إسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي فى التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها

د . محمد مصطفى عبد الرازق
استاذ مساعد بقسم التربية الخاصة – كلية التربية جامعة الملك خالد
مدرس التربية الخاصة بجامعة عين شمس

ملخص البحث:

استهدف البحث الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية ومحاولة فهمها وتفسير أسبابها، وكذلك التعرف على درجة إسهام كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق عدد من الادوات تمثلت في مقياس الكفايات المهنية من إعداده، مقياس الذكاء الأخلاقي من إعداده، مقياس الذكاء الروحي إعداد (Amram and Dryer, 2007) ترجمة الشاوي ٢٠٠٩، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٢٠) معلم وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة، أما العينة الأساسية فتكونت من (٥١) معلم من معلمي الموهوبين في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتوصلت أهم النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين، كما توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين من خلال أبعاد الذكاء الروحي، أو أبعاد الذكاء الأخلاقي، أو كليهما، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التطبيقية المرتبطة بنتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي والأخلاقي، الكفايات الشخصية، معلمي الموهوبين.

مقدمة:

يمثل الموهوبون فئة متميزة من القوى البشرية، فهم الحاضر والمستقبل في مختلف لمجالات، وبفضلهم تزدهم الامم وتتقدم الحضارات وتخطو بخطوات ثابتة وواسعة إلى التقدم والازدهار، لذلك يعد الطفل الموهوب عماد الأمة في المستقبل، إذ عن طريقه يتوفر لهذه الأمة ما تحتاجه من رواد الفكر والعلماء والباحثين، لذلك أصبح الاهتمام بهم ضرورة حتميه يفرضها التحدي الذي ننشده في عالمنا المعاصر.

ويرى حنورة (٢٠٠٣) أن المجتمعات لا ترتقي إلا من خلال المبدعين والمتفوقين وذلك لأنهم يمثلون الركائز الأساسية لنهضة أي مجتمع متقدم، حيث ينتجون المعرفة ويطورونها ويطبقونها، كما يمثلون الأمل في حل المشكلات التي تعيق التقدم المنشود.

كما يشهد عالمنا اليوم سباقًا عالميًا في مجال رعاية الموهوبين، ويرجع ذلك إلى منطلق مفاده أن هؤلاء الموهوبون يمثلون الثروة الحقيقية التي يجب الاهتمام بها وتنميتها (عكاشة، ٢٠٠٥).

وياتي المعلم على رأس المقومات الحاسمة في رعاية وتربية الموهوبين، ولن يتحقق له ذلك إلا إذا كان معلمًا متميزًا، عندها سيكون قادرًا على الكشف عن الامكانات الابداعية لدى تلاميذه، وتقدير أهميتها والعمل على تبنيها وتعهدها بالرعاية والتربية (البركات، ٢٠٠٩).

ويجمع كثير من الباحثين على أهمية المعلم في العملية التعليمية حيث يعد المعلم الناجح هو المحرك الرئيس لدفة هذه العملية بالشكل المناسب وهو الذي يحقق الأهداف المرجوة منها، ومن المعروف ان نجاح المشاريع والبرامج والخطط التربوية لا يكون إلا من خلال الاهتمام الخاص بالمعلمين.

وتؤكد الغريب (١٩٩٦) على ذلك حيث ترى أن المعلم هو الركن الأساسي للعملية التعليمية، فهو أهم القوى في الموقف التعليمي بصفة عامة، وفي عملية التعليم بصفة خاصة، ولا يمكن لأي تقدم أن يؤتي ثمارة ويحقق أهدافه إذا تم إغفال دوره في العملية التعليمية، فكم من منهج لا يراعي طبيعة النمو للتلاميذ

تحول إلى أداة تربوية مهمة في يد معلم مبدع، وكم من منهج تربوي في يد معلم غير كفء انقلب إلى خبرات مفككة لا قيمة لها (الغريب، ١٩٩٦).

ولكي يقوم المعلم بتنفيذ دوره المهم والحساس لابد وأن يتمتع بقدر كاف من الخصائص والسمات والقدرات والمهارات والكفايات التعليمية، ويرجع ذلك إلى حدوث تغيرات في وظيفة المعلم حيث تحول المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى أن أصبحت وظيفته متكاملة تشتمل على جميع جوانب نمو الشخصية لدى الطلاب (الهذلي، ١٩٩٥).

ويرى جروان (٢٠٠٨) أن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى معلم يشاركهم نجاحاتهم ويجعلهم يشعرون بأهميتهم، ويعاملهم بدون تمييز ويتمتع بخصائص نفسية وشخصية؛ مثل: اللطف، والدعابة، والتسامح، والبهجة، كما يجب أن يتمتع بعدد من الخصائص المهنية؛ مثل: القدرة على تطوير البرامج في ضوء الفروق الفردية، واستخدام استراتيجيات متنوعة تتناسب مع الطلاب الموهوبين.

وبالنظر إلى الواقع الحالي نجد أن مجتمعاتنا اليوم تمر بالعديد من التحديات التي تتمثل في الغزو الفكري والثقافي الناتج عن العولمة وغلبة الجانب المادي على الجوانب الأخلاقية والروحية؛ مما أدى إلى حدوث تغيرات اجتماعية وثقافية أثرت على أفراد المجتمع وعلى استراتيجيات تفكيرهم بدرجة أدت إلى التذبذب، وعدم الاستمرار في منظومة الأخلاق، بجانب عدم قدرة الشباب على التمييز بين الصواب والخطأ؛ مما أدى إلى ضعف قدرتهم على الانتقاء بين القيم المتصارعة الموجودة مما سبب أزمة قيمية أثرت على الشباب مما جعل كثير منهم إلى التمرد والثورة على القيم والاخلاق (محمد، ٢٠٠٢).

ونظرًا لأن هدف التربية الأساسي في جميع عملياتها هو تكوين الشخصية الأخلاقية بجانب التكوين الفكري، ويرجع ذلك بحكم نشاة التربية وعلاقتها بثقافة المجتمع وتأثرها به وتأثيرها فيه مما جعل مفهوم الأخلاق مفهوم مضطرب بسبب شيوع النظريات النسبية في محتوى التربية الأمر الذي أتاح لكل فرد أن يقرر مفهوم الأخلاق بما يتفق مع رغباته (تقي، رفاعي، ٢٠٠١).

ويتوقف اكتساب الفرد للمعايير الأخلاقية على ما يلقاه الفرد من خلال النماذج السلوكية التي يحاكيها الفرد وذلك من خلال إظهار الاستحسان، أو عدم الاستحسان لهذا السلوك (عبد الفتاح، ٢٠٠٠).

ويؤكد داود (٢٠٠٤، ص. ٨٧) على أن القيم الأخلاقية تمثل الركيزة الأساسية التي من خلالها يتحقق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد من خلال الشعور بالمحبة والإحساس بالآخرين؛ مما يكفل للفرد الشعور بالسعادة والراحة.

وعلى جانب آخر يأتي الذكاء الروحي كأحد أنواع الذكاءات المستحدثة وأهميته في رعاية الموهوبين وضرورة أن يتحلى المعلم بصفة عامة بهذا النوع من أنواع الذكاءات نجد أن دراسة (Animasahun, 2008) أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والفاعلية الذاتية وبين إدارة الصراعات المختلفة التي يتعرض لها الفرد.

كما تؤكد بعض الدراسات أن الممارسة الروحانية من شأنها مواجهة الضغوط التي يتعرض لها المعلم، كما تساعده على مواجهة الإحباط ومن هذه الدراسات دراسة (Laidlaw & Dwivedi, 2004).

من هنا فقد استشعر الباحث أهمية البحث في العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي وبين الكفاءة المهنية لمعلم الطلاب الموهوبين وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية.

مشكلة البحث:

يعد المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، حيث أن هناك اتفاق على أن أي نجاح في تطوير تلك العملية يعتمد على كفايات المعلم العلمية والمهنية والشخصية، إذ أنه يعد المسؤول الأول والأخير عن تنفيذ وتطوير المنهج واختيار طرق التدريس المناسبة والأنشطة التعليمية الفعالة، واستخدام التقنيات المختلفة في العملية التعليمية.

وليس هناك شك في أن هناك اختلاف بين دور كل من معلم التلاميذ العاديين ومعلم التلاميذ الموهوبين، حيث نجد أن معلم الموهوبين يجب أن يكون

مدرك بشكل كبير لخصائص الموهوبين العقلية والانفعالية والوجدانية، وكذلك ميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم الخاصة.

لذا يعتبر إعداد معلم الموهوبين اهم خطوة في برامج رعاية الموهوبين، حيث يجب أن يكون متمكن من الخبرات التربوية اللازمة لهذه العملية حتى يساعد الطالب الموهوب على التعلم بما يتناسب مع قدراته العالية، ويؤكد على ذلك ما جاء به كل من (القريوتي، والسرطاوي، والصمادي، ٢٠٠١، ص. ٣٨٣) من أننا بحاجة إلى معلمين مؤهلين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين، ويتمتعون بخصائص وسمات شخصية تمكنهم من تنفيذ البرامج التربوية الفعالة.

وأكد أبو لبدة (١٩٩٩) على ان العملية التربوية تفقد فاعليتها إذا لم يتوفر لها المعلم الذي يتحلى بالخصائص التي تؤهله للقيام بهذه المهمة؛ مما يستلزم من المعلم نضجًا فكريًا، واتزانًا انفعاليًا، ورغبة جامحة، وموهبة تؤدي إلى مزاولة مهنة التعليم بشكل واعي وناجح.

ويؤكد جروان (٢٠٠٨) على أن المعلم يهيئ الفرص التي تقوي ثقة المتعلم بنفسه، أو تدمرها، وتقوي روح الإبداع، أو تقتلها، وتثير التفكير، أو تحبطه وهو الذي يفتح المجال للتحصيل والانجاز، أو يغلقه، لذلك كان السؤال حول أهمية المعلم مثار اهتمام ودراسة وبحث دائم.

وتؤكد المرعب (٢٠١٠) على أن الموهوبين ليسوا بحاجة إلى مدارس خاصة بآلاف الدولارات بل يحتاجون لمعلمين يتمتعون بقدرات عقلية ووجدانية عالية جدا بحيث يتوفر الوعي الوجداني للذات والآخرين إلى جانب الوعي المعرفي.

كما أكدت التربويات الحديثة على تغيير دور المعلم حيث أصبح موجهًا ومرشدًا وميسرًا للمتعلم، ويساعده على إكتساب العادات، وتنمية الميول، والاتجاهات، والقيم التي تساعد على تغيير سلوكه نحو الأفضل وتعمل على بناء شخصيته بصورة متكاملة (العاجز، البن، ٢٠٠٧، ص. ١).

لذلك ينبغي أن يتوفر لدى معلم الطلاب الموهوبين والمتفوقين الخصائص والكفايات التي تعكس أثرها على الطلاب، وذلك حتى يتحقق لهم أفضل فرصة للنمو (الشريكة، ٢٠٠٥).

ومن الخصائص التي يجب أن يتمتع بها معلم الموهوبين وجود قدر كاف من الذكاء الأخلاقي والروحي حيث توصلت دراسة (Oconnor, 2000) ان الذكاء الأخلاقي يساعد على منع السلوكيات الخاطئة من قبل البعض؛ مثل: السلوك العدواني، وأكدت بعض الدراسات على ضرورة تنمية الذكاء الأخلاقي وذلك لأهميته في تحقيق الذكاء الاجتماعي ومن هذه الدراسات دراسة (Berman, 2003; Stone, 2006).

كما أن الذكاء الأخلاقي يسمو بالنفس ويخلصها من الأمراض النفسية، ويجعل الشخصية أكثر كمالاً وجمالاً (David, 2004).

كذلك توصلت دراسة براون وآخرون (Brown, Trevino, and Harrison, 2005) إلى أن نمو الذكاء الأخلاقي يساعد على إعداد القادة الأخلاقيين مما يساعد على تيسير العمل وسرعة الإنجاز وزيادة الانتاج وبذل أقصى جهد في العمل وإفراغ الطاقات في العمل فقط.

ويرتبط الذكاء الأخلاقي بشكل كبير بالقدرات المعرفية للفرد حيث أكد (Beheshtifar, Esmaeli, and Moghadam, 2011) أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الأخلاقي وتحصيل الطلاب.

ويرى كلاركين (Clarken, 2010) أن للذكاء الأخلاقي أهمية في المجتمع المدرسي لأنه يساعد على فهم عملية التعلم والسلوك، كما أنه يساعد على جعل النظم الاجتماعية أكثر صحية وإيجابية.

كما يساعد الذكاء الأخلاقي الطلاب على تحسين نظرتهم لذواتهم وتقديرها لها ويرجع ذلك لوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى الطلاب (Borba, 2001).

وعلى الجانب الروحي فقد توصل كل من (Saidy, Hassan, Ismail and Krauss, 2009) إلى أن للذكاء الروحي تأثير خاص على الطلاب، حيث يساعدهم على حل مشكلاتهم، وتفادي الاتجاهات السلبية، كما أنه يساعد على التحكم بالخمول والكسل في عملية التعلم، ويمنع جميع الانفعالات التي تؤثر

سلبيًا على تفكير الطلاب، مما يجعله يرتبط بقوة مع انفعالات الفرد ولا ينفصل عنها، كما أنه يعد أداه مفيدة لتحقيق الصحة النفسية للفرد وفق ما جاء في دراسة (West, 2004).

كما يساعد الذكاء الروحي على إحداث التكامل بين سمات الشخصية وبين العمليات العقلية المرتبطة بالذكاء ومهارات معالجة المعلومات بشكل فعال كما جاء في دراسة (Piedmont, 1999).

ونظرًا إلى أن مهنة التعليم من أكثر المهن عرضة للضغوط فنجد أن الدراسات أشارت إلى قدرة الذكاء الروحي على تحقيق السعادة ومواجهة الضغوط والمواقف الصعبة بطريقة سليمة ومن هذه الدراسات (Franklin, 2008; Nad, et al, 2008)، دراسة كل من (شمس، والسكري، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الوجود الروحي والوجود النفسي الجيد، والقدرة على التحكم في الظروف الضاغطة التي يمر بها الفرد.

وتشير الدراسات إلى أن كلا من المعلم والطالب يحتاجون إلى الذكاء الروحي، حيث يحتاجة المعلم باعتباره قائدًا للفصل الدراسي، حيث يؤدي الذكاء الروحي دورًا مهما في الممارسات القيادية، حيث يؤدي إلى فاعلية التنظيم وزيادة الانتاجية، كما يؤثر في القرارات التي يتخذها المعلم، كما يساعد على حل المشكلات وتحسين الأداء والعمل من خلال الوعي بالذات والقيم والاستقلالية والخشوع والحس الديني ومن هذه الدراسات دراسة كل من (Crichton, 2008; Luckcock, 2009; Truongson, 2007)، كما أكدت دراسة (Yahyazadeh & Lotfi, 2012) أن وجود الذكاء الروحي يحقق الرضا الوظيفي للمعلمين.

مما سبق نجد أن هذا البحث يسعى إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي وبين الكفاءة المهنية لمعلم الطلاب الموهوبين وكذلك إسهام كل من الذكاء الأخلاقي والروحي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

(١) هل توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الروحى والذكاء الأخلاقي لدى معلمي الموهوبين؟

(٢) هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

(٣) هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

(٤) هل تسهم بعض أبعاد الذكاء الروحى في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

(٥) هل تسهم بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

(٦) هل يسهم كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين؟

أهدف البحث:

يهدف البحث لتحقيق ما يلي:

(١) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية ومحاولة فهمها وتفسير أسبابها.

(٢) التعرف على درجة إسهام كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

أهمية البحث:

انبثقت أهمية البحث الحالي في الجوانب التالية:

(١) تكمن أهمية هذا البحث في أنها تهتم بمعلمي الطلاب الموهوبين لتأثيرهم الفعال على العملية التعليمية كما أنها تعد محاولة لإلقاء الضوء على الكفايات الشخصية لهم وذلك لتأثير هذه الكفايات على الطلاب الموهوبين مما يتطلب أن يكون المعلم على قدر كاف من الخصائص الإيجابية وعلى قدر عال من الذكاء الأخلاقي والروحي وذلك حتى ينقلها إلى طلابه الموهوبين، مما يمكن الطلاب من إظهار مواهبهم الابداعية المختلفة بحرية.

(٢) إن إعداد معلم الموهوبين الذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الذكاء الروحي والأخلاقي هو السبيل إلى القضاء على الفجوة التي يمكن أن تحدث بين الطالب والمعلم والتي بدورها يمكن أن تؤدي إلى إحداث مشكلات سلوكية وانفعالية يمكن أن يتعرض لها الطالب الموهوب.

(٣) يمكن الاستفادة من هذا البحث في وضع تصور علمي لأهمية وجود كل من الذكاء الأخلاقي والروحي لدى المعلمين بصفة عامة ومعلمي الموهوبين بصفة خاصة، وكيف يرتبط كلا منهما بالكفايات الشخصية للمعلم بما يسمح للمؤسسات التربوية القائمة على إعداد معلمي الموهوبين بضرورة تنمية كلا من الذكاء الأخلاقي والروحي لدى طلابهم.

(٤) الاهتمام بالجانب الأخلاقي للمعلم وذلك لأن الأخلاق تعد ركيزة مهمة من الركائز التي يقوم عليها الواقع المعاش، كما تعد قوة دافعة للسلوك والعمل، فمتى تأصلت القيم الأخلاقية لدى الفرد فإنه يسعى جاهدًا للعمل على تحقيقها وذلك لأنها تعد المعيار المعتمد عليه والذي يقيس به أعماله.

(٥) يعد الذكاء الأخلاقي أفضل أمل لإنقاذ أخلاقيات المجتمع الذي نعيش فيه حيث يطور إحساسًا داخليًا بالصواب والخطأ، كما أنه سيكون بمثابة الرادع الذي يحتاجه المعلم لمواجهة الضغوط السلبية التي قد يتعرض لها.

(٦) تعد البحث الحالي خطوة للاهتمام بواقع الذكاء الروحي لما له من أهمية في تطوير حياة الفرد، وكذلك التأثير على حياة الأفراد الاجتماعية والخلقية.

(٧) تكمن الأهمية أيضًا إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي وبين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين، حيث هناك ندرة في الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة سواء على الصعيد العربي، أو العالمي؛ لذا يأمل الباحث أن يكون هذا البحث إضافة إلى التراث السيكولوجي ربما يسهم في إثراء المكتبة العربية.

(٨) قد تفيد نتائج البحث الحالي القائمين على تدريب وتعليم معلمي الموهوبين في تصميم برامج إرشادية لتنمية وتحسين كلا من الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي لدى طلابهم.

(٩) نظرًا لانتشار عدد من السلوكيات الخاطئة على شبكة الانترنت والتي يتأثر بها كلا من الطالب والمعلم فإن هذه السلوكيات غالبا تحتاج إلى سبل للمواجهة وليس هناك أفضل من وجود رادع ذاتي لمواجهة هذه السلوكيات والذي يتمثل في الذكاء الروحي والأخلاقي اللذان يوجهان سلوك الفرد دائمًا إلى الجوانب الصحيحة.

محددات البحث:

لكل دراسة علمية محددات تتقيد بها وتسير وفقًا لها، بحيث أن اختلاف هذه الحدود قد يترتب عليه اختلاف النتائج وتتحدد نتائج هذا البحث فيما يلي:

(١) المحددات الزمنية: طبقت الأدوات في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٥/ ٢٠١٦م).

(٢) المحددات المكانية: اختيرت العينة من معلمي الموهوبين في مدينة أبها بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية.

(٣) أدوات البحث: تتمثل في مقياس الذكاء الروحي (ترجمة الشاوي، ٢٠٠٩)، مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث)، مقياس الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين (إعداد الباحث).

مصطلحات البحث:

(١) **الذكاء الروحي**: تبنى الباحث تعريف (Amram & Dryer, 2008) وذلك لاستخدامه مقياس الذكاء الروحي المعد من قبلهما وينص التعريف على أنه: "مجموعة من القدرات التي يستخدمها الفرد لتطبيق القيم والمصادر الروحية التي تعزز أداؤه اليومي". ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم في إجابته على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في الدراسة الحالية.

(٢) **الذكاء الأخلاقي**: تبنى الباحث تعريف بوريا (Borba, 2001)؛ لأنه قائم على نظرية علمية كما أنه الأنسب لمتطلبات البحث الحالي وينص على: «قدرة المعلم على فهم الصواب والخطأ وأن تكون لديه قناعات أخلاقية تمكنه من التصرف بطريقه صحيحة على أساس امتلاكه لسبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتيًا تتمثل في التعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة». ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في إجابته على مقياس الذكاء الأخلاقي المستخدم في الدراسة الحاليه.

(٣) **الكفايات الشخصية**: «هي مجموعة العوامل والصفات التي يجب توافرها لدى معلم الموهوبين؛ مثل: الخلق السوي، والقدرة على القيادة، والتجديد، والمرونة، والقدرة على اتخاذ القرار». وتعرف إجرائيًا بأنها: «الدرجة التي يحصل عليها معلم الموهوبين على قائمة الكفايات الشخصية المستخدمة في الدراسة الحالية».

(٤) **معلمي الموهوبين**: تبنى الباحث التعريف المعتمد في الإدارة العامة لرعاية الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية (١٤٣٣) والذي ينص على أن معلم رعاية الموهوبين هو أحد المتميزين من معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجًا تدريبيًا تأهيليًا مكثفًا في رعاية الموهبة والموهوبين تنظمه الإدارة العامة للموهوبين، والمتفرغ تفرغًا تامًا للانتظام في مجال رعاية الموهوبين في إحدى المدارس الابتدائية تحت إشراف فني متخصص من قبل الإدارة العامة للموهوبين في الوزارة وإدارة الموهوبين في الإدارة التعليمية.

الإطار النظري:

أولاً: معلم الطلبة الموهوبين وكفاياته الشخصية

يعد المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، حيث أن هناك اتفاق على أن أي نجاح في تطوير تلك العملية يعتمد على كفايات المعلم العلمية والمهنية والشخصية، إذ أنه يعد المسؤول الأول والأخير عن تنفيذ وتطوير المنهج واختيار طرق التدريس المناسبة والأنشطة التعليمية الفعالة، واستخدام التقنيات المختلفة في العملية التعليمية، لذلك يمكن اعتباره المفتاح الأساسي لنجاح هذه العملية ويرجع ذلك إلى أنه الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه، كما أنه يقوي روح الإبداع ويثير التفكير، ويؤكد (الأغبري، ب.ت) على ان نجاح العملية التعليمية يرجع إلى المعلم بنسبة (٦٠٪)، بينما النسبة الباقية ترجع إلى المناهج والنظم الإدارية والأنشطة المختلفة سواء كانت صفية، أو لا صفية.

ويرى الهذلي (١٩٩٥) أنه لكي يقوم المعلم بتنفيذ دوره المهم والحساس لابد وأن يتمتع بقدر كاف من الخصائص والسمات والقدرات والمهارات والكفايات التعليمية، ويرجع ذلك إلى حدوث تغيرات في وظيفة المعلم حيث تحول المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى أن أصبحت وظيفته متكاملة تشتمل على جميع جوانب نمو الشخصية لدى الطلاب.

ويؤكد (Kontoyianni, Kattou, Ioannou, Erodotou, Christou and Pittalis, 2010) على اعتبار معلم الموهوبين المحور الذي تدور حوله العملية التربوية الناجحة، الذي يجب أن يتمتع بالعديد من الصفات العلمية والشخصية التي تؤهله لتعليم هؤلاء الموهوبين وتنمية مواهبهم.

ويعرف معلم الموهوبين بأنه: «المعلم الذي يتم اختياره وفقًا لمعايير وضوابط محددة كونه معلم موهوبين، مع امداده بالبرامج والمقررات والوسائل والأساليب الخاصة بهم مع التدريب عليها تدريبًا عمليًا «(المزروع، ٢٠٠٠).

ويعرفهم الجغيمان (٢٠٠٨) بأنهم: «مجموعة المعلمين المتميزين من معلمي التعليم العام المؤهلين تربويًا وعلميًا في أحد المجالات الاكاديمية والذين تم ترشيحهم من قبل إدارات التربية والتعليم وفقًا لمعايير مقننى للالتحاق ببرنامج تدريبي مكثف وذلك لتمهيدهم للقيام بمهام رعاية الموهوبين في المدرسة».

ويتفق مع هذا التعريف تعريف كل من العواملة والبلوين (٢٠٠٨) والذي ينص على أنهم: «أحد معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجًا تدريبيًا وتأهيليًا في رعاية الموهوبين ومفرغ تفريغًا تامًا للانتظام في مجال رعاية الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام ومراكز رعاية الطلبة الموهوبين».

ومن التعريفات الخاصة بمعلم الموهوبين تعريف الإدارة العامة لرعاية الطلاب الموهوبين في المملكة العربية السعودية (١٤٣٣) والذي ينص على أن معلم رعاية الموهوبين هو: «أحد المتميزين من معلمي التعليم العام والذي أتم برنامجًا تدريبيًا تأهيليًا مكثفًا في رعاية الموهبة والموهوبين تنظمه الإدارة العامة للموهوبين، والمتفرغ تفرغًا تامًا للانتظام في مجال رعاية الموهوبين في إحدى المدارس الابتدائية تحت إشراف فني متخصص من قبل الإدارة العامة للموهوبين في الوزارة وإدارة الموهوبين في الإدارة التعليمية.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنها حددت عدد من الخصائص التي يجب أن تميز معلمي الموهوبين ومنها ان يكون متميز في المجال الأكاديمي، وكذلك تمتعه بكفايات شخصية تؤهله للعمل مع الموهوبين.

الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين

قبل الحديث عن الكفايات الشخصية لمعلم الموهوبين فيجب أن نتعرف على مفهوم الكفاية حيث يعرفها كل من أبو حلو، ومرعي، وخريشة (٢٠١١) بأنها: «مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك الفرد، وهي القدرة على عمل شيئ ما بفعالية وإتقان ومستوى من الاداء بأقل جهد، ووقت، وكلفة».

ويضيف جروان (٢٠٠٨) أنها تعد عنصرًا أساسيًا يجب توافره لدى المعلم الناجح وخصوصًا معلم الموهوبين. ويؤكد كويران (٢٠٠٨) على ضرورة امتلاك المعلم للكفايات وممارسته لها حيث تؤثر هذه الكفايات في تطوير العملية التعليمية ونوعية مخرجاتها.

كما أن هناك العديد من الخصائص الشخصية التي يجب أن يتميز بها لمعلم الناجح والذي بدورة يدعم الإبداع لدى الطلاب الموهوبين، وتمكن هذه المقومات المعلم من أداء عمله الوظيفي وتجعله محبوبًا من قبل الطلاب، مثيرًا لحوافزهم، مراقب لنموهم وموجه وباحث، ويوجد عدد من الكفايات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها معلم الطلبة الموهوبين منها على سبيل المثال: النضج الانفعالي، الصبر، لديه القدرة على تعزيز روح المبادرة والأصالة، متفهمًا، مستقلاً، واثق من نفسه، حساس حيال مشاعر الآخرين، يحترم الآخر ويساعده، مرنًا مستقبلاً للأفكار الجديدة، لديه رغبة في التعلم وزيادة المعرفة (جروان، ٢٠٠٨).

ومن الخصائص الشخصية التي يجب أن يتمتع بها معلم الموهوبين أن يتمتع بالقدرة على التعاون مع أولياء الأمور والاهتمام بوجهات نظرهم، وكذلك تطوير مواهب الطلاب ورعايتها، محاولة حل مشاكل الطلاب المختلفة والتي تؤدي إلى تطوير قدرات الطلاب نحو تحسين شخصياتهم وتقديرهم لذاتهم في خطوة تجاه الحصول على الاستقلالية (سعادة، ٢٠٠٨؛ Lewis, Hudson, & Hudson, 2010).

وهناك العديد من الصفات التي تميز معلمي الطلبة الموهوبين عن غيرهم من المعلمين. ومن أبرزها تحليه بالشخصية الناضجة ثقافيا واجتماعيا ليتمكن من التعامل مع عدد من الطلاب تختلف بيئاتهم التي نشئوا فيها وقادر على تحمل أي سؤال من أي طالب (صوص، ٢٠١٠).

وبالبحث وجد أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت خصائص معلمي الموهوبين من وجهات نظر متعددة سواء من قبل الطلاب أنفسهم، أو من قبل أولياء أمورهم ومدى تأثير هذه الخصائص والكفايات على الطلاب الموهوبين ومن هذه الدراسات دراسة (Acıkgoz, 2005; Chan, 2001; Ford &Trotman, 2001; Milleze, 2003; Theresa, 2011; Thompson, Greer, & Greer ,2004; Vialle, 2005)

مما سبق نجد أن لمعلم الطلاب الموهوبين أثرًا واضحًا للارتقاء بأداء الطلاب من خلال توفير البيئة الصفية المناسبة

ثانيًا: الذكاء الأخلاقي

تعريف الذكاء الأخلاقي:

يعرف الذكاء الأخلاقي بأنه: «القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ في مختلف المواقف الانفعالية مع القدرة على اتخاذ قرارات مدروسة تعود بالفائدة على الشخص نفسه والأشخاص المحيطين به» (Coles, 1998).

كما يعرف بأنه: "قدرة الفرد على فهم الصواب والخطأ مع وجود قناعات أخلاقية لديه تمكنه من التصرف بطريقه صحيحة، على أساس وجود سبعة فضائل أخلاقية وهي التعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدالة، والشفقة" (Borba, 2000).

ويتفق حسين (٢٠٠٣) مع التعريف السابق ويعرفه بأنه: "القدرة على فهم الصواب من الخطأ، متضمنًا القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين، وردع النفس عن القيام ببعض الأفعال القاسية، والسيطرة على الدوافع والإنصات إلى جميع الأصوات".

وكذلك يعرف بأنه: «هو مجموعة القدرات الموجهة نحو فعل الخير حيث يقوم الفرد بتوجيه قدراته العقلية المتعددة للقيام بما هو صواب (Lennick & Kiel, 2007)

ويؤكد (Moghadas and Khaleghi, 2013) على ما سبق ويعرفون الذكاء الأخلاقي بأنه بأنه القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، على أساس المبادئ العالمية.

ويضيف كل من (Nobahar; and Nobahar, 2013) على التعريف السابق أن الذكاء الأخلاقي يؤكد على الحق في الاختيار والتصرف بشكل أخلاقي

وترى محمد (٢٠١٢) أن الذكاء الأخلاقي هو مكون فرضي يعبر عن العلاقة بين التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي، يرتبط بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده، ينمو بالتدريب المبكر ويتأثر بالقدوة ويحتاج إلية الفرد لمواجهة مواقف الحياة اليومية في التفريق بين االصواب والخطأ والحلال والحرام بدون الحاجة إلى المتابعة والمراقبة الخارجية مما يبعث لديه الشعور بالرضا والثقة بالنفس ويؤثر في صحته النفسية والاجتماعية

وحول الذكاء الأخلاقي كقدرة عقلية فقد عرفه (Schulaka, 2013) بأنه: "القدرة العقلية اللازمة لتحديد كيفيه تطبيق المبادئ الأخلاقية العالمية على القيم الخاصة والإجراءات والأهداف، على أن تشكل هذه المبادئ النزاهة، والمسؤولية، والرحمة، والمغفرة بغض النظر عن أي انتماء ديني، أو عرقي".

بالنظر إلى التعريفات السابقة وجد الباحث أنها لا تخرج عما أتت به (Borba) في نظريتها للذكاء الأخلاقي لذلك فقد تبنى الباحث تعريفها للذكاء الأخلاقي لأنه مبني على أساس نظري قوى وتم دراسته والتأكد من صحة ما أتت به.

نظرية الذكاء الأخلاقي:

نشأت نظرية الذكاء الأخلاقي على يد عالمة النفس الأمريكية ميشيل بوربا (Michele Borba) التي لاحظت من خلال عملها ارتفاع معدل الجرائم المروعة وانتشار العنف بين الشباب والأطفال وزيادة الاحتيال، وعدم الاحترام بين الأفراد وبعضهم البعض؛ مما دفعها إلى طرح منظور جديد تناول الجوانب الأخلاقية اللازمة للمجتمع وأطلقت عليه مصطلح "الذكاء الأخلاقي" والشخصية المتماسكة ورأت أن هناك سبعة فضائل جوهرية تشكل في مجموعها خطة كاملة لبناء الذكاء الأخلاقي، كما رأت أن هذه الفضائل هي كل ما يحتاجه الفرد كي يقوم بما هو صواب وخطأ ويقاوم أي ضغوط قد يتعرض لها الفرد.

وترى بوربا (Borba, 2001) أن الذكاء الأخلاقي هو قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ مع وجود قناعات أخلاقية لدى الفرد تمكنه من التصرف

بالطريقة الصحيحة على أساس امتلاكه سبعة فضائل أخلاقية توجه سلوكه ذاتيًا وهذه الفضائل هي:

١ـ **التعاطف**)(: هو قدرة الفرد على التماثل والشعور باهتمامات الآخرين ويتضمن الحساسية تجاه الآخرين ومساعدتهم إذا أصابهم ضرر، وإدراك أثر الألم العاطفي على الآخرين وعدم معاملتهم بقسوة، ويعد التعاطف الأساس في الذكاء الأخلاقي، ويساعد التعاطف على كبح قسوة الأنسان والحفاظ على تحضره، كما أنه ضروري لأداء الأعمال رفيعة المستوى متي كانت هذه الأعمال تتطلب التركيز على التفاعل مع الآخرين (الخفاف، ٢٠٠٩).

٢ـ **الضمير**)(: هو القدره الداخلية التي من خلالها يمكن للفرد إصدار الأحكام الأخلاقية الصائبة في القضايا الأخلاقية، كما أنه يساعد الفرد على إصدار الأحكام المختلفة مثل الحلال والحرام والصواب والخطأ وذلك في نطاق إمكانات الأنسان (Borba, 2001).

ويعرفه عبد الرحمن، والخفاف (٢٠١٤) بأنه: "ذلك المخزون الداخلي لدى الفرد والذي يمكنه من تمييز التفكير الصحيح من الخطأ، ويتمثل الضمير في مجموعة المثل والقيم العليا المتوافرة في البناء المعرفي للفرد، والذي اكتسبه نتيجة عوامل التنشئة الاجتماعية، وتساعد صحوة الضمير على إبقاء الفرد دائمًا في حالة تقييم وضبط لأفعاله وسلوكياته".

٣ـ **ضبط الذات**) (: هو قدرة الإنسان على مقاومة الإغراءات المختلفة وتأخير الإشباع مما يؤدي إلى تدعيم التحكم الذاتي لديه (Berkowitz & Grech, 2002)

ويساعد ضبط الذات الأفراد على تنظيم سلوكهم بحيث يرونه صحيحًا في اذهانهم، كما يساعد على تنمية قوة الإرادة التي تساعد على وقف الأفعال الضارة بشكل مؤقت عن طريق التفكير في العواقب المترتبة عليها (Borba, 2001)

٤ـ **الاحترام**)(: يقصد بالاحترام معاملة الآخرين بالطريقة التي تحب أن تعامل بها، وأن تحب لهم ما تحب لنفسك، ويتميز الأشخاص المحترمون بأنهم أكثر اهتمامًا بحقوق الآخرين، والتفكير فيهم بطريقة أكثر إيجابية، ويعد الاحترام حجز الزاوية للوقاية من العنف والظلم والكراهية (Boba, 2001)

كما يعرف بأنه: "إظهار مشاعر الإكبار والتقدير لدى الأشخاص الذين يستحقون هذه المشاعر، وقد يتوجه الفرد بهذه المشاعر نحو نفسه وفي هذه الحالة تصبح جزء من مفهوم الفرد عن نفسه" (جابر وكفافي، ١٩٩٥، ص. ٢٦١)

٥ـ **العطف**)(: هو الاهتمام بسعادة ومشاعر الآخرين وتفهمه لحاجاتهم والاهتمام بها والعمل على تلبية المستطاع منها مما يعد مؤشرًا على توافر سلوك العطف لدى الفرد، كما يتميز العطف بأنه السمة التي تبين للآخرين مدى اهتمامنا براحتهم ومشاعرهم (Borba, 2001)

ويعرف بأنه: "هو شعور مركب من الرحمة والرعاية والرفق، وهو شعور رقيق تجاه الآخرين يدعو إلى الرفق بهم ومساعدتهم" (المهدي، ٢٠٠٢)

٦ـ **التسامح**)(: ترى (Borba, 2001) أن التسامح هو فضيلة أخلاقية تساعد الأفراد على احترام بعضهم البعض بغض النظر عن الفروق سواء كانت عرقية، أو اجتماعية، أو دينية، بمعنى أنه يعني باحترام الفروق بين الناس، ويرسخ التسامح مبدأ أن كل الأشخاص يستحقون المعاملة بحب واحترام بغض النظر عن الفروق بينهم، وتوضح (Borba, 2003) ان للتسامح مظهرين هما:

(أ) احترام كرامة الإنسان وحقه في صنع قراراته الأخلاقية بحيث لا تتجاوز على حقوق الآخرين

(ب) تقديم الحالة الإنسانية وإدراك الصفات الإيجابية واحترام الأفراد لبعضهم البعض

٧ـ **العدل**)(:هو معاملة الآخرين بطرقة عادلة وغير متحيزة مع وجود تفتح ذهني، ويتصف الأشخاص الذين يتمتعون بالعدالة بأنهم ذوي عقلية متفتحة، منصفين لأنفسهم ولغيرهم مبادرون بأخذ الدور والمشاركة الفعالة، والاستماع بانفتاح إلى كافة الأطراف قبل إصدار الأحكام عليهم، كما أنهم يكونوا أكثر تسامحاً وتحضرًا وفهمًا، كما أنهم يعملون بصورة عادلة حتى في غياب الإشراف الخارجي (Borba, 2001; Borba, 2003).

ثالثًا: الذكاء الروحي

يعد الذكاء الروحي أطروحة القرن الحادي والعشرين الذي أسهم في فض الإشكالية بين مدارس علم النفس المختلفة بدءًا من مدرسة التحليل النفسي وانتهاءًا بالمدرسة المعرفية، حيث ينصف الإنسان ويسعى لتحقيق الكمال الإنساني ووحدته النظرية من حيث كونه يتكون من جسد وعقل ونفس ورح، وتتفاعل هذه المكونات بشكل متناغم؛ مما دعا إريك فروم (Eric From) إلى الدعوة للاهتمام بالجانب الروحي وقال مقولته المشهورة: "لم يعن علماء النفس المحدثون بدراسة النواحي الروحيه من الإنسان وما ينبعث منها من حاجات إنسانية نبيلة وسامية- والتي دعت علماء النفس بشكل صريح إلى الاهتمام بالجانب الروحي في الانسان" (في أرنوط،٢٠٠٧).

وباطلاع الباحث على مفهوم الذكاء الروحي وجد أن هناك اختلاف واضح بينها يرجع إلى اختلاف المنطلقات النظرية للمهتمين بدراسته؛ فيعرفه (Noble, 2000) أنه: "قدرة بشرية فطرية مثلها مثل أي قدرة، أو موهبة تكون مضمنه لدى الأفراد في كافة الجوانب وبدرجات مختلفة".

ويتفق هذا مع تعريف الضبع (٢٠١٢) والذي ينظر إلى الذكاء الروحي باعتباره: "قدرة فطرية يولد بها الانسان تنمو وتزداد مع التقدم في العمر وتعكس مدى قدرته على الوعي بذاته والتسامي بها والتوجه نحو الآخرين والتأمل في الكون والطبيعة والتعامل بشكل إيجابي مع الظروف الضاغطة".

وتؤكد الغداني (٢٠١١) على اعتبار الذكاء الروحي عبارة عن: "قدرة فطريه فتعرفه بأنه القدرة الفطرية التي يمتلكها الفرد والتي تساعده على صحوة الضمير والدخول في حالات من السمو في التفكير وذلك لمواجهة وإدارة الأحداث التي يواجهها والتحكم في أموره وعلاقاته مع ربه والآخرين وتنظيمها والتوافق مع كل من حوله" (الغداني، ٢٠١١، ص. ٩).

ومن جانب آخر تعرف (Vaughan, 2002) الذكاء الروحي بأنه: "الاهتمام بالحياة العقلية الداخلية للفرد، ومزاجه العام وعلاقته بالوجود في الحياة، كما أنه يتضمن القابلية للفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود، مع التبصر بعملية

الشعور، كما أنه يفتح القلب وينير العقل، ويمكن الانسان من التمييز بين الواقع والخيال، وذلك تحت الضغوط المختلفة، ويتفق (Dincer, 2007) على أن الذكاء الروحي عبارة عن: "طريقة للتفكير يستخدمها الفرد في التعبير عن أشواقه ورؤيته وقيمه، ويستخدمها في تقييم الحوار بين العاطفة والعقل وذلك بهدف تحقيق التكامل الداخلي وسد الفجوات بينه وبين الآخرين".

من وجهة نظر أخري فقد عرفته (Levin, 2000) بأنه: "الذكاء الذي يظهره الفرد بالطريقة التي تؤدي إلى سيادة الروح التكاملية في الحياة اليومية". ويؤكد (Wolman, 2001) على هذا التعريف حيث يعرفه بأنه: "قدرة الفرد على توجيه الأسئلة الجوهرية التي تتعلق بمعنى الحياة والخبرة التي تصله بالعالم الخارجي".

كذلك تعرفه ناسيل (Nasel, 2004, p. 42) بأنه: «قدرات الفرد وامكاناته الروحيه التي تمكنه من مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية وإيجاد الحلول المناسبة لها مما يجعله أكثر ثقه وشعورًا بمعنى الحياة».

أما إمونس (Emmons, 2000) فيرى أن الذكاء الروحي عبارة عن: "مجموعة من القدرات والاستعدادت التي تمكن الفرد من حل المشكلات وتحقيق أهدافهم في الحياة اليومية، كما يتصف الأفراد ذوي الذكاء الروحي بالقدرة على التسامي، مع قدرة على الدخول في حالات عالية من الوعي الروحي، واستثمار الأنشطة اليومية والإحساس بكل ماهو مقدس، مع القدرة على استخدام المصادر الروحية في مواجهة المشكلات اليومية مع تمتع أصحاب الذكاء الروحي بعدد من الفضائل المتمثلة في التسامح والاعتراف بالجميل والتواضع والرحمة". وتؤكد (Wigglesworth, 2004) على أن الذكاء الروحي هو: "قدرة الفرد على التصرف بحكمة في المواقف المختلفة مع محافظنه على اتزانه وسلامته الداخلية والخارجية".

وكذلك يعرفه (Sisk, 2008) بأنه: "القدرة على استخدام الحواس المتعددة التي تتضمن التأمل والتخيل والتصور، وذلك من أجل إخراج معارف الفرد الداخلية، وإمكاناته الذاتية وتوظيفها في ايجاد الحلول الفعالة للمشكلات المحيطه به".

ويرى (Amram& Dryer, 2008) أن الذكاء الروحي هو: "قدرة الفرد على تطبيق واستخدام وتجسيد الإمكانات والمصادر والخصائص الروحية والتي تزيد فعاليته في الحياة وتعزز رفاهيته النفسية وتحسين أداء مهامه اليومية ويعرف بأنه الطريقة المثلي لتحقيق الأهداف والغايات". كما أنه الموجه لتحديد الاختيارات الصائبة ويعد الوسيلة التي تمكننا من النجاح في الحياة، ورؤية جوانبها بصورة حكيمة، بالإضافة إلى فهم أعمق للنفس وللآخرين وللاحداث اليومية (الدفتار، ٢٠١١: ٤١)

بالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنها اختلفت باختلاف التوجه النظري حيث يعتبر البعض الذكاء الروحي قدرة عقلية فطرية يولد بها الفرد وتختلف من شخص لآخر، وهناك من رأي أن الذكاء الروحي عبارة عن طريقة للتفكير تساعد الفرد على التحكم في العقل والعواطف وتعمل على توجيهها بشكل سليم، ومن وجهات النظر الأخرى وجد ان هناك تعريفات تبنت الفكر العقائدي وتأثيره على الحياة الانسانية عن طريق طرح الأسئلة التي تدور حول الحياة والخلق، أما وجهة النظر الأخيرة فترى أن الذكاء الروحي عبارة عن وسيلة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف المختلفة مما يساعد على تحقيق السعادة النفسية والتوافق النفسي وكذلك تزيد من قدرة الفرد على تحمل الضغوط المختلفة وتزيد من فرص نجاحة في الحياة، ويرى الباحث أن وجهة النظر الأخيرة هي الأقرب للواقع وهي التي تتفق واهداف دراسته لذلك فقد تبنى تعريف (Amram and Dryer, 2008) وكذلك تبنى نظريته في الذكاء الروحي.

النماذج المفسرة للذكاء الروحي:

هناك العديد من الأطر النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الروحي منها تصور (Amram & Dryer, 2007; David& King, 2008; Noble, 2000; Walsh& Shapiro, 2006) وسوف يستعرض الباحث تصور (Amram & Dryer, 2007) للذكاء الروحي ويرجع ذلك لخضوع هذا النموذج للعديد من الدراسات والبحوث والتي أكدت على قدرة هذا النموذج على وضع تصور جيد لمكونات الذكاء الروحي ومن هذه الدراسات دراسة أرنوط (٢٠٠٧) والتي تبنت مقياس (Amram & Dryer) للذكاء الروحي وعلاقته بعوامل الشخصية

الكبرى، وكذلك دراسة أرنوط (٢٠٠٨) والتي تبنت المقياس نفسه وعلاقته بجوده الحياة، وفي التراث الأجنبي قام (Amram & Dryer, 2008) بدراسة هدفت تطوير وفحص الصدق لتمهيدي للذكاء الروحي، كما يتميز النموذج بأنه تم بناؤه من خلال دراسة الخلفية العالمية للذكاء الروحي، واعتمد معدا النموذج على إجراء مقابلة مع (٧١) فردًا من المعالجين النفسيين، ومديري المؤسسات التجارية، وينتمون إلى ديانات مختلفة (البوذية، المسيحية، الهندوسية، اليهودية، الاسلام) ومن خلال منهج تحليل المقابلة يرى كل من (Amram & Dryer, 2007) أن الذكاء الروحي يتكون من مجموعة من القدرات بلغ عددها (١٨) قدرة تم توزيعها على خمسة أبعاد رئيسة هي:

(١) **الشعور** Consciousness: ويقصد به قدرة الفرد على إثارة الوعي، أو تعديله لزيادة الحدس، وكذلك التوفيق بين وجهات النظر المتعددة لزيادة فاعليته في الحياة اليومية وتحقيق السعادة النفسية، ويتكون هذا البعد من مجموعة من القدرات الفرعية وهي:

أ- الحدس: ويقصد به المعرفة الفطرية والتي تأتي بشكل تلقائي، أو عفوي

ب- اليقظة العقلية: ويقصد به إمعان النظر والإصغاء بعمق في الأشياء والبحث عن الأمور المجهولة ودمج الأشياء التي تبدو متضاربة وكذلك البحث عن أرضية مشتركة للتواصل

ج- التوفيق: ويقصد به العيش والقدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين وذلك من أجل حل المشكلات

(٢) **النعمة** Grace: ويقصد بها قدرة المرء على إظهار السلام الداخلي والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة، وذلك بالاعتماد على الالهام والجمال والاستمتاع باللحظات الراهنة لتعزيز أدواره وسعادته النفسية ويتكون هذا البعد من مجموعة من القدرات الفرعية هي

أ- الجمال: ويقصد به الارتياح لمزاولة الأعمال التي يحبها الشخص والاستفادة القصوى من كل لحظة في الحياة اليومية، والإحساس بالجمال والتعبير عن النفس بشكل إبداعي.

ب- الالتزام: ويقصد به الاستبصار بحقيقة الذات والالتزام بالمبادئ والأخلاق التي تتماشى فيها الأفعال مع السنن الكونية، ولا يمكنالخروج فيها على الاتفاقيات والتوقعات

ج- الامتنان: ويقصد به تذكر مشاعر الامتنان في الأمور اللإيجابية في الحياة، والشعور بالسعادة والسرور

د- الاستمتاع: ويقصد به الاستمتاع بعمل الأشياء الصغيرة في الحياة اليومية ويكون هناك وعي بالحواس الخمس

(٣) **المعنى** Meaning: ويقصد به قدرة الفرد على ربط الأفعال والأنشطة والخبرات بالقيم مع تكوين تفسيرات تعزز من فاعلية الفرد وسعادته في الحياة حتى في أشد أوقات المحن والمصائب ويتكون هذا البعد من القدرات التالية:

أ- الغرض: ويقصد به ربط الأهداف والأفعال والأنشطة والخبرات بقيم الفرد لزيادة فاعليته وسعادته

ب- الخدمة: ويقصد به أداء العمل بإخلاص مع تقديم الخدمة للآخرين والذي من خلاله يشعر الفرد بالتقدم في مهنته والحصول على مكافآت.

(٤) **السمو** Transcendence : ويقصد به قدرة الفرد في التفوق على ذاته والاندماج والانخراط والتآلف مع الآخرين، بالصورة التي تزيد من فاعليته وتحقيق سعادته النفسية ويتكون هذا البعد من القدرات التالية:

أ- علو الذات: ويقصد به ارتفاع الوعي الذاتي لدى الفرد في حياته، والسعي لدمج وتكامل الأشياء وتعزيزها والعمل على توسيع مدارك الآخرين

ب- الكمال: ويقصد به السعي إلى التفوق وتحقيق الأهداف والطموحات من خلال الخبرات والمعلومات التي يكتسبها الفرد في حياته

ج- الممارسة: ويقصد بها قيام الفرد بالعبادات وتقوية علاقته بالله والتفكر في حكمته وعظمته

د- الترابطية: ويقصد بها السعي إلى اكتساب الخبرات والمعلومات من خلال القصص والاستفادة منها لمواجهة التحديات اليومية

(٥) **الحقيقة** Truth: ويقصد بها قدرة الفرد على التعايش في سلام حقيقي وذلك بالطرق التي تعزز من فاعليته في الحياة اليومية، وتحقق له السعادة والرفاهه النفسية، ويتكون هذا البعد من القدرات التالية

أ- الرزانة: ويقصد بها ميل الفرد للتفكير في المستقبل وتقبل الذات والإيمان والثقة بالنفس من أجل الوصول إلى تحقيق الأهداف

ب- أسلوب التعامل: ويقصد به كيفية استخدام الفرد للأساليب المناسبة للتعامل مع الآخرين

ج- الثقة: ويقصد بها ثقة الفرد بنفسه واستخدام الطرق المناسبة لمعرفة الحقائق

د- فهم الذات: ويقصد به قدرة الفرد على فهم مشاعره وتقبلها والتعامل مع الأحداث والمواقف بطريقة صحيحة.

هـ- حضور الذهن: ويقصد به قدرة الفرد على الضبط الانفعالي والتركيز في مواجهة الأحداث والمواقف والتعبير عن المشاعر الداخلية بروية واتزان.

الذكاء الروحي وعلاقته بأنواع الذكاء الأخرى

هناك وجهات نظر متباينة حول وضع الذكاء الروحي بالنسبة للذكاء الانفعالي فهناك وجهات نظر ترى أن الذكاء الانفعالي يمهد للذكاء الروحي، حيث يرى (Edwards, 1999) أن الذكاء الوجداني يمهد لوجود الذكاء الروحي حيث يستخدم الذكاء الوجداني استعدادتنا الروحية لنصبح على وعي باحساساتنا ومشاعرنا، ثم يأتي الذكاء الروحي ليركز على وجود السلام الداخلي لدينا؛ وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن هناك فروقًا واضحة بين كل من الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي فيشير كل من (Zohar & Marshal, 2000) إلى أن الذكاء الانفعالي مبني على الانفعالات الذاتية للفرد والتي تمكنه من التصرف الملائم في المواقف المختلفة، بينما الذكاء الروحي يعتمد على طرح أسئلة حول المعنى، أو القيم لذلك فهو يعد الطريقة المثلى لإدارة عقل الانسان بشكل فعال ويرجع ذلك إلى أن الشخص الذي يمتلك مستوى عال من الذكاء الروحي يستطيع التحكم بانفعالاته بشكل جيد مما يساعده على تحديد رغبته في تمثيل المواقف المختلفة، ويؤكد (Ayranci, 2011) على هذه الفروق حيث يرى الذكاء الوجداني له أهداف

واضحة وثابتة ويعتمد على الانفعالات وعلى إدارة العواطف لتحقيق الأهداف، بينما يركز الذكاء الروحي على الشعور أكثر من إنجاز المهام ويعتمد على العمليات الانفعالية من أجل هدف واحد وهو الشعور بالكون.

وهناك تصور آخر وضعته (Wigglesworth, 2004) يوضح العلاقة بين الذكاء الروحي وغيره من أنواع الذكاء حيث ترى ان الانسان في مرحلة الطفولة ينصب تركيزه على الذكاء الجسدي، أو الذكاء المادي Physical Intelligence (PQ)، ويلي ذلك يبدأ الاهتمام بالقدرات اللغوية والرياضية وغيرها من القدرات العقلية فيما يسمى (IQ)، ومع تطور النمو ويبدأ الانسان في ممارسة مهاراته الاجتماعية المختلفة يظهر ما يسمى الذكاء الوجداني (EQ)، الذي يحتاج دائمًا إلى تدعيم وتنميه من خلال العلاقات العامة وعلاقات العمل، أما الذكاء الروحي (SQ) فيظهر عندما يبدأ الشخص في البحث عن المعاني والتساؤل عن الوجود.

وترى (Wigglesworth, 2004) ان هناك علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الروحي والوجداني حيث ان الفرد يحتاج إلى بعض الاسس المرتبطة بالذكاء الوجداني من أجل بداية صحيحة للنمو الروحي، حيث ترى أن التعاطف والوعي بالذات لهما أهمية كبيرة في ترسيخ النمو الروحي، كما ترى أنه عندما يبدأ النمو الروحي في الظهور يصبح الفرد في حاجة إلى تقوية مهارات الذكاء الوجداني

الفرق بين الذكاء الروحي والتقليدي

يرى ناسيل (Nasel, 2004) أن هناك فروقًا جوهرية بين الذكاء التقليدي والروحي؛ فالذكاء التقليد محدود، كما أنه لفظي ويميز بين الأفراد، ويعتمد في قياسه على النواحي الكمية، ويركز على النواحي الدنيوية، أما الذكاء الروحي فهو ذكاء مطلق، يعتمد على الرمزية، ويوحد بين الأفراد، ويعتمد في قياسه على النواحي الكيفية ويركز على النواحي الروحية.

العلاقة بين الذكاء الروحي والتدين

تباينت آراء الباحثين عن حقيقة ارتباط الذكاء الروحي بمدى تدين الفرد فهناك من يرى أنهما مفهومان مختلفان عن بعضهما البعض. حيث يرى بوزان (٢٠٠٥) أن امتلاك الفرد للذكاء الروحي يجعله أكثر ادراكًا للصورة الكاملة

لـه ولمكانتـه في الكـون، لكنها في نفس الوقت لا تعبر عن مستوى تدينـه، ويتفق معه في هذا الرأي (Simpkins, 2002) الذي يرى أن الذكاء الروحي يمكن ملاحظته مـن خـلال احـترام الصـدق والتعـاون البنـاء والتعاطف وشـعور الفرد أنه عضـو في فريـق متكامـل، ومـدى قدرته علـى الاندماج في الكـون، والاحسـاس بالراحة عندما يكـون الفـرد مـع مـن يحب وهـذه الصـفات ليس لهـا علاقـة بالتدين، كذلـك يتفق (أحمـد، ٢٠٠٧، صـ. ١٣) مـع هـذا الـرأي حيـث يـرى أن الدين بناء مؤسسـي يضـم مجموعـة مـن الأفـرد يعتنقـون مجموعـة مـن العقائـد ويمارسـون طقوسًـا تتعلق بقضايا واتجاهات روحانية، كما يرى أن كثيرًا من الناس يمكن أن يكونوا روحانيين دون أن يكونوا متدينين، أو حتى معتنقين لأي ديانة، ومن الممكن أن يكون الشـخص متدينًـا وليـس روحانيًا، حيث أن هناك الكثير من المنتمـين للأديان وملتزمين بأداء مشـاعرها ولكن أخلاقهم ومعاييرهم وإخلاصهم في ممارسة تعاليم ومبادئ دينهم لا تتسق وعقائدهم الظاهرية.

وهنـاك وجهـة نظـر أخرى تـرى أن الذكاء الروحـي لابـد وأن يرتبط بدين معـين، وذلـك لأنـه يتعلـق في المقـام الأول بكـون الروحانيـة نوعًـا مـن أنـواع الذكاء، والروحانية بطبيعتها لا تأتي من فراغ، وإنما تنبعث من وجود وازع ديني لدى الفرد بوجود خالق ومدبر ورقين لهذا الكون، وهذا الوازع لابد أن يكون مبعثه دينًا وعقيدة تؤمن بوجود الإله الخالق والرقيب (الدفتار، ٢٠١١)

أمـا وجهـة النظـر الثالثـة فـترى أن العلاقة بين الـذكاء الروحـي والتدين علاقـة تبادليـة، فالـذكاء الروحي يقـود إلى التدين لأن الشـعور بالسـلام الداخلي وشـعور الشـفقة والرحمـة يجعـلان الفـرد أقـرب إلى التديـن والاتصـال بالخالـق سـبحانه وتعـالى، كمـا أن التديـن ينمي ذكاء الفـرد الروحي، جيـث أن من متطلبات التدين التأمل في مخلوقات الله عز وجل والشعور بالآخرين (الصبحية، ٢٠١٤)

ويميـل الباحـث إلى وجهـة النظـر التـي تـرى أن الـذكاء الروحـي لابـد وأن يرتبط بدين معين وخصوصًا الأديان السماوية حيث نجد أن الدين الاسلامي على سبيل المثال غني بالعديد من القيم الروحية التي إذا التزمنا بها لأصبح كل مسلمي العالم يتمتعون بأكبر قدر من الذكاء الروحي.

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين

في عام ٢٠٠١ قام كلا من Ford and Trotman بدراسة استهدفت التعرف على خصائص وكفايات معلمو الطلبة الموهوبين، وتم التركيز في هذا البحث على الخصائص التي يتم تجاهلها وتعد في نفس الوقت خصائص مهمة وضرورية للتعامل مع الطلبة الموهوبين، وتركز هذه الخصائص على المعارف الثقافية والفلسفات والمهارات، وتوصلت اهم النتائج إلى ضرورة توفر كفايات المرونة والالمام الثقافي المتعدد للمعلم، وكذلك التعامل الإيجابي مع الطلبة، واوصت الدراسة إلى ضرورة التركيز على كفايات معلم الطالب الموهوب وإكسابه المهارات اللازمة في توجيه سلوك وقدرات الطلبة بشكل فعال، مع ضرورة تطوير برامج تدريبية في الجوانب الثقافية واللغوية للمعلمين والتي تساعدهم على أداء مهامهم بفاعلية.

كذلك قام Chan في عام ٢٠٠١ بدراسة هدفت إلى التعرف على خصائص وكفايات معلمي الطلاب الموهوبين من وجهة نظر معلمي هونج كونج، وذلك باستطلاع رأي خمسون معلما حول أهم (٢٥) صفه تميز معلم الموهوبين و(١٤) كفاية من الكفايات اللازمة لهؤلاء المعلمين، وتوصلت اهم النتائج إلى ضرورة الاهتمام بتطوير الخصائص النفسية والمهنية والشخصية التي تؤدي إلى التدريس الفعال في برامج إعداد المعلمين

في عام ٢٠٠٣ قام Milleze بدراسة هدفت إلى التعرف على خصائص معلمي الطلاب الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) معلما ومعلمه و ١٢٤٧ طالب وطالبة من الموهوبين طبق عليهم قائمة ميرز بريغر التي تقيس الصفات الشخصية كما يراها الشخص عن ذاته، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من الخصائص تميز المعلمين الفعالين منها الانفتاح على الثقافات المختلفة والمرونة العقلية كما يتميزون بالقدرة على التحليل المنطقي والموضوعي

وفي عام ٢٠٠٤ قام Thompson, et al. بدراسة هدفت التعرف على الخصائص التي يجب على المعلم امتلاكها وذلك عن طريق فحص استجابات

طلبة الجامعة الخاصة بمعرفة الخصائص المفضلة لدى المعلمين الذين يدرسون لهم وتوصلت أهم النتائج إلى وجود (١٢) سمه مشتركة اتفق عليها جميع افراد العينة وهي العدل، والاتجاه الإيجابي، والإعداد والتحضير، والعلاقات الشخصية، وحس الدعابة، والإبداع، وتقبل الأخطاء، والتسامح، والاحترام، والتوقعات العالية، والعاطفة، والانتماء، ويلاحظ أن هذه الخصائص متصلة بموضوع الاهتمام والرعاية التي يتلقاها الطلاب بصفة أكاديمية، أو شخصية.

وحول تصورات وتفضيلات الطلاب لخصائص المعلمين قام Acıkgoz في عام (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات وتفضيلات الطلاب لخصائص المعلمين في تركيا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في تفضيلات الخصائص ترجع لعامل النوع، حيث كانت الطالبات أكثر حساسية للجوانب الشخصية لمعلميهم، بينما أهتم الذكور بمعارف المعلمين، وسعة اطلاعهم وأخلاقهم، وصفاتهم اللطيفة، وتوصلت النتائج أيضًا إلى عدد من الصفات المكروهة للمعلمين منها التحيز في التعامل، العبوس الدائم، استخدام الأساليب المملة، القسوة في التعامل، عدم الاهتمام بالمظهر الشخصي، وعلى النقيض فمن ابرز الصفات المفضلة للطلاب هي العدل والمساواة، الرحمة والود واللطف والمرح والهدوء والصداقة، وحسن الاستماع والتشويق في عرض الدروس، والحرص على إيجاد بيئة صفية خصبة

وفي دراسة عبر ثقافية قامت (Vialle, 2005) بدراسة حول أهم الخصائص والسمات المرغوبة في معلم الموهوبين وذلك من وجهة نظر الطلاب، ولتحقيق الهدف قامت بتطبيق استبانة مفتوحة، ومقياس خصائص وسمات المعلم المفضلة للطلاب من إعداد (Krumboltz& Farquhar, 1957) وذلك على عينة قوامها (٣٨٧) طالب وطالبة من استراليا، (١٤٢) طالب وطالبة من النمسا، (٣٢٨) طالب وطالبة من أمريكا، وتوصلت أهم النتائج إلى تماثل وتطابق استجابات الطلاب بشكل عام وخاصة فيما يتصل بالخصائص والسمات الشخصية والمعرفية لدى المعلمين ويتضح من ذلك أن الطلاب الموهوبين يفضلون المعلمين الفعالين الممتلكين لمجموعة الخصائص والسمات والمهارات الشخصية والقدرات المعرفية جنبًا إلى جنب مع الأساليب والمهارات والاستراتيجيات وطرق التدريس الفعال.

وفي مقال كتبه (Theresa, 2011) عن الخصائص المشتركة التي تميز المعلمين المتميزين في تخصصاتهم وجد ان من أهم الخصائص سعة الاطلاع والمعرفة، البحث عن الجديد، وضع القواعد للتعامل مع الطلبة، التوقعات العالية منهم والتي تدفعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم، مساعدة الطلاب على الاستقلالية، القدرة على التواصل، المرونة في التعامل، تبسيط المادة العلمية، المرح واستخدام الوسائل المختلفة لجذب الانتباه، التنويع في أساليب وطرق التدريس، القدرة على تقديم الأنشطة المختلفة التي تزيل الرتابة والملل.

وتؤكد (Johnsen, 2012) على ان المعلمين يحتاجون إلى معرفة المعايير المهنية في مجال عملهم لما لها من تأثير إيجابي على الكفاءة المهنية والميدانية واعتمدت الباحثة على أربع مجموعات من معايير إعداد معلم الموهوبين وهي معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ، مهارات تعليم الموهوبين والمتفوقين، معايير الإعداد المتقدم في الدمج، معايير التدريس المهنية والمحتوى ومعايير البرمجة في تعليم الموهوبين

قام (Delisle, 2012) باستطلاع رأي الكتروني حول الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الموهوبين في المراحل التعليمية المختلفة وقد ركز هذا الاستطلاع على مدى الاحتياج للكفايات المهنية ومدى تواجدها، أو عدم تواجدها، وتوصلت النتائج إلى أهمية إعداد معلمي الموهوبين مع ضرورة إلمام المعلم بسمات الموهوبين وطرق التدريس التي تلائمهم والوسائل التعليمية التي تستخدم معهم وكذلك أساليب التقويم

ثانيًا: دراسات تناولت الذكاء الأخلاقي والمعلم

استهدفت دراسة (Gerjolj, 2008) تنمية المبادئ الأخلاقية لدى المعلمين من خلال تعزيز القيم والمبادئ الأخلاقية وأسفرت نتائج الدراسة عن تأثير الذكاء الأخلاقي على القيادة ونشاطهم داخل البيئة التعليمية، ومن النتائج التي توصلت اليها وجود علاقة طردية بين الذكاء الأخلاقي والقدرة على مواجهة تحديات العصر

وحول الأحكام الأخلاقية اللازمة للمعلم فقد قامت (Johnson, 2008) بدراسة حول تطوير المعلمين المرشحين للعمل في المدارس وتدريبهم على جعل الأحكام الأخلاقية هي الأساس لحل المشكلات التي قد تواجههم في الفصول الدراسية وقد توصلت الباحثة إلى عدة نتائج من أهمها عدم وجود علاقة بين التقييمات الكمية والتقييمات الكيفية حول اداء المعلمين في الفصول الدراسية، مما يشير إلى وجود قصور واضح في لدى المعلمين في الأحكام الأخلاقية، وتوصي الدراسة بضرورة وضع برامج لتنمية هذه الأحكام

وفي دراسة نظرية قام بها (Sanger, 2008) حول الاحتياجات اللازمة لإعداد معلمين ذوي طبيعة أخلاقية، حيث وجد أن برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية لا تعكس المتعقدات الأخلاقية في مناهجها الدراسية، ويرجع هذا إلى وجود حالة من عدم الفهم الكامل للطبيعة الأخلاقية في عملية التدريس في الفصول الدراسية، الذي يعد بمثابة الأساس لبناء برامج تعليمية جيدة

وفي دراسة طولية قام بها (Sanger, 2008) حول نمو القيم الأخلاقية المتمثلة في (الرقة، الصراحة، الكرامة، المسؤولية، الإيثار) وذلك لدى طلاب الجامعات التربوية وكذلك معلمي التكنولوجيا خلال الفترة الزمنية من (١٩٩٩-٢٠٠٨)، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى ان الصراحة كانت اكثر القيم الأخلاقية شيوعا وانتشارا لدى المعلمين، يليها الرقة والمسؤولية، بينما كان الإيثار أقل القيم الأخلاقية انتشارًا، كما توصلت النتائج إلى أهمية دور الأسرة في تنمية القيم الأخلاقية أكثر من المدرسة، مما دعي الباحث إلى التوصية بضرورة تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة وذلك حتى يكسبوها لطلابهم في المراحل التعليمية المختلفة

واستهدفت دراسة (Gokce, 2013) التعرف على الوعي والتوجيه الأخلاقي لدى المعلمين الأتراك، مع تحديد طرق التقييم الأخلاقي المتعلقة بالقيم الفلسفية؛ مثل: العدالة، والمنفعة، والأنانية، والنسبية، وقد أجري استطلاع على ١١٧ معلم شاركوا طوعًا في الاستطلاع، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى ارتفاع الوعي الأخلاقي للمعلمين بشكل عام، كما توصلت إلى ان القيم الفلسفية تؤثر على التقييم الأخلاقي للمشاركين، كما توصلت إلى أن العدالة لها التأثير الأقوى على المنطق الأخلاقي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالنمو الأخلاقي عن إعداد المعلمين

ثالثًا: دراسات تناولت الذكاء الروحي لدى المعلمين

استهدفت دراسة لونج (Long, 2008) التعرف على مدى اسهام كل من من الرفاهة النفسية والروحانية لدى المعلمين في تيسير النمو الروحي للتلاميذ، وللتحقق من ذلك قام ببناء نموذج شامل للتعليم يتضمن البعد الروحي، بحيث يعتمد هذا النموذج على السرد القصصي عن حالات بعض المرضى وكيفية إعادة التأهيل لهم بجانب إطلاعهم على بعض الجراحات التي تتم وسرد كيفية نجاحها، وقد تم تسليط الضوء في هذا البحث إلى ضرورة استكشاف المعلمين للجوانب الروحية التي يتمتعون بها وكيفية توصيلها إلى التلاميذ، وفي النهاية قدمت الدراسة عدة مقترحات بشان سرد قصص أخرى لتعزيز خبرات التعلم الروحية في الفصول الدراسية

وحول رعاية الجوانب الروحانية فقد قام (Haskins, 2009) بدراسة تناولت استكشاف الجوانب الروحانية داخل الفصول الدراسية من خلال أنشطة الكتابة وقد ركز على جوانب التأمل والاستماع والحدس بصفتها جوانب روحانيه، وقد أكدت الدراسة على ضرورة مساعدة التلاميذ في مراحل تعلمهم الأولية على تنمية الجوانب الروحانية وذلك من خلال الحب والامتنان، كذلك تدريبهم على التأمل والرحمة ومحاولة جعل هذه الصفات متأصلة لدى التلاميذ، وأوصت الدراسة بضرورة التخلي عن الأشكال التقليدية للتعليم التي تؤدي إلى تثبيط الطلاب، كذلك ايضا على المعلم أن يجعل الفصل واحة غناء تحتوي على الأنشطة والأفكار والمعطيات التي تعمل على تنمية وإشباع الجوانب الروحية لدى التلاميذ.

فيما استهدفت دراسة (Yahyazadeh and Lotfi, 2012) بدراسه هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى عينة من المعلمين في المدارس الثانوية بإيران، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الروحي للمعلمين ورضاهم الوظيفي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الذكاء الروحي للمعلمين تبعًا لمتغير المستوى الدراسي وذلك في اتجاه حملة الماجستير

واتفقت مع نتائج دراسة (Ebaadi and Khorshidi, 2012) مع الدراسة السابقة حيث استهدفت التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي

لدى العاملين بجامعة طهران وذلك في ضوء متغير المستوى الدراسي والنوع، وتوصلت أهم نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الروحي وبين الرضا الوظيفي للعاملين، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الروحي

أما بالنسبة لطرق تنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب فقد قام (Ustten, 2012) بدراسة هدفت إلى تقييم آراء الطلاب والمعلمين حول طرق تنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة على طلاب الصف العاشر حول المهارات التي يمكن استخدامها من قبل المعلمين لتنمية الذكاء الروحي لدى الطلاب، وذلك للوقوف على سلوكيات المعلمين داخل الصفوف الدراسية وتوصلت نتائج الدراسة ان هناك فروق دالة بين قدرات المعلمين الفعلية وبين رأي الطلاب حول هذه القدرات، واوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية توصيل الجوانب الروحية التي يقدمونها لطلابهم

وحول دور الممارسات الروحانية لمواجهة وتخفيف الاجهاد الذي يتعرض له المعلم فقد قام كلا من (Kang and Hartwick, 2013) بدراسة حول مشكلة استنزاف المعلم وتأثيرها على جودة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت اهم نتائجها ان الحفاظ على الممارسات الروحية المتمثلة في المحافظة على الصلاة والتأمل، بانتظام يعد وسيلة فعالة للتعامل مع الإجهاد الذي يتعرض له المعلم، وبذلك يحد من استنزافه فعلياً، وتوصي الدراسة بضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة على الجوانب الروحية والإيمانية حتى يتمكن المعلمين من تحقيق الكفايات المهنية المطلوبة.

رابعًا: دراسات تناولت الذكاء الروحي والأخلاقي

استهدفت دراسة (Preston, 2010) التعرف على العلاقة بين الأخلاق والقيم الروحية وذلك عن طريق دراسة نقدية لمقال نشر للمؤلف John Coe الذي يرى أنه لا توجد علاقه بين التكوين الأخلاقي للفرد وبين الجوانب الروحية مما قد يدفع البعض إلى إرجاع الاخفاقات الروحية إلى وجود جانب أخلاقي يغني عن الجانب الروحي وهو ما يتنافى مع الحقيقة التي ترى أن التنشئة الأخلاقية تعد جزء لا يتجزأ من التنشئة الروحية، مما يعني انه هناك علاقه ارتباطيه موجبه بين الاخلاق والجوانب الروحانية

وحول مفهوم التربية الروحية والأخلاقية في المدارس فقد قام (Lyubimov, 2010) بكتابة مقال تناول فيه المواقف والتوجهات التي تساعد على تنميه الجوانب الروحية والأخلاقية لدى طلاب المدارس، كما تناول شروط تنميه هذه الجوانب، كما تناول المقال القضايا التي تسبب جدلا في المجال التعليم مثل التعليم الديني وهل يؤثر بالفعل في الجوانب الروحية والأخلاقية وتوصل كاتب المقال في النهاية إلى حقيقه مفادها انه من الضروري تدريب الأطفال والطلاب في مراحل التعليم المختلفة على التربية الروحية والأخلاقية لانها تعد مهمة للمدرسة والمجتمع والدولة وهو ما يؤدي في النهاية إلى ارتفاع القيم السامية والنهضة الروحية في المجتمع

ونظرًا لأهمية كلا من التربية الروحية والأخلاقية لطلاب المدارس فقد ناقشت مقالة لكلا من (Daniliuk, Kondakov and Tishkov, 2010) حول مشروع جديد لمعايير الدولة الاتحادية التعليمية في روسيا حيث تم تخصيص الفقرة (٩) من المادة (٦) والتي تنص على ان كلا من مفهوم التنشئة الروحية والأخلاقية يحدد أهداف وغايات التربية لطلاب المدارس، مما يؤدي بدوره إلى تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب، كما تؤدي إلى التنشئة الاجتماعية السليمة، وتتم التنشئة الروحية والأخلاقية من خلال المناهج الدراسية والبرامج التدريبية وكذلك من خلال الدورات التدريبية

وحول ارتباط كلا من التربية الأخلاقية والروحية بالمنهج الدراسي فقد قام (Clifford, 2013) بدراسة حالة على إحدى المدارس الابتدائية بالريف ومحاولة ربط التنمية الأخلاقية والروحية بالمنهج الدراسي وذلك لإكساب الطلاب عدد من الفضائل، وتم تشجيع التلاميذ على الاستفادة من خبراتهم المختلفة والتأمل في فضائل مثل المسؤولية والموثوقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التنمية الروحية والأخلاقية أدت إلى تنمية بعض الجوانب الاخرى المتمثلة في القدرة على حل المشكلات والنزاعات وكذلك تنمية السلوك التنظيمي، كما أدت إلى تنمية جوانب إيجابية اخرى في الشخصية مثل التعاطف والإيثار، مما يدعونا إلى الاهتمام بدمج القيم الأخلاقية والروحية بالمناهج الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة يمكن الإشارة إلى أن

(١) كلا من مفهومي الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي مفاهيم متعددة الأبعاد وليست بعدًا واحدًا بينما الكفايات الشخصية مفهوم أحادي البعد.

(٢) يمكن تدريب وتعليم المعلمين والطلاب على مهارات الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي، كما يمكن انتقال كلا الذكاءان إلى الطلاب من خلال تعاملهم مع المعلم

(٣) تنوعت المقاييس المستخدمة في متغيرات الدراسة حيث اعتمدت المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الروحي على التقدير الذاتي، وتباينت المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الأخلاقي ما بين التقدير الذاتي وما بين المواقف، بينما اعتمدت المقاييس المستخدمة في قياس كفايات المعلمين على تقديرات الآخرين

(٤) تباينت العينات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة ما بين معلمين وأطباء وتمريض وكذلك ذكور وإناث إلا أنه تم إغفال فئة مهمة من العينات وهي فئة معلمي الموهوبين

(٥) بالرغم من وجود عدد من الدراسات تناولت كلا من الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية في البيئة العربية إلا أنها تعد نادرة حيث قام الباحثين بدراسة كل متغير على حدة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى وخصوصا الدراسات التي تناولت الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي، ومع اطلاع الباحث على التراث النظري العالمي والعربي لم يجد في حدود علمه دراسة واحدة تناولت هذه المتغيرات مجتمعه مما يأمل أن يكون هذا البحث إضافة علمية جديدة

(٦) يأمل الباحث أن تساعد نتائج هذا البحث متخذي القرار في المملكة العربية السعودية في تحديد معايير جديدة لاختيار معلمي الموهوبين وعدم الاعتماد فقط على المعايير الحالية مما يسهم بشكل كبير على تنمية مواهب هؤلاء الطلاب وتوظيفها في جوانب إيجابية وفعاله لأن الموهبة إذا لم توظف بشكل ايجابي تكون آثارها سلبية

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للدراسة الحالية، تمت صياغة فروضها فيما يلي:

(١) توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين.

(٢) توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين.

(٣) توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين.

(٤) تسهم بعض أبعاد الذكاء الروحى في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

(٥) تسهم بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

(٦) يسهم كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

منهج البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن؛ نظرًا لأن الدراسة تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الطلاب الموهوبين، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالكفايات الشخصية من خلال أبعاد الذكاء الروحي، أو أبعاد الذكاء الأخلاقي، أو كليهما.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

تضمنت عينة البحث عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٢٠) معلمًا، والهدف منها التأكد من مدى صلاحية الأدوات للتطبيق في البحث الحالي من حيث مناسبتها لأفراد العينة الأساسية، والتحقق من ثباتها وصدقها، وتكونت عينة

الدراسة الأساسية من جميع معلمي الطلاب الموهوبين في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٥٤) معلم، وقد تم توزيع كل من استبانة الذكاء الروحي واستبانة الذكاء الأخلاقي على جميع أفراد مجتمع الدراسة، كما تم توزيع استبانة الكفايات الشخصية على كل من مديري المدارس التي يعمل بها المعلمون وكذلك على المشرفين الطلابيين في هذه المدارس للوقوف على مدى توفر هذه الكفايات لدى المعلمين، وبعد استعادة الاستبانات وتدقيقها تم استبعاد عدد (٣) استبانات لكل من الذكاء الروحي والأخلاقي والكفايات الشخصية وذلك لعدم تحقق الشروط العلمية فيها ليستقر العدد على (٥١) استبانة بنسبة (٩٤،٤٤٪) من العدد الكلي للاستبانات الموزعة خضعت للتحليل الاحصائي ويوضح جدول (١) توزيع عينة البحث حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة الخاص بالمعلمين حسب متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المؤهل العلمي				المجموع	
	بكالوريوس	النسبة المئوية	ماجستير	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
اقل من ٥ سنوات	١٦	٪٣١,٣٧٢	٤	٪٧,٨٤٣	٢٠	٪٣٩,٢١٥
من ٥- ١٠ سنوات	١٠	٪١٩,٦٠٨	٢	٪٣,٩٢١	١٢	٪٢٣,٥٢٩
أكثر من ١٠ سنوات	١٨	٪٣٥,٢٩٤	١	٪١,٩٦٠	١٩	٪٣٧,٢٥٥
المجموع	٤٤	٪٨٦,٢٧٤	٧	٪١٣,٧٢٥	٥١	٪١٠٠

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استعان الباحث بالأدوات التالية.

١ـ مقياس الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين (إعداد الباحث)

صمم هذا المقياس بهدف توفير أداة لقياس الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين بمدينة أبها، بحيث تعكس ملامح الثقافة العربية بشكل عام والثقافة السعودية بشكل خاص، وقد قام الباحث باتباع الخطوات الآتية في بناء المقياس والذي سيتم تطبيقه على (معلمي الموهوبين في المدارس، مديري المدارس التي بها فصول الموهوبين)

أولاً: مراجعة التراث النظري على الصعيدين العربي والأجنبي والمقاييس السابقة التي اهتمت بالتنظير لكفايات معلمي الموهوبين، أو قياسها ومنها على سبيل المثال (جروان، ٢٠٠٨)؛ (السليمان، ٢٠٠٦)، ؛(Thompson, et al, 2004) (Milleze, 2003)؛ (Vialle, 2005)؛ (Theresa, 2011)؛ (Johnsen, .2012) ؛ (Delisle, 2012)

ثانيًا: تطبيق استبانة مفتوحة على بعض أساتذة علم النفس والتربية الخاصة، وكذلك معلمي الموهوبين، ومديري مراكز رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية، تتضمن سؤلاً مفتوحًا لاستطلاع رأيهم حول أهم خصاص معلم الموهوبين، وقد أسفرت هذه المرحلة عن اقتراح عدد من الكفايات الشخصية لمعلم الطلاب الموهوبين.

ثالثًا: تمت صياغة بنود المقياس وعباراته في ضوء ما أسفر عنه تحليل التراث النظري ونتائج الاستبانة المفتوحة، وقد روعي في صياغة البنود الدقة والوضوح والبعد عن العبارات الموحية والمنفية، وقد بلغ عدد بنود المقياس في صورته المبدئية (٣١ بندًا).

رابعًا: التحقق من الخصائص السكومترية للمقياس:

الثبات: تم حساب الثبات بعدة طرق منها معامل الفا لكرونباخ وبلغت قيمة الثبات (٠,٨٦)، وكذلك تم حسابة عن طريق التجزئة النصفية – للتحقق من الثبات عبر خلايا المقياس- وبلغ معامل الثبات (٠,٨١)، كما تم حسابه أيضًا عن طريق إعادة التطبيق – لمعرفة الثبات عبر الزمن- بفاصل زمني قدرة شهر وبلغ معامل الثبات بين التطبيقين (٠,٨٩)، ويلاحظ أن جميع هذه القيم دالة عند (٠,٠١)؛ الأمر الذي يؤكد ثبات المقياس.

الصدق: تم التحقق من الصدق عن طريق صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على ثلاثة من أساتذة التربية الخاصة وعلم النفس؛ وثلاثة من معلمي الموهوبين وذلك لإبداء رأيهم بشأن عبارات المقياس، ومدى مناسبتها لقياس الكفايات الشخصية، فضلاً عن سلامة الصياغة، وقد تم الابقاء على العبارات التي حازت على اتفاق المحكمين، فضلاً عن تعديل صياغة بعض العبارات، كما أسفرت نتائج

المحكمين عن حذف بند واحد من بنود المقياس للتكرار، كما تم أيضًا التحقق من الصدق التلازمي للمقياس عن طريق: حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة قوامها (١٢٠معلمًا من غير عينة الدراسة الأساسية) على مقياس الكفايات الشخصية ودرجاتهم على قائمة سمات معلمي الموهوبين (عياصرة، اسماعيل، ٢٠١٣) وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٧) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) ؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق تؤهله للاستخدام في هذه الدراسة،وأخيرًا فقد بلغ عدد بنود المقياس في صورته لنهائية (٣٠ بندًا) يتم الإجابة عليها وفق سلم ثلاثي (متوفرة دائماً = ٣، متوفرة أحيانًا = ٢، غير متوفرة = ١) بحيث يكون الحد الأدني للمقياس (٣٠) درجة وتدل على عدم تمتع المعلم بالكفايات الشخصية، والحد الأعلى للمقياس هو (٩٠) درجة وتدل على تمتع المعلم بالكفايات الشخصية التي تؤهله للعمل مع الموهوبين، وبلغت الدرجةالمحكية التي يجب على المعلم الحصول عليها لتدل على تمتعة بقدر كافي من الكفايات الشخصية (٥٥) درجة وتدل على استجابة المعلم على (٦١٪ من بنود المقياس).

٢ـ مقياس الذكاء الأخلاقي (إعداد الباحث)

تضمن هذا المقياس في صورته النهائية (٧٢) بندًا وفق سلم ثلاثي (تنطبق = ٣، تنطبق أحيانًا = ٢، لا تنطبق = ١) وذلك بالنسبة للبنود الإيجابية، والعكس بالنسبة للبنود السلبية، وهذه البنود موزعة على مقاييسه الفرعية المتمثلة في (التعاطف = ١٣، العطف = ٩، الضمير = ١٠، ضبط الذات = ١١، الاحترام = ١٢، التسامح = ٨، العدل= ٨ بنود)، وتشير أدنى درجة في هذا المقياس إلى عدم تمتع صاحبها بذكاء أخلاقي وهي (٧٢) درجة، وتشير أعلى درجة وقيمتها (٢١٦) إلى تمتع صاحبها بذكاء أخلاقي جيد، وتشير الدرجة (١٣٠) إلى تمتع صاحبها بقدر كاف من الذكاء الأخلاقي وهي الدرجة المحكية التي تم الاستناد عليها وتشير إلى استجابة المعلم على (٦٠٪ من بنود المقياس).

ولإعداد هذا المقياس تم الاطلاع على التراث النظري والبحوث السابقة والمقاييس التي عنيت بقياس الذكاء الأخلاقي مثل: (الناصر، ٢٠٠٩)؛ (Lennick, Keil, 2005)؛(Borba, 2000; 2001)، (الشمري، ٢٠٠٧)، فضلاً عن تطبيق استبانة مفتوحة على بعض أساتذة علم النفس ومعلمي الموهوبين تضمنت سؤالاً مفتوحًا عن أهم مكونات الذكاء الأخلاقي، وآخر عن أهم سمات

الأشخاص الذين يتسمون بالذكاء الأخلاقي؛ تلى ذلك صياغة البنود التي تقيس كل مقياس فرعي من المقاييس السابقة والتي تم تحديدها في ضوء مكونات الذكاء الأخلاقي التي ذكرتها (Borba, 2001) في نظريتها، وقد روعي تنوع الصياغة بين السلب والإيجاب فضلاً عن تحري الدقة اللغوية في الصياغة.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق كل من التجزئة النصفية، وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدرة شهر، ومعامل الفا كرونباخ وذلك على عينة استطلاعية بلغت (١٢٠) معلم من غير عينة الدراسة الأساسية، ويوضح جدول (٢) إلى معاملات الثبات الثلاثة.

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الأخلاقي (ن= ١٢٠)

مكونات المقياس	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق	معامل الفا كرونباخ
التعاطف	٠,٨٥	٠,٨٤	٠,٩٠
العطف	٠,٨٧	٠,٨٥	٠,٩٢
الضمير	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٩٥
ضبط الذات	٠,٨٨	٠,٨٦	٠,٩٤
الاحترام	٠,٩٣	٠,٨٩	٠,٩٦
التسامح	٠,٨٩	٠,٨٨	٠,٩٤
العدل	٠,٩٣	٠,٩٠	٠,٩٥
الدرجة الكلية	٠,٩٧	٠,٩٤	٠,٩٨

يتضح من جدول (٢) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٨٥- ٠,٩٧)؛ بالنسبة لطريقة التجزئة النصفية، وبالنسبة لإعادة التطبيق فقد تراوحت معاملات ثبات المكونات والدرجة الكلية بين (٠,٨٤- ٠,٩٤)؛ أما بالنسبة لمعاملات الثبات بطريقة الفاكرونباخ فقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمكونات الفرعية والدرجة الكلية بين (٠,٩٠- ٠,٩٨) ويلاحظ أن جميع القيم دالة عند (٠,٠١) مما يدل على ثبات واستقرار المقياس.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المحتوى للمقياس وكذلك صدقه الظاهري تم عرضه على ثلاثة من الأساتذه المتخصصين في علم النفس لتقويم المقياس شكلاً ومضمونًا من حيث سلامة الصياغة ومدى اتصالها بالمكون الذي تقيسه، فضلاً

عن تعديل، أو حذف، أو إضافة ما يرونه مناسبًا، وتم تعديل المقياس وفقًا لما أوصى به المحكمون.

كما تم حساب صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة قوامها (١٢٠) معلمًا على مقياس الذكاء الأخلاقي المعد من قبل الباحث ودرجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي (الشمري، ٢٠٠٧) – وقد فضل الباحث اختيار هذا المقياس لأنه تم بناؤه في ضوء نظرية (Borba) للذكاء الأخلاقي- وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٢)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يحملنا على الزعم بصدق المقياس.

كذلك تم التأكد من صدق التكوين (التجانس الداخلي) عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة المكون الذي تنتمي اليه لدى أفراد العينة الاستطلاعية البالغة (١٢٠) معلمًا ويبين جدول (٣) قيم هذه المعاملات

جدول(٣)

معاملات الارتباط بين كل بند من بنود المقياس وبين الدرجة الكلية للمكون

التعاطف		العطف		الضمير		ضبط الذات		الاحترام		التسامح		العدل	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
١	٠,٣٤٢	١	٠,٨٢٦	١	٠,٨٤٣	١	٠,٨٤٨	١	٠,٧٦٤	١	٠,٨٤٦	١	٠,٨٦٠
٢	٠,٦٥٥	٢	٠,٧٣٩	٢	٠,٨٧٠	٢	٠,٨٣٣	٢	٠,٨٢٥	٢	٠,٨٠٨	٢	٠,٨٥٠
٣	٠,٦٩٠	٣	٠,٧٣٤	٣	٠,٩٠٣	٣	٠,٨٠٦	٣	٠,٨٣٥	٣	٠,٨٣١	٣	٠,٨٨١
٤	٠,٧٢٠	٤	٠,٧٨٥	٤	٠,٨٣١	٤	٠,٨٠٤	٤	٠,٧٩٤	٤	٠,٨٤٤	٤	٠,٨٦٢
٥	٠,٧٥١	٥	٠,٧٢٠	٥	٠,٩٠٥	٥	٠,٧٤٨	٥	٠,٨٤٣	٥	٠,٨٦٧	٥	٠,٨٩٥
٦	٠,٥٢٤	٦	٠,٨٤٠	٦	٠,٨٥٩	٦	٠,٧٥٣	٦	٠,٨٠٢	٦	٠,٨٠١	٦	٠,٨٦٦
٧	٠,٨٢٤	٧	٠,٧٥٧	٧	٠,٧٩٣	٧	٠,٧٤٣	٧	٠,٨٧٩	٧	٠,٨٦٩	٧	٠,٨٣٤
٨	٠,٧٩٩	٨	٠,٨٣٥	٨	٠,٨١٢	٨	٠,٧٠٥	٨	٠,٨٧٢	٨	٠,٨٥٢	٨	٠,٨٠٧
٩	٠,٧٤٩	٩	٠,٨٥٨	٩	٠,٧٣٣	٩	٠,٧٨٤	٩	٠,٨٨٣				
١٠	٠,٨٠٢			١٠	٠,٧٢١	١٠	٠,٨٥٧	١٠	٠,٨٠٤				
١١	٠,٧٥٠					١١	٠,٨١٩	١١	٠,٨٠٩				
١٢	٠,٨٢٠							١٢	٠,٨٠٥				
١٣	٠,٤٦٩							١٣	٠,٨١٨				

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمكون الذي ينتمي اليه البند حيث تراوحت بين (.٣٤٢××)، (.٨٢٤××) بالنسبة لمكون التعاطف؛ وبين (.٧٢٠××)، (.٨٥٨××) بالنسبة لمكون العطف؛ وبين(.٧٢١××)،(.٩٠٥××) بالنسبة لمكون الضمير؛ أما مكون ضبط الذات فقد تراوحت القيم بين (.٧٠٥××)، (.٨٥٧××)؛ وتراوحت بين (.٧٦٤××)،(.٨٨٣××) لمكون الاحترام، وبالنسبة لمكون التسامح تراوحت بين (.٨٠١××)، (.٨٦٩××)، وأخيرا مكن العدل تراوحت قيمه بين(.٨٠٧××)،(.٨٩٥××)؛ ويلاحظ أن جميع هذه القيم دالة عند (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس

القدرة التمييزية للمقياس: لحساب قوة تمييز الفقرات تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغة (١٢٠) معلمًا، ثم تم تصحيح فقرات المقياس وترتيبها تنازليًا تبعًا للدرجات من اعلى إلى أدنى درجة، وتم تعيين كل من الارباعي الاعلى والارباعي الأدنى وحساب الفروق بينهم عن طريق اختبار (ت)، وأشارت القيم التائية إلى وجود فروق بين المجموعتين في اتجاه الارباعي الاعلى مما يدل على القدرة التمييزية لبنود المقياس.

٣ـ مقياس الذكاء الروحي إعداد (MM) ترجمة: الشاوي (٢٠١٢)

اعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء الروحي الذي أعده (Amram& Dryer, 2008) والذي قام بترجمته وتقنينه على البيئة السعودية (الشاوي، ٢٠١٢)، ويرجع استخدام هذا المقياس إلى تبني الدراسة النظرية التي كتبها كل من (Amram& Dryer, 2008) عن الذكاء الروحي، وفيما يلي عرض للمقياس في صورته الأجنبيه وصورته المترجمه، كما قام الباحث بإعادة صياغة الفقرات بيما يتلائم مع ثقافة العينة المستهدفة، كما تم التحقق من صدقه وثباته مرة أخرى.

أولاً المقياس في صورته الأجنبية: يتكون المقياس من (٨٣) بندا موزعة عشوائيًا على خمسة أبعاد أساسية تنقسم إلى (٢٢) بعد فرعي، بعض هغذه البنود موجب، والبعض الآخر سالب، وأمام كل بعد (٦) بدائل اختيارية هي (لا يحث أبدًا، يحدث نادرًا، يحدث نادرا إلى حد ما، يحدث كثيرًا، يحدث كثيرًا جدًا، يحدث دائمًا)، وتأخذ الدرجات من (١: ٦) للعبارات الموجبة أما العبارات السالبة فتأخذ الدرجات العكسية، وأبعاد المقياس في صورته الأجنبية هي:

١- **الوعي**: يتكون هذا البعد من (١٢) مفردة تشير إلى القدرة على إثارة الوعي، أو تعديله، مع زيتدة الحدس والتوفيق بين وجهات نظر مختلفة كمحاولة لزيادة فاعلية الفرد في الحياة اليومية وتحقيق سعادته النفسية، ويتكون هذا البعد من ثلاث أبعاد فرعية هي (الحدس، اليقظة، التوفيق)

٢- **النعمة**: يتكون هذا البعد من (١٩) مفردة تعكس السلام الداخلي للفرد والترابط والفطنة والحرية والحب من أجل الحياة، معتمدًا على الإلهام والجمال والاستمتاع باللحظات الراهنة لزيادة فعالية الفرد في الحياة، حتى يكون أكثر سعادة، ويحقق الرفاهية النفسية، ويتكون هذا البعد من ستة أبعاد فرعية هي (الجمال، الفطنة، الحرية، الامتنان، الالتزام، الاستمتاع)

٣- **المعنى**: يتكون هذا البعد من (٨) مفردات تشير إلى القدرة على الإحساس بالمعنى، وربط الأفعال والأنشطة والخبرات بقيم الفرد، وتمييز التفسيرات بطريقة تزيد من فاعلية الفرد وسعادته حتى في أوقات الشدائد والمحن والمخاطر، زيتكون هذا البعد من مكونين هما (الغرض، الخدمة)

٤- **التفوق**: يتكون هذا البعد من (٢٢) مفردة تشير إلى قدرة الفرد على السمو والتفوق والاندماج والتآلف بطرق تزيد من فعالية الفرد وسعادته النفسية، ويقسم هذا البعد إلى خمس مكونات فرعية هي (علو الذات، الكمال، الممارسة، الترابطية، الروحانية)

٥- **الحقيقة**: يتكون هذا البعد من (٢٢) مفردة تشير إلى قدرة الفرد على العيش بمحبة وسلام،بما يحقق فاعلية لحياة الفرد اليومية وتحقيق السعادة النفسية له، ويتكون هذا البعد من ست مكونات فرعية هي (الإيثار، الرزانة، التكامل الداخلي، تفتح العقل، حضور الذهن، الثقة)

الخصائص السيكومترية للصورة الأجنبية:

ثبات المقياس: قام معدا المقياس بحساب الثبات عن طريق معامل الفا لكرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٧) للمقياس ككل، بينما تراوحت بين (٠,٨٤ – ٠,٩٥) لأبعاد المقياس الأساسية،كما قام بإعادة التطبيق بعد فترة زمنية بلغت ستة أسابيع وذلك على عينة قوامها (٢٦) وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧) مما يدل على ثبات واستقرار المقياس.

صدق المقياس: قام معدا المقياس بحساب الصدق عن طريق الارتباط بمقاييس أخرى للروحانية والرفاهية النفسية وكانت معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠٥ مما يدل على صدق المقياس (Amram, Dryer, 2008).

المقياس في صورته العربية:

تكون المقياس من (٦٨) فقرة مقسمة على خمسة عوامل هي: عامل الوعي ويتضمن عاملين فرعيين هما اليقظة والتوفيق ويقع في (١٠) فقرات، عامل النعمة ويتضمن أربعة عوامل فرعية هي الجمال، الامتنان، الالتزام، الاستمتاع ويقع في (١٦) فقرة، عامل المعني ويتضمن عاملين فرعيين هما الغرض والخدمة ويقع في (٦) فقرات، عامل التفوق ويتضمن أربع عوامل فرعية هي علو الذات، الكمال، الممارسة، الترابطية ويع في (١٩) فقرة، عامل الحقيقة ويتضمن خمسة عوامل فرعية هي الرزانة، أسلوب التعامل، الثقة، فهم الذات، حضور الذهن ويقع في (١٧) فقرة.

ثبات المقياس: قام المترجم بحساب الثبات وذلك على عينة قوامها (٤٢٠) طالب باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠,٩٤٣)، كما قام باستخدام التجزئة النصفية وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (٠,٧٤٥)، كذلك قام الباحث باستخدام طريقة سبيرمان – براون وبلغت قيمتها (٠,٨٥٤)، وباستخدام طريقة جتمان وبلغت قيمتها (٠,٨٤٩)، مما يدل على ثبات مرتفع للمقياس ومناسبته للتطبيق في البيئة السعودية، ويختلف الباحث مع مترجم المقياس في اختياره لطريقتي (سبيرمان – براون، جتمان) لحساب الثبات حيث أن لكل منهما شروط لا تنطبق على الطريقة الأخرى، والأصح هو استخدام طريقة جتمان ولك لان من شروط استخدام طريقة سبيرمان براون ان يكون نصفي الاختبار متكافئين، بينما طريقة جتمان تستخدم في حالة تساوي، أو عدم تساوي الانحرافات المعيارية لنصفي الاختبار (حسن، ٢٠١١).

صدق المقياس: اعتمد المترجم على صدق المحكمين حيث قام بعرض المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس وأصول الدين للحكم على المقياس من حيث الصياغة ومدى ملاءمتها للبيئة العربية والقيم الدينية، كما قام المترجم بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس وذلك على عينة مكونة من (٤٢٠) طالب بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض وتتراوح أعمارهم بين (١٦- ١٨ سنة) وذلك

خلال العام الدراسي ١٤٣٢- ١٤٣٣ هـ، واسفرت النتائج عن حذف الفقرة رقم (٢) من المقياس لعدم ارتباطها مع الدرجة الكلية، بينما تراوحي قيم معاملات الارتباط للمقياس بين (٠,١٩- ٠,٥٩٤) وهي جميعها قيم دالة احصائيًا؛ كذلك قام المترجم بحساب الصدق العاملي للمقياس واسفرت نتائجه على وجود خمسة عوامل أساسية تتضمن داخلها مجموعة من العوامل الفرعية

على الرغم من الجهد المبذول في تقنين هذا المقياس فإن الباحث يرى انه يلزم تقنينه على عينة مماثلة لعينة الدراسة من حيث المرحلة العمرية وكذلك الخلفية المهنية، والمنطقة الثقافية لذلك فقد قام الباحث بإعادة تقنينه وقام بالإجراءات التالية:

قام الباحث بالإطلاع على النسخة الأصلية للمقياس وقام بترجمتها، كما قام بمراجعة الترجمة السابقة للمقياس وبناءً على ذلك قام بإعادة صياغة بعض البنود حتى تتلائم مع عينة البحث الحالي

تم عرض الثلاثة نسخ على مجموعة من المحكمين في تخصصات اللغة الانجليزية، علم النفس، الشريعة وذلك للتأكد من سلامة الترجمة من حيث الصياغة وإعطاء نفس المعنى المكتوب باللغة الانجليزية بما لا يخالف العقيدة والدين الاسلامي الحنيف، ثم تم عرضها على متخصص في اللغة العربية للتأكد من السلامة اللغوية للمقياس

تم تطبيق المقياس على مجموعة من المعلمين بلغ عددهم (٥) معلمين للتأكد من سلامة العبارات ومناسبتها لهم من حيث الصياغة وتم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظاتهم

تم تطبيق المقياس على عينة التقنين وبلغت (١٢٠) معلم تتراوح اعمارهم بين (٢٥: ٥٠) سنة ويعملون في مدارس التربية الخاصة في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية.

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق معامل الفا لكرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٨) (بينما بلغت قيمته للمقاييس الفرعية كما يلي حيث

بلغت قيمته (٠,٩٢) لبعد الوعي، (٠,٩٤) لبعد النعمة، (٠,٩٣) لبعد المعنى، (٠,٩٥) لبعد التفوق، (٠,٩٣) لبعد الحقيقة، كما تم حسابه عن طريق إعادة التطبيق بفارق زمني شهر وبلغت قيمة معاملات الارتباط (٠,٨٥) لبعد الوعي، (٠,٨٩) لبعد النعمة، (٠,٨٦) لبعد المعنى، (٠,٩٠) لبعد التفوق، (٠,٨٤) لبعد الحقيقة وبلغت قيمته للمقياس ككل (٠,٩٤)، كذلك قام الباحث باستخدام التجزئة النصفية لقياس الثبات عبر بنود المقياس وكانت قيمة معامل الثبات بين (٠,٨٦) لبعد الوعي، (٠,٨٨) لبعد النعمة، (٠,٩٠) لبعد المعنى، (٠,٩٢) لبعد التفوق، (٠,٨٩) لبعد الحقيقة، أما المقياس ككل فقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٧)

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين بلغت ثلاثة محكمين متخصصين في علم النفس لإبداء رأيهم بشأن بنود المقياس واسفرت نتائج التحكيم عن تغيير بدائل الاستجابة لتصبح ثلاثية بدلاً من سداسية لتكون (تنطبق دائمًا- تنطبق أحيانًا- لا تنطبق)، كما تم التحقق من صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين البالغة (١٢٠) معلم على النسخة المترجمة من قبل الباحث والنسخة المترجمة (الشاوي، ٢٠١٢)، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٣) مما يدل على صدق المقياس.

بلغ العدد النهائي لبنود المقياس (٧٦) مفردة موزعة على مقاييسه الفرعية على النحو الآتي: بعد الوعي وبلغ عدد بنوده (١٠) بنود، بعد النعمة وبلغ عدد بنوده (١٦) بند، بعد المعني وبلغ عدد بنوده (١٤) بند، بعد التفوق وبلغ عدد بنوده (١٩) بند ، بعد الحقيقة وبلغ عدد بنوده (١٧) بند.

الأساليب الإحصائية:

يعتمد هذا البحث على الإحصاء البارمتري، فقد أستخدم معامل الارتباط للتحقق من صحة الثلاثة فروض الأولى، كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتحقق من صحة الفرض الرابع والخامس والسادس، وقد اختيرت هذه الأساليب في ضوء أهداف وفروض الدراسة، وحجم العينة وطبيعة الأدوات المستخدمة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

سوف يتم العرض الكمي لكل فرض من فروض الدراسة ثم مناقشة النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة والسياقات الثقافية والمهنية لعينة الدراسة

نتيجة الفرض الأول:

ينص على: «توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين».

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٤).

جدول(٤)

نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) وبين درجات الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين

المتغيرات		الذكاء الأخلاقي						
		التعاطف	العطف	الضمير	ضبط الذات	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية
الذكاء الروحي	الوعي	٠,٤٣٣	٠,٣٢٦	٠,٤٤٥	٠,٣٧٤	٠,٦٦٢	٠,٥٩٥.	٠,٣٠٤	٠,٦٤٣
	النعمة	٠,٣٥٢	٠,٣١٧	٠,٣٥٠	٠,٥١١	٠,٥٤٣	٠,٤٠٨	٠,٣٧٣	٠,٥١٧
	المعنى	٠,٤٨٤	٠,٣٦٠	٠,٣٧٨	٠,٥٢٥	٠,٦٧٦	٠,٣٧٠	٠,٣٤٦	٠,٤٩٦.
	التفوق	٠,٣٠٨	٠,٦٨٥	٠,٧٣١	٠,٥٣١	٠,٧٠٣	٠,٤٨٣	٠,٢٨٨	٠,٥٢٨
	الحقيقة	٠,٣٩٧	٠,٣٦١	٠,٦٦٦	٠,٦٩٥	٠,٣٣٣	٠,٤٣٢	٠,٤٩١	٠,٥٠٢
	الدرجة الكلية	٠,٤٨٦	٠,٤٧٦	٠,٦٥٢	٠,٦١٥	٠,٥٠٠	٠,٥٠٧	٠,٤٣٣	٠,٥٨١

يتضح من القيم الوارده في جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (٠,٧٣١) وذلك بين بعد التفوق وبعد الضمير، بينما كان أدنى معامل ارتباط بين بعد العدل وبعد التفوق وبلغت قيمته (٠,٢٨٨)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي لدى معلمي الموهوبين.

نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على

"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الروحى (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الدرجة الكلية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٥)

جدول(٥)

نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الروحي(الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) وبين درجات مقياس الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

المتغيرات	الذكاء الروحي					
	الوعي	النعمة	المعنى	التفوق	الحقيقة	الدرجة الكلية
الكفايات الشخصية	٠,٦٠١	٠,٤٥٣	٠,٥٥٢	٠,٦٢٠	٠,٦٩٠	٠,٦٧٤

يتضح من القيم الوارده في جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ أعلى معامل الحقيقة(٠,٦٩٠) وذلك في بعد المعنى، بينما كان أدنى معامل ارتباط (٠,٤٥٣) وذلك لبعد النعمة، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

عرض نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على

"توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيًا بين الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) والكفايات الشخصية (الدرجة الكلية) لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية- الدرجة الكلية)، والذكاء الأخلاقي (الدرجة الكلية) باستخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٦)

جدول(٦)

نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الأخلاقي (الأبعاد الفرعية – الدرجة الكلية) وبين درجات مقياس الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

المتغيرات	الذكاء الأخلاقي							
	التعاطف	العطف	الضمير	ضبط الذات	الاحترام	التسامح	العدل	الدرجة الكلية
الكفايات الشخصية	٠,٥٩	٠,٦١	٠,٦٧	٠,٤٦	٠,٤٢	٠،٥١	٠,٥٣	٠،٦٦

يتضح من القيم الوارده في جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث بلغ أعلى معامل ارتباط (٠,٦٧) وذلك في بعد الضمير، بينما كان أدنى معامل ارتباط (٠,٤٢) وذلك لبعد التسامح، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين.

عرض نتيجة الفرض الرابع والذي ينص على

«تسهم بعض أبعاد الذكاءالروحي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين».

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي والكفايات الشخصية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٧).

جدول(٧)

نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة أبعاد الذكاء الروحي على التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج (المتغيرات المستقلة)	معامل الانحدار B	الخطا المعياري	قيمة بيتا Beta قيمة الاسهام	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	٢١١٢,٧١٢	٥	٤٢٢,٥٤٢	٧,٩٢٥	٠,٠٠١	الكفايات الشخصية	الوعي	٠,٣٨٣	٠,٥٣٣	٠,١٠٣	٥,٧١٢	٠,٠٠١	٠,٢٠٥
البواقي	٢٠٥٥٧,٣٢٨	٤٥	٤٥٦,٨٣٠				النعمة	٠,٤٥٠	٠,٣٣٤	٠,١٩١	٥,٠٣٢	٠,٠٠١	٠,٣٨٤
							المعنى	٠,٣٨٨	٠,٣٥٦	٠,١٥٢	٥,٣٨٤	٠,٠٠١	٠,٣٦١
							التفوق	٠,٢٢٧	٠,٢٦٦	٠,١٢٢	٥,٧٥٠	٠,٠٠١	٠,٣٠٤
الكلي	٢٢٦٧٠,٠٣٩	٥٠					الحقيقة	٠,٥٣٧	٠,٣٦١	٠,٢١٠	٤,٣٨٤	٠,٠٠١	٠,٤٧٦
معامل الارتباط المتعدد (R)	٠,٩٣٦	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	٠,٨٧٦٠	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	٠,٨٧١		قيمة الثابت	٥٧,٦٤٩		الخطأ المعياري للثابت		١٠,٠٢٩	

يتضح من جدول (٧) أن مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) الذي يفسره النموذج (المتغيرات المستقلة، أو المنبئة) - الوعي، النعمة، المعنى، التفوق، الحقيقة- قيمته (٨٧,٦٪)، كما يتضح أن المتغيرات المستقلة تفسر (٨٧,١٪) من مقدار التباين في المتغير التابع وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) توضحها قيمة (ف) المحسوبة لدى عينة معلمي الموهوبين.

اما بالنسبة لمعادلة الانحدار فهي: الكفايات الشخصية= ٥٧,٦٤٩ +(٠,٣٨٣ × (الوعي) + (٠,٤٥٠) ×(النعمة)+ (٠,٣٨٨)×(المعنى)+ (٠,٢٢٧)× (التفوق)+ (٠,٥٣٧) × (الحقيقة).

وتعني المعادلة أنه مع كل زيادة في المتغير المستقل (الوعي) بما يعادل وحدة كاملة فإن متغبر الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٣٨٣) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (النعمة) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٤٥٠) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (المعنى) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٣٨٨) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (التفوق) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٢٢٧) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة لمتغير (الحقيقة) فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٥٣٧) من الوحدة.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الانحدار لكل من أبعاد الذكاء الروحي ذات دلالة إحصائية مرتفعة عند مستوى (٠,٠٠١)، ومن ثم فإنه يمكن القول أن معاملات الانحدار لهذه الأبعاد تسهم إسهامًا ذا دلالة إحصائية بنسبة (٨٧,١٪) من التباين في قيم المتغير التابع (الكفايات الشخصية.

كما يتضح أيضًا من الجدول أن أكثر المتغيرات إسهامًا في تفسير الكفايات الشخصية والتنبؤ بها هو الحقيقة بنسبة (٢١٪)، يليه النعمة حيث يسهم بنسبة (١٩,١٪)، ثم متغير المعنى فيسهم بنسبة (١٥,٢٪)، أما متغير التفوق فيسهم بنسبة (١٢,٢٪)، وأخيرًا متغير الوعي يسهم بنسبة (١٠,٣٪) في تفسير التباين، أو التنبؤ بالكفايات الشخصية، وبهذا يكون تأثير المتغيرات المستقلة في تباين المتغير التابع مرتفعًا جدًا.

ويتضح كذلك من جدول (٧) أن قيم الارتباط الجزئي التي تم تربيعها تمثل فقط الاسهام المتميز لكل متغير بعد حذف، أو استبعاد أي تباين مشترك مع المتغيرات الأخرى، فنجد أن متغير الحقيقة يسهم اسهامًا متميزًا بنسبة ٤٧,٦٪، يليه متغير النعمة حيث يسهم إسهاماُ متميزًا بنسبة ٣٨,٤٪، ثم متغير المعنى يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة ٣٦,١٪، أما متغير التفوق فيسهم اسهامًا متميزًا بنسبة ٣٠,٤٪، وأخيرًا متغير الوعي يسهم اسهامًا متميزًا بنسبة ٢٠,٥٪ في التنبؤ بالكفايات الشخصية، وهو يؤكد أيضًا نفس الترتيب للمتغيرات المستقلة من حيث قيمة بيتا واسهامها في التنبؤ بالمتغير التابع (الكفايات الشخصية).

يتضح من جدول (٧) أن مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) الذي يفسره النموذج (المتغيرات المستقلة، أو المنبئة) - الوعي، النعمة، المعنى، التفوق، الحقيقة، الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي- قيمته (٨٧,٦٪)، ولأن مربع معامل الارتباط المتعدد المصحح (R2) هو تصحيح لمربع معامل الارتباط المتعدد المصحح R2 adjusted هو تصحيح لمربع معامل الارتباط ويعالج قضية التحيز لمؤشر R2 ويعتبر من المؤشرات المفضلة بدرجة كبيرة لدراسة مطابقة النموذج، وتوفير تقدير أفضل لقيم الأفراد الحقيقية، فكلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح دل ذلك على حسن مطابقته لنموذج الانحدار المتعدد مع

عرض نتيجة الفرض الخامس والذي ينص على

"تسهم بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٨)

جدول (٨)

نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة أبعاد الذكاء الأخلاقي على التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج (المتغيرات المستقلة)	معامل الانحدار B	الخطا المعياري	قيمة بيتا Beta قيمة الاسهام	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	٦٣٨٤,٢٠٣	٨	٩١٢,٠٢٩	٢,٣٨٦	٠,٠٠١	الكفايات الشخصية	التعاطف	٠,٤٠٧	٠,٥٤٠	٠,٣١٢	٢,٦٠٤	٠,٠١٢	٠,٢٦
البواقي	١٦٠٥٢,١١٧	٤٢	٣٨٢,١٩٣				العطف	٠,٨٦٢	٠,٥٥٥	٠,٤٣٦	٣,٣٥٧	٠,٠٠٢	٠,٤٥
							الضمير	٠,٤٩٠	٠,٤٥٥	٠,٣٥٢	٣,٢٧٤	٠,٠٠٢	٠,٣٥
							ضبط الذات	٠,١١٤	٠,٤٤١	٠,٢٥١	٢,٥٢٦	٠,٠١٥	٠,١٨
							الاحترام	٠,٧١٤	٠,٣٩٧	٠,٤٢٧	٣,٧٦٩	٠,٠٠١	٠,٣٧
							التسامح	٠,٤٣٥	٠,٦٤٢	٠,٣٤٣	٣,٦٧٥	٠,٠٠١	٠,٢٨
الكلي	٢٢٤٣٦,٣٢٠	٥٠					العدل	٠,٢٤٦	٠,٥٤٨	٠,٣٠٧	٤,١٩٨	٠,٠٠٠١	٠,٢١
معامل الارتباط المتعدد (R)	٠,٨٨٥	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	٠,٧٨٣	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	٠,٧٨٠		قيمة الثابت	٢٩,٠٩٢		الخطأ المعياري للثابت		١٢,٥١٧	

يتضح من جدول (٨) أن مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) الذي يفسره النموذج (المتغيرات المستقلة، أو المنبئة) - التعاطف، العطف، الضمير، ضبط الذات، الاحترام، التسامح، العدل - قيمته (٧٨,٣٪)، كما يتضح أن المتغيرات المستقلة تفسر (٧٨٪) من مقدار التباين في المتغير التابع وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠١) توضحها قيمة (ف) المحسوبة لدى عينة معلمي الموهوبين.
اما بالنسبة لمعادلة الانحدار فهي: الكفايات الشخصية= ٢٩,٠٩٢+(٠,٤٠٧) × (التعاطف) + (٠,٨٦٢) ×(العطف)+ (٠,٤٩٠)×(الضمير)+ (٠,١١٤)×(ضبط الذات)+(٠,٧١٤) ×(الاحترام) +(٠,٤٣٥) ×(التسامح) +(٠,٢٤٦) ×(العدل).

كما يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الانحدار لكل من أبعاد الذكاء الروحي ذات دلالة إحصائية مرتفعة عند مستوى (٠,٠٠١)، ومن ثم فإنه يمكن القول أن معاملات الانحدار لهذه الأبعاد تسهم إسهامًا ذا دلالة إحصائية بنسبة (٨٧٪) من التباين في قيم المتغير التابع (الكفايات الشخصية).

كما يتضح أيضًا من الجدول أن أكثر المتغيرات إسهامًا في تفسير الكفايات الشخصية والتنبؤ بها هو العطف بنسبة (٤٣,٦٪)، يلية بعد الاحترام بنسبة (٤٢,٧٪)، ثم بعد الضمير بنسبة (٣٥,٢٪)، يليه بعد التسامح بنسبة (٣٤,٣٪)، ويأتي بعده بعد التعاطف بنسبة (٣١,٢٪)، ثم يأتي بعد العدل بنسبة (٣٠,٧٪)، وأخيرا بعد ضبط الذات ويسهم بنسبة (٢٥,١٪) في تفسير التباين، أو التنبؤ بالكفايات الشخصية، وبهذا يكون تأثير المتغيرات المستقلة في تباين المتغير التابع مرتفعًا جدًا.

ويتضح كذلك من جدول (٨) أن قيم الارتباط الجزئي التي تم تربيعها تمثل فقط الاسهام المتميز لكل متغير بعد حذف، أو استبعاد أي تباين مشترك مع المتغيرات الأخرى، فنجد أن متغير العطف يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٤٥٪)، يلية بعد الاحترام يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٣٧٪)، ثم بعد الضمير يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٣٥٪)، يليه بعد التسامح يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٢٨٪)، ويأتي بعده بعد التعاطف يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٢٦٪)، ثم يأتي بعد العدل يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٢١٪)، وأخيرا بعد ضبط الذات ويسهم يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (١٨٪) في التنبؤ بالكفايات الشخصية، وهو يؤكد أيضًا نفس الترتيب للمتغيرات المستقلة من حيث قيمة بيتا واسهامها في التنبؤ بالمتغير التابع (الكفايات الشخصية).

عرض نتيجة الفرض السادس والذي ينص على

"يسهم كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ عن وجود الكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة معلمي الموهوبين (ن= ٥١) على مقاييس الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والكفايات الشخصية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد، وأسفر عن النتائج المبينة بجدول (٩)

جدول(٩)

نتائج الانحدار المتعدد التي توضح قدرة متغيرات (الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي) على التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين

	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	المتغير التابع	النموذج (المتغيرات المستقلة)	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	قيمة بيتا Beta قيمة الاسهام	قيمة (ت)	الدلالة	مربع معامل الارتباط شبه الجزئي
الانحدار	٤٥٠٤	٢	٢٢٥٢,٢٠	٥,٩٥١	٠,٠٠٥	الكفايات الشخصية	الذكاء الروحي	٠,٢٠٣	٠,٠٧٨	٠,١٧٣	٤,٦٠٩	٠,٠٠١	٠,٤٣٠
البواقي	١٨١٦٥,٦٢١	٤٨	٣٧٨,٤٥٠				الذكاء الأخلاقي	٠,٢٣٠	٠,٠٧٩	٠,٣٨٧	٢,٩٠٨	٠,٠٠٥	٠,٤٥٤
الكلي	٢٢٦٧٠,٠٣٩	٥٠											

معامل الارتباط المتعدد (R)	مربع معامل الارتباط المتعدد (R2)	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل	قيمة الثابت	الخطأ المعياري للثابت	قيمة الثابت	الدلالة
٠,٩١٠	٠,٨٢٨	٠,٨٢٥	١١,٩٨٨	٠,٧٥٨	١٥,٩٧١	٠,٠٠٠

يتضح من القيم المدونة بالجدول رقم (٩) أن المتغيرات المستقلة تفسر (٨٢,٥٪) من مقدار التباين في المتغير التابع (الكفايات الشخصية) وذلك بدلالة إحصائية (٠,٠٠٥)، توضحها قيمة (ف)، أما بالنسبة لمعادلة الانحدار فهي: الكفايات الشخصية= (١١,٩٨٨)+ (٠,٢٠٣)×(الذكاء الروحي) + (٠,٢٣٠)×(الذكاء الأخلاقي)، وتعني معادلة الانحدار أنه مع كل زيادة في الذكاء الأخلاقي بما يعادل وحدة كاملة فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٢٠٣) من الوحدة، ولكل زيادة تساوي وحدة كاملة في الذكاء الأخلاقي فإن متغير الكفايات الشخصية يزيد بمقدار (٠,٢٣٠)، وذلك لكل فرد من أفراد العينة.

وبمراجعة قيم معامل الارتباط الجزئي والتي تمثل الاسهام التميز لكل متغير فإنه يتضح أن متغير الذكاء الأخلاقي يسهم إسهامًا متميزًا بنسبة (٤٥,٤٪) من تفسير التباين في متغير الكفايات الشخصية، يلية الذكاء الروحي الذي يسهم بنسبة (٤٣٪) في التنبؤ بالكفايات الشخصية.

ثانيًا: تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة و السياقات الثقافية والمجتمعية والمهنية لعينة الدراسة

العلاقة بين كل من الذكاء الروحي والأخلاقي بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين.

بالإطلاع على القيم الوارده في جدول (٤) وجد الباحث أن هناك علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الروحي وأبعاد الذكاء الأخلاقي، وتركزت أعلى قيم الارتباط بين بعدي الاحترام والتفوق، ويرجع الباحث ذلك إلى أن الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي متكاملين ويجب ألا يتم الفصل بينهم، ويؤكد على ذلك الدراسات التي دعت إلى تنمية نوعي الذكاء سويًا مثل دراسة (Lyubimov, 2010)؛ كما أن النظم التعليمية على مستوى العالم تدعوا دائمًا إلى تبني القيم الروحية والفضائل الأخلاقية ويؤكد على ذلك النظام الروسي الذي دعا إلى إيجاد مشروع جديد لمعايير الدولة الاتحادية في التعليم حيث تم تخصيص الفقرة (٩) من المادة (٦) والتي تنص على ان كلا من مفهوم التنشئة الروحية والأخلاقية يحدد أهداف وغايات التربية لطلاب المدارس.

بالإطلاع على الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الروحي والأخلاقي وجد ان نتيجة هذا الفرض تختف مع نتائج دراسة (preston, 2010) التي ترى أنه لا توجد علاقة بين التكوين الأخلاقي للفرد وبين الجوانب الروحية مما قد يدفع البعض إلى إرجاع الاخفاقات الروحية إلى وجود جانب أخلاقي يغني عن الجانب الروحي؛ وعلى النقيض تتفق مع النتيجة التي توصل إليها (بشارة، ٢٠١٥) التي ترى ان هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي والأخلاقي فالذكاء الروحي هو الموجه والمحرك الرئيس لسلوك الفرد والتي تمنعه عن القيام بأي سلوك لا أخلاقي.

ويرى (Clarken, 1999) أن الذكاء الأخلاقي يرتبط مع مع ثلاثة من الذكاءات المتعددة هي الذكاء الشخصي، والاجتماعي والذكاء الروحي

وتتفق هذه النتيجة مع (David, 2004) الذي يرى أن تنمية الذكاء الأخلاقي يسمو بالنفس ويخلصها من العديد من الأمراض النفسية، ويضفي عليها جمالاً ويجعلها أكثر كمالاً

كما يعطي الذكاء الروحي القدرة على التمييز والاحساس الأخلاقي، وكذلك القدرة على معالجة وتعديل الأحكام الصلبة باستخدام الفهم والشفقة مع وجود القدوة (Selman et al, 2005).

أما عن العلاقة بين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين وبين الذكاء الروحي فبالإطلاع على النتائج الوارده في جدول (٥) نجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الروحي وبين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين، حيث نجد أن أعلى قيمة كانت بين بعد الحقيقة والكفايات الشخصية حيث بلغت (٠,٦٩٠)، ويلاحظ أن هذا البعد يتكون من عدد من الأبعاد الفرعية – الرزانة، اسلوب التعامل، الثقة، فهم الذات، حضور الذهن- تشكل في مجموعها الكفايات الشخصية اللازمة للمعلم بصفة عامة ولمعلم الموهوبين على وجه الخصوص؛ ويأتي بعد ذلك بعد التفوق بمعامل ارتباط بلغت قيمته (٠,٦٢٠) وبالنظر إلى الأبعاد الفرعية نجد أنها تشكل في مجموعها الكفايات الشخصية اللازمة للمعلم ومن الابعاد الفرعية المهمة لمعلم الموهوبين علو الذات، الكمال، الممارسة.

أما أقل الأبعاد ارتباطًا مع الكفايات الشخصية فهو بعد النعمة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٤٥٣) وبالرغم من أنها قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائية إلا أنها أقل القيم الوارده في الجدول وقد يرجع ذلك إلى اهتمام المعلم بالكفايات الشخصية التي يمكن توظيفها مع الطلاب أما هذا البعد فيرتبط أكثر بعلاقته مع الله عز وجل، فإذا نظرنا إلى بعد الجمال فنجد أن هذا البعد لا يتأتى إلا من خلال التأمل في خلق الله وعظيم صنعه، وكذلك بعد الامتنان فنجد أنه أقرب إلى الجوانب الروحية أكثر من الجوانب الشخصية، حيث يمتن الفرد لمن هو أعلى منه مرتبه وليس لمن هو أدنى.

تتفق نتائج الدراسة مع ماجاء به (Emmons, 2000) في أن قدرات الذكاء الروحي تساعد الفرد على التفوق والسمو وكذلك القدرة على توظيف الإمكانات المختلفة في حل المشاكل الحياتية، كما أكد أيضًا على وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الروحي والشخصية، حيث ترتبط خصائص الشخصية بالفروق الفردية في الذكاء الروحي.

كما تتفق مع وجهة نظر (MacHovec, 2002) الذي يرى أن قدرات الذكاء الروحي ترتبط بسمات شخصية أكثر من غيرها، ومن هذه السمات التفوق، حب الاستطلاع، سرعة البديهة، الطموح، المنافسة، الإيثار، الأمانة، وهي جميعًا من الخصائص الشخصية لمعلمي الموهوبين، فالمعلم الذي يحصل على درجات مرتفعة في هذه الخصائص تتحقق له السعادة والرفاهية النفسية في الحياة وتجعله قادرًا على مواجهة المشكلات الحياتية اليومية والصعوبات المختلفة في محيط عمله كما تجعله قادرًا على مقاومة الاحتراق النفسي

كما تتفق ونتائج دراسة (Rustan, 2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إلذكاء الروحي والأداء الوظيفي، كما تتفق مع نتائج دراسة (Ebrahimi et al, 2012) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والمرونة، وكذلك دراسة (Seybold& Hill, 2001) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي وبين التوافق الانفعالي والاجتماعي وهي من الكفايات الشخصية اللازمة لمعلمي الموهوبين.

وعن العلاقة الارتباطية بين الكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين وبين الذكاء الأخلاقي وبعد الاطلاع على القيم الوارده في جدول (٦) وجد الباحث أن الفضائل الأخلاقية ارتبطت مع الكفايات الشخصية وفق الترتيب التالي: الضمير، العطف، التعاطف، العدل، التسامح، ضبط الذات، الاحترام ؛ ويؤكد هذا الترتيب على أن الجوانب التي حازت على أعلى ارتباط هي جوانب شخصية لاغنى عنها لأي معلم بصفة عامة ومعلم الموهوبين بصفة خاصة، حيث يتطلب العمل مع الموهوبين صحوة في الضمير سواء في الجانب التشخيصي، أو في جوانب الرعاية التربوية لأنه لو لم يكن هناك ضمير لتم تدمير واندثار هذه الموهبة، وترى (الخفاف، ٢٠١١) أن صحوة الضمير تبقى صاحبها على الدوام مقيمًا لأفعاله وسلوكياته ويشعر دائمًا بالوخز إذا ما خرج عن الطريق الصحيح، أما بالنسبة لبعدي العطف والتعاطف فهما من الأبعاد المهمة وخاصة في التعامل مع الطلاب الموهوبين، ويرجع ذلك إلى أن الطالب الموهوب يكتسب ثقة معلمه إذا شعر أنه يتمثل انفعالاته، كما أن التعاطف يكون ضروريًا لأداء الأعمال رفيعة المستوى متى كانت تتطلب التركيز في التفاعل مع الآخرين، كما أن التعاطف يساعد الفرد على كبح قسوته والمحافظة على تحضره (الخفاف، ٢٠٠٩).

ويأتي بعد ذلك أبعاد العدل والتسامح وضبط الذات والاحترام وهي جميعا فضائل تحمل في طياتها كفايات شخصية يجب أن يتمتع بها معلم الموهوبين وعليه أن ينقلهاإلى طلابه.

اما من جانب الدراسات السابقة فنجد ان نتيجة هذا الفرض اتفقت مع دراسة (Gerjolj, 2008) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة طردية بين الذكاء الأخلاقي والقدرة على مواجهة التحديات، ويؤكد (Denton, 1997)على أن الذكاء الأخلاقي يساعد على تطوير شخصية الأفراد عامة والمعلمين على وجه الخصوص، وبالتالي انتقال التعلم الذكاء الأخلاقي من المعلم إلى الطالب، كما أن الالتزام بالذكاء الأخلاقي من شأنه إكساب أصحابه الصحة المجتمعية مما يؤثر على المجتمع بشكل عام ويجعله مترابط ومتماسك؛ وترى (عبد الخالق، ٢٠٠٦) أن الذكاء الأخلاقي لدى الأفراد يجعلهم يعيشون حياة متوازنة لا تخرجهم عن الإطار الانساني

ومن مميزات الذكاء الأخلاقي والتي تتفق مع الكفايات الشخصية للمعلمين أنه يساعد على المحافظة على العلاقات الاجتماعية بين أعضاء فريق العمل سواء كان بين المعلم والمعلمين، أو بين المعلم وطلابه (King& Down, 2001).

ومن الدراسات التي اتفقت مع نتيجة هذا الفرض دراسة (قاسم، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن الذكاء الأخلاقي يكسب الفرد الصبر والتسامح والعدل والقدرة على التكيف مع الآخرين، كما أنه يعطي الفرد حصانة أخلاقية ومناعة ذاتية تجعله مقاوم للإغراءات المختلفة وهي كلها كفايات يجب أن تتوفر لدى المعلم بصفة عامة.

اسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية

حول إمكانية إسهام كل من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين فنجد أن النتائج اتفقت مع وجهة نظر (Piedmont, 1999) الذي يرى أن الذكاء الروحي يعكس التكامل بين سمات الشخصية وبين العمليات المرتبطة بالذكاء الروحي.

كما أن الأشخاص اللذين يتمتعون بالانفتاح على الخبرة والضمير الحي والقبول والثبات الانفعالي وهي جميعها خصائص وكفايات شخصية مهمة لمعلم الطلاب الموهوبين والمتفوقين يتمتعون أيضًا بقدر مرتفع من قدرات الذكاء الروحي (Machovec, 2002).

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Golden et al, 2004) التي توصلت نتائجها إى أنه يمكن التنبؤ ببعض الخصائص الشخصية من خلال درجة الروحانية وخصوصًا الاحتراق النفسي، فالمعلم الذي يتمتع بقدر من الروحانية يتميز بصحة نفسية جيدة والعكس صحيح.

ويرى (Tekkeveettiil et al, 2003) أن الأفراد ذوي الذكاء الروحي يظهرون عدد من الخصائص منها المرونة والإندماج والتكيف طبقًا للتطورات، ومن الخصائص التي يمكن التنبؤ بها أيضًا الوعي بالذات، القدرة على المواجهة، التفكير الجماعي والتعاون.

كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (Rustam, 2010) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والأداء.

ومن الكفايات الشخصية التي يمكن التبؤ بها من خلال الذكاء الروحي القدرة على إدارة الضغوط التي يتعرض لها معلم الموهوبين ويتفق هذا مع نتائج دراسة (Maximo, 2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي وإدارة الضغوط وإمكانية التبؤ بالقدرة على إدارة الضغوط من خلال الذكاء الروحي.

كذلك يؤدي الذكاء الروحي إلى تحسين عدد من الكفايات الشخصية ومنها مهارات القيادة والحصول على المزيد من الإبداع والشعور بالسعادة الشخصية والفاهية النفسية وهي جميعًا كفايات لازمة لمعلمي الموهوبين ويمكن التنبؤ بها من خلال الكاء الروحي (Stitt& Straus, 2009).

وتوصلت (Sinetar, 2000) إلى عدد من الكفايات الشخصية التي تعد في نفس الوقت سمات روحية يمكن التنبؤ بأي منهما عن طريق الآخر ومنها التفاؤل، الشجاعة، المرونة، الإيجابية

كما تتفق نتائج الدراسة مع النتائج التي توصل إليها كل من (Rogers& Dantley, 2001) التي ترى أن المعلمين ذوي الذكاء الروحي يمكنهم خلق بيئات داعمة وتوفير مساندة إجتماعية مع القدرة على إثراء الروابط والعلاقات الاجتماعية بينهم وبين الطلاب، وتتفق أيضًا مع دراسة (Salicru, 2010) التي توصلت إلى إسهام الكاء الروحي في التنبؤ بالمهارات القيادية لدى الأفراد.

من جانب آخر فقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالكفايات الشخصية لمعلمي الموهوبين من خلال الذكاء الأخلاقي ويتفق هذا مع دراسة (Brown et al, 2005) التي أسفرت نتائجها على أن الذكاء الأخلاقي يساعد في إعداد القادة وكذلك تيسير العمل وتكوين علاقات اجتماعية جيدة بين الزملاء وهي من الكفايات المهمة لمعلم الموهوبين، كما أنها تسهم بشكل أساسي على الانجاز وزيادة الانتاجية المهنية.

وهذا ما أكده (داود،٢٠٠٤، ٨٧) الذي يرى أن القيم الأخلاقية تعد الركيزة الأساسية لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد مما يكفل له الشعور بالراحة والسعادة.

وكما أسفرت النتائج الواردة في معادلة الانحدار والتي تنص على أن الكفايات الشخصية= ٢٩,٠٩٢+(٠,٤٠٧) × (التعاطف) + (٠,٨٦٢) ×(العطف)+ (٠,٤٩٠)×(الضمير)+ (٠,١١٤)×(ضبط الذات)+(٠,٧١٤) ×(الاحترام) +(٠,٤٣٥) ×(التسامح) +(٠,٢٤٦) ×(العدل).

ويمكن تفسير ذلك بأن امتلاك الفرد للتعاطف فإنه يسهم في تشكيل قوة رادعة تحول بينه وبين العنف والقسوة مع الآخرين، كما أنه يجعل الفرد أكثر تكيفا للتعامل مع الغضب (Coles, 1997: 34).

وبالنسبة لبعد العطف فنجد أن المعلم الذي يتميز بهذه الفضيلة لا يهتم إلا بمشاعر وراحة الآخرين دون توقع مقابل سواء مادي، أو معنوي، كما يتميز بالإيثار وهي من الكفايات المهمة اللازمة لمعلم الموهوبين (بهجات، ٢٠١٠)

وتاتي بعد ذلك فضيلة الاحترام والتي تعد القاعدة الذهبية حيث تهتم بطريقة التعامل مع الآخرين والتي تجعل المعلم في مكانة أكثر أخلاقية، كما يتميز الأشخاص الذين يتمتعون بهذه الصفة بأنهم أكثر اهتمامًا بحقوق الآخرين، ويمكن أن تنتقل هذه الصفة من المعلم إلى طلابه من خلال القدوة والمثل الأعلى التي يجب أن يكون عليها (Lennick& Kiel, 2006).

وبالنسبة لبعد الضمير ومدى إسهامه في التنبؤ بالكفايات الشخصية فترى (بهجات، ٢٠١٠) أن الضمير يضع الأساس للسلوك الأخلاقي والمواطنة الصالحة، كما يعتبر جوهر الأخلاق برمتها وتوفر هذه الفضيلة لدى الفرد يمثل حجر الزاوية في شخصيته، ومن الأهمية بمكان أن تتوفر هذه الفضيلة لدى المعلم وان تكون من كفاياته الشخصية.

ومن الفضائل التي يمكن ان تسهم في التنبؤ بالكفايات الشخصية تأتي فضيلة ضبط الذات والتي يتميز صاحبها بعدد من الكفايات الشخصية مثل السيطرة على أفعالة، التحكم في الغضب، مواجهة الضغوط المختلفة (حسين، ٢٠٠٣: ١٧٨).

كما أن هناك فضيلة أخرى مهمة ويمكن من خلالها التنبؤ بعدد من الكفايات الشخصية لمعلم الموهوبين وهي فضيلة التسامح والتي يتميز صاحبها بعدد من الخصائص ذكرتها (بهجات، ٢٠١٠) وهي تلاشي الكراهية والعنف والحقد وفي نفس الوقت معاملة الآخرين باحترام وعطف وفهم وكرامة بغض النظر عن جنسية الشخص، أو حالته المادية.

وأخيرًا تأتي فضيلة العدل والتي يمكن من خلالها التنبؤ بعدد من الكفايات الشخصية لمعلم الموهوبين مثل مراقبة القرارات المختلفة والبعد عن المحاباة والانحياز، مع محاولة حل المشكلات المختلفة بطريقة عادلة، والاستماع لجميع أطراف المشكلة قبل محاولة حلها (بهجات، ٢٠١٠).

ثالثًا: توصيات الدراسة وكيفية الاستفادة منها في مجال تعليم الموهوبين

(١) إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم ببحث مفهوم الذكاء الروحي والذكاء الأخلاقي والمتغيرات المرتبطة بهما لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

(٢) القيام ببحوث تجريبية بهدف تنمية كلا من الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي لدى معلمي الفئات الخاصة

(٣) ابتكار نموذج أخلاقي يهدف إلى غرس القيم والفضائل لدى النشء العربي ولدى معلميهم

(٤) تنمية كل من الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي لدى الطلاب المعلمين، وذلك لتحقيق الرقي الأخلاقي والروحي في المجتمع

(٥) تدريب المعلمين على إبراز دور الذكاء الأخلاقي والروحي في تحسين سلوكيات الطلاب

(٦) تصميم برامج إرشادية وتوعوية لتنمية الذكاء الأخلاقي والروحي لدى الطلاب الموهوبين

(٧) إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتأهيلهم وتدريبهم على فضائل الذكاء الأخلاقي والذكاء الروحي بما يسمح بانتقالها إلى طلابهم المتفوقين

(٨) التركيز والاهتمام بمهارات الذكاء الأخلاقي والروحي كمصادر لتطوير الأداء الشخصي لدى معلمي الموهوبين

(٩) صياغة أنشطة تتضمن مهارات الذكاء الأخلاقي والروحي وتدريب المعلمين عليها

(١٠) تدريب المعلمين على إبراز دور كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في تحسين سلوكيات الطلاب الموهوبين

المراجع

أبـو حلو، يعقوب؛ مرعي، توفيق؛ خريشـة، علي.(٢٠١١). **طـرق تدريس الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية**. منشـورات الجامعة العربية المفتوحة: الكويت.

ابـو لبدة، زكريا. (١٩٩٩). **خصائـص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية**. رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.

أحمـد، مدثـر سـليم. (٢٠٠٧). **الـذكاء الروحـي**. الاسـكندرية: المكتـب الجامعـي الحديث

أرنوط، بشـرى اسماعيل. (٢٠٠٧). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة. **مجلة كلية التربية – جامعة بنها**،١٧ (٧٢)،١٢٤- ١٩٠.

أرنوط، بشـرى اسـماعيل. (٢٠٠٨). الـذكاء الروحي وعلاقته بجـودة الحياة. **مجلة رابطة التربية الحديثة**، ١ (٢)، ٣١٣- ٣٨٩.

الأغبري، بدر سعيد علي. (ب.ت). **تصور مقترح في إعادة هيكلة كليات التربية في الجامعات اليمنية**،كليـة التربية، جامعة صـنعاء. /www.almualem.net saboora/attachment.php?...1350

الأيـوب، أيـوب خالـد. (٢٠٠٨). **نحـو طفولة سعيـدة : الـذكاء الأخلاقي وكيفية تنميتـه**. http://www.almostshar.com/web/Subject_Desc..php?Subject_Id=426&Cat_Subject_Id=39&Cat_Id=5

الـبركات، صـالح سـلامة. (ابريـل- ٢٠٠٩). **دور المعلم في تنمية الإبـداع العاطفي لـدى الأطفـال الموهوبـين (رؤيـة تربويـة مستقبليـة لإعـداد وتأهيـل معلـم المستقبـل في الجامعات الأردنية**. المؤتمر العلمـي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي) - الأردن، ابريل، ٥٤٨- ٥٧١.

بشـارة، موفق سـليم.(٢٠١٥). الذكاء الروحي وعلاقته بمقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، ٣٩(١)، ٣٠٩- ٣٣٨.

بهجات، ريم محمد بهيج. (٢٠١٠). تقييم أدب الطفل الالكتروني في ضوء أبعاد الذكاء الأخلاقي- دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، **١٤٤** (٧)، ٨٣٥- ٨٧٨

بوزان، توني. (٢٠٠٥). **قوة الذكاء الروحي. الرياض**: مكتبة جرير.

تقي، علي عبد المحسن ؛ رفاعي، فيصل الراوي. (٢٠٠١). التربية الأخلاقية لدى المعلمين الكويتين. **مجلة العلوم التربوية – مصر**، **٩** (٢)، ١٠٣- ١٣٩.

جابر، عبد الحميد جابر و كفافي، علاء الدين. (١٩٩٥). **معجم علم النفس والطب النفسي**. القاهرة: دار النهضة العربية.

جروان، فتحي. (٢٠٠٨). **الموهبة والتفوق والإبداع** (ط. ٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الجغيمان، عبد الله محمد. (٢٠٠٨). تصميم إطار مقترح لبرنامج تأهيلي لإعداد معلمي الموهوبين في مدارس التعليم العام. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، **١٢٢**، ٥٨- ١٢٤

جمعة، محمد. (٢٠٠٢). **علم النفس والأخلاق**. القاهرة: دار النهضة المصرية.

حسين، محمد عبد الهادي. (٢٠٠٣). **تربويات المخ البشري**. عمان: دار الفكر.

حنورة، مصري عبد الحميد. (٢٠٠٣). دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق. **المجلة التربوية- الكويت**، ١٨ (٦٩)، ١٣- ٤٨.

الخفاف، إيمان عباس علي. (٢٠٠٩). **الذكاء العاطفي**. دمشق: مكتبة المورد.

الخفاف، إيمان عباس علي. (٢٠١١). **الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

داود، عبد الباري محمد. (٢٠٠٤). **الصحة النفسية للطفل**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

الدفتار، خديجة إسماعيل. (٢٠١١). **الذكاء الروحي عند الأطفال**. عمان: دار الفكر

سعادة، جودة. (٢٠٠٨). **المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السليمان، نورة إبراهيم. (٢٠٠٦). **التفوق العقلي والموهبة والإبداع**. الرياض: مكتبة جرير

الشاوي، سليمان إبراهيم. (٢٠١٢). تقنين مقياس الذكاء الروحي على البيئة السعودية. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ١٥٠** (٢)، ٤٦٦- ٥٠٠.

الشريكة، فلاح حمود حسين. (٢٠٠٥). **كفايات معلمي الطلبة المتفوين في دولة الكويت**. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، الأردن.

الشمري، عمار علي حسن. (٢٠٠٧). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

شمس، نعيمة جمال؛ السكري، عماد الدين. (٢٠٠٩). مدى إسهام الوجود الروحي الأفضل والمعرفة الضمنية والمراقبة الذاتية في التنبؤ بالوجود النفسي الأفضل لدى عينة من طلاب الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٩** (٦٢)، ٣٢٩- ٣٨٠.

الصبحية، حنان خلفان زايد. (٢٠١٤). **الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى

صوص، فاطمة. (٢٠١٠). **استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، عمان.

الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢٩** (١)، ١٣٧- ١٦٧

العاجز، فؤاد علي؛ البنا، محمد. (٢٠٠٧). **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**. ط٣، غزة: دار المقداد للطباعة. موجود على http://site.iugaza.edu.ps/ /fajez/extra/course932

عبد الخالق، طاهرة. (٢٠٠٦). الذكاء الأخلاقي. **مجلة الوطن، ١** (٢)، ١٢.

عبد الرحمن، محمد السيد، الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١٤). تطور الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال في المرحلة العمرية ٥-٧ سنوات. **مجلة كلية التربية – جامعة أسوان، ٢٨**، ١٤٧- ١٩٩.

عبد الفتاح، فوقية. (٢٠٠٠). دراسة التفكير الأخلاقي لدى عينة من الأطفال والراشدين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٠.

عكاشة، محمود فتحي. (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. **مجلة الدراسات الاجتماعية باليمن**، ١٠ (٢٠)، ١١- ٨٥.

العواملة، حابس سليمان؛ البلوين عبد الله. (٢٠٠٨). مدى امتلاك معلمي رعاية الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية اللازمة لرعايتهم. **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**، ٢٤ (١)، ٢٦٧-٢٩٦.

عياصرة، سامر مطلق؛ و إسماعيل، نور عزيزي. (٢٠١٣). سمات معلمي الطلبة الموهوبين والمتفوقين وأبعادها من وجهة نظر الطلبة في مدارس الموهوبين والمتفوقين في المملكة الأردنية الهاشمية. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٤ (٧)، ٩٣- ١٢١

الغداني، فاطمة محمد. (٢٠١١). **الذكاء الروحي وعلاقته بالضغوط المهنية لدى موظفي الدوائر الحكومية في محافظة مسقط بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

الغريب، رمزية. (١٩٩٦). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

قاسم، سالي صالح عنتر. (٢٠٠٩). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا وأثر برنامج لتنمية الذكاء الأخلاقي على تشكل هوية الأنا لدى طلاب كلية التربية. **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية**، (١٥)، ١٩٧- ٢٢٦.

القريوطي، يوسف؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الصمادي، جميل. (٢٠٠١). **المدخل إلى التربية الخاصة**. ط٢، الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.

كويران، عبد الوهاب. (٢٠٠٨). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضر موت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين**، ١٠ (٣)، ٦٤- ٨٧

محمد، أسماء عبد النور. (٢٠١٢). الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٣، ٨٧- ١٠٤

المرعب، منيرة. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة لدى عينة من الموهوبات مقارنة بغير الموهوبات من طالبات كليات التربية للبنات بجدة، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين - أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين - المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين - الأردن، ج(٢)، ٢٦٣-٣١٩.

المزروع، ليلى عبد الله (٢٠٠٠). معلم الفئات الخاصة (الموهوبين) صفاته وأساليب إعداده. **مجلة الإرشاد النفسي، ١٢**، ٢٢٣- ٢٥٩

المهدي، محمد عبد الفتاح. (٢٠٠٢). **مستويات النفس**. الأسكندرية: الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

الهذلي، عبد الله. (١٩٩٥). مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. **المجلة التربوية، ٩**(٣٠)، ١٤٥- ١٧٤.

Acıkgoz, F. (2005). A study on teacher characteristics and their effect on students attitudes. *The Reading Matrix. 5*(2), 103-115. From http://www.readingmatrix.com/articles/acikgoz/ article.pdf

Amram, Y. & Dryer, C. (2008). The integrated spiritual intelligence scale (ISIS): *Development and preliminary validation*, paper presented at the 116th Annual Conference of the American Psychological Association, Boston, MA, August 14-17,2008. From:http://yosiamram.net/docs/ISIS_APA_Paper_Presentation_2008_08_17.pdf

Animasahun, R. (2008). Predictive estimates of emotional intelligence, spiritual intelligence, self efficacy and creativity skills on conflict resolution behaviour among the NURTW in the South-Western Nigeria. Pakistan *Journal of Life and Social Sciences, 6*(2), 68- 74. From: http://www. pjlss.edu.pk/pdf_files/2008_2/1_Anibasahun68-74.pdf

Ayranci, E. (2011). Effect of top Turkish managers emotional and spiritual intelligence on their organizations financial performance. *Business Intelligence Journal, 4*(1), 9- 36. From:http://www.saycocorporativo.com/saycouk/bij/ journal / vol4no1/article_1.pdf

Beheshtifar, M., Esmaeli, Z.& Moghadam, M.N. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, (43), 6- 11. From: http://flexmanager.ir/downloads/ EJEFAS_43 _01.pdf

Berkowitz, M, W.; Grych, J, H. (1998). Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. *Journal of Moral Education*, *27*(3) p371-391.

Berman, K. B. (2003).The benefits of exploring opera for the social and emotional development of high ability students. Gifted Child Today*, 26*(2), 46-53. doi: 10.4219/gct-2003-98

Borba, M. (2001). *Building moral intelligence cultivating minds and hearts: Teaching students to do the right thing*. From: http:// www.yst.org/images/yst/docs/dr_borba.pdf

Borba, M. (2003). Tips for building moral intelligence in students. *Curriculum Review, 42*(7), 14- 15

Brown, M., Trevino, L. & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117- 134. doi:10.1016/j. obhdp.2005.03.002

Chan, D. W. (2001) Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective. *Roeper Review, 23*(4), 197-202 DOI**:**10.1080/02783 190109554098

Clarken, R. H. (2009). *Moral intelligence in the school* Paper presented at the annual meeting of the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters Wayne State University, Detroit,

MI, March 20, 2009 From: http://files.eric.ed. gov/fulltext/ ED508485.pdf

Clarken, R. H. (2010). *Considering moral intelligence as part of a holistic education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, April 30-May 4, 2010. From: http://files.eric.ed.gov/ fulltext/ ED509643.pdf

Clifford, P. (2013). Moral and spiritual education as an intrinsic part of the curriculum.*International Journal of Children's Spirituality. 18* (3), 268-280. Doi: 10.1080/1364436X. 2013.811067

Coles, R (1998). *The moral intelligence of children*. New York: Random House

Crichton, J. C. (2008). *A qualitative study of spiritual intelligence in organizational leaders.* Ph.D Dissertation ALLIANT INTERNATIONAL UNIVERSITY, SAN FRANCISCO. From: http://gradworks.umi.com/33/40/3340796.html

Daniliuk, A., Kondakov, A. &Tishkov, V. (2010). The Spiritual and Moral Education of Russia's School Students. *Russian Education & Society. 52* (2), 3-18. Doi: 10.2753/RES1060-9393520201

David, S. (2004). Pragmatist representation alism and the aesthetics of moral intelligence. *Contemporary Pragmatism* ,*1*(2), 171-178. DOI: 10.1163/18758185-90000146. From: https://www.academia.edu/1816317/ Pragmatist_Representationalism_and_the_Aesthetics_of_Moral_Intelligence

Delisle, J. R (2012). Reaching those we teach: The five Cs of student engagement. *Gifted-child-today. 35*(1), 62-67. DOI: 10.1177/1076217511427513

Denton, J. !997). Character and moral development. *Namta Journal, 22*(2), 111-116.

Ebrahimi,A., Keykhosrovani ,M., Dehghani,M., & Javdan,M. (2012). Investigation the relationship between resiliency, spiritual intelligence and mental health of a group of undergraduate students. *Life Science Journal, 9*(1), 67-70. From: http://www.lifesciencesite.com/lsj/life0901/012_7889life0901_67_70.pdf

Edwards, F.P. (1999). *The spiritual intelligence handbook*. USA: Emmanuel Meals

Emmons, R.A (2000) Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern. *The International Journal for the Psychology of Religion, 10*(1), 3-26, DOI: 10.1207/S15327582IJPR1001_2

Ford, D.Y & Trotman, M.,F (2001) Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review, 23*(4) ,235- 239. doi: 10.1080/02783190 109554111

Franklin, W. J. (2008). *Spiritual Well Being, Stress, and Coping in Never Smoking, Ex-smoking, and Current Smoking African American Women*. A Doctor of Philosophy Presented to The Graduate Faculty of The University of Akron. From: file:///C:/ Users/dr_mohamed_sp40/Desktop/ akron1209392807.pdf

Gerjolj, S. (2008). The relevance of moral intelligence in educational processes. *Journal of contemporary research in business*. *8*(3). 1-13. From http://www.kphgraz.at/ recreation/dokumente/ Gerjolj_Moral_intelligence.pdf

GÖKÇE, A.,T. (2013). Ethical awareness and ethical orientation of Turkish teachers. *Education*. 134 (1), 35-49.

Golden,J., . Piedmont,R.L, Ciarrocchi, J.W.& Rodgerson, T.(2004). Spirituality and Burnout: An Incremental Validity Study. *Journal of Psychology and Theology,32*(2*),* 115- 125. From: https://www.questia.com/library/journal/1G1-118845043/ spirituality-and-burnout-an-incremental-validity

Hartwick, J., M.& Kang, S., J. (2013). Spiritual Practices as a Means of Coping with and Ameliorating Stress to Reduce Teacher Attrition. *Journal of Research on Christian Education, 22*(2). 165-188. doi.org/10.1080/10656219. 2013.808979

Haskins, C. (2009).Exploring Spirituality through Writing Activities in the Elementary Classroom. *Montessori Life: A Publication of the American Montessori Society*, *21*(1), 28-34.

Johnsen, S.K(2012). Standards in Gifted Education and Their Effects on Professional Competence. *GIFTED CHILD TODAY. 35* (1), 49-57.doi: 10.1177/1076217511427430

Johnson, L., E. (2008). Teacher candidate disposition: moral judgement or regurgitation?.*Journal of Moral Education. 37* (4), 429-444. Doi: 10.1080/03057240802405678

Ker-Dincer, M. (2007). Educators role as spiritually intelligent leaders in educational institutions. *International Journal of Human Sciences, 4*(1), 1- 22.from: http://www.j humansciences.com/ ojs/index.php/IJHS/article/view/47/183

Khorshidi, A., &Ebaadi, M.,G.(2012). Relationship between Spiritual Intelligence and Job Satisfaction. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 2*(3), 130-133. From http://textroad.com/Old% 20version/pdf/ JAEBS/J.%20 Appl.%20Environ.%20Biol.%20Sci.,%202(3)130-133,%20 2012.pdf

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

King, J,& Down, J. (2001). On taking stories seriously: emotional and moral intelligences. *Journal of Teaching Business Ethics*, 5(4), 419- 347. DOI: 10.1023/A:1012018302495

Kontoyianni, K., Kattou, M., Ioannou, P., Erodotou, M., Christou C., & Pittalis, M. (2010, Feb). *Perceptions on teaching the mathematically gifted.* Proceedings of CERME 6. Lyon, France. From: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg10-10-kontoyianni.pdf

Laidlaw, T., & Dwivedi, P. (2004). Combining cognitive, emotional, behavioural and, dare we say it, the spiritual: a review of *mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse*. By: Zindel V. Segal, J. Mark G. Williams and John D. Teasdale *Guilford Press, New York, 2002. Pp 351. ISBN: 157230 7064. Contemporary Hypnosis, 21*(4), 205- 209. Doi: 10.1002/ch.308. from: http://onlinelibrary.wiley. com/doi/10.1002/ch.308/abstract

Lennick, D., Kiel, F. (2007). *moral intelligence enhancing business performance and leadership Success*. New Jersey: Tim Moore

Levin, M. (2000). *Spiritual intelligence: Awakening the power of your spirituality and intuition*. London: Hodder& Stoughton

Lewis, K. Hudson, P. & Hudson, S. (2010, July). *Embracing diversity: Empowering preservice teachers for teaching gifted and talented students*. ATEA conference. Townsville, QLD.

Long, L. (2008). Narrative autoethnography and the promotion of spiritual well-being in teacher research and practice. *Pastoral Care in Education. 26*(3), 187-196.Doi: 10.1080/02643940802246575

Luckcock, T. (2008). Spiritual Intelligence in Leadership Development: A Practitioner Inquiry into the Ethical Orientation of Leadership Styles in LPSH. *Educational Management Administration Leadership, 36*(3), 373- 391. doi: 10.1177/1741143208090595. From: http://ema.sagepub.com/content/36/3/373.full.pdf+html

Lyubimov, L. L (2010).On the Concept of Spiritual and Moral Education in Schools.*Psychological Science & Education*. (2), 109-124.

Machovec, F.J. (2002). *Spiritual intelligence, the behavioral sciences, and the humanities*. NY: Edwin Mellen Press

Maximo, S.L. (2006). *The constructs of spiritual intelligence, its correlates with stress management and variation across selected variables*. (MA), Saint Louis University. From: http://www.readbag.com/dspace-slu-ph-bitstream-123456789-44-1-the-constructs-of-spiritual-intelligence-its-correlates-with-stress-management-and-variation-acr

Mills, C.J. (2003) Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Gifted Child Quarterly. 47* (4), 272- 271. doi: 10.1177/001698620304700404

Moghadas,M., Khaleghi, M.(2013). Investigate of relationship between moral intelligence and distress tolerance in Isfahan staff. *International Journal of Research In Social Sciences, 2*(2), 26- 30. From: http://ijsk.org/uploads/3/1/1/7/3117743/physcology_4.pdf

Nad, S; Marcinko, D; Vuksan-Æ, B; Jakovljevic, M; Jakovljevic,G. (2008). Spiritual Well-Being, Intrinsic Religiosity, and Suicidal Behavior in Predominantly Catholic Croatian War Veterans With Chronic Posttraumatic Stress Disorder: A Case Control Study. Journal of Nervous & Mental Disease, 196(1), 79- 83. Doi: 10.1097/NMD.0b013e31815faa5f. from: **://** //

Nasel, D, D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age individualistic spirituality*. Unpublished Doctoral Thesis, University of South Australia.

Nobahar, N & Nobahar, M.(2013). A Study of Moral Intelligence in the Library Staff ofBu-Ali Sina University. *Advances in Environmental Biology, 7*(11), 3444-3447. From: http://www.aensiweb.com/old/aeb/2013/3444-3447.pdf

Noble, K.D. (2000). Spiritual intelligence: A new frame of mind. *Spirituality and giftedness, 9*, 1-29.

O'Connor, J. V. (2000). You said what? When children swear, does it really matter?. *Journal of our children, 25*(7), 12- 22

Piedmont, R.L. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality ? spiritual transcendence and the five – factor model. *Journal of Personality, 67*(6), 985- 1013. Doi: 10.1111/1467-6494.00080

Preston, A. (2010). Redeeming moral formation: the unity of spiritual and moral formation in willardian thought. *Journal of Spiritual Formation & Soul Care. 3* (2), 206-229.

Roberts, J., L & Siegle, D. (2012) Teachers as Advocates: If Not You--Who?.*Gifted Child Today*, 35 (1) 58-61. DOI: 10.1177/1076217511427432

Rogers, J. L.& Dantley, M. E. (2001). nvoking the Spiritual in Campus Life and Leadership. *Journal of College Student Development*, *42* (6), 589-603

Rustam, H. (2010). Spiritual intelligence, emotional intelligence and auditors performance. *JAAI, 14*(1), 29–40. From: http://www.jurnal.uii.ac.id/index.php/JAAI/article/viewFile/2244/2046

Saidy, E.P., Hassan, A., Ismail, I.A.& Krauss, S.E.(2009). Influence of emotional and spiritual intelligence from the National Education Philosophy towards language skills among secondary school students. *European Journal of Social Sciences, 9* (1). 61-71.

Salicru, S.(2010). *The business case for spiritual intelligence (SQ). Business and Performance psychologist*. PST consultants Melbourne, Australia

Sanger, M.,N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies. 40*(2), 169-185. doi: 10.1080/00220270701670856

Schulaka, C. (2013). 10 Questions: Doug lennick on moral intelligence and the value of behavioral advice. *Journal of Financial Planning, 26*(5), 12- 17. From: http://www. fpanet.org/docs/assets/47591570-E399-0245-3CE3B2D03A33E929/10Q.pdf

Selman, V; Selman, R. C.; Selman, J.& Selman, E. (2005). Spiritual-Intelligence/-Quotient. *College Teaching Methods & Styles Journal*, *1* (3), 23-30. From: http://www. cluteinstitute.com/ojs/index.php/CTMS/article/view/5236/5326

Seybold, K.S & Hill, P.C. (2001). The role of religion on mental and physical health. *Current Directions in Psychological Science, 10*(1), 21-24. DOI: 10.1111/1467-8721.00106

Simpkins, C. (2002). *Spiritual intelligence*. NY: Money Web

Sinetar, M.(2000). *Spiritual intelligence: what we can learn from the early A wakening child*. USA: Orbis Books

Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom. *Roeper Review, 30*(1), 24-30. Doi: 10.1080/02783190701836296. from: http://www.positivedisintegration.com/Sisk2008.pdf

Stitt,C.& Straus, A.(2009). *Spiritually intelligent education, A workshop for developing our highest potential together*. From: www.spiritoflearning.org

Stone, V. E. (2006). The moral dimensions of human social intelligence: Domain-specific and domain-general mechanisms. Philosophical Explorations, 9(1), 55- 68. Doi:

10.1080/13869790500492516. From: http://www. tandfonline. com/doi/abs/10.1080/13869790500492516?journalCode=rpex20

Tekkeveettil, C.P. (2001). *NOW IT`S SQ!.* from: https://www. lifepositive.com/now-its-sq

Theresa, A.T. (2011).*Ten Traits of a Great Teacher." The Integrated Catholic Life". from http://www.catholic* education.org/en/ education/catholic-contributions/ten-traits-of-a-great-teacher. html

Thompson, S., Greer, J. & Greer, B. (2004). Highly qualified for successful teaching: characteristics every teacher should possess. *Essays In Education is published by the Department of Education at the University Of South Carolina Aiken.10*. from http://www.usca.edu/ essays/ vol102004/ thompson.pdf

Truongson, B. (2007). *A phenomenological study of spiritual intelligence leadership at the united nation global compact.* PhD Dissertation University of Phoenix

ÜSTTEN, A. (2012). The Evaluation of Teachers' and Students' Opinions about Methods for Developing Students' Spiritual Intelligence in Turkish Literature Classes. *Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF). 32* (1), 55-81.

Vaughan,F.(2002).Whatisspiritualintelligence?.*Journalofhumanistic psychology, 42*(2), 16-33. DOI: 10.1177/0022167802422003 From http://www. francesvaughan. com/files/Spiritualintell. pdf

Vialle, W. (2005). Teachers of the gifted: A comparison of students perspectives in Australia, Austria and the united states. *Gifted education international, 19*, 173-181

Walsh, R & Shapiro, S. L. (2006). The meeting of meditative disciplines and Western psychology: a mutually enriching

dialogue. *American Psychologist, 61*(3), 227- 239. DOI: 10.1037/0003-066X.61.3.227. from: http://sites.uci.edu/mindfulhs/files/2014/03/Walsh-Shapiro-2006.pdf

West, W. (2004). *Spiritual issues in therapy: relating experience to practice*. NY: Palgrave Macmillan

Wigglesworth, C. (2004). *Integral spiritual intelligence: 21 skills in 4 quadrant*. From: http://www.innerworkspublishing. com/news/vol32/reflections.htm

Wolman, R.N. (2001). *Thinking with your soul: spiritual intelligence and why it matters*. NY: Harmony Books.

Yahyazadeh.J., S; Lotfi-G., F. (2012).What is relationship between spiritual intelligence and job satisfaction among MA and BA teachers. *International Journal of Business & Social Science. 3* (8), 299- 303. From http://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_8_Special_Issue_April_2012/35.pdf

Zohar, D.& Marshall, I. (2000). *SQ: connecting with our spiritual intelligence*. NY: Bloomsbury

Žygaitienė, B. (2011). Tendencies of change in future technology teachers attitude towards moral values. *Pedagogy Studies / Pedagogika*. (103), 15-22.