جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الذَّكاءُ الرُّوحيُّ وَعلاقتُه بِالهَناءِ الذَّاتي المَهنيّ لَدَى مُعلِّمي الطُّلابِ ذَوي الاحْتِياجَاتِ التَّربَويَّةِ الخاصَّةِ في ضَوءِ بَعضِ المُتغيِّراتِ

إعداد

د/ أحمد علي طلب

أستاذ مشارك – قسم التربية الخاصة – جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة الوادي الجديد.

د/ خالد محمد أبوالغيث

أستاذ مساعد – قسم التربية الخاصة كلية التربية– جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية

د/ محمد مصطفى عبدالرازق

أستاذ مشارك – قسم التربية الخاصة – جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية

أستاذ الصحة النفسية المساعد – كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس

تاريخ الاستلام : ١٠ سبتمبر ٢٠٢٠م – تاريخ القبول : ٥ أكتوبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

المُلخَّصُ:

هدفَت الدِّراسةُ إلى بحثِ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذَوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، والكشفِ عن تأثير بعض المُتغيِّرات الدِّيموجرافية في كلٍّ مِن: الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ. وتكوَّنت عَيِّنة الدِّراسة من (٢١٠) مُعلِّم ومُعلِّمة (١٠٥ مُعلِّم، و١٠٥مُعلِّمةٍ) من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة (٧٠ من مُعلِّمي الطُّلاب المُعاقين عقليًّا، و٧٠ من مُعلِّمي الطُّلاب ذَوي اضطرابِ طيف الذَّاتوية، و٧٠ من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي صُعوبات التَّعلُّم). وقد عرَّبَ الباحثون النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي (إعداد: King & DeCicco, 2009)، ولقد أعدوا مقياسَ الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لمُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة. وأشارَت النَّتائج إلى: (١) وجودُ علاقة ارتباطيَّة مُوجبة ودالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لَدَى مُعلِّمي الطُّلابِ ذَوي الاحْتِياجَاتِ التَّربَويَّةِ الخاصَّةِ، (٢) عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي وَفقًا للنَّوع أو للتَّخصُّص، في حين وُجِدَت فُروقٌ دالة إحصائيًّا، وَوَفقًا لسنوات الخِبرة لصالح ذوي الخِبرة الأعلى، (٣) وجودُ فُروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ وَفقًا للنوع لصالح الإناث، وَوَفقًا لسنوات الخِبرة لصالح ذوي سنوات الخِبرة الأعلى، كما وُجَدَتْ فُروقٌ دالة إحصائيًّا وَفقًا للتَّخصُّص، و(٤) يمكنُ التَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ من خلال الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكليَّة، وبعديّ: التَّفكير الوُجودي النَّقدي، وإنتاج المعنى الشَّخصي). وتمَّ تفسيرُ النَّتائج في ضَوء الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة.

***الكلماتُ المِفتاحيَّةُ:** الذَّكاء الرُّوحي – الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ – مُعلِّمو الطُّلاب ذَوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة.**

Spiritual intelligence and its relationship with professional subjective wellbeing among teachers of students with special educational needs in the light of some variables

Abstract:

The study aimed to explore the relationship between Spiritual intelligence and professional subjective wellbeing among teachers of students with special educational needs, investigate the role of demographic variables on Spiritual intelligence and professional subjective wellbeing. The sample of the study consisted of (210) teachers of students with special educational needs (70 teachers of students with intellectual disabilities, 70 teachers of students with of autism, and 70 teachers of students with learning disabilities). The researchers adapted The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI-24) (King & DeCicco, 2009), and prepared an professional subjective wellbeing for teachers. Results of the study indicated that: (1) there was a positive statistically significant correlation between Spiritual intelligence and professional subjective wellbeing among teachers of students with special educational needs, (2) there were no statistically significant differences in spiritual intelligence according to: gender and specialist, while there were statistically significant differences in spiritual intelligence according to experience years for high,(3) there were statistically significant differences in professional subjective wellbeing according to: gender for females, experience years for high and according to specialist, and (4) professional subjective wellbeing can be predicted by Spiritual intelligence (total scores, and two dimensions: critical existential thinking, and personal meaning production). The results of the study were discussed in the light of literature and previous studies.

Key words: Spiritual intelligence, professional subjective wellbeing, teachers of students with special educational needs.

مُقدِّمةُ الدِّراسةِ وخلفيتُها النَّظريَّةُ:

يُعدُّ التَّعليمُ العلامةَ الفارقة في تَقدُّم الأمة؛ ومن ثَم فإنَّ تقدُّمَها أو فشلَها يتأثَّر به، كما يُعدُّ عمليَّةَ توعية للأمم والأجيال القادمة، إضافةً إلى أنَّ الأمم والشُّعوب تُعلِّقُ آمالًا كبيرة عليه؛ لأنَّه سيسهِمُ في تشكيل جوانب شخصيةِ أفرادها؛ بحيث يُصبحُ الفرد المُنتمي لَها مُتَفوِّقًا وذَا جودة عاليَّة. وَتتعدَّد أركان العمليَّة التَّعليميَّة، لتتضمَّن: المُعلِّم، والطَّالب، والمناهج الدِّراسيَّة، ... إلخ، ويجب أنْ تتكاملَ هذه الأركانُ بعضُها مع بعضٍ لكي يتحقَّقَ الهدف المَرجُو من العمليَّة التَّعليميَّة.

ويُعدُّ المُعلِّم أحدَ أهم أركان العمليَّة التَّعليميَّة، كما أنَّه حجرُ الزَّاوية فيها، ويقعُ على عاتقه بشكلٍ كبير مَسئوليةُ تحقيق الأهداف التَّربويَّة، لذلك يجبُ الاهتمام به لِرفعِ كفَاءته وقُدراته وتوفير كافة الإمكانات التي تساعده على أداءِ دَوره على أكمل وجهٍ، بما يُسهم بشكل كبيرٍ في تحقيق أهداف العمليَّة التَّعليميَّة، بشكلٍ يضمنُ مشاركته الفاعلة في تحقيق المَرجو منها، وما يتَّفق مع ما يتَّسم به العصرُ من تَسارُعِ المعرفة وتَفَرُّعِها في شتى مجالات الحياة.

وَيعدُّ مُعلِّمُ الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة مِن أكثر فئات المُعلِّمين تَعرُّضًا للضُّغوط المَهنِيَّة والمُشكلات اليوميَّة؛ حيثُ تتعدَّد لديه مصادرُ الضُّغوط؛ فمنها ما يتعلَّق بالجانب المادي؛ مثل: الرَّاتب الشَّهري، والتَّرقية، ومنها ما يتعلَّق بجانب علاقته الشَّخصيَّة مع طلابه، وأولياء أمورهم، ومع زملائه، ومع الإدارة، ومجال بيئة العمل بشكل عامٍ (جدوع، ٢٠١٥)[*].

ولكي يحقِّقَ مُعلِّم الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة النَّجاحَ فيما هو مُلقى على عاتقِه، فَهو في حاجة إلى الوُصول إلى شيء أعظم بكثيرٍ من مُجرَّد ذاته الفرديَّة، ومُحرِّك يقوده نحو المعنى الخَفي في رسالته، وكذلك التَّواصل مع خالقه بالمعنى الأشمل. ويُعدُّ الذَّكاءُ الرُّوحي أحدَ أهم الحاجات التي تساعد المُعلِّم في طريقه لتحقيقِ أهداف العمليَّة التَّعليميَّة، كما أنَّه البُوصلة الخاصَّة به التي تساعده على التَّنقُّل في بحر الحياة، لتقدير ما هو أفضل له، حيثُ يُشير إلى الذي يجبُ أنْ يتَّخذَه جسدُه وعقلُه وقلبُه باستمرار

[*] اعتمد الباحثون في التوثيق على الإصدار السادس من دليل الكتابة العلمية والتوثيق الصادر عن رابطة علم النفس الأمريكية APA.

للحصول على ما يريد من الحياة (Costello, 2013; khorakian, et al., 2020؛ أرنؤط، ٢٠١٦).

وَيُعدُّ الذَّكاءُ الرُّوحي أحدَ أهم القُدرات التي تساعد الفردَ على استخدام المصادر الرُّوحيَّة من أجل مُواجهة الضُّغوط وَتَحمُّلِ المشكلات اليوميَّة، كما تساعده على تفسيرِ أدائِه في سياق أوسع وتُضفي عليه ثراءً ومَغزىً أكبر بشكلٍ يساعده على الشُّعور بالرِّضا والهَنَاء الذَّاتي (Emmons, 2000; Zohar & Marshal, 2000).

وإذا كانَ الذَّكاء الرُّوحي من أهمِّ القُدرات أو المَهارات التي يجب أنْ يتَّسمَ بها المُعلِّمُ بشكل عام لِكي يُؤدِّي دَوره المُناطِ به، فإنَّ مُعلِّم الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة بحاجة إليه بشكلٍ أكبر؛ نظرًا لما يتعرَّض له من ضغوط عديدة في تعامُله مع طلابه وأولياء أمورهم خاصةً، وبيئة العمل المحيطة به عامةً.

وجدير بالذكر أنَّه مع نهاية القرن العشرين بدأ اهتمامُ علماء النَّفس يشيرون إلى جوانب غير معرفيَّة في الذَّكاء، وقام Gardner (1983) بوضع نظرية الذَّكاءات المُتعدِّدة، ولقد تَوصَّلَ إلى أَنَّ الذَّكاءَ البشريَّ يجبُ أنْ يُنْظَرُ إليه علَى أنَّه مجموعةٌ من القُدرات والكفاءات المتعدِّدة، وأنَّ تلك القُدرات يمتلكها جميعُ البشر ولكنْ بدرجات مُتفاوتة، ثم جاء بعد ذلك Goleman (1998) بنظريته عن الذَّكاء الوِجدَاني ليضيف بُعدًا آخرًا للذَّكاء، وهي المشاعرُ وأوضح أهميتها، ثم أضاف Emmons (2000) نوعًا آخرًا إلى قائمة الذَّكاءات التي تبناها Gardner، وهو الذَّكاء الرُّوحي spiritual Intelligence ؛ حيثُ يري أنَّ الرُّوحانيَّة يجب أنْ تكونَ نوعًا من أنواع الذَّكاء، ويعني به الاستعدادات والقُدرات التي تعتمد على الجانب الرُّوحي، وَتُمكِّنُ الفرد من حلِّ المشاكل وتحقيق الأهداف في الحياة اليوميَّة (Sánchez-Martín, Álvarez-Gragera, Dávila-Acedo & Mellado, 2017).

وَوجدَ الباحثون تعريفاتٍ عديدةً للذَّكاء الرُّوحي بتفنيد الأدبيَّاتِ؛ فقد عَرَّفه Zahar & Marshal (2000) بِأنَّه ذكاءٌ يضعُ السُّلوك في مصطلح أوسع، وهو يُقيِّمُ عملَنا وطريقنا للحياة مقارنة بالآخرين، وهو أساسٌ نحتاج إليه ليعمل ذكاؤُنا المعرفي والعاطفي بكفاءة، وهو الذَّكاء الأعلى. فيما يشير إليه Vaughan (2002) على أنَّه "الاهتمامُ بالحياة العقليَّة الدَّاخلية للفرد، ومزاجه، وعلاقته بالوجود في الحياة، وأنَّه يتضمَّن

القابليَّة للفَهم العميق للأسئلة المُتعلِّقة بالوجود أو التَّبصير بمستويات متنوِّعة من الشُّعور، أمَّا Nasel (2004) فقد عرَّفه بِأنَّه القُدرة على التَّمييز، والبحث في المعنى، وحل قضايا وُجوديَّة ورُوحيَّة. كما عرَّفه Yazdekhasti, Erfan, & Nazari, (2015) بأنَّه يُمثِّلُ مجموعة مُتنوِّعةً من المهارات والقُدرات كل واحدة منها تُظهر أشكالًا مختلفة من السِّياق الاجتماعي والتَّاريخي، كما يُعدُّ بوصفِه بناءً نفسيًّا سُلوكيًّا يساعد الأفراد في تَقييمِ مَوقِفِهم، وأنْ يكون لديهم تَعاطُفٌ نحو ذواتهم، فمنِ المُهمِّ أنْ يكون لدى الأفراد إحساسٌ بالشَّفقة على الذَّات؛ ولذلك فإنَّه من المُمكنِ أنْ يُظهِروا تعاطُفًا نحو الآخرين.

وممَّا سبق يتَّضح أنَّ تعريفات الذَّكاء الرُّوحي أخذَت مَنْحيَينِ؛ المَنحَى الأوَّل تمَّ تعريفُه بأنَّه قدرة، والمَنحى الثاني تمَّ تعريفُه بِأنَّه مَهارة، وكِلا المَنحيينِ أوضحا أهميته في زيادة البصيرة لدى الفرد في الأمور والقضايا الحياتية؛ عن طريق البحث عن المَعنى داخل النَّفس، في الحياة بشكل عام، بشكل يخلقُ نوعًا من التَّعاطُف مع الذَّات والآخرين.

إنَّ الذَّكاءَ الرُّوحي له دَورٌ حيوي في المدارس؛ وذلك من خلال ارتباطه الوثيق بالرِّضا المَهنِيّ للمُعلِّمين؛ لذلك يجب أنْ تَعْقِدَ المُؤسَّسات التَّعليميَّة وِرشَ عملٍ لتنمية الذَّكاء الرُّوحي للمُعلِّمينَ في بيئة العمل، وتُثري المَكتبات بالكتب ذات الصلة لتزيَد من رضاهم الوظيفي وسعادتهم، وتساعدَهم على التَّقييم الأفضل لمؤسَّساتهم، ممَّا يكون له الأثرُ الإيجابي الكبير على المُعلِّمينَ لزيادة صبرِهم مع المُحيطين بهم، ورفع جودة تَواصلهم بشكلٍ خاصٍ وفي أدائِهم الوظيفي بشكلٍ عامٍ، والعمل بشكل أفضل، كما تساعدُهم في تقديم المُساعدة للآخرين بشكل أكبر، وفي حلِّ المشكلات التي تواجههم بطريقةٍ أفضلَ (Hajializadeh et al., 2015; Tehubijuluw, 2014).

فالأشخاصُ ذَوو الذَّكاء الرُّوحي المرتفعِ يَتَّسمون بحبِّ الطَّبيعة واحترامِها والمرونة؛ حيثُ تشير المُرونة إلى قدرة الأفراد على النَّظر للعالم على أنَّه مُتنوعٌ ومُختلفٌ، كما تشير أيضًا إلى قدرتهم على الفَهم والتَّوافقِ طبقًا للتَّطوُّرات والمُستجدات، كما يَتَّسمُ هؤلاءِ الأفراد أيضًا بالوَعي الذَّاتي (وَعي الشَّخص بقدراته الفِعليَّة كما هي في الواقع)، والقُدرة على المواجهة والتَّعلُّم من خبرات الفشل، والقُدرة على النَّظر إلى الروابط بين الأشياء المختلفة والتَّفكير الجماعي، والقُدرة على العمل، ويتميَّزون بقدرتِهم على التَّأثير

فيمَنْ حولَهم، كما يمنحُهم القُدرة على تَغْيير مسار حياتهم، فهو يتعلَّق بكيفيَّة اكتساب الشَّخص للصِّفات وتنميتها، كما أنَّه يرتبط بالذَّكاء الشَّخصي، والاجتماعي؛ فالذَّكاءُ الشَّخصي هو فَهمُ المرءِ لنفسِه وتطويرها، والذَّكاء الاجتماعي هو فَهمُه وتقديرُه للآخرين، ثم ينتهي به الحال لفَهم جميع أشكال الحياة من حوله (Supriyanto, Ekowati & Masyhuri, 2019; Wiguna & Yadnyana, 2019).

وباستقراء الأدبياتِ السَّابقة، وَجدَ الباحثون اختلافًا في وجهات نَظر علماءِ النَّفس والباحثين حول مُكوِّنات الذَّكاء الرُّوحي؛ فقد تمَّ النَّظر إليه في اتجاهينِ: الاتِّجاه الأوَّل: يُنْظَرُ إلى الذَّكاء الرُّوحي على أنَّه مهارة تتضمَّنُ مجموعة من المهارات الفرعيَّة، مثل: Wigglesworth (2012) الذي وصف الذَّكاء الرُّوحي بِأنَّه يتكوَّنُ من أربعِ مَهاراتٍ رئيسية، وهي: الوَعي الذَّاتي بالأنا/ بالأنا الأعلى Higher-self/Ego Self Awareness، والوَعْي العام Universal Awareness، التَّفوُّقُ الذَّاتي على الأنا/ الأنا العليا Higher-self/Ego Self Mastery، والتَّفوق الاجتماعي/ الوُجود الرُّوحي Social Mastery / Spiritual Presence، وإنَّ هذه المهارات الرَّئيسيَّة تَتضمَّنُ واحدًا وَعشرينَ مهارةً فرعيَّةً. أمَّا الاتِّجاه الثَّاني: فَينظرُ إلى الذَّكاء الرُّوحي على أنَّه قدرةٌ، وقد تَبنَّى هذا الاتِّجاه عديدُ من الباحثين في مجال علم النَّفس، مثل: Emmons (2000) الذي وصف الذَّكاء الرُّوحي بأنَّه يتكوَّن من خمس قُدرات فرعية، وهي تتفاوتُ من شخص لآخرٍ، وهي: القُدرة على التَّفوُّق والسمو، والقُدرة على الدُّخول في حالات رُوحانية عميقة، والقُدرة على توظيف الموارد والإمكانات الرُّوحيَّة في حلِّ المشكلات الحياتية، والقُدرة على المشاركة في السُّلوك العفيفِ الفاضل المُلفت للانتباه، والقُدرة على استثمار المواقف والأحداث والعلاقات اليوميَّة مع الآخرين، كما نَظرَ له Amram (2008) أيضًا على أنَّه يتكوَّن من سبعِ قُدرات رئيسية، هي: المَعنى، والوَعْي، والنِّعمة، والتَّسامي، والحقيقة، والاستسلام السِّلمي للذات، والحرية المُوجَّهة داخليًا.

وفي ضوء الاتِّجاه الثاني، وتماشيًا مع نظرة كُلٍّ من Amram (2008) & Emmons (2000) إلى حدٍ كبير اقترحَ King (2008) و King & DeCicco (2009) أربعةَ مُكوِّنات رئيسية للذَّكاء الرُّوحي، ووضَعا له مقياسًا لقياسِه، وهي:

١ - التَّفكير الوُجودي النَّقدي: Critical Existential Thinking

ويعني القُدرة على إنتاج أو إبداع المَعنى المَبني على الفَهم العميق للأسئلة المُتعلِّقة بِالوجود والوعي، والقُدرة على استعمال مُستويات مختلفة من الشُّعور لحلِّ المشكلات (Amram,2008)، كما هو القُدرة على التَّفكير في طبيعة الوجود والواقعِ والكون والفضاء والوقت، وغير ذلك من القَضايا الوُجوديَّة/الميتافيزيقيَّة؛ وكذلك القُدرة على التَّفكير في المسائل غير الوجودية فيما يتعلَّق بوجود الفرد (Dhatt, 2015).

٢– إنتاجُ المَعنى الشَّخصي: Personal Meaning Production

ويعني القُدرة على استخلاص المَعنى الشَّخصي والغرض من جميع التَّجارب الماديَّة والعقليَّة، بما في ذلك القُدرة على استخلاص غَرَضِ الحياة؛ مما يُؤَدِّي إلى زيادة الرِّضا (King, 2008; Zohar & Marshall, 2000) ، كما يبنِي الإنسانُ النَّماذج العقليَّة للحقائق الرُّوحيَّة، ويصبغُها بالمعنى لنفسِه من خلال مُعالجة المعلومات من القِصص، والنُّصوص الأدبيَّة، والتَّجارب ويتضمَّن أيضًا القُدرة على الإبداعِ وإتقان معنى الحياة وهدفها(Mayer, 2000) .

٣– الوَعْي المُتسامي أو الفائقُ: Transcendental Awareness

ويعني القُدرة على تحديدِ أبعاد أو أنماط مُتسامية من الذَّات، والعالم المادي، وغير المادي، وذلك خلال حالات طبيعيَّة من الوَعي، يرافقها القُدرة على التَّعرُّفِ على العلاقة مع الذَّات والماديَّة (Vaughan, 2002)، بشكل يسمح له بفَهمٍ عميق للتَّفاعُل والعلاقات المُتبادلة مع نفسه والآخرينَ (King, 2008) ، كما يعني أيضًا القُدرة على الاعترافِ بالحقيقة الطَّبيعيَّةِ، وأنَّها مُتضمِّنة مع حقيقة مُتعدِّدة وواسعة ومُتعدِّدة الأبعاد (Noble, 2008).

٤– زيادةُ حالة الوَعي: Conscious State Expansion

وتعني القُدرة على الدُّخول والخروج من حالات الوَعي القُصوى، وغيرها من حالات النَّشوة في تقدير الفرد (كما في التَّأمُّل العميق، والتَّفكُّر، والصَّلاة، وما إلى ذلك) (Vaitl, et al., 2005)، وهذا المُكوِّن يعني القُدرة على البقاء في حالة من التَّركيز، والتَّفكير التَّحليلي، والقُدرة على التَّسامُح والتَّحمُّل، وقَبول التَّجارب غير العادية أو

المُتناقضة، كما أنَّها ترتبط بالإدراك النَّقي ونفاذِ البصيرةِ، وبزيادة التَّعاطف، وبتركيز أفضل، والحس البَديهي (Louchakova, 2005) .

ويرتبطُ الذَّكاء الرُّوحي بنظريةِ Horn & Cattel (1960) ، ووَفقًا لهذه النَّظرية فإنَّ الذَّكاء ينقسم إلى قسمينِ: الذَّكاء السَّائل Fluid Intelligence، والذَّكاء المُتبلور crystallized intelligence؛ فالذَّكاءُ السَّائل يتضمَّن مجموعةً من القُدرات الفردية التي تساعد على الاستنتاج فيما يتعلَّق بقضايا الوجود، والمعنى، والقُدرة على استخدم القُدرات الرُّوحيَّة في حلِّ المشكلات، ويُسهمُ الذَّكاء السَّائل في تفسير المرونة العقليَّة المُتضمَّنة في الذَّكاء الرُّوحي، وعلى الجانب الآخر يتضمَّن الذَّكاءُ المُتبلوَر مجموعةً من القُدرات التي يتعلَّمُها الفرد من التَّربية، ومن خلال الموقع الثَّقافي، كما أَنَّ المصدرَ الرئيس للقُدرات المتبلورة يَكْمُنُ في ثقافة الفرد التي يستمدُها من البيئة التي يحيا فيها، مما يجعلُها تختلف من ثقافة شَخصٍ إلى آخر، لذلك يرتبطُ الذَّكاءُ المتبلور أيضًا بمفاهيم الذَّكاء الرُّوحي (King, 2008).

ويعتقدُ علماءُ النَّفس ومعظمُ الخبراء في مجال التَّعليم أنَّ الذَّكاء الرُّوحي لدى المُعلِّمين يُسهمُ بشكلٍ كبير في رضاهم الوظيفي وَيُزِيدُ من إنتاجيتهم، ويساعدُهم على القيام بواجبات وظيفتهم على أكمل وجهٍ؛ ممَّا يُعزِّز كفاءَتهم المَهنِيَّة، كما أنَّه يُحسِّنُ ويُعمِّقُ علاقتَهم بأنفسهم وبزملائِهم وبمشرفيهم وبالأشخاصِ الآخرين المحيطين بهم في بيئة العمل؛ مما يجعلُهم يُظهرون مستوياتٍ عاليةً من الثقة بالنَّفس والتَّرابط مع المحيطين بهم بشكل أكثر فاعلية، كما أنَّه يساعدُهم في تحقيق الصِّحة الجسميَّة والعقليَّة، ويقلِّل من شعورهم بالتَّعب أو التَّوتر أو الإجهاد النَّفسي (Behloli, et al., 2015; Hajializadeh et al., 2015; Hall, 2020; & Akhter, 2015; Mróz & Kaleta, 2016; Tehubijuluw, 2014).

وباستقراء الأدبيَّات السَّابقة يتَّضح أنَّ الذَّكاء الرُّوحي يرتبط بعديد من الخصائص والصِّفات لدى المُعلِّمينَ، والتي تتمثَّل في: الرِّضا المَهنِيّ، والتَّرابط المَهنِيّ، والكفاءة المَهنِيَّة، والتي يُمْكِنُ عَدَّها من أهمِّ مؤشِّرات للهناء الذَّاتي المَهنِيّ لهم.

ويُعدُّ الهَناء الذَّاتي في بيئة العمل (المَهنِيّ) من الأمور المُهمة جدًا التي يجب الاهتمامُ بها لدى المُعلِّم؛ حيث أشارت عديدٌ من الدِّراسات إلى أنَّ ارتفاع مُستوى الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى المُعلِّمين سوف يُسهم بشكلٍ كبير في تحسين أدائهم (Garssen,

Visser, & de Jager Meezenbroek, 2016; Holm, Lugosi, Croes & Torres, 2017; Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider & Luhmann, 2018; Li, Guan, Tao, Wang, & He, 2018; Becker, Kirchmaier, & Trautmann, 2019).

وعلى الرَّغم من وجود عديدٍ من البحوث التي تناولت مُصطلح الهَناء الذَّاتي subjective well-being مُنذ السِّتينات، إلا أنَّه يتداخلُ مَع عديدٍ من المصطلحات الأُخرى، مثل: السَّعادة happiness، وجودة الحياة quality of life، والرِّضا عن الحياة satisfaction of life. وقد يرجعُ سببُ تَداخُل المُصطلح مع المصطلحات الأُخرى إلى شيوع استعماله وعدم تحديده بسبب استعمالاته غير المَحدودة من قبل المُتخصصين والعامة على حدٍ سواء. ويظهرُ هذا التَّداخُل جليًا في الدِّراسات والبحوث العربيَّة التي تَرجَمتْ مُصطلحَ wellbeing بعدة مَعانٍ مختلفةٍ، فمنهم من تَرجمَه على أنَّه يعني "الرَّفاهة" (شاهين، ٢٠١٤)، أو "الرَّفاه" (المري، ٢٠١٨)، أو الطُّمأنينة (علي، ٢٠٢٠)، أو السَّعادة النَّفسية (الجمال، ٢٠١٣)، أو الارتياح (تلمساني، ٢٠١٥)، أو طيب الوجود (أبوحلاوة، والشربيني، ٢٠١٦)، أو "طيب الحال" (عبدالجواد، ٢٠١٣)، أو "الهَناء" (علة، والطاهر، ٢٠١٩)، وفي البحث الحالي سوف يترجمه الباحثون على أنَّه الهَناء.

وباستقراء عديدٍ من الدِّراسات والبحوث التي تناولت الهَناء الذَّاتي، فقد اتَّجهت هذا الدِّراساتُ إلى تَناوُلِ مَظاهر نوعيَّة له ترتبط بمجالات معَيَّنة، ومنها على سبيل المثال: الهَناء الذَّاتي الأكاديمي، والهَناء الذَّاتي الاجتماعي، والهَناء الذَّاتي الزَّواجي، والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ. وهذا يعني توظيف مَفهوم الهَناء الذَّاتي ومُؤشِّراته المختلفة في مجالات بعينِها، وليس دراسته بشكلٍ عام؛ حيث يرَى الباحثون أنَّ الهَناء حالةٌ نسبية يختلفُ شُعورُ الفردِ بها من مجال لآخرٍ، وعلى سبيل المثال قد يشعرُ الفرد بالهَناء الذَّاتي في مجال مُعينٍ كالمجال الأكاديمي، ويكون راضيًا عن حياته الأكاديميَّة، ولديه انفعالات إيجابية في دراسته، ولكنَّه يشعر بالتَّعاسة والشَّقاء في مجال آخرٍ. وبالتَّالي فإنَّ البحثَ الحالي يُوظِّفُ مَفهومَ الهَناء الذَّاتي في مجال التَّربية والتَّعليم، ومن واقع حياة مُعلِّمي الطُّلاب ذَوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، ومدَى تقييمهم لحياتهم المَهنِيَّة، ومن خلال المواقف والأنشطة المَهنِيَّة المختلفة، وهو ما يُطْلَقُ عليه الهَناءُ الذَّاتي المَهنِيّ.

وتعود الجُذور التَّاريخية للهَناء الذَّاتي إلى العصر اليُوناني، عندما أطلقَ أرسطو نظريته المُسماةَ بالحياة الطَّيبة أو المُزدهرة Eudemonic، وهي تعني في أصلها اللغوي اليوناني Demonia ، وهي تعنِي الملاك الحارس أي وَفرة النِّعمة؛ فَالهَناءُ يرتبط بفضائل الحياة والعطاء والوجود ذي المعنى(Holm, Lugosi, Croes, & Torres, 2017) .

ويعرِّفُ Diener (2000) الهَناءَ الذَّاتي بِأنَّه التَّقييمات المعرفيَّة والوِجدَانية التي لدى الفرد عن حياته؛ فشعورُ الفرد بالهَناء الذَّاتي يَحدثُ عندما تتغلَّب المشاعر السَّارة على المشاعر غير السَّارة. ويعرِّفُه Carr (2004) بِأنَّه حالةٌ نفسيَّة إيجابيَّة تتميَّزُ بمستوياتٍ مرتفعة من الرِّضا عن الحياة والوجدان الإيجابي، وانخفاض الوجدان السَّلبي. كما يعرِّفُه Kashdan (2004) بأنَّه مُجملُ التَّقييمات المعرفيَّة والوِجدَانية المُتعلِّقة بحياة الفردِ التي تَتضمَّن كم يُحقِّق من أهدافه كما تَوقَّعَ؟ والشُّعور بأنَّه في حاله جيدة. ويعرِّفه عكاشة (٢٠٠٨) بأنَّه الشُّعور الدائم نسبيًّا بالسَّعادة، ويرجع ذلك إلى مدِّ تحقيق الإشباع بكافة أشكاله وجوانبه، والرِّضا عن النَّفس، والتَّوافُق بنوعيه النَّفسي والاجتماعي، أمَّا دياب (٢٠١٣) فيعرِّفه بِأنَّه تَقييمُ الأفراد لحياتهم، ويتضمَّنُ المشاعرَ وأحكامَ الأفعال الانفعاليَّة ورُدودَها تُجاه أحداث الحياة وَالرِّضا عن الحياة. وفي نفس السِّياق يعرِّف Eryilmaz (2011) الهَناء الذَّاتي بأنَّه تَقييمُ الإرادةِ للمشاعر الإيجابيَّة والسَّلبية والرِّضا عن الحياة؛ فإذا تَعرَّضَ الأفراد كثيرًا للمشاعر الإيجابيَّة، ونادرًا للمشاعر السَّلبية يشعرون بالرِّضا عن حياتهم، وعندئذ يَتولَّدُ لديهم شعورٌ عالٍ بالهَناء الذَّاتي.

يتَّضحُ من التَّعريفات السَّابقة أنَّها عرَّفت الهَناء الذَّاتي من وجهات نَظرٍ ثلاثة، وهي: الأولي: تَمَتُّعُ الفرد بحالة إيجابيَّة من النَّاحية المعرفيَّة والوِجدَانية؛ وهي تَتضمَّنُ تَقييماتٍ معرفيَّةً إيجابيَّة للحياة، إضافة إلى وجودِ مشاعر إيجابيَّة لدى الفرد، والثَّانية: هي حالةٌ يتمتَّعُ فيها الفرد بغياب التَّقييمات المعرفيَّة والوِجدَانية السَّلبية، والثالثة: تَجمعُ بين الحالتينِ الأولى والثانية؛ أي تَشترطُ وجود تَقييمات معرفيَّة ووجدانيَّة إيجابيَّة مع غياب التَّقييمات السَّلبية لكي يشعرَ الفرد بالهَناء الذَّاتي. وعلى الرَّغم مِن اختلاف وِجهات النَّظر الثلاثة السَّابقة في نظرتِهم للهَناء الذَّاتي، إلا أنَّ الباحثين يتَّفقونَ مع وجهة النَّظر الثانية التي تدعمُ فكرةَ أنَّ الهَناء الذَّاتي يَتضمَّنُ مجموعة من التَّقييمات المعرفيَّة والوِجدَانية

الإيجابيَّة، وليس غيابُ الوِجدان السَّالب شَرطًا؛ لأنَّنا نعيش في حياة واقعيَّة حقيقيَّةٍ بعيدة عن العالم المِثالي الذي تتجلَّى فيه المشاعرُ الإيجابيَّة وتختفي فيه المشاعرُ السَّلبية.

ويشيرُ عددٌ من الباحثينَ (Eid & Larsen, Busseri & Sadava, 2011; 2008) إلى أنَّ الهَناءَ الذَّاتي مفهومٌ واسع ينقسم عادة إلى مُكونَينِ؛ الأول: مُكوِّنٌ مَعرفي Cognitive component ويتضمَّنُ الرِّضا عن الحياة life satisfaction، والثاني: مُكوِّن وجداني Affective component ويتضمَّن الهَناء الوِجدَاني Emotional well-being؛ حيث يعكسُ المُكوِّن المعرفي التَّقييم المعرفي الشامل للرِّضا عن الحياة (أي الرِّضا عن الحياة على مستوى العالم، وكذلك مجالات الحياة المُحدَّدة، على سبيل المثال: الرِّضا الوظيفي، أو الرِّضا الزواجي)، فيما يعكسُ المُكوِّن الوِجدَاني وجود تأثيرٍ مُرضِيّ من مشاعر السَّعادة وغياب المشاعر غير السَّارة.

وقد حاول الباحثون تفسيرَ شعور الفرد بالهَناء الذَّاتي في ضَوء اتِّجاهات رئيسيَّة ثلاثة، وهي: الاتِّجاه الأوَّل: الاتِّجاه المَعرفي (مَنحَى المُتعة)؛ حيثُ يرَى العلماء أصحاب هذا الاتِّجاه أنَّ الفرد يشعرُ بالهَناء الذَّاتي عندما يُقَيِّمُ إنجازاته ومواردَه وتوقُّعاتِه بالتَّقدُّمِ، كما أنَّ الهَناء يعود إلى مصادرَ عِدَّةٍ، منها: الدَّخل، وعددُ الأصدقاء، والتَّديُّنُ، والذَّكاء، ودرجة الإنجاز التَّعليمي (Arias, Ovejero, & Morentin, 2009; Narimani, et al., 2014) . والاتِّجاه الثاني: تَكامُلُ الهَناء الذَّاتي (مَنْحَى السَّعادة)؛ حيث اعتمدَ هذا الاتِّجاه في تفسيره للهناء الذَّاتي على تفسير عَددٍ من خُبراء علماء النَّفس (مثل: Abraham Maslow, Carl Jung, Carl Roger)، الذين اتَّفقَتْ نَظرتُهم في تحديد ستةِ أبعادٍ أساسيَّة للهناء الذَّاتي، وتشملُ: النَّظرة الإيجابيَّة إلى الذَّات وماضيها، والإحساس بأنَّ الحياة ذات هدفٍ ومَعنى، وجودة العلاقات مع الآخرين، والفعاليَّة الذَّاتية في المجال، والقُدرة على اتِّباع قناعات الفرد الذَّاتية، والإحساس بتقدير الذَّات وبتحقيقِها (Khademi, Ghasemian, Hassanzadeh, 2014). أمَّا الاتِّجاه الثالث: الهَناء الوجودي؛ وهو يشير إلى تفسيرِ الهَناء الذَّاتي للفرد عبر فترةٍ زمنيَّة، حيثُ يشملُ تقويمَ الشَّخص لجوانب النَّشاط العقلي تُجاه خِبرات الحياة في الماضي أو الحاضر أو المُستقبل (Momeni, Karami, Rad, 2013).

وقد قامَ Ryff & Singer (2008) بِبنَاءِ نَموذج يتكوَّن من ستة أبعاد عن مكوِّنات الهَناء الذَّاتي انطلاقًا من مفهوم الصِّحة، وهي: الاستقلالُ الذَّاتي، والتَّطور الشَّخصي، والعلاقات الإيجابيَّة مع الآخرين، والكفاءةُ البيئية، والحياة الهادفة، وتَقَبُّلُ الذَّات. كما اقترحَ Diener, Inglehart, & Tay (2013) ثلاثةَ جوانب أخرى من الهَناء الذَّاتي، وهي: الرِّضا عن الحياة life satisfaction، والتَّأثير الإيجابي positive affect، والتَّأثير السَّلبي negative affect، على أنْ تُقاسُ هذه الجوانبُ الثلاثة بشكلٍ مُنفَصلٍ عن الهَناء المعرفي والوِجدَاني. ويتَّفقُ ذلك مع ما ذكره Eid & Larsen (2008) من أنَّه يجبُ أنْ يُنْظَرُ إلى الهَناء الذَّاتي على أنَّه التَّقييم العام لنوعية حياة الشَّخص وَفقًا للمعايير التي اختارها؛ فهو يتضمَّنُ الأحكامَ المعرفيَّة مثل: الرِّضا عن الحياة، والتَّقييمات الوِجدَانيَّة مثل: الحالة المزاجيَّة والانفعالات، كالمشاعر الإيجابيَّة والسَّلبية؛ فالنَّاسُ يقولون: إنَّهم يشعرون بالهَناء عندما يكونُون رَاضينَ عن ظُروفهم الحياتيَّة ويُعايشون انفعالاتٍ سَلبيَّةً غَير مُتكرِّرةٍ (Eddington & Shumman, 2005).

وَيَتَّضحُ ممَّا سبقَ أنَّ الذَّكاءَ الرُّوحي يُعدُّ أحدَ العوامل الرَّئيسيَّة لنجاح المُؤسَّسات التَّعليميَّة، وبشكلٍ جوهري في الحياة المَهنِيَّة للمُعلِّمينَ، ويتَّضح هذا من خلال نَموذج الذَّكاء الرُّوحي في العمل، وهذا النَّموذج يرتكِزُ على ستةِ مجالاتٍ لمفاهيمَ مُحدَّدة، هي: الإحساسُ بالقيمة، واللياقة البدنيَّة والتَّغذية، وروحُ الدُّعابة، والإبداع العقلي، والاستجابة التِّلقائية والعاطفيَّة، والمُعتقدات الواقعيَّة والشُّعور بالسيطرة، وهذه المجالاتُ مُحاطَةٌ بالعمل والحبِّ والصَّداقة، في إطارٍ مُمْتَدٍّ يتجاوزُ ذلك، وَيشملُ: التَّعليم، والصِّناعة، والإعلام، والحكومة، والمُجتمع، والأسرة والدين (Awasthi, 2020).

كما للذَّكاء الرُّوحي دَورٌ بَارزٌ في المُمارسات المَهنِيَّة للمُعلِّمينَ؛ من خلال وجود تأثير للذَّكاءِ الرُّوحي في مكانِ العمل على الرِّضا الوظَيفي، وكيفيَّة مُواجهة الضُّغوط والتَّعامُل معها، كما ارتبطَ الذَّكاء الرُّوحي بشكلٍ أكبرَ بالرَّفاهيَّة المَهنِيَّة للمُعلِّمين، بسبب تَلَقِّيهم خَدمات الدَّعم الاجتماعي من مؤسَّساتهم، وينعكسُ ذلك بشكلٍ أكبرَ على تحسين عِلاقتهم مع أزواجِهم، وَيُقَلِّلُ من الأنانية والقلق (Altaf & Awan 2011; Kumar & Pragadeeswaram, 2011).

مُشكلةُ الدِّراسةِ:

نَبعت مشكلةُ الدِّراسة من واقع الخِبرة العمليَّة للباحثينَ؛ وذلك خلال زيارتِهم الأسبوعيَّة لمدارس التَّربية الخاصَّة أثناء إشرافِهم المَيداني على طُلاب التَّربية الخاصَّة، إضافةً إلى ما دار بينهم وبينَ مُعلِّمي هذه المدارسِ من نِقاشات عديدة، وقد اتَّضحَ أنَّ هناك شريحةً كبيرة منهم لديهم مشاعرُ بعدم الرِّضا عن عملِهم وعن إنجازاتِهم في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، كما أنَّ بعضَهم تَنقُصُه الفاعليَّةُ في المشاركة في الأنشطة المدرسيَّة، ممَّا يُشعرُهم بحالة نفسيَّةٍ سلبيَّة ناتجة عن تقييماتهم المعرفيَّة والانفعاليَّة في مجال عملهم، ممَّا أدَّى إلى انخفاض الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لديهم، وهذا ينعكسُ بشكل كبير على تَوافقهم النَّفسي داخل وخارج بيئة العمل، ممَّا يجعلهم لا يستمتعون بحياتهم.

واتَّفقت ملاحظاتُ الباحثين مع ما أشارت إليه الإحصاءاتُ مِن أنَّ (٦٨%) من مُعلِّمي التَّربية الخاصَّة يَتركون العملَ في المجال بعد السَّنة الأولى، كما يتركُه (٦٦%) ممَّن تَبقَّى بعد السَّنة الثانية، وكذلك يتركُه ما نسبته (٦٦%) أيضًا ممَّن تَبقَّى بعد السَّنة الثالثة (Pandolfi, Magyar, & Dill, 2018).

وقد دفعَت هذه المشكلةُ الباحثين لتفنيد الأدبيَّات المُتعلِّقة بِالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، فلم يعثروا على دراسات تناولت الهَناءَ الذَّاتي المَهنِيّ لدى هذه الفئة، ولكن عَثروا على دِراسات تناولت بَعضًا من مؤشِّراته؛ حيثُ أشارت نتائج بعض الدِّراسات (عبدالجواد، ٢٠١٩؛ Van Blankenstein, et al.; 2019; Rhee, Kim, & Jin, 2019; Marashi & Azizi-Nassab, 2018) إلى أنَّ مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة ينخفض لديهم مُستويات الرِّضا عن العمل، والسَّعادة، والكفاءة والإنجاز الشَّخصي، كما تنقصُهم الفاعلية المَهنِيَّة؛ بسببِ وقوعهم تحت ضغوط نفسيَّةٍ مُتعدِّدة، وأعباء العمل وأوقاته، وعدم كفاية المَوارد (مثل وجود مجموعة مُتنوِّعة من المهام في ظلِّ نقص أعداد المُتخصِّصين)، بالإضافة إلى أنَّ انخفاضَ كفاءتهم انعكست على أدائهم للأنشطةِ المختلفة في عملهم، مما أدَّى إلى إفراطهم في إصدار أحكام أو تَوقعات سلبيَّة في المواقف المختلفة.

وباستقراء الباحثين للأدبيَّات المُتعلِّقة بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ ومؤشراته لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة تَبَيَّنَ أنَّ الأفرادَ ذوي الذَّكاء الرُّوحي المرتفع أكثرُ قدرةً على التَّوافُق النَّفسي والاجتماعي؛ لأنَّه يساعدُهم على رؤية الجانب الإيجابي من الأشياء، وشحن النَّفس بمشاعر الحماس والطَّاقة والعزيمة والإصرار، وتطوير القُدرة على تحقيق السَّلام الذَّاتي والسَّيطرة على الذَّات، وإدارة عواطفه وعواطف الآخرين والتَّخلُّص من آثارِ الإيقاع السَّريعِ لحياتنا التي ينعكسُ علي جَودةِ الحياة بشكلٍ عامٍ وعلى الهَناءِ الذَّاتي في بيئة العمل بشكل خاص، مما يُؤدِّي إلى مساعدة المُعلِّمين على التَّوافُقِ مع مُتطلَّبات مِهنتهم، وتحسين جودة المُخرَجِ التَّعليمي، مما ينعكسُ إيجابيًا في تَعامُلِهم بعضِهم مَع بعضٍ داخل العمل، ومع الطُّلاب أثناء اليوم الدراسي سواء أكان داخل الصَّف أم خارجه في الأنشطة المختلفة؟ كما ينعكسُ مستقبلًا علي تَقبُّلهم العمل، واتَّفقت مع ذلك عديدٌ من الدِّراسات السَّابقة (Asgarinezhad, Sedaghati & Kohandel, 2015; Mirkamali, & Thani, 2011; Pedro, Alves,& Leitão, 2018; Shareef, et al., 2015) ، وقد أشارت إلى أنَّ العواطف – الوِجدان تُعَدُّ جانبًا أساسيًّا من جوانب السُّلوك الإنساني، وهي وثيقة الصِّلةِ بحياة الإنسان وشخصيته، وتختلف باختلاف شخصيته وسلوكِه، فَمنهم من لديه نُضجٌ روحي وله القُدرة على التَّفكير في المَعنى الوُجودي الأسمى في الحياة، ويستطيع أنْ يَتسامَى بأفكارِه ومشاعرِه، ولديه حالةٌ من الوعي العالي تساعدُه على التَّكيُّف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، ومنهم من يفتقر إلي هذا النُّضج، وهذا غالبًا يعاني من مشكلات التَّكيُّفِ والتَّوافق مع أفراد مجتمعه، وتُفقدُه الحكمة في إصدار أحكام تَقييمِه لانفعالاته (سواء أَكانت سلبيَّةً أم إيجابيَّة ضرورية للحياة اليوميَّة؟)، وتقوده إلى عدم التَّحكُّم في قراراته؛ فمِن هنا نجدُ الذَّكاء الرُّوحي له تأثيرٌ مباشر على الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لمُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة.

وَتتَحدَّدُ في ضَوء ما سبقَ مُشكلةُ الدِّراسة الحالية في التَّساؤُل الرئيسي التالي: ما طبيعةُ العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة في ضَوءِ بَعضِ المُتغيِّراتِ الدِّيموجرافية؟ وَيتفرَّعُ منه التَّساؤلاتُ الفرعيَّة التَّالية:

١– ما طبيعةُ العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة؟

٢– ما الفُرُوقُ في الذَّكاء الرُّوحي لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا لِمُتغيِّرات: النَّوع (ذكور، وإناث)، والتَّخصُّص (إعاقة عقليَّة، اضطراب طيف الذَّاتوية، صُعوبات تَعلُّم)، وسنوات الخِبرة (الأقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ)؟

٣– ما الفُرُوقُ في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا لمتغيرات: النوع (ذكور، وإناث)، والتَّخصُّص (إعاقة عقليَّة، اضطراب طيف الذَّاتوية، صُعوبات تَعلُّم)، وسنوات الخِبرة (الأقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ)؟

٤– ما مَدَى إسهام الذَّكاء الرُّوحي في التَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة؟

أهميَّة الدِّراسة:

للدراسةِ الحاليَّة أهميَّةٌ نظريَّةٌ، وأُخرى تَطبيقيَّة يمكنُ إجمالُها فيما يلي:

١– أهميَّةُ موضوع الدِّراسة الذي يدور في فَلك مُتغيرينِ مُهمينِ، وهما: الذَّكاءُ الرُّوحي والهَناءُ الذَّاتي المَهنِيّ اللذان ينتميانِ إلى علم النَّفس التَّنظيمي الإيجابي، ومسايرة الدِّراسة لاهتمامات علم النَّفس الإيجابي، وتوظيفها في مجال مِهنة التَّدريس التي تبدو تأثيراتُها الإيجابيَّة سواء لدى المُعلِّمينَ أنفسِهم، أو في علاقاتهم البَينيَّة مع طلابهم، وما تتركه من مُخرَجات سوية تُسهم في تشكيلِ شخصيَّاتِهم.

٢– الحَداثةُ النِّسبيَّة لدراسة مُتغيِّر الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ في التُّراث العالمي، واختلاف مُحدَّداته ومؤشِّراته عن الهَناء الذَّاتي الشَّخصي، وندرة دراسته في علاقتِه بالذَّكاء الرُّوحي –في حدود علمِ الباحثينَ– على المُستوى العربي.

٣– أهميَّةُ العَيِّنة المُستهدَفة من الدِّراسة، وهي مُعلِّمو الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة الذين يتعرَّضون لضغوطٍ مُتعدِّدة المصادر؛ لعلَّ مِن أهمها ضُغوطَ الحياة بشكل عامٍ، والضُّغوط المرتبطة بالمهنة بشكل خاص، وما يَترتَّبُ عليها من ضُغوط نوعيَّة التي تَتطلَّبُ مواجهتُها هَناءً ذاتيًّا مَهنيًّا عَاليًّا.

٤– تعريبُ مِقياس للذَّكاء الرُّوحي، وكذلك إعداد مِقياس للهناءِ الذَّاتي المَهنِيّ، والتَّحقُّق مِن الخصائص السَّيكومترية لكليهما على عَيِّنة من المُعلِّمين؛ ممَّا يُثرِي المكتبة العربيَّة في مجال القياس النَّفسي بمِقياسينِ جَديدينِ، ويفتحُ الطريق أمام باحثينَ آخرينَ لاستخدامهما في دراساتٍ أخرى عديدةٍ.

٥– توجيهُ نَظر المسئولينَ والمُهتمِّينَ بوزارات التَّربية والتَّعليم إلى ضرورة الاهتمام بتوفير الإمكانات لخلقِ بيئةٍ مَهنيَّةٍ تتَّسمُ بمستوى مرتفع من الذَّكاء الرُّوحي لمُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، والاستفادة من انعكاس ذلك على الهَناء المَهنِيّ لديهم، وذلك بِعَدِّهما من المُحدِّدات والمؤشِّرات المهمَّة لجودةِ العمليَّة التَّعليميَّة بأكملها.

٦– الاستفادةُ من نتائج الدِّراسة الحالية في توجيه نَظر الباحثينَ إلى تَصميم برامجَ إرشاديَّةٍ لتنمية الذَّكاء الرُّوحي لدى المُعلِّمين بشكل عام، ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة بشكل خاص؛ الأمر الذي ينعكسُ بشكل إيجابي علَى هنائِهم الذَّاتي المَهنِيّ، ومن ثَمَّ تحسين التَّواصل بينهم وبين طلابِهم.

أهدافُ الدِّراسة:

هَدفَتِ الدِّراسةُ الحاليَّة إلى تحقيق ما يلي:

١– تَعَرُّفُ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة.

٢– الكشفُ عن الفُرُوق في الذَّكاء الرُّوحي لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا لِمتغيِّرات: النَّوع (ذكور، وإناث)، والتَّخصُّص (إعاقة عقليَّة، اضطراب طيف الذَّاتوية، صُعوبات تَعلُّم)، وسنوات الخِبرة (الأقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ).

٣– الكشفُ عن الفُرُوق في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا لمُتغيِّرات: النَّوع (ذكور، وإناث)، والتَّخصُّص (إعاقة عقليَّة، اضطراب طيف الذَّاتوية، صُعوبات تعلُّم)، وسنوات الخِبرة (الأقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ).

٤– الكشفُ عن مَدى إسهام الذَّكاء الرُّوحي في التَّنبؤ بالهَناءِ الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة.

مُصطَلحاتُ الدِّراسة وَتعرِيفاتُها الإِجرائيَّةُ:

١– الذَّكاءُ الرُّوحي Spiritual Intelligence:

يَتَبَنَّى الباحثونَ تَعريفًا King & DeCicco (2009) للذَّكاء الرُّوحي، والذي يُعرِّفه بأنَّه مجموعة من القُدرات العقليَّة التَّكيُّفيّة التي تقوم على الجوانب المعنويَّة والمُتسامية عن الواقع، وبخاصة التي ترتبط بطبيعةِ الوجود ومعنى الشَّخصيَّة، بشكل يُسهمُ في زيادة حالة الوعي، والمَعرفة الذَّاتية المُتسامية مع الجوانب غير الماديَّة من وجود الفرد. ويُمكنُ تحديدُه –إجرائيًا– في الدِّراسة الحالية بالدَّرجة التي يحصل عليها المُعلِّم أو المُعلِّمة من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة على النُّسخة المُختصرة من قائمة الذَّكاء الرُّوحي المُستخدَمة في الدِّراسةِ.

٢– الهَناءُ الذَّاتي المَهنِيّ: Professional Subjective Wellbeing

ويُعرِّف الباحثون الهَناءَ الذَّاتي المَهنِيّ بأنَّه حالةٌ نفسيَّة ذاتية إيجابيَّة ناتجة من التَّقييمات الإيجابيَّة المعرفيَّة والانفعاليَّة للمُعلِّم (أو المُعلِّمة) لحياتِهم المَهنِيَّة في مجال العمل مَع ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، وتتضمَّنُ الشُّعور: بالرِّضا والسَّعادة عن إنجازاتِهم في مجال التَّربية والتَّعليم، والامتنان لمهنةِ التَّعلُّم والانتماء للمجتمع المدرسي، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة المدرسيَّة بشكلٍ يرضيه، والتَّرابط المَهنِيّ بينهم وبين المُحيطين بهم من زملاء ومشرفينَ وإداريينَ وطلاب وأولياء أمور. ويمكنُ تحديدُه – إجرائيًا– في الدِّراسة الحالية بالدَّرجة التي يحصلُ عليها المُعلِّم أو المُعلِّمة من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة على المِقياس المُستخدَم في الدِّراسة.

٣– مُعلِّمو الطُّلابِ ذوي الاحتياجاتِ التَّربويَّةِ الخاصَّة: Teachers of Students with Special Educational Needs

ويُعرِّفُهم الباحثون إجرائيًا بأنَّهم مجموعةُ المُعلِّمينَ والمُعلِّمات الذين يقومون بالتَّدريس للطلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة تَخصصات: الإعاقة العقليَّة، واضطراب طيف الذَّاتوية، وصُعوبات التَّعلُّم، وذلك بمدارس الدَّمج التَّابعة لإدارة تعليم عَسير بمدينتي "أبها" و"خميس مشيط".

مُحدَّداتُ الدِّراسةِ:

تَحدَّدت الدِّراسةُ الحالية بموضوعها؛ والمُتمثِّل في تَعرُّفِ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، إضافة إلى التَّحقُّقِ من الإسهام النِّسبي للذَّكاء الرُّوحي في التَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، وبِعينتها من مُعلِّمي الطَّلبة ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة (تخصُّصات الإعاقة العقليَّة، واضطراب طيف الذَّاتوية، وصعوبات التَّعلُّم)، وبزمانها خلال الفصل الدِّراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠م)، وبمكانها المُتمثِّل في بعض مدارس الدَّمج التابعة لإدارة تعليم عسير بمدينتي "أبها" و" خميس مشيط "، وبأدواتها المُتمثِّلة في: النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي (إعداد: King & DeCicco, 2009، وتعريب الباحثينَ)، ومِقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى المُعلِّمين (إعداد الباحثين)؛ حيثُ تمَّ تطبيقُ الأداتين إلكترونيًا باستخدام Google Forms، وذلك بإرسال رابط الأداتين إلى مجموعات المُعلِّمينَ في المدارس.

دِراساتٌ سَابقةٌ

اطَّلع الباحثون على عددٍ من الدِّراسات السَّابقة، ويمكنُ تصنيفُها في ثلاثةِ محاورَ رئيسةٍ؛ وهي:

(١) دراساتٌ تناولت الذَّكاءَ الرُّوحي لدى المُعلِّمين في ضَوء بعض المُتغيِّرات:

هدفت دراسةُ Shateri, Hayat & Jayervand (2019) إلى تَعرُّفِ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والصِّحة النَّفسيَّة لدى مُعلِّمي المدارس الابتدائيَّة، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من (٢٠٣) مُعلِّمًا تراوحت أعمارهم الزَّمنيَّة ما بين (٢٠– ٤٠) سنةً، وتمَّ تطبيقُ قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاءِ الرُّوحي (إعداد: King, & DeCicco, 2009)، واستبيان الصِّحة النَّفسية (إعداد: Homana, 1997)، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة سالبةٍ دالة إحصائيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والاضطرابات النَّفسية، كما أنَّ المُستوى المرتفع من الذَّكاء الرُّوحي لدى المُعلِّمين يُؤدِّي إلى تَمتُّعِهم بقدرٍ عالٍ من الصِّحة النَّفسية، بالإضافة إلى أنَّ الذَّكاء الرُّوحي وأبعاده الفرعيَّة (الوعي التَّجاوزي، وإنتاج المعنى الشَّخصي) تُنبِئُ بالصِّحة النَّفسيَّة للمُعلِّمين.

وهدفَت دراسةُ السحمة (٢٠١٩) إلى تَعرُّفِ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والصَّلابة المَهنِيَّة لدى عَيِّنةٍ من مُعلِّمي المرحلة الابتدائيَّة ومُعلِّماتِها. وتكوَّنت

عَيِّنةُ الدِّراسة من (٢٣٥) مُعلِّمًا ومُعلِّمة من مُعلِّمي المرحلة الابتدائية بمحافظة "الرين"، متوسط أعمارهم الزمنية (٣٤,٦٢) سنةً بانحراف معياري (٥,٣٩)، واستخدمت الدِّراسة مِقياسًا للذَّكاء الرُّوحي (الضبع، ٢٠١٢)، وتمَّ ترجمةُ استبانة للصَّلابة المَهنِيَّة-Moreno) (Jiménez, et al., 2014، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود مُستوى مرتفعٍ في كلٍّ مِن: الذَّكاء الرُّوحي، والصَّلابة المَهنِيَّة لدى مُعلِّمي المرحلةِ الابتدائية ومُعلِّماتِها، ووجود علاقة ارتباطيَّة مُوجبة ودالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي والصلابة المَهنِيَّة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي وَفقًا للنوع، في حين وُجدَت فروقٌ دالة إحصائيًّا فيه تُرجَعُ إلى سنوات الخِبرة لصالح فئة سَنوات الخِبرة (أكثر من خمس سنواتٍ)، كما أسهمَت أبعادُ الذَّكاء الرُّوحي (المُمارسة الرُّوحيَّة، ومَعنى الحياة، وإدراك المُعاناة كفرصة للإنجازِ) في التَّنبؤ بالصَّلابة المَهنِيَّة لدى مُعلِّمي ومُعلِّمات المرحلة الابتدائيَّة.

وهدفت دراسةُ عبد الرحمن، وزيدان، ومسافر (٢٠١٩) إلى تَعرُّف طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين التَّمكينِ النَّفسي والذَّكاء الرُّوحي، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من (٢٠٠) مُعلِّمٍ ومُعلِّمةٍ من مُعلِّمي التَّربية الخاصَّة (٣٨ مُعلِّمًا، و١٦٢ مُعلِّمة)، واستخدَمت الدِّراسةُ مِقياس الذَّكاء الرُّوحي، ومِقياسَ التَّمكين النَّفسي لدى مُعلِّمي التَّربية الخاصَّة (إعداد الباحث)، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة مُوجبة دالة إحصائيًّا بين التَّمكينِ النَّفسي والذَّكاء الرُّوحي لدي مُعلِّمي التَّربية الخاصَّة، ووجود فروق دلة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي تُعزَى إلى النَّوع في اتِّجاه الإناث، في حين لا توجدُ فروق دلة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي تُعزَى للعُمرِ.

وهَدفَت دراسةُ Kumaravelu (2018) إلى تَعرُّفِ طبيعةِ الذَّكاء الرُّوحي وَفقِ بعض المُتغيِّرات (العُمر، والنَّوع، والوضع الزَّوجي، والمُؤهلات التَّعليميَّة) لدى مُعلِّمي المدارس الثانوية في بودوتشيري بالهند، وتكوَّنت عَيِّنة الدِّراسة من (١٢٢) مُعلِّمًا في المرحلة الثانوية (٢٤ مُعلِّمًا، و٩٨ مُعلِّمة) تمَّ اختيارُهم خلال العَيِّنات العشوائية البسيطة، وتمَّ استخدامُ مِقياسَ الذَّكاء الرُّوحي المُتكاملِ (ISIS) (إعداد: Bar-On, 2013)، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود فروق دالة إحصائيَّة في الذَّكاء الرُّوحي وَفقًا للعُمر الزَّمني في اتِّجاه العُمر الأكبر، ووَفقًا للنَّوع في اتِّجاه الإناث، ووَفقًا للوضع الزَّوجي في اتِّجاه المُتزوجينَ، ووَفقًا للمؤهلات التَّعليميَّة في اتِّجاه المؤهل الأعلى.

وهدفَت دراسةُ رمضان (٢٠١٧) إلى تَعرُّفِ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والتَّوافق الزَّواجي لدى مُعلِّمي المرحلة الابتدائية ومُعلِّماتِها. وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من (٢٠٠) مُعلِّمٍ ومُعلِّمةٍ من مُعلِّمي المرحلة الابتدائية (٧٠ مُعلِّمًا، و١٣٠ مُعلِّمة)، و(٤٧ مُعلِّمًا) من ذوي التَّخصُّصات غير التَّربويَّة، و(١٥٣معلِّمًا) من ذوي التَّخصُّصات التَّربويَّة، واستخدَمت الدِّراسة مقياس الذَّكاء الرُّوحي، ومقياس التَّوافق الزواجي (إعداد الباحث)، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ودالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي والتَّوافق الزَّواجي، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في الذَّكاء الرُّوحي، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين التَّربويينَ وغير التَّربويين في: الذَّكاء الرُّوحي، والتَّوافق الزَّواجي، بالإضافة إلى إمكانيَّةِ التَّنبؤ بالتَّوافق الزواجي من خلال الذَّكاء الرُّوحي لدى مُعلِّمي المرحلة الابتدائية ومُعلِّماتِها.

وهدفَت دراسةُ Nikoopour & Esfandiari (2017) إلى التَّحقُّق من طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين فاعلية التَّدريس وكلٍّ من الذَّكاء الرُّوحي، والعاطفي، والاجتماعي، والثَّقافي لدى مُعلِّمي اللغة الإنجليزية كلغةٍ أجنبية، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من (١٢٦) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً (٨٧ مُعلِّمًا، و٣٩ مُعلِّمة)، تراوحت أعمارُهم الزَّمنية ما بين (٢٢–٤٥) سنةً، تمَّ اختيارُهم بشكل عشوائي من مناطق تعليميَّةٍ مختلفة في" طهرانَ"، واستخدَمت الدِّراسة استبيانَ التَّقرير الذَّاتي فاعلية التَّدريس (إعداد: Aquino, 2003)، ومقياس الذَّكاء الرُّوحي المُتكامل (إعداد: Bar-On, 2013)، واستبيان الذَّكاء العاطفي (إعداد: Samooei, 2010)، ومقياس الذَّكاء الثقافي (إعداد: Myint, & Aung, 2014)، ومقياس الذَّكاء الاجتماعي (إعداد: Tromse, 2001)، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة مُوجبة دالة إحصائيًّا بين فاعلية التَّدريس والذَّكاء العاطفي، في حين أنَّ العلاقة الارتباطيَّة بين فاعلية التَّدريس وأنواع الذَّكاء الثلاثة الأخرى (الثَّقافي، والعاطفي، والرُّوحي) لم تكنْ دالة إحصائيًّا، كما لم توجدْ فردق دالة إحصائيًّا في: الذَّكاء الثَّقافي أو العاطفي أو الرُّوحي وَفقًا للنوع، بالإضافة إلى أنَّ الخِبرةَ في التَّدريس والعُمر كان لهما تأثيرٌ دالٌّ إحصائيًّا في الذَّكاءات الأربعة مَحل الدِّراسة.

كما هدَفت دراسةُ Devi, Rajesh & Devi (2017) إلي تَعرُّفِ طبيعة العلاقةِ الارتباطيَّة بين التَّكيُّف المَهنِيّ وكلٍّ من الذَّكاء الرُّوحي والذَّكاء العاطفي لدى مُعلِّمات المدارس الثانوية العُليا، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من (٢٨٠) مُعلِّمة من مُعلِّمات المرحلة الثَّانوية، تمَّ اختيارُهن بطريقة العَيِّنة العشوائية البسيطة، واستخدَمت الدِّراسة مِقياس التَّكيُّف المَهنِيّ (إعداد: Bell, 1961)، ومقياس الذَّكاء الرُّوحي (إعداد: Dhar & Dhar, 2010)، ومقياس الذَّكاء العاطفي (إعداد: Hyde et.al 2002)، وأسفرَت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة مُوجبة إحصائيًّا بين التَّكيُّف المَهنِيّ مع كلٍّ من الذَّكاء الرُّوحي، والذَّكاء العاطفي.

(٢) دراساتٌ تناولت الهَناءَ الذَّاتي المَهنِيّ لدى المُعلِّمينَ في ضَوءِ بعضِ المُتغيِّرات:

هَدفَت دراسة Hayes, et al. (2020) إلى تَعرُّف طبيعة العلاقة بين الهَناء الذَّاتي للمُعلِّمينَ وكلٍّ من الكفاءة الذَّاتية، والتَّعامُل مع الضُّغوط في العمل، وتكوَّنت عَيِّنة الدِّراسة من (٨٠) مُعلِّمًا تراوحت أعمارُهم الزَّمنية ما بين (٢٨–٤٥) سنةً، واستخدَمت الدِّراسةُ مِقياس الهَناء الذَّاتي للمُعلِّمينَ (إعداد: Titheradge et al., 2019)، ومقياس الكفاءة الذَّاتية للمُعلِّمين (إعداد: Ford et al., 2019)، وبطارية الضُّغوط في العملِ (إعداد: Uher & Goodman, 2010)، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة مُوجبة دالة إحصائيًّا بين الهَناء الذَّاتي والكفاءة الذَّاتية، ووجود علاقة ارتباطيَّة سَالبة دالة إحصائيًّا بين الهَناء الذَّاتي وضُغوط العمل، كما أنَّ تَعَلُّمَ المُعلِّمينَ لمهاراتِ إدارة الصَّف الدِّراسي يُقَلِّلُ من ضُغوط العمل، ويُسهمُ في رَفعِ مُستوى الهَناء الذَّاتي لَديهم.

وهدَفَت دراسةُ Finánczy, Nyitrai, Podráczky & Csima (2020) إلى تَعرُّفِ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمينَ والصِّحة النَّفسية، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة مِن (١٠١٠ مُعلِّمة) من مُعلِّمات رياض الأطفال تراوحت أعمارُهن الزَّمنية ما بين (٢٢–٥٠) سنةً، واستخدَمت الدِّراسة مقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (إعداد: Yldirim ,2014)، ومقياس الصِّحة النَّفسية (إعداد: Whitaker, et al., 2013)، وأسفرَت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة دالة إحصائيًّا بين الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ والاضطرابات النَّفسيَّة (الاكتئاب، والاحتراق الذَّاتي)، كما وُجدَت فروقٌ دالة إحصائيًّا لدى المُعلِّمات في دَور الحضانة ورياض الأطفال في الذَّكاء الرُّوحي، ويُعزَى هذا

الاختلاف إلى المُؤشِّرات المُناخيَّة لبيئة العمل (التَّقدير الاجتماعي، والرَّواتب) التي كانت غَير مُرضيةٍ لدى ٧٠% من عَيِّنة الدِّراسة، وإنَّ نسبة ٤٥% من عَيِّنة الدِّراسة أظهرنَ أعراضَ اكتئابٍ خفيفة.

وهدفَت دراسةُ Fatima & Wolf (2020) إلى تَعرُّفِ الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين وأثرة على المَخاطر المَهنِيَّة (الدَّافع، والإرهاق، والرِّضا الوظيفي، والإنجاز الشَّخصي) لدى المُعلِّمين المُعَيَّنِينَ حديثًا، وتكوَّنت عَيِّنة الدِّراسة من (١٣٥) مُعلِّمًا في المناطق الريفيَّة بـ "غانا" تراوحت أعمارُهم الزَّمنية ما بين (٢٣–٢٦) سنةً، واستخدَمت الدِّراسة مقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين (إعداد: Bennell & Akyeampong, 2007)، ومقياس مُؤشِّر المَخاطر التَّراكمي (إعداد: Bennell & Akyeampong, 2007)، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة دالة إحصائيًّا بين الأبعاد المختلفة للهناء المَهنِيّ للمُعلِّم وبين المَخاطر المَهنِيَّة، بالإضافة إلى أنَّ الدَّافع المُنخفضِ للمُعلِّمين، وسوءَ مُناخ الفصل الدِّراسي، وتَفاعُلات الطُّلاب السَّلبية مَعهم كان لها تأثيراتٌ سلبية خطيرة على شعور المُعلِّمين بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ.

وهدفَت دراسةُ Matteucci, Guglielmi, & Lauermann (2017) إلى تَعرُّفِ قُدرة المسئولية الاجتماعية للتَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، فضلاً عن الآثار المُحتملة لمسئولية المُعلِّمين الشَّخصيَّة عن مَناهجهم التَّعليميَّة، وتكوَّنت عَيِّنة الدِّراسة من (٢٨٧) مُعلِّمًا ومُعلِّمة (١٠٦مُعلِّمًا، و١٨١ مُعلِّمة) من مُعلِّمي المدارس الثَّانوية تراوحَت أعمارُهم الزَّمنية ما بين (٢٧ – ٦٤) سنةً، واستخدَمت الدِّراسة مِقياس الهَناء الذَّاتي (إعداد: Watt & Richardson 2007)، واستبيان المُناخ المَدرسي (إعداد Johnson et al. 2007)، ومِقياس كفاءة المُعلِّم الذَّاتيَّة (إعداد: Dweck & Henderson, 1989)، ومقياس المَسئوليَة للمُعلِّمين (إعداد: Lauermann & Karabenick 2013) ، ومِقياس إتقانِ المُمارساتِ التَّعليميَّة (إعداد: Midgley et al., 1996)، وأسفرَت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن أنَّ تَصوُّرات المُعلِّمين للمُناخ الاجتماعي لمدارسهم، وإحساسهم بالكفاءة الذَّاتية في التَّدريس كانت مُنَبِّئاتٍ إيجابيَّةً لمسؤولية المُعلِّم، كما تَوسَّطت مَسؤوليةُ المُعلِّم جزئيًا العلاقة بين الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين وممارساتهم التَّعليميَّة، كما أنَّ العوامل الاجتماعيَّة (المُناخ المدرسي)، والعوامل الخاصَّة بالشَّخص (الكفاءة الذَّاتية) يمكنُ أنْ تُسهمَ في إحساس

المُعلِّمينَ بِالمسؤوليةِ الشَّخصيَّة، وهذه المسؤوليَّةُ يُمكِنُ أنْ يكون لها آثارٌ إيجابيَّة على الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين ومُمَارساتهم التَّعليميَّة.

كما هَدَفَت دراسة Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa, & Hernández (2016) إلى تَعرُّفِ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الهَناء الذَّاتي للمُعلِّم وكلٍّ من الكفاءة الذَّاتية المُتصوَّرة، والاحتراق النَّفسي، وتكوَّنت عَيِّنة الدِّراسة من (٤١٣) مُعلِّمًا ومُعلِّمة (١٩٩ مُعلِّمًا، و٢١٤ مُعلِّمة) من مُعلِّمي المدراس الابتدائية والثانوية تراوحت أعمارُهم الزمنية ما بين (٢٣–٥٥) سنةً، واستخدَمت الدِّراسةُ مِقياس الهَناء الذَّاتي (إعداد: Watt & Richardson, 2007)، ومقياس الكفاءة الذَّاتيَّة (إعداد: Bandura, 1997)، ومِقياس المُواجهة الشَّخصيَّة (إعداد: Garnefski, et al., 2002)، ومِقياس الاحتراق النَّفسي (إعداد: Schaufeli, et al., 1996)، وأسفرَت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة سَالبة دالة إحصائيًّا بين الهَناء الذَّاتي للمُعلِّم وكل من الاحتراق النَّفسي، والكفاءة الذَّاتية المُتصوَّرة التي تَتأثَّرُ بدورها بالموارد الوظيفيَّة المُتاحَةِ للمُعلِّمينَ.

(٣) دراساتٌ تناولَت العلاقةَ بينَ الذَّكاءِ الرُّوحي والهَناءِ الذَّاتي المَهنِيّ لدى المُعلِّمينَ:

وهدفَت دراسة Awasthi (2020) إلى تَعرُّفِ تأثير تَعزيز الذَّكاء الرُّوحي على الكفاءة الذَّاتية لدى المُعلِّمينَ، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة مِن (٣٨) مُعلِّمًا (١٩ مُعلِّمًا كمجموعة تَجريبيَّةٍ، و١٩ مُعلِّمًا كمجموعةٍ ضَابطةٍ) تمَّ اختيارُهم من واقع (١٢٦) مُعلِّمًا من مُعلِّمي المدارس الثَّانوية الإنجليزية في مدينة Gandhidham في الهند، واستخدَمت الدِّراسة مقياس الكفاءة الذَّاتية (إعداد: Schwarzer, 1993)، ومقياس الذَّكاء الرُّوحي (إعداد: King, 2008)، وبَرنامج التَّدريبي لتعزيز الذَّكاء الرُّوحي (إعداد الباحث)، تمَّ تطبيقُ البَرنامج علي العَيِّنة التَّجريبية لمدة (٦) أشهرٍ، وأسفرَت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن فاعلية البَرنامج التَّدريبي لتعزيز الذَّكاء الرُّوحي في تحسين الكفاءة الذَّاتية (تنمية الاهتمام العميق بالأنشطةِ التي يشاركونَ فَيها، وتكوين شعور أقوى بالالتزام بِمصالحِهم وأنشطتهم، والتَّعافي بسرعةٍ مِن النَّكسات وخيبات الأمل، والتَّعامُل مع المشاكل الصَّعبة على أنَّها مَهامّ يجب إتقانُها) للمجموعة التَّجريبيَّة، كما تُحَسِّنُ أداءَهم بشكلٍ عام في المَهام المدرسيَّة المختلفةِ.

وَهَدَفَت دِراسةُ شراب (٢٠٢٠) إلى تَعرُّفِ قُدرة الذَّكاء الرُّوحي وأَحداث الحياة الضَّاغطة في التَّنبؤ بِالكفاءة الذَّاتية لدى مُعلِّمي التَّربية الخاصَّة، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من (٨٠) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً (٤٠ مُعلِّمًا، و٤٠ مُعلِّمةً)، واستخدَمت الدِّراسة مِقياس الكفاءة الذَّاتية، ومِقياس أحداث الحياة الضَّاغطة (إعداد الباحث)، ومِقياس الذَّكاء الرُّوحي (إعداد الخزرجي، ٢٠١٦)، وأسفرَت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن قُدرةَ كُلٍّ من الذَّكاء الرُّوحي وأحداث الحياة الضَّاغطة على التَّنبؤ بالكفاءة الذَّاتية، وعدم وجود اختلافات في الكفاءة الذَّاتية تبعًا لاختلاف النَّوع (ذكور، وإناث)، أو تَخصُّص المُعلِّم وَفقًا لإعاقة الطَّالب (بصرية – سمعيَّة – عقليَّة).

هدفَت دراسةُ Razia (2019) إلى تَعرُّفِ تَأثير الذَّكاء الرُّوحي على الهَناء الذَّاتي (أبعاده: المادي، والعقلي، والرُّوحي، والانفعالي، والاجتماعي) للمُعلِّم، وتكوَّنت عَيِّنة الدِّراسة من (٢٠٣) طالبٍ وطالبة (٨٢ طالبًا، و١٢١ طالبة) تراوحت أعمارُهم الزَّمنية ما بين (٢١–٢٣) سنةً، من الطُّلاب اللذين يدرسون في السَّنة النِّهائية بكليَّات التَّربية ويتدربون بوزارة التَّربية والتَّعليم ويُحْتَمَلُ تَخَرُّجُهُم بولاية "أوتار براديش" في الهند، واستخدَمت الدِّراسة مقياس الذَّكاء الرُّوحي (إعداد: King, 2008)، ومقياس الهَناء الذَّاتي (إعداد: Archer & Gage, 1987)، وأسفرَت أهمُ نتائج الدِّراسة عن أنَّ الذَّكاء الرُّوحي يرتبطُ ارتباطًا مُوجبًا ودال إحصائيًّا بالأبعاد العقليَّة، والانفعاليَّة، والرُّوحيَّة للهناء الذَّاتي، في حين لم يوجدْ ارتباطٌ دال إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي والأبعاد المادية والاجتماعية للهناء الذَّاتي، كما أنَّ هناك تأثيرًا كبيرًا للذَّكاء الرُّوحي على الهَناء الذَّاتي للمُعلِّمين المُحتَملينَ، بالإضافة إلى أنَّ ذَوي الذَّكاء الرُّوحي المرتفع أكثر شعورًا بالهَناء الذَّاتي.

وهدَفَت دراسةُ Marghzar & Marzban (2018) إلى تعرُّفِ طَبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي وفاعلية المُعلِّم لدى مُعلِّمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكوَّنت عَيِّنة الدِّراسة من (١٤٨) مُعلِّمًا ومُعلِّمة (٥٦ مُعلِّمًا، و٩٢ مُعلِّمةً) من مُعلِّمي المرحلة الثانوية، تمَّ اختيارُهم من مُدن Mashhad, Quchan, Qaemshahr بـ "إيرانَ"، تراوحت أعمارُهم الزَّمنية ما بين (٢٦–٥٦) سنةً، واستخدَمت الدِّراسة قائمةَ التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي (إعداد: King, & DeCicco, 2009)، ومِقياس فاعلية المُعلِّم (إعداد: Akbari & Tavassoli, 2014)، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجودِ علاقة

ارتباطيَّة مُوجبةٍ دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي وفعالية المُعلِّم، ووجود فروق دالة إحصائية بين المُعلِّمين والمُعلِّمات في كل من: الذَّكاء الرُّوحي وفاعلية المُعلِّم لصالح الإناث.

وهدفَت دراسةُ Yahyazadeh-Jeloudar & Lotfi-Goodarzi (2017) إلى تَعرُّفِ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والرِّضا الوظيفي لدى مُعلِّمي المرحلة الثانوية، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من (١٧٧) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً (١٤٥ مِن حملة البكالوريوس، و٣٢ من حملة الماجستير) من (١٠) مدارس ثانوية، واستخدَمت الدِّراسة مقياس الذَّكاء الرُّوحي (إعداد: Amram & Dryer, 2008)، ومقياس الرِّضا الوظيفي (إعداد: Landy, et al., 1994)، وأسفرَت أهم نتائج الدِّراسة عن وجودِ علاقة ارتباطيَّة مُوجبة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي للمُعلِّمين ورضاهم الوظيفي (وأبعاده الفرعيَّة الخَمسة: طبيعةُ العمل نفسه، والمواقفُ تُجاه المشرفينَ، والعلاقات مع زملاء العمل، وفرص التَّرقية، وظُروف العمل في البيئة الحالية)، في حين لم يكنْ الارتباط دال إحصائيًّا مع البعد الخامس (الراتب والمزايا)، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي للمُعلِّمين وَفقًا لدرجتهم العلميَّة (بكالوريوس، ماجستير) لصالح الماجستير.

وهَدفَت دراسةُ Taziki, et al. (2016) إلى تَعرُّفِ العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي وكلٍّ من أسلوبِ الحياة، والرِّضا المَهنِيّ لدى مُعلِّمي المرحلة الابتدائية بمدينة Gorgan بـ " إيران "، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من (٢٧٥) من المُعلِّمين (٧٢ مُعلِّمًا، و٢٠٣ مُعلِّمة) تراوحت أعمارُهم الزمنية ما بين (٣٠ –٤٠) سنةً، واستخدَمت الدِّراسة النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي (إعداد: King, & DeCicco, 2009)، واستبيان مينيسوتا للرضا المَهنِيّ (إعداد: Smith, et al., 1989)، واستبيان أسلوب الحياة (إعداد: Lali, et al., 2012)، وأسفرَت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن عدمِ وجود علاقة ارتباطيَّة مُباشرة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي والرِّضا المَهنِيّ، في حين كانت العلاقةُ الارتباطيَّة غير المباشرة بينهما (في ظلِّ وجود أسلوب الحياة كَمُتغيِّرٍ وسيطٍ) دالة إحصائيًّا.

وهدفَت دراسةُ محمد (٢٠١٦) إلى التَّحقُّقِ من أثرِ تَفاعُلِ كُلٍّ من الذَّكاء الرُّوحي والسَّعادة علي جودة حياة العمل، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة (٣٢٢ مُعلِّمًا) من مُعلِّمي التَّربية

الخاصَّة (مُعلِّمي المُعاقين سَمعيًا– مُعلِّمي المُعاقين عقليًا)، واستخدَمت الدِّراسة مِقياس مُؤشِّرات جودة حياة العملِ، ومِقياس مؤشِّرات الشُّعور بالسَّعادة، ومِقياس الذَّكاء الرُّوحي (إعداد الباحث)، وأسفرَت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة مُوجبة دالة إحصائيًّا بين جودة حياة العمل والشُّعور بالسَّعادة، وعدم وجود فُروق دالة إحصائيًّا بين مُعلِّمي المُعاقين سمعيًا– مُعلِّمي المعاقين عقليًا في: الذَّكاء الرُّوحي، وجودة حياة العمل، والسَّعادة، وقدرة الذَّكاء الرُّوحي والسَّعادة على التَّنبؤ بجودة حياة العمل.

وَهدَفَت دراسةُ Behloli, Karimi Motlagh, & Dehghanpour (2015) إلى تَعرُّفِ طبيعة العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي وكلٍّ مِن الهَناء النَّفسي، والتَّفاؤُل لدى عَيِّنةٍ من المُعلِّمين في مدينة "تايباد" الإيرانية، وتكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من (٣١٠) مُعلِّمًا (١٦٥ معلِّمًا بالمرحلة الابتدائية، و٧١ معلِّمًا بالصف الأول في المرحلة الثانوية، و٧٤ مُعلِّمًا بالصف الثاني بالمرحلة الثانوية)، واستخدَمت الدِّراسة مقياس الذَّكاء الرُّوحي (إعداد: Abdollah, et al, 2008)، ومقياس التَّفاؤل (إعداد: Carver & Shearer, 1985)، ومقياس الهَناء الذَّاتي (إعداد: Ryff, 1989)، وأسفرت أهم نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي وأبعاده الفرعيَّة والهَناء النَّفسي، وإنَّ توفيرَ عوامل دعم لتعزيز الذَّكاء الرُّوحي لدى المُعلِّمين يمكنُ أنْ يُؤدِّي إلى تَحسينِ الهَناء النَّفسي والتَّفاؤُل لديهم.

كما هدفت دراسةُ عبد الجواد، وحسين (٢٠١٥) إلى دراسة الذَّكاء الرُّوحي وعلاقته بالرِّضا الوظيفي والاحتراق النَّفسي لدى عَيِّنة من مُعلِّمي ذوي الاحتياجات الخاصَّة والعاديينَ، تكوَّنت العَيِّنة من (٢٤٠) مُعلِّمًا ومُعلِّمة من مُعلِّمي مدارس الطُّلاب ذوي الاحتياجات الخاصَّة والعاديين (١٢٠ مُعلِّم، و١٢٠ مُعلِّمةٍ)، واستخدمت الدِّراسة اختبار الذَّكاء الرُّوحي، واختبار الرِّضا الوظيفي (إعداد الباحثين)، ومقياس ماسلاش للاحتراق النَّفسي (إعداد: Maslash, 1981)، وأسفرت أهمُّ نتائج الدِّراسة عن وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي والرِّضا الوظيفي، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي والاحتراق النَّفسي، وبين الاحتراق النَّفسي والرِّضا الوظيفي، كما يوجدُ تأثير دال إحصائيًّا للفئة التَّدريسيَّة (مُعلِّمي الطُّلاب العاديين/ ومُعلِّمين ذوي الاحتياجات الخاصَّة)، وسنوات الخِبرة في كلٍّ من: الذَّكاء الرُّوحي والرِّضا الوظيفي لصالحِ

مُعلِّمي الطُّلاب العاديينَ، وللأكثر خبرة مقارنةُ بالأقلِّ، فيما لم توجدْ فُروقٌ دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي وَفقًا للنوع، وأخيرًا يمكنُ التَّنبؤ بالرِّضا الوظيفي من الذَّكاء الرُّوحي.

تعليقٌ عام على الدِّراساتِ السَّابقةِ:

من خلال تحليل الدِّراسات السَّابقة سالفة الذِّكر، يمكنُ ملاحظةُ ما يلي:

١ - **من حيثُ الأهدافُ:**

حاول الباحثون الحاليُّون قدر الإمكان الاقتصار على دراسات سابقةٍ تناولت مُتغَيرَيِّ الدِّراسة على المُعلِّمين بشكل عام ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة بشكل خاصٍ على النحو التالي:

أ- دراساتٌ تناولت الذَّكاءَ الرُّوحي لدى المُعلِّمين وعلاقته ببعض المُتغيِّرات: وقد أشارت الدِّراسات التي تمَّ عرضُها إلى أنَّه تمَّ تناول الذَّكاءَ الرُّوحي مع كلٍّ من: فاعلية التَّدريس، والتَّكيُّف المَهنِيّ، والتَّمكين النَّفسي، والصلابة المَهنِيَّة، والتَّوافق الزَّواجي، والجوانب المختلفة من الصِّحة النَّفسية.

ب- دراساتٌ تناولت الهَناء الذَّاتي لدى المُعلِّمين وعلاقته ببعض المُتغيِّرات: وقد أشارت الدِّراسات التي تمَّ عرضُها إلى أنَّه تمَّ تناوُلُ الهَناء الذَّاتي مع كلٍّ من: الكفاءة الذَّاتية، والتَّعامل مع الضُّغوط في العمل، والمسئولية الاجتماعيَّة، والاضطرابات النَّفسية (الاكتئاب، والاحتراق الذَّاتي)، والمخاطر المَهنِيَّة (الدَّافع، والإرهاق، والرِّضا الوظيفي، والإنجاز الشَّخصي).

ج- دراساتٌ تناولت الذَّكاءَ الرُّوحي لدى المُعلِّمين وعلاقته ببعض مؤشِّرات الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ؛ مثل: التَّفاؤُل، والرِّضا المَهنِيّ، وفاعلية الذَّاتية، والكفاءة الذَّاتية، وكذلك الجوانب المادية، والعقليَّة، والرُّوحيَّة، والانفعاليَّة، والاجتماعية للهناء الذَّاتي المَهنِيّ.

٢ -**من حيث العَيِّناتُ:**

حرصَ الباحثون على الاقتصار على الدِّراسات والبحوث السَّابقة التي تناولت مُتغيريّ الدِّراسة لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة خاصةً، ومُعلِّمي الطُّلاب العاديين عامةً (في المراحل التَّعليميَّة المختلفة؛ الحضانة ورياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية)، إلا أنَّ هناك قِلَّةً في دراسة

مُتغيريّ الدِّراسة لدى فئة مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، وهذا ما يُميِّزُ الدِّراسةَ الحاليَّة وَيُعطِيها أهميَّةً خاصة.

٣ – من حيثُ الأدواتُ:

أ – بالنِّسبة لمقاييس الذَّكاء الرُّوحي: استخدَمت بعضُ الدِّراسات الأجنبية السَّابقة التي تمَّ عرضُها مَقاييسَ مُختلفة لقياس الذَّكاء الرُّوحي؛ مثل: مقياس الذَّكاء الرُّوحي المُتكامل(Bar-On, 2013)، أو مقياس الذَّكاء الرُّوحي (Dhar & Dhar, 2010)، أو مقياس الذَّكاء الرُّوحي (Amram & Dryer, 2008)، أو مقياس الذَّكاء الرُّوحي (Abdollah, et al., 2008)، في الوقت الذي استخدَمت أغلبُ الدِّراسات قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي، سواء في نسخته المُختصرة (King, & DeCicco, 2009, SISRI-24)، أو في نسخته الأصليَّة المُطوَّلة (King, 2008, SISRI-42)؛ مما دفع الباحثينَ إلى تَعريب هذا المقياسِ لانتشاره وسهولِة استخدامه مع المُعلِّمينَ.

ب – بالنسبةِ لَمقاييس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ: لم يعثرِ الباحثون –في حُدود علمِهم– على مقاييسَ تقيسُ الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى المُعلِّمين، ولكنَّهم وجدوا أنَّ الدِّراسات السَّابقة التي تمَّ عرضُها إمَّا استخدَمت مقاييسَ للهناء الذَّاتي بشكل عامٍ، مثل: مِقياس (Yldirim ,2014)، أو مقياس (Bennell & Akyeampong, 2007)، أو مقياس (Watt & Richardson, 2007)، أو استخدَمت مَقاييسَ لقياس مُؤشِّراته، مثل: مِقياس الكفاءة الذَّاتية للمُعلِّمين (Ford et al., 2019)، ومقياس فاعلية المُعلِّم (Akbari & Tavassoli, 2014)، ومقياس مينيسوتا للرِّضا المَهنِيّ (Smith, et al., 1989)، ومقياس الرِّضا الوظيفي (Landy, et al., 1994)؛ مما دَفع الباحثين إلى إعداد مِقياس للهناء الذَّاتي المَهنِيّ يناسبُ المُعلِّمين يَتضَمَّنُ عَددًا من مُؤشِّراته.

٤ – من حيثُ النَّتائجُ:

أ – نتائجُ الدِّراسات التي تناولَت العلاقات الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ:

أشارت مُجملُ نتائج الدِّراسات السَّابقة التي تمَّ عرضُها إلى وجود علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي وبعض مُؤشِّرات الهَناء الذَّاتي، فضلًا عن أنَّ بعضَ هذه

المُؤشِّرات يُمْكِنُ التَّنبؤ بها من خلال الذَّكاء الرُّوحي لدى مُعلِّمي الطُّلاب العاديينَ ولدى ذَوي الاحتياجات الخاصَّة على حدٍّ سواء.

ب - نتائجُ الدِّراسات التي تناولَت تأثير بعض المُتغيِّرات الدِّيموجرافية (النَّوع، والتَّخصُّص، وسنوات الخِبرة) في الذَّكاء الرُّوحي أو الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ:

بالنسبة للفُروق وَفقًا للنوع: فلم تقفْ نتائجُ الدِّراسات السَّابقة موقفًا مُحايدًا فيما يتعلَّق بالفُرُوق في الهَناء الذَّاتي لدى المُعلِّمين وَفقًا للنوع؛ حيث أظهرت تَحيُّزًا واضحًا لصالح المُعلِّمات، وَأشارت أغلبُ الدِّراسات في نفسِ الوقت إلى عدم وجود فروق دالة في الذَّكاء الرُّوحي وَفقًا للنوع. أمَّا بالنسبة للفروق وَفق سنوات الخِبرة، فقد أظهرت نتائج الدِّراسات وجود فروق دالة إحصائيًّا وَفقًا لسنوات الخِبرة لصالح سنوات الخِبرة الأعلى سواء في الذَّكاء الرُّوحي أو الهَناء الذَّاتي. أمَّا بالنسبة للفروق وَفقًا للتَّخصُّص (عقلي، وطيف الذَّاتوية، وصعوبات تعلُّم)، فلم يَعثُرِ الباحثون على دراساتٍ تناولت تأثير هذا المُتغيِّر سواء على الذَّكاء الرُّوحي أو الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، وقامُوا بتفسير النَّتائج في ضَوء طبيعة تَعامُل المُعلِّمين مع إعاقة طلابِهم.

٥ – من حيثُ موقعُ الدِّراسة الحاليَّة من الدِّراسات السَّابقة:

أ– نُدرةُ الدِّراسات سواء الأجنبيَّة أو العربيَّة التي تناولَت العلاقةَ المباشرة بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، واقتصرَ التَّناوُلُ –في دراسات قليلة– على علاقة الذَّكاء الرُّوحي وبعض مُؤشِّرات الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الرِّضا، أو الفاعليَّة، أو التَّرابط، أو الكفاءة).

ب– قلةُ الدِّراسات العربيَّة التي تناولت الذَّكاءَ الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة سواء بشكل مُنفردٍ، أو في مَنظومة ارتباطيَّة واحدة.

ج– مُسايرةُ الدِّراسة الحاليَّة لبعض الدِّراسات السَّابقة سَالفة الذِّكر في اقتصارها على عيِّنات من المُعلِّمين، وتَفرُّدِها في الجمعِ بين مُعلِّمي الطُّلاب المُعاقين عقليًا، وذوي اضطراب طيف الذَّاتوية، وذوي صُعوبات التَّعلُّم.

د–مسايرةُ الدِّراسة الحاليَّة لبعض الدِّراسات الأجنبية السَّابقة في اعتمادِها على قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي وخصائصها السَّيكومترية The Spiritual Intelligence

Self-Report Inventory (SISRI-24) (**إعداد:** King & DeCicco, 2009 ، **بعد تعريبِها مِن قِبَل الباحثينَ، وتفَرُّدها بإعدادِ مِقياس للهناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين، والتَّحقُّق من خصائصهما السَّيكومترية في البيئة السُّعودية.**

فُروضُ الدِّراسة:

صِيغَتْ فروضُ الدِّراسة في ضَوءِ نتائج الدِّراسات السَّابقة على النَّحو التالي:

١– توجدُ علاقةٌ ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عَيِّنة الدِّراسة من مُعلِّمي الطُّلاب ذَوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة في الذَّكاء الرُّوحي ودرجاتهم في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ.

٢– توجدُ فروقٌ دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا للنوع (الذُّكور والإناث)، وللتَّخصُّص (الإعاقة العقليَّة، اضطراب طيف الذَّاتوية، صعوبات التَّعلُّم)، ولسنوات الخِبرة (الأقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ).

٣– توجدُ فروقٌ دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا للنوع (الذكور والإناث)، وللتَّخصُّص (الإعاقة العقليَّة، اضطراب طيف الذَّاتوية، صعوبات التَّعلُّم)، ولسنوات الخِبرة (الأقل من ٥ سنوات/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات).

٤– يُسْهِمُ الذَّكاءُ الرُّوحي في التَّنبؤ بالهَناءِ الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة ومُعلِّماتِهم.

إِجْراءَاتُ الدِّراسة:

أوَّلاً: مَنهجُ الدِّراسة:

اعتمدَت الدِّراسةُ الحاليَّة على المَنهج الوصفي الارتباطِي المُقارن، وذلك بهدف وَصفِ طبيعةِ العلاقة بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى عَيِّنة من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، والكشف عن تأثير بعض المُتغيِّرات الدِّيموجرافية في كلٍّ من المُتغيِّرين، فضلاً عن الكشفِ عن مدى إسهام الذَّكاء الرُّوحي في التَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنةِ الدِّراسة.

ثانيًا: عَيِّنَةُ الدِّراسةِ:

تكوَّنت عَيِّنةُ الدِّراسة من عَيِّنَتَينِ: عَيِّنة أوليَّة، وأساسية. وقد بلغ قِوام العَيِّنة الأولية (٧٥) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً (٣٢ مُعلِّمًا، و٤٣ مُعلِّمةً)، تمَّ اختيارُهم من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة من بعض المدارس الابتدائية والمتوسطة التَّابعة لإدارة تعليم عسير بمدينة "أبها"؛ وقد كان الهدفُ من هذه العَيِّنة التَّحقُّقَ من الخصائص السَّيكومترية لأدوات الدِّراسة الحالية.

أمَّا عَيِّنةُ الدِّراسة الأساسية، فقد تكونت من (٢١٠) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، ممَّن ينتمون إلى بَرامج الدَّمج بمدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ حيث تم إرسال رابط إلكتروني لأداتيّ الدراسة (باستخدام Google Forms) لمجموعات المُعلِّمين المختلفة في مدارس الدَّمج. ويُوضِّح جدول (١) خصائص عَيِّنة الدِّراسة الأساسيَّة بشكلٍ أكثرَ تفصيلاً.

جدول (١):
خصائصُ عَيِّنة الدِّراسة الأساسيَّة

المُتغيِّر	النَّوع		سنواتُ الخِبرة		
	ذكر	أنثى	أقل من ٥	من ٥ إلى ١٠	أكثر من ١٠
مُعلِّمي الطُّلاب المعاقين عقليًا	٣٥	٣٥	١٥	٣٥	٢٠
	٧٠		٧٠		
مُعلِّمي الطُّلاب ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية	٣٥	٣٥	١٧	٣٨	١٥
	٧٠		٧٠		
مُعلِّمي الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم	٣٥	٣٥	٢٠	٢٨	٢٢
	٧٠		٧٠		
الإجمالي	٢١٠		٢١٠		

ثالثًا: أدواتُ الدِّراسةِ:

١– النُّسخةُ المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي: (إعداد: King & DeCicco, 2009، **ترجمة وتعريب الباحثين).**

أ– وصفُ النُّسخةِ المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي وخصائصها السَّيكومترية في صورتها الأجنبيَّة:

أَعدَّ King & DeCicco (2009) النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي (The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI-24 ، بهدفِ

قياس الذَّكاء الرُّوحي للفرد، وهي مِن أساليب التَّقرير الذَّاتي. وتتكوَّن من (٢٤) فقرةً؛ تشملُ أربعةَ أبعادٍ فرعيَّةٍ هي: التَّفكير الوجودي النَّقدي critical existential thinking (يتضمَّنُ ٧ فقراتٍ)، وإنتاج المعنى الشَّخصي personal meaning production (يتضمَّن ٥ فقراتٍ)، والوعي المُتسامي transcendental awareness (يتضمَّن ٧ فقراتٍ)، وزيادة حالة الوعي conscious state expansion (يتضمَّن ٥ فقراتٍ)، وتمَّ صياغةُ جميع الفَقرات بشكلٍ إيجابي (عدا الفقرة رقم ٦ تمَّ صياغتُها بشكلٍ عِكسي).

وتُعدُّ النُّسخةُ المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي SISRI-24 نسخةً مختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي (٤٢ فقرة) SISRI-42 (إعداد: King, 2008) والمكوَّنة من أربعةِ أبعادٍ فرعيَّة (الأبعاد السَّابقة نفسها) الذي تمَّ إعدادُها من خلال إجراء تحليل عامِلي لعددٍ مِن مَقاييسَ (والذي تضمَّنَ ٨٤ فقرةً) التَّقرير الذَّاتي التي تقيسُ الذَّكاء الرُّوحي للفردِ.

وَتتمُّ الاستجابةُ عن فقرات النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي SISRI-24 وَفقًا لمقياس ليكرت الخماسي؛ وَتُقَدَّرُ البدائلُ (صحيح تمامًا، صحيح جدًا، صحيح إلى حد ما، ليس صحيح جدًا، ليس صحيح علي الإطلاق)، بالدرجات (٤، ٣، ٢، ١، ٠) على التَّرتيب. وتمَّ صياغةُ جميعَ الفقرات بشكلٍ لا يوحي بارتباطها بالأبعاد الفرعيَّة للمقياس. ولاستخدام الدَّرجة الكليَّة للمقياس يتمُّ إعادةُ تَرميز الفقرات العكسيَّة (رقم ٦)، وبعد ذلك تُستَخْرَجُ درجةُ الأبعاد الفرعيَّة الأربعة، ومن ثَمَّ الدَّرجة الكلية للمقياس؛ وبذلك يتراوح المدى الكُلي للدرجات من المقياس ما بين (٠–٩٦). وتشيرُ الدَّرجة المرتفعة إلى أنَّ مستويات مرتفعة من الذَّكاء الرُّوحي لدى الفرد؛ والعكس صحيح.

وقام King & DeCicco (2009) بالتَّأكُّد من الخصائص السيكومترية للنُّسخة المُختصرة من القائمة؛ وذلك بتطبيقها على (٣٠٥) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الجامعة (٧٤ ذكرًا، ٢٣١ أنثى) تراوحت أعمارُهم الزَّمنية ما بين (١٨–٦٣) سنةً بمُتوسِّط (٢٥,٥٦) سنةً بانحراف معياري قدره (١٠,٩٣). وقد تراوحت قيمُ مُعاملات الثَّبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (٠,٧٨–٠,٩١) للأبعاد الفرعيَّة، و(٠,٩٢) للقائمة ككلٍّ، كما تراوحت مُعاملات الاتِّساق الدَّاخلي للفقرات ما بين (٠,٣٤–٠,٦٩)، وتراوحت مُعاملات الارتباط البَينيَّة للأبعاد الفرعيَّة ما بين (٠,٤٢–٠,٦١)، كما بلغت قِيمةُ الثَّبات بطريقة التَّجزئة

النِّصفيَّة (٠,٩١)، كما تراوحت قِيمُ الثَّبات بطريقة إعادة الاختبار للأبعاد الفرعيَّة ما بين (٠,٦٩–٠,٨٤) وللدرجة الكلية بلغت (٠,٨٩)، كما أشارت نتائجُ التَّحليل والبناء العاملي إلى التَّطابق الكبير بين النُّسخة المُختصرة والنُّسخة الأصلية.

وَحَظِيَتِ النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي SISRI-24 بانتشارٍ واسعٍ في مجال علم النَّفس؛ وتمَّ ترجمتُها إلى عديدٍ من اللغات؛ منها على سبيل المثال: اللغة الماليزية (Ogunsola, Fontaine & Jan, 2020) ، واللغة اليونانيَّة (Polemikou, Zartaloudi & Polemikos, 2019)، واللغة الفرنسية (Taki, 2018)، واللغة الفارسية (Sattarpour, Jamali, Hemmati, & Moradikia, 2018; Zarrinabadi, Isfandyari-Moghaddam, Erfani & Soltani, 2018) ، واللغة التشيكية (Moravec & Slezáčková, 2018) ، واللغة البرتغالية (Antunes, Silva & Oliveira, 2017) ، واللغة الإسبانية (D'Brot, 2017) ، واللغة الصينية (Chan & Siu, 2016) ، واللغة التركية (Seyfi & Köse, 2016) ، واللغة البولندية (Skrzypińska & Atroszko, 2016)، كما أكَّدت مجموعةٌ من الدِّراسات الأخرى (مثل: Anbugeetha, 2015; Zulkifli, Ishak, & Saad, 2017) صِدق البناء العاملي والخصائص السَّيكومترية للنسخة المُختصرة للقائمة سواء في استخدامها مع طلاب الجامعة أو عَيِّنة من الموظفين أو المُعلِّمينَ.

ب – مُبرِّراتُ تَعريبِ النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاءِ الرُّوحي:

(١) تُعدُّ النُّسخةُ المُختصرة من القائمة أداةً مُختصرة، وسهلة الاستخدام، وَيُمكنُ تكرارُها لتقييم الذَّكاء الرُّوحي.

(٢) تُعدُّ النُّسخةُ المُختصرة من القائمة أداةً حديثة، وتَحْظَى بانتشار واسع في مجال قياس الذَّكاء الرُّوحي في الدِّراسات الأجنبيَّة وبعديدٍ من اللغات الأُخرى، كما تمَّ تطبيقُها على عَيِّنة من المُعلِّمينَ.

ج – ترجمةُ النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي وخصائصها السَّيكومترية في البيئة العربيَّة:

قامَ الباحثونَ بترجمة فقرات النُّسخة المُختصرة من القائمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربيَّة، وبعد ذلك تمَّ عرضُ النُّسختينِ العربيَّة والإنجليزيَّة على ثلاثةِ أساتذة مُتخصِّصين في اللغة الإنجليزية لمراجعتها بهدف التَّأكُّد من مُطابقة المعنى في اللغتين

العربيَّة والإنجليزية، وقد أُعِيدَت صياغةُ بعض الفَقرات في ضَوء آرائهم، ثم عُرِضَتِ القائمةُ على أستاذ مُتَخصِّصٍ في اللغة العربيَّة لتحديد مَدى سلامة البناء اللغوي لفقراتها، بحيث تُقَدِّمُ معنىً واضحًا يفهمُه المَفحُوصون، ثم عُرِضَت على عددٍ (٥) مِن المُحكِّمين المُتخصِّصين في علم النَّفس التربوي والصِّحة النَّفسية، وذلك للحكم على مدى صلاحيتها للتَّطبيق في البيئة العربيَّة، ومدى ملاءمة الفَقرات للهدف منها. وتمَّ تطبيقُها على عَيِّنة الدِّراسة الأوَّليَّة، وقوامُها (٧٥) مُعلِّمًا ومُعلِّمةً. وقد اُستُخدِمَتِ البياناتُ المُستخلَصة منها في التَّحقُّق من الخصائص السَّيكومترية لها من حيث الاتِّساق الدَّاخلي، والصِّدق، والثَّبات على النَّحو التالي:

(١) الاتِّساق الدَّاخلي للنسخة المُختصرة من القائمة:

(أ) حساب مُعاملات الارتباط بين درجة كلِّ فَقرة، والدَّرجة الكليَّة للبُعد الذي تَنتمي إليه، ويُوضِّح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٢):
مُعاملات الارتباط بين درجة كلِّ فَقرة والدَّرجة الكليَّة للبُعدِ الذي تنتمي إليه

التَّفكير الوجودي النقدي		إنتاج المعنى الشَّخصي		الوعي المتسامي		زيادة حالة الوعي	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	**٠,٦٢٠	٧	**٠,٧٧٣	٢	**٠,٦٧٤	٤	**٠,٧٧٢
٣	**٠,٦٦١	١١	**٠,٨٤٤	٦	**٠,٨٤٥	٨	**٠,٧٣٤
٥	**٠,٧٩٣	١٥	**٠,٧١٥	١٠	**٠,٨٣٩	١٢	**٠,٧٥٩
٩	**٠,٨٧٤	١٩	**٠,٧٧٥	١٤	**٠,٨٦٠	١٦	**٠,٧٧٠
١٣	**٠,٦٧٦	٢٣	**٠,٧٥٨	١٨	**٠,٨٤١	٢٤	**٠,٨١٥
١٧	**٠,٧٦١	-	-	٢٠	**٠,٨٥١	-	-
٢١	**٠,٧١١	-	-	٢٢	**٠,٨٣٤	-	-

"م" تُشِير إلى رقم الفقرة، و"ر" تُشِير إلى مُعامل الارتباط، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضحُ من الجدول (٢) أنَّ جميعَ مُعاملات الارتباط بين درجة كلِّ فقرة والدَّرجة الكليَّة للبُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

(ب) حساب مُعاملات الارتباط البَينية للأبعاد الفرعيَّة للنسخة المُختصرة من القائمة، وكذلك مُعاملات الارتباط بين درجة كلِّ بُعدٍ فرعي والدَّرجة الكلية؛ ويُوضِّح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدولُ (٣):

مُعاملات الارتباط البَينيَّة للأبعاد الفرعيَّة للنسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي، وكذلك مُعاملات الارتباط بين درجة كل بُعد فرعي والدَّرجة الكلية

المُتغيِّر	التَّفكير الوجودي النقدي	إنتاج المعنى الشَّخصي	الوعي المتسامي	زيادة حالة الوعي
التَّفكير الوجودي النقدي	-	-	-	-
إنتاج المعنى الشَّخصي	٠,٥٩٦**	-	-	-
الوعي المتسامي	٠,٥٩٢**	٠,٤٩٤**	-	-
زيادة حالة الوعي	٠,٥١٢**	٠,٦٥٦**	٠,٤٩٢**	-
الدَّرجة الكلية	٠,٨٤٦**	٠,٨٤١**	٠,٦٧١**	٠,٨٢٥**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضحُ من الجدول (٣) أنَّ جميع مُعاملات الارتباط البينية للأبعاد الفرعيَّة للنسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي، وكذلك مُعاملات الارتباط بين درجة كلِّ بُعد فرعي والدَّرجة الكليَّة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

(٢) ثباتُ النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي:

لقد تمَّ استخدامُ طريقتَي ألفا كرونباخ والتَّجزئة النِّصفيَّة لِلتَّحقُّقِ من ثَبات النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي، وقد تَمَتَّعَتْ أبعادُها بدرجةٍ مناسبةٍ من الثَّبات، ويُوضِّح جدول (٤) نتائج ذلك.

جدول (٤):

مُعاملات ثبات النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي بطريقتي ألفا كرونباخ والتَّجزئة النِّصفيَّة

الأبعادُ	مُعامل ألفا كرونباخ	التَّجزئةُ النِّصفيَّة بطريقة جتمان
التَّفكير الوجودي النقدي	٠,٨٥١	٠,٧٦٩
إنتاج المعنى الشَّخصي	٠,٨٢٩	٠,٧٨٨
الوعي المتسامي	٠,٨٢٤	٠,٧٣٥
زيادة حالة الوعي	٠,٩١٩	٠,٨٩٧
القائمة ككل	٠,٩٣١	٠,٨٦٥

تشيرُ النَّتائجُ الواردة في جدول (٤) إلى أنَّ جميع مُعاملات ألفا كرونباخ سواء للأبعاد الفرعيَّة أو الدَّرجة الكلية للنُّسخة المُختصرة من القائمة ككلٍّ تراوحت ما بين (٠,٨٢٤–٠,٩٣١)، كما تراوحت مُعاملاتُ الثَّبات بطريقة جتمان ما بين (٠,٧٣٥–٠,٨٩٧)، وجميعُها مُعاملات ثبات مَقبولة ومُرتفعة؛ ممَّا يعني ثَبات النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي.

(٣) الصِّدقُ العَاملي:

(أ) تمَّ حسابُ الصِّدق العَاملي التَّوكيدي Confirmatory Factor Analysis من الدَّرجةِ الأولى لفَقرات النُّسخة المُختصرة من القائمة باستخدام برنامج LISREL 8.54 ؛ بهدف التحقُّق من تشبع (صدق) فقراتها على أربعة عوامل هي: التَّفكير الوجودي النَّقدي، وإنتاج المعنى الشَّخصي، والوَعي المُتسامي، وزيادة حالة الوعي، بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum Likelihood، التي أسفرت عن تشبع جميع فقرات القائمة على العوامل الأربع الكامنة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ممَّا يدلُّ على صدق جميع فقراتها، ويُوضِّح جدول (٥) نتائج ذلك.

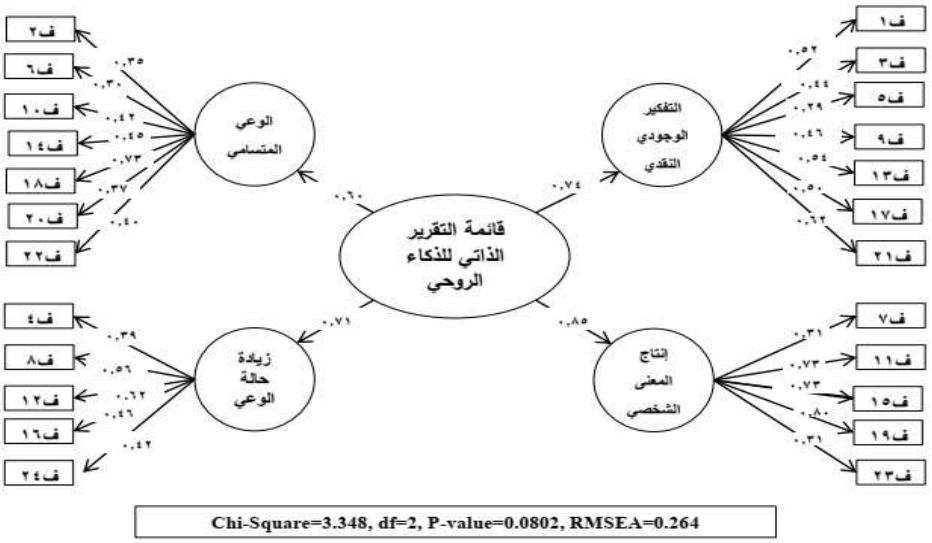
(ب) تم حساب الصِّدق العَاملي التوكيدي من الدَّرجة الثانية لأبعاد النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي؛ بهدف التَّحقُّقِ من صدق العوامل فيها، بطريقة الاحتمال الأقصى، التي أسفرت عن تَشَبُّعِ العوامل الأربع على عَاملٍ عام واحد، وكانت قيمة كا^{2} تساوي [٣,٣٤٨] بدرجات حرية [٢]، وهي غير دالة إحصائيًّا، وذلك يؤكِّدُ وجود مُطابقة جيدة للبيانات مع النَّموذج المُقترَح؛ وهو أربعة عوامل فرعيَّة. ويُوضِّح جدول (٥) وشكل (٢) مُلخَّصًا لنتائج التَّحليل العَاملي لأربعةِ مُتغيِّرات مُشاهدةِ (نَموذج العامل الكامن الواحد).

جدول (٥)
تَشبُّعاتُ فَقرات النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي بالعوامل الأربعِ الكامنة من الدَّرجتين الأولى والثانية

البُعدُ	الفَقرةُ	التَّشبُّعُ بالعامل الكامن الواحد	الخطأُ المعياري لتقدير التَّشبُّع	قيمه "ت" ودلالتُها الإحصائيَّة	مُعاملُ الثَّبات R^2
التَّفكير الوجودي النقدي	١	٠,٥٢٤	٠,٠٩٥	**٥,٥٢٧	٠,٢٧٤
	٣	٠,٤٣٨	٠,٠٩١	**٤,٨٢٢	٠,١٩٢
	٥	٠,٢٨٩	٠,٠٨٢	**٣,٥٣٩	٠,٠٨٤
	٩	٠,٤٦٥	٠,٠٩٢	**٥,٠٣٨	٠,٢١٦
	١٣	٠,٥٤٣	٠,٠٩٦	**٥,٦٨٨	٠,٢٩٥
	١٧	٠,٥٠١	٠,٠٩٤	**٥,٣٣٦	٠,٢٥١
	٢١	٠,٦١٦	٠,١٤٦	**٤,٢٢٦	٠,٣٨٠
البعد ككل		٠,٧٤٥	٠,١٠٨	**٦,٨٦٩	٠,٥٥٥
إنتاج المعنى الشَّخصي	٧	٠,٣١٠	٠,١٢٦	*٢,٤٦٣	٠,٠٩٦
	١١	٠,٧٢٦	٠,١١٣	**٦,٤٥٦	٠,٥٢٨
	١٥	٠,٧٣٥	٠,١١٢	**٦,٥٣٨	٠,٥٤٠
	١٩	٠,٨٠٥	٠,١١١	**٧,٢٥٤	٠,٦٤٧
	٢٣	٠,٣٠٦	٠,١٢٦	*٢,٤٢٨	٠,٠٩٣
البعد ككل		٠,٨٤٩	٠,١٠٥	**٨,١١٦	٠,٧٢١
الوعي المُتسامي	٢	٠,٣٤٦	٠,١٤٠	*٢,٤٧٨	٠,١٢٠
	٦	٠,٢٩٧	٠,١٤٠	*٢,١٢٠	٠,٠٨٨
	١٠	٠,٤٢٢	٠,١٤٣	**٢,٩٥٥	٠,١٧٨
	١٤	٠,٤٤٨	٠,١٤٠	**٣,٢٠٨	٠,٢٠٠
	١٨	٠,٧٣١	٠,١٥٠	**٤,٨٩٠	٠,٥٣٥
	٢٠	٠,٣٧٢	٠,١٤٠	**٢,٦٦٧	٠,١٣٩
	٢٢	٠,٤٠٠	٠,١٤٠	**٢,٨٦٤	٠,١٦٠
البعد ككل		٠,٥٩٩	٠,١١٤	**٥,٢٤١	٠,٣٥٩
زيادة حالة الوعي	٤	٠,٣٨٨	٠,١٤٣	**٢,٧١٧	٠,١٥١
	٨	٠,٥٦٣	٠,١٤٤	**٣,٩١١	٠,٣١٧
	١٢	٠,٦١٦	٠,١٤٦	**٤,٢٢٦	٠,٣٨٠
	١٦	٠,٤٦٣	٠,١٤٣	**٣,٢٤٨	٠,٢١٤
	٢٤	٠,٤٢٢	٠,١٤٣	**٢,٩٥٥	٠,١٧٨
البعد ككل		٠,٧١١	٠,١١٠	*٦,٤٨٦	٠,٥٠٦

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيثُ: قيمة "ت" الجدوليَّة (٢,٥٩) < قيمة "ت" المحسوبة < قيمة "ت" الجدولية (١,٩٦).

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث قيم "ت" المحسوبة ≤ قيمة "ت" الجدولية (٢,٥٩).



شكل (١): المسار التَّخطيطي لنموذج التَّحليل العَاملي التَّوكيدي من الدَّرجتين الأولى والثانية للنُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي؛ حيث "ف" = الفقرة

ويتَّضحُ من جدول (٥)، وشكل (١) أنَّ المُتغيِّراتِ الأربعةِ المُشاهَدة تَشَبَّعَتْ بالعاملِ الكامن؛ حيثُ بلغَ مُعامل صِدقِ أو تَشَبُّعِ العامل الأول (التَّفكير الوجودي النَّقدي) (٠,٧٤٥)، ومن ثم فهو يفسِّر (٧٤,٥%) من التَّبايُن الكُلي في المُتغيِّر الكامن (الذَّكاء الرُّوحي)، وبلغ مُعاملُ صدق أو تَشبُّع العامل الثاني (إنتاج المعنى الشَّخصي) (٠,٨٤٩)، ومن ثم فهو يفسِّر (٨٤,٩%) من التَّباين الكلي في المُتغيِّر الكامن، وبلغ مُعامل صدق أو تشبُّع العامل الثالث (الوعي المُتسامي) (٠,٥٩٩)، ومن ثم فهو يفسِّر (٥٩,٩%) من التَّباين الكلي في المُتغيِّر الكامن، وبلغ مُعامل صدق أو تشبُّع العامل الرابع (زيادةُ حالة الوعي) (٠,٧١١)، ومن ثم فهو يفسِّر (٧١,١%) من التَّباين الكلي في المُتغيِّر الكامن.

وممَّا سبقَ يتأكَّدُ تطابقُ نتائج التَّحليل العَاملي التَّوكيدي مع التَّصوُّر الذي بُنِيَتْ عليه النُّسخةُ المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي، ممَّا يشيرُ إلى صدقِها.

وبشكلٍ عام، تشيرُ النَّتائجُ السَّابقة إلى أنَّ النُّسخة المُختصرة من قائمة التَّقرير الذَّاتي للذَّكاء الرُّوحي تَتَمتَّعُ بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتِّساق الدَّاخلي، والصِّدق العَاملي، والثَّبات، وذلك على عَيِّنة البحث الحالي.

(٢) مِقياسُ الهَناءِ الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمينَ: (إعدادُ البَاحثينَ)

نظرًا لأنَّ مفهومَ الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين مفهومٌ حديثٌ نسبيًا في الدِّراسات العربيَّة والأجنبيَّة، فقد تَمَّ إعدادُ المقياس الحالي بهدف توفير أداة سيكومترية مُستمَدَّة من البيئة العربيَّة وخاصة البيئة السُّعودية لتناسبَ أهدافَ الدِّراسة الحالية، وتُراعِي طبيعةَ أفراد العَيِّنة، وخصائصهم السَّيكولوجيَّة.

أ - مُبَرِّرَاتُ إعدادِ مقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين:

١- ندرةُ وجود أدوات تقيسُ الهَناءَ الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين بشكل عام في البيئتين العربيَّة والأجنبية عامةً، والبيئة السُّعودية خاصةً.

٢- اختلافُ وجهات النَّظر حول مفهوم الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين في الدِّراسات الأجنبية؛ من حيثُ إنَّه يشيرُ إلى الوجدان السَّلبي، أو الوجدان الإيجابي، أو كليهما معًا.

ب - خُطواتُ إعدادِ المِقياسِ:

وتمَّ اشتقاقُ أبعاد المقياس وفقراته من خلال المصادر التالية:

(١) الاطِّلاعُ على التُّراث النَّظري والبحوث والدِّراسات السَّابقة –ما أمكن التَّوصُّل إليه– وثيقة الصِّلة بالهَناء الذَّاتي ومكوناتِه بشكلٍ عام، والمَهنِيّ وللمُعلِّمين بشكل خاص.

(٢) الاطِّلاعُ على العديدِ من المَقاييس التي وَردَت في الدِّراسات الأجنبيَّة والعربيَّة لقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، ومنها: استبيانُ الهَناء الذَّاتي المُرتبط بالعمل work-related well-being questionnaire (إعداد: Kun, Balogh & Krasz, 2017)، ومقياس الهَناء الذَّاتي في العمل well-being at work scale (إعداد: Demo & Paschoal, 2016)، ومقياس سعادة الموظف داخل المُنظَّمات Employee well-being in organizations (إعداد: Zheng, Zhu, Zhao & Zheng, 2015)، واستبيان الهَناء الذَّاتي للمُعلِّم Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire (إعداد: Renshaw, Long & Cook, 2015).

(٣) إعدادُ صورة أوليَّة للمقياس: في ضَوء ما سبق تمَّ إعدادُ صورة أولية للمقياس تكوَّنت من (١٦) فقرةً لقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين، ثم عُرِضَتْ هذه الفقراتُ المقياس على عددٍ (٥) من المُحكِّمين المُتخصِّصين في علم النَّفس والصِّحة

النَّفسية؛ وذلك لإبداء آرائِهم حول مَدى مُلاءَمَةِ المِقياس للاستخدام في الدِّراسة الحاليَّة، وقد وافقَ السَّادةُ المُحكِّمون على جميع فَقَرات المقياس، وقد بلغت تراوحت نسبة موافقتهم ما بين (٨٠–١٠٠)%، كما تمَّ تحديدُ بدائل الاستجابة عن فقرات المقياس وَفقًا لمقياس ليكرت الخماسي؛ وَتُقَدَّرُ البدائلُ بـ (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التَّرتيب، وجميع فقرات المقياس مُصَاغَةٌ بشكلٍ إيجابي. وَتمَّ تطبيقُ المِقياس في صورته التَّجريبيَة على عَيِّنة الدِّراسة الأوليَّة من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجاتِ التَّربويَّة الخاصَّة في المرحلتينِ الابتدائية والمتوسطة؛ للتَّحقُّق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وذلك عن طريق إرسال نسخة إلكترونية من المقياس (باستخدام Google Forms) بصورته الأوليَّة من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة في المرحلتينِ الابتدائيَّة والمُتوسطة على مجموعات المُعلِّمين المختلفة في مدارس الدَّمج. وبعد تصحيحِ استجابات المُعلِّمين، تمَّ التَّأكُّدُ من الخصائص السَّيكومترية للمقياسِ من صدق وثبات على النحو التالي:

(أ) الاتِّساقُ الدَّاخلي للمقياسِ:

تمَّ حسابُ الاتِّساق الدَّاخلي للمقياس باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون بين درجات كلِّ فقرة والدَّرجة الكلية للمقياس، وذلك لحذف درجات الفَقرات غير الدالة إحصائيًّا قَبْلَ إجراء التَّحليل العَاملي، ويُوضِّح جدول (٦) نتائج ذلك.

جدول (٦)

مُعاملاتُ الارتباط بين كل فقرة والدَّرجة الكليَّة لمقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (ن=٧٥)

م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	**٠,٧٤٧	٢	**٠,٧٤٢	٣	**٠,٨٤٩	٤	**٠,٦٣٦
٥	**٠,٧٧٦	٦	**٠,٧٤١	٧	**٠,٨٥٢	٨	**٠,٧٠١
٩	**٠,٧٨٧	١٠	**٠,٧٩٣	١١	**٠,٨٤٣	١٢	**٠,٧٤١
١٣	**٠,٦٤٧	١٤	**٠,٧٩٦	١٥	**٠,٧٧٢	١٦	**٠,٨٠٦

حيث: "م" تُشِير إلى رقم الفقرة، و"ر" تُشِير إلى مُعامل الارتباط، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضِحُ من جدول (٦) أنَّ جميع مُعاملات الارتباط بين درجة كلِّ فقرة والدَّرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٦٣٦–٠,٨٥٢)، مما يُشير إلى اتِّساق صياغة الفَقرات مع الهدف العام من المقياس.

(ب) البناءُ العَاملي للمِقياسِ:

تمَّ إجراءُ التحليل العَاملي الاستكشافي لاستجابات العَيِّنة الأولية، وذلك بطريقة المكوِّنات الأساسية Principal Components، وتمَّ تدويرُ العوامل المُستخرَجة تدويرًا مُتعامدًا بطريقة "الفاريمكس Varimax" وَعُدَّ التَّشبُّعُ المقبول للبند هو (٠,٣) على الأقل، وبناءً على المحكَّات السَّابقة أسفرَت النَّتائج عن تشبُّع جميع الفقرات على أربعة عَواملَ، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصَّحيح، وفسّرت (٨٢,٨٤٠%) من التبايُن الكلي، ويُوضِّح جدول (٧) مَصفوفة العوامل الدالة إحصائيًّا وتشبُّعاتها، والجذور الكامنة والنسبة المئوية للتبايُن الكلي.

جدول (٧)

تشبُّعاتُ فَقرات مقياس الهَناء الذَّاتي المَهنيّ وجذوره الكامنة ونسب التَّبايُن للعوامل المُستخلَصة

الفقراتُ	العاملُ الاول	العاملُ الثاني	العاملُ الثالث	العاملُ الرابع	الشيوع
١	٠,٨١٣				٠,٩٠٤
٢	٠,٨٤١				٠,٩٤٠
٣	٠,٧٩٥				٠,٨٢٥
٤	٠,٨٣٢				٠,٧٣٢
٥		٠,٦٠٤			٠,٧٢٧
٦		٠,٦٧٥			٠,٧٥٩
٧		٠,٧٨٣			٠,٨٥١
٨		٠,٥٩٦			٠,٧٥٢
٩			٠,٧٣٢		٠,٧٥٦
١٠			٠,٦٨٠		٠,٧٦٠
١١			٠,٧٥١		٠,٧٨١
١٢			٠,٧٠٤		٠,٧٣١
١٣				٠,٦٠٩	٠,٧٩٢
١٤				٠,٨٣٦	٠,٦٦٩
١٥				٠,٨٦٤	٠,٧٨٨
١٦				٠,٧١٦	٠,٥٢٦
الجذر	٣,٧٩٣	٣,١٨١	٢,٨٥٨	٢,٧٣٧	التباين الكلي
نسبة	%٢٣,٣٨١	%٢١,٣٨٢	%١٩,٨٢٠	%١٨,٢٥٧	%٨٢,٨٤٠

يتَّضحُ من النَّتائج الواردة في جدول (٧) أنَّ التَّحليل العَاملي الاستكشافي للمقياس أسفرَ عن أربعة عواملَ يمكنُ تفسيرُها كما يلي:

– العاملُ الأول: تَشَبَّعَ على هذا العامل (٤) فقراتٍ، تراوحت تشبُّعاتها ما بين (٠,٧٩٥– ٠,٨٤١)، وبلغت نسبةُ التبايُنِ (٢٣,٣٨١%) من التبايُن الكلي، بجذر كامن (٣,٧٩٣)، وتدور فقرات هذا العامل حول شعور المُعلِّم بالارتياح والسَّعادة بشكل عام

تجاه عمله، نتيجة لإشباع احتياجاته ورغباته في العمل؛ لذا اقترحَ الباحثونَ تسمية هذا العامل بـ "الرِّضا المَهنِيّ".

- العامل الثاني: تَشبَّعَ على هذا العامل (٤) فقراتٍ، تراوحَت تَشبُّعاتها ما بين (٠,٥٩٦– ٠,٧٨٣)، وبلغت نسبة التَّبايُن (٢١,٣٨٢%) من التباين الكلي، بجذر كامنٍ (٣,١٨١)، وتدور فقرات هذا العامل حول شعور المُعلِّم بمُناخٍ من الودّ والحبِّ يسود العلاقة بينه وبين المحيطين به في مجال مهنته؛ من زملاء، ومشرفين، وإداريين، وطلاب، وأولياء أمور؛، لذا اقترحَ الباحثونَ تسميةَ هذا العامل بـ "التَّرابط المَهنِيّ".
- العامل الثالث: تَشبَّعَ على هذا العامل (٤) فقراتٍ، تراوحت تشبُّعاتها ما بين (٠,٦٨٠– ٠,٧٥١)، وبلغت نسبة التبايُن (١٩,٨٢٠%) من التبايُن الكلي، بجذرٍ كامن (٢,٨٥٨)، وتدور فقرات هذا العامل حول شعور المُعلِّم بالفضل والشكر والعرفان بالجميل لمهنة التَّعليم التي أتاحت له الفرصة للعمل في هذا المجال، لذا اقترح الباحثونَ تسمية هذا العامل بـ "الامتنان المَهنِيّ".
- العامل الرابع: تَشبَّعَ على هذا العامل (٤) فقراتٍ، تراوحَت تشبُّعاتها ما بين (٠,٦٠٩– ٠,٨٦٤)، وبلغت نسبة التَّبايُن (١٨,٢٥٧%) من التباين الكلي، بجذرٍ كامن (٢,٧٣٧)، وتدور فقرات هذا العامل حول شعور المُعلِّم بثقته في قدرته على إنجاز المهام المُناطةِ به في مجال مهنة التَّعليم على أكمل وجه ممكنٍ، بشكل يُسهم في تطويرها وتحسينِها؛ لذا اقترحَ الباحثون تسمية هذا العامل بـ "الفاعليَّة المَهنِيَّة".

(ج) ثباتُ مِقياسِ الهَناءِ الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمينَ:

لقد تمَّ استخدامُ طريقتَي ألفا كرونباخ والتَّجزئة النِّصفيَّةِ للتَّحقُّقِ من ثَبات مِقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين وقد تَمَتَّعَتْ أبعادُه بدرجةٍ مناسبةٍ من الثَّبات، ويُوضِّح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨)
مُعاملات ثبات مقياسِ الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين بطريقتَي ألفا كرونباخ والتَّجزئة النِّصفيَّة

الأبعادُ	مُعاملُ ألفا كرونباخ	التَّجزئةُ النِّصفيَّة طريقة جتمان
الرِّضا المَهنِيّ	٠,٨٤٦	٠,٨٩٥
الترابط المَهنِيّ	٠,٧٦٠	٠,٨١٧
الامتنان المَهنِيّ	٠,٧١٢	٠,٧٧٧
الفاعلية المَهنِيَّة	٠,٦٥٢	٠,٧٠٥
المقياس ككل	٠,٩٢٧	٠,٨٩٤

تشير النَّتائج الواردة في جدول (٨) إلى أنَّ جميعَ مُعاملات ألفا كرونباخ سواء للأبعاد الفرعيَّة أو لمقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين ككلٍّ تراوحت ما بين (٠,٦٥٢–٠,٩٢٧)، كما تراوحت مُعاملاتُ الثَّبات بطريقة جتمان ما بين (٠,٧٠٥–٠,٨٩٤)، وجميعُها مُعاملات ثبات مقبولة؛ ممَّا يعني ثبات مقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين.

(د) الصِّدقُ العَاملي لِلمقياسِ:

- تمَّ حسابُ الصِّدق العَاملي التَّوكيدي من الدَّرجة الأولى لفَقرات المقياس باستخدام برنامج LISREL 8.54 ؛ بهدف التحقُّق من تشبُّع (صدق) فقراته على أربعة عوامل هي: الرِّضا المَهنِيّ، والتَّرابط المَهنِيّ، والامتنان المَهنِيّ، والفاعليَّة المَهنِيَّة، بطريقة الاحتمال الأقصى، التي أسفرَت عن تشبُّع جميع فقرات المقياس على العوامل الأربع الكامنة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ممَّا يدلُّ على صدق جميع فقراته، ويُوضِّح جدول (٩) نتائج ذلك.
- تمَّ حسابُ الصِّدق العَاملي التَّوكيدي من الدَّرجة الثانية لأبعاد مقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين؛ بهدف التَّحقُّق من صدق العوامل فيها، بطريقة الاحتمال الأقصى، التي أسفرَت عن تشبّع العوامل الأربع على عامل عام واحد، وكانت قيمة كا^{2} تساوي [٢,٨٤٧] بدرجات حرية [٢]، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا، وذلك يُؤكِّدُ وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النَّموذج المُقترح؛ وهو أربعة عوامل فرعيَّة. ويُوضِّح جدول (٨) وشكل (٢) ملخصًا لنتائج التَّحليل العَاملي لأربعة مُتغيِّرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد).

ويتَّضحُ من جدول (٩)، وشكل (٢) أنَّ المُتغيِّرات الأربعة المشاهدة تشبَّعت بالعامل الكامن؛ حيث بلغَ مُعامل صدق أو تَشبُّع العامل الأول (الرِّضا المَهنِيّ) (٠,٩٦٧)، ومن ثم فهو يفسِّر (٩٦,٧%) من التَّبايُن الكلي في المُتغيِّر الكامن (الهَناء المَهنِيّ للمُعلِّمين)، وبلغ مُعامل صدق أو تشبُّع العامل الثاني (التَّرابط المَهنِيّ) (٠,٩٤٠)، ومن ثم فهو يفسِّر (٩٤%) من التباين الكلي في المُتغيِّر الكامن، وبلغ مُعامل صدق أو تشبُّع العامل الثالث (الامتنان المَهنِيّ) (٠,٧٩٥)، ومن ثم فهو يفسِّر (٧٩,٥%) من التباين الكلي في المُتغيِّر الكامن، وبلغ مُعامل صدق أو تشبُّع العامل الرابع (الفاعلية المَهنِيَّة) (٠,٨٢٠)، ومن ثم فهو يفسر (٨٢%) من التباين الكلي في المُتغيِّر الكامن.

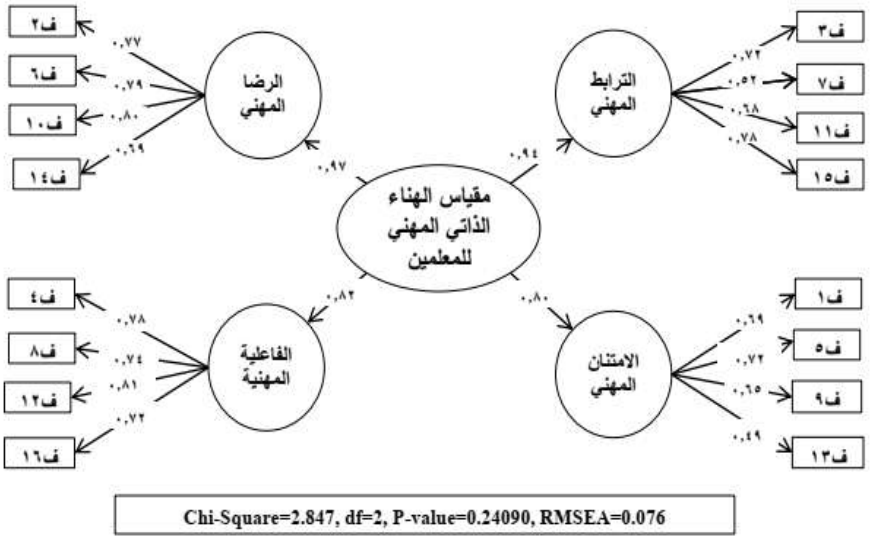
جدول (٩)

تشبُّعاتُ فقرات مِقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين بالعوامل الأربع الكامنة من الدَّرجتين الأولى والثانية

البُعدُ	الفقرةُ	التَّشبُّعُ بالعامل الكامن الواحد	الخطأُ المعياري لتقدير التشبع	قيمه "ت" ودلالتها الإحصائية	مُعاملُ الثَّبات R^2
الرِّضا المَهنِيّ	١	٠,٧٧٥	٠,١٠٥	**٧,٣٧٩	٠,٦٠٠
	٥	٠,٧٩٣	٠,١٠٤	**٧,٦٢٢	٠,٦٣٠
	٩	٠,٨٠٣	٠,١٠٤	**٧,٧٥١	٠,٦٤٥
	١٣	٠,٦٨٥	٠,١٠٩	**٦,٢٦٥	٠,٤٦٩
البعد ككل		٠,٩٦٧	٠,٠٨٦	**١١,٢٥٢	٠,٩٣٥
التَّرابط المَهنِيّ	٢	٠,٧١٨	٠,١١٥	**٦,٢٤٤	٠,٥١٥
	٦	٠,٥٢٢	٠,١٢١	**٤,٣٠٢	٠,٢٧٢
	١٠	٠,٦٨٢	٠,١١٦	**٥,٨٨٥	٠,٤٦٥
	١٤	٠,٧٨٣	٠,١١٤	**٦,٨٨٩	٠,٦١٤
البعد ككل		٠,٩٤٠	٠,٠٨٨	**١٠,٧٠٢	٠,٨٨٤
الامتنان المَهنِيّ	٣	٠,٦٨٥	٠,١٢٢	**٥,٥٩٧	٠,٤٧٠
	٧	٠,٧٢٢	٠,١٢٢	**٥,٩٠١	٠,٥٢١
	١١	٠,٦٤٦	٠,١٢٣	**٥,٢٦٤	٠,٤١٧
	١٥	٠,٤٩١	٠,١٢٧	**٣,٨٧٨	٠,٢٤١
البعد ككل		٠.٧٩٥	٠,٠٩٧	**٨,١٧٣	٠,٦٣٢
الفاعليّة المَهنِيَّة	٤	٠,٧٨٣	٠,١١٤	**٦,٨٨٩	٠,٦١٤
	٨	٠,٧٣٦	٠,١١٤	**٦,٤٨٠	٠,٥٤٢
	١٢	٠,٨١٠	٠,١١٣	**٧,١٧٥	٠,٦٥٦
	١٦	٠,٧١٨	٠,١١٤	**٦,٣١٤	٠,٥١٦
البعد ككل		٠,٨٢٠	٠,٠٩٦	**٨,٥٥١	٠,٦٧٢

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، حيث: قيمة "ت" الجدولية (٢,٥٩) > قيمة "ت" المحسوبة > قيمة "ت" الجدولية (١,٩٦).

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث قيم "ت" المحسوبة ≥ قيمة "ت" الجدولية (٢,٥٩).



شكل (٢): المسار التَّخطيطي لنموذج التَّحليل العَاملي التوكيدي من الدرجتين الأولى والثانية لمقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين؛ حيث "ف" = الفقرة

وممَّا سبقَ يتأكَّدُ تطابقُ نتائج التَّحليل العَاملي التَّوكيدي مع التَّصوُّر الذي بُنِي عليه مِقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين، ممَّا يشيرُ إلى صدقه.

وبشكلٍ عام، تشيرُ النَّتائج السَّابقة إلى أنَّ مِقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين تمتّع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتِّساق الدَّاخلي، والصِّدق العَاملي، والثَّبات، وذلك على عَيِّنة الدِّراسة الحاليَّة.

(٤) الصُّورةُ النِّهائيَّةُ للمقياس:

تكوَّنَ المقياسُ في صورته النِّهائيَّة من (١٦) فقرةً، مُوزعة على أربعة أبعاد، هي: (١) الرِّضا المَهنِيّ، والتَّرابط المَهنِيّ، والامتنان المَهنِيّ، والفاعلية المَهنِيَّة، وقد تضمَّن كل بُعدٍ (٤) فقراتٍ. وتتمُّ الاستجابةُ عن فقرات المقياس وَفقًا لمقياس ليكرت الخماسي؛ وتُقدر البدائل بـ (موافقٌ بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير مُوافق بشدة)، بالدَّرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التَّرتيب، وبهذا تتراوح الدَّرجة الكليَّة للمقياس ما بين (١٦–٨٠) درجةً، وتشير الدَّرجة المُرتفعةُ إلى تَمَتُّعِ المُعلِّم بقدر عال من الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، والعكس صحيح.

نتائج الدِّراسة:

نتائج الفرض الأول:

نصَّ هذا الفرضُ على أنَّه: "توجدُ علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عَيِّنة الدِّراسة من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة في الذَّكاء الرُّوحي ودرجاتهم في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ". ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب مُعاملات الارتباط بين درجات أفراد عَيِّنة الدِّراسة على النُّسخة المُختصرة من قائمة الذَّكاء الرُّوحي ودرجاتهم على مقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ. ويُوضِّح جدول (١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠)
مُعاملاتُ الارتباط بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى عَيِّنة الدِّراسة (ن=٢١٠)

المُتغيِّراتُ		الذكاءُ الرُّوحي				
		التَّفكيرُ الوجودي النَّقدي	إنتاجُ المعنى الشَّخصي	الوَعْي المُتسامي	زيادةُ حالة الوعي	الدَّرجة الكليَّة
الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ	الرِّضا المَهنِيّ	**٠,٤٦٤	**٠,٣٠٢	**٠,٢٨٥	**٠,٢٢٠	**٠,٤١٤
	الترابط المَهنِيّ	**٠,٤١٤	**٠,٣٧٨	**٠,٣٨٥	**٠,١٩٢	**٠,٣٥١
	الامتنان المَهنِيّ	**٠,٥٠٦	**٠,٤٥٠	**٠,٣٨٩	**٠,٢٢٦	**٠,٤٠٠
	الفاعلية المَهنِيَّة	**٠,٤٣٥	**٠,٣٩٠	**٠,٣٨١	**٠,٢٣٥	**٠,٤١٩
	الدَّرجة الكلية	**٠,٥٠٦	**٠,٤١٩	**٠,٤٠٥	**٠,١٩٩	**٠,٤٣٩

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضح من النَّتائج الواردة في جدول (١٠) أنَّ جميع مُعاملات الارتباط بين الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكليَّة، والأبعاد الفرعيَّة) والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الدَّرجة الكلية، والأبعاد الفرعيَّة) لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة موجبة ودالة إحصائيًّا، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

نتائجُ الفرضِ الثاني:

نصَّ هذا الفرضُ على أنَّه: "توجدُ فُروقٌ دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا لمتغيّرات: النَّوع (ذكور/ إناث)، والتَّخصُّص (إعاقة عقليَّة/ اضطراب طيف الذَّاتوية/ صُعوبات تعلُّم)، وسنوات الخِبرة (أقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥

إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ). وللتَّحقُّقِ من صحة هذا الفرض قام الباحثون بما يلي:

أ –حسابُ الفُرُوق في الذَّكاء الرُّوحي لأفراد العَيِّنة وَفقًا للنَّوع (ذكور/ إناث) باستخدام اختبار "ت" للعيِّنات المُستقلة، ويُوضِّح جدول (١١) نتائج ذلك.

جدول (١١)

اختبارُ "ت" ومُستوى دلالتها للفروق بين متوسطيّ درجات الذُّكور والإناث في الذَّكاء الرُّوحي

المُتغيِّرُ	الذكورُ (ن=١٠٥)		الإناثُ (ن=١٠٥)		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التَّفكيرُ الوجودي النقدي	١٦,٦٦	٥,٨٠	١٦,٣٣	٥,١٨	٠,٤٧٢	غير دال
إنتاجُ المعنى الشَّخصي	١٥,٣١	٤,٠٨	١٥,٤١	٣,٦٩	٠,١٧٩-	غير دال
الوعي المُتسامي	١٦,٢٢	٣,٦٨	١٥,٣٧	٣,٤٣	١,٧٢٦	غير دال
زيادة حالة الوعي	١٣,٢٦	٧,٢١	١٤,٣٠	٦,٣٦	١,١١٧-	غير دال
الذكاءُ الرُّوحي	٦١,٤٥	١٠,٤٦	٦١,٠٣	١١,٠١	٠,٢٨٣	غير دال

يتَّضحُ من جدول (١١) أنَّ قِيمَ اختبار "ت" للفروق بين متوسطيّ درجات الذكور والإناث في قائمة الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكليَّة وأبعاده الفرعيَّة) غير دالة إحصائيًّا، مما يشير إلى عدم وجود فُروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي وَفقًا لمتغيَّر النَّوع.

ب– حسابُ الفُرُوق في الذَّكاء الرُّوحي لأفراد العَيِّنةِ وَفقًا للتَّخصُّص (إعاقة عقليَّة/ اضطراب طيف الذَّاتوية/ صُعوبات التَّعلُّم) باستخدام تحليل التَّبايُن الأحادي، ويُوضِّح جدول (١٢) نتائج ذلك.

جدول (١٢)
نتائجُ تحليل التَّبايُنِ الأُحادي للفُروق في الذَّكاء الرُّوحي وَفقًا للتَّخصُّص

المُتغيِّرُ	مصدرُ التَّبايُنِ	مجموعُ المُربعات	درجاتُ الحرية	متوسِّطُ المربعات	قيمةُ (ف)	مستوى الدلالة
التَّفكير الوجودي النقدي	بين	٤٢,٠٠٦	٢	٢١,٠٠٣	٠,٦٩٦	غير دالة
	داخل	٦٢٤٨,٤٨٩	٢٠٧	٣٠,١٨٦		
	المجموع	٦٢٩٠,٤٩٥	٢٠٩			
إنتاج المعنى الشَّخصي	بين	٨,٨٧٣	٢	٤,٤٣٧	٠,٢٩٧	غير دالة
	داخل	٣٠٨٧,٦٢٢	٢٠٧	١٤,٩١٦		
	المجموع	٣٠٩٦,٤٩٥	٢٠٩			
الوعي المتسامي	بين	٢٤,٩٥٢	٢	١٢,٤٧٦	٠,٩٧٦	غير دالة
	داخل	٢٦٤٧,٢٤٣	٢٠٧	١٢,٧٨٩		
	المجموع	٢٦٧٢,١٩٥	٢٠٩			
زيادة حالة الوعي	بين	١٦٢,٦٢٤	٢	٨١,٣١٢	١,٧٧٢	غير دالة
	داخل	٩٤٩٩,٣٠٠	٢٠٧	٤٥,٨٩٠		
	المجموع	٩٦٦١,٩٢٤	٢٠٩			
الدَّرجة الكلية	بين	١١٢,١١٥	٢	٥٦,٠٥٧	٠,٤٨٦	غير دالة
	داخل	٢٣٨٦٣,٩٨	٢٠٧	١١٥,٢٨٥		
	المجموع	٢٣٩٧٦,٠٩	٢٠٩			

يتَّضح من جدول (١٢) أنَّ جميع قيم (ف) الدالة على تباين الذَّكاء الرُّوحي غير دالة إحصائيًّا، وهذا يشير إلى عدم وجود فُروق في الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكليَّة وأبعاده الفرعيَّة) وَفقًا للتَّخصُّص.

ج –حسابُ الفُرُوق في الذَّكاء الرُّوحي لأفراد العَيِّنة وَفقًا لسنوات الخِبرة (أقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ) باستخدام تحليل التَّبايُن الأحادي، ويُوضِّح جدول (١٣) نتائج ذلك.

جدول (١٣)
نتائجُ تحليل التَّبايُنِ الأُحادي للفُروق في الذَّكاء الرُّوحي وَفقًا لسنواتِ الخِبرةِ

المُتغيِّرُ	مصدرُ التَّبايُنِ	مجموعُ المُربعات	درجاتُ الحرية	متوسِّطُ المربعات	قِيمةُ (ف)	مستوى الدلالة
التَّفكير الوجودي النقدي	بين	١٣٧٨,٦٥	٢	٦٨٩,٣٣٠	٢٩,٠٥٠	٠,٠٠١
	داخل	٤٩١١,٨٣	٢٠٧	٢٣,٧٢٩		
	المجموع	٦٢٩٠,٤٩	٢٠٩			
إنتاج المعنى الشَّخصي	بين	٤٢٣,٨٧٢	٢	٢١١,٩٣٦	١٦,٤١٥	٠,٠٠١
	داخل	٢٦٧٢,٦٢	٢٠٧	١٢,٩١١		
	المجموع	٣٠٩٦,٤٩	٢٠٩			
الوعي المتسامي	بين	٧٢٦,٦٥٩	٢	٣٦٣,٣٣٠	٣٨,٦٥٧	٠,٠٠١
	داخل	١٩٤٥,٥٣	٢٠٧	٩,٣٩٩		
	المجموع	٢٦٧٢,١٩	٢٠٩			
زيادة حالة الوعي	بين	٥٦٨,٨٤٠	٢	٢٨٤,٤٢٠	٦,٤٧٥	٠,٠١
	داخل	٩٠٩٣,٠٨	٢٠٧	٤٣,٩٢٨		
	المجموع	٩٦٦١,٩٢	٢٠٩			
الدَّرجة الكلية	بين	١١٥٦٢,٩	٢	٥٧٨١,٤٨٦	٩٦,٤١١	٠,٠٠١
	داخل	١٢٤١٣,١	٢٠٧	٥٩,٩٦٧		
	المجموع	٢٣٩٧٦,٠	٢٠٩			

يتَّضح من جدول (١٣) أنَّ قِيم (ف) الدالة على تَبايُنِ الذَّكاء الرُّوحي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاثة في الدَّرجة الكلية لقائمة الذَّكاء الرُّوحي وأبعادها الفرعيَّة، مما يُحتِّمُ إجراءُ اختبار إحصائي آخرٍ. وقد تمَّ استخدامُ اختبار Scheffe للمُقارنات البَعديَّةِ، ويُوضِّح جدول (١٤) نتائج ذلك.

جدول (١٤)

دلالةُ الفُرُوق في الذَّكاء الرُّوحي بين متوسِّط المجموعات الثلاثة باستخدام اختبار Scheffe

المُتغيِّراتُ	مجموعات المقارنة	متوسط	فروق المتوسطات ودلالة		
			(١)	(٢)	(٣)
التَّفكيرُ الوجودي النقدي	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠,٨٠٨٥	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠	١٧,٠١٨٥	*٣,٧٩٠	-	-
	أقل من ٥ سنوات	١٤,٣٧٦١	*٦,٤٣٢	*٢,٦٤٢	-
إنتاج المعنى الشَّخصي	أكثر من ١٠ سنوات	١٧,٦٨٠٩	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠	١٥,٧٩٦٣	*١,٨٨٥	-	-
	أقل من ٥ سنوات	١٤,١٤٦٨	*٣,٥٣٤	*١,٦٥٠	-
الوعي المتسامي	أكثر من ١٠ سنوات	١٨,٧٨٧٢	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠	١٦,٤٤٤٤	*٢,٣٤٣	-	-
	أقل من ٥ سنوات	١٤,١٨٣٥	*٤,٦٠٤	*٢,٢٦١	-
زيادة حالة الوعي	أكثر من ١٠ سنوات	١٦,٨٢٩٨	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠	١٢,٦٢٩٦	*٤,٢٠٠	-	-
	أقل من ٥ سنوات	١٣,٠٣٦٧	*٣,٧٩٣	٠,٤٠٧	-
الدَّرجة الكلية	أكثر من ١٠ سنوات	٧٤,١٠٦٤	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠	٦١,٨٨٨٩	*١٢,٢١٧	-	-
	أقل من ٥ سنوات	٥٥,٣٦٧٠	*١٨,٧٣٩	*٦,٥٢٢	-

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥).**

تشيرُ النَّتائج الواردة في جدول (١٤) إلى ما يلي:

- **وجودُ فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكليَّة وأبعاده الفرعيَّة) بين متوسطيّ درجات المُعلِّمين ذوي الخِبرة "أكثر من ١٠ سنواتٍ"، والمُعلِّمين ذوي الخِبرة "ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات" لصالح ذوي الخِبرة " أكثر من ١٠ سنواتٍ".**
- **وجودُ فُروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكلية وأبعاده الفرعيَّة) بين متوسطيّ درجات المُعلِّمين ذوي الخِبرة "أكثر من ١٠ سنواتٍ"، والمُعلِّمين ذوي الخِبرة " أقل من ٥ سنواتٍ" لصالح ذوي الخِبرة " أكثر من ١٠ سنواتٍ".**
- **وجودُ فُروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكليَّة والأبعاد الفرعيَّة: التَّفكير الوجودي النقدي، وإنتاج المعنى الشَّخصي، والوعي المُتسامي) بين متوسطيّ درجات المُعلِّمين ذوي الخِبرة "ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ"،**

والمُعلِّمين ذوي الخِبرة "أقل من ٥ سنواتٍ" لصالح ذوي الخِبرة " ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ"، ما عدا البُعد "زيادةُ حالة الوعي" لم تكنِ الفُرُوقُ دالةً إحصائيًّا.

نتائجُ الفَرضِ الثَّالث:

نصَّ هذا الفرضُ على أنَّه: " توجدُ فُروقٌ دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا لِمتغيِّرات: النَّوع (ذكور/ إناث)، التَّخصُّص (إعاقة عقليَّة/ اضطراب طيف الذَّاتوية/ صُعوبات تَعلُّمٍ)، وسنوات الخِبرة (أقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ). وللتَّحقُّق من صحة هذا الفرض قام الباحثون بما يلي:

أ - حسابُ الفُرُوق في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لأفراد العَيِّنة وَفقًا للنوع (ذكور/ إناث) باستخدام اختبار "ت" للعيِّنات المُستقلَّة، ويُوضِّح جدول (١٥) نتائج ذلك.

جدول (١٥)
اختبارُ "ت" ومستوى دلالتها للفروق بين متوسطيّ درجات الذُّكور والإناث في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ

المُتغيِّرُ	الذكورُ (ن=١٠٥)		الإناثُ (ن=١٠٥)		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الرِّضا المَهنِيّ	١٦,١٣	٢,٧٦	١٧,٩٤	٢,٣٠	٥,١٦٢-	٠,٠٠١
التَّرابطُ	١٦,٦٩	٢,٦٩	١٨,١٣	٢,٤٠	٤,١١٦-	٠,٠٠١
الامتنانُ	١٦,٤٧	٢,٩٤	١٨,٢١	٢,٨٨	٤,٣٣٩-	٠,٠٠١
الفاعليةُ	١٦,٨٠	٢,٤١	١٨,٠٢	٢,٤٦	٣,٦٢٨-	٠,٠٠١
الذكاءُ	٦٦,٠٩	٩,٤٩	٧٢,٣٠	٨,٨٤	٤,٩١٣-	٠,٠٠١

يتَّضح من جدول (١٥) أنَّ جميعَ قيم اختبار "ت" للفُروق بين متوسطيّ درجات الذكور والإناث في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح الإناث، مما يشير إلى وجودِ فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ وَفقًا لمتغيِّر النَّوع لصالح الإناث.

ب -حسابُ الفُرُوق في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لأفراد العَيِّنة وَفقًا للتَّخصُّص (إعاقة عقليَّة/ اضطراب طيف الذَّاتوية/ صُعوبات التَّعلُّم) باستخدامِ تَحليل التَّبايُن الأُحادي، ويُوضِّح جدول (١٦) نتائج ذلك.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول (١٦)
نتائجُ تحليل التَّبايُن الأُحادي للفروق في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ وَفقًا التَّخصُّص (إعاقة عقليَّة/ اضطراب طَيف الذَّاتوية/ صُعوبات التَّعلُّم)

المُتغيِّرُ	مصدرُ التَّبايُن	مجموعُ المُربعات	درجاتُ الحرية	متوسطُ المربعات	قيمةُ (ف)	مستوى الدلالة
الرِّضا المَهنِيّ	بين	١٧٤,٤١٠	٢	٨٧,٢٠٥	١٣,٤٧٨	٠,٠٠١
	داخل	١٣٣٩,٢٨٦	٢٠٧	٦,٤٧٠		
	المجموع	١٥١٣,٦٩٥	٢٠٩			
الترابط المَهنِيّ	بين	١٤٢,٩٨١	٢	٧١,٤٩٠	١١,٢٣٠	٠,٠٠١
	داخل	١٣١٧,٨٠٠	٢٠٧	٦,٣٦٦		
	المجموع	١٤٦٠,٧٨١	٢٠٩			
الامتنان المَهنِيّ	بين	٢٦٩,٧٨١	٢	١٣٤,٨٩٠	١٦,٩١٠	٠,٠٠١
	داخل	١٦٥١,٢١٤	٢٠٧	٧,٩٧٧		
	المجموع	١٩٢٠,٩٩٥	٢٠٩			
الفاعلية المَهنِيَّة	بين	١٥٩,٣٢٤	٢	٧٩,٦٦٢	١٤,٣٢١	٠,٠٠١
	داخل	١١٥١,٤٥٧	٢٠٧	٥,٥٦٣		
	المجموع	١٣١٠,٧٨١	٢٠٩			
الدَّرجة الكلية	بين	٢٨٩٧,٦٣٨	٢	١٤٤٨,٨١	١٨,٠٣٥	٠,٠٠١
	داخل	١٦٦٢٩,٣٥٧	٢٠٧	٨٠,٣٣٥		
	المجموع	١٩٥٢٦,٩٩٥	٢٠٩			

يتَّضح من جدول (١٦) أنَّ قِيمَ (ف) الدالة على تَبايُنِ المُتغيِّر المُستقل دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى وجود فُروق بين المَجموعات الثلاثة في الدَّرجة الكليَّة في مِقياسِ الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ وأبعاده الفرعيَّة، مما يُحَتِّمُ إجراءُ اختبار إحصائي آخرٍ. وقد تمَّ استخدامُ اختبار Scheffe للمُقارنات البَعديَّةِ، ويُوضِّح جدول (١٧) نتائج ذلك.

جدول (١٧)

دلالةُ الفُرُوق في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ بين مُتوسط المجموعات الثلاثة باستخدام اختبار Scheffe

المُتغيِّراتُ	مجموعاتُ المقارنة	متوسطُ	فروق المتوسطات ودلالة		
			(١)	(٢)	(٣)
الرِّضا المَهنِيّ	اضطراب طيف الذاتوية (١)	١٥,٨١٤٣	-	-	-
	عقلي (٢)	١٦,٣٠٠٠	٠,٧٠٠	-	-
	صعوبات التَّعلُّم (٣)	١٨,٠٠٠٠	*٢,١٨٦	*١,٤٨٦	-
الترابط المَهنِيّ	اضطراب طيف الذاتوية (١)	١٦,٢٤٢٩	-	-	-
	عقلي (٢)	١٧,٠١٤٣	٠,٠٤٣	-	-
	صعوبات التَّعلُّم (٣)	١٨,٩٧١٤	*١,٧٢٩	*١,٧٧١	-
الامتنان المَهنِيّ	اضطراب طيف الذاتوية (١)	١٥,٧٤٢٩	-	-	-
	عقلي (٢)	١٦,٠٠٠٠	٠,٢٧١	-	-
	صعوبات التَّعلُّم (٣)	١٨,٢٧١٤	*٢,٥٢٩	*٢,٢٥٧	-
الفاعلية المَهنِيَّة	اضطراب طيف الذاتوية (١)	١٦,١٨٥٧	-	-	-
	عقلي (٢)	١٦,٩٠٠٠	٠,٢٤٣	-	-
	صعوبات التَّعلُّم (٣)	١٨,١٤٢٩	*١,٩٥٧	*١,٧١٤	-
الدَّرجة الكلية	اضطراب طيف الذاتوية (١)	٦٣,٩٨٥٧	-	-	-
	عقلي (٢)	٦٥,٠١٢٥	١,١٧١	-	-
	صعوبات التَّعلُّم (٣)	٧٢,٣٨٥٧	*٨,٤٠٠	*٧,٢٢٩	-

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥).**

تشيرُ النَّتائج الواردة في جدول (١٧) إلى ما يلي:

- **وجودُ فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الدَّرجة الكليَّة والأبعاد الفرعيَّة) بين متوسطيّ درجات مُعلِّمي الطُّلاب المُعاقين عقليًا ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم لصالح مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الصُّعوبات.**
- **وجودُ فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الدَّرجة الكلية والأبعاد الفرعيَّة) بين متوسطيّ درجات مُعلِّمي الطُّلاب ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي صُعوبات التَّعلُّم لصالح مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الصُّعوبات.**

– عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الدَّرجة الكليَّة والأبعاد الفرعيَّة) بين متوسطيّ درجات مُعلِّمي الطُّلاب المُعاقين عقليًا ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية.

ج –حسابُ الفُرُوق في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لأفراد العَيِّنة وَفقًا لسنوات الخِبرة (أقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ) باستخدام تحليل التَّبايُن الأُحادي، ويُوضِّح جدول (١٨) نتائج ذلك.

جدول (١٨)

نتائجُ تحليل التَّبايُن الأحادي للفروق في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ وَفقًا لسنوات الخِبرة (أقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ)

المُتغيِّرُ	مصدرُ التَّبايُن	مجموعُ المربعات	درجاتُ الحرية	متوسطُ المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرِّضا المَهنِيّ	بين المجموعات	١٠٨,٩٦٩	٢	٥٤,٤٨٥	٨,٠٢٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٤٠٤,٧٢٦	٢٠٧	٦,٧٨٦		
	المجموع	١٥١٣,٦٩٥	٢٠٩			
الترابط المَهنِيّ	بين المجموعات	٧٨,٠٣٣	٢	٣٩,٠١٦	٥,٨٤١	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٣٨٢,٧٤٨	٢٠٧	٦,٦٨٠		
	المجموع	١٤٦٠,٧٨١	٢٠٩			
الامتنان المَهنِيّ	بين المجموعات	٢٠٠,٠٣٩	٢	١٠٠,٠١٩	١٢,٠٣١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٧٢٠,٩٥٧	٢٠٧	٨,٣١٤		
	المجموع	١٩٢٠,٩٩٥	٢٠٩			
الفاعلية المَهنِيَّة	بين المجموعات	٨٢,٥١١	٢	٤١,٢٥٥	٦,٩٥٣	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٢٢٨,٢٧٠	٢٠٧	٥,٩٣٤		
	المجموع	١٣١٠,٧٨١	٢٠٩			
الدَّرجة الكلية	بين المجموعات	١٧٩٠,٥٧٨	٢	٨٩٥,٢٨٩	١٠,٤٤٩	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٧٧٣٦,٤١٨	٢٠٧	٨٥,٦٨٣		
	المجموع	١٩٥٢٦,٩٩٥	٢٠٩			

يتَّضح من جدول (١٨) أنَّ قيمَ (ف) الدالة على تباين المُتغيِّر المستقل دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى وجودِ فروق بين المجموعات الثلاثة في

الدَّرجة الكلية مقياس الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ وأبعاده الفرعيَّة، ممَّا يُحتِّمُ إجراء اختبار إحصائي آخرٍ. وقد تمَّ استخدامُ اختبار Scheffe للمُقارنات البَعديَّةِ، ويُوضِّح جدول (١٩) نتائج ذلك.

جدول (١٩)

دلالةُ الفُرُوق في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ بين مُتوسِّط المَجموعات الثلاثة باستخدام اختبار Scheffe

المُتغيِّراتُ	مجموعاتُ المقارنة	متوسط	فروق المتوسطات ودلالة Scheffe		
			(١)	(٢)	(٣)
الرِّضا المَهنِيّ	أكثر من ١٠ سنوات (١)	١٨,٢٩٧٩	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات (٢)	١٧,٠٧٤١	١,١٢٢	-	-
	أقل من ٥ سنوات (٣)	١٦,٤٧٧١	*١,٨٢١	٠,٥٩٧	-
الترابط المَهنِيّ	أكثر من ١٠ سنوات (١)	١٨,٣٤٠٤	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات (٢)	١٧,٧٠٣٧	٠,٦٣٧	-	-
	أقل من ٥ سنوات (٣)	١٦,٨٦٢٤	*١,٤٧٨	٠,٨٤١	-
الامتنان المَهنِيّ	أكثر من ١٠ سنوات (١)	١٨,٨٩٣٦	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات (٢)	١٧,٧٠٣٧	١,١٩٠	-	-
	أقل من ٥ سنوات (٣)	١٦,٤٨٦٢	*٢,٤٠٧	١,١١٠	-
الفاعلية المَهنِيَّة	أكثر من ١٠ سنوات (١)	١٨,٤٤٦٨	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات (٢)	١٧,٥٧٤١	٠,٨٧٣	-	-
	أقل من ٥ سنوات (٣)	١٦,٨٨٠٧	*١,٥٦٦	٠,٦٩٣	-
الدَّرجة الكلية	أكثر من ١٠ سنوات (١)	٧٣,٩٧٨٧	-	-	-
	ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات (٢)	٧٠,٠٥٥٦	٣,٩٢٣	-	-
	أقل من ٥ سنوات (٣)	٦٦,٧٠٦٤	*٧,٢٧٢	٣,٣٤٩	-

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥).**

تشيرُ النَّتائجُ الواردة في جدول (١٩) إلى ما يلي:

- وجودُ فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الدَّرجة الكليَّة والأبعاد الفرعيَّة) بين متوسطيّ درجات المُعلِّمين ذوي الخِبرة "أكثر من ١٠ سنواتٍ"، والمُعلِّمين ذوي الخِبرة "أقل من ٥ سنواتٍ" لصالح ذوي الخِبرة "أكثر من ١٠ سنواتٍ".
- عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الدَّرجة الكليَّة والأبعاد الفرعيَّة) بين متوسطيّ درجات المُعلِّمين ذَوي الخِبرة "ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ"، والمُعلِّمين ذوي الخِبرة "أقل من ٥ سنواتٍ".
- عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الدَّرجة الكلية، والأبعاد الفرعيَّة) بين متوسطيّ درجات المُعلِّمين ذَوي الخِبرة " أكثر من ١٠ سنواتٍ"، والمُعلِّمين ذوي الخِبرة "ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ".

نتائجُ الفرضِ الرَّابعِ:

نصَّ هذا الفرضُ على أنَّه: " يُسهِمُ الذَّكاءُ الرُّوحي في التَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة من مُعلِّمي ومُعلِّمات الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة". وللتَّحقُّقِ من صحة هذا الفرض قامَ الباحثون بالخُطوتينِ التاليتينِ:

١– <u>الخُطوة الأولى:</u> التَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ من الدَّرجة الكلية للذَّكاء الرُّوحي، وقد تمَّ استخدام تحليل الانحدار البَسيط Simple Regression بطريقة Enter. ويُوضِّح جدول (٢٠) نتائج ذلك.

جدول (٢٠)
تحليلُ الانحدار البَسيط للتنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ من الدَّرجة الكليَّة للذَّكاء الرُّوحي

المُتغيِّرُ المستقل	المُتغيِّرُ التابع	الثابت	ف	R	مُعاملُ التحديد R^2	بيتا	قيمة ت ومستوى دلالتها
الذَّكاء الرُّوحي	الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ	٤٥,٨٨٨	٤٤,٩٩٨	٠,٤٢٢	٠,١٧٨	٠,٣١٨	٦,٧٠٨ **

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتَّضحُ من جدول (٢٠) أنَّه توجدُ دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) لمُعامل انحدار الذَّكاء الرُّوحي، وبلغَت قِيمةُ بيتا (٠,٣١٨)، وبلغت قيمة مُعامل التَّحديد (R^2=

(٠,١٧٨)، وهذا يعني أنَّ الدَّرجة الكلية للذَّكاء الرُّوحي تُفسر (١٧,٨%) من التَّبايُن في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، ويمكن كتابة المُعادلة التَّنبؤيَّة على النحو التالي:

الهَناءُ الذَّاتي المَهنِيّ = ٤٥,٨٨٨ + ٠,٣١٨ × الذَّكاء الرُّوحي

٢– <u>الخُطوة الثَّانية:</u> التَّنبؤُ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ من أبعاد الذَّكاء الرُّوحي؛ وذلك لمعرفة أي مِن أبعاد الذَّكاء الرُّوحي أكثر تنبؤًا بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، وقد تمَّ استخدام تحليل الانحدار المُتعدِّد Multiple Regression بطريقة Stepwise. ويُوضِّح جدول (٢١) نتائج ذلك.

جدول (٢١)
تحليلُ الانحدار المُتعدِّد للتَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ من أبعاد الذَّكاء الرُّوحي

المُتغيِّر المستقل	المُتغيِّر التابع	الثابت	ف	R	مُعامل التحديد R2	بيتا	قيم ت ومستوى دلالتها
التَّفكير الوجودي النقدي	الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ	٥٠,٦٤٧	٣٨,١٠٠	٠,٥١٩	٠,٢٦٩	٠,٧٠٦	**٥,٦٩٩
إنتاج المعنى الشَّخصي						٠,٤٥٠	*٢,٥٤٨

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، ** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتَّضحُ من جدول (٢١) أنَّه يُمكِنُ التَّنبؤُ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ فقط من البُعدينِ: "التَّفكير الوجودي النَّقدي" و" إنتاج المعني الشَّخصي". كما يتَّضح أيضًا أنَّه توجدُ دالة إحصائية لمُعاملَي انحدار البُعدينِ، إلا أنَّ القُدرةَ التَّنبؤية لبُعد "التَّفكير الوجودي النَّقدي" أكبرُ من القُدرة التَّنبؤية لبُعدِ "إنتاج المعني الشَّخصي"؛ حيث بلغَت قيمةُ بيتا لبُعد "التَّفكير الوجودي النقدي" (٠,٧٠٦)، وبلغت قيمة بيتا لبُعد "إنتاج المعنى الشَّخصي" (٠,٤٥٠)، وبلغت قِيمةُ مُعامل التحديد (R^2 = ٠,٢٦٩)؛ وهذا يعني أنَّ البُعدَينِ معًا يُفَسِّرَانِ معًا (٢٦,٩%) من التَّبايُن في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، ويُمكنُ كتابةُ المُعادلة التَّنبؤية على النحو التالي:

الهَناءُ الذَّاتي المَهنِيّ = ٥٠,٦٤٧ + ٠,٧٠٦ × التَّفكيرُ الوجودي النَّقدي+ ٠,٤٥٠ × إنتاجُ المعنى الشَّخصي

تفسيرُ نتائجِ الدِّراسة:

أولاً: تفسيرُ نتائج الفرضِ الأوَّل والرَّابعِ:

تشيرُ نتائجُ الفرض الأول الواردة في جدول (١٠) إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عَيِّنة الدِّراسة من مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة في الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكليَّة وأبعاده الفرعيَّة) ودرجاتهم في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الدَّرجة الكلية وأبعاده الفرعيَّة).

تَتَّفِقُ هذه النتيجةُ بشكل عام مع ما أشارَ إليه كلٌّ مِن ; Awasthi (2020) Faribors, Fatemeh & Hamidreza (2010) من أنَّ هناك علاقةً ارتباطيَّة موجبة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي؛ حيثُ يَتَمتَّعُ الأشخاصُ الذين يتمتَّعون بمُستوى أعلى من الذَّكاء الرُّوحي بحياة أكثرَ صحةً وسعادة وإنتاجية في العمل.

كما تَتَّفقُ نتيجةُ هذا الفرض مع نتائج بعض الدِّراسات السَّابقة التي تناولَت العلاقة الارتباطيَّة بين الذَّكاء الرُّوحي وبعض أبعاد (أو مُؤشِّرات) الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ؛ حيث توصَّلت نتائجُها إلى وجود علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي والكفاءة الذَّاتية للمُعلِّم (شراب، ٢٠٢٠؛ Awasthi, 2020; Taziki, et al., 2016)، والرِّضا المَهنِيّ وأسلوب الحياة الصحي (Taziki, et al., 2016)، والسَّعادة وجودة حياة العمل (محمد، ٢٠١٦).

وتَتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ أيضًا مع نتائج دراسة Behloli, et al. (2015) التي توصَّلت إلى وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة ودالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي وكلٍّ من الهَناء النَّفسي، والتَّفاؤُل، وقد فَسَّرُوا هذه النَّتيجة في ضَوء أنَّ ذَوي الذَّكاء الرُّوحي المُرتفع أكثرُ شعورًا بالهَناء الذَّاتي؛ لأنه يُسهم في زيادة الاهتمام بالأنشطة التي يشارك فيها المُعلِّمون، كما يساعدُ على زيادة الشُّعور بالالتزام وبمصالحِهم وأنشطتهم، وكذلك التَّعافي بسرعةٍ من النَّكسات وخَيبات الأملِ، والقُدرة على التَّعامُل مع المشاكل الصَّعبة على أنَّها مَهامٌّ يجبُ إتقانُها.

وَتختلفُ هذه النَّتيجةُ مع نتائج دراسة Razia (2019) التي توصَّلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي، وبين والأبعاد الماديَّة والاجتماعية للهناء الذَّاتي، وكذلك دراسة Yahyazadeh-Jeloudar & Lotfi-Goodarzi (2017) إلى

عدم وجود علاقة ارتباطيَّة دالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي وبين البُعدِ الخَامس (الراتب والمزايا) من الهَناء الذَّاتي، وقد فَسَّروا هذه النَّتيجةَ في ضَوء أنَّ الذَّكاءَ الرُّوحي يرتبط أكثر بِالقُدرات الرُّوحيَّة كالسُّمو بالذَّات، والتَّأمُّل، والخشوع، وتوظيف الموارد والإمكانات الرُّوحيَّة في حلِّ المُشكلات الحياتيَّة، ولذلك فالأمور الماديَّةُ ليستْ من قُدرات أو اهتمامات ذوي الذَّكاء الرُّوحي المرتفع.

كما يُمكِنُ تفسيرُ هذه العلاقة أيضًا في ضَوءِ أنَّ الأشخاص ذوي الذَّكاء الرُّوحي المرتفع يُمكنُهم إنشاء علاقة أفضل مع الزُّملاء والمشرفين والأشخاص الآخرين داخل المدرسة، بشكلٍ يُعمِّقُ علاقةَ الأشخاص بأنفسِهم أو بالآخرين أو بالعالم المُحيط بهم في الأنشطة اليوميَّة، ويساعدهم في إكمال مَهامهم في العمل بدقةٍ عالية ونزاهة كبيرة، كما يتعاملون مع المُحيطينَ بهم بشكل أكثرَ فعاليَّةً، ويُظْهِرُون مُستوياتٍ عاليَّةً من الثِّقة بالنَّفس، والرِّضا عن العمل (Hall, 2020).

كما يمكنُ تفسيرُ هذه النتيجة أيضًا في ضَوء وجود الرَّغبة لدى الفرد لإيجاد مَعنى وقيمة للحياة؛ فالذَّكاءُ الرُّوحي يتيح للمُعلِّم أنْ يكونَ مُبدعًا، ويستطيع تَغير القواعد والأوضاع، وقادرًا على التَّمييز، كما يمنحُه الحِسَّ الأخلاقي، والقُدرةَ على التَّعامُل مع الطُّلاب بالفَهم والتَّعاطُف (Zohar & Marshall, 2000)، وهذا يعني أنَّ الذَّكاء الرُّوحي للمُعلِّم يرتبطُ بفاعليته وكفَاءَتِه المَهنِيَّة، وبترابطه المَهنِيّ مع زملائه وطُلابه.

ويمكنُ تفسيرُ وجود علاقة ارتباطيَّة مُوجبة ودالة إحصائيًّا بين الذَّكاء الرُّوحي، والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذَوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة في ضَوءِ أبعاد الذَّكاء الرُّوحي التي تناولَها King & DeCicco (2009) و (King, 2008) على النَّحو التالي:

١– التَّفكيرُ الوجودي النَّقدي؛ حيثُ أشارَ كُلٌّ من Halama & Strizenec (2004); Shearer (2006); Simmons (2006) إلى أنَّ التَّفكير الوجودي يُمكِنُ تطبيقُه على كلِّ المواقف الحياتيَّة أو الأحداث التي تتعلَّق بوجود الشَّخص، فيما يذكرُ Koenig et al. (2000) أنَّ التَّفكير الوجودي هو السَّعي لفَهم الإجابات. كما أنَّ امتلاك مُعلِّم/ مُعلِّمة الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة هذه القُدرة في التَّفكير في مجاله المَهنِيّ من شأنِها مُساعدته في فَهم حقائق الأُمور، كما تساعدُه في فَهم المعني

الكامن، وإيجاد الإجابات والمُبرِّرات لعديد من التَّساؤلات والقضايا التي تَتعلَّقُ بالتَّدريس للطلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة. كما أنَّ للتقديرِ الذي يَحْظَى به مُعلِّمو الطُّلابِ ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة من قِبَل أولياء الأمور أو المجتمع المحيط دَورًا في تنمية ثقتِه في قُدراته وإمكانياته، وفي اعتقاده بِقدرتِه على أداء الأنشطةِ والمَهام المَهنِيَّة، وتحقيق نتائج إيجابيَّة فيها، كما يُمَكِّنُه مِن مواجهة الضُّغوط المَهنِيَّة التي يتعرَّض لها، ممَّا يجعلُه فاعلًا في مهنته ويرفع مِن كفاءته المَهنِيَّة، ومن ثم ينعكسُ ذلك على شعوره بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ.

٢- إنتاجُ المعنى الشَّخصي؛ حيث إنَّ امتلاكَ المُعلِّمين لقُدرةِ إنتاج المعنى الشَّخصي وقدرتهم في التَّمَعُّنِ في الهدف من مِهنتهم يُمكنهم مِن عَدِّها هبةً من الله لهم، بالإضافة إلى أنَّ تقديمَ العون والمُساعدة لِمَن يحتاجُها تجعلهم يَميلون لتعميم إدراكاتهم واستجاباتهم للانفعالات الإيجابيَّة (التَّقدير، والشُّكر لمهنتهم) لدَور العطاء الذي يُقدِّمونه للطَّلاب، ممَّا يُشْعِرُهم بِالامتنان إلى مِهنتِهم (McCullough, Emmons & Tsang, 2002)، كما يُمكنُ تفسيرُ ارتباط بُعدِ إنتاج المعني الشَّخصي بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ في ضَوء أنَّ المُعلِّمين ذوي الذَّكاء الرُّوحي المرتفع يَتَمَلَّكُونَ القُدرةَ على فَهم وإدراك معني وجودهم في هذه المهنة، بما يقدِّمونه من مُساعدات للطلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة.

٣- الوَعْي المُتسامي؛ حيث يُعطِي الرِّضا الوظيفي مَعنى وجودة لواجبات الوظيفة؛ وذلك من خلال مجموعة من العوامل المختلفة المأخوذة من الدَّاخل إلى الخارج تجعلُ الفرد يشعرُ بالرِّضا عن وظيفته، كما أنَّ للرِّضا الوظيفي دَورًا مهمًا في تحقيقِ الصِّحة العقليَّة والجسديَّة للأفراد، وغيابه يرتبط بالتوتر والتَّعب (Hajializadeh et al., 2015; Mróz & Kaleta, 2016)، بالإضافة إلى أنَّ الزِّيادة في الذَّكاء الرُّوحي ستزيد من الرِّضا الوظيفي للفرد، كما أنَّ قَيمَ المنظمات وثقافتَها مُهمَّةٌ بشكل كبيرٍ في إنشاء الدَّافع والإلهام بينَ الموظفين وتقليل إجهادِهم (Tehubijuluw, 2014). وبناءً على ذلك يُفسِّرُ الباحثون هذه النَّتيجة في ضَوء أنَّ حالة وَعي المُعلِّم تساعدُه على التَّسامي بروحه، والدُّخول في حالات من التَّأمُّلِ للوصول إلى ماهي الأشياء؟ التي تنعكس على روحه ونفسه بالرِّضا والصَّفاء بما لها جانب روحي؛ أي إنَّه يُمكنُ أنْ

يصلَ إلى حاله الخُشوعِ للهِ، الذي بِدروه يؤدِّى به إلى حالةٍ من الرِّضا المَهنِيّ بما يمتلكُ من قدرات وما يقوم به من عملٍ، وكذلك ما هو مقسوم له في عمله؛ مما ينعكسُ على شعور المُعلِّم بالامتنان لهذه المِهنة التي سمَحت له بنيل الثَّواب والأجر من الله تعالى في مجاله المَهنِيّ، كما تقوده إلى الرِّضا والسَّعادة المَهنِيَّة، الأمر الذي ينعكسُ بشكل إيجابي على شعور بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ.

٤– زيادةُ حالة الوعي؛ والذي يتضمَّنُ القُدرة على الدُّخول في حالات روحية واعيةٍ في عديد من مجالات الحياة (على سبيل المثال: الوَعي الصَّافي، الوَعي الكوني، الوعي الوِجدَاني)؛ مما ينعكسُ على تقدير المرء لنفسه من مَنظور نفسي، كما أنَّ هذه القُدرةَ تتضمَّن القُدرة على تَجاوُزِ الحالة العادية والدَّخول في حالاتٍ رُوحية أَسْمى بسبب حالة الوعي المَدعوم بشكلٍ جيد (Cahn & Polich, 2006; Vaitl et al., 2005). ويُفسِّر الباحثون هذه النتيجةَ في ضَوء أنَّ امتلاك المُعلِّمين قُدرةَ تَوسُّع الوعي يمثِّلُ المُواجهة الفعَّالة التي يتحاجونها لتنفيذ مهارات حلِّ المشكلات التي تواجههُم أثناء التَّعامُل مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة؛ لأنَّ طبيعية تلك المُشكلات تتطلَّبُ الخروج عن النَّمط العادي في الحلول وتَتوقَّف على طبيعة الطَّالب ونوع إعاقته، مما ينعكسُ علي فاعليةِ المُعلِّم وكفاءته المَهنِيَّة. وبناءً على ذلك فإنَّ تَوسُّعَ الوعي وتَجاوُزَ حالة الوعي العادية يساعدُ المُعلِّمينَ على حلِّ المُشكلات التي يواجهونها مع الطُّلاب ذَوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، مما ينعكسُ على شعورهم بالامتنان للمهنة والرِّضا عنها، ممَّا يُعزِّزُ الهَناءَ المَهنِيّ لديهم.

وقد تأكَّدت صِحةُ هذه النَّتيجة مع ما توصَّلت إليه نتائجُ الفرض الرابع الواردة في جدول (٢٠، ٢١) بأنَّه يمكنُ التَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين من الذَّكاء الرُّوحي سواء الدَّرجة الكلية أو الأبعاد الفرعيَّة، وإنَّ الدَّرجة الكلية للذَّكاء الرُّوحي تفسر (١٧,٨%) من التَّبايُن في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، وإنَّ بُعدي "التَّفكير الوجودي النقدي" و"إنتاج المعنى الشَّخصي" يفسِّران معًا (٢٦,٩%) من التَّبايُن في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ. ويشيرُ ذلك إلى أنَّه كُلَّما ارتفعت دَرجات أفراد عَيِّنة الدِّراسة في الدَّرجة الكليَّة الذَّكاء الرُّوحي، وفي البُعدينِ الفرعيينِ: "التَّفكير الوجودي النقدي" و"إنتاج المعنى الشَّخصي" ارتفعَت درجاتُهم تبعًا لذلك في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ. وإنَّ تأثير بُعْدَي مقياس الذَّكاء

الرُّوحي يفوق تأثير درجته الكلية في التَّنبؤ بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ، وإنَّ بُعدَ "التَّفكير الوجودي النقدي" أكثر تنبؤاً بالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ من بُعدِ "إنتاج المعنى الشَّخصي". وتَتَّفِقُ هذه النَّتيجة مع ما أكَّدته نتائجُ دراسات كلٍّ مِن: (Arnout, et al., 2019; Baezzat, Motaghedifard & Golestanibakht, 2019; Ahoei, Faramarzi & Hassanzadeh, 2017) ، التي أظهرَت أنَّ للذَّكاءَ الرُّوحي وبعض أبعاده قدرة تنبؤيَّة مرتفعة بالهَناء الذَّاتي بشكلٍ عام لدى عيِّنات مختلفة من غير المُعلِّمين؛ حيث لم يَتثنَّ للباحثين الحصولُ على دراسات تنبؤية بين مُتغيري الدِّراسة لدى المُعلِّمين.

ثانيًا: تفسيرُ نتائجِ الفرضِ الثَّاني:

يمكنُ تفسير نتائج هذا الفرض على النحو التالي:

١ – الفُرُوقُ في الذَّكاء الرُّوحي لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا للنوع (ذكور/ إناث):

تُشير النَّتائج الواردة في جدول (١١) إلى عدم وجود دالة إحصائيًّا في مقياس الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكلية أو أبعاده الفرعيَّة) لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا للنوع (الذكور والإناث).

وتَتَّفِقُ هذه النَّتيجة مع بعض الدِّراسات ومنها: دراسة السحمة (٢٠١٩)، Nikoopour & Esfandiari (2017)، اللتان تَوصَّلتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي لدى المُعلِّمين وَفقًا للنوع، وقد فسَّرا عدم هذه النتيجة في ضَوء مفهوم التنشئة الاجتماعية؛ حيث يكتسبُ كلٌّ من الذكور والإناث نفس الخصائص الأساسيَّة للمجتمع الذي يعيشون فيه، مُمثلةً في: القِيم، والاتِّجاهات، والأعراف السائدة في المجتمع، ومعايير السُّلوك الاجتماعي المرغوب في هذا المجتمع، وهذه الخصائص تُسهِمُ بشكل أساسي في تكوين الذَّكاء الرُّوحي لكلٍّ منهما، ومن ثمَّ لا تظهرُ فُروقٌ جوهرية بينهما فيه.

وتختلف هذه النَّتيجة مع نتائج بعض الدِّراسات، ومنها: دراسة Kumaravelu (2018)، رمضان (٢٠١٧)؛ اللتان توصلتا إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي وَفقًا للنوع لصالح الإناث؛ وقد فسَّرا هذه النَّتيجة في ضوء أنَّ الإناث يتعرَّضنَ إلى مشاعر رُوحية وتَغيُّرات جسدية وتعاليم دينية خلال مراحل حياتهن (الطفولة، والبلوغ، والزواج، والولادة، وسن اليأس) ومن شأن هذه التَّغيُّرات أنْ تكشفَ عن النُّضج والحب والوعي و التَّسامي بالروح. كما تختلف هذه النَّتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة عبدالرحمن،

ومسافر، وزيدان (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أنَّ الإناث أكثرُ شعورًا بالذَّكاء الرُّوحي من الذكور، وقد فَسَّروا هذه النَّتيجة في ضَوء أنَّ المرأة تتعلَّقُ أكثر بمعاني الأشياء والمواقف، وتُركِّز في التَّفاصيل، وتحبُّ التَّأمُّل في الكون وفي نفسها، علاوة على اتِّصافها بالحنان والعاطفة.

ويمكنُ تفسير هذه النَّتيجة أيضًا في ضوء مُكوِّنات الذَّكاء الرُّوحي التي تتشابه إلى حدٍ كبير في الثقافة التي ينشأ فيها كُلٌّ من الذكور والإناث، بشكل يُشَكِّلُ معتقداتهم واتِّجاهاتهم، وهذا ما يُفسِّرُ التَّشابه الكبير بينهما في الذَّكاء الرُّوحي وعدم وجود اختلاف جوهري بينهما، حيث تتضمَّنُ هذه المُكوِّنات الوَعي بالذَّات، والتَّعرُّف على المعتقدات، والموقع من الوجود، والدَّوافع العميقة، وحقيقة الروح، والقُدرة على التَّسامي على المفاهيم المادية إلى مستوى أرقى وأَسمى وأعمق، وإنَّ الحياة تبعًا للمبادئ والعقائد والمُثل، تأخذ المفاهيم الرُّوحيَّة في الحُسبان في تعاملاتنا اليوميَّة، والتواضع، وقبول الآخر المختلف عنا، والاستقامة الأخلاقية، والتَّمسُّك بالعفة والطُّهر (Kaur, Sambasivan & Kumar, 2013; Kaur, Sambasivan & Kumar, 2015).

وَيُفسِّرُ الباحثون هذه النَّتيجة في ضَوء التَّنميط الجنسي الذي يُقصَدُ به أنَّ كُلًا من الجنسين (الذكور والإناث) يتعرَّضَانِ لاتِّجاهاتٍ وأوجه نشاط اجتماعي مُتشابهة إلى حد كبير خلال التَّنشئة الاجتماعية، بشكل يحدِّدُ أدوارَهما ويعمل على تنمية مُيولهم، وأنَّ هذه الاتِّجاهات والأنشطة تعمل على غَرسِ مجموعةٍ من القيم والمعتقدات الرُّوحيَّة، وهذا من شأنه أنْ يَخلقَ لدَيهم ذكاءً رُوحيًّا متشابه إلى حدٍّ كبير.

٢ - **الفُروقُ في الذَّكاءِ الرُّوحي لدى أفراد عَيِّنةِ الدِّراسة وَفقًا للتَّخصُّص (الإعاقة العقليَّة، اضطراب طيف الذَّاتوية، صُعوبات التَّعلُّم).**

تُشير النَّتائج الواردة في جدول (١٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة وَفقًا للتَّخصُّص.

وتَتَّفِقُ هذه النَّتيجة مع نتائج بعض الدِّراسات السَّابقة، ومنها: دراسة محمد (٢٠١٦) التي توصَّلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي لدَى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة وَفقًا للتَّخصُّص (بصريَّة – سمعيَّة – عقليَّة).

ويمكنُ تفسيرُ عدم وجود فروق دالة في الذَّكاء الرُّوحي لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة على اختلاف تَخصُّصاتهم أو الإعاقات التي يتعاملون معها (الإعاقة العقليَّة، اضطراب طيف الذَّاتوية، صُعوبات التَّعلُّم) في ضَوء أنَّ الذَّكاء الرُّوحي يَبُثُّ في الفرد مشاعرَ السُّرور والبهجة والفرح، ويعمل على غياب المشاعر السَّلبية المُرتبطة بالخوف والقلق والاكتئابِ (Amrai, Farahani, Ebrahimi, & Bagherian, 2011)، وبالتالي فإنَّه يساعد المُعلِّمين على التَّخلُّصِ من المشاعر السَّلبية التي تكونُ لديهم نتيجة الضُّغوط والمشاكل التي يتعرَّضون لها أثناء تعامُلهم مع طلابهم، مما يُسهمُ في تَحَسُّنِه لديهم بشكلٍ لا يُفرِّق بينهم وَفقًا لتخصصاتهم.

ويمكنُ تفسيرُ عدم وجود فروق بينَ مُعلِّمي التَّربية الخاصَّة في الذَّكاء الرُّوحي من أنَّ الأفراد ذوي الذَّكاء الرُّوحي يمتلكونَ عددًا من القُدرات التي تَجعلُهم يتمتَّعون بدرجة عالية من الصِّحة النَّفسية، وتَتمثَّلُ هذه القُدرات في: القُدرة على التَّفوق، والسُّمو، والوعي الذَّاتي، والقُدرة على الدُّخول في حالات رُوحانيَّة عميقة من التَّفكير كالتأمُّل والخشوع (أرنؤط، ٢٠٠٨؛ Amram & Dryer, 2008). كما يتَّفقُ ذلك مع ما ذكره الخفاف، وناصر (٢٠١٢) من أنَّ الذَّكاء الرُّوحي يساعد المُعلِّمين على توظيف الموارد والإمكانات الرُّوحيَّة في حلِّ المشكلات الحياتيَّة، والقُدرة على استثمار الأنشطة والأحداث والعلاقات اليوميَّة مع الآخرين، والإحساس بالتوفير وإجلال الحياة والناس، والمُرونة، وقدرتهم على النَّظر للعالم على أنَّه مكانٌ واقعي ومتنوِّعٌ، بالإضافة إلى قدرتهم على الاندماج والتوافق طبقًا للتَّطورات والمُستجدات، بالإضافة إلى العطاء والتَّسامح والتعبير عن الامتنان والعطف والتواضع. وممَّا سبقَ يتَّضح أنَّ الذَّكاء الرُّوحي يساعدُ مُعلِّمي التَّربية الخاصَّة جميعًا على اختلاف تَخصصاتهم في إدراك المعنى الوجودي لهم في الحياة، وإنتاج معانٍ مُتعدِّدة في الحياة بشكل يساعدهم على السُّمو بالمعاني الحياتيَّة، الأمر الذي يُسهمُ بشكل كبير على التَّقليل من المشكلات والضُّغوط الحياتيَّة والمَهنِيَّة التي يتعرَّضون لها.

كما يُؤثِّرُ الذَّكاء الرُّوحي بشكلٍ مباشر على قَرارات ومُمارسات المُعلِّمين التَّعليميَّة، وعلى حياتهم الخاصَّة؛ فهو يجعلُهم أكثر إدراكًا للمسائل القانونية والأخلاقية، والقيم الرُّوحيَّة وتطبيقاتها في مجال التَّعليم، وهذا قد يُؤثِّرُ على حياتهم المستقبلية بشكل أكثر إيجابية (Hartwick, 2012)، وأن هذه المسائل القانونية والأخلاقية والقيم الرُّوحيَّة لا

تختلف كثيرًا في واقع طبيعة عملهم، وبالتالي لا تظهر فروقٌ واضحة بينهم وَفقًا للتَّخصُّص.

كما يمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة بشكل عام في ضَوء أهميَّة الذَّكاء الرُّوحي؛ حيثُ إنَّه يُعدُّ أداةً مفيدةً للصحة النَّفسية للفرد بشكل عام، لما له مِن أثرٍ في حياة المُعلِّمين اليوميَّة، والجوانب المختلفة في شخصية المُعلِّم، وحياتهم المستقبليَّة، كما أنَّه يفتح القَلبَ، وُينير العقلَ، ويُلهم الروح، ويربط النَّفس البشرية بالأرض، كما يجعل الفرد يتمتع بصحة البدن والعقل، بالإضافة إلى الشُّعور بالرِّضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة (DeBlasio, 2011; West, 2004).

٣ – الفُروقُ في الذَّكاء الرُّوحي لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا لسنوات الخِبرة (الأقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات).

تُوضِّحُ مُجملُ النَّتائج الواردة في جدولي (١٣، ١٤) وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي (الدَّرجة الكليَّة والأبعاد الفرعيَّة) بين مُتوسطات درجات أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا لسنوات الخِبرة (الأقل من ٥ سنوات/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) لصالح سنوات الخِبرة الأعلى.

وتَتَّفِقُ هذه النَّتيجة مع نتائج بعض الدِّراسات، ومنها: دراسة السحمة (٢٠١٩)، ودراسة Nikoopour & Esfandiari (2017) ، التي أشارت نتائجُها إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في الذَّكاء الرُّوحي وجميع أبعاده الفرعيَّة لدى المُعلِّمين لصالح سنوات الخِبرة الأعلى، وقد فَسَّروا هذه النَّتيجة وَفقًا للتطور المَهنِيّ الذي يكتسبُه المُعلِّمون طوال سَنوات عملِهم، وزيادة فاعلية التَّدريس لديهم.

ويمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة من مُنطلق أنَّ زيادة سنوات الخِبرة للمُعلِّمين في العمل مع الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة من شأنِه أنْ يزيدَ الشُّعور بحقيقة الحياه والروح، كما يُعلِي من القُدرة على التَّسامي على ماديات الحياة. إضافةً إلى اكتسابهم للخبرةِ في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصَّة، وقدرتهم على تنمية مهاراتهم الذَّاتية، وبالتالي إحساسهم بِرُوحانيَّات مرتفعةٍ عند قيامهم بهذا العمل.

وَيمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة أيضًا من خلال ما طرحَه Emmons (2000)؛ حيثُ أشار إلى أنَّ الكفاحَ الشَّخصي في الحياة واستمرارية العطاء من الممكن أنْ يصبحَ رُوحيًا؛

من خلال عملية إدراك المعاني الرُّوحيَّة في المُمارسات الحياتيَّة، وإدراك الفرد للقُدسيَّة في الأنشطة اليوميَّة التي يمارسها، وربطها بالقيم بطريقة تُيَسِّرُ وظائف الحياة، وعلى ذلك يكون تقديم المساعدة للطلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة يُزِيدُ من الصَّفاء والرُّوحانيَّة والشَفافية لدى المُعلِّمين وخاصة كُلَّما زادَت سنوات تقديم العون والمساعدة زادت هذه المُمارسات الرُّوحيَّة، وبالتالي يرتفع الذَّكاءُ الرُّوحي لديهم بِعَدِّه محركًا رئيسيًا للإنسان الذى يوجهه دومًا نحو فعل الخيرِ ومراعاة الخالق في التَّعامل مع الآخرين.

كما يمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة في إطار ما أشارَ إليه Kwilecki (2000) من أنَّ الرُّوحانيَّة تَبنِي نمطًا مُتميِّزًا من القُدرة على التَّكيُّف، وفهمًا أعمقَ للقيم والأهداف، والاستفادة من القيم في بناء معنى للحياة، والتَّعامُل مع الآخرين بطريقة أخلاقية، كما يُعطي الذَّكاء الرُّوحي للفرد تَوجيهًا لنوع العلاقة مع الخالق، وأسلوبًا للتَّعامُل مع البيئة والكون، إكسابه الوعي الذَّاتي، والتَّسامي، وعلى الشُّعور بالامتنان للنِّعم المحيطة به. ومن هذا المُنطلق يمكنُ تفسيرُ استمرارية عمل المُعلِّمين لسنوات أطول مع ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة تعني لهم بُعدًا آخرًا؛ من حيث التَّقرُّبُ إلى الله سبحانه وتعالى، وإدراكُ نَعمه عليهم ممَّا ابتلَى بها الآخرين، ومن ثم تُنمَّى لديهم المُثلُ والقِيمُ الأخلاقية والرُّوحيَّة نتيجة تَراكم خبراتهم في العمل في هذا المجال.

كما يفسِّرُ الباحثون هذه النَّتيجة أيضًا في ضوء أنَّ مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة الأقل خبرة أكثر شعورًا بالضُّغوط النَّفسية والإحباط وأقل قدرة على التَّعامل مع المواقف والأحداث الضَّاغطة التي يتعرَّضون لها في حياتهم المَهنِيَّة بعكس ذوى الخِبرة الأكبر، الذين يكونون أكثر توافقًا مع مهنتهم، وهذا يعزِّز مشاعرهم وقدراتهم الرُّوحيَّة بشكل أفضل في تعامُلهم مع طلابهم، إضافة إلى سنوات الخِبرة الأعلى يصاحبُها زيادة في مصادر الدَّخل (الرَّاتب الشهر والمكافئات)، التي من شأنها إكساب المُعلِّم وضعًا ماديًا أكثر استقرارًا.

ثالثًا: تفسيرُ نتائجِ الفرض الثالث:

يمكنُ تفسيرُ نتائج هذا الفرض على النَّحو التالي:

١ - الفُروقُ في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا للنوع (ذكور/ إناث):

تُشير النَّتائج الواردة في جدول (١٥) إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١) في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ وَفقًا للنوع (الذكور والإناث) لصالح الإناث.

جاءت هذه النَّتيجةُ مُسايرةً نسبيًا لنتائج عددٍ من الدِّراسات الأجنبية التي تناولت الفُرُوق بين الجنسينِ في الوالدية، واليقظة عقليًا؛ حيث اتَّفقت نتيجة الدِّراسة الحالية مع نتائج دراسات كلٍّ من: (Amram & Dryer, 2008; Marghzar & Marzban, 2018; Yousefi, Bakhtiarnia & Robatjazi, 2013) التي توصَّلت إلى أنَّ قدرة المُعلِّمات على تَحمُّل ضغوط العمل أكبر من المُعلِّمين؛ فَالمُعلِّمون والمُعلِّماتُ يتصرَّفون بشكل مُختلف عند تعرُّضهم للضغط النَّفسي في العمل؛ ففي الوقت الذي يميلُ فيه المُعلِّم إمَّا إلى المُواجهة أو التَّجنُّبِ، نجد أنَّ المُعلِّماتِ يُحاولْنَ التَّوافقَ مع الأوضاع والمواقف المختلفة (مثل: ذلك بطلب المساعدة من زميلات لهن بدل الابتعاد أو التَّجنب).

ويتَّفقُ ذلك مع ما ذكره Vera, et al. (2019) من أنَّ الضَّغط النَّفسي في بيئة العمل يُعدُّ من الأمور التي تُشكِّلُ تهديدًا للفرد، وقد تُحدثُ اضطرابًا ذهنيًا أو جسديًا له، أو تخلقُ حالةً من عدم التَّوازن نتيجة الإجهاد في العمل أو مواجهة ظروف صعبةٍ يصعبُ التَّحكُّمُ فيها، وإنَّ الإناث بطبيعتهن أكثر تحمُّلاً لهذه المواقف الضَّاغطة مقارنةً بالذكور.

وتَتَّفِقُ هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة أبوالنور، ومحمد (٢٠١٦) التي توصَّلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في الرِّضا الوظيفي وَفقًا للنوع لصالح الإناث، حيث فسَّرا هذه النَّتيجة في ضَوء سَعْي الإناث بشكل أكبرَ من الذكور في إثبات أنَّهن قَادراتٌ على العمل، والعطاء والإنجاز، وتطوير العمل؛ من أجل تحقيق فرص نمو وظيفي أفضل.

ويمكنُ تفسير هذه النَّتيجة أيضًا في ضوء ما توصَّل إليه Zhang, Zhang, Wang & Li (2018) من أنَّ هناك أجزاءً مختلفةً من الدِّماغ تنشطُ عند أداء الرِّجال والنساء لمهام يتعرَّضون فيها لضغط نفسي شديد، مشيرينَ إلى أنَّ دراستهم التي أجروها على (٣٢) فردًا (١٦ ذكرًا، و١٦ أنثى)، والتي طلبوا منهم القيام بعمليات حسابيَّة مُعقدة تتطلَّب تركيزًا ذهنيًا كبيرًا، ثم أُجرى تخطيطًا مغناطيسيًا لأدمغتهم قَبِل التَّجربة وأثناءها ؛

حيث تبيَّنَ أنَّ هُرمونات مثل: cortisol, epinephrine, oxytocin تُفرَزُ لدى الإناث بشكل أكبرَ من الذُّكور، وإنَّ تلك الهرمونات لها دَورٌ رئيسيٌّ في القُدرة على التَّوافُق مع الضَّغط النَّفسي، بما يحقِّق لهنَّ الشُّعور بالرِّضا عن مِهنتهن، ويدفعهن لأنْ يكن أكثر فاعلية وكفاءةً في أداء عملهنَّ بشكل أكبر مقارنة بالذكور؛ ومن ثَمَّ فهنَّ أكثرُ شعورًا بِالهَناء الذَّاتي المَهنِيّ مقارنة بالذكور.

ويتَّفقُ هذا التَّفسيرُ مع ما أشار إليه McDermott, et al. (2018) من أنَّ الهرمونات تلعبُ دورًا رئيسيًا في التَّحكُّم في الأعصاب في حالات الضَّغط النَّفسي، وهو ما يظهر في اختلاف تعامُل الرجل أو المرأة عند مواجهة ظروف العمل الصَّعبة، مُشيرًا إلى أنَّ الرجال يُفرزون هُرمون oxytocin بكميَّات أقلَّ عند حالات الإجهاد النَّفسي أو العاطفي ولفترة أقلَّ مقارنة بالإناث.

ومما سبق يتَّضح للباحثينَ أنَّه على الرغم من أنَّ كلاً من مُعلِّمي ومُعلِّمات الطلبة ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة يتعرَّضون لضغوط مهنية شديدة ومواقف صعبة أثناء تَعامُلهم مع الطلبة، وأن هذه الظروف يصعبُ السَّيطرة عليها، وربما تؤدِّي بهم لحالة من الإجهاد، والاحتراق النَّفسي، وعدم التوازن النَّفسي، إلا أنَّ الإناث بطبيعتهنَّ البيولوجية أكثرُ تَحمُّلًا لهذه الضُّغوط الشديدة مقارنةً بالمُعلِّمين، بشكل يسمح لهن تأدية عملَهنَّ بطريقة أكثرَ فاعلية وكفاءةً، كما يكون لديهنَّ الرِّضا الوظيفي أعلى، كما أنَّهنَّ يتعاونَّ سويًا من أجل حلِّ المشكلات التي تُواجههنَّ؛ ممَّا يخلقُ لديهنَّ تَرابطًا مَهنيًّا أكبر، وهذا ما يُفسِّرُ أنهنَّ أكثرُ شعورًا بالهَناء المَهنِيّ مقارنةً بالذكور.

٢ – الفُروقُ في الهَناءِ الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة وَفقًا للتَّخصُّص (الإعاقة العقليَّة، اضطراب طيف الذَّاتوية، صُعوبات التَّعلُّم).

تُشيرُ النَّتائج الواردة في جدولي (١٦، ١٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ بين متوسطيّ درجات مُعلِّمي الطُّلاب المعاقين عقليًا ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم لصالح مُعلِّمي الطُّلاب ذوي صُعوبات، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ بين متوسطيّ درجات مُعلِّمي الطُّلاب ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي صُعوبات التَّعلُّم لصالح مُعلِّمي الطُّلاب ذوي صعوبات، وعدم فروق

دالـة إحصـائيًا فـي الهَنـاء الـذَّاتي بـين متوسـطيّ درجـات مُعلِّمـي الطُّـلاب المُعـاقين عقليًـا ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية، يمكن تفسير ذلك على النحو التالي:

أ – وجودُ فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ بين متوسطيّ درجات مُعلِّمي الطُّلاب المُعاقين عقليًا ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي صُعوبات التَّعلُّم لصالح مُعلِّمي الطُّلاب ذوي صعوبات.

تَتَّفِقُ هذه النَّتيجة مع ما توصَّلت إليه دراسة Fatima, Akhtar, & Malik, (2016) من انخفاض في مستوى الرِّضا المَهنِيّ بين مُعلِّمي الطُّلاب المُعاقين عقليًا مقارنةً بمُعلِّمين ذوي صعوبات التَّعلُّم والعاديين؛ نظرًا لما يواجهون من صُعوبات في التَّعامُل مع الطُّلاب المُعاقين عقليًا بشكل انعكسَ على حالة الرِّضا عن العمل لديهم.

كما تَتَّفِقُ هذه النَّتيجة أيضًا مع ما توصَّلت إليه دراسة Bibi, Khalid, Hussain, & Saleem, (2017) من وجود الغضب والحزن وعدم الرِّضا الوظيفي لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الإعاقة العقليَّة نتيجة ناتج التَّعلُّم لدى طلابهم، ومن ثم انخفاض الهَناء الذَّاتي لديهم.

ويمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة في ضَوءِ ارتفاع الفاعلية المَهنيَّة لدى مُعلِّمي الطلية ذوي صُعوبات التَّعلُّم مقارنة بمُعلِّمي الطلبة المُعاقين عقليًا، وذلك بسبب أنَّ العِبءَ المَهنِيّ والنَّفسي أقلُّ، ولأنَّ التَّعليمات والمفاهيم تكون واضحةً بشكل أكبر؛ حيثُ إنَّ الفاعليَّةَ المَهنِيَّة تتأثَّر وتؤثّر في جودة التَّعليم عبر أفكار المُعلِّمين وانطباعاتهم عن المخرَج التَّعليمي للطلاب، كما تركِّزُ على فَهم المُحتوى، والعبء المعرفي لهم (Ambika, Vijayasamundeeswari, & David, 2019).

ويُفسِّر الباحثون هذه النَّتيجةَ من خلال الفرق بين طبيعة الإعاقة نفسها؛ فالإعاقةُ العقليَّة بما تتضمَّنُه من القُصور العقلي في الأداء العام للفرد، بحيث يصبحُ من الواضح عليه حالة من التَّدني العقلي عن متوسط الذَّكاء، كما يصاحب تلك الأمورَ تَدنِّي واضحٌ في مظاهر السُّلوك التَّكيُّفي مع الآخرين، وذلك قبل بلوغ الفرد عامه الثامن عشر (Kaur, Chavan, & Garg, 2018; James, et al., 2019)، كما أنَّهم يُعانون من تَدني في القُدرات العقليَّة بشكل عام، ولديهم مشكلات اجتماعيَّة ونفسيَّة عديدة، منها مشكلات في التَّكيُّف مع الآخرين أو المجتمع، كما أنَّ تحصيلهم الدَّراسي مُنخفضٌ، وهذا الأمر الخاص

بمستوى الطِّفل في الدِّراسة، بالإضافة إلى مشكلاتهم السُّلوكية (Balakrishnan,et al., 2019).

كما تَتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ مع نتائج بعض الدِّراسات (Eratay, 2020; Poormahmood, Moayedi & Alizadeh, 2017)، التي أشارت إلى الصُّعوبات التي يتعرَّض لها مُعلِّمو الطُّلاب ذوي الإعاقة العقليَّة، مثل: استخدامُ طريقة التَّدريس، والحفاظ على المهارات المُكتسَبة للطلاب في نهاية الأسبوع الأول والثالث والرابع، وعلى تعميم المهارات على مختلف البيئات والأشخاص.

أمَّا بالنسبة لفئة ذوي صُعوبات التَّعلُّم، فهم أفراد عَاديون ولديهم صُعوبات مُحدَّدة في التَّعلُّم والتحصيل، مثل: صعوبةُ القراءة، أو صعوبة في الكتابة، أو صُعوبة في الرياضيات (Kirby, 2017)، إلا أنَّهم يكونون في باقي الأنشطة التَّعليميَّة جيدين، كما أنَّ مُعدَّلَ ذكائهم يكونُ في المدى الطبيعي (Cook & Rao, 2018) .

ومما سبق يتَّضحُ للباحثينَ أنَّ الاختلاف في طبيعة الإعاقة بين المُعاقين عقليًا وذوي صُعوبات التَّعلُّم هو الأساسُ وجوهر وجود الاختلاف بين مُعلِّميهم في الشُّعور بالهَنَاء الذَّاتي المَهنِيّ؛ حيثُ إنَّ مُعلِّمي الطُّلاب المعاقين عقليًا أقلُّ شعورًا بالهَنَاء الذَّاتي المَهنِيّ بسبب انخفاض مستوى رضاهم المَهنِيّ، وتأثر فاعليتهم وكفاءتهم المَهنِيَّة سلبيًا بظروف الإعاقة، كما أنَّهم أقلُّ امتنانًا لمهنتهم التي جعلَتهم يتعاملون مع المُعاقين عقليًا بخصائصهم المختلفة.

ب –وجودُ فروق دالة إحصائيًّا في الهَناءِ الذَّاتي المَهنِيّ بين متوسطيّ درجات مُعلِّمي الطُّلاب ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي صُعوبات التَّعلُّم لصالح مُعلِّمي الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم.

وتَتَّفِقُ هذه النَّتيجة مع ما أشار إليه Novack & Dixon (2019) من تَدني الفاعلية المَهنِيَّة لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية مُقارنةً بمُعلِّمي الطُّلاب ذوي صَعوبات التَّعلُّم؛ نتيجة لشعورهم بالاحتراق النَّفسي والإجهاد وكثرة الضُّغوط النَّفسية.

كما يمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة أيضًا في ضوء حالة عدم الرِّضا المَهنِيّ وعدم الشُّعور بالامتنان لبيئة العمل لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي طيف الذَّاتوية مقارنةً بمُعلِّمي الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم؛ نتيجة ضَعف قدرة المُعلِّمين على التَّواصل من خلال اللغة

المَنطوقة مع ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية، بالإضافة إلى الأمور التَّدريسية، وإدارة الفصل الدِّراسي وضبطه، وأولياء الأمور، وخَلق مُناخ إيجابي في بيئة العمل (Lorenz, Frischling, Cuadros & Heinitz, 2016).

ويمكنُ تفسيرُ ذلك وَفقًا لطبيعة اضطراب طيف الذَّاتوية نفسه؛ حيثُ إنَّ الطِّفلَ الذَّاتوي يُعاني من الضَّعف الشديد في الانتباه والذاكرة (Greenblatt, & Spradling, 2018)، أمَّا بالنسبة للسلوك الاجتماعي، فيميل الذَّاتوي للانسحاب والعزلة الاجتماعيَّة، والتعبير اللفظي وغير اللفظي، كما اللغة غير مُوجودة لدى الذَّاتوي أو ذات مستوى منخفض، بالإضافة إلى ضَعف القدرة أو عَجزِه عن المُحاكاة أو التَّقليد (Lim, et al., 2019).

وفي الوقت الذي يتعرَّضُ فيه مُعلِّمو ذوي الاحتياجات التَّربويَّة بشكل عام لضغوط مهنية عديدة في بيئة العمل، يكون لمُعلِّمي الأطفال ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية النَّصيب الأكبر من هذه الضُّغوط والمشكلات؛ نتيجة العمل مع طلاب ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية (Gug, et al., 2020)؛ حيث يُعدُّ كلُّ طالبٍ حالةً منفردةً وخاصة من كل الجوانب، إضافة إلى ما يتسم به الأطفال ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية من الافتقار إلى القُدرة على استخدام اللغة، كما يعانون من التَّرديد أو التِّكرار الآلي للكلام (McDowell, Barry, & Smyth, 2017)، كما أنَّ لهم طُقُوسًا معيَّنةً، والنَّمطية الشديدة، والمقاومة الشديدة للتغيير، ونوبات الغضب، والسُّلوك العدواني؛ الأمر الذي يتطلَّب إعداد الخُطط التَّربويَّة الفردية، واختيار أساليب التَّدريس المناسبة (Andrade, 2019).

ومما سبق يتَّضح للباحثين أنَّ طبيعة اضطراب طيف الذَّاتوية أَلقى بظلاله على الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لمُعلِّميهم مقارنةً بمُعلِّمي الطُّلاب ذوي صُعوبات التَّعلُّم، من حيث صُعوبةُ التَّواصل مع طلابهم، الأمر الذي انعكس سلبًا على مُستوى فاعليَّة التَّدريسِ وكفاءتِه، ومستوى دافعيتهم، وشعورهم بالاحتراق والإجهاد النَّفسي، مما أسهمَ في انخفاض مستوى رضاهم عن العمل، وعدم شعورهم بالامتنان لمِهنتهم، في الوقت الذي يعانِي فيه مُعلِّمو الطُّلاب ذوي صُعوبات التَّعلُّم من ضغوط ومشكلات نفسية قليلة جدًا مقارنةً بهم.

ج –عدمُ وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناءِ الذَّاتي المَهنِيّ بينَ مُتوسطي دَرجات مُعلِّمي الطُّلاب المُعاقين عقليًا ومُعلِّمي الطُّلاب ذوي اضطراب طيف الذَّاتوية.

ويمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة من خلال آمال الطُّلاب المُعاقين عقليًا وذوي اضطراب طيف الذَّاتوية حيثُ إنَّ آمالَهم مَحدودةٌ، كما يبذل المُعلِّمون مجهودًا كبيرًا لتحقيق تَحسُّنٍ طفيف لدى هؤلاء الطُّلاب، حيث أشار Pinto, et al. (2010) إلى أنَّ حوالي ٧٥% على الأقل من ذوي طيف الذَّاتوية يقع مستوى ذكائهم في حدود الإعاقة العقليَّة سواء البسيطة أو المتوسطة، وأن ما بين (١٥–٢٠)% منهم يقع مستوى ذكائهم في حدود الإعاقة العقليَّة الشديدة؛ فهذا يعني أن مُعلِّمي هؤلاء الطُّلاب لديهم نفس القدر أو تشابه إلى حد كبير من الصعوبات أثناء العمل معهم؛ وهذا ما يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمين الذين يعملون مع هاتين الفئتين، إضافة إلى تعرُّض كليهما للشعور بالإجهاد النَّفسي والبدني، والتَّوتر، والضُّغوط بقدر يتناسبُ مع طبيعة الإعاقةِ (Akhter, 2015).

ويمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة أيضًا في ضَوء التَّحسُّنِ المحدود نسبيًا الذي يحقِّقه مُعلِّمو الطُّلاب المُعاقين عقليًا وذوي اضطراب طيف الذَّاتوية مع طلابهم، بشكل يجعلُهم يشعرون بمستوى رضا مهني غير مرتفعٍ، ويتَّفق ذلك مع ما أشار إليه Lorenz, Frischling, Cuadros & Heinitz, (2016) من أنَّ الرِّضا المَهنِيّ للمُعلِّم يتحقَّقُ من خلال ما يبذلُه المُعلِّم من جُهدٍ، ومدى رضائِه عن ما يقدِّمه، إضافة إلى اعتقاده في قدرته على إنجاز المَهام المناطة به.

ويمكنُ تفسير هذه النَّتيجة أيضًا في ضَوءِ الإشكاليَّات الكبيرة الموجودة في المحتوى الدِّراسي لكلا الفئتينِ من الطُّلاب، والمشكلات السُّلوكية التي لديهم، مما يؤثِّرُ بشكلٍ رئيسي على فاعلية مُعلِّميهم على حدٍّ سواء، ويتَّفقُ ذلك مع ما أشار إليه Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, (2006) من أنَّ الفعالية الذَّاتية للمُعلِّم لها دَور فعَّال في أداء المُعلِّم فهي تَعني إيمان الفرد بها، والقُدرة على إدارة المسئوليات، كما أنَّها تتعلَّق بأهداف التَّعلُّم المَرجوَّة من المُعلِّم لتحسين مستوي طلابه، وعلي ذلك فهي هدفُ المُعلِّم الرئيس لتقديم ما هو أفضل لطلابه، كما ترتبط الفعالية الذَّاتية للمُعلِّمين أيضًا

بمعرفة المحتوى الدِّراسي للطلاب، والتَّكيُّف وأنماط سلوك التَّعلُّم، إنَّ كلَّ تلك العوامل تُمثِّلُ المعرفةَ الكامنة وراء الهَناء المَهنِيّ.

٣ – الفُرُوقُ في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسةِ وَفقًا لسنوات الخِبرة (الأقل من ٥ سنواتٍ/ ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ/ أكثر من ١٠ سنواتٍ).

توضِّحُ النَّتائج الواردة في جدولي (١٨، ١٩) وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ (الدَّرجة الكلية والأبعاد الفرعيَّة) بين متوسطيّ درجات المُعلِّمين ذوي الخِبرة " أكثر من ١٠ سنواتٍ"، والمُعلِّمين ذوي الخِبرة " أقل من ٥ سنواتٍ" لصالح ذوي الخِبرة " أكثر من ١٠ سنواتٍ"، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ بين المُعلِّمين ذوي الخِبرة "ما بين ٥ إلى ١٠ سنواتٍ"، والمُعلِّمين ذوي الخِبرة "أقل من ٥ سنوات"، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ بين المُعلِّمين ذوي الخِبرة " أكثر من ١٠ سنوات"، والمُعلِّمين ذوي الخِبرة " ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات"؛ أي إنَّ مُجملَ نتيجة هذه الجزئية من الفرض تُشيرُ إلى وجود فروق في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى أفراد عَيِّنة الدِّراسة لصالح سنوات الخِبرة الأعلى.

وتَتَّفِقُ هذه النَّتيجة مع بعض الدِّراسات، ومنها: دراسةُ Nikoopour & Esfandiari (2017) ودراسة Compton (2005)؛ اللتان توصَّلتا إلى أنَّ أنماط السُّلوك في العمل تتأثَّر بسنوات الخِبرة، فكلَّما زادت سنوات الخِبرة ارتفعَ مستوى هنائهم الذَّاتي المَهنِيّ، وانخفضَ مستوى الانحراف، وسوءُ سلوكهم، وقلة المشاكل الاجتماعية الأخرى.

بينما تختلفُ هذه النَّتيجة مع نتيجة دراسة Behloli, Karimi Motlagh & Dehghanpour (2015)؛ التي توصَّلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ وَفقًا لسنوات الخِبرة، ونتيجة دراسة إبراهيم، والريدي (٢٠١١) التي توصَّلت إلى عدم وجود فروق بين مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة (الإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية، والإعاقة العقليَّة) في الرِّضا المَهنِيّ وَفقًا لسنوات الخِبرة، وقد فسَّرا تلك النَّتيجة في إطار وجود القواعد اللوائح والقوانين التي تحكم المُعلِّمين سواء ذوي الخِبرة الأقل أو الأعلى، بالإضافة إلى التَّواجد في نفس المدرسة؛ حيثُ تتشابُه الإمكانات والتَّجهيزات.

ويمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة وَفقًا لما أشار إليه Yerdelen, Sungur& Klassen (2016) من أنَّ تَراكُمَ سنوات الخِبرة يؤثِّر في الهَناء المَهنِيّ للمُعلِّمين؛ حيثُ ينخفضُ لديهم الإرهاقُ العاطفي، ويرتفع الإنجاز الشَّخصي والرِّضا الوظيفي، كما تدعم هذه النَّتيجةُ نتائجَ دراسات أخرى ذكرت أنَّ مستوى الإرهاق منخفضٌ لدى المُعلِّمين ذوي الخِبرة الأعلى (Polat et al., 2009 ؛Akkuş İspir, 2010).

كما يمكنُ تفسيرُ هذه النَّتيجة أيضًا في إطار أنَّ المُعلِّمينَ الأكبرَ سنًا والأكثر خبرةً في مجال التَّعامُل مع الطُّلاب يكونون أكثرَ قدرةً على قيادة الفصل، وأكثر ثقةً في طلابهم، وأكثر استخدامًا لمهارات التَّعزيز الإيجابي؛ مما ينعكسُ بشكل واضح على كفاءتهم وفاعليتهم المَهنِيَّة، وذلك على العكس من المُعلِّمين الأصغر سنًا وذوي سنوات الخِبرة الأقل (Gordan, 2001).

ومما سبقَ يتَّضح أنَّ مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة ذوي سنوات الخِبرة الأعلى مقارنة بذوي الخِبرة الأقل يتمكَّنون من تَكييفِ وتطويع ظروف عملِهم، ويكتسبون القُدرةَ بشكلٍ أعلى في التَّعامُل مع طلابهم، ولديهم مستوى عالٍ من القُدرة التي تجعلُهم ينفصلون عن ضُغوط المهنة سواء خارج أو داخل أماكن عملِهم، وهذه الأمور ترفعُ من مُستوى رضاهم عن عملهم، وتزيدُ من كفاءتهم المَهنِيَّة، كما تُحسِّنُ من علاقتِهم مع المحيطينَ بهم من طُلاب أو زملاء أو مشرفينَ أو مديرينَ أو أولياء أمور، مما يُحسِّنُ هناءَهم المَهنِيّ.

ومن الجدير بالذكر عدم تعميم نتائج الدِّراسة الحالية؛ نظرًا لمَحدوديَّة عَيِّنتها وأدواتها والظروف التي أُجرِيَت فيها، ويوصِي الباحثون بضرورة إجراء مَزيد من الدِّراساتِ حتى يَتَسَنَّى التَّأكُّدُ من نتائج هذه الدِّراسة ومن ثم تعميمِها.

تَوصِياتُ الدِّراسةِ وَمُقترحَاتُها:

لا يمكنُ تَعميمُ نتائج هذه الدِّراسةِ إلا في ضَوء مُحدَّداتها، وطبيعة عيِّنتها المُختارة وخصائصها. ونظرًا لعدم وجود دراساتٍ أجنبيَّة أو عربيَّةٍ تناولَت العلاقةَ بين الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة، فإنَّ الدِّراسةَ الحاليَّةَ تُوجِّه نَظر الباحثين في البيئة العربيَّة نحو الاهتمام

بهذا المَجال، واستكمالاً للبحث، يمكنُ اقتراحُ مَجموعةٍ من التَّوصيات والمُقترحَات كَما يلي:

١– عَقْدُ مجموعةٍ من النَّدوات والمُحاضرات التَّثْقيفيَّة لمُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة لتعريفهم بالذَّكاء الرُّوحي والعمل على تنميته؛ للاستفادة منه في حياتهم المَهنِيَّة والشَّخصيَّةِ.

٢– عَقْدُ مجموعةٍ من النَّدوات والمُحاضرات التَّثْقيفيَّةِ للمسئولينَ والإداريينَ في التَّربية والتَّعليم لتعريفهم بتأثيرِ الذَّكاء الرُّوحي لمُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة على الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لهم، ومن ثم تذليل كلِّ العقبات والصِّعاب، والعمل على توفير كافة الإمكانات التي تُسهمُ في الحفاظ على مُستوى مرتفعٍ من الهَناء المَهنِيّ لدى هؤلاء الفئةِ من المُعلِّمينَ.

٣– إعدادُ مَقاييسَ لقياس الذَّكاء الرُّوحي والهَناء الذَّاتي المَهنِيّ للمُعلِّمينَ من واقع الثَّقافة العربيَّةِ ومُحدَّداتها.

٤– إجراءُ دراسات على عيِّنات أكبرَ لدراسة تأثير المُتغيِّرات الدِّيموجرافية في الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة مثل: مُستوى الدخل، والعمر الزمني للوالدين، والمرحلة التَّعليميَّة، ومكان الإقامة.

٥– ضرورةُ إجراء دراسات توضِّح تأثير الذَّكاء الرُّوحي لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّة في كل من: الجَوانب الشَّخصيَّة، والجوانب البينشخصية (تأثيرها على علاقتهم بالمحيطين بهم).

٦– توظيفُ التَّدخلات العلاجيَّة القائمة على الذَّكاء الرُّوحي في بَرامجَ إرشاديَّةٍ لتنميةِ الهَناء الذَّاتي المَهنِيّ لدى مُعلِّمي الطُّلاب ذوي الاحتياجات التَّربويَّة الخاصَّةِ.

شكر وتقدير: هذه الدراسة تم دعمها من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي –جامعة الملك خالد– المملكة العربية السعودية برقم (١٧٤) لعام ١٤٤١/٢٠٢٠م.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبوحلاوة، محمد السعيد؛ والشربيني، عاطف مسعد (٢٠١٦). دلالات الصدق والثبات والبنية العاملية لمقياس السكينة النفسية لدى طالب الجامعة: دراسة في بناء المفهوم. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٤٨(٢)، ٩١–١٨٢.

أرنؤط، بشرى إسماعيل (٢٠٠٨). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة، *مجلة رابطة التربية الحديثة – مصر*، ١(٢)، ٣١٣–٣٨٩.

أرنؤط، بشرى إسماعيل (٢٠١٦). تطوير مقياس الذكاء الروحي للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة من المراهقين والراشدين. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*، ٤٦، ١٥٥–١٩٦.

تلمساني، فاطمة (٢٠١٥). الارتياح النفسي الشخصي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية على طلبة من جامعة وهران، *الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، ٧(٢)، ٢٧–٣٢.

جدوع، عصام (٢٠١٥). مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، ٤٢(٢٠١)، ٣٦١–٣٩٢.

الجمال، سمية أحمد (٢٠١٣).السعادة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة الجامعية لدى طلاب جامعة تبوك. *مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق*، ٢٨(٧٨)، ١ – ٦٥.

دياب، محمد أحمد (٢٠١٣). *علم النفس الإيجابي*، المملكة العربية السعودية: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

رمضان، رحاب الحسيني (٢٠١٧). الذكاء الروحي وعلاقته بالتوافق الزواجي لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ٦، ١٩٧–٢٣١.

السحمة، حمود بن عبدالرحمن (٢٠١٩). الذكاء الروحي وعلاقته بالصلابة المهنية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. *المجلة السعودية للعلوم النفسية*، ٦٣، ٦٥–٩٢.

شاهين، هيام صابر (٢٠١٤). النموذج البنائي لعلاقة الرفاهية الذاتية بالوصمة المدركة والحس الفكاهي لدى أمهات الأطفال الذاتويين، *مجلة التربية – جامعة الأزهر*، ١٥٨(٣)، ١٣–٥٤.

شراب، عبد الله عادل (٢٠١٩). القدرة التنبؤية للذكاء الروحي وأحداث الحياة الضاغطة على الكفاءة الذاتية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين، ٨، ١٤٠–١٦٤.

عبدالجواد، عاطف سيد (٢٠١٩).التعاطف وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية الآداب، جامعة طنطا*،٣٤(٢)،٦٨٢–٧٣٠.

عبدالجواد، وفاء محمد (٢٠١٣). الصمود النفسي وعلاقته بطيب الحال لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، *مجلة الإرشاد النفسي*، ٣٦، ٢٧٣–٣٣٢.

عبدالجواد، وفاء محمد، وحسين، رمضان عاشور (٢٠١٥). الذكاء الروحي وعلاقته بالرضا الوظيفي والاحتراق النفسي لدي عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، *مجلة العلوم التربوية*، ٢(٢٣)، ١ –٦٢.

عبدالرحمن، رانيا محمود؛ وزيدان، أحمد سعيد؛ ومسافر، علي عبدالله (٢٠١٩). علاقة التمكين النفسي بالذكاء الروحي لدى معلمي التربية الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة مستقبل التربية العربية– المركز العربي للتعليم والتنمية*، مصر، ٢٦(١٢٢)، ١١–٦٠.

عكاشة، أحمد (٢٠٠٨). *الطب النفسي المعاصر* (ط٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

علة، عيشة؛ والطاهر، تيجاني (٢٠١٩). علاقة الهناء النفسي بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية، *دراسات وأبحاث المجلة العربية للأبحاث والدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٢(١)، ١٩٦–٢٠٨.

علي، غادة عبدالرحيم (٢٠٢٠). الذكاء الروحي وعلاقته بالطمأنينة النفسية والفاعلية الذاتية في الأداء الموسيقي لدى طلاب الجامعة، *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، ٧٠، ٦٣١–٧٠٣.

المري، سلوى فهاد (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاه النفسي لدى الإناث المصابات بأمراض مزمنة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥، ٣٣٩–٣٧٠.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Ahoei, K., Faramarzi, M., & Hassanzadeh, R. (2017). The relationship between spiritual intelligence and psychological well-being in women with breast cancer. *Shiraz E-Medical Journal*, *18*(10), 1-6.

Akhter, S. (2015). Psychological well-being in student of gender difference. *The International Journal of Indian Psychology*, *2*(4), 153-161.

Akkuş İspir, O. (2010). Teachers' burnout levels and their attitudes towards teaching profession. *EABR & ETLC Conference Proceedings*. Dublin, Ireland.

Altaf, A. and Awan, M. (2011). *Moderating Affect of Workplace Spirituality on the Relationship of Job Overload and Job Satisfaction.* Springer Science+Business Media.

Ambika, A., Vijayasamundeeswari, P., & David, A. (2019). Effectiveness of planned teaching program among primary school teachers regarding awareness of learning disabilities in children. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, *8*(12), 3845.

Amrai, K., Farahani, A., Ebrahimi, M., & Bagherian, V. (2011). Relationship between personality traits and spiritual intelligence among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 609-612.

Amram, Y., & Dryer, C. (2008, August). The integrated spiritual intelligence scale (ISIS): Development and preliminary validation. In *116th annual conference of the American Psychological Association, Boston, MA* (pp. 14-17).

Anbugeetha, D. (2015). An analysis of the Spiritual Intelligence Self Report Inventory (SISRI). *International Journal of Management (IJM).* 6(7), 25-36.

Andrade, C., Sahoo, S., Solanki, C., Narasimha, V. L., Nagendrappa, S., Harshe, D., ... & Garag, S. (2019). Development & validation of the Chandigarh autism screening instrument. The Indian journal of medical research, 149(1), 74.

Antunes, R. R., Silva, A. P. & Oliveira, J. (2017). Spiritual intelligence self-assessment inventory: psychometric properties of the Portuguese version of SISRI-24. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, 30(1), 12-24.

Arias, B., Ovejero, A., & Morentin, R. (2009). Love and emotional well-being in people with intellectual disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*,. 12(1),pp.16-204.

Arnout, B., Alkhatib, A., Abdel Rahman, D., Pavlovic, S., Al-Dabbagh, Z., & Latyshev, O. (2019). Spiritual intelligence and self-affirmation as predictors of athletes' psychological well-being. *International Journal of Applied Psychology*, *9*(4), 104-109.

Asgarinezhad, B., Sedaghati, S, & Kohandel, M. (2015). A Comparative Study on the Quality of Life among Veteran Students in Physical Education and Other Fields of Study. *Biological Forum - An International Journal*, 7(1) 1301- 1305.

Awasthi, T. (2020). *Enhancing spiritual intelligence in teachers: effect on self-efficacy* (Doctoral dissertation, The Maharaja Sayajirao University of Baroda).

Baezzat, F., Motaghedifard, M., & Golestanibakht, T. (2019). Predicting Students' Subjective Well-Being and Its Subscales Based on Spiritual Intelligence. *International Journal of Psychology*, *13*(2), 89-108.

Balakrishnan, A., Kulkarni, K., Moirangthem, S., Kumar, C. N., Math, S. B., & Murthy, P. (2019). The rights of persons with disabilities Act 2016: Mental health implications. *Indian journal of psychological medicine*, *41*(2), 119-125.

Becker, C., Kirchmaier, I., & Trautmann, S. T. (2019). Marriage, parenthood and social network: Subjective well-being and mental health in old age. *PloS one*, *14*(7), e0218704.

Behloli, A. A., Karimi Motlagh, M., & Dehghanpour, F. H. (2015). Examine the role of spiritual intelligence on optimism and psychological well-being of teachers in City Taibad of Iran. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 5(7), 163-170.

Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well- being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, *36*(3), 481-501

Bibi, A., Khalid, M. A., Hussain, A., & Saleem, H. (2017). EMOTIONAL CONTAGION AND JOB SATISFACTION AMONG TEACHERS OF CHILDREN WITH LEARNING DISABILITIES IN PAKISTAN. *European Journal of Special Education Research*.

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94.

Busseri, M. A., & Sadava, S. W. (2011). A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 290–314.

Cahn, B. R., & Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies.*Psychological Bulletin*, *132*, 180-211.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S.(2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.

Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The science of happiness and human Strength*. New York: Brunner-Routledge

Chan, A. W. & Siu, A. F. (2016). Application of the Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI-24) Among Hong Kong University Students. *International Journal of Transpersonal Studies*, 35(1), 1-12.

Compton, W. C. (2005). Introduction to Positive Psychology. Belmont, CA: Wadsworth.

Cook, S. C., & Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, *41*(3), 179-191.

Costello, M.(2013). *How to increase your spiritual intelligence. Personal development*.

D'Brot, J. E. (2017). *Spiritual intelligence and mindfulness as sources of transformational leadership.* Unpublished Ph.D. dissertation, Pontificia Universidad Católica Del Perú.

DeBlasio, G. (2011). The effect of spiritual intelligence in the classroom: God only knows. *International Journal of Children's Spirituality*, *16*(2), 143-150.

Demo, G., & Paschoal, T. (2016). Well-Being at Work Scale: Exploratory and Confirmatory Validation in the USA. *Paidéia*, 26(63), 35-43.

Devi, R. K., Rajesh, N. V., & Devi, M. A. (2017). Study of spiritual intelligence and adjustment among arts and science college students. *Journal of religion and health*, 56(3), 828-838.

Dhatt,H(2015). Investigation into Spiritual Intelligence of B.Ed. Student-Teachers. International Journal of Educational Research and Technology,6(3), 50-57.

Diener, E.(2000). Subjective well-being the science of Happiness and Proposal for national under. *The American Psychological* ,55(1),34-43.

Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2013). Theory and validity of life satisfaction scales. *Social Indicators Research*, 112, 497–527.

Eddington, N., & Shuman, R. (2005). Subjective well-being (happiness). *Continuing psychology education*, *6*.

Eid, M., & Larsen, R. J. (Eds.). (2008). *The science of subjective wellbeing*. New York, NY: Guilford Press.

Emmons, R. (2000). Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern, *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(3), 3-27.

Eratay, E. (2020). Effectiveness of the Direct Instruction Method in Teaching Leisure Skills to Young Individuals with Intellectual Disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *12*(5), 439-451.

Eryılmaz, A. (2011). The relationship between adolescents' subjective well-being and positive expectations towards future. *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24(3), 209.

Faribors, B., Fatemeh, A., & Hamidreza, H. (2010). The relationship between nurses' spiritual intelligence and happiness in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1556-1561.

Fatima, G., Akhtar, M. S., & Malik, M. (2016). Effect of Governmental Notification of Up-gradation on Job Satisfaction of Teachers of Children with Mental Retardation in Punjab. *Dialogue*, *11*(3), 287.

Fatima, S. F., & Wolf, S. (2020). Cumulative risk and newly qualified teachers' professional well-being: Evidence from rural Ghana. *Research in Comparative and International Education*, 58(1), 106-121.

Finánncz, J., Nyitrai, Á. Podráczky, J., & Csima, M. (2020). Connections between Professional Well-Being and Mental Health of Early Childhood Educators. *International Journal of Instruction*, *13*(4).

Gardner, H. (1983). *The theory of multiple intelligences*. Heinemann.

Garssen, B., Visser, A., & de Jager Meezenbroek, E. (2016). Examining whether spirituality predicts subjective well-being: How to avoid tautology. *Psychology of Religion and Spirituality*, *8*(2), 141.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.

Gordan, V. V. (2001). Clinical evaluation of replacement of class V resin based composite restorations. *Journal of Dentistry*, 29(7), 485-488.

Greenblatt, E. J., & Spradling, A. C. (2018). Fragile X mental retardation 1 gene enhances the translation of large autism-related proteins. *Science*, 361(6403), 709-712.

Gug, C., Stoicanescu, D., Mozos, I., Nussbaum, L., Cevei, M., Stambouli, D., ... & Doros, G. (2020). De novo 8p21. 3→ p23. 3 Duplication With t (4; 8)(q35; p21. 3) Translocation Associated With Mental Retardation, Autism Spectrum Disorder, and Congenital Heart Defects: Case Report With Literature Review. *Frontiers in Pediatrics*, *8*.

Hajializadeh, R., Delavaryan, F., Meharbifar, F., & Taherifar, P. (2015). The relationship

between spiritual intelligence and job satisfaction of teachers in special schools in Kerman province. *Applied Mathematics in Engineering, Management, and Technology*, 3(1), 492-497.

Halama, P., & Strizenec, M. (2004). Spiritual, existential or both? Theoretical considerations on the nature of higher intelligences. *Studia Psychologica*, *43*, 239-253.

Hall, J. C. (2020). Exploring Spiritual Intelligence and Career Success Among People of Color Working in Nonprofit Educational Institutions. *Doctoral dissertation*, The Walden University.

Hartwick, J. M. (2012). An overview of an emerging area of research into the religious and spiritual lives of public school teachers. In *International handbook of Protestant education* (pp. 663-677). Springer, Dordrecht.

Hayes, R., Titheradge, D., Allen, K., Allwood, M., Byford, S., Edwards, V., ... & Russell, A. E. (2020). The Incredible Years® Teacher Classroom Management programme and its impact on teachers' professional self-efficacy, work-related stress, and general well-being: Results from the STARS randomized controlled trial. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 330-348.

Holm, M. R., Lugosi, P., Croes, R. R., & Torres, E. N. (2017). Risk-tourism, risk-taking and subjective well-being: A review and synthesis. *Tourism Management*, *63*, 115-122.

James, J. W., Basavarajappa, C., Sivakumar, T., Banerjee, R., & Thirthalli, J. (2019). Swavlamban Health Insurance scheme for persons with disabilities: An experiential account. *Indian Journal of Psychiatry*, *61*(4), 369.

Kashdan, T.(2004).The assessment of Subjective Well-Being: issue raised By the oxford happiness questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 36,1225-1232.

Kaur, D., Sambasivan, M., & Kumar, N. (2013). Effect of spiritual intelligence, emotional intelligence, psychological ownership and burnout on caring behaviour of nurses: A cross-sectional study. *Journal of clinical nursing*, 22(21-22), 3192-3202.

Kaur, D., Sambasivan, M., & Kumar, N. (2015). Impact of emotional intelligence and spiritual intelligence on the caring behavior of nurses: a dimension-level exploratory study among public hospitals in Malaysia. *Applied Nursing Research*, 28(4), 293-298.

Kaur, P., Chavan, B. S., & Garg, R. (2018). Assessment of Disability in Persons with Mental Retardation scale: an Empirical Evaluation. *Journal of Disability Management and Rehabilitation*, *3*(1), 4-9.

Khademi, M., Ghasemian, D., Hassanzadeh, R. (2014). The Relationship of Psychological Resilience and Spiritual Experiences with Psychological Well-being among Employees. *Journal of Psychology & Behavioral Studies*, 2(3), 105-110.

King, D. B. & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence .*International Journal of Transpersonal Studies*, 28(1), 68-85.

King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model & measure*. Unpublished master's thesis, Trent University, Peterborough, ON, Canada.

Kirby, M. (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 46, No. 2, pp. 175-191). Springer US.

Koenig, H. G., McCullough, M., & Larson, D. B.(2000). *Handbook of religion and health*. New York, NY: Oxford University Press.

Kumar, T., & Pragadeeswaran, S. (2011). Effects of occupational stress on spiritual quotient among executives. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 2(4), 288.

Kumaravelu, G. (2018). A Study on Spiritual Intelligence of High School Teachers in Puducherry Region, India. *Brolly*, 1(1).

Kun, A., Balogh, P., & Krasz, K. (2017). Development of the WorkRelated Well-Being Questionnaire Based on Seligman's PERMA Model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences*, 25(1), 56-63.

Kwilecki, S. (2000). Spiritual intelligence as a theory of individual religion: A case application. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 35–46

Li, Y., Guan, D., Tao, S., Wang, X., & He, K. (2018). A review of air pollution impact on subjective well-being: Survey versus visual psychophysics. *Journal of cleaner production*, *184*, 959-968.

Lim, J., Ryu, J., Kang, S., Noh, H. J., & Kim, C. H. (2019). Autism-like behaviors in male mice with a Pcdh19 deletion. *Molecular brain*, *12*(1), 1-4.

Lorenz, T., Frischling, C., Cuadros, R., & Heinitz, K. (2016). Autism and overcoming job barriers: Comparing job-related barriers and possible solutions in and outside of autism-specific employment. *PloS one*, *11*(1), e0147040.

Louchakova, O. (2005). On advantages of the clear mind: Spiritual practices in the training of a phenomenological researcher. *The Humanistic Psychologist*, *33*(2), 87-112.

Marashi, H., & Azizi-Nassab, F. (2018). EFL Teachersâ Language Proficiency, Classroom Management, and Self-Efficacy. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 6(22), 89-102.

Marghzar, S. H., & Marzban, A. (2018). The relationship between spiritual intelligence and efficacy among Iranian EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, *8*(1), 67-73.

Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, *20*(2), 275-298.

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 112.

McDermott, M., Gelb, D. J., Wilson, K., Pawloski, M., Burke, J. F., Shelgikar, A. V., & London, Z. N. (2018). Sex differences in academic rank and publication rate at top-ranked US neurology programs. *Jama Neurology*, *75*(8), 956-961.

McDowell, C., Barry, J., & Smyth, S. (2017). Reducing Rumination of a Child with Autism Spectrum Disorder Using Post-Meal Tooth Brushing. Psychology and Psychological Research International Journal, 2(3), 1-6.

Mirkamali, S. M., & Thani, F. N. (2011). A study on the quality of work life (QWL) among faculty members of University of Tehran (UT) and Sharif University of Technology (SUT). Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 179-187.

Momeni, K., Karami, J., Rad, A. F. (2013). The Relationship between Spirituality, Resiliency and Coping Strategies with Students' psychological Well-being. *Journal of Kermanshah University of Medical Sciences*, 16(8), 626-634.

Moravec, P. & Slezáčková, A. (2018). The aim of this article is to present the Czech version of Spiritual Intelligence Self Report Inventory (SISRI-24) by D. King. *Psychologie a její kontexty* 9 (1), 83–100.

Mróz, J., & Kaleta, K. (2016). Relationship between personality, emotional labor, work engagement, and job satisfaction in service professions. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 29(5), 767-782. doi:10.13075/ijomeh.1896.00578

Narimani, M., Maghsoudb, F., Assarehc, M., khorramdeld, k., & Daste, S. P. (2014). Modeling the paths between spiritual intelligence and psychological well-being in adolescents with impaired vision "the

mediating role of resiliency and social support". *Indian Journal Scintifc Research*, 7(1), 169- 178.

Nasel, D. D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence a consideration of traditional Christianity and New Ageindividualistic Spirituality*. (Doctoral dissertation, University of South Australia).

Nikoopour, J., & Esfandiari, N. (2017). The relationship between emotional, social, cultural, spiritual Intelligence and EFL teachers' teaching effectiveness. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 138-148.

Noble, K. (2000). Spiritual intelligence: A new frame of mind. *Advanced Development*, 9, 1-29.

Novack, M. N., & Dixon, D. R. (2019). Predictors of Burnout, Job Satisfaction, and Turnover in Behavior Technicians Working with Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-9.

Ogunsola, K. O., Fontaine, R. A. & Jan, M. T. (2020). A cross-cultural adaptation and psychometric validation of SISRI-24 among Malaysian teachers .*International Journal of Human Potentials Management.* 2(1), 1-22.

Pandolfi, V., Magyar, C. I., & Dill, C. A. (2018). Screening for autism spectrum disorder in children with Down syndrome: An evaluation of the Pervasive Developmental Disorder in Mental Retardation Scale. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *43*(1), 61-72.

Pedro, E. D. M., Alves, H., & Leitão, J. (2018). Does the quality of academic life mediate the satisfaction, loyalty and recommendation of HEI students?. International Journal of Educational Management, 32(5), 881-900.

Pinto, D., Pagnamenta, A. T., Klei, L., Anney, R., Merico, D., Regan, R., ... & Almeida, J. (2010). Functional impact of global rare copy number variation in autism spectrum disorders. *Nature*, 466(7304), 368-372.

Polat, G., Topuzoğlu, A., Gürbüz, K., Hotalak, Ö., Kavak, H., Emirikçi, S., & Kayış, L. (2009). Burnout syndrome in high school teachers' in Bilecik, Bozüyük. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, *8*(3), 217-222.

Polemikou, A., Zartaloudi, E. & Polemikos, N. (2019). Development of the Greek version of the Spiritual Intelligence Self-Report Inventory-24 (KAPN): Factor structure and validation .*Mental Health, Religion & Culture*. 22(10), 1033-1047.

Poormahmood, A., Moayedi, F., & Alizadeh, K. H. (2017). Relationships between psychological well-being, happiness and perceived

occupational stress among primary school teachers. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes, 34*(4).

Razia, B. (2019) effect of spiritual intelligence on well-being of prospective teachers. *Southeast Research and Reflections on Education*,17(3), 1-14.

Renshaw, T., Long, A., & Cook, C. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306.

Rhee, T. S., Kim, Y. M., & Jin, X. (2019). A Study on the Influence of Reasonable Mobile Task Instruction and Mobile Information Sharing on Employee Job Satisfaction: The Moderating Effect of Self-Efficacy. *The Journal of The Institute of Internet, Broadcasting and Communication*, 19(1), 37-49.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2006). Best news yet on the six-factor model of well-being. *Social Science Research, 35*(4), 1103-1119.

Sánchez-Martín, J., Álvarez-Gragera, G. J., Dávila-Acedo, M. A., & Mellado, V. (2017). What do K-12 students feel when dealing with technology and engineering issues? Gardner's multiple intelligence theory implications in technology lessons for motivating engineering vocations at Spanish Secondary School. *European Journal of Engineering Education*, *42*(6), 1330-1343.

Sattarpour, I. F., Jamali, G. Y., Hemmati, L. & Moradikia, H. (2018). Investigating the Role of Predictability of Resilience, Social Support and Intellectual Aptitude in Subjective Well-Being of Students' Mothers with Intellectual Disability. *Journal of Knowledge & Health*, 2018, 13(1), 1-9.

Seyfi, Ü. Y. & Köse, S. (2016). The Analysis on Spiritual Intelligence and Working Perception .*Yonetim ve Ekonomi. 23(3)*, 767-787.

Shareef, M. A., AlAmodi, A. A., Al-Khateeb, A. A., Abudan, Z., Alkhani, M. A., Zebian, S. I., & Tabrizi, M. J. (2015). The interplay between academic performance and quality of life among preclinical students. *BMC medical education*, 15(1), 193.

Shateri, K., Hayat, A. A., & Jayervand, H. (2019). The relationship between mental health and spiritual intelligence among primary school teachers. *International Journal of School Health*, 6(1), 1-6.

Shearer, C. B. (2006). Development and validation of a scale for existential thinking. Unpublished manuscript. Kent State University, OH.

Simmons, S. (2006). Living the questions: Existential intelligence in the context of holistic art education.*Visual Arts Research, 32*, 41-52.

Skrzypińska, K. & Atroszko, P. (2016). *Polish adaptation of Spiritual Self-Report Inventory (SISRI-24).* Paper presented at Conference of Polish Society for the Psychology of Religion and Spirituality, that held in Kraków from 20-22 June 2016.

Supriyanto, A. S., Ekowati, V. M., & Masyhuri, M. (2019). The relationship among spiritual intelligence, emotional intelligence, organizational citizenship behaviour, and employee performance. *Etikonomi*, *18*(2), 249-258.

Taki, O. (2018). *L'impact de l'intelligence spirituelle sur le leadership: revue systématique de la littérature et méta-analyse.* Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain.

Taziki, S. A., Taziki, M., Akbari, M., Saghafi, S., & Behnampour, N. (2016). The relationship between spiritual intelligence and lifestyle with job satisfaction in Gorgan city primary school teachers. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 3(2), 30-36.

Tehubijuluw, F. K. (2014). The effect of spiritual intelligence to increase organization performance through workers' job satisfaction. *Business and Entrepreneurial Review*, 14(1), 1-14. doi:10.25105/ber.v14i1.49

Vaitl, D., Birbaumer, N., Gruzelier, J., Jamieson, G. A., Kotchoubey, B., Kübler, A., ... & Sammer, G. (2005). Psychobiology of altered states of consciousness. *Psychological bulletin*, *131*(1), 98.

Van Blankenstein, F. M., Saab, N., Van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S., & Van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project?. *Educational Studies*, 45(2), 209-225.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence?. *Journal of humanistic psychology*, 42(2), 16-33.

Vera, J., Jiménez, R., Redondo, B., Cárdenas, D., McKay, B. R., & García-Ramos, A. (2019). Acute intraocular pressure responses to high-intensity interval-training protocols in men and women. *Journal of Sports Sciences*, *37*(7), 803-809.

Widodo, S. A., & Ikhwanudin, T. (2018). Improving mathematical problem solving skills through visual media. Journal of Physics: Conference Series, 948(1), p. 012004). IOP Publishing.

Wigglesworth, C. (2012). The twenty one skills of spiritual intelligence. New York: Selectbooks. Inc.

Wiguna, I. P. I., & Yadnyana, K. (2019). The role of working experience moderating the effect of emotional intelligence, intellectual intelligence, and spiritual intelligence on the ethical decision of tax consultants in Bali area. *International research journal of management, IT and social sciences*, *6*(3), 18-28.

Yahyazadeh-Jeloudar, S., & Lotfi-Goodarzi, F. (2017). What is the relationship between spiritual intelligence and job satisfaction among MA and BA teachers?. International Journal of Business and Social Science, 3(8), 127-138.

Yazdekhasti, A., Erfan, N., & Nazari, N. (2015). Investigating the Relationship between Spiritual Intelligence and Social Adaptation among Girl High School Students in Shahreza City. *Journal of Social Sciences and Humanities Research*, *3*(01), 21-25.

Yerdelen, S., Sungur, S., & Klassen, R. M. (2016). Relationship between Turkish elementary science teachers' occupational well-being and some contextual and demographic characteristics: A multivariate analysis. *Egitim ve Bilim*, 41(183).

Yousefi, M., R. Bakhtiarnia & M. Robatjazi. (2013). The relationship between spiritual intelligence and quality of translation. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)* 4(4), 601-612.

Zarrinabadi, Z., Isfandyari-Moghaddam, A., Erfani, N. & Soltani, M. A. (2018). The codification of spiritual intelligence measurement model in librarianship and medical information science students of medical universities in Iran. *Journal of education and health promotion.* 7-59.

Zhang, M. H., Zhang, C. W., Wang, P. J., & Li, S. S. (2018). Prediction of high-temperature Chern insulator with half-metallic edge states in asymmetry-functionalized stanene. *Nanoscale*, *10*(43), 20226-20233.

Zheng, X., Zhu, W., Zhao, H., & Zheng, C. (2015). Employee wellbeing in organizations: Theoretical model, scale development, and cross-cultural validation. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 621-644.

Zohar, D., Marshall, I., & Marshall, I. N. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. Bloomsbury Publishing USA.

Zulkifli, W. N., Ishak, N. A. & Saad, Z. B. (2017). The Spiritual Intelligence Self Report Inventory (Sisri 24) Instrument Reliability Among Delinquent Teenagers . *Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*. 22(7), 44-47.