نظره، أن "الشغف بالتدريس" مصطلح متعدد الأوجه يرتبط بالحماس والاهتمام والالتزام والأمل. فشغف المعلم يولد الطاقة والتصميم والإيمان والالتزام، ويعمل على تعزيز الرؤية والتصميم على تحقيق الهدف المنشود بعمق.

وعن دور الشغف في السياق التربوي، فيمكن القول أن الشغف بالتدريس عملية نفسية تتكامل مع شغف التعلم لدى الطالب. فمن المنظور التحفيزي النفسي، تعد دراسة "الشغف" حديثة جداً، ولا يزال تحليل دوره في السياق التربوي نادراً. وقد لخص Ruiz-Alfonso et al. (2019, p. 25) هذا الدور في أن الشغف ليس خاصية ثابتة في البشر، وهناك تأكيد على دور الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين تطبيقها لتعزيز شغف الطلاب، كدعم استقلالية الطلاب، والتأكيد على فائدة المحتوى المقدم، واقتراح الأنشطة، وتعزيز المشاركة، وتقديم ملاحظات إيجابية، والتركيز على العملية التعليمية ذاتها، وليس فقط على النتيجة النهائية.

وفيما يتعلق بالنظريات المفسرة للشغف بالتدريس، فقد قدم Vallerand (2016, pp. 34-35) النموذج الثنائي للشغف Dualistic Model of Passion، حيث أوضح أن الأفراد ينخرطون في أنشطة مختلفة طوال الحياة من أجل النضج. ففي فترة التجربة والخطأ التي تبدأ في مرحلة المراهقة المبكرة، يبدأ معظم الأفراد في النهاية في إظهار تفضيلهم لبعض الأنشطة، لا سيما تلك التي يُنظر إليها على أنها ممتعة ومهمة بشكل خاص، والتي لها بعض الصدى مع الطريقة التي يرون أنفسهم بها.

وتمشياً مع نظرية التحديد الذاتي Self-determination theory، ينتج "الشغف القهري" من الاستيعاب الخاضع للنشاط من الضغط الداخلي أو الشخصي عادةً، أو لأن الإثارة الناتجة عن النشاط لا يمكن السيطرة عليها. حيث يظهر الأفراد ذوو "الشغف القهري" المثابرة الصارمة تجاه النشاط، في حين أن مثل هذه المثابرة قد تؤدي إلى بعض الفوائد على المدى الطويل (مثل: تحسين الأداء في النشاط)، وقد يكون أيضاً على حساب الفرد، مما قد يؤدي إلى نتائج وإنجاز أقل بسبب الافتقار إلى المرونة التي يستلزمها (Carboneau et al., 2008, p. 978).

على العكس من ذلك، فالشغف الانسجامي ينتج عن الاستيعاب الذاتي للنشاط في هوية الفرد، حيث يحدث هذا الاستيعاب عندما يشعر الفرد بحرية في ممارسة النشاط باعتباره مهماً بالنسبة له، وينبع هذا النوع من الاستيعاب من الميول الجوهرية والتكاملية للذات، وينتج قوة تحفيزية للمشاركة في النشاط عن طيب خاطر، ويولد إحساساً بالإرادة والتأييد الشخصي بشأن متابعة النشاط. حيث يحتل النشاط دوراً مهماً ويتوافق مع الجوانب الأخرى لحياة الفرد (Carboneau et al., 2008, p. 978).

يتضح من خلال استعراض مفهوم الشغف بالتدريس أنه يمثل محركاً أساسياً للتميز في المجال التربوي. فهو يتجاوز كونه مجرد حماس عابر ليصبح قوة دافعة تحفز المعلمين على الابتكار والتطوير المستمر لأساليبهم التعليمية. ويبرز دور الشغف في تعزيز الالتزام المهني وتحسين جودة التعليم، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل

الطلاب وتطورهم الشخصي والأكاديمي. كما أن التمييز بين الشغف الانسجامي والقهري يقدم رؤية عميقة لكيفية تأثير الدوافع الداخلية للمعلمين على أدائهم وعلاقتهم بمهنتهم.

ثانياً: التمكين النفسي

يعد التمكين النفسي للمعلمين عاملاً حاسماً في تحقيق التطور والنجاح في الميدان التعليمي، حيث يلعب دوراً مهماً في تعزيز جودة العمل التربوي وتأثيره الإيجابي على تعلم الطلاب وتطورهم، كما يساهم في بناء ثقة المعلمين بقدراتهم وإيمانهم بتأثيرهم الإيجابي في حياة طلابهم، ويمكنهم من التعامل بفعالية مع التحديات والصعوبات وتحقيق أهدافهم المهنية (أبو الحسن وآخرون، ٢٠٢١).

ونشأ مفهوم التمكين النفسي في سياق التنمية المهنية وسوق العمل، حيث يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمجال علم النفس الإيجابي. وقد تطور هذا المفهوم ليصبح أداة رئيسية في عملية التنمية البشرية، يهدف إلى رفع مستوى كفاءة الفرد والاستفادة القصوى من إمكانياته لتحقيق النجاح وتحسين جودة حياته. (Miguel et al., 2015)

تعددت تعريفات التمكين النفسي في الأدبيات الحديثة؛ فقد عرفه البيومي (٢٠٢٠، ص. ٣٢٤) بأنه "مثير داخلي يمكن المعلم من الشعور بقدرته على التحكم ومواجهة التحديات واتخاذ القرارات الصائبة". بينما وصفه أبو الحسن وآخرون (٢٠٢١، ص. ١٣٠١) بأنه "قدرة المعلم على توظيف قدراته وإمكاناته لخدمة المؤسسة التعليمية، وتوفير قدر من الكفاءة والاستقلالية للحكم والسيطرة والتأثير فيها، وتنمية ما لديه من قدرات تجعله قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة للمواقف التعليمية".

كما عرفه Alghaberi and AL-adwan (2022) بأنه "قدرة الفرد على توظيف قدراته النفسية بطريقة تجعله يتمتع بمستوى مرتفع من ضبط الذات واتخاذ القرارات الصحيحة في مواقف الحياة المختلفة". ووصفه Herawati and Sunaryo (2023, p. 1) بأنه "الدافع الداخلي للموظفين لأداء مهمة معينة داخل المؤسسة التي يعملون بها، وأهمية الوظيفة بالنسبة لهم". وأخيراً، عرفه Meng and Sun (2019) بأنه "الفرصة التي يتمتع بها الفرد بالاستقلالية والاختيار والمسؤولية والمشاركة في صنع القرار داخل المنظمات".

وتكمن أهمية التمكين النفسي في عدة جوانب. فهو يعزز دوافع الأفراد وأدائهم ورفاههم ومواقفهم الإيجابية، حيث يكون الأفراد المتمكنون نفسياً أكثر انخراطاً والتزاماً وإبداعاً وإنتاجية في عملهم مقارنة بغير المتمكنين (Menon, 1999; Ryan & Deci, 2000). كما يعزز التمكين النفسي للفرق التعاون والثقة والتعلم داخل المؤسسات، مما يجعل الفرق المُمكَّنة أكثر تماسكاً وقدرة على التكيف والابتكار وفعالية في تحقيق أهدافها (Kirkman & Rosen, 1999; Mathieu et al., 2006).

ويساهم التمكين النفسي أيضاً في تطوير المؤسسات من خلال خلق ثقافة تمكينية، مما يجعلها أكثر استجابة وتنافسية وتحقيقاً للنجاح (Ahearne et al., 2006; Bowen & Lawler, 2006). وفي السياق التعليمي، يؤدي التمكين النفسي للمعلمين إلى تسهيل دورهم كقادة، وتقوية احترافيتهم، وتحسين بيئة العمل، مما ينعكس إيجاباً على أداء الطلاب وجودة الخدمات التعليمية (Katzenmayer & Moller, 2001; Martin & Crossland, 2000). بالإضافة إلى ذلك، يرتبط التمكين النفسي بتحسين الصحة العقلية والجسدية للأفراد، حيث يقلل من مستويات الضغط والقلق والاكتئاب ويشجع على اتباع أنماط حياة صحية (Zani, 2014).

فيما يتعلق بالنظريات المفسرة للتمكين النفسي، تبرز ثلاث نظريات رئيسية. أولها النظرية المتكاملة للتمكين النفسي التي قدمها (Conger and Kanungo 1988) والتي تقدم نموذجاً متكاملًا يتكون من أربعة أبعاد: المعنى، والكفاءة، والتحديد الذاتي، والتأثير. وفقاً لهذا النموذج، فإن التمكين النفسي هو عملية تعزيز مشاعر الكفاءة الذاتية بين أعضاء المنظمة من خلال تحديد وإزالة الظروف التي تعزز العجز.

ثانياً، نظرية التمكين التي قدمها (Zimmerman 2000) والتي تقدم إطاراً شاملاً لفهم التمكين على ثلاثة مستويات: الشخصي والجماعي والمجتمعي. وتميز هذه النظرية بين التمكين كعملية وكنتيجة، وتقرح أن التمكين النفسي يتكون من ثلاثة مكونات: المكون الشخصي، والمكون التفاعلي، والمكون السلوكي.

أخيراً، النموذج الثلاثي للتمكين الذي قدمه (Menon 2001) والذي يقدم رؤية ديناميكية للتمكين، حيث يراه كعملية تتضمن تفاعلات بين البيئة التنظيمية والإدراك الفردي والسلوك الفردي للموظفين، ويتكون النموذج من ثلاثة عناصر رئيسية: مناخ التمكين، وإدراك التمكين، وسلوكيات التمكين.

يتضح مما سبق أن التمكين النفسي مفهوم متعدد الأبعاد وذو أهمية كبيرة في مجال التعليم وغيره من المجالات. فهو يساهم في تعزيز قدرات المعلمين وثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس إيجاباً على أدائهم المهني وعلى جودة العملية التعليمية ككل. كما أن فهم النظريات المختلفة المفسرة للتمكين النفسي يساعد في تطوير استراتيجيات فعالة لتعزيزه في المؤسسات التعليمية وغيرها.

ثالثاً: الهناء الذاتي

يعد الهناء الذاتي من المفاهيم الأساسية في علم النفس الإيجابي، حيث يهتم بدراسة الجوانب الإيجابية في حياة الإنسان وتعزيز قدرته على تحقيق السعادة والرضا عن الحياة. لذا، فقد تزايد الاهتمام بدراسة هذا المفهوم في السنوات الأخيرة نظراً لأهميته في تحقيق الصحة النفسية والجسدية للأفراد وتحسين جودة حياتهم بشكل عام.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت الهناء الذاتي، حيث يُشير إلى التقييمات المعرفية والعاطفية للفرد تجاه حياته، والتي تتضمن ردود الفعل الوجدانية وكذلك الأحكام المعرفية للرضا (Roy et al., 2021, p. 1020). ويعرفها (Webster et al. 2021, p. 177) الجودة الشخصية بأنها شعور الفرد تجاه حياته الخاصة، ومدى شعوره بالرضا أو السعادة أو الراحة، ويُستخدم هذا المفهوم في أبسط أشكاله للإشارة إلى عافية الشخص من حيث الصحة العقلية والعاطفية.

وفي تعريف آخر، وصف (Su and He 2024, p. 1) الهناء الذاتي بأنه تقييم الفرد لظروف حياته وجودتها، بما في ذلك الأحكام المعرفية كالرضا عن الحياة ووجود مشاعر إيجابية أو سلبية. كما أشار (Muarifah et al. 2024, p. 143) إلى أن الهناء الذاتي يتضمن حكم الآخرين على الرضا عن الحياة، وتقييم المشاعر، بما في ذلك الحالة العقلية والعاطفة والتي تتضمن التحكم في الانفعالات والتعامل مع الظواهر المختلفة في الحياة.

وتكمن أهمية الهناء الذاتي في تأثيره الإيجابي على مختلف جوانب حياة الفرد، خاصة في المجال التربوي والأكاديمي. فقد أظهرت الدراسات وجود علاقة إيجابية بين مستوى الهناء الذاتي والأداء الأكاديمي للطلاب عبر مختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية (Amholt et al., 2020; Bortes et al. 2021; Kaya & Erdem, 2021). كما يرتبط الهناء الذاتي بمستوى اندماج الطلاب في العملية التعليمية، حيث يميل الطلاب ذوو

المستويات الأعلى من الهناء الذاتي إلى إظهار مشاركة أكبر في الفصل الدراسي، ومستويات أعلى من الدافعية، وزيادة المثابرة في مواجهة التحديات الأكاديمية (Kaya & Erdem, 2021; Kessels & Van Houtte, 2022).

وتلعب المشاعر الإيجابية المرتبطة بالهناء الذاتي دوراً مهماً في توسيع نطاق الاهتمام وتعزيز المرونة المعرفية لدى الطلاب، مما يؤدي إلى تحسين قدراتهم على حل المشكلات بشكل إبداعي والتفكير الابتكاري (Hendriks et al., 2021; Tidmand, 2021). وتتوافق هذه النتائج مع نظرية "التوسيع والبناء" التي تشير إلى أن تعزيز المشاعر الإيجابية في الفصل الدراسي يمكن أن يكون له فوائد بعيدة المدى لتعلم الطلاب وتنمية قدراتهم (Adnan & Nadeem, 2023; Elkheloufi & Yean, 2022).

كما تمتد أهمية الهناء الذاتي إلى ما هو أبعد من الأداء الأكاديمي لتشمل التعلم الاجتماعي الوجداني والتنمية الشاملة للطلاب (Aghatabay et al., 2023). فالطلاب الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الهناء الذاتي يميلون إلى امتلاك مهارات اجتماعية أفضل، وعلاقات أكثر إيجابية مع أقرانهم والمعلمين، وذكاء وجداني أكبر (Bear & Solty, 2020; Chamizo-Nieto et al., 2021). وتساهم هذه الكفاءات الاجتماعية والوجدانية في خلق مناخ إيجابي للفصل الدراسي وتحسين نتائج التعلم لجميع الطلاب.

وفيما يتعلق بالنظريات المفسرة للهناء الذاتي، فقد تعددت وتتنوع لتشمل عدة نماذج ومداخل. من أبرز هذه النماذج نموذج (Ryan and Deci (2000) الذي يميز بين مدخلين أساسيين للهناء الذاتي: المدخل الذاتي والمدخل النفسي. يركز المدخل الذاتي على السعادة والسرور والرضا عن الحياة، ويُعرف بالهناء الذاتي Subjective well-being. وفقاً لهذا المدخل، يمكن تحقيق الهناء الذاتي من خلال زيادة الشعور بالسعادة عن طريق السعي إلى اللحظات السارة والأهداف المجزية. أما المدخل النفسي فيركز على إمكانات الأفراد وتوظيفها من خلال عملية تحقيق الذات، وهو ما يُعرف بالهناء الذاتي Psychological well-being.

نموذج آخر مهم في تفسير الهناء الذاتي هو نموذج (Nastasi and Jayasena (2014) الذي يوضح العوامل المؤثرة في الهناء الذاتي النفسي. يشير هذا النموذج إلى أن هناك مجموعة من العوامل الخاصة بالأفراد، مثل قدراتهم وإمكانياتهم، بالإضافة إلى العوامل الثقافية والاجتماعية التي تساهم في تشكيل شخصية الفرد ومستوى هئائه الذاتي. وفقاً لهذا النموذج، تلعب الأسرة والمعلمون وجماعة الأقران والمؤسسات الدينية ومؤسسات الصحة النفسية دوراً مهماً في التأثير على الهناء الذاتي للفرد (Nastasi & Jayasena, 2014, p. 273).

أما النموذج متعدد الأبعاد للهناء الذاتي Multidimensional Well-being Model الذي قدمه Sarriera and Bedin (2017) فيعد من النماذج الشاملة التي تحاول مراعاة جميع المؤشرات الحالية للهناء الذاتي. ويتكون هذا النموذج من أربعة جوانب أساسية هي: الهناء الذاتي، والهناء الذاتي النفسي، والهناء الاجتماعي، والهناء الذاتي النفس-اجتماعي، ويندرج تحت كل جانب مجموعة من الأبعاد الفرعية التي تساهم في تشكيل الصورة الكاملة للهناء الذاتي لدى الفرد (Sarriera & Bedin, 2017, p. 10).

يتضمن الهناء الذاتي الذاتي في هذا النموذج الأبعاد المعرفية والوجدانية، بالإضافة إلى الذكاء الانفعالي. أما الهناء الذاتي النفسي فيشمل مفهوم الذات والروحانية والغرض من الحياة. الهناء الذاتي النفس-اجتماعي يركز على

العلاقات بين الشخصية والترفيه واستخدام التكنولوجيا. وأخيراً، يتناول الهناء الذاتي المجتمعي حقوق الإنسان والانتماء للمجتمع والرضا عن البيئة المحيطة (Sarriera & Bedin, 2017, p. 11).

إن هذه النماذج النظرية تقدم إطاراً شاملاً لفهم الهناء الذاتي وتفسير العوامل المؤثرة فيه. وتؤكد جميعها على أهمية النظر إلى الهناء الذاتي كمفهوم متعدد الأبعاد يتأثر بعوامل شخصية واجتماعية وبيئية متنوعة. كما تسلط الضوء على الدور المهم الذي يلعبه الهناء الذاتي في تحقيق الصحة النفسية والجسدية للأفراد وتحسين أدائهم في مختلف مجالات الحياة، خاصة في المجال الأكاديمي والتربوي.

يتضح من العرض السابق أن الهناء الذاتي يعد مفهوماً محورياً في مجال علم النفس الإيجابي، وله تأثيرات واسعة على حياة الأفراد ورفاهيتهم. ومع تزايد الاهتمام بهذا المفهوم في الأبحاث الحديثة، تبرز الحاجة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول سبل تعزيز الهناء الذاتي لدى مختلف الفئات العمرية وفي مختلف السياقات الاجتماعية والثقافية.

البحوث السابقة

أولاً: دراسات اهتمت بدراسة الشغف والتمكين النفسي

هدفت دراسة (Cheasakul and Varma (2015 دراسة هدفت إلى استكشاف التأثير المباشر وغير المباشر للشغف والتمكين على سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي جامعة أسامبشن في تايلاند، بوساطة الالتزام التنظيمي. تكونت عينة الدراسة من ١٢٤ معلماً يدرسون في الجامعة. استخدمت الدراسة مقاييس سلوك المواطنة التنظيمية، والشغف، والتمكين، والالتزام التنظيمي. أظهرت النتائج وجود علاقات بين الشغف بالتدريس والتمكين والالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم مستوى مرتفع من سلوك المواطنة التنظيمية، مما يشير إلى أنهم يظهرون سلوكيات تطوعية تتجاوز متطلبات دورهم الرسمي وتعزز الأداء الفعال للجامعة.

وأجرى (Cheasakul and Varma (2016 دراسة هدفت إلى تحليل التأثير المباشر وغير المباشر للشغف والتمكين على سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في جامعة خاصة في تايلاند، مع وساطة الالتزام التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٣ معلماً يدرسون في الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود علاقة مباشرة وغير مباشرة بين النمو المهني وفعالية الذات وصنع القرار والتأثير من جهة، وسلوك المواطنة التنظيمية من جهة أخرى. كما أظهرت النتائج أن الشغف والمكانة لهما تأثير غير مباشر على سلوك المواطنة التنظيمية من خلال وساطة الالتزام العاطفي.

واهتمت دراسة (Şanlı (2019 بتحديد العلاقة بين إدراك التمكين الشخصي والشغف بالعمل لدى معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وتكونت عينة الدراسة من ٨٩٠ معلماً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية من مدارس وتخصصات مختلفة في محافظة ملاطيا بتركيا، وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من إدراك التمكين الشخصي والشغف بالعمل لدى المعلمين، كما وجدت علاقة إيجابية بين أبعاد التمكين الشخصي وأبعاد الشغف بالعمل، كذلك أشارت النتائج إلى أن سلوكيات "التأثير" لدى المعلمين تتنبأ بشكل دال بـ"الحياة"، وأن سلوكيات "المعنى" تتنبأ بشكل دال بـ"الإنهاء" في العمل.

وقام (Amalia et al. (2021) بدراسة هدفت إلى تحليل الدور الوسيط لسلوك المواطنة التنظيمية في تأثير الشغف والتمكين على الأداء الوظيفي للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من ٥١ معلماً في المدارس الابتدائية المحمدية في منطقتي نجامبيلان وويروبراجان بإندونيسيا، وأظهرت النتائج أن الشغف له تأثير إيجابي وهام على سلوك المواطنة التنظيمية، كما أن سلوك المواطنة التنظيمية والتمكين لهما تأثير إيجابي وهام على الأداء الوظيفي، وتوسط سلوك المواطنة التنظيمية جزئياً العلاقة بين الشغف والأداء الوظيفي.

وأجرى (Ramzan et al. (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير شغف المعلمين بالعمل على أداء الطلاب، مع دراسة الدور الوسيط للتمكين النفسي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٠ من المعلمين والأساتذة والطلاب في الجامعات الباكستانية، واعتمدت الدراسة المنهج الكمي، حيث تم جمع البيانات على مرحلتين: في بداية الفصل الدراسي وفي نهايته، وأظهرت النتائج وجود تأثير إيجابي دال إحصائياً للشغف المتناغم على أداء الطلاب في كلا المرحلتين، بينما كان تأثير الشغف الاستحواذي إيجابياً في المرحلة الأولى وسلبياً في المرحلة الثانية، كما أشارت النتائج إلى أن التمكين النفسي يتوسط العلاقة بين شغف المعلمين بالعمل وأداء الطلاب.

أولاً: دراسات اهتمت بدراسة الشغف والهناء الذاتي

قام كل من (Yukhymenko-Lescroart and Sharma (2019 بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين شغف أعضاء هيئة التدريس بالعمل وكل من الهناء الذاتي والشعور بالهدف في الحياة، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٧ عضو هيئة تدريس في إحدى الجامعات الأمريكية، وأظهرت النتائج أن الشغف المنسجم بالعمل ارتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة والهناء الذاتي، في حين لم يرتبط الشغف الاستحواذي بهما، كما ارتبط كل من الشغف المنسجم والاستحواذي إيجابياً بالوعي بالهدف في الحياة والهدف الإيثاري، وارتبط الشغف الاستحواذي فقط بالاستيقاظ للهدف في الحياة.

وهدف دراسة (Fu (2020 إلى استكشاف العلاقة بين الشغف بالتدريس وأنماط التنظيم الذاتي وتأثيرهما على تقدم المعلمين نحو أهدافهم ومثابرتهم وهنائهم الذاتي، أجريت الدراسة على عيّنتين من معلمي المراحل من الروضة حتى الثانوية (K-12)، حيث شملت العينة الأولى ٤٤٨ معلماً والثانية ٢٢٣ معلماً، توصلت الدراسة إلى أن الشغف المتناغم بالتدريس ارتبط إيجابياً بتقدم المعلمين نحو أهداف الإنجاز، والذي بدوره كان مؤشراً على مثابة المعلمين. كما وجدت الدراسة علاقة إيجابية مباشرة بين الشغف المتناغم بالتدريس والهناء الذاتي للمعلمين.

واهتمت دراسة (Kasprzak and Mudło-Głagolska (2022 بفحص العلاقة بين متطلبات العمل (عبء العمل والقيود التنظيمية) والهناء (المشاعر والمشاركة وتصميم الوظائف) لدى المعلمين أثناء فترة التدريس عبر الإنترنت خلال أزمة كوفيد-١٩، مع الشغف بالعمل كمتغير وسيط. تكونت عينة الدراسة من ٣٨٣ معلماً تم استطلاع آرائهم خلال الموجة الأولى من جائحة كوفيد-١٩، وأظهرت النتائج أن الشغف المتناغم عزز العلاقات الإيجابية بين عبء العمل والقيود التنظيمية وتصميم الوظائف، وأضعف العلاقة السلبية مع المشاعر الإيجابية والعلاقة الإيجابية مع المشاعر السلبية، كما عزز الشغف المتناغم العلاقة الإيجابية بين عبء العمل والمشاركة، وأكدت نتائج نمذجة المعادلات الهيكلية أن الشغف بالعمل، وخاصة الشغف المتناغم، هو آلية تفسر العلاقة بين متطلبات العمل عن بُعد وهناء المعلمين.

وقام Yin et al., (2023) بدراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الشغف الأكاديمي والهناء الذاتي لدى المواهب البحثية النسائية في الصين، وكذلك دراسة الدور الوسيط للمرونة النفسية والدور المعدل للمناخ الأكاديمي في هذه العلاقة. تكونت عينة الدراسة من ٣٠٤ طالبة ماجستير من عدة جامعات في وسط الصين، وقد أظهرت النتائج أن الشغف الأكاديمي له تأثير إيجابي كبير على الهناء الذاتي، كما لعبت المرونة النفسية دورًا وسيطًا جزئيًا في هذه العلاقة، كما وجدت الدراسة أن المناخ الأكاديمي يعدل العلاقة بين الشغف الأكاديمي والهناء الذاتي، حيث كان تأثير الشغف الأكاديمي على الهناء الذاتي أقوى في ظل مناخ أكاديمي إيجابي.

تعليق عام على الدراسات السابقة

تشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الشغف بالتدريس والتمكين النفسي لدى المعلمين. فقد وجدت دراسة (Cheasakul and Varma 2015) علاقات بين الشغف بالتدريس والتمكين والالتزام التنظيمي وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. كما أكدت دراسة (Şanlı 2019) على وجود علاقة إيجابية بين أبعاد التمكين الشخصي وأبعاد الشغف بالعمل لدى المعلمين. هذه النتائج تدعم الفرض الرابع في البحث الحالي الذي يفترض وجود علاقة دالة إحصائية بين الشغف بالتدريس والتمكين النفسي.

كما أظهرت الدراسات أن الشغف بالتدريس له تأثير إيجابي على الهناء الذاتي للمعلمين. فقد توصلت دراسة (Yukhymenko-Lescroart and Sharma 2019) إلى أن الشغف المنسجم بالعمل ارتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة والهناء الذاتي. وأكدت دراسة (Fu 2020) على وجود علاقة إيجابية مباشرة بين الشغف المتناغم بالتدريس والهناء الذاتي للمعلمين. هذه النتائج تدعم الفرض الخامس في البحث الحالي الذي يفترض وجود علاقة دالة إحصائية بين الشغف بالتدريس والهناء الذاتي.

وفيما يتعلق بإمكانية التنبؤ، أشارت دراسة (Şanlı 2019) إلى أن سلوكيات "التأثير" لدى المعلمين تتنبأ بشكل دال بـ "الحياة"، وأن سلوكيات "المعنى" تتنبأ بشكل دال بـ "الإنهاء" في العمل. هذه النتائج تدعم الفرضين السادس والسابع في البحث الحالي اللذين يفترضان إمكانية التنبؤ بالتمكين النفسي والهناء الذاتي من خلال الشغف بالتدريس.

فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في التمكين النفسي، نجد تبايناً في نتائج الدراسات السابقة. فقد أظهرت دراسة (Hansen et al. 2013) عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى النوع. في المقابل، توصلت دراسة (Meng and Sun 2019) إلى وجود فروق في التمكين النفسي لصالح الذكور. بينما أشارت دراسة أبو الحسن وآخرون (٢٠٢١) إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح الإناث. هذا التباين في النتائج يدعم أهمية الفرض الثاني في البحث الحالي، الذي يهدف إلى استكشاف الفروق في التمكين النفسي بين المعلمين والمعلمات في سياق الأزهر الشريف.

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين في الهناء الذاتي، فنجد أيضاً تناقضاً في نتائج الدراسات السابقة. فقد أظهرت دراسة (Fu et al. 2022) وجود فروق لصالح الذكور، بينما توصلت دراستا (Urhahne and Zhu 2015) والمطيري (٢٠٢٤) إلى وجود فروق لصالح الإناث. في حين لم تجد دراسة العسكري (٢٠٢٢) أي فروق دالة إحصائية بين الجنسين. هذا التناقض في النتائج يؤكد على أهمية الفرض الثالث في البحث الحالي، الذي يسعى لاستكشاف الفروق في الهناء الذاتي بين المعلمين والمعلمات في سياق الأزهر الشريف.

هذه النتائج المتباينة حول الفروق بين الجنسين في كل من التمكين النفسي والهناء الذاتي تبرز الحاجة إلى مزيد من البحث في هذا المجال، خاصة في السياق المصري وتحديدًا لدى معلمي الأزهر الشريف. كما أنها تدعم أهمية الفروض الثلاثة الأولى في البحث الحالي، التي تتناول الفروق بين الذكور والإناث في الشغف بالتدريس والتمكين النفسي والهناء الذاتي.

علاوة على ذلك، فإن هذا التباين في النتائج قد يعود إلى اختلاف السياقات الثقافية والتعليمية التي أجريت فيها هذه الدراسات. لذا، فإن إجراء البحث الحالي في سياق الأزهر الشريف قد يسهم في توضيح هذه الفروق في بيئة تعليمية ذات خصائص فريدة، مما قد يضيف قيمة علمية وعملية للأدبيات في هذا المجال. أخيرًا، تجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات المقدمة أجريت في سياقات ثقافية مختلفة عن السياق المصري، مثل تايلاند (Cheasakul and Varma, 2015; 2016) وتركيا (Şanlı, 2019) والصين (Yin et al., 2023). هذا يؤكد على أهمية إجراء البحث الحالي في السياق المصري، وتحديدًا لدى معلمي الأزهر الشريف، مما قد يسهم في إثراء الأدبيات حول هذه المتغيرات في سياق ثقافي وتعليمي مختلف.

فروض البحث

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تم عرضها، يمكن صياغة فروض البحث كالاتي:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية في الشغف بالتدريس تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) لدى معلمي الأزهر الشريف.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية في التمكين النفسي تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) لدى معلمي الأزهر الشريف.
3. لا توجد فروق دالة إحصائية في الهناء الذاتي تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) لدى معلمي الأزهر الشريف.
4. توجد علاقة دالة إحصائية بين الشغف بالتدريس والتمكين النفسي لدى معلمي الأزهر الشريف.
5. توجد علاقة دالة إحصائية بين الشغف بالتدريس والهناء الذاتي لدى معلمي الأزهر الشريف.
6. يمكن التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال الشغف بالتدريس لدى معلمي الأزهر الشريف.
7. يمكن التنبؤ بالهناء الذاتي من خلال الشغف بالتدريس لدى معلمي الأزهر الشريف.

إجراءات البحث:

عينة البحث:

– عينة الخصائص السيكومترية

تكونت عينة الدراسة من ١٨٣ مشاركًا من المعلمين التابعين للمنطقة الأزهرية بمحافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم بين ٢٣ و ٥٩ عامًا بمتوسط عمري قدره ٤٠.٣٢ عامًا وانحراف معياري قدره ٩.٧٠٢. شكلت الإناث الغالبية العظمى من العينة بنسبة ٧٢.١% (ن = ١٣٢)، بينما مثل الذكور ٢٧.٩% (ن = ٥١). فيما يتعلق بالمرحلة التعليمية، توزع المشاركون على ثلاث مراحل: الثانوية بنسبة ٤٤.٨% (ن = ٨٢)، تليها المرحلة الابتدائية بنسبة ٣٧.٢% (ن = ٦٨)، وأخيرًا المرحلة الإعدادية بنسبة ١٨% (ن = ٣٣).

تكونت عينة البحث الأساسية من ٢٤٩ معلماً ومعلمة من معلمي الأزهر الشريف التابعين للمنطقة الازهرية بمحافظة الشرقية، تراوحت أعمارهم بين ٢٣ و ٥٩ عاماً، بمتوسط عمري قدره ٤٠.٨٢ عاماً وانحراف معياري ٩.٥٤ عام، حيث مثل الذكور ٣٥.٧% (٨٩ معلماً) والإناث ٦٤.٣% (١٦٠ معلمة) من إجمالي العينة، وتوزعت العينة على المراحل التعليمية الثلاث، حيث شكل معلمو المرحلة الثانوية النسبة الأكبر بواقع ٤٠.٦% (١٠١ معلم)، يليهم معلمو المرحلة الابتدائية بنسبة ٣٦.١% (٩٠ معلم)، وأخيراً معلمو المرحلة الإعدادية بنسبة ٢٣.٣% (٥٨ معلم).

أولاً: مقياس الشغف بالتدريس: إعداد (الباحث)

١. خطوات بناء المقياس

قام الباحث بإعداد مقياس الشغف بالتدريس من خلال الخطوات التالية:

- أ. الاطلاع على التراث النفسي من الدراسات العربية والاجنبية ذات الصلة بمتغير الشغف بالتدريس، بهدف معرفة ماهيته وكيفية قياسه.
- ب. الاطلاع على الأدوات والمقاييس المستخدمة لقياس الشغف بالعمل بصفة عامة والشغف بالتدريس بصفة خاصة ومنها (Carbonneau et al., 2008; Chen et al., 2020; Ocampo & Magno, 2019; Sigmundsson et al., 2020; Smith et al., 2023; West et al., 2020)
- ج. صياغة ابعاد المقياس الوعباراته في صورة أولية بلغة عربية واضحة وبسيطة وبعيدة عن التشابه والازدواجية.
- د. عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء في المجال واجراء التعديلات، ثم تطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكومترية وحساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي.

٢. وصف المقياس

يتكون مقياس الشغف بالتدريس من ٢٤ عبارة موزعة بالتساوي على بعدين رئيسيين: الشغف المتناغم والشغف الاستحواذي؛ يقيس الشغف المتناغم الجوانب الإيجابية والمتوازنة للشغف بالتدريس من خلال ١٢ عبارة تعكس الحماس الطوعي والتوافق مع القيم الشخصية للمعلم، أما الشغف الاستحواذي فيقيس الجوانب المكثفة والتي قد تكون مفرطة للشغف بالتدريس عبر ١٢ عبارة أخرى، ويستجيب المفحوصون على عبارات المقياس وفق تدرج ليكرت الخماسي، حيث تتراوح الاستجابات من "لا أوافق بشدة" (١ درجة) إلى "أوافق بشدة" (٥ درجات)، وتتراوح درجات كل بعد من ١٢ إلى ٦٠ درجة، بينما تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من ٢٤ إلى ١٢٠ درجة.

٣. صدق المقياس

- صدق المحكمين

لقياس مدى صدق المقياس، استخدم الباحث طريقة "صدق المحكمين"، وعرض الاستبانة على (١٤) محكماً من الخبراء في مجال علم النفس التعليمي. وأرفق الباحث مع المقياس تعليمات تبين الغرض منه وخصائص المشاركين. وطلب الباحث من المحكمين تقييم المقياس من حيث وضوح التعليمات والمفردات، ومدى تناسبه مع الهدف المرجو، ومدى وملاءمته لمستوى المشاركين. واختار الباحث ثلاثة خيارات لتقييم كل فقرة في الاستبانة، وهي:

ضرورية، مفيدة وليست ضرورية، غير ضرورية. ويظهر الجدولان التاليان (١، ٢) نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة:

جدول (١) نسب اتفاق المحكمين على عبارات التحكيم للمقياس

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى ملائمة صياغة العبارات لمستوى العينة	%٩٢.٨
٢	مدى تناسب العبارات مع الهدف الذي تم وضعها لتحقيقه.	%٨٥.٧
٣	مدى صحة الإجابات الموجودة في مفتاح التصحيح لكل عبارة.	%١٠٠

جدول (٢) النسب المئوية لاتفاق آراء السادة المحكمين على عبارات المقياس

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)
١	%٩٢.٨	٠.٨٥٧	١٣	%٩٢.٨	٠.٨٥٧
٢	%١٠٠	١.٠٠	١٤	%٩٢.٨	٠.٨٥٧
٣	%٨٥.٧	٠.٧١٤	١٥	%١٠٠	١.٠٠
٤	%٩٢.٨	٠.٨٥٧	١٦	%٧٨.٦	٠.٥٧١
٥	%١٠٠	١.٠٠	١٧	%٨٥.٧	٠.٧١٤
٦	%٨٥.٧	٠.٧١٤	١٨	%١٠٠	١.٠٠
٧	%١٠٠	١.٠٠	١٩	%٧٨.٦	٠.٥٧١
٨	%٨٥.٧	٠.٧١٤	٢٠	%٨٥.٧	٠.٧١٤
٩	%٩٢.٨	٠.٨٥٧	٢١	%١٠٠	١.٠٠
١٠	%٨٥.٧	٠.٧١٤	٢٢	%١٠٠	١.٠٠
١١	%١٠٠	١.٠٠	٢٣	%٩٢.٨	٠.٨٥٧
١٢	%٩٢.٨	٠.٨٥٧	٢٤	%٨٥.٧	٠.٧١٤

يتضح من جدول (٢) والذي يظهر النسب المئوية لاتفاق آراء السادة المحكمين على فقرات الاستبانة وقيمة Lawshe (CVR) لكل عبارة، نجد أن الحد الأدنى المقبول لاتفاق المحكمين هو (١١) من إجمالي (١٤) والقيمة الحرجة هي ٠.٥٧١، كما يدل جدول (٢) أنه لا توجد أي عبارة غير مهمة أو غير ضرورية للمقياس، حيث يعتبر المحكمين جميع العبارات أساسية أو ضرورية للمقياس.

– صدق المحك الخارجي

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المعلمين على مقياس الشغف بالتدريس إعداد (الباحث) ومقياس الشغف الوظيفي إعداد (Sigmundsson et al., 2020) ترجمة (عبد الفتاح، ٢٠٢٣)، وذلك على مجموعة (٦٢) معلم من معلمي الأزهر، وجاءت قيمة معامل الارتباط (٠.٨١)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٠١).

- طريقة إعادة التطبيق

تحقق الباحث من ثبات مقياس الشغف بالتدريس باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة قدرها (٤٩) معلم ومعلمة من معلمي الأزهر الشريف بعد فاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، فكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٩٢) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، ويوضح جدول (٣) قيم معامل الارتباط لإعادة تطبيق مقياس الشغف بالتدريس

جدول (٣) معامل الارتباط لإعادة تطبيق مقياس الشغف بالتدريس

البعد	معامل الثبات بين التطبيقين
الشغف المتناغم	٠.٨٠**
الشغف الاستحوادي	٠.٨٧**
الدرجة الكلية	٠.٩٢**

دالة عند مستوى ٠.٠١

تشير النتائج إلى معاملات ثبات مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث بلغ معامل الثبات للشغف المتناغم ٠.٨٠، وللشغف الاستحوادي ٠.٨٧، بينما سجلت الدرجة الكلية معامل ثبات قدره ٠.٩٢. هذه القيم المرتفعة تدل على استقرار المقياس عبر الزمن وتؤكد ثباته بشكل قوي.

- معامل ألفا كرونباخ

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وكانت قيمته (٠.٩٢٨) وهي قيمة مرتفعة وتدل على معامل ثبات مرتفع، كما قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس لكل بعد من أبعاد المقياس، ويعرض جدول (٤) معاملات ثبات أبعاد مقياس الشغف بالتدريس كالتالي:

جدول (٤) معاملات ثبات أبعاد مقياس الشغف بالتدريس ن = (١٨٣)

البعد	عدد العبارات	معامل الثبات
الشغف المتناغم	١٢	٠.٨٩
الشغف الاستحوادي	١٢	٠.٨٦
الدرجة الكلية	٢٤	٠.٩٣

أظهرت نتائج جدول (٤) قيمة مرتفعة لمعاملات الثبات، حيث بلغت ٠.٨٩ للشغف المتناغم و ٠.٨٦ للشغف الاستحوادي، في حين سجلت الدرجة الكلية للمقياس معامل ثبات قدره ٠.٩٣. وتشير هذه القيم إلى اتساق داخلي عالٍ للمقياس وأبعاده الفرعية، مما يؤكد موثوقية المقياس وصلاحيته للاستخدام.

٥. الاتساق الداخلي

للتأكد من مدى الاتساق الداخلي للأبعاد المقياس، أجرى الباحث تحليلاً لمعاملات ارتباط بيرسون، شمل هذا التحليل العلاقة بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك العلاقات المتبادلة بين الأبعاد المختلفة، ويقدم الجدولين (٥،٦) تفصيلاً لهذه النتائج.

لمقياس الشغف بالتدريس (ن = ١٨٣)

العبرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠.٧٨	**٠.٧٣	١٣	**٠.٦٨	**٠.٦٥
٢	**٠.٦٦	**٠.٦٣	١٤	**٠.٥٩	**٠.٦٣
٣	**٠.٧٣	**٠.٧٧	١٥	**٠.٥٩	**٠.٦١
٤	**٠.٥٦	**٠.٥٦	١٦	**٠.٣٧	**٠.٣٠
٥	**٠.٦٤	**٠.٦٥	١٧	**٠.٦٢	**٠.٥٥
٦	**٠.٦٧	**٠.٦٤	١٨	**٠.٦٨	**٠.٦٤
٧	**٠.٦٣	**٠.٦٠	١٩	**٠.٧٩	**٠.٧٧
٨	**٠.٨٣	**٠.٧٩	٢٠	**٠.٥٣	**٠.٥٣
٩	**٠.٦٣	**٠.٦٣	٢١	**٠.٦٧	**٠.٦٦
١٠	**٠.٨١	**٠.٧٥	٢٢	**٠.٧١	**٠.٧٠
١١	**٠.٦٨	**٠.٦٨	٢٣	**٠.٦٦	**٠.٦٤
١٢	**٠.٥٤	**٠.٥٧	٢٤	**٠.٧٣	**٠.٧٥

يعرض الجدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الشغف بالتدريس. تراوحت معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها ما بين ٠.٣٧ و ٠.٨٣، وبين العبارات والدرجة الكلية ما بين ٠.٣٠ و ٠.٧٩. جميع هذه الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد للمقياس وارتباط قوي بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس. كما قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس المختلفة وبعضها البعض، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية، ويوضح جدول (٦) هذه النتائج كما يلي:

جدول (٦) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية

م	البعد	الشغف المتناغم	الشغف الاستحوادي	الدرجة الكلية
١	الشغف المتناغم	١		
٢	الشغف الاستحوادي	**٠.٨٩	١	
٣	الدرجة الكلية	**٠.٩٧	**٠.٩٨	١

يبين جدول (٦) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس وبعضها البعض، وبين كل بعد والدرجة الكلية، حيث أظهرت النتائج ارتباطات قوية جداً، حيث بلغ معامل الارتباط بين الشغف المتناغم والشغف الاستحوادي ٠.٨٩، وبين الشغف المتناغم والدرجة الكلية ٠.٩٧، وبين الشغف الاستحوادي والدرجة الكلية ٠.٩٨. هذه الارتباطات المرتفعة تشير إلى تماسك قوي بين أبعاد المقياس وتؤكد صلاحيته كأداة متكاملة لقياس الشغف بالتدريس.

١. وصف المقياس

يتكون مقياس من ١٢ عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي المعنى ويتضمن العبارات (٢، ٥، ١٠)، والكفاءة ويتضمن العبارات (١، ٩، ١٢)، وتحديد الذات ويتضمن العبارات (٣، ٧، ٨)، والتأثير ويتضمن العبارات (٤، ٦، ١١)، ويستجيب المشاركون على كل عبارة باستخدام مقياس ليكرت السباعي يتراوح من ١ (غير موافق بشدة جداً) إلى ٧ (موافق بشدة جداً). تُجمع درجات العبارات لحساب الدرجة الكلية للتمكين النفسي، مع إمكانية حساب درجات فرعية لكل بُعد على حدة.

٢. صدق المقياس

- صدق المحك الخارجي

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المعلمين على مقياس التمكين النفسي إعداد Spreitzer (1996; 1995) ومقياس التمكين النفسي للمعلمين إعداد عبد الحليم وآخرون (٢٠٢١)، وذلك على مجموعة (٦٢) معلم من معلمي الأزهر، وجاءت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٩)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١).

٣. ثبات المقياس

- طريقة إعادة التطبيق

تحقق الباحث من ثبات مقياس التمكين النفسي باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة قدرها (٤٩) معلم ومعلمة من معلمي الأزهر الشريف بعد فاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، فكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٩) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، ويوضح جدول (٧) قيم معامل الارتباط لإعادة تطبيق مقياس التمكين النفسي

جدول (٧) معامل الارتباط لإعادة تطبيق مقياس التمكين النفسي

معامل الثبات	البعد
٠.٨٢ **	المعنى
٠.٨٠ **	الكفاءة
٠.٧٨ **	تحديد الذات
٠.٦٧ **	التأثير
٠.٨٣ **	الدرجة الكلية

دالة عند مستوى ٠.٠٠١

تشير النتائج إلى معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث بلغ معامل الثبات لبعد المعنى ٠.٨٢، ولبعد الكفاءة ٠.٨٠، ولبعد تحد الذات ٠.٧٨، ولبعد التأثير ٠.٦٧، بينما سجلت الدرجة الكلية معامل ثبات قدره ٠.٨٣. هذه القيم المرتفعة تدل على استقرار المقياس عبر الزمن وتؤكد ثباته بشكل قوي.

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وكانت قيمته (٠.٨٥) وهي قيمة مرتفعة وتدل على معامل ثبات مرتفع، كما قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس لكل بعد من أبعاد المقياس، ويعرض جدول (٨) معاملات ثبات أبعاد التمكين النفسي بالتدريس كالتالي:

جدول (٨) معاملات ثبات أبعاد مقياس التمكين النفسي ن = (١٨٣)

البعد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعنى	٣	٠.٦٠
الكفاءة	٣	٠.٧٢
تحديد الذات	٣	٠.٧١
التأثير	٣	٠.٦٠
الدرجة الكلية	١٢	٠.٨٥

تظهر نتائج جدول (٨) أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات الداخلي، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ٠.٨٥، وهو ما يعتبر مؤشراً قوياً على الاتساق الداخلي للمقياس. أما على مستوى الأبعاد الفرعية، فقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٦٠ و ٠.٧٢. حصل بُعد الكفاءة على أعلى معامل ثبات (٠.٧٢)، يليه بُعد تحديد الذات (٠.٧١)، بينما سجل بُعد المعنى والتأثير معامل ثبات متساوٍ (٠.٦٠). رغم أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية أقل نسبياً من المقياس ككل، إلا أنها تعتبر مقبولة إحصائياً، خاصة مع الأخذ في الاعتبار أن كل بُعد يتكون من ٣ عبارات فقط. هذه النتائج تشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والموثوقية، مما يجعله أداة مناسبة لقياس التمكين النفسي في سياق التدريس.

٤. الاتساق الداخلي

للتأكد من مدى الاتساق الداخلي للأبعاد المقياس، أجرى الباحث تحليلاً لمعاملات ارتباط بيرسون، شمل هذا التحليل العلاقة بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك العلاقات المتبادلة بين الأبعاد المختلفة، ويقدم الجدولين (٩، ١٠) تفصيلاً لهذه النتائج.

جدول (٩) قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية

لمقياس التمكين النفسي (ن = ١٨٣)

العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠.٨٠	**٠.٦٨	٧	**٠.٧٦	**٠.٥٨
٢	**٠.٨٢	**٠.٦٣	٨	**٠.٨٤	**٠.٧٤
٣	**٠.٧٩	**٠.٦٧	٩	**٠.٨٦	**٠.٦٠
٤	**٠.٧٣	**٠.٦٦	١٠	**٠.٦١	**٠.٦٤
٥	**٠.٨٠	**٠.٦٢	١١	**٠.٧٨	**٠.٥٤
٦	**٠.٧٠	**٠.٦٠	١٢	**٠.٧٥	**٠.٥٩

كما قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس المختلفة وبعضها البعض، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية، ويوضح جدول (١٠) هذه النتائج كما يلي:

م	البعد	المعنى	الكفاءة	التحديد الذاتي	التأثير	الدرجة الكلية
١	المعنى	١				
٢	الكفاءة	**٠.٥١	١			
٣	التحديد الذاتي	**٠.٦٤	**٠.٥٠	١		
٤	التأثير	**٠.٥٣	**٠.٤٨	**٠.٦١	١	
٥	الدرجة الكلية	**٠.٨٤	**٠.٧٧	**٠.٨٤	**٠.٨٠	١

تشير نتائج تحليل الاتساق الداخلي لمقياس التمكين النفسي إلى مستوى جيد من الترابط بين مكونات المقياس. فيما يتعلق بارتباط العبارات بأبعادها والدرجة الكلية (جدول ٩)، نجد أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، حيث تراوحت قيم الارتباط بين العبارات وأبعادها من ٠.٦١ إلى ٠.٨٦، وبين العبارات والدرجة الكلية من ٠.٥٤ إلى ٠.٧٤. هذه القيم تشير إلى اتساق داخلي قوي، مما يدعم صحة بناء المقياس. أما فيما يخص العلاقات البينية بين أبعاد المقياس (جدول ١٠)، فقد أظهرت النتائج ارتباطات إيجابية ودالة إحصائياً بين جميع الأبعاد، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.٤٨ و ٠.٦٤. هذا يشير إلى أن الأبعاد متميزة ولكنها مترابطة، مما يدعم الصدق التقاربي والتمييزي للمقياس. كما أظهرت الأبعاد ارتباطات قوية مع الدرجة الكلية للمقياس، تراوحت بين ٠.٧٧ و ٠.٨٤، مما يؤكد أن كل بعد يسهم بشكل كبير في المفهوم الكلي للتمكين النفسي.

هذه النتائج مجتمعة تدعم بقوة الصلاحية السيكمترية لمقياس التمكين النفسي، حيث تظهر اتساقاً داخلياً قوياً وبنية عاملية متماسكة. وعليه، يمكن الاعتماد على هذا المقياس في قياس التمكين النفسي بدرجة عالية من الثقة في دقة وموثوقية نتائجه.

ثالثاً: مقياس الهناء الذاتي: إعداد (Pontin et al., 2013) تعريب (الباحث)

١. وصف المقياس

يتكون مقياس للهناء الذاتي (BBC Subjective Well-Being Scale (BBC-SWB) من ٢٤ سؤال موزع على ثلاثة أبعاد: الهناء النفسي (١٢ عبارة)، الصحة الجسدية والهناء (٧ عبارات)، والعلاقات (٥ عبارات)، يستجيب المشاركون على كل سؤال باستخدام مقياس ليكرت خماسي يتراوح من ١ (لا على الإطلاق) إلى ٥ (بشكل كبير جداً). تُجمع درجات الأسئلة لحساب الدرجة الكلية للهناء الذاتي، مع إمكانية حساب درجات فرعية لكل بُعد على حدة.

٢. الخصائص السيكمترية للنسخة الأصلية للمقياس

أظهر المقياس صدقاً عالياً من خلال التحليل العاملي التوكيدي، حيث دعمت النتائج البنية ثلاثية الأبعاد المفترضة ($RMSEA = 0.065$ ، $RCFI = 0.910$). كما أظهر المقياس صدقاً تلازمياً جيداً من خلال ارتباطات سالبة ودالة إحصائياً مع مقاييس القلق والاكتئاب وعدد الأحداث الحياتية السلبية، وفيما يتعلق بالثبات، أظهر المقياس اتساقاً داخلياً مرتفعاً للمقياس الكلي (ألفا كرونباخ = ٠.٩٤٤) ولأبعاده الفرعية (الهناء النفسي: ٠.٩٣٤،

الصحة الجسدية والهناء: ٠.٨٠١، العلاقات: ٠.٨١٦)، مما يشير إلى صلاحيته للاستخدام في مجموعات سكانية متنوعة.

٣. صدق المقياس

– صدق المحك الخارجي

وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المعلمين على مقياس الهناء الذاتي إعداد Pontin et al. (2013) ومقياس الهناء الذاتي الوظيفي للمعلمين إعداد الزهيري (٢٠٢٣)، وذلك على مجموعة (٦٢) معلم من معلمي الأزهر، وجاءت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٣)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٠١).

٤. ثبات المقياس

– طريقة إعادة التطبيق

تحقق الباحث من ثبات مقياس التمكين النفسي باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة قدرها (٤٩) معلم ومعلمة من معلمي الأزهر الشريف بعد فاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، فكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٩) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس، ويوضح جدول (١١) قيم معامل الارتباط لإعادة تطبيق مقياس الهناء الذاتي

جدول (١١) معامل الارتباط لإعادة تطبيق مقياس الهناء الذاتي

معامل الثبات	البعد
٠.٧٩ **	الهناء النفسي
٠.٨٥ **	الصحة الجسدية والهناء
٠.٨٧ **	العلاقات
٠.٨٩ **	الدرجة الكلية

دالة عند مستوى ٠.٠٠١

تشير النتائج إلى معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٩ إلى ٠.٨٧، بينما سجلت الدرجة الكلية معامل ثبات قدره ٠.٨٩. هذه القيم المرتفعة تدل على استقرار المقياس عبر الزمن وتؤكد ثباته بشكل قوي.

– معامل ألفا كرونباخ

قام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل وكانت قيمته (٠.٩٣) وهي قيمة مرتفعة وتدل على معامل ثبات مرتفع، كما قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس لكل بعد من أبعاد المقياس، ويعرض جدول (١٢) معاملات ثبات أبعاد الهناء الذاتي كالتالي:

جدول (١٢) معاملات ثبات أبعاد مقياس الهناء الذاتي ن = (١٨٣)

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد الأسئلة	البعد
٠.٩٠	١٢	الهناء النفسي
٠.٧٧	٧	الصحة الجسدية والهناء
٠.٧٠	٥	العلاقات

تظهر نتائج جدول (١٢) أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات الداخلي، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل ٠.٩٣، وهو ما يعتبر مؤشراً قوياً على الاتساق الداخلي للمقياس. أما على مستوى الأبعاد الفرعية، فقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٠ و ٠.٩٠. تشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والموثوقية، مما يجعله أداة مناسبة لقياس الهناء الذاتي في سياق التدريس.

٥. الاتساق الداخلي

للتأكد من مدى الاتساق الداخلي للأبعاد المقياس، أجرى الباحث تحليلاً لمعاملات ارتباط بيرسون، شمل هذا التحليل العلاقة بين كل سؤال والبعد الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك العلاقات المتبادلة بين الأبعاد المختلفة، ويقدم الجدولين (١٣، ١٤) تفصيلاً لهذه النتائج.

جدول (١٣) قيم معاملات الارتباط بين درجات الأسئلة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية

لمقياس الهناء الذاتي (ن = ١٨٣)

العبرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	العبرة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠.٦٧	**٠.٤٥	١٣	**٠.٥٥	**٠.٥٩
٢	**٠.٦٦	**٠.٤٩	١٤	**٠.٦٧	**٠.٦٤
٣	**٠.٧٢	**٠.٨١	١٥	**٠.٧٤	**٠.٦٤
٤	**٠.٦٦	**٠.٦٢	١٦	**٠.٥٨	**٠.٥٦
٥	**٠.٧٨	**٠.٧٢	١٧	**٠.٦٥	**٠.٥٠
٦	**٠.٦٧	**٠.٧٤	١٨	**٠.٧٢	**٠.٥٧
٧	**٠.٦٣	**٠.٦٥	١٩	**٠.٦٥	**٠.٦٤
٨	**٠.٥٨	**٠.٥٦	٢٠	**٠.٧٠	**٠.٧٣
٩	**٠.٧٩	**٠.٧٤	٢١	**٠.٦١	**٠.٥٦
١٠	**٠.٧٢	**٠.٦٢	٢٢	**٠.٦٥	**٠.٦٤
١١	**٠.٨٠	**٠.٧١	٢٣	**٠.٦٤	**٠.٦٢
١٢	**٠.٦٢	**٠.٥٨	٢٤	**٠.٥٩	**٠.٦٤

يُظهر الجدول (١٣) نتائج تحليل الاتساق الداخلي لمقياس الهناء الذاتي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأسئلة وأبعادها من ٠.٥٥ إلى ٠.٨٠، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١. أما بالنسبة لارتباط الأسئلة بالدرجة الكلية للمقياس، فقد تراوحت القيم من ٠.٤٥ إلى ٠.٨١، وهي أيضاً دالة إحصائياً عند نفس المستوى. هذه النتائج تشير إلى وجود اتساق داخلي قوي بين أسئلة المقياس وأبعادها، مما يدعم صلاحية المقياس وترابط عناصره. كما قام الباحث بحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس المختلفة وبعضها البعض، وكذلك بين كل بعد والدرجة الكلية، ويوضح جدول (١٤) هذه النتائج كما يلي:

م	البعد	الهناء النفسي	الصحة الجسدية والهناء	العلاقات	الدرجة الكلية
١	الهناء النفسي	١			
٢	الصحة الجسدية والهناء	٠.٧٩**	١		
٣	العلاقات	٠.٧٦**	٠.٨٨**	١	
٤	الدرجة الكلية	٠.٩٥**	٠.٩٣**	٠.٩٠**	١

يوضح الجدول (١٤) وجود ارتباطات قوية وإيجابية بين جميع الأبعاد، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.٧٦ و ٠.٨٨، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١. كما أظهرت النتائج ارتباطات قوية جداً بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت القيم من ٠.٩٠ إلى ٠.٩٥. تؤكد هذه الارتباطات القوية على التماسك الداخلي للمقياس وتشير إلى أن الأبعاد الثلاثة (الهناء النفسي، الصحة الجسدية والهناء، والعلاقات) تسهم بشكل متكامل في قياس مفهوم الهناء الذاتي.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في الشغف بالتدريس تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) لدى معلمي الأزهر الشريف"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، ويوضح جدول (١٥) أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٥) الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في الشغف بالتدريس

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الشغف المتناغم	ذكور	٨٩	٤١.٤٣	٦.٧٣٢	٢٤٧	١.٢٠٠
	إناث	١٦٠	٤٠.١٦	٩.٨٩٣		
الشغف الاستحواذي	ذكور	٨٩	٤٢.٣٣	٣.٦٨٠	٢٤٧	١.٦٤٤
	إناث	١٦٠	٤١.٠٠	٨.٩٣٢		
الدرجة الكلية	ذكور	٨٩	٨٣.٧٥	٩.٨٣١	٢٤٧	١.٤٥٠
	إناث	١٦٠	٨١.١٦	١٨.٤٢٦		

تشير نتائج جدول (١٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث في الشغف بالتدريس بأبعاده الثلاثة (الشغف المتناغم، الشغف الاستحواذي، والدرجة الكلية)، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من ٠.٠٠٥. وبالتالي، يتم قبول الفرض الصفري.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة التي لم تجد فروقاً جوهرية بين الجنسين في الشغف بالعمل. على سبيل المثال، وجد Vallerand et al. (2003) أن مفهوم الشغف في مكان العمل، سواء كان متناغماً أو استحواذياً، لا يرتبط بشكل مباشر بالنوع الاجتماعي، يشير ذلك إلى أن الشغف بالتدريس قد يكون سمة مهنية تتجاوز الاختلافات الجندرية، خاصة في سياق مؤسسي ديني محدد مثل الأزهر الشريف.

وتتناقض هذه النتيجة مع بعض الدراسات الأخرى التي وجدت فروقاً بين الجنسين في تجربة الشغف المهني. على سبيل المثال؛ حيث أشارت دراسة (Lavigne et al. (2012 إلى أن النساء قد يواجهن ديناميكيات تحفيزية مختلفة مقارنة بالرجال، مما يؤثر على مشاركتهن في العمل ورضاهن. كما أظهرت نتائج دراسة Sigmundsson et al. (2020 إلى وجود فروق في الشغف لصالح الذكور. هذا التباين قد يعزى إلى الطبيعة الخاصة لمهنة التدريس في الأزهر الشريف، حيث قد تكون العوامل المؤسسية والثقافية أكثر تأثيراً من العوامل الجندرية في تشكيل الشغف المهني.

وينبغي الأخذ بعين الاعتبار السياق الثقافي والاجتماعي للدراسة؛ حيث أشار كل من Schmitt et al. (2008) في دراستهم عبر الثقافات، فإن المعايير المجتمعية والسياقات الثقافية تلعب دوراً كبيراً في تشكيل كيفية إدراك الشغف وممارسته من قبل الجنسين المختلفين. وبالتالي، قد يكون هناك تأثير قوي للقيم الدينية والتقاليد التعليمية التي تتجاوز الاختلافات الجندرية التقليدية في حالة معلمي الأزهر الشريف. وتسلط هذه النتيجة الضوء على أهمية دراسة العوامل الأخرى التي قد تؤثر على الشغف بالتدريس بخلاف النوع الاجتماعي. فقد تكون عوامل مثل الخبرة التدريسية، والتدريب المهني، والدعم المؤسسي أكثر أهمية في تشكيل الشغف بالتدريس لدى معلمي الأزهر الشريف. هذا يتماشى مع ما توصل إليه Kyriakopoulos et al. (2024) حول تأثير العوامل المهنية والمؤسسية على تطور الشغف بالعمل.

وقد يعكس عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الشغف بالتدريس طبيعة البيئة التعليمية في الأزهر الشريف. فقد تكون هذه البيئة داعمة بشكل متساوٍ لكلا الجنسين، مما يؤدي إلى تجارب متشابهة في الشغف المهني. كما قد يشير ذلك إلى وجود ثقافة مؤسسية قوية تعزز الالتزام والشغف بالتدريس بغض النظر عن النوع الاجتماعي.

ختاماً، تؤكد هذه النتائج على أهمية دراسة الشغف بالتدريس في سياقات ثقافية ومؤسسية محددة. فبينما قد تظهر بعض الدراسات فروقاً بين الجنسين في بيئات عمل مختلفة، فإن السياق الخاص للأزهر الشريف قد يخلق بيئة فريدة حيث يتجاوز الشغف بالتدريس الاختلافات الجندرية التقليدية.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في التمكين النفسي تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) لدى معلمي الأزهر الشريف"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، ويوضح جدول (١٦) أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
المعنى	ذكور	٨٩	١٢.٤٩	٢.٧٧٦	٢٤٧	**٢.٦٣٢
	إناث	١٦٠	١١.٣٦	٣.٩٦٦		
الكفاءة	ذكور	٨٩	١٤.٣١	٢.١٩٣	٢٤٧	**٣.٣٧٦
	إناث	١٦٠	١٣.٠١	٣.٨٩٣		
تحديد الذات	ذكور	٨٩	١٥.١١	٢.٠١٩	٢٤٧	**٥.٠٩٨
	إناث	١٦٠	١٣.٣٨	٣.٣٣٤		
التأثير	ذكور	٨٩	١٣.١١	٢.٣٦٢	٢٤٧	*٢.٠٤٣
	إناث	١٦٠	١٢.٣٦	٣.٤٤٨		
الدرجة الكلية	ذكور	٨٩	٥٥.٠٣	٥.٧٠٠	٢٤٧	**٤.٤٣٠
	إناث	١٦٠	٥٠.١١	١١.٧٩١		

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

تشير نتائج جدول (١٦) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد التمكن النفسي والدرجة الكلية له، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أقل من ٠.٠٠٥. وبالتالي، يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية في التمكن النفسي تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. تستدعي هذه النتائج تحليلاً دقيقاً للعوامل المؤثرة في هذا التباين، مع مراعاة السياق الثقافي والاجتماعي للمجتمع المصري وخصوصية المؤسسة الأزهرية، حيث يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدة عوامل، منها الثقافة المجتمعية التي قد تعكس الأدوار الاجتماعية التقليدية في المجتمع المصري، حيث يُنظر غالباً إلى الرجال على أنهم أكثر قدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات القيادية، مما قد يؤثر إيجاباً على شعورهم بالتمكن النفسي. كما تلعب الفرص المهنية دوراً مهماً، حيث قد تتاح للمعلمين الذكور فرص أكبر لتولي مناصب إدارية أو قيادية داخل المؤسسة التعليمية، مما يعزز شعورهم بالكفاءة والتأثير. بالإضافة إلى ذلك، قد تواجه المعلمات تحديات أكبر في تحقيق التوازن بين مسؤولياتهن المهنية والأسرية، مما قد يؤثر سلباً على شعورهن بالتمكن النفسي. كما أن مستوى الدعم المؤسسي قد يكون متفاوتاً بين المعلمين والمعلمات داخل المؤسسة الأزهرية، مما يؤثر على شعورهم بالتمكن.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، نجد تبايناً يشير إلى تعقيد العلاقة بين النوع والتمكن النفسي؛ فتتعارض نتائج البحث الحالي مع دراسة أبو الحسن وآخرون (٢٠٢١) التي وجدت فروقاً لصالح الإناث، وهذا التباين قد يُعزى إلى اختلاف السياق التعليمي والثقافي للعينات المدروسة. كما تختلف جزئياً مع دراسة عامر (٢٠٢١) في عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعض أبعاد التمكن النفسي، لكنها تتفق معها في وجود فروق في الدرجة الكلية، مما يسلط الضوء على أهمية دراسة الأبعاد الفرعية للتمكن النفسي بشكل مستقل. وتختلف النتائج الحالية مع دراسة نيللي العمروسي (٢٠١٩) التي لم تجد فروقاً تعزى للنوع، وهذا الاختلاف قد يشير إلى تأثير العوامل السياقية والمؤسسية على التمكن النفسي. في المقابل، تتفق النتائج مع دراسة (Meng &

(Sun, 2019) في وجود فروق لصالح الذكور، مما يعزز فرضية وجود عوامل ثقافية واجتماعية مشتركة تؤثر على التمكين النفسي للمعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء عدة أبعاد؛ فمن الناحية الثقافية والاجتماعية، يمكن فهم الفروق لصالح الذكور في إطار الموروث الثقافي والاجتماعي الذي قد يمنح الذكور مساحة أكبر للتعبير عن الذات وممارسة السلطة في المجال المهني، خاصة في مؤسسة دينية كالأزهر الشريف. كما قد يكون للهيكل التنظيمي في المؤسسات الأزهرية دور في تعزيز الشعور بالتمكين لدى الذكور من خلال إتاحة فرص أكبر لهم في المناصب القيادية والإدارية.

وقد تكون هناك فروق في فرص التطور المهني المتاحة للذكور والإناث، مما يؤثر على شعورهم بالكفاءة وتحديد الذات. كما قد يحظى المعلمون الذكور بدعم اجتماعي أكبر في بيئة العمل، مما يعزز شعورهم بالتأثير والقدرة على اتخاذ القرارات. بالإضافة إلى ذلك، قد تؤثر التوقعات المجتمعية المختلفة من الذكور والإناث على تصوراتهم الذاتية وبالتالي على شعورهم بالتمكين النفسي.

ختاماً، تؤكد هذه النتائج على أهمية مراعاة العوامل الثقافية والاجتماعية والمؤسسية عند دراسة التمكين النفسي في السياق التعليمي. كما تفتح آفاقاً جديدة للبحث في سبل تعزيز التمكين النفسي لجميع المعلمين بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، مما قد يساهم في تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز الرضا الوظيفي للمعلمين في المؤسسات التعليمية بشكل عام، والأزهر الشريف بشكل خاص.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية في الهناء الذاتي تعزى لمتغير النوع (ذكور/إناث) لدى معلمي الأزهر الشريف"، واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، ويوضح جدول (١٧) أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٧) الفروق بين متوسطي الذكور والإناث في التمكين النفسي

المتغير	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت
الهناء النفسي	ذكور	٨٩	٣٩.٤٢	٣.٤٥٤	٢٤٧	١.٢٤٨
	إناث	١٦٠	٣٨.٣٨	٩.٤٧٩		
الصحة الجسدية والهناء	ذكور	٨٩	٢٢.٩١	٣.٢٥٣	٢٤٧	٠.٢٧٣
	إناث	١٦٠	٢٢.٧٦	٥.٢٨١		
العلاقات	ذكور	٨٩	١٦.٤٩	٢.٣٨٤	٢٤٧	٠.٥٨٩
	إناث	١٦٠	١٦.٢٦	٣.٨١٧		
الدرجة الكلية	ذكور	٨٩	٧٨.٨٢	٧.٨٠١	٢٤٧	٠.٥٨٩
	إناث	١٦٠	٧٧.٤٠	١٧.٣٣٧		

تشير نتائج جدول (١٧) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الهناء الذاتي والدرجة الكلية له، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من ٠.٠٠٥ وبالتالي، يتم قبول الفرض الصفري. وتشير هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين من المعلمين يتمتعون بمستويات متقاربة من الهناء الذاتي في بيئة العمل التعليمية.

بالأزهر الشريف، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الظروف المهنية والبيئية المتشابهة التي يعمل فيها كل من المعلمين والمعلمات في المؤسسة التعليمية الأزهرية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العسكري (٢٠٢٢) التي لم تجد فروقاً دالة إحصائية في الهناء الذاتي بين المعلمين والمعلمات. ويمكن تفسير هذا التوافق بأن البيئة التعليمية في المؤسسات الدينية والتقليدية، مثل الأزهر الشريف، قد تخلق ظروفًا متماثلة للجنسين من حيث فرص النمو المهني والشعور بالرضا الوظيفي، مما يؤدي إلى تقارب مستويات الهناء الذاتي.

ومع ذلك، تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي وجدت فروقاً في الهناء الذاتي بين الجنسين. فعلى سبيل المثال، أظهرت دراسة Fu et al. (2022) ودراسة Abdullahi et al. (2019) وجود فروق لصالح المعلمين الذكور. ويمكن تفسير هذا الاختلاف بأن هذه الدراسات قد أجريت في سياقات ثقافية وتعليمية مختلفة، حيث قد تكون هناك عوامل اجتماعية وثقافية تؤثر على الهناء الذاتي للمعلمين بشكل مختلف عن السياق الأزهري في مصر.

من ناحية أخرى، تتعارض نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع دراسات أخرى مثل دراسة Urhahne and Zhu (2015) ودراسة المطيري (٢٠٢٤) التي وجدت فروقاً في الهناء الذاتي لصالح المعلمات. ويمكن تفسير هذا التباين بأن هذه الدراسات قد أجريت في بيئات تعليمية قد تكون أكثر تمكيناً للمرأة أو توفر فرصاً أفضل للتوازن بين العمل والحياة الشخصية للمعلمات، مما قد يؤدي إلى ارتفاع مستويات الهناء الذاتي لديهن.

ويعكس عدم وجود فروق دالة إحصائية في الهناء الذاتي بين المعلمين والمعلمات في الأزهر الشريف نجاح المؤسسة في توفير بيئة عمل متكافئة للجنسين. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة العمل في المؤسسة الأزهرية، حيث قد يكون هناك تركيز على القيم الروحية والدينية التي قد تؤثر إيجابياً على الهناء الذاتي لكلا الجنسين بغض النظر عن اختلافاتهما البيولوجية أو الاجتماعية. كما أن الالتزام بالرسالة التعليمية والدينية للأزهر الشريف قد يخلق شعوراً مشتركاً بالهدف والمعنى لدى المعلمين والمعلمات، مما قد يساهم في تقارب مستويات الهناء الذاتي لديهم. ختاماً، تشير نتائج هذه الدراسة إلى أهمية النظر إلى الهناء الذاتي للمعلمين كظاهرة معقدة تتأثر بعوامل متعددة تتجاوز مجرد الاختلافات بين الجنسين. وعليه، فإن الجهود المستقبلية لتعزيز الهناء الذاتي للمعلمين في الأزهر الشريف ينبغي أن تركز على تحسين ظروف العمل وتوفير فرص التطوير المهني لكلا الجنسين على حد سواء، مع الاهتمام بالجوانب الروحية والنفسية التي قد تساهم في تعزيز الشعور بالرضا والسعادة في بيئة العمل التعليمية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه "توجد علاقة دالة إحصائية بين الشغف بالتدريس والتمكين النفسي لدى معلمي الأزهر الشريف"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط الخطي لبيرسون Pearson Correlation Coefficient، ويوضح جدول (١٨) أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

الدرجة الكلية للتمكين النفسي	المتغير	المعنى	الكفاءة	تحديد الذات	التأثير
**٠.٦١	الشغف المتناغم	**٠.٤٧	**٠.٤٦	**٠.٤٧	**٠.٥٠
**٠.٧٢	الشغف الاستحواذي	**٠.٥٥	**٠.٥٧	**٠.٥٧	**٠.٥٧
**٠.٦٨	الدرجة الكلية للشغف بالتدريس	**٠.٥٢	**٠.٥٣	**٠.٥٥	**٠.٥٤

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه " توجد علاقة دالة إحصائية بين الشغف بالتدريس والهناء الذاتي لدى معلمي الأزهر الشريف"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط الخطي لبيرسون Pearson Correlation Coefficient، ويوضح جدول (١٩) أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٩) قيم معاملات الارتباط بين الشغف بالتدريس والهناء الذاتي لدى معلمي الأزهر الشريف

الدرجة الكلية للهناء الذاتي	المتغير	الهناء النفسي	الصحة الجسدية والهناء	العلاقات
**٠.٧٠	الشغف المتناغم	**٠.٧٤	**٠.٥٥	**٠.٥٣
**٠.٨١	الشغف الاستحواذي	**٠.٨٦	**٠.٦٦	**٠.٦٣
**٠.٧٧	الدرجة الكلية للشغف بالتدريس	**٠.٨٢	**٠.٦٢	**٠.٥٩

نتائج الفرض السادس وتفسيرها:

ينص الفرض السادس للبحث على أنه " يمكن التنبؤ بالتمكين النفسي من خلال الشغف بالتدريس لدى معلمي الأزهر الشريف"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل تحليل الانحدار البسيط Simple Linear Regression، ويوضح جدول (٢٠) أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢٠)

جدول (٢٠) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالتمكين النفسي من خلال الشغف بالتدريس

المتغير	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t
الثابت	١٥.٧٢١	٢.٥٢٤	---	**٦.٢٢٨
الشغف بالتدريس	٠.٤٤٠	٠.٠٣٠	٠.٦٨٠	**١٤.٥٨٨

تشير نتائج جدول (٢٠) إلى أن نموذج الانحدار دال إحصائياً ($F = 212.804$, $p < 0.01$)، حيث يفسر الشغف بالتدريس ٤٦.٣% من التباين في التمكين النفسي ($R^2 = 0.463$). يمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\text{التمكين النفسي} = ١٥.٧٢١ + ٠.٤٤٠ \times (\text{الشغف بالتدريس})$$

حيث ١٥.٧٢١ هو الثابت، و ٠.٤٤٠ هو معامل الانحدار للشغف بالتدريس، وتعني هذه المعادلة أنه لكل زيادة قدرها وحدة واحدة في درجة الشغف بالتدريس، تزداد درجة التمكين النفسي بمقدار ٠.٤٤٠ وحدة، مع افتراض ثبات العوامل الأخرى.

ينص الفرض السابع للبحث على أنه "يمكن التنبؤ بالهناء الذاتي من خلال الشغف بالتدريس لدى معلمي الأزهر الشريف"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل تحليل الانحدار البسيط Simple Linear Regression، ويوضح جدول (٢١) أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢١) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالهناء الذاتي من خلال الشغف بالتدريس

المتغير	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t
الثابت	١٩.٥٦٦	٣.١١١	---	٦.٢٨٩**
الشغف بالتدريس	٠.٧١١	٠.٠٣٧	٠.٧٧٢	١٩.١٠١**

تشير نتائج جدول (٢١) إلى أن نموذج الانحدار دال إحصائياً ($F = 364.841$ ، $p < 0.001$)، حيث يفسر الشغف بالتدريس ٥٩.٦% من التباين في الهناء الذاتي ($R^2 = 0.596$). يمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

$$\text{الهناء الذاتي} = ١٩.٥٦٦ + ٠.٧١١ \times (\text{الشغف بالتدريس})$$

حيث ١٩.٥٦٦ هو الثابت، و ٠.٧١١ هو معامل الانحدار للشغف بالتدريس، وتعني هذه المعادلة أنه لكل زيادة قدرها وحدة واحدة في درجة الشغف بالتدريس، تزداد درجة الهناء الذاتي بمقدار ٠.٧١١ وحدة، مع افتراض ثبات العوامل الأخرى.

المراجع

- أبو الحسن، أحمد محمد، وطه، نوره محمد، ورف الله، عائشة علي (٢٠٢١). التمكين النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٥ (١٥)، ١٢٩٦-١٣٢٥.
- البيومي، أحمد البيومي (٢٠٢٠). التمكين النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى معلم التربية الرياضية. *مجلة أسبوت لعلوم وفنون التربية الرياضية*، ٥٤ (٢)، ٣٢١-٣٦٦.
- الزهيري، انتصار أمين (٢٠٢٣). الالتزام التنظيمي وعلاقته بالاجهاد النفسي والهناء الذاتي الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر*، ٣٢ (١)، ٩٥٣-١٠٥٤.
- عبد الحليم، أحمد عبد التواب، وحافظ، حافظ عبد الستار، وسالم، ياسمين عبد الغني (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التمكين النفسي لدى عينة من المعلمين بالمدارس المصرية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٥ (٤)، ١٩٣-٢٣٨.
- عبد الفتاح، أسماء فتحي (٢٠٢٣). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لكل من الشغف الوظيفي والكفاءة المهنية الرقمية وأسلوب التفكير النقائلي لدى المعلمين. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٧٥ (٢)، ١٨٧-٢٢٣.
- العسكري، حاتم محمد (٢٠٢٢). استراتيجيات مواجهة الضغوط وعلاقتها بالهناء الذاتي المهني لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك خالد.
- مصباح، نرمين مصطفى، وشاهين، إيمان فوزي، ومصطفى، سارة حسام الدين (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الشغف بالتدريس لدى المعلمات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٧ (٣)، ٢٨٧-٣٢٧.

المطيري، بشاير مشعل (٢٠٢٤). الهناء الذاتي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية لدى معلمى ذوى الإحتياجات الخاصة (دراسة في نمذجة العلاقات). *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٩٠ (١)، ٨١-١٠١.

يحيى سليم ملحم (٢٠٠٦). *التمكين كمفهوم إدارى معاصر*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات.

عامر، إيمان مختار (٢٠٢١). التمكن النفسي وعلاقته بكل من الرضا الوظيفي والالتزام المهني لدى المعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٤ (٢٢)، ٧٦-١١٧.

- Adnan, M., & Nadeem, M. U. (2023). Impact of Positive Emotions on the Willingness to Communicate in Second Language. *Linguistics and Literature Review*, 9(1), 1-22.
- Aghatabay, R., Mahmoodabad, S. S. M., Vaezi, A., Rahimi, M., Fallahzadeh, H., & Alizadeh, S. (2023). Effectiveness of a social-emotional learning program on developmental assets and subjective well-being. *Scientific Reports*, 13(1), Article 15025.
- Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2006). To Empower or Not to Empower Your Sales Force? An Empirical Examination of the Influence of Leadership Empowerment Behavior on Customer Satisfaction and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945-955. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.5.945>
- Alghaberi, J., & AL-adwan, F. (2022). The role of psychological immunity in predicting the psychological empowerment level of the female kindergarten teachers in Jordan. *Clinical Schizophrenia and Related Psychoses*, 16(3), 1-7.
- Amalia, P. R., Wahyuningsih, S. H., & Surwanti, A. (2021). The Mediating Role of Organizational Citizenship Behavior on the Effect of Passion and Empowerment on Job Performance. *Jurnal Manajemen Bisnis*, 12(2), 127-141. <https://doi.org/10.18196/mb.v12i2.11035>
- Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 13, 1523-1548.
- Bear, G., & Soltys, A. (2020). Developing social and Emotional competencies and self-discipline. In *Improving School Climate* (pp. 47-66). Routledge.
- Bi, N. G., Shafack, R. M., & Nfon, N. F. (2023). The Role of Passion in the Attainment of Teachers' Job Satisfaction in Public Secondary Schools in the South West and Littoral Regions of Cameroon. *J Adv Educ Philos*, 7(7), 239-245. <http://dx.doi.org/10.36348/jaep.2023.v07i07.005>
- Bonneville-Roussy, A., Lavigne, G. L., & Vallerand, R. J. (2011). When passion leads to excellence: The case of musicians. *Psychology of Music*, 39(1), 123-138. <https://doi.org/10.1177/0305735609352441>
- Bortes, C., Ragnarsson, S., Strandh, M., & Petersen, S. (2021). The bidirectional relationship between subjective well-being and academic achievement in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 50(5), 992-1002.
- Bowen, D., & Lawler, E. (2006). The empowerment of service workers: What, why, how, and when. *Managing innovation and change*, 33(3), 155-69.

- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977–987. <https://doi.org/10.1037/a0012545>
- Çela, A., & Balomenou, C. (2021). Determinants of subjective well-being: Case of Albania. In A. Horobet, L. Belascu, P. Polychronidou, & A. Karasavoglou (Eds.), *Global, regional and local perspectives on the economies of Southeastern Europe* (pp. 243-258). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57953-1_17
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: a moderated mediation study. *Frontiers in psychology*, 12, Article 695067.
- Cheasakul, U., & Varma, P. (2015, January). The Influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers in assumption university mediated by organizational commitment. In *XIV International Business and Economy Conference (IBEC) Bangkok, Thailand*.
- Cheasakul, U., & Varma, P. (2016). The influence of passion and empowerment on organizational citizenship behavior of teachers mediated by organizational commitment. *Contaduría y administración*, 61(3), 422-440. <https://doi.org/10.1016/j.cya.2016.04.003>
- Christens, B., Peterson, C., & Speer, P. (2014). Psychological empowerment in adulthood. *Encyclopedia of primary prevention and health promotion*, 24(2), 1766-1776. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-5999-6_247
- Conger, J., & Kanungo, R. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3), 471-482. <https://doi.org/10.2307/258093>
- Crosswell, L., & Elliott, R. (2004). Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. In *AARE Conference 2004* (pp. 1-12). Australian Association for Research in Education.
- Das, K. V., Jones-Harrell, C., Fan, Y., Ramaswami, A., Orlove, B., & Botchwey, N. (2020). Understanding subjective well-being: perspectives from psychology and public health. *Public Health Reviews*, 41, 1-32. <https://doi.org/10.1186/s40985-020-00142-5>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. Routledge.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of educational Administration*, 41(3), 257-277. <https://doi.org/10.1108/09578230310474412>
- Djatkiko, N. (2018). The effect of incentives, work passion and job satisfaction on vocational secondary school (SMK) teacher work achievement in the city of Medan, Indonesia. *International Journal of Business and Economic Sciences Applied Research (IJBESAR)*, 11(3), 7-15.

- Elkheloufi, A., & Yean, T. F. (2022). The mediating role of positive emotions in growth mindsets and work engagement relationship among algerian academics. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 1571-1586.
- Fabelico, F., & Afalla, B. (2020). Perseverance and passion in the teaching profession: Teachers' grit, self-efficacy, burnout, and performance. *Journal of Critical Reviews*, 7(11), 108-119. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.03.05>
- Fu, J. (2020). *Linking passion for teaching and self-regulatory modes to teachers' goal progress, perseverance, and subjective well-being* [Unpublished Doctoral dissertation, Oklahoma State University].
- Fu, W., Wang, L., He, X., Chen, H., & He, J. (2022). Subjective well-being of special education teachers in China: The relation of social support and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 802811. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2022.802811>
- Gilal, F. G., Channa, N. A., Gilal, N. G., Gilal, R. G., & Shah, S. M. (2019). Association between a teacher's work passion and a student's work passion: a moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 889-900. <https://doi.org/10.2147/prbm.s212004>
- Hamid, S., Nordin, N., Adnan, A., & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of klang. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 782-787. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.152>
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Graafsma, T., Bohlmeijer, E., & De Jong, J. (2021). Positive emotions as a potential mediator of a multi-component positive psychology intervention aimed at increasing mental well-being and resilience. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(1), 1-21.
- Herawati, N., & Sunaryo, S. (2023, July). The role of psychological empowerment in cultivating the psychological capital of employees in the organization. In *The Third International Conference on Innovations in Social Sciences Education and Engineering*. Bandung, Indonesia. Retrieved from <http://conference.loupiasconference.org/>
- Kasprzak, E., & Mudło-Głagolska, K. (2022). Teachers' well-being forced to work from home due to COVID-19 pandemic: Work passion as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15095. <https://doi.org/10.3390/ijerph192215095>
- Katzenmayer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Corwin Press.
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743-1767.
- Kessels, U., & Van Houtte, M. (2022). Side effects of academic engagement? How boys' and girls' well-being is related to their engagement and motivational regulation. *Gender and Education*, 34(6), 627-642.
- Kirkman, B., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management journal*, 42(1), 58-74. <https://doi.org/10.5465/256874>

- Kyriakopoulos, P., Herbert, K., & Piperopoulos, P. (2024). I am passionate therefore I am: The interplay between entrepreneurial passion, gender, culture and intentions. *Journal of Business Research*, 172, 114409. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114409>
- Lafrenière, M. A., Vallerand, R. J., & Sedikides, C. (2013). On the relation between self-enhancement and life satisfaction: The moderating role of passion. *Self and Identity*, 12(6), 597–609. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.713558>
- Lavigne, G. L., Forest, J., & Crevier-Braud, L. (2012). Passion at work and burnout: A two-study test of the mediating role of flow experiences. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(4), 518-546. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.578390>
- Levitt, G., Grubaugh, S., Maderick, J., & Deever, D. (2023). The power of passionate teaching and learning: A study of impacts on social science teacher retention and student outcomes. *Technium Soc. Sci. J.*, 41, 82. [http://dx.doi.org/10.31703/gesr.2023\(VIII-II\).40](http://dx.doi.org/10.31703/gesr.2023(VIII-II).40)
- Martin, B., & Crossland, B. (2000, October 25-28). *The relationships between teacher empowerment, teachers' sense of responsibility for student outcomes, and student achievement* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL, United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED447185>
- Mathieu, J., Gilson, L., & Ruddy, T. (2006). Empowerment and team effectiveness: An empirical test of an integrated model. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 97–108. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.97>
- Meng, Q., & Sun, F. (2019). The impact of psychological empowerment on work engagement among university faculty members in China. *Psychology research and behavior management*, 983-990. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S215912>
- Menon, S. (1999). Psychological empowerment: Definition, measurement, and validation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(3), 161–164. <https://doi.org/10.1037/h0087084>
- Menon, S. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied psychology*, 50(1), 153-180. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00052>
- Miguel, M., Ornelas, J., & Maroco, J. (2015). Defining psychological empowerment construct: Analysis of three empowerment scales. *Journal of Community Psychology*, 43(7), 900-919.
- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International journal of educational research open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>
- Mónaco, E., Gil-Gómez, J. A., & Montoya-Castilla, I. (2021). Emotional competences and subjective well-being: The mediating role of relationship satisfaction in young Spanish adults. *International Journal of Psychology*, 56(6), 908-916. <https://doi.org/10.1002/ijop.12768>

- Muarifah, A., Widyastuti, D. A., & Fajarwati, I. (2024). The effect of social support on single mothers' subjective well-being and its implication for counseling. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling*, 4(4), 143-149.
- Nahid, S., Muzaffar, N., & Abbas, M. (2023). Impact of teachers' motivation on students' performance. *Global Educational Studies Review*, 8(II), 444-453.
- Nastasi, B., & Jayasena, A. (2014). An international partnership promoting psychological well-being in sri lankan schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 24(4), 265–282. <https://doi.org/10.1080/1047-4412.2014.929965>
- Ocampo, J. C., & Magno, C. (2019). Assessing Preservice Teachers Passion for Teaching. *Philippine: Philippine Educational Measurement and Evaluation Association*.
- Oladipo, S. (2009). Psychological empowerment and development. *Edo Journal of Counselling*, 2(1), 118-126. <https://doi.org/10.4314/ejc.v2i1.52661>
- Onyeabor, E. C., Iloabani, I. N., Nnamani, R. A., Nwatu, E. B., Nwatu, A. C., & Okonkwo, E. A. (2024). The Moderating Role of Work Passion in the Relationship Between Organizational Climate and Burnout in a Sample of Secondary School Teachers. *Caritas Journal of Psychology and Behavioral Science*, 2(1), 40-59.
- Öztürk, C., & Saz, A. (2022). A field research on the relationship between organizational commitment and subjective well-being: Basic and secondary education teachers in Tatvan/Bitlis. *JOEEP: Journal of Emerging Economies and Policy*, 7(1), 361-369.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 3(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Pontin, E., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, P. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-150>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 10, Article 2703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Ramzan, A., Iftikhar, A., Sabir, I., Majid, M. B., Shah, I. H., & Awan, M. H. T. (2021). Teachers' Work Passion and Students' Performance: Mediating Role of Psychological Empowerment. *Psychology and Education*, 58(2), 8282-8296.
- Randolph, W., & Sashkin, M. (2002). Can organizational empowerment work in multinational settings?. *Academy of Management Perspectives*, 16(1), 102-115. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640205>
- Roy, N., Kumar, P., & Bhattacharya, D. (2021). Emotional Maturity and Subjective Well-Being Among School Going Adolescents. *International Journal of Indian Psychology*, 9(4), 1020-1029. <https://doi.org/10.25215/0904.097>
- Ruiz-Alfonso, Z., Vega, L. S., & Beltran, E. V. (2018). What about passion in education? The concept of passion, why it is important and how teachers can promote

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sanli, Ö. (2019). Analyzing Effect of Teachers' Personal Empowerment Perceptions to Their Passion for Working by Various Factors. *Educational Research and Reviews*, 14(12), 419-433.
- Sarriera, J., & Bedin, L. (2017). *A multidimensional approach to well-being. In Psychosocial well-being of children and adolescents in Latin America* (pp. 3-26). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-55601-7_1
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M., & Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of personality and social psychology*, 94(1), 168-182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.1.168>
- Serin, H. (2017). The role of passion in learning and teaching. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(1), 60-64. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i1p60>
- Shah, S. N., Sajid, B., & Siddiq, M. (2020). Passion and Burnout among Teachers of Special Education Institutes in Peshawar. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(1), 56-60.
- Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. *New ideas in psychology*, 56, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.06.001>
- Singh, K., & Kaur, S. (2019). Psychological empowerment of teachers: development and validation of multi-dimensional scale. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 7(6), 340-343.
- Smith, R. W., Min, H., Ng, M. A., Haynes, N. J., & Clark, M. A. (2023). A content validation of work passion: was the passion ever there?. *Journal of Business and Psychology*, 38(1), 191-213. <https://doi.org/10.1007/s10869-022-09807-1>
- Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching*, 26(1), 3-31. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1719059>
- Spehar, I., Forest, J., & Stenseng, F. (2016). Passion for work, job satisfaction, and the mediating role of belongingness. *Scandinavian Journal of Organizational Psychology*, 8(1), 17-27.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-1465. <https://doi.org/10.5465/256865>
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of management journal*, 39(2), 483-504. <https://doi.org/10.5465/256789>

- Su, P., & He, M. (2024). The mediating role of loneliness in the relationship between smartphone addiction and subjective well-being. *Scientific reports*, 14(1), Article 4460. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-54546-3>
- Tan, C. Y., Chuah, C. Q., Lee, S. T., & Tan, C. S. (2021). Being creative makes you happier: The positive effect of creativity on subjective well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), Article 7244. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147244>
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective well-being (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192-200. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.001>
- Tidmand, L. (2021). Building Positive Emotions and Playfulness. In *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 421-440). Cham: Springer International Publishing.
- Urhahne, D., & Zhu, M. (2015). Accuracy of teachers' judgments of students' subjective well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 226-232. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.007>
- Vallerand, R. J. (2016). The dualistic model of passion: theory, research, and implications for the field of education. In W. Liu, J. Wang, & R. Ryan, (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 31-58). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_3
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Gagné, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Webster, D., Dunne, L., & Hunter, R. (2021). Association between social networks and subjective well-being in adolescents: A systematic review. *Youth & society*, 53(2), 175-210. <https://doi.org/10.1177/0044118X20919589>
- West, C., Baker, A., Ehrich, J. F., Woodcock, S., Bokosmaty, S., Howard, S. J., & Eady, M. J. (2020). Teacher Disposition Scale (TDS): construction and psychometric validation. *Journal of Further and Higher Education*, 44(2), 185-200.
- Yin, Z., Xuan, B., & Zheng, X. (2023). Academic Passion and Subjective Well-Being among Female Research Reserve Talents: The Roles of Psychological Resilience and Academic Climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4337. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054337>
- Yukhymenko-Lescroart, M. A., & Sharma, G. (2019). The relationship between faculty members' passion for work and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 863-881. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9977-z>
- Zani, B. (2014). Psychological empowerment. In A. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 5099-5103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_2308

- Zhai, X., Zhang, L., Li, L., Yang, L., & Ye, P. (2023). Kindergarten teachers' objective career success and subjective well-being: The mediating role of professional identity. *Journal of Psychology in Africa*, 33(5), 496-500. <https://doi.org/10.1080/14330237.2023.2257450>
- Zhou, Y., Chen, S., Deng, X., Wang, S., & Shi, L. (2023). Self-efficacy and career resilience: the mediating role of professional identity and work passion in kindergarten teachers. *Journal of Psychology in Africa*, 33(2), 165-170. <https://doi.org/10.1080/14330237.2023.2207052>
- Zimmerman, M. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). Kluwer Academic Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2

Open Access: المجلة مفتوحة الوصول، مما يعني أن جميع محتوياتها متاحة مجاناً دون أي رسوم للمستخدم أو مؤسسته. يُسمح للمستخدمين بقراءة النصوص الكاملة للمقالات، أو تنزيلها، أو نسخها، أو توزيعها، أو طباعتها، أو البحث فيها، أو ربطها، أو استخدامها لأي غرض قانوني آخر، دون طلب إذن مسبق من الناشر أو المؤلف. وهذا يتوافق مع تعريف BOAI للوصول المفتوح. ويمكن الوصول عبر زيارة الرابط التالي: <https://jsezu.journals.ekb.eg>