Charismatic Personality and Mental Toughness as Predictors of Job Involvement among a Sample of Teachers of Ordinary People and People with Special Needs (a Psychometric-Clinical Study)

Dr. Karim M. Orfy
Mental Health lecturer
Faculty of Education, Alexandria University, Egypt
karimsaid@alexu.edu.eg

Dr. Marwa A. Elshweekh
Mental Health lecturer
Faculty of Education, Alexandria University, Egypt
marwael-shweikh@alexu.edu.eg

Received: 22-11-2024 Revised: 15-12-2024 Accepted: 21-12-2024 Published: 28-1-2025

DOI: 10.21608/jsre.2024.338467.1748
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_406962.html

Abstract

The study aimed to identify the relationship between charismatic personality and job engagement, and the relationship between mental toughness and job engagement among study sample, explain the differences between study sample in each of: charismatic personality, mental toughness, and job engagement according to gender, years of experience, type of school, and academic stage, and to predict job engagement among study sample through each of: charismatic personality, mental toughness, as well as to identify the difference in the clinical picture of high and low job engagement among study sample.The study sample consisted of (354) teachers, including (217) teachers of regular students and (137) teachers of students with special needs.The researchers used the following tools: the charismatic personality scale, the job engagement scale -prepared by the researchers- and the mental toughness scale prepared by: McGeown, et al. (2016), translated by the researchers, Sacks Sentence Completion Test prepared by: Levy, Sacks (1995), translated by /Muhammad Ahmed Khattab (2022), case study, diagnostic interview -prepared by the researchers-, and the study reached the following results: There is a statistically significant positive correlation between charismatic personality and job engagement, and between mental toughness and job engagement among study sample, there is no statistically significant effect of gender, years of experience, type of school, and academic stage on the study variables, and it is possible to predict job engagement among study sample through charismatic personality, mental toughness, and there is difference in the clinical picture of high and low job engagement among study sample.

***Keywords**: Charismatic Personality, Mental Toughness, Job Involvement, Regular Teachers, and Special Needs Teachers.*

الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية؛ كمنبئين بالانهماك الوظيفي لدى عينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة (دراسة سيكومترية ـ كلينيكية)

د. كريم محمد عرفي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية
karimsaid@alexu.edu.eg

د. مروة علي الشويخ
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية
marwael-shweikh@alexu.edu.eg

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرُّف العلاقة بين: الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي، والعلاقة بين: المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وتفسير الفروق بين معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في كلٍ من: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية، والانهماك الوظيفي؛ وفقًا لمتغيرات: النوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية، والتنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ من خلال كلٍ من: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية وأبعادهما، وكذلك تعرُّف الاختلاف في الصورة الكلينيكية لمرتفعي ومنخفضي الانهماك الوظيفي من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت **عينة الدراسة** من (٣٥٤) معلمًا ومعلمة بمحافظة الإسكندرية؛ منهم (٢١٧) معلمًا ومعلمة للتلاميذ العاديين، و(١٣٧) معلمًا ومعلمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدم الباحثان **الأدوات** الآتية: مقياس الشخصية الكاريزمية، ومقياس الانهماك الوظيفي (إعداد الباحِثيْن)، ومقياس المتانة العقلية (إعداد/ McGeown, et al.) 2016)، ترجمة وتعريب/ الباحِثيْن)، اختبار ساكس لتكملة الجملة (SCT) (إعداد/ Levy, Sacks (1995)، ترجمة / محمد أحمد خطاب، ٢٠٢٢)، استمارة دراسة الحالة للمعلمين، استمارة المقابلة التشخيصية للمعلمين (إعداد الباحِثيْن). واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي، والمنهج الكلينيكي، وتوصلت الدراسة إلى **النتائج** الآتية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشخصية الكاريزمية والانهماك الوظيفي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المتانة العقلية والانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية على متغيرات الدراسة، كما أنه يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ من خلال الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية، وكذلك وجود اختلاف في الصورة الكلينيكية لمرتفعي ومنخفضي الانهماك الوظيفي من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

الكلمات المفتاحية: الشخصية الكاريزمية، المتانة العقلية، الانهماك الوظيفي، معلمين العاديين، ومعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.

الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية؛ كمنبئين بالانهماك الوظيفي لدى عينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة (دراسة سيكومترية ـ كلينيكية)

المقدمة:

تُعَد فئة المعلمين واحدة من الفئات المهمة في المجتمع التي ينبغي على الباحثين والمعنيين بمجالي: التربية، وعلم النفس، أن يقدموا لها مزيدًا من الاهتمام؛ ففي ظل التطور السريع والتغيرات الكبيرة التي يشهدها المجتمع اليوم، يظل دور المعلم - في بناء المستقبل، وتطوير الأجيال القادمة - أمرًا لا يُستهان به، كما أن مسؤولياته تتجاوز نقل المعرفة فحسب، إلى تكوين شخصيات الطلاب، وتنمية مهاراتهم الحياتية، وتزويدهم بمهارات التفكير الناقد اللازمة إياهم في مواكبة تحديات المجتمع الحديث.

وتُعَد قيم المعلم أساسًا لنجاح التعلم، حيث يكون له تأثير كبير في نقل القيم والأخلاق إلى الشباب؛ من خلال تعزيز التعاون والتواصل الاجتماعيين، وبناء مجتمع يسوده التفاهم، والتضامن، واحترام الآخر، وبذلك يصبح المعلم -لما له من تأثير يمتد إلى أبعد من الفصول الدراسية ليصل إلى حياة الطلاب، ومشاركتهم في الحياة الاجتماعية- الركيزة الأساسية في بناء المجتمع، وتطويره.

كما تُعدُّ شخصية المعلم عنصرًا رئيسًا في تأثيره على سلوك طلابه، وتوجيههم، وتشكيل سماتهم الشخصية؛ فكلما كان المعلم قدوة إيجابية ونموذجًا يُحتذى به؛ كان أكثر قدرة على تشجيع طلابه، وأن يكون مصدر إلهام لهم، كما تسهم شخصية المعلم في بناء الثقة، وتعزيز التواصل الإيجابي؛ مما يُسهم في تشجيع الطلاب على المشاركة الفعّالة في عملية التعلم، كما تتيح للمعلم فرصة تشكيل القيم والسلوكيات الإيجابية لدى طلابه؛ مما يُظهر أهمية العناية بتطوير شخصية المعلم، وتحسين تفاعله مع طلابه؛ لما لذلك من أثر إيجابي فاعل في بناء مجتمع تعليمي يحقق التطور والتقدم.

ومن بين عديد من الخصائص المختلفة التي ينسبها الناس لبعضهم بعضًا؛ تحوز الكاريزما مكانة خاصة؛ إذ عادة ما تُخصَّص تلك الكلمة لوصف أولئك الذين يلهمون غيرهم -سواء للأفضل، أو الأسوأ- بجهد قليل. كما أن عديدًا من الشركات ووسائل التواصل الاجتماعي تجعل من مهمتها مساعدة الناس في أن يصبحوا أكثر جاذبية؛ وبالتالي، فإن الاهتمام بالكاريزما أصبح أمرًا شاملًا، وواسع النطاق.
(Tskhay, 2016, 1)

فالكاريزما وصف يُطلق على الجاذبية الكبيرة، والحضور الطاغي الذي يتمتع به بعض الأشخاص، والقدرة على التأثير-إيجابًا- في الآخرين؛ بالارتباط به؛ جسديًا، وعاطفيًا، وثقافيًا، كما أنها تمنحهم سلطة فوق العادة، وسحرًا شخصيًا، وشخصيةً تثير الولاء والحماس.
(زياد بركات، وليلى أبو علي، ٢٠١٩، ١٠٩)

وتُعَد الشخصية الكاريزمية من أهم المتغيرات الإيجابية التي لا بد أن يتسم بها المعلمون، والتي تُسهِم في اهتمام طلابهم بالتعلم، وزيادة فضولهم، وشغفهم، وتحفيزهم على التعلم، وزيادة دافعيتهم الذاتية، وزيادة نتائج تعلُّمهم؛ وهو ما أكدته نتائج دراسات: Lin & Huang (2016)؛ Qardaku (2019a)؛ Qardaku (2021)؛ Gajjar (2022). وتتميز الشخصية الكاريزمية بقدرة كبيرة على الإقناع، وزيادة قدرة الفرد على أن يكون قائدًا فعَّالًا. كما أنَّ لها علاقة إيجابية بالنتائج المهنية، والأداء التكيفي، والأدوار

المهنية، كما تزيد من فرص نجاح وجودة التدريس المقدَّم من المعلمين ذوي الشخصية الكاريزمية؛ وهو ما أكدته نتائج دراسات: Tskhay (2016)؛ Vergauwe, Wille, Hofmans, & De Fruyt (2017)؛ Vergauwe, Wille, Hofmans, Kaiser & De Fruyt (2018)؛ Mohan & Shri (2021).

كما أن المعلم ذو المتانة العقلية يجمع بين المرونة وقوة التحمل، ويُظهِر التكيف مع التحديات، ويستطيع انتقاء أساليب التدريس المناسبة لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، ويقوم ببناء روابط شخصية مع الطلاب في بيئة تعلم داعمة، ويعكس الشغف بالتعلم المستمر؛ من خلال حيويته وتواصله الواضح والفعّال مع الطلاب والزملاء، كما يتحلى بالصبر ويرتقي بالتوقعات لتحفيز الطلاب، ويظهر تفهمًا عميقًا لاحتياجاتهم، ويتعامل مع التحديات بتفاؤل؛ مما يسهم في خلق جو صفي إيجابي يعزز التعلم والارتقاء.

وترتبط المتانة العقلية - بوصفها مفهومًا معرفيًّا - بعديد من مصادر وقوى الشخصية؛ حيث تُعَد من المتغيرات الوسيطة بين الأحداث الضاغطة، واستجابات الفرد لها، كما تتجلى فيها الفروق الفردية في قدرة الأفراد على التعامل بفاعلية مع التحديات والضغوط والمواقف الضاغطة التي تتطلب من الفرد قدرة كبيرة على التعامل معها. (زينب خميس حسين، عبد الكريم عبيد جمعة، ٢٠٢٤، ٤٥٦)

كما أن المتانة العقلية ترتبط إيجابيًا بكلٍ من: الدافعية الأكاديمية، وأساليب مواجهة الضغوط، والرفاهة النفسية، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والمرونة المعرفية، والتفكير الجانبي، والاستحقاق النفسي؛ وهو ما أكدته نتائج دراسات: أحمد حسن الليثي (٢٠٢٠)؛ إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١)؛ محمد حسين أبو طالب (٢٠٢٢)؛ ياسمين عبد الغني سالم، هبة الله فاروق المصري (٢٠٢٣)؛ زينب خميس حسين، عبد الكريم عبيد جمعة (٢٠٢٤).

كما أكدت نتائج دراسة كلٍ من: Lin, Clough, Welch, & Papageorgiou (2017) أن المتانة العقلية تنطوي على موارد نفسية إيجابية مهمة للنجاح الأكاديمي والمهني، كما أنَّ ثمَّة ارتباطًا بين المتانة العقلية، والإنجاز؛ إذ يُمكن أن تُسهم المتانة العقلية في التنبؤ بالأداء، وتحسينه في مجالات مختلفة.

وتؤثر خصائص المعلم، وسماته - بخاصة الإيجابية - بشكل واضح في كثير من جوانب حياته النفسية والمهنية؛ إذ تدعم تلك السمات تغلُّبه على عديدٍ من الضغوط التي تواجهه، وتعينه على أداء عمله بالشكل المطلوب؛ من خلال وصوله لدرجة من الانهماك في عمله تمكنه من الأداء بفاعلية وإبداع وحيوية واستمتاع؛ مما ينعكس -بشكل مباشر- على أداء طلابه الأكاديمي، وتشكيل شخصياتهم.

وللانهماك الوظيفي علاقة إيجابية بزيادة فعالية الذات، والتمكين، وزيادة الانتماء المهني، وإدارة الذات؛ وهو ما أكدته نتائج دراسات: دراسة إنعام نايف الخشان، وعارف توفيق العطاري (٢٠١٨)؛ حسن إدريس صميلي (٢٠٢١)؛ سمية عبد الوهاب الحكمي، وأريج عبد الرحمن الشماسي (٢٠٢١). كما أنه من المتغيرات المهمة التي سعت عديد من الدراسات للتنبؤ به؛ كدراسات: بشرى محمد علوان (٢٠١٨)؛ فاطمة خالد الشطى (٢٠١٩)؛ أمل عبد الوهاب الصالح (٢٠٢١)؛ نشوة عبد المنعم عبد الله (٢٠٢١)؛ وهيبة سوفات، وخليدة عابي (٢٠٢١).

وفي ضوء ما سبق، تتضح أهمية دراسة متغيرات: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية، والانهماك الوظيفي، وتعرُّف العلاقات بينها، وكذلك الكشف عن إمكانية التنبؤ بالانهماك الوظيفي - من خلال كلٍ من: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية - كأحد أهم المتغيرات لدى المعلمين.

مشكلة الدراسة:

إن مهنة التعليم تحمل أهمية كبيرة في بناء المجتمع وتنمية الأجيال الجديدة، حيث يلعب المعلمون دورًا حاسمًا في نقل المعرفة وتطوير مهارات الطلاب، وتشكيل شخصياتهم. وبرغم التحديات والضغوط التي قد يواجهها المعلمون؛ يظل لهم تأثير إيجابي كبير في مستقبل المجتمع؛ مما يستدعي العناية بالمعلمين، ودعمهم؛ لضمان أداء دورهم بفعالية.

كما أوصت دراسات: صلاح الدين عبد الغني عبود (٢٠٠٤)؛ خالد عبد الرازق الغامدي (٢٠١٧)؛ جابر مبارك الهبيدة (٢٠٢٠)، بضرورة تقديم الدعم اللازم للمعلمين، والمعزِّز انخراطهم وانهماكهم في عملهم؛ فعندما يشعر المعلم بالدعم النفسي والمهني؛ يتمكن بشكل أفضل من التغلب على الضغوط والتحديات التي قد تواجهه في بيئة التعليم، وتُعزَّز رفاهيته، ورغبته في الابتكار، وتطوير مهاراته التدريسية. بالتالي، يكون المعلم أكثر استعدادًا للاستمرار في التأثير -بالإيجاب- على الطلاب، والمجتمع بشكل عام.

وغالبًا ما يتم ذكر كاريزما المعلم كعامل فاعل ومهم في الصف الدراسي؛ بيْد أنها - كخاصية - أمر يَصعُب تحديده أو قياسه؛ مما يتطلب إجراء مزيد من البحوث في هذا المتغير لأهميته، وكذلك صعوبة دراسته؛ وهو ما أكدته دراسة Huang & Lin (2014).

كما أن المعلم يُعنى - كأحد أدواره الموكلة إليه، ومن خلال سلوكياته، مواقفه- بإنشاء مناخ اجتماعي داعم في الفصل الدراسي؛ مما يجعل الطلاب أكثر تقبلًا للتعلم، وأكثر إيجابية في نظرتهم إلى جودة الخدمة التعليمية المقدَّمة لهم، وقدرتهم على الاستفادة منها. (Huang & Lin, 2014, 284)

كما تهدف سياسة التعليم الجديدة إلى إحداث ثورة في توجهاتنا، وتركيزنا، ومنهجياتنا لتعليم أجيالنا القادمة، ويعتمد ذلك على قيام المعلمين بإعداد الشباب، ليس فقط حول كيفية كسب العيش؛ ولكن أيضًا حول كيفية تحسين نوعية الحياة، والمساهمة في المجتمع. وبالتالي، فإن تدريب المعلمين، وتنمية مهاراتهم؛ يجعلهم قادةً يتمتعون بشخصية كاريزمية. (Mohan & Shri, 2021, 23)

وفي الوقت الذي أصبح فيه الوصول إلى المعلومات المتنوعة والوفيرة من قبل الطلاب سهلًا للغاية، ولا يتطلب الذهاب إلى الصف الدراسي، والبقاء فيه؛ فضلًا عن تزايد أعداد الطلاب الذين لا يحترمون شخصية المعلم، وفي ظل الظروف التي زاد فيها عدد العناصر التي تعمل كوسائل جذب لرغبات الطلاب واهتمامهم على حساب التعليم المدرسي؛ أصبحت الحاجة إلى المعلمين الملهمين ذوي الكاريزما المميزة، القادرين على تلبية حاجات طلابهم، وزيادة فضولهم، ودافعيتهم للتعلم. (Qardaku, 2019a, 77)

وتُكسِبُ الكاريزما - كصفة داخلية، لا خارجية- صاحبها شخصيةً لا تتوه وسط الزحام، ذا جاذبية خاصة، وروعة منفردة؛ إذ إنَّ الشخصية الكاريزمية تستمد قوتها من ذاتها الخارقة، وصفاتها النادرة، وقدراتها الروحية. (زياد بركات، وليلى أبو علي، ٢٠١٩، ١٠٩)

كما تحدد المتانة العقلية - كسمة شخصية مرنة - كيفية استجابة الأفراد عقليًا للتوتر، والضغط، والفرصة، والتحدي، وترتبط -على تفاوت مستوياتها- ارتباطًا وثيقًا بالأداء، والرفاهية، والسلوك الإيجابي، والتطلعات، ولها تأثير كبير على معظم النتائج الرئيسة في عالم العمل.
(Strycharczyk, 2017, 40)

كما أن مفهوم المتانة العقلية يتناسب - بشكل كبير- مع بعض الأشخاص الأكثر عرضة للضغوط من غيرهم، والأهم من ذلك أنه يوفر وسيلة لتحديد هؤلاء الأشخاص، كما يقدم مجموعة من الرؤى حول الطرق التي يُمكِن -من خلالها- دعمهم بشكل أفضل. (Meggs & Sewell, 2022, 121)

مما سبق يمكن استنتاج أهمية سمات الشخصية الكاريزمية لدى الأفراد - وبخاصة المعلمون - والتي تُسَاعِدهم في التعامل مع الأشخاص بشكل أفضل؛ لما يتمتع به ذوو الشخصية الكاريزمية من مهارات اجتماعية وتفاعل اجتماعي مع الآخرين؛ فضلًا عن تمتُّعهم بالصبر، والحس الفكاهي، والاستخدام المميز لتقنيات التدريس الحديثة. كما يشير مصطلح المتانة العقلية إلى تمتُّع الأفراد -وبخاصة المعلمون- بسمات: الالتزام، والتحكم، والتحدي، والثقة. وبالتالي؛ فإنه يُمكن -في الدراسة الحالية- التنبؤ بالانهماك الوظيفي - والذي يتضمن ارتباط المعلم بوظيفته، والتزامه أداءها على أكمل وجه، بحماس، ونشاط، وشغف، وسعادة- وذلك من خلال أبعاد كلٍ من: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بينهما وبين الانهماك الوظيفي، ويمكن التنبؤ به من خلالهما أم لا، بالاضافة إلى معرفة الفروق بين معلمي العاديين ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة -والتي قد تُعزى لمتغيرات: النوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية- في قدرتهم على التنبؤ بالانهماك الوظيفي، وإجراء دراسة كلينيكية؛ لمعرفة الأسباب والعوامل الكامنة التي تؤثر في الانهماك الوظيفي بالارتفاع، أو الانخفاض.

وبذلك تتضح أهمية التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية لدى معلمي المدارس العادية، ومعلمي التربية الخاصة، الذين يقع على عاتقهم مسؤولية تربية وتعليم الأجيال القادمة؛ مما يُسهِم في تطوير مجتمعاتهم، وتقدُّمها.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة العلاقة بين الشخصية الكاريزمية والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ؟
٢. ما طبيعة العلاقة بين المتانة العقلية والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ؟
٣. ما الفروق في الشخصية الكاريزمية لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ تبعًا لاختلاف كلٍّ من: النوع (ذكور - إناث)، سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات - أكثر من ١٠

سنوات)، نوع المدرسة (حكومي - خاص - تجريبي)، المرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال - معلم ابتدائي - معلم إعدادي - معلم ثانوي)، والتفاعل بينها ؟

٤. ما الفروق في المتانة العقلية لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ تبعًا لاختلاف كلٍّ من: النوع (ذكور - إناث)، سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)، نوع المدرسة (حكومي - خاص - تجريبي)، المرحلة الدراسية (معلم ابتدائي - معلم إعدادي - معلم ثانوي)، والتفاعل بينها ؟

٥. ما الفروق في الانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ تبعًا لاختلاف كلٍّ من: النوع (ذكور - إناث)، سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)، نوع المدرسة (حكومي - خاص - تجريبي)، المرحلة الدراسية (معلم ابتدائي - معلم إعدادي - معلم ثانوي)، والتفاعل بينها ؟

٦. ما إمكانية التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال الشخصية الكاريزمية، وأبعادها، لـدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ؟

٧. ما إمكانية التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال المتانة العقلية، وأبعادها، لـدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ؟

٨. ما العوامل الدينامية المسؤولة عن ارتفاع الانهماك الوظيفي، وانخفاضه لدى أفراد العينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن العلاقة بين الشخصية الكاريزمية والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. الكشف عن العلاقة بين المتانة العقلية والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. التعرف على الاختلاف بين أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في كلٍ من: الشخصية الكاريزمية، المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي؛ وفقًا للنوع (ذكور - إناث)، سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)، نوع المدرسة (حكومي - خاص - تجريبي)، المرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال - معلم ابتدائي - معلم إعدادي - معلم ثانوي).

٤. التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ من خلال أبعاد كلٍ من: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية.

٥. التعرف على العوامل الدينامية المسؤولة عن ارتفاع وانخفاض الانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية ـ نظريًا، وتطبيقيًا ـ في الجوانب الآتية:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. إثراء المكتبة النفسية بأطر نظرية عن متغيرات مهمة في مجالي: الصحة النفسية، وعلم النفس الإيجابي؛ مثل: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية، والانهماك الوظيفي.
٢. أهمية الفئة التي تُعنى بها الدراسة - وهم معلمو العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة- بوصفها تستحق مزيدًا من الاهتمام؛ نظرًا لأنهم أساس بناء وتنشئة الأجيال.
٣. تستمد الدراسة الحالية أهميتها من قلة الدراسات -في حدود اطلاع الباحثين- التي عُنيت بالتنبؤ بمتغير الانهماك الوظيفي لـدى معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. إعداد مقياسي: الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي، لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، والتي يُمكن الإفادة منهما في دراسات وبحوث أخرى مستقبلية.
٢. الاستفادة من نتائج الدراسة في الخروج بتوصيات تُفِيد المرشدين النفسيين، والقائمين على المؤسسات التربوية، في إعداد برامج إرشادية؛ لتنمية الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية، والانهماك الوظيفي، لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. الاستفادة من نتائج الدراسة في توجيه أنظار المسؤولين، والقائمين على رعاية الطالب المعلم، إلى أهمية متغيري: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١. **الشخصية الكاريزمية** Charismatic Personality**:**

ويعرفها الباحثان بأنها: مجموعة السمات الشخصية الإيجابية التي يتمتع بها المعلم، وتميّزه عن غيره؛ بالإضافة إلى عديد من السلوكيات الإيجابية التي يَتبعها في الفصل الدراسي، وتجذب الطلاب بشدة للتعلم؛ من خلال معرفة المعلم الواسعة، واستخدام تقنيات تدريس مميزة بطريقة فكاهية وجذابة. **وتُقَدَر -إجرائيًا-** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم في مقياس الشخصية الكاريزمية المستخدم في الدراسة الحالية (إعداد الباحِثَين). وتمثَّلت أبعادها في:

أ- **السمات الشخصية** Character Traits**:** هي مجموعة السلوكيات أو الصفات الإيجابية التي يتسم بها المعلم، وتميزه عن غيره؛ مثل: الصبر، وتحمل المسؤولية، والقدرة على الإقناع، وأن يكون - كذلك - ودودًا، وقدوة.

ب- **المعرفة** Knowledge: هي مجموعة المعلومات المهنية والتربوية التي يمتلكها المعلم، ويسعى لتنميتها، وتطويرها باستمرار.

ج- **الفكاهة** Humor: هي أسلوب المعلم المرح في الفصل الدراسي؛ مثل: الحديث الشائق، والماتع، والجذاب، واستخدام النكتة والمواقف المضحكة.

د- **تقنيات التدريس** Teaching Techniques: هي مجموعة أساليب التدريس الإبداعية والفريدة التي يستخدمها المعلم.

٢. المتانة العقلية Mental Toughness**:**

ويعرفها كلٌّ من: McGeown, et al. (2016) بأنها: مثابرة المعلم من أجل تحقيق أهدافه وثقته بقدراته الشخصية، وبقدراته على التعامل مع الآخرين، وتمكُّنه من تنظيم مشاعره، والإفادة من الفرص التي تُعرض عليه بشكل جيد. **وتُقَدَر -إجرائيًا** - بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم في مقياس المتانة العقلية المستخدم في الدراسة الحالية (إعداد / McGeown, et al. (2016)، ترجمة وتعريب/ الباحِثَيْن). وتمثَّلت أبعادها في:

أ- **التحدي** Challenge: هو البحث بنشاط عن فرص لتطوير الذات؛ من خلال رؤية المواقف الجديدة كفرص، لا تهديدات.

ب- **الثقة بالتعامل مع الآخرين** Interpersonal Confidence: هو شعور الفرد بالثقة في المواقف الاجتماعية، وخاصة في البيئات الجديدة أو غير المألوفة.

ج- **الثقة بالقدرات** Confidence in abilities: هو شعور الفرد بالثقة عند محاولة القيام بمهام جديدة أو صعبة.

د- **التحكم في الانفعالات** Emotion Control**:** هو قدرة الفرد على تنظيم عواطفه (مثل: القلق، والغضب)، إلى مستوى مناسب من الشدة؛ خاصةً في المواقف الصعبة.

ه- **التحكم في الحياة** Life Control: هو قدرة الفرد على تشكيل حياته ومستقبله؛ خاصةً في المواقف الصعبة.

و- **الالتزام** Commitment: هو المثابرة والقدرة على تنفيذ المهام بنجاح؛ برغم المشكلات أو العقبات.

٣. الانهماك الوظيفي Job Involvement**:**

ويعرفه الباحثان بأنه: ارتباط المعلم بوظيفته، والتزامه القيام بها على أكمل وجه، بحماس، ونشاط وشغف، وكذلك الشعور بالسعادة عند تحقيق أى إنجاز في عمله، والسعي المستمر لتطوير مهاراته، وتنظيم وقته في الأمور الخاصة بالعمل، وتفكيره في مهام وظيفته في أثناء العمل، والتخطيط له خارج مواعيد العمل. **ويُقَدَر -إجرائيًا** - بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم في مقياس الانهماك الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية (إعداد الباحِثَيْن). وتمثَّلت أبعاده في:

أ- **البُعد المعرفي** Cognitive Dimension: هو تركيز المعلم في مهامه الوظيفية، والوقت الذي يقضيه في التفكير في مهام العمل، وتطوير مهاراته، وزيادة خبراته، وتخطيطه لأداء عمله على أكمل وجه.

ب- **البُعد الانفعالي** Emotional Dimension: هو الحالة الإيجابية التي تنتاب المعلم في أثناء قيامه بعمله من ارتياح، وحماس، وشغف، وقيامه بالمهام المطلوبة منه بنشاط وإخلاص، وشعوره بالسعادة عند إنجازه الأعمال المطلوبة منه.

ج- **البُعد السلوكي** Behavioral Dimension: هو التزام المعلم بمواعيد العمل، وقوانينه، وأنظمته، وإنجازه لمهامه، وأداؤه كل ما هو مطلوب منه على أكمل وجه، وعدم شعوره بالوقت في أثناء تأديته لعمله.

محددات الدراسة:

تمثلت محددات الدراسة الحالية فيما يلي:

١. **المحددات البشرية**: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. **المحددات الزمانية**: طُبِّقت أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.
٣. **المحددات المكانية**: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي مدراس محافظة الإسكندرية.
٤. **محددات الموضوع**: تمثَّلت في:

أ- **الشخصية الكاريزمية**: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة أبعاد الشخصية الكاريزمية الآتية: (السمات الشخصية - المعرفة - الفكاهة - تقنيات التدريس).

ب- **المتانة العقلية**: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة أبعاد المتانة العقلية الآتية: (التحدي - الثقة بالتعامل مع الآخرين - الثقة بالقدرات - التحكم في الانفعالات - التحكم في الحياة - الالتزام).

ج- **الانهماك الوظيفي**: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة أبعاد الانهماك الوظيفي الآتية: (البُعد المعرفي - البُعد الانفعالي - البُعد السلوكي).

الإطار النظري:

أولًا: الشخصية الكاريزمية Charismatic Personality:

- مفهوم الشخصية الكاريزمية:

يُمَثِّل مفهوم الشخصية الكاريزمية واحدًا من متغيرات علم النفس الإيجابي المهمة، ومصدر إلهام وجذب للآخرين بفضل مجموعة فريدة من السمات التي يتميز بها الأشخاص ذوو الشخصية الكاريزمية، ونعرض لبعض تعريفاتها على النحو التالي:

عَرَفَ Huang & Lin (2014,285) الشخصية الكاريزمية بأنها: السلوكيات الإيجابية للمعلم في الفصول الدراسية، والتي يمكن أن تجذب الطلاب بعمق للتعلم، كما أن المعلم الذي يتمتع بشخصية كاريزمية لا يكون جيدًا في تعليم الطلاب فحسب؛ بل يُعد مصدر إلهام وجاذبية.

وعرفها Horton (2015,7-8) بأنها: الجودة الموجودة في العلاقة بين الشخص وأتباعه، والتي تجعله يبدو استثنائيًا، ملهمًا - طوعًا، ومن دون الحاجة إلى حوافز خارجية- الآخرين.

ويُشِير كلٌّ من Tandon & Prasad (2017,149) إلى الشخصية الكاريزمية بوصفها: القدرة على التواصل بوضوح، وبناء الثقة والمصداقية، ومراعاة المستمعين، والحصول على رؤية ورسالة واضحتين.

ويُشِير كلٌّ من Vergauwe, et al. (2017,26) إلى عدِّ الشخصية الكاريزمية بناءً تكوينيًا، متضمِّنًا مجموعة فريدة من السمات التي تتحد في شخص واحد.

كما عرفها كلٌّ من زياد بركات، وليلي أبو علي (٢٠١٩، ١٠٩) بأنها: "الشخصية التي لها قدرات غير طبيعية في القيادة والإقناع وأسر الآخرين، كما أنها تمتاز بالقدرة على إلهام الآخرين عند التواصل معهم، وجذب انتباههم بشكل أكثر من المعتاد".

وقد أشارت منار شحاتة أمين (٢٠١٩، ١٧) إلى أن الشخصية الكاريزمية هي: "عدة صفات شخصية تمنح الفرد الذي يمتلكها التميز والتفرد؛ مما يلفت إليه الأنظار".

ويؤكد كلٌّ من Michalsky & Niebuhr (2019,27) أن الشخصية الكاريزمية: مجموعة متنوعة من السمات الذاتية المختلفة التي تخلق -معًا- انطباعًا كاريزميًا؛ أي: الجاذبية التي يُمكن أن تلهم الآخرين بالتفاني في أداء مهامهم.

ومما سبق يتضح أن بعض الباحثين تناول مفهوم الشخصية الكاريزمية على أنها مجموعة من السمات الإيجابية والمميزة التي تجتمع في الشخص، وتناوله البعض الآخر على أنه الجودة الموجودة في العلاقة بين الشخص وأتباعه والآخرين المحيطين به، بينما عرفه البعض الآخر بأنه مجموعة من القدرات غير الطبيعية، والتي تجعل الفرد يبدو استثنائيًا وجاذبًا وملهمًا غيره.

- أبعاد الشخصية الكاريزمية:

تم تحديد عديد من الأبعاد للشخصية الكاريزمية؛ بهدف الوصول إلى توضيح أكبر لمصطلح الشخصية الكاريزمية، ويمكن توضيح بعض هذه الأبعاد على النحو التالي:

ذكر كلٌ من: Wu, Hsieh, & Lu (2015,398) أن ثمَّة بُعدين للشخصية الكاريزمية؛ الأول: الكاريزما الداخلية، وتتضمن: أساليب التدريس، والشخصية، والمعرفة، والآخر: الكاريزما الخارجية، وتتضمن: الملابس الشخصية، وتعبيرات الوجه، والإيماءات غير اللفظية.

وأشار Tskhay (2016,25) إلى الشخصية الكاريزمية ببُعديها الممثلين في: "القدرة على التأثير، وإظهار الود".

على حين أشارت سيناء حميد رشيد (٢٠١٩، ٦٤) إلى أن هناك ستة أبعاد للشخصية الكاريزمية، وهي: "الشعور بالجودة، الكفاءة الذاتية، النزاهة، الشجاعة، الابداع، روح الدعابة، والسعادة".

وأشارت منار شحاتة أمين (٢٠١٩، ٤٦) إلى أبعاد ثلاثة للشخصية الكاريزمية، ممثلة في: "الكفاءات المعرفية النظرية، الكفاءات الفنية العملية، الكفاءات الشخصية الاجتماعية".

كما أكد Qardaku (2021,979) أن هناك عديدًا من الأبعاد للشخصية الكاريزمية الممثلة في: "التحدي المعرفي، التحدي الفكري، التعاطف الشخصي، تقنيات التدريس، الكثافة العاطفية، لغة الجسد، السلوك الأصلي، والتضحية بالنفس، والفكاهة، والرؤية، والخطابة الملهمة"

واتفق كلٌ من: Huang & Lin (2014)؛ Lee, Lu, Mao, Ling, Yeh, & Hsieh (2014)؛ Shuhui & Yunchen (2014)؛ Dobrovska (2018)، على تحديد أبعاد الشخصية الكاريزمية في أبعاد أربعة، ممثَّلة في: السمات الشخصية، المعرفة، الفكاهة، وتقنيات التدريس.

ومن الواضح أن الطلاب يحبون حضور فصول بعض المعلمين بسبب خصائص معينة للمعلمين، وقد تكون هناك بعض الأسباب التي تجعل المعلمين موضع ترحيب أو شعبية وتجذب الطلاب بشدة، وهذا ما يسمى بـ "التعليم الكاريزمي"، وهذا يعني أننا نعرّف الكاريزما التعليمية بأنها: السلوكيات الإيجابية للمعلم في الفصول الدراسية، والتي يمكن أن تجذب الطلاب بشدة للتعلم؛ فالمعلم الذي يتمتع بشخصية جاذبة ليس جيدًا في تعليم الطلاب فحسب، بل إلهامهم، وتشجيعهم.

وثمّة مؤشرات ضرورية دالة على تمتُّع المعلم بشخصية كاريزمية، وقدرته على جذب انتباه الطلاب؛ الأول: يجب أن يكون المعلم واسع المعرفة؛ لأن التدريس يتطلب تشابكًا بين عديد من أنواع المعرفة المتخصصة، الثاني: يجب أن يتمتع المعلم بسمات شخصية إيجابية؛ مثل: الود، وإمكانية التواصل، والصبر، والحماس؛ حيث يُتوقع من المعلمين -على اختلاف سلوكياتهم، ومواقفهم، ومظاهرهم، وسماتهم الشخصية- أن يكونوا مؤثِّرين، وقدوة جيدة للطلاب، الثالث: يجب على المعلم أن يولي أهمية كبرى لاختيار طرائق التدريس الأكثر مناسبة للموقف التعليمي، ولمهاراته التدريسية، وكذلك لسمات الطلاب وخصائصهم، الأخير: يجب أن يتمتع المعلم بحس دعابة جيد؛ نظرًا لأن الطلاب يفضلون الاستماع إلى المعلمين الذين يدمجون الفكاهة في المحاضرة. (Shuhui & Yunchen, 2014, 2)

وقد استقر الباحثان - في ضوء ما تقدَّم، وبما يتفق مع أهداف الدراسة الحالية- إلى أربعة أبعاد رئيسة للشخصية الكاريزمية ممثلة في: السمات الشخصية، والمعرفة، والفكاهة، وتقنيات التدريس.

- العوامل المساهمة في الشخصية الكاريزمية:

يُعدُّ تعليم الفرد وتدريبه من أهم العوامل المساهمة في زيادة مهارات الكاريزما الشخصية لديه، وهذا ما أكدته نتائج دراسات: Towler (2003)؛ Antonakis, Fenley & Liechti (2011)؛ كاظم علي أحمد، وجاسم محمد عبد الله (٢٠١٨)؛ منار شحاتة أمين (٢٠١٩)؛ بينما أشارت دراسة Tal & Gordon (2015)إلى أن الشخصية الكايزمية ومهاراتها هي هِبَة إلهية.

وثمَّة صفات ومؤشرات محدِّدة - في ضوء ما أكدته نتائج دراسة كلٍّ من: زياد بركات، وليلي أبو علي (٢٠١٩، ١٢٨)- درجة سَمْتِ المرء بالشخصية الكاريزمية؛ منها: تجنب تقليد الآخرين، الثقة بالنفس، الاسترخاء، إظهار العواطف، التزامن بين لغة الجسم والحديث، التفكير قبل التكلم، التكلم بإقناع، معاملة الناس بالمثل، والصبر.

- خصائص المعلمين ذوي الشخصية الكاريزمية:

المعلمون الملهمون ذوو الكاريزما المرتفعة، هم خبراء في مجالاتهم، ينقلون الحماس، ويقيمون علاقات إيجابية مع الطلاب، كما أنهم يتسمون بالمرونة، ويتكيفون مع ممارساتهم، ويقدمون تعلمًا مقصودًا وهادفًا للطلاب، كما أنهم يُسَاعِدون طلابهم في اكتشاف أين تَنَّجِد مواهبهم مع شغفهم، كما يقومون بتعزيز مناخ أو بيئة آمنة ومحفزة، كما أنهم أكثر قدرة على إدارة الفصل الدراسي بوضوح وإيجابية، وتطوير التعاون والابتكار؛ مما يخدم هذا التفكير جميع الجهات الفاعلة في مجال التعليم.

(Qardaku, 2019a, 77)

وأشار Owen (2008, 11) إلى أن الأشخاص الكاريزميين يمتلكون تقدير ذات مرتفع، وقوة دافعة، ووعيًا حسيًّا، ورؤية واضحة لما يريدونه، وطاقة مرتفعة؛ بينما أشار كلٌّ من: زياد بركات، وليلى أبو علي (٢٠١٩، ١٠٩) إلى أن الشخصية الكاريزمية هي شخصية اجتماعية للغاية، ومحبوبة، وطموحة؛ فالشخص الكاريزمي يعشق التحدي، والتغيير، لا يعوقه شيء، ويعرف أين يقف، ذو أفكار عميقة، وصاحب موقف وفكر معين، وواثق من نفسه بالطبع، وقادر على الإقناع.

وقد اتفقت دراستا: Sammons, Kington, Lindorff-Vijayendran, & Ortega (2014,31)؛ Qardaku (2019b,10-11)، على أن من أهم خصائص المعلمين ذوي الشخصية الكاريزمية المرتفعة:

- لديهم توقعات عالية؛ إذ يَستَخدِم المعلمون ذوو الشخصية الكاريزمية المرتفعة التغذية الراجعة التكوينية في تشجيع الطلاب، وحثهم على أداء المهام الصعبة. ولا يسمح المعلمون الكاريزميون للطلاب بأخذ قسط من الراحة ولكنهم يطرحون عليهم مزيدًا من الأسئلة؛ لمساعدتهم في توسيع تفكيرهم، وتحقيق الأهداف المنشودة من كل طالب على حدة، واللازمة لنقله إلى المستوى التالي.
- يوفرون - في تعليم الطلاب - مساحة آمنة، وداعمة مشاركتهم أفكارهم؛ صوابًا كانت، أو خطأً.
- يمتلكون حس الفكاهة؛ حيث يستخدم المعلمون -في بعض الأحيان- النكتة بلباقة؛ لخلق مناخ إيجابي، ودعم إدارة الصف الدراسي، وتعزيز مشاركة الطلاب وزيادة حماسهم.
- معاملتهم للطلاب كأفراد؛ إذ يبذل هؤلاء المعلمون عديدًا من الجهود في التعرُّف على الطلاب، وتعرُّف اهتماماتهم؛ فهم -المعلمين ذوي الكاريزما المرتفعة- يهتمون بأدق التفاصيل؛ مثل: استدعاء الطلاب بأسمائهم، وتقديم التحية لكل طالب على حدة عند الباب قبل التدريس.
- وعيهم بالأهداف / الاحتياجات الفردية؛ إذ يقدم هؤلاء المعلمون دعمًا إضافيًا للطالب المحتاج، وكذلك فرصًا إضافية للطلاب الفائقين، كما يظهرون -في ضوء وعيهم بأهدافهم بشكل مُدقَّق- الوعي اللازم بالاحتياجات الفردية لكل طالب.

- قدرتهم على إدارة الصف الدراسي، والسيطرة عليه بنجاح.
- يظهرون الحماس والإعجاب والرضا المتبادل في علاقاتهم مع طلابهم.

- النموذج المُفَسِّر للشخصية الكاريزمية:

طوَّر كلٌّ من Vergauwe, et al. (2017) نموذجًا؛ لتفسير الشخصية الكاريزمية؛ في ضوء نموذج العوامل الخمسة في الشخصية. وقد تبني الباحثان هذا النموذج؛ لأنه الأكثر شمولًا وتفسيرًا للشخصية الكاريزمية، وتوضيحًا لمكوناتها، وكذلك الأكثر اتساقًا مع أهداف الدراسة الحالية، وتماشيًا كذلك مع عينة الدراسة من المعلمين الذين يقع عليهم عبء كبير في بناء عقول جيل جديد من الطلاب والنهوض بالمجتمع. ويتم عرض هذا النموذج على النحو التالي:

نموذج Vergauwe, et al. (2017):

تضمَّن هذا النموذج سمات الشخص الكاريزمي؛ أبرزها: أنه منخفض في عديد من جوانب العصابية؛ مما يشير إلى أنه -بشكل عام- مسترخٍ، وغير مبالٍ، وهادئ، ومنخفض القلق، متفائل، منخفض في الاكتئاب، مرتفع الثقة بالنفس، عفوي، لديه تفكير واضح وشجاع. وهذا يعني أن الشخص الكاريزمي يميل إلى أن يكون ودودًا، وحنونًا، منفتحًا غيرَ تقليدي، اجتماعيًا، مهيمنًا، قويًا، حازمًا، نشيطًا، سعيدًا، ومبهجًا، ذا مشاعر إيجابية؛ أما فيما يتعلق بالقيم؛ فهو متساهل، وواسع الأفق، كما أنه دائم السعي لتحقيق الإنجاز، متعلق -بشدة- بعمله، وطموح. (Vergauwe, et al., 2017, 30)

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الشخصية الكاريزمية قد تم تفسيرها على أنها مجموعة من السمات والأوصاف النموذجية التي يتصف بها الشخص، ويكون لها دور كبير وحيوي في جميع نواحي حياته المختلفة، وبذلك يكون مصطلح الشخصية الكاريزمية ذا أهمية كبيرة، وأن ثَمَّة حاجة مسيسة لدراسته؛ لا سيَّما لدى المعلمين.

ثانيًا: المتانة العقلية Mental Toughness:

- مفهوم المتانة العقلية:

يُمَثِل مفهوم المتانة العقلية واحدًا من متغيرات علم النفس الإيجابي المهمة؛ إذ تُشِير إلى قدرة الفرد - في ضوء الدعم الموجّه له- على مواجهة المواقف الضاغطة، والشدائد، والأزمات. وفيما يلي عرض بعض تعريفاتها:

عرف كلٌّ من: Clough & Strycharczyk (2012, 2) المتانة العقلية بأنها: الجودة التي تُحَدِد - إلى حد كبير- كيفية تعامل الأشخاص بشكل فعال مع التحديات، والضغوط، والعوامل المسببة للتوتر؛ بغض النظر عن الظروف السائدة.

كما عرفها كلٌّ من: Sorensen, Schofield, & Jarden (2016, 1402) بأنها: مقاومة للتفكك النفسي الناتج عن الضغوط.

وأشار إليها Harte (2020, 3) بوصفها: سمة شخصية داعمة الفرد للتغلب على العقبات، وتحسين أدائه في المواقف الصعبة.

كما أشار إليها أحمد حسن الليثي (٢٠٢٠، ١٤٢) بوصفها: "قدرة الفرد على الإنجاز، والأداء الفعال في المواقف الضاغطة، ويَظهر فيها التحكم الفعال، والقدرة على تحدي الصعاب، والالتزام، والتصرف بثقة".

وعرفها كلٌّ من: Perry, Strycharczyk, Dagnall, Denovan, Papageorgiou, & Clough (2021,1) بأنها: مصطلحٌ شاملٌ يمثل سمة عامة تتألف من بنيات ذات صلة، تُوَفِر ميزة نفسية في الأداء، وتُعَزِز الصحة العقلية الإيجابية.

كما عرفها محمد حسين أبو طالب (٢٠٢٢، ١٢٢) بأنها: "قدرة الفرد على مواجهة التحديات، والضغوط، والشدائد بفاعلية، وثقته بذاته وقدراته، وقدرته على التحكم في انفعالاته، وقدرته - كذلك - على التأثير الإيجابي في الأحداث البيئية المحيطة به، وحرصه الدائم على تحقيق أهدافه".

وقد عرفتها كلٌّ من: ياسمين عبد الغني سالم، هبة الله فاروق المصري (٢٠٢٣، ١١) بأنها: "قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته، وثقته بالنجاح رغم الضغوط التي يتعرض لها، مع التزامه بأداء المهام التي تتسم بالصعوبة؛ سعيًا منه لتحقيق أهدافه".

في ضوء ما تقدم يتضح أن بعض الباحثين تناول مفهوم المتانة العقلية على أنها الجودة التي يمتلكها الفرد التي تُحَدِد - إلى حد كبير - كيفية تعامله بشكل فعال مع التحديات والضغوط، وكذلك كيفية التغلب على المواقف الصعبة، وتناوله البعض الآخر على أنه مقاومة الفرد للانهيار النفسي تحت الضغوط، بينما البعض الآخر عرفه بأنه سمة عامة توفر ميزة نفسية في أداء الفرد وتُعَزِز صحته النفسية، وتُزيد من قدرته على الإنجاز والأداء الفعال، وتحدي الصعاب، والالتزام، والتصرف بثقة، والتحكم في انفعالاته؛ فضلًا عن حرصه الدائم على تحقيق أهدافه؛ مهما كانت الضغوط والظروف السائدة.

- **أبعاد المتانة العقلية:**

أشار عديد من الباحثين إلى أبعاد المتانة العقلية؛ فقد كشفت نتائج دراسة Gucciardi, Hanton, Gordon, Mallett, & Temby (2015) أن المتانة العقلية من الأفضل تصورها كمفهوم أحادي البُعد وليس متعدد الأبعاد؛ على حين اتفقت دراسات: Strycharczyk (2017)؛ Harte (2020)؛ أحمد حسن الليثي (٢٠٢٠)؛ Mojtahedi, et al. (2021)؛ إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١)؛ محمد حسين أبو طالب (٢٠٢٢)؛ زينب خميس حسين، عبد الكريم عبيد جمعة (٢٠٢٤)، على أربعة أبعاد عامة ممثَّلة في: الالتزام، والتحدي، والتحكم، والثقة.

وبينما قسم عديد من الباحثين كل بُعد من هذه الأبعاد الأربعة إلى بُعدين فرعيين؛ فقد اتفقت دراسات: Crust & Keegan (2010)؛ McGeown, et al. (2016)؛ Barrington, Hancock, & Clough (2019)؛ وماجد فرحان مديد، حسام محمود صبار (٢٠٢٣)، على تقسيم بُعد التحكم إلى بُعدين فرعيين (التحكم في الحياة - التحكم في الانفعالات)، وبُعد الثقة إلى بُعدين فرعيين (الثقة بالقدرات - الثقة بالتعامل مع الآخرين)؛ وهذا ما تبناه الباحثان في الدراسة الحالية.

- **أهمية المتانة العقلية:**

تُعَد المتانة العقلية سمةً، وليس حالةً؛ فقد أشار Kaiseler, Polman, & Nicholls (2009) إلى أن المتانة العقلية تتضمن أداء الفرد المرتفع في البيئات التنافسية، والمواقف الضاغطة، وقدرته على استغلال قدراته على أكمل وجه.

وأشارت دراسة Gucciardi, et al. (2015) إلى أنه تلعب المتانة العقلية دورًا بارزًا في تحسين الأداء، والتقدُّم نحو تحقيق الأهداف، والازدهار؛ برغم الضغوط والمعوقات. كما خلصت دراستا: Barrington, et al. (2019)؛ Mojtahedi, et al. (2021) - في نتائجهما - إلى أن للمتانة العقلية علاقة عكسية كبيرة مع كثير من الاضطرابات النفسية؛ فكلما ارتفعت المتانة العقلية لدى الفرد؛ كان أقل عرضه للإصابة بالاكتئاب، والقلق، والتوتر. وكذلك فإن هناك علاقة عكسية - أيضًا - بين المتانة العقلية والاحتراق الأكاديمي؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسة محمد حسين أبو طالب (٢٠٢٢).

كما تُعَد المتانة العقلية من المفاهيم المهمة في عديد من المجالات التي تتطلب الأداء المتميز؛ كالتعليم، والطب، والرياضة، .... وغيرها من المجالات؛ إذ إنها تدعم الأداء المرتفع، والابتكار، والقدرة على المنافسة، وتُعَد ركيزة أساسية للنجاح في الحياة بصفة عامه. (محمد حسين أبو طالب، ٢٠٢٢، ١٣٠)

وقد تُعزى أهمية المتانة العقلية إلى دعمها قدرة الفرد على مجابهة المواقف الضاغطة والشدائد، ومداومة السعى نحو تحقيق الأهداف، والمنافسة من أجل التفوق، ومجابهة العوامل التى تعوق الفرد عن تحقيق أهدافه؛ مما يشير إلى أهمية إعداد وتقديم برامج إرشادية؛ لتنمية المتانة العقلية لدى الأفراد فى مواقف الكفاح من أجل التميُّز؛ كمواقف الضغوط والأزمات، ومواقف المنافسة الرياضية، ... وغيرها من المجالات. (أحمد حسن الليثي، ٢٠٢٠، ١٤٣)

وقد أكدت نتائج دراسة كلٍ من: إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١) أهمية تأثير المتانة العقلية في شعور الفرد بالرفاهة النفسية، كما أكدت نتائج دراسة كلٍ من: Mousavi, Darvishi, & Norani (2021) أن المستويات المرتفعة من المتانة العقلية، يُمكن أن تؤثر - بشكل إيجابي - في تعديل وتخصيص جوانب العمل؛ بما يُناسب قدرات المعلمين، ويُلبي حاجاتهم، واهتماماتهم. كما أكدت نتائج دراسة كلٍ من: Golmohammadi, Kashani, & Mahdiei (2022) أن للمتانة العقلية أهمية كبيرة لدى المعلمين؛ إذ تسهم - بشكل واضح - في التنبؤ بسعادتهم، وصحتهم العقلية.

- **خصائص الأفراد ذوي المتانة العقلية:**

أشار Clough, Earle, & Sewell (2002, 38) أن الأفرد ذوي المتانة العقلية المرتفعة يَمِيلُون إلى أن يكونوا اجتماعيين، ومنفتحين، وأكثر هدوءًا، واسترخاءً، ولديهم ثقة مرتفعة بالنفس، ومستوى قلق منخفض، وإيمان عالٍ بقدراتهم في التحكم في مصيرهم، كما أنهم - في عديد من المواقف - تنافسيون، ولا يتأثرون بالشدائد.

وأضافت نتائج دراسة كلٍ من: Crust & Clough (2011) أن هؤلاء الأفراد يستطيعون التعامل مع التحديات، ومواجهة الضغوط والمواقف الصعبة التي يواجهونها في حياتهم.

وقد أشارت نتائج دراسة St Clair-Thompson, et al. (2017) إلى أن تَمَتُّع الأفراد بالمتانة العقلية لا يعني قدرتهم على مواجهة الضغوط المختلفة فحسب؛ بل قدرتهم - كذلك - على تنمية ذواتهم، والثقة العالية بإمكاناتهم.

وبالتالي، فالأفراد ذوو المتانة العقلية المرتفعة يتميزون بقدرتهم على مواصلة بذل الجهد، والالتزام في أداء المهام المنوطة بهم؛ بغض النظر عن الضغوط التي تواجههم في أثناء ذلك. ويُضَاف إلى ذلك ثقتهم بقدرتهم على تحقيق الهدف، وأداء المهام بنجاح، والثبات في المواقف الاجتماعية المختلفة.
(إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد، ٢٠٢١، ٨٠)

على حين أشار محمد حسين أبو طالب (٢٠٢٢، ١٢٩) إلى مجموعة من الخصائص التي تُمَيز الأفراد ذوي المتانة العقلية، والممثَّلة في قدرتهم على:

أ- مواجهة التحديات، والضغوط.
ب- الثقة بذواتهم، وقدراتهم.
ج- التحكم في الانفعالات.
د- التأثير الإيجابي في الأحداث البيئية المحيطة بهم.
ه- الحرض الدائم على تحقيق الأهداف.

وأضاف قدوري أمحمد (٢٠٢٠) أن المعلم ذا المتانة العقلية المرتفعة، هو ذلك المعلم الذي لديه قدرة على التكيف مع متطلبات المهنة وخصائصها، وإنجاز المهام الموكلة إليه، بالاضافة إلى تحقيق التوقعات المرجوة منه، وتحمُّله للضغوط التي يواجهها في المدرسة، والتحكم والسيطرة على الأحداث المختلفة داخل الصف؛ مما يزيد من توافقه المهني. وأضافت نتائج دراسة كلٍ من: نجاة سالم زريق، ونجمة عمار الأحيمر (٢٠٢١) أن المعلمات اللاتي يتصفن بالمتانة العقلية، لديهن ثقة بآرائهن، وقدرة كبيرة على مواجهة الضغوط والمشكلات المحيطة بهن، وكذلك على التحمُّل، والرغبة في إنجاز الأعمال الموكلة لهن من دون كلل أو ملل.

ويُمكن استنتاج - في ضوء ما تقدَّم - أنَّ المعلم ذا المتانة العقلية المرتفعة، هو أكثر ثقةً بنفسه، وأكثر قدرةً على التكيُّف الناجح مع الأحداث الضاغطة ومشكلات الحياة، وتأدية عمله بكفاءة، ووقاية نفسه من التعرض للأمراض النفسية والجسدية؛ فضلًا عن قدرته على إدراك حجم التهديدات المحيطة به.

- **الفروق بين مصطلحات: المتانة العقلية Mental Toughness، والصلابة النفسية Mental Hardness، والصمود النفسي Psychological Resilience:**

تشترك المتانة العقلية مع الصمود النفسي -في ضوء ما أورده Luthar, Sawyer, & Brown (2006, 742)- في كونهما يعززان التكيف الإيجابي في مواجهة الشدائد؛ بَيْد أنَّ الصمود يشمل مجموعة من العمليات الوقائية التي لا يُمكن قياسها مباشرة، بل يتم استنتاجها بشكل غير مباشر، لكن المتانة يُمكن قياسها بشكل مباشر كمجموعة محددة من السمات. كما يتطلب الصمود وجود مخاطر في البيئة، لكن المتانة لا تتطلب وجود مخاطر.

وأوضح أحمد حسن الليثي (٢٠٢٠، ١٤٣) أن الصلابة النفسية هي جزء من المتانة العقلية؛ أي: أن مفهوم المتانة هو مفهوم أعم وأشمل من الصلابة النفسية، كما أضافت كلٌّ من: ايمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١، ٧٩) أن الصلابة هي قدرة الفرد على مواجهة الضغوط؛ بينما تتعدَّى المتانة ذلك إلى مواجهة الضغوط، والتمكن من التغلب عليها، مع تمام الثقة بالنجاح في ذلك، والشعور بالقوة والحزم في المواقف الاجتماعية.

- **العوامل المؤثرة في المتانة العقلية:**

توجد بعض العوامل التي قد تسهم في متانة الفرد العقلية، أو قد تنبِّئ بها، ومن هذه العوامل: البيئة الداعمة، والتي تتمثل في الأسرة، والمعلمين، والمدربين.

كما اتفقت نتائج دراستي: Weinberg (2013, 3)؛ بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩) على أن اليقظة العقلية من أهم العوامل المنبِّئة بالمتانة العقلية؛ حيث تعمل على خفض الضغوطات النفسية لدى الفرد، وتُسَاعِده في معالجتها، وإدارتها.

- **النماذج المُفسِّرة للمتانة العقلية:**

فيما يلي عرض لأهم نموذج مُفَسِّر للمتانة العقلية:

النموذج الرباعى للمتانة العقلية The "4Cs" Model of Mental Toughness:

أشار Crust (2003) إلى أن مصطلح المتانة العقلية قد يبدو مرادفًا للصلابة النفسية التي أشارت إليها Kobasa (1979)؛ إلَّا أن Clough, et al. (2002, 43) قارنوا بين المتانة العقلية (MT)، ومفهوم الصلابة Hardiness ودورها في التخفيف من الضغوط، وأن المتانة العقلية Mental Toughness تُعد امتدادًا وتطورًا لمفهوم الصلابة Hardiness لدى Kobasa، والذي يتضمن: التحكم (قدرة الفرد على التحكم الانفعالي، والتحكم في البيئة المحيطة)، والالتزام تجاه تحقيق الأهداف، والتحدّي (ويعني الاستعداد والتجهيز المناسبين للمواقف الصعبة)، مع اقتراح إضافة بُعدٍ رابع؛ وهو: الثقة بالنفس Confidence، الذي يُعَبِر عن مدى اعتقاد الفرد في قدراته، وعلاقاته الشخصية بالآخرين. وقد أُطلق على هذا النموذج "النموذج الرباعي للمتانة العقلية"، والذي تبدأ أبعاده الأربعة بالحرف (C) حيث سمى نموذج "The 4Cs Model of Mental Toughness".

ثالثًا: الانـهماك الوظيفي Job Involvement:

يُعدُّ الانهماك الوظيفي أحد الموضوعات المهمة المقترنة بالجانب المهني لدى المعلم، وأدائه؛ حيث يُقاس الانهماك الوظيفي بالدرجة التي يشارك بها الفرد في وظيفته، ويلبي احتياجاته؛ مثل: النجاح، والاستقلال الذاتي، واحترام الذات، كما يعتمد على المدى الذي يبحث فيه الفرد عن تقدير ذاته، وتحقيق أهدافه على السواء. وأشار كلٌّ من: ثامر عبد الله العبد اللطيف، وصالح علي القرني (٢٠١٨، ٣٤٧) إلى أن الانهماك له عوائد ايجابية على بيئة العمل، وله تأثير على السلوك والالتزام المهني الذي يقود بدوره إلى خلق بيئة تنموية إيجابية، ومنسجمة، وناجحة مهنيًا، تعمل على تحسين أداء الفرد، وتزيد من إنتاجيته، ودافعيته للعمل.

- **مفهوم الانـهماك الوظيفي:**

تعددت مفاهيم الانهماك الوظيفي؛ فهناك من أطلق عليه "الاستغراق الوظيفي"، أو "الانغماس في العمل"، أو "الاندماج المهني"، وأشار كلٌّ من: حمدي أحمد علي، ووفاء محمد محمد (٢٠٢١، ١١٣) إلى مفهوم "الانهماك الوظيفي" بوصفه جزءًا من مفهوم "الانغماس الوظيفي".

وتعددت تعريفات مفهوم "الانهماك الوظيفي"؛ فقد عرفه كلٌّ من: Robertson & Markwick (2009, 9) بأنه: ارتباط الشخص، والتزامه، وولاؤه لمكان عمله، ويُشير إلى الوقت والجهد الذي هو على استعداد لبذله، واستخدام مواهبه على أكمل وجه، وارتباطه بعمله، واستثماره في دوره، وفي المؤسسة ككل؛ قيمًا، وأهدافًا.

وأشار إليه كلٌّ من: Azad & Nataraj (2018, 671) بأنه: اعتقاد الفرد تجاه وظيفته الحالية، وانغماسه فيها، وتكريسه للوقت والطاقة اللازمين لأدائها؛ أي: أنه يُعدُّ العمل جزءًا مهمًا في حياته.

وأشار كلٌّ من: إنعام نايف الخشان، وعارف توفيق العطاري (٢٠١٨، ١٩٥) إلى أن الانهماك في العمل يأتي على نقيض الاحتراق النفسي، وأنه - الانهماك - يُشير إلى عديد من المفاهيم الإيجابية؛ مثل: المبادرة، وتحمُّل المسؤولية، وتكريس الفرد الجهود - على اختلافها؛ مادية كانت، أو ذهنية، أو عاطفية - اللازمة لأدائه عمله، وكذلك تنمية مهاراته ذاتيًا.

كما عُرِّف - في ضوء ما أورده كلٌّ من: ثامر عبد الله العبد اللطيف، وصالح علي القرني (٢٠١٨، ٣٤٦) - بأنه: "اندماج الفرد في وظيفته حد الانغماس فيها؛ مما يحقق بينهما ارتباطًا إيجابيًا يؤدي إلى تحقيق الفرد ذاته، والتزامه نحو العمل".

وأشار إليه كلٌّ من: سفر بخيت المدرع، وشيخة سلطان الرويس (٢٠١٩، ١٢١) بوصفه: "درجة التركيز، والانتباه، والاندماج في أداء المهمة بنشاط، ومبادرة، وطواعية؛ أي: أنه لا يَشمل مشاركة الفرد في أداء المهام، والوقت الذي يقضيه فيها فحسب؛ بل يتعدى ذلك الى استعداده الكامل لتلك المشاركة.

وعرَّفه Bagia, Cipta, & Suci (2020, 5) بأنه: عملية يُحدد الفرد - من خلالها - طبيعة وظيفته؛ ليشارك فيها بشكل فعال، ويؤدي عمله بشكل مناسب، كما أنه شكل من أشكال التزام الفرد بالمشاركة -

جسدية كانت، أو معرفية، أو انفعالية - في العمل، وإيمانه بقدرته على أداء عمله، وقدرته - كذلك - على اتخاذ القرار حيال المشكلات التي يواجهها فيه.

وأشار كلٌّ من: حمدي أحمد علي، ووفاء محمد محمد (٢٠٢١، ١١٣) إليه بأنه: "التركيز على أداء العمل بصورة كاملة مع الانهماك فيه؛ إذ يَشعرالفرد بمرور الوقت بسرعة، ومن الصعوبة أن يَفصل نفسه - برضا، وسعادة - عن العمل".

وعُرِّف - في ضوء ما أورده كلٌّ من: ياسر عبد الرحمان، ورضا بوغرزة، ويوسف حديد (٢٠٢١) - بأنه: "الارتباط العاطفي والنفسي بين العامل والعمل، ويعني - كذلك - الدرجة التي يندمج فيها الموظف في عمله؛ بوصفه - العمل - عنصرًا أساسيًا في حياته، وجزءًا من تقديره لذاته".

- **أبعاد الانهماك الوظيفي:**

للانهماك الوظيفي مجموعة من الأبعاد التي حددتها دراسات: Rothbard (2001, 657)؛ Sonnentag & Kruel (2006, 198)؛ Rich, Lepine, & Crawford (2010, 622) - والتي تبنتها الدراسة الحالية - فيما يأتي:

١- **الانهماك المعرفي (الإدراكي):** ويتلخص في تولد الدافعية لدى الأفراد، ورغبتهم في المشاركة في الأنشطة المعقدة، واستخدام مهارات التفكيرالعليا في حل المشكلات، ومواجهة أي تحدٍ في بيئة عملهم.
٢- **الانهماك الانفعالي (الشعوري):** وتبرز أهم معالم هذا البُعد في الأشخاص الذين ينهمكون في الوظيفة، وتتولد لديهم ردود أفعال عاطفية؛ مثل: الاهتمام، والتمتع، والشعور بالانتماء، وتنشأ لديهم روابط مع المؤسسة تؤثر في استعدادهم للعمل، وأدائه.
٣- **الانهماك السلوكي (الجسدي):** ويتمثل في اندماج الأفراد في الأنشطة، وامتثالهم للأنظمة، والقواعد؛ مثل: الحضور والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية، والاجتماعية، وقلة الغياب.

- **خصائص الأفراد ذوي الانهماك الوظيفي المرتفع:**

أشار كلٌّ من: إنعام نايف الخشان، وعارف توفيق العطاري (٢٠١٨، ١٩٥) إلى أن للأشخاص المنهمكين خصائص تُميزهم عن من هم أقل انهماكًا؛ مثل: اليقظة، وعدم إلقاء اللوم على الغير، والاستقرار الذهني، وامتلاك ما يُعرف بـ "رأس المال السيكولوجي، أو النفسي".

وأشار Bagia, et al. (2020, 51) إلى أن ثمَّة خصائص يَتَسِم بها الأشخاص ذوو الانهماك الوظيفي المرتفع، تتمثَّل في: قضائهم وقتًا كبيرًا في العمل من دون غياب، واهتمامهم والتزامهم العالي به، وبذلهم أقصى جهد فيه، ورضاهم عنه.

وأضاف De Stasio, et al. (2020,53) أن المعلمين ذوي الانهماك الوظيفي المرتفع متفوقون أكاديميًا، ويستثمرون طاقاتهم في وظائفهم، ولديهم مشاعر إيجابية تجاهها، ويُظهرون مستوى أعلى من المشاركة في الأداء مقارنة بزملائهم، ويستمتعون بعلاقات أكثر إيجابية مع طلابهم.

- **العوامل المؤثِّرة في الانهماك الوظيفي:**

أشار كلٌّ من: Robertson & Markwick (2009, 5) إلى أن هناك عوامل مؤثرة في الانهماك الوظيفي، تتمثَّل في:

- طبيعة العمل.
- طبيعة الشخص المطلوب منه القيام بالعمل.
- شفافية العمل، ووضوح الأهداف، والمهام .
- فرص التنمية الوظيفية.
- الحصول على التقدير، والمكافآت في الوقت المناسب.
- وجود علاقات جيدة، وقوية في المحيط الوظيفي.
- التواصل الفعال بين العامل، ورؤسائه.
- أنظمة القيادة الملهمة.

ويُعضِّد ذلك ما أشارت إليه دراستا: ياسر عبد الرحمان، ورضا بوغرزة، ويوسف حديد (٢٠٢١)؛ وميساء أبو أرميلة (٢٠٢٣) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين أبعاد الرضا الوظيفي (طبيعة العمل، الأجور والمكافآت، تحقيق الذات، الانتماء للمهنة)، والانهماك الوظيفي.

- **النظريات المفسِّرة الانهماك الوظيفي:**

تعددت النظريات التي فسرت الانهماك الوظيفي؛ منها:

- **نظرية التكامل Integrated Theory**: يشمل الانهماك الوظيفي - في ضوء هذه النظرية - عناصر ثلاثة متساوية الأهمية، ممثلة في: موقف الفرد، وميوله، والتفاعل بينهما؛ إذ يتأثر موقف الفرد بكلٍ من: الاتجاهات الشخصية نحو خصائص الوظيفة، ويتأثر بنمط القيادة، وفرص العمل، المشاركة في اتخاذ القرارات، وقيم المؤسسة. كما أنَّ ميول الموظف مقرونٌ بصفاته الشخصية؛ مثل: العمر، والنوع، الحالة الاجتماعية، والخبرة الوظيفية، وموقع السكن، وبمتطلبات العمل العالية؛ من حيث: العناصر، والوقت، والمسؤولية، وهي - جميعها - أمور مؤثرة في مستوى انهماك الفرد في أدائه وظيفته. (Rabinowitz & Hall, 1977, 272)
- **نظرية التوقع Expectancy Theory:** وتعني -في ضوء ما أورده- Ho, (2012, 66) Oldenburg, Day, Sun رغبة الفرد في التصرف وفقًا للنتائج المتوقعة منه؛ حيث يتحدد مدى انهماك الفرد بمستوى توقعات الآخرين نحوه؛ مما يؤدي إلى زيادة دافعيته للعمل، كما أن على المديرين استثمار قبولهم الشخصي لدى الموظفين، والعمل على إلهامهم، وزيادة حماسهم.
- **نظرية العامِلَيْن لهيرزبرج Two Factor Theory:** وهي واحدة من أهم النظريات التي تركز على العلاقة القوية بين المشاركة، وعوامل الرضا الوظيفي للفرد الممثلة في: نوع العمل والمسؤوليات التي يتم التعامل معها، والشعور بالتقدير، والعلاقات الشخصية، والراتب، وظروف العمل. (Peramatzis & Galanakis, 2022, 971)

مما سبق، فقد تبنَّت الدراسة الحالية نظرية التكامل، والتي تعتمد على الظروف المحيطة بالمعلم، واتجاهاته الشخصية نحو وظيفته، ومشاركته في الأنشطة المختلفة، واتخاذ القرارات؛ مما يؤثر في مستوى انهماكه الوظيفي. وكذلك تقصِّي أثر بعض المتغيرات المختلفة - مثل: العمر، والنوع، والحالة الاجتماعية، والخبرة الوظيفية - في انهماك معلمي العاديين، ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

رابعًا: العلاقات بين متغيرات الدراسة:

- **العلاقة بين الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية:**

عُني قليلٌ من الدراسات العربية والأجنبية - في حدود اطلاع الباحِثَين - بدراسة العلاقة بين كلٍ من: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية؛ كدراسة كلٍ من: إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتانة العقلية، وتنظيم الانفعالات وهو أحد أبعاد الشخصية الكاريزمية، وكذلك دراسة الزهراء مصطفى مصطفى (٢٠٢١)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحس الفكاهي كأحد أبعاد الشخصية الكاريزمية، والصلابة النفسية كجزء من المتانة العقلية، ودراسة كلٍ من: خالد مناحي هديب، وعبد الله مناحي هديب (٢٠٢١) التي خلصت - في نتائجها - إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة وظروف الحياة، وسمة الصبر كأحد أبعاد الشخصية الكاريزمية.

- **العلاقة بين الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي:**

يُعَد مصطلح الشخصية الكاريزمية من المصطلحات حديثة النشأة، والدراسات التي أُجريت عليه - في حدود اطلاع الباحِثيْن- قليلة؛ سواء في التراث العربي أو الأجنبي، وأنه لم تُعن أي دراسة بتعرُّف العلاقة - بشكل مباشر- بين كلٍ من: الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي؛ بيْد أنه قد عُنيت بعض الدراسات بتعرُّف العلاقة بين بعض أبعاد هذه المتغيرات، أو بين مصطلحات ذات صلة بها؛ كدراسة Owen (2008) التي أشارت نتائجها إلى أن الأشخاص الكاريزميين يمتلكون تقدير ذات مرتفع، وقوة دافعة، ووعيًا حسي، ورؤية واضحة لما يريدونه، وطاقة مرتفعة، وكل هذه السمات الشخصية تزيد من انهماك المعلم في مهنته.

وأوضحت نتائج دراسة كلٍ من: عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، ومحمد صالح الند (٢٠١٦) وجود علاقة بين الشخصية الكاريزمية، ورأس المال النفسي (الكفاءة الذاتية ،الأمل ،التفاؤل ،المرونة)؛ وهي السمات التي تُسَاعِد المعلم في الانهماك في عمله، والاضطلاع بأدواره على أكمل وجه، ونتائج دراسة رمضان عاشور حسين (٢٠١٩) التي أوضحت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحس الفكاهي كأحد أبعاد الشخصية الكاريزمية، والانهماك الأكاديمي لدى معلمي التربية الخاصة. كما أضافت نتائج دراسة كلٍ من: عفاف أحمد طعيمة، ونهى يوسف سعد، وإيمان فاروق عبد العزيز (٢٠١٩) أن جودة الأداء المهاري للمعلمين داخل الصفوف، وزيادة دافعيتهم وحماسهم، يزيد من انهماكهم الوظيفي؛ فضلًا عن نتائج دراسة Fang (2022) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين المتانة العقلية، والأداء الوظيفي لدى العاملين.

- **العلاقة بين المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي:**

يُعَد مصطلح الانهماك الوظيفي - مثل مصطلح المتانة العقلية - من المصطلحات حديثة النشأة، والدراسات التي أُجريت عليه - في حدود اطلاع الباحِثيْن - قليلة؛ سواء في التراث العربي أو الأجنبي، وأنه لم تُعن أي دراسة بتعرُّف العلاقة - بشكل مباشر - بين كلٍ من: المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي؛ بيْد أنه قد عُنيت بعض الدراسات بتعرُّف العلاقة بين بعض أبعاد هذه المتغيرات، أو بين مصطلحات ذات صلة بها؛ كدراسة كلٍ من: هبه حسين إسماعيل، ونشميه عمهوج الرشيدي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه دالة إحصائيًا بين الصلابة النفسية بأبعادها: الالتزام، والتحكم، والتحدي - وهي أبعاد المتانة العقلية ينقصها بُعد الثقة - والرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة؛ مما يجعلهن أكثر استغلالًا لقدراتهن، وإمكاناتهن، وانهماكهن في عملهن. ودراسة قدوري أمحمد (٢٠٢٠) التي أوضحت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية، والتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة، والذي يؤدي - بدوره - إلى زيادة انهماكهم الوظيفي. ونتائج دراسة كلٍ من: إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من المتانة العقلية يتميزون بقدرتهم على مواصلة بذل الجهد، والالتزام بأداء المهام المنوطة بهم؛ بغض النظر عن الضغوط التي تواجههم في أثناء ذلك.

وأوضحت نتائج دراسة كلٍ من: Mousavi, et al. (2021) أن المستويات المرتفعة من المتانة العقلية، يمكن أن تؤثر - بشكل إيجابي - في تعديل وتخصيص جوانب العمل؛ لتلبية اهتمامات المعلمين، ومن ثم انهماكهم في عملهم. كما أكدت نتائج دراسة محمد حسين أبو طالب (٢٠٢٢) أن هناك علاقة عكسية بين المتانة العقلية، والاحتراق الأكاديمي؛ أي: أنه كلما زادت المتانة العقلية؛ انخفض الاحتراق الأكاديمي، وزاد الانهماك الوظيفي.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الدراسة الحالية تهتم بدراسة العلاقة بين الشخصية الكاريزمية، المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي، وذلك بصورة مباشرة، كما اهتمت الدراسة بالتنبؤ بالانهماك الوظيفي من خلال كلٍ من: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية، وأبعاد كلٍ منهما.

فروض الدراسة:

وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١. تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. لا تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الشخصية الكاريزمية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية.
٤. لا تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس المتانة العقلية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية.

٥. لا تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الانهماك الوظيفي؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية.
٦. يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الشخصية الكاريزمية.
٧. يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس المتانة العقلية.
٨. تُوجد عوامل دينامية مسؤولة عن ارتفاع الانهماك الوظيفي وانخفاضه لدى أفراد العينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي؛ لمناسبته مع طبيعة الدراسة، وأهدافها، واعتماده على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ووصف ارتباطها مع غيرها من الظواهر المختلفة، ثم إجراء بعض المقارنات بين مجموعة من العوامل التي تؤثر في متغيرات الدراسة، وكذلك التنبؤ بأحد المتغيرات؛ من خلال مجموعة أخرى من المتغيرات، ثم الاعتماد على المنهج الكلينيكي مع بعض الحالات الطرفية؛ لمعرفة الأسباب والعوامل الكامنة وراء ارتفاع أو انخفاض الانهماك الوظيفي.

ثانيًا: المشاركون في الدراسة (عينة الدراسة):

مجتمع الدراسة الأصلي: هم معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة الإسكندرية.

وتنقسم عينة الدراسة الحالية إلى مجموعتين كما يلي:

١. **عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:** وتكونت من عينة عشوائية منتظمة من بين معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس محافظة الإسكندرية، وبلغ عددهم (١٥٠) معلمًا ومعلمة؛ منهم (١٢٠) معلمًا ومعلمة للتلاميذ العاديين و(٣٠) معلمًا ومعلمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بواقع (٣٢) معلمًا، (١١٨) معلمة، تراوح عمرهم الزمني ما بين: (٢٣-٥٦) عامًا، بمتوسط عمر زمني قدره (٣٧,٧٢) عامًا، وانحراف معياري قدره (±٨,٥٢)، وطُبقَت عليهم أدوات الدراسة؛ وذلك للتحقق من صدق أدوات الدراسة الحالية، وثباتها، واتساقها.
٢. **عينة الدراسة "المشاركون":** اشتق الباحثان المشاركين في الدراسة بطريقة عشوائية من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، بمدارس محافظة الإسكندرية؛ بواقع (٣٥٤) معلمًا ومعلمة، منهم (٢١٧) معلمًا ومعلمة للتلاميذ العاديين و(١٣٧) معلمًا ومعلمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وبواقع (٧٠) معلمًا، (٢٨٤) معلمة، تراوح عمرهم الزمني ما بين: (٢١-٦٣) عامًا، بمتوسط عمر زمني قدره (٣٩,٧٣) عامًا، وانحراف معياري قدره (±١٠,٤٣). وقد استُخدمت درجات هذه العينة؛ من أجل اختبار صحة فروض الدراسة، والإجابة عن أسئلتها. ويوضح الجدولان رقما: (١)، و(٢) توزيع عينة الدراسة؛ تبعًا للتخصص العام، والنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية.

جدول رقم (١): التوزيع التكراري ونسب عينة الدراسة تبعًا لمجمل التخصص العام والنوع وسنوات الخبرة ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية (ن=٣٥٤)

البيان	الفئات	العدد	النسبة المئوية
التخصص العام	معلم تلاميذ عاديين	٢١٧	%٦١,٣٠
	معلم تلاميذ ذوي احتياجات خاصة	١٣٧	%٣٨,٧٠
النوع	ذكور	٧٠	%١٩,٧٧
	إناث	٢٨٤	%٨٠,٢٣
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	١٤٥	%٤٠,٩٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٩	%٥٩,٠٤
نوع المدرسة	حكومي	٢١٥	%٦٠,٧٣
	خاص	١٢٤	%٣٥,٠٣
	تجريبي	١٥	%٤,٢٤
المرحلة الدراسية	معلم رياض أطفال	٧٦	%٢١,٤٧
	معلم ابتدائي	١٦٠	%٤٥,٢٠
	معلم إعدادي	٧٠	%١٩,٧٧
	معلم ثانوي	٤٨	%١٣,٥٦
العدد الكلي		**٣٥٤**	**%١٠٠**

جدول رقم (٢): توزيع عينة الدراسة تبعًا للتخصص العام والنوع وسنوات الخبرة ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية (ن=٣٥٤)

التخصص العام	النوع	الخبرة	نوع المدرسة	المرحلة الدراسية	العدد الكلي
مدرس عاديين	ذكور	أقل من ١٠ سنوات	حكومي	معلم ابتدائي	٢
				معلم أعدادي	١
			خاص	معلم أعدادي	٢
			تجريبي	معلم ابتدائي	١
		أكثر من ١٠ سنوات	حكومي	معلم ابتدائي	٢
				معلم اعدادي	١٠
				معلم ثانوي	١٣
			خاص	معلم اعدادي	٢
				معلم ثانوي	١
			تجريبي	معلم ابتدائي	٤
				معلم اعدادي	١
	أناث	أقل من ١٠ سنوات	حكومي	معلم رياض أطفال	٢
				معلم ابتدائي	٨
				معلم اعدادي	٨
				معلم ثانوي	٢
			خاص	معلم رياض أطفال	٢٧
				معلم ابتدائي	٢٧
				معلم إعدادي	٥
				معلم ثانوي	٤
			تجريبي	معلم رياض أطفال	٣

التخصص العام	النوع	الخبرة	نوع المدرسة	المرحلة الدراسية	العدد الكلي
				معلم ابتدائي	١
		أكثر من ١٠ سنوات	حكومي	معلم رياض أطفال	٢
				معلم ابتدائي	٤
				معلم إعدادي	٣٤
				معلم ثانوي	٢٣
			خاص	معلم رياض أطفال	١٥
				معلم ابتدائي	٤
				معلم إعدادي	٤
				معلم ثانوي	١
			تجريبي	معلم رياض أطفال	٢
				معلم ابتدائي	١
				معلم إعدادي	١
معلم ذوي احتياجات خاصة	ذكور	أقل من ١٠ سنوات	حكومي	معلم رياض أطفال	١
				معلم ابتدائي	٦
			خاص	معلم رياض أطفال	٣
				معلم ابتدائي	٢
		أكثر من ١٠ سنوات	حكومي	معلم ابتدائي	١٩
	إناث	أقل من ١٠ سنوات	حكومي	معلم رياض أطفال	٣
				معلم ابتدائي	١٧
				معلم إعدادي	١
				معلم ثانوي	١
			خاص	معلم رياض أطفال	٩
				معلم ابتدائي	٧
				معلم ثانوي	١
			تجريبي	معلم ابتدائي	١
		أكثر من ١٠ سنوات	حكومي	معلم رياض أطفال	٢
				معلم ابتدائي	٥٢
				معلم ثانوي	٢
			خاص	معلم رياض أطفال	٧
				معلم ابتدائي	٢
				معلم إعدادي	١
العدد الكلي					**٣٥٤**

يتضح من الجدولان رقما: (١،٢) أن عينة الدراسة الأساسية تتكون من (٣٥٤) معلمًا ومعلمة للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، تتنوع سنوات الخبرة لديهم ما بين: أقل من (١٠) سنوات لعدد (١٤٥) معلمًا ومعلمة، و(٢٠٩) معلمين ومعلمات ومعلمة خبرتهم أكثر من (١٠) سنوات في مجال التدريس، يتوزعون على ثلاث أنواع من المدرس: حكومي بواقع (٢١٥) معلمًا ومعلمة، وخاصة بواقع (١٢٤) معلمًا ومعلمة، وتجريبية بواقع (١٥) معلمًا ومعلمة، مصنَّفين - وفقًا للمرحلة الدراسية التي يدرّسون لها - كما يأتي: (٧٦) معلمًا ومعلمة بمرحلة رياض الأطفال، و(١٦٠) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الابتدائية، و(٧٠) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الإعدادية، و(٤٨) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الثانوية.

ثالثًا: أدوات الدراسة:

اشتملت أدوات الدراسة على ما يلى:

- **الأدوات السيكومترية:**

١. مقياس الشخصية الكاريزمية. (إعداد الباحِثَيْن)
٢. مقياس المتانة العقلية. (إعداد / McGeown, et al. (2016)، ترجمة وتعريب/ الباحِثَيْن).
٣. مقياس الانهماك الوظيفي. (إعداد الباحِثَيْن)

- **الأدوات الكلينيكية:**

١. اختبار ساكس لتكملة الجملة (**SCT (Sentence complention test** (إعداد/ **Levy, Sacks (1995)**، ترجمة / محمد أحمد خطاب، ٢٠٢٢).
٢. استمارة دراسة الحالة للمعلمين. (إعداد الباحِثَيْن)
٣. استمارة المقابلة التشخيصية للمعلمين. (إعداد الباحِثَيْن)

وفيما يلي وصف للإجراءات التي قام بها الباحثان؛ لإعداد أدوات الدراسة وحساب الخصائص السيكومترية لكل أداة من تلك الأدوات.

الأدوات السيكومترية:

١. مقياس الشخصية الكاريزمية. (إعداد/ الباحِثَيْن) (ملحق ١)

أ- الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تم تعريفها إجرائيًا مسبقًا في مصطلحات الدراسة.

ب- مبررات إعداد المقياس:

أعدَّ الباحثان مقياس الشخصية الكاريزمية؛ لعدم توافر - في حدود اطلاع الباحِثَيْن - مقياس يقيس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (عينة الدراسة)، وأغلب المقاييس لا تتناسب مع طبيعة هذه الدراسة؛ مما دفع الباحِثَيْن لمحاولة إثراء هذا المصطلح بمقياس يُضاف إلى التراث السيكولوجي لهذا المصطلح.

ج- خطوات إعداد المقياس:

أُعِدَّ مقياس الشخصية الكاريزمية بعد الاطلاع على الأطر النظرية، وبعض الدراسات السابقة التي تناولت الشخصية الكاريزمية وبعض مقاييسها، ومنها: khatri, et al. (2012)؛ Huang & Lin (2014)؛ Shuhui & Yunchen (2014)؛ Tskhay (2016)؛ زياد بركات، وليلي أبو علي (٢٠١٩).

د- الصورة الأولية للمقياس:

في ضوء الدراسات والمقاييس السابقة، أعد الباحثان مقياس الشخصية الكاريزمية، متضمِّنًا -في صورته الأولية- (٤٠) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، وكل مفردة يتبعها خمس استجابات، وهي: (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا). ويوضح الجدول رقم (٣) عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الشخصية الكاريزمية في صورته الأولية.

جدول رقم (٣): عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس الشخصية الكاريزمية في صورته الأولية

أبعاد المقياس	السمات الشخصية	المعرفة	الفكاهة	تقنيات التدريس	المجموع الكلي
عدد المفردات	١٠	١٠	١٠	١٠	٤٠

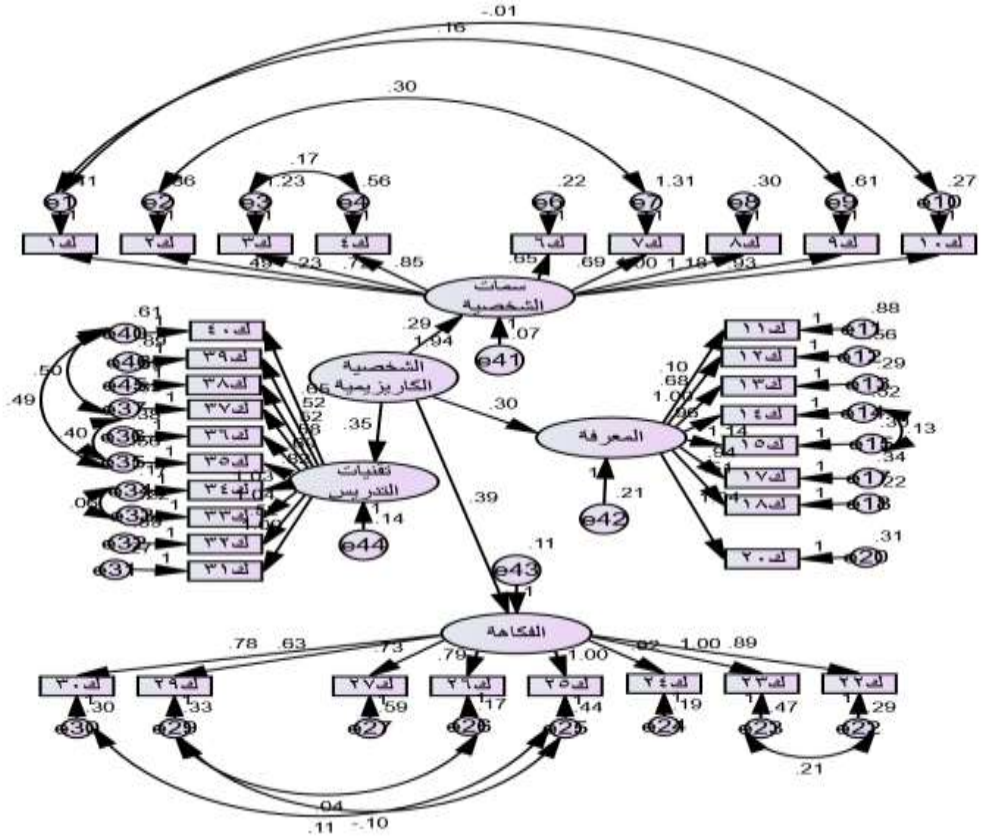
ه- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشخصية الكاريزمية:

طبَّق الباحثان المقياس على عدد (١٥٠) من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ بهدف حساب الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وقد تحقق الباحثان من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

١. **حساب صدق مقياس الشخصية الكاريزمية:**

التحليل العاملي التوكيدي:

قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس الشخصية الكاريزمية عن طريق التحليل العاملي التوكيدي على عينة الخصائص السيكومترية التحليل: (ن=١٥٠) معلمًا ومعلمة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة . (إعداد الباحِثَيْن)، وقد أظهر التحليل (٤) أبعاد تتشبع عليهم مفردات المقياس، ويوضح الشكل رقم (١) الآتي ملاءمة نموذج



شكل رقم (١): نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

يتضح من النموذج حذف المفردة رقم (٥) من البُعد الأول، والمفردتين رقمي: (١٦، ١٩) من البُعد الثاني، والمفردتين رقمي (٢١، ٢٨) من البُعد الثالث، وتشبع باقي المفردات تبعًا لكل بُعد من الأبعاد وفق التصور المقترح، كما بلغت مؤشرات حُسن المطابقة في المدي الطبيعي لها. ويوضح الجدول رقم (٤) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفسر لأبعاد مقياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول رقم (٤): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفسر لأبعاد مقياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	٩١٢,٨٤٢(٤٧٨، ٠,٠١)	أن تكون غير دالة إحصائيًا
نسبة مربع كاي(مربع كاي/دح)	١,٩١٠	من صفر إلى ٥ والنسبة الأكبر من (٢) تمثل مطابقة غير كافية
مؤشرات المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٢١	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلي مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشرات المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٥٩	
مؤشر المطابقة المعياري(NFI)	٠,٧٤٧	
جذر متوسط مربع التقريب(RMSEA)	٠,٠٦٨	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من "الصفر" تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج

يتضح من جدول رقم (٤) ملاءمة النموذج للبيانات، فقد كانت قيمة مربع كاي (٩١٢,٨٤٢) وهي دالة إحصائيًا، وقيمة النسبة بين مربع كاي ودرجة حرية (١,٩١٠)، هي قيمة مطابقة كافية، إذن فإن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج حققت المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها خاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF حققت المعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج، مما يشير إلى صدق المقياس، لذا فالمقياس يتكون من (٣٥) مفردة، مقسمة على (٤) أبعاد كالتالي:-

١) البُعد الأول: سمات الشخصية وبه (٩ مفردات) من (١-٩).
٢) البُعد الثاني: المعرفة وبه (٨ مفردات) من (١٠-١٧).
٣) البُعد الثالث: الفكاهة به (٨ مفردات) من (١٨-٢٥).
٤) البُعد الرابع: تقنيات التدريس به (١٠ مفردات)، ٢٦من (-٣٥).

٢. حساب ثبات مقياس الشخصية الكاريزمية: تم حساب ثبات المقياس على النحو التالي:

طريقة ألفا كرونباخ: قام الباحثان بحساب ثبات المقياس على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٥٠) من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول رقم (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٥): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن = ١٥٠)

الأبعاد الفرعية	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
سمات الشخصية	٠,٦٧٣
المعرفة	٠,٨١٦
الفكاهة	٠,٨٨٠
تقنيات التدريس	٠,٨٣٧
الدرجة الكلية	٠,٩١٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وموجبة وتدل على ثبات المقياس.

طريقة الثبات المركب: تم حساب معامل الثبات المركب من خلال نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج القياس الخاص بمقياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، والتي أكدت صدق البناء العاملي لنموذج القياس ومطابقته، ويوضح الجدول رقم (٦) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (٦): قيم التشبعات ومربعاتها الخاصة بالتحليل التوكيدي لمقياس الشخصية الكاريزمية

المؤشر التشبعات	التشبعات المعيارية	مربع التشبعات	الخطأ (١-مربع التشبعات)
سمات الشخصية	٠,٣٤٩	٠,١٢٢	٠,٨٧٨
المعرفة	٠,٣٧٤	٠,١٤٠	٠,٨٦٠
الفكاهة	٠,٨٧٢	٠,٧٦٠	٠,٢٤٠
تقنيات التدريس	٠,٤٧٤	٠,٢٢٥	٠,٧٧٥
الدرجة الكلية	٢,٠٦٩(٢,٠٦٩ ٢=٤,٢٨٠)	١,٢٤٧	٢,٧٥٣

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة مربع مجموع التشبعات قد بلغت (٤,٢٨٠)، ومجموع الخطأ (٢,٧٥٣)، ومن ثم يمكن حساب الثبات المركب بالتعويض بالمعادلة التالية:-

$$CR=(\sum K)^2 /\{(\sum K)^2 + \sum 1- K^2)\}$$

قيمة الثبات المركب = ٤,٢٨٠ ÷ (٤,٢٨٠+٢,٧٥٣) = ٠,٦٠٨ وهي قيمة موجبة وعالية وتدل على الثبات المركب لنموذج القياس الخاص بمقياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. حساب الاتساق الداخلي لمقياس الشخصية الكاريزمية:

قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الشخصية الكاريزمية من خلال حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات المفردات والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٥٠) معلمًا ومعلمة، ويوضح الجدولان رقما: (٧)، و(٨) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم(٧): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل مفردة والمجموع الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن = ١٥٠)

البُعد- المفردة	معامل الارتباط	البُعد- المفردة	معامل الارتباط	البُعد- المفردة	معامل الارتباط
١-١	**٠,٤٥١	٢-١٣	**٠,٧٦٣	٣-٢٥	**٠,٧٨٣
١-٢	**٠,٥٠٦	٢-١٤	**٠,٨١٩	٤-٢٦	**٠,٥٩٨
١-٣	**٠,٥٠٨	٢-١٥	**٠,٧٠٥	٤-٢٧	**٠,٦٦٥
١-٤	**٠,٦١٧	٢-١٦	**٠,٦١١	٤-٢٨	**٠,٦٤٢
١-٥	**٠,٥٧٦	٢-١٧	**٠,٧٥٩	٤-٢٩	**٠,٧١٠
١-٦	**٠,٥٥٤	٣-١٨	**٠,٨٤٠	٤-٣٠	**٠,٦٨٤
١-٧	**٠,٦٤٤	٣-١٩	**٠,٧٩٨	٤-٣١	**٠,٥٤٣
١-٨	**٠,٦٣١	٣-٢٠	**٠,٧٦٥	٤-٣٢	**٠,٥٩٧
١-٩	**٠,٦٢٣	٣-٢١	**٠,٧٦٩	٤-٣٣	**٠,٥٩٧
٢-١٠	**٠,٥١٢	٣-٢٢	**٠,٧٧٦	٤-٣٤	**٠,٦٦٥
٢-١١	**٠,٥٧٧	٣-٢٣	**٠,٦٤٧	٤-٣٥	**٠,٦٦٤
٢-١٢	**٠,٨٠٢	٣-٢٤	**٠,٥٧١		

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

جدول رقم (٨): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية لمقياس الشخصية الكاريزمية والدرجة الكلية (ن = ١٥٠)

الأبعاد الفرعية	الدرجة الكلية
سمات الشخصية	**٠,٨٠٨
المعرفة	**٠,٧٨٦
الفكاهة	**٠,٧٦١
تقنيات التدريس	**٠,٧٨١

( ) دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدولين رقما: (٧)، و(٨) إن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها، ودرجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية؛ قيم موجبة ومرتفعة وقوية، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه الأبعاد تقيس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال (٤) أبعاد فرعية ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

في ضوء ما سبق يتضح أن مقياس الشخصية الكاريزمية يتمتع بصدق وثبات واتساق جيد يمكن الوثوق به؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية والوثوق بالنتائج التي سَتُسفِر عنها الدراسة.

و- الصورة النهائية للمقياس:

وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) مفردة مقسمة على النحو التالي، كما في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩): توزيع مفردات مقياس الشخصية الكاريزمية في صورته النهائية

الأبعاد	المفردات	العدد
السمات الشخصية.	١ - ٩	٩
المعرفة.	١٠ - ١٧	٨
الفكاهة.	١٨ - ٢٥	٨
تقنيات التدريس.	٢٦ - ٣٥	١٠

ز- طريقة تقدير درجات مقياس الشخصية الكاريزمية:

تقدر الإجابة وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي، وهي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويلها إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب للمفردات الموجبة، والعكس في المفردات السالبة؛ فتصبح الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبلغ عدد مفردات المقياس بعد التحقق من الخصائص السيكومترية (٣٥) مفردة، جميعها مفردات موجبة باستثناء (٦) مفردات، وهم (٢ - ٦ - ١٠ - ٢٧ - ٣٣ - ٣٤)، ويعطي المقياس درجة كلية من (٣٥ - ١٧٥)، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الشخصية الكاريزمية لدى المعلم، بينما تُشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الشخصية الكاريزمية لدى المعلم.

٢. مقياس المتانة العقلية. (إعداد/ McGeown, et al. (2016)، ترجمة وتعريب، الباحِثَيْن (ملحق ٢)

أ- الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تم تَبَني تعريف McGeown, S., et al. (2016)، وذكره مسبقًا في مصطلحات الدراسة.

ب- مبررات تبني هذا المقياس:

قام الباحثان بتبني هذا المقياس؛ حيث إنه من أكثر المقاييس مناسبة مع طبيعة هذه الدراسة، ويشمل كل الأبعاد التي تُفَسِر بوضوح مفهوم المتانة العقلية.

ج- الصورة الأولية للمقياس:

يتكون مقياس المتانة العقلية في صورته الأولية من (١٨) مفردة موزعة على ستة أبعاد، وكل مفردة يتبعها خمس استجابات، وهي: (دائمًا - غالبًا - أحيانًا - نادرًا - أبدًا)، ويوضح جدول (١٠) عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس المتانة العقلية في صورته الأولية.

جدول (١٠): عدد مفردات كل بُعد من أبعاد مقياس المتانة العقلية في صورته الأولية

أبعاد المقياس	التحدي	الثقة في التعامل مع الآخرين	الثقة في القدرات	التحكم في الانفعالات	التحكم في الحياة	الالتزام	المجموع الكلي
عدد المفردات	٣	٣	٣	٣	٣	٣	١٨

د- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المتانة العقلية:

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عدد (١٥٠) من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ بهدف حساب الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وقد تحقق الباحثان من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي.

١. حساب صدق مقياس المتانة العقلية: تم حساب صدق المقياس على النحو التالي:

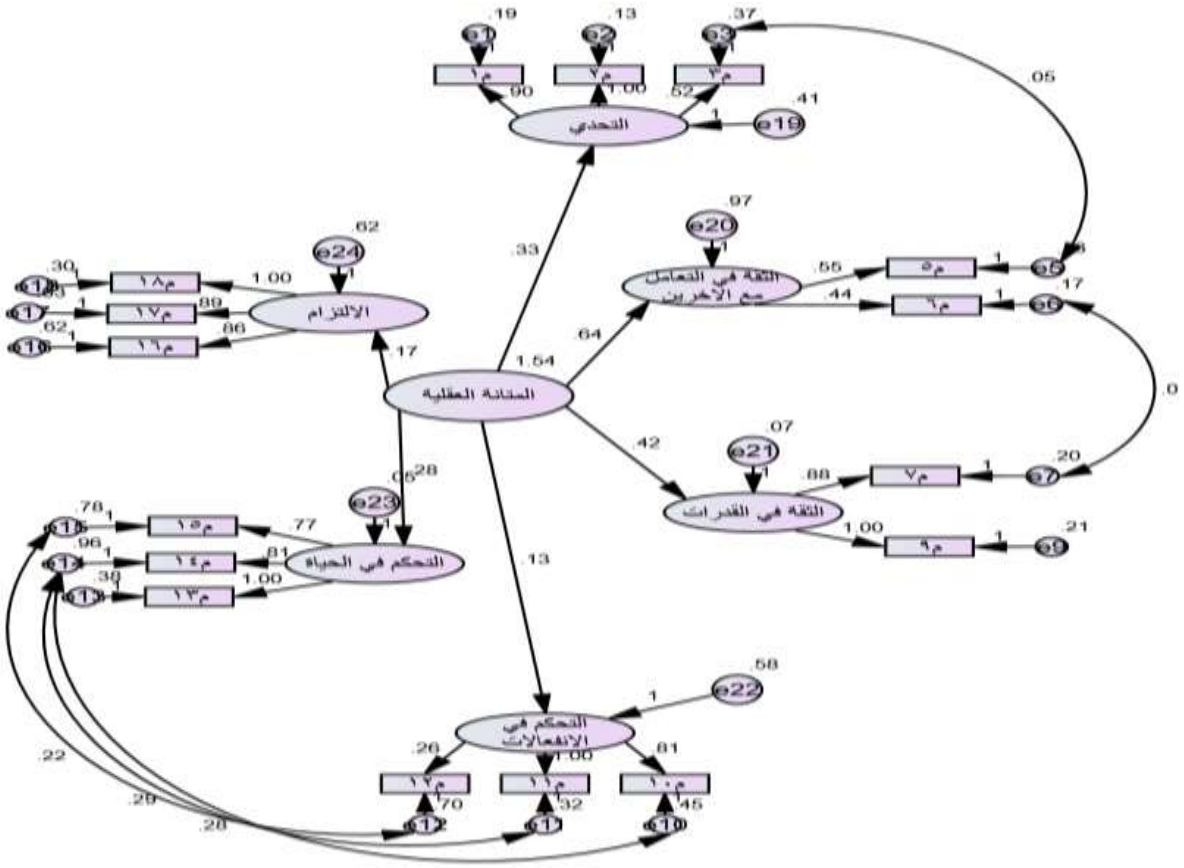
قام **مُعد المقياس** McGeown, et al. (2016) بحساب صدق المقياس عن طريق تطبيقه على عينة قوامها (٣٧٣)، وإجراء التحليل العاملي الاستكشافي من أجل التحقق من تعددية الأبعاد المكونة لمقياس المتانة العقلية، ومن ثم صدق المفردات التي تقيسه، وقد أكدت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المتانة العقلية وجود الست عوامل التالية: (التحدي، الثقة في التعامل مع الآخرين، الثقة في القدرات، التحكم في الانفعالات، التحكم في الحياة، والإلتزام) وتشبع بها (١٨) مفردة، (٣) مفردات على كل بُعد، وقد زادت التشبعات عن (٠,٣)؛ مما يدلل على صلاحية المقياس للاستخدام، ويوضح جدول (١١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المتانة العقلية، التي أجراها معُد المقياس.

جدول (١١): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المتانة العقلية، وقيم تشبعات كل مفردة

م	التشبعات على العامل		
	الأول "التحدي"	الثاني "الثقة في التعامل مع الآخرين"	الثالث "الثقة في القدرات"
١	٠,٥٩	٠,٦٥	٠,٧٥
٢	٠,٦٩	٠,٧٢	٠,٦٩
٣	٠,٦٠	٠,٨٠	٠,٧٧
م	الرابع "التحكم في الانفعالات "	الخامس "التحكم في الحياة"	السادس "الالتزام"
١	٠,٧١	٠,٥٢	٠,٦٦
٢	٠,٧٥	٠,٦١	٠,٥٦
٣	٠,٧١	٠,٧٢	٠,٧٩

- **التحليل العاملي التوكيدي:**

قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس المتانة العقلية عن طريق التحليل العاملي التوكيدي على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٥٠) معلمًا ومعلمة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد/ الباحِثَيْن)، وقد أظهر التحليل (٦) أبعاد تتشبع عليهم مفردات المقياس، والشكل رقم (٢) يوضح ملائمة نموذج التحليل كالتالي:-



شكل رقم (٢): نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

يتضح من النموذج حذف المفردة رقم (٤) من البُعد الثاني، والمفردة رقم (٨) من البُعد الثالث، وتشبع باقي المفردات تبعًا لكل بعد من الأبعاد وفق التصور المقترح، كما بلغت مؤشرات حُسن المطابقة في المدي الطبيعي لها، ويوضح جدول (١٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفسر لأبعاد مقياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (١٢): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفسر لأبعاد مقياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	١٨١,٥٨٢(٩٣، ٠,٠١)	أن تكون غير دالة إحصائيًا
نسبة مربع كاي(مربع كاي/دح)	١,٩٥٢	من صفر إلى ٥ والنسبة الأكبر من (٢) تمثل مطابقة غير كافية
مؤشرات المطابقة النسبي (RFI)	٠,٧٥٦	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلي مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشرات المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٩٥	
مؤشر المطابقة المعياري(NFI)	٠,٨١١	
جذر متوسط مربع التقريب(RMSEA)	٠,٠٨٠	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من "الصفر" تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج

يتضح من جدول (١٢) ملاءمة النموذج للبيانات، فقد كانت قيمة مربع كاي (١٨١,٥٨٢) وهي دالة إحصائيًا، وقيمة النسبة بين مربع كاي ودرجة حرية (١,٩٥٢)، هي قيمة مطابقة كافية، إذن فإن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج حققت المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها خاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF حققت المعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج، مما يشير إلى صدق المقياس، لذا فالمقياس يتكون من (١٦) مفردة، مقسمة على (٦) أبعاد بعد الحذف كالتالي:-

١) **البُعد الثاني البُعد الأول**: التحدي وبه (٣ مفردات) من (١-٣).
٢) : الثقة في التعامل مع الآخرين وبه (مفردتين) من (٤-٥).
٣) **البُعد الثالث**: الثقة في القدرات به (مفردتين) من (٦-٧).
٤) **البُعد الرابع**: التحكم في الانفعالات به (٣ مفردات)، من (٨-١٠).
٥) **البُعد الخامس**: التحكم في الحياة به (٣ مفردات) من (١١-١٣).
٦) **البُعد السادس**: الالتزام به (٣ مفردات) من (١٤-١٦).

٢. حساب ثبات مقياس المتانة العقلية: تم حساب ثبات المقياس على النحو التالي:

طريقة ألفا كرونباخ: قام الباحثان بحساب ثبات مقياس المتانة العقلية على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٥٠) من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، بطريقة ألفا كرونباخ، وجدول (١٣) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٣): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن = ١٥٠)

الأبعاد الفرعية	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
التحدي	٠,٨٠٣
الثقة في التعامل مع الآخرين	٠,٨٥١
الثقة في القدرات	٠,٦١٣
التحكم في الانفعالات	٠,٦٠٠
التحكم في الحياة	٠,٦٧٣
الالتزام	٠,٦٧٨
الدرجة الكلية	٠,٨٧٠

يتضح من جدول (١٣) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وموجبة وتدل على ثبات المقياس.

طريقة الثبات المركب: تم حساب معامل الثبات المركب من خلال نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج القياس الخاص بمقياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، والتي أكدت صدق البناء العاملي لنموذج القياس ومطابقته، ويوضح جدول (١٤) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٤): قيم التشبعات ومربعاتها الخاصة بالتحليل التوكيدي لمقياس المتانة العقلية

المؤشر التشبعات	التشبعات المعيارية	مربع التشبعات	الخطأ (١-مربع التشبعات)
التحدي	٠,٥٣٠	٠,٢٨٠	٠,٧٢٠
الثقة في التعامل مع الآخرين	٠,٦٣٦	٠,٤٠٤	٠,٥٩٦
الثقة في القدرات	٠,٥٢٠	٠,٢٧٠	٠,٧٣٠
التحكم في الانفعالات	٠,٥٣٣	٠,٢٨٤	٠,٧١٦
التحكم في الحياة	٠,٥٨٥	٠,٣٤٢	٠,٦٥٨
الالتزام	٠,٥٦٦	٠,٣٢٠	٠,٦٨٠
الدرجة الكلية	٣,٣٧٠ (٣,٣٧٠)^2=١١,٣٥٦)	١,٩٠٠	٤,١٠٠

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة مربع مجموع التشبعات قد بلغت (١١,٣٥٦)، ومجموع الخطأ (٤,١٠٠)، ومن ثم يمكن حساب الثبات المركب بالتعويض بالمعادلة التالية:-

$$CR=(\sum K)^2 / \{(\sum K)^2 + \sum 1- K^2)\}$$

قيمة الثبات المركب = ١١,٣٥٦ ÷ (٤,١٠٠+١١,٣٥٦) = ٠,٧٣٥ وهي قيمة موجبة وعالية وتدل على الثبات المركب لنموذج القياس الخاص بمقياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. حساب الاتساق الداخلي لمقياس المتانة العقلية:

قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس المتانة العقلية من خلال حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات المفردات والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٥٠) معلمًا ومعلمة، وجدولي (١٥، ١٦) يوضحا النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (١٥): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل مفردة والمجموع الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن = ١٥٠)

البُعد - المفردة	معامل الارتباط	البُعد - المفردة	معامل الارتباط	البُعد - المفردة	معامل الارتباط
١ -١	**٠,٨٩١	٣- ٧	**٠,٩٠٦	٥- ١٣	**٠,٦٩١
٢ -١	**٠,٨٩٩	٤-٨	**٠,٨٠٥	٦- ١٤	**٠,٨٢٢
٣ -١	**٠,٧٤٣	٤- ٩	**٠,٨٥١	٦- ١٥	**٠,٨٢٥
٤ -٢	**٠,٩٤٦	٤- ١٠	**٠,٥٣١	٦-١٦	**٠,٨٥٢
٥ -٢	**٠,٩٢٥	٥- ١١	**٠,٦٧٢		
٦ -٣	**٠,٩٠١	٥- ١٢	**٠,٦٣٢		

(*) دالة عند ٠,٠٥ **(**) دالة عند ٠,٠١**

جدول (١٦): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية (ن = ١٥٠)

الأبعاد الفرعية	الدرجة الكلية
التحدي	**٠,٥٦٨
الثقة في التعامل مع الآخرين	**٠,٥٦٧
الثقة في القدرات	**٠,٥٨١
التحكم في الانفعالات	**٠,٦٥٨
التحكم في الحياة	**٠,٦٩٠
الالتزام	**٠,٦١٢

( ) دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدولي (١٥، ١٦) إن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والأبعاد التي تنتمي إليها، ودرجات الأبعاد الفرعية لمقياس المتانة العقلية والدرجة الكلية؛ قيم موجبة ومرتفعة وقوية، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه الأبعاد تقيس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال (٦) أبعاد فرعية ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

في ضوء ما سبق يتضح أن مقياس المتانة العقلية يتمتع بصدق وثبات واتساق جيد يمكن الوثوق به؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية والوثوق بالنتائج التي ستُسفِر عنها الدراسة.

٥- الصورة النهائية للمقياس:

وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٦) مفردة مقسمة على النحو التالي، كما في جدول (١٧).

جدول (١٧): توزيع مواقف مقياس المتانة العقلية في صورته النهائية

الأبعاد	المفردات	العدد
التحدي	١ - ٣	٣
الثقة في التعامل مع الآخرين	٤ - ٥	٢
الثقة في القدرات	٦ - ٧	٢
التحكم في الانفعالات	٨ - ١٠	٣
التحكم في الحياة	١١ - ١٣	٣
الإلتزام	١٤ - ١٦	٣

و- طريقة تقدير درجات مقياس المتانة العقلية:

تقدر الإجابة وفقًا لتدريج ليكرت الخماسي، وهي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وعند تصحيح المقياس يتم تحويلها إلى درجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب للمفردات الموجبة، والعكس في المفردات السالبة؛ فتصبح الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبلغ عدد مفردات المقياس بعد التحقق من الخصائص السيكومترية (١٦) مفردة، جميعها مفردات موجبة باستثناء (٦) مفردات، وهم (٨ - ٩ - ١٢ - ١٤ - ١٥ - ١٦)، ويعطي المقياس درجة كلية من (١٦ - ٨٠)، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى المتانة العقلية لدى المعلم، بينما تُشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى المتانة العقلية لدى المعلم.

٣. مقياس الانهماك الوظيفي. (إعداد/ الباحِثَيْن) (ملحق ٣)

أ- الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تم تعريفه إجرائيًا مسبقًا في مصطلحات الدراسة.

ب-مبررات إعداد المقياس:

قام الباحثان بإعداد مقياس الانهماك الوظيفي؛ لعدم وجود مقياس يقيس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة عينة الدراسة، ويكون كذلك في صورة مواقف -في حدود علم الباحِثَيْن-، وأغلب المقاييس لا تتناسب مع طبيعة هذه الدراسة؛ مما دفع الباحِثَيْن لمحاولة إثراء هذا المصطلح بمقياس يضاف إلى التراث السيكولوجي لهذا المصطلح.

ج-خطوات إعداد المقياس:

تم إعداد مقياس الانهماك الوظيفي بعد الاطلاع على الأطر النظرية وبعض الدراسات السابقة التي تناولت الانهماك الوظيفي وبعض مقاييسه، ومنها: Bharti (2017)؛ Azad & Natarj (2018)؛ رعد خلف العطيه، ومها صبري سالم (٢٠١٨)؛ أحمد محاسنة، أحمد العلوان، وعمر العظامات (٢٠٢٢)؛ عادل عبد المعطي الأبيض، وميرفت محمد جمال (٢٠٢٤).

د- الصورة الأولية للمقياس:

في ضوء الدراسات والمقاييس السابقة أعد الباحثان مقياس الانهماك الوظيفي، وتضمن (٣٠) موقفًا في صورته الأولية موزعة على ثلاثة أبعاد، وكل موقف يتبعه ثلاثة بدائل، ويوضح جدول (١٨) عدد مواقف كل بُعد من أبعاد مقياس الانهماك الوظيفي في صورته الأولية.

جدول (١٨): عدد مواقف كل بُعد من أبعاد مقياس الانهماك الوظيفي في صورته الأولية

أبعاد المقياس	البُعد المعرفي	البُعد الانفعالي	البُعد السلوكي	المجموع الكلي
عدد المواقف	١٠	١٠	١٠	٣٠

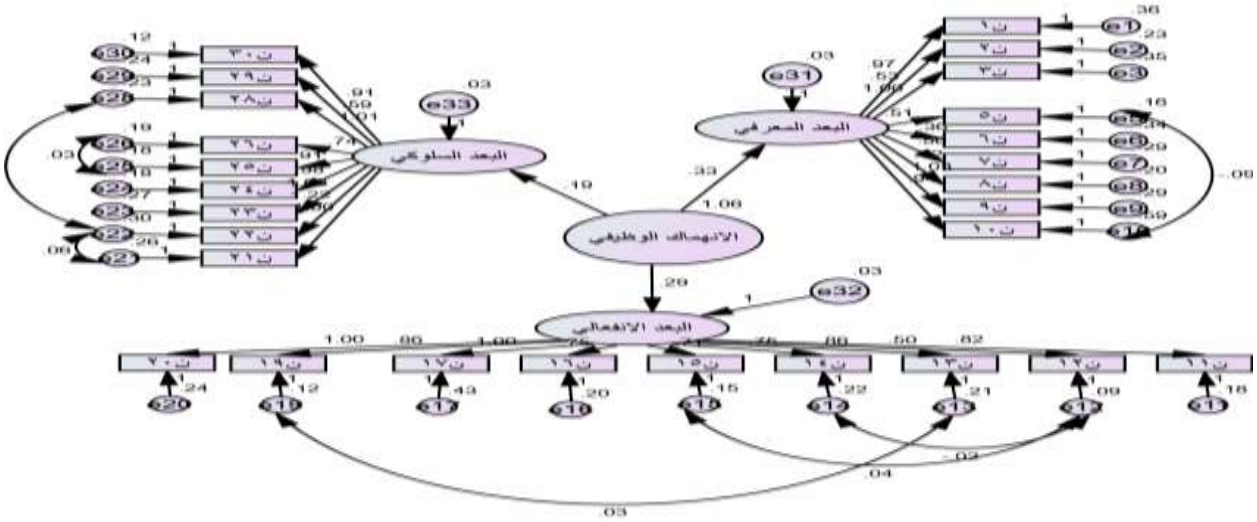
ه- التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الانهماك الوظيفي:

قام الباحثان بتطبيق المقياس على عدد (١٥٠) من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ بهدف حساب الصدق، الثبات، والاتساق الداخلي، وقد تحقق الباحثان من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:-

١. حساب صدق مقياس الانهماك الوظيفي:

التحليل العاملي التوكيدي:

قام الباحثان بالتحقق من صدق مقياس الانهماك الوظيفي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٥٠) معلمًا ومعلمة من لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد/ الباحِثَيْن)، وقد أظهر التحليل (٣) أبعاد تتشبع عليهم مواقف المقياس، والشكل رقم (٣) يوضح ملائمة نموذج التحليل كالتالي:-



شكل رقم (٣): نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

يتضح من النموذج حذف الموقف رقم (٤) من البُعد الأول، والموقف رقم (١٨) من البُعد الثاني، والموقف رقم (٢٧) في البُعد الثالث، وتشبع باقي المواقف تبعًا لكل بُعد من الأبعاد وفق التصور المقترح، كما بلغت مؤشرات حُسن المطابقة في المدي الطبيعي لها، ويوضح جدول (١٩) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفسر لأبعاد مقياس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (١٩): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفسر لأبعاد مقياس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

مؤشر الملاءمة	قيمة المؤشر	القيمة الدالة على حسن الملاءمة
مربع كاي (درجات الحرية، الدلالة)	٣٩٥,٦٨٠(٣١٤، ٠,٠١)	أن تكون غير دالة إحصائيًا
نسبة مربع كاي(مربع كاي/دح)	١,٢٦٠	من صفر إلى ٥ والنسبة الأكبر من (٢) تمثل مطابقة غير كافية
مؤشرات المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٦٣	من (صفر) إلى (١): القيمة المرتفعة (أي التي تقترب أو تساوي ١ صحيح) تشير إلي مطابقة أفضل للنموذج.
مؤشرات المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩١٥	
مؤشر المطابقة المعياري(NFI)	٠,٦٩٩	
جذر متوسط مربع التقريب(RMSEA)	٠,٠٣٦	من (صفر) إلى (٠,١): القيمة القريبة من "الصفر" تشير إلى مطابقة جيدة للنموذج

يتضح من جدول (١٩) ملاءمة النموذج للبيانات، فقد كانت قيمة مربع كاي (٣٩٥,٦٨٠) وهي دالة إحصائيًا، وقيمة النسبة بين مربع كاي ودرجة حرية (١,٢٦٠)، هي قيمة مطابقة كافية، إذن فإن كافة مؤشرات ملاءمة النموذج حققت المعايير المرجعية لها باستثناء دلالة قيمة مربع كاي والتي يمكن التغاضي عنها خاصة أن قيمة هذا المؤشر بعد تحريره من أثر حجم العينة CMIN/DF حققت المعيار المطلوب لجودة ملاءمة النموذج، مما يشير إلى صدق المقياس، لذا فالمقياس يتكون من (٢٧) موقف، مقسمة على (٣) أبعاد بعد الحذف كالتالي:-

١) البُعد الأول: البُعد المعرفي وبه (٩ مواقف) من (١-٩).
٢) البُعد الثاني: البُعد الانفعالي وبه (٩ مواقف) من (١٠-١٨).
٣) البُعد الثالث: البُعد السلوكي به (٩ مواقف) من (١٩-٢٧).

٢. حساب ثبات مقياس الانهماك الوظيفي: تم حساب ثبات المقياس على النحو التالي:

طريقة ألفا كرونباخ: قام الباحثان بحساب ثبات مقياس الانهماك الوظيفي على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٥٠) من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، بطريقة ألفا كرونباخ، وجدول (٢٠) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢٠): قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن = ١٥٠)

الأبعاد الفرعية	معاملات ثبات ألفا كرونباخ
البُعد المعرفي	٠,٦٤٠
البُعد الانفعالي	٠,٧٨١
البُعد السلوكي	٠,٧٤٩
الدرجة الكلية	٠,٨٥١

يتضح من جدول (٢٠) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ مرتفعة وموجبة وتدل على ثبات المقياس.

الثبات المركب: تم حساب معامل الثبات المركب من خلال نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج القياس الخاص بمقياس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، والتي أكدت صدق البناء العاملي لنموذج القياس ومطابقته، ويوضح جدول (٢١) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢١): قيم التشبعات ومربعاتها الخاصة بالتحليل التوكيدي لمقياس الانهماك الوظيفي

المؤشر التشبعات	التشبعات المعيارية	مربع التشبعات	الخطأ (١-مربع التشبعات)
البُعد المعرفي	٠,٥٥٥	٠,٣٠٨	٠,٦٩٢
البُعد الانفعالي	٠,٦٩٤	٠,٤٨٢	٠,٥١٨
البُعد السلوكي	٠,٦٨٧	٠,٤٦٠	٠,٥٤٠
الدرجة الكلية	١,٩٣٦(٣,٧٤٨=٢ ١,٩٣٦)	١,٢٥٠	١,٧٥٠

يتضح من جدول (٢١) أن قيمة مربع مجموع التشبعات قد بلغت (٣,٧٤٨)، ومجموع الخطأ (١,٧٥٠)، ومن ثم يمكن حساب الثبات المركب بالتعويض بالمعادلة التالية:-

$$CR=(\sum K)^2 /\{(\sum K)^2 + \sum 1- K^2)\}$$

قيمة الثبات المركب = ٣,٧٤٨ ÷ (١,٧٥٠+٣,٧٤٨) = ٠,٦٨٢ وهي قيمة موجبة وعالية وتدل على الثبات المركب لنموذج القياس الخاص بمقياس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. حساب الاتساق الداخلي لمقياس الانهماك الوظيفي:

قام الباحثان بالتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الانهماك الوظيفي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات المواقف والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وذلك على عينة الخصائص السيكومترية (ن=١٥٠) معلمًا ومعلمة، وجدولي (٢٢،٢٣) يوضحا النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢٢): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل موقف والمجموع الكلي للبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن = ١٥٠)

البُعد - الموقف	معامل الارتباط	البُعد - الموقف	معامل الارتباط	البُعد - الموقف	معامل الارتباط
١-١	**٠,٦٢٠	٢-١٠	**٠,٥٨٩	٣-١٩	**٠,٦٣٧
١-٢	**٠,٤٥١	٢-١١	**٠,٥٦١	٣-٢٠	**٠,٦٢٩
١-٣	**٠,٦٠٦	٢-١٢	**٠,٥٩٩	٣-٢١	**٠,٥٥٩
١-٤	**٠,٤٢١	٢-١٣	**٠,٥٣١	٣-٢٢	**٠,٥٩٤
١-٥	**٠,٥٦٩	٢-١٤	**٠,٦٦٤	٣-٢٣	**٠,٦٠١
١-٦	**٠,٤١٣	٢-١٥	**٠,٥٩٦	٣-٢٤	**٠,٥٥٧
١-٧	**٠,٥١٥	٢-١٦	**٠,٦١٤	٣-٢٥	**٠,٤٨٨
١-٨	**٠,٦١٧	٢-١٧	**٠,٧٠٤	٣-٢٦	**٠,٤٩٩
١-٩	**٠,٥٣٨	٢-١٨	**٠,٦٥٥	٣-٢٧	**٠,٦٥٤

(*) دالة عند ٠,٠٥ **(**) دالة عند ٠,٠١**

جدول (٢٣): قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية لمقياس الانهماك الوظيفي والدرجة الكلية (ن = ١٥٠)

الأبعاد الفرعية	الدرجة الكلية
البُعد المعرفي	**٠,٨٣٠
البُعد الانفعالي	**٠,٨٣٣
البُعد السلوكي	**٠,٧٧٤

( ) دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من جدولي (٢٢،٢٣) إن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات المواقف والأبعاد التي تنتمي إليها، ودرجات الأبعاد الفرعية لمقياس الانهماك الوظيفي والدرجة الكلية؛ قيم موجبة ومرتفعة وقوية، مما يبرر الاعتقاد بأن هذه الأبعاد تقيس الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال (٣) أبعاد فرعية ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

في ضوء ما سبق يتضح أن مقياس الانهماك الوظيفي يتمتع بصدق وثبات واتساق جيد يمكن الوثوق به؛ مما يُشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية والوثوق بالنتائج التي سَتُسفِر عنها الدراسة.

و- الصورة النهائية للمقياس:

وتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٧) موقفًا مقسمة على النحو التالي، كما في جدول (٢٤).

جدول (٢٤) توزيع مواقف مقياس الانهماك الوظيفي في صورته النهائية

الأبعاد	المواقف	العدد
البُعد المعرفي.	١ - ٩	٩
البُعد الانفعالي.	١٠ - ١٨	٩
البُعد السلوكي.	١٩ - ٢٧	٩

ز- طريقة تقدير درجات مقياس الانهماك الوظيفي:

تقدر الإجابة وفقًا لتدريج ثلاثي (١ - ٢ - ٣) على حسب الاستجابة للموقف، حيث يُعطى المعلم الدرجة (٣) للاستجابة التي يتسم فيها بالانهماك الوظيفي، بينما يُعطى المعلم الدرجة (١) للاستجابة التي لا يتسم فيها بالانهماك الوظيفي، وقد بلغ عدد مواقف المقياس بعد التحقق من الخصائص السيكومترية (٢٧) موقفًا، ويُعطي المقياس درجة كلية من (٢٧ - ٨١)، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى الانهماك الوظيفي لدى المعلم، بينما تُشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى الانهماك الوظيفي لدى المعلم.

الأدوات الكلينيكية:

١. اختبارساكس لتكملة الجملة (S.C.T) Sentence Complention Test إعداد كل من: **Levy, Sacks (1995)**، ترجمة / محمد أحمد خطاب (٢٠٢٢) **(ملحق ٤)**

يُعَد اختبار تكملة الجملة لساكس S.C.T وهو من إعداد كل من: جوزيف ساكس Sacks ، وليفي Leviوالذي يستخدم في المجالات الإكلينيكية استخدامًا واسعًا، وهو أداة صالحة في يد السيكولوجي أو الإكلينكي للوقوف على حاجات الأفراد وأخيلتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم ومستويات طموحهم وما يدور بداخلهم من صراع، ولذا يهدف اختبار "ساكس" إلي دراسة أربعة أنواع للتوافق هي:(الأسرة، الجنس، العلاقات الإنسانية المتبادلة، فكرة المرء عن نفسه) وذلك لأن الأسئلة المباشرة التي نوجهها إلى الأفراد على نحو ما هو حادث في الاختبارات الموضوعية واختبارات الشخصية وبعض الاستفتاءات، من شأنها أن تجعل الفرد في حالة وعي بذاته، ومن ثم يَسهُل عليه أن يتخذ موقفًا دفاعيًا ضد كثير من العبارات التي توجه إليه، أما الاختبارات الإسقاطية ومنها اختبار تكملة الجمل فإنها تبتعد عن هذه المقاومة بمعنى أن هذا الاختبار يقلل من المقاومة الشعورية للمفحوص وهو ما يساعد على الكشف عن المشاعر والاتجاهات ومستويات الطموح التي قد لا يرحب الفرد بها أو لا يقدر على التعبير عنها بصورة مباشرة، ويكشف أيضًا عن مجالات النبذ والرفض، كما تكشف أيضًا عن مجالات المقاومة حيث التوقف والتهرب، وهو من حيث المميزات يطبق فرديًا وجماعيًا، كما أن مدة تطبيق الاختبار لا تحتاج إلى فترة طويلة فهي تتراوح ما بين ٢٠ إلى ٤٠ دقيقة.

أ- الهدف من الاختبار:

الوقوف علي حاجات المعلمين وأخيلتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم ومستويات طموحهم وما يدور بداخلهم من صراع؛ حيث يقلل من المقاومة الشعورية للمفحوص وهو ما يُسَاعِد علي الكشف عن المشاعر والاتجاهات ومستويات الطموح التي قد لا يرحب الفرد بها أو لا يقدر علي التعبير عنها بصورة مباشرة، كما يكشف عن مجالات النبذ والرفض، وكذلك يكشف عن مجالات المقاومة حيث التوقف والتهرب.

ب-وصف الاختبار:

يتكون المقياس مما يلي:

- المجال الأول (الأسره): تشمل الاتجاه نحو الأم والأب ووحدة الأسرة. ويشمل كل اتجاه أربعة فقرات وهو ما يعني أن عدد فقرات المجال=١٢ فقرة.
- المجال الثاني (الجنس): نحو النساء والعلاقات الجنسية الغيرية عدد الفقرات (٨) فقرات.
- المجال الثالث (العلاقات الانسانية المتبادلة):

أ.الاصدقاء والمعارف. ب.زملاء العمل او المدرسة.
ج.رؤساء العمل او المدرسة. د.المرؤسين.

- المجال الرابع:

أ.الخوف ب.الشعور بالذنب ج.الاهداف
د.فكرة المرء عما لديه من قدرات ه.فكرة المرء عن الماضي
و.فكرة المرء عن المستقبل

ويضم المجال=٦×٤=٢٤ فقرة

يتكون الاختبار من (٦٠) فقرة ناقصة تغطي (١٥) اتجاهًا

ج-تقدير درجات الاختبار:

م	القوائم	العبارات	التقدير				ملخص التفسير
			درجتان	درجة واحدة	صفر	×	
١	الاتجاه نحو الأم.....	١٤-٢٩-٤٤-٥٩					
٢	الاتجاه نحو الأب....	١-١٦-٣١-٤٦					
٣	الاتجاه نحو وحدة الأسرة...	١٢-٢٧-٤٢-٥٧					
٤	الاتجاه نحو المرأه.....	١٠-٢٥-٤٠-٥٥					
٥	الاتجاه نحو الاعلاقات الجنسية الغيرية....	١١-٢٦-٤١-٥٦					
٦	الاتجاه نحو الاصدقاء والمعارف.....	٨-٢٣-٣٨-٥٣					
٧	الاتجاه نحو رؤساء العمل أو المدرسة.....	٦-٢١-٣٦-٥١					
٨	الاتجاه نحو المرؤوسين....	٤-١٩-٣٤-٤٨					
٩	الاتجاه نحو زملاء العمل او المدرسة.....	١٣-٢٨-٤٣-٥٨					
١٠	الاتجاه نحو الخوف.....	٧-٢٢-٣٧-٥٢					
١١	الاتجاه نحو مشاعر الذنب...	١٥-٣٠-٤٥-٦٠					
١٢	الاتجاه نحو قدرات ذاتيه.....	٢-١٧-٣٢-٤٧					
١٣	الاتجاه نحو الماضي.....	٩-٢٤-٣٩-٥٤					
١٤	الاتجاه نحو المستقبل.....	٥-٢٠-٣٥-٥٠					
١٥	الاتجاه نحو الاهداف.....	٣-١٨-٣٣-٤٩					

يحصل المفحوص على:

- درجتان: في حالة الاضطراب الشديد الذي يحتاج لمساعدة علاجية لعلاج الصراعات الانفعالية المتصلة بهذا المجال.
- درجة واحدة: للاضطراب المعتدل ويبدو فيه أن الفرد قادر علي مواجهته بنفسه دون حاجة الي مساعدة معالج.
- صفر: حيث لا يوجد اضطراب انفعالي ملحوظ في هذا المجال.
- ×: غير معروف لعدم كفاية الأدلة.

٢. استمارة دراسة الحالة لمعلمي العاديين ومعلمي وذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد الباحثين) (ملحق ٥)

أُعدَّت استمارة دراسة الحالة، والتي تضمنت أسئلة للحالات الطرفية من المعلمين العاديين ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تضمنت الاستمارة الخلفية التاريخية للحالة، وأسرتها في صورة تطورية وتاريخية، وتوضح الوضع الاجتماعي، والحالة الانفعالية للمعلم. وتضمنت جزأين رئيسين؛ هما:

أ- **جزء خاص ببيانات عن الأسرة (الأم - الأب - الأخوة):** ويشمل كل مايتعلق بأفراد الأسرة (الأب، والأم، والأخوة، والأخوات)، والخصائص الشخصية لكل منهم، وعاداته السلوكية المميزة، واتجاهه نحو الطالب، وأسلوب معاملته له، وتاريخهم المرضي - إن وجد -، أو أية إعاقات لديهم، وعلاقة

الأب بالأم، وتفضيلهم - فى وجهة نظر الطالب - أحد الأبناء دون الآخر؛ فضلًا عن بعض البيانات عن الأخوة والأخوات، وعددهم، وحالتهم الاجتماعية، والصحية، والنفسية، وعلاقة الحالة بهم.

ب- جزء خاص ببيانات عن الحالة: ويمثل الجزء المهم من الاستمارة؛ حيث يعطي صورة شاملة للمعلم؛ نفسيًا، وشخصيًا، وصحيًا، ودراسيًا، وخصائص شخصيته النفسية، واهتماماته، وهواياته؛ بالإضافة إلى علاقاته الاجتماعية، وطفولته، وانعكاساتها على شخصيته الحالية.

٣. استمارة المقابلة التشخيصية لمعلمي العاديين ومعلمي وذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد الباحثين) (ملحق ٦)

أعِدَّت استمارة تتضمن أسئلة للمقابلة التشخيصية مع الحالات الطرفية من معلمين الطلاب العاديين ومعلمين الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتضمن هذه الاستمارة: أسئلة للمعلم عن مهنة التدريس ومواصفات المعلم الجيد من وجهة نظره، ورأيه في استخدام المعلم للفكاهه أثناء شرح الدرس، بالإضافة إلى سؤاله عن رأيه في استخدام التكنولوجيا وطرق التدريس المتنوعه خلال اليوم الدراسي، وعلاقته بطلابه والمشكلات التي تواجهه معهم، بالاضافة إلى سؤال المعلم عن بعض السمات الشخصية وهل يتمتع بها أم لا مثل الصبر والمغامرة والقدرة على تخطي الصعاب، والايمان بالقدرات الشخصية، وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، وأنواع الضغوط التي يشعر بها وكيف يمكنه التعامل معها والتغلب عليها، واذا كان بامكانه اختيار وظيفة أخرى غير التدريس فماذا سيختار، وهل اختار مهنة التدريس بارادته ويريد الاستمرار في هذه الوظيفة طوال حياته، بالإضافة إلى سؤاله عن مايقوم به في الأوقات مابين الحصص، وعن مشاركته في المهام الإدارية والأنشطه في المدرسة ومكوثه في المدرسة بعد انتهاء اليوم الدراسي لإنهاء بعض المهام وسؤاله عن كونه شخصية ملتزمة بالمواعيد وعلاقته بطلابه وزملائه، وعن راتبه وهل هو راض عنه أم لا وعن المعلومات التي تخص وظيفته والقوانين التي تنظمها، وما هي مميزات وظيفته وعيوبها وكيف يرى نفسه بعد عشر سنوات، وأجمل وأصعب موقف مر به خلال عمله.

رابعًا: إجراءات الدراسة:

١. إجراء دراسة نظرية للمفاهيم التي اشتملت عليا الدراسة الحالية، والمتمثلة في: الشخصية الكاريزمية، والمتانة العقلية، والانهماك الوظيفي.
٢. تحليل الدراسات، والبحوث العربية، والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ودراستها دراسة تحليلية ناقدة؛ للاستفادة منها في الدراسة الحالية.
٣. تجهيز أدوات الدراسة السيكومترية والكلينيكية.
٤. التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة السيكومترية.
٥. تحديد عينة الدراسة الأساسية.
٦. تطبيق أدوات الدراسة، ثم تقدير درجات العينة عليها.
٧. التحليل الإحصائي للبيانات، بما يتفق وطبيعة، وأهداف الدراسة الحالية.
٨. مناقشة نتائج الدراسة، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

٩. تقديم بعض التوصيات، والمقترحات، والبحوث المستقبلية؛ في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١. **نتيجة الفرض الأول**: ونصُّه: "تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" للكشف عن العلاقة بين الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وجدول (٢٥) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢٥): قيم معاملات الارتباط بين درجات الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن=٣٥٤)

التخصص العام	الشخصية الكاريزيمية	الانهماك الوظيفي			
	الأبعاد الفرعية	البُعد المعرفي	البُعد الانفعالي	البُعد السلوكي	الدرجة الكلية
معلمو التلاميذ العاديين (ن=٢١٧)	سمات الشخصية	٠,٤١٧**	٠,٤٧٣**	٠,٣٩٣**	٠,٤٩٧**
	المعرفة	٠,٣٨٢**	٠,٣٥٠**	٠,٣٢٢**	٠,٤١٠**
	الفكاهة	٠,٣٨٥**	٠,٣٣٤**	٠,٣٣٤**	٠,٤١٠**
	تقنيات التدريس	٠,٥٣٣**	٠,٤٥٠**	٠,٤٢١**	٠,٥٤٨**
	الدرجة الكلية	٠,٥٣٠**	٠,٤٨٦**	٠,٤٤٩**	٠,٥٧٠**
معلمو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (ن=١٣٧)	سمات الشخصية	٠,١٧٥*	٠,٤٣٤**	٠,٣٤٢**	٠,٣٩٢**
	المعرفة	٠,٣٤٦**	٠,٣٢١**	٠,٢٥٩**	٠,٣٧٧**
	الفكاهة	٠,١٩٦*	٠,٢٣٩**	٠,١٣٦	٠,٢٣٠**
	تقنيات التدريس	٠,٢٣٨**	٠,٢٦٢**	٠,٢٤٨**	٠,٣٠٨**
	الدرجة الكلية	٠,٣٠٣**	٠,٣٩٦**	٠,٣١٤**	٠,٤١٤**

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٢٥) ما يلي:-

- تُوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشخصية الكاريزمية (سمات الشخصية، والمعرفة، والفكاهة، وتقنيات التدريس) والدرجة الكلية، والانهماك الوظيفي (البُعد المعرفي، والبُعد الانفعالي، والبُعد السلوكي) والدرجة الكلية لدى معلمي العاديين، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية والدرجة الكلية للانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين (٠,٥٧٠)، وهو معامل ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- تُوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين الشخصية الكاريزمية (سمات الشخصية، والمعرفة، والفكاهة، وتقنيات التدريس) والدرجة الكلية، والانهماك الوظيفي (البُعد المعرفي، والبُعد الانفعالي، والبُعد السلوكي) والدرجة الكلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية والدرجة الكلية للانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات

الخاصة (٠,٤١٤)، وهو معامل ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة (٠,٠١)، فيما عدا عدم وجود ارتباط بين الفكاهة (أحد أبعاد الشخصية الكاريزمية) والبُعد السلوكي (أحد أبعاد الانهماك الوظيفي) لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهذه النتائج تُشِير إلى قبول الفرض الأول، ونصُّه: **"تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة".**

مناقشة نتائج الفرض الأول:

يتضح - من خلال عرض نتائج الفرض الأول - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد كلٍّ من: الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين، ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ما عدا بُعد الفكاهة؛ إذ لا تُوجد علاقة بينه، وبين البُعد السلوكي عند معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: Balkundi, Kilduff, & Harrison (2011)؛ Huang & Lin (2014)؛ رمضان عاشور حسين (٢٠١٩)؛ عفاف أحمد طعيمة، وآخرون (٢٠١٩)؛ زينب إسماعيل الغرابلي (٢٠٢٠).

ويُمكن تفسير ذلك بأن الشخصية الكاريزمية للمعلم - بأبعادها الأربعة: السمات الشخصية، المعرفة، الفكاهة، تقنيات التدريس- لها تأثير كبير في انهماكه في وظيفته، وتحقيقه لأهدافه، وتفانيه في عمله بشكل كبير، واستغلاله لقدراته الاستغلال الأمثل؛ فقد أشارت نتائج دراسة Owen (2008) إلى أن الأشخاص الكاريزميين يمتلكون تقدير ذات مرتفع، وقوة دافعة، ووعيًا حسيًا، ورؤية واضحة لما يريدونه، وطاقة مرتفعة؛ وكل هذه السمات الشخصية تزيد من انهماك المعلم في مهنته.

وأضافت نتائج دراسة كلٍّ من: عبد الحميد المغربي، ومحمد صالح الند (٢٠١٦)، وجود علاقة إيجابية بين الشخصية الكاريزمية، ورأس المال النفسي (الكفاءة الذاتية، الأمل، التفاؤل، المرونة)؛ وهي السمات التي تساعد المعلم في الانهماك في عمله، واضطلاعه بأدواره على أكمل وجه.

كما أشارت نتائج دراسة كلٍّ من: عفاف أحمد طعيمة، وآخرون (٢٠١٩)، إلى أن جودة أداء المعلمين ذوي المهارة داخل الصفوف، وارتفاع دافعيتهم، وزيادة حماسهم؛ يزيد من انهماكهم الوظيفي.

ويمكن أن يُعزى **عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بُعد الفكاهة (أحد أبعاد الشخصية الكاريزمية)، وبين البُعد السلوكي (أحد أبعاد الانهماك الوظيفي) عند معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة،** إلى أن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لهم خصائص تختلف عن معلمي الطلاب العاديين؛ وذلك نظرًا لظروف عملهم، وتعرُّضهم لمواقف تحتاج إلى سرعة التصرف، والالتزام، وأداء الأنشطة بجدية، وحماس، وكذلك طبيعة أدوارهم المتضمِّنة رعاية الأطفال، وتوجيههم، وتعليمهم؛ وهي أدوار أعم وأشمل من تمتُّع المعلم بروح الفكاهة.

كما أشارت نتائج دراسة كلٍّ من: غالب حمد النهدي، فهد مبارك العرجي، وأيمن الهادي عبد الحميد (٢٠١٧)، إلى أن المهارات الأكثر أهمية لمعلمي التربية الخاصة - مقارنة بمعلمي التعليم العام - هي مهارات تتعلق بالتعامل، والتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، واختيار استراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة لهم، ولخصائصهم، وإمكاناتهم؛ مثل: تفريد التعليم، ووضع الخطط الفردية، وتصميمها؛ وبالتالي فإنَّ البُعد السلوكي للانهماك الوظيفي يتعلق بأمور أكثر أهمية من تمتُّع معلم ذوي الاحتياجات الخاصة بروح الفكاهة. وأوضحت نتائج دراسة كلٍّ من: يحيى الدهيمات، ومراد البستنجي (٢٠١٧)، أن السمات الشخصية للمعلمين لها علاقة باستعدادهم، وانهماكهم في العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. **نتيجة الفرض الثاني:** ونصُّه: "تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة".

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" للكشف عن العلاقة بين المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وجدول (٢٦) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢٦): قيم معاملات الارتباط بين درجات المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن=٣٥٤)

التخصص العام	المتانة العقلية	الانهماك الوظيفي			
	الأبعاد الفرعية	البُعد المعرفي	البُعد الانفعالي	البُعد السلوكي	الدرجة الكلية
معلمو التلاميذ العاديين (ن=٢١٧)	التحدي	**٠,٣٧٧	**٠,٤٣٧	**٠,٣٥٨	**٠,٤٥٤
	الثقة في التعامل مع الآخرين	**٠,٢١٠	**٠,٣٠٠	*٠,١٣٦	**٠,٢٥٠
	الثقة في القرارات	*٠,١٣٩	**٠,٢٢٣	*٠,١٦٥	**٠,٢٠٣
	التحكم في الانفعالات	**٠,٣٨٧	**٠,٤٧٦	**٠,٣٨٧	**٠,٤٨٣
	التحكم في الحياة	**٠,٢٩٩	**٠,٣٤٦	**٠,٢٥٧	**٠,٣٥٠
	الالتزام	**٠,٢٦٤	**٠,٤٢٣	**٠,٣١٢	**٠,٣٨٤
	الدرجة الكلية	**٠,٤٢١	**٠,٥٥٥	**٠,٤١٢	**٠,٥٣٦
معلمو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (ن=١٣٧)	التحدي	**٠,٣١٦	**٠,٢٩٢	**٠,٢٢٥	**٠,٣٣٩
	الثقة في التعامل مع الآخرين	**٠,٢١٢	**٠,٢٤٩	**٠,٣٤٤	**٠,٣٣٧
	الثقة في القرارات	**٠,٣٧٦	**٠,٣٠٧	**٠,٣١٤	**٠,٤٠٩
	التحكم في الانفعالات	٠,٠١٤	٠,١٤٢	**٠,٢٤٧	*٠,١٧٤
	التحكم في الحياة	**٠,٢٦٠	*٠,١٨٠	**٠,٢٥٣	**٠,٢٨٧
	الالتزام	*٠,١٧٣	**٠,٣٠٢	**٠,٥٤٢	**٠,٤٣
	الدرجة الكلية	**٠,٣٠٧	**٠,٣٦٢	**٠,٤٩٧	**٠,٤٨٨

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

يتضح من خلال جدول (٢٦) ما يلي:-

- تُوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المتانة العقلية (التحدي، الثقة في التعامل مع الآخرين، الثقة في القدرات، التحكم في الانفعالات، التحكم في الحياة، الالتزام) والدرجة الكلية، والانهماك الوظيفي (البُعد المعرفي، والبُعد الانفعالي، والبُعد السلوكي) والدرجة الكلية لدى معلمي العاديين، وقد

بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمتانة العقلية والدرجة الكلية للانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين (٠,٥٣٦)، وهو معامل ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- تُوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين المتانة العقلية (التحدي، الثقة في التعامل مع الآخرين، الثقة في القدرات، التحكم في الانفعالات، التحكم في الحياة، الالتزام) والدرجة الكلية، والانهماك الوظيفي (البُعد المعرفي، والبُعد الانفعالي، والبُعد السلوكي) والدرجة الكلية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمتانة العقلية والدرجة الكلية للانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (٠,٤٨٨)، وهو معامل ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة (٠,٠١)، فيما عدا عدم وجود ارتباط بين التحكم في الانفعالات (أحد أبعاد المتانة العقلية) والبُعد المعرفي والانفعالي (أحد أبعاد الانهماك الوظيفي) لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهذه النتائج تُشِير إلى قبول الفرض الثاني، ونصُّه: **"تُوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة".**

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

يتضح - من خلال عرض نتائج الفرض الثاني - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد كلٍّ من: المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين، ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ما عدا بُعد التحكم في الانفعالات؛ إذ لا تُوجد علاقة بينه، وبين بُعدَي الانهماك: المعرفي، والانفعالي عند معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي: هبه بهي الدين يوسف (٢٠١١)؛ إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١).

ويُمكن تفسير ذلك بأنه يتميز معلمو التربية الخاصة بقدرتهم على التحكم في انفعالاتهم؛ لما تقتضيه وظيفتهم من مواقف صعبة، ومواقف انفعالية مختلفة، وكذلك ضغوط نفسية يتعرضون لها في أثناء عملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة، تُلْزِمهم ضبط النفس، والتحكم في الانفعالات. أما فيما يخص الانهماك الوظيفي ببُعديه: المعرفي، والانفعالي؛ فإنه برغم حبِّ معلمي التربية الخاصة لوظيفتهم، وتعلُّقهم بالمؤسسة التعليمية التي يعملون بها، وتفانيهم وإخلاصهم في العمل؛ لتحقيق أهدافهم المنشودة؛ فإنهم يستطيعون التحكم في انفعالاتهم، ولكن يتوقف انهماكهم في العمل على المؤسسة التي يعملون فيها.

وأشار Clough, et al. (2002) إلى أن الأفراد ذوي المتانة العقلية المرتفعة، يميلون إلى أن يكونوا اجتماعيين، ومنفتحين، وأكثر هدوءًا، واسترخاءً، لديهم ثقة مرتفعة بالنفس، ومستوى قلق منخفض، وإيمان عالٍ بقدراتهم على التحكم في مصيرهم، كما أنهم تنافسيون في عديدٍ من المواقف، ولا يتأثرون بالشدائد. وأوضحت نتائج دراسة كلٍ من: هبه حسين إسماعيل، ونشميه عمهوج الرشيدي (٢٠٢٠)، وجود علاقة ارتباطية موجبه دالة إحصائيًا بين كلٍ من: الصلابة النفسية، والرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة؛ مما يجعلهن أكثر استغلالًا لقدراتهن، وإمكاناتهن، وانهماكًا في عملهن.

وأشارت نتائج دراسة كلٍ من: إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١)، إلى أن الأفراد ذوي مستويات المتانة العقلية المرتفعة يتميزون بقدرتهم على مواصلة بذل الجهد، والالتزام بأداء المهام

المنوطة بهم؛ بغض النظر عن الضغوط التي تواجههم في أثناء ذلك؛ فضلًا عن ثقتهم بقدرتهم على تحقيق الهدف، وأداء المهام بنجاح، والثبات في المواقف الاجتماعية.

وأضافت نتائج دراسة كلٍ من: Mousavi, et al. (2021) أن المستويات المرتفعة من المتانة العقلية، يمكن أن تؤثر - بشكل إيجابي - في تعديل وتخصيص جوانب العمل؛ لتلبية اهتمامات المعلمين، وبما يتوافق مع قدراتهم، وإمكاناتهم؛ ومِن ثَمَّ انهماكهم في عملهم. كما أكدت نتائج دراسة محمد حسين أبو طالب (٢٠٢٢) أن ثمَّة علاقة عكسية بين المتانة العقلية، والاحتراق الأكاديمي؛ أي: أنه كلما زادت المتانة العقلية؛ انخفض الاحتراق النفسي، وبالتالي يزداد الانهماك الوظيفي.

٣. **نتيجة الفرض الثالث**: ونصُّه: "لا تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الشخصية الكاريزمية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية".

ولمعالجة هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الثنائي، وجدول (٢٧) يوضح نتائج تحليل التباين تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (٢٧): نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من النوع وسنوات الخبرة ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن=٣٥٤)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
سمات الشخصية	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	١١,٨٥١	١	١١,٨٥١	٠,٧٣٣	غير دالة
	النوع	١,٣٨٠	١	١,٣٨٠	٠,٠٨٥	غير دالة
	سنوات الخبرة	٠,٠٤٤	١	٠,٠٤٤	٠,٠٠٣	غير دالة
	نوع المدرسة	٢,٦٥٥	٢	١,٣٢٨	٠,٠٨٢	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٤٧,٠٨٨	٣	١٥,٦٩٦	٠,٩٧١	غير دالة
	التخصص × النوع	٤١,٧٥١	١	٤١,٧٥١	٢,٥٨٢	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	١٨٩,١٧٦	١	١٨٩,١٧٦	١١,٦٩٩	٠,٠١
	التخصص × نوع المدرسة	٢٩,١١٠	٢	١٤,٥٥٥	٠,٩٠٠	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٧٢,٤٤٤	٣	٢٤,١٤٨	١,٤٩٣	غير دالة
	الخطأ	٥٤٦٥,٤٩٣	٣٣٨	١٦,١٧٠		
	الكلي المصحح	٦٣١٥,٦٩٥	٣٥٣			
المعرفة	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٨,٧٠٢	١	٨,٧٠٢	٠,٥٠٨	غير دالة
	النوع	٢,٢٣٩	١	٢,٢٣٩	٠,١٣١	غير دالة
	سنوات الخبرة	١٦,٢٠٥	١	١٦,٢٠٥	٠,٩٤٦	غير دالة
	نوع المدرسة	٧٤,٧٥٣	٢	٣٧,٣٧٦	٢,١٨١	غير دالة

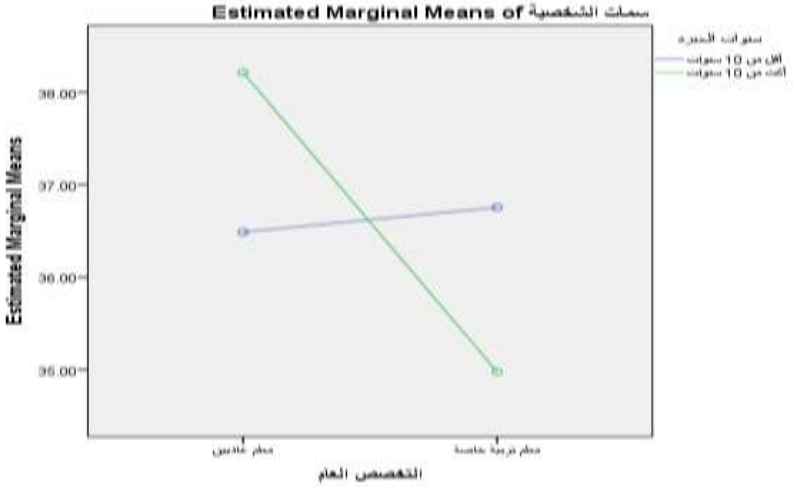
البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	المرحلة الدراسية	٨٣,٨٠٨	٣	٢٧,٩٣٦	١,٦٣٠	غير دالة
	التخصص × النوع	١١,٧٢٥	١	١١,٧٢٥	٠,٦٨٤	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	٣٨,٢٧١	١	٣٨,٢٧١	٢,٢٣٣	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	١,٩٤١	٢	٠,٩٧١	٠,٠٥٧	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٨٣,٣٤٣	٣	٢٧,٧٨١	١,٦٢١	غير دالة
	الخطأ	٥٧٩٢,٦٤٣	٣٣٨	١٧,١٣٨		
	الكلي المصحح	٦١٩٨,١٩٥	٣٥٣			
الفكاهة	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٩,٩٢٣	١	٩,٩٢٣	٠,٤٢٠	غير دالة
	النوع	٣١,٥٥٤	١	٣١,٥٥٤	١,٣٣٦	غير دالة
	سنوات الخبرة	٥٥,٣٦٧	١	٥٥,٣٦٧	٢,٣٤٥	غير دالة
	نوع المدرسة	٢٨,٢٣٠	٢	١٤,١١٥	٠,٥٩٨	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٤٥,٧٦١	٣	١٥,٢٥٤	٠,٦٤٦	غير دالة
	التخصص × النوع	٣١٨,٤٢٠	١	٣١٨,٤٢٠	١٣,٤٨٤	٠,٠١
	التخصص× سنوات الخبرة	٥٨,٣١٨	١	٥٨,٣١٨	٢,٤٧٠	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	٢٤,٨٠٧	٢	١٢,٤٠٤	٠,٥٢٥	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٢٥,٩٥٩	٣	٨,٦٥٣	٠,٣٦٦	غير دالة
	الخطأ	٧٩٨١,٧٨٦	٣٣٨	٢٣,٦١٥		
	الكلي المصحح	٨٦٤٧,١٠٧	٣٥٣			
تقنيات التدريس	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠	غير دالة
	النوع	٦٦,٤٠٧	١	٦٦,٤٠٧	١,٧٦٣	غير دالة
	سنوات الخبرة	١,٦١٠	١	١,٦١٠	٠,٠٤٣	غير دالة
	نوع المدرسة	١٥,٧٧٠	٢	٧,٨٨٥	٠,٢٠٩	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٣٧,٧٨١	٣	١٢,٥٩٤	٠,٣٣٤	غير دالة
	التخصص × النوع	٩٩,٤٦٨	١	٩٩,٤٦٨	٢,٦٤١	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	٢٤٧,٨٦٥	١	٢٤٧,٨٦٥	٦,٥٨٢	٠,٠٥
	التخصص × نوع المدرسة	٥٧,٧٩٢	٢	٢٨,٨٩٦	٠,٧٦٧	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٠,٧٤٣	٣	٠,٢٤٨	٠,٠٠٧	غير دالة
	الخطأ	١٢٧٢٨,٧٢٢	٣٣٨	٣٧,٦٥٩		
	الكلي المصحح	١٣٢٤٣,٠١٧	٣٥٣			
الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٧,٢٢٣	١	٧,٢٢٣	٠,٠٣٠	غير دالة
	النوع	٢٧٠,١٨٨	١	٢٧٠,١٨٨	١,١٠٨	غير دالة
	سنوات الخبرة	٣,٧٥٤	١	٣,٧٥٤	٠,٠١٥	غير دالة
	نوع المدرسة	١٢٦,٦٥٠	٢	٦٣,٣٢٥	٠,٢٦٠	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٤٦٥,٩٤٨	٣	١٥٥,٣١٦	٠,٦٣٧	غير دالة
	التخصص × النوع	١٤٢١,٥٣٩	١	١٤٢١,٥٣٩	٥,٨٢٧	٠,٠٥
	التخصص× سنوات الخبرة	١٨٧٦,٦٩٥	١	١٨٧٦,٦٩٥	٧,٦٩٣	٠,٠١

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	التخصص × نوع المدرسة	١٢٧,٩٣٨	٢	٦٣,٩٦٩	٠,٢٦٢	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٤٨٢,٣٨٨	٣	١٦٠,٧٩٦	٠,٦٥٩	غير دالة
	الخطأ	٨٢٤٥٦,٠٧٢	٣٣٨	٢٤٣,٩٥٣		
	الكلي المصحح	٨٨٢٥٧,٢٨٠	٣٥٣			

يتضح من جدول (٢٧) ما يلي:-

- **بالنسبة لبُعد سمات الشخصية**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد سمات الشخصية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بُعد سمات الشخصية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد سمات الشخصية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد سمات الشخصية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد سمات الشخصية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور وإناث) على بُعد سمات الشخصية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد سمات الشخصية، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على بُعد سمات الشخصية من خلال الشكل رقم (٤) الآتى:**



شكل رقم (٤): التفاعل بين التخصص × سنوات الخبرة) على بُعد سمات الشخصية

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد سمات الشخصية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد سمات الشخصية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

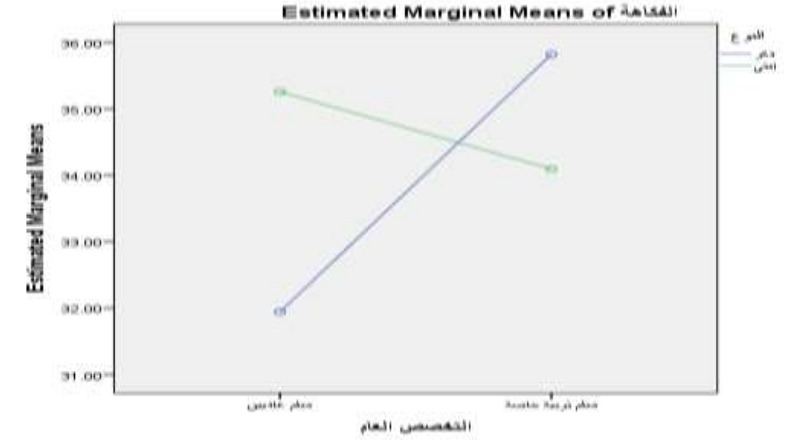
- **بالنسبة لبُعد المعرفة**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد المعرفة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بُعد المعرفة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد المعرفة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد المعرفة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد المعرفة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور وإناث) على بُعد المعرفة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد المعرفة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد المعرفة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد المعرفة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة لبُعد الفكاهة**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد الفكاهة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بُعد الفكاهة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد الفكاهة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد الفكاهة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد الفكاهة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور وإناث) على بُعد الفكاهة، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × النوع) على بُعد الفكاهة من خلال الشكل رقم (٥) الآتى:**



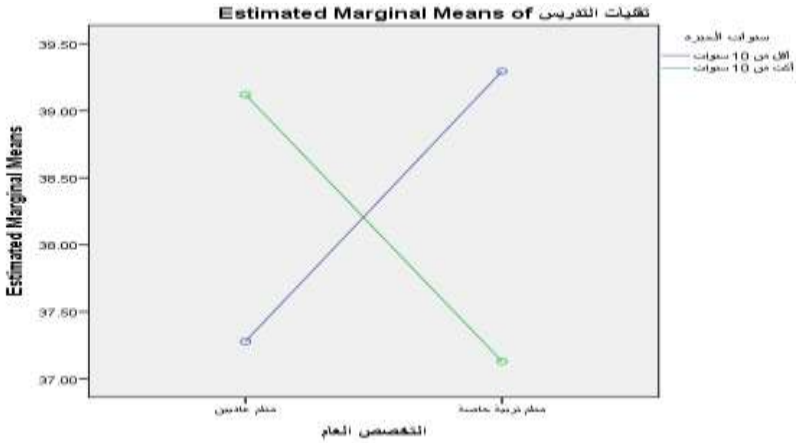
شكل رقم (٥): التفاعل بين (التخصص × النوع) على بُعد الفكاهة

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد الفكاهة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد الفكاهة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد الفكاهة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة لبُعد تقنيات التدريس**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد تقنيات التدريس، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بعُد تقنيات التدريس، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد تقنيات التدريس، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد تقنيات التدريس، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد تقنيات التدريس، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور وإناث) على بُعد تقنيات التدريس، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد تقنيات التدريس، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على بُعد تقنيات التدريس من خلال الشكل رقم (٦) الآتى:**



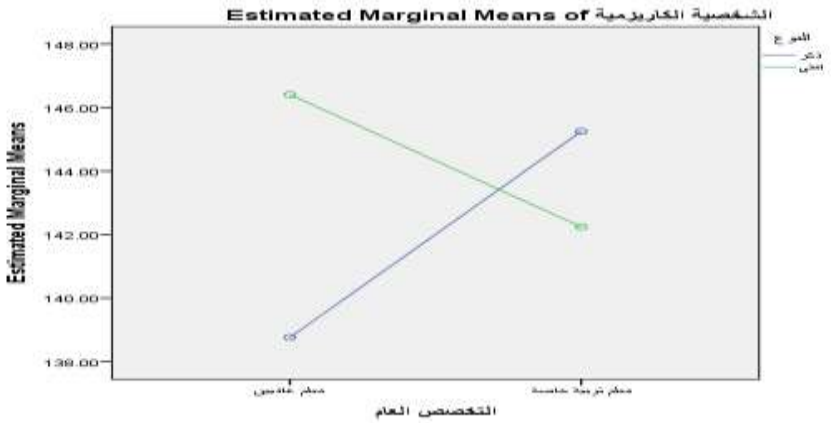
شكل رقم (٦): التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على بُعد تقنيات التدريس

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد تقنيات التدريس، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد تقنيات التدريس، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة للدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية**

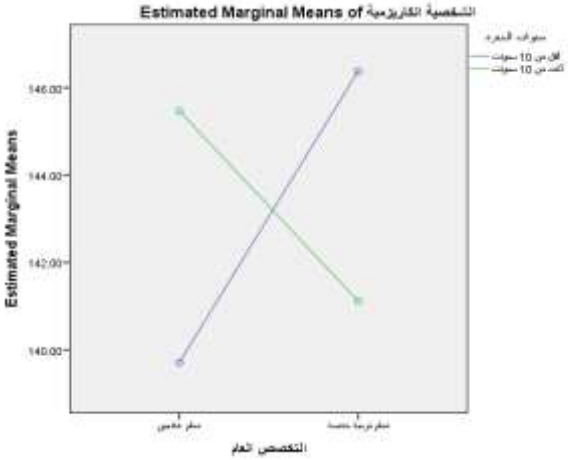
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور وإناث) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، ويمكن **توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × النوع) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية من خلال الشكل رقم (٧) الآتى:**



شكل رقم (٧): التفاعل بين (التخصص × النوع) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية

- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية من خلال شكل (٨) الآتى:**



شكل رقم (٨): التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- يتضح مما سبق قبول الفرض الثالث، ونصُّه: **"لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الشخصية الكاريزمية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية".**

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

يتضح -من خلال عرض نتائج الفرض الثالث- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الشخصية الكاريزمية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فلسطين الإسلام عبد العاطي (٢٠٢٤)، وتختلف مع نتيجة دراسة أحمد حسنين حسن (٢٠١٨) بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في الحس الفكاهي لصالح الذكور، وكذلك مع نتائج دراسة كلٍ من: خالد مناحي هديب، وعبد الله مناحي هديب (٢٠٢١)، والتي تناولت الصبر كأحد أبعاد الشخصية الكاريزمية، إذ خلصت إلى أن معلمي رياض الأطفال ذوي الخبرة الأكثر، لديهم صبر أعلى من ذوي الخبرة الأقل؛ وذلك بسبب تعرضهم - في أثناء عملهم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة - إلى عديد من المواقف الضاغطة.

ويمكن أن يُعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الشخصية الكاريزمية؛ إلى أن شخصية المعلم الكاريزمية هي صفات يتميز بها المعلم، وترجع إلى سماته الشخصية، ومعرفته، وحس الفكاهه لديه. كما أشار كلٌ من:عبد العزيز محمود عبد الفتاح، إيمان فوزي شاهين، ونادر فتحي قاسم (٢٠١٣)، إلى أن الحس الفكاهي - بوصفه أحد أبعاد الشخصية الكاريزمية - هو سمة كوميدية أصيلة؛ حيث يأخذ الفرد كل شيء على محمل

فكاهي، ويكون أكثر قدرةً على إنتاج الفكاهة، وإدراكها، وتحويل المواقف الصعبة إلى مواقف سهلة، وجعل الآخرين يقضون أوقات سعيدة. وبالتالي، تُعد هذه السمات شخصيةً لدى الفرد، وليس لها علاقة بخبرة المعلم، أو نوع المدرسة، أو نوع المعلم (ذكر/ أنثى).

كما أن المعلمين الذين يتمتعون بشخصية كاريزمية -على اختلافهم نوعهم (ذكر/ أنثى)، وخبراتهم- يولون أهمية كبرى لاستخدام طرائق التدريس الأكثر مناسبة، ودمج الدعابة في أثناء التدريس؛ وهو ما يفضله الطلاب في تعلمهم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة Shuhui & Yunchen (2014).

٤. **نتيجة الفرض الرابع**: ونصُّه: "لا تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس المتانة العقلية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية".

ولمعالجة هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الثنائي، وجدول (٢٨) يوضح نتائج تحليل التباين تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (٢٨): نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من النوع وسنوات الخبرة ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن=٣٥٤)

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التحدي	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	١٤,٨٢٣	١	١٤,٨٢٣	٣,٤٠٥	غير دالة
	النوع	٦,٧٢٤	١	٦,٧٢٤	١,٥٤٥	غير دالة
	سنوات الخبرة	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,٠٠١	غير دالة
	نوع المدرسة	٨,٦٥٧	٢	٤,٣٢٨	٠,٩٩٤	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٢١,٤٨٢	٣	٧,١٦١	١,٦٤٥	غير دالة
	التخصص × النوع	٠,٣١٢	١	٠,٣١٢	٠,٠٧٢	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	٣٦,٢٠٧	١	٣٦,٢٠٧	٨,٣١٧	٠,٠١
	التخصص × نوع المدرسة	٢٠,٠٣٣	٢	١٠,٠١٧	٢,٣٠١	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٤,٨١٧	٣	١,٦٠٦	٠,٣٦٩	غير دالة
	الخطأ	١٤٧١,٤٠٢	٣٣٨	٤,٣٥٣		
	الكلي المصحح	١٦٢٥,٦٨٤	٣٥٣			
الثقة في التعامل مع الآخرين	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٤,٦٢٠	١	٤,٦٢٠	٢,٢٣٤	غير دالة
	النوع	٠,١٥٦	١	٠,١٥٦	٠,٠٧٥	غير دالة
	سنوات الخبرة	٩,٠١٣	١	٩,٠١٣	٤,٣٥٩	٠,٠٥
	نوع المدرسة	٤,٠٠٣	٢	٢,٠٠٢	٠,٩٦٨	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٠,٦٦٥	٣	٠,٢٢٢	٠,١٠٧	غير دالة
	التخصص × النوع	٠,٨٦٠	١	٠,٨٦٠	٠,٤١٦	غير دالة

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	التخصص× سنوات الخبرة	٠,٨٧٤	١	٠,٨٧٤	٠,٤٢٣	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	١٣,١٥٢	٢	٦,٥٧٦	٣,١٨٠	٠,٠٥
	التخصص × المرحلة الدراسية	٤,٧٢٤	٣	١,٥٧٥	٠,٧٦٢	غير دالة
	الخطأ	٦٩٨,٩٢٢	٣٣٨	٢,٠٦٨		
	الكلي المصحح	٧٤٩,٧٥١	٣٥٣			
الثقة في القدرات	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٠,٧٩٤	١	٠,٧٩٤	٠,٤٨٤	غير دالة
	النوع	٠,٠٠	١	٠,٠٠	٠,٠٠	غير دالة
	سنوات الخبرة	٠,٤٧٦	١	٠,٤٧٦	٠,٢٩٠	غير دالة
	نوع المدرسة	٠,٦٤٦	٢	٠,٣٢٣	٠,١٩٧	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٥,٧٤٠	٣	١,٩١٣	١,١٦٦	غير دالة
	التخصص × النوع	١,٧٧٥	١	١,٧٧٥	١,٠٨٢	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	٣,٠٢٠	١	٣,٠٢٠	١,٨٤١	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	٢,١٧٢	٢	١,٠٨٦	٠,٦٦٢	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٤,٩٤٠	٣	١,٦٤٧	١,٠٠٤	غير دالة
	الخطأ	٥٥٤,٥٠٥	٣٣٨	١,٦٤١		
	الكلي المصحح	٥٨٦,٤٩٧	٣٥٣			
التحكم في الانفعالات	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٠,٦٢٠	١	٠,٦٢٠	٠,١٣١	غير دالة
	النوع	٠,٥٣٧	١	٠,٥٣٧	٠,١١٣	غير دالة
	سنوات الخبرة	٥,٢٨٤	١	٥,٢٨٤	١,١١٤	غير دالة
	نوع المدرسة	٢٠,٢٤٧	٢	١٠,١٢٤	٢,١٣٤	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٣٥,٢٣٧	٣	١١,٧٤٦	٢,٤٧٦	غير دالة
	التخصص × النوع	٠,٤٧٦	١	٠,٤٧٦	٠,١٠٠	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	١,١٩١	١	١,١٩١	٠,٢٥١	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	٣٣,٧٠٦	٢	١٦,٨٥٣	٣,٥٥٢	٠,٠٥
	التخصص × المرحلة الدراسية	١١,٩١٧	٣	٣,٩٧٢	٠,٨٣٧	غير دالة
	الخطأ	١٦٠٣,٥٥٤	٣٣٨	٤,٧٤٤		
	الكلي المصحح	١٧٢٣,٩٨٩	٣٥٣			
التحكم في الحياة	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٢,٢٤٩	١	٢,٢٤٩	٠,٦٣٨	غير دالة
	النوع	٠,٩٧٨	١	٠,٩٧٨	٠,٢٧٧	غير دالة
	سنوات الخبرة	١,٩٠٥	١	١,٩٠٥	٠,٥٤٠	غير دالة
	نوع المدرسة	٣,٥٨٤	٢	١,٧٩٢	٠,٥٠٨	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٤,٣٠٠	٣	١,٤٣٣	٠,٤٠٦	غير دالة
	التخصص × النوع	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠١	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	١٢,٣١٨	١	١٢,٣١٨	٣,٤٩٢	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	١,٢٩٤	٢	٠,٦٤٧	٠,١٨٣	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٥,٤٠٨	٣	١,٨٠٣	٠,٥١١	غير دالة

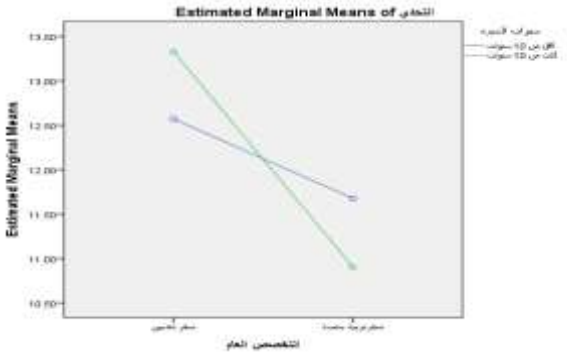
البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	الخطأ	١١٩٢,١٧٩	٣٣٨	٣,٥٢٧		
	الكلي المصحح	١٢٣٢,٥٣١	٣٥٣			
الالتزام	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	١٨,٣٣٢	١	١٨,٣٣٢	٢,٣٢٢	غير دالة
	النوع	٤,٢١٣	١	٤,٢١٣	٠,٥٣٤	غير دالة
	سنوات الخبرة	١,٤٢٨	١	١,٤٢٨	٠,١٨١	غير دالة
	نوع المدرسة	٢٠,٤٣٨	٢	١٠,٢١٩	١,٢٩٤	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٧٠,١٣٩	٣	٢٣,٣٨٠	٣,٩٦١	٠,٠٥
	التخصص × النوع	٤,٤٦٨	١	٤,٤٦٨	٠,٥٦٦	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	٠,٦٦١	١	٠,٦٦١	٠,٠٨٤	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	٣٠,٢٥٩	٢	١٥,١٢٩	١,٩١٦	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٤,١٤١	٣	١,٣٨٠	٠,١٧٥	غير دالة
	الخطأ	٢٦٦٨,٨٦٠	٣٣٨	٧,٨٩٦		
	الكلي المصحح	٢٨٤٩,٨١٩	٣٥٣			
الدرجة الكلية للمتانة العقلية	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	١٤١,٢٤٥	١	١٤١,٢٤٥	٢,١٩٦	غير دالة
	النوع	٤٥,٤٥٠	١	٤٥,٤٥٠	٠,٧٠٧	غير دالة
	سنوات الخبرة	١٩,٠٤٧	١	١٩,٠٤٧	٠,٢٩٦	غير دالة
	نوع المدرسة	١٠٥,٠٧٠	٢	٥٢,٥٣٥	٠,٨١٧	غير دالة
	المرحلة الدراسية	١٢٧,٩٢٤	٣	٤٢,٦٤١	٠,٦٦٣	غير دالة
	التخصص × النوع	١,٤٩٥	١	١,٤٩٥	٠,٠٢٣	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	١٩٨,٩٢٢	١	١٩٨,٩٢٢	٣,٠٩٢	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	٢٧٧,٣٣٧	٢	١٣٨,٦٦٩	٢,١٥٦	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٣٩,٥٣٩	٣	١٣,١٨٠	٠,٢٠٥	غير دالة
	الخطأ	٢١٧٤٢,٠٤٩	٣٣٨	٦٤,٣٢٦		
	الكلي المصحح	٢٣١٥٤,٩٣٨	٣٥٣			

يتضح من جدول (٢٨) ما يلي:-

- **بالنسبة لبُعد التحدي**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد التحدي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بُعد التحدي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد التحدي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد التحدي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد التحدي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور وإناث) على بُعد التحدي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد التحدي، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على بُعد التحدي من خلال الشكل رقم (٩) الآتى:**



شكل رقم (٩): التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على بُعد التحدي

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد التحدي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد التحدي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

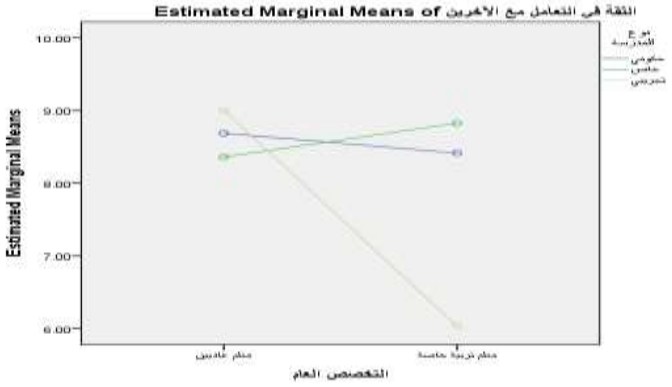
- **بالنسبة لبُعد الثقة في التعامل مع الآخرين**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات، وجدول (٢٩) يوضح الإحصاء الوصفي تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين.

جدول (٢٩): الإحصاء الوصفي في بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات)

الأبعاد الفرعية	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعامل مع الآخرين	أقل من ١٠ سنوات	١٤٥	٨,٣٠	١,٦٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٠٩	٨,٨٣	١,٢٧

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور وإناث) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × نوع المدرسة) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين من خلال شكل (١٠) الآتى:**



شكل (١٠): التفاعل بين (التخصص × نوع المدرسة) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد الثقة في التعامل مع الآخرين، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

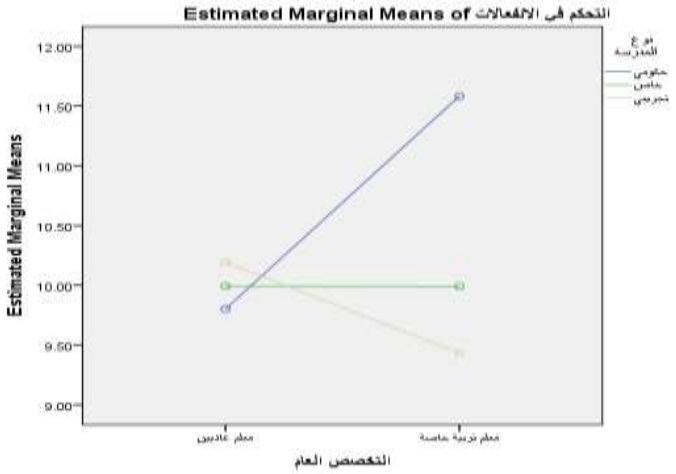
- **بالنسبة لبُعد الثقة في القدرات**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد الثقة في القدرات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بُعد الثقة في القدرات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد الثقة في القدرات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد الثقة في القدرات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد الثقة في القدرات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور/ إناث) على بُعد الثقة في القدرات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد الثقة في القدرات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد الثقة في القدرات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد الثقة في القدرات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة لبُعد التحكم في الانفعالات**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد التحكم في الانفعالات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بُعد التحكم في الانفعالات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد التحكم في الانفعالات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد التحكم في الانفعالات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد التحكم في الانفعالات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور/ إناث) على بُعد التحكم في الانفعالات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد التحكم في الانفعالات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد التحكم في الانفعالات، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × نوع المدرسة) على بُعد التحكم في الانفعالات من خلال شكل (١١) الآتي:**



شكل (١١): التفاعل بين (التخصص × نوع المدرسة) على بُعد التحكم في الانفعالات

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد التحكم في الانفعالات، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة لبُعد التحكم في الحياة**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد التحكم في الحياة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بُعد التحكم في الحياة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد التحكم في الحياة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد التحكم في الحياة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد التحكم في الحياة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور/ إناث) على بُعد التحكم في الحياة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد التحكم في الحياة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد التحكم في الحياة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد التحكم في الحياة، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة لبُعد الالتزام**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على بُعد الالتزام، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على بُعد الالتزام، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد الالتزام، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد الالتزام، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد الالتزام، حيث كانت قيمة "ف" دالة عند (٠,٠٥)، ولبيان اتجاه الفروق، استخدم الباحثان أحد اختبارات المقارنات البعدية "شيفيه"، وجدول (٣٠) يظهر النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٣٠): قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات بُعد الالتزام تبعًا للمرحلة الدراسية

البُعد	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	معلم رياض أطفال ن = ٧٦	معلم ابتدائي ن = ١٦٠	معلم إعدادي ن = ٧٠	معلم ثانوي ن=٤٨
الالتزام	معلم رياض أطفال	١٠,٥٦	-	-	-	-
	معلم ابتدائي	١١,٢٤	٠,٦٧٨	-	-	-
	معلم إعدادي	١١,٤٨	٠,٩١٩	٠,٢٤٢	-	-
	معلم ثانوي	١٢,٤٥	**١,٨٩٢	١,٢١٤	٠,٩٧٢	-

(*) دالة عند ٠,٠٥ (**) دالة عند ٠,٠١

تُظهر نتائج جدول (٣٠) وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الالتزام (أحد أبعاد المتانة العقلية) تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية)، وكانت الفروق كالتالي:-

- ❖ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الالتزام (أحد أبعاد المتانة العقلية) تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية)؛ حيث كانت قيمة شيفيه غير دالة.
- ❖ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الالتزام (أحد أبعاد المتانة العقلية) تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة إعدادية)؛ حيث كانت قيمة شيفيه غير دالة.
- ❖ وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الالتزام (أحد أبعاد المتانة العقلية) تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ثانوية)؛ حيث كانت قيمة شيفيه دالة عند (٠,٠١) لصالح معلمي المرحلة الثانوية.
- ❖ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الالتزام (أحد أبعاد المتانة العقلية) تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية)؛ حيث كانت قيمة شيفيه غير دالة.
- ❖ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الالتزام (أحد أبعاد المتانة العقلية) تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم مرحلة ابتدائية / معلم مرحلة ثانوية)؛ حيث كانت قيمة شيفيه غير دالة.
- ❖ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد الالتزام (أحد أبعاد المتانة العقلية) تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم مرحلة إعدادية / معلم مرحلة ثانوية)؛ حيث كانت قيمة شيفيه غير دالة.

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور/ إناث) على بُعد الالتزام، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على بُعد الالتزام، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على بُعد الالتزام، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على بُعد الالتزام، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة للدرجة الكلية للمتانة العقلية**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور/ إناث) على الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

يتضح مما سبق قبول **الفرض الرابع، ونصُّه: "لا تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس المتانة العقلية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية"**.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

يتضح - من خلال عرض نتائج الفرض الرابع - عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس المتانة العقلية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية؛ باستثناء بُعد "الثقة بالتعامل مع الآخرين"، جاء لصالح المعلمين الأكثر خبرة، وبُعد "الالتزام" لصالح معلمي المرحلة الثانوية عن معلمي رياض الأطفال. وتتفق هذه النتيجة -

كليًا- مع نتائج دراستي: يوسف سيف الرجيبي، ومحمد عبد الحميد حمود (٢٠١٨)؛ وقدوري أمحمد (٢٠٢٠).

وتتفق - جزئيًا - مع دراسة بيادر أحمد بهجت (٢٠٢٤)، التي أوضحت - في نتائجها - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتانة العقلية؛ لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر؛ وذلك لاكتسابهن استراتيجيات أفضل في التعامل مع الضغوط، والتحديات التي تواجههن في العمل؛ مما عزَّز المتانة العقلية لديهن؛ وخاصة في بُعد "الثقة بالتعامل مع الآخرين" كما في الدراسة الحالية؛ ويرجع ذلك إلى أنَّ خبرة المعلمين تزيد من بصيرتهم في فهم من حولهم، وكيفية التعامل معهم؛ مما يعزِّز لديهم الثقة بالتعامل مع الآخرين، وذلك على نقيض المعلمين الأقل خبرةً.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلٍ من: أحمد محمد إسماعيل، هيام صابر شاهين، ورانيا ماهر محمد (٢٠١٧)، التي خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الصلابة النفسية؛ لصالح معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك مع نتائج د دراسة سعيد عبد الله القرشي (٢٠٢٣) والتي أوضحت أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في بُعد "الالتزام"؛ وذلك لصالح المعلمين الأكثر خبرة.

ويمكن أن يُعزى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المتانة العقلية، إلى تقارب ظروف وبيئة العمل لدى المعلمين والمعلمات؛ فالجميع تسري عليهم القواعد والقوانين نفسها الخاصة بالمؤسسة التعليمية، وكذلك تعرُّضهم لظروف وضغوط نفسية متشابهة.

وتتفق نتيجة وجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس المتانة العقلية في بُعد "الالتزام" لصالح معلمي المرحلة الثانوية عن معلمي رياض الأطفال، مع نتائج دراستي: يوسف سيف الرجيبي، ومحمد عبد الحميد حمود (٢٠١٨)؛ ومكي محمد مغربي (٢٠٢٢)؛ حيث حقق بُعد "الالتزام" - مقارنة بباقي أبعاد المتانة العقلية - أعلى المتوسطات الحسابية؛ وهو ما قد يُعزى إلى مرور هؤلاء المعلمين بخبرات ومشكلات أكثر تنوعًا وصعوبة من تلك التي يواجهها معلمو رياض الأطفال؛ مما أفضى إلى صقل شخصياتهم، وتحليهم بضبط النفس، وأدائهم عملهم بكفاءة، وتحملهم المسؤولية بشكل أكبر، وتنفيذهم المهام المطلوبة منهم بكفاءة.

٥. **<u>نتيجة الفرض الخامس</u>**: ونصُّه: "لا تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الانهماك الوظيفي؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية".

ولمعالجة هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الثنائي، وجدول (٣١) يوضح نتائج تحليل التباين تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (٣١): نتائج تحليل التباين الثنائي لتأثير كل من النوع وسنوات الخبرة ونوع المدرسة والمرحلة الدراسية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة (ن=٣٥٤)

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٤,٥٧٤	١	٤,٥٧٤	٠,٥١٠	غير دالة
	النوع	٥,٢٥٧	١	٥,٢٥٧	٠,٥٨٦	غير دالة
	سنوات الخبرة	٥,٤١٩	١	٥,٤١٩	٠,٦٠٤	غير دالة
	نوع المدرسة	١٠,٥٠٣	٢	٥,٥,٢٥١	٠,٥٨٥	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٩,١٠٣	٣	٣,٠٣٤	٠,٣٣٨	غير دالة
	التخصص × النوع	٢٠,١٦٨	١	٢٠,١٦٨	٢,٢٤٧	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	٢٩,٩٤٤	١	٢٩,٩٤٤	٣,٣٣٧	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	٩,٤٩٦	٢	٤,٧٤٨	٠,٥٢٩	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٤١,١٦٤	٣	١٣,٧٢١	١,٥٢٩	غير دالة
	الخطأ	٣٠٣٣,٠٨٩	٣٣٨	٨,٩٧٤		
	الكلي المصحح	٣٢٦٤,٠٩٣	٣٥٣			
البعد الانفعالي	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	١٤,٩٩٢	١	١٤,٩٩٢	٢,٠٠	غير دالة
	النوع	٠,٦٩٨	١	٠,٦٩٨	٠,٠٩٣	غير دالة
	سنوات الخبرة	٠,٦١٥	١	٠,٦١٥	٠,٠٨٢	غير دالة
	نوع المدرسة	٢٢,٧٣١	٢	١١,٣٦٥	١,٥١٦	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٣٨,٧٧٦	٣	١٢,٩٢٥	١,٧٢٤	غير دالة
	التخصص × النوع	٢٥,١٠٩	١	٢٥,١٠٩	٣,٣٤٩	غير دالة
	التخصص× سنوات الخبرة	٦٢,٧٠٧	١	٦٢,٧٠٧	٨,٣٦٤	٠,٠١
	التخصص × نوع المدرسة	١,٥٢٨	٢	٠,٧٦٤	٠,١٠٢	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	٢١,٢٧٦	٣	٧,٠٩٢	٠,٩٤٦	غير دالة
	الخطأ	٢٥٣٤,١٦٧	٣٣٨	٧,٤٩٨		
	الكلي المصحح	٢٧٤٢,٧٣٤	٣٥٣			
البعد السلوكي	التخصص (عاديين/ ذوي احتياجات خاصة)	٥,٥٣٧	١	٥,٥٣٧	٠,٦١٨	غير دالة
	النوع	٨,٤٢٨	١	٨,٤٢٨	٠,٩٤١	غير دالة
	سنوات الخبرة	٠,٠١٢	١	٠,٠١٢	٠,٠٠١	غير دالة
	نوع المدرسة	٢,٤٩٦	٢	١,٢٤٨	٠,١٣٩	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٥٩,٩٣٧	٣	١٩,٩٧٩	٢,٢٣١	غير دالة
	التخصص × النوع	٤٢,٤٦٤	١	٤٢,٤٦٤	٤,٧٤٢	٠,٠٥
	التخصص× سنوات الخبرة	١٤,٦٩٦	١	١٤,٦٩٦	٠,٢٠١	غير دالة
	التخصص × نوع المدرسة	٥,٣٤٩	٢	٢,٦٧٤	٠,٧٤٢	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	١٧,٤٧٠	٣	٥,٨٢٣	٠,٥٨٣	غير دالة
	الخطأ	٣٠٢٦,٧٣٥	٣٣٨	٨,٩٥٥		
	الكلي المصحح	٣٢١٣,٤٤٦	٣٥٣			
٠٦ ٢٠ ٢٠	التخصص (عاديين/ ذوي	٦٩,٩٤٩	١	٦٩,٩٤٩	١,٣١٨	غير دالة

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
	احتياجات خاصة)					
	النوع	١٩,٠١٣	١	١٩,٠١٣	٠,٣٥٨	غير دالة
	سنوات الخبرة	٢,٠٦٣	١	٢,٠٦٣	٠,٠٣٩	غير دالة
	نوع المدرسة	٤٢,٥٠٤	٢	٢١,٢٥٢	٠,٤٠٠	غير دالة
	المرحلة الدراسية	٢٢٤,٤٨٥	٣	٧٤,٨٢٨	١,٤١٠	غير دالة
	التخصص × النوع	٢٥٦,٥٨٤	١	٢٥٦,٥٨٤	٤,٨٣٤	٠,٠٥
	التخصص× سنوات الخبرة	٢٩٦,٦٨٠	١	٢٩٦,٦٨٠	٥,٥٨٩	٠,٠٥
	التخصص × نوع المدرسة	١٦,٥٧١	٢	٨,٢٨٥	٠,١٥٦	غير دالة
	التخصص × المرحلة الدراسية	١١٧,٦٤٧	٣	٣٩,٢١٦	٠,٧٣٩	غير دالة
	الخطأ	١٧٩٤٢,٥١٢	٣٣٨	٥٣,٠٨٤		
	الكلي المصحح	١٩٤٠٥,٦٥٣	٣٥٣			

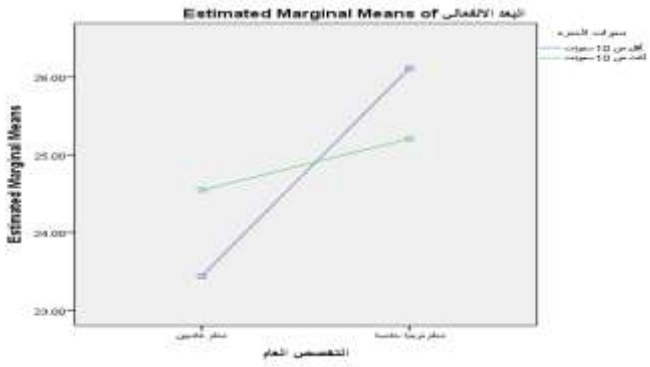
يتضح من جدول (٣١) ما يلي:-

- **بالنسبة للبُعد المعرفي**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على البُعد المعرفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على البُعد المعرفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على البُعد المعرفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على البُعد المعرفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على البُعد المعرفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور/ إناث) على البُعد المعرفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على البُعد المعرفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على البُعد المعرفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على البُعد المعرفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة للبُعد الانفعالي**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على البُعد الانفعالي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على البُعد الانفعالي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على البُعد الانفعالي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على البُعد الانفعالي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على البُعد الانفعالي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور/ إناث) على البُعد الانفعالي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على البُعد الانفعالي، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على البُعد الانفعالي من خلال شكل (١٢) الآتى:**

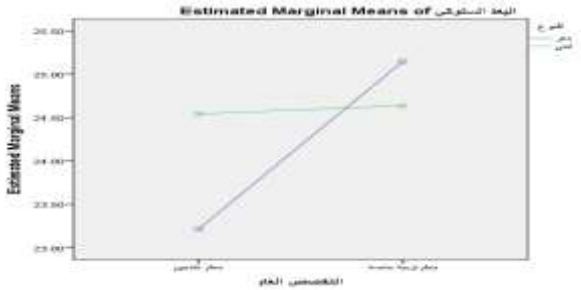


شكل (١٢): التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على الُبعد الانفعالي

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على البُعد الانفعالي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على البُعد الانفعالي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة للبُعد السلوكي**

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على البُعد السلوكي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على البُعد السلوكي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على البُعد السلوكي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على البُعد السلوكي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على البُعد السلوكي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور/ إناث) على البُعد السلوكي، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × النوع) على البُعد السلوكي من خلال شكل (١٣) الآتى:**



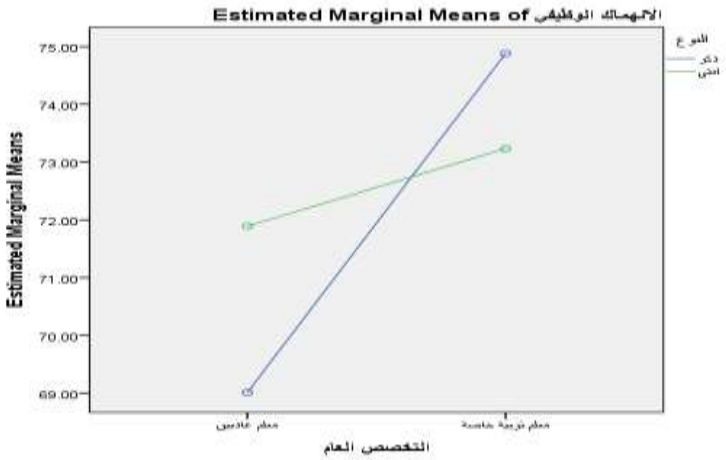
شكل (١٣): التفاعل بين (التخصص × النوع) على البُعد السلوكي

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على البُعد السلوكي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على البُعد السلوكي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على البُعد السلوكي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- **بالنسبة للدرجة الكلية للانهماك الوظيفي**

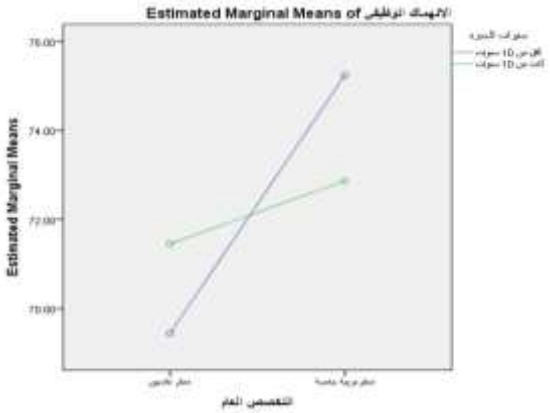
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للتخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للنوع (ذكور/ إناث) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لنوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا للمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والنوع (ذكور/ إناث) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × النوع) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي من خلال شكل (١٤) الآتى:**



شكل (١٤): التفاعل بين (التخصص × النوع) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي

- وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) وسنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي، حيث كانت قيمة "ف" دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، **ويمكن توضيح نتيجة التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي من خلال شكل (١٥) الآتى:**



شكل (١٥): التفاعل بين (التخصص × سنوات الخبرة) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي

- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) ونوع المدرسة (حكومي/ خاص/ تجريبي) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين التخصص العام (معلم عاديين/ معلم ذوي احتياجات خاصة) والمرحلة الدراسية (معلم رياض أطفال/ معلم مرحلة ابتدائية/ معلم مرحلة إعدادية/ معلم مرحلة ثانوية) على الدرجة الكلية للانهماك الوظيفي، حيث كانت قيمة "ف" غير دالة إحصائيًا.

يتضح مما سبق قبول الفرض الخامس، ونصُّه: **"لا تُوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الانهماك الوظيفي؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية"**.

مناقشة نتائج الفرض الخامس:

يتضح - من خلال عرض نتائج الفرض الخامس - عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الانهماك الوظيفي تُعزى لكلٍ من: النوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات: Narayanaswamy & Rao(2014)؛ وخالد عوض مؤنس (٢٠١٨)؛ Bodiwala & Chaithani (2020)؛ وميساء أبو أرميلة (٢٠٢٣)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى للنوع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانهماك الوظيفي لدى المعلمين تُعزى لمتغيرات: السن، والأقدمية، والحالة الاجتماعية. وكذلك دراسة Manikandan & Karnan (2017)، والتي أوضحت عدم وجود فروق في الانهماك الوظيفي تُعزى لمتغير الخبرة. واتفقت نتائج هذه الدراسة - جزئيًا - مع نتائج دراسة غادة أبو الهوى (٢٠٢٢)، التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الانهماك الوظيفي، ووجود فروق في الانهماك الوظيفي تُعزى لزيادة سنوات الخبرة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستي: عقيل هاشم الزبيدي (٢٠١٧)؛ رند خالد الشبل (٢٠١٩)، واللتان أشارتا إلى وجود فروق بين المعلمين في الانهماك تُعزى لسنوات الخبرة؛ وذلك لصالح المعلمين الأكثر خبرة. وكذلك مع نتيجة دراسة كلٍ من: أحمد محاسنة، وأحمد العلوان، وعمر العظامات

(٢٠٢٢)، والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لسنوات الخبرة؛ لصالح السنوات الأقل من (٥) سنوات، وتم تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين الذين تقل خبرتهم عن (٥) سنوات لديهم درجة أعلى من الدافعية؛ لأنهم يسعون لإثبات أنفسهم، وتحقيق ذواتهم في مهنتهم بشكل أكبر من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة؛ الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على مستوى نشاطهم، وانهماكهم في العمل. ودراسة كلٍ من: ماجدة حومان، وسارة خلفة (٢٠٢٣)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الانهماك الوظيفي لدى المعلمين تعزى لمتغير النوع؛ وذلك لصالح الإناث.

ويُمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بأن المناخ المدرسي يُسَاعِد المعلمين - ذكورًا كانوا، أو إناثًا؛ أقل خبرة، أو أكثر- في الاندماج في عملهم، وتحقيق ما هو مطلوب منهم، وتفانيهم فيه؛ فالجميع يعملون في هيكل تنظيمي واحد (الإدارة، واللوائح، والقوانين نفسها)، وبالتالي لم تكن هناك فروق في الانهماك الوظيفي تُعزى لمتغيرات: النوع، أو الخبرة، أو نوع المدرسة، أو المرحلة الدراسية. وهو ما أوضحته دراسة كلٍ من: ياسر عبد الرحمن، ورضا بوغرزة، يوسف حديد (٢٠٢١) بأن وجود الفرد في بيئة داعمة للعلاقات الاجتماعية الإيجابية، يمكنه من مواجهة المواقف الشخصية والتنظيمية، ويُشعره بالارتياح، والطمأنينة، والاستقرار المهني في وظيفته، وتعلقه بها.

٦. **نتيجة الفرض السادس**: ونصُّه: "يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الشخصية الكاريزمية".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل الانحدار لدرجات عينة الدراسة في الانهماك الوظيفي من خلال درجاتهم على مقياس الشخصية الكاريزمية (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية).

أ- التنبؤ بالانهماك الوظيفي من خلال الدرجة الكلية لمقياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

جدول (٣٢): تحليل تباين الانحدار لدرجات عينة الدراسة للمتغير التابع الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

التخصص العام	المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
معلمو العاديين (ن=٢١٧)	الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية	الانحدار	٣٨٢٦,١٥٥	١	٣٨٢٦,١٥٥	١٠٣,٦١٦	دالة عند ٠,٠١
		الخطأ	٧٩٣٩,١٢٦	٢١٥	٣٦,٩٢٦		
		الكلي	١١٧٦٥,٢٨١	٢١٦			
معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة (ن=١٣٧)		الانحدار	١٢٩٤,٤٤٨	١	١٢٩٤,٤٤٨	٢٧,٩٧٩	دالة عند ٠,٠١
		الخطأ	٦٢٤٥,٧١٣	١٣٥	٤٦,٢٦٥		
		الكلي	٧٥٤٠,١٦١	١٣٦			

جدول (٣٣): نتائج تحليل الانحدار لدرجات الانهماك الوظيفي من خلال الدرجة الكلية لشخصية الكاريزمية

التخصص العام	المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2
معلمو العاديين (ن=٢١٧)	الثابت	الانهماك الوظيفي	٣٤,٣٥٨	٣,٥٨١	-	٩,٥٩٤	٠,٠١	٠,٣٢٥
	الشخصية الكاريزمية		٠,٢٥٣	٠,٠٢٥	٠,٥٧٠	١٠,١٧٩	٠,٠١	
معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة (ن=١٣٧)	الثابت	الانهماك الوظيفي	٣٩,١٧٩	٥,٧٥٧	-	٦,٨٠٦	٠,٠١	٠,١٧٢
	الشخصية الكاريزمية		٠,٢١٧	٠,٠٤١	٠,٤١٤	٥,٢٩٠	٠,٠١	

يتضح من جدول (٣٣) النتائج الخاصة بعينة معلمي العاديين كالتالي:-

أن قيمة معامل التحديد (R2) لدى معلمي العاديين= (٠,٣٢٥)، وهذا يعني أن الدرجة الكلية لمقياس الشخصية الكاريزمية يفسر حوالي ٣٢,٥% من التغيرات الحادثة في الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين؛ حيث بلغت قيمة " ف " ١٠٣,٦١٦، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك فإن حوالي ٣٢,٥% من التباين في الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين يُمكن تفسيره في ضوء الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية لديهم، ويُمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:-

الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين = ٣٤,٣٥٨ + ٠,٢٥٣ الشخصية الكاريزمية

وتُشِير نتائج الفرض على أنه يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين من خلال الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث تُسهم بقيمة ٢٣,٥% من قيمة التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين.

كما يتضح من جدول (٣٣) النتائج الخاصة بعينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة كالتالي:-

أن قيمة معامل التحديد (R2) لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة = (٠,١٧٢)، وهذا يعني أن الدرجة الكلية لمقياس الشخصية الكاريزمية يفسر حوالي ١٧,٢% من التغيرات الحادثة في الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث بلغت قيمة " ف " ٢٧,٩٧٩، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك فإن حوالي ١٧,٢% من التباين في الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يُمكن تفسيره في ضوء الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية لديهم، ويُمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:-

الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة = ٣٩,١٧٩ + ٠,٢١٧ الشخصية الكاريزمية

وتُشِير نتائج الفرض على أنه يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الدرجة الكلية للشخصية الكاريزمية، حيث تُسهم بقيمة ١٧,٢% من قيمة التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب- التنبؤ بالانهماك الوظيفي من خلال الأبعاد الفرعية لمقياس الشخصية الكاريزمية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

جدول (٣٤): تحليل تباين الانحدار لدرجات عينة الدراسة للمتغير التابع الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

التخصص العام	المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
معلمو العاديين (ن=٢١٧)	الأبعاد الفرعية للشخصية الكاريزمية	الانحدار	٤١٧٧,٨٨٨	٤	١٠٤٤,٤٦٧	٢٩,١٨٣	دالة عند ٠,٠١
		الخطأ	٧٥٨٧,٤١٣	٢١٢	٣٥,٧٩٠		
		الكلي	١١٧٦٥,٢٨١	٢١٦			
معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة (ن=١٣٧)		الانحدار	١٤١٨,٢٣١	٤	٣٥٤,٥٥٨	٧,٦٤٥	دالة عند ٠,٠١
		الخطأ	٦١٢١,٩٢٩	١٣٢	٤٦,٣٧٨		
		الكلي	٧٥٤٠,١٦١	١٣٦			

جدول (٣٥): نتائج تحليل الانحدار لدرجات الانهماك الوظيفي من خلال الأبعاد الفرعية لمقياس الشخصية الكاريزمية

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2	نسبة إسهام كل بُعد
الثابت	الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين	٣٢,٦٩١	٤,٢٢٣	-	٧,٧٤٢	٠,٠١	٠,٣٥١	-
سمات الشخصية		٠,٤٧٩	٠,١٣٦	٠,٢٥٤	٣,٥١٦	٠,٠١		٠,٠٥١
المعرفة		٠,١٥٩	٠,١٣١	٠,٠٨٦	١,٢١٧	غير دالة		-
الفكاهة		-٠,٠٢٨	٠,١٠٥	٠,٠٢١	٠,٢٦٤	غير دالة		-
تقنيات التدريس		٠,٤٠٩	٠,٠٨٩	٠,٣٦٩	٤,٦٠٦	٠,٠١		٠,٣٠٠
الثابت	الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	٤١,١٠٠	٥,٩٩٥	-	٦,٨٥٦	٠,٠١	٠,١٨٨	-
سمات الشخصية		٠,٣٩٣	٠,١٧٨	٠,٢٣٣	٢,٢٠٩	٠,٠٥		٠,١٨٨
المعرفة		٠,٣٠٨	٠,١٨٥	٠,١٨٤	١,٦٦٢	غير دالة		-
الفكاهة		-٠,٠١٤	٠,١٧٨	٠,٠٠٧	٠,٠٧٧	غير دالة		-
تقنيات التدريس		٠,١٣٥	٠,١٣٩	٠,٠٩٤	٠,٩٧٤	غير دالة		-

يتضح من جدول (٣٥) النتائج الخاصة بعينة معلمي العاديين كالتالي:-

أن قيمة معامل التحديد (R2) لدى معلمي العاديين = (٠,٣٥١)، وهذا يعني أن الأبعاد الفرعية لمقياس الشخصية الكاريزمية تفسر حوالي ٣٥,١% من التغيرات الحادثة في الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين؛ حيث بلغت قيمة " ف " ٢٩,١٨٣، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك فإن حوالي ٣٥,١% من التباين في الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين يُمكن تفسيره في ضوء الأبعاد الفرعية للشخصية الكاريزمية لديهم، ويُمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:-

الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين = ٣٢,٦٩١ + ٠,٤٧٩ سمات الشخصية + ٠,٤٠٩ تقنيات التدريس

وتشير نتائج الفرض على أنه يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين من خلال بعض الأبعاد الفرعية للشخصية الكاريزمية، وبالنظر لأكثر العوامل تأثيرًا في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين، يتضح من جدول (٣٥) أن:-

- يعتبر بُعد **تقنيات التدريس** أكثر أبعاد مقياس الشخصية الكاريزمية إسهامًا في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ العاديين بنسبة (٣٠%) بمفرده.
- يأتي في المرتبة الثانية بُعد **سمات الشخصية** من الإسهام في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ العاديين بنسبة (٥,١%).
- بينما لم يسهم بُعدَي (المعرفة، والفكاهة) بأي نسبة في الإسهام في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ العاديين.

يتضح من جدول (٣٥) النتائج الخاصة بعينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة كالتالي:-

أن قيمة معامل التحديد (R2) لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة = (٠,١٨٨)، وهذا يعني أن الأبعاد الفرعية لمقياس الشخصية الكاريزمية تفسر حوالي ١٨,٨% من التغيرات الحادثة في الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث بلغت قيمة " ف " ٧,٦٤٥، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك فإن حوالي ١٨,٨% من التباين في الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يُمكن تفسيره في ضوء الأبعاد الفرعية للشخصية الكاريزمية لديهم، ويُمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:-

الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة = ٤١,١٠٠ + ٠,٣٩٣ سمات الشخصية

وتُشِير نتائج الفرض على أنه يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال بُعد (سمات الشخصية) أحد الأبعاد الفرعية للشخصية الكاريزمية، حيث يسهم بمفرده بنسبة ١٨,٨% في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما لم تُسهم باقي أبعاد الشخصية الكاريزمية (المعرفة، الفكاهة، وتقنيات التدريس) بأي نسبة في الإسهام في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهذه النتائج تُشِير إلى قبول الفرض السادس، ونصُّه: **"يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الشخصية الكاريزمية".**

مناقشة نتائج الفرض السادس:

يتضح - من خلال عرض نتائج الفرض السادس - أنه أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات المعلمين في مقياس الشخصية الكاريزمية؛ وذلك بنسبة قدرها (١٧,٢ %) لمعلمي العاديين، و(٢٣,٥ %) لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنه أمكن التنبؤ - فيما يخص معلمي العاديين- من خلال بُعدي: السمات الشخصية، وتقنيات التدريس؛على حين لم يُمكن التنبؤ من خلال بُعدي: المعرفة، والفكاهة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Owen (2008)، التي أشارت إلى أن الأشخاص الكاريزميين يمتلكون تقدير ذات مرتفع، وقوة دافعة، ووعيًا حسيًا، ورؤية واضحة لما يريدونه، وطاقة مرتفعة؛ مما يُسَاعِد في انهماكهم في العمل. وكذلك دراسة كلٍ من: عفاف أحمد طعيمة، وآخرون (٢٠١٩)، التي أشارت إلى أنه كلمت زادت الكفايات المهنية للمعلم - والتي تتمثل في أدائه عمله بمهارة، وسرعة، وإتقان- كلما زاد انهماكه الوظيفي.

ويمكن تفسير امكانية التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال بُعدي الشخصية الكاريزمية: السمات الشخصية للمعلم، وتقنيات التدريس؛ بأن السمات الشخصية للمعلم، والتي تتمثل في: الود، والصبر، والتحمُّل، وأن يكون قدوة لطلابه؛ تمكن المعلم من انهماكه في وظيفته بشكل أكبر، كما أن استخدام المعلم لتقنيات التدريس بشكل أكبر يساعد في توصيل المعلومة للطلاب، وجعل تعلمهم ذا معنى؛ مما يزيد من تفاعلهم مع المعلم، وشغف المعلم نفسه بالوظيفة بشكل أكبر، وزيادة انهماكه.

أما فيما يتعلق بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فقد أمكن التنبؤ فقط من خلال بُعد "السمات الشخصية"؛ وهو ما يختلف مع نتيجة دراسة رمضان عاشور حسين (٢٠١٩)، والتي أوضحت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحس الفكاهي - كأحد أبعاد الشخصية الكاريزمية - والاندماج الأكاديمي لدى معلمي التربية الخاصة.

ويُمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بأن معلمي التربية الخاصة يحتاجون - في ضوء طبيعة الفئة التي يدرّسون لها - إلى كثير من السمات الشخصية حتى يزيد انهماكهم في عملهم. وفيما يخص استخدام تقنيات التعلم الحديثة؛ فهي غير منبئة بالانهماك الوظيفي؛ لأنها غير مؤثرة بشكل كبير في حالة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نظرا لأن التعلم فردي - في حالة ذوي الاحتياجات الخاصة - يتطلب جهدًا من المعلم، وطاقة أكثر من كونه يستخدم أساليب تدريس حديثة.

٧. **<u>نتائج الفرض السابع</u>:** ونصُّه: "يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس المتانة العقلية".

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحثان أسلوب تحليل الانحدار لدرجات عينة الدراسة في الانهماك الوظيفي من خلال درجاتهم على مقياس المتانة العقلية (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية).

أ- التنبؤ بالانهماك الوظيفي من خلال الدرجة الكلية لمقياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (٣٦): تحليل تباين الانحدار لدرجات عينة الدراسة للمتغير التابع الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياج ات الخاصة

التخصص العام	المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
معلمو العاديين (ن=٢١٧)	الدرجة الكلية للمتانة العقلية	الانحدار	٣٣٨٠,٧٣٧	١	٣٣٨٠,٧٣٧	٨٦,٦٩٠	دالة عند ٠,٠١
		الخطأ	٨٣٨٤,٥٤٥	٢١٥	٣٨,٩٩٨		
		الكلي	١١٧٦٥,٢٨١	٢١٦			
معلمو ذوي		الانحدار	١٧٩٣,٠٧٠	١	١٧٩٣,٠٧٠	٤٢,١١٩	دالة عند

التخصص العام	المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الاحتياجات الخاصة (ن=١٣٧)		الخطأ	٥٧٤٧,٠٩٠	١٣٥	٤٢,٥٧١		٠,٠١
		الكلي	٧٥٤٠,١٦١	١٣٦			

جدول (٣٧): نتائج تحليل الانحدار لدرجات الانهماك الوظيفي من خلال الدرجة الكلية للمتانة العقلية

التخصص العام	المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2
معلمو العاديين	الثابت	الانهماك الوظيفي	٣٨,٦٣٥	٣,٤٥٦	-	١١,١٨٠	٠,٠١	٠,٢٨٧
	المتانة العقلية		٠,٥١٠	٠,٠٥٥	٠,٥٣٦	٩,٣١١	٠,٠١	
معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة	الثابت		٤٣,٥١١	٤,٠٣٩	-	١٠,٧٧٢	٠,٠١	٠,٢٣٨
	المتانة العقلية		٠,٤٢٢	٠,٠٦٥	٠,٤٨٨	٦,٤٩٠	٠,٠١	

يتضح من جدول (٣٧) النتائج الخاصة بعينة معلمي العاديين كالتالي:-

أن قيمة معامل التحديد (R2) لدى معلمي العاديين = (٠,٢٨٧)، وهذا يعني أن الدرجة الكلية لمقياس المتانة العقلية يفسر حوالي ٢٨,٧% من التغيرات الحادثة في الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين؛ حيث بلغت قيمة " ف " ٨٦,٦٩٠، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك فإن حوالي ٢٨,٧% من التباين في الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين يُمكن تفسيره في ضوء الدرجة الكلية للمتانة العقلية لديهم، ويمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:-

الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين = ٣٨,٦٣٥ + ٠,٥١٠ المتانة العقلية

وتُشِير نتائج الفرض على أنه يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين من خلال الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث تُسهم بقيمة ٢٨,٧% من قيمة التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

يتضح من جدول (٣٧) النتائج الخاصة بعينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة كالتالي:-

أن قيمة معامل التحديد (R2) لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة = (٠,٢٣٨)، وهذا يعني أن الدرجة الكلية لمقياس المتانة العقلية يفسر حوالي ٢٣,٨% من التغيرات الحادثة في الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث بلغت قيمة " ف " ٤٢,١١٩، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك فإن حوالي ٢٣,٨% من التباين في الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يُمكن تفسيره في ضوء الدرجة الكلية للمتانة العقلية لديهم، ويُمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:-

الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة = ٤٣,٥١١ + ٠,٤٢٢ المتانة العقلية

وتُشِير نتائج الفرض على أنه يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الدرجة الكلية للمتانة العقلية، حيث تُسهم بقيمة ٢٣,٨% من قيمة التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب-التنبؤ بالانهماك الوظيفي من خلال الأبعاد الفرعية لمقياس المتانة العقلية لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

جدول (٣٨): تحليل تباين الانحدار لدرجات عينة الدراسة للمتغير التابع الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

التخصص العام	المتغير المستقل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
معلمو العاديين (ن=٢١٧)	الدرجة الكلية للمتانة العقلية	الانحدار	٣٨٨٢,١٧٢	٦	٦٤٧,٠٢٩	١٧,٢٣٦	دالة عند ٠,٠١
		الخطأ	٧٨٨٣,١١٠	٢١٠	٣٧,٥٣٩		
		الكلي	١١٧٦٥,٢٨١	٢١٦			
معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة (ن=١٣٧)		الانحدار	٢٢٧١,٢٤١	٦	٣٧٨,٥٤٠	٩,٣٤٠	دالة عند ٠,٠١
		الخطأ	٥٢٦٨,٩٢٠	١٣٠	٤٠,٥٣٠		
		الكلي	٧٥٤٠,١٦١	١٣٦			

جدول (٣٩): نتائج تحليل الانحدار لدرجات الانهماك الوظيفي من خلال الأبعاد الفرعية لمقياس المتانة العقلية

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2	نسبة إسهام كل بُعد
الثابت	الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين	٤١,٣٩٧	٣,٦٦٣	-	١١,٣٠٠	٠,٠١		-
التحدي		١,٠٣٤	٠,٢٤٥	٠,٢٨٤	٤,٢١٤	٠,٠١		٠,٠٨٢
الثقة في التعامل مع الآخرين		٠,٠٦٩	٠,٣٥٦	٠,٠١٣	٠,١٩٣	غير دالة		-
الثقة في القدرات		٠,٢٤٥-	٠,٤٠٣	٠,٠٤٣-	٠,٦٠٩	غير دالة	٠,٣١٥	-
التحكم في الانفعالات		٠,٩٥٧	٠,٢٦٦	٠,٢٧٢	٣,٥٩٧	٠,٠١		٠,٢٣٣
التحكم في الحياة		٠,٤٣٦	٠,٢٨٣	٠,١٠٤	١,٥٣٨	غير دالة		-
الالتزام		٠,٢٨٩	٠,٢٠٤	٠,١٠٠	١,٤١٩	غير دالة		-
الثابت	الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة	٤٣,٤٩٤	٤,٥٨٠	-	٩,٤٩٧	٠,٠١		-
التحدي		٠,٥٦٢	٠,٢٧٩	٠,١٧٤	٢,٠١٥	٠,٠٥		٠,٠٣٠
الثقة في التعامل مع الآخرين		٠,٠٩١-	٠,٤٩١	٠,٠١٨-	٠,١٨٦	غير دالة	٠,٢٩٢	-
الثقة في القدرات		١,٢٧٨	٠,٥٢١	٠,٢٢٢	٢,٤٥٤	٠,٠٥		٠,٠٧٥

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة Beta	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R2	نسبة إسهام كل بُعد
التحكم في الانفعالات		٠,٣٤١-	٠,٢٨٤	٠,١٠٩-	١,٢٠٠	غير دالة		-
التحكم في الحياة		٠,٢٧٣	٠,٣١٨	٠,٠٧٤	٠,٨٥٩	غير دالة		-
الالتزام		٠,٨٢٤	٠,٢٢٠	٠,٣٥٩	٣,٧٥٠	٠,٠١		٠,١٨٧

يتضح من جدول (٣٩) النتائج الخاصة بعينة معلمي العاديين كالتالي:-

أن قيمة معامل التحديد (R2) لدى معلمي العاديين = (٠,٣١٥)، وهذا يعني أن الأبعاد الفرعية لمقياس المتانة العقلية تفسر حوالي ٣١,٥% من التغيرات الحادثة في الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين؛ حيث بلغت قيمة " ف " ١٧,٢٣٦، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك فإن حوالي ٣١,٥% من التباين في الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين يُمكن تفسيره في ضوء الأبعاد الفرعية للمتانة العقلية لديهم، ويُمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:-

الانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين = ٤١,٣٩٧ + ١,٠٣٤ التحدي + ٠,٩٥٧ التحكم في الانفعالات

وتُشِير نتائج الفرض على أنه يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين من خلال بعض الأبعاد الفرعية للمتانة العقلية، وبالنظر لأكثر العوامل تأثيرًا في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين، يتضح من جدول (٣٩) أن:-

- يعتبر بُعد **التحكم في الانفعالات** أكثر أبعاد مقياس المتانة العقلية إسهامًا في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ العاديين بنسبة (٢٣,٣%) بمفرده.
- يأتي في المرتبة الثانية بُعد **التحدي** من الإسهام في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ العاديين بنسبة (٨,٢%).
- بينما لم يسهم باقي أبعاد المتانة العقلية (الثقة في التعامل مع الآخرين، الثقة في القدرات، التحكم في الحياة، الالتزام) بأي نسبة في الإسهام في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ العاديين.

يتضح من جدول (٣٩) النتائج الخاصة بعينة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة كالتالي:-

أن قيمة معامل التحديد (R2) لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة = (٠,٢٩٢)، وهذا يعني أن الأبعاد الفرعية لمقياس المتانة العقلية تفسر حوالي ٢٩,٢% من التغيرات الحادثة في الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث بلغت قيمة " ف " ٩,٣٤٠، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك فإن حوالي ٢٩,٢% من التباين في الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يُمكن تفسيره في ضوء الأبعاد الفرعية للمتانة العقلية لديهم، ويُمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:-

الانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة = ٤٣,٤٩٤+ ٠,٥٦٢ التحدي + ١,٢٧٨ الثقة في القدرات + ٠,٨٢٤ الالتزام.

وتُشِير نتائج الفرض على أنه يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال بعض الأبعاد الفرعية للمتانة العقلية، وبالنظر لأكثر العوامل تأثيرًا في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، يتضح من جدول (٣٩) أن:-

- يعتبر بُعد **الالتزام** أكثر أبعاد مقياس المتانة العقلية إسهامًا في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بنسبة (١٨,٧%) بمفرده.
- يأتي في المرتبة الثانية بُعد **الثقة في القدرات** من الإسهام في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بنسبة (٧,٥%).
- يأتي في المرتبة الثالثة بُعد **التحدي** من الإسهام في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بنسبة (٣%).
- بينما لم يسهم باقي أبعاد المتانة العقلية (الثقة في التعامل مع الآخرين، التحكم في الانفعالات، التحكم في الحياة) بأي نسبة في الإسهام في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

وهذه النتائج تُشِير إلى قبول الفرض السابع، ونصُّه: **"يُمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس المتانة العقلية".**

مناقشة نتائج الفرض السابع:

يتضح - من خلال عرض نتائج الفرض السابع - إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات المعلمين في مقياس المتانة العقلية؛ وذلك بنسبة قدرها (٢٨,٧ %) لمعلمي العاديين، و(٢٣,٨ %) لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي الطلاب العاديين من خلال بُعدي: التحدي، والتحكم في الانفعالات؛ على حين لم يُمكن التنبؤ من خلال أبعاد: الثقة بالتعامل مع الآخرين، والثقة بالقدرات، والتحكم في الحياة، والالتزام.

وفيما يتعلق بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فقد أمكن التنبؤ من خلال ثلاثة أبعاد؛ هي: التحدي، الثقة بالقدرات، والالتزام؛ على حين لم يُمكن التنبؤ من خلال أبعاد: الثقة بالتعامل مع الآخرين، والتحكم في الانفعالات، والتحكم في الحياة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسات: هبه بهي الدين يوسف (٢٠١١)؛ إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١)؛ محمد حسين أبو طالب (٢٠٢٢).

ويُمكن تفسير ذلك؛ في ضوء ما أكدته نتائج دراسة Gucciardi, et al. (2015)، بأن للمتانة العقلية دورًا مهمًا في جودة الأداء، وتحقيق الأهداف المنشودة؛ برغم كثرة الضغوط والمعوّقات، كما أشارت دراسة قدوري أمحمد (٢٠٢٠) إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الصلابة النفسية، والتوافق المهني

(القدرة على التكيف مع متطلبات المهنة، وخصائصها) لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، وقدرتهم على إنجاز المهام الموكلة إليهم.

ودراستا: Barrington, et al. (2019)؛ Mojtahedi, et al. (2021)، اللتان أشارتا إلى أن للمتانة العقلية علاقة عكسية كبيرة مع كثير من الاضطرابات النفسية؛ فكلما كان لدى الفرد متانة عقلية مرتفعة؛ كان أقل عرضةً للإصابة بالاكتئاب، والقلق، والتوتر. ودراسة كلٍ من: إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١) التي أشارت إلى أنَّ المتانة العقلية تمكِّن الفرد من التحكم في قدراته، وتحديد أهدافه وغاياته، والقدرة على تحدي الذات والآخرين، وبذل أقصى جهد؛ لتحقيق الأهداف والغايات، والتغلُّب على الصعوبات والضغوط التي تقابله؛ على اختلاف مصادرها، ومستوياتها.

كما تُسهِم المتانة العقلية لدى المعلمين -في ضوء نتائج دراسة كلٍ من: Golmohammadi, et al. (2022)- بشكل واضح في التنبؤ بسعادتهم، وصحتهم العقلية. كما أشارت دراسة سعيد عبد الله القرشي (٢٠٢٣) - في نتائجها - إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية، والرضا الوظيفي لدى معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ إذ تُسَاعِدهم الصلابة النفسية في مواجهة ضغوط العمل بإيجابية، وفي التصدِّي للمشكلات والضغوط؛ مما يعزّز أداؤهم، ورضاهم عن العمل.

٨. **<u>نتائج الفرض الثامن:</u>** وينص الفرض الثامن على أنه: **"تُوجد عوامل دينامية مسؤولة عن ارتفاع الانهماك الوظيفي وانخفاضه لدى أفراد العينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة"**.

وللتحقق من هذا الفرض؛ أُجريت دراسة حالة، ومقابلة تشخيصية، وطُبِّق اختبار تكملة الجمل، على (٤) حالات مقسمة كالتالي: معلِّمَيْن للطلاب العاديين (أحدهما: مرتفع الانهماك الوظيفي، والآخر: منخفض الانهماك الوظيفي)، ومعلِّمَيْن للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (أحدهما: مرتفع الانهماك الوظيفي، والآخر: منخفض الانهماك الوظيفي)، وتم عرض ذلك - تفصيلًا- في ملحق (٧). وفيما يلي ملخَّص هذه الحالات الأربع:

<u>الحالة الأولى: معلم طلاب عاديين منخفض في الانهماك الوظيفي:</u>

أولًا: بيانات أولية:	
١- اسم المعلم: ن. ط	**٢- تاريخ الميلاد** : ١٩٨٨/٧/١٥
٣- السن: ٢٦ عامًا	**٤- النوع (ذكر/ أنثى):** أنثى
٥- المؤهل: ليسانس تربية أساسي لغة إنجليزية	**٦- التخصص:** لغة إنجليزية
٧- سنوات الخبرة: ١٢ عامًا	

<u>تعقيب عام على اختبار تكملة الجملة للحالة (ن .ط):</u>

الحالة (ن.ط) نشأت في أسرة متوسطة، علاقتها قوية بأسرتها المكونة من الأب والأم والأخت، متصالحة مع نفسها لا تُخفي أي مكبوتات لا شعورية تجاه أفراد أسرتها، بل إنها قد عاشت في أسرة مترابطة للغاية ومثالية؛ فهم يتناولون الغذاء سويًا، ويخرجون سويًا، تلوم فقط والدها أنه لم يكن متطلع بالقدر الكافي، ورضاه الدائم عن عمله وحياته، وأنه لم يسعَ لتغييرهما للأفضل. تزوجت (ن.ط) لمدة ٦

أعوام، وأنجبت طفلًا لديه ٥ سنوات، ثم انفصلت، ولم تنفصل بشكل هادئ؛ بل كان عن طريق القضاء، وذلك بسبب معاناة زوجها -من دون أن يخبرها قبل الزواج- من الفصام، بالإضافة لعديد من المشكلات الأخرى التي استحال معها استكمال الحياة الزوجية، كما أن الحياة الجنسية لم تكن على ما يرام. عانت الحالة عديدًا من الضغوط والصراعات؛ نتيجة لعديد من المشكلات التي واجهتها في أثناء الزواج، وبعد الانفصال، بسبب رجوعها للعيش مع أسرتها، ومشكلاتها مع زوجها السابق، والتكاليف الباهظة للجوئها للقضاء، وتفكيرها في مستقبلها الغامض، ومحاولة استرجاعها لإحساس السعادة والأمان والحرية من جديد؛ مما دفعها لجعل ابنها محور حياتها، وكثفت اهتمامها به، حتى تجعله إنسانًا صالحًا يكون لها -ف الكبر- سندًا يعوضها عما حدث معها في حياتها. وتعمل الحالة معلمة لغة إنجليزية في مدرسة حكومية لمدة (١٢) عامًا، وتقوم باعطاء دروس خصوصية تابعة للمدرسة، علاقتها جيدة جدا بزملائها، ومديريها. تصف نفسها بأنها "جدعة، وصاحبة صاحبتها"، متصالحة مع نفسها جدًا مهما حدث معها من أمور فهي تحمد الله في كل وقت، كما أنها ترغب في تغيير وظيفتها في أقرب وقت؛ لأن العمل في التدريس مرهق للغاية، وغير مُجدٍ معنويًا، ولا ماديًا (لا تشعر بكفاية الراتب لظروف حياتها، ولا لتحقيق مستوى أفضل لها ولابنها)، فهي تحلم أن تمتلك شقة وسيارة، وأن تحقق لابنها متطلباته، تحلم بغد أفضل، وترى كل السيدات بـ ١٠٠ راجل، ومكافحات، ويحببن أبناءهن. تلوم على نفسها وعلى أهلها الطيبة الزائدة، والتساهل مع الآخرين؛ لان ذلك يجعلهم فريسة سهلة للأشخاص المؤذيين، تخاف من الحشرات، وتكره الوحدة، وتحب الجلوس مع الآخرين، وخاصة البشوشين "اللي قعدتهم حلوة "، ترى أن طفولتها كانت سعيدة جدا، وأن أكثر حدث ندمت عليه في حياتها هو زواجها من الشخص الخطأ.

ملخص المقابلة التشخيصية للحالة (ن .ط):

الحاله (ن.ط) لديها انخفاض في الانهماك الوظيفي؛ برغم أنها عملت في مهنة التدريس لمدة (١٢ عامًا) وتحب اللغة الإنجليزية، وتسعى لتحقيق مستويات أعلى في اللغة، كما أنها تحب طلابها، وتشعر بقربهم منها، ومحبتهم لها، إلا أنها تعاني من الإجهاد الوظيفي، وتود أن تغير وظيفتها "أنا تعبت كتير، وعايزة أرتاح"، وظيفة التدريس بالنسبة لها أصبحت مرهقة جدا، وتتطلب الكثير من الطاقة والجهد، كما أن المقررات مكدسة، والطلاب يعانون من مشكلات اخلاقية متعددة "الطلاب بيزوغوا من المدرسة، ويروحوا حديقة أنطونيادس"، "بيدخلوا الفصل بالموبايلات، وبيعملوا فيديوهات تيك توك". ترى الحالة أن وظيفة التدريس ضغوطها كثيرة، وراتبها لا يكفي، وهي لديها طفل، وعليها كثير من الأعباء؛ فبسبب انفصالها؛ هي من تتحمل مصاريف ابنها "لأن فلوس النفقة لا تكفي"، كما أن ابنها في مدرسة خاصة، وهي من تُنفق عليه، بالإضافة إلى أن الدروس الخصوصية أصبحت ممنوعة؛ فتقوم بإعطاء دروس تابعة للمدرسة، مع دفع رسوم وضرائب شهرية لمديرة المدرسة. أي: أن ضغوطها الوظيفية تتلخص في إرهاقها النفسي من التعامل مع الأطفال، وقلة الموارد المادية التي لا تتناسب مع الجهد المبذول في التدريس، كما أن استخدام التكنولوجيا يعد من الأمور الصعب تطبيقها في المدارس الحكومية مع الأعداد الكبيرة "على بال ماخد الطلاب من الفصل لغرفة الوسائط المتعددة بتكون الحصة خلصت ومش حنلحق ناخد حاجة"، بالإضافة إلى أنه من أسباب انخفاض انهماكها الوظيفي، ورغبتها في تغيير وظيفتها هو قلة التقدير؛ فقد حدث موقف وهو دخول طلابها مسابقة أوائل الطلبة، وحصولهم على مركز متقدم، وهو ما أشعرها بالسعادة، ولكن عنما جاء التوجيه للمدرسة قاموا بتكريم كل معلمي اللغة الإنجليزية، ولم

يخصُّوها بالتكريم، "حسسوني إني ماعملتش حاجة مختلفة، وكل المعلمين زي بعض، اللي اشترك في المسابقة زي اللي ما اشتركش بدون تمييز، أو شكر، أو اهتمام".

الحالة الثانية: معلم طلاب عاديين مرتفع في الانهماك الوظيفي:

أولًا: بيانات أولية:	
١- **اسم المعلم:** م. خ	٢- **تاريخ الميلاد** : ١٩٩٥/٤/٣
٣- **السن**: ٢٩ عامًا	٤- **النوع (ذكر/ أنثى)**: ذكر
٥- **المؤهل**: ليسانس تربية أساسي لغة عربية	٦- **التخصص**: لغة عربية
٧- **سنوات الخبرة**: ٦ أعوام	

تعقيب عام على اختبار تكملة الجملة للحالة (م .خ):

الحالة (م.خ) نشأ في أسرة متوسطة، لأب وأم منفصلين، لكن علاقته بهم جيدة، هو الابن الأصغر لديه اثنان من الأخوة الذكور، أحدهما يكبره بأربع أعوام، والآخر بستة أعوام، توفيت والدته من ٣ أعوام، ولحق بها والده منذ عامين، أخواه متزوجان، وهو يعيش وحيدا في منزله بعد وفاة والديه، يستعد للزواج - بعد بضعة أيام- من معلمة زميلة له في المدرسة، علاقته بوالديه كانت جيدة إلى حد ما، ولكنه كان يتمنى أن يعيش في أسرة مترابطة بشكل أكبر، كان يعيش مع والدته أكثر الوقت، ويعيش مع والده في بعض الأوقات، يرى والدته سيدة كاملة حنونة، ومسؤولة، ولديها بعد نظر، ولكنه يندم -في كثير من الأوقات - عن عدم قضائه معها وقتًا أكبر، أو أن يُشركها في كثير من تفاصيل حياته، لأنه كان كتومًا جدا. أما علاقته بوالده، كانت جيدة، ولكن كان يتمنى أن يقف والده بجانبه بشكل أكبر، ويساعده أكثر؛ فهو يُنسب الفضل الأكبر لوالدته في تربيته، ومساعدته، ومساندته في كل الأمور. علاقته بأخويه جيدة جدا، ويتشارك معهما في معظم أمور حياته، أما عن حياته الجنسيه فهو يستعد لإقامة حياة زوجية سوية، وليس لديه أي علاقات أخرى. لديه بعض المخاوف؛ مثل: الخوف من الوحدة، ومن المستقبل، ومن الأدوار العالية لأنها تصيبه بالدوار. يرى أن المستقبل غامض، وغير واضح الملامح، علاقته جيدة جدا بزملائه، ورؤسائه، يحبهم ويتعلم منهم، يحب روح الفكاهة، والمرح، ويحب مساعدة زملائه والوقوف بجانبهم في كل المواقف، علاقته بخطيبته جيدة جدا، وسيتم زفافهم قريبًا. يرى أن النساء ينبهرن بالمظهر، والشكل الخارجي أكثر من الجوهر، ويرجو أن تكون عائله متماسكة وسوية ومتحابة، "مش حسمح لحد يهد حاجه تعبت فيها"، يخاف كثيرًا من إحساس الفقد بسبب وفاة والدته ووالده بشكل مفاجئ، وتلاحقه هذه الفكرة في صورة كوابيس مزعجة كل ليلة، فهو يعاني اضطرابات في النوم بسبب هذه الكوابيس، واضطرابات في الأكل ترجع لأسباب سيكوسوماتية، ينتابه إحساس بالندم من وقت لآخر؛ خوفا من أن يكون قد قصر في يوم ما في حق والديه، وكان يتمنى أن يكونا على قيد الحياة؛ كي يشاركاه لحظاته السعيدة والمهمة، ويعبر لهما عن حبه لهما، وفرحته بوجودهما.

ملخص المقابلة التشخيصية للحالة (م .خ):

الحاله (م.خ) لديه ارتفاع في الانهماك الوظيفي؛ برغم أنه عمل في مهنة التدريس لمدة ٦ أعوام، ولكنه أحب مهنة التدريس، وأعطاها كل وقته منذ أن تخرج في الجامعة، والتحق بالجيش، وأنه برغم عمله في مدرسة خاصة، وضعف الراتب الذي يحصل عليه، وبرغم المشكلات التي يعانيها في مدرسته "المستوى

المادي للطلاب مرتفع ، والطلاب متدلعين، حاسين إنهم شاريين المدرس بفلوسهم"، فقد مثَّل الأمر تحديًا له؛ لكي يمارس وظيفته بمثابرة، وتحدي للصعاب التي تواجهه. كما أنه على النقيض تمتاز مدرسته الخاصة بانخفاض كثافة الفصول (فالفصل يتضمن ٢٥ طالبًا)؛ مما يسمح للمعلم بالتواصل مع كل طالب على حدة، وتوصيل المعلومة بشكل أفضل، بالإضافة إلى توافر وسائل التعلم الحديثة؛ مثل: السبورة الذكية، وأجهزة الكمبيوتر المتطورة التي تساعد المعلم في توصيل المعلومة بشكل أفضل. ويرى الحالة (م.خ) مهنة التدريس مهنة سامية وراقية، وأنه يحتسب العمل فيها كصدقة جارية له ،وبجعل هدفه منها كسب قلوب الأطفال، ومحبتهم، وثقتهم، ومن ثم التقرب منهم، وعمل روابط صداقة معهم، حيث يحتفظ بأسرارهم، ويستمع إلى حكاياتهم، ومشكلاتهم. كما أنه يحسن مستواه المادي عن طريق إعطاء الدروس الخصوصية التي تحسن دخله؛ ليتمكن من الزواج من خطيبته المعلمة بالمدرسة نفسها. يفضل (م.خ) الذهاب إلى المدرسة يوميًا، ولا يحب أن يأخذ إجازات متكررة حتى لا يضطر زملاؤه لتعويض غيابه، ويفضل الانتهاء من جميع أعماله المدرسية داخل المدرسة، ولا يحب أخذ أوراق العمل إلى المنزل، حتى لو تطلب الأمر وجوده لوقت أكبر ف المدرسة؛ نظرًا لوجوده وحيدًا في المنزل، وكرهه للوحدة؛ فهو يعطي كل وقته للعمل، ويحب أن يتعلم المزيد في تخصصه، ويحصل على عديد من الدورات الخاصة بطرق التدريس الحديثة، ويرى أن مهنة التدريس ليست سهلة، وكثيرا ما تزداد عليه الضغوط، ويصاب بالاكتئاب أو القلق، ولكنه يعتمد على نفسه في التخلص من هذه الحالة، أو يلجأ للصلاة، أو ممارسة الرياضة حتى يتخلص من الطاقة السلبية. خلال عمل (م.خ) في مهنة التدريس، مر بعديد من المواقف الصعبة؛ مثل: وفاة والدة أحد الطلاب في أثناء وجوده في المدرسة، واهتمامه بهذا الطفل حتى تجاوز هذه الأزمة، واهتمامه بمشكلة طالب كان يخاف من الامتحانات، ومساعدته في التغلب على هذه المشكلة، وتعامله مع طفلين مصابين بالتوحُّد، وتجاوزه عديدًا من الصعاب حتى يستطيع التعامل معهما؛ فهو يجد متعة في التدريس، وفرحة في التعامل مع الأطفال، وإحساس بالنجاح حينما يستطيع إيصال المعلومة للطلاب بشكل مختلف، وإحساس بالتقدير في أكثر موقف أسعده عندما تذكر طلابه يوم عيد ميلاده، وأحضروا له الهدايا، واحتفلوا معه.

الحالة الثالثة: معلم طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة منخفض في الانهماك الوظيفي:

أولًا: بيانات أولية:	
١- اسم المعلم: س.ي	**٢- تاريخ الميلاد** : ١٩٩٢/١٠/١٢
٣- السن: ٣٢ عامًا	**٤- النوع (ذكر/ أنثى):** أنثى
٥- المؤهل: ليسانس آداب	**٦- التخصص:** اجتماع
٧- سنوات الخبرة: ١٠ أعوام	

تعقيب عام على اختبار تكملة الجملة للحالة (س.ي):

الحالة (س.ي) نشأت في أسرة فوق متوسطة، لأب مهندس، وأم ربة منزل، وهي الأخت الصغرى، ولديها أخت تكبرها بثلاثة أعوام، وأخ يكبرها بستة أعوام، علاقتها بوالدها جيدة جدا، وترى أنه حكيم، وحنون، ومثل أعلى لها، ولكنها كانت تتمنى أن يشعرها أكثر بقربه وحنانه ويحتضنها بشكل أكبر؛ أما علاقتها بوالدتها فهي متوترة بعض الشيء؛ نظرًا لاختلافهما في الطباع، والصفات، ونظرا لتحكمات الأم دائمًا، وبسبب أن الحالة غير متزوجة، فهي تقضي وقتًا أكبر مع والديها، وبالتالي تحدث بعض المشادات

مع الأب، وكثير منها مع الأم، علاقتها بأختها وأخيها جيدة جدا، وتعد أختها هي الأقرب لها من الأخ الأكبر، ومع ذلك فهي ترى أن أصدقاءها هم الأقرب لها، تخاف من المستقبل، وترى أنه ليس له ملامح، فهناك أمران يؤثران فيها؛ الأول: زيادة وزنها، والتي تشغل جزءًا كبيرًا من تفكيرها، وتؤثر في ثقتها بنفسها، وعلاقتها بالآخرين، وتعرضها للتنمر بشكل دائم، والأخير: تأخرها في الزواج بالنسبة لأقرانها، وعدم عثورها على الشخص المناسب؛ مما سبب لها بعض المخاوف من المستقبل، ومحاولة إخفائها لرغبتها في العثورعلى شريك حياة مناسب، وتكوينها لأسرة، وإنجابها لأطفال، والتركيز دائمًا على أنها "مرتاحة" في الوضع الحالي، وتحاول تحقيق ذاتها، وتؤثر فيمن حولها، وتحقق النجاح في عملها، وهذا لا يمثل الحقيقة التي تخفيها عن الناس؛ فهي تتظاهر أن الزواج لا يشغل تفكيرها، وبالتالي فالحياة الجنسية لديها متوقفة حتى يتم العثور على شريك حياة مناسب لها. علاقتها بالآخرين جيدة جدًا؛ فهي شخصية مرحة، وتحب مساعدة الآخرين، ولكن كثيرا ما تتعرض للاستغلال؛ بسبب سعيها المستمر لتقديم المساعدة، كما أنها تحتاج لزيادة ثقتها بنفسها، وعدم التأثر بالتعليقات السلبية. وتخاف (س.ي) من المستقبل، والفقد، والحشرات، وبعض الحيوانات.

ملخص المقابلة التشخيصية للحالة (س.ي):

الحاله (س .ي) لديها انخفاض في الانهماك الوظيفي؛ برغم أنها عملت في مهنة التدريس لمدة ١٠ أعوام؛ فهي تحب مهنة التدريس، وتشعر -من خلالها- أنها مؤثرة، ولديها بصمة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأن التغيير في سلوكياتهم، ومستواهم الدراسي أمر شاق للغاية؛ وبالتالي فتحقيق النجاح في هذا المجال أمر يستحق الفخر، ويُشعر الفرد بالسعادة. وتذكر الحالة (س.ي) أن بعض الأطفال يحتاجون إلى تعديل السلوك، وهو من الأمور الصعبة التي تأخذ من طاقة المعلم، وترهقه، بالإضافة الى بعض حالات التوحد؛ لصعوبة التعامل معهم، وصعوبة لمسهم و تعزيزهم. كما أن هناك عديدًا من الأسباب التي أدت إلى انخفاض الانهماك الوظيفي لدى الحاله؛ مثل: المشكلات بين المعلمين بعضهم بعضًا، و"كل واحد ينسب الفضل لنفسه في تحسُّن الأطفال"، بالإضافة إلى المشكلات المتعددة لأولياء الأمور؛ مثل: عدم مساعدتها في تدريب أبنائهم، أو ما يحدث في المنزل يؤخر من تحسن الطفل، بالإضافة إلى قلة الموارد والأدوات، "أنا بجيب أدواتي بنفسي؛ لأن مفيش أدوات كويسة في المدرسة؛ مما يؤثرعلي ماديًا، ويضغط علي"، بالإضافة إلى انخفاض الراتب مقارنةً بالجهد المبذول في العمل. من أجمل المواقف التي تواجهها خلال عملها هي ردود أفعال الأطفال، ومشاعرهم الحقيقية تجاهها، فهي تحب عملها، ولكن ظروف العمل المحيطة بها غير مشجعة، كما أنها تفكر في العمل طوال الوقت، وتُبدع في فِكَرها، وفي اختيار الوسائل المناسبة للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية -بالنسبة لها- أسهل من التلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى. كما أنها تفضل المزاح والضحك مع بعض الجدية والصرامة؛ من أجل كسب محبة الأطفال، والسيطرة عليهم؛ ومع ذلك فهي ترى أن عملها يسبب لها ضغوطًا نفسية، واضطرابات سيكوسوماتية، ومشكلات في الصوت، واضطراب في القولون، واحتراق نفسي؛ فبرغم أنها تحب عملها كثيرا؛ فإنه يستنزف جهدها، وطاقتها، وصحتها.

الحالة الرابعة: معلم طلاب ذوي احتياجات خاصة مرتفع فى الانهماك الوظيفى:

أولًا: بيانات أولية:	
١- اسم المعلم : ع.ر	**٢- تاريخ الميلاد** : ١٩٧٢/٩/٢٤
٣- السن: ٥٢ عامًا	**٤- النوع (ذكر/ انثى)** : أنثى
٥- المؤهل : بكالوريوس تربية طفل ما قبل المدرسة	**٦- التخصص** : تربية طفل
٧- سنوات الخبره : ٢٧ عامًا	

تعقيب عام على اختبار تكملة الجملة للحالة (ع .ر):

الحالة (ع.ر) نشأت في أسرة متوسطة، مكونة من (٧) أخوة (٥ ذكور، و٢ إناث)، وتعد الحالة هي الابنة الصغرى بين أخوتها، لأب وأم تعليمهما متوسط. لم تكن طفولة (ع.ر) سهلة؛ بسبب وفاة والدها بعد ولادتها بسنه و٣ أشهر، وبالتالي لم تعش مع والدها، ولم يؤثر فيها بالإيجاب ولا بالسلب؛ برغم أنها كانت تتمنى أن تعيش معه؛ لسيرته الطيبة، وحب الناس له حتى بعد وفاته، ولذلك فهي مرتبطة بوالدتها ارتباطًا شديدًا، وتعدها قدوة لها، ومثلًا أعلى؛ لتحملها مسؤولية تربية الأبناء، وعملها "كخياطة" حتى تنفق على أبنائها، وتربيتهم.

ولكن برغم تعلق الحالة بوالدتها؛ فإنها تربَّت مع عمتها عندما أكملت ٨ سنوات، وحتى تزوجت، وبالتالي فهي تكن لوالدتها وعمتها كل الحب، والاحترام، والعرفان بالجميل، وحزنت لوفاتهما حزنًا شديدًا. أما فيما يتعلق بحياتها الأسرية؛ فهي متزوجة منذ ٢٤ عامًا، وزوجها يعمل مدير لشركة بترول، ولديها ابنة ٢٠ عامًا، وابن ١٨ عامًا، وزوجها متزوج بأخرى منذ ١١ عامًا، ولديه ابن عنده ١٠ أعوام، علاقتها بزوجها جيدة؛ فقد ذكرت أنه حنون، وطيب، ويحبها، ولكن من الواضح أن الزواج بأخرى كان بسبب عدم وجود علاقة جنسية جيدة مع الزوج، ولكنها لم تتحدث عنه بصراحة ووضوح، ولكنها ذكرت أنه ليس لديها حياة جنسية؛ وربما ذلك بسبب عملية الختان التي حدثت لها في طفولتها، وتركت أثرًا سيئًا في نفسها.

بالإضافة إلى أن الحالة تظهر من الخارج هادئة الطبع، عاقلة، ومبتسمة، ولكن لديها انفعالات ومكبوتات لا شعورية تظهر في أحلامها؛ فهي تعاني اضطرابات واضحة في النوم؛ ما بين الأرق، والكوابيس المزعجة، والصراخ في أثناء النوم لدرجة أنها قد تضرب من بجوارها أو تقع من السرير. تُعدُّ الحالة أبناءها أهم إنجاز لها في الحياة، ونقطة ضعفها؛ فهي تسعى لتكوين أسرة سعيدة مترابطة، وتحب بيتها، وتشعر فيه بالراحة. أما فيما يخص علاقتها بالأصدقاء؛ فهي شخص اجتماعي جدًا، ولديها أصدقاء كُثُر، وتسعد بتكوين علاقات جديدة وأصدقاء جدد؛ فحبها لعملها يرجع إلى حبها لزميلاتها بالعمل، والالتقاء بهم يوميًا، ولديها أصدقاء مقربون تحكي لهم أسرارها، وتلجأ إليهم عند الحزن. الحاله تتمتع بقدر كبير من الرضا، والثقة بالنفس، ولديها بعض المخاوف من الحيوانات، والحشرات الزاحفة، ترى المستقبل مبهمًا، وغير محدد المعالم؛ فهي تخاف من الوحدة والفقد. وبرغم أنها تصف طفولتها أنها سعيدة إلى حد كبير؛ فإنها لا ترغب في العودة إليها مرة أخرى.

ملخص المقابلة التشخيصية للحالة (ع .ر):

الحالة (ع.ر) لديها ارتفاع في الانهماك الوظيفي؛ فهي تحب مهنة التدريس، ولديها من الخصائص ما يؤهلها للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مثل: الهدوء، والصبر، والالتزام، وطيبة القلب، والتعاطف، وهي بعض الخصائص التي اكتسبتها خلال مراحل طفولتها، وشبابها؛ فهي تراعي والدة زوجها التي تعدت ٨٠ عاما، وتعيش معها، وترعاها، ولم تتضرر من ذلك. كما أن بعض الصعاب التي مرت بها خلال طفولتها أثقلت شخصيتها، وزادت من صبرها، وتحمُّلها للصعاب؛ مما انعكس على حبها لمهنتها؛ خاصة أنها كانت ترغب في دخول كلية التربية، لكن مجموعها لم يؤهلها لذلك فدخلت كلية رياض الأطفال؛ لأن وقتها كان هناك تكليف بالتعيين بعد التخرج، وعملت لفترة في مدرسة الصم والبكم، ولكن لم تستطع العمل بها لفترة طويلة؛ لصعوبة التكيف مع الطالبات والمعلمين، ثم انتقلت إلى مدرسة أحمد شوقي للإعاقات الفكرية، وعملت بها لمدة تخطت العشرين عامًا. الحالة (ع.ر) تدرّس حاليا لمرحلة التهيئة في المدرسة الفكرية، وهي مرحلة لا يوجد بها امتحانات للطلاب، وتقوم على بعض الأنشطة الفنية والموسيقية، وبعض المهام الأكاديمية البسيطة، وتتشارك معها معلمة أخرى في الصف الدراسي نفسه؛ فتقوم إحداهما بعمل النشاط بشكل فردي مع كل طالب، وتقوم الأخرى بملاحظة ومتابعة باقي الطلاب. يضم الصف الدراسي ما يقرب من ١٧ طالبًا، وتفضل الحالة المشاركة في الأنشطة، والمسابقات، والمسرح المدرسي، وتتواصل مع أولياء الأمور بشكل جيد، وعلاقتها طيبة جدًا بمدير المدرسة والمعلمين، وفي كثير من الأحيان تستخدم بعض الوسائل التكنولوجية مع الطلاب في المدرسة، وترى أنها محبوبة من طلابها، ومن وجهة نظرها فإنها وصلت لآخر سلم الترقي في وظيفتها، ولا تفكر في تغيير الوظيفة مهما حدث، ويرجع ذلك إلى أن وظيفتها مناسبة لظروف حياتها، بالإضافة الى أن مستوى زوجها الاقتصادي مرتفع، فهو يغطي نفقاتها، فلا تحتاج لتغيير وظيفتها، أو الالتحاق بأي عمل إضافي.

وذكرت الحالة أن هناك مواقف صعبة تحدث خلال عملها؛ مثل: ففي أحد الأيام أُصيب طالب بنوبة صرعية ونزيف، مع عدم علم الإدارة بذلك، فلم تخبر الأم الإدارة ان الطفل يعاني من الصرع، وكان موقفًا صعبًا جدا؛ فالمدرسة تقبل حالات إعاقة مختلفة؛ مثل: متلازمة داون، والتأخر العقلي، والتوحد، والشلل الدماغي، ولذلك يتم التعامل مع كل حالة بشكل فردي. كما أنها تشعر بالسعادة عندما تقابل طلابها في الشارع، ويسلمون عليها، أو ياتون لزيارة المدرسة بعد تخرجهم، وتشعر بالسعادة من صدق مشاعرهم، وتُبادِلهم الشعور نفسه، وبالتالي يرجع ارتفاع انهماكها الوظيفي لحبها لمهنة التدريس، وتمتعها بالمقومات النفسية التي تساعدها في تحمل صعوبات المهنة، بالإضافة إلى عدم وجود ضغوط بالعمل لها علاقة بتكدس المناهج، والامتحانات لدى الفئة التي تقوم بالتدريس لها. كما أنها ترى العمل هو متنفس لها لتفريغ طاقتها، والجلوس مع أصدقائها؛ فهي قليلة التغيب عن المدرسة إلا في الحالات الطارئة، كما أن قلة الأجر لا يعني لها مشكلة كبيرة؛ فهي شخصية تتمتع بالرضا، والقناعة، بالإضافة إلى اعتمادها على زوجها في الإنفاق عليها، وعلى الأسرة.

الأسباب والعوامل الكامنة لارتفاع /انخفاض الانهماك الوظيفي لدى المعلمين:

١- العامل الاقتصادي من أهم العوامل المؤثرة في الانهماك الوظيفي.
٢- العلاقات الجيدة مع الزملاء في العمل تزيد من الانهماك الوظيفي.

٣- العامل الديني - والذي يتمثل في احتساب الأجر والثواب من وراء مهنة التدريس - يزيد من الانهماك الوظيفي لدى المعلم.
٤- لا توجد علاقة بين الشخصية الكاريزمية، والانهماك في العمل؛ فهناك معلمون لديهم شخصية كاريزمية، ولكن لديهم انخفاض في الانهماك الوظيفي؛ بسبب ضعف الرواتب، أو قلة الوسائل والمعينات التدريسية، أو مشكلات في العمل بسبب الإدارة أو زملاء العمل.
٥- العلاقة الطيبة التي تجمع المعلم بطلابه تُعد من أهم أسباب انهماكه في العمل.
٦- قلة الحوافز، وعدم تشجيع المعلمين وتكريمهم، يُشعرهم بعدم التقدير؛ مما يؤثر - سلبًا - في انهماكهم في العمل.
٧- لا توجد فروق في الانهماك في العمل ترجع إلى النوع (ذكور - إناث)، أو الحالة الاجتماعية (متزوج - منفصل - أعزب).
٨- يَمُر معلمو الأطفال العاديين بتحديات مشابهة لمعلمي التربية الخاصة، والتي تتمثل في صعوبة التعامل مع الأطفال المعاقين، وأولياء أمورهم؛ وذلك بسبب زيادة عدد طلاب المدارس العادية، وزيادة الحصص، وقلة الرواتب.
٩- المتانة العقلية تتنبأ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي الطلاب العاديين، ومعلمي التربية الخاصة.

وفي ضوء ما سبق يتضح الاتفاق بين نتائج الدراسة السيكومترية مع نتائج الدراسة الكلينيكية، إلا في بعض النقاط، نوضحها فيما يلي:

١- أوضحت نتائج الدراسة الكلينيكية عدم وجود علاقة بين الشخصية الكاريزمية، والانهماك في العمل، وأن هناك معلمين لديهم شخصية كاريزمية، ولكن لديهم انخفاض في الانهماك الوظيفي. وتختلف هذه النتيجه مع نتيجة الدراسة السيكومترية التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد كلٍّ من: الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين، ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ما عدا بُعد الفكاهة؛ إذ لا توجد علاقة بينه، وبين البُعد السلوكي عند معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. وهو ما يُمكن أن يُعزى إلى أن حالات الدراسة الكلينيكية هي حالات طرفية، وغير معبرة -بشكل مدقّق- عن نتائج الدراسة بشكل عام، وهذه الحالات الطرفية لديها أسباب وعوامل كامنة أثرت - بشكل مباشر، أو غير مباشر- في نتائج الدراسة؛ منها: ضعف الرواتب، أو قلة الوسائل والمعينات التدريسية، أو مشكلات في العمل بسبب الإدارة أو زملاء العمل. وبالتالي، فإنه قد تتدخل بعض العوامل والأسباب الكامنة التي تؤثر - سلبًا - في انهماك المعلم ذي الشخصية الكاريزمية في العمل.
٢- أوضحت نتائج الدراسة السيكومترية إمكانية التنبؤ بالانهماك الوظيفي من خلال الشخصية الكاريزمية، بنسبة قدرها (١٧,٢ %) لمعلمي العاديين، و(٢٣,٥ %) لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنه أمكن التنبؤ - فيما يخص معلمي العاديين- من خلال بُعدي: السمات الشخصية، وتقنيات التدريس؛ على حين لم يُمكن التنبؤ من خلال بُعدي: المعرفة، والفكاهة. كما أنه أمكن التنبؤ - فيما يخص معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة- من خلال بُعد واحد (السمات الشخصية). وبرغم أن نتائج الدراسة الكلينيكية لم تُشِرْ إلى وجود علاقة بين أبعاد الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي لدى المعلمين؛ فإن ذلك قد يُعزى إلى تمتُّع المعلمين بالشخصية الكاريزمية فيما يتعلق بسماتهم الشخصية، ولكن نظرًا لوجود عقبات فيما يخص استخدام تقنيات التدريس، وقلة الموارد المادية في

المدارس الحكومية؛ فقد أدى ذلك إلى صعوبة التنبؤ ببُعد تقنيات التدريس، بالانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين. أما فيما يخص معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فيبدو منطقيا أن يتم التنبؤ بالانهماك الوظيفي؛ من خلال بُعد السمات الشخصية في الشخصية الكاريزمية؛ وذلك لأن معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم صفات شخصية خاصة، ومميزة.

ملخص نتائج الدراسة:

١. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد كلٍّ من: الشخصية الكاريزمية، والانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين، ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ما عدا بُعد الفكاهة؛ إذ لا تُوجد علاقة بينه، وبين البُعد السلوكي عند معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
٢. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أبعاد كلٍّ من: المتانة العقلية، والانهماك الوظيفي لدى معلمي العاديين، ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ما عدا بُعد التحكم في الانفعالات؛ إذ لا تُوجد علاقة بينه، وبين بُعدَي الانهماك: المعرفي، والانفعالي عند معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الشخصية الكاريزمية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية.
٤. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس المتانة العقلية؛ تبعًا للنوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية؛ باستثناء بُعد "الثقة بالتعامل مع الآخرين"، جاء لصالح المعلمين الأكثر خبرة، وبُعد "الالتزام" لصالح معلمي المرحلة الثانوية عن معلمي رياض الأطفال.
٥. عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في مقياس الانهماك الوظيفي تُعزى لكلٍ من: النوع، وسنوات الخبرة، ونوع المدرسة، والمرحلة الدراسية.
٦. أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات المعلمين في مقياس الشخصية الكاريزمية؛ وذلك بنسبة قدرها (١٧,٢ %) لمعلمي العاديين، و(٢٣,٥ %) لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أنه أمكن التنبؤ - فيما يخص معلمي العاديين- من خلال بُعدي: السمات الشخصية، وتقنيات التدريس؛على حين لم يمكن التنبؤ من خلال بُعدي: المعرفة، والفكاهة. كما أنه أمكن التنبؤ - فيما يخص معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة- من خلال بُعد واحد فقط وهو بُعد السمات الشخصية.
٧. أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للانهماك الوظيفي؛ من خلال درجات المعلمين في مقياس المتانة العقلية؛ وذلك بنسبة قدرها (٢٨,٧ %) لمعلمي العاديين، و(٢٣,٨ %) لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. كما أمكن التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي الطلاب العاديين من خلال بُعدي: التحدي، والتحكم في الانفعالات؛ على حين لم يمكن التنبؤ من خلال أبعاد: الثقة بالتعامل مع الآخرين، والثقة بالقدرات، والتحكم في الحياة، والالتزام. وفيما يتعلق بمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة؛ فقد أمكن التنبؤ من خلال ثلاثة أبعاد؛ هي: التحدي، الثقة بالقدرات، والالتزام؛ على حين لم يُمكن التنبؤ من خلال أبعاد: الثقة بالتعامل مع الآخرين، والتحكم في الانفعالات، والتحكم في الحياة.
٨. تُوجد عوامل دينامية مسؤولة عن ارتفاع وانخفاض الانهماك الوظيفي لدى أفراد العينة من معلمي العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يمكن الخروج ببعض التوصيات على النحو التالي:

١. ضرورة المحافظة على المناخ المدرسي الإيجابي لدى المعلمين؛ وذلك من خلال إعداد الندوات، واللقاءات، وورش العمل حول العوامل التي تقوي العلاقة بين المعلمين وبعضهم بعضًا.
٢. العمل على تعزيز وتشجيع المعلمين؛ من خلال المكافآت، وشهادات التقدير؛ لزيادة انهماكهم الوظيفي.
٣. إعداد ندوات توعية للمعلمين بحقوقهم، وواجباتهم، والقوانين المنظمة لمهنتهم.
٤. إعداد الرحلات والحفلات - من حين لآخر - في المدارس لاضفاء جو من المرح والسعادة، وتقوية علاقات المعلمين بالطلاب.
٥. العناية بمعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ نظرًا لصعوبة مهنتهم، ودقتها.

كما يمكن تقديم عدد من الدراسات والبحوث المقترحة على النحو التالي:

١. فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الانهماك الوظيفي لدى عينة من المعلمين في المدارس الفكرية.
٢. المتانه العقلية، وعلاقتها بكلٍ من: السكينة النفسية، والوجود الأفضل، لدى عينة من الطلاب المعلمين.
٣. الإسهام النسبي لكل من: الشخصية الكاريزمية، والذكاء الانفعالي، في الازدهار النفسي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس.
٤. فعالية برنامج قائم على المتانة العقلية في تنمية الانهماك الوظيفي، وخفض الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أحمد حسن الليثي (٢٠٢٠). المتانة العقلية وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية وأساليب مواجهة الضغوط لعينة من طلاب جامعة حلوان. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٢١(٦)، ١٣٩-١٨٥.

أحمد حسنين حسن (٢٠١٨). الحس الفكاهي وعلاقته بالثبات الانفعالي لدى عينة من المراهقين. *مجلة البحث العلمي في الأدب*، ١٩(١٠)، ٦٢٩-٦٥٥.

أحمد محاسنة، أحمد العلوان، وعمر العظامات (٢٠٢٢). الانغماس الوظيفي لدى المعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٨(١)،٥٣-٧٤.

أحمد محمد إسماعيل، هيام صابر شاهين، ورانيا ماهر محمد (٢٠١٧). الصلابة النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٧، ٢٣٩-٢٥٤.

أمل عبد الوهاب الصالح (٢٠٢١). مدى تنبؤ ممارسة القيادة الأصيلة لرؤساء الأقسام التعليمية ودعمهم المهني للمعلمين، بالاستغراق الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٥(٣)، ٢٤٧-٢٨٠.

إنعام نايف الخشان، وعارف توفيق العطاري (٢٠١٨). الانهماك في العمل وعلاقته بالاعتقاد بفعالية الذات والتمكين لدى مديري مدارس منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٧(٢٢)، ١٩٢-٢٠٨.

إيمان خالد عيسى، وأماني فرحات عبد المجيد (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين المتانة العقلية وتنظيم الإنفعالات والرفاهة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١(١١٠)، ٧١-١٣٠.

بشرى أحمد العكايشي (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية في تحديد مستوى الصلابة النفسية لدى عينة طلبة جامعة الشارقة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، ٤٣(٣)، ٢٦٣-٢٩٠.

بشرى محمد علوان (٢٠١٨). تأثير الاستقرار المهني على المرتكزات الفلسفية للاستغراق الوظيفي دراسة استطلاعية تحليلية لأراء عينة من العاملين من كبار السن في العتبة العباسية المقدسة. *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية*، ١٠(٣)، ٥٠٥-٥٢٤.

بيادر أحمد بهجت (٢٠٢٤). المتانة العقلية لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة نسق*،٤٢(١٤)، ١٧٣-١٩٣.

ثامر عبد الله العبد اللطيف، صالح علي القرني (٢٠١٨). مستوى الدعم التنظيمى المدرك بالمدارس الثانوية بمدينة بريدة وعلاقته بسلوك الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٤(٤)، ٣٣٤-٣٧١.

جابر مبارك الهبيدة (٢٠٢٠). دور الإرشاد النفسي في خفض الضغوط النفسية المهنية للمعلمات بمدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٨(١)، ٤٧١-٤٩٨.

حسن إدريس صميلي (٢٠٢١). الإسهام النسبي للانهماك في العمل والرضا المهني في التنبؤ بإدارة الذات لدى المرشدين الطلابيين والمرشدات الطلابيات في مدارس إدارة تعليم جازان. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج - كلية التربية، ٨٦، ٩٢٩-٩٨٥.

حمدي أحمد علي، ووفاء محمد محمد (٢٠٢١). التنمر في بيئة العمل والانغماس الوظيفي: دراسة سيوسولوجية على عينة من الأكاديميين ومعاونينهم والموظفين الإداريين في جامعة سوهاج. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، ١٠(١)،٩١-١٤٣.

خالد عبد الرازق الغامدي (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة شقراء. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*, ٣٦(١٧٥)، جزء٢, ٥٢١-٥٥٣.

خالد عوض مؤنس (٢٠١٨). الانغماس الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى في محافظة الوسطى غزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٩(٢٥)، ١٧٩-١٩٦.

خالد مناحي هديب، وعبد الله مناحي هديب (٢٠٢١). سمة الصبر وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٢(٢)، ٧٦-١٢٤.

رعد خلف عطية، ومها صبري سالم (٢٠١٨). مستوى الانهماك الوظيفي لدى مديري مدارس المرحلة الابتدائية في بغداد. *مجلة كلية التربية للبنات*، ٢٩(٤)، ٢٩٠٧-٢٩١٨.

رمضان عاشور حسين (٢٠١٩). نمذجة العلاقات السببية بين حس الفكاهة والإندماج الأكاديمي والهناء النفسي لدى الطلاب معلمي التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية*, ٤٣(١), ١٥٨-٢٤٤.

رند خالد الشبل (٢٠١٩). مستوى الانغماس الوظيفي لدى معلمات المدارس الثانوية في محافظة عنيزة. *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(١٠)، ٦٧-٩٦.

الزهراء مصطفى مصطفى (٢٠٢١). العلاقة بين الحس الفكاهي والصلابة النفسية لطفل ماقبل المدرسة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، ١٧(١٧)، ١-٨٢.

زياد بركات، وليلي أبو علي (٢٠١٩). مظاهر الشخصية الكاريزمية المدركة لدى طلبة الجامعة في محافظة طولكرم. *مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث*، ٥(١)، ١٠٨-١٤٠.

زينب إسماعيل الغرابلي (٢٠٢٠). دور رأس المال النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الكاريزمية والاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية. *مجلة الدراسات التجارية المعاصرة*، ٩، ٢٦٠-٣٠٠.

زينب خميس حسين، عبد الكريم عبيد جمعة (٢٠٢٤). المتانة العقلية وعلاقتها بالاستحقاق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، جامعة الأنبار، كلية التربية للعلوم الإنسانية، ١، ٤٥٠-٤٧٩.

سعيد عبد الله القرشي (٢٠٢٣). الصلابة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقه في مكة المكرمة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، ١٨، ٢١٥-٢٥٥.

سفر بخيت المدرع، وشيخة سلطان الرويس (٢٠١٩). الهندسة البشرية وعلاقتها بالانهماك الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعات المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٦٨(٦٨)، ٢٠٤٥-٢٠٩٦.

سمية عبد الوهاب الحكمي، أريج عبد الرحمن الشماسي (٢٠٢١). دور الاستغراق الوظيفي في تحقيق الانتماء المهني :دراسة ميدانية على موظفين العقود بشركة الإسناد الخارجي فرع المحمل بمحافظة جدة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٣٨، ٤٥-٨٠.

سيناء حميد رشيد (٢٠١٩). الشخصية الكاريزمية وعلاقتها بالأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد) على المجال الادراكي لدي طلبة جامعة تكريت. *رسالة ماجستير*، كلية التربية للبنات، جامعة تكريت.

صلاح الدين عبد الغني عبود (٢٠٠٤). فاعلية الإرشاد السلوكي الانفعالي العقلاني في خفض الشعور بالإحباط المهني لدى المعلم. *المؤتمر السنوي الحادي عشر - الشباب من أجل مستقبل أفضل*، جامعة عين شمس - مركز الارشاد النفسي، ١(١١)، ٤٦٣-٥٠٨.

عادل عبد المعطي الأبيض، وميرفت محمد جمال (٢٠٢٤). الاسهام النسبي لكل من الذكاء الوجداني والسعادة النفسية في التنبؤ بالانهماك الوظيفي لدى معلمي الأزهر. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٤(١٢٤)، ج ١، ٣٥٠-٤١٦.

عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، محمد صالح الند (٢٠١٦). العلاقة بين القيادة الكاريزمية ورأس المال النفسي: دراسة تطبيقية على العاملين في كليات الجامعة العراقية في جمهورية العراق. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، جامعة المنصورة، ٤٠(٢)، ٦٩٣-٧١٧.

عبد العزيز محمود عبد الفتاح، إيمان فوزي شاهين، ونادر فتحي قاسم (٢٠١٣). الخصائص السيكومترية لمقياس حس الفكاهة متعدد الأبعاد. *مجلة الارشاد النفسي*، جامعة عين شمس، ٣٦، ٥٧٧-٦٠٤.

عبد الفتاح رجب مطر(٢٠١٥). ماوراء الانفعال لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلابهم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٢(٧)، ٧٩-١١٣.

عفاف أحمد طعيمة، نهى يوسف سعد، وإيمان فاروق عبد العزيز (٢٠١٩). الاستغراق الوظيفي وعلاقته بتنمية الكفايات المهنية لدى معلمي التعليم الصناعي قسم (الملابس الجاهزه). *المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية*، ٩، ٣٤٦-٣٩٠.

عقيل هاشم الزبيدي (٢٠١٧). أليات تعزيز الاستغراق الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمحافظة جدة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٩٣، ١٥٣-٢٢٤.

عماد صالح العرايضة (٢٠١٦). مستوى الاحتراق النفسي لمعلمي التربية الخاصة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٢(١)، ١٩٧- ٢٧٧.

عماد عبود هاني (٢٠٢٢). المعوقات التي تواجه معلمي التربية الخاصة ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم. *مجلة الباحث*،٤١(٢)، ج ١، ٦٦٥- ٦٨٥.

غادة أبو الهوى (٢٠٢٢). واقع الاستغراق الوظيفي في مدارس شرقي القدس من وجهة نظر المعلمين. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل.

غالب حمد النهدي، فهد مبارك العرجي، وأيمن الهادي عبد الحميد (٢٠١٧). واقع تأهيل معلمي التربية الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التعليم العام. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٥(١٩)، ج ١، ٩-٤٥.

فاطمة خالد الشطى (٢٠١٩). أثر رأس المال النفسي في الاستغراق الوظيفي :دراسة ميدانية على إدارة الفتوى والتشريع بدولة الكويت. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، جامعة عين شمس - كلية التجارة، ٤، ١٠٥-١١٨.

فلسطين الإسلام عبد العاطي (٢٠٢٤). الحس الفكاهي وعلاقته بكل من التفاؤل وفاعلية الذات لدى المعلمين. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

قدوري أمحمد (٢٠٢٠). الصلابة النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة بأدرار. *مجلة أفاق علمية*، ١٣(٤)، ٣٢١-٣٣٧.

كاظم علي أحمد، وجاسم محمد عبد الله (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الشخصية الجذابة - الكاريزما- لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية*، ٢٥(١٠)، ٤٧٩-٤٩٣.

لطفية عارف غريب (٢٠٢١). الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة رام الله والبيره في ظل جائحة كورونا. *رسالة ماجستير*، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة.

ماجد فرحان مديد، حسام محمود صبار (٢٠٢٣). المتانة العقلية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة العراقية*، ١(١٨)، ٣٣٧-٣٤٦.

ماجده حومان، وساره خلفة (٢٠٢٣). مستوى الاستغراق الوظيفي لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات الشخصية دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية "سيدي عامر". *مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الانسانية والاجتماعية*،١٠(٤)، ٥٦-٧١.

محمد حسين أبو طالب (٢٠٢٢). بعض المتغيرات المسهمة في المتانة العقلية لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، ٣٠(٤)، ١٠٩-٢٢٣.

مكي محمد مغربي (٢٠٢٢). الصلابة النفسية للمعلمين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تلاميذهم ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمدارس الدمج في ظل جائحة كورونا. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٤(٥١)، ١-٦٢.

منار شحاتة أمين (٢٠١٩). برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات الكاريزما الشخصية في ضوء كفاءات القرن ٢١ لدى الطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، جامعة المنصورة، ٦(١)، ١-٧٥.

ميساء أبو أرميلة (٢٠٢٣). الرضا الوظيفي وأثره على الانغماس الوظيفي لدى معلمي مدارس البلدية للمرحلة الثانوية في القدس الشرقية. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٩ (٢)، ٣٠٩-٣٣٠.

نجاة سالم زريق، ونجمة عمار الأحيمر(٢٠٢١). واقع مستوى الصلابة النفسية لدى معلمات مرحلة التعليم الأساسي بمراقبة تعليم قصر الأخيار "دراسة ميدانية". *مجلة كلية التربية البدنية جامعة المرقب*، ٨، ٢٨٣-٢٩٣.

نشوة عبد المنعم عبد الله (٢٠٢١). الإسهام النسبي لرأس المال النفسي في التنبؤ بالاستغراق المهني والأعراض السيكوسوماتية لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ١٣(٤٥)، ١-٦٥.

هبه بهي الدين يوسف (٢٠١١). علاقة بعض سمات الشخصية بالاستغراق الوظيفي لدى عينة من أطباء الطوارئ. *مجلة دراسات نفسية*، ٢١(١)، ٦٥-٩٧.

هبه حسين إسماعيل، ونشميه عمهوج الرشيدي (٢٠٢٠). علاقة الصلابة النفسية بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣٠(١٠٧)، ١-٣٧.

وهيبة سوفات، وخليدة عابي (٢٠٢١). مدى تأثير الثقة التنظيمية في زيادة فاعلية الاستغراق الوظيفي لدى عينة من الأساتذة بمؤسسات التكوين المهني باستخدام نمذجة المعادلات الهيكلية :دراسة حالة لعينة من مؤسسات التكوين المهني بالوادي. *مجلة التنمية الاقتصادية*، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، ٦(٢)، ١٢٠-١٣٤.

ياسر عبد الرحمان، رضا بوغرزه، ويوسف حديد (٢٠٢١). أثر الرضا الوظيفي في تعزيز الانغماس الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية*، ٤(٢)، ٣٠-٤٧.

ياسمين عبد الغني سالم، هبة الله فاروق المصري (٢٠٢٣). بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي واتجاه الطلاب نحو استخدامها وعلاقتها بالمرونة المعرفية، التفكير الجانبي والمتانة العقلية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، ٧٦، ١-١٠٨.

يحيي الدهيمات، ومراد البستنجي (٢٠١٧). درجة امتلاك المعلمين المتدربين في التربية الخاصة للكفايات اللازمه للعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٥(٤)، ١٧٧-٢٠١.

يوسف سيف الرجيبي، ومحمد عبد الحميد حمود (٢٠١٨). الصلابة النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ١٢(١) ٥٨-٧٥.

English References:

Antonakis, J., Fenley, M., & Liechti, S. (2011). Can charisma be taught? Tests of two interventions. *Academy of Management Learning & Education*, 10(3), 374-396.

Azad, S., Nataraj, P. (2018). A study of job involvement among high school teachers. *International Journal of Academic Research and Development*, 3(1) , 671-673.

Bagia, I., Cipta, W., & Suci, N. (2020). The Influence of Job Involvement, Job Characteristics and Organizational Commitment on the Employee's Performance of District Government. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 158, 50-55.

Balkundi, P., Kilduff, M., & Harrison, D. (2011). Centrality and charisma: Comparing how leader networks and attributions affect team performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1209-1222.

Barrington, N., Hancock, R., & Clough, P. (2019). Impact of a resilience programme on pupil anxiety, depression and mental Toughness. *Middle East Journal of Positive Psychology*, 5(1), 60-81.

Bharti, B. (2017). Job Involvement and Work Motivation: A Study of Male and Female Teachers of CBSE Affiliated +2 Scholls With Reference to Patna, Bihar. *International Journal of Human Resource & Industrial Research*, 4(1), 19-23.

Bodiwala, V., & Chaithani, K. (2020). A study of job involvement among school teachers. *International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 1822-1825.

Clough, P., & Strycharczyk, D. (2012). *Developing mental toughness: Improving performance, wellbeing and positive behaviour in others*. Kogan Page Publishers.

Clough, P., Earle, K., & Sewell, D. (2002). Mental toughness: The concept and its measurement. *Solutions in sport psychology*, 1, 32-45.

Crust, L. (2003). *A review and conceptual re-examination of mental toughness*. Mayors walk: North York.

Crust, L., & Clough, P. (2011). Developing mental toughness: From research to practice. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2(1), 21-32.

Crust, L., & Keegan, R. (2010). Mental toughness and attitudes to risk-taking. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 164-168.

De Stasio, S., Benevene, P., Pepe, A., Buonomo, I., Ragni, B., & Berenguer, C. (2020). The interplay of compassion, subjective happiness and proactive strategies on kindergarten teachers' work engagement and perceived working environment fit. *International journal of environmental research and public health*, 17(13), 48-69.

Dobrovska, D. (2018). Charismatic Teaching. *36th International Academic Conference*, London, 62-68.

Fang, J. (2022). Research on the Relationship between Mental Toughness and Job Performance of Front-line Employees in Chinese Manufacturing Enterprises under Covid-19. *Journal of business and management*, 35, 445-452.

Gajjar, J. (2022). Oral Evaluation for Charismatic Educational Practices. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 10(10), 189-193.

Golmohammadi, B., Kashani, V., & Mahdiei, V. (2022). Predict the happiness and mental health of physical education teachers based on mental toughness. *Mind, Movement, and Behavior*, 1(1), 137-156.

Gucciardi, D., Hanton, S., Gordon, S., Mallett, C., & Temby, P. (2015). The concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network, and traitness. *Journal of personality*, 83(1), 26-44.

Harte, E. (2020). Developing student mental toughness: the potential impact of autonomy support from teachers. *Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy in Educational and Child Psychology*, Mary Immaculate College, University of Limerick.

Ho, C., Oldenburg, B., Day, G., & Sun, J. (2012). Work values, job involvement, and organizational commitment in Taiwanese nurses. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(3), 64-70.

Horton, C. (2015). General conceptions of charisma: an analysis of lay-conceptions about charismatic individuals. *Dissertation Prepared for the degree of Master of Arts in*

Psychology: Mind, Brain & Behavior. Faculty of San Francisco, California State University.

Huang, Y., & Lin, S. (2014). Assessment of charisma as a factor in effective teaching. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2), 284-295.

Kaiseler, M., Polman, R., & Nicholls, A. (2009). Mental toughness, stress, stress appraisal, coping and coping effectiveness in sport. *Personality and individual differences*, 47(7), 728-733.

khatri, N., Budhwar, p., Templer, K., Shyan, R., Ngee, L., & Ping, L. (2012). Measurement of charisma and vision. *Journal of Global Business Research*, 1(1), 38-62.

Lee, D., Lu, J., Mao, K., Ling, S., Yeh, M., & Hsieh, C. (2014). Does teachers charisma can really induce students learning interest?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1143-1148.

Lin, S., & Huang, Y. (2016). Examining charisma in relation to students' interest in learning. *Active Learning in Higher Education*, 17(2), 139-151.

Lin, Y., Clough, P., Welch, J., & Papageorgiou, K. (2017). Individual differences in mental toughness associate with academic performance and income. *Personality and Individual Differences*, 113, 178-183.

Luthar, S., Sawyer, J., & Brown, P. (2006). Conceptual issues in studies of resilience: Past, present, and future research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 105-115.

Manikandan, V., Karnan, P. (2017). A study on job involvement of school teachers in relation to their mental health at higher secondary level. *International Educational Scientific Research Journal*, 3(7), 1-9.

McGeown, S., St Clair-Thompson, H., & Putwain, D. (2016). The Development and Validation of a Mental Toughness Scale for Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36 (2), 148-161.

Meggs, J., & Sewell, P. (2022). Strategies for Developing Mental Toughness in Higher Education and Measuring the Impact. *In Innovative Approaches in Pedagogy for Higher Education Classrooms, Emerald Publishing Limited*, 42, 121-135.

Michalsky, J., & Niebuhr, O. (2019). Myth busted? Challenging what we think we know about charismatic speech. *AUC Philologica*, 2, 27-56.

Mohan, V., & Shri, R. (2021). How to Develop a Charismatic Teacher for NEP-2020. *Journal of Engineering & Technology Education*, 15(1), 23-32.

Mojtahedi, D., Dagnall, N., Denovan, A., Clough, P., Hull, S., Canning, D., Lilley, C., & Papageorgiou, K. (2021). The relationship between mental toughness, job loss, and mental health issues during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 11, 1-16.

Mousavi, S., Darvishi, V., & Norani, M. (2021). The Relationship between Mental Toughness and Job Crafting among Physical Education Teachers of Ahvaz. *Quarterly Journal of Education Studies*, 6(24), 31-44.

Narayanaswamy, M., & Rao, S. (2014). Job Involvement of Secondary School Teachers and its Effect on Teaching Competency. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3(2), 50-53.

Owen, N. (2008). *Releasing Your Hidden Charisma*. Performance Practitioners, www.audiencewithcharisma.com.

Peramatzis, G., & Galanakis, M. (2022). Herzberg's motivation theory in workplace. *Psychology*, 12(12), 971-978.

Perry, J., Strycharczyk, D., Dagnall, N., Denovan, A., Papageorgiou, K., & Clough, P. (2021). Dimensionality of the mental toughness questionnaire (MTQ48). *Frontiers in Psychology*, 12, 1-7.

Qardaku, N. (2019a). The Need for Inspirational (Charismatic) Teachers in Today's Classrooms. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(3), 77-83.

Qardaku, N. (2019b). The Impact of Charismatic (Inspirational) Teachers in Building Positive Relationships with Their Students. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(3), 7-12.

Qardaku, N. (2021). The Impact of Charismatic Teachers on the Intrinsic Motivation to Learn -Empirical Research. *European Academic Research*, 9(2), 976-984.

Rabinowitz, S., & Hall, D. (1977). Organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 84(2), 265-288.

Rich, B., Lepine, J., & Crawford, E. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of management journal*, 53(3), 617-635.

Robertson-Smith, G., & Markwick, C. (2009). *Employee engagement: A review of current thinking*. Brighton, UK: Institute for Employment Studies.

Rothbard, N. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative science quarterly*, 46(4), 655-684.

Sammons, P., Kington, A., Lindorff-Vijayendran, A., & Ortega, L. (2014). Inspiring Teachers: Perspectives and Practices. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.

Shuhui, L., & Yunchen, H. (2014). Examining teaching charisma and its relation to student engagement. *Cross-Cultural Communication*, 10(6), 1-8.

Sonnentag, S., & Kruel, U. (2020). *Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy*. In Work and Rest: A Topic for Work and Organizational Psychology (pp. 197-217). Psychology Press.

Sorensen, S., Schofield, G., & Jarden, A. (2016). A systems-approach model of mental toughness: Understanding inputs, processes and outputs. *Psychology*, 7(12), 1402-1423.

St Clair-Thompson, H., Giles, R., McGeown, S., Putwain, D., Clough, P., & Perry, J. (2017). Mental toughness and transitions to high school and to undergraduate study. *Educational Psychology*, 37(7), 792-809.

Strycharczyk, D. (2017). *Mental toughness Questionnaire a user guide*. United Kingdom: AQR International.

Tal, D., & Gordon, A. (2015). Charisma research, knowledge growth and disciplinary shifts: A holistic view. *Society*, 52, 351-359.

Tandon, R., Prasad, V. (2017). Charismatic Rhetoric. *International Journal of English: Literature, Language & Skills*, 5(4), 1-162.

Towler, A. (2003). Effects of charismatic influence training on attitudes, behavior, and performance. *Personnel psychology*, 56(2), 363-381.

Tskhay, K. (2016). Charisma in everyday life: Conceptualization and validation of the General Charisma Inventory. *Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy*, Department of Psychology, Toronto University.

Vergauwe, J., Wille, B., Hofmans, J., & De Fruyt, F. (2017). Development of a Five-Factor Model charisma compound and its relations to career outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 24-39.

Vergauwe, J., Wille, B., Hofmans, J., Kaiser, R., & De Fruyt, F. (2018). The double-edged sword of leader charisma: Understanding the curvilinear relationship between charismatic personality and leader effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(1), 110-130.

Weinberg, R. (2013). Mental toughness: what is it and how to build it. *Rev. Educ. Fis/UEM*, 24(1), 1-10.

Wu, Y., Hsieh, L., & Lu, J. (2015). Can Teacher Charisma really Spark Adult Intention in Continuing Learning?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 396-401.

Translation of Arabic References:

Ahmed Hassan Al-Laithi (2020). Mental toughness and its relationship to academic motivation and stress coping methods for a sample of Helwan University students. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, 21(6), 139-185.

Ahmed Hassanein Hassan (2018). Sense of humor and its relationship to emotional stability in a sample of adolescents. Journal of Scientific Research in Literature, 19(10), 629-655.

Ahmed Mahasneh, Ahmed Al-Alwan, and Omar Al-Azamat (2022). Job immersion among teachers and its relationship to school climate. Jordanian Journal of Educational Sciences, 18(1), 53-74.

Ahmed Mohamed Ismail, Hiam Saber Shaheen, and Rania Maher Mohamed (2017). Psychological toughness and burnout among special education teachers. Journal of Scientific Research in Education, 17, 239-254.

Amal Abdul Wahab Al-Saleh (2021). The extent to which the practice of authentic leadership by heads of educational departments and their professional support for teachers predicts teachers' job engagement from their perspective. Journal of the Faculty of Education in Educational Sciences, 45(3), 247-280.

Enaam Nayef Al-Khashan, and Aref Tawfiq Al-Attari (2018). Engagement in work and its relationship to belief in self-efficacy and empowerment among school principals in the northern Jordan Valley region in Jordan. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 7(22), 192-208.

Iman Khaled Issa, and Amani Farhat Abdul Majeed (2021). Modeling the causal relationships between mental toughness, emotion regulation, and psychological well-being among a sample of students from the Faculty of Education. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31(110), 71-130.

Bushra Ahmed Al-Akayshi (2019). The predictive ability of mindfulness in determining the level of psychological resilience among a sample of students at the University of Sharjah. International Journal of Educational Research, 43(3), 263-290.

Bushra Mohammed Alwan (2018). The impact of professional stability on the philosophical foundations of job involvement. An analytical survey study of the opinions of a sample of elderly workers at the Al-Abbas's Holy Shrine. Journal of the Faculty of Administration and Economics for Economic Studies, 10(3), 505-524.

Biader Ahmed Bahjat (2024). Mental resilience among kindergarten teachers. Nasq Journal, 42(14), 173-193.

Thamer Abdullah Al-Abdul Latif, Saleh Ali Al-Qarni (2018). The level of perceived organizational support in secondary schools in Buraidah City and its relationship to the behavior of job involvement among teachers. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 34(4), 334-371.

Jaber Mubarak Al-Hubaida (2020). The role of psychological counseling in reducing professional psychological stress for female teachers in primary schools in the State of Kuwait. Journal of Educational Sciences, Cairo University - College of Graduate Studies for Education, 28(1), 471-498.

Hassan Idris Samili (2021). The relative contribution of work engagement and job satisfaction in predicting self-management among male and female student counselors

in Jazan Education Administration schools. Educational Journal, Sohag University - College of Education, 86, 929-985.

Hamdi Ahmed Ali, and Wafaa Muhammad Muhammad (2021). Bullying in the workplace and job immersion: A sociological study on a sample of academics, their assistants and administrative employees at Sohag University. Journal of Human and Social Sciences, 10(1), 91-143.

Khaled Abdul Razzaq Al-Ghamdi (2017). The effectiveness of a counseling program in improving the quality of life among secondary school teachers in Shaqra Governorate. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 36(175), Part 2, 521-553.

Khaled Awad Mounes (2018). Job involvement and its relationship to burnout among primary school teachers in the central Gaza Strip. Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 9(25), 179-196.

Khaled Manahi Hadib, and Abdullah Manahi Hadib (2021). The trait of patience and its relationship to methods of coping with psychological stress among a sample of teachers of children with learning difficulties. Journal of Scientific Research in Education, 22(2), 76-124.

Raad Khalaf Attia, and Maha Sabry Salem (2018). The level of job involvement among primary school principals in Baghdad. Journal of the College of Education for Girls, 29(4), 2907-2918.

Ramadan Ashour Hussein (2019). Modeling the causal relationships between sense of humor, academic engagement, and psychological well-being among special education teacher students. Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, 43(1), 158-244.

Rand Khaled Al-Shabl (2019). The level of job involvement among secondary school teachers in Unaizah Governorate. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35(10), 67-96.

Al-Zahraa Mustafa Mustafa (2021). The relationship between sense of humor and psychological resilience of preschool children. Journal of Studies in Childhood and Education, 17(17), 1-82.

Ziad Barakat, and Laila Abu Ali (2019). Perceived aspects of charismatic personality among university students in Tulkarm Governorate. Journal of the Arab American University for Research, 5(1), 108-140.

Zainab Ismail Al-Gharabli (2020). The role of psychological capital as an intervening variable in the relationship between charismatic leadership and job involvement: an applied study. Journal of Contemporary Business Studies, 9, 260-300.

Zainab Khamis Hussein, Abdul Karim Obaid Juma (2024). Mental toughness and its relationship to psychological entitlement among university faculty members. Journal of

Anbar University for Humanities, University of Anbar, College of Education for Humanities, 1, 450-479.

Saeed Abdullah Al-Qurashi (2023). Psychological toughness and its relationship to job satisfaction among teachers of students with disabilities in Makkah Al-Mukarramah. Journal of Educational and Qualitative Research, 18, 215-255.

Safar Bakhit Al-Mudarra, and Sheikha Sultan Al-Ruwais (2019). Human engineering and its relationship to the job engagement of faculty members at universities in the Kingdom of Saudi Arabia. Educational Journal of the College of Education in Sohag, 68(68), 2045-2096.

Samia Abdul Wahab Al-Hakami, Arej Abdul Rahman Al-Shamasi (2021). The role of job involvement in achieving professional belonging: A field study on contract employees at the outsourcing company, Al-Mahmal branch, Jeddah Governorate. Arab Journal of Scientific Publishing, 38, 45-80.

Sinai Hamid Rashid (2019). Charismatic personality and its relationship to cognitive style (independence versus dependence) on the cognitive domain of Tikrit University students. Master's thesis, College of Education for Girls, Tikrit University.

Salah El-Din Abdel-Ghani Aboud (2004). The effectiveness of rational emotional behavioral counseling in reducing the feeling of professional frustration among teachers. The Eleventh Annual Conference - Youth for a Better Future, Ain Shams University - Psychological Counseling Center, 1(11), 463-508.

Adel Abdel-Moati Al-Abyad, and Mervat Mohamed Gamal (2024). The relative contribution of each of emotional intelligence and psychological happiness in predicting job engagement among Al-Azhar teachers. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 34(124), Vol. 1, 350-416.

Abdel-Hamid Abdel-Fattah Al-Maghribi, Mohamed Saleh Al-Nad (2016). The relationship between charismatic leadership and psychological capital: An applied study on workers in Iraqi university colleges in the Republic of Iraq. Egyptian Journal of Business Studies, Mansoura University, 40(2), 693-717.

Abdel Aziz Mahmoud Abdel Fattah, Iman Fawzy Shahin, and Nader Fathy Qasem (2013). Psychometric Properties of the Multidimensional Sense of Humor Scale. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, 36, 577-604.

Abdel Fattah Ragab Matar (2015). Beyond Emotion in Teachers of the Intellectually Disabled and its Relation to Behavioral Problems in Their Students. Journal of Special Education and Rehabilitation, 2(7), 79-113.

Afaf Ahmed Taima, Noha Youssef Saad, and Iman Farouk Abdel Aziz (2019). Job Engagement and Its Relationship to the Development of Professional Competencies among Industrial Education Teachers, Department (Ready-Made Garments). Scientific Journal of Specific Educational Sciences, 9, 346-390.

Aqeel Hashem Al-Zubaidi (2017). Mechanisms to enhance job absorption among secondary school teachers in Jeddah Governorate. Journal of Reading and Knowledge, 193, 153-224.

Imad Saleh Al-Araydah (2016). The level of psychological burnout among special education teachers. Journal of Psychological and Educational Sciences, 2(1), 197- 277.

Imad Aboud Hani (2022). Obstacles facing special education teachers in light of some variables from their point of view. Al-Baheth Journal, 41(2), Vol. 1, 665- 685.

Ghada Abu Al-Hawa (2022). The reality of job absorption in East Jerusalem schools from the point of view of teachers. Master's thesis, College of Graduate Studies, Hebron University.

Ghalib Hamad Al-Nahdi, Fahd Mubarak Al-Arji, and Ayman Al-Hadi Abdul Hamid (2017). The reality of qualifying special education teachers in light of the competencies required for special education teachers and general education teachers. Journal of Special Education and Rehabilitation, 5(19), Vol. 1, 9-45.

Fatima Khaled Al-Shatti (2019). The impact of psychological capital on job absorption: A field study on the Fatwa and Legislation Department in the State of Kuwait. Scientific Journal of Economics and Commerce, Ain Shams University - Faculty of Commerce, 4, 105-118.

Palestine Islam Abdel-Ati (2024). Sense of humor and its relationship to both optimism and self-efficacy among teachers. Master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Qadouri Amhamed (2020). Psychological resilience and its relationship to professional compatibility among special education teachers in Adrar. Scientific Horizons Journal, 13(4), 321-337.

Kazem Ali Ahmed, and Jassim Muhammad Abdullah (2018). The effectiveness of a guidance program to develop attractive personality - charisma - among middle school students. Tikrit University Journal for Humanities, 25(10), 479-493.

Latifa Aref Gharib (2021). Psychological stress and its relationship to psychological resilience among secondary school teachers in Ramallah and Al-Bireh Governorate in light of the Corona pandemic. Master's thesis, Deanship of Graduate Studies and Scientific Research, Al-Quds Open University.

Majid Farhan Madid, Hussam Mahmoud Sabbar (2023). Mental resilience and its relationship to some variables among university students. Journal of the Iraqi University, 1(18), 337-346.

Majda Homan, and Sarah Khalfa (2023). The level of job absorption among teachers in light of some personal variables, a field study in primary schools "Sidi Amer". Journal of Professional Sports Sciences, Humanities and Social Sciences, 10(4), 56-71.

Muhammad Hussein Abu Talib (2022). Some variables contributing to mental resilience among university students. Journal of Educational Sciences, Cairo University - Faculty of Graduate Studies for Education, 30(4), 109-223.

Maki Muhammad Maghribi (2022). Psychological resilience of teachers and its relationship to their attitudes towards their students with mild intellectual disabilities in integration schools in light of the Corona pandemic. Journal of Special Education and Rehabilitation, 14(51), 1-62.

Manar Shehata Amin (2019). A training program to develop some personal charisma skills in light of the 21st century competencies among student teachers at the Faculty of Kindergarten. Scientific Journal of the Faculty of Kindergarten, Mansoura University, 6(1), 1-75.

Maysaa Abu Armila (2023). Job satisfaction and its impact on job immersion among teachers of municipal schools for the secondary stage in East Jerusalem. Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 39(2), 309-330.

Najat Salem Zureiq, and Najma Ammar Al-Ahmar (2021). The reality of the level of psychological resilience among female teachers of the basic education stage in the Qasr Al-Akhyar Education Monitoring "A field study". Journal of the Faculty of Physical Education, University of Marqab, 8, 283-293.

Nashwa Abdel Moneim Abdullah (2021). The relative contribution of psychological capital in predicting occupational absorption and psychosomatic symptoms among special education teachers. Journal of Special Education and Rehabilitation, Special Education and Rehabilitation Foundation, 13(45), 1-65.

Heba Bahey El Din Youssef (2011). The relationship of some personality traits to job absorption among a sample of emergency physicians. Journal of Psychological Studies, 21(1), 65-97.

Heba Hussein Ismail, and Nashmiya Amhouj Al-Rashidi (2020). The relationship of psychological resilience to the level of job satisfaction among special education teachers. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 30(107), 1-37.

Wahiba Soufat, Khalida Aabi (2021). The extent of the impact of organizational trust in increasing the effectiveness of job involvement among a sample of professors in vocational training institutions using structural equation modeling: A case study of a sample of vocational training institutions in El Oued. Journal of Economic Development, University of Martyr Hama Lakhdar El Oued, 6(2), 120-134.

Yasser Abdel Rahman, Reda Bouguerza, and Youssef Hadid (2021). The impact of job satisfaction in enhancing job involvement among faculty members at Algerian universities. Comprehensive Journal of Educational and Social Sciences, 4(2), 30-47.

Yasmine Abdel Ghani Salem, Heba Allah Farouk El Masry (2023). Some applications of artificial intelligence and students' attitudes towards using them and their relationship to

cognitive flexibility, lateral thinking and mental toughness in light of the theory of brain-based learning among university students. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University - Psychological Counseling Center, 76, 1-108.

Yahya Al-Dhaimat, and Murad Al-Bastanji (2017). The degree of possession of special education trainee teachers of the necessary competencies to work with people with special needs. Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 15(4), 177-201.

Yousef Saif Al-Rujaibi, and Mohammed Abdul Hamid Hamoud (2018). Psychological resilience among post-basic education teachers in South Al Batinah Governorate and its relationship to some demographic variables. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 12(1) 58-75.